ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ
6

ΙΟΥΝΙΟΣ 2006

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Ι.Π.Ε.Μ.

Πρόεδρος:
Καλύβας Χαράλαμπος

Αντιπρόεδρος:
Γεωργόπουλος Σωτήρης

Γραμματέας:
Χατζηδημητρίου Στρατής

Ταμίας:
Γαμβρινός Γιώργος

Μέλη:
Γιώτη Λαμπρίνα
Κυριακοπούλου Ευφροσύνη
Μερίκου Παγώνα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.

Πρόεδρος:
Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος-Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης:
Χαζίρης Μιχάλης

Γενικός Γραμματέας – Υπ. Τύπου:
Μπαμπούρας Πολυζώης

Ταμίας – Ειδικός Γραμματέας:
Κουμανζέλης Παναγιώτης

Οργανωτικός Γραμματέας – Υπεύθυνος Εκδόσεων:
Μαντάς Κομνηνός

Μέλη:
Παληγιάννης Βασίλειος
Μπελαδάκης Εμμανουήλ
Ρηνάκη Αικατερίνη
Οικονόμου Τριαντάφυλλος
Παπλωματάς Κων/νος
Βαΐνάς Παντελής

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ
Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό
του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Νίκης 33 - 105.57
ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X
Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Εκδότης: Χαράλαμπος Καλύβας, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Ύλης: Στρατής Χατζηδημητρίου, Γραμματέας 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

ΤΕΥΧΟΣ 6

ΙΟΥΝΙΟΣ 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-13

Γιώργος Τσουκαλάς
Οι εγγενείς αδυναμίες των Εθνοσυνελεύσεων και των Προσωρινών Κυβερνήσεων και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση της επαναστατικής περιόδου (1821-1827) 15-23

Δημήτριος Διαμαντής
Η εκπαίδευση κατά τον Καποδίστρια 24-31

Νικόλαος Ράπτης
Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία 32-42

Βασίλειος Παπαδημητρακόπουλος
Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας 43-59

Βασίλειος Γιάντσιος
Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πώς αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο 60-68

Θεόδωρος Π. Καρυώτης
Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (διαχρονική μελέτη) 69-78

Ιγνάτιος Γ. Καράμηνας
Η επίδραση της διαδικτυακής διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης σε δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου στο μάθημα της Ιστορίας: Μελέτη Περίπτωσης 79-96

Χρύσα Τερεζάκη
Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα - «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 97-115

Απόστολος Χρ. Μιμιγιάννης
Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στην Αγωγή Υγείας 116-125

Νίκος Σιούτας, Αθανάσιος Σιούτας
Τηλεόραση και παιδική ηλικία 126-135

Γιάννης Ν. Κουμέντος
Η επίδραση της τηλεόρασης στον ελεύθερο χρόνο και στη σχολική επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Μια εμπειρική μελέτη 136-181

Βάιος Γκρίτζιος
Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών 152-158

Αλέξανδρος Χ. Αντωνίου
Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα 159-169

Ελένη Μαράκη
Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη ζήτηση και την προσφορά εργασίας και στη διαμόρφωση των μισθών 170-180

Ελένη Γκονέλα
Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου 181-190

Γεώργιος Γιαννόπουλος
Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό 191-200

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 Διδασκαλική 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» 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 Σπου-*

δών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης·

- *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 ζητάμε 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

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε.) αποφάσισε την επανέκδοση, σε εξαμηνιαία βάση, του περιοδικού «Επιστημονικό Βήμα». Οι εργασίες που υποβάλλονται για δημοσίευση στο περιοδικό κατηγοριοποιούνται σε θεματικές ενότητες, ώστε να αξιολογούνται κατά περίπτωση από ομάδα κριτών και όσες κρίνονται κατάλληλες θα δημοσιεύονται. *Οι συγγραφείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι κάθε εργασία που υποβάλλεται θα συνοδεύεται με αντίστοιχη βεβαίωση του συντάκτη ότι το περιεχόμενό της δεν έχει δημοσιευτεί ή αναμένεται να δημοσιευτεί αλλού.*

Στο περιοδικό θα δημοσιεύονται:

- πρωτότυπες θεωρητικές μελέτες και έρευνες στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής·
- μελέτες και έρευνες παιδαγωγικού προσανατολισμού, εστιασμένες στη διδακτική πράξη.

Επιτροπή κριτών

Οι επιτροπές κριτών θα αξιολογούν την πρωτοτυπία, την εγκυρότητα, την επιστημονική τεκμηρίωση κ.λπ. των άρθρων και θα αποφαίνονται για την καταλληλότητά τους προκειμένου να δημοσιευτούν στο περιοδικό.

Δομή του Περιοδικού

Το Επιστημονικό Βήμα διαρθρώνεται σε δύο αυτοτελή μέρη:

Το πρώτο μέρος, που καταλαμβάνει τα 2/3 της έκτασης του περιοδικού, περιλαμβάνει επιστημονικές μελέτες και έρευνες.

Στο δεύτερο μέρος δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης να δημοσιεύουν άρθρα που αναφέρονται σε πρότυπες εκπαιδευτικές εφαρμογές και καινοτομίες.

Οδηγίες για τη σύνταξη των άρθρων

Κάθε εργασία που υποβάλλεται στη Συντακτική Επιτροπή συνοδεύεται από την ηλεκτρονική της μορφή και ακολουθεί τις ακόλουθες τεχνικές προδιαγραφές: Οι δισκέτες πρέπει να είναι συμβατές με Windows και το κείμενο αποθηκευμένο σε μορφή Microsoft Word 98 ή 2000. Οι εργασίες πρέπει να έχουν έκταση κατά προτίμηση μέχρι δέκα (10) σελίδες. Κάθε εργασία κατατίθεται σε τρία αντίτυπα. Τα κείμενα και οι δισκέτες δεν επιστρέφονται. Σε περίπτωση που μια εργασία υπερβαίνει τις έντεκα (11) σελίδες θα δημοσιεύεται σε δύο συνέχειες. Το κείμενο πρέπει να είναι δακτυλογραφημένο σε χαρτί μεγέθους Α4 από τη μία πλευρά μόνο, με διπλό διάστιχο στις γραμμές και περιθώρια από όλες τις πλευρές τριών (3) εκατοστών. Η σελιδαρίθμηση πρέπει να αρχίζει από την πρώτη σελίδα.

Στην πρώτη σελίδα προτάσσεται ο τίτλος της εισήγησης με γράμματα Times New Roman 14 Bold, στοιχισμένος στο κέντρο, ακολουθεί μια κενή γραμμή και στη συνέχεια το όνομα, το επώνυμο και η ιδιότητα του συγγραφέα, ακολουθούν δύο (2) κενές γραμμές και κατόπιν παρατίθεται η περίληψη του άρθρου, έκτασης 100 έως και 150 λέξεων, στη γλώσσα του κειμένου και κατά προτίμηση και στην αγγλική. Οι περιλήψεις των άρθρων θα είναι διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ: www.ipem-doe.att.sch.gr. Η οργάνωση του άρθρου πρέπει να ορίζεται από τους κατάλληλους τίτλους και υπότιτλους. Οι τίτλοι πρέπει να είναι Times New Roman 12 Bold, οι υπότιτλοι Times New Roman 11 Italian, το σώμα του κειμένου Times New Roman 11, οι παραπομπές και οι υποσημειώσεις Times New Roman 9.

Οι παραπομπές πρέπει να έχουν ενιαία αρίθμηση και να περιλαμβάνουν το επώνυμο και το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του βιβλίου ή τον τίτλο των πηγών στις οποίες παραπέμπει, αν πρόκειται για περιοδικό, αφιέρωμα, πρακτικά συνεδρίων κ.λπ., έκδοση, τόπο - ημερομηνία έκδοσής του και ακριβή αναφορά των σελίδων. Δεν πρέπει να συντομεύονται οι τίτλοι και να χρησιμοποιούνται σε αυτούς συντομογραφίες.

Οι υποσημειώσεις τοποθετούνται στο κάτω μέρος της σελίδας σε περιορισμένη έκταση.

Οι εικόνες και οι πίνακες πρέπει να κατασκευάζονται σε ανεξάρτητες σελίδες και η τοποθέτησή τους μέσα στο κείμενο να γίνεται με την εντολή εισαγωγής (π.χ.: «εισάγεται εικόνα ή πίνακας αριθμ. ...»). Να παρουσιάζονται με ανεξάρτητη αριθμητική σειρά, ξεκινώντας από τον αύξοντα αριθμό ένα (1) και στις δύο περιπτώσεις. Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα αυξομείωσης του μεγέθους των εικόνων και να προσδιορίζεται το πάνω ή κάτω μέρος της κάθε εικόνας, σε περίπτωση που μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Στις λεζάντες και των δύο να χρησιμοποιείται η γραμματοσειρά Times New Roman 10.

Η Συντακτική Επιτροπή του ΙΠΕΜ - ΔΟΕ διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου για το οποίο υπάρχουν ενδείξεις ότι συνηγορεί ή απηχεί αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές ή σεξιστικές απόψεις ή περιέχει προσβλητικά σχόλια.

Οι εγγενείς αδυναμίες των Εθνοσυνελεύσεων και των Προσωρινών Κυβερνήσεων και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση της επαναστατικής περιόδου (1821-1827)

Γιώργος Τσουκαλάς

Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (Τμήμα Πολιτικών Επιστημών και Δημόσιας Διοίκησης)

1. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821 συγκαλούνται τρεις Εθνοσυνελεύσεις, οι οποίες είναι υποχρεωμένες να ασχοληθούν με το σύνολο των προβλημάτων που κληρονομούν καθώς και με όσα ανακύπτουν εξαιτίας της επανάστασης. Η Α' Εθνοσυνέλευση (20 Δεκεμβρίου 1821) δεν θα συζητήσει και δεν θα λάβει αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα, αν και μέλη της ήταν ο Άνθιμος Γαζής, ο Γρηγόριος Κωνσταντάς και ο Θεόκλητος Φαρμακίδης, προσωπικότητες που θα ασχοληθούν αργότερα, σε όλη τη διάρκεια της επανάστασης, από επίσημες θέσεις με τα εκπαιδευτικά θέματα. Η Β' Εθνοσυνέλευση, η οποία συγκαλείται στις 24 Μαρτίου του 1823, αποφασίζει ότι «*η δημόσιος εκπαίδευσις είναι υπό την προστασίαν του Βουλευτικού Σώματος*» και θεωρεί καθήκον της Διοίκησης «... *να εισαχθή καθ' όλην την επικράτειαν η Αλληλοδιδακτική μέθοδος...*». Τέλος, η Γ' Εθνοσυνέλευση (26 Μαρτίου 1826) μπορεί να αποφασίζει τη θέσπιση επιτροπής για τη σύσταση των σχολείων, να ορίζει γραμματέα Δικαίου και Παιδείας και να λαμβάνει αποφάσεις γύρω από εκπαιδευτικά θέματα, όμως καμία από αυτές δεν υπήρχε χρόνος να δοκιμαστεί στην πράξη, αφού με την έλευση του Καποδίστρια υπάρχουν νέα σχέδια και πρακτικές για την εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της επανάστασης θα εκπονηθούν εκπαιδευτικά σχέδια από το Βουλευτικό Σώμα και από άλλους φορείς της περιόδου. Σε κάθε περίπτωση, οι αντίστοιχες αποφάσεις των Εθνοσυνελεύσεων θεωρούνται οι πιο σημαντικές και, παρά τις συγκεκριμένες αδυναμίες που παρουσίασαν, οι Εθνοσυνελεύσεις παραμένουν κορυφαίες πολιτικές πράξεις των επαναστατημένων.

2. Δημιουργία κρατικής οντότητας: κοινωνικές και πολιτικές αντιξοότητες

Οι Εθνοσυνελεύσεις κλήθηκαν εκ των πραγμάτων να επεξεργαστούν και να

επιλύσουν πολύπλοκα και λεπτά θέματα, σε δύσκολες και πρωτόγνωρες καταστάσεις. Η δυναμική τής επανάστασης αποδιάρθρωσε τις ισορροπίες που είχαν επέλθει κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής Διοίκησης, ενώ η μεταβαλλόμενη πορεία της καθιστούσε τον όποιο σχεδιασμό μετέωρο και επισφαλή. Την ίδια περίοδο νέα και σύνθετα προβλήματα προέκυψαν από τις αντιθέσεις που επέφερε η νέα πραγματικότητα και αφορούσαν τη συγκρότηση του κράτους και τη λειτουργία κυβερνητικού μηχανισμού.

Οι δυσκολίες του διοικητικού εγχειρήματος μεγάλωναν για δύο κυρίως λόγους: (α) επειδή όφειλε να ενοποιήσει τις διάφορες εστίες εκπαιδευτικής δραστηριότητας που βρίσκονταν διάσπαρτες και λειτουργούσαν αυτοτελώς, και (β) επειδή η ψήφιση νόμων και οι καινούριες αρχές πολιτικής οργάνωσης δεν μπορούσαν να στηριχτούν μόνο σε διοικητικές πρακτικές που προέρχονταν από την περίοδο της οθωμανικής διοίκησης, αφού αυτές σε αρκετές περιπτώσεις εμποδίζονταν από τις νέες ιστορικές συνθήκες.

Τα χάσματα που καταβάλλεται προσπάθεια να γεφυρωθούν είναι ιδιαίτερα μεγάλα, αφού διατυπωμένη φιλοδοξία των Εθνοσυνελεύσεων ήταν να θέσουν σε θεσμική βάση τη διαχείριση των κρατικών υποθέσεων. Η θεσμική οργάνωση καθώς και η επίσημα διακηρυγμένη πολιτική δεν αντιστοιχούσαν στη λογική που είχαν διαμορφώσει οι μέχρι τότε κρατούσες κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, η αποδοχή και η εφαρμογή μιας πολιτικής που θα βασιζόταν και θα λειτουργούσε με κανόνες αμφισβητούσε ευθέως τον παραδοσιακό τρόπο πολιτικής λειτουργίας και συμπεριφοράς των ηγετικών επαναστατικών ομάδων.

Στο οικονομικό επίπεδο παρέμεναν τα διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης και ανάπτυξης. Η κλειστή οικονομία κυριαρχούσε στη ζωή των κατοίκων των ορεινών όγκων, ενώ το εμπόριο αναπτυσσόταν κυρίως στα νησιά. Παρέμεναν ισχυρές οι αντιθέσεις Ρούμελης και Πελοποννήσου, οι οποίες είχαν δημιουργηθεί από διαφορετικά και αντικρουόμενα συμφέροντα. Όλες οι προαναφερόμενες διαφορές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, τα αντιτιθέμενα συμφέροντα για να διευθετηθούν είχαν ανάγκη ένα νέο ισχυρό πολιτικό και κοινωνικό σχέδιο συγκεντρωτικού χαρακτήρα. Το σχέδιο αυτό όφειλε να θίξει πλευρές της παλαιότερης οργάνωσης και να διαταράξει κανονικότητες δημιουργήματα αιώνων, που ηγεμόνευαν το σύστημα αντιλήψεων και συνηθειών της περιόδου.

3. ... και οι συνέπειές τους στην εκπαιδευτική πολιτική

Όσο προχωρούσε η επανάσταση, παρά τις αντιφάσεις και τις απογοητεύσεις, αυξανόταν η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινή υπόθεση. Ωστόσο, οι Εθνοσυνελεύσεις δεν μπόρεσαν να διαδραματίσουν επιτελικό, αποφασιστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι κυριότεροι λόγοι είναι:

α) Οι Εθνοσυνελεύσεις διεξάγονταν ενώ σοβούσαν πολεμικές επιχειρήσεις. Τα χρονικά περιθώρια για τη λήψη των αποφάσεων ήταν ασφυκτικά και οι καταστάσεις ιδιαίτερα κρίσιμες, για να επιτρέψουν την άνεση προβληματισμού και

διεξοδικής συζήτησης. Οι αποφάσεις που λαμβάνονταν στις Εθνοσυνελεύσεις αφορούσαν τη σύσταση και τη λειτουργία ενός κράτους που βρισκόταν υπό διαμόρφωση και ήταν υποχρεωμένο, πρώτα απ' όλα, να απαντήσει στο αφετηριακό δίλημμα της ελευθερίας ή της σκλαβιάς, για να μπορέσει, δευτερευόντως, να ασχοληθεί με τα επόμενα. Ο κύριος στόχος της νίκης και τα άμεσα μέτρα που έπρεπε να ληφθούν για να πραγματοποιηθεί επικάλυπταν τους υπόλοιπους (μαζί και αυτόν της εκπαίδευσης) ή τους έκαναν να φαντάζουν εξαιρετικά μακρινοί, πολυτελείς και άμεσα μη υλοποιήσιμοι.

β) Οι Εθνοσυνελεύσεις είχαν διακηρυγμένο στόχο σύγκλησής τους τη συνολική συζήτηση, τη συλλογική επεξεργασία και, τελικώς, την κεντρική κυβερνητική επίλυση προβλημάτων. Ευθύς εξαρχής ο σκοπός τους ερχόταν σε αντίθεση με το ισχυρό κοινοτικό και τοπικιστικό πνεύμα που είχε δομήσει τις κοινωνίες αλλά και τη σκέψη των Ελλήνων για αιώνες.[1] Οι ορεινοί όγκοι διαμόρφωναν ένα τραχύ γεωγραφικό ανάγλυφο, που εμπόδιζε την επικοινωνία και οδηγούσε τον κάθε πολίτη να αισθάνεται πατρίδα του μόνο τη γενέτειρά του ή το πολύ πολύ τα γεωγραφικά όρια της ευρύτερης περιοχής του. Η ισχυρή έννοια της εντοπιότητας[2] που δημιουργούνταν οδηγούσε πολλούς να αισθάνονται ως ασύμπτωτες τις λειτουργίες της κοινότητας και της Κεντρικής Διοίκησης.

Αυτή η αίσθηση των χωρικών για τον τόπο τους δημιουργεί αντίστοιχη κοινωνική οργάνωση στα στενά γεωγραφικά πλαίσια του χώρου.[3] Στο χώρο αυτό δημιουργούνται όλες οι δραστηριότητες που τους παρέχουν αυτάρκεια και αυτονομία από κεντρικές αποφάσεις. Η οθωμανική διοίκηση κατά την προηγούμενη περίοδο προσαρμόστηκε και αξιοποίησε αυτά τα γεωγραφικά δεδομένα, αφού για τους δικούς της λόγους δεν επιδίωκε ομοιογένεια στο διοικητικό σύστημα και παραχωρούσε αυτονομία στις ελληνικές κοινότητες.»[4] Όλα αυτά έ-

---

[1] Οι τοπικοί οργανισμοί, των οποίων η θέσπιση προηγείται χρονικά της ημερομηνίας σύγκλησης της Α' Εθνοσυνέλευσης, δεν καταργούνται από την Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου. Έτσι, σύμφωνα με την απόφαση ρα': *«Αι Γερουσίαι και ο Άρειος Πάγος και πάσα κατά μέρος κεντρική της Ελλάδος διοίκησις οργανισθείσα προ της παρούσης γενικής του Έθνους Συνελεύσεως, υπόκεινται εξ ίσου εντελώς εις τας αποφάσεις της Διοικήσεως». Αρχεία Ελληνικής Παλιγγενεσίας*, Πρακτικά Β' Βουλευτικής Περιόδου, εν Αθήναις εκ του τυπογραφείου Δ. Α. Μαυρομάτη, 1857, τόμ. 3, σ. 33.

[2] Για την έννοια της εντοπιότητας, βλ. Παπαταξιάρχης, Ε., «Σχέσεις και σύμβολα της εντοπιότητας σε μια αιγιακή κοινωνία», «Κοινότητα κοινωνία και ιδεολογία. Ο Κωνσταντίνος Καραβίδας και η προβληματική των κοινωνικών επιστημών», επιμ. Μ. Κομνηνού, Ε. Παπαταξιάρχης, Αθήνα 1990, σ. 335.

[3] Ο Θ. Κολοκοτρώνης ανέφερε για την αίσθηση που είχαν οι άνθρωποι της εποχής του για τις περιοχές που βρίσκονταν λίγο μακρύτερα από τον τόπο που ζούσαν: *«Εις τον καιρόν μου...ευρίσκοντο άνθρωποι όπου δεν εγνώριζαν άλλο χωριό μακρυά μίαν ώρα από το εδικό τους. Την Ζάκυνθον την ενόμιζαν ως νομίζομεν τώρα το μακρύτερο μέρος του κόσμου. Η Αμερική μάς φαίνεται ως πως τους εφαίνετο αυτών η Ζάκυνθος»*. Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, *Διήγησις συμβάντων της ελληνικής φυλής*, Αθήνα, 1971, σ. 58.

[4] Για τους κοινοτικούς θεσμούς την περίοδο της Τουρκοκρατίας, βλ. Μάνεσης, Αριστόβουλος, *Η φιλελεύθερη και δημοκρατική ιδεολογία της εθνικής επανάστασης του 1821, Πανηγυρικός Λόγος της 25ης Μαρτίου 1983*, Ανάτυπο από τον 27ο τόμο «Επίσημοι Λόγοι», Αθήνα 1987, σ.σ. 285- 286.

χουν την αντανάκλασή τους και στην εκπαιδευτική πολιτική, αφού στην πλειονότητα των περιπτώσεων αυτή συνεχίζει να εξαγγέλλεται και να υλοποιείται σε τοπικό επίπεδο, με τη συνδρομή των προυχόντων και τη χρηματοδότηση γειτονικών μοναστηριών ή εκκλησιών. Είναι τόσο ισχυρή η τοπική συγκρότηση του ελληνισμού κατά τη διάρκεια της οθωμανικής διοίκησης και τόσο διαφορετικές οι κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να επηρεάζουν, σύμφωνα με τον Αδ. Κοραή, ακόμη και τη χρονική έναρξη της επανάστασης: *«Σε πόλεις λιγότερο φτωχές, όπου πριν από την επανάσταση υπήρχαν μερικοί πολίτες εύποροι, μερικά εκπαιδευτήρια και συνακόλουθα μερικοί άνθρωποι, που μπορούσαν κάπως να διαβάσουν και να καταλάβουν τους αρχαίους συγγραφείς, η επανάσταση άρχισε κατ' ανάγκην πιο ενωρίς και σημείωσε προόδους πιο γρήγορες και πιο παρήγορες».*[5]

Η απομάκρυνση των κατακτητών και το κενό που δημιούργησε επηρέασαν τους μηχανισμούς εξισορρόπησης που κυριαρχούσαν έως τότε. Η συγκρότηση ενός ισχυρού πολιτικού κέντρου προϋπέθετε πρώτα απ' όλα την εξασθένιση ή την ενσωμάτωση των τοπικών προυχόντων. Το εγχείρημα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο, αφού γνωρίζουμε πως το γεωγραφικό τμήμα που περιλάμβανε την απελευθερωμένη Ελλάδα δεν είχε υπάρξει ποτέ πριν διοικητικά ως ενιαίο σύνολο.[6] Ο κάθε παραστάτης των Εθνοσυνελεύσεων, παρά το ότι μπορούσε να αποδεχτεί ότι η παιδεία αποτελούσε εθνική υπόθεση, πρωτίστως ενδιαφερόταν για την εκπαιδευτική πρόοδο της περιοχή του.

Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, στη διάρκεια της επανάστασης δεν θα λείψουν και προτάσεις που εντάσσονται σε ένα ευρύτερο σχέδιο «εκπαιδευτικής αλληλεγγύης», οι οποίες διαμόρφωναν μια συνολική πολιτική για την εκπαίδευση, ξεπερνώντας αποστάσεις και τοπικούς διαχωρισμούς. Σε αυτή την κατεύθυνση εντασσόταν η πρόταση του Εφόρου Παιδείας Γρ. Κωνσταντά, οι ενισχύσεις ομογενών που προορίζονταν για σχολεία των Ιωαννίνων, επειδή η πόλη δεν είχε απελευθερωθεί, να δοθούν για ανάγκες σχολείων σε ελεύθερες περιοχές.[7]

γ) Πολιτικός στόχος και φιλοδοξία των Εθνοσυνελεύσεων ήταν να συμβάλουν, ώστε να δημιουργηθεί ένα κράτος ευνομούμενο, με σύνταγμα και νόμους. Όμως

---

[5] Βλ. «Υπόμνημα για τη σημερινή κατάσταση του πολιτισμού στην Ελλάδα», Κοραής, Αδ., *Άπαντα τα Πρωτότυπα Έργα*, Γ. Βαλέτα, τόμ. Α1, εκδόσεις Δωρικός, σ. 149.

[6] Petropulos, John, *«Πολιτική και συγκρότηση Κράτους στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1843)»*, Β' έκδοση, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1997, σ. 28.

[7] *«Είναι ενδεχόμενον να στέλλωνται εις την Ελευθέραν Ελλάδα οι τόκοι των αναφερομένων αφιερωμάτων διά το σχολείον των Ιωαννίνων προς σύστασιν ομοίων εις διάφορα μέρη της Ελλάδος μέχρι της ελευθερώσεως εκείνης της πόλεως. Διά τούτο κρίνεται εύλογον παρά του Βουλευτικού Σώματος, όπως γράψης δυνάμει της εμπιστευθείσης σοι Εφορίας παρά της Διοικήσεως και προς αυτούς και προς άλλους πλουσίους ομογενείς, και να τους παρακινήσης να συντρέξουν χρηματικώς εις σύστασιν σχολείων προς φωτισμόν της νεολαίας»·* Δασκαλάκης, Απόστολος, *Κείμενα – Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*. Αθήναι (Τυπ. Κλεισιούνη), 1966 – 1968, Σειρά Τρίτη Α- Γ, Τα περί Παιδείας, σ. 83.

μια οργανωμένη κρατική οντότητα δυτικού τύπου αποτελούσε απειλή για τα προνόμια και την ισχύ για την ελίτ των κοινωνικών στρωμάτων που λάμβαναν μέρος στις Εθνοσυνελεύσεις.

Η επιτυχία του εγχειρήματος αποτελούσε κίνδυνο για τα προνόμια και τη δύναμη της ισχυρής τάξης των κοτζαμπάσηδων, αφού ερχόταν σε ευθεία σύγκρουση με τις σχέσεις εξάρτησης και πελατείας που είχαν αναπτύξει με το φτωχό λαό. Ο παραδοσιακός κεντρικός ρόλος της Εκκλησίας κινδύνευε από τη γέννηση κοσμικού κράτους, μιας και θα αναγκαζόταν βαθμιαία να περιοριστεί στα πνευματικά της καθήκοντα, παύοντας να διαδραματίζει πολύπλευρο και καθοριστικό ρόλο στις πολιτικές αποφάσεις και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Όπως αναφέρει ο Douglas Dakin, *«οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις ήθελαν την οθωμανική κοινωνία, χωρίς τους Τούρκους...»*.[8] Η άρνησή τους να προσαρμοστούν και να εργαστούν απαρέγκλιτα για τους στόχους της επανάστασης ενθαρρύνεται από την κοινωνική και πολιτική αστάθεια. Η επανάσταση, ανάμεσα στα άλλα, αποτελεί γι' αυτούς στοιχείο διαπραγμάτευσης με στόχο την ενδυνάμωση του ρόλου τους και την ενίσχυση της κυριαρχίας τους.

δ) Για να επιτευχθούν στόχοι καίριας σημασίας, χρειάζεται να υπάρξουν κατάλληλοι θεσμοί. Οι αλλαγές που εισηγούνταν οι θεσμοί του νέου ελληνικού κράτους συγκρούονταν με κοινωνικές δυνάμεις αδράνειας που στήριζαν την ύπαρξη και τη δυναμική τους στην ισχυρή παράδοση αιώνων.[9] Οι αντιδράσεις που συνάντησε ο Γρ. Κωνσταντάς ως έφορος της Παιδείας και μέλος της Προσωρινής Κυβέρνησης, όταν προσπάθησε να επαναδιαπραγματευτεί μέρος της εκκλησιαστικής περιουσίας της Νάξου σε καλύτερη τιμή, για να δοθούν χρήματα για την ίδρυση αλληλοδιδακτικού σχολείου, αποδεικνύει ότι οι κληρονομημένες συμπεριφορές παρουσιάζονταν πολύ ισχυρότερες από τη στοιχειώδη έννοια της λογικής και την αξία του δικαίου. Αντίστοιχη συμπεριφορά υπήρχε και με την αλληλοδιδακτική μέθοδο, η οποία μπορεί επίσημα να θεσμοθετήθηκε από τη Β' Εθνοσυνέλευση, όμως μεγάλο μέρος των διδασκάλων της περιόδου δεν την χρησιμοποιούσε, γιατί παρέμεναν προσκολλημένοι στην παραδοσιακή διδασκαλία, με την ατομική μέθοδο. Οι θεσμοί παιδείας που δημιουργήθηκαν συναντούσαν εμπόδια, που οφείλονταν στην ισχνή θεσμική βάση, στην ανυπαρξία ανάλογης διοικητικής παράδοσης, στην απουσία ενός ισχυρού διαμεσολαβητικού διοικητικού μηχανισμού που θα υλοποιούσε κυβερνητικές αποφάσεις και κατευθύνσεις.

ε) Η μεγάλη πλειοψηφία των παραστατών ανήκαν σε ισχυρές οικογένειες προυχόντων και σε ανώτερους εκκλησιαστικούς παράγοντες που διαδραμάτιζαν

---

[8] Dakin, Douglas, *Ο αγώνας των Ελλήνων για την ανεξαρτησία* (μτφρ. Ρ. Σταυρίδη- Πατρικίου), ΜΙΕΤ, 1983, σ. 107.

[9] *«...ο απλούς και άκακος άνθρωπος πολεμεί την καινοτομίαν, δι' όχι άλλο παρά διά την αυτήν εκείνην έξιν, η οποία τον κάμνει να φορή πάντοτε τα αυτά ενδύματα...»* Βλ. Αδ. Κοραή, *Άπαντα*, «Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι», *Περί της ελληνικής παιδείας και γλώσσης, μέρος δεύτερο, σ. 857.*

πολιτικό ρόλο. Στην Α' Εθνοσυνέλευση το ποσοστό των κοινωνικών ομάδων και τάξεων που έλαβαν μέρος κατανεμόταν ως εξής: γαιοκτήμονες 36,3%, πλοιοκτήτες 23,6%, διανοούμενοι 21,8%, στρατιωτικοί αρχηγοί 7,3%, ανώτατος κλήρος 5,5%, μεγαλέμποροι 5,5%. Παρόμοια στοιχεία μπορούμε να διαπιστώσουμε μελετώντας τα ποσοστά κοινωνικών ομάδων και τάξεων στο 33μελές Βουλευτικό: Δεκαέξι γαιοκτήμονες (53,3%), πέντε διανοούμενοι (16,7%), τρεις στρατιωτικοί αρχηγοί (10%), τρεις πλοιοκτήτες (10%), δύο έμποροι (6,7%), ένας επίσκοπος (3,3%).[10]

Οι παραπάνω συσχετισμοί προέκυπταν με διαβλητούς τρόπους εκλογής ή, τις περισσότερες φορές, με «αυτόκλητη χειροτονία» και είχαν φυσικό επακόλουθο να αποκλείονται ικανοί άνθρωποι από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων.[11] Το σοβαρό αυτό μειονέκτημα υπονόμευε την ποιότητα, τη δημοκρατική λειτουργία και το βάθος προβληματισμού των Εθνοσυνελεύσεων. Όπως αναφέρει ο Αλέξανδρος Σβώλος, «... *πολλοί των ηγετών της επαναστάσεως είχον εξοικειωθή με πολλά εκ των ελαττωμάτων της απολυταρχίας και ιδίαν τον ολιγαρχικόν φθόνον και την συστηματικήν καχυποψίαν*».[12]

Οι προαναφερόμενες αδυναμίες μεταβιβάζονταν στον κοινωνικό χώρο και επηρέαζαν την ηθική διάσταση της επανάστασης. Επιδρούσαν ανασταλτικά στην παιδεία, με την ευρύτερη έννοια του όρου, αφού υπονόμευαν την ευρύτερη αξία και αποδοχή της.

ζ) Οι ποσοστιαίοι συσχετισμοί στο Βουλευτικό όσο και στην Α' Εθνοσυνέλευση μαρτυρούν, εκτός των άλλων, τη σοβαρή έλλειψη επιστημονικού πολιτικού προσωπικού, ικανού να διαχειριστεί τις κυβερνητικές υποθέσεις της περιόδου και τα ανακύπτοντα προβλήματα. Η έλλειψη αυτή δύσκολα μπορούσε να αναπληρωθεί στις δεδομένες συνθήκες και είχε αντικειμενική βάση, όπως άλλωστε ομολογείται από τον Κοραή σε γράμμα του από το Παρίσι, το Μάρτιο του 1823, στους προεστούς Ύδρας, Ψαρών και Σπετσών: «*Η σημερινή προσωρινή της Ελλάδος κυβέρνησις (δίκαιον είναι να το ομολογήσωμεν εις έπαινόν της) έκαμε ό,τι εμπόρεσε διά να ελευθερώση την Ελλάδα από τα παρόντα και να την φυλάξη από τα μέλλοντα κακά· αλλ' αυτή είναι κατά τ' όνομά της προσωρινή· και η Ελλάς έχει χρείαν από κυβέρνησιν σταθεράν, στηριγμένην εις νόμους αμετακι-*

[10] Δεληγιάννης, Γιώργος Ι., *Η επανάσταση του Εικοσιένα*, Επιστημονικό Συμπόσιο, ΚΜΕ, Αθήνα 1988, σ.σ. 249, 250.

[11] Σε αντιδιαστολή με τη σκληρή πραγματικότητα, το Προσωρινό Πολίτευμα της Α' Εθνοσυνέλευσης ανέφερε πως «*Όλοι οι Έλληνες εις όλα τα αξιώματα και τιμάς έχουσι το αυτό δικαίωμα· δοτήρ δε τούτων η αξιότης εκάστου*», Ο Κοραής συμφωνούσε με την παραπάνω απόφαση, ζητώντας μάλιστα να διατυπωθεί σαφέστερα: «*Κοινόν δίκαιον όλων των πολιτών είναι, να εκλέγωνται εις όλα τα πολιτικά Υπουργήματα, εάν είναι άξιοι να τα υπουργήσωσιν*»· Αδ. Κοραής, «*Σημειώσεις εις το Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος του 1822 έτους*», *Εκδίδονται αρωγή της επιτροπής του εορτασμού της εκατονταετηρίδος Αδ. Κοραή, υπό Θεμ. Π. Βολίδου, εν Αθήναις 1933*, σ. 387.

[12] Σβώλος, Αλέξανδρος, *Τα Ελληνικά Συντάγματα 1822–1952*, Η συνταγματική Ιστορία της Ελλάδος, Εισαγωγή – Επιμέλεια Λουκάς Αξελός, σ. 22.

νήτους εις τους οποίους να υποτάσσεται εξ ίσου και ο πλούσιος και ο πτωχός, και ο δυνατός και ο αδύνατος, χωρίς να έχη κανείς την εξουσίαν να υψώνη την κεφαλήν του υπέρ τους άλλους. Τοιαύτη η κυβέρνησις χρειάζεται ανθρώπους επιστήμονας της πολιτικής επιστήμης· και πόσοι είναι σήμερον από μας, έχοντες την επιστήμην ταύτην; Πόθεν είχαμεν να την μάθωμεν, από τους Τούρκους;»[13]

Το μορφωτικό επίπεδο των συνέδρων των Εθνοσυνελεύσεων οδηγούσε σε παραλυτικές καταστάσεις το διάλογο. Οι όποιες συζητήσεις *«εγίνοντο δε ατάκτως,...· διότι μη υπάρχοντος βήματος, οι μεν ηγόρευον συγχρόνως, οι δε απετείνοντο ουχί προς τον πρόεδρο, αλλά προς αλλήλους και κατήρτιζον διάλογον, και άλλοι, αντιποιούμενοι προεδρικών καθηκόντων, επέπληττον και επέταττον σιωπήν και ανεκραύγαζον να σημανθή ο κώδων. Και ότε ήκμαζεν η συμπλοκή, ο πρόεδρος εξαπτόμενος ανήρπαζε τον κώδωνα διά της δεξιάς και εκροτάλει ακατάσχετος, και ως καταρράχται εξήρχοντο εκ των ισχνών αυτού χειλέων προστάγματα δυσδιάκριτα...».*[14]

η) Στον επαναστατημένο ελλαδικό χώρο εισάγονται ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί θεσμοί. Η θέση του Μινίστρου της Παιδείας έχει θεσμοθετηθεί προηγουμένως στη Γαλλία. Η εφαρμογή και λειτουργία των επείσακτων ευρωπαϊκών θεσμών είχε διαφορετική αποτελεσματικότητα στον ελλαδικό χώρο απ' ό,τι στις χώρες όπου δημιουργήθηκαν. Κυριότερη αιτία οι διαφορές στην ποιότητα και τη λειτουργία της εκπαίδευσης.[15] Παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν, όπως η σύσταση επιτροπών για να εξετάσουν και να απαντήσουν σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά θέματα (επιτροπή υπό την προεδρία του Άνθιμου Γαζή), σχεδόν πάντα αποκαλυπτόταν η απόσταση που χώριζε τις διακηρύξεις και τις αποφάσεις από την πραγμάτωσή τους. Εκτός των άλλων, η προσκόλληση και η αυστηρή μίμηση ευρωπαϊκών προτύπων οδήγησαν στο να ληφθούν εκπαιδευτικές αποφάσεις χωρίς την παραμικρή λειτουργικότητα. Ο Ν. Δραγούμης αναφέρει ότι ο Οργανισμός της Ανατολικής Χέρσου θέσπισε τη διοίκηση των 5 εφόρων, αναθέτοντάς τους καθήκοντα. Ο πέμπτος από τους εφόρους ορίστηκε «μέλος αντεπιστέλλον»· και σημειώνει ο Ν. Δραγούμης: *«Αλλά ποία του αντεπιστέλλοντος*

---

[13] Από το γράμμα του Αδ. Κοραή, από το Παρίσι, στις 6 Μαρτίου 1823, προς τους προκρίτους των νήσων Ύδρας, Ψαρών και Σπετσών· βλ. *Χιακά Χρονικά*, Τεύχος πέμπτον, εξεδόθη δαπάνη των αδελφών Λεώνη & Δημητρίου Καλβοκορέση, Επιστολαί Ανέκδοτοι Κοραή και προς Κοραήν, Υπό Π. Μ. Κοντογιάννη, Εν Αθήναις: Τυπογραφείον της Βασιλικής Αυλής, Α. Ραφτάνη, 1923, σ. 326.

[14] Βλ. Δραγούμης, Ν., Ιστορικαί Αναμνήσεις, ό.π., σ. 49. Επίσης, οι συστάσεις συμπεριφοράς της επιτροπής της Γ' Εθνοσυνέλευσης προς τους πληρεξουσίους φανερώνουν την προχειρότητα, την έλλειψη ποιότητας και επιπέδου που χαρακτήριζαν τις συζητήσεις. *«...Έκαστον των μελών έχει το δικαίωμα να ομιλήση...χρεωστεί όμως να ζητήση προτού τον λόγον από τον πρόεδρον μετά την παύσιν του προομιλούντος·...Κανένα από τα μέλη δεν δύναται να διακόψη τον λόγον του άλλου, και αν φαίνεται άτακτο»· Αρχεία Ελληνικής Παλιγγενεσίας*, ό.π., τόμ. 3, σ. 18.

[15] Βλ. σχετικά, Κιτρομηλίδης, Π., *Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά αιτήματα: προοπτικές από τον ελληνικό 19ο αιώνα*, στο *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19ου αιώνα*, δεύτερη έκδοση, επιμ. Δ. Γ. Τσαούση, Αθήνα 1998, σ. 40 - 41.

τα καθήκοντα; άγνωστον. Εικάζω δε μόνον ότι λογιώτατός τις, ακούσας ότι αι κατά την δυτικήν Ευρώπην ακαδημίαι και επιστημονικαί εταιρίαι διατηρούσι και αντεπιστέλλοντας εταίρους, επλούτισε διά τοιούτου και των Αθηνών την διοικητικήν αρχήν».[16]

θ) Το νεοσύστατο κράτος που προσπαθούσε να προκύψει από την επανάσταση μειονεκτούσε εκπαιδευτικά, εάν συγκριθεί με άλλα γεωγραφικά τμήματα που παρέμεναν υπό την οθωμανική διοίκηση. Αναφερόμενος στο θέμα αυτό ο Γ. Κουντουριώτης σε γράμμα του προς τον Κοραή ανέφερε: *«Το οπλισθέν μέρος της Ελλάδος (εξαιρουμένων ίσως των ναυτικών μας νήσων) ήτον το ολιγώτερον προοδεύσαν εις τα φώτα και τον πολιτισμόν. Τα καλήτερα της Ελλάδος σχολεία υπήρξαν έξω της επικρατείας μας και εάν τις με περισσοτέραν ικανότητα ευρίσκεται μεταξύ μας, τούτος δεν έχει κατοικίαν εις την ωπλισμένην Ελλάδα.»*[17]

Στοιχείο που ενισχύει την παραπάνω διαπίστωση αποτελούν οι αριθμοί που προκύπτουν από τους συνδρομητές των βιβλίων κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας: *«Μόνο το 6,3% των συνδρομητών ζει σε τόπους οι οποίοι μετά το 1821 θα αποτελέσουν τμήματα του ελεύθερου ελληνικού κράτους· και από αυτούς πάλι πολύ περισσότεροι από τους μισούς έχουν εγγραφεί συνδρομητές σε θρησκευτικά βιβλία».*[18] Ίδια ήταν η κατάσταση με τα τυπογραφεία: *«για το σύνολο της περιόδου 1801-1820 μόνο το 6,5% της ελληνικής βιβλιογραφίας τυπώνονται σε τυπογραφεία που βρίσκονται σε πόλεις της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, το 9% εάν συνυπολογίσουμε τις πρωτεύουσες της Βλαχίας και της Μολδαβίας. Με την Κέρκυρα φτάνει περίπου το 12%. Καμιά από τις πόλεις αυτές δεν θα βρεθεί μέσα στα όρια του ελεύθερου κράτους όπως εκείνο θα αρχίσει να συγκροτείται από το 1821».*[19]

Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως εξέλιπε η κοινωνική βάση που θα επέβαλλε και θα στήριζε τις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Η απουσία κοινωνικής κριτικής και υποστήριξης, αν και δικαιολογείται απόλυτα από τις συνθήκες, αντικειμενικά ήταν «συνυπεύθυνη» για εκπαιδευτικές καθυστερήσεις, αφού η επιτυχία κάθε κοινωνικού και εκπαιδευτικού εγχειρήματος εξαρτάται από την ανταπόκριση που συναντά στην κοινωνία.

Τα προβλήματα των Εθνοσυνελεύσεων ήταν φυσικό να διαπερνούν και να επηρεάζουν τα κυβερνητικά σχήματα που προέκυπταν από αυτές ή τις συγκαλούσαν. Οι Προσωρινές Κυβερνήσεις, όπως άλλωστε φανέρωνε και το όνομά τους, δεν μπορούσαν να σχεδιάσουν με μακροπρόθεσμη προοπτική. Η σύλληψη

---

[16] Δραγούμης, Νικόλαος, *Ιστορικαί Αναμνήσεις*, τόμος Πρώτος, επιμ. Άλκης Αγγέλου, Αθήνα 1973, σ. 29.

[17] *Χιακά Χρονικά*, Τεύχος πέμπτον, εξεδόθη δαπάνη των αδελφών Λεώνη & Δημητρίου Καλβοκορέση, Επιστολαί Ανέκδοτοι Κοραή και προς Κοραήν, Υπό Π. Μ. Κοντογιάννη, Εν Αθήναις: Τυπογραφείον της Βασιλικής Αυλής, Α. Ραφτάνη, 1923 σ. 106.

[18] Ηλιού, Φίλιππος, *Η Ελληνική Βιβλιογραφία του 19ου αιώνα: Βιβλία - Φυλλάδια*, τόμος πρώτος 1801 – 1818, Βιβλιολογικό Εργαστήρι, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα 1997, σελ. νγ'.

[19] Ηλιού, Φίλιππος, *Η Ελληνική Βιβλιογραφία του 19ου αιώνα*, ό.π., σελ. μ'.

και η συγκρότησή τους δεν βασίζονταν σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο, αλλά, παρά τις προθέσεις, περισσότερο φαίνεται να αποτελούν απάντηση στην επαναστατική συγκυρία.[20] Η έλλειψη κυβερνητικής εμπειρίας υποχρέωνε τις Εθνοσυνελεύσεις και τις Προσωρινές Κυβερνήσεις να ασχολούνται με τα πολεμικά γεγονότα και τις άμεσες κρατικές υποθέσεις, καθώς επίσης και με άλλες ανούσιες και δευτερεύουσας σημασίας.[21]

Παράλληλα, απουσιάζουν οι πολιτικοί άνδρες που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην κατεύθυνση της πολιτικής συγκρότησης και αναγέννησης της επαναστατημένης Ελλάδας, αφού δεν υπήρχε κρατική οντότητα με ιστορία που θα μορφώσει και θα αξιοποιήσει πολιτικό προσωπικό.

Συμπερασματικά, οι αδυναμίες των Εθνοσυνελεύσεων να ασχοληθούν περισσότερο και πιο ουσιαστικά με την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου δεν εξαρτώνται ούτε δικαιολογούνται από υποκειμενικές αδυναμίες, αλλά έχουν αντικειμενική βάση, λαμβάνοντας υπόψη τις πολεμικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Γι' αυτό, παρά τις προαναφερόμενες «κοινοβουλευτικές» αδυναμίες, η αντιπαράθεση απόψεων και γνωμών που καταγράφηκε, παρά την ένταση και τις απολυτότητες με τις οποίες χρωματίστηκαν, δεν μπορεί παρά να προσμετρηθεί στα θετικά στοιχεία που κληρονόμησε η συγκεκριμένη ιστορική περίοδος στη μεταγενέστερη κοινοβουλευτική και συνταγματική ιστορία.[22]

---

[20] «Ο τύπος Διοίκησης, που προέκυψε αμέσως μετά την εκδήλωση της επανάστασης, συναρτάται ασφαλώς προς τη μέση διάρκεια της συγκρότησης του προτάγματος της πολιτικής αυτονομίας του έθνους, ή της συνάντησης των διεσπαρμένων ελλήνων εν όψει της εγκαθίδρυσης εθνικού / σύγχρονου κράτους (ή/ και του σχίσματος από την κατάκτηση, ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναφερόμαστε)». Ν. Κοταρίδης, *Παραδοσιακή επανάσταση και εικοσιένα*, ό.π., σ. 144.

[21] Στη Βουλή συζητιούνταν και παίρνονταν αποφάσεις για θέματα ήσσονος σημασίας: *«Εζητείτο απόδοσις δανείου; διεφώνουν ανδρόγυνα; διεφιλονικείτο κατοχή αγρού; εκλέπτοντο σκεύη ή χρήματα; διημφισβητείτο κληρονομιά; ενί λόγω εγεννάτο διαφορά υπαγομένη εις την δικαιοδοσίαν διαιτητών, δικαστηρίων ή άλλης αρχής; Οι διαφερόμενοι υπέβαλλον αναφοράς εις το Βουλευτικόν, τούτο δε κατέτριβε πολύτιμον χρόνον εις ανάγνωσιν αυτών επί κοινής συνεδριάσεως, και διά των παραδεδεγμένων τύπων, «και δη ομοφώνως εκρίθη», ή «η γνώμη του Βουλευτικού είναι ότι να...»*. Ν. Δραγούμης, *Ιστορικαί Αναμνήσεις...* ό.π., σ. 35.

[22] Για την αποτίμηση της πρώτης ελληνικής συνταγματικής εμπειρίας, βλ. Αλιβιζάτος Νίκος, *Εισαγωγή στην ελληνική Συνταγματική Ιστορία*, τεύχος Α', 1821 – 1941, Αθήνα 1981, σ. 43- 47.

Η εκπαίδευση κατά τον Καποδίστρια

Δημήτριος Διαμαντής
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Καρδίτσας, Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

Η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια αντικατόπτριζε τη νέα κοινωνική δομή και το νέο πολιτικό σύστημα που επιδίωκε να εγκαθιδρύσει στην Ελλάδα. Είχε μακροπρόθεσμους σκοπούς και στόχους και εντασσόταν στο ευρύτερο κυβερνητικό πρόγραμμα. Η παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες θα οδηγούσε σταδιακά στην πολιτική ωριμότητα και τη χειραφέτησή τους. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθημάτων προσανατολίστηκε προς την ελληνοχριστιανική παράδοση και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εθνική διαπαιδαγώγηση, στη δημιουργία πολιτών-μελών εθνικού κράτους και στη σύζευξη θρησκείας και παιδείας, για την ανόρθωση του φρονήματος των πολιτών.[1] Στο διάταγμα διορισμού των δασκάλων και των επιτρόπων του Ορφανοτροφείου ο Καποδίστριας επισημαίνει: Να καταστήσετε τους μαθητές «μετόχους των αγαθών της ηθικής και χριστιανικής αγωγής και της υγιούς στοιχειώδους παιδείας».[2] Επίσης, σε επιστολή του προς τον έκτακτο επίτροπο Β. Σποράδων Αν. Λόντο είναι κατηγορηματικός για την ηθικοθρησκευτική αγωγή: «Μία πρέπει να είναι η αποστολή σας, η εξασφάλισις των δικαιωμάτων του ανθρώπου και η διά της παιδείας μόρφωσις των ηθών του, διά της οποίας θα αναδειχθή εις τον λοιπόν πεφωτισμένον κόσμον άξιος της ελευθερίας».[3]

Ο Κοκκώνης, στενός συνεργάτης του Καποδίστρια, επισημαίνει σε άρθρα του, που δημοσιεύονται στην εφημερίδα «Αιγιναία», ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να γνωρίσει ο μαθητής, μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και τη διδασκαλία, «τα προς τον Θεόν, τα προς εαυτόν, τα προς τον πλησίον και τα προς την κοινωνίαν καθήκοντα», ώστε να γίνει «ευσεβέστερος Χριστιανός,

1. Πρασσά, Αν.: *Εκπαιδευτική πολιτική, κατεύθυνση και προοπτικές.* Περιοδικό *Ιστορικά*, 1. Καποδίστριας, ο δεσποτικός οραματιστής, τεύχ. 12, έκδ. Φωτοεκπαιδευτική Α.Ε., Αθήνα 2000, σελ. 44-45.
2. Διάταγμα του Καποδίστρια διορισμού δασκάλων 12478/14-5-1829, στο Δασκαλάκης, Απ.: *Κείμενα-Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*. Σειρά Τρίτη, Τα περί Παιδείας, τόμ. Α', Αθήνα 1968, σελ. 201-202.
3. Καποδίστριας, Ι.: *Κείμενα. Ανθολόγηση Κ. Δαφνή*, έκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1976, σελ. 52.

καλύτερος υιός, σύζυγος, πατήρ, φίλος, πολίτης, συνετώτερος άρχων ...».[4] Πιστεύοντας ότι η αγωγή έχει μεγαλύτερη αξία από τα πλούτη τονίζει ότι πρέπει «η κοινή ημών εκπαίδευσις να περιλάβη όλας τας αναγκαίας γνώσεις, αι οποίαι είναι χρήσιμαι προς την παιδείαν, ευπορίαν και πολιτικήν ευτυχίαν του έθνους μας».[5] Από την ορθή πολιτική και κοινωνική αγωγή εξαρτώνται «η ιδία ευτυχία εκάστου πολίτου και η κοινή ευδαιμονία όλης της πολιτείας».[6] Προτείνει «να συστηθή διδασκαλία βιωφελής και χρησίμη εις πάσαν μίαν τάξιν των πολιτών», ώστε οι μαθητές «να εξέρχωνται εις τον κόσμον εφωδιασμένοι με τας αναγκαιοτάτας και εις την χρηστήν διαβίωσιν γνώσεις, και τας ωφελίμους εις το οποίον μέλλουν να δοθώσιν επάγγελμα. Διότι η παιδεία δεν ωφελεί ουδέ τον παιδευόμενον ιδίως, ουδέ την πολιτείαν κοινώς, αν δεν γίνεται καταλλήλως και αρμοζόντως εις την τάξιν και το επάγγελμα καθενός πολίτου».[7] Και καταλήγει: «Εκ της τοιαύτης σπουδής, της κατά σκοπόν του ωφελίμου εις πάσαν κατάστασιν και τάξιν των πολιτών γινομένης, κρέμονται εξ ενός μέρους η ευπορία και το ευ είναι του καθενός ιδίως· εκ δε του ετέρου, η ευνομία, η δύναμις και η πλουσιότης της πολιτείας».[8]

Η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια ήταν στραμμένη κυρίως στη στοιχειώδη εκπαίδευση και είχε ως προτεραιότητα τη στερέωση του δημόσιου σχολικού δικτύου. Η πολιτική αυτή καθόριζε σε μεγάλο βαθμό την κρατική αντίληψη, η οποία απηχούσε την ευρωπαϊκή πραγματικότητα.[9] Ο Καποδίστριας ενδιαφέρεται η εκπαίδευση να διαδοθεί σε ολόκληρο το λαό χωρίς ταξικές διακρίσεις και κυρίως στους αγρότες, για τους οποίους έτρεφε ιδιαίτερη συμπάθεια. Επιδίωξή του είναι να ιδρυθούν αλληλοδιδακτικά σχολεία σε όλες τις επαρχίες και, εάν είναι δυνατόν, και σε όλα τα χωριά.[10] Γιατί, όπως υποστηρίζει και ο στενός συνεργάτης του Κοκκώνης, πρέπει τα παιδιά «των χωρικών μας να μην μένωσι και αυτά άμοιρα των μαθημάτων και της αναγνώσεως και γραφής, τα οποία είναι τα πρώτα βοηθήματα εις ανθρωπισμόν».[11]

Ως εκπρόσωπος της «πεφωτισμένης δεσποτείας» ο Καποδίστριας «και μολονότι εμπνεόταν από την ιδέα της "λαϊκής διαπαιδαγώγησης" και πίστευε στην αξία του H.I. Pestalozzi», στάθηκε αποφασιστικός παράγοντας όχι μόνο στην προτεραιότητα που έδωσε στη λαϊκή παιδεία με δωρεάν εκπαίδευση, αλλά και

4. *Η Αιγιναία*, τόμ. Α', Αίγινα 15-3-1831, σελ. 2.
5. *Η Αιγιναία*, τόμ. Δ', Αίγινα 15-7-1831, σελ. 154.
6. *Η Αιγιναία*, τόμ. Ζ', Αίγινα 15-9-1831, σελ. 216-217.
7. *Η Αιγιναία*, τόμ. ΣΤ', Αίγινα 15-8-1831, σελ. 182.
8. *Η Αιγιναία*, τόμ. ΣΤ', Αίγινα 15-8-1831, σελ. 183.
9. Ζαμπέτα, Εύη: *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989.* Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σελ. 104-105.
10. Μαυροσκούφης, Δ.: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832.* Εκδ. Ενυάλειο Κληροδότημα, Θεσσαλονίκη 1996, σελ. 127.
11. *Η Αιγιναία*, τόμ. Α', Αίγινα 15-3-1831, σελ. 4.

στην αντιμετώπιση των αντίξοων δυσχερειών που επικρατούσαν την εποχή αυτή στην εκπαίδευση και την κοινωνία.[12] Ο Κυβερνήτης δείχνει ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον για την οργάνωση και την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της δημοτικής,[13] την οποία θεωρούσε τον ακρογωνιαίο λίθο της ανοικοδόμησης ενός σύγχρονου και κυρίως φιλολαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος.[14] «Φιλοδοξία του ήταν να εξασφαλίσει μαζική και δωρεάν βασική μόρφωση στο λαό».[15] Η προτεραιότητα που επέδειξε στην οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρισκόταν σε άμεση συνάφεια με τις ελληνικές συνθήκες της εποχής. Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, οι νέοι έπρεπε πρώτα να αποκτήσουν τις εγκύκλιες γνώσεις και στη συνέχεια να σπουδάσουν επιστήμες και να μάθουν τέχνες.[16] Πίστευε ότι ο λαός μας, που στην πλειοψηφία του ήταν αναλφάβητος, τότε μόνο θα προόδευε, αν κατόρθωνε να αποκτήσει μια καλή στοιχειώδη εκπαίδευση και στη συνέχεια ένα επάγγελμα που θα τον βοηθούσε να ζήσει. Γι' αυτό η στοιχειώδης εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική για όλους τους μαθητές.[17]

Το ενδιαφέρον της πολιτείας στρεφόταν όχι σε μεμονωμένους τομείς της σχολικής δραστηριότητας αλλά στη συνολική διάσταση του σχολείου, την αναφερόμενη στις μαθησιακές δραστηριότητες, τη διοικητική οργάνωση, το περιβάλλον, τον προγραμματισμό, τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, τα βιβλία και τα προγράμματα διδασκαλίας. Με τη θέσπιση νομικού πλαισίου προώθησε την αγωγή, τη μόρφωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών.[18]

Ο κρατικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός κατά τον Κυβερνήτη δεν αφορούσε μόνο τη σπουδάζουσα νεολαία αλλά και τους ενήλικες. Οι νέοι διαπαιδαγωγούνταν με τη φοίτηση στα σχολεία, παρακολουθώντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ οι ενήλικες στο χώρο εργασίας.[19]

Η πατερναλιστική πολιτική του Καποδίστρια προσέδωσε στην εκπαίδευση χαρακτήρα έντονα φιλανθρωπικό και σωφρονιστικό.[20] Η πολιτεία, μέσα από την εκπαίδευση, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των νέων, την προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας και την ανάληψη

12. Κανάκης, Ι.: *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου.* Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1995, σελ. 12.
13. Μπουζάκης, Σ.: *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985).* Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σελ. 40.
14. Χατζησταφανίδης, Θ.: *Ιστορία της Νοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986).* Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1990, σελ. 45.
15. Κανάκης, Ι.: ό.π., σελ. 330.
16. Δασκαλάκης, Απ.: ό.π., σελ. 242-243.
17. Κούκου, Ε.: *Η παιδεία από το 1828 ως το 1831. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους,* τόμ. ΙΒ'. Έκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975, σελ. 589.
18. Μπαμπούνης, Χ.: *Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο. Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία.* Εκδ. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1999, σελ. 122.
19. Ό.π., σελ. 122.
20. Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* τόμ. Α'. Εκδ. Ερμής, Αθήνα 1990, σελ. κζ'.
21. Μπαμπούνης, Χ.: ό.π., σελ. 122.

κοινωνικών ρόλων.[21] Γι' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν δομημένο με οριζόντια (γενική και επαγγελματική) και κάθετη (Δημοτικό-Γυμνάσιο) κατεύθυνση.[22]

Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα ο Καποδίστριας το στήριξε στην πραγματικότητα της εποχής του και την ελληνική, πάντοτε στο ευρύτερο πλαίσιο της εσωτερικής του πολιτικής.[23] Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε διατυπώνεται στο διάγγελμα που απεύθυνε στη Δ' Εθνική Συνέλευση, στις 30 Ιουλίου 1829.[24] Στόχος του ήταν να ενισχύσει τα αλληλοδιδακτικά σχολεία, να συστήσει «σχολεία τυπικά» και παράλληλα να ιδρύσει «σχολεία ανωτέρας τάξεως διά τους νέους έλληνας, τόσον τους αφιερωθησομένους εις τα εκκλησιαστικά, όσο και εις τους μέλλοντας να υπηρετήσουν την πατρίδα, εις τα πολιτικά ή να διατρέξουν το στάδιον των επιστημών, των τεχνών και της φιλολογίας».[25]

Επηρεασμένος από τις παιδαγωγικές αρχές του Pestalozzi, συγκεντρώνει την προσπάθειά του στη στοιχειώδη εκπαίδευση με επαγγελματική προοπτική. Πίστευε ότι το βάθρο πάνω στο οποίο θα έπρεπε να στηρίξει την εκπαιδευτική του πολιτική είναι η σχέση εκπαίδευσης-παραγωγής.[26] Για την ομοιογενή οργάνωση της λαϊκής παιδείας σε μία ενιαία μεθοδολογική αρχή επιλέχτηκε η αλληλοδιδακτική μέθοδος, που είχε εισηγηθεί η «επί της προπαιδείας» επιτροπή. Πρωταρχικός του στόχος ήταν η οργάνωση της παιδείας και η εκπόνηση γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος.[27]

Σύμφωνα με την αλληλοδιδακτική μέθοδο, ο μοναδικός δάσκαλος του αλληλοδιδακτικού σχολείου δίδασκε συγχρόνως όλους τους μαθητές, με τη βοήθεια των «πρωτόσχολων», οι οποίοι επιλέγονταν από τον ίδιο με τη βοήθεια των μαθητών της τάξης ή του σχολείου, και έπρεπε να διακρίνονται για την ικανότητα να διευθύνουν τους συμμαθητές τους, την επίδοση στα μαθήματα και τη διαγωγή τους.[28] Οι πρωτόσχολοι αντί για διδακτικά βιβλία είχαν πίνακες κρεμασμένους στους τοίχους, που πάνω τους ήταν γραμμένα κείμενα από διάφορα μαθήματα. Αναλάμβαναν την υπαγόρευση των μαθημάτων και ακόμα την ανάλυση και ερμηνεία των νέων γνωστικών ενοτήτων.[29] Ο δάσκαλος που είχε το ρόλο του γε-

22. Δημαράς, Α.: ό.π., σελ. κζ'.
23. Πετρίδης, Π.: *Νεοελληνική Πολιτική Ιστορία 1828-1834*, τόμ. Α', τεύχ. 1. Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1985, σελ. 56-59.
24. Δασκαλάκης, Απ.: ό.π., σελ. 242-243.
25. Κούκου, Ελ.: ό.π., σελ. 590.
26. Κοντονή, Α.: *Το νέο Ελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Εκδ. Κριτική Α.Ε., Αθήνα 1997, σελ. 22.
27. Κανάκης, Ι.: ό.π., σελ. 21-22 και Καλαφάτη, Ελ.: *Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Εκδ. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1988, σελ. 45-48.
28. Κανάκης, Ι.: ό.π., σελ. 32.
29. Ό.π., σελ. 37-42. Πρβλ. Φωτεινόπουλος, Θ.: Αλληλοδιδακτική μέθοδος. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα-Herder, τόμ. 1ος. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1967, σελ. 142-143.

νικού ρυθμιστή της σχολικής ζωής περιοριζόταν σε καθήκοντα συνοπτικής ενημέρωσης των πρωτόσχολων για τα μαθήματα πού θα δίδασκαν, επιτήρησης και εξέτασης των μαθητών, διδάσκοντας ελάχιστα σε εξαιρετικές περιπτώσεις.[30] Κατά τη διδασκαλία επικρατούσε σιγή, όχι μόνο από την πλευρά των μαθητών αλλά και από την πλευρά του δασκάλου. «Ας μη στοχάζεται ο διδάσκαλος ότι πρέπει να λαλή πολύ ή να φωνάζη μεγαλοφώνως, διά να σιγήσωσιν οι μαθηταί του ... πρέπει οι λόγοι του διδασκάλου να ήναι σπάνιοι· τότε λαλών, ακούεται ... Διά της επιμόνου διατηρήσεως της σιωπής θέλει έχει τις και σχολείον εύτακτον. Περιπλέον αύτη είναι ο ουσιώδης κανών εις εν σχολείον ...».[31]

Το αλληλοδιδακτικό σχολείο ήθελε το δάσκαλο «δραστικόν, προικισμένον με χαρακτήρος ευστάθειαν, αγαπώντα την ευταξίαν, αφοσιωμένον εις το επάγγελμά του, το οποίον πρέπει να εναγκαλισθή κατά τινα ιδίαν κλίσιν προς αυτό. Πρέπει να ευχαριστήται να ήναι αναμέσον των παιδίων, και να καταδέχεται να συγκαταβαίνη χάριν αυτών και εις τα παραμικρά πράγματα. Αν δεν έχη τα προτερήματα ταύτα, ας έμβη εις κανέν άλλο στάδιο· εις το διδασκαλικόν δεν θέλει κάμει κανέν όφελος».[32]

Έξι ήταν τα κύρια μαθήματα στη στοιχειώδη εκπαίδευση: γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, γραμματική, χριστιανική διδασκαλία και γραμμική ιχνογραφία.[33]

Η Κυβέρνηση εκτός από τους πίνακες ανάγνωσης έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον για τη σύνταξη και μετάφραση βασικών βιβλίων για τα αλληλοδιδακτικά σχολεία. Ο Νικητόπουλος παρουσίασε στην επιτροπή τη γραμματική του και την περίληψη του ιερού Ευαγγελίου. Στο Εθνικό Τυπογραφείο της Αίγινας τυπώνονται τρία τεύχη θρησκευτικής αγωγής με τον τίτλο «Χριστιανικής διδασκαλίας μάθημα», τα οποία περιλάμβαναν το προσευχητάριο, τη σύνοψη ιερής Ιστορίας και τη σύνοψη ιερής κατήχησης. Το Καλοκαίρι του 1831 εκτυπώθηκε η «Διδασκαλία της γραμμικής ιχνογραφίας». Επειδή όμως τα βιβλία αυτά δεν κάλυπταν τις ανάγκες των αλληλοδιδακτικών σχολείων, η κυβέρνηση προχώρησε στην αγορά και άλλων βιβλίων ιδιωτικών εκδόσεων. Σπουδαιότερη όμως πηγή συγκέντρωσης βιβλίων αποτέλεσαν οι δωρεές από διάφορες πηγές και ιδίως από συνεργάτες και φίλους του Καποδίστρια, όπως οι αδελφοί Ζωσιμά, ο Παν. Κοδρικάς, ο Χριστόφ. Σακελλάριος, ο Ν. Βάμβας, ο Π. Δάρβαρης, ο Ν. Δούκας, ο Κ. Οικονόμου κ.ά. Τα βιβλία αυτά συγκεντρώθηκαν στη βιβλιοθήκη του Ορφανοτροφείου, όπου μέσω του εφόρου της και της γραμματείας αποστέλλονταν στα αλληλοδιδακτικά σχολεία.[34]

Οι δάσκαλοι των αλληλοδιδακτικών σχολείων, ανάλογα με τις γνώσεις που

30. Κανάκης, Ι.: ό.π., σελ. 50.
31. Κοκκώνης, Ι.: *Εγχειρίδιον διά τα αλληλοδιδακτικά σχολεία ή οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου υπό Σαραζίνου.* Εν τη Εθνική Τυπογραφία, Εν Αιγίνη 1830, σελ. 107.
32. Κοκκώνης, Ι.: ό.π., σελ. 115.
33. Μπαμπούνης, Χ.: ό.π., σελ. 258.
34. Μαυροσκούφης, Δ.: ό.π., σελ. 238-247.

κατείχαν, διακρίνονταν σε τρεις βαθμούς: πρώτου, δεύτερου και τρίτου. Διορίζονταν από την Κυβέρνηση και ο μισθός τους ήταν ανάλογος με το βαθμό που κατείχαν.[35]

Τη γενική εποπτεία των σχολείων ασκούσε η Γραμματεία «Επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως» και η «Επί της Προπαιδείας Επιτροπή». Εποπτεία, επίσης, ασκούσαν και τα κυβερνητικά όργανα, οι διοικητές και οι έκτακτοι επίτροποι των επαρχιών του Κράτους, καθώς και οι επιθεωρητές εκπαίδευσης, ενώ από τις τοπικές κοινωνίες οι επαρχιακές δημογεροντίες, οι σχολικές εφορίες, οι επιτροπές και άλλα έγκριτα πρόσωπα που διόριζε η Κυβέρνηση.[36]

Ο Καποδίστριας έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τη μόρφωση της γυναίκας. Παρόλο που η πρόθεσή του και των συνεργατών του ήταν η συνεκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών,[37] εντούτοις η φοίτηση των κοριτσιών σε μεικτά σχολεία ήταν μικρή και σποραδική με εξαίρεση το σχολείο της Τήνου, όπου το 34% του μαθητικού δυναμικού ήταν κορίτσια.[38]

Οι γονείς της εποχής αυτής και ιδιαίτερα της εύπορης τάξης έστελναν τα κορίτσια τους σε αμιγή ιδιωτικά αλληλοδιδακτικά σχολεία, τα Παρθεναγωγεία, ώστε να διαπαιδαγωγούνται, κατά την άποψή τους, απερίσπαστα. Την ίδρυση ιδιωτικών σχολείων νομικά στήριζε και το Σύνταγμα της Τροιζήνας, και ο Κυβερνήτης, όπως φαίνεται, δεν αντιδρούσε στη λειτουργία τους.[39]

Σκοπός της γυναικείας εκπαίδευσης, κατά τους συνεργάτες του Καποδίστρια, ήταν «να δαμασθεί η παχυλή αμάθεια των κοριτσιών, χωρίς να αμφισβητηθεί η διαφοροποίηση των δύο φύλων, δεδομένου ότι δίνουν έμφαση στην οικιακή ευδαιμονία και στην αρετή, στη μητρότητα και στη γυναικεία φύση».[40]

Ο Κυβερνήτης γνωρίζοντας την ελληνική πραγματικότητα έθεσε ως πρώτο στόχο την ίδρυση και λειτουργία σχολείων της πρωτοβάθμιας λαϊκής (δημοτικής) εκπαίδευσης, τα οποία θα βοηθούσαν το λαό να ανυψωθεί πνευματικά, ηθικά και βιοτικά,[41] στις πολύ δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Παράλληλα, θα προχωρούσε σταδιακά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις και την υποδομή για την οργάνωση και επέκταση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος μέχρι και την ανώτατη βαθμίδα, αφού, όπως είναι

35. Μπαμπούνης, Χ.: ό.π., σελ. 277-278.
36. Κούκου, Ε.: ό.π., σελ. 589-591. Πρβλ. Μπαμπούνης, Χ.: ό.π., σελ. 125-126 και 132-134.
37. Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.: *Η εκπαίδευση των ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*. Αθήνα 1988, σελ. 63.
38. Σολομών, Ι.: *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992, σελ. 113-114.
39. Μπαμπούνης, Χ.: ό.π., σελ. 233.
40. Ό.π., σελ. 233.
41. Ευαγγελόπουλος, Σ.: *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τεύχ. Α', Εκδ. Δανιά, Αθήνα 1989, σελ. 75.
42. Χατζηστεφανίδης, Θ.: ό.π., σελ. 47.

