

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---

# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

*του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

9

ΜΑΪΟΣ 2008

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ  
Ι.Π.Ε.Μ.**

*Πρόεδρος:*

**Εμβλωτής Αναστάσιος**

*Αντιπρόεδρος:*

**Γεωργόπουλος Σωτήρης**

*Γραμματέας:*

**Αναγνωστάκης Δημήτριος**

*Ταμίας:*

**Τσένου Δήμητρα**

*Μέλη:*

**Μπαλάγκας Ιωάννης**

**Γκουμάς Φίλιππος**

**Δελής Ιωάννης**

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.**

*Πρόεδρος:*

**Μπράτης Δημήτρης**

*Αντιπρόεδρος – Οργανωτικός Γραμματέας:*

**Κουμανζέλης Παναγιώτης**

*Γενικός Γραμματέας:*

**Μαντάς Κομνηνός**

*Ταμίας – Ειδικός Γραμματέας:*

**Χαζίρης Μιχάλης**

*Υπεύθυνος Εκδόσεων, Τύπου και Βιβλιοθήκης:*

**Μπαμπούρας Πολυζώης**

*Μέλη:*

**Κικινής Αθανάσιος**

**Οικονόμου Τριαντάφυλλος**

**Τσιάκος Βασίλειος**

**Ρηγάκη Αικατερίνη**

**Παπλωματάς Κωνσταντίνος**

**Σκαρτσίλας Σωτήριος**





**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ  
ΒΗΜΑ**  
*του Δασκάλου*

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ** *του Δασκάλου*

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

**ISSN:** 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ\*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, 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*

ΜΑΪΟΣ 2008

ΤΕΥΧΟΣ

9



# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	<b>Σελ.</b>
Εισαγωγικό Σημείωμα. . . . .	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς. . . . .	11-13
<b>Βασίλης Κ. Χαρίτος</b>	
<i>Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. . .</i>	<i>15-26</i>
<b>Χρίστος Πατσάλης</b>	
<i>Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. . . . .</i>	<i>27-41</i>
<b>Νίκος Αλεξόπουλος, Κώστας Φασούλης, Γιώργος Κουτρομάνος</b>	
<i>Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. . . . .</i>	<i>42-55</i>
<b>Βασίλειος Παληγιάννης, Αθανάσιος Μήνας</b>	
<i>Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. . . . .</i>	<i>56-64</i>
<b>Ηλίας Μαδεμλής</b>	
<i>Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. . . . .</i>	<i>65-71</i>
<b>Αθανάσιος Γ. Μπότας</b>	
<i>Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας Α' Δημοτικού. Μελέτη Περίπτωσης: 2ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, 2004. . . . .</i>	<i>72-80</i>
<b>Ιωάννης Παπάζογλου</b>	
<i>Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. . . . .</i>	<i>81-87</i>

**Ιωάννης Κατσαρός**

*Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης* ..... 88-108

**Ιγνάτιος Καράμηνας, Ευαγγελία Ψάλτη**

*Θεόφραστος Γέρου: Ένας παιδαγωγός της θεωρίας και της πράξης*. . . . . 109-119

**Χρήστος Δ. Τουρτούρας, Ελευθερία Μπαλή, Αχιλλέας Αλτιντασιώτης**

*Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης* ..... 120-137

**Γεώργιος Δ. Καρατάσιος, Ελένη Δαλακύρου**

*«Μαθηματικά, μια απ’ τις μείζονες δυνάμεις που γέννησαν το σύγχρονο κόσμο...»*. . . . . 138-149

**Μαρία Μιχαήλ**

*Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο* . . . 150-158

**Σπύρος Χαλεπλής**

*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο* ..... 159-174

**Ιωάννης Γαργαλιάνος**

*Η επίδραση κοινωνίας και δασκάλου στην αγωγή του μαθητή*. . . . . 175-180

**Γεώργιος Ευαγγ. Φελέκης**

*Κριτική θεώρηση του βιβλίου ιστορίας ΣΤ’ Δημοτικού με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* ..... 181-190

## Εισαγωγικό Σημείωμα

---

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

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

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

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

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

## Εισαγωγικό Σημείωμα

---

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

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

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

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 αποφαινόμενοι 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 τους συγγραφείς

---

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 XP. 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](http://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.

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

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 προβλητικά σχόλια.



## Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Βασίλης Κ. Χαρίτος  
Δάσκαλος, M.Ed.

### 1. Η έννοια του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου και σύντομη ιστορική αναδρομή

#### Η έννοια του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου και σύντομη ιστορική αναδρομή

Με τους όρους μονοθέσια ή ολιγοθέσια ή ολιγοδύναμα ή μικρά σχολεία ή σχολεία της υπαίθρου ή ακόμη και αγροτικά σχολεία αναφερόμαστε σε εκείνα των οποίων η οργανικότητα των θέσεων των δασκάλων είναι μικρότερη από έξι.<sup>1</sup> Τα σχολεία αυτά, που δεν διαθέτουν από έξι έως και δώδεκα δασκάλους, εκτός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικοτήτων, θεωρούνται πλήρη σχολεία και λειτουργούν με συμπλέγματα τάξεων, κυρίως σε αγροτικές περιοχές. Σε αυτό το γεγονός συντέλεσε η σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών στην πατρίδα μας και γενικότερα η κρισιμότητα της κατάστασης του δημογραφικού μας προβλήματος, με αποτέλεσμα κατά το σχολικό έτος 1999-2000 να λειτουργήσουν 6.792 τμήματα ολιγοθέσιων σχολείων, από 1/θέσια έως και 4/θέσια.<sup>2</sup> Σήμερα, όμως, παρά την αστυφιλία επίσης που μαστίζει χωριά και οικισμούς, και παρά το ότι πολλά ολιγοθέσια λειτουργούν με λιγότερους από τους

<sup>1</sup> Ο νόμος 1566/85 ( άρθρο 4, παρ. 6) αναφέρει συγκεκριμένα πως η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο ως εξής:

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 25	1	Μονοθέσιο
26 έως 50	2	Διθέσιο
51 έως 90	3	Τριθέσιο
91 έως 120	4	Τετραθέσιο
121 έως 150	5	Πενταθέσιο κ.ά.,

αλλά υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις που επιβάλλουν την ίδρυση μονοθέσιων σχολείων ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών που θα φοιτήσουν.

<sup>2</sup> Η μείωση των τμημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων μόνο κατά τη δεκαετία 1991-2000, είναι 28,6%. Τα στοιχεία προέρχονται από το περιοδικό «Επιστημονικό Βήμα» του Ι.Π.Ε.Μ. της Δ.Ο.Ε., τ. 1, Μάιος 2002, σ. 51-55.

προβλεπόμενους από το νόμο μαθητές και παρά την προσπάθεια για μείωση των σχολείων αυτών, η κατηγορία των ολιγοθέσιων σχολείων αντιπροσωπεύει το 39,7% του συνόλου των δημοτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης και όλα δείχνουν ότι τα σχολεία του τύπου αυτού θα εξακολουθούν να κατέχουν ψηλή θέση στη δημογραφία των δημόσιων δημοτικών σχολείων.<sup>3</sup>

Η ιστορική αφετηρία των μικρών σχολείων ξεκινά το 19<sup>ο</sup> αι., μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας, και ως το 1880, ο νόμος του 1834 «Περί Δημοτικών Σχολείων», προέβλεπε τη φοίτηση παιδιών επτά ετών χωρίς να καθορίζει τάξεις, σε σχολεία που ήταν στη συντριπτική τους πλειονότητα μονοθέσια και με μεγάλους αριθμούς μαθητών. Επικρατούσε η χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (Ευαγγελόπουλος, 1998, σ. 92), όπου ένας δάσκαλος επέλεγε μια ομάδα παιδιών με ξεχωριστές ικανότητες και τους παρέδιδε το μάθημα, ενώ εκείνοι στη συνέχεια όφειλαν με τη σειρά τους να το δείξουν και στους υπόλοιπους.

Παρά την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής, με την εγκύκλιο 3580/4-5-1881, και την εισαγωγή της συνδιδασκτικής (Ανδρέου, 1982, σ. 34-41) και το διορισμό περισσότερων από ένα δασκάλων στα σχολεία, ο αριθμός των μικρών σχολείων δεν μειώνεται, λόγω της εδαφικής μορφολογίας της χώρας μας, που είχε πληθώρα απομονωμένων οικισμών με ελάχιστους κατοίκους και λόγω ανεπαρκούς οικονομικής υποστήριξης από την πολιτεία (Παπασταμάτης, 1998, σ. 22). Ενώ στην ύπαιθρο εμφανίζονταν σχολεία με ελλιπή αριθμό τάξεων, στις πόλεις στις οποίες δεν υπήρχε οικονομική δυσπραγία αλλά ακόμη και σε πολλές επαρχιακές περιοχές λειτουργούσαν πλήρη εξατάξια σχολεία, χωρίς την αντιστοιχία μαθητών-δασκάλων όπως τη γνωρίζουμε σήμερα. Από το 1910, με το νόμο 3692, που προέβλεπε την προσάρτηση μονοτάξιου Δημοτικού Σχολείου στο «Μαράσλειο Διδασκαλείο» (Τσουρέκης, 1992, σ. 184-192), επίσης με το νόμο 2858 του 1921<sup>4</sup> καθώς και με το νόμο 5802 του 1933 «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών»,<sup>5</sup> το μονοτάξιο σχολείο απέκτησε τη μορφή που διατηρεί και στις μέρες μας.

Όλα αυτά τα χρόνια είναι γεγονός ότι η πολιτεία δεν έπαψε να αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, και είχε πάντοτε την πρόθεση να εξασφαλίζει αφενός την πρόσβαση σε κάθε πολίτη, σε κάθε σημείο της επικράτειας, και αφετέρου να οργανώνει και να συστηματοποιεί τη φοίτηση όπου παρουσιάζονταν προβλήματα στην αποδοτικότητα του σχολείου. Σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1959, 1964, 1976-77, 1982-85, 1992, 1997) το σχολείο είναι ο κυρίαρχος παράγοντας της οικονομικής και κοινωνικής ανά-

<sup>3</sup> Τα στοιχεία περιλαμβάνουν τα μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια και τετραθέσια σχολεία της επικράτειας, για το σχολικό έτος 2003-2004, και παρουσιάζονται αναλυτικά στο: Κουλαϊδής, Β. (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2005, σ. 45.

<sup>4</sup> Με το νόμο 2858 του 1921 ιδρύονται τα μονοτάξια σχολεία, στα οποία ένας δάσκαλος διδάσκει και στις έξι τάξεις.

<sup>5</sup> Βλ. Παλαιολόγος, Γ. (1939): *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα σ. 9. Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 9, αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών στο μονοτάξιο σχολείο δεν υπερβαίνει τους 50.

πτυξης, που οφείλει να προσαρμόζεται σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, ενώ οι δαπάνες για την παιδεία αποτελούν παραγωγική επένδυση και υπόθεση για την ευημερία και την ισχυροποίηση της κοινωνικής συνοχής. Με ειδικά προγράμματα, με μεθοδευμένη ενισχυτική διδασκαλία, με επιμορφωτικές δράσεις, με έμπυχο δυναμικό διάφορων ειδικοτήτων και υλικοτεχνική υποδομή, η σύγχρονη σχολική μονάδα γίνεται πυρήνας παιδείας και πολιτισμού και θέλει να απαντήσει με επιτυχία στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις της εποχής (Φ.12/335/51689/Γ1/7-6-2004, Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου, Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε., σ. 5-7), σε ένα όμως εκπαιδευτικό περιβάλλον που επικρίνεται από πολλούς είτε διότι απουσιάζουν ο προγραμματισμός και η συνολική φιλοσοφία είτε διότι δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις της εποχής.

## **2. Λειτουργικά προβλήματα και δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων**

Στο πλαίσιο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την παροχή εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τις δυσκολίες και τα προβλήματα που εμφανίζονται σταδιακά, όσο περισσότερο μειώνεται η οργανικότητα ενός σχολείου. Αυτό το εκπαιδευτικό πρόβλημα, στις αγροτικές κυρίως περιοχές, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί ριζικά, αν δε σταματήσει ο ρυθμός ερήμωσης και υποβάθμισης των μικρών σχολείων (Δαρβούδης, 1994, σ. 59). Επειδή το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα, έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα και εργασίες που αναφέρονται ακριβώς στις δυσχέρειες της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και έχοντας καταγράψει τα συμπεράσματα των παρατηρήσεών μας από τη μακροχρόνια υπηρεσία μας στα ολιγοθέσια σχολεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, θα επιδιώξουμε να εντοπίσουμε τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που συναντά κανείς με την τοποθέτησή του σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο.

Αρχικά ως σημειώσουμε ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα που ισχύουν στα πολυθέσια σχολεία ισχύουν και στα ολιγοθέσια με συνέπεια την ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας στα συμπλέγματα των τάξεων και την αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης. Επίσης, δεν είναι εύκολο ο δάσκαλος να εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αν προηγουμένως δεν έχει προετοιμαστεί σωστά και δεν έχει οργανώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους (Παπασταμάτης, 1998, σ. 219-221). Σε κάθε στιγμή της καθημερινής διδασκαλίας του κινδυνεύει υπό την πίεση του χρόνου να βρεθεί εύκολα εκτός προγράμματος δεδομένου ότι έχει την υποχρέωση να τηρεί πιστά, συνήθως με αγωνία και άγχος, την ακολουθία όλων των μαθημάτων. Εδώ ως προσθέσουμε ως εξαιρετικά αρνητική επισήμανση και τη δυσχέρεια του δασκάλου να παρέχει στοιχειώδη βοήθεια σε μαθητές που έχουν ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες, παρά τη χρήση των σιωπηρών εργασιών που αποσκοπούν στη

συμπλήρωση των κενών και στην εμπέδωση των γνώσεων, μια και η διδασκαλία διεξάγεται με γρήγορους ρυθμούς (Κυρίδης, 2001, σ. 114). Οι σιωπηρές εργασίες λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στη δυσλειτουργία της διδακτικής διαδικασίας και συμβάλλουν στην εύρυθμη διεξαγωγή των μαθημάτων συμβαδίζοντας με τη σύγχρονη τάση για εξατομίκευση της διδακτικής προσπάθειας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να οργανώνει και να συντονίζει τις εργασίες αυτές, αφού προηγουμένως τις έχει προετοιμάσει κατάλληλα με ευρηματικότητα και δεξιότητες, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη του τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών. Άλλωστε, ο αριθμός των παιδιών είναι συνήθως μικρός και αυτό διευκολύνει την εξατομικευμένη διδασκαλία, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια και την αυτενέργεια των παιδιών καθώς και την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος (Χαρίτος, 2005).

Στα συμπλέγματα των τάξεων των μικρών σχολείων για πολλούς το σοβαρότερο μειονέκτημα είναι η διδασκόμενη ύλη, που διαρθρώνεται έτσι, ώστε τον ένα χρόνο οι μαθητές να δέχονται την ύλη της ανώτερης τάξης και τον επόμενο της κατώτερης, με συνέπεια αυτή να μην ανταποκρίνεται στις αποτελεσματικές και αφομοιωτικές ικανότητες των παιδιών, αλλά και να μη βρίσκεται σε λογική και χρονική αλληλουχία (Καούρης, 1993, σ. 35). Παράλληλα, τα μαθήματα της φυσικής και της αισθητικής αγωγής (εικαστική αγωγή- μουσική αγωγή) διδάσκονται ελλιπώς ή με περιορισμένο ωράριο, κυρίως στα μονοθέσια σχολεία. Για την ξένη γλώσσα, αν διατεθεί εκπαιδευτικός, το ωράριο των τάξεων στις οποίες αυτός θα διδάξει αλλάζει ανάλογα με τις επιπλέον ώρες (Φ.12/79/51/33/14-1-2000 του ΥΠΕΠΘ στο υπ' αρ. 43/21-1-2000, τ. Β' Φ.Ε.Κ.).

Γενικά, είναι παραδεκτό πως στα σχολεία του τύπου αυτού είναι δύσκολο να υλοποιηθούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ, με εξειδικευμένους δασκάλους και ειδικά μαθήματα, και οι ευκαιρίες των παιδιών να απολαμβάνουν τις παροχές της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Παλαιότερα, μάλιστα, αλλά και σήμερα, ως ένα βαθμό, οι συχνές αλλαγές του προσωπικού, όχι μόνο κάθε χρονιά αλλά και στα μέσα της, δημιουργούσαν ενόητα και πρόσθετες, ανεπιθύμητες καταστάσεις στους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, στα απομακρυσμένα ολιγοθέσια σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί ως δυσπρόσιτα, ισχύει η διετής παραμονή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διορίζονται σε αυτά με αίτησή τους (Φ.3/543/85333/Γ1/31-8-2005, Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Έναρξη Νέου Σχολικού Έτους 2005-2006, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Αεθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α', σ. 10). Αρνητική, επίσης, επίδραση ενδεχομένως έχει και η παρουσία σε ένα σχολείο του ίδιου δασκάλου για πολλά χρόνια, ο οποίος μπορεί να είναι αναποτελεσματικός ή οι σχέσεις του με τους λίγους γονείς της μικρής κοινωνίας να έχουν διαταραχθεί (Παπασταμάτης, 1998, σ. 57-58).

Στα αρνητικά των ολιγοθέσιων σχολείων συμπεριλαμβάνεται ακόμα και η εξαντλητική εργασία του δασκάλου, αφού αυτός οφείλει να προετοιμάζεται καθημερινά επαρκώς σε ένα μεγάλο όγκο μαθημάτων και να προσαρμόζεται κάθε λίγο λεπτά σε διαφορετικό τμήμα παιδιών. Επιπλέον, οι ανάγκες της υπηρε-

σίας για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του σχολείου, η αδυναμία απουσίας και αντικατάστασής του για μικρά χρονικά διαστήματα και τα ελλιπή εποπτικά μέσα, ιδίως στην απομακρυσμένη περιφέρεια, προστίθενται στον κατάλογο των απαιτήσεων του μικρού σχολείου. Φυσικά, η πρόκληση για τον χαρismaticό και δεξιόταχνη δάσκαλο είναι μεγάλη, αλλά δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι η πλειονότητα των ολιγοθεσιτών δασκάλων είναι νεοδιορισμένοι ή αναπληρωτές, απομονωμένοι σε ξεχασμένα σχολεία της επαρχίας, που μπορεί ακόμα και να μη διαμένουν στην έδρα του σχολείου ή να μην έχουν ειδική κατάρτιση για τέτοιου είδους σχολεία (Σαΐτης, 2000, σ. 30). Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης παρουσίας μου στο 1/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Μαρασλείου, από το 1997 έως και το 2005, με την έγκριση και τη συμπαράσταση της Εποπτείας των σχολείων, είχα τη δυνατότητα και τη χαρά να επιδείξω σε πολλούς φοιτητές ενδιαφέρουσες και χρήσιμες τεχνικές της καθημερινής διδακτικής πρακτικής του μικρού σχολείου.<sup>6</sup>

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι πολλές φορές με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς δημιουργείται πρόβλημα στην ισοκατανομή του πληθυσμού των τάξεων. Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο κάποιες τάξεις να λειτουργούν με ελάχιστους μαθητές, κάποιες να είναι πλήρεις και κάποιες να μην υπάρχουν καθόλου, με συνέπεια να καταργείται η άμιλλα και η αμφίπλευρη επιρροή, και να μην τηρούνται οι κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών (Τσιπλητάρης, 2000, σ. 27-29).

Τέλος, παράλληλες δυσχέρειες εμφανίζονται από τον προγραμματισμό των δαπανών, από την απουσία χρημάτων, από τη μετακίνηση των μαθητών, από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ή την προμήθεια υλικοτεχνικών μέσων. Πολλοί ονόμασαν τα ολιγοθέσια και «σχολεία ανάγκης», αν λάβει κανείς υπόψη του το κόστος λειτουργίας τους για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μαθητών (Σαλπαδήμου, 1993, σ. 28). Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή πρέπει να σημειωθεί ότι οι ελλείψεις αυξομειώνονται ανάλογα με την περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο, και οι σοβαρές ελλείψεις μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αγχωτική κατάσταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Κυριόδη, 1999, σ. 91).

### **3. Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων**

Με την περιεκτική αναφορά των βασικών μειονεκτημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων που επιχειρήσαμε να καταδείξουμε παραπάνω δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι εξαντήσαμε το θέμα. Ούτε, επίσης, ότι τα σχολεία αυτά δεν διεκδικούν επάξια και έναν αντίστοιχο κατάλογο πλεονεκτημάτων γεγονός που υπο-

<sup>6</sup> Από τον Οκτώβριο του 1997 έως τον Ιούνιο του 2005, οπότε υπηρέτησα στα Πειραματικά σχολεία της Μαρασλείου, ενταγμένα στο Π.Τ.Δ.Ε., επόπτες ήταν οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Α. Παπάς και Α. Τριλιανός.

γραμμίζεται από την εξάπλωση και τη μακρόχρονη λειτουργία τους στον ελληνικό χώρο. Από τη μελέτη, άλλωστε, της σχετικής βιβλιογραφίας δεν φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το μέγεθός του ούτε ότι τα μικρά σχολεία προσφέρουν φτωχές και ανεπαρκείς γνώσεις. Παρά το μικρό κοινωνικό περίγυρο, τις περιορισμένες παραστάσεις και τη χαμηλή πνευματική και πολιτιστική κίνηση της υπαίθρου, υπάρχουν πολλά ολιγοθέσια σχολεία, άριστα οργανωμένα, με αξιοζήλευτες επιδόσεις και αποτελέσματα (Ίντος, 1991, σ. 166-167). Ο δάσκαλος έχει την άνεση με δική του πρωτοβουλία να οργανώσει το πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει το καλύτερο περιβάλλον για μάθηση. Αν καταφέρει να εκμεταλλευτεί το μικρό αριθμό μαθητών και τη φιλική ατμόσφαιρα του σχολείου, μπορεί να αναπτύξει εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και ισχυρό πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Πολλοί υποστηρίζουν πως αυτό που λείπει είναι η επαρκής παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση (Σαϊτής, 2000, σ. 28-29) του ολιγοθεσίου δασκάλου.

Έπειτα από συστηματική παρατήρηση πολλών ετών διαπιστώσαμε ότι βασικά χαρακτηριστικά του μικρού σχολείου είναι η καλλιέργεια μιας έντονης διάθεσης για συνεργασία, η ωριμότητα, η αρμονική συμβίωση, τα κοινά παιχνίδια και οι συντροφικές των παιδιών όλων των ηλικιών. Πολλοί γονείς εντυπωσιάζονται και καταθέτουν την έκκλησή τους από την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών.

Ακόμα, «ο εθισμός των μαθητών στη σιωπηρή εργασία συντελεί στην αυτοσυγκέντρωση και την αγάπη προς την εργασία» (Παπανδρέου, 1960, σ. 33), όπως και η συνύπαρξη όλων μαζί των μαθητών στην ίδια αίθουσα προκαλεί αυτούς να παρακολουθούν τα δρώμενα και να μαθαίνουν με έναν αβίαστο και ιδιόμορφο τρόπο (Ίντος, 1991, σ.166). Επιπλέον, μια σύγχρονη μορφή «κρυφής» αλληλοδιδασκαλίας, που φαίνεται ότι αναπτύσσεται στα ολιγοθέσια, βοηθάει στην αποδοχή του σχολείου ως του φυσικού χώρου του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα και πνευματική συγκέντρωση την εργασία και με σεβασμό το πρόσωπο του δασκάλου.

Η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής ηλικίας δεν αποτελεί μειονέκτημα, διότι με την ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος εξαφανίζονται τα ψήγματα εγωισμού και ωφελούνται κυρίως εκείνοι με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση. Οι μικροί μιμούνται τους μεγάλους. Η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, πρωτοβουλιών και υγιών σχέσεων με τους συμμαθητές αφήνουν περισσότερο χώρο για εστίαση στη μάθηση, στην εμπέδωσή της και στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο να παίζουν στο προαύλιο τα λίγα παιδιά του μονοθέσιου σχολείου ομαδικά παιχνίδια χωρισμένα σε δύο ομάδες, αγόρια και κορίτσια μαζί, να συναγωνίζονται κανονικά και μάλιστα να παίρνουν μεγάλη ευχαρίστηση από αυτό που κάνουν.

Στα θετικά, τέλος, συγκαταλέγεται και η κοινωνική επαφή του δασκάλου με τους γονείς των παιδιών. Η οικειότητα, η άμεση επαφή με το σχολείο και η στενή, καθημερινή σχέση της υπαίθρου βοηθούν και τα παιδιά να προσαρμόζονται γρήγορα και να πλησιάζουν τον δάσκαλο, αλλά και τον δάσκαλο να επεμβαίνει

έγκαιρα εκεί όπου υπάρχουν δυσλειτουργίες. Το σχολείο είναι για το χωριό ένα μικρό κοινωνικό και πολιτιστικό κέντρο, που αγκαλιάζει όλων των ειδών τις εκδηλώσεις, στις οποίες συμμετέχουν με ζήλο όλοι οι κάτοικοι (Τριλιανός, 1997, σ. 47-48).

Στα ανωτέρω πλεονεκτήματα των μικρών σχολείων ενδέχεται να προστεθούν και άλλα, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικά κίνητρα, προκειμένου να συνεχίσει να ασχολείται η πολιτεία με την επιβίωση και την αναβάθμιση αυτών των σχολείων. Η κατάργηση, ο υποβιβασμός ή η συγχώνευση αποτελούν εύκολες λύσεις, οι οποίες αντί να θεραπεύσουν τα προβλήματα δημιουργούν άλλα. Γι' αυτό η κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού πρέπει να διακρίνεται από λεπτομερές πρόγραμμα, σχεδιασμό σε βάθος χρόνου και σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των αιτημάτων των μικρών κοινωνιών.

#### **4. Το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του μικρού σχολείου**

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διατυπώσουμε και κάποιες σκέψεις σχετικά με το παραπρόγραμμα ή άτυπο πρόγραμμα του μικρού σχολείου, που ενσωματώνεται στη σύγχρονη έννοια του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το παραπρόγραμμα είναι «το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας» (Μαυρογιώργος, 1986). Ωστόσο, ο όρος εμπεριέχει αρκετή ασάφεια σχετικά με το νόημα και την επίδρασή του στους μηχανισμούς της σχολικής ζωής, γι' αυτό στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με πληθώρα παραλλαγών. Η ύπαρξη και λειτουργία του άτυπου προγράμματος διαμορφώνεται από την κουλτούρα, το ιδιαίτερο κλίμα και τις διδακτικές πρακτικές όχι μόνο της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και της κάθε τάξης και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου (Πάσουλα, 2004, σ. 97-106) και επιδρά στην εν γένει μαθησιακή διαδικασία.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνουμε σκόπιμη μία σύντομη αναφορά στη λειτουργία του ανεπίσημου προγράμματος των σχολείων της υπαίθρου. Παράγοντες που θέτουν σε λειτουργία το ανεπίσημο πρόγραμμα είναι η πειθαρχία, οι σχέσεις δασκάλων, γονέων και μαθητών, η διαμόρφωση του χώρου του σχολικού περιβάλλοντος, η συμμετοχή σε προγράμματα κάθε είδους, το ήθος, οι αξίες, οι αντιλήψεις κ.ά. Επίσης, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις κοινωνικές δομές μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου, η κουλτούρα του κάθε σχολείου, οι προσωπικότητες των δασκάλων και των μαθητών διαμορφώνουν κάθε φορά ένα πλήθος αξιών και προσεγγίσεων της σχολικής πραγματικότητας. Λεπτομερής αποσαφήνιση των στοιχείων που συνθέτουν το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να γίνει με σκοπό την τροποποίηση και τον προγραμματισμό των στόχων, όπως συμβαίνει με το επίσημο πρόγραμμα. Εφόσον, όμως, τα αποτελέσματα του παραπρογράμματος σχετίζονται με σημαντικές πλευρές της σχολικής ζωής και ασκούν ασυνείδητες επιδράσεις, που εσωτερικεύονται από τους μαθητές, είναι

αναγκαία η μελέτη τους για την κατά περίπτωση ευνοϊκή διαχείριση της σχολικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι *το επίσημο πρόγραμμα είναι η κορυφή του παγόβουνου και ότι τα περισσότερα πράγματα που διδάσκονται στο σχολείο είναι αφανή, ασαφώς προσδιορισμένα και διαρθρωμένα και ανεπαρκώς ελεγχόμενα* (Τριλιανός, σ. 725).

## **5. Προτάσεις και μέτρα που αφορούν στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων**

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των κυριότερων δυσκολιών των ολιγοθέσιων σχολείων. Αν και ένα αναλυτικό πρόγραμμα που έχει συνταχθεί με βάση την επιστημονική μεθοδολογία και δεοντολογία πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στους σκοπούς του, συνέχεια περιεχομένου, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα κοινωνικά δεδομένα και να μην είναι μονοδιάστατα θεωρητικό, ώστε να οδηγεί σε ομοιομορφίες που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1994, σ. 42-43), εντούτοις δε λαμβάνεται μέριμνα για τα μικρά σχολεία και τις γεωγραφικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές τους. Ό,τι ισχύει για όλα τα σχολεία, και κυρίως για εκείνα στα οποία κάθε δάσκαλος έχει την τάξη του, ισχύει και για τα μικρά σχολεία της επαρχίας. Όμως *το αναλυτικό πρόγραμμα έχει αξία μόνο αν ανταποκρίνεται στο κοινωνικό περιεχόμενο των παιδιών* (Παπασταμάτης, 1998, σ. 305). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι ένας κατάλληλος σχεδιασμός ή αναμόρφωση με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών των μικρών σχολείων της υπαίθρου θα ήταν απαραίτητος. Το κρυφό πρόγραμμα, όπως είδαμε, καλύπτει πολλά κενά και κυρίως εκεί όπου το επίσημο υστερεί στις πραγματικές κοινωνικές και άλλες ανάγκες, αλλά δεν λύνει το πρόβλημα.

Τα σχολικά βιβλία, που θα έπρεπε είτε να διαφοροποιηθούν είτε να διδαχτούν με άλλη οργάνωση και δομή ύλης για το ολιγοθέσιο σχολείο, αποτελούν σοβαρό αίτημα για άμεση ικανοποίηση. Από την άλλη πλευρά, ένας καλός προγραμματισμός και σχεδιασμός των στόχων του διδακτικού έργου από τον δάσκαλο διευκολύνει πολύ την προσπάθειά του στο μικρό σχολείο, ενώ τυχόν ενέργειές του χωρίς λεπτομερή προετοιμασία εγκυμονούν σοβαρούς κινδύνους για το συγκεκριμένο σχολείο. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε την ανάγκη για σχεδιασμό και προετοιμασία των σιωπηρών εργασιών (ανάθεση, συμπλήρωση, διόρθωση κ.ά.), που αποτελούν τον κορμό της διδακτικής πράξης στα ολιγοθέσια σχολεία και επιβάλλεται να είναι ευχάριστες και δημιουργικές.

Επίσης, από έρευνα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι δεν αρνούνται τον αποφασιστικό τους ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, αλλά αισθάνονται ότι η κατάρτισή τους είναι ελλιπής. Έτσι, προτείνεται να τοποθετούνται σε αυτά εκείνοι που το επιθυμούν (Μπρούζος, 1998, σ. 830), σε συνδυασμό, βέβαια, με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακόμα, οι δάσκαλοι θεωρούνται υπεύθυνοι και για τις σχέσεις και το κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς. Χρειάζεται, λοιπόν, σύνεση και

ευελιξία από τους δασκάλους, και είναι προς όφελος των ίδιων αλλά και των παιδιών η συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου.

Εκτός από τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι είναι υποχρέωση της πολιτείας να υποστηρίζει την κτιριακή υποδομή των ολιγοθέσιων σχολείων, που λειτουργούν κανονικά στις αγροτικές περιοχές, και να καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες τους σε μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι νέοι συνάδελφοι που αποφοιτούν σήμερα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας και στελεχώνουν τα μικρά σχολεία της υπαίθρου κρίνονται ικανοί στο μεγαλύτερο ποσοστό να χειρίζονται με άνεση τον εξειδικευμένο και σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό. Δεν είναι, όμως, όλοι επαρκώς καταρτισμένοι στα αντικείμενα της διδασκαλίας μαθημάτων ολιγοθέσιων σχολείων, γι' αυτό προτείνεται η επιμελημένη θεωρητική και πρακτική εξάσκησή τους πριν τη λήψη του πτυχίου τους.

Επιπρόσθετα, σημαντική θεωρείται και η πρόταση για αύξηση των μισθολογικών και βαθμολογικών κινήτρων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ολιγοθέσια σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, καθώς και το αίτημα για συντονισμένη συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Αυτά είναι ζητήματα που έχουν τεθεί πολλές φορές, αλλά πάντα βρίσκονται στην επικαιρότητα.

Τέλος, αξιωματικά ξαναλέμε ότι η δυνητική -και όχι υποχρεωτική- συγχώνευση των μικρών σχολείων προβλέπεται από το νόμο 1566 του 1985 και εφαρμόστηκε υπό προϋποθέσεις με μεγάλη επιτυχία σε πολλές περιοχές της πατρίδας μας. Είναι γεγονός, όμως, ότι σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η ενοποίηση, ενώ σε άλλες ο υποβιβασμός και ακόμα και η κατάργηση μικρών σχολείων. Στο βαθμό, μάλιστα, που μπορούμε να δημιουργήσουμε πολυθέσια σχολεία σε εξοπλισμένα, σύγχρονα διδαστήρια, με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, και να δώσουμε ικανοποιητική απάντηση στα ζητήματα της απόστασης και της απόσποπτης μεταφοράς των μαθητών, έχουμε λύσει το πρόβλημα κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Διαφορετικά, καλό είναι να εστιάζουμε την προσοχή μας στον περιορισμό των αρνητικών παραγόντων, που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάδειξη των αντικειμενικών αδυναμιών των μικρών σχολείων.

## **6. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις**

Δυστυχώς, ούτε με τις προτάσεις που διατυπώσαμε σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, και που επανειλημμένως έχουν τεθεί από πολλούς στο παρελθόν, αλλά ούτε με το πολυδιάστατο ζήτημα της αναβάθμισης της λαϊκής παιδείας της ελληνικής υπαίθρου εξαντλείται το θέμα. Με την παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να καταδείξουμε αναλυτικά το πλήθος των προβλημάτων αλλά και την επιτακτική ανάγκη μιας αξιοπρεπούς λειτουργίας των μικρών σχολείων για λόγους εθνικούς, ιστορικο-κοινωνικούς, δημογραφικούς και παιδαγωγικούς. Το επιχείρημα που εγείρεται από πολλούς σχετικά με το υψηλό κόστος λειτουργίας των σχολείων αυτών, αναλογικά με τους μαθητές που φοιτούν, φαίνεται να μην αντέχει σε σοβαρή κριτική, αν λάβει κανείς υπόψη του

ανωτέρω λόγους αλλά και το πλήθος των ιδρυμάτων που παραμένουν σε λειτουργία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με αμφίβολη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. Άλλωστε, κανένα από τα προβλήματα που περιγράψαμε προηγουμένως δεν είναι ανυπέρβλητο, αν υπάρχει η βούληση των εκπαιδευτικών και των αρμόδιων τοπικών και περιφερειακών φορέων.

Εκείνο, όμως, που αξίζει την προσοχή των υπευθύνων είναι να επαναπροσδιοριστεί με σοβαρότητα και προσοχή ο ρόλος των σχολείων της υπαίθρου και να επιδιωχθεί ο εκσυγχρονισμός του θεσμού σε ένα ευρύτερο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο. Τα ζητούμενα είναι η ποιοτική εκπαίδευση και η εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ των αστικών κέντρων και της υπαίθρου. Όλες οι λύσεις που θα προταθούν, εάν προηγουμένως δεν έχουν μελετηθεί μέσω ενός σοβαρού διαλόγου με τους ενδιαφερόμενους φορείς, δεν μπορούν να είναι βιώσιμες και να αντέξουν στο χρόνο. Εφόσον το νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τις προϋποθέσεις συγχώνευσης σχολείων, κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να εξετάζεται ιδιαίτερα, δεδομένης της πολυπλοκότητας των δυσχερειών που ενδέχεται να εμφανίζει. Τα σχολεία της υπαίθρου θα αποτελούν για πολλά χρόνια στο μέλλον ένα σημαντικό μέρος του συνόλου του δικτύου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο ο αριθμός των διάσπαρτων αγροτικών πληθυσμών όσο και οι διαφορές που αναδεικνύονται από περιοχή σε περιοχή δυσκολεύουν τη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εξάλειψη της εκπαιδευτικής ανισότητας μέσα από τη διατήρηση ή την κατάργηση των μικρών σχολείων είναι ένα πολύπλοκο παιδαγωγικό ζήτημα με προεκτάσεις εθνικής σημασίας. Η επιμόρφωση και η έμφαση στην εξειδίκευση των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων είναι, επίσης, ζήτημα προτεραιότητας. Αν σε κάθε περίπτωση η λύση που δίνεται έχει γνώμονα το μαθητικό δυναμικό και αντιμετωπίζεται με τη δέουσα προσοχή, σταθμίζοντας τα δεδομένα με τα κριτήρια που υπαγορεύουν οι τοπικοί παράγοντες, έχουμε συμβάλει ανώδυνα και αποτελεσματικά στη βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που παρέχουν τα σχολεία της υπαίθρου.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ανδρέου, Α. (1982), Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ. 34-41.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1994), Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στις παραμεθόριες περιοχές και η συμβολή του στη διασυνοριακή συνεργασία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 78, σ. 38-48.
- Γιακαλλής, Ν. (1984), Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 266.
- Δαρβούδης, Θ. (1994), Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 78.
- Δήμου, Γ. (2002), Το δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Επιστημονικό Βήμα*, Δ.Ο.Ε.-Ι.Π.Ε.Μ., τ. 1, Μάιος, σ. 51-63.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ίντος, Χ. (1991), Το μονοθέσιο σχολείο, *Σχολείο και Ζωή*, τ. 4, σ. 165-169
- Καούρης, Γ. (1993), Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 42, σ. 34-36.
- Κέλλης, Γ. (1993), Μονοθέσια-Ολιγοθέσια σχολεία, *Το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. 3.
- Κόκκος, Π. (2000), Το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο στη σχολική πράξη, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 425.
- Κουλαϊδής, Β. (2005) (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.
- Κυρίδης, Α. – Αγγελάκη, Χ. – Μαυρικάκη, Σμάγα, Σ. (1999), Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 105, σ. 83-92.
- Κυρίδης, Α. – Παπασταμάτης, Α. – Γκόλια, Π. – Μπάρα, Υ. (2001), Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2-3, σ. 113-120.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986), Το σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο: Θ. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος - Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα 1986, 2<sup>η</sup> Έκδοση.
- Μπρούζος, Α. (1998), Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Πρακτικά, σ. 824- 831.
- Παλαιολόγος, Γ. (1939), *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Δημητράκου, Αθήνα.
- Παπανδρέου, Α. (1960), *Τα Σύγχρονα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*, Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1995), *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, τόμος Γ', Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1996), *Το προφίλ του δασκάλου*, Αθήνα.
- Παπασταμάτης, Α. (1998), *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πάσουλα, Ε. (2004), Ατυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα, κουλτούρα και ήθος του σχολείου και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις, *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, σ. 97-106.

- Σαϊτης, Χ. (2000), *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σαλπαδήμου, Ν. (1993), Το μονοθέσιο σήμερα, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ. 397, σ. 27-30.
- Σκουτερόπουλου, Ι. (1925), *Η αξία των μονοταξίων Διδασκαλείων και το μονοτάξιο Διδασκαλείο Αθηνών*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (1997), Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας - Διατήρηση ή συγχώνευσή τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα, στο: *Περιφερειακά σχολεία - Σχολικά κέντρα*, Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων - Νηπιαγωγών, ΠΟΕΔ- ΔΟΕ, Λάρισα 1997.
- Τριλιανός, Α., Το κρυφό πρόγραμμα και ο διδακτικός-μαθησιακός ρόλος του στη σχολική τάξη, στο: Χατζηδήμου, Δ. (επιμ.) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλιτάρης, Α. (2000), *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, Περιβολάκι, Αθήνα.
- Τσουρέκης, Δ. (1992), Το χρονικό του Μαρασλείου Διδασκαλείου, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, Ιούνιος, σ. 184-192.
- Χαρίτος, Β. (2005), Μια πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο, στο: *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα 13-14 Μαΐου 2005 (σε ηλεκτρονική μορφή: [http://www.elliepek.gr/Documents/3o\\_Synedrio\\_Eisigiseis/Charitos.pdf](http://www.elliepek.gr/Documents/3o_Synedrio_Eisigiseis/Charitos.pdf), σ. 323-330).
- Ψαρρός, Γ. (1984), *Η συγχώνευση των σχολείων*, Μαρασλειακό Βήμα, τ. 2.
- British National Society (1991), *The future of small schools*, The Good News Press, Ongar.

## **Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Χρίστος Πατσάλης  
Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

### **Εισαγωγή**

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο αισθάνονται ενσωματωμένοι, σύμφωνα με την υποκειμενική τους εκτίμηση, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΜΜΕΜΔ) στην τάξη τους, δεδομένου ότι:

- η μετωπική διδασκαλία κυριαρχεί κατά 90% στη διδακτική πράξη,
- το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κοινό για όλους τους μαθητές, ένδειξη του ότι στο σχολείο δεν αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές στη μάθηση, αλλά αντιμετωπίζονται ομοιόμορφα και με καθολικό τρόπο ανόμοιοι μαθητές,
- οι απαιτήσεις από μέρους του σχολείου για καλές επιδόσεις είναι ίδιες για όλους, ανεξάρτητα από τη δυνατότητα ανταπόκρισης, και η αξιολογική μεταχείριση κοινή σε μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες.

### **Εννοιολογικές διασαφηνίσεις**

Ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: εκδηλώνουν σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, του μαθηματικού συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων (Κολιάδης και Πολυχρονοπούλου, 1989: 3010-3014· Πολυχρονοπούλου και Ζαχαρόγιωργα, 1995: 196-218).

Αναφορικά με την αιτία του μαθησιακού προβλήματος, αυτό δεν προέρχεται από αισθητηριακές βλάβες (προβλήματα όρασης, ακοής) ούτε από συναισθηματικές διαταραχές. Οι ΜΜΕΜΔ έχουν, ωστόσο, κανονική νοημοσύνη, αλλά χρειάζονται πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη.

-Σχολική ενσωμάτωση των μαθητών ως παιδαγωγικός όρος δε σημαίνει μόνο την από άποψη διοικητικής οργάνωσης φοίτησή τους σε μια συνήθη τάξη, αλλά και την κοινωνική, τη συναισθηματική και την από άποψη κινήτρων επίτευξης («γνωστική») ενσωμάτωσή τους σε αυτή.

Είναι κοινωνικά ενσωματωμένος ένας μαθητής στο σχολικό περιβάλλον, όταν

νώθει προσδεδεμένος στον κοινωνικό ιστό της τάξης και μπορεί παράλληλα να συνάπτει επωφελείς σχέσεις με τους συμμαθητές του. Συναισθηματικά είναι ενσωματωμένος όταν αισθάνεται ευεξία για το σχολείο και «γνωστικά» όταν αισθάνεται επαρκής, ικανός να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του σχολείου.

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Το ζήτημα δεν έχει ερευνηθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, ωστόσο, ότι οι ΜΜΕΜΔ που φοιτούν σε συνήθεις τάξεις, ανεξάρτητα από το αν υποστηρίζονταν ή όχι εκπαιδευτικά με πρόσθετη φοίτηση σε ειδική τάξη, εμφανίζουν σημαντικά περιορισμένο βαθμό ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μη έχοντες μαθησιακά προβλήματα συμμαθητές τους (Bless, 1999 και 1995: 41· Haeblerlin et al., 1991: 57· Moser και Bless, 1986: 323-325· Clever et al. 1992: 125-138· Harter, 1998: 653-680· Dumke, 1980).

Ως θεωρητική βάση για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της ομάδας αναφοράς και, όπως διαπιστώθηκε, οι λειτουργίες της έχουν διαφορετική επίδραση στους ΜΜΕΜΔ που φοιτούν στις ανομοιογενείς από άποψη επιδόσεων τάξεις και διαφορετική επίδραση όταν αυτοί φοιτούν σε ομοιογενείς.

Στην παρούσα έρευνα και σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, πώς εκτιμούν οι ίδιοι οι μαθητές τη σχέση τους με το σχολείο (αισθάνονται ευεξία/καχεξία;), τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τις ατομικές τους δυνατότητες/ικανότητες ως προς τις απαιτήσεις του σχολείου, δείκτες της συναισθηματικής, κοινωνικής και «γνωστικής» ενσωμάτωσής τους, αντίστοιχα, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο Ε.Δ.Ε. 4-6, του οποίου η κατασκευή βασίζεται στη θεωρία της ομάδας αναφοράς και στις ιδιαιτερότητες του εν λόγω πληθυσμού.

### **Στοιχεία του ερωτηματολογίου της έρευνας - Εννοιολογικό πλαίσιο**

Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από μετάφραση στα ελληνικά του πρωτότυπου FDI 4-6 (ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των διαστάσεων της ενσωμάτωσης μαθητών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου), το οποίο κατασκευάστηκε από το Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Freiburg για ανάλογες ερευνητικές ανάγκες. Καθεμιά από τις τρεις ψυχομετρικές κλίμακες από τις οποίες αποτελείται αναφέρεται μέσω των ερωτημάτων σε καθεμιά από τις διαστάσεις της ενσωμάτωσης (συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική), δηλαδή στην εννοιολογική κατασκευή (Haeblerlin, 1989).

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Η θεωρία της ομάδας αναφοράς βασίζεται στην αποδοχή της θέσης ότι ο αξιολογικός προσανατολισμός, οι στάσεις και τα κίνητρα δράσης κάθε προσώ-

που εξαρτώνται από την κοινωνική ομάδα αναφοράς. Δύο είναι οι λειτουργίες που τη χαρακτηρίζουν: Η λειτουργία της *κοινωνικής σύγκρισης*, κατά την οποία συγκρίνει το άτομο τον εαυτό του, τις απόψεις και τις ικανότητές του με αυτές των άλλων, ως μια μορφή κοινωνικής επικύρωσης, έχοντας εφιαλτήριο και κριτήριο ορθότητας γι' αυτό την ομαδική πραγματικότητα της τάξης - ομάδας αναφοράς, και η *κανονιστική λειτουργία*, κατά την οποία το άτομο αντλεί από αυτή πρότυπα συμπεριφοράς και γίνεται ανάδοχο των κανόνων της (Eckert και Alexander, 1949: 268).

### **Η σχολική τάξη ως ομάδα αναφοράς**

Οι μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επιλέγουν, κατά κανόνα, τους συμμαθητές τους ως ομάδα αναφοράς (Dauenheimer και Frey, 1996: 158-174). Σε αυτή την ομάδα ο μαθητής βρίσκει μεγέθη-αξίες για να συγκρίνει τον εαυτό του και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του. Ανάλογα δε με την ομάδα στην οποία φοιτά (ομοιογενή-ετερογενή) διαφοροποιείται και η θέση του στη διάρθρωση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή. Καθώς υπόκειται, μάλιστα, στις κανονιστικές διευθετήσεις της, ωθείται αφενός στην ανάληψη και αποδοχή των κανόνων της, έστω και αν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί, και αφετέρου στην εκδήλωση ανάλογης/ομοιόμορφης συμπεριφοράς. Οι καλές επιδόσεις, για παράδειγμα, αποτελούν ένα είδος εκδήλωσης συμπεριφοράς θετικής και επιθυμητής στην ομάδα αναφοράς ανεξάρτητα από το αν δεν μπορούν να επιτευχθούν από όλους ανεξαίρετως τους μαθητές. Το σχολείο απαιτεί την επίδειξη μιας τέτοιας συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών και ελέγχει την αξιακή και αξιολογική πορεία της. Οι επιδράσεις της ομάδας αναφοράς στη σχολική ενσωμάτωση, οι οποίες έχουν επιβεβαιωθεί από διαχρονικές έρευνες και από μεταanalύσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων, είναι πράγματι καταλυτικές (Hausford και Hattie, 1982: 123-142).

### **Κοινωνική ενσωμάτωση**

Όταν ο ΜΜΕΜΔ διδάσκεται στη συνήθη τάξη, που τη χαρακτηρίζει ευρεία ετερογένεια σχετικά με τις επιδόσεις, μπορεί να δέχεται αρνητικές επιδράσεις ως προς την κοινωνική ενσωμάτωσή του. Ο λόγος γι' αυτό είναι ο εξής: Η ομάδα αναφοράς αντιπροσωπεύει την ομάδα εκείνη με την οποία ο μαθητής έχει επαφές, συναναστρέφεται με τα μέλη της, συνάπτει σχέσεις με αυτά. Όταν όμως ο εν λόγω μαθητής βρίσκεται στους τελευταίους, από άποψη επιδόσεων, σε μια τάξη όπου οι άλλοι μαθητές στην πλειονότητά τους διεκπεραιώνουν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις σχολικές εργασίες τους και δεν εκδηλώνουν μαθησιακά προβλήματα, γενικότερα, τότε λόγω της σημασίας που έχουν, όπως προαναφέρθηκε, οι καλές επιδόσεις και η σχολική επιτυχία μέσα στην ομάδα αναφοράς, επηρεάζεται αρνητικά το κοινωνικό κύρος του μαθητή και περαιτέρω οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα την πιθανή εμφάνιση χαμηλών δεικτών στον τομέα της κοινωνικής του ενσωμάτωσης.

Οι μη συνεκτικές αλλά αποστασιοποιημένες σχέσεις μέσα στην ομάδα αναφοράς θα μπορούσαν να επιδράσουν αρνητικά και στη «γνωστική» διάσταση της ενσωμάτωσης των ΜΜΕΜΔ.

### **Ενσωμάτωση ως προς τα κίνητρα επίδοσης (γνωστική ενσωμάτωση)**

Οι ΜΜΕΜΔ βρίσκονται σε μια συνεχή δοκιμασία (ματαίωση), αφού συγκρίνουν διαρκώς τις «κακές» επιδόσεις τους με εκείνες των συμμαθητών τους και έτσι βιώνουν συνεχώς την ανωτερότητα των άλλων μέσα από τη δική τους επαναλαμβανόμενη αποτυχία.

Μια τέτοια κατάσταση συντελεί, ώστε να μειώνεται το κίνητρο για εμπλοκή στη μαθησιακή δραστηριότητα και ως εκ τούτου δεν μπορεί παρά να επιδρά αρνητικά στην ενσωμάτωση που αφορά τα κίνητρα μάθησης. Κατά τη φοίτησή του στην ετερογενή, από άποψη επιδόσεων, συνήθη τάξη ο μαθητής με ΕΜΔ συναντά και βιώνει ένα κλίμα προσανατολισμένο στις επιδόσεις, σύμφωνα με το οποίο όσοι προσαρμόζονται σε αυτό κατά κανόνα αποζημιώνονται με ευμενή αξιολόγηση (καλούς βαθμούς) και «είσπραξη» συμπάθειας.

Η μη εκπλήρωση, όμως, των παραπάνω προϋποθέσεων και με δεδομένη τη σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας/αποτυχίας με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και τη γενική αυταξία του μαθητή (τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή τους απόδοση ως σημαντικό δείκτη αυταξίας) επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις γι' αυτόν το μαθητή όσον αφορά τις σχέσεις με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο, οι οποίες συνακόλουθα δρουν αρνητικά και στην αυτοεκτίμησή του, παράγοντα που επηρεάζει αναλόγως τα κίνητρα μάθησης (Markou, 1981, σ. 893-910).

### **Συναισθηματική ενσωμάτωση**

Τα κίνητρα επίδοσης δεν έχουν μόνο γνωστικές αλλά και συναισθηματικές συνέπειες στην ανθρώπινη συμπεριφορά, την οποία και διαμορφώνουν αναλόγως (Παπαδόπουλος, 1998: 93). Η υποκειμενική κατάσταση του ΜΜΕΜΔ είναι φυσικό να επηρεάζεται από την ομάδα αναφοράς και τις λειτουργίες της. Το εάν και κατά πόσο ένας μαθητής νιώθει ευεξία στην τάξη του εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα μέλη της ομάδας, τους συμμαθητές του. Την εξάρτηση της ψυχικής ευεξίας ως μεταβλητής από τις λειτουργίες της ομάδας αναφοράς επιβεβαίωσε εμπειρικά με έρευνά του ο Schwarzer (1979, σ. 153-166).

Η θετική στάση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, όπως διαπιστώνει ο Wagner, ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση και χαρακτηρίζει μαθητές με ψυχική ευεξία (Wagner, 1975, σ. 295-313), ενώ μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα του Schwarzer, βρέθηκε να διακατέχονται από αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, πράγμα το οποίο δε συνέβαινε στους μαθητές του δείγματος που δεν είχαν μαθησιακό πρόβλημα.

Η συνεχής σύγκριση με την ευρείας ετερογένειας συνήθη σχολική τάξη (ομάδα αναφοράς) συντελεί, ώστε ο μαθητής ΜΜΕΜΔ να συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο το μαθησιακό του πρόβλημα, κάτι που του δημιουργεί δυσάρεστη ψυχική κατάσταση και τον φέρνει στη θέση της σχετικής αποστέρησης (relative Deprivation) (Τσαούσης, 1998, σ. 616). Έχει, δηλαδή, την αίσθηση ότι μέσα στην ομάδα στερείται αυτό που οι άλλοι απολαμβάνουν. Μια τέτοια κατάσταση ευνόητο είναι ότι επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική πλευρά της ενσωμάτωσης.

### **Υποθέσεις**

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των προσδιοριστικών μεταβλητών της σχολικής ενσωμάτωσης (κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής) και της θέσης του μαθητή στην τάξη, σχέση που εκπηγάζει από τις λειτουργίες της ομάδας αναφοράς και τις επιδράσεις της πάνω στους μαθητές της τάξης.

Με βάση τη θεωρία της ομάδας αναφοράς, υποθέσαμε ότι τα υποκειμενικά αισθήματα του μαθητή για το σχολείο εξαρτώνται κατά το μέγιστο από την ομάδα αναφοράς στην οποία ανήκει και από τα μέλη της με τα οποία συγκρίνεται.

Αυτό στο περιβάλλον του σχολείου και στην περίπτωση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό status, όπως αυτοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οδηγεί στην υπόθεση πως η συναισθηματική διάσταση της ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών θα μπορούσε να είναι περιορισμένη.

Ορμώμενος κανείς από την αναφερθείσα θεωρητική παραδοχή θα μπορούσε ακόμη να δεχτεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε νιώθουν ικανοποιητικά ενσωματωμένοι στη συνήθη τάξη, διότι οι επιδόσεις τους διαφορίζονται εμφανώς προς το αρνητικότερο από τις μέσες επιδόσεις της ομάδας αναφοράς. Στη συνήθη τάξη οι εν λόγω μαθητές ανήκουν στους τελευταίους, και η απόσταση στην κλίμακα επιδόσεων μεταξύ αυτών και των καλών μαθητών είναι μεγάλη. Αυτή η σύγκριση συντελεί στη συνειδητοποίηση της αποτυχίας τους.

Σε ένα σχολείο όπου οι επιδόσεις αποτελούν το σημαντικότερο κριτήριο επιτυχίας και θετικής ή αρνητικής επιλογής θα ήταν λογικό οι μαθησιακές δυσκολίες να συνιστούν εμπόδιο για την ενσωμάτωση στην τάξη, επειδή οι ΜΜΕΜΔ δεν ικανοποιούν τις κανονιστικές προσδοκίες που έχει το σχολείο από όλους αδιακρίτως. Αυτός είναι και λόγος για τον οποίο μπορεί να αναμένει κανείς ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακό πρόβλημα θα αισθάνονται περισσότερο ενσωματωμένοι σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες των συμμαθητών τους.

Δυσκολίες αναμένεται να έχουν, λόγω όσων εκτέθηκαν παραπάνω, οι ΜΜΕΜΔ στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους (κοινωνική ενσωμάτωση).

### **Η έρευνα (προπilotική –πilotική – κύρια)**

Στην προπilotική και pilotική έρευνα ελέγχθηκε το ερευνητικό εργαλείο

(ερωτηματολόγιο) στην ελληνική έκδοση (Ε.Δ.Ε.) ως προς τη μεταφραστική πιστότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Η κύρια έρευνα διεξήχθη στην Αττική (στις τέσσερις διοικητικές περιφέρειες) τη σχολική χρονιά 2001-2002, σε ένα δείγμα 968 μαθητών/-τριών, σύνολο αγοριών 536 (55,4%) και κοριτσιών 432 (44,6%), το οποίο είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ομάδα μαθητών/-τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΣΤ) 444 (45,9%), μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που είχαν εκπαιδευτική υποστήριξη φοιτώντας και σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) 314 (32,24%), μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς εκπαιδευτική υποστήριξη που φοιτούσαν μόνο στη συνήθη τάξη (Μ.Δ.) 210 (21,7%).

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό η μελέτη πήρε το χαρακτήρα της «μεταγεγονοτικής» μορφής ή της «εκ των υστέρων» έρευνας και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για την επαγωγική στατιστική ορίστηκε το  $p < .05$ .

### Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα (βλ. πίνακες I, II και III) επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις στο σύνολό τους και έχουν ως εξής:

- 1) Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν μόνο στη συνήθη τάξη (ΜΔ) και δε δέχονται υποστηρικτικό μάθημα δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα τιμών στις τρεις διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης (ΤΕ) και εκείνους που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα (ΣΤ).
- 2) Οι μαθητές των τμημάτων ένταξης (ΤΕ) δείχνουν να είναι περισσότερο ενσωματωμένοι από τους μαθητές που δεν είχαν εκπαιδευτική στήριξη (ΜΔ) και λιγότερο ενσωματωμένοι από τους χαρακτηρισζόμενους «κανονικούς» (ΣΤ).  
Σχηματικά, μπορεί κανείς να παραστήσει ως εξής τη σχέση ως προς τις τρεις διαστάσεις της ενσωμάτωσης: (ΣΤ) > (ΤΕ) > (ΜΔ).
- 3) Αγόρια και κορίτσια δε φαίνεται να δείχνουν διαφορά ως προς το βαθμό της ενσωμάτωσής τους.
- 4) Οι μαθητές όλων των ομάδων (ΣΤ, ΤΕ, ΜΔ) της έκτης τάξης εκτιμούν τον εαυτό τους ως λιγότερο ενσωματωμένο όσον αφορά τη συναισθηματική διάσταση της ενσωμάτωσης.

### Συζήτηση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων

1) Σχετικά με το εύρημα που αναφέρεται στη συναισθηματική ενσωμάτωση, η εξήγησή του μπορεί να αναχθεί στο γεγονός πως οι μαθητές της έκτης τάξης, και των τριών ομάδων, που, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, παρουσιάζουν όλοι χωρίς εξαίρεση χαμηλούς δείκτες σε αυτή τη διάσταση της ενσωμάτωσης, σε αυτή την ηλικία διακατέχονται, καθώς βρίσκονται στο μεταίχμιο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος και λόγω της σχεσιοδυναμικής της εφηβείας, από μια τάση αναζήτησης νέας ομάδας αναφοράς, στοιχείο που καθιστά το Δημοτικό

Σχολείο, τη «με ημερομηνία λήξης» ομάδα αναφοράς, λιγότερο ελκυστικό, με άμεση επίδραση στη συναισθηματική ενσωμάτωσή τους. Ανάλογη τάση δείχνουν και τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας των Rheinberg και Enstrup σύμφωνα με τον Wagner (Wagner, 1977, σ. 171-180).

2) Σύμφωνα με τα άλλα ευρήματα της έρευνας, παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς το βαθμό των τριών διαστάσεων της ενσωμάτωσης μεταξύ των ομάδων σύγκρισης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που δεν έπαιρναν βοήθεια (ΜΔ) εκτιμούν τις ατομικές τους ικανότητες στο μαθησιακό περιβάλλον της συνήθους τάξης, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/-τριές τους καθώς και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο ως σημαντικά κατώτερες σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, τους συμμαθητές/-τριες τους που φοιτούσαν και στα τμήματα ένταξης (ΤΕ) και τους μαθητές/-τριες χωρίς μαθησιακά προβλήματα (ΣΤ). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη σύγκριση της ομάδας ΤΕ με την ομάδα ΣΤ.

Διαπιστώνεται λοιπόν εδώ, όπως και σε άλλες παρόμοιες στο διεθνή χώρο έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές σχετιζόμενες με την προσωπικότητα του μαθητή, όπως «σχολική απέχθεια», «αυτοαντίληψη», «άγχος», ότι η ετερογενής ομάδα αναφοράς έχει τη δυνατότητα να επιδρά αρνητικά σε πολλές πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με άμεσες συνέπειες, βέβαια, στη σχολική τους ενσωμάτωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν να θεωρηθούν ως ένδειξη του ότι τα προβλήματα σχολικής ενσωμάτωσης που δημιουργούνται από την ετερογενή σύνθεση της τάξης-ομάδας αναφοράς σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις τάξεις του σχολείου γενικής εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η θέσπιση του διοικητικού μέτρου των τμημάτων ένταξης ως μέσου ενσωμάτωσης των ΜΜΕΜΔ δεν είναι σε θέση να αποτρέψει τον ενδοομαδικό διαχωρισμό. Η ελλειμματική ικανοποιητική ενσωμάτωση των δύο ομάδων με μαθησιακές δυσκολίες (ΤΕ και ΜΔ) συγκριτικά με την τρίτη (ΣΤ) μπορεί να αποδοθεί στο σύστημα αξιολόγησης/βαθμολόγησης των εν λόγω μαθητών στη συνήθη τάξη, που παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητο. Εξαιτίας αυτού δημιουργούνται προβλήματα ως προς τα κίνητρα επίτευξης, με δυσμενείς συνέπειες στη γνωστική ενσωμάτωση, τα οποία επιδρούν αναλόγως και στις άλλες πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή και κατ' επέκταση στις λοιπές διαστάσεις της ενσωμάτωσής του.

Σε ένα σχολείο όπου η αξιολόγηση της επίδοσης προσανατολίζεται στη σύγκριση με το μέσο όρο και πάνω, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συνεχώς την αξιολόγηση των χαμηλών επιδόσεών τους συγκριτικά με τις καλές επιδόσεις των συμμαθητών τους, κατάσταση που επιδρά στα άτομα αυτά αρνητικά ως προς τη γενική αυτοαντίληψη ικανότητάς τους με άμεση επίπτωση τη χαμηλή γνωστική ενσωμάτωση στην τάξη και περαιτέρω, βέβαια, με αρνητική επίδραση και στις άλλες διαστάσεις της ενσωματωτικής υπόστασής τους. Η φυσική αυτή εξέλιξη έρχεται σε αρμονία με τις υποθέσεις που ήδη έγιναν και ελέγχθηκαν εμπειρικά.

Η παρατηρούμενη, ωστόσο, διαφορά στην ενσωμάτωση μεταξύ δύο ομάδων, των ΜΔ και ΤΕ, με τη δεύτερη ομάδα να δείχνει υψηλότερες τιμές στις τρεις διαστάσεις της ενσωμάτωσης σε σχέση με την πρώτη, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός της πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών των τμημάτων ένταξης (ΤΕ). Η φοίτηση στο τμήμα ένταξης φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους μαθητές, οι οποίοι με τη βοήθεια που παίρνουν μέσω της εξωτερικής διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στη συνήθη τάξη, στοιχείο που, κατ'επέκταση, επηρεάζει θετικά την ενσωμάτωσή τους ως προς τα κίνητρα επίδοσης με περαιτέρω θετικές επιδράσεις και στις άλλες διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσης.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα ΤΕ είναι από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας ενδεδειγμένη και αυτή που έχει και τα θετικά αποτελέσματα. Η εξατομικευμένη και σε μικρές, κατά το πλείστον, ομάδες παρεχόμενη βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές τους δίνει την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και τους κινητοποιεί περαιτέρω. Το ευεργέτημα αυτό, όμως, «ακυρώνεται» με τη φοίτηση στη συνήθη τάξη, διότι η εξωτερική διαφοροποίηση που καθιερώνεται μέσω της θεσμοθέτησης των τμημάτων ένταξης και από την οποία επωφελείται ο μαθητής δε συνοδεύεται και από αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης εντός της τάξης, όπου λαμβάνει χώρα και υλοποιείται το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα τμήματα ένταξης, ως συμπληρωματικός θεσμός στο εκπαιδευτικό σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, που, όπως φαίνεται, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για να έχουν ευεργετικά για την ενσωμάτωση αποτελέσματα προϋποθέτουν τη δρομολόγηση αλλαγών στο διδακτικό έργο που επιτελείται στη συνήθη τάξη.

### **Παιδαγωγικά συμπεράσματα - παιδαγωγικές εφαρμογές**

Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις δύο ομάδες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σηματοδοτούν το έλλειμμα που υπάρχει ως προς την εσωτερική μεταρρύθμιση, η οποία έπρεπε να έχει θεσμοθετηθεί με την καθιέρωση των τμημάτων ένταξης. Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό πρόταγμα της εξατομικευσης δεν υλοποιείται πλήρως.

