

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---

# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

*του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

10

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2009

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ  
Ι.Π.Ε.Μ.**

*Πρόεδρος:*

**Εμβλωτής Τάσος**

*Αντιπρόεδρος:*

**Γεωργόπουλος Σωτήρης**

*Γραμματέας:*

**Αναγνωστάκης Δημήτριος**

*Ταμίας:*

**Τσένου Δήμητρα**

*Μέλη:*

**Μπαλάγκας Γιάννης**

**Γκουμάς Φίλιππος**

**Δελής Γιάννης**

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.**

*Πρόεδρος:*

**Μπράτης Δημήτρης**

*Αντιπρόεδρος-Οργανωτικός Γραμματέας:*

**Κουμανζέλης Παναγιώτης**

*Γενικός Γραμματέας:*

**Μαντάς Κομνηνός**

*Ταμίας-Ειδικός Γραμματέας:*

**Χαζίρης Μιχάλης**

*Υπεύθυνος Εκδόσεων, Τύπου και Βιβλιοθήκης:*

**Μπαμπούρας Πολυζώης**

*Μέλη:*

**Κικινής Αθανάσιος**

**Οικονόμου Τριαντάφυλλος**

**Τσιάκος Βασίλειος**

**Ρηγάκη Αικατερίνη**

**Παπλωματάς Κωνσταντίνος**

**Μακρής Βασίλης**





**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ  
ΒΗΜΑ**  
*του Δασκάλου*

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ** *του Δασκάλου*

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

**ISSN:** 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ\*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38, Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ  
ΒΗΜΑ**  
*του Δασκάλου*

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2009

ΤΕΥΧΟΣ  
**10**



# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	<b>Σελ.</b>
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς .....	11-14
Πλαγιαρισμός στο τεύχος 9 του Περιοδικού .....	15
 <b>Αναστασία Κυριακοπούλου</b>	
<i>Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα .....</i>	<i>17-29</i>
 <b>Νίκος Τσούλιας</b>	
<i>Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού .....</i>	<i>31-44</i>
 <b>Γιάννης Ν. Κουμέντος</b>	
<i>Ερμηνεία των επιδράσεων της τηλεόρασης στην επιθετικότητα και τη βία .....</i>	<i>45-56</i>
 <b>Κυριακή Τσικαλάκη</b>	
<i>Εκπαίδευση και κατάρτιση: Νέες αναγκαιότητες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας .....</i>	<i>57-66</i>
 <b>Θεόδωρος Π. Καρυώτης</b>	
<i>Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας.....</i>	<i>67-74</i>
 <b>Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος</b>	
<i>Επίδοση στο γυμνάσιο και εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία .....</i>	<i>75-81</i>

**Ευθυμάκη Μαρία**

*Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα* .....83-98

**Αριστοτέλης Αλ. Παπαγεωργίου**

*Ανιχνεύοντας το λόγο των γυναικών: από τη Σαπφώ και την Άννα Κομνηνή στην Κική Δημουλά* ..... 99-105

**Εμμανουήλ Ανδρουλάκης, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης**

*Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης*..... 107-118

**Γεώργιος Δ. Καρατάσιος, Ελένη Δαλακύρου**

*«Μαθηματικά, μια απ' τις μείζονες δυνάμεις που γέννησαν το σύγχρονο κόσμο...»(Δεύτερο μέρος)* ..... 119-128

**Νίκος Μακεδών**

*Παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία μιας ενότητας μαθηματικών σε μαθητή της τετάρτης τάξης με ολική τύφλωση από τη γέννησή του*..... 129-135

**Ελισάβετ Μερκούρη, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης**

*Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών* ..... 137-148

**Αναστάσιος Αγ. Τασινός**

*Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ανέτοιμο να συμβάλει στην αποδοχή της Ευέλικτης Ζώνης* ..... 149-155

## Εισαγωγικό Σημείωμα

---

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

## Εισαγωγικό Σημείωμα

---

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

### *Αξιολόγηση εργασιών*

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

### *Μορφή εργασιών*

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

### *Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού*

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

### *Συντακτική Επιτροπή:*

1. Αναγνωστάκης Δημήτρης
2. Ανδρουλάκης Μάνος
3. Γεωργόπουλος Σωτήρης
4. Γκουμάς Φίλιππος
5. Τσένου Δήμητρα

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

### *Υποδείγματα αναφορών*

#### Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

#### Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφησ: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

#### Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

#### Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

#### Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

#### Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

*Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:*

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: [mail@ipem-doe.att.sch.gr](mailto:mail@ipem-doe.att.sch.gr)

## Πλαгиαρισμός στο τεύχος 9 του Περιοδικού

---

Συνάδελφοι,

Το Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών-Εκπαιδευτικών Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* εκφράζουν τη θλίψη τους για το κρούσμα πλαγιαρισμού που εκδηλώθηκε στο τελευταίο τεύχος του *Επιστημονικού Βήματος*. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το άρθρο με τίτλο “Η επίδραση κοινωνίας και δασκάλου στην αγωγή του μαθητή” είναι αντιγραφή και συρραφή ενοτήτων του βιβλίου “Εισαγωγή στην Παιδαγωγική”, του Δ. Χατζηδήμου, Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Με ομόφωνη απόφασή του το Δ.Σ. του Ινστιτούτου απολογείται στον κ. Χατζηδήμου και (α) αποσύρει το άρθρο από την ηλεκτρονική έκδοση του περιοδικού (με σχετική αναφορά στη δικτυακή θέση του), (β) αποκλείει τον φερόμενο ως συγγραφέα από ενδεχόμενες επόμενες δημοσιεύσεις στο περιοδικό και από εκδηλώσεις και δράσεις του Ινστιτούτου, και (γ) επιφυλάσσεται για οποιαδήποτε μελλοντική του ενέργεια.

Συνάδελφοι,

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών-Εκπαιδευτικών Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και η Συντακτική Επιτροπή του *Επιστημονικού Βήματος* καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου το *Επιστημονικό Βήμα* να αναγνωριστεί ως ένα από τα έγκριτα επιστημονικά περιοδικά της χώρας. Φαινόμενα όπως το παραπάνω χαρακτηρίζονται ως ανεπίτρεπτα και πλήττουν το κύρος του εκπαιδευτικού σώματος. Από το επόμενο τεύχος η διαδικασία κρίσεων των υπό δημοσίευση άρθρων αλλάζει (βλ. και σχετική ενημέρωση στο τρέχον τεύχος). Είναι αυτονόητο ότι σε κάθε δημοσίευση πρέπει να τηρούνται αυστηρά οι κανόνες της επιστημονικής και ηθικής δεοντολογίας. Κάθε σχετική εκτροπή θα επισύρει αυστηρές κυρώσεις, κατά τα πρότυπα της διεθνούς πρακτικής.

Το Δ.Σ. του ΙΠΕΜ και η Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*.



## Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα

Αναστασία Κυριακοπούλου  
Δασκάλα, Ειδικής Αγωγής

### Αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Ο όρος «αλληλεπίδραση» αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ ο όρος «επικοινωνία» αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης (Mead, 1962). Επικοινωνία, ως γνωστόν, είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα σε έναν πομπό και ένα δέκτη. Σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί και η δυνατότητα του ατόμου να αποδέχεται την προοπτική του άλλου (Blumer, 1986). Όπως η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, έτσι και η επικοινωνία στηρίζεται τόσο στην ικανότητα σήμανσης των διάφορων ερεθισμάτων όσο και στη δυνατότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των διάφορων σημάτων. Η κωδικοποίηση αυτών των σημάτων είναι αποτέλεσμα κοινωνικών συμβάσεων μέσα από τη συμβίωση κοινωνικών ομάδων. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μία περίπτωση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και παίζει ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτή υλοποιείται πληρέστερη αλληλεπίδραση και αλληλοεπιρροή, αλλά ταυτόχρονα δίνεται στον παιδαγωγό η ευκαιρία να επιδράσει στις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του παιδαγωγουμένου (Μπακιρτζής, 2002).

### Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική τάξη – Ο ιδεατός εκπαιδευτικός

Ο Kerschensteiner στο βιβλίο του «*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*» αναφέρει τρεις ιδιότητες που πρέπει κυρίως να κατέχει ο εκπαιδευτικός. Αυτές είναι: έμφυτος προικισμός, παιδαγωγικό τακτ και έντονο το βίωμα αξιών. Τις ίδιες περιπτώσεις υποστηρίζει και ο E. Spranger σε διάφορες εργασίες του, όπου παρουσιάζει έναν «ιδεατό τύπο» παιδαγωγού με τα εξής κυρίως δύο γνωρίσματα: έμφυτη ορμή για ψυχική διάπλαση του τροφίμου («παιδαγωγικό ταλέντο») καθώς και αγάπη προς το παιδί από τη μια μεριά και

προσήλωση στα «αιώνια παιδαγωγικά ιδεώδη» από την άλλη (αυτό που ο συγγραφέας ονομάζει «παιδαγωγικό έρωτα») (Spranger, 1951).

Γενικότερα, από μελέτες που έχουν γίνει από τους F. Schneider, E. Spranger και G. Kerschensteiner, θα μπορούσε κανείς να συγκροτήσει τον ακόλουθο Πίνακα:

Πίνακας 1

<b>Ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει:</b>
1. να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο,
2. να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο,
3. να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίσθηση, που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά,
4. να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα,
5. να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες,
6. να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα,
7. να είναι δίκαιος και αμερόληπτος,
8. να είναι ευσυνείδητος και να έχει υπομονή και επιμονή,
9. να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή,
10. να έχει σωματική αρτιμέλεια, ψυχική και σωματική υγεία.

### Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για κάθε μαθητή του και κάποιες ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα χωριστά.

Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά του. Έτσι εξηγείται γιατί οι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους από τον ένα στον άλλο. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου δημιουργεί παρόμοια αισθήματα στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει με τη σειρά του να συμπεριφέρεται ανάλογα. Αν ο πρώτος συμπεριφέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει ότι αναγνωρίζει την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του δασκάλου, ο οποίος τώρα αισθάνεται ικανοποίηση για τη σωστή του πρόβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του ενθαρρύνει τον μαθητή, που συνεχίζει με αμείωτο το ενδιαφέρον του. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση, που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή και μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε επαληθευμένη προφητεία. Στη διαδικασία αυτή φαίνεται, μάλιστα, να υπεισέρχεται και ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο: από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή ο δά-

σκαλος αντιλαμβάνεται και εκτιμά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, ενώ, αντίθετα, οι άλλες φαίνεται να καταπιέζονται και να εξαφανίζονται κάτω από την επίδραση κάποιων απόκρουφων μηχανισμών (Ξωχέλλης, 1989).

Στην περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος, οδηγημένος από τις προβλέψεις του, δείξει στον μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή, αναμένεται ότι ο μαθητής θα αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο, θα δείξει αδιαφορία για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Και εδώ έχουμε ενίσχυση των προσδοκιών του δασκάλου από την πλευρά του μαθητή και, κατά το προηγούμενο πρότυπο, βαθμιαία μετουσίωση των προσδοκιών του δασκάλου σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Rosenthal και Jacobson, 1968) με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης του μαθητή (Ξωχέλλης, 1989).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο δάσκαλος με τις προσδοκίες του επιδρά συνεχώς στον μαθητή. Αν συνηθίζει να μη διαμορφώνει σταθερές και αμετάβλητες προσδοκίες, τότε υπάρχει η πιθανότητα να ανασκευάσει σύντομα τις προβλέψεις του και τη συμπεριφορά του, οπότε ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επανασυνδεθεί με τις καλύτερες σχέσεις. Υπάρχουν, όμως, δάσκαλοι που μετακινούνται με πολλή δυσκολία από τις αρχικές τους γνώμες και προβλέψεις (Ξωχέλλης, 1989). Στην περίπτωση αυτή έχουμε δύο πιθανές εκδοχές:

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τον μαθητή (θετική ή αρνητική) είναι σωστή. Στην περίπτωση αυτή οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού βοηθούν τους καλούς να γίνουν καλύτεροι και τους κακούς να γίνουν χειρότεροι, με αποτέλεσμα να επέλθει πόλωση στους μαθητές της τάξης.

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική εικόνα του μαθητή. Τότε έχουμε πάλι δύο πιθανές περιπτώσεις:

A. Οι προσδοκίες να υποτιμούν τον μαθητή.

B. Οι προσδοκίες να υπερεκτιμούν τις ικανότητες του μαθητή (Ξωχέλλης, 2003).

Αν οι προσδοκίες είναι λαθεμένες και ταυτόχρονα υποτιμούν τις δυνατότητες του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνεί μαζί του πολύ σπάνια και η συμπεριφορά του δεν θα είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή. Ανάλογη αναμένεται να είναι και η συμπεριφορά του μαθητή. Και εφόσον αυτός ο «φαύλος κύκλος» συνεχιστεί ολόκληρο το χρόνο, το αυτοσυναίσθημα του μαθητή θα μειώνεται και μαζί του θα μετριάζεται η σχολική πρόοδος και επιτυχία του.

Στην περίπτωση κατά την οποία οι λαθεμένες προσδοκίες υπερεκτιμούν την πραγματική εικόνα του μαθητή, ο τελευταίος γίνεται ένα από τα παιδιά που βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του δασκάλου. Ο δάσκαλος τον ρωτά συχνά, ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις απορίες του, επιδοκιμάζει και επιβραβεύει τις προσπάθειές του και έτσι βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, όμως, ο μαθητής συναντά δυσκολίες και απογοητεύσεις, αφού όσα του ζητούνται υπερβαίνουν τις δυνάμεις του. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει από την κατάσταση αυτή εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας. Αν ο μαθητής μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και, βέ-

βαια, το ανάλογο άγχος, η επίδοση και το αυτοσυναίσθημά του θα αυξηθούν θεαματικά. Αν, όμως, οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες, η απογοήτευση του μαθητή είναι αναμενόμενη. Το πιθανότερο, λοιπόν, είναι ο εκπαιδευτικός να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του και να συντονιστεί με το ρυθμό του μαθητή (Γκότοβος, 2002).

### **Τύποι των εκπαιδευτικών με βάση τις προσδοκίες τους**

Στον πρώτο τύπο κατατάσσονται εκείνοι που σχηματίζουν μια γενική εικόνα για κάθε μαθητή και προσπαθούν να λάβουν υπόψη τους την ατομικότητά του στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ωστόσο, η διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση προσδοκιών, η οποία προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο. Οι προσδοκίες, όμως, των δασκάλων αυτών ανταποκρίνονται συνήθως στην πραγματική εικόνα των μαθητών και διακρίνονται κυρίως για τη μεταβλητότητα και την ευελιξία τους, που τους δίνει την ευχέρεια να κάνουν κάποια αναπροσαρμογή σε περίπτωση που ο μαθητής σημειώσει κάποια αλλαγή. Έτσι, μπορούν να ακολουθήσουν βήμα βήμα κάθε μεταβολή των μαθητών τους. Το βασικότερο είναι ότι δεν παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους για να αντιδράσουν ανάλογα, αλλά παίρνουν στα χέρια τους την πρωτοβουλία των κινήσεων και τη δύναμη της αλληλεπίδρασης, και προσπαθούν να βελτιώσουν τους αδύνατους και να μειώσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αυτού του τύπου δεν είναι δυνατόν να ασκήσουν αρνητική επίδραση σε κανένα μαθητή, απεναντίας, βοηθούν όλους τους μαθητές να βελτιωθούν (Πυργιωτάκης, 1999).

Και οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου τύπου τρέφουν προσδοκίες για τους μαθητές οι οποίες είναι αντίστοιχες με τις ικανότητές τους. Έχουν μάλιστα και αυτοί την ευχέρεια να λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα δεδομένα του μαθητή και να κάνουν την ανάλογη αναπροσαρμογή. Η μεγάλη τους, όμως, διαφορά από τους προηγούμενους εντοπίζεται στο γεγονός ότι δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία των κινήσεων για να βοηθήσουν τους αδύνατους μαθητές και να βελτιώσουν τη θέση τους, αλλά προσαρμόζονται οι ίδιοι σε σχέση με τους μαθητές. Η συμπεριφορά αυτή διακρίνεται, όπως βλέπουμε, από παθητικότητα και η δύναμη της αλληλεπίδρασης βρίσκεται περισσότερο στα χέρια των μαθητών, αφού αυτοί καθορίζουν με τον τρόπο τους τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντί τους. Μια τέτοια στάση δεν είναι εύκολο να αγνοήσει κάποιους μαθητές, αλλά δεν είναι, από την άλλη πλευρά, κατάλληλη να ενεργοποιήσει τους αδρανείς και να τους κάνει να συμμετέχουν δημιουργικά στις σχολικές δραστηριότητες. Οι επιδράσεις που θα προκύψουν από αυτή τη μορφή επικοινωνίας πρέπει να αποδοθούν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές και όχι στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, αφού η συμπεριφορά των πρώτων ρυθμίζει ουσιαστικά τη συμπεριφορά του δεύτερου. Με την έννοια αυτή, οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές παραμένουν όπως είναι, χωρίς καμιά πιθανότητα να αμβλυνθούν ή να αυξηθούν (Πυργιωτάκης, 1999).

Στον τρίτο τύπο ανήκουν, τέλος, οι δάσκαλοι που υιοθετούν ακραίες θέσεις. Στις περιπτώσεις αυτές έχουν συνήθως δικά τους στερεότυπα μαθητών για τα οποία η γνώμη τους είναι αποκρυσταλλωμένη και τρέφουν σταθερές και μόνιμες προσδοκίες, τις οποίες δύσκολα αναθεωρούν. Με τις πρώτες, λοιπόν, επαφές κατατάσσουν τους μαθητές τους σε κάποιο από τα στερεότυπα αυτά (παραδείγματος χάρη, καλός και εργατικός, επιμελής και φρόνιμος ή αδιάφορος και τεμπέλης, απρόσεκτος και ταραξίας κ.λπ.) και τους συμπεριφέρονται ανάλογα, δίχως μάλιστα να προσπαθούν να στηρίξουν την πρώτη τους εντύπωση στα αντικειμενικά δεδομένα κάθε μαθητή. Με βάση το μηχανισμό αλληλεπίδρασης, οι εν λόγω προσδοκίες λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» και μετατρέπονται βαθμιαία σε αληθινές. Οι δάσκαλοι του τύπου αυτού δεν είναι δυνατόν να εξομοιώσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές, απεναντίας είναι πολύ πιθανό να τις διογκώσουν ακόμη περισσότερο. Ιδιαίτερα βλαπτική είναι η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές για τους οποίους τρέφουν αρνητικές προσδοκίες, αφού τους καταδικάζουν να μείνουν δέσμοι των άστοχων προσδοκιών, καθηλωμένοι στο ίδιο πάντοτε πλαίσιο. Οι τυπολογίες αυτές δεν αποτελούν αυθαίρετα διανοητικά κατασκευάσματα, αλλά καταστάλαγμα έρευνας. Για το λόγο αυτό έχουν ιδιαίτερη σημασία (Πυργιωτάκης, 1999).

### **Σχολική ωριμότητα**

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης και στο στάδιο της κυρίως παιδικής ηλικίας (6<sup>ο</sup>-12<sup>ο</sup> έτος περίπου) αρχίζει μία έντονη εξωστρεφής συμπεριφορά, που εκδηλώνεται χαρακτηριστικά στα οργανωμένα, ομαδικά παιχνίδια με καθορισμένους ρόλους και κανόνες συμπεριφοράς. Βασικό ορόσημο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στην ηλικία αυτή αποτελεί η ένταξη και η φοίτησή του στο σχολείο. Η λεγόμενη «σχολική ωριμότητα» δεν έχει απόλυτη σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για σχολική εργασία και είναι οι εξής: Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται νοητικά μικρές ενότητες και να τις αναλύει στα μέρη που τις απαρτίζουν. Να μπορεί να διατυπώνει γλωσσικά σωστά τα βιώματα και τις εντυπώσεις του, και να κατευθύνει για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα την προσοχή του σε καθορισμένους στόχους, αλλά και να εκτελεί κάτι σύμφωνα με εντολή και όχι μόνο ό,τι ανταποκρίνεται στις δικές του επιθυμίες. Να είναι, ακόμη, σε θέση να διακρίνει τη διαδοχή των γεγονότων και τους βασικούς χρονικούς προσδιορισμούς, να τακτοποιεί κάπως χρονικά τις αναμνήσεις του και να αναπλάθει εκούσια παραστάσεις. Το παιδί πρέπει, τέλος, στον τομέα της κοινωνικής του συμπεριφοράς να έχει την ικανότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ομάδες μικρού μεγέθους (Μπίκος, 2004).

Η σχολική ωριμότητα συνιστά μια συμπεριφορά η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τις ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης που παρέχονται στο παιδί. Για τη διάγνωσή της υπάρχουν διαφοροποιημένα τεστ, που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην Ελλάδα. Η σχολική ανωριμότητα στην προκειμένη περίπτωση α-

ποτελεί σοβαρό πρόβλημα και δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό την αλληλοκατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Από εμπειρίες δασκάλων γνωρίζουμε ότι ένας αξιόλογος αριθμός παιδιών που φοιτούν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου δεν είναι ώριμα για την εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπειες που εκδηλώνονται συχνά πολύ αργότερα. Δεν είναι, φυσικά, μόνο θέμα απλής εφαρμογής, γιατί τα κριτήρια σχολικής ωριμότητας υπαγορεύουν οργανωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως, π.χ., θεσμούς και ιδρύματα προσχολικής αγωγής που θα μπορούν να υποδεχθούν και να υποστηρίξουν κατάλληλα τα παιδιά που δεν θα έχουν αποκτήσει ακόμη σχολική ωριμότητα, αν και με βάση την ηλικία τους πρέπει να φοιτήσουν στο σχολείο (Μπίκος, 2004).

### Οι «δύσκολοι» μαθητές

Συχνά ακούγονται εκπαιδευτικοί να λένε: «Αυτός ο μαθητής μου δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο». Η πιο σωστή διαπίστωση θα ήταν: «Το σχολείο δημιουργεί προβλήματα σ' αυτόν το μαθητή». Ο λόγος είναι απλός. Το σχολείο λειτουργεί «παρά φύση» και το παιδί ερχόμενο στο σχολείο αναγκάζεται να κάνει εντελώς διαφορετικά πράγματα από αυτά που θα έκανε με βάση την ιδιοσυγκρασία του. Αν, λοιπόν, υπάρχει πρόβλημα προσαρμογής στο παιδί, αυτό οφείλεται στις αυξημένες απαιτήσεις που του θέτει το σχολείο, το οποίο με τον τρόπο αυτό του δημιουργεί προβλήματα. Όπως και αν έχουν τα πράγματα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως «δύσκολοι» μαθητές. Είναι όλοι αυτοί που δεν προσαρμόζονται στο περιβάλλον και δεν θέλουν ή δεν μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους ή να εναρμονίσουν τη συμπεριφορά τους με τους θεσμοθετημένους κανόνες του σχολείου. Ο «δύσκολος» μαθητής εμφανίζεται με πολλές μορφές. Οι σημαντικότερες είναι οι ακόλουθες (Χατζηχρήστου, 2004):

- **Απρόσεκτος** μαθητής. Ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα για πολλή ώρα. Η προσοχή του διασπάται σε σύντομο χρονικό διάστημα και ο ίδιος στρέφεται σε άλλες, δικές του ασχολίες. Αυτή η ελλιπής συμμετοχή στη σχολική εργασία έχει άμεσες επιπτώσεις στην επίδοσή του, η οποία παρουσιάζεται επίσης ελλειμματική. Χάνοντας μια ενότητα δυσκολεύεται να κατανοήσει την επόμενη και η κατάσταση αυτή συνεχίζεται, με αποτέλεσμα οι απρόσεκτοι μαθητές να έχουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση.

- **Ο ενοχλητικός.** Είναι αυτός που δεν βρίσκει ησυχία στην τάξη. Είναι ο «ταραξίας», που πάντα έχει κάτι να πει, όχι όμως στο σύνολο της τάξης, αλλά στον διπλανό του, στον παραπέρα συμμαθητή. Σκουντάει, μιλάει, φλυαρεί, ενώ κάθε παρατήρηση ή σύσταση του δασκάλου έχει παροδική μόνο επίδραση. Πρόκειται πραγματικά για μια δύσκολη περίπτωση, που μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους λόγους.

- **Ο αδιάφορος.** Είναι ο μαθητής που δείχνει απρόθυμος για εργασία και μένει ασυγκίνητος και απαθής. Πρόκειται συνήθως για μαθητές με μειωμένο αυτосυναισθημα, που δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Σε μείωση του ζήλου

για εργασία είναι δυνατό να οδηγήσει μια οποιαδήποτε απογοήτευση του παιδιού από μια άστοχη συμπεριφορά των συμμαθητών του ή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έχει διαπιστωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών της κατηγορίας αυτής αυξάνεται στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου. Μπορεί να υπάρχουν διάφοροι λόγοι για την αδιαφορία αυτή, οι βασικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής: το ενδιαφέρον της οικογένειας για την πρόοδο του μαθητή μειώνεται με τον καιρό, τα εξωσχολικά του προβλήματα και ενδιαφέροντα γίνονται ολοένα και περισσότερα και οι προσπάθειες των δασκάλων φαίνεται να περιορίζονται, αφού δεν ελπίζουν πια σε ουσιαστική βελτίωση των μαθητών αυτών.

- Λιγότερο συχνές, όχι όμως και ανύπαρκτες, είναι οι περιπτώσεις των μαθητών που συνηθίζουν το *ψέμα* ή παρουσιάζουν τάση για *κλοπή*. Πρόκειται συνήθως για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή και αντιδρούν με αυτό τον τρόπο. Οι περιπτώσεις αυτές είναι προβληματικές και η αντιμετώπισή τους πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και με τη συμπαράσταση ψυχολόγου.

Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις μαθητών δεν παρουσιάζονται συνήθως με τη μορφή αυτή. Ένας απρόσεκτος μαθητής είναι κατά κανόνα και λίγο αδιάφορος και λίγο ενοχλητικός. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι όλες αυτές οι περιπτώσεις συνδέονται σχεδόν πάντα με την ασυμβατότητα ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των μαθητών. Οι μαθητές που προέρχονται από στερημένο περιβάλλον, με μη ομαλές συνθήκες διαβίωσης στην οικογένεια και χωρίς κίνητρα για μάθηση, οδηγούνται μοιραία στην αποστασιοποίηση από την κουλτούρα του σχολείου, υστερούν στα μαθήματα, δέχονται πολύ εύκολα τον ψόγο και αποκτούν γρήγορα την ετικέτα του «κακού μαθητή». Δυστυχώς, ο χαρακτηρισμός αυτός συχνά δεν περιορίζεται μόνο στην πρόδοσή τους, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς τους, στο ήθος και στο χαρακτήρα τους. Αντί, μάλιστα, να αναζητηθούν τα πραγματικά αίτια, το θέμα αποδίδεται στην αρνητική διάθεση του παιδιού (τεμπέλης, ανοικοκύρευτος, αχάριστος) ή στην έλλειψη φυσικής ικανότητας (νοημοσύνης), με αποτέλεσμα να μπαίνει στο περιθώριο και να εγκαταλείπεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια σωστή αντιμετώπιση του «αδύνατου» προϋποθέτει ότι θα θεωρηθεί αδύνατος μόνο ως προς τα μαθήματα (και θα καταβληθεί προσπάθεια να βοηθηθεί), αλλά θα διατηρήσει την προσωπική του αξία ως άνθρωπος, ακόμη και αν κρίνεται αδύνατος ως μαθητής.

## Παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες

Ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν οι μαθητές που τυχαίνει να έχουν κάποιες ξεχωριστές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι νοητική υστέρηση, δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), αυτισμός, επιληψία, σωματική αναπηρία. Φυσικά, οι συγκεκριμένες καταστάσεις δεν αποτελούν σοβαρό λόγο, ώστε οι γονείς να στεί-

λουν τα παιδιά τους σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο, η διδακτική διαδικασία μπορεί να παρεμποδιστεί με διάφορους τρόπους. Μπορεί ο δάσκαλος να ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτά τα παιδιά παραγκωνίζοντας έτσι τα υπόλοιπα ή μπορεί να διακοπεί το μάθημα λόγω κάποιας αυτιστικής ή επιληπτικής κρίσης. Την αντιμετώπιση αυτού του «προβλήματος» πρέπει να αναλάβει το κράτος. Γνώμη μας είναι ότι πρέπει στο μέλλον να υπάρχει μέριμνα γι' αυτούς τους μαθητές, π.χ. ειδικές ράμπες και θρανία για τα ανάπηρα παιδιά, κάποιου είδους κρεβάτια για τα αυτιστικά και επιληπτικά παιδιά λόγω των κρίσεων ή ακόμη και ειδικά επιδόματα για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν κάποια από τις προαναφερθείσες ξεχωριστές ανάγκες και θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους σε ειδικό σχολείο, αλλά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα.

### **Διαταραχές στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή**

Είναι γνωστό ότι στην επικοινωνία που διαδραματίζεται στη σχολική τάξη συχνά εμφανίζονται περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν είτε ως διαταραχές στην επικοινωνία είτε ως προβλήματα. Ένα ερώτημα, βέβαια, είναι κατά πόσο τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος ορίζουν μία περίπτωση ως «πρόβλημα». Μία πρώτη απάντηση είναι ότι ο δάσκαλος, ως κυρίαρχος ρόλος στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης, έχει κατά κύριο λόγο και το δικαίωμα να αποφασίζει πότε η τάξη λειτουργεί εύρυθμα και πότε όχι.

Το πλαίσιο του σχολείου στηρίζει την εύρυθμη λειτουργία του στην τάξη που επικρατεί τόσο ως προς την οργάνωση του χώρου όσο και ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, η εύρυθμη λειτουργία στηρίζεται κατά ένα μέρος σε κανόνες επίσημους και ίσως γνωστούς σε όλους, αλλά κατά μεγάλο μέρος και σε άτυπους ή άδηλους κανόνες. Οι μαθητές οφείλουν να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουν τι αρέσει ή δεν αρέσει, τι δέχεται ή δεν δέχεται ο δάσκαλος. Το πρόβλημα είναι ότι οι κανόνες αυτοί αναπτύσσονται και γίνονται κατανοητοί σε συμβολικό επίπεδο, διότι το επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο «ανακοινώνονται» τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά σήματα (Μπίκος, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν χονδρικά τρεις στρατηγικές προκειμένου να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές που παρεκτρέπονται. Η πιο δραστική και ίσως προσβλητική στρατηγική είναι η *περιθωριοποίηση*. Στηρίζεται στο δικαίωμα του εκπαιδευτικού να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά της παράβασης ενός κανόνα ως μη κανονική. Το κύριο στοιχείο σ' αυτή τη στρατηγική είναι ότι ο παραβάτης διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα της τάξης και συχνά γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του στα οποία αποδίδεται η αιτία για την παρεκτροπή του.

Κάπως πιο ήπια είναι η *χειραγώγηση*, η οποία υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι παρεκτρεπόμενοι χρειάζονται απλώς κάποια βοήθεια για να επανέλθουν στην τάξη, διότι μόνοι τους δεν είναι σε θέση να πράττουν ορθά. Οι λύσεις του προβλήματος, καθώς και το τι είναι ορθό, προτείνονται α-

πό τον εκπαιδευτικό και υποδεικνύονται στους παραβάτες. Δηλαδή, μέσω των υποδείξεων, άρα της χειραγώγησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί με κάπως πιο διπλωματικό τρόπο να επιτύχει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του.

Τέλος, η πιο ήπια αλλά και απαιτητική στρατηγική είναι η *ενσωμάτωση*. Υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η παράβαση κάποιου κανόνα είναι απλώς σύμπτωμα της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης και ότι ο μαθητής δεν είναι συνειδητά παραβάτης. Δείχνει, λοιπόν, εμπιστοσύνη στη δυνατότητά του για αυτοέλεγχο, στη δυνατότητά του, δηλαδή, να τηρεί κανόνες και να συμμορφώνεται με αυτούς, αν κατανοεί τη χρησιμότητά τους. Αντί να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επικαλείται καλές πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή υποβαθμίζοντας το γεγονός (Μπίκος, 2004).

## **Η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρόβλημα στη σχολική τάξη**

Οι έρευνες προέρχονται από την ερευνητική δραστηριότητα του ζεύγους Tausch, με την οποία διερευνήθηκε η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσω παρατηρήσεων σε τάξεις και ερωτηματολογίων (π.χ. για πραγματικές ή εικονικές εκπαιδευτικές καταστάσεις και προβλήματα στη σχολική τάξη). Η παραδοσιακή διχοτόμηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε «αυταρχικό» και «δημοκρατικό» στιλ συμπεριφοράς αντικαταστάθηκε από το ζεύγος «αυταρχική» και «κοινωνικοσυντονιστική» συμπεριφορά και εντάχθηκε, μέσω στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών ευρημάτων, στις εξής δύο συντεταγμένες – μια οριζόντια και μια κάθετη: έλεγχος (μέγιστος ή ελάχιστος) από τη μια μεριά και συναισθηματικός τόνος (θέρμη και προσήνεια ή ψυχρότητα και αποστροφή) από την άλλη. Οι έρευνες για τα στιλ συμπεριφοράς ή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατέληξαν στο πολύ γενικό συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές είναι αυταρχική και η διδασκαλία τους δασκαλοκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται κυρίως από ενέργειες του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη δική του πρωτοβουλία και δράση και καταδικάζουν σε αδράνεια το παιδί (Tausch, 2007).

Μία σχετικά ελληνική έρευνα έγινε από τον Πιάνο το 1977 (Ξωχέλλης, 1984) και είχε στόχο της τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στον μαθητή και τη διδασκαλία, καθώς και της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους. Βασική υπόθεσή της ήταν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά και είναι αυταρχικότεροι σε σύγκριση με Έλληνες και Γερμανούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς (σπουδαστές Παιδαγωγικών Σχολών). Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε μια γνωστή κλίμακα στάσεων εκπαιδευτικών (5βάθμια κλίμακα Likert) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λεκτικής συμπεριφοράς τους σε προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Το δείγμα αποτελούνταν από 628 δασκάλους και σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών από επτά εκπαιδευτικές περιφέρειες στην Αθήνα, στα Ιωάννι-

να και στο Αγρίνιο. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη βασική υπόθεση του ερευνητή, όπως διατυπώθηκε πιο πάνω.

## Κυρώσεις

Ένας συνήθης προβληματισμός που απασχολεί τον εκπαιδευτικό, αλλά και κάθε άνθρωπο που κατέχει έναν ηγετικό ρόλο, είναι το κατά πόσο θα μπορούσε να «επιβληθεί», όπως λέμε και στην καθομιλουμένη. Είναι γνωστό, μάλιστα, ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς η δυνατότητά τους να επιβάλλουν την τάξη επηρεάζει σοβαρά την αυτοεικόνα τους. Είναι ενδιαφέρον ότι ο σχετικός προβληματισμός στηρίχτηκε κατά παράδοση στις εξής παραδοχές: Αφενός, για να διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτονόητη η απαίτηση για ευταξία και ησυχία στο χώρο της τάξης από την πλευρά των μαθητών, αφετέρου η εξασφάλιση της «τάξης» στη σχολική αίθουσα είναι θέμα πειθαρχίας των μαθητών. Έτσι, ο σχετικός παιδαγωγικός προβληματισμός επικεντρώθηκε κυρίως στο θέμα «πειθαρχία».

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η απαιτούμενη πειθαρχία αγγίζει κάποιες φορές τα όρια της καθήλωσης. Απαιτείται, δηλαδή, από τον μαθητή να επιδεικνύει μια «αφύσικη» συμπεριφορά για κάποιες ώρες κάθε μέρα. Αν, όμως, αντιπαραβάλει κανείς αυτή την καθήλωση με την προτροπή για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, για αυτενέργεια και γενικότερα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να αναφύεται ακόμη μια *παιδαγωγική αντινομία*: Τελικά, η εκπαίδευση θέλει τον μαθητή πειθήνιο και παθητικό δέκτη ή, αντίθετα, θέλει να είναι δραστήριος, όπως περίπου θα ήταν σε κάθε δραστηριότητα της καθημερινής ζωής του;

Στη λογική της απαίτησης για πειθαρχία εντάσσεται και ο προβληματισμός για τις περιπτώσεις στις οποίες κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι παρουσιάζεται απειθαρχία. Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται απειθαρχία αρχίζει ο προβληματισμός για *ποινές* ή *τιμωρίες*. Η συζήτηση έχει περιστραφεί επί χρόνια γύρω από τη χρησιμότητα ή, αντίθετα, την αντιπαιδαγωγικότητα των ποινών. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, κάτω και από την επίδραση των διακηρύξεων της «αντιαυταρχικής αγωγής», φαίνεται να επικρατούν προεπιστημονικού τύπου φιλελεύθερες απόψεις, που προτείνουν την εξάλειψη από την εκπαιδευτική διαδικασία κάθε ενέργειας που θα περιορίζει την ελευθερία του μαθητή ή θα λειτουργούσε ως αρνητική κύρωση (Ξωχέλλης, 2003).

Ωστόσο, η πραγματική διάσταση του προβλήματος δεν έγκειται στο ερώτημα για το ανώφελο ή το ωφέλιμο των ποινών, αλλά στο ερώτημα αν μπορεί να λειτουργήσει οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα, για παράδειγμα η ομάδα της τάξης, χωρίς την ύπαρξη κανόνων. Έρευνες, μάλιστα, έδειξαν ότι το καλό συναισθηματικό κλίμα σε μία τάξη δεν επηρεάζεται αρνητικά από τον έλεγχο που ασκεί ο δάσκαλος στην επικοινωνία της τάξης του. Οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν αυστηρά, δηλαδή με συνέπεια, την κατάσταση δεν είναι απαραίτητα απορριπτικοί για τους μαθητές τους. Όπως και αντίστροφα, αυτοί που ασκούν ελάχισ-

στο ή ευκαιριακό έλεγχο δεν αποδείχτηκε ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο ή έτρεφαν θετικότερα συναισθήματα για τους μαθητές τους. Επειδή καταλήγει αυτονόητη πλέον η απάντηση, με δεδομένο μάλιστα ότι ακόμη και άτυπες φιλικές ομάδες αναπτύσσουν κανόνες, θα ήταν πιο εποικοδομητικό αν η συζήτηση περιστρεφόταν πλέον γύρω από τις «κυρώσεις».

Ο όρος «κύρωση» υποδηλώνει την επικύρωση κάποιας συμπεριφοράς με κριτήριο κάποιον κανόνα που ισχύει: στην περίπτωση που καταργείται ο κανόνας η κύρωση είναι αρνητική, ενώ στην περίπτωση που η συμπεριφορά ευθυγραμμίζεται με τον κανόνα η κύρωση είναι θετική (Ξωχέλλης, 1989).

Η επιβολή κυρώσεων, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο της σχολικής τάξης, αλλά λειτουργεί και παρεμβαίνει ως κοινωνικός έλεγχος σε κάθε κοινωνικό σύστημα, ακόμη και στις άτυπες φιλικές ομάδες, στις οποίες μάλιστα είναι συνήθως και ιδιαίτερα αποτελεσματική. Έτσι, ο χλευασμός ή ο αποκλεισμός από την επικοινωνία με τους συνομηλίκους είναι το πιο συχνό μέσο που χρησιμοποιεί η ομάδα συνομηλίκων για να υπενθυμίσει σε κάποιο μέλος της ότι παρέβη κάποιον κανόνα. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο, όταν διαταράσσεται η επικοινωνία στη σχολική τάξη, να επιβάλλονται αρνητικές κυρώσεις. Όταν, δηλαδή, ο κοινωνικός έλεγχος παρεμβαίνει ακόμα και στις άτυπες ομάδες φίλων, είναι αναμενόμενο να παρεμβαίνει και στην τυπική ομάδα της τάξης.

Μια πρώτη απάντηση, λοιπόν, είναι ότι είναι αδιανόητο να υπάρξει ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο δεν λειτουργεί ο κοινωνικός έλεγχος. Όσον αφορά, όμως, ειδικά τη σχολική τάξη, το πρόβλημα έγκειται καταρχάς στο κατά πόσο είναι γνωστοί και αποδεκτοί οι κανόνες που ισχύουν ή οφείλουν απλώς οι μαθητές να τους «αποκρυπτογραφίσουν» από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα είναι ότι η ύπαρξη και η λειτουργία των κανόνων γίνεται συνειδητή στον μαθητή κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρεμβαίνει ο έλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και σπανιότερα των συμμαθητών του. Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη των κανόνων από τις επιπτώσεις των πράξεών του, αρνητικές ή θετικές. Εντασσόμενο στη σχολική τάξη έχει μια σειρά εμπειρίες που του δείχνουν ποιο είναι το επιτρεπτό και ποιο το ανεπίτρεπτο, τουλάχιστον για τον συγκεκριμένο δάσκαλο ή τη συγκεκριμένη τάξη.

Το επόμενο πρόβλημα ψυχολογικής υφής είναι ότι οι αρνητικές κυρώσεις αναστέλλουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών και θίγουν την προσωπικότητα του παραβάτη επιφέροντας πλήγματα στην αυτοαντίληψή του. Οι πλέον οδυνηρές, μάλιστα, κυρώσεις θίγουν συνήθως συνολικά την προσωπικότητα του μαθητή, κάτι το οποίο δεν συμβαδίζει με τη σοβαρότητα της παράβασης. Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι μοναδικοί και ανεξέλεγκτοι κριτές που κρίνουν και αποφασίζουν για την παράβαση των κανόνων. Την επαναφορά των παραβατών στην τάξη επιχειρούν να εξασφαλίσουν με τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, δηλαδή την περιθωριοποίηση, τη χειραγώγηση και τη ενσωμάτωση.

Και η επιβολή κυρώσεων, όμως, δεν είναι πάντα αυτονόητη ή άμεση, αλλά χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την κρίση του. Μπορεί σε κά-

ποια περίπτωση να επιβάλει άμεσα κυρώσεις, διότι θεωρεί ότι η σύνδεση της παράβασης ενός κανόνα με το αρνητικό συναίσθημα της τιμωρίας θα έχει ως αποτέλεσμα τη συμμόρφωση του παραβάτη. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, μπορεί να αποφασίσει για λόγους στρατηγικής είτε παιδαγωγικής αντίληψης απλώς να απειλήσει με επιβολή κυρώσεων, δηλαδή να παρουσιάσει την παράβαση του κανόνα και να αναφέρει τις συνέπειες που θα έχει. Τέλος, μπορεί κατά περίπτωση να αποφασίσει και για την αναστολή επιβολής κυρώσεων, δηλαδή είτε να επιβάλει μια συμβολική ποινή στον παραβάτη ή να του ζητήσει ως αντιστάθμισμα εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής. Με την υπόμνηση, βέβαια, ότι σε περίπτωση υποτροπής θα επιβληθεί η κύρωση, η οποία για την ώρα τελεί υπό αναστολή (Μπίκος, 2004).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δείξουν στην επιβολή των αρνητικών κυρώσεων, καθώς πολλοί μαθητές μπορεί αντί να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με τους ισχύοντες κανόνες να τους παραβαίνουν όλο και πιο συχνά, διότι είναι δυνατόν να θεωρήσουν την αρχική κύρωση υπερβολική ή ακόμα και λανθασμένη, αφού για τους ίδιους η παράβαση του πρώτου κανόνα πιθανόν να μην είναι ένα αξιόποιο γεγονός.

## Συμπέρασμα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε πως υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ακόμα και σήμερα δεν ανταποκρίνονται πλήρως στις αντίστοιχες προσδοκίες των μαθητών. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται οι αδυναμίες και τα προβλήματα στη μεταξύ τους κατανόηση. Η αλληλεπίδραση η οποία υπάρχει μεταξύ τους θα πρέπει να ενισχύεται από τις θετικές προσδοκίες των μαθητών προς τον δάσκαλο και αντίστροφα. Βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη ήταν και παραμένει ο δάσκαλος σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α.Ε.** (2002), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπακιτζής, Κ.** (2002), *Επικοινωνία και αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ.** (1999), *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπίκος, Κ. Γ.** (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ξοχέλλης, Π. Δ.** (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ξωχέλλης, Π. Α.** (1989), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης - Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Α.** (2003), *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε.** (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ.** (2004), *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Blumer, Herbert** (1986), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press.
- Brophy, J. - Good, T.** (1974), *Teacher-Student Relationships*, New York, Causes and Consequences.
- Brophy, J. - Good, T.** (1970), «Teachers' communication of differential expectations for classroom performance: Some behavioral data», *Journal of Education Psychology*.
- Kerschensteiner, Georg** (1921), *Grundfragen der Schulorganisation*, Berlin und Leipzig.
- Kerschensteiner, Georg** (1921), *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Leipzig.
- Kerschensteiner, Georg** (1926), *Theorie der Bildung*, Leipzig.
- Mead, G. H.** (1962), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Rosenthal, R. - Jacobson, L.** (1968), *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schneider, Fr.** (1961), *Vergleichende Erziehungswissenschaft, Geschichte, Forschung, Lehre, Quelle & Meyer*.
- Spranger, Eduard** (1951), *Der geborene Erzieher*, Heidelberg.
- Tausch, N. - Tam, T. - Hewstone, M. - Kenworthy, J. B. - Cairns, E.** (2007), «Individual-level and group-level mediators of contact effects in Northern Ireland: The moderating role of social identification», *British Journal of Social Psychology*.



## Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Νίκος Τσούλιας,  
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., τ. πρόεδρος Ο.Λ.Μ.Ε.

### Το σχολείο στη δίνη των αντιπαραθέσεων και των αλλαγών

Οι πολλαπλοί και έντονοι πολιτικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί ανατρέπουν πολλά παραδοσιακά στοιχεία του σχολείου της βιομηχανικής περιόδου, η δε καθημερινή ζωή του σχολείου χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική ανάπτυξη, την έκρηξη των πληροφοριών, το διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον και την αυξανόμενη αυτονομία των τοπικών κοινοτήτων και των σχολείων (European Commission, Report I, 2002: 1). Παράλληλα, η κύρια κριτική στο σχολείο συμπυκνώνεται σε δύο δέσμες επιχειρημάτων, στις ανεπάρκειες και στη στατικότητα της διαδικασίας παροχής γνώσεων και μετάδοσης προτύπων συμπεριφοράς, αφενός, και στο ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, ο οποίος συντηρεί ή και επιτείνει την κοινωνική ανισότητα, αφετέρου (Ξωχέλλης, 2005: 19). Η εικόνα του άκαμπτου αναλυτικού προγράμματος και η απόλυτη ομοιομορφία, που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (συμβολικά μπορεί να αποδοθεί με το σχήμα: όλα τα σχολεία της χώρας κάνουν κάθε σχολική ώρα το ίδιο μάθημα από το ίδιο βιβλίο και, ει δυνατόν, από την ίδια σελίδα!) δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις εκτεταμένες αλλαγές, ιδιαίτερα σήμερα, που η ποικιλομορφία των μαθητών (πολιτισμική, θρησκευτική, εθνική, εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων) είναι έντονη όσο ποτέ άλλοτε. Επιπρόσθετα, οι αξίες της διδασκαλίας είναι ακόμα αμφιλεγόμενο ζήτημα, αφού οι βασικές παιδαγωγικές αξίες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπιστικών ιδεών είναι σε ευθεία αντίθεση με τις κρατούσες πολιτικές αντιλήψεις του ανταγωνισμού και της οικονομικής χρησιμοθηρίας (Τσούλιας, 1999: 217–218), ενώ στο περιβάλλον του σχολείου προβάλλονται μόνο οι πολιτικές και πολιτιστικές αξίες που είναι κυρίαρχες στην κοινωνία (Educational International, 2004: 6). Η εν λόγω αξιακή αντιπαράθεση μεταφέρεται και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, αφού ο κοινός σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διακρίνεται και μερικές φορές διαχωρίζεται σε δύο επιμέ-

ρους και συχνά αντιμαχόμενους στόχους: α) μετάδοση και παραγωγή ειδικών τεχνικών γνώσεων, και β) «αγωγή πολιτών» (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2005: 39). Συχνά, μάλιστα, αμβλύνεται τεχνητά η αντιπαράθεση, γιατί με την επικράτηση της αιτιοκρατικής λογικής στην εκπαιδευτική σκέψη αρχίσαμε να ξεχνούμε ότι η παιδεία είναι μια πολιτική δραστηριότητα (Apple, 1993: 29), χωρίς βέβαια η εξέλιξη αυτή να σημαίνει ότι προάγει την κουλτούρα του σχολείου. Έγκυροι ερευνητές θα αποτιμήσουν με σαφή τρόπο τη γενική τάση, αφού όλα συγκλίνουν σε μια αγοροκρατική πολιτική, όπου τα πάντα (κουλτούρα, παιδεία, κοινωνική πρόνοια, περιβάλλον) θυσιάζονται στο βωμό της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και του προντουκτιβισμού (Μουζέλης, 2005: 58), ενώ η διαπίστωση ότι, όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική τάξη της οικογένειας, τόσο πιο κοντά στην κυρίαρχη κουλτούρα είναι η κουλτούρα που μεταδίδει και τόσο πιο μεγάλες οι αναμενόμενες ακαδημαϊκές ανταμοιβές (Katsilis και Rubinson, 1990: 270), θα δημιουργεί προβλήματα νομιμοποίησης της θεσμικής εκπαίδευσης, ακριβώς γιατί περιλαμβάνει όλο και μικρότερα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού σε αυτή την εξέλιξη. Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης επηρεάζεται και από τη συγκροτημένη μείωση της χρηματοδότησης (Day, 2003: 36), ενώ παράλληλα ό,τι ξοδεύεται είναι υποκείμενο σε προσεκτικό κεντρικό έλεγχο (Edwards, Gilroy, Hartley, 2002: 26). Συνολικά, όμως, πλήττεται η αναβάθμιση της παιδείας, αφού η επαρκής χρηματοδότηση είναι ένα ζήτημα κλειδί για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Quality Education, 2003: 1). Και έτσι, ενώ τα σχολεία είναι οι καταλύτες των αλλαγών της κοινωνίας της πληροφορίας, είναι επίσης και τα θύματά της – θύματα της εξασθένησης του κοινωνικού δικτύου πρόνοιας (Hargreaves, 2000: 34).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου πρέπει να αποβλέπει στην απόκτηση, διατήρηση και ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, όπου τα σχολεία είναι κοινότητες μάθησης για όλους (Day, 2000b: 17) και για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Elliott, 1997: 43), αφού οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στην έλλειψη προετοιμασίας για το επάγγελμά τους και στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τους.

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα με κοινωνικές συνέπειες και όχι μόνο υπόθεση ανάπτυξης του ατόμου (Carr και Kemmis, 1997: 64), έχει γίνει κατανοητή ως ένα μέρος πολιτιστικής μεταβίβασης, ως ένα μέρος όπου οι εθνικές ταυτότητες μπορούν να ενισχυθούν –ή να αναθεωρηθούν–, ως ένας τρόπος προστασίας και επιβράβευσης των ιδεών της κληρονομιάς που συνδέουν το έθνος και την ταυτότητα (Purdon, 2003: 434) και είναι επίσης ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα που απελευθερώνει το πνεύμα από τις αλυσίδες της άγνοιας (Forty–seventh session, 2004: 12). Για ουσιαστικές αλλαγές χρειάζεται βαθιά κοινωνική και οικονομική μεταρρύθμιση, αφού, όπως υποστηρίζουν ερευνητές, «το σχολείο δεν αλλάζει, αν προσπαθείς να αλλάξεις μόνο το σχολείο» (Κασσωτάκης, 2005: 135), είναι αξιοσημείωτα ανθεκτικό στις δυνάμεις αλλαγής (Farrell, 2000) και είναι ένας θεσμός που «είναι πιο πιθανό να αλλάξει το εισερχόμενο μήνυμα, παρά το μήνυμα το θεσμό» (Knight, 2002: 294).