γνωστό, δεν έλειψαν οι προσπάθειές του για την ίδρυση Πανεπιστημίου στην Ηπειρωτική Ελλάδα.[42] Είναι, εξάλλου, χαρακτηριστική η άποψη του Ν. Δραγούμη για την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Καποδίστρια: «Την δημοτικήν αγωγήν θηρεύων δεν εθήρευεν σκοπόν και τέρμα της όλης εκπαιδεύσεως, αλλ' ως προστοιχείωσιν εις ανωτέραν βαθμίδαν».[43] Ο πρόωρος όμως θάνατός του δεν του επέτρεψε να ολοκληρώσει το έργο του.

Επίλογος

Μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους, έπρεπε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να οργανωθεί από την αρχή. Ο Καποδίστριας έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον για την εκπόνηση και σύνταξη ενός γενικού σχεδίου εκπαιδευτικού προγράμματος, ζητώντας συγχρόνως το ενδιαφέρον και τη βοήθεια των Ελλήνων για την πνευματική αναγέννηση του τόπου και τη μόρφωση των παιδιών τους. Η εκπαιδευτική του πολιτική αντικατόπτριζε τη νέα κοινωνική δομή και το νέο πολιτικό σύστημα που επιδίωκε να εγκαθιδρύσει στην Ελλάδα. Είχε μακροπρόθεσμους σκοπούς και στόχους και εντασσόταν στο ευρύτερο κυβερνητικό πρόγραμμα. Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες θα οδηγούσε σταδιακά στην πολιτική ωριμότητα και τη χειραφέτησή τους. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθημάτων προσανατολίστηκε προς την ελληνοχριστιανική παράδοση και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εθνική διαπαιδαγώγηση, στη δημιουργία πολιτών μελών εθνικού Κράτους και στη σύζευξη θρησκείας και παιδείας για την ανόρθωση του φρονήματος των πολιτών. Ο Κυβερνήτης δείχνει ξεχωριστό ενδιαφέρον για την οργάνωση και την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης. Φιλοδοξία του ήταν να εξασφαλίσει μαζική και δωρεάν βασική μόρφωση στο λαό. Μέσα από την εκπαίδευση, στην οποία προσέδωσε χαρακτήρα έντονα φιλανθρωπικό και σωφρονιστικό, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των νέων, την προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας και την ανάληψη κοινωνικών ρόλων.

Βιβλιογραφία

Δασκαλάκης, Απ.: *Κείμενα-Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*. Σειρά Τρίτη, Τα περί παιδείας, τόμ. Α', Αθήνα 1968.

Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Α', Εκδ. Ερμής, Αθήνα 1990.

Διάταγμα του Καποδίστρια διορισμού δασκάλων 12478/14-5-1829, στο: Δασκαλάκης, Απ.: *Κείμενα-Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*. Σειρά Τρίτη, Τα περί Παιδείας, τόμ. Α', Αθήνα 1968.

Δραγούμης, Ν.: *Ιστορικαί αναμνήσεις*. Επιμ. Α. Αγγέλου, τόμ. Α', Αθήνα, Εκδ. Ερμής, 1973.

43. Δραγούμης, Ν.: *Ιστορικαί αναμνήσεις*. Επιμ. Α. Αγγέλου, τόμ. Α', Εκδ. Ερμής, Αθήνα 1973, σελ. 157 κ.έ.

Ευαγγελόπουλος, Σ.: *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τεύχ. Α', Εκδ. Δανιά, Αθήνα 1989.

Ζαμπέτα, Εύη: *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1994.

Η Αιγιναία, τόμ. Α', Αίγινα 15-3-1831, τόμ. Δ', Αίγινα 15-7-1831, τόμ. Ζ', Αίγινα 15-9-1831, τόμ. ΣΤ', Αίγινα 15-8-1831, τόμ. ΣΤ', Αίγινα 15-8-1831.

Κανάκης, Ι.: *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*. Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1995.

Καλαφάτη, Ελ., *Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Εκδ. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1988.

Καποδίστριας, Ι.: *Κείμενα. Ανθολόγηση Κ. Δαφνή*. Εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1976.

Κοκκώνης Ι.: *Εγχειρίδιον διά τα αλληλοδιδακτικό σχολεία ή οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου υπό Σαραζίνου*. Εν τη Εθνική Τυπογραφία, Εν Αιγίνη 1830.

Κοντονή, Α.: *Το νέο Ελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Εκδ. Κριτική Α.Ε., Αθήνα 1997.

Κούκου, Ε.: *Η παιδεία από το 1828 ως το 1831. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΒ', εκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1975.

Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.: *Η εκπαίδευση των ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*. Αθήνα 1988.

Μαυροσκούφης, Δ.: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832*. Εκδ. Ενυάλειο Κληροδότημα, Θεσσαλονίκη 1996.

Μπαμπούνης, Χ.: *Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο. Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία*. Εκδ. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1999.

Μπουζάκης, Σ.: *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

Πετρίδης, Π.: *Νεοελληνική Πολιτική Ιστορία 1828-1834*, τόμ. Α', τεύχ. 1, Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1985.

Πρασσά, Αν.: *Εκπαιδευτική πολιτική, κατεύθυνση και προοπτικές*. Περιοδικό *Ιστορικά*, Ι. Καποδίστριας, ο δεσποτικός οραματιστής, τεύχ. 12, Εκδ. Φωτοεκπαιδευτική Α.Ε., Αθήνα 2000.

Σολομών, Ι.: *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο· μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992.

Φωτεινόπουλος, Θ.: Αλληλοδιδακτική μέθοδος. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα-HERDER, τόμ. 1ος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1967.

Χατζηστεφανίδης, Θ.: *Ιστορία της Νοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1990.

Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία

Νικόλαος Ράπτης

Δάσκαλος - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, Διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σκοπός της σύγχρονης διοικητικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η αποτελεσματική διαχείριση της παρούσας κατάστασης (status quo) από τους μάνατζερ, αλλά κυρίως η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004). Αυτή η τάση στηρίζεται στις θεωρίες της συμπεριφορικής επιστήμης και ειδικότερα του τομέα που ασχολείται με την «οργανωσιακή ανάπτυξη» (organization development). Οι Fullan, Miles και Taylor (1980), ορίζουν την οργανωσιακή ανάπτυξη στο χώρο της παιδείας ως:

...μια συγκροτημένη, συστηματικά σχεδιασμένη και αδιάπτωτη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, που επικεντρώνεται με σαφήνεια στην αλλαγή επίσημων και ανεπίσημων διαδικασιών, μεθόδων, κανόνων και δομών με τη χρήση εννοιών της συμπεριφορικής επιστήμης. Οι στόχοι της οργανωσιακής ανάπτυξη περιλαμβάνουν τη βελτίωση και της ποιότητας ζωής των ατόμων, καθώς επίσης και τη λειτουργία και απόδοση του οργανισμού, με άμεσο ή έμμεσο επίκεντρο τα εκπαιδευτικά θέματα. (σ. 121)

Επίσης, οι Porras και Robertson (1992) ορίζουν την οργανωσιακή ανάπτυξη ως:

...ένα σύνολο θεωριών των επιστημών της συμπεριφοράς, αξιών, στρατηγικών και τεχνικών, που έχουν ως στόχο τη σχεδιασμένη αλλαγή του χώρου εργασίας, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του ατόμου και τη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού, μέσα από την αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των μελών του (σ. 722).

Ας προσπαθήσουμε να δούμε τις *αλλαγές*[1] (changes) στο χώρο της εκπαίδευ-

1. Αντί του όρου 'αλλαγή' θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους όρους 'καινοτομία' και 'ανάπτυξη' παραβλέποντας τις σημασιολογικές τους διαφορές.

σης, δίνοντας ταυτόχρονα και μερικά παραδείγματα πρόσφατων μεταβολών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας ή καταστάσεις που απαιτούν καινοτομία, όπως: η δημιουργία τάξεων υποδοχής για τους παλινοστούντες μαθητές, η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών, η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας, η δημιουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου και η πειραματική εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης. Ακόμη, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αντιμετώπιση των προβλημάτων αναφορικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

Παρατηρούμε πως το αίτημα των αλλαγών μπορεί να βρίσκεται στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου ή στο εξωτερικό. Η οριοθέτηση του εσωτερικού από το εξωτερικό περιβάλλον δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους μελετητές της συστημικής θεώρησης. Ο Σαΐτης (2002) κάνει λόγο για εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον. Στο πρώτο τοποθετεί τη σχολική διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την τοποθεσία και την οργανικότητα του σχολείου, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Το δεύτερο το ομαδοποιεί σε γενικό περιβάλλον και ειδικό περιβάλλον. Στο γενικό βρίσκονται μια σειρά από παράγοντες όπως: κοινωνικοί, πολιτικοί-νομικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και πολιτιστικοί. Στο ειδικό περιβάλλον, που έχει άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, βρίσκονται κοινωνικές ομάδες επίσημες και ανεπίσημες, που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι αλλαγές συνήθως ξεκινούν από την πρωτοβουλία και το σχεδιασμό κάποιου κλιμακίου που βρίσκεται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαδικασίες των αλλαγών προκειμένου να προωθήσουμε, να κατευθύνουμε και να διευκολύνουμε την επιτυχία τους. Ανεξάρτητα από την πηγή που προωθεί ή επιβάλλει την καινοτομία, υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες (Everard και συν., 2004). Τέτοιοι μπορεί να είναι: η διαφορετική οπτική γωνία από τους ενδιαφερόμενους για την αλλαγή. Μερικοί έχουν αρνητική στάση απέναντί της, διότι τη βλέπουν ως απειλή για την ασφάλειά τους ή και για τη «βόλεψή» τους. Η συνεργασία όλων, αν και είναι απαραίτητη για την επιτυχία της αλλαγής, δεν είναι δεδομένη. Άλλα κοινά στοιχεία είναι ο φόβος για το άγνωστο και τα επενδυμένα «συμφέροντα». Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την αντίσταση στη μεταβολή με δεδομένο ότι δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια θα είναι ακριβώς η έκβαση των πραγμάτων μετά την ολοκλήρωσή της. Ο Κάντας (1995) αναφέρει πως αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από ατομικούς παράγοντες είτε από ενδογενείς. Η εμφάνιση «άτυπων» ομάδων ή και θεσμικών (συνδικαλισμός) λειτουργεί ανασχετικά ως προς την αλλαγή και ίσως με μοναδικό σκοπό την εξυπηρέτηση συνδικαλιστικών, κομματικών ή προσωπικών συμφερόντων. Η δημιουργία, για παράδειγμα, των ολοήμερων τμημάτων προκάλεσε την αντίδραση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας –μέχρι ένα σημείο δικαιολογημένα– στον προγραμματισμό του ωρολόγιου προγράμματος από το φόβο της

διατάραξης της λειτουργικότητας του μέχρι σήμερα εκπαιδευτικού ωραρίου. Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα, συνεπώς ένα μέρος των αλλαγών επηρεάζει και το εξωτερικό περιβάλλον. Τρανταχτό παράδειγμα είναι η μη σχεδιασμένη[2] και εντελώς απρόβλεπτη αύξηση φροντιστηρίων ξένων γλωσσών, μια «αλλαγή» που επήλθε μάλλον ως παρενέργεια από τη θέσπιση δεύτερης γλώσσας στα γυμνάσια της χώρας και των αγγλικών από την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Πολλές φορές η διαδικασία της αλλαγής προσκρούει σε εμπόδια, πολλά από τα οποία δεν είναι εμφανή αλλά υπολανθάνουν. Τέτοια μπορεί να είναι: έλλειψη πόρων, έλλειψη υποστήριξης, οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών, νομοθετικές αντιθέσεις ή και συγχύσεις κ.λπ. Θα μπορούσε κάποιος να πει πως ο καθένας μας θα είχε τη δυνατότητα να αναφέρει χίλιους λόγους για να βρεθεί απέναντι στη μεταβολή. Ο κίνδυνος της σύγκρουσης είναι, επίσης, ένα κοινό δεδομένο της μετατροπής, αφού η αλλαγή ρυθμού θα φέρει αντιμέτωπες όχι μόνο αξίες και δομημένες σχέσεις και πρακτικές, αλλά και πρόσωπα. Θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Παρατηρούμε τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει ο φορέας της αλλαγής (change agent) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, αφού θα κληθεί να αντιμετωπίσει συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα, συγκρούσεις και αυτό που οι Hannan και Freeman (1984) ονόμασαν *δομική αδράνεια* (structural inertia).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων, βασικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών έχει η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής σε ένα πρώτο στάδιο θα πρέπει να είναι ο ίδιος κάτοχος της έννοιας της αλλαγής, για να είναι σε θέση αυτή τη γενική έννοια να τη μεταδώσει σε όσους θα εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής και, στην προκειμένη περίπτωση, στο σύλλογο διδασκόντων και στους γονείς. Η κάθε εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να έχει ορισμένες απαραίτητες *γνώσεις* αλλά και *ικανότητες* για τη διαχείριση της αλλαγής, καθώς επίσης και ορισμένα απαραίτητα *γνωρίσματα προσωπικότητας*.

Μερικές βασικές κατηγορίες γνώσης, σύμφωνα με τον Beckhard Everard και συν. (2004), που θεωρούνται απαραίτητες στη διαχείριση της αλλαγής, είναι η γνώση αναφορικά με τα ανθρώπινα συστήματα κινήτρων, τα σχήματα ανταμοιβών και η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. Τα διοικητικά στυλ και το πώς αυτά επηρεάζουν την εργασία, το προσωπικό διοικητικό στυλ και η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι γνώσεις που η ηγεσία θα πρέπει να έχει υπόψη της. Επίσης, η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων και η διαδικασία της αλλαγής αποτελούν βάσεις για την επιτυχημέ-

2. Όπως αναφέρει ο Κάντας (1995), εκτός από τις αλλαγές που είναι σχεδιασμένες για να καλύψουν συνήθως ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες, υπάρχουν και αλλαγές που επέρχονται μόνες τους ως παρενέργεια κάποιας σχεδιασμένης καινοτομίας.

νη υλοποίηση της αλλαγής. Με την ίδια βαρύτητα θα συγκαταλέγαμε την καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, την επιμορφωτική και εκπαιδευτική θεωρία και, τέλος, τη διαδικασία εκπαίδευσης.

Πέρα, όμως, από τις παραπάνω απαραίτητες γνώσεις απαιτούνται και ορισμένες ικανότητες για τη διαχείριση της αλλαγής. Ως τέτοιες μπορούμε να αναφέρουμε την ανάλυση εκτεταμένων σύνθετων συστημάτων, τη συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών που θα κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία λήψης της αποτελεσματικότερης απόφασης. Επίσης, η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός είναι από τις ικανότητες που θα βοηθήσουν την υλοποίηση της μετάβασης αλλαγής. Οι ικανότητες επίτευξης συναινετικών αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων και κατανόησης της πολιτικής συμπεριφοράς παίζουν εξίσου σπουδαίο ρόλο.

Σημαντικό ρόλο, επίσης, στη διαχείριση της αλλαγής παίζουν και τα γνωρίσματα προσωπικότητας που διαθέτει το κάθε πρόσωπο που έχει την ιδιότητα του φορέα της αλλαγής. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995), είναι καταλυτικός ο ρόλος του φορέα της αλλαγής. Απαραίτητο γνώρισμα προσωπικότητας στη διαχείριση της αλλαγής είναι η συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, η οποία εξασφαλίζει την απαραίτητη συνέπεια. Η ισχυρή ροπή προς την αισιοδοξία και η απόλαυση της εσωτερικής ανταμοιβής της αποδοτικότητας (χωρίς ανάγκη δημόσιας επιδοκιμασίας) είναι, επίσης, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Ομοίως, η ετοιμότητα να ριψοκινδυνεύουμε υπολογισμένα και να ζούμε με τις συνέπειες των επιλογών μας χωρίς υπερβολικό άγχος, και η ικανότητα να δεχόμαστε τη σύγκρουση και να απολαμβάνουμε τη διαχείρισή της συγκαταλέγονται στα παραπάνω χαρακτηριστικά. Στα παραπάνω θα μπορούσε να προστεθούν ο υψηλός βαθμός αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας (Κόκκος, 1998), η υψηλή ανοχή της αμφισημίας και της συνθετότητας, καθώς επίσης η τάση να μην πολώνουμε τα ζητήματα σε άσπρο και μαύρο και η αναπτυγμένη ικανότητα να ακούμε. Δεν μπορούμε, βέβαια, να ισχυριστούμε ότι για την επιτυχή έκβαση της αλλαγής θα πρέπει όλα τα παραπάνω να συνυπάρχουν στο ίδιο πρόσωπο. Αυτό θα ήταν το ιδεώδες, αλλά στόχος των διευθυντών θα πρέπει να είναι η όσο το δυνατόν συστηματική ανάπτυξη των περισσότερων από τα παραπάνω απαραίτητα χαρακτηριστικά τόσο για τη γνώση όσο και για τις ικανότητες στη διαχείριση της αλλαγής.

Ανεπιφύλακτα μπορούμε να πούμε πως οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών που διαθέτουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται όχι μόνο την τρέχουσα κατάσταση αλλά και τους πραγματοποιήσιμους μελλοντικούς στόχους αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της αλλαγής. Καταλυτικό ρόλο στη θετική έκβαση της αλλαγής θα παίξουν, βέβαια, και οι οργανωτικές συνθήκες. Θα μπορούσαμε ενδεικτικά να αναφέρουμε ορισμένες από αυτές που ευνοούν την επιτυχία της αλλαγής (Everard και συν., 2004):

- ***Ποιότητα ηγεσίας***: Πρωταρχικό ρόλο έχει η ποιότητα της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Κεντρικός παράγοντας της αποδοτικής παιδείας

είναι η κατάλληλη ηγεσία, η οποία θα δείχνει κατανόηση απέναντι στο προσωπικό και στους μαθητές, θα έχει την αίσθηση του μέτρου και της αφοσίωσης στο έργο για να κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των διδασκόντων, των διδασκομένων και των γονέων. Είναι η ηγεσία που θα υιοθετήσει το διοικητικό στυλ που έχει ως επίκεντρο όχι μόνο τα αποτελέσματα του οργανισμού αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις[3] (Everard και συν., 2004, που παραπέμπουν σε Blake, R. και Mouton, J., 1994)· είναι αυτό της παρακίνησης και της επίλυσης προβλημάτων (motivational/problem-solving). Αξίζει να αναφέρουμε εδώ το πλέον ακατάλληλο διοικητικό στυλ, αυτό της παθητικής-πολιτικής συμπεριφοράς (passive-political), όπου η αντίσταση στην αλλαγή λειτουργεί ως κανόνας. Στην περίπτωση αυτή, η αίσθηση των ατόμων ότι απειλούνται έχει ως αποτέλεσμα να επικρίνουν καταστάσεις χωρίς να αντιπροτείνουν, και να ενδιαφέρονται μόνο για το προσωπικό τους κύρος. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι στη χώρα μας, όπου υπάρχει ένα έντονο γραφειοκρατικό σύστημα και οι οποιεσδήποτε αποφάσεις για αλλαγή επιβάλλονται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (σε επίπεδο ΥΠΕΠΘ), συναντάμε τον τύπο του διεκπεραιωτή (transactional) και διαμεσολαβητή διευθυντή. Η κείμενη νομοθεσία δεν αφήνει περιθώρια στον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας να αναλάβει πρωτοβουλίες και να κάνει «πράγματα σωστά» (Everard και συν., 2004) και όχι «τα σωστά πράγματα». Η πρώτη περίπτωση ηγεσίας, η μετασχηματιστική (transformational), δεν έχει τη δυνατότητα να αναδυθεί με την υπάρχουσα δομημένη λειτουργία.

- ***Σκοπός***: Το προσωπικό πορεύεται προς ευδιάκριτους στόχους και έχει αναπτυγμένη αίσθηση προσανατολισμού. Σχολεία χωρίς σαφείς στόχους και ολόπλευρη πολιτική δεν μπορεί να είναι ούτε αποτελεσματικά ούτε αποδοτικά.
- ***Δομή-διάρθρωση***: Τη δομή την καθορίζουν οι απαιτήσεις τις δουλειάς και όχι η εξουσία, η αυθεντία ή η συμμόρφωση.
- ***Διαδικασία***: Οι αποφάσεις παίρνονται στο επίπεδο που διαθέτει την απαραίτητη πληροφόρηση και δεν γίνεται παραπομπή στα ανώτερα κλιμάκια. Η επικοινωνία είναι καλοπροαίρετη, ανοιχτή και χωρίς διαστρεβλώσεις. Ενθαρρύνουμε τη σύγκρουση ιδεών και όχι προσώπων. Εξετάζουμε τις ιδέες με βάση την αξία τους και όχι με βάση την προέλευσή τους.
- ***Άνθρωποι***: Η ταυτότητα, η ακεραιότητα και η ελευθερία καθενός γίνονται σεβαστές. Δίνεται βάρος στις εσωτερικές ανταμοιβές και αναγνωρίζεται η δουλειά όλων.

3. Σύμφωνα με τη διοικητική εσχάρα των Blake και Mouton (1964, βλ. σχετ.: Σαΐτης, 2005: 242-245· Θεοφιλίδης, 1994: 70-75) οι πέντε μορφές ηγεσίας είναι: διοίκηση με βάση τις καλές σχέσεις, διοίκηση με έμφαση στο αποτέλεσμα, διοίκηση με χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τα άτομα όσο και για τα αποτελέσματα, διοίκηση της μέσης οδού και, τέλος, διοίκηση με υψηλό ενδιαφέρον και για τα άτομα και για τα αποτελέσματα.

- ***Ρεαλισμός***: Οι καταστάσεις αντιμετωπίζονται ως έχουν και οι βελτιώσεις σχεδιάζονται με βάση τις ζωτικές και αξιόπιστες πληροφορίες που παίρνουμε με τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης.
- ***Περιβάλλον***: Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα ανοιχτό σύστημα ενταγμένο σε ένα σύνθετο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά ακατάπαυτα.
- ***Ισορροπία***: Όλοι οι παράγοντες αλληλεξαρτώνται και πρέπει να εξισορροπούνται· «... δε νοείται αποδοτική εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς βελτίωση του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών» (Fullan, 1991: 97 και 112).
- ***Συναδελφικό κλίμα***: Κοινή συναδελφική επαγγελματική κουλτούρα.

Θα προσπαθήσουμε τώρα να δούμε πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε τη διαδικασία υλοποίησης της αλλαγής. Ο Fullan (1982 και 2001· βλ. Everard και συν., 2004) προσάρμοσε στις εκπαιδευτικές ανάγκες την προσέγγιση στις αλλαγές ευρείας κλίμακας των Beckhard και Harris (1987). Στη συνέχεια ο Everard (Everard και συν., 2004) επιχείρησε μια συστηματική προσέγγιση της αλλαγής σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσπάθεια αυτή συνοψίζεται σε έξι βασικά στάδια που έχουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικές καινοτομίες. Παρακάτω θα δώσουμε μια σύντομη περιγραφή της προσέγγισής του με στόχο να βοηθηθούμε στη διαχείριση της μετάβασης από το παλιό στο νέο.

Στο πρώτο στάδιο κάνουμε μια προκαταρκτική *διάγνωση* ή *αναγνώριση* (diagnosis or reconnaissance). Είναι το επίπεδο όπου θα πάρουμε την απόφαση να εφαρμόσουμε τη συγκεκριμένη αλλαγή. Εδώ ερχόμαστε να απαντήσουμε σε μια σειρά από ερωτήματα όπως: Χρειάζεται η αλλαγή; Είναι αναγκαία; Είναι επίκαιρη; Είναι εφικτή και βιώσιμη; Οπωσδήποτε, δεν μπορούμε εκ των προτέρων να προσδιορίσουμε επακριβώς τα προβλήματα που θα συναντήσουμε ούτε να δώσουμε τις πιθανές λύσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να γνωρίζουμε το εύρος των ατομικών αλλαγών για τον καθένα που εμπλέκεται. Στόχος μας θα πρέπει να είναι η σαφήνεια σε ό,τι προγραμματίζουμε. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζουμε εάν έχουν προβλεφθεί οι νομοθετικές παρεμβάσεις για να διευκολύνουν θεσμικά τη διαδικασία της αλλαγής και τα απαραίτητα κονδύλια τόσο για την υλικοτεχνική υποδομή όσο και για την επιμόρφωση των διδασκόντων. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, που επηρεάζει την υλοποίηση της αλλαγής είναι η στάση της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις θα πρέπει να δούμε και τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως η στάση των γονιών και γενικότερα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

Στο δεύτερο στάδιο προδιαγράφουμε το *μέλλον* (future) που θέλουμε να συμβεί ή τι πρόκειται να γίνει εάν δεν αποφασίσουμε να ενεργήσουμε. Προσπαθούμε να ορίσουμε το σημείο όπου θέλουμε να βρισκόμαστε μετά την υλοποίηση της αλλαγής. Προσπαθούμε να βρούμε τη συνισταμένη μεταξύ του οράματος που θέλουμε και της πραγματικότητας που ισχύει. Όταν το όραμα που επιδιώκουμε είναι κοινό (Fullan, 1993) και εκφράζει, αν όχι όλους, τους περισσοτέρους, τό-

τε και η πιθανότητα επιτυχημένης αλλαγής είναι μεγαλύτερη. Αν, βέβαια, περιγράψουμε την κατάσταση που θα προκύψει από μια πιθανή αδράνεια, τότε θα διευκολυνθούμε στην αναζήτηση καλύτερων λύσεων.

Η περιγραφή του *παρόντος* (describing the present) είναι το τρίτο στάδιο της προσέγγισης. Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να προσδιορίσουμε την παρούσα κατάσταση, τις απαραίτητες ενέργειες για να μετακινηθούμε από αυτή και τη θέση όσων εμπλέκονται στην αλλαγή. Πρώτα απ' όλα, είναι αναγκαίο να ορίσουμε το σκοπό του οργανισμού και, στην προκειμένη περίπτωση, της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα. Κατόπιν θα προχωρήσουμε σε αυτό που ο Everard ονομάζει *χαρτογράφηση περιβάλλοντος*. Το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει να βρίσκεται σε μια αντιστοιχία με τον έξω κόσμο. Η πίεση που προέρχεται συνήθως από διάφορους τομείς του περιβάλλοντος είναι ένας πρωτεύων παράγοντας που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας στην προσπάθειά μας να ακτινογραφήσουμε την παρούσα κατάσταση. Πολλές φορές η πίεση πηγάζει από αντικρουόμενους τομείς ως προς τις απαιτήσεις τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου, για παράδειγμα, οι ενώσεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν αντίθετες απόψεις με αυτές των γονέων.

Στο τέταρτο στάδιο προσδιορίζουμε τα *κενά* (gaps) μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος με σκοπό τον καθορισμό τους και την κάλυψή τους. Καλούμαστε στο συγκεκριμένο στάδιο να απαντήσουμε στις ερωτήσεις: Ποιοι αντιστέκονται στην αλλαγή; Ποιοι μπορούν να βοηθήσουν; Ποιος θα έχει την ευθύνη της διαχείρισης; Στο πρώτο ερώτημα, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, η αντίσταση της αλλαγής μπορεί να προέλθει από ατομικούς ή ενδογενείς παράγοντες (Κάντας, 1995). Η Landau (1993) αναφέρει πως μερικές φορές, αν δεν έχουμε κάποιο ιδιαίτερο σύστημα οργάνωσης και ανταμοιβής, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να έχει ως πηγή τους ίδιους παράγοντες που στην αρχή ήταν υπέρ της.

Στο πέμπτο στάδιο προσεγγίζουμε τον τρόπο *μετάβασης* (transition) από το παρόν στο μέλλον. Εδώ πρέπει να γίνει καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθύνης. Η οποιαδήποτε καινοτομία καλείται να υποστηριχθεί κυρίως από τους ίδιους ανθρώπους που υπηρετούν την παρούσα κατάσταση. Η δομή της διοίκησης μετάβασης πρέπει να διαθέτει (Everard, 2004) την ικανότητα και τη δικαιοδοσία να κινητοποιεί πόρους, να σέβεται τους υποστηρικτές της αλλαγής και την υφιστάμενη ηγεσία. Όπλο της θα πρέπει να είναι η πειθώ και όχι ο εξαναγκασμός, και κυρίως να αφιερώνει χρόνο για το σχεδιασμό και την εκτέλεση. Ο Burnes (1992) αναφέρει πως οι πετυχημένοι οργανισμοί αφιερώνουν εννεαπλάσιο χρόνο στο σχεδιασμό και στην οργάνωση μιας καινοτομίας σε σχέση με την εφαρμογή της. Βασικό ρόλο παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να έχει στενή συνεργασία με την ομάδα διοίκησης της μετάβασης σε περίπτωση που ο ίδιος δεν συμμετέχει, θα πρέπει να είναι συνεργάσιμος και ενεργητικός. Η δομή της διοίκησης μετάβασης θα πρέπει να είναι σε κάθε περίπτωση ευέλικτη και να είναι σε θέση να πληροφορεί, να συμβουλεύει και να κι-

νητοποιεί όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής. Η πληροφόρηση πρέπει να είναι διπλής κατεύθυνσης, για να υπάρχει σαφής αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Στα καθήκοντα διοίκησης μετάβασης περιλαμβάνονται αφενός η διαχείριση της περιόδου της αλλαγής και αφετέρου η διαχείριση της μελλοντικής κατάστασης, όταν θα έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία της μετάβασης. Η αποφυγή της σύγχυσης και της ανησυχίας είναι, επίσης, από τα κυριότερα καθήκοντα της διοίκησης. Ο σαφής σχεδιασμός των αλλαγών στις δομές, στους ρόλους, στις υποχρεώσεις και στο ανθρώπινο δυναμικό θα μας προφυλάξει από την αποτυχία.

Το πρόσωπο που διαχειρίζεται τη μετάβαση πρέπει να είναι πάντα παρόν λειτουργώντας ως καθοδηγητής, μέντορας και πολλές φορές ως παρακινητής. Στόχος του θα πρέπει να είναι η αποθάρρυνση αρνητικών καταστάσεων, όπως το άγχος, η απογοήτευση, ο εκνευρισμός, και η ενθάρρυνση εποικοδομητικής συμπεριφοράς. Η κατανόηση της αλλαγής δεν είναι αυτονόητη για όλους. Αυτός που τη σχεδιάζει ή την επιβάλλει, όπως προαναφέρθηκε, έχει διαφορετική οπτική γωνία και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων. Μονάχα αν προσπαθήσει να βρεθεί στη θέση του «άλλου» υπάρχει η δυνατότητα να γίνει γνώστης της «άλλης» αντίληψης. Τίποτα δεν πρέπει να αποκρυβεί, διότι θα λειτουργήσει αρνητικά στην πορεία. Επίσης, θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι για να κερδίσουμε την αφοσίωση όσων θα δουλέψουν για την επιτυχία της αλλαγής. Ίσως αυτό να είναι και το πιο κρίσιμο σημείο της όλης πορείας, αφού από το ποια πρόσωπα θα επιλεγούν για τις διάφορες αρμοδιότητες θα εξαρτηθεί το αν η πορεία του οργανωτικού σχεδιασμού θα καταλήξει σε πράξη. Η υποστήριξη της καινοτόμου προσπάθειας από ορισμένα κεντρικά πρόσωπα και από την «κρίσιμη μάζα» θα διασφαλίσει την επιτυχία της αλλαγής. Πολλές φορές συνιστάται η διοίκηση της αλλαγής να κάνει αναφορά για τα αρνητικά αποτελέσματα της μη εμπλοκής μας στη νέα κατάσταση. Το σπουδαιότερο όλων είναι να επιτύχουμε κατά τη διαδικασία της αλλαγής και προσωπικά οφέλη. Μέρος της διαδικασίας της μετάβασης θα πρέπει να εξυπηρετεί προσωπικές θέσεις και συγχρόνως, όπως υποστηρίζει ο Κάντας (1995), αν δεν έχουμε την ύπαρξη κάποιου συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής, δεν πετυχαίνουμε το ποθητό αποτέλεσμα. Είναι αυτό που ο Fullan (1982) πρεσβεύει, πως δεν νοείται εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς αυτή να προβλέπει βελτίωση της ζωής των εκπαιδευτικών. Στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρείται το ακριβώς αντίθετο· για παράδειγμα, στα ολοήμερα τμήματα των νηπιαγωγείων το στελεχιακό δυναμικό, εκτός από την αλλαγή του ωραρίου που υπέστη, έχει επιβαρυνθεί και με τα καθήκοντα της τραπεζοκόμου. Και στην περίπτωση αυτή το συμμετοχικό στυλ διοίκησης είναι αυτό που ενδείκνυται.

Τέλος, υπάρχει το στάδιο της *αξιολόγησης* και *παρακολούθησης* (evaluating and monitoring) της αλλαγής. Κεντρικό μας μέλημα είναι να αποτρέψουμε την περίπτωση της παλινδρόμησης. Επιδίωξή μας είναι η εδραίωση της αλλαγής, η σταθεροποίησή της στη νέα κατάσταση και η αποφυγή της φαινομενικής αλλαγής.

Όπως περιγράφουν οι Fineman και Mangham (1987), τα τρία στάδια της αλλαγής είναι η αποπαγιοποίηση (unfreezing), η κίνηση (movement) και η επαναπαγιοποίηση (refreezing). Στο πρώτο στάδιο, της αποπαγιοποίησης, τα μέλη καλούνται να αλλάξουν πρακτικές και τακτικές. Μόνο στην περίπτωση που οι άνθρωποι αλλάξουν αξίες και αντιλήψεις υπάρχει και η εδραίωση της αλλαγής (Everard, 2004). Καλούνται να εξετάσουν τις διαφορές ανάμεσα σε αυτό που ισχύει και στο επιθυμητό. Στο στάδιο της κίνησης έχουμε τις αλλαγές στις οργανωτικές δομές και μια μεγάλη προσπάθεια ανάπτυξης νέων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην προκειμένη περίπτωση ο ηγέτης της αλλαγής θα πρέπει πρώτος από όλους να αλλάξει συμπεριφορά και να λειτουργήσει ως πρότυπο για το υπόλοιπο προσωπικό. Στο τρίτο στάδιο, της επαναπαγιοποίησης, επιτυγχάνουμε τη σταθεροποίηση της νέας πια κατάστασης. Έχουμε νέους κανόνες εργασίας και νέα πολιτική από τη μεριά του οργανισμού. Για να έχουμε, λοιπόν, μια κατάσταση που θα οδηγεί σταθερά στο νέο status quo, θα πρέπει κατά τακτά χρονικά διαστήματα να υπάρχει παρακολούθηση των χρονοδιαγραμμάτων καθώς και απολογισμός της κάθε φάσης. Αυτό θα μας επιτρέψει να κάνουμε διορθωτικές κινήσεις και να αποτρέψουμε την παλινδρόμηση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε αβίαστα ποιους ρόλους θα πρέπει να παίξει η εκπαιδευτική ηγεσία. Στην πραγματικότητα των ελληνικών εκπαιδευτικών μονάδων, ο διευθυντής στις περισσότερες φορές καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία που έχει σχεδιαστεί ή επιβληθεί από άλλους. Σπάνια το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και η δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης θα δώσουν την ευκαιρία στο διευθυντή να αναλάβει ο ίδιος καινοτόμες πρωτοβουλίες. Ο ρόλος του περιορίζεται κυρίως σε αυτόν του διεκπεραιωτή και του διαμεσολαβητή. Παρ' όλα αυτά, είναι το πρόσωπο που θα κληθεί να γνωστοποιήσει τις επικείμενες αλλαγές, να ενημερώσει το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό και να ενδιαφερθεί για την αποτελεσματικότητα της μετάβασης. Θα πρέπει να γνωρίζει τις θεωρητικές αρχές αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής και να τις μεταδώσει στους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς. Είναι το πρόσωπο που θα πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού όσο και με το εξωτερικό. Είναι, επίσης, εκείνος που θα κληθεί από την υπό διαμόρφωση κατάσταση να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις, να παρακινήσει το προσωπικό εφαρμόζοντας, κατά περίπτωση, τα ανάλογα διοικητικά στυλ. Είναι αυτός που θα πρέπει να διοργανώσει αποδοτικές ομαδικές συναντήσεις και θα επιδιώξει την ενδοεπιμόρφωση των συνεργατών του με στόχο την επιτυχία της μετάβασης στη νέα κατάσταση. Παρατηρούμε, επίσης, και πρέπει να το επισημάνουμε, πως στην περίοδο της αλλαγής οι αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας, άρα και οι ευθύνες της, αυξάνονται. Ο κάθε ηγέτης, εκτός από τις καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζει στο σχολείο, όπως η διαχείριση της υγείας, της ασφάλειας, των πόρων, του περιβάλλοντος, της οργανικής δο-

μής κ.λπ., έχει και την ευθύνη της διαδικασίας της αλλαγής. Αυτό συνεπάγεται για όλους, και όχι μόνο για τη διεύθυνση, περισσότερο χρόνο, περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες. Η συνθετότητα της οργανωτικής αλλαγής, η κατά κανόνα αντίσταση σε κάθε αλλαγή, καθώς η ανεπάρκεια τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό, καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη βελτίωση της ικανότητας όσων έχουν τη διαχείριση της μετάβασης κάθε καινοτομίας. Μια διαφορετική και συστηματική προσέγγιση των αλλαγών προϋποθέτει τη θεωρητική κατάρτιση αυτών που καλούνται να υλοποιήσουν τις αλλαγές που το τεχνολογικό και κοινωνικό περιβάλλον απαιτεί.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου.* Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.

Κάντας, Αρ. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία* (3ο μέρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος, Α., (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων, στο *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Β', ΕΑΠ, Πάτρα.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο* (2η έκδοση). Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 4η έκδοση. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Beckhard, R. & Harris, R.T. (1987) *Organizational Transitions. Managing Complex Change,* 2nd ed., Addison-Wesley, Woking.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management,* 4th ed., London: Chapman Pu.

Fineman, S. & Mangham, I. (1987). «Change in organizations». Στο Warr, P. (ed.), *Psychology at work,* 3rd Ed. Harmondsworth: Penguin.

Fullan, M., Miles, M.B. & Taylor, B. (1980). «Organization development in schools: the state of the art», *Review of Educational Research,* 50: 121-184.

Fullan, M. (1993) *Change Forces*, RoutledgeFalmer, London.

Fullan, M. (2003) *Change Forces*, RoutledgeFalmer, London.

Hannan, M. & Freeman, J. (1984). «Structural inertia and organizational change». *American Sociological Review,* 28: 149-164.

Landau, J. (1993). «Organizational change and barriers to innovation: A case study in the Italian public sector». *Human Relations, 46, 1411-1429.*

Porras, J. I. & Robertson, P. J. (1992). «Organizational development: Theory, practice, and research». Στο: D. M. Hough (eds.) *Handbook of industrial and organizational psychology,* 2nd ed., vol. 3., Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Βασίλειος Παπαδημητρακόπουλος
Διευθυντής 12ου Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου

1. Εισαγωγικά

Είναι πλέον γεγονός ότι, για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 3) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να στηριχθούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην καλή διάθεση ή στην εμπειρία, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδος αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου.

2. Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε, δηλαδή, το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye, D. - Piveteau, J., 1999: 132). Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., 1999: 20). Αυτό το δρόμο ακολουθεί και η εκπαιδευτική πολιτική για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορεί να είναι νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμικές αλλαγές, αναδιάρθρωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. για τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, απαιτείται η επεξεργασία υποθέσεων για τη βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προβλεπόμενη κατάσταση που θα προκύψει αλλά και τη λεπτομερή περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης, δηλαδή τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση, που αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Α., 1999: 118). Έτσι, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα διερευνήσουμε διαμέσου της αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς φορείς, στους θεσμούς που βρίσκουν την εφαρμογή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων που αφορούν τις μετρήσιμες μεταβλητές, αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μας καταγράφουν μη μετρήσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι στην αξιολόγηση ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον έχει η καταγραφή και η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Είναι εύλογο και λογικό συνάμα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς, Σ., 1997: 11). Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς

το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν. Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης κατατάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα. Ειδικότερα:

α. ***Το οικονομικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά.*** Η επινόηση μεθοδολογίας η οποία θα διευκολύνει «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος, Ε., 2002: 34) επιβάλλεται τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διάθεση και τη χρήση των αγαθών, είναι ένας από τους τρόπους που βοηθούν σε αυτό το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Η εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας καθορίζεται από την ανάλυση κόστους-αποτελέσματος. Εδώ μπορεί να επισημανθεί η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, αφού σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός αυτός αποκτά εξαιρετική σημασία, επειδή η ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλεί έντονη πολιτική συζήτηση και αμφισβήτηση για την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

β. ***Το παιδαγωγικό-διδακτικό επίπεδο, όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης.*** Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και την εξασφάλιση τρόπων που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

γ. ***Το επίπεδο για το σχεδιασμό των καινούριων επιλογών, στρατηγικών και προτεραιοτήτων.*** Να καθορίσουμε πού βρισκόμαστε στην καινούρια διδακτική διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε για τη συνέχεια, ώστε να «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, A., 1999: 294).

δ. ***Το επίπεδο της προόδου που έχει συντελεστεί.*** Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε, γιατί η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

ε. ***Προμηθευτής πληροφοριών.*** Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Η απουσία αφενός μεν αξιόπιστων πληροφοριών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων, πρακτικών και προγραμμάτων αλλά και η ανυπαρξία καθιερωμένων συστημάτων παραγωγής τέτοιων πληροφοριών αφετέρου το επιβάλλει.

στ. ***Διοικητικό επίπεδο.*** Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για «την αντιμε-

τώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, Ε., 2002: 35), τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών κ.ά.

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση ως προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου, Α., 1999: 125).

3. Η σημασία της αξιολόγησης σε εκπαιδευτικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα φυσιογνωμικά τους χαρακτηριστικά

Όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα, σημαντικό στοιχείο για τους ασχολούμενους με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί «η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστώνονται οι αστοχίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Κουτούζης, Μ.- Χατζηευστρατίου, Ι., 1999: 20), με στόχο να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Αυτή η παράμετρος, σε συνδυασμό με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, δημιούργησε την υποχρέωση σε αυτές να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα από αξιόπιστες μεθόδους μέτρησης. Έτσι, η αξιολόγηση στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων έχει προσλάβει πλέον ένα ευρύτερο χαρακτήρα και δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών, αλλά ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού «η αξιολόγηση είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων. Οποιαδήποτε επομένως διαδικασία αξιολόγησης, που αφορά τη συμβολή ενός και μοναδικού παράγοντα δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες, που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης» (Μαυρογιώργος, Γ., 1993). Επομένως, εδώ μιλάμε για συνολική αξιολόγηση, η οποία οδηγεί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις αλλά και σε συμπεράσματα και τελικές αποφάσεις. Η τάση αυτή διαγράφει μια εμπλοκή του σχολείου στην αξιολόγηση του έργου που το ίδιο επιτελεί με την «εσωτερική αξιολόγηση» ή τον «εκπαιδευτικό σχεδιασμό» (αυτοαξιολόγηση), που προσεγγίζει την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς– «οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η

σχολική μονάδα, αλλά και εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε, άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους» (Σολομών, Ι., 1999: 19). Μέσα από αυτό το μοντέλο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντάσσεται στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και έτσι έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους εκείνους τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμισή της. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους «διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους να διαπιστώνουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίζουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών» (Κασσωτάκης, Μ., 1999). Με την παραπάνω λογική της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) το εκπαιδευτικό έργο σε μια συνολικότερη έννοια περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση) οι παράγοντες ή τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι:

α. Φύση, ποσότητα και ποιότητα του βασικού εξοπλισμού (επάρκεια και ποσότητα υλικού και ανθρώπινοι πόροι συντήρησης, πρόβλεψη αλλαγών).

β. Φύση, ποσότητα και ποιότητα πόρων παιδαγωγικής (οπτικοακουστικός εξοπλισμός, διδακτικός εξοπλισμός στις τάξεις και εγκαταστάσεις για ανεξάρτητη μελέτη μαθητών, εξοπλισμός πληροφορικής, εξοπλισμός βιβλιοθήκης, προσόντα του προσωπικού που έχουν την ευθύνη για τα διδακτικά μέσα).

γ. Εκπαιδευτικό προσωπικό (αριθμός και προσόντα διδακτικού προσωπικού, αναλογία προσωπικού-μαθητών, διορισμός προσωπικού, συντήρηση ή ενίσχυση των ικανοτήτων, κινητικότητα προσωπικού, προαγωγή και μισθοδοσία προσωπικού).

δ. Σχολικός πληθυσμός (κοινωνικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά εγγραφών, περιοχή κατοικίας μαθητών, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, ύπαρξη διδάκτρων, δωρεάν παιδεία, μετάβαση από μια τάξη στην άλλη, σύστημα αναγνώρισης αρετών και επιβολής ποινών, κατανομή δραστηριοτήτων, εσωτερικοί κανονισμοί, τύποι αξιολόγησης που εφαρμόζονται, εξετάσεις, επιτυχία στις εξετάσεις, πιστοποίηση, τίτλοι σπουδών, εξέλιξη του προσανατολισμού των μαθητών, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πορεία αποφοίτων, εξέλιξη του ποσοστού προαγωγής).

ε. Παιδαγωγικές λειτουργίες (ποιότητα μαθημάτων και μάθησης, παρακολούθηση προόδου των μαθητών, ενισχυτικές παρεμβάσεις, διδακτικές πρακτικές, ομαδική εργασία, συμβουλευτική, παρουσία διδακτικού προσωπικού εκτός ωρών εργασίας, επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού).

στ. Κοινωνικο-θεσμικό περιβάλλον (φύση της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων, καταλληλότητα των προγραμμάτων, προσφορά μαθημάτων και κατευθύνσεων).

ζ. Διοικητική και οικονομική διαχείριση (μέθοδοι εργασίας των θεσπισμένων οργάνων, φύση και ποικιλία των διοικητικών υπηρεσιών, υποδοχή μαθητών - γονέων - εταίρων, κατανομή και χρήση πόρων, οικονομική ενίσχυση των μαθητών, σχέσεις με άλλους φορείς, πόροι διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού για διοίκηση και εφαρμογή προγραμμάτων).

Μέσα από αυτόν τον προγραμματισμό η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγηση) επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την «ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας» (Σολομών, Ι., 1999: 25). Αυτή η εικόνα αυτο-αξιολόγησης έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική μονάδα, γιατί την ωθεί σε ένα συστηματικό τρόπο δράσης, απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας και στηρίζεται στο διάλογο και στη διαπραγμάτευση. Επιπλέον, η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά αυτονομία και συμβάλλει έτσι στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταφέρει ένα μέρος ευθύνης και λήψης αποφάσεων για πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδος. Έτσι, με την αξιολόγηση γίνεται αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η διαθέσιμη επιστημονική γνώση, καθώς με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διερεύνησης, δηλαδή τη συλλογή, την ανάλυση και την επεξεργασία της πληροφορίας, συντελείται η βελτίωση της ποιότητας του συντελουμένου έργου. Η σχολική μονάδα γίνεται ο πυρήνας όπου προσδιορίζονται και ασκούνται το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν: (α) «Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης» (Σολομών, Ι., 1999: 19). (β) Ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ των μετόχων της σχολικής μονάδας. (γ) Βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τις ανανεωμένες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές μάθησης Έτσι, εξασφαλίζεται η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών συνθηκών. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός γίνονται αντικείμενα αλλαγής. Ειδικότερα: (α) «Το σχολείο γίνεται αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού καθώς ωθείται στους δρόμους της αυτο-αξιολόγησης, του σχεδιασμού και της αυτοβελτίωσης» (Σολομών, Ι., 1999). (β) Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πεδίο αλλαγής, γιατί καλούνται να διαμορφώσουν νέες σχέσεις, να ερευνήσουν, να εφαρμόσουν καινούριες διδακτικές πρακτικές, να ακολουθήσουν νέες παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, να ανακαλύψουν τα λάθη τους, να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση. Σημαντική, επιπλέον, παράμετρος για την ανάπτυξη και εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης

στις σχολικές μονάδες είναι ότι θα πρέπει να έχει στόχο να αναπτύξει εκείνες τις διαδικασίες και δράσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση αλλά και «διερεύνησης του πεδίου ελέγχου ικανοποιώντας το αίτημα για καταλογισμό ευθυνών» (Σολομών, Ι., 1999). Αφετηρία επιτυχίας της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συνθήκη αυτή είναι αναγκαία, δεν είναι όμως και η μοναδική, διότι για την επιτυχία της αλλαγής χρειάζεται και η συμμετοχή της επιστημονικής κοινότητας και η συνεργασία της με την εκπαιδευτική κοινότητα.

4. Σχέδιο διαμόρφωσης δεικτών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου από τις σχολικές μονάδες

Για να γίνει πραγματικότητα η εσωτερική αξιολόγηση, είναι αναγκαίο να καθοριστούν από την εκπαιδευτική μονάδα οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες ποιότητας καταγράφουν με συστηματικό τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας (διοικητικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές). Με τους δείκτες αυτούς θα καταγραφούν:

α. η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

β. οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, και

γ. τα βήματα προόδου που επιτεύχθηκαν.

Η πραγμάτωση αυτών επιβάλλει τη διατύπωση του σκοπού του σχολείου, που περιλαμβάνει την επιθυμία του τελικού προορισμού. Ο τελικός προορισμός επιτυγχάνεται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Την κίνηση όλων αυτών των εκπαιδευτικών σκοπών και δράσεων την τροφοδοτούν οι δείκτες ποιότητας. Οι δείκτες ποιότητας σε συνδυασμό με τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) έχουν ως στόχο να προσφέρουν ένα πλαίσιο στήριξης στα σχολεία που επιδιώκουν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι δείκτες ποιότητας «προτείνονται ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδος» (Σολομών, Ι., 1999: 29). Μπορούμε να πούμε ότι είναι ένα είδος «Αναλυτικού Προγράμματος» της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο κεντρικός αυτός ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αυτο-αξιολόγηση μας ωθεί, ώστε η διαμόρφωσή τους να είναι προϊόν συλλογικότητας, κριτικού και συστηματικού στοχασμού αλλά και χρησιμοποίησης συγκεκριμένων δεδομένων, για να υποστηριχτεί με σαφή κριτήρια η καταγραφή τους. Οι διαδικασίες για το σχηματισμό των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να στηρίζονται στο διάλογο και τη συμμετοχή και να προϋποθέτουν:

- συλλογική ευθύνη για τις επιλογές, τον τελικό σχηματισμό και τη διαμόρφωσή τους,
- σχολική ενδοσυνεννόηση για μια συνεχή διαδικασία αναδιαμόρφωσης μέσα από ομαδικό στοχασμό,

- κριτική που στηρίζεται στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,
- συμμετοχική κινητοποίηση όλων των μετόχων και παραγόντων της σχολικής ζωής – εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών αρχών κ.ά.

Η επιλογή και η διαμόρφωση των δεικτών αξιολόγησης δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια δραστηριότητα που θα αναπτύξει η εκπαιδευτική μονάδα, «αλλά ως ένας τρόπος που έχει σκοπό την οργάνωση και διαχείριση της εκπαιδευτικής λειτουργίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 7). Την όλη διαδικασία για την επιλογή και διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου την προσλαμβάνουμε ως τρόπο αποτελεσματικής διαχείρισης των απαραίτητων αλλαγών για τη βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα, ως ένα μηχανισμό προόδου και ενδυνάμωσής της.

Το σχέδιο δράσης για την επιλογή και τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας περιλαμβάνει τη δράση όλων των σχολικών παραγόντων προς μια κατεύθυνση βελτίωσης συγκεκριμένων διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου. Εμπλέκει όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας σε μια συλλογική και συντονισμένη προσπάθεια, ώστε:

- η σύνθεση των απόψεων να είναι το εφαλτήριο για τη σωστή επιλογή των δεικτών,
- οι προσπάθειες να είναι συγκεκριμένες και συντονισμένες προς την επιθυμητή δράση,
- να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες της σχολικής μονάδος μέσα από τη σωστή επιλογή συγκεκριμένων δεικτών.

Επιπλέον, το σχέδιο δράσης για τη διαμόρφωση - επιλογή των δεικτών θα πρέπει να διασφαλίζει:

- εντοπισμό των συγκεκριμένων θεμάτων,
- προσδιορισμό των δεικτών σύμφωνα με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας,
- καθορισμό των δεικτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες που επικρατούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο,
- χρονικά πλαίσια υλοποίησης των συγκεκριμένων συλλογικών δράσεων,
- προσανατολισμό των ενεργειών σε ζητήματα που επιζητούν την αξιολόγηση για περαιτέρω βελτίωση,
- ετοιμότητα για μια διαρκή ανανέωση και αναδιάρθρωση των δεικτών αξιολόγησης.

Η σύνθεση όλων των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συμβάλλει στο ίδιο αποτέλεσμα, που είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαμόρφωση αλλά και η επιλογή των δεικτών ποιότητας θα πρέπει να εκφράζει ένα κοινό όραμα για το σχολείο, κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Η δυσκολία κυρίως έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι μέτοχοι του εκπαιδευτικού έργου, ενώ μπαίνουν στο σχολείο με συγκε-

κριμένες αξίες και απόψεις, εξαιτίας όμως των καθημερινών πιέσεων και ιδιαίτερων απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου, τα προσωπικά οράματα σπάνια εκφράζονται και με την πάροδο του χρόνου ξεθωριάζουν και περιθωριοποιούνται. Για να δημιουργήσουμε ένα κοινό όραμα για το σχολείο, θα πρέπει να «δοθεί η δυνατότητα στους μετόχους να προβληματιστούν πάνω στις δικές τους προσωπικές αξίες, ώστε να εκφράσουν το προσωπικό τους όραμα και στη συνέχεια να εξετάσουν πώς μπορούν να κάνουν σύνθεση με τις αξίες και τα οράματα των άλλων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 18). Οι διάφοροι μέτοχοι της σχολικής μονάδας είναι ενδεχόμενο να έχουν διαφορετικές απόψεις για την επιλογή και τη διαμόρφωση των δεικτών και το τι οφείλει διαμέσου αυτών το σχολείο να επιτύχει. Για να λειτουργήσει μια κατευθυντήρια γραμμή ως οδηγός που θα κατευθύνει και θα επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μετόχων στο εκπαιδευτικό έργο, είναι σημαντικό οι διάφοροι σκοποί του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται με τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας, να έχουν την αποδοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απαιτούνται, επομένως, οι διαδικασίες εκείνες, οι οποίες στηρίζονται στη συλλογικότητα, τη συμμετοχή, το διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Η πρακτική, επομένως, που προτείνουμε είναι η διαδικασία διαμόρφωσης των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να περιλαμβάνει όλους τους μετόχους της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους γονέων, εκπροσώπους τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, μαθητές του σχολείου.

Προτείνουμε οι ομάδες που θα σχηματιστούν να είναι μεικτές και να συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, γονείς και μαθητές. Μπορεί, ακόμη, η σύνθεση των ομάδων να είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένη, ώστε σε καθεμιά να εκπροσωπούνται όλες οι απόψεις και να διευκολύνεται η βαθύτερη και πολύπλευρη προσέγγιση των ζητημάτων. Καλό θα είναι οι μεικτές ομάδες να είναι τρεις, ώστε το σχήμα να είναι ευέλικτο και να γίνει με πιο εύκολο τρόπο η σύνθεση. Κάθε ομάδα ορίζει ένα μέλος για διαχειριστή της συνεδρίασης και ένα γραμματέα. Τα μέλη της συνέρχονται σε δυο συνεδριάσεις, όπου εκφράζονται και παρατίθενται ιδέες και απόψεις πάνω στη διαμόρφωση και επιλογή των δεικτών, ώστε μέσω αυτών να αξιολογηθεί η σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Είναι σημαντικό ότι η ομάδα θα επιδιώκει τη συναίνεση μέσα από τη διαπραγμάτευση όλων των θέσεων, ιδεών και απόψεων, εκφράζοντας έτσι ένα κοινό όραμα. «Η αξία της διαδικασίας έγκειται στην ποιότητα του διαλόγου, στην παρουσίαση των διαθέσιμων στοιχείων, στο σεβασμό των στοιχείων και των τεκμηριωμένων επιχειρημάτων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 20). Στη συνέχεια ορίζονται δυο μέλη για εκπροσώπηση από κάθε ομάδα, τα οποία σχηματίζουν μια ομάδα εργασίας σε δεύτερο επίπεδο, όπου παρουσιάζονται οι θέσεις των ομάδων και με την ίδια διαδικασία καταλήγουν στην τελική διαμόρφωση και επιλογή των δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαι-

δευτικού έργου (Πίνακας 1). Είναι χρήσιμο εδώ να τονιστεί ότι η όλη διαδικασία για τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας απαιτεί συστηματικότητα, προσοχή και διακριτικότητα, προκειμένου να αποφευχθούν τα προβλήματα και οι παρεξηγήσεις. Η δημιουργία εντάσεων και οι διαφορές είναι αναμενόμενες. Όμως οι πρακτικές που επιλέγονται θα πρέπει να είναι τέτοιες, που να εκφράζουν το πιο έγκυρο αποτέλεσμα χωρίς να προκαλούνται αξεπέραστες δυσαρέσκειες και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

5. Προτεινόμενοι δείκτες αξιολόγησης, θεμελίωση επιλογής, λειτουργικός ορισμός

Μέσα από τη διαδικασία επιλογής η σχολική μονάδα επιλέγει τους δείκτες ποιότητας που εικονογραφούν το περιβάλλον της και τις δυνατότητές της. Εμείς προτείνουμε 21 δείκτες ποιότητας, ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 5 θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες προσφέρουν μια κατηγοριοποίηση των δεικτών ποιότητας, με αποτέλεσμα να βοηθούν τους αξιολογητές στην περαιτέρω πορεία τους. Τα πέντε θεματικά πεδία αποτίμησης του σχολικού έργου είναι (βλ. Πίνακα 2):

α. Διαθέσιμοι πόροι, αξιοποίηση και διαχείριση. Σε αυτό το θεματικό πεδίο περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι πόροι, που αναφέρονται στα δεδομένα και τις συνθήκες των σχολικών μονάδων. Ένα σύστημα διοίκησης συγκεντρωτικό, όπως είναι το δικό μας, περιορίζει τις δυνατότητες παρέμβασης και αλλαγών. Περιλαμβάνονται τα εξής:

- Κτιριακή υποδομή: ποιότητα και επάρκεια.
- Οπτικοακουστικός και τεχνολογικός εξοπλισμός: επάρκεια και ποιότητα.
- Ανθρώπινοι πόροι (διδακτικό προσωπικό, αριθμός, ωράριο, σπουδές και επιμόρφωση, βοηθητικό προσωπικό κ.ά).
- Οικονομικοί πόροι (τακτές και έκτατες επιχορηγήσεις από το τοπικό και το περιφερειακό περιβάλλον).
- Σχολικά βιβλία – οργανόγραμμα (πρόγραμμα σπουδών, διδακτικά βιβλία, διδακτικές οδηγίες, εποπτικό υλικό, οργανωτικές δομές).

β. Διοίκηση. Το δεύτερο θεματικό πεδίο περιλαμβάνει τη διοικητική οργάνωση σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης. Περιλαμβάνονται:

- Διοίκηση και οικονομική διαχείριση (μέθοδοι εργασίας διοικητικών οργάνων, υγιεινή και κοινωνική φροντίδα, φύση και ποικιλία διοικητικών υπηρεσιών, κατανομή και χρήση οικονομικών πόρων, οικονομική ενίσχυση μαθητών κ.ά.).
- Οργάνωση και διοίκηση τάξης (οργάνωση τάξης, διοίκηση τάξης, κοινωνικο-εκπαιδευτικές και αθλητικές δραστηριότητες, πολιτιστικά δρώμενα).
- Δυναμική της οργάνωσης (εκσυγχρονισμός, αλλαγές, προοπτικές).

- Δόμηση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος.
- Αξιοποίηση μέσων-πόρων.

γ. Εκπαιδευτικές συνεργασίες και σχέσεις. Στο τρίτο θεματικό πεδίο συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και μεταξύ αυτών και του θεσμικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (περιλαμβάνει τα γραφεία και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, φορείς τοπικής και περιφερειακής αυτοδιοίκησης, επιστημονικούς φορείς, ερευνητικά εργαστήρια και ιδρύματα). Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσουν, αξιοποιούν και διαμορφώνουν όλες εκείνες τις παραμέτρους, οι οποίες εποικοδομούν το σχολικό περιβάλλον και βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κι έτσι μορφοποιείται η σχολική κουλτούρα. Περιλαμβάνονται:

- Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό.
- Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς.
- Σχέσεις γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο.
- Σχέσεις με τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους.

δ. Διδακτική και παιδαγωγική πρακτική. Το θέμα αυτό περικλείει τις κυριότερες λειτουργίες του σχολείου, που αποτελούν και το βασικό προσανατολισμό και σκοπό του εκπαιδευτικού έργου, όπως τη διδακτική πρακτική, την παιδαγωγική καθοδήγηση και προσανατολισμό, την ποιότητα της μάθησης και την αξιολόγηση.

ε. Εκπαιδευτικές επιτυχίες και αποτελέσματα. Το πέμπτο θέμα περιλαμβάνει τις επιτυχίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά προσδιορίζονται μέσα από τη φοίτηση, την επίδοση, τις εξετάσεις, την πιστοποίηση, τους τίτλους σποδών, την εξέλιξη των μαθητών, την ψυχοσωματική ανάπτυξη και συναισθηματική ολοκλήρωση, τον επαγγελματικό προορισμό αλλά και την ακαδημαϊκή τους προοπτική.

Η ακολουθούμενη διαδικασία των θεματικών πεδίων που περιέχουν τους ποιοτικούς δείκτες αξιολόγησης σκοπό έχει να επισημάνει ότι πρόταση μας είναι να αξιολογούνται όχι μόνο η διαδικασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικές εργασίες που πραγματώνει μια σχολική μονάδα, αλλά και τα αποτελέσματα που έχουν οι συγκεκριμένες εργασίες, αφού η σημασία του εκπαιδευτικού έργου επιβεβαιώνεται πάνω στη φοίτηση, στην επίδοση αλλά και στη σταδιοδρομία των μαθητών. Άρα η εσωτερική αξιολόγηση «η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης είναι αξιολόγηση χωρίς νόημα» (Σολομών, Ι., 1999: 135). Επιπλέον, η δομή και η διάρθρωση των δεικτών έγιναν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δηλώνουν «σαφή αντίθεση προς μια τάση απόδοσης της ευθύνης αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στα διοικητικά στελέχη της σχολικής μονάδας (και κατά κάποιο τρόπο «ενοχοποίησής» τους) για ενδεχόμενη χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφήνοντας στο απυρόβλητο τις ευθύνες των εξωτερικών παραγόντων» (Σολομών, Ι., 1999: 31). Είναι φανερό ότι η

κατηγοριοποίηση των δεικτών ποιότητας δεν είναι δογματικά δομημένη και «καλουπωμένη» σε μια πάγια μορφή, αλλά είναι σχηματική και δεκτική αλλαγών. Επομένως, όλη αυτή η διαδικασία γίνεται αποκλειστικά και μόνο για διευκόλυνση της ανάλυσης. Αυτό «σημαίνει ότι ένα θέμα δεν εξαντλείται με την εξέταση ενός δείκτη ποιότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 4). Θα πρέπει, ακόμη, να τονιστεί ότι η διάκριση αυτή δεν πρέπει να αποσυνδέει τις πέντε θεματικές ενότητες μεταξύ τους, γιατί κάλλιστα η ποιότητα της μάθησης και τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατόν να αποσυνδεθούν από την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και από τη διοικητική οργάνωση του σχολείου και της τάξης. Οι θεματικές αυτές ενότητες που προτείνονται, αλλά και οι δείκτες ποιότητας που περικλείει καθεμιά μεταξύ τους, αλληλοσυμπληρώνονται και η αξιολόγηση έτσι αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον και «γίνεται περισσότερο διεισδυτική, αναλυτική και αποτελεσματική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 12). Επιπλέον, οι δείκτες ποιότητας συναρτώνται άμεσα και έχουν τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν εξετάζονται με τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής μονάδος αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, οι δείκτες ποιότητας έχουν επιλεγεί και περιγράφουν ένα ποιοτικό σχολείο, το οποίο θέλουμε και έχουμε οραματιστεί. Ο κανονιστικός, όμως, χαρακτήρας φαίνεται ότι δεν έχει σκοπό να προσδιορίσει και να ωθήσει το σχολείο προς μια κατεύθυνση, αλλά είναι μια πρόταση η οποία μπορεί να δημιουργήσει ένα κοινό εκπαιδευτικό στόχο, ώστε να εκφραστεί ο δυναμικός χαρακτήρας του σχολείου, ο οποίος εμπεριέχει τη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή όλων των μετόχων και το άνοιγμά του στην κοινωνία, δείχνοντας έτσι τις ευαισθησίες του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Μέσα από όλη αυτή την ερμηνεία προκύπτει και ο λειτουργικός ορισμός των δεικτών ποιότητας.

Οι δείκτες ποιότητας έχουν ένα σαφέστατο νοηματικό περιεχόμενο. Μέσω αυτών επιχειρείται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και, χωρίς να έχουν μια δογματική και αναντίρρητη αξία, αποτελούν μια λειτουργία με μακροπρόθεσμη προοπτική, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι διακριτά, και καταγράφουν με όχι ανέκκλητο τρόπο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

6. Επιθυμητά αποτελέσματα από ένα τέτοιο εγχείρημα

Παραπάνω παρουσιάσαμε μια διαδικασία για τη διαμόρφωση και επιλογή δεικτών ποιότητας με την ενεργό συμμετοχή όλων των μετόχων της σχολικής μονάδας, που αποσκοπούν στην εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση), μια διαδικασία που είναι πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα και εμφανίζεται εκ πρώτης όψεως εξωπραγματική και ανεφάρμοστη. Όπως επισημάναμε και παραπάνω, σκοπός μας δεν είναι να παρουσιάσουμε ένα κανονιστικό σχολείο, αλλά τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας, η οποία εμφυτεύει τη συλλογικότητα και τη δημοκρατικότητα, αλλά και εκφράζει ένα όραμα για τις εκπαιδευτικές

ανάγκες των μαθητών. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι αυτός ο κανονιστικός χαρακτήρας αποτελεί και συνιστά τις εξωτερικές προϋποθέσεις και την πυξίδα, ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μια διαδικασία η οποία θα είναι πρώτα από όλα βιώσιμη, λειτουργική, αποδοτική και θα έχει ως σκοπό να αλλάξει και να βελτιώσει τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό τα αποτελέσματα τα οποία προσδοκούμε από αυτό το εγχείρημα είναι:

α. ***Ενημέρωση και γνωστοποίηση για τον αντικειμενικό σκοπό της αυτο-αξιολόγησης.*** Σήμερα όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μια διαδικασία η οποία συνδέεται κυρίως με τον έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η συλλογική συμμετοχή, όμως, των μετόχων της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση και στην επιλογή των δεικτών ποιότητας αποκαλύπτει τους πραγματικούς σκοπούς της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλάζει τις νοοτροπίες και οδηγεί τη σχολική κοινότητα σε μια διαφορετική κατεύθυνση και προσανατολισμό, και συλλαμβάνει τη σχολική πραγματικότητα μέσα από την κριτική θεώρηση.

β. ***Διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη συνεργατικότητα.*** Η ευρεία συμμετοχικότητα των μετόχων της σχολικής μονάδας «συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή τους εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 36). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεσμεύονται για την αξιοποίηση των ευρημάτων και έτσι προωθούνται η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και σιγά σιγά δημιουργείται η κουλτούρα του σχολείου η οποία διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα για τη συστηματική ανάπτυξη και αναμόρφωσή του. Έτσι, οι μέτοχοι του σχολείου νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δυναμισμό σχετικά με τη δυνατότητά τους να αναλάβουν την ευθύνη των αλλαγών στο σχολείο.

γ. ***Διαμόρφωση νέων σχέσεων.*** Κατά τη διάρκεια της διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας σκοπός είναι οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αρχών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. «Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυρότερων» είναι, επομένως, ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα «και επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδος» (Σολομών, Ι., 1999: 27).