Το θεσμικό μέτρο του υποστηρικτικού μαθήματος στα τμήματα ένταξης για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στους μαθητές πρέπει να μην αναιρείται ως παιδαγωγική φιλοσοφία από τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία στη συνήθη τάξη. Προκειμένου να αποφευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η λήψη των παρακάτω μέτρων:

- Εισαγωγή συστήματος εξατομικευμένης και στοχοκατευθυνόμενης αξιολόγησης.
- Εσωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία.

Τα δύο αυτά μέτρα συνάπτονται άμεσα με την ενσωμάτωση ως προς τα κί-

νητρα επίδοσης, η διαφοροποίηση της οποίας επηρεάζει και τις άλλες διαστάσεις της ενσωμάτωσης.

### Σύστημα-τρόπος αξιολόγησης

Για να υπάρξει αισιόδοξη προοπτική ενσωμάτωσης των μαθητών ως προς τα κίνητρα επίτευξης, κάτι το οποίο θα έχει θετικές επιδράσεις και στις άλλες διαστάσεις της ενσωμάτωσής τους, πρέπει να αλλάξει εκ βάθρων το σύστημα αξιολόγησης στο σχολείο. Κάθε σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην τάξη επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση και, γενικότερα, το σχολείο (Χαραμής, 2000, σ. 148).

Η αξιολόγηση της επίδοσης στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική νόρμα σύμφωνα με την οποία «καλός» είναι ο μαθητής που βρίσκεται ως προς την πρόοδο πάνω από το μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης, ενώ «κακός» είναι εκείνος που βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο, με αποτέλεσμα, όσο ισχύει αυτό το σύστημα αξιολόγησης, να μη δίνονται ευκαιρίες στους ΜΜΕΜΔ να έχουν καλές επιδόσεις και κατά συνέπεια να βιώνουν την επιτυχία. Οι μαθητές αυτοί τότε μόνον μπορούν να βελτιωθούν και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και καλύτερους βαθμούς, όταν θα καταφέρουν να πλησιάσουν τις επιδόσεις των άλλων μαθητών. Αυτό που συμβαίνει όμως με την εφαρμογή του αναφερόμενου συστήματος αξιολόγησης-βαθμολόγησης, στο οποίο οι ΜΜΕΜΔ και οι μη έχοντες μαθησιακά προβλήματα μπορεί να κοπιάζουν εξίσου, αλλά να εισπράττουν οι μεν καλοί μαθητές υψηλούς βαθμούς οι δε «κακοί» χαμηλούς, δεν ανταποκρίνεται στο παραπάνω αίτημα και ως εκ τούτου δε θεωρείται και το κατάλληλο για την επίτευξη της σχολικής ενσωμάτωσης.

Σε ένα μαθητή που δεν καταφέρνει, παρ' όλες τις προσπάθειές του, να έχει καλές επιδόσεις λόγω του συστήματος αξιολόγησης, δε μεταβάλλεται θετικά η γενική αυτοαντίληψη ικανότητάς του με άμεση αρνητική επίδραση και στην ενσωμάτωσή του ως προς τα κίνητρα επίτευξης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο σχολείο στο οποίο επιδιώκεται η ενσωμάτωση η μέτρηση της επίδοσης αναφέρεται μόνο στη στατική πλευρά της, στοιχείο που προκαλεί μεγέθυνση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης παραγνωρίζεται.

Είναι ανάγκη, επομένως, να επαναπροσδιοριστεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στη συνήθη τάξη. Οι μαθητές δεν είναι σκόπιμο να βαθμολογούνται πλέον κάτω από στιγμιαίες (Querschnitt) διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να υποχωρούν υπέρ του διαχρονικού αξιολογικού ελέγχου, και ως μέτρο σύγκρισης πρέπει να χρησιμοποιείται το άτομο. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές αλλά σε σχέση με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί αναφορικά με την προηγούμενη κατάσταση του ίδιου του ατόμου. Μόνο έτσι είναι δυνατόν και οι μαθητές με προβλήματα μάθησης να νιώσουν βιώματα επιτυχίας, έναν παράγοντα που δρα ευεργετικά στη σχολική ενσωμάτωση. Η εν λόγω διαδικασία δεν ενδείκνυται, ωστόσο, να διεκπεραιώνεται με την απόδοση

ενός βαθμού (ποσοτική αποτύπωση), διότι η αριθμητική αξιολόγηση αποτελεί έκφραση ταξινόμησης και ιεράρχησης ως προς τη θέση του μαθητή στην τάξη του. Έτσι, το κοινωνικό πρότυπο – η νόρμα (η σύγκριση με το μέσο όρο της τάξης)– ενυπάρχει στη σχετική διαδικασία. Το αριθμητικό σύστημα αξιολόγησης προκαλεί αυτόματη σύγκριση της προόδου του αξιολογούμενου μαθητή με την πρόοδο των συμμαθητών του και έτσι παραγνωρίζονται οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης του βαθμολογούμενου, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι οποίες, όμως, δεν εκφράζονται στην αριθμητική βαθμολόγηση, με αποτέλεσμα να παραβιάζεται η ατομικότητα του μαθητή. Για έναν τύπο αξιολόγησης, όμως, προσανατολισμένο στην υπηρεσία της ενσωμάτωσης απαιτείται ένα πλαίσιο αναφοράς με μαθησιακό προσανατολισμό. Οι επιδόσεις πρέπει να αξιολογούνται συγκριτικά με τους μαθησιακούς στόχους, όπως αυτοί διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια προσανατολισμένη στη μαθησιακή πρόοδο αξιολόγηση δεν αποτυπώνεται με ποσοτικά μέσα (απόδοση βαθμών) αλλά με ποιοτικά. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής πρέπει να κατευθύνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή εξέλιξή του, να ενημερώνεται για το ποιους στόχους πέτυχε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πού και ποια προβλήματα προέκυψαν και ποια αναδύονται κάθε φορά συμπεριλαμβανομένων και των τρόπων με τους οποίους μπορούν αυτά να ξεπεραστούν. Υπ' αυτή την έννοια μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια διαμορφωτική, διαγνωστική-υποστηρικτική αξιολόγηση του μαθητή. Οι δύο αυτοί όροι παρπέμπουν στη θέση ότι όχι μόνο το τελικό προϊόν αλλά και η διαδικασία της μάθησης πρέπει να καθίστανται αντικείμενα αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση υπηρετεί τη βελτίωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού και της συμπεριφοράς του δασκάλου αναφορικά με τους κατακτηθέντες μαθησιακούς στόχους. Μόνο έτσι μπορεί να αισιοδοξεί κανείς ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν καλύτερη ενσωμάτωση από άποψη κινήτρων επίτευξης στην τάξη τους με περαιτέρω θετικές επιδράσεις στις άλλες διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσής τους.

### **Εσωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία**

Η διδασκαλία όμως, ως κεντρική σχολική λειτουργία, όταν δε διαφοροποιείται, έχει ως αποτέλεσμα να μην επωφελούνται οι μαθητές από αυτή και να μη βιώνουν την επιτυχία. Όταν η διδασκαλία απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών της τάξης, δημιουργούνται συνθήκες καθημερινής υπερφόρτωσης-εντατικοποίησης στους ΜΜΕΜΔ με αποτέλεσμα αυτοί να μην κατορθώνουν να επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις. Βρίσκονται, έτσι, σε υποδεέστερη κατάσταση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, αφού κάτω από αυτές τις συνθήκες των υπερβολικών απαιτήσεων, της εντατικοποίησης που αυτές προκαλούν και του ανταγωνισμού που δημιουργείται δεν έχουν ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις πραγματικές δυνατότητές τους. Η όλη κατάσταση, βέβαια, είναι εύλογο να προκαλεί βιώματα αρνητικά για τη γενική αυτοαντίληψη ικανότητας των ατόμων αυτών.

Για να δημιουργηθούν, όμως, ευνοϊκές συνθήκες ενσωμάτωσης από άποψη κινήτρων επίδοσης, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια τέτοιου τύπου μαθησιακή συνθήκη, κατά την οποία θα διασφαλίζεται η αναγκαία τροφοδότηση των ιδιαίτερων αναγκών κάθε μαθητή προσαρμοσμένη στη διαφορετικότητά του και σε ένα πλαίσιο θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Στοιχεία που μπορούν να διαφοροποιούνται για να επιτευχθεί αυτό είναι:

- Το επίπεδο των απαιτήσεων, ο βαθμός δυσκολίας και ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας. Μαθητές αδύνατοι, π.χ., παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν ο βαθμός οργάνωσης διδασκαλίας και εργασιών είναι υψηλός (Ματσαγγούρας, 1989· 1988).
- Ο αριθμός των ασκήσεων και ο ρυθμός εργασίας.
- Ο τρόπος κατά τον οποίο οργανώνεται η ζωή στην τάξη ως περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Προσιδιάζει εν προκειμένω η συνεργατική οργάνωση, διότι, πέρα από το ότι η τεχνική που τη χαρακτηρίζει διευκολύνει την εξατομίκευση, έχει παρατηρηθεί ότι «αντιμάχεται» τον ανταγωνισμό, προτιμάται από την πλειονότητα των μαθητών και, επιπλέον, σύμφωνα με ευρήματα μετααναλύσεων, συνάπτεται θετικά με το ενδιαφέρον και την παρώθηση για μάθηση, με την επίδοση και με άλλες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες (Χαραλάμπους, 1995, σ. 147). Στα πλεονεκτήματα του ανωτέρω τύπου οργάνωσης για τη σχολική ενσωμάτωση συνεπικουρούν και τα εμπειρικά αποτελέσματα των ερευνητών Simpson και Rosentholtz, σύμφωνα με τα οποία σε ένα «πολυδιάστατο» περιβάλλον (παιδιά χωρισμένα σε ομάδες με διαφοροποιημένη εργασία) παρατηρείται μείωση της κοινωνικής σύγκρισης, ενώ, αντίθετα, σε ένα μονοδιάστατο περιβάλλον, όπου οι μαθητές κάνουν όλοι την ίδια εργασία (μετωπική διδασκαλία), η κοινωνική σύγκριση επιτείνεται (Λεονταρή, 1996, σ. 139).

Η εφαρμογή νέων τεχνικών και μεθόδων πρέπει, ωστόσο, να συνοδεύεται και από τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία.

Ο αποπαιδαγωγικοποιημένος ρόλος του δασκάλου, όπως παρουσιάζεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο, δεν ανταποκρίνεται στο ζητούμενο. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλώς καλός τεχνίτης μεταβίβασης γνώσεων, αλλά και παιδαγωγός, που καταφέρει να ενεργοποιεί τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα του παιδιού, ώστε αυτό να παρωθείται και να εκδηλώνει συνεχώς την τάση να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που απαιτούν καταβολή προσπάθειας και συμμετοχή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, πράγμα που στοχεύει στη μεταβολή του γνωστικού και αξιακού του πεδίου.

## Γενικό Συμπέρασμα

Ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκεται σήμερα η ενσωμάτωση των ΜΜΕΜΔ στη συνήθη τάξη (οργανωτικά διοικητικά σχήματα) δεν κατορθώνει να αποτρέψει τον ενδοομαδικό διαχωρισμό.

Εάν καθιερωθεί στη συνήθη τάξη ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έτσι όπως προτάθηκε παραπάνω και, επιπλέον, δρομολογηθεί η εσωτερική διαφοροποίηση ως κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας με όλες τις διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παραμέτρους που την προσδιορίζουν, τότε μπορεί να αισιοδοξεί κανείς ότι οι ΜΜΕΜΔ θα κατορθώνουν να ενσωματώνονται «γνωστικά» και, κατ' επέκταση, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η εφαρμογή αυτών των μέτρων κατά τρόπο συστηματικό και καθολικό θα δώσει επιπλέον και την ευκαιρία να κριθεί οριστικά το μοντέλο των ΤΕ, αφού έτσι δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί εμπειρικά η ομάδα των ΜΜΕΜΔ που φοιτούν μόνο στη συνήθη τάξη συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα των μαθητών που φοιτούν και στα ΤΕ και με όρους πειραματικής έρευνας.

## Πίνακες της έρευνας

*Πίνακας Ι: Η ενσωμάτωση στις τρεις ομάδες*

ΟΜΑΔΑ		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Σ.Τ.	M.O. (Mean)	55,7748	50,1284	53,0811
	N. (Number)	444	444	444
	T.A. (Std. Deviation)	3,5323	7,9430	6,7608
Τ.Ε.	M.O. (Mean)	35,1847	42,5287	48,4968
	N. (Number)	314	314	314
	T.A. (Std. Deviation)	4,0921	9,1289	7,1775
Μ.Δ.	M.O. (Mean)	30,5714	39,6524	43,5333
	N. (Number)	210	210	210
	T.A. (Std. Deviation)	5,8504	9,2379	8,7080
Σύνολο (total)	M.O. (Mean)	43,6281	45,3905	49,5227
	N. (Number)	968	968	968
	T.A. (Std. Deviation)	12,1016	9,7180	8,2432

**Πίνακας II:** Διαφορές φύλου

ΦΥΛΟ		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Αγόρια	M.O. (Mean)	43,2463	43,7780	49,5224
	N. (Number)	536	536	536
	T.A. (Std. Deviation)	11,8789	9,8801	8,1532
Κορίτσια	M.O. (Mean)	44,1019	47,3912	49,5231
	N. (Number)	432	432	432
	T.A. (Std. Deviation)	12,3697	9,1361	8,3630
Άθροισμα (total)	M.O. (Mean)	43,6281	45,3905	49,5227
	N. (Number)	968	968	968
	T.A. (Std. Deviation)	12,1016	9,7180	8,2432

**Πίνακας III:** Συσχέτιση σχολικής ενσωμάτωσης και τάξης φοίτησης

Τάξη		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Δ'	M.O. (Mean)	44,1825	47,3825	49,9123
	N. (Number)	285	285	285
	T.A. (Std. Deviation)	12,5340	9,4204	7,8755
Ε'	M.O. (Mean)	44,1501	45,7365	49,5042
	N. (Number)	353	353	353
	T.A. (Std. Deviation)	11,9930	9,6969	8,1937
ΣΤ'	M.O. (Mean)	42,5909	43,3000	49,2061
	N. (Number)	330	330	330
	T.A. (Std. Deviation)	11,8028	9,6134	8,6090
Άθροισμα (total)	M.O. (Mean)	43,6281	45,3905	49,5227
	N. (Number)	968	968	968
	T.A. (Std. Deviation)	12,1016	9,7180	8,2432

## Βιβλιογραφία - Αναφορές

- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern Stuttgart (Haupt) 1995.
- Bless, G. - Kroning, W.: Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden. Eine bildungswissenschaftliche Analyse Über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen», στο: *VHN*, v. 4, 1999.
- Clever, A. - Bear, G. - Juvonen, J.: Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes, *The Journal of Special Education*, v. 26, 1992.
- Dauenheimer, D. und Frey, D.: «Soziale Vergleichsprozesse in der Schule», στο: J. Möller - O. Köller: *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*, Beltz/PVU, Weinheim 1996.
- Dumke, D.: *Förderung lernschwacher Schüler*, München 1980.
- Haerberlin, Urs: *Integration in die Schule*, Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1989.
- Hausford, B. J. – Hattie, J. A.: «The relationship between self and achievement / performance measures», *Review of Educational Research*, v. 52, 1982.
- Κολιάδης, Ε. - Πολυχρονοπούλου, Σ.: «Μαθησιακές δυσκολίες», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1989.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγιοργα, Σ.: «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα 1995.
- Markou, G.: Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der BDR, στο: *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 27, 1981.
- Roebers, C. et al.: Belege für den Bezugsgruppeneffekt, στο: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Ματσαγγούρας, Η.: «Διδασκαλία διαφοροποιημένη», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 3<sup>ος</sup>, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδου, Α.: *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 93, όπως παραπέμπει στον Ames, C.
- Λεονταρή, Α.: *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Moser, U. - Bless, G.: Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf Lernbehinderte, *VHN*, v. 55, 1986.
- Patsalis, Chr.: «Vergleichende Sonderpädagogik», στο: *Die Entwicklung der Sonderpädagogik in Griechenland und in der Bundesrepublik Deutschland (Alte Bundesländer)* unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Integration von Kindern mit Behinderungen (αυτοέκδοση), Βερολίνο 1996.
- Schwarzer, R.: «Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten», στο: *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, v. 3, 1979.
- Schwarzer, R.: «Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten», στο: *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, v. 3, 1979<sup>α</sup>.
- Τσαούσης, Δ.: *Η κοινωνία των ανθρώπων*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Wagner, J.L.: «Schülereinstellung als Prädiktor des Schulerfolgs», *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v. 22, 1975.

Χαραλάμπους, Νεόφ.: «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», *Ψυχολογία*, τ. 2, Αθήνα 1995.

Χαραμής, Παύλος: «Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Το ζήτημα της αξιολόγησης», στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Αθ. (επ.): *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Links:

<http://www.uni-mannheim.de/faul/erzieh/Ins2/mitarbei/Eckert/Ivs...gesch-bew.htm>, όπως παραπέμπει στο Festiger και Alexander Th., ό.π., σελ. 268, όπως παραπέμπει στους Morton και Rossi, 1949.

## **Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης**

Νίκος Αλεξόπουλος  
*M.Ed., Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

Κώστας Φασούλης  
*Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Γιώργος Κουτρομάνος  
*Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

### **Εισαγωγή**

Η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματώνεται σε πολλά και ιεραρχικά δομημένα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό). Το γεγονός αυτό προϋποθέτει μια σειρά από διευθυντικά-διοικητικά στελέχη ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος (Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Γραφείου, Διευθυντής Σχολικής Μονάδος και Σχολικός Σύμβουλος).

Στα στελέχη αυτά το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναθέτει μια σειρά από διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα (Ν. 3467/2006) και τα καθιστά υπεύθυνα για την εργασία άλλων ανθρώπων, οι οποίοι θεωρούνται ως ιεραρχικά υφιστάμενοί τους (Φασούλης, 2000). Τα διοικητικά στελέχη κατά την άσκηση των καθηκόντων τους διαθέτουν μια σειρά από τυπικές-νομικά κατοχυρωμένες εξουσίες (Σαΐτης, 2007), γεγονός που τους προσδίδει υψηλό βαθμό αποδοχής, δηλαδή νομιμότητα (Mintzberg, 1973:6· Stewart, 1996:3101) με στόχο να τους καταστήσει οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά λειτουργικούς, αποδοτικούς και αποτελεσματικούς. Η επιλογή των παραπάνω διοικητικών στελεχών, με τετραετή θητεία, βασίζεται σε διάφορες μετρήσιμες προϋποθέσεις, όπως η προϋπηρεσία (υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκική εμπειρία), η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου (που εκτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής) και, τέλος, οι αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου, εάν υπάρχουν (Ν. 3467/2006).

Οι παραπάνω τέσσερις μοριοδοτούμενες προϋποθέσεις για την ανάδειξη των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης δε διαφεύγουν της αμφισβήτησης λόγω των ευμετάβλητων χαρακτηριστικών τους και (παρέχουν τη δυνατότητα να) επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω έχουν αποτελέσει σε σημαντικό βαθμό αντικείμενο έρευνας, εξετάσεων και αναλύσεων με κοινωνικές, πολιτικές και διοικητικές παραμέτρους (Κώτσης, 2004· Μουζάκης, 2006). Δεν έχει, όμως, απασχολήσει την ελληνική βιβλιογραφία σε κανένα βαθμό η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

### **Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προθέσεις τους να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης (Δ.Σ.Ε.) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ποιες είναι οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;
2. Υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;

Για τη μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, από τη θεωρία αυτή αξιοποιήθηκαν η μεταβλητή της πρόθεσης και η μεταβλητή των συμπεριφορικών πεποιθήσεων για την κατασκευή του ερωτηματολογίου.

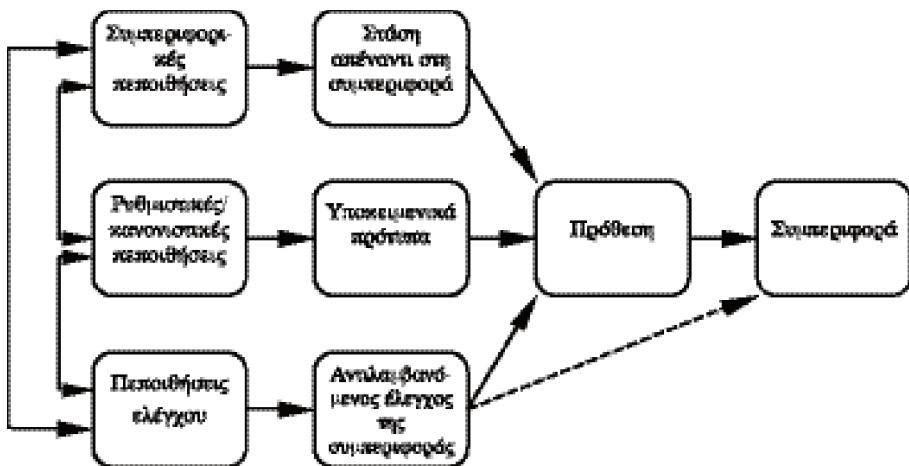
### **Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)**

Μία από τις κυρίαρχες θεωρίες της σύγχρονης κοινωνικής ψυχολογίας, που προσπαθεί να εξηγήσει και να προβλέψει εάν θα εκδηλώσει το άτομο την αντίστοιχη προς τη δηλωμένη στάση συμπεριφορά, είναι η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) του Ajzen (1988· 1991· 2006). Η θεωρία αυτή είναι προέκταση της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (βλ. Ajzen & Fishbein, 1980) και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συμπεριφορά (βλ. Σχήμα 1). Η πρόθεση, με τη σειρά της, επηρεάζεται από τη στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά (attitude towards the behaviour), τα “υποκειμενικά πρότυπα” (subjective norms) και τον “αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς” (perceived behavioural control). Με τον όρο “στάση απέναντι στη συ-

συμπεριφορά” νοείται η συνολική θετική ή αρνητική αξιολόγηση του ατόμου για τη συμπεριφορά που πρόκειται να εκδηλώσει (Ajzen & Fishbein, 1980). Με τον όρο “υποκειμενικά πρότυπα” νοείται η συνολική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική πίεση που δέχεται ως προς το να εκδηλώσει ή όχι τη συμπεριφορά. Η μεταβλητή του “αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς” αντικατοπτρίζει την αντίληψη του ατόμου για τον έλεγχο που έχει επάνω στη συμπεριφορά. Οι άνθρωποι, επομένως, μπορούν να εκδηλώσουν μια συμπεριφορά, όταν έχουν ισχυρή πρόθεση και θετική στάση απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά, και αντιλαμβάνονται ότι δέχονται επίδραση από το περιβάλλον τους και ότι έχουν όλες τις απαραίτητες συνθήκες που διευκολύνουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Ajzen και Fishbein (1980), η “στάση απέναντι στη συμπεριφορά” διαμορφώνεται από τις “συμπεριφορικές πεποιθήσεις” (behavioural beliefs), οι οποίες έχουν σχέση με τις πιθανές συνέπειες που θα προκύψουν από την εκδήλωση της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση (θετική ή αρνητική) αυτών των συνεπειών για το ίδιο το άτομο. Τα “υποκειμενικά πρότυπα” διαμορφώνονται από τις “ρυθμιστικές ή κανονιστικές πεποιθήσεις” (normative beliefs), οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες των άλλων σχετικά με τη συμπεριφορά που πρόκειται το άτομο να εκδηλώσει και το κίνητρο συμμόρφωσης του ατόμου με αυτές τις προσδοκίες. Τέλος, σύμφωνα με τον Ajzen (1988· 1991· 2006), η μεταβλητή του “αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς” διαμορφώνεται από τις “πεποιθήσεις ελέγχου” (control beliefs), οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη συγκεκριμένων “αντικειμενικών” παραγόντων, όπως αυτοί εκλαμβάνονται από το άτομο, που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς του (βλ. Σχήμα 1).

*Σχήμα 1: Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς  
(The Theory of Planned Behaviour) (Ajzen 2006).*



Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει εφαρμοστεί σε περισσότερες από 900 έρευνες (βλ. [www-unix.oit.umass.edu/~aizen/](http://www-unix.oit.umass.edu/~aizen/)). Έχει υποστηριχτεί σε πολλές μετα-ανάλυσεις ότι η προβλεψιμότητά της είναι ισχυρότερη σε σύγκριση με άλλες θεωρίες, όπως αυτή της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (βλ. Godin & Kok, 1996· Sheeran, 2002· Armitage & Conner, 2001). Στις περισσότερες έρευνες έχει φανεί ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεαζόταν είτε από την πρόθεση και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο είτε ξεχωριστά από μία από αυτές τις δύο μεταβλητές. Με τη σειρά της, η πρόθεση επηρεαζόταν περισσότερο είτε από τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά είτε από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Τα υποκειμενικά πρότυπα συνήθως είχαν τη μικρότερη επίδραση στην πρόβλεψη της πρόθεσης.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς εφαρμόστηκε αρχικά με σκοπό να εξεταστούν οι προθέσεις των δασκάλων να προσφέρουν συμβουλευτική σε θέματα διατροφής σε δημοτικά σχολεία (Astrom & Mwangosi, 2000), να διδάξουν σεξουαλική αγωγή (Burak, 1994· Lin & Wilson, 1998), να χρησιμοποιήσουν διάφορες ερευνητικές και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους στις φυσικές επιστήμες (Crawley, 1990· Haney et al., 1996). Η θεωρία έχει, επίσης, εφαρμοστεί με σκοπό να κατανοηθούν και να προβλεφθούν οι προθέσεις των φοιτητών να εγγραφούν σε μαθήματα φυσικής (Crawley & Black, 1992) και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Davis et al., 2002· Κουτρομάνος & Παπαϊωάννου, 2004<sup>α</sup>· 2004<sup>β</sup>· Koutromanos & Papaioannou, 2007).

Στην Ελλάδα, η θεωρία έχει εφαρμοστεί και στο χώρο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, με σκοπό να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να τις χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους (π.χ., βλ. Cox & Koutromanos, 2004· Koutromanos & Kibirige, 2006<sup>α</sup>· 2006<sup>β</sup>) καθώς, επίσης, για να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης στο να υποστηρίξουν την εισαγωγή και εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα σχολεία τους (Koutromanos, 2005· Koutromanos, 2006).

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 83 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

## Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από την ενότητα των γενικών πληροφοριών, την ενότητα της πρόθεσης και την ενότητα των συμπεριφορικών πεποιθήσεων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες των Ajzen & Fishbein (1980) και του Ajzen (2006). Η διαφωνία ή η συμφωνία των εκπαιδευτικών σε αυτές τις ερωτήσεις μετρήθηκε διαμέσου επτάβαθμης κλίμακας Likert

**Πίνακας 1- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Εκπαιδευτικοί	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>A. Φύλο</b>		
Άνδρες	30	36,1%
Γυναίκες	53	63,9%
<b>B. Ηλικία</b>		
30-35 ετών	11	13,3%
36-40 ετών	36	43,4%
41-45 ετών	31	37,3%
46-50 ετών	5	6%
<b>Γ. Σπουδές</b>		
Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	53	64%
Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και δεύτερο πτυχίο	20	24%
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	10	12%
<b>Γ. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας</b>		
5-10 έτη	29	34,9%
11-15 έτη	20	24,1%
16-20 έτη	23	27,7%
21-25 έτη	11	13,3%

(1 έως 7). Για την τελική μορφοποίηση του ερωτηματολογίου προηγήθηκαν πιλοτικές έρευνες σε 23 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της κύριας έρευνας. Για να σχεδιαστεί η ενότητα των συμπεριφορικών πεποιθήσεων υλοποιήθηκε επίσης πιλοτική έρευνα. Το τελικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια του Ιανουαρίου του 2007.

#### ***A' ενότητα: Γενικές πληροφορίες***

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας.

#### ***B' ενότητα: Πρόθεση***

Στη δεύτερη ενότητα τέθηκαν τρεις διαφορετικές προτάσεις-δηλώσεις που μετρούσαν την πρόθεση των εκπαιδευτικών. Αυτές ήταν: 1) Προτίθεμαι να ανα-

δειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας: (1) εντελώς απίθανο – (7) πολύ πιθανό. 2) Θα προσπαθήσω να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας: (1) απόλυτα αναληθές – (7) απόλυτα αληθές. 3) Σχεδιάζω να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας: (1) διαφωνώ εντελώς – (7) συμφωνώ απόλυτα. Για τις απαντήσεις κάθε εκπαιδευτικού στις τρεις προτάσεις-δηλώσεις χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική τιμή για την πρόθεσή του να αναδειχθεί σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας.

### *Γ' ενότητα: Συμπεριφορικές πεποιθήσεις*

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου μέτρησε τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξή τους σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ). Για να σχεδιαστεί η ενότητα των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, όπως προαναφέρθηκε, υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με 23 εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, στην πιλοτική έρευνα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια πιστεύουν ότι είναι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της ανάδειξής τους σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι 20 πιο συχνές πεποιθήσεις, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Στην κυρίως έρευνα, για κάθε μία από τις 20 συμπεριφορικές πεποιθήσεις υπήρχαν δύο προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες μετρήθηκαν διαμέσου επτάβαθμης κλίμακας (1 έως 7). Η πρώτη πρόταση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν συγκεκριμένα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα σε περίπτωση που αναδειχθούν σε ΔΣΕ (δηλαδή αυτό που στη θεωρία ονομάζεται ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης). Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της πρότασης-δήλωσης σε σχέση με το πλεονέκτημα ή το μειονέκτημα ήταν: «Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας συνεπάγεται ότι θα αυξήσει το μισθό μου: πολύ πιθανό (7) – εντελώς απίθανο (1)». Η δεύτερη πρόταση-δήλωση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων (δηλαδή αυτό που στη θεωρία ονομάζεται αξιολόγηση του αποτελέσματος). Παράδειγμα τέτοιας πρότασης-δήλωσης ήταν: «Το να αυξηθεί ο μισθός μου είναι: εξαιρετικά καλό (7) – εξαιρετικά κακό (1)». Το σύνολο των ερωτήσεων, επομένως, ήταν 40, δηλαδή 20 προτάσεις-δηλώσεις που μετρούσαν την ισχύ της συμπεριφοριστικής πεποίθησης και 20 την αξιολόγηση του αποτελέσματος.

### **Ανάλυση των δεδομένων**

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο “Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες” (SPSS 12 για Windows). Η πρώτη φάση της ανάλυσης αφορούσε την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων (μέσος όρος και τυ-

πική απόκλιση), καθώς και την εξέταση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου με το δείκτη “Cronbach alpha” (Cronbach alpha reliability). Στη δεύτερη φάση, το συνολικό αποτέλεσμα (σκορ) κάθε μιας από τις προτάσεις-δηλώσεις που μετρούσε την ισχύ της συμπεριφοριστικής πεποίθησης (belief strength) πολλαπλασιάστηκε με το συνολικό αποτέλεσμα (σκορ) της αντίστοιχης πρότασης-δήλωσης που μετρούσε την αξιολόγηση του αποτελέσματος (outcome evaluation), ώστε να δημιουργηθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα (σκορ) και για τις δύο προτάσεις-δηλώσεις. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν οι συσχετίσεις Pearson (two-tailed), με σκοπό να εξετάσουμε τη σχέση της πρόθεσης με το συνολικό αποτέλεσμα (σκορ) των συμπεριφορικών πεποιθήσεων.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις τιμές των μέσων όρων και της τυπικής απόκλισης των 83 εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές της πρόθεσης και των συμπεριφορικών πεποιθήσεων (ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης και αξιολόγηση του αποτελέσματος).

**Πίνακας 2 – Μέσος Όρος (Μ.Ο.), Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), Μικρότερη και Μεγαλύτερη τιμή και Cronbach alpha για την πρόθεση και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις.**

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Cronbach alpha
Πρόθεση	4,41	2,05	1	7	0,94
Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης	4,83	1,71	1	7	0,85
Η αξιολόγηση του αποτελέσματος	5,12	2,15	1	7	0,80
Σημείωση: Οι πιθανές τιμές για όλες τις μεταβλητές κυμαίνονταν από 1 έως 7.					

Στον Πίνακα 3, στη στήλη Α, παρουσιάζονται οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξή τους σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Στις στήλες Β και Γ παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την ισχύ της συμπεριφορικής πεποίθησης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος, αντίστοιχα. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί είχαν για αρκετές πεποιθήσεις σχετικά υψηλές τιμές και αξιολόγησαν την πλειονότητα αυτών αρκετά θετικά. Η στήλη Δ δείχνει τη συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε μία πεποίθηση των εκπαιδευτικών και την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε ΔΣΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της στήλης, 13 από τις 20 πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονταν θετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε ΔΣΕ.

**Πίνακας 3 - Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και συσχέτισή τους με την πρόθεση.**

Α		Β		Γ		Δ
Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:		Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης (b)		Αξιολόγηση του αποτελέσματος (ε)		Συσχέτιση με την πρόθεση
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	b <sub>ε</sub> με την πρόθεση
1	...θα συμβάλει στην αύξηση του μισθού μου.	5,58	1,42	6,31	1,00	0,056
2	...θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου.	4,71	1,74	6,48	0,75	0,498**
3	...θα βελτιώσει σημαντικά τη συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης.	4,27	1,83	6,39	0,82	0,354**
4	...θα είναι χάσιμο του ελεύθερου χρόνου μου.	3,66	1,88	2,73	1,46	-0,038
5	...θα με βοηθήσει να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης.	5,45	1,53	5,88	1,30	0,477**
6	...θα είναι λόγος για να γίνει η εργασία μου πιο ευχάριστη.	4,02	1,75	6,27	1,12	0,457**
7	...θα μου προσδώσει μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση.	5,27	1,55	6,05	1,14	0,461**
8	...θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου.	4,35	1,80	6,05	1,25	0,550**
9	...θα αποτελέσει αιτία για να εμπλακώ σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου.	4,33	1,86	1,77	1,40	-0,006
10	...θα με αποξενώσει από το ρόλο του «μαχόμενου» δασκάλου.	4,42	1,84	2,22	1,30	-0,096
11	...θα με βοηθήσει να επικοινωνήσω με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών.	5,53	1,26	5,84	1,22	0,205
12	...θα συμβάλει στο να αποκτήσω άγχος.	5,67	1,35	1,72	1,29	0,054
13	...θα συμβάλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/-ων ευθύνης μου με άλλο/-α σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.	5,00	1,45	5,89	1,09	0,281**

Α		Β		Γ		Δ
Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:		Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποιθήσης (b)		Αξιολόγηση του αποτελέσματος (ε)		Συσχέτιση με την πρόθεση
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	b <sub>ε</sub> , με την πρόθεση
14	...θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου.	4,93	1,50	5,99	1,10	0,342**
15	...θα βελτιώσει τη συνεργασία του προσωπικού των σχολείων ευθύνης μου.	4,90	1,32	6,40	0,83	0,328**
16	...θα βοηθήσει το/τα σχολείο/-α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες.	5,06	1,40	6,34	0,87	0,438**
17	...θα μου δώσει τη δυνατότητα να υποστηρίξω την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/-α σχολείο/-α ευθύνης μου.	5,61	1,25	6,40	0,99	0,271*
18	...θα μου δώσει την ευκαιρία να αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης.	5,61	1,26	6,25	1,00	0,405**
19	...θα μου δημιουργήσει προβλήματα στην οικογένειά μου.	3,87	1,81	1,55	1,21	0,023
20	...θα με βοηθήσει να ικανοποιήσω τις επαγγελματικές μου φιλοδοξίες.	4,45	1,91	5,87	1,30	0,668*
Σημείωση: ** Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0.01 (2-tailed). * Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0.05 (2-tailed).						

### Συμπεράσματα-Συζήτηση

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 (Στήλη Β), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν πως από την ανάδειξή τους σε Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης (Δ.Σ.Ε.) θα ωφεληθούν πολλαπλά. Τα πιο σημαντικά οφέλη που θεωρούν ότι θα προκύψουν έχουν να κάνουν α) με την ευκαιρία που αναμένουν να τους δοθεί από τη θέση ευθύνης του ΔΣΕ, ώστε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στο χώρο της διοίκησης (M.O. = 5,61/T.A. = 1,26), β) με την ενσω-

μάτωση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 5,61/Τ.Α.=1,25), γ) με την αύξηση του μισθού τους, που θα προκύψει από την άσκηση των καθηκόντων τους ως ΔΣΕ (επίδομα θέσης ευθύνης) (Μ.Ο.= 5,58/Τ.Α.=1,48), δ) με τη δυνατότητα απόκτησης επικοινωνίας-συνεργασίας με διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης άλλων περιφερειών και διευθύνσεων-γραφείων (Μ.Ο.= 5,53/Τ.Α.=1,26), και ε) με την απόκτηση μεγαλύτερης επαγγελματικής καταξίωσης (Μ.Ο.= 5,27/Τ.Α.=1,55).

Παράλληλα, οι δείκτες των μέσων όρων στον ίδιο Πίνακα (Στήλη Γ) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις επιπτώσεις από την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. ως θετικές. Την πιο ισχυρή θετική αξιολόγηση, με μέσο όρο απαντήσεων άνω της τιμής 6, έχουν οι πεποιθήσεις τους ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα βελτιώσουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολείων ευθύνης (Μ.Ο.=6,40/Τ.Α.=0,83) καθώς και τη συνολική εικόνα της ποιότητας της διοίκησης της εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 6,39/Τ.Α.=0,82). Επίσης, έχουν την πεποίθηση ότι θα βοηθήσουν τα σχολεία αρμοδιότητάς τους να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις (Μ.Ο.= 6,34/Τ.Α.=,87) και ότι θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στο χώρο της διοίκησης (Μ.Ο.= 6,25/Τ.Α.=1,00).

Από την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τις Pearson συσχετίσεις τα αποτελέσματα έδειξαν (Βλ. Πίνακα 3, Στήλη Δ) πως ένας μεγάλος αριθμός των συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών έχουν θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίστοιχη πρόθεση.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν έντονα ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητά τους ( $r=+0,498$ ). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το ότι η πιθανή ενασχόλησή τους με διοικητικά καθήκοντα και αρμοδιότητες τους προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους (Σαϊτή, Φασούλης και Γουρναρόπουλος, 2007).

Σχετικά υψηλός δείκτης συσχέτισης βρέθηκε, επίσης, ανάμεσα στην πρόθεση και την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι θα βελτιωθούν οι γνώσεις τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ( $r = +0,477$ ) και ότι θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις αυτές ( $r = +0,405$ ). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί από το χώρο εργασίας τους στη σχολική μονάδα αγνοούν ή και δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολλές από τις διεργασίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Από την άλλη, η ανάδειξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης αποτελεί ευκαιρία γι' αυτούς να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες γνώσεις έχουν αποκτήσει στην εκπαιδευτική διοίκηση είτε σε επίπεδο βασικών σπουδών είτε σε επίπεδο επιμόρφωσης.

Στους δείκτες θετικών συσχετίσεων ακολουθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι θα γίνει η εργασία τους πιο ευχάριστη ( $r = +0,457$ ) και ότι θα βελτιωθεί η παραγωγικότητά τους ( $r = +0,550$ ). Ερμηνεία γι' αυτό πιθανόν να αποτελεί η κόπωση που επέρχεται από την άσκηση επί σειρά ετών ιδίων εργασιακών καθηκόντων. Η ανάληψη καθηκόντων ως Δ.Σ.Ε. θα ήταν πιθανόν μια ευχάριστη αλλαγή, που προκύπτει από την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα

της φύσης του διοικητικού έργου. Επίσης, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε και το γεγονός της άσκησης εξουσίας επί των ιεραρχικά υφισταμένων τους που υποκρύπτουν τα διοικητικά καθήκοντα. Ακόμη, έντονα πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα αποκτήσουν μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση και θα ικανοποιήσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Δείκτες Συσχέτισης πεποίθησης με την αντίστοιχη πρόθεση  $r = +0,461$  και  $r = +0,668$  αντίστοιχα). Οι πεποιθήσεις αυτές ίσως απορρέουν από το γεγονός ότι οι θέσεις των Δ.Σ.Ε. είναι οι μοναδικές που παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, προκειμένου να ικανοποιήσουν την καθ' όλα θεμιτή φιλοδοξία τους για ανάδειξη και επαγγελματική εξέλιξη, θεωρούν τις θέσεις αυτές ως την προσφορότερη δυνατότητα επαγγελματικής καταξίωσης.

Τέλος, σχετικά υψηλός δείκτης συσχέτισης βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στην πρόθεση και την πεποίθηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα να βοηθήσουν από μια θέση διοικητικής ευθύνης τα σχολεία αρμοδιότητάς τους να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες ( $r = +0,438$ ). Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη διδακτική τους εμπειρία στο χώρο της τάξης, η οποία τους έχει δώσει την ευκαιρία να διαμορφώσουν άποψη από πρώτο χέρι για τα μέτρα που απαιτούνται προκειμένου ως Δ.Σ.Ε. να ενισχύσουν και να διευρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία.

Τα παραπάνω μάς οδηγούν στην τελική διαπίστωση ότι, όσο αυξάνεται η θετική πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα, τόσο αυξάνεται και η πρόθεσή τους για την ανάδειξη αυτή. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να έχει θέση σε μια ενδεχόμενη πολιτική του Υπ.Ε.Π.Θ. για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών στο να αναλάβουν θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Μια τέτοια πολιτική θα μπορούσε να στοχεύει στη θετική ενίσχυση των συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα και συσχετίζονται με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να είναι η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, και η ενημέρωσή τους για τα καινοτόμα προγράμματα στο χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να ενισχυθεί η αντίληψη στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου ότι η συμβολή των Δ.Σ.Ε. είναι καθοριστική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας του συστήματος της εκπαίδευσης, κάτι που με τη σειρά του απαιτεί τη δέσμευση των στελεχών της εκπαίδευσης για παραγωγική και δημιουργική εργασία.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. Milton-Keynes, England, Open University Press and Chicago, IL, Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. September, [www-unix.oit.umass.edu](http://www-unix.oit.umass.edu)
- Ajzen, I. and Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall, Inc., England Cliffs.
- Ajzen, I., Timko, C. and White, J. B. (1982). Self-monitoring and the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 426-435.
- Armitage, C. J. and Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Astrom, A. N. and Mwangosi, I. E. (2000). Teachers' intention to provide dietary counselling to Tanzanian primary schools. *American Journal of Health Behavior*, 24, 281-289.
- Budd, R. J., North, D. and Spencer, C. (1984). Understanding seat-belt use: A test of Bentler and Speckart's extension of the "theory of reasoned action". *European Journal of Social Psychology*, 14, 69-78.
- Burak, L. J. (1994). Examination and prediction of elementary school teachers' intentions to teach HIV/AIDS education. *AIDS Education and Prevention*, 6, 310-321.
- Cox, M. and Koutromanos, G. (2004). Using the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour to explain primary teachers' intentions to use ICT and their actual use in practice. In Richard, Bennet (ed.) *Proceedings of the Information Technology in Teacher Education Annual Conference*, p. 20, University College Chester, 5-7 July.
- Crawley, E. F. (1990). Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: a test of the theory of planned behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (7), 685-697.
- Crawley, E. F. and Black, B. C. (1992). Causal modeling of secondary science students' intentions to enroll in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), 585-599.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. and Williams, T. (2002). The Decision of African American Students to Complete High School: An Application of the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 810-819.
- Fishbein, M. and Stasson, M. (1990). The role of desires, selfpredictions, and perceived control in the prediction of training session attendance. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 173-198.
- Fredricks, J. A. and Dossett, L. D. (1983). Attitude-Behavior Relations: A Comparison of the Fishbein-Ajzen and the Bentler-Speckart Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (3), 501-512.
- Godin, G. and Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications in health-related behaviours. *American Journal of Health Promotion*, 11, pp. 87-98.
- Haney, J. J., Czerniak, M. C. and Lumpe, T. A. (1996). Teachers beliefs and intentions regarding

- the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (9), pp. 971-993.
- Koballa, T. R. (1986). Teaching hands-on science activities: Variables that moderate attitude-behavior consistency. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (6), 493-502.
- Koballa, T. R. (1988). The determinants of female junior high school students' intentions to enroll in elective physical science in high school: Testing the applicability of the theory of reasoned action. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (6), 479-492.
- Koutromanos, G. and Papaioannou G. (2007). Pupil's behavioural, normative and control beliefs to continue to study in Greek school: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 5/2006, University Studio Press.
- Koutromanos, G. (2005). *Factors that affect head teachers', district officers' and school counsellors' support for the uptake and use of Information Communication Technology by Greek primary teachers*. Unpublished PhD, King's College, London, University of London.
- Koutromanos, G. (2006). Head teachers' intention and behaviour to support the uptake of ICT in their schools: an application of the Theory of Reasoned Action and the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Science Education*, 7 (2), pp. 26-28.
- Koutromanos, G. and Kibirige, I. (2006α). *Attitudes, subjective norms and perceived behavioural control as predictors of undergraduate students' intention to have cheap home access to Internet use*. Paper presented to international conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association, at the Wilderness, Southern Cape, South Africa, 28 Nov - 1 Dec 2006.
- Koutromanos, G. and Kibirige, I. (2006β). *Factors predicting teachers' intentions to use the educational software of road safety education "The Chariot of the Sun"*. Paper that presented to international conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association, at the Wilderness, Southern Cape, South Africa, 28 Nov - 1 Dec 2006.
- Lin, S. W. and Wilson, J. T. (1998). Science Teachers' Intentions to Teach about HIV/AIDS. *Proceedings of the National Council, Republic of China*, 8 (2), 77-85.
- McCaul, K. D., O'Neill, H. K. and Glasgow, R. E. (1988). Predicting the performance of dental hygiene behaviors: An examination of the Fishbein and Ajzen model and self-efficacy expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 114-128.
- Mintzberg, H. (1972). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Sheeran, P. (2002). *Intention-behaviour relations: a conceptual and empirical review*. In M. Hewstone and W. Stroebe (eds), *European Review of Social Psychology*, 12, pp. 1-36. Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Sheppard, B. M., Hartwick, J. and Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modification and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Stewart, R. (1996). "Managerial Behaviour", στο M. Waener (ed.) (1996). *International Encyclopedia of Business and Management*. Volumes 1-6, London: Routledge.
- Toncatto, T. and Binik, Y. (1987). The role of intentions, social norms, and attitudes in the

performance of dental flossing: A test of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 593-603.

## Ελληνόγλωσση

- Κουτρομάνος, Ι. Γ. και Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004α). *Οι προθέσεις των μαθητών σχετικά με τη συνέχιση της φοίτησής τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)*. Εισήγηση στο 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ιούνιος.
- Κουτρομάνος, Ι. Γ. και Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004β). *Παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς σχετικά με την εγγραφή του/των παιδιού/ών τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)*. Εισήγηση στο 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ιούνιος.
- Κώτσης, Κ. (2004). *Διοίκηση, Εποπτεία και Λειτουργίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μουζάκης, Ν. (2006). *Το «επαγγελματικό προφίλ» των στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενος Γραφείου, Διευθύνσεων και Περιφερειών)*. Μελέτη περίπτωσης των τακτικών κρίσεων 2002-2003. Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Νόμος 3467/2006 «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Σαΐτη, Α., Φασούλης, Κ., Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Απόψεις διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράγοντες που συνθέτουν το βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (υπό δημοσίευση).
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο από τη θεωρία... στην πράξη*, Αθήνα.
- Φασούλης, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της Σχολικής Μονάδος – προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Πρακτικά Β' πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα.

## Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις

Βασίλειος Παληγιάννης  
Εκπαιδευτικός, Αιρετό μέλος στο Κ.Υ.Σ.Π.Ε.

Αθανάσιος Μήνας  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής  
Καθοδήγησης Στερεάς Ελλάδας

Το ελληνικό σχολείο σήμερα βρίσκεται μπροστά σε μια πραγματικότητα που το αναγκάζει να διευρύνει το χαρακτήρα του και το πεδίο δράσης του, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που έχουν ως κύριο στόχο την προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες ανάγκες, έχουν επηρεαστεί από άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Ευρώπης και της Αμερικής. Το μεγάλο ζητούμενο των προσπαθειών αυτών είναι το «**ποιοτικότερο**» και «**αποτελεσματικότερο**» σχολείο.

Σημαντική καινοτομία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η θεσμοθέτηση, τα τελευταία χρόνια, του Ολοήμερου Σχολείου, που προβάλλεται ως η καινοτόμος λύση που αποσκοπεί:

- στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης,
- στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών,
- στην ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας.

Η βασική άποψη που επικρατεί γύρω από το Ολοήμερο Σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγκη να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της οικογένειας και της αγοράς εργασίας, αλλά κυρίως στο να **αποτελέσει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική παρέμβαση προς τον μαθητή, προκειμένου αυτός να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.**

Ορίζοντας το Ολοήμερο Σχολείο μπορούμε να πούμε ότι είναι το σχολείο που λειτουργεί σε όλο το διάστημα της ημέρας και καλύπτει όχι μόνο την τυπική διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και άλλες σχολικές δραστηριότητες με παιδαγωγική ωφέλεια για τα παιδιά. Είναι το σχολείο που εξυπηρετεί κοινωνικούς, γνωστικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, συμβάλλοντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών.

Το Ολοήμερο Σχολείο λειτουργεί στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία. Με την παράταση της λειτουργίας του ως τις 17.00 έχει ως στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανι-

σοτήτων καθώς και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των γονέων των μαθητών, ενισχύοντας την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Με την επιπλέον παραμονή των μαθητών στο σχολείο επιδιώκεται η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και ο εμπλουτισμός του με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται άμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών και έχουν ιδιαίτερη σημασία από πολιτιστική και κοινωνική σκοπιά. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται μαθήματα και δραστηριότητες που αναβαθμίζουν το ρόλο του σχολείου, όπως τα *Αγγλικά, οι Νέες Τεχνολογίες, ο Αθλητισμός, ο Χορός, η Μουσική, η Θεατρική Αγωγή και τα Εικαστικά*. Στο πρόγραμμα εντάσσεται, επίσης, η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από τον δάσκαλο του τμήματος στη *Γλώσσα και τα Μαθηματικά* και η μελέτη-προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, με αποτέλεσμα το Ολοήμερο Σχολείο να αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Στη χώρα μας λειτουργούν δύο τύποι Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου:

**Τα Ολοήμερα Δημοτικά «ανοιχτού τύπου»:** Σε αυτό τον τύπο του σχολείου τα παιδιά παρακολουθούν υποχρεωτικά την πρωινή ζώνη (έως τις 13.15'). Η συμμετοχή τους στη μεταμεσημβρινή ζώνη (13.15' έως 16.15') είναι προαιρετική. Προαιρετική είναι, επίσης, η συμμετοχή των μαθητών στην απογευματινή ζώνη (16.15' έως 17.00'). Τα παιδιά παρακολουθούν ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει Μελέτη – προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας καθώς και πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα που επιλέγουν οι μαθητές. Ενδιάμεσως των δύο ζωνών το πρόγραμμα περιλαμβάνει φαγητό. Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν περίπου 4.400 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία αυτού του τύπου, σε ποσοστό άνω του 80% του συνόλου των Δημοτικών Σχολείων της χώρας.

**Τα Ολοήμερα Δημοτικά «κλειστού τύπου»:** Στη χώρα μας λειτουργούν από το σχολικό έτος 2000-2001 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία «κλειστού τύπου». Σε αυτό τον τύπο σχολείου διευρύνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενοποιείται το πρόγραμμα, ώστε τα μαθήματα της πρωινής και της μεταμεσημβρινής ζώνης να αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές ως τις 15.30'. Στη συνέχεια και ως τις 17.00' παρέχεται η δυνατότητα προαιρετικής παρακολούθησης πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων.

## 1. Διαπιστώσεις

### α. Ολοήμερο Σχολείο «ανοιχτού τύπου»

Σήμερα το Ολοήμερο Σχολείο «ανοιχτού τύπου» φαίνεται να καλύπτει επαρκώς τον κοινωνικό του στόχο, που ήταν να διευκολύνει τις οικογένειες στις οποίες εργάζονται και οι δύο γονείς με ωράρια πέραν του σχολικού ωραρίου. Διαπιστώνεται, όμως, ότι μόνο μερικώς και περιορισμένα συνδέεται με τους παιδαγωγικούς ή διδακτικούς στόχους. Αυτό έχει ως συνέπεια να τείνει να ταυτιστεί με σχολείο που έχει το χαρακτήρα 'φύλαξης', γεγονός που απαξιώνει τον ίδιο το θεσμό αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα.

Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι:

- ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου αποτελεί πλέον μια βασική κοινωνική ανάγκη,
- η ύπαρξή του θεωρείται απαραίτητη, καθώς διευκολύνει τους εργαζόμενους γονείς και ενισχύει τη γυναικεία, κυρίως, απασχόληση,
- η ελληνική οικογένεια, όμως, αλλά ως ένα βαθμό και η εκπαιδευτική κοινότητα, δεν έχει πειστεί ακόμα για τον παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό του ρόλο,
- η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας συχνά δεν ολοκληρώνεται, ενώ
- η διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων δεν εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός των γνώσεων των παιδιών, αλλά ως απλή απασχόλησή τους,
- συμβάλλει θετικά στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ανεξάρτητα, όμως, από τις αδυναμίες που καταγράφονται παραπάνω, επισημαίνεται ότι η αποδοχή του θεσμού από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ελληνική κοινωνία είναι και το ασφαλέστερο κριτήριο για την αναγκαιότητα αλλά και την ποιοτική αναβάθμισή του.

### **β. Ολοήμερο Σχολείο «κλειστού τύπου»**

Το Ολοήμερο Σχολείο «κλειστού τύπου» (28 Ολοήμερα Πειραματικά Σχολεία) φαίνεται ότι συνδυάζει αποτελεσματικότερα την ικανοποίηση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών στόχων. Ειδικότερα, στα πρώτα έτη της λειτουργίας του, με την υποστήριξη που παρείχε η εφαρμογή του σχετικού προγράμματος του ΕΠΕΑΕΚ, φάνηκε ως το σχολείο που θα εκσυγχρόνιζε την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα την οδηγούσε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο χρονικό διάστημα 2000 έως 2005, τα 28 σχολεία που επιλέχθηκαν είχαν τις ανάλογες κτιριακές προσαρμογές και κάλυπταν τις ανάγκες ενός Ολοήμερου Σχολείου, το οποίο έδινε τη δυνατότητα:

- αυξημένης χρηματοδότησης,
- συνεχούς παρακολούθησης από τους αρμόδιους φορείς,
- χρήσης ικανοποιητικού εκπαιδευτικού υλικού,
- ολοκλήρωσης σε μεγάλο βαθμό της προετοιμασίας των μαθημάτων της επομένης ημέρας από τους μαθητές στο σχολείο,
- έγκαιρης στελέχωσης με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, και
- υπηρεσιών σίτισης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Στο αρχικό στάδιο της λειτουργίας τους παρουσιάστηκε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε ποσοστό 10-13%, που σημαίνει ικανοποίηση των γονέων από το πρόγραμμα. Σε ημερίδες που έγιναν το 2001 στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη φάνηκε ότι δάσκαλοι και μαθητές στο Ολοήμερο Σχολείο δρουν δημιουργικά.

Στην πορεία, όμως, της λειτουργίας αυτών των σχολείων διαπιστώθηκαν αδυναμίες, που αναφέρονταν στην περιορισμένη χρηματοδότηση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και αδυναμίες που σχετιζόνταν με την υπο-

χρεωτική φοίτηση των μαθητών σε ένα ιδιαίτερα εκτεταμένο πρόγραμμα (έως τις 15.30'), και μάλιστα στα σχολεία που λειτουργούν στις μη αστικές περιοχές της χώρας μας.

Σήμερα είναι δύσκολο να προβεί κανείς σε ακριβή αποτίμηση του έργου αυτών των πιλοτικών σχολείων, γιατί δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα ελέγχου της αποτελεσματικότητάς τους και της επίτευξης των στόχων τους. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές αυτά δείχνουν ότι λειτουργούν ικανοποιητικά, χωρίς να λείπουν και τα προβλήματα.

Ειδικότερα, σήμερα διαπιστώνεται ότι:

- οι γονείς δεν πείστηκαν από την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και συνέχισαν να επιμένουν στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών από ιδιωτική εκπαίδευση·
- οι γονείς έχουν ως κύριο μέλημα την προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, πράγμα που συντελεί στο να χάνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου και να ενισχύεται ο γνωσιοκεντρικός·
- σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η αύξηση των δαπανών για τη λειτουργία του κατά 30-35%.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, το 2005, τα 28 πιλοτικά Ολοήμερα μετονομάστηκαν σε Πειραματικά και τροποποιήθηκε ελαφρώς το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που είχαν επισημανθεί. Σήμερα αυτά λειτουργούν ενταγμένα πλήρως στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η λειτουργία τους, όμως, δίνει την αίσθηση ότι ο θεσμός δεν ακολουθεί την πορεία των προηγούμενων χρόνων, αφού έχουν χαθεί οι «ωφέλειες» του προγράμματος.

Η συνέχιση της λειτουργίας των 28 Πειραματικών Ολοήμερων και η αύξηση του αριθμού τους *προϋποθέτει την εκ νέου ενίσχυση των θετικών στοιχείων που σχετίζονται με τη λειτουργία τους, καθώς χωρίς αυτά η υποχρεωτική επιμήκυνση του σχολικού χρόνου επιφέρει κόπωση στους μαθητές και προβληματισμό στους γονείς σχετικά με την αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου με αυξημένο ωράριο.*

## 2. Προτάσεις

Η αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου καθίσταται επιτακτική ανάγκη για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των παιδιών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Για να πραγματοποιηθεί ο συγκεκριμένος στόχος, πρέπει να τεθούν εκ νέου οι βάσεις του θεσμού και να αντιμετωπιστεί με ολοκληρωμένες παρεμβάσεις το περιβάλλον υλοποίησής του.

**Σήμερα είναι απαραίτητη η μελέτη και η εφαρμογή ενός σύγχρονου, νέου Ολοήμερου Σχολείου, που θα ενσωματώνει:**

- τις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις,

- τα συμπεράσματα από τη λειτουργία των 28 Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων «κλειστού τύπου»,
- την εμπειρία από την πενταετή λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων «ανοιχτού τύπου»,
- τις νέες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, και
- τις καλές πρακτικές προηγμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται παρεμβάσεις στους παρακάτω άξονες:

- A. Οργανωτικο-διοικητική διαδικασία
- B. Υποδομές και εξοπλισμός
- Γ. Ωρολόγιο Πρόγραμμα και Πρόγραμμα Σπουδών
- Δ. Διδακτικό προσωπικό
- E. Ένταξη βοηθητικού προσωπικού για τις υπηρεσίες σίτισης και υγιεινής

#### **α. Παρεμβάσεις στην οργανωτικο-διοικητική διαδικασία**

Σημαντικό ζήτημα αποτελεί η βελτίωση του συστήματος οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας των Ολοήμερων Σχολείων. Παρατηρείται διαχρονικά δυσκολία στην προσπάθεια εποπτείας και παρακολούθησης της πορείας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων (Ο.Δ.Σ.), με αποτέλεσμα να αμφισβητείται το κύρος και η αποτελεσματικότητα το θεσμού.

*Για την αντιμετώπιση και βελτίωση της σημερινής κατάστασης προτείνουμε:*

Συστηματική παρακολούθηση και εποπτεία των σχολικών μονάδων και υποβολή τριμηνιαίας και ετήσιας έκθεσης αποτίμησης αποτελεσμάτων από τα εμπλεκόμενα στελέχη της Εκπαίδευσης.

Ενεργοποίηση της δυνατότητας παρέμβασης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη λειτουργία του Ο. Δ. Σ.

Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των γονέων των μαθητών αλλά και της τοπικής κοινωνίας (Σύλλογοι Γονέων, Δήμοι).

Λήψη αποφάσεων από την Πολιτεία με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παράμετρος εποπτεία - παρακολούθηση - αποτίμηση αποτελεσμάτων κάθε σχολικής μονάδας θα συμβάλει αποφασιστικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Η τοποθέτηση δεύτερου υποδιευθυντή στα Πολυθέσια Ολοήμερα Σχολεία, που θα είναι υπεύθυνος για τη σωστή λειτουργία των Ολοήμερων Τμημάτων.

#### **β. Υποδομές και εξοπλισμός**

*Είναι γεγονός ότι τα σχολεία μας δε διαθέτουν τις υποδομές για να λειτουργήσουν ως Ολοήμερα. Σε αρκετές περιπτώσεις, στο πρόβλημα αυτό δόθηκαν ικανοποιητικές λύσεις. Υπάρχουν όμως και σήμερα πολλά σχολεία που δεν πληρούν τις βασικές προδιαγραφές λειτουργίας τους ως Ολοήμερων. Στις περισσότερες περιπτώσεις η σίτιση των μαθητών γίνεται στις αίθουσες διδασκαλίας, που μετατρέπονται για το σκοπό αυτό σε τραπεζαρίες, ενώ δεν υπάρχουν αίθουσες πολλαπλών δραστηριοτήτων και εργαστήρια Η/Υ.*

Για την αντιμετώπιση και βελτίωση της σημερινής κατάστασης προτείνουμε τα εξής:

- *Ομαδοποίηση των σχολείων, ώστε το Ολοήμερο Σχολείο να λειτουργεί από πλευράς υποδομών σε (κατά το δυνατόν) άρτιες σχολικές μονάδες, για να μειωθεί το κόστος λειτουργίας του με παράλληλο στόχο τη βελτίωσή του.*
- Δημιουργία (στα Ο.Σ. που δε διαθέτουν) αίθουσας σίτισης, αίθουσας πολλαπλών δραστηριοτήτων και εργαστηρίου Η/Υ, με την εφαρμογή και την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων.
- Χρηματοδότηση των Ο.Δ.Σ. με άμεσο στόχο την ενίσχυση του εξοπλισμού τους.
- Τα νέα σχολικά κτίρια να σχεδιάζονται με προδιαγραφές που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες λειτουργίας των σχολείων ως Ολοήμερων.

### **γ. Παρεμβάσεις στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Πρόγραμμα Σπουδών**

*Η ικανοποίηση των νέων κοινωνικών αναγκών, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική αξιοποίηση του επιπλέον χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο, έθεσε το ζήτημα της λειτουργίας των Ολοήμερων Σχολείων. Σήμερα πρέπει να σκεφτούμε τη δυνατότητα επανασχεδιασμού του ωρολογίου προγράμματος προς την κατεύθυνση της ενιαιοποίησης του προγράμματος, τον εξορθολογισμό των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται στο ολοήμερο πρόγραμμα καθώς και την πιθανή εναλλακτική αποχώρηση των μαθητών από το σχολείο.*

Για την αντιμετώπιση και βελτίωση της σημερινής κατάστασης προτείνουμε τα εξής:

- *Ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων, αποφυγή ‘διπλοκάλυψης’ των μαθημάτων μεταξύ πρωινής και απογευματινής ζώνης, με γενναία αναδιάρθρωση του ωρολόγιου προγράμματος, ώστε να δίνεται η αίσθηση ‘ενιαίου’ σχολείου.*
- *Ενίσχυση της Μελέτης – Προετοιμασίας των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας.*
- *Στην υλοποίηση του Προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου να τεθεί ως προτεραιότητα η αντισταθμιστική διδασκαλία, ώστε να καταγραφεί από τους γονείς το άμεσο καθημερινό όφελος, το οποίο θα λειτουργήσει και ως ‘όχημα’ αντιστροφής της εικόνας του και θα του προσδώσει ‘διδασκτικό’ πλαίσιο.*
- *Ενέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, που θα περιλαμβάνει τόσα γνωστικά αντικείμενα όσα ‘επιτρέπει’ ο χρόνος των μαθητών και απαιτούν οι τοπικές κοινωνίες, ώστε να τύχει πλήρους αποδοχής και στήριξης. Παράλληλα, η δυνατότητα εναλλακτικής αποχώρησης (υπό όρους) των μαθητών από το Σχολείο εκτιμάται ότι θα δώσει σημαντική ώθηση στο θεσμό σε πολλές περιοχές της χώρας και κυρίως στην περιφέρεια.*
- *Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και στο Ολοήμερο Σχολείο φαίνεται να μην αποδίδει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η διδασκαλία της πρέπει είτε να οριοθετηθεί με πτυχίο γλωσσομάθειας, ώστε να αποτελέσει στόχο για ολοκληρωμένη μάθηση, είτε να αντικατασταθεί με τη διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικών ή Γερμανικών).*

#### **δ. Παρεμβάσεις στο διδακτικό προσωπικό**

Ο εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο νέο του ρόλο, πρέπει να κατανοήσει, να συνειδητοποιήσει και να αποδεχτεί τα νέα δεδομένα στο εργασιακό του περιβάλλον. Η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού ως μεταδότη της γνώσης είναι εντελώς ξεπερασμένη σε κάθε σύγχρονο σχολείο. Ιδιαίτερα στο Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο προσφέρει διευρυμένες δυνατότητες αγωγής και μάθησης, οι απαιτήσεις από το διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού είναι αυξημένες και διαφοροποιημένες.

