

## ΑΝΗΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

### Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος

#### 1. Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα

Κόντης Δημ., Δάσκαλος  
Μουτόπουλος Στ., Προϊστάμενος Γραφείου  
Κόντη Ελευθ., Φιλολόγος

#### Περίληψη

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. παραμένει το κέντρο λήψης αποφάσεων, παρ' όλο που για διοικητικούς λόγους η χώρα μας είναι χωρισμένη σε περιφέρειες και νομούς. Οι αποφάσεις, λοιπόν, παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και μεταβιβάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες για να εκτελεστούν. Αυτό οδηγεί, μεταξύ άλλων, σε γενικότερη υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών οι οποίοι μετατρέπονται σε απλούς διεκπεραιωτές «άνωθεν εντολών». Έτσι, τους αφαιρείται όχι μόνο η δυνατότητα της ανάληψης πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το αίσθημα ευθύνης. Παρ' ότι δεχόμαστε πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένα έντονα συγκεντρωτικό σύστημα, είναι τελικά δυνατό στα πλαίσια αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος η κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της κουλτούρα, τη δική της εσωτερική πολιτική συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση ενός σχολείου καινοτόμων δράσεων, ανοιχτό στην κοινωνία;

#### 1. Εισαγωγή

Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής σχολικής τυπικής εκπαίδευσης έχει ως πρότυπο ορθολογικής οργάνωσης το γραφειοκρατικό σύστημα. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι η πυραμοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της, η οποία εξασφαλίζει την οριζόντια κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε όργανο να συντάσσεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και να ασκεί την αρμοδιότητά του, δηλαδή τη θεσμική του εξουσία, κάτω από τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊστάμενού του.

Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. .

Αυτό το μοντέλο οργάνωσης, αποκλίνει από το γενικό ελληνικό διοικητικό σύστημα, το οποίο, σύμφωνα με ρητή συνταγματική διάταξη (άρθρο 101 Συντάγματος), οφείλει να είναι αποκεντρωμένο. Με το νόμο 2817/2000, όπως αυτός τροποποιήθηκε με το νόμο 2986/2002, καταβάλλεται προσπάθεια με μικρά και δειλά βήματα να περιοριστεί ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, απομένει ακόμα να διανυθεί μακρύς δρόμος για την πλήρη εναρμόνισή του με το γενικό περιφερειακό και αποκεντρωμένο ελληνικό σύστημα.

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού γραφειοκρατικού συστήματος, οι λειτουργίες που τελούνται και τα όργανα που το απαρτίζουν αποτελούν δημόσια υπηρεσία η οποία ανήκει στη λεγόμενη «παροχική διοίκηση», διότι αφορά την παροχή θεμελιώδους υπηρεσίας προς τον ελληνικό λαό, την παροχή, δηλαδή, παιδείας, η οποία, σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 2525/1997, πρέπει να είναι υψηλού επιπέδου.

#### 2. Η παρουσία της πολιτείας

Το κράτος αναλαμβάνει να διαμορφώσει το όραμα για το εκπαιδευτικό σύστημα δηλαδή να διαμορφώσει και να περιγράψει τα γενικά χαρακτηριστικά μιας επιθυμητής ιδανικής κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στο χρονικό ορίζοντα που θέτει λαμβάνοντας υπόψη το εθνικό και διεθνές περιβάλλον και εξέλιξη και το οποίο όραμα νομιμοποιείται μέσα

από τις δημοκρατικές διαδικασίες για να αποτελέσει όραμα των πολιτών και υπό προϋποθέσεις ανάγεται σε εθνικό όραμα για την παιδεία.

Ακόμη, το κράτος διαμορφώνει στρατηγική, δηλαδή σκιαγραφεί τη γενική πορεία δράσης του συστήματος αλλά και των συντελεστών λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικές με την αποστολή του συστήματος, τους στρατηγικούς στόχους και με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάπτυξης και ανταγωνισμού, που επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη συνολική πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, το κράτος καθορίζει τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και διαμορφώνει αξιόπιστους μηχανισμούς πληροφόρησης, παρατήρησης, ελέγχου, και αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Διαφυλάττει τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, της ομοιογένειας και της ισότητας απέναντι στη δημόσια υπηρεσία της εκπαίδευσης. Υπερκαλύπτει την ανάγκη συνολικής και ενιαίας εκπαιδευτικής εκπροσώπησης της χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση επιβάλλει την ισχυροποίηση του κράτους δεδομένου ότι η οικονομική ηγεμονία δεν καταργεί την πολιτική, η οποία προσπαθεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις, να διαπραγματευτεί τους κανόνες του παιχνιδιού σε υπερεθνικό επίπεδο στο οποίο συμμετέχει και να διαμορφώσει αρχές, κανόνες, στρατηγικές τις οποίες, στη συνέχεια, θα πρέπει να μεταφέρει και προσαρμόσει σε εθνική πολιτική, αναλαμβάνοντας τις τύχες της εθνικής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της εκπαίδευσης και κατάρτισης που τόσο επηρεάζεται από την παγκοσμιοποίηση.

Η χώρα μας για διοικητικούς λόγους είναι χωρισμένη σε περιφέρειες και νομούς αλλά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. παραμένει το κέντρο λήψης αποφάσεων. Τα όργανα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα: α) σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης (ΟΣΚ και ΟΕΔΒ), β) σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, και οι προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης και Επιστημονικής- Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, γ) σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές Γραφείων Εκπαίδευσης και δ) σε τοπικό (ή πρωτοβάθμιο) επίπεδο, ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων. Εδώ, στη σχολική μονάδα, διακρίνονται, ανάλογα με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται, τρεις κατηγορίες οργάνων:

- Τα διοικητικά, (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων).
- Τα διαχειριστικά, (σχολική επιτροπή).
- Τα υποστηρικτικά, (σχολικό συμβούλιο, σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες).

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, λοιπόν, στηρίζεται στις γνωστές αρχές της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσης». Και τούτο γιατί πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικό οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Σ' αυτό κάθε εργαζόμενος έχει ένα μόνο προϊστάμενο μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα κλιμάκια.

Οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων αυτών είναι ιεραρχικές. Λόγω όμως της φύσης του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονότος που επιτελείται στο σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης. Τούτο σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν ένα κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών.

Για το λόγο μάλιστα αυτό η σχέση τους επιβάλλεται να βασίζεται, πρωτίστως, στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Για παράδειγμα, ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και όχι απλά να προϊσταται αυτών. Επίσης, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ τους, και όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, αν και το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πυραμοειδή και ιεραρχική δομή, οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων διοίκησης πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, σχέσεις συνεργασίας και όχι μόνο ιεραρχικής εξάρτησης και υποταγής, διότι διαφορετικά δε θα ήταν δυνατή η επίτευξη του παραπάνω κοινού «εταίρικού» σκοπού, της διαπαιδαγώγησης δηλαδή των μαθητών. Άλλωστε, το σχολείο δεν είναι στρατός ούτε μια απλή δημόσια υπηρεσία κυριαρχικής διοίκησης, έτσι ώστε οι σχέσεις των οργάνων που αποτελούν το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ιεραρχημένες στο πνεύμα της υπηρεσιακής εξάρτησης και της υποταγής.

### **3. Υπάρχει άλλη δυνατότητα;**

Η δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα, όπως προαναφέραμε, και κατ' επέκταση ο διευθυντής της να λαμβάνει αποφάσεις σε τομείς που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σκοποί, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, κλπ) καθώς και σε θέματα εκπαιδευτικών (προσλήψεις, απολύσεις, κίνητρα, άδειες, κλπ), είναι μηδαμινή. Η διοικητική αυτονομία, λοιπόν, των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι ελάχιστη ουσιαστικά, αφού είναι οι απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπερασματικά, η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους.

Όσα σχολεία επιδεικνύουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, αποτελεσματική ηγεσία, οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης, ζεστό σχολικό κλίμα, συνοχή διδασκόντων και συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά. Στα συγκεντρωτικά όμως εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της χώρας μας, οι αποφάσεις παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και μεταβιβάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες για να εκτελεστούν. Αυτό οδηγεί, μεταξύ άλλων, σε γενικότερη υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών οι οποίοι και μετατρέπονται σε απλούς διεκπεραιωτές «άνωθεν εντολών». Έτσι, τους αφαιρείται όχι μόνο η δυνατότητα της ανάληψης πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το αίσθημα ευθύνης.

Από την άλλη πλευρά το σχολείο, σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά, καλείται να ανταποκριθεί σ' ένα πολύπλοκο και διευρυνόμενο έργο, προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς, όπως στο γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό κτλ τομέα και να τους προετοιμάσει για την ομαλή ένταξή τους στον κόσμο των ενηλίκων.

Συντονιστής και ενορχηστρωτής αυτής της προσπάθειας σε κάθε σχολείο είναι ο διευθυντής. Η πολιτεία σ' αυτόν αναθέτει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του και την επιτυχή ανταπόκριση στο έργο του.

Το ζητούμενο είναι το σχολείο να γίνει ένας εν μέρει αυτόνομος εκπαιδευτικός οργανισμός με ιδιαίτερη δομή και λειτουργία έχοντας ως βασικό στέλεχος διοίκησης το Διευθυντή, ο οποίος με τις καθοδηγητικές του αρμοδιότητες να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Παρότι δεχόμαστε πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένα έντονα συγκεντρωτικό σύστημα, είναι δυνατό στα πλαίσια αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος η κάθε σχολική μονάδα, που εκπροσωπείται από το διευθυντή της, εκμεταλλεζόμενη τις λίγες έστω, υπαρκτές όμως ευκαιρίες, να διαμορφώσει τη δική της κουλτούρα, τη δική της εσωτερική πολιτική. Ο νόμος 1566/85 για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αφήνει τα περιθώρια στην εκπαιδευτική μονάδα μιας μικρής έστω αυτονομίας κίνησης κάτω από τον έλεγχο του Υπουργείου.

Ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας είναι το συλλογικό όργανο το οποίο μέσα από συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες έχει σα σκοπό την αντιμετώπιση διαφόρων σχολικών προβλημάτων ενώ συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Είναι δεδομένο, λοιπόν, πως ο σύλλογος των εκπαιδευτικών (διδασκόντων), όπως και ο κάθε εκπαιδευτικός χωριστά, μπορεί να πάρει αποφάσεις μόνο για τον τρόπο διδασκαλίας. Όχι για την ύλη, που είναι ενιαία σε όλη την Ελλάδα, και για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, που άλλος (ο διευθυντής) λογοδοτεί.

Η εργασία που προσφέρει ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συμμετοχικής διοίκησης, που με την εφαρμογή της επιτυγχάνεται ένα σύστημα αποκέντρωσης της ανώτερης ιεραρχίας προς τη βάση της πυραμίδας. Έτσι, συντελείται αύξηση της αποδοτικότητας, ενίσχυση της συμμετοχής και δημιουργία κινήτρων.

Στη συμμετοχική διαδικασία είναι καθοριστικός ο ρόλος της ομάδας, διότι το ανθρώπινο δυναμικό διαθέτει την ευχέρεια να αλληλεπιδράσει παρουσιάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που διαθέτει στη λήψη αποφάσεων.

Για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου με σκοπό την επίτευξη των παιδαγωγικών και των άλλων συναφών στόχων, απαραίτητη είναι η συχνή, γόνιμη και εποικοδομητική επικοινωνιακή σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης. Οι γονείς ή και οι κηδεμόνες γενικότερα οφείλουν από την πρώτη μέρα της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο να έχουν στενή συνεργασία όχι μόνο στα θέματα προόδου, αλλά και σε αυτά της γενικότερης συμπεριφοράς, όπως αυτό της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης του χαρακτήρα του.

Η συνεργασία σχολείου και γονέων αναμφίβολα δεν είναι πάντα εφικτή, γιατί οι συνθήκες ζωής έχουν αλλάξει. Τα ηθικά και κοινωνικά πρότυπα έχουν μεταβληθεί ριζικά τις τελευταίες δεκαετίες. Το αίτημα για την αύξηση της παραγωγικότητας και των οικονομικών αποτελεσμάτων, απαιτούν από το γονέα περισσότερη ανάλωση χρόνου στον καθημερινό βιοπορισμό, σε βάρος της συμμετοχής του στη διαμόρφωση της σχολικής προόδου και του χαρακτήρα του παιδιού του. Έτσι, λοιπόν, ένα πλήθος από γονείς, κυρίως των χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων αδυνατούν να βοηθήσουν δίνοντας την εντύπωση ότι αδιαφορούν για τη σωστή και ποιοτική εκπαίδευση του παιδιού τους. Και επιπλέον, ότι ενδιαφέρονται μόνο για την απασχόλησή του και την προστασία του κατά το χρονικό διάστημα που αυτοί δραστηριοποιούνται επαγγελματικά.

Οι εκπρόσωποι του συλλόγου πρέπει να εισακούονται από τις προϊστάμενες αρχές του σχολείου (Γραφείο, Δ/ση Εκπαίδευσης, Περιφέρεια) πολύ περισσότερο από την εισήγηση του διευθυντή, αλλά και από άλλους τοπικούς φορείς (Νομαρχία, Δήμος, Πολιτιστικοί Σύλλογοι), διότι εκφράζουν συνενώνοντας τις φωνές τους τις διαμαρτυρίες και απαιτήσεις των ευρύτερων λαϊκών μαζών. Επιπλέον, ο σύλλογος έχει τη δυνατότητα σε συνεργασία με άλλους φορείς να οργανώνει, σεμινάρια και ημερίδες για ενημέρωση, συζήτηση προβλημάτων και ανταλλαγή απόψεων σε θέματα που αφορούν τη βελτίωση συμπεριφοράς, αγωγής και μάθησης των μαθητών.

Ο σύλλογος γονέων οφείλει να συμπαρίσταται και να στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και παράλληλα προς αυτό να οργανώνει επιμορφώσεις των μελών του για θέματα αγωγής και συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και των ιδίων ώστε ευαισθητοποιούμενοι να σταθούν με ρεαλισμό και αποφασιστικότητα ενώπιον των ευθυνών τους για αποτελεσματική αγωγή.

#### 4. Επίλογος

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως η ελληνική, η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να νομιμοποιηθεί μόνο όταν ακούγονται οι απόψεις όλων των κοινωνικών ομάδων. Η συμμετοχή των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που έχουν συμφέροντα στις διαδικασίες λήψης απόφασης, αποτελεί βασική προϋπόθεση εξασφάλισης της κοινωνικής συναίνεσης. Επίσης, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων πλεονεκτεί έναντι των ατομικών γιατί η εκπαίδευση έχει μεγάλη επίδραση στην κοινωνία και με τον τρόπο αυτό γίνεται κοινωνικός έλεγχος του σχολείου και γίνεται πιο αποτελεσματική και ομαλή η λειτουργία του.

Η εκπαίδευση δέχεται την πίεση των κοινωνικών αιτημάτων, η οποία είναι μορφοποιητικά καθοριστική για το εσωτερικό της. Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται αυτήν την πίεση, είτε ικανοποιεί είτε αγνοεί τα αιτήματα, διαμορφώνει ουσιαστικά και τους κοινωνικούς προσανατολισμούς. Συγκεκριμένα, δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε σήμερα την ένταση του αιτήματος των κοινωνικών υποκειμένων που ζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να τους καλύψει την αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν εξαιτίας της συνεχούς αλλαγής, της διαρκούς ανησυχίας που η λογική της αγοράς εργασίας έχει επιβάλλει και της αδυναμίας παρέμβασης στη σύλληψη και εξέλιξη του πολιτισμικού γίγνεσθαι.

Σε όλες τις περιπτώσεις το «τρίγωνο» με κορυφές το κράτος, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές- γονείς/ πολίτες (κοινωνία), το κράτος κατέχει στρατηγικής σημασίας θέση και μέσω της πολιτικής της αποκέντρωσης ή της αποσυγκέντρωσης μπορεί να ρυθμίζει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ισορροπίας μεταξύ της επιβολής των κανόνων της «δημόσιας υπηρεσίας» και αυτών της αγοράς.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Α., Μαντζούφας Π. (1999). Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, Αθήνα, Νέα Σύνορα- Λιβάνης.
- Γεωργίου Σ. Ν., (2000). Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαβλανός Μ., (1998). Μάνατζμεντ, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου Χ., (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Συμυρνωτάκης, Αθήνα.
- Λαΐνας Α., (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη.
- Ματθαίου Δ., (1997). Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Η., (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπουραντάς Δ., (2002). Μάνατζμεντ. Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά, Αθήνα, Team.
- Σαΐτης Χ., (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Σαΐτης Χ., (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, Αθήνα.
- Σκουρής Β., (1995). Δίκαιο της παιδείας, Σάκκουλας, Αθήνα.
- Πουλής Π., (2000). Η διοίκηση της Εκπαίδευσης και οι πρόσφατες νομοθετικές εξελίξεις: αποκέντρωση ή συγκέντρωση εξουσιών (ν.2817/2000), Διοικητική Δίκη, τεύχος 5.
- Πουλής Π., (2001). Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί, Σάκκουλας, Αθήνα.
- Barroso J., (2000). Autonomie et modes de regulation locale dans le systeme educatif, Revue Francaise de Pedagogie, no 130, janmars, 57-71.
- Hutmacher W., (2001). Definir et articuler les missions du center strategique d' un systeme d' enseignement decentralisee, in Dutercq, Y., Comment peut- on administrer l' ecole, Paris, PUF.

## 2. Το Ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Παπαχρήστου Ειρ., *Νηπιαγωγός*

### Περίληψη

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται διεθνώς ως ένας παράγοντας κλειδί για την άσκηση και τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εσωτερική αυτή πολιτική αφορά ζητήματα όπως: σύνδεση σχολείου-τοπικής κοινωνίας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό προγραμμάτων με τοπικά στοιχεία, προβολή των δράσεων του σχολείου, βελτίωση των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών κ.ά. Σήμερα η απλή εφαρμογή εκ μέρους της εκπαιδευτικής μονάδας των διάφορων εκπαιδευτικών πολιτικών δεν εξασφαλίζει την βιωσιμότητα και ανάπτυξη της. Απαιτείται συμμετοχή στη διαμόρφωση και άσκηση κρίσιμων ζητημάτων όπως η οικονομική διαχείριση, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δημόσια εκπαιδευτική μονάδα, παρά τους περιορισμούς και τις πιέσεις που δέχεται, έχει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία και προώθηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εκμεταλλευόμενη τα όποια περιθώρια αυτονομίας της και εφαρμόζοντας τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Στην παρούσα εργασία αφού προσδιορίσουμε τη θέση της εκπαιδευτικής μονάδας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις δυνατότητές της για άσκηση εσωτερικής πολιτικής, θα εξετάσουμε πως μπορούμε να εφαρμόσουμε τις βασικές λειτουργίες της

διοίκησης (προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο) στο δημόσιο νηπιαγωγείο, με σκοπό την ανταπόκρισή του στις ανάγκες της μικρό-κοινωνίας όπου εντάσσεται.

### **Εισαγωγή**

Στην απαρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα η εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με ραγδαίες και πολύπλοκες εξελίξεις. Οι νέες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει κάθε εκπαιδευτική μονάδα αφορούν γενικότερα θέματα όπως η παγκοσμιοποίηση, ο ρατσισμός, η προστασία του περιβάλλοντος, η χρήση της τεχνολογίας, αλλά και ιδιαίτερα ζητήματα της μικροκοινωνίας που ανήκει, όπως υπό-επίδοση, πολιτισμική και κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, υλικοτεχνική υποδομή, σχέσεις με την τοπική κοινωνία.

Τις τελευταίες δεκαετίες, στις αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες η εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται σημαντικός φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις τουλάχιστον άξονες: α) συμβολή στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και γ) διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον όρο “εσωτερική πολιτική” εννοείται ο σχεδιασμός, προγραμματισμός, αξιολόγηση, απολογισμός, παρέμβαση και κριτική υποστήριξη των αλλαγών που προτείνονται κεντρικά από την πλευρά της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999).

Για να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική μονάδα στις νέες απαιτήσεις είναι ανάγκη να προσανατολιστεί σε πιο συλλογικές διαδικασίες αναβαθμίζοντας το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και εφαρμόζοντας το “συνεργατικό μοντέλο” διοίκησης. Ειδικά ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης προσφέρεται ιδιαίτερα για την εφαρμογή καινοτομιών, καθώς το περιβάλλον της παρέχει στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας. Όπως παρατηρούν οι Decker και Decker (Σιβροπούλου, 2007:102) “...μετά τη βιομηχανία των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ο δεύτερα ταχύτατα αναπτυσσόμενος τομέας της οικονομίας είναι η προσχολική εκπαίδευση”.

Στα πλαίσια αυτής της προβληματικής, κάθε εκπαιδευτική μονάδα ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες και να αξιοποιήσει ευκαιρίες και δυνατότητες, ώστε να εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται, να ασκήσει δηλαδή “εσωτερική πολιτική”. Υπό αυτή την έννοια η διοίκηση/διαχείριση (management) δεν μπορεί να θεωρηθεί ασύμβατη με το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για την άσκηση ουσιαστικής διοίκησης στα δημόσια σχολεία είναι ο ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής και δράσης.

### **Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής**

Ως εκπαιδευτική μονάδα εννοείται το σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως οργανισμός αποτελούμενος από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν ιδιαίτερη δομή και διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς ή κοινωφελείς οργανισμούς. Η ιδιομορφία αυτή όμως απαιτεί αποτελεσματική διοίκηση η οποία επηρεάζει την «αποτελεσματικότητά» τους δηλαδή την πρόοδο των μαθητών τους (Κουτούζης, 1999β).

Οι προσπάθειες ριζικής αλλαγής του σχολείου ήδη από τη δεκαετία του 1980 εκφράστηκε μέσα από πολιτικές αναδόμησης και ανασυγκρότησης με κύριο αίτημα, μεταξύ άλλων, την αυτοδιοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Η επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε ήταν ότι “...η σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη για την απόδοση και την αποτελεσματικότητά της και γι’ αυτό πρέπει να καθορίζει η ίδια τον ευνοϊκότερο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της” (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994:119).

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), η σχολική μονάδα αποτελούσε και αποτελεί τον τελικό αποδέκτη και εκτελεστή της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα να μην έχει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η

πολυνομία και η πληθώρα των εγκυκλίων περιορίζουν σημαντικά τα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (Κουτούζης, 1999β), με αποτέλεσμα την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του, την τυπική διεκπεραίωση της ύλης, τη μετάθεση ευθυνών προς τα πάνω, τον κλειστό χαρακτήρα του σχολείου και τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων.

Τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιστημονική διοίκηση (management) της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού που είναι υπεύθυνη για θέματα προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας. Ως διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται "...η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο" (Κουτούζης, 1999β:30). Η διαδικασία της διοίκησης είναι συνεχής και απαρτίζεται από τέσσερις επιμέρους λειτουργίες: 1) Προγραμματισμός / Σχεδιασμός, 2) Οργάνωση, 3) Διεύθυνση / Καθοδήγηση, 4) Έλεγχος (Κουτούζης, 1999α:16).

Το Νηπιαγωγείο βρίσκεται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας και αποτελεί τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο του διευκολύνουν: 1) τα διοικητικά (προϊσταμένη, σύλλογος διδασκόντων), 2) διαχειριστικά (π.χ. σχολική επιτροπή) και 3) υποστηρικτικά του όργανα (σχολικό συμβούλιο, σύλλογος γονέων). Το νηπιαγωγείο μπορεί να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εφαρμόζοντας τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης με βάση το "συνεργατικό μοντέλο" όπου, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999), η εξουσία και η λήψη αποφάσεων μοιράζονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.

### **Η 1<sup>η</sup> λειτουργία της διοίκησης: Ο Προγραμματισμός/Σχεδιασμός στο νηπιαγωγείο**

Είναι η διαδικασία καθορισμού των αντικειμενικών σκοπών και των μεθόδων προσέγγισής τους (Κουτούζης, 1999α) και θεωρείται η βασικότερη λειτουργία της διοίκησης, αφού θέτει τις βάσεις για τα υπόλοιπα τρία στάδια. Μπορεί να πάρει δύο μορφές:

- 1) Στρατηγικός προγραμματισμός (strategic planning): διαμορφώνει τους στρατηγικούς-μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού οι οποίοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι και επιβεβαιώσιμοι.
- 2) Λειτουργικός προγραμματισμός (operational planning): βραχυπρόθεσμος, εστιάζεται στις τρέχουσες λειτουργίες και εξελίξεις. Οι λειτουργικοί στόχοι πρέπει να είναι σύμφωνοι με τους στρατηγικούς και να εξαρτώνται από αυτούς, αφού είναι οι ενδιάμεσοι σταθμοί για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων.

Τρεις στρατηγικοί για παράδειγμα στόχοι με τους αντίστοιχους λειτουργικούς τους για ένα νηπιαγωγείο θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθοι:

- 1<sup>ος</sup> Στρατηγικός Στόχος: Ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής νηπιαγωγείου.  
- Λειτουργικός Στόχος: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με 500 τίτλους βιβλίων μέσα σε ένα χρόνο, που θα εξυπηρετεί και την τοπική κοινωνία. Απευθυνόμαστε σε εκδοτικούς οίκους για προσφορές βιβλίων.
- 2<sup>ος</sup> Στρατηγικός Στόχος: Προβολή των δράσεων του σχολείου.  
- Λειτουργικός Στόχος: Έκδοση μηνιαίας μαθητικής εφημερίδας το επόμενο εξάμηνο. Επιδιώκουμε οικονομική ενίσχυση από την Τοπική Αυτοδιοίκηση και το Σύλλογο Γονέων.
- 3<sup>ος</sup> Στρατηγικός Στόχος: Ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας με τους γονείς και καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (το τρέχον σχολικό έτος).  
- Λειτουργικός Στόχος: διοργάνωση ενημερωτικών μηνιαίων συναντήσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου για τους γονείς με ειδικούς ομιλητές.

### **Η 2<sup>η</sup> λειτουργία της διοίκησης: Η οργάνωση**

Σύμφωνα με τους Gray και Smeltzer, είναι η δραστηριότητα εκείνη που ορίζει το ρόλο που κάθε εργαζόμενος θα έχει στον οργανισμό και τους κανόνες και όρους μέσα στους οποίους θα γίνεται η δραστηριότητα (Κουτούζης, 1999α). Περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

α) *Καθορισμός των συγκεκριμένων εργασιών*: Με βάση τους στόχους, η προϊσταμένη και ο σύλλογος διδασκόντων καθορίζουν τις συγκεκριμένες εργασίες-θέσεις που χρειάζονται για

την επίτευξη των παραπάνω στόχων . Στην περίπτωση μας υπάρχει ανάγκη για επιπλέον επιστημονικό (προσκεκλημένοι ειδικοί), αλλά και για βοηθητικό προσωπικό (καθαρίστρια).

*β) Καθορισμός των γενικών δραστηριοτήτων:* Οι συγκεκριμένες εργασίες ομαδοποιούνται και ορίζονται γενικότεροι τομείς. Ποια λοιπόν από τις νηπιαγωγούς θα έρθει σε επαφή με τους ειδικούς και τους τοπικούς φορείς, ποια θα αναλάβει τη γραμματειακή υποστήριξη, ποια θα επικοινωνήσει με τους εκδοτικούς οίκους κτλ.

*γ) Στελέχωση των θέσεων με το κατάλληλο προσωπικό:* Επιλέγονται οι κατάλληλοι άνθρωποι για να στελεχώσουν τις θέσεις που καθορίστηκαν. Για παράδειγμα οι νηπιαγωγοί, σε συνεργασία με την οικεία διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης, απευθύνονται στην τοπική κοινωνία για να εξασφαλίσουν εθελοντική συμμετοχή ειδικών επιστημόνων στις συναντήσεις. Επίσης καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να εξευρεθεί ο αναγκαίος εξοπλισμός όπως υπολογιστής για τη γραμματειακή υποστήριξη, αίθουσες, καθίσματα κ.α.

*δ) Δημιουργία οργανωτικής δομής και καθορισμός των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους εργαζόμενους:* Καθορίζονται η δικαιοδοσία κάθε νηπιαγωγού, η ευθύνη και η υπευθυνότητα της απέναντι στα υπόλοιπα μέλη. Ορίζεται, αν είναι δυνατό, ξεχωριστή υπεύθυνη για τον 1ο, 2ο και 3ο στόχο αντίστοιχα, οι οποίες λογοδοτούν μόνο στην προϊσταμένη του νηπιαγωγείου.

*ε) Αξιολόγηση του υπάρχοντος συστήματος:* Ανατροφοδότηση, π.χ. μετά από ένα τρίμηνο διαπιστώνεται ότι υπάρχει μικρή συμμετοχή γονέων στις συναντήσεις, ή ότι η μαθητική εφημερίδα μας δεν εξασφάλισε οικονομική ενίσχυση.

### **Η 3<sup>η</sup> λειτουργία της διοίκησης: Η Διεύθυνση**

Είναι το στάδιο της εποπτείας και καθοδήγησης των υφισταμένων. Η λειτουργία αυτή είναι αποφασιστικής σημασίας για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η προϊσταμένη θα πρέπει να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού πρώτα εξετάσει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη θέση τους με: τη συμμετοχή τους στον καθορισμό των στόχων, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη ηγετικών ρόλων, την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι διαμορφώνεται ένα πλαίσιο λειτουργίας που στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού και δημιουργείται μια κουλτούρα συνεργατικότητας που προωθεί το όραμα του σχολείου, το επαγγελματικό του ήθος και αναγνωρίζει την αξία των ατόμων (Ανθοπούλου, 1999).

Για την πραγμάτωση όμως των στόχων που τέθηκαν στο στάδιο του προγραμματισμού θα πρέπει να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις μέσα από την ακόλουθη διαδικασία ( Everard & Morris, 1999:68).

*1) Περιγράφουμε την κατάσταση:* Εντοπίζουμε δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του νηπιαγωγείου και των μαθητών του. Η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης για παράδειγμα, μπορεί να αναπληρώνει πολιτιστικά μειονεκτήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ συγχρόνως προωθεί το όραμα του «ανοιχτού» σχολείου (1<sup>ος</sup> στρατηγικός στόχος). Στη μετάδοση “πολιτισμικών πρακτικών” αποσκοπεί και ο 2<sup>ος</sup> στόχος (έκδοση μαθητικής εφημερίδας) με τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αλληλεπιδρούν με την κοινωνία, να μαθαίνουν με τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Με δεδομένο εξάλλου, ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά 3-8 ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2005) προτείνεται ο 3<sup>ος</sup> στρατηγικός στόχος.

*2) Προσδιορίζουμε τα κριτήρια:* Εδώ υπάγονται οι στόχοι που ορίσαμε στο στάδιο του προγραμματισμού.

*3) Συλλαμβάνουμε εναλλακτικές λύσεις:* Για τον 1<sup>ο</sup> στρατηγικό στόχο: να διαθέσουμε το 30% από την ετήσια οικονομική επιχορήγηση για αγορά βιβλίων. Για τον 2<sup>ο</sup>: με σκοπό την εξεύρεση χρηματικών πόρων διοργανώνουμε έκθεση με κατασκευές των παιδιών τις οποίες αγοράζουν οι συγγενείς τους σε συμβολική τιμή. Για τον 3<sup>ο</sup> στόχο: να επικοινωνούμε τακτικά και με διάφορους τρόπους, με τους γονείς των νηπίων.

*4) Αξιολογούμε και δοκιμάζουμε:* Αξιολογούμε τις προτεινόμενες λύσεις ελέγχοντας πάντα τις τυχόν «παρενέργειες» των προτάσεών μας. Μήπως, για παράδειγμα, τα οικονομικά του σχολείου δεν επιτρέπουν την καταβολή του 30% για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης;



5) *Επιλέγουμε τους τρόπους δράσης:* Ποια από τις παραπάνω λύσεις θα εφαρμόσουμε; Η προϊσταμένη με τη μέθοδο της συμβουλευτικής λήψης αποφάσεων, θα πρέπει αφενός να αναλάβει την ευθύνη των αποφάσεων και αφετέρου να εξασφαλίσει τις ιδέες και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις αυτές.

#### **Η 4<sup>η</sup> λειτουργία της διοίκησης: ο έλεγχος**

Η τελευταία διαδικασία της διοίκησης κατά την οποία παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η προσέγγιση των στρατηγικών και λειτουργικών στόχων (Κουτούζης, 1999α:259). Ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1) *Καθορισμός προτύπων απόδοσης:* Ποιοτικά ή ποσοτικά κριτήρια, σαφή και μετρήσιμα βάσει των στόχων που τέθηκαν.

2) *Η μέτρηση της απόδοσης:* αποκτήθηκαν 500 νέοι τίτλοι βιβλίων; εκδόθηκε η μαθητική εφημερίδα; υπήρξε οικονομική ενίσχυση για την έκδοσή της; έγιναν οι μηνιαίες συναντήσεις με τους γονείς; βελτιώθηκαν οι σχέσεις γονέων- εκπαιδευτικών;

3) *Η σύγκριση των προτύπων απόδοσης με την απόδοση:* Η σύγκριση αυτού που έπρεπε να γίνει με αυτό που τελικά έγινε. Άρα πέτυχαν οι στόχοι στρατηγικοί και λειτουργικοί και σε ποιο βαθμό;

4) *Ανατροφοδότηση:* Το πιο κρίσιμο στάδιο της διαδικασίας του ελέγχου όπου θα πρέπει να αποφασίσουμε το πώς θα αξιοποιήσουμε τα αποτελέσματα των τριών προηγούμενων σταδίων, για να προβούμε στη λήψη ή όχι διορθωτικών μέτρων. Θα γίνει συνδυασμός και των τριών τύπων ελέγχου: προκαταρκτικός, έλεγχος κατά τη διαδικασία και έλεγχος αποτελεσμάτων.

#### **Συμπεράσματα**

Σήμερα αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι καμία αλλαγή ή καινοτομία στην εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί, εάν προηγουμένως δεν γίνει κατανοητή και αποδεκτή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά συνήθως είναι αναποτελεσματικές, αφενός γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ανάγκες και αφετέρου γιατί θέλουν τους εκπαιδευτικούς ως απλούς εκτελεστές των αποφάσεων αυτών. Όπως επισημαίνουν οι Fullan και Hargreaves (Μαυρογιώργος, 1999:148) “...σε κάθε δημόσια εκπαιδευτική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα του και να γίνουν επαγγελματίες που λαμβάνουν καθημερινά κρίσιμες αποφάσεις αναπτύσσοντας επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας”.

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση μιλούν για “αποκέντρωση” του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό κύτταρό του. Σύμφωνα με τον Timar (Μαυρογιώργος, 1999:146) για να αναδειχθεί η εκπαιδευτική μονάδα σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει α) να της εκχωρηθούν αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων, β) να στηριχθεί στο νέο της ρόλο πολιτικά και τεχνικά από τα συνδικάτα και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και γ) να αλλάξει η ιεραρχική γραφειοκρατική δομή της σημερινής διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Το νηπιαγωγείο, όπως και κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει σχετική αυτονομία η οποία της δίνει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε θέματα όπως: αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό, χρόνο, οικονομικά. Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της Προϊσταμένης η οποία καλείται να εφαρμόσει τις νέες ιδέες που θα αναβαθμίσουν το νηπιαγωγείο και θα το αναδείξουν στην τοπική κοινωνία αυξάνοντας το κύρος των νηπιαγωγών και ενισχύοντας το κοινωνικό τους γόητρο. Παράλληλα ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να εγκαταλείψει τα στενά πλαίσια της αίθουσάς του και να διευρύνει το ρόλο του, ανταποκρινόμενος στα αιτήματα των καιρών.

Το σημερινό σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με αυξημένες ευθύνες και προκλήσεις που δεν μπορούν να εκπληρωθούν παρά μόνο αν ο οργανισμός αυτός ασκήσει τη δική του πολιτική συλλογικά, με αίσθημα ευθύνης, μέσα σε μια κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Εκπαιδευτικούς, Διεύθυνση Α/μιας Εκπαίδευσης, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Σύλλογο Γονέων κ.ά.).

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Everard, K.B. & Morris, G . (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ Δ. Κίκιζας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ.(1999α). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ . (1999β) . Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός . Στο: Α. Κόκκος, (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α , σελ. 23-45) . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Κόκκος , (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων -Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. (Τόμος Α΄ , σελ.115-160). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σιβροπούλου, Ε. (2007). Η αξιολόγηση ως αφετηρία οργάνωσης προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 55, 102-109.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού . Στο: Α. Κόκκος (επιμ .), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. (Τόμος Β΄ , σελ.17 -92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

### 3. Η συμβολή της Συμβουλευτικής στην αποτελεσματική λειτουργία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας: μια συγκριτική προσέγγιση

Σιαμάγκας Δημ. Αθ., Δάσκαλος

#### Περίληψη

Η έρευνα που έχει ξεκινήσει τη δεκαετία του 1980 στην Αμερική – και ακόμα συνεχίζεται - και στην Ευρώπη τώρα, έχει δείξει πέραν πάσης αμφιβολίας πόσο σημαντικό είναι για ένα σχολείο να έχει εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία να είναι αποτελεσματική. Ένας απ' τους σημαντικότερους παράγοντες δημιουργίας προϋποθέσεων επιτυχίας στα σχολεία είναι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η ικανότητα για τη δημιουργία ζεστού και θετικού κλίματος για μάθηση. Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η ικανότητά του να εισάγει νεωτερισμούς στα σχολεία, όσο γίνεται πιο ανώδυνα για το προσωπικό. Παράλληλα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν το δικό τους όραμα για το που θέλουν να διευθύνουν το σχολείο τους στο μέλλον και έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και για το προσωπικό του σχολείου τους. Οι ηγέτες αυτοί ποτέ δεν σταματούν να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τρόπους, με τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους και, γενικότερα, την αποτελεσματικότητά τους για το καλό του σχολείου και της κοινότητάς τους. Ακόμα, είναι εξίσου σημαντικό για τους Διευθυντές των σχολείων του 21<sup>ου</sup> αιώνα να συνειδητοποιήσουν ότι στο μέλλον θα είναι πλέον οι ηγέτες 'ηγετών' – των εκπαιδευτικών του σχολείου τους – κι ότι οι αυξημένες προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στα σχολεία θα συνεχίσουν να πολλαπλασιάζονται. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα υποστηρίξουμε στην παρούσα εργασία την άποψη ότι δεν αρκεί η ικανοποίηση της ανάγκης για συνεχή ανανέωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ηγέτη, αν δεν συνοδεύεται και δεν ενισχύεται και από τη συνδρομή κι άλλων επιστημών, όπως είναι η Ψυχολογία, κι ειδικότερα η Συμβουλευτική Ψυχολογία. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε στο ρόλο, τη δράση, τους τομείς ευθύνης και τις στοχεύσεις του Διευθυντή απομονώνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αρετές, που πρέπει να τον διακρίνουν, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Ύστερα, θα ακολουθήσει η διαγνωστική προσέγγιση του συμβούλου με στόχο την ανάδειξη των ικανοτήτων και των προσόντων, που, απαραίτητα, τον συνοδεύουν και τον χαρακτηρίζουν. Απ' την αναπόφευκτη σύγκριση των χαρακτηριστικών του Διευθυντή και του Συμβούλου-Θεραπευτή προκύπτει η αβίαστη παραδοχή ότι αυτά συνυπάρχουν σ'

αυτούς τους δυο ξεχωριστούς ρόλους, κι άρα αυτοί (οι ρόλοι) μπορούν να συναντηθούν στο πρόσωπο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

### **Ικανότητες – Γνωρίσματα – στοχεύσεις του Διευθυντή**

Μελετώντας την ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία (κυρίως Αγγλοσαξονική) διαπιστώνουμε την ανάγκη αναγνώρισης στο Δ/ντή της σχολικής μονάδας μιας σειράς αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε ν' ανταποκρίνεται στο απαιτητικό και σύνθετο έργο του.

Το υπόδειγμα που θέλει το Διευθυντή απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν είναι πλέον πρόσφορο. Πρέπει να αλλάξει με το υπόδειγμα του διευθυντή – εμψυχωτή – ηγέτη, που παίρνει πρωτοβουλίες, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καινοτομία και διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης, 2005:256-7). Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει όχι μόνο το ρόλο του διευθυντή σε «εμψυχωτή, υποστηρικτή και συνεργάτη» (Ματσαγγούρας, 2003:174) αλλά και του εκπαιδευτικού σε επαγγελματία, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και σέβεται τους ρόλους και τις θέσεις, που απορρέουν από νέες ανακατατάξεις.

Ως ηγέτης, ο διευθυντής προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των συνεργατών του, παρά την άποψη του Mant (1983) πως «οι καλοί ηγέτες δεν κάνουν πράγματα στους ανθρώπους. Απελευθερώνουν βαθιά φωλιασμένες τάσεις και αισθήματα». Η ηγεσία, ως διαδικασία επηρεασμού του προσωπικού για να επιτευχθούν ομαδικές προθέσεις (Koontz, 1980), μπορεί να οριστεί ως «το να πετύχεις αποτελέσματα μέσα από την εργασία των ανθρώπων» ή «η ανάδυση του καλύτερου εαυτού κάποιου». Ο δεύτερος ορισμός είναι ελαφρά προτιμότερος, αφού το «καλύτερο», που μπορεί κανείς να προσφέρει, δεν είναι απαραίτητα συνώνυμο με τα «αποτελέσματα», που μπορεί να ζητούμε από αυτόν, παρόλο που αυτό συμβιβάζεται με τους συνολικούς στόχους και το ήθος του σχολείου (Everard & Morris, 1990).

Ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να παρομοιαστεί μ' αυτόν ενός διευθυντή ορχήστρας, ο οποίος αντλεί από κάθε ομάδα και μέλος της ορχήστρας την υψηλότερη δυνατή ποιότητα απόδοσης. Κατά τον Herbart (Reble, 1992) μπορεί να παρομοιαστεί, επίσης, και μ' έναν οργανοπαίκτη, που πρέπει «να ασκηθεί στο να ανεβαίνει και να κατεβαίνει με τη σκέψη του τη διατονική κλίμακα της συνάντησης, ώστε με οξεία αυτοκριτική να περιορίζει κάθε κακόηχο άκουσμα και να επιτυγχάνει τόσο την αναγκαία ευελιξία για κάθε μεταβολή όσο και την απαραίτητη γνώση των ορίων του οργάνου του». «Κανείς μας δεν είναι τόσο έξυπνος όσο όλοι μας» λέει μια Γιαπωνέζικη παροιμία, ενώ κάποιοι άλλοι προσθέτουν: στην ομάδα το σύνολο ποτέ δεν ισούται με το άθροισμα των μερών του. Είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο ανάλογα με το πόσο καλά συνεργάζονται τα άτομα (Goldman, 1999).

Άρρηκτα συνδεδεμένος με την προώθηση των απαιτούμενων καινοτομιών είναι ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων, που απαιτεί ηγετικές μορφές ικανές να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά «οράματα» και μακροχρόνιους στρατηγικούς στόχους ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Υποστηρίζεται (Δαμουλιανού, 2005) ότι η πιο σημαντική μεταβλητή, που εγγυάται τη βελτίωση του ηγέτη, είναι η ύπαρξη στενής σχέσης με τους συνεργάτες του. Η ανάπτυξη της ηγεσίας είναι μια συνεχής διαδικασία κι όχι το προϊόν συναντήσεων στελεχών. Θέση αξιώματος έχει η φράση «ηγεσία θα πει σχέση».

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει μια φιλοσοφία σχετική με την ποιότητα (Θεοφιλίδης, 1994) και να διασφαλίσει πως όλοι έχουν κατανοήσει την έννοια της ποιότητας (Horwitz, 1990). Ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να έχει κατά νου, όταν καταστρώνει μια στρατηγική, πως πολλές από τις δραστηριότητες εμπλέκουν όλο το προσωπικό σε ένα βαρύ πρόγραμμα εργασίας, με ιδιαίτερα γραφειοκρατική μορφή, που απαιτεί επιπλέον γραφική δουλειά. Τότε πρέπει να καθορίσει τα βασικά στοιχεία μιας στρατηγικής, να αποφασίσει πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτά τα στοιχεία και να επιμείνει σε αυτήν (Μαυρογιώργος, 1999).

Ιδιαίτερα σημαντική για έναν διευθυντή είναι η ιδιότητα του μέντορα. Το μοντέλο του «αναστοχαστικού επαγγελματία» (O'Brien & MacBeath, 1999) θεωρείται ότι είναι αυτό που ταιριάζει για την περίπτωση του Διευθυντή - μέντορα. Σύμφωνα με αυτό, ο Διευθυντής βοηθά τον εκπαιδευτικό ν' αναπτύξει μια δεξιότητα, που θα του χρειαστεί σε μια ποικιλία περιπτώσεων. Ο αναστοχασμός χρησιμοποιείται ως «εργαλείο αυτο-εξέλιξης» (Brooks &

Sikes, 1997) και ο ρόλος του διευθυντή είναι ανεκτίμητος γιατί «λίγοι άνθρωποι είναι ικανοί να κρίνουν τις δικές τους ικανότητες, τα δικά τους ισχυρά και αδύνατα σημεία ... χωρίς κάποιον καταλύτη» (Kydd et al., 1997). Επομένως, οι διευθυντές θα πρέπει να είναι οι ίδιοι «πειραμαμένοι αναστοχαστικοί επαγγελματίες», ώστε να εμπνυχώνουν τους συναδέλφους τους, καλλιεργώντας την ικανότητά τους να αξιολογούν την πρόδοό τους αντικειμενικά και να σχεδιάζουν για το εαυτό τους ρεαλιστικούς στόχους. Για να ανταποκριθούν στις αυξημένες προσδοκίες οι Διευθυντές - μέντορες θα πρέπει να είναι αξιόπιστοι επαγγελματίες με καλή φήμη και καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Επειδή αυτή η διαδικασία είναι ή φαντάζει αδιάκριτη ή και απειλητική, «η ποιότητα της σχέσης και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητά της» (Smith στο Tomlinson 1997) και η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, που προσφέρει ο Διευθυντής, είναι κρίσιμες παράμετροι. Ελάχιστη προϋπόθεση είναι Διευθυντής και εκπαιδευτικός να σέβονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, ώστε να εκμυστηρεύονται τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους τους και η σχέση να στηρίζεται στην αμοιβαία αποδεκτή παραδοχή για τα αναμενόμενα αποτελέσματά της.

Στην εποχή των ριζικών και ανατρεπτικών αλλαγών σε όλες τις περιοχές της ζωής χρειάζεται ένα άλλο σχολείο, το οποίο θα συμβουλευεί, θα συνοδεύει, θα οργανώνει, θα καθοδηγεί συντροφικά και δε θα παραπλανά, δε θα κηδεμονεύει, δε θα ωθεί καταπιεστικά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Hentig, 1994). Σ' αυτό το σχολείο η εμπειρία του ατόμου χάνει την αξία της κι αποκτά σπουδαιότητα η ικανότητα για αλλαγές. Η ομαδική εργασία (teamworking) και η ομαδική μάθηση (teamlearning) (Green, 1997) μετατρέπονται σε όργανα καθοδήγησης κι ανάπτυξης, όπου παρέχεται η δυνατότητα να εναρμονίσουν συλλογικά την παραδοσιακή με τη νέα σκέψη (Decker, 1998). Οι διαχειριστές και οργανωτές της εκπαίδευσης μετατρέπονται σε πνευματικούς και κοινωνικούς συμβούλους, το έργο των οποίων θα είναι περισσότερο η εξάσκηση, η καθοδήγηση και η συμβουλευτική διαδικασιών τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικής όσο και της οργανωτικής μάθησης. Γι αυτές τις διαδικασίες αλλαγών έχουμε ανάγκη από «προσωπικότητες καθοδήγησης», οι οποίες να κατέχουν την ικανότητα της ενεργητικής αυτοοργάνωσης και σε δύσκολες εποχές, όπως η σημερινή, να αντιδρούν ευέλικτα. Οι παιδαγωγοί στο μέλλον θ' ασχολούνται λιγότερο με τη διαμόρφωση του περιεχομένου και την καθοδήγηση στη μάθηση και θα δείχνουν πρόθυμοι «...ν' αποδυναμώσουν τον εξουσιαστικό χαρακτήρα της διδακτικής σχέσης και να τον καταστήσουν επικοινωνιακό» (Τσάτσος, 1999). Οι παιδαγωγοί θα είναι, κυρίως, διαχειριστές διαδικασιών, οργανωτές, ειδικοί για πνευματική-στοχαστική ευεξία και διαχειριστές κοινωνικών θεμάτων, βοηθοί της εξέλιξης, μνητές, ενισχυτές και συνοδοί της ανάπτυξης, της μάθησης (Πυργιωτάκης, 2002). Κατά συνέπεια, νέες ιδιότητες και νέα χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν αυτοί που θα ασκήσουν διοίκηση σ' αυτό το νέο σχολείο.

### **Ικανότητες –Γνωρίσματα –στοχεύσεις του Συμβούλου**

Ας δούμε τώρα και τ' αντίστοιχα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά του Συμβούλου - Ψυχολόγου, έτσι όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

Όλες οι θεωρίες ορίζουν τη γνησιότητα, την ωριμότητα, την ενσυναίσθηση ως βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καλού θεραπευτή και τονίζουν τη σπουδαιότητα της ικανότητάς του να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ένα θερμό και αποδεκτικό κλίμα, για να βοηθηθεί το άτομο να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Η Μαλικιώση-Λοΐζου (1999) αναφέρει ότι πολλοί ψυχολόγοι διαπιστώνουν ότι ο θεραπευτής ελέγχει τις καταστάσεις, που διευκολύνουν τη συμβουλευτική σχέση κι όχι το ίδιο το άτομο, παρέχοντας ένα περιβάλλον και μια ατμόσφαιρα συμπάθειας και αποδοχής, ώστε να βοηθηθεί το άτομο ν' αποκτήσει την αυτογνωσία του.

Η ίδια συγγραφέας (2001) αναφέρει ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να παρακινείται απ' την ανάγκη του για αυτοπραγμάτωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μέσω της σχέσης του με τον θεραπευόμενο.

Όλες οι ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν κάποια σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, η οποία χαρακτηρίζεται απ' την πίστη ότι είναι εφικτή κάποια αλλαγή στον πελάτη. Σε όλες τις προσεγγίσεις ο θεραπευτής χαρακτηρίζεται από σοβαρότητα, ενδιαφέρον και εχεμύθεια. Ακόμα, όλες οι θεωρίες τονίζουν, κι εκεί υπάρχει

απόλυτη συμφωνία, τη σπουδαιότητα της θεραπευτικής σχέσης ( Ullman & Krasner, 1965, Truax & Carkhuff, 1967), που χαρακτηρίζεται από γνήσιο ενδιαφέρον, σοβαρότητα, ενσυναίσθηση, θετική εκτίμηση και εχεμύθεια. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα – Ρέππα (2001) αναφερόμενη στη σχέση συμβούλου και θεραπευόμενου:

Όταν λοιπόν ζητηθεί βοήθεια από τον Σύμβουλο για την αντιμετώπιση μιας αγχογόνου κατάστασης ...θα πρέπει να τεθούν σε ετοιμότητα και εγρήγορση όλες εκείνες οι δεξιότητες, που θα επιτρέψουν την καλύτερη επιλογή στρατηγικής για την κάθε περίπτωση. Βασικό στοιχείο ...ο καθηγητής Σύμβουλος να ενδιαφέρεται περισσότερο ...για τον αιτούντα και λιγότερο για το πρόβλημα.

Γι' αυτό η ενεργητική ακρόαση, η ενθάρρυνση και η εμπύχωση είναι οι βασικότερες δεξιότητες του Συμβούλου, για να διαχειριστεί μια κατάσταση άγχους και να τον βοηθήσει παρεμβαίνοντας να επιλέξει την καταλληλότερη λύση. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δώσει στην επικοινωνία, η οποία θα πρέπει να βρίσκεται στην γραμμή πρώτης προτεραιότητας, καθώς διαπερνά όλη την πορεία των δραστηριοτήτων (...) κι αναπτύσσεται σε έντονα διαπροσωπικό επίπεδο (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, Κόκκος 1998).

Σύμφωνα με τον Rogers (1961), ο σύμβουλος είναι ανάγκη να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα με ισχυρή τάση ανεξαρτησίας, ώστε να μπορεί ν' αφοσιωθεί χωρίς ενδοιασμούς στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου. Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρεί την αυτογνωσία, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει άλλον άνθρωπο. Για να μπορέσει ο θεραπευόμενος να απαλλαγεί απ' τους μηχανισμούς άμυνας, που έχει αναπτύξει, κρίνεται σκόπιμη η δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος, που χαλαρώνει κι απελευθερώνει, και, οπωσδήποτε, η απουσία προσποιητικής συμπεριφοράς.

Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς (Beck, at all., 1979) που υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις κ οι στάσεις του θεραπευτή προς το θεραπευόμενο και τη θεραπεία επηρεάζουν τη θεραπευτική σχέση και το θεραπευτικό αποτέλεσμα, γι' αυτό είναι απαραίτητο ν' αναγνωρίζει τα συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού, ματαιώσης κ.λ.π. και να τα χειρίζεται ανάλογα στη θεραπεία. Αρκετές φορές παρουσιάζονται προβλήματα στη θεραπευτική σχέση, αφού «στην πραγματικότητα αρκετοί απ' τους επαγγελματίες, που ασκούν συμβουλευτική δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση στο αντικείμενο» (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα βασικά και απαραίτητα στοιχεία μιας θετικής και εποικοδομητικής θεραπευτικής σχέσης είναι η ενσυναίσθηση, η μη- κτητική ζεστασιά και η γνησιότητα, όπως έχουν αποδείξει και πάρα πολλές έρευνες. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απαραίτητα μόνο στη θεραπευτική σχέση αλλά σε οποιαδήποτε ανθρώπινη σχέση.

Είλικρινά, ποιο απ' τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν διαπιστώνεται και δεν παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον, ως σχέση ανάμεσα στο Διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους του συλλόγου διδασκόντων; Ποιος απ' τους Διευθυντές, που θεωρεί το συνάδελφό του συνεργάτη, επαγγελματία, αυτόνομη και αυτόφωτη προσωπικότητα δε φροντίζει για την εδραίωση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, εκτίμησης και ασφάλειας, όταν γνωρίζει και αποδέχεται ότι ο δρόμος για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου περνά μέσα απ' την ικανοποίηση βασικών αναγκών αυτών, που θα μοιραστούν και θα κουβαλήσουν το βάρος της διδακτικής πράξης; Σε ποια σχέση θ' αρνηθεί σκόπιμα ο Διευθυντής το ειλικρινές ενδιαφέρον του, τη συμπάθειά του και τη συναισθηματική στήριξη και ποια σχέση δε θα περιβάλλει με εμπιστοσύνη και εχεμύθεια; Τι υπάρχει στη σχέση συμβούλου – θεραπευτή που δεν υπάρχει στην υγιή σχέση Διευθυντή – δασκάλου, όταν αυτή εξελίσσεται αμοιβαία και συνειδητά με αποδοχή των όρων της ειλικρινούς και αμοιβαίας ωφέλειας; Πραγματικά δεν υπάρχει διαφορά στις – κατ' αναλογία – σχέσεις, παρά τις δυσκολίες, που υπάρχουν για ν' αναπτυχθούν αυτές μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν συνυπολογίσουμε και το γεγονός ότι ο Δ/ντής θα παίζει σύντομα του ρόλο του αξιολογητή.

### **Η Συμβουλευτική στο σχολείο**

Αναμφίβολα η ύπαρξη Συμβουλευτικών Κέντρων και η διασύνδεσή τους με τις εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής και την ευρύτερη κοινότητα πρέπει ν' αποτελεί άμεση προτεραιότητα.. Ιδιαίτερα όσον αφορά το σχολείο, θεωρούμε ότι προβάλλει για μια ακόμα φορά ένα σημαντικό έλλειμμα, αυτό του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου. Ο σχολικός ψυχολόγος, ως οργανικό μέλος της σχολικής κοινότητας, παρεμβαίνει έγκαιρα, υποστηρικτικά και

διορθωτικά, χωρίς να χρειαστεί η απομάκρυνση του παιδιού- και γενικά του ανθρώπου που έχει ανάγκη βοήθειας - από το σχολικό χώρο, κάτι που θεωρείται πολύ σημαντικό (Παπά, 2001). Όπως σημειώνει η Χατζηχρήστου (Hatzichristou, 1998), «οι έμμεσες ψυχολογικές υπηρεσίες και η διαλεκτική συμβουλευτική θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν το βασικό μοντέλο για τη μελλοντική παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο».

Αυτή η έλλειψη σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών (Χατζηχρήστου, 2004). Κι επειδή η ώρα που τα δημόσια σχολεία θα στελεχωθούν με επιστημονικό προσωπικό και πέραν των παιδαγωγών αργεί, είναι ανάγκη ο Διευθυντής να παίξει το ρόλο του θεραπευτή-συμβούλου. Στο βαθμό που η επιστημονική του συγκρότηση και η λειτουργική του σχέση και με επιστήμες πέραν της Παιδαγωγικής, όπως η Βιολογία, η Ιατρική, η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Γλωσσολογία, η Θεολογία, κ.ά. ενισχύουν την κρίση του, αυξάνουν τον πνευματικό του πλούτο, τον ωριμάζουν ως άνθρωπο και του επιτρέπουν να δημιουργεί σχέσεις, που διευκολύνουν την ανάπτυξη άλλων προσώπων ως ξεχωριστά πρόσωπα, τότε, ναι, έχουμε έναν διευθυντή, που κρατά σταθερά και σίγουρα το τιμόνι της διεύθυνσης.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή – μέσω ισχυρών κινήτρων – σχεδιασμό για την ανάπτυξη στελεχών εκπαίδευσης και μεταφορά αρμοδιοτήτων απ' τα ανώτερα επίπεδα στη σχολική μονάδα, ενισχύοντας, έτσι, και το θεσμό του Διευθυντή.

Όταν αξιολογείται ο Διευθυντής, μέρος της αξιολόγησης να συμπεριλαμβάνει το βαθμό ανταπόκρισης στις κοινωνικές του δεξιότητες. Η συνέντευξη δεν πρέπει να απουσιάζει απ' τη διαδικασία επιλογής. Βαρύνουσα σημασία πρέπει να δίνεται στην προσπάθεια διάγνωσης των ικανοτήτων του υποψηφίου να ηγηθεί της ομάδας του και να ανταποκριθεί στο ρόλο του συμβούλου-θεραπευτή.

Είναι ανάγκη να περιοριστεί η κινητικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία, για να δημιουργηθούν συνθήκες ψυχικής ενότητας και συναντίληψης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το σύλλογο διδασκόντων, και του Διευθυντή.

Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνολικά, σε θέματα συμβουλευτικής πρέπει ν' αποτελεί στόχο προτεραιότητας για την Πολιτεία, αφού σταθερή επιδίωξή της είναι η πρόληψη και η θεραπεία σε ζητήματα ψυχικής υγείας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, είναι ανάγκη να μπει στα σχολεία ο σχολικός ψυχολόγος με ειδικευση στη Συμβουλευτική, γιατί πάντα ο εξειδικευμένος επιστήμονας μπορεί να προσφέρει περισσότερα και ν' ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επάρκεια στο ρόλο του. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, πρέπει να είναι η ουσιαστική εμπλοκή του με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, και γι' αυτό πρέπει να εξυπηρετεί έναν μικρό αριθμό σχολείων.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1999) Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό στο συλλογικό : *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β' *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. ΕΑΠ, Πάτρα
- Αθανασούλα – Ρέππα, Αν., (2001), *Ο Καθηγητής Σύμβουλος και η παρέμβασή του στην αντιμετώπιση του άγχους (stress) των εκπαιδευομένων στην ΑεξΑΕ* Στα πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δαμουλιανού, Χ., (2005, Ιανουαρίου 30). *Η ανάπτυξη ηγεσίας είναι προϊόν διαρκούς διαδικασίας*. Εφημερίδα «Η Καθημερινή», σελ. 14
- Θεοφιλίδης, Χρ., (1994) *Ορθολογιστική Οργάνωση και διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία
- Κόκκος, Α., (1998) *Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Τόμος Β, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ., (1999) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

- Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ., (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η σχολική Τάξη*, τόμ. Α΄, Αθήνα
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στο «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*», τόμ. Α΄, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Παπά, Β., (2001) *Συμβουλευτικοί σταθμοί: Δομές στήριξης εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Εισήγηση στην ημερίδα ‘Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο’ ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, Μάιος 2001.
- Πασιαρδής, Π., (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2002) Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο. Ο ρόλος του Δ/ντή στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Σαΐτης, Χ., (2005) *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Τσάτσος, Δ., (1999) *Ο δάσκαλος*, εφημερίδα «Τα Νέα», 18-19/12/1999, σελ. 6
- Χατζηχρήστου, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G., (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, The Guilford Press.
- Brooks, V., & Sikes, P., (1997) *The Good Mentor Guide*, Buckingham: Open University Press
- Decker, F., (1998) *Teamworking*, München
- Everard, B., & Morris, G., (1990), *Effective school management*, London, Paul Chapman Publishing Ltd
- Goldman, D., (1999), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Green, N., (1997) *Was gelernt werden muss, ist Geben und Nehmen*. Interview Sueddeutsche Zeitung 25 Jan.1997.
- Hatzichristou, C., (1998) *Alternative school psychological services: Development of a data-based model*. School Psychology Review
- Horwitz, C., (1990), 'Total quality management; an approach for education', *Educational Management and Administration*, No.18
- Kydd, L., Crawford, M., & Riches, C., (Eds.) (1997), *Professional Development for Educational Management*, Buckingham, Open University Press
- Koontz, H., (1980), *'Management'*, London, McGraw-Hill
- Mant, A., (1983), *'Leaders We Deserve'*, Martin Robertson, Oxford
- Pratt, κ.J. & Stenning, R. (1989), *Managing Staff Appraisal in Schools*, London, Van Nostrand Reinhold (International)
- Smith, P., (1997), Values and Ethical Issues in the Effective Management of Continuing Professional Development, in H. Tomlinson (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*, London, Paul Chapman
- O'Brien, J., & MacBeath, J., (1999) Coordinating Staff Development: the training and development of staff development coordinators, *Journal of In-service Education*, 25(1), 69-83
- Hentig, H., (1994) *Die Schule neudenken*, München
- Truax, C.B., R.R. Carkhuff, (1967) *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago, Aldine Publishing Co
- Ullman, L.P., & Krasner, (eds.) (1965) *Case studies in behavior in modification*, New York, Holt, Rinehart and Winston
- Rogers, C.R., (1961) *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin, Co
- Reble, A., (1992) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Παπαδήμας

#### 4. Η Διοίκηση των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης – Εποπτεία

Χριστοδούλου Θεόδ., *Εργαστ. Συνεργ.*, ΑΣΠΑΙΤΕ

##### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει στροφή της Ελληνικής εκπαίδευσης. Ο συγκεντρωτισμός, η δυσκαμψία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αρχίζει να ενδιαφέρεται για την διοίκηση της εκπαίδευσης. Το διάστημα αυτό στο επίκεντρο βρίσκεται η διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία από άλλη σκοπιά μπορεί να έχει για την κοινωνία προγνωστικούς, διαγνωστικούς σκοπούς και να εντοπίζει ικανότητες και αδυναμίες. Από τους πιο σημαντικούς χώρους της δημόσιας οργάνωσης και διοίκησης είναι αναμφισβήτητη η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν το ειδικό έργο που υπάρχει σε αυτό το χώρο υλοποιείται για να γίνει πιο αποτελεσματική η λειτουργία των σχολικών μονάδων ή οργανισμών. Η εξασφάλιση λειτουργίας των σχολείων, χωρίς προβλήματα, προϋποθέτει σταθερούς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς για το συντονισμό, αξιολόγηση και την άσκηση εποπτείας (ελέγχου). Όμως θα έλεγα ότι απαιτούνται και άλλα επιτελικά όργανα, των οποίων η αποστολή είναι να προγραμματίζουν τις διάφορες φάσεις της εκπαίδευσης, να εναρμονίζουν τη λειτουργία των σχολείων, να δοκιμάζουν και να προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά συστήματα, να βοηθούν και να καθοδηγούν το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Συμφωνά με τους περισσότερους ερευνητές, η διοίκηση και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος -ή των συστατικών μερών του- είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων του. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή μπορεί να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του συστήματος «διδασκαλία – μάθηση- διοίκηση». Υπάρχουν όμως απόψεις που επιμένουν με αντιλήψεις, μεθόδους και πρακτικές του παρελθόντος. Οι ιδέες και θέσεις όλων είναι σεβαστές σε καμία όμως περίπτωση δεν πρέπει αυτές να υποθηκεύουν τις επόμενες γενιές και το μέλλον της χώρας μας. Ως εκ τούτου, η διοίκηση και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητη προκειμένου να προωθηθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Η σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι πλέον επιτακτική ανάγκη προκειμένου να αποτραπούν επιπλέον προβλήματα. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα της διοίκησης της εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές μονάδες. Ταυτόχρονα προτείνεται ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμόζεται στα σχολεία. Παρουσιάζονται συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη:

1. Τις νέες μεθόδους της θεωρίας της οργάνωσης και διοίκησης 2. Το Συντονισμό και Έλεγχο της Εκπαίδευσης με συνεργασία των βασικών στελεχών αυτής 3. Το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου μαζί με τους τρόπους αξιολόγησης του, σε συνεργασία και με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

##### Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί ορισμοί της διοίκησης. Ένας ορισμός που ισχύει για οποιαδήποτε οργάνωση, σχολείου, είναι η εργασία, που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών μιας οργάνωσης.