δ. ***Δέσμευση για μια συνεχή και δυναμική διαδικασία.*** Η διαδικασία διαμόρφωσης των δεικτών ποιότητας δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός· γι' αυτό μεγαλύτερη σημασία έχουν η ποιότητα της διαδικασίας, ο κοινός στοχασμός και ο συνεχής διάλογος. Αντίθετα, κάθε χρόνο «χρειάζεται η διερεύνηση νέων πτυχών της σχολικής ζωής» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 38), αφού κάθε χρόνο πραγματοποιούνται αλλαγές στη σχολική μονάδα (προσωπικό - γονείς - μαθητές - εκ-

παιδευτικές αρχές), οι οποίες είναι φυσικό να επιφέρουν αλλαγές και τροποποιήσεις στη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας αλλά και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει και υποδηλώνει ότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει δυναμική ευλυγισία και ικανότητα αναπροσαρμογής στην όλη προσέγγιση.

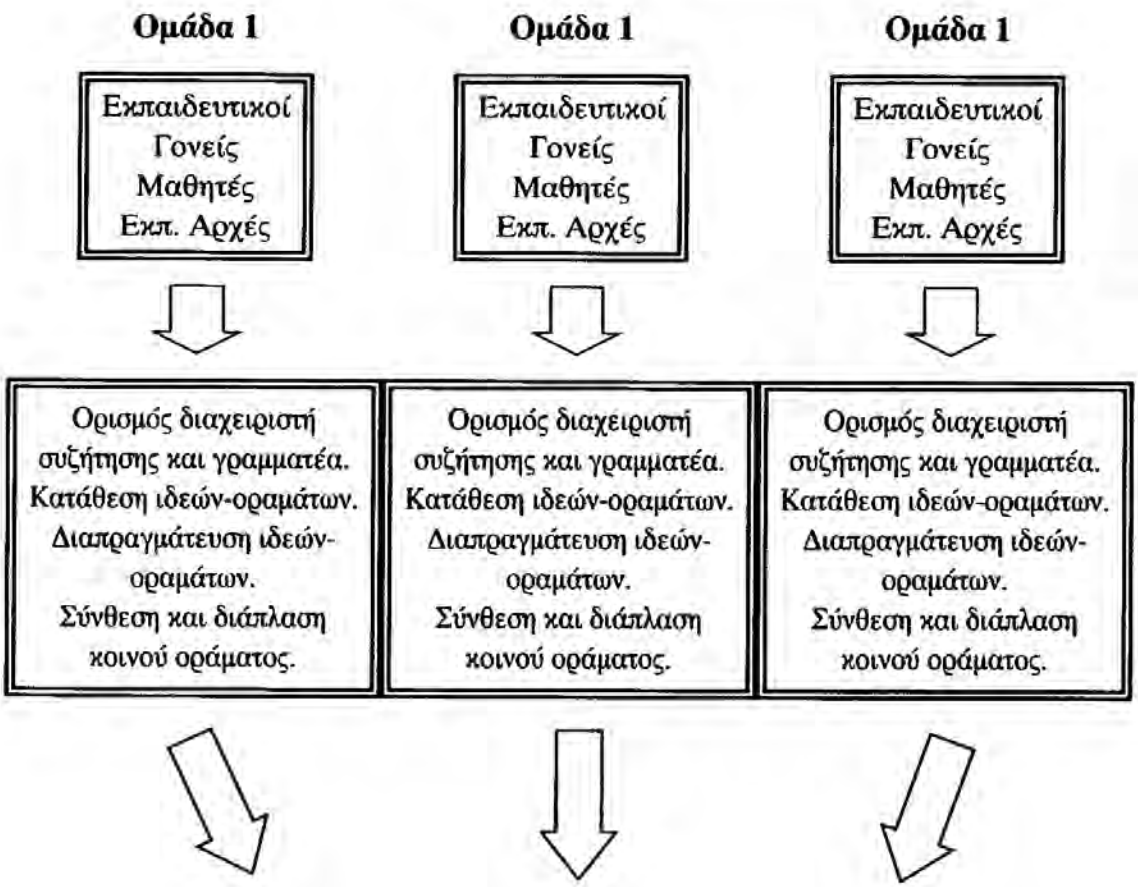
ε. ***Η αυτονομία του σχολείου διαμέσου της μοναδικότητάς του***. Η σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρή κοινωνία, η οποία έχει τις ιδιαιτερότητές της, τις δικές της προοπτικές, γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον που διαμορφώνεται από συνθήκες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές. Επομένως, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος (πανάκεια) για την προσέγγιση και τη διαμόρφωση των δεικτών. Κάθε σχολείο θα πρέπει να υλοποιεί τους στόχους του με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του. Γι' αυτό, μέσα από τη μοναδικότητά του δημιουργείται η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας του, για να πάψει η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία. Με την αυτονομία της και τη μοναδικότητά της η σχολική μονάδα θα αποκτήσει το δυναμισμό της, θα είναι ευχάριστη, «θα χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και «ανάλαφρες» μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής» (Σολομών, Ι., 1999: 26) και θα αναζωογονείται με τη φρεσκάδα των ιδεών όλων των μετόχων.

Επίμετρο

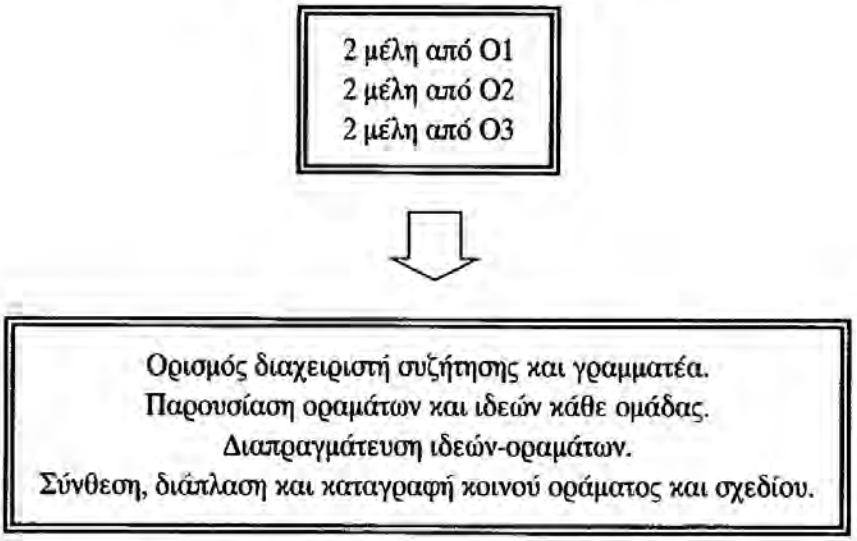
Όλοι οι μέτοχοι της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η διαμόρφωση, η επιλογή αλλά και η διερεύνηση των δεικτών ποιότητας είναι οδηγοί για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες αυτοί είναι αναγκαίο να είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Να στηρίζουν τις δυνάμεις, την πρωτοβουλία και τη δράση της σχολικής κοινότητας, είτε αυτή ενεργεί αυτοδύναμα είτε κινητοποιεί, διαλέγεται και αξιοποιεί όλους τους παράγοντες έξω από τα τείχη του σχολείου. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι δείκτες ποιότητας, αλλά και το σχέδιο δράσης, να είναι κατανοητά από όλους. Έτσι, όλοι οι μέτοχοι –εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπαιδευτικές αρχές, μαθητές– θα μπορούν να προσφέρουν ο καθένας χωριστά και όλοι μαζί τις ιδέες τους, τις προτάσεις τους, την κριτική τους, το όραμά τους για μια διαφορετική προσέγγιση του σχολείου. Η ουσιαστική προσέγγιση, ανάλυση και παρέμβαση στην ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα από τους μετόχους της σχολικής μονάδος φανερώνει ότι τα μέλη της διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, καταδεικνύει, επίσης, την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους αλλά και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Γιατί, αν μια διαδικασία αυτο-αξιολόγησης επαναφέρει τη σχολική μονάδα «στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμα και επιζήμια» (Σολομών, Ι., 1999: 140).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συνεργατικό επίπεδο 1ου βαθμού



Συνεργατικό επίπεδο 2ου βαθμού



ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΠΟΡΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ	1.1 Κτιριακή υποδομή ποιότητα – επάρκεια. 1.2 Οπτικοακουστικός – τεχνολογικός εξοπλισμός, ποιότητα – επάρκεια. 1.3 Οικονομικοί πόροι. 1.4 Ανθρώπινοι πόροι. 1.5 Σχολικά βιβλία - Οργανόγραμμα.
2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ	2.1. Διοίκηση και οικονομική διαχείριση. 2.2. Οργάνωση και διοίκηση τάξης. 2.3. Δυναμική της οργάνωσης. 2.4. Δόμηση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. 2.5. Αξιοποίηση μέσων - πόρων
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ	3.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό. 3.2. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. 3,3. Σχέσεις γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο. 3.4. Σχέσεις με τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους.
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ	4.1. Ποιότητα μαθημάτων και μάθησης. 4.2. Ποιότητα της παιδαγωγικής διδακτικής και επιστημονικής πράξης. 4.3. Αξιολόγηση
5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	5.1. Φοίτηση. 5.2. Επίδοση – εξέλιξη των μαθητών. 5.3. Συναισθηματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. 5.4. Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική.

Βιβλιογραφία

Rogers, Alan, *«Η εκπαίδευση ενηλίκων»*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.

Evarand, K. - Morris. G., *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.

Goleman, D., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας* (μτφρ. Φωτεινή Μεγαλούδη), β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Hargreaves, A. Fullan, M., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Πατάκη, Αθήνα 1995.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., «Αξιολόγηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Το ΠΕΚ Αθηνών», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 17, Δεκέμβριος 1995.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., *Η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα*, Έλλην, Αθήνα 1999.

Ανδρέου, Α., *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα 1992.

Ανδρέου, Α., «Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1982 σ. 34-41.

Ανδρέου, Α., *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999.

Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Γ., *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994.

Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Θ., *Σχεδιασμός οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.

Δημητρόπουλος, Ε., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002.

Κουτούζης, Μ., *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.

Κουτούζης, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., «Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. - Κουτούζη, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.

Μαυρογιώργος, Γ., *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου*, τεύχος Β', Αθήνα 2000.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, τεύχος Γ', Αθήνα 2000.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*, τεύχος Α', Αθήνα 2000.

Παλαιοκρασάς, Σ., Αξιολόγηση της εκπαίδευσης, Ίων, Αθήνα 1997.

Παπακωνσταντίνου, Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Έκφραση, Αθήνα 1993.

Σολομών, Ιωσήφ, «Αξιολόγηση η κοινωνική συγκρότηση των κειμένων», *Περιοδικό Εικονικό σχολείο*, τόμος 1, τεύχος 4, Σεπτέμβριος 1999.

Σολομών, Ιωσήφ, *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999.

Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πώς αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο

Βασίλειος Γιάντσιος

Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Ζαγκλιβερίου

1. Εισαγωγικά

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει ως πρωταρχικό σκοπό να κάνει δυνατή την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους. Το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης που εκτείνονται από τα απλούστερα (φωνολογικό) ως τα αμέσως πιο σύνθετα (μορφολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό). Είναι σαφές ότι, με τη συγκεκριμένη διαβάθμιση, η πρόταση είναι η ανώτερη μονάδα μελέτης του γλωσσικού φαινομένου. Παρόλο που η διάκριση αυτή της θεωρητικής γλωσσολογίας (και κυρίως της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής) δεν έχει αμφισβητηθεί, η νεότερη έρευνα συνέβαλε στην εισαγωγή νέων επιπέδων, όπως είναι το κειμενικό επίπεδο (Αϊδίνης και Κωστούλη, 2001).

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο πολλές έρευνες για την απόκτηση του γραμματισμού φωτίζουν τις ενέργειες του παιδιού να κατανοήσει το ρόλο και τη λειτουργία του γραπτού στη σύγχρονή του «εγγράμματη κοινωνία» και να «σπάσει τον κώδικα» της μεταφοράς του προφορικού σε γραπτό και, αντίστροφα, στο αλφαβητικό ή άλλο σύστημα της κουλτούρας του.

Το παιδί δεν θεωρείται πλέον παθητικός αποδέκτης της τυπικής διδασκαλίας της ανάγνωσης ούτε η κατάκτηση της χρήσης του γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα μόνο διδακτικής διαδικασίας που ολοκληρώνεται σε λίγους μήνες στον πρώτο χρόνο της σχολικής του ζωής (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

2. Πριν το σχολείο

Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών κάθε παιδί έχει κατακτήσει το σύνθετο σύστημα της προφορικής μητρικής του γλώσσας με μια παγκοσμίως κοινή διαδικασία (Slobin, 1992). Μέσα στο σύντομο αυτό χρονικό διάστημα, το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογι-

κές δομές, και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Υπάρχει όμως έλλειψη συνειδητότητας και εκουσιότητας (Vygotsky, 1988). Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και κατορθώνει να επικοινωνεί με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων (Μητσικοπούλου, 2001).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά δομούν αρχές που ίσως αργότερα απορρίψουν. Αρχές που σχετίζονται ενεργά και αλληλεπιδρούν με άλλες για κάποιο χρονικό διάστημα, ώσπου να συνειδητοποιηθεί η λειτουργία και η χρησιμότητά τους και να ταξινομηθούν ανάλογα. Αναδύονται σε χρόνο και με τρόπο διαφορετικό για κάθε παιδί, εξαιτίας της ιδιόμορφης φύσης της γραπτής γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, εντούτοις η διαμόρφωση της γλώσσας του κάθε παιδιού αποτελεί ένα προσωπικό γεγονός. Το μέγεθος της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ του κάθε παιδιού και άλλων προσώπων επηρεάζει σε αυτή την κατεύθυνση είτε γίνεται μεταξύ παιδιού και ενηλίκων είτε μεταξύ παιδιού και συνομήλικων παιδιών (Clark, 1992· Nelson-Gruendel, 1992), καθώς και η παρουσία «γεγονότων εγγραματοσύνης»[1] (literacy events) στο επίπεδο της συνεργασίας παιδιών και γονιών για την ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών και κειμένων παιδικής λογοτεχνίας (Κωστούλη, 2000). Σε ένα πρώτο στάδιο οι μικροί αναγνώστες εξαρτώνται από κάποιον ενήλικο, που τους διαβάζει κείμενα, δυνατά. Μετά αρχίζουν να θυμούνται λέξεις ή απλές προτάσεις και να τις συνδέουν με όσα τους διαβάζουν οι ενήλικοι. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «συμμετοχική ανάγνωση» (shared reading). Γίνεται λοιπόν εμφανές ότι ο ρόλος της οικογένειας στην ανάδυση του γραμματισμού είναι εξαιρετικής σημασίας, πράγμα που το έδειξαν και πολλές έρευνες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Τα παιδιά δεν περιμένουν την ηλικία του σχολείου για να παρατηρήσουν, να δημιουργήσουν υποθέσεις και θεωρίες προκειμένου να ερμηνεύσουν τον κόσμο του γραπτού, που τους περιβάλλει. Έχουν αναπτύξει από πολύ νωρίς μια σχέση με το γραπτό λόγο, σχέση μακράς διάρκειας, η οποία τρέφεται με την ελπίδα ότι θα συνεχιστεί διά βίου. Έχουν γνώσεις και εμπειρίες για το γραπτό λόγο πολύ πριν καταφέρουν να διαβάσουν και να γράψουν σαν τους ενήλικες.

Ο αναδυόμενος γραμματισμός (αναγνωστική ετοιμότητα) αναφέρεται στη σταδιακή ανάδυση των δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το γραπτό λόγο στο πλαίσιο της ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Η εξέλιξή του εξαρτάται από την α-

1. Ως γεγονός εγγραμματοσύνης θεωρείται μια τυπική επαναλαμβανόμενη κοινωνική αλληλεπίδραση (μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων) με στόχο τη διαπραγμάτευση του γραπτού κειμένου.

νάπτυξη του προφορικού λόγου του παιδιού καθώς και από τις εμπειρίες γραμματισμού του.[2] Επικεντρώνεται στην περίοδο που ξεκινά από τη γέννηση και φτάνει ως τη στιγμή που τα παιδιά διαβάζουν και γράφουν με συμβατικούς τρόπους (Κουτσουράκη, 2001· Παντελιάδου, 2000). Η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών, γεγονότα γραμματισμού εντός και εκτός της οικογένειας, καθώς και οι στάσεις και οι πεποιθήσεις της οικογένειας για το γραμματισμό σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ήδη από το πέμπτο έτος της ηλικίας του το παιδί αρχίζει και αποκτά όλο και περισσότερο συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας (Νημά, 2004). Ο A.R. Luria,[3] μαθητής και συνεργάτης του Vygotsky, πιστεύει ότι για το παιδί οι λέξεις μπορεί να παρομοιαστούν με ένα «τζάμι» μέσα από το οποίο βλέπει (επικοινωνεί), αλλά δεν βλέπει το ίδιο το «τζάμι», δηλ. δεν έχει συνείδηση της χρήσης του. Κάποια στιγμή, όμως, η «διαφανής» γλώσσα, που χρησιμοποιείται μόνο για τις ανάγκες της επικοινωνίας, γίνεται «αδιαφανής». Η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, η ικανότητα του παιδιού να καθιστά τις γλωσσικές μορφές «αδιαφανείς» και να στρέφει την προσοχή του σε αυτές, είναι μια ειδική γλωσσική ικανότητα, η οποία έχει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις και φαίνεται ότι δεν κατακτάται ούτε εύκολα ούτε από όλους.

3. Μεταγλωσσικές ικανότητες

Σημαντικό, λοιπόν, ρόλο στην κατάκτηση του γραμματισμού κατέχουν οι μεταγλωσσικές ικανότητες, αφού αναπτύσσονται στον προφορικό λόγο, αλλά επηρεάζουν σημαντικά την κατάκτηση και χρήση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Gombert[4] –σε μια προσπάθεια να ενοποιήσει τις διάφορες απόψεις– οι μεταγλωσσικές ικανότητες ορίζονται ως υποπεδίο της μεταγνώσης που αφορά τη γλώσσα και περιλαμβάνει: (1) δραστηριότητες στοχασμού για τη γλώσσα και τη χρήση της, και (2) την ικανότητα του υποκειμένου ηθελημένα να καθοδηγεί και να σχεδιάζει τις δικές του μεθόδους γλωσσικής επεξεργασίας (τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή). Αυτές οι ικανότητες και δραστηριότητες αφορούν όλα τα επίπεδα της γλώσσας, όπως το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό, όπου πλέον αναφερόμαστε σε ικανότητες και δραστηριότητες:

μεταφωνολογικές,
μετασυντακτικές,
μετασημασιολογικές - μεταλεξικές και
μεταπραγματολογικές - μετακειμενικές.

2. Εμπειρίες γραμματισμού: Ενημερότητα για τα έντυπα, το γραπτό λόγο των βιβλίων, την έννοια της λέξης, τη δομή μιας ιστορίας, την παραγωγή γραπτού και τη φωνολογική ενημερότητα.
3. Όπως αναφέρεται στο Παπούλια-Τζελέπη, 2001, 27.
4. Όπως αναφέρεται στο: Αϊδίνης, 2003, 3.

- *Μεταφωνολογικές* είναι οι ικανότητες αναγνώρισης φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ηθελημένου χειρισμού αυτών (φωνολογική ενημερότητα[5]). Κάποιες από αυτές κατακτώνται κατά την προσχολική ηλικία, ενώ άλλες μετά τα επτά χρόνια. Μπορεί ένα μέρος της να διδαχτεί σε μικρές ηλικίες και έχει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε πολλές χώρες (Πόρποδας, 2002).
- *Μετασυντακτικές* ικανότητες. Μετασυντακτική ενημερότητα είναι η ικανότητα συνειδητού συλλογισμού για τις συντακτικές πτυχές της γλώσσας και άσκησης σκόπιμου ελέγχου στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Κάποιες από αυτές κατακτώνται από την πρώιμη προσχολική ηλικία, ενώ άλλες μετά από τα επτά χρόνια.
- *Μετασημασιολογικές* και *μεταλεξικές* ικανότητες.[6] Είναι αυτές με τις οποίες το παιδί συλλογίζεται και μεταχειρίζεται τις υπομονάδες της προφορικής γλώσσας. Μεταλεξική ενημερότητα είναι η ικανότητα να απομονώνει κάποιος τη λέξη και να την αναγνωρίζει ως στοιχείο του νοητικού λεξικού. Μετασημασιολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα αναγνώρισης του συστήματος της γλώσσας ως ενός συμβατικού και αυθαίρετου κώδικα χειρισμού των λέξεων. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται μετά από την ηλικία των επτά ετών και συνδέονται με την ένταξη του παιδιού στη σχολική εκπαίδευση και την επαφή του με το γραπτό λόγο και έως την ηλικία των δώδεκα ετών.
- *Μεταπραγματολογικές* και *μετακειμενικές* ικανότητες. Η ικανότητα πραγματοποίησης γνωστικών μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για την ένωση μεμονωμένων προτάσεων σε μεγαλύτερα σύνολα προτάσεων μέσω της εφαρμογής πραγματολογικών και επαγωγικών κανόνων. Μεταπραγματολογική ικανότητα είναι η επίγνωση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό χρησιμοποιείται, τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση. Αφορά τα εξωγλωσσικά στοιχεία, δηλ. το πλαίσιο επικοινωνίας. Μετακειμενική είναι η άσκηση εκούσιου ελέγχου –τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση– στη σύνδεση εκφωνημάτων σε μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, τη σύνδεση δηλ. των γλωσσικών στοιχείων μέσα στο κείμενο. Αφορά τα ενδογλωσσικά στοιχεία, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου. Οι ικανότητες αυτές αναπτύσσονται από έξι-επτά ετών έως την εφηβεία.

4. Στο σχολείο

Ενώ το παιδί κατά την προσχολική ηλικία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως το ερ-

5. Η φωνολογική ενημερότητα (ή επίγνωση) χωρίζεται στη φωνημική και στη συλλαβική ενημερότητα. Σύμφωνα με την έρευνα στην Ελλάδα, τη συλλαβική επίγνωση κατέχει η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών στην αρχή του Δημοτικού Σχολείου, ενώ τη φωνημική περίπου το 20% (Παντελιάδου, 2001).
6. Ο διαχωρισμός είναι θεωρητικός. Στην έρευνα οι δύο αυτές ικανότητες εξετάζονται ως σύνολο.

γαλείο για τη μετάδοση μηνυμάτων και την επικοινωνία με το περιβάλλον του, με την είσοδό του στο σχολείο καλείται να αποκρυπτογραφήσει την εσωτερική υπόσταση της γλώσσας. Το παιδί στο σχολείο διευρύνει το σύστημα της προφορικής μητρικής γλώσσας με τη διδασκαλία της φωνολογίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού και της σημασιολογίας. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας δεν ολοκληρώνεται, βέβαια, στο σχολείο, αλλά είναι μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη του τη ζωή (Μητακίδου και Τρέσσου, 2002).

Όπως πιστεύει ο M.A.K. Halliday[7] (θεωρητικός της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας), δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία. Για να το πετύχει αυτό το σχολείο, πρέπει να απευθύνεται και να λαμβάνει υπόψη του τόσο τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνα που κατέχουν και χειρίζονται έναν «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα (κατά Bernstein), όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα στην Ελλάδα τονίζουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο κατά τη μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Κωστούλη, 1997).

Τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν δύο αντίθετες απόψεις για τη διδασκαλία και την κατάκτηση της γραφής: η διδασκαλία αντιστοιχίας φωνημάτων γραφημάτων (teaching phonics) και η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (whole language approach) (Αϊδίνης, 2002). Η πρώτη περιλαμβάνει σαφή διδασκαλία γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών μέσω μιας ποικιλίας τεχνικών δραστηριοτήτων, ενώ στη δεύτερη τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού. Έτσι, μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή[8] μέσα από την ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούνται τεχνικές δραστηριότητες που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλ. την επικοινωνία, το νόημα. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στον «ισορροπημένο γραμματισμό» (balanced literacy), στον οποίο εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο παραπάνω θεωρήσεις (Παντελιάδου, 2000). Ο ισορροπημένος γραμματισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του κάθε δασκάλου να συνθέτει τις θεωρητικές του προσεγγίσεις ανάλογα με το παιδί, το αντικείμενο μάθησης και το περιβάλλον. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία μεθόδων και υλικών για τη διδασκαλία. Η βάση αυτών των επιλογών θα είναι η προηγούμενη γνώση του παιδιού. Χρειάζονται, όμως, *σωστές υποθέσεις* για το τι γνωρίζει το παιδί.

Στη χώρα μας η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής, του γλωσσικού

7. Όπως αναφέρεται στο: Χαραλαμπόπουλος, 2000: 2.

8. Αλφαβητική αρχή: Για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάσει σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, δεν αρκεί να αναγνωρίζει τα γράμματα, αλλά χρειάζεται να γνωρίζει τη φωνολογική δομή του λόγου.

συστήματος, πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος είναι πολύ καλά εδραιωμένη. Και αυτό συμβαίνει, γιατί θεωρείται ότι το παιδί στη σχολική ηλικία ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ αυτό που οφείλει να μάθει ή να συνειδητοποιήσει είναι οι κανόνες που διέπουν τη γραμματική δομή της. Ακόμη, θεωρείται ότι η γνώση αυτών των κανόνων θα βοηθήσει και στην καλύτερη –«σωστότερη»– χρήση, αλλά και στην ορθογραφία. Παρόλο που οι απόψεις αυτές δεν έχουν γλωσσολογική τεκμηρίωση, δεν εγκαταλείπονται, γιατί έχουν άλλα ερείσματα –ψυχολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ιστορικά–, που αποδεικνύονται συχνά ισχυρότερα (Χαραλαμπόπουλος, 2000). Το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα αγνοεί τη φυσική εξελικτική πορεία και προτείνει την άμεση εισαγωγή στα μυστήρια του αλφαβητικού κώδικα πιστεύοντας ότι έτσι θα γίνει ευκολότερη η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Τα σχολικά κείμενα στα οποία περιορίζονται τα παιδιά παραλείπουν την ουσιαστική πλευρά του γραπτού λόγου, την επικοινωνία. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου εξακολουθεί να στηρίζεται στην επιστημονικά μη τεκμηριωμένη άποψη ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων (Κωστούλη, 1999).

Το πρόβλημα της αντίληψης ότι η γραφή είναι μια καθαρά τεχνική μεταγραφή του προφορικού λόγου το αντιμετώπισαν και οι Ferreiro, Teberosky, Cinieri και Pascucci σε εφαρμογές προγραμμάτων σε διαφορετικές χώρες, σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κατέδειξαν ότι η φράση, η συλλαβή και το φώνημα είναι ενότητες εν δυνάμει, τις οποίες πρέπει να βρούμε μέσα σε ένα κείμενο, επομένως το κείμενο δεν μπορεί να είναι το σημείο άφιξης, αλλά είναι το σημείο εκκίνησης.

Συνήθως στη βιβλιογραφία γίνεται διαχωρισμός της μάθησης του γραπτού λόγου σε δύο φάσεις: στην πρώτη φάση μαθαίνονται βασικές ικανότητες (μαθαίνω για τη γλώσσα) και στη δεύτερη φάση γίνεται εφαρμογή αυτών των ικανοτήτων σε άλλους τομείς μάθησης (μαθαίνω μέσα από τη γλώσσα[9]). Σύμφωνα με την Clay (Αϊδίνης, 2002), ένα παιδί που τελειώνει την πρώτη φάση στη μάθηση του γραπτού λόγου θα πρέπει να μπορεί να κατανοεί το νόημα του κειμένου, να επιθυμεί να μιλάει, να γράφει και να διαβάζει, να συνθέτει και να γράφει απλά κείμενα και να είναι σε θέση να διαβάζει αφηγηματικά και μη κείμενα. Η επίτευξη αυτών των στόχων σηματοδοτεί την κατανόηση της ουσίας του γραπτού λόγου, που είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων με νόημα. Σε αυτό το διάστημα αναπτύσσονται και οι στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν για την ανάγνωση και τη γραφή. Οι στρατηγικές αυτές συνδέονται στενά με την ανάπτυξη όλων των τύπων μεταγλωσσικής ικανότητας που συναρτώνται με την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας. Η μάθηση του γραπτού λόγου, επομένως, δεν ολοκληρώνεται στην πρώτη φάση, αλλά συνεχίζει και στη δεύτερη φάση, με κρίσιμη χρονική πε-

9. «Language across the curriculum»: γλώσσα που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα.

ρίοδο αυτή μεταξύ οκτώ και δώδεκα ετών, που ελάχιστα έχει ερευνηθεί. Αυτού του είδους η γλωσσική αγωγή, μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών και συνακόλουθα να συμβάλει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου (Κέκια, 2001).

Επίμετρο

Η κατάκτηση του σχολικού γραμματισμού απαιτεί συστηματική μελέτη των διάφορων δειγμάτων του γραπτού λόγου που παράγονται από τα παιδιά βάσει ενός συγκεκριμένου ηλικιακά προσδιοριζόμενου πλαισίου κειμενικών παραμέτρων και συστηματική διερεύνηση των επικοινωνιακών διαδικασιών που οικοδομούνται σε σχολικές τάξεις και οδηγούν τα παιδιά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων θέσεων και αντιλήψεων για το γραπτό λόγο. Ανάλογα με τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν γύρω από το γραπτό κείμενο στο σχολείο, μπορεί να αναδειχτούν διαφορετικές όψεις του γραπτού λόγου, να συζητηθούν διαφορετικά επικοινωνιακά προβλήματα και, επομένως, να οικοδομηθούν διαφορετικές μαθησιακές διαδικασίες. Επιτυγχάνεται, έτσι, όχι μόνο η διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας, αλλά καθίσταται δυνατή και η επιζητούμενη αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Κωστούλη, 2001). Η σχέση των εμπειριών γραμματισμού με την ενεργό χρήσης της γλώσσας πρέπει να αναδειχθεί. Όπως υποστηρίζουν οι Teale & Sulzby (Κουτσουράκη, 2001), οφείλουμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες και τις στρατηγικές του αναδυόμενου γραμματισμού του κάθε παιδιού. Αφού τα παιδιά αναπτύσσουν ενεργά τα δικά τους νοητικά σχήματα για το γραπτό λόγο, καθίσταται εξαιρετικά σημαντικό για όσους διδάσκουν να οικοδομούν πάνω σε αυτή τη βασική γνώση και να εκμεταλλεύονται την αναζήτηση νοήματος των παιδιών από το γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη πρέπει να αναπτύσσονται με σκοπό να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ενέργειες ανάγνωσης και γραφής που θα φέρνουν στην επιφάνεια και θα αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, αλλά ταυτόχρονα θα αναπτύσσουν περισσότερο τις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο. Από την παρατήρηση προς τη συνειδητοποίηση του γραπτού, και με τη βοήθεια των μαθησιακών παρεμβάσεων ποικίλης μορφής και προέλευσης, τα παιδιά οδεύουν προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου, κορυφαίου πολιτισμικού μορφώματος αλλά και προσωπικού επιτεύγματος.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α. (2003), «Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης», *Φιλόλογος*, τεύχος 1.

Αϊδίνης, Α. (2002), «Παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες σε σχέση με την πρώτη ανάγνωση και γραφή: Δυνατότητες και περιορισμοί», εισήγηση στο συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας.

Αϊδίνης, Α. – Κωστούλη, Τ. (2001), «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη», *Virtual school - The sciences of education online*, τόμος 2, τεύχη 2-3.

Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Σολομών Ι.). Αλεξάνδρεια: Αθήνα.

Clark, E. (1992), «Η κατασκευή ενός λεξιλογίου: Λέξεις για αντικείμενα, πράξεις και σχέσεις», *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Gutenberg: Αθήνα.

Curto, L. – Morillo, M. – Teixido, M. (1998), *Γραφή και Ανάγνωση Ι, Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κέκια, Α. (2002), Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση, Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Νοέμβριος 2001, Ναύπλιο.

Κουτσουράκη, Σ. (2001), «Αναδυόμενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία», *Επιστήμες της Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), τεύχος 2-3, σ. 59.76.

Κωστούλη, Τ. (1997), «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση», *Γλώσσα*, τεύχος 41, σ. 43-57.

Κωστούλη, Τ. (1999), Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο: Προς μια κειμενογλωσσολογική προσέγγιση, εισήγηση στο συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1996, Αθήνα.

Κωστούλη, Τ. (2000), «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική / κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας», *Virtual School - The Sciences of education online*, τόμος 2, τεύχος 1.

Κωστούλη, Τ. (2001), «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επ. Χριστίδης Α.-Φ., Κ.Ε.Γ.: Θεσσαλονίκη.

Μητακίδου, Σ. – Τρέσσου, Ε. (2002), *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία, μια δημιουργική συνάντηση*, Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.

Μητσικοπούλου, Β. (2001), «Γραμματισμός», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Χριστίδης Α.-Φ., Κ.Ε.Γ.: Θεσσαλονίκη.

Nelson, K. – Gruendel, J. (1992), «Τι μέρα είναι ώρα για μεσημεριανό: Μια σεναριακή άποψη του διαλόγου των παιδιών», *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Gutenberg: Αθήνα.

Νημά, Ε. (2004), «Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Δ.Ο.Ε. – Ι.Π.Ε.Μ., τεύχος 3, σ. 15-29.

Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη – Τι και γιατί*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (2001), «Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα», *Ανάδυση του γραμματισμού - έρευνα και πρακτική* (επιμ. Παπούλια-Τζελέπη Π.), Καστανιώτη: Αθήνα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), «Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού», Εισαγωγή στο «*Ανάδυση του γραμματισμού – έρευνα και πρακτική*» (επιμ. Παπούλια-Τζελέπη Π.), Καστανιώτης: Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (2002), *Η ανάγνωση*, Πάτρα: Κων. Πόρποδας.

Slobin, D. (1992), «Παιδιά και γλώσσα: Τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σ' όλο τον κόσμο», *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Gutenberg: Αθήνα.

Vygotsky, L. (1988), *Σκέψη και γλώσσα*, Γνώση: Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000), *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής*, www.abnet.agrino.org, πηγή: Κ.Ε.Γ.

(χωρίς συγγραφέα), (1988) *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (διαχρονική μελέτη)

Θεόδωρος Π. Καρυώτης
Δάσκαλος
Δρ. Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα για τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης έχει περάσει σε δρόμους οι οποίοι δεν θεωρούνταν πεδίο έρευνας τα προηγούμενα χρόνια. Μετά την έρευνα στο επίπεδο των μεθόδων (δεκαετίες '50-'60) και της σχολικής ωριμότητας (δεκαετία '70), από τις αρχές της δεκαετίας του '80 άρχισε να διερευνάται ένα νέο πεδίο λειτουργιών, στα πλαίσια και νέων θεωριών, όπως του *«αναδυόμενου γραμματισμού»* (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις τους για το λόγο, ιδιαίτερα τον προφορικό. Έτσι, διερευνήθηκαν διεξοδικά οι *φωνολογικές* και *«μεταγλωσσολογικές» (métalinguistiques, metalinguistic)* λειτουργίες-ικανότητες των μαθητών. Η λειτουργία που μελετήθηκε και μελετάται ακόμα είναι αυτή που ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση (conscience phonologique, phonological awareness).*

2. Ορισμοί

Η L. Sprenger-Charolles (1991) με τον όρο *«φωνολογική συνείδηση»* δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών/εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες) και, ειδικότερα, με τον όρο *«φωνηματική συνείδηση» (conscience phonémique)* χαρακτηρίζει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων.

Οι S. Casalis και P. Lecocq (1992) ορίζουν ως *φωνολογική συνείδηση* την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να αποστασιοποιούνται από το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστάνουν την ομιλία (προφορικό λόγο) ως μια σειρά μο-

νάδων που δεν είναι φορείς σημασίας και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σε αυτές τις μονάδες.

Ο W. Tunmer (1989) ορίζει τη *φωνολογική συνείδηση* με δυο τρόπους: (α) ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές, και (β) ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.

Επιπλέον, οι Gouch, Larson και Yopp (1996), αναφερόμενοι ιδιαίτερα στη *φωνηματική συνείδηση*, την ορίζουν ως την ικανότητα του μαθητή να εξετάζει και να χειρίζεται τη φωνολογική μορφή των λέξεων.

Από τους Έλληνες ερευνητές, ο Κ. Πόρποδας (1989, 1992), με βάση την ορολογία της Mattingly (1991), ορίζει ως *γλωσσική ενημερότητα* την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία.

Η Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) δέχεται ως *φωνολογική* ή *φωνηματική συνειδητοποίηση* την ικανότητα της αντίληψης της προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχίας ξεχωριστών ήχων.

Τέλος, η Σ. Παντελιάδου (2001) θεωρεί ότι η *φωνολογική επίγνωση* συντίθεται από έναν αστερισμό δεξιοτήτων που αφορούν την αναδυόμενη κατανόηση της κατατμημένης δομής του προφορικού λόγου.

Το κοινό στοιχείο που παρατηρείται στους παραπάνω ορισμούς είναι ότι η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε μονάδες θεωρείται από όλους τους ερευνητές βασικό συστατικό του όρου *φωνολογική συνείδηση*.

Ωστόσο, σύμφωνα και με τους Morais, Alegria και Content (Casalis S. – Lecocq P., 1992), μπορεί κανείς να διακρίνει διάφορα επίπεδα αφαίρεσης στον παραπάνω όρο, σε σχέση με το ποσοστό και τη φύση των προαναφερθεισών μονάδων:

- τη *συνείδηση φωνολογικών σειρών (chaînes phonologiques)*, όπου τα υποκείμενα αποστασιοποιούνται από τη σημασία του λόγου και επικεντρώνονται στη μορφή του, δηλαδή σε κάποιες όψεις όπως ο τονισμός, η μελωδία κ.τ.λ. και σε μονάδες όπως οι ομοιοκαταληξίες και οι συλλαβές·
- τη *φωνητική συνείδηση*, όπου ο λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια σειρά φωνητικών κατατμήσεων, δηλαδή ελάχιστων μονάδων που επιτρέπουν την αντιληπτική διαφοροποίηση·
- τη *φωνηματική συνείδηση*, όπου προϋποτίθεται μια αλλαγή στους αναμενόμενους περιορισμούς (contraintes attentionelles) και ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, επειδή η αναγνώριση των φωνημάτων δεν στηρίζεται σε φυσικές δυνατότητες του σημαίνοντος, αλλά στη συσχέτιση λεκτικών μονάδων στη γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ορίσει κανείς τη *φωνολογική συνείδηση* ως την ικανότητα των υποκειμένων να κατατέμνουν τον προφορικό λόγο σε μονάδες, οι οποίες, κατά κανόνα, δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα κ.λπ.). Μπορούμε, επίσης, να πούμε ότι η έννοια *«φωνολογική συνείδη-*

ση» αναφέρεται σε ένα σύνολο λειτουργιών-ικανοτήτων, που περιλαμβάνει λειτουργίες τέτοιες, όπως η *φωνηματική συνείδηση, η φωνητική συνείδηση, η συνείδηση φωνολογικών σειρών* κ.ά. (Καρυώτης, 2003).

3. Ερευνητικές προσπάθειες

Το πλήθος των ερευνών στον τομέα οδηγεί σε κάποια κατηγοριοποίηση-ομαδοποίηση για καλύτερη επεξεργασία τους.

α) Πριν τη μάθηση της ανάγνωσης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν έρευνες που αναφέρονται σε μαθητές νηπιαγωγείων και σε υποκείμενα που έχουν διδαχτεί ή διδάσκονται έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής.

Συνοπτικά, μπορεί κανείς ενδεικτικά να αναφέρει τις έρευνες των O' Connor, Jenkins και Slocum (1995) σε μαθητές νηπιαγωγείου, των Morais, Alegria και Bertelson (Sprenger-Charolles L., 1991) σε ενήλικες αναλφάβητους και πρώην αναλφάβητους, των Read, Zhang, Nie και Ding (Gombert, 1992) με υποκείμενα Κινέζους που είχαν διδαχθεί αλφαβητικό και μη σύστημα γραφής, του J. E. Gombert (1988) και της Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Στις έρευνες αυτές παρατηρείται, γενικά, ότι πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής τα υποκείμενα φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης. Ωστόσο, δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα υψηλά αποτελέσματα στις δοκιμασίες που μετρούν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης, ενώ παρουσιάζονται χαμηλά στις δοκιμασίες που μετρούν το επίπεδο φωνηματικής συνείδησης, επίπεδο που απαιτεί, όπως προαναφέρθηκε, μεγαλύτερη ικανότητα αφαίρεσης.

β) Οι προβλεπτικές διαχρονικές έρευνες

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει έρευνες με τις οποίες παρακολουθείται η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές που επιτυγχάνουν διαφορετικά αποτελέσματα σε πρώιμα τεστ φωνολογικής συνείδησης.

Χαρακτηριστικά μπορεί κανείς να αναφέρει τις έρευνες των Lundberg, Olofson και Wall (Sprenger-Charolles L., 1991) σε 200 μαθητές από το νηπιαγωγείο στις Α′ και Β′ τάξεις του Δημοτικού σχολείου, της Olson (1990) επίσης σε μαθητές από το νηπιαγωγείο στην Α′ τάξη, της Snider (1997) με υποκείμενα από το νηπιαγωγείο ως τη Β′ τάξη, και των Stanovich, Cunningham και Cramer (1984) σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Από τις έρευνες αυτού του τύπου φαίνεται ότι οι επιδόσεις σε πολλές δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης κατά την προσχολική ηλικία ήταν ενδεικτικές για το μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο των υποκειμένων. Ιδιαίτερα, μάλιστα, σημαντικές αποδεικνύονται οι δοκιμασίες κατάτμησης και σύνθεσης συλ-

λαβών και φωνημάτων. Δεν είναι, όμως, δυνατό να γίνει πρόβλεψη για μελλοντική σχολική αποτυχία.

γ) Έρευνες πρώιμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση

Οι έρευνες που περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή φαίνεται να επιτρέπουν να εξεταστεί πιο άμεσα το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης.

Ενδεικτικά μπορεί κανείς να αναφερθεί σε δυο έρευνες της Lundberg (Sprenger-Charolles, 1991), όπου παρατηρείται ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί με ειδικές ασκήσεις, οι οποίες έχουν επιδράσεις στο μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο, και ότι οι ασκήσεις αυτές επιδρούν μόνο στη φωνολογική συνείδηση και όχι σε άλλες μεταβλητές, όπως η κατανόηση του λόγου και η γνώση των γραμμάτων.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση καταδεικνύει το χαρακτηριστικό της φωνολογικής συνείδησης που μπορεί κανείς να ορίσει με τον όρο *ιδιαιτερότητα*·

Αν και πολλές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν πάντα ισχυρές συνάφειες ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων και στις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, ωστόσο, στις ίδιες έρευνες, όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο στα μαθηματικά ή το γενικό νοητικό επίπεδο ή το φύλο, η ηλικία κ.λπ., διαπιστώνεται γενικά ότι οι συνάφειες παρουσιάζονται πιο αδύνατες ή ανύπαρκτες (Sprenger-Charolles, 1991· Casalis, S. – Lecocq P., 1992· Mc Bride – Chang C., 1995· Καρυώτης, 1995, 2003).

δ) Έρευνες σύγκρισης «καλών» - «κακών» αναγνωστών

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ερευνητικές προσπάθειες κατά τις οποίες οι ερευνητές συγκρίνουν τις επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνηματικής και φωνολογικής συνείδησης ομάδων αναγνωστών διαφορετικού επιπέδου ως προς τη δεξιότητα αυτή (καθορίζονται «καλοί» και «κακοί» αναγνώστες).

Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες της Lundberg (Sprenger-Charolles, 1991) σε αναγνώστες κατά μέσο όρο 10 ετών που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, των Swank και Catts (1991) σε αναγνώστες μεσαίων κανονικών τάξεων και του Read (Sprenger-Charolles, 1991) που αναφέρονται σε σύγκριση ενήλικων αναγνωστών χαμηλού επιπέδου με μαθητές 8 ως 10 ετών. Επίσης, στον ελληνικό χώρο μπορεί κανείς να αναφέρει την έρευνα της Παντελιάδου και συνεργατών (2001) σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού από σχολεία της Κύπρου.

Γενικά, τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι «καλοί» αναγνώστες πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες φωνηματικής και φωνολογικής συνείδησης απ' ό,τι οι «κακοί» αναγνώστες, ακόμα και αν αυτοί οι τελευταίοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τους προηγούμενους. Ωστόσο, είναι δύσκολο να ισχυριστεί κανείς ότι τα αποτελέσματα των «καλών» αναγνωστών οφείλονται στην πιο μεγάλη αναγνωστική τους εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας ερευνών ανήκει και η μελέτη της οποίας τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω.

4. Η έρευνα

Πρόκειται για ερευνητική προσπάθεια που ανέλαβε ο γράφων στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βασικός σκοπός του εγχειρήματος ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της επίδοσης στη φωνολογική συνείδηση και του επιπέδου ανάγνωσης μαθητών από την Α′ στη Β′ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ένας από τους επιμέρους σκοπούς ήταν, επιπλέον, να απαντηθεί το ερώτημα αν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών αποτελεί ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών και, ιδιαίτερα, αν κάποιες δοκιμασίες (tasks, tâches) μπορούν να υποδείξουν με αρκετή επιτυχία τον παραπάνω διαχωρισμό (Καρυώτης, 2003).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, με τυχαία δειγματοληψία, 72 μαθητές που φοιτούσαν στο Λάτσειο Δημοτικό σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού. Η έρευνα διεξήχθη από τον γράφοντα με τη βοήθεια ερευνητικής ομάδας, αποτελούμενης από τελειόφοιτες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε δυο φάσεις: πρώτα από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1998, όταν οι μαθητές φοιτούσαν στη Α′ τάξη, και έπειτα από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1999, όταν οι μαθητές φοιτούσαν στη Β′ τάξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας υπήρξε απώλεια δείγματος 3 υποκειμένων, σε ποσοστό, ωστόσο, αμελητέο για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: (α) ένα προφορικό τεστ, αποτελούμενο από δέκα δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (*1. αναγνώριση αρχ. φωνήματος, 2. ομοιοκαταληξία, 3. διαφοροποίηση αρχ. φωνήματος, 4. αφαίρεση αρχ. φωνήματος[συμφώνου], 5. συλλαβισμός: αφαίρεση – σύνθεση συλλαβής – συνδυασμός λέξης, 6. αφαίρεση αρχικού φωνήματος, 7. συλλαβισμός: μεγάλες λέξεις, 8. ανάλυση φωνημάτων, 9. σύνθεση φωνημάτων, 10. αντίστροφος συλλαβισμός*) και μια δοκιμασία ταχύτητας άρθρωσης ψευδολέξεων, βασισμένη στο πρότυπο του Καθηγητή P. Lecocq (Lecocq, 1991· Καρυώτης, 2003), ελεγμένο ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του· β) το γραπτό «Τεστ κατανόησης της ανάγνωσης» του καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα (Βάμβουκας, 1994), αποτελούμενο από τριάντα αναγνωστικές δοκιμασίες, ελεγμένο ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Και στις δυο φάσεις της έρευνας οι μαθητές εξετάστηκαν πρώτα (ατομικά) στο προφορικό τεστ φωνολογικής συνείδησης και έπειτα (ομαδικά) στο γραπτό αναγνωστικό τεστ. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τα στατιστικά πακέτα SPSS 8.0 και EXCEL 7.0.

Αποτελέσματα

Στους πίνακες 1 και 2 εικονίζονται οι επιδόσεις (σε ποσοστιαίες αναλογίες) «καλών» και «κακών» αναγνωστών σε καθεμιά δοκιμασία φωνολογικής συνείδησης ξεχωριστά. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι χρησιμοποιήθηκαν οι «επιτυχείς» απαντήσεις των υποκειμένων («καλών» και «κακών»), που είναι και οι περισσότερες.

Πίνακας 1
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ «ΚΑΛΩΝ» - «ΚΑΚΩΝ» ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Α' ΤΑΞΗ)
(Επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])

		ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ								
Πληθυσ.	**Δ1**	**Δ2**	**Δ3**	**Δ4**	**Δ5**	**Δ6**	**Δ7**	**Δ8**	**Δ9**	**Δ10**
Καλοί Αν.	94	91	82	94	70	88	51	91	97	42
Κακοί Αν.	85	64	64	82	36	67	31	69	79	20

N= ΚΑΛΟΙ: 33 **ΚΑΚΟΙ:** 39

Πίνακας 2
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ «ΚΑΛΩΝ» - «ΚΑΚΩΝ» ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Β' ΤΑΞΗ)
(Επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])

		ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ								
Πληθυσ.	**Δ1**	**Δ2**	**Δ3**	**Δ4**	**Δ5**	**Δ6**	**Δ7**	**Δ8**	**Δ9**	**Δ10**
Καλοί Αν.	100	100	100	98	98	100	92	100	98	95
Κακοί Αν.	100	100	86	100	100	100	86	100	86	100

ΥΠΟΜΝΗΜΑ:

Δ1: Αναγνώριση αρχικού φωνήματος
Δ2: Ομοιοκαταληξία
Δ3: Διαφοροποίηση αρχικού φωνήματος
Δ4: Αφαίρεση αρχικού φωνήματος (συμφώνου) Σύγκριση λέξεων
Δ5: Συλλαβισμός: Αφαίρεση-σύνθεση συλλαβής-συνδυασμός λέξης
Δ6: Αφαίρεση αρχικού φωνήματος
Δ7: Συλλαβισμός: Μεγάλες λέξεις
Δ8: Ανάλυση φωνημάτων
Δ9: Σύνθεση φωνημάτων
Δ10: Αντίστροφος συλλαβισμός

Ο Πίνακας *1* αναφέρεται στις επιδόσεις των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη, ενώ ο Πίνακας *2* στις επιδόσεις τους κατά τη φοίτηση στη Β'

τάξη. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, με βάση το διαχωρισμό που αναφέρθηκε προηγουμένως, βρέθηκαν στην Α' τάξη 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, ενώ στη Β' τάξη 62 και 7 αντίστοιχα. Το όριο διαχωρισμού ήταν η επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας να είναι μεγαλύτερη ή ίση των 31 μονάδων (≥31). Το άριστα στην κλίμακα του συγκεκριμένου οργάνου φτάνει στις 50 μονάδες.

Παρατηρώντας κανείς καταρχάς τον Πίνακα 1, θα μπορούσε να επισημάνει κάποια πράγματα. Φαίνεται ότι σε αρκετές «φωνηματικές» δοκιμασίες εμφανίζονται υψηλά ποσοστά επιτυχίας τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες. Για παράδειγμα, στις δοκιμασίες 1 (αναγνώριση αρχικού φωνήματος) και 9 (σύνθεση φωνημάτων) παρουσιάζονται τα εξής δεδομένα: Στη δοκιμασία 1 (το υποκείμενο καλείται να ακούσει μια λέξη, έπειτα άλλες τρεις, και να διαλέξει αυτή που το πρώτο φώνημα μοιάζει με το πρώτο της πρώτης: *πέτρα [πόρτα, ροδιά σημαία]*) επιτυγχάνει το 94% των «καλών» και το 85% των «κακών» αναγνωστών, ενώ στη δοκιμασία 9 (το υποκείμενο καλείται να συνθέσει σειρές φωνημάτων και να σχηματίσει λέξεις: *π/ω/ς – πως*) επιτυγχάνουν το 97% και το 79% αντίστοιχα. Οι διαφορές αυτές είναι μάλλον μικρές, οπότε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τέτοιου είδους δοκιμασίες δεν είναι αρκετά ικανοποιητικοί δείκτες διαχωρισμού. Αντίθετα, σε δοκιμασίες άλλου τύπου, όπως *διαφοροποίηση αρχικού φωνήματος (3)[ποια λέξη από τις τέσσερις δεν αρχίζει το ίδιο: κάρτα, κάλτσα, κλάμα, βάρκα], αφαίρεση αρχικού φωνήματος (συμφώνου) – σύγκριση λέξεων (4) [ποιο φώνημα λείπει από τη δεύτερη λέξη: πρώτα – ρώτα], αφαίρεση αρχικού φωνήματος (6) [τι θα μείνει, αν βγει το πρώτο φώνημα: πώς – ως], ανάλυση φωνημάτων (8) [ανάλυση λέξης σε φωνήματα: τόπι – τ/ό/π/ι]*, ο διαχωρισμός γίνεται πιο ξεκάθαρος, για παράδειγμα, στη δοκιμασία 3, όπου έχουμε επιτυχία του 82% των «καλών» και του 64% των «κακών» αναγνωστών, και στη δοκιμασία 8, όπου έχουμε επιτυχία 91% και 69% αντίστοιχα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο «ανεβαίνει» το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών τόσο διευκολύνεται ο διαχωρισμός.

Θα πρέπει εδώ να μελετηθεί ιδιαίτερα η εικόνα που παρουσιάζουν οι συλλαβικές δοκιμασίες (5, 7, 10). Πράγματι, σε αυτές τις δοκιμασίες εμφανίζονται αρκετά μεγάλες διαφορές μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών: 70%, 51% και 42% για τους «καλούς» και 30%, 31% και 20% για τους «κακούς» αναγνώστες αντίστοιχα. Μοιάζει, λοιπόν, σε τέτοιου είδους δοκιμασίες, να επιτυγχάνουν οι «καλοί» αναγνώστες κατά 50% περισσότερο από τους «κακούς». Επομένως, όσο μεγαλώνει το επίπεδο δυσκολίας, τόσο λιγότεροι «κακοί» αναγνώστες επιτυγχάνουν. Μάλιστα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι σε τέτοιου είδους δοκιμασίες με υψηλότερες απαιτήσεις επιτυγχάνουν και λιγότεροι «καλοί» αναγνώστες. Μπορεί, επομένως, κανείς να ισχυριστεί ότι σε αυτό το επίπεδο (Α' τάξη δημοτικού) οι συλλαβικές δοκιμασίες είναι οι πλέον ενδεδειγμένες ως δείκτες διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Η επισήμαν-

ση αυτή συμφωνεί και με ανάλογα αποτελέσματα ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο, κυρίως, του εξωτερικού (Treiman, 1985· Treiman και Zukowski, 1996· Wagner, Torgessen et al., 1997).

Γενικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί με βάση τα παραπάνω δεδομένα ότι για την Α′ τάξη του Δημοτικού, τουλάχιστον, η φωνολογική συνείδηση και οι λειτουργίες της συνιστούν ικανοποιητικούς δείκτες διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών και ότι το συγκεκριμένο όργανο αξιολόγησης μπορεί, κατά ένα μεγάλο μέρος του, να χρησιμοποιηθεί και προς αυτή την κατεύθυνση.

Όσον αφορά τη μελέτη του διαχωρισμού κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β′ τάξη, θα μπορούσε κανείς να κάνει κάποιες επισημάνσεις, παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 2. Στη φάση αυτή της αξιολόγησης, λοιπόν, εμφανίζονται πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες (από 86% έως 100%). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αν συγκρίνει κανείς τη μεταβολή του δείγματος από τη φοίτηση των υποκειμένων στην Α′ έως τη φοίτησή τους στη Β′ τάξη. Πράγματι, ενώ κατά την αξιολόγηση στην Α′ τάξη εμφανίστηκαν 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, δηλαδή υπήρχε μια «ισορροπία», θα λέγαμε, κατά την αξιολόγηση στη Β′ τάξη εμφανίστηκαν 62 «καλοί» και 7 «κακοί» αναγνώστες αντίστοιχα. Πιθανώς, λοιπόν, ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων «κακών» αναγνωστών κατά τη φοίτησή τους στην Α′ τάξη βελτιώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο φάσεων αξιολόγησης με τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, και έτσι εμφανίζονται ως «καλοί» αναγνώστες κατά τη φοίτησή τους στη Β′ τάξη. Επομένως, μένει ένας πολύ μικρός πληθυσμός «κακών» αναγνωστών στη Β′ τάξη, ο οποίος δεν προσφέρεται για σύγκριση με τον πληθυσμό των «καλών» αναγνωστών.

Θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να γίνει δεκτός ο ισχυρισμός ότι η φωνολογική συνείδηση και οι λειτουργίες της δεν φαίνονται, τουλάχιστον για τα συγκεκριμένα δεδομένα, να αποτελούν ικανοποιητικούς δείκτες διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, όταν τα υποκείμενα έχουν φτάσει στη Β′ τάξη του Δημοτικού. Άρα και το όργανο αξιολόγησης μάλλον δεν βοηθά ιδιαίτερα σε αυτή την περίπτωση. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να είχε εμπλουτιστεί με πιο απαιτητικές δοκιμασίες.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα:

- Η φωνολογική συνείδηση και οι επιμέρους λειτουργίες που την αποτελούν συνιστούν ένα γενικότερο ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την Α′ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

- Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες φαίνεται, τουλάχιστον για τα συγκεκριμένα δεδομένα, να μη γίνεται ικανοποιητικά κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όταν και έχουν «υποστεί» συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα.
- Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες δοκιμασίες (tasks, tâches), με υψηλότερο συντελεστή δυσκολίας, που μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά στο διαχωρισμό των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Ιδιαίτερα, αξίζει να αναφερθεί κανείς στις δοκιμασίες συλλαβικού τύπου.
- Το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη δίνει, όσον αφορά το διαχωρισμό «καλών» και «κακών» αναγνωστών, ικανοποιητικά αποτελέσματα κυρίως κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στην Α' τάξη του Δημοτικού. Δεν δίνει το ίδιο ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Β' τάξη του Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (1994): «Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 353-370.

Βάμβουκας, Μ.,: *Αξιολόγηση αναγνωστικών ικανοτήτων,* Μ.Π. Γρηγόρης, Αθήνα.

Casalis, S. – Lecocq, P. (1992): «Les dyslexies», in Fayol M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture,* P.U.F., Paris, pp. 195-235.

Gombert, J.E. (1988): «La conscience du langage à l'age préscolaire», in *Revue Française de Pédagogie,* 83, 65-79.

Gombert, J.E. (1992): «Activité de lecture et activités associées», in Fayol, M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture,* P.U.F., Paris, pp. 107-124.

Gough, P. - Larson, K. - Yopp, H. (1996): «The Structure of Phonemic Awareness», in *ERICdatabase,* Internet Explorer (http://ericyr.syr.edu).

Καρυώτης, Θ. (1995): *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης σε μαθητές Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου και η μάθηση της ανάγνωσης,* μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Καρυώτης, Θ. (2001): *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας,* στο Πρακτικά του Συνεδρίου *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας»,* τόμ. Β', Ατραπός, σ. 523-540.

Καρυώτης, Θ. (2003): *Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας,* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Lecocq, P. (1991): *Appréntissage de la lecture et dyslexie,* ed. Madraga.

Μανωλίτση, Γ. (2000): *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών,* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Mattingly, I.G. - Studert-Kennedy, M. (1991): *Modularity and the Motor Theory of Speech Perception,* Lawrence Erblaum Associates Publishers, New Jersey.

Mc Bride-Chang, Cath. (1995): «What is Phonological Awareness», in *Journal of Educational Psychology,* 87, 2, pp. 179 – t.a.

O'Connor, Roll.-Jenkins, J.-Slocum, T. (1995): «Transfer Among Phonological Tasks in Kindergarten: Instructional Content», *Journal of Educational Psychology,* 87, 2, 202-217.

Olson, M.W. (1990): «Phonemic Awareness and Reading Achievement (Research into Practice)», *Reading Psychology,* 11, 4, 347-353.

Παντελιάδου, Σ. και συν. (2001): «Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα», στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.): *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική,* Καστανιώτη, Αθήνα, σσ. 151-189.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997): «Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Γλώσσα,* 41, 20-42.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) (2001): *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική,* Καστανιώτης, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1989): «Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα», *Ψυχολογικά Θέματα,* 2, 4, 201-214.

Porpodas, C. (1989): «The Phonological Factor in Reading and Spelling of Greek», in: P.G. Aaron-R.M. Joshi (eds.): *Reading and Writing in different orthographic systems,* Kluwer Academic Puublishers, Dordrecht, pp. 177-190.

Snider, V. (1997): «The relationship between Phonemic Awareness and Later Reading Achievement», *Journal of Educational Research,* 90, 4, pp. 203-211.

Sprenger-Charolles, L. (1991): «L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'idéntification des mots (perspective cognitive)», in Les Entretiens Nathan: *Lecture (Actes 1),* Paris, Nathan, pp. 111-133.

Stanovich, K.E.-Cunningham, A.E. - Cramer, B. (1984): «Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability», *Journal of Experimental Child Psychology,* 38, 175-190.

Swank, L. - Catts, H.W. (1991): Phonological Awareness, in *ERICdatabase,* Internet Explorer (http://ericyr.syr.edu).

Treiman, R.C. (1985): «Phonemic Awareness and Spelling: Children's Judgements Do Not Always Agree with Adults», *Journal of Experimental Child Psychology,* 39, pp. 182-301.

Treiman, R.C. - Zukowski, A. (1996): «Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes and Phonemes», *Journal of Experimental Child Psychology,* 61, pp. 193-215.

Tunmer, W. (1989): «Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite», in: Riben C. - Perfetti, CH.: *L'apprenti lecteur,* Délachaux και Niestle, Neuchâtel, pp. 197-220.

Wagner, R.K. - Torgessen, J.K. - Rashotte, C.A. - Hecht, S.A. - Barker, T.A. - Burgess, S.R. - Donahue, J. - Garon, T. (1997): «Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word- Level Reading as Children Develop from Beginning to Skilled Readers : A 5-Year Longitudinal Study», *Developmental Psychology,* 33, 3, pp. 468-479.

Η επίδραση της διαδικτυακής διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών της Στ' τάξης σε δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου στο μάθημα της Ιστορίας: Μελέτη Περίπτωσης

Ιγνάτιος Γ. Καράμηνας

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ Διδακτικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Με τον όρο *διαδικτυακή διδασκαλία* (web-based instruction) ορίζουμε τη διδασκαλία που βασίζεται στο Διαδίκτυο, υλοποιείται με βάση ιστοσελίδες που ανταποκρίνονται στα περιεχόμενα του σχολικού μαθήματος και πραγματοποιείται στο διαδικτυακό περιβάλλον (εργαστήριο πληροφορικής) της σχολικής τάξης (Bertrand & Stephen, 1995· Καράμηνας, 2004: 122).

Με τον όρο *επίδοση* των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας ορίζουμε την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα (γνωστική βάση) σε βαθμό τέτοιο, ώστε να είναι ικανοί να απαντούν με επιτυχία σε γραπτές δοκιμασίες επαναληπτικού τύπου.[1] Οι δοκιμασίες αυτές, όπως προβλέπεται και από το ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, περιλαμβάνουν ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου με τις οποίες ελέγχονται με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας οι επιδόσεις των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 3941).

Γνωστική βάση είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και αναφέρεται στο σύνολο των πληροφοριών που απέκτησαν οι μαθητές από τη διδασκαλία αλλά και στην ικανότητά τους να αναπτύσσουν διερευνητικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να εφαρμόζουν γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών αυτών.[2]

---

1. Ο όρος σχολική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται *«σε ένα σύνολο ενεργειών, δραστηριοτήτων και ιδιοτήτων που αναπτύσσει ο μαθητής στα πλαίσια του μαθήματος από την αρχή μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους»*. Οι ιδιότητες και ενέργειες του μαθητή που αξιολογούνται είναι: το ενδιαφέρον του για το μάθημα, η συμμετοχή του σε αυτό, η επίδοσή του σε προφορικές και γραπτές δοκιμασίες και η ανταπόκρισή του σε εργασίες που του αναθέτει ο δάσκαλος για το σχολείο ή το σπίτι (Πελαγίδης, 1999: 51-53). Στη συγκεκριμένη έρευνα, χωρίς να παραβλέπονται όλα τα παραπάνω, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναφέρεται σε δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου για λόγους αντικειμενικής μέτρησης των επιδόσεων των μαθητών.
2. Για μεθοδολογικούς λόγους περιορίζουμε την επίδοση των μαθητών στον έλεγχό τους σε γραπτές δο-

Με βάση τους παραπάνω λειτουργικούς ορισμούς, οι ερευνητικές μεταβλητές διαμορφώθηκαν ως εξής: Η διαδικτυακή διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε την *ανεξάρτητη μεταβλητή* και η γνωστική βάση που απέκτησαν οι μαθητές (επίδοση) την *εξαρτημένη μεταβλητή*.

2. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με την αξιοποίηση του Διαδικτύου. Έτσι, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα αυτής της διδακτικής προσέγγισης στις γραπτές επιδόσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης σε ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου.

Ως ερευνητικές υποθέσεις ορίστηκαν οι εξής:

1η υπόθεση: Η διαδικτυακή διδασκαλία επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές δοκιμασίες συμβατικού τύπου[3], οι οποίες απαιτούν την ανάκληση και κατανόηση βασικών στοιχείων της διδαχθείσας ύλης.

2η υπόθεση: Η διαδικτυακή διδασκαλία επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές δοκιμασίες με οπτικά ερεθίσματα[4], οι οποίες απαιτούν την ανάκληση και κατανόηση βασικών στοιχείων της διδαχθείσας ύλης.

3η υπόθεση: Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας πριν από την πειραματική παρέμβαση[5] και στο γνωστικό τους επίπεδο μετά την επίδραση της διαδικτυακής διδασκαλίας.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για να ερευνηθούν οι παραπάνω υποθέσεις σχεδιάστηκε *πειραματική έρευνα σε πραγματικές εκπαιδευτικές σχολικές συνθήκες* σε δυο τμήματα της Στ΄ τάξης των δυο Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων του Μαρασλείου Αθηνών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2003-2004 (Νοέμβριος-Φεβρουάριος).

Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοπληθείς με 21 μαθητές η καθεμιά. Ως προς το φύλο, τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου

κιμασίες αντικειμενικού τύπου, αλλά θεωρούμε ότι η ικανότητά τους να εφαρμόζουν γνωστικές στρατηγικές έχει άμεση σχέση με τις διερευνητικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής και λειτουργίας της διαδικτυακής διδασκαλίας.

3. Ως *γραπτές δοκιμασίες συμβατικού τύπου* ορίζονται οι δοκιμασίες που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο (Τετράδιο Εργασιών) του μαθήματος της Ιστορίας.

4. Ως *γραπτές δοκιμασίες με οπτικά ερεθίσματα* (εικόνες, χάρτες, διαγράμματα) ορίζονται οι δοκιμασίες που περιλαμβάνονται σε ένα βαθμό στο σχολικό εγχειρίδιο (Τετράδιο Εργασιών) του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά η παιδαγωγική τους αξία και σημασία αναδεικνύεται σημαντικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές ωφελούνται περισσότερο από τη δυνατότητα επεξεργασίας που τους παρέχει η υπερμεσική δομή του διαδικτύου.

5. Γνωστικό επίπεδο των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας θεωρούμε την εκτίμηση (βαθμό) που έκανε κάθε δάσκαλος για κάθε μαθητή του στο μάθημα της Ιστορίας πριν από την πειραματική παρέμβαση. Ο βαθμός αυτός σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αντικατοπτρίζει την πραγματική αξία κάθε μαθητή, εφόσον δίνεται από τον δάσκαλό του (Βάμβουκας, 1992: 36).

ο αριθμός αγοριών και κοριτσιών ήταν ακριβώς ο ίδιος, δηλαδή σε κάθε ομάδα υπήρχαν 8 αγόρια και 13 κορίτσια. Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 42 μαθητές (N=42).

Η επιλογή και κυρίως η ισοδυναμία των δυο ομάδων του δείγματος εξασφαλίστηκε με βάση τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Οι δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) αποτελούνταν από μαθητές του ίδιου επιπέδου στις επιδόσεις τους με βάση το βαθμό (1-10) των δασκάλων της τάξης για κάθε μαθητή στο μάθημα της Ιστορίας στο Α' Τρίμηνο της σχολικής χρονιάς κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα.
- Οι δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) αποτελούνταν από μαθητές του ίδιου επιπέδου στις επιδόσεις τους με βάση τη μελέτη των αποτελεσμάτων από τη χρήση του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων που δόθηκε πριν από την έρευνα.
- Η επιλογή των μαθητών στα πειραματικά σχολεία γίνεται με κλήρωση και έτσι εκπροσωπούνται μαθητές σχεδόν από όλες τις περιοχές της Αττικής.