Η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει έρευνα, επιλογή, αποφάσεις, δημιουργική σκέψη και δυνατότητα κρίσης των αξιών (Rudduck, 1991: 329), από όλες δε τις εργασίες που είναι ή φιλοδοξούν να είναι επαγγέλματα μόνο η διδασκαλία επιβαρύνεται με το τρομερό καθήκον της δημιουργίας των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα κάνουν ικανές τις κοινωνίες να επιζήσουν και να επιτύχουν στην εποχή της πληροφορίας (Hargreaves, 2000: 26), και γι' αυτό σημαντικές αλλαγές επιβάλλουν τις αναπροσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (Ξωχέλλης, 2000: 10). Σύμφωνα με τον Brown (1997) το «τρίτο κύμα», το οποίο σήμερα συγκεντρώνει δύναμη, σημαίνει μια μεταλλαγή από την αξιολογιακή προς μια γονεοκρατική (parentocratic) ιδεολογία και σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση ενός παιδιού είναι αυξανόμενα εξαρτώμενη από τον πλούτο και την επιθυμία των γονέων μάλλον παρά από την ικανότητα και τις προσπάθειες του ίδιου του παιδιού, και αυτή η μεταλλαγή χαρακτηρίζεται από ευρείας κλίμακας προγράμματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με σλόγκαν όπως «γονεϊκή επιλογή» (parental choice), «εκπαιδευτικά στάνταρτς» (educational standards) και «ελεύθερη αγορά» (free market) (Rinne, 2000:138). Έτσι, όλη η εξωτερική κοινωνική ένταση εισέρχεται πια και στο εσωτερικό του σχολείου, στα σχολικά ιδρύματα και στις σχολικές τάξεις διαμέσου των σχέσεων και των ομάδων (Charlot, 1993: 19), αφού, άλλωστε, το σχολείο δεν αποτελεί νησίδα έξω από την κοινωνία, αλλά χώρο σύγκρουσης εκτιθέμενο σε αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα αιτήματα διάφορων κοινωνικών ομάδων (Charlot, 1992: 433), και τελικά η κρίση του σχολείου είναι μια κρίση σχέσεων σχολείου και κοινωνίας (Ανδρέου, 2001: 12). Αλλωστε, το μοντέλο του σχολείου ως νησίδα σε μια πολιτιστική θάλασσα διαστρέφει ακριβείς αντιλήψεις της εκπαιδευτικής ζωής της κοινότητας και υπηρετεί το καμουφλάρισμα σημαντικών όψεων της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην κοινωνία (Bernier και McClelland, 1989: 30).

Πέραν τούτου, το σχολείο δεν πρέπει να έχει ως αποκλειστικό στόχο του τη συντήρηση και μετάδοση των «παραδεδομένων», γιατί έχει αντισταθεί συγκεκριμένα στην αλλαγή (Goodlad, 1983· Sarason, 1971) –εν μέρει εξαιτίας της ιδεολογικής αποστέωσης (Bernier και McClelland, 1989: 29)–, αλλά μπορεί και πρέπει να αποτελεί παράγοντα κοινωνικο-πολιτιστικής προόδου και ανανέωσης (Ξωχέλλης, 1991: 21) και να μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης (Hargreaves, 1999: 43· Brown, 1999: 155). Το γνωρίζει, η δραστηριότητα του λόγου, ήταν και είναι το ευγενέστερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου (Dewey, 2004: 385), διαμορφώνει εν πολλοίς την ιστορική διαδρομή του ατόμου, νοηματοδοτεί τη ζωή του και συνδέεται με την επανεξέταση και ανανέωση της σχολικής γνώσης, σε απάντηση του πάντοτε επίκαιρου ερωτήματος που είχε θέσει ο Herbert Spencer στα μέσα του περασμένου αιώνα: «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;» (Καζαμιάς, 1993: 52), που για την εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί παρά να είναι μια γνώση που συνυφαίνεται με εκείνη την ηθική που μάχεται εναντίον της ανισότητας και διευρύνει τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (Giroux, 1999: 123).

## Ο εκπαιδευτικός αντιμετώπος με πολλαπλές προκλήσεις

Ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί διεθνώς και διαχρονικά. Οι σύγχρονοι μετασχηματισμοί των εκπαιδευτικών συστημάτων επηρεάζουν και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Μπαρτσελόνα, 2002) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες κλειδιά για οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ με τον πιο επίσημο τρόπο αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά δίνοντας στους νέους τα εργαλεία ένταξης σε ένα κόσμο που αλλάζει σταθερά και επομένως χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development), που θα τους ετοιμάσει να προσαρμοζονται σε αυτόν τον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Purdon, 2003: 433).

Ωστόσο, παρά το διακηρυκτικό κλίμα των επίσημων πολιτικών θεσμών, τα προβλήματα εξακολουθούν να επιδρούν αρνητικά στη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα εμφανίζονται νέα ζητήματα με δύσκολες απαντήσεις. Το μέτριο επαγγελματικό κύρος και το γραφειοκρατικό κλίμα που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο περιορίζουν την ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών, αυξάνουν τις παρεμβάσεις της πολιτείας, δημιουργούν μια υπαλληλική συνείδηση σ' αυτούς (οριοθετώντας την όλη δραστηριότητά τους στα τυπικά καθήκοντα μόνο) και μειώνουν περαιτέρω τα όρια της όποιας αυτονομίας, όπου εντοπίζεται και το κυριότερο πρόβλημα για τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Ξωχέλλης, 2005: 29), η δε πολιτεία αρνείται να αναγνωρίσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα σύμφωνα με τον κοινωνικό του ρόλο (OECD Activity, 2003: 8). Αυτή η έλλειψη ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς του επαγγελματικού τους επιπέδου, σε αντίθεση με άλλους συναφείς επιστημονικούς κλάδους, δημιουργεί την άποψη ότι η διδασκαλία είναι μια ημι-επαγγελματική δραστηριότητα (Etzioni, 1969, στο Day, 2003: 31). Και όχι μόνο αυτό, αλλά οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε μεγαλύτερο έλεγχο, σε μεγαλύτερη κυβερνητική παρέμβαση και σε τάσεις αποδυνάμωσης (Μαυρογιώργος, 1995: 182), ενώ ταυτόχρονα εξαπλώνονται οι μέθοδοι τεχνικού ελέγχου, με τη μορφή προκατασκευασμένων συστημάτων διδασκαλίας / αξιολόγησης, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών υποβαθμίζονται και οι ίδιοι υποχρεώνονται συνεχώς να προσαρμόζονται σε νέα διδακτικά μοντέλα (Apple, 1993: 218), στη διαμόρφωση των οποίων δεν έχουν συμμετοχή και ρόλο. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού είναι εν εξελίξει και δεν έχει ολοκληρωθεί (ειδικά στη χώρα μας δεν έχει καν διαμορφωθεί, αφού στη μεν πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπολείπεται το επιστημονικό μέρος, στη δε δευτεροβάθμια υπολείπεται το παιδαγωγικό), και ενώ η ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μέσο για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005: 29, 37), το επάγγελμά του παραμένει ένα από τα πιο παραδοσιακά επαγγέλματα με παλιά στερεότυπα, και αυτό σε αντίθεση με τις μορφωτικές εξελίξεις, που επιζητούν έναν ευρύτερο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, η εμφαση πλέον δεν δίνεται στο τι θα διδαχτεί (αναλυτικό πρό-

γραμμα), αλλά στο πώς μαθαίνουμε (παιδαγωγική), και επομένως η παιδαγωγική γνώση βρίσκεται στα χέρια των εκπαιδευτικών και όχι του κράτους (Robertson, 2003: 66) και αυτό είναι θετικό στοιχείο και για τη δυναμική των εκπαιδευτικών κινήματων, αρκεί να αναπτυχθεί ένα κλίμα δημιουργικότητας, πρωτοβουλιών και καινοτομίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, το οποίο θα φιλοδοξεί να καλλιεργήσει ένα εν δυνάμει μορφωτικό κίνημα / ρεύμα. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης θέτει υπό αμφισβήτηση την έννοια της αγωγής με το κλασικό της περιεχόμενο και γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπόδιο για την πραγματοποίηση μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης / πληροφορίας (Robertson, 2003: 68), ενώ με τον παράλληλο πολλαπλασιασμό των φορέων παροχής των γνώσεων και την αφαίρεση από τους εκπαιδευτικούς της δομικής δραστηριότητάς τους, της μετάδοσης των γνώσεων, των οποίων ήταν αποκλειστικοί κάτοχοι (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1997: 19), τίθενται ακόμα και αντιλήψεις άρσης του προστατευμένου μονοπωλίου των εκπαιδευτικών (Guenther, 1999: 377), με προφανή στόχο να αναπτυχθούν άλλοι θεσμοί εκπαίδευσης-κατάρτισης πέραν του σημερινού θεσμικού ρόλου τους, σε ό,τι επιζητούν η αγορά και το εμπόριο.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά αλλαγών που οδηγούν σε αντιφατικές απαιτήσεις, αφού από τη μια έχουμε: δέσμευση στην εκπαίδευση για όλους, επιμήκυνση του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, αναγνώριση της σημασίας της διά βίου εκπαίδευσης, γενική εκπαίδευση για τους νέους, αυξανόμενη έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία, συναίνεση στο ότι η γενική εκπαίδευση πρέπει να εφιστά την προσοχή σε περιβαλλοντικά θέματα, στην ανεκτικότητα και στην αμοιβαία κατανόηση, και από την άλλη: αυξανόμενες ανισότητες, βαθύτερες κοινωνικές διαφορές και κατάρρευση της κοινωνικής συνοχής, αύξηση της αποξένωσης μεταξύ των νέων και το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νέων και μομφές ότι οι νέοι δεν είναι καλά εφοδιασμένοι προκειμένου να εισέλθουν στον κόσμο της εργασίας, επανεμφάνιση εντάσεων μεταξύ των εθνοτήτων, ξενοφοβία και ρατσισμό, καθώς και προβλήματα με τη χρήση ναρκωτικών και τη συνακόλουθη βία, με αυξανόμενη έμφαση στον ανταγωνισμό και τις υλικές αξίες (UNESCO, 1996, στο: Day, 2003: 36). Ο κεντρικός πυρήνας της διαπαιδαγώγησης αμφισβητείται, υπάρχουν τεράστια προβλήματα στον καθορισμό των ηθικών αποτελεσμάτων και της ηθικής εκπαίδευσης (Zirfas, 1995: 79–80), ενώ η περαιτέρω ενίσχυση της άτυπης εκπαίδευσης σε βάρος του ρόλου της επίσημης θεσμικής εκπαίδευσης, ακόμα και η διαφαινόμενη αχνή εικόνα του «άυλου εκπαιδευτικού» (Robertson, 2003: 74), ανασυντάσσουν θεμελιακά στοιχεία της μόρφωσης. Η αγορά δημιουργεί το μεγάλο πολιτιστικό παράδειγμα, αφού ζούμε σε μια καταναλωτική κοινωνία και για αρκετούς στις αναπτυγμένες χώρες ο καταναλωτισμός είναι ένας καινούριος φονταμενταλισμός (Edwards, Gilroy, Hartley, 2002: 23).

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται, ωστόσο, και από άλλους κοινωνικούς παράγοντες και κυρίως από τα στοιχεία της συλλογικής δράσης τό-

σο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των γενικότερων κοινωνικών κινήματων, αφού οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς τους αποτελούν κρίσιμες δυνάμεις στον αγώνα ενάντια στην ιδιωτικοποίηση και το νεοφιλελευθερισμό. Και φυσικά, καμιά ανάλυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν θα ήταν πλήρης χωρίς κάποια εξέταση του ρόλου που έπαιξαν στην ανάπτυξη του οι διάφορες οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Νούτσος, 2003: 172) και του επίμονου και διαχρονικού αγώνα που διεξάγουν για την προαγωγή της δημόσιας και δωρεάν παιδείας ως βασικού κοινωνικού αγαθού. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ανεξάρτητα από το πόσο καλή βάση έχουν, δεν θα ευοδωθεί, αν οι εκπαιδευτικοί, που είναι οι κατ' εξοχήν υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους, δεν καταστούν σαφώς το κεντρικό σημείο αναφοράς του πολιτικού προγράμματος αυτών των μεταρρυθμίσεων, γιατί ένα μη δεσμευόμενο και με χαμηλά κίνητρα διδασκαλικό σώμα θα λειτουργούσε καταστροφικά απέναντι ακόμη και στις καλύτερες προθέσεις για αλλαγή (OECD, 1989, στο: Day, 2003: 54)· γι' αυτό και οι δυνάμεις της αγοράς επιχειρούν να αποδεσμεύσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τμήματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τους εκπαιδευτικούς με τη δήθεν αποκεντρωτική αντίληψη της λογοδοσίας τους στους «πελάτες», στους γονείς και στους μαθητές, ενώ στην ουσία αποδίδονται στην αγοραία πρακτική.

Λόγω των εξελίξεων αυτών και με δεδομένο ότι το σχολείο βρίσκεται στη «ζώνη θύελλας» και η σύγκρουση των ιδεολογιών μεταξύ της εξατομίκευσης και της αλληλεγγύης, που γεννιέται αναπόφευκτα μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, προσφέρει συνεχώς ευκαιρίες για θετικές πρωτοβουλίες (Apple, 1993: 240), το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού αποβλέπει στη δημιουργία ενός κριτικά στοχαστικού εκπαιδευτικού επαγγέλματος, που απαιτεί αλλαγές στην τρέχουσα κουλτούρα των σχολείων (Harvard και Hodgkinson, 1994: 257), αλλά και σε έναν περαιτέρω εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και σε αντίθεση με τις εμπορευματικές πολιτικές. Στην άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς εκτελεστές αποφάσεων έρχεται να αντιπαρατεθεί η άποψη και η στάση εκείνη, σύμφωνα με την οποία ο στοχασμός και ο επαγγελματισμός είναι τα γνωρίσματα που πρέπει να διακρίνουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 22) και η στρατηγική των εκπαιδευτικών φορέων στη σημερινή και αυριανή συγκυρία πρέπει να αποβλέπει στην αντίληψη «*περισσότερα προσόντα και περισσότερες ευθύνες στον εκπαιδευτικό*» (Τσούλιας, 2007: 390), για ένα επάγγελμα που πρέπει να αγωνιστεί για έναν πιο κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία.

Ταυτόχρονα, από τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του έργου του εκπαιδευτικού, με τις αντινομίες του, του δημόσιου υπαλλήλου, του αυτόνομου επαγγελματία, του επιστήμονα, του παιδαγωγού (Ξωχέλλης, 2005: 33) και λαμβάνοντας υπόψη μελέτες της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, που θεωρούν ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται πρωταρχικά από τους εκπαιδευτικούς και από την επαγγελματική τους ανταγωνιστικότητα (Maugioiorgos, 1995:179), προκύπτει ότι το νέο πεδίο δράσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών θα είναι ταραγμένο για την επόμενη περίοδο, θα είναι πεδίο πολλαπλών προκλήσεων και θα επηρεαστεί κατά πολύ από τις γενικότερες

κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές μεταβολές. Οι εκπαιδευτικοί είναι μάρτυρες μιας εκτεταμένης απόπειρας να μεταφερθεί η κρίση της οικονομίας και των σχέσεων εξουσίας από τις πρακτικές και την πολιτική των κυρίαρχων ομάδων προς τα σχολεία (Hargreaves και Fullan, 1995: 43), διαπιστώνουν αλλαγές στην παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας), που απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να συνυπολογίζει τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις απόψεις και την πρωτοβουλία των μαθητών κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης, αντιλαμβάνονται ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές και απαιτείται, επομένως, ευαισθησία και προσοχή στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στον τομέα της μετάδοσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, 2000: 10-11). Γνωρίζουν ότι η γνώση πρέπει να υπηρετεί την εκμάθηση των αξιών, δίνοντας στους μαθητές αίσθηση των εναλλακτικών δρόμων και ότι η μάθηση αποτελεί ουσιαστικά ανακάλυψη νοήματος (discovery of meaning) (Bigge, 2000: 312), και αντιλαμβάνονται την ανάγκη να δημιουργούν πρότυπα αγωνιστικής στάσης στη ζωή σε αντίθεση με τα παρακαμιακά χαρακτηριστικά της υποκουλτούρας της κρατούσας χυδαίας τηλεοπτικής εικόνας.

Οι ταυτότητες και των εκπαιδευτικών και των μαθητών επανασηματίζονται (McEneaney, 2002: 111), γι' αυτό πρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα το μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και την επακόλουθη ανάγκη να μετασχηματίσουμε και την εκπαίδευσή τους (Esteve, 2000: 207), γιατί σήμερα δεν μπορεί να «βαφτίζεται» εκπαιδευτικός ο οποιοσδήποτε πτυχιούχος, και απαιτείται να έχει, εκτός από το βασικό του πτυχίο, και ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία και στον τρόπο αντιμετώπισης και διαπαιδαγώγησης του ατόμου (Κασσωτάκης, 2005: 262). Η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία συμφωνεί με αυτό που ο Brinkmann ονομάζει «open professionalism», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της προσπάθειας που καταβάλλεται για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 76), με δεδομένο ότι ο στοχαστικός επαγγελματίας πρέπει να έχει θέληση να εισέλθει σε νέες αβεβαιότητες, να υιοθετεί ένα είδος διπλής όρασης, δρώντας και ως εκπαιδευτικός και ως μαθητής, και στο παράδοξο αυτής της βεβαιότητας και αβεβαιότητας ο Schon ισχυρίζεται ότι ο στοχαστικός επαγγελματίας μπορεί να κατακτήσει ένα ήθος της αναζήτησης (Tubbs, 2000: 169), γιατί ένας καλός εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι διαρκώς ενημερωμένος. Ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ανακατασκευή και τον επαναπροσδιορισμό όλων των δεδομένων παραδοχών που ισχύουν σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα, και συνδέεται με την κριτική θεωρία, ενώ παράλληλα η ιδέα του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού (Caro και Kemmis, 1983) ή του στοχαστικού επαγγελματία (Schon, 1983) έχει προσληφθεί από τον εκπαιδευτικό κόσμο με ενθουσιασμό (Rudduck, 1991: 327). Οι εκπαιδευτικοί παράγουν μια ζωτική υπηρεσία για την κοινωνία, έχουν ευθύνη για τους μαθητές τους και μια μεγαλύτερη δυναμική να επηρεάζουν αυτούς πολύ περισσότερο από ό,τι άλλοι επαγγελματίες επηρεάζουν τους δικούς τους «πελάτες»

(Deering, 1998: 357) και, εάν οι κυβερνήσεις πράγματι αναγνωρίσουν την εθνική σημασία της διά βίου μάθησης για όλους, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν να παίξουν έναν κεντρικό ρόλο (Day, 2000: 102). Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να σχετιστεί με τον εκπαιδευτικό συνολικά ως πρόσωπο και επομένως πρέπει να δημιουργηθεί μια εθνικής στρατηγικής διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη (Purdon, 2003: 432), γιατί επένδυση στην εκπαίδευση σημαίνει επένδυση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2000a: 108, 109).

Η εποχή μας, με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, απαιτεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί, εάν δεν είναι σε θέση να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας, τουλάχιστον να αντεπεξέρχεται στις προκλήσεις της (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 19). Αυτό δεν μπορεί να συμβαδίσει με το να αυξάνουμε την πίεση επί των σημερινών εκπαιδευτικών να ενεργούν ως μεταβιβάστες μάλλον των πληροφοριών, αλλά, αντίθετα, να υπηρετούν το διάλογο και την αναζήτηση (Dadds, 2001: 48) και να προσδιορίζονται από το προφίλ του καλά ενημερωμένου, κριτικά σκεπτόμενου (στοχαζόμενου), συνεχώς επιμορφούμενου και ανοιχτού στις καινοτομίες εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό, επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει –ή πρέπει να κατέχει– εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Οι αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών του σχολείου πρέπει να συνδυαστούν και με την τροποποίηση του παραδοσιακού ρόλου του καθηγητή, που από αναμεταδότης γνώσεων πρέπει να γίνει συν-ερευνητής και συντονιστής, μετασχηματιστής και διαμορφωτής της προσωπικότητας των νέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./Ο.Λ.Μ.Ε., 2001: 49) σε μια κατεύθυνση –ερμηνεύοντας τη σκέψη του Freire– όπου γνώση δεν θα είναι μόνο στοχασμός πάνω στον κόσμο, αλλά θα οδηγεί επίσης σε δράσεις που θα αλλάξουν τον κόσμο (Rudduck, 1991: 330-331). Το εκπαιδευτικό επάγγελμα μετασχηματίζεται, γιατί η εκπαίδευση και το σχολείο μετασχηματίζονται. Στην Μπαρτσελόνα (2002) είχε δημιουργηθεί ένα επεξεργασμένο πρόγραμμα για τους αντικειμενικούς στόχους της Εκπαίδευσης και των Συστημάτων Κατάρτισης στην Ευρώπη, που περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης στην Ευρώπη, με τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης και την εξασφάλιση πρόσβασης στις τεχνολογίες επικοινωνίας για όλους (Feerick, Delhaxhe, Pantelides, Athanassopoulos, 2004: 119), γιατί ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μεθόδους και περιεχόμενα για τα οποία δεν είναι προετοιμασμένοι (Olson, 2002: 131). Υπάρχει ένα κρίσιμο ερώτημα, εάν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι ένας παράγοντας των αλλαγών και των προκλήσεων, όπως επίσης και της πολιτισμικής συντήρησης, καθώς ανήκει σε ένα από τα πιο συντηρητικά επαγγέλματα στον κόσμο (Castle, 1970: 220, 223), ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ως ένας παράγοντας

αλλαγής (Pereira, 1997: 578).

Οι κυρίαρχες οικονομικές πολιτικές είναι σε ευθεία αντίθεση και με το κοινωνικό κράτος και με το status των εργασιακών σχέσεων που έχουν διαμορφωθεί με κοινωνικούς αγώνες και αποτελούν την καρδιά του σύγχρονου δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Δεδομένης της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής των Η.Π.Α. –που αποτελεσματικά εξυπηρετεί την de facto παγκόσμια κυβέρνηση, αποτελούμενη από World Bank, G-7, GATT και άλλες αντίστοιχες δομές– είναι επιτακτικό οι εκπαιδευτές της κριτικής και της πολυπολιτισμικής αντίληψης να ανανεώνουν τη δέσμευσή τους εναντίον του οικονομικού εξαναγκασμού όλων των μορφών (McLaren, 2000: 350). Άλλωστε, η τελική ελπίδα των δημοκρατικών δασκάλων είναι ότι ο πολιτισμός έχει τη δυνατότητα να ξεκαθαρίζεται και να τελειοποιείται συνεχώς χάρι σε μια πολιτική συνείδηση των μελών της κοινωνίας, η οποία έχει αποκτήσει τη συνήθεια να μελετά τα προβλήματα με στοχαστικό και δημοκρατικό τρόπο (Bigge, 2000: 411). Η Ε.Ε. στη *Λευκή Βίβλο (White Paper)* θεωρεί ότι «οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είναι στην καρδιά της προσπάθειάς μας για να ανεβάσουμε τα “στάνταρντς”. Αυτοί, πάνω από όλους, κρατούν το κλειδί για να βελτιώσουν την απόδοση» (MacGilchrist, 2004: 39). Ωστόσο, είναι οι εκπαιδευτικοί, όπως ο Hargreaves (1994) δηλώνει, εγκλωβισμένοι στον αγώνα μεταξύ των δυνάμεων της νεωτερικότητας και της μετα-νεωτερικότητας (Whitty, 1999: 303). Η διαμόρφωση μιας πολιτικής που δεν περιλαμβάνει τους επαγγελματίες εκπαιδευτές, οι οποίοι θα εμπλέκονται ευθέως στην εφαρμογή των πολιτικών, συχνά έχει ως αποτέλεσμα την ανοιχτή και καλυμμένη αντίσταση στην αλλαγή (Lieberman, 1982· Sarason και Doris, 1982, στο: Bernier και McClelland, 1989: 26). Ούτως ή άλλως, το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα κλειδί μεσολαβητικού παράγοντα για την κοινωνία, καθώς αυτή προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές, και όλες αυτές οι όψεις αλλαγής έχουν ένα κοινό στοιχείο: ως άξονα περιστροφής τον ανθρώπινο παράγοντα στην εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό (Brosnan, Ioannidou, Molnar-Stadler, 2004:109).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει έναν κρίσιμο ρόλο να παίξει και χρειάζεται να καταστεί περισσότερο καινοτομικό στην προώθηση της ποιότητας της μάθησης, να συνδεθεί με μια κουλτούρα έρευνας, αφού η διδασκαλία ως επαγγελματικός ρόλος αντιμετωπίζει αποφασιστικές αλλαγές στις επερχόμενες δεκαετίες (Coolahan, 2004: 90) και αυτό απαιτεί να γίνει η «επαγγελματικοποίηση» (professionalization) του διδασκαλικού επαγγέλματος (Καζαμιάς, 1993: 53), αφού χρειάζονται εκπαιδευτικοί με υψηλές δεξιότητες (Ravnmark, Gonzalo-Traceburu, Sultana 2004:131). Όλος ο πολιτισμός του εκπαιδευτικού, όλος ο πολιτισμός του παιδαγωγού, από τη εποχή του Πλάτωνα, ήταν ένας πολιτισμός ελέγχου της επιθυμίας, ένας πολιτισμός του ελέγχου των παθών μέσω του ορθού λόγου και τη λογικής (Charlot, 1993:25), αλλά παράλληλα σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών, μέσα στα περιθώρια που αφήνει το σχολείο ως ίδρυμα (Ξωχέλλης, 1991: 15), στάσεις που δεν θα αρκούνται στην καταγραφή της κυρίαρχης άποψης, αλλά που θα συνεργούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, θα ενθαρρύνουν τις πρωτο-

βουλίες των μαθητών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./Ο.Λ.Μ.Ε., 2001: 95) και θα αγωνίζονται στους συλλογικούς τους αγώνες «για το καθολικό δικαίωμα στη μόρφωση, τη δουλειά και τη ζωή», όπως αναδείχτηκε στην πρόσφατη μεγάλη απεργία της Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλικό Βήμα, 2006: 45).

### **Σχέδιο προοπτικής του εκπαιδευτικού κινήματος (ή απλώς μια πρόταση)**

Στην προοπτική μιας προοδευτικής μεταρρύθμισης, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να κατακτήσει νέα δυναμικά χαρακτηριστικά: α) εξωστρέφεια, για να συμμετάσχει ενεργά και διαμορφωτικά στις διεθνείς εξελίξεις και ιδιαίτερα στην ευρωπαϊκή ενοποίηση, β) πολυμορφία στις δομές και στις λειτουργίες των πολλαπλών θεσμών της μάθησης, και να συμπεριλάβει γόνιμα και αποτελεσματικά τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών (10% σήμερα, με τάσεις ανόδου στο 15%) και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού), γ) κουλτούρα έρευνας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αίροντας τη σημερινή παθογένεια, που θέλει την έρευνα υπόθεση κάποιων ειδικών και τους εκπαιδευτικούς απλώς εφαρμοστές «έτοιμων γνώσεων», δ) συγκροτημένο μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ανατρέποντας τη σημερινή κρατούσα εικόνα της υπαλληλοποίησής του, σε μια πορεία επαγγελματοποίησής του και αναγωγής του σε οργανικό διανοούμενο, που θα προάγει ουμανιστικές αξίες και θα καλλιεργεί στους μαθητές αγωνιστική στάση ζωής για έναν κόσμο χωρίς ανισότητες και εκμετάλλευση.

Υπό το βάρος της ιστορικότητας αυτής της περιόδου, των εντεινόμενων πολιτικών και ιδεολογικών παρεμβάσεων του νεοφιλελευθερισμού σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, των πολλαπλών κοινωνικών, πολιτισμικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και των προαναφερθέντων ισχυρών μετασχηματισμών στο ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, οι θεσμικοί φορείς των εκπαιδευτικών οφείλουν να μετασχηματίσουν τη συνολική τους κουλτούρα, τον τρόπο λειτουργίας τους (παρεμβαίνοντας, π.χ., πιο συγκροτημένα στα διεθνή κοινωνικά και επιστημονικά fora), αλλά και τα οργανωτικά τους σχήματα. Σχετικές προσεγγίσεις έχουν γίνει το προηγούμενο διάστημα και έχει διαμορφωθεί θετικό κλίμα στη μεγάλη πλειονότητα των παραταξιακών ρευμάτων που δρουν στο συνδικαλιστικό κίνημα. Από την εποχή των πρώτων δεκαετιών του προηγούμενου αιώνα, οπότε η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε. αντάλασαν επιθετικές δημόσιες επιστολές μεταξύ τους, ως τη σημερινή περίοδο, του καλού κλίματος και των επιμέρους κοινών δράσεων, αλλά και μορφών στείρων αγκυλώσεων, οφείλουμε να διερευνήσουμε με περισσή σύνεση την προοπτική του εκπαιδευτικού κινήματος, με σηματορό τις προτεραιότητες της δημόσιας παιδείας και τις δυναμικές της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών.

Είναι αναγκαίο να προχωρήσουν οι συζητήσεις για έναν «κοινό φορέα όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» - και αρχικά (αν αυτό θεωρείται απαραίτητο) με ένα μετα-

βατικό σχήμα συνένωσης των επιστημονικών τους τμημάτων -, έτσι ώστε οι περίπου 200.000 εκπαιδευτικοί της χώρας να παρεμβαίνουν συγκροτημένα, συλλογικά και αποτελεσματικά στα κοινωνικά, εκπαιδευτικά, επιστημονικά και επαγγελματικά ζητήματα της χώρας. Και ανάλογοι εξακτινωμένοι περιφερειακοί θεσμοί σε όλη την Ελλάδα θα μπορούσαν, εκτός των προαναφερθέντων σκοπών, να τροφοδοτήσουν μια δυναμική μορφωτικών ομίλων και κινημάτων. Γιατί η πολιτική πρόκληση στο ιδεολογικό δίπολο «εκπαίδευση-μόρφωση vs εκπαίδευση-κατάρτιση» θέτει στις κοινωνικές δυνάμεις κρίσιμα ευρύτερα ερωτήματα: πώς θα αναπτυχθεί η δημοκρατική παιδεία, για να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αμφοισβήτησης, κριτικής σκέψης και χειραφέτησης στους νέους απέναντι στις πολλαπλές πηγές της εξουσίας και της άγνοιας; πώς θα περάσουμε από τη σημερινή «οικονομία της πληροφορίας» στην αυριανή «κοινωνία της γνώσης και της μάθησης»; πώς θα προωθήσουμε τα κοινωνικά προτάγματα για κράτος πρόνοιας και δικαίου, για το δικαίωμα όλων των πολιτών στα αγαθά της εργασίας, της υγείας και της παιδείας;

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. (2001), «Οι σχολικοί θεσμοί στην κοινωνία των πληροφοριών», στο: *Παρεμβάσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε./ ΙΝ.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε. – Α.Δ.Ε.Δ.Υ.
- Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1997), «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: δεσμεύσεις και όρια στο σύγχρονο σχολείο», στο: *Το σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bigge, M. (2000), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκης.
- Γράβαρης, Δ. - Παπαδάκης, Ν. (2005), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Carr, W. - Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Αθήνα: Κώδικας.
- Charlot, B. (1992), *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις.
- Charlot, B. (1993), «Οι εκπαιδευτικοί μπροστά στο σχολείο που αλλάζει», στο: *Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Δ.Ο.Ε. (2006), «Συνεχίζουμε αταλάντευτα τον απεργιακό μας αγώνα για την ανατροπή της αντιεκπαιδευτικής και αντεργατικής πολιτικής», στο: *Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 1139.
- Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, J. (1997), «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hargreaves, A. - Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Καζαμιάς, Α. (1993), «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου», στο: *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κασσωτάκης, Μ. (2005), *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. / Ο.Λ.Μ.Ε. (2001), *Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για την εκπαίδευση*, Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. / Ο.Λ.Μ.Ε.
- Μαυρογιώργος, Υ. (1995), «Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και η εργασία του εκπαιδευτικού: τάσεις και αντιθέσεις στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας», in: Network Educational Science Amsterdam, Triannual Network Conference, Budapest September 15-19, 1993, *Education in Europe: An Intercultural Task*, New York: Waxmann Munster / ed. Christoph Wylf.
- Μουζέλης, Ν. (2005), «Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρώτη και ύστερη νεωτερικότητα», στο: Γράβαρης, Δ. - Ν. Παπαδάκης, Ν., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Νούτσος, Χ. (2003), «Για μια νέα “διεθνή των εργατών της παιδείας” στην Ευρώπη», στο: Κλαδικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε., *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (1991), *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2000): «Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Robertson, S. (2003), «Συγκρούσεις επανεδαφισμού, ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα», στο: Κλαδικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Τσούλιας, Ν. (1999), *Σε πρώτο πρόσωπο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Τσούλιας, Ν. (2007), «Αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Φιλολόγος*, τ. 129.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

### Ξενόγλωσση

- Bernier, N. - McClelland, A. (1989), «The Social Context of Professional Development», in: Holly, M. L. and McLoughlin, C., *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, New York: The Falmer Press.
- Brosnan, T. - Ioannidou, E. - Molnar-Stadler, K. (2004), «Teachers training and continuous professional development», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Brown, J. (1999), «Developing teachers as learners in a learning society through telelearning», in: European Distance Education Network, *School education in the information society*, Athens: Kastaniotis Editions.
- Castle, E. B. (1970), *The Teacher*, Glasgow, New York: Oxford University Press.
- Coolahan, J. (2004), «The teaching career in the Knowledge Society: trends and challenges», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*,

- Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Dadds, M. (2001), «The politics of pedagogy», *Teachers and Teaching*, v. 7, n. 1.
- Day, C. (2000a), «Teachers in the twenty-first Century: time to renew the vision», *Teachers and Teaching*, v. 6, n. 1.
- Day, C. (2000b), «Teacher Professionalism: Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Deering, T. (1998), «The ethical perspective of British and American pre-service teachers», *Educational Research*, v. 40, n. 3.
- Dewey, J. (2004/1916), *Democracy and education*, New York: Dover Publications.
- Edwards, A. - Gilroy, P. - Hartley, D. (2002), *Rethinking Teacher Education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Education International (2004) Fourth E.I. World Congress, Porto Alegre, Brazil, July - 26, 2004, in: *Education for global progress*.
- Esteve, J. (2000), «The transformation of the teachers' role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future», *Educational Review*, v. 52, n. 2.
- European Commission / Eurydice (2002), *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*, Brussels: Eurydice.
- European Commission / Eurydice (2002), *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report IV: Keeping teaching attractive for the 21<sup>st</sup> century*, Brussels: Eurydice.
- Feerick, S. - Delhaxhe, A. - Pantelides, C. - Athanassopoulos, P. (2004), «Teachers training and continuous professional development», in: Koulaidis, V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- «Forty-seventh session of the international conference on education, Geneva, 8-11 September 2004, Quality education for all young people: challenges, trends and priorities» *Educational Innovation and Information*, n. 116-117.
- Giroux, H. (1999), «Crossing the boundaries of educational discourse: Modernism, postmodernism, and feminism», in: Halsey, A. H. - Lauder, H. - Brown, Ph. - Wells, A. S., *Education (Culture, Economy, and Society)*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Guenther, J. (1999), «New techniques in education, a status report of the Austrian situation», in: European Distance Education Network, *School education in the information society*, Athens: Kastaniotis Editions.
- Hargreaves, A. (1999), *Changing Teachers, Changing Times*, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000), «Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Harvard, G. – Hodkinson, P. (1994), *Action and Reflection in Teacher Education*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Katsilis, J. – Rubinson, R. (1990), «Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece», *American Sociology Review*, v. 55.
- Knight, P. (2002), «Learning from schools», *Higher Education*, v. 44, n. 2.

- MacGilchrist, B. (2004), «Creating a national framework for assuring the quality of continuous professional development in England», in: Koulaïdis, V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- McEneaney, E. (2002), «Power and the knowledge produced by educationists. Essay review: the book: Thomas Popkewitz (2000), *Educational knowledge: Changing the relationships between the state, Civil society, and the educational community* (Albany, NY: SUNY Press, 2000)», *Curriculum Studies*, v. 34, n. 1.
- McLaren, P. (2000), «Critical Pedagogy», in: Gabbard, D., *Knowledge and Power in the Global Economy*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, J. (2002), «Systemic change / teacher tradition: legends of reform continue», *Curriculum Studies*, v. 34, n. 2.
- Pereira, R. da Cunha (1997), «Teacher's in-service education: a proposal for turning teachers into teacher – researchers», *International Review of Education*, v. 43, n. 5-6.
- Purdon, A. (2003), «A national framework of C.P.D.: Continuing professional development or continuing policy dominance?» *Education Policy*, v. 18, n. 4.
- «Quality Education: policy developments in the EU and the EU/ EFA countries and trade union responses», in E.T.U.C.E. (2003), *Future Objectives of the Education and Training Systems in Europe*, Luxemburg: E.T.U.C.E.
- Ravnmark, L. - Gonzalo, L. - Iraceburu, M. - Sultana, R. (2004), «The contribution of teachers and trainers to the quality of training in the European Union and Southeastern countries», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Coolahan, J. (2004), «The teaching career in the Knowledge Society: trends and challenges», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Rinne, R. (2000), «The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium», *Educational Review*, v. 52, n. 2.
- Rudduck J. (1991), «The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education», *British Educational Research Journal*, v. 17, n. 4.
- Tubbs, N. (2000), «From Reflective Practitioner to Comprehensive Teacher», *Educational Research*, v. 8, n. 1.
- Whitty, G. (1999), «Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession», in: Halsey, A. H. - Lauder, H. - Brown, Ph. - Wells, A. S., *Education (Culture, Economy, and Society)*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zirfas, J. (1995), «Ethics and Education. Sisyphos or Why Must We Educate?», in Network Educational Science Amsterdam, Triannual Network Conference, Budapest September 15-19, 1993, *Education in Europe: An Intercultural Task*, New York: Waxmann Munster / ed. Christoph Wylf.

## Ερμηνεία των επιδράσεων της τηλεόρασης στην επιθετικότητα και τη βία

Γιάννης Ν. Κουμέντος

Δρ. Παιδαγωγικής,

Διευθυντής στο 12ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Σμύρνης

Οι εκδηλώσεις βίας αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στη σύγχρονη κοινωνία. Εκδηλώσεις τρομοκρατίας, «χουλιγκανισμού», βιαιοπραγιών αλλά και καταστροφής αντικειμένων έχουν υπόστρωμα την επιθετική συμπεριφορά. Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό ότι οι ανθρωποκτονίες, όπως και οι αυτοκτονίες, είναι από τις πρώτες αιτίες θανάτου στους νέους και τους ενήλικες (Παπαδάτος και Χατζηϊωάννου, 1986).

Η μελέτη των αιτιών της βίαιης συμπεριφοράς αποτελεί μόνιμο αντικείμενο των επιστημών του ανθρώπου. Οι τεχνολογικές αλλαγές αποτελούν μείζονες περιβαλλοντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι γι' αυτό αναγκαία η μελέτη εκείνων των παραμέτρων των τηλεοπτικών προγραμμάτων που αυξάνουν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα τη βίαιη συμπεριφορά.

Ο άνθρωπος, όπως και τα ζώα, έχει νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς που τον καθιστούν ικανό να συμπεριφέρεται επιθετικά. Η ενεργοποίηση αυτών των μηχανισμών εξαρτάται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στον άνθρωπο η επιθετική συμπεριφορά έχει μεγαλύτερο γνωστικό έλεγχο από ό,τι στα ζώα.

Η βία είναι σίγουρα μια ανθρώπινη εκδήλωση, που παίρνει τη μορφή διάφορων πράξεων, έχει όμως ως υπόστρωμα την επιθετικότητα. Η βία είναι ένα φαινόμενο πολυσύνθετο, πολυσχιδές, που παίρνει διάφορες μορφές. Οι ερμηνείες για τα αίτια της βίας είναι πολλές. Υπάρχει η βιολογική ερμηνεία της βίας, η οποία υποστηρίζει ότι η επιθετική συμπεριφορά οφείλεται στα αυξημένα ή μη ανδρογόνα. Άτομα που έκαναν απόπειρα αυτοκτονίας διαπιστώθηκε πως είχαν περιορισμένες ποσότητες νορεπινεφρίνης. Επομένως, υπάρχουν ουσίες στον ανθρώπινο οργανισμό που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου, υποστηρίζει ο καθηγητής Γ. Παπαδάτος στο «Η βία στη σύγχρονη κοινωνία». Αυτές οι γενετικές προδιαγραφές των ατόμων σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Μια άλλη ερμηνεία είναι η ψυχολογική. Ο Freud υποστήριξε πως η ύπαρξη των πολιτισμών στηρίζεται σε ένα πλέγμα καταπίεσης των ενστικτωδών ενορμής-

σεων. Οι εν λόγω ενστικτώδεις διαθέσεις υφίστανται ολοένα και μια μεγαλύτερη συμπίεση και η ένταση που προέρχεται ως αποτέλεσμα της εν λόγω τακτικής εκδηλώνεται με τα πλέον παράδοξα φαινόμενα αντίδρασης και αντιστάθμισης.

Η εσωτερικευμένη παιδικότητα εκδηλώνεται με τη μορφή των συναισθημάτων ενοχής. Η «ορμή του θανάτου» είναι παράλληλη προς την «ορμή για ζωή». Κατά τον Φρόιντ, «τα φαινόμενα της ζωής μπορούν να εξηγηθούν από την αλληλεπίδραση και τον ανταγωνισμό αυτών των δύο ορμών».

Υπάρχουν και οι μαθησιακές-παυλοφιανές απόψεις, που υποστηρίζουν ότι η βία είναι κάτι που μαθαίνεται. Όταν κάποιος κάνει μια πράξη και έχει θετικές ενισχύσεις, θετικές αμοιβές, θα επαναλάβει την αντίστοιχη πράξη.

Υπάρχουν, επίσης, οι πολιτικές και οικονομικές αιτίες που δημιουργούν τη βία. Η δουλεία στις ΗΠΑ αναπτύχθηκε στις περιοχές εκείνες που υπήρχε η καλλιέργεια του βαμβακιού· τα κράτη στηρίζονται έμμεσα σε κάποιες μορφές βίας, θεμιτές ή αθέμιτες, αποδεκτές ή μη, γιατί μέσα από την κρατική δομή κάποια τάξη επικυριαρχεί σε ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο εκμεταλλεύεται κάποιες άλλες κοινωνικές δυνάμεις.

Εκτός, όμως, από τα οικονομικά και πολιτικά αίτια υπάρχουν και τεχνολογικά αίτια της βίας. Αυτό με την έννοια ότι ο σύγχρονος τεχνολογικός πολιτισμός αλλοτριώνει το άτομο και δεν του επιτρέπει να έχει μια πλήρη συνείδηση και ευθύνη όλων των πράξεών του. Ο σύγχρονος εργαζόμενος είναι αποκομμένος από το δημιουργήμα των πράξεών του και δεν έχει την ευχαρίστηση του παραγωγού-δημιουργού.

Στην ιστορία των λαών και των κρατών είχαμε στήριξη –άμεσα ή και έμμεσα– διάφορων μορφών βίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι της ναζιστικής Γερμανίας, της σταλινικής ΕΣΣΔ, του Απαρτχάιντ της Ν. Αφρικής, η βία του πολέμου κατά αμάχων στο Βιετνάμ, οι δικτατορίες στη Λατινική Αμερική, η κρατική βία του Ισραήλ ή η αυθαιρεσία της υπερδύναμης των Η.Π.Α. στις περιοχές των ζωπικών της συμφερόντων. Σήμερα είναι γνωστές οι εκθέσεις της Διεθνούς Αμνηστίας για κακομεταχείριση και βασανιστήρια, όπου το κράτος με τον τρόπο αυτό καταστέλλει τη διαφωνία.

Υπάρχουν, επίσης, μορφές βίας οικογενειακές, θρησκευτικές και φυλετικές. Οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, και στις αναπτυγμένες χώρες, εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό και μάλιστα και εναντίον των παιδιών. Οι θρησκευτικές συμπεριφορές και ο φανατισμός σε ορισμένες χώρες έχουν οδηγήσει στη στέρωση και των στοιχειωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ η καταπίεση της γυναίκας που στηρίζεται στα ανδρικά ανταγωνιστικά πρότυπα είναι καθολική (σε όλες τις χώρες και τους πολιτισμούς) και μη εμφανής ιδιαίτερα στις λεγόμενες αναπτυγμένες χώρες.

Σχετικά με την ερμηνεία των επιδράσεων των ΜΜΕ και ειδικά της τηλεόρασης διατυπώθηκαν ορισμένες θεωρίες με τις οποίες γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των θετικών ή των αρνητικών επιδράσεων. Η θεωρία του Lasswell, για το ποιος λέει τι, με ποιο μέσο, σε ποιον και με ποιο αποτέλεσμα, επηρέασε τις έρευνες και τις μελέτες.

- 1 *Η πρώτη προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον επικοινωνό και στην επιτυχία της επίδρασής του. Χαρακτηριστική περίπτωση της ερμηνείας αυτής είναι η επίδραση του επικοινωνού στις προεκλογικές εκστρατείες, στις διαφημιστικές καμπάνιες κ.λπ. Υπάρχει όμως και η άμεση επίδραση από τα γενικά θέματα, όπως της μετάδοσης πληροφοριών, κοινωνικών αξιών, ψυχαγωγίας κ.λπ.*
- 2 *Η δεύτερη προσέγγιση μετατοπίζει το ενδιαφέρον της στον αποδέκτη, δηλαδή στο κοινό. Βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κοινού αναγκάζουν τον επικοινωνό να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του προς τις απαιτήσεις των αποδεκτών. Αυτή η προσέγγιση προσπαθεί να μειώσει τη μονόδρομη επίδραση του επικοινωνού και να δοθεί βαρύτητα στον επηρεασμό των μέσων από μέρους του αποδέκτη.*
- 3 *Η τρίτη προσέγγιση προσπαθεί να συσχετίσει τους στόχους του επικοινωνού με τις επιθυμίες του αποδέκτη. Αυτή είναι η θεωρία της αλληλεπίδρασης, που υποστηρίζει τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες φέρνουν και διαφοροποιήσεις μεταξύ του πομπού και του δέκτη.*

Οι παραπάνω προσεγγίσεις προσδιορίζουν ένα πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι θεωρίες ερμηνείας των επιδράσεων της τηλεόρασης προς το τηλεοπτικό κοινό.

Οι θεωρίες της ερμηνείας της επίδρασης χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι θεωρίες της θετικής επίδρασης ή της μη επίδρασης, ενώ στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι θεωρίες της αρνητικής επίδρασης της τηλεόρασης. Όλες οι έρευνες προσεγγίζουν τις επιδράσεις στη συμπεριφορά της βίας και της επιθετικότητας.

Η *θεωρία της επίδρασης* είναι η θεωρία του μηδενικού αποτελέσματος, η οποία υποστηρίζει ότι οι τηλεοπτικές σκηνές επιθετικότητας ή βίας δεν ασκούν κανέναν είδους επίδραση στους τηλεθεατές γενικά και ειδικότερα στα παιδιά και στους νέους, ούτε έχουν τη δυνατότητα να τους κάνουν επιθετικούς στην καθημερινή κοινωνική ζωή τους. Οι υποστηρικτές της θεωρίας της μη επίδρασης πιστεύουν ότι οι πραγματικές εμπειρίες και τα πραγματικά βιώματα παιδιών και νέων αντενεργούν και υποβοηθούν στην απώθηση όλων των επιβλαβών παραστάσεων των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Για το λόγο αυτό θεωρεί ο M. Kunczik αδικαιολόγητη και υπερβολική την ανησυχία για τη μελλοντική συμπεριφορά των παιδιών που βλέπουν στην τηλεόραση βιαιότητες και επιθετικότητα. Οι παράγοντες επίδρασης που οδηγούν σε πράξεις βίας πρέπει να αναζητηθούν πέρα από τη χρήση της τηλεόρασης, όσο αφορά τα κανονικά κοινωνικά ενταγμένα άτομα. Αυτή η θεωρία δέχτηκε οξύτατη κριτική, για το λόγο ότι δεν μπορεί να αποδειχτεί εμπειρικά. *Οι οπαδοί της θεωρίας του εθισμού ή της συνήθειας* υποστηρίζουν πως μια συνήθεια (θετική ή αρνητική), για να επικρατήσει σε κάποιο άτομο, απαιτεί συχνές επαναλήψεις και συσσωρευμένη σκέψη και πρακτική. Σε ό,τι αφορά την επίδραση της τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας, υποστηρίζουν δύο εκδοχές. Στην πρώτη εκδοχή υ-

ποστηρίζεται ότι δεν είναι δυνατόν η παρακολούθηση μιας ταινίας να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά στους τηλεθεατές και στη δεύτερη εκδοχή πως η συνεχής παρακολούθηση επιθετικών και βίαιων σκηνών υποβοηθεί την άμβλυνση και εξασθένιση της διάθεσης για επιθετική συμπεριφορά στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία.

Ο Μ.Η. Thomas στην αρχή και ο R.S. Lasarus στη συνέχεια σε έρευνές τους διαπίστωσαν ότι η συχνή παρακολούθηση των παραστάσεων βίας και επιθετικότητας στην τηλεόραση είχε ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική άμβλυνση και την αποευαισθητοποίηση στις επιθετικές πράξεις. Κατέληξαν, δηλαδή, στο συμπέρασμα της άμβλυνσης των αντιδράσεων σε περιπτώσεις παρακολούθησης πραγματικής βίας.

*Περισσότερο αισιόδοξοι εμφανίζονται οι εκπρόσωποι της θεωρίας της κάθαρσης, οι οποίοι αποδίδουν θετικές και ευεργετικές συμπεριφορές στους τηλεθεατές που παρακολουθούν σκηνές βίας και επιθετικότητας. Η θεωρία της κάθαρσης υποστηρίζει πως η επιθετικότητα προέρχεται από τη ματαίωση (S. Freud, J. Dollard, L. Berkowitz, S. Feshbach). Η ταύτιση του τηλεθεατή με το επιθετικό πρότυπο προσφέρει σε αυτόν μια καθαρτική και εκτονωτική ανακούφιση, και εξαναμιρίζει το συσσωρευμένο δυναμικό της επιθετικής του ενέργειας. Οι σκηνές βίας που παρουσιάζονται στην τηλεόραση λειτουργούν ως ασφαλιστική δικλίδα απώθησης της επιθετικότητας των τηλεθεατών.*

Τη θεωρία της κάθαρσης υιοθέτησαν ο κερδοσκοπικός μηχανισμός της διαφήμισης, της παραγωγής ταινιών με επιθετικό περιεχόμενο και οι βιομηχανίες παιδικών πολεμικών παιχνιδιών.

Η χρήση πολεμικών παιχνιδιών από τα παιδιά, αλλά και οι πολεμικοί ρόλοι που υποδύονται τα παιδιά, καθώς και οι αντίστοιχες πολεμικές ταινίες, κατά τους εκπροσώπους της θεωρίας της κάθαρσης, βοηθούν να εκτονωθούν τα παιδιά και να μειώσουν την επιθετική τους διάθεση, ώστε να γίνουν φιλελευθινοί πολίτες.

Η θεωρία της κάθαρσης δέχτηκε οξεία κριτική και τέθηκε σε αμφισβήτηση η εμπειρική της απόδειξη.

Η θεωρία της αναστολής ή της παρεμπόδισης είναι μια παραλλαγή της θεωρίας της κάθαρσης. Ο L. Berkowitz πήρε κριτική θέση, θέτοντας σε αμφισβήτηση με τις έρευνές του τα καθαρτικά της αποτελέσματα. Υποστήριξε ότι η κάθαρση μπορεί να διακριθεί σε «γνήσια ή μη γνήσια». Στην πρώτη περίπτωση η κάθαρση προέρχεται από τη μείωση της παρόρμησης για επιθετικότητα, που προκλήθηκε από ορμική συσσώρευση ή από κάποια επιθετική πράξη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η κάθαρση προέρχεται από ένα υποκειμενικό συναίσθημα φόβου ή ενοχής, που μειώνει την ένταση η οποία προκαλείται από την εκτέλεση ή την παρατήρηση επιθετικής πράξης, χωρίς οπωσδήποτε αυτή να σχετίζεται με τη μείωση των ορμών.

Οι S. Feshbach και R.D. Singer κατά την δική τους έρευνα έθεσαν το ερώτημα κατά πόσο η μείωση της εμφανούς επιθετικότητας θα πρέπει να ερμηνευτεί ως αποβολή της επιθετικότητας ή ως αναστολή της επιθετικότητας.