*Για την αντιμετώπιση και βελτίωση της σημερινής κατάστασης προτείνουμε τα εξής:*

Το εκπαιδευτικό προσωπικό –όχι μόνο του Ολοήμερου Σχολείου– να αναβαθμιστεί, και αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης, εποπτείας, επιβράβευσης, ενίσχυσης.

Η στελέχωση του Ολοήμερου Σχολείου καλόν είναι να γίνεται έγκαιρα και να πραγματοποιείται με τακτικό προσωπικό και με κριτήρια που σχετίζονται με την ικανότητα και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Σε περιπτώσεις συνεργασίας του σχολείου με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση για τη συνεργασία. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η ειδική και σε βάθος επιμόρφωση των διδασκόντων στο Ο.Δ.Σ. Η παραγωγή παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού (portfolio) για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διδάσκουν στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο θα συμβάλει αποφασιστικά στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος (το έργο βρίσκεται σε εξέλιξη και αναμένεται να ολοκληρωθεί με την έναρξη του νέου σχολικού έτους).

#### **ε. Ένταξη βοηθητικού προσωπικού για τις υπηρεσίες σίτισης και υγιεινής**

Το ζήτημα των υπηρεσιών σίτισης και υγιεινής των μαθητών είναι ιδιαίτερα κρίσιμο. Η σίτιση των μαθητών υλοποιείται με τη βοήθεια των δασκάλων και όχι από εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό, στις αίθουσες διδασκαλίας, που μετατρέπονται για το σκοπό αυτό σε τραπεζαρίες.

*Για την αντιμετώπιση και βελτίωση της σημερινής κατάστασης προτείνουμε τα εξής:*

Πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού (τραπεζοκόμων).

Ενίσχυση του προσωπικού καθαριότητας και υγιεινής των χώρων του σχολείου, ως συνέπεια του αυξημένου χρόνου λειτουργίας των σχολείων.

Έκδοση εντύπου συνταγμένου από ειδικούς επιστήμονες, στο οποίο θα προτείνονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις και κανόνες που πρέπει να τηρούνται στα σχολεία μας σε σχέση με τα ιδιαίτερος σημαντικά θέματα της σίτισης και υγιεινής των μαθητών μας.

*Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται πλέον αναπόσπαστο μέλος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιτυχία, όμως, της λειτουργίας του εξαρτάται από την εφαρμογή γενικευμένων παρεμβάσεων, ώστε αυτό να στηριχτεί, να ενισχυθεί και να αναβαθμιστεί, συμβάλλοντας έτσι στον εκσυγχρονισμό της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2003). *Ο κοινωνικός χαρακτήρας των Ολοήμερων Σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη. Σημειώσεις του Περιφερειακού Σεμιναρίου Στελεχών-Εκπαιδευτών Π.Ε. Θεσσαλονίκης με οργάνωση του ΥΠΕΠΘ και θέμα: «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία», Θεσσαλονίκη, 10-11 Νοεμβρίου.*
- Βουλγαρίδη, Κ. (2004), «Ολοήμερο σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα». *Ρωγμές εν τάξει.*
- Βρεττός, Π. (2001), «Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες», *Μακεδών*, 8, 71-87.
- Γούπος, Θ. – Μήνας, Αθ. (2006), *Η σημερινή κατάσταση του Ολοήμερου Σχολείου. 6<sup>ο</sup> Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Πάτρα.
- Δεμίρογλου, Π. (2005), *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας, Θεσσαλονίκη*, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ζωγράφου, Μ. (1995), *Το Ολοήμερο Σχολείο, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ*, Πάφος.
- Θεριανός, Κ. – Χρονοπούλου, Α. (2003), «Το ολοήμερο σχολείο. Ένα αίτημα που στην εφαρμογή κατέληξε σε τραγωδία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 130.
- Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε. (2003), «Η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του Ολοήμερου Σχολείου» (Υπ. Έρευνας: Ρομπόλης Σ. – Επιστημονική Ομάδα: Δημουλάς Κ., Μπουκουβάλας Κ., Πρωίας Σ., Στριγκου Σ., Φωτόπουλος Ν.), *Περιοδικό Ενημέρωση*, τ. 95.
- Καββαδιάς, Γ. & Φατούρου, Α. (2000), «Ολοήμερα σχολεία: Από τους μύθους στην πραγματικότητα», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 55.
- Κυριζογλου, Γιώργος (2005), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς – δάσκαλοι/-ες και διευθυντές/-ντριες», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Φεβρουάριος 2005, τεύχ. 4.
- Λουκέρης, Δ. – Σταματοπούλου, Ε. (2004), *Το Ολοήμερο Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*: Αθήνα: Άτρακτος.
- Λουκέρης, Δ. – Σταματοπούλου, Ε. – Αλβέρτης, Ν. (2005), «Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, Υποδιευθυντών και υπευθύνων των σχολείων της περιφέρειας Πειραιά», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Φεβρουάριος 2005, τεύχ. 4.
- Λουκέρης, Δ. (2005), *Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία - Πράξη και Αξιολόγηση*, Πατάκης, Αθήνα.
- Μαραγκού-Πρόκου, Στ. (1980), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το σχολικό κτίριο*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπουζάκης, Σ. (1995), «Το ολοήμερο σχολείο, Θεωρία και Πράξη. Σύγχρονες τάσεις» στο: *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων- Νηπιαγωγών*, Πάφος, 26-27 Απριλίου.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-98), «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. Η πολιτική διάσταση του διαφορετικού», *Μακεδών*.
- Ξωχέλλης, Π. (2002), *Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο, – Λειτουργία – Προοπτικές*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Καινοτομίες Δραστηριότητες Έρευνες Προγράμματα*, [www.pi.schools.gr](http://www.pi.schools.gr).

- Παμουκτσόγλου, Α. (2002), «Ολοήμερο Σχολείο: ιστορική πραγματικότητα και προοπτική», *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Τσιγκάκης, Πασχάλης (2001-2002), «Το Ολοήμερο σχολείο. Ερευνητική Θεώρηση μιας καινοτομίας», *Περιοδικό Δείκτης Εκπαίδευσης*.
- Περσιάνης, Π. (1997), «Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001), *Ολοήμερο σχολείο Λειτουργία και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Σαϊτής, Χ. (2003), «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Διευρυμένου Ωραρίου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36.
- Σιμένη, Α.Π. & Μπάκας, Ν. (2001), «Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997», *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Τζάνη, Μ. (1998). *Το ολοήμερο σχολείο. Η Σχέση των Εκπαιδευτικών*.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001), «Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου», *Τα Εκπαιδευτικά*.

## Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση

Ηλίας Μαδεμλής  
Δάσκαλος

### Ορισμός και χρήση των σχολικών εγχειριδίων

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί των σχολικών εγχειριδίων, αλλά η διαχρονική έρευνα καθώς και οι πηγές της δικής μας έρευνας, όπως τα σχετικά λεξικά, μας επιβάλλουν να ορίσουμε τα σχολικά εγχειρίδια όχι με βάση τη χρήση τους αλλά με βάση την προσέγγιση ότι «ως σχολικά εγχειρίδια ορίζονται όλα τα βιβλία, με αποκλειόμενα τα περιοδικά, τα οποία άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση» (Choppin, 1993, σ. 9). Τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρονται κυρίως σε μία επιστήμη, απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό –μαθητές και εκπαιδευτικούς–, απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη ηλικία μαθητών και εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν ένα σχολικό εγχειρίδιο από ένα άλλο είναι πέντε: ο τίτλος, το όνομα του/των συγγραφέα/-ων, η τάξη στην οποία απευθύνεται, για ποιον προορίζεται (μαθητές ή εκπαιδευτικούς) και το όνομα του εκδοτικού οίκου.

Σήμερα δε γνωρίζουμε το βαθμό αποτελεσματικότητας των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απουσιάζουν οι μετρήσιμες επιστημονικές αποδείξεις και όλοι οι ειδικοί μιλούν με υποθέσεις για το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν τις στάσεις, τις διαθέσεις και τις αξίες των μαθητών. Παρά τις μεθοδολογικές δυσκολίες, όμως, που αντιμετωπίζει η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, μπορούμε εμπειρικά να αποδεχτούμε ότι η χρήση τους είναι πιο συχνή τόσο από τους χάρτες όσο και από τις άλλες πηγές, καθώς και από τα οπτικοακουστικά μέσα. Κατά συνέπεια, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1993, σ. 95).

Η επανάληψη και ο συστηματικός χαρακτήρας των εργασιών και των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων αποβλέπουν στη διοχέτευση της γνώσης και, κατά συνέπεια, στη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών (Gerard και Roegiers, 1993, σ. 201). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων έχει, επίσης, ένα ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, γιατί οι εικόνες απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα. Η εικονογράφηση –εικόνες και σκιτσογραφίες– παρουσιάζει με άλλο τρόπο, συχνά συνοπτικό, το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Η επι-

λογή των χρωμάτων και του μεγέθους τους και ο συνδυασμός τους με άλλα οπτικοακουστικά μέσα συμβάλλουν καθοριστικά στην κατανόηση του κειμένου και των μηνυμάτων που το εγχειρίδιο θέλει να μεταδώσει (Gerard και Roegiers, 1993, σ. 185).

Η ύλη των σχολικών εγχειριδίων οφείλει να συμβαδίζει, στο ελάχιστο, με την ύλη που επιβάλλει το εθνικό πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο διαφέρει από χώρα σε χώρα. Για το λόγο αυτό, σε όλες τις χώρες υπάρχει ένας επίσημος φορέας ο οποίος αναλαμβάνει τον έλεγχο της συνέπειας των σχολικών εγχειριδίων προς το εθνικό πρόγραμμα (Gerard και Roegiers, 1993, σ. 24). Η διεθνής εμπειρία, όπως και η ελληνική, δείχνει ότι, για να εξασφαλιστεί το καλύτερο εκπαιδευτικό και πολιτικό αποτέλεσμα, οι αρμόδιες κρατικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκδίδουν τα σχολικά εγχειρίδια, ώστε καθένα από αυτά να είναι ο «*κρίκος μιας αλυσίδας*» σχολικών εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, ο *κάθετος* συντονισμός των εγχειριδίων εξασφαλίζει τη συνέχεια ως προς το περιεχόμενο των εγχειριδίων, ως προς τη μεθοδολογία τους και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας τους από τάξη σε τάξη. Ο *οριζόντιος* συντονισμός εξασφαλίζει τη διαθεματικότητα, δηλαδή τη συγγένεια του περιεχομένου του εγχειριδίου με τα άλλα εγχειρίδια της ίδιας τάξης (Gerard και Roegiers, 1993, σ. 59).

### **Πολιτική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων**

Παράλληλα, όμως, με το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον τους, εδώ και δυο αιώνες τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος της πολιτικής εξουσίας. Η δημιουργία των εθνικών κρατών και η ανάγκη μιας ενιαίας, λαϊκής εκπαίδευσης είχαν ως αποτέλεσμα τα σχολικά εγχειρίδια να εκδίδονται «*σύμφωνα με πολιτικές επιλογές, ιδεολογικές αξίες και γλώσσα την οποία η εξουσία επιδιώκει να προωθήσει*» (Choppin, 1992, σ. 79). Η κεντρική εξουσία επιδιώκει τον έλεγχο της παραγωγής τους, του πολιτικού, ιδεολογικού, ηθικού και θρησκευτικού τους περιεχομένου, καθώς και της οικονομικής τους χρηματοδότησης. Κατά συνέπεια, «*τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι μόνο ένα παιδαγωγικό εργαλείο: αποτελούν επίσης και δημιουργήματα κοινωνικών και εθνικών ομάδων, οι οποίες μέσω αυτών επιδιώκουν να διαγωνίσουν την ταυτότητά τους, τις αξίες τους, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό τους*» (Choppin, 1993, σ. 5).

Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων επηρεάζει καθοριστικά τις αξίες, τις στάσεις, τις προκαταλήψεις και τις παρανοήσεις των μαθητών. Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τις πηγές των προκαταλήψεων και παραποιήσεων μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτές είναι:

- Οι *εκφράσεις* που δημιουργούν και συντηρούν συγκεκριμένες προδιαθέσεις και στάσεις απέναντι στους άλλους λαούς και πολιτισμούς: για παράδειγμα, «*Η επέκταση των βαρβάρων (Τούρκων) στην Ευρώπη*». Το κίνημα για την ειρήνη του 19ου αιώνα θεώρησε ότι πολύ συχνά στην Ευρώπη τα «*εχθρικά*» έθνη παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια με αμοιβαίες προκαταλήψεις

και εθνικιστικές εικόνες. Οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί τύπωσαν μια «*μαύρη λίστα*» των εχθρικών προς τους Γερμανούς σχολικών εγχειριδίων και ζήτησαν την αναθεώρηση ή την αντικατάστασή τους. Οι σκανδιναβικές χώρες ακολούθησαν την ίδια πολιτική (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1993, σ. 143).

- *Οι λανθασμένες ιστορικές αναλογίες*: για παράδειγμα, η αναφορά στο εκπολιτιστικό ενδιαφέρον μιας εκστρατείας και η απόκρυψη μιας άλλης ή η αναφορά στην επιρροή των κατακτητών στους κατακτημένους αλλά όχι και το αντίστροφο.
- *Η παράλειψη της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των λαών και του ρόλου των γυναικών*. Παρότι στην εποχή μας παρατηρείται μια επανατοποθέτηση της ιστορικής αφήγησης από τα στρατιωτικά γεγονότα προς τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, εντούτοις αυτή η «στροφή» δεν είναι αρκετή και η ιστορική αφήγηση είναι συχνά μονοδιάστατη. Η παραμέληση της κοινωνικής ιστορίας έχει ως συνέπεια την απουσία από τις ιστορικές εξελίξεις του ρόλου των γυναικών, της λογοτεχνίας, της τέχνης και των επιστημών. Το αποτέλεσμα αυτών των παραλείψεων είναι να ταυτίζεται στην ιστορική συνείδηση των μαθητών η ιστορική εξέλιξη με πολεμικά γεγονότα και διπλωματικές δολοπλοκίες, και να μην παρουσιάζεται ως μια διαλεκτική εξέλιξη που περιλαμβάνει, επίσης, πνευματικές, επιστημονικές, πολιτιστικές και οικονομικές εξελίξεις. Έτσι, η ιστορία δε συμβάλλει στη διάδοση των ειρηνικών δραστηριοτήτων της ανθρωπότητας και στην καλλιέργεια των ειρηνικών αισθημάτων των μαθητών. Όσον αφορά τις γυναίκες, η ιστορική εξέλιξη στο σύνολό της παρουσιάζεται ως έργο των ανδρών και οι γυναίκες δεν καταλαμβάνουν τη θέση που τις αξίζει στην ιστορία και κυρίως στη συνείδηση της κοινωνίας και των ίδιων των γυναικών. Το αποτέλεσμα αυτής της απουσίας είναι, με τη δράση, βέβαια, και άλλων παραγόντων, η μειονεκτική θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία.
- *Συνειδητές παραλείψεις και αποσιωπήσεις*, που δε συμβάλλουν στην αντικειμενική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1993, σ. 144).

Όσον αφορά την Ελλάδα, η πολιτική των σχολικών εγχειριδίων αντανάκλα τα ιδεολογικά και πολιτικά διακυβεύματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η πολιτική του ελληνικού κράτους ως προς τα σχολικά εγχειρίδια, που χαρακτηρίζεται από μεταποτίσεις μεταξύ πλουραλισμού και κρατικού ελέγχου, αντανάκλα σε μεγάλο βαθμό τη διαμάχη ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, τα συμφέροντα και οι αντιλήψεις των οποίων διαφέρουν. Οι συχνές νομοθετικές παρεμβάσεις ως προς τα σχολικά εγχειρίδια πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις πολιτικές αλλαγές και αντανάκλουν τις ιδεολογικές προτιμήσεις της πολιτικής εξουσίας. Το 1973 το ελληνικό κράτος δημιούργησε τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Ο οργανισμός αυτός, ο οποίος υπάρχει μέχρι και σήμερα, αποτελεί την απόδειξη της συγκεντρωτικής αυτής πολιτικής. Οι συχνές αλλαγές των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν απόδειξη του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που επιδεικνύει η πολιτική

εξουσία για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και τη γενικότερη παιδεία που λαμβάνουν οι νέοι (Coulouri και Ventoura, 1993, σ. 25).

## Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας

Αρχικά πρέπει να γίνει μια θεμελιώδης διάκριση: η ιστορία, στην οντολογική της διάσταση, διαφέρει από την ιστοριογραφία και τις ιδεολογικές της χρήσεις. Η κρατική εξουσία μέσω της επίσημης ιστοριογραφίας επιδιώκει να διαχειριστεί σύγχρονα προβλήματα, ανταγωνισμούς και ιδεολογικές ανάγκες, επιβάλλοντας συχνά τη μυθική παραποίηση των ιστορικών γεγονότων (Ηλιού, 1983, σ. 22).

Η παραπάνω διάκριση οφείλεται στο ότι το μάθημα της ιστορίας, αναπαράγοντας την επίσημη ιστοριογραφία, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, των αξιών, των αρετών και των ελαττωμάτων του ανθρώπου. Η ιστορία, η οποία βρίσκεται στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και, σε σχέση με τις άλλες «κοινωνικές επιστήμες», συμβάλλει καθοριστικά στη γνώση του κόσμου και στη σύλληψη των κοινωνιών και της πολιτικής τους μορφοποίησης, συμβάλλει στη διαμόρφωση της γνώσης των μαθητών και της ικανότητάς τους να κατανοούν και να ασκούν κριτική. Κατά συνέπεια, η ιστορία αποκτά ένα συνεχές παιδαγωγικό και πολιτικό ενδιαφέρον (Ferro, 1997, σ. 41), γιατί «η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή και για μας τους ίδιους συνδέεται με την Ιστορία που μας διδάξανε όταν ήμασταν παιδιά» (Ferro, 1992, σ. 7). Η ιστορία επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις, τις αντιδράσεις, την εύνοια ή την εχθρότητα απέναντι σε άλλους λαούς και πολιτισμούς. Οι κυρίαρχες δυνάμεις –κράτη, Εκκλησίες, πολιτικά κόμματα, καθεστώτα, συλλογικά ή ατομικά συμφέροντα–, οι οποίες κατέχουν την οικονομική, πολιτική και ιδεολογική εξουσία, χρηματοδοτούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές εκπομπές και όλα τα μέσα αναπαραγωγής της γνώσης. Παρεμβαίνουν, άμεσα ή έμμεσα, στην έκδοση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας και όχι μόνο. «Η θεσμική ιστορία βασιλεύει γιατί εκφράζει ή νομιμοποιεί μια πολιτική, μια ιδεολογία, ένα καθεστώς. Στο όνομα του Χριστού ή του Σουλτάνου, της Δημοκρατίας, μιας εκκλησίας ή ενός κόμματος, η θεσμική ιστορία επιβάλλεται πάνω στη ιστορία» (Ferro, 1992, σ. 310). Η ιστορική αφήγηση, ανάλογα με την ιδεολογία της, τον εθνικισμό, την ανεκτικότητα (ή εχθρότητα), το ρατσισμό (ή αντιρατσισμό) που προβάλλει, συμβάλλει στη δημιουργία των κοινωνικών και εθνικών προτύπων και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας ή εχθρότητας ανάμεσα σε χώρες ή και πολιτισμούς. «Εξαιτίας της επέκτασης του κόσμου με την ενοποιημένη οικονομία του αλλά και τις πολιτικές εκρήξεις του, το παρελθόν των κοινωνιών είναι περισσότερο από ποτέ μια διακύβευση αντιπαραβολών ανάμεσα σε κράτη, σε έθνη, σε κουλτούρες και εθνότητες... άρα η ιστορία είναι μια πολιτική υπόθεση. Αν και η έρευνα και η ανάλυση του παρελθόντος παραμένουν τα αντικείμενα της ιστορίας, εντούτοις, στην επιλογή των θεμάτων, των πηγών, των μεθόδων και της βιβλιογραφίας εντάσσονται στοιχεία υποκειμενικά, ιδεολογικά και

πολιτικά. Αυτό το οποίο ερμηνεύει ως θετικό η ιστορία, ερμηνεύεται ως θετικό κι από εμάς. Άρα, ο πρώτος καθοριστικός πολιτικός παράγοντας της ιστορίας είναι: η πολιτική συνείδηση την οποία αυτή διδάσκει» (Ferro, 1992, σ. 7). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τα σχολικά εγχειρίδια των περισσότερων ευρωπαϊκών εθνών, τα οποία, λίγο πολύ όλα, διαχέουν τις αρχές και τα στερεότυπα της «λευκής» ιστορίας – αναφέρονται στις βασικές αρχές των λευκών και στις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο. Οι αρχές αυτές είναι: ο σεβασμός στην τάξη και στο νόμο, η εθνική ενότητα, η έννοια της οργάνωσης, ο μονοθεϊσμός, η δημοκρατία, η μόνιμη εγκατάσταση σε ένα τόπο (Sédentarisme), η εκβιομηχάνιση, η επιδίωξη της προόδου (Preiswerk και Perrot, 1973, σ. 187).

Τέλος, πολύ συχνά παρατηρείται μια «ιερή σιωπή» της επίσημης ιστορίας. Κάθε κράτος, κάθε θεσμός, κάθε εθνότητα ή έθνος έχει τα «οικογενειακά του μυστικά». Άλλοτε για το συμφέρον του κράτους και τη διατήρηση της εξουσίας αυτών που κυβερνούν, άλλοτε για να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια της κοινωνίας και η εικόνα που έχει η ίδια για τον εαυτό της, η θεσμική ιστορία εκθειάζει τη σιωπή (Ferro, 1985, σ. 60).

Στην Ευρώπη, από το 19ο αιώνα και μετά, κυριαρχεί η ιδέα ενός έθνους ενιαίου, μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού, με ισότητα των μελών του και με κεντρική εξουσία. Το κράτος θέλοντας να διατηρήσει, να υπερασπιστεί και να διαδώσει την εθνική ιστορία δημιουργεί μια «θεσμική ιστορία», η οποία είναι συνεκτική, ενοποιημένη και μονοπολιτιστική. Κατά συνέπεια, κάθε έθνος προβάλλει μια ιστορία εθνοκεντρική, η οποία βρίσκεται στη βάση της εθνικής και πολιτικής του συνείδησης. Ασφαλώς εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι η ιστορία των χωρών της Ευρώπης είναι πολυπολιτισμική, πολυεθνική και με αξιοσημείωτους εξωτερικούς επηρεασμούς, «ώστε είναι δύσκολο να γνωρίζεις ποιο στοιχείο της είναι περισσότερο ξένο και ποιο εθνικό». Συχνά, όμως, εξαιτίας ιστορικών συνθηκών (για λόγους οικονομικούς, ιστορικούς και κοινωνικούς) τα κράτη περνούν από την «εθνική ιστορία» στην «εθνικιστική», η οποία αποτελεί εργαλείο προπαγάνδας για την ενίσχυση της εξουσίας. Ενώ η «εθνική ιστορία» αναδεικνύει ενοποιητικά στοιχεία και πατριωτικές αξίες για να εξηγήσει την ύπαρξή της, η «εθνικιστική ιστορία» ορίζεται πάντα σε σχέση με κάποιον εξωτερικό εχθρό, υπερτονίζοντας τις επικές και μυθικές πλευρές της καθώς και τα «εθνικά» χαρακτηριστικά. Εξυμνεί την ομοιογενοποίηση, τονίζει τις διαφορές με τις γειτονικές χώρες, υποβιβάζει τις διαφορές και τις ετερογένειες μέσα στη χώρα, αποσιωπά τις ομοιότητες, τις εξωτερικές επιρροές, τις επιμειξίες, καθώς και τις τοπικές ιστορίες και τις ιστορίες των μειονοτήτων (Ferro, 1997, σ. 18). Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την έρευνα του Νίκου Αχλή (1983), η οποία έδειξε ότι τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου παρουσιάζουν τους Τούρκους και τους Βούλγαρους ως εχθρικούς, με πολλά μειονεκτήματα και κατώτερους από τους Έλληνες. Αντίθετα, οι Έλληνες, στο πλαίσιο του συλλογικού ναρκισσισμού, παρουσιάζονται ως λαός ενάρετος (Καψάλης και Χαράλαμπος, 1993, σ. 148).

Παράλληλα, όμως, με την αποσιώπηση και την παραποίηση των γεγονότων,

η επίσημη ιστοριογραφία επιβάλλει «επινοημένες παραδόσεις», οι οποίες μάλιστα μπορεί να έχουν νομιμοποιηθεί και θεσπιστεί μόλις τα τελευταία χρόνια (Hobsbawm και Ranger, 2004, σ. 1). Συχνά οι παραδόσεις αυτές παίζουν ρόλο πιο σημαντικό από την ιστορική πραγματικότητα, γιατί εξυπηρετούν μια σύγχρονη πραγματικότητα ή ένα σχέδιο για το μέλλον (Dimitrijevic, 2004, σ. 10).

Η χρήση της ιστορίας, ωστόσο, μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο και την ειρηνική συνύπαρξη της ανθρωπότητας, καθώς και στη χειραφέτηση του ανθρώπου και των κοινωνικών τάξεων, γιατί περικλείει όλη τη γνώση, την ιστορική εμπειρία και μνήμη του παρελθόντος. Το πέρασμα από τη σκλαβιά στην ελευθερία, από την εκμετάλλευση, την αδικία και την υποταγή στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία δείχνει ότι η συμμετοχική δράση των ανθρώπων συνέβαλε και μπορεί να συμβάλει στην ιστορική εξέλιξη και πρόοδο. Όταν η εξουσία δε χρησιμοποιεί την ιστορία για την υπεράσπιση μιας δεσποτικής, αντιδημοκρατικής ή αντικοινωνικής ιδεολογίας, αυτή αποτελεί φορέα ορθού λόγου και πολιτικών επιχειρημάτων (Ferro, 1997, σ. 148).

Ωστόσο, ο προβληματισμός για τη συμβολή τής κάθε μορφής εξουσίας στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας των μαθητών δεν είναι δυνατόν να σταματά στα σχολικά εγχειρίδια. Δεν μπορούμε, ασφαλώς, να παραλείψουμε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την τέχνη και τα μουσεία, τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο και το θέατρο, καθώς και τον κοινωνικό μας περίγυρο. Όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες, λειτουργώντας και αυτοί ως φορείς εξουσίας, συμβάλλουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και αυριανών πολιτών (Mademlis, 2005, σ. 23).

## Βιβλιογραφία

- Ηλιού, Φ. (1983). *Ιδεολογικές χρήσεις του Κορσικισμού στον 20ό αιώνα*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1993). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Θεσσαλονίκη: Έκφραση.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires en France. Emmanuelle textes officiels 1791-1992*, Paris: INRP.
- Choppin, A. (1993). *Manuels scolaires. Etat et sociétés. XIXe et XXe siècle*, Paris: INRP.
- Coulouri, C. & Ventoura, E. (1993). «Les manuels scolaires dans l'Etat grec», in: A. Choppin (éd.), *Manuels scolaires, Etat et sociétés. XIXe et XX siècles*, Paris: INRP.
- Dimitrijevic, D. (2004). *Fabrication des traditions. Invention de modernité*, Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance*, Paris: Folio-Histoire.
- Ferro, M. (1992). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris: Payot.
- Ferro, M. (1997). *Histoires et interprétations*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2004). *Η επινόηση της παράδοσης (Invention de tradition)* (μτφρ. από τα αγγλικά Αθανασίου Α.), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles: De Boeck-Université.
- Mademlis, I. (2005). *Manuels scolaires et attitudes de discrimination en Grèce contemporaine*, Mémoire DEA, Paris: Université Paris 8.
- Preiswerk, R. & Perrot, D. (1973). *Ethnocentrisme et Histoire*, Paris: Anthropos.

**Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο.  
Ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας στο μάθημα  
της Γλώσσας Α' Δημοτικού.  
Μελέτη Περίπτωσης: 2ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, 2004**

Αθανάσιος Γ. Μπότας  
*Εκπαιδευτικός - Πτυχιούχος Ειδικής Αγωγής,  
Μάστερ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*

Κατά τα τελευταία χρόνια το “στοίχημα” που έχει να κερδίσει το σχολείο είναι το αν και κατά πόσο όλα τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη.

Η σύνθεση της τάξης σήμερα, αν λάβει κανείς υπόψη την πολυπολιτισμικότητα καθώς και την πιθανή ύπαρξη παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, συνηγορεί ολοένα και εντονότερα υπέρ της εφαρμογής μεθόδων που προωθούν τη μάθηση μέσω της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στην επεξεργασία της διδακτέας ύλης.

Ενδεικτικά παραθέτουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε μέσα από μια σειρά διδασκαλιών, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζει στο μάθημα της Γλώσσας ο Γιώργος, ένας μαθητής της Α' Δημοτικού. Ο Γιώργος είναι ένα παιδί 7 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Εκτός από τα μαθήματα της Α' Τάξης συμμετέχει και στο τμήμα ένταξης του Σχολείου επί μία ώρα κάθε μέρα, εντός του ωρολόγιου προγράμματος.

Το πρόγραμμα των διδασκαλιών με τον Γιώργο πραγματοποιήθηκε το τελευταίο 10ήμερο του Μαρτίου, με μια διακοπή για τον εορτασμό της επετείου της 25ης Μαρτίου. Αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι την περίοδο αυτή περιμένουμε από τα παιδιά της Α' Δημοτικού να έχουν κατακτήσει ή να ολοκληρώνουν την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής στο γλωσσικό μάθημα.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Γιώργος συνίστανται στην ανάγνωση λέξεων, προτάσεων και κειμένων από το σχολικό βιβλίο με το ρυθμό που το καταφέρνουν τα άλλα παιδιά της τάξης, καθώς και στη γραφή τόσο της ορθογραφίας (Γράφω και μαθαίνω) όσο και μικρών κειμένων (Σκέφτομαι και γράφω). Ιδιαίτερα δυσκολεύεται να διαβάξει και να γράφει πολυσύλλαβες λέξεις και λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα. Πρέπει, ωστόσο, να ση-

μειωθεί εδώ ότι ο Γιώργος έχει μάθει τα γράμματα της αλφαβήτου και μπορεί με σχετική άνεση να συλλαβίζει.

Ο στόχος που τέθηκε για το πρόγραμμα των διδασκαλιών ως “μακροπρόθεσμος στόχος” για τον Γιώργο είναι να μπορεί «να διαβάζει και να γράφει σωστά απλές προτάσεις». Για την επίτευξη αυτού του στόχου σχεδιάστηκαν πέντε βραχυπρόθεσμοι στόχοι, που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω, για τον καθένα από τους οποίους μπορεί να αφιερωθεί μία ή περισσότερες ώρες διδασκαλίας. Για κάθε βραχυπρόθεσμο στόχο υπάρχει εκτενής αναφορά με σαφή διατύπωση στα μικρότερα βήματα και δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν, γίνεται η αξιολόγηση του στόχου μέσα από τη μέτρηση των επιτυχιών σε κάθε βήμα και δραστηριότητα ξεχωριστά και γίνεται αναφορά στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και στους ενισχυτές που επιλέχθηκαν.

Για την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος, προκειμένου να μετρηθεί με ακρίβεια το αποτέλεσμα της κάθε διδασκαλίας, καταγράφονται οι πληροφορίες για:

- α) τη δράση που αναλαμβάνει ο μαθητής και τη συμπεριφορά που ζητείται να εκδηλώσει·
- β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναλαμβάνει τη δράση και εκδηλώνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά·
- γ) το κριτήριο που περιγράφει το επίπεδο της επίδοσης του μαθητή με το ποσοστό επιτυχιών που σημειώνει στις δράσεις που αναλαμβάνει.

Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκεται να αξιολογηθεί πλήρως το είδος της μάθησης ή της συμπεριφοράς που θα αποκτήσει ο μαθητής αφού περατωθεί κάθε διδασκαλία.

Για την επιλογή των ενισχυτών προηγήθηκε συζήτηση με το παιδί για το τι του αρέσει περισσότερο, τι επιθυμεί να κάνει στο σχολείο. Καθορίσαμε μαζί τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του (αυτής που θέλουμε να εκδηλώσει) και με τι τρόπο θα αμείβεται (ενισχύεται) μετά την επίτευξη ενός στόχου αλλά και μετά από μια επιτυχημένη δραστηριότητα.

#### **Μακροπρόθεσμος στόχος:**

Να διαβάζει και να γράφει σωστά απλές προτάσεις.

#### **Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:**

- 1) να διαβάζει και να γράφει απλές συλλαβές με τα γράμματα (φωνήεντα και σύμφωνα) που γνωρίζει·
- 2) να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τις συλλαβές του προηγούμενου στόχου·
- 3) να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα αι, ει, οι, ου και τους συνδυασμούς αυ και ευ·
- 4) να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα μπ, ντ, γγ, γκ, τσ και τζ·
- 5) να διαβάζει και να γράφει απλές προτάσεις.

**1ος Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να διαβάζει και να γράφει απλές συλλαβές με τα γράμματα που γνωρίζει.

#### **A. Δραστηριότητες**

- 1) Παράγει φωνητικά μια συλλαβή όταν του ζητείται.
- 2) Αντιστοιχίζει μια συλλαβή με έναν απλό ήχο, π.χ. χτύπημα των χεριών μεταξύ τους (παλαμάκια), χτύπημα του δαχτύλου στο θρανίο κ.λπ.
- 3) Αναγνωρίζει τα γράμματα που αποτελούν τη συλλαβή.
- 4) Αναγνωρίζει τη συλλαβή, όταν του παρουσιάζεται σε τυχαία σειρά.
- 5) Αναγνωρίζει τη συλλαβή μέσα σε πλήθος συλλαβών.
- 6) Αναγνωρίζει τη συλλαβή μέσα σε λέξεις.
- 7) Αντιγράφει τη συλλαβή από τον πίνακα.
- 8) Γράφει τη συλλαβή με υπαγόρευση.
- 9) Συνδέει καρτέλες με σύμφωνα και φωνήεντα φτιάχνοντας δικές του συλλαβές.
- 10) Φτιάχνει δικές του συλλαβές με τα γράμματα που γνωρίζει.

#### **B. Αξιολόγηση**

Σφάλμα! Λανθασμένη σύνδεση.

#### **Γ. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

- 1) Λευκές και χρωματιστές κιμωλίες για να γράφουμε στον πίνακα
- 2) Πλαστελίνη
- 3) Τετράδιο και μολύβι
- 4) Το σχολικό βιβλίο
- 5) Λευκές καρτέλες με τα γράμματα τυπωμένα σε μαύρη και χρωματιστή γραμματοσειρά, σε μικρές διαστάσεις:  
α, β, γ, δ, ε, ζ, η, θ, ι, κ, λ, μ,  
ν, ξ, ο, π, ρ, σ, τ, υ, φ, χ, ψ, ω
- 6) Λευκές καρτέλες με συλλαβές τυπωμένες σε μαύρη και χρωματιστή γραμματοσειρά, σε μικρές διαστάσεις, όπως:  
λα, μα, να, σε, δε, θε, κο, ρο, το  
συ, κυ, φυ, ζω, χω, ξω

#### **Δ. Ενισχυτές**

- 1) Έπαινος – λεκτική ενίσχυση
- 2) Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
- 3) Παιχνίδι με την πλαστελίνη
- 4) Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
- 5) Ενασχόληση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

**2ος Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τις συλλαβές του προηγούμενου στόχου.

**A. Δραστηριότητες**

- 1) Διαβάζει απλές δυσύλλαβες λέξεις που παράγονται από την επανάληψη της ίδιας συλλαβής.
- 2) Διαβάζει δύο απλές συλλαβές από καρτέλες τοποθετημένες στη σειρά έτσι που να σχηματίζουν λέξη.
- 3) Διαβάζει δυσύλλαβες λέξεις με διαφορετικό χρώμα την κάθε συλλαβή.
- 4) Διαβάζει δυσύλλαβες λέξεις γραμμένες με ένα χρώμα.
- 5) Σχηματίζει απλές δυσύλλαβες λέξεις με καρτέλες που έχουν γραμμένη μια συλλαβή.
- 6) Αντιστοιχίζει κάθε συλλαβή μιας λέξης με ένα απλό χτύπημα των χεριών (παλαμάκια).
- 7) Αντιγράφει απλές δυσύλλαβες λέξεις.
- 8) Γράφει δυσύλλαβες λέξεις με υπαγόρευση.
- 9) Διαβάζει και γράφει τρισύλλαβες λέξεις.
- 10) Διαβάζει και γράφει πολυσύλλαβες λέξεις.

**B. Αξιολόγηση**

Σφάλμα! Λανθασμένη σύνδεση.

**Γ. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

- 1) Λευκές και χρωματιστές κμιωλίες για να γράφουμε στον πίνακα
- 2) Πλαστελίνη
- 3) Τετράδιο και μολύβι
- 4) Το σχολικό βιβλίο
- 5) Οι καρτέλες με τις συλλαβές που χρησιμοποιήθηκαν για τον προηγούμενο στόχο
- 6) Λευκές καρτέλες με λέξεις συνοδευόμενες από τη κατάλληλη εικόνα σε διαστάσεις A4, όπως: τόπι, νερό, τόξο, βόδι, σύκο, ψάρι, μέλι, παπί, κότα, ποτήρι, χελώνα, λάχανο, καλάθι, θάλασσα, παράθυρο.

**Δ. Ενισχυτές**

- 1) Έπαινος – λεκτική ενίσχυση
- 2) Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
- 3) Παιχνίδι με την πλαστελίνη
- 4) Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
- 5) Ενασχόληση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

**3ος Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα αι, ει, οι, ου και τους συνδυασμούς αυ και ευ.

**A. Δραστηριότητες**

- 1) Παράγει φωνητικά τα παραπάνω δίψηφα φωνήεντα και τους συνδυασμούς.
- 2) Τα αναγνωρίζει μέσα σε λέξεις.

- 3) Συνδυάζει τα δίψηφα με σύμφωνα και παράγει συλλαβές.
- 4) Αντιστοιχίζει τον ήχο κάθε συλλαβής με δίψηφα με ένα χτύπημα των χεριών (παλαμάκια).
- 5) Διαβάζει λέξεις με δίψηφο φωνήεν ή συνδυασμό στην αρχή της λέξης.
- 6) Διαβάζει λέξεις με δίψηφο φωνήεν ή συνδυασμό στη μέση της λέξης.
- 7) Αντιγράφει λέξεις με δίψηφα φωνήεντα ή συνδυασμούς.
- 8) Κατατάσσει σε στήλες λέξεις ανάλογα με τα δίψηφα φωνήεντα ή τους συνδυασμούς που περιέχουν.
- 9) Συμπληρώνει τα δίψηφα φωνήεντα ή τους συνδυασμούς που πρέπει σε κενά λέξεων.
- 10) Γράφει με υπαγόρευση λέξεις με δίψηφα φωνήεντα ή συνδυασμούς.
- 11) Εξασκείται στο διαχωρισμό μεταξύ αυ → αβ και αυ → αφ καθώς και ευ – εβ και ευ – εφ.

### **Β. Αξιολόγηση**

Σφάλμα! Λανθασμένη σύνδεση.

### **Γ. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

- 1) Λευκές και χρωματιστές κιμωλίες για να γράφουμε στον πίνακα
- 2) Πλαστελίνη
- 3) Τετράδιο και μολύβι
- 4) Πίνακες με στήλες για την κατάταξη λέξεων με βάση τα δίψηφα φωνήεντα ή τους συνδυασμούς που περιέχουν, όπως:

αι	ει	οι	ου	αυ (αβ)	ευ (εβ)	αυ (αφ)	ευ (εφ)

- 5) Φωτοτυπίες με λέξεις με κενά για να συμπληρωθούν με τα κατάλληλα δίψηφα φωνήεντα ή συνδυασμούς
- 6) Λευκές καρτέλες με τα δίψηφα φωνήεντα και τους συνδυασμούς αι, ει, οι, ου, αυ, ευ
- 7) Λευκές καρτέλες με λέξεις σε μαύρη γραμματοσειρά, που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα και τους συνδυασμούς σε χρωματιστή γραμματοσειρά, συνοδευόμενες από την κατάλληλη εικόνα σε διαστάσεις Α4, όπως: παιδιά, εικόνα, οικοδόμος, πουλί, σαύρα, Εύη, αυτοκίνητο, Ευτυχία.

### **Δ. Ενισχυτές**

- 1) Έπαινος – λεκτική ενίσχυση
- 2) Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
- 3) Παιχνίδι με την πλαστελίνη
- 4) Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
- 5) Ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

**4ος Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να διαβάζει και να γράφει λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα: μπ, ντ, γγ, γκ, τσ και τζ.

**A. Δραστηριότητες**

- 1) Παράγει φωνητικά τα παραπάνω δίψηφα σύμφωνα.
- 2) Τα αναγνωρίζει μέσα σε λέξεις.
- 3) Συνδυάζει τα δίψηφα σύμφωνα με φωνήεντα και παράγει συλλαβές.
- 4) Αντιστοιχίζει τον ήχο κάθε συλλαβής με δίψηφο σύμφωνο με ένα χτύπημα των χεριών (παλαμάκια).
- 5) Διαβάζει λέξεις με δίψηφο σύμφωνο στην αρχή της λέξης.
- 6) Διαβάζει λέξεις με δίψηφο σύμφωνο στη μέση της λέξης.
- 7) Αντιγράφει λέξεις με δίψηφα σύμφωνα.
- 8) Κατατάσσει σε στήλες λέξεις ανάλογα με τα δίψηφα σύμφωνα που περιέχουν.
- 9) Συμπληρώνει τα δίψηφα σύμφωνα που πρέπει σε κενά λέξεων.
- 10) Γράφει με υπαγόρευση λέξεις με δίψηφα σύμφωνα.
- 11) Εξασκείται στο διαχωρισμό μεταξύ γγ και γκ.

**B. Αξιολόγηση**

Σφάλμα! Λανθασμένη σύνδεση.

**Γ. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

- 1) Λευκές και χρωματιστές κιωλίες για να γράφουμε στον πίνακα
- 2) Πλαστελίνη
- 3) Τετράδιο και μολύβι
- 4) Πίνακες με στήλες για την κατάταξη λέξεων με βάση τα δίψηφα σύμφωνα που περιέχουν όπως:

μπ	ντ	γκ	γγ	τσ	τζ

- 5) Φωτοτυπίες με λέξεις με κενά για να συμπληρωθούν με τα κατάλληλα δίψηφα σύμφωνα
- 6) Λευκές καρτέλες με τα δίψηφα σύμφωνα μπ, ντ, γκ, γγ, τσ,τζ
- 7) Λευκές καρτέλες με λέξεις σε μαύρη γραμματοσειρά, που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα σε χρωματιστή γραμματοσειρά, συνοδευόμενες από την κατάλληλη εικόνα σε διαστάσεις A4, όπως: μπάλα, δόντια, πάγκος, φεγγάρι, τζάμι, τσίροκο.

**Δ. Ενισχυτές**

- 1) Έπαινος – λεκτική ενίσχυση

- 2) Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
- 3) Παιχνίδι με την πλαστελίνη
- 4) Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
- 5) Ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

**5ος Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να διαβάζει και να γράφει απλές προτάσεις.

#### **A. Δραστηριότητες**

- 1) Διαβάζει πρόταση με δύο λέξεις.
- 2) Αντιγράφει πρόταση με δύο λέξεις από τον πίνακα.
- 3) Γράφει πρόταση με δύο λέξεις με υπαγόρευση.
- 4) Γράφει αρχίζοντας με κεφαλαίο και βάζοντας τελεία.
- 5) Επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις για τη συμπλήρωση μιας πρότασης.
- 6) Συνδέει περισσότερες προτάσεις μεταξύ τους.
- 7) Βάζει στη σωστή σειρά προτάσεις, ώστε να αποδίδεται το νόημα ενός μικρού κειμένου.
- 8) Γράφει μια απλή πρόταση βλέποντας μια εικόνα.
- 9) Γράφει μια απλή πρόταση μετά την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού.
- 10) Γράφει απλές προτάσεις με μια δική του περιγραφή ή ιστορία.

#### **B. Αξιολόγηση**

Σφάλμα! Λανθασμένη σύνδεση.

#### **Γ. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

- 1) Λευκές και χρωματιστές κιμωλίες για να γράφουμε στον πίνακα
- 2) Πλαστελίνη
- 3) Τετράδιο και μολύβι
- 4) Καρτέλες με διάφορες λέξεις
- 5) Εικόνες με γνωστά αντικείμενα και οικείες παραστάσεις.

#### **Δ. Ενισχυτές**

- 1) Έπαινος – λεκτική ενίσχυση
- 2) Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
- 3) Παιχνίδι με την πλαστελίνη
- 4) Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
- 5) Ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή

### **Παρατηρήσεις από τη συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

1. Ο μαθητής γράφει με το δεξί χέρι. Θα μπορούσε όμως να σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο κρατάει το μολύβι πρέπει να βελτιωθεί (το κρατάει πολύ κο-

- ντά στη μύτη και με τις άκρες των τεσσάρων δακτύλων).
2. Δείχνει να κουράζεται πιο εύκολα όταν αποτυγχάνει ή όταν θεωρεί ότι δεν έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τη δραστηριότητά του. Στις περιπτώσεις αυτές ένας ενδιάμεσος στόχος που επιτυγχάνεται πιο εύκολα με το συνδυασμό κατάλληλης ενίσχυσης φαίνεται να έχει αποτελέσματα.
  3. Όταν έχει δυσκολία, αντιδρά αρνητικά για το σύνολο ή για μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλότερο από το αναμενόμενο ποσοστό επιτυχίας.
  4. Κατά τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του σε δραστηριότητες στις οποίες σημειώνει επιτυχίες και που θεωρεί ότι δεν περιέχουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας.
  5. Επίσης, αρέσκεται στην εκτέλεση δραστηριοτήτων με τη χρήση εποπτικού υλικού.
  6. Σημαντικά αποτελέσματα φαίνεται να έχει η ενθάρρυνση κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων καθώς και η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του.

## Βιβλιογραφία

- Βασιλείου, Γ. Ε., *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Παντελιάδου, Σ., *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Πολυχρονοπούλου, Στ., *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, τόμος Α', Αθήνα 2001.
- Πολυχρονοπούλου, Στ., *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, τόμος Α', Αθήνα 2003.
- Σακκάς, Β., *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Ατραπός, Αθήνα 2002.
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α., *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Στάθης, Φ., *Θέματα ειδικής αγωγής*, Έλλην, Αθήνα 2002.
- Τάφα, Ε., *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Χρηστάκης, Κ.Γ., *Διδακτική προσέγγιση παιδιών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*, Ατραπός, Αθήνα 2002.

## Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο

Ιωάννης Παπάζογλου

τ. Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

### Εισαγωγή

Με τον όρο *πολυπολιτισμική κοινωνία* δηλώνεται μια κοινωνία μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και γενικότερα με διαφορετικό πολιτισμό.

Μετά την κατάρρευση του διπολισμού η ελληνική κοινωνία έχει τέτοια μορφή λόγω της μεγάλης, για τα μέχρι τότε ελληνικά δεδομένα, εισόδου οικονομικών μεταναστών στον κοινωνικό μας ιστό. Έτσι, από το 1989 και σταδιακά μέχρι σήμερα ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας μας από εθνικά ομοιογενής έχει καταστεί πολυπολιτισμικός και η αναγκαιότητα για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης είναι προφανής.

Οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται στα σχολεία μας για πάνω από δεκαπέντε χρόνια και μάλιστα πολλοί από αυτούς έχουν γεννηθεί στην πατρίδα μας ή βρίσκονται από μικρή ηλικία κοντά μας. Γι' αυτό το λόγο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη διδακτική πράξη σταδιακά μεταφέρονται από το πεδίο της διδασχίας της ελληνικής γλώσσας σε προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών, παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζουν τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα της πατρίδας μας (Νικολάου, 2005).

Τα προβλήματα αυτά κυρίως οφείλονται στο γεγονός ότι το ελληνόπουλο χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον, σε αντίθεση με το αλλοδαπό-μειονοτικό παιδί, που χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στην οικογένεια και την ελληνική στο σχολείο και στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, η ενδεχόμενη αρνητική αντιμετώπισή του από τους γηγενείς συμμαθητές του, ο αξιακός του αποπροσανατολισμός καθώς και άλλοι προσωπικοί παράγοντες (π.χ. η οικονομική του κατάσταση) μπορούν να είναι λόγοι σχολικής αποτυχίας (Μπερερής, 2001).

Το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα συγκεκριμένα προβλήματα των παιδιών αυτών δείχνοντας σεβασμό πάντα στη διαφορετικότητα και στην κουλτούρα τους, και επιδιώκοντας την καλλιέργεια αμοιβαίων συναισθημάτων αποδοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του.

Όπως αναφέρεται σχετικά (Γκότοβος, 2002· Νικολάου, ό.π.), όταν το σχολείο, στο πλαίσιο της ύπαρξης ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικε-

ντρώνεται στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητικών μειοψηφιών, τότε ναι μεν αυτό το επιτυγχάνει, αλλά τα προβλήματα των χαμηλών τους επιδόσεων παραμένουν, αφού μέσα από την «κυριαρχία» του εθνικού προτύπου οι αλλοδαποί μαθητές τείνουν να αναπαράγουν τη χαμηλή κοινωνική θέση που είχαν οι γονείς τους ως μετανάστες πρώτης γενιάς.

Αντίθετα, αν το εκπαιδευτικό σύστημα βλέπει τη διαχείριση της ετερότητας μέσα από μια προσαρμογή του στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης, με την έννοια της διαμόρφωσης εκείνων των προϋποθέσεων (γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, πρακτικών) στη νέα γενιά οι οποίες θα της επιτρέψουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο να βρει μια ισορροπία με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βιώνει, τότε πεποιθήσή μας είναι ότι και τα προβλήματα χαμηλής επίδοσης μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, κατά κοινή ομολογία, δεν διάκινται αρνητικά απέναντι στο διαφορετικό (Καλλιτσουνάκη, 2006), και τα όποια στοιχεία «υφέροποντος» κοινωνικού ρατσισμού οφείλονται συνήθως σε στερεότυπα που υπάρχουν στους ενηλίκους, που μεγάλωσαν σε ένα εθνικά ομοιογενές περιβάλλον.

Συνεπώς, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, με κατεύθυνση τη δημιουργία μιας κοινωνίας που από τη μια μεριά θα διατηρεί την εθνική της ταυτότητα μέσα και από τη διατήρηση της ετερότητας, αλλά, από την άλλη, όλες οι επιμέρους πολιτισμικές ομάδες θα ζουν και θα συνδιαλέγονται μέσα σε συνθήκες πραγματικής ισότητας σε όλους τους τομείς, είναι η πρόκληση της εποχής μας.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι μέσα από την προσέγγιση των εννοιών της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης να δοθούν προτάσεις για εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο, τώρα μάλιστα που το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα νέα Α.Π.Σ. και η καθολική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία επιτρέπουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τέτοιου είδους δραστηριότητες.

## Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Έχοντας υπόψη μας τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, όπου η τέως εθνικά ομοιογενής ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε ένα χώρο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, επιβάλλεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής, που πρέπει να έχει τους εξής τέσσερις βασικούς στόχους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998):

1. τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
2. την αλληλεγγύη,
3. τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών, και
4. την αγωγή στην ειρήνη, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω στόχων.

Η εκπαιδευτική πρακτική ως επικοινωνία ανάμεσα στα μέρη και ως μια μορφή δυναμικής αλληλεπίδρασής τους απαιτεί, μέσα από την κατάλληλη διαμόρ-

φωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με τη μορφή βιωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι μέσα από τη γνωριμία με το «άλλο» η αποφυγή των εντάσεων και η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε καθετί καινούριο, που λειτουργεί και ως εξελικτικός παράγοντας για την κοινωνία.

Υπάρχουν δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις της έννοιας της διαπολιτισμικότητας.

- Η πρώτη θεωρεί τη διαπολιτισμικότητα ως εργαλείο διαπραγμάτευσης των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες νομιμοποιούνται όλες και ενθαρρύνονται στην ολοκλήρωσή τους, μέσα από τη σχετικοποίηση των αξιών βάσει των οποίων οικοδομούνται.
- Η δεύτερη δεν στέκεται στην αναγνώριση και την ανάδειξη της ετερότητας, αλλά στην υπέρβασή της, πράγμα που σημαίνει ότι δεν οραματίζεται κοινωνίες κατακερματισμένες, όπου κάθε ταυτότητα και κάθε πολιτισμός θα βιώνουν τη δική τους μοναξιά, αλλά κοινωνίες με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες ευκαιρίες και δίκαιες για όλους· άρα, κοινωνίες απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα με διάθεση ανάμεσα στα μέλη της για συνεργασία, συμμετοχή, υπευθυνότητα και προκοπή (Νικολάου, ό.π.).

Το σημερινό σχολείο, λοιπόν, πρέπει να είναι ένα σχολείο για «όλους» (Νικολάου, ό.π.), ένα σχολείο ένταξης των «άλλων», που κινούνται στη φιλοσοφία της δεύτερης προσέγγισης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Δηλαδή ένα σχολείο που θα σέβεται, θα αναγνωρίζει και θα λαμβάνει υπόψη του τους ιδιαίτερους πολιτισμούς στηριζόμενο στις εξής παραδοχές:

- αναγνώριση της ετερότητας,
- κοινωνική συνοχή,
- ισότητα και
- δικαιοσύνη.

Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, πρέπει να ακολουθηθεί στο σχολείο μια «διαπολιτισμική πορεία» που θα περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Γνωριμία με το διαφορετικό. Αυτή είναι αναγκαία «συνθήκη» προκειμένου να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που κατεξοχήν στηρίζονται στην άγνοιά μας για το διαφορετικό. Μάλιστα, αυτή η άγνοια συνήθως μάς οδηγεί σε αυθαίρετες ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους ωθούν σε κατηγοριοποιήσεις που λίγο-πολύ ενισχύουν τα υπάρχοντα στερεότυπα καθώς και τις προκαταλήψεις μας.
2. Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αποτελεί το επόμενο, συνήθως, βήμα μετά την επίτευξη του προηγούμενου σταδίου. Βέβαια, η γνωριμία με το «άλλο» μπορεί να οδηγήσει και στην αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή, εκεί που είχαμε διάθεση για συνεργασία, η ουσιαστική μας γνωριμία να μας οδηγήσει στην απόρριψή του. Επειδή, όμως, κυριαρχούν συνήθως τα αρνητικά στερε-

ότυπα για τους «άλλους», η ουσιαστική μας γνωριμία οδηγεί συνήθως στην αποδοχή του.

3. Έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε μας και τους «άλλους», αφού η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη επιτρέπουν την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ μας χωρίς τις αλλοιώσεις που τα παραπάνω αρνητικά στοιχεία επιφέρουν. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία του καλού χειρισμού της γλώσσας του σχολείου από όλα τα μέρη, σε επίπεδο τέτοιο, μάλιστα, που τα μηνύματα να γίνονται κατανοητά με σαφήνεια και ακρίβεια από όλους.
4. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν τη μικροκοινωνία της τάξης, πράγμα που αποτελεί, κατά την άποψή μας, και το ζητούμενο. Αυτή η διάθεση για εποικοδομητική συνεργασία μπορεί να επεκταθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία της εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, ιδίως από τους αλλογενείς μαθητές. Η εκμάθηση αυτής της γλώσσας όμως δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να γίνει σε βάρος της μητρικής τους γλώσσας, διότι πάνω στην τελευταία θα στηριχτεί η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η διγλωσσία (bilingual proficiency) είναι εκείνη που βοηθά ουσιαστικά τον αλλοδαπό μαθητή στη σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας που τον φιλοξενεί (Νικολάου, ό.π.) και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι χώρες που έχουν παράδοση σε αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό στο πρόγραμμά τους περιλαμβάνουν και μάθημα της μητρικής γλώσσας<sup>1</sup>. Αντίθετα, η ημιγλωσσία των μαθητών αυτών, δηλαδή το να μη γνωρίζουν επαρκώς ούτε τη μητρική τους γλώσσα ούτε την επίσημη, συντείνει όχι μόνο στη σχολική αποτυχία αλλά και στην περιθωριοποίησή τους, γεγονός που οδηγεί στην αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση από αυτή που θέλει να οδηγήσει η διαπολιτισμική αγωγή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2002, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία μας από το σχολικό έτος 2006-07, κινούνται εντός των παραπάνω αναφερόμενων πλαισίων και με τα νέα σχολικά βιβλία δίνονται πολλά «εργαλεία» στον Έλληνα εκπαιδευτικό για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

## Προτάσεις

Πεποίθησή μας είναι ότι, για να υπηρετηθούν καλύτερα τα παραπάνω, πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότεροι οι ομαδοσυνεργατικές

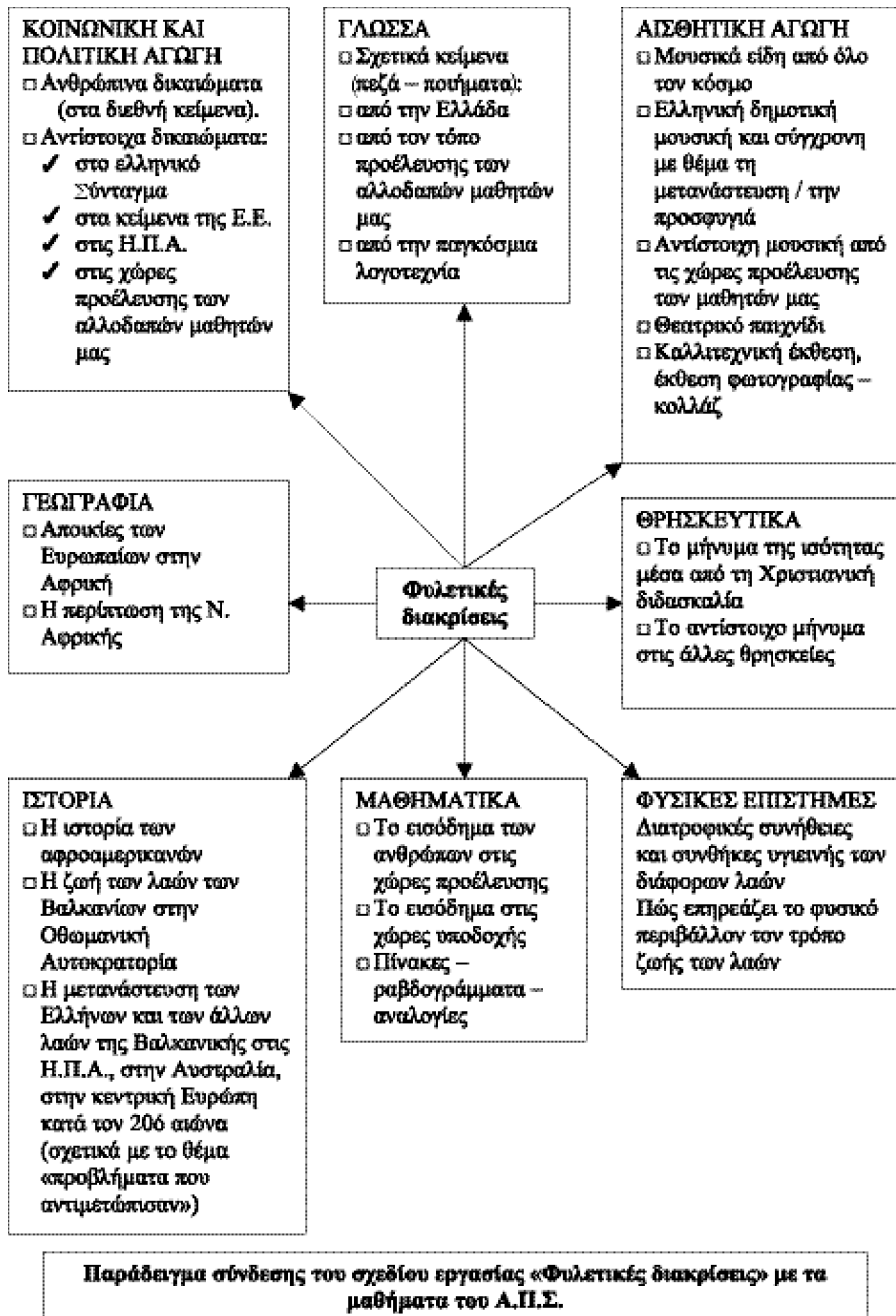
1 Σε επίσκεψή μας στη Σουηδία τον Απρίλιο του 2006, στο πλαίσιο προγράμματος Socrates-Arion, διαπιστώσαμε ότι πράγματι αυτό συμβαίνει σε σχολεία τους όπου υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα σημειώνουμε την περίπτωση του Δημοτικού – Γυμνασίου «Skogtorpsskolan», στη πόλη Falkenberg, όπου το 25% των μαθητών του είναι Αλβανοί από το Κόσοβο.

μέθοδοι διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000). Αυτή η άποψη στηρίζεται στο γεγονός ότι αποτελούν τις πιο πρόσφορες μεθόδους προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή, καλύτερη ικανότητα επικοινωνίας και διάθεση για συνεργασία.

Επιπρόσθετα, η διαθεματικότητα που εμπεριέχουν τα νέα σχολικά βιβλία, σε συνδυασμό με τις ποικίλες αφορμές που δίνουν ιδιαίτερα τα βιβλία της Γλώσσας και της Μελέτης του Περιβάλλοντος για να γνωρίσει κανείς τους «άλλους», βοηθούν τους μαθητές όχι μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του μαθήματος, αλλά κυρίως δίνουν εναύσματα για να ξεκινήσουν σχετικά σχέδια εργασίας (projects).

Επιπλέον, στα πλαίσια όλων των καινοτόμων δράσεων (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας κ.λπ.) και ιδιαίτερα στην Ευέλικτης Ζώνης παρέχεται ευρύ και άριστο πεδίο για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects) διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κλείνουμε αυτό το σύντομο άρθρο με την παράθεση ενός σχεδίου εργασίας που συνδέεται με το Α.Π.Σ., με την ελπίδα ότι βάζουμε και εμείς ένα λιθαράκι σε αυτό που ονομάσαμε διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση στα δημοτικά μας σχολεία. Η εμπειρία μας από την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά τα τέσσερα τελευταία χρόνια σε όλα τα σχολεία της περιφέρειας που είχαμε υπό την εποπτεία μας έδειξε ότι το σημείο στο οποίο δυσκολεύεται ο εκπαιδευτικός περισσότερο είναι η λεγόμενη εξακτίνωση του σχεδίου εργασίας στο Α.Π.Σ., την οποία για λόγους συντομίας παραθέτουμε αντί όλου του σχεδίου εργασίας.



## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγνωση*

- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα: Κριτική.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καλλιτσουνάκη, Ε. (2006), *Το Φαινόμενο του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας προς τους Μετανάστες: Μια Μεθοδολογική Προσέγγιση στο Σχολικό Περιβάλλον του Δήμου Ρεθύμνης*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδικευσης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών “Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία” του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαργούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπερελής, Π. (2001), *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: arigoshora.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα): Για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΦΕΚ 303/13-3-2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, τόμ. Α΄.

### *Ξενόγλωσση*

- Alland Jr. Alexander (2004), *Race in mind: Race, IQ and other Racisms*, United States of America: Palgrave Macmillan.
- Cornell, Stephen & Douglas, Hartmann (1998), *Ethnicity and Race: Making identities in a changing world*, Sociology for a new century, Thousand Oaks –London- New Delhi: Pine Forge Press.
- Guillaumin, Colotte (1995), *Racism, sexism, power and ideology*, London and New York: Critical Studies in Racism and Migration.