Το τμήμα της Στ' τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου αποτέλεσε την *πειραματική ομάδα* και εκείνο της Στ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου την *ομάδα ελέγχου*. Και στις δυο ομάδες –πειραματική και ελέγχου– *εφαρμόστηκαν δυο προγράμματα διδασκαλίας*. Το πρώτο ήταν κοινό και για τις δυο ομάδες, ενώ το δεύτερο ήταν διαφοροποιημένο προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις και τα αποτελέσματά τους. Το δεύτερο πρόγραμμα περιλάμβανε *δυο ερευνητικές φάσεις* και αναφερόταν σε ένα ολόκληρο κεφάλαιο του μαθήματος της Ιστορίας με τίτλο: *«Η Μεγάλη Επανάσταση»*, περιλάμβανε 14 διδακτικές ενότητες και αποτελούσε το 1/3 της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης. Η *πρώτη ερευνητική φάση* αναφερόταν σε οκτώ διδακτικές ενότητες, ενώ η *δεύτερη ερευνητική φάση* σε έξι.[6]

4. Σχεδιασμός των διδασκαλιών

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης εξυπηρέτησαν μεθοδολογικές ανάγκες που αφορούσαν την *αξιοπιστία* και την *εγκυρότητα* της έρευνας. Έτσι, τέθηκαν δυο περιορισμοί:

α. Οι *δυο διαφορετικές διδασκαλίες* (συμβατική και διαδικτυακή) θα έπρεπε να είναι *ισοβαρείς*, να έχουν, δηλαδή, τα θέματά τους εννοιολογική συνάφεια, να υπάρχει αντιστοιχία στόχων, δράσεων, πηγών και μεθόδων αξιολόγησης και αντιστοιχία στο εύρος και στο βάθος επεξεργασίας κάθε διδακτικής ενότητας.

β. Να σχεδιαστεί *όμοιο ή ισοδύναμο ερευνητικό εργαλείο*: Οι δυο τύποι του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων που ελέγχουν την επίδοση των μαθητών σε δο-

6. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός του διδακτικού βιβλίου για το διαχωρισμό των επαναληπτικών ενοτήτων και κρίθηκε σκόπιμο να σχεδιαστεί και δεύτερη ερευνητική φάση, για να διερευνηθεί κατά πόσο η περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικτυακή διδασκαλία επηρεάζει επιπλέον το μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

κιμασίες αντικειμενικού τύπου να έχουν την ίδια δομή, μορφή, θεματική ανάπτυξη και επίπεδο δυσκολίας.

Έτσι, εξασφαλίστηκαν *ισοδυναμία περιεχομένου των διδασκαλιών*, αφού η επιλογή των διδακτικών ενοτήτων έγινε με βάση τα περιεχόμενα του βιβλίου της Ιστορίας της Στ' τάξης και ειδικότερα της ενότητας «Η Μεγάλη Επανάσταση», *ισοδυναμία διδακτικών στόχων*, όπου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι διδακτικοί στόχοι των διδασκαλιών να είναι όσο το δυνατόν ισοδύναμοι και στις δυο περιπτώσεις διδασκαλιών, και επιπλέον επιδιώχθηκε *ισοδυναμία διδακτικών ενεργειών και μαθησιακών δραστηριοτήτων* ως εξής: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις (πιλοτική και πειραματική). Κατά την *πιλοτική φάση* και οι δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) διδάχτηκαν με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας τέσσερις διδακτικές ενότητες και στη συνέχεια δόθηκε Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων αντικειμενικού τύπου, για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης και κατανόησης της σχετικής με τα προαναφερθέντα κεφάλαια γνώσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισοδυναμία αφετηρίας των δυο ομάδων στο γνωστικό επίπεδο.[7] Κατόπιν ακολούθησε η *πειραματική φάση*, κατά την οποία και οι δυο ομάδες διδάχτηκαν ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τίτλο: «Η Μεγάλη Επανάσταση», με τη διαφορά ότι η ομάδα ελέγχου το διδάχτηκε με το συμβατικό τρόπο με βάση το βιβλίο, ενώ η πειραματική ομάδα στο Εργαστήριο Πληροφορικής με τη χρήση του Διαδικτύου, και στη συνέχεια δόθηκε το Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων.

5. Διεξαγωγή των διδασκαλιών

Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μεθοδολογία διεξαγωγής των διδασκαλιών και στις προϋποθέσεις λειτουργίας των ομάδων του δείγματος κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Βασική επιδίωξη σε κάθε φάση της έρευνας ήταν η ύπαρξη αντιστοιχίας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό σε κάθε διδασκαλία, ώστε η μόνη διαφοροποίηση να εντοπίζεται στην ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, που ήταν η διαδικτυακή διδασκαλία.

Έτσι, η διδακτική παρέμβαση στηρίχτηκε στη στρατηγική της καθοδηγούμενης διερεύνησης, κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές υποδείξεις του εκπαιδευτικού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2000: 495-497· Καράμηνας, 2004: 105). Η διεξαγωγή των διδασκαλιών στην πειραματική ομάδα διεξήχθη με βάση Σενάρια Διδασκαλίας[8] που προετοίμασε ο ερευνητής και τα οποία στηρίζο-

7. Οι διδακτικές ενότητες ήταν οι υπ. αριθμ. 13, 14, 15 και 16 από το Κεφάλαιο «Ο Ελληνισμός μετά την άλωση», σ. 67-85 του σχολικού βιβλίου.

8. Το Σενάριο Διδασκαλίας αποτελεί σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης με βάση τις ενέργειες του μαθητή, διεκπεραιώνεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με συγκεκριμένα διδακτικά μέσα (στην περίπτωσή μας τεχνολογικά), των οποίων αξιοποιούνται συγκεκριμένες δυνατότητες (Γκίκα, 2002: 353). Στο Παράρτημα παρατίθεται το σενάριο της 14ης Διδασκαλίας με θέμα: *Ο Καποδίστριας Κυβερνήτης*.

νταν στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, αλλά διεκπεραιώνονταν με βάση ιστοσελίδες στο Εργαστήριο Πληροφορικής (Καράμηνας, 2004: 105-112).

Ακόμη, η βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτής της προσέγγισης ήταν ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και η εξοικείωση των μελών κάθε ομάδας (πειραματικής και ελέγχου) με το συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Μετά, λοιπόν, το σχηματισμό και την επωνυμία των ομάδων ακολούθησε συζήτηση για το ρόλο που θα αναλάβει κάθε μαθητής στην ομάδα του, όπως και για την εναλλαγή ρόλων σε κάθε διδασκαλία (Τριλιανός, 2000: 60-62). Ακόμη, συγκροτήθηκαν 8 ομάδες με 3 μέλη η καθεμιά από αυτές.[9] Έτσι, στην πειραματική ομάδα ένας μαθητής συντόνιζε το διερευνητικό έργο της ομάδας με βάση το Φύλλο Εργασίας, ο δεύτερος χειριζόταν τον υπολογιστή και ο τρίτος κατέγραφε τα αποτελέσματα της διερεύνησης στο Φύλλο Συμπλήρωσης των Απαντήσεων.[10] Αντίστοιχος επιμερισμός ρόλων ίσχυσε και στην ομάδα ελέγχου, όπου ένας μαθητής συντόνιζε την ομάδα στην αναζήτηση των απαντήσεων, ο δεύτερος ανέλαβε να εντοπίζει διαφορετικές πηγές αναζήτησης της απάντησης κάθε φορά και ο τρίτος σημείωνε τις απαντήσεις. Φυσικά, σε κάθε διδασκαλία οι μαθητές κάθε ομάδας εναλλάσσονταν στους ρόλους, ώστε να εμπλέκονται σε όλες τις δραστηριότητες της ομάδας τους. Στη συνέχεια (σελ. 84) ακολουθεί Πίνακας με τα βασικά χαρακτηριστικά της διαδικτυακής διδασκαλίας.[11]

6. Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο, δηλαδή Τεστ Γνωστικής Βάσης αντικειμενικού τύπου με δυο μορφές, μια με ερωτήσεις συμβατικού τύπου (ασκήσεις σχολικού εγχειριδίου) και μια με ερωτήσεις με οπτικά ερεθίσματα (εικόνες, χάρτες, διαγράμματα). Τα συγκεκριμένα τεστ κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή.[12] Για να διερευνηθούν, λοιπόν, οι

9. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η συνεργασία στον υπολογιστή ολιγομελών ομάδων (με 2-3 μέλη) βοηθάει τα μέλη να εξερευνούν το νέο ψηφιακό τοπίο (βλ. Διαδίκτυο), να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το μέσο με αποτέλεσμα να προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων (Σολομωνίδου, 2002: 327· Lethinen *et al.*, 1999).

10. Για περισσότερες πληροφορίες για το ρόλο των μαθητών των ομάδων όταν εργάζονται στον υπολογιστή βλ. Χατζηγεωργίου, 1998: 435.

11. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι το χρονοδιάγραμμα που παρουσιάζεται ακολουθεί το χρονικό πλαίσιο της μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή των 45 λεπτών. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, είναι αδύνατο να διεκπεραιωθεί μια διδασκαλία αυτού του τύπου σε 45 λεπτά, αν προηγουμένως ο εκπαιδευτικός, αλλά κυρίως οι μαθητές της τάξης δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου και δεν έχουν ασκηθεί σε τέτοιου είδους διερευνήσεις. Στην περίπτωση αυτή στη αρχή των επισκέψεων της τάξης στο Εργαστήριο μπορεί να διατίθεται ο διπλάσιος χρόνος σε κάθε φάση της διδασκαλίας, δηλαδή 10, 60 και 20 λεπτά, για τις φάσεις του προβληματισμού, της ανακάλυψης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας αντίστοιχα.

12. Στο Παράρτημα παρατίθενται οι δυο τύποι (Α' και Β') του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων από τη Β' φάση της έρευνας.

Φάσεις διεξαγωγής της διαδικτυακής διδασκαλίας

ΦΑΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ		
	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ-ΡΟΛΟΣ		ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
	ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
Προβληματισμού (5 λεπτά)	Ανακοινώσεις ομαδικών εργασιών και απαντήσεις εκπροσώπων των ομάδων σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού.	Έλεγχος γνώσεων του προηγούμενου μαθήματος και δημιουργία προβληματισμού για την εισαγωγή στη νέα διδακτική ενότητα.	Σημειώσεις μαθητών, κείμενα μαθητών, προβολέας διαφανειών.
Ανακάλυψης της γνώσης (30 λεπτά)	Επεξεργασία νέας διδακτικής ενότητας με διερευνητικό τρόπο και ομαδικές εργασίες με βάση τα Φύλλα Εργασίας.	Καθοδήγηση, παροχή οδηγιών, διευκρινίσεων, κεντρικός έλεγχος και συντονισμός.	Φυλλομετρητής, επεξεργαστής κειμένου, εκτυπωτής, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.
Αξιολόγησης (10 λεπτά)	Ανακοίνωση αποτελεσμάτων των ομαδικών εργασιών, ερωτήσεις εμπέδωσης, συζήτηση.	Διερεύνηση επιπέδου συγκράτησης της νέας γνώσης, συσχέτιση-διασύνδεση με προηγούμενη γνώση, παροχή περαιτέρω πληροφοριών και ιστοσελίδων.	Σημειώσεις, κείμενα, εικόνες, ολιγόλεπτο τεστ εμπέδωσης της νέας ύλης.
ΣΥΝΟΛΟ 45 ΛΕΠΤΑ		**ΜΙΑ (1) ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**	

συνέπειες που θα έχει στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας η εφαρμογή της διαδικτυακής διδασκαλίας, με άλλα λόγια, για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων, ότι δηλαδή η μέση επίδοση[13] των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις γραπτές δοκιμασίες στο μάθημα της Ιστορίας είναι ανώτερη από τη μέση επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο και για τις δυο ομάδες (πειραματισμού και ελέγχου) Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων με γραπτές δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου.[14] Στο εν λόγω εργαλείο, που σχεδιάστηκε για την επαλή-

13. Με τον όρο *μέση επίδοση* εννοείται ο μέσος όρος του συνόλου των επιδόσεων των μαθητών ανά ομάδα, πειραματισμού και ελέγχου, οι οποίες μετρήθηκαν με τα επαναληπτικά τεστ.

14. Τα τεστ που εφαρμόστηκαν στην έρευνά μας είναι προσαρμοσμένα στο μέγεθος και στα περιεχόμενα της ύλης της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης που διδάσκεται κάθε φορά, αλλά παραμένουν ταυτόσημα ως προς τα ζητούμενα της έρευνας ακολουθώντας τη σειρά της διδακτέας ύλης. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι απαιτήσεις της μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας υπαγορεύουν ακριβώς τα ίδια υποκείμενα και τα ίδια περιεχόμενα, όμως ως προς τα περιεχόμενα του μαθήματος δεν είναι δυνατό να παραμένουν ίδια, αφού αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης.

θευση ή διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων, συμπεριλήφθηκαν δοκιμασίες συμπλήρωσης κειμένου, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης και σύντομης απάντησης.[15]

7. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων[16] της Α' φάσης της έρευνας στο Α' και στο Β' μέρος του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων προκύπτει ότι οι επιδόσεις των μαθητών των δυο ομάδων *διαφέρουν σημαντικά* και η διαφορά που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική, αφού ο δείκτης σημαντικότητας είναι p=0,005. Η εν λόγω σημαντικότητα οφείλεται περισσότερο στο Β' μέρος του τεστ, στο οποίο ζητούνταν απαντήσεις από τους μαθητές καθώς τους παρέχονταν οπτικά ερεθίσματα.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της Β' φάσης της έρευνας στο Α' και στο Β' μέρος του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων προκύπτει ότι οι επιδόσεις των μαθητών των δυο ομάδων *διαφέρουν σημαντικά* και η διαφορά που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική, αφού ο δείκτης σημαντικότητας είναι p=0,000. Η εν λόγω σημαντικότητα οφείλεται τόσο στο Α' μέρος όσο και στο Β' μέρος του τεστ.

Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα και από τις δυο φάσεις της έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι *επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση της έρευνάς μας* (1η και 2η υπόθεση), ότι, δηλαδή, η διαδικτυακή διδασκαλία επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου, οι οποίες περιλαμβάνουν ασκήσεις τόσο συμβατικού τύπου όσο και με οπτικά ερεθίσματα.

Για την 3η υπόθεση έγινε ανάλυση διακύμανσης με δυο παράγοντες (Two-Way Anova)· ο ένας ήταν η μέθοδος διδασκαλίας και ο άλλος το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας πριν από την πειραματική παρέμβαση. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση (F(2,36)=1; p=0,375) ανάμεσα στη διαδικτυακή διδασκαλία και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών πριν από την πειραματική παρέμβαση, ενώ η ίδια ανάλυση ανέδειξε σημαντικές τις κύριες επιδράσεις της διαδικτυακής διδασκαλίας και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Έτσι, με βάση την ανάλυση που έγινε, διαπιστώνεται ότι όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επηρεάστηκαν ομοιόμορφα στις επιδόσεις τους στο Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων μετά τη Β' φάση της έρευνας. Με λίγα λόγια, ανεξάρτητα από το αρχικό γνωστικό τους επίπεδο οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους περίπου στον ίδιο βαθμό.

---

15. Οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης κατατάσσονται από πολλούς ερευνητές στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, εφόσον, φυσικά, διασφαλιστούν ζητήματα όπως η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους (Κασσωτάκης, 1999: 169).
16. Στο Παράρτημα παρατίθεται συγκεντρωτικός πίνακας με τα στατιστικά δεδομένα σε κάθε φάση της έρευνας.

8. Συμπεράσματα-προτάσεις

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξαν τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας που στηρίζεται στο διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, αν και πρέπει να διευκρινιστεί ότι η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση δεν αποτελεί παρά μια μελέτη περίπτωσης, τα αποτελέσματα της οποίας σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αντιπροσωπευτικά του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο αναφέρονται.

Η συγκεκριμένη μελέτη δεν είναι παρά μια πρόταση συμβολής στη συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο οι υπολογιστές και πιο συγκεκριμένα το Διαδίκτυο και οι εκπαιδευτικές του εφαρμογές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αναβάθμιση και στη βελτίωση των μεθόδων διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας, παρέχοντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Επομένως, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες και η διαδικτυακή διδασκαλία να εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, που πληρούν τις προϋποθέσεις υλοποίησής της, όπως, π.χ., η Γεωγραφία κ.ά., με βασική προϋπόθεση να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθήματος. Η επέκταση της έρευνας και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα θα συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση πιο στέρεων και επιστημονικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων για την όσο το δυνατό πιο ωφέλιμη παιδαγωγικά και διδακτικά αξιοποίηση του Διαδικτύου και των εκπαιδευτικών του εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (1988), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Βιβλίο Μαθητή Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, *Στα Νεότερα Χρόνια*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, *Στα Νεότερα Χρόνια*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Γκίκα, Ε. (2002), «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (σεναρίων) για το μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση εργαλείων των νέων τεχνολογιών: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις», στον επιστημονικό τόμο: *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, Κασταniώτη, Αθήνα.

Καράμηνας, Ι. (2001), «Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία: Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 120-121.

Καράμηνας, Ι. (2004), *Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004.

Καράμηνας, Ι. (2006), «Το διαδίκτυο ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο», στο Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Το Σχολείο στην Κοινωνία της*

Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κασσωτάκης, Μ. (1999), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, αρ. Φ. 303/13-03-2003, τόμ. Α', Αθήνα.

Πελαγίδης, Σ. (1999), *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ράττης, Α. - Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*, τόμ. Α' και Β', Αθήνα.

Σολομωνίδου, Χ. (2002), «Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας», στο Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου με θέμα: *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, τ. Α', Καστανιώτη, Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2000), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α' και Β', Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.

Bass, R. (1998), *Engines of Inquire: Teaching, Technology and Learner-Centered Approaches to Culture and History, Tools for Authentic Inquiry: The Novice in the Archive*, Sect.II, www.georgetown.edu/crossroads/guide/engines2.html

Bertrand, I. - Stephen F. (1995), *Advanced Educational Uses of the World Wide Web*, διαθέσιμο στο www.igd.fhg.de/archive/1995_www95/papers/

Burr, V. (1998), *An Introduction to Social Constructionist*, Roudledge, London and New York.

Dijkstra, S. *et al.* (1999), *Instructional Design of WWW-Based Courses-Support Environments: From Case to General Principles, Proceedings of Ed-Media 1999, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, B. Collins, R. Oliver (eds), Seattle, Washington, USA.

Large, A. - Beheshti, J. (2000), «The Web as a Classroom Resourse: Reactions from the Users», *Journal of the American Society for Information Science*, v. 51, n. 12.

Lethinen, E. *et al.* (1999), *«Computer Supported Collaborative Learning: A Review. CL-Net Project»*, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://suvi.kas.utu.fi/papers/clnet/clnetreport.html.

Παράρτημα

Συγκεντρωτικός Πίνακας με τα στατιστικά δεδομένα σε κάθε φάση της έρευνας

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στις ερωτήσεις του Α′ και του Β′ μέρους και στη συνολική αποτίμηση του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων

Τεστ	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Περιγραφή	**Μ. Ο.**	**Τ. Α.**	**Μ. Ο.**	**Τ. Α.**
Α′ Φάση- Α′ Μέρος	28,71	8,28	23,00	12,63
Α′ Φάση- Β′ Μέρος	28,33	5,63	20,36	6,71
Α′ Φάση- Σύνολο	57,04	11,62	43,35	17,62
Β′ Φάση- Α′ Μέρος	33,43	7,05	27,05	5,77
Β′ Φάση- Β′ Μέρος	30,95	4,84	22,83	6,65
Β′ Φάση- Σύνολο	64,38	10,75	49,88	10,59
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ	121,43	20,78	93,24	26,91

Έλεγχος της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις του Α′ και του Β′ Μέρους και στη συνολική αποτίμηση του Τεστ Γνώσεων και Δεξιοτήτων

	Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών	
Τεστ	**F**	**p**
Α′ Φάση- Α′ Μέρος	3,007	0,091
Α′ Φάση- Β′ Μέρος	17,442	0,000***
Α′ Φάση- Σύνολο	8,826	0,005**
Β′ Φάση- Α′ Μέρος	10,301	0,003**
Β′ Φάση- Β′ Μέρος	20,468	0,000***
Β′ Φάση- Σύνολο	19,374	0,000***

***p<0,050 **p<0,010 *** p<0,001**

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ..... **ΤΑΞΗ:** .....

ΜΑΘΗΜΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: ..... **ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:** .....

14η ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Δάσκαλος: Υπήρξε ο πρώτος κυβερνήτης του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Υπηρέτησε ως υπουργός εξωτερικών της Ρωσίας. Η εμπειρία και οι γνώσεις του συνέβαλαν καθοριστικά στην οργάνωση και σύσταση του νέου ελληνικού κράτους. Η διακυβέρνησή του όμως δημιούργησε αντιδράσεις και εσωτερικές έριδες σε μια μερίδα του πολιτικού κόσμου, οι οποίοι κινήθηκαν εναντίον του και τελικά κατάφεραν να τον δολοφονήσουν.

Προβληματισμός: Γνωρίζετε ποιος ήταν ο συγκεκριμένος κυβερνήτης; Θέλετε να μάθουμε περισσότερες πληροφορίες για το έργο και την προσφορά του στην Ελλάδα; Ξεκινάμε, λοιπόν, τη διερεύνηση με τη χρήση του Διαδικτύου.

1η μαθησιακή δραστηριότητα

Από τα «Αγαπημένα» επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.odyssey.com.cy/main/default.aspx?tabID=135&itemID=1403&mid=899 και μελετήστε τις παραγράφους 1, 3 και 4. Επίσης, επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/11.html, μελετήστε τη 2η παράγραφο, και στη συνέχεια επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html και μελετήστε το ίδιο θέμα.

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Ποιες συνθήκες επικρατούσαν στην Ελλάδα, όταν ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας ο Ι. Καποδίστριας;

β. Με ποιο τρόπο προσπάθησε να πετύχει τους στόχους του; Ποια μέτρα έλαβε στην αρχή;

2η μαθησιακή δραστηριότητα

Από τα «Αγαπημένα» επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.odyssey.com.cy/main/default.aspx?tabID=135&itemID=1403&mid=899 και μελετήστε τη 2η παράγραφο. Επίσης, μελετήστε το ίδιο θέμα στη διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/14.html

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας:

Να γράψετε σε μορφή παραγράφου (περίπου 5 γραμμές) τα μέτρα που έλαβε ο Ι. Καποδίστριας στους τομείς της οικονομίας, της εκπαίδευσης και της διοίκησης, όταν ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας.

3η μαθησιακή δραστηριότητα

Από τα «Αγαπημένα» επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/11.html και μελετήστε το σχετικό κείμενο. Επίσης, επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/12.html και μελετήστε το ίδιο θέμα. Τέλος, αναζητήστε και μελετήστε την εικόνα *«Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια»* από την επιλογή «Φωτογραφίες» στην ιστοσελίδα: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, να απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Ποιοι οι λόγοι που προκάλεσαν τις αντιδράσεις στο έργο του Ι. Καποδίστρια;

β. Ποιοι πρωτοστατούσαν στις αντιδράσεις και για ποιο λόγο;

γ. Ποιο το αποτέλεσμα των αντιδράσεων;

4η μαθησιακή δραστηριότητα

Από τα «Αγαπημένα» επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.odyssey.com.cy/main/default.aspx?it=1&tabid=135&itemid=1135 και αναζητήστε Ι. Καποδίστριας· επίσης, την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html και από την επιλογή «Φωτογραφίες» αναζητήστε *«Ιωάννης Καποδίστριας»*, και τέλος τη διεύθυνση: www.culture.gr/4/42/421/42103/42103e/g42103e3.html και αναζητήστε «Ιωάννης Καποδίστριας».

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας:

α. Να σκιαγραφήσετε το πορτραίτο του Ι. Καποδίστρια (να σχολιάστε τις επιπτώσεις που είχε ο θάνατός του για τη μελλοντική πορεία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους).

β. Εφόσον ολοκληρώσετε την προσπάθειά σας από τα «Αγαπημένα», επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.haef.gr/chilias/greek/gre/history/1821/kapodistrias.htm και εκτυπώστε ανάλογη εργασία που έκαναν άλλοι μαθητές και η οποία θα αποτελέσει μέτρο σύγκρισης των δικών σας προσπαθειών.

ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
Β' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - Α' ΜΕΡΟΣ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ..... **ΤΑΞΗ:**.....

ΜΑΘΗΜΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ

ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ 25-30

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:..... **ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:**.....

1. Να συμπληρώσετε το παρακάτω κείμενο με τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να γράψετε με λίγα λόγια την ιστορία του Ιωάννη Καποδίστρια:

Τον Ιανουάριο του ..... ο Ι. Καποδίστριας ανέλαβε τη ..... της Ελλάδας. Εργάστηκε με ζήλο για να συγκροτήσει και να οργανώσει..... Δημιούργησε .....και έκοψε νομίσματα, τους ..... Ίδρυσε σχολεία που ονομάστηκαν ..... Ίδρυσε στην Τίρυνθα .... για να εκπαιδεύονται οι Έλληνες γεωργοί. Κατάφερε να γίνει αποδεκτή από τους Έλληνες η καλλιέργεια της..... και να αναπτυχθεί η ..... Φρόντισε να περιληφθούν στα σύνορα του νεοσύστατου κράτους περισσότερα ..... Όμως προκάλεσε πολλές ....., κυβερνώντας με απολυταρχικό τρόπο, με συνέπεια στις 27 Σεπτεμβρίου του 1831 να ..... από τους αντιπάλους του.

2. Να βάλετε σε κύκλο το γράμμα α, β, γ ή δ, που βρίσκεται μπροστά από τη σωστή απάντηση με την οποία συμπληρώνεται η πρόταση.

1. Λίγο πριν από την καταστροφή των Ψαρών, οι Ψαριανοί έκαναν το μεγάλο σφάλμα...

α. να αμυνθούν στη στεριά, αχρηστεύοντας τα πλοία τους.
β. να μπουν στα πλοία και να φύγουν.
γ. να περιμένουν βοήθεια από την Πελοπόννησο.
δ. να επιτεθούν στον τουρκικό στόλο με τα πλοία.

2. Όταν ο Ιμπραήμ αποβιβαζόταν στην Πελοπόννησο, ο Κολοκοτρώνης...

α. απουσίαζε στη Μολδοβλαχία.
β. ήταν φυλακισμένος με άλλους οπλαρχηγούς στην Ύδρα.
γ. μαχόταν στη Στερεά Ελλάδα.
δ. ήταν βαριά άρρωστος.

3. Η δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου κράτησε ένα χρόνο και έγινε ...

α. από τον Κιουταχή με 20.000 στρατό.
β. από το στρατό του Δράμαλη.
γ. όταν οι Μεσολογγίτες απουσίαζαν στην Ήπειρο.
δ. από τον Αλή Πασά.

4. Οι πολιορκημένοι Μεσολογγίτες, αφού δεν υπήρχε τρόπος να βοηθηθούν, αποφάσισαν...

α. να ανατιναχθούν όλοι στον αέρα.
β. να πάρουν τα πλοία και να φύγουν.
γ. να παραδοθούν.
δ. να επιχειρήσουν ηρωική έξοδο.

5. Η πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων απέναντι στην Ελληνική Επανάσταση άλλαξε ύστερα από...

α. τους ηρωικούς αγώνες των Ελλήνων και το φιλελληνικό ρεύμα.
β. την υποχώρηση του Σουλτάνου.
γ. την άρνηση της Αιγύπτου για συνεργασία με τους Τούρκους.
δ. το θάνατο του Γ. Καραϊσκάκη.

6. Η ναυμαχία του Ναβαρίνο (Οκτώβριος 1827) οδήγησε...

α. στη σύναψη τουρκοαιγυπτιακής συνθήκης.
β. στον ξεσηκωμό της Επτανήσου.
γ. στην απελευθέρωση της Ελλάδας.
δ. στην ανασυγκρότηση του τουρκικού στόλου.

7. Όταν ο Ι. Καποδίστριας ανέλαβε τη διακυβέρνηση της Ελλάδας...

α. ικανοποιήθηκε ο Σουλτάνος.
β. οι σύμμαχοι έφυγαν από την Ελλάδα.
γ. φτώχεια και αναρχία επικρατούσε σε όλη την Ελλάδα.
δ. διαπίστωσε ότι τα οικονομικά της χώρας ήταν σε καλή κατάσταση.

8. Ο Καποδίστριας διέλυσε την Εθνοσυνέλευση για ...

α. να παίρνει γρήγορες αποφάσεις στις δύσκολες εκείνες περιστάσεις.
β. να εκλεγούν άλλοι βουλευτές της αρεσκείας του.
γ. να την αντικαταστήσει με τη Γερουσία.
δ. να φέρει Βασιλιά.

9. Η διάλυση της Εθνοσυνέλευσης προκάλεσε...

α. ικανοποίηση στον Πατριάρχη.
β. ευχαρίστηση στους πολιτικούς.
γ. τις έντονες διαφωνίες των συμμάχων.
δ. αντιδράσεις και δυσαρέσκεια στους Κοτζαμπάσηδες.

10. Ισχυρή αντιπολίτευση κατά του Ι. Καποδίστρια δημιουργήθηκε, διότι...

α. ακολουθούσε τις οδηγίες των Ρώσων.
β. δεν πέτυχε την ένωση με την Κρήτη.
γ. πήρε όλες τις εξουσίες στα χέρια του.
δ. ήταν με το μέρος των στρατιωτικών.

3. Να αντιστοιχίσετε τις λέξεις που βρίσκονται στην αριστερή στήλη με εκείνες που ταιριάζουν και βρίσκονται στη δεξιά στήλη.

	Κόλπος του Γέροντα
Δ. Υψηλάντης και Ι. Μακρυγιάννης	Μεσολόγγι
Γ. Καραϊσκάκης	Ψαρά
Ιμπραήμ	Μανιάκι
Χρ. Καψάλης	Μεθώνη
Παπαφλέσσας	Αράχοβα
Αντ. Βρατσάνος	Χίος
	Μύλοι

4. Με ποιο τρόπο η ηρωική έξοδος των Μεσολογγιτών επηρέασε θετικά την τύχη του αγώνα των Ελλήνων για απελευθέρωση;

.....

.....

ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
Β' ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - Β' ΜΕΡΟΣ


1


2


3


4


5


6


7


8


9


10

5. Οι δέκα παραπάνω πίνακες αναπαριστάνουν διαφορετικό θέμα κάθε φορά. Αφού τους μελετήσετε προσεκτικά, να απαντήσετε σε κάθε ερώτηση υπογραμμίζοντας τη σωστή απάντηση.

1. Ο πίνακας 1 απεικονίζει τον:	**2. Ο πίνακας 2 απεικονίζει σκηνή από την:**
Αθανάσιο Τσακάλωφ	Έξοδο του Μεσολογγίου
Ιωάννη Καποδίστρια	Μάχη στον Ανάλατο
Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο	Μάχη στην Αράχοβα
Ιωάννη Μακρυγιάννη	Καταστροφή της Χίου
3. Ο πίνακας 3 απεικονίζει τον:	**4. Ο πίνακας 4 απεικονίζει σκηνή από τη:**
Μάρκο Μπότσαρη	Μάχη στους Μύλους
Οδυσσέα Ανδρούτσο	Ναυμαχία στον κόλπο του Γέροντα
Γεώργιο Καραϊσκάκη	Καταστροφή της Κάσου
Αθανάσιο Διάκο	Πολιορκία του Μεσολογγίου
5. Ο πίνακας 5 απεικονίζει τον:	**6. Ο πίνακας 6 απεικονίζει τον:**
Κωνσταντίνο Κανάρη	Ιμπραήμ
Μάρκο Μπότσαρη	Ιωάννη Μακρυγιάννη
Παπαφλέσσα	Αλ. Υψηλάντη
Θ. Κολοκοτρώνη	Αλ. Μαυροκορδάτο
7. Ο πίνακας 7 απεικονίζει σκηνή από:	**8. Ο πίνακας 8 απεικονίζει σκηνή από τη:**
την πολιορκία της Ακρόπολης	Ναυμαχία στον κόλπο του Γέροντα
τη Μάχη στους Μύλους	Καταστροφή των Ψαρών
το στρατόπεδο του Γ. Καραϊσκάκη στην Καστέλα	Καταστροφή της Κάσου
την πολιορκία του Μεσολογγίου	Ναυμαχία του Ναβαρίνο
9. Ο πίνακας 9 απεικονίζει:	**10. Ο πίνακας 10 απεικονίζει τον:**
τον Χρ. Καψάλη στο Μεσολόγγι	Μουσταφάμπεη
σκηνή από το Χορό του Ζαλόγγου	Δράμαλη
τον Αντώνη Βρατσάνο στα Ψαρά	Ομέρ Βρυώνη
σπηλιά στο Χωριό Μελιδόνι του Ρεθύμνου	Ιμπραήμ



Χάρτης (1)

Ναύπλιο Ψαρά Μεσολόγγι Ύδρα Κάσος

6. Ο παραπάνω χάρτης (1) αναπαριστάνει περιοχές της Ελλάδας που ξεσηκώθηκαν κατά τη διάρκεια της επανάστασης. Αφού μελετήσετε προσεκτικά το χάρτη να αντιστοιχίστε την κάθε περιοχή στο κάτω μέρος του χάρτη, με το σημείο εκείνο (κόκκινη βούλα) που ταιριάζει. Προσοχή: Υπάρχουν πέντε περιοχές που αντιστοιχούν σε εννιά γεωγραφικά σημεία, επομένως τέσσερα σημεία (βούλες) θα μείνουν χωρίς αντιστοίχιση.



Χάρτης (2)

7. Ο παραπάνω χάρτης (2) αναπαριστάνει περιοχές της Ελλάδας όπου έγιναν πολεμικά γεγονότα την περίοδο της επανάστασης. Αφού τον μελετήσετε προσεκτικά, να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Σε ποιες από τις παραπάνω περιοχές, όπου δόθηκαν αποφασιστικές μάχες, πρωταγωνίστησε ή συμμετείχε ο Γεώργιος Καραϊσκάκης; .....

.....

2. Ποιοι οι αντιμαχόμενοι και ποιο το αποτέλεσμα σε κάθε μάχη; .....

.....



Χάρτης (3)

8. Ο παραπάνω Χάρτης (3) απεικονίζει ορισμένες από τις περιοχές της πατρίδας μας που επαναστάτησαν κατά τη διάρκεια του αγώνα. Στις περιοχές αυτές δόθηκαν αποφασιστικές μάχες για την επιτυχή εξέλιξη του αγώνα των Ελλήνων για απελευθέρωση. Αφού τον μελετήσετε προσεκτικά, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Σε ποια περιοχή από αυτές που βλέπετε στο χάρτη δόθηκε αποφασιστική μάχη για την απελευθέρωση της Ελλάδας; .....

2. Πότε έγινε αυτό το πολεμικό γεγονός; .....

3. Ποιοι ήταν οι αντιμαχόμενοι από κάθε πλευρά; .....

.....

4. Ποιος ο λόγος της σύγκρουσης;

.....

5. Πού οδήγησε τελικά η συγκεκριμένη επιχείρηση;

.....

Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα - «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Χρύσα Τερεζάκη
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης-Υπότροφος του ΙΚΥ

1. Εισαγωγή

1.1. *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Π.Ε.Π.) και το αίτημα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*

Τα Π.Ε.Π. είναι προγράμματα που δεν υπαγορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και συνήθως ενεργοποιούνται από το ενδιαφέρον και την ανάληψη πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών αποτελώντας μάλιστα τον ιδεωδέστερο τόπο να ευδοκιμήσει το μεράκι, η έμπνευση, η πρωτοβουλία και ο κόπος τους. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εντάσσονται σε μη υποχρεωτικά, όμως θεσμοθετημένα πλαίσια, ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που μπορούν να αφορούν άμεσα είτε τους ίδιους είτε τους μαθητές τους (Μπαγάκης, Γ., 2000, σ. 11). Η φιλοσοφία και οι στόχοι τους φαίνεται συχνά να συνάδουν με ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς στόχους και προσδοκίες, που υπογραμμίζουν ότι:

«για να πετύχει η εκπαίδευση το έργο της, *πρέπει να λαμβάνει υπόψη της εξίσου και τους τέσσερις πυλώνες της γνώσης: α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, β) να του μάθει πώς να ενεργεί, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, δ) να του μάθει πώς να υπάρχει... πρέπει απαραιτήτως να αλλάξει τους στόχους της και τις προσδοκίες των ανθρώπων από αυτήν. Μια μάθηση ευρείας αντίληψης πρέπει να βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους». (UNESCO, 1996).*

Προς την κατεύθυνση αυτή συνηγορεί εν συνεχεία η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, η οποία, στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρεί σταδιακά την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιςα εκπαίδευσης με το σχεδιασμό και την υιοθέτηση Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Σπουδών. Στο Φ.12.1/766/Γ1/700-1/8/2001 χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... μια ποιοτική αναβάθμιση, η οποία θα βασισθεί σε ένα νέο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που ήδη επεξεργάζεται το Π.Ι., με γνώμονα την κατά το δυνατό σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή τη διαθεματικότητα. *Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) στοχεύει τόσο στην καλύτερη και ισόροπη κατανομή της διδακτέας ύλης ανά τάξη, όσο και στην εφικτή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και η ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η ζώνη καινοτόμων δράσεων για το Γυμνάσιο... οι οποίες θα πρέπει να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλουτιζόμενες* με προγράμματα δραστηριοτήτων στα οποία εντάσσονται θέματα από *την Ολυμπιακή Παιδεία, επιλεγμένες ενότητες από το Πρόγραμμα «Μελίνα» και τα Προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα Σχολεία Εκπαιδευτικών Πιλοτικών και Πειραματικών Εφαρμογών (ΣΕΠΠΕ), την Αγωγή Υγείας και τις διαφυλικές σχέσεις, την Τοπική Ιστορία, τη Διαπολιτισμική Αγωγή, τις Νέες Τεχνολογίες, την Περιβαλλοντική Αγωγή, τα Εικαστικά κ.ά.».*

Παρατηρώντας προσεκτικά τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια δεν μπορεί κανείς παρά να διαπιστώσει την εντυπωσιακή –θεωρητικά τουλάχιστον– προσπάθεια για αλλαγή του προσώπου του εκπαιδευτικού συστήματος, με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων που χαρακτηρίζονται ως προαιρετικά. Αποτελεί όμως ο καταιγισμός σχεδιαστικά θεωρητικών κυρίως προτάσεων μόνο, ικανή συνθήκη για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος ή μήπως απαιτούνται και δραστικές παρεμβάσεις που αφορούν την πρακτική τους εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς;

Στα Πανεπιστήμια διδάσκονται τα σχετικά με τη μάθηση που συντελείται μέσω προτύπου, την ενεργητική μάθηση, τον εποικοδομισμό, την κοινωνική μάθηση... Ασφαλώς είναι πολύτιμες παρακαταθήκες γνώσης και σπουδής, και πάνω σε αυτές τις παραδοχές πρέπει να βασιστεί ίσως η Πολιτεία για το σχεδιασμό και *την κατάθεση ενός σχεδίου δράσης εθνικής εμβέλειας με στόχο την επένδυση στους ανθρώπινους πόρους της* (δασκάλους πρώτα και εν συνεχεία μαθητές). Επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο η Πολιτεία αφενός σε μακρο-επίπεδο ξεκλειδώνει την πόρτα του εκσυγχρονισμού (θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου), αφετέρου σε επίπεδο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων παρέχει ευκαιρίες για αλλαγή στάσεων, νοοτροπιών, συμπεριφορών και διαφορετικό τρόπο θέασης του κόσμου και της ζωής τους.

Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, κάθε επαγγελματική κατηγορία ανθρώπων και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναβαθμιστούν ποιοτικά, πρώτα ως άνθρωποι και εν συνεχεία ως επαγγελματίες, που δεν διστάζουν να ενστερνιστούν νέες απόψεις και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές. Αξιοποιώντας ουσιαστικά η εκπαίδευση το *κίνητρο για αυτοπραγμάτωση* των λειτουργών της επιτυγχάνει αρχικά τη δημιουργία συνθηκών τέτοιων, ώστε να συναφθούν σχέσεις

μεταξύ των ανθρώπων της που στη συνέχεια θα διαμορφώσουν το απαιτούμενο κλίμα οικειότητας και χαράς για την αναζήτηση και τον πειραματισμό σε νέους τρόπους και μεθόδους προσφοράς ή πρόσληψης της νέας γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει κάποτε να πάψουν να ενοχοποιούν τους εαυτούς τους, όταν νιώθουν ανθρώπινα συναισθήματα απέναντι στον μαθητή, τον συνάδελφο, τον εαυτό, τον δίπλα στο σχολείο, όταν αισθάνονται οικεία και προσωπικά στο χώρο όπου καθημερινά δαπανούν το ένα τρίτο της ζωής τους; Μήπως το ερώτημα αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα από τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης; (Javris, P., 2003).

Αναμένεται, δηλαδή, από την Πολιτεία η κατάθεση μιας εξίσου καινοτόμου πρότασης με εκείνη των καινοτόμων θεωρητικά προγραμμάτων, με στόχο την έγκαιρη και έγκυρη εκπαίδευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και την επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αναφορικά με την πρακτική –το «πώς»– των παραπάνω καινοτομιών. Η οικοδόμηση συλλογικών ιδεών, το μοίρασμα κοινωνικών οραματισμών και η επιτυχία κοινών στόχων της εκπαίδευσης και της Πολιτείας δεν μπορεί παρά να προϋποθέτουν πρωτίστως μια αγωγή που δίνει ευκαιρίες για έκφραση και επικοινωνία μεμονωμένων ατόμων - οραμάτων, στόχων και ιδεών.

Το αίτημα, εξάλλου, για εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια στείρα και άνευ περιεχομένου, συναισθήματος αλλά και ενδιαφέροντος τυπική ρήση εκφρασμένη στα διεκδικητικά πλαίσια του συνδικαλιστικού τους οργάνου, αλλά αίτημα ουσίας, προσωπικής υπόθεσης και ανάγκης και δικαίωμα όλων εκείνων που συναπαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Θα ήταν τουλάχιστον αφέλεια να πιστεύει κανείς ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητη από την προσωπική ανάπτυξή τους και συναρτάται αποκλειστικά με τις απρόσωπες οδηγίες των όποιων αναβαθμισμένων αναλυτικών προγραμμάτων ή των σχολικών εγχειριδίων (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 13-42).

Η κατάθεση, όμως, ψυχής, η ανάληψη πρωτοβουλίας και κρίσιμης απόφασης –που συχνά αναμένονται ως αυτονόητα από τους εκπαιδευτικούς– είναι ζήτημα άσκησης και μάθησης στους τρόπους με τους οποίους παίρνονται οι όποιες αποφάσεις. Κι αυτό, γιατί μάθηση είναι: «... *μια κυκλική διεργασία η οποία συμπεριλαμβάνει τη λήψη ριψοκίνδυνων αποφάσεων, την επιθυμία της συνεισφοράς, την αποδοχή των συναισθημάτων και την ικανότητα αυτοελέγχου των προσωπικών εμπειριών και της προόδου*» (Jaques, D., 2001, σ. 415).

Και επιπλέον, το να κατηγορούνται οι εκπαιδευτικοί ότι ακολουθούν τη διδακτέα ύλη «στο καρότσι» υποβαθμίζοντας, κατά συνέπεια, την ίδια τους την εργασία σε παροχή μόνο γνώσεων –του «τι»– είναι μάλλον άδικο, όταν πολλοί από αυτούς χρειάζεται συχνά να κάνουν περισσότερες από μια δουλειές για να επιβιώσουν, συνεπώς η επιφυλακτικότητα και η έλλειψη ενθουσιασμού για ανάληψη επιπλέον υποχρεώσεων είναι κάθε άλλο παρά μια απλοϊκή αντίδραση στην «καινοτομία». Ίσως, δηλαδή, η Πολιτεία να βρίσκεται αντιμέτωπη με μια

ρεαλιστική στρατηγική των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιδράσουν στις δυσχέρειες της αντικειμενικής πραγματικότητας με την οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 72, 73).

Το να απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να άρουν τη διστακτικότητά τους και να εφαρμόσουν «διά ενστίκτου» και στην τύχη τις όποιες καινοτομίες, θεωρούμε ότι σχετίζεται περισσότερο με ένα δικό της παραμελημένο καθήκον, του να τους δείξει στην πράξη πώς είναι «... *να πλάθουμε ανθρώπους ικανούς να οργανώσουν τη ζωή της λαϊκής ολότητας όπου ανήκουν... για την προκοπή τους, να μη ρίχνουν την ευθύνη σε άλλους ή και στην τύχη, παρά να νιώθουν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο με τους φυσικούς ηγέτες αλλά και ως τον κύριο υπεύθυνο...*» (Δελμούζος, Α., στο: Μ. Κοντουρά-Τσολάκης 1991).

Ένα πλάνο εθνικού σχεδιασμού παρεμβατικής πρακτικής αναφορικά με τη μόρφωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευσή τους αφενός είναι απολύτως αναγκαίο και αφετέρου *θα πρέπει να στοχεύει υπεύθυνα, μεθοδευμένα και οργανωμένα στην αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου των δασκάλων, την εξοικείωση με τη δυναμική της ομάδας και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την ανάληψη πρωτοβουλιών ομάδων έργου αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικο-συναισθηματικών ομάδων, στη δημιουργία προϋποθέσεων για προσωπική έκφραση και δημιουργία... κ.ά.* (Rogers, A., 1998, σ. 200).

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν ίσως να αποτελέσουν μια ισχυρή βάση για τους ανθρώπους που εν συνεχεία θα κληθούν να γνωρίσουν τις νέες καινοτόμες προτάσεις, θα ασκηθούν στη χρήση νέων ψυχοπαιδαγωγικών μέσων, θα αποφασίσουν μόνοι τους πότε είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης όπως η μέθοδος project και οι διαθεματικές προσεγγίσεις (Χρυσαφίδης, 2000· Ματσαγγούρας, Η., 2003· Θεοφιλίδης, Χ., 1997· Frey, C., 1998 κ.ά.), θα διεξαγάγουν ως πρωταγωνιστές εκπαιδευτική έρευνα (Kemmis, S., 1997· Κατσαρού, Ε. - Τσάφος, Β., 2003 κ.ά) και αυθεντική αξιολόγηση (Γεωργούσης, Π., 1998) στη σχολική τάξη και το σχολείο τους.

1.2. *Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ένας φαύλος κύκλος και το κυνήγι του χαμένου «θησαυρού»*

Ο προβληματισμός που μέχρι τώρα αναπτύχθηκε θα μπορούσε να εξάψει περισσότερο τη φαντασία και να πυροδοτήσει τον εκπαιδευτικό διάλογο, εάν πιθανώς ενισχυόταν από το ακόλουθο ερώτημα: *Γιατί η Πολιτεία, που αναθέτει σε ομάδες εφευρετικών –και ομολογουμένως αξιόλογων πολλές φορές– ατόμων το σχεδιασμό καινοτόμων προτάσεων, δεν προαπαιτεί* –στην περίπτωση που ο ένας σχεδιασμός είναι πολύ σχετικός με προγενέστερο ή σύγχρονό του– *τη συνεργασία των υπεύθυνων συντελεστών τους, ώστε η νέα καινοτόμα πρόταση να μη χρειάζεται να ξαναρχίσει από την αρχή με κίνδυνο να χάσει από την ποιότητα και τη δυναμική της στην πορεία; Γιατί να μην αξιοποιείται, δηλαδή, συνθετικά η εμπειρία και η τεχνογνωσία που κατακτήθηκε έως τότε;*

Μήπως έτσι τα δίπτυχα γνώση-εμπειρία και τεχνογνωσία-ενθουσιασμός δεν έχουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες να συνθέσουν μια νέα πρόταση-πρόκληση, που θα πατάει σε γερά θεμέλια, θα είναι περισσότερο δεμένη και περιεκτική, πρακτικά εφαρμόσιμη, οργανωτικά καλύτερη και ουσιαστικά συλλογική;

Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή της έλλειψης συνεργασίας, είναι άτοπο να υποθέτουμε ότι αναπτύσσεται ανταγωνιστικότητα, υποβόσκουν –έστω και υποσυνείδητα– λογικές που δηλώνουν αξιολογικές κρίσεις –για τον «άλλο», τον «καλύτερο» ή τον «χειρότερο»– τους κραδασμούς των οποίων αφομοιώνουν από τους συντελεστές και τους εκάστοτε διεκπεραιωτές οι εκπαιδευτικοί, και οι μαθητές του τόπου καλούνται να μετέχουν σε ένα καθημερινό κυνήγι του «θησαυρού» που χάθηκε και οι σχεδιαστές απαιτούν από αυτούς να ανακαλύψουν σπαταλώντας άσκοπα εντέλει το θησαυρό που οι ίδιοι κρύβουν μέσα τους;

Σχετικά με αυτό το ζήτημα ο Γ. Μπαγάκης αναφέρει:

«Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, Comenius, Κινητικότητας, Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), πολιτιστικά καθώς και πειραματισμοί εντός και εκτός των πλαισίων θεσμοθετημένων προγραμμάτων αποτελούν μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που αναπτύσσονται στη χώρα μας και που πολλές φορές λειτουργούν αρκετά ανταγωνιστικά μεταξύ τους, διεκδικώντας το καθένα τη βεβαιότητα για αλλαγή στο χώρο της παιδείας, κατά την εφαρμογή και την ευρύτερη γενίκευσή του» (Μπαγάκης, Γ., 2000, σ. 11).

Πόσο άραγε μπορεί ένα τέτοιο ερώτημα να έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς της βάσης και τους μαθητές που εμπλέκονται στην πειραματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων; Πόσο σίγουροι είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά ότι ξεχωρίζουν πού αρχίζει η μια και πού σταματάει η άλλη καινοτομία και, από την άλλη, πόσο σωστό είναι αυτό την εποχή μας, εποχή της ολικής αντίληψης των πραγμάτων; Και, επιπλέον, πώς μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα των πιλοτικών εφαρμογών των καινοτομιών, όταν η μια εμπλέκεται στα όρια της άλλης εντελώς άναρχα και τυχαία; Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Από την ποιοτική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Κερατσινίου, σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είχαν περατώσει επιτυχώς την εξαετή πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ από το 1995, φάνηκαν θετικά συμπεράσματα, αφού δάσκαλοι και μαθητές είχαν από πριν ασκηθεί σε ανοικτές μορφές μάθησης» (*Αγγελοπούλου, Δ., 2005, τ. 4, σ. 46).*

Στο παραπάνω ενδεικτικό παράδειγμα τι αξιολογείται θετικά; Η Ευέλικτη Ζώνη ή η προεργασία των έξι χρόνων πετυχημένης πιλοτικής εφαρμογής και η εξοικείωση στην άσκηση σε ανοικτές μορφές μάθησης δασκάλων και μαθητών, επιτεύγματα του Προγράμματος Μελίνα; Γιατί όχι και τα δύο;

Αλλά και σε άλλο παράδειγμα της ταυτόχρονης πιλοτικής εφαρμογής των παραπάνω δύο καινοτόμων προγραμμάτων φαίνεται να εντοπίζεται σύγχυση:

«... στη συνέχεια 2001-2002, που την εμφάνισή της κάνει η Ευέλικτη Ζώνη στο σχολείο, και εκεί τα μπερδεμένα πράγματα αλλά και οι διαφορετικές ταχύτητες μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πάλι γεγονός που απεικονίζεται χαρακτηριστικά στις αναφορές των δεκάχρονων μαθητών της ομάδας (Β)» (Τερζάκη, Χ., 2004).

«Θέλω να πω κάτι για την ευέλικτη ζώνη, γιατί αν την έβγαλαν σε βιβλίο περιορίζει τα θέματα των παιδιών, δεν μπορούν να σκεφτούνε. Τους λέει, πάρτε αυτό και κάντε αυτό. Πιστεύω ότι δεν είναι καλό αυτό, να βγάζουν σε βιβλίο, γιατί σε περιορίζει, δε σου δίνει δυνατότητες να σκεφτείς μόνος σου, να πεις τη γνώμη σου και δειλιάζεις μερικές φορές, αφού σου λέει αυτό το πράγμα το βιβλίο αυτό. Δεν είχαμε πάρει ποτέ βιβλίο της ευέλικτης ζώνης στην τρίτη τάξη. Πέμπτη πήραμε...» (Θανάσης)

«... τώρα δεν κάνουμε στην ευέλικτη ό,τι κάναμε και στο πρόγραμμα «Μελίνα», οι δάσκαλοι έχουνε πάρει οδηγίες ότι η ευέλικτη ζώνη είναι για να συγκεντρώνεις πληροφορίες, υλικό κ.λπ., την έχουνε κάνει δηλαδή ένα συνηθισμένο μάθημα... (εμείς) λειτουργούσαμε κάναμε πολλά θεατρικά δρώμενα γιατί είναι βασικά να σου βγει μόνο του από μέσα σου, *να μη σου βγει από χαρτί, από πληροφορίες». (Γιάννης)*

«Στο θεατρικό παιχνίδι, όταν είχαμε ευέλικτη ζώνη δηλαδή –που αρκετές φορές κάναμε θεατρικό παιχνίδι– διαδραματίζαμε πράγματα που γίνονταν μέσα στην τάξη, συζητούσαμε, κάναμε τον κύκλο των μικρών συγγραφέων ή τον κύκλο των μικρών ποιητών, ε και μ' άρεσε πολύ». (Γεωργία)

«... γιατί εκεί ήταν πιο πολλές ώρες. *Γιατί ήμασταν σε μικρότερες τάξεις. Ενώ όταν είδα ότι μερικές φορές, τώρα στην πέμπτη, έχει μικρύνει και έχει μείνει μόνο μια ώρα την ημέρα αυτό το πρόγραμμα* (ώρες ευέλικτης ζώνης)» *(Θανάσης)*

Ποιά είναι η υπεύθυνη θέση των θεωρητικών, των σχεδιαστών, των πανεπιστημιακών, των υπευθύνων του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και γενικά όλων των φορέων που εμπλέκονται σε κάθε είδους σχεδιασμό σχετικά με τα παραπάνω; Φταίνε λοιπόν οι μαθητές, οι δάσκαλοι ή οι σχολικοί σύμβουλοι, που μπερδεύτηκαν πότε με τη μια και πότε με την άλλη αγωγή; Μήπως μερίδιο ευθύνης αντιστοιχεί στην Πολιτεία, εκείνη την «άπιαστη» Ιδέα –που αποτελείται όμως από όλους εμάς– που με την ανοχή της διαιωνίζονται τα παραπάνω παράδοξα;

Η ακόλουθη συλλογιστική αναδεικνύει, θεωρούμε, με σαφήνεια το μέγεθος αλλά και το είδος του προβλήματος:

«... η Φυσική Αγωγή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, η Περιβαλλοντική Αγωγή, αλλά

και η Ηθική Αγωγή, η Αισθητική Αγωγή, η Εικαστική Αγωγή, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή, η Καλλιτεχνική Αγωγή και όλες οι λοιπές «αγωγές»... Όλες αυτές οι «αγωγές» αναπτύσσονται αυτόνομα και ανεξάρτητα, με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα και διακεκριμένες ώρες στο αναλυτικό πρόγραμμα... Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο που υπονοείται, με αυτή την παράθεση «αγωγών», η Αγωγή του ατόμου προκύπτει από τη σύνθεση όλων αυτών των επιμέρους αγωγών, ... δεν υποδεικνύονται όμως τρόποι για το πώς θα προκύψει, ή πώς θα διευκολυνθεί η σύνθεση». (Παΐζης, Ν., 2001, σ. 41).

Συνοψίζοντας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να αναβαθμιστεί, η Πολιτεία τολμά σταδιακές αναμορφώσεις άλλοτε των αναλυτικών προγραμμάτων και άλλοτε των σχολικών βιβλίων. Όλοι και όλα κινούνται στην εποχή της ευελιξίας και της διαθεματικότητας. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν καχυποψία για την εφαρμογή της καινοτόμου πρότασης της Ευέλικτης Ζώνης, ανασφάλεια ως προς τη χρήση των νέων βιβλίων και, το κυριότερο, οι σχολικοί σύμβουλοι δηλώνουν ανέτοιμοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων[1] (18-01-06, σ. 19). Η συγκεκριμένη κατάσταση φαντάζει αδιέξοδη, ίσως... ένας φαύλος κύκλος... ή μήπως όχι;

2. Αποσαφήνιση των ορισμών

2.1. *Ευέλικτος-η-ο και Ευέλικτη Ζώνη*

Ως προϋπόθεση για τη συνοπτική παρουσίαση του Πολιτισμικού Προγράμματος Μεθόδου –και Προγράμματος προσωπικής εξέλιξης/ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών– αποσαφηνίζεται αρχικά ο όρος «ευέλικτο», που παρατίθεται ως επιθετικός προσδιορισμός στον τίτλο του παρόντος άρθρου. Ο όρος θεωρούμε ότι δεν ταυτίζεται –και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να συγχέεται– με την εκπαιδευτική καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης», παρότι αρχικά θα μπορούσε κανείς ονομαστικά να εντοπίσει μια συναφή σχέση.

Συγκεκριμένα και όσον αφορά την Ευέλικτη Ζώνη και την όποια συσχέτισή της με το Πολιτισμικό Πρόγραμμα την εποχή της συνύπαρξης των δυο καινοτομιών, θεωρούμε ότι αυτή προσδιορίζεται από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την ακόλουθη τοποθέτηση του τότε προέδρου του:

«Η ευέλικτη ζώνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί καινοτομία του ΥΠΕΠΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αποβλέπει στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στην επιδιωκόμενη ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη

1. Τα οποία συγγράφηκαν στηριζόμενα στην αρχή της διαθεματικότητας.

δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Μπορεί, επίσης, να λειτουργήσει και να καταδειχθεί σαν ένα «φίλτρο» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα πιλοτικά προγράμματα *και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί ποιο μπορεί να «επιβιώσει» και να αποτελέσει* συστατικό στοιχείο της Ευέλικτης Ζώνης και του σχολείου γενικότερα»[2]. *(Αλαχιώτης, Σ., 2002, σ. 1).*

Σε συνάρτηση με το Φ.12.1/766/Γ1/700-1/8/2001 και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στο πλαίσιο διαμόρφωσης του οποίου εντάσσεται και η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, εντάσσονται θέματα και από το Πρόγραμμα Μελίνα. Η εκδοχή αυτή όμως φαντάζει πολύ περιοριστική, γιατί οριοθετεί το χρόνο της δημιουργικότητας και της ολικής αντίληψης της γνώσης αλλά και της ολιστικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών στα στενά χρονικά πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης μόνο.

Στη συνέχεια και αναφορικά με το «Μελίνα» ως Πρόγραμμα Μεθόδου η Μ. Χαρίτου-Φατούρου, εστιάζοντας στην ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσής του, κατά τον πρώτο χρόνο της πειραματικής εφαρμογής του, το χαρακτηρίζει ως *«πρόγραμμα διαδικασίας ή μεθόδου»*, επειδή το κέντρο βάρος του βρίσκεται κυρίως στη μέθοδο διδασκαλίας» (Τσουρκάκη, Δ., 2003, σ. 9).

Αναδεικνύεται, έτσι, μια άλλη οπτική, εκείνη που αποδίδει στον όρο, «ευελιξία» το «πώς» της μάθησης. Πρόκειται λοιπόν για:

«... πρόγραμμα μάθησης και διδασκαλίας με τη μορφή project (σχεδίων δράσης) το οποίο ... επιχειρεί να εισαγάγει δυναμικά, συνειδητά και οργανωμένα την πολιτιστική διάσταση στην εκπαίδευση... και διαπνέεται από συγκεκριμένες φιλοσοφικές αρχές για τον τρόπο ανάδειξης αυτής της πολιτιστικής διάστασης» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, σ. 15-34).

Δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για μια σύγχρονη διδακτική αντίληψη προσανατολισμένη στις ανάγκες του παιδιού, υποστηρίζεται ακόμα:

«Σε μια εποχή που υστερούμε εκπαιδευτικά σε κάθε τι παιδοκεντρικό, ελεύθερο, δηλωτικό συναισθηματικής ανεξαρτησίας και που η αυτενέργεια, η κριτική στάση, η δημιουργική απόκλιση καταπιέζονται από τη σχολική πρακτική, ήταν φυσικό όλες οι ανανεωτικές φωνές να αναζητήσουν νέους τρόπους ατομικής έκφρασης και απελευθέρωσης του μαθητή... Είναι αναγκαία επομένως η προβολή μιας άλλης, νέας, αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται, τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση». (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 2000, σ. 14).

Σε ό,τι αφορά *το χρόνο εφαρμογής* τού Μελίνα και το ωρολόγιο αλλά και αναλυτικό πρόγραμμα, ο Ν. Παΐζης, που διατέλεσε Συντονιστής της Κεντρικής

2. Από το φάκελο: Επιμορφωτικό Σεμινάριο για σχέδια εργασίας και συμμετοχικές δημιουργικές δραστηριότητες στην Ευέλικτη Ζώνη, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εισήγηση του Σ. Αλαχιώτη αποτελεί ανατύπωση από την *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 6.

Επιτροπής Συντονισμού του Προγράμματος, παρατηρεί:

«Η Πολιτισμική αγωγή, ...υποδηλώνει την αξία μίας μόνο αγωγής, στην οποία βεβαίως και συντελούν όλες οι επιμέρους, αλλά παροτρύνονται και διευκολύνονται από τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να προβάλουν, ή να ανακαλύψουν, τα εφαπτόμενα ή επάλληλα μεταξύ τους επίπεδα... ως συνιστώσες της πολιτισμικής αγωγής του προσώπου. Αυτό ακριβώς είναι το στοιχείο που επιτρέπει την οριζόντια ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και διευκολύνει τη δυναμική, κι όχι τη στατική, ανάπτυξη των ωρολογίων προγραμμάτων» (Παΐζης, Ν., 2001, σ. 41).

2.2. *Πολιτισμός στο «Μελίνα»*

Η έννοια του πολιτισμού μπορεί να θεωρηθεί ως μία έννοια που κινείται σε τρεις βασικούς άξονες:

- *τέχνες και δημιουργικότητα* – με την έννοια της πρακτικής της τέχνης και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Robinson, K., *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, p. 27)
- *πολιτισμός* – οι πτυχές, δηλαδή, που συνιστούν εθνική ή τοπική ταυτότητα, όπως οι γλώσσες, οι *διαφορετικές πολιτιστικές ρίζες και παραδόσεις*, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (πνευματικά ή συναισθηματικά) που καθορίζουν μια κοινωνική ομάδα και την ικανότητά της για *επικοινωνία με το ιστορικο-κοινωνικό της περιβάλλον*,
- *πολιτιστική κληρονομιά* – με την έννοια των μουσείων, της αρχιτεκτονικής των πόλεων, των κτιρίων... κ.ά., την «υψηλή τέχνη» (Melina Project-Centre for Creative Communities, 2002, p. 10).

Τι σημαίνει, όμως, πολιτισμός για το Πρόγραμμα Μελίνα; Είναι αυτό που συνήθως ονομάζουμε *κουλτούρα;* Μήπως είναι η *τεχνολογία* της καθημερινής μας ζωής; Μήπως και τα δυο αυτά μαζί; Ή μήπως και κάτι ακόμα και τι; Για το Πρόγραμμα Μελίνα, *πολιτισμός* σημαίνει και κουλτούρα και τεχνολογία, μα *«... από άποψη φιλοσοφίας και στόχων αισθάνεται ότι είναι πλησιέστερα στο επικοινωνιακό και δυναμικό σημαινόμενο της έννοιας»* (Παΐζης, Ν., 2001, σ. 43).

Πάνω απ' όλα προέχει *η ανθρώπινη επικοινωνία*, το πλησίασμα του «άλλου», του «διαφορετικού», το πέρα από τον εαυτό (όταν μιλάμε για άτομα) στη σύγχρονη απρόσωπη κοινωνία ή το πέρα από την εθνικότητα (όταν κάνουμε λόγο για άλλους εθνικούς πολιτισμούς) στην πολλαπλή, πολυπολιτισμική κοινωνία όπου ζούμε. Είναι η προσέγγιση του «άλλου», του «διαφορετικού» πολλές φορές, του «μη προνομιούχου» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, σ. 3).

Κι ακόμα, πολιτισμός είναι το *σιγοψιθύρισμα* ανάμεσα στους ανθρώπους και τα θαυμαστά έργα της τέχνης, της παράδοσης και της ιστορίας, που βοηθούν το παιδί αλλά και τους ενηλίκους να αντιλαμβάνονται, να αισθάνονται και να κατανοούν. Η *σιγανή αυτή συνομιλία είναι το ζητούμενο για την εκπαίδευση* (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, σ. 13).

Το μόνο που μένει είναι αυτό να το κατανοήσει το σχολείο και *να καλλιεργήσει τον πολιτισμό με την έννοια της επικοινωνίας στην εκπαίδευση.* Μιας επικοινωνίας που μπορεί να ξεκινήσει με την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας στα σχολεία μας με τη μορφή ουσιαστικής συνεργατικότητας και όχι τεχνητής, που καθιστά τη συνεργασία εθελοντική και όχι υποχρεωτική, υποβοηθούμενη και όχι επιβαλλόμενη, ανεπίσημη και εξελισσόμενη και όχι τυπική και προκαθορισμένη, προσανατολισμένη προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και όχι προς εκείνες της διοίκησης, απρόβλεπτη ως προς τα αποτελέσματά της και όχι προβλέψιμη και –λόγω όλων αυτών– κατά κανόνα ισότιμη για τα δυο φύλα ως προς το διοικητικό προσανατολισμό και τη μορφή της (Hargreaves, A. - Fullan, G., 1993, σ. 37).

3. Πολιτισμικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

3.1. *Μια συνοπτική παρουσίαση*

Ένα από τα προαιρετικά προγράμματα πολιτισμικής αγωγής που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στη χώρα μας φάνηκε εξαρχής από τους εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν στην πράξη ότι θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην ανανέωση και ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Κοσμόπουλος, 1997· Βεργίδης-Βαϊκούση, 2003), εάν η Πολιτεία το αποδεχόταν ουσιαστικά και όχι εάν απλώς το έθετε σε εφαρμογή με την ανέχειά της, ήταν το «Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (Παΐζης, Ν., Εφημ. ΠΥΞΙΔΑ, 27/05/2005).

Το Σεπτέμβριο του 1995 το Υπουργείο Παιδείας συστρατεύτηκε με το Υπουργείο Πολιτισμού και έθεσαν σε εφαρμογή το Πολιτισμικό Πρόγραμμα στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Επρόκειτο για μια πρωτοβουλία δεκαετούς σχεδιασμού, που στόχευε μέσα από τα πολλαπλά στάδια γενίκευσης των πειραματικών του εφαρμογών –που προοπτικά θα αφορούσαν και τις τρεις βαθμίδες τις εκπαίδευσης– να αναβαθμίσει το κύρος και την *ποιότητα της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης* στο σχολείο, καθώς επίσης να *δώσει ζωή στις καθημερινές σχολικές-διδακτικές δραστηριότητες και στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς της κάθε περιοχής.*

Το χαρακτηριστικό του Προγράμματος που το διαφοροποιεί από ευρωπαϊκά αντίστοιχά του είναι ότι *«οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν θα έπρεπε να ενταχθούν στα πλαίσια ενός καινούριου μαθήματος, αλλά στην καθημερινή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος».* (Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 9).

Συγκεκριμένα και κατά τους συντελεστές του:

«Η αναζήτηση της αισθητικής συνιστώσας της διδακτέας ύλης και η καλλιτεχνική δραστηριότητα αναδεικνύονται σε σημαντική εναλλακτική διαδικασία διερεύνησης *των θεμάτων της και διευρύνουν σημαντικά* την παιδαγωγική εμβέλεια της Τέχνης στην εκπαίδευση. *Αναπτυσσόμενες, επομένως, οι δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ δίνουν χρήσιμες πληροφορίες όχι μόνο για τον τρόπο που*

μπορούν να αναπτυχθούν τα μαθήματα τέχνης μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά κυρίως στη διδακτική μέθοδο και στην παιδαγωγική στάση του δασκάλου...» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 24, 32).

Με κύριο άξονα την οπτική αυτή, το Πρόγραμμα Μελίνα πρωτοτυπεί ως Πολιτισμικό Πρόγραμμα σε σχέση με τα αντίστοιχά του στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ταυτόχρονα –όπως συμβαίνει και σε αυτές– στο πλαίσιο του Προγράμματος προτείνονται *δραστηριότητες* στις οποίες το σχολείο ανοίγει τις πύλες του συναντώντας την τέχνη (επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς), ενώ κατατίθενται προτάσεις για το πώς η τέχνη έρχεται να συναντήσει το σχολείο (με επισκέψεις κλιμακίων καλλιτεχνών ή ειδικών) (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 24, 32).

Ως πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικοτήτων θεωρεί τον εκπαιδευτικό συμμέτοχο για την ανάπτυξη επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα, εστιασμένο όχι στο «τι» της τέχνης, του πολιτισμού και της γνώσης, αλλά στο «διά» των τεχνών, του πολιτισμού και των γνώσεων για την ανάληψη συλλογικού έργου κι ευθύνης:

> *«Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ αντιλαμβάνεται τη* σχολική μονάδα ως ενιαία, ζωντανή, ευαίσθητη και ιδιαίτερα δυναμική κοινότητα προσωπικοτήτων *και ενδιαφέρεται να διευκολύνει την ανάπτυξη μιας γόνιμης* πολύπλευρης επικοινωνίας μεταξύ τους *όχι για τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά* διά των γνωστικών αντικειμένων». (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1997, σ. 2-3).