Ο L. Berkowitz έθεσε το ερώτημα κατά πόσο η εμφάνιση των επιθετικών α-

ντιδράσεων μετά την παρακολούθηση βίας στη τηλεόραση οφείλεται στη μείωση των επιθετικών τάσεων ως αποτέλεσμα της συμμετοχικής ταύτισης του θεατή ή σε ενισχυμένες αναστολές που προκαλούνται από το φόβο της επιθετικότητας, ο οποίος ενεργοποιείται από ορισμένους ψυχολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

*Η θεωρία της νοητικής υποστήριξης αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στο χώρο της φαντασίας.* Η δραστηριοποίηση της φαντασίας αποτελεί ένα σπουδαίο μηχανισμό προσαρμογής, που έχει την ικανότητα να ελέγχει τη μετατόπιση της άμεσης εκδήλωσης των κινήτρων. Η θεωρία της νοητικής υποστήριξης είναι παραλλαγή της θεωρίας της κάθαρσης, με κύριους εκφραστές τους Feshbach και Singer, οι οποίοι υποστήριξαν πως η παρακολούθηση επιθετικών τηλεοπτικών προγραμμάτων αποτελεί ένα είδος αντιπροσωπευτικής επιθετικής εμπειρίας, όπου με τη βοήθεια του νοητικού του επιπέδου το άτομο αποκτά την ικανότητα να θέσει κάτω από τον έλεγχό του άμεσα κίνητρα της συμπεριφοράς του.

Η σχετική έρευνα έγινε σε άτομα με μειωμένες νοητικές ικανότητες, τα οποία, αφού είδαν σκηνές επιθετικότητας στην τηλεόραση, δέχτηκαν μια νοητική υποστήριξη και ενίσχυση η οποία τους βοήθησε να θέσουν υπό έλεγχο τις επιθετικές τους τάσεις.

Οι δύο ερευνητές υποστήριξαν ότι και οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες δρουν στη συμπεριφορά των τηλεθεατών. Συγκεκριμένα, οι τηλεοπτικές σκηνές βίας και επιθετικότητας έχουν επίδραση στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ στα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, επειδή υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος παρορμήσεων, δεν παρουσιάζεται η ανάγκη για εξωτερική υποκίνηση.

Ο W.D. Wells και άλλοι ερευνητές αμφισβήτησαν τα προαναφερόμενα ερευνητικά αποτελέσματα και, σε ό,τι αφορά τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, υποστήριχθηκε ότι στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων εμφανίστηκε αυξημένη λεκτική επιθετικότητα σε παρακολούθηση μη επιθετικών τηλεοπτικών εκπομπών, η οποία προήλθε από τη ματαιώση. Δηλαδή, η αποστέρηση της τηλεθέασης επιθετικών εκπομπών προκάλεσε ματαιώση της προσδοκίας, η οποία με τη σειρά της προκάλεσε αύξηση της λεκτικής επιθετικότητας.

## Η αρνητική επίδραση της τηλεόρασης

Σε αντίθεση με τις θεωρίες της θετικής προσέγγισης αναπτύχθηκαν κριτικές θεωρίες για την αρνητική επίδραση της τηλεόρασης.

*Η θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης* υποστηρίζει ότι τόσο οι σκηνές βίας και επιθετικότητας στην τηλεόραση και στις ταινίες όσο και οι εκπομπές με άλλου είδους περιεχόμενο μπορούν να προκαλέσουν στον θεατή κάποια συναισθηματική διέγερση. Ο θεατής κάτω από ορισμένες συνθήκες περιέρχεται σε μια ψυχοφυσιολογική διέγερση κατά την οποία αυξάνεται η ετοιμότητά του να αντιδράσει περισσότερο έντονα.

Ο C. Atkin με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς του υποστηρίζει ότι τόσο η τηλεοπτική εκπομπή που προσεγγίζει την πραγματικότητα, π.χ. ειδήσεις, όσο και η επινοημένη τηλεοπτική εκπομπή, π.χ. ψυχαγωγικά προγράμματα, προκαλούν διαφορετική μεν, αλλά προκαλούν συναισθηματική διέγερση και επιθετικότητα. Η επιθετικότητα των πειραματικών ατόμων στην παραλλαγή με τις ειδήσεις (πραγματική βία) είναι μεγαλύτερη από ό,τι στην παραλλαγή με το ψυχαγωγικό πρόγραμμα.

Στη θεωρία της γενικής συναισθηματικής διέγερσης υπάρχουν δύο προσεγγίσεις-παραλλαγές. Η μία υποστηρίζει ότι, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του τηλεοπτικού μηνύματος, δημιουργούνται συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης. Η άλλη υποστηρίζει ότι μόνο ειδικά περιεχόμενα είναι σε θέση να αλλάξουν συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης.

Ο L. Berkowitz σε πειράματα που έκανε σε άτομα δύο ομάδων διαπίστωσε πως υπήρξε περισσότερη επιθετικότητα στα άτομα που είδαν ταινία αγώνα πυγμαχίας από ό,τι στα άτομα που είδαν ταινία με αγώνα δρόμου. Το περιεχόμενο, επομένως, της τηλεοπτικής εκπομπής έχει μεγάλη σημασία για την εκδήλωση επιθετικής ή μη συμπεριφοράς από τη μεριά των τηλεθεατών και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, ιδιαίτερα όσο αφορά τους μικρούς τηλεθεατές, τα παιδιά και τους νέους.

Η θεωρία του ερεθισμού ή της παρόρμησης υποστηρίζει ότι η παρουσίαση σκηνών βίας και επιθετικότητας προκαλεί βραχυπρόθεσμη επιθετική ετοιμότητα στον θεατή. Ο L. Berkowitz χρησιμοποιώντας τη θεωρία της ματαίωσης υποστήριξε ότι εμφανίζεται ισχυρή συναισθηματική αντίδραση εναντίον του προσώπου που προκάλεσε τη ματαίωση, που αναστάλθηκε για ηθικούς λόγους και η οποία μετατοπίζεται σε άλλα αντικείμενα, όχι όμως και σε τρίτα, ουδέτερα πρόσωπα.

Ο συνεργάτης του, R.G. Green, συνεχίζοντας την έρευνα υποστήριξε ότι η ματαίωση δημιουργεί την ετοιμότητα για επιθετικότητα, η οποία με το κατάλληλο κίνητρο-ερεθισμό ενεργοποιείται. Ένα επιθετικό φιλμ ή κάποιες σκηνές βίας ή επιθετικότητας στην τηλεόραση μπορεί να αποτελεί το έναυσμα της εκδήλωσης της βίας. Επίσης, ο θυμός που προκλήθηκε από κάποια αδικία ή προσβολή μπορεί να είναι η αιτία για επιθετική συμπεριφορά, που βεβαίως εκδηλώνεται μετά την παρακολούθηση επιθετικής ταινίας.

Η έρευνα του R.H. Walters παραβλέπει τη μεταβλητή *ματαίωση*, προσπαθώντας να διαπιστώσει την απευθείας επίδραση των βίαιων και επιθετικών σκηνών στους τηλεθεατές. Ως συμπέρασμα η έρευνα διαπιστώνει ότι στην ταινία με επιθετικό περιεχόμενο η ίδια ταινία γίνεται κίνητρο και συγχρόνως ερεθισμός για την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς.

Ο R.D. Parke, μελετώντας την επίδραση των επιθετικών παραστάσεων σε παιδιά αναμορφωτηρίου, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι επιθετικές σκηνές στα ΜΜΕ οδηγούν τους αποδέκτες σε επιθετική συμπεριφορά. Τα πορίσματα αυτά μπορούν να γενικευτούν και σε παιδιά τα οποία ζουν φυσιολογικά εκτός αναμορφωτηρίου.

Οι Kelmer και Stein διέκριναν την έννοια της επιθετικότητας σε «λειτουργική» και «δυσλειτουργική». Η πρώτη αφορά την επιθετικότητα η οποία είναι σημαντική για την προώθηση και τη διατήρηση της ζωής, ενώ η δεύτερη αφορά την καταστρεπτική επιθετικότητα. Βεβαίως, πολλές φορές η διάκριση μεταξύ λειτουργικής και δυσλειτουργικής επιθετικότητας είναι υποκειμενική. Επίσης, πρότειναν τον όρο «επιλεκτική χαλάρωση των αναστολών» στα επιθετικά γεγονότα ή ενέργειες οι οποίες προβλήθηκαν από τα ΜΜΕ αλλά έτυχαν της αποδοχής και της νομιμοποίησης από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Δηλαδή, αυξάνεται σημαντικά η πιθανότητα για την εφαρμογή επιθετικής συμπεριφοράς σε περιβάλλον όπου αυτό γίνεται επιτρεπτό από το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα αξιών.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα και η βία, όπως και κάθε άλλη κοινωνική συμπεριφορά, είναι προϊόν μάθησης, δηλαδή προϊόν κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων. Ο Α. Bandura, ο κυριότερος εισηγητής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, χαρακτηρίζει ως σημαντικούς παράγοντες επίδρασης στη διαμόρφωση της επιθετικής, καθώς και οποιασδήποτε άλλης ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις δομές της αντίληψης και τα κίνητρα που διαμορφώθηκαν κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

*Από τα πειράματα που έκανε ο Bandura σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έμαθαν τη συμπεριφορά του προτύπου και εκδήλωσαν και αυτά την αντίστοιχη επιθετική συμπεριφορά.*

Τα άτομα που παρακολουθούν συχνά σκηνές βίας και επιθετικότητας στην τηλεόραση έχουν περισσότερες πιθανότητες να επηρεαστούν από αυτές. Τα παιδιά που παρακολουθούν συστηματικά τηλεόραση μαθαίνουν από αυτή πολλές πρακτικές και μεθόδους δολοφονιών. Κατά τον Α. Bandura, η τηλεόραση είναι ένας υπέροχος δάσκαλος.

Σχετικά με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ο Α. Bandura και οι συνεργάτες του διευκρίνισαν ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μάθησης ως απόκτησης γνώσης και της πρακτικής της εφαρμογής της. Αυτή η αποκτημένη από τη μάθηση επιθετική συμπεριφορά είναι δυνατόν, κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, να μετατραπεί σε επιθετική πράξη.

Η παρουσίαση επιθετικών συμπεριφορών οι οποίες συνοδεύονται από την τύχη του τηλεοπτικού προτύπου ενεργοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες στους τηλεθεατές. Δηλαδή, εάν το πρότυπο για αυτή τη συμπεριφορά του επαινείται ή τιμωρείται, εάν βιώνει τη χαρά της επιτυχίας ή την απογοήτευση της αποτυχίας, δημιουργεί προσδοκία για επιτυχή εκδήλωση αντίστοιχης επιθετικής συμπεριφοράς στο μέλλον.

Ο R.H. Walter υποστηρίζει, σύμφωνα με τα πορίσματα της δικής του έρευνας, ότι, εάν το πρότυπο βίωσε κάποια ικανοποίηση κατά την εκτέλεση μιας βίαιης πράξης, τότε είναι δυνατό και ο τηλεθεατής να θελήσει να μιμηθεί τη συμπεριφορά του προτύπου με την ελπίδα ότι και αυτός θα αισθανθεί κάποια αντίστοιχη ικανοποίηση. Αυτό οδηγεί στο φαινόμενο της μάθησης από ικανοποίηση.

Όταν, μάλιστα, ο τηλεθεατής διαπιστώνει πως υπάρχει κάποια ομοιότητα μεταξύ του εαυτού του και του προτύπου, τότε οι επιδράσεις είναι ισχυρότερες

και εντονότερες. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα την επιθετική συμπεριφορά ενός όμοιου και γνωστού σε αυτά προτύπου. Οι τηλεοπτικοί ήρωες που είναι σημαντικοί για τον κόσμο των παιδιών είναι δυνατόν να γίνουν πρότυπα και να ταυτιστούν μαζί τους.

*Σύμφωνα με την E.E. Maccoby, εξαιτίας αυτής της ταύτισης το παιδί μαθαίνει συμπεριφορές οι οποίες μεταφέρονται στην πράξη αργότερα, όταν υπάρξει η κατάλληλη υποκίνηση και δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Ο κυριότερος αποδέκτης μιας τέτοιας επιθετικής συμπεριφοράς ενός τηλεοπτικού προτύπου-προσώπου είναι το παιδί και μάλιστα την περίοδο της εξάρτησής του από τους άλλους, όταν, δηλαδή, η παροχή των αγαθών που χρειάζεται για την ικανοποίηση των αναγκών του εξαρτάται από άλλους.*

Όσο περισσότερη ώρα κάθονται τα παιδιά στην τηλεόραση, τόσο πιο κοντά στην πραγματικότητα θεωρούν πως βρίσκονται και τα προγράμματα που βλέπουν σε αυτή. Τρόποι συμπεριφοράς που παρουσιάζονται σε τηλεοπτικές σκηνές βίας και επιθετικότητας και είναι ή μπορεί να μοιάζουν ρεαλιστικοί και φαίνεται ότι συμβαίνουν σε γνώριμο ή όμοιο περιβάλλον με αυτό στο οποίο ζει και κινείται ο μικρός τηλεθεατής είναι δυνατόν με τη διαδικασία της παρατήρησης να μαθευτούν από αυτόν και να εκδηλωθεί μακροπρόθεσμα η επιθετική συμπεριφορά

*Εάν στα παιδιά συνδεθεί η παρατήρηση του προτύπου που εκδηλώνει αποκλίνουσα συμπεριφορά με ευχάριστες γι' αυτά εμπειρίες ή τα παροτρύνει κάποιος μεγάλος να εφαρμόσουν στην πράξη όλα τα είδη συμπεριφοράς που είδαν, τότε είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα εφαρμόσουν αυτή την αντικοινωνική γνώση όταν τους δοθεί ευκαιρία.*

Ο A. Bandura επισημαίνει ότι η ενδοανθρώπινη συμπεριφορά είναι κοινωνική και όχι ατομική, και ως εκ τούτου και τα άτομα που δεν βλέπουν συχνά τηλεόραση μπορεί να επηρεαστούν από την τηλεοπτική βία μαθαίνοντάς την από τη συμπεριφορά των τηλεθεατών.

Η διαμόρφωση ενός φιλικού και ασφαλούς οικογενειακού περιβάλλοντος βοηθάει τα παιδιά, στο βαθμό που συνομιλούν με τους γονείς τους, να εξουδετερώσουν σε μεγάλο βαθμό τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις που πιθανόν να εκδηλωθούν από την επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα και βία των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

*Συναφής και συγγενική με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με μίμηση. Βασική της θέση είναι ότι η μίμηση, όπως και όλοι οι άλλοι τρόποι συμπεριφοράς, μαθαίνεται και δεν βασίζεται σε κάποιους εκ γενετής μηχανισμούς. Ως εκ τούτου, το επιθετικό τηλεοπτικό πρότυπο είναι δυνατόν να γίνει αντικείμενο μίμησης από τους τηλεθεατές και μάλιστα από τα παιδιά.*

Ο D. Hicks ισχυρίζεται πως τα παιδιά μιας πειραματικής ομάδας θυμούνταν και ήταν σε θέση να αναπαράγουν λεκτικά, αλλά και στην πράξη, καινούριους τρόπους συμπεριφοράς που είχαν παρακολουθήσει 6-8 μήνες πριν σε κινηματογραφική ταινία.

Οι A. Bandura και R. H. Walters ισχυρίζονται ότι οι επιθετικές εκδηλώσεις και η μίμησή τους αυξάνονται όσο υπάρχει ομοιότητα μεταξύ δύο καταστάσεων, της προβαλλόμενης και της πραγματικής κατάστασης του τηλεθεατή· στα παιδιά, μάλιστα, ιδιαίτερη σημασία έχει εάν το πρότυπο ανταμείφθηκε ή τιμωρήθηκε. Πειραματικά πρόσωπα που είδαν το τηλεοπτικό πρότυπο να δρα στο χώρο της πραγματικότητας και των δικών τους πραγματικών εμπειριών μιμήθηκαν τη συμπεριφορά του περισσότερο από ό,τι τα παιδιά που είδαν βία σε ταινία με κινούμενα σχέδια. Τα αγόρια μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά ενός αντρικού προτύπου περισσότερο από όσο τα κορίτσια, ενώ, αντίθετα, τα κορίτσια μιμούνται λεκτικά πολύ περισσότερο ένα γυναικείο πρότυπο από ό,τι τα αγόρια.

Υποστηρικτής της θεωρίας της μίμησης με υποβολή είναι ο D.P. Phillips, ο οποίος υποστήριξε, με τη βοήθεια της ανάλυσης του περιεχομένου μιας σειράς τηλεοπτικών εκπομπών «σαπουνόπερας», ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των επινοημένων τηλεοπτικών αυτοκτονιών και των πραγματοποιημένων αυτοκτονιών. Υποστήριξε, επίσης, ότι στις ΗΠΑ είναι μεγαλύτερη αυτή η επίδραση στις γυναίκες από ό,τι στους άνδρες. Παρόμοια επίδραση με αυτή της επινοημένης αυτοκτονίας ασκεί και μια πραγματική αυτοκτονία μιας μεγάλης προσωπικότητας, π.χ. ενός δημοφιλούς ηθοποιού.

Όπως τονίζει ο M.V. Perrow, οι θεατές αγαπούν περισσότερο εκείνους τους πρωταγωνιστές της τηλεόρασης, με τους οποίους πιστεύουν ότι έχουν ομοιότητα. Αυτή ακριβώς η ομοιότητα οδηγεί στην ταύτιση και στην παρανοϊκή αγάπη, η οποία υποβάλλει και προκαλεί την αυτοκτονία του τηλεθεατή στην προσπάθειά του να μιμηθεί και ο ίδιος την πράξη του ειδώλου του.

Ο M. Kunczik αμφισβητεί τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνών και την αναγωγή τους στα παιδιά με την επιχειρηματολογία ότι «τα παιδιά δεν διαθέτουν όπλα, με τη βοήθεια των οποίων να εκδηλώνουν στην κοινωνική πραγματικότητα την επιθετική συμπεριφορά που έμαθαν από την τηλεόραση».

Και στη πρώην Σοβιετική Ένωση οι σοβιετικοί επιστήμονες μελέτησαν το πρόβλημα της επιθετικότητας, κάτω από το πρίσμα της θεωρητικής βάσης της σοβιετικής ψυχολογίας. Η σοβιετική ψυχολογία στηρίχτηκε στη μαρξιστική διαλεκτική και τα πρώτα βήματά της τα έκανε στην προσπάθειά της να αναπτύξει τη μεθοδολογία της σ' αυτή τη βάση.

Στο πρώτο διάστημα, στη δεκαετία 1920-30, η μελέτη της προσωπικότητας και της επιθετικότητας συνδέθηκε με την ανάπτυξη της παιδολογίας, που θεωρήθηκε εκείνη την περίοδο ως βασικό μέσο επηρεασμού στην ψυχολογία, στην αγωγή και στην αναδιαπαιδαγώγηση των παιδιών. Σ' αυτή την περίοδο διαμορφώθηκαν δύο σχολές προσέγγισης στην κατανόηση του προβλήματος της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Τις σχετικές θεωρίες επεξεργάστηκαν οι εκπρόσωποι της Λενινγκραντινής σχολής (κυρίως ο Behteref) και της Μοσχοβίτικης σχολής (κυρίως ο Vygotsky). Και οι δύο σχολές υποστήριξαν ότι για την ανάπτυξη της επιθετικότητας τεράστια σημασία είχαν το περιβάλλον, η κοινωνική επίδραση πάνω στο παιδί, η παιδαγωγική παραμέληση και εχθρότητα, και η αποξένωση από τον περίγυρο.

*Η Λεβινγκραντινή (ρεφλεξολογική) σχολή, παρότι αποδεχόταν τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος, έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στην έρευνα των βιολογικών, έμφυτων χαρακτηριστικών του ατόμου και στις ιδιομορφίες της λειτουργίας του νευρικού συστήματος.*

Οι διάφορες μελέτες έδωσαν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν διάφοροι τύποι δύσκολων παιδιών και να συνδεθούν με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, με τον τύπο της σχολικής εκπαίδευσης και της οικογένειας, και να δοθούν συμβουλές για τη διόρθωση της συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με την άποψη των ερευνητών, η εμφάνιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών οφειλόταν στη συχνή αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος, η οποία είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να αδυνατεί να καθιερώσει σωστές σχέσεις με το περιβάλλον και οι αποτυχίες να το οδηγούν σε γενική καθυστέρηση, η οποία οδηγούσε σε διέγερση και επιθετικότητα.

*Η Μοσχοβίτικη (πολιτισμικο-ιστορική) σχολή, χωρίς να αρνείται τους βιολογικούς παράγοντες, όρισε ως καθοριστικό παράγοντα τον ψυχισμό του ανθρώπου, που καθορίζεται από τον πολιτισμό, που είναι εκφρασμένος στα σημεία διάφορων ειδών. Αυτά τα σημεία τα αφομοιώνει ο άνθρωπος στη διαδικασία της ανάπτυξης του και τα εσωτερικεύει κάνοντας τη δική του κατάκτηση και ταυτόχρονα αλλάζοντας τον ψυχισμό του. Έτσι, ο άνθρωπος γίνεται προσωπικότητα ακριβώς μέσα στην κοινωνία, η οποία και είναι η πηγή της ανάπτυξης του, ενώ ο μηχανισμός εκπολιτισμού του ψυχισμού του είναι τα σημεία. Όμως, καθένας αφομοιώνει διαφορετικά τα σημεία (αυτό εξαρτάται από τις ικανότητες του καθένα) και βασικά υπάρχουν σημεία (σύμβολα) διαφορετικού επιπέδου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εξάρτηση από το κοινωνικό περιβάλλον.*

Για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού κύρια σημασία έχει η «κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης», δηλαδή το περιβάλλον του παιδιού, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του, η συναισθηματική του απόκριση (αντίδραση), το πώς βιώνει τις δοκιμασίες και πώς απαντά σ' αυτές τις επιδράσεις της κοινωνικής κατάστασης.

Η Μοσχοβίτικη σχολή υποστήριξε πως η προσωπικότητα του παιδιού είναι το κράμα της έντονης ψυχικής συγκίνησης και της διάνοιας, και μόνο η αρμονική ανάπτυξη αυτών των δύο πλευρών μάς δίνει μια σταθερή προσωπικότητα.

Το παιδί είναι επιθετικό όχι επειδή θέλει να είναι τέτοιο, αλλά επειδή το περιβάλλον δεν του δίνει άλλη δυνατότητα για να αυτοεκφραστεί. Έτσι, πρότειναν ως μέθοδο ξεπεράσματος των «δυσκολιών» της επιθετικότητας να μην εμποδίζεται η εμφάνιση των δυνατών ψυχικών συγκινήσεων, αλλά αυτές να απευθύνονται σε αποδεκτή από την κοινωνία κατεύθυνση.

Οι έρευνες σταμάτησαν για πολιτικούς λόγους και ξανάρχισαν τη δεκαετία του 1970. Η πλειονότητα των σοβιετικών ψυχολόγων που μελετούσαν το πρόβλημα της επιθετικότητας συμφωνούσαν ότι αυτή δεν είναι κληρονομικό στοιχείο, αλλά η απάντηση-αντίδραση σε εξωτερικές επιδράσεις και κυρίως στη ματαίωση.

Υποστήριξαν, επίσης, ότι η εμφάνιση της παιδικής επιθετικότητας συνδέεται

με τη ματαίωση της ανάγκης του παιδιού να γίνει αποδεκτό από τους ενηλίκους και τους συνομηλίκους του.

Η αποξένωση των ενηλίκων από τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, οι συγκρούσεις που υπάρχουν μέσα στην ομάδα στην οποία συμμετέχει το παιδί και η ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής οδηγούν στην εμφάνιση κοινωνικών συμπεριφορών όπως το ψέμα, η ζήλια και η επιθετικότητα. Ερεύνησαν, ακόμη, τη σχέση επιθετικότητας και μη αντικειμενικής αυτοεκτίμησης. Σε περίπτωση ματαίωσης τα παιδιά δίνουν τη «συγκίνηση αναντιστοιχίας», δηλαδή τη φανερά εκφραζόμενη αρνητική συναισθηματική αντίδραση.

Σε άλλες έρευνες υποστηρίχτηκε ότι οι αρνητικές αντιδράσεις οφείλονται στο μπλοκάρισμα της κυρίαρχης για το παιδί ανάγκης να παίξει. Η ανικανοποίητη ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι είναι αρνητικό δεδομένο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και προκαλεί την απότομη μείωση της αυτοεκτίμησης. «Το παιδί συχνά βγαίνει από το κοινό παιχνίδι και ασχολείται με άλλα είδη δραστηριότητας (ζωγραφική, κατασκευές κ.λπ.), κλείνεται στον εαυτό του. Όμως παραμένει μέσα του η επιθυμία να αλλάξει τη θέση του, γι' αυτό και δοκιμάζει να αυτοεπιβεβαιωθεί στο παιχνίδι, στη μάχη για αρχηγία, κατάσταση που οδηγεί στη σύγκρουση με τα άλλα παιδιά».

Η προσφορά της τέως σοβιετικής ψυχολογίας στην επιστήμη είναι αξιολογότερη, γιατί συγκέντρωσε πλούσιο υλικό, επεξεργάστηκε πολλές ενδιαφέρουσες θεωρίες και εφάρμοσε νέες μεθόδους μελέτης, που στηρίχτηκαν στις βασικές νομοτέλειες της ανάπτυξης του ανθρώπου αλλά και του κοινωνικού περιγύρου.

*Παρότι το σοβιετικό καθεστώς είχε υπό απόλυτο έλεγχο όλα τα ΜΜΕ και δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μελέτες της επίδρασης των ΜΜΕ στη συμπεριφορά των σοβιετικών πολιτών αλλά και παιδιών, εντούτοις οι επιστημονικές της ματαίωσης των στόχων που θέτουν, άμεσα ή έμμεσα, διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες (και τα ΜΜΕ), τα πρότυπα ζωής και κατανάλωσης και οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως παράμετροι ερμηνείας των φαινομένων επιθετικότητας και βίας. Η «εικονική πραγματικότητα» απέχει πολύ από την πραγματική κοινωνική κατάσταση που βιώνουν οι τηλεθεατές. Οι υψηλές προσδοκίες που δημιουργούν τα ΜΜΕ για υπερκατανάλωση και η ενδεχόμενη αδυναμία απόκτησης των καταναλωτικών αγαθών, άρα και η απώλεια της έμμεσης κοινωνικής αναγνώρισης, είναι πιθανόν να δημιουργούν προβλήματα αυτοεκτίμησης και ματαίωσης των προσδοκιών που το ανταγωνιστικό περιβάλλον απαιτεί και από τους ενηλίκους αλλά και από τα παιδιά, με φυσικό επακόλουθο την αντικοινωνική συμπεριφορά.*

Η διατύπωση πολλών θεωρητικών μοντέλων στη διερεύνηση της επίδρασης της τηλεόρασης στην επιθετικότητα και στη βία οδηγεί σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Οι μισές θεωρίες επιχειρούν να υποστηρίξουν τις ευεργετικές επιδράσεις της τηλεοπτικής βίας διά μέσου της κάθαρσης και οι άλλες μισές τις καταστρεπτικές συνέπειες που οδηγούν τα παιδιά και τους νέους σε επιθετική και εγκληματική συμπεριφορά.

Η ρευστότητα της εμπειρικής επαλήθευσης της μιας ή της άλλης άποψης δυσχεραίνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Πάντως, πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι, όπως κάθε μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς μαθαίνεται, έτσι και η επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται και γίνεται τρόπος ζωής και επικοινωνίας. Και επειδή τα σύγχρονα ΜΜΕ επιδρούν στην καθιέρωση προτύπων και συμπεριφορών και κυριαρχούνται από ανταγωνιστική διάθεση, άρα και από μια υπολανθάνουσα μορφή βίας, προβάλλουν αυτό το δομικό τους χαρακτηριστικό, είτε το επιδιώκουν είτε όχι.

### **Βιβλιογραφία**

- Βαγενάς, Ε.: «Το πρόβλημα της παιδικής επιθετικότητας στη σύγχρονη ξένη ψυχολογία», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 3, 1993.
- Βουϊδάσκης, Β.: *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
- Ιεροδιακόνου, Χ.Σ.: *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, Μαστορίδης, Θεσσαλονίκη 1991.
- Καϊτανίδης, Δ. - Καναβάκης, Ε. - Μπαζέγου, Ε.: «Η βία στην ελληνική τηλεόραση», *Παιδιατρική*, 40, 1977, σελ. 303-315.
- Κούρτη, Γ.: *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Παπαδάτος, Γ. - Γεννάδη-Κοντοπούλου, Ε. - Αλεξανδροπούλου, Κ. - Σεφερτζής, Γ. - Λιακοπούλου, Γ.: «Η επίδραση τηλεοπτικών προγραμμάτων με βία στη συμπεριφορά των εφήβων», *Εγκέφαλος*, 1990.
- Ραμονέ, Ιγνάσιο: *Η Τυραννία των ΜΜΕ*, Πόλις, Αθήνα 1999.
- Ropper, K. - Condry, J.: *Τηλεόραση - κίνδυνος για τη δημοκρατία*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1995.

## Εκπαίδευση και κατάρτιση: Νέες αναγκαιότητες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας

Κυριακή Τσικαλάκη  
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης,  
Διευθύντρια 48ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

### Εισαγωγή

Κατά τον 20ό αιώνα σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στην κοινωνική οργάνωση και στην οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας. Η οργάνωση, λοιπόν, της μεταβιομηχανικής κοινωνίας στηρίζεται στη δυναμική της ανανέωσης του ανθρώπινου δυναμικού και της επιστημονικής γνώσης. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία ο κύριος παραγωγικός και αναπτυξιακός παράγοντας δεν είναι ούτε η γη, όπως στις αγροτικές κοινωνίες, ούτε η βαριά βιομηχανία, όπως στις βιομηχανικές κοινωνίες, αλλά η γνώση. Έχουμε, λοιπόν, τη μετατροπή της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία μάθησης (learning society). Η τυπική επιχείρηση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας δεν είναι ούτε η γεωργική εκμετάλλευση ούτε το εργοστάσιο, αλλά η ανώνυμη εταιρεία που παράγει και διακινεί στην παγκόσμια αγορά ένα προϊόν επιστημονικής εργασίας που προϋποθέτει υψηλές πνευματικές ικανότητες και γι' αυτό δεν είναι εύκολο να παραχθεί.

### Στη μεταβιομηχανική κοινωνία

Όπως η γη στο παρελθόν ήταν η πλουτοπαραγωγική πηγή της αγροτικής κοινωνίας και ο βαρύς εξοπλισμός η αντίστοιχη πηγή πλούτου της βιομηχανικής κοινωνίας, έτσι το κύριο εφόδιο των μεταβιομηχανικών κοινωνιών είναι η επιστημονική γνώση. Με την έννοια αυτή, ο Bell (1974) χαρακτηρίζει τη μεταβιομηχανική κοινωνία ως «κοινωνία της γνώσης».

Ο Daniel Bell (1974) προέβλεψε ότι η μετάβαση στη μεταβιομηχανική εποχή δεν αποτελεί μια υπέρβαση του καπιταλισμού, αλλά μια αναδιάρθρωση τωμέων και διαδικασιών μέσα στα πλαίσια που ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής επιβάλλει.

Οι εξελίξεις αυτές μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω στοιχεία (Castells, 1996· Λυμπεράκη, 1991· UNESCO, 1999):

- από τη μεγάλης κλίμακας ορθολογική οργάνωση της παραγωγής στην ευέλικτη παραγωγή·
- από τις μεγάλες μονάδες παραγωγής στις αυτόνομες παραγωγικές διαδικασίες·
- από τη μεταποίηση στις υπηρεσίες·
- από την επέκταση του κοινωνικού κράτους στις ιδιωτικοποιήσεις και τις εταιρικές σχέσεις·
- από το μακροχρόνιο προγραμματισμό στις τεχνολογικές-οργανωτικές καινοτομίες και τις ευέλικτες οργανωτικές δομές·
- από τη σταθερή μισθωτή απασχόληση στην ευέλικτη και διαρκώς μεταβαλλόμενη απασχόληση (εσωτερικές-εξωτερικές ευελιξίες)·
- από την προβλέψιμη επαγγελματική εξέλιξη στην έντονη κινητικότητα εντός και εκτός αγοράς εργασίας.

Όπως αναφέρει ο Bell, «Η μεταβιομηχανική κοινωνία είναι οργανωμένη με επίκεντρο τη γνώση με στόχο τον κοινωνικό έλεγχο και τον καθορισμό της πορείας της ανανέωσης και αλλαγής. Αυτό το γεγονός έχει από την πλευρά του ως συνέπεια τη δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων και νέων δομών, για τις οποίες πρέπει να εξευρεθούν αντίστοιχα πολιτικά σχήματα οργάνωσης. Φυσικά, η γνώση ήταν πάντα αναγκαία για τη λειτουργία κάθε κοινωνίας. Η ουσιαστική διαφορά που συντελέστηκε στη μεταβιομηχανική κοινωνία είναι η αλλαγή στο χαρακτήρα της ίδιας της γνώσης» (Bell, 1974).

Έχουμε, λοιπόν, τη μετάβαση από μια κοινωνία βασισμένη στη βιομηχανική παραγωγή σε μια κοινωνία που θα βασίζεται στις υπηρεσίες και στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

### **Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης**

Η παγκοσμιοποίηση ως φαινόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό συνδέεται με την ανάπτυξη της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και τη μέσω αυτής προώθηση της διακίνησης όχι μόνο προϊόντων και υπηρεσιών, αλλά και της εργασίας, του κεφαλαίου, των δομών οργάνωσης και των θεσμών (Hall et al., 2003).

Η εμφάνιση, λοιπόν, του ανθρώπου σήμερα σε ένα διευρυμένο δημόσιο χώρο, που δεν ορίζεται πλέον από τη σχέση της τοπικής ιδιομορφίας με τις παγκόσμιες εξελίξεις, και η συμμετοχή του σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον σηματοδοτούν στο επίπεδο των πολιτικών δομών την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων υποστήριξης των κοινωνικών του δράσεων, που σημαίνει νέα περιεχόμενα εκπαίδευσης και κατάρτισης, νέες μεθοδολογίες για την κατανόηση των αλλαγών που συμβαίνουν γύρω μας μέσω των τεχνολογικών καινοτομιών.

Στο εκπαιδευτικό πεδίο η παγκοσμιοποίηση εκφράζεται:

- ως ανάγκη ομογενοποίησης σε παγκόσμιο επίπεδο των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών συστημάτων·
- ως ανάγκη προσαρμογής της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νέα εργα-

σιακά και επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Στη μεταβιομηχανική κοινωνία, λοιπόν, οι ανάγκες αυτές οδηγούν:

- σε νέες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (*διά βίου μάθηση*).
- σε εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες (*εκπαίδευση ενηλίκων*).
- σε εκπαίδευση με τη χρήση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, που αποδεσμεύουν τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο από περιορισμούς τόπου και χρόνου (*εκπαίδευση από απόσταση*).

Απώτερος στόχος είναι η παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου υψηλής ποιότητας και αποδοτικότητας, το οποίο είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της ιδιαίτερα ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας.

Σύμφωνα με τον P. Jarvis (2000), η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης επιφέρει ένα νέο καταμερισμό της εργασίας ως εξής:

- παραγωγοί γνώσεων, υπηρεσιών (μεγάλης αξίας)
- παραγωγοί μαζικής παραγωγής (χαμηλά αμειβόμενοι)
- παραγωγοί πρώτων υλών
- πλεονάζοντες παραγωγοί (υποτιμημένοι εργάτες)

## Παγκοσμιοποίηση και νέες αναγκαιότητες

Όλοι μας διαπιστώνουμε τις δραματικές αλλαγές που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση σε πολλά επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας και κυρίως στο κοινωνικό, στο τεχνολογικό και στο οικονομικό πεδίο. Βέβαια, η διαδικασία αυτή δεν βιώνεται ισότιμα από όλους τους ανθρώπους.

Το πρόβλημα της ανεργίας αναμφισβήτητα είναι το μεγαλύτερο κοινωνικό πρόβλημα στις αναπτυγμένες χώρες. Μια από τις κύριες αιτίες της ανόδου της ανεργίας είναι η θεαλλώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, της πληροφορικής και της ρομποτικής.

Πολλοί θεωρητικοί, κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, ακόμα και φιλόσοφοι, έχουν ασχοληθεί με το πρόβλημα και το έχουν προσεγγίσει από πολλές πλευρές. Αλλά και στην πράξη, πολλές είναι οι λύσεις που εφαρμόζονται από τις κυβερνήσεις των αναπτυγμένων κρατών. Όμως η πρόοδος των τεχνολογιών είναι τόσο ραγδαία, ώστε οι νέες θέσεις που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες υπολείπονται σημαντικά αυτών που χάνονται οριστικά. Άρα, λοιπόν, η ανεργία όλο και θα μεγαλώνει, και στις επόμενες δεκαετίες αναμένεται να είναι μακροχρόνια άνεργοι πολύ μεγάλο ποσοστό εργαζομένων. Θα προσεγγίζει ίσως το 50% του εργασιακά ενεργού πληθυσμού.

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών και ιδιαίτερα των ΤΠΕ αλλάζει τις συνθήκες εργασίας. Εκτός από την πλήρη υποκατάσταση της εργασίας από έξυπνες μηχανές, μπορεί να δημιουργεί νέες ανάγκες για ειδικευμένα στελέχη. Οι κοινωνικές και επαγγελματικές ομάδες που βρίσκονται σε μεγαλύτερη απόσταση από τα κέντρα εφαρμογής των νέων τεχνολογιών και συνεχίζουν να εργάζονται με τους παλιούς παραδοσιακούς τρόπους υποχρεώνονται να αφομοιώσουν, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις νέες τεχνολογίες και τους νέους τρό-

πους σκέψης και δράσης, διαφορετικά κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν. Η διάχυτη απροθυμία ορισμένων ομάδων να προσαρμοστούν με ενεργητικό τρόπο στις νέες απαιτήσεις και η καθήλωσή τους στους παραδοσιακούς τρόπους σκέψης και δράσης συνιστούν ιδιαίτερα γόνιμο έδαφος για τη διάδοση των αντιτεχνολογικών και αντιεπιστημονικών ιδεολογημάτων (Κελλανίδης και Βρυνιώτη, 2004).

### **Εκπαίδευση και κατάρτιση στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία**

Στη νέα πραγματικότητα της κοινωνίας της γνώσης, το εκπαιδευμένο και καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα για την επιβίωση και την ανάπτυξη της παραγωγής. Η παιδεία, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο από ποτέ, πρέπει να στηρίζουν ενεργά και αποτελεσματικά το νέο παραγωγικό σχέδιο, το οποίο βασίζεται στην παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που θα ενσωματώνουν υψηλή τεχνολογία, καινοτομία και ποιότητα. Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένη την ανάγκη αποτελεσματικότερης σύνδεσης της παιδείας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την παραγωγή, πρέπει να δημιουργηθούν μόνιμα αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας με την παραγωγική κοινότητα. Επίσης, πρέπει να συνδεθεί πολύ αποτελεσματικότερα ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με τον παραγωγικό σχεδιασμό.

Η μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας και της εργασίας σημαίνει ότι όλο και σε μεγαλύτερη έκταση οι επαγγελματικές δεξιότητες δεν είναι αρκετές. Στην εργασία, η περιπλοκότητα της οργάνωσης της εργασίας, η αύξηση των ειδών των καθηκόντων που οι εργαζόμενοι καλούνται να εκτελέσουν, όπως και η εισαγωγή ευέλικτων προτύπων εργασίας και μεθόδων ομαδικής εργασίας, σημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι χρειάζονται δεξιότητες πέραν των καθαρά τεχνικών κατά τρόπο που δεν χρειάζονταν οι προηγούμενοί τους. Το φάσμα των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται στο χώρο εργασίας διευρύνεται συνεχώς (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες καθώς και η αλματώδης ανάπτυξη της γνώσης συνοδεύουν τις ρητορικές του «νέου» στο «νέο καπιταλισμό», ο οποίος, σύμφωνα με τον Castells (1993), προσδιορίζεται με τη χρήση πέντε αλληλοσυνδεδεμένων χαρακτηριστικών:

- Εφαρμοσμένη γνώση και τεχνολογία: η ποιότητα της παραγωγικής διαδικασίας συσχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της πληροφορίας, με τις διαδικασίες διαχείρισής της και με την εφαρμογή των επιστημονικών και τεχνολογικών δεδομένων.
- Μετατοπίσεις από τα υλικά στα άυλα προϊόντα: το εθνικό ακαθάριστο προϊόν αυξάνεται αναλογικά με τις δραστηριότητες της διαχείρισης της πληροφορίας.
- Ευέλικτη οργάνωση της παραγωγής: οι απαιτήσεις των καταναλωτών, με παράλληλη διαφοροποίηση των προϊόντων, επιβάλλουν ταχύτερες μετα-

τοπίσεις μεταξύ διαφορετικών γραμμών παραγωγής.

- Υπερεθνικές οικονομικές δραστηριότητες: ο νέος καπιταλισμός είναι παγκόσμιος σε πραγματικό χρόνο λόγω της ηλεκτρονικής δικτύωσης.
- Τεχνολογικό πλαίσιο αναφοράς των οικονομικών δραστηριοτήτων: οι νέες οικονομικές δραστηριότητες επηρεάζονται από τις εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής και ταυτόχρονα ενισχύουν την περαιτέρω ανάπτυξη στον τομέα των νέων τεχνολογιών.

Αναμφισβήτητα, η αλλαγή που συντελέστηκε στην περαιτέρω πορεία της εξέλιξης προς τη μεταβιομηχανική κοινωνία συνίσταται στο γεγονός ότι η ραγδαία πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας καθιστά όλο και περισσότερο αναγκαία την αναθεώρηση των αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων που αποτέλεσαν τα τυπικά προσόντα για την ένταξη των ατόμων στις επαγγελματικές θέσεις. Η αναθεώρηση αυτή, η οποία καθορίστηκε από τη δυναμική της συνεχούς τεχνολογικής αλλαγής, ανταποκρίνεται τόσο στις λειτουργικές ανάγκες τις κοινωνίας όσο και στις ανάγκες των ατόμων. Αυτό είναι σαφές, διότι από τη μια πλευρά η κοινωνία είναι αναγκασμένη να διασφαλίζει μέσα σε σύντομα χρονικά διαστήματα την κάλυψη κενών θέσεων και νέων απαιτήσεων με κατάλληλα εκπαιδευόμενα άτομα, και από την άλλη τα άτομα επιδιώκοντας να βελτιώσουν τη θέση τους –ή τουλάχιστον να αποφύγουν την υποβάθμισή τους– ανταποκρίνονται με ευέλικτο τρόπο στις νέες απαιτήσεις και ζητούν να αποκτήσουν νέα προσόντα.

Όπως διαπιστώνει ο ΟΟΣΑ σε πρόσφατο δημοσίευσμά του:

«Στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό συντελείται σήμερα τόσο αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης όσο και με το είδος της ασκούμενης επαγγελματικής δραστηριότητας μια διαδικασία αύξησης των προσόντων. Η αύξηση της απασχόλησης καθορίζεται σήμερα από τις ποιοτικά απαιτητικές θέσεις εργασίας για πνευματικά εργαζομένους. Σε όλους τους βιομηχανικούς τομείς αλλά και σε όλα τα επιμέρους επαγγέλματα αυξάνει συνεχώς το επίπεδο των απαιτούμενων προσόντων (OECD, 2001b).

Από τα παραπάνω δύο βασικά στοιχεία προκύπτουν:

- η αύξηση συνολικά των απαιτούμενων προσόντων και
- η ανάγκη της ταχείας ανανέωσης των γνώσεων.

Βέβαια, η ανάγκη ανανέωσης των γνώσεων αφορά όχι μόνο επαγγέλματα χαμηλών απαιτήσεων, που απειλούνται με εξαφάνιση λόγω του αυτοματισμού, αλλά και επαγγέλματα που προϋποθέτουν επιστημονικές γνώσεις.

Το γεγονός ότι ο τριτογενής τομέας ξεπέρασε σε μέγεθος το δευτερογενή, βιομηχανικό τομέα αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, με συνέπεια μεγαλύτερο ποσοστό του εργατικού δυναμικού να απασχολείται στον τριτογενή τομέα. Σήμερα με την αύξηση της παραγωγικότητας και την αυτοματοποίηση συντελείται η συρρίκνωση του δευτερογενούς βιομηχανικού τομέα. Στις υψηλά αναπτυγμένες κοινωνίες ο τριτογενής τομέας των εξειδικευμένων υπηρεσιών έχει ξεπεράσει ήδη σε μέγεθος το βιομηχανικό τομέα.

Η απελευθέρωση ενός αυξανόμενου μέρους του ανθρώπινου δυναμικού των

μεταβιομηχανικών κοινωνιών από την ανάγκη να εργάζονται στην παραγωγή των βιομηχανικών αγαθών, την οποία αναλαμβάνουν σταδιακά τα αυτοελεγχόμενα συστήματα της παραγωγής, είναι επίτευγμα της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου. Έτσι, η μεταβιομηχανική κοινωνία εξαρτάται λειτουργικά σε πιο μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας απ' ό,τι όλες οι προηγούμενες κοινωνίες. Γι' αυτό οι δαπάνες για επιστήμη και έρευνα που προάγουν την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη είναι οι πιο παραγωγικές επενδύσεις.

Η δυναμική ανανέωσης είναι το στοιχείο που καθορίζει την οργάνωση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας.

Οι μεταβιομηχανικές κοινωνίες, λοιπόν, πρέπει:

- να προετοιμάζουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό ανθρώπινου δυναμικού που έχει αποκτήσει τα ανάλογα προσόντα για την ανάληψη επιστημονικών και τεχνολογικών ρόλων οι οποίοι είναι οι λειτουργικοί φορείς της παραγωγής νέας γνώσης και νέων τεχνολογιών
- να προετοιμάσουν όλα τα μέλη της κοινωνίας που δεν κατέχουν επιστημονικούς ρόλους για την ενεργό αφομοίωση των νέων γνώσεων και τεχνολογιών οι οποίες καθορίζουν σε αυξανόμενο βαθμό τη ζωή των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας.

Πρέπει οι άνθρωποι να προετοιμαστούν, ώστε να γίνουν ενεργοί χρήστες των δυνατοτήτων που τους παρέχει η κοινωνία τους. Τα αποτελέσματα της ανανέωσης της γνώσης διαχέονται σε όλη την κοινωνία και οι αλλαγές που επιφέρουν προκαλούν και τον απλό πολίτη, που δεν είναι παραγωγός αλλά χρήστης της γνώσης, να τις αντιμετωπίσει.

Οι δυνατότητες που παρέχει η κοινωνία δημιουργούν και απαιτήσεις. Οι διευρυμένες δυνατότητες που παρέχει η σημερινή κοινωνία στα μέλη της, όπως η χρήση των υπολογιστών, των ψηφιακών δίσκων (cd), των ηλεκτρονικών αρχείων ή του Internet δίνουν από μια πλευρά στα άτομα τεράστια πλεονεκτήματα να ικανοποιήσουν το ποικίλα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους σε σχέση με τα άτομα προηγούμενων κοινωνιών. Έτσι, το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο εγγραμματοσύνης είναι σήμερα υψηλότερο απ' ό,τι στο παρελθόν. Δεν αρκούν πια οι γνώσεις που ήταν επαρκείς πριν είκοσι χρόνια. Με μοναδικό εφόνιο τις γνώσεις που ήταν επαρκείς πριν από μια εικοσαετία, το άτομο κινδυνεύει να θεωρηθεί «λειτουργικά αναλφάβητο». Επιπλέον, το διάστημα στο οποίο οι ελάχιστες απαιτήσεις ανεβαίνουν στο επόμενο επίπεδο γίνεται όλο και συντομότερο.

Στις τεχνολογικά αναπτυγμένες κοινωνίες οι ηλεκτρονικοί τρόποι επικοινωνίας αντικαθιστούν ταχύτατα τους παραδοσιακούς, ώστε να δημιουργείται ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού για τις ομάδες που δεν έχουν επαρκή πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες.

Ο Μ. Δερτούζος (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η Πληροφοριακή Αγορά θα μετατρέψει την κοινωνία μας τον επόμενο αιώνα εξίσου σημαντικά με τις δύο βιομηχανικές επαναστάσεις, καθιερώνοντας τον εαυτό της σταθερά δίκαια ως την Τρίτη Επανάσταση στη σύγχρονη ανθρώπινη ιστορία. Είναι μεγάλη, συ-

ναρπαστική και τρομακτική. Δε χρειάζεται να τη φοβόμαστε περισσότερο ή λιγότερο απ' ό,τι φοβόντουσαν οι άνθρωποι τις άλλες επαναστάσεις, γιατί φέρει παρόμοιες υποσχέσεις και κακοτοπιές. Αυτό που πρέπει να κάνουμε αντί να φοβηθούμε είναι να την καταλάβουμε, να τη νιώσουμε και να την αγκαλιάσουμε, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τη χρησιμοποιήσουμε για να κατευθύνουμε τη μελλοντική μας ανθρώπινη πορεία».

Οι κίνδυνοι που απειλούν τη μεταβιομηχανική κοινωνία σκιαγραφούνται στο παρακάτω κείμενο του ΟΟΣΑ:

«Καθώς η ταχύρυθμη ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας μετασηματίζει πολλές διαστάσεις της ζωής, αυξάνουν οι ανησυχίες ότι η άνιση πρόσβαση σ' αυτές τις τεχνολογίες μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Οι ομάδες που δεν έχουν πρόσβαση στο Internet θα αποκλειστούν από ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων που σήμερα μόλις γίνονται αντιληπτές. Σ' αυτές περιλαμβάνονται η πρόσβαση στη εκπαίδευση, η κατάρτιση, οι οικονομικές και υγειονομικές υπηρεσίες που προσφέρονται on line, τα πλεονεκτήματα παραγγελίας προϊόντων μέσω Internet, η φθηνή επικοινωνία, η διασκέδαση και οι ψυχαγωγικές υπηρεσίες. Η πιθανότητα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού ν' αποκλειστεί από τα πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών οδήγησε ορισμένους κοινωνικούς παρατηρητές στη διατύπωση του φόβου για «ψηφιακό διχασμό» της κοινωνίας με κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν όλο και περισσότερο όσοι δεν έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες» (OECD, 2001b: 33-34).

Σε ένα κόσμο, λοιπόν, που μεταβάλλεται ταχύτατα η έννοια της «εκπαίδευσης» επανακαθορίζεται και αναζητείται η σχέση της με τη «μάθηση» και τη «γνώση». Προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, θεωρείται ότι οι γνώσεις και η μάθηση δεν αποκτώνται εφάπαξ διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε καλύπτουν τις κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, καθώς οι τελευταίες υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές. Έτσι, τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν τη διαρκή προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβολές της οικονομίας και απασχόλησης (Γουβιάς, 2002). Η ίδια η εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως μοχλός και ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων (Βιτσιλάκη, 2002).

Στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης «Learning to be» από τον συντονιστή της E. Faure αναφέρονται τα εξής:

«Κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί θεμέλιο λίθο της κοινωνίας της μάθησης και καλύπτει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας τα πάντα μέσα σ' αυτή. Δεν υπάρχει ξεχωριστό «μόνιμο» μέρος της εκπαίδευσης που να μην είναι διά βίου. Με άλλα λόγια η διά βίου εκπαίδευση δεν είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η αρχή στην οποία είναι θεμελιωμένη η συνολική οργάνωση ενός συστήματος και η οποία, κατά συνέπεια, διέπει την α-

νάπτυξη κάθε συστατικού της στοιχείου» (Faure, 1972).

Επίσης, στην Έκθεση του ΟΟΣΑ που τιτλοφορείται «Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση: μια στρατηγική για τη διά βίου μάθηση» η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση ορίζεται ως: «μια εκτενής εκπαιδευτική στρατηγική για όλη τη μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή μετά τη βασική εκπαίδευση, το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη ζωή του ατόμου με διορθωτικό τρόπο, λ.χ. η εναλλαγή με άλλες δραστηριότητες όπως η εργασία, ο ελεύθερος χρόνος και η περίοδος της συνταξιοδότησης» (OECD, 1973).