Ανάμεσα στους όρους οργάνωση και διοίκηση συχνά προκαλείται σύγχυση, με την έννοια διοίκηση και άλλοτε με την έννοια οργάνωση. Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, δε δημιουργείται σύγχυση αλλά μια λογικά ερμηνευόμενη πλοκή των δύο εννοιών.

Η οργάνωση και η διοίκηση υπήρξαν πάντοτε σπουδαίες για τον άνθρωπο, επειδή εξαρχής εισχώρησαν με διάφορες μορφές στην ανθρώπινη δραστηριότητα, σε όλες τις περιόδους εξέλιξης του ανθρώπινου βίου. Παρά τις αντιρρήσεις ορισμένων ότι η υπερβολική οργάνωση και διοίκηση εμποδίζει την ελευθερία των ατόμων και τη δημιουργικότητα, η συστηματική οργάνωση και διοίκηση είναι και χρήσιμη και αναγκαία. Ειδικότερα η οργάνωση και η διοίκηση στη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική ζωή συμβάλλουν τόσο στην εξασφάλιση της ειρηνικής συμβίωσης των ατόμων, των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Roth Wolff- Michael 1995).

Στο δημόσιο τομέα επίσης η διοίκηση με τα διάφορα όργανα της, όπως προβλέπονται από το σύνταγμα ή τους νόμους, μετατρέπει σε δράση και γίνονται πραγματικότητα οι πολιτικές ιδέες και τα προγράμματα αυτών, που έχουν την ευθύνη της διακυβέρνησης. Σήμερα δεν υπάρχει τομέας δημόσιος ή ιδιωτικός, στον οποίο η κατάλληλη οργάνωση και διοίκηση να μην αποτελούν τον κυριότερο συντελεστή και τη βασικότερη προϋπόθεση επιτυχίας τους. Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώνεται η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρε-



σιών της και υλοποιούνται οι σκοποί της. (Hersey P/Blanchard K 1977), (Jantsch,E Ed 1981), (Κωτσίκης Ε, 1991), (Μαραθεύτη Μ 1981) (Ανδρέου Α. Παπακωνσταντίνου Γ. 1990).

### **Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης**

Αν αναζητήσουμε την εξέλιξη της οργάνωσης και διοίκησης θα την βρούμε δίπλα στην ανάπτυξη των ασιατικών πολιτισμών . Οι μαρτυρίες και τα διάφορα ευρήματα που οδηγούν στην τεκμηρίωση αυτής της άποψης είναι πολλά, όπως ο κώδικας του βασιλιά των Βαβυλωνίων Χαμουραπί της β' χιλιετηρίδας π.Χ. ο οποίος περιέχει διοικητικές διατάξεις, που καθόριζαν την διοίκηση εκείνης της εποχής (Ανδρέου Α. Παπακωνσταντίνου Γ 1990). Η δημόσια διοίκηση, πέρα από τα στενά οργανωτικά πλαίσια έχει διαφορετικούς στόχους από την ιδιωτική, ενώ παράλληλα διαφέρει και ως προς το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται και λειτουργεί. Η δημόσια οργάνωση και διοίκηση, αποτελεί την πρωταρχική μορφή της κρατικής δραστηριότητας για την υλοποίηση της πολιτικής του κράτους. Κύρια δραστηριότητα της δημόσιας οργάνωσης και διοίκησης είναι η εξεύρεση μιας σειράς οργανωτικών συστημάτων, που αποβλέπουν στην ορθολογική λειτουργία, στη μεγιστοποίηση του οφέλους για τον πολίτη, στην καταπολέμηση της γραφειοκρατίας, στην αύξηση της αποδοτικότητας και στη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών σε συνεργασία με ομοταγείς υπηρεσίες οι οποίες ανήκουν σε κάποιον ομοειδή και συγκεκριμένο χώρο του δημοσίου, οργανώνονται σε ενιαίο σύνολο, υπουργείο, οργανισμό, υπηρεσία, συνεργάζονται μεταξύ τους, για την εύρυθμη λειτουργία του υπουργείου, του οργανισμού ή της υπηρεσίας (Hersey P/Blanchard K 1977), (Jantsch,E Ed 1981) (Κωτσίκης Ε, 1991) (Μαραθεύτη Μ 1981), (Γκικόπουλου Π, 1990).

### **Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης**

Από τους πιο σημαντικούς χώρους της δημόσιας οργάνωσης και διοίκησης είναι αναμφισβήτητη η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν το ειδικό έργο που υπάρχει σε αυτό το χώρο υλοποιείται για να γίνει πιο αποτελεσματική η λειτουργία των σχολικών μονάδων ή οργανισμών. Η οργάνωση της εκπαίδευσης χωρίζεται, στα παρακάτω ειδικότερα σημεία : α) στο οργανωτικό σύστημα, στις βαθμίδες και στους φορείς της εκπαίδευσης, β) στα σχολεία των διαφόρων τύπων και φορέων κάθε βαθμίδας, γ) στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία, στις μεθόδους διδασκαλίας, στα εποπτικά μέσα και στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, δ) στον τρόπο οργάνωσης της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, στο διδακτικό και στο κάθε μορφής διοικητικό και λοιπό προσωπικό, και ε) στις διάφορες άλλες βοηθητικές λειτουργίες, στο (ΣΕΠ) συμβουλευτική και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, καθώς και στο θέμα των προσωπικών σχέσεων των μελών, ενήλικων και μαθητών, μέσα και έξω από το σχολείο (Δημητρόπουλος, Ε. 1998α,β), (Δημητρόπουλος, Ε. 1998).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης, ασχολείται ειδικότερα κυρίως: α) με την εφαρμογή της οργάνωσης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος και τη σωστή λειτουργία του, β) στα διάφορα επίπεδα ή κύκλους διοικητικής οργάνωσης, που αρχίζουν από τον εκπαιδευτικό που διοικεί την τάξη και το διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη της διοίκησης του σχολείου και προχωρεί στην υπόλοιπη ιεραρχική γραμμή της διοίκησης. γ) στην άσκηση εποπτείας των διοικητικών και καθοδηγητικών οργάνων, που επισκέπτονται συχνά τα σχολεία για την επίλυση των οργανωτικών, διοικητικών και εποπτικών προβλημάτων που παρουσιάζονται, δ) στις διάφορες ενέργειες και νομοθετικές ρυθμίσεις, που απαιτούν τα θέματα οργάνωσης. ε) στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όσων ασκούν διοίκηση, στ) στο ρόλο και τις πράξεις του εκπαιδευτικού, εποπτικού και καθοδηγητικού προσωπικού (Κωτσίκης Ε 1991).

### **Η νέα μέθοδος της θεωρίας της οργάνωσης και διοίκησης**

Η νέα σχολή της θεωρίας της οργάνωσης και διοίκησης μελετά κυρίως τη λήψη αποφάσεων, χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους, καθώς και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτή είναι μέθοδος επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων διαχείρισης, με τη βοήθεια της μαθηματικής επιστήμης, χωρίς όμως να είναι μια ολοκληρωμένη θεωρία. Πρόκειται κυρίως για διαχειριστική μέθοδο παρά για συνολική προσέγγιση του προβλήματος της διοίκησης.

Έτσι έχουμε σε κάθε περίπτωση αυτό που αναζητείται και το οποίο είναι η καλύτερη δυνατή λειτουργία και αποδοτικότητα της επιχείρησης, του οργανισμού ή του σχολείου το κύριο βάρος μετατοπίζεται ανάλογα με τον τύπο, άλλοτε στην ψυχολογία των εργαζόμενων, άλλοτε σε ποσοτικές ρυθμίσεις και άλλοτε σε εμπειρικά δεδομένα.

Το πρόβλημα των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μελών του συστήματος, σε όλα γενικά τα επίπεδα, είναι μια από τις σημαντικότερες πτυχές της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι σχέσεις αυτές προσδιορίζονται κυρίως από τρεις παράγοντες τους οποίους α) εκείνος που ασκεί διοίκηση, β) η ποιότητα γ) ο βαθμός παρόθησης, το είδος και η έκταση των κινήτρων και δ) ο βαθμός ικανοποίησης, που το κάθε μέλος του συστήματος (οργανισμού ή σχολείου) απολαμβάνει, ασκώντας το επάγγελμα του (Hersey P/Blanchard K 1977), (Jantsch, E Ed 1981) (Κωτσίκης E, 1991) (Μαραθεύτη M 1981).

### **Ο ρόλος των βασικών στελεχών της εκπαίδευσης**

Η σύγχρονη κοινωνία, στη θεωρία των συστημάτων, αποτελείται από ένα δίκτυο κοινωνικών συστημάτων, που είναι πολύπλοκα και ανταγωνιστικά όμως συνεργάζονται μεταξύ τους όμως ένα κοινωνικό σύστημα δηλαδή, είναι ένας οργανισμός που σχεδιάστηκε σκόπιμα και αποτελείται από συντελεστές, που σχετίζονται και επηρεάζονται μεταξύ τους και δρουν με ενιαίο τρόπο για να πετύχουν προκαθορισμένους σκοπούς. Η εκπαίδευση σήμερα, αλλά και το σχολείο ειδικότερα, αντιμετωπίζεται ως **ανοικτό κοινωνικό σύστημα**. Είναι ένα κοινωνικό σύστημα, επειδή είναι δημιούργημα του ανθρώπου, δηλαδή της κοινωνίας και είναι ανοικτό κοινωνικό σύστημα, επειδή βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με (την κοινωνία), που την τροφοδοτεί. Το κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης οργανώνεται και επηρεάζεται από την νομοθετική (οργανωτική, γραφειοκρατική) διάσταση από τα ήθη, τα έθιμα και τις αξίες της κοινωνίας, δηλαδή την κουλτούρα της κοινωνίας (ανθρωπολογική διάσταση), ενώ η ιδιογραφική (προσωπική), από τις βιολογικές ανάγκες και τις δυνατότητες του ατόμου, ή καλύτερα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Επειδή, όμως, το άτομο (στέλεχος) ενεργεί και δρα μέσα στην ομάδα είναι επόμενο η όλη συμπεριφορά του να επηρεάζεται από το κλίμα, που δημιουργείται μέσα στο σύστημα (διάσταση οργανωτικού κλίματος) (Μιχαλακοπούλου Γ 1987).

### **Ο ρόλος και προσωπικότητα των στελεχών της εκπαίδευσης**

Η επιτυχής εκτέλεση των ρόλων από τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την α) υλοποίηση των σκοπών της, β) την εσωτερική συνοχή της και γ) την προσαρμογή της στις ανάγκες της κοινωνίας ως υπερσυστήματος, που αναπτύσσεται συνεχώς. Όλα αυτά, όμως, απαιτούν από τα στελέχη της εκπαίδευσης να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους, ιδιαίτερα σήμερα, απαιτεί να συλλάβουν σε όλο το φάσμα τους, τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης (και του σχολείου), να τους αποδεχθούν και να εργασθούν με ζήλο για την υλοποίησή τους. Να κατανοήσουν επίσης και να αποδεχθούν ότι η αλλαγή της κοινωνίας σαν αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης και προόδου, της εύκολης επικοινωνίας, της αύξησης του πληθυσμού, των διεθνών οργανισμών, συντελείται με ρυθμό χωρίς προηγούμενο στην ιστορία, και δημιουργεί απρόβλεπτα προβλήματα στην κοινωνία και συνεπώς και στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Κωτσίκης E, 1991), (Μαραθεύτη M 1981).

### **Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του**

Το κύριο στοιχείο στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου ως οργανισμού αποτελεί ο ρόλος του διευθυντή, που έχει την ευθύνη της ηγεσίας. Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Ως κύριος υπεύθυνος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως διορισμένος όμως υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Εξαιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο εντεταγμένος ηγέτης, ο οποίος ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η συμπεριφορά του επιδρά στις διάφορες υποομάδες του σχολείου, τόσο ως εσωτερική όσο και ως εξωτερική δύναμη. Ως

μέλος της κοινωνικής ομάδας του σχολείου ο διευθυντής υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και οποιοδήποτε άλλο μέλος, δηλαδή επηρεάζει και επηρεάζεται ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητες του. Ως διορισμένος κύριος υπεύθυνος καθορίζει τη δράση των μελών του προσωπικού και των μαθητών, σύμφωνα με τις οδηγίες, που δίνονται από άλλους ανωτέρους του (Hersey P/Blanchard K 1977), (Jantsch, E Ed 1981) (Κωτσίκης Ε, 1991) (Μαραθεύτη Μ 1981) (Μήλιου Γ, 1986) .

Το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι διορισμένος από μια ανώτερη αρχή, του δίνει μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην ομάδα του σχολείου, βρίσκεται πιο ψηλά από τα άλλα μέλη και έτσι έχει το πλεονέκτημα να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο σχολείο. Η ίδια όμως αυτή θέση έχει συγχρόνως και το μειονέκτημα να εμποδίζει τα άλλα μέλη να τον δεχθούν ως ίσο ανάμεσα τους, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην ελεύθερη επικοινωνία τους. Ο διευθυντής, στο πλαίσιο αυτής της διπλής ιδιότητας, καλείται να προωθήσει την επιτυχία των σκοπών του σχολείου, που είναι τόσο γενικοί όσο και ειδικοί. Οι γενικοί καθορίζονται από την πολιτεία και τις εκπαιδευτικές αρχές, οι ειδικοί όμως εμπίπτουν στη διαδικασία του διευθυντή, από τον οποίο εξαρτάται η πλήρης αξιοποίηση των πηγών (ανθρώπινων) και (υλικών) για την επιτυχία των γενικών σκοπών του σχολείου, όπως είναι η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η υλοποίηση των διαφόρων εργασιών, η παρακολούθηση της εφαρμογής και της αξιολόγησής τους.

Το σχολείο όμως είναι δημιουργημένο για την εκπαίδευση των μαθητών, συνεπώς όλοι οι σκοποί του, ειδικοί και γενικοί, υπάρχουν για τη διαμόρφωση και την καλλιέργεια της προσωπικότητας τους και επειδή οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους, γι' αυτό και η διαδικασία για την υλοποίηση των σκοπών του σχολείου πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα προβλήματα του κάθε μαθητή. Η διαδικασία όμως αυτή απαιτεί διαπροσωπικές σχέσεις, που να προάγουν την αλληλοκατανόηση, την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία. Επομένως, ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές, θα συνεργάζονται για την επιτυχία των γενικών και ειδικών σκοπών της παιδείας. Ο διευθυντής του σχολείου διαφέρει κατά πολύ από το διευθυντή μιας επιχείρησης, ο οποίος κυρίως ενδιαφέρεται για την επιτυχία του σκοπού της επιχείρησης, ο διευθυντής του σχολείου, ακριβώς για να πετύχει τους σκοπούς του, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, που είναι απαραίτητο για να προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και να διατηρείται η συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως συνεργαζόμενη ομάδα. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου, ο οποίος γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και στη συνέχεια να τα εκτελούν. Γι' αυτό και ο διευθυντής χρειάζεται ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά, η ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα αλλά και προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, να έχει ψυχική δύναμη ώστε να αντέχει σε πιέσεις και, κυρίως, να είναι ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος. Αν ο διευθυντής δεν έχει τις πιο πάνω ικανότητες - χαρακτηριστικά σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να επιβάλλεται με το κύρος της προσωπικότητας του, τότε θα εξακολουθεί να είναι ο διορισμένος προϊστάμενος του σχολείου, αλλά όχι και ο ηγέτης που εμπνέει. Οι προσωπικές όμως αρετές και ικανότητες δεν είναι η μόνη αιτία που πρέπει να προδιαθέτει το διευθυντή προς τη δημιουργία ή όχι του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι: 1) τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, 2) οι μαθητές και τα άλλα πρόσωπα, που εμπλέκονται στο έργο του, 3) οι γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 4) η μορφή του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, και 4) τα ιδιαίτερα προβλήματα, που αντιμετωπίζει διευθυντής ως άτομο. Το κύρος και η σταθερότητα του διευθυντή επηρεάζονται κυρίως από την αξία όχι μόνο ως επιστήμονα και ηγέτη, αλλά σε σύγκριση με τις ικανότητες και τα προσόντα των άλλων μελών του σχολείου. Η ελευθερία και η ανεξαρτησία του εξαρτάται, τόσο από τις σχέσεις του προς το σύλλογο διδασκόντων αλλά και προς το σύλλογο των γονέων, όσο και από τις σχέσεις του προς τις προϊστάμενες αρχές. Τέλος, η αποδοχή του ως ατόμου εξαρτάται από τα

προσωπικά του κυρίως χαρακτηριστικά (Κωτσίκης Ε, 1991) (Μαραθεύτη Μ 1981) (Μήλιου Γ, 1986) .

### **Η Λήψη των Αποφάσεων στην Εκπαίδευση**

Η απόφαση ή οι αποφάσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελούν -η- εκδήλωση βούλησης ενός προσώπου ή μιας ομάδας προσώπων μέσα στο σχολείο ή στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης· στηρίζονται κυρίως στην ύπαρξη σχετικής δικαιοδοσίας (εξουσίας- ευθύνης- αρμοδιότητας). Το δικαίωμα της απόφασης είναι επομένως συνάρτηση της αρμοδιότητας, που υπάρχει στους επιμέρους διευθυντές - προϊσταμένους, από την ανώτατη μέχρι την κατώτατη βαθμίδα. Η διαδικασία της λήψης των αποφάσεων έχει ιδιαίτερη σημασία για τα ανώτατα κυρίως κλιμάκια της εκπαίδευσης ή της σχολικής διοίκησης και του σχολείου ειδικότερα. Οι ταχείες, αποτελεσματικές και δημιουργικές επεξεργασίες για τη λήψη αποφάσεων αποτελούν βασικά εργαλεία στα χέρια των διευθυντών και των άλλων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης ή του σχολείου. Όλες οι αποφάσεις παρουσιάζουν κάποια κοινά σημεία: α) το άτομο που παίρνει μια απόφαση αντιμετωπίζει έναν αριθμό εναλλακτικών επιλογών, β) ενδέχεται να προκύψουν διάφορα αποτελέσματα, ανάλογα με την ενέργεια που έχει επιλεγεί, γ) το κάθε αποτέλεσμα παρουσιάζει κάποια πιθανότητα ή δυνατότητα να εμφανισθεί, αλλά οι πιθανότητες μπορεί να μην είναι ίσες για το κάθε αποτέλεσμα, και δ) το άτομο που παίρνει μια απόφαση μπορεί να καθορίσει την τύχη της απόφασης (Μήλιου Γ, 1986).

### **Οι νέες τεχνολογίες στη Εκπαίδευση**

Η υπολογιστική τεχνολογία, εάν χρησιμοποιηθεί με γνώμονα ένα πλαίσιο από ανάλογες παιδαγωγικές προτεραιότητες μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενεργοποίησης των ρυθμών μετεξέλιξης, στον θεσμικό, διοικητικό και οργανωτικό τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κυρίως όμως, ο υπολογιστής μπορεί να γίνει εργαλείο έκφρασης, διερεύνησης, πειραματισμού και αναζήτησης στα χέρια των μαθητών και καθηγητών (Hurd , 1997).

Σύμφωνα με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές θέσεις, αλλά και με βάση μια αυξανόμενη ερευνητική εμπειρία, η τεχνολογία αυτή μας δίνει δυνατότητες που δεν είχαμε μέχρι τώρα (Hargreaves , 1995). Στη χώρα μας, εδώ και μερικά χρόνια, γίνεται προσπάθεια, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη βοήθεια της υπολογιστικής τεχνολογία και την απορρέουσα αναβάθμιση της λειτουργίας της. Η Κοινωνική ενίσχυση προσφέρει ευκαιρία για αναβάθμιση της Γενικής μας Παιδείας. Ο άκριτος και απροβλημάτιστος εξοπλισμός των σχολείων μας με υπολογιστές και ακατάλληλο λογισμικό θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα και θα καθιερώσει ένα, προηγούμενο αποτυχίας που άδικα θα αποδοθεί στην ανεπάρκεια –ακαταλληλότητα της τεχνολογίας αυτής(Κουτσογιάννης, Δ.2000 ), (Χατζησαββίδης, Σ. 1998) .

Υπάρχει επιτακτική ανάγκη για γνήσια διοικητική και ουσιαστική αποκέντρωση, εξέλιξη της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Διευθυντών, Σχολικών Συμβούλων ως αναπόσπαστο, συνεχές και συστηματικό μέρος του κανονικού ωραρίου τους, ποικιλότητα αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με αρχή την πανεπιστημιακή του μόρφωση, εξέλιξη του προβληματισμού και της στάσης απέναντι στην έννοια της μάθησης και το ρόλο του δασκάλου και πιο ευέλικτους ρυθμούς αναδιαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων αξιολόγησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2000). Με τις νέες τεχνολογίες οποιαδήποτε ενδιαφέροντα και αν έχουν οι μαθητές μπορούν οι επιμορφωμένοι καθηγητές, Διευθυντές να τα συνδέσουν με άλλα γνωστικά αντικείμενα, και μ' αυτόν τον τρόπο να δείξουν τον τρόπο πώς να μαθαίνουν, να μάθουν και οι μαθητές και οι καθηγητές, Διευθυντές πως να κάνουν έρευνα και βέβαια να βοηθούνται όσο μπορούν περισσότερο και βέβαια (το Internet είναι πολύτιμο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση), μπαίνουν στο κέντρο της μάθησης, και ταυτόχρονα δείχνουμε στα παιδιά ότι σεβόμαστε τα ενδιαφέροντά τους (Μαυρογιώργος, Γ. 1996), (Χατζηπαναγιώτου, Π. 2001). Ωστόσο, καμία από τις παραπάνω αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να πετύχει χωρίς την ανάλογη επιμόρφωση όπως αναφέραμε των διοικούντων και των διδασκόντων εάν δεν υπάρχει το σχολείο ή καταλληλός χώρος ο οποίος θα στηρίζει σε κάθε

ενέργεια των εκπαιδευτικών του (Karavas-Doukas, K. 1998),( Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη 1992).

### **Ο Συντονισμός και ο Έλεγχος της Εκπαίδευσης**

Η εξασφάλιση λειτουργίας των σχολείων, χωρίς προβλήματα, προϋποθέτει σταθερούς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς για το συντονισμό και την άσκηση εποπτείας (ελέγχου) τους (Δενδρινού ,Α.2001). Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση πειθαρχούν σε ενιαίους κανόνες, ακολουθούν στερεότυπα προγράμματα και εφαρμόζουν ταυτόσημες σχεδόν μεθόδους (Roth Wolff- Michael 1995). Όμως θα έλεγα ότι απαιτούνται και άλλα επιτελικά όργανα, των οποίων η αποστολή είναι να προγραμματίζουν τις διάφορες φάσεις της εκπαίδευσης, να εναρμονίζουν τη λειτουργία των σχολείων, να δοκιμάζουν και να προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά συστήματα, να βοηθούν και να καθοδηγούν το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Ο ρόλος επομένως των συντονιστικών οργάνων είναι καθοριστικός για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα κατά την άποψή μας όταν κανείς επιχειρεί αλλαγές στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχει κατά νου τις παρακάτω θέσεις όσον αφορά την εκπαίδευση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καθημερινή τους ψυχολογική στήριξη:

α) Αυτό που γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για το τι θα μάθουν οι μαθητές

β) Η βιωματική αρχική εκπαίδευση και η συνεχής και βελτιούμενη επανεκπαίδευση του εκπαιδευτικού και των Στελεχών της εκπαίδευσης, είναι θεμελιώδης στρατηγική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής/ μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα η συμβουλευτή ψυχολογική στήριξή του .

γ) Οι μεταρρυθμίσεις αποτυχαίνουν αν δεν εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις (επιδείξουν την απαραίτητη προσοχή) στις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν και πρέπει να διδάξουν ή να διοικήσουν με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο .

Πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη η βιωματική επιμόρφωση των Στελεχών της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών έτσι ώστε: 1)να είναι γνώστες του περιεχομένου,2)να μπορούν να διοικήσουν να οργανώσουν τον χώρο τους καλύτερα ,3) να χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις 4) να κινητοποιούν τους μαθητές τους, 5)να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους αξιολόγησης ,6)να είναι γνώστες και ικανοί χειριστές της σύγχρονης τεχνολογίας ,7)να εξασφαλίζουν και να δημιουργούν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα για τους μαθητές τους. Έτσι θα οδηγηθούμε από δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, προς ένα αποκεντρωμένο μοντέλο μάθησης (Elmore, 1995), (Arons (1990), (Hargreaves, 1995) (Hargreaves, M. & Fullan M. 1993).

### **Συμπεράσματα**

Με βάση τα παραπάνω και γνωρίζοντας τη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα υποστηρίζουμε ότι η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται: α) να υποστηρίξει την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. β) να προωθή την ισότητα των ευκαιριών με συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. γ) να βοηθήσει στην απαλλαγή από στερεότυπες αντιλήψεις στο χώρο Διοίκησης και Εκπαίδευσης . Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει :1)Να διδάσκει με αυτοπεποίθηση και άνεση, 2)Να οργανώνει με συνέπεια και συνοχή μια διδασκαλία, να την υλοποιεί και να την αξιολογεί, 3)Να αξιολογεί τα αποτελέσματα της δουλειάς του,4)Να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στη δουλειά του μέσα από τις νέες τεχνολογίες ,5)Να μπορεί να αναζητεί, να επισημαίνει και να επωφελείται από εμπειρία (expertise), που του λείπει,6)Να γνωρίζει το σχολικό περιβάλλον (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Λειτουργία του σχολείου, υποδομή, μέσα, διοίκηση, ...) και να υπάρχει για τον ίδιο και τα Στελέχη της Εκπαίδευσης συμβουλευτική ψυχολογική υποστήριξη μέσα από το χώρο που ανήκει το καθένα. Ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές, καθηγητές και τα Στελέχη εκπαίδευσης . α) να συνειδητοποιήσουν τα κοινά στοιχεία που τους ενώνουν. β) να ενταχθούν στο Παιδαγωγικό σύστημα ομαλά και να εργαστούν αρμονικά με τους άλλους καθηγητές διευθυντές μαθητές . Οι νέες τεχνολογίες θα βοηθήσουν να: 1)γνωρίσουν τελικά τα

Στελέχη της εκπαίδευσης, καθηγητές και οι μαθητές ότι ο υπολογιστής είναι εργαλείο ικανό να βοηθήσει στην εκπαιδευτική αναβάθμιση για όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αλλά και για την διοίκηση και οργάνωση του σχολείου ή χώρου.2) μάθουν τα Στελέχη της εκπαίδευσης, Διευθυντές, εκπαιδευτικοί ότι οι κύριοι παράγοντες της ενσωμάτωσης οποιασδήποτε τεχνολογίας στη σχολική ζωή (στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και στο Λύκειο) είναι η ύπαρξη κοινωνικά προσαρμοσμένων παιδαγωγικών στόχων για τη χρήση της με κύριο άξονα την ανθρώπινη αυτοεξέλιξη (Χριστοδούλου, 2003β).

**Το Λογισμικό των νέων τεχνολογιών σε σχέση με τον καθηγητή θα πρέπει να:** 1)υποστηρίζει την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 2)προωθεί την ισότητα των ευκαιριών επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς.3)υπάρχει ειδικά σχεδιασμένο συνθετικό ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό. 4) υπάρχει συστηματική υποστήριξη του καθηγητή, Διευθυντή από το χώρο του σχολείου του. Στηρίζοντας συμβουλευτικά στην εκπλήρωση των καθηκόντωντου. Ταυτόχρονα τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει : 1)να επαναπροσδιορισθούν. 2). οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν στις σημερινές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 3). οι Διευθυντές χρειάζονται να επιμορφωθούν για να αντιμετωπίσουν τις νέες ανάγκες Διοίκησης.

## Βιβλιογραφία

- Arons (1990). A Guide to Introductory Physics Teaching. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Ανδρέου Α. Παπακωνσταντίνου Γ, (1990). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση, Εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1990.
- Βεγλερή Φ, (1983). Η ιδιωτική εκπαίδευση και τα όρια της κρατικής επεμβάσεως (Γνωμοδότηση), Νομικό Βήμα,.
- Γκικόπουλου Π, (1990). Ιδιωτική Εκπαίδευση, στη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 3<sup>ος</sup>, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
- Δενδρινού Α.(2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους για εναλλακτικά προγράμματα πρόσθετων γλωσσών στην Ε.Ε. Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών» Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998α,β). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Θεωρία, Μεθοδολογία, Πράξη (Β' έκδ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Elmore, R. F. (1995, December). Structural Reform and Educational Practice. Educational Researcher 24(9). 23-26.
- Etzioni A, (1961) A Comparativ Analysis of Complex Organizations, New York,.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμπεράσματα της Προεδρίας για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας ( 23-24Μαρτίου2000 ).Σημείωμα της Προεδρίας για την Απασχόληση, τις Οικονομικές Μεταρρυθμίσεις και την Κοινωνική Συνοχή .Για μια Ευρώπη της Καινοτομίας και των Γνώσεων. (5256/00+ADDI(en)).
- Hargreaves, A. (1995). Changing teachers, Changing times. London: Cassell.
- Hargreaves, M. & Fullan M. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδ.Πατάκη.
- Hersey P/Blanchard K, (1977). Management of Organizational Behavior, New Jersey,.
- Hurd P. (1997). Inventing Science Education for the New Millennium. New York and London: Teachers College Press.
- Jantsch,E (Ed) (1981). *The Evolutionnary Vision*. Boulder, Colorado Westview Press.
- Karavas-Doukas, K. (1998). Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past. In Rea-Dickins, P. and Germaine, K. (eds). *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges* (25-50). London and New York: Longman.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (1992) Διεπιστημονικό Σεμινάριο για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης., Αθήνα.



- Κουτσογιάννης, Δ. (2000). Μη τεχνολογικές παράμετροι στη διαμόρφωση περιβαλλόντων υποστήριξης των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα από απόσταση. Ανακοίνωση στο συνέδριο *Πληροφορική και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, 11-12 Νοεμβρίου
- Κωτσίκης Ε, (1991). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΕΛΕΤΕ.
- Μαραθεύτη Μ, (1981) Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 16/81, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89: 19-26.
- Μήλιου Γ, (1986) Εκπαίδευση και εξουσία, Εκδ. θεωρία, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα,.
- Μιχαλακοπούλου Γ, (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 7/87, Αθήνα.
- Roth Wolff- Michael (1995). *Authentic School Science*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζήτηματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης- Προγραμμάτων, Εκδ. τνπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2001.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). Η ελληνική γλώσσα ανάμεσα στο μυθολογικό και τον επιστημονικό λόγο. *Μακεδόν*, 5 (41-52).
- Χριστοδούλου, Θ. (2003β) «Η Εφαρμογή των αρχών της συνεργατικής μάθησης στη σύνταξη διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα». *Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης*. «Η Διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία». Εκδόσεις Ατραπός.

### **Ιστορία του Εκπαιδευτικού Συστήματος**

#### **5. Επιβολή πειθαρχικών ποινών στο Γυμνάσιο Αρρένων Φλώρινας (1938 – 1972)**

Αλμπάνη Π. Μ., *Μεταπτ. Φοιτήτρια* Π.Τ.Ν., Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
 Γκόλια Παρ., *Επιστ. Συνεργ.-Δρ* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
 Κυριδής Αργ., *Καθηγήτρια*, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
 Βαμβακίδου Ιφιγ., *Επίκ. Καθηγήτρια*, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας

#### **Περίληψη**

Οι ποινές αποτελούν διαμορφωτικό στοιχείο των εξουσιαστικών σχέσεων που δομούνται ιεραρχικά και προϋποθέτουν την ικανότητα των φορέων της εξουσίας να ασκήσουν φυσική ή και συμβολική βία. Ειδικότερα, οι πειθαρχικές ποινές στην ελληνική εκπαίδευση του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20ού αιώνα αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Κατά τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές που ανέκυψαν στις λειτουργίες του σχολείου περιόρισαν σημαντικά την ένταση του σχολικού πειθαρχικού ελέγχου και προφανώς την επιβολή ποινών. Επιχειρούμε να καταγράψουμε και να ταξινομήσουμε τις ποινές που επιβλήθηκαν στο Γυμνάσιο Αρρένων της Φλώρινας με στόχο να εντοπίσουμε την τυπολογία της τιμωρίας σε σχέση με το χρόνο και τα πολιτικά συμφραζόμενα της εποχής. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι πράξεις του Συλλόγου διδασκόντων την περίοδο 1938 – 1972 που αναφέρονται σε πειθαρχικά παραπτώματα. Αναλύουμε το αρχειακό υλικό με τη μέθοδο της Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis) και με σημειωτική ανάλυση «κειμένου». Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η συχνότητα χρήσης και η αναλογικότητα με τα παραπτώματα των πειθαρχικών ποινών κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και η τυπολογία τους όσον αφορά στη διάρκεια και στα σημεινόμενα της πειθαρχικής ποινής.

#### **Περί πειθαρχίας**

Η πειθαρχία ως έννοια, στο πέρασμα του χρόνου, σημασιοδοτείται άλλοτε θετικά, άλλοτε αρνητικά ανάλογα τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα. Η λέξη/όρος πειθαρχία

συναντάται στις περισσότερες από τις εκφάνσεις του κοινωνικού βίου, καταδηλώνει την ευπείθεια και την υπακοή στους νόμους, γραπτούς και άγραφους και συνδηλώνει τον έμπρακτο ενστερνισμό του συστήματος αξιών που διέπουν τον κοινωνικό βίο και την ηθική (Κυρίδης 1999). Η πειθαρχία λειτουργεί ως *κοινωνικό εργαλείο/μηχανισμός*, που χρησιμεύει για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας και μετατρέπεται σε εργαλείο για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της ταξικής δόμησης και την παγίωση των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών κυριαρχικών δομών. Η άσκηση πειθαρχίας αποτελεί παράγωγο της κοινωνικής οργάνωσης, το οποίο εντέλλεται τη διατήρηση και αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης, είτε αυτή νοείται ως «κοινό αγαθό» είτε ως αστικό ιδεολόγημα με βάση τη μαρξιστική θεώρηση. Λειτουργεί επίσης ως κοινωνική διαδικασία, η οποία συστηματοποιεί και «κανονικοποιεί» τις ανθρώπινες πράξεις. Τα αποτελέσματα της εκδηλώνονται ενιαία, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται είναι σταδιακός.

Ο Μ. Weber (1976) εύστοχα σημειώνει ότι «ο δεύτερος μεγάλος δάσκαλος στην πειθαρχία είναι η μεγάλη σχολική μονάδα». Η σχολική πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι σε θέση να προσδιορίσει τη μορφή και την αποτελεσματικότητα της. Με τον όρο σχολική πειθαρχία νοούμε την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και βοηθούν να πετύχει τους σκοπούς της. Σύμφωνα με την άποψη που διατυπώνει ο Α. Καψάλης (2000), η έννοια της πειθαρχίας στο σχολείο διαφέρει από άλλες σημασιολογικές κατηγοριοποιήσεις της, γιατί δεν είναι συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αλλά προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν μηχανισμό αποτροπής και καταστολής πηγών ενόχλησης για την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι η πειθαρχία για το σχολείο δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εργαλείο. Για τους R. Gurvin και A. Mendler (1975) «υπάρχει πειθαρχικό παράπτωμα στο σχολείο, όταν η συμπεριφορά ενός μαθητή εμποδίζει άλλους μαθητές από τη μάθηση ή το δάσκαλό από τη διδασκαλία». Ο Ι. Σολομών (1992) θεωρεί ότι «η σχολική πειθαρχία θέτοντας σε λειτουργία μια σειρά από μηχανισμούς χώρου, όργανα, μεθόδους και τεχνικές που τη συνθέτουν, αναλύει, ρυθμίζει, καθιστά αναγνωρίσιμα και τυποποιεί τα παιδιά που ανατίθενται στο σχολικό θεσμό και έτσι χαρακτηρίζει αποφασιστικά τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας». Ο Montague (1976) θεωρεί ότι η πειθαρχία και οι μέθοδοι επιβολής της αποτελούν ένα άριστο σημείο αναφοράς για τη σύνδεση του σχολείου με τις κοινωνικές αξίες. Επίσης, σύμφωνα με τον Μ. Foucault (1991) το σχολείο αποτελεί ένα μπλοκ μέσα στο οποίο η συναρμογή των ικανοτήτων, των δικτύων επικοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας, συνιστούν συστήματα ρυθμισμένα και εννορηστρομένα. Το σχολείο με τη χωρική του διευθέτηση, τη σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική του ζωή, με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται, αποτελεί ένα μπλοκ ικανότητας, επικοινωνίας, εξουσίας. Η δραστηριότητα που εξασφαλίζει την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς, αναπτύσσεται διαμέσου ενός συνόλου μαθημάτων, διαταγών, παροτρύνσεων, κωδικοποιημένων επιπέδων γνώσης και διαμέσου μιας σειράς μεθόδων εξουσίας, όπως επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία. Η πειθαρχία κατασκευάζει μια ατομικότητα που είναι «κυψελική χάρη στη χωρική κατανομή, είναι οργανική χάρη στη κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων, είναι γενετική χάρη στη συσσώρευση του χρόνου και συνδυαστική χάρη στη σύνθεση των δυνάμεων» (Foucault 1991). Ως προς τις πρακτικές του κάθε πειθαρχικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια αυστηρή επιτήρηση με αποτέλεσμα ολόκληρο το σύστημα μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι στρατηγικές αυτές να χαρακτηρίζεται από ένα συνεχές και μόνιμο πεδίο εξουσιαστικών σχέσεων.

*Ως ποινές χρησιμοποιούνται μια σειρά από εκλεπτυσμένες μεθόδους, από την ελαφρά σωματική τιμωρία, μέχρι ελάχιστες στέρσεις και μικροταπεινώσεις. Ο ηθικός στόχος που αναφέρεται συχνά θυμίζει ότι η τιμωρία είναι αναπόσπαστο μέρος ενός συστήματος αξιών και ότι «παραμένει για τα παιδιά μια σημαντική ένδειξη για την αναγνώριση από μέρους τους του τι θεωρείται σαν καλό ή κακό» (Duet 1992). Έτσι, οι ποινές και οι αμοιβές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αρνητικοί ενισχυτές και ως θετικοί ενισχυτές για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς αντίστοιχα. Πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι τα μέσα που διαθέτει ο δάσκαλος για την επιβολή των ποινών ή των αμοιβών δεν*



λειτουργούν αυτόματα ως τέτοιες, αλλά με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές τις αναγνωρίζουν ως τέτοιες (Χαλακατέβα 2005). Οι ποινές είναι ίσως το βασικότερο διαμορφωτικό στοιχείο των εξουσιαστικών σχέσεων, οι οποίες δομούνται στη βάση μιας ιεραρχικής δομής και προϋποθέτουν την ικανότητα των φορέων της εξουσίας να ασκήσουν ή να απειλήσουν την άσκηση φυσικής ή συμβολικής βίας. Κατά αυτόν τον τρόπο η εξουσία τους νομιμοποιείται και γίνεται πλέον αδιαμφισβήτητη. Σ' αυτό το σημασιολογικό πεδίο μπορούμε να πούμε ότι «ποινή είναι η κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο ως αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου» (Κυρίδης 1999). Είναι φανερό ότι η ρύθμιση του παιδαγωγικού χώρου και χρόνου συμβάλλει στην επίτευξη της πειθαρχίας, καθώς οι πειθαρχικές τεχνολογίες διαμορφώθηκαν στα κολέγια των θρησκευτικών ταγμάτων (Φουκό 1989) και στους στρατώνες. Στο πεδίο αυτής της πειθαρχικής εξουσίας εντάσσεται και η υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία επιβάλλεται στα τέλη του 19ου αιώνα στην Ευρώπη και εξαρτάται από την κοινωνική ενσωμάτωση των εργατικών ομάδων στην κατεύθυνση της σωφρονιστικής παιδαγωγικής. Την ίδια εποχή η μετάβαση από το σωφρονισμό προς τη ψυχολογική παιδαγωγική μέσω της ιατρικής επιστήμης διαμορφώνουν τις συνθήκες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η έννοια χώρος, σχολικός και δημόσιος, μπορεί να αναλυθεί σε τρεις άξονες: στο χώρο-αντικείμενο, στο χώρο-αναπαράσταση, στο χώρο-δράση, ενώ ο κτισμένος χώρος αποτελεί τμήμα του χώρου-αντικείμενου με δύο όψεις: την αισθητική του χώρου όπως εκφράζουν οι κυρίαρχες απόψεις (Grossberg, Nelson & Treichler 1992) μέσα από αποδεκτές πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς και στη σχέση του υποκειμένου, των προσδοκιών, αναγκών, αξιών, συμφερόντων του με τον ήδη διαμορφωμένο χώρο. Στο πεδίο της πολιτισμικής δυναμικής η δεύτερη όψη αντιτίθεται προς την πρώτη.

#### Σκοπός, δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και η σημασιοδότηση των πειθαρχικών ποινών σε μια συγκεκριμένη πολιτική περίοδο της νεότερης ελληνικής ιστορίας (1938-1972), ανάμεσα σε δύο δικτατορίες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα Βιβλία Πράξεων του Συλλόγου των Καθηγητών από το Γυμνάσιο Αρρένων του Ν. Φλώρινας την περίοδο 1938 έως 1972. Καταγράψαμε το είδος των παραπτώματων, το είδος της ποινής, τη διάρκεια της ποινής και τον αριθμό των μαθητών, ο οποίος τιμωρείται. Όπως προκύπτει από τις καταγραφές των Βιβλίων Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων τη ζωή των μαθητών καθόριζε ένα πολύπλοκο πλέγμα απαγορεύσεων, η παραβίαση των οποίων συνεπαγόταν είτε αποβολή από το σχολείο, είτε μείωση της διαγωγής. Τα κείμενα των Πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων του Γυμνασίου Αρρένων του Ν. Φλώρινας μελετήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, η οποία σύμφωνα με το Berelson (1971), προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Holsti 1969). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το θέμα (Lasswell & Leites 1965, Lasswell et al. 1952, Veron 1981, Bardin 1977, Grawitz 1981). Το θέμα αναλύθηκε σε τρεις βασικές θεματικές, οι οποίες εξειδικεύθηκαν σε κατηγορίες με τη βοήθεια των δεδομένων που προέκυψαν. Το περιορισμένο του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ωστόσο θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει βάση συζήτησης και περαιτέρω έρευνας για τον προσδιορισμό της ύπαρξης πιθανών προβλημάτων στη λειτουργία του συγκεκριμένου θεσμού και συζήτησης των τρόπων βελτίωσής του.

**Πίνακας 1.** Συχνότητα κατανομής των ποινών κατά χρονική περίοδο

Χρονική περίοδος	Ποινές	
	N	%
1938-1940	92	9,2
1941-1949	187	16,6
1950-1958	279	24,8
1959-1966	313	27,7
1967-1972	253	22,4

Σύνολο	1124	100
--------	------	-----

**Πίνακας 2.** Συχνότητα κατανομής των ποινών σύμφωνα με το είδος και τη διάρκεια της ποινής

Είδος ποινής	N	%
<b>Αποβολή</b>	<b>591</b>	<b>52,6</b>
1- 2 ημέρες	14	1,2
2-5 ημέρες	123	10,9
5-10 ημέρες	422	37,5
10-15 ημέρες	1	0,1
15 - πάνω	26	2,3
Διαρκής αποβολή	25	2,2
<b>Μείωση διαγωγής</b>	<b>436</b>	<b>38,8</b>
Διαγωγή «Καλή»	65	5,8
Διαγωγή «Επίμεπτος»	28	2,5
Διαγωγή «Κοσμία»	392	34,9
Διαγωγή «Κακή»	18	1,6
<b>Αποβολή με μείωση διαγωγής</b>	<b>97</b>	<b>8,6</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>1124</b>	<b>100</b>

#### Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των κειμένων ανέδειξε 1124 αναφορές, οι οποίες εντάχθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον π. 3.

**Πίνακας 3.** Συχνότητα κατανομής των αναφορών κατά θεματική και κατηγορία

Θεματικές κατηγορίες	N	%
<b>1. Συμπεριφορά προς το διδακτικό προσωπικό</b>	<b>366</b>	<b>32,6</b>
11. Λεκτική επίθεση	44	3,9
12. Προκλητική συμπεριφορά	142	12,6
13. Απειλή / παρενόχληση	48	4,3
14. Κάπνισμα	21	1,9
15. Απαγόρευση κυκλοφορίας	29	2,6
16. Απουσία από την τάξη / σχολείο σε ώρα διδασκαλίας	38	3,4
17. Εκδρομές	17	1,5
18. Χορωδία	11	1
19. Αθλητισμός	16	1,4
<b>2. Συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου</b>	<b>435</b>	<b>38,7</b>
21. Χειροδικία	20	1,8
22. Διατάραξη ησυχίας	18	1,6
23. Ανταρσία	51	4,5
24. Κλοπή	20	1,8
25. Πλαστογραφία	12	1,1
26. Σχέσεις συνομηλίκων	45	4
27. Αντιγραφή	33	2,9
28. Αντικανονική συμπεριφορά	236	21
<b>3. Συμπεριφορά σε δημόσιο χώρο</b>	<b>323</b>	<b>28,7</b>
31. Παρακολούθηση θεαμάτων	80	7,1
32. Ψυχαγωγία	119	10,6
33. Ανάρμοστη συμπεριφορά	99	8,8
34. Περιβολή	25	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>1124</b>	<b>100</b>

#### Ποιοτική ανάλυση των θεματικών κατηγοριών

### 1<sup>η</sup> θεματική κατηγορία: Συμπεριφορά προς το διδακτικό προσωπικό

Η πρώτη θεματική συγκεντρώνει 366 αναφορές (32,6%), οι οποίες αναφέρονται σε *Προκλητική συμπεριφορά* (12,6%), σε *Απειλές και παρενοχλήσεις* (4,3%) και σε *ανάρμοστη Λεκτική επίθεση* των μαθητών προς το διδακτικό προσωπικό (3,9%). Ακολουθούν οι αναφορές που εντάσσονται στις κατηγορίες *Απαγόρευση κυκλοφορίας*, *Κάπνισμα*, *Απουσία από την τάξη ή το σχολείο σε ώρα διδασκαλίας*, *Ανάρμοστη συμπεριφορά σε εκδρομές*, στη *Χορωδία* και σε *Αθλητικές δραστηριότητες* με ποσοστό 2,6%, 1,9%, 3,4%, 1,5%, 1% και 1,4% αντίστοιχα. Στα κείμενα των Πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρεται ότι οι μαθητές τιμωρούνταν, διότι «έμειναν έξω από το σπίτι του πέραν της καθορισμένης ώρας 9.15 μ.μ.», «αυθαδίαζε», «απέιλησαν τον καθηγητή να μη του βάλει μονάδα για αντιγραφή». Άλλες φορές επειδή κάποιος μαθητής «βρέθηκαν σε ώρα μαθήματος στον *Οίκο του Στρατιώτη*», «συμμετείχαν στη χορωδία του συλλόγου *Ο Αριστοτέλης* χωρίς να έχουν προσκομίσει βεβαίωση συμμετοχής από τους κηδεμόνες τους» ή «έλαβαν μέρος σε ποδοσφαιρικό αγώνα του Αθλητικού Συλλόγου *Μέγας Αλέξανδρος*, παραβιάζοντας την κατά επανάληψη απαγορευτική εντολή» ή «πήραν μέρος σε αγώνα με τον Αθλητικό Σύλλογο *Ελλάς* παραβιάζοντας την απαγορευτική διαταγή». Επίσης, αναφέρεται ότι οι μαθητές αποβάλλονταν όταν εξύβριζαν του καθηγητές «στο διάολο και σεις και τα γραπτά σας», παραβίαζαν τις εντολές «πήγαν στην Έδεσσα εκδρομή χωρίς άδεια του Γυμναστή και Γυμνασιάρχη» ή και ο απουσιολόγος «έχανε το απουσιολόγιο της τάξης. Ο γυμνασιάρχης τον έδιωξε από την τάξη έως ότου βρεθεί το απουσιολόγιο»

### 2<sup>η</sup> θεματική κατηγορία: Συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου

Η θεματική αυτή συγκεντρώνει 435 αναφορές, ποσοστό 38,7%, οι οποίες κατανέμονται σε οκτώ κατηγορίες. Ειδικότερα, ως αιτία πειθαρχικής ποινής αναφέρεται η *χειροδικία*: «εξήλωσαν με ξυριστική λεπίδα το σακκάκι συμμαθητή των», η *διατάραξη ησυχίας*: «πήρε επιτραπέζιο ρολόι από συμμαθητή του, το έβαλε κάτω από το θρανίο και το ενεργοποίησε να χτυπάει, προκαλώντας το γέλιο όλων στην ώρα των Αρχαίων Ελληνικών», η *κλοπή*, όπου αναφέρεται ότι «κατά τη διάρκεια επίσκεψης των μαθητών του Γυμνασίου Αρρένων Θεσσαλονίκης για φιλοξενία, οι μαθητές επωφελούμενοι από τα ανοιχτά παράθυρα του σχολείου, παραβίασαν το ντουλάπι μίας καθηγήτριας στο γραφείο των καθηγητών και έκλεψαν τα πρόχειρα απουσιολόγια». Επίσης, αναφέρεται η *πλαστογραφία*: «αντικατέστησε τα σήματα του Γυμνασίου στο πληθίκιο με εκείνα του Δημοτικού σχολείου» και «χωρίς να έχει την εξουσιοδότηση των συμμαθητών του πλαστογράφησε και απέστειλε στο Υπουργείο Παιδείας τηλεγράφημα για να μην υποχρεώση ο Γυμνασιάρχης τους μαθητές να κόψουν την κόμην των». Όσον αφορά στις *σχέσεις των συνομηλίκων* καταγράφεται ότι «αποπειράθηκε να κάψει το ρούχο του συμμαθητή του, αφού άναψε πυρίτη», «εκακοποίησε συμμαθητή του καθώς, όταν του ζήτησε την μπάλα, αρνήθηκε να του την δώσει». Τέλος, οι περισσότερες αναφορές συγκεντρώνονται στην κατηγορία *Αντικανονική συμπεριφορά* (236, 21%). Χαρακτηριστικά καταγράφεται ότι: «με την έξοδο των συμμαθητών από την τάξη, ο μαθητής ανέβηκε στο θρανίο, έκανε φασαρία και προσποιούνταν το λατινομαθή», «μαθητές κατά τη διάρκεια της πρωινής προσευχής βρίσκονταν στα αποχωρητήρια», «μαθητής συνελήφθη εν ώρα μαθήματος να αναγιγνώσκει πορνογραφικό σημείωμα», «μαθητής ζωγράφιζε γελοιογραφίες προσώπων στην τελευταία σελίδα των δοκιμίων της άλγεβρας, κατά τη διάρκεια γραπτών δοκιμασιών, ασεβήσας προς το σχολείο». Άλλος μαθητής «έφερεν άσεμνον επιστολήν αισχίστου είδους» ή και «έφερε μαζί του προφυλακτικά».

### 3<sup>η</sup> θεματική κατηγορία: Συμπεριφορά σε δημόσιο χώρο

Η τρίτη θεματική συγκεντρώνει 323 αναφορές (28,7%), οι οποίες αναφέρονται σε *Παρακολούθηση θεαμάτων* (7,1%), σε *Ψυχαγωγία* (10,6%), σε *Ανάρμοστη συμπεριφορά* των μαθητών σε δημόσιο χώρο (8,8%) και, τέλος, η κατηγορία *Περιβολή* με ποσοστό 2,2%. Στην κατηγορία *Παρακολούθηση θεαμάτων* καταγράφεται ότι μαθητές «παρακολούθουσαν κινηματογραφική ταινία από τις απαγορευμένες», «παραδέχονταν την αλήθεια για την παρακολούθηση της ταινίας κατά την ανάκρισή τους από τους καθηγητές» ή κάποιος «εφωράνθη στο θέατρο άνευ αδειάς». Στην κατηγορία *Ψυχαγωγία* αναφέρεται ότι «πιάστηκε επ' αυτοφώρω παίζων τάβλι εις το καφενείο *Διεθνές*», «πιάστηκε επ' αυτοφώρω σε ταβέρνα

του Μάρκελλου ουζοπίνων με παρέα», «εχαρτόπαιζε στο καφενείο *Αίγλη*», «πιάστηκαν να πίνουν μύρα σε ταβέρνα της πόλεως *Η κλώσσα* και έδωσαν αφορμή για σχόλια εις βάρος τους». Κάποιοι άλλοι μαθητές «συμμετείχαν σε πάρτυ γενεθλίων κοριτσιού» ή «έκαναν καντάδα με όργανα στο παράθυρο μαθήτριας». Η *ανάρμοστη συμπεριφορά* παρουσιάζεται ως εξής: «ενώχλησε νεαρή χωρική παρακινούμενος από στρατιώτες στη θέση Αγ. Παντελεήμονας», «συμπεριφέρθηκαν απρεπώς στην σύζυγο του Σχολιάτρου», «ασχημόνησε κατά δεσποινίδος του χωριού του», «ενώχλησαν τους πάντες έξω από οίκο ανοχής, ενώ είπαν ότι επέστρεφαν από χωριό». Κάποιοι μαθητές «ξυλοκοπούν πολίτη, γιατί δεν τους έδωσε το ποδήλατο να κάνουν βόλτες». Στην κατηγορία *Περιβολή* καταγράφεται ότι μαθητές «κυκλοφορούσαν στο δρόμο χωρίς πηλήκιο, αν και τους είχε γίνει παρατήρησις» ή και «συνελήφθησαν με τραγιάσκαν εις την κεντρικήν οδόν».

### Παρατηρήσεις

Η συμπεριφορά στο δημόσιο, αλλά και στο σχολικό χώρο καθώς επίσης και η συμπεριφορά των μαθητών/αγοριών προς το διδακτικό προσωπικό αποτελούν τους άξονες για την επιβολή ποινών με κυρίαρχο το «υποκείμενο που αντικαθίσταται από το σώμα» (Φουκό 1989 & 1991). Η οργάνωση της σωματικής συμπεριφοράς στο χώρο και στο χρόνο - *απειλή, παρενόχληση, αθλητισμός, απουσία από την τάξη ή το σχολείο σε ώρα διδασκαλίας, απαγόρευση κυκλοφορίας, χειροδικία, ανταρσία κλπ.* - φαίνεται ότι αποτελεί το θεμέλιο της κοινωνικής τάξης. Η προσωπική ιστορία του κάθε μαθητή (του κάθε σώματος), η συσσώρευση των συμπεριφορών του καταγράφεται και αξιολογείται στα σχολικά μητρώα. Παρατηρούμε ότι η κοινωνία της εποχής λειτουργεί με βάση ένα πολύπλοκο σύστημα επιτήρησης και καταγραφής, αξιολόγησης και εξατομίκευσης της καθημερινής συμπεριφοράς τόσο στο σχολικό, αλλά και στο δημόσιο χώρο, στον αστικό χώρο με έμφαση στο χώρο του θεάματος (*παρακολούθηση θεαμάτων, ψυχαγωγία, ανάρμοστη συμπεριφορά*).

### Βιβλιογραφία

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Berelson, B. (1971<sup>2</sup>). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- Duet, B. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο Σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Foucault, M. (1991). *Surveiller et punir. Όπως παρατίθεται στο I. Σολομών (1992). Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 17.
- Grawitz, M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grossberg, L., Nelson, C. & Treichler P. A. (1992). *Καλειδοσκόπιο-Μελέτες για τον Πολιτισμό*. (Μετ. Μ. Διάφα). Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Gurvin, R. & Mandler, A. (1975). Punishment and Human Development. *International Encyclopedia*, vol. 3, Oxford, 1404-1414.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Reading: Addison & Wesley.
- Lasswell, H. D. & Leites, W. (1965): *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press.
- Lasswell, H.D. Merner, O. & De S. Pool, I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press.
- Montague, A. (1976). *The nature of human aggression*. Oxford : Oxford University Press.
- Veron, E. (1981). *La construction des événements*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Weber, M. (1976). *Witchcraft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr, όπως μεταφράστηκε από τον Κουζέλη, Γ. (1994). *Τοπικά, Α΄*. Αθήνα: EMEA, 364.
- Καυιάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 525.
- Κυρίδης, Γ. (1999). *Πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φουκό, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της Φυλακής*. Αθήνα: Ράππα.
- Φουκό, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χαλακατέβα, Ε. (2005). *Η πειθαρχία είναι το Α και το Ω της σχολικής ζωής. Οι απόψεις και*

*πρακτικές εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών. Μεταπτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.*

## **6. Η εσπερινή εκπαίδευση ως θεραπαινίδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική προσέγγιση και διασαφήνιση του ρόλου της**

Γαλίτης Παντ. Ν., *Δρ Παιδαγωγικής-Εκπαιδευτικός*

### **Περίληψη**

Η εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα υπηρέτησε – και συνεχίζει να υπηρετεί – έναν μοναχικό, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο: αυτόν της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' εκείνα τα εργαζόμενα άτομα, τα οποία δεν κατάφεραν να ενταχθούν έγκαιρα και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κλήθηκε να ικανοποιήσει ανάγκες που σχετίζονται είτε με την επιθυμία απόκτησης γνώσεων, είτε μ' αυτήν της ολοκλήρωσης των υποχρεωτικών σπουδών, είτε της συνέχισης των σπουδών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, είτε ακόμη της απόκτησης τυπικών, αλλά και ουσιαστικών εκπαιδευτικών προσόντων, απαραίτητων για τη βελτίωση ή την εξασφάλιση της ήδη υφιστάμενης εργασιακής κατάστασης. Παράλληλα, στα πρώιμα στάδιά της, της ανατέθηκε να συμβάλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος του αναλφαβητισμού, το οποίο αποτελούσε ανυπέρβλητο εμπόδιο στην ανάπτυξη της χώρας. Στη διαδρομή της μέχρι σήμερα εντάχθηκε στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η εργασία αυτή θα διερευνήσει την πορεία και τον ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας, ενώ παράλληλα θα επιχειρήσει να αισθητοποιήσει την ποσοτική και ποιοτική της διάσταση με τη βοήθεια στατιστικών στοιχείων και δεδομένων. Επιπρόσθετα, θα επιδιωχθεί να προβληθεί η συνεισφορά της στο κοινωνικό σύνολο, από τη θέση της ως τμήμα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **1. Η εξέλιξη της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

#### **1. Σύντομη ιστορική αναδρομή**

Η στοιχειώδης εσπερινή εκπαίδευση εμφανίζεται στην Ελλάδα μετά από πρωτοβουλία Φιλανθρωπικών ιδρυμάτων με την μορφή των Νυχτερινών Σχολών.

Τα πρώτα δημόσια νυχτερινά δημοτικά σχολεία (με την έννοια της παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης), ιδρύονται στην Ελλάδα με τον Ν. 4397/1929, ο οποίος είχε ως στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού όσων είχαν υπερβεί την νόμιμη ηλικία φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, την υποβοήθηση της γλωσσικής ανάπτυξης των ξενόφωνων και την παροχή σ' αυτούς στοιχείων μορφώσεως από την σύγχρονη ζωή του Έθνους (Δημαράς, 1973, σ. 172). Λειτουργήσαν όμως πολύ λίγα σχολεία γιατί δεν χορηγήθηκαν οι αναγκαίες πιστώσεις (Επιτροπή Παιδείας της Ε. Δ. Α., 1966, σ. 15).

Με το Ν. 837/1943 ιδρύεται στο ΥΠ. Ε. Π. Θ. «Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης» που είχε ως σκοπό την συστηματοποίηση της όλης προσπάθειας για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, η οποία στηρίχθηκε κύρια στην λειτουργία των νυχτερινών δημοτικών (με την παραπάνω έννοια) σχολείων.

Με το Ν. 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού» αναδιοργανώνεται το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης με την δημιουργία των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού και ιδρύονται νυχτερινά σχολεία για την υποχρεωτική φοίτηση των αναλφάβητων και ημιαναλφάβητων ηλικίας 14 – 20 ετών καθώς και την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων ηλικίας άνω των 20 ετών.

Το Ν. Δ. 79/1973 κωδικοποίησε τη σχετική με τα νυχτερινά Δημοτικά σχολεία νομοθεσία. Σύμφωνα με το Διάταγμα αυτό, η φοίτηση στα νυχτερινά Δημοτικά σχολεία είναι υποχρεωτική για τα άτομα ηλικίας 14 – 20 ετών, εφόσον αυτά δεν έχουν απολυτήριο Δημοτικού σχολείου και δεν φοιτούν σε ημερήσιο Δημοτικό. Ορίζεται επίσης ότι η φοίτηση στα σχολεία αυτά θα είναι τετράμηνη στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ότι οι τίτλοι σπουδών θα είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των ημερήσιων και ότι οι δάσκαλοι που θα δίδασκαν σ' αυτά θα είχαν τα ίδια προσόντα με αυτών που δίδασκαν ημερήσια Δημοτικά σχολεία

Το 1977, με τον Ν. 682 απαγορεύεται η ίδρυση ιδιωτικών νυχτερινών δημοτικών σχολείων.

Από το σχολικό έτος 1982 – 1983 τα δημόσια νυχτερινά δημοτικά σχολεία σταμάτησαν να λειτουργού ενώ το ίδιο συνέβη το σχολικό έτος 1984 – 1985 για τα ιδιωτικά νυχτερινά δημοτικά σχολεία (Γαλίτης, 2005).

### 1. 2. Η «εικόνα» της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης

Η ίδρυση νυχτερινών σχολείων με τον Ν. 3094/1954 για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμιστού οδήγησε στην ίδρυση μεγάλου αριθμού δημόσιων νυχτερινών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσελκύοντας εντυπωσιακό αριθμό μαθητευομένων. Το αποτέλεσμα ήταν να λειτουργήσουν, κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής των νέων μέτρων, 2935 νυχτερινά δημοτικά σχολεία με πάνω από 110.000 μαθητές. Όμως η συνέχεια δεν ήταν η αναμενόμενη, με αποτέλεσμα τη δραματική τους μείωση μέχρι την οριστική διακοπή λειτουργίας τους το 1984 (π.1).

Τα νυχτερινά αυτά σχολεία της Στοιχειώδους εκπαίδευσης στεγάσθηκαν σχεδόν στο σύνολό τους στα διδακτήρια των ημερήσιων δημόσιων σχολείων, ενώ οι διδάσκοντες σ' αυτά ήταν δάσκαλοι των ημερήσιων σχολείων (Στατιστική της Εκπαιδύσεως, 1957 – 1958).

Σε πρόσφατη Πανελλαδική έρευνα για τα νυχτερινά σχολεία (Γαλίτης, 2005) η επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στην Πρωτοβάθμια Εσπερινή εκπαίδευση οδήγησε στην εξαγωγή των παρακάτω συμπερασμάτων.

Το ποσοστό των μαθητών των Νυχτερινών Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι έχουν ηλικία μεγαλύτερη από αυτή που ορίζεται ως «κανονική» για την παρακολούθηση των σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα, των μαθητών, των οποίων η ηλικία είναι από δεκατριών ετών και άνω, είναι ενδεικτικό του κοινωνικοεκπαιδευτικού ρόλου της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης αφού κυμαίνεται, για μεν τους μαθητές των Δημόσιων Νυχτερινών από 97,8% – 100,0%, για δε τους μαθητές των Ιδιωτικών Νυχτερινών από 95,4% – 100,0%.

Τα αγόρια ακολουθούν την εσπερινή εκπαίδευση σε ποσοστό συμμετοχής κατά πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο του άλλου φύλου, γεγονός που επισημάνθηκε ιδιαίτερα στην χρονική περίοδο πριν το 1940.

Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης παρουσιάζονται, συγκριτικά με αυτούς της ημερήσιας, σε μειονεκτικότερη θέση, σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής διαδικασίας, οι οποίες μπορούν να σχηματοποιήσουν την ποιότητα της μαθησιακής εικόνας αυτών των μαθητών. Έτσι, οι παραμείναντες εγγεγραμμένοι για δύο και πλέον έτη στην ίδια τάξη εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στα Νυχτερινά σχολεία απ' ότι στα Ημερήσια. Αλλά και στη σχολική επίδοση, όσο, και όπως αυτή μπορεί να αξιολογηθεί με το βαθμό προόδου, τα ποσοστά των μαθητών των Εσπερινών σχολείων εμφανίζονται μεγαλύτερα στους χαμηλούς βαθμούς και μικρότερα στους υψηλούς, πάντα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των ημερησίων.

Είναι εμφανής η χαμηλή μαθητική επίδοση των μαθητών των εσπερινών σχολείων σε σχέση με αυτή των μαθητών των ημερησίων, ενώ το ίδιο συμβαίνει, αλλά όχι στον ίδιο έντονο βαθμό, όσον αφορά στους μαθητές των δημόσιων εσπερινών σχολείων συγκριτικά με τους αντίστοιχους των ιδιωτικών εσπερινών.