3.2. *Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*

Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μελίνα» τόσο κατά τη *φάση της πειραματικής εφαρμογής*[3] *(1995-2001)* όσο και κατά τη φάση *της γενίκευσής* του,[4] έγινε προφανές ότι αξιοποιήθηκαν έμμεσα[5] οι *ήδη γνωστές* από τα Πανεπιστήμια και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες βασικές αρχές και ιδέες *των εναλλακτικών σχολείων και των σχολείων της Νέας Αγωγής.*[6]

---

3. Σε ενενήντα δύο σχολεία της χώρας και δύο της Κύπρου.
4. Στους νομούς Χανίων, Καβάλας, Δράμας και Ζακύνθου 2001-2004. Να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ολοκληρώθηκε μονάχα στο Ν. Χανίων την περίοδο 2001-4, ενώ στους νομούς Καβάλας, Δράμας και Ζακύνθου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2003 και διακόπηκε την άνοιξη του 2004, οπότε έπαψε και η χρηματοδότηση του Πολιτισμικού Προγράμματος.
5. Με τη λέξη έμμεσα δεν υπαινισσόμαστε πνευματική ανεντιμότητα του Προγράμματος Μελίνα, αλλά τονίζουμε το γεγονός ότι το Πρόγραμμα στοχεύει *στο διάλογο κάθε προσωπικότητας όχι με προφορική διδαχή*, αλλά δίνοντας *ευκαιρίες για βιωματική μάθηση* και συνειδητοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί αφήνονται έτσι από μόνοι τους να αντιστοιχίσουν τη νέα γνώση-αίσθηση με ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Με άλλα λόγια, το Πρόγραμμα δεν προσφέρει έτοιμη τη στοιχειώδη και ήδη γνωστή για τους εκπαιδευτικούς βιβλιογραφία, αλλά τους *δημιουργεί την ανάγκη από μόνοι τους να ανατρέξουν σε αυτή*, κάνοντας συνειδητά βήματα σε μια *πορεία διαρκούς αναζήτησης και αυτομόρφωσης.*
6. Π.χ., για την ελληνική πραγματικότητα, το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, όπως διαμορφώθηκε από το Μ. Κοντουρά-Τσολάκης 1991 και το Μαράσλειο Διδασκαλείο από τον Δελμούζο.

Επιστημονικές απόψεις που αφορούν τόσο το χώρο της ψυχολογίας (Piaget, Vygotsky, Bruner, Aisak, Montessori, Fröbel), όσο και εκείνο της παιδαγωγικής (Bruner-ενεργητική μάθηση, Dewey-βιώματα, Kilpartrick-project, Gardner- πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, αντιλαμβάνεσθαι / συναισθάνεσθαι / δημιουργείν) καθιστούν ασφαλή την άποψη ότι το Πρόγραμμα δεν πρωτοτυπεί.

Το γεγονός, όμως, ότι το Πολιτισμικό Πρόγραμμα αποτελεί μια *εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης* σημαίνει ότι η τέχνη και ο πολιτισμός επιστρατεύονται ως μέσα για την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας, για την άσκηση στην παρατήρηση, για την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των προσωπικών βιωμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί, όπως ενδεικτικά καταθέτουν οι ίδιοι (Εφημερίδα *Χανιώτικα Νέα*, 29/01/06, σ. 12-13):

- *να αναστοχαστούν την πρακτική τους και να αναζητήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και λύσεις προβλημάτων*
- *να εισαχθούν στον επιστημονικό τρόπο έρευνας και όχι στην παθητική εφαρμογή έτοιμων λύσεων που προωθούνται από πάνω*
- *να ανακτήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αφού αισθάνονται ότι συμβάλλουν στην αλλαγή*
- *να διευρύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη φιλία για την αντιμετώπιση κοινών τους προβλημάτων*
- *να ανοίξουν, τέλος, τις ερμητικά κλειστές πόρτες των τάξεων στους άλλους συναδέλφους, σε γονείς, αλλά και στην τοπική κοινωνία...*

Στην εισηγητική έκθεση της συντονιστικής του επιτροπής, εξάλλου, χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... ο δάσκαλος επιμορφώνεται προκειμένου να μπορεί να λειτουργεί διδακτικά πολύπλευρα... η επιμόρφωση αυτή αποτελεί μια μακροπρόθεσμη επένδυση ... Το Πρόγραμμα Μελίνα είναι ουσιαστικά πρόγραμμα επιμόρφωσης-εμψύχωσης εκπαιδευτικών στην αισθητική διάσταση της αισθητικής διαδικασίας. Στόχος της επιμόρφωσης είναι να καταστήσει τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ικανό χειριστή υλικών, αλλά γνώστη των μεθόδων και εξερευνητή των μέσων που θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να πετύχει τους επιμέρους στόχους». (Θεοδωρίδης, Μ. - Παΐζης, Ν., 1997)

Χαρακτηριστικό, θα λέγαμε, του Προγράμματος είναι ότι στρέφει την προσοχή των εκπαιδευτικών από την εξωτερική διδακτική συμπεριφορά τους στις εσωτερικές τους διεργασίες (θέαση του υποκειμενικού τους, δηλαδή, χώρου-κόσμου) με στόχο να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη ως προσώπων και ως επαγγελματιών στο πλαίσιο μιας ουμανιστικής εκπαίδευσης (Keiny, S., 1994) που τους ενεργοποιεί και τους καθιστά σταδιακά ικανούς να υποψιάζονται ότι αντικείμενα που μέχρι τότε μπορούσε να ήταν για αυτούς μη ενδιαφέροντα ή ελάχιστα σημαντικά (όπως τα παρασκήνια της σχολικής ζωής - το παραπρόγραμμα: η αυλή, οι διάδρομοι, το γραφείο διδασκόντων, ... και όλοι αυτοί οι εν-

διάμεσοι χώροι όπου καθημερινά χτίζεται ...ένας μικρός *«κόσμος»*), (Jean-Manuel de Queiroz, 2000, σ. 152), αλλά και τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι προτιμήσεις, αποκτούν τώρα μεγάλη σημασία και αποτελούν σημαντικούς και ιδιαίτερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η στροφή προς τις τέχνες και την ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman, D., 1998), ο στόχος για τη δημιουργία ενός *επαγγελματικού τρόπου σκέψης και δράσης* των εκπαιδευτικών με κριτήρια ψυχολογικά, παιδαγωγικά, ηθικά και κοινωνικά, αποκαλύπτουν ταυτόχρονα τόσο το βραχυπρόθεσμο στόχο του Προγράμματος αναφορικά με *ανάπτυξη της* αυτονομίας τους ως ατόμων:

«Συνεπώς δεν αποτελεί μια επιμόρφωση που εξυπηρετεί τη φιλοδοξία των εκπαιδευτικών για διοικητική αναβάθμιση, αλλά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη...» (Μιχαήλ, Μ., 2006, σ. 12-13)

όσο και το μακροπρόθεσμο στόχο του για την ανασυγκρότηση του κοινωνικού συστήματος:

«Εάν επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του παιδιού αλλά και των δασκάλων στον πολιτισμό, θα δημιουργηθεί μια άλλη κοινωνία, μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη πολιτική» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, 1995, 1997, 2000).

Αυτές οι θέσεις και πρακτικές μοιάζουν να εμπνέονται από τα μοντέλα στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης και κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, Η., 2002). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο Α. Κοσμόπουλος στη σύνθεση της τεκμηρίωσης της αξιολόγησής του με τρόπο αναπάντεχα και αιφνίδια προοδευτικό υποστηρίζει: *«... είναι η θελκτική και... ανεπίσημη αγαπημένη... που ερωτοτροπεί πολιορκώντας το κατεστημένο σύστημα...»* (Κοσμόπουλος, Α., 1996, σ. 53).

Ο παραπάνω σχολιασμός του Έλληνα παιδαγωγού συμβάλλει στο να αναδειχθεί ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας του Προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αναλογιστούν τι θα συμβεί στην περίπτωση που η όποια «καινοτομία» γίνει σύστημα, δηλαδή στην περίπτωση που οι ίδιοι πάψουν να επαγρυπνούν.

Οτιδήποτε μένει στάσιμο πεθαίνει, αναλογικά έτσι συμβαίνει και όταν ένα σύστημα αντικαθίσταται από ένα «Άλλο». Κατά τον Κ. Σμολ, *«η αντικατάσταση ενός συστήματος με ένα άλλο θα έμοιαζε με την αντικατάσταση μιας αίρεσης με μία άλλη»* (Σμολ, Κ., 1983, σ. 317).

Ποια θα πρέπει άραγε να είναι η θέση των εκπαιδευτικών; Την απάντηση τη δίνουν οι ίδιοι:

«Άρα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καινοτομούν παίρνοντας αποφάσεις, αναλαμβάνουν δράσεις, πειραματίζονται, ανταλλάσσουν ιδέες, πρακτικές, καταλήγουν σε συμπεράσματα, γίνονται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη δράση, οι ίδιοι κινούν τα νήματα της αλλαγής...» (Μιχαήλ, Μ., 2006, σ. 12-13).

3.3. *Η αξιολόγηση του Προγράμματος*

Το Πρόγραμμα για την εισαγωγή του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση αξιολογήθηκε από ελληνικά πανεπιστήμια και ξένους φορείς που δεν μετείχαν στο σχεδιασμό του, και οι οποίοι γνωμοδότησαν θετικά τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για την επιμορφωτική του δράση[7].

Χαρακτηριστικά πρέπει να αναφερθεί ότι το Πρόγραμμα στο σύνολό του ανέπτυξε στοιχεία *Παιδαγωγικής Δράσης*, στην οποία συμμετείχαν και οι σύλλογοι διδασκόντων αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι (Wilfred, C. - Kemmis, S., 1997· Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., 2003, υπό έκδοση, σ. 58).

Στην έκθεση αξιολόγησης των Δ. Βεργίδη και Δ. Βαϊκούση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι σύλλογοι δασκάλων φαίνεται να διαμορφώνουν μια θετική εικόνα για το Πρόγραμμα αναφερόμενοι στα επιμορφωτικά σεμινάρια:

«... ξεκινήσαμε ανυποψίαστοι, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και καταλήξαμε σήμερα στο σημείο να λέμε με σιγουριά ότι: έχουμε υπερβεί τη σχολική ρουτίνα, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα στην τάξη, αποκτήσαμε ιδανικά, αναπτύξαμε σε υψηλό βαθμό τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα, πετύχαμε οι μαθητές μας να αγαπήσουν το σχολείο, αφομοιώσαμε και εφαρμόσαμε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό υλικό, συστηματοποιήσαμε και διευρύναμε τις γνώσεις μας, βελτιώσαμε τις συνθήκες της σχολικής ζωής, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα στην τάξη, αποκτήσαμε ιδανικά, αναπτύξαμε σε υψηλό βαθμό τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα, πετύχαμε οι μαθητές μας να αγαπήσουν το σχολείο, αφομοιώσαμε και εφαρμόσαμε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό υλικό, συ-

---

7. Η αξιολόγηση του Προγράμματος Μελίνα έγινε ένα χρόνο μετά την πειραματική του εφαρμογή, από φορείς που δεν συμμετείχαν στο σχεδιασμό του, και αφορούσε τους παρακάτω κύριους άξονες *(www.prmelina.gr)*:

- Εκπαιδευτική πολιτική του Προγράμματος - Αποτελεσματικότητα - *Κοινωνιολογική όψη της τεκμηρίωσης (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Επιστημονικός υπεύθυνος: Επίκουρος Καθηγητής Δημ. Βεργίδης).*
- *Παιδαγωγική όψη της τεκμηρίωσης.*
  (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιστημονικοί υπεύθυνοι: Καθηγητής Αθ. Γκότοβος, Καθηγητής Παν. Παπακωνσταντίνου).
- *Ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσης.*
  (Τομέας Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επιστημονικός υπεύθυνος: Καθηγήτρια Μ. Φατούρου-Χαρίτου).
- *Συγκριτική αντιπαράθεση μοντέλων.*
  Ομάδα ερευνητών του Γαλλικού Φορέα Calliope. Επιστημονικός υπεύθυνος: Ν. Πρέκας.

Τη σύνθεση των παραπάνω εκθέσεων ανέλαβε ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών *καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος.*

Ο Α. Κοσμόπουλος, *στη σύνθεση της τεκμηρίωσης* των τεσσάρων προηγουμένων επιμέρους αξιολογήσεων των επιστημονικών ομάδων, παρατηρεί πως το *Μελίνα* κατά τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του πέτυχε πλήρως τους *κεντρικούς του στόχους:*

«... το Πρόγραμμα έγινε θετικά δεκτό από όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής, ιδιαίτερα δε από τους μαθητές και τους δασκάλους της Α' τάξης Δημοτικού που εφαρμόστηκε». (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., 1995, σ. 15).

στηματοποιήσαμε και διευρύναμε τις γνώσεις μας, βελτιώσαμε τις συνθήκες της σχολικής ζωής, είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε καλύτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συνεργαστήκαμε καλύτερα με δασκάλους ειδικοτήτων» (Βεργίδης, Δ. και Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 90).

Σε λίγες φράσεις οι Βεργίδης και Βαϊκούση θεωρούν ότι επιτυγχάνεται η υπέρβαση του θεσμοθετημένου σχολείου, που αναφέρεται ως σχολική ρουτίνα, ενώ η έκφραση *«ανυποψίαστοι»* δάσκαλοι σημαίνει, σύμφωνα με τη γνώμη των ίδιων πάντα, ότι απέκτησαν ιδανικά και όραμα για το σχολείο. Θεωρούν, ακόμη, ότι το Πρόγραμμα επιτέλεσε θετικό έργο, που τους δίνει κουράγιο και συμβάλλει στην υπέρβαση της όποιας επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα *«λιμνάζοντα νερά της εκπαίδευσης»*.

Οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν, επιπλέον, ότι από τη συμμετοχή των συλλόγων δασκάλων στην έρευνα δράσης προκύπτει η επισήμανση πως η έμφαση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό έργο με τη στενή έννοια μετατοπίζεται προς την *ανάπτυξη της προσωπικότητας* και ενδεικτικά παραθέτουν:

«Για πρώτη φορά μου έδειξαν τον τρόπο να αναζητήσω περισσότερο τον εαυτό μου, να ψάξω εγώ η ίδια για τη γνώση και να ψαχτώ περισσότερο μέσα μου, να δω όλα τα θέματα της καθημερινής ζωής πρισματικά και όχι μόνο από τη δική μου πλευρά. Με βοήθησαν να περπατήσω στο δρόμο της αυτογνωσίας και να ισορροπώ ευκολότερα με τον εαυτό μου και τους άλλους, να συνειδητοποιώ την ευτυχία μου και τελικά να χαμογελώ σαν στάση ζωής και να τολμώ να πλησιάζω με όλη μου την ψυχή τα παιδιά της τάξης μου, την οικογένειά μου και τους συνανθρώπους μου... να δέχομαι τη διαφορετικότητα των άλλων ανθρώπων, τη διαφορετικότητα των προσωπικοτήτων των μαθητών μου και να πιστεύω με σιγουριά ότι μέσα από τις αντιθέσεις και τη διαφορετικότητα μπορούν να προκύψουν πολύ όμορφα πράγματα, τόσο σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων όσο και σε επίπεδο συνεργασίας» (Βεργίδης, Δ. και Βαϊκούση, Δ., 2003, σ. 91).

Σχολιάζοντας οι Δ. Βεργίδης και Δ. Βαϊκούση παρατηρούν ότι οι δάσκαλοι μέσα από τις αναφορές τους καταθέτουν την ευρύτερη συμβολή του Προγράμματος στην προσωπική τους ανάπτυξη, αφού φαίνεται να κάνουν την υπέρβασή τους ξεφεύγοντας, ουσιαστικά, από το θεσμοθετημένο σχολείο.

4. Επίλογος

Μια πρόταση θα μπορούσε να λεγόταν και ... σύνθεση

Με την προσπάθειά μας ετούτη επιχειρήσαμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα για την υιοθέτηση πρακτικών από την πλευρά της εκάστοτε Πολιτείας που τιμούν την Εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, μα προπάντων τα παιδιά της χώρας. Με πίστη ακράδαντη ότι στον τόπο μας γεννιούνται σπουδαίοι άνθρωποι, με σπουδαίες προτάσεις για την *παραγωγή σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης και «πολιτισμού»*, επιχειρήσαμε να συνδράμουμε στο μέτρο των δυνατοτήτων μας στο να φωτιστεί περισσότερο η εκδοχή εκείνη που θέλει τη *σύνθεση και την ένωση* να υπερισχύει των δυνατοτήτων μεμονωμένων προσπαθειών.

Οι διαφορετικές οπτικές θέασης των καινοτομιών του *«Πολιτισμικού Προγράμματος»* από τη μια και της *«Ευέλικτης Ζώνης»* από την άλλη, αναφορικά με την ποιοτική και ποσοτική διάσταση του όρου «ευέλικτος», δεν αναιρούν η μια την άλλη, αντιθέτως συνδυάζονται αρμονικά, συμπληρώνουν ενδεχομένως η μια τις αδυναμίες της άλλης και αλληλεπιδρούν δυναμικά στα πλαίσια μιας διαλεκτικής για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, από την οποία δύναται να προκύψει μια μοναδική ώθηση (αντίληψη και πρακτική) για το σχολείο στις αρχές του αιώνα.

Η Ευέλικτη Ζώνη ως χρονικό πλαίσιο-πεδίο, αλλά και ως «δεξαμενή» θεματικής, αποτελεί έναν σαφώς *συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, που δίνει καταφύγιο στους εκπαιδευτικούς από το κυνήγι του χρόνου και της ύλης,* που καθημερινά τους απειλούν, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει δυνατότητες οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης ολοκληρωμένων σχεδίων δράσης, τα οποία όμως γίνονται αντιληπτά ως συλλήψεις *καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και του ωρολόγιου προγράμματος, που εμπλουτίζεται σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Πολιτισμικού Προγράμματος με δημιουργικές δράσεις και δραστηριότητες από έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που ξέρουν πώς να μετατρέπουν την τάξη σε ένα χώρο ιδιαίτερα* ελκυστικό, που θα πρέπει να:

«... αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, πρέπει να αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, πρέπει να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, πρέπει να αποζητά τη βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να στοχεύει στο διάλογο κάθε προσωπικότητας με τον εαυτό της και με τους άλλους, το σήμερα και το αύριο, με τις αξίες και τις ιδέες!» (ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, 2000, σ. 17).

Η συνεργασία των δυο καινοτομιών μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για διαθεματικές προσεγγίσεις και άσκηση στη χρήση ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού[8] *(Κουλουμπαρίτση, Α., 2002, σ. 72) που έχει εκπονηθεί στα πλαίσια των δυο καινοτομιών,* ενώ *ταυτόχρονα μπορεί να* εισαγάγει στην εκπαίδευση την α-

8. Σχετικά με τα *μέσα διδασκαλίας* στο πλαίσιο του Μελίνα γίνεται λόγος στην έκδοση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην ευέλικτη ζώνη-2002», όπου η Α. Κουλουμπαρίτση, Σχολική Σύμβουλος, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος σε εισήγησή της με θέμα «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις». Χαρακτηριστικά αναφέρει: «... από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, τις αντιδράσεις των μαθητών και από την επιτόπια συχνή παρακολούθηση, θεωρώ ότι το υλικό που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:
- σε υλικό για ενημέρωση...
- σε υλικό αναφοράς...
- σε λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό: Αυτό ήταν το υλικό του «Μελίνα» το οποίο αξιοποιήθηκε άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, διότι είχε πολυμορφία και ευελιξία. Υπήρχαν σαφείς και επιμέρους οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, υπήρχαν εικόνες, κάρτες, αφίσες, διαφάνειες, κασέτες, CD, ευέλικτα μικρά φυλλάδια μαθητή με υποενότητες για άμεση αναπαραγωγή. Ό,τι, δηλαδή, είχαν ανάγκη οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να απλωθούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων». (Κουλουμπαρίτση, Α., 2002, σ. 72).

νατρεπτική για το διδακτικό κατεστημένο *λογική του «κρίνειν και επαναπροσδιορίζειν» απέναντι στην τάση για μίμηση των πάντων:* ...μουσικών ακροάσεων, ξενόφερτων γευστικών απολαύσεων, ομοιόμορφων ενδυματολογικών προτιμήσεων, απαράλλακτων διδακτικών βημάτων, στάσιμων προσωπικών διαδρομών ... διεκδικώντας έτσι για ενηλίκους και παιδιά-εν δυνάμει ενηλίκους το δικαίωμα της παραμελημένης τέχνης του «διδάσκειν», του «γοητεύειν» αλλά και του «γοητεύεσθαι».

Η εστίασή μας κατά κύριο λόγο στο Πολιτισμικό Πρόγραμμα δεν έγινε με πρόθεση την υποβάθμιση ή τη σκόπιμη εκ μέρους μας διατύπωση αξιολογικών κρίσεων –πώς θα μπορούσαμε, άραγε, αφού δεν είμαστε ειδήμονες– αλλά για δύο κυρίως λόγους:

Πρώτον, επειδή για την Ευέλικτη Ζώνη έχει γίνει ένας τεράστιος διάλογος στην εκπαιδευτική κοινότητα και θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ευκαιρίες να μελετήσουν σχετικά και να ενημερωθούν για το θέμα, ενώ το Πολιτισμικό Πρόγραμμα τους έχει απασχολήσει πολύ λιγότερο – ίσως γιατί θεωρούνταν ένα εξειδικευμένο Πρόγραμμα Πολιτισμού που δεν είχε για την κοινότητα μεγάλη σημασία μπροστά στα τεράστια προβλήματα των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος λόγος της έμφασης που δόθηκε ήταν το να συνδράμουμε μέσα από την πολυετή εμπλοκή μας και στις δυο καινοτομίες στο να αποκατασταθεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων της διοίκησης και του Υπουργείου ότι το Πολιτισμικό Πρόγραμμα, *με κατατεθειμένη επί δεκαετία πρακτική, δεν αποτελεί άλλο ένα προαιρετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα απλώς, αλλά μια* συστηματική πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η εμπειρία και η τεχνογνωσία[9] της οποίας δεν θα πρέπει να μείνει αναξιοποίητη.

Επικαλούμενοι την άποψη που ισχυρίζεται ότι «*...αυτός που αντιστέκεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο ο ίδιος ο θεσμός του σχολείου με τους οικονομικούς και πολιτικούς του προσδιορισμούς...*» (Χαρίτου-Φατούρου, Μ., 1999, σ. 10), θα ολοκληρώσουμε τον προβληματισμό μας με μια υπόθεση.

Αν θεωρήσουμε ότι ο σχεδιασμός εθνικής εμβέλειας των χωρών με έμφαση τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση συνίσταται στο να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα, τις ομάδες, τα έθνη, τους λαούς να αναπτυχθούν, να αλληλεπιδράσουν, να δημιουργήσουν και να συμβιώσουν αρμονικά, τότε οι παραπάνω σχεδιασμοί παύ-

9. Τουλάχιστον 4.500 εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως τοπικοί πολλαπλασιαστές, εκπονήθηκαν τουλάχιστον 350 τίτλοι βιβλίων για εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελώντας ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να αναπαραχθεί άμεσα ψηφιακά και να διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας, το μοντέλο δε επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους άξονες στη διάρθρωση της όποιας επιμορφωτικής δομής θα αναπτυσσόταν εν συνεχεία από την Πολιτεία, ενώ θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, τα Διδασκαλεία και τα ΠΕΚ της χώρας.

ουν να αφορούν τη στενή έννοια του όρου *Πολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση μόνο*, αγγίζουν την ουσία του *Πολιτισμικού Πλουραλισμού*, την ουσία της *Παιδαγωγικής των Ίσων Ευκαιριών* και του *Πολιτισμού της Ειρήνης*.

Η υπόθεση αυτή φέρνει όλους μας αντιμέτωπους με την ευθύνη απέναντι σε αυτό που ο Α. Κοσμόπουλος με δόση χιούμορ, ζωντάνιας αλλά και εντυπωσιακής καυστικότητας, διατυπώνει: *« ...ή αποφασίζουμε να αλλάξουμε το σχολείο προς την κατεύθυνση του συνδυασμού της παραγωγικότητας με την αύξηση του δείκτη συμμετοχικότητας μαθητών και δασκάλων (και επαναλαμβάνουμε πως για το «πώς» μπορούμε να μαθητεύσουμε στο ΜΕΛΙΝΑ) ή καλύτερα να «κατεβάσουμε τα ρολά» και να παραδεχτούμε ότι «επτωχεύσαμεν», ότι το σχολείο κλείνει ελλείψει «εραστών» της μάθησης και λόγω της απροθυμίας όλων μας να συμβάλουμε στη δημιουργία αυτών των «εραστών» (αφού όσοι τουλάχιστον αξιωθήκαμε να νιώσουμε Έλληνες ξέρουμε πως χωρίς ερωτική διάθεση δεν κατορθώνεται η παίδευση και μόρφωση)!»* (Κοσμόπουλος, Α., 1996, σ. 55).

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Δ., στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 2005, τ. 4, σ. 46.

Βεργίδης, Δ., - Βαϊκούση, Δ., *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα 2003.

Γεωργούσης, Ν.Π., *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού*, Δελφοί, Αθήνα 1998.

Δελμούζος, Α.Π., *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο, 1923-1926*, τόμος Α, Εκδοτικός Οίκος Δημητρακάκου Α.Ε., Αθήνα 1929.

Θεοφιλίδης, Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο., *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα 1985.

Κατσαρού, Ε.,-Τσάφος, Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία*, Σαββάλας, Αθήνα.

Κουλουμπαρίτση, Α., Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις, στο: *«Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Αθήνα 2002.

Κοσμόπουλος, Α., *Η σύνθεση της τεκμηρίωσης για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Πάτρα 1997.

Κοσμόπουλος, Α., *Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Προσώπου-Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2000.

Κοσσυβάκη, Φ., *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

Κοσσυβάκη, Φ., *Εναλλακτική διδακτική-Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Θεωρία της διδασκαλίας-Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική ζωή - Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Γρηγόρης, Αθήνα 2003.

Μιχαήλ, Μ., Εφημερίδα *Χανιώτικα Νέα*, Κυριακή 29/01/06, σ. 12-13.

Παΐζης, Ε.Ν., Φιλοσοφία και στόχοι του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Παΐζης, Ε.Ν., Ο πολιτισμικός πλουραλισμός ως κατακλείδα της πολιτισμικής αγωγής, στο: *«Μέρες έκφρασης και δημιουργίας» Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες,* Οι Φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη 2001.

Παΐζης, Ν., Πορεία και προοπτικές του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και πολιτισμός, στο: *6ο Περιφερειακό Σεμινάριο Μουσείο-Σχολείο,* Καβάλα 2002.

Πουρκός, Μ., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση,* Gutenberg, Αθήνα 1997.

Σμολ, Κ., *Μουσική Κοινωνία-Εκπαίδευση,* Νεφέλη, Αθήνα 1983, σ. 298.

Τερεζάκη, Χ., *Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης. Το θεσμικό πλαίσιο η θεωρητική τεκμηρίωση και η πρακτική εφαρμογή του στο 8ο Δημ. Σχολ. Χανίων.* Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο, Δεκέμβρης 2004.

Τερεζάκη, Χ. - Δεληνιωτάκη, Δ. - Μιχαήλ, Μ. - Δρακάκη, Μ., *Εκπαιδευτικός Φάκελος «Μια πόλη μια εποχή. Χανιά αρχές του 20ου αι.»,* –ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ– Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Αθήνα 2004.

Τουρκάκη, Δ., *Η εξέλιξη του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ σε σχολεία της πειραματικής εφαρμογής μετά την πιλοτική του ολοκλήρωση,* Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών 2003.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* Αθήνα 1995.

ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* Αθήνα 1997.

ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* Αθήνα 2000.

ΥΠΠΟ-ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* Γ' έκδ., Αθήνα 2002.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ., στο: Κοσμόπουλος, Α., *Η σύνθεση της τεκμηρίωσης για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* Πάτρα 1997.

Χολτ, Τ., *Πέρα από το Σάμερχιλ-Η εναλλαγή της ελευθερίας,* Καστανιώτη, Αθήνα 1997.

Χρυσαφίδης, Κ., Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία-Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα 2000.

Χρυσαφίδης, Κ. - Κουτσουβάνου, Ε., στο: Helm, J-H. - Lilian, K., *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Ξενόγλωσσα και Μεταγλωττισμένα

Carr, C. - Kemmis, S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία,* Κώδικας, Αθήνα 1997.

Goleman, D., *Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Jacques, D., *Μάθηση σε ομάδες,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Keiny, S., Constructivism and Teacher's Professional Development, *Teaching and Teacher Education,* τχ. 10(2), 1994.

Rojers, A., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων,* Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.

Queiroz, Jean-Manuel de, *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του,* Gutenberg, Αθήνα 2000, σελ. 152.

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στην Αγωγή Υγείας

Απόστολος Χρ. Μιμιγιάννης
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Π.Ε. Ν. Αιτωλοακαρνανίας

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες, μεταξύ αυτών και η ελληνική, χαρακτηρίζονται από μια έντονη κοινωνικοπολιτική κινητικότητα. Η κινητικότητα αυτή μπορεί να δίνει περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής και οικονομικής καταξίωσης, παράλληλα, όμως, δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια και άλλα ψυχολογικά προβλήματα. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κινητικότητας αυτής έπαιξαν και εξακολουθούν να παίζουν οι εξελίξεις στο θεσμό της οικογένειας, η προσπάθεια των ανθρώπων για την κατάκτηση μιας περίοπτης κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης και το κύμα των οικονομικών και μη μεταναστών. Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν σημαντικά τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων των κοινωνιών αυτών. Το σχολείο, ως τμήμα του κοινωνικού γίγνεσθαι, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία σύμφωνα με τελευταία πορίσματα της ψυχοσωματικής ιατρικής συμβάλλουν στην εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος του ανθρώπινου οργανισμού, με αποτέλεσμα να απειλείται όχι μόνο η ψυχική, αλλά και η σωματική υγεία του ατόμου.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών ο θεσμός της οικογένειας διέρχεται μια βαθιά κρίση. Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, η είσοδος της γυναίκας στην παραγωγική διαδικασία και η οικονομική της χειραφέτηση συνέβαλαν στην εμφάνιση νέων μορφών οικογένειας, όπως, για παράδειγμα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι οικογένειες των διαζευγμένων ζευγαριών. Πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας, που προέρχονται από τέτοιων μορφών οικογένειες, παρουσιάζουν πολύ συχνά ψυχοσωματικού τύπου ασθένειες και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η απουσία του κλίματος ασφάλειας, που προσέφερε η σύνθεση της παραδοσιακής οικογένειας, υπονομεύει την ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Τούντας (2000) υποστηρίζει ότι η οικογένεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, που επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία των μελών της. Ο ίδιος, επίσης, υποστηρίζει ότι, έτσι όπως εξελίσσεται η οικογένεια, αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών της απ' ό,τι στο παρελθόν. Από την άλλη πλευρά, η θεραπευτική τακτική της σύγχρονης ιατρι-

κής αποδείχτηκε ανεπαρκής στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων.

Η επιτυχής αντιμετώπιση των παραπάνω και άλλων αρνητικών καταστάσεων απαιτεί μια νέα προσέγγιση, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η πρόληψη. Η ιατρική κοινότητα, συνεκτιμώντας την αδυναμία της θεραπευτικής παρέμβασης να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα σύγχρονα προβλήματα υγείας των ανθρώπων, προχώρησε στο σχεδιασμό συμπληρωματικών στρατηγικών. Μία από αυτές είναι η πρωτογενής πρόληψη, βασική συνιστώσα της οποίας είναι η Αγωγή Υγείας. Βασική επιδίωξη της Αγωγής Υγείας είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την αντιμετώπιση κοινωνικών ή συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων που μπορεί να συμβάλλουν στην εκδήλωση ψυχοπαθολογικών καταστάσεων (Burt και Eklund, 1999). Η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτών είναι σκόπιμο να επιδιώκεται από όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία. Οι σύγχρονες κοινωνίες, εκτιμώντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για τη διαδικασία αυτή, ενέταξαν στο ευρύτερο πρόγραμμα του σχολείου (επικουρικά προγράμματα - καινοτόμες δράσεις) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της Αγωγής Υγείας και της Συμβουλευτικής.

2. Συμβουλευτική-Συμβουλευτική Ψυχολογία-Σχολική Αγωγή Υγείας

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κρίνεται απαραίτητος ο επικουρικός ρόλος της Συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, υπέρ της «παράλληλης» λειτουργίας της Συμβουλευτικής και της Σχολικής Αγωγής Υγείας συνηγορούν μια σειρά επιχειρημάτων από τα οποία παρακάτω επισημαίνουμε τα βασικότερα.

Η Μαλικιώση (2001) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική επιτυχία του ανθρώπου, αλλά και στην κατάκτηση ενός επιπέδου θετικής υγείας. Η ίδια, επίσης, υποστηρίζει ότι το ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι από τα δυσκολότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος στη ζωή του. Είναι γνωστό ότι η θεματική ενότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί αντικείμενο της Σχολικής Αγωγής Υγείας. Είναι, επίσης, γνωστό ότι για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ενδιαφέρεται και η Συμβουλευτική. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι στο πλαίσιο της Σχολικής Αγωγής Υγείας η Συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια των μαθητών να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να αντεπεξέρχονται τις προκλήσεις του στενού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, και στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Ιδιαίτερα σήμερα, που οι τάξεις των σχολείων παρουσιάζουν μια πολυπολιτισμική σύνθεση, η κάλυψη της ανάγκης αυτής καθίσταται περισσότερο αναγκαία. Οι εκπαιδευτικές

αυτές διαδικασίες μπορεί να συμβάλουν, επίσης, στην ανάπτυξη των [εν δυνάμει] πνευματικών δυνατοτήτων του ανθρώπου (Μπρούζος, 1998), υλοποιώντας έτσι τις προσταγές του νομοθέτη, που ορίζει ότι «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών», και «να υποβοηθεί τους μαθητές να καλλιεργούν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους» (Ν. 1566/85, Άρθρο 1). Καλλιεργώντας ο άνθρωπος την τρισυπόστατη φύση του, πνευματική-ψυχική-υλική, είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις όποιες προκλήσεις μπορεί να απειλούν την υγεία του.

Ένα ακόμα επιχείρημα το οποίο συνηγορεί υπέρ της «παράλληλης» εφαρμογής της Συμβουλευτικής και της Αγωγής Υγείας είναι το γεγονός ότι και οι δύο έχουν το χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει όχι μόνο στην κατάκτηση, αλλά και στην αξιοποίηση της γνώσης, με τη διαμόρφωση θετικών για την υγεία συμπεριφορών. Η Αγωγή Υγείας και η Συμβουλευτική, πολύ σωστά, δεν έχουν τη μορφή ενός μαθήματος που εξαντλείται στο πλαίσιο κάποιων διδακτικών ωρών του αναλυτικού προγράμματος. Η Συμβουλευτική και η Αγωγή Υγείας, στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων του σύγχρονου σχολείου, καλούνται να ασκήσουν «μια αγωγή που πάνω απ' όλα θα νοιάζεται για την ψυχική και διανοητική υγεία των μαθητών» (Μπρούζος, 1998), άρα, με βάση όσα υποστηρίζει η ψυχοσωματική ιατρική, και για τη σωματική τους υγεία.

Η διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων είναι, επίσης, ένας λόγος που υποστηρίζει την παράλληλη εφαρμογή της Συμβουλευτικής και της Αγωγής Υγείας. Τις προηγούμενες δεκαετίες δεν δόθηκε η σημασία που θα έπρεπε ίσως να δοθεί στον τομέα αυτό. Μια προβληματική συναισθηματική κατάσταση, στο πλαίσιο της «ολιστικής αντίληψης για την υγεία» και σύμφωνα με τα δεδομένα της ψυχοσωματικής ιατρικής, δεν μας αφήνει περιθώρια αισιοδοξίας ούτε για τη σωματική υγεία ενός ατόμου. Η ψυχοσωματική ιατρική στηρίζει τις απόψεις της σε νέα ερευνητικά πορίσματα της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Υπάρχουν αρκετά δεδομένα τα οποία αποδεικνύουν ότι όχι μόνο η διανοητική αλλά και η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει τη σωματική του ευεξία. Σε δημοσίευμα της αμερικανικής επιστημονικής επιθεώρησης «American Psychologist» παρουσιάζεται η εργασία της ομάδας της Dr Kemeny, που δείχνει ότι η αρνητική αξιολόγηση που συνθέτει κανείς για τον εαυτό του (χαμηλή αυτοεκτίμηση) συνδέεται με χαμηλούς δείκτες υγείας. Επίσης, σύμφωνα με την έγκυρη επιστημονική επιθεώρηση «Psychosomatic Medicine», ο καθηγητής Sheldon Cohen, του Πανεπιστημίου Carnegie Mellon, είναι ο πρώτος που βρήκε τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο stress και στα κρυολογήματα και, πιο συγκεκριμένα, στις λοιμώξεις του ανώτερου αναπνευστικού συστήματος (Το *Βήμα/Science,* 2-11-2003). Πορίσματα, επίσης, της κοινωνικογνωστικής έρευνας α-

ποδεικνύουν ότι τα αρνητικά για τον εαυτό μας συναισθήματα αυξάνουν τις πιθανότητες ανάπτυξης διάφορων ασθενειών, ενώ τα θετικά επιδρούν ενισχυτικά στην υγεία μας. Η αντίληψη της ανεπάρκειας, για παράδειγμα, επιδρά αρνητικά στην υγεία ενός ατόμου, ενώ αντίθετα η αντίληψη της αυτεπάρκειας λειτουργεί όχι μόνο προληπτικά, αλλά πολλές φορές θεραπευτικά. Πιο συγκεκριμένα, ο Bandura και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι η αντίληψη της ανεπάρκειας λειτουργεί προς τη δημιουργία άγχους και καταθλιπτικών καταστάσεων (Pervin και John, 2001), ενώ η αντίληψη υψηλής αυτεπάρκειας αποσβένει την επίδραση του stress (Lazarus, 1990) και ενισχύει τη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος του ανθρώπινου οργανισμού (O'Leary, 1990). Ο Bandura και οι συνεργάτες του ανακάλυψαν, επίσης, σε σχετικό πείραμα ότι η ενίσχυση της αντίληψης της αυτεπάρκειας συνέβαλλε στην αύξηση του αριθμού των βοηθητικών κυττάρων τύπου Τ, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση και καταστροφή καρκινικών κυττάρων και διάφορων ιών (Pervin και John, 2001).

Αν, λοιπόν, τα συναισθήματα κι ο αποτελεσματικός έλεγχός τους παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στο επίπεδο υγείας που κατέχει ένας άνθρωπος, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος εκπαίδευσης για τον έλεγχο και τη διαχείριση όχι μόνο του γνωστικού αλλά και του θυμικού επιπέδου του ανθρώπου. Οποιαδήποτε, όμως, τέτοιου είδους προσπάθεια θα πρέπει να ξεκινάει από τη γνώση της ανθρώπινης φύσης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου. Στην προσπάθεια αυτή και όσον αφορά το νέο περιεχόμενο της Αγωγής Υγείας, που έχουμε προτείνει στο παρελθόν ως «Οικοφιλοσοφική Αγωγή Υγείας» (Μιμιγιάννης και Μπρούζος, 2002), σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει το ανθρωπιστικό μοντέλο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Υγεία (Health Education), μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων (Λεονταρή, 1998). Σύμφωνα με τη Μαλικιώση (2001), τα συναισθήματα κατέχουν πολύ σημαντική θέση στο ανθρωπιστικό μοντέλο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.

Η ταύτιση, επίσης, μερικών από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν η Αγωγή Υγείας και η Συμβουλευτική είναι ένας ακόμα λόγος ο οποίος συνηγορεί για την «παράλληλη» εφαρμογή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνέντευξη-ενεργητική ακρόαση, ως κύριο συστατικό της ενσυναίσθησης, που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό. Στόχος της συνέντευξης, με την έννοια της μαιευτικής μεθόδου που εφάρμοσε ο Σωκράτης, είναι η διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού-λειτουργού Συμβουλευτικής και του εκπαιδευτικού-λειτουργού Αγωγής Υγείας προς την πλευρά των μαθητών με στόχο την κατάκτηση της αυτογνωσίας (Μαλικιώση, 2001). Σχετικά με αυτό η ίδια σημειώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-λειτουργού Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να προοδεύσουν όχι μόνο γνωστικά και ψυχολογικά, αλλά και συναισθηματικά.

Μια άλλη διάσταση της συνέντευξης-ενεργητικής ακρόασης δίνει η Μαλικιώση (2001), προτείνοντας τη συμβουλευτική συνέντευξη. Στόχος της συνέντευξης αυτής είναι: (α) η κάθαρση, η οποία επιτυγχάνεται με την απελευθέρωση των συναισθημάτων που αποτελούν την πηγή των προβλημάτων, (β) η ενόραση, η οποία οδηγεί σε αναδιοργάνωση του εαυτού και σε καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων, και (γ) η σύνθεση, η οποία αναφέρεται στην εποικοδομητική συνεργασία της απελευθέρωσης των συναισθηματικών αντιδράσεων. Η διαδικασία αυτή καταλήγει σε μια θεραπευτική διεργασία με την απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και αυτοελέγχου και την πληρέστερη αποδοχή και διαχείριση των συναισθημάτων (Μαλικιώση, 2001). Στόχος της συμβουλευτικής συνέντευξης μπορεί, επίσης, να είναι η διακριτική επισήμανση των ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, συνηθειών και καταστάσεων που προκαλούν την ανεπιθύμητη και μερικές φορές παθογόνο συμπεριφορά των μαθητών.

Είναι γνωστό ότι για την προστασία και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων οι οργανωμένες πολιτείες έχουν να προσφέρουν δυο ειδών θεσμικά και νομοθετικά κατοχυρωμένες, υπηρεσίες (Χατζηχρήστου, 2000). Το πρώτο είδος αναφέρεται στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας από παιδοψυχιατρικά κέντρα, νοσηλείας ή μη, του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Το δεύτερο αναφέρεται στις υπηρεσίες που παρέχονται στο πλαίσιο του σχολείου.

Η πρώτη παρέμβαση συνδέεται με το «ιατρικό-κλινικό μοντέλο», που δίνει έμφαση στην ψυχοπαθολογία και στη θεραπεία μέσω κάποιας φαρμακευτικής αγωγής. Η παρέμβαση αυτή, πέρα από την αμφίβολη αποτελεσματικότητα, ενέχει τον κίνδυνο του «στιγματισμού» του μαθητή που θα καταφύγει σε αυτή τη λύση, με αποτέλεσμα να ανατροφοδοτείται το όποιο πρόβλημα (Μπρούζος, 1998).

Η δεύτερη παρέμβαση αναφέρεται στην παροχή υποστηρικτικής παρέμβασης και στηρίζεται στην ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας και την παροχή οργανωμένων υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους. Οι υπηρεσίες αυτές είναι δυνατόν να παρέχονται από το ίδιο το σχολείο ή από άλλους φορείς, που λειτουργούν παράλληλα με αυτό (π.χ. Σχολικοί Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Κ.Δ.Α.Υ, ΚΕ.ΣΥ.Π. κ.ά.). Οι υπηρεσίες αυτές είναι παραδοσιακά συνδεδεμένες με την ψυχοδιαγνωστική και τα τεστ, και έχουν ως σκοπούς: (1) τον εντοπισμό των μαθητών που παρουσιάζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, δυσκολία ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον ή αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου, (2) τον εντοπισμό της πιθανής αιτιολογίας των πιο πάνω προβληματικών καταστάσεων και την αξιολόγηση του βαθμού κρισιμότητάς τους, και (3) την παροχή υποστηρικτικής παρέμβασης.

Πέρα από τις περιπτώσεις που απαιτούν μια εξειδικευμένη αντιμετώπιση, οι υπόλοιπες είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν ή και να προληφθούν στο πλαίσιο

των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και συμβουλευτικής παρέμβασης του σχολείου. Τα προγράμματα αυτά, της πρόληψης και της προαγωγής, στη συνέχεια, της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στο σχολείο σε τρία επίπεδα: (α) σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, που καλύπτει ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, (β) σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης, που αφορά τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής, αντιμετωπίζουν κάποια «κρίση»* στην οικογένειά τους ή στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον ή περνούν κάποιο μεταβατικό στάδιο προσαρμογής, και (γ) σε επίπεδο τριτογενούς πρόληψης, που εστιάζεται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προβλήματα και διαταραχές, οπότε είναι αναγκαία η παραπομπή τους σε εξειδικευμένες υπηρεσίες ψυχικής υγείας.

Είναι γνωστό ότι η Αγωγή Υγείας κινείται στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης και απευθύνεται σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και την υποστήριξη της Συμβουλευτικής είναι δυνατόν να καλυφθούν: (1) ο τομέας της προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών, μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2000) και (2) ο τομέας της ψυχοκοινωνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών, σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών.

Τα προγράμματα αυτά είναι δυνατόν να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, ιδιαίτερα σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, και στους γονείς τους. Τα προγράμματα αυτά, επίσης, παρέχουν ψυχολογική στήριξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας τον κίνδυνο του στιγματισμού των μαθητών εκείνων που θα ήταν αναγκασμένοι να καταφύγουν σε εξωσχολική ψυχολογική υποστήριξη (Χατζηχρήστου, 2000).

3. Συμβουλευτική Γονέων

Η Ψυχολογία υποστηρίζει ότι τα παιδιά δένονται με τα πρόσωπα που τους παρέχουν τη φροντίδα από τις πρώτες στιγμές της ζωής τους. Το δέσιμο αυτό, που κατά κανόνα γίνεται με τη μητέρα, δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας. Η αίσθηση της σιγουριάς αυτής είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή εξέλιξη της ψυχικής και σωματικής ανάπτυξης των παιδιών. Γενικότερα, όμως, το θετικό κλίμα της οικογένειας στο σύνολό της επηρεάζει θετικά την υγεία των νεαρών, κυρίως, μελών της. Αντίθετα, αρνητικές εμπειρίες από την οικογένεια καθιστούν τα παιδιά ευάλωτα σε ψυχικές και σωματικές ασθένειες. Αυτό έχει διαπιστωθεί από διάφορες μελέτες. Ο Τούντας (2000) αναφέρει ότι σε μια μεγάλη προοπτική μελέτη 5.000 ατόμων, που γεννήθηκαν το 1946, διαπιστώθηκε ότι όσα είχαν γονείς που χώρισαν ή πέθαναν πρόωρα παρουσίασαν μεγαλύτερη συ-

* Ως «κρίση» χαρακτηρίζεται κάποιο έκτακτο γεγονός (φυσική καταστροφή, διαζύγιο, θάνατος οικείου προσώπου κ.λπ.).

χνότητα έλκους στομάχου, κολίτιδας και διάφορες άλλες ψυχικές διαταραχές, μέχρι την ηλικία των 26 ετών. Σε άλλη, επίσης, μελέτη του 1980 παρατηρήθηκε ότι το 66% των παιδιών με ανεπιθύμητες συμπεριφορές προέρχονταν από οικογένειες διαζευγμένων ζευγαριών.

Σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα των οικογενειών αυτών οφείλει να το καλύψει το σχολείο. Ο Μπρούζος, για παράδειγμα, σημειώνει ότι αυτό είναι δυνατό να γίνει με τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, η οποία μεταξύ άλλων θα μπορούσε να έχει και τις πιο κάτω μορφές: (α) συγκέντρωση γονέων σε επίπεδο σχολείου, (β) επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μεμονωμένους γονείς, (γ) τηλεφωνική ή έγγραφη επικοινωνία με τους γονείς και (δ) επικοινωνία με την ανταλλαγή επισκέψεων του ενός στο σπίτι του άλλου (Μπρούζος, 1998).

Από ό,τι, όμως, γνωρίζουμε όλοι όσοι εμπλεκόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία αυτή μέχρι σήμερα γίνεται περιστασιακά σε ατομικό επίπεδο και αφορά περισσότερο την ενημέρωση των γονέων, συνήθως του ενός, σχετικά με την επίδοση του μαθητή στα σχολικά μαθήματα. Θα πρέπει να υπάρξει ένα πάρα πολύ σοβαρό περιστατικό παραβατικής συμπεριφοράς, για να κληθεί ο γονιός για περαιτέρω συνεργασία.

Ο Fontana (1996), συνεκτιμώντας, ίσως, τους λόγους αυτούς, πρότεινε την οικογενειακή θεραπεία ως ένα άλλο είδος συμβουλευτικής, που έχει μεγάλη αξία για την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα της οικογενειακής θεραπείας στηρίζεται στην αναγνώριση ότι μια οικογένεια με προβληματική συμπεριφορά και λειτουργία μπορεί πολύ εύκολα να δημιουργήσει και ένα παιδί με παραβατική συμπεριφορά. Οι γονείς, για παράδειγμα, που εναποθέτουν στα παιδιά τους την ικανοποίηση των ιδικών τους ανεκπλήρωτων επιθυμιών και της ιδικής τους κοινωνικής καταξίωσης, τα επιφορτίζουν με άγχος, το οποίο μπορεί να υπονομεύσει την υγεία τους. Ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές (κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών) είναι μια από τις παρενέργειες της φθίνουσας παρέμβασης της οικογένειας στην αγωγή των νέων. Ο Μπρούζος (1998) σημειώνει ότι «όλο και περισσότερες οικογένειες δεν είναι σε θέση να ασχοληθούν με τις πνευματικές, ψυχικές, κοινωνικές ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών τους». Γι' αυτό το λόγο είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο εκτός από χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων να γίνει και χώρος παροχής βοήθειας για τη ζωή. Το «σχολείο μαθήματος» δεν έχει μέλλον. Αργά ή γρήγορα θα δώσει, πρέπει να δώσει, τη θέση του στο «σχολείο ζωής» (Μπρούζος, 1998).

Αλλά, ακόμη και αν δεν μιλήσουμε για οικογενειακή θεραπεία ή για κάποιες άλλες εξειδικευμένες εφαρμογές της Συμβουλευτικής, θα μπορούσαμε σίγουρα να μιλήσουμε για κάτι που ο νομοθέτης προέβλεψε, αλλά η κοινωνία και εμείς ως εκπαιδευτική κοινότητα δεν απαιτήσαμε. Ο Ν. 2621/98, άρθρο 2, παρ. 13 αναφέρει ότι «με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκη-

σης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύεται Σχολή Γονέων, μετά από πρόταση του συλλόγου γονέων ή της ένωσης συλλόγων γονέων ή του Ο.Τ.Α. ή της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης».

Κατά κάποιο τρόπο, βέβαια, οι επιταγές του νόμου αυτού υλοποιούνται μέσα από τη «Συμβουλευτική Γονέων», το γνωστό πρόγραμμα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε (Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Το πρόγραμμα αυτό άρχισε να υλοποιείται πιλοτικά από τη σχολική περίοδο 2003-04 σε 14 Νομούς της χώρας και απευθύνεται σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, αλλά και σε μελλοντικούς γονείς. Έχει διάρκεια 40 ωρών και λειτουργεί σε ολιγομελείς ομάδες (23 ατόμων). Μεταξύ των θεμάτων που απασχολούν τους γονείς σε ένα τμήμα «Συμβουλευτικής Γονέων» είναι και αυτό της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για το μέγεθος, όμως, του προβλήματος ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι εξαιρετικά μικρός.

Κατά την άποψή μας, και για να καλυφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος αριθμός γονέων, η λειτουργία των σχολών αυτών θα μπορούσε να γίνεται σε επίπεδο σχολείου και να παίρνουν μέρος ως εκπαιδευτές, φυσικά με την απαραίτητη επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών των γονέων που συμμετέχουν στη σχολή. Λειτουργώντας οι σχολές μέσα στο χώρο του σχολείου, αφενός μεν θα μπορούσαν να καλύψουν το έλλειμμα ενημέρωσης και επιστημονικής καθοδήγησης μεγαλύτερου αριθμού γονέων, αφετέρου δε θα δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν την οικογένεια στο σύνολό της. Η παρατήρηση ολόκληρης της οικογένειας έχει μεγάλη αξία για τον εκπαιδευτικό, γιατί του δίνει την ευκαιρία να διαπιστώνει ότι οι μαθητές με ανεπιθύμητες συμπεριφορές είναι μερικές φορές αποτέλεσμα της προβληματικής λειτουργίας της οικογένειάς τους. Εξάλλου, οι Ματσαγγούρας και Βέρδης (2003) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων συναντάται σε όλα τα επίπεδα της Συμβουλευτικής και συμβάλλει αποφασιστικά στην επίλυση των όποιων προβλημάτων τα οποία μπορεί να δυσχεραίνουν την ομαλή ανατροφή των παιδιών. Εξυπακούεται ότι στις σχολές θα συμμετέχουν ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, διατροφολόγοι κ.ά.) και φορείς (Κέντρα Υγείας, Τροχαία κ.ά) που ασχολούνται με θέματα Αγωγής Υγείας.

4. Συμπεράσματα

Το φαινόμενο της υγείας απαιτεί πλέον μια ολιστική προσέγγιση. Στο πλαίσιο της ολιστικής αυτής προσέγγισης του φαινόμενου της υγείας και στην προσπάθεια κατάκτησης ενός επιπέδου θετικής υγείας, δεν θα πρέπει να αγνοείται ο καθοριστικός ρόλος των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και της ορθολογικής διαχείρισης των συναισθημάτων.

Στο βαθμό που το σχολείο μπορεί να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να κατακτήσουν ένα επίπεδο θετικής υγείας, η Αγωγή Υγείας και η Συμβουλευτική, μέσω των προγραμμάτων προς τη μεριά των μαθητών και της έντα-

ξής τους στις σχολές γονέων, με τον τρόπο που προαναφέρθηκε, μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία όλων αυτών των στόχων είναι η δυνατότητα και βασικά η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν στην τάξη τα εν λόγω προγράμματα και να συμμετέχουν ως εκπαιδευτές στις σχολές γονέων. Όσο οι εκπαιδευτικοί θα επιδεικνύουν απροθυμία ή και αδυναμία να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις των καινοτομιών της εκπαίδευσης, τόσο ο ρόλος τους, αλλά και αυτός του σχολείου, θα περιορίζεται σε αυτό που ο Κωνσταντίνου (1998) αναφέρει ως «κουστωδιακή» λειτουργία. Σε μια τέτοια περίπτωση το μέλλον του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών διαγράφεται μάλλον δυσοίωνο. Το δημόσιο σχολείο για να έχει μέλλον πρέπει να μετεξελιχθεί σε αυτό που ο Μπρούζος χαρακτηρίζει ως «σχολείο ζωής» και η συμβολή του να προσεγγίζει αυτό που η Μαλικιώση ορίζει ως «διδασκαλία πέρα από την τάξη».

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των δυο πρώτων βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με την επιμόρφωση αυτή θα ενδυναμώνεται και θα διευρύνεται η υποστηρικτική διάσταση του ρόλου τους και θα αναδεικνύεται η λειτουργία του σχολείου ως ενός σημαντικού δικτύου, που θα υποστηρίζει μεταξύ των άλλων και την υγεία των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Burt, B. - Eklund, S. (1999). *Dentistry, Dental Practice and the Community*, 5th Edition. Philadelphia: W. B. Saunders Company.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή* (πρώτη ανατύπωση), Αθήνα: Gutenberg.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (β' έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lazarus, R. S. (1990). *Theory-based stress measurement*. Psychological Inquiry, 1: 3-13.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση* (γ' έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. - Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα* (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ), 2: 5-23.

Μιμιγιάννης, Α. (2000). *Συμβουλευτική σε θέματα υγείας*. Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Ιωάννινα.

Μιμιγιάννης, Α. - Μπρούζος, Α. (2002). Οικοφιλοσοφική Αγωγή Υγείας και Συμβουλευτική: Μια Πρόταση για την Αγωγή Υγείας στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής θεώρησης με βιοκεντρικό προσανατολισμό. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15: 69-95.

Μιμιγιάννης, Α. - Μπρούζος, Α. - Ματθόπουλος, Δ. (2002). Οικοφιλοσοφική Αγωγή Υγείας. Μια νέα πρόταση στο χώρο της Αγωγής Υγείας. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας*. Ελληνική Εταιρεία Προαγωγής και Αγωγής Υγείας. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα 5-7 Δεκεμβρίου, σελ. 39.

Μπρούζος, Α. (1999). Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12: 101-134.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.

O'Leary, A. (1990). *Stress, emotion and human immune function*. Psychological Bulletin, 108: 363-382.

Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (2002). *Υγεία 21-Υγεία για όλους τον 21ο αιώνα* (μτφρ.-επιμ.: Γιάνης Δημολιάτης), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Pervin, L. A. - John, O. P (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου – Ε. Δασκαλοπούλου, επιστημονική εποπτεία – πρόλογος Α. Μπρούζος), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και υγεία*, Αθήνα: Οδυσσέας-Νέα Υγεία.

Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Προγράμματα Ψυχοκοινωνικής Στήριξης Μαθητών: Η Ελληνική Εμπειρία. Στο: Καλαντζή-Αζίζι και Ηλίας Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 33-56.

Τηλεόραση και παιδική ηλικία

Νίκος Σιούτας
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ. Ψυχολογίας

Αθανάσιος Σιούτας
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Διδάκτορας

1. Εισαγωγή

Η τηλεόραση[1] αποτελεί το κυρίαρχο μέσο ψυχαγωγίας σε όλο τον κόσμο. Οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν για να ξεφεύγουν από τα προβλήματα της καθημερινότητας αλλά και για να ψυχαγωγούνται (Allen, R., 1992· Althide, D., 1979· Comstock, G.,1982). Είναι ένα μέσο που στοχεύει σε μια κοινή μορφή επικοινωνίας, γιατί απευθύνεται σε ένα ευρύ, ετερογενές και ανώνυμο κοινό. Σύμφωνα με τον Παπαθανασόπουλο, η τηλεόραση αποτελεί το δημοφιλέστερο μέσο της σύγχρονης επικοινωνίας, γιατί, εκτός των άλλων, είναι πανταχού παρούσα και είναι σε θέση να προσεγγίζει άτομα όλων των ηλικιών και τάξεων και με διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης. Ως οπτικοακουστικό μέσο απευθύνεται και προσελκύει τις δύο βασικές αισθήσεις: την όραση και την ακοή. Η αμεσότητά της της δίνει τη δυνατότητα να συντονίζεται με τον τρόπο ζωής του κοινού της και να προσφέρει θεάματα που ταιριάζουν με τις ανάγκες και τις διαθέσεις των τηλεθεατών. Είναι πλέον ένα οικιακό αντικείμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύντροφος, ως διαμεσολαβητής και ως μέσο διαφυγής (Παπαθανασόπουλος, 1997: 39-42).

2. Οι επιδράσεις της τηλεόρασης στα παιδιά (θεωρίες επιδράσεων)

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα τις επιδράσεις της τηλεόρασης στα παιδιά, πρέπει να καταφύγουμε στο βασικό μοντέλο που αναφέρεται στην προαγωγή της μάθησης μέσα από την παρατήρηση (observational learning). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση με παρατήρηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η συ-

1. Η ονομασία τηλεόραση προέρχεται από την ελληνική λέξη «τήλε» και τη λατινική «vision», και καθιερώθηκε επίσημα το 1947, κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας συνδιάσκεψης ραδιοεπικοινωνίας στο Atlantic City. Πριν από το 1947, η τηλεόραση είχε την ονομασία radiovision, που σήμαινε ραδιόραση (Τσουρβάκας, 1996: 17).

μπεριφορά του παιδιού αλλάζει μορφές ανάλογα με τις εμπειρίες που το ίδιο αποκομίζει παρατηρώντας πράξεις άλλων, οι οποίες εκτίθενται μπροστά του με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η διαδικασία αυτής της μάθησης ακολουθεί τρία βασικά στάδια: (α) την έκθεση-προβολή γεγονότων, (β) την αφομοίωση και (γ) την αποδοχή-υιοθέτηση. Οι παρατηρούμενες πράξεις-γεγονότα, εφόσον σχηματοποιηθούν σε αποκτημένη γνώση, είναι δυνατόν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) τις μιμητικές, τις οποίες το παιδί είναι περισσότερο πιθανό να μιμηθεί, και (β) τις αντι-μιμητικές, που έχει ελάχιστη πιθανότητα να μιμηθεί. Έτσι, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμπεριφορά του παιδιού διαμορφώνεται είτε από αυτό που βλέπει είτε από αυτό που επιλέγει να μιμηθεί.

Τα αποτελέσματα των ερευνών του Bandura καθιστούν εμφανή την επίδραση της τηλεόρασης στη δημιουργία ή απαλοιφή της επιθετικής συμπεριφοράς. Ένα από τα κλασικά πειράματα του Bandura ήταν αυτό με την κούκλα Bobo. Σε ένα πείραμα με παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσίασε μια ολιγόλεπτη κινηματογραφική ταινία, όπου ένας ενήλικας συμπεριφερόταν επιθετικά προς μια κούκλα. Κατόπιν τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μια αίθουσα όπου υπήρχαν διάφορα παιχνίδια και η κούκλα. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τον ενήλικα με την επιθετική συμπεριφορά μιμήθηκαν τη συμπεριφορά του· αντίθετα, τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τον ενήλικα να τιμωρείται για την πράξη του παρουσίασαν μικρότερη επιθετικότητα.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν επιθετικές ενέργειες τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων τους. Επομένως, το είδος αυτό της μάθησης (μίμηση προτύπων) στοιχειοθετεί το ρόλο της τηλεόρασης στην επικοινωνιακή διαδικασία του ανθρώπου. Τα τηλεοπτικά πρότυπα είναι πιο ισχυρά, γιατί κινητοποιούν τους μηχανισμούς της προβολής, της ενδοπροβολής και της ταύτισης.

Η δεύτερη θεωρία που προσεγγίζει τις επιδράσεις της τηλεόρασης στο παιδί είναι η θεωρία της κάθαρσης. Πρώτος ο Αριστοτέλης υπέθεσε ότι, όταν οι άνθρωποι παρακολουθούσαν «δράμα», αυτό τους προσέφερε μια ανακούφιση, μια κάθαρση από τα δικά τους αισθήματα φόβου, θλίψης ή θυμού. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα παιδιά, όταν βλέπουν τηλεόραση, όπου «εξαγνίζουν» τα προβλήματά τους. Για τα περισσότερα παιδιά, η τηλεόραση αποτελεί μια φυγή από τα προβλήματα και τις έγνοιες, μια εμπειρία συναισθηματικής ανακούφισης. Μελέτες που έγιναν στη Βρετανία δείχνουν πως τα παιδιά που για κάποιους λόγους αισθάνονται ανασφάλεια ή έχουν συγκρούσεις με τους γονείς τους χρησιμοποιούν συχνότερα την τηλεόραση ως ένα είδος καταφυγίου από τη ματαιοδοξία, τη θλίψη και την απογοήτευση.

Οι θεωρίες της κάθαρσης έχουν τις ρίζες τους στις ψυχαναλυτικές θεωρίες και στις θεωρίες ενόρμησης. Η βασική ιδέα είναι ότι η απογοήτευση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της βίας. Η ενόρμηση της ματαίωσης οδηγεί το άτομο είτε σε επιθετικές συμπεριφορές είτε σε επιθετικότητα φαντασιακού επιπέδου. Η

θεωρία της κάθαρσης υποστηρίζει ότι, όταν τα παιδιά βλέπουν βίαιες σκηνές στην τηλεόραση, αυτό θα τα βοηθήσει να μειώσουν την επιθετικότητά τους.

Ο Feshbach (1996) διατύπωσε μία θεωρία παρόμοια με αυτή της κάθαρσης. Σύμφωνα με αυτή, το άτομο μπορεί να μειώσει την επιθετικότητά του μέσω της αναστολής. Ο θεατής που βλέπει βίαιες σκηνές στην τηλεόραση θα προσπαθήσει να αποφύγει τη βίαιη συμπεριφορά με σκοπό να μειώσει το φόβο γι' αυτά που μπορεί να κάνει ή γι' αυτά που θα μπορούσαν να συμβούν σε αυτόν. Έτσι, τα παιδιά βλέποντας τηλεόραση μπορούν να υπερβούν τις αναστολές του φόβου ή της τιμωρίας.

Μια τρίτη θεωρία είναι αυτή της πρόκλησης (instigation theory). Οι Tannenbaum και Zillman (1969) υποστήριξαν ότι η βία στην τηλεόραση προκαλεί επιθετικότητα. Μια από τις έρευνες που έκαναν έδειξε ότι, όταν οι τηλεθεατές παρακολουθούν βίαιες πράξεις, οι οποίες παρουσιάζονται ως δικαιολογημένες, τότε τα άτομα έχουν την τάση να παρακινούνται από αυτή τη συμπεριφορά. Αντίθετα, όταν η βία δεν δικαιολογείται, αλλά τιμωρείται η συμπεριφορά του προτύπου, τότε ο παρατηρητής είναι πιθανόν να μάθει όχι μόνο τη συμπεριφορά που τιμωρήθηκε αλλά και τους περιορισμούς αυτής της συμπεριφοράς (arousal effects).

Μία τέταρτη θεωρία είναι αυτή των «Stimulating effects», η οποία πρεσβεύει ότι η έκθεση των ατόμων σε βίαια πρότυπα συμβάλλει στην αύξηση των συναισθηματικών και φυσιολογικών διεγέρσεων και αυτό οδηγεί στην αντικοινωνική συμπεριφορά.

Η τελευταία θεωρία είναι αυτή της ενίσχυσης (Reinforcement). Στην κλασική εξαρτημένη μάθηση έχουμε τη σύζευξη του εξαρτημένου με το ανεξάρτητο ερέθισμα. Στη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση έχουμε την εμφάνιση ενός θετικού ή αρνητικού ενισχυτή, αφού έχει ολοκληρωθεί μια αντίδραση. Η τηλεόραση ανήκει στους θετικούς ενισχυτές και συγκεκριμένα στους ενισχυτές δραστηριότητας. Ο Defleur (1989) αναφέρει ότι το υπόδειγμα «εξαρτημένης μάθησης» (ερέθισμα – απάντηση) συμβαδίζει με τις πρώτες θεωρήσεις σχετικά με την εξουσία των ΜΜΕ, η οποία είναι άμεση και εξαρτάται από την πηγή.

Ωστόσο, ο Defleur διατύπωσε και άλλους τέσσερις τύπους θεωρίας όσον αφορά τη μελέτη των επιδράσεων των ΜΜΕ. Ο πρώτος τύπος λαμβάνει υπόψη του τις «ατομικές διαφορές» στο επίπεδο των δεκτών, ο δεύτερος τύπος λαμβάνει υπόψη του τις «κοινωνικές κατηγορίες» (επάγγελμα, κοινωνική τάξη, φύλο), ο τρίτος τύπος ονομάζεται «θεωρία των κοινωνικών σχέσεων» και λαμβάνει υπόψη του τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, ενώ ο τέταρτος τύπος, των «πολιτισμικών κανόνων», υποστηρίζει ότι «η ατομική συμπεριφορά οδηγείται από πολιτισμικούς κανόνες», είναι δυνατόν να πούμε ότι τα ΜΜΕ επηρεάζουν έμμεσα τη συμπεριφορά, αφού συμμετέχουν στον ορισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα μοντέλα επίδρασης είναι ενδιαφέροντα, αλλά η κατανόηση των επιδρά-

σεων της τηλεόρασης πρέπει να εξεταστεί εκτενέστερα και να μην περιοριστεί σε μια απλή υπόθεση μίμησης. Είναι γεγονός ότι, όταν μιλάμε για τις επιδράσεις της τηλεόρασης, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τι μεταφέρει μαζί του ένα παιδί, όταν βλέπει τηλεόραση. Το παιδί δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, εκφράζει τις επιθυμίες του, τις προτιμήσεις του, μπορεί να ασκήσει κριτική. Επίσης, αρκετά σημαντικό ρόλο παίζουν τα επίπεδα συνείδησης. Ένα παιδί μπορεί να έχει απόλυτη συνείδηση αυτών που βλέπει και ένα άλλο παιδί να είναι απόλυτα αφηρημένο.