Η συμμετοχή του ατόμου στην εκπαίδευση και την κατάρτιση κατανοείται ως μια νέα μορφή «οικονομικής συμπεριφοράς», όμοια με την παραγωγή ή την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών, που βασίζεται πρωταρχικά σε οικονομικού χαρακτήρα κίνητρα και είναι επενδυμένη με οικονομικό νόημα (Selwyn και Cogard, 2002).

Η σημερινή συνεχιζόμενη εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερες λειτουργίες από την παραδοσιακή εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτές είναι οι εξής (Κελπανίδης και Βρυνιώτη, 2004):

Η ανανέωση και η επικαιροποίηση των ήδη υψηλών γνώσεων και δεξιοτήτων ατόμων σε υψηλές επαγγελματικές θέσεις ενόψει των μεταβαλλόμενων συνθηκών στον επαγγελματικό χώρο.

Η αποφυγή της επαγγελματικής και κοινωνικής υποβάθμισης ατόμων σε χαμηλές επαγγελματικές θέσεις λόγω της ταχύτητας παλαιώσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, έτσι ώστε να αποφύγουν την ανεργία και τον «κοινωνικό αποκλεισμό» με την αναβάθμιση των προσόντων τους ή την επανακατάρτισή τους σε άλλο αντικείμενο.

Η διεύρυνση του ρεπερτορίου της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς, ώστε το άτομο να μπορεί να αντεπεξέλθει στις νέες καταστάσεις και συνθήκες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η καλλιέργεια των προσωπικών ενδιαφερόντων και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

## Συμπεράσματα

Οι γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στην παραγωγική διαδικασία, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις πρέπει να ωθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες. Η εποχή μας ζητά γρήγορες αποφάσεις, ταχεία υλοποίηση, αποτελεσματικότητα και τη μέγιστη ποιότητα στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Κλείνοντας θα λέγαμε, λοιπόν, πως τα άτομα πρέπει να βρουν νέες δράσεις, για να αυτοσχεδιάσουν την εργασιακή τους εμπειρία σε άλλου τύπου δεξιότητες, ώστε να είναι απασχολήσιμα σε άλλους χώρους οικονομικής δράσης, ή να διεκδικήσουν μια ανάπτυξη της ίδιας δραστηριότητας, για να επανενταχθούν σ' αυτή. Να εφοδιαστούν με διαδικασίες διαρκούς αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους.

Η μεταβιομηχανική κοινωνία διαφέρει ριζικά από τις προηγούμενες κοινωνίες, επειδή έχει ως βασική αρχή την επιστημονική γνώση, η οποία συνεπάγεται τη συνεχή αλλαγή, δεδομένου ότι το περιεχόμενο της γνώσης μεταβάλλεται συνεχώς. Η επιστημονική γνώση δεν είναι στατικό στοιχείο, δεν είναι η «αναλλοίωτη σοφία του παρελθόντος», που περιέχεται σε βιβλία και σε ηλεκτρονικά αρχεία, αλλά μια δυναμική διαδικασία παραγωγής νέων εφευρέσεων και ανακαλύψεων με συστηματική εφαρμογή μεθοδολογικών κανόνων.

Πρέπει η μάθηση να τεθεί στο επίκεντρο κάθε κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονα η μάθηση να αποτελεί σταθερή αξία εντός της διαρκούς διαφοροποίησης του ενιαίου κόσμου μας.

## Βιβλιογραφία

- Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*, London.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). «Η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος “Αναβάθμιση των εκπαιδευτικών στην Π. Ε.», Περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Διά Βίου Μάθηση; Ευχαριστώ δε θα πάρω!», Ανακοίνωση εργασίας στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Θεσσαλονίκη, 8-10 Νοεμβρίου 2002.
- Γουβιάς, Δ. (2004). Διάλεξη στο μάθημα *Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Castells, M. (1993). «The informational economy and the new international division of labor». Στο *New Global Economy in the Information Age: Reflections on Our Changing World*. Uninersity Park, PennQ Pennsylvania State University Press.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. 1, The Rise of the Network Society, Oxford, Blackwell.
- Δερτούζος, Μ. (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι*. Λιβάνης, Αθήνα.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Έκθεση) (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Βρυξέλλες.
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. UNESCO, Paris.
- Hall, S. - Held, D. & McGrew, A. (2003). *Η Νεωτερικότητα Σήμερα: Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός* (μτφρ. Θ. & Β. Τσακίρης), Σαββάλας, Αθήνα.
- Jarvis, P. (2000). «Globalization, the Learning Society», *Comparative Education*, Volume 36, No 3.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διά Βίου Μάθηση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λυμπεράκη, Α. (1991). *Ενέλικτη εξειδίκευση: κρίση και αναδιάρθρωση στη μικρή βιομηχανία*. Guternberg, Αθήνα.
- OECD (1973). *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris.
- OECD (2001b). *Economics and Finance of Lifelong Learning*, Paris.
- Selwyn, N. (2002). «Exploring the “New” Moral and Technological Imperatives of Lifelong

- Learning», κείμενο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο με τίτλο: *Demoralisation: Morality, Authority and Power* (Cardiff University, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> April 2002).
- Selwyn, N. & Corard, S. (2002). *“The Information Age: Technology, Learning and Exclusion”*, Cardiff of Wales Press.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Gutenberg, Αθήνα.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006α). *Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ποιοτική διερεύνηση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας» του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006β). «Οι γυναίκες στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης», Στο *«Διοίκηση Εκπαίδευσης Α/θμιας, Β/θμιας, Γ/θμιας»* (επιμ.: Γεωργογιάννης Π.), Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα, 1-3, Δεκεμβρίου 2006. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσικαλάκη, Κ. (2007). «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες: Ένα νέο πεδίο ανισότητας και διακρίσεων», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχ. 8, Ιούνιος 2007, σελ. 26-36.
- Τσικαλάκη, Κ. (2008). «Η Ενθάρρυνση-Συμβουλευτική (mentoring) στην επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων», Στο *«Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ, Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης»* (επιμ. Γεωργογιάννης Π.), Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος 1<sup>ος</sup>: Άρτα, 14-16, Μαρτίου 2008. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ. 347-359.
- Τσικαλάκη, Κ. (2008). «Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην Εκπαίδευση», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* (υπό δημοσίευση).

## Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας

Θεόδωρος Π. Καρυνάκης

Δάσκαλος, Δρ Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κρήτης

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας αποτελεί σημαντική διδακτική πρόταση, που ιδιαίτερα στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα εξελίχθηκε σε μορφοποιημένο παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα, με σαφείς θεωρητικές θέσεις και συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος.

Οι τελευταίες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου και, κατ' επέκταση, στα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν ως βασική συνιστώσα, αν όχι ως προαπαιτούμενο, τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας και τις παραλλαγές της (π.χ. μέθοδο *project*).

Πράγματι, σύμφωνα με τα νέα βιβλία και το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, η μορφή αυτή διδασκαλίας φαίνεται να είναι απολύτως «συμβατή» με τα νέα δεδομένα για όλα σχεδόν τα μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική κ.λπ. Εξάλλου, η έννοια της διαθεματικότητας, που εμφανίζεται στο νέο Α.Π., μπορεί πιο εύκολα να προσεγγιστεί στην πράξη με ομαδική διδασκαλία παρά με πιο παραδοσιακές μορφές.

### Ιστορική εξέλιξη

Η ιστορία της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας ξεκινά με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κατά το 18<sup>ο</sup> και το 19<sup>ο</sup> αιώνα σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα. Ανάλογα με τη μορφή με την οποία εφαρμοζόταν, η μέθοδος είτε αποδεικνυόταν «μηχανική» είτε μετατρέποταν σε φιλική συνεργασία (Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988).

Με την παρέλευση του χρόνου εμφανίστηκαν διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα-κινήματα σε όλο τον κόσμο, μέσω των οποίων εξελίχθηκε και η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας. Ωστόσο, η πληθώρα του υλικού δεν επιτρέπει την αναλυτική παρουσίαση στα στενά πλαίσια μιας εισήγησης όπως η παρούσα.

Ενδεικτικά, μπορεί κανείς να αναφέρει το *Κίνημα της προσοδευτικής παιδείας στις ΗΠΑ* (J. Dewey, W.H. Kilpatrick, σύστημα Winetka) (Κανάκης, 1987· Ματσαγγούρας, 2000· Johnson 1994). Στον ευρωπαϊκό χώρο μπορεί να αναφερθεί η *μεταρρυθμιστική παιδαγωγική στη Γερμανία*, με τους B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, P. Pettersen και O. Haase (Ματσαγγούρας, 2000· Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2002). Στις γαλλόφωνες χώρες επισημαίνονται οι προσπάθειες του O. Decroly και του R. Cousinet (Bertrand, 1994), ενώ ως σημαντική, παρόμοια προσπάθεια μπορεί να θεωρηθεί και η κίνηση του A. S. Makarenko στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988). Στον ελληνικό χώρο συστηματικότερες και πιο επιστημονικές προσπάθειες ξεκινούν από το 1920 και έπειτα, και μπορούμε να επισημάνουμε προσπάθειες και αναφορές γνωστών παιδαγωγών (Μ. Παπαμαύρου, Ν. Εξαρχόπουλου, Β. Τσίριμπα, Δ. Κ. Ζαφειρακόπουλου, Σ. Γεδεών, Γ. Ζομπανάκη, Γ. Παλαιολόγου, Α. Σ. Παπανδρέου) (Κανάκης, 1987· Ματσαγγούρας, 2000· Τριλιανός, 1988).

### Έννοια – σκοποί της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας

Μέσα από τις διάφορες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν μπορεί κανείς συνοπτικά να ισχυριστεί ότι η *διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας αποτελεί κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης, στην οποία οι μαθητές συγκροτούν μικρότερες ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την εκτέλεση μιας διδακτικής δραστηριότητας* (Αναγνωστοπούλου, 2001· Κανάκης, 1987).

Οι σκοποί της παραπάνω οργάνωσης της τάξης μπορούν, συνοπτικά, να οριστούν ως εξής:

– *Κοινωνικός τομέας*: οι μαθητές ασκούνται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους (Holf, 1993· Meyer, 1987).

– *Διανοητικός τομέας*: οι μαθητές βοηθούνται να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες και προβλήματα, να αυτενεργούν δημιουργικά, να πειραματίζονται, να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες (Ευαγγελόπουλος, 2001· Χαραλάμπους και Γεώργας, 1995).

– *Συναισθηματικός τομέας*: οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ευσυνείδητα και υπεύθυνα, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσσουν ελεύθερα απόψεις, να ακούν και να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να δέχονται την κριτική, να κάνουν αυτοκριτική, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Ματσαγγούρας, 2000· Shlomo, 1990).

– *Ψυχοκινητικός τομέας*: οι μαθητές παρακινούνται να «ξεφύγουν» από τα θρανία, να κινούνται ελεύθερα και να εκφράζονται αυθόρμητα, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία (Κανάκης, 1987· Kutnick και Rogers, 1994).

## Προϋποθέσεις επιτυχίας

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει τους παραπάνω σκοπούς-επιδιώξεις της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας, είναι χρήσιμο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις σε σχέση με την αίθουσα διδασκαλίας, με τα εποπτικά υλικά του σχολείου και, φυσικά, με το ανθρώπινο δυναμικό.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την *αίθουσα διδασκαλίας*, πρέπει να είναι ευρύχωρη, με θέρμανση, καλό αερισμό και καλό φωτισμό. Είναι χρήσιμο να υπάρχουν αρκετά θρανία, ει δυνατόν περισσότερα από τους μαθητές, ώστε στα περιόσια να «απλώνουν» υλικό, βιβλία, κείμενα κ.λπ. Απαραίτητη, επίσης, κρίνεται και η βιβλιοθήκη τάξης. Χρήσιμο είναι να υπάρχουν, αν γίνεται, ραφάκια, όπου τοποθετούνται και παραμένουν τα υλικά των παιδιών, οι εργασίες ώσπου να ολοκληρωθούν κ.λπ. (Jacques, 2004· Κανάκης, 1987· Τριλιανός, 1988).

Όσον αφορά τα *εποπτικά υλικά του σχολείου*, μπορεί κανείς να σημειώσει ότι είναι απαραίτητη η οργανωμένη βιβλιοθήκη του σχολείου. Πρέπει να υπάρχουν χάρτες όλων των ειδών, εργαλεία και υλικά για κατασκευές. Στη σημερινή εποχή είναι, βέβαια, απόλυτα χρήσιμη η ύπαρξη νέων τεχνολογιών, μηχανών προβολής και ακουστικών μέσων (η/υ, projector, video-projector, video, tv, cd-player, dvd-player, προβολέων slides κ.λπ.), που μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (Αναγνωστοπούλου, 2001· Χατζημανώλη, 2005).

Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας, ο σημαντικότερος κατά τη γνώμη του γράφοντος, για την επιτυχία μιας τέτοιας οργάνωσης της τάξης είναι το *ανθρώπινο δυναμικό*, δηλαδή ο δάσκαλος και οι μαθητές. Είναι απαραίτητο να γνωρίσει καλά ο δάσκαλος τους μαθητές. Γι' αυτό δεν είναι ανάγκη να ξεκινήσει την εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς. Πιο χρήσιμο θα είναι να περάσει ένα χρονικό διάστημα, ώστε να ανακαλυφθούν σταδιακά οι ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Είναι βασική η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τη συγκεκριμένη οργάνωση, ώστε να υπάρξει τελικά αποδοτική συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο. Επίσης, πρέπει ο δάσκαλος να έχει αρκετές γνώσεις για τη συγκεκριμένη μέθοδο πριν την εφαρμογή της, ώστε να μπορεί να προβλέψει ενδεχόμενες δυσκολίες, να βρει λύσεις και να προγραμματίσει καλύτερα την εργασία στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2000· Johnson, 1994· Holf, 1993).

## Ο σχηματισμός των ομάδων

### *Σύνθεση των ομάδων*

Ο σχηματισμός των ομάδων αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας. Τα κύρια κριτήρια που προτείνονται για την ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να είναι η νοημοσύνη, η σχολική επίδοση, τα ενδιαφέροντα, η συμπάθεια, και αυτά διαπιστώνονται με ειδικά τεστ, που συμπληρώνουν οι μαθητές (Ευαγγελόπουλος, 2001· Κανάκης, 1987).

Σε όλες τις περιπτώσεις οι ομάδες μπορούν να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές. Σταθερά κριτήρια δεν υπάρχουν. Στην αρχή μπορούν και οι μαθητές να αποφασίσουν με ποιους θα συνεργαστούν, για να διευκολυνθεί η καλύτερη γνωριμία τους. Αργότερα, όταν εμφανίζονται διαφορές στην επίδοση ατόμων και ομάδων, συμπάθειες και αντιπάθειες κ.λπ., μπορεί να παρέμβει και ο δάσκαλος (Holf, 1993· Shlomo, 1990).

### *Μέγεθος των ομάδων*

Θεωρείται, γενικά, σκόπιμο η ομάδα να είναι αρκετά μεγάλη, ώστε να επιτρέπει τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών, αλλά να μην είναι τόσο μεγάλη, ώστε η συζήτηση να μονοπωλείται και οι δραστηριότητες να εκτελούνται από έναν ή δύο μαθητές που θα τους παρακολουθούν οι υπόλοιποι παθητικά. Σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να καθορίσουν το μέγεθος είναι η ηλικία των μαθητών, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα και το μέγεθος της αίθουσας.

Ωστόσο, θεωρούνται αποδοτικότερες οι τριμελείς, οι τετραμελείς και οι πενταμελείς ομάδες (Kutnick και Rogers, 1994· Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2002).

### **Μορφές της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας**

Οι μορφές της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας μαθητών μπορούν να διακριθούν:

α. *ανάλογα με το θέμα εργασίας κάθε ομάδας* σε: ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα, ομαδικές εργασίες με κατανομή του θέματος, ομαδικές εργασίες με μεικτή μορφή·

β. *ανάλογα με το βαθμό προγραμματισμού της εργασίας* σε: προγραμματισμένες, ημιπρογραμματισμένες και ελεύθερες ομαδικές εργασίες·

γ. *ανάλογα με την ένταξη των εργασιών στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας-μάθησης* σε: ομαδικές εργασίες προετοιμασίας, ομαδικές εργασίες επεξεργασίας, ομαδικές εργασίες άσκησης, εμπέδωσης, έκφρασης (Κανάκης, 1987· Cohen, 1994).

### **Φάσεις της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας**

Η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, όπως κάθε διδασκαλία-μάθηση, επιδιώκει σκοπούς και στόχους, όπως ήδη αναφέρθηκε, που, για να τους πετύχει, χρειάζεται προγραμματισμό, οργάνωση, μεθοδικότητα, λογική διάρθρωση και τάξη. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι μιλάμε για τυποποιημένη και άκαμπτη πορεία που πρέπει να ακολουθεί ο δάσκαλος. Ό,τι επιδιώκεται είναι ένας μέτριος βαθμός προγραμματισμού, μια εύκαμπτη και ευέλικτη οργάνωση, μια ενδεικτική διαδοχή φάσεων, που έχει σκοπό να εξασφαλίζει την επιτυχία της διδασκαλίας χωρίς να αποθαρρύνει τις αυθόρμητες και πρωτότυπες επινοήσεις και δραστηριότητες των μαθητών και του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 2000· Meyer, 1987).

Με την παραπάνω έννοια, μπορούμε να διακρίνουμε, συνοπτικά, τις ακόλουθες φάσεις στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας (Bertrand, 1994· Holf, 1993· Κανάκης, 1987).

1. Προετοιμασία της διδασκαλίας-μάθησης με όλη την τάξη
  - α. Προβληματισμός και παρώθηση
  - β. Εκλογή και διατύπωση του θέματος
  - γ. Διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας
2. Εργασία στις ομάδες
  - α. Οργάνωση της εργασίας
  - β. Ανάλυση διάφορων ρόλων και συνεργασία
3. Συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη
  - α. Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας
  - β. Συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών
  - γ. Ανακεφαλαίωση, συνόψιση των συμπερασμάτων
4. Αξιολόγηση της εργασίας

### **Ο ρόλος του δασκάλου**

Στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος και τη φάση της ομαδικής συνεργασίας.

Συνοπτικά, μπορεί κανείς να επισημάνει τα ακόλουθα σημεία για το ρόλο του δασκάλου στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας (Cohen, 1994· Jacques, 2004· Kutnick και Rogers, 1994):

- Ο δάσκαλος προγραμματίζει και οργανώνει –μόνος του ή με τη βοήθεια των μαθητών– τις δραστηριότητες των ομάδων.
- Βοηθά στην επιλογή των θεμάτων ή τα βρίσκει ο ίδιος.
- Βοηθά τις ομάδες στην επιλογή των ρόλων των μελών τους.
- Συντονίζει τις δραστηριότητες των ομάδων.
- Φροντίζει για τα υλικά.
- Επιβλέπει διακριτικά, αν γίνεται, τον τρόπο εργασίας κάθε ομάδας.
- Συντονίζει τη συζήτηση κατά την παρουσίαση των εργασιών.
- Αξιολογεί, με τη συνεργασία των μαθητών, τις εργασίες.

### **Δυο παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας**

Τελειώνοντας αυτή τη συνοπτική αναφορά στη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε δυο παραδείγματα εφαρμογής από τον γράφοντα της μεθόδου, σε διαφορετικά, μάλιστα, σχολικά περιβάλλοντα. Είναι προφανής η σημασία τού να έχει ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα ο νεοεισερχόμενος, κάποια στοιχεία για την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Φυσικά, λόγω έλλειψης χώρου, η παρουσίαση θα είναι συνοπτική.

### Παράδειγμα Ι°

Η πρώτη «επαφή» με τη διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας από τον γράφοντα έγινε το σχολικό έτος 1997-1998 στο Λάτσειο Δημοτικό Σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού, όπου και εργάστηκε για πρώτη φορά σε τάξη. Επρόκειτο για το μάθημα της Ιστορίας στην Στ' τάξη και για την ενότητα «Ελληνική Επανάσταση».

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το σχολείο αυτό (ιδιωτικό) εξασφάλιζε αρκετούς από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω ως προϋποθέσεις επιτυχίας μιας τέτοιας οργάνωσης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο εφαρμόζε γενικότερα ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με ομάδες εργασίας από την Τρίτη (Γ') τάξη, ώστε οι μαθητές στην Στ' τάξη να είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Επίσης, το τμήμα είχε 24 παιδιά, χωρισμένα σε έξι (6) ομάδες, η σύνθεση των οποίων ποίκιλλε από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η αίθουσα, τέλος, ήταν διαμορφωμένη έτσι, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί άνετα τέτοιου είδους διδασκαλία: θρανία, ανά δύο, ραφάκια για τα υλικά και τις εργασίες των παιδιών, βιβλιοθήκη τάξης. Οπωσδήποτε, πρέπει να αναφερθεί και η μεγάλη και οργανωμένη βιβλιοθήκη του σχολείου καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της, ώστε να βρίσκουν και μόνοι τις πληροφορίες που χρειάζονταν.

Με το ξεκίνημα της διαδικασίας επεξεργασίας της συγκεκριμένης ενότητας, ένας δάσκαλος ανέλαβε να παρουσιάσει συνοπτικά σε όλα τα τμήματα της Στ' τάξης τη συγκεκριμένη ενότητα. Για κάθε τμήμα χρειάστηκαν 2 ως 3 διδακτικές ώρες, ώστε οι μαθητές να πάρουν μια ιδέα για το τι θέμα είχαν να μελετήσουν.

Στη συνέχεια, σε κάθε τμήμα ο δάσκαλος με τους μαθητές έπρεπε να επιλέξουν το θέμα κάθε ομάδας. Τα θέματα ήταν τέτοια όπως: «*Ρήγας*», «*Φιλική Εταιρεία*», «*Αγώνας στην ξηρά*», «*Ναυτικός Αγώνας*», «*Μεγάλες δυνάμεις και Επανάσταση*», «*Φιλελληνισμός*», «*Περίοδος Καποδίστρια*».

Μετά την επιλογή του θέματος άρχισε η εργασία στις ομάδες, η οποία και γινόταν στο σχολείο. Η προγραμματισμένη διάρκεια ήταν περίπου ένας (1) μήνας, μέχρι την παρουσίαση, αν και χρειάστηκε λίγο παραπάνω.

Κατά την παρουσίαση, οι ομάδες παρουσίασαν κολλάζ σε χαρτόνια με εικόνες και κείμενα, τα οποία ανέλυν προφορικά τα μέλη της ομάδας. Τέλος, συμπλήρωναν την παρουσίαση με ένα μικρό θεατρικό, που τα παιδιά είχαν φτιάξει μόνα τους.

Η αξιολόγηση κάθε ομάδας γινόταν μετά από συζήτηση του δασκάλου με όλη την τάξη, μετά την παρουσίασή της.

*Αποτελέσματα:* Οι μαθητές, πράγματι, δούλεψαν πολύ οργανωμένα, εμβάθυναν σε γεγονότα πολύ περισσότερο από ό,τι με παραδοσιακή διδασκαλία, εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια «άτυπη εξειδίκευση»: οι μαθητές κάθε ομάδας μάθαιναν άριστα το θέμα τους, αλλά δεν γνώριζαν καλά γενικότερα γεγονότα της επανάστασης. Από την άλλη, υπήρξε μεγάλη αλληλοβοήθεια και υποστήριξη στα πλαίσια των ομάδων, ιδιαίτερα προς τους αδύνατους μαθητές.

### Παράδειγμα 2ο

Πρόκειται για μια προσπάθεια που έγινε κατά το σχολικό έτος 2000-2001 στο 1<sup>ο</sup>, 6/θ Δημοτικό Σχολείο Περάματος Ρεθύμνου, στην Στ' τάξη, στο μάθημα της Γεωγραφίας και στην ενότητα «Οι ήπειροι».

Εδώ η αίθουσα δεν ήταν απόλυτα λειτουργική, επομένως χρειάστηκε να γίνουν κάποιες «επεμβάσεις» –ραφάκια από χαρτόκουτα, προσθήκη μεταλλικής βιβλιοθήκης και βιβλίων, δυο θρανία παραπάνω, πίνακες από φελιζόλ– ώστε να υπάρχουν χώροι για συγκέντρωση υλικών και βιβλίων.

Επίσης, η σχολική βιβλιοθήκη δεν ήταν ιδιαίτερα πλούσια, αλλά εμπλουτίστηκε σε άτλαντες και εγκυκλοπαίδειες και από αυτά που έφεραν τα παιδιά από την προσωπική τους βιβλιοθήκη.

Επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη μορφή αυτή της διδασκαλίας, χρειάστηκε να εξοικειωθούν σταδιακά. Έτσι, οι ομάδες άρχισαν να σχηματίζονται γύρω στο Δεκέμβριο και η εργασία δρομολογήθηκε στο μέσο του Β' τριμήνου, Φεβρουάριο με Μάρτιο, και στην αρχή του Γ' τριμήνου. Έγινε προσπάθεια ώστε οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού επιπέδου (και «καλούς» και πιο «αδύνατους»).

Σχηματίστηκαν τέσσερις (4) ομάδες –οι μαθητές του τμήματος ήταν 16– και επέλεξαν να παρουσιάσουν μια ήπειρο: *Ασία, Αφρική, Ευρώπη, Αμερική*.

Η παρουσίαση έγινε με ελεύθερη επιλογή των μαθητών, οπότε οι τρεις ομάδες παρουσίασαν κολλάζ με πληροφορίες, πίνακες και εικόνες από την ήπειρο που διάλεξαν, ενώ η μία ομάδα («Αφρική») παρουσίασε ντοσιέ με όλα τα παραπάνω στοιχεία, το οποίο διαβάστηκε και παρουσιάστηκε στην τάξη. Οι εργασίες αξιολογούνταν μετά από συζήτηση με όλους τους μαθητές, μετά την παρουσίαση καθεμιάς ομάδας.

*Αποτελέσματα:* Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρκετά ικανοποιητικά μεταξύ τους, έδωσαν δείγματα κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Ωστόσο, και εδώ είχαμε το φαινόμενο της «άτυπης εξειδίκευσης»: οι μαθητές γνώρισαν πολύ καλά την ήπειρο που επεξεργάστηκαν, αλλά δεν γνώρισαν και πολλά για τις υπόλοιπες ηπείρους. Τέλος, υπήρξαν και εδώ πολλά παραδείγματα αλληλοβοήθειας και υποστήριξης προς τους πιο «αδύνατους».

### Ανακεφαλαίωση

Η διδασκαλία-μάθηση με ομάδες εργασίας είναι μια μορφή οργάνωσης της σχολικής τάξης που μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για τα νέα Α.Π. και τα νέα διδακτικά πακέτα. Για να έχει, ωστόσο, περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να έχει υπάρξει κάποια προεργασία όσον αφορά την αίθουσα και το σχολείο, και σταδιακή εξοικείωση με τους μαθητές.

Είναι προφανές, ωστόσο, ότι πρέπει να ενημερώνονται περισσότεροι δάσκαλοι για τη μορφή αυτή της διδασκαλίας, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε γενικότερα για οφέλη ή μη.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μαρία Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Bertrand, Y. (1994) (μτφρ. Ε. Λινάρδου – Α. Σιπητάνου). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2001). «Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Ομάδα και Δυναμική της Ομάδας Εργασίας. Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σ. 1204 κ.ε.
- Holf, Daniel D. (1993) (ed.). *Cooperative learning: a response to linguistic and cultural diversity*, Washington DC, Center for Applied Linguistics: Mc Henry, IL, Delta Systems.
- Jacques, D. (2004) (μτφρ. Ν. Φίλιπς). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, D. – Jonhson. R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4<sup>th</sup> edition), USA: Allyn and Baycon.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kuutnick, P. – Rogers, C. (1994). *Groups in Schools*, London: Cassell.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987) (μτφρ. Α. Κουτσούκης). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ράλλης, Σ. (χ.χ.). *Σύγχρονη Παιδαγωγική: Η κατά ομάδες σχολική εργασία*, Αθήνα: Νικόδημος.
- Shlomo, S. (1990). *Cooperating learning: Theory and research*, New York: Praeger.
- Τριλιανός, Α. (1988). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα [χ.ο.].
- Τσαγκαρλή-Διαμαντή, Ε. (2000). «Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας θεολογικού μαθήματος. Η ομαδική διδασκαλία», *Κοινωνία*, τ. 3, σ. 281-289.
- Χαραλάμπους, Ν. – Γεώργας, Δ. (1995). «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», *Ψυχολογία*, τ. 2, σ. 146-164.
- Χατζηδήμου, Δ. – Ταρατόρη, Ε. (2002). «Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη». Στο ΥΠΕΠΘ (εκδ.), *Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Α΄/μια και Β΄/μια Εκπαίδευση. Β΄ μέρος προτάσεων του Υπουργείου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., σ. 131-140.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του “Εμείς κι ο κόσμος” της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 4, σ. 143-164.

## Επίδοση στο γυμνάσιο και εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία<sup>1</sup>

Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος  
Δάσκαλος

### Εισαγωγή

Η συζήτηση για την αναγκαιότητα ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων μπορεί να μην είναι καινούρια, δεν παύει όμως να είναι επίκαιρη. Μερικά από τα ερωτήματα που απασχολούν ειδικούς και άλλους εμπλεκόμενους είναι του τύπου: Πρέπει να υπάρχουν ολιγοθέσια; Προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο ίδιας ποιότητας με τα πολυθέσια; Είναι δυνατό να υπάρξουν παρεμβάσεις ενισχυτικές της λειτουργίας τους (π.χ. χρήση η/υ); κ.ά.

Παίρνοντας ως δεδομένο ότι η επίδοση που επιτυγχάνουν οι μαθητές<sup>2</sup> στα γυμνάσια, όπου συνυπάρχουν παιδιά από ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία, αποτελεί μια ένδειξη για το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται σε διαφορετικής οργανικότητας<sup>2</sup> δημοτικά σχολεία θα επιχειρήσουμε να ελέγξουμε το κατά πόσο ο τύπος του δημοτικού σχολείου (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) στο οποίο φοίτησαν επηρεάζει αφενός την επίδοσή τους στις τρεις τάξεις του γυμνασίου<sup>3</sup> και αφετέρου την ολοκλήρωση ή όχι της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε<sup>3</sup> αντλήθηκε από το σύνολο των μαθητών του Ν. Μεσσηνίας που το σχολικό έτος 1993-94 εισήλθαν στο σχολικό σύστημα και αποφοίτησαν, όσοι τελικά τα κατάφεραν, το σχολικό έτος 2001-2002 ολοκληρώνοντας την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η επιλογή του έγινε με τη μέ-

1. Το κείμενο αυτό αντλεί τα δεδομένα από εργασία που υποβλήθηκε το Μάιο του 2004 από τον γράφοντα στο Τμήμα Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Συμπληρωματικής Ειδίκευσης στη Στατιστική. Ο τίτλος εκείνης της εργασίας ήταν: «Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Τύπος σχολείου και επίδοση των μαθητών στο Ν. Μεσσηνίας».

2. Στο κείμενο τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες χρησιμοποιείται μόνο ο όρος “μαθητές” προς διευκόλυνση της ανάγνωσης του κειμένου.

3 Σημειώνεται ότι στα γυμνάσια που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα φοιτούσαν μαθητές που προέρχονταν τόσο από ολιγοθέσια όσο και από πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

θοδο της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας (stratified random sampling). Ο Ν. Μεσσηνίας χωρίστηκε σε τρεις περιοχές-στρώματα (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές). Το μέγεθός του (84 μαθητές) καθορίστηκε από τη δέσμευση ότι το σφάλμα της εκτίμησης του ποσοστού εγκατάλειψης της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν θα υπερβαίνει το 2% με πιθανότητα 0,95 (Ξεκαλάκη, 1995, σελ. 81-86) και κατανεμήθηκε αναλογικά, με βάση τον πληθυσμό, στα τρία στρώματα.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με χρήση στρωματοποιημένου τυχαίου δείγματος (stratified random sample) μεγέθους 30 μαθητών.

### **Επίδοση των μαθητών στο γυμνάσιο και οργανικότητα του δημοτικού σχολείου προέλευσής τους**

Εδώ ελέγχεται αν η επίδοση που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις τρεις τάξεις του γυμνασίου είναι ίδια τόσο για τους μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά όσο και για τους μαθητές που προέρχονται από πολυθέσια. Ο έλεγχος γίνεται με την εφαρμογή του ελέγχου υποθέσεων για τη σύγκριση τιμών δύο κανονικών πληθυσμών.

Ξεκινώντας από την επίδοση που έχουν τα παιδιά στην Α' γυμνασίου και εφαρμόζοντας τον έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο κανονικών πληθυσμών οι υποθέσεις τις οποίες θα ελέγξουμε είναι:

- $H_0$ : Η πραγματική μέση βαθμολογία των παιδιών στην Α' γυμνασίου είναι ίδια τόσο για τα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο όσο και για τα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.
- $H_1$ : Η πραγματική μέση βαθμολογία των παιδιών στην Α' γυμνασίου διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.

Ο Πίνακας 1 μας δίνει τη μέση βαθμολογία των μαθητών ξεχωριστά για κάθε τύπο δημοτικού σχολείου. Όπως μπορούμε να δούμε, οι μαθητές που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία επιτυγχάνουν μέση βαθμολογία κατά 0,8 μονάδες υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά.

Παρατηρώντας, όμως, το δεύτερο τμήμα του Πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι η τιμή του παρατηρούμενου επίπεδου σημαντικότητας του t-test για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων είναι 0,203<sup>4</sup>. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μέση βαθμολογία των παιδιών στην Α' γυμνασίου του Ν. Μεσσηνίας είναι ίδια τόσο για τα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο όσο και για τα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και αν εξετάσουμε το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της διαφοράς των μέ-

4 Θεωρούμε ίσες τις διασπορές των δύο πληθυσμών, αφού ο έλεγχος για την ισότητα των διασπορών (Levene's test) δίνει υψηλή τιμή του παρατηρούμενου επίπεδου σημαντικότητας (0,604).

των βαθμολογιών το οποίο περιέχει το μηδέν (-2,0427 έως 0.4406).

**Πίνακας 1:** Μέσος, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα μέσου της βαθμολογίας στην Α' γυμνασίου για παιδιά των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων - Έλεγχος ισότητας διασπορών και μέσων.

	Δημοτικό σχολείο προέλευσης	Μέγεθος δείγματος	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
Βαθμός Α γυμνασίου	ολιγοθέσιο	19	15,279	2,2609	,5187
	πολυθέσιο	55	16,080	2,3666	,3191

	Levene's Test για ισότητα διασπορών		t-tet για ισότητα μέσων							
	F	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	t	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Διαφορά μέσων	Τυπικό σφάλμα της διαφοράς	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων		
								κατώτερη τιμή	ανώτερη τιμή	
Βαθμός Α γυμνασίου	Ίσες διασπορές	,271	,604	-1,286	72	,203	-,801	,6229	-2, 0427	0,4406
	Άνισες διασπορές			-1, 315	32,646	,198	-,801	,6090	-2,0406	0,4385

Ανάλογος έλεγχος ακολουθεί και για την επίδοση που επιτυγχάνουν τα παιδιά στη Β' γυμνασίου. Οι προς έλεγχο υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

- $H_0$ : Η μέση βαθμολογία των παιδιών στη Β' γυμνασίου, στο σύνολο των παιδιών της Β' γυμνασίου στο Ν. Μεσσηνίας, είναι ίδια τόσο για τα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο όσο και για τα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.
- $H_1$ : Η μέση βαθμολογία των παιδιών στη Β' γυμνασίου, στο σύνολο των παιδιών της Β' γυμνασίου στο Ν. Μεσσηνίας, διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.

Ο Πίνακας 2 δίνει τα αποτελέσματα του ελέγχου.

**Πίνακας 2:** Μέσος, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα μέσου της βαθμολογίας στη Β' γυμνασίου για παιδιά των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων - Έλεγχος ισότητας διασπορών και μέσων.

	Δημοτικό σχολείο προέλευσης	Μέγεθος δείγματος	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
Βαθμός Β γυμνασίου	ολιγοθέσιο	19	14,963	2,3017	0,5281
	πολυθέσιο	53	16,000	2,5287	0,3473

	Levene's Test για ισότητα διασπορών	t-tet για ισότητα μέσων								
		F	Παρατηρούμενο επιπεδο σημαντικότητας	t	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επιπεδο σημαντικότητας	Διαφορά μέσων	Τυπικό σφάλμα της διαφοράς	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων	
									κατώτερη τιμή	ανώτερη τιμή
Βαθμός Β γυμνασίου	Ίσες διασπορές	1,177	,282	1,568	70	0,121	-1,037	0,6611	-2,3553	,2816
	Άνισες διασπορές			1,640	34,697	0,110	-1,037	0,6321	-2,3204	,2467

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη αυτού του πίνακα, η μέση βαθμολογία που κατακτούν οι μαθητές που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία στη Β' γυμνασίου είναι υψηλότερη κατά μία περίπου μονάδα από τη μέση βαθμολογία που επιτυγχάνουν οι μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ίδια τάξη. Όμως η διαφορά αυτή οφείλεται σε παράγοντες της τυχαίας δειγματοληψίας και όχι στην ύπαρξη ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων (βλέπε 1<sup>η</sup> γραμμή και 5<sup>η</sup> στήλη του δεύτερου τμήματος του Πίνακα 2).

Τέλος, αντίστοιχος έλεγχος με τους προηγούμενους γίνεται για την επίδοση που κατακτούν τα παιδιά στην Γ' γυμνασίου, σε σχέση με τον τύπο του δημοτικού σχολείου από το οποίο προέρχονται. Οι προς έλεγχο υποθέσεις εδώ διαμορφώνονται ως εξής:

- $H_0$ : Η πραγματική μέση βαθμολογία των παιδιών στην Γ' γυμνασίου είναι ίδια τόσο για τα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο όσο και για τα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.
- $H_1$ : Η πραγματική μέση βαθμολογία των παιδιών στην Γ' γυμνασίου διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στα παιδιά που φοίτησαν σε πολυθέσιο δημοτικό.

Από τον Πίνακα 3 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μέση βαθμολογία στην

Γ' γυμνασίου των παιδιών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία υπολείπεται κατά μία μονάδα από την αντίστοιχη μέση βαθμολογία των παιδιών που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Όμως το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του t-test για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων είναι 0,169, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαφορά δεν οφείλεται στην ύπαρξη ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων, αλλά σε παράγοντες της τυχαίας δειγματοληψίας.

**Πίνακας 3:** Μέσος, τυπική απόκλιση και τυπικό σφάλμα μέσου της βαθμολογίας στη Γ' γυμνασίου για παιδιά των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων - Έλεγχος ισότητας διασπορών και μέσων.

	Δημοτικό σχολείο προέλευσης	Μέγεθος δείγματος	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
Βαθμός Γ γυμνασίου	ολιγοθέσιο	19	14,742	2,3766	,5452
	πολυθέσιο	52	15,721	2,7128	,3762

	Levene's Test για ισότητα διασπορών		t-tet για ισότητα μέσων							
	F	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	t	Βαθμοί ελευθερίας	Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Διαφορά μέσων	Τυπικό σφάλμα της διαφοράς	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των μέσων		
								κατώτερη τιμή	ανώτερη τιμή	
Βαθμός Γ γυμνασίου	Ίσες διασπορές	2,253	,138	1,389	69	,169	-,979	0,7048	-2,3851	,4270
	Άνισες διασπορές			1,478	36,314	,148	-,979	,6624	-2,3221	,3640

### Εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τύπος του δημοτικού σχολείου (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) όπου φοίτησαν τα παιδιά

Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ της ολοκλήρωσης ή όχι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του τύπου του δημοτικού σχολείου (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο) στο οποίο φοίτησαν οι μαθητές.

Από τον Πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι και για τις δύο κατηγορίες μαθητών (όσων προέρχονται από ολιγοθέσια και από πολυθέσια σχολεία), περίπου εννιά στους δέκα μαθητές ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

**Πίνακας 4:** Συνάφεια ολοκλήρωσης ή όχι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τύπου δημοτικού σχολείου όπου φοίτησαν οι μαθητές

			Τύπος δημοτικού σχολείου προέλευσης			
			ολιγοθέσιο	πολυθέσιο	Σύνολο	
Ολοκλήρωση ή όχι της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης	αποφοίτησε	Συχνότητα	19	53	72	
		Επί τοις % του δημοτικού σχολείου προέλευσης	90,5%	86,9%	87,8%	
	εγκατέλειψε	Συχνότητα	2	8	10	
		Επί τοις % του δημοτικού σχολείου προέλευσης	9,5%	13,1%	12,2%	
Σύνολο			21	61	82	
			Επί τοις % του δημοτικού σχολείου προέλευσης	100%	100%	100%
			Επί τοις % του συνόλου	25,6%	74,4%	100%

Οι υποθέσεις που θα εξετάσουμε με τον έλεγχο υποθέσεων για τη διαφορά μεταξύ δύο αναλογιών είναι:

- $H_0$ : Το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά και ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ίδιο με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία.
- $H_1$ : Το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από ολιγοθέσια δημοτικά και ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση διαφέρει από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Δοθέντος ότι τα δείγματα είναι ανεξάρτητα και μεγάλα, η στατιστική συνάρτηση ελέγχου είναι η εξής:

$$Z = \frac{\hat{p}_1 - \hat{p}_2}{\sqrt{\frac{\hat{p}^*(1-\hat{p}^*)}{n_1} + \frac{\hat{p}^*(1-\hat{p}^*)}{n_2}}} = \frac{0,905 - 0,869}{\sqrt{\frac{0,878 * 0,122}{21} + \frac{0,878 * 0,122}{61}}} = 0,435$$

όπου,  $\hat{p}_1$  είναι το ποσοστό των μαθητών του δείγματος με μέγεθος ίσο με  $n_1$  που αποφοίτησαν από ολιγοθέσια σχολεία,  $\hat{p}_2$  είναι το ποσοστό των μαθητών του δείγματος με μέγεθος ίσο με  $n_2$  που αποφοίτησαν από πολυθέσια σχολεία και  $\hat{p}$

είναι το ποσοστό του συνόλου των αποφοιτησάντων μαθητών του δείγματος με μέγεθος ίσο με  $(n_1 + n_2 = n)$ .

Ακόμα και σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,1$  δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, αφού η ανισότητα  $-Z_{1-\frac{\alpha}{2}} < Z < Z_{1-\frac{\alpha}{2}}$  ισχύει<sup>6</sup>.

Με άλλα λόγια, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό των μαθητών που ολοκληρώνουν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία δεν διαφέρει από το αντίστοιχο ποσοστό των πολυθέσιων. Κατά συνέπεια και το ποσοστό των μαθητών που δεν ολοκληρώνει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και προέρχεται από ολιγοθέσια σχολεία δεν διαφέρει από το αντίστοιχο ποσοστό των πολυθέσιων.

## Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των δύο ελέγχων που προηγήθηκαν (διαφορά μέσων τιμών και διαφορά αναλογιών) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καμιά διαφορά στατιστικά σημαντική δεν υφίσταται ούτε στην επίδοση των μαθητών των τριών τάξεων του γυμνασίου ούτε στην εγκατάλειψη της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανάμεσα στους μαθητές που φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους μαθητές που φοίτησαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία.<sup>6</sup>

## Βιβλιογραφία

- Bruning, J. & Kintz, B. (1987). *Computational Handbook of Statistics*, Scott, Foresman and Company, USA.
- Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*, John Wiley & Sons, USA.
- Ξεκαλάκη, Ε. (1995). *Τεχνικές δειγματοληψίας*, Αθήνα.
- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (1997). *Εισαγωγή στη στατιστική σκέψη*, τόμος Ι (Περιγραφική Στατιστική), Αθήνα.
- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (1998). *Εισαγωγή στη στατιστική σκέψη* (Συμπλήρωμα), (Ειδικά θέματα), Αθήνα.
- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (2000). *Εισαγωγή στη Στατιστική σκέψη*, Τόμος ΙΙ (Εισαγωγή στις Πιθανότητες και στην Στατιστική Συμπερασματολογία), Αθήνα.

---

<sup>6</sup>  $\left( -Z_{1-\frac{\alpha}{2}} = -1,645 \text{ \& } Z_{1-\frac{\alpha}{2}} = 1,645 \right), (Z=0,435)$

<sup>6</sup> Βέβαια, το συμπέρασμα αυτό ισχύει για τη μαθητική γενιά του Ν. Μεσοητίας που το σχολικό έτος 1993-94 εισήλθε στο σχολικό σύστημα φοιτώντας στην Α' Δημοτικού και αποφοίτησε, ολοκληρώνοντας την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2001-2002.



## Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα

Ευθυμάκη Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μετεκπαιδευμένη στο Διδασκαλείο “Μαρία Αμαριώτου”,  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Παιδική Λογοτεχνία στο Π.Τ.Δ.Ε Ρεθύμνου

### 1. Προσεγγίζοντας τον όρο Λογοτεχνία

Επειδή ο όρος λογοτεχνία είναι περισσότερο ένας κλειστός παρά ανοιχτός όρος και το νόημά του ποικίλλει από εποχή σε εποχή, από πολιτισμό σε πολιτισμό και ακόμα και μέσα στα πλαίσια του ίδιου πολιτισμού, η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός είναι αρκετά δύσκολη. Θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν δώσει μια σειρά εναλλακτικών ορισμών, που βασίζονται στη «γλώσσα της λογοτεχνίας» ή στη «μυθοπλαστική της διάσταση», ή σε κάποια άποψη για το αισθητικό της αποτέλεσμα (Eagleton, 1989: 21-28).

Για τους νεότερους θεωρητικούς της λογοτεχνίας το λογοτεχνικό έργο εξετάζεται μέσα από τα συμφραζόμενα μιας αποτίμησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διάφορες εκφάνσεις της λογοτεχνικής διαδικασίας, οι οποίες συνδέονται τόσο με το πρόσωπο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη (Hawthorn, 1993: 7-18).

Κοινό σημείο των ορισμών που δίνουν είναι ότι αποκλείεται ο αναγνώστης-παιδί. Δεν έχει την απαραίτητη γλωσσική εμπειρία για να κατανοήσει πλήρως το κείμενο και να περάσει στην ευχαρίστησή του ούτε διαθέτει την επαρκή γνώση των πολιτισμικών συμφραζομένων (Κανατσούλη, 1997: 14-15).

### 2. Παιδική λογοτεχνία

Με τον όρο *παιδική λογοτεχνία* δεν εννοούμε, βέβαια, τα λογοτεχνήματα που έχουν γράψει τα παιδιά. Εννοούμε τα «αισθητικά αξιόλογα και δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα ενηλίκων προσώπων, που απευθύνονται στο παιδί και μπορούν να του μεταδώσουν την αισθητική τους συγκίνηση, αλλά και μια μόρφωση και γενικότερη παιδεία» (Μαλαφάντης, 2001: 15).

Πολλοί μελετητές, Έλληνες και ξένοι, την ορίζουν συγκριτικά με τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Θεωρούν ότι η παιδική λογοτεχνία διαφέρει στο βαθμό και

όχι στο είδος, και ότι γράφοντας για παιδιά πρέπει να τηρούνται οι ίδιες προδιαγραφές όπως στο γράψιμο για ενηλίκους. Επίσης, ζητούν από τους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνιών να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και να αντλούν τα θέματά τους από περιοχές εμπειρίας που αντιστοιχούν στην ψυχική και πνευματική ωριμότητα του παιδιού (Κανατσούλη, 1997: 17-19).

Αν και οι γνώμες των μελετητών διχάζονται<sup>1</sup> ως προς τη διαφοροποίηση ή όχι της παιδικής λογοτεχνίας από τη λογοτεχνία των ενηλίκων, όλοι συμφωνούν στην παιδαγωγική της διάσταση, που προκύπτει από την ιδιαιτερότητα του δέκτη της.

Κυρίαρχος ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας της αισθητικής αντίληψης του παιδιού. Όμως, πέρα από την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια που προσφέρει στον νεαρό αναγνώστη, συμβάλλει στη γενικότερη αγωγή του, στην αυτομόρφωσή του, καθώς είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα που βοηθάει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσω των αξιών, των προτύπων και των ιδανικών που προβάλλει (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 35). Επίσης, γνωρίζει στον σύγχρονο άνθρωπο μερικές από τις προϋποθέσεις που δημιούργησαν τον πολιτισμό, δηλώνοντας έτσι την ανθρωπολογική της διάσταση (Μαλαφάντης, 2005: 23) και προετοιμάζει τον νεαρό αναγνώστη στην κοινωνικοποίησή του, στην έξοδο του από τα στενά όρια του «εγώ» και στην ένταξή του σε κοινωνικά σύνολα με όμοιο ή κοινό αξιακό προσανατολισμό (Καλλέργης, στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, 1993: 46-49).

### 3. Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού

Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα και το πλήθος των αντιφάσεων που τη χαρακτηρίζουν (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994: 151). Το παιδί προσεγγίζει τους ήρωες, πονά, κλαίει, υποφέρει, χαίρεται γι' αυτούς, ενθουσιάζεται και προβληματίζεται μαζί τους, περνά την «τραγική ειρωνεία» και φτάνει στην κάθαρση.

Ο αναγνώστης συμμετέχει στα διάφορα προβλήματα, γεγονότα, συναισθήματα, πράξεις που εκτυλίσσονται μέσα στο κείμενο, εντείνοντας τους διάφορους μηχανισμούς ταύτισης, προβολής, διαφοροποίησης ή αποστασιοποίησής του σε σχέση με το λογοτεχνικό κόσμο, μυθιστορηματικό κυρίως και ποιητικό λιγότερο (Σπανός, 1989: 16).

1 Ο Χ. Σακελλαρίου (1985: 37) θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία δεν αποτελεί αυτόνομο είδος τέχνης, ο Π. Χάρης τη θεωρεί χωριστό είδος (βλ.: Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 34), άλλοι τη θεωρούν ως κλάδο της λογοτεχνίας που δεν παρουσιάζει πολύ ευδιάκριτα όρια από τη λογοτεχνία ενηλίκων (Αναγνωστόπουλος, 1991: 15), ενώ κάποιοι ισχυρίζονται ότι η παιδική λογοτεχνία δεν διαφέρει σε τίποτα από την υπόλοιπη λογοτεχνία, συμμορφώνεται στους κανόνες που διέπουν το λογοτεχνικό φαινόμενο και στοχεύει και αυτή στη μετάδοση συγκίνησης (Καλλέργης, 1995: 74), και θεωρούν αξιόλογα παιδικά λογοτεχνήματα εκείνα που προκαλούν αισθητική απόλαυση όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους μεγάλους (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 35).

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, όμως, αντιμετωπίζεται από τους γονείς περισσότερο ως μέσο συμπλήρωσης των σχολικών γνώσεων και λιγότερο ως κάτι που προσφέρει πνευματική χαρά και ψυχική ικανοποίηση. Αναμφισβήτητα, τα καλά λογοτεχνικά βιβλία, όσο και αν αυτό δεν είναι πρόθεση του συγγραφέα, τελικά διδάσκουν με τον τρόπο τους, προσφέρουν πολλές φορές και κάποιες γνώσεις. Για να αναπτυχθεί η φιλία των παιδιών με τα βιβλία, χρειάζεται συνεχής, αλλά και διακριτική προσπάθεια. Λέγεται συχνά ότι τον αναγνώστη τον δημιουργεί το παράδειγμα, ό,τι δηλαδή βιώνει μέσα στον οικογενειακό αρχικά και στον κοινωνικό περίγυρο αργότερα. Σίγουρα αυτό είναι σωστό, αλλά δεν είναι το μόνο. Για τη δημιουργία στενής και μόνιμης φιλίας του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο είναι απαραίτητοι οι παρακάτω παράγοντες:

1. η εύκολη και άνετη πρόσβαση του παιδιού στο βιβλίο,
2. η παρουσία του βιβλίου στην καθημερινή του ζωή από μικρή ηλικία,
3. η συχνή συζήτηση γύρω από τα βιβλία, για να διαισθανθεί την εκτίμηση των μεγάλων για τη λογοτεχνία, και
4. η σταδιακή, συστηματική και προγραμματισμένη εξοικείωση με τα λογοτεχνικά κείμενα, που επιτρέπει την αφομοίωση της λογοτεχνικής ύλης, πράγμα που μπορεί να συμβεί μόνο μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης (για περισσότερα, βλ.: Μαλαφάντης, 2005: 27-34).