#### Πίνακας 1

**Νυχτερινά Δημόσια και Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία. Αριθμός σχολείων και μαθητών. Περίοδος 1954 – 1984**

Σχολικό έτος	Νυχτερινά Δημοτικά Σχολεία			
	Δημόσια		Ιδιωτικά	
	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών
1954 – 1955	2945	110434		
1957 – 1958	1097	32332	56	3252
1958 – 1959	752	18709	70	3939
1959 – 1960	873	21992	71	4178
1960 – 1961	996	21280	66	4095

1961 – 1962	763	16491	62	3548
1962 – 1963	583	14699	57	2924
1963 – 1964	478	10140	59	2826
1964 – 1965	491	10867	44	2086
1965 – 1966	483	9478	59	2735
1966 – 1967	386	8144	51	2358
1967 – 1968	345	7394	53	2290
1968 – 1969	434	10027	49	2490
1969 – 1970	398	8425	54	1826
1970 – 1971	277	5923	48	1625
1971 – 1972	187	3844	42	1342
1972 – 1973	159	3341	41	1190
1973 – 1974	105	2246	35	951
1974 – 1975	65	1397	24	661
1975 – 1976	41	943	20	450
1976 – 1977	22	518	12	299
1977 – 1978	14	393	7	164
1978 – 1979	7	184	6	113
1979 – 1980	4	126	7	116
1980 – 1981	1	25	3	54
1981 – 1982	1	44	2	51
1982 – 1983	-	-	1	17
1983 – 1984	-	-	1	15

Πηγή: Στατιστική της Εκπαίδευσης, έτη 1954 – 1984.

Για το σχολικό έτος 1954 – 1955 τα νούμερα αντιπροσωπεύουν το σύνολο των νυχτερινών σχολείων, αφού δεν παρέχονται αναλυτικά στοιχεία για δημόσια και ιδιωτικά νυχτερινά σχολεία.

Γίνεται αντιληπτό, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης, ότι τα άτομα αυτά αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στο να παρουσιάσουν μια, σύμφωνα με τα μαθησιακά πρότυπα του καλού μαθητή, ικανοποιητική εικόνα.

Από τα συγκριτικά στατιστικά στοιχεία που αφορούν στους μαθητές που φοίτησαν στην Α' και στην ΣΤ' του εσπερινού Δημοτικού σχολείου, παρατηρείται μια υπερβολική συγκέντρωση μαθητών στην τελευταία τάξη του Νυχτερινού Δημοτικού Σχολείου, σε σχέση πάντα με τον αριθμό των εισερχομένων σ' αυτό, και μάλιστα, το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο στο αντρικό φύλο. Στο φαινόμενο αυτό φαίνεται να συμβάλλουν τόσο το γεγονός της εγγραφής, σ' αυτόν τον τύπο σχολείου, μαθητών των ημερήσιων σχολείων, οι οποίοι άρχισαν να εργάζονται (δίνοντάς τους έτσι διέξοδο στο πρόβλημα της συνέχισης των σπουδών τους), όσο και, σε δεύτερο βαθμό, η μεγάλη «καθυστέρηση» στην προαγωγή των μαθητών μεταξύ των τάξεων του εσπερινού σχολείου, λόγω ελλιπούς απόδοσης στις σχολικές υποχρεώσεις.

Επιπλέον, η άνιση, σε σημαντικό μάλιστα βαθμό, χωροταξική κατανομή της εσπερινής εκπαίδευσης, αποτέλεσε για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ενώ συνεχίζει να αποτελεί για την αντίστοιχη δευτεροβάθμια) αρνητικό παράγοντα στην αντιμετώπιση της άμβλυνσης του φαινομένου της ανισοκατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών και, κατ' επέκταση, του κοινωνικού αποκλεισμού. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κατανομή των Δημοτικών Σχολείων, τα Νυχτερινά Δημοτικά Σχολεία, τόσο τα Δημόσια όσο και τα Ιδιωτικά, έχουν, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ημερήσια, πολύ μικρή παρουσία και στις τρεις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές), μια παρουσία η οποία έσβησε γύρω στο 1980 ενώ είναι χαρακτηριστική η παντελής απουσία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στις αγροτικές περιοχές στο χώρο της Εσπερινής εκπαίδευσης σε αντίθεση με τις αστικές περιοχές (π. 2).

Πίνακας 2

Κατανομή των Νυχτερινών Δημοτικών Σχολείων σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σχολικό έτος	Σύνολο Δημοτικών σχολείων	Αστικές Περιοχές		Ημιαστικές περιοχές		Αγροτικές περιοχές	
		Δημόσια	Ιδιωτικά	Δημόσια	Ιδιωτικά	Δημόσια	Ιδιωτικά
1970 – 1971	9838	85	47	60	1	132	-
1971 – 1972	9750	65	40	43	2	79	-
1972 – 1973	9736	53	40	42	1	64	-
1973 – 1974	9738	32	34	18	1	45	-
1974 – 1975	9729	24	23	13	1	28	-
1975 – 1976	9694	17	19	8	1	16	-
1976 – 1977	9743	9	11	6	1	7	-
1977 – 1978	9695	5	7	4	-	5	-
1978 – 1979	9593	4	6	-	-	3	-
1979 – 1980	9333	1	7	-	-	3	-
1980 – 1981	9461	-	3	-	-	1	-
1981 – 1982	9400	-	2	-	-	1	-
1982 – 1983	9282	-	1	-	-	-	-
1983 – 1984	9077	-	1	-	-	-	-

Πηγή: Στατιστική της εκπαίδευσης – Έτη 1970 – 1984.

### 1. Διασαφήνιση του ρόλου της Πρωτοβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης

Η εσπερινή εκπαίδευση ανέλαβε από την ίδρυσή της να υπηρετήσει έναν πολύπλευρο ρόλο: την αντιμετώπιση του προβλήματος του αναλφαβητισμού, προσφέροντας ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα εκείνα τα οποία δεν είχαν την δυνατότητα να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ή να ολοκληρώσουν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα το φάσμα του κοινωνικού αποκλεισμού να τους απειλεί ή να έχουν ήδη χαρακτηριστεί ως κοινωνικά αποκλεισμένοι, με όλες τις συνακόλουθες συνέπειες.

Ο Κοινωνικός αποκλεισμός ως έννοια στις κοινωνικές επιστήμες εστιάζει στην μη υλοποίηση κοινωνικών δικαιωμάτων σε ορισμένους τομείς, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι ο πολίτης δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σ' αυτά ή στο ότι επιλέγει συνειδητά να μην τα υλοποιήσει, επιλογή η οποία όμως αποτελεί αποτέλεσμα προηγούμενων αποκλεισμών (Room, 1991).

Ως Κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως αυτό της εκπαίδευσης, η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος «Κοινωνικός αποκλεισμός» χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση, όσο και μια διαδικασία (Τσιάκαλος, 2001, σ. 58).

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κοινωνικούς μηχανισμούς οι οποίοι αποτελούν δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, η αποστέρηση του οποίου αποτελεί σημαντική μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος ωθεί και εγκλωβίζει το άτομο στο κοινωνικό περιθώριο, δημιουργώντας παράλληλα σε αρκετές περιπτώσεις συνθήκες οικονομικής ανέχειας. Επιπρόσθετα όμως, αποτελεί εκείνο το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, το οποίο καλείται να συνδράμει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση μορφών κοινωνικού αποκλεισμού (Guthrie, R., 1999). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην άμβλυνση καταστάσεων κοινωνικού αποκλεισμού τόσο με την συμβολή της στην ολόπλευρη κοινωνική ένταξη του περιθωριοποιημένου ατόμου, καθώς και αυτού που ανήκει σε μειονοτικές ομάδες, όσο και στην αντιμετώπιση της ευρύτερης κοινωνικής ανισότητας, καθώς και ως κρίσιμος συντελεστής διαφυγής από την φτώχεια αλλά και ως σημαντικό παράγοντα κοινωνικής και οικονομικής ανόδου έχει επισημανθεί σε αρκετές εμπειρικές μελέτες (Mortimore 1986, Κανελλόπουλος 1986, Blume – Kantowsky 1988) και έχει υιοθετηθεί από αρκετές πολιτικές (Oberndoerfer, D., 1999, σ. 213). Τον ρόλο αυτό κλήθηκε να υπηρετήσει η Πρωτοβάθμια εσπερινή εκπαίδευση, όπως φυσικά και με όλες τις άλλες βαθμίδες της.



Ως βασικοί γενεσιουργοί παράγοντες Κοινωνικού αποκλεισμού προσδιορίζονται ο αναλφαβητισμός και η μαθητική διαρροή, με την δεύτερη να αποτελεί αίτιο του πρώτου. Τα προβλήματα της μαθητικής διαρροής και του αναλφαβητισμού σε εντονότατο βαθμό στο παρελθόν, σε σημαντικό βαθμό μεταγενέστερα, απασχόλησαν – και συνεχίζουν ακόμη να απασχολούν και να προβληματίζουν παρά τη θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το Ν. 309/1976 και με τον Ν. 1566/85 η οποία οδήγησε σε μείωση των σχετικών ποσοστών (Γαλίτης, 2005, σ. 59 κ. ε.) – την ελληνική κοινωνία και πολιτεία.

Δεν είναι έτσι τυχαίο που όλες οι νομοθετικές πράξεις ίδρυσης Δημόσιων εσπερινών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επικαλούνται το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και την αντιμετώπισή του (Ν. 4397/1929, Ν. 837/1943, Ν. 3094/1954).

Ο Ν. 4397/1929 αποτέλεσε την έκφραση της αγωνίας της ελληνικής πολιτείας για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και των συνεπειών του στο άτομο και στην κοινωνία. Σύμφωνα με τα αναφερόμενα στη Στατιστική της Εκπαιδύσεως για το σχολικό έτος 1956 – 1957 (αναφορά για τον Ν. 3094/1954): «Τα νυκτερινά σχολεία συνεστήθησαν μόλις το 1955 ίνα παράσχουν εις τους νέους, οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία να φοιτήσουν εις το σχολείον κατά την διάρκεια του πολέμου και της εχθρικής κατοχής ή δεν ηδυνήθησαν να αποπερατώσουν εις το παρελθόν την δημοτική των εκπαίδευσιν, την δυνατότητα να αποκτήσουν τα στοιχεία της εκπαίδευσως ταύτης. Κατά το πρώτον στάδιον της οργανώσεως των πολλά των σχολείων τούτων ελειτούργησαν κατά τρόπον αρκετά πλημμελή» (Στατιστική της Εκπαιδύσεως, 1956 – 1957, σ. XIII). Επιπρόσθετα, για την αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής επιζητήθηκε η συνδρομή της εσπερινής εκπαίδευσης στην προσπάθεια μείωσής της. Αλλά και η γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης των παραγωγικών δυνατοτήτων της χώρας μέσω της αναβάθμισης της ποιότητας και των δυνατοτήτων του εργατικού της δυναμικού έστρεψε το βλέμμα προς την πλευρά των εσπερινών σχολείων, αφού η βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου αποτέλεσε – και συνεχίζει να αποτελεί – θεμελιώδη παράγοντα οικονομικής και κοινωνικής προόδου. Παράλληλα, η εσπερινή εκπαίδευση ήρθε να δώσει ζωή στα όνειρα αυτών που ήθελαν, αλλά οι συνθήκες ή κάποια προσωπική επιπολαιότητα δεν τους επέτρεπε, να ονειρεύονται την βελτίωση της προσωπικής τους ζωής. Βελτίωση, η οποία συνεπαγόταν την απέκδυση του χαρακτηρισμού του λειτουργικά ή οργανικά αναλφάβητου και την παροχή ουσιαστικών εκπαιδευτικών εφοδίων για την περαιτέρω συνέχιση και ολοκλήρωση της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής διαδρομής και την απόκτηση των ουσιαστικών αλλά και τυπικών προσόντων τα οποία αποτελούσαν βασικό απαιτούμενο κοινωνικοοικονομικής και επαγγελματικής βελτίωσης, αλλά και γενικότερης αναβάθμισης της ποιότητας ζωής. Η εντυπωσιακή ζήτηση για εκπαίδευση, ιδίως από την δεκαετία του '60 και μετά στην Ελλάδα (Ψαχαρόπουλος – Καζαμίας, 1985) ήρθε να ικανοποιήσει τις παγιωμένες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1993) τόσο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, όσο και για επαγγελματική εξασφάλιση μέσω της κατάληψης μιας μόνιμης θέσης στον Δημόσιο τομέα. Στο επίπεδο αυτό, η εσπερινή εκπαίδευση θεωρείται πως έχει ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο της, όπως και η έρευνα έχει δείξει (Γαλίτης, 2005).

### 3. Συμπερασματικά

Το χρονικό διάστημα του μεσοπολέμου αλλά και αυτό μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο βρήκε την Ελλάδα να προσπαθεί να στηριχτεί στα πόδια της. Στην προσπάθειά της αυτή ως θεμελιώδης αρωγός κλήθηκε να σταθεί η εκπαίδευση. Στις ιδιάζουσες συνθήκες εκείνης της εποχής, αλλά και μεταγενέστερα, η εσπερινή εκπαίδευση κλήθηκε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην παραπάνω προσπάθεια. Ρόλο στον οποίο η Πρωτοβάθμια εσπερινή εκπαίδευση ανταποκρίθηκε με επιτυχία, όπως άλλωστε συνέβη και συμβαίνει με το σύνολο της εσπερινής εκπαίδευσης, η οποία συνεχίζει να προσφέρει στα εργαζόμενα άτομα ουσιαστική διέξοδο από τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και παράλληλα ευκαιρίες προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση:

- Γαλιτής, Π., (2005), Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του Κοινωνικού Αποκλεισμού, Α. Π. Θ., Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Guthrie, R., «Συμπεράσματα και προοπτικές για το Συμβούλιο της Ευρώπης», στο: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουланτζάς, (1999), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Δημαράς, Α., (1973), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τομ., Β΄ Αθήνα, Ερμής.
- Επιτροπή Παιδείας της Ε. Δ. Α., (1966), Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Αθήνα, Προοδευτική Παιδεία.
- Κανελλόπουλος, Κ., (1986), Εισοδήματα και φτώχεια στην Ελλάδα. Προσδιοριστικοί παράγοντες, Αθήνα.
- Oberndorfer, D., «Κοινωνικός αποκλεισμός: Κατάσταση ή διεργασία;», στο: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς, (1999), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Στατιστική της Εκπαιδύσεως, Σχολικά Έτη 1954 – 1984, Ε. Σ. Υ. Ε.
- Τσιάκαλος, Γ., «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», στο: Κασιμάτη, Κ., (επιμ.), (2001), Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, ΚΕ. Κ. ΜΟ. ΚΟ. Π., Αθήνα, Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ., (1993), Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922), Αθήνα, Θεμέλιο.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμιάς, Α., (1985), Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, Ε. Κ. Κ. Ε.

### Ξενόγλωσση:

- Blume, M., - Kantowsky, D., (Hrsg), (1988), Assimilation, Integration, Isolation, Muenchen – Koeln –London.
- Mortimore, P., (1986), The Junior School Project Part C: Understanding School Effectiveness, London.
- Room, G, et. al., (1991), European Community Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion: First Annual Synthesis Report, Commissions of the European Communities.

## 7. Η Αναγνωστοπούλειος Γεωργική Σχολή Κόνιτσας και ο θεσμός των Αγροτικών Διδασκαλείων. Μια απόπειρα ειδικοποίησης των Διδασκαλείων στις αρχές της δεκαετίας του 1920

Λώλης Θ., *Εκπαιδευτικός-Μεταπτ. Φοιτ.*

### Περίληψη

Το αίτημα της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της νέας χιλιετίας για κατάρτιση, εξειδίκευση και επιμόρφωση, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτικό τα τελευταία χρόνια. Εντάσσεται δε στο γενικότερο πλαίσιο μιας μεταρρύθμισης που προκρίνει ως αναγκαία τη χάραξη και τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη συνεχή, ευέλικτη και αποτελεσματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθεί τις μεταβαλλόμενες εργασιακές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της κοινωνίας, τόσο σε εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η ρητορική του εκσυγχρονισμού και του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής κοινωνίας και οι συνακόλουθες “καινοτομίες” του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συνιστούν τωρινό διακύβευμα. Η ιστορία της εκπαίδευσης οφείλει σε κάθε περίπτωση να επισημαίνει και να ερευνά τις πρακτικές αυτές μέσα από την ιστορική τους πορεία, καθώς η κατανόηση και ερμηνεία του παρόντος καταχτιέται μέσα από την ανάγνωση και ανίχνευση του παρελθόντος. Η παρούσα εργασία φέρνει στο φως ειδική μελέτη στελεχών των *Υπουργείων Παιδείας και Γεωργίας* το Μάρτιο του 1921, σύμφωνα με την οποία προτεινόταν στους υπευθύνους της *Αναγνωστοπούλειου Γεωργικής Σχολής Κόνιτσας* η σύσταση *Αγροτικού Διδασκαλείου* στις

εγκαταστάσεις της με το σκεπτικό ότι οι απόφοιτοί του θα χρησιμοποιούνταν, τοποθετούμενοι σε αγροτικές περιοχές, ώστε να εμπνεύσουν στους μικρούς μαθητές το ζήλο και την αγάπη προς το γεωργικό επάγγελμα, ενώ παράλληλα θα παρείχαν αποτελεσματικές γεωργικές γνώσεις στους αγρότες των περιοχών λειτουργώντας και σαν γεωπόνοι. Από την άλλη η *Αναγνωστοπούλειος* ως *Αγροτικό Διδασκαλείο* θα έπαιζε, σύμφωνα με τη μελέτη, και το ρόλο του προτύπου “*συμφώνως προς το οποίον το Κράτος θα δημιουργήση και άλλα όμοια προς μεγίστην ωφέλειαν της χώρας*”. Με τη δημοσιοποίηση αυτού του εγγράφου και το σχολιασμό του επιχειρείται η διερεύνηση των προθέσεων και των επιδιώξεων της πολιτείας που αντανακλούν τους γενικότερους επίσημους προβληματισμούς γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό της γεωργικής εκπαίδευσης, αλλά και την προσπάθεια για *ειδικοποίηση των Διδασκαλείων στις αρχές της δεκαετίας του 1920*.

### Εισαγωγή

Το θεσμικό πλαίσιο, η οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων αποτελούν διαχρονικά σημαντικό πεδίο προβληματισμού και μελέτης, καθώς το είδος και η ποιότητα της κατάρτισής τους προκρίνονται ως οι σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του ρόλου τους (Παπακωνσταντίνου, 1986 : 17, 18).

Η παρούσα εργασία με τη δημοσιοποίηση και το σχολιασμό ενός εγγράφου-ειδικής μελέτης στελεχών των *Υπουργείων Παιδείας και Γεωργίας* προς τον υπεύθυνο της υπό ίδρυσης *Αναγνωστοπούλειου Σχολής Κόνιτσας*, Ιωάννη Παρμενίδη, επιχειρεί τη διερεύνηση μιας πτυχής της εκπαίδευσης των δασκάλων στις αρχές της δεκαετίας του 1920, με στόχο τη συσχέτιση του πάντα επίκαιρου θέματος της κατάρτισης των δασκάλων με όψεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Μεθοδολογικά η ανάλυσή μας κινήθηκε γύρω από δύο άξονες, που είναι : α) η ρητορική, οι δράσεις και οι πρακτικές που συμπυκνώνουν την ιδεολογία για την εκπαίδευση και το ρόλο του σχολείου πολιτικών, διανοουμένων και άλλων προσωπικοτήτων-αντιπροσώπων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και β) οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, που είναι η γεωργική εκπαίδευση, τα Αγροτικά Διδασκαλεία και η *Αναγνωστοπούλειος*.

### Ο θεσμός των Αγροτικών Διδασκαλείων

Από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους και για έναν περίπου αιώνα το θεσμό της εκπαίδευσης των δασκάλων χαρακτήριζε μία πολυμορφικότητα, καθώς υπήρχαν πολλοί τύποι ιδρυμάτων που προορίζονταν για το σκοπό αυτό<sup>631</sup>. Η “*θεσμική αυτή πολυτυπία*” των Διδασκαλείων, ως επακόλουθο της αδυναμίας του κράτους να χαράξει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και συνακόλουθα να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο, επέτρεψε τις κατά καιρούς απόπειρες για εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση των δασκάλων (Νούτσος, 1979 : 23,24).

Μία από αυτές τις καινοτομίες επιχειρήθηκε με το Ν.2249 της 24<sup>ης</sup> Ιουνίου 1920. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 3 του νόμου αυτού προέβλεπε την ίδρυση πεντατάξιων *Αγροτικών Διδασκαλείων* σε αγροτικές περιοχές. Στα Διδασκαλεία αυτά θα εισάγονταν απόφοιτοι εξατάξιων δημοτικών σχολείων μετά από εισαγωγικές εξετάσεις. Κατά τη φοίτησή τους θα διδάσκονταν “*εν μείζονι εκτάσει και μετά πολλών πρακτικών εφαρμογών και ασκήσεων*” στοιχεία γεωπονίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, ζωοτεχνίας, μελισσοκομίας και σιροτροφίας<sup>632</sup>.

Με το νόμο για τα *Αγροτικά Διδασκαλεία* παρατηρείται μία προσπάθεια ειδικοποίησης των ιδρυμάτων που προορίζονταν για την εκπαίδευση των δασκάλων με

<sup>631</sup> Βλ. σχετικά τις μελέτες : i. Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*. Αθήνα : Οδυσσέας, ii. Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. τ. Α', Η περίοδος των διδασκαλείων (1834-1933)*. Αθήνα : Gutenberg

<sup>632</sup> Η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών προβλεπόταν και από το Ν. 1242β' της 24<sup>ης</sup> Ιουνίου 1919, “*Περί δημοτικής εκπαίδευσης*”. Αλλά και παλιότερα, από τη σύσταση κιόλας του πρώτου Διδασκαλείου στο Ναύπλιο (Ν. της 6/18 Φεβρουαρίου 1834), οι μαθητές του ήταν υποχρεωμένοι να σπουδάζουν “*ενδελεχώς*” στοιχεία αγρονομίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας (Αντωνίου, 1988 : Β 11, 322, 335, 336).

κατεύθυνση καθαρά γεωπονική<sup>633</sup>. Τα Διδασκαλεία αυτά δε λειτούργησαν ποτέ (Αντωνίου, 1989 : Γ 255), ενώ ο Ν. 2249/1920 δε δίνει περισσότερες λεπτομέρειες για το θεσμικό πλαίσιο, την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Από την άποψη αυτή το έγγραφο-έκθεση<sup>634</sup> στελεχών των Υπουργείων Παιδείας και Γεωργίας προς τον πληρεξούσιο των *Michael Anagnos Schools Inc.* στην Ελλάδα, Ιωάννη Παρμενίδη, κρίνεται αρκετά διαφωτιστικό, καθώς μας παρέχει πληροφορίες κυρίως για τους λόγους ίδρυσης παρόμοιων ιδρυμάτων, αλλά και για τις προϋποθέσεις λειτουργίας τους.

Η θέσπιση του νόμου για τα Αγροτικά Διδασκαλεία, καθώς και η πρόταση σύστασης παρόμοιου πρότυπου ιδρύματος στις εγκαταστάσεις της *Αναγνωστοπουλείου*, στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία, εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης της γεωργικής εκπαίδευσης<sup>635</sup>, σε όλες τις βαθμίδες της, με στόχο την προώθηση της αγροτικής μεταρρύθμισης και του αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας, καθώς, όπως αναφέρει και ο Χ. Χατζηιωσήφ (1993 : 280) “κοινή αντίληψη όλων των μετά τον Αύγουστο του 1909 κυβερνήσεων είναι ότι το οικονομικό μέλλον της χώρας βρίσκεται στην ανάπτυξη, κατά κύριο λόγο, της γεωργίας και, δευτερευόντως, του εμπορίου και της ναυτιλίας”.

Το 1917 η γεωργική εκπαίδευση περιήλθε στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Γεωργίας<sup>636</sup>. Η οργάνωσή της ανατέθηκε σε ομάδα διακεκριμένων γεωπόνων με επικεφαλής το Σπ. Χασιώτη, η οποία ανέλαβε τη μελέτη και γνωμοδότηση για την πλήρη αναδιοργάνωση της γεωργικής εκπαίδευσης. Τον Ιούνιο του 1919 κατατέθηκαν στο Υπουργείο Γεωργίας όλα τα σχετικά υπομνήματα τα οποία περιήλθαν σε ιδιαίτερο τεύχος του Υπουργείου με τίτλο “Οργάνωσις της Ελληνικής Γεωργικής Εκπαιδύσεως. Υπομνήματα Ειδικών Επιτροπών, υπό την προεδρείαν του κ. Σπυρ. Χασιώτη” (Παναγιωτόπουλος, 2004 : 79)<sup>637</sup>. Σε ό,τι αφορά τη στοιχειώδη σχολική γεωργική εκπαίδευση στο σχετικό υπόμνημα των γεωπόνων Χασιώτη και Μουλούλη εκθέτονται οι σκοποί της γεωργικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία ώστε:

“εκ τοιαύτης γεωργικής προπαιδύσεως των τέκνων του λαού θα προκύψωσιν αναντιρρήτως μέγιστα υλικά και ηθικά αγαθά εν τη κοινωνία. Προ παντός δε αν δεν ανακοπή, τουλάχιστον θα μετριασθή η ολεθρία διά το οικονομικόν μέλλον της χώρας τάσις των εγγραμμάτων νέων να εγκαταλείπωσι τα παραγωγικά έργα της γης και να τρέπωνται κατά προτίμησιν προς τον βίον των πόλεων... (Δ. Ζωγράφος, 1937 : 125,126).

Το υπόμνημα των Χασιώτη-Μουλούλη διαπιστώνει επιπλέον την “πρόχειρη γεωπονική προπαρασκευή” των δημοδιδασκάλων στα Διδασκαλεία και προτείνει την “υποχρεωτική δια νόμου προπαρασκευή τους εντός χρονικού διαστήματος 4-5 ετών” σε ειδικά Αγροτικά Διδασκαλεία με οργανωμένο αγροκήπιο τουλάχιστον 10-12 στρεμμάτων με κατάλληλες εγκαταστάσεις και εξοπλισμό (όπ.π. : 136-141). Μόνο με την κατάλληλη εκπαίδευση στα ιδρύματα αυτά οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να εμπνεύσουν στους μαθητές την αγάπη προς τη φύση και τον αγροτικό βίο και το ζήλο για το γεωργικό επάγγελμα, σύμφωνα πάντα με το σχετικό υπόμνημα. Είναι πολύ πιθανό ο συντάκτης της έκθεσης για τη σύσταση Αγροτικού Διδασκαλείου στις εγκαταστάσεις της *Αναγνωστοπουλείου* να ήταν ο Σπ. Χασιώτης, καθώς το πνεύμα της πρότασης έχει πολλά κοινά σημεία με αυτά που αναφέρονται στο υπόμνημα του 1919 προς το Υπουργείο Γεωργίας, καθώς και στο Ν. 2249/20 για τα Αγροτικά Διδασκαλεία, ο οποίος θεσπίστηκε με βάση τις προτάσεις του.

<sup>633</sup> Η “προς το πρακτικότερον” στροφή της εκπαίδευσης και στα Διδασκαλεία είχε επιχειρηθεί με την ίδρυση του *Διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαιδύσεως στην Αθήνα*, το οποίο ήδη υπολειτούργησε από το πρώτο κιάλας έτος της ίδρυσής του, με αποτέλεσμα να καταργηθεί μέσα σε λίγα χρόνια (Αντωνίου, 1987 : Α 38, 39).

<sup>634</sup> Βλ. παράρτημα, κείμενο

<sup>635</sup> Για τη γεωργική εκπαίδευση βλ. Ζωγράφος, Δ. (1937). *Ιστορία της παρ’ ημίν γεωργικής εκπαιδύσεως*. Αθήνα : Έκδοση Υπουργείου Γεωργίας & Κανδήλα, Ι. (2004). *Η Αβερύφειος Γεωργική Σχολή Λάρισας. Συμβολή στην ιστορία της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Λάρισα : Έλλα

<sup>636</sup> Ν. 853/1917, “Περί οργανισμού Υπουργείου Γεωργίας”, ΕτΚ, τχ. Α’, φ.193/8-9-1917

<sup>637</sup> Με βάση τις προτάσεις αυτές συντάχθηκαν και ψηφίστηκαν το 1920 οι Ν. 1884 για την ίδρυση της “Ανωτέρας Γεωπονικής Σχολής Αθηνών”, 1956 “Περί Μέσων Γεωργικών Σχολών” και 2203 “Περί κατωτέρων Πρακτικών Γεωργικών Σχολών”

Οι προτάσεις Χασιώτη-Μουλούλη για τη γεωργική δημοτική εκπαίδευση είναι εναρμονισμένες με το πνεύμα που διέπει τα νομοσχέδια του 1913 και 1917 για το δημοτικό σχολείο, ένα σχολείο που θα προετοιμάζε τους μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνική-οικονομική ζωή μεταφέροντας “τις διαδικασίες κοινωνικής (ταξικής) αναπαραγωγής από τους εξωεκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς” (Μπουζάκης, 2003 : 80). Πιο συγκεκριμένα εκφράζει τις απόψεις του εισηγητή των νομοσχεδίων του 1913, Δ. Γληνού, για τη δημοτική εκπαίδευση, όπου το δημοτικό ορίζεται ως το σχολείο που δίνει την απαραίτητη γενική προπαιδεία “διά την γεωργίαν, την κτηνοτροφίαν, την βιομηχανίαν και την βιοτεχνίαν” (Γληνός, 1925 : 84, όπ.π. ανάφ. η Φραγκουδάκη, 2000 : 30). Προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού ήταν η κατάλληλη κατάρτιση των δασκάλων και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσής τους στο πνεύμα των μεταρρυθμίσεων (Ν. 381/1913 και 794, 873/1917), ενάντια στο σχολαστικισμό και το θεωρητικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Τελικά ούτε η *Αναγνωστοπούλειος* λειτούργησε ποτέ ως *Αγροτικό Διδασκαλείο*, ούτε εφαρμόστηκε ποτέ ο νόμος για την ίδρυση παρόμοιων ιδρυμάτων, όπως άλλωστε και τα νομοσχέδια του 1913 και 1917 στο σύνολό τους. Γενικά ο θεσμός της γεωργικής εκπαίδευσης, αλλά και οι συνολικότερες προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση ενός “διπλού σχολικού δικτύου”, δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα, καθώς υπήρχε περιορισμένο ενδιαφέρον του αγροτικού πληθυσμού για τα σχολεία αυτά, λόγω της ισχυρής ροπής της ελληνικής κοινωνίας για απόκτηση ανώτερης παιδείας, που θα εξασφάλιζε στα αγροτόπαιδα μια θέση στο δημόσιο και κατά συνέπεια ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Παρόλα αυτά το κράτος δεν πτοείται και θα επιμείνει στην ίδρυσή τους : α) κάτω από την αντίληψη του εκσυγχρονισμού της ελληνικής γεωργίας μέσω της γεωργικής εκπαίδευσης, β) για να αποτρέψει την κινητικότητα του αγροτικού κόσμου προς τα αστικά κέντρα και γ) για να αποτρέψει τη συρροή των αγροτοπαιδών στα γυμνάσια και τα πανεπιστήμια.

### Συμπεράσματα

Σήμερα, είκοσι πέντε χρόνια μετά την ικανοποίηση του πολύχρονου αιτήματος για πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων<sup>638</sup>, το γενικό θέμα της εκπαίδευσης - αλλά και της επιμόρφωσής τους - επανέρχεται στην επικαιρότητα, καθώς καλούνται πλέον να ανταποκριθούν στο αίτημα του εκσυγχρονισμού του περιεχομένου σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της εισαγωγής καινοτομιών με στόχο την ώθηση των νέων στην κατάκτηση της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολύτιμων για την οικονομική και τεχνολογική πρόοδο της χώρας<sup>639</sup>.

Το αίτημα της ανταπόκρισης του σχολείου και των εκπαιδευτικών, στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις της εποχής και, συνακόλουθα, των σύστοιχων προτεραιοτήτων των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων δε συνιστούν τωρινό διακύβευμα.

Με τη δημοσίευση και το σχολιασμό του σχετικού εγγράφου για το θεσμό των *Αγροτικών Διδασκαλείων* επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν όψεις της σημερινής κατάστασης της εκπαίδευσης και των “καινοτομιών” που επιχειρούνται με το παρελθόν. Η αποκάλυψη της “πολιτικής τάσης διαφορισμού”, που χαρακτηρίζει το αστικό σχολείο και της ειδικής αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης στις καπιταλιστικές κοινωνίες, σε κάθε είδους “καινοτομία” που αιφνιδιάζει τον εκπαιδευτικό κόσμο, μπορεί να συνδράμει στην απόρριψη και την έμπρακτη κριτική της ιδεολογίας που προωθεί τη διχοτόμηση του σχολείου και τον προσανατολισμό των παιδιών, τα οποία προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, σε υποδεέστερες θέσεις του παραγωγικού τομέα (Νούτσος, 2003 : 8,9).

### Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (1987-1989). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. τ. Α' (1987), Β'

<sup>638</sup> Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων υλοποιήθηκε θεσμικά με το Νόμο 1268/82 (Νόμος-Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα)

<sup>639</sup> Βλ., Εισαγωγικό σημείωμα του Μ. Παπαδόπουλου, προέδρου του Π. Ι. στο : *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ – Επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ, Π. Ι., Δεκέμβριος 2005, σ.5

- (1988), Γ' (1989). Αθήνα : Ι.Α.Ε.Ν.
- Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Ράλλης.
- Ζωγράφος, Δ. (1937). *Η δημοτική εκπαίδευση και η γεωργία (1833-1936)*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση(1821-1998)*.(4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα : Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1979). Η εκπαίδευση των δασκάλων: ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις. Στο : *Σύγχρονα θέματα*, τχ. 4, σ. 23-32.
- Νούτσος, Χ. (2005). Διζωνική Παιδαγωγική. Στο : *Παιδεία και Κοινωνία* (ένθετο της εφημ. *ΑΥΓΗ*), τχ. 6, σ. 8,9.
- Παναγιωτόπουλος, Δ. (2004). *Γεωργική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Η Ανώτατη Γεωπονική Σχολή Αθηνών στην ελληνική κοινωνία, 1920-1960*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική : το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού. Στο : Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2000). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι – Άγνοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα : Κέδρος.
- Χατζηιωσήφ, Χ. (1993). *Η γηραιά σελήνη. Η βιομηχανία στην ελληνική οικονομία, 1830-1940*. Αθήνα : Θεμέλιο – Ιστορική βιβλιοθήκη.

---

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### *ΚΑΤΑ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟΝ ΤΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΕΙΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟΝ ΘΑ ΗΔΥΝΑΤΟ ΝΑ ΑΠΟΒΗ, ΟΣΟΝ ΤΟ ΔΥΝΑΤΟΝ, ΕΠΩΦΕΛΕΣΤΕΡΟΝ ΕΙΣ ΤΗΝ ΓΕΩΡΓΙΑΝ ΤΗΣ ΟΛΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΤΕΡΟΝ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ*

*Πρόταση των Υπουργείων Γεωργίας και Παιδείας προς τον πληρεξούσιο της Michael Anagnos Schools Inc., Ιωάννη Παρμενίδη, για την αξιοποίηση της Αναγνωστοπουλείου ως Αγροτικού Διδασκαλείου*<sup>640</sup>

Αθήναι τη [...] Μαρτίου 1921

Φύλτατε Κύριε Παρμενίδη

Συμφώνως με την επιθυμίαν σας συνεζητήσαμεν μετά του κ. Κ. Ισαακίδου, Γενικού Επιθεωρητού εν τω Υπουργείω Γεωργίας, και μετά του κ. Α. Σακελλαρίου, Ανωτέρου Συμβούλου της Εκπαιδύσεως παρά τω Υπουργείω της Παιδείας, κατά ποίον τρόπον το Αναγνωστοπουλείον Εκπαιδευτήριον θα ηδύνατο να αποβή, όσον το δυνατόν, επωφελέστερον εις την Γεωργίαν της όλης Ελλάδος και ειδικώτερον της Ηπείρου.

Δύο μορφαί του εκπαιδευτηρίου τούτου εξητάσθησαν, πρώτον : Πρακτικόν Γεωργικόν Σχολείον και δεύτερον : Αγροτικόν Διδασκαλείον.

Του πρώτου προορισμός θα είναι η σπουδή εν αυτώ μαθητών επί τω σκοπώ να γίνωσι μορφωμένοι γεωργοί, του δε δευτέρου η μόρφωσις εν αυτώ μαθητών μελλόντων να χρησιμεύσωσιν ως Δημοδιδάσκαλοι του Κράτους εις αγροτικά διαμερίσματα της χώρας. Των δύο τούτων μορφών προκρίνομεν την δευτέραν διά τους εξής λόγους.

α) Λειτουργούσιν ήδη Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία του Κράτους και ο νόμος προβλέπει περί ιδρύσεως τοιούτων ενός τουλάχιστον κατά Νομόν, ενώ δεν κατέστη εισέτι εφικτή η ίδρυσις Αγροτικών Διδασκαλείων των οποίων η ανάγκη είναι προφανής.

β) Εκ των αποφοίτων ενός Πρακτικού Γεωργικού Σχολείου μόνον όσοι έχουσι πατρικά κτήματα εκτεταμένα με ανάλογα κεφάλαια θα ηδύναντο να εγκατασταθώσιν ως γεωργοί εις τα χωρία των προς παραδειγματισμόν και των άλλων γεωργών, ενώ οι περισσότεροι επιζητούσι θέσεις υπαλλήλων εις δημοσίας υπηρεσίας, διά τας οποίας επαρκούσιν οι αποφοιτώντες εκ των Γεωργικών Σχολείων του Κράτους.

---

<sup>640</sup> *Αρχείο Αναγνωστοπουλείου Γεωργικής Σχολής Κόνιτσας, λυτό έγγραφο, Μάρτιος 1921*

γ) Οι απόφοιτοι Αγροτικού Διδασκαλείου χρησιμοποιούμενοι κατά προτίμησιν εις χωρία γεωργικών περιφερειών θα ηδύναντο τάχιστα και γενικώτερον να διαδώσωσιν τας προοδευτικὰς γνώσεις της Γεωργίας και να γενικεύσωσιν μάλιστα ταύτας, διότι και εις τα τέκνα των γεωργών θα εμπνεύσωσι τον ζήλον και την αγάπην προς το γεωργικό επάγγελμα και εις τους γεωργούς των χωρίων θα παρέχωσι αποτελεσματικώς τας γεωργικάς γνώσεις, τας οποίας έλαβον εν τω Διδασκαλείω ως διαρκώς επικοινωνούντες μετ' αυτών.

Γενικώς η βελτίωσις της γεωργίας δια τοιούτων δημοδιδασκάλων θα είναι πολύ ευρύτερα και ταχύτερα ή όσον θα κατωρθούτο υπό των αποφοίτων Πρακτικού Γεωργικού Σχολείου σποράδην εγκατεστημένων, διότι είναι φανερό ότι το αποτέλεσμα εκ της διδασκαλίας των γεωργών δημοδιδασκάλων θα πολλαπλασιάζεται λόγω του μεγάλου κατ' έτος αριθμού των μαθητών και των γεωργών εις το πνεύμα των οποίων διαρκώς θα επιδρώσιν.

δ) Τοιούτον Αγροτικόν Διδασκαλείον αρχικώς λειτουργούν θα χρησιμεύση ως πρότυπον, συμφώνως προς το οποίον το Κράτος θα δημιουργήση και άλλα όμοια προς μεγίστην ωφέλειαν της χώρας.

ε) Αι δαπάναι λειτουργίας ενός Πρακτικού Γεωργικού Σχολείου με μαθητάς δωρεών σπουδάζοντας και διαιτωμένους δεν θα είναι μικρωτέρα εκείνης, η οποία θ' απητείτο διά την λειτουργίαν ενός Αγροτικού Διδασκαλείου εις το οποίον εύκολον είναι να προσέρχωνται μαθηταί πληρώνοντες μέρος των τροφείων των, ως και εξωτερικοί επί πλέον.

Το Αγροτικόν Διδασκαλείον θα απαιτήση εκτός των δαπανών της εγκαταστάσεως ήτοι κτήματος 300 έως 400 στρεμμάτων όσα διαθέτει ήδη εν Κονίτση, κτιρίων, των οποίων προχωρεί ήδη η οικοδομή, οργάνων διδακτικών κλπ. Και δαπάνην ετησίαν συντηρήσεως, την οποίαν υπολογίζομεν ως εξής διά τριετήν διάρκειαν σπουδών.

<u>Μισθοδοσία προσωπικού</u>		
Ενός Διευθυντού παιδαγωγού προς	1200 μηνιαίως	14.400 δρχ.
” Καθηγητού Γεωπόνου προς	1000 ”	12.000 ”
Δύο Καθηγητών της Ελληνικής γλώσσης	1000 ”	24.000 ”
Ενός Καθηγητού των Φυσικομαθηματικών	1000 ”	12.000 ”
” Επιμελητού Γεωπόνου	500 ”	6.000 ”
” Επιμελητού διδασκάλου μουσικής, γυμναστικής, ιγνογραφίας, καλλιγραφίας	500 ”	6.000 ”
Δαπάνη συντηρήσεως 60 οικοτρόφων μαθητών, διά τροφήν, θέρμανσιν, πλύσιν, ιατρικήν περίθαλψιν κλπ. Προς 6 δρχ. ημερησίως δι' έκαστον επί 9 μήνας		97.200 ”
	Εν όλω έξοδα	177.600 ”

Εκ των οποίων πρέπει να αφαιρεθώσιν έσοδα εκ των τροφείων 60 μαθητών προς 300 δραχμάς ετησίως ήτοι 18.000

Ούτω οι ετήσια δαπάναι λειτουργίας του Αγροτικού Διδασκαλείου θ' ανέρχωνται εις 160.000 περίπου δραχμάς.

Δεν υπολογίζομεν τα έξοδα του κτήματος, εις το οποίον θα ασκόνται οι μαθηταί τουλάχιστον κατά δίωρον καθ' εκάστην, διότι ταύτα θα καλύπτονται από τα έσοδα του αυτού κτήματος.

Εκτός των ανωτέρω μαθητών δύνανται να φοιτώσιν δωρεάν μέχρι 10 μαθηταί εις εκάστην τάξιν ώστε να φοιτώσιν εν τω Διδασκαλείω εν όλω 90 μαθηταί, 30 εις εκάστην τάξιν.

Επειδή ως εγνωρίσατε ημίν το Αναγνωστοπούλειον κληροδότημα δεν δύναται να αποδίδη ειμή 100.000 περίπου δραχμάς ετησίως, παρίσταται ανάγκη όπως συμπληρωθή διά ετησίας επιχορηγήσεως 60.000 περίπου. Θεωρούμεν δε πιθανόν ότι το Κράτος θα θελήση διά συμβάσεως να παράσχη το ως άνω συμπλήρωμα αφ' ου ούτω θα αποφύγη την όλην δαπάνην συντηρήσεως ενός όμοιού διδασκαλείου.

Οίκοθεν εννοείται ότι εν πάση περιπτώσει το Κράτος θα εγκρίνη τον οργανισμόν του Διδασκαλείου και το πρόγραμμα της εν αυτώ διδασκαλίας και θα εξελέγη διά του αρμοδίου Επιθεωρητού την εκτέλεσιν αυτού. Θα απόκειται όμως εις εφορείαν, την οποίαν υμείς θα

ορίσητε, η εκλογή, ο διορισμός και η απόλυσις του προσωπικού του Διδασκαλείου του οποίου η εν αυτώ υπηρεσία θα αναγνωρίζεται υπό του Δημοσίου ως συντάξιμος. Η Διεύθυνσις του Διδασκαλείου θα υπάγεται κατ' ευθείαν εις την εφορείαν αυτού παρ' ης και μόνης θα λαμβάνη διαταγάς. Το Κράτος θα αναγνωρίζη τους αποφοίτους του Διδασκαλείου ισοτίμους προς τους αποφοίτους των δημοσίων Διδασκαλείων ίνα διορίζονται όπως και εκείνοι.

Ευχόμεθα ίνα πραγματοποιηθή ως τάχιστα το έργον τούτο το οποίον θα αποβή εξόχως επωφελές υπό τε εκπαιδευτικήν και γεωργικήν άποψιν.-

## **8. Η προσπάθεια εξιταλισμού της παιδείας στα Δωδεκάνησα την περίοδο 1936-1943 και η αντίδραση της ελληνικής πλευράς -Τα κατηχητικά σχολεία και ο ρόλος τους**

Παπαδόπουλος Στ., Υποψ. Διδάκτ. Παν. Αιγαίου -Δάσκαλος Μ.Α.

### **Περίληψη**

Στις 5-5-1912 οι Ιταλοί καταλαμβάνουν τη Ρόδο και σε λίγες μέρες κατέχουν όλα τα νησιά της Δωδεκανήσου έχοντας επικρατήσει των Τούρκων οι οποίοι μέχρι τότε κατείχαν τα νησιά. Μια καινούρια σελίδα στην ιστορία των νησιών ανοίγει. Οι Ιταλοί αρχικά δηλώνουν στους κατοίκους των νησιών αλλά και στους εκπροσώπους τους ότι η κατοχή των νησιών εκ μέρους τους θα είναι προσωρινή και ότι ο πόθος των Ελλήνων κατοίκων των νησιών, η ένωση δηλαδή με την Ελλάδα δεν θα αργήσει να πραγματοποιηθεί. Πολύ σύντομα οι Ιταλοί με τις πράξεις τους δείχνουν τις αληθινές τους προθέσεις οι οποίες είναι η μονιμότητα της κατοχής των νησιών και ο εξιταλισμός τους. Η παιδεία αποτελεί έναν από τους πρώτους και καίριους στόχους των κατακτητών στην προσπάθεια τους να εξιταλιστούν τα νησιά. Στα 32 χρόνια παραμονής των Ιταλών πολλές προσπάθειες έγιναν σε βάρος της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην εισήγησή μας θα αναφερθούμε στην ύστερη περίοδο κατοχής των νησιών, την περίοδο 1936-1943, γνωστή και ως περίοδο Ντε Βέκκι μιας και ο γνωστός τετράρχης του φασισμού, ήταν την χρονική εκείνη περίοδο κυβερνήτης των νησιών. Ο Ντε Βέκκι έλαβε αυστηρότατα μέτρα κατά της παιδείας και χαρακτηριστικότερο μέτρο ήταν η απαγόρευση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και το κλείσιμο των ελληνικών σχολείων. Τα μέτρα αυτά προκάλεσαν μεγάλα προβλήματα στους Έλληνες κατοίκους των νησιών όμως η αντίδρασή τους δεν άργησε να έρθει. Δημιούργησαν τα λεγόμενα «κατηχητικά σχολεία», τα οποία λειτουργούσαν στους ναούς των εκκλησιών και αρχικά δίδασκαν μόνο θεολόγοι ζητήματα θρησκευτικής πίστης. Αυτό ήταν το πρόσημα και πολύ γρήγορα τα κατηχητικά σχολεία μετεβλήθησαν σε σχολεία ελληνικής γλώσσας, ιστορίας τα οποία παρακολουθούσε η πλειοψηφία των ελλήνων μαθητών. Τα κατηχητικά σχολεία, λοιπόν, επί μια επταετία πρόσφεραν αυτό που επίσημα είχαν απαγορεύσει οι Ιταλοί: την παροχή ελληνικής παιδείας. Στην παρουσίαση μας θα αναφερθούμε στο διάταγμα του Ντε Βέκκι, με το οποίο απαγόρευε την ελληνική παιδεία, στην οργάνωση των κατηχητικών σχολείων, το πώς και με ποιες συνθήκες λειτούργησαν, το αναλυτικό πρόγραμμα που ίσχυε σε αυτά και θα κάνουμε μια αποτίμηση της προσφοράς τους στην παιδεία της Δωδεκανήσου.

Το Σεπτέμβριο του 1911 ξεσπά ο Ιταλοτουρκικός πόλεμος για τα εδάφη της Τριπολίτιδας και της Κυρηναϊκής (σημερινή Λιβύη). Η Ιταλία λίγους μήνες αργότερα θα κάνει μια κίνηση «ματ» στη διεθνή σκακιέρα, ώστε να πλήξει τον αντίπαλό της, την Τουρκία. Καταλαμβάνει τα Δωδεκάνησα (Νότιες Σποράδες όπως ονομάζονταν) και αποκτά εδάφη από την Οθωμανική αυτοκρατορία, τα οποία έχουν μεγάλη γεωγραφική και πολιτικοοικονομική σημασία.

Στις 5 Μαΐου 1912 οι Ιταλοί καταλαμβάνουν τη Ρόδο και σε λίγες μέρες κατέχουν όλα τα νησιά της Δωδεκανήσου έχοντας επικρατήσει των Τούρκων, οι οποίοι κατείχαν τα νησιά και πρόβαλλαν ελάχιστη αντίσταση. Μια καινούρια σελίδα στην ιστορία των νησιών ανοίγει. Ο αντιστράτηγος Giovanni Ameglio, πρώτος Ιταλός διοικητής των νησιών, στο πρώτο διάγγελμά του, στις 6-5-1912 διακήρυσσε ότι «Η τουρκική κυριαρχία έληξεν ήδη επί της Ρόδου και των λοιπών νήσων με την προσωρινή κατοχή αυτών από την Ιταλία, το δε μέλλον τους δεν μπορεί να είναι άλλο παρά η αυτονομία τους». Λίγες ημέρες αργότερα δήλωνε προς το μητροπολίτη Ρόδου Βενιαμίν: «Σας διαβεβαιώ με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο ότι μετά τη λήξη του ιταλοτουρκικού πολέμου τα Δωδεκάνησα θα έχουν αυτόνομο πολίτευμα, όπως της Σάμου και ότι ο Τούρκος δεν θα επιστρέψει ποτέ. Αυτά δε σα τα λέγω ως στρατηγός και



ως χριστιανός και τα λόγια μου να τα θεωρήσετε λόγια Ευαγγελίου»<sup>1</sup>. Οι Έλληνες κάτοικοι της Δωδεκανήσου ενθουσιάστηκαν με τις δηλώσεις αυτές και έβλεπαν ότι ο πόθος τους, δηλαδή η ένωση με την Ελλάδα δεν θα αργήσει να πραγματοποιηθεί και το όνειρό τους θα γίνει πραγματικότητα. Η στάση των Ελλήνων αρχικά, απέναντι στους Ιταλούς, ήταν φιλική. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι «έβλεπαν» τους Ιταλούς όχι ως νέους κατακτητές και κυρίαρχους των νησιών, αλλά ως μια μεταβατική περίοδο, μια σύντομη περίοδο πριν την ένωση με την Ελλάδα.

Πολύ σύντομα όμως οι ελπίδες των Ελλήνων διαψεύστηκαν και οι Ιταλοί με τις πράξεις τους δείχνουν τις αληθινές τους προθέσεις. Οι αληθινές τους προθέσεις ήταν η μονιμότητα της κατοχής των νησιών και ο εξιταλισμός τους.

Η παιδεία αποτελεί έναν από τους πρώτους και καίριους στόχους των κατακτητών στην προσπάθειά τους να εξιταλιστούν τα νησιά.

Οι Ιταλοί παρέμειναν 32 χρόνια περίπου (1912 – 1943) και στα χρόνια αυτά έγιναν πολλές προσπάθειες σε βάρος της Ελληνικής εκπαίδευσης. Οι ενέργειες των Ιταλών ξεκίνησαν από τα πρώτα χρόνια κατοχής των νησιών και σταδιακά έχουμε κλιμάκωση σε βάρος της ελληνικής παιδείας.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι από τα τέλη του 1912 και κατά τη διάρκεια του 1913 έχουμε απελάσεις καθηγητών και δασκάλων. Προσπαθούν οι Ιταλοί να αποδυναμώσουν θεσμούς όπως η δημογεροντία και η εκκλησία, θεσμοί που είχαν υπό τη δικαιοδοσία τους την παιδεία των Ελλήνων. Το 1915 απαγορεύουν οι Ιταλοί την αποβίβαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα. Την ίδια χρονιά γίνεται το πρώτο βήμα για τη διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων σε διάφορα μέρη του νησιού. Το 1917 διορίζεται καθηγητής Ιταλικής γλώσσας στο Βενετόκλειο γυμνάσιο Ρόδου<sup>2</sup> με την πάροδο του χρόνου η στάση των Ιταλών σκληραίνει συνεχώς και αποκορύφωμα ήταν ο «νέος σχολικός κανονισμός του 1926». Με το σχολικό αυτό κανονισμό εισάγεται η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας στα Ελληνικά σχολεία κάθε βαθμού σ' όλες τις τάξεις ανά 4 ώρες εβδομαδιαίως. Διορίζεται Ιταλός επόπτης στα δημοτικά σχολεία και επιβάλλεται οι δάσκαλοι με λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας να μετεκπαιδευτούν στο Ιταλικό διδασκαλείο (Magistrale) και οι καθηγητές να μετεκπαιδευτούν στο πανεπιστήμιο της Πίζας. Η θρησκευτική αρχή δεν έχει καμιά ανάμιξη στη διαχείριση των σχολείων και τα σχολεία των κοινοτήτων που έπαιρναν επιχορήγηση μετατρέπονταν σε επιχορηγούμενα και λειτουργούν με διαφορετικό πρόγραμμα παραπλήσιο προς το πρόγραμμα των κρατικών (ιταλικών) σχολείων<sup>3</sup>. Τα μέτρα αυτά πάρθηκαν από το Mario Lago, κυβερνήτη των νησιών Ιταλό διπλωμάτη καριέρας. Όλοι πίστευαν ότι τα μέτρα αυτά ήταν τα σκληρότερα μέχρι που έχουμε την αλλαγή κυβερνήτη των νησιών το 1936. Το έτος αυτό ο Mario Lago αντικαθίσταται από το Cesare Maria De Vecchi, ο οποίος είναι ο νέος διοικητής, κυβερνήτης των νησιών. Ο De Vecchi υπήρξε τετράρχης του Φασισμού και στενός συνεργάτης του Μουσολίνι. Η αφοσίωσή του όμως στο βασιλιά και η προσήλωσή του στον καθολικισμό σε συνδυασμό με το δύστροπο χαρακτήρα του, τον έφεραν σε κόντρα με τον Μουσολίνι, ο οποίος για να τον εξουδετερώσει, τον τοποθέτησε σε θέση μακριά από τη Ρώμη. Με διάταγμα του Νοεμβρίου του 1936 τοποθετείται ο Ντε Βέκκι ως πολιτικός και στρατιωτικός κυβερνήτης των νησιών του Αιγαίου και αναλαμβάνει καθήκοντα στις 2 Δεκεμβρίου 1936<sup>4</sup>.

Από το πρώτο διάστημα διακυβέρνησής του ο Ντε Βέκκι έδειξε το σκληρό «πρόσωπο» του φασισμού. Ήθελε να επιβάλλει άμεσα το φασισμό στα νησιά και ο εξιταλισμός να γίνει «εδώ και τώρα». Χαρακτηριστικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κατηγορούσε ανοιχτά τον προκάτοχό του Mario Lago για λανθασμένη πολιτική στο θέμα του εξελληνισμού. Ο Ντε Βέκκι κατάλαβε ότι η παιδεία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στο σχέδιο του εξιταλισμού των νησιών και αποφάσισε να «χτυπήσει» την παιδεία και τους φορείς που την εκπροσωπούσαν.

Στις 21 Ιουλίου 1937 με το κυβερνητικό διάταγμα 149 ο Ντε Βέκκι δίνει τη χαριστική βολή στην ελληνική παιδεία. Με το διάταγμα αυτό επέβαλε τη Scuola di Stato (κρατικό σχολείο), ως τη μοναδική κατηγορία αναγνωρισμένου σχολείου στα Δωδεκάνησα. Τα σχολεία ήταν δύο τύπων: το Scuola Regia (Βασιλικό σχολείο), του οποίου τη λειτουργία και τη συντήρηση αναλάμβανε άμεσα η κυβέρνηση και Municipale Pareggiato (κοινοτικό σχολείο), του οποίου τη λειτουργία και τη συντήρηση αναλάμβανε η Κοινότητα ή ο Δήμος. Η

φοίτηση στα δημοτικά σχολεία ήταν δωρεάν και υποχρεωτική. Για τη μέση εκπαίδευση υπήρχαν δίδακτρα και δίδονταν υποτροφίες στους αριστούχους μαθητές. Τα κρατικά σχολεία ακολουθούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα ωράρια των σχολείων της μητροπολιτικής Ιταλίας<sup>4</sup>. Τη διεύθυνση και την εποπτεία όλων των σχολείων ο κυβερνήτης την ανέθεσε στον επόπτη, επιθεωρητή εκπαίδευσης, στον οποίο υπάγονταν οι διευθυντές των σχολείων. Τα ελληνικά κοινοτικά σχολεία υπάγονταν στην κατηγορία των ιδιωτικών και οι ελληνικές κοινότητες όφειλαν να το λειτουργούν σύμφωνα με τους περιορισμούς του διατάγματος. Με ειδική άδεια του κυβερνήτη που έπρεπε να ανανεώνεται κάθε χρόνο επιτρεπόταν η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων. Τα ιδιωτικά σχολεία ακολουθούσαν το πρόγραμμα των κρατικών σχολείων, όμως και αυτό ήταν ένα μεγάλο πλήγμα για αυτά, τα απολυτήριά τους δεν ήταν αναγνωρισμένα. Αναγνωρίζονταν κατόπιν ειδικών εξετάσεων που έδιναν οι μαθητές. Σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας ισχύουν τα εξής: στα δημοτικά ισότιμα κοινοτικά σχολεία οι ώρες διδασκαλίας των ελληνικών στις δύο πρώτες τάξεις μπορούσαν να υπερβαίνουν τις ώρες διδασκαλίας των ιταλικών, αλλά στις υπόλοιπες τάξεις δεν έπρεπε να είναι οι ώρες των ελληνικών περισσότερες από εκείνες των ιταλικών. Στη μέση εκπαίδευση δεν επιτρεπόταν ούτε μια ώρα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Το σχολικό έτος 1937-38 εφαρμόστηκαν μεταβατικές διατάξεις και υποχρεώθηκαν οι μαθητές των ελληνικών σχολείων να επαναλάβουν την τάξη στα ιταλικά πλέον σχολεία. Συμπερασματικά με το διάταγμα αυτό καταργούνται τα ελληνικά σχολεία στα Δωδεκάνησα και η ελληνική γλώσσα εξοστρακίζεται εντελώς. Ο Ντε Βέκκι έπληξε την παιδεία του ελληνισμού και ειδικότερα τη γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι απαγορεύτηκε η ομιλία της ελληνικής γλώσσας σε δημόσιους χώρους, ακόμα και μεταξύ Ελλήνων.

Οι συνέπειες του διατάγματος του Ντε Βέκκι ήταν τη σχολική χρονιά 1937 – 1938 τα κοινοτικά σχολεία (μουσουλμανικά και ελληνικά) μετατράπηκαν σε ιταλικά κρατικά ή έκλεισαν. Σχεδόν όλοι οι Έλληνες καθηγητές γυμνασίου και ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων απολύθηκαν και παρέμειναν μόνο αυτοί που είχαν τελειώσει το ιταλικό διδασκαλείο. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία των ελληνικών στο σπίτι ήταν παράνομη και πολλοί γονείς έστειλαν τους ανήλικους γιους τους στην Ελλάδα, για να μην παρακολουθήσουν τα ιταλικά σχολεία.

Ο Ντε Βέκκι κατάφερε να «χτυπήσει» καίρια την ελληνική παιδεία και το σχέδιό του ήταν να εξαφανίσει την παιδεία των Ελλήνων. Αν συνοψίσουμε το διάταγμά του θα λέγαμε ότι: 1) έκλεισε τα ελληνικά σχολεία, 2) απαγόρευε σχεδόν παντελώς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, 3) δίωκε τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (δασκάλους και καθηγητές) και 4) ευνοούσε σκανδαλωδώς την ιταλική γλώσσα.

Οι Έλληνες της Δωδεκανήσου βρέθηκαν σε πολύ δύσκολη θέση. Η προοπτική του να στερηθούν παιδείας ήταν πιθανή. Η δημογεροντία, η Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή και ο Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος, φορείς, οι οποίοι είχαν στα «χέρια» τους την ελληνική παιδεία κατάφεραν μέσα σ' αυτές τις αντίξοες συνθήκες να βρουν τη λύση. Η λύση βρέθηκε με το πρόσχημα των «Κατηχητικών Σχολείων». Τα «Κατηχητικά Σχολεία» λειτουργούσαν στη Ρόδο από το 1934 ως εξής: Το απόγευμα της Κυριακής ο ιεροκήρυκας, ο οποίος περιόδευε, δίδασκε τα παιδιά στο ναό ιστορίες από την Αγία Γραφή. Κατόπιν έκανε κήρυγμα για τους μεγάλους. Αυτό μέχρι το 1937 και μέχρι να φέρει ο Ντε Βέκκι το διάταγμά του. Ο Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος, με πολύ έξυπνο τρόπο «εκμεταλλεύτηκε» ένα κενό στο διάταγμα, κενό που αφορούσε τη διδασκαλία της θρησκείας, την Κατήχησιν. Χαρακτηριστικός είναι και ο διάλογος ανάμεσα στο Μητροπολίτη και τον Ντε Βέκκι.

- **Μητροπολίτης Απόστολος:** «Πιστεύω ότι ως θρησκευτικός αρχηγός δεν θα με παρεξηγήσετε, εάν θελήσω να διδάξω εις τα ορθόδοξα παιδιά την Κατήχησιν.

- **Ντε Βέκκι:** «Εν τη Εκκλησία σου και με τους κληρικούς σου ότι θέλεις κάμε. Δεν εννοώ όμως να αναμίξεις λαϊκούς».

- **Μητροπολίτης:** «Ως κληρικός βεβαίως δέον να θεωρηθούν και οι μη φέροντες το κληρικών ένδυμα θεολόγου»<sup>6</sup>.

Με τον τρόπο αυτό η Μητρόπολη πήρε την άδεια να διδάσκουν οι Θεολόγοι και οι ιερείς στους νάρθηκες των εκκλησιών τα θρησκευτικά στην ελληνική γλώσσα. Βέβαια για να διαβάσουν τα παιδιά τα θρησκευτικά βιβλία, έπρεπε όπως είναι ευνόητο, να μάθουν πρώτα τη γλώσσα τους. Το καλοκαίρι του 1937 λειτούργησαν ιερατικά φροντιστήρια στα οποία

δίδαξαν Αρχιμανδρίτες και θεολόγοι και ακολούθησαν όλοι οι ιερείς και πήραν εφόδια για το δύσκολο έργο που θα αναλάμβαναν.

Το 1937 ο Ντε Βέκκι ζήτησε τα ονόματα των θεολόγων και οι πρώτοι κατηχητές, οι οποίοι διορίζονται ήταν ο θεολόγος Κανάρης Πουζουκάκης ως περιοδεύων ιεροκήρυκας και επόπτης των Κατηχητικών, ο Ηλίας Κουντούρης στη Μαλώνα και ο θεολόγος Γεώργιος Ασκητής ως μόνιμος ιεροκήρυκας στον Αρχάγγελο Ρόδου<sup>7</sup>.

Άρχισε δειλά – δειλά η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κυρίως στους νάρθηκες των ναών. Τα Ροδιτόπουλα πήγαιναν και διδάσκονταν τη γλώσσα τους από το Ψαλτήρι και την Οκτάηχο. Την περίοδο 1937 – 1938 η επιτυχία των κατηχητικών σχολείων ήταν τόσο μεγάλη ώστε ο Μητροπολίτης και οι συνεργάτες του αποφάσισαν να επεκτείνουν τα Κατηχητικά σχολεία σ' όλο το νησί της Ρόδου.

Την περίοδο 1931-1943 παρατηρείται πραγματικός οργανισμός στους ναούς όπου λειτουργούν τα Κατηχητικά σχολεία. Πολλοί ιερείς διδάσκουν δύο και τρεις φορές τη βδομάδα. Οι θεολόγοι «αναγκάζονται» να διδάσκουν σε 3 και 4 κατηχητικά ο καθένας. Στη συνέχεια τη σκυτάλη παίρνουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν απολυθεί από το φασιστικό καθεστώς του Ντε Βέκκι, και διδάσκουν και αυτοί στα Κατηχητικά και είναι δίπλα στους ιερείς και για πολλούς είναι ουσιαστικά αυτοί οι Κατηχητές. Η εκκλησία ανάλαβε πλήρως την εκπαίδευση με την οργάνωση των κατηχητικών σχολείων. Με τη μέθοδο αυτή λειτούργησαν 6 κατηχητικά σχολεία στην πόλη της Ρόδου και άλλα 40 στα χωριά της Ρόδου. Τα Ροδιτόπουλα στερημένα εκπαίδευσης γεμίζουν τους ναούς για περισσότερα από 5 χρόνια. Έχουμε πληροφορίες ότι περισσότεροι από 140 δάσκαλοι και δασκάλες δίδαξαν στα Κατηχητικά σχολεία και εφαρμόζοταν πρόγραμμα, το οποίο περιλάμβανε 9 ώρες την εβδομάδα Ελληνικά, 3 ώρες θρησκευτικά, 3 ώρες Ιστορία και 3 Αριθμητική<sup>8</sup>. Τα μαθήματα γίνονταν κάθε Τετάρτη – Σάββατο απόγευμα και Κυριακή πρωί μετά τη λειτουργία.

Ο Εμμανουήλ Μπακίρης, από τους πρώτους κατηχητές – θεολόγους αναφέρει ότι «η ύλη που διδάσκουμε ήταν γραφή, ανάγνωση, λίγη γραμματική, θρησκευτικά, ύμνους, σελίδες από την Ιστορία. Ο εθνικός φρονηματισμός των παιδιών μας και των μεγάλων με τα κηρύγματα ήτα θετικός. Τα κηρύγματα δεν περιορίζονταν στα στενά θρησκευτικά πλαίσια, αλλά ήταν εθνικά σαλπίσματα, όσο συγκεκαλυμμένα και αν λέγονταν»<sup>9</sup>.