3. Η τηλεόραση ως μέσο ψυχαγωγίας και γνώσης του κόσμου (έρευνες – επισημάνσεις – διαπιστώσεις)

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που συχνά τίθενται και το οποίο αποτελεί έναυσμα για τη διεξαγωγή ερευνών γύρω από το προκείμενο ζήτημα είναι *για ποιο λόγο παρακολουθούν τα παιδιά τηλεόραση και μάλιστα τόσο πολλές ώρες.* Διάφοροι μελετητές δοκίμασαν να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό. Σύμφωνα με την άποψη των Popper και Condry (1995), τα παιδιά αφενός *ψυχαγωγούνται* από τις εκπομπές που παρακολουθούν, αλλά, αφετέρου, περισσότερο επιδιώκουν μέσω αυτών *να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει.*

Την άποψη των παραπάνω ερευνητών, ότι δηλαδή η τηλεόραση αποτελεί για τα παιδιά μέσο ψυχαγωγίας, ενστερνίζεται και ο Schramm (1991), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση για να διασκεδάσουν και να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και την ανία. Επιπρόσθετα, οι Cunter και Mc Aleer (1997) θεωρούν ότι ακόμα και οι δραματικές σειρές προσφέρουν μαθήματα στα παιδιά για το πώς θα αλληλεπιδράσουν με τους άλλους ανθρώπους, πώς θα λύσουν προσωπικά τους προβλήματα και πώς θα ενταχθούν στην κοινωνική ζωή. Εν ολίγοις, *η τηλεόραση θα μπορούσε να συμβάλει στην αντίληψη των παιδιών για όσα διαδραματίζονται στον κόσμο.*

Παράλληλα, τα ίδια τα παιδιά έχουν επισημάνει ότι αφήνονται στη μαγεία και τη σαγήνη που ασκεί η τηλεόραση για να καλύψουν τις ελεύθερες ώρες τους, όταν δεν έχουν κάτι καλύτερο για να ασχοληθούν, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Schramm. Συνηθίζουν, επομένως, να βλέπουν κινούμενα σχέδια και ψυχαγωγικά προγράμματα προκειμένου να καλύψουν τα κενά του χρόνου τους και υπογραμμίζουν ότι η τηλεόραση τούς συντροφεύει, γιατί δημιουργούν ένα πλήθος φανταστικών φίλων, που τους απαρτίζουν οι ήρωες των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Τα παιδιά φαντασιώνονται ότι εμπλέκονται σε μια σχέση με τους ήρωες των κινούμενων σχεδίων ή των τηλεοπτικών σειρών και νιώθουν συντροφικότητα. Επιπλέον, στο βαθμό που τα παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση μαζί με τους γονείς τους, αυτή αποτελεί έναν παράγοντα που ενώνει την οικογένεια. Δεν είναι σπάνια η εικόνα μιας οικογένειας καθισμένης στον καναπέ του σπιτιού να μοιράζεται την ευχαρίστηση που προσφέρει ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα (Cunter και Mc Aleer, 1997).

Οι Masters, Ford και Arend (1993) υποστηρίζουν ότι η τηλεόραση καθησυχάζει τα μικρά παιδιά. Η άποψη αυτή, αν και φαίνεται παράδοξη, εξηγείται τουλάχιστον μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν οι ίδιοι. Διαπίστωσαν ότι παιδιά τα οποία είχαν βιώσει άσχημες καταστάσεις στο σπίτι τους έτειναν να παρακολουθούν προγράμματα στα οποία τα παιδιά που πρωταγωνιστούσαν είχαν καλύτερη μεταχείριση από τους γονείς τους.

Ο Σαρρής (1992) επέλεξε την εκπομπή «Εδώ Λιλιπούπολη», για να αναλύσει το περιεχόμενό της και να εξετάσει το μήνυμα που περνάει στα παιδιά. *Κατέληξε ότι τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών, ιδιαίτερα αν τα παιδικά προγράμματα επαναλαμβάνονται και δεν αποτελούν μεμονωμένες εκπομπές.*

Την άποψη ότι οι παιδικές εκπομπές διευρύνουν το πεδίο γνώσεων των παιδιών και τη συμπεριφορά τους ενστερνίζονται και οι Δημητρακόπουλος και συνεργάτες (1988), οι οποίοι επέλεξαν να μελετήσουν τα «Στρουμφ». Πρόκειται για σύντομες ιστορίες, που διαδραματίζονται σε κάποιο φανταστικό χωριό με ήρωες μικρά μπλε πλασματάκια. Παράλληλα, υπάρχει και ένας μάγος με τη γάτα του, ο οποίος προσπαθεί να τα συλλάβει και να τα καταβροχθίσει. Μέσα από τον τρόπο που δομείται ο κόσμος των Στρουμφ διαφαίνεται το ιδανικό της δημοκρατικής κοινωνίας και το μοντέλο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Όλα τα Στρουμφ έχουν τις δικές τους αρμοδιότητες στο χωριό, ώστε οι εργασίες να κατανέμονται και να επιτυγχάνεται καλή οργάνωση. Επιπλέον, είναι ελεύθερα να κινούνται μέσα στο χωριό, αλλά σε περίπτωση σοβαρού παραπτώματος λογοδοτούν ενώπιον του Παπα-Στρουμφ, ο οποίος είναι ο γηραιότερος και συνεπώς εκείνος με τις περισσότερες εμπειρίες. Ο ρόλος του είναι να τους συμβουλεύει και να τους νουθετεί, οπότε, εφόσον παραστρατήσουν, να κατανοήσουν το λάθος τους. Τέλος, τα Στρουμφ νοιάζονται πολύ για τους συνανθρώπους τους και φροντίζουν το περιβάλλον και τη φύση.

Οι Cunter και Aleer (1997) μελέτησαν την επίδραση που είχε στα παιδιά η σειρά «Sesame Street» και διαπίστωσαν ότι δίδασκε ποικιλία κοινωνικών και πνευματικών ικανοτήτων και ότι γοήτευε ένα ευρύτερο κοινό απ' ό,τι και οι ίδιοι υπολόγιζαν. Θεώρησαν ότι υπάρχουν πολυάριθμα ακόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να μάθουν εξίσου στα παιδιά να συμπεριφέρονται με φιλικό τρόπο στους άλλους, να συμβιώνουν και να συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους. Ανακάλυψαν ακόμη στοιχεία που καταδεικνύουν ότι και κάποιες δραματικές σειρές (όπως η «Λάσυ») μπορούν να επηρεάσουν την αλτρουϊστική συμπεριφορά των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να φέρονται χωρίς εγωισμό.

Μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η σχέση των σύγχρονων παιδιών και των νέων με την τηλεόραση καταβάλλεται στο βιβλίο της Κορωναίου «Νέοι και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης». Σε αυτό γίνεται αναφορά στο χρόνο που τα παιδιά αφιερώνουν στη μικρή οθόνη, τα είδη των προγραμμάτων που προτιμούν και την επιρροή που ασκεί η τηλεόραση γενικότερα στη ζωή τους. Σε ένα πρώτο ε-

πίπεδο, συσχετίζεται το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού με το χρόνο που εκείνο περνά μπροστά στην τηλεόραση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «η τηλεόραση γνωρίζει μεγαλύτερη διάδοση στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, εκεί όπου οι δυνατότητες άλλων πρακτικών του ελεύθερου χρόνου είναι περιορισμένες» (1992: 129).

Υπάρχουν δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών που προϋποθέτουν κάποια οικονομική ευχέρεια εκ μέρους της οικογένειας ή ακόμη και την παιδεία εκ μέρους των γονέων, ώστε να παροτρύνουν τα παιδιά τους προς αυτού του είδους τις δραστηριότητες, οι οποίες προφανώς θα μπορούσαν να αποβούν περισσότερο εποικοδομητικές γι' αυτά απ' ό,τι η τηλεόραση.

Ακόμη μία συσχέτιση που γίνεται είναι μεταξύ του φύλου των μικρών τηλεθεατών και του χρόνου που αφιερώνουν στην τηλεόραση. Τα αγόρια παρακολουθούν τηλεόραση περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια. Ως προς το είδος του προτιμώμενου θεάματος, τα αγόρια δείχνουν να προτιμούν τις αστυνομικές και περιπετειώδεις ταινίες και σειρές, ενώ παρακολουθούν αθλητικά περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια (33% των αγοριών, έναντι μόλις του 9% των κοριτσιών). Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, εκδηλώνουν μια προτίμηση για τις αισθηματικές ταινίες και τις οικογενειακές σειρές.

Την πρωτοκαθεδρία μεταξύ των προτιμήσεων των μικρών τηλεθεατών κατέχουν οι κάθε είδους μυθοπλαστικές εκπομπές, όπως ταινίες δράσης και περιπέτειας ή τα σήριαλ. Στη δεύτερη θέση συναντούμε τις παιδικές εκπομπές, όπως τα κινούμενα σχέδια του W. Disney ή άλλα, ιαπωνικά κυρίως, κινούμενα σχέδια. Οι παρατηρήσεις αυτές δεν αποτελούν ίδιον της ελληνικής κοινωνίας. Αντίστοιχα φαινόμενα συναντώνται και σε παρεμφερείς έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

4. Τηλεόραση και καταναλωτική κουλτούρα των παιδιών

Ο Englehardt (1986) ισχυρίζεται ότι οι παιδικές εμπορικές εκπομπές, χρησιμοποιώντας μια «λαίλαπα από ανόητα μηνύματα, κοινοτοπίες, πομπώδεις συναισθηματισμούς» και «ζοφερές» παραγωγικές αξίες, δεν εξυπηρετούν κανένα άλλο σκοπό παρά την προώθηση των εμπορευμάτων των παραγωγών τους (1986: 49).

Ο Kinder (1991) συμφωνεί ότι η διασύνδεση εκπομπών με συγκεκριμένους ήρωες διαφημίσεων, παιχνιδιών, βιντεοπαιχνιδιών και άλλων τμημάτων του εμπορικού υπερσυστήματος ενσωματώνει τα παιδιά στην καταναλωτική κοινωνία.

Ο Kline (1989), η Seiter (1995) και η Hendershot (1998) σημειώνουν ότι οι κατασκευαστές παιδικών παιχνιδιών και οι παραγωγοί τηλεοπτικών εκπομπών λειτουργούν στο πλαίσιο της συμβατικής τους πεποίθησης ότι τα αγόρια αντιδρούν στη δράση, την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις κοινωνικές σχέσεις, τη συναισθηματική έκφραση και την παροχή φροντίδας. Οι ιστορίες στα ΜΜΕ και τα παιχνίδια αντικατοπτρίζουν αυτό το δια-

χωρισμό στα φύλα, όπως φαίνεται από τις εξαιρετικά κοριτσίστικες εκπομπές *Τα Αρκουδάκια της Αγάπης* και *Μικρό μου Πόνυ*, και τα αγορίστικα *Τρανσφόρμερς* και *Χι-Μαν και οι Άρχοντες του Σύμπαντος*. Τελικά, η Seiter (1995) ισχυρίζεται ότι η καταναλωτική κουλτούρα των παιδιών προωθεί τη δημιουργία ομόφυλων ομάδων και αποθαρρύνει άλλους τύπους συσχέτισης. Ο Kline πιστεύει ότι αυτό συμβάλλει στη διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια ως προς τα μοτίβα παιχνιδιού και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που χρησιμοποιούν. Τα αγόρια και τα κορίτσια «... δε μοιράζονται πλέον κάποια κοινή μυθολογία – ένα ορισμένο δηλαδή σύνολο ηρώων και κατορθωμάτων στα οποία μπορούν να αναφέρονται στις συζητήσεις τους και το κοινωνικό παιχνίδι τους» (1993: 78).

Ο Miles (1998) παρατηρεί ότι, παρότι η καταναλωτική κουλτούρα παρέχει συχνά μια αίσθηση ότι το άτομο ανήκει σε μια ομάδα, αυτή η αίσθηση ταυτότητας επαφίεται αναπόφευκτα στην ικανότητά του να συμμετέχει ως καταναλωτής. Ο Miles ισχυρίζεται, επίσης, ότι οι νεαρότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο ευάλωτοι στις απαιτήσεις μιας καταναλωτικής κουλτούρας, εξαιτίας της ισχυρής τους επιθυμίας για συνταύτιση και αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (ένα ευάλωτο σημείο, που το εκμεταλλεύονται σε απίστευτο βαθμό οι ειδικοί του μάρκετινγκ και οι διαφημιστές).

Σύμφωνα με αυτούς τους μελετητές, η κουλτούρα των σύγχρονων παιδιών δομείται και περιορίζεται κατά κύριο λόγο σύμφωνα με τα εταιρικά και εμπορικά συμφέροντα. Οι δομικές συνιστώσες του μάρκετινγκ και της διαφήμισης, όπως προωθούνται μέσω των ΜΜΕ των παιδιών, εμφυσούν την καταναλωτική επιθυμία στα παιδιά και τα βάζουν σε μια θέση συμμετοχής σε μια καταναλωτική κοινωνία, ταυτίζοντάς τα ως καταναλωτές. Ο κορεσμός της καθημερινότητας των παιδιών με επώνυμες εικόνες επιβάλλει σχεδόν αναπόφευκτους ήρωες και ιστορίες, που τιθασεύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών και χειραγωγούν το παιχνίδι τους, ενισχύοντας τη σταθερή παρουσία εμπορικών μηνυμάτων, ακόμη και όταν αυτά δεν παρακολουθούν τηλεόραση ή διαφημίσεις και δεν αγοράζουν προϊόντα.

5. Η εκπροσώπηση των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα των ΜΜΕ

Ο Fiske ισχυρίζεται ότι τα παιδιά καταναλωτές των ΜΜΕ δεν είναι «πολιτισμικά ανόητα», που γίνονται εύκολα θύματα εκμετάλλευσης από όσους έχουν εμπορικά συμφέροντα: «... δεν πρόκειται για μια παθητική, αβοήθητη μάζα που δεν είναι ικανή να κάνει διακρίσεις και άρα βρίσκεται στο οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό έλεος των μεγαλοπαραγόντων του κλάδου» (1987: 309). Αντίθετα, πιστεύει ότι το παιδικό κοινό αποκωδικοποιεί ενεργά τα μηνύματα και την ικανοποίηση που αντλεί από τα μέσα, και ότι αυτά τα στοιχεία διαφέρουν από τα αντίστοιχα που προτείνουν οι εμπορικοί κλάδοι.

Η James (1998), διενεργώντας μια μελέτη για τη θέαση κινούμενων σχεδίων στα παιδιά της Βρετανίας, διαπίστωσε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα καταναλωτικά τους προϊόντα ως ένα τρόπο για να ανατρέπουν τα συστήματα αξιών των ενηλίκων.

Η Seiter σημειώνει ότι πολλοί γονείς και ερευνητές της καταναλωτικής κουλτούρας παραβλέπουν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, που αφορά την έφεση των παιδιών στις τηλεοπτικές εκπομπές, τις διαφημίσεις και τα προϊόντα. Τα προϊόντα των μέσων και οι τεχνικές του μάρκετινγκ προβάλλουν φανταστικούς κόσμους, όπου τα παιδιά είναι οι κυρίαρχοι, χωρίς να επηρεάζονται από τις αξίες, την εξουσία και τους περιορισμούς των ενηλίκων. Όταν τα παιδιά συνάπτουν δεσμούς με τα προϊόντα που προωθούνται, μπορεί αυτό που τα έλκει να είναι περισσότερο οι ουτοπικές εικόνες μιας κοινότητας που απαρτίζεται από συνομηλίκους τους και λιγότερο τα ίδια τα κινούμενα σχέδια. Τα παιδιά διασκεδάζουν, επίσης, αναπτύσσοντας τις γνώσεις τους για τις πολύπλοκες μυθολογίες και τις πληροφορίες που παρέχει μια καταναλωτική κουλτούρα. Η συνάθροιση τέτοιων γνώσεων επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό που η ανθρωπολόγος Douglas ορίζει ως «κοινή χρήση ονομάτων», όπου οι άνθρωποι ανακαλύπτουν στην κοινή χρήση γνώσεις για συγκεκριμένα εμπορικά προϊόντα. Επιπλέον, οι απαιτήσεις για απόκτηση γνώσεων που είναι απαραίτητες για την εισαγωγή στην κουλτούρα αποκλείουν αμέσως τους αδιάφορους ενήλικες.

Ο Willis (1990) πιστεύει ότι η ανάπτυξη «κοινής κουλτούρας » από τους νέους ανθρώπους, που βασίζεται στη χρήση τους και την επένδυση στα μέσα και τα εμπορικά προϊόντα, τους απελευθερώνει από τις δομικές δυνάμεις των μέσων και των εμπορικών βιομηχανιών. Όπως όλοι οι καταναλωτές, οι νέοι επιτελούν «συμβολικά έργα» με τη χρήση των πρώτων υλών που τους παρέχουν τα μέσα και τα καταναλωτικά προϊόντα. Ο ερευνητής ορίζει το συμβολικό έργο ως το σύνολο των δημιουργικών διεργασιών στις οποίες οι άνθρωποι επενδύουν με νοήματα και με λογικούς τρόπους τις καθημερινές κοινωνικές τους πρακτικές.

Αυτές οι κοινωνικές ερμηνείες είναι σημαντικές, επειδή μας αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά κάνουν αισθητή τη δική τους παρουσία στον τρόπο με τον οποίο αφομοιώνουν τις επιρροές των μέσων και των κινούμενων σχεδίων στη δική τους καθημερινότητα.

Επίμετρο

Οι διάφορες εκπομπές και ειδικότερα τα κινούμενα σχέδια προέρχονται από πολυεθνικές εταιρείες, όμως τα παιδιά είναι αυτά που καθορίζουν τελικά τα νοήματα και τις χρήσεις των εμπορικών υλικών. Τα μέσα και οι ειδικοί του μάρκετινγκ καθορίζουν τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να δομήσουν την κοινή τους κουλτούρα, αλλά δεν επηρεάζουν απαραίτητα τα τεκταινόμενα σε αυτή την κουλτούρα.

Υιοθετούμε τη θέση ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες απέναντι στην

τηλεόραση, εκφράζουν τις επιθυμίες τους, τις προτιμήσεις τους και μπορεί να ασκήσουν κριτική σε αυτή. Τα παιδιά καταναλωτές των ΜΜΕ δεν είναι μια παθητική, αβοήθητη μάζα, αλλά αποκωδικοποιούν ενεργά τα μηνύματα και θεωρούμε αυτή τη δραστηριότητα ως μια έμφυτη αντίσταση στην κατίσχυση των παραγωγών των μέσων, που διαμορφώνουν ένα πόλο «σημειολογικής εξουσίας» για τους κατά τα άλλα υποτελείς τηλεθεατές.

Βιβλιογραφία

Allen, R. (1992), *Channels of Discourse, Reassembled,* London: Routledge.

Althide, D. R. - Snow, R.P. (1979), *Media Logic*, Beverly Hills: Sage.

Bandura, A. - Menlore, F. (1986), "Factors determining vicarious extinctions of avoidance behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 99-108.

Bandura, A. (1963), *Social Learning and Personality Development*, New York: Holt.

Bandura, A. (1965), "Influence of models: reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses", in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 1, pp. 589-595.

Bandura, A. (1965), "Vicarious processes: a case of no-trial learning", in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academy Press VO2.

Bandura, A. (1973), *Aggression: A Social Learning Analysis*, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Comstock, G. (1982), *Television and behavior*, London: Sage.

Cunter, B. – Mc Aller, J. (1997), *Children and television*, London: Routledge.

DeFleur, M.L. (1989), *Theories of Mass Communication*, New York: Longman, 5th edition.

Δημητρακόπουλος, Γ. και συνεργάτες (1988), «Τα Στρουμφ, μια περίπτωση σύγχρονου τηλεπαραμυθιού», στο Ναυρίδης Κλ. - Δημητρακόπουλος Γ. - Πασχαλίδης Γ., *Τηλεόραση και επικοινωνία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Englehardt, T. (1986), "The shortcake strategy", in T. Gitlin (ed.), *Watching Television*, New York: Pantheon, pp. 68-110.

Fiske, J. (1987), *Television Culture*, London: Routledge.

Feshbach, S. (1996), "The catharsis effect report", *Violence and the Media*, pp. 461-472.

Hendershot, H. (1998), *Saturday Morning Censors*, Durham, NC: Duke University Press.

James και Mc Cain (1998), "Television games preschool children play: Patterns, themes, uses", *Journal of Broadcasting*, 26, pp. 783-798.

Kinder, M. (1991), *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, Berkeley: University of California Press.

Kline (1989), "Limits to the imagination: Marketing and Children's Culture", in Angus, I. and Thally, S. (eds.), *Cultural Politics in Contemporary America*, New York: Routledge, pp. 299-316.

Κορωναίου, Αλ. (1992), *Νέοι και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Master, J. – Ford, M. – Arend, R. (1983), "Children's strategies for controlling affective responses to aversive social experience", *Motivation and Emotion*, 7, pp. 103-116.

Miles, St. (2000), *Youth Lifestyles in a Changing World*, Philadelphia: Open University Press.

Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997), *Η δύναμη της τηλεόρασης*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Popper, K. - Condry, (1995), *Τηλεόραση: Κίνδυνος για τη Δημοκρατία*, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνης.

Σαρρής, Ν. (1992), *Ελληνική κοινωνία και τηλεόραση*, Αθήνα: Γόρδιος.

Schramm, W. (1991), *Television in the lives of our children*, Stanford, GA: Stanford University Press.

Seiter, E. (1995), *Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture*, New Brunwick, NJ: University Press.

Seiter, E. (1998), "Children's desires mothers dilemmas: The social contexts of consumption", in Jenkins, H. (ed.), *The Children's Culture Reader*, New York: University Press.

Seiter, E. – Borchers, H. – Warth, E. (1987), "Don't treat us like we're so stupid", in Seiter, E. (ed.), *Remote Control: Television Audiences and Cultural Power*, London: Routledge, pp. 223-247.

Τσουρβάκας, Γ. (1996), *Μορφή και περιεχόμενο της τηλεοπτικής επικοινωνίας*, Αθήνα: Κορφή.

Willis, P. (1990), *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*, Boulder, CO: Westview Press.

Η επίδραση της τηλεόρασης στον ελεύθερο χρόνο και στη σχολική επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Μια εμπειρική μελέτη

Γιάννης Ν. Κουμέντος

Δρ Παιδαγωγικής-Διευθυντής 12ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Σμύρνης

1. Παρουσίαση της έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας-μελέτης είναι η επίδραση της τηλεθέασης στον ελεύθερο χρόνο, στα ενδιαφέροντα και στη σχολική επίδοση των παιδιών. Ειδικότερα, η έρευνα-μελέτη αναφέρεται στο εάν ο χρόνος ο οποίος απαιτείται για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων επιδρά στον καθημερινό τρόπο ζωής, στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα και στους προσανατολισμούς των παιδιών και συναρτάται με τη σχολική επίδοσή τους. Διερευνάται, επίσης, εάν η σε οποιονδήποτε χρόνο τηλεθέαση των παιδιών γίνεται με την εποπτεία των γονιών και εάν συνοδεύεται με διάλογο, παρατηρήσεις και σχολιασμούς.

2. Εισαγωγή

Η τηλεόραση αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής και για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά, τα οποία καθημερινά βλέπουν εκπομπές. Πολλά θέματα, μηνύματα από τα τηλεοπτικά προγράμματα δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά από τα παιδιά, λόγω της ηλικίας τους και της μικρής εμπειρίας που διαθέτουν. Οι πολλές και ποικιλόμορφες εικόνες, ωστόσο, ασκούν μια γοητεία στα παιδιά από την οποία δύσκολα μπορούν να ξεφύγουν. Οι εικόνες, όμως, που μεταδίδει η τηλεόραση δεν είναι "κενές", έχουν περιεχόμενο, μηνύματα, αξίες και κανόνες και επηρεάζουν τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών.

Ταυτόχρονα, η τηλεοπτική συσκευή και τα προγράμματα γίνονται στοιχεία αναφοράς της καθημερινής οικογενειακής ζωής και επιδρούν στην κατανομή του ελεύθερου χρόνου, στις συνήθειες διατροφής, στην κοινωνική αλληλεπικοινωνία.

Τα παιδιά σήμερα όταν έρχονται στο σχολείο έχουν ήδη μια προσωπική εμπειρία και επαφή με τη σύγχρονη τεχνολογία. Περνούν αρκετές ώρες μπροστά στην τηλεόραση, η οποία αποτελεί γι' αυτά βασική πηγή πληροφοριών και μάθησης.

Υπάρχει παράλληλα και έντονος προβληματισμός σχετικά με το γεγονός ότι η τηλεθέαση επηρεάζει και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστεί η σχέση τηλεθέασης – σχολικής επίδοσης καθώς και οι συγκεκριμένες παράμετροι που τη διαμορφώνουν.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

α) Ο χρόνος τηλεθέασης των παιδιών επιδρά, πρώτο, στη σχολική τους επίδοση, δεύτερο, στην εκφραστική τους ικανότητα, στην αναγνωστική τους ευχέρεια, στη συνθετική τους ικανότητα, στην αριθμητική αντίληψη, στην κατανόηση του περιβάλλοντος;

β) Το είδος των τηλεοπτικών προγραμμάτων έχει επίδραση στην επίδοση των παιδιών στα μαθήματα;

γ) Οι αυξημένες εξωσχολικές δραστηριότητες και τα πολλά ενδιαφέροντα των παιδιών μειώνουν την τηλεθέαση και έχουν θετική σχέση με τη σχολική επίδοση;

δ) Η κατοχή και η χρήση τηλεοπτικών συσκευών από το παιδί επηρεάζει τη σχολική επίδοση;

ε) Ο γονεϊκός έλεγχος των τηλεοπτικών προγραμμάτων και η συζήτηση με τα παιδιά επηρεάζουν τη σχολική επίδοση;

3. Υλικό και δείγμα (μέθοδος δειγματοληψίας και περιγραφή του δείγματος)

Στην έρευνα συμμετείχαν 423 παιδιά, εκ των οποίων 205 αγόρια, δηλαδή το 47,99% του δείγματος, και 218 κορίτσια, δηλαδή το 51,53% του δείγματος. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 10-13 ετών. Από τα παιδιά αυτά τα 39 (9,21%) ήταν ηλικίας 10 ετών, τα 198 (46,8%) ηλικίας 11 ετών, τα 176 (41,6%) ηλικίας 12 ετών και 10 (2,36%) ηλικίας 13 ετών. Τα 208 παιδιά ήταν μαθητές/-τριες της Ε′ τάξης και τα 215 μαθητές/-τριες της Στ′ τάξης.

Η συλλογή των 423 ερωτηματολογίων, που πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2000-01 και 2001-02 σε οκτώ δημόσια δημοτικά σχολεία της περιοχής του Δήμου Αθηναίων, αντιπροσωπεύει στατιστικά το 5% των δημοτικών σχολείων της περιοχής και το 4% περίπου του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ερωτηματολόγια του ACHENBACH 1 (ενδιαφέροντα παιδιών) και της Α′ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών – Συνεργατικό Κέντρο της Παγκόσμιας Υγείας (Z. Τηλεόραση – μελέτη – εξωσχολική απασχόληση). Πριν την οριστική διανομή του, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε προέρευνα σε δείγμα 80 μαθητών/-τριών.

Για τη στατιστική ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε πολυπαραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ανάλυσης της διακύμανσης και πινάκων διπλής εισόδου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε συγκέντρωση γενικών

στατιστικών στοιχείων και πληροφοριών (φύλο, ηλικία, τάξη, σχολείο, επάγγελμα και γραμματικές γνώσεις γονέων).

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 35 ερωτήσεις που αναφέρονταν στα ενδιαφέροντα, στις τηλεοπτικές προτιμήσεις και συνήθειες, στη σχολική επίδοση.

Η έρευνα βασίστηκε στη διαπροσωπική επικοινωνία – συνέντευξη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, στην ειλικρίνεια των απαντήσεων και στην κατανόηση των ερωτήσεων από τα παιδιά.

Παράλληλα, δόθηκαν από τους δασκάλους της τάξης αναλυτικές βαθμολογίες ανά μάθημα και ο μέσος όρος απόδοσης.

4. Αποτελέσματα

Για την ημερήσια τηλεθέαση των παιδιών είχαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα: 56 παιδιά (13%) βλέπουν τηλεόραση λιγότερη από μια ώρα, 153 παιδιά (36%) βλέπουν τηλεόραση μέχρι 2 ώρες, 109 παιδιά (25,7%) βλέπουν τηλεόραση μέχρι 3 ώρες και 104 παιδιά (24,58%) βλέπουν περισσότερες από 3 ώρες.

Οι 279 μαθητές, δηλαδή το 65,95%, εμφανίζονται με χαρακτηριστικό "Άριστα" (10 και 9), 138 μαθητές, δηλαδή το 32,62%, εμφανίζονται με χαρακτηριστικό "Πολύ καλά" (8 και 7) και 5 μαθητές, δηλαδή το 1,15, εμφανίζονται με χαρακτηριστικό "Καλά" (6 και 5).

Στις εκτιμήσεις για την Αντίληψη Περιβάλλοντος και τη Συνθετική Ικανότητα, που δεν αντιστοιχούν σε μαθήματα αλλά σε μια γενικότερη συγκρότηση του μαθητή/-τριας, παρατηρούνται τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στην Αντίληψη Περιβάλλοντος υπάρχει ένα ποσοστό 6,8% περίπου το οποίο παρουσιάζει πρόβλημα, αφού βαθμολογείται στην κλίμακα του 6 και 5, ενώ στην κατηγορία Συνθετική Ικανότητα υπάρχει ένα ποσοστό 9% περίπου που βαθμολογείται στην κλίμακα 6 και 5 και ένα ποσοστό 0,23% με βαθμό 4.

Από τα στοιχεία της έρευνας και τη συσχέτιση χρόνου τηλεθέασης και σχολικής επίδοσης προκύπτει ότι τα παιδιά που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση έχουν μειωμένη σχολική επίδοση [Διάγραμμα 1].

Εμφανίζεται το φαινόμενο της μειωμένης σχολικής επίδοσης όσο αυξάνονται οι ώρες παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Επίσης, ο χρόνος τηλεθέασης εμφανίζεται να έχει σχέση με την ποιότητα λεξιλογίου, την ανάγνωση και την αριθμητική.

Τα παιδιά που βλέπουν περισσότερο χρόνο τηλεόραση εμφανίζουν πτώση των προαναφερόμενων αξιολογικών χαρακτηριστικών.

Από την έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι, όσο αυξάνεται ο χρόνος παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, εμφανίζεται μείωση της ικανότητας για ανάγνωση, της ποιότητος του λεξιλογίου, της συνθετικής ικανότητος, της αντίληψης του περιβάλλοντος, της αριθμητικής ευχέρειας [Διάγραμμα 2].

Τις χαμηλότερες τιμές σε αυτή την αρνητική μέτρηση εμφανίζει η παράμετρος Ανάγνωση (αναγνωστική ευχέρεια και αντίληψη, κατανόηση των εννοιών που

διαβάζει ο μαθητής) και η παράμετρος Αριθμητική (ευχέρεια στην αρίθμηση, αντίληψη αριθμητικών πράξεων, κατανόηση αριθμητικών εννοιών).

Η διαπίστωση αυτή, δηλαδή ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση του χρόνου τηλεθέασης και της γενικότερης μαθησιακής συγκρότησης των παιδιών, δεν επηρεάζεται από το επάγγελμα των γονιών.

Από την έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι η καμπύλη που διαμορφώνεται από τις παραμέτρους μέσου όρου αξιολογικών χαρακτηριστικών, επαγγέλματος γονέων και χρόνου τηλεθέασης μετατοπίζεται αρνητικά (προς τα κάτω), όσο αυξάνεται ο χρόνος τηλεθέασης, ανεξάρτητα από τις ενδοεπαγγελματικές διαφορές που εμφανίζονται σε κάθε καμπύλη του διαγράμματος.

Εμφανίζεται όμως μια αδύνατη αλλά ενδιαφέρουσα αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και τις ώρες τηλεθέασης όσον αφορά τη σχολική επίδοση. Τα κορίτσια εμφανίζονται λιγότερο "επιρρεπή" στις πολλές ώρες τηλεθέασης, γιατί έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια με αντίστοιχες ώρες τηλεθέασης (Μ.Ο. 8,29>Μ.Ο. = 7,89).

Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση μιμούνται συχνά πράξεις ή φράσεις που βλέπουν και ακούν από την τηλεόραση, ενώ παρουσιάζουν μειωμένη, όχι στατιστικά σημαντική, αντίστοιχη συμπεριφορά σε ό,τι αφορά τη μίμηση πράξεων και φράσεων από βιβλία ή κόμικς. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε, όμως, ότι η πράξη μίμησης συνδέεται με τη γενικότερη παθητική στάση που χαρακτηρίζει τα παιδιά που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση. Επίσης, τα παιδιά που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση επηρεάζονται πιο συχνά από τις διαφημίσεις από ό,τι τα παιδιά που βλέπουν λιγότερες ώρες τηλεόραση.

Σε ό,τι αφορά τη συσχέτιση του είδους των προγραμμάτων και της σχολικής επίδοσης, από τα στοιχεία της έρευνας προέκυψε πως ορισμένα είδη εκπομπών επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τη σχολική επίδοση.

Τις ταινίες δράσης και τα αθλητικά φαίνεται να παρακολουθούν περισσότερο μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, τα τηλεπαιχνίδια και τα ντοκιμαντέρ φαίνεται να τα παρακολουθούν περισσότερο μαθητές με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Από την έρευνά μας δεν φαίνεται να παρουσιάζεται καμία επίδραση στη σχολική επίδοση από την παρακολούθηση τηλεοπτικών κωμωδιών, παιδικών εκπομπών και ειδήσεων.

Από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, 189 παιδιά, δηλαδή το 44,68%, είναι οργανωμένα και συμμετέχουν συστηματικά σε αθλητικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς συλλόγους Τα παιδιά τα οποία ασχολούνται με αθλήματα και έχουν και άλλες δραστηριότητες (μουσικά όργανα, διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, χορό, επιτραπέζια, ηλεκτρονικά κ.λπ.), παρουσιάζονται να έχουν μειωμένο χρόνο παρακολούθησης τηλεοπτικών εκπομπών.

Αντίστοιχα, τα παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση λιγότερο από μία ώρα

δηλώνουν ότι έχουν περισσότερα εξωσχολικά ενδιαφέροντα (Μ.Ο. = 6,34), ενώ τα παιδιά που βλέπουν περισσότερες από 3 ώρες τηλεόραση εμφανίζονται να έχουν λιγότερα εξωσχολικά ενδιαφέρονται (Μ.Ο. = 5,06).

Παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση λιγότερο από μια ώρα την ημέρα δηλώνουν περισσότερες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους (Μ.Ο. = 5,99), ενώ τα παιδιά που βλέπουν περισσότερο από 3 ώρες δηλώνουν το μικρότερο αριθμό δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο τους (Μ.Ο. = 4,96). Ενδιάμεσα κινούνται οι μέσοι όροι των παιδιών με 2 και 3 ώρες τηλεθέασης την ημέρα. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές.

Μπορεί, βεβαίως, να ισχυριστεί κανείς το αντίστροφο σε ό,τι αφορά την αιτία των προηγούμενων αποτελεσμάτων, ότι δηλαδή τα παιδιά τα οποία έχουν περισσότερες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους περιορίζουν τον αριθμό ωρών τηλεθέασης. Όμως, ανεξάρτητα από την αιτία, το συμπέρασμα δεν αλλάζει.

Σε ό,τι αφορά τις ώρες τηλεθέασης και τη σχέση τους με τα ενδιαφέροντα και τη σχολική επίδοση, παρατηρούμε πως οι ώρες τηλεθέασης σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και το εύρος των ενδιαφερόντων. *Παιδιά που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για εξωσχολικές δραστηριότητες, όμως δεν υπάρχουν ευρήματα που να δείχνουν ότι επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση από τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα.*

Στην έρευνά μας η σχέση σχολική επίδοση – εξωσχολικές δραστηριότητες δεν είναι ισχυρή. Σε ό,τι αφορά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τις ενασχολήσεις τους, έχουμε τις ακόλουθες προτιμήσεις: ως προς την τηλεθέαση, το 14,65% τη δηλώνει ως πρώτη επιλογή, το 22,45% ως δεύτερη, το 27,65% ως τρίτη, το 17,7% ως τέταρτη και το 7% ως πέμπτη επιλογή.

Το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων αποτελεί πρώτη επιλογή για το 7% των παιδιών, δεύτερη επιλογή για το 4,7%, τρίτη επιλογή για το 5,67% και τέταρτη το 5,67% των παιδιών.

Φαίνεται, επίσης, πως όσοι διαβάζουν πολλά βιβλία περιορίζουν τις ώρες τηλεθέασης. Σε ό,τι αφορά τη σχέση ωρών τηλεθέασης με την αγορά – διάβασμα βιβλίων και τις βαθμολογίες των παιδιών στα μαθήματα της γλώσσας, της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της αριθμητικής, εμφανίζεται συσχέτιση. Παιδιά που αγοράζουν περισσότερα βιβλία έχουν και καλύτερη βαθμολογία στα μαθήματα αυτά.

Τα παιδιά τα οποία αγοράζουν και διαβάζουν περισσότερα από 5 βιβλία το χρόνο εμφανίζονται στην έρευνά μας να έχουν υψηλό μέσο όρο σχολικής επίδοσης και αξιολογικών χαρακτηριστικών (ανάγνωση, αριθμητική, κατανόηση εννοιών, αντίληψη κ.λπ.) ανεξάρτητα από τις ώρες παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, και στις περιπτώσεις μαθητών που παρακολουθούν περισσότερες από 3 ώρες τηλεόραση, αλλά που ταυτόχρονα έχουν και συνήθεια και εξάσκηση στην ανάγνωση βιβλίων, δεν εμφανίζεται μείωση της επίδοσής τους.

Η ανάπτυξη, η καλλιέργεια των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών εξουδετερώνει τις αρνητικές επιπτώσεις της υψηλής τηλεθέασης *[Διάγραμμα 3]*.

Για την κατοχή τηλεοπτικών συσκευών, το 2% (δηλαδή 9 παιδιά) δήλωσαν ότι δεν έχουν τηλεόραση στο σπίτι. Το 23% (δηλαδή 99 παιδιά) δήλωσαν ότι έχουν μια τηλεοπτική συσκευή στο σπίτι. Το 74,2% (δηλαδή 314 παιδιά) δήλωσαν ότι έχουν περισσότερες από μια τηλεοπτικές συσκευές στο σπίτι. Από αυτές το 31,9% (δηλαδή οι 135) των τηλεοπτικών συσκευών βρίσκονται στο παιδικό δωμάτιο.

Από τα στοιχεία της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η ύπαρξη περισσότερων από μια τηλεοπτικών συσκευών σε ένα σπίτι συνδέεται με περισσότερες ώρες τηλεθέασης, όπως δηλώνουν τα παιδιά. Η σχέση αυτή είναι στατιστικά σημαντική, έστω και αν δεν είναι ιδιαίτερα δυνατή. Τα παιδιά που έχουν τηλεοπτική συσκευή στο δωμάτιό τους αφιερώνουν μεγαλύτερο χρόνο στην παρακολούθηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός της τοποθέτησης τηλεοπτικής συσκευής στο δωμάτιο του παιδιού, όπου η παρουσία της συνδέεται με αυξημένη τηλεθέαση και χαμηλή επίδοση. Σε ό,τι αφορά τις τηλεοπτικές συνήθειες, το 32,38% των παιδιών δηλώνουν ότι τους αρέσει να βλέπουν τηλεόραση μόνα τους, το 33,56% με τους γονείς τους και το 30,26% με τους φίλους τους. Για τον έλεγχο τηλεθέασης των προγραμμάτων, το 23,64% δηλώνουν ότι αποφασίζουν οι γονείς για το ποιο πρόγραμμα θα παρακολουθήσουν, το 21,74% δηλώνουν ότι τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν το πρόγραμμα και το 53,9% δηλώνουν ότι όλη η οικογένεια αποφασίζει συλλογικά τι πρόγραμμα θα δουν. Στην ερώτηση με ποιον συζητούν τα παιδιά τις τηλεοπτικές εκπομπές που βλέπουν έχουμε το 19,85% να μην το συζητούν με κανέναν, ενώ από το υπόλοιπο ποσοστό παιδιών, που συζητούν, οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: Το 51,53% το συζητούν με τους φίλους τους, το 31,91% το συζητούν με τους γονείς και το 16,31% με τα αδέλφια τους.

Σε ό,τι αφορά τον τρόπο τηλεθέασης, τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που βλέπουν τηλεόραση με τους γονείς τους βλέπουν λιγότερες ώρες τηλεόραση από τα παιδιά που βλέπουν μόνα τους τηλεόραση. Αντίστοιχα, όταν αποφασίζουν οι γονείς ή όλοι μαζί στην οικογένεια το τι θα δουν, οι ώρες τηλεθέασης είναι λιγότερες από ό,τι στις περιπτώσεις που την απόφαση την παίρνει το ίδιο το παιδί.

Η κοινή παρακολούθηση της τηλεόρασης από γονείς και παιδιά, εκτός από τον περιορισμένο – ελεγχόμενο χρόνο, οδηγεί και στον έλεγχο του περιεχομένου των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Η σχολική επίδοση συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο παρακολουθούν το παιδί και η οικογένεια τηλεόραση, αλλά και με τη συζήτηση των τηλεοπτικών μηνυμάτων. Τα παιδιά που συζητούν με τους γονείς τους έχουν καλύτερη σχολική επίδοση. Η επαφή του παιδιού με τους γονείς του ίσως να είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας. Το ίδιο φαινόμενο εμφανίζεται και στο θέμα των ενδιαφε-

ρόντων. Παιδιά που συζητούν με τους γονείς τους έχουν μεγαλύτερο εύρος ενδιαφερόντων.

Τα παιδιά που συζητούν με τους γονείς τους και δεν πληροφορούνται μόνο από την τηλεόραση έχουν καλύτερη σχολική επίδοση. Η αλληλεπίδραση αυτή δείχνει ότι, όταν η τηλεόραση παίζει πρωταρχικό ρόλο, οι επιπτώσεις της είναι αρνητικές όσον αφορά τη σχολική επίδοση.

Από την έρευνά μας διαπιστώνεται ο καθοριστικός ρόλος της συζήτησης των γονιών και των παιδιών για το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων που έχουν δει τα παιδιά. Τα παιδιά που δηλώνουν ότι δεν συζητούν το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων με τους γονείς τους εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερη βαθμολογία, ανεξάρτητα από το ποιος έχει την επιλογή των προγραμμάτων *[Διάγραμμα 4]*. Αντίθετα, τα παιδιά που δηλώνουν ότι συζητούν με τους γονείς τους το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων, ανεξάρτητα από το ποιος έχει την επιλογή των προγραμμάτων, εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση. Και στις δύο περιπτώσεις τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις εμφανίζουν οι μαθητές που αποφασίζουν οι ίδιοι για το είδος των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

5. Συμπεράσματα

Αν και η συγκεκριμένη μελέτη δεν εξέτασε διαχρονικά την επίδραση της τηλεόρασης, τα αποτελέσματά της επιβεβαιώνουν τον ισχυρό βαθμό επίδρασης της τηλεόρασης στα παιδιά, στην κατανομή τού ελεύθερου χρόνου τους και στη σχολική τους επίδοση.

Τα παιδιά τα οποία εμφανίζονται στην έρευνα να έχουν εξωσχολικά ενδιαφέροντα παρουσιάζουν μειωμένο αριθμό ωρών παρακολούθησης της τηλεόρασης σε σχέση με τα παιδιά τα οποία δεν απασχολούνται με άλλες δραστηριότητες. Τα αγόρια μάλιστα είναι περισσότερο ευάλωτα από τα κορίτσια στη σχέση εξωσχολικά ενδιαφέροντα και ώρες τηλεθέασης.

Ο σύγχρονος αστικός τρόπος ζωής, οι περιορισμένες υποδομές, η διάλυση της γειτονιάς, τα προβλήματα ασφάλειας και ο λίγος ελεύθερος χώρος των πολυκατοικιών περιορίζουν τις δυνατότητες για ελεύθερο παιχνίδι στον άμεσο χώρο της γειτονιάς. Το παιδί δεν έχει ελεύθερους χώρους να παίξει. Εάν θελήσει να το κάνει, θα πρέπει να πάει σε οργανωμένους χώρους και συνήθως με τη συνοδεία των γονιών. Οι εξωσχολικές αυτές δραστηριότητες καλύπτουν ένα μέρος της ανάγκης του παιχνιδιού, το οποίο βοηθά στην αναγνώριση του εγώ. Ίσως αυτό βοηθά και το παιδί στην απόκτηση αυτοπεποίθησης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προκλήσεων και στη θετική σχολική επίδοση.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι ο τρόπος παρακολούθησης της τηλεόρασης έχει σημασία τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς την επεξεργασία των τηλεοπτικών μηνυμάτων. Τα παιδιά τα οποία παρακολουθούν τηλεόραση έξω από τον έλεγχο των γονιών, δηλαδή είτε μόνα τους είτε με φίλους, εμφανίζουν υ-

ψηλό βαθμό ωρών παρακολούθησης. Αντίθετα, τα παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση μαζί με τους γονείς ή κάτω από τον έλεγχο των γονιών παρουσιάζουν μειωμένο αριθμό ωρών τηλεθέασης.

Η κοινή παρακολούθηση τηλεόρασης γονέων και παιδιών περιορίζει τις ώρες παρακολούθησης και αυξάνει τις κοινές οικογενειακές εμπειρίες και ενδιαφέροντα Το γεγονός αυτό είναι θετικό, γιατί αφενός υπάρχει έλεγχος στο περιεχόμενο και στο χρόνο παρακολούθησης των τηλεοπτικών εκπομπών, αλλά αφετέρου δημιουργείται κοινός τόπος ενδιαφερόντων για συζήτηση, σχολιασμό και κρίση αυτών που γονείς και παιδιά είδαν μαζί.

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά που έχουν συσκευές στο δωμάτιό τους βλέπουν περισσότερες ώρες τηλεόραση και εμφανίζονται να έχουν χαμηλούς βαθμούς απόδοσης στο σχολείο.

Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με τα συμπεράσματα μιας μελέτης του Kaiser Family Foundation (Νοέμβριος 1998 – Απρίλιος 1999), που αφορούσε την τηλεοπτική συμπεριφορά παιδιών που είχαν τηλεόραση στο δωμάτιό τους.

Η τηλεόραση κυριαρχεί ως πηγή πληροφόρησης και απόκτησης νέων γνώσεων. Αποτελεί την κύρια πηγή ειδησεογραφικής ενημέρωσης των παιδιών, ενώ καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην προτίμηση των παιδιών ως πηγή πρόσκτησης νέων γνώσεων, έχει δηλαδή και μορφωτικό χαρακτήρα.

Η μεγάλη σε χρόνο παρακολούθηση της τηλεόρασης μπορεί να δίνει ερεθίσματα για γενικές γνώσεις και για ενημέρωση, δεν βοηθά όμως στην αναγνωστική ευχέρεια, στην εκφραστική ικανότητα, στην ποιότητα του λεξιλογίου, στο γράψιμο και στην αριθμητική. Το φαινόμενο της μη ορθής ανάγνωσης το έχει επισημάνει σε έρευνές του ο George Steiner, υποστηρίζοντας πως το παιδί της τηλεόρασης δεν έχει αφιερώσει τον απαραίτητο χρόνο για την άσκηση αυτή. Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις της υψηλής τηλεθέασης.

Και η P. Greenfield[1] υποστηρίζει την ύπαρξη αόριστης αναφοράς στα γραπτά κείμενα, ως συνέπεια της υπερβολικής παρακολούθησης της τηλεόρασης. Αλλά και οι Corteen και William έχουν συσχετίσει θετικά την τηλεθέαση με την καθυστέρηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης.

Τα παιδιά που συζητούν με τους γονείς τους και τους χρησιμοποιούν ως πηγή πληροφόρησης εμφανίζονται να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση.

Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τα βοηθάει να αποκτήσουν δεξιότητες και εμπειρίες οι οποίες και συμβάλλουν στη γενικότερη συγκρότηση των μαθητών.

Από την έρευνά μας, λοιπόν, συμπεραίνουμε πως υπάρχει επίδραση της τηλεθέασης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Όμως ο βαθμός επίδρασης εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή εξαρ-

1. Βλ., Greenfield, P.: *Μέσα ενημέρωσης και παιδί*, Κουτσουμπός, Αθήνα 1988.

τάται από το εάν υπάρχει ανεξέλεγκτη τηλεθέαση σε ώρες και σε περιεχόμενο, εάν η τηλεθέαση είναι συμπλήρωμα άλλων δραστηριοτήτων, εάν υπάρχει διάλογος και συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών για το περιεχόμενο των τηλεοπτικών μηνυμάτων και εάν υπάρχουν εναλλακτικές πηγές απόκτησης γνώσεων.

Ανεξάρτητα από την ποιότητα των τηλεοπτικών εκπομπών, απαιτείται ο έλεγχος της τηλεόρασης, καταρχάς από τους γονείς και, βεβαίως, σταδιακά από τα παιδιά. Ο έλεγχος αυτός δεν είναι μόνο χρονικός αλλά και αποκωδικοποιητικός, δηλαδή: α) η τηλεόραση δεν πρέπει να καθορίζει τις ιεραρχήσεις στην κατανομή του ελεύθερου χρόνου και β) να γνωρίζουν τα παιδιά να ερμηνεύουν, να κρίνουν, να αμφισβητούν και να σχολιάζουν τα τηλεοπτικά μηνύματα.

Η εκπαίδευση των παιδιών σε αυτού του είδους τη συμπεριφορά είναι ευθύνη της οικογένειας και του εκπαιδευτικού συστήματος, όποιες πολιτικές, όμως, κι αν υπάρξουν, δεν πρέπει ποτέ να λησμονείται πως το παιδί, για να μεγαλώσει σωστά και να έχει ισορροπία, έχει ανάγκες. Έχει ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια, την οποία μόνο το ενδοοικογενειακό περιβάλλον μπορεί να εξασφαλίσει. Επίσης, έχει ανάγκη για νέες εμπειρίες, για αναγνώριση και παραδοχή, για υπευθυνότητα μέσα από όρια υποχρεώσεων και δικαιωμάτων του, για έλεγχο των ενστικτωδών ενορμήσεών του, για ένταξη σε ομάδα, για κοινωνικοποίηση. Τις παραπάνω ανάγκες του το παιδί σίγουρα δεν μπορεί να τις ικανοποιήσει βλέποντας μόνο τηλεόραση ή δεν μπορεί να τις καθορίσει με βάση τα τηλεοπτικά προγράμματα και μηνύματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις αρχικές μας υποθέσεις:

- *Ο χρόνος τηλεθέασης των παιδιών έχει σχέση με τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που βλέπουν περισσότερες ώρες τηλεόραση έχουν και χαμηλότερη επίδοση στα μαθήματα. Επίσης, η αυξημένη τηλεθέαση επιδρά αρνητικά στην εκφραστική και αναγνωστική τους ικανότητα, στην αριθμητική αντίληψη και στη συνθετική τους ικανότητα.*
- *Ορισμένο είδος τηλεοπτικών προγραμμάτων φαίνεται να έχει συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των παιδιών (ταινίες δράσης, αθλητικά, ντοκιμαντέρ, τηλεπαιχνίδια).*
- *Οι εξωσχολικές δραστηριότητες και τα πολλαπλά ενδιαφέροντα εμφανίζονται να βοηθούν τα παιδιά να έχουν μικρότερο χρόνο παρακολούθησης τηλεοπτικών εκπομπών, όμως δεν φαίνεται να έχουν σχέση με τη σχολική επίδοση.*
- *Η κατοχή και η χρήση τηλεοπτικών συσκευών από το παιδί αυξάνει τις ώρες τηλεθέασης και επιδρά αρνητικά στη σχολική του επίδοση.*
- *Ο γονεϊκός έλεγχος των τηλεοπτικών προγραμμάτων και η συζήτηση με τα παιδιά επηρεάζουν θετικά τη σχολική επίδοση.*

6. Προτάσεις

Συνεπώς, ενήλικες και παιδιά πρέπει να μάθουν να ζουν με την τηλεόραση και μάλιστα να τη γνωρίζουν, ώστε να την "ελέγχουν".

Η οικογένεια, το σπίτι είναι καθοριστικός παράγοντας για τη μάθηση, γιατί στο σπίτι υπάρχει ένα φάσμα δραστηριοτήτων που μυούν το παιδί στον κοινωνικό κόσμο όπου ζει. Η μάθηση στο σπίτι είναι ενσωματωμένη με καταστάσεις που έχουν μεγάλη σημασία για το παιδί (βίωμα). Γονείς και παιδί μοιράζονται μια κοινή ζωή, η οποία συνδέει το παρόν και το μέλλον, και οι κοινές εμπειρίες μπορούν να εξηγήσουν τους διάφορους τρόπους της συμπεριφοράς του παιδιού. Υπάρχει, σε φυσιολογικές οικογένειες, έντονη σχέση αγάπης, φροντίδας, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας μεταξύ γονιών και παιδιών. Αυτή η σχέση δεν μπορεί να υπάρξει σε κανένα άλλο κοινωνικοποιητικό θεσμό.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις επικρατούσες απόψεις, οι γονείς ασκούν μια ουσιαστική, άμεση και έμμεση επιροή στη διανοητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στις επικρατούσες συνήθειες, συμπεριφορές και αξίες. Άμεσα, με την προσωπική επαφή, έμμεσα, με το να ελέγχουν τα γεγονότα στο περιβάλλον τους, δηλαδή το καθημερινό τους πρόγραμμα, τις συνήθειές τους, την παρακολούθηση της τηλεόρασης και τις δραστηριότητες επικοινωνίας τους.

Βασική παράμετρος που επηρεάζει τις συνήθειες των παιδιών είναι ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους, που, δυστυχώς, ο σύγχρονος τρόπος ζωής ολοένα και περισσότερο τον μειώνει.

Στη σύγχρονη κοινωνία ο γονέας "πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης" αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Παράλληλα, απουσιάζουν από τον καθημερινό τρόπο ζωής της σημερινής οικογένειας οι παππούδες και οι γιαγιάδες, οι συγγενείς και οι φίλοι-γείτονες.

Η ενημέρωση των γονιών για το πώς θα πρέπει να χειρίζονται την τηλεόραση και το παιδί τους θα τους βοηθήσει, ώστε και οι ίδιοι να μην γίνονται άκριτοι αποδέκτες όσων εκπέμπουν τα ΜΜΕ, και θα τους οδηγήσει να αποβάλουν το φόβο χρήσης των τηλεοπτικών προϊόντων από το παιδί τους. *Στην οικογένεια είναι απαραίτητο να υπάρχουν και να εφαρμόζονται κανόνες σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της τηλεθέασης.*

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να έχουν τους γονείς τους κοντά τους όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο και να καλύπτουν με εξωσχολικές δραστηριότητες και με δημιουργική έκφραση τις ανησυχίες και τις αναζητήσεις τους.

Αποτελεί φαινόμενο άξιο προσοχής και αναφοράς το γεγονός πως η θεαματικότητα των τηλεοπτικών εκπομπών και των παιδικών προγραμμάτων πέφτει κατακόρυφα τον Αύγουστο, όταν οι γονείς παίρνουν την άδειά τους και παρότι οι μαθητές έχουν τότε περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Στην περίοδο των καλοκαιρινών διακοπών τα παιδιά έχουν διαφορετικό τρόπο κατανομής του χρόνου τους και διαφορετική χρονο-σχέση με τους ενήλικες, τους γονείς, τους συγγενείς και φίλους.

Η παρώθηση των παιδιών για συστηματική άθληση, χορό, για χρήση εξωσχολικών βιβλίων, μυθιστορημάτων, λογοτεχνικών κειμένων κ.λπ., για επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, θέατρα κ.λπ. αποτελεί ένα ισχυρό αντίδο-

το πρωτογενούς εμπειρίας και απόκτησης γνώσεων απέναντι στις τηλεοπτικές εκπομπές. Αυτές οι επισημάνσεις αφορούν τους γονείς που αγωνιούν και προβληματίζονται για τις συνέπειες της τηλεθέασης και όχι βεβαίως τους γονείς που θεωρούν την τηλεόραση ως υποκατάστατο ή "μπέιμπι-σίτερ".

Τα παιδιά με την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωμένα να μάθουν ένα νέο τρόπο επικοινωνίας και πρόσκτησης γνώσεων, ο οποίος διαφέρει και στα μέσα και στη μεθοδολογία και απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια, προσοχή και συγκέντρωση, ώστε να γίνει κατανοητός.

Μπροστά σε αυτή την πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα επιφορτίζεται με νέες παιδαγωγικές και διδακτικές αρμοδιότητες. Χωρίς προκαταλήψεις και αναστολές οφείλει να προχωρήσει και στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής των ΜΜΕ.

Η εισαγωγή μιας παιδαγωγικής των ΜΜΕ στην εκπαίδευση συνίσταται τόσο στη θεωρητική προσέγγιση του πολύπλευρου ρόλου των ΜΜΕ στις σύγχρονες κοινωνίες όσο και στην αναζήτηση πρακτικών πεδίων εφαρμογής στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που τα μέσα προσφέρουν.

Η χρησιμοποίηση όλων των μέσων επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη όλων των μορφών αντίληψης και σκέψης στα παιδιά και να οδηγήσει σε μια "πολυφωνική εκπαίδευση" πολύ περισσότερο δημοκρατική, κριτική και σφαιρική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσέγγιση της νέας τεχνολογικής πραγματικότητας είναι ουσιαστικός και αναντικατάστατος. Η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η πρακτική μεθοδολογία οργάνωσης της μάθησης και διδασκαλίας με τη χρήση των μέσων θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική προσέγγιση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας.[2] Πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική τεχνολογία.

Οικογένεια και σχολείο οφείλουν να έχουν κοινή πολιτική στην αντιμετώπιση του φαινομένου της τηλεθέασης. Θα πρέπει, δηλαδή, να υπάρξουν κοινοί κανόνες συμπεριφοράς και αντιμετώπισης του φαινομένου και από τους γονείς αλλά και από τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι *κανόνες τηλεοπτικής υγιεινής* πρέπει να είναι καθημερινοί, απλοί και πραγματοποιήσιμοι.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης στην έκθεσή του με τίτλο "Τα οπτικοακουστικά μέσα, τρίτη εκπαιδευτική διάσταση" (Στρασβούργο 1994) προτείνει ένα σύνολο μέτρων για την ενασχόληση με το θέμα τηλεόραση στον παιδικό σταθμό και το δημοτικό σχολείο.

Η πρόταση της Έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτυπώνει την ανάγκη να εκπαιδευτούν τα παιδιά, ώστε να μπορούν να απομυθοποιούν τα τηλεοπτικά μηνύματα. Η εκπαίδευση αυτή, βεβαίως, απαιτεί να γίνεται με θετικούς ό-

2. Κουμέντος, Γ. – Νταλάκης, Ν.: *Τάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την τηλεθέαση των παιδιών*, Γιάννενα 1996.

ρους, δηλαδή με τη χρήση υλικού και με τη συμπαράσταση ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων. Παράλληλα απαιτείται και η αντίστοιχη συμπεριφορά των γονιών. Και αυτό, γιατί κάθε ανθρώπινο ον έχει μια μοναδικότητα. Κάθε παιδί συνιστά μια ιδιαίτερη κατάσταση (σε ποιο μέρος ζει, σε ποια οικογένεια, με ή χωρίς αδέλφια) και βιώνει με διαφορετικό τρόπο όλα αυτά που βλέπει, ακούει, παρατηρεί.[3]

Εκτός, όμως, από τους παράγοντες οικογένεια και σχολείο, οι οποίοι προσπαθούν να "αμυνθούν" ως δέκτες των τηλεοπτικών μηνυμάτων, υπάρχει και ο παράγοντας πομπός των μηνυμάτων, δηλαδή τα ίδια τα ΜΜΕ. Οι προσεγγίσεις στο θέμα του ελέγχου ή του αυτοελέγχου της τηλεόρασης είναι διαφορετικές και διαρκείς.

Γεγονός, όμως, είναι πως και οι ίδιο οι διαχειριστές των μέσων, δημοσιογράφοι, παραγωγοί, καλλιτέχνες, διευθυντές, προβληματίζονται για τον έλεγχο της ποιότητας των μηνυμάτων, αλλά είναι εγκλωβισμένοι στον αγοραίο, ανταγωνιστικό χαρακτήρα της ιδιοκτησιακής μορφής των ΜΜΕ.[4]

Η δημιουργία αυστηρού πλαισίου λειτουργίας, με αυτοπεριορισμό και έλεγχο των εκπεμπόμενων μηνυμάτων, θα βοηθούσε στη μείωση των αρνητικών επιδράσεων. Η ανάδειξη του παιδευτικού χαρακτήρα των τηλεοπτικών μηνυμάτων δεν αναιρεί τα αρνητικά δομικά χαρακτηριστικά του μέσου, όπως, για παράδειγμα, τη μονοδιάστατη, μονόδρομη λειτουργία, την παθητική σχέση με τον τηλεθεατή κ.λπ., όμως μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα των εκπεμπόμενων μηνυμάτων.

"Η τηλεόραση δεν πρόκειται να εξαφανιστεί", υποστηρίζει ο J. Condry,[5] "και είναι ελάχιστα πιθανό ότι θα αποτελέσει, κάποτε ένα περιβάλλον που θα είναι ευνοϊκό στην κοινωνικοποίηση των παιδιών".

Η τηλεόραση αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής μας. Όμως, το τι παίρνουν τα παιδιά από την τηλεόραση και πόσο αυτή τα επηρεάζει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς τα έχουμε μάθει να χρησιμοποιούν την τηλεόραση.

Την ευθύνη, λοιπόν, την έχουν αποκλειστικά οι ενήλικες, είτε είναι γονείς είτε εκπαιδευτικοί είτε διαχειριστές της εξουσίας. Και αυτή την ευθύνη οφείλουν να την αναλάβουν.

3. UNESCO: *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της,* Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Gutenberg, Αθήνα 1999.
4. Ραμονέ, Ιγνάσιο: *Η τυραννία των ΜΜΕ*, Πόλις, Αθήνα 1999.
5. Popper, Karl – Condry, John: *Τηλεόραση – κίνδυνος για τη Δημοκρατία,* Νέα Σύνορα, Αθήνα 1995.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρόπουλος, Κ. – Παπαδάτος, Γ. – Μιχαλακέας Α.: «Η ανάπτυξη της φυσιολογικής προσωπικότητας και η Τ.V. σαν μείζων περιβαλλοντικός παράγοντας», *Ιατρικά Χρονικά*, τόμος ΙΑ', τεύχος 12, 1988.

Bernstein, Basil: *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Berger, J.: *Η εικόνα και το βλέμμα*, Οδυσσέας, Αθήνα 1986.

Βουϊδάσκης, Β.: *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.

Βρύζας, Κ.: *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1977.

Γεωργιάδης, Κ.: «Τηλεόραση και Αθλητισμός», *Διαβάζω*, τ. 215, 1989.

Γιαρμενίδου – Λαζάρου – Χατζηεναγενάκη: «Τηλεοπτικά πρότυπα και παιδί», *Σχολείο και Ζωή*, τεύχος 3, 1991.

Γκότοβος, Θ.: «Τηλεοπτική γλωσσική αγωγή. Η παιδαγωγική μιας τελετουργίας», *Τηλεόραση και Επικοινωνία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1988.

Greenfield, P.: *Μέσα ενημέρωσης και παιδί*, Κουτσουμπός, 1988.

Winn, Marie: *Τηλεόραση: Ένας ξένος στο σπίτι*, Ακρίτας, Αθήνα.

Δουλκέρη, Τ.: *ΜΜΕ και ισότητα των δύο φύλων*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990.

Dyer, G.: *Η διαφήμιση ως επικοινωνία*, Πατάκης, Αθήνα 1993.

Ελευθεριάδης, Π. – Μαντουβάλου, Σ.: *Σύγχρονη Εκπαίδευση και τηλεόραση*, Δίπτυχο, Αθήνα.

Θεοδωρίδης, Μένης: *Πρόταση αναδιάρθρωσης της Εκπαιδευτικής Ραδιο-τηλεόρασης*, Αθήνα 1994.

Κανάκης, Ι.: *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1989.

Καϊτανίδης, Δ. – Καναβάκης, Ε. – Μπαζέγου, Ε. – Μαραγκός, Γ. – Ματζουράνη, Ε. – Τσουκαλάς, Ι. – Ζουμπουλάκη, Δ. – Βαλάση, Ε. Αδάμ – Ματσανιώτης, Ν.: «Η βία στην Ελληνική Τηλεόραση», *Παιδιατρική*, τ. 40, 1977, σελ. 303-315.

Καρζής, Β.: *Τηλεόραση και παιδεία*, Αθήνα 1979.

Κάστορας, Σ.: *Οπτικοακουστικά Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990.

Κασσωτάκης, Μιχάλης: *Τηλεόραση και αγωγή*, έκδοση Σ.Γ.Κ. μαθητών ΠΣΠΑ, Αθήνα 1978.

Κορωναίου, Α.: *Νέοι και ΜΜΕ*, Οδυσσέας, Αθήνα 1992.

Κουμέντος, Γ. – Νταλάκης, Ν.: *Τάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την τηλεθέαση των παιδιών*, Γιάννενα 1996.

Κούρτη, Γ.: «Γλώσσα και επιθετικότητα», στο: *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

Κουτσουβάνου, Ευγενία: *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*, Οδυσσέας, Αθήνα 1991.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ.: *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Kraus, Adorno, Macdonald κ.ά.: *Η Κουλτούρα των μέσων. Μαζική Κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.

Lady, Day: «Κουλτούρα και μέσα επικοινωνίας», *Διαβάζω*, τ. 188, 1988.

Maletzke, Gerhard: *Θεωρίες της Μαζικής Επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 1991.

Μάραντος, Παύλος: *Εκπαίδευση και ΜΜΕ: Η χρήση των ΜΜΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2000.

Μεταλληνός, Ν.: *Οπτικοακουστική επικοινωνία. Μελέτες στην αισθητική της ελληνικής τηλεόρασης*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Μπασαντής, Δ.: *«Το Σύστημα Επικοινωνίας στο Παγκόσμιο Χωριό». Διαβάζω*, τ. 194, 1988.

Ναυρίδης, Κ.: «Τηλεόραση και γλώσσα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 1980.

Παπαδάτος, Ι. – Γεννάδη-Κοντοπούλου, Ε. – Αλεξανδροπούλου, Κ. - Σεφερτζή, Γ. - Λιακοπούλου, Γ.: «Η επίδραση τηλεοπτικών προγραμμάτων με βία στη συμπεριφορά των εφήβων», *Εγκέφαλος*, 1990.

Περδικόπουλος, Μ.: «Η τηλεόραση και η προστασία των νέων», *Σχολική Υγιεινή*, τ. 3, 1973.

Popper, Karl – Condry, John: *Τηλεόραση - κίνδυνος για τη Δημοκρατία*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1995.

Ραμονέ, Ιγνάσιο: *Η τυραννία των ΜΜΕ*, Πόλις, Αθήνα 1999.

Ρούση, Σ. – Σαλπέα, Π.: «Τηλεόραση – Γλώσσα – Μάθηση», *Σύγχρονο Σχολείο*, τ. 6, 1991.

Σαρλικιώτου, Π.: «Διαφήμιση και Παιδί», *Ψυχολογικό Σχήμα*, τ. 6, 1991.

Σαρρής, Νεοκλής: *Ελληνική κοινωνία και τηλεόραση*, τ. Α', Γόρδιος, Αθήνα 1992.

Σεραφετινίδου, Μελίνα: *Κοινωνιολογία των ΜΜΕ*, Gutenberg, Αθήνα 1987.

Στεφανάκης, Γ.: «Η ελληνική τηλεόραση πρέπει να διασώσει την παράδοσή μας», *Αντί*, τ. 320, 1986.

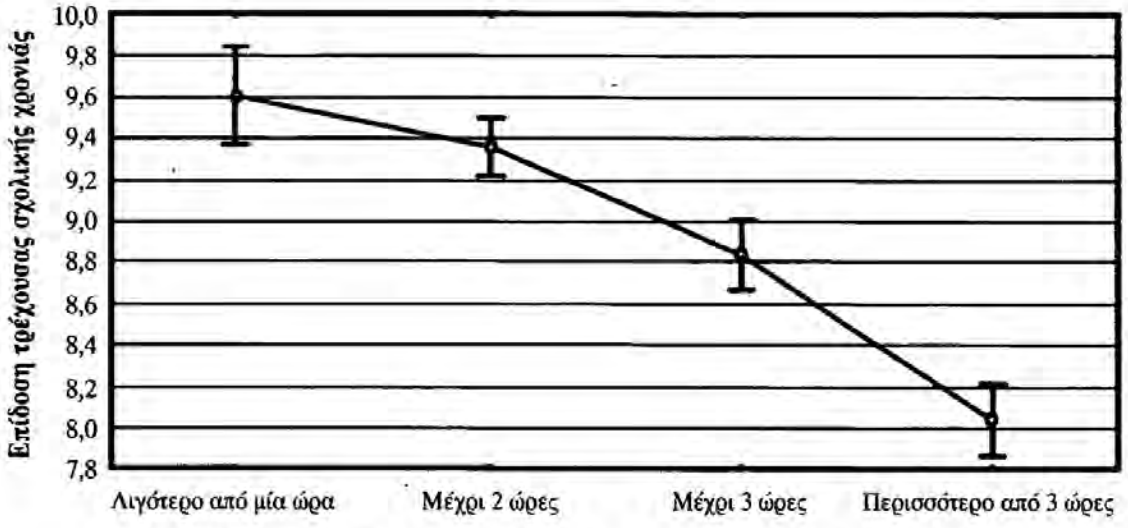
Τσαρδάκης, Δημήτρης: *Μαζική επικοινωνία και πραγματικότητα*, Παπαζήσης, Αθήνα 1990.

Τσόμσκι, Νόαμ: *Προπαγάνδα και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, Πρίσμα, 1992.