#### 4. Παιδική λογοτεχνία και σχολείο

Κάθε αναφορά στην πνευματική καλλιέργεια μας μεταφέρει στο σκοπό της πραγματικής παιδείας, ικανής να ξυπνά συνειδήσεις, να διεγείρει τη σκέψη, να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα εκείνες που συγκροτούν την κριτική σκέψη (Σπανός, 1989: 14).

Σύμφωνα με τον Bruner (1986), η επαφή του παιδιού με τον αφηγηματικό λόγο το βοηθά να οικοδομήσει την αντίληψή του για τον κόσμο που το περιβάλλει, να συγκροτήσει την προσωπική του ταυτότητα (Ματσαγγούρας, 1999: 621).

Το σχολείο οφείλει να εμπλέκει τους μαθητές στην επεξεργασία των δεδομένων του περιεχομένου της διδασκαλίας και να τους παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, «να διατυπώσουν τα συμπεράσματα της επεξεργασίας με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων ερμηνείας της πραγματικότητας» (Ματσαγγούρας, 2002: 152).

Κατά την άποψη του Κουκουλομάτη (1996: 17) η λογοτεχνία στην εκπαίδευση εξυπηρετεί τους εξής κυρίως στόχους: α) Καλλιεργεί τα «εν δυνάμει» αισθητικά στοιχεία του παιδιού. β) Προετοιμάζει τη συναισθηματική ολοκλήρωσή του εφοδιάζοντάς το με δύναμη, για να μπορεί να προσαρμοστεί στο σύγχρονο κόσμο, όπου δεσπόζουν η τεχνολογία και τα οικονομικά συμφέροντα. γ) Φέρνει το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα δίνοντάς του τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τον προφορικό και το γραπτό του λόγο. δ) Συσχετίζει και συνδέει τη λογοτεχνία με άλλες επιστήμες, όπως ιστορία, θρησκευτικά ή άλλα σύγ-

χρονα θέματα που ενδιαφέρουν τον άνθρωπο. Το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου (εθνικό, πολιτικό, θρησκευτικό, κοινωνικό) προσεγγίζεται από τα παιδιά με εύκολο και αβίαστο τρόπο.<sup>2</sup> Ειδικότερα, η λογοτεχνία μπορεί να στηρίζει ολοκληρωτικά την ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ιστορικά γεγονότα δεν άφησαν αλώβητους τους συγγραφείς, είτε τους συγχρόνους προς αυτά είτε τους συγγραφείς της νεότερης λογοτεχνίας. Έτσι, η λογοτεχνία υποκαθιστά ή συμπληρώνει την ιστορία, η οποία περνά στον μαθητή βιωματικά, αφού νιώθει την ελευθερία στη σχέση του με το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα δραστηριοποιείται το συναίσθημα με αποτέλεσμα η πρόσληψη να αποτελεί υπόθεση προαίρεσης και επιλογής (Κουκουλομμάτης, 1994: 69-78).

Σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα<sup>3</sup> η λογοτεχνία θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών και το μάθημα της λογοτεχνίας αναδείχθηκε από το 19<sup>ο</sup> αι. το σπουδαιότερο μέσο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Σε χώρες με έντονα εθνικά προβλήματα θεωρήθηκε επιπλέον αναγκαίο, μαζί με το μάθημα της ιστορίας, για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και την ομογενοποίηση της εθνικής ταυτότητας (Αποστολίδου, 1999, στο Αποστολίδου και Χοντολίδου: 335).

Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είχε χαρακτηριστικά πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Ο περίφημος εθνικός-φρονηματιστικός σκοπός της υποβάθμιζε την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσο και όχι αυτοσκοπό.

Η σύγχρονη τάση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι η αποδέσμευση της λογοτεχνίας από τη γλωσσική διδασκαλία. Σήμερα στα Ανθολόγια, καθώς και στα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα, παρατηρούμε πως υπάρχει μια ποικιλία και μια ευρύτητα όσον αφορά την επιλογή των κειμένων. Όμως ένα γενικό πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι η *αποσπασματικότητα*, η παρουσία της οποίας στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι εντονότατη. Στο σχολείο τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζονται αποκομμένα από το υπόλοιπο κείμενο, αφού ούτε οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ούτε οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για αποσπάσματα. Είναι αναγκαίο να εξοικονομηθεί χρόνος από το πιεσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και να γίνει το απόσπασμα αφετηρία για την ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου, καθώς και να βρεθούν πρακτικές<sup>4</sup> προκειμένου τα παιδιά να μνηθούν στη λογοτεχνία.

2 Ας πάρουμε, για παράδειγμα, την ευκολία με την οποία αφομοιώνεται ένα πολυσέλιδο μυθιστόρημα και διατηρείται στη μνήμη, και ταυτόχρονα ας σκεφτούμε πόσο δύσκολα καταγράφεται στον εγκέφαλο μια σελίδα ιστορίας ή γεωγραφίας (Κουκουλομμάτης, 1996: 24).

3 Είναι χαρακτηριστικό ότι το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, επιθυμώντας να νιώσει «προοδευτικό» και ρηξικέλευθο, προτείνει μια σειρά από λογοτεχνικά βιβλία παρα-σχολικά που θα μπορούσε να συστήσει ο διδάσκων ως ένα είδος ελεύθερου αναγνώσματος, που έχουν όμως σκοπό να συμπληρώσουν τις ιστορικές γνώσεις που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Παίρνοντας αφορμή από το γεγονός αυτό, η έγκυρη εφημερίδα *Le Monde* δημοσιεύει ένα άρθρο προτρέποντας γονείς και εκπαιδευτικούς να διαλέγουν εξωσχολικά βιβλία που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα, και ανάμεσά τους μεταφρασμένο το γνωστότατο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, που αναφέρεται στο Β' παγκόσμιο πόλεμο (Ζερβού, 1999: 148-149).

4 Όπως, για παράδειγμα, γνωριμία των παιδιών με άλλα βιβλία του ίδιου συγγραφέα ή και τον ίδιο τον συγ-

Συμπερασματικά, η λογοτεχνία, με τη συναισθηματική φόρτιση που δημιουργεί στο παιδί, μετουσιώνεται σε έναν «τρόπο ζωής», που σταδιακά υιοθετείται από αυτό. Και αφού το παιδί μαθαίνει πραγματικά όταν μαθαίνει με ευχάριστο τρόπο, η λογοτεχνία ως διδακτικό αγαθό προσφέρει έμμεσα την πραγματική παιδεία, που ταυτίζεται με την πνευματική καλλιέργεια και την ανθρωπιά ως σύνολο αξιών που εκφράζουν τον ανθρώπινο πολιτισμό.

## 5. Ρόλος του δασκάλου και του μαθητή

Ο δάσκαλος αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και το βιβλίο. Από τη μια μεριά, οφείλει να εξοπλιστεί με τη βαθιά γνώση του βιβλίου και της λογοτεχνίας, ώστε να έχει ο ίδιος αυτοπεποίθηση και η δουλειά του επιστημονικό υπόβαθρο, και από την άλλη είναι απαραίτητη η γνώση της ψυχοαισθητικής δομής του νέου ανθρώπου, της κλίμακας των γνωστικών δυνατοτήτων του, των εγγενών δυσχερειών της πορείας που οδηγεί το παιδί από την άγνοια στη γνώση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 65).

Δεν χρειάζονται προσχεδιασμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Ο δάσκαλος είναι «συνομιλητής» με τα κείμενα και προτρέπει τους μαθητές του σε μια ανάλογη «συνομιλία», ώστε να οδηγούνται σε μια αρχική κατανόηση και σε μια έκφραση συναισθημάτων αξιών και απόψεων, η οποία θα είναι διαφορετική στον καθένα και ανάλογη προς τα βιώματά του. Από μεταβιβαστής ενός σώματος γνώσεων και εκφραστής προσωπικών προθέσεων και απόψεων γίνεται πια συνδημιουργός του μαθήματος μαζί με τους μαθητές, συντονιστής της δράσης και υπεύθυνος για τη μορφωτική αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της ομάδας (Χρυσοφίδης, 2000).

Ο μαθητής όταν βρεθεί μπροστά σε ένα κείμενο κάνει πάντα κάποιες υποθέσεις γι' αυτό, έχει μια διαίσθηση γύρω από αυτό. Αν ο δάσκαλος του παρέχει αμέσως την «ορθή» ερμηνεία, αυτές οι υποθέσεις θα σβήσουν και, αν είναι διαφορετικές από αυτή που ειπώθηκε, πιθανόν να «ενοχοποιήσει» τον μαθητή για τη σκέψη του, την οποία στο μέλλον ολόένα και περισσότερο θα δυσκολεύεται να εκφράσει. Έτσι, ο δάσκαλος παρέχει στο μάθημα μια αρχική υποστηρικτική βάση, κάνει δηλαδή κάποιες νύξεις γύρω από το θέμα, πάνω στις οποίες ο μαθητής μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και τα βιώματά του θα οικοδομήσει σταδιακά τη γνώση, το νόημα. Δίνει αναγνωστικές οδηγίες, υποδεικνύει στοιχεία που δεν έτυχαν της απαιτούμενης προσοχής των μαθητών, επιλέγει κείμενα με «βαθμό δυσκολίας» ανάλογο προς την ηλικία των μαθητών του, ώστε να επιτρέπουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης, χρησιμοποιεί κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.<sup>5</sup>

γραφέα, αν είναι δυνατόν, δημιουργία εκθέσεων βιβλίου, ύπαρξη δανειστικών βιβλιοθηκών σε κάθε τάξη, διοργάνωση αφιερωμάτων σε λογοτέχνες, πλαισίωση των αναγνώσεων των παιδιών με άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως μουσική, ζωγραφική, φωτογραφία (Σακκά-Νικολακοπούλου, 1989: 107-109).  
5 ...όπως μελέτες με ερμηνευτικές απόπειρες και σύντομους κριτικούς σχολιασμούς, γνωριμία με κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα σε άλλη εποχή ή από άλλη οπτική γωνία (γνωστά ως παράλληλα κεί-

Η λογική αυτή μας οδηγεί σε μια εποικοδομιστική προοπτική και ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά ο τρόπος της παρέμβασης του δασκάλου ως προς τη μορφοποίηση της σκέψης των μαθητών, ως προς την υποκίνηση στην κατανόηση και την απόκτηση αναγνωστικών στρατηγικών (Φρουδάκη, 2003: 104-105).

Τέλος, για το μάθημα της λογοτεχνίας απαραίτητη είναι η σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του, η λεπτή αυτή σχέση που κάνει τους μαθητές να εμπιστεύονται τον δάσκαλο και να τον αντιμετωπίζουν ως συναναγνώστη τους. Πρέπει να γνωρίζουν κάποιες από τις αναγνωστικές του προτιμήσεις, αλλά και αυτό που δεν του αρέσει, να είναι πεισμένοι ότι δεν χρησιμοποιεί το διάλογο ως τέχνασμα και να μην τους δίνει την εικόνα ενός ρυθμιστή μοναδικού, κατόχου όλων των έγκυρων απαντήσεων, που ενεργεί και δρα άσχετα και ανεξάρτητα από αυτούς (ό.π.: 114).

## 6. Μια διδακτική πρόταση

Η πρόταση που ακολουθεί αφορά τη διδασκαλία τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων στο Στ<sub>2</sub> τμήμα του 13<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χανίων το 2005.

### 6.1. Προβληματισμοί – κίνητρο ενασχόλησης με το θέμα

Εύλογα θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί γιατί σήμερα οι μικροί μαθητές δεν ανακαλύπτουν την «κρυμμένη απόλαυση» μέσα στο διάβασμα, αφού, όποιος παρατηρήσει τη σημερινή κατάσταση στα σχολεία, διαπιστώνει εύκολα τα προβλήματα, τα οποία αφορούν κυρίως τρεις άξονες:

1. Η λογοτεχνία είναι μοιρασμένη συνεταιρικά ανάμεσα στην αισθητική και την εθνική παράδοση.
2. Ο δάσκαλος είναι εγκλωβισμένος και διχασμένος ανάμεσα στον υποβαθμισμένο ρόλο του αναμεταδότη των διδακτικών οδηγιών του Υπουργείου και στον εξυψωμένο ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το λογοτεχνικό κείμενο.
3. Τέλος, ο μαθητής είναι αναγκασμένος να αναζητά ένα πάντα φευγαλέο Νόημα, μια Κύρια Ιδέα, αναπαράγοντας κοινοτοπίες και στερεότυπα, αναμασώντας ένδοξες βιογραφίες και διάσημες φράσεις, καταδικασμένος να γράφει όσα γράφει χωρίς να εννοεί, χωρίς να νιώθει, να μιλά χωρίς να λέει τίποτα.

Η ριζική αναμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί και να ικανοποιηθεί με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που περιορίζονται στο ξαναγράψιμο του σχολικού ανθολογίου σύμφωνα με την επικρατούσα κάθε φορά αντίληψη περί του λογοτεχνικού κανόνα.<sup>6</sup> Ούτε, όμως, και

μενα), πλαισίωση του λογοτεχνικού κειμένου με εικαστικό ή μουσικό υλικό, ψυχοκινητικές δραστηριότητες (θεατρικό παιχνίδι, εκθέσεις βιβλίου), προσκλήσεις συγγραφέων στο σχολείο, μικρά ή μεγάλα project κ.τ.ό. (Φρουδάκη, 2003: 110-112).

<sup>6</sup> Τις τελευταίες δεκαετίες η έκφραση *λογοτεχνικός κανόνας* (literary canon) έχει καταλήξει να δηλώνει –στην παγκόσμια ή στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία, αλλά συχνότερα σε μια εθνική λογοτεχνία– τους συγ-

με τον ενθουσιώδη ενστερνισμό κάποιας σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, που αδιαφορώντας για το απαραίτητο παιδαγωγικό πλαίσιο, προτείνει απλώς μια νέα, διαφορετική μέθοδο ερμηνείας των κειμένων καταλήγοντας στο να συντηρεί αυταρχικές και μονολογικές πρακτικές σχετικά με τη χρήση, την αξία και την ερμηνεία των κειμένων (Πασχαλίδης, 2002, στο: Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοντολίδου: 22-23).

Η επιθυμητή αλλαγή θα προκύψει από τον ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό που θα προωθήσει τη φιλιαναγνωσία των παιδιών, παράλληλα θα υποστηρίξει τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων με τη βοήθεια της σύμπραξης της λογοτεχνίας και θα εμπλουτίσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζοντάς την με ελκυστικούς χώρους, όπως τα εικαστικά και η μουσική.

## 6.2. Μέθοδος διδασκαλίας

Φυσικά, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει μία και μόνη μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Δεν είναι δυνατόν ένα κείμενο να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο όπως διδάχτηκε ένα άλλο, όταν διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο. Ακόμα και αν πρόκειται για το ίδιο κείμενο, δεν μπορεί να διδαχτεί με έναν τρόπο, αφού επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις (Σακελλαριάδη, 1999, στο: Αποστολίδου και Χοντολίδου: 49).

Η κατάλληλη μέθοδος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι αυτή που παρακινεί τους μαθητές με πολύμορφα ερεθίσματα, ώστε να εξασφαλίσει την ενεργητική τους στάση απέναντι στο αντικείμενο. Τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά, ακόμα και αυτά που περιέχουν φαντασιακά στοιχεία, πληροφορούν, επιτρέπουν την εξερεύνηση άγνωστων τομέων και απαντούν στη φυσική περιέργεια του παιδιού. Μπορούν να λειτουργήσουν στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την έγερση της δημιουργικότητας του μαθητή, ιδιότητας και ικανότητας της σκέψης που χαρακτηρίζεται από την ευχέρεια στη ροή ιδεών, ευελιξία και πρωτοτυπία. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα ιστορικά παιδικά μυθιστορήματα που διδάσκονται στην τάξη.

Έτσι, η μορφή διδασκαλίας που ακολουθήθηκε για την παρουσίαση και ανάλυση των τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων που επιλέχθηκαν ανήκει στις ομαδοκεντρικές και, κατ' επέκταση, μαθητοκεντρικές διδασκαλίες αξιοποιώντας τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) με κύριο χαρακτηριστικό τη στρατηγική της καθοδηγούμενης διερεύνησης, κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές υποδείξεις του εκπαιδευτικού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Βασικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι ο ισότιμος διάλογος-συζήτηση από όλα τα μέλη των ομάδων και την εκπαιδευτικό, όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαπιστώσουν την εγκυρότητα και ορθότητα των απόψεών τους, ενώ παράλληλα ασκούνται στη διατύπωση της επιχειρηματολογίας τους (Τριλιανός, 2000:168-176).

---

γραφείς εκείνους που χαίρουν ευρύτερης αναγνώρισης τόσο επειδή ένα σύνολο κριτικών, μελετητών και καθηγητών τους έχει ομόφωνα ανακηρύξει «μεγάλους» όσο και επειδή συνέθεσαν έργα που συχνά χαρακτηίζονται ως *κλασικά έργα* (Abrams, 2005: 203).

### 6.3. Σκοπός διδασκαλίας

Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η γνωριμία των μαθητών με το ιστορικό μυθιστόρημα<sup>7</sup> και η αισθητική απόλαυση από την ανάγνωση των τεσσάρων έργων της Παιδικής Λογοτεχνίας που ανήκουν στο είδος αυτό.

### 6.4. Στόχοι της διδασκαλίας

Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές:

- να γνωρίσουν φυσικά και αβίαστα τα ιστορικά γεγονότα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου καθώς και ιστορικά γεγονότα αποσιωπημένα και παραμελημένα από την Ιστορία<sup>8</sup> της Στ' τάξης του Δημοτικού·
- να γνωρίσουν τη συγκεκριμένη κάθε φορά περιοχή στην οποία διαδραματίζεται η υπόθεση του ιστορικού μυθιστορήματος καθώς και τις ιδιαίτερες γεωγραφικές συνθήκες της·
- να έρθουν σε επαφή με σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, αλλά και λιγότερο γνωστές από την Ιστορία·
- να αντιληφθούν τις αξίες και τις στάσεις που συγκροτούσαν τη ζωή των ανθρώπων σχετικά με την ελευθερία τους και να νιώσουν τα συναισθήματά τους·
- να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τον ηρωισμό των κατοίκων του Σουλίου και του Μεσολογγίου, κυρίως, όχι μόνο των ανδρών αλλά και των γυναικών·
- να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία·
- να κατανοήσουν τη λογοτεχνική γλώσσα, τις αφηγηματικές τεχνικές, τη δομή του έργου, την οπτική εστίαση, το ρόλο του αφηγητή, και τη σημασία τους για την ιδεολογική λειτουργία της λογοτεχνίας·
- να συγκρίνουν τον ιστορικό και το λογοτεχνικό λόγο με τη συγκριτική παράθεση ιστορικών πηγών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας·
- να έρθουν σε επαφή με τα δημοτικά τραγούδια και τους ελληνικούς θρύλους·
- να γνωρίσουν ποικίλες μορφές λόγου και να συνειδητοποιήσουν τη συνέ-

7 Ιστορικό είναι εκείνο το μυθιστόρημα που διαδραματίζεται στο παρελθόν –τουλάχιστον *σαράντα έως εξήντα χρόνια παλαιότερα*, δηλαδή δύο γενιές– και είναι υπεύθυνο για την προσήλωσή του στο παρελθόν, ενώ υπάρχουν και εκείνα τα οποία διαδραματίζονται στο παρόν της *προηγούμενης γενιάς* (με την έννοια ότι ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας έχουν προσωπικές εμπειρίες) και χαρακτηρίζονται ως μυθιστορήματα του πρόσφατου παρελθόντος. Στην πλοκή πρέπει να συμπεριλαμβάνονται γεγονότα της «*δημόσιας σφαίρας*» (πόλεμοι, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές), τα οποία επηρεάζουν την προσωπική τύχη των ηρώων. Απαραίτητο είναι, επίσης, να συμμετέχει στη δράση μία τουλάχιστον υπαρκτή *ιστορική προσωπικότητα*. Παράλληλα, ένα ιστορικό μυθιστόρημα οφείλει να έχει ρεαλιστικό υπόβαθρο για τη δράση (Μητροφάνης, 2001: 8).

8 Όπως, για παράδειγμα, την ορμητική επίθεση των Σουλιωτισσών, που έκαναν το στρατό του Αλή πασά να οπισθοχωρήσει τρομαγμένος.

χεια της ελληνικής γλώσσας:

- να εξοικειωθούν με άγνωστες και ιδιωματικές λέξεις και φράσεις·
- να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την μελέτη ζωγραφικών πινάκων μεγάλων καλλιτεχνών της εποχής·
- να εκφραστούν δημιουργικά με ομαδικές εργασίες παραγωγής περιλήψης και ζωγραφικών σκηνών χαρακτηριστικών από την υπόθεση κάθε βιβλίου.

## 6.5. Δομή του σχεδίου εργασίας

### 6.5.1 Γενικά

Η μέθοδος εργασίας με ομάδες μαθητών αποδεικνύεται ουσιαστική αυξάνοντας το μαθησιακό κέρδος, συγχρόνως δε καλλιεργεί και ωριμάζει κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χαρακτηρίζονται σπουδαίες για την κοινωνική ζωή και τη δημοκρατία (Τριλιανός, 1998, τόμος II: 57).

Λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων, που επιτρέπουν στην ομάδα χειρισμούς και κινήσεις που στηρίζονται σε συγκεκριμένους προβληματισμούς, προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται. Το μάθημα στηρίζεται στην αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, που οδηγεί στη σφαιρική αντίληψη του περιεχομένου της μάθησης, την ομαδοκεντρική δράση, που αναδεικνύει την ποιότητα του μαθήματος και ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις, την αρχή της έκφρασης και της δημιουργικότητας, βασισμένη στην εσωτερική διαφοροποίηση των μαθητών με γνώμονα τις κλίσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χρυσοφίδης, 2000).

Το σχέδιο εργασίας αφορά τη διδακτική των ιστορικών μυθιστορημάτων στην ολοκληρωμένη τους μορφή και όχι αποσπασματικά. Ο παρακάτω διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διεργασία, που συνδυάζει γλωσσικές και μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα λογοτεχνικά βιβλία με τα βιβλία της Ιστορίας καθώς και άλλες γραπτές και οπτικές πηγές σε ένα επικοινωνιακό σύνολο.<sup>9</sup> Ό,τι δεν αποκαλύπτει μία πηγή συμπληρώνεται ή υποστηρίζεται από άλλη. Για παράδειγμα, οι ιστορικές πηγές απαλλαγμένες από το φανταστικό στοιχείο, τη μυθοπλασία και το «ευτυχισμένο» τέλος δίνουν τη ρεαλιστική όψη των πραγμάτων, οι ζωγραφικοί πίνακες με τις χαρακτηριστικές τους σκηνές και τα εντυπωσιακά χρώματα μιλούν από μόνοι τους, αν ιδωθούν με μια απλή, αλλά με συναισθηματικό βάθος ματιά.

Η διδακτική ενότητα δομείται γύρω από ένα σύνολο τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων, που σχετίζονται μεταξύ τους όχι μόνο κατά το λογοτεχνικό είδος αλλά και στο περιεχόμενό τους. Μιλούν για ένα ιστορικό πλαίσιο το οποίο

<sup>9</sup> Η σχέση Λογοτεχνίας-Ιστορίας γίνεται σχέση διακειμενική, σχέση δυο διαφορετικών ειδών λόγου που αναπτύσσουν μεταξύ τους ένα διάλογο αναφορικά με την πραγματικότητα, όχι μόνο τη βιωμένη, την οποία και αναπαριστούν, αλλά και τη σύγχρονή τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Αθανασοπούλου, 2004: 108).

οι μαθητές έχουν καλύψει διδακτικά στο μάθημα της ιστορίας και αφορά την περίοδο λίγο πριν και λίγο μετά την επανάσταση του 1821. Στο παραπάνω πλαίσιο, η συνεργασία με το μάθημα της ιστορίας –και λιγότερο της γεωγραφίας– υπήρξε καθοριστική και η συλλογή του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού από την εκπαιδευτικό απαραίτητη.

Η όλη διαδικασία στηρίχτηκε στο πλαίσιο των φάσεων εφαρμογής της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας (βλ.: Χρυσάφιδης, 2000: 92-99), καθώς προτείνονται από τον δάσκαλο συγκεκριμένες δραστηριότητες στην τάξη και οι μαθητές προετοιμάζουν και επεξεργάζονται στοιχεία-πληροφορίες κατά το πρότυπο των παρακάτω τριών διδακτικών φάσεων (βλ. *Εκπαίδευση και Πολιτισμός Πρόγραμμα Μελίνα*, 2000: 21-28).

### 6.5.2 Ειδικά

Η διδασκαλία χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

**Α' φάση: Δραστηριότητες προετοιμασίας.** Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Αφού παρουσιάζονται από την εκπαιδευτικό με λίγα λόγια οι περιλήψεις έξι<sup>10</sup> ιστορικών μυθιστορημάτων, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τα τέσσερα από αυτά αιτιολογώντας την επιλογή τους. Κάθε μία ομάδα αναλαμβάνει την παρουσίαση ενός, αφού της δίνεται χρόνος για την ανάγνωσή του εκτός του σχολικού ωραρίου. Ένα μέλος της ομάδας παίρνει το βιβλίο να το μελετήσει και φροντίζει μέσα σε τρεις μέρες να το δώσει σε ένα άλλο μέλος της ομάδας. Επίσης, μοιράζονται από την εκπαιδευτικό φύλλα παρατήρησης<sup>11</sup> με κάποια κομβικά σημεία-ερωτήσεις κατανόησης, στα οποία πρόκειται να εστιάσουν την προσοχή τους.

**Β' φάση: Ανάγνωση – σχολιασμός κάθε βιβλίου χωριστά ανά διδακτικό δίωρο.** Ένας μαθητής από την ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες την υπόθεση του μυθιστορήματος. Σταματά κάθε φορά σε συγκεκριμένα σημεία και είτε αφηγείται περιληπτικά είτε διαβάζει από το κείμενο τα αποσπάσματα που αναφέρονται σε αυτά. Τα παιδιά ανταλλάσσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σε ένα ευρύ πλαίσιο προβληματισμού και συζήτησης. Κατά τη συζήτηση η εκπαιδευτικός ασκεί μεσολαβητικό ρόλο, κατευθύνει τους μαθητές στο στόχο, παρέχει κατάλληλα πληροφοριακά στοιχεία, προβαίνει σε ανακεφαλαιώσεις και εξομαλύνει τυχόν αντιθέσεις, ώστε η συζήτηση να καταλήγει σε θετικό αποτέλεσμα.

**Γ' φάση: Δραστηριότητες επεξεργασίας:** Μέσα σε δύο διδακτικές ώρες ακολουθεί ομαδική συγγραφή μιας μικρής περίληψης του μυθιστορήματος που έχει αναλάβει κάθε ομάδα και εικαστική δημιουργία μιας σκηνής που τους εντυπωσιάζει.<sup>12</sup>

10 Τα βιβλία ήταν: *Μόσχω Τζαβέλα*, της Λιλίας Νάκου, *Στη χαρραγή της λευτεριάς. Οι μπαροντόμολοι της Δημητσάνας*, της Γαλάτειας Σαράντη, *Το μυστικό των Φιλικών*, της Νίτσας Τζώρτζογλου, *Ο Συναπόσοπος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, επίσης της Νίτσας Τζώρτζογλου, *Ο μικρός μπουρολιέρης*, της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, και *Τον καιρό τον Όθωνα*, της Φανής Παπαλουκά.

11 Ενδεικτικά για ένα από αυτά: βλέπε στο Παράρτημα.

12 Επίσης, βλ. στο Παράρτημα.

Πριν την ανάγνωση	Κατά την ανάγνωση	Μετά την ανάγνωση
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χωρισμός σε ομάδες</li> <li>• Επιλογή μυθιστορήματος</li> <li>• Φύλλα παρατήρησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνοπτική παρουσίαση από ένα μέλος</li> <li>• Ανάγνωση συγκεκριμένων κομματιών</li> <li>• Βιβλίο Ιστορίας</li> <li>• Οπτικοακουστικά μέσα</li> <li>• Διάλογος-Συζήτηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συγγραφή περίληψης</li> <li>• Εικαστική δημιουργία</li> </ul>

### 6.5.3 Χώρος

Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με τα θρανία σε ομάδες, τηλεόραση, DVD player, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, προτζέκτορα.

### 6.5.4 Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Σχολιασμός του εξώφυλλου του βιβλίου.
- Παρουσίαση από ένα μαθητή της υπόθεσης του βιβλίου.
- Ανάγνωση του προλογικού σημειώματος<sup>13</sup> της συγγραφέα, όπου εξηγεί τους λόγους που την οδήγησαν στη συγγραφή του παρόντος βιβλίου (όπου υπάρχει).
- Παρακολούθηση ενός DVD με την ελληνική επανάσταση του 1821, με εστίαση σε συγκεκριμένο ιστορικό έτος στο οποίο αναφέρεται η υπόθεση κάθε βιβλίου, ώστε να δημιουργηθεί στους μαθητές το κατάλληλο χρονικό πλαίσιο.
- Γνωριμία με τον τόπο. Εντοπισμός της γεωγραφικής θέσης της περιοχής στο χάρτη και συζήτηση με στόχο την άρση των ιδιαίτερων γεωγραφικών δυσκολιών για κάθε τόπο.
- Ρόλος του αφηγητή. Δεν συμμετέχει στην ιστορία: τρίτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής,<sup>14</sup> που ταυτίζεται όχι με τον ήρωα αλλά με τον αυτόπτη μάρτυρα των γεγονότων, στα οποία δεν έλαβε μέρος.
- Δίνεται προσοχή στα λόγια του αφηγητή, όταν παρεμβάλλει μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο τα λόγια ενός ιστορικού, και αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι με αυτό τον τρόπο καταθέτει τις πηγές ως μαρτυρία και πιστοποίηση των αναφερομένων.
- Εντοπισμός της διατύπωσης κρίσεων του αφηγητή. Κατανοούν οι μαθητές τη ρυθμιστική λειτουργία του, όπου χρησιμοποιώντας το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο προσφέρει στην αφήγηση προσωπικό τόνο εξοικειώνοντας τον αναγνώστη με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.

13 Στη ρητορική του ιστορικού μυθιστορήματος ανήκει και ο πρόλογος, αν και πολλοί συγγραφείς δεν φαίνεται να τον χρησιμοποιούν. Ο αναγνώστης επιβεβαιώνει την αληθοφάνεια του μυθιστορήματος και, πριν ακόμη γυρίσει την πρώτη σελίδα της αφήγησης, είναι ήδη πεπεισμένος ότι αυτό που πρόκειται να αναγνώσει είναι πέρα για πέρα αληθινό (Μητροφάνης, 2001: 71).

14 Στο ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980, ο τύπος του αφηγητή που κατά κανόνα ακολουθείται είναι ο τρίτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής, ο οποίος έχει πρόσβαση σε κάθε πρόσωπο (Μητροφάνης, 2001: 148).

- Οικειοθελής δέσμευση του μικρού ήρωα για ένα ταξίδι. Τέχνασμα του αφηγητή, ώστε ο ήρωάς του ταξιδεύοντας να λάβει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να βρεθεί κοντά στην ιστορική προσωπικότητα.
- Εντοπισμός του χρόνου της ιστορίας του μυθιστορήματος και οι τρόποι με τους οποίους κάθε φορά δηλώνεται στους αναγνώστες.<sup>15</sup>
- Διάκριση του πραγματικού χρόνου της Ιστορίας από τον αφηγηματικό χρόνο (συνήθως σύμπτωση έναρξής τους) και ο ρόλος που εξυπηρετεί μια σύνοψη.<sup>16</sup>
- Παρατήρηση του σχήματος της μεταδιήγησης, ώστε να αποκαλυφθούν στοιχεία που έχουν σκόπιμα αποκρυφτεί από τον αναγνώστη.
- Έκθεση των γεγονότων από την πλευρά του μικρού ήρωα του μυθιστορήματος και κατανόηση της τεχνικής της εσωτερικής εστίασης.<sup>17</sup>
- Γνωρίζουν οι μαθητές τους τρόπους αναπαράστασης και παρουσίασης του αφηγηματικού κειμένου, όπως ο μετατιθέμενος λόγος,<sup>18</sup> και παρατηρούν τη ζωτικότητα του, χωρίς βέβαια να τους δίνεται ο λογοτεχνικός όρος.
- Ανάγνωση συγκεκριμένων αποσπασμάτων όπου γνωρίζει ο αναγνώστης την ιστορική προσωπικότητα.<sup>19</sup>
- Γνωρίζουν οι μαθητές μέσα από τη λογοτεχνική πένα ιστορικά γεγονότα.
- Φωτογραφίες στον προβολέα και παρατήρηση χαλκογραφιών και εξαιρετικά ζωντανών πινάκων ζωγραφικής με θέματα από την επανάσταση.
- Αναγνώριση, μέσα από φωτογραφίες, στολών, σημαιών, του μυστικού αλφαβήτου της Φιλικής Εταιρείας.
- Σχολιασμός και συζήτηση για τις διαφορετικές αντιλήψεις της κοινωνίας όσον αφορά τη θέση της γυναίκας, των νέων και των παιδιών.
- Σύγκριση συγκεκριμένων σημείων του αφηγήματος με ιστορικές πηγές από το βιβλίο Ιστορίας.

15 Ο χρόνος της ιστορίας μοιάζει να μην ακολουθεί πάντα τη φυσική τάξη των εξελίξεων. Ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει εκ φύσεως δυο χρόνους: το χρόνο του αφηγηματικού λόγου και το χρόνο της ιστορίας, τη διάρκεια δηλαδή των γεγονότων. Ο Genette διακρίνει τρεις κατηγορίες σχέσεων χρόνου: σχέσεις τάξης ή σειράς, σχέσεις διάρκειας και σχέσεις συχνότητας (Chatman, 1991: 47-69).

16 Συμπύκνωση του χρόνου της ιστορίας προσπερνώντας ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, παραλείποντας επουσιώδη. Η τακτική της σύνοψης συνδέεται άμεσα με την ιδεολογική προοπτική της πλοκής, καθώς ο αφηγητής επιλέγοντας να συντομεύσει τα γεγονότα δίνει το κέντρο βάρους της αφήγησης στην ερμηνεία τους (ό.π.: 53).

17 Με τον όρο εστίαση νοείται ένας περιορισμός πεδίου, δηλαδή η επιλογή της αφηγηματικής πληροφορίας που επιτρέπει να περάσει ό,τι επιλέγει ο αφηγητής. Προτείνει δε τις ακόλουθες διακρίσεις: α) *αφήγηση χωρίς εστίαση* (μηδενική ή παντογνωστική), όπου δεν υπάρχουν όρια ή εμπόδια στην πληροφόρησή μας σχετικά με τις σκέψεις των προσώπων και τα γεγονότα, β) την *εσωτερική εστίαση*, όπου ένα ή περισσότερα πρόσωπα μας παρέχουν πληροφόρηση μέσα από περιορισμένη γωνία πρόσληψης, και γ) την *εξωτερική εστίαση*, όπου τα πάντα περιγράφονται εξωτερικά χωρίς να δίνονται συνασθήματα και σκέψεις του ήρωα (Τζιόβας, 1993: 19-45· Καψωμένος, 2007: 139-140).

18 Ο Genette περιλαμβάνει στην κατηγορία αυτή τόσο τη μετάδοση των λόγων του ήρωα στο ιδίωμα του αφηγητή, όσο και τον ελεύθερο πλάγιο λόγο (Καψωμένος, 2007: 141-142).

19 Οι ιστορικές προσωπικότητες έχουν δευτερεύοντα ρόλο στα ιστορικά μυθιστορήματα και ποτέ δεν είναι οι πρωταγωνιστές της αφήγησης. Εμφανίζονται για να εκπληρώσουν την αποστολή τους, και ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πως μόνο μία τέτοια προσωπικότητα θα μπορούσε να δώσει την ανάλογη λύση, επιβεβλημένη από το είδος των προβλημάτων (Μητροφάνης, 2001: 188-191).

- Συνειδητοποίηση του οφέλους της συσχέτισης των γραφομένων στο ιστορικό μυθιστόρημα και στα βιβλία Ιστορίας και ανάπτυξη κριτικής σκέψης όσον αφορά τον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.
- Ανάγνωση σχετικών δημοτικών τραγουδιών από το Ανθολόγιο.
- Διαβάζεται ο επίλογος της συγγραφέα,<sup>20</sup> όπου δίνεται.

## Βιβλιογραφία

- Abrams, M., (2005) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (μτφρ. Δεληβοριά, Γ. - Χατζηιωαννίδου, Σ.), Αθήνα, Πατάκης.
- Αθανασοπούλου, Α., (2004) «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», στο: Αγγελιάκος, Κ. - Κόκκινος, Κ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 101-131.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (1999) «Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 267-275.
- Αναγνωστόπουλος, Β., (1991) *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Αποστολίδου, Β., (1999) «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της εκπαίδευσης», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 335-347.
- Chatman, S., (1991) «Χρόνος και αφήγηση», στο: Καλλιπολίτης, Β. (επιμ.), *Σύγχρονη θεωρία της αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας, σ. 47-69.
- Eagleton, T., (1989) *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Τζιόβας, Δ.), Αθήνα, Οδυσσεάς.
- Ζερβού, Αλ., (1999) «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 15-34.
- Ζερβού, Αλ., (1999) *Στη χώρα των θαυμάτων*, β', Αθήνα, Πατάκης.
- Hawthorn, J., (1993) *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Αθανασοπούλου Μ.), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Καλλέργης, Η., (1994) «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 41-55.

20 Οι συγγραφείς παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων υιοθετούν συχνότερα την επικοινωνιακή στρατηγική του συγγραφικού επίλογου, γιατί γνωρίζουν ότι ο πρόλογος έχει το εξής μειονέκτημα: σχολιάζεται ένα μυθιστόρημα το περιεχόμενο του οποίου ο αναγνώστης δεν γνωρίζει, γι' αυτό σπανίως διαβάζει πρώτα τον πρόλογο και μετά το μυθιστόρημα, αλλά μάλλον συμβαίνει η αντίστροφη πορεία. Η πρόληψη μίας τέτοιας αναγνωστικής περιπέτειας ωθεί τον συγγραφέα να προλογίσει το βιβλίο του στον επίλογο, σκεπτόμενος «και τώρα μπορούμε να συζητήσουμε οι δύο μας» (Μητροφάνης, 2001: 102).

- Καλλέργης, Η., (1995) *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ., (1997) *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1994) «Η παιδική λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο. Έρευνα και διδασκαλία», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 151-159.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1994) «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο», στο: Εισηγήσεις στο 5<sup>ο</sup> σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Δελφίνι.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1999) *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα, Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1999) «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 35-41.
- Καψωμένος, Ε., (2007) *Αφηγηματολογία*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι., (1994) «Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία», στο: Εισηγήσεις στο 5<sup>ο</sup> σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Δελφίνι.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι., (1996) *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Έλλην.
- Μαλαφάντης, Κ., (2001) *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Πορεία.
- Μαλαφάντης, Κ., (2005) *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, β' έκδ., τόμος Α', Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, β' έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μητροφάνης, Γ., (2001) *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο.
- Ντενίση, Σ., (1994) *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Παπαδάτος, Γ., (1994) «Η οικολογία στην ελληνική παιδική λογοτεχνία», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 103-118.
- Πασχαλίδης, Γ., (2002) «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο: Αποστολίδου, Β., - Καπλάνη, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 21-36.
- Σακελλαριάδη, Ευ., (1999) «Ο μυστικός κήπος: Λογοτεχνική κριτική και θεωρία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 43-51.
- Σακελλαρίου, Χ., (1985) *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Γ', Αθήνα, Φιλιππότης.

- Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν. (1989), «Παιδική λογοτεχνία και σχολείο», στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Οκτώβριος 1987, *Η παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Σπανός, Γ., (1989) «Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού», στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Οκτώβριος 1987, *Η παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Τζιόβας, Δ., (1993) *Το παλιόμνηστο της ελληνικής αφήγησης*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τριλιανός, Θ., (2000) *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (2<sup>η</sup> έκδ.), τ. I-II, Αθήνα, έκδ. ιδίου.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2000) *Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα Μελίνα*, Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ευ., (1999) «Ευέλκτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 167-175.
- Φρυδάκη, Ευ., (2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ., (1999) «Γλώσσα και Λογοτεχνία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 103-117.
- Χρυσοφίδης, Κ., (2000) *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

## Παράρτημα

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

*Στη χαρναγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας. Γαλάτεια Σαράντη*

Εστία, Δ' έκδοση, 2002

- ▶ Τόπος, χρόνος, ήρωες.
- ▶ Προσέχω καλά τα γεγονότα που εξιστορούνται. Η χρονολογική τους σειρά είναι η πραγματική;
- ▶ Ποια η σχέση κατακτητών / κατακτημένων;
- ▶ Πού γίνεται αναφορά ιστορικών προσώπων της Δημητσάνας;
- ▶ Μπαρουτόμυλοι. Τι ακριβώς γινόταν μ' αυτούς; Πώς τους δικαιολογούσαν;
- ▶ Ονομαστή σχολή Δημητσάνας. Όποιος μπορεί, ας ρίξει μια ματιά στο Διαδίκτυο γι' αυτή μήπως βρει περισσότερες πληροφορίες.
- ▶ Κλέφτες. Μια πληροφορία: πώς έγιναν· τι πρόσφεραν στον τόπο. Σύνδεση με αντίστοιχο κεφάλαιο στην ιστορία.
- ▶ Σε τι ηλικία ενηλικιώθηκε ο Κωνσταντής; Με ποια διαδικασία;
- ▶ Με ποιο τρόπο μας δίνει πληροφορίες για ένα προεπαναστατικό κίνημα, τα Ορλωφικά; Συνδέεται με την ιστορία μας και, αν ναι, με ποιο κεφάλαιο;
- ▶ Ποιο ήταν το μεγάλο κατόρθωμα του Κωνσταντή;

### ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

#### ομαδική εργασία

*Στη χαρναγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας.  
Γαλάτεια Σαράντη*

- 1) Σύντομη περίληψη της υπόθεσης.
- 2) Πώς παρουσιάζεται ένα προεπαναστατικό κίνημα, τα «Ορλωφικά», στο μυθιστόρημα, στο κεφάλαιο με τίτλο: «Ο Κωνσταντής μαθαίνει τι ήταν ο πατέρας του» (στη σελίδα 73) και πώς στο βιβλίο της Ιστορίας, στο κεφάλαιο 15 της σελίδας 77 με τίτλο: «Η ένοπλη ορμή για απελευθέρωση»;

### ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ



Προεπαναστατική σημαία.



Ναυμαχία.

## Ανιχνεύοντας το λόγο των γυναικών: από τη Σαπφώ και την Άννα Κομνηνή στην Κική Δημουλά<sup>1</sup>

Αριστοτέλης Αλ. Παπαγεωργίου  
Φιλολόγος

*Η θέση των γυναικών δε δείχνει μόνο σε ποια κατάσταση βρίσκεται η μισή ανθρωπότητα. Στερεί εκείνο το τμήμα της που είναι το «άλας της γης» από τους φυσικούς του συμμάχους στον αγώνα, για να οικοδομήσει έναν καλύτερο κόσμο. Η απέραντη εφεδρεία ικανοτήτων, υπαπόληψη και ενεργητικότητας του γυναικείου πληθυσμού μένει ανεκμετάλλευτη και πηγαίνει χαμένη, γενιά τη γενιά. Στο μέτρο που οι γυναίκες γίνονται αντικείμενο ειδικής εκμετάλλευσης, που παραμερίζονται, που υποτάσσονται, ενισχύουν όλες τις τάσεις προς την ακινησία και τραβούν την κοινωνία προς τα πίσω. Η οικογένεια, η μητρότητα, το σχολείο, χρησιμεύουν ως εργαλεία διαιώνισης αυτής της κατάστασης.*  
Μαρία Ηλιού: Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική

### Εισαγωγικές επισημάνσεις

Η ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την προώθηση της ισότητας των φύλων προάγουν αποφασιστικά και διευρύνουν τη σχολική πράξη στις προοπτικές της. Λειτουργούν διαδραστικά ως μηχανισμός γνωστικής εμβάθυνσης και ενεργητικής αυτοσυνειδησίας. Προωθείται η αποκλίνουσα σκέψη, η οποία, καθώς είναι αλματώδης και ενορατική, ενισχύει την αναλογικότητα στην αντίληψη και τις συνθετικές δεξιότητες.

Ειδικότερα στην εκπαίδευση των ενηλίκων, η διδακτική πράξη βασίζεται στη βιωματική μάθηση, που υφίσταται και ως απόρροια εκμαθημένης εμπειρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) διαφοροποιούνται δραματικά, ως προς τις μαθησιακές προϋποθέσεις και τα μεταγνωστικά προσδοκώμενα, από τα συμ-

---

<sup>1</sup> Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε με τη σύμπραξη των εκπαιδευόμενων του Α' κύκλου σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Νάουσας κατά το σχολικό έτος 2006-07. Εντάσσεται στα πλαίσια του σχεδίου δράσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την προώθηση της ισότητας των φύλων.

βατικά σχολεία. Η φιλοσοφία των ΣΔΕ προδιαγράφει ένα ευέλικτο πρόγραμμα. Η γνωσιοερευνητική διδασκαλία, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ο «καταιγισμός ιδεών» (brainstorming) ενεργοποιούνται ως οι πλέον πρόσφορες διδακτικές διαδικασίες. Η δυναμική αυτών των προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης εγγράφεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και καθιστά δημιουργική την εμπλοκή τους στη μαθησιακή λειτουργία.

Στο παρόν σχέδιο δράσης επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί η θέση της γυναίκας διαχρονικά μέσα από λογοτεχνικές καταγραφές και ιστορικές μαρτυρίες. Η απόπειρα προσέγγισης εστιάστηκε κατεξοχήν στη γυναικεία οπτική. Κλήθηκαν οι ίδιες οι γυναίκες –υπαρκτά πρόσωπα της ιστορίας, μυθικές ηρωίδες ή και πρωταγωνίστριες της λογοτεχνικής δημιουργίας και της λαϊκής φαντασίας– να μιλήσουν για τον εαυτό τους αλλά και για τις άλλες γυναίκες, να αποκαλύψουν τις υπαρκτές τους αγωνίες, να απογυμνωθούν συναισθηματικά, να καταθέσουν την αλήθεια τους. Αναζητήθηκε η προβολή της πραγματικότητας στη μυθοπλασία. Η διερεύνηση επικεντρώθηκε στις συναισθηματικές συγκρούσεις, στις ψυχικές μεταπτώσεις και στα ηθικά διλήμματα ως απότοκα στερεοτυπικών αντιλήψεων, παγιωμένης νοοτροπίας και αποκρυσταλλωμένης ιδεολογικής σήμανσης.

Τα κείμενα –ιδωμένα ως φορείς νοημάτων και ιδεολογικής αναφοράς– εξετάζονται και αυτόνομα αλλά και ως προς τον μεταξύ τους διάλογο (διακειμενική θεώρηση). Το υλικό διερεύνησης αντλήθηκε από λογοτεχνικά έργα με ομόλογη θεματική, ενώ ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η δομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Συνειδητά επιλέχθηκε η παρέκκλιση από την αυστηρά φιλολογική προβληματική και το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην κοινωνική οπτική. Παράλληλα, η προσέγγιση ενισχύθηκε με την προβολή κινηματογραφικών ταινιών και με τη συζήτηση. Η ομάδα εργασίας συγκροτήθηκε από εκπαιδευόμενους του Α΄ Κύκλου Σπουδών και συνολικά διατέθηκε επαρκής αριθμός διδακτικών ωρών για την επεξεργασία του θέματος.

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν αποσπασματικά είναι τα ακόλουθα:

- Τα τρία ποιήματα της Σαφώς «Έρος, ος εν δρυσίν εμπέτων...», «Οι μεν ιππών στρότον...» και «Καθάνοισα δε κείση...»
- Η «Ιφιγένεια εν Αυλίδι» του Ευριπίδη (ιδίως η ρήση της Κλυταιμνήστρας, στίχοι 1146-1208)
- Η «Αλεξιάδα» της Άννας Κομνηνής (κυρίως οι εισαγωγικές παρατηρήσεις της ιστορικού)
- Η δημοτική παραλογή «Η μάνα η φόνισσα»
- «Η φόνισσα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη
- «Η τιμή και το χρήμα» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη
- «Στέλλα Βιολάντη» του Γρηγόριου Ξενόπουλου
- «Βασίλης Κάρολιτς Γιούγκερμαν» του Μιχάλη Καραγάτση
- Τα ποιήματα «Γιαλό-γιαλό» και «Ο πληθυντικός αριθμός» της Κικής Δημουλά

## Εκτιμήσεις

- Το συναισθηματικό στοιχείο, θετικά ή αρνητικά φορτισμένο, είναι κυρίαρχο στο λόγο των γυναικών. Οι θυμοειδείς εκδηλώσεις διαχέονται. Κλιμακώνονται από την ήπια στοχαστική αναδίφηση (*Κική Δημουλά, «Γιαλό-γιαλό»*) έως την εκρηκτική υπερχείλιση (*αντίδραση της Άννας Κομνηνής εναντίον του αδελφού της, αυτοκράτορα Ιωάννη, μετά την έσχατη απόπειρά της για κατάκτηση της εξουσίας και την αποτυχημένη έκβαση του πραξικοπήματος*). Οι γυναίκες αγαπούν με πάθος και δραματική ένταση (*Ρήνη, Στέλλα Βιολάντη, Βούλα Παλιαδέλη*), αντιδρούν οργισμένα και επιθετικά (*Κλυταμνήστρα*), μηχανορραφούν (*Άννα Κομνηνή*), ανατρέπουν κατεστημένες νόρμες (*Σαπφώ*), φτάνοντας κάποτε στον παροξυσμό και την ανομία (*Φραγκογιαννού, μάνα η φόνισσα*). Η Σαπφώ με εξαιρετική ευκρίνεια διατείνεται ότι ο πόθος συνταράζει την ψυχή της και το ερωτικό δικαίωμα είναι συναρπαστικό σε όλες του τις εκδοχές. Κατανικά οποιαδήποτε άλλη προτεραιότητα ή επιλογή στη ζωή. Κατ' αντιστοιχία, και η Κική Δημουλά βιώνει την απουσία της ερωτικής πληρότητας που συνεπάγεται η απώλεια του αγαπημένου προσώπου, ως κορύφωση της συναισθηματικής ανασφάλειας (*«Ο πληθυντικός αριθμός»*). Οι αμυντικοί μηχανισμοί των γυναικών προβάλλονται ισχυροποιημένοι. Λειτουργούν ως οι κύριοι μοχλοί της επιβίωσής τους. Τα αισθήματα είναι διάχυτα και οι συμπεριφορές, ελεγχόμενες ή ανεξέλεγκτες, αντικατοπτρίζουν ψυχικές μεταπτώσεις. Η υπαρξιακή τους αγωνία εγγράφεται, κατά περίπτωση, σε διαφορετική ηθική σήμανση.

- Ο λόγος των γυναικών φέρει αμέρεια ιδεολογικά γνωρίσματα. Ενίοτε εμμένει και σε ιδεοληπτικές σχηματοποιήσεις (πρβλ. *την άκαμπτη στάση της σιόρας Επιστήμης ή της Στέλλας Βιολάντη και την ηθικολογική τους «μετάφραση» ως προς την έννοια της κοινωνικής αξιοπρέπειας*). Το ταξικό κριτήριο είναι καθοριστικός παράγοντας οριοθέτησης. Η πριγκίπισσα Άννα Κομνηνή ή η αριστοκράτισσα Σαπφώ μιλούν με παρρησία από θέση κοινωνικής ισχύος. Και οι δύο έχουν βαθιά πεποίθηση στην αξία του μορφωτικού αγαθού. Εκτιμούν τη διαχρονικότητα της υστεροφημίας. Μάλιστα, η Σαπφώ οικτίρει την άμουση και απαίδευτη γυναίκα, που θα φύγει άδοξα έχοντας διαγράψει μία ανούσια πορεία ζωής. Η εγκύκλια παιδεία τους ήταν αξιόλογη. Διακρίθηκαν για τις πνευματικές τους αναζητήσεις σε εποχές που οι δυνατότητες για εκπαίδευση των γυναικών ήταν σχεδόν απαγορευτικές. Υπό αυτή την οπτική εντοπίζονται αναλογίες με τις ποιήτριες Κόριννα, Ανύτη και Εικασία (Κασιανή), αλλά και με τη φιλόσοφο-μαθηματικό Υπατία.