Γρήγορα έγιναν καταγγελίες στον Ντε Βέκκι ότι οι μαθητές στα Κατηχητικά διδάσκονταν ουσιαστικά την ελληνική γλώσσα, ο μητροπολίτης Απόστολος χειρίστηκε πάλι έξυπνα λέγοντας στον κυβερνήτη ότι: «αυτό είναι φυσικό, αφού η ελληνική γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα της ορθόδοξης λατρείας, αλλά και γιατί οι ιερείς δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα.

Κλείνοντας την εισήγησή μας θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια αποτίμηση της προσφοράς και του ρόλου των Κατηχητικών σχολείων. Πιστεύουμε ότι η προσφορά των Κατηχητικών σχολείων είναι τεράστια. Από πολλούς Δωδεκανήσιους μελετητές, όπως ο κ. Παπαϊωάννου, ο κ. Παπαχριστοδούλου, ο κ. Μπακίρης, τα Κατηχητικά σχολεία χαρακτηρίζονται ως τα «κρυφά σχολεία» της Δωδεκανήσου. Πιστεύουμε ότι η άποψη αυτή δεν είναι υπερβολική και ακραία.

Σε μια πολύ δύσκολη στιγμή για την ελληνική παιδεία μιας και το διάταγμα του Ντε Βέκκι την απαγόρευε τα ελληνόπουλα της Δωδεκανήσου είχαν δύο επιλογές: α) Να φοιτήσουν στα αμιγώς ιταλικά σχολεία, από τα οποία είχε εξοστρακιστεί η ελληνική γλώσσα και ήταν σχολεία φασιστική προπαγάνδας και β) να μην φοιτήσουν καθόλου σε κανένα είδος σχολείο και να μείνουν αμόρφωτοι και κυριολεκτικά αγράμματοι. Την πολύ δύσκολη αυτή στιγμή τα Κατηχητικά σχολεία δίνουν τη λύση. Προσφέρουν παιδεία στους Έλληνες Δωδεκανήσιους και προσφέρουν τα μέγιστα στον μη εξιταλισμό των νησιών.

Την εξαετία 1937-1943 αλλά και τη διετία 1943-1945 (περίοδος γερμανικής κατοχής των νησιών) τα Κατηχητικά Σχολεία είναι ο μοναδικός φορέας παροχής εκπαίδευσης στους Δωδεκανήσιους Έλληνες. Χάρη σ' αυτά ανετράπη το σχέδιο του Ντε Βέκκι και έτσι δεν είχαμε μια γενιά αγράμματων Ελλήνων. Τελειώνοντας τονίζουμε το γεγονός ότι λίγα χρόνια αργότερα (1947) όταν έγινε η ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου με την Ελλάδα η πρωτοβάθμια και η μέση εκπαίδευση, ειδικά στο νησί της Ρόδου, ήταν σε άριστο επίπεδο και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα «Κατηχητικά Σχολεία».

**Παραπομπές**

- Σκεύος Ζερβός: «Το ζήτημα της Δωδεκανήσου και τα διπλωματικά αυτού έγγραφα», Αθήναι, 1926.
- Βεργωτής Γεώργιος: «Η εκπαίδευση στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία», σελίδα 88, έκδοση ΔΙ.ΚΕ.Μ.ΜΕ, Ρόδος, 1997.
- Βεργωτής Γεώργιος: «Η εκπαίδευσις εις την νήσον Ρόδον, συμβολή εις την ιστορία της Δωδεκανήσου», σελίδα 62-66, Ρόδος, 1972.
- Παπαϊωάννου Μανώλης: «Ρόδος και Νεώτερα κείμενα, Cesare Maria De Vecchi», σελίδες 13-14, Εκδόσεις «Νέα Γραμμή», Ρόδος, 1992.
- Κλαδάκη Φωτεινή – Τιμόθεος Φρέρης: «Από την εκπαιδευτική ιστορία της Ρόδου 1889 – 1989», σελίδες 133-135, Έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος 2002.
- Απόστολος Τρύφωνος: «Απομνημονεύματα Μητροπολίτη Ρόδου», τόμος Β, σελίδα 228, Ρόδος, 1954.
- Μπακίρης Εμμανουήλ: «Εσωτερική Ιεραποστολή της Εκκλησίας Ρόδου στα χρόνια της Ιταλοκρατίας». Στα Δωδεκανησιακά Χρονικά, τεύχος Ζ, σελίδες 61-62, Αθήνα 1978.
- Βεργωτής Γεώργιος: «Η εκπαίδευση στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία», σελίδα 285 - 292, έκδοση ΔΙ.ΚΕ.Μ.ΜΕ, Ρόδος, 1997.
- Μπακίρης Εμμανουήλ, όπως παραπάνω, σελίδα 64.

**Βιβλιογραφία**

- Τσιριπανλής Ζαχαρίας: «Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943 αλλοτρίωση του ανθρώπου και του περιβάλλοντος», Έκδοση Υπ. Πολιτισμού, Τ.Α.Π.Α. – Δήμος Ρόδου, Ρόδος, 1998.
- Παπαχριστοδούλου Χριστόδουλος: «Ιστορία της Ρόδου, από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948», Αθήνα, 1994, Β΄ έκδοση συμπληρωμένη, Δήμος Ρόδου, Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.
- Κεχαγιάς – Ναΐθωνος Νικόλαος: «Ο πρωτοσύγκελος της Ρόδου», Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα, 1987.
- Φίνας Κυριάκος: «Η πορεία της Ελληνικής Παιδείας στην επαρχία της Ρόδου στα δύσκολα χρόνια της σκλαβιάς της Δωδεκανήσου», Ρόδος, 2003.
- Κλαδάκη Φωτεινή – Φρέρης Τιμόθεος: «Από την εκπαιδευτική ιστορία της Ρόδου 1889-1989», Έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος, 2002.
- Παπαϊωάννου Εμμανουήλ: «Η Ρόδος τον εικοστό αιώνα, οδοιπορικό κάτω από πέντε παντιέρες», Εκδόσεις Νέα Γραμμή, Ρόδος, 1999.
- Βεργωτής Γεώργιος: «Η εκπαίδευση στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία», Εκδόσεις ΔΙ.ΚΕ.Μ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997
- Φραγκόπουλος Ιπποκράτης: «Η Δωδεκάνησος υπό Ιταλοκρατίαν», Αθήνα, 1958.
- Φίνας Κυριάκος: « Ο Μητροπολίτης Ρόδου Απόστολος Τρύφωνος και η 33η προσφορά του στην επαρχία Ρόδου», Εκδόσεις Νέα Γραμμή, Ρόδος, 2003.
- Βεργωτής Γεώργιος: «Η εκπαίδευσις εις την νήσον Ρόδον, συμβολήν εις την ιστορίαν της Δωδεκανήσου», Αθήνα, 1972.

**9. Η Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ιστορική Προσέγγιση**

Σαούλιας Αναστ., *Εκπαιδευτικός*  
 Τερζανίδης Κων., *Εκπαιδευτικός*

**Περίληψη**

Η ιδιωτική εκπαίδευση δεν αποτέλεσε μέχρι σήμερα αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Μπορεί κάλλιστα να ισχυριστεί κανείς πως στην ως τις ημέρες μας εκπαιδευτική ιστοριογραφία η ιδιωτική εκπαίδευση εξετάζεται αποσπασματικά ή αποσιωπάται. Για τον 19ο αιώνα, ως ιδιωτική εκπαίδευση, αναφέρονται ορισμένες μόνο προσπάθειες (η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία, το «Παιδαγωγείον» κλπ.). Για τον 20ο αιώνα συστηματικές μελέτες για την ιδιωτική εκπαίδευση δεν υπάρχουν, εκτός από κάποια

διάσπαρτα άρθρα και ορισμένες αποσπασματικές προσεγγίσεις. Αυτονόητο πρέπει να θεωρείται, ότι η παρουσίαση συνολικά της ιστορίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και για όλη αυτή την περίοδο, δεν μπορεί να γίνει στο πλαίσιο μιας εισήγησης. Γίνεται όμως μια προσπάθεια να παρουσιασθούν: ο χαρακτήρας, οι προσανατολισμοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης και οι τομές και οι διάρκειες στην εξέλιξή της. Με την εισήγηση αυτή θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τα ακόλουθα σημεία: (α) Τα ποσοτικά δεδομένα για την ιδιωτική εκπαίδευση στη χώρα μας, (β) Τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις κρατικές παρεμβάσεις, (γ) Τους προβληματισμούς και τις απόψεις που κατατέθηκαν για την ιδιωτική εκπαίδευση. Διευκρινιστικά, σχετικά με την έννοια των τομών και συνεχειών (διάρκειας) σημειώνουμε ότι η ιδιωτική εκπαίδευση υπάρχει από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, είναι ένας μηχανισμός ζωντανός μέχρι σήμερα. Η πορεία του αυτή μπορεί να αποτιμηθεί με ορισμένα συγκεκριμένα κριτήρια, δηλαδή: α) Η ποσοτική πορεία (αριθμός σχολικών μονάδων, αριθμός μαθητών και μαθητριών, αριθμός διδακτικού προσωπικού), β) Οι τύποι των σχολικών μονάδων (βαθμίδες: ηγπιαγωγεία - δημοτικά - μέσης εκπαίδευσης - επαγγελματικές και τεχνικές σχολές), γ) Οι φορείς ίδρυσης, συντήρησης (και σε ορισμένες περιπτώσεις χρηματοδότησης) των σχολείων, δ) Η κρατική παρέμβαση (που προσδιορίζει το πλαίσιο και τους όρους λειτουργίας των σχολείων, πλαίσιο που προσδιορίζει και το ρόλο τους στον εκπαιδευτικό μηχανισμό), ε) Ο προσανατολισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης, (π.χ. προγράμματα). Ως ιδιωτική εκπαίδευση νοείται αποκλειστικά και μόνο το εκπαιδευτικό δίκτυο που οι σχολικές του μονάδες ιδρύθηκαν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα και αντιδιαστέλλονται με το δημόσιο εκπαιδευτικό δίκτυο. Κατά συνέπεια, η ιδιωτική εκπαίδευση εξετάζεται από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, οπότε και διαρθρώνεται το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εισήγηση αυτή δεν θα περιληφθούν τα διάφορα τύπων κολέγια, τα ινστιτούτα επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι επαγγελματικές τεχνικές σχολές και τα φροντιστήρια γενικής εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών.

## **I. Εισαγωγή**

Η ιδιωτική εκπαίδευση, αν και προϋπάρχει της δημόσιας, δυστυχώς δεν αποτέλεσε μέχρι σήμερα αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής μελέτης στη χώρα μας. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως, στην ως τις ημέρες εκπαιδευτική ιστοριογραφία, η ιδιωτική εκπαίδευση κυριολεκτικά αποσιωπάται. Θεωρούμε αυτονόητο, ότι η μελέτη της ιδιωτικής εκπαίδευσης για όλη αυτή την περίοδο δεν μπορεί να γίνει στην ανακοίνωση αυτή. Ούτε είμαστε εμείς οι ειδικοί. Στην εισήγησή μας γίνεται απλά μια προσπάθεια να αναζητηθούν: τα χαρακτηριστικά, και οι προσανατολισμοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης, καθώς και η εξελικτική της πορεία. Στην περίοδο που διανύουμε, περίοδο που κυοφορούνται μεγάλες αλλαγές στην εκπαιδευτική μας πολιτική, θεωρούμε κρίσιμο άπαντες να κοιτάξουμε με μεγαλύτερη προσοχή το ζήτημα της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας προκειμένου να διαμορφώσουμε στάσεις και αντιλήψεις που θα καθορίσουν και το μέλλον.

## **2. Αναγκαίες διευκρινήσεις**

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα προϋπάρχει της ίδρύσεως του νεοελληνικού κράτους. Είναι ένας οργανισμός ζωντανός και δραστήριος. Η εξελικτική του πορεία, επομένως, μπορεί και πρέπει να εκτιμηθεί με ορισμένα σταθερά και αντικειμενικά κριτήρια, ήτοι:

α. Τα ποσοτικά δεδομένα της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας (ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων, ο αριθμός μαθητών και μαθητριών που φοίτησαν, ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού) που λόγω του περιορισμένου χρόνου και χώρου δεν είναι δυνατό να παρατεθούν αναλυτικά. Εδώ θα καταθέσουμε και την επιφύλαξη μας για αρκετά από τα στοιχεία που παρατίθενται, διότι δεν κατορθώσαμε να τα διασταυρώσουμε και από άλλες πηγές, ώστε να επαληθευτούν.

β. Οι μορφές των σχολείων.

γ. Οι φορείς ίδρυσης, συντήρησης αλλά και, σε κάποιες περιπτώσεις, χρηματοδότησης των σχολείων αυτών.

δ. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις και η κρατική παρέμβαση. (εδώ αναφέρεται και αξιοποιείται μόνο ό,τι είχε σχέση με τη βασική λειτουργία της ιδιωτικής εκπαίδευσης). Αποφεύγονται επισημάνσεις επί των ισχυόντων στις ημέρες μας νομοθετημάτων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν ποικιλοτρόπως.

ε. Οι κατευθύνσεις της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ως ιδιωτική εκπαίδευση, εδώ, εννοούνται οι σχολικές μονάδες που ιδρύθηκαν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα σε αντιδιαστολή προς τη δημόσια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό η ιδιωτική εκπαίδευση εξετάζεται από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, οπότε δημιουργείται και το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ανακοίνωση αυτή δεν θα περιληφθούν οι επαγγελματικές τεχνικές σχολές και τα φροντιστήρια (γενικής εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών).

### 3. Τα ιεραποστολικά ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα

Οι ιεραποστολές κάνουν την εμφάνισή τους στον Ελλαδικό χώρο πριν από την Ελληνική επανάσταση. Οι διάφορες προτεσταντικές εκκλησίες, τα επίσημα εκκλησιαστικά σώματα αλλά και ιδιώτες ίδρυσαν την περίοδο εκείνη ποικίλες ιεραποστολικές εταιρίες. Στην προεπαναστατική Ελλάδα η πρώτη σχολική μονάδα που ιδρύθηκε από ιεραποστολή ήταν στη Νάξο το 1670 (κατ' άλλους το 1767) από το Τάγμα των Ουρσουλίνων Μοναχών.

Στον Ελλαδικό χώρο έδρασε ένας σημαντικός αριθμός ιεραποστολών που κάλυπταν μεγάλο μέρος των δογμάτων και εθνικοτήτων. Το 1827 η Αμερικανική Επισκοπική Εκκλησία (Church Missionary Society) ίδρυσε στη Σύρο σχολή θηλέων με διευθυντή τον Ch. L. Korck. Το 1831 ο T. και η Fr. Hill ιδρύουν στην Αθήνα σχολείο για αγόρια και κορίτσια, ενώ ο Fr. Hildner ιδρύει το «Φιλελληνικόν Παρθεναγωγείον» στην Ερμούπολη. Την ίδια χρονιά (1831) η G. Volmerange (μέλος του Φιλελληνικού Κομιτάτου των Παρισίων) ιδρύει ανώτερο σχολείο θηλέων στο Ναύπλιο, το οποίο θα μεταφερθεί στην Αθήνα το 1835. Το 1837 ιδρύεται ιδιωτικό σχολείο στα Χανιά με διευθυντή τον Benson. Περί τα 1857 στην Αθήνα και στην Πάτρα ιδρύεται σχολείο από Καθολικές μοναχές του Τάγματος των Αδελφών του Ελέους. Το 1848 οι Ουρσουλίνες μοναχές ιδρύουν σχολεία στη Χίο και στα Χανιά της Κρήτης (μαζί με ορφανοτροφείο και νοσοκομείο).

Οι αδελφές του Saint Joseph ίδρυσαν σχολείο στην Αθήνα το 1856. Το ίδιο Τάγμα λειτούργησε σχολεία στο Βόλο, το Λαύριο και τη Σύρο. Οι Oblates de Saint Francois de Sales αναφέρονται στον Πειραιά (Γαλλική Σχολή του Αγίου Παύλου), στη Σαντορίνη, στην Πάτρα, στη Σμύρνη (Λαζαριστές), στην Κέρκυρα, στη Ζάκυνθο, στη Θεσσαλονίκη, Σύρο, Χανιά, Σμύρνη και Ρόδο. Το 1846 ιδρύεται στην Αθήνα και η «Γαλλική Σχολή» που είχε στενές σχέσεις με το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας.

Ο Ι. Καποδίστριας, ήταν επιφυλακτικός ως προς τη δράση των ιεραποστολών. Ο ίδιος άλλωστε ακολουθούσε στο ζήτημα αυτό τη ρωσική πολιτική και έβλεπε προσπάθεια άλωσης του ορθόδοξου στοιχείου από την επέλαση της προτεσταντικής δράσης («Αυτήν την ανάμιξιν ανήσυχων αλλοδαπών εις τα πράγματα της πατρίδος δεν είδε ποτέ ο Καποδίστριας με βλέμμα ανοχής», Λ. Βελέλης). Κι όμως ο Κυβερνήτης επέδειξε ανοχή, που όμως μπορεί να εξηγηθεί. Η δραστηριότητα των ιεραποστολών την εποχή εκείνη κάλυπτε συγκεκριμένες ανάγκες του κρατικού μηχανισμού, τη στιγμή που γίνονταν προσπάθειες για την οργάνωση του Ελληνικού κράτους. Το έργο των ιεραποστολών διευκόλυναν κάποιες βασικές συνθήκες (που οι περισσότερες είχαν ως αιτία στις τεράστιες ελλείψεις του κρατικού μηχανισμού όσο αφορά στην προσφερόμενη κρατική εκπαίδευση) αλλά και στο μοναρχικό πολίτευμα. Ειδικότερα:

- α. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μέσων αλλά και εκπαιδευτικού προσωπικού.
- β. Η έλλειψη δημόσιων σχολείων «ανωτέρας» εκπαίδευσης για γυναίκες.
- γ. Η ύπαρξη γηγενούς καθολικού πληθυσμού, ειδικότερα στα νησιά του Αιγαίου<sup>641</sup>.
- δ. Η απαίτηση των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων για εκπαίδευση ευρωπαϊκού επιπέδου.
- στ. Η στήριξη που παρείχε η μοναρχία και η απαίτησή της για εξευρωπαϊσμό του «αμαθούς λαού».

Οι ιεραποστολές εκμεταλλεύτηκαν τις απόψεις του κινήματος του Διαφωτισμού, τα ιεραποστολικά σχολεία όμως δεν έγιναν ποτέ οι φορείς των προωθημένων ιδεών του. Διοχέτευαν τις θρησκευτικές και πολιτικές τους κατευθύνσεις με φανατισμό, επιβάλλοντας με τους σχολικούς κανονισμούς και τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους στάσεις υποταγής στους μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε αυτά και έτσι δικαιολογημένα διαμορφώθηκε

<sup>641</sup> Το 1833 καταγράφονται 14.000 καθολικοί στα νησιά του Αιγαίου (Σύρος, Σαντορίνη, κ.α)

η άποψη ότι τα σχολεία των ιεραποστολών λειτούργησαν «κατά τα πρότυπα των καθολικών μεσαιωνικών σχολείων».

#### 4. Οι Έλληνες ιδρυτές ιδιωτικών σχολείων

Το Β. Διάταγμα 6 της 18ης Φεβρουαρίου 1834 περί Δημοτικών Σχολείων και το Διάταγμα της 31.12.1836 περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων κατοχύρωσαν επίσημα την ύπαρξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Με τον όρο ιδιωτική εκπαίδευση νοούνταν: α. Η «κατ' οίκον διδασκαλία», β. Τα ιδιωτικά σχολεία, γ. Τα «ξένα» σχολεία.

Αναφορικά με το καθεστώς ίδρυσης των ιδιωτικών σχολείων θα πρέπει να γίνει μια αναγκαία διευκρίνιση για τους ιδρυτές τους. Οι ιδρυτές σχολείων μπορούν να χωρισθούν σε δυο κατηγορίες: η μία κατηγορία περιλαμβάνει τους Έλληνες της Διασποράς, φυσικά πρόσωπα και Συλλόγους ή Σωματεία ιδρύουν ιδιωτικά σχολεία, είτε ως ιδιώτες, είτε ως πολιτιστικοί και μορφωτικοί Σύλλογοι. Οι δε δωρεές τους ή χορηγίες τους έχουν ως κύριο αποδέκτη το Κράτος ή τους Δήμους και τις Κοινότητες καταγωγής των δωρητών/χορηγών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ελλήνων της Διασποράς είχε στηριχτεί στην κοινοτική, σε εκκλησιαστική ή ιδιωτική βάση, δεδομένου ότι το οθωμανικό κράτος ήταν ανίκανο και ανάξιο να οργανώσει εκπαιδευτικό μηχανισμό. Εδώ ακριβώς οφείλεται και η διαφορά ανάπτυξης. Αφού τα σχολεία δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο δίκτυο εκπαίδευσης, οι Έλληνες της διασποράς, προώθησαν ένα ιδιωτικό δίκτυο σχολείων στο ελεύθερο Ελληνικό κράτος. Εξασφαλιζόνταν με τον τρόπο αυτό η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, κάτι που επιζητούσε η αστική τάξη της διασποράς. Ο σημαντικότερος, βέβαια, όρος ήταν η συνεχής λειτουργία και το ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό δίκτυο που εξασφάλιζε η κεντρική εξουσία. Υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να ερμηνευτούν οι δωρεές και χορηγίες των εθνικών ευεργετών<sup>642</sup>. Η πλέον χαρακτηριστική περίπτωση συλλογικής δράσης Ελλήνων της διασποράς στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης ήταν η ίδρυση της «Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας» το 1837<sup>643</sup>. Σε σύντομο διάστημα η δράση της επεκτάθηκε και σε άλλες περιοχές (Καλαμάτα, Κέρκυρα, Λάρισα, Πάτρα, Τρίπολη) και σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στη δεκαετία 1860-1870 παρουσιάζεται αύξηση στην ίδρυση ιδιωτικών σχολείων, τόσο δημοτικής όσο και μέσης εκπαίδευσης. Η ιδιωτική εκπαίδευση ανέλαβε εξ' ολοκλήρου από το κράτος την εκπαίδευση των κοριτσιών, ενώ τα ιδιωτικά σχολεία δημιούργησαν ένα «παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα» διατηρώντας μάλιστα και μια σχετική ανεξαρτησία ως προς το είδος σπουδών τους. Έδρα τους ήταν τα διαμορφούμενα αστικά κέντρα της εποχής. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στην προέλευση των ιδρυτών. Συγκεκριμένα, έχουμε δυο κατηγορίες: η μια είναι οι γυναίκες, κυρίως εκείνες που αποφοίτησαν από τη «Φιλεκπαιδευτική Εταιρία» (οι γνωστές Αρσακειάδες) και ίδρυσαν σχολεία όχι μόνο εντός του ελεύθερου ελληνικού κράτους, αλλά και στις τουρκοκρατούμενες περιοχές του Ελληνισμού (κυρίως τη Μακεδονία). Η άλλη κατηγορία είναι οι ιδρυτές που αποφοίτησαν από τη Μεγάλη του Γένους Σχολή ή ήταν βαθιά επηρεασμένοι από αυτή.

Στα ιδιωτικά σχολεία, όμως, πρέπει να προσθέσουμε και μια άλλη υποκατηγορία σχολείων. Είναι τα γραμματοδιδασκαλεία που τα είχαν δάσκαλοι (ένας μόνος, ο οποίος και δίδασκε) και βρίσκονταν κυρίως σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές. Τα σχολεία αυτά ιδρύονταν είτε από τους ίδιους τους δασκάλους, είτε με χορηγίες<sup>644</sup> αποδήμων και άλλων και λειτουργούσαν αυτόνομα, ή ανεξάρτητα<sup>645</sup>.

Σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των αστικών ιδιωτικών σχολείων, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα περισσότερα – εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων- είχαν κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Τα ιδιωτικά σχολεία «ήταν δια τους προνομιούχους και εκλεκτούς», όπως αναφέρει ο Λαζ. Βαλελής και με κάποιες σημερινές αναλύσεις τονίζεται ότι τα δίδακτρα (π.χ.

<sup>642</sup> Ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό δίνει ο Κ. Τσουκαλάς.

<sup>643</sup> Η χορηγία Αρσάκη, μόνο για το κτίριο, ανήλθε στις 210.000 δραχμές

<sup>644</sup> Π.χ. το σχολείο Σκοτίνας ιδρύθηκε με χορηγία του πατριάρχη Αλεξανδρείας Καλλίνικου.

<sup>645</sup> Αναφέρεται δε ότι: το 1857 το 20% των μαθητών της Δημοτικής εκπαίδευσης (περίπου 10000) φοιτούσε στα γραμματοδιδασκαλεία.

στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία) ήταν ιδιαίτερος υψηλά<sup>646</sup> και επομένως, ήταν δύσκολο να φοιτήσουν σ' αυτά μαθήτριες από μη προνομιούχα στρώματα. Για το λόγο αυτό και πολλά από τα ιδιωτικά σχολεία έζησαν «βίον βραχύ» εξ' αιτίας της έλλειψης κεφαλαίων. Πολλά σχολεία όμως δέχτηκαν οικονομικές ενισχύσεις από το εξωτερικό ή ακόμα και από τις ιεραποστολές των προτεσταντών, κι ας μην ήταν ιεραποστολικά τα ίδια. Και αυτό αξίζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης.

Στην εισήγησή μας εδώ δε θα εξετάσουμε τα προγράμματα και τους σκοπούς των ιδιωτικών σχολείων (κάθε τύπου). Σκόπιμο όμως είναι να καταγράψουμε την καθιέρωση συνδιδασκτικών και νηπιακών τμημάτων<sup>647</sup>, την εισαγωγή «εμπορικών μαθημάτων», ξένων γλωσσών κ.ά., που πρέπει να θεωρηθούν ως προοδευτικές για την εποχή τους ενέργειες και αποτελούν τομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

### **5. Τα ιδιωτικά και τα ξένα σχολεία στην Ελλάδα.**

Με τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους προσαρτώνται νέα εδάφη και αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα των Ελλήνων στις μέχρι τότε υπό Οθωμανική κυριαρχία περιοχές ήταν οργανωμένο σε κοινοτική, εκκλησιαστική ή ιδιωτική βάση. Πολλά από τα σχολεία των νέων εδαφών ιδρύονται από αλλοδαπούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουμε και μεταφορά σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μεταφορά του Αμερικάνικου Κολεγίου «Ανατόλια» από το Μερσιφούντα της Μ. Ασίας, που ίδρυσε το 1886 ο Κάρολος Τρέισυ, στη Θεσσαλονίκη το 1923. Το 1888 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη το Κολέγιο «De La Salle» και το 1933 μετονομάζεται σε «Ελληνογαλλικό Κολέγιο». Το 1893 ιδρύεται στον Πειραιά το σχολείο «Άγιος Παύλος» από το Τάγμα του Saint Francois de La Sales. Το 1914 οι Λασαλιανοί Φρερς (αδελφοί) επέστρεψαν στη Σύρο και επανίδρυσαν το σχολείο που είχαν λειτουργήσει την περίοδο 1858-1863<sup>648</sup>. Το 1888 ιδρύεται, με τη συνδρομή της Γερμανικής κυβέρνησης, στη Θεσσαλονίκη η Γερμανική Σχολή (Deutsche Schule Thessaloniki). Με τη συνθήκη των Σεβρών (1920) αναγνωρίζονται ως μειονοτικά τα σχολεία των Τούρκων, Ρουμάνων, Ισραηλιτών κλπ. και λειτουργούν με βάση ειδικές ρυθμίσεις.

Από τα στοιχεία που έχει γίνει δυνατό να συγκεντρωθούν<sup>649</sup> εξάγονται τα εξής συμπεράσματα: Η αύξηση των ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζεται κυρίως στα δημοτικά σχολεία. Τα (ημεδαπά) ιδιωτικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης αυξάνονται, ενώ αντίθετα τα ξένα ιδιωτικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης μειώνονται μετά το 1932. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο νόμο 4862/1931 εξ' αιτίας του οποίου έπαψαν να λειτουργούν πέντε σχολεία και διέκοψαν τη φοίτησή τους σ' αυτά 6.000 μαθητές. Καταλήγοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι την περίοδο 1913-1930 έχουμε αύξηση των ιδιωτικών σχολείων, στα αστικά κέντρα πάντα.

### **6. Νομοθετικές ρυθμίσεις και κρατική παρέμβαση**

Η πρώτη ουσιαστική νομοθετική ρύθμιση για την ιδιωτική εκπαίδευση γίνεται με το Διάταγμα 6 της 18ης Φεβρουαρίου 1834 «περί δημοτικών σχολείων» όπου προβλέπεται ότι «και ιδιώται έχουν το δικαίωμα να συνιστώσιν, είτε μόνοι, είτε και μετ' άλλων, δι' ιδίων εξόδων σχολείον ή παιδοτροφείον ή άλλο τι διδασκτήριον» (άρθρο 60). Η δεύτερη ρύθμιση γίνεται στο διάταγμα της 31 Δεκεμβρίου 1836 «περί κανονισμού ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» στο οποίο προβλεπόταν ότι «όπου η κυβέρνηση δεν εσύστησεν ελληνικών

<sup>646</sup> Τα δίδακτρα στο σχολείο της Vilmerange στο Ναύπλιο ανέρχονταν στο ποσό των 3 δίστηλων ανά μήνα (15,75 χρυσά φράγκα). Στο σχολείο του Hill πλήρωναν 115 δρχ. το μήνα, στου Γεννηματά 100 δρχ., στις Σκορδέλλη 110 δρχ. Απ. Ανδρέου, «Κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση (1849-1880). Μια πρώτη προσέγγιση σ' ένα ανοιχτό ζήτημα», περ. θέσεις

<sup>647</sup> Τα νηπιαγωγεία δεν εισήχθησαν στο εκπαιδευτικό σύστημα με την Αικ. Λασκαρίδου το 1869-70 όπως υποστηρίζεται πολλάκις. Προϋπήρχαν από το 1832 στη Σχολή Hill, καθώς βέβαια και στη «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» (1840)

<sup>648</sup> Βλ. G. Rigault, "Saint Jean Baptiste de la Salle et Son oeuvre Tricentenaire 1651-1951"

<sup>649</sup> Ανδρέου Απ., *Ιδιωτική Εκπαίδευση. Προσανατολισμός, Διάρκεια και Τομές*, περιοδ. Θέσεις.



σχολείον, δύνανται δήμοι ή ιδιώται να συστήσωσιν τοιούτον ή και τάξεις τινάς εξ ιδίων αναλωμάτων» (άρθρο 115). Η ύπαρξη όμως και η λειτουργία της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα κατοχυρωθεί με τα συντάγματα του 1844 και 1864, όπου ορίζεται σαφώς ότι «έκαστος έχει το δικαίωμα να συσταίνη εκπαιδευτικά καταστήματα συμμορφούμενος με τους νόμους του κράτους»<sup>650</sup>. Την «υπερτάτην εποπτείαν» των ιδιωτικών σχολείων είχε η κυβέρνηση.

Από το 1885 και μετά, αφού προηγήθηκε ένα κύμα αντίδρασης για τα ιεραποστολικά σχολεία, και ο δείκτης ίδρυσης ελληνικών ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζει άνοδο, έχουμε τις πρώτες επίσημες διαπιστώσεις και κριτικές. Ο υπουργός Χ. Χριστόπουλος υποστηρίζει σε έκθεσή του ότι η αύξηση των ιδιωτικών σχολείων «δεν τεκμηροί βεβαίως παρακμήν των δημοσίων σχολείων, αλλ' απλήν μόνον επέκτασιν της προς την παιδείαν κλίσεως (...) Όθεν θεωρώ μεν ως ευάρεστον δείγμα προόδου και ως αναγκαιοτάτην συμπλήρωσιν των δημοσίων καθιδρυμάτων την σύστασιν νέων ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων...».

Με το νόμο ΒΤΜΘ' ρυθμίζονται ορισμένα ζητήματα της ιδιωτικής εκπαίδευσης: δίνεται (νομοθετικά πλέον) η δυνατότητα ίδρυσης νηπιαγωγείων από ιδιώτες,<sup>651</sup> ρυθμίζεται η εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων<sup>652</sup>, ρυθμίζονται ζητήματα εγγραφής μαθητών, εξετάσεων και διδακτικών βιβλίων.

Οι ίδιες ρυθμίσεις επαναλαμβάνονται στα νομοσχέδια του Ι.Δ. Τσιριμώκου (1913), όπου Δ.Γληνός θα διατυπώσει ορισμένα κριτήρια για την ύπαρξη ιδιωτικών σχολείων. Στα νομοσχέδια αυτά ομολογείται πως διαπιστώνονται ασάφειες σφάλματα και παρατυπίες όσο αφορά την ιδιωτική εκπαίδευση, τόσο από πλευράς πολιτείας όσο και από μέρους ιδιοκτητών. Όμως: «Η ιδιωτική εκπαίδευσις (...) όταν εμφορείται υπό ειλικρινών και αφιλοκερδών τάσεων δύναται ένεκα των μέσων, οίτινα διαθέτη, να χρησιμεύση πολλάκις και δια την εκπαίδευσιν του κράτους ως πρότυπον, ηγουμένη εν τη τελειοποιήσει των μέσων της διδασκαλίας, εν τη τηρήσει των όρων υγιεινής, εν τη βελτιώσει των μεθόδων και των προγραμμάτων». Δεκατρία χρόνια μετά (1926) θα συσταθεί η «Γενική επιθεώρηση ιδιωτικών σχολείων»<sup>653</sup> με σκοπό τη συστηματική εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων.

Στο σύνταγμα του 1911 διατυπώθηκε η διάταξη που προέβλεπε ότι «επιτρέπεται εις ιδιώτας και εις νομικά πρόσωπα η ίδρυσις ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων λειτουργούντων κατά το Σύνταγμα και τους νόμους του κράτους». Η ίδια διάταξη επαναδιατυπώθηκε και στο σύνταγμα της Α' Ελληνικής Δημοκρατίας (1927)<sup>654</sup>. Το 1917 ψηφίζεται ο νόμος 997 που τακτοποιεί μια σειρά προβλημάτων των ιδιωτικών σχολείων, αλλά δεν περιέλαβε τα ξένα σχολεία.

Το 1928 ψηφίζεται ο νόμος 3578 «Περί ιδιωτικών σχολείων». Ανάμεσα στις βασικές διατάξεις του νόμου αυτού είναι και οι ακόλουθες:

1. «Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (...) υπάγονται υπό την εποπτείαν του υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ασκεί δε αυτήν ούτος δια των αρμοδίων Επιθεωρητών και του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου».

2. «Έκαστον ιδιωτικόν εκπαιδευτήριον δέον να έχη διευθυντήν, απολαύοντα των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων του Έλληνος πολίτου (...). Η πρόσληψις του διευθυντού γίνεται μόνον υπό του ιδιοκτήτου του Εκπαιδευτηρίου, μετά προηγουμένην όμως έγκρισιν αυτού υπό του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου»<sup>655</sup>.

Τομή στην κρατική παρέμβαση αποτελεί η ψήφιση του νόμου 4862 /1931 «περί των ξένων σχολείων», που διευθετεί τα ζητήματα των ξένων σχολείων. Στο άρθρο 1 ορίζεται ότι «ξένα σχολεία θεωρούνται τα ιδιωτικά σχολεία (...) τα οποία είτε ιδρύθησαν υπό μη Έλληνος πολίτου ή υπό νομικού προσώπου, σωματείου ή οργανισμού μη Ελληνικού ή μη εδρεύοντος εν Ελλάδι». Οι διατάξεις αυτού του νόμου που έφεραν άμεσα αποτελέσματα είναι οι κάτωθι:

1. «Απαγορεύεται η φοίτησις παιδών Ελληνικής ιθαγενείας αμφοτέρων των φύλων εις ξένα σχολεία στοιχειώδους εκπαιδύσεως ως και νηπιαγωγεία».

<sup>650</sup> Άρθρο 11 του Συντάγματος 1844 και άρθρο 16 στο Σύνταγμα του 1864

<sup>651</sup> Άρθρο 3. Βλ. και Βασιλικό Διάταγμα περί συστάσεως Νηπιαγωγείων, 1895, άρθρο 1.

<sup>652</sup> Άρθρο 33

<sup>653</sup> Π.Δ. 25-10-1926 (Ε.τ.Κ. 309)

<sup>654</sup> Άρθρο 16 και άρθρο 23 αντίστοιχα.

<sup>655</sup> Άρθρα 1, 2, 5παρ2, 6

2. «Τα ξένα σχολεία (...) υποχρεούνται: α) Να μη χρησιμοποιώσι διδακτικά ή άλλα βιβλία, εικόνες ή χάρτες κλπ. περιεχομένου ανακριβούς ή δυσμενούς δια το Ελληνικόν Έθνος ή δια το πολιτειακόν καθεστώς<sup>656</sup> ή δια την επίσημον θρησκείαν του Κράτους.
3. «Οι εγγραφόμενοι εις τα ξένα δημοτικά σχολεία μαθηταί, Έλληνες υπήκοοι δεν δύναται να μεταγραφώσιν εις τα δημόσια ή ιδιωτικά ελληνικά σχολεία, ουδέ να προσέλθωσιν εις κατατακτήριον ή απολυτήριον εξέτασιν (...) και οι τίτλοι των σπουδών των ουδεμίαν έχουσιν ισχύ εν των κρατεί».

Με την εφαρμογή του νόμου σταμάτησαν άμεσα να λειτουργούν 5 ξένα σχολεία και ο αριθμός των μαθητών τους περιορίστηκε σημαντικά. Την περίοδο αυτή ανοίγει και σχετική συζήτηση για τα ιδιωτικά σχολεία και για την προοπτική η «παιδεία να μετατραπεί σε ιδιωτική»<sup>657</sup>. Από το 1930 δημοσιεύονται υπομνήματα για την «προπαγάνδα των ξένων σχολείων», που θα βοηθήσουν και στην αποδοχή του νόμου 4862/1931. Η «κρατικοποιήσις» των ιδιωτικών σχολείων, χωρίς να διατυπώνεται ως αίτημα, προβάλλεται έμμεσα. Στην ΙΓ' Γενική Συνέλευση της Ο.Λ.Μ.Ε υπάρχει στην ημερήσια διάταξη το θέμα «Σχέσεις Κράτους και Παιδείας»<sup>658</sup>: «Το θέμα τούτο, ετέθη υπό της ομοσπονδίας εις την ημερήσιαν - διάταξιν, επειδή πολλάκις τώρα τελευταίως εξετοξεύθη η απειλή της μετατροπής της Μ. Εκπαιδύσεως εις κοινοτικήν ή ιδιωτικήν». Στην εισήγηση και στις παρεμβάσεις των συνέδρων υποστηρίχθηκε ότι «η Παιδεία πρέπει να είναι κρατική. Η μετατροπή της εις ιδιωτικήν μεν, θα στέρηση τα τέκνα του λαού της πνευματικής μορφώσεως, εις κοινοτικήν δε, θα διαιρέση τα διαμερίσματα της Ελλάδος εις προνομιούχα και μη». Η συζήτηση θα κλείσει αφού «το Συνέδριον ομοφώνως διαμαρτύρεται εναντίον και της σκέψεως ακόμη της μετατροπής της Παιδείας εις ιδιωτικήν εμπορικήν επιχείρησιν»<sup>659</sup>.

Με τη δικτατορία Μεταξά, το 1937 δημοσιεύεται ο Αναγκαστικός Νόμος 818 «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3878 "περί ιδιωτικών σχολείων κλπ"». Οι σημαντικότερες διατάξεις αυτού του νόμου ήταν:

- «Διευθύνται των ιδιωτικών Γυμνασίων δύναται να διορίζονται προτάσει του οικίου Εποπτικού Συμβουλίου Μ. Εκπαιδύσεως δια πράξεως του Υπουργού, πλην των κατά τας κείμενος διατάξεις κεκτημένων τα απαιτούμενα προσόντα, οίτινες προτιμώνται, και συνταξιούχοι φιλόλογοι (...)»

- Στη μέση εκπαίδευση «δύναται να διδάσκωσι μόνο πτυχιούχοι αδιόριστοι καθηγηταί».

Το 1940 θα δημοσιευτεί ο Αναγκαστικός Νόμος 2545 που θα ρυθμίζει το πλαίσιο λειτουργίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης και που για τα δεδομένα της εποχής μπορεί να χαρακτηριστεί επαρκής. Συγκεκριμένα:

1. Ως ιδιωτικά σχολεία ορίζονται: «τα αντίστοιχα προς δημόσια σχολεία στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσως ιδρυόμενα και συντηρούμενα υπό φυσικών ή νομικών προσώπων».
2. Τα ιδιωτικά σχολεία «έχουν την αυτήν οργάνωσιν ως και τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία και ακολουθούν το εν τούτοις εκάστοτε ισχύον ωρολόγιον και αναλυτικόν πρόγραμμα. Παρέκκλισις από του ισχύοντος προγράμματος δύναται να επιτροπή δι' ειδικής αδείας χορηγούμενης δι' Υπουργικής αποφάσεως μετά σύμφωνον γνώμην του Α.Σ.Ε.»
3. Η άδεια ίδρυσης ιδιωτικού σχολείου δίνονταν μόνο σε όσους είχαν τα προσόντα να διοριστούν στη δημόσια στοιχειώδη (για ίδρυση δημοτικού σχολείου), στη μέση (για ίδρυση σχολείων μέσης εκπαίδευσως).
4. Καθιερώνεται η μονιμότητα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, και δέχεται ως λόγους απόλυσης αυτούς που ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσως.<sup>660</sup>

<sup>656</sup> Το πολίτευμα είναι δημοκρατικό. Α' Ελληνική Δημοκρατία 1924-1935

<sup>657</sup> Διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα δεν είναι μόνο της εποχής μας. Έχουν, δε, περάσει 76 χρόνια και ακόμα δεν έχει δοθεί ουσιαστική και οριστική λύση..

<sup>658</sup> Εισηγητής ο Κων. Στεργιόπουλος της ένωσης καθηγητών Ιωαννίνων.

<sup>659</sup> Δυστυχώς όμως σήμερα η δημόσια εκπαίδευση μόνο κατ' όνομα είναι «δωρεάν», καθώς δαπανώνται τεράστια ποσά από γονείς, σπουδαστές και κράτος για να συντηρείται.

<sup>660</sup> Άρθρα 1, 6παρ1, 10παρ1, 32παρ1, του Α.Ν. 2545/1940

Αργότερα ο Α.Ν. 2545/1940 τροποποιήθηκε με νομοθετήματα, από τα οποία ο Ν.881/43 καθορίζει το χαρακτήρα της ιδιωτικής εκπαίδευσης κατά τρόπο θετικό και αναγνωρίζει το έργο των ιδιωτικών εκπαιδευτικών «ως λειτούργημα»<sup>661</sup>.

### **6.2. Δεδομένα της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη μεταπολεμική περίοδο.**

Από τα ποσοτικά δεδομένα, που έχουμε στη διάθεσή μας από διάφορες πηγές<sup>662</sup>, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις και να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα:

1. Η μεταρρύθμιση του 1964 αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ανασταλτική επίσης ήταν και η μεταρρύθμιση του 1976-78. Δεν γίνονται ρυθμίσεις για την ιδιωτική εκπαίδευση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, παρά μόνο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976-78, με τον νόμο 682/77.

2. Η μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών για τη σχολική χρονιά 1961-62 (τη στιγμή που τα ιδιωτικά σχολεία αυξάνονται) οφείλεται στις απολύσεις και παραιτήσεις που ακολούθησαν την εφαρμογή του νόμου 3855/58 με τη λήξη της προβλεπόμενης τριετούς σύμβασης, σε αντικατάσταση της ετησίας.

Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αναφορικά με την ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν επαρκούν οι ερμηνείες την αποδίδουν μόνο στην κακή κατάσταση της δημόσιας. Αν και δεν υπάρχουν σαφή στοιχεία για το σε ποιες κοινωνικές κατηγορίες απευθύνονται στα ιδιωτικά σχολεία, πέρα από τις διατυπώσεις για την αστική τάξη, οφείλουμε να εξετάσουμε το σημείο αυτό. Αν δεχτούμε πως οι κατώτερες τάξεις και τα μικροαστικά στρώματα έχουν την τάση ανόδου στην κοινωνική κλίμακα μέσα από το δρόμο της εκπαίδευσης<sup>663</sup>, κι αν υπολογίσουμε τα μικροπρονομιούχα στρώματα της μεταπολεμικής περιόδου, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ζήτηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν προέρχεται μόνο από την άρχουσα τάξη, αλλά κυρίως από τα στρώματα αυτά. Η «υπερζήτηση» για ανώτατη εκπαίδευση, (κατά τη ρήση: «μάθε παιδί μου γράμματα») που από παλιά εξασφάλιζε την κοινωνική άνοδο, οδηγούσε τα μικροαστικά στρώματα στην ιδιωτική εκπαίδευση που θεωρούνταν μέσο για να επιτευχθεί η είσοδος στις ανώτατες σχολές. Η προσδοκία των γονέων για ανώτατη εκπαίδευση των παιδιών, οδηγούσε στη διάθεση χρημάτων για σπουδές διαμορφώνοντας έτσι μια οικογενειακή επένδυση. Έχει υπολογιστεί ότι τη δεκαετία 1956-1965 πραγματοποιήθηκαν από ιδιώτες επενδύσεις της τάξης του 3,5% (Μ.Ο.) στο σύνολο των εκπαιδευτικών δαπανών και την περίοδο 1975-1984 της τάξης του 12%! Οι δαπάνες αυτές αφορούσαν κυρίως κατασκευές σύγχρονων ιδιωτικών σχολείων<sup>664</sup>.

### **6.3. Από την «Επιτροπή Παιδείας» του 1958 στο Σύνταγμα του '75 και το Ν.682/77**

Με τις αποφάσεις της Επιτροπής Παιδείας αναφορικά με την ιδιωτική εκπαίδευση:

- Αναγνωρίζεται η ύπαρξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης και δεν «υπάρχει ζήτημα καταργήσεως ή περιορισμού της». Αποψη της επιτροπής είναι ότι τα ιδιωτικά σχολεία πρέπει να «παραμείνουν και εις το μέλλον (...)

- «Ενδείκνυται όπως καταρτισθεί επετηρίς των εκπαιδευτικών, οίτινες θέλουν να εργασθούν εις την ιδιωτικήν εκπαίδευσιν»(...)

- «Οι ιδιοκτήται ιδιωτικών σχολείων θα έχουν ελευθερίαν εκλογής του προσωπικού των εκ των εγγεγραμμένων εις την επετηρίδα (...)»

- . «Πάσα πρόσληψις εκπαιδευτικού εις τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια πρέπει δια νόμου να θεωρείται ως υποχρεωτικώς συναπτόμενη δια 3 έτη (...)»

- «Εις τους διδασκάλους και καθηγητάς των ιδιωτικών σχολείων πρέπει να καταβάλλονται τουλάχιστον αι αποδοχαί των δημοσίων εκπαιδευτικών» (...)

- «Ενδείκνυται η ίση μεταχείρισις των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων προς τους των δημοσίων»

<sup>661</sup> Άρθρο1 παρ1,2

<sup>662</sup> Απ. Ανδρέου, «Η Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.»

<sup>663</sup> Α. Φραγκουδάκη, «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

<sup>664</sup> Γ. Παπακωνσταντίνου, «Οικονομική ανάπτυξη και επενδυτικές δαπάνες στην εκπαίδευση», περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση τ.32, 1987

• Η επιτροπή διατύπωσε την άποψη ότι «οι υπηρετούντες εις τα ιδιωτικά σχολεία πρέπει να έχουν το αίσθημα επαγγελματικής ασφαλείας, ώστε να δύνανται ν' αφιερωθούν εις το έργο των και να μη υπόκεινται εις πιέσεις», (...) αλλά και «τα ιδιωτικά σχολεία πρέπει να προσλαμβάνουν το προσωπικόν των εκ διδασκάλων αφοσιωμένων εις την ιδιωτικήν εκπαίδευσιν (...)»

Έτσι, σε εφαρμογή των απόψεων της Επιτροπής Παιδείας, ψηφίζεται το 1958 το Νομοθετικό Διάταγμα 3855. Με το διάταγμα αυτό ρυθμίστηκε η εργασιακή θέση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα: οι προσλήψεις γίνονται ανά τριετία τουλάχιστον, ορίζεται ότι οι αποδοχές τους είναι αυτές των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, και ότι αυτές καταβάλλονται μέσω της Εθνικής Τράπεζας.

Με την ψήφιση του νόμου 3855/58 ο τότε υπουργός παιδείας Γ. Βογιατζής δηλώνει στο Κοινοβούλιο την πρόθεση να καταρτιστεί και ψηφιστεί νόμος «περί ιδιωτικών σχολείων», ενώ οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί προβάλλουν το αίτημα της ψήφισης «Οργανικού νόμου περί ιδιωτικών σχολείων» σύμφωνου με το πνεύμα της Επιτροπής Παιδείας

Στο νομοσχέδιο που θα καταρτιστεί το 1959 θα αναφέρεται ότι : «Τα ιδιωτικά σχολεία υφ' ην έννοιαν νοεί ταύτα ο παρών νόμος, δεν θεωρούνται, ως αι λοιπαί εν τω Κρατεί επιχειρήσεις μορφής τύπου των εμπορικών επαγγελματικών και εν γένει βιοτεχνικών επιχειρήσεων του Κράτους, αλλά σχολικοί οργανισμοί, αποσκοπώντας την ηθικήν και πνευματικήν ανάπτυξιν της Κοινωνίας». Το νομοσχέδιο αυτό, καθώς και άλλα που ακολούθησαν ως το 1962, δεν έφθασε ποτέ στο Κοινοβούλιο

Με την άνοδο της Ένωσης Κέντρου (1963) στην κυβέρνηση οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί ξαναθέτουν το αίτημα της σύνταξης και ψήφισης νόμου για την ιδιωτική εκπαίδευση. Παρ' όλες τις διακηρύξεις κανένα νομοθέτημα δεν συντάχτηκε. Το επόμενο νομοθέτημα ήταν ο νόμος 651/1970 που καθιέρωνε τη μονιμότητα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών<sup>665</sup> μέσα από την «αυτοδίκαια» ανανέωση των «τριετιών» του νόμου 3855/58. Την ίδια περίοδο ένας μεγάλος αριθμός ιδιωτικών σχολείων γίνονται ισότιμα.

Το 1971 συγκροτήθηκε Επιτροπή Παιδείας και την απασχόλησε και το θέμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο σύνολο της. Στις εισηγήσεις που κατατέθηκαν αναγνωρίζεται ότι «η ιδιωτική εκπαίδευσις (...) υποβοηθεί τοιούτοτρόπως την οργάνωσιν της δημόσιας εκπαίδευσως. Δια ταύτα η ιδιωτική εκπαίδευσις πρέπει να αναγνωρίζεται ως χρήσιμος κοινωνική λειτουργία και να ενισχύεται υπό του κράτους...»<sup>666</sup>. Αναγνωρίζεται ακόμα και το αυτονόητο, ότι «παλλάσσει το Κράτος από αξιόλογον ποσοστόν δαπανών και φροντίδων δια την εκπαίδευσιν (...)». Οι προτάσεις που διαμορφώθηκαν συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) Να θεωρηθεί η ιδιωτική εκπαίδευση μέρος του κρατικού εκπαιδευτικού μηχανισμού, β) Να περιφρουρηθεί ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας τους, γ) Να εποπτεύονται από του εποπτικά όργανα το Υπουργείου Παιδείας, δ) Να διασφαλιστεί το έργο και η εργασία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ε) Να αντιμετωπίζονται οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων ισότιμα με τους μαθητές των δημοσίων. Στο Σύνταγμα του 1952 περιλαμβάνονταν διάταξη σύμφωνα με την οποία «Επιτρέπεται, κατόπιν αδείας της αρχής, εις ιδιώτας μη εστερημένους των πολιτικών δικαιωμάτων και εις νομικά πρόσωπα η ίδρυσις εκπαιδευτηρίων λειτουργούντων κατά το Σύνταγμα και τους νόμους του Κράτους»<sup>667</sup>. Η διάταξη αυτή είχε διατυπωθεί αρχικά στα Συντάγματα του 1911 και 1927. Ο όρος «ιδιωτικά εκπαιδευτήρια» αντικαταστάθηκε στο Σύνταγμα του 1975 με τον όρο «σχολεία μη ανήκοντα εις το Κράτος», γεγονός που απαλείφει από τον τομέα αυτό της εκπαίδευσης τον ιδιωτικό (ως ιδιωτική οικονομική επιχείρηση) χαρακτήρα. Συνδυάζοντας τη βασική θέση του άρθρου 16 του Συντάγματος ότι «η παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους» τα «σχολεία μη ανήκοντα εις το Κράτος» θεωρούνται και σήμερα ως προσωρινή ανοχή, που επιβάλλεται εξ' αιτίας οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων.

Τον Αύγουστο του 1977 κατατέθηκε ο νόμος 682. Οι βασικές αρχές του νόμου, που ισχύει ως σήμερα, είναι οι ακόλουθες: α) Καθορισμός των πλαισίων «μέσα στα οποία η Πολιτεία θα ασκεί εποπτεία στα (ιδιωτικά) σχολεία» και προσδιορισμός της «υπηρεσιακής

<sup>665</sup> Αίτημα που πρόβαλλαν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί από το 1957.

<sup>666</sup> Βλ. Κ.Ι. Κούρνιας, «Αι εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις», Αθήνα 1973 σ.153-159

<sup>667</sup> Άρθρο 16 του Συντάγματος του 1952

κατάστασης του διδακτικού προσωπικού», β) αναγνωρίζεται ότι «η κείμενη νομοθεσία επιβάλλει, από πολλά χρόνια, όπως τα ιδιωτικά σχολεία ακολουθούν τους κανόνες λειτουργίας των δημοσίων». Ωστόσο αναγνωρίζει ότι «υπάρχουν όμως ορισμένα ειδικά θέματα που έχουν ανάγκη ιδιαίτερης νομοθετικής ρυθμίσεως», γ) Με βάση τη συγκεκριμένη πραγματικότητα στην ιδιωτική εκπαίδευση ο νομοθέτης επιζητά «ένα σαφές νομοθετικό καθεστώς ώστε να διαγράφονται με ακρίβεια οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των παραγόντων της ιδιωτικής εκπαίδευσης (...) και να ρυθμίσει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών και να καθορίσει το περιεχόμενο της εποπτείας που πρέπει να ασκεί η καλή λειτουργία τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου», δ) αναγνωρίζεται «ότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι όμοια προς τα δημόσια σχολεία και δίνει την δυνατότητα ίδρύσεως πειραματικών ιδιωτικών σχολείων με σκοπό την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και νέων μεθόδων διδασκαλίας».

Η Συνταγματική διάταξη του '75 και ο νόμος 682/77 αποτελούν σταθμό στην ιστορία της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις λειτούργησαν, άλλοτε κατευναστικά και άλλοτε περιοριστικά, ενισχύοντας τον κρατικό παρεμβατισμό. Πάρθηκαν διοικητικές αποφάσεις που ενίσχυσαν την ίδρυση νέων, αλλά και επέκταση της λειτουργίας των υπαρχόντων, ιδιωτικών σχολείων, ενώ ταυτόχρονα αμφισβητήθηκε η ισοτιμία των εκπαιδευτικών. Χρόνια αιτήματα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών παραμένουν άλυτα και μαζί χρονίζει και η κακοδαιμονία ενός κράτους που δεν θέλει να θέσει το δάχτυλο «εις τον τύπον των ήλων», αλλά λειτουργεί με τη λογική του μαστίγιου και το καρότου.

## 7. Επίλογος

Η αναγκαιότητα και χρησιμότητα της ιδιωτικής εκπαίδευσης ουδέποτε αμφισβητήθηκε συνολικά, παρά μόνο την περίοδο της μεταπολίτευσης, όπου κοινωνικοί και πολιτικοί φορείς προβάλλουν ως αίτημα την κατάργησή της. Αίτημα που, φυσικά, δεν έγινε δεκτό, αλλά παρέμεινε ζωντανό και ως τις μέρες μας, σε μια μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αντίληψη αυτή δημιουργεί «χαρακώματα» και «επάλξεις» που διχάζουν. Σήμερα ακόμα, που στην Ενωμένη Ευρώπη τα σύνορα έχουν αρθεί σε κάθε τομέα της κοινωνικοπολιτικής και οικονομικής ζωής, στη χώρα μας παραμένουμε εσωστρεφείς, αγκυλωμένοι σε προκαταλήψεις, και βαφτίζοντας προοδευτισμό τη συντήρηση μιας καθιερωμένης λογικής, αρνούμαστε πεισματικά να κοιτάξουμε εμπρός και να θέσουμε με λογικά και επιστημονικά κριτήρια τις βάσεις για την Παιδεία του Μέλλοντος μας.

## Βιβλιογραφία

Ο όγκος της βιβλιογραφίας που απαιτείται για την κάλυψη του θέματος είναι τεράστιος. Και τούτο γιατί, όπως προαναφέραμε, ουδέποτε έχει γίνει μια πλήρης και εις βάθος μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Εδώ ενδεικτικά αναφέρουμε τις κυριότερες πηγές:

- Ανδρέου Απ. Διάφορες μελέτες και άρθρα που δημοσίευσε κατά καιρούς στην εφημερίδα *Ιδιωτικός Εκπαιδευτικός*, στο περ. Θέσεις και σε εκδόσεις του Σ.Ι.Ε.Λ.Θ.  
 Γληνός, «Άπαντα», τομ. Β', Θεμέλιο, σ.272.  
 Εφ. Ο Ιδιωτικός Εκπαιδευτικός (Όργανον του Σ.Ι.Ε.Λ.).  
 Καιροφύλας Κ., «Η σχολή Χίλλ κατά το 1835» περ. Νέα Εστία τομ.Η'1931, σελ.909.  
 Καραγιαννάκου Ζούζουλα Α. Μπάκουλα Α. «Η διείσδυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη ζωή του τόπου μας», Μ.Δ.Δ.Ε. Αθήνα 1985 (ανέκδοτη εργασία).  
 Καραστεργίου Ζιώγου, «Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893» Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γ.Γ.Ν.Γ. αριθμ2, Αθήνα 1986.  
 Καρμίρης Ι.Ν. «Ορθοδοξία και Προτεσταντισμός» τομ.Α' Αθήνα 1937, σελ.272 κ.εξ.  
 Κούρνιας Κ.Ι. «Αι εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις», Αθήνα 1973, σελ.153-160.  
 Μωραϊτης Δ.Γ., «Ιστορία Της Παιδαγωγικής», Αθήνα 1953.  
 Σβορώνος Ν.Γ. «Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας», Θεμέλιο 1982.  
 Τσουκαλάς Κ. «Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα», Θεμέλιο 1977.  
 Τσουμελέας Σ.Γ. – Παναγόπουλος Π.Δ. «Η εκπαίδευση μας στα τελευταία 100 χρόνια»,

Αθήνα 1933, σελ. 126-133.

Τσουρής Μ. «Οργάνωση Παιδείας και λειτουργία σχολείων», Αθήνα 1977  
 Χατζηιωάννου Ι.Χ., «Ιδιωτικά Σχολαί».

### 10. Αναφορές και απόψεις για την ανατροφή των παιδιών στο ελληνικό περιοδικό *Μέλισσα* (Παρίσι, 1819-1821)

Φανιόπουλος Χριστ., *Δάσκαλος Μ.ed.-Υποψ. Διδάκτ. Τ.Ε.Φ.Α.Α., ΑΠΘ*  
 Λιάνδη Πελ., *Φιλολόγος Μ.ed.*  
 Σουλτάνης Κων., *Δάσκαλος*  
 Μπουνόβας Ιωάν., *Δάσκαλος, Δρ Παιδαγωγικής*

#### Περίληψη

Το 1819 μπορεί, να θεωρηθεί έτος αιχμής για την ελληνική προεπαναστατική δημοσιογραφία. Στα τρία δημοσιογραφικά φύλλα που έβγαιναν ως τότε στη Βιέννη: « Ερμής ο Λόγιος» από το 1811, ο «Ελληνικός Τηλέγραφος» από το 1813, ο « Φιλολογικός Τηλέγραφος» από το 1817, προστίθεται κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου και η «Καλλιόπη» (1819-1821). Στο Παρίσι εκδίδονται συγχρόνως η «Μέλισσα» (1819-1821), η «Αθηνά» και το «Μουσείο» (1819). Οι εκδότες της «Μέλισσας» που μας ενδιαφέρει, Σ. Κονδός και Κ. Νικολόπουλος, ανήκαν στον κύκλο του Κοραή και επιθυμούσαν να δώσουν στον Ελληνισμό ένα περιοδικό γενικών γνώσεων, πρακτικών μεν αλλά επιστημονικά θεμελιωμένων. Το περιοδικό είχε ακανόνιστη κυκλοφορία και εκδιδόταν 3 με 4 φορές το χρόνο. Το άρθρο που μας ενδιαφέρει έχει να κάνει με ένα απάνθισμα για την ανατροφή των παιδιών και αποτελεί μετάφραση από το γενικό δοκίμιο της φυσικής, ηθικής και νοερής αγωγής του Μ. Jullien, γενικού εφόρου της εφημερίδας *Revue Encyclopedique*. Το άρθρο δημοσιεύθηκε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (1819) ορίζεται ότι η ευδαιμονία είναι ο πραγματικός σκοπός της ανατροφής. Αυτή επιτυγχάνεται με την υγεία του σώματος, το ύψος της ψυχής και την καλλιέργεια του νου. Στο δεύτερο μέρος (1820) αναλύονται οι γενικές αρχές της ηθικής ανατροφής, οι οποίες καθορίζουν το ύψος της ψυχής και στο τρίτο (1821) καθορίζονται οι αρχές της νοερής ανατροφής ή μάθησης, που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του νου. Κάθε ένα από τα τρία μέρη του άρθρου περιλαμβάνει και συγκεκριμένες πρακτικές οδηγίες για το πώς είναι καλύτερα και αποτελεσματικότερα να δίνεται προς τα παιδιά η φυσική, ηθική και νοερή ανατροφή από πολιτεία, δασκάλους και γονείς.

#### Εισαγωγή

Οι δύο πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα χαρακτηρίζονται από την κορύφωση της προσπάθειας των ελλήνων διανοουμένων να μετακενώσουν στους Έλληνες τις γνώσεις, τις ανακαλύψεις και τα επιτεύγματα του ανθρώπινου νου, περιουσία ως τότε των φωτισμένων εθνών της Ευρώπης θεμελιωμένη ωστόσο στην αρχαία ελληνική κληρονομιά. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής υιοθετήθηκε η έκδοση εφημερίδων και περιοδικών, με περιεχόμενο μεταφράσεις επιστημονικών άρθρων που δημοσιεύονταν στην *Εσπερία*, καταγραφή και τρόπο λειτουργίας των ελληνικών σχολείων στον έσω και έξω Ελληνισμό, όπως και απόψεις των Ελλήνων διανοουμένων σχετικά με τρέχοντα θέματα .

Η Βιέννη κρατούσε τα σκήπτρα της ελληνικής δημοσιογραφικής δραστηριότητας από το 1784, όταν ο Γεώργιος Βεντότης επιχείρησε για πρώτη φορά την έκδοση ελληνικής εφημερίδας<sup>668</sup>. Ερμής ο Λόγιος, ο Ελληνικός Τηλέγραφος ο Φιλολογικός Τηλέγραφος. Το 1819 παρατηρείται μια έξαρση της ελληνικής δημοσιογραφίας με την κυκλοφορία τεσσάρων νέων περιοδικών, πέραν των *Ερμή του Λόγιου*, *Ελληνικού Τηλέγραφου* και *Φιλολογικού Τηλέγραφου*, που προϋπήρχαν. Το ένα, η *Καλλιόπη*, εκδίδεται στη Βιέννη και τα άλλα τρία, η *Μέλισσα* που θα εξετάσουμε, η *Αθηνά* και το *Μουσείο* στο Παρίσι.. Παραδίδεται ακόμη προσπάθεια έκδοσης ελληνικού περιοδικού στο Λονδίνο με το όνομα *Ιρις* το ίδιο έτος<sup>669</sup>.

Την έκδοση της «Μέλισσας» ανέλαβε μαζί με τον Σ. Κονδό μια μικρή ομάδα Ελλήνων του Παρισιού με υπεύθυνο τον Κ. Νικολόπουλο, με τη βοήθεια των φιλοκοραϊκών κύκλων της

<sup>668</sup> Γ. Λάιος, αφιέρωμα στον Ζακύνθιο Γ. Βεντότη. Επτανησιακά φύλλα, Γ', 1958, τχ 6., σ. 169-172.

<sup>669</sup> Αικ. Κουμαριανού. Η «Ιρις ή τα νυν Ελληνικά». Το περιοδικό της Ιονίου Ακαδημίας. Ο Εραμιστής, τ. 11, (1974) Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Αφιέρωμα στον Κ.Θ. Δημαρά, Αθήνα 1977 ανάτυπο, αρ. 125. Βλ. επίσης «Ερμής ο Λόγιος», 1819, τ. 9, σ. 307-308.