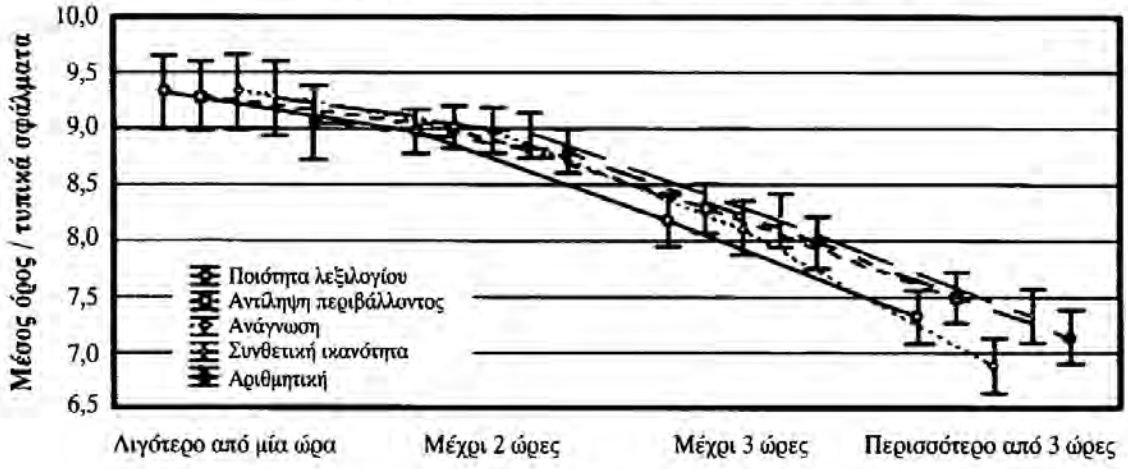
UNESCO: *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Gutenberg, Αθήνα 1999.

Fiske, J. – Hartley, J.: «Η γλώσσα της τηλεόρασης», *Επικοινωνία και Κουλτούρα*, Αθήνα 1992.

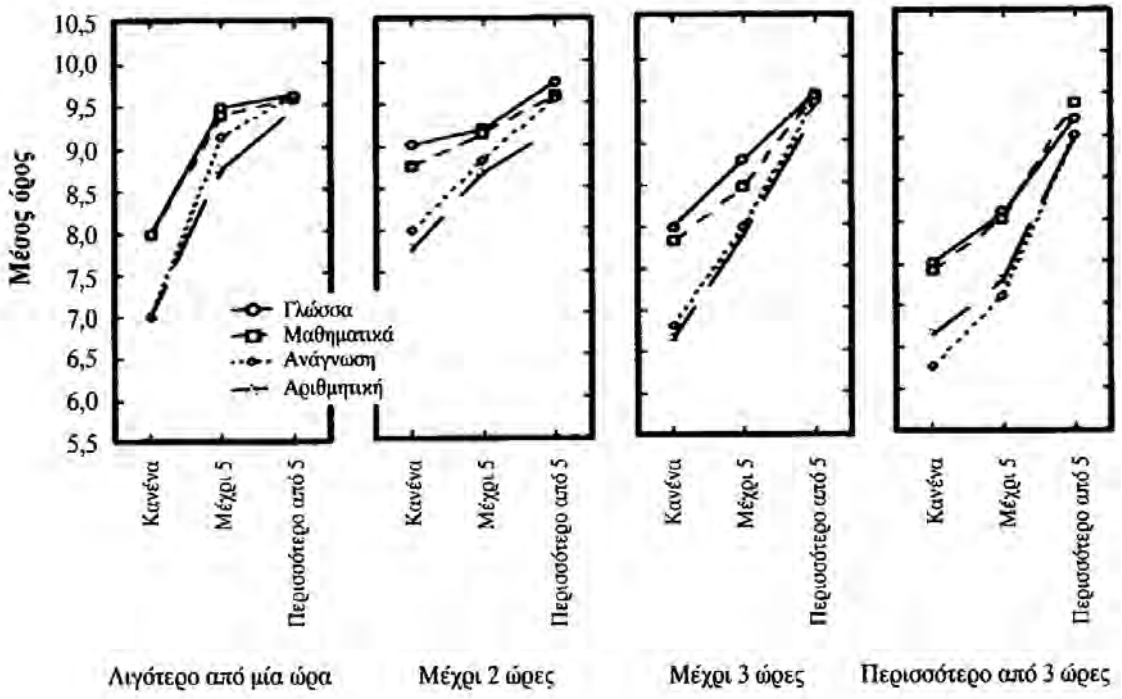
Διάγραμμα 1
Χρόνος τηλεθέασης και σχολική επίδοση



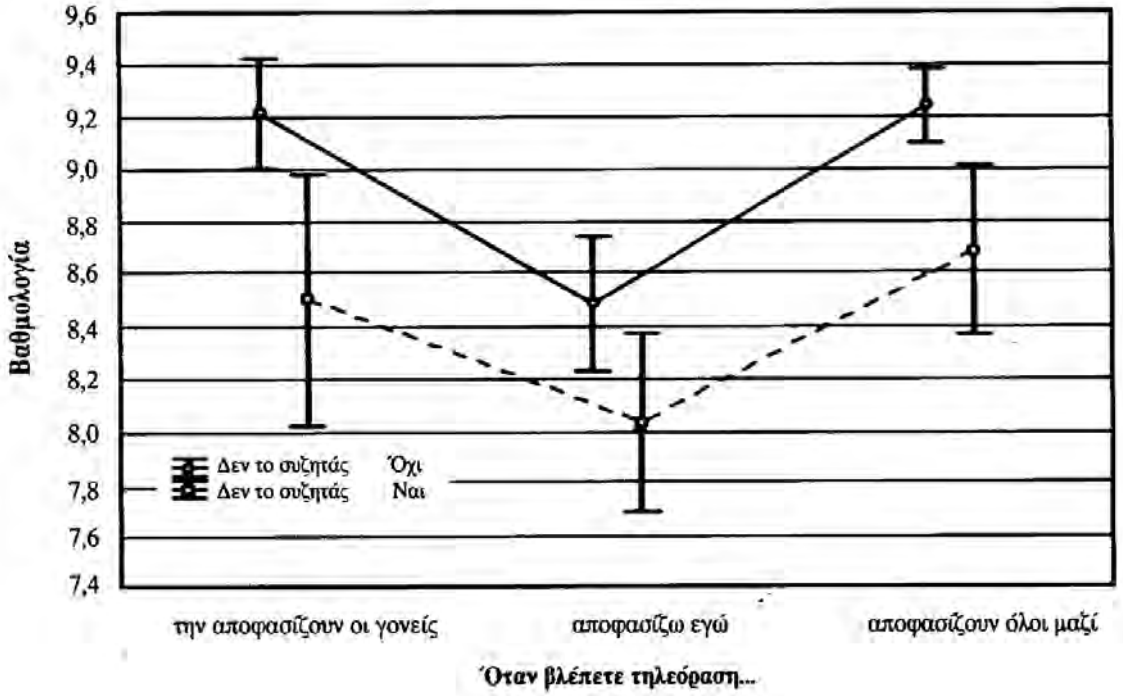
Διάγραμμα 2
Χρόνος τηλεθέασης και λεξιλόγιο, ανάγνωση κ.λπ.



Διάγραμμα 3
Ώρες τηλεθέασης Χ βιβλία Χ σχολική επίδοση



Διάγραμμα 4
Ποιος αποφασίζει Χ αν συζητάει Χ σχολική επίδοση



Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Βάιος Γκρίτζιος
Δάσκαλος,
Med, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών κατέχει εστιακή (cross) θέση–κλειδί, στην οποία συμπίπτει το ενδιαφέρον όλης της κοινωνίας: *στη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών*. Στον κοινωνικό αυτόν κόμβο κινητοποιούνται οι δυνάμεις οι οποίες ωθούν στη διατήρηση του παραδοσιακού ενάντια σε αυτές που εργάζονται για το καινούριο.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των αναπτυγμένων χωρών στην προσπάθειά τους να εναποθέσουν την εκπαίδευση στον κόσμο της μετανεωτερικότητας, της ποικιλίας, της συνθετότητας, της αβεβαιότητας και της καινοτομίας, φαίνεται ότι αποφάσισαν να τελειώσουν με το «χτεσινό» εκπαιδευτικό παράδειγμα. Έτσι, προτείνεται με επίταση η αλλαγή των καθιερωμένων στάσεων, ρόλων και αρμοδιοτήτων. Η καινοτομία απαιτεί δημιουργικότητα, φαντασία, αυτονομία και ανάληψη ρίσκου. Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτές τις ανάγκες, πρέπει να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του δασκάλου, που αποτελεί την καρδιά της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας. Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών διέρχονται από ένα μεταβατικό στάδιο, ενώ καταγράφεται η ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διαχειριστικών και οργανωτικών διαδικασιών και του υποστηρικτικού υλικού. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε ριζικές μεταβολές: ο δάσκαλος γίνεται οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της διαβίου μάθησης. Ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες – «κλειδιά», που θα τον καταστήσουν «ειδικό επαγγελματία δάσκαλο». Στην εποχή που ζητά καινοτόμες μεθοδολογίες και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, χρέος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει την ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ανοιχτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης: μάθηση για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος, μάθηση για τη μετα-μάθηση, κατανόηση και φρο-

ντίδα για όλους τους μαθητές (Τριλιανός, 1997, σ. 147). Η επιτάχυνση, εξάλλου, των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική-τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.

1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Κάθε επάγγελμα υψηλού κύρους και αναγνώρισης έχει ένα σύστημα μέσω του οποίου τα μέλη του μπορούν να τελειοποιήσουν τις δεξιότητες, να βελτιώσουν την πρακτική τους, να παραμείνουν ενημερωμένα σε θέματα επιστημονικής γνώσης, τεχνολογίας, πληροφόρησης και να συμμετάσχουν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Γιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, οικονομολόγοι, μηχανολόγοι και άλλοι επαγγελματίες συχνά συμμετέχουν σε σεμινάρια, επιδιώκουν να πάρουν πρόσθετα ανώτατα πτυχία ή πιστοποιήσεις και λειτουργούν ως ή εργάζονται με μέντορες. Οι επαγγελματίες στους περισσότερους τομείς δικτυώνονται με συναδέλφους, διεξάγουν έρευνες και μιλούν σε ειδικούς για τις νέες τάσεις, τα προβλήματα και τα σχέδια βελτίωσης (Garet, Porter, Desimone και Yoon 2001, σ. 916· Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 25).

Αυτές οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και ανανέωση παρουσιάζονται συχνά εντός του επαγγελματικού χώρου και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή του επαγγελματία. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ωφελούν μόνο το άτομο στη διαμόρφωση και εκτέλεση του επαγγέλματός του, αλλά διασφαλίζουν επίσης το ότι γίνεται χρήση των πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων. Μάλιστα, η ικανότητα των επαγγελματιών να εμπλακούν σε συνεχιζόμενη, υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί χαρακτηριστικό των οργανισμών εκείνων που είναι γνωστοί για την υψηλή τους απόδοση και οι οποίοι χαίρουν, όχι τυχαία, της εμπιστοσύνης του κοινού (Tippelt, 1999, σ. 39:40).

Ο περιεκτικός όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* απαντά σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και αναφέρεται σε πολλές λειτουργίες και δραστηριότητες, τελικός σκοπός των οποίων είναι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο ή επαγγελματικό χώρο (Δασκολιά, 2000, σ. 19).

Εξετάζοντας τις ευκαιρίες μάθησης και γνωστικής ανανέωσης, και τους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι εξελίσσονται:

- διαβάζοντας καινούργιες ιδέες,
- προβαίνοντας σε αναστοχασμό, ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν μέσα στην τάξη,
- πειραματιζόμενοι με την πρακτική τους,
- μέσα από την επαφή με πολλούς άλλους, που έχουν γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης,

- παρακολουθώντας μαθήματα, κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια,
- από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, παίρνοντας ανατροφοδοτικές πληροφορίες για τη διδασκαλία και την αποδοτικότητα των μεθόδων, μέσων και υλικών,
- από άλλους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν (Rodgers και Pinnell, 2002, σ. 6-8· Mac Gilchrist, Myers και Reed, 1997, σ. 54-62).

Πιο συγκεκριμένα, στον εκπαιδευτικό χώρο *η επαγγελματική ανάπτυξη*, ένας όρος με ευρύτητα και πολυσημία, χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαρκούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και το σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο με τις κοινωνικές του προεκτάσεις και συνέπειες. Στη διαδικασία αυτή συνυπολογίζονται και συμμετέχουν το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου, όπου περιλαμβάνονται οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999, σ. 109-110).

Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 35). Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει διττή διάσταση, αφού θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφενός, και συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφετέρου. Οι διαστάσεις αυτές παραπέμπουν στις μαθησιακές διεργασίες που θα βοηθήσουν τον δάσκαλο να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά κατά την αντιπαράθεσή του με το διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (EURYDICE, 1995, σ. 8:9).

Διευρύνοντας τον παραπάνω ορισμό από την άποψη του εύρους των πηγών μάθησης, της χρονικής ακολουθίας και συνέχειας, η έννοια της *επαγγελματικής ανάπτυξης* περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι την αφυπηρέτησή του από τον επαγγελματικό στίβο. Πρόκειται για το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και των δραστηριοτήτων της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003, σ. 60).

2. Αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος

Για πολλά χρόνια, ακόμη και σήμερα, στο όνομα της επίκλησης άσκησης λειτουργήματος και όχι επαγγέλματος επιχειρείται από τη μεριά της Πολιτείας η μη ικανοποίηση μιας σειράς δίκαιων κατά βάση αιτημάτων του κλάδου των δα-

σκάλων. Από την πλευρά του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε.) η ίδια επίκληση γίνεται για την υποστήριξη των ίδιων αιτημάτων. Η επίκληση της άσκησης λειτουργήματος αποτελεί παγίδα στην επιδίωξη του κλάδου για αναγνώριση του κύρους των δασκάλων, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και την αύξηση των οικονομικών απολαβών. Για την αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος υποστηρίζεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες της Ευρώπης σημειώθηκαν βήματα ποιοτικής αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Σχολών και των Επιστημών της Αγωγής. Στη χώρα μας με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων, την αναβάθμιση των σπουδών, τον εκσυγχρονισμό της μετεκπαίδευσης, την ίδρυση και λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε μια διαδικασία μετάβασης από ημιεπάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος.

Το επάγγελμα έχει, τώρα, τα εξής προσδιοριστικά στοιχεία: (α) είναι κοινωνικό έργο, (β) προϋποθέτει ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, (γ) προϋποθέτει ένα βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου, (δ) στηρίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης και (ε) απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 356· Ξωχέλλης, 1991, σ. 84-86).

Η επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος πηγάζει, εξάλλου, από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαδικασία ένταξης σε έναν ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ακολουθεί μια πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας (Δούκας, 2000, σ. 17). Η ενεργός συμμετοχή στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και η εξέταση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου οδηγούν στη διαπίστωση πως επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών στη βάση ενός *ανοιχτού επαγγελματισμού* (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 76). Με βάση το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να είναι ανοιχτός στις νέες εξελίξεις, να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Και θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τόσο την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστα μέρη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει ένα διαβίου χαρακτήρα. Η υιοθέτηση ενός νέου σχήματος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που κινείται από τη βιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας και από τη νεωτερικότητα στην απροσδιοριστία και τη μη προβλεψιμότητα της μετανεωτερικότητας (Hall, Held και McGrew, 2003, σ. 429 και 477· EURYDICE, 1995, σ. 7).

Τα τελευταία χρόνια, μέσα στην ευρύτερη αλλαγή που σημειώθηκε σε σχέση με το ρόλο των επαγγελματιών που εργάζονται σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, παρατηρείται μία στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του

εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία (Terhart, 1998, σ. 433). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες/εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003, σ. 53). Πιο συγκεκριμένα, το κίνημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών του όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων του (Powell, 2000, σ. 39). Ως απόρροια του επαγγελματισμού αναμένεται μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών, αναβάθμιση του κύρους τους και καλύτερες οικονομικές απολαβές.

Υποστηρίζεται ότι το να είναι κανείς δάσκαλος σήμερα σημαίνει κάτι περισσότερο από το να διδάσκει και να είναι επιφορτισμένος με τις σχετικές υποχρεώσεις. Σημαίνει ακόμα: (α) συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας, (β) ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές, (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας, (δ) να διαθέτει την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της, (ε) να τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, (στ) να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και να δραστηριοποιείται ανάλογα, (ζ) να υποστηρίζεται στις πρωτοβουλίες διαβίου μάθησης.

3. Συμπεράσματα

Σήμερα αναμένεται από τους σύγχρονους δασκάλους να γνωρίζουν τις καινούριες γνώσεις, να εξατομικεύουν την καθοδήγηση για ένα ευρύ πληθυσμό μαθητών, να βοηθούν όλους τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλή απόδοση, να εισάγουν νέες τεχνολογίες στην τάξη, να είναι ειδικοί στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, να βοηθούν στη διαχείριση του σχολείου και να προσεγγίζουν τους γονείς και την κοινότητα, να εργάζονται συνεργατικά.

Στο πλαίσιο του κινήματος του νέου επαγγελματισμού, ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής, που συμβάλλει στην εισαγωγή μιας καινοτομίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις νοοτροπίες, ώστε οι έννοιες διδασκαλία, μάθηση, συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της καθημερινής εργασίας, της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου.

Η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται στρατηγική που δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον και τρόπο σκέψης που προωθεί το επαγγελματικό καινοτομικό ήθος, για την παρακίνηση του συνόλου των φορέων σε συλλογικές μορφές διαρκούς πρωτοβουλίας και αλλαγής. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν νοούνται χωρίς την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι αποφάσεις που αγνοούν την άποψη και την συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν έχουν προϋποθέσεις επιτυχίας και καταλήγουν μοιραία τις περισσότερες φορές σε αποτυχία

Αν αυτά είναι απαραίτητα σήμερα για τους δάσκαλους, τότε πρέπει να τους αποδοθεί ο σεβασμός που θα πρέπει να συνοδεύει αυτές τις απαιτητικές και σημαντικές ευθύνες, και να αναβαθμιστούν το κύρος και οι οικονομικές απολαβές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Stoll, Fink και Earl, 2003, σ. 80).

Βιβλιογραφία

Δασκολιά, Μαρία-Καλομοίρα: *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα 2000.

Δούκας, Χ.: *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας,* Γρηγόρη, Αθήνα 2000.

EURYDICE: *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ,* Αθήνα 1995.

Garet, M. – Porter, A. – Desimone, L. – Yoon, K.: What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal,* v. 38, n. 4, 2001.

Gilchrist, B. – Myers, K. – Reed, J.: *The Intelligent School,* Paul Chapman Publishing, London 1997.

Hall, S. – Held, D. – McGrew, A.: *Η νεωτερικότητα σήμερα* (μτφρ. Τσακίρης, Θ. και Τσακίρης, Β.), Σαββάλας, Αθήνα 2003.

Καλαϊτζοπούλου, Μ.: *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας,* Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

King, E.: Education Revised for a World in Transformation, *Comparative Education,* v. 35, n. 2, 1999.

Ματσαγγούρας, Η.: *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας,* τ. Α', Gutenberg, Αθήνα 1999.

Ξωχέλλης, Π.: Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις, *Φιλόλογος* τ. 64, 1991.

Παπαναούμ, Ζ.: *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού,* Τυπωθήτω, Αθήνα 2003.

Powell, L.: Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism, *Association for Education in Europe,* v. 25, n. 3, 2000.

Rodgers, E., – Pinnel, G.: *Learning from Teaching in Literacy Education,* Heinemann, Portsmouth 2002.

Stoll, L. – Fink, D. – Earl, L.: *It's About Learning,* Routledge Falmer, London 2003.

Τριλιανός, Α.: *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της,* Αθήνα 1997.

Tipplet, R.: Συστήματα της διαβίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, στο: *Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε.,* Ατραπός, Βόλος 1999.

Terhart, E.: Formalised Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education,* v. 33, n. 4, 1998.

Χατζηπαναγιώτου, Π.: *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης,* Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα

Αλέξανδρος Χ. Αντωνίου
Δάσκαλος,
Σπουδαστής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ

Ι. Θεωρητική προσέγγιση

1. Οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοεισερχομένων[1] σε μια εκπαιδευτική μονάδα

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη είναι μια προοδευτική διαδικασία, στην οποία είναι δυνατόν κανείς να εντοπίσει τρεις κυρίως φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986· Μαυρογιώργος, Γ., 1999). Παρότι οι φάσεις αυτές είναι αλληλένδετες και συμπληρωματικές, στο πλαίσιο αυτού του άρθρου θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη φάση, αυτή της επαγγελματικής ενσωμάτωσης, αναγνωρίζοντας ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά αποτελεί μια «γέφυρα» ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων του. Η φάση αυτή, κατάλληλα δομημένη, δεν θα αποτελεί μια *περίοδο δοκιμασίας,* όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει, όσο *ένα σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.*

Τα δύο–τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι *ανάγκες* του εστιάζονται κυρίως στους εξής τομείς:

- Καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας
- Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Συναδελφικότητα
- Καθορισμός και επίτευξη των στόχων
- Επιμόρφωση

1. Εννοούμε τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

- Κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογή του σε αυτή (Ανθοπούλου, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα για αυτή την περίοδο είναι πολύ αποκαλυπτικά:

Μελέτη των Sacks και Brady (1985) που έγινε σε 602 νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 24% αυτών εκδήλωσε την ανάγκη για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο, επιζητούσαν, δηλαδή, την ιδιαίτερη προσοχή κάποιου. Εξέφρασαν, επίσης, ανάγκες που αφορούσαν θέματα πειθαρχίας των μαθητών (20%), προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος (18%) και σχολικής ρουτίνας (15%).

Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, έτσι όπως μόνοι και απομονωμένοι στις αίθουσες των σχολείων πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους από ανασφάλεια, αλλά επιθυμούν σε ποσοστό 92% να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα μαζί τους. Ο ίδιος, επίσης, διαπίστωσε ότι το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Για τη διαχείριση του άγχους αυτού οι Gray και Gray (1985, σ. 39) προτείνουν πως «..πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και το ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από αβεβαιότητα για το τι να κάνει».

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός την ημέρα που παρουσιάζεται στο σχολείο του ή την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του, δηλαδή *μπαίνει στην τάξη χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο.*

Σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, π.χ., με γιατρούς και δικηγόρους, όπου οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) και κατά μάλλον αυθαίρετο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα πολυετούς υπηρεσίας συνάδελφό τους. Συχνά, επειδή είναι νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, ανατίθενται σε αυτούς οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, ποικιλία αντικειμένων και, επιπλέον, δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία.

Έτσι, συνήθως μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, τις οικογένειές τους και με όσα κοινωνικά προβλήματα αυτό συνεπάγεται, *η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αρχίζει με πλήρες πρόγραμμα και εξωδιδακτικά καθήκοντα.*

Με βάση τη βιβλιογραφία (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986· Πυργιωτάκης, Ι., 1992· Δημητρόπουλος, Ε., 1998) *οι εστίες δυσχερειών* από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά είναι:

- Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη.
- Η έλλειψη ενημέρωσης γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα και τα μαθήματα που θα διδάξουν.
- Η παρακίνηση των μαθητών, ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η οργάνωση της εργασίας τους κυρίως στην τάξη, δηλαδή πώς θα σχεδιάσουν και θα πραγματοποιήσουν το μάθημα, πώς θα υπερβούν το ανεπαρκές εποπτικό υλικό, την ανύπαρκτη καθοδήγηση και τις προσωπικές τους ελλείψεις στη γνώση του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων.
- Το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών της τάξης, η πίεση της ύλης και η ανεπάρκεια του χρόνου, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, η τήρηση αρχείων.
- Οι σχέσεις και οι συνεννοήσεις με τους γονείς.
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή, οι συνεργασίες, οι εντάσεις και οι αντιπαραθέσεις στο σύλλογο διδασκόντων (Κατσουλάκης, Σ., 1999).

Όλα αυτά είναι φυσικό να έχουν αρνητική επίπτωση στη στάση και τη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών. Στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν τόσο στο νέο τους ρόλο όσο και στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις του νέου περιβάλλοντος, οι ιδέες και οι αντοχές τους δοκιμάζονται. *Η αίσθηση αβεβαιότητας, ανεπάρκειας και άγχους διογκώνεται.*

Απέναντι σε αυτή την αντίξοη πραγματικότητα και με την ανυπαρξία υποστήριξης, πολύ συχνά καταλήγουν να *υιοθετούν μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης* (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986), με αποτέλεσμα να παρατηρούμε αλλαγές στην επαγγελματική τους στάση, στη συμπεριφορά, ακόμη και στη συναισθηματική τους συγκρότηση, να γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους, να αντιμετωπίζουν μηχανικά τους μαθητές, να εκδηλώνουν απογοήτευση, πτώση της αυτοεκτίμησης και να αμύνονται με κλείσιμο στον εαυτό τους, στο «αυτόνομο θερμοκήπιο» της τάξης τους (Κατσουλάκης, Σ., 1999).

2. Παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1986), « η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη *βίαιη μετάβαση* του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Αν και αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, *οι παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη*

των νέων εκπαιδευτικών με βάση το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους είναι (Κατσουλάκης, Σ., 1999):

Οι κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών, οργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης και νομοθετούν σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

Οι περιφερειακές διευθύνσεις, οι οποίες υποστηρίζουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιφέρειάς τους.

Η σχολική μονάδα, στην οποία τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών συνήθως αναλαμβάνουν: α) οι άλλοι διδάσκοντες και αφορά αφενός την πρακτική άσκηση που απαιτείται για την επιτυχή επίδοση μέσα στην τάξη και αφετέρου τη διεκπεραίωση των καθηκόντων μέσα στη μονάδα, και β) ο διευθυντής, ο οποίος κυρίως οργανώνει και προγραμματίζει διαδικασίες στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που, λειτουργώντας ως πρότυπο, προσανατολίζει, πληροφορεί, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, διαμορφώνει κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας και γενικά τους βοηθάει να κατανοήσουν την κουλτούρα του συγκεκριμένου οργανισμού.

Η πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία ασχολείται με την έρευνα του παιδαγωγικού έργου και προετοιμάζει σε ακαδημαϊκό πεδίο τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

Οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, προβάλλουν αιτήματα, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική έρευνα και τις εφαρμογές της.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος από τη μια μεριά επωμίζεται τις ευθύνες που απορρέουν από το έργο που του ανατίθεται και από την άλλη, για να ενσωματωθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά το χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί στις πρακτικές του αποκτώντας μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση (Fuller, F.F. – Brown, O.H., 1975).

Παρότι στη χώρα μας δεν έχουν δοκιμαστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Huling-Austin, I., 1990· Brooks, D., 1987· Griffin, A., 1985), που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατάφεραν:

- να αποκτήσουν μια καλή γνώση τόσο της μικρής κοινωνίας όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου·
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, τους γονείς·
- να εντοπίζουν και να αξιοποιούν πηγές και πόρους που βοηθούν στο έργο τους·

- να έχουν επίγνωση του ρόλου τους, να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να αντιμετωπίζουν προβλήματα καθημερινότητας, να διευθετούν το κλίμα της τάξης, να αξιολογούν τους μαθητές τους·
- να διαχειρίζονται το άγχος τους, να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες τους και να ενθαρρύνονται από τις επιτυχίες τους·
- να είναι ανοικτοί στη συνεργασία και να δέχονται κριτικά τις υποδείξεις των εμπειρότερων συναδέλφων τους·
- να συμβάλλουν με τη στάση τους στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και επαγγελματικής αλληλεγγύης εντός του σχολείου.

Θεωρώντας πως *επίκεντρο* στη διαδικασία ένταξης, κοινωνικοποίησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του νέου εκπαιδευτικού *είναι η σχολική μονάδα,* στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να καταθέσουμε ένα πλαίσιο-πρόταση προγραμματισμού με θέμα την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκουμε (12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας).

ΙΙ. Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα

1. Διερεύνηση συνθηκών

α. Λόγω του υπάρχοντος συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και της υποχρεωτικής και δεσμευτικής τήρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, υπάρχουν περιορισμένα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από την εκπαιδευτική μονάδα. *Οι όποιες πρωτοβουλίες θα αναληφθούν στο πλαίσιο της «σχετικής» της αυτονομίας* (Μαυρογιώργος, Γ., 1999).

β. Το προτεινόμενο πρόγραμμα θα καταβληθεί προσπάθεια να εφαρμοστεί στο 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας, το οποίο παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

i) Στο σχολείο αυτό παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω της γεωγραφικής του θέσης (απέχει 25 χλμ. από την πόλη της Κορίνθου και μόλις 60 χλμ. από την Αθήνα). Υπηρετούν 18 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 10 είναι μόνιμοι με οργανική θέση και 8 είναι νεοδιόριστοι ή αναπληρωτές. Έτσι, σχεδόν κάθε χρόνο, υποδέχεται 8 νέους εκπαιδευτικούς με καθόλου ή πολύ μικρή (1 ή 2 χρόνια) προϋπηρεσία στο επάγγελμα. Η συγκεκριμένη μονάδα, λοιπόν, εμφανίζει *υψηλό ποσοστό νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών* (45% επί του συνόλου).

ii) *Το κλίμα* που επικρατεί στο σχολείο *είναι ευχάριστο, δημιουργικό και συ-*

νεργατικό. Οι διδάσκοντες έχουν ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη στα δρώμενα και παρωθούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Σε αυτό έχει συμβάλει το γεγονός ότι τα μέλη του μόνιμου προσωπικού έχουν συνδέσει την προσωπική τους ανάπτυξη με την επαγγελματική τους εξέλιξη, έχουν και οι ίδιοι παιδιά στο σχολείο και, επίσης, στο γεγονός ότι είναι «ανοικτοί» στις καινούριες ιδέες και προτάσεις που καταθέτουν κάθε χρόνο οι νέοι συνάδελφοι που έρχονται στο σχολείο.

iii) *Ο διευθυντής* του σχολείου συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, υπολογίζει και εκτιμά τις απόψεις τους, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους. Ανάλογα με την περίπτωση, προβαίνει σε διάγνωση του ζητουμένου και, ανάλογα, πληροφορεί τους συνεργάτες του ποιο είναι ακριβώς το προσδοκώμενο από αυτούς αποτέλεσμα, δίνοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

iv) *Το σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τοπικής κοινωνίας,* μιας και είναι το μοναδικό σχολείο που υπάρχει στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου των Αγίων Θεοδώρων. Έτσι, πολλές εκδηλώσεις και δραστηριότητές του (πολιτιστικές, αθλητικές, περιβαλλοντικές κ.ά) διοργανώνονται σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, το Δήμο, τους τοπικούς συλλόγους της περιοχής, και παρουσιάζονται στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου.

v) Η εκπαιδευτική μονάδα στεγάζεται σε τρία διώροφα κτίρια, πρόσφατα ανακαινισμένα (με 14 αίθουσες διδασκαλίας, 1 αίθουσα πληροφορικής, 1 Τάξη Ένταξης, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, 1 Τμήμα Υποδοχής, για την υποστήριξη μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα), τα οποία όμως δεν επαρκούν για να στεγάσουν το μεγάλο αριθμό των μαθητών (380) που φοιτούν σε αυτό.

2. Καθορισμός σκοπών

Στρατηγική επιδίωξη του συγκεκριμένου προγράμματος *είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας* με την ομαλή ένταξή τους σε αυτή μέσα στο πρώτο εξάμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους (2005-2006).

Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα *έχουν στόχο* κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου του σχολικού έτους:

- να προσανατολίσουν και να ενσωματώσουν τον νέο εκπαιδευτικό στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας,
- να τον βοηθήσουν να καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις επιστημονικές του γνώσεις,
- να του παράσχουν ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη,
- να αναπτύξουν στα νέα μέλη εκπαιδευτικό ήθος και στάσεις που να ευνοούν συνήθειες στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου (Κατσουλάκης, Σ., 1999).

3. Προϋποθέσεις και δράσεις υλοποίησης των στόχων

α. *Βασικές προϋποθέσεις* για την επιτυχία του προγράμματος είναι:

- η ενεργητική συμμετοχή τόσο του διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και όλου του διδακτικού προσωπικού,
- η ύπαρξη κουλτούρας αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική μονάδα,
- η ύπαρξη ανοικτής κριτικής ατμόσφαιρας, όπου κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανακοινώνει ελεύθερα τις απόψεις του.

Οι προϋποθέσεις αυτές, μέσα από τη διερεύνηση των συνθηκών που προαναφέραμε, φαίνεται πως υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό στη συγκεκριμένη μονάδα.

β. *Δράσεις για την υλοποίηση των στόχων.* Η όλη προσπάθεια υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών, που θα έχει αφετηρία το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και κατάληξη το τρίτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου, επικεντρώνεται στα εξής:

Β1. Σε σχέση με τον διευθυντή του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη επίδραση στους νέους συναδέλφους, κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού, κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και σημείο αναφοράς για κάθε πληροφορία που χρειάζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz, 1989· Σαΐτης, 1992· Everand και Morris, 1999)· είναι εκείνος που θα καθορίσει με σαφήνεια και ακρίβεια την κουλτούρα της μονάδας και τις ιδιαιτερότητές της.

Ο διευθυντής, με το προφίλ που παρουσιάζει:

α) Πριν από την έναρξη των μαθημάτων *θα έχει μια αρχική συνάντηση* με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, κατά την οποία θα ακούσει τις έγνοιες, τις απορίες και τα προβλήματά τους, ενώ συνάμα θα προσπαθήσει να διαγνώσει τις ικανότητες και τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Στη συζήτηση αυτή θα δοθεί η αίσθηση στους νέους συναδέλφους ότι υπάρχει κάποιος με ισχύ που είναι διατεθειμένος να ακούσει τον υποκειμενικό τους λόγο, να τονώσει το ηθικό τους και να υποστηρίξει τα σχέδιά τους.

β) *Θα τους δώσει έντυπο πληροφοριακό υλικό,* στο οποίο θα περιλαμβάνονται πληροφορίες αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους σχολικούς κανονισμούς, και θα τους δώσει μια ρεαλιστική εικόνα των προσδοκιών και της αποστολής της σχολικής μονάδας.

γ) *Θα οργανώσει μια ειδική συνεδρίαση* του συλλόγου διδασκόντων, κατά την οποία θα δοθεί η δυνατότητα να γνωριστούν οι συνάδελφοι μεταξύ τους, να ξεναγηθούν στους χώρους του σχολείου, να πληροφορηθούν τις ιδιαιτερότητές του και να εγκλιματιστούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Θα δοθεί, έτσι, η δυνατότητα να αντιληφθούν ότι κάθε νέος συνάδελφος θεωρείται αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα, δόκιμο μέλος της σχολικής κοινότητας, του

οποίου η ενσωμάτωση αφορά όλους, ακριβώς επειδή το ίδιο το σχολείο έχει να κερδίσει από αυτή. Σε μια δεύτερη φάση *θα γνωριστούν με τη γονεϊκή κοινότητα* και θα τους δοθούν εξηγήσεις για την κουλτούρα του τόπου και τις σχέσεις με τους γονείς.

δ) *Θα οργανώσει* δύο *συναντήσεις* μέσα στο πρώτο δίμηνο του σχολικού έτους *με τον προϊστάμενο διεύθυνσης* και *τον σχολικό σύμβουλο,* κατά τις οποίες θα υπάρξει ενημέρωση πάνω σε θέματα διοίκησης και παιδαγωγικής - διδακτικής στήριξης, ανάλογα με τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών που θα ανακύψουν.

στ) *Σε όλη τη διάρκεια του έτους* η παρουσία του θα είναι ορατή και θα λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Θα ενημερώνεται και θα αφιερώνει χρόνο ειδικά στους νέους συναδέλφους, θα επιλύει με συστηματικό τρόπο προβλήματα που τυχόν θα ανακύπτουν, θα τους ενημερώνει για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσής τους, θα αξιοποιεί το ταλέντο και τη διάθεσή τους, θα τους ωθεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και θα συμβάλλει με τα μέσα που έχει στην υλοποίησή τους.

Β2. Σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Η κουλτούρα που φαίνεται πως επικρατεί στην εκπαιδευτική μονάδα βοηθάει στην επικοινωνία, στην ανάπτυξη συνεργασιών και πρωτοβουλιών, στη συναισθηματική στήριξη μεταξύ των μελών του συλλόγου. Έτσι, συναποφασίστηκαν και προγραμματίστηκαν οι ακόλουθες δράσεις:

α) Στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, η υποδιευθύντρια του σχολείου σε συνεδρίαση του συλλόγου παρουσίασε *εισήγηση* με θέμα: «Η διαμορφούμενη διαπολιτισμική ταυτότητα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου μας και ο αυξημένος αριθμός μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης και της Τάξης Υποδοχής.» Ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

β) Επίσης, μέσα στο πρώτο δεκαήμερο, έμπειρος συνάδελφος θα αναλάβει να εισηγηθεί θέμα σχετικό με τη *διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στην τάξη.* Μετά θα γίνει χωρισμός σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων θα δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, παλιούς και νέους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να μοιραστούν κοινά προβλήματα και να βρουν λύσεις.

γ) Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα τοποθετηθούν στις λιγότερο απαιτητικές τάξεις, ενώ το παράλληλο τμήμα κάθε τάξης θα αναλάβει έμπειρος συνάδελφος, ο οποίος θα στηρίξει τον νέο συνάδελφο και θα τον καθοδηγήσει. Έτσι θα λειτουργήσει ως ένα βαθμό *ο θεσμός του «μέντορα»* (Ανθοπούλου, Σ., 1999). Στο πρώτο δίμηνο θα σχεδιαστούν, θα οργανωθούν και θα εφαρμοστούν από κοινού, σε δύο φάσεις, *υποδειγματικές διδασκαλίες,* που θα διεξαχθούν στη αίθουσα πληροφορικής. Στην πρώτη φάση ο έμπειρος συνάδελφος, αφού πρώτα εξηγήσει τα βασικά στοιχεία γύρω από το μάθημα, τις ανάγκες των μαθη-

τών και τη διδακτική στρατηγική που θα ακολουθήσει, αναλαμβάνει τη διδασκαλία. Μετά την υποδειγματική διδασκαλία ανταλλάσσονται απόψεις και επεξηγούνται οι πρακτικές. Στη δεύτερη φάση οι ρόλοι αντιστρέφονται. Ο νεοεισερχόμενος διδάσκει και ο παλιός συνάδελφος του παρακολουθεί και κρίνει κατά πόσο είναι αποτελεσματικός και διατυπώνει πρακτικές επισημάνσεις με βάση την εμπειρία και την γνώση του.

δ) Ο σύλλογος διδασκόντων θα εκμεταλλευτεί ευκαιρίες κοινωνικών εκδηλώσεων για να προωθήσει τη σύσφιξη των σχέσεων και την ανάπτυξη μεταξύ των μελών του ιδιαίτερων κοινωνικών δεσμών και μηχανισμών αμοιβαίας ενίσχυσης και συναισθηματικής στήριξης.

Β3. Σε σχέση με την περιφερειακή διεύθυνση

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθήσουν το υποχρεωτικό *σεμινάριο,* διάρκειας 40 ωρών, από το *Π.Ε.Κ* Πελοποννήσου.

4. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Στην περίπτωση που οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν θα βρίσκονται στη θέση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι προγραμματισμένες δράσεις του πρώτου δεκαημέρου του Σεπτεμβρίου (δράσεις Β2α και Β2β) θα λάβουν χώρα σε δύο συμφωνημένες μεσημεριανές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (μετά το διδακτικό ωράριο) με πιο περιορισμένη θεματολογία και θα διευρυνθεί η δράση Β2γ με επιπλέον υποδειγματικές διδασκαλίες.

5. Αξιολόγηση – ανατροφοδότηση του προγράμματος

Το πρόγράμμα σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του θα παρακολουθείται με διαδικασίες *διαμορφωτικής αξιολόγησης* (Scriven, 1967). Με την προσέγγιση αυτή θα επιχειρήσουμε να αναγνωρίσουμε τα προβλήματα ή τα εμπόδια που θα παρεμβληθούν στην εξέλιξη και την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Μετά το πέρας του εξαμήνου θα μοιραστούν ερωτηματολόγια στους νέους συναδέλφους, μέσω των οποίων θα γίνει η διερεύνηση του *τελικού αποτελέσματος,* αν δηλαδή το πρόγραμμα αυτό τους βοήθησε ή όχι, ποιες δράσεις τούς βοήθησαν περισσότερο ή ποιες πρέπει να βελτιωθούν ή να τροποποιηθούν. Επίσης, θα ζητείται να κατατεθούν δικές τους προτάσεις, για τον εμπλουτισμό του προγράμματος.

Τέλος, θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα –που αφορούν την οργάνωση των κατάλληλων δομών, την κινητοποίηση του προσωπικού και τον έλεγχο της πρόοδου και της αποτελεσματικότητας των σχεδίων–, ώστε ο προγραμματισμός αυτός να εφαρμοστεί και να υλοποιηθεί.

Σύνοψη

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο άρθρο αυτό έγινε αναφορά σε μια συγκεκριμένη ομάδα, αυτή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε μια εκπαιδευτική μονάδα, με αποδοχή της άποψης πως τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού αποτελούν μια ιδιαίτερα κρίσιμη φάση για τη μετέπειτα πορεία του, ένα σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Κατατέθηκε ένα πρόγραμμα ομαλής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, επικεντρωμένο στις ανάγκες τους και με δράσεις όπως σεμινάρια, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη και στενή συνεργασία με «έμπιστους» και έμπειρους συναδέλφους, με το σχολικό σύμβουλο κ.ά.

Στη συγκεκριμένη μονάδα, μπορεί οι προϋποθέσεις να φαντάζουν ιδανικές, όμως πρέπει να τονιστεί πως τίποτε δεν μπορεί να προγραμματιστεί, να οργανωθεί και να εφαρμοστεί, εάν στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει κουλτούρα αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999), «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. (1986): «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα», στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*, Γρηγόρης, *Αθήνα*.

Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κατσουλάκης, Σ. (1999): «Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999): «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992): *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (1992): *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Brooks, D. (1987): *Teachers induction: A new beginning*, Association of Teacher Educators, Reston.VA.

Fuller, F.F. - Brown, O.H. (1975): «Becoming a teacher», in Ryan, K., *Teacher Education*, Chicago University Press, pp. 25-52.

Gray, W. - Gray, M. (1991): «Synthesis of research on mentoring beginning teachers», *Educational Leadership*, 43(3).

Griffin, G.A. (1985): «Teachers induction: Research issues », *Journal of Teacher Education*, pp. 42-46.

Huling-Austin, I. (1990): «Teachers induction programs», in Houston, W.R.- Huberman, M. - Sikula, J. (eds): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, N.Y., pp. 535-548.

Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.

Rosenholtz, S. (1989): *Teachers workplace: The social organization of schools*, Longman, New York.

Sacks, S. - Brady, P. (1985): «Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers», paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation", in R. Tyler (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago.

Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη ζήτηση και την προσφορά εργασίας και στη διαμόρφωση των μισθών

Ελένη Μαράκη

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

1. Εργασία

Η εργασία είναι δικαίωμα και επιλογή του κάθε ανθρώπου. Η απόκτηση αγαθών προϋποθέτει την ένταξη στην αγορά εργασίας. Για να αποκτήσει τα αγαθά που χρειάζεται ο άνθρωπος πρέπει να εργάζεται. Οι εργαζόμενοι κατέχουν πρωταγωνιστική θέση στην ιστορία της οικονομίας, αφού χωρίς αυτούς δεν θα υπήρχε «εργασία» στην αγορά.

Ένας εργαζόμενος αποφασίζει αν θα εργαστεί ή όχι, πόσες ώρες θα εργαστεί, ποιες δεξιότητες θα αποκτήσει, πότε θα παραιτηθεί από μια θέση, ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει, αν θα γίνει μέλος μιας εργατικής ένωσης και πόση προσπάθεια θα αφιερώσει στην εργασία του. Καθεμία από αυτές τις αποφάσεις υποκινείται από την επιθυμία μεγιστοποίησης - επιλογής της καλύτερης διαθέσιμης από μια ποικιλία επιλογών. Έτσι, στην ιστορία οι εργάτες πάντοτε θα δρουν με τρόπο, ώστε να μεγιστοποιούν την ευημερία τους. Το άθροισμα των αποφάσεων εκατομμυρίων εργατών δίνει την προσφορά εργασίας στην οικονομία όχι μόνο σε όρους αριθμού ατόμων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας αλλά και σε όρους ποσότητας και ποιότητας δεξιοτήτων στη διάθεση των εργοδοτών.[1]

Το σύνολο των εργαζομένων σε μια οικονομία επηρεάζει τη διαμόρφωση και τη λειτουργία της αγοράς εργασίας. Η ένταξη, τώρα, των ατόμων στην αγορά εργασίας, αλλά και η επιλογή εργασίας, εξαρτώνται από δυο ομάδες παραγόντων, τους ατομικούς και τους κοινωνικο-οικονομικούς.

Οι *ατομικοί παράγοντες* συνοψίζονται στη χρησιμότητα που έχει η εργασία για κάθε άτομο. Η εργασία ικανοποιεί το άτομο, γιατί του προσφέρει κάποια οφέλη. Τα οφέλη αυτά μπορεί να είναι άυλα και υλικά. Τα άυλα δεν αποτιμώνται εύκολα, ενώ από τα υλικά οφέλη το σημαντικότερο είναι η αμοιβή της εργασίας, μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να ικανοποιεί τις καταναλωτικές του ανάγκες.

Οι *κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες* αφορούν κυρίως τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του λαού στον οποίο ανήκει το άτομο. Τα χαρακτηριστικά αυτά δια-

1. Borjas, 2003.

μορφώνουν τις συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες ζει το άτομο, τις συνήθειες, το καταναλωτικό πρότυπο που ακολουθεί, τις ανάγκες του για απόκτηση υλικών αγαθών και υπηρεσιών, τις υποχρεώσεις του στην οικογένεια και στην κοινωνία, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του απέναντι στην εργασία.

Η χρησιμότητα της ατομικής προσφοράς εργασίας είναι απόρροια έμμεσου οφέλους και, όσο μεγαλύτερο είναι το όφελος αυτό, τόσο περισσότερους λόγους έχουμε να προσφέρουμε περισσότερη εργασία. Η εργασία ανταγωνίζεται τον ελεύθερο χρόνο. Θυσιάζουμε εργασία για να έχουμε ελεύθερο χρόνο. Θυσιάζουμε ελεύθερο χρόνο για να έχουμε τα άυλα και κυρίως τα υλικά οφέλη από την εργασία.

Όταν ένα ορθολογικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να πάρει απόφαση σχετικά με το αν εργαστεί ή όχι, πόσες ώρες θα εργαστεί, ουσιαστικά καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δυο λύσεις: Απόλαυση από τη δυνατότητα κατανάλωσης που δίνει η αμοιβή εργασίας και απόλαυση από τον ελεύθερο χρόνο εργασίας.

Η αύξηση ή μείωση του μισθού και η γενική διαμόρφωσή του φαίνεται να επηρεάζει και την προσφορά εργασίας. Στην περίπτωση που ο μισθός γίνει ελκυστικότερος έχουμε: (1) αύξηση της προσφερόμενης ποσότητας εργασίας από τους εργαζόμενους και (2) εμφάνιση στην αγορά ατόμων που όσο ο μισθός τους ήταν χαμηλός δεν εργάζονταν. Τέτοιες εφεδρείες εργαζομένων μπορεί να είναι γυναίκες, που για πρώτη φορά μπαίνουν στην αγορά εργασίας, νέοι που επιταχύνουν την είσοδο στην αγορά εργασίας απορρίπτοντας άλλες επιλογές, ηλικιωμένοι που αποφασίζουν να διακόψουν τη σύνταξή τους για να εργαστούν, καθώς και οικονομικοί μετανάστες που μετακινούνται ανάλογα με το πού προσφέρονται υψηλότεροι μισθοί.

2. Ζήτηση και προσφορά εργασίας

Η προσφορά εργασίας, τώρα, μπορεί να διαφοροποιηθεί λόγω οικογενειακών εξαρτήσεων, κάτι που δεν είναι σταθερό σε όλες τις κοινωνίες, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με το οικογενειακό πρότυπο που επικρατεί, το οποίο στις μέρες μας βρίσκεται υπό συνεχή αναδιατύπωση και επανακαθορισμό εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών. Επίσης, μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση (σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου) στην προσφορά εργασίας, ανάλογα με το σύνολο των ικανοτήτων και των επίκτητων δεξιοτήτων που φέρει καθένας στην αγορά εργασίας.[2] Η σύνδεση του ανθρώπινου κεφαλαίου με την προσφορά εργασίας συνίσταται στο ότι, αν ο εργαζόμενος έχει επίγνωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου που διαθέτει, θα πρέπει να αναμένει τόσο υψηλότερη αμοιβή, όσο υψηλότερη είναι και η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου.

2. Borjas, 2003, σελ. 289.

Η ζήτηση, τώρα, της εργασίας ορίζεται ως η συνάρτηση που συνδέει τη ζητούμενη ποσότητα εργασίας (μετρούμενη σε αριθμό εργαζομένων ή ανθρωποώρες εργασίας) με το μισθό. Η ζήτηση εργασίας προέρχεται από τις επιχειρήσεις. Στην πράξη οι επιχειρήσεις προσλαμβάνουν εργάτες, όπως και άλλους συντελεστές της παραγωγής που χρησιμοποιούνται στην παραγωγική διαδικασία.

Η επιχείρηση σε μια ελεύθερη οικονομία έχει ως κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση του κέρδους. Ως κέρδος ορίζεται η μεταβλητή που προκύπτει από τη διαφορά μεταξύ εσόδων και εξόδων και είναι αυτό που άμεσα ή έμμεσα παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιχείρηση. Η επιχείρηση παράγει επειδή υπάρχει ζήτηση για τα αγαθά ή τις υπηρεσίες της. Η ζήτηση αυτή προέρχεται από τους καταναλωτές και παρακινεί τους παραγωγούς (άτομα, επιχειρήσεις) να παράγουν αγαθά και να τα διαθέτουν στην αγορά.

Για να τα παραγάγουν, ενεργοποιούν μια διαδικασία, την παραγωγική διαδικασία. Αυτή συνίσταται στη χρησιμοποίηση κάποιων εισροών, που είναι γνωστές στην οικονομία ως «συντελεστές παραγωγής». Τέτοιοι συντελεστές είναι: η εργασία, το κεφάλαιο, το έδαφος, η επιχειρηματικότητα, το ανθρώπινο κεφάλαιο, η τεχνολογία.

Σε οποιαδήποτε περίπτωση, από τη στιγμή κατά την οποία ο παραγωγός επιλέγει την αναλογία των συντελεστών παραγωγής που ταιριάζει στην παραγωγή ενός αγαθού, βρίσκεται σε μια διαδικασία προσαρμογής της ποσότητας των συντελεστών παραγωγής στη ζήτηση του προϊόντος. Αν η ζητούμενη ποσότητα για το αγαθό αυξηθεί, θα παράγει μεγαλύτερη ποσότητα προϊόντος και αυτό σημαίνει ότι θα επιστρατεύσει περισσότερες εισροές.

Άρα, η ζήτηση για συντελεστές παραγωγής εξαρτάται από τη ζητούμενη ποσότητα του προϊόντος και υπό την έννοια αυτή είναι η παράγωγη ζήτηση. Αν μεταξύ των συντελεστών παραγωγής περιλαμβάνεται και η εργασία, από τη ζητούμενη ποσότητα του προϊόντος εξαρτάται η ζήτηση για εργασία, η οποία υπό την έννοια αυτή είναι η παράγωγη ζήτηση. Η επιχείρηση χρησιμοποιεί συντελεστές παραγωγής (άρα και εργασία) για να παραγάγει προϊόν, να το προσφέρει στην αγορά ανταποκρινόμενη στη ζήτηση των καταναλωτών, να εισπράξει έσοδα, να πληρώσει από αυτά τα έξοδά της, τα οποία αποτελούν τις αμοιβές των εισροών, και να πραγματοποιήσει κέρδη. Οι συντελεστές παραγωγής, άρα και η εργασία, συμβάλλουν στην παραγωγή, αμείβονται γι' αυτό και η αμοιβή τους μεταφράζεται σε κόστος της επιχείρησης.

Για να προσλάβει, τώρα, μια επιχείρηση έναν επιπλέον εργάτη, θα πρέπει να αυξηθεί και η ποσότητα του προϊόντος που θα παραχθεί, ώστε, όταν αυτό πωληθεί, να επιφέρει αυξημένα έσοδα στην επιχείρηση, ενώ ταυτόχρονα ο επιπλέον εργάτης, που θα αμειφθεί με μισθό, προστίθεται στα έξοδα της επιχείρησης. Από την μια, λοιπόν, επιβαρύνεται η επιχείρηση με έξοδα, από την άλλη πραγματοποιεί νέα έσοδα.

Αν η επιχείρηση συνεχίζει να αυξάνει τον αριθμό των εργαζομένων, θα φτά-

σει σε κάποιο σημείο πέραν του οποίου η συνέχιση των προσλήψεων θα προσθέτει στο κόστος της επιχείρησης περισσότερο απ' όσο προσθέτει στο έσοδο. Σε σταθερό επίπεδο, τώρα, λοιπών συντελεστών και σε σταθερό επίπεδο μισθού η επιχείρηση, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο την οριακή παραγωγικότητα της εργασίας, θα προσλαμβάνει εργαζομένους μέχρι του σημείου εκείνου στο οποίο το οριακό προϊόν της εργασίας ισούται με την αμοιβή της εργασίας. Επειδή η αξία του οριακού προϊόντος της εργασίας μειώνεται, καθώς προσλαμβάνονται περισσότεροι εργάτες, η μείωση του μισθού οδηγεί σε αύξηση της ζήτησης για εργασία.

Η ζήτηση εργασίας, τώρα, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι η τιμή του προϊόντος. Αν αυξηθεί η τιμή του προϊόντος, θα υπάρξει μετατόπιση της καμπύλης ζήτησης, δηλαδή στο ίδιο επίπεδο μισθού θα υπάρχει ζήτηση για μεγαλύτερο αριθμό εργατών.[3] Άλλος παράγοντας είναι η μεταβολή στην τιμή κάποιων από τους λοιπούς συντελεστές.

Βεβαίως, πρέπει να τονιστεί ότι η υπόθεση της σταθερότητας των λοιπών συντελεστών παραγωγής, που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κλασικής προσέγγισης, μπορεί να αμφισβητηθεί σήμερα περισσότερο από ποτέ λόγω της παρατηρούμενης συνεχούς ραγδαίας μεταβολής της τεχνολογίας. Άρα, ένας συντελεστής που βραχυχρόνια είχε θεωρηθεί σταθερός στη σημερινή πραγματικότητα κάθε άλλο παρά σταθερός μπορεί να είναι. Οι μεταβολές του δημιουργούν αστάθεια και έλλειψη προβλεψιμότητας στην αγορά εργασίας, με δυο σημαντικές συνέπειες:

- την ανάγκη προσαρμογής της εργασίας στις απαιτήσεις της τεχνολογίας, και
- την απειλή της υποκατάστασης της εργασίας από άλλους συντελεστές.

Οι οικονομολόγοι από πολύ νωρίς διέβλεπαν ότι οι τεχνολογικές αλλαγές θα έφερναν αλλαγή στη ζήτηση για εργασία γενικά, όπως και η ζήτηση για ορισμένα είδη εργασίας – και ειδικότερα για ειδικευμένη εργασία. Όμως οι συγκυρίες των τελευταίων δεκαετιών σε σχέση με την τεχνολογία συντέλεσαν ώστε η υπόθεση της τεχνολογικής αλλαγής που ευνοεί την ειδικευμένη εργασία (skill-based technical change) να γίνει καθολικά αποδεκτή. Ας σημειώσουμε ότι υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι η ζήτηση για εντελώς ανειδίκευτη εργασία μπορεί και αυτή να έχει περιθώρια αύξησης, αλλά πάντα σε συνάρτηση με την αυξανόμενη ζήτηση για εξειδικευμένη εργασία (Manning, 2004).

3. Διαμόρφωση μισθών

Τα άτομα επιλέγουν την εργασία με βάση τις ικανότητές τους, με βάση την επιθυμία τους (αν τους ταιριάζει) αλλά και με βάση τις απολαβές που θα έχουν. Βεβαίως, η επιλογή από μέρους του εργοδότη γίνεται με βάση την εκπαίδευση-

3. Borjas, 2003.

κατάρτιση που έχει το άτομο που ζητάει εργασία. Η εκπαίδευση μπορεί να παίξει το ρόλο του σήματος στην αγορά εργασίας, δείχνοντας στους εργοδότες ότι ο εργάτης που έχει κάποιο πιστοποιητικό ή δίπλωμα είναι περισσότερο παραγωγικός.

Η αξία της εκπαίδευσης ως σήματος βοηθάει τους εργοδότες να διαχωρίσουν τους πολύ παραγωγικούς εργάτες από τους λιγότερο παραγωγικούς. Η γενική κατάρτιση έχει αξία σε όλες τις επιχειρήσεις. Η ειδική κατάρτιση έχει αξία μόνο για τις επιχειρήσεις που την παρέχουν. Οι εργάτες πληρώνουν και συλλέγουν τις αποδόσεις της γενικής κατάρτισης.

Οι επιχειρήσεις έχουν λόγο να επιθυμούν συμπίεση του κόστους παραγωγής, άρα, όσο υψηλότερος είναι ο μισθός, τόσο λιγότερες ανθρωποώρες εργασίας θα θέλουν να χρησιμοποιήσουν στην παραγωγική διαδικασία. Από την πλευρά των εργαζομένων, όσο μεγαλύτερος είναι ο μισθός, τόσο μεγαλύτερη είναι η διάθεσή τους να προσφέρουν εργασία. Άρα, η αγορά εργασίας ισορροπεί στο επίπεδο μισθού στο οποίο η ζητούμενη και η προσφερόμενη ποσότητα εργασίας συμπίπτουν.

Σε υψηλό επίπεδο μισθού, πολλοί είναι εκείνοι που θα επιχειρήσουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας για πρώτη φορά, όπως πολλοί είναι εκείνοι που θα εντατικοποιήσουν τους ρυθμούς τους, προκειμένου να απολαύσουν υψηλότερα οφέλη από την εργασία. Θα υπάρξει, έτσι, μια υπερπροσφορά εργασίας, η οποία θα τείνει να συμπιέσει τους μισθούς προς τα κάτω.

Προσπαθώντας οι επιχειρήσεις να περιορίσουν την ποσότητα της ακριβής αμοιβής, συμπιέζεται η ζήτηση και δημιουργούνται πτωτικές τάσεις στους μισθούς. Αντίστροφα: Την ίδια στιγμή θα προσπαθήσουν οι επιχειρήσεις να αυξήσουν την ποσότητα της φθηνής εργασίας στην παραγωγική διαδικασία, και η αύξηση της ζήτησης θα δημιουργήσει αυξητικές τάσεις στους μισθούς. Σε πολλά κράτη, για να διασφαλιστεί ένα ελάχιστο επίπεδο επιβίωσης των εργαζομένων, υπάρχουν νόμοι που επιβάλλουν το κατώτατο επίπεδο μισθών.

Μια βασική αιτία των διαφορών στους μισθούς είναι οι μεγάλες διαφορές στους ανθρώπους – διαφορές που ανάγονται σε έμφυτα χαρακτηριστικά, δημιουργούνται όμως λόγω εκπαίδευσης και ειδίκευσης. Η απόφαση των ανθρώπων να επενδύσουν σε εκπαίδευση και να συσσωρεύσουν ανθρώπινο κεφάλαιο γίνεται με βάση την προσδοκία αύξησης της παραγωγικότητάς τους και, κατ' επέκταση, των μελλοντικών αμοιβών. Στην περίπτωση αυτή η διαφορά του μισθού μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί απόδοση της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο ή αντιστάθμισμα για την επιπλέον παραγωγικότητα της εργασίας που προσφέρουν οι σχετικά πιο μορφωμένοι.

4. Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί προϋποθέσεις αύξησης του βαθμού κινητικότητας και ευελιξίας στην αγορά εργασίας, με επίδραση στο ύ-

ψος του μισθού, καθώς συνδέεται με διάφορα φαινόμενα. Η ανάπτυξη των συγκοινωνιών και επικοινωνιών μειώνει τις αποστάσεις και δημιουργεί τη συνείδηση ότι όλοι οι κάτοικοι της γης ανήκουν σε ένα παγκόσμιο χωριό. Η κινητικότητα των εργαζομένων και των επιχειρήσεων αυξάνεται και αυτό έχει συνέπειες στη γεωγραφική εικόνα της παραγωγής και της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποίηση της γνώσης, η τυποποίηση της γνώσης και η ευκολότερη μεταφορά τεχνογνωσίας δημιουργούν θεωρητικά τη δυνατότατα της τεχνογνωσίας και της τεχνολογίας υπέρ της ανάπτυξης σε οποιονδήποτε χώρο και κλάδο.

Η ανάπτυξη των πολυεθνικών επιχειρήσεων και των δικτύων λειτουργεί υπέρ της μεγαλύτερης ευελιξίας των επιχειρήσεων και, κατά συνέπεια, της δημιουργίας κατατμημένων εσωτερικών αγορών εργασίας.

Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» εκφράζει την τάση των βιομηχανικών επιχειρήσεων και των χρηματαγορών για εξάπλωση σε οποιαδήποτε χώρα του πλανήτη. Βρισκόμαστε μπροστά στο φαινόμενο της διεθνοποίησης της καπιταλιστικής οικονομίας. Η παγκοσμιοποίηση συνιστά υπέρβαση των εθνικών οικονομιών. Ωστόσο, παρά την παγκοσμιοποίηση, οι εθνικές οικονομίες εξακολουθούν να είναι πολύ ισχυρές (π.χ. η αμερικανική οικονομία, η ιαπωνική, η γερμανική κ.λπ.).

Ο Όσκαρ Λαφονταίν και η Κρίστα Μύλλερ στο βιβλίο τους «Μη φοβάστε την παγκοσμιοποίηση» δεν δέχονται την ύπαρξη μιας πραγματικά παγκοσμιοποιημένης οικονομίας· όπως υποστηρίζουν, «το 70% των άμεσων επενδύσεων παγκοσμίως συγκεντρώνεται στη Δυτική Ευρώπη, τις Η.Π.Α και την Ιαπωνία. Αυτές είναι και οι χώρες προέλευσης του κεφαλαίου... Δημιουργείται δηλαδή μια αλληλοδιαπλοκή των οικονομιών στο τρίγωνο Η.Π.Α, Ιαπωνία και Δυτική Ευρώπη» (σελ. 81).

Η τάση των βιομηχανιών για έξοδο από το εθνικό έδαφός τους δεν προέρχεται από κοσμοπολίτικα συναισθήματα, αλλά από την επιθυμία των επιχειρηματιών να μειώσουν το κόστος παραγωγής των προϊόντων τους. Σε άλλες χώρες, ιδίως οικονομικά καθυστερημένες, εξασφαλίζουν οι επιχειρηματίες φτηνά εργατικά χέρια, μικρή φορολογία από το κράτος ή και απαλλαγή από τη φορολογία αυτή και, τέλος, δεν υποχρεώνονται να παίρνουν μέτρα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό ελαχιστοποιούν το κόστος παραγωγής και είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν εύκολα το διεθνή ανταγωνισμό.

Όταν μιλάμε όμως για παγκοσμιοποίηση στην εποχή μας, αμέσως σκεφτόμαστε το κεφάλαιο. Παγκοσμιοποιείται άραγε μόνο αυτό; Όμως αυτό ήταν πάντα παγκοσμιοποιημένο και οπωσδήποτε από την εμφάνιση του καπιταλισμού, στο 16ο αιώνα. Η θεωρία της καπιταλιστικής οικονομίας, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Adam Smith κατά τον 18ο αιώνα και από τον David Ricardo στις αρχές του 19ου αιώνα, βασίζεται ακριβώς στην υπόθεση της πλήρους κινητικότητας, παγκοσμιότητας και διεθνικότητας των παραγωγικών συντελεστών.

Μήπως άραγε αυτό που παγκοσμιοποιείται στην εποχή μας είναι η εργασία;

Τόσο οι ιστορικοί όσο και οι δημογράφοι γνωρίζουν καλά ότι τα μεταναστευτικά ρεύματα και οι μετακινήσεις εργαζομένων ξεπέρασαν κάθε όριο κατά το 19ο αιώνα, ώστε η σημερινή κινητικότητα να εμφανίζεται συγκριτικά ασήμαντη.

Η έννοια «παγκόσμιο σύστημα» δεν είναι πρωτόγνωρη στην οικονομική ιστορία. Από το 16ο αιώνα έχει συνδεθεί με τη σπουδή του βαθμού και της ποιότητας της διεθνούς ολοκλήρωσης, την ανάπτυξη των διεθνών ροών των παραγωγικών συντελεστών, και την εμβάθυνση του διεθνούς καταμερισμού της εργασίας και της παραγωγής. Η έννοια του παγκόσμιου συστήματος συνδέεται αναπότρεπτα με τη διεθνή εξειδίκευση της παραγωγής, με τη δυναμική της ανισομέρειας και όχι με την ομογενοποίηση, που υπονοείται στις μέρες μας.

Ποια είναι, όμως, η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην απασχόληση και την αγορά εργασίας και σε ποιο βαθμό μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των μισθών;

Θα μπορούσαμε να δεχτούμε ότι οι κοινωνίες του μέλλοντος θα βασίζονται όλο και λιγότερο στην ανθρώπινη εργασία, εάν είχε βρεθεί κάποιος τρόπος να αυξάνεται η παραγωγή, ο πλούτος και η συσσώρευσή του, ενώ παράλληλα να μειώνεται η ποσότητα της εργασίας που είναι αναγκαία για τη δημιουργία του.

Στην εποχή μας, ενώ είναι βέβαιο ότι η απασχόληση συρρικνώνεται και ο αριθμός των ανέργων διογκώνεται, και συνεπώς η ποσότητα της εργασίας στη παραγωγή μειώνεται, είναι εξίσου βέβαιο ότι το εθνικό προϊόν κινείται στα όρια της στασιμότητας, η παραγωγικότητα των εργαζομένων βρίσκεται σε πτωτική πορεία, ενώ, παράλληλα, εκδηλώνονται συμπτώματα άνευ προηγουμένου ευμάρειας στα ανώτερα εισοδηματικά στρώματα.

Τα ανώτερα εισοδήματα, ενώ θα μπορούσαν με τις παραγωγικές επενδύσεις να ωθήσουν την οικονομία σε μια γενικότερη αυξητική δύναμη, και προς όφελός τους και προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, σταθερά αποφεύγουν να ανταποκριθούν στην προσδοκία αυτή, επιδίδονται σε χρηματιστικές συναλλαγές και στην κερδοσκοπία, που έχουν αναχθεί σε αυτοσκοπό, στο όνομα της μεγάλης χίμαιρας που καλείται στις μέρες μας «παγκοσμιοποίηση».

Με την υπερβολική διόγκωση της χρηματιστικής σφαίρας και τη συναφή συρρίκνωση της πραγματικής, τα κέρδη έχουν αποσυνδεθεί από την παραγωγή και συνεπώς από την εργασία. Παρά τους φόβους, όμως, που εκφράζονται για το υποτιθέμενο τέλος της «εργασίας», η αλήθεια είναι ότι η ανθρώπινη εργασία εξακολουθεί να παραμένει η μοναδική πηγή πλούτου και κέρδους στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρά τη διεθνή κινητικότητα των κεφαλαίων, του χρήματος και των επενδύσεων στην εποχή μας, ο συντελεστής «εργασία» δεν μετακινείται με αυτή την ευκολία από χώρα σε χώρα σε αναζήτηση απασχόλησης.

Οι διεθνείς μετακινήσεις εργαζομένων σε αναζήτηση εργασίας, ακόμη και σε μια περιοχή ενσωματωμένη, όπως η Ευρώπη, δεν αφορούν πάνω από το 1% του εργαζόμενου πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι, παρά την απογείωση του χρήματος και του πλούτου στην εποχή μας, η εργασία παραμένει απαράκαμπτη προϋπό-

θεση δημιουργίας πλούτου μέσω των εργασιακών σχέσεων στο πλαίσιο της συνολικής κοινωνικής παραγωγικότητας. Η πλήρης απασχόληση του εργατικού δυναμικού συνιστά απαράκαμπτη συνθήκη όχι μόνο για λόγους κοινωνικούς, αλλά κυρίως για λόγους μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας του συνολικού οικονομικού συστήματος.

Η αναζήτηση ανταγωνιστικότητας δεν είναι δυνατόν να επιδιώκεται με συρρίκνωση των μισθών και του επιπέδου της απασχόλησης, εφόσον αυτό οδηγεί και τις δυο περιπτώσεις στη βαριάς μορφής αποδιοργάνωση της οικονομίας. Η θρυλούμενη στις μέρες μας ευελιξία της εργασίας και της απασχόλησης οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην αποσάθρωση των κοινωνιών, χωρίς παράλληλα να βελτιώνει τις οικονομικές επιδόσεις.