Αντίθετα, οι άλλες γυναίκες υποτάσσονται στις συντεταγμένες ενός ταξικού καταναγκασμού. Οι ηθικές επιταγές μορφοποιούνται σύμφωνα και με το κοινωνικό τους απείκασμα. Στον «Γιούγκερμαν», π.χ., η Βούλα Παλιαδέλη ασφυκτιά μέσα στη μεμψιμοιρία του μικροαστισμού. Η οικογένειά της την πιέζει αφόρητα να συναίνεσει σε έναν ανεπιθύμητο γάμο, με στόχο την οικονομική σωτηρία και την κοινωνική αναρρίχηση. Η Φραγκογιαννού στη «Φόνισσα» του Πα-

παδιαμάντη είναι εξαρχής το εξιλαστήριο θύμα του κοινωνικού της περιβάλλοντος. Εξαγριώνεται με τη θεσμοθετημένη αδικία της προίκας που κατατρώγει τις οικογένειες με τα «αδύναμα μέρη», τα κορίτσια. Αναθυμιάται το δικό της άθλιο παρελθόν, γνωρίζει ότι δεν υπάρχει ελπίδα απαγκίστρωσης και στο σημείο αυτό «ψηλώνει ο νους της» και οδηγείται στη νοσηρή διαστροφή της βρεφοκτονίας. Πιο συνειδητοποιημένη παρουσιάζεται η Ρήνη στην «Τιμή και το χρήμα» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη. Καταπιεσμένη από μια δυστυχή όσο και αυταρχική μητέρα-θεματοφύλακα της κοινωνικής δεοντολογίας και προδομένη από μία σχέση αδιέξοδη οδηγείται αποφασιστικά σε ρήξη με το κατεστημένο. Επιλέγει να διαφυλάξει την τιμή της ανόθευτη από τον όποιο συμβιβασμό. Το τίμημα όμως είναι ακριβό. Μόνη και ανύπαντρη μητέρα, αλλά ελεύθερη πλέον, μια πραγματική αγωνίστρια της ζωής, θα αναζητήσει ένα νέο όσο και αβέβαιο μέλλον. Και όλα αυτά στην Κέρκυρα (και την Αθήνα) του 19<sup>ου</sup> αιώνα! Ο πεζογράφος ασπάζεται τα σοσιαλιστικά ιδεώδη και εμφορείται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και του ανθρωπισμού. Πάντως, συνολικά οι γυναίκες δεν έχουν σαφή συνείδηση της ταξικής τους ταυτότητας.

- Στα περισσότερα από τα κείμενα που εξετάστηκαν η καταπίεση των γυναικών εξεικονίζεται ανάγλυφα. Η αντρική εξουσία παρουσιάζεται αυθεντική, ενώ η στερεότυπη αντίληψη για τον κυριαρχικό ρόλο του αρσενικού αναπαράγεται. Οι ίδιες καθηλώνονται άβουλες και ανεύθυνες, υποταγμένες μοιρολατρικά στο πεπρωμένο τους. Ίσως η πιο τραγικά οδυνηρή είναι η περίπτωση της Κλυταιμνήστρας στην τραγωδία του Ευριπίδη. Ο γάμος της με τον Αγαμέμνονα υπήρξε βάνασος και θεμελιώθηκε πάνω στη βία και τον καταναγκασμό. Η ρήση της είναι αποκαλυπτική: ο Ατρείδης την παντρεύτηκε με ικεσία προς τον πατέρα της, αφού προηγουμένως σκότωσε τον πρώτο σύζυγό της, τον Τάνταλο, και το παιδί της. Συμβιβάστηκε με τη μοίρα της, σύρθηκε στο γάμο με έναν άνθρωπο μισητό και αποτρόπαιο, υπήρξε υποδειγματική σύζυγος και μητέρα. Τώρα συνειδητοποιεί ότι είναι το θύμα μιας φριχτής συμπαιγνίας, καθώς ο σύζυγός της έχει μεθοδεύσει τη θυσία της κόρης τους, της Ιφιγένειας. Η πλεκτάνη αποκαλύπτεται και η Κλυταιμνήστρα ξεσπά σε έναν καταγισμό δίκαιων αιτιάσεων. Ο τραγικός ποιητής απογυμνώνει ηθικά τον Αγαμέμνονα και τον γελοιοποιεί. Αποδεικνύεται η ανεργάτιστη φύση του, ο κίβδηλος συναισθηματισμός, ο αριβισμός και η αρχομανία του. Η ηρωίδα μεταβαίνει από την τυφλή υποταγή στην εξέγερση. Οι περισσότερες από τις γυναίκες στο λόγο τους είναι ειλικρινείς. Δεν μετέρχονται νόθα τεχνάσματα, για να επιβεβαιωθούν.

- Η Άννα Κομνηνή συνιστά αυτοτελώς μιαν άκρως ενδιαφέρουσα και διαφορετική περίπτωση. Η πορφυρογέννητη πριγκίπισσα, πρωτότοκη κόρη του αυτοκράτορα Αλέξιου Κομνηνού και της Ειρήνης Δούκαινας, γεννήθηκε εμποτισμένη με την ιδέα του αυτοκρατορικού ιδεώδους. Εγκολπώθηκε την ύψιστη αξία της κληρονομικής διαδοχής. Η απογοήτευσή της ήταν τεράστια, όταν το τρίτο παιδί του Αλέξιου και της Ειρήνης γεννήθηκε αγόρι (ο μετέπειτα αυτοκρά-

τορας Ιωάννης Κομνηνός) και αυτοδίκαια εξασφάλισε το δικαίωμα της ανάρρησης στο θρόνο. Η Άννα επιχείρησε δύο φορές, με συνωμοτικές διεργασίες, να εκπαραθυρώσει τον αδελφό της. Στην τελευταία αποτυχημένη απόπειρα προσπάθησε να υφαρπάξει το θρόνο για τον σύζυγό της, τον αφοσιωμένο πλην νωθρό Νικηφόρο Βρυέννιο. Έλπιζε ότι μετατρέποντας τον Βρυέννιο σε υποχείριό της θα διασφάλιζε, ουσιαστικά για την ίδια, την πολυπόθητη εξουσία του κράτους. Η δολοπλοκία όμως αποκαλύφθηκε και τα σχέδιά της ματαιώθηκαν οριστικά. Η Άννα Κομνηνή –«η φίλαρχη γυναίκα, η αγέρωχη αυτή Γραικιά», όπως τη χαρακτηρίζει ο Καβάφης στο ομώνυμο ποίημά του– υπήρξε αθεράπευτα φιλόδοξη. Ο Ιωάννης δεν την θανάτωσε, ούτε καν την τιμώρησε. Της φέρθηκε με υποδειγματική μεγαλοψυχία. Ίσως πίσω από την επιείκειά του να ελάνθανε βαθιά περιφρόνηση. Πάντως, η Άννα –σύμφωνα με μαρτυρία του Νικήτα Χωνιάτη Ακομινάτου–, όταν συνελήφθη, αντέδρασε απέναντι στον δειλό σύζυγό της κατά τρόπο πρωτοφανή. Το υβρεολόγιό της ήταν αιχμηρό. Ανάμεσα στα άλλα κατηγορήσε, εξοργισμένη, τη φύση που αδίστακτα της στέρησε την εξουσία, επειδή σε αυτήν έδωσε ως γεννητικό όργανο μία τρύπα, ενώ τον Βρυέννιο τον προίκισε με ένα μακρύ μόριο! Η παρατήρηση αυτή της Άννας είναι ένα έξοχο επιχείρημα της φροϋδικής ερμηνείας σχετικά με το «φθόνο του πέους» και το «σύμπλεγμα ευνουχισμού», που αισθάνεται μία γυναίκα εξαιτίας της σεξουαλικής στέρησης, δηλαδή της «φυσικής» υπεροχής του ανδρικού οργάνου. Αιώνες φалλοκρατίας με εύλογα τα κοινωνικά τους συμφραζόμενα διαμορφώνουν τον κυρίαρχο κώδικα ηθικής. Αποτραβηγμένη πλέον από τη δημόσια ζωή η Άννα Κομνηνή θα αφοσιωθεί στο σπουδαίο έργο της ζωής της, τη συγγραφή της «Αλεξιάδας». Με ευθυκρισία και πολιτικό αισθητήριο καταγράφει τη δράση και τους αγώνες του πατέρα της Αλέξιου για την ανασύσταση της βυζαντινής αυτοκρατορίας κατά το 12<sup>ο</sup> αιώνα. Είναι η μοναδική γυναίκα ιστορικός στο μεσαιωνικό κόσμο. Το έργο της διέπεται από αναμφισβήτητα ιστορικά χαρίσματα και φιλολογικές αρετές. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η στάση της ιστορικού απέναντι στους «βάρβαρους» Νορμανδούς και τους δυτικούς Σταυροφόρους. Ως πορφυρογέννητη βυζαντινή αντιμετωπίζει υπεροπτικά τους ξένους –παρόλο που είναι εμφανής η ερωτική της προδιάθεση απέναντι στον ηγεμόνα των Νορμανδών Μποεμόν Ζισκάρ– και είναι αρκετά σκληρή στην όποια αποτίμηση της ετερότητας. Η γοητευτική αυτή γυναίκα με τον παράφορο ψυχισμό και τα ασίγαστα πάθη αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο έρευνας για το σεξισμό και την κοινωνική ταυτότητα του φύλου.

- Τα κείμενα ασφαλώς διαλέγονται μεταξύ τους. Η μάνα η φόνισσα της δημοτικής παραλογής είναι μία Μήδεια σε διαφορετικό πεδίο αναφοράς αλλά με ομόλογη παθολογία. Η Φραγκογιαννού και η σίορα Επιστήμη είναι γυναίκες βαθιά δυστυχείς, επικεφαλής διαλυμένων οικογενειών, ρεαλίστριες και δυναμικές. Η Ρήνη, η Στέλλα Βιολάντη και η Βούλα Παλιαδέλη ερωτεύονται αγνά και υπέροχα, με το πάθος της νεανικής ορμής. Οι συγγραφείς φωτίζουν τα κίνητρα των προσώπων δίνοντας έμφαση στο ηθικό υπόβαθρο και την κοινωνική διά-

σταση των ρόλων. Η ζωή είναι πρωτευόντως βίωμα, ακριβό και ανεπανάληπτο. Οι ποικίλες εκφάνσεις της αποκτούν ξεχωριστή βαρύτητα και εγείρουν εναλλακτικές εκδοχές ερμηνείας. Εντούτοις αποκαλύπτουν αλήθειες πανανθρώπινες και οικουμενικές. Μάλλον, μέσα από το λόγο των γυναικών διατρανώνεται η καθολικότητα. Τελικά, κανείς δε φεύγει (δεν μπορεί; δε θέλει; δεν ξέρει πώς;) από τις επιταγές του είναι του. Οι σίχοι της Κικής Δημουλά είναι καταλύτες: «*Δαπανηρή ιδέα ο βίος! Ναυλώνεις έναν κόσμο για να κάνεις το γύρο μιας βάρκας...*»

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε σχηματικά τα καίρια γνωρίσματα της γυναικείας οπτικής:

- *Σαπφώ*: λυρικός λόγος υψηλής ποιότητας, αριστοκρατική αντίληψη, πνευματική ανεξαρτησία, κριτική διάθεση και παρρησία, εκλεπτυσμένος αισθησιασμός·
- Η *Κλυταμνήστρα* στην «*Ιφιγένεια εν Αυλίδι*»: τραγική απελπισία, μετάβαση από την υποταγή στην εξέγερση, ηθική απογύμνωση του ανδρικού εξουσιαστικού προτύπου·
- *Άννα η Κομνηνή*: ατέρμονη φιλοδοξία, παράφορος ψυχισμός, πολιτικό ένστικτο και ιστορική ευθυκρισία, αξιολογή μόρφωση, στερεοτυπική θεώρηση της ετερότητας, σεξισμός·
- Η *μάνα η φόνισσα*: ηθικός εκφυλισμός, φαυλότητα·
- Η «*Φόνισσα*» *Φραγκογιαννού* του Παπαδιαμάντη: σωρευμένη οργή, νοσηρή εμμονή, φαναλισμός, ψυχική παθογένεια με κοινωνικά συμφραζόμενα·
- Η *Επιστήμη* (1) και η κόρη *Ρήνη* (2) στην «*Τιμή και το χρήμα*» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη: (1) συμβιβασμένος ρεαλισμός, δυναμισμός, ετεροβαρής οικογενειακή σχέση· και (2) αξιοπρέπεια, υπευθυνότητα, συνείδηση ταξικής ταυτότητας και κοινωνικού φύλου·
- «*Στέλλα Βιολάντη*» του Γρηγόριου Ξενόπουλου: ηθικές αξίες, νεανικό πάθος, αστική νοοτροπία, αντίσταση στην πατρική εξουσία·
- *Βούλα Παλιαδέλη* στον «*Γιούγκερμαν*» του Μιχάλη Καραγάτση: καταρράκωση της γυναικείας οντότητας απέναντι στον αντρικό σοβινισμό (πατέρα, αδελφός, μνηστήρας), η γυναίκα υποκείμενο του μικροαστισμού και αντικείμενο συναλλαγής·
- *Κική Δημουλά*: το γυναικείο κοσμοείδωλο μέσα στην (ή πάνω και πέρα από την) έγερση των καθημερινών πραγμάτων, η αναγνωσιμότητα του κόσμου με βηματισμό ανάπρηο, η λεκτική ανακολουθία και η στοχαστική ακεραιότητα.

## Βιβλιογραφία

Εκτός από τις ιδιαίτερα κατατοπιστικές σημειώσεις που εμπειριέχονταν στο Φάκελο του Προγράμματος Ισότητας, ως βιβλιογραφικός οδηγός χρησίμευσαν και τα ακόλουθα έργα και μελέτες:

Ηλιού, Μαρία (1984), *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική. Κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, Εκπαιδευτικές πραγματικότητες, Κοινωνική δυναμική και ισότητα των φύλων*, Πορεία, Αθήνα.

Μαρκόπουλος, Θανάσης (2002), «Κική Δημουλά. Η έγερση των καθημερινών πραγμάτων», *Φιλολογική*, τεύχος 83.

Μίντσης, Γεώργιος (1996), «Το “ερωτικό” στοιχείο στην “Αλεξιάδα” της Άννας Κομνηνής», *Βυζαντικά*, τόμος 16.

Παγανός, Γιώργος (1983), *Η νεοελληνική πεζογραφία*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Σκιαδάς, Αριστόξενος (2000), *Αρχαϊκός λυρισμός*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Χούγκερ, Χέρμπερτ (1994), *Βυζαντινή Λογοτεχνία*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.



## **Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης**

Εμμανουήλ Ανδρουλάκης  
*Δάσκαλος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης  
*Διδάσκων Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου*

### **Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση συνιστά ένα θεμελιώδες κοινωνικό αγαθό, στο οποίο βασίζεται η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη κάθε χώρας. Αυτό το κ αίριας σημασίας αγαθό είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες ακολουθώντας τις αναγκαίες προσαρμογές που επιβάλλουν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Συνεπώς, η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη προόδου σε κρίσιμους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής.

Τα τελευταία χρόνια έγιναν ορισμένα θετικά βήματα για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, που όμως υστερούν σε σχέση με την ταχύτητα της κοινωνικής εξέλιξης και των αναγκών προς αυτήν αλλαγών που πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο πλαίσιο των αλλαγών αυτών, βασική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας θα πρέπει να είναι μία νέα, σύγχρονη οργάνωση και λειτουργία του δημοτικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο να καταστεί η σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων.

Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Κύριο σημείο στήριξης αυτής της λειτουργίας αποτελούν και οι αρμονικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων. Ο ρόλος της επικοινωνίας στο κομμάτι αυτό είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ε-

νός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Καθημερινά στο χώρο του σχολείου οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα και απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, με άλλα λόγια, επικοινωνούν. Και όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία Διευθυντή-εκπαιδευτικών, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, κλίμα που προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005). Επιπρόσθετα, η μεταξύ τους επικοινωνία αποτελεί ιδανικό και αποτελεσματικό μηχανισμό εξομάλυνσης των όποιων σημείων τριβής, τα οποία ως συγκρουσιακά πεδία λειτουργούν ανασταλτικά στην επίτευξη των γενικότερων σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής πράξης.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπούς της παρούσας μελέτης περίπτωσης αποτελούν: α) η κατανόηση του ρόλου της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως αυτή εμφανίζεται στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, και β) μια ποιοτική καταγραφή των όποιων προβλημάτων υπάρχουν στη σχέση αυτή. Αφετηρία του προβληματισμού είναι η διαπίστωση ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως φορέας και κυριότερος εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής της, είναι αυτός που καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο εξισορροπητικό μεταξύ των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, προσεγγίζοντας κατάλληλα και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί θετικό επικοινωνιακό σύστημα. Ο Διευθυντής (Σαΐτης, 2005), ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, κατανέμοντας δίκαια το έργο του σχολείου, παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έχοντας ανοικτή επικοινωνία και γόνιμο διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οδηγεί όλους στο να κατανοήσουν τους ρόλους τους και να συμβάλουν θεληματικά και αποτελεσματικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

## **Θεωρητικό πλαίσιο**

### *Έννοια της επικοινωνίας – Μορφές επικοινωνίας*

Η επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση λειτουργίας κάθε ομάδας και τη βάση των κοινωνικών και των εργασιακών σχέσεων. Τα ενδεχόμενα επικοινωνιακά προβλήματα οδηγούν σε μείωση της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης. Δεν μπορούν να λειτουργούν ομάδες χωρίς επικοινωνία, καθώς είναι απαραίτητη για όλες τις δραστηριότητες που αφορούν τη διαπροσωπική και συλλογική συνεργασία, όπως και τη διοίκηση και ειδικότερα το σχεδιασμό, την οργάνωση, την ηγεσία και τον έλεγχο.

Τι είναι, όμως, η επικοινωνία, που αποτελεί τη «συνεκτική δύναμη» κάθε ομάδας; Οι προσπάθειες να δοθεί ένας ορισμός της επικοινωνίας με καθολική χρήση έχουν προσκρούσει στην πολύμορφη φύση της. Συνοπτικά, επικοινωνία θεωρείται η ανταλλαγή πληροφοριών, σχέσεων, ιδεών ή συναισθημάτων μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός στόχου ή αποτελέσματος (Σταμάτης, 2005). Είναι η διαδικασία δημιουργίας, μετάδο-

σης, ερμηνείας και αξιοποίησης μηνυμάτων ή/και πληροφοριών.<sup>1</sup>

Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα μπορεί να διεξάγεται προφορικά, όπως συμβαίνει όταν ένας προϊστάμενος λέει στον υφιστάμενό του τι πρέπει να κάνει, ή μπορεί να διενεργείται γραπτώς, όπως όταν δίνονται στοιχεία – δεδομένα, πληροφορίες, αναφορές και οδηγίες για εκτέλεση ή συνέχιση εργασιών. Η διαπροσωπική επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δυο ατόμων τουλάχιστον, του αποστολέα και του αποδέκτη του μηνύματος. Οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι αποχρώσεις της φωνής και η ομιλία μεταφέρουν πληροφορίες με νόημα. Η επικοινωνία πραγματώνεται μόνο εάν ο αποδέκτης κατανοεί ακριβώς την πληροφορία που του μεταδόθηκε (Σαϊτης, 2005).

Η επικοινωνία στις σύγχρονες ομάδες μπορεί να διακριθεί: α) με κριτήριο τον τρόπο πραγματοποίησής της, οπότε διακρίνεται σε άμεση και έμμεση, β) με κριτήριο τις επικοινωνούσες θέσεις, οπότε διακρίνεται σε κάθετη (επικοινωνία ατόμων ανώτερων θέσεων με άτομα σε κατώτερες θέσεις), οριζόντια (επικοινωνία μεταξύ ατόμων της ίδιας ιεραρχικής θέσης) και ανιούσα (επικοινωνία ατόμων κατώτερων θέσεων με άτομα σε ανώτερες θέσεις), γ) με κριτήριο τη σημασία της και το στοιχείο του επείγοντος ή όχι, οπότε διακρίνεται σε σημαντική και επείγουσα, σημαντική και μη επείγουσα, επείγουσα αλλά μη σημαντική, και μη σημαντική και μη επείγουσα (Dean, 1995· Montana και Charnow, 2004).

Επίσης, η επικοινωνία συνδέει πρόσωπο με πρόσωπο, πρόσωπο με ομάδα ή ομάδα με ομάδα. Η πρώτη περίπτωση αφορά τη σύνδεση προσώπων που κατέχουν διάφορες θέσεις εργασίας, η δεύτερη αφορά τη σύνδεση ενός προσώπου με ένα συλλογικό όργανο –σε αυτή εμπίπτει και η περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων– και η τρίτη αφορά τη σύνδεση ανάμεσα σε συλλογικά όργανα. Στην περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων δεν έχουμε μόνο μορφές τυπικής επικοινωνίας, οι οποίες έχουν ως αντικειμενικό στόχο την επίτευξη των σκοπών του και κινούνται εντός σαφώς προσδιορισμένων κανόνων, αλλά και μορφές άτυπης επικοινωνίας, η οποία λαμβάνει χώρα χωρίς την ύπαρξη προηγούμενης διατύπωσης κανόνων και πλαισίων δράσης, και υπηρετεί ιδιαίτερα τους ατομικούς στόχους των μελών του αλλά και τη δυνατότητα ανάπτυξής της. Η επικοινωνία διασφαλίζει την ύπαρξη και διατήρηση της άτυπης μορφής Οργάνωσης και εξυπηρετεί την προσπάθεια υποκίνησης των μελών της Οργάνωσης αλλά και τη δυνατότητα ανάπτυξης της Οργάνωσης.<sup>2</sup> Είναι σαφές ότι υπάρχουν πολύ στενές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λειτουργούντων τυπικών και άτυπων συστημάτων πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό, είναι αναντικατάστατη η μορφή της «κατά πρόσωπο» επικοινωνίας (face-to-face communication), η οποία ως μορφή διαλόγου μπορεί να λάβει χώρα μόνο ως συγχρονισμένη επικοινωνία (Κοντάκος και Σταμάτης, 2002).

1 Katz, D. and Kahn R., *The Social Psychology of Organizations*, 2<sup>nd</sup> ed., New York: John Wiley and Sons, 1978.

2 Herzberg, F., *Work and the nature of man*, Cleveland 1966. Vroom, V.H., *Work and Motivation*, John Wiley, New York 1964. Argyris, Chris, *Integrating the individual and the Organization*, John Wiley, New York, 1964. Sayles, L.P., "Individualism and big business", McGraw-Hill, New York 1963.

### Ορισμός και χαρακτηριστικά των ομάδων

Το σχολείο αποτελεί θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας. Είναι ένα ανοιχτό σύστημα και λειτουργεί σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί ομάδα. Μια ομάδα εκπαιδευτικών την οποία αποτελούν όλοι όσοι εργάζονται στη σχολική μονάδα. Στην παρούσα εργασία για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της ομάδας εκπαιδευτικών προτείνεται ο ορισμός του Bluck (1994), ο οποίος ορίζει τις ομάδες ως ένα σύνολο ανθρώπων που σχετίζονται μέσω μιας κοινής δράσης και μέσω αυτής συνεργάζονται στην επαγγελματική τους δουλειά σε κάποια προσπάθεια ή ανατιθέμενο έργο. Τα άτομα αυτά έχουν ένα κοινό στόχο, στον οποίο οι εργασίες και οι δεξιότητες του καθενός ταιριάζουν με αυτές των άλλων. Με βάση τις σχέσεις που επιβάλλονται από τον οργανισμό στα μέλη μιας ομάδας ή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων για την ικανοποίηση κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών, οι ομάδες διακρίνονται σε «τυπικές» και σε «άτυπες» (Χυτήρης, 1996). Η «τυπική» ομάδα, δηλαδή στην περίπτωση μας ο Σύλλογος Διδασκόντων, ορίζεται από τον οργανισμό, δηλαδή τη σχολική μονάδα, έχει νόμιμη εξουσία και σχηματίζεται για να εκπληρώσει ένα συγκεκριμένο καθήκον ή λειτουργία του οργανισμού. Οι «άτυπες» ομάδες αποτελούν ανεπίσημες ομάδες, που σχηματίζονται από άτομα με κοινά ενδιαφέροντα και η κύρια αιτία δημιουργίας τους είναι η ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων και η εξυπηρέτηση, κυρίως, προσωπικών αναγκών (Ζαβλανός, 1999· Τσιπλητάρης, 2004).

### Νομοθετικό πλαίσιο

Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως διοικητικός όρος<sup>3</sup> εμφανίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήδη από το 1972, όταν καθιερώνεται η τήρηση, μεταξύ των άλλων υπηρεσιακών βιβλίων, και του «Βιβλίου Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων». Ο ίδιος όρος επανέρχεται το 1977 μέσα από τις διατάξεις του Π.Δ. 483/77 «Περί Οργανώσεως και Λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσως».<sup>4</sup> Με την ψήφιση του Ν.1566/85 ορίστηκε ο Σύλλογος Διδασκόντων<sup>5</sup> ως όργανο διοίκησης του σχολείου, μαζί με τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή. Δόθηκαν οι γενικές αρχές για τη συγκρότησή του, τις συνεδριάσεις του, τους σκοπούς και τη λειτουργία του, ενώ προβλεπόταν και η έκδοση υπουργικής απόφασης που θα καθόριζε με λεπτομέρεια τα παραπάνω. Στη συνέχεια, και με το Π.Δ. 201/1998 ρυθμίστηκαν αρκετά θέματα που είχαν να κάνουν με τις σχέσεις Συλλόγου Διδασκόντων και Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου.

3 Εδάφ. ι, παρ. 3, άρθρο 2 της Υ.Α. 50326/1-6-1972 «Περί καθορισμού των καθηκόντων των Διευθυντών των δημοσίων δημοτικών σχολείων».

4 Παρ. 6, περ. Α, άρθρο. 2.

5 Άρθρο 11 του Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης αναπτύσσοντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως: α) να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί, β) να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής, γ) να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, και δ) να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τη σύνθεση και τη λειτουργία του Συλλόγου των Διδασκόντων, επισημαίνεται ότι αποτελεί συλλογικό όργανο του σχολείου και απαρτίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Οι αποφάσεις του οφείλουν να κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, να λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του και είναι δεσμευτικές για όλους, υλοποιούνται δε με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου.

## Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την πληρέστερη εξέταση και κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη περίπτωσης η ημι-δομημένη συνέντευξη. Μιλώντας γενικά για τις συνεντεύξεις, ο Woods (1991) εκφράζει την άποψη ότι «είναι ουσιαστικά ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων». Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία διήρκεσε περίπου είκοσι λεπτά με κάθε έναν από τους είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικούς του σχολείου που αποτελούν και το Σύλλογο Διδασκόντων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει αργή και αραϊή εναλλαγή διδακτικού προσωπικού. Οι δεκαοχτώ (18) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με εικοσαετή, κατά μέσο όρο, εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Το νεότερο μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων έχει πέντε χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν στο χώρο του σχολείου το Μάιο του 2008. Τα ερωτήματα που υποβλήθηκαν καθώς και οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- *Γίνεται ελεύθερα η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών;*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο καθορισμός των θεμάτων που τίθενται προς συζήτηση στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων γίνεται, κατά κύριο λόγο, από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής είναι εκείνος που συγκαλεί στις περισσότερες περιπτώσεις τις συνεδριάσεις και αποτελεί και την κύρια πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα που άπτονται της

διοίκησης του σχολείου. Τέλος, δηλώθηκε από όλους ότι κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων δεν παρουσιάστηκαν φαινόμενα αντιδημοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς από κανένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Δεν υπήρχαν φαινόμενα λογοκρισίας ή αφαίρεσης του λόγου από κάποιον ομιλητή.

• *Πάνω σε ποιες δραστηριότητες εντοπίζετε την επικοινωνία που έχετε συναντήσει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων;*

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων αναπτύχθηκαν, ανάμεσα στα άλλα, θέματα όπως: προγραμματισμός εκπαιδευτικών επισκέψεων, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (ευρωπαϊκά και ελληνικά), θέματα ασφάλειας των μαθητών, ελλείψεις και προβλήματα της κτιριακής υποδομής, τρόποι αντιμετώπισης ειδικών παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών, ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών καθώς και προτάσεις προς τους φορείς σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων.

• *Υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία;*

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποιες φορές τα μηνύματα δεν φτάνουν στον προορισμό τους, μιας και οι ίδιοι δεν είχαν παρακινήσει να ακούσουν ή, πολύ απλά, δεν τους ενδιέφερε το υπό συζήτηση θέμα. Υπήρχαν φορές που η γλώσσα δεν ήταν κατάλληλη, μιας και υπήρχε μεταβολή-φιλτράρισμα των πληροφοριών. Σε ορισμένες συνεδριάσεις υπήρχε μεγάλος αριθμός θεμάτων προς συζήτηση, πράγμα που επιμήκυνε χρονικά τις συνεδριάσεις και δημιουργούσε εκνευρισμό στους συμμετέχοντες.

• *Πώς εκδηλώνεται η επικοινωνία κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;*

Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, υπήρχε μια εισήγηση από την πλευρά του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Σκοπός της εισήγησης ήταν η αρχική ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούσαν ερωτήσεις με τις οποίες ζητούνταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων. Ταυτόχρονα, ο καθένας είχε τη δυνατότητα να εκφράσει την άποψή του, τις σκέψεις και τις επιθυμίες του, και στο τέλος κατέληγαν σε μια κατά το δυνατόν τελική-συνθετική πρόταση, που ενσωμάτωνε τον τρόπο εφαρμογής της στην πράξη. Σε αυτό συμπεριλαμβανόταν και αναλυτική αναφορά του ρόλου που κάθε εκπαιδευτικός θα είχε καθώς και ο μηχανισμός αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των ενεργειών τους. Τέλος, με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων γινόταν και η ανάθεση του έργου σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

• *Ποιοι είναι οι στόχοι της επικοινωνίας;*

Ως προς το στόχους της επικοινωνίας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι αυτοί είναι: α) ο συντονισμός των ενεργειών, ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλο χωρίς να δημιουργούνται κενά και χωρίς να υπάρχει σπατάλη εργασίας· β) η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας με ιδιαίτερη στόχευση στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην άρση παρεξηγήσεων· οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι θεωρούν σημαντικό να υπάρχει κοινή κατανόηση μεταξύ Διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων για όλα τα θέματα κοινού ενδιαφέροντος· γ) η δημιουργία ενός αναγκαίου πλαισίου πληροφοριών και κατανόησης για την

ανάπτυξη μιας αποδοτικής και αποτελεσματικής ομαδικής προσπάθειας. Αναγνώρισαν ότι ο Διευθυντής θα ήταν καλό να γνωρίζει τις διαθέσεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, για να είναι εφικτή η σύζευξη των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων στις συνεδριάσεις· δ) τέλος, επισημάνθηκε ότι η ύπαρξη ενός αποδοτικού συστήματος βοηθάει στην κινητοποίησή τους.

- *Είναι όλοι καλοί ακροατές;*

Εδώ καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι παραδέχτηκαν ότι ακόμα και οι ίδιοι δεν ήταν καλοί ακροατές. Πολλές φορές τους απασχολούσαν προσωπικά θέματα που δεν τους άφηναν να συγκεντρωθούν στη διεξαγόμενη συζήτηση. Όταν η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από άγνωστα γι' αυτούς θέματα, ανέφεραν ότι ένιωθαν αμηχανία, αδιαφορία, άγχος και επιθυμία για αποχώρηση. Παρατηρήθηκαν περιπτώσεις που, ενώ αυτός που έστελνε ένα μήνυμα γνώριζε τι ήθελε να επικοινωνήσει, στη διαδικασία της αποστολής του μηνύματος το υπεραπλούστευε με αποτέλεσμα να μη γίνεται συγκεκριμένος και έτσι ο λήπτης να προσπαθεί να καταλάβει μόνος του τι συμβαίνει. Κάποιοι ανέφεραν ότι, ενώ πομπός και παραλήπτης χρησιμοποιούσαν τις ίδιες λέξεις, ο καθένας προσέδιδε σε αυτές εντελώς διαφορετικό νόημα.

- *Ποιες μορφές συμπεριφορών έχετε συναντήσει κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων;*

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων, οι ερωτώμενοι επισήμαναν διάφορες μορφές συμπεριφορών που έχουν συναντήσει ή ακόμα και οι ίδιοι έχουν υιοθετήσει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια ανάλυσης περιεχομένου και δημιουργήθηκε ένα εργαλείο καταγραφής των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνία κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην ανάλυση περιεχομένου έγινε προσπάθεια αποφυγής αυτού που οι Strauss και Corbin (1996) ονομάζουν «κυματισμό της κόκκινης σημαίας», δηλαδή της επιρροής που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις και οι απόψεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας, με προσεκτική τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως αυτή αναφέρεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen και Manion, 1997· Βάμβουκας, 1998· Αθανασίου, 2003).

## **Ευρήματα της μελέτης περίπτωσης**

### *Ρόλοι επικοινωνίας*

Η διερεύνηση των επικοινωνιακών διαδικασιών του Συλλόγου Διδασκόντων όσον αφορά το ρόλο της επικοινωνίας τον οποίο επιτελούν τα διάφορα μέλη της ομάδας εντός της επικοινωνιακής διαδικασίας έδειξε τα εξής:

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, λόγω της θέσης του, έλεγχε, μερικά, τη δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφόρηση των μελών της ομάδας. Κατείχε, δηλαδή, τη δυνατότητα του φιλτραρίσματος των πληροφοριών.
- Ταυτόχρονα, ο ίδιος λειτουργούσε ως σύνδεσμος, φέροντας σε επικοινωνία

νιακή επαφή τα διάφορα μέλη της ομάδας. Αυτός ο ρόλος εκλαμβάνεται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως αποφασιστικής σημασίας για μια λειτουργική και αποτελεσματική επικοινωνία.

- Υπήρχαν περιπτώσεις που ήταν καθοριστικής σημασίας η υπερίσχυση της ηγετικής γνώμης εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Μιας γνώμης που εκφράζεται από κάποιο μέλος της ομάδας με επικοινωνιακές δυνατότητες και δεξιότητες, το οποίο ταυτόχρονα έχει επάρκεια στο συγκεκριμένο θέμα, στηριγμένη σε ειδικές γνώσεις. Το ρόλο του ηγέτη γνώμης (opinion leader), εξαιτίας της συμμετοχικής ηγεσίας που ακολουθείται στο Σύλλογο Διδασκόντων, δεν τον είχε πάντα ο Διευθυντής του Σχολείου.
- Υπήρχαν πρόσωπα που, θεωρώντας ότι διαθέτουν περιορισμένες ή και καθόλου επικοινωνιακές σχέσεις και ικανότητες, επέλεξαν τη σιωπή διστακτικότητας (Σαΐτης, 2007).

### *Είδη επικοινωνίας*

Τα είδη επικοινωνίας που συναντήθηκαν θα μπορούσαν να καταταγούν στις παρακάτω πέντε κατηγορίες: 1) επικοινωνία σε μη προγραμματισμένες δραστηριότητες, 2) επικοινωνία που συμβάλλει στον καθορισμό των προγραμμάτων, στις καθημερινές προσαρμογές και, γενικότερα, στο «συντονισμό» των προγραμμάτων, 3) επικοινωνία που παρέχει στοιχεία για την εφαρμογή μεθόδων και των πληροφοριών εκείνων που απαιτούνται για την εκτέλεση των προγραμμάτων, 4) επικοινωνία που χρησιμοποιείται ως ερέθισμα και κινητοποίηση και, τέλος, 5) επικοινωνία που παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.

### *Λειτουργίες και μορφές της επικοινωνίας*

Η επικοινωνία στο Σύλλογο Διδασκόντων θεωρήθηκε από τους ερωτωμένους ότι εξυπηρετεί τις παρακάτω βασικές λειτουργίες: α) την παροχή πληροφοριών, ώστε να είναι εφικτή η λήψη αποφάσεων, β) τον έλεγχο της οργάνωσης μέσα από τον καθορισμό των καθηκόντων και της μορφής της εξουσίας, και τη διευκρίνιση των κανόνων και των υποχρεώσεων, γ) τη δημιουργία κινήτρων για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης, και δ) την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων. Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνονται οι επικοινωνίες στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων είναι οι εξής: 1) χορήγηση εντολών, 2) υποβολή προτάσεων, 3) εξωτερίκευση σκέψεων ή επιθυμιών, 4) θέση ερωτημάτων και 5) ενημέρωση.

### *Παράγοντες επίδρασης στην ομαδική επικοινωνία*

Σε ένα συλλογικό όργανο, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που αναγνωρίστηκαν από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες οι οποίοι επιδρούν θετικά στη συνοχή και τη λειτουργία της ομάδας. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Η ηγετική ικανότητα του Διευθυντή, με το σκεπτικό ότι ο Διευθυντής, που

αναλαμβάνει το ρόλο του «ηγέτη», πρέπει να κινείται ευέλικτα ανάμεσα στην ανάγκη να είναι τυπικός προς τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας και στην ανάγκη για ανθρώπινη επικοινωνία με τους/τις συναδέλφους και, γενικά, με πρόσωπα του άμεσου εργασιακού περιβάλλοντός του. Τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων θεωρούν σημαντικό στοιχείο των ικανοτήτων του Διευθυντή την ικανότητα διατήρησης της ισορροπίας των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενθάρρυνση ανάπτυξης περισσότερων διαύλων επικοινωνίας.

• Η μακροχρόνια διάρκεια ύπαρξης της ομάδας και η συνοχή που έχει αναπτυχθεί εξαιτίας της sporαδικής εναλλαγής διδακτικού προσωπικού. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος όπου κυριαρχούν οι φιλικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και παρατηρείται συναδελφικότητα και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Συχνά διατυπώθηκε η άποψη ότι στο πλαίσιο της ομαλής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων ουδέποτε κρινόταν η στάση ή η συμπεριφορά συναδέλφων. Το ήπιο, φιλικό κλίμα, μάλιστα, φάνηκε πως υπερεθερούσε της τυπικής αντιμετώπισης των υπηρεσιακών θεμάτων.

### *Διαδικασία ακρόασης και προβλήματα επικοινωνίας*

Κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων πρέπει να γίνεται ελεύθερα η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών. Ο ακροατής πρέπει να ακούει με προσοχή αυτά που λέει ο ομιλητής, ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική (Everard και Morris, 1999). Οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επικοινωνεί σε μια συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, έτσι όπως διατυπώθηκαν από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, είναι: α) για να δεχτούν οι άλλοι το μήνυμά του, β) για να γίνει κατανοητός, γ) για να γίνει αποδεκτός και δ) για να προκαλέσει κάποιας μορφής δράση. Όπως προέκυψε από την έρευνα, μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της επικοινωνίας είναι να ακούει κανείς αποτελεσματικά, δηλαδή να κατανοεί, να κρίνει και να ανατροφοδοτεί τη διαδικασία. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ακούμε αποτελεσματικά σημαίνει να δίνουμε την προσοχή μας σε αυτόν που μιλάει, να συγκεντρωνόμαστε σε αυτό που λέγεται, να μη διακόπτουμε, να κάνουμε ερωτήσεις όταν πρέπει και να δίνουμε ανατροφοδότηση στον ομιλητή.

Σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτωμένων, στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εμφανίζονται εμπόδια που διαταράσσουν την καλή ακρόαση. Αυτά συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- στη διάσπαση της σκέψης και την αδυναμία συγκέντρωσης στον ομιλητή,
- στην ύπαρξη συναισθημάτων όπως ανησυχία, φόβος, θυμός και άγχος για αποχώρηση,
- στις ατομικές προκαταλήψεις και στα στερεότυπα για την επικοινωνιακή διαδικασία και τον επικοινωνιακό σύντροφο,
- στην ύπαρξη σημασιολογικών-νοηματικών ασαφειών στο λεξιλόγιο και στην πολυπλοκότητα των μηνυμάτων,
- στην ύπαρξη θορύβων και

- στο μειωμένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο της συζήτησης.

Οι συμπεριφορικοί τύποι των συμμετεχόντων σε μια συνεδρίαση εκπαιδευτικών που δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή και, επομένως, δεν είναι αποτελεσματικοί ακροατές, όπως επισημάνθηκαν από τους ερωτωμένους, είναι οι παρακάτω:

- Ο «ψευδοακροατής». Είναι αυτός που υποδύεται ότι ακούει, ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να παρακολουθεί μια χαμηλόφωνη συζήτηση που γίνεται δίπλα του ή να σκέφτεται κάτι άλλο.
- Αυτός που σχετίζει οτιδήποτε ακούει με τις προσωπικές του εμπειρίες.
- Αυτός που νομίζει ότι μπορεί να διαβάσει τη σκέψη και να προβλέπει τι «πραγματικά» σκέφτεται ο ομιλητής.
- Αυτός που προβάρει αυτά που πρόκειται να πει προετοιμάζοντας μια έξυπνη ατάκα, χάνοντας στην ουσία αυτά που λέγονται.
- Αυτός που προσέχει μόνο τις σημαντικές, κατά την κρίση του, πληροφορίες, ακούει, δηλαδή, αυτό που θέλει να ακούσει. Συνήθως απορρίπτει οτιδήποτε θεωρεί βαρετό ή οτιδήποτε τον κάνει να νιώθει άβολα.
- Αυτός που αντιλαμβάνεται σχεδόν τα πάντα ως προσωπικές προς αυτόν επιθέσεις, αρνητική κριτική ή επιθετικές νύξεις.
- Αυτός που ακούει μόνο στο επίπεδο του περιεχομένου και αγνοεί το επίπεδο των σχέσεων των εννοιών.
- Αυτός που συχνά «πετάει» μια λέξη σε κάθε παύση.
- Αυτός που «κατηγοριοποιεί» τους ανθρώπους πριν καν ακούσει όλα όσα έχουν να πουν.
- Αυτός που διακόπτει κάνοντας είτε συναισθηματικές είτε κωμικές παρατηρήσεις, συνήθως κλισέ, διασπά την προσοχή και υποβαθμίζει το επίπεδο της συνεδρίασης.
- Αυτός που πάντα διαφωνεί ή διατυπώνει αντιρρήσεις.
- Αυτός που ακούει μόνο και δεν μιλάει ποτέ, συμφωνεί πάντα και δεν εκφράζει αντίθετη άποψη από την κυρίαρχη.

Αξιολογώντας τη σημασία της επικοινωνίας στο σχολείο, είναι αξιοσημείωτο ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία. Η επικοινωνία «δένει» τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα υποκίνησης σε εκπαιδευτική δράση και η έλλειψή της οδηγεί σε αποδιοργάνωση της ομάδας. Διέπει τη συνοχή της ομάδας και είναι το κυριότερο εργαλείο εκείνου που ασκεί διοίκηση και διευθύνει. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε απλώς ορισμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις μορφές επικοινωνίας που εμφανίζονται κατά τη διεξαγωγή μιας συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων ενός δημοτικού σχολείου. Το θέμα μας, όντως ενδιαφέρον και ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, φιλοδοξεί να αποτελέσει την απαρχή πιο ουσιαστικής μελλοντικής προσέγγισης με μια επόμενη έρευνα μεγάλης κλίμακας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ., *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αυτοέκδοση, Ιωάννινα 2003.
- Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1998.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ., «Ο Διευθυντής – Ηγέτης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, 2005, σ. 121-129.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ), *Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα 2006.
- Everard, K. - Morris, G., *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999.
- Ζαβλανός, Μ., *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Έλλην, Αθήνα 1999.
- Καμπουρίδης, Γ., *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Κλειδάριθμος, Αθήνα 2002.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π., «Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο Νηπιαγωγείο», στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Γ', *Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα 2002.
- Μπαγάκης, Γ., *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- Ξωχέλλης, Π., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989.
- Παμουκτσόγλου, Α., *Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001.
- Πασιαρδή, Γ., *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.
- Πασιαρδής, Π., *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000.
- Σαΐτης, Χ., *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2007.
- Σαΐτης, Χ., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2005.
- Χυτήρης, Λ., *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. 2<sup>η</sup> έκδ., Interbooks, Αθήνα 1996.
- UNESCO, *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αι., υπό την προεδρία του Jacques Delors*, 1999.

### Ξενόγλωσση

- Argyris, Chris, *Integrating the individual and the Organization*, John Wiley, New York 1964.
- Bluck, R., «Team management and academic libraries: a case study at the University of Northumbria», *British Journal of Academic Librarianship*, 9(3): 224-42.
- Dean, J., *Managing the primary school*, Routledge, London and New York 1995.

- Fullan, M. & Hargreaves, A., *What's worth fighting for in your School?*, Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Herzberg, F., *Work and the nature of man*, Cleveland 1966.
- Katz, D. and Kahn R.L., *The Social Psychology of Organizations*, John Wiley and Sons Inc., New York 1966.
- Mitchell, T.R. & Larson, J.R., *People in organizations*, 3<sup>rd</sup> Edition, McGraw-Hill, New York 1987.
- Sayles, L. P., *Individualism and big business*, McGraw-Hill, New York 1963.
- Strauss, A. & Corbin, J., *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage, London 1996.
- Trochim, W., *The Qualitative – Quantitative Debate*, In:  
[www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm](http://www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm), 2002.
- Vroom, V.H., *Work and Motivation*, John Wiley, New York 1964.
- Woods, P., *Inside Schools. Ethnography in Education Research*, Routledge, London 1991.

## «Μαθηματικά, μια απ' τις μείζονες δυνάμεις που γέννησαν το σύγχρονο κόσμο...»

### Δεύτερο μέρος\*

Γεώργιος Δ. Καρατάσιος  
*Μαθηματικός – Δρ. Πολυτεχνικής Σχολής Α.Π.Θ.,  
Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κεντρικής Μακεδονίας*

Ελένη Δαλακίου  
*Εκπαιδευτικός*

### 3. Η θεωρία του Χάους

Στους αρχαίους μύθους το Χάος αποτελεί το βασικό στοιχείο στη δημιουργία του Σύμπαντος. Θεωρητικά, το μέλλον καθορίζεται πλήρως από το παρελθόν, αλλά στην πράξη υπάρχουν μικρές αβεβαιότητες, όπως είναι τα πολύ μικρά σφάλματα μετρήσεων, που, όταν υπεισέρχονται σε υπολογισμούς, γίνονται στη συνέχεια ολοένα και μεγαλύτερα, με αποτέλεσμα, αν και η συμπεριφορά τού υπό μελέτη φαινομένου βραχυπρόθεσμα είναι προβλέψιμη, δηλαδή αιτιοκρατική, να γίνεται μακροπρόθεσμα μη προβλέψιμη, δηλαδή χαώδης. Σκοπός της ερευνητικής περιοχής του Χάους είναι γενικά η προσπάθεια εξήγησης της πορείας μετάβασης από την Τάξη προς αυτό και αντίστροφα. Η έννοια του Χάους συνδέεται άμεσα με την έννοια της προβλεπτικότητας: από παρόμοιες αρχικές υποθέσεις μπορούν να προκύψουν πολύ διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτό, όπως αναφέρουμε στην εισαγωγή (βλ. προηγούμενο τεύχος), είχε διαβλέψει ο Ανρί Πουανκαρέ, καθώς αναλύοντας μια μερική λύση κατέληξε σε μια εξαιρετικά περίπλοκη δομή, πως η πρώτη βασική έννοια της πολυπλοκότητας στο χρόνο, που ονομάζεται χαοτική δυναμική, αφορά τη μεγάλη ευαισθησία φυσικών φαινομένων στις αρχικές τους συνθήκες, δηλαδή το ότι μικρές αλλαγές στα αίτια μπορεί να οδηγήσουν σε μεγάλες αλλαγές στα αποτελέσματα.

Κάθε φορά που συμβαίνουν αλληλεπιδράσεις, επαναλήψεις ή αναδράσεις, η απλότητα και η πολυπλοκότητα εναλλάσσονται σε αυτό που ορίζεται ως “δια-

\* Το πρώτο μέρος αυτής της εργασίας δημοσιεύθηκε στο προηγούμενο τεύχος του περιοδικού.

λειπτότητα”, που σημαίνει εκρήξεις Χάους σε μια κανονική τάξη αλλά και εμφάνιση απλής τάξης στην καρδιά του Χάους. Η χαοτική τυχαία κίνηση των μορίων νερού που βράζει σε κάποιο κρίσιμο σημείο συνδυάζεται και σχηματίζεται σχήμα κανονικών εξαγωνικών δινών! (η αρρητότητα είναι ένα είδος διαλειπτότητας στην κανονική ευθεία των αριθμών...). Η χαοτική ολότητα είναι γεμάτη από στοιχεία ενεργά και αλληλεπιδρώντα, ζωντανεμένα από μη-γραμμικές αναδράσεις και ικανά να παράγουν τα πάντα, από τα αυτο-οργανωμένα συστήματα ως τη φράκταλ αυτο-ομοιότητα και τη μη προβλέψιμη χαοτική αταξία. Είναι τα φαινόμενα εκείνα που απορρίπτονται ως “τυχαία” και “ακατάστατα” από το μηχανιστικό σύστημα.

Παρατηρώντας τη συμπεριφορά του ανθρώπου από τότε που μπορούμε να τη μελετήσουμε αντιλαμβανόμαστε πως οι έννοιες του Χάους και της τάξης, του προβλέψιμου και του απρόβλεπτου, του καθοριστικού και του τυχαίου έπαιξαν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβανόταν τη φύση γύρω του. Η αριστοτέλεια λογική επηρέασε για πολλούς αιώνες την ευρωπαϊκή διάνοηση και μετά την εντυπωσιακή πρόοδο των επιστημών η αιτιοκρατική ερμηνεία του σύμπαντος (17-18 αι.) φάνταζε ακλόνητη, ωστόσο οι νεότερες (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αι.) ανακαλύψεις που έγιναν εξαιτίας των εκκρεμοτήτων: της ακανόνιστης τροχιάς του Ερμή, της ασυμφωνίας ανάμεσα στη θεωρία και στην ποσότητα της θερμοότητας που εκπεμπούταν από ένα σκοτεινό αντικείμενο, και της επίδρασης ενός τρίτου σώματος στην κίνηση δυο άλλων, οδήγησαν, κατά σειρά, η πρώτη στη θεωρία της σχετικότητας, η δεύτερη στην κβαντική θεωρία και η τρίτη στη θεωρία του Χάους και της πολυπλοκότητας – καιρία πλήγματα στη μέχρι τότε κυριαρχία του ντετερμινισμού (αιτιοκρατικής αντίληψης του σύμπαντος).

Τώρα πια, έχοντας και τη θεωρία του Χάους, εξοπλιστήκαμε με νέα εφόδια θεωρίας και πρακτικής. Η θεωρία του Χάους δέχεται ότι ο κόσμος είναι χαοτικός και ασυνεχής μόνον όσον αφορά την επιφανειακή του μορφή, γιατί πίσω από την αρχικά αντιλαμβανόμενη αυτή αταξία κρύβεται μια τάξη απόλυτα κανονική και με άπειρη πολυπλοκότητα. Αυτό συμβαίνει εξ ορισμού στο φυσικό περιβάλλον, αλλά τείνει να συμβαίνει και στον κόσμο που ο άνθρωπος κατασκευάζει. Αυτή η τάξη συνεχίζεται σε άπειρα επίπεδα ανάλυσης του κόσμου.

Ίσως η πιο σημαντική συμβολή της θεωρίας του Χάους είναι η συνειδητοποίηση ότι, όσο βαθύτερα κατανοούμε τη φύση και τη ζωή, τόσο θα συναντούμε εκπλήξεις και απρόοπτα μαζί με νέες προκλήσεις κι ερωτήματα, που πρέπει να αντιμετωπίζουμε συνεχώς σε μια συναρπαστική αλληλουχία χωρίς τέλος....