Σμύρνης, της Κωνσταντινούπολης και του Βουκουρεστίου. Στην απόφαση της έκδοσής της στο Παρίσι βάρυνε και η εκεί παρουσία του Κοραή. Στη Γαλλία άλλωστε το Μάιο – Ιούνιο του 1819, η νομοθεσία είχε προβλέψει τη χαλάρωση των μέτρων εναντίον του τύπου<sup>670</sup>.

Με λίγα λόγια θα χαρακτηρίζαμε το παρισινό περιοδικό σα μαχητικό όργανο που ανέλαβε σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή να προβάλλει, να υπερασπίσει και ενδεχομένως να επιβάλει ορισμένες θέσεις και απόψεις σε ελληνικά περιβάλλοντα. Παραμένει όμως φανερή και η διάθεση των υπεύθυνων του περιοδικού να δώσουν παράλληλα στον ελληνισμό ένα περιοδικό γενικών γνώσεων. Έτσι, δημοσιεύονται εργασίες μιας γενικότερης θεματολογίας με κάποιους προσανατολισμούς για κοινωνικό προβληματισμό ή για παροχή πρακτικών, αλλά επιστημονικά θεμελιωμένων γνώσεων. Οι περισσότερες είναι μεταφράσεις από άρθρα γαλλικών περιοδικών εφημερίδων, έργων γενικών γνώσεων<sup>671</sup>.

Η «Μέλισσα» αποτελείται από τρεις τόμους (τετράδια), ένα για κάθε χρόνο κυκλοφορίας. Το άρθρο που μας ενδιαφέρει, ανήκει σε ένα κεφάλαιο με τίτλο «Φιλοσοφία» και ειδικό τίτλο στο υποκεφάλαιο «Περί ανατροφής». Ο συντάκτης του και εκδότης Σ. Κονδός αναφέρει ότι πρόκειται για : *‘απάνθισμα περί ανατροφής, εκ του γενικού δοκιμίου της φυσικής, ηθικής και νοεράς αγωγής, συντεθέντος υπό Μ.Α. Ιουλιανού, και εκδοθέντος εν Παρισίους εν έτει 1808’*. Συγγραφέας ήταν ο Μ. Jullien, γενικός έφορος της φιλολογικής εφημερίδας *Revue Encyclopedique*<sup>672</sup>. Το άρθρο δημοσιεύθηκε σε τρεις ετήσιες συνέχειες από το 1819 ως το 1821. Στο πρώτο μέρος (1819) ορίζεται ότι η ευδαιμονία είναι ο πραγματικός σκοπός της ανατροφής. Αυτή επιτυγχάνεται με την υγεία του σώματος, το ύψος της ψυχής και την καλλιέργεια του νου. Κάθε ένα από τα τρία μέρη του άρθρου εκτός από τις σύντομες θεωρητικές αρχές περιλαμβάνει και συγκεκριμένες πρακτικές οδηγίες για το πώς είναι καλύτερα και αποτελεσματικότερα να δίνεται προς τα παιδιά η φυσική, ηθική και νοερή ανατροφή από αυτούς που εμπλέκονται σ’ αυτήν τη διαδικασία, δηλαδή πολιτεία, δασκάλους και γονείς.

### Περί φυσικής ανατροφής, 1819

Το πρώτο μέρος αποτελείται από τις επτά ενότητες που ακολουθούν<sup>673</sup>.

#### 1. Γενικά παρατηρήσεις περί της ωφελείας της ανατροφής.

Ο συγγραφέας θεωρεί ότι ως τότε η θεωρία έκαμε περισσότερες προόδους παρά η πράξη και γι’ αυτό η εργασία αυτή έχει σκοπό μια ικανοποιητική συγκέντρωση των σωματικών ασκήσεων με σκοπό την υγεία, των πράξεων και παραδειγμάτων για να μορφωθεί η καρδιά και των πιο ωφέλιμων γνώσεων για να εξελιχθεί το πνεύμα.

2. *Άτοπα, τα οποία ακολουθούν εις μίαν Επικράτειαν δι’ έλλειψιν παιδείας και μαθήσεως εις τας διάφορους τάξεις των πολιτών.*

Εδώ αναφέρει ότι η έλλειψη παιδείας είναι εξίσου βλαβερή στην ανώτερη και στην κατώτερη τάξη των πολιτών. Ακόμη ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μόνο κατά τα φώτα και τη μάθηση και όχι κατά τη γέννηση και τα επαγγέλματα.

#### 3. Περί των σχέσεων της ανατροφής με την πολιτικήν.

Χρησιμοποιεί στην αρχή τον ορισμό του Αριστοτέλη, όπου ανατροφή είναι η τέχνη να μορφώνεις τους ανθρώπους και πολιτική η τέχνη να τους κατασταίνεις ευδαίμονες. Συμπεραίνει καταληκτικά, ότι αν η νομοθεσία ενός Έθνους δεν είναι θεμελιωμένη σε μια στερεή βάση, όπως είναι η ανατροφή, τότε κανένα σύστημα διοικήσεως δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί.

#### 4. Περί των διδασκάλων.

Ο χαρακτήρας, οι αρχές και η διαγωγή των δασκάλων συνεισφέρουν σε μια καλή ή κακή ανατροφή. Επιπροσθέτως επισημαίνει, ότι το επάγγελμα του δασκάλου δεν ανταμείβεται ποτέ με τα χρήματα που παίρνει, αυτά του χρησιμεύουν μόνο για να ζει ελεύθερα και χωρίς

<sup>670</sup> Αικατερίνη Κουμαριανού. Εισαγωγικά στη Μέλισσα. Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική. Αθήνα, 1984. Ελληνικό και Λογοτεχνικό Ιστορικό Αρχείο, σ. κδ’-κε’.

<sup>671</sup> «Ερμής ο Λόγιος», 1817, τ. 7, σ.124-128. Βλ. επίσης υποσημείωση 2, σ. λ’-λα’.

<sup>672</sup> Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική. Τετράδιον Α’. Εν Παρισίους εκ της τυπογραφίας του Λ. Βοβαίου 1819, σ. 45.

<sup>673</sup> Μέλισσα 1819, σ. 45-53.

δεσμεύσεις. Η φιλία, η αγάπη, η ευγνωμοσύνη, η εύνοια, ο σεβασμός, η τιμή των άλλων ανθρώπων προς αυτόν είναι η ευγενής και γλυκιά ανταμοιβή του. Θεωρεί ότι ως τώρα οι περισσότεροι από τους δασκάλους θεωρήθηκαν σαν μισθωτοί και ταπεινώθηκαν. Γι' αυτό το λόγο πολλοί απ' αυτούς δε συνεισέφεραν καθόλου στην καλή ανατροφή.

**5. Περί του σκοπού της ανατροφής.**

Ορίζει την ανατροφή ως μαθητεία της ζωής και με αληθή σκοπό της την ευδαιμονία. Στη συνέχεια ισχυρίζεται ότι το λογικό, η παρατήρηση και η πείρα καταδεικνύουν τα τρία ουσιώδη και αναγκαία στοιχεία της ευδαιμονίας. Αυτά είναι η υγεία του σώματος, το ύψος της ψυχής και η καλλιέργεια του νου.

**6. Περί της θεμελιωτικής αρχής της ανατροφής και της ηθικής ή περί του πρώτου νόμου της φύσεως, όστις συνδέει αμοιβαίως τους ανθρώπους με τα αμοιβαία των συμφέροντα.**

Κανείς δεν μπορεί να κατακτήσει την ευδαιμονία του παρά μόνο συνεισφέροντας στην ευδαιμονία των άλλων ανθρώπων. Το προσωπικό συμφέρον κάθε ανθρώπου τείνει από τη φύση του στο να συγχέεται με το γενικό συμφέρον.

**7. Περί των αρχών της φυσικής ανατροφής εν γένει.**

Η ενότητα ξεκινάει με παράθεση απλών κανόνων, τους οποίους αναφέρουμε παρακάτω, διατυπωμένων από τον Λοκ στο σύγγραμμά του «περί ανατροφής» και αφορούν τη φυσική ανατροφή.

**Α. Ελεύθερος αέρας και γύμναση.** Η κίνηση κατά τον Ιπποκράτη είναι το ίδιο αναγκαία για τα παιδιά όπως και τροφή.

**Β. Ύπνος.** Ο χρόνος του ύπνου χρειάζεται να είναι δεκαπέντε ώρες στα πρώτα χρόνια και να ελαττώνεται βαθμηδόν έως ότου φθάσει τις οκτώ ώρες στο δέκατο τέταρτο έτος, ώρες που είναι αρκετές για όλη τη μετέπειτα διάρκεια της ζωής.

**Γ. Τροφή.** Οι τροφές των παιδιών πρέπει να είναι απλές διότι είναι οι υγιέστερες. Τέτοιες είναι τα κοινά κρέατα ψητά ή βραστά με μόνο νερό και χωρίς αρωματικά.

**Δ. Ιμάτια.** Τα παιδιά πρέπει να ντύνονται με ρούχα ούτε πολύ ζεστά, ούτε πολύ στενά και από ύφασμα ολιγοδάπανο, για να μη γίνονται ματαιόδοξα.

**Ε. Λουτρά.** Είναι πολύ ωφέλιμο για τα παιδιά να λούονται με κρύα νερά, για δυναμώνει η κράση των και να γίνονται κατά κάποιον τρόπο άτρωτα από τις ασθένειες που διαφθείρουν τους ανθρώπους.

**ΣΤ. Ιατρικά.** Στα παιδιά πρέπει να μη δίνονται φάρμακα ή να δίνονται λίγα και να αφήνουμε τη φύση να ενεργεί σ' αυτά, για να έχουμε λίγες ή σχεδόν καμία ασθένεια.

Αφού αναφέρεται στους κατοίκους της Β. Αμερικής και την καλή φυσική κατάσταση που έχουν τα παιδιά εκεί γίνεται αναφορά στην εκγύμναση των παιδιών με βάση την ηλικία τους.

Έτσι, στα πρώτα πέντε ή έξι χρόνια τα παιδιά γυμνάζονται να ομιλούν, να περπατούν, να πηδούν, να τρέχουν και να παίζουν. Η φύση ενεργεί σ' αυτά και δεν πρέπει να εμποδίζονται. Όταν μεγαλώσουν λίγο είναι ανάγκη να δυναμώσουν στο σώμα και να τελειοποιήσουν τις αισθήσεις τους, με απλά και εύκολα μέσα. Τέτοια είναι η κολύμβηση, η ιππασία, το κυνήγι, το ψάρεμα, ο χορός που προσδίδει χάρη στην κίνηση του σώματος. Η οπλογυμνασία και η πάλη θεωρούνται ωφέλιμα μέσα, αλλά πολύ επικίνδυνα. Τέλος, η χειρονακτική εργασία, τους αναγκάζει να τιμούν τις τέχνες, οι οποίες συνεισφέρουν σε πολλές ανάγκες της ζωής. Γι' αυτό είναι καλό να παραδοθεί σε κάθε ένα από τους μαθητές ένα μικρό κομμάτι κήπου το οποίο κάθε ημέρα στις ώρες της διασκέδασης να καλλιεργεί. Εδώ η φυσική και η ηθική ανατροφή βρίσκονται σε στενή σχέση. Η ιδέα της χειρονακτικής ενασχόλησης συναντάται πλέον θεσπισμένη στα πρώτα νομοθετήματα του ελληνικού κράτους.<sup>674</sup> Αυτές είναι οι κυριότερες βάσεις της φυσικής ανατροφής, οι οποίες καθιστούν τους ανθρώπους υγιείς, επιτήδειους και δυνατούς<sup>675</sup>.

## 2. Γενικές αρχές της ηθικής ανατροφής, 1820

<sup>674</sup> Κ.Θ.Δημαράς. Ημεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμος Α'. Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών σχολείων, 1834, άρθρο 2 και 25, σσ 45-50.

<sup>675</sup> Μέλισσα 1819, σ. 53-60.



«Αι καλά έξεις και τα καλά παραδείγματα είναι τα θεμέλια της ηθικής ανατροφής»<sup>676</sup>. Μ' αυτά τα λόγια αρχίζει ο Σ. Κονδός και συνεχίζει με τη γνώμη του Λοκ, ότι η αρχή και η βάση όλων των αρετών είναι: «η έξις και η δύναμις του να κατέχωμεν και να κυριεύωμεν τα πάθη μας...»

Τα παιδιά λέγει ότι πρέπει να γυμνάζονται από την αρχή, να υποτάσσουν τις επιθυμίες τους εις το λογικό των άλλων, για να γίνουν στον κατάλληλο καιρό ικανά, να υποτάσσονται στο δικό τους λογικό. Στα παιδιά στα οποία αφήνεται η φαντασία να αυξηθεί ανεξέλεγκτα, γίνονται ευέξαπτα και αυξάνουν πολύ τον εγωισμό και την ισχυρογνωμοσύνη τους.

Είναι αναγκαίο τα παιδιά να πεισθούν για τις παρακάτω δύο αλήθειες:

I. Ότι τα αγαπάμε ειλικρινά και χωρίς υστεροβουλία.  
II. Ότι είμαστε δυνατότεροι και συνετότεροι απ' αυτά και έτσι να τα κάνουμε να υπακούουν με ευχαρίστηση στη μίμηση των καλών έργων, τα οποία θα πρέπει να τους εκθέτονται με παραδείγματα.

Πρέπει πριν απ' όλα να δείχνουμε στα παιδιά, ότι δεν μπορούν να έχουν οποιοδήποτε πράγμα επιθυμούν, αν δεν το κρίνουμε ωφέλιμο γι' αυτά. Δεν είναι σωστό να εναντιωνόμαστε χωρίς να έχουμε νόμιμο δίκιο. Να δείχνουμε την εξουσία που έχουμε σα δάσκαλοι ή γονείς ή τουλάχιστον να τη μετριάσουμε βαθμιαία, για να είμαστε εξ αρχής οι καλύτεροι φίλοι τους. Για να απομακρύνουμε απ' αυτά κάθε ιδέα σφάλματος, είναι αναγκαίο να αποφεύγουμε να κάνουμε σφάλματα μπροστά τους και να κάνουμε ό,τι επιθυμούμε να κάνουν αυτά κατά το παράδειγμά μας. Η κλίση για μίμηση είναι φυσική στους ανθρώπους και μάλιστα στην παιδική ηλικία. Οι καθηγητές πρέπει να έχουν διαγωγή ανάλογη με τα λόγια τους, διότι τα κακά παραδείγματα έχουν πάντα μεγαλύτερη ισχύ από τις πιο κατάλληλες και καλές συμβουλές. Όσον τα παιδιά μεγαλώνουν είναι απαραίτητο να μετριάσουμε περισσότερο την αυστηρότητα σ' αυτά. Η ανατροφή πρέπει να είναι πλέον πράξεις παρά ομιλίες. Οι συνήθειες και τα παραδείγματα είναι η ουσία και η ψυχή της ανατροφής.

Χρειάζεται να υπάρχει ένας μέσος όρος μεταξύ της υπερβολικής συγκατάβασης και της υπερβολικής αυστηρότητας. Να τους δίνουμε όσα μπορούμε λογικά να τους δώσουμε όταν το επιθυμούν, αλλά και να τους αρνούμαστε όσα αντίκεινται στη λογική και στις τρέχουσες διαμορφωμένες συνθήκες. Να τα διοικούμε με βάση την επιρροή των καλών παραδειγμάτων, τα οποία θα τους εμπνέουν αγάπη και σεβασμό προς εμάς. Ένας εκπαιδευμένος καθηγητής πρέπει να ξέρει να προσαρμόζει και να μετριάζει με διάκριση και σύνεση τη συμπεριφορά του προς τα παιδιά και πάντα ανάλογα με την ηλικία, το χαρακτήρα, τις διαθέσεις και την ικανότητά τους. Το αποτέλεσμα μιας καλής ηθικής ανατροφής πρέπει να είναι μια τέλεια συμφωνία και μια ευτυχής και ακατάπαυστη συμφωνία μεταξύ των εσωτερικών κλίσεων της ψυχής και των εξωτερικών πράξεων. Κατά τον Λοκ οι καθηγητές πρέπει να είναι περισσότερο ενάρετοι παρά πολυμαθείς. Να έχουν βαθιά γνώση του κόσμου, τρόπους ευγενικούς, κανόνες διαγωγής σταθερούς και αμετάτρεπτους και συνήθειες και ήθη αξιομίμητα.

Για να αποκαλυφθούν όμως στους νέους τα ελαττώματα των συγχρόνων τους χωρίς να κινδυνεύσουν να διαφθαρούν, χρειάζονται συνετοί κι επιδέξιοι καθηγητές, οι οποίοι να γνωρίζουν την ανθρωπότητα και να μπορούν επίσης να διακρίνουν το χαρακτήρα, τις κλίσεις, τα ελαττώματα, το κύριο πάθος και τις συνήθειες των μαθητών τους, καθώς επίσης και τις εντυπώσεις που προκαλούν σ' αυτούς τα αντικείμενα.

Η μετάβαση του ανθρώπου από την παιδική στην ανδρική ηλικία είναι η πιο επικίνδυνη εποχή της ζωής του. Η ηθική ανατροφή εδώ έχει πολύ μεγάλη αξία και μάλιστα σε εκείνη την περίπτωση στην οποία η λογική παλεύει με μια νεανική ψυχή εναντίον των παθών εκείνων που προκαλούν τρικυμίες στην ψυχή αυτή.

Το κεφάλαιο της ηθικής ανατροφής τελειώνει με τα λόγια του Βάκωνα που λέει ότι η μόνη προφύλαξη η οποία είναι αναγκαία, για να δώσουμε γνώσεις στους ανθρώπους, να εμποδίσουμε τα ελαττώματα και να απομακρύνουμε την κατάχρηση που μπορεί να κάμουν

<sup>676</sup> Μέλισσα 1820, σ. 113-131.

στις επιστήμες, είναι να τους εκπαιδεύσουμε πρώτα στην ανώτατη εκείνη επιστήμη, η οποία τους διδάσκει να κάνουν καλή χρήση όλων των επιστημών και αυτή είναι η ηθική.

### 3. Περί των γενικών αρχών της νοεράς ανατροφής ή περί μαθήσεως, 1821

Ο σκοπός της αληθινής μάθησης είναι να περιδιαβεί το εκτεταμένο στάδιο των γνώσεων μαζί με τους νέους και να τους οδηγήσει διαδοχικά από τη μία στην άλλη, έτσι ώστε να έχουν γενική μεν αλλ' ακριβή και σωστή ιδέα για κάθε μία απ' αυτές. Να ενώσει επίσης όλες αυτές τις γνώσεις με ένα σύντομο, τέλειο το δυνατόν και μεθοδικό σύστημα για να φανούν οι διαφορές και οι σχέσεις τους και να ανακαλύψουν οι νέοι που αυτές αμοιβαία συμπλέκονται, καθώς επίσης και να κατευθύνουν και να οργανώσουν τη μελέτη κάθε επιστήμης προς μια πραγματική και αληθινή ωφέλεια<sup>677</sup>.

Κανείς δεν μπορεί ούτε οφείλει να γνωρίζει τα πάντα, όμως οι νέοι που θέλουν να λάβουν καλή ανατροφή χρειάζεται να έχουν αρκετές γνώσεις απ' όλες τις ανθρώπινες γνώσεις. Αυτές, ενώνονται όπως τα κλαδιά ενός δένδρου. Όλες είναι ωφέλιμες και αναγκαίες μεταξύ τους και δημιουργούν ένα μόνο σώμα διδασκαλίας

Ο σκοπός της νοεράς ανατροφής είναι να μορφώσει και να καλλιεργήσει το νου, ο οποίος έχει τρεις δυνάμεις: τη διάνοια, τη φαντασία και τη μνήμη. Αυτές πρέπει να καλλιεργούνται τόσο ξεχωριστά όσο και μαζί.

Όσον αφορά τη διάνοια των νέων αυτή καλλιεργείται σωστά, όταν ο συνετός καθηγητής ξέρει να καθοδηγεί τα ζητήματα, τα οποία δημιουργούνται τυχαία και διαδοχικά και μπορεί να τα προβλέψει, απλά, καθαρά, φυσικά, ελεύθερα και χωρίς πάθος ή ψεύδος. Μ' αυτόν τον τρόπο εξελίσσονται οι δυνάμεις της διάνοιας ανεμπόδιστα και η πρόληψη δεν μπορεί να βρει θέση σ' αυτή.

Ο νους, όπως και το σώμα, πρέπει να φθάσει στην ακμή του περνώντας από κάποια αναγκαία επίπεδα. Όσοι νέοι εκπαιδεύονται από την αρχή να σκέφτονται μόνοι τους, κάνουν περισσότερη χρήση του λογικού και είναι λιγότερο επιρρεπείς στις προλήψεις και τα σφάλματα. Η Λογική είναι η επιστήμη εκείνη η οποία βάζει τις ιδέες σε τάξη με συντομία και καθαρότητα. Διαμορφώνει τα κριτήρια σκέψης των νέων και τους καθιστά ικανούς να επιλύουν ζητήματα, όταν προκύπτουν, κυρίως με τη χρήση της διάνοιάς τους, δείχνοντας έτσι το μέτρο της προόδου της.

Μεταξύ τώρα των προτερημάτων της φαντασίας συγκαταλέγεται και η τέχνη του «καλώς γράφειν». Αυτή αποκτιέται και τελειοποιείται με τρεις τρόπους:

α) Με την επικοινωνία των νέων με τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι γράφουν και ομιλούν καλά τη γλώσσα τους. β) Με την ανάγνωση έργων των έγκριτων και αξιόλογων συγγραφέων και γ) από την υποχρέωση που έχει κάθε νέος να γυμνάζεται συνεχώς με συνθέσεις και μεταφράσεις, ακόμη δε και με στιχουργήματα. Έτσι θα μάθει να νικά τις δυσκολίες και να γράφει σωστά και με μεγάλη ευχέρεια.

Τέλος η μνήμη είναι η πολύτιμη εκείνη δύναμη η οποία χρησιμεύει να κατατάσσουμε, να συμπλέκουμε και να διατηρούμε τις γνώσεις που αποκτήσαμε. Αναπτύσσεται με τη συχνή επανάληψη των όσων είδαμε, μάθαμε ή παρατηρήσαμε και με τις συχνές εξετάσεις στις επιστήμες τις οποίες μελετήσαμε.

### Συμπεράσματα

Το παραπάνω άρθρο ο συγγραφέας, όπως είδαμε, ασχολείται με την επιστήμη της ανατροφής, η οποία έχει σαν επιδίωξη την ευδαιμονία του ανθρώπου ειδικά και των εθνών γενικότερα. Σαν ευδαιμονία ορίζεται ο μέγιστος βαθμός της υγείας του σώματος, το ύψος της ψυχής και η καλλιέργεια του νου. Τονίζεται ότι η ευδαιμονία του καθένα συμπλέκεται με την ευδαιμονία των άλλων και ότι το προσωπικό συμφέρον είναι από τη φύση του να συγγέεται με το γενικό συμφέρον.

Στη συνέχεια υποδεικνύονται συγκεκριμένοι τρόποι ανάπτυξης για καθένα από τα τρία στοιχεία τα οποία συνθέτουν την ευδαιμονία του ανθρώπου. Οι δάσκαλοι, που υλοποιούν τα δεδομένα της επιστήμης της ανατροφής στην κατεύθυνση αυτή, αναφέρεται ότι πρέπει να έχουν ως ανταμοιβή τους είναι η φιλία, η αγάπη, η ευγνωμοσύνη, η εύνοια, ο

<sup>677</sup> Μέλισσα 1821, σσ. 243-248

σεβασμός και την τιμή των άλλων ανθρώπων κι ότι τα χρήματα που παίρνουν να χρησιμεύουν μόνο για να ζουν ελεύθερα.

Παρόμοιες συμβουλές για την ανατροφή βρίσκουμε στο περιοδικό «Ερμής ο Λόγιος»<sup>678</sup>. Εκεί η ανατροφή χωρίζεται σε πνευματική και φυσική για το πνεύμα και το σώμα αντίστοιχα.<sup>679 680</sup>

Απ' όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι Έλληνες λόγιοι που ανήκαν στον κύκλο του Κοραή και εξέδιδαν ή αρθρογραφούσαν στα προεπαναστατικά περιοδικά *Μέλισσα* και *Ερμής ο Λόγιος* προσπαθούσαν να δώσουν έμφαση και να οργανώσουν μία συστηματική παιδεία και ανατροφή για τους συμπατριώτες τους, που θα τους έβγαζε από τέλμα της αμάθειας και θα τους οδηγούσε στην συνειδητοποίηση της ανάγκης για ελευθερία και αυτοδιάθεση.

## Βιβλιογραφία

- Δημαράς Κ.Θ. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα, εκδόσεις Ερμής, τ. Α΄. *Ερμής ο Λόγιος* (1817). Αγγελία, τ.7, 124-128.
- Ηπήτης Π. (1816). Φυσική ανατροφή των παιδών. *Ερμής ο Λόγιος*, τ.6, τ.6, 279-291.
- Κουμαριανού Α.. Η «Ιρις ή τα νυν Ελληνικά». Το περιοδικό της Ιονίου Ακαδημίας. *Ο Ερασιστής*, τ. 11, (1974) Νεοελληνικός Διαφωτισμός, αφιέρωμα στον Κ.Θ. Δημαρά, Αθήνα 1977 ανάτυπο, αρ. 125, 307-308.
- Κουμαριανού Α. Εισαγωγικά στη Μέλισσα. *Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική*. Αθήνα, 1984. Ελληνικό και Λογοτεχνικό Ιστορικό Αρχείο, κα΄, κδ΄-κε΄.
- Κούμας Κ.(1819). Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων. *Ερμής ο Λόγιος*, τ.9, 730-748.
- Λάιος Γ. Αφιέρωμα στον Ζακύνθιο Γ. Βεντότη. *Επτανησιακά φύλλα*, Γ΄, 1958, τχ.6, 169-172.
- Μαύρος Φ. (1818). Παιδαγωγία. *Ερμής ο Λόγιος* 1818, τ 8, 673-676.
- Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική*. (1819). Φιλοσοφία. Τετράδιον Α΄. Εν Παρισίοις εκ της τυπογραφίας του Λ. Βοβαίου, 45-60.
- Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική*. (1820). Φιλοσοφία. Τετράδιον Β΄. Εν Παρισίοις εκ της τυπογραφίας του Λ. Βοβαίου, 113-131.
- Μέλισσα ή Εφημερίς Ελληνική*. (1821). Φιλοσοφία. Τετράδιον Γ΄. Εν Παρισίοις εκ της τυπογραφίας του Λ. Βοβαίου, 243-248.

## Το Νέο Κοινωνικό, Πολιτισμικό και Τεχνολογικό Περιβάλλον και το Σχολείο

### 11. Η πολυπολιτισμική κοινωνία και οι προβληματισμοί για το νέο ρόλο της εκπαίδευσης

Βλάχος Γ., Δάσκαλος

#### Περίληψη

Οι κοινωνικές αλλαγές του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι σημαντικές και αφορούν τον οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό καθώς και άλλους τομείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι άνθρωποι να έρχονται όχι μόνο σε επαφή, αλλά και να καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά, ειρηνικά και δημιουργικά. Οι άνθρωποι, κατά συνέπεια, έρχονται σε επαφή με περισσότερους από έναν πολιτισμούς και ταυτότητες. Η εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, από την εθνικιστική στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Ρίχνοντας κανείς μια ματιά στους δρόμους, στα εμπορικά καταστήματα, στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, στα μέσα μαζικής συγκοινωνίας, θα διαπιστώσει ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Η εποχή αυτή, της παγκοσμιοποίησης, έχει φέρει του ανθρώπους τόσο κοντά όσο ποτέ άλλοτε. Το ζήτημα όμως εντοπίζεται στο αν η προσέγγιση αυτή έχει ποιοτική προοπτική. Θα πρέπει να υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να αποδεχτούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία

<sup>678</sup> Ερμής ο Λόγιος 1816, τ 6, σσ. 279-291. Πρόκειται για άρθρο του ιατρού Πέτρου Ηπήτη.

<sup>679</sup> Ερμής ο Λόγιος 1818 τ. 8, σσ. 673 - 676

<sup>680</sup> Ερμής ο Λόγιος 1819, τ. 9, σσ. 730 – 748. Πρόκειται για άρθρο του Κ. Κούμα

των ομάδων και να μην θεωρούνται κατώτερα. Στο σημείο αυτό, τίθεται ένα μεγάλο δίλημμα στην εκπαίδευση : «Εθνοκεντρικός ή οικουμενικότητα; Αφομοίωση και πολιτισμική ομοιογενοποίηση ή διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας»; Μέσα από προβληματισμούς και σκέψεις όσον αφορά τον νέο ρόλο της εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν διάφορα συνέδρια και διασκέψεις προκειμένου η εκπαίδευση να εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα, συμβάλλοντας στην ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών, αλλά και των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων που καλούνται να συνυπάρξουν. Όλα αυτά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει η εκπαίδευση από τη μια πλευρά να διατηρεί και να ενδυναμώνει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, αλλά και από την άλλη να καλλιεργεί την αποδοχή και κατανόηση των «άλλων», προβάλλοντάς τους όχι μόνο μέσα από πολεμικές συρράξεις ή προκαταλήψεις, αλλά και πολιτισμικά. Με άλλα λόγια, λόγω του νέου περιβάλλοντος που δημιουργήθηκε στο σχολείο, κρίθηκε επιτακτική κοινωνική, παιδαγωγική και διδακτική ανάγκη τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια να είναι εναρμονισμένα προς αυτή την κατεύθυνση, παραμερίζοντας όσο είναι δυνατόν τον εθνοκεντρισμό και άλλες στερεοτυπικές και αρνητικές αντιλήψεις που έχουν για τους «άλλους».

Έτσι θεωρήθηκε αναγκαίο:

- Να εξαιρεθούν οι αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις για τους «άλλους» λαούς και κοινωνικές ομάδες.
- Να αντιμετωπίζονται οι «άλλοι» ως διαφορετικοί, όπως άλλωστε είναι και όχι ως κατώτεροι.
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα να διακατέχονται από ιδεολογικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.
- Να δημιουργούνται οι κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις για την κατανόηση και την αποδοχή των «άλλων», αλλά και για την ειρηνική σε όλα τα επίπεδα συνύπαρξή τους.
- Να δημιουργούνται συνθήκες παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης.
- Να εφοδιάζονται οι μαθητές με γνώσεις, να προσοικειώνονται δυνατότητες και να ασκούνται σε δεξιότητες που είναι απαραίτητες, και αυτές να γίνονται εργαλεία στα χέρια των μαθητών και να μπορούν να αντιμετωπίζουν θέματα και προβλήματα που απαιτούν οικουμενικές λύσεις.

## **Εισαγωγή**

Στην εργασία αυτή πρώτα-πρώτα θα παρουσιαστεί η εποχή που ζούμε και τα χαρακτηριστικά της. Η εποχή αυτή έχει φέρει του ανθρώπους τόσο κοντά όσο ποτέ άλλοτε. Θα εξεταστούν οι συνέπειες αυτού του γεγονότος όσον αφορά στη δομή της κοινωνίας και την ταυτότητα των ανθρώπων. Το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει προβληματισμούς γύρω από το ρόλο της εκπαίδευσης. Θα παρουσιαστούν προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, θα κατατεθούν σκέψεις και προβληματισμοί για το ρόλο που καλείται να αναλάβει η εκπαίδευση για την αρμονική, ειρηνική και χωρίς προκαταλήψεις συνύπαρξη όλων των ανθρώπων, χωρίς η όποια αντιμετώπιση να στηρίζεται αποκλειστικά στην κοινωνική ή εθνική τους προέλευση.

### **1. Η σύγχρονη εποχή και τα χαρακτηριστικά της**

Η νέα αυτή εποχή που θεωρείται ως μετανεωτερική είναι μια ιστορική περίοδος που αποτελεί το τέλος της νεωτερικότητας, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικών αναγκών και των αλλαγών που παρατηρούνται την περίοδο αυτή. Η εποχή της μετανεωτερικότητας έχει χαρακτηριστεί από τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, από την εθνικιστική στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Anthony Giddens 2001, Γ. Νικολάου 2005).

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα πραγματοποιήθηκε ένα πλήθος οικονομικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών αλλαγών, οι οποίες σχετίζονται με το ολοένα και αυξανόμενο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Έχουμε περάσει σε μια νέα εποχή. Γίνεται λόγος ( Α. Καζαμιάς 1994, Γιώργος Νικολάου 2005, Νέλλη Ψαρού 2005) για την ύπαρξη χαρακτηριστικών τα οποία προσδιορίζουν μια παγκόσμια κοινότητα. Παρατηρείται ένα πλήθος κοινωνικών σχέσεων, αλληλεπιδράσεων εξαρτήσεων και οικουμενικών διασυνδέσεων που φανερώσουν την ύπαρξή της.

## 2. Οι αλλαγές στην ελληνική κοινωνία

Οι αλλαγές που έλαβαν χώρα στην παγκόσμια κοινωνία, επηρέασαν και την ελληνική, η οποία έχει μετατραπεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μ. Δαμανάκης 1997, Α. Ζωγράφος 2003). Όπως υποστηρίζει ο Μ. Δαμανάκης 1997, μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν». Έτσι μπορεί να λεχθεί ότι η ελληνική κοινωνία ήταν πολυπολιτισμική από παλιά, δεδομένου ότι συνυπήρχαν τουλάχιστο δυο ιστορικές κοινότητες που ήθελαν να επιβιώσουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθίγγανων. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. σ' αυτές τις δυο κατηγορίες προστέθηκαν και νεότερες, όπως εκείνες των Αλβανών, των Πολωνών, των Φιλιππινέζων και των άλλων ομάδων που έχει έρθει και ζουν, τις περισσότερες φορές οικογενειακώς, στην Ελλάδα.

Η Ε. Κανακίδου 1997, σημειώνει ότι αρκεί να ρίξει κανείς μια ματιά στους δρόμους, στα εμπορικά καταστήματα, στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, στα μέσα μαζικής συγκοινωνίας, θα διαπιστώσει ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Επιπλέον, συνεχίζει η συγγραφέας, παρατηρείται ότι την τελευταία δεκαετία παρουσιάζονται έντονες μεταβολές στο φαινόμενο των πληθυσμιακών μετακινήσεων συγκριτικά και σχετικά με άλλες εποχές. Έτσι, εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί ότι τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα που προκύπτουν απ' αυτές τις μετακινήσεις, γίνονται ολοένα και περισσότερο άμεσα αντιληπτά και βιώνονται εντονότερα από τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες. Σ' αυτό το φαινόμενο είναι γεγονός ότι συμβάλλουν σημαντικοί παράγοντες, όπως η εξέλιξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας, εξέλιξη που τα κατέστησε κύριους διαμορφωτές της κοινωνικής γνώμης, των αντιλήψεων και των στάσεων, καθώς και άλλοι που εμπλέκονται στις ιδεολογικές ανακατατάξεις που παρατηρούνται σε όλο τον κόσμο.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά αυτής της εποχής είναι η συχνότερη πολιτισμική επαφή και οι πολιτισμικές ανταλλαγές που παρατηρούνται και είναι άμεση και αναπότρεπτη συνέπεια των επιρροών που έχουν επέλθει στη δομή της ελληνικής κοινωνίας.

## 3. Πολυπολιτισμικότητα και εθνική ταυτότητα

Σύμφωνα με τον Μ. Κασσωτάκη 2000, μια από τις σημαντικότερες συνέπειες των αλλαγών που έλαβαν χώρα σε διεθνές επίπεδο είναι ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με περισσότερες από μια κουλτούρες και πολιτισμούς. Αυτό ωστόσο, έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται σημαντικά τα πρακτικά προβλήματα της διαπολιτιστικής επικοινωνίας.

Η αντίληψη της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, η οποία χρησίμευε για την κατηγοριοποίηση των λαών, των κοινωνικών ομάδων και των ατόμων γενικότερα, φαίνεται να μην ισχύει στην εποχή που ζούμε, γιατί αγνοεί την καθολικότητα και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν αρκετά πολιτισμικά στοιχεία πολλών πολιτισμών. Όλα συμβάλλουν στο να γίνεται τεκμηριωμένος λόγος για οικουμενικό πολιτισμό, η ύπαρξη του οποίου, μπορεί να δρα αφενός αναζωογονητικά, αλλά και αφετέρου περιοριστικά. Καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία ενσωμάτωσης διαφόρων στοιχείων ενός ξένου πολιτισμού στην καθημερινή ζωή παίζει η δυναμική που ο πολιτισμός αυτός έχει στην εκάστοτε συγκυρία (Ε. Κανακίδου 1997). Στο θέμα αυτό πιστεύω ότι η εκπαίδευση πρέπει από τη μια πλευρά να διατηρεί και να ενδυναμώνει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, αλλά και από την άλλη να προβάλλει μέσα από την αντικειμενική παρουσίαση «άλλους» λαούς και πολιτισμούς. Δεν είναι δυνατόν να μην καλλιεργηθεί η ελληνική εθνική ταυτότητα των μαθητών, γιατί τότε «θα χαθούμε ως ελληνικό έθνος» αλλά ούτε και είναι δυνατόν στην νέα κατάσταση που έχει διαμορφωθεί με την παρουσία στην Ελλάδα ανθρώπων προερχόμενων από άλλες χώρες, αλλά και με τις παγκόσμιες μεταβολές που έχουν συμβεί να μην επιχειρεί η εκπαίδευση άνοιγμα και σε «άλλους» λαούς και πολιτισμούς (Ν. Ψαρρού 2005).

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά ένα νέο και διαφορετικό τρόπο σκέψης και συνειδητοποίησης ή αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, συνέπεια τόσο της ύπαρξης των παραδοσιακών μειονοτήτων όσο και εκείνης των νέων μεταναστευτικών ομάδων. Είναι γεγονός ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας ταυτίζεται με την ανοχή του «άλλου», του

διαφορετικού, καθώς και με την αποδοχή της ύπαρξης των πολιτισμικών διαφορών (Μ. Δαμανάκης 1997, Α. Ζωγράφος 2003, Γ. Νικολάου 2005).

Κατά τον Ν Chomsky 1993, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι τα πολυπολιτισμικά κράτη, τα οποία είναι πάρα πολλά στην εποχή που ζούμε, θα πρέπει να αναπτύξουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα τους επιτρέψουν να ενσωματώσουν τόσο την έννοια του «εμείς», όσο και την έννοια του «αυτοί». Θα πρέπει με άλλα λόγια να εξετάσουν αντικειμενικά την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής των «άλλων», έτσι ώστε να βρεθούν τα σημεία επαφής τους, αλλά και τα σημεία που τους απομακρύνουν.

Όσον αφορά την έννοια της ταυτότητας στο σύγχρονο κόσμο αξιολογείται ότι «γίνεται πολλαπλή και λιγότερο διακριτή στα πλαίσια του οικουμενικού πολιτισμού. Δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την έμμεση επικοινωνία και αλληλοεπίδραση των μελών μιας κοινωνικής ομάδας μεταξύ τους, αλλά και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα ευρύτερα και πιο σφαιρικά πλαίσια κοινωνικής δόμησης» (Χ. Κωνσταντόπουλος 2000).

Επεκτείνοντας τη σκέψη αυτή ο Χ. Θεοφιλίδης 1993, κάνει λόγο για *ύπαρξη πολλαπλής ταυτότητας*, η οποία ανάμεσα στα άλλα θα χαρακτηρίζεται και από την αποδοχή του διαφορετικού σε πολιτισμικό επίπεδο.

Η αποδοχή αυτή θα πρέπει να αποτελέσει πρωταρχικό σκοπό του σύγχρονου ελληνικού κράτους, έτσι ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν και να ζήσουν αρμονικά οι διαφορετικές εθνικές και κοινωνικές ομάδες από τις οποίες αποτελείται η σημερινή Ελλάδα, να διασφαλιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να υπάρχει ειρήνη και ασφάλεια, να υπάρχει συνεργασία όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και όπου χρειάζεται έτσι ώστε να ζήσουν όλοι μαζί αρμονικά σε μια καλύτερη κοινωνία, μια κοινωνία που θα έχει ως κέντρο τον άνθρωπο και θα προσπαθεί ανά πάσα στιγμή να αντιμετωπίσει και να λύσει τα προβλήματα του.

#### **4. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Οι όροι *διαπολιτισμικότητα* και *πολυπολιτισμικότητα* σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη 1997 δεν είναι ταυτόσημοι. «Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή». Βασικές της αρχές είναι ότι ο κάθε πολιτισμός έχει τη δική του σύσταση, και τα δικά του χαρακτηριστικά που τον προσδιορίζουν και τον κάνουν να διαφέρει από τους άλλους πολιτισμούς, και έτσι μπορούμε να πούμε ότι κανένας πολιτισμός από τη φύση του δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος από κάποιον άλλο και ότι όλα τα άτομα είναι «πολιτισμικά προσδιορισμένα», σύμφωνα με το δικό τους πολιτισμό (Γ. Νικολάου 2000).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετική γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική καταγωγή θα πρέπει να είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σύμφωνα με τις αρχές (Μ. Δαμανάκης 1997, Γ. Νικολάου 2000, Γ. Φωτίου 2002):

- Της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών.
- Της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- Της παροχής ίσων ευκαιριών.

Όπως υποστηρίζουν οι Μ. Δαμανάκης 1987, 1989 και Α. Ζωγράφος 2003 «η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την κατανόηση του «άλλου», τον σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού». Ως μορφή παιδείας επιβλήθηκε προοδευτικά στα περισσότερα κράτη και προϋποθέτει την αναγνώριση της ανομοιογένειας ως πραγματικότητας σε κάθε ανθρώπινη ομάδα.

Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση τοποθετεί στο κέντρο τον άνθρωπο, τα δικαιώματά του, την αξιοπρέπεια του και την αξία του διαφορετικού πολιτισμού και προσπαθεί να πετύχει τη διεθνή κατανόηση και να συμβάλει στη παγκόσμια ειρήνη αποφεύγοντας την ιεράρχηση των πολιτισμών και αντιμετωπίζοντάς τους όλους ως ίσους. ( Α. Ζωγράφος 2003).

#### **5. Ο νέος ρόλος της εκπαίδευσης**

Το θέμα της μετανάστευσης στην Ελλάδα σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δεδομένου ότι η νέα δομή της κοινωνίας και ο νέος ρόλος που υπαγορεύει στην εκπαίδευση αφορά όχι μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και τους γηγενείς που με την είσοδό τους στο

σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία και καλούνται να αντιμετωπίσουν ως δεδομένη και στην οποία πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν.

Οι αλλαγές αυτές, υπαγορεύουν στο σημερινό σχολείο, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, να ακολουθήσουν την πορεία που επιβάλλουν τα νέα κοινωνικά δεδομένα και οι αλλαγές που συντελούνται στην σύγχρονη κοινωνία, προβαίνοντας σε επανεξέταση των διδακτικών τους πρακτικών και υιοθετώντας τα κατάλληλα προγράμματα και τις διαδικασίες εκείνες που θα διευκολύνουν την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στη μαθητική κοινότητα. Με άλλα λόγια, το σχολείο έχει χρέος να προάγει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, ο οποίος είναι απαραίτητος για τον περιορισμό των ρατσιστικών αντιλήψεων. Έτσι η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει τις πρωτοβουλίες εκείνες που είναι απαραίτητες για να διατηρήσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ταυτότητες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώνεται απαιτεί τη συνεργασία, αλλά και την αποδοχή. Προς την κατεύθυνση της αποδοχής των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων καθώς και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων καλείται να εναρμονιστεί η εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία καθορίζεται από την συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Γ. Νικολάου 2000, Δ. Καύκα 2002).

Οι προβληματιζόμενοι σχετικά με το θέμα αυτό αντιλαμβάνονται ή οφείλουν «να ερμηνεύουν τη διαφορά και την ποικιλία των πολιτισμών όχι ως απειλή για την ταυτότητα τους, αλλά ως πολιτισμικό πλούτο, αν θέλουν να επικοινωνήσουν δημιουργικά στο μέλλον με τους άλλους» (Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη 1996). Η αναγνώριση του δικαιώματος του «άλλου» να είναι διαφορετικός σύμφωνα με τον Α. Ζωγράφο 2003, όπως και η κατανόηση της σημασίας και της αξίας που έχει ο κάθε πολιτισμός γι' αυτούς στους οποίους τους είναι οικείος αλλά και για την ανθρωπότητα γενικότερα, ενισχύει την ουσιαστικότερη κατανόηση και αξιολόγηση του οικείου πολιτισμού και παρέχει στο άτομο τα κατάλληλα μέσα για να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα και να αντισταθεί σε μια παθητική αφομοίωσή του.

Στο σημείο αυτό τον πρωταρχικό ρόλο καλείται να αναλάβει η εκπαίδευση. Στόχο της ελληνικής εκπαίδευσης να αποτελεί όχι μόνο η διασφάλιση της γνώσης και η κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και η καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, αλλά κυρίως να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν και τους «άλλους» διαφορετικούς πολιτισμούς με τους οποίους έρχονται όλο και πιο συχνά σε επαφή στην σημερινή εποχή, δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία έχει πάρει τη μορφή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Είναι χρέος της εκπαίδευσης όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Α. Χουρδάκης & Δ. Καραγιώργος 1998 να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες έτσι ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να ξεπερνούν τα εμπόδια που υπάρχουν όσον αφορά στην επαφή τους, αλλά και στην κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών. Η επαφή μας με «άλλους» πολιτισμούς, η κατανόησή τους και η αποδοχή τους μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα το δικό μας πολιτισμό και να αποβάλλουμε τον εγωκεντρισμό μας. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο κατανοούμε ότι οι διαφορές οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και όχι σε βιολογικές διαφορές. Επιβάλλεται ο σεβασμός της παράδοσης και της πολιτισμικής ταυτότητας του «άλλου», διαδικασία που πρέπει να χαρακτηρίζεται και από μια επιλεκτική και δημιουργική αφομοίωση ορισμένων «αξιόλογων» ξένων στοιχείων, με σκοπό τη δημιουργία νέων πολιτισμικών μορφών.

Όπως επισημαίνουν οι Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη 1996, κανένας πολιτισμός δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται για δημιουργία διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων «άλλων» πολιτισμών και λαών. «Είναι γεγονός ότι η γνώση και κατανόηση των άλλων πολιτισμών αποτελεί το μοναδικό αντίδοτο στον εθνοκεντρισμό. Πέρα από αυτό η ύπαρξη της ειρήνης προϋποθέτει τον σεβασμό και την κατανόηση των «άλλων» και την αποφυγή εθνοκεντρικών και άλλων αρνητικών συναισθημάτων».

Βέβαια αυτό δεν είναι εύκολο, όπως έχει εμπειριστατωμένα λεχθεί και δεν επιτυγχάνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Σύμφωνα με τον Γ. Τσιάκαλο 2000, είναι θέμα παιδείας και συνειδητής προσπάθειας διαφόρων φορέων που εμπλέκονται στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά είναι γεγονός ότι τον πρωταρχικό ρόλο τον έχει η εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτής της συνειδητής προσπάθειας θα είναι η αναγνώριση της ύπαρξης της διαφοράς (και όχι της ανωτερότητας και κατωτερότητας), η κατανόηση του

περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται ο «άλλος» καθώς και η ανάπτυξη μιας ικανότητας για επικοινωνία και συνύπαρξη μέσα στο πλαίσιο της υπάρχουσας αυτής διαφοροποίησης.

Ο Γ. Μάρκου 1991 θεωρεί σκόπιμο να αλλάξει στο ελληνικό σχολείο ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο υπόλοιπος κόσμος και οι «άλλοι» πολιτισμοί μέσα από την επίσημη εκπαίδευση του κράτους, από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες στις επικοινωνίες φέρνουν πάρα πολύ κοντά τους ανθρώπους και επηρεάζουν τη σκέψη τους και τη ζωή τους γενικότερα. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόσει τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων προς την κατεύθυνση αυτή καθώς και τη νοοτροπία και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών. Χρειάζονται βέβαια ριζικές αλλαγές και βαθιές τομές, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει συγκεντρωτικό, ομοιόμορφο και εθνοκεντρικό και να θέτει εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση. Θεωρείται επιτακτική ανάγκη, να γίνει ένα άνοιγμα σε νέες δομές, σε νέα περιεχόμενα σπουδών και σε νέες αρχές. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράληψη να μην τονίσουμε το σπουδαίο ρόλο της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, δεδομένου ότι συμβάλλουν στην δημιουργία και διάχυση μιας οικουμενικής-κοσμοπολιτικής ιστορικής συνείδησης (Γ. Κόκκινος 2003).

Με αυτά τα δεδομένα καθίσταται αυτονόητη η κρισιμότητα της φοίτησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο όσον αφορά στη διαμόρφωση αντικειμενικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στους «άλλους», αλλά και όσον αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών για να μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν αντικειμενικά και σωστά. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο η ελληνική, αλλά και η παγκόσμια εκπαίδευση, παράλληλα με την καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας να προβάλλει τόσο τις πολιτισμικές όσο και τις κοινωνικές πλευρές της ζωής των «άλλων» λαών και κοινωνικών ομάδων με τους οποίους καλούμαστε να συνυπάρξουμε.

### **Ανακεφαλαίωση**

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν οι αλλαγές που έχουν επέλθει στη δομή της ελληνικής κοινωνίας ως απόρροια παγκοσμίων αλλαγών που έλαβαν χώρα. Αλλαγές που έχουν να κάνουν όχι μόνο με το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και με τον πολιτισμικό τομέα. Παρουσιάστηκαν οι συνέπειες αυτού του γεγονότος, αλλά και οι προβληματισμοί όσον αφορά τη δομή της κοινωνίας, την ταυτότητα των ανθρώπων και το νέο ρόλο που καλείται η εκπαίδευση να αναλάβει, ρόλο που θα συμβάλει στην αρμονική, ειρηνική και χωρίς προκαταλήψεις συνύπαρξη των ανθρώπων καλλιεργώντας παράλληλα την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, αλλά και την αποδοχή αυτών που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές ομάδες και χώρες.

### **Βιβλιογραφία**

- Δαμανάκης, Μ. (1989). «Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική αγωγή», *Τα Εκπαιδευτικά* 16, σσ. 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). «Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού», *Τα Εκπαιδευτικά* 43, σσ. 66-73.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg.
- Ζωγράφος, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1993). «Εκπαίδευση για το 2020 : Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 19, σσ. 239-253.
- Καζαμιάς, Α. (1994). «Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση : Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη», στους Β. Κοντογιώργη & Π. Ορφανίδη (επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, σσ. 67-111.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000). «Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση», στον Σ. Μπουζάκη (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, εκδ. Gutenberg, σσ.435-462.
- Καύκα, Δ. (2002). «Το μάθημα της γενικής και της τοπικής ιστορίας στο σημερινό πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο», στους Γ. Καψάλη & Α. Κατσίκη (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τόμος β', σσ. 268-271.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα* εκδ. Μεταίχμιο.



- Κωνσταντόπουλος, Χ. (2000). «Εισαγωγή : Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών», στον Χ. Κωνσταντόπουλου (επιμ.) «*Εμείς*» και οι «*άλλοι*» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, σσ.11-30.
- Π. Καλογιαννάκη και Β. Μακράκη (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, σ σ. 20-45.
- Μάρκου, Γ. (1991). «Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων», *Λόγος και Πράξη* 45, σσ. 19-27.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. και Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1996). «Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 23, σσ. 207-248.
- Φωτίου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*, εκδ. Έλλην.
- Χουρδάκης, Α. & Καραγιώργος, Δ. (1998). «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του πολιτισμού και της Ιστορίας», στον Μ.Δαμανάκη (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, σσ.127-152.
- Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική Ταυτότητα στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, εκδ. Gutenberg.
- Chomsky, N. (1993). « Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη», *Κοινωνία και Φύση* 5, σσ. 11-18.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεοτερικότητας*, εκδ. Κριτική.

## 12. Η παιδαγωγική των μέσων και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσω υπολογιστή

Κακαβάκης Δημ., ΜΑ-Υποψ. Διδάκτ. Παν. Αιγαίου  
Κακαβάκη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με την παιδαγωγική των Μέσων και των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Η Παιδαγωγική των Μέσων - ως κλάδος με θεματικό πεδίο, διαμεσιακές ατομικές και κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες - δεν μπορεί παρά να εγκύπτει και στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Ο εννοιολογικός θεωρητικός σκελετός της Π.Μ., διευρυμένος κατά τα διαφοροποιητικά στοιχεία των ΤΠΕ, όπως της «αλληλεπιδραστικότητας», της «συνδυαστικότητας», της «ασυγχρονικότητας», κλπ., αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο και για τη χρηστική και διδακτική - μαθησιακή αξιοποίησή τους αλλά και για την καλλιέργεια μιας κριτικής στάσης απέναντί τους. Το δεύτερο μέρος της εργασίας ασχολείται με το εκπαιδευτικό παιχνίδι μέσω υπολογιστή. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια καθορισμού των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, σε σχέση με το εκπαιδευτικό λογισμικό γενικότερα. Στη συνέχεια, εξετάζεται το κατά πόσο και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι να αποτελέσει ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σ' αυτό το πλαίσιο εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παιχνιδιών που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως επίσης και οι διδακτικοί στόχοι που μπορούν να εξυπηρετήσουν.

### Εισαγωγή

Τα Μέσα - και ιδιαίτερα οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας - διαδραματίζουν σήμερα αναμφισβήτητα έναν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του ανθρώπου, τόσο στη βασική του κατάρτιση, όσο και στην επιμόρφωσή του. Εντούτοις το σχολείο φαίνεται ανίσχυρο να αντιδράσει και να αξιοποιήσει το νέο «Περιβάλλον των Μέσων».

### Παιδαγωγική των Μέσων

Τα Μέσα προσφέρουν πλούσια διδακτική ύλη, συνήθως ανεπεξέργαστη διδακτικά και όχι δομημένη σε λειτουργικές ενότητες, με τον τρόπο που συνηθίζει να το κάνει το σχολείο. Τα Μέσα είναι όμως εδώ και καιρό ουσιαστικό μέρος μιας λειτουργικής Παιδαγωγικής, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι, αν και δεν έχουν την πρόθεση να επιδρούν παιδαγωγικά, όπως το σχολικό μάθημα, παρόλα αυτά η επίδρασή τους είναι εμφανής και απορρέει από την παρουσία τους και μόνο.

Ήταν φυσικό επόμενο λοιπόν η Παιδαγωγική να αναζητήσει απαντήσεις σε ζητήματα που προέκυπταν με τη χρήση των Μέσων. Έτσι έχει διαφοροποιηθεί, από τις αρχές της δεκαετίας του εξήντα, ένας νέος κλάδος της Παιδαγωγικής, η Παιδαγωγική των Μέσων, με σκοπό να παρακολουθεί με κριτική διάθεση τη σημαντική επέκτασή τους (Baacke 1997, σ.σ. 314).

Ο όρος Π.Μ. έχει καθιερωθεί να κατανοείται γενικά ως χαρακτηρισμός για όλες τις παιδαγωγικά προσανατολισμένες ενασχολήσεις με «Μέσα» στη θεωρία και στην πράξη και να εξειδικεύονται επιμέρους αντικειμενικά πεδία, όπως «Εκπαίδευση στα Μέσα», «Διδακτική των Μέσων», «Θεωρία των Μέσων» και «Έρευνα των Μέσων», χωρίς να παραβλέπουμε και τη συνεισφορά στο πεδίο αυτό των βασικών όμορων επιστημών, όπως της Επιστήμης της Επικοινωνίας, της Επιστήμης των Μέσων, της Επιστήμης της Αγωγής, της Γενικής Διδακτικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας (ιδιαίτερα της Ηθικής). Η Διδακτική των Μέσων κατανοείται ως θεωρία της χρήσης τους για την επίτευξη παιδαγωγικά αναστοχασμένων σκοπών (π.χ. Μέσα διδασκαλίας). Η Εκπαίδευση στα Μέσα έχει ως αντικείμενό της την ανάπτυξη τεχνικών για την ουσιαστική χρήση τους και τη μετάδοσή τους με τη μορφή δεξιοτήτων στο παιδί.

Όπως γίνεται φανερό, η Π.Μ. δεν έχει την πολυτέλεια να περιορίζεται σε μια Παιδαγωγική των μορφωτικών Μέσων, αλλά οφείλει να εστιάζει την προσοχή της γενικά στους «διαμεσιακά» επηρεασμένους τρόπους επικοινωνίας, ακόμα και αν οι δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης των Παιδαγωγών των Μέσων είναι άκρως περιορισμένες τόσο λόγω έλλειψης χρόνου, όσο και της γοητείας που ασκούν τα μέσα γενικότερα στα παιδιά. Θέλει να θέσει στη διάθεση του καθενός γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για την ορθή χρήση συστημάτων και διαδικασιών της τεχνολογικά μεταδιδόμενης πληροφορίας και επικοινωνίας (Hiegemann και Swoboda 1994, σ. 12).

Ως θεμελιώδη ερωτήματα της Π.Μ. έχουν αποκρυσταλλωθεί τα εξής:

- α) Ποιες τεχνικές, οργανωτικές, νομικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές προϋποθέσεις είναι δεδομένες για μεσοπαιδαγωγική δράση;
- β) Πώς μπορούν να διαμορφωθούν και να χρησιμοποιηθούν τα Μέσα για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων;
- γ) Ποια εκπαιδευτικά μέτρα οδηγούν σε συγκεκριμένα πρότυπα και σε συγκεκριμένους τρόπους χρήσης των Μέσων; (Hiegemann και Swoboda 1994, σελ. 13).

Παράλληλα με αυτή την ιδεολογικοκριτική εξέλιξη στην Π.Μ. από το χώρο της Διδακτικής Τεχνολογίας προβλήθηκε μια νέα τάση της Π.Μ., η λειτουργική, η οποία επεδίωκε να αποτιμήσει τη συμβολή των Μέσων στις μαθησιακές διαδικασίες, ελεύθερη από δεοντολογικά αιτήματα, στο πλαίσιο ενός τεχνολογικού εξορθολογισμού. Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνθηκε η είσοδος των Μέσων στο σχολείο, αν και οι αρχικοί φόβοι των Παιδαγωγών δεν έπαψαν να υφίστανται ποτέ (Baacke 1997, σ.σ. 328).

Σήμερα το ενδιαφέρον της Π.Μ. είναι στραμμένο στην καθημερινότητα των αποδεκτών χρηστών και θεωρείται πλέον αδύνατο να παραμελείται από την Παιδαγωγική το διαμεσιακό βίωμα των παιδιών. Πέρα από τις απεριόριστες διδακτικές ευκαιρίες που μας δίνουν τα νέα Μέσα, οφείλουν να γίνουν και τα ίδια τα διαμεσιακά ερεθίσματα και δομήματα της πραγματικότητας αντικείμενο υπευθυνότερης παιδαγωγικής αντιμετώπισης.

Το ερώτημα το οποίο τίθεται σε αυτό το σημείο είναι: κατά πόσο η Παιδαγωγική των Μέσων προσφέρεται ως κλάδος για να καταστήσει δυνατή μια παιδαγωγική διαχείριση και των ΤΠΕ;

Οι ΤΠΕ χαρακτηρίζονται, σε αντίθεση με τα συμβατικά μέσα, από:

- τη δυνατότητα αλληλεπιδραστικής χρήσης,
- τη συνδυαστική χρήση διαφόρων τύπων μέσων (δηλ. το συνδυασμό δυναμικών και στατικών μέσων),

- την ψηφιοποίηση και δικτύωση, με αποτέλεσμα την εντυπωσιακή αύξηση των δεδομένων,
- την καταρχήν οικουμενική επικαιρότητα και προσβασιμότητα για όλους και από την αδυναμία ελέγχου των οποιοδήποτε δεδομένων,
- την επικοινωνία και τη συνεργασία με νέα μέσα ετεροχρονισμένα, δηλ. ασύγχρονα και ετεροχωρικά και από την αύξηση της κινητικότητας και της διαθεσιμότητας των ανθρώπων.

Ως εκ τούτου η διδασκαλία φιλοδοξεί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:

- να προάγει την αυτενεργή μάθηση και να αλλάξει τις μαθησιακές διαδικασίες,
- να καταστήσει το μάθημα ελκυστικότερο, επίκαιρο, δημιουργικότερο και πολυσχιδέστερο,
- να ενισχύσει την ποιοτική ανάπτυξη του μαθήματος και του σχολείου,
- να καλλιεργήσει «διαμεσική επάρκεια» μαθητών και δασκάλων,
- να δημιουργήσει νέες δυνατότητες επικοινωνίας, χωρίς να είναι, τέλος, πανάκεια, αλλά ένα εργαλείο (Κοντάκος Α., 2002).

### **Εκπαιδευτικό παιχνίδι**

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλά αποτελέσματα ερευνών έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού, την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων καθώς και με μια σειρά από άλλα γνωστικά και κοινωνικά φαινόμενα.

### **Ταξινομήσεις του παιχνιδιού**

Είναι ποικίλες οι θεωρητικές απόψεις που έχουν προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο το παιχνίδι, απαντώντας κυρίως σε δύο ερωτήματα: Γιατί υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι σημαντικό για την ανάπτυξη. Οι πιο βασικές θεωρητικές απόψεις στηρίζονται:

α) στις ψυχαναλυτικές θεωρίες για τις οποίες το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα, που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις,

β) στις ψυχολογικές θεωρίες στις οποίες το παιχνίδι μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των συμμετεχόντων σ' αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες,

γ) στις κοινωνιολογικές οι οποίες εξετάζουν το παιχνίδι στο πλαίσιο της ανάπτυξης και της λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών και μέσα από αυτές διαμορφώνονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά,

δ) στις ανθρωπολογικές που εκφράζονται με τη θεωρία της πολιτισμικής κριτικής, όπου θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση του παιχνιδιού με τη μορφή και το νόημα που αποκτά σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και

ε) στις παιδαγωγικές θεωρίες του παιχνιδιού.

Σύγχρονες έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, την ανάπτυξη της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης, τη γλωσσική ανάπτυξη, τον αυτοέλεγχο, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα, τη θεραπεία και με μια σειρά από άλλα γνωστικά και κοινωνικά φαινόμενα και η ανάγκη του να διευκρινιστεί η φύση των σχέσεων αυτών εξακολουθεί να αποτελεί κίνητρο ερευνών (Αυγητίδου 2001, Wood & Bennett 2001, Ρεκαλίδου 2004).

### **Καθορισμός της έννοιας «εκπαιδευτικό παιχνίδι μέσω υπολογιστή»**

Αν και δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια διαχωρισμού ενός εκπαιδευτικού λογισμικού γενικότερα από ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι πιο συγκεκριμένα (Bousquet, 1986), θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε κάποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ως εξής (Cudworth, 1996):

- Μαθησιακοί στόχοι: Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σχεδιάζονται με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό και αποβλέπουν στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.
- Σύνολο κανόνων: Θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφές σύνολο κανόνων, προκειμένου να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση του παίκτη με το παιχνίδι.
- Αλληλεπιδραστικότητα, ενεργός ρόλος παίκτη: η επίτευξη του στόχου από τους παίκτες εξαρτάται από τις δικές τους αποφάσεις και ενέργειες.

- Ανατροφοδότηση (feedback): Το παιχνίδι θα πρέπει να επιβραβεύει μια σωστή απόφαση και να τιμωρεί μια λανθασμένη.
- Ανταγωνισμός: Μπορεί να ενυπάρχει μεταξύ συμπαικτών ή ανάμεσα στον παίκτη και τον υπολογιστή.
- Σημείο πρόκλησης: Το στοιχείο της πρόκλησης έχει να κάνει με την αβεβαιότητα προς την επίτευξη του στόχου, τις κρυμμένες πληροφορίες, τα πολλαπλά επίπεδα δυσκολίας. Ο βαθμός της πρόκλησης θα πρέπει να είναι και ανάλογος του επιπέδου και των δυνατοτήτων των μαθητών (Loftus and Loftus, 1983).
- Στοιχείο διασκέδασης και κινήτρου (Romiszowski, 1974).
- Προϋπάρχουσα γνώση: Ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι προϋποθέτει και κάποια γνώση πάνω σε έναν τομέα, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά ή τη γλώσσα (Gredler, 1992).

### **Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως περιβάλλοντα εκπαιδευτικής υποστήριξης**

Ανάμεσα στα σημαντικότερα στοιχεία που διακρίνουν ένα επιτυχημένο περιβάλλον μάθησης είναι και ο ενεργός ρόλος που καλείται να παίξει ο μαθητής μέσα σ' αυτό, η δυνατότητα δράσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η αυτοτέλεια των δραστηριοτήτων με εγγενείς στόχους και κίνητρα, η ελευθερία δράσης των μαθητών, η εφαρμογή των δικών τους λογικών αποφάσεων, η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με το μαθητή, η άμεση ανατροφοδότηση και η δυνατότητα εκτίμησης της ατομικής προόδου (Moore και Ross, 1975, στο Greenblat, 1988).

Τα παιχνίδια αποτελούν ένα κατάλληλο μέσο για την απλοποίηση αλλά και την παρουσίαση ενός προβλήματος ή ενός συστήματος, όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια προσομοίωσης, σε αντίθεση με το γραμμικό τρόπο μιας συμβατικής παρουσίασης (Greenblat, 1988), χαρακτηριστικά σημαντικά για την κατανόηση και τη μάθηση (Abt, 1968, Tansey and Derick, 1969, σελ. 31).