Το ελεύθερο εμπόριο και η ελεύθερη κίνηση του κεφαλαίου, η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, η ελαστική και «ισχνή» παραγωγή ευνοούν το διασυνοριακό ανταγωνισμό μεταξύ των μισθωτών. Όπως φαίνεται, η αγορά του «εμπορεύματος εργασία» διεθνοποιείται όλο και περισσότερο, επειδή διάφορες παραγωγές μεταφέρονται από τη μία χώρα στην άλλη ανάλογα με το πού υπάρχει χαμηλότερο κόστος. Θα ήταν, ωστόσο, λάθος να θεωρήσουμε ότι υπάρχει μια διεθνής αγορά για όλους τους μισθωτούς. Εργασίες που σχετίζονται με τεχνολογίες έντασης γνώσης και απαιτούν υψηλή εξειδίκευση πλήττονται λιγότερο από το διεθνή ανταγωνισμό των μισθωτών. Σε χώρες με χαμηλούς μισθούς δεν παρουσιάζεται αξιόλογος ανταγωνισμός που να διαθέτει τη δική του τεχνογνωσία. Στις βιομηχανικές χώρες πλήττονται από τη διεθνοποίηση οι λιγότερο ειδικευμένοι μισθωτοί. Τους είναι αδύνατον να ανταγωνιστούν τους εργαζόμενους στη Νοτιοανατολική Ασία ή την Ανατολική Ευρώπη.

Με άλλα λόγια, η ευκολία μετακίνησης μεγάλων βιομηχανικών μονάδων από χώρα σε χώρα και από ήπειρο σε ήπειρο αποσταθεροποιεί την απασχόληση στα κέντρα των παλιών βιομηχανικών μητροπόλεων, μειώνει τις αποδοχές και επιβάλλει αλλαγές στο καθεστώς των εργασιακών σχέσεων γεμίζοντας με ανασφάλεια τα παραδοσιακά εξασφαλισμένα εργατικά στρώματα της Δύσης. Περισσότερη δουλειά, λοιπόν, για τις φτωχές χώρες της περιφέρειας μπορεί να σημαίνει λιγότερη δουλειά, ανασφάλεια και ανεργία για τις χώρες της πρώην βιομηχανικής Δύσης.

Η υπερεθνική, λοιπόν, μορφή της επιχείρησης και η σύγχρονη μορφή παγκόσμιων δικτύων επηρεάζει ουσιαστικά και σε μεγάλο βαθμό την αγορά προϊόντων και υπηρεσιών, άμεσα και έμμεσα επηρεάζει και ελέγχει και την αγορά συντελεστών παραγωγής, άρα και την αγορά εργασίας. Αποτέλεσμα αυτών των μεταβολών είναι η αλλαγή στο είδος και στη μορφή της απασχόλησης.

Η ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών δημιουργεί ένα νέο προφίλ εργαζομένου με υψηλές απαιτήσεις τόσο όσον αφορά τη μόρφωση όσο και τη δημιουργικότητα και την κοινωνικότητα. Η εργασία μετασχηματίζεται, καθώς η γνώση οδηγεί στη μείωση των χειρωνακτικών εργασιών και στην εμφάνιση υπαλληλι-

κών και εξειδικευμένων επαγγελμάτων. Οι παλιές ειδικεύσεις, που απαιτούν φυσική δύναμη και επιδεξιότητα, δίνουν τη θέση τους σε νέες μορφές πνευματικής εργασίας. Δημιουργείται έτσι η ελίτ της γνώσης. Δημιουργούνται νέα ευέλικτα σχήματα απασχόλησης, τα οποία ευνοούνται από το σύγχρονο management και το τεχνολογικό περιβάλλον (π.χ. μερική απασχόληση, εργασία από απόσταση κ.λπ.)[4].

Με τη διεθνοποίηση των επιχειρήσεων οι μισθωτοί των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι επιχειρήσεις εντάσσονται άθελά τους στη διεθνή αγορά εργασίας. Η ισοπέδωση γίνεται προς τα κάτω. Οι χαμηλοί μισθοί και η μειωμένη κοινωνική προστασία υπερισχύουν.

Οι προειδοποιήσεις του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας δεν μπορούν να αλλάξουν τίποτε. Η παγκόσμια επιχείρηση επιζητεί, μέσω μεταφοράς των παραγωγικών μονάδων και της αδιάκοπης αύξησης της παραγωγικότητας, το μέγιστο κέρδος. Αυτή η έμμονη ιδέα την κάνει να παράγει εκεί όπου το κόστος των μισθών είναι χαμηλότερο και να πουλά εκεί όπου το επίπεδο ζωής είναι πολύ υψηλό. Στο Νότο η μεταφορά των παραγωγικών μονάδων αποσκοπεί στην απόκτηση κερδών μέσω της εκμετάλλευσης του πολύ φτηνού εργατικού δυναμικού. Στο Βορρά η αυτοματοποίηση, η ρομποτοποίηση και η νέα οργάνωση της εργασίας επιφέρουν μαζικές απολύσεις (downsizing), τραυματίζουν βαθιά τις αναπτυγμένες δημοκρατικές κοινωνίες – πόσο μάλλον που η καταστροφή εκατομμυρίων θέσεων εργασίας διόλου δεν αντισταθμίζεται με τη δημιουργία νέων θέσεων σε άλλους τομείς.

Η Rosabeth Moss Kanter, πρώην διευθύντρια της Harvard Business Review και συγγραφέας του βιβλίου *The world Class,* προειδοποίησε: «Πρέπει να δημιουργήσουμε εμπιστοσύνη στους μισθωτούς και να οργανώσουμε τη συνεργασία μεταξύ των επιχειρήσεων, ώστε οι τοπικές κοινότητες, πόλεις και επαρχίες να ωφεληθούν από την παγκοσμιοποίηση. Διαφορετικά, θα βρεθούμε αντιμέτωποι με κοινωνικά κινήματα όπως δεν τα είδαμε από το τέλος του Β' παγκόσμιου πολέμου».

Αυτός είναι και μεγάλος φόβος του Persy Barnevik, διευθυντή της Asea Brown Boveri (ABB), μιας από τις κυριότερες επιχειρήσεις ενέργειας στον κόσμο, ο οποίος έκρουσε τον κώδωνα του κινδύνου: « Εάν οι επιχειρήσεις δεν ανταποκριθούν στις προκλήσεις της φτώχειας και της ανεργίας, οι εντάσεις μεταξύ των κατεχόντων και μη κατεχόντων θα αυξηθούν και θα έχουμε σοβαρή έκρηξη της τρομοκρατίας και της βίας».

«Η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί στις βιομηχανικές μας δημοκρατίες ένα είδος υποβαθμισμένου κοινωνικού στρώματος φτωχών και απογοητευμένων ανθρώπων», λέει ο Αμερικανός πρώην υπουργός Εργασίας, και ζητά οι επιχειρή-

4. Φώκιαλη, Π., 2004, *Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην κοινωνία της πληροφορίας*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Μ.Σ.

σεις που απέτυχαν στις υποχρεώσεις τους απέναντι στους πολίτες, μειώνοντας τον αριθμό των μισθωτών τους, να υφίστανται κυρώσεις από το κράτος και να καλούνται να πληρώνουν επιπλέον φόρο.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το φαινόμενο «παγκοσμιοποίηση» έχει επιφέρει αλλαγές στην οργάνωση εργασίας, οι οποίες προέκυψαν κατά κύριο λόγο ως στρατηγικές του κεφαλαίου για μείωση του κόστους εργασίας και αντίστοιχη αύξηση των κερδών στα πλαίσια των νέων συνθηκών.

Σε αυτές τις νέες συνθήκες η παγκοσμιοποιημένη αγορά δεν μπορεί να διασφαλίσει την ικανοποιητική κατανομή των πάντων, των αγαθών, των υπηρεσιών, των κοινωνικών αναγκών, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των δημοκρατικών δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Στις συνθήκες αυτές, ο υποτιθέμενος μονόδρομος της απαράκαμπτης προσαρμογής των κοινωνιών στην παγκοσμιοποίηση επιβάλλεται αυταρχικά, δεσποτικά, εκτός δημοκρατικών διαδικασιών, χωρίς στοιχειώδη πολυφωνία και διάλογο, με σημαία την κυρίαρχη και μοναδική σκέψη. Με το πρόσχημα ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις, πως ό,τι ήταν να ειπωθεί ειπώθηκε ήδη, ότι η παγκοσμιοποίηση δεν αφήνει περιθώρια χειρισμών στα κράτη-έθνη και στην πολιτική, καταλύεται ουσιαστικά η βάση της δημοκρατίας και της δημοκρατικής έκφρασης, η έννοια της δημοκρατικής πολυφωνίας και του διαλόγου, προς όφελος του μονόδρομου και της μοναδικής σκέψης, της υποταγής των πολιτών στη γραμμή που εκπέμπουν οι αγορές εμπορευμάτων, νομισμάτων και χρηματιστικών τίτλων.

Βιβλιογραφία

Borias, George J., *Τα οικονομικά της εργασίας*, Κριτική, 2003.

Chomsky, Noam, *Η χειραγώγηση των μαζών: Συνεντεύξεις με τον David Barsamian* (μτφρ. Θεολ. Βουλγαρίδης), Scripta, Αθήνα 1997.

Kaplan, Robert, *Η επερχόμενη αναρχία*, Ροές, 2000.

Samuelson, P. A. – Nordhaus, W. D., *Οικονομική*, τόμος Α' (μτφρ. Ν. Σταματάκης και Θ. Αθανασίου), Παπαζήσης, Αθήνα 2000.

Βεργόπουλος, Κ., *Παγκοσμιοποίηση η Μεγάλη Χίμαιρα*, «Νέα Σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999.

Καραντινός, Δ. – Κεπετζοπούλου, Μ. – Μουρίκη, Α., «Το θεσμικό πλαίσιο ρύθμισης της αγοράς εργασίας», *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, τ. 18, Απρίλιος 2000.

Κατσανέβας, Θ., *Οικονομικά της εργασίας και εργασιακές σχέσεις*, Σταμούλης, Αθήνα 1998.

Μουρίκη, Α., *Συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κύκλος Διεπιστημονικών Μαθημάτων Φύλου και Ισότητας, 2005.

Ρώμας, Χ. (επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση*, 2001.

Πετρινιώτη, Ξ., *Αγορές εργασίας, οικονομικές θεωρίες και έρευνες*, Παπαζήση, Αθήνα 1989, σελ. 289-391.

Σπυρόπουλος, Γ., *Εργασιακές σχέσεις. Εξελίξεις στην Ελλάδα, την Ευρώπη και τον διεθνή χώρο*, Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα 1998.

Φίλιας, Β., *Προβληματισμοί και επισημάνσεις ΙΙ*, Ι. Σιδέρης, Αθήνα 1998.

Φώκιαλη, Π., «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην κοινωνία της Πληροφορίας», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Μ.Σ., 2004.

Μασσαλάς, Χρήστος Β., Άρθρα στην Εφημερίδα *«Τα Νέα»*, Φεβρουάριος 2000-Αύγουστος 2001 (Τρίτη Άποψη).

Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου

Ελένη Γκονέλα
Σχολική Σύμβουλος

1. Εισαγωγικά

«Κατ' οίκον εργασίες (Κ.Ο.Ε.) ονομάζουμε τις εργασίες εκείνες που αναθέτει ο δάσκαλος στους μαθητές για το σπίτι. Πρόκειται, δηλαδή, για εργασία που συμπληρώνει την εργασία του σχολείου στο σπίτι.

Κατά γενική εκτίμηση οι Κ.Ο.Ε. αποτελούν ένα από τα σοβαρά, ανοιχτά εκπαιδευτικά θέματα, που εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρο, ένα από τα προβλήματα της Διδακτικής που δεν έχει ακόμα απαντηθεί. Χρειάζεται όμως να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί με υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: Πολιτεία, ειδικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές (Παπαγρηγορίου, 2003).

Οι Κ.Ο.Ε. αποτελούν ένα παγκόσμιο, διαχρονικό πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου. Είναι αλήθεια ότι οι Κ.Ο.Ε. προκαλούν αρκετές ανησυχίες, λόγω της αύξησης της ποσότητας και της συχνότητας με την οποία δίνονται στους μαθητές από τους δασκάλους (μεγάλος αριθμός φωτοτυπιών), αλλά και γιατί οι γονείς αρέσκονται στις πολλές Κ.Ο.Ε. «πιέζοντας» με διάφορους τρόπους τους εκπαιδευτικούς ή «αξιολογώντας» τους, κάποιες φορές, από την ποσότητα των Κ.Ο.Ε. που αναθέτουν. «Στους γονείς αρέσει εκείνος ο εκπαιδευτικός που αναθέτει στους μαθητές πολλές και δύσκολες Κ.Ο.Ε.», διαπίστωσε στην έρευνά του ο Δ. Χατζηδήμου (1995).

Οι Κ.Ο.Ε. είναι από τις πολύ συνήθεις αλλά και αποτελεσματικές μορφές διασφάλισης και αξιοποίησης του αποτελέσματος της μάθησης. Για την πραγματοποίησή τους ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές και φύλλα εργασίας.

Στην παραδοσιακή Διδακτική ή στη Διδακτική του Αντικειμένου οι Κ.Ο.Ε. έχουν μια καθαρά ελεγκτική λειτουργία, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την αποτελεσματικότητά τους. Στην κατεύθυνση της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα, που σχετίζονται: πρώτο, με τη δυνατότητα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδακτικής διαδικασίας, γεγονός που απαιτεί προσοχή από τον εκπαιδευτικό κατά τη σύ-

νταξή τους και, δεύτερο, με τη δυνατότητα διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου του μαθητή (Κοσσυβάκη, 2003).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις οι οποίες σχετίζονται με τις Κ.Ο.Ε. είναι οι εξής πέντε (Κουλουμπαρίτση, 2003):

2. Εκπαιδευτικοί παράγοντες

Οι μαθητές μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιδιώκεται να αποκτήσουν δεξιότητες «διά βίου μάθησης», που θα τους παρέχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν μόνοι τους τις Κ.Ο.Ε.

3. Σχολικοί παράγοντες (σε τρία επίπεδα)

α. Σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας – Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Οι Κ.Ο.Ε. λειτουργούν συνδετικά μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ο Σχολικός Σύμβουλος, που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τις σχολικές μονάδες, συζητάει με τους εκπαιδευτικούς, παρακολουθεί την πρακτική τους, βλέπουν μαζί τα αποτελέσματα και αναλόγως προσδιορίζονται οι Κ.Ο.Ε..

β. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας – Ο ρόλος του Διευθυντή

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητο να προσδιορίζει το θέμα των Κ.Ο.Ε. Ο Διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ποσότητα, τη συχνότητα και την ποιότητα των Κ.Ο.Ε., να συντονίζει τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και να τους καλεί σε συζητήσεις, ώστε, με την ανταλλαγή απόψεων, να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν καλύτερη χρήση των Κ.Ο.Ε., με επίτευξη ισορροπίας μεταξύ αυτών και των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, να ενημερώνει και να εξηγεί στους γονείς τι συμβαίνει με τις Κ.Ο.Ε. Στο Ολοήμερο Σχολείο είναι σκόπιμο να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών (πρωινής και απογευματινής ζώνης).

γ. Σε επίπεδο σχολικής τάξης – Ο ρόλος του Δασκάλου

Κάθε δάσκαλος στην τάξη του είναι βασικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς να συζητήσει με τους μαθητές του σχετικά με τις Κ.Ο.Ε. (ποσότητα, συχνότητα, τρόπος διεκπεραίωσής τους...). Οι Κ.Ο.Ε. είναι κοινές για όλους τους μαθητές. Η ετοιμασία τους από το δάσκαλο θα γίνεται με βάση το μέσο μαθητή, ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους. Οφείλει να τις διορθώνει επισημαίνοντας τις δυσκολίες των μαθητών και με βάση τις διορθώσεις να γίνεται επανορθωτική διδασκαλία. Είναι δε σκόπιμο ο δάσκαλος να εξηγεί και να προτείνει στους γονείς τρόπους με τους οποίους θα βοηθούν τα παιδιά τους – ειδικά στην Α' τάξη.

4. Κοινωνικοί παράγοντες. Ο ρόλος των γονέων

Οι γονείς διακατέχονται από άγχος και αγωνία για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιχειρούν να τα βοηθήσουν, αλλά είτε από άγνοια είτε από υπέρμετρο ζήλο αντί βοήθειας προξενούν –χωρίς να το επιθυμούν– αναστάτωση και προβλήματα σε όλη την οικογένεια και ειδικά στον μαθητή. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζουν αδυναμία να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Εδώ, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει φοίτηση του μαθητή στο Ολοήμερο Σχολείο. Γενικά, ο ρόλος των γονέων θα πρέπει να είναι περισσότερο υποστηρικτικός και λιγότερο διδακτικός.

5. Παιδαγωγικο-ψυχολογικοί παράγοντες

Οι Κ.Ο.Ε., για να φέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην *ηλικία* τους (στις *μικρές τάξεις*, λίγες σε συχνότητα και μικρής χρονικής διάρκειας – στις *μεγάλες τάξεις*, περισσότερες και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας), αλλά και στις *ικανότητές* τους.

Τελικός στόχος θα είναι να ολοκληρώνονται από το μαθητή χωρίς να στερηθεί τον ελεύθερο απογευματινό του χρόνο. Άρα, θα είναι απλές. Ιδανικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι να έχουν οι Κ.Ο.Ε. εξατομικευμένο χαρακτήρα, σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

6. Διδακτικοί παράγοντες

Οι Κ.Ο.Ε., εκτός της μαθησιακής επίδοσης, επιδρούν θετικά και στην απόκτηση υπευθυνότητας του μαθητή σχετικά με τη μελέτη, τη μόρφωσή του και τις σχολικές του υποχρεώσεις. Η δυσκολία τους κλιμακώνεται από τάξη σε τάξη. Στις μικρές τάξεις ανταποκρίνονται στην *ανάπτυξη δεξιοτήτων* των μαθητών, ενώ στις μεγάλες στην *κατάκτηση γνώσεων* και στην *προετοιμασία* για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Γυμνάσιο).

Για τις Κ.Ο.Ε. έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορα *ερωτήματα*:

- Πού αρχίζουν και πού σταματούν οι εργασίες στο σπίτι;
- Πώς μπορεί το σχολείο να τις προσδιορίσει ποσοτικά;
- Θα είναι μια προσπάθεια να διατηρηθεί η επαφή του μαθητή με το σχολείο ή θα είναι ανεξέλεγκτες και θα δημιουργήσουν αδιέξοδα σε μαθητές και γονείς;
- Ποιος επεξηγεί ό,τι δεν έχει κατανοηθεί από τον μαθητή για τη συμπλήρωσή τους;
- Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών ή των γονέων;
- Για ποιον δίνονται και χρειάζεται να δίνονται κάθε μέρα;
- Το περιεχόμενό τους είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στον μαθητή;
- Ποια είναι η επίσημη θέση του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Κ.Ο.Ε.;

Οι Κ.Ο.Ε. είναι ένα θέμα που θα πρέπει να συζητηθεί ευρέως στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ίσως και να συνδέεται και με την αποσαφήνιση των ρόλων σχολείου και οικογένειας.

Τι συμβαίνει λοιπόν με τις Κ.Ο.Ε.; Το πρόβλημά τους –μεταξύ άλλων, του σημερινού, αγχωτικού και ανταγωνιστικού σχολείου– φαίνεται από τη διχογνωμία που επικρατεί και εστιάζεται στα εξής:

- αν επιδρούν θετικά ή αρνητικά στους μαθητές,
- αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεσή τους,
- αν πρέπει να ανατίθενται ή όχι και πώς.

Οι απόψεις διχάζονται. Ερευνητές και παιδαγωγοί έχουν οξύτατες αντιπαραθέσεις για τη χρησιμότητά τους ή μη. Αυτή η επιστημονική αντιπαράθεση δίνει εκρηκτικές διαστάσεις στο όλο πρόβλημα, παιδαγωγικές, διδακτικές και κοινωνικές.

Το θέμα των Κ.Ο.Ε. πρέπει να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη παιδαγωγική ευαισθησία και με βάση τις αρχές της διδακτικής δεοντολογίας και το δικαίωμα του γονέα να βοηθήσει και του μαθητή να βοηθηθεί. Θεωρητικά, υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία διαφορετικές απόψεις για τη χρησιμότητά τους. Η συζήτηση μεταξύ των ειδικών (παιδαγωγών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών) σχετικά με τις Κ.Ο.Ε. σχηματοποιείται σήμερα σε *τρεις διαφορετικές απόψεις*, σε *τρία ρεύματα:*

α. *των υποστηρικτών (υπέρμαχων),* οι οποίοι είναι της άποψης ότι οι Κ.Ο.Ε. εξυπηρετούν παιδαγωγικούς σκοπούς και πρέπει να δίνονται. Προβάλλουν τα *πλεονεκτήματά* τους:

- Ενισχύουν και ισχυροποιούν τις ίσες ευκαιρίες του εκπαιδευτικού συστήματος
- Εξατομικεύουν τη διαδικασία της μάθησης
- Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους
- Διαπαιδαγωγούν τους μαθητές στην αυτοδυναμία, στη δημιουργικότητα και στην υπευθυνότητα
- Συντελείται εμπέδωση δεξιοτήτων στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (τρισδιάστατος μαθητής)
- Οικοδομούν ένα maximum εφοδίων στον μαθητή μέσα από το μοντέλο της αθροιστικής μάθησης
- Είναι ένας τρόπος διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών
- Εμποδίζουν την αποξένωση σχολείου και οικογένειας, γιατί κρατούν συνεχώς σε επικοινωνία τους δύο πόλους που επηρεάζουν τον μαθητή

β. *των πολεμίων (επικριτών),* οι οποίοι επιμένουν ότι καταπατούνται τα δικαιώματα του μαθητή για ψυχαγωγία και ανάπαυση κατά τον ελεύθερο χρόνο του. Αναφέρουν τα *μειονεκτήματά* τους:

- Περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

- Δεν λαμβάνουν υπόψη την ατομικότητα των μαθητών και έτσι δεν ανταποκρίνονται σε όλους
- Συμβάλλουν στην αύξηση της ανισότητας (καλοί και αδύνατοι μαθητές)
- Επιβαρύνουν και επιδρούν αρνητικά στην οικογένεια των μαθητών
- Είναι αναποτελεσματικές, γιατί δεν υπόκεινται σε αξιολόγηση με ανατροφοδότηση ούτε υπάρχει εξατομικευμένη διόρθωση
- Χρησιμοποιούνται και ως μέσον επιβολής ποινής
- Προκαλούν απογοήτευση αλλά και άγχος στους μαθητές
- Διαταράσσουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας

γ. *Αυτών που δέχονται την ανάθεσή τους με μεταρρυθμίσεις,* οι οποίοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν Κ.Ο.Ε., αλλά είναι απαραίτητο να περιοριστεί η ποσότητά τους και να βελτιωθούν στην πράξη.

Όλοι όμως συμφωνούν ως προς τη *φύση* και το *σκοπό* των Κ.Ο.Ε., ότι, δηλαδή:

α. Είναι εργασία που συμπληρώνει την εργασία του σχολείου

β. Περιλαμβάνει έναν αριθμό δραστηριοτήτων (επαναλήψεις, ανακεφαλαιώσεις διδαχθέντων, προπαρασκευή για μελλοντικές εργασίες του σχολείου...)

γ. Βοηθούν τον δάσκαλο να αντιμετωπίσει τις ελλείψεις των μαθητών και να εξισώσει –κατά το δυνατόν– την απόδοση των μαθητών και τη συμπλήρωση της ατελείωτης εργασίας του σχολείου. Δηλαδή, προβάλλουν τα *υπέρ* και τα *κατά* των Κ.Ο.Ε.

Στην *ελληνική βιβλιογραφία,* αρκετοί παιδαγωγοί προσπάθησαν να οριοθετήσουν το πρόβλημα των Κ.Ο.Ε. με *εργασίες* και *έρευνες*. Η *έρευνα του Δ. Χατζηδήμου* «Οι Κ.Ο.Ε. από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων» (1995) διαπίστωσε τα εξής: 1) Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς στη μεγάλη τους πλειονότητα έχουν θετική στάση απέναντι στο θέμα της ανάθεσης των Κ.Ο.Ε. 2) Οι γονείς προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που αναθέτουν πολλές εργασίες. 3) Παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ως προς την ανάθεση Κ.Ο.Ε. τα Σαββατοκύριακα και τις γιορτές. 4) Τις Κ.Ο.Ε. υποστηρίζουν γονείς μαθητών μικρών ηλικιών. 5) Η αποδοχή και υποστήριξη των Κ.Ο.Ε. στα ιδιωτικά σχολεία είναι αυξημένη και απαιτητή, ενώ στα δημόσια είναι αντιστρόφως ανάλογη της σχολικής τάξης.

Έρευνα των εκπαιδευτηρίων «Ο Πλάτων», υπό την αιγίδα του Κέντρου Πειραματικής Παιδαγωγικής, με θέμα «Οι σχολικές εργασίες στο σπίτι» (Αθήνα 1997-98), έδειξε ότι: 1) οι μαθητές θέλουν να διατηρηθούν οι Κ.Ο.Ε. ως έχουν σε ποσότητα και σε ποιότητα (88%), 2) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι Κ.Ο.Ε. βοηθούν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών (69,6%) και 3) οι γονείς τις αποδέχονται ως έχουν (92,6%).

Έρευνα της Φ. Κοσσυβάκη (2002α) με θέμα «Η κρίση του σχολείου στην κρίση των μαθητών και ο ρόλος των σχολικών εργασιών» έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες για το σπίτι κυρίως σε *κύρια* και ελάχιστα σε *δευτε-*

ρεύοντα μαθήματα. Ο τρόπος της ανάθεσής τους, δηλ. ασκήσεις από τα σχολικά εγχειρίδια που δεν ολοκληρώθηκαν στο σχολείο, αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα, δεδομένου ότι στο πνεύμα της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου οι Κ.Ο.Ε. οφείλουν να διασφαλίζουν τη διαφοροποίηση και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών για δημιουργική απασχόληση.

Και στην *ξενόγλωσση βιβλιογραφία* οι σχετικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα των Κ.Ο.Ε. διαμορφώνουν μια αντιφατική και συγκεχυμένη εικόνα. Ο Γερμανός συγγραφέας και ερευνητής Rolf Winkeler στην ερευνητική του εργασία Hausafgaben in der Schule (εργασίες στο σπίτι και στη σχολική πράξη) αναφέρει ότι η πλειονότητα των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών θεωρούν τις Κ.Ο.Ε. αναγκαίες για τη σχολική πράξη και αναγνωρίζει τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζουν αυτές στη μάθηση των μαθητών. Επισημαίνει την έλλειψη μιας διδακτικής θεωρίας γύρω από τις Κ.Ο.Ε. καθώς και την ύπαρξη μιας διάχυτης άποψης ότι οι Κ.Ο.Ε. καλύπτουν μια αναγκαιότητα που δεν έχει πλήρως επιβεβαιωθεί, τουλάχιστον στον ερευνητικό χώρο.

Το ερώτημα σχετικά με την ανάθεση ή μη των Κ.Ο.Ε. δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Κάθε εκπαιδευτικός, όμως, θα πρέπει να γνωρίζει το θεσμικό πλαίσιο και τις εγκυκλίους τις σχετικές με το θέμα των Κ.Ο.Ε. και να ανταποκρίνεται ανάλογα.

Οι Κ.Ο.Ε. πρέπει να έχουν τα εξής γνωρίσματα:

- Να είναι καλά προετοιμασμένες, ώστε να ανταποκρίνονται κάθε φορά στη διδακτική και μαθησιακή επιδίωξη, χωρίς να ωθούν σε αντιγραφές και απομνημονεύσεις.
- Να έχουν ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους, για να μην προκαλούν άγχος στο μαθητή και αναστάτωση στο σπίτι.
- Να ετοιμάζονται από τον εκπαιδευτικό με βάση τον μέσο μαθητή, από άποψη δυσκολίας και διάρκειας.
- Να υπάρχει χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης, π.χ., Α′ και Β′ τάξεις: 10-15′, Γ′ και Δ′: 20-30′, Ε′ και ΣΤ′: 30-45′, με σεβασμό στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.
- Να δίνονται διευκρινίσεις και σαφείς οδηγίες στους μαθητές για την εκτέλεσή τους, να είναι σύντομες και να ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό.
- Να είναι προφορικές ή γραπτές και να συμβάλλουν στην άσκηση των αναγκαίων δεξιοτήτων.
- Να καθιερωθεί τετράδιο εργασιών ή ντοσιέ, το οποίο θα αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης.

Οι Κ.Ο.Ε., πέραν των άλλων, είναι στα χέρια του εκπαιδευτικού και ένας *δείκτης αξιολόγησης* του γνωστικού επιπέδου των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά τη βασική παιδαγωγική αρχή, ότι δηλαδή, όσο καλύτερα προετοιμασμένος είναι για τη διδασκαλία του, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η διδασκαλία και, επομένως, τόσο λιγότερες και πιο αποτελεσματικές εργασίες αναθέτει. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται

να επιλύουν οι ίδιοι τις εργασίες, πριν δοθούν στους μαθητές, για να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες και τη διάρκεια της διεκπεραίωσής τους.

7. Ολοήμερο σχολείο και Κ.Ο.Ε.

Τελικά, πώς θα ήταν σκόπιμο να αντιμετωπιστεί το ζήτημα σχετικά με τις Κ.Ο.Ε.; Θα καταργηθούν; Θα ανατίθενται ως έχουν; Θα αλλάξει ο τρόπος διεκπεραίωσής τους;

Μία *εναλλακτική λύση* είναι το Ολοήμερο Σχολείο (Ο.Σ.), που από τη φιλοσοφία του προσφέρεται για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος σχετικά με τις Κ.Ο.Ε. Το Ο.Σ. καλείται σήμερα να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των Κ.Ο.Ε.:

- δημιουργώντας θετικό συναισθηματικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών-μαθητών και μαθητών-μαθητών·
- αποφεύγοντας τη «σχολειοποίηση» στην προετοιμασία-μελέτη και δραστηριοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνοντας ευχάριστη και ελκυστική την παραμονή τους στο σχολείο·
- εξισορροπώντας την πίεση της οικογένειας, που δημιουργείται από την επιθυμία των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά·
- διεκπεραιώνοντας τις Κ.Ο.Ε. στο χώρο του σχολείου, χωρίς να αναθέτει ο δάσκαλος του Ο.Σ. άλλες για το σπίτι.

Για να μπορέσει, όμως, το Ο.Σ. να υπερνικήσει τα προβλήματα που προκύπτουν από τις Κ.Ο.Ε. και για να καταστεί δυνατόν αυτές να επηρεάσουν θετικά και αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών, τη σχολική επίδοση και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις ικανότητες, τις ελλείψεις και τις δυσκολίες των μαθητών του, να ξεχωρίζει ποιες εργασίες προκαλούν το ενδιαφέρον ή είναι αδιάφορες στους μαθητές, και να αναθέτει όχι πάντα της ίδιας μορφής εργασίες, αλλά διαφοροποιημένες, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Το Ο.Σ. μπορεί να βοηθήσει στο θέμα των Κ.Ο.Ε. όταν ο αριθμός των Κ.Ο.Ε. που δίνονται από τον δάσκαλο της τάξης είναι περιορισμένος και υπάρχει βοήθεια και επίβλεψη από τον δάσκαλο του Ο.Σ., ο οποίος πρέπει να είναι σωστά προετοιμασμένος και να κινείται βάσει ενός ακριβούς προγραμματισμού για τη διεκπεραίωσή τους, μέσα από τις πολλές δυσκολίες που αναφύονται στη λειτουργία του Ο.Σ.

8. Διεκπεραίωση των Κ.Ο.Ε. στο Ολοήμερο Σχολείο

Διεκπεραίωση των Κ.Ο.Ε. στο Ο.Σ. επιτυγχάνεται μέσα από κατάλληλα προγράμματα μελέτης, όπου δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (κατά ομάδες, εξατομικευμένη, κατά ζεύγη μαθητών, αλληλοδιδακτική...), ώστε να επιτευχθεί η διερευνητική μάθηση, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, να αναπτυχθεί η μεταβίβαση της μάθησης καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών για τη

λύση ενός προβλήματος. Όμως, οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας θα πρέπει να χαλαρώνει τους μαθητές, στους οποίους έχει ήδη επέλθει η κόπωση από το πρωινό πρόγραμμα. Ο προσεκτικός προγραμματισμός και σχεδιασμός των διδακτικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό του Ο.Σ., η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς της κανονικής τάξης και η ενημέρωσή τους από εκείνον για τις Κ.Ο.Ε. θα βοηθήσουν στη σωστή διεκπεραίωσή τους.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει το χρόνο στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές θα διεκπεραιώσουν τις Κ.Ο.Ε. (εκείνες που έχει σημειώσει ο δάσκαλος του πρωινού ωραρίου στο βιβλίο ή τετράδιο των μαθητών). Με την καθοδήγηση του δασκάλου οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές και τις Κ.Ο.Ε. θα κατανοήσουν συμπληρώνοντάς τες και θα αναπτύξουν τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που έχει ως στόχο να τους διδάξει το Ο.Σ. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα μέσα διδασκαλίας και το εποπτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί.

Στο Ο.Σ. και στο χρόνο που διατίθεται για την «Προετοιμασία-Μελέτη» διεκπεραιώνονται οι Κ.Ο.Ε. των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η διεκπεραίωση των Κ.Ο.Ε. όλων των μαθημάτων στο Ο.Σ. θα σηματοδοτήσει το «κλείσιμο της σάκας» του μαθητή, δηλαδή ο μαθητής με τη λήξη του προγράμματος του Ο.Σ. θα είναι έτοιμος ως προς όλες τις εργασίες του, ώστε να υπάρχει ελεύθερος χρόνος για άλλες δραστηριότητές του. Ευελπιστούμε ότι το Ο.Σ. με τη συνεχή βελτίωση στην πορεία του θα φτάσει στο σημείο να «κλείνει» τη σάκα του μαθητή.

Με τη σημερινή του λειτουργία ο πολλά υποσχόμενος θεσμός του Ο.Σ. κινδυνεύει να υπονομευτεί από την «κατάχρηση» των Κ.Ο.Ε. Δίνονται πολλές και απρογραμμάτιστες Κ.Ο.Ε. και αυτό μπορεί να οδηγήσει στη συρρίκνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας στο Ο.Σ., στην αισθητή απόκλιση από το αναλυτικό πρόγραμμα και στη σχολειοποίηση τού χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο για την ολοκλήρωσή τους.

Η *αποτελεσματικότητά* τους εξαρτάται από παράγοντες όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος που διατίθεται για τη διεκπεραίωσή τους, η πληθώρα φωτοτυπιών με Κ.Ο.Ε. που δίνονται από τους δασκάλους του πρωινού ωραρίου, οι περισσότερες από τις οποίες δεν είναι ενδιαφέρουσες στους μαθητές, και η έλλειψη σωστής και προσεκτικής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού.

Η *αποτελεσματικότητά* τους επιτυγχάνεται όταν δίνονται από τον δάσκαλο στους μαθητές σαφείς, ακριβείς, πλήρεις και κατάλληλες οδηγίες για την εκτέλεσή τους, αφού πρώτα εκείνος τις ετοιμάσει προσεκτικά, εξυπηρετώντας παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς. Απαραίτητα στοιχεία είναι ο προσεκτικός έλεγχός τους και η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Η διεκπεραίωση των Κ.Ο.Ε., λοιπόν, είναι μία από τις βασικές επιδιώξεις του Ο.Σ., αλλά όχι η μοναδική. Θα δοθεί έμφαση σε αυτές, χωρίς να παραμεληθεί

το υπόλοιπο πρόγραμμα. Για να διαφυλάξουμε το Ο.Σ., θα πρέπει να συνηγορήσουμε στον εξορθολογισμό των Κ.Ο.Ε., δηλαδή να είναι περιορισμένες και να ολοκληρώνονται μέσα στο χρόνο που προβλέπεται γι' αυτές. Όμως, το ερώτημα που παραμένει ακόμα μετέωρο είναι ποιες κατηγορίες μαθητών ωφελούνται περισσότερο από τις Κ.Ο.Ε. και σε ποια συγκεκριμένα μαθήματα.

Οι Κ.Ο.Ε. έχουν ακλόνητα ερείσματα στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές σε ένα μεγάλο ποσοστό.

Τι θα γίνει, λοιπόν, με τις Κ.Ο.Ε., που είναι το καθημερινό «ψωμί» για χιλιάδες μαθητές και δασκάλους;

- είναι χωρίς αποτελεσματικότητα;
- ενισχύουν και ισχυροποιούν το εκπαιδευτικό σύστημα;
- περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού;
- εμποδίζουν την ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας;

Πώς όλα αυτά θα εναρμονιστούν, θα ισορροπήσουν, με σκοπό το βέλτιστο αποτέλεσμα για τους μαθητές, με τη διατήρηση μιας συνεχούς –αλλά άνετης και ξεκούραστης– επικοινωνίας των δύο πόλων (σχολείου και σπιτιού);

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρετός, Γ. (2002): Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Π.Ι. – Ο.Ε.Δ.Β.), Αθήνα.

Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ. (1997): *Τα αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.

Καΐλα, Μ. (1999): *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*, έκδοση της ιδίας, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003): *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα.

Κουλουμπαρίτση, Αλ. (2003): *Οι Κ.Ο.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα.

Λουκέρης, Δ. – Μαρκαντωνάτου, Α. (2004). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως Εκπαιδευτική Καινοτομία*, Ατραπός, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000): *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004): *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ξανθάκου, Π. – Παπαναούμ, Ζ. (2000): *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Action Α.Ε., Θεσσαλονίκη.

Ο.Ε.Δ.Β. – Π.Ι. (2002): *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*.

Παπαγρηγορίου, Γ. (2003): *Οι «κατ' οίκον» εργασίες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου* (εισήγηση), Αθήνα.

Παπάς, Α. (1990): *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, Βιβλία για Όλους, Αθήνα.

Παπάς, Αθ. (2000): *Σχολική παιδαγωγική*, τ. Α' (έκδοση του ιδίου), Αθήνα.

Παπάς, Αθ. (2002): *Οι σχολικές εργασίες στο σπίτι, οι «κατ' οίκον» εργασίες*, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (2001): *Ολοήμερο Σχολείο. Μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής*.

Πυργιωτάκης, Ι. – Χανιωτάκης, Ν. – Θωίδης, Γ.: «Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού». Στο: *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., Αθήνα.

Ταρατόρη-Τσαλτακίδου, Ελ. (1999): *Σχεδιασμοί μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τριλιανός, Αθ. (1997): *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, έκδοση του ιδίου, Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Αθ. (1998): *Η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, έκδοση του ιδίου, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2002): *Συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο, Σχ. Έτος 2002-03*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2003): *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού*.

Φλουρής, Γ. (1995): *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, έκδοση Β', Γρηγόρη, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Ιω. (2000): *Γνώθι το CURRICULUM*, Ατραπός, Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δημ. (2001): *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Μια ερευνητική προσέγγιση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χατζηθεολόγου, Α. (2003): *Η προετοιμασία και η μελέτη στα προγράμματα του Ολοήμερου Σχολείου* (εισήγηση), Αθήνα, 8-9 Απριλίου 2003.

Ξενόγλωσση

Baker, K.O. – Zimmermann, P. (1989): *Jugend, Joystick, Music-Box. Die Medienwelt Jugendlicher in Schule und Freizeit*.

Hoy, W.K. *et al.* (1991): *Open schools/Healthy schools: Measuring organisational climate*, Sage, Newburg Park.

Massialas, B. – Zenin, J. (1975): *Η δημιουργική εργασία στο Σχολείο* (μτφρ. Κ. Τσιμπούκη), Αθήνα.

Postmann, N. (1989): *Das Verschwinden der kindheit*.

Zielinski, W. (1998): *Lernschwierige*.

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό

Γεώργιος Γιαννόπουλος
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα από το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι στο σημερινό σχολείο αντικείμενο της μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, η οποία μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζεται ως γνώση στον μαθητή από τον δάσκαλο, αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι στα παιδιά που παρουσιάζουν αυτισμό, ακόμα και σε εκείνα που ο αυτισμός τους μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger), οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένες. Παρά το γεγονός ότι πιθανόν περιορισμοί και ατέλειες σε γνωστικούς μηχανισμούς μπορούν να δώσουν εξήγηση όσον αφορά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά αυτά και στα τυπικώς αναπτυσσόμενα, ωστόσο δεν εξηγείται πλήρως η ποικιλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των παιδιών αυτών.

Η περίπτωση που εξετάζουμε και αντιμετωπίζουμε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή αναφέρεται σε ένα μαθητή ο οποίος έχει διαγνωστεί ότι έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ενώ δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες γνωστικές αδυναμίες-προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός μπορεί να συμμετέχει κατά κάποιο τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες κοινωνικής φύσης, έχει δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και έτσι είναι και πιο προσβάσιμος σε εκπαιδευτική παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντά.

1. Ποιοτική αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή στην τάξη και προέρχονταν κυρίως από τις παρατηρήσεις του δασκάλου του, τόσο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

2. Παρουσίαση περίπτωσης

Ο μαθητής μας –ο Γιάννης– φοιτά στην Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ο

δάσκαλος της τάξης ανέφερε ότι ο Γιάννης δεν έχει ιδιαίτερα γνωστικά προβλήματα. Ωστόσο, φαίνεται ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα κειμένων που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες καθώς και έννοιες των μαθηματικών. Μοιάζει να είναι αφηρημένος την ώρα του μαθήματος και δεν σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει στις ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος στην τάξη. Ξεχνάει να σημειώσει το μάθημά του για την επόμενη φορά και αργεί να μπει στην τάξη όταν χτυπάει το κουδούνι. Δεν μπορεί να κάνει εύκολα φίλους, γιατί δεν είναι υπομονετικός και ευγενικός. Δεν ξέρει πώς να προσεγγίσει τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να τους χαλάει το παιχνίδι και να γίνεται αντικείμενο αρνητικής κριτικής και προσοχής. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών και η παρουσία πολλών παιδιών που συμπεριφέρονται άτακτα δείχνει να τον αποσυντονίζει. Τέλος, είναι άκαμπτος με τη χρήση των κανονισμών και μαρτυράει όσους τους παραβαίνουν. Το αποτέλεσμα είναι ο δάσκαλος να τον έχει τοποθετήσει στο πίσω θρανίο, μόνο του.

3. Προσδιορισμός – αξιολόγηση δυσκολιών

Το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η σαφής οριοθέτηση και ο προσδιορισμός των αιτιών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Βλέποντας τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητή μπορούμε να πούμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και η πιθανή αιτιολόγηση αυτών έχουν ως εξής:

- Ο Γιάννης, αν και δεν έχει ιδιαίτερα γνωστικά προβλήματα, ωστόσο δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα κειμένων που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες και ιδέες και κυρίως στα μαθηματικά. Η δυσκολία αυτή οφείλεται σε ένα βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού, που είναι η κυριολεκτική κατανόηση των πραγμάτων που αντιλαμβάνεται και δέχεται από το περιβάλλον του ο μαθητής με αυτισμό. Αυτό σημαίνει πως ο αυτιστικός μαθητής ερμηνεύει με κυριολεκτικό τρόπο ό,τι διαβάζει, είτε αυτό είναι απλή είτε είναι αφηρημένη έννοια. Το «κόλλημα» του μαθητή στην κυριολεκτική ερμηνεία των πραγμάτων και καταστάσεων καθώς επίσης και η αδυναμία ευλυγισίας και ευελιξίας στην ερμηνεία των διάφορων καταστάσεων, πηγάζει από το γεγονός ότι νιώθει πως του παρέχει ασφάλεια. Ο μαθητής αυτός δεν υπάρχει περίπτωση να παρεξηγηθεί ούτε να δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση, αφού διαβάζει, κατανοεί και πράττει σύμφωνα με αυτό που μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου κινείται και αλληλεπιδρά θεωρείται ως σωστό. Επίσης, δεν μπορεί να κατανοήσει τις μεταφορικές έννοιες. Αυτό οφείλεται στο ότι τη στρατηγική που ακολουθεί για την κατανόηση των κυριολεκτικών εννοιών ενός κειμένου την εφαρμόζει και για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει αδυναμία στην εξαγωγή της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου. Κοινώς, δεν μπορεί ο Γιάννης να προχωρήσει σε αφαιρετικές διαδικασίες, γεγονός που τον οδηγεί σε αδυναμία γενίκευσης της μάθησης.

• Η αδυναμία ερμηνείας αφηρημένων εννοιών εμφανίζεται κυρίως στα μαθηματικά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα μαθηματικά περιέχουν από τη φύση τους μεγάλο αριθμό εννοιών που είναι αφηρημένες στη σύλληψή τους και οι οποίες απαιτούν αφαιρετικές διαδικασίες.

• Ο Γιάννης μοιάζει να είναι αφηρημένος κατά την ώρα του μαθήματος. Η έκφραση «μοιάζει» δεν σημαίνει απαραιτήτως ότι και «είναι» αφηρημένος. Γνωρίζουμε ότι οι μαθητές που έχουν αυτισμό σε πολλές περιπτώσεις κινδυνεύουν από «αισθητηριακή υπερφόρτωση», που σημαίνει ότι δεν μπορούν να δέχονται από πολλά αισθητηριακά κανάλια εισερχόμενες πληροφορίες. Υπάρχει ένα «κατώφλι» αισθητηριακών ερεθισμάτων που μπορούν να δεχτούν. Όταν το όριο αυτό ξεπεραστεί, τότε τα άτομα αυτά είναι πιθανό να χάσουν τον έλεγχο και να περιέλθουν σε σύγχυση. Έτσι, λοιπόν, ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να προσπαθεί να αποφύγει την «αισθητηριακή υπερφόρτωση», αποκλείοντας πιθανότατα το οπτικό κανάλι πρόσληψης πληροφοριών και δεχόμενος πληροφορίες μόνο από το ακουστικό κανάλι. Με άλλα λόγια, ο Γιάννης ενδεχομένως να εστιάζει μόνο σε μια αίσθηση, για να μπορεί να επεξεργάζεται καλύτερα τις εισερχόμενες πληροφορίες. Επομένως, είναι πιθανό να μην είναι αφηρημένος, αλλά να ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική πρόσληψης πληροφοριών που θεωρεί ότι τον βοηθάει καλύτερα, αποκλείοντας κάποια αισθητηριακά κανάλια.

• Ο Γιάννης δεν σηκώνει το χέρι του όταν ο δάσκαλος απευθύνει ερωτήσεις στην τάξη. Αυτή η δυσκολία μπορεί να οφείλεται είτε στην αδυναμία κατανόησης της ερώτησης από τον συγκεκριμένο μαθητή είτε στην αδυναμία του μαθητή να καταλάβει ότι σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή γίνεται ερώτηση από τον δάσκαλο που πρέπει να απαντηθεί.

• Ο Γιάννης ξεχνάει να σημειώσει το μάθημά του. Αυτό οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι είτε δεν έχει καταλάβει τι πρέπει να σημειώσει και για πότε είτε στο γεγονός ότι η διαδικασία αυτή γίνεται συνήθως στο τέλος της διδακτικής ώρας, οπότε ο συγκεκριμένος μαθητής, μέσα στον «πανικό» που δημιουργείται στο πλαίσιο της τάξης με το χτύπημα του κουδουνιού, δεν μπορεί, λόγω πολλών ερεθισμάτων ή λόγω μη αδυναμίας σωστής χρήσης του χρόνου, να σημειώσει αυτά που θα πρέπει να διαβάσει για την επόμενη φορά.

• Ο Γιάννης αργεί να μπει στη τάξη όταν χτυπάει το κουδούνι. Η δυσκολία αυτή οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι έχει μπερδέψει ποιο κουδούνι είναι αυτό που χτυπάει για να βγαίνει από την τάξη και ποιο είναι αυτό που χτυπάει για να μπαίνει. Επίσης, λόγω της μη εύκολης κοινωνικής επαφής και αδυναμίας στην επικοινωνία που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, συνήθως απομονώνονται, οπότε μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής να βρίσκεται απομονωμένος σε κάποιο σημείο του προαύλιου χώρου και να μην ακούει το κουδούνι.

• Ο Γιάννης δεν κάνει εύκολα φίλους, γιατί δεν είναι ευγενικός και υπομονετικός. Η δυσκολία αυτή οφείλεται τόσο στην κυριολεκτική κατανόηση των κα-

ταστάσεων όσο και στην έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Είναι γνωστό ότι ανάμεσα στα παιδιά υπάρχουν κώδικες επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από έντονες εναλλαγές συναισθηματικών καταστάσεων. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού τα παιδιά να μαλώσουν, αλλά στο τέλος του παιχνιδιού να είναι φίλοι και να μιλάνε. Ο μαθητής, όμως, με αυτισμό μεταφράζει και εσωτερικεύει κυριολεκτικά όλο αυτό το εναλλασσόμενο ρεπερτόριο συμπεριφορών των συμμαθητών του. Δεν έχει ευελιξία στην ερμηνεία τους, δεν κατανοεί τα αστεία των συμμαθητών του, αλλά εκλαμβάνει τις συμπεριφορές των συμμαθητών του, όπως, π.χ., θυμό, χαρά κ.λπ., κυριολεκτικά και όχι με εφήμερο τρόπο και αφηρημένα-μεταφορικά. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορεί να εναλλάσσει και αυτός με τη σειρά του τις δικές του συμπεριφορές και να τις προσαρμόζει ανά πάσα στιγμή στο περιβάλλον όπου βρίσκεται, κινείται και αλληλεπιδρά.

• Ο Γιάννης δεν γνωρίζει πώς να προσεγγίσει τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να τους χαλάει το παιχνίδι. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στο ότι μάλλον ακολουθεί λαθεμένη στρατηγική στην προσέγγιση των συμμαθητών του. Η αδυναμία και η έλλειψη επικοινωνίας που τον χαρακτηρίζει τον απομονώνει από τους υπόλοιπους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν θέλει να ασχοληθεί σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του. Έτσι, ακολουθεί μια στρατηγική η οποία είναι γνωστή ως «onlooker». Ο μαθητής παρατηρεί, π.χ., τα άλλα παιδιά να παίζουν από κάποια απόσταση περιμένοντας να τον καλέσουν και αυτόν να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Όμως, επειδή πιθανόν δεν τον καλούν ή δεν του δίνουν σημασία, γίνεται επιθετικός προκειμένου να τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή των συμμαθητών του, οπότε και χαλάει το παιχνίδι τους.

• Ο Γιάννης έχει δυσκολία στην κατανόηση κανόνων στα ομαδικά παιχνίδια καθώς και στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολλών παιδιών, που τον αποσυντονίζουν. Οι δυσκολίες εδώ οφείλονται στις εξής πιθανές αιτίες: 1. Οι κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών συνήθως αναφέρονται και περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες. Το αποτέλεσμα είναι ένα παιδί με αυτισμό, όπως είναι ο Γιάννης, να μην μπορεί να τους κατανοήσει, αλλά να τους ερμηνεύει κυριολεκτικά. 2. Μπορεί ο Γιάννης να μη γνωρίζει τους κανόνες του παιχνιδιού που παίζουν οι συμμαθητές του. 3. Σε ένα ομαδικό παιχνίδι, οι συμμετέχοντες είτε εναλλάσσουν ρόλους είτε εναλλάσσονται τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο παιχνίδι. Έτσι, π.χ., σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου υπάρχουν πολλοί μαθητές οι οποίοι μπορούν να πάρουν τη θέση του τερματοφύλακα. Αυτή η ποικιλία εναλλαγών, τόσο προσώπων όσο και ρόλων, προκαλεί σύγχυση στον μαθητή με αυτισμό, ο οποίος αδυνατεί να αποδώσει ποικιλία ρόλων σε συγκεκριμένη θέση ή μαθητή. 4. Στα ομαδικά παιχνίδια υπάρχει γενικά ένα κλίμα φασαρίας και φωνών. Έτσι, ένας μαθητής με αυτισμό υπάρχει πιθανότητα να παθαίνει «αισθητηριακή υπερφόρτωση». 5. Επειδή συνήθως τα ομαδικά παιχνίδια είναι παιχνίδια ρόλων, ο μαθητής με αυτισμό αδυνατεί –λόγω κυριολεκτικής κατανόησης των γεγονότων και

των κοινωνικών συμπεριφορών– να ξεχωρίζει την πραγματικότητα από το παιχνίδι. Δεν μπορεί να γενικεύσει τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε παιχνίδι. Έτσι, αποδίδει και εκλαμβάνει κυριολεκτικά κάθε συμπεριφορά που αναπτύσσεται σε αυτό ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να είναι παροδικές, όπως, π.χ., ένας καυγάς. Ο μαθητής με αυτισμό δεν μπορεί να μάθει από το κοινωνικό περιβάλλον και να αναπτύξει εύκολα κοινωνική συνείδηση λόγω αδυναμίας στην παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών και αδυναμίας στη γενίκευση των κανόνων που ισχύουν σε ένα παιχνίδι ανάλογα με το πλαίσιο που αυτοί εμφανίζονται. Αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο με τα παιδιά της γειτονιάς του (α′ πλαίσιο), αλλά να μην μπορεί να παίξει ποδόσφαιρο με τους συμμαθητές του στο σχολείο (β′ πλαίσιο).

- Τέλος, ο Γιάννης είναι ειλικρινής και μαρτυράει τα παιδιά που παραβαίνουν τους κανόνες. Και αυτή η δυσκολία οφείλεται στην κυριολεκτική κατανόηση καταστάσεων. Όπως είναι γνωστό, ανάμεσα στα παιδιά δεν υπάρχει κυριολεκτική εφαρμογή κανονισμών. Αντιθέτως, υπάρχει ευελιξία και ελαστικότητα στην ερμηνεία και την εφαρμογή κανόνων. Κοινώς, κάθε μαθητής αποδίδει σε ένα κανόνα τη δική του ερμηνεία και τον εφαρμόζει όπως αυτός νομίζει καλύτερα, ανάλογα με την περίπτωση. Ο μαθητής όμως με αυτισμό δεν έχει αυτή την ευελιξία και ευκαμψία σκέψης και ερμηνείας, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνεται πως η κάθε περίπτωση απαιτεί και διαφορετική ερμηνεία των κανόνων, αλλά τους αποδέχεται ως έχουν και τους εφαρμόζει άκαμπτα.

Το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω συμπεριφορών είναι ο συγκεκριμένος μαθητής –ο Γιάννης– να απομονώνεται από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό της τάξης του όσον αφορά τις δραστηριότητες της τάξης, να κάθεται μόνος του στο πίσω θρανίο, όπου δεν ενοχλεί τους άλλους ούτε και τον δάσκαλο της τάξης, και να κοιτάζει αφηρημένος έξω από το παράθυρο.

4. Διαδικασία παρέμβασης

Δεδομένου του γεγονότος ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι διαδικασίες-μέθοδοι που μπορούμε να ακολουθήσουμε για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του είναι οι εξής:

- Εφαρμογή του «κύκλου των φίλων». Μέσω της διαδικασίας αυτής ο Γιάννης μπορεί να ενταχθεί μέσα σε μια ομάδα 4-5 συμμαθητών του, όπου μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων θα αυξήσει τον αριθμό των κοινωνικών του επαφών και των δεξιοτήτων. Είναι μάλλον αυτονόητο ότι οι οποιεσδήποτε δραστηριότητες της ομάδας θα πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ομάδας και κατά προτεραιότητα από τα ενδιαφέροντα του Γιάννη. Επίσης, οι δραστηριότητες αυτές δεν θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, ώστε οι μαθητές και κυρίως ο Γιάννης να βιώνει το συναίσθημα της επιτυχίας.
- Προκειμένου να μπορέσει ο Γιάννης να αποκτήσει τη δυνατότητα γενίκευ-

σης στα ομαδικά παιχνίδια, σε συνεργασία με τον γυμναστή του σχολείου, μπορούν να γίνονται την ώρα της γυμναστικής απλά ομαδικά παιχνίδια τα οποία να έχουν σαφείς και ξεκάθαρους κανόνες προκειμένου να τους καταλαβαίνει ο συγκεκριμένος μαθητής. Ταυτόχρονα, να δίνεται μέσω του ομαδικού παιχνιδιού η δυνατότητα και στους υπόλοιπους μαθητές να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με αυτισμό, οπότε και να του συμπεριφέρονται ανάλογα.

- Η συνεργασία του δασκάλου με τους συναδέλφους του στο σχολείο αλλά και με τους γονείς του μαθητή είναι μάλλον επιβεβλημένη προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του και να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, λοιπόν, ενημερώνουμε τους άμεσα εμπλεκομένους με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους γονείς του Γιάννη να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο σαφείς σε ό,τι ζητούν να κάνει ο συγκεκριμένος μαθητής, οι οδηγίες τους να είναι συγκεκριμένες και ξεκάθαρες κ.λπ.
- Προκειμένου να βοηθήσουμε τον Γιάννη να επικεντρώνει την προσοχή του και να τον υποστηρίξουμε στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών στα μαθηματικά, μπορούμε να οπτικοποιούμε τα προβλήματα ή να προσπαθήσουμε με βιωματικό τρόπο να του δώσουμε να κατανοήσει ένα πρόβλημα. Ειδικά στα μαθηματικά, έννοιες όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, η αντιστοίχιση αριθμού-ποσότητας κ.λπ. μπορούν να δοθούν στον μαθητή με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού που υπάρχει στα σχολεία για τη διδασκαλία τέτοιων εννοιών. Παρέχουμε, έτσι, τη δυνατότητα στον συγκεκριμένο μαθητή, μέσω της οπτικοποίησης αλλά και του βιωματικού «παιχνιδιού», να ασχοληθεί «χειροπιαστά» και έτσι να οικοδομήσει από μόνος του αφηρημένες μαθηματικές έννοιες.
- Όσον αφορά τη συμμετοχή του Γιάννη στις δραστηριότητες της τάξης, μπορούμε να αλλάξουμε τη χωροταξική μορφή της τάξης, δηλαδή τη θέση των θρανίων. Ακόμη, μπορούμε να μετακινήσουμε τον μαθητή σε ένα θρανίο πιο μπροστά, αφενός για να μπορούμε να τον ελέγχουμε καλύτερα και αφετέρου για να μπορούμε να παρέχουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα –οπτικά κυρίως– και να τον κρατάμε σε εγρήγορση. Άλλη επιλογή είναι να γράψουμε την ερώτηση που έχουμε να κάνουμε στον πίνακα, εκμεταλλευόμενοι την τάση των αυτιστικών παιδιών να χρησιμοποιούν το οπτικό κυρίως κανάλι για πρόσληψη των πληροφοριών. Αφού γίνει αυτό, απευθυνόμαστε άμεσα και σε πρώτο πρόσωπο στον συγκεκριμένο μαθητή προκειμένου να μας απαντήσει. Για να γίνει δε αυτό με το σωστό τρόπο, φροντίζουμε να επιμηκύνουμε το χρόνο που έχει στη διάθεσή του για να απαντήσει ο συγκεκριμένος μαθητής σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης. Προκειμένου δε να μη βιώνει ο Γιάννης αίσθημα αποτυχίας και, κατ' επέκταση, ματαίωσης, φροντίζουμε να τον ρωτάμε και εύκολα πράγματα και όχι μόνο δύσκολα. Έτσι, ο συγκεκριμένος μαθητής βιώνει την αίσθηση της ολοκλήρωσης και της επιτυχίας και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του για συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες της τάξης.
- Όσον αφορά τη δυσκολία που έχει να ξεχνάει να σημειώνει τι έχει να δια-

βάσει για την επόμενη φορά, μπορούμε να γράφουμε στον πίνακα ποιο μάθημα θα έχει να διαβάσει για την επόμενη φορά και εν συνεχεία να ζητούμε να το σημειώνει και το ίδιο το παιδί. Και εδώ, δηλαδή, όπως και πριν, φροντίζουμε να δίνουμε οπτικά κυρίως ερεθίσματα στον μαθητή και όχι ακουστικά.

- Μπορεί ο δάσκαλος, σε συνεργασία πάλι με τον γυμναστή, να συνδυάσει μουσικοθεραπεία με ομαδικό παιχνίδι, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επικοινωνίας, το συντονισμό κινήσεων κ.λπ. Επικουρικά και συμπληρωματικά, μπορούμε να καθοδηγήσουμε τον συγκεκριμένο μαθητή να ασχοληθεί με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές προκειμένου να αναπτύξει κάποιους γνωστικούς τομείς με την ενασχόλησή του μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο τρόπος οπτικοποίησης ορισμένων εννοιών και η διαδικασία εκμάθησής τους μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να απορροφήσει το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον βοηθήσει να αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις γνωστικές του ικανότητες.
- Όσον αφορά τη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια με τα άλλα παιδιά καθώς και την επίλυση διαφωνιών ανάμεσά τους, ασχολούμαστε άμεσα μαζί του με συζητήσεις, όπου του εξηγούμε ότι τα άλλα παιδιά δεν είναι εχθροί του και πως, αν έχει κάποιο πρόβλημα που να τον απασχολεί σε σχέση με κάποιο συμμαθητή του, θα πρέπει να τον πλησιάσει και με τον κατάλληλο τρόπο να του ζητήσει εξηγήσεις. Η άμεση διδασκαλία σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Η διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών μπορεί να γίνει, επίσης, είτε με κοινωνικές ιστορίες είτε με βιωματικό τρόπο, οπότε γίνεται στο πλαίσιο της τάξης αναπαράσταση καταστάσεων με άμεσο συμμετέχοντα το ίδιο το παιδί.
- Εφαρμόζουμε στο μέτρο του δυνατού το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) κυρίως όσον αφορά τη χωροταξική διάσταση. Επειδή ακόμα και η θέση που έχουν τα θρανία μέσα στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή να παρεμποδίσει τη λειτουργικότητα του μαθητή καθώς και την ικανότητά του να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να συμμορφώνεται με τα όρια της τάξης, φροντίζουμε να υπάρχει μια χωροταξική διάταξη που να κάνει τον μαθητή να νιώθει ασφάλεια, χρησιμοποιώντας οπτικές ενδείξεις, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τη λειτουργικότητα του χώρου γύρω του. Επιπλέον, φροντίζουμε ώστε το παιδί να μην κάθεται κοντά στο παράθυρο, να μην κάθεται μόνο του και η τάξη να έχει όσο το δυνατόν περισσότερη ησυχία. Ακόμη, μπορούμε να ορίσουμε συγκεκριμένο χώρο στο προαύλιο όπου μπορεί να κινείται και να παίζει το παιδί, για να μη νιώθει «χαμένο».
- Όταν υπάρχει η περίπτωση αλλαγής του ημερήσιου προγράμματος, όπως, π.χ., στην περίπτωση εκδρομής ή επίσκεψης σε ένα μουσείο, φροντίζουμε να ενημερώσουμε από την προηγούμενη ημέρα τον Γιάννη με σαφήνεια σχετικά με την αλλαγή αυτή, για να μη βρεθεί προ απρόοπτου γεγονότος και ταραχτεί.

• Αν θέλουμε να βοηθήσουμε τον Γιάννη στην κατανόηση ενός κειμένου, δεν τον βάζουμε να διαβάσει όλο το κείμενο που έχει η τάξη, αλλά του ορίζουμε μικρότερης έκτασης κείμενα και του ζητάμε από αυτά να μας πει τι έχει κατανοήσει.

• Μπορούμε, ακόμη, να εφαρμόσουμε ανάλυση της συμπεριφοράς του Γιάννη, δηλαδή να αναρωτηθούμε και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε-αιτιολογήσουμε γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής συμπεριφέρεται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Ύστερα να συζητήσουμε μαζί του πάνω σε αυτές τις συμπεριφορές και να ενισχύσουμε θετικές συμπεριφορές με τους κατάλληλους ενισχυτές, αποδυναμώνοντας τις αρνητικές συμπεριφορές με μείωση προνομίων ή με στέρηση θετικών ενισχυτών.

• Τέλος, φροντίζουμε να παρέχουμε συνεχώς στον Γιάννη εναλλακτικούς τρόπους και εναλλακτικές λύσεις-συμπεριφορές σε προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά. Φροντίζουμε, δηλαδή, να του παρέχουμε μορφές σωστών κοινωνικών συμπεριφορών για κάθε περίσταση. Ωστόσο, προσέχουμε και βοηθάμε-εξηγούμε στον συγκεκριμένο μαθητή κάθε διαφορετική συμπεριφορά που του δίνουμε ως εναλλακτική, καθόσον θα πρέπει να αποφύγουμε την προσκόλλησή του στην εξωτερική προκαθορισμένη μορφή μιας συμπεριφοράς, αλλά να επιδιώξουμε την κατανόησή της.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Γ.: *Διδακτική μεθοδολογία ειδικής αγωγής*, Σημειώσεις μαθήματος, Διδασκαλείο «Δ. Γληνός», Θεσσαλονίκη 2003.

Γενά, Αγγελ.: *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές* (Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση), Αθήνα 2002.

Καλύβα, Ευφρ.: *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*, Παπαζήση, Αθήνα 2005.

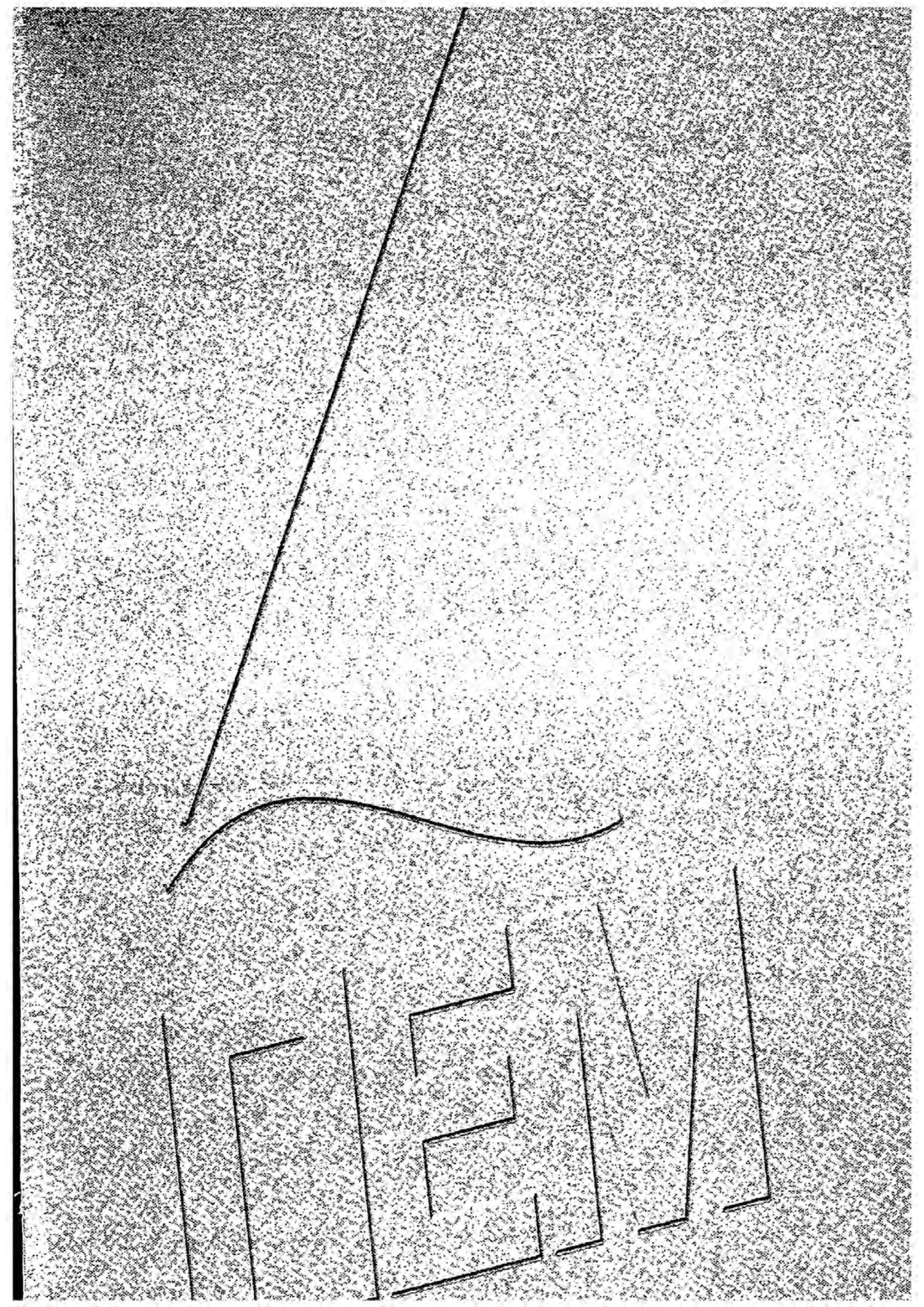
Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος: *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμος Α', *Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2004.

Uta, Frith: *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Gray, C. – White, Leigh Ab.: *Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*, Σαββάλας, Αθήνα 2003.

Ozonoff, S. – Dawson, Ger. – McPartland, J.: *A parent's guide to Asperger syndrome and high functioning autism*, The Guilford Press, New York 2002.

Molnar, A. – Lindquist, B.: *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.





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 και mail@ipem-doe.att.sch.gr
www.ipem-doe.att.sch.gr