## **Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης**

Ιωάννης Κατσαρός  
Διδάκτωρ Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης  
Παντείου Πανεπιστημίου

### **Γενικό πλαίσιο**

Η εκπαίδευση στα σύγχρονα κράτη τυπικά αντιμετωπίζεται ως μια δημόσια υπηρεσία και αποτελεί μια από τις κύριες εκδηλώσεις της διοικητικής λειτουργίας. Ο τρόπος οργάνωσής της, όπως και γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης της Δημόσιας Διοίκησης, έχει καθοριστική σημασία για τη διαμόρφωση των οικονομικών σχέσεων, των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας, αλλά και για την απόδοση της δράσης της δημόσιας διοίκησης κατά την αδιάλειπτη επιδίωξη του δημόσιου συμφέροντος. Τυπικά αφορά την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων στη λήψη των αποφάσεων, τη διαμόρφωση θέσεων εξουσίας και ιεραρχίας, τη διαμόρφωση τελικά του κατάλληλου οργανωτικού συστήματος και την επιλογή των ενδεδειγμένων μεθόδων εσωτερικής διάρθρωσης. Στην ουσία, όμως, αφορά την επιλογή του πλαισίου αναφοράς (εθνικού ή τοπικού), των προϋποθέσεων και των παραμέτρων βάσει των οποίων λαμβάνονται οι αποφάσεις, καθώς και την πολυπλοκότητα των διαδράσεων που επηρεάζουν καθοριστικά αυτές τις αποφάσεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο τρόπος οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης επηρεάζεται σημαντικά από τις επιστημονικές αρχές της οργανωτικής επιστήμης, αλλά σε τελική ανάλυση οι τρόποι μεταβίβασης εξουσίας και ευθύνης (αρμοδιοτήτων) αντανακλούν το ιδεολογικό πλαίσιο της εξουσίας και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Στην ελληνική βιβλιογραφία<sup>1</sup> του διοικητικού δικαίου, η επικρατούσα διά-

---

<sup>1</sup> Σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας υιοθετείται μια διαφορετική διάκριση των συστημάτων οργάνωσης. Σύμφωνα με αυτή η βασική διάκριση είναι μεταξύ *συγκεντρωτικού* (centralized, στο οποίο αποδίδεται η ίδια σημασία) και *αποκεντρωτικού* συστήματος (decentralized, στο οποίο αποδίδεται η σημασία που έχει το αποσυγκεντρωτικό σύστημα στην άλλη διάκριση). Παραπέρα, ένα συγκεντρωτικό σύστημα μπορεί να είναι *συμπυκνωμένο* (concentrated, με την έννοια της ακραίας μορφής της συγκεντρώσεως που απαιτεί μια αυστηρή ιεραρχία) ή *αποσυμπυκνωμένο* (deconcentrated, με την έννοια που δινόταν στην αποκέντρωση στην άλλη διάκριση, δηλαδή της μέτριας συγκεντρώσεως της εξουσίας που

κριση των βασικών μορφών οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης είναι μεταξύ του *συγκεντρωτικού με την ευρεία έννοια* (centralized) συστήματος και του συστήματος της *αποσυγκέντρωσης* (decentralization) (Παπαχατζής, 1991:243-54· Μπέσιλα-Βήκα, 2001· Ράικος, 1981). Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποσυγκεντρωτικού συστήματος (αυτοδιοίκησης) βασίζεται στον εθνικό ή τοπικό χαρακτήρα των αρμοδιοτήτων και στο βαθμό εξάρτησης των τοπικών αρχών από την κεντρική διοίκηση, κριτήρια που ανάγονται περισσότερο στο χωρικό και πολιτικό επίπεδο και λιγότερο στο λειτουργικό. Τα κριτήρια αυτά δίνουν την έμφαση σε έννοιες όπως η εγγύτητα, η αντιπροσωπευτικότητα των οργανωτικών δομών και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, σε σχέση με τα κοινωνικά συμφέροντα και το φαντασιακό της τοπικής κοινωνίας. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, σπουδαιότερη και γνησιότερη μορφή του αποσυγκεντρωτικού συστήματος είναι η *αυτοδιοίκηση* (local, self-government). Περιπτώσεις εφαρμογής αυτού του συστήματος συνιστούν η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τα πανεπιστήμια.

Το σύστημα της συγκέντρωσης, με την ευρεία έννοια, διακρίνεται σε *συγκεντρωτικό σύστημα με τη στενή έννοια* (concentrated) και σύστημα *αποκέντρωσης* (deconcentration). Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού (concentrated) και αποκεντρωτικού συστήματος βασίζεται κυρίως στο βαθμό συγκέντρωσης των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας ή τα περιφερειακά όργανα του κράτους αντίστοιχα. Το κριτήριο αυτό ανάγεται περισσότερο στο λειτουργικό και λιγότερο στο χωρικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης. Περαιτέρω, γίνεται διάκριση μεταξύ διοικητικής και πολιτικής αποκέντρωσης. Στην πρώτη οι σημαντικές αποφάσεις και η χάραξη πολιτικής γίνονται από τα κεντρικά όργανα και τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν την υλοποίηση. Στη δεύτερη όχι μόνο η εκτέλεση αλλά και η χάραξη των πολιτικών γίνεται από τα περιφερειακά όργανα του κράτους.

Στην πράξη, κανένα από τα παραπάνω συστήματα δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά τρόπο απόλυτο και όπου επικρατεί ένα σύστημα συνήθως εμφανίζονται δευτερευόντως στοιχεία εφαρμογής του αντιθέτου (Παπαχατζής, 1991). Πράγματι, στην οργάνωση της δημόσιας διοίκησης, αν και θεωρείται ότι επικρατεί το συγκεντρωτικό σύστημα, είναι εμφανής η δυναμική και πολύπλοκη αλληλεπίδραση κεντρικού και τοπικού επιπέδου για τη διαμόρφωση των αποφάσεων και συνήθως μπορεί κανείς να διακρίνει έναν επιτυχή συνδυασμό περισσότερων του ενός συστημάτων. Με την έννοια αυτή γίνεται κατανοητή και η δυναμική θεώρηση της αποκέντρωσης και της αποσυγκέντρωσης όχι ως παγιωμένων συστημάτων οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης, αλλά ως διακριτών *διαδικασιών που*

---

έγκειται στη μεταφορά της εξουσίας και τη λήψη αποφάσεων από όργανα τοπικά ή περιφερειακά, που παραμένουν, όμως, αναγκαστικά στην ιεραρχία των κεντρικών διοικήσεων). (Φλογαίτης, 1979:12· Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 45-47). Σχετικά με την ορολογική και εννοιολογική σύγχυση που προκαλείται, βλ. Ε. Μπέσιλα-Βήκα, 2001:3.

εξυπηρετούν την ίδια βασική τάση μετατόπισης της εξουσίας από το κέντρο προς την περιφέρεια, παράγοντας ως ένα βαθμό παρόμοια αποτελέσματα (Chevallier, 1993: 397).

Η εμφάνιση αυτής της τάσης σχετίζεται με τρεις αλληλένδετες παραμέτρους: α) με τη γενικότερη ανάπτυξη διορθωτικών παρεμβάσεων για την κάλυψη δυσλειτουργιών που συνδέονται με το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης του νεωτερικού εθνικού κράτους, β) με την ανάπτυξη του αιτήματος για διεύρυνση των ελευθεριών, των δικαιωμάτων, της συμμετοχής και για εκδημοκρατισμό στις σύγχρονες κοινωνίες, και γ) με την εξέλιξη και την κρίση του ίδιου του εθνικού κράτους στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Όσον αφορά τις πρώτες παραμέτρους, η γραφειοκρατία και οι απόλυτες εκδοχές συγκέντρωσης εξουσίας στις ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες της δημόσιας διοίκησης συνδέθηκαν με προβλήματα όπως η εμφάνιση φαινομένων αυταρχισμού, η ακαμψία, η πολυπλοκότητα αλλά και η έλλειψη γνώσης του κέντρου για ζητήματα της περιφέρειας, η βραδύτητα στην επίλυση των προβλημάτων και η αναποτελεσματικότητα. Τα φαινόμενα αυταρχισμού οδήγησαν στην εμφάνιση κοινωνικής πίεσης για διαφάνεια και περιορισμό της απόστασης της διοίκησης από τον πολίτη. Η διεύρυνση του διοικητικού πεδίου και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα επέτειναν την αδυναμία της κεντρικής διοίκησης να επιλύσει όλες τις διοικητικές υποθέσεις. Η έλλειψη ευελιξίας και η νέα επιταγή για αποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης οδήγησαν σε αμφισβήτηση των συγκεντρωτικών μορφών εξουσίας από την κοινωνία, αλλά και τους ίδιους τους διαμορφωτές των διοικητικών δομών στο εσωτερικό της δημόσιας διοίκησης. Απάντηση σε όλα αυτά αποτέλεσε η διοικητική αποκέντρωση, η οποία ως όρος προσέλαβε θετικό περιεχόμενο και φορτίο. Αρχικά ταυτίστηκε με το αίτημα για αύξηση των αρμοδιοτήτων των υπαγομένων στην κεντρική εξουσία περιφερειακών αρχών. Σταδιακά, όμως, με τη διεύρυνση της σημασίας του όρου κατέστη μια πολιτική έννοια, που σχετίζεται με το σύγχρονο αίτημα των δημοκρατικών κοινωνιών για απόδοση στις τοπικές κοινωνίες των αναγκαίων ελευθεριών για λήψη των αποφάσεων, για την αυτόνομη ανάπτυξή τους και για ανάπτυξη μηχανισμών κοινωνικής λογοδοσίας. Κατέστη κυρίως πολιτικό πρόβλημα, που σχετίζεται με τη δημοκρατική οργάνωση, την αντιπροσώπευση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα κοινά και στη διοίκηση του κράτους (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 46-47) και έφτασε σε πολλές περιπτώσεις να επικαλύπτει τις έννοιες της αποσυγκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης.

Στην εξέλιξη αυτής της διαδικασίας σε σχέση με τη σταδιακή διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την έννοια και το ρόλο του κράτους μπορούμε να διακρίνουμε διάφορες φάσεις. Η αρχική οργάνωση των κρατών στη νεωτερικότητα, με βάση το ιεραρχικό γραφειοκρατικό πρότυπο, είχε ως στόχο την εξασφάλιση της ενοποίησης και της ομοιογένειας ως προϋποθέσεων ανάπτυξης. Από τη στιγμή που ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε ή έπαψε να αποτελεί βασική επιδίωξη, το κράτος «ήταν υποχρεωμένο να διευθετήσει τη συγκεντρωμένη σε βάρος της τοπικής αυτοδιοίκησης εξουσία και κατέληξε να τη διαμοιράσει σε μια πληθώ-

ρα αποκεντρωμένων δημόσιων υπηρεσιών» (Φλογαΐτης, 1979: 32-33). Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ανάμεσα στις ακραίες εκφάνσεις του υπαρκτού σοσιαλισμού και του άκρατου φιλελευθερισμού, η πλειονότητα των δυτικών κοινωνιών ακολούθησε την ταλάντωση του εκκρεμούς μεταξύ της συμβατικής σοσιαλδημοκρατίας, και του νεοφιλελευθερισμού. Η σοσιαλδημοκρατία, που εφαρμόστηκε τις τρεις πρώτες δεκαετίες μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο στη Δυτική Ευρώπη και χαρακτηρίστηκε, κάποιες φορές, από έντονο κρατισμό και συγκεντρωτισμό<sup>2</sup>, έφερε θετικά αποτελέσματα στο χώρο της παραγωγής και συνέβαλε στην αναδιανομή του πλούτου ως τα μέσα της δεκαετίας του '70. Η γενικευμένη κοινωνική ευημερία που επικράτησε στις αναπτυγμένες χώρες λειτούργησε ως παράγοντας συνοχής που υποκατέστησε την ανάγκη συγκεντρωτικής οργάνωσης. Αυτό, σε συνδυασμό με την ανάγκη αποτελεσματικότερης λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης σε τομείς κοινωνικής πρόνοιας, πολιτισμού και ποιότητας ζωής, οδήγησε στην εκχώρηση σχετικών αρμοδιοτήτων σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες και στην τοπική αυτοδιοίκηση. Ως παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αυτής της τάσης ο Chevallier εντοπίζει ακόμα *την ενεργοποίηση των τοπικών ταυτοτήτων* κατά τη δεκαετία του '60, ως αντίδραση στον κίνδυνο απώλειάς τους από την ενοποιητική και ομογενοποιητική δραστηριότητα του κράτους, και την *πίεση των τοπικών αρχόντων*, κυρίως των εκλεγμένων, που προσπάθησαν να επεκτείνουν τα περιθώρια εξουσίας τους (Chevallier, 1993: 437- 438).

Ο σημαντικότερος παράγοντας, όμως, ο οποίος συνδέεται περισσότερο με την επόμενη φάση της διαδικασίας είναι η οικονομική κρίση μετά το 1970, που κατέστησε σαφή τα όρια της κεντρικά προσδιορισμένης οικονομικής πολιτικής, αλλά και γενικότερα κατέδειξε την ανάγκη αναδιορθώσεων στο διεθνές οικονομικό σύστημα. Ο νεοφιλελευθερισμός προβλήθηκε ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετώπισε το οικονομικό σύστημα και συνακόλουθα το σοσιαλδημοκρατικό κράτος πρόνοιας, αποθεώνοντας την οικονομία της αγοράς και τους μηχανισμούς της, τους οποίους προέβαλε ως ικανούς να λύσουν τα προβλήματα παραγωγής και αναδιανομής του πλούτου, και εισάγοντας τη λογική του κέρδους και της ατομικής ευθύνης σε όλους τους θεσμικούς χώρους της κοινωνίας (Μακρυδημήτρης, 2003α: 19). Μέρος της στρατηγικής αποτέλεσε η απόσχιση των ευθυνών του συστήματος για την οικονομική κρίση και η διάχυσή τους σε όλο και χαμηλότερο επίπεδο, έως το ατομικό.

Οι εξελίξεις που ακολούθησαν και αποδίδονται με την έννοια της παγκοσμιοποίησης ήταν ραγδαίες και είχαν ως κύρια χαρακτηριστικά: α) την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ενιαίου και ομοιογενούς, κοινωνικά και εθνικά, χαρακτήρα του κράτους και του ρόλου του, β) την υποχώρηση του συγκεντρωτισμού σε επίπεδο εθνικού κράτους και την ανασύνταξη των λειτουργιών του, γ) την ενίσχυση του ρόλου υπερεθνικών κέντρων λήψης αποφάσεων μαζί με μια αντίρ-

2 Η διάκριση μεταξύ των εννοιών του κρατισμού και του συγκεντρωτισμού στηρίζεται στη συσχέτιση του πρώτου με την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής από το κράτος και του δεύτερου με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης της εξουσίας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 50).

ροπη τάση ενίσχυσης των τοπικών παραγόντων, φορέων της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού, και τέλος δ) την ανάδειξη του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών ως ενός πόλου εξισορρόπησης μεταξύ του άκρατου ατομικισμού της παγκοσμιοποιημένης πλέον αγοράς και του κρατικού αυταρχισμού (Μακρυδημήτρης, 2003· Γεωργαντάς, 2002). Στο πλαίσιο αυτό ενισχύεται η αντίληψη ότι το κράτος δεν είναι πλέον ικανό να διατηρεί μια ζώνη οικονομικής και πολιτισμικής απομόνωσης. Η φθίνουσα σημασία του χώρου, ή μάλλον η ομογενοποίηση του χώρου μπροστά στο κεφάλαιο, συνοδεύεται από μια αύξουσα σημασία του τόπου. Το άνοιγμα του εθνικού χώρου και η επιβολή πλουραλιστικών συστημάτων, που συνάδουν με τα ιδεολογικά προτάγματα της παγκόσμιας υπερδύναμης και της κοσμοσυστημικής δυναμικής, ωθεί τα εθνικά κράτη στην απομάκρυνσή τους από συγκεντρωτικές μορφές οργάνωσης, προκειμένου να μη χαρακτηριστούν ολοκληρωτικά ή αυταρχικά (Κοντογιώργης, 2003). Στην προσπάθεια κατάλληλης προσαρμογής του κράτους ως βασικοί άξονες αναδύονται η ανάπτυξη μηχανισμών συνεργασίας σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, και η προσπάθεια εσωτερικής αναδόμησης, ως βασική παράμετρος της οποίας αναδεικνύεται η τοπική διάσταση και ιδιαίτερα εκφάνσεις της όπως ο φυλετισμός, ο κοινοτισμός και η αυτοδιοίκηση (Drucker, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό, μετά τη δεκαετία του '80 διευρύνεται η αναγνώριση των δυνατοτήτων που προσφέρει η τοπική αυτοδιοίκηση για δημοκρατική νομιμοποίηση και ανα-συσχέτιση της πολιτικής με την κοινωνία, αλλά και ως δυναμικός φορέας παραγωγής πολιτικής στο πλαίσιο του εξασθενούντος εθνικού κράτους, το οποίο χάνει την αποκλειστικότητα ως μονάδα πολιτικής ολοκλήρωσης. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές και μέσα από τη μελέτη της δυναμικής του θεσμικού κεκτημένου μιας υπερεθνικής οργάνωσης όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση. «Η *Ευρώπη των Περιφερειών* τοποθετείται ως ο τρίτος θεσμικός πυλώνας του πολιτειακού οικοδομήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πλάι στην *Ευρώπη καθεαυτή* και στην *Ευρώπη των Κρατών Εθνών*, με πιθανή την προσημείωση της ανάδειξης ως του τέταρτου πυλώνα της, της *Ευρώπης των πόλεων* (ή των δήμων), του πεδίου όπου ο πολίτης συναντάται αμεσότερα με την πολιτική διαχείριση της καθημερινότητάς του» (Κοντογιώργης, 2003: 42).

Στη φάση αυτή το κράτος προσπάθησε να αξιοποιήσει το προστατευτικό πλέγμα του τοπικού, αναζητώντας εκλεπτυσμένους μηχανισμούς παρέμβασης, που να βασίζονται στις τοπικές πρωτοβουλίες. Το εγχείρημα θεμελιώθηκε σε μια ρητορική για εκδημοκρατισμό της δημόσιας διοίκησης, για διεύρυνση της δημοκρατικής αντιπροσώπευσης και της λαϊκής συμμετοχής. Η τοπική αυτοδιοίκηση (ΤΑ) κλήθηκε να συμβάλει στην «αποσυμπίεση» της κεντρικής διοίκησης με την ανάληψη αρμοδιοτήτων στο χώρο της κοινωνικής αλλά και της αναπτυξιακής και της οικονομικής πολιτικής. Στην πράξη αυτό σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται ορατό με τη μορφή αρνητικών εξελίξεων για τα κεκτημένα των πολιτών στα αναπτυγμένα κράτη. Η ΤΑ καλείται να υποκαταστήσει το κράτος στην άσκηση αρμοδιοτήτων που σε προηγούμενες περιόδους αποτελούσαν τον κεντρικό πυρήνα της παρεμβατικής του δράσης. Στην πρακτική αυτή, η ριζοσπαστική κριτι-

κή διείδε την πρόθεση των κέντρων εξουσίας να αναθέσουν στην ΤΑ το ρόλο της αποδόμησης του κοινωνικού κράτους (κράτους πρόνοιας ή κράτους τροφού), το βάρος του οποίου θεωρήθηκε δυσβάστακτο, και παράλληλα να εξασφαλίσουν την αποφυγή ανάληψης του πολιτικού κόστους από το κεντρικό πολιτικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό την αναποτελεσματικότητα των δημόσιων υπηρεσιών χρεώνονται οι τοπικές κοινωνίες, οι οποίες έχουν την ευθύνη της εκλογής των (ικανών ή ανίκανων) αντιπροσώπων τους. Η ιδανική κατάσταση λειτουργίας του κράτους και της τοπικής αυτοδιοίκησης όπως την περιγράφει ο Peter Drucker (1996: 177-178), «το κράτος –σε πολλές περιπτώσεις μέσω των ΟΤΑ– θέτει τους κανόνες, καθορίζει τα επίπεδα επίδοσης, παρέχει, αλλά δεν ενεργεί», φαλκιδεύεται από την πρόταξη ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων λειτουργίας: η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση δε συνοδεύεται από τη μεταφορά των απαραίτητων πόρων. Το κράτος, στοχεύοντας στην εξοικονόμηση πόρων, δεν παρέχει ή παρέχει πολύ λιγότερα από τα απαιτούμενα. Η ΤΑ στρέφεται στην επιχειρηματική δραστηριότητα, στην αναζήτηση χορηγών, στη φορολόγηση των δημοτών και, στην καλύτερη περίπτωση, στην επιτυχή αξιοποίηση νέων αυτοδιοικητικών ηθών, όπως οι συμβάσεις με εξωτερικούς φορείς, επιχειρήσεις ή μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, που υποτίθεται –και σε αρκετές περιπτώσεις συμβαίνει– ότι εξασφαλίζουν αποτελεσματικότητα και οικονομία. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι καλούνται να συμβάλουν στο ξεπέρασμα της κρίσης αποδεχόμενοι την επέκταση του εργασίου χρόνου και τη μείωση των απολαβών τους (συμβατικού και κοινωνικού μισθού).

### **Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση στην εκπαίδευση**

Οι ίδιες τάσεις και διαδικασίες αποκέντρωσης και αποσυγκέντρωσης που περιγράφηκαν παραπάνω εκφράστηκαν με ιδιαίτερους τρόπους μέσα από συνεχείς, συνολικές ή επιμέρους μεταρρυθμίσεις και στο χώρο της παιδείας. Γενικά, ο τρόπος οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο αξιακό-φιλοσοφικό υπόβαθρο και παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία, αλλά και της επίδρασης παραγόντων όπως οι εθνικοί στόχοι, και η πίεση ατόμων, κοινωνικών ομάδων, υπερεθνικών και παγκόσμιας εμβέλειας κέντρων για κοινωνική μεταβολή.

Από την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων προκύπτουν οι σκοποί που επιδιώκει το σχολείο. Προκύπτει, επίσης, ο συγκεκριμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας, της ευθύνης και των αρμοδιοτήτων μεταξύ των μερών του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι που του προσδίδει συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, η ανάληψη της παροχής οργανωμένης εκπαίδευσης από το αστικό κράτος και η αρχική συγκεντρωτική οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι αυτονόητες και αναμενόμενες, από τη στιγμή που στο θεσμό αυτόν ανατέθηκαν ρόλοι και αρμοδιότητες καίριας σημασίας για

την εξασφάλιση κοινωνικής συνοχής και ομοιογένειας, ακόμα και για την επιβίωση και την ανάπτυξη των ίδιων των κρατών, των οικονομιών και των κοινωνιών. Και αυτό ισχύει είτε υιοθετήσουμε α) τις επίσημες διακηρύξεις του αστικού σχολείου ότι σκοπό του αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης σε όλους τους νέους,<sup>3</sup> είτε β) τις λειτουργικές θεωρήσεις, που θέλουν το σχολείο ένα θεσμό που επιτελεί μια λειτουργία απαραίτητη για το συνολικό κοινωνικό σύστημα, όπως είναι η κάλυψη της ανάγκης για εκπαίδευση που προέκυψε από τη διεύρυνση του κύκλου των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνταν για τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία της βιομηχανικής εποχής, αφού κατέστη ανεπαρκές το προηγούμενο μοντέλο μετάδοσής τους με πρακτικούς τρόπους από γενιά σε γενιά, είτε γ) τις μαρξιστικές-ριζοσπαστικές θεωρήσεις, που αποκαλύπτουν τον πραγματικό ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού με επιλεκτική και κατανεμητική λειτουργία, μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής, προσπολισμού και εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αξιών, μηχανισμού «που έχει ταυτόχρονα οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία» (Μαυρογιώργος και Γέτης, 1999: 121) και ο οποίος υπό όρους μόνο μπορεί να αποτελεί παράγοντα χειραφέτησης ατόμων και κοινωνίας.<sup>4</sup>

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως «δημόσιου αγαθού»<sup>5</sup> και η υιοθέτηση της άποψης ότι το δημόσιο συμφέρον εξυπηρετείται καλύτερα όταν τα δημόσια αγαθά παρέχονται από θεσμούς υπό την επίβλεψη του κράτους οδήγησαν στην εντυπωσιακή ανάπτυξη όλων των επιπέδων της δημόσιας παιδείας στις αναπτυσσόμενες χώρες κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα. Σημαντικό βήμα για τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τον εκδημοκρατισμό, τη γενίκευση του υποχρεωτικού και δωρεάν χαρακτήρα και την επέκτασή της ως το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας αποτέλεσε η κατοχύρωση του δικαιώματος στη μόρφωση με το άρθρο 26 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948<sup>6</sup>. Αποτέλεσμα αυτής της ανάπτυξης μπορεί να θεωρηθεί η επίτευξη σχεδόν καθολικού εναλφαριθμητισμού στις προηγμένες χώρες. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως κοινωνική υπηρεσία προς τα άτομα και ως μοχλός προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, και δόθηκε έμφαση στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, στο σεβασμό των ατομικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων, και στην παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης.

Με βάση τα παραπάνω, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων παρέμεινε κυρίαρχος και οι όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης αφορούσαν στην πραγματικότητα μόνο τη διοικητική αποκέντρωση (αποσυ-

3 Βλ. σχετικά και εισήγηση του Ευτύχη Μπιτσάκη (2005: 82-87) σε συνέδριο του Δήμου Νίκαιας.

4 Σε σχέση με τον τρόπο ερμηνείας του ρόλου της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των διάφορων προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής βλ και σχετικό βιβλίο της Εύης Ζαμπέτα (1994).

5 Πρόκειται για μια θεώρηση που απηχεί τη γενικότερη αντίληψη για το ρόλο του δημόσιου τομέα στο πλαίσιο του σοσιαλδημοκρατικού κράτους πρόνοιας.

6 Άρθρο 26: «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική της βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική.»

μπύκνωση) και όχι την πολιτική. Εξάλλου, η οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης με κριτήριο την έννοια των τοπικών υποθέσεων περιόρισε στο ελάχιστο τη σχέση της τοπικής αυτοδιοίκησης με την εκπαίδευση. Αυτό συνέβη, διότι υιοθετήθηκε η άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί υπόθεση του κράτους. Έτσι, δεν επιτράπηκε η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διαμόρφωση της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στη λήψη των αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, και η συμβολή της περιορίστηκε σε έναν εκτελεστικό, διαχειριστικό και επικουρικό ρόλο.

Σημείο εκκίνησης και μια από τις αιτίες για την εμφάνιση έντονων αποκεντρωτικών και αποσυγκεντρωτικών τάσεων στην εκπαίδευση αποτέλεσε η οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70. Τα μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τη συνόδευαν κατέδειξαν μεταξύ άλλων και την αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής, ακόμα και στις πιο προηγμένες κοινωνίες, να άρει τις ανισότητες και τους διαχωρισμούς των μαθητών με βάση την κοινωνικοοικονομική τους διαστρωμάτωση, και να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων και στην εξασφάλιση κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης. Η διαπίστωση αυτή τροφοδότησε τη συζήτηση για την αναποτελεσματικότητα της δημόσιας παιδείας και για την αποτυχία των αλληπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τροφοδότησε, επίσης, την κριτική της δημόσιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά ριζοσπαστικών θεωρήσεων που προσπάθησαν να αναδείξουν την ύπαρξη λεπτών μηχανισμών διαφοροποίησης και ιεράρχησης, παρά την επιφανειακή απουσία διαχωρισμών στο δημόσιο σχολείο και τις διακηρύξεις για επιδίωξη ισότητας ευκαιριών πρόσβασης. Παράλληλα, οδήγησε σε κλιμακούμενη μέχρι τις μέρες μας μείωση της εμπιστοσύνης των πολιτών στη δημόσια εκπαίδευση, γεγονός που, αν και από πολλούς θεωρήθηκε κατασκευασμένο αποτέλεσμα της συνειδητής προσπάθειας συντηρητικών ή νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων με τη βοήθεια μέσων μαζικής ενημέρωσης<sup>7</sup>, καταγράφηκε από έρευνες δημοσκοπήσεων της κοινής γνώμης σε πολλές χώρες.<sup>8</sup>

Ως δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες δυσλειτουργίας και απαξίωσης του θεσμού της εκπαίδευσης πολλοί αναλυτές θεώρησαν και θεωρούν ακρι-

---

7 Κλασικό παράδειγμα δραματοποιημένης παρουσίασης της κατάστασης αποτελεί η έκθεση του 1983 για την κατάσταση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ «Ένα έθνος σε κίνδυνο».

8 Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι σε όλες τις κοινωνίες και τις εποχές παρουσιάζεται μια τάση εξωραϊσμού του παρελθόντος, έτσι που σε κάθε γενιά η αντίστοιχη νεολαία να θεωρείται εξωλέστερη από την προηγούμενη και η εκπαίδευση να εμφανίζεται να χειροτερεύει με το χρόνο. Για παράδειγμα, «ο Αριστοφάνης στις Νεφέλες επαινεί τα παιδιά της προκλασικής εποχής επειδή με ένα χιτώνα, ανυπόδητα χειμώνα καλοκαίρι, με τάξη και σιγή πήγαιναν στο σχολείο και επαινεί την προκλασική αγωγή που ετοίμασε τη γενιά των μαραθονομάχων» (Γιαννικόπουλος, 1989: 64). Από την άλλη ριζοσπάστες θεωρητικοί της εκπαίδευσης θεωρούν ότι σε όλες τις κοινωνίες «υπάρχουν στην κορυφή σημαντικών θεσμών άνθρωποι ..., που βρίσκουν την αλλαγή ενοχλητική ίσως και ανυπόφορη και που έχουν οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα και θέλουν να τα διατηρήσουν με κάθε θυσία... τέτοιοι άνθρωποι απειλούνται από την ιδέα μιας κοινωνίας που ανανεώνεται αδιάκοπα. Υπάρχουν και άσημοι άνθρωποι που απειλούνται το ίδιο γιατί έχουν ταυτιστεί με μερικές ιδέες και θεσμούς τους οποίους θέλουν να κρατήσουν μακριά από κάθε κριτική και αλλαγή.» (Postman and Weingartner, 1975: 15-6).

βώς την προσέγγισή της ως μονοπωλίου του δημοσίου και τη γραφειοκρατική της οργάνωση, οι οποίες οδήγησαν στο σχεδόν πλήρη διαχωρισμό των σχολείων από την κοινωνία και στην αποθάρρυνση της συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων (Murphy & Louis, 1999). Έτσι, στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την ενδυνάμωση και τη βελτίωση του σχολικού θεσμού συχνά συνδέονται με πολιτικές αποκεντρωτικού χαρακτήρα. Έχει αναπτυχθεί μια τάση για αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της κεντρικής διοίκησης των υπουργείων παιδείας και των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και για ανάθεση αναβαθμισμένου ρόλου σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε τοπικό επίπεδο αυτή η αμφισβήτηση εκφράστηκε με την ενεργοποίηση ομάδων πίεσης, όπως οι γονείς, κοινωνικές οργανώσεις αλλά και οι εκλεγμένες τοπικές αρχές. Οι ομάδες αυτές διεκδίκησαν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονταν με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Στόχευαν, επίσης, στην καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δαπανών για την ανάπτυξη και την αναδιοργάνωση των παραγωγικών δυνάμεων της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Πρόκειται για διεκδικήσεις που τροφοδοτήθηκαν, αλλά και ήρθαν να συναντήσουν την πολιτική ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου των περιφερειακών και τοπικών δυνάμεων (Σουμέλης, 1995: 118). Η ανάγκη αυτή εκφράζεται την τελευταία εικοσαετία στο λόγο που εκπορεύεται κυρίως από υπερεθνικά κέντρα λήψης αποφάσεων, τα οποία στην ενίσχυση της περιφέρειας αναζητούν τον πόλο εξισορρόπησης στις πιέσεις και τα προβλήματα που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση.

Σύμφωνα με ριζοσπαστικές αναλύσεις, η κατάσταση αυτή εντάθηκε υπό την επίδραση της νεοσυντηρητικής, αλλά και της νεοφιλελεύθερης, σε κάποιο βαθμό, ρητορικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 22) για την ανάγκη επικράτησης των συμφερόντων των «καταναλωτών» (γονέων και αγοράς εργασίας) έναντι των συμφερόντων των «παραγωγών» (εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης), οι οποίοι έχοντας την κυριαρχία οδήγησαν την εκπαίδευση σε αποτυχία. Έφτασε μάλιστα αυτή η προσέγγιση στην αμφισβήτηση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και στη θεώρησή της περισσότερο ως προϊόντος, η αγορά του οποίου πρέπει να ρυθμίζεται από την ιδιωτική επιλογή και φροντίδα και από παραμέτρους της αγοράς. Στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης συνέβαλε η επίδραση κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών που προέκυψαν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Πρόκειται για μεταβολές στον τρόπο παραγωγής και στην παροχή, διαχείριση και εκμετάλλευση της γνώσης που επιτρέπουν να μιλάμε για «νέα ιστορική εποχή – την οικονομία της γνώσης ή την κοινωνία της πληροφορίας–, όπου η οικονομία βασίζεται πιο ισχυρά και πιο άμεσα στην παραγωγή, διαχείριση και χρήση της γνώσης από ποτέ άλλοτε» (Foray and Lundvall, 1996: 12). Στο πλαίσιο αυτό προβλήθηκε, ιδιαίτερα από τους συντηρητικούς, ως βασικός πολιτικός στόχος η κάλυψη της ανάγκης των νέων ανθρώπων για μια εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να βρουν απασχόλη-

ση μετά την έξοδό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και να είναι ευπροσάρμοστοι, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αλλαγές εργασίας που θα απαιτηθούν κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής. Ως απάντηση στην κρίση από την πλευρά των συντηρητικών αναπτύχθηκαν ακόμα προτάσεις για ενίσχυση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ενίσχυση των κεντρικών θεσμών ελέγχου και αξιολόγησης που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν τη μετάδοση παραδοσιακών αξιών και την παροχή των βασικών γνώσεων στους νέους. Παράλληλα, η συντηρητικής έμπνευσης ελευθερία επιλογής (σχολείου) συνδέθηκε με τη μετατροπή από τους νεοφιλελεύθερους της υποχρέωσης της πολιτείας για παροχή μορφωτικών αγαθών, και του δικαιώματος των νέων για ίση πρόσβαση σε αυτά, σε ατομική ευθύνη των πολιτών, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις ανάγκες του νέου, ταχύτατα μεταβαλλόμενου οικονομικού συστήματος (Ανδρέου, 1998: 11). Σε γενικές γραμμές, το κράτος υποχωρεί στο ρόλο αυτού που παρέχει ένα συγκεκριμένο ποσό για σπουδές σε κάθε νέο, θέτει τους κανόνες της εκπαιδευτικής αγοράς και επιβλέπει την τήρησή τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ριζοσπαστική κριτική επισημαίνει ότι μπροστά στη συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εξεύρεσης νέων πηγών χρηματοδότησης μιας δημόσιας εκπαίδευσης που συνεχώς διευρύνεται από άποψη πληθυσμού, περιεχομένου, μεθόδων και στόχων, διαμορφώνεται από τα κυρίαρχα πολιτικο-οικονομικά συμφέροντα μια εκπαιδευτική πολιτική που αποτελεί μείγμα φαινομενικά αντιφατικών θέσεων νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής έμπνευσης, η οποία κρατά το θεσμό του δημόσιου σχολείου σε μόνιμη άμυνα. Η πολιτική αυτή συντηρεί το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τη λήψη των σημαντικών αποφάσεων, αλλά προωθεί αποκεντρωτικές πολιτικές αναζητώντας κοινωνικοπολιτική νομιμοποίηση, στήριξη και νέες πηγές χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες, καθώς και σε ιδιώτες χορηγούς, και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με αμιγώς ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, παραβλέποντας την ιδιαιτερότητά της, επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των διατιθέμενων πόρων, αναδεικνύοντας τη διαχείριση (management) σε εργαλείο μετασχηματισμού και ενισχύοντας την αξιολόγηση μέσω της αγοράς με συγκεντρωτικούς θεσμούς εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης κυρίως των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ελάχιστα συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

## **Περιπτώσεις αποκεντρωτικών πολιτικών**

Η υλοποίηση των αποκεντρωτικών πολιτικών ακολούθησε διαφορετικό δρόμο σε κάθε χώρα, με βάση κυρίαρχα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως ο παγιωμένος βαθμός συγκεντρωτισμού στη λήψη των αποφάσεων και οι εμπειρωμένες πρακτικές στην άσκηση ελέγχου και εποπτείας. Οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις εκφράστηκαν κυρίως μέσα από μια προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γο-

νείς και την αποκέντρωση προς την εκπαιδευτική μονάδα (Hargreaves, 1994: 47-65).

Για παράδειγμα, το 1988 το συντηρητικό κόμμα της Βρετανίας, διαρρηγνύοντας το προστατευτικό πλαίσιο που το κράτος πρόνοιας εξασφάλιζε σε ζώνες όπως αυτή της παιδείας, προώθησε μια πολιτική που βασιζόταν στην εφαρμογή αρχών της αγοράς και μεθόδων του ιδιωτικού τομέα (μάρκετινγκ, μανάτζμεντ) στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και τον εξορθολογισμό της διαχείρισης των πόρων. Ως αποτέλεσμα, περιορίστηκε η εξουσία των τοπικών αρχών και ενισχύθηκαν αφενός ο έλεγχος από την κεντρική κυβέρνηση και αφετέρου η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων. Στους «πελάτες» γονείς προσφέρθηκε η δυνατότητα επιλογής σχολείου και τα σχολεία αποδύθηκαν σε ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών.

Στη Φιλανδία ο αρχικός σχεδιασμός της αποκέντρωσης του 1993 έγινε στα μέσα της δεκαετίας του '80. Το 1987 κορυφαία προτεραιότητα της νέας κυβέρνησης ήταν η ανασυγκρότηση όλων των τομέων της δημόσιας διοίκησης και η επανεξέταση του κράτους πρόνοιας στην κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης και της αποκέντρωσης. Το σχέδιο για τη μεταρρύθμιση του τρόπου χρηματοδότησης στους τομείς υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής ασφάλειας έγινε αντικείμενο επεξεργασίας, συζήτησης και δοκιμής. Στα τέλη του '80 η οικονομική ανάπτυξη οδήγησε τους δήμους στην απαίτηση μεγαλύτερης αυτονομίας. Η πίεση αυτή οδήγησε στη μεταρρύθμιση του 1993, η οποία όμως έγινε σε συνθήκες σοβαρής ύφεσης. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε η μεταφορά περισσότερων εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στους δήμους. Η αναθεώρηση του 1996 είχε τους ίδιους σκοπούς και κυρίως τον έλεγχο των δημόσιων δαπανών, γιατί η επιχορήγηση των δήμων ανάλογα με τις οικονομικές τους δυσκολίες, που είχαν αυξηθεί λόγω της οικονομικής ύφεσης, επέτρεπε την αύξηση των δαπανών τους, αφού δεν δέχονταν πίεση για να κάνουν οικονομία. Αποτέλεσμα της έμφασης που δόθηκε στην εξοικονόμηση πόρων, της μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων και του περιορισμού των δαπανών των δήμων ήταν το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90.

Αντίστοιχα, στον Καναδά και στις ΗΠΑ θεσμοθετήθηκε μετά το 1980 μια ποικιλία εναλλακτικών τύπων σχολείων (π.χ. «σχολεία μαγνήτες» (magnet schools), «σχολεία ειδικής συμφωνίας» (charter schools) και «σχολεία ειδικών προγραμμάτων» (special program schools), για να προσφέρουν στους γονείς τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους αξίες. Τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ συνοψίζει ο Bruno Mano (1997) στο άρθρο του «Creating American's new public schools: not tomorrow but today» ως εξής:

α) *Μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς ή παρόχους στους πελάτες ή αποδέκτες της δημόσιας εκπαίδευσης, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους ψηφοφόρους, στους μαθητές, στους εκπρόσωπους της τοπικής κοινωνίας.*

β) *Έμφαση στα αποτελέσματα.* Η έμφαση μετατοπίζεται από την εξασφάλι-

ση των απαραίτητων εισροών (π.χ. εκπαιδευτικών, υποδομών, χρηματοδότησης, προγραμματίων) για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος με βάση κυρίως την επίδοση των μαθητών σε σχέση με την κατάκτηση γνώσεων, που περιγράφονται με τρόπο ώστε να είναι μετρήσιμες.

γ) *Ποικιλομορφία και δυνατότητα επιλογής*. Οι γονείς πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα το σχολείο των παιδιών τους, ανάμεσα σε μια μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών τύπων σχολείων, πέρα από τη μια και μόνη δυνατότητα που παρέχει το κράτος.

δ) *Διαχωρισμός της χρηματοδότησης από την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών*. Η δυνατότητα άσκησης του δικαιώματος επιλογής προσδιορίζεται από τη δυνατότητα των γονέων να χρηματοδοτήσουν τις επιλογές τους. Το κράτος παρέχει σε κάθε μαθητή ένα κουπόνι αξίας ισοδύναμης με τις κατά κεφαλή κρατικές δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση και ο μαθητής μπορεί να το χρησιμοποιήσει για όποιο ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο θέλει.

Η προώθηση αυτών των μεταρρυθμίσεων σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη μιας ρητορικής για ενδυνάμωση των πολιτών, για απόδοση της ευθύνης στους πολίτες και τις τοπικές κοινωνίες, και από τους εισηγητές δόθηκε έμφαση στον αποκεντρωτικό τους χαρακτήρα. Τα αυτοδιοικούμενα σχολεία επιδιώχθηκε να έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αυτονομία στα οικονομικά, τη διοίκηση και τη λήψη των αποφάσεων, την ενδυναμωμένη παρουσία των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και την υποκίνηση της ανάπτυξης από τη βάση, από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, που συμμετέχουν ενεργά (Chapman et al., 1999: 79). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικές μονάδες αναδείχθηκαν, σε αρκετές περιπτώσεις, σε σημαντικό παράγοντα «α) κριτικής διαμόρφωσης και υποδοχής της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής και β) διαμόρφωσης “εσωτερικής” εκπαιδευτικής πολιτικής, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία» (Μαυρογιώργος και Γέλης, 1999: 127). Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, στην προσπάθεια εξασφάλισης μιας στενά εννοούμενης αποτελεσματικότητας, οδηγήθηκαν σε ακραίες μορφές ανταγωνισμού για τη διεκδίκηση μαθητών, που είχαν συνέπεια την παραμέληση πτυχών που συνδέονται με την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο διοικητικών αναδιορθώσεων η τάση αυτή από τους μελετητές αποδόθηκε με τον όρο *school-based management (SBM)*, που αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας και πήρε κυρίως τρεις μορφές (Murphy & Beck, 1995):

*Αποκεντρωμένη σε περιφερειακές μονάδες του κράτους διοίκηση*. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή, εκχωρούνται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του αντίστοιχου υπουργείου παιδείας. Στις αποφάσεις της η τοπική αρχή μπορεί να συμβουλευτείται άτυπα τους εκπαι-

δευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές ή αντιπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, ενώ τυπικά συμβουλευτικό ρόλο μπορούν να έχουν και σχετικά τοπικά συμβούλια.

*Αποκεντρωμένη στους εκπαιδευτικούς διοίκηση.* Σύμφωνα με αυτή τη μορφή, εκχωρούνται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών στους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αξιοποίηση των επιστημονικών τους γνώσεων και της άμεσης επαφής τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μέσω της υποκίνησης που παρέχει η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Και στην περίπτωση αυτή η λειτουργία τοπικών συμβουλίων έχει μάλλον τυπικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως την πλειοψηφία.

*Διοίκηση αποκεντρωμένη στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.* Σύμφωνα με αυτή τη μορφή, εκχωρούνται αυξημένη ευθύνη και αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα χρηματοδότησης, προσωπικού και προγράμματος σπουδών στους γονείς και στους φορείς της τοπικής κοινωνίας, προκειμένου το σχολείο να συνδέεται και να υπηρετεί τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, για τις οποίες δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό δημιουργούνται τοπικά ή σχολικά συμβούλια, στα οποία την πλειοψηφία έχουν οι γονείς και οι τοπικοί φορείς. Ως άλλη μορφή άμεσου κοινωνικού ελέγχου στα σχολεία παρουσιάζεται και το μοντέλο ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς.

Εκτός από τις παραπάνω αμιγείς μορφές, υπάρχουν και μορφές ισότιμης συμμετοχής στη διοίκηση τόσο των γονέων και των τοπικών φορέων όσο και των εκπαιδευτικών, που εξασφαλίζουν τον άμεσο κοινωνικό έλεγχο και την έκφραση των προτεραιοτήτων της τοπικής κοινωνίας, αλλά και την επιστημονική και παιδαγωγική ορθότητα των αποφάσεων.

Η κριτική που ασκήθηκε από ακραίες συντηρητικές θέσεις στην τάση του school-based management σχετίζεται με τη δυνατότητα αυτών των αποκεντρωτικών πρακτικών να εξασφαλίσουν αποτελεσματικότητα και υψηλότερο επίπεδο απόδοσης των μαθητών, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο. Πιο συγκεκριμένα, η αποκέντρωση θεωρήθηκε αναποτελεσματική στο βαθμό που δεν επιδιώκει τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών με βάση υψηλά κριτήρια (standards) και στο βαθμό που εξαντλείται στη δημιουργία τοπικής εμπέλειας συμβουλίων – συλλογικών οργάνων με εξουσία για τη λήψη ήσσονος σημασίας αποφάσεων. Και, όπως ο Wohlstetter (1995) συμπεραίνει με βάση διεθνή μελέτη τετραετούς διάρκειας, «η αποκεντρωμένη στο σχολείο διοίκηση δεν είναι αποτελεσματική όταν ισχύουν τα παρακάτω: έχει υιοθετηθεί ως αυτοσκοπός, οι διευθυντές εργάζονται με βάση δικές τους προτεραιότητες παρά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η εξουσία λήψης αποφάσεων έχει αποδοθεί σε ένα συλλογικό όργανο (ο τυπικός ορισμός του school-based management στις ΗΠΑ) και οι εργασίες εξελίσσονται όπως συνήθως».

Στην τάση επικράτησης της αποκεντρωμένης σχολικής διοίκησης αντέδρασαν με σκεπτικισμό χώρες στις οποίες παραδοσιακά η εκπαίδευση θεωρείται δημό-

σιο αγαθό και μια από τις προϋποθέσεις για μια κοινωνία δικαιοσύνης και ισότητας. Επικέντρωσαν στον αναδιανεμητικό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η δημόσια χρηματοδότηση της παιδείας. Προσπάθησαν να αξιοποιήσουν θετικές πλευρές, όπως η ενίσχυση της δημοκρατικής αρχής και της αντιπροσώπευσης και η διάχυση της πολιτικής εξουσίας, και να αποφύγουν όψεις της που σχετίζονται με την ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολικών μονάδων (Δανία), την εμφάνιση ανισοτήτων και την καταστρατήγηση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Ιταλία). Στη Φιλανδία οι περιορισμοί που έχουν τεθεί στη θεσμοθετημένη από το 1998 ελευθερία επιλογής σχολείου επιτρέπουν στις τοπικές αρχές να παρεμβαίνουν και να ρυθμίζουν το επίπεδο των εγγραφών, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερσυγκέντρωση μαθητών σε κάποια σχολεία. Οι περιορισμοί αυτοί λειτουργούν, σε κάποιο βαθμό, σαν ασφαλιστική δικλίδα για να μη μετατραπεί το μέτρο της ελεύθερης επιλογής, σε συνδυασμό με τη σύνδεση του ύψους της χρηματοδότησης με τον αριθμό των μαθητών (per capita), σε μέτρο για την ανάπτυξη ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων,<sup>9</sup> γιατί ο ανταγωνισμός για την προσέλκυση μαθητών, αν και μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης, σε αρκετές περιπτώσεις συνοδεύεται από δημιουργία ανισοτήτων και διακρίσεων στο μαθητικό πληθυσμό<sup>10</sup> και από εμφάνιση δυσάρεστων φαινομένων αλληλοδυσφήμισης μεταξύ σχολείων. Εκτός αυτού, η αύξηση της απόδοσης σε πολλές περιπτώσεις αντισταθμίζεται από αύξηση του κόστους της δημόσιας παιδείας, που οφείλεται σε επιβαρύνσεις από την ανορθολογική χρήση των σχολικών κτιρίων και τη μεταφορά δαπανών από τη δημόσια στην ιδιωτική παιδεία (Eurydice, 2000: 99).

Σκεπτικισμός επικράτησε και στην επιστημονική κοινότητα, αφού τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν υπήρξαν πάντοτε ενθαρρυντικά. Αντίθετα, φάνηκε, για παράδειγμα, ότι η συμμετοχή δεν αφορά όλους και ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ουσιαστική, μπορεί να συνδέεται με τη νομιμοποίηση αποφάσεων οι οποίες έχουν ληφθεί σε ανώτερο επίπεδο και δεν σημαίνει οπωσδήποτε ενδυνάμωση των εμπλεκομένων. Φάνηκε, ακόμα, ότι η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με το αυτοδιοικούμενο σχολείο, έρχεται σε αντίθε-

9 Ήδη από το 1993 είχε παρατηρηθεί μια μικρή αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολείων για την προσέλκυση μαθητών (Eurydice 1996: 73), καθώς και ανισότητες μεταξύ δήμων ως προς τις δυνατότητες χρηματοδότησης των σχολείων, τις οποίες τα υπάρχοντα μέτρα δεν μπορούσαν να απαλείψουν, γεγονός που οδήγησε στην αναζήτηση νέων μέτρων (Eurydice, 2000:180).

10 Για παράδειγμα, στην Αγγλία έρευνες πάνω στα αποτελέσματα της εφαρμογής της «εκπαιδευτικής αγοράς» στη δεκαετία το '90 έδειξαν ότι τα σχολεία στα αστικά κέντρα γίνονται όλο και πιο διαφορετικά, όσον αφορά τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού τους πληθυσμού (West, A. and Pennel, H. / Eurydice, 1996). Ο μηχανισμός διαφοροποίησης λειτουργεί με βάση τις πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των σχολείων. Τα ελκυστικά σχολεία υπερκαλύπτουν τις διαθέσιμες θέσεις και σταδιακά ωθούνται στην επιλογή μαθητών που επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια την κοινωνική τάξη και την εθνική καταγωγή. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών οδήγησαν στην θέσπιση νέας νομοθεσίας, που καθορίζει σαφέστερα τις διαδικασίες εγγραφής και εξασφαλίζει μεγαλύτερη διαφάνεια.

ση με την τάση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας να έχουν έναν πιο ουσιαστικό ρόλο και λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Chapman et al., 1999: 79). Φάνηκε ότι το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν από μόνοι τους την εκπαίδευση των παιδιών τους σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στην ανάπτυξη ανισότητας μεταξύ των παιδιών, η οποία οφείλεται στη διαφορετική δυνατότητα των γονέων να χρηματοδοτήσουν ή και να εκτιμήσουν τα εκπαιδευτικά αγαθά, ενώ μπορεί να καταστεί ασυμβίβαστο με τις αξίες μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας, αφού θα μπορούσε να οδηγήσει σε σχολεία με μονοκοιλούτρες θρησκευτικές, ιδεολογικές, φυλετικές κ.τ.λ. (White, 1988: 195-9). Υποστηρίχθηκε, τέλος, ότι η μετάθεση της εξουσίας στις δυνάμεις της αγοράς οδηγεί γενικότερα σε μείωση της κοινωνικής συνοχής, αφού «διαλύει» το consensus μεταξύ των παραδοσιακών φορέων που συμμετείχαν στη διαχείριση της εκπαίδευσης.

## Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες για αποκέντρωση στον έλεγχο και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησαν κατά τη δεκαετία του '80 με το ν. 1566/85, ο οποίος είχε κύριο προσανατολισμό τον εκδημοκρατισμό και τη δημιουργία νέων –ή μάλλον την ανατροπή παλαιότερων– πολιτικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση, με την αναβάθμιση των επί μακρόν παραγκωνισμένων Ο.Τ.Α.. Με το νόμο αυτό διατυπώθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση, αλλά στην πράξη αντικαταστάθηκαν ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων με το συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συμβουλίων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 90). Η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε πολλά επίπεδα προσέδωσε μια επίφαση αποκέντρωσης, εκδημοκρατισμού και λαϊκής συμμετοχής, αλλά στην πράξη εντάχθηκε στην ίδια, συγκεντρωτική λογική, αφού τα όργανα αυτά επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, στην οποία δόθηκε η αποφασιστική αρμοδιότητα για τον τρόπο λειτουργίας τους. Επίσης, τους δόθηκε ρόλος συμβουλευτικός και όχι αποφασιστικός, με αποτέλεσμα να μην έχουν λόγο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης, του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (Νούτσος, 1986: 80-81).

Η συζήτηση για την ανάγκη αποκέντρωσης συνεχίστηκε την περίοδο 1994-96, μετά από μια περίοδο αντιμεταρρύθμισης (1990-93). Σε έκθεση εντεταλμένων από το ΥΠΕΠΘ εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για αποκέντρωση. Παράλληλα, επισημαινόταν ότι έχει ήδη δρομολογηθεί μια μορφή σταδιακής αποκέντρωσης με τη μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων για τη διαχείριση χρηματικών πόρων, για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους καθώς και για την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας, και προτεινόταν η διεύρυνση της αποκέντρωσης σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αξιολόγησης των σχολείων, αναβάθμισης του ρόλου της σχολικής μονάδας και προσδιορισμού των αναγκών της τοπικής κοινωνίας.

Την τελευταία δεκαετία ο Ν. 2525/97 και ο Ν. 2986/2002 κατά κύριο λόγο στόχευσαν στην αναδιοργάνωση των υποσυστημάτων του υπάρχοντος γραφειοκρατικού συστήματος, επιδιώκοντας διοικητικό εκσυγχρονισμό, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Η λογική τους φαίνεται να κινείται περισσότερο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της διοικητικής αποτελεσματικότητας χωρίς να ενδιαφέρεται για τη διασύνδεσή της με την κοινωνικοπολιτική νομιμοποίησή της μέσα από την ενίσχυση της αντιπροσώπευσης και της συμμετοχής και γενικά του αυτοδιοικητικού χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση κανόνων και διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και σε κάποιο βαθμό του εκπαιδευτικού έργου από το νόμο 2986/2002, ο οποίος προβλέπει τη συμμετοχή στις διαδικασίες αυτές ενός ευρέως πλέγματος συλλογικών οργάνων και προσώπων, κινείται σε μια αποκεντρωτική, αλλά μάλλον όχι αυτοδιοικητική λογική. Τέλος, αξιοσημείωτη για την κατεύθυνση που φαίνεται να παίρνει η αποκέντρωση στην Ελλάδα είναι η θεσμοθέτηση (Ν. 3389/2005) και η εφαρμογή των «συμπράξεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα» για την κατασκευή σχολικών κτιρίων. Πρόκειται για ένα μέτρο που, σύμφωνα με τους εισηγητές του, αποτελεί εργαλείο προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης, το οποίο όμως προωθεί παράλληλα τη διείσδυση του ιδιωτικού τομέα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με βάση τα παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική μονάδα παραμένει ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ή οι παραγωγικές τάξεις, κατέστησαν μεν συμμετοχοί στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας. Η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», με την έννοια να δοθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία η δυνατότητα να συν-διαμορφώνει, έστω, με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή, ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παρέμεινε ζητούμενο (Κατσαρός & Τύπας, 2005).

Τόσο η θεσμοθέτηση της παρέμβασης της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής όσο και η πραγματικότητα που δημιουργήθηκε από αυτή αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής αντιπαράθεσης και έρευνας. Οι μελετητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διείδαν στις ρυθμίσεις την προσπάθεια του κράτους να νομιμοποιήσει τις επιλογές του και να τους δώσει έναν κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα. Ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την ιδεολογική κριτική των μέτρων και την ανάδειξη της ρητορικής της συμμετοχής. Ασχολήθηκαν, επίσης, με την αποκάλυψη μηχανισμών εξασφάλισης δημοκρατικής νομιμοποίησης πίσω από τη θέσπιση των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής και την ανάθεση στους ΟΤΑ αρμοδιοτήτων, εκτελεστικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, σε θέματα εκπαίδευσης (Νούτσος, 1986· Δημαράς, 1990· Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990· Μαυρογιώργος, 1992· Αθανασούλα-Ρέππα,

1999). Υποστηρίζαν, ακόμα, την άποψη ότι «το όραμα της αποκέντρωσης ή της αυτοδιαχείρισης του σχολείου στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες (οικονομικές και κοινωνικές δομές του καπιταλιστικού συστήματος) όχι μόνο είναι ανέφικτο, αλλά απατηλό και αποπροσανατολιστικό» (Καββαδίας, 2005).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν ιδιαίτερα επιφυλακτικές απέναντι στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ και στην πιθανή διεύρυνσή τους, επικαλούμενες αρνητικές εμπειρίες από τη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, από την αποτυχία δημοτικών επιχειρήσεων, από την κακή οικονομική κατάσταση των δήμων, από τα φαινόμενα αυταρχισμού, κακοδιοίκησης και διαφθοράς σε ορισμένους δήμους. Πρόβαλαν, επίσης, ως επιχειρήματα την πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων, την αλλοίωση του ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας, τους φόβους τους για την αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών και τη διαφαινόμενη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης και υποτέλειας στους τοπικούς κοινωνικούς φορείς ή τους φορείς της αυτοδιοίκησης (ενδεικτικά, Διδακταλικό Βήμα, 1995-1997-1999-Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, 1995)<sup>11</sup>.

Οι έρευνες που έγιναν, κυρίως πάνω στον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων λαϊκής συμμετοχής, κατέληξαν σε αρνητικά συμπεράσματα για τον τρόπο στελέχωσής τους και τις δυνατότητες των μελών τους, για το βαθμό δραστηριοποίησης και αξιοποίησής τους και για τη δυνατότητά τους να έχουν ένα θετικό ρόλο στη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών και στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2000-Κατσαρός, 2006). Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι σε έρευνα του γράφοντος<sup>12</sup> φάνηκε ότι σε δήμους όπου υπήρχε συνέργια των παραγόντων «σύγχρονη ηγεσία των διευθυντών» και «θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείων και τοπικής αυτοδιοίκησης» υπήρχε αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπως προκύπτει από το υψηλότερο «επίπεδο εμπλουτισμού της σχολικής ζωής με δράσεις πέραν των σαφώς προβλεπομένων από το κεντρικά προσδιορισμένο πρόγραμμα» (Κατσαρός, 2006).

## Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Από όσα έχουν αναφερθεί προκύπτει ότι οι απόψεις για την αποκέντρωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο διαφέρουν και σε πολλές πε-

11 Ο Chevallier αναφέρεται στη γενικότερη εμφάνιση παρόμοιων αντιδράσεων κάθε φορά που δρομολογείται αποσυγκεντρωτική πολιτική μιλώντας για «δυνάμεις επανασυγκέντρωσης». Συγκεκριμένα, επισημαίνει: «Ένα κράτος δεν αναπτύσσεται επί αιώνες σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο χωρίς να μένουν ίχνη στις αναπαραστάσεις και τις συμπεριφορές. Ως προς αυτό, η συνεχής προσφυγή στο κράτος μόλις αναφύεται κάποιο πρόβλημα, η επίμονη αναζήτηση του εξισωτισμού, η δυσπιστία έναντι των ιδιαιτεροτήτων, η φροντίδα για ομοιομορφία, η απέχθεια της υποταγής σε μια πολύ κοντινή εξουσία δείχνουν ότι τα συγκεντρωτικά αντανάκλαστικά δεν εξέλιπταν». (Chevallier, 1993: 446).

12 Η έρευνα αυτή επικεντρώνει στη σχέση σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης, και στη μελέτη και ερμηνεία του τρόπου και των προϋποθέσεων με τις οποίες η τοπική αυτοδιοίκηση, ως βασική συνιστώσα του προσδιοριστικού πλαισίου της σχολικής μονάδας, συμβάλλει στη διαμόρφωση και στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής και πραγματικότητας.

ριπτώσεις είναι αντικρουόμενες. Δεν πρέπει να υπάρχει αμφιβολία πως σε αυτή τη φάση οι πολιτικές αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών σε μεγάλο βαθμό είναι κυρίως φιλελεύθερες πολιτικές. Όμως είναι επίσης σίγουρο ότι εμπεριέχουν πολλά θετικά στοιχεία και, υπό όρους, παρέχουν το πλαίσιο και τις δυνατότητες για εκδημοκρατισμό, λαϊκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτοδιοίκηση και ενδυνάμωση των τοπικών αρχών και κοινωνικών φορέων, προσαρμογή της εκπαίδευσης στις τοπικές ανάγκες, ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καταδεικνύεται έτσι ότι το ζήτημα της αποκέντρωσης είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο, κάτι που θα έπρεπε να θεωρείται αναμενόμενο, αφού σχετίζεται με την αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, με πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση αξιών (Wolstetter and Mohrman, 1996· Chapman et al., 1999). Σύμφωνα με τον Cibulka, η θέση που παίρνουν οι μελετητές απέναντι σε αυτές τις στρατηγικές εξαρτάται από το ιδεολογικό πλαίσιο που υιοθετούν: «Οι συντηρητικοί βλέπουν τη μείωση της απόδοσης των δημόσιων σχολείων σαν αναμενόμενο αποτέλεσμα της φιλελεύθερης φιλοσοφίας και της κυριαρχίας φιλελεύθερων ομάδων συμφερόντων (“elites”). Οι φιλελεύθερες αναλύσεις δέχονται ότι υπάρχει λογική βάση για δημόσιο ενδιαφέρον για την παιδεία και αναζητούν προγράμματα και πολιτικές που θα αποκαταστήσουν την εμπιστοσύνη, ενώ ταυτόχρονα ζητούν να προστατέψουν το θεσμό από την επίθεση της πολιτικής δεξιάς. Οι ριζοσπαστικές ερμηνείες, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα απόδοσης των δημόσιων σχολείων έχουν τις ρίζες τους στις δομικές ανισότητες της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Μεταρρυθμίσεις σαν την επιλογή σχολείου αποτελούν εργαλεία για τη διατήρηση της κυριαρχίας των καπιταλιστικών οικονομικών συμφερόντων» (Cibulka, 1999: 177).

Για το λόγο αυτό η γενικευτική αναφορά στη διεθνώς αναγνωρισμένη αξία και την αναγκαιότητα προώθησης της αποκέντρωσης της εξουσίας στην εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό, και να γίνεται δεκτή μόνον εφόσον ορίζονται με σαφήνεια η έννοια και το περιεχόμενό της, και αποσαφηνίζονται τόσο οι ιδεολογικές και αξιολογικές ιεραρχήσεις όποιου την επικαλείται όσο και οι συνθήκες (επάρκεια και ετοιμότητα των τοπικών κοινωνιών και αρχών για ανάληψη αναβαθμισμένου ρόλου, βαθμός διείδυσης της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα, αντιλήψεις και στάσεις των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των εθνικών και τοπικών πολιτικών ηγετών) που επικρατούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπου πρόκειται να εφαρμοστούν αποκεντρωτικές πολιτικές.