Υπάρχει ένας σημαντικός δεσμός μεταξύ της θεωρίας του Χάους και της φράκταλ γεωμετρίας: η μεταστροφή από την ποσότητα στην ποιότητα. Όπως έχει αποδειχτεί, είναι αδύνατο να προβλεφτούν οι τιμές των μεταβλητών ενός χαοτικού συστήματος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά η πρόβλεψη των ποιοτικών χαρακτηριστικών αυτού του συστήματος είναι εφικτή. Είναι αδύνατο να υπολογίσουμε το μήκος ή το εμβαδόν ενός φράκταλ σχήματος, μα μπορούμε να ορίσουμε το βαθμό της «οδόντωσης» με ποιοτικό τρόπο. Όπου διαπιστώνονται Χάος, αταξία, στροβιλισμός, βρίσκεται εν δράσει η φράκταλ γεωμετρία. Αυτό,

όμως, οδηγεί στο εκπληκτικό συμπέρασμα πως το χάος και ο στροβιλισμός πρέπει να δημιουργούνται από τις ίδιες, υποκειμενικές διαδικασίες που δημιουργούν βουνά, σύννεφα, ακτές ή τις οργανικές μορφές της Φύσης: αιμοφόρα αγγεία, νευρικά συστήματα, πνεύμονες κ.λπ. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τα φράκταλ για να προσομοιώσουν τη διαταραχή που δημιουργεί στον αέρα ένα υπερηχητικό αεροπλάνο ή τα δίκτυα των νεύρων του ανθρώπινου σώματος. Αυτά τα μαθηματικά φράκταλ παρουσιάζουν υπερβολικά μεγάλη “κανονικότητα” και, αν επιτραπεί στις διαδικασίες παραγωγής φράκταλ κάποια τυχαία διαφοροποίηση, όταν, δηλαδή, εισάγουμε τον παράγοντα “τύχη”, τότε προκύπτει πολύ καλύτερη απομίμηση των πραγματικών μορφών της φύσης.

Η λέξη χάος μπορεί εύκολα να παρερμηνευτεί, καθώς στην καθημερινή γλώσσα είναι συχνά συνώνυμη με την αταξία. Όμως η θεωρία του Χάους είναι απόλυτα αιτιοκρατική: το σύνολο Μάντελμπροτ θα είναι πάντα το ίδιο και οποιαδήποτε αρχική τιμή  $Z$  πάντα θα οδηγεί στην ίδια επαναληπτική ακολουθία. Η διαφορά ανάμεσα σε ένα χαοτικό σύστημα και σε ένα τυχαίο είναι ότι η τυχαιότητα δεν έχει δομή. Το χάος, αντίθετα, είναι δομημένο, αν και με πολύπλοκο και φευγαλέο τρόπο. Είναι δύσκολο να προβλεφτούν τα χαοτικά συστήματα. Αν και η επαναληπτική μέθοδος είναι αιτιοκρατική, είναι πολύ ευαίσθητη στις αρχικές τιμές, οπότε, όταν χρησιμοποιείται για την προσομοίωση πραγματικών συστημάτων, τα τυχόν σφάλματα των αρχικών μετρήσεων μεγεθύνονται. Το γεγονός ότι πολλά από τα φυσικά δυναμικά συστήματα συμπεριφέρονται χαοτικά παραμένει ένα από τα μυστήρια του σύμπαντος στο οποίο ζούμε.

Η θεωρία του Χάους μπορεί να φαίνεται ότι παρουσιάζει το σύμπαν σαν ένα μάλλον ασταθές μέρος, όμως το σύμπαν είναι γεμάτο στέρρες κατασκευές, από τους μετρονομικούς παλμούς των Πάλσαρς μέχρι τις έξοχες σπείρες ενός μορίου D.N.A. Η μελέτη του πώς προκύπτουν τέτοιες σταθερές δομές είναι το αντικείμενο της αποκαλούμενης θεωρίας της πολυπλοκότητας. Η μελέτη των πολύπλοκων συστημάτων καλύπτει τώρα πολλούς τομείς, όπως τη θεωρία του Χάους, την τεχνητή νοημοσύνη, τα αναδυόμενα συστήματα και τα αυτόματα. Ο άνθρωπος-κλειδί που συνένωσε όλους αυτούς τους τομείς ήταν ο Τζώρτζ Α. Κάουαν (Ινστιτούτο Σάντα Φε). Το 1990 το Ινστιτούτο της Σάντα Φε είχε γίνει παγκόσμιο κέντρο έρευνας για τα πολύπλοκα συστήματα.

Ο Benoit Mandelbrot θεωρεί ότι (καθώς το μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει για τη γεωμετρία των φράκταλ είναι κάτι ιδιαίτερα θετικό) ο μεγάλος ενθουσιασμός που δείχνουν μελετητές διάφορων επιστημονικών πεδίων για τα φράκταλ και τη θεωρία του Χάους είναι ένα ελπιδοφόρο μήνυμα ότι τα μαθηματικά βγαίνουν από την απομόνωση! Οι μαθηματικοί της πολυπλοκότητας κάνουν όλο και περισσότερο κόσμο να συνειδητοποιεί ότι τα μαθηματικά είναι κλειδί για την κατανόηση αυτού του κόσμου που μας περιβάλλει.

Τελικά, ο μύθος της απόλυτης προβλεπτικότητας, η οποία μέχρι χθες θεωρούνταν αχώριστος σύντροφος της αιτιοκρατίας, έχει καταρριφθεί. Σήμερα πιστεύουμε ότι οι έννοιες “απόλυτη αιτιοκρατία” και “τυχαία μεταβολή” όχι μόνο δεν αποκλείουν η μια την άλλη, αλλά μπορούν να συνυπάρχουν και πως η συ-

νύπαρξη αυτή αποτελεί νόμο της φύσης! Ο επιστημονικός όρος *χάος* αναφέρεται σε μια αλληλεξάρτηση που ενυπάρχει σε φαινομενικά τυχαία γεγονότα. Μπορούμε να πούμε πως επικεντρώνεται σε κρυμμένα σχήματα, αποχρώσεις, “αισθαντικότητα” των πραγμάτων. Στους “κανόνες” για το πώς το μη προβλέψιμο οδηγεί στο νέο.

Με την εφαρμογή της έννοιας αυτής στη ζωή, μεταλλάσσεται από μια επιστημονική θεωρία σε μια νέα πολιτιστική μεταφορά προσφέροντάς μας προβληματισμούς για την τρομερή πεποίθησή μας πάνω στον απόλυτο έλεγχο της ζωής και την κατάφωρη ανάγκη μας να κατακτηθεί ο έλεγχος αυτός με όλο και περισσότερα μέσα. Επίσης, μας δείχνει πως αντί να αντιστεκόμαστε στις αβεβαιότητες της ζωής πρέπει να τις αγκαλιάζουμε, να αντιδρούμε δυναμικά, δημιουργικά και, τέλος, να μπορούμε να διακρίνουμε τη λεπτή, μη δυνάμενη να κατηγοριοποιηθεί, εσώτερη φύση της ανθρώπινης κατάστασης, γιατί πέρα και ανάμεσα στις προσπάθειές μας για έλεγχο υπάρχει ο πλούσιος, απέραντος κόσμος των λεπτών αποχρώσεων και της ασάφειας, όπου εντέλει βιώνεται η αληθινή ζωή.

Σε κρίσιμα σημεία της ισορροπίας των συστημάτων, η ενίσχυση μιας ανάδρασης μπορεί και να προκαλεί το ξεπήδημα του απρόβλεπτου και να γεννά μια νέα πραγματικότητα. Η δύναμη της πεταλούδας (από τη γνωστή ρήση του Λόρεντζ για το αν το φτερούγισμα μιας πεταλούδας στη Βραζιλία μπορεί να προκαλέσει τυφώνα στο Τέξας) είναι η δύναμη του “ασήμαντου”, του μικρού, που στα κλειστά συστήματα μελέτης δε θα την πάρουμε υπόψη, αλλά τότε ίσως μας διαφεύσει! Είναι η δύναμη των ανοικτών συστημάτων, που υπό κάποιες συνθήκες-αναδράσεις μπορούν να αναδείξουν το μικρό ως καθοριστή των εξελίξεων.

Μετά τον Λόρεντζ και άλλοι επιστήμονες άρχισαν να αναγνωρίζουν μη γραμμικά φαινόμενα πεταλούδας σε σύνθετα συστήματα παντού γύρω τους. Οι άνθρωποι μπορεί να εξακολουθούν να ονειρεύονται τη δύναμη της πρόβλεψης και του ελέγχου, η θεωρία του Χάου, όμως, μας λέει ότι τα περισσότερα αυτο-οργανωμένα συστήματα συνδέονται με αμέτρητες πεταλούδες πολλών σύνθετων ποικιλιών και χρωμάτων. Η κοινωνική μας ζωή είναι γεμάτη από πολλά παραδείγματα τέτοιων φαινομένων, με αρνητική ή θετική δράση. Εδώ έγκειται η πραγματική επιρροή κάθε ατόμου. Η σύνθετη επίδρασή μας, καλή ή κακή, έχει σχέση με αυτό που είναι ο καθένας μας. Μπορούμε με ανεπαίσθητες επιδράσεις να επιδράσουμε αποφασιστικά, όπως η πεταλούδα του Λόρεντζ. Η δύναμη της πεταλούδας υπογραμμίζει πόσο βαθιά μπορούν τα άτομα να επηρεάσουν την κοινότητα, πως ποτέ δεν ξέρουμε πόσο σημαντική θα αποδειχθεί η συνεισφορά μας.

Συνολικότερα, στη φύση οι επιστήμονες του Χάους με τη δική τους οπτική γωνία ανακάλυψαν ότι η φύση δεν είναι αρένα αποκλειστικά αγώνα για δύναμη και επικράτηση, γιατί ανέδειξαν τον όρο συνεξέλιξη και την έννοια πολύπλοκων συστημάτων αλληλεξάρτησης και συνεργασίας με κλασικό εκπρόσωπο το τροπικό δάσος. Ο “ελκυστής” στη θεωρία του Χάους είναι η τάση ενός χαοτικού συλλογικού συστήματος να επαναλαμβάνει τις συμπεριφορές του. Μελετώντας παραδείγματα από τη ζωντανή φύση, ονόμασαν τον ελκυστή “παράξενο”, γιατί

δεν επαναλάμβανε πιστά τη λειτουργία του συστήματος, αλλά, όντας ανοιχτός σε αναδράσεις από το περιβάλλον, “μετακινούσε” το μοντέλο συμπεριφοράς. Όπως ο καρδιακός μυς πρέπει να δουλεύει, για να καταδειχτεί ότι μια καρδιά, για να είναι υγιής, δεν πρέπει να έχει μια άκαμπτη σταθερότητα λειτουργίας, απεναντίας, πρέπει τη σταθερότητά της να την προσαρμόζει στις διάφορες καταστάσεις της ζωής.

#### 4. Η οξυδέρκεια του ελληνικού πνεύματος

Αιγύπτιοι, Βαβυλώνιοι και Κινέζοι είχαν αναπτύξει τα μαθηματικά πολλά χρόνια πριν από τους Έλληνες. Γιατί τελικά έμειναν οι Έλληνες στην ιστορία; Όλοι οι μεγάλοι λαοί της Ανατολής, με τους οποίους οι Έλληνες είχαν επαφές, παρά τις θυμαστές και μεγάλες επιδόσεις τους σε ορισμένους, πρακτικούς μόνο, τομείς της γνώσης, δε κατάφεραν να κάνουν αυτή την υπέρβαση των αρχαίων Ελλήνων διανοουμένων και να οδηγηθούν σε νόμους, γενικεύσεις και αφαιρέσεις. Σήμερα, καθώς πραγματοποιούνται πολυάριθμες μελέτες γύρω από τα αιγυπτιακά και βαβυλωνιακά μαθηματικά, αναγνωρίζουμε όλο και περισσότερο την προσφορά τους στα ελληνικά μαθηματικά. Η ιστορία της Δύσης, όμως, όπως είναι γνωστό, μετά την αρχαιότητα, ακολούθησε τα ίχνη της ελληνικής, της ελληνιστικής και κατόπιν της λατινικής κουλτούρας. Ο ελληνικός τρόπος μελέτης των μαθηματικών ήταν που διαδόθηκε στον κόσμο: η υπέρβαση της αριθμητικής “απόδειξης”: η αλήθεια αποδεικνύεται μέσω της τεκμηρίωσης. Είναι αξιοθαύμαστη αυτή η οξυδέρκεια του ελληνικού πνεύματος και η προσπάθειά του να οικοδομήσει τον ορθό λόγο και να διατυπώσει με σαφήνεια έννοιες, ορισμούς, νόμους... Η διαφορά με όλους τους υπόλοιπους λαούς ήταν στο ύψος και στο βάθος της νόησης, μια που οι άλλοι λαοί αγκέστηκαν στην παρατήρηση και την εμπειρία και ποτέ δεν πέρασαν το κατώφλι της προεπιστημονικής “σκέψης”, κατά τον Otto Neugebauer, μελετητή των βαβυλωνιακών μαθηματικών.

Η μελέτη των αριθμών ξεκίνησε με τον Θαλή (τον 7<sup>ο</sup> π.Χ. αι.), στη συνέχεια με τον Πυθαγόρα και τη σχολή του Πλάτωνα, τον Θεαίτητο, τον Εύδοξο του Αριστοτέλη, τον Ευκλείδη, τον Αρχιμήδη, τον Ερατοσθένη, τον Θέωνα, τον Διόφαντο κ.ά. Μαθηματικά δίδασκαν στις σχολές τους –ο Πλάτωνας και οι Πυθαγόρειοι– μόνο για τη μόρφωση, αποσπασμένοι από κάθε άμεσο πρακτικό σκοπό. Όλοι τους στρέφονταν στη φιλοσοφία και στην ανάπτυξη της θεωρητικής και αφηρημένης πλευράς των μαθηματικών. Εκείνη την εποχή αναδείχθηκαν και οι μαθηματικοί: Ιπποκράτης, Χίος, Θεαίτητος, Εύδοξος, Ιππίας, Ζήνων κ.ά. Μετά τις νίκες και κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου η Αλεξάνδρεια έγινε οικονομικό και πνευματικό κέντρο. Τον ελληνικό πολιτισμό σκόρπισαν στην γύρω περιοχή οι αλεξανδρινοί έμποροι και έφεραν στην πατρίδα τους τις γνώσεις που είχαν συσσωρευτεί στο πέρασμα όλων αυτών των αιώνων. Έτσι, αναπτύχθηκαν τα μαθηματικά, η Αστρονομία, η Γεωγραφία, η Μηχανική και στο Μουσείο και τη Βιβλιοθήκη, που ίδρυσε ο διάδοχος του Μ. Αλεξάνδρου, ο βασιλιάς Πτολεμαίος ο Α', διακρίθηκαν μεγάλοι μαθηματικοί, όπως ο Αρχιμήδης, ο Ευκλείδης,

ο Απολλώνιος, ο Ήρων, ο Πάππος, ο Θέωνας και η κόρη του Υπατία, που δολοφονήθηκε όταν κήκε και η βιβλιοθήκη από φανατισμένους Χριστιανούς.

Ο *Πυθαγόρας* (5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.), σύμφωνα με τον Πρόκλο, μετατρέπει τη μελέτη της γεωμετρίας σε σχήμα ελεύθερης παιδείας, σπουδάζοντας τις αρχές της επιστήμης και εξετάζοντας τα θεωρήματα με άυλο και νοητικό τρόπο. Στον Πυθαγόρα και τη σχολή του ανήκει η πρώτη προσπάθεια μαθηματικοποίησης της γνώσης σε αριθμητική βάση: “το παν αριθμός”. Στον Πυθαγόρα οφείλεται η διαίρεση των Μαθηματικών σε τέσσερις κλάδους: Αστρονομία, Αριθμητική, Γεωμετρία, Μουσική. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι ο Πυθαγόρας ήταν σχεδόν σύγχρονος του Βούδα, του Κουμφούκιου, του Μαχαβίρα, του Λάο Τσε και ίσως του Ζωροάστρη. Το είδος Μαθηματικών και μυστικισμού που καλλιέργησε έχει απόηχους ακόμα και σήμερα, κυρίως μέσω της εξέλιξής του, τον 3<sup>ο</sup> αι. π.Χ., του Νεοπλατωνισμού. Το σημαντικότερο στον Πυθαγόρα και τους οπαδούς του είναι η μαθηματική τους φιλοσοφία. Η πεποίθησή τους ότι τα μαθηματικά είναι η μία και μοναδική πηγή αληθινής γνώσης έφτασε μέχρι εμάς μέσω φιλοσόφων και μαθηματικών όπως ο Πλάτωνας, ο Πλωτίνος, ο Ιάμβιχος και ο Πρόκλος, και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του Νεοπλατωνισμού, ο οποίος βρήκε αργότερα διάφορες εκφάνσεις στη δυτική σκέψη. Ο πιο σημαντικός αριθμός για τους Πυθαγόρειους ήταν το δέκα, η τετρακτύς, γιατί ήταν το άθροισμα του  $1+2+3+4$ . Έγινε το σύμβολο των Πυθαγόρειων, οι οποίοι προχώρησαν πολύ περισσότερο από οποιονδήποτε προηγούμενο αριθμητικό μυστικισμό, στην κατασκευή ενός σύμπαντος στο οποίο οι αριθμοί είχαν και φιλοσοφικό ρόλο. Οι πυθαγόρειοι δημιούργησαν την αριθμητική ανάλυση της μουσικής και εδώ η τετρακτύς συμβόλιζε τις βασικές αναλογίες ανάμεσα στις νότες, αρχίζοντας από το λόγο 1:2 για την οκτάβα. Η όλη έννοια της αρμονίας των σφαιρών προέρχεται από αυτή την αριθμολογία της μουσικής, η οποία έμελλε να επηρεάσει το πλανητικό μοντέλο του Κέπλερ παραπάνω από 2.000 χρόνια αργότερα.

Τον 4<sup>ο</sup> αι. π.Χ. η Αθήνα υπήρξε το κέντρο της μεσογειακής πνευματικής ζωής με την ίδρυση της Ακαδημίας του Πλάτωνα και του Λύκειου του Αριστοτέλη. “Μηδεὶς αγεωμέτητος εισιτω”. Ο Πλάτωνας, ο οποίος επηρέασε πάρα πολύ τη φιλοσοφία των μαθηματικών, είχε την πεποίθηση πως πρέπει να γνωρίζουν όλοι ότι υπάρχουν μερικά πράγματα των οποίων η ύπαρξη είναι απολύτως βέβαιη. Παρουσιάζει τα μαθηματικά ως πηγή αλήθειας και βεβαιότητας. Ο φιλόσοφος Πλάτωνας ζητά από τους μαθητές του να μελετούν τα μαθηματικά για να οξύνεται η σκέψη και το πνεύμα, ώστε να μπορεί να επιλύει δύσκολα προβλήματα πάσης φύσεως. Στην “Πολιτεία” διατείνεται ότι τα μαθηματικά θα έπρεπε να αποτελούν θεμελιώδη γνώση για τους μελλοντικούς ηγέτες.

Το πιο σημαντικό έργο της ιστορίας των ελληνικών μαθηματικών είναι αναμφίβολα τα Στοιχεία του *Ευκλείδη* (325-265 π.Χ.). Η φήμη των Στοιχείων επισκιάζει μερικές φορές το γεγονός ότι ο Ευκλείδης έγραψε και πολλά άλλα έργα για ζητήματα οπτικής, αστρονομίας, μηχανικής και μουσικής. Μεγάλο μέρος των Στοιχείων δεν είναι παρά σταχυολόγηση πολλών άλλων πηγών και πρέπει να είμαστε ευγνώμονες στον Ευκλείδη για τη συγκέντρωσή τους σε ένα γενικά

αποδεκτό μοντέλο λογικού παραγωγικού συστήματος θεωρημάτων και αποδείξεων. Τα Στοιχεία υπήρξαν το πιο σημαντικό εγχειρίδιο όλων των εποχών. Αντιγράφηκε τόσες φορές, ώστε να λέγεται πως ακολουθεί τη Βίβλο σε αριθμό εκδόσεων. Τα Στοιχεία του Ευκλείδη και η αυθεντία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη οριοθετούν τον καθοριστικό ρόλο των μαθηματικών στην ιστορία της επιστημονικής σκέψης.

Ο *Αρχιμήδης*, η μέγιστη διάνοια της αρχαιότητας, είναι μοντέρνος στον πυρήνα της σκέψης του. Από όλους τους αρχαίους, είναι ο μόνος που συνήθιζε να σκέφτεται δίχως δεσμεύσεις. Υπήρξε πολυσύνθετος επιστήμονας, διορατικός και γόνιμος. Το μαθηματικό έργο του Αρχιμήδη είναι τεράστιο και πρωτοπόρο τόσο στη Γεωμετρία όσο και στην Αριθμητική και την Ανάλυση. Όλο αυτό το έργο χρησιμοποιήθηκε από τους μεταγενέστερους του, κυρίως από τους επιστήμονες του 16<sup>ου</sup>, του 17<sup>ου</sup> και του 18<sup>ου</sup> αιώνα, για τη δημιουργία και ανάπτυξη των κλάδων της Θεωρητικής Μηχανικής, της Στατιστικής, της Υδροστατικής, της Οπτικής κ.λπ. Σχεδόν στο σύνολο του αυτό το έργο του ακόμη και σήμερα παραμένει αναλλοίωτο και ισχυρό.

Ο *Θαλής* (625-546 π.Χ.), ο πρώτος ορθολογιστής φιλόσοφος, θεωρείται και ο πρώτος των επτά σοφών. Τον 7<sup>ο</sup> και τον 8<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ., οπότε δημιουργήθηκαν οι ελληνικές εμπορικές πόλεις κράτη (Μίλητος, Αθήνα, Κόρινθος), ο έμπορος Θαλής ο Μιλήσιος με τα ταξίδια και τις συναλλαγές του είχε γνωρίσει τα ανατολικά Μαθηματικά. Στην Ιωνική Σχολή, που ίδρυσε, μελετήθηκε θεωρητικά ο αριθμός, μα και ο χώρος με ορθολογική σκέψη, μαθηματικά αξιώματα και απόδειξη (γενικότερα, οι Ίωνες Φιλόσοφοι είναι οι πρώτοι που ερμηνεύουν με αυτό τον τρόπο τα πράγματα και είναι αυτοί που φέρνουν την αντιλογία και τη γνωσιολογία στη Φιλοσοφία). Στον Θαλή, λοιπόν, τον Μιλήσιο αποδίδονται οι αποδείξεις των πρώτων γεωμετρικών προτάσεων αποδεικτικό σύστημα του Ευκλείδη. Ο σοφός Θαλής με σύνθετους υπολογισμούς προκαθόρισε και τους χρόνους στους οποίους γίνονται εκλείψεις του Ήλιου και της Σελήνης.

Ο *Ίππαρχος* (190-120 π.Χ.), μαθηματικός από τη Νίκαια, πόλη στο ελληνιστικό βασίλειο της Βιθυνίας της Μ. Ασίας, θεωρείται ο μεγαλύτερος αστρονόμος της εποχής του, μαζί με τον Εύδοξο από την Κνίδα, και είναι ο θεμελιωτής της αστρονομίας με βάση της ελληνικές γεωμετρικές αρχές. Το 134 π.Χ. χαρτογράφησε 1.080 άστρα! Εφάρμοσε τη διαίρεση του κύκλου σε 360 μοίρες ως βάση της τριγωνομετρίας και διαιρώντας κάθε μοίρα σε 60α υπολόγισε τα μήκη των χορδών του κύκλου ανά 1°. Επινόησε διάφορα αστρονομικά όργανα, σημαντικότερο από τα οποία ήταν ο επίπεδος αστρολάβος (150 π.Χ.), και έτσι περιέγραψε τις θέσεις των ουράνιων σωμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια (υπολόγισε το έτος σε 365 μέρες και 6 ώρες). Έφτιαξε ένα μοντέλο της κίνησης του Ήλιου και της Σελήνης χρησιμοποιώντας ένα γεωκεντρικό σύστημα επικύκλων. Δυστυχώς, από τα έργα του σώζεται ένα πολύ μικρό μέρος με αποτέλεσμα και αυτός, όπως και πολλοί άλλοι Έλληνες αστρονόμοι, να επισκιαστεί από τον Πτολεμαίο.

Για 1.000 με 1.400 χρόνια η αστρονομία βασίστηκε στο γεωκεντρικό σύστη-

μα, που αναπτύχθηκε από τον μεγάλο αστρονόμο και μαθηματικό του 2<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. Κλαύδιο Πτολεμαίο. Ακόμα ο Πτολεμαίος, χρησιμοποιώντας την κωνική προβολή, ορίζει το σύστημα των γεωγραφικών συντεταγμένων ως πλέγμα παράλληλων και μεσημβρινών κύκλων. Συγκέντρωσε όλες τις γεωγραφικές γνώσεις των αρχαιότερών του στην οκτάτομη “Γεωγραφία”, καθώς και τις αστρονομικές γνώσεις στο ιστορικό έργο “Μεγίστη Μαθηματικής Σύνταξης”, το οποίο μετέφρασαν και μελέτησαν γύρω στο 820 οι Άραβες ως “Αλμαγέστη” (το ονόμασαν, δηλαδή, το Μέγιστο, επειδή το είχαν σε πολύ μεγάλη εκτίμηση). Η Αλμαγέστη του Πτολεμαίου ήταν για την Αστρονομία ό,τι τα Στοιχεία του Ευκλείδη για τη Γεωμετρία. Στη θεωρία του για την κίνηση της Σελήνης δανείζεται πολλά στοιχεία από τον Ίππαρχο και βελτιώνει το μοντέλο των επικύκλων· επίσης, συνδυάζοντας τις κινήσεις του Ήλιου και της Σελήνης, μελετά τις εκλείψεις τους. Μετά από ένα εκτεταμένο κατάλογο πάνω από 1.000 αστεριών, ο Πτολεμαίος έρχεται στις τροχιές των υπόλοιπων πέντε πλανητών. Η ιδιοφυής σύλληψή του περιλαμβάνει ένα σημείο, που ονομάζει εξισωτή, το οποίο απέχει από τη γη όσο και το έκκεντρο, αλλά, από τη άλλη πλευρά, το πτολεμαϊκό μοντέλο είναι, με μεγάλη διαφορά, η πιο επιτυχημένη προσπάθεια προβλεπτικής αστρονομίας που αναπτύχθηκε ποτέ, ικανή να αναπαραστήσει τις παρατηρούμενες τροχιές των πλανητών, ακόμα και τις ανάδρομες! Η γεωγραφική αφήγησή του (2<sup>ος</sup> μ.Χ. αιώνας) και οι πτολεμαϊκοί χάρτες αποτέλεσαν τον κύριο οδηγό για την ανθρωπότητα για 15 περίπου αιώνες, και αναθεωρήθηκαν μόνο τον 17<sup>ο</sup>-18<sup>ο</sup> αιώνα από τις μεγάλες γεωγραφικές ανακαλύψεις.

Ο Εύδοξος από την Κνίδα (ελληνική αποικία στη Μ. Ασία) είναι ένας από τους σημαντικότερους επιστήμονες του 4<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.. Στο ενεργητικό του έχει δύο θεμελιώδεις ανακαλύψεις: τη θεωρία των αναλογιών και τη μέθοδο της εξάντλησης. Η θεωρία των αναλογιών του θα χρησιμοποιηθεί, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, από τον Ντέντεκιντ στη θεωρία των άρρητων αριθμών και η μέθοδος της εξάντλησης θα ξεπεραστεί μόνο το 17<sup>ο</sup> αιώνα με τη μεγαλοφυΐα του Νεύτωνα και του Λάιμπνιτς. Το φαινομενικό αδιέξοδο των ασύμμετρων παρακάμφθηκε κατά μεγάλο μέρος, δεδομένου ότι μπορούσαν να χρησιμοποιούν τα γινόμενα και τα πηλίκα τους μέσω των αναλογιών του Εύδοξου. Τα τελευταία τρία βιβλία των Στοιχείων του Ευκλείδη χρησιμοποιούν τη μέθοδο εξάντλησης του Εύδοξου για την εύρεση, με αυστηρό μαθηματικό τρόπο, εμβαδών και όγκων μέσω αλληπάλληλων προσεγγίσεων. Ο Αρχιμήδης απέδωσε στον Εύδοξο την πρώτη απόδειξη του όγκου του κώνου σε σχέση με αυτόν του κυλίνδρου, και ένα μεγάλο μέρος του XII θεωρείται ότι βασίζεται στην εργασία του Εύδοξου.

Ο Ερατοσθένης, που το 236 π.Χ. έγινε διευθυντής της περιφημής βιβλιοθήκης της Αλεξάνδρειας, γεννήθηκε στην Κυρήνη (ελληνική αποικία στη Λιβύη) και σπούδασε στην Αθήνα. Φιλόσοφος, μαθηματικός, αστρονόμος, φυσικός, ποιητής και φιλόλογος, ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι η γη είναι σφαιρική και γι' αυτό άλλωστε μέτρησε και την περιμέτρώ της. Περιέγραψε με επιστημονική μέθοδο χάρτη της οικουμένης με ορθογώνιο σύστημα αναφοράς από μεσημβρινούς και παράλληλους σε ανισομερές πλέγμα. Μετά από 400 χρόνια εμφανί-

στηκε το πρώτο βασικό εγχειρίδιο χαρτογραφίας. Το κυριότερο επίτευγμά του ήταν η μέτρηση του γήινου μεσημβρινού με πάρα πολύ καλή προσέγγιση της πραγματικής τιμής αυτού του μήκους. Ο ίδιος βρήκε στο 364,25 μέρες και αργότερα ο Σωσιγένης συνέταξε το Ιουλιανό (364,2425 είναι το Γρηγοριανό ημερολόγιο). Με τη βοήθεια του *Σωσιγένη* (44 π.Χ.), που του ζήτησε ο Ιούλιος Καίσαρ, θέλοντας να διορθώσει τις χρονικές αποκλίσεις στο ημερολόγιο της Ρώμης, εγκαθίδρυσε το Ιουλιανό ημερολόγιο, το οποίο φέρει το όνομά του. Ο Σωσιγένης προσέθεσε τις 90 μέρες στο έτος 45 π.Χ., που είχαν “χαθεί” από τους εσφαλμένους υπολογισμούς των επτά προηγούμενων αιώνων. Ο Σωσιγένης, υπολογίζοντας ότι η διάρκεια του έτους ισούται με 365 ημέρες και 6 ώρες, όρισε στο Ιουλιανό ημερολόγιο τα έτη να έχουν 365 μέρες και σε κάθε τέταρτο έτος προσέθεσε μία ακόμη ημέρα μετά “την έκτη προ των καλενδών του Μαρτίου”, η οποία ονομάστηκε “δύς έκτη”, επειδή μετριόταν δύο φορές, και τα έτη που την είχαν χαρακτηρηρίστηκαν δίσεκτα.

Ο *Δημόκριτος* (460 – 370 π.Χ.), από τα Άβδηρα της Θράκης, με τα Μαθηματικά που έμαθε στην Ανατολή προσπαθούσε να υπολογίσει τους όγκους των κώνων και των πυραμίδων. Ήταν ο πρώτος που μίλησε για την έννοια των απειροστών. Ο *Λεύκιππος* (ο δάσκαλός του) θεωρείται εισηγητής της ατομικής θεωρίας και ο *Δημόκριτος* ο θεμελιωτής της. Ο *Διόφαντος* (μέσα του 3<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα) με το έργο του *Αριθμητικά* γίνεται πρόδρομος του μαθηματικού συμβολισμού, συμβάλλει στην ανάπτυξη της Άλγεβρας και θέτει τις βάσεις στο πιο σημαντικό κεφάλαιο των σύγχρονων Μαθηματικών, τη διοφαντική ανάλυση. Ο *Ζήνων* ο *Ελεάτης* (5<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας) με τα παράδοξά του μελετά και εμβαθύνει στις δυσκολίες που ανακύπτουν στην έρευνα της έννοιας του απείρου. Ο *Αρίσταρχος* ο *Σάμιος* (3<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας) διατυπώνει πρώτος τη θεωρία του ηλιοκεντρικού συστήματος – το σύστημα του Κοπέρνικου είχε τον πρόδρομό του στην Ελλάδα. Ο *Δικαίταρχος* (τέλη 4<sup>ου</sup> - αρχές 3<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα) εισήγαγε στο χάρτη δύο γραμμές κάθετες μεταξύ τους, που αναπαριστούν τον παράλληλο και τον μεσημβρινό της γης, και διαιρεί την οικουμένη (το κατοικημένο τμήμα της) σε τέσσερα μέρη. Γίνεται, έτσι, ο πρώτος που καθόρισε άξονες αναφοράς στη γήινη σφαίρα.

Στον *Απολλώνιο* (250-170 π.Χ.) οφείλεται η συστηματική σπουδή των κωνικών τομών (δηλαδή η θεωρία αλγεβρικών καμπύλων 2<sup>ου</sup> βαθμού). Χωρίς αυτές δεν θα μπορούσαν να δημιουργηθούν το 16<sup>ο</sup> και το 17<sup>ο</sup> αιώνα η καινούρια αστρονομία και μηχανική, οι νόμοι του Κέπλερ και η μηχανή του Νεύτωνα.

Ο *Μαρίνος ο Τύριος* (-100 π.Χ. αι.) επινόησε την ορθή κυλινδρική προβολή, δηλαδή την αναπαράσταση της επιφάνειας της γήινης σφαίρας πάνω στο ανάπτωμα κυλινδρικής επιφάνειας που εφάπτεται στον ισημερινό.

Τον 4<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. η λάμψη της Αλεξάνδρειας σβήνει και περιορίζονται οι προσωπικές ελευθερίες. Η *Υπατία* (περ. 370-415), κόρη του Θέωνα του Αλεξανδρέως, πρώτη γυναίκα μαθηματικός στην ιστορία, ήταν επικεφαλής της Πλατωνικής Σχολής στην Αλεξάνδρεια. Καθώς το όλο και ισχυρότερο χριστιανικό κίνημα δεν ανεχόταν αυτό που θεωρούσε ειδωλολατρική επιστήμη και φιλοσοφία, θανατώθηκε από έναν όχλο φανατισμένων χριστιανών.

## Βιβλιογραφία

- Αρτεμιάδης, Ν.Κ.: «Η Γεωμετρία των Fractals», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, τ. 44, 1995.
- Mandelbrot, B.B.: *The Fractal geometry of Nature*, Freeman, N. York 1983.
- Δρακόπουλος, Β.: *Εισαγωγή στο Πολυσχίδη και τη Χαοτική Δυναμική*, Master Thesis, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1992.
- Peak, D. - Frame, M.: *Chaos Under Control*, Freeman, N. York 1994.
- Bell, E.T.: *Οι μαθηματικοί*, τόμος : *Από το Ζήγωνα ως τον Cauchy*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης 1992.
- David, F. - Briggs, Peat-John: *Μία αιρετική άποψη για το Χάος στην καθημερινή μας ζωή*, Τραυλός, Αθήνα 2001.
- Εξαρχάκος, Θ. Γ.: *Εισαγωγή στα Μαθηματικά*, τόμος Α': Άλγεβρα, Αθήνα 1991.
- Εξαρχάκος, Θ. Γ.: *Εισαγωγή στα Μαθηματικά*, τόμος Β': Ανάλυση, Αθήνα 1993.
- Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, *Πρακτικά 17<sup>ου</sup> Συνεδρίου*, Αθήνα, 2000.
- Εξαρχάκος, Θ. Γ.: *Ιστορία των Μαθηματικών*, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα 1993.
- Εξαρχάκος, Θ. Γ.: "Η Φιλοσοφία λύσης προβλημάτων στην αρχαία Ελλάδα", *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικά Παιδείας*, Ε. Μ. Ε 1994.
- Τζέτζης, Ι.: *Χιλιάδες*, V I I I, 1972.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ.: *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*, Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Kline Morris: *Mathematics in Western Culture*, Oxford University Press, Inc., N. York 1981.
- Μακρόδης, Γ.: «Fractals σαν εργαλείο δημιουργίας αλλά και εκτίμησης της δύναμης των Μαθηματικών από τους μαθητές», 10<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Ε. Μ. Ε 1993.
- Μπούνης, Α.: *Δυναμικά Συστήματα και Χάος*, τόμος Α', Παπασωτηρίου, Αθήνα 1995· τόμος Β' εκδ. Πανεπιστήμιο Πατρών, 1997.
- Μπούνης, Α.: *Ο θαυμαστός κόσμος των Φράκταλ*, Leader Books, Athens 2004.
- Poincare, H.: *Η αξία της επιστήμης*, Κάτοπτρο, Αθήνα 1997.
- Steen, A.L.: *Mathematics Today*, Vintage Books, 1982.
- Stewart, I.: *Life's Other Secret*. Penguin Books, England 1998.
- Stewart, I.: *Fearful Symmetry*, Penguin.
- Stewart, I. – Colubitsky, M.: "Είναι ο Θεός γεωμέτρης;", Κωσταράκη, Αθήνα, 1995.
- Τάξη και Χάος*, τόμοι Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ και Η, Πρακτικά Ελληνικού Θερινού Σχολείου, Πνευματικό, Αθήνα 1988, 1990, 1993, 1998, 1999, 2000, 2001 και 2003.
- Τσουκαλάς, Κ.: *Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.
- Weyl, H.: *Συμμετρία*, Τροχαλία, Αθήνα 1991.

## **Παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία μιας ενότητας μαθηματικών σε μαθητή της τετάρτης τάξης με ολική τύφλωση από τη γέννησή του**

Νίκος Μακεδών  
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

### **Εισαγωγή**

#### ***Η τύφλωση και οι συνέπειές της στην ανάπτυξη του παιδιού***

Ανάλογα με τη νοητική κατάσταση του παιδιού, η τύφλωση έχει συνέπειες, μικρές ή μεγάλες, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι στα τυφλά παιδιά διακρίνουμε υπερβολικό άγχος, εξάρτηση από τους μεγάλους, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αποφυγή του ανταγωνισμού, έλλειψη δυναμισμού, εσωστρέφεια. Τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά αποδίδονται πιο πολύ στην επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος και λιγότερο στις συνέπειες της τύφλωσης.

Όσον αφορά τις συνέπειες της τύφλωσης, γενικότερα, αυτές περιλαμβάνουν πολλούς τομείς και επιδρούν σε κάθε περιοχή εξέλιξης του παιδιού.

#### ***Κινητική εξέλιξη***

Παρατηρούμε πρόβλημα στη βάδιση και το συντονισμό των λεπτών κινήσεων, ενώ υστερεί σημαντικά και ως προς τον προσανατολισμό και τη δημιουργία του νοητικού χάρτη του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Gratty (1968) και τους συνεργάτες του,<sup>1</sup> στα εκ γενετής τυφλά, αλλά και σ' αυτά που τυφλώθηκαν αργότερα, παρατηρήθηκε ότι η πλευρίωση δεν έχει εγκαθιδρυθεί τόσο καλά και ειδικά τα εκ γενετής δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν το δεξί από το αριστερό.

Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι τα τυφλά παιδιά, όταν δεν δέχονται ακουστικά ερεθίσματα, δεν περπατούν ευθεία μπροστά, αλλά γέρονουν δεξιά ή αριστερά. Αυτό κατά τον Gratty οφείλεται στην κακή αντιληπτικότητα και προσανατολισμό στο χώρο.

---

1 Ελευθερίου, Α.: *Εκπαιδευτική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα όρασης*, Θεσσαλονίκη 2002, σελ. 39.

Κατά τον Reynell (1978)<sup>2</sup> το ότι τα τυφλά ακολουθούν τον ήχο με την κίνηση παρουσιάζει καθυστέρηση 12 μηνών στα πέντε χρόνια και γι' αυτό απαιτείται πρόωμη παρέμβαση, ώστε να μάθουν να κινούνται με αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία.

### **Γλωσσική εξέλιξη**

Εδώ παρουσιάζονται υστερήσεις που έχουν να κάνουν με τη φωνημική επίγνωση αλλά και τη σωστή συντακτική δομή. Αυτά παρουσιάζονται γιατί κατά την ομιλία δεν μπορεί το παιδί να μιμηθεί τις λεπτές κινήσεις των χειλιών και του στόματος, αφού δεν έχει οπτικό πρότυπο, αλλά και γιατί δεν υπάρχει η δυνατότητα συσχετισμών πραγμάτων και λέξεων-εννοιών. Από τα παραπάνω προκύπτει μια γνωστή συνήθεια των τυφλών, που είναι ο «βερμπαλισμός» ή λογοκοπία. Το παιδί, δηλαδή, χρησιμοποιεί αφθονία λεκτικών εκφράσεων που, επειδή δεν στηρίζονται σε οπτικές αντιλήψεις, δεν έχουν την απαιτούμενη ακρίβεια. Προκύπτει ακόμη και μια στερεοτυπική επανάληψη λέξεων, που λέγεται ηχολαλία.

Έτσι, ενώ στους προγλωσσικούς ήχους δεν παρατηρείται κανένα πρόβλημα σύμφωνα με τον Lewis (1989),<sup>3</sup> ο Illingworth (1972)<sup>3</sup> θεωρεί ότι το τυφλό παιδί ύστερα από τον πρώτο χρόνο εκτελεί πιο αργά τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης.

Τελικά, τα τυφλά παρουσιάζουν μικρότερη φωνητική ποικιλία, εμφανίζουν έλλειψη ρύθμισης του τόνου, μιλούν με βραδύτερο ρυθμό, χρησιμοποιούν λιγότερο τη γλώσσα του σώματος (κινήσεις, γκριμάτσες κ.λπ.) και κινήσεις χειλιών. Αυτά μπορεί να οφείλονται στο ότι ενδέχεται να συνυπάρχει νοητική υστέρηση, στην αδυναμία αντίληψης λεπτών κινήσεων των χειλιών στα γράμματα β, φ, δ, γ, χ, μ, ν ή και ακόμη στο υποβαθμισμένο κοινωνικά και συναισθηματικά περιβάλλον και στις αντιδράσεις του περιβάλλοντος αυτού στα τυφλά.

### **Γνωστική εξέλιξη**

Ο Lowenfeld (1955) θεωρεί ότι η τύφλωση περιορίζει τη γνωστική λειτουργία με τρεις τρόπους:

- με την περιορισμένη έκταση και ποικιλία των εμπειριών,
- με την περιορισμένη ικανότητα μετακίνησης,
- με την περιορισμένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη Vuette Hattwel (1966)<sup>4</sup> και με βάση τη θεωρία του Piaget τα τυφλά παιδιά υστερούν στις δοκιμασίες του προενεργητικού σταδίου της νοη-

2 Mason, H. και McCall, S.: *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σελ. 75.

3 Mason, H. και McCall, S.: *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σελ. 71.

4 Ελευθερίου, Α.: *Εκπαιδευτική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα όρασης*, Θεσσαλονίκη 2002, σελ. 41.

μοσύνης, υστερούν στην κινητικότητα με την έννοια της πραξιακής ενέργειας, υστερούν στις δοκιμασίες των λογικών διεργασιών που βασίζονται σε συγκεκριμένα δεδομένα, ενώ παρουσιάζονται φυσιολογικά στις λογικές δοκιμασίες που γίνονται πάνω σε λεκτικά δεδομένα.

Έτσι, μειώνεται η επίδοση στο νοητικό τομέα στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της νοημοσύνης (9-10 χρόνων), δεν βλάπτεται όμως η λειτουργία του νοητικού μηχανισμού του παιδιού.

### ***Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη***

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα τυφλά συναντούν προβλήματα στην κοινωνική τους προσαρμογή, έχουν ανάγκη από συνεχή βοήθεια και εξαρτώνται από άλλα άτομα.

Η αρνητική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού οφείλεται:

1. στην απόρριψη και υπερπροστασία από την οικογένεια,
2. στην ανεπάρκεια του σχολείου για διαμόρφωση των κατάλληλων πρακτικών και συμπεριφορών,
3. στην απόρριψη από τους συνομηλίκους στα παιχνίδια και τις παρέες, και
4. στον οίκτο που εκδηλώνεται από τους άλλους.

Τελικά, μόνο μέσα από την κατάλληλη αγωγή και μάθηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων επιτυγχάνεται η αλληλοαποδοχή των τυφλών με το κοινωνικό σύνολο. Θα πρέπει, όμως, η αγωγή αυτή να αφορά και το κοντινό και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

### ***Μαθησιακό περιβάλλον***

Ο μαθητής μας ήρθε και έρχεται σε επαφή με ένα μεγάλο απτικό χάρτη του σχολείου, ώστε να σχηματίσει νοητικό χάρτη της διαρρύθμισης του σχολείου και, κυρίως, να προσανατολίζεται σε σχέση με την τάξη του, το τμήμα ένταξης, την τουαλέτα, το κυλικείο, την αυλή και τις σκάλες.

Στην τάξη του και στο τμήμα ένταξης, όπως και σε όλους τους χώρους του σχολείου, όπου είναι αναγκαίο, έχουν αναρτηθεί ταμπέλες στη γλώσσα braille, την οποία μπορεί και κατανοεί. Το θρανίο που χρησιμοποιεί στο τμήμα ένταξης είναι μεγαλύτερο από τα κανονικά θρανία. Χρειάζεται χώρο για να τοποθετεί τη μηχανή braille, τα ογκώδη βιβλία του, το μαγνητόφωνο και ίσως κάποτε ειδικό για τυφλούς υπολογιστή. Τέλος, υπάρχει αρκετό υλικό τρισδιάστατων ομοιωμάτων, όπως και η μηχανή παραγωγής τους, μιας και πρέπει να έρχεται σε επαφή με πραγματική εμπειρία.

Αποφεύγουμε προσδιορισμούς προσανατολισμού, όπως «εδώ», «εκεί» κ.λπ., γιατί δεν γίνονται κατανοητοί. Πρέπει να δίνουμε περισσότερα στοιχεία προσδιορισμού των αντικειμένων και της θέσης τους. Αποφεύγουμε τα δυσδιάστατα και προτιμούμε τα τρισδιάστατα σχήματα. Δεν μιλάμε δυνατά, αλλά μιλάμε καθαρά και με ακρίβεια, και φροντίζουμε για συνεχή ενθάρρυνση και εμπειρίες επιτυχίας.

Ο Lowenfeld (1952) προτείνει πέντε βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται στη διδασκαλία των τυφλών μαθητών:<sup>5</sup>

1. Εξατομικευμένη διδασκαλία.
2. Συγκεκριμενοποίηση του διδακτέου (τριοδιάστατα μοντέλα αντιληπτά με την αφή, άλλοτε μεγαλύτερα και άλλοτε μικρότερα από το πραγματικό, ανάλογα με το πραγματικό του μέγεθος).
3. Ενοποίηση της γνώσης (επειδή η απτική επαφή προσφέρει μερικές γνώσεις και όχι σύνολα, πρέπει το παιδί να συσχετίσει τα διάφορα αντικείμενα τόσο μεταξύ τους όσο και με το χώρο στον οποίο βρίσκονται και μετά να προσπαθήσει για το σύνολο δραστηριοποιώντας όλες τις αισθήσεις).
4. Δίνουμε πρόσθετα ερεθίσματα (για κίνηση, δράση, νέες εμπειρίες).
5. Η αυτοδραστηριότητα (στόχος είναι να συνηθίσει ο μαθητής να δρα μόνος).

### **Προσαρμογές**

Προσπαθήσαμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία στις ανάγκες και ικανότητες του τυφλού μαθητή. Έτσι προχωρήσαμε σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις και πάνω στην αντίστοιχη ενότητα του αναλυτικού προγράμματος που αναπτύσσεται στη συνέχεια.

Στο πλαίσιο και του τμήματος ένταξης οργανώνεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Επιδιώκεται να συγκεκριμενοποιηθεί το διδακτέο και φαίνεται ότι με την αφή γίνονται τα στερεά αντιληπτά (και όχι μόνο με την αφή).

Καταβάλλεται προσπάθεια να ενεργοποιηθούν και οι υπόλοιπες αισθήσεις και να δημιουργηθούν συνδέσεις του διδακτέου με το χώρο και τα άλλα γνωστά αντικείμενα.

Γίνεται, επίσης, προσπάθεια για πρόσθετα ερεθίσματα, δυνατότητα για κίνηση, δράση και απόκτηση νέων εμπειριών.

Το συγκεκριμένο μάθημα θα διεξαχθεί σε δύο διδακτικές ώρες αντί για μία, μιας και χρειαζόμαστε περισσότερο χρόνο. Θα ξεκινήσει με συζήτηση για ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει, σε μια προσπάθειά μας να μνήσουμε τον μαθητή στις καινούργιες έννοιες (στερεά, παραλληλεπίπεδο, κύβος, σφαίρα, κύλινδρος).

Το υλικό είναι αρκετά μεγάλο με πολλά πραγματικά στοιχεία, γιατί υπάρχει κάποιο πρόβλημα στις λεπτές κινήσεις και ο τυφλός μαθητής με μικρά αντικείμενα δεν τα καταφέρνει καλά.

Στις δραστηριότητες του δίνονται δυνατότητες για πολλές απτικές εμπειρίες, όπως και παρακινείται να αξιοποιεί όλες τις αισθήσεις. Ακόμη, του δίνονται ευκαιρίες για στρατηγικές εξερεύνησης (όπως στις δραστηριότητες ταξινόμησης-αντιστοίχισης). Στην εμπέδωση, χρησιμοποιούνται η κίνηση και εμπειρίες ανακάλυψης που οδηγούν στη μάθηση.

Επειδή η χωροταξική αντίληψη είναι περιορισμένη, επιδιώκεται να οριοθετείται η επιφάνεια πάνω στην οποία ενεργεί.

<sup>5</sup> Kirk, S.A.: *Η Εκπαίδευση των Αποκλινόντων Παιδιών* (μτφρ. Κ. Τσιμπούκη), Αθήνα 1973, σελ. 406.

Τέλος, μέσα από το παιχνίδι γίνονται οι απαραίτητες συνδέσεις των γνωστικών αντικειμένων με βιωματικές εμπειρίες, αλλά και χαρούμενα συναισθήματα.

Πρέπει να καταφέρουμε, τελικά, να εθίσουμε το παιδί να δρα μόνο του αποκτώντας εσωτερικά κίνητρα.

## **Το σχέδιο μαθήματος**

### **Γεωμετρία**

#### **ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΤΕΡΕΑ**

**Διάρκεια:** Δύο (2) διδακτικές ώρες

#### **Στόχοι**

- Ο μαθητής να μάθει:
  - να ταξινομεί αντικείμενα και ομοιώματα (μοντέλα) γεωμετρικών στερεών με βάση το σχήμα τους·
  - να αντιστοιχίζει γεωμετρικά στερεά με φυσικά αντικείμενα που έχουν παρόμοιο σχήμα.

#### **Υλικό**

Ζάρια-κυβικό κουτί χάρτινο-τσίχλες σε σχήμα κύβου-ξύλινος κύβος  
Βιβλίο, σπιρτόκουτο-γκοφρέτα, σοκολάτα-ξύλινο παραλληλεπίπεδο  
Κονσέρβα από γάλα, κιμωλία-κανέλα-ξύλινος κύλινδρος  
Μουσικό κουτί πυραμίδα-ζαχαρωτά σε σχήμα πυραμίδας-ξύλινη πυραμίδα  
Μπάλα, πορτοκάλι, ξύλινη σφαίρα.

#### **Δραστηριότητες**

- Ξεκινώντας από τον κύβο:
  - τοποθετώ το παραπάνω υλικό πάνω στο θρανίο·
  - δίνω στον μαθητή αντικείμενα σε σχήμα κύβου (κουτί και ζάρι) και τον αφήνω να τα ψηλαφίσει, να τα αναγνωρίσει και να επισημάνει ομοιότητες και διαφορές·
    - του δίνω την τσίχλα σε σχήμα κύβου και τον παρακινώ να ψηλαφίσει, να οσφρηστεί για να μαντέψει το είδος του προσφερόμενου υλικού, και ύστερα να επισημάνει ομοιότητες και διαφορές με τα πιο πάνω υλικά·
    - του δίνω το ξύλινο ομοίωμα κύβου και τον παρακινώ να επισημάνει ομοιότητες και διαφορές με τα προηγούμενα υλικά.
- Ακολουθώ την ίδια διαδικασία και στο ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο με την εξής σειρά:
  - Βιβλίο, σπιρτόκουτο / γκοφρέτα, σοκολάτα / ξύλινο ομοίωμα.
- Στον κύλινδρο:
  - κουτί γάλα, κιμωλία / κανέλα, ξύλινο ομοίωμα.
- Στην πυραμίδα:
  - Μουσικό κουτί πυραμίδα / ζαχαρωτά σε ίδιο σχήμα / ξύλινο ομοίωμα.

Στη σφαίρα:

– μπάλα / πορτοκάλι / ξύλινη σφαίρα.