Τα παιχνίδια μπορούν, επιπλέον, να επιτρέψουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας δράσης (Tansey and Derick, 1969, σελ. 72). Μπορούν, μετά από τη σταδιακή αύξηση βαθμού δυσκολίας, παράσχουν δυναμική υποστήριξη (Levin και Waugh, 1988), προσαρμοσμένη στις ανάγκες παίκτη. Οι ίδιες οι αποφάσεις, η στρατηγική και οι πράξεις του είναι αυτές που καθορίζουν τη συνέχεια. Αυτό είναι και το στοιχείο που καθιστά τα παιχνίδια ενεργό περιβάλλον μάθησης. Χαρακτηριστικό, επίσης, των παιχνιδιών είναι και η αυτοτέλειά τους. Η ικανοποίηση του παίκτη προκαλείται από την ίδια την ενασχόληση με το παιχνίδι, την επίτευξη των στόχων που τίθεται μέσα σ' αυτά (Malone, 1980) και τον τερματισμό του ίδιου του παιχνιδιού. Υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά ξεπερνούν τους στόχους που θέτει το παιχνίδι και αποσκοπούν σε δικούς τους στόχους (Turkle, 1987, στο Neal, 1990), όπως για παράδειγμα ένα μεγαλύτερο σκορ. Γενικότερα, ωστόσο, στόχος ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού δε θα πρέπει να είναι η ανάδειξη ενός νικητή, αλλά η ενίσχυση κάποιων συμπεριφορών και στρατηγικών.

Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι και η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης επί των πράξεων και της προόδου του μαθητή (Ellington et al., 1982, Avedon και Sutlon, 1971)

### **Εκπαιδευτικοί στόχοι**

Παίρνοντας ως βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως ταξινομήθηκαν από το Gagné (1985), θα διερευνήσουμε το κατά πόσο μπορούν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια να ανταποκριθούν σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

*Κινητικές δεξιότητες (motor skills):* Μεγάλος αριθμός ερευνών υποδεικνύουν ότι τα παιχνίδια μέσω υπολογιστή εξασκούν αισθητικο-κινητικές δεξιότητες, συντονισμό λεπτών κινήσεων, συντονισμό ματιού-χεριού και χρόνο αντίδρασης (Gailey, 1996, Ball, 1978, Greenfield, 1984, σελ. 96, Short, 1977, στο Gudworth, 1996, De Landsheere, 1989), μέσω της συνεχούς εξάσκησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης επί των αποτελεσμάτων.

*Λεκτικές πληροφορίες (verbal information):* Ο όρος «λεκτικές πληροφορίες» αναφέρεται σε πληροφορίες σχετικές, για παράδειγμα, με ονομασίες ή με γεγονότα. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν την επίτευξη ενός ευρέως φάσματος στόχων,

καλύπτοντας την απλή εκμάθηση γεγονότων μέχρι και τα υψηλότερα επίπεδα ανάλυσης και αξιολόγησης (Ellington et al., 1982).).

*Νοητικές δεξιότητες (Intellectual skills):* Μέσω των παιχνιδιών, μπορούν να ενισχυθούν νοητικές δεξιότητες όπως η χρήση συμβόλων στα μαθηματικά ή τη γλώσσα.

*Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies):* Η σημαντικότερη, πιθανότατα, συμβολή των παιχνιδιών είναι η εκμάθηση στρατηγικών (Schild, 1966), κι όχι τόσο η μάθηση κανόνων ή γνώσεων.

*Στάσεις (attitudes):* Ένα παιχνίδι που στόχο έχει να επηρεάσει συναισθηματικά τους παίκτες μπορεί να αλλάξει τη στάση τους απέναντι στην κατάσταση που προσομοιώνεται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συζήτηση επί των πράξεών τους ή επί των πράξεων άλλων ατόμων, τα αποτελέσματα και τις συνέπειές τους (Romiszowski, 1974

### Αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Προσανατολιζόμενοι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών και με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που καλείται να τα αξιολογήσει, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους, το περιεχόμενό τους (Rossett, 1989, στο Reiser και Kegelman, op cit) και τον καλύτερο δυνατό τρόπο ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Reiser and Kegelman, 1996), θα χρησιμοποιήσουμε τη σειρά κριτηρίων που ανέπτυξε ο Blease (1988) και τα οποία είναι εφαρμόσιμα σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικού λογισμικού (Blease, 1988, Komoski, 1987, στο Squires and McDougall, op cit, σελ. 45), Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, που θα πρέπει να ελέγξει ο εκπαιδευτικός, κατά συνέπεια, είναι:

- Τα **συνοδευτικά κείμενα**
- Η **παρουσίαση και η εμφάνιση**
- **Βοήθεια**
- Η **αλληλεπίδραση** του παίκτη με το πρόγραμμα.
- Η **φιλικότητα και η ευελιξία** του παιχνιδιού.
- Προς αξιολόγηση είναι επίσης και οι τεχνικές που έχουν ενσωματωθεί προκειμένου να αυξήσουν τα **κίνητρα** των παιδιών όχι μόνο για να επανέλθουν στα παιχνίδια, αλλά και για να διερευνήσουν το θέμα βαθύτερα και εκτός παιχνιδιού και υπολογιστή.
- Η **σταθερότητα** του παιχνιδιού θα πρέπει, επίσης, να είναι εξασφαλισμένη• Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, επίσης, να ελέγξει το κατά πόσο επιτυγχάνονται οι **στόχοι** που θέτει το παιχνίδι. Καλό θα είναι η επίτευξη αυτών των στόχων από τον παίκτη να ελέγχεται και από το ίδιο το παιχνίδι.
- Η **ανατροφοδότηση** και η ενίσχυση των μαθητών θα πρέπει να είναι άμεση, εποικοδομητική, να προτείνει εναλλακτικές λύσεις, να ενισχύει τη σωστή απόφαση και στρατηγική περισσότερο από το να τιμωρεί τη λανθασμένη, να είναι ανάλογη με το επίπεδο των παιδιών.

### Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυποθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2004), Παιχνίδια και Μέθοδος Project στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η συνδρομή του παιχνιδιού στην υλοποίηση των στόχων του Α.Π. μέσα από τη μέθοδο Project, *Ανοιχτό Σχολείο*, Τ. 90.
- Abt, C., (1968). Games for Learning. In Boocock, S S, and Schild, E O (eds.) Simulations Games in Learning. Sage Publications, Beverly Hill, Ca.
- Baacke, D. (1997), Die Medien, στο D. Lenzen (ed), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. S. 314-339, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Bousquet, M. M. (1986), “What makes us play? What makes us learn?”, *Prospects*, 16 (4).
- Cubworth A L, (1996), “Simulation and Games”, *International Journal of Educational Technology*, Second Edition, T. Plomp and D.P. Ely (eds), Oxford: Pergamon.
- Ellington, H., Addinall, E. and Percival, F., (1982), *A Handbook of Game Design*. London: Kogan Page, New York: Nichols Publishing Company.

- Gailey, C W, (1996), *Mediated Messages: Gender, Class, and Cosmos in Home Video Games*. In Patricia M. Greenfield, Rodney R. Cocking (eds), *interacting with Video*. Advances in Applied Development Psychology, 11. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gredler, M., (1992), *Designing and Evaluating Games and Simulations: A Process Approach*. London: Kogan Page.
- Greenfield, P M., (1984), *Mind and Media, The effects of Television, Video Games and Computers*, London: Fontanna Paperbacks.
- Hiegemann, S., Swoboda, W.H. (ed.), (1994), *Handbuch der Medienpädagogik*, Leske+Budrich: Opladen.
- Keilhacker, M. / Keilhacker, M. (1953), *Jugend und Spielfilm*, Stuttgart.
- Malone, T W, (1980), *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. Palo Alto, CA: Xerox.
- Romiszowski, A., J., (1974), *The Selection and Use of Instructional Media*, London: Kogan Page.
- Squires, D., and McDougall, A., (1994), *Choosing and Using Educational Software: A Teacher's Guide*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Tansey, P.J., and Derick, U., (1969). *Simulation and Gaming in Education*. London: Methuen Educational Ltd.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). *Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυποθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

### **13. Το νέο τεχνολογικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**

Καλογιαννάκης Μιχ., *Ερευνητής*, Παν. Paris 5 - Rene Descartes

#### **Περίληψη**

Στις μέρες μας, η κοινωνία αλλάζει με ολοένα επιταχυνόμενο ρυθμό και οι κοινωνικές αλλαγές παράγουν και αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στον τρόπο που οι άνθρωποι θα ήθελαν να ζουν και να εργάζονται. Ενώ οι αλλαγές στην κοινωνία είναι όλο και πιο γρήγορες, οι αλλαγές στην παιδεία καθυστερούν, δημιουργώντας ένα χάσμα μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού κόσμου. Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός και γενικότερα η εκπαίδευση να συμβάλλουν στο να καλυφθεί η απόσταση ανάμεσα στη σημερινή πραγματικότητα και στις νέες ανάγκες; Με αποτελεσματική στήριξη των εκπαιδευτικών η οποία διαμορφώνεται κυρίως με αφετηρία την ανίχνευση, την καταγραφή και εντέλει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών τους αναγκών ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελούν σήμερα μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα και με αυτό δεν εννοούμε τη χρήση ενός νέου εργαλείου από τον εκπαιδευτικό, αλλά την ανάπτυξη μιας νέας διάστασης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια στο κέντρο της οποίας βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Όμως, οι νέες δυνατότητες που ανοίγονται με τις ΤΠΕ επηρέασαν παλιούς και διαμόρφωσαν νέους τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Κοινή συνιστώσα των περισσότερων ερευνών για τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η παραδοχή, ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, προϋποθέτει τη διερεύνηση και αναδιαμόρφωση των γενικότερων στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το ρόλο τους σ' αυτήν. Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε μια σύντομη διερεύνηση των μοντέλων ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στους βασικότερους λόγους της σχετικά περιορισμένης χρήσης τους στην εκπαίδευση ενώ παρουσιάζουμε μια συνοπτική αναφορά στις βασικότερες κατηγορίες των εκπαιδευτικών εφαρμογών των ΤΠΕ.

#### **Εισαγωγικά στοιχεία**

Στις μέρες μας η σημαντική εξέλιξη των επιστημών, η δημιουργία καινούριων επιστημονικών κλάδων, η παλαίωση της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών και

τεχνολογικών αλλαγών αποτελούν πλέον μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Οι παραπάνω αλλαγές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ένταση και έκταση των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο καλή κι αν είναι δεν αρκεί να καλύψει τόσο τις αυξανόμενες μορφωτικές τους ανάγκες όσο και τις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Η επιμόρφωση δεν είναι απλώς η παρακολούθηση ορισμένων προαιρετικών ή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης, είναι σχεδόν άγνωστη έννοια, πολύ συχνά, μάλιστα, συγχέεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, με το να γίνει δηλαδή ο εκπαιδευτικός διευθυντής ή σύμβουλος και όχι με το να γίνει καλύτερος στην εργασία του ως δάσκαλος (Μπαγάκης, 2005).

### **Βασικές προσεγγίσεις ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Η επικράτηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) σε συνδυασμό με τη δια βίου μάθηση αποτελούν δύο βασικά στοιχεία της σημερινής κοινωνίας. Οι ΤΠΕ θεωρούνται από πολλούς ότι επιφέρουν σημαντικές δομικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη 2001, Kalogiannakis, 2004, Βασιλάκης & Καλογιαννάκης 2006). Σχετικά με την ένταξη και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), μπορούμε να διακρίνουμε τουλάχιστον τρεις διαφορετικές γενικές προσεγγίσεις (Κόμης, 2004, Σολομωνίδου, 2001).

(α) Οι ΤΠΕ ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο που αποτελεί την τεχνοκεντρική προσέγγιση. Βασική επιδίωξη της προσέγγισης αυτής αποτελεί η απόκτηση γνώσης σχετικά με τη λειτουργία των υπολογιστών και τον προγραμματισμό τους. Στις μέρες μας, η τάση αυτή έχει ουσιαστικά εγκαταλειφθεί.

(β) Οι ΤΠΕ ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που αποτελεί την ολοκληρωμένη ή ολιστική προσέγγιση. Η διδασκαλία της χρήσης των ΤΠΕ κατανέμεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος δηλαδή, οι γνώσεις για τις ΤΠΕ διδάσκονται μέσα απ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και δεν συνιστούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Ανάμεσα στα βασικότερα πλεονεκτήματα της προσέγγισης αυτής είναι η σημαντική ώθηση που φαίνεται ότι παρέχει στην ουσιαστική και από κοινού δημιουργική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

(γ) Ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων αποτελεί η πραγματολογική προσέγγιση. Στην περίπτωση αυτή οι ΤΠΕ αποτελούν αντικείμενο μελέτης, δηλαδή οι μαθητές αποκτούν γενικές γνώσεις πληροφορικής από ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά παράλληλα οι ΤΠΕ στηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία σ' όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσο εύρεσης εκπαιδευτικών πηγών, ως μέσο διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων κλπ.). Η πραγματολογική προσέγγιση συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ολοκληρωμένης προσέγγισης με την ανάγκη για πληροφορικό αλφαριθμητισμό.

### **Βασικές κατηγορίες εφαρμογών των ΤΠΕ**

Οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται από ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας ως μοχλός ανάπτυξης και προόδου ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Οι κυριότερες κατηγορίες εφαρμογών των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τη Δημητρακοπούλου (2002) είναι οι ακόλουθες:

(α) Συστήματα προσομοιώσεων με τα οποία μπορούμε να δημιουργήσουμε προσομοιώσεις φαινομένων, καταστάσεων ή συσκευών. Οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν το προσομοιούμενο φαινόμενο και να χειριστούν διάφορες μεταβολές που το επηρεάζουν. Λογισμικά αυτής της κατηγορίας είναι το Γαία και το Interactive Physics.

(β) Συστήματα μοντελοποίησης τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία διερεύνησης και ελέγχου μοντέλων. Η καταλληλότητά τους έγκειται κυρίως στην επάρκεια και

καταλληλότητα των βασικών οντοτήτων και σχέσεων, στον τρόπο εκτέλεσης και προσομοίωσης των μοντέλων, καθώς και στην παροχή συμπληρωματικών εργαλείων που υποστηρίζουν το συλλογισμό των μαθητών κατά τη διάρκεια της μοντελοποίησης. Λογισμικά αυτής της κατηγορίας είναι το Modellus και ο Δημιουργός Μοντέλων.

(γ) Συστήματα εκπαιδευτικής ρομποτικής με τα οποία ο χρήστης μπορεί να προγραμματίσει ένα σύνολο εξωτερικών συσκευών και να προσδιορίσει τη λειτουργία τους. Παράδειγμα τέτοιου συστήματος είναι η «χελώνα εδάφους» Logo.

(δ) Συστήματα υποστήριξης και λήψης δεδομένων από πειραματικές διατάξεις τα οποία με συσκευές λήψης δεδομένων από εργαστηριακά πειράματα και μέσω ειδικού λογισμικού μπορούμε να μεταφέρουμε, να ψηφιοποιήσουμε, να παρουσιάσουμε και να επεξεργαστούμε τα πειραματικά δεδομένα (δύναμη, κίνηση, ένταση και τάση του ρεύματος κλπ.).

(ε) Ανοικτά περιβάλλοντα διερεύνησης ειδικών θεμάτων τα οποία διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες. (ε1) περιβάλλοντα που επιτρέπουν διερευνήσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. το Cabri-geometry II στη γεωμετρία) και (ε2) περιβάλλοντα που επιτρέπουν διερευνήσεις σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (π.χ. το Table Top).

(στ) Προγραμματιζόμενα περιβάλλοντα τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία προγραμμάτων χρησιμοποιώντας ένα σύνολο βασικών οντοτήτων προγραμματισμού (π.χ. το MicroWords-Pro και οι Χελωνόκοσμοι).

(ζ) Εκπαιδευτικά παιχνίδια τα οποία προσφέρονται για πρακτική και εξάσκηση (π.χ. στα μαθηματικά ή στην ελληνική γλώσσα «Ο Ξεφτέρης»). Τα λογισμικά αυτά απευθύνονται κυρίως σε μαθητές μικρής ηλικίας.

(η) Λογισμικό πρακτικής και εξάσκησης με τα οποία οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις ή σε απλά προβλήματα, αφού τους παρουσιαστεί κάποιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. (π.χ. το λογισμικό English Discoveries).

(θ) Υπερκείμενα και ηλεκτρονικά βιβλία πολυμέσων τα οποία παρουσιάζουν όλων των ειδών τις πληροφορίες (κείμενο, ήχος, βίντεο, κινούμενες εικόνες), οργανωμένες σε θεματικές ενότητες (π.χ. οι μηχανές και πώς λειτουργούν, ο Ηρόδοτος κ.ά.).

(ι) Νοήμονα συστήματα επίλυσης προβλημάτων τα οποία αποτελούν εφαρμογές της τεχνικής νοημοσύνης και είναι ικανά να επιλύουν προβλήματα μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής.

(κ) Συστήματα συνεργατικής μάθησης τα οποία επιτρέπουν τη συνεργασία μαθητών από απόσταση είτε μέσω τοπικού δικτύου, είτε μέσω του διαδικτύου. Οι μαθητές εκτελούν από κοινού δραστηριότητες όπως σύνθεση κειμένου, συλλογή και επεξεργασία δεδομένων κ.ά.

(λ) Ανοικτά εργαλεία, ανεξάρτητα περιεχομένου για επαγγελματική ή προσωπική χρήση, που δεν αποτελούν εκπαιδευτικό λογισμικό (κειμενογράφοι, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων, γραφιστικά εργαλεία κ.ά.) καθώς επίσης και υπηρεσίες που συναντάμε στο Διαδίκτυο (World Wide Web, e-mail, chats κ.ά.).

### **Βασικότερα πλεονεκτήματα - μειονεκτήματα από τη χρήση των ΤΠΕ στη εκπαίδευση**

Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία με τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα να συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Kalogiannakis, 2004):

(α) Το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό, πιο ευχάριστο ενώ παρέχονται μεγαλύτερα κίνητρα για διερεύνηση και εμβάθυνση από τη μεριά των μαθητών, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν περισσότερο και γρηγορότερα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

(β) Το εκπαιδευτικό λογισμικό προσφέρει εξατομικευμένη μάθηση, επιτρέποντας συχνά στο μαθητή να μαθαίνει με ρυθμό ανάλογο με τις δικές του δυνατότητες.

(γ) Προσφέρουν δυνατότητα σε μια τεράστια πηγή πληροφοριών μέσω του διαδικτύου καθώς και δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των μαθητών για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

(δ) Δημιουργούν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον διδασκαλίας, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική, με παράλληλα



κοινωνικά οφέλη (αύξηση συνεργατικότητας, αυτοεκτίμησης, ενίσχυση ατομικής πρωτοβουλίας).

Ανάμεσα στα βασικότερα μειονεκτήματα από τη χρήση των ΤΠΕ συγκαταλέγονται τα παρακάτω (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Kalogiannakis, 2004):

(α) Η δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού πολλές φορές γίνεται από μη ειδικούς στα παιδαγωγικά θέματα.

(β) Για την καθιέρωσή τους απαιτείται τεχνική υποστήριξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χρόνος για την αφομοίωση των αλλαγών και ζητήματα κόστους (αγορά μηχανημάτων, αναβάθμιση, συντήρηση κ.ά.).

(γ) Ζητήματα που σχετίζονται με την ορθολογική διαχείριση, επεξεργασία και αξιολόγηση της πληροφορίας.

### **Λόγοι περιορισμένης χρήσης των ΤΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η ενεργοποίηση και η συμβολή του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση και ενημέρωση πάνω στη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων παιδαγωγικών θεωριών, ενημέρωση και κατανόηση νέων ενδεχομένως εκπαιδευτικών στόχων καθώς και εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επιβάλλουν επαναπροσδιορισμό του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός, ως προς τον αναγκαίο επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί πλέον να είναι ο απλός μεταδότης των γνώσεων (Kalogiannakis, 2004) αλλά θα πρέπει να γίνει ο καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος με την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση και την πολύπλευρη μόρφωσή του θα συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς.

Η χρήση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες είναι ακόμα περιορισμένη. Οι βασικότεροι λόγοι για την περιορισμένη αυτή χρήση είναι η ανυπαρξία σαφούς θεσμικού πλαισίου για την εισαγωγή και την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η μικρή εμπλοκή τους στο εγχείρημα της ένταξης, η μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή σε συνδυασμό με την ελλιπή συντήρηση και αναβάθμιση των εργαστηρίων πληροφορικής, η έλλειψη καλού εκπαιδευτικού λογισμικού καθώς και ο χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος.

### **Μοντέλα επιμόρφωσης**

Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σημαντική αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του χρόνου αναμονής τους για το διορισμό, η εισροή μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τομέα στρατηγικής σημασίας για την προώθηση και υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 1993).

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η διαλεκτική του σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους δεν είναι δυνατόν να αναλυθεί πλήρως στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης. Μια αποτελεσματική στήριξη του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται κυρίως με αφετηρία τις ανάγκες του ως ενήλικος εκπαιδευόμενος (Δημητρόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, 1996, 1999, Μπαγάκης, 2005) αναφέρονται δύο διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης:

(α) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου εντάσσονται επιμορφωτικές δράσεις, που αναγνωρίζονται από άμεσες και αποκλειστικές αναφορές σκοποθέτησης και περιεχομένου προσανατολισμένες στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Τυπικοί φορείς επιμόρφωσης στην περίπτωση αυτή είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος υπάγεται ιεραρχικά σε μια εκπαιδευτική αρχή, η οποία ως εργοδότης και ως «χορηγός» επιμόρφωσης διατηρεί το δικαίωμα του αποκλειστικού ελέγχου της. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το μοντέλο αυτό

προσφέρεται ως κατάλληλος μηχανισμός για την επιβολή εκπαιδευτικών επιλογών στην καθημερινή πράξη του σχολείου καθώς και για την άσκηση άμεσου ελέγχου στη διαδικασία εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής

(β) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι μορφές επιμόρφωσης, που εντάσσονται σ' αυτό το μοντέλο, δεν αποδέχονται τον εκπαιδευτικό αποκλειστικά ως δάσκαλο, αλλά ως άτομο με δική του βιογραφία. Καθιερώνουν τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διεκπεραίωση και την παραγωγή ακόμη της απαραίτητης γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες, θεωρώντάς τον ως ειδικό και άρα προσωπικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό της επιμόρφωσής του (Μαυρογιώργος, 1996). Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η συνεχής επιμόρφωση δεν μπορεί να συμβάλλει σε εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, παρά μόνο από τη στιγμή που συνοδεύεται από την ανίχνευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων και παράλληλα στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η επιμόρφωση δηλαδή, δεν είναι απλώς η παρακολούθηση ορισμένων προαιρετικών ή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

### Γενικότερη αποτίμηση

Την επιμόρφωση δεν πρέπει να τη βλέπουμε απλά και μόνο ως ένα συμπλήρωμα στα διάφορα κενά που έχει ο εκπαιδευτικός από τη βασική του μόρφωση, αλλά ως μετασχηματική, σκόπιμη παρέμβαση από τη μεριά του επιμορφωτικού φορέα, με στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικών ικανών να προσφέρουν θετική βοήθεια προς την κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού. Επίσης, δεν θα πρέπει να αμελούμε ότι ο σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τους βασικότερους φορείς, που συντελούν στη διατήρηση ή την ανέλιξη και το μετασχηματισμό μιας κοινωνίας.

Για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής θα πρέπει να ανιχνευτούν, να καταγραφούν και να αξιοποιηθούν, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, όλες οι καταστάσεις και οι ευκαιρίες, που διαμορφώνονται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προσφέρονται για επιμορφωτικές δραστηριότητες και να συνδεθούν με την ανίχνευση και καταγραφή όλων των επιμορφωτικών αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επομένως, είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσανατολισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του και την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του (Μαυρογιώργος, 1999). Η επιμόρφωση αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και παροχής ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού, παρά μια διαδικασία επιβολής επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά του (Porter, 1975).

Στις μέρες μας, τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, το επίπεδο της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης αλλά και ως προς τις αδυναμίες οι οποίες συχνά εστιάζονται στη βασική κατάρτιση. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες μαθησιακές απαιτήσεις αλλά και την προβολή, την αναγνώριση και την καταξίωση του κοινωνικού τους ρόλου και έργου; Τι μπορεί να γίνει στο επίπεδο του σχολείου και στα πλαίσια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε οι δάσκαλοι να έχουν κατάλληλη καθοδήγηση και αποτελεσματική υποστήριξη; Είναι προφανές ότι εκτός από την εξασφάλιση όλων των συνθηκών που διευκολύνουν το διδακτικό έργο, η στήριξη, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής ενδυνάμωσης είναι στοιχεία που πρέπει να καθορίζουν το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος.

Γενικότερα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η επιμόρφωση δεν είναι απλώς η παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών προγραμμάτων· είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικο-πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που προσδιορίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, είναι δυνατόν να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας, τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Κλείνοντας τη σύντομη αυτή αναφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ασαζόμαστε την άποψη του Sparks (1983) «ακριβώς όπως κάποιες μέθοδοι αποδίδουν καλύτερα με κάποιους μαθητές και όχι με άλλους, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις στάσεις τους».

## Βιβλιογραφία

- Βασιλάκης, Κ. & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης από Απόσταση σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδη, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2002). Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, στο Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (επιμ.) *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, 57-81, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles: de nouvelles perspectives pour les enseignants*, Paris: L'Harmattan.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και ο κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο* στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, 93-135, ΕΑΠ: Πάτρα.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Porter, J. (1975). The Inservice Education of Teachers and Colleges of Education, in Adams, E. (Ed.) *In-Service Education and Teachers Centers*, 883-894, Oxford: Pergamon Press.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Τόμος Α΄*, Αθήνα: έκδοση ιδίων.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching, *Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.

#### 14. Διαφορές σε σχέση με το φύλο στις προτιμήσεις παιδιών 5-7 ετών σε παιχνίδια – αντικείμενα

Καραδημητρίου Κων., Υποψ. Διδάκτ. Π.Τ.Ν.  
Πανταζής Σπ., Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Παν. Ιωαννίνων

##### Περίληψη

Έχει βρεθεί ότι το φύλο των παιδιών αποτελεί κατά τα προσχολικά και τα πρώτα σχολικά χρόνια σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης στις προτιμήσεις τους αναφορικά με την επιλογή παιχνιδιών – αντικειμένων. Η ηλικιακή περίοδος πέντε έως επτά ετών, θεωρείται σύμφωνα με κάποιες απόψεις στάδιο κατά το οποίο αυτές οι διαφορές κορυφώνονται. Εμείς με την έρευνά μας επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (ηλικίας πέντε έως επτά ετών) σε έξι κατηγορίες παιχνιδιών - αντικειμένων: έντυπα υλικά (βιβλία, περιοδικά, κ.α.), υλικά χειροτεχνίας, παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης (λάστιχα, σχοινάκια κ.α.), παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (πάζλς, επιτραπέζια, κ.α) και απλά παιχνίδια – αντικείμενα (μαντήλια, ραβδάκια από ξύλο κ.α.). Η μέθοδος που ακολουθήσαμε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση. Συνολικά παρατηρήθηκαν σαρανταδύο παιδιά, είκοσι αγόρια και είκοσι δύο κορίτσια. Η έρευνα διεξήχθη σε τρία Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν για αυτή την ηλικιακή περίοδο που εξετάσαμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές, (εκφράζουν κατά βάση στερεότυπα ρόλων και συμπεριφοράς κοινωνικής, γνωστικής και κινητικής) τόσο στις προτιμήσεις τους όσο και στον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιχνίδια – αντικείμενα.

##### Εισαγωγή

Το φύλο αποτελεί καθοριστικό βιολογικό και κοινωνικοποιητικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά (Παρασκευόπουλος 1984, Τσιάτζης 1991). Ο υλικός εξοπλισμός του χώρου έχει βρεθεί ότι συνεπιδρά επίσης με την ηλικία και το φύλο στην παιγνώδη τους συμπεριφορά (Pellegrini 1985). Η ηλικιακή περίοδος πέντε έως επτά ετών είναι, σύμφωνα με εξελικτικές απόψεις, στάδιο κατά το οποίο τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο κορυφώνονται και σταθεροποιούνται (Martin & Ruble 2004).

Πλήθος από παιχνίδια – αντικείμενα που κυκλοφορούν στο εμπόριο κατασκευάζονται ώστε να εκφράζουν στερεότυπα φύλου, τα οποία κατά κανόνα υιοθετούν τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα που μπορούν να σπρώξουν, να κινήσουν ή απαιτούν αδρές κινήσεις, όπως τα οχήματα και τις μπάλες καθώς επίσης και τα υλικά κατασκευών ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις κούκλες, τα υλικά χειροτεχνίας, τα πάζλς και τις μινιατούρες οικιακού εξοπλισμού (Tizard 1976, Pellegrini 1985, Τσιάτζης *ό.π.*, Servin et al 1999, Lindon 2001, Zachoroulou et al. 2004, Johnson et al 2005).

Με την παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (ηλικίας πέντε έως επτά ετών) αναφορικά με τις προτιμήσεις τους σε έξι κλασικές κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων με τις οποίες εξοπλίζονται συχνά εστεγασμένοι χώροι αγωγής και αναψυχής παιδιών.

##### Τα παιχνίδια – αντικείμενα και η μέθοδος της έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Φεβρουαρίου – Μαΐου 2004 στους εστεγασμένους χώρους τριών Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών της Πόλης των Ιωαννίνων. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Παρατηρήθηκαν συνολικά σαρανταδύο παιδιά (είκοσι αγόρια και είκοσι δύο κορίτσια) σε 199 αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού με παιχνίδια – αντικείμενα.

Τις δραστηριότητες παιχνιδιού που καταγράψαμε τις ομαδοποιήσαμε στη συνέχεια κατά φύλο. Τα αγόρια συμμετείχαν σε 91 δραστηριότητες με παιχνίδια – αντικείμενα και τα κορίτσια σε 108. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με βάση τις ποιοτικές παρατηρήσεις που

κάναμε για την γνωστική, κοινωνική και κινητική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων. Τα παιχνίδια – αντικείμενα ταξινομήθηκαν σε:

- έντυπα υλικά (βιβλία, περιοδικά, παραμύθια κ.α.)
- υλικά χειροτεχνίας
- παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης (λάστιχα, σχοινάκια κ.α.)
- παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης
- εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (πάζλς, επιτραπέζια, κ.α)
- απλά παιχνίδια – αντικείμενα (στοιχεία από τον εξοπλισμό του χώρου και αντικείμενα χωρίς ιδιαίτερη προτεινόμενη παιγνιώδη λειτουργία, όπως μαντήλια, ραβδάκια, μπαλάκια κ.α.).

Η γνωστική συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικιακής περιόδου ενέπιπτε στις γνωστικές κατηγορίες παιχνιδιού: λειτουργικό παιχνίδι, δημιουργικό παιχνίδι, συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι κανόνων (Smilansky 1968). Ιδιαίτερη κατηγορία παιχνιδιού αποτέλεσε το παιχνίδι συμπλοκής (rough and tumble) που περιελάμβανε δραστηριότητες σωματικής εμπλοκής ανάμεσα στα παιδιά με την παράλληλη χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων.

### Τα αποτελέσματα

•**Έντυπα υλικά:** Τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα έντυπα που εξέφραζαν στερεότυπα προσδοκώμενα για το φύλο τους (π.χ. παραμύθια με πριγκίπισσες). Τα αγόρια προτίμησαν περισσότερο τα βιβλία γνώσεων που αφορούσαν τις ανθρώπινες μηχανές, το διάστημα, το ανθρώπινο σώμα κ.α.

• **Υλικά χειροτεχνίας:** Σε αυτή την κατηγορία ήταν φανερή η υπεροχή των κοριτσιών. Το ένα τρίτο σχεδόν των παρατηρήσεων που καταγράφηκαν για τα κορίτσια αφορούσε τέτοια είδη παιχνιδιών – αντικειμένων σε μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων (ζωγραφική, κολάζ κ.α.).

•**Απλά παιχνίδια – αντικείμενα:** Τα αγόρια έδειξαν αναλογικά μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων από τα κορίτσια στα απλά παιχνίδια - αντικείμενα. Τα χρησιμοποιούσαν κυρίως σε λειτουργικό παιχνίδι, παιχνίδι συμπλοκής και παιχνίδι κανόνων (π.χ. κυνηγούσαν το ένα το άλλο σπρώχνοντας καρέκλες, πετούσαν μαξιλάρια σε ψεύτικες μάχες, έπαιζαν ποδόσφαιρο με το μπαλάκι). Οι δραστηριότητες των κοριτσιών με απλά παιχνίδια – αντικείμενα αφορούσαν κυρίως τη χρήση μαντηλιών σε δραστηριότητες χορού ή στο περιθώριο άλλων δραστηριοτήτων (π.χ. χρησιμοποιούσαν καρέκλες για να στηρίζουν το «λαστιχάκι», το ξύλινο ραβδάκι ως βέργα όταν έπαιζαν τις δασκάλες κ.α.).

•**Παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης:** Στην κατηγορία αυτή εκφράστηκαν έντονα στερεότυπα φύλου ως προς τη θεματολογία των σεναρίων παιχνιδιού με την παράλληλη χρήση ανάλογων κάθε φορά παιχνιδιών – αντικειμένων. Οι συχνότερες δραστηριότητες των κοριτσιών έγιναν με κούκλες και μινιατούρες οικιακού εξοπλισμού. Τα αγόρια προτίμησαν σχεδόν αποκλειστικά υλικά με θέματα ταιριαστά για το φύλο τους, όπως ένα άλογο ροντέο, καουμπόυδες και μινιατούρες αυτοκινήτων. Εξάιρεση αποτέλεσαν τα παιχνίδια - αντικείμενα αυτής της κατηγορίας που δεν εξέφραζαν αυστηρά στερεότυπα ρόλων φύλου. Με αυτά ασχολήθηκαν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, όπως π.χ. με μια κούκλα κλόουν σε μέγεθος ανθρώπου.

•**Εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα:** Η κατηγορία αυτή αποτέλεσε την πρώτη προτίμηση τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Τα αγόρια έδειξαν σαφώς μεγαλύτερη προτίμηση στα επιτραπέζια στρατηγικής (πχ. σκάκι) ενώ τα κορίτσια στα πάζλς, τα ψηφιδωτά και σε παιχνίδια μίμησης και εύρεσης διαφορών. Στις «ουδέτερες» ως προς την έκφραση στερεοτύπων φύλου κατηγορίες (κυρίως σε κάποια από τα επιτραπέζια με ζάρια) δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

•**Παιχνίδια-αντικείμενα ισορροπίας/σταθεροποίησης:** Τα αγόρια χρησιμοποίησαν παιχνίδια – αντικείμενα αυτής της κατηγορίας περισσότερο σε λειτουργικό παιχνίδι και παιχνίδι συμπλοκής (π.χ. στεφάνια για να κυνηγούν το ένα το άλλο ή να τα πετούν) ενώ τα κορίτσια τα κρατούσαν γύρω από το κορμί τους καθώς περπατούσαν ή τα χρησιμοποιούσαν για να περνάνε από μέσα το σώμα τους. Το «λάστιχο», που θεωρείται «κοριτσιότικο» παιχνίδι αποτέλεσε δραστηριότητα σχεδόν αποκλειστικά των κοριτσιών. Στις περιπτώσεις που συμμετείχαν και αγόρια στο παιχνίδι με το «λάστιχο», αυτό γινόταν πάντοτε μέσα στην ομάδα των κοριτσιών από ένα ή δύο αγόρια που εισχώρισαν σε αυτή κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού. Σε καμία περίπτωση δεν ξεκίνησαν αγόρια δραστηριότητες με αυτό το παιχνίδι – αντικείμενο. Το twister (ουδέτερο παιχνίδι – αντικείμενο), παίζονταν εξίσου και από τα δύο φύλα. Το σχοινάκι δεν προτιμήθηκε σχεδόν καθόλου από αυτή την ηλικιακή ομάδα που εξετάζουμε (πιθανόν λόγω της αυξημένης σωματικής δύναμης και αντοχής που απαιτεί η χρήση του).

#### **Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στη γνωστική, κοινωνική και κινητική συμπεριφορά.**

Τα κορίτσια έπαιζαν περισσότερο δημιουργικό και συμβολικό παιχνίδι από τα αγόρια, είδη παιχνιδιού που συνδέονται με τα υλικά χειροτεχνίας και τα παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης αντίστοιχα. Η χρήση τέτοιων παιχνιδιών – αντικειμένων έκανε τα κορίτσια να φαίνονται περισσότερο αθόρυβα, να παίζουν σε μικρότερες ομάδες και να είναι λιγότερο κινητικά στο παιχνίδι τους. Εξάιρεση αποτέλεσαν οι δραστηριότητες χορού με τα μαντήλια και το παιχνίδι με το «λαστιχάκι» στη διάρκεια του οποίου τα κορίτσια σε αρκετές περιπτώσεις φώναζαν και εμφάνισαν αρνητικές συμπεριφορές, κυρίως λεκτική επιθετικότητα. Με αυτό το παιχνίδι – αντικείμενο εκδήλωσαν επίσης κατά βάση το ομαδικό παιχνίδι κανόνων.

Τα αγόρια έπαιζαν περισσότερο λειτουργικό παιχνίδι και παιχνίδι συμπλοκής. Αυτό έκανε τα αγόρια να φαίνονται περισσότερο κινητικά, να παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες και ευνόησε την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών. Σε κάποιες περιπτώσεις για παράδειγμα η ψεύτικη μάχη με τα μαξιλάρια, η χρήση ξύλινων αντικειμένων ως σπαθιών (π.χ. κορίνες) ή το ποδόσφαιρο με το μπαλάκι, οδήγησαν σε λεκτική και σωματική επιθετικότητα. Το παιχνίδι κανόνων στα αγόρια εκδηλώθηκε με το μπαλάκι και τα επιτραπέζια.

#### **Συμπεράσματα**

Στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών τα παιδιά εκδηλώνουν στερεότυπες για το φύλο τους συμπεριφορές παιχνιδιού, τις οποίες υποστηρίζουν με ανάλογες προτιμήσεις σε παιχνίδια – αντικείμενα. Οι διαφορές αυτές εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό την αφομοίωση των προσδοκιών και των αντιλήψεων του κοινωνικού περιβάλλοντος για τους ρόλους του φύλου τους (Τσιάτζης, *ό.π.*, Γκατζιόλη 2002).

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε κατά τη συλλογή των δεδομένων μας έδωσε την ευχέρεια να επισημάνουμε πλήθος από ποιοτικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων και να δείξουμε ότι εκφράζονται στερεότυπα ρόλων φύλου κινητικής, γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια.

Τα αγόρια φάνηκε ότι ασχολήθηκαν περισσότερο με δύο ειδών κατηγορίες από παιχνίδια – αντικείμενα. Αυτές που ευνοούν στην εκδήλωση ομαδικών, θορυβωδών και ορμητικών συμπεριφορών και αυτές που η χρήση τους προάγει στρατηγικές δεξιότητες και απόκτηση γνώσεων για τεχνικά και επιστημονικά θέματα.

Τα κορίτσια επέλεξαν να παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα που αφενός προήγαγαν κυριότερα δραστηριότητες του αισθητικού τομέα και την υπόδυση ρόλων σχετικών με το φύλο τους αφετέρου περισσότερο αθόρυβη και στατική κινητική συμπεριφορά.

#### **Βιβλιογραφία**

- Γκατζιόλη Χ. (2002). «Η έκφραση των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών των δύο φύλων μέσα από την κινητική συμπεριφορά των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Κούρτη Ε. (επιμ.): *Η Έρευνα στην προσχολική εκπ/ση*, τόμ. Β, Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 241-249.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. Β, Αθήνα.
- Τσιάτζης Γ. (1991). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*, Α τόμος, χ.τ.ε.
- Johnson J, Christie J, Wardle F. (2005). *Play development, and early education*, Pearson Inc., USA.
- Lindon J. (2001): *Understanding children's play*, Nelson Thornes Ltd, UK.
- Martin C., & Ruble D. (2004): «Children's search for gender cues – Cognitive Perspectives on Gender Development», *American Psychological Society*, (13), σ. 67-70.
- Pellegrini A. (1985). «Social-Cognitive Aspects Of Children's Play : The Effects of Age,

- Gender, and Activity Centers», *Journal Of Applied Developmental Psychology*, (6), σ. 129-140.
- Servin A., Bohlin G., & Berlin L. (1999). «Sex differences in 1-, 3-, and 5- year olds' toy-choice in a structured play-session», *Scandinavian Journal of Psychology*, (40), σ. 43-48.
- Smilansky, S. (1968). *Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, New York, London, Sydney, Toronto, John Wiley & sons inc.
- Tizard, B., Philips, J., & Plewis, I (1976). «Play in preschool centers. Play measures and their relation to age, sex and IQ», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), σ. 251-264.
- Zachopoulou E., Trevlas E., Tsirikiki G. (2004). «Perceptions of gender differences in play behaviour among kindergarten children», *European Early Childhood Education Research Journal*, (12), σ. 43-

### 15. Στάσεις και στερεότυπα των μαθητών Δημοτικού του Νομού Φλώρινας για τον ελεύθερο χρόνο

Τοσουνίδης Αντ., Δρ Παιδαγωγικής, Παν. Κολωνίας-ΕΕΔΠΠ Παν. Ιωαννίνων

#### Περίληψη

Η διαπίστωση των στάσεων και των στερεοτύπων των μαθητών είναι χρήσιμη, γιατί συμβάλλει στην κατανόηση του ποσοστού διάδοσης ανάμεσα στους μαθητές των τρεχουσών αντιλήψεων και απλουστεύσεων που σχετίζονται με το πολυσύνθετο φαινόμενο του ελεύθερου χρόνου και την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και πως αυτή θα συνδεθεί με την σχολική παιδαγωγική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεθοδολογία: Υποκείμενα της μελέτης, ήταν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 161 μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης αστικών, ημιαστικών και αγροτικών σχολείων του Νομού Φλώρινας. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την συλλογή των δεδομένων και το SPSS 12.0 for Windows για την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Αποτελέσματα: Από την έρευνα προκύπτει η αντίληψη ότι «ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει και θέλω και άλλο» συνδέεται με το φύλο ( $X^2=6,233$ ,  $p=.013$ ,  $\phi=.202$ ). Φαίνεται πως οι μαθητές έχουν αυτή την αίσθηση περισσότερο από τις μαθήτριες. Επίσης προκύπτει η αντίληψη ότι «δεν έχω ελεύθερο χρόνο» συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα του πατέρα ( $X^2=11,907$ ,  $df= 5$ ,  $p=.036$ ,  $\gamma= -.194$ ). Φαίνεται πως οι μαθητές που το επάγγελμα του πατέρα τους είναι δημόσιος υπάλληλος έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Ο αριθμός των μαθητών, οι οποίοι απάντησαν ότι βοηθούν τους γονείς τους στο σπίτι ή στη δουλειά, διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας ( $X^2=18.58$ ,  $p=.005$ ,  $\gamma= -.41$ ). Ένα σημαντικό αποτέλεσμα που καταδεικνύεται είναι ότι η περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας ( $X^2= 13,140$ ,  $df=6$ ,  $p=.041$ ,  $\gamma= ,356$ ) επιδρά στον βαθμό αυτοδιάθεσης των παιδιών. Μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε αστικές εκπαιδευτικές μονάδες δείχνουν ότι έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερη ανάγκη βοήθειας στη διαμόρφωση του ελεύθερου τους χρόνου. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια στατιστική σημαντική διαφοροποίηση του βαθμού του προγραμματισμού του ελεύθερου χρόνου από το επάγγελμα του πατέρα ( $X^2= 26,396$ ,  $df= 15$ ,  $p= ,034$ ,  $\gamma= ,133$ ). Αξιοσημείωτο είναι ότι από τους περισσότερους μαθητές, 58,7 % (88 στους 150), ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται ως χρόνος μάθησης (είτε κινητικά, είτε γνωστικά), ανεξάρτητα από το φύλο, τον τόπο κατοικίας και το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων. Η δήλωση «αποφασίζουν οι γονείς μου τι να κάνω» ελέγχει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών, μια και σε αυτή την ηλικία η οικογένεια καθοδηγεί και επιβλέπει σε μεγάλο βαθμό τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Επιπλέον τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, εξαρτώνται στις μετακινήσεις τους από το πρόγραμμα των γονέων τους. Συνολικά διαπιστώνεται ότι τα 2/3 των ερωτηθέντων μαθητών δηλώνει υψηλό βαθμό ευχαρίστησης στον ελεύθερο χρόνο και το 1/3 δηλώνει χαμηλό βαθμό. Ο βαθμός ανίας και παθητικότητας στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών ερμηνεύεται ως αδυναμία και ανικανότητα σχεδιασμού σε σχέση με τους ιδιαίτερους χωροχρόνους και δημιουργεί επιτακτικά την ανάγκη να συμπεριληφθεί η αγωγή ελεύθερου χρόνου στα προγράμματα του σχολείου, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να αναπτύσσει ικανότητες προγραμματισμού και οργάνωσης σε σχέση με τους ιδιαίτερους χωροχρόνους του. Από τη σύγκριση του ελεύθερου χρόνου και του σχολείου προκύπτει πως η το 44,2% (65 στους 147) των μαθητών, που απάντησαν, δεν αντιλαμβάνεται αυτούς τους δύο τομείς ζωής τους ανταγωνιστικά παρά συμπληρωματικά όσον αφορά την ικανοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι στη συνείδηση των περισσότερων παιδιών (55,8%) σήμερα σχολείο και ελεύθερος χρόνος δεν μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συμβάλουν στην ευχαρίστησή τους.

## Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζονται πτυχές της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου και πως αυτές συμβάλουν σε ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον σε σχέση με το σχολείο. Ένα σημαντικό στοιχείο για την ετοιμότητα δράσης του μαθητή στον ελεύθερο χρόνο του και γενικότερα την κατανόηση της Παιδαγωγικής διάσταση του ελεύθερου χρόνου αποτελούν οι στάσεις και τα στερεότυπα με τα οποία ο καθένας προσπαθεί να δικαιολογήσει τις ατομικές του δυνατότητες και τα όρια του κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών δράσης (Nahrstedt / Buddrus, u.a. 1979, Θωίδης 2000). Η διαπίστωση των στάσεων και των στερεοτύπων των μαθητών είναι χρήσιμη, γιατί συμβάλλει στην κατανόηση του ποσοστού διάδοσης ανάμεσα στους μαθητές των τρεχουσών αντιλήψεων και απλουστεύσεων που σχετίζονται με το πολυσύνθετο φαινόμενο του ελεύθερου χρόνου (Nahrstedt / Buddrus, u.a. 1979, 144). Ενδεικτικές για τις στάσεις και τα στερεότυπα που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο είναι οι ερωτήσεις που αφορούν εννοιολογικά περιεχόμενα, την τυποποίηση, τον σχεδιασμό του ελεύθερου χρόνου, καθώς και τις προτιμήσεις των μαθητών στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου τους (το απόγευμα μετά το σχολείο, το Σαββατοκύριακο, τις γιορτές κ.ά.).

Η δήλωση «δεν έχω ελεύθερο χρόνο» συμπεριλήφθηκε σε αυτήν την κατηγορία των ερωτημάτων χωρίς ωστόσο να στοχεύει στις στάσεις και τα στερεότυπα. Στόχο είχε να ελέγξει το κατά πόσο οι μαθητές του δημοτικού θεωρούν ότι διαθέτουν ελεύθερο χρόνο ή όχι. Ένα πολύ μικρό, ωστόσο αξιοσημείωτο, ποσοστό 15,9% (25 στους 151) των μαθητών κρίνει ότι δεν έχει καθόλου ελεύθερο χρόνο.

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικές σημαντικές πτυχές της θεωρητικής διάστασης της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου καθώς και της μάθησης «σε ανοικτή κατάσταση». Η Αυτοπροσδιοριζόμενη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, η ευχαρίστηση (ικανοποίηση) στον ελεύθερο χρόνο, η σημασία του ελεύθερου χρόνου, ο ελεύθερος χρόνος και η κατανάλωση και η εκτίμηση της κοινωνικής σύνδεσης στον ελεύθερο χρόνο (ο βαθμός κοινωνικότητας ή απομόνωσης του μαθητή, κ.ά.) είναι οι σημαντικότερες πτυχές.

Ο αυτοπροσδιορισμός στη διάθεση και διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της επιθυμητής εικόνας του χρόνου αυτού. Στα παιδιά προσφέρονται σήμερα, θεωρητικά τουλάχιστον, πολλές επιλογές δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Το αν πράγματι επιλέγουν και κατά πόσον διαμορφώνουν τον ελεύθερο τους χρόνο σύμφωνα με τα ατομικά τους ενδιαφέροντα είναι σημαντικό, γιατί ο αυτοπροσδιορισμός χαρακτηρίζει την ικανότητα και ετοιμότητα για υπεύθυνη δράση. Ο αυτοπροσδιορισμός ανταποκρίνεται σε μια πράξη που χαρακτηρίζεται από την επίγνωση των ατομικών ικανοτήτων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, από την ερμηνεία των επιθυμιών των άλλων που συμμετέχουν στην ίδια κατάσταση και από την ικανότητα να αποφασίζει το άτομο τον τρόπο δράσης μέσω της στάθμισης των απαιτήσεων της κατάστασης (Nahrstedt / Buddrus, u.a. 1979, 10).

Οι δηλώσεις των μαθητών για τον βαθμό αυτονομίας τους στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να μην αντανακλούν πάντα την αντικειμενική πραγματικότητα και την ουσία του αυτοπροσδιορισμού. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι πιθανόν τα παιδιά να μην συνειδητοποιούν τις έμμεσες υποδείξεις του περιβάλλοντος (κυρίως τηλεόρασης, βίντεο, ιντερνετ) που τα οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές. Μπορούν ωστόσο να γίνουν κατανοητές ως ένα ουσιαστικό στοιχείο υποκειμενικού ορισμού της κατάστασης στις ενέργειες ελεύθερου χρόνου. Αποδίδουν δηλαδή μόνο τη συνείδηση του αυτοπροσδιορισμού (Nahrstedt / Buddrus, u.a. 1979).

## Μεθοδολογία

Υποκείμενα της μελέτης, ήταν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 161 μαθητών της Δ!, Ε! και ΣΤ! τάξης αστικών, ημιαστικών και αγροτικών σχολείων του Νομού Φλώρινας. Οι μαθητές απάντησαν τόσο σε ερωτηματολόγιο (ποσοτική έρευνα), όσο και (κάποιοι από αυτούς) σε συνεντεύξεις. Για την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα για κοινωνικές επιστήμες, το SPSS 12.0 for Windows.

## Αποτελέσματα

### Α. Η Αυτοπροσδιοριζόμενη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου



Με την ερώτηση «τον ελεύθερο μου χρόνο κάνω μόνο αυτό που μου αρέσει» διαπιστώνεται η θετική αντιμετώπιση των περιεχομένων του ελεύθερου χρόνου. Επίσης επιβεβαιώνεται ως ένα βαθμό η άποψη των περισσότερων μαθητών σύμφωνα με την οποία ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα χρονικό διάστημα που έχουν το δικαίωμα και την δυνατότητα να διαμορφώσουν ελεύθερα. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (96,7%) απάντησε στην ερώτηση θετικά, ενώ ένα ποσοστό (3,3%) δήλωσε ότι αυτό δεν ισχύει.

Αντιλήψεις	Μαθήτριες				Μαθητές			
	δεν ισχύει		ισχύει		δεν ισχύει		ισχύει	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Τον ελεύθερο χρόνο μου κάνω αυτό που μου αρέσει.	2	2,6%	76	97,4%	3	4,0%	72	96,0%
Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα που θέλω να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου, που δεν ξέρω τι να πρωτοκάνω.	36	46,2%	42	53,8%	35	46,7%	40	53,3%
Ο ελεύθερος χρόνος για μένα δεν είναι τόσο σημαντικός.	62	79,5%	16	20,5%	55	72,4%	21	27,6%
Ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο.	37	51,4%	35	48,6%	45	60,0%	30	40,0%
Ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει και θέλω και άλλο.	37	48,7%	39	51,3%	22	28,9%	54	71,1%
Θέλω να αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου για να μαθαίνω κάτι ακόμα, είτε κινητικά, είτε γνωστικά.	30	39,5%	46	60,5%	32	43,2%	42	56,8%
Μου αρέσει ο ελεύθερος χρόνος όταν τον περνάω με φίλους.	3	3,9%	73	96,1%	8	10,7%	67	89,3%
Στον ελεύθερο χρόνο νιώθω καλά ακόμα και όταν δεν κάνω τίποτα.	39	52,7%	35	47,3%	43	56,6%	33	43,4%
Δεν έχω ελεύθερο χρόνο.	64	85,3%	11	14,7%	63	82,9%	13	17,1%

Πίνακας 1: Οι συχνότητες των τιμών των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο.

Από την έρευνα προκύπτει η αντίληψη ότι «ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει και θέλω και άλλο» συνδέεται με το φύλο ( $X^2=6,233$ ,  $p=.013$ ,  $\phi=.202$ ) (Πίνακας 1). Φαίνεται πως οι μαθητές έχουν αυτή την αίσθηση περισσότερο από τις μαθήτριες. Επίσης προκύπτει η αντίληψη ότι «δεν έχω ελεύθερο χρόνο» συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα του πατέρα ( $X^2=11,907$ ,  $df=5$ ,  $p=.036$ ,  $\gamma=-.194$ ). Φαίνεται πως οι μαθητές που το επάγγελμα του πατέρα τους είναι δημόσιος υπάλληλος έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Ο αριθμός των μαθητών, οι οποίοι απάντησαν ότι βοηθούν τους γονείς τους στο σπίτι ή στη δουλειά, διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας ( $X^2=18.58$ ,  $p=.005$ ,  $\gamma=-.41$ ). Από την έρευνα προκύπτει το ότι ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών στον ελεύθερο τους χρόνο δεν συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

		βοηθώ στο σπίτι ή τους γονείς μου στην δουλειά								$X^2$	d f	p	$\gamma$
		ποτέ		σπάνια		συχνά		πάντα					
Φύλο	Κορίτσι	4	36,4%	11	37,9%	30	60,0%	30	49,2%	4,518	3	,211	-,104
	Αγόρι	7	63,6%	18	62,1%	20	40,0%	31	50,8%				

Μόρφωση Μητέρας	Δημοτικό	4	40,0 %	20	76,9%	32	65,3 %	46	88,5%	<b>18,584</b>	<b>6</b>	<b>,005</b>	<b>-,406</b>
	ύ Γυμνασί ο υ Λυκείου	6	60,0 %	4	15,4%	15	30,6 %	6	11,5%				
	ΑΕΙ – ΤΕΙ	0	,0%	2	7,7%	2	4,1%	0	,0%				

Πίνακας 2 Οι συχνότητες των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο και τη μόρφωση της μητέρας.

Με την ερώτηση «βοηθώ στο σπίτι ή τους γονείς μου στη δουλειά», διαπιστώνεται αν υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό στον ελεύθερο χρόνο. Τα περισσότερα παιδιά βοηθούν τους γονείς τους στο σπίτι ή στη δουλειά στον ελεύθερο χρόνο τους (πάντα 40,4% συχνά 33,1%). Το ποσοστό είναι ακόμα μεγαλύτερο στα κορίτσια (συχνά 60%). Ο αριθμός των μαθητών, οι οποίοι απάντησαν ότι βοηθούν τους γονείς τους στο σπίτι ή στη δουλειά, διαφοροποιείται και ως προς το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας ( $X^2=18.58$ ,  $p=.005$ ,  $\gamma=-.41$ ) (Πίνακας 2). Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτες ανώτερων σχολών ή πανεπιστημίων, συμμετέχουν κατά πολύ λιγότερο στις εργασίες των γονιών τους και στις δουλειές του σπιτιού.

Η εκτίμηση της αυτοπροσδιοριζόμενης διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου δεν προκύπτει μόνο γενικά και άμεσα μέσω της συνείδησης της αυτονομίας, αλλά διαφοροποιημένα και έμμεσα. Ως έμμεσες ενδείξεις για τον αυτοπροσδιορισμό λειτουργούν οι δηλώσεις, οι οποίες φορούν τις απαιτούμενες παροτρύνσεις και υποδείξεις για τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου «*χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευτεί και να με βοηθά*» και την επιθυμία για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ως μελλοντικού χώρου μάθησης «*θέλω να αξιοποιώ τον ελεύθερο μου χρόνο για να μαθαίνω κάτι ακόμα*».

	ξέ	σπάνια	συχνά	πάντα				
χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευτεί και να με βοηθά	47	32,4 %	43	29,7 %	20	13,8 %	35	24,1 %

		χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευτεί και να με βοηθά				Σύνολο
		Ποτέ	σπάνια	Συχνά	πάντα	
Είδη Εκπ/κών Μονάδων	Αστικές	22	12	5	6	45
		<b>48,9%</b>	<b>26,7%</b>	11,1%	13,3%	100,0%
	Ημιαστικές	17	20	8	13	58
		29,3%	34,5%	13,8%	22,4%	100,0%
	Αγροτικές	8	11	7	16	42
		19,0%	26,2%	16,7%	38,1%	100,0%
Σύνολο		47	43	20	35	145
		32,4%	29,7%	13,8%	24,1%	100,0%

Πίνακας 3: Οι συχνότητες των τιμών των μεταβλητών σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμα του πατέρα.

Η δήλωση «*χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευτεί και να με βοηθά*» όταν συνοδεύεται από τις απαντήσεις «*ποτέ*» και «*σπάνια*» (62,1%) επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών στον ελεύθερο τους χρόνο. Εδώ παρατηρείται ότι η περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας ( $X^2= 13,140$ ,  $df=6$ ,  $p=.041$ ,  $\gamma=.356$ ) (Πίνακας 3) επιδρά στον βαθμό αυτοδιάθεσης των παιδιών. Μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε αστικές εκπαιδευτικές μονάδες δείχνουν ότι έχουν στατιστικά

σημαντικά λιγότερη ανάγκη βοήθειας στη διαμόρφωση του ελεύθερου τους χρόνου. Επίσης διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των άλλων παραγόντων π.χ. το επάγγελμα του πατέρα, φύλο, η μόρφωση του πατέρα και της μητέρας στον βαθμό αυτοδιάθεσης των παιδιών.

Ο προγραμματισμός συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό καθώς επίσης και με τη σχεδιαστική συμπεριφορά στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, που θα πρέπει να διδαχθεί από την σχολική παιδαγωγική στον μαθητή δημοτικού. Οι περισσότεροι μαθητές, 64,3% (συχνά, πάντα), προγραμματίζουν από πριν τι θα κάνουν. Μόνο ένα ποσοστό 10,6% (16 στους 161) δήλωσε ότι δεν προγραμματίζει τις δραστηριότητες του στον ελεύθερο χρόνο (Πίνακας 5). Ο προγραμματισμός δηλώνει ένα μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιορισμού στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, αλλά και το ότι τα σημερινά παιδιά, όπως υποστηρίζουν πολλές θεωρίες και έρευνες (Pöggeler, 1980, Zeiher, 1995, Hurrelmann 1996, 215, Zeiher / Zeiher 1998, 30) για την παιδική ηλικία, πολύ συχνά είναι αναγκασμένα λόγω των πολλών υποχρεώσεων τους να κρατούν ημερολόγιο για να μπορούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους.

	προγραμματίζω από πριν, τι να κάνω				Σύνολο	X <sup>2</sup>	df	p	γ
	Ποτέ	σπάνια	συχνά	πάντα					
Φύλο Κορίτσι	10	18	24	23	75	1,202	3	,752	,072
	62,5%	47,4%	49,0%	47,9%	49,7%				
Αγόρι	6	20	25	25	76				
	37,5%	52,6%	51,0%	52,1%	50,3%				
<b>Σύνολο</b>	16	38	49	48	151				
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%				

Πίνακας 4: Οι συχνότητες των τιμών των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο.

	προγραμματίζω από πριν, τι να κάνω				Σύνολο	
	ποτέ	σπάνια	συχνά	πάντα		
Επάγγελμα Πατέρα	Ελεύθερος Έμπορος	6	17	6	13	42
	Επαγγελματία /	40,0%	45,9%	12,2%	27,7%	28,4%
	Συνταξιούχος	1	0	0	0	1
		6,7%	,0%	,0%	,0%	,7%
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	1	0	2	2	5
		6,7%	,0%	4,1%	4,3%	3,4%
	Αγρότης / Εργάτης	2	6	11	9	28
		13,3%	16,2%	22,4%	19,1%	18,9%
	Δημόσιος Υπάλληλος	4	10	21	20	55
		26,7%	27,0%	42,9%	42,6%	37,2%
	Εκπαιδευτικός, Ιατρός	1	4	9	3	17
		6,7%	10,8%	18,4%	6,4%	11,5%
<b>Σύνολο</b>		15	37	49	47	148
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 5: Οι συχνότητες των τιμών των μεταβλητών σε σχέση με το Επάγγελμα Πατέρα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφοροποίηση του βαθμού του προγραμματισμού του ελεύθερου χρόνου από το φύλο. Ωστόσο τα κορίτσια (62,5%) ποτέ δεν προγραμματίζουν σε σχέση με τα αγόρια (37,5%). Μια στατιστική σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας στο βαθμό του προγραμματισμού του ελεύθερου χρόνου από το επάγγελμα του πατέρα ( $X^2 = 26,396$ ,  $df = 15$ ,  $p = ,034$ ,  $\gamma = ,133$ ) (Πίνακας 5). Μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο φαίνεται πιο συχνά να

προγραμματίζουν από πριν, τι να κάνουν και γενικότερα να τους αποτυπώνεται ο προγραμματισμός ενός δημοσίου υπαλλήλου κυρίως στην σταθερότητα του ωραρίου, πρωινού ενδεχόμενος ξυπνήματος κ.α.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από τους περισσότερους μαθητές, 58,7 % (88 στους 150), ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται ως χρόνος μάθησης (είτε κινητικά, είτε γνωστικά), ανεξάρτητα από το φύλο, τον τόπο κατοικίας και το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων (Πίνακας 6).

	ισχύει		δεν ισχύει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Θέλω να αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου για να μαθαίνω κάτι ακόμα, είτε κινητικά, είτε γνωστικά.	88	58,7	62	41,3	150	100,0

Πίνακας 6: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών

Η δήλωση «αποφασίζουν οι γονείς μου τι να κάνω» ελέγχει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών, μια και σε αυτή την ηλικία η οικογένεια καθοδηγεί και επιβλέπει σε μεγάλο βαθμό τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Επιπλέον τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, εξαρτώνται στις μετακινήσεις τους από το πρόγραμμα των γονέων τους (Πίνακας 7). Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι για τον ελεύθερο χρόνο τους δεν αποφασίζουν αποκλειστικά οι γονείς τους (ποτέ, σπάνια: 68,1 %). Τα κορίτσια συγκρινόμενα με τα αγόρια παρουσιάζονται ελαφρώς πιο αυτόνομα. Επίσης δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στα ποσοστά ως προς τη μόρφωση της μητέρας, του πατέρα, την περιοχή, κ.ά.

	Ποτέ		σπάνια		συχνά		Πάντα		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αποφασίζουν οι γονείς μου τι να κάνω	63	42,9 %	37	25,2 %	25	17,0 %	22	15,0 %	147	100,0%

	αποφασίζουν οι γονείς μου τι να κάνω					Σύνολο	X <sup>2</sup>	d f	p	γ				
	ποτέ	σπάνια	Συχνά	πάντα										
Φύλο														
	Κορίτσι	37 58,7 %	16 43,2%	12 48,0 %	8 36,4%	73 49,7%	4,266	3	,234	,239				
	Αγόρι	26 41,3 %	21 56,8%	13 52,0 %	14 63,6%	74 50,3%								
Είδη Εκπ/κών Μονάδων	Αστικές	23 36,5 %	10 27,0%	8 32,0 %	7 31,8%	48 32,7%					2,476	6	,871	,110
	Ημιαστικές	26 41,3 %	14 37,8%	9 36,0 %	8 36,4%	57 38,8%								
	Αγροτικές	14 22,2 %	13 35,1%	8 32,0 %	7 31,8%	42 28,6%								

Πίνακας 7: Οι συχνότητες των μεταβλητών σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό, το Φύλο και το είδος της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι δηλώσεις που αφορούν την αυτοπροσδιοριζόμενη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου μας επιτρέπουν να διαγνώσουμε συνολικά ένα σημαντικό βαθμό αυτοπροσδιορισμού των μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον αυτοπροσδιορισμό και οι οποίοι ερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι ο αυτοπροσδιορισμός των παιδιών δεν επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και από το φύλο αλλά από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την περιοχή.

### **Β) Ευχαρίστηση (ικανοποίηση) στον ελεύθερο χρόνο**

Ως ένδειξη για την ευχαρίστηση στον ελεύθερο χρόνο χρησιμοποιήθηκε η ανταπόκριση στη δήλωση «στον ελεύθερο μου χρόνο βαριέμαι», και η ικανότητα γιασχόλη μέσω της δήλωσης «στον ελεύθερο μου χρόνο νιώθω καλά ακόμα και όταν δεν κάνω τίποτα». Η αποδοχή της δήλωσης «στον ελεύθερο μου χρόνο βαριέμαι<sup>681</sup>» σημαίνει ταυτόχρονα ότι υπάρχει αρκετός ελεύθερος χρόνος. Οι απαντήσεις σε αυτές τις έμμεσες ερωτήσεις μπορούν να αναδείξουν σημαντικές τάσεις, διότι για την εκπλήρωση σημαντικών λειτουργιών στον ελεύθερο χρόνο (όπως π.χ. αντιστάθμιση και ανάπαυση) είναι πολύ σημαντικές τόσο η απραξία, όσο και η ικανότητα για χαλάρωση, για αποσύνδεση από την πραγματικότητα του σχολείου ή της εργασίας για ξεκούραση και ψυχαγωγία (Θωίδης 2000).