## Βιβλιογραφία

- Chapman, J.D., Sackney, L.E. and Aspin, D.N. (1999). Internationalization in Educational Administration: Policy and Practice, Theory and Research. Στο J. Murphy and K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 73-98). San Francisco: Jossey - Bass.
- Cibulka, J.G. (1999). Ideological lenses for interpreting political and economic changes affecting schooling. Στο J. Murphy and K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 163-82). San Francisco: Jossey - Bass.
- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1996). *School Heads in the European Union*. Brussels: Eurydice European Unit.
- European Commission: Eurydice (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών) (1996α). *Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union*. Document published for the Commission of the European Communities. Brussels: Eurydice European Unit.
- European Commission: Eurydice (2000). *Key topics in education in Europe*, vol. 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Flogaitis, S. (1979). *La notion de decentralization en France, en Allemagne et en Italie*. Paris: *Bibliothèque de Droit Public Edition Librairie generale de Droit et de Jurisprudence*.
- Foray, D. & Lundvall, B.A. (eds.) (1996). *Employment and Growth in the Knowledge -Based Economy*. Paris: OCDE.
- Foray, D. & Lundvall, B., (1996). The Knowledge-Based Economy: from the Economics of Knowledge to the Learning Economy. In OECD, *Employment and Growth in a Knowledge-based Economy*, Paris. Repris en extrait in D. Neef, G.A. Siesfeld & J. Cefola (eds.), *The Economic Impact of Knowledge*, Butterwoth/Heinemann, Boston, pp. 115-121.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. *Journal of Education Policy*, 9: 47-65.
- Mano, B. (1997). Creating American's new public schools: not tomorrow but today. *The world & I online*.
- Murphy, J. & Beck, L.G. (1995). *School-based management as school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J. & Louis, K.S. (eds.), (1999). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey - Bass.
- White, P. (1988). The New Right and Parental Choice. *Journal of Philosophy of Education*, 22, 195-199.
- Wohlstetter, P. (1995). Getting School-Based Management Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 22-24, 26.
- Wohlstetter, P. & Mohrman, S. (1996). *Assesment of School-Based Management*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, October 1996.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλανδρου, Β., επιμ. Σπανού, Κ.). Αθήνα – Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

- Drucker, P. (1996). *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1975). *Η εκπαίδευση σα μέσο ανατροπής του κατεστημένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 67-114). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιολογία.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Γεωργαντάς, Η. (2002). *Τοπικό κράτος και τοπικότητα: στα ίχνη δύο συζητήσεων*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1989). *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1895-1967)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.
- Διδασκαλικό Βήμα (1995). Εισήγηση του ΔΣ της ΔΟΕ προς τα ΔΣ των συλλόγων της χώρας. *Διδασκαλικό Βήμα*, Μάιος 1995, 3.
- Διδασκαλικό Βήμα (1997). Εισηγήσεις του ΔΣ της ΔΟΕ για την 66<sup>η</sup> Γ.Σ. του κλάδου. *Διδασκαλικό Βήμα*, Μάρτιος 1997, 26.
- Διδασκαλικό Βήμα (1999). Αποκέντρωση και Εκπαίδευση. *Διδασκαλικό Βήμα*, Φεβρουάριος 1999, 3.
- Καββαδίας, Γ. (2005). Δομή της εκπαίδευσης, αποκέντρωση και τοπική αυτοδιοίκηση. Στα Πρακτικά Ημερίδας του Δήμου Νίκαιας με θέμα *Οι εξελίξεις στην Παιδεία και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης*. Νίκαια: Δήμος Νίκαιας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην Παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 34, Αθήνα 2005.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). Κράτος και αυτοδιοίκηση στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης. Στο Α. Μακροδημήτρης (επιμ.), *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μακροδημήτρης, Α. (επιμ.) (2003). *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μακροδημήτρης, Α. (2003α). Πρόλογος, στο Ν. Μιχαλόπουλος, *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. & Γέπης, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και

- άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 115-60). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπέσιλα-Βήγα, Ε. (2001). *Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένας σύγχρονος διοικητικός θεσμός*. Αθήνα: Δίκαιο και Οικονομία - Π.Ν. Σάκκουλας.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πανταζόπουλος, Ν. (1993). *Ο ελληνικός κοινοτισμός και η νεοελληνική κοινοτική παράδοση*. Αθήνα: Παρουσία.
- Παπαχατζής, Γ. (1991). *Σύστημα του Ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*. 7<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα.
- Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ (1995). *Εκπαίδευση και Αποξέντρωση. Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, Μάιος 1995, 23.
- Ράικος, Α. (1981). *Παραδόσεις Γενικής Πολιτειολογίας*. Έκδοσις 11<sup>η</sup>. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2000). «Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου». *Διοικητική Ενημέρωση*, 17: 28-49.
- Σουμέλης, Κ. (1995). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις Χώρες-Μέλη της Ε.Ο.Κ*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

## Θεόφραστος Γέρου: Ένας παιδαγωγός της θεωρίας και της πράξης<sup>1</sup>

Ιγνάτιος Καράμηνας  
Εκπαιδευτικός Π.Ε., M.Ed.,  
Δρ Διδακτικής Μεθοδολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ευαγγελία Ψάλτη  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.,  
M.Ed., Υπ. Δρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

### 1. Εισαγωγή

Ο Θ. Γέρου γεννήθηκε στις 14 Ιουλίου 1916 στην Αγιάσο της Λέσβου, «σε ένα σπίτι αγροτικό σε μια όμορφη ορεινή κωμόπολη», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος. Ο πατέρας του ήταν αγρότης, ενώ η μητέρα του ασχολούνταν με το σπίτι και με την ανατροφή των παιδιών της (Γέρου, 1961: 50). «Τι μπορώ να πω για τους γονείς μου άλλο από απέραντη εγνωμοσύνη σε δύο απλούς ανθρώπους που έζησαν με στέρηση για να μπορέσουν να μας μεγαλώσουν», αναφέρει ο ίδιος σε συνέντευξή του στον Α. Κουτζαμάνη, στο περιοδικό Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, τον Οκτώβριο του 1995 (Γέρου, 1995: 8).

Και οι δύο γονείς του αγαπούσαν τα γράμματα και σέβονταν τους γραμματισμένους ανθρώπους. Ο πατέρας του, αν και αγρότης, γνώριζε να διαβάζει και αυτός του μετέδωσε «με τρόπο σοβαρό» την αγάπη για το βιβλίο (Γέρου, 1961: 65). Σκηνές όπως αυτή του πατέρα του με τα ροζιάρικά του χέρια να φυλλομετρώνει το μοναδικό βιβλίο του πατρικού του σπιτιού, τον Δαμασκηνό, είναι βαθιά ριζωμένες μέσα του. Το βιβλίο αυτό αποκτούσε στα παιδικά του μάτια μια μαγεία και ένα μυστήριο που ήθελε και ο ίδιος να ανακαλύψει. «Γι' αυτό και όταν έλειπε ο πατέρας μου, ανέβαινα πάνω σε ένα σκαμνί και το έπαιρνα απ' το ράφι. Ήταν βαρύ και για να το κατεβάσω το ακουμπούσα πάνω στο στήθος μου, όπως ακουμπούσε ο παπάς το ευαγγέλιο πριν απ' το «Σοφία Ορθοί». Καθόμουν μέσα στο τζάκι και το φυλλομετρούσα», αναφέρει χαρακτηριστικά (Γέρου, 1961: 65-66).

Η μητέρα του καθόρισε άμεσα την επιλογή του επαγγέλματός του. «Η μητέρα μου με μεγάλωνε για να με κάνει δάσκαλο», αναφέρει ο ίδιος σε ένα από τα

<sup>1</sup> Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε στο 3ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Ιστορία Εκπαίδευσης», που διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα από 1 έως 3-10-2004.

βιβλία του (Γέρου, 1961: 66). Η μητέρα του είχε δύο αδέρφια δασκάλους, αγαπούσε αυτό το επάγγελμα και σεβόταν όσους το ακολουθούσαν. Η ίδια δεν πήγε σχολείο, αλλά αυτό δεν την εμπόδισε να γίνει σωστή μητέρα και να βοηθήσει τα παιδιά της (Γέρου, 1995: 8).

Το 1922 φοιτά στο εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αγιάσου και στη συνέχεια στο Σχολαρχείο (διάρκειας 2 ετών) της ίδιας πόλης. Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου ήταν η προσφυγιά από τα απέναντι Μικρασιατικά παράλια. Ο ίδιος αναφέρει: «*Απ' όλους τους δασκάλους μου θυμούμαι το Γιάννη Στυλιανίδη, πρόσφυγα από τη Σμύρνη, απόφοιτο της Ευαγγελικής Σχολής. Κοντά του ένιωσα τον πόνο της προσφυγιάς. Πάντα μας μιλούσε για την Μικρασιατική Καταστροφή, για το σχολείο του που το έκαψαν οι Τούρκοι, για τη θλίψη του, που γινόταν και δική μου θλίψη*» (Γέρου, 1995: 8).

Στα δεκατέσσερα χρόνια του ήρθε στη Μυτιλήνη για να συνεχίσει την Γ' Γυμνασίου. Η μετάβασή του στο «*τρανό χωριό*», τη Μυτιλήνη, δεν ήταν ένα ασήμαντο γεγονός. Ήταν μια σημαντική αλλαγή στη ζωή της οικογένειάς του, καθώς και μια πρόσθετη οικονομική επιβάρυνση για τους γονείς του. Ο ίδιος έφερε στη Μυτιλήνη τις εμπειρίες και τις μορφωτικές συνήθειες της Αγιάσου. Οι συνθήκες τις οποίες κλήθηκε να αντιμετωπίσει στο Γυμνάσιο δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολες, αφού το μεγάλο πλήθος των μαθητών δεν επέτρεπε στον δάσκαλο να ασχοληθεί με κάθε παιδί ξεχωριστά, ενώ η επαφή με πολλούς δασκάλους «*κλόμισε*», όπως ο ίδιος αναφέρει, την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του. «*Ο μαθηματικός με φόβισε. Ο φιλόλογος μίλησε στην ψυχή μου*», αναφέρει χαρακτηριστικά (Γέρου, 1995: 13).

Όταν ήταν μαθητής της Δ' Γυμνασίου πληροφορήθηκε την ίδρυση του Πεντατάξιου Διδασκαλείου της Μυτιλήνης, με Διευθυντή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, τον άνθρωπο που, όπως αναφέρει ο ίδιος, τον οδήγησε στην επιλογή του καλού βιβλίου. Ο Ε. Παπανούτσος μπορούσε μέσα από την επαφή των μαθητών του με τη δραματική τέχνη, τη λογοτεχνία και τις εικαστικές τέχνες να εξασφαλίσει την πρόσβασή τους στα μονοπάτια της γνώσης (Γέρου, 1995: 13).

Η ίδρυση του Διδασκαλείου αποτελούσε λύση για τα οικονομικά της οικογένειας του Θ. Γέρου, αφού του παρείχε τη δυνατότητα να σπουδάσει. Αρχισε να λειτουργεί το Δεκέμβριο του 1931. Ήταν ένα σχολείο διαφορετικό, που κατόρθωσε να επηρεάσει την κοινωνία των πνευματικών ανθρώπων της Μυτιλήνης και να καθορίσει μια περίοδο ιδεολογικής διαπάλης, όπου οι συγκρούσεις ήταν καθημερινές και ο καθένας καταλάβαινε ότι κάτι ετοιμάζεται (Γέρου, 1995: 9).

Η «*σκόπιμη*» μετάθεση του Ε. Παπανούτσου από το Διδασκαλείο της Μυτιλήνης στη νεοϊδρυθείσα Παιδαγωγική Ακαδημία της Αλεξανδρούπολης, με αιώτερο στόχο τη διακοπή του δημιουργικού του έργου, αποτέλεσε αφορμή διαμόρφωσης του ιδεολογικού κόσμου του Θ. Γέρου (1934-36). Ο ίδιος μαζί με μια ομάδα σπουδαστών οργάνωσαν κάποια φροντιστηριακά μαθήματα, στα οποία δίδασκαν οι ίδιοι. Αυτά λειτουργούσαν παράλληλα με τα μαθήματα που γίνονταν στο Διδασκαλείο. Ο Θ. Γέρου και οι υπόλοιποι της ομάδας ασκούσαν κριτική

στα μαθήματα του Διδασκαλείου, ενώ παράλληλα βιάδιζαν πάνω στα χνάρια της δουλειάς του Ε. Παπανούτσου. *«Αυτό το παράλληλο σχολείο ήταν το καλύτερο σχολείο της σταδιοδρομίας μου»*, αναφέρει ο Θ. Γέρου (Γέρου, 1995: 10).

Το 1937 καλείται να υπηρετήσει τη θητεία του σε μια περίοδο αρκετά σκληρή (Κυβέρνηση Ι. Μεταξά). Μοναδική διέξοδο αποτελεί η μελέτη της λογοτεχνίας και της ποίησης. Το 1939 παντρεύεται την πρώτη του γυναίκα, Ευσεβεία Κιουκτσή, δασκάλα στο επάγγελμα, και αποκτούν το πρώτο τους παιδί. Το 1940 όμως ο πόλεμος και η επιστράτευση δυσχεραίνουν τις ήδη δύσκολες συνθήκες διαβίωσης.

Το 1941 προσπαθεί να σταθεί στο πλευρό της οικογένειάς του και να τη συντηρήσει. Με τη συμπαράσταση της γυναίκας του κατορθώνουν να επιβιώσουν. Το 1944, με το τέλος της κατοχής, προσπαθεί, αν και τραυματισμένος, να ανακτήσει την αισιοδοξία του για το μέλλον. Ο εμφύλιος, όμως, και τα χρόνια ταπείνωσης και εξευτελισμού που ακολούθησαν δεν άφηναν περιθώρια για αισιοδοξία.

Το 1950-52, με τον τραυματισμό του εμφυλίου, ο Θ. Γέρου απέκτησε ακόμη δύο παιδιά. Ήταν ήδη 35 ετών και, όπως λέει χαρακτηριστικά, *«ξαφνικά συνειδητοποίησα ότι έχανα και την τελευταία ευκαιρία για την προσωπική μου εξέλιξη»* (Γέρου, 1995: 14).

Με την συμπαράσταση της γυναίκας του, η οποία *«στήριξε το όνειρό του, που προσέγγιζε την ουτοπία»* (Γέρου, 1995: 14), το 1952 συμμετέχει στον πρώτο διαγωνισμό του ΙΚΥ για τριετείς μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, στον οποίο πετυχαίνει και κερδίζει την υποτροφία. Θα χρειαστεί όμως ένα χρόνο αναμονής, έως ότου εκδοθεί η εκπαιδευτική του άδεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το 1953 πηγαίνει στο Πανεπιστήμιο Exeter της Αγγλίας. Εκεί γράφει την πρώτη του διατριβή με θέμα το συμβολικό παιχνίδι. Στο Πανεπιστήμιο αυτό γνωρίζει την Marjorie Hourd, Καθηγήτρια Ψυχολογίας, η οποία τον βοήθησε να βρει τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στην καλλιτεχνική δημιουργία και την ψυχανάλυση. Μετά το Exeter συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου. Εδώ ήρθε σε επαφή με τη Φιλοσοφία καθώς και την Ψυχολογία μέσω δύο καθηγητών, στις ομάδες των οποίων συμμετείχε ενεργά, του καθηγητή John Riley και του ψυχολόγου-φιλόσοφου James Prevers (Γέρου, 1995: 14-15).

Το 1956 επιστρέφει στην Ελλάδα *«με περιορισμένες προσδοκίες»*, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται. Η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή δεν αφήνει περιθώρια για ανάμειξη του στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, αφού θεωρείται ένας *«αμετανόητος αριστερός δημοτικιστής»*, που *«είχε καβαλικέψει το καλάμι»*, άρα *«επικίνδυνος»* για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις του τότε Υπουργού Παιδείας Κασσιμάτη. Η κατάσταση αυτή οδήγησε τον Θ. Γέρου να επιστρέψει στην παλιά του δουλειά, τη διδασκαλία στο Δημοτικό. Έτσι, την περίοδο αυτή του δίνεται η δυνατότητα να γράψει μερικά από τα σημαντικότερα βιβλία του, όπως: *«Το εκπαιδευτικό πρόβλημα»*, *«Η Σχολική Αποτυχία»* κ.ά. (Γέρου, 1995: 15).

Το 1964 έγινε μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όταν ανέλαβε την εξουσία η Ένωση Κέντρου, και εργάστηκε συστηματικά για την Εκπαιδευτική Με-

ταρρύθμιση του 1964-1965, ενώ το 1967, κατά τον Θ. Γέρου, «ήρθε η συμφορά». Η στρατιωτική κυβέρνηση που ανέλαβε τη διοίκηση κατάργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στράφηκε με μένος εναντίον όλων όσοι το αποτελούσαν. Έτσι, τον Αύγουστο του 1968 ο Θ. Γέρου μετανάστευσε στο Τορόντο του Καναδά, όπου απασχολήθηκε στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας (Γέρου, 1995: 17).

Το 1970 εξασφάλισε υποτροφία στο Αμερικανικό Πανεπιστήμιο Emory, όπου συνέχισε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στη Φιλοσοφία. Την περίοδο αυτή ο Θ. Γέρου «γνωρίζει» τον Αριστοτέλη, τους Άραβες διανοητές και τους Αριστοτελικούς φτάνοντας ως τον Έγελο. «Με το πρόγραμμα αυτό έγινε μεγάλη στροφή στις σπουδές και τα διαβάσματά μου», θα πει ο ίδιος αργότερα. Τη διετία 1972-1974 πραγματοποιεί μεταπτυχιακές σπουδές στην Ιστορία της Παιδείας στο O.I.S.E. του Πανεπιστημίου του Τορόντο (Γέρου, 1995: 19).

Με το τέλος της Επταετίας των συνταγματαρχών η κατάσταση στην Ελλάδα άρχισε να βελτιώνεται διαμορφώνοντας έτσι τις συνθήκες για την επιστροφή και του Θ. Γέρου, ενώ οι εκλογές του 1981 και η νίκη του ΠΑΣΟΚ δίνουν νέα ώθηση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Ο Θ. Γέρου μετά από πρόταση του Ανδρέα Παπανδρέου αναλαμβάνει τη θέση του Ειδικού Συμβούλου για θέματα Παιδείας, ενώ το 1985-87 τοποθετείται Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης και το χρονικό διάστημα 1988-1989 και πάλι Σύμβουλος του Υπουργού Παιδείας (Γέρου, 1995: 25).

Ο Θ. Γέρου πέθανε στην Αθήνα στις 6 Απριλίου του 1996. Έτσι ολοκληρώνεται η πενήντάχρονη σχεδόν πορεία ενός ακούραστου εργάτη-αγωνιστή, του οποίου η συμβολή στη μόρφωση γενικότερα του ελληνικού λαού είναι από τις πιο αξιόλογες (Τσακαλίδης, 1996).

Ο Θ. Γέρου έφυγε αφήνοντας πίσω του ως παρακαταθήκη ένα σημαντικό ερευνητικό και συγγραφικό έργο και μια αναμφισβήτητη πλούσια δράση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, που αξίζει τον κόπο να ερευνηθεί και να μελετηθεί προσεκτικά. Στη συνέχεια ακολουθεί σύντομη αναφορά στις βασικές πτυχές της δράσης του σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του διαδρομής και μια απόπειρα συνοπτικής αποτίμησης του έργου του στην ελληνική εκπαίδευση.

## **2. Ως δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου σε σχολεία της Ελλάδας και του Εξωτερικού**

Ο Θ. Γέρου δίδαξε αρκετά χρόνια σε Δημοτικά Σχολεία τόσο της Ελλάδας όσο και του Εξωτερικού. Η διδακτική του εμπειρία δεν ήταν συνεχής λόγω της πολιτικής κατάστασης που επικρατούσε στην Ελλάδα την περίοδο, στην οποία αναφερόμαστε (1940-1974).

Για τρία χρόνια, από το 1942 ως το 1945, υπηρετεί στο Δημοτικό Σχολείο Πτερούνας Λέσβου παράλληλα με τη γυναίκα του, Ευσεβία Κιουκτσή, η οποία ήδη από το 1939 υπηρετεί ως δασκάλα στο συγκεκριμένο σχολείο (Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Πτερούνας, χ.χ.: 2). Το εν λόγω σχολείο αποτέλεσε σταθμό για τη μετέπειτα εκπαιδευτική του διαδρομή, μιας και, όπως αναφέρει ο ίδιος,

όταν το 1953 πήγε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Exeter της Αγγλίας και ζήτησε από την καθηγήτριά του Marjorie Hourd να ασχοληθεί στη διατριβή του με το συμβολικό παιχνίδι, εκείνη του ζήτησε «να αιτιολογήσει τι ήταν αυτό που τον έκανε να ασχοληθεί «με το παιδικό παιχνίδι και το συμβολισμό του». Η εξήγηση που έδωσε, προϊόν εμπειρίας του «από τα χρόνια της Γερμανικής κατοχής» της προκάλεσε τέτοιο ενθουσιασμό που, με Πρόλόγό της, τη δημοσίευσε με μορφή άρθρου στο περιοδικό «The New ERA in Home and School». Ήταν τόσο συγκλονιστική η εμπειρία του Θ. Γέρου στο Δημοτικό Σχολείο της Πτερούνας, όπως ο ίδιος γραπτός περιέγραψε στην Καθηγήτριά του, που η M. Hourd γράφει χαρακτηριστικά στο προαναφερθέν περιοδικό: «Όταν για πρώτη φορά διάβασα αυτές τις σελίδες, ένιωσα μια παράξενη συγκίνηση, επειδή κατάλαβα ότι ο κ. Γέρου είχε εξαναγκαστεί να καταπιαστεί με παιδαγωγικά προβλήματα κάτω από συνθήκες εξαιρετικών στερήσεων. Πολλοί άνθρωποι θα έδειχναν ενδιαφέρον να αποκτήσουν μια ιδέα γύρω από τις δοκιμασίες που υπόφερε ο ελληνικός λαός κατά το λιμό που διαδέχτηκε την κατοχή της χώρας τους από τους Ναζί, και να πληροφορηθεί για τις ανακαλύψεις που έκανε αυτός ο θαρραλέος δάσκαλος για τη δύναμη και τη αδυναμία του ανθρώπινου πνεύματος» (Κουντζαμάνης, 1996: 61-62).

Στη συνέχεια, από το 1946 μέχρι το 1952 υπηρετεί σε Δημοτικά Σχολεία της Λέσβου και πιο συγκεκριμένα στην Πέτρα, τα Πάμφιλα και τη Μυτιλήνη. Η εμπειρία του από τη διδασκαλία στην Α' τάξη σε σχολεία της Μυτιλήνης αποτέλεσε τη βάση για τη διεξαγωγή έρευνας και την εκπόνηση του βιβλίου του «Πώς edίδαξα στην πρώτη τάξη».

Μετά το τέλος των μεταπτυχιακών του σπουδών στην Αγγλία επιστρέφει στην Ελλάδα (1956). Αν και, όπως προαναφέρθηκε, έχει όλα τα τυπικά προσόντα να προσφέρει στην εκπαίδευση και από άλλες θέσεις, η πολιτική κατάσταση δεν του το επιτρέπει κι έτσι από το 1956 έως το 1964 υπηρετεί και πάλι σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας (Ν. Ιωνία) και του Πειραιά (Γέρου, 1995: 15).

Τον Αύγουστο του 1968 ο Θεόφραστος Γέρου μετανάστευσε στο Τορόντο. Αρχικά απασχολήθηκε στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο, ενώ στη συνέχεια βρήκε δουλειά σε ένα καναδέζικο Δημοτικό Σχολείο στο οποίο φοιτούσαν παιδιά προικισμένα με υψηλή νοημοσύνη. Εκεί παρέμεινε για ένα χρόνο. Έτσι απέκτησε διδακτική εμπειρία δυο ετών σε δημοτικά σχολεία του Καναδά (Γέρου, 1995: 17).

### **3. Ως δάσκαλος των μετεκπαιδευομένων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Την περίοδο 1965-1967 υπήρξε Καθηγητής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, που τότε υπαγόταν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και του είχαν ανατεθεί δύο μαθήματα. Το πρώτο ήταν η Διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων, που αναπτύχθηκε σε ψυχολογικά και φιλοσοφικά μαθήματα για την γλώσσα, με σημαντική επίδραση από τους Ρώσους ψυχολόγους, όπως οι Vygotsky, Luria, Davidov κ.ά.

Το δεύτερο μάθημα ήταν η Σχολική Καθυστέρηση ή Σχολική Αποτυχία. Ένα μάθημα εντελώς καινούργιο, το οποίο ο ίδιος διαμόρφωσε, αφού δεν είχε υπάρξει ανάλογη προσπάθεια στο παρελθόν. Την περίοδο αυτή ασχολήθηκε με τη μετεκπαίδευση των δασκάλων καθώς και με την συγγραφή ενός βιβλίου δύο τόμων με τίτλο «Γλώσσα: Θεωρία και Πράξη» (Γέρου, 1995: 16).

#### **4. Ως ερευνητής των διδακτικών προβλημάτων και συγγραφέας επιστημονικών συγγραμμάτων και σχολικών βοηθημάτων**

Το συγγραφικό και ερευνητικό έργο του Θ. Γέρου περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ενδιαφερόντων, που ο Α. Κουτζαμάνης κατηγοριοποιεί χρονολογικά σε τέσσερις μεγάλες διαστάσεις (Κουτζαμάνης, 1996: 23-26).

Η **πρώτη διάσταση** είναι η *καλλιτεχνική-ποιητική*, η οποία περιλαμβάνει βιβλία και έρευνες για το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και το συμβολισμό του, καθώς και ενασχόληση με την τέχνη, κυρίως τη ζωγραφική (ιχνογραφία – έκφραση) και την παιδεία διά της τέχνης (Κουτζαμάνης, 1996: 24). Βιβλία που σχετίζονται με αυτή τη διάσταση του έργου του είναι: «*Παιχνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο*» (και αργότερα σε δεύτερη έκδοση με τίτλο: «*Το συμβολικό παιχνίδι*»), καθώς και δύο άρθρα στο περιοδικό «*Ζυγός*» (1958-59), τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο «*Αντιδημοκρατική εκπαίδευση*» με τίτλο «*Δημιουργική φαντασία και Αυτοέκφραση*» και «*Η αναζήτηση της ελευθερίας στην αυτοέκφραση*» (Γέρου, 1975: 45, 49).

Η **δεύτερη διάσταση** είναι η *γλωσσολογική*, που αποτελεί και μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις του έργου του. Κυρίως τον απασχόλησε το πρόβλημα της διγλωσσικής διδασκαλίας και οι επιπτώσεις του στον ψυχισμό των μαθητών. Ερευνήσε συστηματικά το βασικό ορθογραφικό λεξιλόγιο των μαθητών συγκεντρώνοντας πολύτιμο υλικό από τους δικούς του μαθητές στη Μυτιλήνη, το οποίο και εξέδωσε σε πέντε τόμους το 1965-1966. Βιβλία τα οποία έγραψε και σχετίζονται με τη γλωσσολογική διάσταση του έργου του είναι το δίτομο έργο του «*Ειδική Διδακτική – προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας*» (1966), επίσης «*Το Χρηστικό Λεξικό*», που εξέδωσε στη σειρά του Βασικού Εννιάχρονου Σχολείου (1977) ανάμεσα σε άλλες εκδόσεις σχολικών βοηθημάτων, καθώς και το «*Πώς edίδαξα στην πρώτη τάξη*» (1961), το οποίο στηρίζεται σε προσωπικό υλικό που ο ίδιος συγκέντρωσε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του στην πρώτη τάξη σε Δημοτικό Σχολείο της Μυτιλήνης. Το βιβλίο αυτό και η μέθοδος διδασκαλίας που προβάλλει χαρακτηρίστηκαν από τον Θρασύβουλο Σταύρου ως «*πρόγραμμα διδακτικής ιδιοφυΐας*» (Κουτζαμάνης, 1996: 24).

Η **τρύτη διάσταση** του συγγραφικού και ερευνητικού έργου του Θ. Γέρου είναι η *φιλοσοφική*. Οι κλάδοι της φιλοσοφίας με τους οποίους βασικά ασχολήθηκε είναι η Αρχαία Φιλοσοφία (Προσωκρατικοί, Πλάτων, Αριστοτέλης), η Μεσαιωνική Φιλοσοφία, Παραδοσιακή Ηθική, Φιλοσοφία και Πνεύμα στην Εκπαίδευση, Μεταφυσική και Ανθρώπινες Παραδόσεις, Αισθητική και Εκπαίδευση, Προσέγγιση στις ανθρωπιστικές σπουδές. Βιβλία σχετικά με τη φιλοσοφική διά-

σταση είναι: «*Παιδεία και Νεοέλληνες Διανοητές*» (2 τόμοι) (1980), «*Η Ελληνική Παιδεία*» (1990) με έμφαση στους Προσωκρατικούς, και «*Προβληματική στην Εκπαίδευση*» (1977) (Κουτζαμάνης, 1996: 25).

Η **τέταρτη και τελευταία διάσταση** στο έργο του Θ. Γέρου είναι η *εκπαιδευτική πολιτική*. Ασχολήθηκε κυρίως με θεσμούς όπως αυτός του Σχολικού Συμβούλου, της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, της Ειδικής Αγωγής, της Λαϊκής Επιμόρφωσης κ.ά. Βιβλία σχετικά με αυτή τη διάσταση του έργου του είναι η «*Εκπαιδευτική Πολιτική*» (1981), «*Ο σχολικός σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*» (1984), «*Κριτική Παιδαγωγική*» (1988), «*Βαθιές τομές στην Εκπαίδευση*» (1985) κ.ά (Κουτζαμάνης, 1996: 25).

Ο Θ. Γέρου σε μεγάλη πια ηλικία, σχεδόν 80 ετών, δεν φαίνεται να είχε τη διάθεση να αποχωρήσει από την ερευνητική και συγγραφική του προσπάθεια, αφού το Νοέμβριο του 1994 συμμετείχε στο Συμπόσιο «*Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά*», στην Πάτρα, με ένα άρθρο του, το οποίο τιτλοφορείται «*Η βαθύτερη σημασία της εκπαιδευτικής αλλαγής του 1964. Η απαγίστρωση από αγκυλώσεις*», αλλά και η συνέντευξη την οποία παραχωρεί στον Α. Κουτζαμάνη τον Οκτώβρη του 1995 στο περιοδικό *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου* αποδεικνύει αυτή του τη διάθεση. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, από το 1993 μέχρι και λίγο πριν από το θάνατο του, το 1996, παρενέβαινε συστηματικά στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας αρθρογραφώντας τόσο σε εκπαιδευτικά περιοδικά (Εκπαιδευτική Κοινότητα) όσο και σε εφημερίδες, αλλά και συμμετέχοντας ενεργά με την προσωπική του παρουσία σε συνέδρια (Πάτρα) και ημερίδες που διοργάνωναν εκπαιδευτικοί φορείς και Πανεπιστήμια.

## 5. Ως Πάρεδρος, Σύμβουλος και Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Το 1964 έγινε Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όταν ανέλαβε την εξουσία η Ένωση Κέντρου, με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και Γενικό Γραμματέα τον Ευάγγελο Παπανούτσο, και αναφέρει: «*Επρεπε να έρθει η ώρα της Ένωσης Κέντρου για να ακουστεί και η δική μας η φωνή, μέσα από τα επίσημα κανάλια*» (Γέρου, 1995: 16).

Την περίοδο αυτή (1964-65) εργάστηκε συστηματικά για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-1965. Όπως λέει χαρακτηριστικά, ο ίδιος είχε ιδιαίτερα προετοιμαστεί γι' αυτό μέσα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργάνωνε από το 1956 έως το 1964 ο Ε. Παπανούτσος, προκειμένου να προετοιμάσει τη διάδοχη κατάσταση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Γέρου, 1995: 15). Έτσι, ως μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τοποθετήθηκε Πρόεδρος της Επιτροπής Κρίσεως των βιβλίων της Γραμματικής του Δημοτικού Σχολείου και Μέλος της Επιτροπής Προπαρασκευής σχολικών ραδιοφωνικών εκπομπών, όπου για δυο χρόνια μαζί με άλλους προσέφερε τις υπηρεσίες του για να λάβει σάρκα και οστά «*ο λόγος της απελευθέρωσης*» (Γέρου, 1995: 143· Ψάλτη, 2002: 61-62).

Μετά το τέλος της δικτατορίας, ο Θ. Γέρου επιστρέφει στην Ελλάδα. Τα προ-

βλήματα της Παιδείας ήταν πολλά και έπρεπε να αντιμετωπιστούν άμεσα. Ο ίδιος, συμμετέχοντας σε πολλές επιτροπές, ταυτόχρονα ασχολήθηκε με καιρία θέματα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία. Ενώ, όμως, αρχικά το κλίμα ήταν θετικό από όλες τις παρατάξεις, στη συνέχεια άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους κάποιες διαφωνίες, οι οποίες είχαν κυρίως προσωπικό χαρακτήρα. Οι διαφωνίες αυτές συνέβαλαν στο να καθυστερήσει η εφαρμογή αναγκαιών μέτρων για την λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικού κλίματος (Γέρου, 1995: 18).

Από το 1981 και μετά πέρασε από διάφορες θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και προσέφερε τις άοκνες υπηρεσίες του σε πολλές Επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας μέχρι το 1989, όταν με την αλλαγή Κυβέρνησης υπέβαλε την παραίτησή του, παρότι ήταν διορισμένος αξιοκρατικά ως προεδρεύων αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Κουτζαμάνης, 1996: 5).

## **6. Ως Ειδικός Σύμβουλος των Υπουργών Παιδείας των Κυβερνήσεων του Α. Παπανδρέου (1981-1985 και 1988-1989) και ως Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης**

Οι εκλογές του 1981 και η νίκη του ΠΑΣΟΚ δίνουν νέα ώθηση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Ο Θ. Γέρου μετά από πρόταση του Ανδρέα Παπανδρέου, την οποία μετέφερε στον ίδιο προσωπικά ο τότε Υφυπουργός Παιδείας Πέτρος Μώραλης, αναλαμβάνει τη θέση του Ειδικού Συμβούλου για Θέματα Παιδείας, θέση σημαντική και υπεύθυνη (Γέρου, 1995: 19).

Η περίοδος αυτή είναι η πιο δημιουργική και η συμβολή του στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι περισσότερο έκδηλη από ποτέ. Στηρίζει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, συμβάλλει καθοριστικά στη σύνταξη του Νόμου 1566/85 και προωθεί συγκεκριμένα μέτρα και θεσμούς, όπως: Ενισχυτική Διδασκαλία, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), Ειδική Αγωγή (Κουτζαμάνης, 1996: 25· Τσακαλίδης, 1996).

Το 1985-87 τοποθετείται Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης, οπότε και ενισχύει την προσπάθειά του ενάντια στον αναλφαβητισμό στις μονάδες του Στρατού, στις φυλακές και σε συνοικισμούς τσιγγάνων (Κουτζαμάνης, 1996: 25).

Στη συνέχεια, στο διάστημα 1988-89 αναλαμβάνει και πάλι Ειδικός Σύμβουλος του Υπουργού Παιδείας, θέση την οποία διατήρησε συνολικά για 15 ολόκληρα χρόνια.

## **7. Συμπεράσματα**

Ο Θ. Γέρου υπήρξε αναμφισβήτητα μια ξεχωριστή προσωπικότητα με σημαντική προσφορά για τα εκπαιδευτικά πράγματα της εποχής του. Αγώνιστηκε με πάθος για τις ιδέες του, τις οποίες υποστήριξε μέχρι τέλους, ανεξάρτητα από το προσωπικό κόστος που είχε μια τέτοια στάση. Η αγάπη του για το παιδί και

το σχολείο διαφαίνεται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας, αφού επιδίωξη του ήταν να δίνει λύσεις μέσα από τις ερευνητικές του αναζητήσεις.

Υπήρξε πολυδιάστατη προσωπικότητα. Δεν ήταν μόνο ο «φωτισμένος δάσκαλος» που με τον απλό, ζωντανό και ώριμο λόγο του, βγαλμένο μέσα από την καρδιά του, πετύχαινε κατευθείαν το στόχο του. Ήταν ο «προοδευτικός παιδαγωγός», ο οποίος τολμούσε να προβάλλει τις καινοτόμες ιδέες του σε καιρούς «πολιτικά» δύσκολους εισπράττοντας το ανάλογο κόστος. Ήταν, τέλος, ο «καινοτόμος σύμβουλος», ο οποίος μέσα από τα βιβλία του κατόρθωνε να παρουσιάζει με αντικειμενικότητα τα εκπαιδευτικά προβλήματα που κάθε φορά τον απασχολούσαν, αλλά δεν έμενε μόνο στη θεωρία, προχωρούσε και σε προτάσεις, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον απλό εκπαιδευτικό της πράξης να βρει τις λύσεις που αναζητούσε (Κουτζαμάνης, 1996: 4-5).

Έτρεφε μεγάλη πίστη προς τον Έλληνα δάσκαλο, τον οποίο θεωρούσε βασικό μοχλό για κάθε βελτιωτική προσπάθεια στην εκπαίδευση, άλλωστε υπήρξε και ο ίδιος δάσκαλος της πράξης και γνώριζε τι ακριβώς συνέβαινε (Τριλιανός, 1997: 31). Δεν έχανε ευκαιρία να συμβουλευεί τους εκπαιδευτικούς θέλοντας να τους μεταδώσει το ανθρωπιστικό ιδανικό, στο πνεύμα του οποίου επιθυμούσε να μεγαλώσουμε και να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας. Πιο συγκεκριμένα, έλεγε: «Διδάξτε τους μαθητές σας να είναι φιλόανθρωποι, να πιστεύουν στον άνθρωπο, να τον υπολήπτονται και να τον τιμούν σεβόμενοι τους γείτονες και τους εαυτούς τους. Και για το λόγο αυτόν να είναι περήφανοι που είναι άνθρωποι. Διδάξτε τους ότι ο άνθρωπος είναι κάτι ιερό για τον άνθρωπο. Και αυτός γίνε πιστεύω τους. Τα υπόλοιπα θα έρθουν από μόνα τους» (Γέρου, 1980: 61-62).

Η πίστη στις αξίες και τα ιδανικά του φαίνεται και από τη στάση του την περίοδο της Χούντας, όταν το 1967 προτίμησε να παραιτηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και να καταφύγει στον Καναδά ως μετανάστης, αφού, όπως επισημαίνει ο ίδιος, «δεν επρόκειτο αυτός και οι ομοϊδεάτες του να φάνε «ψωμί μωρομένο» από τους κατεδαφιστές της εθνικής μας περηφάνιας και προκοπής αλλά και γιατί ύστερα από τόσους αγώνες δεν ήθελε να προδώσει τις ιδέες και τα ιδανικά του και να γίνει πιόνι, όπως τόσο άλλοι, στα χέρια τέτοιων μικρών ανθρώπων και με τέτοια νοοτροπία» (Κουτζαμάνης, 1996: 5).

«Το πάθος της παιδαγωγίας και η αγάπη του για το παιχνίδι τον οδήγησε να ασχοληθεί με το συμβολικό παιχνίδι» αφιερώνοντας σε αυτό ένα ολόκληρο βιβλίο του. Επιπλέον, ως οπαδός του δημοκρατικού ιδεώδους «στηλιτεύει με αχαλίνωτο παιδαγωγικό πάθος τα στερεότυπα του παρελθόντος», τα οποία δεν άφηναν να αναπτυχθεί «η αυτοέκφραση, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η αποκλίνοια σκέψη του μαθητή». Είναι οπαδός της Δημοκρατικής Παιδείας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ελευθερία και το διάλογο. Δε διστάζει να κρίνει αξιολογικά Έλληνες διανοητές και μάλιστα παιδαγωγούς, των οποίων προσπαθεί να επισημάνει τα θετικά και αρνητικά σημεία. Τέλος, τολμά να εισαγάγει νέους όρους στον παιδαγωγικό χώρο, όπως «διαλογική και αντιδιαλογική παιδεία, προβληματίζουσα εκπαίδευση, επιστημονική και επαγγελματική αυθεντία» κ.ά (Παπάς, 1997: 33).

Ο Α. Παπάς, έχοντας προσωπική επαφή με τον Θ. Γέρου και γνωρίζοντας από κοντά την ανθρώπινη πλευρά του, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο Θ. Γέρου ήταν πάντα στις επάλξεις, δε λιποψύχησε ποτέ. Ήταν ανθρώπινος και ανεξίκακος. Όλοι μας από τη δική του πλευρά ο καθένας του οφείλουμε κάτι ή πολλά» και συνεχίζει: «Ο πραγματικός δάσκαλος δεν επιθυμεί να κάνει φτωχά αντίγραφα της δικής του προσωπικότητας αλλά θεωρεί όπως ο Σωκράτης τους μαθητές του Συνόντας και Εταίρους. Αυτό έκανε και ο δικός μας δάσκαλος, ο Θεόφραστος» (Παπάς, 1997: 35).

Η προσφορά του Θ. Γέρου στην ελληνική εκπαίδευση από τις διάφορες θέσεις που κατά καιρούς κατείχε και στις οποίες αξιώθηκε να παίξει καθοριστικό ρόλο ήταν τόσο σημαντική, ώστε οι πολέμιοι των θέσεών του για τις αλλαγές στην Παιδεία να τον αποκαλούν «*Αρχιμάστορα Σόλνες*», υπονοώντας ότι ήταν ο κύριος εμπνευστής όλων των αλλαγών που προωθούσε η κυβέρνηση για την Παιδεία την περίοδο εκείνη (κυβέρνηση Α. Παπανδρέου, 1981-1985) (Κουτζαμάνης, 1996: 4).

Ο Θ. Γέρου υπήρξε ένα από τα ιστορικά στελέχη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 1964 και του 1981-1985. Αναδείχθηκε αταλάντευτος στις θέσεις και πεποιθήσεις του, αλλά απλός και ήρεμος στις καθημερινές του συναναστροφές (Τσακαλίδης, 1996). «*Αγωνίστηκε για τη Παιδεία από πολλά μετερίζια*», όμως «*Ποτέ –και σε περιόδους που κατείχε «υπεύθυνες θέσεις»– δεν ξέχασε πως είναι δάσκαλος...*» άλλωστε, αυτός ήταν ο βασικός λόγος που υπήρξε πάντοτε αγαπητός στους εκπαιδευτικούς (Χατζηδημητρίου, 1996: 10).

## 8. Βιβλιογραφία

- Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Πετρούντας (χ.χ.), «Διδάσκαλοι», κεφ. 4<sup>ο</sup>, επιμ. Π. Ανδρέου, δασκάλα το σχολικό έτος 1951-1952, Πετρούντα.
- Γέρου, Θ. (1961), *Πώς εδίδαξα στην πρώτη τάξη*, Στ. Π. Δημητράκος, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1961), *Παιδαγωγικές ομιλίες*, Στ. Π. Δημητράκος, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1966), *Ειδική Διδακτική*, τόμ. 1 και 2, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1975), *Αντιδημοκρατική Εκπαίδευση*, Ηράκλειτος, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1976), *Σχολική Αποτυχία*, Κέδρος, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1980), *Παιδεία και Νεοέλληνες Διανοητές*, τόμ. 1 και 2, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1984), *Το συμβολικό παιχνίδι*, Δίπτυχο, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1984), *Ο Σχολικός Σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Δίπτυχο, Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1995), Συνέντευξη στον Αρ. Κουτζαμάνη στο περ. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 20-21, Μυτιλήνη.
- Κουτζαμάνης, Α. (1996), «Θεόφραστος Γέρου: Ο φωτισμένος δάσκαλος, ο προοδευτικός παιδαγωγός, ο καινοτόμος σύμβουλος», περ. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τεύχ. 20-21, Μυτιλήνη.
- Κουτζαμάνης, Α. (1996), «Σταθμοί στη ζωή και στην πνευματική δραστηριότητα του Θεόφραστου Γέρου», Δημοσίευση της Καθηγήτριας Μ. Hourd του Πανεπιστημίου Exeter της Αγγλίας στο περ. «*The New Era in Home and School*» σχετικά με τη διδακτική εμπειρία του Θ. Γέρου στα χρόνια της Γερμανικής κατοχής σε μετάφραση του Α. Κουτζαμάνη, *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 20-21, Μυτιλήνη.
- Κουτζαμάνης, Α. (1996), «Περιοχές πνευματικής ενασχόλησης και κύριες διαστάσεις στο έργο του Θεόφραστου Γέρου», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 20-21, Μυτιλήνη.
- Παπάς, Α. (1997), «Παιδαγωγικό Μνημόσυνο για το μεγάλο Νεοέλληνα παιδαγωγό Θεόφραστο Γέρου», *Διδακταλικό Βήμα*, αρ. φ. 1087, εκδ. ΔΟΕ, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (1997), «Παιδαγωγικό Μνημόσυνο για το μεγάλο Νεοέλληνα παιδαγωγό Θεόφραστο Γέρου», *Διδακταλικό Βήμα*, αρ. φ. 1087, εκδ. ΔΟΕ, Αθήνα.
- Τσακαλίδης, Α. (1996), «*Εφνγε ο Παιδαγωγός Θεόφραστος Γέρου*», εφημ. «Μακεδονία», 08/04/1996, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδημητρίου, Φ. (1996), «Ένας άνθρωπος δικός μας», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 37, Αθήνα.
- Ψάλτη, Ε. (2002), «Θεόφραστος Γέρου: Ένας παιδαγωγός της θεωρίας και της πράξης», Διπλωματική Εργασία, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.

## **Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης**

Χρήστος Δ. Τουρτούρας  
*Δρ Επιστημών Αγωγής*  
*Π.Τ.Δ.Ε. - Α.Π.Θ.*

Ελευθερία Μπαλή  
*Εκπαιδευτικός Π.Ε*

Αχιλλέας Αλτιντασιώτης  
*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

### **1. Εισαγωγή**

Η δεδομένη εκπαιδευτική ανισότητα και οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ανάμεσα στα δύο φύλα, αποδίδονται από κάποιους επιστήμονες σε περιβαλλοντικές συνθήκες και πολιτισμικές αξίες, στην ιδιαίτερη κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων και στο σεξισμό που διαπερνά τα κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα. Κάποιοι βρίσκουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, άλλοι δεν βρίσκουν καμία διαφορά και άλλοι προβάλλουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, όλοι και όλες συμφωνούν σε τέσσερα σημεία: α) ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της διάκρισης των φύλων στην εκπαίδευση επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης, των εμπειριών των μαθητών και μαθητριών, των χρησιμοποιούμενων μέσων αξιολόγησης και των εννοιών και δεξιοτήτων που αναλύονται κάθε φορά, β) οι γενικότερες ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν περισσότερο έγκυρο δείκτη πληροφόρησης της διάκρισης των φύλων από ό,τι οι απλές μετρήσεις των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων των αγοριών και των κοριτσιών, γ) οι διαφορές των φύλων αποκρυσταλλώνονται από την ηλικία των 11 περίπου χρόνων και παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και δ) η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών εξίσωσης των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων εξαρτάται από το πόσο καλά έχουν κατανοηθεί η δομή και η δυναμική έκφρασης της ανισότητας (Gay, 1994).

Γενικά, τα κορίτσια εμφανίζονται να απορρίπτονται και να μένουν στάσιμα

λιγότερο συχνά από τα αγόρια<sup>1</sup>, ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης, την οργανικότητα και τη γεωγραφική θέση του σχολείου τους. Επίσης, δεν φαίνεται να υπολείπονται των αγοριών στις σχολικές τους επιδόσεις, ενώ αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις υπερτερούν φανερά. Ωστόσο, η επιτυχία τους αυτή δεν τους αναγνωρίζεται, εξαιτίας διαφόρων ισχυρών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, όπως η γενικότερη πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος να προκρίνει συμμορφωτικές συμπεριφορές –άκρως συμβατές με εκείνες που μαθαίνουν τα κορίτσια στο σπίτι τους- τις οποίες και αμείβει με καλούς βαθμούς καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης, ενώ άλλα είναι τα προσόντα εκείνα που εξασφαλίζουν τη φοίτηση σε ανώτερες ακαδημαϊκές βαθμίδες. Όμως, τέτοιου είδους προσόντα, όπως ανταγωνιστικότητα και διεκδίκηση, έμαθαν να υιοθετούν μόνον τα αγόρια και έτσι, ενώ υστερούν σε βαθμούς και στον τομέα της συμπεριφοράς, υπερτερούν σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Ηλιού 1990, Δρεττάκη 1993, Gay 1994, Ευστράτογλου 1999, Jimerson 1999, Worswick 2001).

Από εκτεταμένη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψαν τα εξής: η ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εμπειρίες και αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων οφείλεται τόσο σε άτυπες όσο και σε τυπικές δομές της εκπαίδευσης, όπως το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, τα διδακτικά εγχειρίδια, τις διδακτικές μεθόδους, τις επιλογές μαθημάτων, το ιδιαίτερο κλίμα της τάξης, τις στάσεις, προσδοκίες και αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και μαθήτριές τους. Οι δύο κύριες οδοί μετάδοσης της διάκρισης των φύλων είναι η διαφορετική κατανομή τους στο εκπαιδευτικό προσωπικό (υπερεκπροσώπηση των γυναικών μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης και υποεκπροσώπηση τους στις διευθυντικές θέσεις της εκπαίδευσης) και η διαφορετική προσέγγιση αγοριών και κοριτσιών στα διδακτικά εγχειρίδια και στα λοιπά μέσα διδασκαλίας. Από τα βιβλία που διαβάζουν, μέχρι τα πρότυπα ρόλων που τους προβάλλονται και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται μέσα στην τάξη, αγόρια και κορίτσια γίνονται αποδέκτες των λεπτών και ισχυρών εκείνων μηνυμάτων σχετικά με τις διαφορετικές και άνισες ευκαιρίες που τους αναλογούν. Οι επιτυχίες τους αποδίδονται στις ικανότητές τους, όταν πρόκειται για αγόρια, ενώ στη μεγάλη προσπάθεια, όταν πρόκειται για κορίτσια. Η ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων σε διάφορες χώρες του κόσμου, όπως σε Αυστραλία, Αγγλία, Ινδίες και Η.Π.Α., αλλά και στην Ευρώπη, έδειξε ότι στους άντρες –σε αντίθεση με τις γυναίκες- αποδίδονται χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αξιολογούνται θετικά στις σύγχρονες κοινωνίες. Ακόμα δε,

1 Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το σχετικό ποσοστό διαρροής από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Σκωτία, που βρέθηκε να είναι τετραπλάσιο για τα αγόρια έναντι των κοριτσιών και προέκυψε σχετική συζήτηση για τα αίτια αυτής της μη ισορροπίας στα ποσοστά. Πληροφοριακά αναφέρουμε ότι, μεταξύ άλλων, θεωρήθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και η ανοιχτή αντιπαράθεση και αμφισβήτηση της εξουσίας του δασκάλου από τα αγόρια, αποτελούσε μόνιμη αιτία αποκλεισμού τους από το σχολείο. Συμπεριφορά, που συνδέεται απευθείας με τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες που βίωναν τα παιδιά αυτά στην καθημερινότητά τους, μια που η συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονταν από οικογένειες της κατώτερης εργατικής τάξης (Kane, 2006).

και στα διδακτικά εγχειρίδια κατά την εκπαίδευση των ίδιων των δασκάλων, διαπιστώνεται επίσης η απουσία γυναικείων προτύπων και αναφορών που δεν είναι συμβατά με την επικρατούσα άποψη, καθώς και μια σειρά άλλες τακτικές διάκρισης των δύο φύλων, καθιστώντας και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους σε ανάλογα στερεοτυπικά σχήματα σκέψης και συμπεριφοράς. Στην καθημερινή διδακτική πράξη, τώρα, οι επιδόσεις των αγοριών διαφέρουν λιγότερο από ό,τι θεωρείται συχνά από εκείνες των κοριτσιών, ωστόσο εμφανίζονται σταθερά σε διάφορα πεδία και δεξιότητες και καθίστανται περισσότερο ορατές όσο το επίπεδο των απαιτήσεων αυξάνεται. Προκύπτει ακόμη ότι, ενώ τα κορίτσια όλων των κοινωνικών τάξεων είναι αποδέκτες περισσότερο χρήσιμων εκπαιδευτικά και μορφωτικά πολιτισμικών πόρων κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τους διατίθενται ωστόσο λιγότεροι οικονομικοί πόροι κατά τις μετέπειτα βαθμίδες εκπαίδευσης. Εδώ έγκειται και το γεγονός ότι, παρότι δεν εγκαταλείπουν τόσο εύκολα το σχολείο όσο τα αγόρια και, παρόλο που εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα στο Δημοτικό, ωστόσο στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης τα πράγματα φαίνεται να αλλάζουν σε βάρος τους. Το γεγονός αυτό εξηγείται, μεταξύ άλλων και από το ότι η προοπτική του γάμου και της πληρωμένης εργασίας αποτελεί βασικό στόχο και ενδιαφέρον όλων των κοριτσιών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν<sup>2</sup>. Επίσης, οι υψηλότερες προσδοκίες των γονιών προς τα αγόρια τους για καλές επιδόσεις, οδηγούν τα κορίτσια σε χαμηλά ποσοστά ακαδημαϊκών επιτυχιών κατά τα ανώτερα στάδια της εκπαίδευσης. Καθοριστικό ρόλο ακόμη, παίζει και το γεγονός, ότι τα αγόρια αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους δασκάλους τους, με αποτέλεσμα να δέχονται ανατροφοδότηση, να τους παρέχεται εξατομικευμένα βοήθεια και υψηλότερου επιπέδου διδασκαλία. Παρατηρείται επιπλέον, ότι τα αγόρια επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα σειρές μαθημάτων με υπολογιστές, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, που χαρακτηρίζονται ως «αντρικοί» και όπου κυριαρχεί η λογική της επίλυσης προβλημάτων, η λογική σκέψη και η λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, τα κορίτσια περιορίζονται σε «θηλυκούς» τομείς, όπως οι καλές τέχνες και η λογοτεχνία, όπου κυριαρχούν οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και η καλλιέργεια των ανθρώπινων σχέσεων και της δημιουργικότητας. Τέλος, το σχολείο αποτελεί από μόνο του μικρόκοσμο που αντανακλά τις κοινωνικές αξίες και προσδοκίες σε θέματα κατανομής του ρόλου των φύλων, καθώς και τις υπάρχουσες σεξιστικές προκαταλήψεις. Διδάσκει και ενισχύει τις πολιτισμικά προσδιορισμένες προσδοκίες που αφορούν στα δύο φύλα,

2 Υπάρχει μια τυπολογία σχετικά με το κεφάλαιο που αφορά την τάξη και το status ανάμεσα στα δύο φύλα. Έτσι, τα αγόρια της μεσαίας τάξης φαίνεται ότι ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση, προκειμένου να διατηρήσουν την τάξη και το status των γονιών τους, ενώ τα κορίτσια της τάξης αυτής ενδιαφέρονται για το status και όχι για την τάξη, την οποία μπορούν να κατοχυρώσουν και με το γάμο. Τα αγόρια, από την άλλη μεριά, της εργατικής τάξης ενδιαφέρονται για την κατοχύρωση της τάξης και την ανοδική κοινωνική τους κινητικότητα μέσα από την εκπαίδευση, αλλά όχι για το status που προέρχεται από αυτή. Τα κορίτσια της συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης δεν ενδιαφέρονται ούτε για το status ούτε για την τάξη, την οποία εξασφαλίζουν και με το γάμο (βλ. King, 1987).

μέσω του δασκάλου ως κεντρικού φορέα του. Έτσι, οι αρνητικές στάσεις και οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων προς τις δυνατότητες των μαθητριών τους και τα μεροληπτικά αναλυτικά προγράμματα- αποτελούν επιπλέον παράγοντες μείωσης της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των κοριτσιών και, κατά συνέπεια, επιβάρυνσης της γενικότερης σχολικής τους πορείας. Παρόλα αυτά, σήμερα γίνεται μια προσπάθεια αναδόμησης της αντίληψης και των στερεοτυπικών αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφορετικές δυνατότητες μάθησης αγοριών και κοριτσιών και τις διαφορετικές ερμηνείες πιθανών επιτυχιών ή αποτυχιών τους, κάνοντας χρήση των αρχών της γνωστικής επιστήμης, αλλά και της φεμινιστικής προσέγγισης (Furlong 1986, Weiner 1986, King 1987, Acker 1988, Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα 1989, Ηλιού 1991, Gay 1994, Fennema 2000, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά. 2001, Zittleman & Sadker 2003, Jacobs et al., 2005).

Χαρακτηριστικά είναι και τα στερεότυπα περί καλής επίδοσης των κοριτσιών στα λεκτικά και όχι στα πρακτικά μαθήματα, σε αντίθεση με τα αγόρια. Αποτέλεσμα αυτών των μεροληψιών είναι να θεωρείται ότι τα κορίτσια υπολείπονται γενικά των αγοριών στις σχολικές επιδόσεις στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και περιορίζονται στις γενικότερες επαγγελματικές και άλλες φιλοδοξίες τους στους τομείς αυτούς και ότι υπερτερούν μόνο στη γλώσσα και τη λεκτική έκφραση. Προφανώς, ανάλογα είναι τα στερεότυπα που επικρατούν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που ανήκουν και σε μειονοτικές ομάδες<sup>3</sup> (Stanley 1986, Φακιολάς 1999, Giavrimis et al., χ.χ.).

Τα στερεότυπα αυτά αποτελούν απειλητικό ερέθισμα για τα κορίτσια, αφού τα στιγματίζουν ως διανοητικά κατώτερα από τα αγόρια και τα οδηγούν σε ελλειμματικές επιδόσεις στο συγκεκριμένο γνωστικό τομέα (των Μαθηματικών και των λοιπών θετικών επιστημών). Εάν δεν γίνει κατορθωτό να διατυπωθεί ρητά ότι η ευφυΐα είναι μια εύπλαστη, δυναμική διαδικασία και όχι κάτι σταθερό και κληρονομημένο και δεν αναδειχθεί το παραπάνω στερεότυπο ως μία πρό-

---

3 Ωστόσο, σε σχετικό άρθρο τους οι Walters & Brown (2005) δείχνουν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις επιδόσεις τους στα Μαθηματικά διαμορφώνονται ανάλογα με την εθνικότητά τους. Έτσι βρέθηκε, για παράδειγμα, ότι οι διαφορές ήταν πολύ μεγαλύτερες ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια των Ισπανόφωνων πληθυσμών και των ευρωπαϊκής προέλευσης Αμερικάνων και πολύ μικρότερες μεταξύ των παιδιών των Αφροαμερικάνων, ενώ κάπου στο μέσο κυμαίνονταν εκείνες των Ασιατών. Οι διαφορές αυτές είναι πολύ πιθανό να σχετίζονται με διαφορετικές κοινωνικοποιητικές εμπειρίες και διαδικασίες, οι οποίες δρουν στα πλαίσια των ιδιαίτερων αυτών πληθυσμιακών ομάδων. Είναι ακόμη δεδομένο ότι εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Το σίγουρο πάντως είναι πως στην προσπάθειά μας να καταστήσουμε ικανά τα κορίτσια των διαφόρων εθνικών ομάδων να εμπλέκονται με επιτυχία στα διάφορα μαθηματικά προγράμματα σπουδών, δεν πρέπει να ξεχνάμε τις ιδιαίτερες της κάθε ομάδας, ώστε να διαφοροποιούμε και τους τρόπους παρέμβασής μας ενίοτε.

Για την επίδραση της εθνικότητας, του κοινωνικοοικονομικού status, των προηγούμενων κοινωνικών εμπειριών και των ιδιαίτεροτήτων γενικότερα των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων ή ατόμων στις επιδόσεις τους στους διάφορους τομείς, και ειδικότερα στα Μαθηματικά, παραπέμπουμε επιπλέον στους: Φραγκουδάκη (1985), Bourdieu & Passeron (1996), Corson (1998), Fennema (2000) και Catsambis (2005).

κλήση και όχι ως μια απειλή, τα αποτελέσματα θα συνεχίσουν να είναι τα ίδια, ακόμα και σε παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση πολύ δε μάλλον, για εκείνα που δεν έχουν καλή ιδέα για τις ικανότητές τους στα Μαθηματικά και, εξαιτίας αυτού, αποδίδουν την οποιαδήποτε επιτυχία τους σε τυχαίο γεγονός, ενώ την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητάς τους (Ben-Zeev et al., 2005).

Η τάση αυτή, να αποδίδεται από το άτομο η οποιαδήποτε αποτυχία σε εξωτερικούς και ανεξέλεγκτους παράγοντες, καθώς και σε έλλειψη ικανότητας, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «μαθημένη ανημπόρια» και φαίνεται ότι χαρακτηρίζει τα κορίτσια, όταν πρόκειται ιδιαίτερα για το αντικείμενο των Μαθηματικών. Ανάγεται δε, σε μία γενικότερη έλλειψη αυτοπεποίθησης των κοριτσιών, που λειτουργεί αποτρεπτικά στο να εμπλακούν σε μαθηματικές σπουδές ανώτερου επιπέδου και τα περιορίζει στην επιλογή τομέων (όπως της λογοτεχνίας ή των σύγχρονων γλωσσών), που τους δίνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και περισσότερη άνεση και σιγουριά για τον εαυτό τους. Η αυτοπεποίθηση αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης και της επίδοσης σε τομείς όπως τα Μαθηματικά. Ωστόσο, δεν αποτέλεσε αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης κατά το παρελθόν. Έτσι, διάφορες συνιστώσες –όπως η στάση των παιδιών απέναντι στην επιτυχία στα Μαθηματικά, η εξοικείωση με επίλυση προβλημάτων συναφών με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητά τους, η επαφή τους με τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα το προσωπικό στυλ, οι στάσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων απέναντι στους μαθητές και μαθήτριές τους- άρχισαν να διερευνώνται συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Αρχίζει, έτσι, να γίνεται κατανοητό το φαινόμενο κατά το οποίο, ενώ τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν πλέον ιδιαίτερες διαφορές στις επιδόσεις τους με τα αγόρια στα Μαθηματικά –ούτε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως πιστευόταν παλιότερα- ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό τους συνεχίζει να επιλέγει τομείς σπουδών μη συναφών με τα Μαθηματικά (Jones & Smart, 1995).

Παρ' όλα, όμως, τα παραπάνω στερεότυπα, προκύπτει από μια μεγάλη σειρά ερευνών στο διεθνή χώρο ότι δεν έχουν βρεθεί καθόλου διαφορές στις επιδόσεις στα Μαθηματικά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα τελευταία μάλιστα, βρέθηκε σε πολλές περιπτώσεις να υπερεπερισυνεχίζονται ελαφρώς από τα αγόρια και στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τουλάχιστον σε επίπεδο Δημοτικού, ενώ στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης η κατάσταση φαίνεται να αντιστρέφεται<sup>4</sup>, εξαιτίας ίσως της ίδιας της υπόστασης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

4 Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και η Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (TIMSS) σε περισσότερες από 40 χώρες κατά την περίοδο 1990-1998. Σε επίπεδο Δημοτικού, λοιπόν, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε όλες τις χώρες της έρευνας, ενώ στο Γυμνάσιο τα αγόρια υπερεπερισυνεχίζονται στατιστικά σημαντικά στα φυσικά μαθήματα, όχι όμως και στα Μαθηματικά, όπου οι διαφορές παρέμεναν το ίδιο μη σημαντικές, όπως και στο Δημοτικό (βλ. σχετικά, Κοττογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 2000).

Η Fennema (2000) εξάλλου, επισκοπώντας τη βιβλιογραφία αναφέρει ότι σε προχωρημένες τάξεις και όποτε μετρούνται υψηλότερου επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, όπως σύνθετη λογική στα ανώτερα Μα-

ως ισχυρότατου φορέα κοινωνικοποίησης και μεταβίβασης των δοτών κοινωνικών ρόλων και αξιών, που ωθούν τα κορίτσια -σε συνάρτηση και με το κρυφό και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα- σε περιορισμένες επιλογές και επιδόσεις στους βαπτισμένους «αντρικούς» τομείς γνώσης, όπως τα Μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, και κατά συνέπεια σε περιορισμένες θέσεις σε σχολές και σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Σήμερα, όποτε κάποιες έρευνες δείχνουν διαφορές υπέρ των αγοριών στις επιδόσεις στα Μαθηματικά -είτε ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα είτε σε κάποια γλωσσική μειονότητα (Moore & Smith, 1985), τα αποτελέσματά τους καθίστανται αμφισβητήσιμα σε συνεχή βάση και από πολλούς ερευνητές στο χώρο. Είναι γνωστό πλέον ότι τέτοιου είδους διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παύουν να υφίστανται σε χώρες, που δεν ενδιαφέρονται να παρουσιάσουν τις γυναίκες με μικρότερες μαθηματικές ικανότητες και επιδόσεις από τους άντρες, αμφισβητώντας με αυτό τον τρόπο την επιμονή μερικών στην ύπαρξη βιολογικών παραγόντων που διαφοροποιούν δήθεν τα δύο φύλα. Υπάρχουν δύο μύθοι σχετικά με τις διαφορές στην επίδοση στα Μαθηματικά ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο ένας σχετικά με το ότι οι διαφορές είναι ουσιαστικές και αξιόπιστες -ενώ στην πραγματικότητα είναι άκρως απατηλές, και ο άλλος εξαιτίας του ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί παράγοντες (αξίες, στάσεις, στερεότυπα), που είναι παρόντες κάθε φορά που κάποιος ερευνητής ανακαλύπτει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τα Μαθηματικά. Γενικά θα λέγαμε ότι είναι πολύ απλουστευτικό και απόλυτα ανακριβές να ισχυριζόμαστε ότι έχει ερευνητικά αποδειχθεί κάποια ανωτερότητα των αντρών έναντι των γυναικών στα Μαθηματικά και ότι αυτή η ανωτερότητα έχει βιολογική βάση (Sharma & Meighan 1980, Kelly Alison 1987, Corson 1998, Zeldin & Pajares 2000, Caplan & Caplan, 2005).

Επιπλέον, προκύπτει συχνά ότι αγόρια και κορίτσια διαφέρουν στις επιδόσεις τους στα τεστ των ανώτερων Μαθηματικών, που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή τους στα κολέγια ή την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Στη διαμόρφωση των επιδόσεων αυτών παίζει σημαντικό ρόλο η ύπαρξη διαφορών μεταξύ τους τόσο στις γνωστικές ικανότητες σχετικά με το χώρο (ιδιαίτερα περιστροφής σε νοερό επίπεδο) όσο και στην ικανότητα ανάκτησης μαθηματικών εννοιών, διαφορών που καταλογίζονται πάντα υπέρ των αγοριών. Επιπλέον, οι ικανότητες αυτές θεωρούνται καταλυτικές στην καλή επίδοση στα τεστ, ενώ δεν έχουν την ανάλογη επίδραση στη γενικότερη επίδοση στο σχολείο. Έτσι εξηγείται το γεγονός της μη ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στη γενικό-

---

θηματικά, τα κορίτσια δεν ανταποκρίνονται το ίδιο καλά όσο τα αγόρια, ούτε τηρούν τόσο θετικές στάσεις απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι διαφορές αυτές αυξάνονται στην εφηβεία και οδηγούν βέβαια, σε μία στερεοτυπική αποδοχή τους από όλους, ως κάτι το τετελεσμένο και αδιαπραγμάτευτο. Επιπλέον, σαφείς διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης μαθηματικών προβλημάτων υφίστανται κατά την εφηβεία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αφού τα τελευταία προτιμούν περισσότερο συγκεκριμένες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, κάνοντας χρήση προτύπων από συγκεκριμένα μέσα και υλικά, ενώ τα αγόρια προτιμούν αφηρημένες στρατηγικές κατανόησης εννοιών, που τα διευκολύνει στη διεκπεραίωση ανώτερων και πιο σύνθετων μαθηματικών.