### Ταξινόμηση-αντιστοίχιση

– Σε ένα χαρτόνι (30 x 40 περίπου) χωρισμένο σε πέντε μέρη με ανάγλυφο τρόπο (κολλημένο σχοινί) τοποθετώ τα πέντε ξύλινα ομοιώματα των γεωμετρικών στερεών. Καλώ τον μαθητή να ταξινομήσει τα προηγούμενα φυσικά αντικείμενα με την αφή, την όσφρηση και την ακοή στο μέρος του χαρτονιού που πρέπει.

– Βάζω μπροστά του ένα τετραγωνισμένο πανί και πάνω σ' αυτό πέντε φυσικά αντικείμενα, ένα για το κάθε σχήμα, και ονομάζω φωναχτά ένα από τα πέντε (π.χ. «κύβος»). Το παιδί πρέπει να ψηλαφίσει τα πέντε αντικείμενα και να σηκώσει το σωστό.

– Πάνω στο πανί τοποθετώ πέντε άλλα αντικείμενα, ένα για το κάθε γεωμετρικό στερεό, και του ζητώ να σηκώσει ένα και να το ονοματίσει.

– Στο ίδιο πανί βάζω τώρα πέντε άλλα αντικείμενα που δεν τα γνωρίζει από την προηγούμενη δραστηριότητα και τον καλώ να τα ονομάσει.

### Επέκταση

– Σηκώνω τον μαθητή από το θρανίο και καθοδηγώντας τον τον σταματώ σε διάφορα σημεία της αίθουσας και της αυλής (πόρτα, παράθυρα, βιβλιοθήκη, κολόνα, υπολογιστή) και του ζητώ να ψηλαφίσει και αναγνωρίσει το γεωμετρικό στερεό που αντιπροσωπεύουν.

– Κάνω το ίδιο με το περιεχόμενο της τσάντας και της κασετίνας του.

### Εμπέδωση

– Κατασκευή των στερεών με πηλό ή ζυμάρι / κατασκευή αναπτύγμάτων.

Έχω από πριν κατασκευάσει αναπτύγματα με χαρτόνι. Τα προσφέρω ένα-ένα στο παιδί και το αφήνω να τα περιεργαστεί και να μιλήσει γι' αυτά. Με τη βοήθειά μου κλείνουμε τα αναπτύγματα και μαντεύουμε το γεωμετρικό στερεό που προκύπτει. Η εργασία επαναλαμβάνεται, μέχρι να καταφέρει ο μαθητής να αντιλαμβάνεται από το ανάπτυγμα το στερεό που θα προκύψει, αν το κλείσουμε.

– Σχεδιάζω με καρφίτσα αναπτύγματα των στερεών και τον καλώ να τα αναγνωρίσει.

### Παιχνίδι

– Συνδέω κάθε γεωμετρικό στερεό με γεύση, όσφρηση και ακοή:

Πορτοκάλι-σφαίρα/ κανέλα-κύλινδρος/ μουσικό κουτί-πυραμίδα

Κύβος ζάχαρης- κύβος/ σοκολάτα-ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο

(έχουμε αφή με τα χέρια, με τα χείλη, γεύση με τη γλώσσα κ.λπ.)

Οσφραίνομαι, γεύομαι, αγγίζω, ακούω και αναφωνώ το γεωμετρικό στερεό που προκύπτει από το φυσικό αντικείμενο.

## Επίλογος

Επιχειρήθηκε προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και ικανότητες του τυφλού μαθητή. Έτσι, έγιναν συγκεκριμένες παρεμβάσεις στην αντίστοιχη ενότητα του αναλυτικού προγράμματος.

Στο πλαίσιο και του τμήματος ένταξης οργανώθηκε εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου επιχειρήθηκε να συγκεκριμενοποιηθεί το διδακτέο και φάνηκε ότι με την αφή γίνονταν τα στερεά αντιληπτά (και όχι μόνο με την αφή).

Επιχειρήθηκε να ενεργοποιηθούν και οι υπόλοιπες αισθήσεις και να δημιουργηθούν συνδέσεις του διδακτέου με το χώρο και τα άλλα γνωστά αντικείμενα.

Έγινε προσπάθεια για πρόσθετα ερεθίσματα, δυνατότητα για κίνηση, δράση και απόκτηση νέων εμπειριών.

Προκύπτει η ανάγκη, τελικά, να εθίσουμε το παιδί να δρα μόνο του αποκτώντας εσωτερικά κίνητρα.

## Βιβλιογραφία

- Ελευθερίου, Α. (2002). *Εκπαιδευτική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα όρασης*.
- Kirk, A.S. (1973). *Η Εκπαίδευση των Αποκλιπόντων Παιδιών* (μτφρ. Κ. Τσιμπούκη).
- Mason, H. – McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Αποστολίκας, Α. – Σαλβαράς, Γ. – Διονυσοπούλου, Τ. (1993). *Μαθηματικά τετάρτης δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης*.
- Σούλης, Σπ. (2004). *Παιδαγωγική της Ένταξης*, τόμος Α', Αθήνα.



## Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών

Ελισάβετ Μερκούρη  
*Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης  
*Διδάσκων ΤΕΠ/ΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου*

### Εισαγωγικά – Η έννοια της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Πολλοί προβληματισμοί έχουν διατυπωθεί για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο κάθε βαθμίδας και για την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η χρησιμότητα και η συμβολή του υλικού παράγοντα στην ανέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζεται, αλλά, ταυτόχρονα, είναι αναμφισβήτητη η αξία του ανθρώπινου στοιχείου, γιατί σχετίζεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ενδοταξικού κλίματος, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στις υφιστάμενες παιδαγωγικές σχέσεις (Σταμάτης, 2007). Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων (Sharigo, 2004· Tanner, 2005), αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας. *Τι είναι, όμως, επικοινωνία και πώς αυτή επηρεάζει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις συντελώντας, έτσι, στην αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου αγωγής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό, εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον;*

*Επικοινωνία είναι μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη, η οποία δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ατόμων, τη μεταφορά του μηνύματος από το πρώτο στο δεύτερο και την κατανόηση του μηνύματος αυτού από τον τελευταίο. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι επικοινωνία δεν είναι η απλή έκφραση ιδεών και απόψεων, αλλά η υλοποίηση αποκωδικοποίησης του διατυπωμένου μη-*

νύματος από τον αποδέκτη (Κοντάκος και Σταμάτης, 2002· Σταμάτης, 2005). Η επικοινωνία αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε οργάνωσης και έχει ιδιαίζουσα σημασία για την επίτευξη των στόχων κάθε κοινωνικού οργανισμού. Κι αυτό γιατί μέσω της επικοινωνίας *ενοποιείται* η οργανωμένη προσπάθεια, *τροποποιείται* η συμπεριφορά των μελών και *επηρεάζεται* η απόδοσή τους. Η ανάπτυξη, επομένως, της επιδεξιότητας στην τέχνη της επικοινωνίας πρέπει να είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της κατάρτισης των διοικητικών στελεχών στη σύγχρονη διοίκηση. Για τις σχολικές μονάδες η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση για τη σχολική οργάνωση, τη λειτουργία και τη διδακτική μεθοδολογία.

Με την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων του σχολείου καθίσταται πιο αποτελεσματική η διοίκηση της εκπαίδευσης, γιατί από τη μια πλευρά επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης, που θα τις χρησιμοποιήσουν, ώστε να οδηγηθούν σε ορθή λήψη αποφάσεων, και από την άλλη γιατί ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης και αναπτύσσονται καλές, αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της (Σαΐτης, 2007). Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα που έχει η σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, δίνεται λίγη προσοχή σε αυτή τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο διοικητικής πρακτικής.

Συμπερασματικά, η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί το υπόβαθρο και το έρεισμα πάνω στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου. Ο βαθμός, όμως, της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται κυρίως από τις γνώσεις και τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών, που τους εξασφαλίζουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλώνουν περίπου το 70% του χρόνου τους στην επικοινωνία.

Η κατανόηση, επομένως, της επικοινωνίας είναι ένα βασικό στοιχείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής διοίκησης, γιατί προσφέρει μια πρόσθετη διάσταση για τη θέωση και εξέταση του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος. Με βάση τη θέση του στην ιεραρχική πυραμίδα της εκπαίδευσης, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας επικοινωνεί με τους προϊστάμενους του, με το σύλλογο διδασκόντων, με τους μαθητές και τους γονείς ή κηδεμόνες τους, με το διοικητικό προσωπικό, καθώς επίσης και με κοινωνικούς φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτιμάται ότι έχει πολλά πλεονεκτήματα. Ωστόσο, το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991· Martin et al., 1997). Εξάλλου, επισημαίνεται ευρύτερα στη βιβλιογραφία ότι η πλειονότητα των δασκάλων και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς έχει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις.

Η διαπίστωση αυτή, μαζί με αλλαγές στο διεθνές πολιτικό, ιστορικό και οικονομικό γίγνεσθαι, όπως η καθιέρωση των δημοκρατικών θεσμών, η ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, η τάση για αποκέντρωση και ο διάλογος για το ζήτημα της ανάθεσης ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών (Davies και Johnson, 1996), έχουν ως αποτέλεσμα να δίνεται σήμερα διεθνώς ιδιαίτερη προσοχή στους δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια κάθε μαθητή.

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσό, ο Λοκ, ο Πεσταλότσι και άλλοι μεγάλοι παιδαγωγοί αναγνώρισαν τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές τους με τους γονείς τους. Κι αυτό παρατηρείται, γιατί οι γονείς, σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί τους, ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή-παιδιού τους, στις στάσεις του, στις αξίες του, στις αντιλήψεις του, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν καθοριστικά στη μόρφωσή του.

Οι Martin et al. (1997) προτείνουν ένα μοντέλο *τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης* των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, το οποίο προνοεί μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς η «εμπλοκή» των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να μετατραπεί σε μια αμοιβαία συνεργασία. Τα στάδια αυτά είναι:

- **Στάδιο εξάρτησης:** Οι γονείς σε αυτό το στάδιο είναι παθητικοί και «ευλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών.
- **Στάδιο συνδρομής:** Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται.
- **Στάδιο αλληλεπίδρασης:** Η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται ως «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών.
- **Στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού:** Η εκπαιδευτική δράση στη σχολική μονάδα και, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελούν κοινή συσταμένη της αγωγής συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

## **Διερευνητική προσέγγιση**

Σύμφωνα με το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο, η επικοινωνιακή συμπεριφορά για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαίδευση προσλαμβάνει ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις. Η περαιτέρω διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

## **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Ανατολικής Αττικής, είναι η κατανόηση του ρόλου της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ *σχολείου και οικογένειας* καθώς και των προβλημάτων που υπάρχουν στη σχέση αυτή, ώστε να οδηγηθούμε στη διαμόρφωση στρατηγικών για μια συστηματική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί τη διακρίβωση των σχέσεων που αναπτύσσουν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, και αντίστροφα, οι γονείς με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Διερευνάται αν οι γονείς συμμετέχουν στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, αν ενημερώνονται ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους για την πορεία τους και τη γενική τους πρόοδο, και αν υπάρχουν προοπτικές για βελτίωση και αναβάθμιση της ήδη υπάρχουσας επικοινωνιακής σχέσης γονέων και σχολείου. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το φαινόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς, στην περιγραφή των μορφών που παίρνει αυτή η επικοινωνιακή σχέση, στις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται και στις αντιλήψεις διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τις προοπτικές διερεύνησης της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας.

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### **• Προβληματική της έρευνας**

Η σύγχρονη επιστήμη επιδεικνύει ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση. Υπάρχουν, όμως, σημεία που απαιτούν μεγαλύτερη διερεύνηση. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρει η επικοινωνιακή σχέση διευθυντών σχολικών μονάδων με τους γονείς και κηδεμόνες μαθητών τους, καθώς επίσης και το μέγεθος της ανταπόκρισης των γονέων στην προσπάθεια του σχολείου για προσέγγισή τους και ενημέρωσή τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο και τη γενικότερη πορεία των παιδιών τους.

### **• Ερευνητική στρατηγική**

Για τη «μέτρηση» της επικοινωνιακής αυτής σχέσης χρησιμοποιήθηκε η *ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη* με τον διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου, η οποία προβλέπει, βέβαια, τη χρήση ενός άξονα ερωτημάτων, αλλά ταυτόχρονα μειώνει το βαθμό παρέμβασης του ερευνητή. Έτσι, δίνονται περι-

θώρια στον ερωτώμενο να εκφράσει τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις σκέψεις του. Η διερεύνηση των απόψεων του διευθυντή σχετικά με τη διαδικασία της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου του υλοποιήθηκε με την παράθεση κάποιων ερωτημάτων, που λειτούργησαν ως έναυσμα για τη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικής άποψής του για το επικοινωνιακό φαινόμενο ως προϋπόθεση αποτελεσματικής λειτουργίας ενός σχολείου. Το περιεχόμενο των διερευνητικών αυτών θεμάτων, που υποβλήθηκε στον διευθυντή αυτής της σχολικής μονάδας το Μάιο του 2008, συνοψίζεται στα παρακάτω:

- Θεωρείτε ή όχι αναγκαία την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων στη σχολική σας μονάδα;
- Ενημερώνετε τους γονείς για τους στόχους του σχολείου και τις προσδοκίες που έχει αυτό για τα παιδιά τους;
- Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σταθερές και συστηματικές οι επαφές σας με το σύλλογο γονέων ή περιστασιακές και τυχαίες;
- Θα μπορούσατε, συνοπτικά, να αναφέρετε τα σημαντικότερα μέσα παρέμβασης που χρησιμοποιείτε στην προσέγγιση των γονέων των μαθητών σας;
- Κατά τις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου διαμορφώνεται το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει στους γονείς να δώσουν ουσιαστικές πληροφορίες για τα παιδιά τους;
- Με το θεσμό του Σχολικού Συμβουλίου το σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα που δημιουργούν μαθητές και μη συνεργάσιμοι γονείς;
- Οι πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στις τυπικές και άτυπες συναντήσεις με τους γονείς απαντούν ικανοποιητικά στα ερωτήματα των γονέων;
- Κάτω από ποιες συνθήκες οδηγείστε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών σας αδιαφορούν;
- Κάτω από την επίδραση ποιων παραγόντων διαμορφώνεται το φαινόμενο της επικοινωνίας σας με τους γονείς των μαθητών σας; Για παράδειγμα, το φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνιστά παρεμποδιστικό παράγοντα επικοινωνίας;
- Επηρεάζει, κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική απασχόληση της γυναίκας αρνητικά την επικοινωνία σας με τις μητέρες των μαθητών σας;
- Η σχολική επίδοση στην τάξη στην οποία συμμετέχει ο μαθητής και η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, γενικότερα, αποτελούν, κατά τη γνώμη σας, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επικοινωνία διευθυντών και γονέων;
- Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι και τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν;
- Είστε εσείς, προσωπικά, ως διευθυντής γυμνασίου, θετικά διακείμενος απέναντι σε περισσότερο διευρυμένες πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών σας;

*Παράλληλα, για τη δημιουργία σφαιρικότερης άποψης για τη σημασία που*

προσδίδουν γονείς και κηδεμόνες μαθητών στη σωστή άσκηση της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες, διανεμήθηκαν σε κάποιους γονείς ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές απαντήθηκαν από σαράντα εννέα γονείς, μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Γυμνασίου, και επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην καταγραφή της επικοινωνιακής σχέσης των γονέων με τον διευθυντή και τους διδάσκοντες του συγκεκριμένου σχολείου.

Επιπρόσθετα, έντεκα εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας συμπλήρωσαν ένα παρόμοιο ερωτηματολόγιο με αυτό των γονέων, που είχε ως στόχο αυτή τη φορά τη διερεύνηση της επικοινωνίας των διδασκόντων με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, καθώς και την προοπτική διεύρυνσης της ήδη πραγματοποιούμενης επικοινωνίας.

### **Συμπεράσματα της έρευνας**

Η επεξεργασία των απαντήσεων της συνέντευξης και των ερωτηματολογίων οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα για τις επικοινωνιακές σχέσεις του συγκεκριμένου Γυμνασίου:

#### ***Επικοινωνία διευθυντή με γονείς***

Σύμφωνα με την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν στη συνέντευξη από τον διευθυντή προκύπτουν τα εξής:

- Θεωρείται αναγκαία η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών του.
- Το συγκεκριμένο σχολείο οργανώνει πρόγραμμα συναντήσεων με τους γονείς, το οποίο τηρείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Οι επαφές του διευθυντή με τα μέλη του συλλόγου γονέων και τους γονείς είναι τακτικές και έχουν οριστεί για μία φορά το μήνα, πέρα, βέβαια, από τις απρογραμμάτιστες και άτυπες συναντήσεις.
- Συχνά οι γονείς δυσχεραίνουν με την εριστική τους συμπεριφορά το έργο της επικοινωνίας του σχολείου μαζί τους.
- Ο διευθυντής του σχολείου οδηγείται αβίαστα στο συμπέρασμα ότι οι γονείς αδιαφορούν για την πρόοδο των παιδιών τους, όταν δεν απαντούν στις επανειλημμένες τηλεφωνικές κλήσεις του.
- Γνωρίζοντας ο διευθυντής τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών στην ολοκληρωμένη και πολύπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, εξέφρασε με σαφήνεια τη διάθεσή του να είναι ανοικτός σε περισσότερες μορφές επικοινωνίας.
- Είναι επιθυμητή η διοργάνωση δραστηριοτήτων με σκοπό την εκπαίδευση των γονέων και τη συχνότερη προφορική ενημέρωσή τους αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Γενικότερα, τονίστηκε η αναγκαιότητα να κάνει το σχολείο ανοίγματα προς τις οικογένειες των μαθητών επιζητώντας τη «γονεϊκή συνδρομή».

- Τέλος, η σχολική μονάδα πρέπει να αποκεντρωθεί από το ΥΠΕΠΘ και να ακολουθήσει έναν αυτόνομο δρόμο. Σε αυτή την περίπτωση, αναβαθμίζεται η συνεισφορά των γονέων, αφού θα είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης και υλοποίησης αποφάσεων για το σύνολο των ζητημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

### ***Επικοινωνία γονέων με εκπαιδευτικούς***

Συνάγονται, από την επεξεργασία των απαντήσεων των γονέων, τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ως πιο «δημοφιλή» τρόπο επικοινωνίας τους με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας το τηλέφωνο.
- Σχετικά με τη συχνότητα των επισκέψεών τους στο χώρο του σχολείου, οι γονείς πιστεύουν ότι το ιδανικό διάστημα που θα πρέπει να μεσολαβεί από τη μία επίσκεψη στην άλλη είναι ένας μήνας.
- Γονείς, σε ποσοστό 54,5%, θεωρούν ότι η επίδοση του μαθητή επηρεάζει την επικοινωνία τους με το σχολείο.
- Το γεγονός ότι οι γονείς αποκτούν μια πιο καθαρή εικόνα για τις δυνατότητες και τις κλίσεις των παιδιών τους από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι για αυτούς ο κυριότερος λόγος επικοινωνίας τους με τους δάσκοντες καθηγητές.
- Αυτό που θα συντελούσε στην καλή συνεργασία γονέων και σχολείου είναι η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει, γενικότερα, μεγαλύτερη ανεξαρτησία της σχολικής μονάδας από την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου παιδείας και αλλαγή του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου.
- Η ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται και με την οργάνωση σχολικών συγκεντρώσεων, με στόχο την ανάπτυξη θεμάτων που συντελούν στη γενικότερη αγωγή και καλλιέργεια των μαθητών. Οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (74%) θεωρούν ότι οι συχνές προσκλήσεις των γονέων από την πλευρά του σχολείου, ώστε να έρχονται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει, συντελεί καίρια στην ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών.
- Το 62% των γονέων πιστεύουν ότι το κυριότερο στοιχείο που δυσχεραίνει την επικοινωνία τους με το σχολείο είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς δείχνουν αδιαφορία για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους.
- Τέλος, οι γονείς θεωρούν πως το στοιχείο εκείνο που δυσχεραίνει την επικοινωνιακή τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι δεν βοηθούν οι καθηγητές ουσιαστικά στη σθεναρή ανάμειξη των γονέων στα εσωτερικά ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της.

### **Επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς**

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του ίδιου γυμνασίου:

- Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς γίνεται περισσότερο ταχυδρομικώς, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για οτιδήποτε συμβαίνει στα παιδιά τους μέσω γραπτής επιστολής.
- Σχετικά με τη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο χώρο του σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καταλληλότερη συχνότητα είναι μία φορά το μήνα.
- Η επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει αδιαμφισβήτητα την επικοινωνία των γονέων με τους διδάσκοντες. Έτσι, οι γονείς των καλών μαθητών επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και έχουν καλύτερη συνεργασία με τον διευθυντή και το σύνολο των δασκάλων και καθηγητών.
- Το σχολείο είναι αυτό που ωφελείται περισσότερο από την έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, γιατί με αυτό τον τρόπο ρυθμίζονται αποτελεσματικότερα οι ποικίλες εκκρεμότητες.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επιτύχει αγαστή συνεργασία με το σύλλογο γονέων, αν οι γονείς συμμετείχαν στη διοίκηση της σχολικής τους μονάδας για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
- Σε ό,τι αφορά την προοπτική ενδυνάμωσης της ήδη υπάρχουσας συνεργασίας με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πρόσκληση των γονέων σε εορταστικές εκδηλώσεις του σχολείου και η οργάνωση σχολικών συγκεντρώσεων με την ενεργό συμμετοχή των γονέων συντελούν καιρία στο γόνιμο προβληματισμό των τελευταίων πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την αγωγή και τη γενικότερη καλλιέργεια των παιδιών τους. Με αυτούς τους δύο τρόπους αναπτύσσονται και διευρύνονται οι διάλυοι επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας επικοινωνίας και συνεργασίας διδασκόντων και γονέων είναι η ύπαρξη όλο και περισσότερων διαζευγμένων οικογενειών. Αυτή η δυσάρεστη πραγματικότητα καθιστά προβληματική και συχνά ανύπαρκτη την επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους των ίδιων των παιδιών τους.

### **Σκέψεις και προτάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας**

Ζούμε σε ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται συνεχώς, γι' αυτό χρειάζεται αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμός των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο. Έτσι, τα προγράμματα σπουδών στις μέρες μας πρέπει να απευθύνονται όχι μόνο στο επίσημο σχολείο αλλά και στην οικογένεια (Χατζηγεωργίου, 1999). Το ελληνικό σχολείο πρέπει να πάψει να είναι εσωστρεφές, να γκρεμίσει σταδιακά τα φυσικά του σύνορα και να συνεργαστεί ουσιαστικά με το μικροσύστημα της οικογένειας.

Σήμερα ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσης, όπως το Διαδίκτυο, αφαιρέσει από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς την αποκλειστικότητα μετάδοσης της γνώσης. Κάθε οικογένεια έχει το δικό της «αναλυτικό πρόγραμμα» και ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου. Οι γονείς πρέπει να θεωρούνται το «κλειδί» στην ανάπτυξη της σύγχρονης μόρφωσης. Επομένως, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί με τον γονέα του μαθητή του, αξιοποιώντας και επεκτείνοντας μαθησιακές δραστηριότητες (Μπαμπάλης, 2005). Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα πρέπει να εστιαστεί στη δυνατότητα του γονέα να μοιραστεί με τον δάσκαλο τη γνώση, τις ελπίδες, τις ανησυχίες και τις προσδοκίες που αυτός έχει για το παιδί του.

Ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια να πειστούν εκείνοι ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν στο έργο του σχολείου. Οι γονείς γνωρίζουν πολύ καλά τα παιδιά τους και δίνοντας πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά τους διευκολύνουν τον κάθε εκπαιδευτικό καθοριστικά στο έργο του. Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας πρέπει να οριοθετούνται εκ των προτέρων οι ρόλοι του καθενός, να ενημερώνεται η διοίκηση του σχολείου και να οργανώνονται κάποιες συναντήσεις/σεμινάρια, όπου θα δίνεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από κοινούς άξονες προβληματισμού για τα παιδιά τους (Ψάλτη και Γαβριηλίδου, 1995).

Επίσης, θα βοηθούσε στη διεύρυνση επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας η εθελοντική εργασία των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης, σε μόνιμη ή εθελοντική βάση, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους, έπειτα από κατάλληλη ενημέρωσή τους για προγράμματα και δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο.

Έτσι, θα ήταν δυνατή η συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε προγράμματα αλφαριθμητισμού, επέκτασης της διαδικασίας μάθησης εκτός σχολείου και ανάπτυξης στρατηγικών μελέτης στο σπίτι, σε συνεργασία πάντα με τον δάσκαλο. Αποτέλεσμα αυτής της πολύπλευρης συνεργασίας θα ήταν η διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τον γονέα για τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι και τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει τόσο στην καθημερινή του προετοιμασία όσο και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

Όλες οι προαναφερθείσες μορφές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας συνιστούν αποτελεσματικές στρατηγικές βελτίωσης του επιπέδου επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες, που θα επιτρέπουν γόνιμες συνεργασίες με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, καλλιεργώντας, παράλληλα, τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους γονείς. Εδραιώνεται, έτσι, για την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ένας ειλικρινής και ουσιαστικός «διάλογος» σχολείου-οικογένειας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ελ. (1993), *Το κράτος ως γονιός σύμμαχος ή αντίπαλος; Οικογένεια-Παιδική προστασία-Κοινωνική πολιτική*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Βάμβουκας, Μ. (1998), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (1993), «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19.
- Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. - Τσουρής, Χ. - Σταύρου, Χ. (1997), «Συνεταιρισμός στην Εκπαίδευση: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (έκδοση της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας).
- Γιαννικοπούλου, Αγγ. (1998), *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Δουλαβέρας, Αρ. (1992), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς». *Λόγος και Πράξη*, τ. 48.
- Dombey, H. - Spencer, M. (1991). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή*. Έκφραση, Αθήνα.
- Ζάχαρης, Δ., *Παράθεση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χρ. (1995), «Οικογένεια και Σχολική επίδοση. Η σύμπτωση μιας σχέσης». *Νέα Παιδεία*, τ. 74.
- Katz, L. (2000). «Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia», στο Reggio Emilia, *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πατάκη, Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. - Σταμάτης, Π. (2002), «Αρχές μιας 'επικοινωνιακής υγιεινής' στο νηπιαγωγείο», στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβιάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, τ. Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ατραπός, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μουσούρου, Α. (1994), *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, Ατραπός, Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος, Θ. (1994), «Σύλλογοι γονέων. παράγοντες εκπαίδευσης», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 1, Αθήνα.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000), *Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ράπτης, Π. (1993), «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σημασία και μορφές». *Σχολείο και Ζωή*, τ. 4.
- Σαΐτης, Χ. (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αυτοέκ-

δοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα.

Σταμάτης, Π. Ι. (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Ατραπός, Αθήνα.

Σταμάτης, Π. Ι. (2007), «Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων», στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Ατραπός, Αθήνα.

Συμεού, Α. (2001), «Εμπειρίες και συμπεράσματα μιας προσπάθειας εμπλοκής των γονιών στη σχολική τάξη», στο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το Curriculum. Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.

Ψάλτη, Α. - Γαβριηλίδου, Μ. (1995, 1996), *Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

## Ξενόγλωσση

Berger, E. (1991), Parent involvement. Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, v. 91 (3), pp. 209-219.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bloom, B. (1981). *All our children: A primer for parents, teachers and other educators*. N. York: McGraw-Hill.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, Society and culture*. London: Sage Publications.

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press, INC.

Davies, D. - Johnson, V. R. (1996). «Crossing boundaries: An introduction». *International Journal of Educational Research*.

Epstein, J. L. (1986). «Parents reactions to teacher practices of parent involvement». *The Elementary School Journal*.

Greenwood, G. - Hickman, C. W. (1991). «Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education». *The Elementary School Journal*.

Jowett, S. - Baginsky, M. - McNeil, M. M. (1991). *Building bridges-Parental involvement in schools*. England: NFER Research Library.

Kress, G. (1999). *Education of the 21<sup>st</sup> century. Inaugural Lecture*. London: Institute of Education, University of London.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann.

Martin, J. - Ranson, S. - Tall, G. (1997). «Parents as partners in assuring the quality of schools». *Scottish Education Review*, 29 (1).

Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: Routledge.

Oaks, J. - Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.

- O'Connor, M. (1994). *Giving parents a voice. Parental involvement in policy-making*. London: RISE.
- Olmsted, P. (1991). «Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program». *The Elementary School Journal*.
- Otterbourg, S. (1998). *Using Technology to Strengthen Employee and Family Involvement in Education* (Research Report), U.S.A: Department of Education, The Conference Board.
- Ramsey, M.E. - Bayless, K. M. (1980). *Kindergarden. Programs and Practices*. ST. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Sattes, B.D. (1985). *Parent Involvement. A review of the Literature (Occasional Paper No 21)*. Charleston, W.V.: Appalachia Educational Laboratory.
- Secada, W.G. (1989). *Parent involvement in a time of changing demographics*. Arithmetic Teacher.
- Shapiro, D. (2004). *Conflict and Communication. A guide through the labyrinth of conflict management*. N.Y.: IDEA Press Books.
- Stapes, K. - Morris, W. (1993). «Parent participation revisited». In ACSA (Ed.), *The ACSA 1993 Collection Conference Papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?* V. 3, pp. 1107-1119. Belconnen: ACT.
- Tanner, D.C. (2005). *Case studies in Communication Sciences and Disorders*. USA: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, S.(1991). «Home-school partnerships». In IPPR (Eds.), *Teachers and parents, Education and Training Paper No. 70*. London: IPPR.
- Turney, C. - Eltis, K. J. - Towler, J. - Wright, R. (1990). *The teacher's world of work*. N.S.W.: Southwood Press Pty Limited.

## Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ανέτοιμο να συμβάλει στην αποδοχή της Ευέλικτης Ζώνης

Αναστάσιος Αγ. Τασινός

Σχολικός Σύμβουλος 2<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γρεβενών

### Εισαγωγή

Κάνοντας μια αναδρομή στα ωρολόγια προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου της τελευταίας τριακονταετίας, με σκοπό να ιδούμε ποιες διδακτικές ώρες την εβδομάδα έδιναν ελευθερία στον δάσκαλο και στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι το θέμα ενασχόλησής τους, θα παρατηρήσουμε τα εξής:

Στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων προβλέπονται δύο ώρες την εβδομάδα για «πολιτιστικές εκδηλώσεις». Σε αυτό το δίωρο ο δάσκαλος και οι μαθητές του ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν και να υλοποιήσουν ένα πολιτιστικό θέμα.

Αργότερα, όταν οι πολιτιστικές εκδηλώσεις αφαιρούνται από το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, έχουμε την ώρα της «Σχολικής Ζωής». Και πάλι ο δάσκαλος και οι μαθητές του ήταν ελεύθεροι μία ώρα την εβδομάδα να επιλέξουν και να ασχοληθούν με ένα θέμα.

Όποτε, όμως, υπήρχε ανάγκη διδακτικών ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είτε για τα κλασικά μαθήματα είτε λόγω της προσθήκης των Αγγλικών ή της Ολυμπιακής Παιδείας, οι ώρες που δίχως δεύτερη σκέψη θυσιάζονταν ήταν αυτές που έδιναν μια ανάσα ελευθερίας στον δάσκαλο και στους μαθητές στην επιλογή κάποιου θέματος. Άρα, οι ώρες της ελευθερίας παρέχονταν αποσπασματικά, όταν περίσσευαν από τα κλασικά μαθήματα, και δεν είχαν σχέση με κάποια καινοτόμο προσπάθεια. Εκτός αυτού, λίγοι δάσκαλοι τις αξιοποιούσαν δημιουργικά. Βιβλία που θα στηρίζαν τις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τη «Σχολική Ζωή» δεν υπήρχαν.

Κρίνοντας από το αποτέλεσμα οι ώρες των πολιτιστικών εκδηλώσεων και της «Σχολικής Ζωής» στην ουσία ποτέ δεν λειτούργησαν. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι στην πλειονότητά τους χρησιμοποιούσαν τις ώρες αυτές για το κυνήγι της διδακτέας ύλης.

Οι γονείς ποτέ δεν αντιλήφθηκαν ότι κάτι γίνεται στο σχολείο (εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις) και ότι τα παιδιά τους εργάζονταν δημιουργικά σε θέμα-

τα και σε κατευθύνσεις που δεν υπήρχαν στα σχολικά βιβλία τους.

Σήμερα έχουμε στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα την *Ευέλικτη Ζώνη*, όπου διατίθενται δύο ώρες την εβδομάδα για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' και τρεις ώρες την εβδομάδα για τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ', όπου μπορούν ο δάσκαλος και οι μαθητές να υλοποιήσουν ένα θέμα δικής τους επιλογής.

## Η καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης

Για πρώτη φορά στην ιστορία του Δημοτικού Σχολείου εντάσσεται πιο οργανωμένα στο ωρολόγιο πρόγραμμα ένα θεσμικό πλαίσιο διδακτικών ωρών που σέβεται την ελευθερία του δασκάλου και των μαθητών στην επιλογή του θέματος και στη διδακτική του προσέγγιση.

Η *Ευέλικτη Ζώνη* εφαρμόστηκε από το 2001, πρώτα πιλοτικά, από το 2002, ενώ στη συνέχεια επεκτάθηκε προαιρετικά σε περισσότερα σχολεία και από το 2005 έχουμε τη γενίκευση της εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, εκδόθηκαν και αξιολογικά βιβλία (πολυθεματικό και δραστηριοτήτων), από όπου οι δάσκαλοι μπορούν, εάν το θέλουν, να αντλούν θέματα και δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη.

Παρ' όλα αυτά, και με την Ευέλικτη Ζώνη παρατηρείται η ίδια αδράνεια που παρατηρήθηκε με τις Πολιτιστικές Εκδηλώσεις και την «Σχολική Ζωή».

Αν αποδεχτούμε ότι «η αρχή είναι το ήμισυ του παντός», το ξεκίνημα της Ευέλικτης Ζώνης υπήρξε προβληματικό. Κι όσο παγιώνεται μια τέτοια κατάσταση, τόσο περισσότερο απαξιώνεται μια σπουδαία καινοτομία.

Με ευθύνες, που θα αναφερθούν πιο κάτω, η Ευέλικτη Ζώνη κατάντησε σήμερα να καλύπτει τις ανάγκες άλλων μαθημάτων και η πλειονότητα των δασκάλων δεν θέλει να διαχειριστεί την ελευθερία της επιλογής κάποιου θέματος. Το χειρότερο, όμως, είναι ότι μερικοί δάσκαλοι, όταν φτάνουν στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, λένε ότι αυτή την ώρα δεν έχουν τίποτε να κάνουν και βγάζουν τα παιδιά έξω για να παίξουν. Αυτή η νοοτροπία, δυστυχώς, έχει περάσει και σε μερικούς διευθυντές σχολείων, που επιλέγουν την Ευέλικτη Ζώνη για το μειωμένο διδακτικό τους ωράριο, γιατί βλέπουν στην όλη υπόθεση να μη γίνεται τίποτε. Θα είναι πράγματι θλιβερό, αν αυτό το «τίποτε» για την Ευέλικτη Ζώνη περάσει στην πλειονότητα των δασκάλων.

Την ευθύνη που απορρέει από την καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων δεν είναι διατεθειμένοι να την αποδεχθούν δημιουργικά. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί σταδιακά η Ευέλικτη Ζώνη σε «Τυποποιημένη Ζώνη», οπότε, ακόμη και αν μείνει στο πρόγραμμα, ποτέ δεν θα μπορέσει να παίξει το ρόλο για τον οποίο εντάχθηκε σε αυτό.

Η Ευέλικτη Ζώνη, επειδή έχει ως αφετηρία της την ελευθερία της επιλογής του θέματος από τον δάσκαλο και τους μαθητές, απαιτεί ευθύνη, έμπνευση, μεράκι, όρεξη για δουλειά, αρετές που δεν επιβάλλονται από «πάνω», αλλά έρχονται κατευθείαν από την εκούσια συμμετοχή δασκάλων και μαθητών στην Ευέλικτη Ζώνη.

έλικτη Ζώνη. Για το λόγο αυτό, δεν είναι λίγοι εκείνοι που βλέπουν ότι χρειάζεται ένα μεταβατικό στάδιο προαιρετικότητας για την Ευέλικτη Ζώνη. Θεωρούν ότι οι δάσκαλοι που πιστεύουν στην καινοτομία αυτή θα ανοίξουν το δρόμο για την πλήρη αποδοχή της από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου.

Με τον προαιρετικό χαρακτήρα, όμως, της Ευέλικτης Ζώνης στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος θα παρουσιαστεί το παράδοξο φαινόμενο να έχουμε προγράμματα δύο ταχυτήτων στο ίδιο σχολείο: το πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει την Ευέλικτη Ζώνη και το άλλο πρόγραμμα, που θα διαθέτει τις ώρες αυτές σε άλλα μαθήματα. Δύο προγράμματα που θα δρουν ανταγωνιστικά στο σχολικό περιβάλλον, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Αν η Ευέλικτη Ζώνη μετακινηθεί εκτός του ωρολόγιου προγράμματος, τότε μόνο για καινοτομία δεν πρέπει να γίνεται λόγος. Θα έχουμε κάτι ανάλογο όπως και με τα προαιρετικά προγράμματα Υγείας, Περιβάλλοντος και Καλλιτεχνικών.

Επειδή η ελευθερία του δασκάλου και των μαθητών στην επιλογή του θέματος και στη διδακτική του προσέγγιση προσφέρει ποιότητα και ενδιαφέρον και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα στην τάξη, από την πρώτη στιγμή είδα με ενθουσιασμό, τη γενίκευση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έναν, όμως, ενθουσιασμό που δεν μπόρεσα να μοιραστώ με τους περισσότερους συναδέλφους μου.

## **Δυσκολίες στην εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης**

Η αρνητική στάση με την οποία αντιμετωπίστηκε η γενίκευση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μου επιβεβαίωσε, δυστυχώς, τις αρνητικές συνέπειες που είχα προβλέψει ότι θα επέφερε η μακροχρόνια χρήση των βιβλιοτετραδίων (τα οποία και πρόσφατα αντικαταστάθηκαν) στο Δημοτικό Σχολείο. Με τέτοια προγραμματισμένα και τυποποιημένα βιβλιοτετράδια για 25 περίπου χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο –που ορθώς χαρακτηρίστηκαν ως «κλειστής σκέψης» από κάποιους συγγραφείς των σημερινών βιβλίων– οι αντιδράσεις των δασκάλων δεν έπρεπε να ξαφνιάσουν. Η μετάβαση από την τυποποιημένη διδασκαλία σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την ελευθερία δασκάλου και μαθητών στην επιλογή του θέματος και στη διδακτική του προσέγγιση δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Έγραφα το 2001 στο βιβλίο μου «Δημοτικό Σχολείο το θεμέλιο της Παιδείας» για τα βιβλία που πρόσφατα αντικαταστάθηκαν (σελ. 35-37):

*«Τα σημερινά διδακτικά βιβλία επικροτούνται συνήθως από δασκάλους που συνήθισαν και θέλουν μασημένη τροφή... Έχει τυποποιηθεί τόσο πολύ ο ρόλος του δασκάλου, που μια χορήγηση ελευθερίας στις κινήσεις του πολύ φοβούμαι ότι δεν θα γίνει αποδεκτή απ' τους ίδιους τους δασκάλους. Το φόβο της ελευθερίας και της ευθύνης τον συναντάμε ιδιαίτερα σ' αυτούς που έχουν συνηθίσει στο φορμαλισμό, που τους έχει επιβληθεί απ' τα πάνω. Τα άγρια πουλιά όταν τα ελευθερώσεις από το κλουβι κά-*

νονν μερικές βόλτες από 'δώ κι από 'κεί σαν χαμένα, αλλά σύντομα εγγκλιματίζονται στην ομορφιά της φύσης. Έτσι κι οι δάσκαλοι, στην αρχή θα νιώσουν λιγάκι να χάνονται, μέχρι να μπουν στην ομορφιά των προσωπικών αναζητήσεων στις μορφές διδασκαλίας. Στο μεταβατικό αυτό στάδιο, χρειάζεται η συμπαράσταση των συμβούλων, ώστε ο φόβος προς την ελευθερία να συντριβεί...

Τα διδακτικά βιβλία πρέπει επιτέλους να σεβαστούν τον δάσκαλο και να του δώσουν λίγο οξυγόνο ελευθερίας, ώστε να μπορεί να εναλλάσσει τις μορφές διδασκαλίας. Τεχνική λίαν απαραίτητη, για να σπάει η ανία των μαθητών και να τονώνονται τα ενδιαφέροντά τους. Έπαψε πλέον ο δάσκαλος να καταθέτει έργο με ψυχή και προσωπική δημιουργία...».

Τις ίδιες απόψεις είχα καταθέσει γραπτώς και το 1996 στο Υπουργείο Παιδείας με την εργασία μου «Απόψεις-προτάσεις για την παιδεία (κυρίως για τη Δημοτική Εκπαίδευση)».

Έκανα μια αναδρομή στην κριτική που είχα ασκήσει τότε στα βιβλία που πρόσφατα αντικαταστάθηκαν, για να γίνει φανερό ότι ένας βασικός λόγος της άρνησης της Ευέλικτης Ζώνης και των καινούριων βιβλίων οφείλεται και στη νοστροπία της παθητικότητας που καλλιεργήθηκε για 25 περίπου χρόνια στον δάσκαλο, στους μαθητές, ακόμη και στους γονείς από τις τυποποιημένες διδασκαλίες των βιβλιοτετραδίων. Και, ως γνωστόν, «ό,τι σπείρεις θα θερίσεις». Σπείραμε τις τυποποιημένες, προγραμματισμένες διδασκαλίες, θερίζουμε σήμερα την άρνηση της Ευέλικτης Ζώνης και των καινούριων βιβλίων, που απαιτούν πρωτοβουλίες και ενεργητικότητα από τον δάσκαλο και τους μαθητές. Με αυτά που γράφω δεν υπονοώ ότι τα σημερινά βιβλία δεν επιδέχονται βελτιώσεις, ενώ ενδεχομένως απαιτείται και η αντικατάσταση μερικών από αυτά. Θέλω μόνο να επισημάνω ότι διέπονται από μια σωστή φιλοσοφία, που απαιτεί και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και την ενεργητικότητα του δασκάλου και των μαθητών.

Η Ευέλικτη Ζώνη εμποδίζεται να γίνει αποδεκτή και από τον έμφυτο φόβο που διακατέχει όχι λίγους δασκάλους να αναλάβουν την ευθύνη που συνεπάγεται η ελευθερία επιλογής κάποιου θέματος. Πολύ πρόθυμα παραχωρούν αυτή την ελευθερία σε «αυθεντίες», γιατί νιώθουν έτσι πιο ασφαλείς. Η χειραφέτηση που συνεπάγεται η αποδοχή της ελευθερίας δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η ενημέρωση το 2005 για την Ευέλικτη Ζώνη από τους Σχολικούς Συμβούλους δεν ήταν ο ενδεδειγμένος. Με τα projects (σχέδια εργασίας), που ζητήθηκαν υποχρεωτικά από την πρώτη στιγμή για την Ευέλικτη Ζώνη, περισσότερο τρομοκράτησαν τους δασκάλους παρά τους ενημέρωσαν. Και ορθώς, κατά την άποψή μου, στη συνέχεια, σε πρώτη φάση, δεν ζητήθηκαν τα σχέδια εργασίας, γιατί οι δάσκαλοι ήταν ανέτοιμοι και θα τυποποιούσαν ευθύς εξαοχής την Ευέλικτη Ζώνη. Πολλοί δάσκαλοι ζήτησαν περισσότερη ενημέρωση, η οποία είτε δόθηκε με λαθεμένο τρόπο είτε δεν δόθηκε καθόλου.

Η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας ως προς την Ευέλικτη Ζώνη υπήρξε αντιφατική. Από τη μια, προσπάθησε να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό κόσμο για

τη σπουδαία αυτή καινοτομία, και από την άλλη, ταυτόχρονα σχεδόν, αφαίρεσε μία ώρα την εβδομάδα από την Ευέλικτη Ζώνη, για να την παραχωρήσει στο πρόγραμμα της «Ολυμπιακής Παιδείας» και στη συνέχεια στο πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα». Η θέση του Υπουργείου Παιδείας ότι το πρόγραμμα της «Ολυμπιακής Παιδείας - Καλλιπάτειρας» είναι ενταγμένο στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης (με μια συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ δασκάλου τάξης και γυμναστή) καμιά σχέση δεν έχει με την πραγματικότητα, όσο καλή και αν είναι η θέληση και από τις δυο πλευρές.

Οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) για την Ευέλικτη Ζώνη ευθυγραμμίστηκαν με την άρνηση και τις ανασφάλειες των δασκάλων, προτρέποντάς τους μάλιστα σε ανυπακοή. Η σχετική ανακοίνωση της Δ.Ο.Ε. (βλ. Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φ. 1134 του 2005) για την Ευέλικτη Ζώνη σημειώνει, μεταξύ των άλλων: «Η τελική απόφαση [για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης] ανήκει στο Σύλλογο Διδασκόντων και οι συνάδελφοι έχουν γι' αυτό την πλήρη κάλυψη της Δ.Ο.Ε.». Αυτή η θέση βάσει της σχολικής νομοθεσίας είναι αστήρικτη και επί της ουσίας αντιδημοκρατική. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι περισσότεροι σύλλογοι των δασκάλων εκφράζοντας μάλιστα υπερβολικές θέσεις, όπως, για παράδειγμα, ότι τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης θα χρηματοδοτούνται από επιχειρηματίες και αυτό θα σημάνει την είσοδό τους στη Δημόσια Εκπαίδευση. Σε αυτές τις θέσεις όσο και αν προσπάθησαν –καλοπροαίρετα, θα έλεγα– να δώσουν δημοκρατικό περίβλημα απέτυχαν, γιατί στην ουσία τους είναι συντηρητικές. Τη ζημιά όμως την έκαναν, γιατί παρότρυναν αρκετούς δασκάλους στην απαξίωση της Ευέλικτης Ζώνης. Μερικούς, όμως, δημιουργικούς δασκάλους δεν τους άγγιξαν. Αυτοί άδραξαν την ευκαιρία της Ευέλικτης Ζώνης προσδίδοντας στο εκπαιδευτικό τους έργο ποιότητα, δημιουργικότητα και πλουραλισμό. Ο Σύλλογος Διδασκόντων και κάθε δάσκαλος χωριστά θα είναι πάντα η ασφαλιστική δικλίδα, ώστε τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης να γίνονται με γνώμονα την ελευθερία στην επιλογή του θέματος και στη διδακτική προσέγγιση. Δεν μπορώ να φανταστώ ότι στην Ευέλικτη Ζώνη θα εκτελούνται προγράμματα κατ' εντολή επιχειρήσεων και ιδιωτών. Κι αν γίνει αυτή η παρεκτροπή, τότε ο συνδικαλισμός έχει τη δύναμη να την ανατρέψει. Με το να στέκεται, όμως, αρνητικά ευθύς εξαρχής στην Ευέλικτη Ζώνη δεν προσφέρει τίποτε.

Εν κατακλείδι, ο συνδικαλισμός αντί να ηγηθεί και να χαιρετήσει την Ευέλικτη Ζώνη ακολούθησε και ενίσχυσε τις ανασφάλειες των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι η Ευέλικτη Ζώνη είναι ευάλωτη στην «αυθεντία» των δασκάλων εκείνων, οι οποίοι επιλέγουν μόνοι τους το θέμα και καθοδηγούν τους μαθητές τους στα δικά τους συμπεράσματα. Τότε σίγουρα θα έχουμε παρεκτροπή της Ευέλικτης Ζώνης προς αγκυλωμένη Δογματική Ζώνη. Ελευθερία του δασκάλου στην Ευέλικτη Ζώνη σημαίνει ταυτόχρονα και σεβασμό στην ελευθερία των μαθητών. Γι' αυτό τα θέματα πρέπει να επιλέγονται σε συνεργασία με τους μαθητές και να εξετάζονται από πολλές οπτικές γωνίες. Η δημοκρατική αυτή ευαισθησία αποτελεί την ουσία της Ευέλικτης Ζώνης, γιατί τότε και μόνο τότε θα μπορεί να παίξει το ρόλο για τον οποίο εντάχθηκε στο σχολείο.

## Προτάσεις για την αποδοχή της Ευέλικτης Ζώνης

Η αλήθεια είναι ότι οι δάσκαλοι, εξαιτίας των τυποποιημένων διδασκαλιών που κυριάρχησαν για 25 περίπου χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο, δεν ήταν έτοιμοι να δεχτούν την Ευέλικτη Ζώνη. Εθισμένοι από τα βιβλία κλειστής σκέψης βρέθηκαν αντιμέτωποι με την καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης, που προϋποθέτει ανοιχτή σκέψη. Σ' αυτόν το λόγο, κυρίως, θα το τονίσω άλλη μια φορά, οφείλεται κατά την άποψή μου η άρνηση αποδοχής της Ευέλικτης Ζώνης.

Γι' αυτό εκτιμώ ότι απαιτούνται τα εξής:

**1.** Το Υπουργείο Παιδείας να στηρίζει έμπρακτα την Ευέλικτη Ζώνη παρέχοντας περισσότερη επιμόρφωση στα στελέχη και στους δασκάλους. Να σταματήσει να ψαλιδίζει τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης για το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» και αυτές που αφαιρέσε να τις επιστρέψει.

**2.** Τα στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές σχολείων) να μεριμνούν για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης.

**3.** Οι συνδικαλιστές να επανεξετάσουν το θέμα της Ευέλικτης Ζώνης και να το ιδούν από την πλευρά του ελεύθερου και δημιουργικού δασκάλου. Οι ανακοινώσεις της Δ.Ο.Ε. ότι τα κενά που δημιουργούν οι απεργίες στη διδασκεία ύλη θα καλύπτονται από τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης υπονομεύουν την εφαρμογή της.

**4.** Οι ίδιοι οι δάσκαλοι ας προσπαθήσουν να ιδούν την Ευέλικτη Ζώνη θετικά και ας μην είναι προσκολλημένοι στη σειρά άρνηση. Να σταματήσουν να χρησιμοποιούν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ή να θεωρούν ότι δεν έχουν να κάνουν τίποτε και να βγάζουν τα παιδιά έξω για παιχνίδι.

Πάντως, οι τελευταίοι που ευθύνονται για τη μη αποδοχή της Ευέλικτης Ζώνης είναι οι δάσκαλοι. Ας μη γίνουν, λοιπόν, αυτοί ο εύκολος στόχος του προβλήματος.

Θέλω να πιστεύω ότι η Ευέλικτη Ζώνη, η σπουδαία αυτή καινοτομία, που ανεβάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, δεν θα έχει την τύχη των Πολιτιστικών Εκδηλώσεων και της «Σχολικής Ζωής».

## **Βιβλιογραφία**

- Διδακταλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', Αρ. Φύλλου 1134, Αύγουστος- Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2005.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας: *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2003.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα 2002.
- Συνέντευξη Σταμάτη Αλαχιώτη για το Πολυθεματικό Βιβλίο του Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη, *Ελευθεροτυπία*, 9-10-2001.
- Τασινός, Αναστάσιος: *Δημοτικό Σχολείο το Θεμέλιο της Παιδείας*, Αγέρι, Νίκαια 2001.
- Νομοθεσία, ανακοινώσεις κ.λπ.**
- Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-8-2005. *Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*
- Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας Φ.12.1/648/104935/Γ1/5-10-2005. *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.*
- Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. *Ανακοίνωση για την Ευέλικτη Ζώνη*, 16-9-2005.
- Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. *Ανακοίνωση για την Ευέλικτη Ζώνη*. 6-10-2005.











ITEM

ΠΑΡΟΡΜΕΝΟ  
ΤΕΛΟΣ  
Ταχ. Γραφείο  
ΚΕΠΙ ΚΡΥΟΝΕΡΙΟΥ  
Αριθμ. Άδεια:



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος  
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα  
Τηλ.: 210 - 3314837  
Fax : 210 - 3212785

E-mail: [ipem@doe.gr](mailto:ipem@doe.gr) και [mail@ipem-doe.att.sch.gr](mailto:mail@ipem-doe.att.sch.gr)  
[www.ipem-doe.att.sch.gr](http://www.ipem-doe.att.sch.gr)