Πολλές φορές όμως η ανία και η παθητικότητα εμφανίζονται: αδυναμία ή ανικανότητα διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που προεξοφλούνται περισσότερες από μία εναλλακτικών και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, η ανία παρουσιάζεται ως αδυναμία λήψης αποφάσεων και ως ανικανότητα σχεδιασμού.

	ισχύει		δεν ισχύει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
<b>Στον ελεύθερο χρόνο νιώθω καλά ακόμα και όταν δεν κάνω τίποτα.</b>	68	45,3%	82	54,7%	150	100,0%

Πίνακας 8: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών

Στη δήλωση «στον ελεύθερο μου χρόνο νιώθω καλά ακόμα και ότι δεν κάνω τίποτα» ένα ποσοστό 54,7% (82 στους 150) των παιδιών συμφώνησαν (Πίνακας 8). Αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι οι μαθητές σε αυτή ηλικία έχουν την ανάγκη να είναι δημιουργικοί και να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες στον ελεύθερο τους χρόνο. Η αντίθετη δήλωση, 45,3% (68 στους 150), των παιδιών που νιώθουν καλά ακόμα και όταν δεν έχουν τίποτα μπορεί να εκληφθεί ως αντίδραση στην πίεση που δέχονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας για επιδόσεις, μια και η ευχαρίστηση στο μην κάνουμε τίποτα λειτουργεί ως αντιστάθμιση σε πιέσεις επίδοσης.

	Ποτέ		Σπάνια		συχνά		πάντα		Σύνολο	
<b>Βαριέμαι</b>	53	34,9%	62	40,8%	29	19,1%	8	5,3%	152	100,0%

Πίνακας 9: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών.

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι στον ελεύθερο τους χρόνο δεν βαριούνται (ποτέ 34,9%, σπάνια 40,8%).

Συνολικά διαπιστώνεται ότι τα 2/3 των ερωτηθέντων μαθητών δηλώνει υψηλό βαθμό ευχαρίστησης στον ελεύθερο χρόνο και το 1/3 δηλώνει χαμηλό βαθμό. Ο βαθμός ανίας και παθητικότητας στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών ερμηνεύεται ως αδυναμία και ανικανότητα σχεδιασμού σε σχέση με τους ιδιαίτερους χωροχρόνους και δημιουργεί επιτακτικά την ανάγκη να συμπεριληφθεί η αγωγή ελεύθερου χρόνου στα προγράμματα του σχολείου, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να αναπτύσσει ικανότητες προγραμματισμού και οργάνωσης σε σχέση με τους

<sup>681</sup> Η ανία μαζί με το άγχος και την απομόνωση θεωρούνται τα τρία μεγαλύτερα προβλήματα στην ατομική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Από ψυχολογική άποψη η ανία αποτελεί ένα βίωμα που στηρίζεται από ένα κενό αίσθημα χρόνου, από έλλειψη ενδιαφερόντων και αποφασιστικότητας, (Opaschowski, H.W. 1988, Psychologie und Soziologie der Freizeit, σ. 150).

ιδιαίτερους χωροχρόνους του. Από τη σύγκριση του ελεύθερου χρόνου και του σχολείου προκύπτει πως η το 44,2% (65 στους 147) των μαθητών, που απάντησαν, δεν αντιλαμβάνεται αυτούς τους δύο τομείς ζωής τους ανταγωνιστικά παρά συμπληρωματικά όσον αφορά την ικανοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι στη συνείδηση των περισσότερων παιδιών (55,8%) σήμερα σχολείο και ελεύθερος χρόνος δεν μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συμβάλουν στην ευχαρίστησή τους.

	Αισθήνομαι πλήξη				Σύνολο	X <sup>2</sup>	df	p	γ
	ποτέ	σπάνια	συχνά	Πάντα					
Είδη Εκπ/κών Μονάδων	30 <b>62,5%</b>	16 33,3%	0 ,0%	2 4,2%	48 100,0%	12,811	6	,046	,315
Αστικές	23 39,7%	22 <b>37,9%</b>	10 17,2%	3 5,2%	58 100,0%				
Ημιαστικές	15 36,6%	17 <b>41,5%</b>	7 17,1%	2 4,9%	41 100,0%				
Αγροτικές	68 46,3%	55 37,4%	17 11,6%	7 4,8%	147 100,0%				

Πίνακας 10: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών.

	Αισθήνομαι άγχος				Σύνολο	X <sup>2</sup>	df	p	γ
	ποτέ	σπάνια	συχνά	πάντα					
Είδη Εκπ/κών Μονάδων	32 <b>64,0%</b>	13 26,0%	2 4,0%	3 6,0%	50 100,0%	18,869	6	,004	,346
Αστικές	26 44,1%	23 <b>39,0%</b>	7 11,9%	3 5,1%	59 100,0%				
Ημιαστικές	14 34,1%	13 31,7%	13 <b>31,7%</b>	1 2,4%	41 100,0%				
Αγροτικές	72 48,0%	49 32,7%	22 14,7%	7 4,7%	150 100,0%				

Πίνακας 11: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών

### Γ) Σημασία του ελεύθερου χρόνου

Η σημασία που έχει ο ελεύθερος χρόνος για τον κάθε μαθητή ελέγχεται μέσω της θετικής απάντησης στην ερώτηση για επιθυμία περισσότερου ελεύθερου χρόνου, «ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει», και μέσω της άρνησης στη δήλωση «ο ελεύθερος χρόνος για μένα δεν είναι τόσο σημαντικός».

Η έμμεση σύγκριση των δύο σημαντικών για τους μαθητές περιοχών ζωής, του ελεύθερου χρόνου και του σχολείου, «ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο», δίνει επιπλέον δείξεις για τη σημασία του ελεύθερου χρόνου στους μαθητές.

	ισχύει		δεν ισχύει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%

Ο ελεύθερος χρόνος για μένα δεν είναι τόσο σημαντικός.	37	24,0 %	117	76,0 %	154	100,0%
Ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο.	65	44,2 %	82	55,8 %	147	100,0%
Ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει και θέλω και άλλο.	93	61,2 %	59	38,8 %	152	100,0%

Πίνακας 12: Οι συχρότητες των τιμών των μεταβλητών

Από την πλειοψηφία των μαθητών, 76% (117 στους 154), ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται σημαντικός. Ένα ποσοστό της τάξης του 38,8% εκτιμά ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι αρκετός, ενώ αντίθετα το 61,2%, (93 στους 152) των μαθητών θα επιθυμούσε περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

Από τη σύγκριση του ελεύθερου χρόνου και του σχολείου προκύπτει πως η το 44,2% (65 στους 147) των μαθητών, που απάντησαν, δεν αντιλαμβάνεται αυτούς τους δύο τομείς ζωής τους ανταγωνιστικά παρά συμπληρωματικά όσον αφορά την ικανοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι στη συνείδηση των περισσότερων παιδιών (55,8%) σήμερα σχολείο και ελεύθερος χρόνος δεν μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συμβάλουν στην ευχαρίστησή τους. Το «άνοιγμα» (Fölling - Albers, 1995, Bründel – Hurrelmann 1996, σ. 173) λοιπόν του σχολείου στον εξωσχολικό κόσμο των μαθητών φαίνεται λογικό και εφικτό και θα μπορούσε να ικανοποιήσει το μεγάλο σχετικά ποσοστό των μαθητών, 55,8%, που δηλώνει ανικανοποίητο από το ένα τμήμα της ζωής του.

		Ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο.		Σύνολο
		δεν ισχύει	Ισχύει	
Φύλο	Κορίτσι	37 45,1%	35 53,8%	72 49,0%
	Αγόρι	45 54,9%	30 46,2%	75 51,0%
Σύνολο		82 100,0%	65 100,0%	147 100,0%

Πίνακας 13: Οι συχρότητες των τιμών των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο

Η σχολική ζωή δεν εκτιμάται στατιστικά διαφορετικά από τα αγόρια και από τα κορίτσια ( $X^2=1,10$ ,  $p=.293$ ,  $\phi=-,087$ ). Τα κορίτσια σε ποσοστό 53,8% (35 στα 72) δηλώνουν ότι «ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως ο χρόνος στο σχολείο», ενώ τα αγόρια με ένα χαμηλό ποσοστό, 46,2% (65 στα 75), δείχνουν ότι είναι λιγότερο προσαρμοσμένα στον σχολικό θεσμό σε σύγκριση με τα κορίτσια.

#### Δ) Ελεύθερος χρόνος και κατανάλωση

Η καταναλωτική συμπεριφορά ερευνάται σε πολύ μικρό βαθμό με το στερεότυπο «υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα να κάνω στον ελεύθερο μου χρόνο που δεν ξέρω τί να κάνω». Η αδυναμία του μαθητή να επιλέξει είναι ένα πρόβλημα που συνδέεται με τη δημιουργία ταυτότητας (Θωϊδής 2000, 44). Ένα Ποσοστό 53,6% (82 στους 153) των μαθητών δήλωσε πως αντιμετωπίζει προβλήματα προσανατολισμού όσον αφορά τις επιλογές του στον ελεύθερο του χρόνο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τη δήλωση χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλεύει και να με βοηθά»

	ισχύει		δεν ισχύει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα που θέλω να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου, που δεν ξέρω τι να πρωτοκάνω.	82	53,6%	71	46,4%	153	100,0%

Πίνακας 14: Συνολικές συχρότητες των τιμών των μεταβλητών

#### Ε) Εκτίμηση της κοινωνικής σύνδεσης στον ελεύθερο χρόνο (κοινωνικότητα, απομόνωση)

Οι δηλώσεις «στον ελεύθερο μου χρόνο είμαι μόνος και αυτό δεν μου αρέσει», «μου αρέσει ο ελεύθερος χρόνος όταν τον περνάω με φίλους» δείχνουν την ένταση και την αξιολόγηση των κοινωνικών επαφών στον ελεύθερο χρόνο και συνδέονται άμεσα με την ερώτηση των κοινωνικών σχέσεων.

	Ισχύει		δεν ισχύει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Μου αρέσει ο ελεύθερος χρόνος όταν τον περνάω με φίλους.	140	92,7%	11	7,3%	151	100,0%

Πίνακας 15: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, 92,7% (140 στους 151), θέλει να περνά τον ελεύθερο της χρόνο μαζί με φίλους. Τα παιδιά δίνουν σημασία στις παρέες και φιλίες τους.

	είμαι μόνος και αισθάνομαι μοναξιά				Σύνολο	X <sup>2</sup>	df	p	γ	
	Ποτέ	σπάνια	Συχνά	πάντα						
Είδη Εκπ/κών Μονάδων	Αστικές	33	9	5	2	16,124	6	,013	,315	
		67,3%	18,4%	10,2%	4,1%					100,0%
	Ημιαστικές	22	27	6	4					59
		37,3%	45,8%	10,2%	6,8%					100,0%
Αγροτικές	17	13	7	6	43					
	39,5%	30,2%	16,3%	14,0%	100,0%					
Αδέλφια	οχι	16	23	2	3	12,120	3	,007	-,107	
		22,2%	46,9%	11,1%	25,0%					29,1%
	ναι	56	26	16	9					107
		77,8%	53,1%	88,9%	75,0%					70,9%

Πίνακας 16: Συνολικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών

Αρκετοί μαθητές (πάντα, συχνά: 19,8%), αν και προτιμούν να περνούν τον ελεύθερο τους χρόνο με φίλους, αναγκάζονται να είναι μόνοι. Στη δήλωση «είμαι μόνος και αισθάνομαι μοναξιά» οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας ο επάγγελμα του πατέρα ( $X^2=16,12$ ,  $p=.013$ ,  $\gamma=.31$ ) και με το αν έχουν αδέρφια ( $X^2=12,12$ ,  $p=.007$ ,  $\gamma=-.11$ ). Τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που, ενώ δεν το επιθυμούν, αναγκάζονται συχνά να είναι μόνοι σημειώνονται στις περιπτώσεις παιδιών τα οποία μένουν σε αγροτικές περιοχές και έχουν αδέρφια.

## Βιβλιογραφία

- Θωϊδης, Ι. (2000), Σχολείο και ελεύθερος χρόνος, Αδημ., Διατριβή. ΑΠΘ. Φλώρινα.
- Bründel, H./Hurrelmann, K. (1996): Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim, München: Beltz. σ. 173.
- Fölling-Albers, M. (1995): Kindheitsforschung und Schule. In: Behnken, I./ Jaumann, O., (Hrsg.), (1995): *Kindheit und Schule: " Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa, G. 11-21.



- Nahrstedt, W./Buddrus, V., u.a. (1979): *Freizeitschule, Selbstbestimmtes Lernen u. nicht - direktives Lehren in offenen Situation. Analysen und Modelle.* (Forschungsbericht des Landes NW 2849). Opladen: Westdeutscher σ. 144.
- Opaschowski, H.W. 1988, *Psychologie und Soziologie der Freizeit*, σ. 150.
- Pöggeler, F. (1980): *Kinder ohne Freizeit. Verplant zwischen Kreativität und Konsum. Welt des Kindes.*
- Zeiber, J. H./Zeiber, H. (1998): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.* 2 Auflage, Weinheim, München: Juventa, σ. 30.
- Zeiber, H. (1995): *Öffentliche Freizeitsorte und individuelle Zeitdisposition.* IN: *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*, Behnken, I. / Jaumann, O.,(Hrsg.). Weinheim, München: Juventa, a. 119-131.

## 16. Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική στο νέο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον

Τύρελη Βάια, *Εκπαιδευτικός*  
 Τουλίκας Βασ., *Εκπαιδευτικός*  
 Σουσαμίδου Αικ., *Σχολική Σύμβουλος*

### Περίληψη

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην υλοποίηση κοινών, με την ευρύτερη οικονομική πολιτική, στόχων. Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να μελετήσει την εκπαιδευτική πολιτική στην περίπτωση της Ελλάδος η οποία αποβλέπει στην υλοποίηση α) της αύξησης του δείκτη οικονομικής ανάπτυξης, ο οποίος περιλαμβάνει και τον δείκτη εκπαίδευσης β) της μείωσης του ποσοστού ανεργίας και ειδικότερα των νέων και των γυναικών και γ) της σύγκλισης των ανισοτήτων που εστιάζεται κυρίως στη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413/96). Οι βασικοί στόχοι της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συμβατοί με τους γενικότερους σκοπούς της «ενιαίας» Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οπότε και σύμφωνα με τα πορίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας για να καταστεί η Ευρώπη η πλέον ανταγωνιστική οικονομία απαιτείται μία συνολική στρατηγική που να στοχεύει: α) στην προετοιμασία της μετάβασης στην κοινωνία της πληροφορίας και στην Έρευνα και Ανάπτυξη και β) στην επένδυση στον άνθρωπο και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με την επίτευξη της πλήρους απασχόλησης. Είναι γνωστό ότι η επέκταση της οικονομικής παιδείας στην εκπαίδευση συμβάλλει στην προετοιμασία του ατόμου για τον κόσμο της εργασίας και την ενεργό ζωή. Η οικονομική παιδεία συμβάλλει επίσης στην επέκταση της δια βίου εκπαίδευσης εφόσον στοχεύει και στην ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής σε περισσότερα του ενός επαγγέλματα καθιστώντας το άτομο ικανό να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οροθετούνται επίσης τα βασικά σημεία που η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θα έχει ως άξονες και που τα κράτη- μέλη, όπως η Ελλάδα, καλούνται να αναπτύξουν.

### Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Η Ευρώπη έχει δεχθεί τις προκλήσεις της κοινωνίας γνώσης. Οι συνθήκες στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ διαφορετικές από το παρελθόν. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας αποτελούν θεμελιώδη και απαραίτητη προϋπόθεση για μια ανταγωνιστική κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Η παγκοσμιοποίηση και οι τεχνολογικές και δημογραφικές αλλαγές συνεπάγονται την ανάγκη ανανέωσης της εκπαίδευσης τόσο στο δομικό σχεδιασμό της όσο και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματική στις σύγχρονες προκλήσεις.

Το Συμβούλιο υπέβαλε την άνοιξη του 2001 έκθεση σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην οποία προσδιορίστηκαν τρεις κύριοι στόχοι για το 2010: αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχεται στην Ευρώπη· βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής· και άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο, έτσι ώστε να μπορούν οι πολίτες να προετοιμαστούν καλύτερα για τη μελλοντική τους ζωή. Αυτοί οι τρεις κύριοι στόχοι υποδιαιρούνται σε 13 λεπτομερέστερους στόχους – οι οποίοι κυμαίνονται από τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέχρι την αύξηση

της ελκυστικότητας της μάθησης, και από την εξασφάλιση της βέλτιστης χρήσης των πόρων μέχρι την προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας.

Στις διατάξεις του Σχεδίου Συνταγματικής Συνθήκης (02/08/2003) που συντάχθηκε στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Συνέλευσης για το Μέλλον της Ευρώπης (άρθρο III-182) οριοθετούνται τα βασικά σημεία που η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θα έχει ως άξονες και που τα κράτη- μέλη, όπως η Ελλάδα, καλούνται να αναπτύξουν.

Τα σημεία αυτά είναι:

- α) η ανάδειξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, κυρίως μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών- μελών,
- β) η τόνωση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- γ) η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- δ) η ενθάρρυνση της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

Τα σημεία αυτά λοιπόν, συνθέτουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα καθιερωθεί ο ενιαίος ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος.

Παράλληλα, στο άρθρο III-183 του Σχεδίου Συνθήκης παρέχεται η δυνατότητα στην Ένωση να εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών- μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η δράση της Ένωσης στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ενταγμένη στη συνολική στρατηγική της Λισσαβόνας. Σημαντική παράμετρος αυτής της στρατηγικής είναι η ανάδειξη της δια βίου μάθησης ως κεντρικού σημείου αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής και βασικού στοιχείου του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Συνακόλουθα, το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης εστιάζει σε δεξιότητες που θα ανταποκρίνονται σε αυτό το στόχο, όπως οι δεξιότητες πληροφορικής, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογική αντίληψη, το επιχειρηματικό πνεύμα και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής επιλογής, έχουν τεθεί οι ακόλουθοι στόχοι, οι οποίοι περιγράφονται και στο Σχέδιο Συνθήκης:

- α) Η διευκόλυνση της προσαρμογής στις μεταλλάξεις της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού επαναπροσανατολισμού.
- β) Η βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας.
- γ) Η διευκόλυνση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων.
- δ) Τόνωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης.

Για την υλοποίηση της προαναφερόμενης στρατηγικής το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη της Ε.Ε. και επομένως και την Ελλάδα σε: α) ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, β) μείωση του αριθμού των ατόμων ηλικίας 18-24 που έχουν ολοκληρώσει μόνο τον κατώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν συνεχίζουν εκπαίδευση ή κατάρτιση, γ) επέκταση της υποδομής δια-δικτύου σε όλα τα σχολεία (eEurope) και δ) επέκταση της δια-βίου εκπαίδευσης.

### **Το σύγχρονο σχολείο και ο μεταβαλλόμενος ρόλος του δασκάλου**

Το σχολείο πρέπει να αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή, να καλλιεργεί μαζί το πνεύμα και το σώμα να αναπτύσσει την αποφασιστικότητα, την επιχειρηματικότητα, τον σεβασμό προς το διαφορετικό, την αλληλεγγύη. “μαθαίνω-συμμαθώ, εργάζομαι-συνεργάζομαι, δημιουργώ-συνδημιουργώ”. Και οι αλλαγές αυτές πρέπει να ξεκινήσουν από το Δημοτικό, τότε που κτίζονται οι πρώτες βάσεις των γνώσεων. Η στόχευση αυτή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα επιφέρει σημαντικότερες μεταβολές τόσο στη φιλοσοφία των παιδαγωγικών συστημάτων όσο και στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων. Ήδη, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν μπει στον δρόμο των αλλαγών. Οκτώ χώρες (Βέλγιο, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ολλανδία,

Δανία), έχουν ήδη στρέψει την υποχρεωτική εκπαίδευση προς τις επιταγές της Ευρώπης, ενώ σε άλλες τέσσερις (Γερμανία, Ιταλία, Αυστρία, Λουξεμβούργο) έχει αρχίσει η δημόσια συζήτηση για το πώς θα εισαχθεί η έννοια των δεξιοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, σε όλες τις χώρες (πλην Ελλάδας) γίνεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η έννοια των δεξιοτήτων απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση. Κι ενώ στην Ελλάδα είχε σχεδιαστεί και θα άρχιζε να υλοποιείται σταδιακά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση από τη σχολική χρονιά 2004 - 2005 ενώ θα είχε τεθεί σε πλήρη εφαρμογή για όλα τα μαθήματα από το 2005-2006), τελικά ναυάγησε.

Η ελληνική εκπαίδευση -παρά τη γενική στόχευση της στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών- δεν έχει θεσμοθετήσει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μεγάλο ζήτημα, επίσης, για το ελληνικό σχολείο είναι η απουσία αξιολόγησης του έργου που παράγεται. Η μόνη αξιολόγηση στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση γίνεται από τους δασκάλους για τις επιδόσεις των μαθητών ανά μάθημα. Αντιθέτως, νέα προγράμματα και νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι εισάγονται σταδιακά από 2002 στη Γαλλία, Βρετανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Πορτογαλία, Λουξεμβούργο, Βέλγιο, Δανία, Ολλανδία, Σουηδία και Φιλανδία.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας, η ελεύθερη κυκλοφορία των πολιτών αποτελεί εδώ και καιρό καθιερωμένη αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ευρώπη της γνώσης δημιουργείται με κύριο άξονα την κινητικότητα των προσώπων, ως διεθνή προτεραιότητα, για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ανοίγοντας νέους δρόμους στην επικοινωνία, την έρευνα και την ανάπτυξη.

Ο σύγχρονος δάσκαλος περισσότερο τώρα παρά ποτέ καλείται να παίρνει θέση στις επιστημονικές εξελίξεις, καθώς αυτές επηρεάζουν ολοένα και περισσότερο το έργο του. Και εδώ, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο δάσκαλος δεν είναι αποκλειστικώς υπο-κείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και διαμορφωτής της, υπό τις πολλαπλές κοινωνικο-επαγγελματικές του δραστηριοποιήσεις. Άλλωστε, στο σχολείο του μέλλοντος, ο δάσκαλος θα καλείται να διδάσκει ολοένα και περισσότερο μαθήματα που θα εντάσσουν γρηγορότερα το παιδί στην κοινωνία, με αυξημένα μάλιστα τα κριτικά του αντανακλαστικά. Τα μαθήματα αυτά, θα τροφοδοτούνται από όλο το φάσμα της επιστημονικής γνώσης και η διαμόρφωση αντίληψης για τις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, αποτελεί καταστατική ανάγκη για κάθε περαιτέρω προβληματισμό πάνω στα σχετικά ζητήματα.

Έχοντας εξωθηθεί σε διαφορετικές συμπεριφορές από την εισβολή των νέων τεχνολογιών αλλά και τις αυξανόμενες γνώσεις των μαθητών του ο σύγχρονος δάσκαλος, θα επωμισθεί καινούριους ρόλους εγκαταλείποντας ίσως και ολοκληρωτικά τα όσα έκανε στην τάξη ως τώρα. Στο νέο τοπίο της δια βίου εκπαίδευσης, το διαδίκτυο θα αποτελεί τον αναγκαίο σύμμαχο και το χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου δασκάλου, αλλά δεν θα του στερήσει ποτέ το ρόλο του βασικού στυλοβάτη της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Οι όποιες επιφυλάξεις δεν δικαιολογούν μια στείρα άρνηση των ασύλληπτων, για τις προηγούμενες γενιές, δυνατοτήτων που προσφέρουν οι «λεωφορειόδρομοι της πληροφορικής» στο εκπαιδευτικό έργο.

Ο σημερινός δάσκαλος καλείται, επομένως, να ανταπεξέλθει στο νέο ρόλο του, εφοδιασμένος με νέες γνώσεις, επιμορφωμένος και καταρτισμένος πάνω στις καινούριες ιδέες και προτάσεις στο χώρο της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας ώστε να μπορεί να πετύχει μια νέα πολυπολιτισμική, πολύγλωσση και με πολλούς τρόπους προσέγγιση στη μάθηση.

Μέσα σε αυτό λοιπόν το εντελώς διαφορετικό παγκόσμιο περιβάλλον, στην εποχή της πληροφορικής επανάστασης, στην εποχή του μηδενισμού των αποστάσεων, στην κοινωνία των διαδικτυωμένων πολιτών και των απαιτητικών μαθητών, καλείται ο σύγχρονος δάσκαλος να «παίξει» το νέο ρόλο του, χωρίς φυσικά να χάσει την αγάπη και την ευαισθησία του για το παιδί και το σχολείο.

## **Βιβλιογραφία**

Γιαννάκου Μαριέττα (2004): *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και οι Ευρωπαϊκές*

*Προκλήσεις και Προοπτικές*. Εφημερίδα Αυριανή 30 Μαΐου 2004.  
 Καράμηνas Ιγνάτιος, Κομνηνός Δημήτριος (2006): *Σύγχρονο σχολείο: Βαδίζοντας προς το 2000 με Ευρωπαϊκές προδιαγραφές*. Ανάκτηση στις 12 Μαρτίου 2007 από το <http://www.pedia.gr>.  
 Κιμουρτζής Παναγιώτης (2006): *Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιστορία*.  
 Μαγουλά Θεοχαρούλα (2001): *Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Εκπαιδευτική Πολιτική*.

«Όταν σχεδιάζεις για ένα χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι.  
 Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, να σπέρνεις δέντρα.  
 Όταν σχεδιάζεις για μια ζωή, να καταρτίζεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους.»

Κινέζικη παροιμία  
 (περίπου 645 π.Χ.)

## Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

### 17. «Σ' αγαπώ σαν το αλάτι...»

Αχμάντ Κατίνα Άννα, Γ. Ιατρός  
 Παπαθωμά Παν., Γ. Ψυχολόγος  
 Τσιμά Παρασκ., Ιστορικός – Εκπαιδευτικός

#### Περίληψη

Το πρόγραμμα «Πρώτα βήματα για μια υγιεινή ζωή» (άδεια Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων - αρ. πρωτ. 140728) που υλοποιείται από το Δημοτικό Οργανισμό Υγείας & Κοινωνικών Θεμάτων (Δ.Ο.Υ.Κ.) Δ. Βόλου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ιατρική Σχολή, Εργαστήριο Υγιεινής) και το Τμήμα Αγωγής Υγείας της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας έχει σαν στόχο: την κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας με προτεραιότητα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που με τη στάση και τον τρόπο λειτουργίας τους εμπνέουν και προσδιορίζουν τη στάση και τη λειτουργία των μαθητών τους. Στα πλαίσια της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο Δ.Ο.Υ.Κ. υλοποιεί σεμινάρια επιμόρφωσης που έχουν ως θέμα την Αγωγή και την Προαγωγή της Υγείας στα δημοτικά σχολεία καθώς και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Σ' αγαπώ σαν το αλάτι» το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. Ο στόχος και των δύο δράσεων είναι οι εκπαιδευτικοί να αναδείξουν το θέμα της Υγείας σαν κυρίαρχο θέμα όλης της σχολικής κοινότητας και να οπλίσουν τα παιδιά με ικανότητες και δεξιότητες προάσπισης της υγείας τους. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια μέθοδο μάθησης όπως παρουσιάζεται στο πρόγραμμα «Σ' αγαπώ σαν το αλάτι» χωρίς αποκλεισμούς, απορρίψεις και κριτική διάθεση στις απόψεις που διατυπώνονται από τους μαθητές και η εγκατάσταση κλίματος μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών το οποίο διεγείρει την επινοητικότητα και προκαλεί δραστηριότητες αποδεδειγμένα αποτελεσματικές όπως ελεύθερο συνειρμό, παιχνίδια ρόλων και συζητήσεις σε υποομάδες, είναι η φιλοσοφία που διέπει αυτό το πρόγραμμα και από τις καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας.

Το πρόγραμμα διαρκεί περίπου 3 ώρες και περιλαμβάνει:

Αφήγηση του παραμυθιού «Σ' αγαπώ σαν τ' αλάτι»  
 Παιχνίδι γνωριμίας  
 Δραστηριότητα με τη Γραμμή του χρόνου και τον ψηφιακό γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας  
 Προβολή διαφανειών  
 Παιχνίδι  
 Παιχνίδια με τις αισθήσεις

Τραγούδι  
 Προβολή αποσπάσματος  
 Εργαστήριο Κεραμικής και Ζωγραφικής

Η βιωματική μάθηση ως τελευταία λέξη της εκπαίδευσης, έρχεται να αντιπαρατεθεί στις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες. Βασίζεται στην αρχή της μάθησης μέσα από τις πρακτικές εφαρμογές, την αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου και την από κοινού οικοδόμηση της γνώσης από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο. Παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων και σφαιρικής αντιμετώπιση των ζητημάτων

Η βιωματική μάθηση ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή και όχι μόνο της νοητικής του βελτίωσης, μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής. Ο όρος αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική μέθοδο εκπαίδευσης, όσο και στο κλίμα που αναπτύσσεται.

Ο τρόπος αυτός μάθησης συνδέεται με σημαντικά ρεύματα της Ιστορίας της Παιδαγωγικής, όπως “learning by doing” του Dewey, τη μάθηση μέσω ανακάλυψης του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, την εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, τη δια βίου εκπαίδευση κλπ.

Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας,

- το «Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών» του Δημοτικού Οργανισμού Υγείας & Κοινωνικών Θεμάτων (Δ.Ο.Υ.Κ.), Δήμου Βόλου»

και

- η «Παιδική Βιβλιοθήκη» του Δημοτικού Οργανισμού Υγείας & Κοινωνικών Θεμάτων (Δ.Ο.Υ.Κ.), Δήμου Βόλου»,

**προτείνουν ως συνέχεια** του προγράμματος Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας με τίτλο: «*Πρώτα Βήματα για μια Υγιεινή Ζωή*» (άδεια του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων - 19/12/05, αρ. πρωτ. 1024) το οποίο υλοποιείται από το σχολικό έτος 2005-2006 και βρίσκεται σε εξέλιξη

**και υλοποιούν** πρόγραμμα παρέμβασης που αφορά στην ιστορία της διατροφής και την απεικόνισή της στην τέχνη, με τίτλο: «*Σ’ αγαπώ σαν το αλάτι*».

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας με στόχους:

- να γνωρίσουν τα παιδιά την ιστορία της διατροφής στην Ελλάδα πραγματοποιώντας μια εικαστική αναδρομή από τη νεολιθική εποχή μέχρι τις μέρες μας
- να κατανοήσουν τη σταθερή σχέση και αξία που έχει η διατροφή μέσα σε ολόκληρη την ιστορία του ανθρώπινου είδους παρά τις όποιες αλλαγές υφίσταται η ζωή του σε όλους τους τομείς
- να έρθουν σε επαφή με έργα σημαντικών ζωγράφων και φωτογράφων
- μέσω της τέχνης, να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα της σωστής και υγιεινής διατροφής

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων γίνεται με τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων (βιωματικός τρόπος μάθησης - αφήγηση, θεατρικό παιχνίδι, οπτικοακουστικό υλικό, εργαστήρια κεραμικής και ζωγραφικής) έτσι ώστε:

- τα παιδιά να εμπλέκονται άμεσα στη μελετώμενη πραγματικότητα, έχοντας τη δυνατότητα να βιώσουν το θέμα της διατροφής, γεγονός το οποίο αναμένεται να επηρεάσει την κατανόηση και την εκτίμησή τους.
- μέσα από το παιχνίδι και την κοινωνική μάθηση να δίνεται έμφαση στο συναίσθημα που βιώνεται και η ευκαιρία να εκφραστούν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα καθώς επίσης και να κατανοηθεί ο τρόπος που αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών.
- το επίκεντρο να είναι τα παιδιά, στα οποία δίνεται η δυνατότητα να ερευνήσουν στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις σχετικές με τη διατροφή με ένα σίγουρο και μη απειλητικό τρόπο, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και αντλώντας μέσα από τις εμπειρίες των άλλων.

Το πρόγραμμα διαρκεί 3 ώρες και ολοκληρώνεται με τη λειτουργία εργαστηρίου κεραμικής ή ζωγραφικής.

Η παραπάνω παρέμβαση αποτελεί μέρος της ευρύτερης προσπάθειας αποτελεσματικότερης εφαρμογής του προγράμματος Αγωγής Υγείας «*Πρώτα βήματα για μια Υγιεινή Ζωή*» που υλοποιεί από το σχολικό έτος 2005-2006 και συνεχίζει και στο τρέχον σχολικό έτος (2006 - 2007) ο Δημοτικός Οργανισμός Υγείας & Κοινωνικών Θεμάτων (Δ.Ο.Υ.Κ.) Δήμου Βόλου, σε 9 δημοτικά σχολεία 4 δημοτικών διαμερισμάτων του Δήμου.

Το πρόγραμμα έχει ως γενικό στόχο:

- την προάσπιση,
  - τη βελτίωση και
  - την προαγωγή
  - της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών και των μαθητριών,
- αφενός
- με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης και αφετέρου
  - με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού τους περιβάλλοντος

Επιπλέον, ως ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας:

- δεν εκφοβίζει, δεν κινδυνολογεί.
- δεν απαγορεύει, ούτε απορρίπτει.
- δε διδάσκει, αλλά διαπαιδαγωγεί.
- προσφέρει πλαίσιο στήριξης και αποδοχής για το μαθητή/τρια.
- δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη.
- χρησιμοποιεί την ενεργητική ακρόαση, τη συμμετοχική μάθηση και την παραδοχή ότι ο καθένας είναι διαφορετικός.
- αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας, την παρακινητική ερώτηση και τον καταγιγισμό ιδεών.
- δεν προσφέρει περισσότερες έτοιμες γνώσεις και πληροφορίες,

Επίσης, το πρόγραμμα «*Πρώτα Βήματα για μια Υγιεινή Ζωή*» στοχεύει:

—**Στην ενεργοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας και των Υπηρεσιών Υγείας ώστε να αναδειχτεί η υγεία και η προάσπισή της σε κυρίαρχο θέμα του σχολείου για μαθητές, δασκάλους και για όλη την κοινότητα.**

**Στην υλοποίηση προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας και Πρόληψης στα σχολεία με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής κοινότητας.**

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε συνεργασία με:

- το Εργαστήριο Υγιεινής της Ιατρικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- το Τμήμα Αγωγής Υγείας της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας
- το Γ.Ν. Βόλου «Αχιλλοπούλειο»
- το Σύλλογο Οδοντιάτρων Νομού Μαγνησίας

**Οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους κινούνται οι δραστηριότητες του προγράμματος είναι:**

- η συγκρότηση «*Ομάδας Υγείας*» από μέλη των συνεργαζόμενων φορέων
- η εκπαίδευση δασκάλων στην «*Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας*»
- η επαφή και ενημέρωση από την «*Ομάδα Υγείας*» των εκπαιδευτικών και των συλλόγων γονέων
- η επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων των τάξεων όπου έγινε η «*προληπτική ιατρική εξέταση*»
- ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της «*προληπτικής ιατρικής εξέτασης*», στην Α΄ και Ε΄ τάξη των εννέα δημοτικών σχολείων τεσσάρων δημοτικών διαμερισμάτων του Δήμου Βόλου που υπάγονται στο πρόγραμμα

**Αναλυτικά οι δράσεις του προγράμματος:**

### **1. Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας**

• Ενημέρωση της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των δασκάλων με στόχο τη συγκρότηση ομάδας δασκάλων που ενδιαφέρονται να εμπλακούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και εκπαίδευση (σεμινάρια) των δασκάλων στην προαγωγή της υγείας.

**2. Ενημέρωση των γονέων και των Συλλόγων Γονέων - Εγκατάσταση συνεργασίας των γονέων με τις υπηρεσίες «Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας» και τη Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας.**

**3. Καταγραφή αναγκών υγείας – Μεθοδολογία**

• Αποστολή προσωπικής επιστολής στους γονείς κάθε μαθητή με την οποία ενημερώθηκαν: για τους σκοπούς του προγράμματος

για τον τρόπο διεξαγωγής της «καταγραφής» και της «προληπτικής ιατρικής εξέτασης»

για την αναγκαιότητα ενυπόγραφης συναίνεσής τους για τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και την αποστολή του «Βιβλιαρίου Υγείας Παιδιού» για τον έλεγχο των εμβολίων.

• Επίσκεψη της «Ομάδας Υγείας» του Δ.Ο.Υ.Κ. στο σχολείο για τη διεξαγωγή του προγράμματος σε μέρα και ώρα που αναγράφεται στην επιστολή προς το γονέα

• Κατάλληλη τροποποίηση της παρεχόμενης από τη σχολική μονάδα αίθουσας διεξαγωγής της «προληπτικής ιατρικής εξέτασης» και τοποθέτηση του αναγκαίου κινητού εξοπλισμού.

Κατά την ημέρα της «προληπτικής ιατρικής εξέτασης»:

• Προσέλευση των μαθητών σε ειδικά διαμορφωμένη από μέλη της «Ομάδας Υγείας» αίθουσα του σχολείου κατά ομάδες των 3-4 παιδιών του ίδιου φύλλου, με συνοδεία μέλους της «Ομάδας Υγείας» ή της δασκάλας τους.

• Παραλαβή των «Βιβλιαρίων Υγείας» των παιδιών από την «Ομάδα Υγείας»

• Συμπλήρωση των δύο πρωτοκόλλων που δημιουργήθηκαν από την ερευνητική ομάδα του Α.Π.Θ.

1. «Φύλλο Κλινικής Εξέτασης» - χρησιμοποιείται για τη δημιουργία της κάρτας υγείας του κάθε μαθητή και

2. «Ενημερωτική Επιστολή – Γνωμάτευση» - η οποία απευθύνεται στους γονείς γνωρίζοντάς τους τα αποτελέσματα της εξέτασης

• Μέτρηση των σωματομετρικών δεικτών (ύψος – βάρος)

• Καρδιακή ακρόαση (εξετάζεται ο ρυθμός και η συχνότητα της καρδιακής λειτουργίας, διερευνάται η ύπαρξη φυσημάτων ή άλλων κλινικών ευρημάτων)

• Έλεγχος οπτικής οξύτητας με τη χρήση οπτικομετρικών πινάκων Snellen. (απόσταση 4,5 m)

• Έλεγχος χρωματικής αντίληψης με τη χρήση πινάκων Ishihara.

• Καταγραφή παραλείψεων και καθυστερήσεων στη διενέργεια των συνιστώμενων εμβολιασμών του Εθνικού Προγράμματος Εμβολιασμού.

• Αποστολή «Ενημερωτικής Επιστολής – Γνωμάτευσης» σε κάθε γονέα.

• Καταγραφή των αναγκών της στοματικής κοιλότητας

**Παρέμβαση – Ευαισθητοποίηση στην τάξη σε θέματα διατροφής**

Η παρέμβαση ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές στην τάξη για τις συνήθειες διατροφής – άσκησης και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τους, σε κάθε τμήμα κάθε τάξης χωριστά.

2. Μετά τη λήψη του ερωτηματολογίου, αντιγραφή των απογευματινών γευμάτων της προηγούμενης μέρας των παιδιών στον πίνακα της τάξης (ή σε μεγάλο χαρτόνι κατά περίπτωση) από τα ερωτηματολόγια που τους είχαν προηγουμένως χορηγηθεί.

3. Χωρίς να ανακοινωθεί στα παιδιά ότι πρόκειται για τα γεύματα που τα ίδια είχαν προτιμήσει σαν απογευματινό την προηγούμενη ημέρα, ακολούθησε «ψηφοφορία» στην τάξη όπου τους ζητήθηκε να κατατάξουν τα γεύματα αυτά στις παρακάτω κατηγορίες:

«υγιεινά» / «όχι τόσο υγιεινά» / «πολύ υγιεινά» / «καθόλου υγιεινά» και «νόστιμο» / «όχι τόσο νόστιμο» / «πολύ νόστιμο» / «καθόλου νόστιμο»,

ανάλογα με το τι πιστεύουν.

Η «ψηφοφορία» αυτή αποτέλεσε σε κάθε περίπτωση αφορμή για συζητήσεις σχετικές με:

- την «κατάταξη» των προϊόντων στις παραπάνω κατηγορίες
- τις έννοιες της «υγείας» και της «υγιεινής διατροφής»

Η συζήτηση στην τάξη, χωρίς να κατευθύνει τα παιδιά ξεχωρίζοντας σωστές και λανθασμένες απαντήσεις / διατροφικές συνήθειες, είχε σαν στόχο να τα προβληματίσει πάνω στη διατροφή και τις συνήθειες που ακολουθούν.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συγκρίνουν τις γνώσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους και να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα και συστάσεις προς τα άλλα παιδιά, κυρίως για την κατανάλωση των κατά την γνώμη τους «νόστιμων» αλλά «ανθυγιεινών» τροφών.

Φάνηκε ότι επηρεάζονται έντονα από τους συνομηλίκους τους και η αλληλεπίδρασή τους αυτή θα συμβάλει ώστε να αλληλοεπηρεαστούν, να προχωρήσουν μαζί, να βιώσουν συναισθήματα, να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν μαθημένες συμπεριφορές που έχουν σχέση με τη διατροφή.

Από τις συζητήσεις που έγιναν στις τάξεις των παιδιών, φάνηκε επίσης ότι τα παιδιά και των δύο ηλικιών - ακόμα και αυτά της Α΄ τάξης του Δ. Σ., είναι αρκετά ενημερωμένα για έννοιες σχετικές με τη διατροφή και την υγεία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι όπως και οι ενήλικες πάντα πράττουν με γνώμονα αυτές.

### **Αξιολόγηση διαδικασίας και αποτελέσματος**

Κατά το σχολικό έτος 2005 - 2006, σε σύνολο 401 μαθητών (9 Δ. Σ. του Δήμου Βόλου), συμπληρώθηκαν:

- 303 «Φύλλα Κλινικής Εξέτασης» μαθητών και δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες «Κάρτες Υγείας»
- 384 Ερωτηματολόγια «Διατροφής – Διαχείρισης Ελεύθερου χρόνου»
- 71 «Δελτία Καταγραφής Στοματικής Υγείας» (πιλοτική εξέταση – συμμετοχή 2 Δ.Σ.)

### **Οδοντιατρικός Έλεγχος**

Από την πιλοτική εξέταση εβδομήντα ενός (71) μαθητών, 2 σχολείων του προγράμματος, συμπεραίνεται ότι:

- Υπάρχει έλλειψη γνώσης και παιδείας γύρω από τη στοματική υγιεινή
- Υπάρχει πλήρης έλλειψη άσκησης προληπτικής οδοντιατρικής εξέτασης και φροντίδας στα σχολεία
- Δεν υπάρχει ενημέρωση σχετικά με το δικαίωμα στη δωρεάν πρώτη εξέταση και φθορίωση του παιδιού από οδοντίατρο που βάση νόμου υποχρεούται ο τελευταίος να παρέχει, πριν την εγγραφή του παιδιού στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

### **Γνωστοποίηση αποτελεσμάτων**

Οι γονείς των παιδιών ειδοποιήθηκαν μέσω ειδικά σχεδιασμένης πρόσκλησης για τη συνάντηση παρουσίασης των αποτελεσμάτων της καταγραφής η οποία ορίστηκε σε συνεργασία με τη διεύθυνση και το σύλλογο γονέων κάθε σχολείου.

Η συνάντηση έλαβε χώρα στο χώρο του σχολείου και η παρουσίαση έγινε από μέλη της «Μονάδας Υγείας», με τη βοήθεια projector και του προγράμματος powerpoint.

Με τη λήξη της παρουσίασης, ακολούθησε συζήτηση με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που παρευρέθησαν στη συνάντηση από όπου αναδείχθηκαν διάφορα θέματα και προτάσεις επίλυσής τους με μελλοντικές συνεργασίες των φορέων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Επίσης, σε ερώτηση προς τους γονείς για το αν τα παιδιά την ημέρα που έγινε η δραστηριότητα στην τάξη το ανέφεραν γυρίζοντας στο σπίτι στην οικογένεια και με ποιο τρόπο, εκείνοι απάντησαν ότι τα παιδιά το βρήκαν αρκετά ενδιαφέρον ενώ προβληματίστηκαν σχετικά.

Τέλος, διοργανώθηκε ανοιχτή παρουσίαση των αποτελεσμάτων της καταγραφής στο Δημαρχείο του Βόλου με ομιλητές:

- Αλέξης Μπένος Αναπ. Καθ. Κοινωνικής Ιατρικής Α.Π.Θ. «*Η υγεία του παιδιού στην Ελλάδα και στον κόσμο*»
- Καβάκα Νίκη Φυσικοθεραπεύτρια Ερευνήτρια Δημόσιας Υγείας «*Ταυτότητα Υγείας Παιδιών Σχολικής Ηλικίας του Δ. Βόλου*»



- Σώκου Κατερίνα, Δ/ντρια Τομέα Προαγωγής Υγείας Παιδιού στο Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού Αθήνας «*Το Υγιές Σχολείο – Η Ελληνική εμπειρία*»

### **Βιβλιογραφία**

- Βαλάση, Ζ. (1998) *Δείπνο με μάγισσες και κολατσιό με δράκους: μια γαστρίμαρμηκή περιπλάνηση στα λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραμήτρου – Μεντεσιδή, Γ. (2005) *Αρχαία διατροφή: ένα ταξίδι στην τέχνη της γαστρονομίας*. Αιανή: Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), <http://www.who.org>

## **18. Αναγκαιότητα και μορφές επιμόρφωσης των σημερινών εκπαιδευτικών**

Γεραρής Ηλ., *Δάσκαλος*  
Κυριάκου Αγγελ., *Εκπαιδευτικός*

### **Περίληψη**

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες, βαθιές και εκτεταμένες αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές προβάλλουν την ανάγκη για αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων και ειδικά των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επαγγελματική σταδιοδρομία του σύγχρονου εκπαιδευτικού δε μπορεί πλέον να προσδιορίζεται από μια γνώση που αποκτήθηκε σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά απαιτείται συνεχής επιμόρφωσή του ώστε να αποτελέσει ο σημερινός εκπαιδευτικός τον κύριο παράγοντα για την ανανέωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η Παιδαγωγική επιστήμη από τη μεριά της εξελίσσεται, όπως και οι άλλες επιστήμες, και δημιουργείται έτσι η ανάγκη της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις και πορίσματα των διαφόρων κλάδων της, για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους, την ανάληψη νέων ρόλων και τη δημιουργία στελεχών. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και οργανωμένη επιμόρφωση των σημερινών εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν διδακτικές καινοτομίες στο χώρο του σχολείου και να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή νέων θεματικών πεδίων και νέων μεθοδολογιών. Θα εξεταστούν επίσης οι θεματικές πάνω στις οποίες θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν κάθε επιμορφωτική προσπάθεια. Μέσα από τη διαπραγμάτευση του θεματός μας θα επισημάνουμε το σημαντικό ρόλο του διδάσκοντα-επιμορφωτή, ώστε να γίνει αποδοτική η επιμορφωτική διαδικασία και θα κάνουμε σημαντικές προτάσεις για την αλλαγή του ρόλου του ώστε να αποτελέσει και αυτός έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη των στόχων της. Τέλος, θα προταθούν διάφορες μορφές που μπορεί να έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα θα εστιάσουμε σε αυτές τις μορφές που είναι πιο ευέλικτες και αποδοτικότερες από τις παραδοσιακές.

Σε αυτή την εργασία αναδεικνύονται οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και οργανωμένη επιμόρφωση των σημερινών εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οι τομείς στους οποίους θα επικεντρωθεί η επιμορφωτική διαδικασία. Η σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και τεχνολογική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες, βαθιές και εκτεταμένες αλλαγές. Οι σημαντικές αυτές αλλαγές και ανακατατάξεις δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης, όπου διαπιστώνονται αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί σε διάφορα δομικά στοιχεία, κατευθύνσεις, ρόλους και εκπαιδευτικές λειτουργίες. Το σχολείο από τη μεριά του, για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει να μετασχηματίζει σε διδακτικές προσεγγίσεις τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας.

Στη σύγχρονη εποχή ιδιαίτερα, έχει γίνει πλέον γενικά παραδεκτό ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία για όλους τους επαγγελματίες και ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, όχι μόνον για την παρακολούθηση από μέρους τους των

επιστημονικών, τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, αλλά και για τη συμβολή τους στις εξελίξεις αυτές, καθώς και τη δυναμική επιβίωσή τους στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της τεχνολογικής και επιστημονικής επανάστασης. Οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες των ανθρώπων δεν μπορούν πλέον να προσδιορίζονται από μια γνώση που αποκτήθηκε σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και που γενικά επαρκεί, με ελαφρές αναπροσαρμογές και βελτιώσεις, για ολόκληρη την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εργαζόμενου. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί είναι από τους πιο βασικούς κοινωνικοποιητικούς φορείς, καθώς και σημαντικότεροι διαμεσολαβητές, τόσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των νεαρών ατόμων, όσο και για τη διαμόρφωση του αυριανού ηγετικού, εργασιακού και πολιτιστικού δυναμικού της χώρας μας.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχε επισημανθεί και παλαιότερα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τον Γάλλο καθηγητή των Παιδαγωγικών M. Debesse ο οποίος περιγράφει τους παρακάτω λόγους που δείχνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

α) Η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που αξιώνουν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή και να την αντικαταστήσουν, θέτουν σε αμφισβήτηση τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής.

β) Σήμερα είναι αδιανόητη η παιδαγωγική διαδικασία που δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και την ατομικότητα του παιδευομένου.

γ) Η νέα οπτική που δόθηκε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την επίδραση της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα μετά το 1945, απαιτεί νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

δ) Οι κριτικές των Goodman και Illich που κηρύττουν μια «Κοινωνία χωρίς σχολεία» θέτουν σε αμφισβήτηση το κύρος και την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών<sup>682</sup>.

Επίσης η Παιδαγωγική επιστήμη εξελίσσεται, όπως και οι άλλες επιστήμες, και δημιουργείται έτσι η ανάγκη της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις και πορίσματα των διαφόρων κλάδων της, για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους, την ανάληψη νέων ρόλων και τη δημιουργία στελεχών<sup>683</sup>.

Ιδιαίτερα μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της δια βίου συνεχιζόμενης μάθησης ο εκπαιδευτικός θεωρείται ένα άτομο διαρκώς εκπαιδευόμενο, με στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (professional development), ένας όρος που χρησιμοποιείται ευρύτατα διεθνώς και συχνά αντικαθιστά τον όρο «επιμόρφωση». Όπως δηλώνει η Wendy Kopp, διευθύντρια του οργανισμού Teach for America, μέσα από μια στήλη του περιοδικού Fast Company (edunews, 27/10/2000): «Ένας καλός δάσκαλος είναι πρώτα απ' όλα ένας καλός μαθητής». Ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας μέσα από «καινούρια επαγγελματικά μονοπάτια». Όπως σημειώνει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην έκθεσή της για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης (2000): «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχονται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες απαιτήσεις».

Από την άλλη μεριά τα νέα θεματικά πεδία στην εκπαίδευση (καταναλωτική αγωγή, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή κ.τ.λ.), οι νέες μεθοδολογίες (κριτική θεώρηση, λύση προβλημάτων, διαπολιτισμική προσέγγιση, σχέδια εργασίας, projects) κ.τ.λ., οι διδακτικές καινοτομίες (H/Y, διαδίκτυο κ.τ.λ.) και γενικότερα οι νέες μορφές εκπαίδευσης (εκπαίδευση ειδικών ομάδων, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.τ.λ.) καθιστούν την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαϊότερη όσο ποτέ άλλοτε. Εκείνο το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο του είναι κυρίως, εκτός από τη θετική προδιάθεση και το λεγόμενο μεράκι, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες του, καθώς και οι ευκαιρίες συνεχούς επιμόρφωσης, κατάρτισης και κατάλληλης συμβουλευτικής υποστήριξης.

<sup>682</sup> Π. Κόκκοτα, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Β'* (Αθήνα:2003).

<sup>683</sup> Σ. Ευαγγελόπουλου, *Ελληνική Εκπαίδευση Β'* (Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα,1999).

Αποτελεί επίσης βασική αρχή ότι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην οργάνωση, τη λειτουργία, τα προγράμματα και τις μεθόδους της εκπαίδευσης πρέπει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη επιμόρφωση και ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα εφαρμόσει τη μεταρρύθμιση και θα τη μετουσιώσει σε πράξη<sup>684</sup>. Το πιο δύσκολο μέρος μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι η εφαρμογή της, γιατί συστηματική μεταρρύθμιση σημαίνει αλλαγή στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι η επιμόρφωση πέρα από την αναγκαιότητά της, η οποία προκύπτει από τη γήρανση των γνώσεων των εκπαιδευτικών λόγω της προόδου των επιστημών και την ανεπαρκή αρχική παιδαγωγική τους κατάρτιση, γίνεται περισσότερο αναγκαία λόγω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των στόχων που αυτές κάθε φορά θέτουν. Η πρόοδος των μεταρρυθμίσεων αυτών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό, εκτός από τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο και τις υποδομές, από την υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς, το ποιοτικό επίπεδο των οποίων θα αναβαθμίσει η συνεχής επιμόρφωση για να δεχτούν την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Ποια είναι τα στοιχεία που θα περιλαμβάνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Η επιμόρφωση πρέπει να αναφέρεται σε διάφορες θεματικές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί:

- Να ενημερωθούν για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικοοικονομικούς τομείς που συνδέονται άμεσα με το έργο τους.
  - Να αποκτήσουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση των εξελίξεων που θα τους οδηγήσουν σε συνειδητές επιλογές, αρτιότερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου.
  - Να ενημερωθούν για θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή, όπως: οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας, δυναμική, προβλήματα και διαχείριση της μαθητικής κοινότητας, αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, πολυπολιτισμικές συνθήκες κ.ά.
  - Να εξοικειωθούν με τη χρήση Η/Υ και multimedia (πολυμέσα), με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη συμβουλευτικών υπηρεσιών / μηχανισμών στη σχολική μονάδα κ.ά.
  - Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να προωθηθούν σε μια δια βίου διάθεση βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων.
- Επίσης αναφέρουμε και κάποιες άλλες θεματικές στις οποίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος όπως:
- Οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας όπως το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, οι ομάδες εργασίας και τα εργαστήρια.
  - Οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας κατά περίπτωση ( Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικά , Μουσικά , Πειραματικά , Αθλητικά).
  - Τα σχέδια μαθήματος και οι μικροδιδασκαλίες.
  - Η προετοιμασία του μαθήματος με τη χρήση νέων τεχνολογιών.
  - Οι τρόποι και οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού.

Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν όλα τα χαρακτηριστικά της βιοματικής και εποικοδομιστικής επιμόρφωσης, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη<sup>685</sup>. Βασικές παιδαγωγικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε επιμορφωτική προσπάθεια είναι:

- α) η διερευνητική μάθηση και η εργασία σε ομάδες (συνεργατική μάθηση),
- β) η αρχή του συνδυασμού, της οργάνωσης και των πολλαπλών θεωρήσεων,
- γ) η αρχή της αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων,
- δ) η σφαιρική προσέγγιση και το κοινωνικό πεδίο αναφοράς των γνώσεων,
- ε) η αρχή της εκμετάλλευσης του λάθους,
- στ) η ανάδειξη γνωστικών συγκρούσεων και οι πολλαπλές αναπαραστάσεις.

Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται σε έρευνες που έγιναν τις δυο τελευταίες δεκαετίες στα πλαίσια της εποικοδόμησης και η εφαρμογή τους προϋποθέτει

<sup>684</sup> Θ. Βαρδάκη, *Παιδαγωγικά Θέματα* (Αθήνα:1981).

<sup>685</sup> Α. Ράπτη, και Α. Ράπτη, *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας Α'* (Αθήνα:2003).

αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα – επιμορφωτή: από μεταδότη γνώσεων σε διευκολυντή, διαμεσολαβητή και δημιουργό του κατάλληλου κάθε φορά μαθησιακού περιβάλλοντος<sup>686</sup>. Φαίνεται λοιπόν ότι οι επιμορφωτές έχουν ένα σημαντικότατο ρόλο για την επιτυχία οποιασδήποτε επιμορφωτικής προσπάθειας. Οι επιμορφωτές πρέπει να έχουν πολλές και ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες όπως επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο που διδάσκουν, διδακτική ικανότητα και εμπειρία, αποδοχή καινοτόμων μεθοδολογικών αρχών και πρακτικών. Οι ίδιοι, έμμεσα, προβάλλουν ένα πρότυπο εκπαιδευτικού καθώς πραγματώνουν την παιδαγωγική – διδακτική σχέση μέσα από την επιμόρφωση. Αν το πρότυπο αυτό αναιρεί εκείνο που επιχειρούν να διδάξουν και να εμπνεύσουν στους επιμορφούμενους, τότε η επίτευξη των στόχων της επιμόρφωσης είναι επισφαλής. Γι' αυτό υπάρχει ανάγκη να καθιερωθεί και για τους ίδιους οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης, αφού η γνώση που τους αφορά δεν έχει οπωσδήποτε «ολοκληρωθεί» και έχουν και αυτοί ανάγκη ευκαιριών μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Οι μορφές που μπορεί να έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολλές. Αναφέρουμε με βάση και τη διεθνή βιβλιογραφία τις σημαντικότερες όπως:

- α) την ενδοσχολική (school based) επιμόρφωση,
- β) τη σεμιναριακή και εργαστηριακή (σε ομάδες εργασίας στους χώρους των συνεργαζομένων επιμορφωτικών φορέων),
- γ) την εξ' αποστάσεως υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω ενός ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης σε εθνικό επίπεδο,
- δ) τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική έρευνα,
- ε) τις μικροδιδασκαλίες και τις δειγματικές διδασκαλίες,
- στ) τις ομάδες αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σημαντικός για την επιτυχία του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι και ο ρόλος που μπορούν να έχουν φορείς όπως τα επιμορφωτικά κέντρα (π.χ. τα Π.Ε.Κ.), τα διδασκαλεία και κυρίως τα πανεπιστήμια, τα οποία χρειάζονται ευκαιρίες να βγουν από την απομόνωση, να συνδεθούν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αναπτύξουν δίκτυα συνεργατικής αλληλεπίδρασης με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, όλες οι πλευρές θα ωφεληθούν μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, μέσα από ένα συνεχές ταξίδι ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Εκείνο πάντως που θα πρέπει να προσεχθεί είναι να μπορέσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανάγκες τους έτσι ώστε ο όποιος σχεδιασμός στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων διαδικασιών και της αξιοποίησης των διαθέσιμων υποδομών, να μπορέσει να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα για το καλό των μαθητών μας.

Τελειώνοντας θα συμφωνήσουμε με το νομπελίστα Κ. Becker<sup>687</sup>, έναν από τους «πατέρες» της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο οποίος πιστεύει πως η εκπαίδευση είναι δυνατό να οδηγήσει τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες προς την πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη. Πολύ περισσότερο είναι αναγκαία η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει την «επιστημονική τεχνολογική κουλτούρα», η οποία δεν είναι μια επιστημονική γνώση συγκεκριμένη, αλλά η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς με τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα του καιρού του, να είναι δηλαδή σύγχρονος. Σήμερα πια που γνωρίζουμε ότι η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά μια επικοινωνιακή διαδικασία, πρωτίστως αλληλεπιδραστική, κοινωνική, ενεργός, βιωματική και εξελικτική<sup>688</sup>, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το ρόλο του εκπαιδευτικού ως «ενεργού ερευνητή» και ως «ατόμου της κοινωνίας της γνώσης» και να αποτελεί προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής.

## Βιβλιογραφία

<sup>686</sup> Π. Κόκκοτα, όπ. παρ.

<sup>687</sup> G.S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Chicago:1993).

<sup>688</sup> Α. Ράπτη, και Α. Ράπτη, ό.π.

- Βαρδάκης, Θεμ.(1981). Παιδαγωγικά θέματα. Αθήνα.  
 Ευαγγελόπουλος, Σ.(1999). Ελληνική Εκπαίδευση Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.  
 Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης .  
 Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Αθήνα: Λιβάνης (2002) (συλλογικό έργο).  
 Η Παιδεία στον Κόσμο : Έμφαση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Ανάκτηση στις 2 Ιανουαρίου 2001 από το <http://www.edunews.gr>  
 Κόκκοτα, Παν.(2003). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Μέρος 2<sup>ο</sup>. Αθήνα .  
 Ράπτης, Α. – Ράπτης, Α(2003). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας Τόμος Α'. Αθήνα.  
 Τρούλη, Γ.(1981). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Μάρτιος – Απρίλιος.  
 Becker, G.S.(1993). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis With Special Reference to Education, 3<sup>rd</sup> ed. Chicago: NBER.

### **19. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας: η κοινωνική προέλευση και τα χαρακτηριστικά των εισαχθέντων φοιτητών**

Καραβασίλης Κωνστ., *Φιλολόγος, Μεταπτ. Φοιτ.* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Φλώρινας  
 Αθανασιάδου Δέσπ., *Φιλολόγος, Μεταπτ. Φοιτήτρια* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Φλώρινας

#### **Περίληψη**

Η έρευνα που διεξήχθη, έχει ως αντικείμενο μελέτης το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα. Συγκεκριμένα, ερευνήσαμε την κοινωνική προέλευση και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που κατάφεραν να αποφοιτήσουν από το Μ.Π.Σ. από την αρχή της λειτουργίας του (1995) μέχρι σήμερα (27-11-2006). Τα άτομα που μέχρι σήμερα έχουν αποφοιτήσει από το εν λόγω Μ.Π.Σ., είναι 69. Η έρευνά μας λοιπόν αφορά σε αυτούς τους 69 αποφοιτησάντες και ειδικότερα μελετήσαμε: πότε εγγράφησαν στο Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, από ποιες περιοχές κατάγονται, ποιο είναι το φύλο τους, τι μόρφωση είχαν λάβει οι γονείς τους, ποιες είναι οι βασικές σπουδές τους, τι βαθμό πτυχίου είχαν και μετά από πόσα χρόνια μπηγαν στο Μ.Π.Σ., πόσοι είχαν και δεύτερο πτυχίο, πως διαρθρώνονται οι κατευθύνσεις του Μ.Π.Σ. και πόσοι άνδρες-γυναίκες ακολούθησαν την κάθε κατεύθυνση, σε πόσα χρόνια αποφοίτησαν από το Μ.Π.Σ, πόσοι συνέχισαν για διδακτορικό, τι είδους θέματα είχαν οι διπλωματικές τους εργασίες.

#### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Είναι γενικά παραδεκτό, ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι άνθρωποι φοιτούν σε διάφορα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Οι λόγοι που ωθούν συνήθως τα άτομα αυτά να φοιτήσουν σε τέτοια προγράμματα, είναι πολλοί και ποικίλοι. Ένας από τους βασικότερους πάντως παράγοντες που παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη μιας τέτοιας απόφασης, είναι ίσως η ανάγκη για βελτίωση των γνωστικών εφοδίων που λαμβάνει κανείς σε προπτυχιακό επίπεδο. Πράγματι, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από υπερπληθώρα προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων, ο επιστήμονας μοιάζει πολλές φορές ανοχύρωτος αν δε φροντίσει να εμβαθύνει σε πιο εξειδικευμένες περιοχές γνώσης ή αν δεν επιδιώξει να ανανεώσει και να ενισχύσει τις γνώσεις που έλαβε κατά τη φοίτησή του σε κάποιο Πανεπιστήμιο. Με τον καιρό λοιπόν, αυξήθηκε η ζήτηση για Μ.Π.Σ. και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα Πανεπιστήμια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών και να αναλάβουν την οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων. Έτσι σήμερα, λειτουργούν στην Ελλάδα, σε όλα τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας, αναρίθμητα Μ.Π.Σ., στα οποία μάλιστα φοιτά ένας πολύ μεγάλος αριθμός φοιτητών. Η παρούσα λοιπόν έρευνα ασχολήθηκε με ένα από αυτά τα Μ.Π.Σ. Το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, και πιο συγκεκριμένα στο Π.Τ.Δ.Ε., που εδρεύει στην πόλη της Φλώρινας.

## 2. ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ Μ. Π. Σ.

Το Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ξεκίνησε να λειτουργεί το 1995 με την Υπουργική Απόφαση Φ.711/35/Β7/311/25-5-1995/ΦΕΚ 482 τ. Β' /7/31-5-1995. Εκείνη την εποχή μάλιστα, το Π.Τ.Δ.Ε., όπως και όλο το σημερινό Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, λειτουργούσε ως παράρτημα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από το 1995 έως το 1998 το εν λόγω Μ.Π.Σ. είχε μόνο μία κατεύθυνση, τη «Γενική Παιδαγωγική». Από το 1999 όμως, έως και το 2004-2005 λειτούργησαν 2 κατευθύνσεις. Η μία είχε τον τίτλο «Ανθρωπιστικές Σπουδές» και η άλλη «Σχολική Παιδαγωγική». Τέλος, από το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 μέχρι και σήμερα λειτουργούν 3 κατευθύνσεις: α) «Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες», β) «Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες» και γ) «Θετικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες».