τερη επίδοση κατά τη σχολική φοίτηση, ενώ υφίστανται διαφορές υπέρ των αγοριών στις επιδόσεις τους στα διάφορα υψηλού επιπέδου τεστ Μαθηματικών. Τέλος, οι γνωστικές ικανότητες χώρου συντελούν στην εξοικονόμηση χρόνου που θα χρειαστεί κάποιος για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος, ενώ η ικανότητα ανάκτησης αναφέρεται στην πρόγνωση της ακρίβειας κατά την επίλυση του (Royer & Garofoli, 2005)<sup>5</sup>. Προφανώς, και οι συγκεκριμένες διαφορές είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, αφού είναι γνωστό ότι από το Δημοτικό ακόμα, όποτε διδάσκεται Γεωμετρία, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απομνημόνευση, γενικά, κανόνων και ονομασιών των διαφόρων δισδιάστατων σχημάτων, ενώ παραγνωρίζεται η τρισδιάστατη λογική του χώρου. Αναλόγως, δεν λαμβάνονται υπόψη και μαθηματικές δραστηριότητες που αναφέρονται στο μετασχηματισμό ή τη διαχείριση νοερών εικόνων και οδηγούμαστε έτσι, στα παραπάνω αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, θεωρείται βασικό να υπάρξουν προγράμματα παρέμβασης που να στοχεύουν στη βελτίωση των παραπάνω χωρικών ικανοτήτων των κοριτσιών, προκειμένου να εξαλείψουμε τις παραπάνω διαφορές τους από τους άρρενες συνομηλίκους τους (Nuttall et al., 2005).

## 2. Μεθοδολογία

Ο ερευνητικός μας πληθυσμός αποτελούνταν από όλα εκείνα τα παιδιά –ελληνικής ή άλλης ιθαγένειας- που δεν είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, είχαν έρθει στη χώρα μας από κάποια χώρα της πρώην ΕΣΣΔ και είχαν εγγραφεί σε κάποιο σχολείο της Θεσσαλονίκης κατά τη χρονική περίοδο 1989-90 μέχρι και 1999-00. Με άλλα λόγια, απογράψαμε συνολικά 9.943 παιδιά, εξασφαλίζοντας την απαραίτητη αντιπροσωπευτικότητα για περαιτέρω γενικεύσεις.

Τα παιδιά αυτά καταγράφηκαν σε όλα τα σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης, τόσο της Δυτικής όσο και της Ανατολικής. Σαν έτος έναρξης της καταγραφής επιλέχθηκε η σχολική χρονιά 1989-90. Το χρονικό εύρος της καταγραφής εκτεινόταν μέχρι το τέλος της προηγούμενης δεκαετίας.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε συλλογή πρωτογενών δεδομένων με επιτόπου καταγραφή αρχειακού υλικού από τα Μητρώα των μαθητών και μαθητριών του κάθε σχολείου, αλλά και παραλληλισμό των δεδομένων μέσω της χρήσης των φακέλων με τα Πιστοποιητικά Γέννησης και τα Αποδεικτικά Μετεγγραφής, καθώς και των διαθέσιμων φύλλων ελέγχου και του βιβλίου Πιστοποιητικών Σπουδής. Ο αριθμός των σχολείων που επισκεφθήκαμε έφθασε τα 251 μέσα στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Μετά από σχετική πιλοτική έρευνα που διεξήχθη σε 25 σχολεία του 3<sup>ου</sup> Γραφείου Α/θμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (περιοχή Τούμπας), αποφασίσθηκε να συμπεριληφθούν τελικά, στο μέσο συλλογής των δεδομένων,

5 Για τη σημασία των γνωστικών δεξιοτήτων χωρικής απεικόνισης στη διαφοροποίηση των προϋποθέσεων μάθησης ανώτερων Μαθηματικών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, παραπέμπουμε και στη Fennema (2000).

μεταξύ άλλων, οι παρακάτω μεταβλητές: βαθμολογίες στο αντικείμενο της Γλώσσας, των Μαθηματικών και στο Γενικό Βαθμό στο τέλος της τάξης -για όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Ακόμη, περιπτώσεις στασιμότητας σε κάποια τάξη και πρόωρης διακοπής της φοίτησης.

Ακόμη, συλλέχθηκαν ανάλογα δεδομένα από ένα επιπλέον δείγμα -ντόπιων, αυτή τη φορά, μαθητών και μαθητριών- που, επίσης φοιτούσαν στα αντίστοιχα σχολεία της Θεσσαλονίκης και που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, η οποία ανερχόταν στα 1025 παιδιά.

Ακολούθησε η επεξεργασία και κωδικοποίηση των δεδομένων και η καταχώρησή τους στον Η/Υ. Οι βαθμολογίες που καταχωρήθηκαν και αναφέρονταν και στα τρία πεδία αξιολόγησης (Γλώσσα, Μαθηματικά, Γενικός Βαθμός τάξης), κωδικοποιήθηκαν σε τέσσερις αριθμητικές κατηγορίες: στην κατηγορία 1 που αντιστοιχούσε στις βαθμολογίες κάτω από τη βάση, στην κατηγορία 2 που αντιστοιχούσε στις χαμηλές βαθμολογίες 7, 5 και 6, στην κατηγορία 3 που αντιστοιχούσε στις μέτριες Β, 7 και 8 και, τέλος, στην κατηγορία 4 που αντιστοιχούσε στις άριστες βαθμολογίες Α, 9 και 10. Η παραπάνω κωδικοποίηση έγινε για λόγους λειτουργικούς, προκειμένου να καταστεί δυνατή η περαιτέρω διαδικασία των στατιστικών αναλύσεων. Τούτο, διότι δεν υπήρχε ενιαίος τρόπος βαθμολόγησης κατά τα διάφορα έτη στη διάρκεια της εξεταζόμενης δεκαετίας<sup>6</sup>.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του SPSS (Στατιστικού Πακέτου Κοινωνικών Επιστημών). Κατά το στάδιο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των περιορισμών των επιμέρους τεχνικών στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν, όπως μέγεθος δειγμάτων (όχι μικρότερα από 30 άτομα), είδος κατανομών (κανονικές κατανομές), ισότητα διακυμάνσεων (ομοιογένεια), είδος μεταβλητών. Επίσης, διερευνήθηκε η πιθανότητα επηρεασμού και αλλοίωσης των αποτελεσμάτων των αναλύσεων από τη διαφορά μεγέθους των δειγμάτων που εξετάζονταν κάθε φορά με το σχετικό τύπο του Cohen (1988). Όποτε διαπιστωνόταν πιθανότητα επηρεασμού των αποτελεσμάτων, πραγματοποιούνταν νέες αναλύσεις σε τυχαία επιλεγμένα επιμέρους δείγματα από τα αρχικά, προκειμένου να εξασφαλισθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αναλύσεων.

Ο βασικός, ωστόσο, περιορισμός της έρευνας απορρέει από την ιδιαίτερη φύση αυτής, αφού είναι περιγραφική εκ των υστέρων έρευνα. Αυτό σημαίνει, πως δεν υπάρχει δυνατότητα για ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, ούτε και μεγάλα περιθώρια παρεμβάσεων του ερευνητή για τον έλεγχο ύπαρξης ετεροκαθοριζόμενων συμμεταβολών εξαιτίας της επίδρασης άλλων τρίτων κρυφών μεταβλητών.

6 Κάποιες χρονιές, τα παιδιά βαθμολογούνταν με την περισσότερο περιγραφική βαθμολογία που χρησιμοποιούσε γράμματα (Α, Β, Γ, Δ), ενώ κάποιες άλλες χρονιές χρησιμοποιούνταν η γνωστή δεκάβαθμη αριθμητική βαθμολογία, ανάλογα με την εκάστοτε υπουργική απόφαση. Υπήρξαν, βέβαια, και οι χρονιές, κατά τις οποίες είχε αποφασιστεί από το ΥΠΕΠΘ να επικρατεί τριπλός τρόπος βαθμολόγησης, ανάλογα με την τάξη φοίτησης (στις πρώτες δύο τάξεις καθόλου βαθμολογία, στην Τρίτη και Τετάρτη τάξη βαθμολογία με γράμματα και στις δύο τελευταίες τάξεις αριθμητική βαθμολογία).

Στα αποτελέσματα παρακάτω, χάριν ευκολίας, θα αποκαλούμε τα παιδιά από τις πρώην σοβιετικές δημοκρατίες ως παλιννοστούντες (αν και δε θεωρείται ο πλέον δόκιμος όρος που μπορεί να τους αποδοθεί), ενώ τα παιδιά του δείγματος ελέγχου ως ντόπιους.

### 3. Αποτελέσματα

#### *Εξέταση των διαφορών επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα των παλιννοστούντων*

Στα πλαίσια της διερεύνησης της υπόθεσης που εξετάζει την πιθανότητα να υπάρχουν διαφορές στη σχολική επίδοση ανάλογα με το φύλο, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις, των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Για την εξέταση, λοιπόν, της ύπαρξης διαφορών στις επιδόσεις ανάμεσα στα 5.102 αγόρια (51,3% του δείγματος) και τα 4.834 κορίτσια (48,7%) χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σχεδόν σε όλα τα μαθήματα σε όλες τις τάξεις (στην πρώτη τάξη  $t = -3.12$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -1.96$ ,  $p < .05$  για τα μαθηματικά,  $t = -2.93$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο της τάξης, στη δεύτερη τάξη  $t = -4.24$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -2.60$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο της τάξης, στην τρίτη τάξη  $t = -10.79$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -7.82$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο της τάξης, στην τετάρτη τάξη  $t = -12.79$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -3.04$ ,  $p < .01$  για τα μαθηματικά,  $t = -11.26$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο της τάξης, στην πέμπτη τάξη  $t = -14.82$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -5.52$ ,  $p < .01$  για τα μαθηματικά,  $t = -12.38$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο της τάξης και στην έκτη τάξη  $t = -15.19$ ,  $p < .01$  για τη γλώσσα,  $t = -7.53$ ,  $p < .05$  για τα μαθηματικά,  $t = -13.65$ ,  $p < .01$  για το μέσο όρο).

Από τον πίνακα 1 φαίνεται, πως σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθήτριες είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Διαφορές επίδοσης ανάλογα με το φύλο των παιδιών**

Τομείς αξιολόγησης Γνωστικά αντικείμενα	Φύλο	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος βαθμολογιών*	Τυπική απόκλιση
Γλώσσα Α' τάξης**	Αγόρια	904	2,74	1,02
	Κορίτσια	860	2,90	1,00
Μαθηματικά Α' τάξης**	Αγόρια	911	3,02	1,09
	Κορίτσια	870	3,12	1,02
Γενικός Βαθμός Α' τάξης**	Αγόρια	906	3,04	1,07
	Κορίτσια	865	3,19	1,01
Γλώσσα Β' τάξης**	Αγόρια	638	2,82	,86
	Κορίτσια	635	3,03	,86
Μαθηματικά Β' τάξης	Αγόρια	641	3,17	,95
	Κορίτσια	641	3,23	,91
Γενικός Βαθμός Β' τάξης**	Αγόρια	640	3,18	,91
	Κορίτσια	641	3,31	,85

Γλώσσα Γ' τάξης**	Αγόρια	2.500	2,84	,73
	Κορίτσια	2.418	3,06	,74
Μαθηματικά Γ' τάξης	Αγόρια	2.511	3,21	,78
	Κορίτσια	2.429	3,21	,77
Γενικός Βαθμός Γ' τάξης**	Αγόρια	2.501	3,19	,71
	Κορίτσια	2.413	3,35	,69
Γλώσσα Δ' τάξης**	Αγόρια	2.565	2,78	,73
	Κορίτσια	2.475	3,05	,73
Μαθηματικά Δ' τάξης**	Αγόρια	2.568	3,11	,82
	Κορίτσια	2.488	3,17	,77
Γενικός Βαθμός Δ' τάξης**	Αγόρια	2.563	3,07	,72
	Κορίτσια	2.478	3,30	,68
Γλώσσα Ε' τάξης**	Αγόρια	2.598	2,78	,73
	Κορίτσια	2.476	3,08	,71
Μαθηματικά Ε' τάξης**	Αγόρια	2.611	2,92	,79
	Κορίτσια	2.493	3,04	,75
Γενικός Βαθμός Ε' τάξης**	Αγόρια	2.602	3,06	,70
	Κορίτσια	2.480	3,29	,64
Γλώσσα ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	2.567	2,78	,73
	Κορίτσια	2.492	3,10	,74
Μαθηματικά ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	2.587	2,92	,80
	Κορίτσια	2.498	3,08	,78
Γενικός Βαθμός ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	2.579	3,04	,69
	Κορίτσια	2.487	3,30	,66

\* Οι βαθμολογίες είναι κωδικοποιημένες σε 1=βαθμοί κάτω από τη βάση, 2=Γ,5,6, 3=B,7,8 και 4=A,9,10.

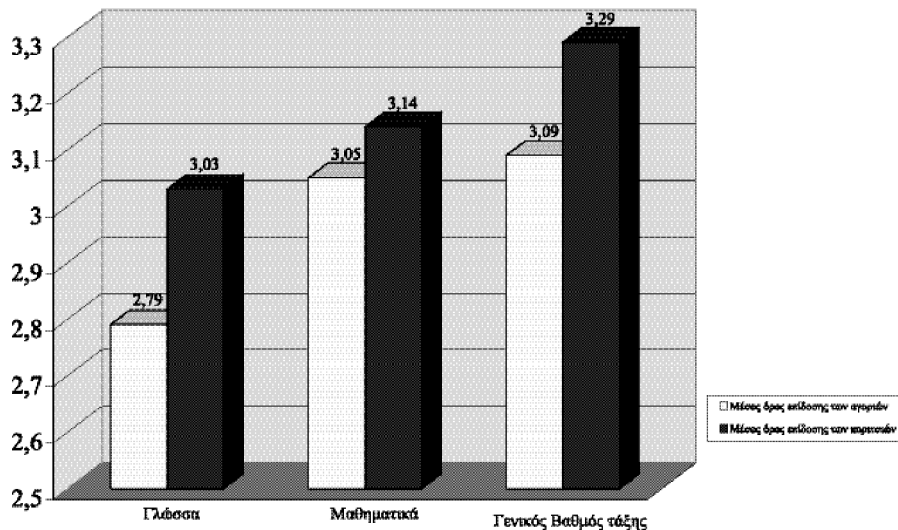
\*\* Οι τομείς αξιολόγησης που φέρουν το διπλό αστερίσκο εμφανίζουν διαφορές που βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές.

Επιβεβαιώνεται από τα παραπάνω η υπόθεση πως τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών στις σχολικές τους επιδόσεις στο Δημοτικό, αποτέλεσμα συμβατό με τη βιβλιογραφία. Δίνεται παρακάτω το σχετικό διάγραμμα για πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

#### ***Εξέταση των διαφορών επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα των ντόπιων***

Η ίδια ανάλυση με παραπάνω επαναλήφθηκε και μεταξύ των 588 ντόπιων μαθητών και 437 ντόπιων μαθητριών, που αποτελούσαν το 57,4% και το 42,6% αντίστοιχα της ομάδας ελέγχου. Για την εξέταση, λοιπόν, της ύπαρξης ή όχι διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τη σχολική επίδοση χρησιμοποιήθηκε και πάλι το Student's t-test.

**Διάγραμμα 1. Σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ανά τομέα αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις**



**ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Διαφορές επίδοσης ανάλογα με το φύλο**

Τομείς αξιολόγησης Γνωστικά αντικείμενα	Φύλο	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος βαθμολογιών*	Τυπική απόκλιση
Γλώσσα Α' τάξης**	Αγόρια	425	3,58	,60
	Κορίτσια	290	3,73	,50
Μαθηματικά Α' τάξης	Αγόρια	425	3,67	,54
	Κορίτσια	290	3,75	,48
Γενικός Βαθμός Α' τάξης**	Αγόρια	425	3,81	,43
	Κορίτσια	292	3,89	,32
Γλώσσα Β' τάξης**	Αγόρια	418	3,55	,60
	Κορίτσια	289	3,73	,48
Μαθηματικά Β' τάξης	Αγόρια	418	3,68	,58
	Κορίτσια	289	3,68	,54
Γενικός Βαθμός Β' τάξης	Αγόρια	420	3,81	,45
	Κορίτσια	289	3,87	,36
Γλώσσα Γ' τάξης**	Αγόρια	579	3,46	,63
	Κορίτσια	434	3,62	,54
Μαθηματικά Γ' τάξης	Αγόρια	579	3,57	,60
	Κορίτσια	434	3,59	,57
Γενικός Βαθμός Γ' τάξης**	Αγόρια	578	3,70	,50
	Κορίτσια	434	3,81	,40
Γλώσσα Δ' τάξης**	Αγόρια	585	3,44	,65
	Κορίτσια	434	3,64	,53

Μαθηματικά Δ' τάξης**	Αγόρια	585	3,54	,64
	Κορίτσια	434	3,62	,55
Γενικός Βαθμός Δ' τάξης**	Αγόρια	582	3,70	,52
	Κορίτσια	434	3,82	,39
Γλώσσα Ε' τάξης**	Αγόρια	574	3,36	,66
	Κορίτσια	431	3,58	,58
Μαθηματικά Ε' τάξης**	Αγόρια	573	3,35	,70
	Κορίτσια	431	3,48	,62
Γενικός Βαθμός Ε' τάξης**	Αγόρια	576	3,57	,57
	Κορίτσια	431	3,73	,47
Γλώσσα ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	565	3,48	,64
	Κορίτσια	415	3,63	,55
Μαθηματικά ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	562	3,44	,67
	Κορίτσια	414	3,54	,63
Γενικός Βαθμός ΣΤ' τάξης**	Αγόρια	567	3,64	,54
	Κορίτσια	408	3,77	,43

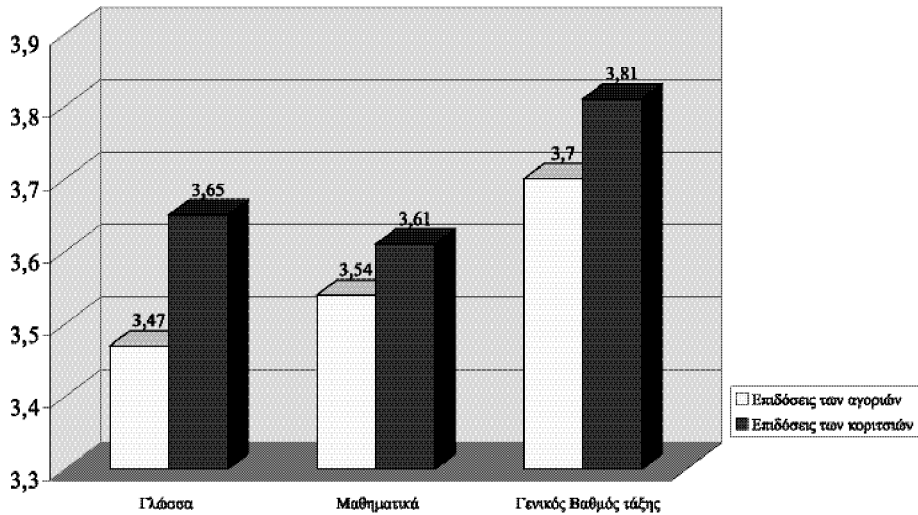
\* Για την κωδικοποίηση της βαθμολογίας ισχύουν τα ίδια με τους άλλους πίνακες.

\*\* Οι τομείς αξιολόγησης που φέρουν το διπλό αστερίσκο εμφανίζουν διαφορές που βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως υπήρχαν διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα περισσότερα μαθήματα σε όλες τις τάξεις.

Στην πρώτη τάξη εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μάθημα της Γλώσσας ( $t = -3,64, p < .01$ ) και στο Γενικό Βαθμό της τάξης ( $t = -2,99, p < .01$ ). Στη δευτέρα τάξη στο μάθημα της Γλώσσας ( $t = -4,12, p < .01$ ). Στην τρίτη τάξη στο μάθημα της Γλώσσας ( $t = -4,14, p < .01$ ) και το Γενικό Βαθμό της τάξης ( $t = -3,71, p < .01$ ). Στην τετάρτη τάξη σε όλους τους τομείς αξιολόγησης, δηλαδή τη Γλώσσα ( $t = -5,34, p < .01$ ), τα Μαθηματικά ( $t = -2,25, p < .05$ ) και το Γενικό Βαθμό της τάξης ( $t = -4,00, p < .01$ ). Το ίδιο και στην πέμπτη τάξη, στη Γλώσσα ( $t = -5,47, p < .01$ ), τα Μαθηματικά ( $t = -3,24, p < .01$ ) και το Γενικό Βαθμό της τάξης ( $t = -4,77, p < .01$ ), αλλά και στην έκτη τάξη με τη Γλώσσα ( $t = -3,98, p < .01$ ), τα Μαθηματικά ( $t = -2,31, p < .05$ ) και το Γενικό Βαθμό της τάξης ( $t = -4,11, p < .01$ ). Σε όλες δε τις περιπτώσεις, τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια. Στη συνέχεια δίνεται και το σχετικό διάγραμμα.

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, και πάλι η άποψη ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις στο Δημοτικό από ότι οι άρρενες συμμαθητές τους, αποτέλεσμα που συνάδει με το αντίστοιχο αποτέλεσμα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο δείγμα των παλινοστούτων μαθητών και μαθητριών της έρευνας

**Διάγραμμα 2. Φύλο και επίδοση ανά τομέα αξιολόγησης**

μας. Νομιμοποιούμαστε, λοιπόν, να γενικεύσουμε λέγοντας πως δεν αποτελεί το συγκεκριμένο γεγονός χαρακτηριστικό μόνο των παλινοστούτων, αλλά πρόκειται για γενικότερο φαινόμενο που χαρακτηρίζει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στο Δημοτικό Σχολείο.

#### 4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από τον πίνακα 1 φαίνεται ότι τα κορίτσια από την πρώην ΕΣΣΔ υπερεπιδρούν στις επιδόσεις –σε όλα τα πεδία αξιολόγησης και σε όλες τις τάξεις- των αγοριών παλινοστούτων. Στο γλωσσικό αντικείμενο οι διαφορές στις επιδόσεις είναι πολύ μεγαλύτερες από ό,τι στο αντικείμενο των Μαθηματικών. Επίσης μεγάλες –μικρότερες όμως από εκείνες στη Γλώσσα και μεγαλύτερες από εκείνες των Μαθηματικών- είναι οι διαφορές στους Γενικούς Βαθμούς στο τέλος των τάξεων. Επιπλέον, τα ποσοστά στασιμότητας και διακοπής φοίτησης εμφανίζονται πιο αυξημένα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν την αρχική μας υπόθεση και συνάδουν απόλυτα με τα αποτελέσματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών στο χώρο, που δείχνουν την ύπαρξη σταθερής υπεροχής των κοριτσιών στις επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα στο Δημοτικό (Τομπαΐδης 1982, Βουιδάσκη 1996, Λιάμπας 2001, Μυλωνάς 2001).

Καταρρίπτεται για ακόμα μία φορά ο μύθος, ότι τα κορίτσια υπολείπονται από τα αγόρια στα Μαθηματικά (πρακτική σκέψη, προσανατολισμό στο χώρο, επάρκεια στην εκτέλεση πράξεων κ.λπ.) και ότι προηγούνται αυτών μόνο στα γλωσσικά μαθήματα. Φαίνεται, βέβαια, ότι η ψαλίδα είναι μεγαλύτερη στη Γλώσ-

σα και στο Γενικό Βαθμό στο τέλος των τάξεων, γεγονός που βεβαιώνει μια σταθερή υπεροχή των κοριτσιών στη λεκτική έκφραση. Η μεγαλύτερη βιολογική ωριμότητα τους δίνει την αναμφισβήτητη άνεση από μικρή ηλικία να αναπτύσσονται γρηγορότερα και πληρέστερα τη γλώσσα και την έκφραση, σε αντίθεση με τους συνομήλικους άρρενες συμμαθητές τους, που αρχίζουν να ανατρέπουν την εις βάρος τους κατάσταση από το Γυμνάσιο και μετά (Charman, 1986). Η διαφορά, όμως, στη γλωσσική έκφραση, εκτός από αποτέλεσμα βιολογικών παραγόντων φαίνεται, από πλήθος ερευνών, ότι είναι και κοινωνικό κατασκεύασμα. Σε έναν κόσμο βασισμένο στην τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες, όπου επικρατεί το στερεότυπο ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να τα καταφέρουν<sup>7</sup>, ο χώρος στον οποίο περιορίζονται οι όποιες διεκδικήσεις τους είναι, μοιραία, οι θεωρητικοί τομείς που βασιζονται στα γλωσσικά αντικείμενα. Είναι ο χώρος που θεωρείται στερεοτυπικά «θηλυκός». Κατ' επέκταση, οι προκαταλήψεις λόγω του φύλου επηρεάζουν και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αξιολογικές τους κρίσεις<sup>8</sup>. Οι τελικοί αποδέκτες όλων αυτών είναι τα κορίτσια, που εκπληρώνουν απλά τις προσδοκίες μιας ολόκληρης κοινωνίας, ενός ολόκληρου συστήματος<sup>9</sup>.

Οι φανερά καλύτεροι Γενικοί Βαθμοί των κοριτσιών στο τέλος όλων των τάξεων, ίσως είναι απόρροια και πάλι των κοινωνικών στερεοτύπων για τα δύο φύλα. Καταδεικνύει τη μαθημένη αντίδραση των κοριτσιών για συρρίκνωση στον εαυτό, τάση για εξάρτηση και συμμόρφωση στους κανόνες της οικογένειας και του σχολείου, με αποτέλεσμα περισσότερο χρόνο παραμονής στο σπίτι και αφιέρωσης στη μελέτη. Σε αντίθεση με τα αγόρια, που ενισχύονται στην επίδειξη τάσεων ανεξαρτησίας και αυτονομίας και ανάπτυξης ελεύθερης προσωπικότητας.

7 Για τα κοινωνικά στερεότυπα και τις εκπαιδευτικές προκαταλήψεις που επικρατούν σχετικά με την ανικανότητα των γυναικών να ανταπεξέλθουν στους ανδροκρατούμενους τομείς της τεχνολογίας και των θετικών επιστημών, καθώς και για τα αισθήματα της «μαθημένης ανημπόριας» και της αυτοαμφισβήτησης που κοινωνικά κληρονομούνται σε αυτές, παραπέμπουμε ενδεικτικά στο Newton (2001).

8 Η Daría (2004) αναφέρει μεταξύ των εθνικών στερεοτύπων, των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών και των κοινωνικά διαμορφωμένων προσδοκιών, τον παράγοντα δάσκαλο και τις προσδοκίες του, ως αυστηρά προσδιοριστικό στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης των κοριτσιών και την επιτυχία τους στα Μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Σημαντική θεωρείται η καλλιέργεια, από μέρος του δασκάλου, ενός περιβάλλοντος μάθησης μη απειλητικού και υποστηρικτικού, που θα προσφέρει στα κορίτσια, ευκαιρίες για συνεχείς επιτυχίες στους παραπάνω τομείς.

9 Τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Beyer (1999) σε 154 φοιτήτριες και 111 φοιτητές του Πανεπιστημίου του Wisconsin, έδειξαν ότι συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί τομείς θεωρούνται «θηλυκοί», όπως η Ψυχολογία, η Αγγλική Γλώσσα και οι Καλές Τέχνες, ενώ κάποιοι άλλοι ως ανδροκρατούμενοι, όπως η Πληροφορική, η Χημεία, οι Πολιτικές Επιστήμες, η Μουσική και τα Μαθηματικά. Επίσης, προέκυψε ότι τα κορίτσια είναι χαμηλής ορατότητας, αφού υποτιμούνται οι επιδόσεις τους ακόμη και όταν αυτές είναι πολύ καλύτερες από εκείνες των συμφοιτητών τους και παραγνωρίζεται ακόμη και η πλειοψηφική τους εκπροσώπηση στις διάφορες σχολές, αφού το ποσοστό τους εμφανίζεται υποτιμημένο έναντι του αντίστοιχου των συμφοιτητών τους. Τέλος, οι χαρακτηριζόμενοι ανδροκρατούμενοι τομείς φέρονται ως πιο δύσκολοι από εκείνους που γυναικοκρατούνται, αλλά και ότι προσελκύουν σοβαρότερους και πιο καλούς και επιμελείς μαθητές. Γενικά, υποστηρίζεται ότι τα σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία στερεότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα, αν και ανακριβή, είναι υπαρκτά και έχουν απόλυτα αρνητικές συνέπειες και προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία.

Πολλές φορές τα κορίτσια παραμένουν στο σπίτι αντικαθιστώντας τις μητέρες τους που εργάζονται εκτός σπιτιού, προσέχοντας τα μικρότερα αδέρφια και αναλαμβάνοντας όλες τις οικιακές υποχρεώσεις. Τα αγόρια από την άλλη μεριά, ευκολότερα ακολουθούν τον πατέρα στη δουλειά ή κρυφά βρίσκουν διέξοδο στη γειτονιά, εκπληρώνοντας τις ανάγκες τους για παιχνίδι, σε βάρος πάντα των σχολικών τους υποχρεώσεων. Το υπόδειγμα της καλής και υπάκουης μαθήτριας και κόρης σε αντίθεση με εκείνο του ανεξάρτητου και ασυμβίβαστου μαθητή και γιου, φαίνεται πως παραμένει ισχυρός παράγοντας στη διαμόρφωση των παραπάνω αποτελεσμάτων<sup>10</sup>.

Τέλος, στα Μαθηματικά η ψαλίδα της διαφοράς κλείνει, με τα κορίτσια, όμως, να προηγούνται και πάλι των αγοριών και να καταρρίπτουν το παλιό στερεότυπο που τα ήθελε να μην αποδίδουν ανάλογα καλά με τον αντρικό μαθητικό πληθυσμό. Φαίνεται πως τα καταφέρνουν αρκετά καλά, καλύτερα μάλιστα από τους άρρενες συμμαθητές τους. Πρόκειται για αποτέλεσμα απόλυτα συμβατό με ένα μεγάλο αριθμό αποτελεσμάτων άλλων ερευνών του χώρου (βλ. ενδεικτικά: Charpan, 1986· Κάτσικας, 1997· Μιχαηλίδης, 2000· Παμουκτσόγλου, 2001).

Αποδεικνύεται, λοιπόν πως ένας υπάρχων μύθος που συντηρούσε μια κατάσταση αμφισβητήθηκε και καταρρίφθηκε από τα επιστημονικά αποτελέσματα. Φαίνεται, επίσης, ότι ο λιγότερος χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη τα αγόρια, μαζί με τη συγκεκριμένη βιολογική επιβράδυνσή τους κατά τα χρόνια του Δημοτικού, επιδρούν καταλυτικά σε όλες τις επιδόσεις τους και σε όλα τα πεδία αξιολόγησής τους έναντι των συμμαθητριών τους. Οι μικρότερες διαφορές στα Μαθηματικά οφείλονται, ωστόσο, στον παράγοντα της λεκτικής επίδρασης, που παύει να υφίσταται σε τόσο μεγάλο βαθμό στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αφού είναι γνωστές οι μειωμένες λεκτικές απαιτήσεις του μαθήματος αυτού. Από το γεγονός αυτό όμως, δε μειώνεται η σημαντική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο βαθμό επάρκειας στη γλώσσα και την επιτυχία στα Μαθηματικά, σχέση που εξηγεί την υπεροχή των κοριτσιών και στο γνωστικό αυτό αντικείμενο.

Πρέπει να τονιστεί ότι ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν να ισχύουν και μεταξύ των ντόπιων αγοριών και κοριτσιών του δείγματος της έρευνάς μας. Και οι ντόπιες μαθήτριες υπερτερούν των ντόπιων μαθητών σε όλα τα πεδία αξιολόγησης και σε όλες τις τάξεις. Οι διαφορές και στη δική τους περίπτωση είναι μεγαλύτερες στο αντικείμενο της Γλώσσας, ακολουθούν οι Γενικοί Βαθμοί στο τέλος των τάξεων και τελευταία τα Μαθηματικά (βλ. πίνακα 2).

---

<sup>10</sup> Σχετικά είναι και κάποια από τα αποτελέσματα μιας έρευνας των Gray & McLellan (2006) σε 1310 5χρονους μαθητές και μαθήτριες 21 Δημοτικών Σχολείων της Αγγλίας, σύμφωνα με τα οποία, τα κορίτσια βρέθηκαν να τηρούν περισσότερο θετική στάση και ενθουσιασμό απέναντι στο σχολείο από ό,τι τα αγόρια, τα οποία φέρονταν αποξενωμένα από τη σχολική διαδικασία και μη ικανοποιημένα από τις κοινωνικές τους σχέσεις στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και μάλιστα, από την πρόωμη αυτή ηλικία φοίτησης.

## Βιβλιογραφία

- Acker, S., "Teachers, Gender and Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, No. 3, 1988.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Καπέλλα, Α., "Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης", Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), Αθήνα 2001.
- Βουϊδάκης, Β., "Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης", εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C., "Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα", εκδ. Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα (β' έκδοση), Αθήνα 1996.
- Ben-Zeev, T., Carrasquillo, M. C., Ching, M. L. A., Kliengklom, J. T., McDonald, L. K., Newhall, C. D., Patton, E. G., Stewart, D. T., Stoddard, T., Inzlicht, M., & Fein, S., "«Math is hard!» (Barbie™, 1994). Responses of Threat vs. Challenge-Mediated Arousal to Stereotypes Alleging Intellectual Inferiority", in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Beyer, S., "The Accuracy of Academic Gender Stereotypes-Statistical Data Included", *Sex Roles: A Journal of Research*, May 1999.
- Caplan, B. J., Caplan, J. P., "The Perseverative Search for Sex Differences in Mathematics Ability", in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Catsambis, S., "The Gender Gap in Mathematics. Merely a Step Function? ", in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Chapman, K., "The Sociology of Schools", Tavistock Publications, London-New York 1986.
- Cohen, J., "Statistical power analysis for the behavioral sciences", Academic Press, (3rd edition), New York 1988.
- Corson, D., "Changing Education for Diversity", Open University Press, Buckingham – Philadelphia 1998.
- Daria, M., "Math and Science Websites for Teachers: Resources for Enhancing Learning for Girls at the Elementary, Middle, and High School Levels", *Electronic Magazine of Multicultural Education*, Vol. 6, No 2, Fall 2004, [on line], available: <http://www.eastern.edu/publications/emme>
- Ευστράτογλου, Α., "Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα", εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, (γ' έκδοση), Αθήνα 1999.
- Fennema, E., "Gender and Mathematics: What is Known and What do I Wish was Known?", 5<sup>th</sup> Annual Forum for the National Institute for Science Education, Detroit, Michigan, May 22-23, 2000.
- Furlong, A., "Schools and the Structure of Female Occupational Aspirations", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, No. 4, 1986, pp. 367-377.
- Gay, G., "Gender Discrimination and Education", in: Lynch, J., Modgil, C., & Modgil, S.,

- (Edit.), Cultural Diversity and the Schools: Vol 2. Prejudice, Polemic or Progress?, The Falmer Press, London 1994.
- Giavrimis, P., Konstantinou, E., Hatzichristou, C., “Dimensions of immigrant students’ adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies”, University of Athens, Greece, Athens χ.χ.
- Gray, J., McLellan, R., “A matter of attitude? Developing a profile of boys’ and girls’ responses to primary schooling”, *Gender and Education*, vol. 18, No 6, November 2006, pp. 651-672.
- Ηλιού, Μ., “Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική”, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1990.
- Ηλιού, Μ., “Βήματα εμπρός, βήματα πίσω”, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1991.
- Jacobs, E. J., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, S. J., & Malanchuk, O., “«I can, but I don’t want to». The Impact of Parents, Interests, and Activities on Gender Differences in Math”, in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Jimerson, R. S., “On the Failure of Failure: Examining the Association between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes during Late Adolescence”, *Journal of School Psychology*, Vol. 37, No. 3, 1999, pp. 243-272.
- Jones, L., Smart, T., “Confidence and Mathematics: a gender issue?”, *Gender and Education*, Vol. 7, No 2, 1995, pp. 157-166.
- Κάτσικας, Χ., “Δώδεκα μύθοι της εκπαίδευσης. Πέρα από τις εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας”, εκδ. τα τραμάκια, Θεσσαλονίκη 1997.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ., «Ανιχνεύοντας την επίδοση στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες», εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα 2000.
- Kane, J., “School exclusions and masculine, working-class identities”, *Gender and Education*, Vol 18, No 6, November 2006, pp. 673-685.
- Kelly Alison, “Some Notes on Gender Differences in Mathematics”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, No. 3, 1987.
- King, R., “Sex and Social Class Inequalities in Education: a re-examination”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, No. 3, 1987.
- Λαμπροπούλου, Β., Γεωργουλέα, Μ., “Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 46, Μάι.-Ιούν. 1989, σσ. 58-69.
- Λαρίου-Δρεττάκη, Μ., *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- Λιάμπας, Αν., “Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974 – 1986”, *Διδακτορική Διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2001.
- Μιχελής, Α., “Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η περίπτωση της Φθιώτιδας: 1930-1980”, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 2000.
- Μυλωνάς, Θ., “Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης”, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Moore, G.J. E., Smith, A. W., “Mathematics Aptitude. Effects of Coursework, Household

- Language and Ethnic Differences”, *Urban Education*, Vol. 20, No. 3, October 1985, pp. 273-294.
- Newton, S., “Breaking the Code. Women Confront the Promises and the Perils of High Technology”, *Women’s Studies Quarterly*, Vol 29, No 3 & 4, Fall/Winter 2001, pp. 70-79.
- Nuttall, L. R., Casey, M. B., & Pezaris, E., “Spatial Ability as a Mediator of Gender Differences on Mathematics Tests. A Biological-Environmental Framework”, in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Παμουκτσόγλου, Α., “Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ζήτημα πολιτικής επιλογής και όχι μόνο”, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Royer, M. J., Garofoli, M. L., “Cognitive Contributions to Sex Differences in Math Performance”, in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Sharma, S., Meighan, R., “Schooling and Sex Roles: the case of GCE “O” level mathematics”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, No. 2, 1980, pp. 193-205.
- Stanley, J., “Sex and the Quiet Schoolgirl”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, No. 3, 1986, pp. 275-286.
- Τομπαΐδης, Δ., “Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης”, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1982.
- Φακιολλάς, Ν., “Η εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και επαγγελματική απασχόληση των μαθητών”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 108, 1999, σσ. 37-52.
- Φραγκουδάκη, Α., “Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο”, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.
- Walters, M. A., Brown, M. L., “The Role of Ethnicity on the Gender Gap in Mathematics”, in: Gallacher, M. A., & Kaufman, C. J., (Edit.), Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach, Cambridge University Press, 2005.
- Weiner, G., “Feminist Education and Equal Opportunities: unity or discord?”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, No. 3, 1986, pp. 265-274.
- Worswick, C., “School Performance of children from immigrant families”, *The Daily, Wednesday*, November 14, 2001.
- Zeldin, A., Pajares, F., “Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific and Technological Careers”, *American Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 1, Spring 2000, pp. 215-246.
- Zittleman, K., Sadker, D., “Teacher Education Textbooks: The unfinished Gender Revolution”, *Educational Leadership*, December-January, 2003, [on line], available: <http://www.sadker.org/textbooks.htm>

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

### Μέρος Πρώτο

Γεώργιος Δ. Καρατάσιος

Μαθηματικός – Δρ. Πολυτεχνικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτόβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κεντρικής Μακεδονίας

Ελένη Δαλακύρου

Εκπαιδευτικός

### 1. Τα μαθηματικά ως πρωτοπόρος κλάδος στην επιστημονική έρευνα και η μακρόχρονη ιστορία εμπλοκής τους στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού

Η προσπάθεια αυτή, να εκπονηθεί μια εργασία επικεντρωμένη στον πυρήνα του πολιτισμού και, βέβαια, στη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μαθηματική σκέψη και σε όλες τις άλλες δραστηριότητες του ανθρώπου, γίνεται για να δείξουμε το σημαντικό και καθοριστικό ρόλο των μαθηματικών σε κάθε τομέα της ζωής. Να επισημάνουμε τη χρησιμότητά τους για την κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας.

Οι επιστήμες και ιδιαίτερα τα μαθηματικά ποτέ δε διέθεταν την αστραφτερή δημόσια εικόνα που έχουν οι τέχνες και έτσι δεν αιχμαλώτιζαν τις καρδιές και τη σκέψη των ανθρώπων με τον ίδιο τρόπο. Κάποια αλληλεπίδραση έχει ήδη υπάρξει, καθώς κάποια εντελώς ξεχωριστά θέματα ή προβλήματα, φορτωμένα με κάποια μυθολογία, είναι δυνατό να αγγίζουν τον κόσμο που βρίσκεται έξω από τη μαθηματική κοινότητα. Για παράδειγμα, όταν η θεωρία συνόλων άρχισε να διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έννοιες όπως η σχετικότητα, η τεχνητή νοημοσύνη, η κβαντική μηχανική, το θεώρημα της μη πληρότητας, το «τελευταίο πρόβλημα του Fermat», από τον A. Wiles, που έγινε πρωτοσέλιδο στις εφημερίδες *Le Monde* και *New York Times*, μας απασχόλησαν για κάποιο χρονικό διάστημα ή έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου τρόπου ζωής. Η χρήση δε των υπολογιστών έχει κάνει την ομορφιά των μαθηματικών προσιτή σε όλους. Ακόμη και σήμερα η πλειονότητα εξακολουθεί να συνδέει τα μαθηματικά με το σχολείο και τίποτε άλλο. Βέβαια, τα μαθηματικά δεν είναι και ούτε πρέπει να μείνουν στη συλλογική συνείδηση μόνο ως ένα σύνολο αριθμητικών τεχνασμάτων που τα μαθαίνουμε στο σχολείο

και μόλις ενηλικιωθούμε τα ξεχνάμε! Έχουν μακρόχρονη ιστορία εμπλοκής στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού, ιστορία που διαρκεί τουλάχιστον πέντε χιλιάδες χρόνια. Τα μαθηματικά ήταν και παραμένουν μια συλλογική δραστηριότητα ενός σχετικά μικρού αριθμού εξαιρετικά προικισμένων ατόμων, καθένας από τους οποίους έβαλε τον ακρογωνιαίο λίθο του, και αγνοώντας τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου επικοινωνούν μεταξύ τους δημιουργώντας ένα από τα θαύματα του κόσμου: μια επιστήμη που πλέον θεωρείται πρωτοπόρος στην επιστημονική έρευνα, κεντρικός μοχλός στην ανάπτυξη και παράγοντας πολιτισμού.

Το ότι το ευρύ κοινό εξακολουθεί να έχει μια συμβατική και συντηρητική άποψη για το τι είναι μαθηματικά πιθανόν να πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βίωσαν τα μαθηματικά ως μαθητές στη βασική τους εκπαίδευση. Το σύστημα ανατροφοδοτεί μια τέτοια κατάσταση, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα μαθηματικά με τον ίδιο περίπου τρόπο που και αυτοί τα δίδαχτηκαν, σαν ένα σύνολο κανόνων και αξιωμάτων που έχουν μια θεωρητική αλληλουχία (την οποία όλοι αποδέχονται λεκτικά, αλλά στην πραγματικότητα κανείς δεν τη βλέπει, ούτε ίσως και οι συγγραφείς των εγχειριδίων). Αυτό το γεγονός, όμως, έχει συντελέσει στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού καθεστώτος και μιας παράδοσης στη μαθηματική εκπαίδευση.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η Διδακτική των Μαθηματικών ασχολείται με τρόπους προσέγγισης της διδακτικής δραστηριότητας που στηρίζονται κυρίως στα ερευνητικά αποτελέσματα της γνωστικής ψυχολογίας για την μάθηση και την δόμηση της γνώσης. Παράλληλα, συνδέει τα μαθηματικά με πραγματικές καταστάσεις και δίνει έμφαση στις ιδέες και στις σκέψεις των παιδιών καθώς και στους τρόπους μέσα από τους οποίους αυτές οι ιδέες δομούνται. Εξετάζονται οι δυνατότητες για αλλαγή του παραδοσιακού καθεστώτος προς κριτικές και, βέβαια, ριζοσπαστικές ιδέες για τη φύση των μαθηματικών και τη σχέση του μαθητή –και του ανθρώπου– με αυτά.

Αντικείμενο των μαθηματικών δεν είναι τα δυσνόητα σύμβολα. Είναι οι ιδέες: ιδέες για το χώρο, το χρόνο τους αριθμούς, τις σχέσεις, και όλες οι ιδέες γεννιούνται από εικόνες του νου! Με τη συνεχώς αυξανόμενη ισχύ των υπολογιστών τα μαθηματικά αναβαθμίστηκαν σε εικονιστική επιστήμη. Προφανώς, τώρα γεννιέται μια καινούρια αισθητική που συνδυάζει τη μαθηματική ακρίβεια με την αισθητική ευαισθησία.

Η πρωτοτυπία των μαθηματικών απορρέει από την αδιαφορία τους σχετικά με την ύπαρξη ή την ανυπαρξία του αντικείμενου τους: η ανάλυση των αρχαίων γεωμετρών, απογυμνωμένη από τη θεώρηση σχημάτων, που κουράζει τη φαντασία, και η άλγεβρα των σύγχρονων, απαλλαγμένη από την ιδιαιτερότητα των αριθμών, συναντώνται όχι τόσο γιατί τα αριθμητικά και τα γεωμετρικά στοιχεία είναι πράγματι όμοια, αλλά μάλλον γιατί οι γνωστικοί κλάδοι που καταγίνονται με αυτά ανάγονται σε μια ίδια μέθοδο: «για να οδηγήσει ορθά το νου και να αναζητήσει την αλήθεια μέσα στις επιστήμες»<sup>1</sup>. Η γονιμότητα των μαθηματικών πη-

1 Τίτλος του Λόγου της Μεθόδου, του Descartes

γάζει από την πιθανή τους χρήση ως καθολικής μεθόδου για την γνώση των υπαρχόντων πραγμάτων, γιατί η πρακτική της αναλυτικής γεωμετρίας είναι και συνάμα θεωρία μιας νέας λογικής, που παίρνει τη θέση της διαλεκτικής που διδάσκεται στη Σχολή.<sup>2</sup> Η εμπειρία είναι για τον Γαλιλαίο ένα δευτερεύον στοιχείο και έχει σημασία μονάχα δεμένη με την κίνηση της έλλογης επιχειρηματολογίας, που κανόνας της είναι τα μαθηματικά. Ο Γαλιλαίος συνόψισε αυτή την άποψή του σε ένα περίφημο κείμενο, το *Saggiatore*:

*«Η φιλοσοφία είναι γραμμένη μέσα σε αυτό το μεγάλο βιβλίο που είναι διαρκώς ανοιχτό μπροστά στα μάτια μας (εννοώ το σύμπαν) και δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε αν πρωτύτερα δε μάθουμε να διαβάσουμε τη γλώσσα και τα γράμματα με τα οποία έχει γραφτεί. Αλλά είναι γραμμένο σε μαθηματική γλώσσα και τα γράμματα είναι το τρίγωνο, ο κύκλος και άλλα γεωμετρικά σχήματα χωρίς τα οποία είναι ανθρωπίνως αδύνατο να καταλάβουμε έστω και μια λέξη...»*

(Έργα, πρώτος τόμος, σελ. 232).

Ένα μεγάλο μέρος των πρώιμων μαθηματικών (στην Αίγυπτο, τη Μεσοποταμία, την Κίνα, την Ινδία, το Περσού) αναπτύχθηκε για το εμπόριο και τη γεωργία, αλλά υπήρχε και κάποια σχέση με θρησκευτικές πρακτικές και με την κίνηση των ουρανών, μια που η κατασκευή ημερολογίων ήταν στην ουσία δουλειά αστρονόμων-ιερέων και η χαρτογράφηση του ουρανού χρειαζόταν ειδικά μαθηματικά για να αναπτυχθεί. Στην πραγματικότητα, μέσω της αστρονομίας και της αστρολογίας ή κοσμολογίας, ο ουρανός άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση στην εξέλιξη των μαθηματικών! Τα φωτισμένα μυαλά όλων των τότε πολιτισμών – ανθρώπινη επινοητικότητα – μας άφησαν κληρονομιά αξιόλογα συγγράμματα και επινόησαν χρήσιμες μηχανικές εφαρμογές και εφευρέσεις. Τα νήμα στον καμβά της ανθρώπινης ιστορίας, που είναι αξεδιάλυτα πλεγμένο και με το νήμα της αρχαίας ελληνικής διανόησης, με τα γνωστά σε όλο τον κόσμο επιτεύγματα, θα ξετυλιχθεί στις επόμενες σελίδες.

Όταν το 529 μ.Χ. ο χριστιανός Ρωμαίος αυτοκράτορας Ιουστινιανός έκλεισε τις ειδωλολατρικές φιλοσοφικές σχολές και ανάμεσά τους και την Ακαδημία των Αθηνών, χίλια χρόνια ελληνικών μαθηματικών πήραν τέλος και πολλοί λόγιοι τράβηξαν ανατολικά για την πνευματικά ακμαιότερη Περσική Αυτοκρατορία. Διακόσια χρόνια πριν, ο Μέγας Κωνσταντίνος είχε καταστήσει το Χριστιανισμό επίσημη θρησκεία του ρωμαϊκού κόσμου και είχε μεταφέρει το κέντρο της εξουσίας από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη. Οι πνευματικές και κοσμικές δυνάμεις για λίγο συνενώθηκαν στον πρώτο αυτοκράτορα της Αγίας Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, τον Καρλομάγνο (742-814). Τότε η Κωνσταντινούπολη ήταν τμήμα της ανερχόμενης Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και η Βαγδάτη η επιστημονική πρωτεύουσα του κόσμου. Ο ρόλος των Αράβων στη διατήρηση και εξάπλωση των μαθηματικών εκείνα τα χρόνια ήταν καθοριστικός. Η μαθηματική

2 Επιστολή του Descartes στον Regins (24 – Μαΐου 1640)

γνώση των λαών –διάφορων χωρών, όπως η Ινδία, η Κίνα– καθώς και του αρχαίου ελληνικού και ελληνιστικού κόσμου αναζητήθηκε από Άραβες σοφούς, μεταφράστηκε, αξιολογήθηκε και αποτέλεσε αντικείμενο σύνθεσης και ανάπτυξης σε διάφορα κέντρα μάθησης, όταν οι Χαλίφηδες των Αβασσιδών (750 μ.Χ.) θέλησαν να χτίσουν την καινούρια Αλεξάνδρεια στη Βαγδάτη και φρόντισαν να γίνει η τεράστια μεταφραστική προσπάθεια για την απόδοση στα αραβικά όλης της πολύτιμης γνώσης που υπήρχε εκείνη την εποχή. Η γνώση αυτή, λοιπόν, μέσω της Περσίας μεταφέρεται στη Βαγδάτη, στο Κάιρο και τελικά στο Τολέδο και την Κόρδοβα, πρωτεύουσα του ιβηρικού αραβικού κράτους της Ισπανίας. Σοφοί από όλη την Ευρώπη έρχονταν στην Κόρδοβα και το Τολέδο για την αναζήτηση της αρχαίας και σύγχρονης γνώσης. Έγιναν αμφίδρομες μεταφράσεις μεταξύ αραβικών, λατινικών, ελληνικών, εβραϊκών και κασιλιάνικων. Για την Ευρώπη αυτή υπήρξε μια περίοδος ανάκτησης των χαμένων ελληνικών μαθηματικών και των πρωτότυπων αραβικών και ινδικών ανακαλύψεων. Αυτές οι μεταφράσεις δεν άργησαν να ξυπνήσουν τη διάθεση για απόκτηση νέων γνώσεων. Πλέον τα σημαντικότερα κέντρα σπουδών έγιναν το Παρίσι και η Οξφόρδη. Η επιστημονική μέθοδος, που βρισκόταν ακόμα στα σπάργανα, θα έδινε στα μαθηματικά ρόλο πρωταγωνιστή.

Οι αραβικοί αριθμοί, αν και πέρασαν στην Ευρώπη το 10<sup>ο</sup> αιώνα, δεν είχαν διαδοθεί ως το 13<sup>ο</sup> αι. Κατά το 14<sup>ο</sup> αι. εμφανίστηκαν ειδικά σχολεία αριθμητικής για όσους ήθελαν να διδαχτούν την αριθμητική του εμπορίου. Η ύπαρξη τέτοιων σχολείων μαρτυρά το πόσο σημαντικά άρχισαν να θεωρούνται τα μαθηματικά και η υπολογιστική ικανότητα για την άσκηση του εμπορίου. Με την εντατικοποίηση των εμπορικών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη της ναυτιλίας και την εφεύρεση της τυπογραφίας –που βοήθησε και στην καθιέρωση κοινά αποδεκτών συμβόλων– μπορούσε αυτή η γνώση να μεταδοθεί πλέον στον κοινό άνθρωπο. Δεν περιορίζονται τα μαθηματικά πια σε λίγους ευγενείς ή ακαδημαϊκούς ακόμη καλυπτόμενα κάτω από μυστικοπαθή μανδύα.

Η Ευρώπη του 16<sup>ου</sup> αιώνα υποσχόταν άπειρες δυνατότητες. Έστρεψε το βλέμμα και στον υπόλοιπο κόσμο, οπότε άρχισαν να γίνονται όλο και περισσότερα ταξίδια εξερεύνησης, κατάκτησης και εμπορίου. Η ναυσιπλοΐα χρειαζόταν ακριβείς χάρτες των θαλασσών και του ουρανού, και το εμπόριο μια αποτελεσματική μορφή λογιστικής. Η άλγεβρα, η τριγωνομετρία, οι γεωμετρικές προβολές, οι λογάριθμοι και ο απειροστικός λογισμός θα αρχίσουν να εμφανίζονται σιγά σιγά και μαζί με αυτά και οι μεγάλες ανακαλύψεις. Τα γραπτά του Βάκωνα –που είχε, όπως ο Πλάτωνας, τεράστια επίδραση στη φιλοσοφία της επιστημονικής δραστηριότητας– για την προαγωγή της μάθησης και την αρωγή της επιστήμης στην αύξηση της ευημερίας και του κοινού πλούτου –όπου τα μαθηματικά ήταν η γλώσσα της και ένα εργαλείο στη διάθεσή της– επηρέασαν μελλοντικούς επιστήμονες, όπως ο Νεύτωνας και ο Χάλλεϋ, έθεσαν τις βάσεις της αγγλικής συνεισφοράς στην επιστημονική επανάσταση και ενέπνευσαν την ίδρυση της Βασιλικής Εταιρείας. Η προώθηση των μαθηματικών δεν ήταν πια απασχόληση κάποιων πανεπιστημιακών δασκάλων, αλλά συστράτευση για

έναν εθνικό σκοπό. Ο Κοπέρνικος (1473-1543) αποκαλύπτει το ηλιοκεντρικό σύστημα, που πήρε το όνομά του, ο Γαλιλαίος (1564-1642) για την μελέτη φυσικών φαινομένων ανέπτυξε μαθηματικές θεωρίες, ο Ντεκάρτ (Καρτέσιος 1596-1650) διατυπώνει κανόνες ορθολογισμού για την έρευνα και δημιουργεί την αναλυτική γεωμετρία, που μελέτησε και συμπλήρωσε ο Φερμά (1601-1665), η ανακάλυψη της Αμερικής από τον Κολόμβο, ο δρόμος για την Ανατολή γύρω από την Αφρική, ο γύρος του κόσμου από τον Μαγγελάνο και μια σειρά ακόμη από ανακαλύψεις και εφευρέσεις, όπως η εφεύρεση της ατμομηχανής από τον Βαττ, η ηλεκτροτεχνία από τους Βόλτα, Φαρανταίη, Άμπερ και Μάξγουελ στην ηλεκτρομαγνητική θεωρία, των Χέρτζ και Μαρκόνι: τηλέφωνο, ασύρματο, ραντάρ, ραδιόφωνο, τηλεόραση, προωθούν τα μαθηματικά με νέους κλάδους (Ανάλυση, Διαφορικές Εξισώσεις) και οδηγούν στην ανάπτυξη της Δυτικής Ευρώπης. Δημιουργούνται ισχυρά κράτη που αναπτύσσουν ανταγωνισμό μεταξύ τους, όπως η διαμάχη για τη θαλασσοκρατία ανάμεσα στην Ισπανία και τη Μεγάλη Βρετανία, οι πόλεμοι μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας κ.ά. Όλα αυτά είχαν στόχο τα οικονομικά συμφέροντα, το εμπόριο που θα αναπτύξει κάθε χώρα στο εσωτερικό της και στις άλλες χώρες, αλλά κυρίως στις αποικίες, που κάθε κράτος προσπαθούσε να καταπατήσει στις άλλες ηπείρους (Ασία, Αφρική, Αμερική και Αυστραλία). Για να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί, ιδρύονται τράπεζες, μεγάλες εταιρείες εφοπλιστικές, ασφαλιστικές κ.ά., σχολεία γενικής μόρφωσης και πανεπιστήμια. Δημιουργούνται νέοι κλάδοι: λογιστικής και οικονομικών μαθηματικών, στατιστικής και θεωρίας πιθανοτήτων. Ο μαθηματικός Πασκάλ βελτιώνει τα παλιά αβάνια και τα εξελίσσει σε αριθμητικές μηχανές, και ασχολείται με λοταρίες και λαχεία,. Ο Φερμά προωθεί τα μαθηματικά, ο Νεύτωνας αναλαμβάνει τη διεύθυνση του λονδρεζίκου νομισματοκοπείου. Οι Γερμανοί Λάιμπνιτς και Γκάους συναγωνίζονται τους Αγγλο-Γάλλους με μεγάλες επιτυχίες στα ανώτερα μαθηματικά, ο Όυλερ καλείται στη Σουηδία και κατόπιν στη Ρωσία για να διδάξει τη μαθηματική επιστήμη. Αργότερα εμφανίζονται ο Πλανκ με τα κβάντα, οι Κιουρί με τη διάσπαση του ατόμου, ο Αϊνστάιν με τον τετραδιάστατο χωροχρόνο, ο Ρώσος Τσιολκόφσκι με τους διαστημικούς πυραύλους, ο Γιάνος Φον Νούμαν με τη θεωρία των παιγνίων και πολλοί χημικοί και γιατροί με τη βιοχημεία και τη μοριακή βιολογία. Όλα αυτά με μαθηματικές μεθόδους δημιουργούν την ατομική ενέργεια, την ηλεκτρονική, τη διαστημική, την πληροφορική, τη μηχανική – ιατρική και τους λοιπούς επιστημονικούς κλάδους των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας και γενικότερα του πολιτισμού, που επιβάλλουν την προώθηση της μαθηματικής επιστήμης.

Επιστήμες οι οποίες σήμερα δεν μπορούν να ερμηνευτούν και να εξελιχθούν χωρίς τα μαθηματικά είναι κυρίως η φυσική, η χημεία, η κβαντομηχανική και η βιοϊατρική επιδημιολογία, η αεροναυπηγική και η διαστημική ναυπηγική, η σεισμολογία και η μετεωρολογία. Είναι, βέβαια, αμφίδρομη η σχέση των μαθηματικών με τις επιστήμες της φύσης, αφού η δημιουργία και η ανάπτυξη σημαντικών μαθηματικών θεωριών αυτές τις επιστήμες έχουν για αφετηρία τους. Με αφετηρία ιδιοφυείς μαθηματικές ιδέες, θεμελιώθηκαν και αναπτύχθηκαν κλά-

δοι που εμπλέκονται στις καθημερινές μας δραστηριότητες και τείνουν να καθορίσουν τη μελλοντική μας συμπεριφορά, όπως η πληροφορική και ο αυτοματισμός, η τεχνητή νοημοσύνη, η κρυπτογραφία και η θεωρία κωδικών, οι τηλεπικοινωνίες και η συγκοινωνιολογία. Ήδη χιλιάδες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης κατακλύζουν αθόρυβα τη ζωή μας κάνοντάς την εύκολη και ασφαλή. Από τη ρύθμιση των φαναριών στο δρόμο και τη διαχείριση της εναέριας κυκλοφορίας μέχρι την αποκωδικοποίηση των D.N.A. και την ιατρική τεχνητή νοημοσύνη παίζει κυρίαρχο ρόλο. Ένας υπολογιστής πλέον κατευθύνει με εξαιρετική ακρίβεια και ασφάλεια εκατοντάδες άλλους ταυτόχρονα και μας εξυπηρετεί επαρκώς. Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να το κάνει αυτό. Όπου η τεχνητή νοημοσύνη είναι η βάση για εξειδικευμένες ανάγκες, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι θαυμαστά. Οι μηχανές, βέβαια, δε διαθέτουν τις ικανότητες της ανθρώπινης φύσης και ευφυΐας. Το χάσμα ανάμεσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ήταν, είναι και για αρκετά χρόνια ακόμη θα είναι τεράστιο.

Τα μοντέρνα οικονομικά από το 1950-60 και μετά είναι βασισμένα κυρίως στα μαθηματικά και η μορφή επιστημονικής αντιπαράθεσης στον κλάδο αυτό δεν έχει τίποτα κοινό με τις μελέτες των παλιών οικονομολόγων. Τα υπολογιστικά οικονομικά βασίζονται σε μαθηματικές μεθόδους συμπεριλαμβανομένης και της οικονομετρίας, και γενικά οι νόμοι που διέπουν την οικονομία, διατυπωμένοι σε μαθηματική γλώσσα και ερμηνευμένοι με βάση σύγχρονες μαθηματικές θεωρίες, γίνονται εργαλεία πρόβλεψης, σχεδιασμού και ερμηνείας της κίνησης της κοινωνίας, μια που υπήρχε μια ολοένα και αυξανόμενη τάση να μεταφέρονται και σε άλλα πεδία ιδέες και μέθοδοι από τα οικονομικά. Επειδή η οικονομική ανάλυση επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τομέα όπου οι άνθρωποι έχουν εναλλακτικές λύσεις. Ένα πεδίο μελέτης στα οικονομικά ονομάζεται μικροοικονομική θεωρία και ένας σημαντικός κλάδος που ανήκει σ' αυτή είναι και η θεωρία παιγνίων. Είναι ο κλάδος που εξετάζει περιπτώσεις στρατηγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παικτών που προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν τη χρησιμότητά τους. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει διαδοθεί ευρέως και χρησιμοποιείται όχι μόνο στα οικονομικά αλλά και σε κλάδους όπως η εξελικτική βιολογία, η ψυχολογία κ.ά. Κλάδοι όπως η μικρο- και η μακρο-οικονομία, τα χρηματοοικονομικά, η δημογραφία, ο αναλογισμός, τα ασφαλιστικά μαθηματικά, η επιχειρησιακή έρευνα κ.λπ. θεμελιώνονται στα μαθηματικά και η έρευνά τους στηρίζεται σε αυτά.

Ένας ακόμη καλός τρόπος για να κινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθηματικά είναι και η γνωστοποίηση σε όλη τη μαθητική κοινότητα των δραστηριοτήτων της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, που εδώ και ενενήντα χρόνια συμβάλλει στην ενθάρρυνση και ανάπτυξη της σπουδής και έρευνας της μαθηματικής επιστήμης και των εφαρμογών της, σαφώς στην πρόοδο και τη διάδοση αυτής της επιστήμης, στην προαγωγή και ενίσχυση της διάχυσης των νέων εξελίξεων στα μαθηματικά, ενθαρρύνοντας κάθε είδους επιστημονικές δραστηριότητες, εκδίδοντας ερευνητικά περιοδικά, επιστημονικά βιβλία, πρακτικά

συνεδρίων και, βέβαια, τα γνωστά σε όλους μας, καταπληκτικά περιοδικά Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πληροφορικής και διδακτικής. Συνεργάζεται με διεθνείς μαθηματικές εταιρείες και πολλούς άλλους συναφείς επιστημονικούς φορείς, και διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια και τους ετήσιους Πανελλήνιους Μαθηματικούς Διαγωνισμούς.

Προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο ελληνισμός έδωσε το παρών του στη διεθνή μαθηματική έρευνα με την παρουσία Ελλήνων του ελλαδικού χώρου, αλλά και Ελλήνων του εξωτερικού. Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή (1873-1950), αναγνωρισμένος και καταξιωμένος μαθηματικός, προσέφερε σημαντικό έργο σε πολλούς κλάδους των μαθηματικών (καθαρών και εφαρμοσμένων). Και από τις έξι μεγάλες μορφές αυτής της επιστήμης, τους Κυπάρισσο Στέφανο (1857-1921), Νικολαΐδη Νικόλαο (1826-1889), Ιωάννη Χατζηδάκη (1884-1921), Παναγιώτη Ζερβό (1878-1952), Γιώργο Ρεμούνδο (1878-1926) και Νικόλα Χατζηδάκη (1872-1942), οι τρεις τελευταίοι είναι ιδρυτικά στελέχη της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (1918) και αποτελούν και το πρώτο προεδρείο του διοικητικού συμβουλίου της.

Τα παραδείγματα που δείχνουν τον κύριο ρόλο των μαθηματικών στις σύγχρονες εξελίξεις είναι ανεξάντλητα. Η φαντασία δε κάποιων μαθηματικών που έχουν εξειδικευτεί στους εκατό βασικούς κλάδους στους οποίους χωρίζεται η συγκεκριμένη επιστήμη βρίσκεται αρκετά χρόνια μπροστά. Συνθέτει και αναλύει προβλήματα και καταστάσεις που ύστερα από κάποιο μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να αποκτήσουν τη μορφή πραγμάτων που χρησιμοποιούμε καθημερινά για να κάνουμε ευκολότερη τη ζωή μας. Κάτι σαν την Άλγεβρα του Τζορτζ Μπουλ, πολύτιμο εργαλείο για τη λύση προβλημάτων στην ηλεκτρονική και στις τηλεπικοινωνίες ειδικότερα, την οποία επεξεργάστηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και βρήκε εφαρμογή λίγο πριν το 1950, όταν φτιάχτηκε ο πρώτος ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Οφείλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας μέσα από παραδείγματα κάποιων εφαρμογών που είναι δυνατόν να «ειπωθούν» με απλά λόγια και να γίνουν κατανοητές, προκειμένου να κινήσουμε το ενδιαφέρον τους για το σημαντικό και καθοριστικό ρόλο των μαθηματικών σε κάθε τομέα της ζωής. Να επισημάνουμε τη χρησιμότητά τους για την κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας, αλλά και για να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν... Είναι εφαρμογές που δείχνουν πως η μαθηματική ανάλυση επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή ευκαμψία όταν αλληλεπιδρά με άλλες επιστήμες, στις οποίες θεωρείται απίθανη η παρουσία της, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στα Fractals και στη θεωρία του χάους, στο D.N.A., στη ζωγραφική, στη θεωρία παιγνίων κ.α. Θα σταθούμε ενδεικτικά σε κάποια από αυτά τα παραδείγματα, που μπορούμε να παρουσιάσουμε και στην τάξη αναλύοντας την αρκετά προσιτή, πλέον, Fractals θεωρία –μαζί με αυτή του Χάους– που ξεπήδησε καθώς οι επιστήμονες αναζητούσαν λύσεις πάνω στις αντιφάσεις του νευτώνειου μοντέλου.

## 2. Fractals

Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα μαθηματικά είχαν ήδη γίνει το κατεξοχήν αναλυτικό και λογικό αντικείμενο σπουδών. Στη δυναμική, όμως, το πρόβλημα των τριών σωμάτων – λυδία λίθος της σταθερότητας του ηλιακού συστήματος– εξακολουθούσε να μην έχει σταθερές λύσεις και ο Ανρύ Πουανκαρέ, αναλύοντας μια μερική λύση, είχε διαβλέψει μια εξαιρετικά περίπλοκη δομή. Σκοπός του δεν ήταν η ανατροπή του μηχανιστικού συστήματος, αλλά η τελειοποίησή του, μια και από την αρχή το νευτώνειο μοντέλο περιείχε την προβληματική ατέλεια να μπορεί να περιγράψει με απόλυτη ακρίβεια την κίνηση δυο αλληλεπιδρώντων ουράνιων σωμάτων αλλά, όχι τριών ή περισσότερων. Οι “κατά προσέγγιση” υπολογισμοί του παρέβλεπαν μικρές αποκλίσεις στην κίνηση των ουράνιων σωμάτων, που όμως, όταν αυτές συσσωρεύονταν, προκαλούσαν θεαματικές εκτροπές από τις προβλέψεις και τους υπολογισμούς. Ο Πουανκαρέ έπεσε πάνω στο χάος και ταυτόχρονα σε μια σημαντική φαινομενική παραδοξότητά του: Το χάος υπήρχε μέσα στο ηλιακό σύστημα, γιατί ολόκληρο το σύστημα είναι ολιστικό. Αν και το χάος μοιάζει να είναι το αντίθετο της ολότητας, διαπίστωσε ότι η ολότητα βρισκόταν ακριβώς στον πυρήνα του. Οι επιστήμονες που διαφώνησαν τότε επέστρεψαν ξανά σε αυτόν τη δεκαετία του '70 προκειμένου να εξηγήσουν κενές περιοχές στη ζώνη των αστεροειδών. Αυτά τα κενά ήταν τα σημεία όπου η θεωρία του Πουανκαρέ είχε προβλέψει ότι θα υπήρχαν χαοτικές τροχιές. Βλέποντας το όλο ζήτημα όχι τόσο από αναλυτική όσο από γεωμετρική σκοπιά, οι μαθηματικοί διαπίστωσαν ότι αυτό που έμοιαζε με απερίγραπτο κυκλώνα είχε παρά πολλές ομοιότητες με τον προφανή κυκλώνα του πραγματικού κόσμου. Τι ήταν όμως αυτό που τότε δεν συγκίνησε τους ερευνητές των φυσικών επιστημών, ενώ αντίθετα οι μαθηματικοί που δημιούργησαν τα “τέρατα” αυτά τα θεώρησαν σπουδαία, διότι αποτελούσαν απόδειξη ότι ο κόσμος των καθαρών μαθηματικών περιλάμβανε ένα πλούτο δυνατοτήτων που ξεπερνούσαν κατά πολύ τις μέχρι τότε απλούστερες δομές που είχαν παρατηρηθεί στη φύση;

Η Ευκλείδεια Γεωμετρία μάς λέει ότι μια ευθεία γραμμή πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί είναι ένα σχήμα μιας διάστασης (του μήκους). Αν επεκτείνουμε αυτή την ευθεία και τη στρέψουμε προς-πίσω, γύρω γύρω, χωρίς όμως να διασταυρώνονται οι γραμμές, μέχρι που να γεμίσει όλο το χαρτί, η Ευκλείδεια Γεωμετρία μάς λέει πως αυτό συνεχίζει να είναι γραμμική, δηλαδή μια μονοδιάστατη εικόνα. Η διαίσθησή μας όμως μας λέει πως, αν η γραμμή γεμίσει πλήρως όλο το επίπεδο του χαρτιού, θα πρέπει να είναι διδιάστατη.

Γνωρίζουμε από τα μαθητικά μας χρόνια πως η διάσταση ενός σημείου είναι μηδέν, η διάσταση μιας ευθείας ένα, του επιπέδου δύο και, βέβαια, πως η τρισδιάστατη του χώρου είναι τρία. Η διάσταση ενός χώρου είναι ακέραιος αριθμός, μεγαλύτερος ή ίσος του μηδενός. Κάνοντας μια οδοντωτή γραμμή πάνω στο χαρτί (είναι διάσταση (1) ένα) και γεμίζοντας όλο το χώρο, δηλαδή “πιάνοντας περισσότερο χώρο” πάνω στο επίπεδο, πλησιάζουμε στη διάσταση δυο (2), αφού η καμπύλη μας συστρέφεται και κάμπτεται και “γεμίζει” όλο το χώρο. Το χαρ-

τί αυτό, αν το τσαλακώσουμε, ομοίως, δεν πιάνει περισσότερο χώρο από ένα επίπεδο χαρτί; Όσο πιο τσαλακωμένο είναι το χαρτί, τόσο πιο κοντά πλησιάζουμε στη διάσταση (3) τρία. Η δισδιάστατη “φύση” του επιπέδου συνίσταται στο σύνολο των σημείων του. Τι θα μπορούσαν όμως να πουν οι μαθηματικοί για τη διάσταση του συνόλου του Cantor ή των καμπυλών των Koch και Peano; Οι βασικές μαθηματικές έννοιες για την “πολύ μακριά” καμπύλη του Peano, που ως γραμμή έπρεπε να είναι μονοδιάστατη, είχαν χάσει το νόημά τους πια και ενώ στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα μαθηματικά είχαν γίνει το κατεξοχήν αναλυτικό και λογικό αντικείμενο σπουδών (αιτιοκρατικό), στα τέλη του αιώνα έμοιαζε περισσότερο με θηριοτροφείο μαθηματικών τεράτων. Κάπως έτσι ξεκίνησαν επανάσταση στα μαθηματικά μαθηματικοί όπως οι George Cantor (1845-1918), Giuseppe Peano (1858-1932), David Hilbert (1862-1943), Felix Hausdorff (1868-1942), Helge Von Koch (1870-1924) και Waclaw Sierpinski (1882-1962), όταν σχεδίασαν κάποιες καμπύλες οι οποίες, ως δημιουργήματά της, αρρωστημένης για πολλούς εκείνη την εποχή, φαντασίας τους ονομάστηκαν “τέρατα” “ψυχωτικές” κ.τ.ό. Όμως αυτά τα μαθηματικά τέρατα δεν ήταν τελικά παρά οι φύλακες των σπηλαίων του Αλαντίν, που έκρυβαν καινούρια και υπέροχα μαθηματικά αντικείμενα. Η είσοδος δε σε αυτό τον κόσμο γινόταν μόνο μέσω των υπολογιστών, οι οποίοι έγιναν τα εργαστήρια των αλγοριθμοκεντρικών μαθηματικών. Και οι ανακαλύψεις που έγιναν έτσι δυνατές προώθησαν, με τη σειρά τους, την αναλυτική σκέψη και οδήγησαν στην παραδοχή ότι τα “απλά” συστήματα, στα οποία ήταν συνηθισμένοι οι μαθηματικοί, δεν ήταν παρά η κορυφή ενός πραγματικά γιγάντιου παγόβουνου.

Η φύση είναι πολύ πιο πολύπλοκη απ’ ό,τι την έχουν περιγράψει οι επιστήμονες. Δεν υπάρχουν δύο όμοια δέντρα ούτε δύο όμοια σύννεφα, όπως δεν υπάρχουν ούτε δύο ακτές, δύο έρημοι, δύο γαλαξίες των οποίων η μορφή και οι διαστάσεις συμπίπτουν απόλυτα. Ο κόσμος γύρω μας παλεύει να αναπαραγάγει την εικόνα του σε κάθε κλίμακα... ακόμη όμως και αν τα φύλλα ενός δέντρου μοιάζουν με φωτοαντίγραφα του ίδιου φύλλου, στην πραγματικότητα είναι διαφορετικά μεταξύ τους. Βέβαια, αν ήταν τελικά Ευκλείδεια η Γεωμετρία της φύσης, θα ήταν πολύ εύκολο να αναπαραχθεί η πολυπλοκότητα κάθε τοπίου με τη βοήθεια ευθειών, τριγώνων, κύβων, κώνων ή σφαιρών. Όμως τελικά τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά!

Το 1961 ο Άγγλος μετεωρολόγος Lewis Richardson όταν επιχείρησε να μετρήσει το μήκος διάφορων ακτογραμμών διαπίστωσε ότι, όποτε προσπαθούσε να μετρήσει το μήκος μιας ακτογραμμής πάνω σε διαφορετικούς χάρτες με αυξανόμενη λεπτομέρεια, έφτανε κάποια στιγμή που έπρεπε να πάρει υπόψη του μικρούς κολπίσκους, ρυάκια και χερσονήσους κ.τ.ό., στοιχεία που δεν λαμβάνονταν υπόψη σε πιο “τραχείς” χάρτες. Ο Benoit Mandelbrot (1924) μελέτησε αργότερα την εργασία του Richardson και σε ένα κλασικό άρθρο του διατύπωσε το σατανικά περίπλοκο ερώτημα «ποιο είναι τελικά το μήκος των ακτών της Μ. Βρετανίας;». Άλλο μήκος θα πάρουμε κλιμακοποιώντας την εικόνα της χώρας από μια φωτογραφία δορυφόρου, άλλο από ένα χάρτη που έχει περισσότε-

ρες λεπτομέρειες των ακτών, άλλο από ένα ναυτικό χάρτη, πόσο μάλλον σε μοριακό ή ατομικό επίπεδο... Το αναπάντεχο συμπέρασμα είναι ότι το μήκος αυτό είναι άπειρο, χώρια που συνεχώς μεταβάλλεται με τα διάφορα φυσικά φαινόμενα! Η απάντηση που έδωσε ο Mandelbrot του χάρισε και τη φήμη. Απέδειξε ότι από τη στιγμή που το μετρούμενο μήκος μεγαλώνει απεριόριστα όσο θα προχωράμε σε μικρότερη κλίμακα (πιο αναλυτικά), δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο ερώτημα. Όμως είναι δυνατόν να ορίσουμε έναν αριθμό μεταξύ του (1) ένα και του (2) δυο, ο οποίος θα χαρακτηρίζει την “οδόντωση” της ακτογραμμής. Για τη βρετανική ακτή, ο αριθμός αυτός ισούται κατά προσέγγιση με το 1,58, ενώ για την πιο “άγρια” νορβηγική ακτή ισούται περίπου με 1,70. Από τη στιγμή που αποδεικνύεται ότι ο αριθμός αυτός έχει συγκεκριμένες ιδιότητες, χαρακτηριστικές της διάστασης, ο Mandelbrot τον ονόμασε Fractal διάσταση.

Ένας ορισμός της διάστασης προκύπτει ως μέτρο για το σχετικό βαθμό πολυπλοκότητας και τραχύτητας ενός σχήματος, ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερος από την ευκλείδεια διάσταση του αντίστοιχου χώρου όπου βρίσκεται το σχήμα. Η διάσταση αυτή μπορεί να είναι μη ακέραιος πραγματικός αριθμός και ονομάζεται Fractal (κλασματική) διάσταση. Αυτή η διάσταση είναι ένα σημαντικότερο και πολλές φορές μετρήσιμο μέγεθος των φυσικών συστημάτων. Μπορούμε να την υπολογίσουμε και μέσω διάφορων θεωρητικών μοντέλων.

Ο Μπενουά Μάντελμπροτ στο βιβλίο «Η Κλασματοειδής Γεωμετρία της Φύσης» λέει: «Γενικότερα, ισχυρίζομαι ότι πολλά σχήματα της Φύσης είναι τόσο ακαθόριστα και κατακεραματισμένα που, αν τα συγκρίνουμε με τα Ευκλείδεια, βλέπουμε ότι η Φύση δεν είναι απλώς πιο πολύπλοκη, αλλά επιδεικνύει ένα εντελώς άλλο επίπεδο πολυπλοκότητας. Το πλήθος των φυσικών σχημάτων και μεγεθών είναι πρακτικά άπειρο. Η ύπαρξη αυτών των σχημάτων μάς προκαλεί να μελετήσουμε τις μορφές, που παρέλειψε ο Ευκλείδης θεωρώντας τις άμορφες, να διερευνήσουμε τη μορφολογία του άμορφου. Η λέξη Φράκταλ (Fractal) προέρχεται από το λατινικό Fractus και το ρήμα Frangere, που σημαίνει “σπάζω”, δημιουργώ ακανόνιστα θραύσματα. Είναι φυσικό να ταιριάζει με τις ανάγκες μας – το Fractus να σημαίνει και τεμαχισμένος αλλά και ακανόνιστος. Είμαι σίγουρος ότι οι επιστήμονες θα εκπλαγούν και θα χαρούν συνάμα ανακαλύπτοντας ότι πολλά σχήματα τώρα μπορούν να μελετηθούν με τη δέουσα επιστημονική αυστηρότητα και ακρίβεια.»

Έτσι, λοιπόν, το όνομα που έγινε συνώνυμο με τον τομέα της Fractal ή κλασματοειδούς γεωμετρίας είναι εκείνο του Γάλλου, πολωνικής καταγωγής μαθηματικού B. Mandelbrot (1924-) καθηγητή σήμερα του Γέιλ και πρώην στελέχους της I.B.M. Το ενδιαφέρον του γι' αυτό που αργότερα ονόμασε Fractals άρχισε το 1951 κορυφώθηκε το 1977 με το βιβλίο του “Η κλασματοειδής γεωμετρία της φύσης”, όπου συγκέντρωσε πολλά μαθηματικά και φυσικά παραδείγματα Fractals και τα κατέστησε κοινό κτήμα των επιστημόνων όλου του κόσμου. Το διανοητικό αποκορύφωμα της φράκταλ γεωμετρίας του Mandelbrot ήταν η ανακάλυψη μιας μαθηματικής δομής απίστευτης πολυπλοκότητας, η οποία όμως μπορεί να

παραχθεί από μια απλούστατη επαναληπτική διαδικασία. Το σύνολο Mandelbrot είναι μοναδικό και αποδεικνύεται ότι είναι συνδεδετικό. Αυτή η παράξενη φιγούρα είναι το πολυπλοκότερο μαθηματικό αντικείμενο που έχει ποτέ κατασκευαστεί και, παρόλο που οι κανόνες κατασκευής του είναι απλοί, η ποικιλομορφία και ο πλούτος που παρουσιάζει είναι απίστευτα.

Με τη βοήθεια του υπολογιστή ο Μάντελμπροτ ήταν ο πρώτος που τύπωσε αυτό το “σύνολο Μάντελμπροτ” (για την περίπτωση που το  $Z$  είναι μιγαδικός αριθμός). Το σύνολο Μάντελμπροτ είναι πράγματι ένα σύνολο αριθμών και η αρχική μονόχρωμη εκτύπωσή του έδειξε σε μαύρο εκείνες τις τιμές του για τις οποίες η επανάληψη δεν απέκλινε στο άπειρο – ήταν δηλαδή φραγμένη. Η απίστευτα λεπτή κατασκευή με τις χαρακτηριστικά οδοντωτές εκβλαστήσεις να απλώνονται σαν αστραπές αποκαλύφθηκε σιγά σιγά καθώς οι εκτυπωτές και οι κάρτες γραφικών αποκτούσαν όλο και μεγαλύτερη ανάλυση. Αυτό το απλό σύστημα έδειχνε πολλά από τα χαρακτηριστικά που προσπαθούσε να συγκεντρώσει ο Μάντελμπροτ. Η αυτο-ομοιότητα, που είναι τόσο χαρακτηριστική στα κλασματοειδή, γίνεται φανερή αν χρησιμοποιηθεί ένας υπολογιστής για να μεγεθυνθεί κάποιο μικρό μέρος τους, που τότε βλέπουμε ότι μοιάζει με το όλο. Ένα Fractal καθορίζεται από το γεγονός της αυτο-ομοιότητας, δηλαδή ότι ακόμη και στην απείρως μεγάλη μεγέθυνσή του προκύπτει ένα όμοιο με αυτό σχήμα. Το γεγονός αυτό εμπεριέχει την έννοια της αναδρομής – η κυριότερη διαδικασία που ακολουθείται κατά τη δημιουργία τέτοιων ειδών Fractals είναι η “ανάδραση” ή “επανάληψη”, οπότε ο υπολογιστής παίζει εδώ το ρόλο μιας απαραίτητης συσκευής, όπως, για παράδειγμα, το μικροσκόπιο για τον γιατρό.

Έτσι φράκταλ θεωρείται, με απλά λόγια, η ιδιότητα κάποιων στοιχείων του χώρου να επαναλαμβάνονται με όμοιο τρόπο από το μακρόκοσμο στο μικρόκοσμο. Αν και τα τεχνητά φράκταλ διαθέτουν άπειρες λεπτομέρειες, υστερούν σε λεπτότητα δομής από τα αντίστοιχα φυσικά. Οι εγκέφαλοι των μικρών θηλαστικών είναι σχετικά ομαλοί, ενώ τον ανθρώπων έχουν πάρα πολλές πτυχώσεις. Πιστεύεται ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει Fractal διάσταση κάπου ανάμεσα στο 2,73 και το 2,79. Φράκταλ δομές συναντώνται και στις μεμβράνες των κυττάρων του ήπατος. Τα ρινικά οστά του ελαφιού και της πολικής αλεπούς μεγιστοποιούν την οσφρητική ικανότητα αναπτύσσοντας τη μέγιστη δυνατή επιφάνεια σε μικρό όγκο!

Η έννοια της κλασματικής διάστασης έγινε ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση των φράκταλ σχημάτων ή, όπως αλλιώς ονομάζονται, των κλασματογενών συνόλων. Τα Fractals εμφανίζονται εκ του φυσικού στις εκφράσεις μαθηματικών φαινομένων, όπως στην πρόβλεψη καιρικών συστημάτων και στην αύξηση ή μείωση των πληθυσμών, σε κολλοειδή εναπόθετα καθώς και σε πολυμερή ηλεκτροχημικά μείγματα και ενσωματώσεις ελεγχόμενες από διάχυση. Φυσικοί, οικονομολόγοι, αστρονόμοι, βιολόγοι, ανατομολόγοι, ηλεκτρονικοί μηχανικοί και γεωγράφοι ανακαλύπτουν πως αναρίθμητες διαφορετικές μορφές μπορούν να χαρακτηριστούν από τις κλασματικές διαστάσεις τους. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη γεωγραφία και κυρίως στις τηλεπικοινωνίες ως

μέσο συμπίεσης εικόνων για την μετάδοση και ανακατασκευή τους. Οτιδήποτε, από τη ροή των ποταμών ως τις πτυχώσεις του ανθρώπινου εγκεφάλου και από τη δομή των γαλαξιών ως τους τρόπους θραύσης των μετάλλων, επιδέχεται το φράκταλ μέτρο. Πρόκειται για μια θεωρία που έχει κυριεύσει όλους τους τομείς της επιστημονικής έρευνας. Στη φύση είναι πλέον κοινή πεποίθηση των ειδικών ότι τα πάντα είναι Fractals, διότι λείες γραμμές και επιφάνειες υπάρχουν μόνο στον ιδεατό κόσμο των μαθηματικών.

Με την βοήθεια των γραφικών και των Fractals είναι δυνατό να γίνουν πολύ πιο ελκυστικά και να “ζωντανέψουν” πολλά από τα μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία. Μέσα από την οθόνη ενός υπολογιστή μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά τη δημιουργία του ανθρώπινου πνεύμονα, τα αποτελέσματα γεωλογικών μετασχηματισμών του φλοιού της γης καθώς και φαινομένων διάβρωσης, αλλά και τα αιμοφόρα αγγεία ή τα νευρικά συστήματα. Πρέπει να μάθουν τα παιδιά πως, αν θέλουμε να μιλήσουμε για σύννεφα, βουνά, ποτάμια, κεραυνούς κ.ά., η γεωμετρική γλώσσα που χρησιμοποιούσαμε ως τώρα δεν είναι πλέον επαρκής, μια που η φύση είναι εξαιρετικά πολύπλοκη, και μπορεί ο κορμός ενός δέντρου να είναι λίγο-πολύ κυλινδρικός, η Γη, κατά προσέγγιση σφαιρική, η τροχιά γύρω από τον ήλιο περίπου κυκλική, αλλά είναι καιρός να μπορούμε να περιγράψουμε και τα υπόλοιπα φυσικά φαινόμενα με φορμαλιστικούς, μαθηματικούς όρους! Για παράδειγμα, οι επαναλαμβανόμενες διακλαδώσεις των αιμοφόρων αγγείων πολλές φορές παρουσιάζουν τόσο μεγάλη αυτο-ομοιότητα, ώστε συχνά δεν ξεχωρίζουν τα μέρη από το όλο. Η καταπληκτική αυτή ομοιότητα εικόνων ήταν γνωστή για πολύ καιρό στον επιστημονικό χώρο, όμως πριν από τον Mandelbrot δεν υπήρχε μαθηματική γλώσσα να την περιγράψει!

**(Η συνέχεια του άρθρου θα δημοσιευτεί στο επόμενο τεύχος)**

## Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο

Μαρία Μιχαήλ

Μετεκπαιδευόμενη, Δασκάλα

### Εισαγωγή

Η κοινωνική θέση των παιδιών και η εμπειρία τού να είναι κανείς παιδί έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές στο πέρασμα των χρόνων, ενώ ο διαχωρισμός παιδιών και ενηλίκων γίνεται λιγότερο ευκρινής και ενιαίος. Η έννοια της παιδικής ηλικίας, για την οποία γίνεται λόγος, είναι σχετική και αποκτά σημασία σε συνδυασμό με άλλες έννοιες. Ο U. Fagotti αναφέρει ότι οι άνθρωποι ενεργούν με διανοήματα που τους επιτρέπουν να συγκαλύπτουν το συνεχές κι έτσι να το ελέγχουν. Υποδιαιρούν τη ροή της ζωής σε μια σειρά από κλάσματα, των οποίων ο προσδιορισμός καθιστά φανερές κεκτημένες ιδέες και πράξεις, βιωμένες από τις διάφορες κοινωνίες. Το γεγονός ότι αυτά τα κλάσματα αποτελούν μέρος ενός πράγματος με αρχή και τέλος τα καθιστά στιγμές, σταθμούς ή συγκεκριμένα ηλικίες (Fagotti, 1986, σ. 117).

Οι παιδαγωγικές συζητήσεις του 17<sup>ου</sup> και του 18<sup>ου</sup> αιώνα για την παιδική ηλικία, η διαμορφούμενη άποψη ότι η παιδική ηλικία έχει την ιδιαιτερότητά της και η συνειδητοποίηση ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να γενικευτεί είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων που περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα. Τα κείμενα αυτά, που είχαν ηθικοπλαστικό χαρακτήρα (Πάτσιου, 1986, σ. 517-522), εμφανίζονται στην Ελλάδα κατά το πρώτο ήμισυ του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέσα από την κυκλοφορία του πρώτου ελληνικού περιοδικού, της «Παιδικής Αποθήκης» του Δημήτριου Πανταζή, που εκδίδεται το 1836. Τον ίδιο αιώνα κυκλοφορούν και άλλα ελληνικά περιοδικά, όπως η «Φιλόστοργη μήτηρ» (1862-1866), η «Εφημερίς των Παίδων» (1868-1893), η «Αθηναΐς» (1876-1882), το «Περιοδικό των Μαθητών» (1891, 8 τεύχη), η «Παιδική Εφημερίς» (1896, 2 τεύχη) και βέβαια η «Διάπλασις των Παίδων» (1879-1948), περιοδικό που διακρίθηκε για τη μακροβιότητά του και τη συμμετοχή των αναγνωστών στη διαμόρφωση των στήλών του. Η ύλη των περιοδικών αυτών, συμπληρωματική της ύλης του σχολείου, αναφέρεται σε θέματα μυθολογίας, ιστορίας, φυσικής, θρησκείας και εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, και αντανάκλασε το γενικό πνεύμα της εκπαίδευσης της εποχής, που είχε διατυπωθεί επιγραμματικά στο νόμο της Διαπλάσεως: «τέρπειν άμα και διδάσκειν».

Η παρατήρηση και η μελέτη σύγχρονων παιδικών περιοδικών και η διαπί-

σωση ότι τα περιοδικά ευρείας κατανάλωσης που συντάσσονται από ενήλικες και απευθύνονται σε παιδιά και νέους συνοδεύονται από προσφορές, διαγωνισμούς και δώρα οδήγησαν στην ανάδυση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας μέσα από τις στήλες του σύγχρονου παιδικού περιοδικού τύπου.<sup>1</sup>

## Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας. Σύγχρονοι προβληματισμοί

Το ενδιαφέρον της σύγχρονης κοινωνίας για την παιδική ηλικία και ο θεσμοθετημένος διαχωρισμός της τελευταίας από άλλες ηλικιακές κατηγορίες, παρόλο που σήμερα θεωρούνται δεδομένα και αδιαμφισβήτητα, απασχόλησαν έντονα τους κοινωνικούς επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες. Αφετηρία του ενδιαφέροντος αποτέλεσε το έργο του Phillip Aries «Αιώνες παιδικής ηλικίας», το οποίο σημασιοδοτεί την έννοια της παιδικής ηλικίας στη γαλλική κοινωνία από το Μεσαίωνα μέχρι το 1900. Το βασικό επιχείρημα στο βιβλίο αυτό, όπως αναφέρεται στον πρόλογο του βιβλίου (Ράσης, 1990, σ. 11, που παραπέμπει στο: Aries και Burke: 131), είναι ότι η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως χαρακτηριστικής φάσης της ανθρώπινης ζωής είναι μια επινόηση των νεότερων χρόνων. Ο Aries είχε εντυπωσιαστεί ιδιαίτερα από την απεικόνιση παιδιών στην πρωίμη μεσαιωνική τέχνη ως μικρογραφία των ενηλίκων, υποδηλώνοντας ότι σε εκείνη την περίοδο της ιστορίας οι άνθρωποι δεν είχαν επίγνωση της παιδικής ηλικίας ή ότι δεν υπήρχε λόγος σχετικά με αυτή (Qvertrup, 2003, σ. 52).

Ωστόσο, ο θεωρητικός λόγος για το παιδί και την παιδική ηλικία επηρεάστηκαν επί πολλές δεκαετίες από την κλασική θεωρία κοινωνικοποίησης (Parsons) και την αναπτυξιακή ψυχολογία (Piaget). Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, το παιδί παρίσταται ως φυσικός οργανισμός, η πορεία ανάπτυξης του σκιαγραφείται με μια σειρά προδιαγεγραμμένων σταδίων με φυσικούς και απαραβίαστους νόμους, με τελικό στάδιο ανάπτυξης του τη λογική συμπεριφορά του ενηλίκου. Οι έννοιες της *φυσικότητας* και της *ορθολογικότητας* αποτέλεσαν τις βασικές έννοιες πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Κατ' αναλογία, οι θεωρίες κοινωνικοποίησης αντιμετωπίζουν το παιδί, ως *ατελές και μη κοινωνικό ον*, που μαθαίνει πώς να γίνεται ενήλικος και να προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων. Η παιδική ηλικία, συνεπώς, ορίζεται με έναν καθολικό και ομοιογενή τρόπο, ο οποίος διαπερνά το θεσμικό πλαίσιο για την παιδική ηλικία, τον εκπαιδευτικό θεσμό, την οργάνωση της γνώσης, τα αναλυτικά προγράμματα και την υποβόσκουσα νοοτροπία στις πρακτικές των ενηλίκων (Τσίγκρα, 2006, σ. 1-3).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά αναπτύσσεται μία συστηματική κριτική στη θεωρία ανάπτυξης του Piaget κυρίως από ερευνητές που εντάσσονται στο ρεύμα του *κοινωνικού κονστρονκτιβισμού*. Στο πλαίσιο αυτό θεωρήσεις που επη-

1 Το παρόν άρθρο αντλήθηκε από τη διπλωματική εργασία στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής μας στο Διδακταλείο «Μαρία Αμαριώτου» του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.

ρεάζονται από το θεωρητικό έργο του Vygotsky<sup>2</sup> καθώς και η μετα-πιαζετική προσέγγιση υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν αποτελεί απλώς μια βιολογική διαδικασία, αλλά διαμορφώνεται σημαντικά από τοπικές και πολιτισμικές συνθήκες. Οι προβληματισμοί αυτοί συνιστούν δύο διαφορετικά πεδία έρευνας. Το πρώτο έχει να κάνει με τη φύση και το φυσικό, το οποίο καθορίζει τα όρια του παιδιού για δράση, το είδος και το επίπεδο των ικανοτήτων του, τις καταστάσεις στις οποίες μπορεί να αντεπεξέλθει, τα πεδία που ενέχουν κινδύνους και θίγουν τα δεδομένα φυσικά γνωρίσματά του. Με βάση τα εγγενή γνωρίσματα που του αποδίδονται το παιδί σηματοδοτείται ως *κατεξοχήν αγνό και αθώο, άρα ενάλωτο και εξαρτώμενο* (Μακρυνιώτη, 1986, σ. 27). Το δεύτερο πεδίο έρευνας τείνει να απομυθοποιήσει τη φυσικοποιημένη θεώρηση της παιδικής ηλικίας και τις διαδικασίες αντικειμενικοποίησης του παιδιού, ανοίγοντας το δρόμο για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας τόσο στο επίπεδο της *κοινωνικής δομής* όσο και στο επίπεδο του παιδιού ως *δρώντος υποκειμένου* (Κοσσυβάκη, 2004).

### **Το παιδί ως καταναλωτής στο σύγχρονο περιοδικό τύπο**

Όσο η παιδική ηλικία γίνεται αντικείμενο περαιτέρω επιστημονικής έρευνας, διευρύνονται και τα επαγγέλματα τα οποία προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της ηλικιακής αυτής κατηγορίας. Επιπλέον, αντί το παιδί να θεωρείται επέκταση των γονιών του, αντιμετωπίζεται ως δρων υποκείμενο, ένα πρόσωπο με αυτογνωσία, επιθυμίες και με το κοινωνικό δικαίωμα να μπορεί να εκφράσει τις επιθυμίες του. Αυτή η νέα εικόνα του παιδιού θα γίνει βασική φιλοσοφία πολλών επιχειρήσεων που ασχολούνται με την παιδική αγορά και θα συμβάλει ώστε το παιδί να συγκροτηθεί σε ένα σύγχρονο καταναλωτή.

Ο Ζίγκμουντ Μπάουμαν επισημαίνει: *«καταναλώνω σημαίνει ότι χρησιμοποιώ τα πράγματα: τα τρώω, τα φοράω, παίζω μαζί τους ή ειδήλως τα υποχρεώνω να ικανοποιούν τις ανάγκες ή τις επιθυμίες μου. Καταναλώνω σημαίνει επίσης καταστρέφω. Στην πορεία της κατανάλωσής τους τα αντικείμενα που καταναλώνονται κάποια στιγμή είτε από ανάληψη είτε από φθορά παύουν να ελκύουν και να εγείρουν το ενδιαφέρον μας, κατά συνέπεια να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες μας. Ένα πολυχρησιμοποιημένο παιχνίδι ή ένα πολυφορεμένο ρούχο καθίστανται ακατάλληλα προς κατανάλωση.»* (Μπάουμαν, σ. 76)

Σήμερα τόσο τα παιδικά περιοδικά ευρείας κατανάλωσης που συντάσσονται από ενήλικες και απευθύνονται σε παιδιά και νέους όσο και ο έντυπος τύπος συ-

2 Σύμφωνα με τον Vygotsky, «... η ιστορία της παιδικής σκέψης είναι για τον Πιαζέ η ιστορία μιας σταδιακής κοινωνικοποίησης ενδόμυχων, προσωπικών, αυτιστικών στοιχείων της παιδικής ψυχής. Το κοινωνικό βρίσκεται στο τέρας της εξέλιξης, ακόμη και η κοινωνική γλώσσα δεν προηγείται της εγωκεντρικής στην ιστορία της εξέλιξης, αλλά έπεται.» (Vygotsky, L.: *Σκέψη και Γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα 1993, 2η έκδοση).



Τζένη Χόλτσερ: «Protect me»<sup>3</sup> conceptual art.

νοδεύονται από προσφορές, διαγωνισμούς και δώρα που απευθύνονται σε διάφορες ηλικιακές κατηγορίες. Αυτή η νέα εικόνα του παιδιού θα γίνει βασική φιλοσοφία των επιχειρήσεων παιδικής ενδυμασίας και παιδικών προϊόντων, και θα προσδιορίσει το μάρκετινγκ, τις διαφημίσεις και τον τρόπο με τον οποίο εκτίθενται τα προϊόντα σε ένα κατάστημα. Παρόλο που ο καταναλωτισμός, που χρονολογείται από τους πρώτους ανθρώπινους πολιτισμούς, συνήθως συνδέεται με τον *καπιταλισμό* και το *Δυτικό κόσμο*, εντούτοις είναι πολυπολιτισμικός και μη γεωγραφικός, όπως φαίνεται σήμερα. Φυσικά, το τι είδους αντικείμενα θεωρούμε είδη κατανάλωσης και πώς τα καταναλώνουμε πιθανόν να διαφέρει από εποχή σε εποχή και από τον ένα τόπο στον άλλο, αλλά κανένα ανθρώπινο, οπουδήποτε ή σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο, δεν μπορεί να παραμείνει ζωντανό χωρίς να καταναλώνει. Σε κριτικό πλαίσιο, ο *καταναλωτισμός* αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να ταυτίζονται έντονα με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες που καταναλώνουν, ιδίως με προϊόντα που είναι γνωστές μάρκες και εμφανή σύμβολα κοινωνικού στάτους. Μια κοινωνία όπου έχει διεισδύσει καλά ο καταναλωτισμός ονομάζεται *καταναλωτική κοινωνία*. Στην καλλιέργεια της κα-

3 Αντιπροσωπευτικό έργο εννοιολογικής τέχνης το οποίο βασίστηκε στη γλώσσα. Η εμμονή της εννοιολογικής τέχνης με την αλήθεια και το ψέμα και η αντιμαχία της με την καταναλωτική κοινωνία αποτελούσε αντίδραση κατά και εναντίον αυτής της εποχής (Γκόντφρεντ, Τόνυ: *Εννοιολογική τέχνη*, Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 190).

ταναλωτικής συμπεριφοράς των παιδιών συντέλεσαν νέοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, όπως η αγορά και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Πολλοί αντικαταναλωτιστές θεωρούν ότι μια σύγχρονη κοινωνία καταναλωτών δημιουργείται από την εκτεταμένη διαφήμιση και την επίδραση των Μ.Μ.Ε και όχι από τις φυσικές ιδέες των ανθρώπων για το τι χρειάζονται. Στο επίκεντρο του προβλήματος, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της καθημερινής αγωνίας όσων εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, βρίσκονται οι συνέπειες της προϊούσας εμπορευματοποίησης της παιδικής κουλτούρας (Γκουγκουλή, 1999), με την έννοια ότι δημιουργείται μια μονόδρομη εξελικτική πορεία στη δημιουργικότητα του ανθρώπου.

Ως αντεπιχείρημα σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί τα τελευταία χρόνια κάποια έντονη κριτική στο αντικαταναλωτικό κίνημα, ότι κανείς δεν έχει το δικαίωμα να αποφασίζει για άλλους ποια αγαθά είναι απαραίτητα στη ζωή και ποια όχι, ή ότι οι πολυτέλειες είναι οπωσδήποτε σπατάλη, υποστηρίζοντας ότι ο αντικαταναλωτισμός είναι πρόδρομος της ελεγχόμενης οικονομίας ή της απολυταρχικής κοινωνίας.

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση στη σχετική με τη μελέτη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι η αντιμετώπιση των παιδιών και των νέων ως αποταμιευτών και καταναλωτών είχε επισημανθεί ήδη εδώ και μερικές δεκαετίες από τους εκπροσώπους της σχολής της Φρανκφούρτης. Η σχολή της Φρανκφούρτης ήταν αντίθετη με τη *μαζική κουλτούρα*, που εξαφανίζει το λαϊκό πολιτισμό της υπαίθρου και των πόλεων και που έθεσε στο περιθώριο τη γνήσια και αυθεντική τέχνη. Σύμφωνα, μάλιστα, με τα ιδρυτικά μέλη της σχολής, που αντιπροσωπεύουν και το αντίστοιχο φιλοσοφικό ρεύμα, μαζική κουλτούρα δεν είναι αυτή που κατασκευάζεται από τις μάζες αλλά αυτή που δημιουργείται με τρόπο βιομηχανικό γι' αυτές (Αντόρνο, Λοβενταλ, Μαρκούζε και Χορκχάιμερ, 1984, σ. 10-17). Ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της μαζικής κουλτούρας είναι η *τυποποίηση*, η οποία συνίσταται στην ατέρμονη επανάληψη των ίδιων θεμάτων, μοτίβων και τεχνικών. Επιπροσθέτως, η μαζική κουλτούρα δεν αποβλέπει στο να γαλουχήσει το άτομο με ιδανικά και αξίες που θα μπορούσαν δυνάμει να γίνουν πραγματικότητα. Αντίθετα, ταυτίζεται με το υπάρχον, αναπαράγει και ενισχύει τις κυρίαρχες ερμηνείες της πραγματικότητας, οδηγεί στην αδρανοποίηση της σκέψης και στην αναπαραγωγή των παραδεδομένων αξιών και αναγκών. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της μαζικής κουλτούρας είναι η *ομογενοποιητική* της επίδραση, που θολώνει και τα όρια ανάμεσα στις ηλικίες. Όπως αναφέρει ο Μακντόναλντ, αυτή η συγχώνευση παιδικού και ενήλικου κοινού σημαίνει: α) παλιμπαιδισμό των τελευταίων, και β) υπερδιέγερση των πρώτων, που μεγαλώνουν υπερβολικά γρήγορα (Μακντόναλντ, 1994, σ. 71-72) ή, όπως το θέτει ο Μαξ Χορκχάιμερ: «η ανάπτυξη δεν υπάρχει πια. Το παιδί έχει κιόλας μεγαλώσει μόλις αρχίσει να περπατάει και ο μεγάλος παραμένει πάντα ίδιος».

## Επίλογος

*Με βάση την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία για το «νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας»<sup>4</sup> και τη διερεύνηση των επιλεγμένων περιοδικών αναφορικά με τους άξονες, μπορούμε να συμπεράνουμε τα ακόλουθα:*

Η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ως δομικής κατηγορίας είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σώματος επαγγελματιών με στόχο την παραγωγή και προώθηση των παιδικών προϊόντων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από την ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας σύγχρονων παιδικών περιοδικών και από τη σημαντική έκταση που καταλαμβάνει η διαφήμιση στον παιδικό περιοδικό τύπο.

Η παγκοσμιοποιημένη αγορά αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την τροφοδότηση της ύλης του σύγχρονου παιδικού περιοδικού τύπου. Σε αντίθεση με τον αρχικό στόχο που διατέλεσαν στο παρελθόν, τα περιεχόμενα των σύγχρονων παιδικών περιοδικών αποσυνδέονται από την ύλη των σχολικών βιβλίων μεταβιβάζοντας και προωθώντας το ενδιαφέρον των αναγνωστών για την λογοτεχνία μέσα από την αγορά του βιβλίου. Συνεπώς, η γνωριμία των παιδιών με τη σύγχρονη λογοτεχνία οικοδομείται μέσα από την αντιμετώπιση του παιδιού ως καταναλωτή.

Τα περιοδικά συνήθως οριοθετούν τα περιεχόμενα της αλληλογραφίας τους με το κοινό τους και ανατροφοδοτούνται από τις προτιμήσεις των αναγνωστών για τα περιεχόμενά τους

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συντάκτες των περιοδικών για να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών τους είναι οι διαγωνισμοί και τα δώρα. Οι αναγνώστες καρπώνονται από τη συμμετοχή τους αναλώσιμα κυρίως υλικά, όπως αφίσες που απεικονίζουν αστέρες του κινηματογράφου και της τηλεόρασης, DVD από τηλεοπτικά σήριαλ, προϊόντα δηλαδή που σχετίζονται με την παγκοσμιοποιημένη αγορά.

Μεγάλη έκταση στα περιοδικά καταλαμβάνει η διαφήμιση και η εικόνα, η οποία αποτρέπει τον αναγνώστη από τα κείμενα, και γίνεται ορατή μια δυνατή ώσμωση με μαζικοποιημένα προϊόντα που κυκλοφορούν στην αγορά. Αυτό το φαινόμενο, που κυριαρχεί γενικότερα στα σύγχρονα Μ.Μ.Ε., σχολιάζει ο Μπωντριγιάρ ως *ενορχήστρωση των μηνυμάτων* (Μπωντριγιάρ, 1994, σ. 283), αφού το πληροφοριακό υλικό εναλλάσσεται ρυθμικά με την παρουσίαση διαφημίσεων και διαγωνισμών. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

*«Τηλεόραση, τύπος και διαφήμιση: πρόκειται για ένα ασυνεχές σημείων και μηνυμάτων, όπου όλοι οι συνδυασμοί είναι ισοδύναμοι. Ιδού ένα παράδειγμα από απόσπασμα ραδιοφωνικού προγράμματος διαλεγμένο στην τύχη:*

- *διαφήμιση για το ξυραφάκι*

---

4 Το παρόν άρθρο αντλεί το ενδιαφέρον του από την πτυχιακή εργασία που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Διδακταλείο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά το έτος 2007 με τίτλο «Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο».

- επισκόπηση της κοινωνικής αναταραχής του τελευταίου δεκαπενθημέρου διαφήμιση για τα λάστιχα
- συζήτηση σχετικά με την ποινή του θανάτου
- διαφήμιση για τα ρολόγια
- ρεπορτάζ για τον πόλεμο στην Μπιάφρα και
- διαφήμιση για το απορρυπαντικό με συστατικά ηλιοτρόπιου.

*Η πραγματική επενέργεια είναι ότι μέσα από τη συστηματική διαδοχή των μηνυμάτων επιβάλλεται μια ισοδυναμία στο επίπεδο του σημείου ανάμεσα στην πληροφόρηση και τη διαφήμιση. Αν θεωρήσουμε το σημείο ως συνάρθρωση ενός σημαίνοντος και ενός σημαιόμενου, μπορούμε να πούμε ότι στις διαφημίσεις των περιοδικών το σημαίνον γίνεται το ίδιο σημαιόμενο, υπάρχει κυκλική σύγκυση των δυο σε όφελος του σημαίνοντος, κατάργηση του σημαιόμενου και ταυτολογία του σημαίνοντος. Από ένα μήνυμα επικεντρωμένο στο σημαιόμενο -μήνυμα μεταβατικό- περνάμε σε ένα μήνυμα επικεντρωμένο στο σημαίνον. Αντί να πάει κανείς προς τον κόσμο με τη διαμεσολάβηση της εικόνας, η εικόνα επιστρέφει στον εαυτό της παρακάμπτοντας τον κόσμο.»*

(Μπωντριγιάρ, 1994, σ. 288)

Οι διαγωνισμοί που κυριαρχούν στο σύγχρονο περιοδικό τύπο συγκλίνουν στις φράσεις «ευκαιρία-δώρα συλλεκτικά κομμάτια». Το πλαίσιο αυτό σχετίζεται άμεσα με την τηλεόραση, στην οποία πληθαίνουν όλο και περισσότερο οι συμμετοχές σε τηλεοπτικά παιχνίδια που έχουν ως στόχο το εύκολο κέρδος ή την αποκόμιση κάποιων δώρων από τη συμμετοχή του κοινού στο παιχνίδι.

Η αδιάκοπη επαφή των αναγνωστών με τις εξελίξεις της νέας τεχνολογίας διαφαίνεται τόσο από την παρουσίαση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων όσο και από τους διαγωνισμούς.

Ένα από τα ενδιαφέροντα ερωτήματα που προκύπτουν από την ενασχόλησή μας με το θέμα είναι κατά πόσο κάποια περιοδικά θα μπορέσουν να αντισταθούν στα επιτακτικά κελεύσματα της μαζικής κουλτούρας. Κατά πόσο θα μπορέσουν να διατηρήσουν ανεπηρέαστα ένα υψηλό επίπεδο κουλτούρας. Η μήπως, για να αντέξουν το συναγωνισμό, θα αναγκαστούν να υποκύψουν στις ίδιες στρατηγικές για να προσελκύσουν το κοινό τους;

Παρόλο που το μάρκετινγκ έχει ως στόχο τα παιδιά μας, θεωρώ ότι αυτά εξακολουθούν να θέλουν κάτι παραπάνω από την τελευταία μόδα. Θέλουν αποδοχή και προσοχή. Θέλουν περισσότερο χρόνο μαζί μας. Και αυτές οι ανάγκες τους είναι πολύ μεγαλύτερες από τις υλικές. Ίσως τελικά μπορούμε να τους προσφέρουμε μεγαλύτερη χαρά με λιγότερα μέσα. Ως δάσκαλοι και ως γονείς είναι χρέος μας σήμερα να τους μεταβιβάζουμε τέτοιες αξίες.

## Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτης, Δ. (1999), *Πολιτιστικές αβεβαιότητες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Αντόρονο, Λόβενταλ, Μαρκούζε και Χορχάμιερ (1984), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Burke, Peter (2003), *Αυτοψία Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γκόντφρεϋ, Τόνυ (2001), *Εννοιολογική τέχνη*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Γκουγκουλή, Κλειώ (1999), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Da Silva, Jose Gentil (1986), *Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, στο: ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, τόμος Α', Αθήνα.
- Καμπουρίδης, (1986), *Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμος Β', ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Κανατσούλη, Μένι, «Νεότερες απόψεις στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, σ. 27-29.
- Καρπόζηλου, (1986), *Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμος Β', ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Μακντόναλντ, Ν. (1994), *Μια θεωρία για τη μαζική κουλτούρα*, Η κουλτούρα των μέσων, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Τοπικά δ', Νήσος.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986), *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα.
- Μιχαήλ, Μ. (2007), *Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο*, Πτυχιακή Εργασία, Διδασκαλείο «Μαρία Αμαριώτου» Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, 2007.
- Μπωντριγιάρ, Ζ. (1994), «Η κουλτούρα των μαζικών μέσων», στο: *Η κουλτούρα των μέσων*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 263-295.
- Ντελόπουλος, Κ. (1996) *Η Παιδική Αποθήκη και ο Δημήτριος Πανταζής. Το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό και ο εκδότης του. Συμβολή στη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Οικονομίδου, Σ. (2000), *Χίλιες και Μία Ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πατινιώτης, Ν. (1992), *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*, Πάτρα.
- Αφιέρωμα: Παιδική Λογοτεχνία, *Περίπλους*, Τετράδιο για τα γράμματα και τις τέχνες, τεύχος 49, σ. 37-46.
- Qvertrup, J. (2003), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Τοπικά δ', Νήσος.
- Πάτσιου, (1986), *Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμος Β', ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986, σ. 517-522.
- Αντόρονο, Τ. (1994), *Η τηλεόραση και η διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας. Η κουλτούρα των μέσων*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 89-114.

- Τερεζάκη, Χ. (2004), *Το πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε, Ρέθυμνο.
- Fagotti, U. (1986), *Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμος Α', ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

## **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο**

Σπύρος Χαλεπλής  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.

### **Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της**

Στην εποχή μας τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος, ως αποτέλεσμα του «ιδιαιτέρου» τρόπου με τον οποίο διαχειρίζεται το φυσικό περιβάλλον, οδηγούν τελικά στην ανάγκη αναθεώρησης της σχέσης του με αυτό. Οι δυτικές, κυρίως, κοινωνίες δείχνουν κάποιες φορές να συνειδητοποιούν ότι, παρά την πληθώρα των τεχνολογικών γνώσεων και επιτευγμάτων που διαθέτει η επιστήμη για την αντιμετώπιση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, πρέπει, καταρχάς, να αναθεωρήσουν ριζικά και συνάμα να αναδιαμορφώσουν τη στάση τους απέναντι σε εκείνο το σύστημα που καλείται φύση-άνθρωπος. Σήμερα, άλλωστε, πολλοί είναι εκείνοι που υιοθετούν την άποψη ότι είναι απαραίτητο το χτίσιμο μια νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον, ότι απαιτείται, με άλλα λόγια, αφενός μεν σε βάθος γνώση γι' αυτό, αφετέρου δε αλλαγή των περιβαλλοντικών στάσεων καθώς και προβολή και καλλιέργεια των περιβαλλοντικών αξιών.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει σήμερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τόσο μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και έξω από αυτό, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην ενσυνείδητη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών. Άλλωστε, «... τα τελευταία είκοσι χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται στο προσκήνιο της επικαιρότητας, καθώς θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχουν λάβει πλανητικές διαστάσεις και απειλούν την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη» (Φλογαίτη και Βασάλα, 2002).

Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Ξεχωρίζει εκείνος του Stapp (1969), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη πολιτών με γνώσεις σε σχέση με το βιοφυσικό περιβάλλον και τα προβλήματα του, πολιτών οι οποίοι αφενός μεν είναι ενήμεροι για το πώς θα βοηθήσουν,

ώστε να λυθούν αυτά τα προβλήματα, αφετέρου δε να έχουν τη διάθεση να συνδράμουν ουσιαστικά στην επίλυσή τους (Παπαδημητρίου, 1998). Επίσης, στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975, καθώς και σε αυτή της Τιφλίδας (1977), διασκέψεις οι οποίες αποτέλεσαν σταθμούς για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αυτή εκλαμβάνεται ως «... μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος γενικά αλλά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε να αποκτήσουν οι τελευταίοι τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς» (Παπαδημητρίου, 1998).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γενικά, είναι μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά έχει ως σκοπό «... τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων» (Παπαδημητρίου, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία συνεχής, μία διαβίου διαδικασία εκπαίδευσης προσανατολισμένη στο μέλλον, καθώς απευθύνεται σε άτομα ανεξάρτητα από την ηλικία ή τον τομέα δραστηριοποίησής τους, και εκτείνεται σε όλα τα στάδια της ζωής τους (Δασκολιά, 2004). Θεωρεί ότι το περιβάλλον –φυσικό και δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό (UNESCO, 1977)– είναι ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο αλληλεπιδρών σύστημα και, συνεπώς, δέχεται ότι η κατανόηση αλλά και η επίλυση των ποικίλων περιβαλλοντικών προβλημάτων πρέπει να γίνεται με συνδυασμό διάφορων επιστημονικών κλάδων. Επισημαίνοντας, λοιπόν, την αναγκαιότητα να δρα ενοποιητικά μεταξύ των διάφορων κλάδων, υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση και γι' αυτό παρέχει ολιστική και ισορροπημένη θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η ολιστική αντίληψη των περιβαλλοντικών θεμάτων, που προτείνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι ουσιαστικά μια νέα θεώρηση εξέτασης των φαινομένων της ζωής. Είναι, πράγματι, γεγονός ότι με την ανάπτυξη των επιστημών και τη διεύρυνση των γνώσεων επήλθε ο κατακερματισμός τους, μια και λόγοι συστηματικής προσέγγισης το επέβαλαν. Έτσι, συνήθως τα διάφορα θέματα εξετάζονται στο σχολείο μέσα από μια στενή και αυστηρή θεώρηση, και προσεγγίζονται επιφανειακά και καθόλου κριτικά. Αυτό, σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, που σε αρκετές περιπτώσεις επικρατούν ακόμα, έχει τοποθετήσει το σχολείο μακριά από τα καιρία προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λοιπόν, με νέες μεθόδους και πρακτικές έρχεται αφενός για να αντιμετωπίσει τα οξυμένα προβλήματα της εποχής μας και αφετέρου για να προωθήσει την ενσωμάτωση του σχολείου στην κοινωνία, προτείνοντας την αναζήτηση λύσεων μέσα από τη διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, άλλωστε, εξετάζει τα μεγάλα περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, και κατά συνέπεια ενσωματώνει την ίδια την εκπαίδευση στην κοινωνία. Παράλληλα, επικεντρωνόμενη σε περιβαλλοντικά φαινόμενα που συνδέονται άμεσα με τη ζωή του εκπαιδευομένου ελκύει το ενδιαφέρον του και του δίνει κίνητρα για να συμμετάσχει εθελοντικά στις δράσεις που αναπτύσσει σε σχέση με το περιβάλλον. Εμμένει στην αξία και στην αναγκαιότητα της ομαδικής δουλειάς, της συνεργασίας και της ατομικής συμμετοχής των πολιτών σε συλλογικές δράσεις προωθεί, συνεπώς, την ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επιπροσθέτως, ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (επεκτείνεται και σε άλλους κοινωνικούς και θεσμικούς φορείς) αποσκοπεί σε μια μάθηση γνωστική, ζωντανή αλλά και ψυχαγωγική, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για τη λύση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια μορφή εκπαίδευσης με δυναμικό χαρακτήρα, καθώς δεν παραμένει στάσιμη μέσα στο χρόνο, αλλά παρακολουθεί και αφομοιώνει όλες τις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ποτέ αποκομμένη από τη σύγχρονη ανθρώπινη ζωή, να έχει συνέχεια και να ανταποκρίνεται σε όλες τις περιβαλλοντικές προκλήσεις (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της, το περιεχόμενό της και τις μεθόδους της, σύμφωνα με τη νέα, κάθε φορά, πραγματικότητα και τις καινούριες ανάγκες και προβληματικές που διαμορφώνονται, ώστε να προλαμβάνει μελλοντικές καταστάσεις που απειλούν την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Φλογαίτη, 1998).

## Η γένεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη διεθνώς αποδεκτή σκοπιά της αναπτύχθηκε στις δεκαετίες του 1960 και 1970, όταν έγιναν πλέον αισθητά όχι μόνο στους επιστήμονες αλλά και στους ίδιους τους απλούς πολίτες τα συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Την περίοδο αυτή, άλλωστε, με πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και περιβαλλοντολόγων επιχειρήθηκε μια συνειδητή σύνδεση του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τη συμβολή της τελευταίας στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος. Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναδύθηκε σταδιακά και δε διαμορφώθηκε ούτε επιβλήθηκε από τους υπεύθυνους για την εκπαίδευση κρατικούς φορείς η ανάπτυξή της οφείλεται κυρίως σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μη κυβερνητικών φορέων.

Το μαζικό ενδιαφέρον για το περιβάλλον που εκδηλώθηκε αυτή την εποχή και χαρακτηρίστηκε ως κίνηση η οποία είναι ευρύτερα γνωστή ως «οικολογική κίνηση», «περιβαλλοντική κίνηση» ή «περιβαλλοντική επανάσταση» αφενός μεν προκάλεσε αναστάτωση σε πολλά πεδία της γνώσης, καθώς έθεσε υπό αμφισβήτηση

την αυθεντία τους, αφετέρου δε επισήμανε ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν είναι θέμα μόνο των τοπικών κυβερνήσεων και των ειδικών, αλλά απαιτούν ευρύτερη συμμετοχή και παγκόσμια συνεργασία (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι ρίζες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εντούτοις, μπορούν να αναζητηθούν ακόμα παλαιότερα, όταν, για παράδειγμα, ο Σκοτσέζος βοτανολόγος καθηγητής Patrick Geddes (1854-1933), ο οποίος για πολλούς θεωρείται πατέρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συνέδεσε για πρώτη φορά την ποιότητα του περιβάλλοντος με την ποιότητα της εκπαίδευσης, μια σύνδεση που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 1998). Ωστόσο, το ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για το περιβάλλον που εκδηλώνεται κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 (το οποίο δεν ήταν εντελώς ξεκομμένο από το αντίστοιχο ενδιαφέρον που είχε εκδηλωθεί σε άλλες εποχές, καθώς σε αυτό εμπεριέχονται ιδέες και στάσεις που είχαν αναπτυχθεί και παλαιότερα) δικαιολογούν, σύμφωνα με τον MacCormick (1989), κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι συντρέχουν την εν λόγω χρονική περίοδο. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, η οικονομική ανάπτυξη, οι διάφορες δημοσιεύσεις σχετικές με περιβαλλοντικά προβλήματα, η γνωστοποίηση από τα Μ.Μ.Ε. περιβαλλοντικών καταστροφών, η πρόοδος της επιστημονικής γνώσης, η μεταστροφή του ήθους απέναντι στο περιβάλλον που αναπτύχθηκε σταδιακά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς και η ανάπτυξη διάφορων κοινωνικών κινήσεων την ίδια εποχή (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Thomas Pritchard σε διάσκεψη της Παγκόσμιας Ένωσης για την Προστασία της Φύσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι, το 1948 (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ωστόσο, η αναζήτηση της ταυτότητάς της τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο συνεχίστηκε και στα χρόνια που ακολούθησαν, ενώ η φιλοσοφία της δομήθηκε μέσα σε μια σειρά διασκέψεων για το περιβάλλον. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε αρκετά νωρίς σε διάφορες χώρες, αλλά όχι με την ίδια σημασία που απέκτησε στο τέλος της δεκαετίας του '60. Μόλις το 1969, στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Michigan και υπό την καθοδήγηση του William Stapp, ο οποίος θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οριοθετήθηκαν τα γενικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πολλά από τα οποία (π.χ. γνώση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, σχετική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών, διάθεση για συμμετοχή στην επίλυσή τους) υιοθετήθηκαν στη συνέχεια από τις σχετικές διασκέψεις που ακολούθησαν (Παπαδημητρίου, 1998).

Σύμφωνα με τον Stapp, λοιπόν, βασικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν ότι ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος το οποίο αποτελείται από τον ίδιο τον άνθρωπο, την κουλτούρα του και το βιοφυσικό του περιβάλλον, και ακόμα ότι έχουν πραγματικά την ικανότητα να αλλάξουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μέσα σε αυτό το σύστημα. Επίσης, θεωρεί σκόπιμη την απόκτηση μιας ευρείας κατανόησης των δύο όψεων του

βιοφυσικού περιβάλλοντος (φυσικού και ανθρωπογενούς) καθώς και του ρόλου τους στην κοινωνία, ώστε τελικά οι πολίτες να συνειδητοποιήσουν σε βάθος τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις δυνατότητες επίλυσής τους και, συνεπώς, να εργαστούν συστηματικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, κατά τον Stapp, βασικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η απόκτηση από τα άτομα στάσεων ενδιαφέροντος για το βιοφυσικό περιβάλλον και διάθεσης για συμμετοχή στη διαδικασία βελτίωσης και προστασίας του (Παπαδημητρίου, 1998).

### **Οι σημαντικότεροι σταθμοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Το ενδιαφέρον για την παγκοσμιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκδηλώνεται για πρώτη φορά το 1968, στη Διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι υπό την αιγίδα της UNESCO, με θέμα τη Βιόσφαιρα. Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω διάσκεψη επισημαίνεται η ανάγκη για ανάπτυξη διδακτικού υλικού σχετικού με το περιβάλλον (*curriculum materials*), το οποίο θα απευθύνεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και θα προσανατολίζει την παγκόσμια γνώση στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη για προαγωγή της τεχνικής κατάρτισης και της παγκόσμιας γνώσης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, και ενθαρρύνεται η δημιουργία εθνικών συντονιστικών οργάνων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Το 1969 οργανώνεται σεμινάριο στις ΗΠΑ, υπό την καθοδήγηση του William Stapp, στο οποίο οριοθετούνται τα γενικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δίνεται ο πρώτος ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 1998). Παράλληλα, τίθενται οι πρώτοι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το εν λόγω σεμινάριο, θα καθορίσουν τελικά τη μετέπειτα εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Δύο χρόνια αργότερα, το 1970, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών η Διεθνής Συνάντηση Εργασίας με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Σχολικά Προγράμματα», η οποία καθιέρωσε ουσιαστικά στο διεθνές λεξιλόγιο τον όρο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», διατυπώνοντας μάλιστα έναν ορισμό της – σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το αυξημένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον οδήγησε το 1972 στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης (υπό την αιγίδα του Ο.Η.Ε.), με θέμα: «Περιβάλλον του Ανθρώπου». Η εν λόγω Διάσκεψη «... υπήρξε ορόσημο όχι μόνο γιατί αναγνώρισε την αξία της Π.Ε., αλλά και γιατί εδραίωσε την αντίληψη της παγκόσμιας διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των θεμάτων ανάπτυξης ...» (Παπαδημητρίου, 1998). Μέσα από τη διακήρυξή της αναγνωρίζεται ξεκάθαρα ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα που δημιουργούνται από τις ανθρωπίνες δραστηριότητες και επηρεάζουν σημαντικά τη ζωή του πλανήτη ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα (Κούσουλας, 2000). Παράλληλα, διατυπώνονται θέσεις για την αντι-

μετώπισή τους και γίνεται έκκληση τόσο για συλλογική ανάληψη ευθύνης όσο και για νέες μορφές διεθνούς συνεργασίας με στόχο την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα.

Η Στοκχόλμη, άλλωστε, αποτέλεσε ουσιαστικά το έναυσμα για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, με στόχο τη διαμόρφωση σωστά ενημερωμένων για το περιβάλλον πολιτών (Παπαδημητρίου, 1998). Εξάλλου, στη Σύσταση 19 της Διακήρυξης της Διάσκεψης τονίζεται ο ιδιαίτερος ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς των πολιτών για την προστασία του περιβάλλοντος.

Η συζήτηση της Διάσκεψης προσανατολίστηκε με βάση δύο άξονες. Ο πρώτος αφορούσε στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και στην αντιμετώπιση αυτής της αρνητικής κατάστασης με επανορθωτικά μέτρα, ενώ ο δεύτερος αναφερόταν στην έννοια της διατήρησης της φύσης – έννοια που περιλάμβανε τη διατήρηση των απειλούμενων ειδών. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η Διάσκεψη της Στοκχόλμης δεν οδήγησε τελικά στην υιοθέτηση νομικά δεσμευτικών κειμένων – γεγονός το οποίο ίσως οφείλεται στο ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο πολλά κράτη με διαφορετικό υπόβαθρο να συμφωνήσουν σε δεσμευτικά κείμενα που αφορούν σε ένα τόσο ευρύ αντικείμενο.

Στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης της συγκεκριμένης Διάσκεψης οργανώθηκε το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (UNEP), το οποίο *«...αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, απαραίτητων για την ανάπτυξη ενός διεθνούς προγράμματος στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας παράλληλα την έρευνα, το σχεδιασμό νέων μεθόδων, διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον τομέα του περιβάλλοντος, την κατάρτιση εκπαιδευτικών και ερευνητών και την παροχή βοήθειας στα κράτη-μέλη του ΟΗΕ για την ανάπτυξη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»* (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Σταθμό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε η Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975. Σε αυτήν οριοθετήθηκε η βάση της φιλοσοφίας, των στόχων, των σκοπών και των καθοδηγητικών αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την οποία ανέδειξε ως μια εκπαιδευτική πορεία με ηθικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις (Παπαδημητρίου, 1998). Η Διακήρυξη της Διάσκεψης, η οποία αποτύπωσε τα συμπεράσματα που προέκυψαν και είναι ευρύτερα γνωστή ως «Χάρτα του Βελιγραδίου», ορίζει ως σκοπό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη *«...διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματα του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά, για την επίλυση τρέχοντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων»* (UNESCO, 1976). Στο Βελιγράδι επισημάνθηκε, επίσης, η ανάγκη να συμβάλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην καλλιέργεια ενός παγκόσμιου περιβαλλοντικού ήθους, *«... ενός ήθους σύμφωνα με το οποίο τα άτομα και οι κοινωνίες θα υιοθετούν στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα...»* (UNESCO, 1976).

Υπογραμμίστηκε, επίσης, ότι για την υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την επίτευξη των στόχων τους απαιτούνται ριζικές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κατεύθυνση νέων και δημιουργικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ σχολείου και κοινότητας και μεταξύ συστημάτων εκπαίδευσης και κοινωνίας στο σύνολό της (Φλογαΐτη, 1998). Παράλληλα, επαναπροσδιορίστηκε η έννοια της ανάπτυξης καθώς και η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και καθορίστηκαν μέτρα για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας περιβαλλοντικής υποβάθμισης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συγκλήθηκε στην Τιφλίδα από 14 μέχρι 26 Οκτωβρίου 1977. Η διάσκεψη οργανώθηκε από την UNESCO σε συνεργασία με το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP) (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Στην εν λόγω Διάσκεψη συζητήθηκαν κυρίως τα περιβαλλοντικά προβλήματα στις σύγχρονες κοινωνίες καθώς επίσης και η στρατηγική, η μεθοδολογία και η πορεία ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, διατυπώθηκαν οι σκοποί, οι στόχοι και οι κατευθυντήριες αρχές της ως διαδικασίας που συντελεί στην κατανόηση της αλληλεξάρτησης κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, παρέχοντας ταυτόχρονα την ικανότητα συμμετοχής στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες, στην προσπάθεια για βελτίωση του περιβάλλοντός τους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Τα κείμενα που προήλθαν από τη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας, η γνωστή «Διακήρυξη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», αποτελούν ένα βασικό κείμενο αναφοράς για τους ασχολούμενους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ένα ιστορικής σημασίας ντοκουμέντο.

Μέσα από αυτήν υιοθετήθηκε για πρώτη φορά μια διευρυμένη έννοια του περιβάλλοντος, καθώς, όπως τονίστηκε, περιλαμβάνει εκτός από το φυσικό και το πολιτικό, το πολιτιστικό, το κοινωνικό κ.τ.λ περιβάλλον του ανθρώπου. Επίσης, στην εν λόγω Διάσκεψη τονίστηκε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού και προτάθηκε η ενσωμάτωσή της σε κάθε όψη της εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο (Παπαδημητρίου, 1998).

Επιπρόσθετα, σκιαγραφείται μια διεθνής στρατηγική για την καθιέρωση και ανάπτυξη της Π.Ε. και Κατάρτισης για την επόμενη δεκαετία. Η στρατηγική αυτή στηρίζεται σε εννέα κρίσιμα σημεία, που είναι: πρόσβαση σε πληροφορίες, έρευνα και προγραμματισμός, προγράμματα σπουδών και διδακτικό υλικό, κατάρτιση προσωπικού, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ενημέρωση του κοινού, γενική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, κατάρτιση ειδικών και διεθνής και περιφερειακή συνεργασία.

Η πρόσφατα εμφανιζόμενη έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως το στοιχείο-κλειδί για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη γεφύρωση των εννοιών περιβάλλον και ανάπτυξη, οι οποίες μέχρι τότε φάνταζαν απολύτως ασύμβατες. Αυτό σημαίνει ότι και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσανατολίζεται προς την υπεράσπιση και τη διάδοση της έννοιας αυτής.

Μια δεκαετία μετά τη Διακήρυξη της Τιφλίδας, το 1987, έλαβε χώρα στη Μόσχα το Διεθνές Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Με σεβασμό στα συμπεράσματα και τις προτάσεις των Διασκέψεων του Βελιγραδίου και της Τιφλίδας, και με την πείρα των δέκα προηγούμενων πλούσιων σε έρευνες και προγράμματα ετών, επιχειρείται η καταγραφή των μεγάλων περιβαλλοντικών ζητημάτων και ο προσδιορισμός των αναγκών και προτεραιοτήτων για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σε αυτό και υπό τη σκιά της συνεχιζόμενης περιβαλλοντικής κρίσης «... παρουσιάστηκε μια διεθνής στρατηγική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ενώ, παράλληλα, επαναπροσδιορίστηκε η έννοια της ανάπτυξης και καθιερώθηκε ο όρος «βιώσιμη ανάπτυξη...» ως η μοναδική λύση για το περιβαλλοντικό πρόβλημα που αίρει την αντίφαση και το δίλημμα: ανάπτυξη ή περιβάλλον (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Φλογαίτη, 1998).

Επίσης, κατά τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου διαπιστώθηκαν με σκεπτικισμό και αγωνία τα παρακάτω, σχετικά με την κατάσταση του περιβάλλοντος καθώς και την πορεία και αποτελεσματικότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- Η κατάσταση του περιβάλλοντος παγκοσμίως είναι ιδιαίτερα ανησυχητική, μολονότι σε επίπεδο κοινωνίας, οργανωμένων πολιτών και κρατικών φορέων υπάρχει αυξημένη ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, εφόσον αντιμετωπίζει την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μόνο με τεχνοκρατική αντίληψη.
- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα και μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης στο ευρύ κοινό (Κούσουλας, 2000).

Το 1992 πραγματοποιήθηκε στο Ρίο της Βραζιλίας Διεθνής Διάσκεψη για το περιβάλλον και την ανάπτυξη υπό την αιγίδα του ΟΗΕ. Κατά τη διάρκειά της επαναπροσδιορίστηκε η σχέση περιβάλλοντος και ανάπτυξης και συντάχτηκε η Agenda 21, η οποία αποτέλεσε βασικό οδηγό στην κατεύθυνση προς τη βιώσιμη ανάπτυξη (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η διαπίστωση ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη σκόπιμο είναι να ενσωματωθεί τόσο στην τυπική, όσο και στην άτυπη εκπαίδευση ως ένα σημαντικό και ουσιώδες μέρος τους (Palmer, 1998, στο: Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Την ίδια χρονιά οργανώνεται στο Τορόντο του Καναδά Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (ECO-ED), από το UNEP, την UNESCO και το ICC (International Chamber of Commerce). Το Συνέδριο αυτό ασχολείται με το εκπαιδευτικό μέρος των συστάσεων του Ρίο. Η Π.Ε. αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως αναφέρεται, η εκπαίδευση πρέπει να εξυ-

πηρετήσει τις ανάγκες της αιεφόρου ανάπτυξης καταρτίζοντας τους πολίτες, ώστε να βελτιώσουν την παραγωγικότητα, ενθαρρύνοντας την τεχνολογική πρόοδο και προάγοντας πολιτισμικές συνθήκες που οδηγούν σε κοινωνική και οικονομική αλλαγή.

Πέντε χρόνια αργότερα (1997) πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη μία Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα: «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των πολιτών για τη Διατηρησιμότητα», η οποία οργανώθηκε από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση. Σε αυτήν έγινε μια προσπάθεια να εντοπιστούν και να επισημανθούν τα λάθη που έγιναν κατά το παρελθόν και τα οποία αποτέλεσαν τελικά εμπόδιο, όσον αφορά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων των προηγούμενων Συνόδων. Στην εν λόγω Διάσκεψη υπήρξε μία τάση για απαλοιφή του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και αντικατάστασή του από εκείνον της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», ο οποίος θεωρείται ευρύτερος (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι: «... Τα μαθήματα που παίρνουμε από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μας παρέχουν πολύτιμη έμπνευση για την ανάπτυξη της ευρύτερης έννοιας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη...» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Ακόμα επισημαίνεται ότι: «... Ο επαναπροσανατολισμός του συνόλου της εκπαίδευσης προς την αειφορία περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες. Η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει όχι μόνο το περιβάλλον αλλά επίσης τα προβλήματα της φτώχειας, του πληθυσμού, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Η αειφορία είναι σε τελική ανάλυση μια ηθική επιταγή, μια επιταγή αξιών, στην οποία οι πολιτιστικές διαφοροποιήσεις και η παραδοσιακή γνώση οφείλουν να γίνονται δεκτά με το δέοντα σεβασμό.» (UNESCO, 1997).

Η παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής το 2002. Στη Σύνοδο αυτή επιβεβαιώθηκε η βιώσιμη ανάπτυξη ως κεντρικό στοιχείο διεθνούς ενδιαφέροντος και παράλληλα οι κυβερνήσεις συμφώνησαν και επιβεβαίωσαν μια σειρά συγκεκριμένων υποχρεώσεων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι προς την κατεύθυνση αυτή. Παρόλο που η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των εν λόγω στόχων, η ίδια, ως όρος τουλάχιστον, δεν αναφέρθηκε πουθενά στις συζητήσεις και στις αποφάσεις της Συνόδου αυτής. Συνεπώς, η ευκαιρία για την προώθησή της μέσα στο γενικότερο θετικό κλίμα που υπήρχε σχετικά με τη βιωσιμότητα παρέμεινε ανεκμετάλλευτη (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

## **Οι βασικές αρχές και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Ένας από τους βαθύτερους πυρήνες της φιλοσοφίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ολιστική άποψη θέασης του κόσμου. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο άνθρωπος δεν είναι έξω και πάνω από τον πλανήτη, αλλά μέρος ενός συ-

στήματος που αποτελείται από την ατμόσφαιρα, τα ορυκτά, το έδαφος, τα φυτά, τα ζώα και τους μικροοργανισμούς που λειτουργούν μαζί, για να κρατάνε το σύστημα αυτό εν ζωή (Odum, 1972, στο: Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Η ολιστική άποψη, εξάλλου, περιγράφεται και στην προσέγγιση της UNESCO στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975), όπου τονίζεται η ανάγκη να θεωρηθεί το περιβάλλον στην ολότητά του, εξεταζόμενων των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, αισθητικών και νομικών όψεών του (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Γενικά, «... η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες, θα πρέπει να στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων» (Ράγκου, 2004).

Στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου του Βελιγραδίου, το 1975 στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» ως στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθορίζονται:

- Η **συνειδητοποίηση** από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες ότι το περιβάλλον αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, καθώς επίσης και η κατανόηση του καθοριστικού ρόλου του ανθρώπου στην επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό.
- Η απόκτηση **γνώσεων** από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό αλλά και το ρόλο και την ευθύνη των ενεργειών του ανθρώπου γι' αυτά.
- Η διαμόρφωση **στάσεων**, αξιών και κινήτρων στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του περιβάλλοντος.
- Η καλλιέργεια από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες των απαραίτητων **δεξιοτήτων**, ώστε να είναι εφικτός τόσο ο προσδιορισμός, όσο και η επίλυση των διάφορων περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η απόκτηση από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες **ικανότητας** αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανόμενων περιβαλλοντικών μέτρων, καθώς επίσης και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους.
- Η ανάπτυξη από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες μιας αίσθησης υπευθυνότητας, ώστε να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη **συμμετοχής** και δραστηριοποίησής τους προς την κατεύθυνση επίλυσης των πολυποικίλων περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Οι στόχοι για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004), όπως αναλύθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, συνοπτικά, είναι οι ακόλουθοι:

- Να καλλιεργήσει την κατανόηση και το ενδιαφέρον σχετικά με την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και οικολογική αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές.

«... Ο βασικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να επιτύχει να κάνει άτομα και κοινότητες να είναι σε θέση να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος, που απορρέει από την αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών όψεων, και να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες, τις στάσεις και τις πρακτικές δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο στην αποτροπή και στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος» (UNESCO, 1977, απόσπ. Από τη σύστ. Νο 1).

- Να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων δέσμευσης, καθώς και των απαραίτητων ικανοτήτων για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Να δημιουργήσει στα άτομα, στις κοινωνικές ομάδες αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία νέα πρότυπα συμπεριφοράς προς το περιβάλλον.  
«... Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να παράσχει τις γνώσεις για την κατανόηση των πολύπλοκων φαινομένων που διέπουν το περιβάλλον για την ανάπτυξη των ηθικών αξιών, οι οποίες, αποτελώντας τη βάση αυτοελέγχου, ευνοούν την υιοθέτηση συμπεριφορών κατάλληλων για τη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος» (UNESCO, 1977, απόσπ. από τη σύστ. Νο 1).

Στο ίδιο κείμενο προσδιορίστηκαν, επίσης, πέντε κατηγορίες αντικειμενικών στόχων, οι οποίες θα έπρεπε να κατακτηθούν από άτομα και ομάδες μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα
- Η γνώση και η κατανόηση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Η διάθεση ενδιαφέροντος για το περιβάλλον
- Οι δεξιότητες για την ταυτοποίηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Η ενεργός συμμετοχή στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Με βάση τη Διάσκεψη της Τιφλίδας οι βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) είναι οι ακόλουθες:

- να θεωρεί το περιβάλλον στο σύνολό του, φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, ιστορικο-πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό)·
- να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές·
- να μελετά συστηματικά τις περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης·

- να βοηθά τους διδασκομένους να ανακαλύπτουν τα συμπτώματα και τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων·
- να αποτελεί συνεχή και διά βίου διαδικασία, που θα ξεκινά από την προσχολική ηλικία και θα συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξω-σχολικής εκπαίδευσης·
- να επικεντρώνεται στις τρέχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική τους διάσταση·
- να διευκολύνει τη συμμετοχή των διδασκομένων στον προγραμματισμό των μαθησιακών τους εμπειριών και να τους δίνει τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις και να αποδέχονται τις συνέπειές τους·
- να τονίζει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και, συνεπώς, την ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ικανοτήτων για την επίλυση των προβλημάτων·
- να υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε χρησιμοποιώντας τις γνώσεις κάθε επιστημονικού τομέα να καθιστά δυνατή μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική·
- να επιμένει στην αξία και στην αναγκαιότητα μιας τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας, με στόχο την ανατροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων·
- να συσχετίζει περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, γνώση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αποσαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε κάθε ηλικία, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινότητά τους·
- να χρησιμοποιεί ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους και διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με το περιβάλλον, με έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες.

## Οι μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται και επίσης το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται, διακρίνεται στην τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, διότι, αφενός μεν υπάρχει εύκολη πρόσβαση στους χώρους όπου πραγματοποιείται (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια κ.τ.λ.), αφετέρου δε, επειδή η υποχρεωτική και συνεπώς σταθερή παρουσία των διδασκόμενων επιτρέπει την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων στρατηγικών (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντική τόσο στη μη τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, καθώς οφείλει να επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της σύμφωνα με τις επικρατούσες συνθήκες και τα νέα δεδομένα, και ταυτόχρονα να διασφαλίζει τη διά βίου εκπαίδευση των πολιτών (Φλογαίτη, 1998).

- ***Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση***

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η οποία αναπτύσσεται αποκλειστικά στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια καθώς και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ανάλογος είναι και ο ορισμός που προκύπτει μέσα από τη Χάρτα του Βελιγραδίου: «... ο τομέας της τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την προσχολική, στοιχειώδη, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ομάδων που έχουν ως αντικείμενο το περιβάλλον...» (Belgrade Charter).

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει εξαρχής καθορισμένους στόχους, τους οποίους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλούνται να υλοποιήσουν μέσα από μια σειρά συγκεκριμένων θεσμοθετημένων διαδικασιών (βαθμολογία, εξετάσεις κ.τ.λ.). Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι αφενός μεν ορισμένο, δηλαδή έχει κοινά γνωρίσματα όσον αφορά στην ηλικία καθώς και στο επίπεδο εκπαίδευσής του, αφετέρου δε συμμετέχει στις διαδικασίες της όχι αυτοβούλως αλλά εντασσόμενο μέσα στο εκάστοτε υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, σκόπιμο είναι να υπογραμμιστεί ότι η μορφή, το είδος και η ποιότητα της παρεχόμενης περιβαλλοντικής γνώσης στο πλαίσιο της τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ελέγχονται και κρίνονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέα στο οποίο υπάγεται (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

- ***Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση***

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία σκόπιμη μορφή εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς της κοινωνίας περιβαλλοντικού ήθους, περιβαλλοντικών εννοιών, κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επεκτείνεται πέρα από το πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και πραγματοποιείται σε διάφορα ιδρύματα της κοινωνίας (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια, μουσεία, ζωολογικούς ή βοτανικούς κήπους κ.τ.λ.), σε περιοχές φυσικού κάλλους και σε προστατευόμενες περιοχές, σε οικοτουριστικές περιοχές, σε κέντρα κοινωνικών και επαγγελματικών ομάδων, σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.α. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται δεν έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, το εισόδημα, το μορφωτικό του επίπεδο κ.τ.λ. και σε αντίθεση με την τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμμετέχει στις δραστηριότητες της οικειοθελώς, είτε ενεργά είτε ως απλός δέκτης. Στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., τα οποία μέσα από ειδικές εκπομπές και κατάλληλα αφιερώματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών. Ωστόσο, σκόπιμο είναι να υπογραμμιστεί ότι η επιτυχία ενός προγράμματος μη τυπι-

κής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το βαθμό ανταπόκρισής του στις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευομένων και όχι από το πώς αντιλαμβάνεται τις επιθυμίες και τις ανάγκες αυτές το ίδρυμα που είναι υπεύθυνο για τη διεξαγωγή του προγράμματος ή ο εκπαιδευτής (Heimlick, 1993, στο: Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Σημαντικές αναφορές στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχουν στη Χάρτα του Βελιγραδίου, ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της δόθηκε κατά τη διάρκεια της Διάσκεψης της Μόσχας (1987), όπου και επιστημάνθηκε η αναγκαιότητα κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού και υπογραμμίστηκε ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., των μουσείων και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφοροφίας για την εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού σε σχέση με το περιβάλλον (UNESCO-UNEP, 1988).

- ***Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση***

Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνει οποιαδήποτε διάχυση περιβαλλοντικής πληροφοροφίας ή γνώσης (περιβαλλοντική επικοινωνία) συμβαίνει μέσα από τα Μ.Μ.Ε., τον κινηματογράφο, τις βιβλιοθήκες, το Διαδίκτυο, τις κοινωνικές επαφές κ.τ.λ. Απευθύνεται σε ένα κοινό που αφενός μεν δεν είναι καθορισμένο, αφετέρου δε αποτελείται από ανθρώπους οι οποίοι συνήθως με δική τους πρωτοβουλία αποδέχονται την εκπαίδευση αυτής της μορφής και μάλιστα χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρουσία τους σε έναν ορισμένο χώρο ή η συμμετοχή τους σε κάποιες θεσμοθετημένες διαδικασίες (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

## **Αντί επιλόγου**

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει κατακτήσει μέσα στην επικαιρότητα μια ιδιαίτερα σημαντική θέση, καθώς θεωρείται ως μια από τις αποτελεσματικότερες λύσεις απέναντι στα πολυποίκιλα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα προβλήματα που έχοντας λάβει τεράστιες διαστάσεις απειλούν τόσο την ποιότητα της ζωής όσο και την ίδια τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Φλογαΐτη, 1998).

Το σχολικό περιβάλλον, αναμφισβήτητα, δεν αποτελεί αποκλειστικά πηγή γνώσης, αλλά είναι στην πραγματικότητα μαζί με την οικογένεια ένας από τους βασικότερους θεσμούς που συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών. Συνεπώς, το σχολείο με σωστό προγραμματισμό και ενίσχυση της περιβαλλοντικής διάστασης της εκπαίδευσης μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές θετικές προς το περιβάλλον στάσεις και να διαμορφώσει, τελικά, περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες, όπως απαιτεί άλλωστε η σύγχρονη πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφία

- Βασαλά, Π. (1992). Παρουσίαση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή οριοθετήθηκε στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του Tbilisi. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 68, σελ. 69-72.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Carson, R. (1981). *Σιωπηλή Άνοιξη*. Αθήνα: Κάκτος.
- Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδη.
- Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός Περίπλους στην Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (διεθνώς και στην Ελλάδα). *Φυσικός Κόσμος*, σελ. 1, 9, 21-31. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [www.2.ekke.gr/estia](http://www.2.ekke.gr/estia).
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα: θέση και προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 54-60.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: θεωρία και μέθοδοι*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ράγκου, Π. (2004). Βιώσιμη Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο: *Δημόσια συζήτηση για την αειφορία και τις πολιτικές περιβάλλοντος*. Σύρος: Περιφερειακό Ταμείο Ανάπτυξης Νοτίου Αιγαίου.
- Ράπτη, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σοφούλης, Μ., Σκούρτος, Σ. (1995). *Η Περιβαλλοντική Πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sauve, L. (1994). *Pour un education relative a l' environment*. Montreal
- Stapp, B. (1974). Darwinian Selection Leads to Gaia. Στο Gareth Thomson (επιμ.) (2002). *What is good in environmental education?* Canadian Parks and Wilderness Society.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- UNESCO (1977). *Conferences intergouvernementale sur l'education relative a l'environnement (Tbilissi, 14-26 oct. 1977). Rapport final*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, UNEP (1988). *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. International Congress on Environmental Education and Training, Moscow 1987. Nairobi, Paris.

- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε., Βασάλα, Π. (2002). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Το Ενεργειακό Ζήτημα. Προσεγγίσεις και Διαστάσεις – Εκπαιδευτικό υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## **Η επίδραση κοινωνίας και δασκάλου στην αγωγή του μαθητή**

Ιωάννης Γαργαλιάνος

*Δάσκαλος, μετεκπαιδευόμενος στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### **1. Εισαγωγή**

Οι έννοιες «αγωγή» και «μόρφωση» αποτελούν τον πυρήνα κάθε θεωρίας της παιδαγωγικής, ανεξάρτητα από το αν γύρω από αυτές υπάρχουν πολλές και διάφορες απόψεις.

Με την έννοια «αγωγή» υποδηλώνονται οι επιδράσεις τις οποίες δέχεται το παιδί από τον ενήλικο και το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. *Αγωγή* είναι ένα κοινωνικό γεγονός που επιτελείται στην οικογένεια και στο σχολείο και με το οποίο το άτομο αποκτά πνευματική ωριμότητα, ήθος, προσωπικότητα. Είναι ένα μέσο που καθοδηγεί τη ζωή του και το καθιστά γνώστη της, ένα μέσο με το οποίο προσαρμόζεται στην κοινωνία και συγχρόνως την αιτιολογεί, την ερμηνεύει και υπερνικά τις δυσκολίες της προσαρμογής σ' αυτή.

Με την έννοια «μόρφωση» εννοούμε το αποτέλεσμα της αγωγής και της μάθησης, το μόνιμο απόκτημα που δεν πρόκειται να εγκαταλείψει το άτομο ποτέ, την ταύτιση του ανθρώπου με τις πράξεις του και την ανάληψη των ευθυνών που απορρέουν από αυτές, την ικανότητα της αποδοχής ή όχι μιας ιδέας που ομορφαίνει το άτομο, ή και το αντίθετο, την ικανότητα να φέρει σε τάξη τόσο τον ίδιο του τον εαυτό όσο και τις σχέσεις του στον κόσμο, την ικανότητα που συμβάλλει στην προετοιμασία του ανθρώπου για να αποφασίζει, την αυτοολοκλήρωση του ανθρώπου μέσω της κατανόησης και της λογικής του.

### **2. Η επίδραση κοινωνίας και δασκάλου στην αγωγή του μαθητή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με την επίδραση που ασκεί η κοινωνία στον δάσκαλο και ο δάσκαλος στην κοινωνία, και με τα αποτελέσματα που επιφέρει αυτή στην αγωγή του ανθρώπου. Το θέμα αυτό είχε ήδη επίκαιρη θέση στο σχολικό και εκπαιδευτικό χώρο από τότε που η Παιδαγωγική απέκτησε την αυτονομία της.

Το ερώτημα αυτό, πώς και κατά πόσον η κοινωνία και ο δάσκαλος συμβάλλουν και επηρεάζουν μέσω της αγωγής τον άνθρωπο ειδικότερα και την κοινωνία γενικότερα, εξακολουθεί και σήμερα ακόμη να απασχολεί τόσο αυτούς που

εκπαιδεύονται όσο και αυτούς που έχουν εκπαιδευτεί και εκπαιδεύουν (Ξωχέλλης, 1979).

Το παραπάνω θέμα θα προσπαθήσουμε να διαπραγματευτούμε, απαντώντας σε ορισμένα σημαντικά ερωτήματα, ύστερα από σκέψη, όπως:

- αν και πώς η κοινωνία επηρεάζει την εξέλιξη του ανθρώπου, μέσω της αγωγής που του παρέχει σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και των εκπροσώπων της·
- αν πρέπει η κοινωνία να επηρεάζει επεμβαίνοντας και στο έργο του δασκάλου·
- αν ο δάσκαλος επηρεάζει τον μαθητή και γενικά την κοινωνία·
- αν υπάρχουν αμοιβαίες υποχρεώσεις και αμοιβαία δικαιώματα μεταξύ της κοινωνίας και του δασκάλου· και τέλος,
- τι προτείνουμε για να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αναδύονται από τη διαφωνία που ενδέχεται να προκύψει –και προκύπτει– κατά την πορεία της συνεργασίας τους (Σαββόπουλος, 1994).

Πριν, όμως, απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, θα αναφερθούμε με συντομία στους όρους «δάσκαλος» και «κοινωνία». Με τη λέξη «δάσκαλος» εννοείται, αρχικά, ο εκπαιδευτικός όλων των σχολικών βαθμίδων. Γ' αυτόν, όμως, δεν υπάρχει μια σαφής και συγκεκριμένη εικόνα, διότι διαφορετικά τον ήθελε η παραδοσιακή Παιδαγωγική και διαφορετικά τον θέλει η σημερινή, η σύγχρονη Παιδαγωγική. Δάσκαλος, π.χ., παλιότερα θεωρούνταν το «ιδανικό άτομο», ενώ σήμερα θεωρείται αυτός που είναι ειδικός για την εκπαίδευση, ο οργανωτής των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Πυργιωτάκης, 1982).

Με την λέξη «κοινωνία» εννοείται ένα σύνολο ανθρώπων που ζουν μαζί, σε ένα κοινό χώρο, που έχουν κοινό πολιτισμό και εκπληρώνουν τις βασικές τους κοινωνικές απαιτήσεις. Ο Luhmann, αντίθετα, υποστηρίζει ότι η κοινωνία, που αποτελείται από επιμέρους συστήματα, όπως της οικογένειας, της οικονομίας, της πολιτικής, της επιστήμης κ.λπ., και που όλα αυτά επικοινωνούν αντίστοιχα από αγάπη, χρήματα, εξουσία, στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτε άλλο από το σύνολο όλων αυτών των επικοινωνιών (Παλαιολόγου, 1960).

Στη συνέχεια, θα απαντήσουμε σε καθένα από τα παραπάνω ερωτήματα.

Η κοινωνία επηρεάζει την αγωγή και την εξέλιξη του μαθητή και του δασκάλου και γενικά του ανθρώπου, επειδή τα μορφωτικά αγαθά, τα αναλυτικά προγράμματα μόρφωσης και επιμόρφωσης των δασκάλων κ.λπ. επιλέγονται από την ίδια, ανεξάρτητα από το αν στις αποφάσεις της φαίνεται πως λαμβάνει υπόψη της και τις απόψεις άλλων φορέων. Η αγωγή στην περίπτωση αυτή εξετάζεται και μελετάται, λοιπόν, ως μια λειτουργία της κοινωνίας. Αυτή η ενέργεια της κοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζει την ελευθερία και την πρωτοβουλία του δασκάλου κατά την άσκηση του παιδαγωγικού του έργου (Χριστιάς, 1994). Έτσι, λοιπόν, θα έλεγε κανείς πως δεν πρέπει να παρεμβαίνει η κοινωνία στο έργο του δασκάλου, διότι με την παρεμβολή της περιορίζει την πρωτοβουλία και την ελευθερία του.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η κοινωνία επεμβαίνει στο έργο του δασκάλου είναι ότι καλείται να προφυλάξει τους πολίτες της από οποιαδήποτε αρνητική επιρροή, που ενδέχεται να ασκήσει συνειδητά ο δάσκαλος· εδώ δεν αναφερόμαστε, βέβαια, στον περιορισμό της ελευθερίας του αλλά της ασυδοσίας του. Από εδώ απορρέει ότι ο ρόλος της κοινωνίας είναι προστατευτικός, επειδή αποβλέπει στο να προστατέψει τα μέλη της από μια πιθανή «πλύση εγκεφάλου», π.χ., από την πλευρά του δασκάλου. Ένας ακόμη λόγος που εξηγεί γιατί παρεμβαίνει η κοινωνία είναι ότι προσπαθεί να δώσει «ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης», για να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες, που οπωσδήποτε υπάρχουν, να ξεπεραστεί ο αναλφαριθμητισμός και να σημειωθεί μια κοινωνική, επιστημονική, τεχνική και οικονομική άνοδος της κοινωνίας (Κοσμόπουλος, 1980). Ο δάσκαλος, ακόμη και αν φαίνεται πως αναπτύσσει δραστηριότητα μόνο μέσα στο σχολείο, επηρεάζει σε πρώτη φάση τον μαθητή και έπειτα την κοινωνία. Το στυλ διαπαιδαγώγησής του, οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας του, το γνωστικό του υπόβαθρο γύρω από τα αντικείμενα που διδάσκει, τα μέσα διαπαιδαγώγησης, η όλη προσωπικότητα και συμπεριφορά του και γενικά οι παιδαγωγικές αρχές που απέκτησε, που αντιπροσωπεύει και που εφαρμόζει ασκούν και ανάλογη επιρροή – θετική ή αρνητική. Π.χ., το αυταρχικό στυλ ενός δασκάλου έχει ως αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται οι μαθητές αυταρχικά και με τη σειρά τους να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αυταρχικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση, δηλαδή, που παρέχει ο δάσκαλος στους μαθητές του και στην κοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, επειδή επηρεάζει και βελτιώνει την κοινωνία, την καθοδηγεί και την παροτρύνει να σκεφτεί συλλογικά, δημιουργικά και υπεύθυνα, ώστε να δώσει και αυτή με τη σειρά της τέτοιου είδους ερεθίσματα και παροτρύνσεις (Παρασκευόπουλος, 1980).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν ο δάσκαλος πρέπει να επηρεάζει την κοινωνία με το έργο του.

Η κοινωνία, για να προοδεύσει και να συμβάλει στην άνοδο του βιοτικού, κοινωνικού, πνευματικού κ.λπ. επιπέδου του ανθρώπου, πρέπει να είναι ελαστική απέναντι στον δάσκαλο και όχι αυταρχική και απόλυτη σε ό,τι έχει πετύχει μέχρι τώρα· αυτό σημαίνει πως δε θα πρέπει να στερεί από τους λειτουργούς της, δηλαδή τους δασκάλους, την ελευθερία σκέψης και λόγου, αλλά να επιδιώκει και να απαιτεί να σκέφτονται και να πράττουν ελεύθερα.

Ο δάσκαλος, από τη δική του πλευρά πάλι, πρέπει να φροντίζει για την πολύπλευρη ενημέρωση των μαθητών του και ενδεχομένως να τους επηρεάζει, όταν διαπιστώνει πως η κοινωνία επεμβαίνει αδικαιολόγητα στο εκπαιδευτικό του έργο (Τερζής, 1981).

Τέλος, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα δύο ακόμη ερωτήματα που έμειναν αναπάντητα, δηλαδή, ποιες είναι οι αμοιβαίες υποχρεώσεις και τα αμοιβαία δικαιώματα της κοινωνίας και του δασκάλου και τι προτείνουμε για να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αναδύονται από τη διαφωνία που ενδέχεται να προκύψει κατά την πορεία της συνεργασίας τους (Κρίβας, 1999).

Ο δάσκαλος καλείται σήμερα να παίξει ένα πολύπλευρο ρόλο, δηλαδή το

ρόλο του «ειδικού», του «παιδαγωγού», του «κοινωνικού λειτουργού», του «οργανωτή των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης», του «επιτηρητή», του «συμβούλου», του «ατόμου που αποτελεί πρότυπο», του «ατόμου που προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές» καθώς και του ατόμου που μεταβάλλει την κοινωνία. Καλείται, επίσης, να φέρει σε πέρας ένα «πολύπλοκο αλλά συγχρόνως και ενδιαφέρον έργο». Σε όλα αυτά χρειάζεται αναγκαστικά τη συμπαράσταση και τη βοήθεια της κοινωνίας, για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του με επιτυχία· με μια σχετική επιτυχία, βέβαια, διότι η απόδοσή του δε στέφεται πάντα με επιτυχία, ανεξάρτητα από το αν τον βοηθά η κοινωνία στο παιδαγωγικό του έργο (Παπούλια, 1984).

Η κοινωνία πρέπει να του συμπαρασταθεί στις βασικές και επιμορφωτικές σπουδές του, στις οικονομικές του ανάγκες και γενικά σε καθετί που έχει σχέση με το πολύπλοκο αυτό επάγγελμα και συγχρόνως λειτούργημα. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι τυφλό και άβουλο όργανό της και να «παράγει» τυφλούς και άβουλους πολίτες· καμία «ανοιχτή» και «πλουραλιστική» κοινωνία, όπως είναι και η δική μας, δε θα προτιμούσε να προωθήσει, άλλωστε, κάτι τέτοιο, γιατί αυτό θα κατέληγε κάποτε σε βάρος της ίδιας της κοινωνίας (Χαραλαμπίδης, 1982).

Ο δάσκαλος, από τη δική του πλευρά, πρέπει, εκτός από τη βοήθεια που δέχεται από την κοινωνία, να προσπαθεί και ο ίδιος να συμπληρώσει τις ελλείψεις του και να αποκτήσει καθετί που του είναι απαραίτητο στη δουλειά του. Πρέπει να καταβάλλει προσπάθειες για να αυτο- και ετερο-επιμορφωθεί, ώστε να αποκτήσει επιστημονική, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική κατάρτιση (Morrison, 1975).

- Με όσα αναφέραμε παραπάνω θελήσαμε να τονίσουμε πως, για να ανέλθει το κοινωνικό επίπεδο και για να εξελιχθεί η κοινωνία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίζουν τις αμοιβαίες υποχρεώσεις που έχουν ο δάσκαλος και η κοινωνία, αντίστοιχα.

- Για να συμβάλουν και οι δύο, ο δάσκαλος και η κοινωνία, στην εξέλιξη, πρέπει οπωσδήποτε να τους χαρακτηρίζει αρμονία, συνεργασία και ειλικρινής επικοινωνία· για να επιτευχθεί δε αυτή η επικοινωνία, πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να ασκεί «στείρα» κριτική και η κοινωνία δεν πρέπει να απορρίπτει τις τυχόν εποικοδομητικές προτάσεις των δασκάλων της από αντίδραση και μόνο. Η κοινωνία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις προτάσεις αυτές και να τις αξιοποιεί ανάλογα. Αλήθεια, μας έχουν μάθει –κοινωνία και δάσκαλος– να σκεπτόμαστε και να ενεργούμε κατ' αυτό τον τρόπο; Καιρός για περισυλλογή και σκέψη (Nisbet, 1978).

### 3. Συμπεράσματα

Τελειώνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε και να τονίσουμε ότι ο δάσκαλος αφενός με την προσαρμογή του στην κοινωνία και αφετέρου με την αντίστασή του σ' αυτή, ιδιαίτερα όταν διαπιστώνει ότι η κοινωνία τού γίνεται εμπόδιο στο

έργο του, συμβάλλει κατά πολύ στην αλλαγή της κοινωνίας· η κοινωνία, πάλι, ανεξάρτητα από το αν καταβάλλει προσπάθεια να ενσωματώσει τους δασκάλους της και τα μέλη της μέσω της εκπαίδευσης σε αυτή –είτε αυτό συμβαίνει στην οικογένεια ή στο σχολείο και σε οποιοδήποτε, δημόσιο και μη, εκπαιδευτικό ίδρυμα– έχει ανάγκη από δασκάλους και μέλη που να διακρίνονται για το δημοκρατικό και κριτικό τρόπο συμπεριφοράς τους. Η κοινωνία δε θα πρέπει να αφήσει να έχουν την εντύπωση οι δάσκαλοι πως αυτή δεν καταβάλλει προσπάθειες κατανόησης και επίλυσης των προβλημάτων και των δυσκολιών τους, και πως είναι αδιάφορη –εντύπωση που, δυστυχώς, δεν λείπει από τους δασκάλους–, διότι με τον τρόπο αυτό προκαλεί τη δυσαρέσκεια και την απογοήτευσή τους. Πρέπει να τους εμπιστευτεί, να τους βοηθήσει και να τους προσφέρει ευκαιρίες, για να αναλάβουν την πρωτοβουλία σε παιδαγωγικά θέματα. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να γίνουν υπεύθυνα άτομα και να τη βοηθήσουν συγχρόνως.

## Βιβλιογραφία

- Κριβάς, Σπ.: *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Κοσμόπουλος, Α.: *Βιβλιογραφικός οδηγός της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής των σχέσεων*, Πάτρα 1980.
- Παλαιολόγος, Γ.: *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα 1960.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π.: «Διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των δασκάλων», *Σχολείο και Ζωή*, 1984.
- Παρασκευόπουλος, Ι.: *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα 1980.
- Πυργιωτάκης, Ι.: «Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου», *Νέα Παιδεία*, 1982.
- Ξωχέλλης, Π.: «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Πορίσματα μιας έρευνας για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών», *Φιλολόγος*, 1979.
- Ξωχέλλης, Π.: *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, Αθήνα 1981.
- Ξωχέλλης, Π.: «Η κρίση του σύγχρονου σχολείου: Τα υπέρ και τα κατά της κριτικής του σχολικού θεσμού», *Νέα Παιδεία*, 1982.
- Τερζής, Ν.: «Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ι. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», (1976-1980), *Φιλολόγος*, 1981.
- Φίλιππος, Π. - Σαββόπουλος, Ν.: *Θεωρίες της αγωγής και το πρόβλημα της θεμελίωσης των προτύπων στην αγωγή*, Γρηγόρης, Αθήνα 1994.
- Χαραλαμπίδης, Θ.: *Γενική Παιδαγωγική*, Νικόδημος, Αθήνα 1982.
- Χριστιάς, Ιω.: *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής*, Γρηγόρης, Αθήνα 1994.
- Morrison, A. - McIntyre, D.: *Δάσκαλοι και διδασκαλία* (μτφρ. Θ. Νταλάκα), Αθήνα 1975.
- Nisbet, J.D. - Entwistle, N.J.: *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες* (μτφρ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου), Λευκωσία 1978.

## Κριτική θεώρηση του βιβλίου ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Γεώργιος Ευαγγ. Φελέκης  
Δάσκαλος

### 1. Εισαγωγή

Στην προβληματική που προέκυψε σχετικά με τη διδασκαλία του βιβλίου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού θεώρησα υποχρέωσή μου να προσφέρω στο διάλογο, ως άμεσα σχετιζόμενος, εφόσον διατέλεσα επιμορφωτής των νέων διδακτικών πακέτων καθώς επίσης διδασκων του συγκεκριμένου βιβλίου κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

Το σκεπτικό της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσω το κατά πόσο το βιβλίο αυτό εναρμονίζεται με τους σκοπούς και στόχους του μαθήματος της ιστορίας όπως ορίζονται από το Α.Π.Σ., καθόσον «*Τα διδακτικά βιβλία σύμφωνα με το νόμο, γράφονται με βάση τα Α.Π.Σ.. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να είναι συμβατά με το σκοπό, τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθοδολογικές υποδείξεις αυτών.*»

### 2. Κριτική ως προς τη δομή του βιβλίου

- Η ύλη του βιβλίου, ο αριθμός των θεματικών ενότητων, οι τίτλοι των ενότητων, οι διδακτικές ώρες ανά ενότητα και το σύνολο των σελίδων συμβαδίζουν με τις υποδείξεις του Α.Π.Σ. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορική ύλη αφορά τα «νεότερα και σύγχρονα χρόνια». Διαιρείται σε 5 ενότητες με τους προτεινόμενους από το Α.Π.Σ. τίτλους. Οι αντίστοιχες διδακτικές ώρες είναι 4, 10, 14, 7, 15, συνολικά 50. Ο αριθμός των σελίδων 140.
- Οι επιλογές της συντακτικής ομάδας: Η ομάδα σε κάθε ενότητα έθεσε μια προλογική-εισαγωγική σελίδα και μια επιλογική-ανακεφαλαιωτική. Διαίρεσε την ύλη σε 50 κεφάλαια, των οποίων το γενικό ιστορικό πλαίσιο συμβαδίζει με το Α.Π.Σ.. Η δομή κάθε κεφαλαίου περιλαμβάνει ένα «συνθετικό κείμενο», το «γλωσσάριο», ένα «ντοκουμέντο», την «ιστοριογραμμή», και ένα δισέλιδο ή τρισέλιδο «μαθητείας στην ιστορία».
- Κριτική<sup>1</sup> μπορεί να ασκηθεί στα εξής σημεία: Αναγνωρίζουμε την αναγκαι-

1 Η κριτική για τον όγκο της ύλης, για τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες και ό,τι άλλο σχετικό με τα πιο πά-

ότητα ανάπτυξης του περιεχομένου σε περιορισμένο αριθμό σελίδων. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι διατίθεται μικρότερος αριθμός σελίδων σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Συγκεκριμένα: Ένα *τρισέλιδο* για κάθε κεφάλαιο της 1<sup>ης</sup> ενότητας «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια», της 4<sup>ης</sup> ενότητας «Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος» και της 5<sup>ης</sup> ενότητας «Η Ελλάδα στον 20ό αιώνα», και ένα *δισέλιδο* για τη 2<sup>η</sup> ενότητα «Έλληνες κάτω από ξένη κυριαρχία» και την 3<sup>η</sup> ενότητα «Η Μεγάλη Επανάσταση».

### 3. Κριτική ως προς το περιεχόμενο

Θεωρούμε ότι έγινε λεπτομερής καταγραφή των λαθών, παραλείψεων και ασαφειών που αφορούν το περιεχόμενο του βιβλίου από επιστημονικούς και πνευματικούς φορείς, με υπέρτατο την Ακαδημία Αθηνών. Η παρούσα εργασία δεν υπεισέρχεται στην κριτική της ορθότητας του περιεχομένου του βιβλίου –έργο των ιστορικών–, αν και οι υποδείξεις-εισηγήσεις της Ακαδημίας Αθηνών, ευρέως γνωστές, βρίσκουν τον γράφοντα απολύτως σύμφωνο.

### 4. Κριτική ως προς τους σκοπούς και τους στόχους

#### *Ως προς το γενικό και τους ειδικούς σκοπούς*

Η συγγραφική ομάδα αναφέρει στο Βιβλίο του Δασκάλου, στη σελίδα 13: «Με βάση τη *λογική* του Αναλυτικού Προγράμματος και το ΔΕΠΠΣ, σκοπός εδώ δεν είναι η απομνημόνευση των γεγονότων της μεγάλης αυτής ιστορικής περιόδου. Δεν είναι εξάλλου εφικτό να απομνημονευθεί ο όγκος των γεγονότων που κρίνονται σημαντικά κατά τη διάρκεια των πέντε (5) και πλέον αιώνων. Στόχος μας είναι η διαμόρφωση ενός γενικού οργανωτικού και ερμηνευτικού πλαισίου για τις ιστορικές εξελίξεις της περιόδου, η απόκτηση ιστορικής εικόνας, η ιστορική γνώση στην τριπλή, όπως προσδιορίσαμε, δυναμική της...τη «δηλωτική» που αναφέρεται στη γνώση περιεχομένου, τη «διαδικαστική» που αναφέρεται στη γνώση των μεθόδων της ιστορίας με έμφαση στη χρήση των ιστορικών πηγών, την «εννοιολογική» που αναφέρεται στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών».

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα εξής:

- Η Συντακτική Ομάδα παρερμηνεύει τη λογική του αναλυτικού προγράμματος, όταν επισημαίνει ότι «σκοπός εδώ δεν είναι η απομνημόνευση των γεγονότων της μεγάλης αυτής ιστορικής περιόδου»· παραδέχεται ότι είναι ανέφικτο (!) να απομνημονευθεί ο όγκος των γεγονότων, και μάλιστα σημαντικών. Στο αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο, από τους 94 στόχους οι 40 αναφέρονται στην απόκτηση ιστορικής γνώσης. Το Α.Π.Σ. στη σελίδα 230, στους ειδικούς σκοπούς για το μάθημα της ιστορίας, αναφέρει: «...οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής ιστορίας από την

---

νω δεδομένα είναι κριτική που αφορά τα Α.Π.Σ. και όχι το βιβλίο Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, αφού όλα αυτά προβλέπονται και περιγράφονται εκεί αναλυτικά.

αρχαιότητα ως σήμερα...». Η ιστορική γνώση αποκτάται αρχικά με την απομνημόνευση γεγονότων, η οποία και εξελίσσεται σε ιστορική σκέψη με ανάλογες διδακτικές μεθόδους.

- Επίσης, αντιφάσκει και με το ίδιο το σκεπτικό της. Παραδέχεται ότι «σκοπός εδώ δεν είναι η απομνημόνευση των γεγονότων της μεγάλης αυτής ιστορικής περιόδου» (όπως προαναφέρθηκε), ενώ αμέσως μετά δηλώνει ότι «στόχος μας είναι η διαμόρφωση ενός γενικού οργανωτικού και ερμηνευτικού πλαισίου...στη γνώση περιεχομένου».

#### **Ως προς τους στόχους ανά ενότητα**

Στην 1<sup>η</sup> ενότητα, «**Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια**», με τέσσερα τρισελίδα κεφάλαια, θεωρούμε ότι υπηρετούνται επαρκώς οι στόχοι της ενότητας.

Στην 2<sup>η</sup> ενότητα, «**Οι Έλληνες κάτω από ξένη κυριαρχία**», σε δέκα δισέλιδα κεφάλαια, θεωρούμε ότι επιχειρείται μια παράλληλη διαδρομή προς τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος με ασάφειες και παραλείψεις. Συγκριμένα (Πίνακας 1):

A.Π.Σ. <sup>2</sup> 1	Να κατανοήσουν σχετικές με τις ενότητες ιστορικές έννοιες, όπως: σκλαβιά, τουρκοκρατία, παιδομάζωμα.
B.M. <sup>3</sup> 1.1	Σε κείμενο (σελ. 16) είκοσι γραμμών, με τίτλο «Η κυριαρχία στον ελληνικό χώρο: Λατίνοι και Οθωμανοί», αφιερώνονται δυσανάλογα στην οθωμανική κυριαρχία δύο γραμμές και οι υπόλοιπες δεκαοχτώ στη λατινική κυριαρχία. Δεν γίνεται καμιά αναφορά για τη θέση των Ελλήνων στην περίοδο αυτή. Έτσι υποβιβάζεται το φαινόμενο σκλαβιά, τουρκοκρατία.
B.M. 1.2	Στο χάρτη της ίδιας σελίδας να μην απεικονίζονται τα όρια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά δεν δείχνονται οι ελληνικές περιοχές οι οποίες τελούν υπό κατάληψη, πράγμα που είναι και το ζητούμενο της ιστορικής γνώσης.
B.M. 1.3	Στο γλωσσάριο της ίδιας σελίδας η έννοια <i>αγγραφίες</i> εξηγείται με το οξύμωρο: ως αναγκαστική προσφορά εργασίας (ή αναγκαστική θα είναι η εργασία ή προσφορά).
B.M. 1.4	Στο γλωσσάριο, στη σελ. 18, η έννοια παιδομάζωμα διαστρεβλώνεται: εξηγείται ως στρατολόγηση παιδιών κι όχι ως βίαιη στρατολόγηση, που είναι και το αληθινό της νόημα.
A.Π.Σ. 2	Να διακρίνουν τους λόγους που οδήγησαν τον σουλτάνο στο να παραχωρήσει προνόμια στην Εκκλησία και τους Έλληνες.

2 Ο στόχος, όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

3 Βιβλίο Μαθητή.

B.M. 2	Δεν γίνεται αναφορά.
A.Π.Σ. 3	Να εκτιμήσουν το γεγονός της επιβίωσης του Ελληνισμού και της Ορθοδοξίας κάτω από τόσο δυσμενείς συνθήκες.
B.M. 3	«...διατηρούν την ταυτότητά τους. Αυτό γίνεται γιατί έχουν το δικαίωμα (;) να κρατήσουν τη θρησκεία και τη γλώσσα τους και να λειτουργούν σε κοινότητες εκλέγοντας τους άρχοντές τους» (σελ.36). Δεν τονίζονται τα δυναμικά στοιχεία του Ελληνισμού και Ορθοδοξίας που επέτρεψαν την επιβίωση. Αναφέρεται μόνο ότι ο Ελληνισμός επιβίωσε χάρη στα παραχωρημένα δικαιώματα διατήρησης γλώσσας, θρησκείας και αυτοδιοίκησης. Επίσης, δεν επισημαίνεται ότι αυτά ήταν κυρίως σε θεωρητική βάση και ότι στην πραγματικότητα εφαρμόστηκαν πλημμελώς. Γενικά, δημιουργείται η ψευδής εντύπωση ότι οι Τούρκοι παραχωρούν δικαιώματα και χάρη στη γενναιοδωρία τους επιβίωσε ο Ελληνισμός.
A.Π.Σ. 4	Να εκτιμήσουν το ρόλο των θρύλων, των παραδόσεων και των συμβολισμών κατά τα χρόνια της σκλαβιάς στη διατήρηση της ιδιαιτερότητας των Ελλήνων.
B.M. 4	Παραλείπεται.
A.Π.Σ. 5	Να θαυμάσουν τον ηρωισμό των Σουλιωτισσών.
B.M. 5	Υπάρχει πίνακας του Ντεβίλ με λεξάντα «Σουλιώτισσες σε μάχη εναντίον των στρατευμάτων του Αλή Πασά». Καμιά αναφορά για τον ηρωισμό και την αυτοθυσία ως μορφή αντίστασης.

Στην 3<sup>η</sup> ενότητα, «**Η Μεγάλη Επανάσταση**», σε δεκατέσσερα δισέλιδα κεφάλαια, εντοπίσαμε συστηματική απόκλιση από τους στόχους του Α.Π.Σ. (Πίνακας 2):

A.Π.Σ. 1	Να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες, όπως:... αυτοθυσία, ολοκαύτωμα....
B.M. 1	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 2	Να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Επανάστασης στη Μολδοβλαχία, τους λόγους για τους οποίους αποφασίστηκε να αρχίσει από εκεί ο Αγώνας και τα αποτελέσματά του.
B.M. 2	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 3	Να εκτιμήσουν την αυτοθυσία των αγωνιστών, τους λόγους της αποτυχίας και τις επιπτώσεις που είχε η Επανάσταση στη Μολδοβλαχία.

B.M. 3	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 4	Να γνωρίσουν τα κυριότερα γεγονότα της έναρξης και της εξάπλωσης του Αγώνα σε όλη την Ελλάδα και την αντίδραση των Τούρκων.
B.M. 4	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 5	Να γνωρίσουν το σχέδιο του Κολοκοτρώνη και να συσχετίσουν την αντίσταση στη Στερεά Ελλάδα και τις επιτυχίες στη θάλασσα με την εδραίωση της Επανάστασης στην Πελοπόννησο.
B.M. 5	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 6	Να εκτιμήσουν το στρατηγικό σχέδιο, τη στάση και την προσφορά του Μάρκου Μπότσαρη.
B.M. 6	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 7	Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα του πέμπτου έτους της Επανάστασης.
B.M. 7	Γίνεται αναφορά μόνο στην ιστοριογραμμή.
A.Π.Σ. 8	Να εκτιμήσουν την αυτοθυσία, για τη μεγάλη υπόθεση της ελευθερίας του έθνους, των πολιορκημένων στο Μεσολόγγι.
B.M. 8	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 9	Να κατανοήσουν το σχέδιο δράσης του Καραϊσκάκη για την αποκοπή του εφοδιασμού του τουρκικού στρατού.
B.M. 9	Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.
A.Π.Σ. 10	Να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή των Φιλελλήνων στον αγώνα της ανεξαρτησίας.
B.M. 10	Στο κεφάλαιο «Οι σχέσεις με την Ευρώπη: ο Φιλελληνισμός» καθώς και στις σχετικές ασκήσεις στο Τετράδιο Εργασιών ο ανωτέρω στόχος υποστηρίζεται, πολύ καλύτερα μάλιστα από ό,τι στο προηγούμενο βιβλίο Ιστορίας.

Στην 4<sup>η</sup> ενότητα, «**Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος**», σε επτά τρισέλιδα κεφάλαια, η αναντιστοιχία στόχων του αναλυτικού προγράμματος και βιβλίου έχει ως ακολούθως (Πίνακας 3):

A.Π.Σ. 1	Να κατανοήσουν σχετικές με τις ενότητες έννοιες, όπως: ..., εξαρχικοί, κομιτατζήδες.
B.M. 1	Δεν αναφέρονται.

A.Π.Σ. 2	Να κατανοήσουν τη σημασία του πολέμου του 1897 για τις πολιτικές εξελίξεις της χώρας.
B.Μ. 2	Αναφέρεται μόνο στην ιστοριογραμμή (σελ. 71) ως ελληνοτουρκικός πόλεμος.
A.Π.Σ. 3	Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα του μακεδονικού αγώνα (1904-1908).
B.Μ. 3	Στη λεζάντα της φωτογραφίας του Παύλου Μελά αναφέρει σχετικά μόνο ότι «Αναλαμβάνει το 1904 τη συγκρότηση ένοπλων σωμάτων και ορίζεται διοικητής των αντάρτικων ελληνικών δυνάμεων στη Δυτική Μακεδονία».
A.Π.Σ. 4	Να εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα του αγώνα αυτού για τη μετέπειτα ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος.
B.Μ. 4	Δεν γίνεται αναφορά.

Στην 5<sup>η</sup> ενότητα, «**Η Ελλάδα κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα**», σε δεκαπέντε τρισέλιδα κεφάλαια, συνεχίζει η αναντιστοιχία στόχων και βιβλίου ως ακολούθως (Πίνακας 4):

A.Π.Σ. 1	Να εκτιμήσουν ... τα αποτελέσματα της έκβασης του πολέμου (Α' παγκόσμιου) για την Ελλάδα.
B.Μ. 1	Στο γλωσσάριο αναφέρεται: «Συνθήκη Σεβρών: Υπογράφεται η ειρήνη μεταξύ της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και των Συμμάχων, τον Αύγουστο του 1920. Η Συνθήκη αυτή δεν ίσχυσε ποτέ». Αποσιωπάται το περιεχόμενο της συνθήκης.
A.Π.Σ. 2	Να εκτιμήσουν τη συμβολή του Ελληνισμού των περιοχών της Θράκης και της Μ. Ασίας στην ανάπτυξη του ελληνικού κράτους.
B.Μ. 2	Στο κεφάλαιο «Μικρασία: εκστρατεία και καταστροφή» μετά το εισαγωγικό κείμενο στο δεύτερο μέρος της <i>μαθητείας στην ιστορία</i> παρατίθενται τέσσερις κάρτες του 20 <sup>ου</sup> αιώνα με δύο σχολεία, ένα καφενείο και ένα χορό Ποντίων, καθώς και μια μαρτυρία, ως υλικό για να απαντήσουν οι μαθητές στο ερώτημα πώς δηλώνεται η παρουσία του ελληνισμού στη Μικρά Ασία. Αυτά σε μια διδακτική ώρα. Η ανακολουθία είναι εμφανής. Αναφέρεται πρώτα η καταστροφή και κατόπιν ο ελληνισμός της Μικράς Ασίας. Το υψηλό βιοτικό και πολιτιστικό επίπεδο αυτών πρέπει να εξαχθεί από 4 κάρτες.
A.Π.Σ. 3	Να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες σχετικές με την ενότητα, όπως: ...εθνική συμφορά...

B.M. 3	Δυσχεραίνεται το έργο του δασκάλου, όταν υπάρχουν φράσεις στο βιβλίο όπως: «Χιλιάδες Έλληνες συνωστίζονται στο λιμάνι προσπαθώντας να μπουν στα πλοία και να φύγουν για την Ελλάδα» (σελ. 100), καθώς και στη σελ. 104: «Οι συνθήκες της εξόδου των Ελλήνων», «Μελετώ τις πηγές και αναφέρω τις συνθήκες εξόδου των Ελλήνων προσφύγων». Η ελληνική συμφορά παρουσιάζεται ως μια απλή έξοδος.
A.Π.Σ. 4	Να διακρίνουν τις αρετές που έδειξαν οι Έλληνες στον πόλεμο αυτό (Β' παγκόσμιο) και τη συμβολή τους στην έκβασή του.
B.M. 4.	Δεν γίνεται αναφορά.
A.Π.Σ. 5	Να κατανοήσουν το ρόλο που έπαιξε η ξένη επέμβαση στις εσωτερικές υποθέσεις της Ελλάδας (εμφύλιος).
B.M. 5	Δεν γίνεται αναφορά.

### Περαιτέρω διαπιστώσεις

Το βιβλίο εξυπηρετεί τη *διαδικαστική* ιστορική γνώση, όχι όμως τη *δηλωτική* και την *ενοσιολογική*, αφού τα συνθετικά κείμενα και τα γλωσσάρια απαιτούν υψηλό δείκτη γλωσσικής-αντιληπτικής ικανότητας.

Το βιβλίο του δασκάλου στη σελίδα 12 αναφέρει ότι «*Η ιστορική γνώση, όπως και κάθε μορφή γνώσης, εξαρτάται από το νοητικό προϋπάρχον των παιδιών και τις συλλογικές αναπαραστάσεις της ομάδας στην οποία ανήκουν και στην οποία αυτοαναγνωρίζονται*». Η συγγραφική ομάδα μάλλον αγνοεί ότι το βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές 12 ετών με ελάχιστο νοητικό «ιστορικό προϋπάρχον». Αυτό το οποίο, δηλαδή, είναι το ζητούμενο της διδακτικής πράξης οι συγγραφείς μάλλον το θεωρούν ως δεδομένο. Έτσι, η συνοπτικότητα του κειμένου, η επιγραμματικότητα, η περιληπτικότητα, τα ιστορικά χάσματα ανατρέπουν την εποικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, γιατί απλούστατα οι μαθητές στερούνται «ιστορικό προϋπάρχον». Αποτέλεσμα: η σύγχυση του μαθητή και η απόγνωση του δασκάλου.

Το βιβλίο του δασκάλου στη σελίδα 12 αναφέρει ότι «*Η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις συλλογικές αναπαραστάσεις και τις προϋπάρχουσες νοητικές εικόνες της μαθητικής συλλογικότητας που αποτελεί μια μαθητική τάξη*». Οι συγγραφείς, ενώ διατείνονται ότι πρέπει τα προηγούμενα να λαμβάνονται υπόψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εντούτοις αγνόησαν το γεγονός ότι οι προϋπάρχουσες νοητικές εικόνες της ελληνικής μαθητικής συλλογικότητας και εν γένει της ελληνικής κοινωνίας είναι τελείως διαφορετικές από το ύφος και το περιεχόμενο του ιστορικού τους κειμένου ως βιβλίου σχολείου<sup>4</sup>.

4 Ασφαλώς και μπορεί να διεξάγεται όποιος «πόλεμος των εγχειριδίων της ιστορίας» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου επιβάλλεται ο πόλεμος των ιδεών. Στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση τα

## 5. Μεθοδολογία

Η συγγραφική ομάδα προτείνει μέθοδο που υπακούει στην πιο πάνω λογική. Στη σελίδα 12 αναφέρει: «Οι τρεις όψεις της ιστορικής γνώσης –δηλωτική, διαδικαστική και εννοιολογική– είναι μεταξύ τους συμβιωτικές και όχι ανταγωνιστικές». Στην πράξη και υπό την πίεση του χρόνου και της ύλης οι μαθητές δύσκολα και λίγοι –ή αλλιώς ελάχιστοι– διαμορφώνουν γενικό οργανωτικό και ερμηνευτικό πλαίσιο για τις ιστορικές εξελίξεις της περιόδου και αποκτούν ιστορική εικόνα. Η διδασκαλία σύμφωνα με οδηγίες από το βιβλίο του δασκάλου επικεντρώνεται περισσότερο στη «*μαθητεία στην ιστορία*», στην επεξεργασία των οπτικών και γραπτών πηγών εις βάρος των γεγονότων. Προτείνεται μια σύντομη ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει όπου χρειάζεται. Όσον αφορά την «*ανάγνωση της εικόνας*» και τη «*σύνθεση*», πράγματι οξύνουν την κρίση και ορθώς πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα νέο βιβλίο ιστορίας ως εναλλακτική πρόταση διδακτικής προσέγγισης σε επιλεγμένα κεφάλαια, για να μην περάσουμε από τη διδασκαλία της Ιστορίας στη διδασκαλία για την Ιστορία. Προτείνεται, λοιπόν, αφηγηματικό κείμενο το οποίο φυσικά θα υποστηρίζεται από πηγές. Αυτό είναι ο ιδανικός συνδυασμός.

Ο απαιτούμενος χρόνος για κάθε κεφάλαιο είναι κατά πολύ μεγαλύτερος του διδακτικού χρόνου και έτσι απαγορευτικός στο να υλοποιηθούν οι φιλόδοξοι στόχοι της συγγραφικής ομάδας. Ο δάσκαλος της τάξης οδηγείται σε μια επιτροχάδην ανάγνωση, εκπτώσεις στην κατανόηση του κειμένου και των ιστορικών εννοιών, παράλειψη επεξεργασίας πηγών, πλημμελή εξαγωγή συμπερασμάτων-σύνθεση.

Η παρουσία ιστοριογραμμής-χρονολόγιου κατά κεφάλαιο διευκολύνει την κατανόηση της χρονικής σειράς των γεγονότων. Οι συγκεκριμένες όμως ιστοριογραμμές δεν πετυχαίνουν το στόχο τους. Οι ιστοριογραμμές αναφέρονται:

**α. σε πολύ περιορισμένες ιστορικές περιόδους.** Με τον κατακερματισμό αυτό, ο μαθητής διαβάξει το χρόνο ενός γεγονότος, αλλά δεν μπορεί να εντάξει το συγκεκριμένο στο αμέσως ευρύτερο. Διαβάξει, π.χ., στην ιστοριογραμμή γεγονότα 4 ή 5 ετών, κατανοεί τη διαδοχή τους, αλλά αδυνατεί να τα εντάξει στο γενικότερο χρόνο της διδασκόμενης ιστορικής περιόδου.

**β. ή σε ευρύτερες ιστορικές περιόδους με χρονική μονάδα τον αιώνα.** Ο μαθητής δεν είναι έτοιμος να ερμηνεύσει ιστοριογραμμές με τέτοια δομή. Στην ηλικία μόλις των 12 ετών διαμορφώνεται η έννοια του χρόνου με την απόκτηση της ικανότητας για εκτίμηση της διάρκειας<sup>5</sup>.

Προτείνεται, λοιπόν, αναδιάρθρωση της δομής της ιστοριογραμμής: Να παρατίθεται και ιστοριογραμμή της περιόδου με αιώνες, χρόνια, και γεγονότα, σε διαφορετικά επίπεδα, ώστε να καλύπτονται όλα τα στάδια νοητικής εξέλιξης των μαθητών της τάξης.

ΑΠΣ είναι νόμοι του κράτους που οφείλουμε όλοι μας να σεβόμαστε και να επιδιώκουμε την αλλαγή τους, αν δεν συμφωνούμε, με τα μέσα που μας δίνει η δημοκρατία.

5 Πολίτης, Σπ.: *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, Αθήνα 1979, σελ. 245.

## 6. Επίλογος

Ήδη τα συμπεράσματα προκύπτουν αβίαστα, ότι το βιβλίο, άσχετα με καταλογιζόμενες προθέσεις, σκοπιμότητες, ανεπάρκεια συγγραφέων, δεν εκπληροί τους σκοπούς και στόχους του Α.Π.Σ., καθώς επίσης ότι η μεθοδολογία του εντείνει το πρόβλημα της δημιουργίας επαρκούς ιστορικής γνώσης, ιστορικής σκέψης και υγιούς εθνικής συνείδησης.

Η απόφαση της κυβέρνησης να αποσύρει –στο μεταξύ– το βιβλίο μάς ικανοποιεί· δεν μας αποτρέπει όμως από το να καταθέσουμε εκ των υστέρων με νηφαλιότητα τη γνώμη μας περί αυτού στην εκπαιδευτική κοινότητα. Θεωρούμε ότι όποια επιχειρήματα στη «μάχη των σχολικών εγχειριδίων» προέρχονται από το χώρο της καθημερινής διδακτικής πράξης αποτελούν γόνιμο στοιχείο στην καθόλα ζητούμενη βελτίωση της εκπαίδευσης.

**Βιβλιογραφία**

Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμοι Α' - Β'. *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο Δασκάλου), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Πολίτης, Σπ.: *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, Αθήνα 1979.





ITEM

ΠΛΗΡΟΦΟΡΟ ΤΕΛΟΣ
Ταχ. Γραφείο ΚΕΜΠΑ
Αριθμ. Αδείας



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

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

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