Όσον αφορά το αντικείμενο και το σκοπό του Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, αποβλέπει στην «κατάρτιση επιστημόνων-ερευνητών στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής και ειδικότερα στους τομείς της έρευνας και της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» (Οδηγός Σπουδών, 2005: 167). Οι απόφοιτοι του Μ.Π.Σ. είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε διάφορα επαγγελματικά και ερευνητικά πεδία που σχετίζονται με το σχολείο και με εστίες αγωγής και κοινωνικοποίησης που λειτουργούν σε εξωσχολική βάση. Τέλος, προάγεται η «κατάρτιση ανώτατων στελεχών της εκπαίδευσης, ειδικών για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας, για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και για συμβουλευτικά και διευθυντικά καθήκοντα στην εκπαίδευση» (Οδηγός Σπουδών, 2005: 167).

Σχετικά με τις κατηγορίες των εισαγομένων, αναφέρεται ότι στο Μ.Π.Σ. γίνονται δεκτοί πτυχιούχοι Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν., καθώς και πτυχιούχοι άλλων ομοειδών Πανεπιστημιακών Τμημάτων της χώρας και ομοταγών ιδρυμάτων άλλων χωρών. Οι διαδικασίες επιλογής που προβλέπονται από το νόμο είναι οι ακόλουθες: α) γραπτές εξετάσεις σε μια ξένη γλώσσα (η επιτυχία σε αυτές αποτελεί προϋπόθεση για την περαιτέρω πορεία στις διαδικασίες εισαγωγής), β) γραπτές εξετάσεις στην Παιδαγωγική, γ) εξετάσεις στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, δ) γραπτές εξετάσεις σε ένα επιλεγόμενο μάθημα και ε) προσωπική συνέντευξη. Στα πρόσθετα προσόντα που συνεκτιμώνται περιλαμβάνονται: ο γενικός βαθμός πτυχίου των βασικών σπουδών, η βαθμολογία στα προπτυχιακά μαθήματα, η επίδοση στη διπλωματική εργασία και η τυχόν ερευνητική δραστηριότητα (Οδηγός Σπουδών, 2005: 168).

Επίσης, όσον αφορά τη χρονική διάρκεια του Μ.Π.Σ., αυτή ορίζεται στα τέσσερα ακαδημαϊκά εξάμηνα, ενώ η φοίτηση δεν πρέπει να ξεπερνάει τα οχτώ ακαδημαϊκά εξάμηνα. Σήμερα που λειτουργούν τρεις κατευθύνσεις, όλοι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές, από όλες τις κατευθύνσεις, στο 1<sup>ο</sup> εξάμηνο παρακολουθούν κοινά μαθήματα (4 αντικείμενα), στο 2<sup>ο</sup> και στο 3<sup>ο</sup> εξάμηνο τα μαθήματα (3 αντικείμενα) είναι διαφορετικά για κάθε κατεύθυνση (εκτός από ένα κοινό μάθημα) και στο 4<sup>ο</sup> εξάμηνο οι φοιτητές ασχολούνται μόνο με την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας. Για να παρακολουθήσουν οι φοιτητές τα μαθήματα του 3<sup>ου</sup> και του 4<sup>ου</sup> εξαμήνου, πρέπει να έχουν εξασφαλίσει πρώτα την επιτυχή περάτωση των σπουδών του 1<sup>ου</sup> και του 2<sup>ου</sup> εξαμήνου. Ακόμη, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές υποχρεούνται να παρουσιάσουν τη διπλωματική τους εργασία στο Colloquium, που αποτελεί διαδικασία δημόσιας συζήτησης των ευρημάτων της έρευνάς τους, με τη συμμετοχή των καθηγητών και των μεταπτυχιακών φοιτητών. Τέλος, στις υποχρεώσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών περιλαμβάνεται η «επικουρία», δηλαδή η συνεργασία με κάποιο καθηγητή για ένα εξάμηνο (που ισούται σε διδακτικές μονάδες όσο δύο μαθήματα) (Οδηγός Σπουδών, 2005: 169).

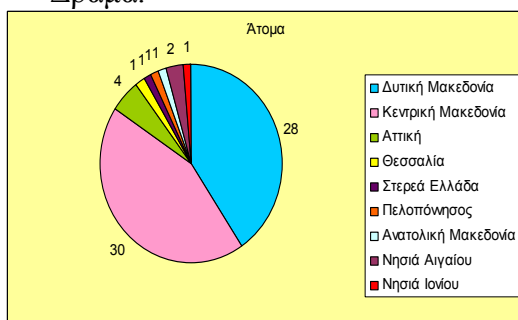
## 3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταδειχθεί η κοινωνική προέλευση και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που εισήχθησαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών και κατάφεραν έως σήμερα (27 Νοεμβρίου 2006) να αποφοιτήσουν, καθώς και τα κριτήρια επιλογής της μεταπτυχιακής τους εργασίας. Η παρούσα έρευνα συμπεριλαμβάνει τα άτομα που εισήχθησαν στο Μ.Π.Σ. από το έτος 1995 και κατόρθωσαν μέχρι σήμερα (27 Νοεμβρίου 2006) να λάβουν τον τίτλο τους. Από το 1995 (έτος έναρξης της λειτουργίας του Μ.Π.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας) λοιπόν, εγγράφηκαν στο πρόγραμμα 213 άτομα εκ των οποίων 6 διεγράφησαν και 133 εκκρεμούν. Σε αυτόν τον αριθμό συμπεριλαμβάνονται και οι φοιτητές

που εισήχθησαν στο πρόγραμμα κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2006 - 2007. Όσον αφορά τους φοιτητές που εκκρεμούν (133), 23 από αυτούς είναι πρωτοετείς (δηλαδή κατάφεραν την εισαγωγή τους στο πρόγραμμα τον Οκτώβρη του 2006) και 37 είναι δευτεροετείς (δηλαδή εισήχθησαν στο πρόγραμμα τον Οκτώβρη του 2005). Αξιοπρόσεχτο είναι το γεγονός ότι από αυτά τα 133 άτομα που εκκρεμούν, μόνο 29 έχουν ορίσει θέμα για τη διπλωματική τους εργασία (για να ορίσει κάποιος μεταπτυχιακός φοιτητής θέμα, πρέπει πρώτα να έχει «περάσει» όλα τα γνωστικά αντικείμενα και των τριών πρώτων εξαμήνων). Τέλος, από την αρχή της λειτουργίας του Μ.Π.Σ. μόνο 69 άτομα κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους επιτυχώς και να λάβουν το πτυχίο τους. Η κοινωνική προέλευση και τα χαρακτηριστικά αυτών των 69 ατόμων αποτελεί το αντικείμενο μελέτης τούτης της έρευνας.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε μια προσπάθεια να μελετηθεί πότε εγγράφηκαν οι 69 επιτυχόντες στο Μ.Π.Σ., προέκυψαν τα εξής στοιχεία: από αυτούς τους 69 που έλαβαν τον τίτλο τους, 6 άτομα είχαν εγγραφεί το 1995, 7 άτομα το 1996, 10 άτομα το 1997, 8 άτομα το 1998, επίσης 8 άτομα το 1999, 12 άτομα το 2000, 9 άτομα το 2001, 4 άτομα το 2002 και 5 άτομα το 2003. Εξετάζοντας στη συνέχεια τον μέχρι πρότινος τόπο κατοικίας αυτών των 69 πτυχιούχων, αντλήσαμε τις ακόλουθες πληροφορίες: 19 άτομα κατοικούσαν στη Φλώρινα, 22 στη Θεσσαλονίκη, 4 στην Πτολεμαΐδα, την Αττική και την Ημαθία, 3 στην Καστοριά και την Πέλλα και 1 στην Κοζάνη, τα Γρεβενά, τη Χαλκιδική, τη Μυτιλήνη, την Κω, το Αργοστόλι, τη Λιβαδειά, την Καρδίτσα, την Τρίπολη και τη Δράμα.

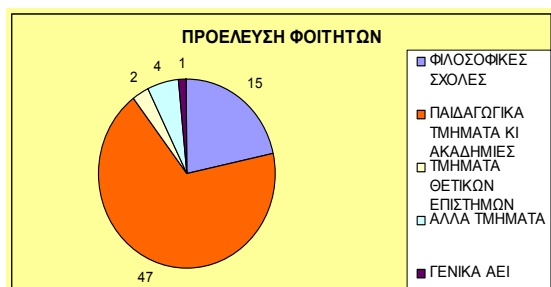


*Γράφημα 1.* Αν μελετήσει κανείς τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσε να βγάλει το συμπέρασμα ότι επειδή 58 άτομα προέρχονται από τη Δυτική και την Κεντρική Μακεδονία, ίσως ο παράγοντας απόσταση από τον τόπο κατοικίας, να έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου Μ.Π.Σ. που εδρεύει στη Φλώρινα. Δεν είναι άλλωστε καθόλου εύκολο για τον οποιονδήποτε, να πάρει την απόφαση να αφήσει για δύο τουλάχιστον χρόνια τον τόπο καταγωγής και (ίσως) τον τόπο εργασίας του, για να παρακολουθήσει κάποιο Μ.Π.Σ.

Επίσης, εξετάστηκαν οι βασικές σπουδές των 69 πτυχιούχων του Μ.Π.Σ. Αναλυτικότερα, 18 άτομα είχαν πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε., 17 άτομα είχαν πτυχίο από Π.Α., 9 άτομα είχαν αποφοιτήσει από Π.Τ.Ν. και 2 από Σχολή Νηπιαγωγών, 7 άτομα είχαν πτυχίο Ελληνικής Φιλολογίας και 6 ξένης Φιλολογίας, 2 άτομα προέρχονταν από τις θετικές επιστήμες και 2 από την Ψυχολογία και 1 άτομο είχε φοιτήσει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Τέλος, τον κατάλογο των 69 συμπληρώνουν 5 άτομα που προέρχονται από τις σχολές: Καλών Τεχνών, Φυσικής Αγωγής, Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Πληροφορικής και ένας δήλωσε απλά Α.Ε.Ι.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι 4 άτομα από τα 69 που απεφοίτησαν έως σήμερα, διέθεταν και δεύτερο πτυχίο πριν από την εισαγωγή τους στο μεταπτυχιακό, ενώ 4 άτομα διέθεταν ταυτόχρονα και πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Επιχειρώντας να ομαδοποιήσουμε τις σχολές προέλευσης αυτών των 69 φοιτητών, δημιουργήσαμε 5 κατηγορίες σχολών: Φιλοσοφικές Σχολές, Παιδαγωγικά Τμήματα και Ακαδημίες, Τμήματα Θετικών Επιστημών και Άλλα Τμήματα και Α.Ε.Ι.



*Γράφημα 2.* η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοιτησάντων προέρχεται από Παιδαγωγικά Τμήματα και Ακαδημίες (47 άτομα), ενώ 15 άτομα προέρχονται από τις Φιλοσοφικές Σχολές. Τέλος, από τα Τμήματα Θετικών Επιστημών προέρχονται 2 άτομα και από άλλα Τμήματα προέρχονται 4 άτομα.

Ίσως λοιπόν και οι βασικές σπουδές να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου Μ.Π.Σ., καθώς είναι αρκετά μεγάλος ο αριθμός των φοιτητών που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα ή Ακαδημία και αποφάσισαν στη συνέχεια να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο Μ.Π.Σ.

Πρόσθετα στοιχεία που σχετίζονται με τις σπουδές των 69 αποφοιτησάντων: δύο φοιτητές διέθεταν ήδη και κάποιον άλλο μεταπτυχιακό τίτλο, όλοι οι φοιτητές (εκτός από 3) είχαν βαθμό πτυχίου στις βασικές σπουδές τους πάνω από 6,5 (λίαν καλώς). (Εδώ κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι δεν βρέθηκε ο βαθμός βασικού πτυχίου τριών από τους 69 αυτούς αποφοιτήσαντες, καθώς κάποιες καταστάσεις έχουν ελλιπή στοιχεία).

Πριν αναφερθούμε στα στοιχεία που συλλέξαμε σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών που απεφοίτησαν από τη μια ή την άλλη κατεύθυνση του εν λόγω Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κρίνεται απαραίτητο να υπενθυμίσουμε κάποια στοιχεία που έχουν ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο 2, το σχετικό με τον κανονισμό λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Όπως λοιπόν προαναφέρθηκε: από το 1995 μέχρι και το 1998 το πρόγραμμα είχε μόνο μία κατεύθυνση, τη «Γενική Παιδαγωγική», από το 1999 έως και το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 λειτούργησαν δύο κατευθύνσεις με τους τίτλους «Ανθρωπιστικές Σπουδές» και «Σχολική Παιδαγωγική», ενώ από το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 μέχρι και σήμερα λειτουργούν τρεις κατευθύνσεις (των οποίων οι τίτλοι έχουν ήδη αναφερθεί – βλ. κεφάλαιο 2).

Επιστρέφοντας στην παρουσίαση των στοιχείων που συλλέξαμε, θα αναφερθούμε στις κατευθύνσεις που ακολούθησαν οι 69 αποφοιτήσαντες. Από τις κατευθύνσεις που ξεκίνησαν να λειτουργούν από το 2005, όπως είναι φυσικό, δεν έχουμε ακόμη αποφοιτήσαντες, καθώς το πρόγραμμα είναι διετές και δεν έχουν συμπληρωθεί ακόμη δύο χρόνια από τότε. Σχετικά με τις άλλες κατευθύνσεις, από την κατεύθυνση «Γενική Παιδαγωγική» (που λειτούργησε από το 1995 μέχρι το 1998) απεφοίτησαν 32 άτομα, από την κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Σπουδές» (που λειτούργησε από το 1999 έως το 2004) απεφοίτησαν 18 άτομα και από την κατεύθυνση «Σχολική Παιδαγωγική» (1999-2004) απεφοίτησαν 19 άτομα. Αν εμπλέξουμε δε και τον παράγοντα φύλο, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι από τους 69 που απεφοίτησαν έως σήμερα, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες υπερέχουν με ένα ποσοστό 70% (48 άτομα) έναντι των ανδρών που καταλαμβάνουν το 30%.

Αν συσχετίσουμε τώρα τον παράγοντα φύλο με τις κατευθύνσεις που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι: από τη «Γενική Παιδαγωγική» ο αριθμός των γυναικών που απεφοίτησαν είναι 24 άτομα, ενώ ο αριθμός των ανδρών είναι 8 άτομα. Από την κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Σπουδές» φαίνεται ότι όλα αυτά τα χρόνια που λειτουργεί το πρόγραμμα, απεφοίτησαν 11 γυναίκες και 7 άνδρες. Τέλος, από την κατεύθυνση «Σχολική Παιδαγωγική» απεφοίτησαν 14 γυναίκες και 6 άνδρες.

Η υπεροχή του γυναικείου φύλου είναι ευδιάκριτη στους αποφοιτήσαντες και από τις τρεις κατευθύνσεις, αλλά και συνολικά. Εδώ όμως, πρέπει να γίνει και η εξής επισήμανση: η υπεροχή του γυναικείου φύλου, οφείλεται και στο γεγονός ότι οι φοιτούντες στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, προέρχονται από σχολές που σχετίζονται με την εκπαίδευση (στις οποίες ως γνωστό, φοιτούν κυρίως γυναίκες). Άρα, δεν είναι απαραίτητο ότι στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα έχουν καλύτερες επιδόσεις οι γυναίκες. Εκείνο που είναι σίγουρο είναι το γεγονός ότι στο Π.Μ.Σ. φοιτούν περισσότερες γυναίκες, παρά άνδρες.



Μελετήσαμε επίσης τις βασικές σπουδές των 69 αποφοιτησάντων σε συνδυασμό με την κατεύθυνση που τελικά επέλεξαν κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Π.Μ.Σ. (δεν αναφερθήκαμε στην περίοδο 1995-1998 επειδή η κατεύθυνση ήταν μία και δεν υπήρχε δικαίωμα επιλογής). Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι την κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Σπουδές» επέλεξαν άτομα που προέρχονταν από πέντε μόνο Σχολές-Τμήματα, ενώ τα άτομα που επέλεξαν την κατεύθυνση «Σχολική Παιδαγωγική», προέρχονταν από μια μεγαλύτερη γκάμα Σχολών.



Γράφημα 3



Γράφημα 4

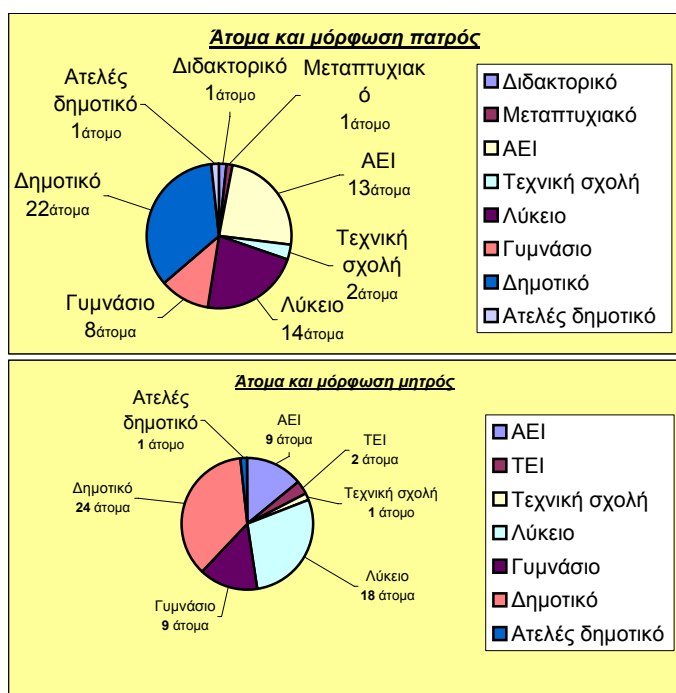
Η επόμενη παράμετρος του θέματος που μελετήσαμε ήταν ο χρόνος που μεσολάβησε από την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών (των 69) μέχρι την εγγραφή τους στο εν λόγω Μ.Π.Σ. Έτσι διαπιστώσαμε ότι για τους 45 από τους αποφοιτήσαντες μεσολάβησαν 0-5 έτη, για 6 άτομα μεσολάβησαν 6-11 έτη, για 14 άτομα μεσολάβησαν 12-17 έτη και για 4 άτομα μεσολάβησαν 18 και πάνω χρόνια. Μερικά πρόσθετα στοιχεία σχετικά με το θέμα που συζητάμε είναι τα ακόλουθα: α) 24 φοιτητές εισήχθησαν στο Μ.Π.Σ. την ίδια χρονιά που ολοκλήρωσαν τις βασικές σπουδές τους -οι 18 είχαν σπουδάσει στη Φλώρινα, ενώ για τους 6 δεν έχουμε αρκετά στοιχεία. Επίσης γνωρίζουμε ότι από αυτούς τους 24 φοιτητές που εισήχθησαν στο Μ.Π.Σ. την ίδια χρονιά που ολοκλήρωσαν τις βασικές σπουδές τους, 5 ήταν κάτοικοι της Φλώρινας, 7 της Θεσσαλονίκης, 2 της Αθήνας και οι υπόλοιποι προέρχονταν από διάφορες περιοχές της χώρας. Από όλα αυτά καταλαβαίνουμε λοιπόν το εξής: το γεγονός ότι κάποιος τελείωσε τις βασικές σπουδές τους στη Φλώρινα, φαίνεται ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο στο να συνεχίσουν αμέσως μετά για μεταπτυχιακό στην ίδια πόλη. Ο τόπος κατοικίας δε φαίνεται να έπαιξε ωστόσο σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους αυτή. β) 4 άτομα ήταν αποσπασμένα στο Πανεπιστήμιο της Φλώρινας, όταν αποφάσισαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να παρακολουθήσουν το Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας (συνδύασαν την εργασία τους στο Πανεπιστήμιο, με τη φοίτησή τους σε κάποιο από τα προσφερόμενα Μ.Π.Σ.). γ) 1 άτομο από τα 69 αποφάσισε να δώσει εξετάσεις στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα 27 ολόκληρα χρόνια μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών του.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη διάρκεια φοίτησης και τις διπλωματικές εργασίες των 69 πτυχιούχων του Μ.Π.Σ. Όσον αφορά τη διάρκεια φοίτησης διαπιστώσαμε ότι μόνο 3 άτομα ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε 2 χρόνια (όπως προβλέπεται). Μάλιστα, 57 άτομα φοίτησαν για 3-5 έτη. Σχετικά πάλι με τις διπλωματικές εργασίες που εκπόνησαν, υπάρχει μια ευρεία γκάμα θεμάτων και έτσι η κατηγοριοποίησή τους υπήρξε ιδιαίτερα δύσκολη. Οι περισσότεροι μάλιστα μεταπτυχιακοί φοιτητές έδειξαν την προτίμησή τους σε θέματα Κοινωνιολογικού και Διδακτικού περιεχομένου. Ειδικότερα: 8 φοιτητές ανέλαβαν διπλωματική εργασία με θέμα σχετικό με τη «Διδακτική» και 8 με την «Κοινωνιολογία», ενώ 7 με θέματα που άπτονται της «Γλωσσοδιδακτικής». Με τα «Εγχειρίδια» και τα «Αναλυτικά Προγράμματα» ασχολήθηκαν από έξι άτομα. Οι κατηγορίες «Γλωσσολογία», «Λογοτεχνία», «Ψυχολογία», «Μαθηματικά» και «Νέες Τεχνολογίες» απασχόλησαν από 5 άτομα. Με την «Ιστορία» ασχολήθηκαν 3 άτομα και με τη «Μουσική» 2. Τέλος, μικρότερη

προτίμηση έδειξαν οι φοιτητές σε θέματα που σχετίζονται με την «Περιβαλλοντική Αγωγή», τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», την «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» και την «Ευέλικτη Ζώνη», καθώς μόνο 1 άτομο ασχολήθηκε με κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες θεμάτων. (οι κατηγορίες αυτές δεν είναι απολύτως ασφαλείς, καθώς πολλά από τα θέματα των διπλωματικών εργασιών υπεισέρχονται και σε άλλα γνωστικά πεδία ή συνδυάζονται μεταξύ τους). Ύστερα από τη μελέτη των θεμάτων των διπλωματικών εργασιών καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι από το σύνολό τους, οι 61 επέλεξαν θέμα εργασίας σχετικό με τις προγενέστερες σπουδές τους, ενώ μόλις 8 άτομα επέλεξαν θέμα που δε σχετιζόταν με αυτές. Βέβαια, ο συσχετισμός που έγινε ανάμεσα στις βασική κατάρτισή τους και στο θέμα εργασίας που τελικά επέλεξαν, δεν είναι απόλυτος. Εκείνο που αποτέλεσε κριτήριο στο συσχετισμό που επιχειρήσαμε, ήταν το βασικό γνωστικό αντικείμενο των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές των 69 αποφοιτησάντων διαπιστώσαμε ότι οι 27 συνέχισαν μετά το πέρας των μεταπτυχιακών σπουδών τους και για διδακτορικό.

Το τελευταίο στοιχείο που μελετήσαμε ήταν η μόρφωση των γονιών των 69 κατόχων του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.



*Γραφήματα 6 & 7.* Όπως γίνεται αντιληπτό από τα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό από τους γονείς των 69 αποφοιτησάντων δεν έχει κάνει ανώτατες σπουδές. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό των πατεράδων, που αγγίζει το 72%, διαθέτει απολυτήριο είτε Δημοτικού είτε Γυμνασίου είτε Λυκείου (μάλιστα εκείνοι που απλώς έχουν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου ξεπερνούν το 35%). Στις μητέρες το ποσοστό εκείνων που διαθέτουν απολυτήριο είτε Δημοτικού είτε Γυμνασίου είτε Λυκείου αγγίζει το 81%(ενώ και εδώ εκείνες που έχουν απολυτήριο Δημοτικού φτάνουν στο 37%).

εμφανές ότι το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των γονιών αυτών των 69 αποφοίτων του Μ.Π.Σ. δεν στάθηκε εμπόδιο στην ανώτατη μόρφωσή τους και τη φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ίσως μάλιστα να διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους, καθώς οι γονείς αυτοί είναι πιθανό να επιθυμούσαν να προσφέρουν στα παιδιά τους αυτά που δεν είχαν καταφέρει να πετύχουν οι ίδιοι.

## 5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως γίνεται λοιπόν αντιληπτό από την παρουσίαση όλων των παραπάνω στοιχείων, το Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, αν και μετράει λίγα χρόνια ζωής, ωστόσο μπορεί να μας δώσει πολύτιμα στοιχεία για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων. Το εν λόγω πρόγραμμα, ακολουθεί μια εξελικτική πορεία μέσα στο χρόνο. Νέες κατευθύνσεις δημιουργούνται και νέα γνωστικά αντικείμενα προστίθενται, έτσι ώστε να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων. Ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα που μπορεί να εξαχθεί είναι το γεγονός ότι προσφέρει τη δυνατότητα σε άτομα με διαφορετικό

γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικής ηλικίας να βελτιώσουν τη γνωστική τους κατάσταση. Συμβάλλει δηλαδή είτε στην εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο είτε στην ανανέωση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων των ατόμων που συμμετέχουν.

## Βιβλιογραφία

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, (2005). «*Οδηγός Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών για το Ακαδημαϊκό Έτος 2005/2006*». Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.

### 20. Επιμορφωτικό Σεμινάριο με θέμα: «Η ενεργειακή συμπεριφορά των καταναλωτών υπό το πρίσμα της αειφορίας ή βιώσιμης ανάπτυξης»

Καρυδά Ελ., Δρ Παν. Αθηνών  
Αποστολοπούλου Κατ., Εκπαιδευτικός ΜΔΕ

#### Περίληψη

Στα πλαίσια της *Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ή βιώσιμη ανάπτυξη* (2005-2014)<sup>689</sup>, όπως αυτή ορίστηκε από την UNESCO και με την ευκαιρία της ανακήρυξης του έτους 2007 ως *Έτος Καταναλωτισμού και Περιβάλλοντος*, είναι πολύ χρήσιμος και επίκαιρος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σεμιναρίων με θέμα τον Κριτικό Καταναλωτισμό<sup>690</sup>. Άλλωστε τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα σχετίζονται ποικιλοτρόπως με την κατανάλωση<sup>691</sup>. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής αναζητούνται τρόποι για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως οι κλιματικές αλλαγές, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η όξινη βροχή, τα οποία έχουν άμεση σχέση με την αύξηση των αερίων ρύπων. Μέχρι σήμερα η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων γίνεται με μονοδιάστατο τρόπο που σχετίζεται με την *προσφορά αποδοτικών τεχνολογιών*, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας «άνθρωπος-καταναλωτής». Όμως κοινή πεποίθηση όλων είναι ότι η αλλαγή στην ενεργειακή συμπεριφορά των καταναλωτών, μέσα από την ορθολογική διαχείριση και την εξοικονόμηση ενέργειας θα ήταν ένας φτηνός, ταχύς και ασφαλής τρόπος για τη μείωση των αερίων ρύπων και την προστασία του περιβάλλοντος. Την παραπάνω θέση εκφράζει και η *Πράσινη Βίβλος*<sup>692</sup> με την προοπτική να εξοικονομηθεί ενέργεια της τάξης του 20% μέχρι το 2020, μέσα από αειφορικές καταναλωτικές συνήθειες στον *οικιακό και τριτογενή τομέα*. Για το σκοπό αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση έλαβε τα εξής θεσμικά μέτρα<sup>693</sup>:

1. Έκδοση Κοινοτικών Οδηγιών για την υποχρεωτική ενεργειακή σήμανση των οικιακών συσκευών.
2. Παροχή οικονομικών κινήτρων για μείωση της κατανάλωσης ενέργειας (φοροαπαλλαγές, διαφοροποίηση στο δασμολόγιο, κ.ά).
3. Διοργάνωση εκστρατειών ενημέρωσης.
4. Σχεδιασμό ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της τυπικής ή της δια βίου εκπαίδευσης.
5. Διεξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών για τις απόψεις και τις συνήθειες των ανθρώπων ως καταναλωτών.

<sup>689</sup> Unesco (2003), Education for Sustainable Development: *International Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014*, [www.unesco.org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf).

<sup>690</sup> UNESCO-UNEP (2002), *Youth Exchange-Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption-The guide*. Paris: UNESCO.

<sup>691</sup> UNESCO-UNEP (2004), "Resource Kit on Sustainable Consumption and Production".

<sup>692</sup> Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΚΑΠΕ) [2000-2006], *Ενεργειακή Συμπεριφορά Καταναλωτών, Ενεργειακά Αποδοτικές Συσκευές*.

<sup>693</sup> ό.π.

6. Σχεδιασμό ανάλογων διακρατικών προγραμμάτων, όπως το «Energy Star» μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Αμερικής, το οποίο προχώρησε στην υποχρεωτική ενεργειακή σήμανση των νέων ηλεκτρικών συσκευών-εξοπλισμού γραφείου.

Συνεπώς θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν την εξοικονόμηση ενέργειας. Σε αυτό το σεμινάριο θα ασχοληθούμε με τα ζητήματα εξοικονόμησης ενέργειας, κυρίως, στον οικιακό τομέα. Επιπλέον η όλη δομή του συγκεκριμένου σεμιναρίου είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη, ώστε με ελάχιστες τροποποιήσεις να είναι εφαρμόσιμη στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο.

### Η Προβληματική

Η ρύπανση του περιβάλλοντος που προκαλείται από την καύση των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας προβάλλει τα εξής δύο ενδεχόμενα ενεργειακής συμπεριφοράς των ανθρώπων ως καταναλωτών στον *οικιακό ή τριτογενή τομέα*: α) Χρησιμοποίηση εναλλακτικών πηγών ενέργειας στη θέση των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας<sup>694</sup>, β) Μείωση της κατανάλωσης ενέργειας που προέρχεται από συμβατικές πηγές ενέργειας (πετρέλαιο, βενζίνη, άνθρακας), με σκοπό την ορθολογική διαχείριση και την εξοικονόμηση ενέργειας<sup>695</sup>.

Στο σχεδιασμό του σεμιναρίου λάβαμε υπόψη τις ποικίλες διαστάσεις του ζητήματος της διαχείρισης και εξοικονόμησης της ενέργειας, τις οποίες αναδεικνύουμε μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες.<sup>696</sup>

### Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

#### Περιεχόμενα Διδασκαλίας

Ο θεματικός άξονας του σεμιναρίου έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση και μελέτη των εξής ζητημάτων, σε σχέση με την ανάδειξη αιφορικών δραστηριοτήτων που οδηγούν στην ορθολογική διαχείριση και εξοικονόμηση ενέργειας<sup>697</sup>. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της ενέργειας, στην κατηγοριοποίηση των πηγών ενέργειας, στις μορφές ενέργειας και πώς αυτές αξιοποιούνται στην καθημερινή μας ζωή, στη γνώση των αιφορικών πρακτικών σε σχέση με την ορθολογική διαχείριση και την εξοικονόμηση ενέργειας, στη διασάφηση των οικολογικών Αξιών σε σχέση με την εξοικονόμηση ενέργειας, και τέλος, στη διαμόρφωση της ενεργειακής μας συμπεριφοράς υπό το πρίσμα της αιφορίας ή βιώσιμης ανάπτυξης.

#### Σκοποί και στόχοι του σεμιναρίου

Γενικότερος σκοπός του σεμιναρίου είναι να καταδειχτεί πώς εισπράττεται η αιφορία ή βιωσιμότητα στην καθημερινή μας ζωή, σε σχέση με τη διαχείριση και την εξοικονόμηση ενέργειας, και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στο σύγχρονο σχολείο.

Με βάση την παραπάνω θεώρηση διαμορφώσαμε τους σκοπούς του συγκεκριμένου σεμιναρίου, με τους οποίους επιδιώκουμε τα εξής:

- ❖ Τον προβληματισμό, την ευρεία ενημέρωση και πληροφόρηση σε σχέση με τα ζητήματα κατανάλωσης ενέργειας και με άξονα αναφοράς τα πορίσματα των ερευνών (π. χ ευρωβαρόμετρο, κ ά).
- ❖ Την επαρκή γνώση αιφορικών εναλλακτικών λύσεων και πρακτικών.
- ❖ Την ανάπτυξη της στοχαστικο-κριτικής σκέψης<sup>698</sup>

<sup>694</sup> Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΚΑΠΕ) [2000-2006], Ενσωμάτωση Τεχνολογιών Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας και Εξοικονόμηση Ενέργειας στον οικιακό τομέα, <http://www.cres.gr>.

<sup>695</sup> UNESCO-UNEP (2002), *Youth Exchange-Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption-The guide*. Paris: UNESCO, σελ.25-27.

<sup>696</sup> ΥΠΕΠΘ και Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, (2004), *Η Γη, ο Άνθρωπος και οι Προκλήσεις για ένα αιφορικό μέλλον*, Εκπαιδευτικό υλικό, 2.3-2.23.

<sup>697</sup> α) UNESCO (2002), *Teaching and learning for a sustainable future, A multimedia teacher education program*, Paris: UNESCO, β) Τρικαλίτη, Α.& Παλαιολόγου, Ρ.(1999), *Βιώσιμες Πόλεις*, Αθήνα:Ελληνική Εταιρεία, 3.3-3.11.

<sup>698</sup> Μαρσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

- ❖ Την αποδοχή κατάλληλων αξιών για την υιοθέτηση αειφορικών στάσεων.
  - ❖ Τη λήψη προσωπικών αποφάσεων, υπό το πρίσμα της αειφορίας ή βιωσιμότητας.
- Επίσης επιμέρους στόχοι του σεμιναρίου είναι:
- ❖ Η εμπάθυνση και να κατανόηση της έννοιας της ενέργειας.
  - ❖ Η οικείωση με όρους συναφείς με την ενέργεια.
  - ❖ Η επισήμανση των τρόπων αξιοποίησης της ενέργειας στην καθημερινή μας ζωή.
  - ❖ Η διάκριση των διαφόρων μορφών ενέργειας και των μετατροπών τους.
  - ❖ Η γνώση αειφορικών πρακτικών για ορθολογική χρήση και εξοικονόμηση ενέργειας.
  - ❖ Η διασάφηση των οικολογικών αξιών σε σχέση με την εξοικονόμηση ενέργειας, υπό το πρίσμα της αειφορίας.

### **Μέθοδος Διδασκαλίας**

Ως μέθοδο διδασκαλίας θα ακολουθήσουμε ένα αμιγές ομαδοκεντρικό μοντέλο<sup>699</sup>, το οποίο μπορεί με όμοιο τρόπο να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και στην τάξη για την υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα την ενέργεια. Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας θα αποσαφηνιστεί η δομή του σεμιναρίου και θα οριοθετηθεί το πλαίσιο ορισμού και ανάλυσης των εισαγωγικών εννοιών της *αειφορίας και του αειφορικού ή βιώσιμου καταναλωτισμού*<sup>700</sup>. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι, η αειφόρος ανάπτυξη δεν αναφέρεται απλά στην προστασία του περιβάλλοντος, αλλά αφορά την *αλλαγή νοοτροπίας του δυτικού τρόπου σκέψης* με στόχο την *προάσπιση της ποιότητας ζωής*<sup>701</sup>.

### **Πορεία Διδασκαλίας**

#### **1. Φάση Προετοιμασίας και Διέγερσης του Ενδιαφέροντος.**

Στη φάση αυτή μέσα από τον προβληματισμό των επιμορφούμενων, γίνεται η εστίαση της προσοχής στο θέμα της ενεργειακής συμπεριφοράς τους, ως καταναλωτές, μέσα από την παρουσίαση *παραδειγμάτων αειφορικής και μη αειφορικής διαχείρισης της ενέργειας* στην καθημερινή μας ζωή.

#### **2. Φάση Συγκρότησης των Ομάδων Εργασίας**

Στη φάση αυτή γίνεται η *συγκρότηση* και η *ονοματοθεσία των ομάδων εργασίας* καθώς και η *δημιουργία των ύμνων των ομάδων*. Στη συνέχεια γίνεται η *κατηγοριοποίηση των καθημερινών πρακτικών* σε σχέση με τη διαχείριση και εξοικονόμηση ενέργειας. Στη συνέχεια και μετά τη *δημιουργία του στοχοδιαγράμματος ή του εννοιολογικού χάρτη*, κάθε ομάδα επιλέγει τη θεματική ενότητα με την οποία επιθυμεί να ασχοληθεί.

#### **3. Κύρια Φάση Διεξαγωγής των Δραστηριοτήτων του Σεμιναρίου**

Στη φάση αυτή γίνεται ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του σεμιναρίου και αναδεικνύεται η πρακτική και βιωματική διάστασή του, μέσα από την υλοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

<sup>699</sup> Καρυδά, Ε. (2006), *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα:Π. Κυριακίδη.

<sup>700</sup> UNESCO-UNEP (2002), *Youth Exchange-Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption-The guide*. Paris: UNESCO.

<sup>701</sup> UNESCO, (2002), *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg.

### Πρόσκτηση Γνώσεων

- ❖ Συμπλήρωση Φύλλων Εργασίας για την ενέργεια και τα είδη πηγών ενέργειας, μέσα από τη διερεύνηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού.
- ❖ Δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού με τίτλο: «Κάνε μαντεψιές».
- ❖ Δημιουργία γλωσσάριου με θέμα την ενέργεια.
- ❖ Δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού με τίτλο: «Η Κρεμάλα της Ενέργειας».
- ❖ Δημιουργία και λύση σταυρόλεξου.
- ❖ Καταγραφή των ωφελειών από την εξοικονόμηση ενέργειας.

### Καλλιέργεια της Λογοτεχνικότητας και του Αισθητικού Κριτηρίου

- ❖ Συστημική σχεδίαση της πόλης σε σχέση με την κατανάλωση ενέργειας.
- ❖ Γραφή και δραματοποίηση φανταστικού σεμιναρίου με θέμα: «Προϊστορικός άνθρωπος και ενέργεια».
- ❖ Δημιουργία μακέτας με θέμα το βιοκλιματικό σχεδιασμό κτιρίων.
- ❖

### 4. Φάση Διασάφησης Αξιών<sup>702</sup> σε σχέση με τη Διαχείριση και την Εξοικονόμηση Ενέργειας

Σε αυτή τη φάση μέσα από επαγωγικο-διαλογικές μορφές διδασκαλίας προσεγγίζουμε ζητήματα που αφορούν την ενεργειακή συμπεριφορά των ανθρώπων, ως καταναλωτών.

Συγκεκριμένα οι επιμορφούμενοι, ως καταναλωτές, πρέπει: α) Να αναπτύξουν τη στοχαστικο-κριτική σκέψη σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης και εξοικονόμησης ενέργειας και με σημείο αναφοράς τον εαυτό τους, το κοινωνικό σύνολο, το κράτος και τις επερχόμενες γενιές, β) Να αποφασίσουν ποιες αξίες και στάσεις θα υιοθετήσουν σε σχέση με καθημερινές πρακτικές, γ) Να αποφασίσουν ποιες καταναλωτικές τους συνήθειες σε σχέση με την εξοικονόμηση της ενέργειας είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν, και, πώς θα διαμορφωθεί τελικά η ενεργειακή τους συμπεριφορά.

Για το σκοπό αυτό στην ίδια φάση αναπτύσσουμε και κάποιες δραστηριότητες-τεχνικές, οι οποίες βοηθούν στη διασάφηση των οικολογικών Αξιών σε σχέση με το ζήτημα της εξοικονόμησης ενέργειας και οι οποίες είναι:

#### Παιχνίδι: «Πού στέκεσαι;»

2. Δημιουργία πρότζεκτ με θέμα: «Έξυπνοι τρόποι εξοικονόμησης ενέργειας στο σπίτι, στο δρόμο, στον αέρα», ή «Έξυπνοι τρόποι εξοικονόμησης ενέργειας: Ηλεκτρική ενέργεια, βιοκλιματικός σχεδιασμός, αυτοκίνηση, θερμομόνωση, κ.ά».

### Η Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

Έχουμε διαμορφωτική αξιολόγηση αφού σε κάθε φάση γίνεται η παρουσίαση του παραχθέντος υλικού από την κάθε ομάδα στην ολομέλεια, δηλαδή σε επίπεδο τάξης, και επακολουθεί συζήτηση για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.

Στο τέλος του σεμιναρίου έχουμε ένα είδος συνολικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του, ενώ καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίησή του στη σχολική τάξη.

### Αντί Επιλόγου

Αντί Επιλόγου θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε εκτός από τη Βιβλιογραφία σημαντικές διαδικτυακές διευθύνσεις και εκπαιδευτικά πακέτα, από τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν πολύτιμο εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με τον Κριτικό Καταναλωτισμό γενικότερα, και, τα θέματα που αφορούν την ενέργεια και την εξοικονόμηση ενέργειας υπό το πρίσμα της αειφορίας ή βιώσιμης ανάπτυξης ειδικότερα.

### Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Α. (1996), *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος.

<sup>702</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Σχολική Τάξη*, Αθήνα :Gutenberg, σελ.441-448.



- Αθανασάκης, Α. & Κουσουρή, Θ. (1999), *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος.
- Επιστημονική Εγκυκλοπαίδεια για μικρούς και μεγάλους*, (1970), Αθήνα: Διαγόρας,
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), «*Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*», Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλαϊτζίδης, Δ. Ουζούνης, Κ. (1999), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καρυδά, Ε. (2006), *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα: Π. Κυριακίδη.
- Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας, (ΚΑΠΕ), *Ενεργώ*, Υπουργείο Ανάπτυξης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Τόμος Α, Αθήνα : Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Σχολική Τάξη*, Αθήνα : Gutenberg.
- Σκορδούλης, Κ. Σωτηράκου, Μ. (2005), *Περιβάλλον, Επιστήμη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Leader books.
- Τρικαλίτη, Α. & Παλαιολόγου, Ρ. (1999), *Βιώσιμες Πόλεις*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία.
- Φλογαίτη, Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φράγκου, Χ. (2004), «*Ψυχοπαιδαγωγική*», Αθήνα: Gutenberg.
- ENFO. (2006), *A Shopping and Investment Guide for Sustainable Living, It's easy to make a difference*, Dublin, Ireland.
- Hale, M. (1993), *Ecology in Education*, Cambridge University Press.
- Lake, K. (1/4/02), *Integrated Curriculum*, Northern Regional Educational laboratory (NWREL), School Improvement Research Series (SIRS), <http://www.nwrel.org/scpd/sirs>
- Palmer, J. A. (1998), *Environmental Education in the 21st century*, London: Routledge.
- Unesco, Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης (Πρωτότυπο: Αγγλικά), Περιοδικό «*Νέα Οικολογία*», Τεύχη 168-169/Οκτώβριος-Νοέμβριος 1998.
- UNESCO, (2002), *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2002), *Teaching and learning for a sustainable future, A multimedia teacher education program*, Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNEP (2005), *Education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNEP (2002), *Youth Exchange-Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption-The guide*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNEP (2004), «*Resource Kit on Sustainable Consumption and Production*».
- UNESCO-UNEP “Educational module on conservation and management of natural resources” *Environmental Education Series No 3*.

## **ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

[www.unep.tie.org](http://www.unep.tie.org)

[www.medies.net](http://www.medies.net)

[www.rec.org](http://www.rec.org)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000707/070771e.pdf>

[www.unesco.org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf): Unesco and Sustainable Development

[www.unesco.org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf):

Education for Sustainable Development (2003): *Partnerships for ESD*

Education for Sustainable Development (2003): *International Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014*

Education for Sustainable Development (2003): *The World Summit on Sustainable Development: Reaffirming a Common Goal*

Education for Sustainable Development (2003): *Sustainable Development: An Evolving Concept*.

Education for Sustainable Development (2003): *Education for Sustainable Development*

Education for Sustainable Development (2003): *A Transdisciplinary Approach to Education:*

*An Instrument for Action.***ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

“Green Pack”, (2001), Regional Environmental Center, \* επικοινωνία: REC CEE-Regional Environmental Center for Central and Eastern Europe.

Παπαδόπουλος, Δ. & Σκούλλος, Μ. (2003), *Τα απορρίμματα στη ζωή μας*, ΜΙΟ-ΕCSDE, Αθήνα.

Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Γ΄ Έκδοση \* με παράρτημα Αγωγής Καταναλωτή.

Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΚΑΠΕ) [2000-2006], *Ενεργειακή Συμπεριφορά Καταναλωτών, Ενεργειακά Αποδοτικές Συσκευές*.

Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΚΑΠΕ) [2000-2006], *Ενσωμάτωση Τεχνολογιών Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας και Εξοικονόμηση Ενέργειας στον οικιακό τομέα*, <http://www.cres.gr>.

ΥΠΕΠΘ και Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, (2004), *Η Γη, ο Άνθρωπος και οι Προκλήσεις για ένα αειφορικό μέλλον*, Εκπαιδευτικό υλικό.

Τρικαλίτη, Α. & Παλαιοπούλου-Σταθοπούλου, Ρ. (1999), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για βιώσιμες πόλεις*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος & της Πολιτιστικής Κληρονομιάς,

**21. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πρόκληση στη σύγχρονη κοινωνία**

Μαυρουσουδής Ηρώ, *Φοιτήτρια*

**Περίληψη**

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του τις επιταγές της κοινωνίας και να ανταποκριθεί. Στο πλαίσιο της πολυαναφερόμενης «δια βίου εκπαίδευσης» ο δάσκαλος πρέπει να αλλάξει το ρόλο του. Δεν αρκεί πια μόνο η παιδαγωγική του κατάρτιση και απόκτηση εμπειρίας αλλά χρειάζεται συνάμα να αποκτήσει άλλη φιλοσοφία. Το αιτούμενο είναι να αποκτήσει η ελληνική κοινωνία στοχασζόμενους εκπαιδευτικούς κι αυτό κάνει σαφές ότι το μοντέλο αυτό απαιτεί αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών και στις δεξιότητες που αυτοί κατέχουν. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει στο διεθνή χώρο αυξημένη συμφωνία ως προς το γεγονός ότι οι αλλαγές στις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν σημαντικά τόσο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης όσο και τη δομή της απασχόλησης στον εκπαιδευτικό κλάδο. Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν μπορούν να μείνουν απαθής σ' αυτές τις μεταβολές, αφού κάτι τέτοιο θα είχε άμεσο αντίκτυπο στο status των αποφοίτων τους και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Ρουσσάκης & Μπότσογλου, 2004). Η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική, όταν είναι συνεχής, καθολική, επαγγελματική, ποικίλη, μορφωτική, πολύμορφη, σοβαρή και έγκυρη. Η ανοιχτή κοινωνία προϋποθέτει την παιδεία και τη μόρφωση και όχι αποκλειστικά και μόνον την επαγγελματική κατάρτιση. (Τσολάκης, 1994). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται συμμετρικά και να αφορά και την ανάπτυξη του σε προσωπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), η έννοια του ρόλου εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου. Έτσι, μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, και του έργου του εκπαιδευτικού από την αυστηρά ηθική αποστολή στην κοινωνική δραστηριότητα. Υπό την έννοια αυτή η εμπειρική προσέγγιση αποδίδει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και άσκηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, επιχειρείται μια επεξήγηση της ύπαρξης της επιμόρφωσης. Κατά τους Χατζηδήμου & Ταρατόρη (1999), προτάθηκε και προτείνεται, θεσμοθετήθηκε και θεσμοθετείται, επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν και έχουν ελλιπή κατάρτιση (επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική).

**2. Παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί**

Κατά τον Χατζηδήμου (1987) στο Ταρατόρη (1999), οι μαθητές προσελκύνονται περισσότερο από θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, το οποίο και αυξάνεται, όταν τα κίνητρα που δημιουργούνται για μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι ελκυστικά.



Παράλληλα, όμως, ενδείκνυται να είναι αναπτυγμένο το ενδιαφέρον και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σημαντικό ρόλο ασκούν, επομένως, τα κίνητρα που έχει ο ίδιος. Το συνολικό έργο του εκπαιδευτικού ολοκληρώνεται πλέον με την επιστημονική του κατάρτιση κι επομένως επιζητεί τη θέση του στην επιστημονική κοινότητα. Το συνολικό του έργο πρέπει να είναι μοχλός για την ανάπτυξή του. Όπως αναφέρει ο Σκόρδας (2001), ο όρος «ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση. Αναφέρεται αφενός, στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού και την ενδυνάμωση του ρόλου του κι αφετέρου, στην παροχή κινήτρων. Τα κίνητρα του εκπαιδευτικού βασικά τον αυτοπροσδιορίζουν. Αυτά όμως που θεωρούνται πιο κατάλληλα και είναι πιθανό να τον οδηγήσουν στην αναζήτηση της επιμόρφωσης του είναι μάλλον τα μαθητοκεντρικά κίνητρα<sup>2</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με γνώμονα το ενδιαφέρον για τα παιδιά και θα πρέπει, παράλληλα, να τοποθετεί τα ίδια τα παιδιά στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται για το παιδί, παίρνοντας αφορμή από αυτό. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001), αναφέρεται στη διαδικασία της ανάπτυξης τόσο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων όσο και των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του.

Η Αυτό-Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως δείκτης ανάγκης επιμόρφωσης

Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτές, έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία να το μελετήσουμε.

Ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση για τρεις λόγους: πρώτον, έχει ανάγκη να ξέρει αν οι στόχοι κατακτήθηκαν στο τέλος των μαθημάτων, δεύτερον, χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση στη διάρκεια των μαθημάτων ως ρυθμιστικό μέσο, τρίτον, από την αξιολόγηση συνάγει συμπεράσματα, για να βελτιώσει την πρακτική του (Noye & Piveteau, 1999).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική του πρακτική. Η θεώρησή του, όμως, ως επαγγελματία προκρίνει σκόπιμη και τη δική του αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Σκόρδα (2001), απαραίτητα στάδια για τη βελτίωση της εργασίας ενός σωστού επαγγελματία είναι: η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Άλλωστε, σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες και να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους.

Έτσι, αναγκαία ιδιότητα του δασκάλου, σύμφωνα με τον Shiiian (2000) των Μαρκάδα κ.α. (2004), είναι η “αυτοπαιδαγωγική” ικανότητά του. Είναι ένας σύνθετος μηχανισμός αυτοεκπαίδευσης πάνω σε τομείς που ο δάσκαλος αισθάνεται πως υστερεί. Η αυτοεκπαίδευση είναι μια συνειδητή διαδικασία που απαιτεί συστηματική και σκόπιμη δραστηριότητα από τον δάσκαλο, δραστηριότητα που κατευθύνεται στην αυτοαξιολόγησή του, στη βελτίωση των θετικών σημείων του και τον περιορισμό των αρνητικών του. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να αναζητά και να αναπτύσσει επαγγελματικές ικανότητες.

Η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι καθοριστικής σημασίας στον 21<sup>ο</sup> αι., στον οποίο έχουν σηματοδοτηθεί πλήθος αλλαγών<sup>3</sup>. Η σχέση του εκπαιδευτικού με το σχολείο και με τους μαθητές, τον καθιστούν πρόσωπο κλειδί των μεταρρυθμίσεων και κοινών αυτής της σχέσης.

Ο Ξωχέλλης (2005), αναφέρει ότι αποτελεί εδραιωμένη πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται, αλλά γίνεται μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις, τη βιογραφία του και τις βασικές του σπουδές, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (επιμόρφωσης). Οι Hargreaves & Fullan (1995), συμπληρώνουν ότι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού δε σημαίνει απλώς αλλαγή της συμπεριφοράς του. Σημαίνει ακόμη αλλαγή της προσωπικότητάς του.

Κατά τον Μλεκάνη (2005), ο «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός περιγράφεται ως ένας εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής ή καινοτόμος, ο οποίος θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού προϋποθέτει σημαντικές μεταβολές στην αρχική επαγγελματική του κατάρτιση και διαρκή επιμόρφωσή του.

Έχει σημασία, όμως, να αναρωτηθούμε πόσο διατεθειμένοι είμαστε να διαθέσουμε τον χρόνο μας για την επιμόρφωση. Ο χρόνος είναι μία από τις προϋποθέσεις για να ξεκινήσουμε την επιμόρφωση και να δείξουμε ότι είμαστε αποφασισμένοι. Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Θεσσαλονίκη, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον κυρίως για τριώρες επιμορφώσεις κι όχι για διημερίδες, αν και σε προηγούμενη έρευνα είχαν εκδηλώσει οι ίδιοι ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα θέματα. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, δεν είναι ακόμη έτοιμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, εφόσον δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο που αποτελεί το πρώτο βήμα για την εκκίνηση της επιμόρφωσής τους.

Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, να δούμε πώς μπορούμε να επιτύχουμε αυτή την επιμόρφωση που τόσος λόγος γίνεται.

- ✓ Ημερίδες, Σεμινάρια, Συνέδρια, Συμπόσια
- ✓ Κ.Ε.Ε. : Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✓ Π.Ε.Κ. : Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
- ✓ Διδασκαλείο
- ✓ Μεταπτυχιακά – Διδακτορικά

Αρχικά, με τις ημερίδες κτλ. επιχειρείται η ενημέρωση του εκπαιδευτικού κοινού στην πρόοδο της επιστήμης τους και στις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο τους. Η διάρκεια τους είναι μικρή, αλλά χρησιμεύουν ως εισαγωγή στην προβληματική γύρω από τα εκάστοτε θέματα. Στα Κ.Ε.Ε. καθώς και στα Π.Ε.Κ. προσφέρονται προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, κατά το Χατζηδήμου & τη Στραβάκου (2003), τα Π.Ε.Κ. επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, όταν δηλαδή πρωτοδιορίζονται στην Εκπαίδευση, όσο και στη μετέπειτα πορεία τους, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους.

στα διδασκαλεία μπαίνει κάποιος-α με εξετάσεις και μετεκπαιδύεται, ενώ στα μεταπτυχιακά μπαίνει πάλι με εξετάσεις και αποκτά ένα ανώτερο τίτλο σπουδών κάνοντας μία μεγάλη έρευνα και γίνεται επισήμως επιστήμονας.

Παίζει σημαντικό ρόλο ο τύπος της εκπαίδευσης που ο κάθε εκπαιδευτικός αναζητά καθώς η εκπαίδευση διακρίνεται σε τυπική, μη τυπική και άτυπη<sup>5</sup>.

### **Επίλογος**

Κατά συνέπεια, τίθεται θέμα επαναπροσδιορισμού και ανασύνθεσης τόσο της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού (σε όλα τα επίπεδα όσο και των επαγγελματικών προϋποθέσεων και δεδομένων (Σταμέλος, 2001).

Κατά το Ρεξ & τη Βαρσαμίδου, κρίνεται αναγκαία η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει συστηματικά τη διαφοροποιημένη επιμόρφωση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, ενισχύοντας αφενός την αυτοτέλεια και την ερευνητική δραστηριοποίηση των Π.Ε.Κ. και αφετέρου μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην κατεύθυνση αυτή, με την αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων και την ανάδειξη τους σε φορείς επιμόρφωσης όχι μόνο δημιουργείται η προοπτική ανάπτυξης κάθε σχολείου, αλλά και προωθούνται εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες.

Επιδίωξη αποτελεί, επίσης, η σταδιακή ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε πρωταγωνιστή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, τουλάχιστον σε θέματα που αφορούν τη σχολική κουλτούρα. Με τον τρόπο αυτό, δε διασφαλίζεται απλώς η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικής λειτουργίας του οποίου αποτελεί ο εκπαιδευτικός, αλλά αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό του κύρος, που αποτελεί και το κυρίως ζητούμενο για οποιαδήποτε επαγγελματική τάξη (Ματθαίου, 1997).

### **Σημειώσεις**

- 1.βλ. Noye, Didier & Piveteau, Jacques (1999)
2. βλ. Βάμβουκας, Μιχαήλ (1982)
3. βλ. Παπαδάκης, Νίκος (2001)

4. βλ. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη (2006)  
5. βλ. Γεωργογιάννης, Παντελής (2006)

### Βιβλιογραφία

- Ανθόπουλος, Κώστας κ.α. (1994) Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη : ART of TEXT.
- Βάμβουκας, Μιχαήλ (1982) Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος, Ηράκλειο.
- Γεωργογιάννης, Παντελής (2006) Το Λαϊκό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (1995) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Πατάκης.
- Μαρκάδας, Σωτήρης κ.α. (2004) Αναζητώντας τον “καλό” δάσκαλο, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Φεβρουάριος- Απρίλιος, 69, σσ. 34-42.
- Ματθαίου, Δημήτρης (1997) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, *Πρακτικά Ημερίδας : Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, εκδ. Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Μλεκάνης, Μιχάλης (2005) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, Αθήνα : Γιώργος Δαρδανός .
- Noye, Didier & Riveteau, Jacques (1999) Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Μτφρ. Ζέη Ελευθερία, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ξωγέλλης, Παναγιώτης (2005) Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα :Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδάκης, Νίκος (2001) Ο εκπαιδευτικός στο «σχολείο που λογοδοτεί». Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής ένωσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού, *Πρακτικά Συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη: Σπανίδη.
- Ρες, Γιάννης & Βαρσαμίδου, Αθηνά (2006) «Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», ανακτήθηκε από [http:// users.thess.sch.gr/salnk](http://users.thess.sch.gr/salnk).
- Ρουσσάκης, Ιωάννης & Μπότσογλου, Καφένια (2004) Τάσεις και πολιτικές στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών : Μια αποτίμηση των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης στην Ελλάδα και τον κόσμο, *Κίνητρο*, 5, σσ. 105-121.
- Σκόρδας, Αθανάσιος (2001) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Ρόπτρο*, Μαΐος, 3, σσ. 18-21.
- Σταμέλος, Γιώργος (2001) Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και Προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει, *Πρακτικά Συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη : Σπανίδη.
- Ταρατόρη, Ελένη (1999) Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Κίνητρο*, 1, σσ. 15-9.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη (2006) Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Τρούλης, Γεώργιος (1985) Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών : Κίνητρα, Προσδοκίες, Σχέδια, Αθήνα : Δίπτυχο.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης & Ταρατόρη, Ελένη (1999) Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, 2, σσ. 9-26.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης & Στραβάκου, Πέλα (2003) Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη, Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2001) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης, Αθήνα : Γιώργος Δαρδανός.

### 22. Η ανάλυση λόγου ως εργαλείο αναστοχασμού των διδασκόντων για την ανάπτυξη πιο συνεργατικών διερευνητικών συνθηκών σε τάξεις που διδάσκεται το μάθημα των Φυσικών

Πηλιούρας Παν., Δάσκαλος

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών ώστε να αλλάξει το πλαίσιο μάθησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο (κοινωνική εποικοδομητική προσέγγιση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης), έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ενεργοί και συμμετέχοντες στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ βαρύτητα δίνεται στη διαμαθητική επικοινωνία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο εργασίας των παιδιών σε ομάδες. Η εργασία αφορά στις δράσεις μιας συνεργατικής έρευνας δράσης ενός ερευνητή και δασκάλων ερευνητών για τη μελέτη και το σταδιακό μετασχηματισμό των δασκαλομαθητικών διαλόγων προς πιο συνεργατικές διερευνητικές συνθήκες στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης μας ήταν η κριτική, αναστοχαστική φύση της, δηλαδή η εξέταση των λόγων και των πρακτικών των δασκάλων-ερευνητών και η επιδίωξη για μετασχηματισμό αυτών που δεν προήγαγαν τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού διερευνητικού περιβάλλοντος. Οι δράσεις της συνεργατικής έρευνας που υλοποιήθηκαν με σκοπό τη μελέτη και το σταδιακό μετασχηματισμό της φύσης και του είδους των δασκαλομαθητικών διαλόγων προς πιο συνεργατικές διερευνητικές συνθήκες στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών είναι οι ακόλουθες: 1<sup>η</sup>: Μελέτη της ερευνητικής εργογραφίας σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου - μαθητών. 2<sup>η</sup>: Πώς μιλάμε στην τάξη; 3<sup>η</sup>: Πώς θα μπορούσαμε να μιλάμε στην τάξη; Καθορισμός επιθυμητών πρακτικών λόγου. 4<sup>η</sup>: Εξέταση των αναδυόμενων μετασχηματισμένων πρακτικών λόγου και σταδιακή προτυποποίησή τους. Η εργασία στηρίζεται στον ισχυρισμό ότι η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι κρίσιμη και καθοριστική για το αν οι μαθητές θα εργαστούν συνεργατικά διερευνητικά στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, για το αν θα πλησιάσουν ή αποξενωθούν από τις Φυσικές Επιστήμες και για το αν θα επιλέξουν να «συμμετάσχουν» σε αυτές ή να «απόσχουν» από αυτές. Θέση μας είναι ότι οι επικοινωνιακές δράσεις των διδασκόντων συνεισφέρουν καθοριστικά στη διαμόρφωση απόψεων από τους μαθητές για τη φύση των Φυσικών Επιστημών, τη φύση της μάθησης και τη διδασκαλία τους, τη φύση της γλώσσας τους, των σκοπών της εκπαίδευσής τους και τελικά τι είδους μάθηση λαμβάνει χώρα σε αυτές και για αυτές. Στην ερευνητική μας προσπάθεια προσπαθήσαμε να κάνουμε πράξη την προσανατολισμένη στην ανάλυση λόγου παραδοχή ότι ο κριτικός αναστοχασμός των τρόπων που διαμορφώνουμε νοήματα μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να εξετάσουμε και να αναζητήσουμε πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνιακών δράσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών. Υιοθετώντας την προσέγγιση συνεργατικής έρευνας δράσης και χρησιμοποιώντας εργαλεία ανάλυσης λόγου προερχόμενα κυρίως από την κοινωνικοπολιτισμική εκπαιδευτική παράδοση, προσπαθήσαμε εμπλέκοντας ενεργά τους δασκάλους-ερευνητές στην ανάλυση των δικών τους πρακτικών λόγου, να μετασχηματίσουμε τους βασικά μονολογικούς στη φύση λόγους τους προς πιο συνεργατικούς διερευνητικούς. Στην προσπάθειά μας αυτή χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση λόγου, όχι μόνο ως ερευνητικό αλλά και ως επιμορφωτικό, αναστοχαστικό και μεταδιδασκτικό εργαλείο.

### Θεωρητικό πλαίσιο: Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο προσκήνιο

Τα τελευταία χρόνια η «στροφή προς το λόγο - discursive» (Harre & Gillett 1994) και η «πολιτισμική στροφή - cultural» στη Ψυχολογία (Bruner 1996, Vygotsky, 1993) αλλά και αλλαγές θέσεων σε μια σειρά άλλα επιστημονικά πεδία [Κοινωνιολογία (Bernstein, Bourdieu), Γλωσσολογία (Wittgenstein - γλωσσικά παιχνίδια), Σημειωτική (Halliday, Lemke), Ανθρωπολογία (Geertz, Hutchins)] έχουν επιφέρει μια μετατόπιση από θέσεις που υιοθετούσαν πως η μάθηση είναι μια αποκλειστικά ατομική διαδικασία προς θέσεις που υποστηρίζουν πως η μάθηση εμπεριέχει επίσης κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες (Saxe 2002). Η αλλαγή αυτή μας οδηγεί στην αλλαγή και στο μετασχηματισμό πολλών διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, και στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να επανεξετάσουμε τους στόχους που επιδιώκουμε να πετύχουμε, τις παιδαγωγικές στρατηγικές που αξιοποιούμε, τη φύση και το είδος της αξιολόγησης που χρησιμοποιούμε.

Με βάση τις αναδυόμενες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις, θεωρητικοί και ερευνητές της πράξης υποστηρίζουν πως το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να διαπραγματεύονται στο πλαίσιο το δικό τους αλλά και στο πλαίσιο των ΦΕ, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές διερευνήσεις που βασίζονται σε προβλήματα και διερευνητικά ερωτήματα (problem-based activities - Roth 1998, inquiry-based activities - Wells 1999). Οι κοινωνικοπολιτισμικές παιδαγωγικές

προσεγγίσεις τονίζουν με έμφαση το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στην οικοδόμηση ή στην οικειοποίηση της γνώσης από τους μαθητές. Εκπρόσωποι των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων, επιδιώκοντας να «φωτίσουν» τη συνεργατική διερευνητική φύση της μαθησιακής διαδικασίας, αναφέρονται στη μάθηση ως «περιφερειακή συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής» - («peripheral participation in a community of practice», Lave & Wenger 1991), ως «σταδιακά βελτιούμενη συμμετοχή σε ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα» - («an improved participation in an interactive system», Greeno 1997), ως «μύηση σ' ένα λόγο» - («initiation to a discourse», Harre & Gillett 1994), ως «αναδιοργάνωση μιας δραστηριότητας - («a reorganization of an activity», Cobb 1998), ως «αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινότητες» - («the result of participation in communities», Rogoff 2003).

Πρώτη βασική παραδοχή της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης είναι η αναγνώριση του κοινωνικού χαρακτήρα της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Vygotsky 1993, Wertsch Del Rio & Alvarez 1995). Μια δεύτερη παραδοχή είναι ότι η μάθηση στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων λογίζεται ως μετασχηματισμός της συμμετοχής σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες (Rogoff 2003, Wells & Claxton 2002). Τρίτη παραδοχή της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης είναι η σημαίνουσα θέση και ο καθοριστικός ρόλος της γλώσσας και της λεκτικής αλληλεπίδρασης στο μετασχηματισμό και στην οικειοποίηση της γνώσης (Lemke 2001, Mortimer & Scott 2003, Wells 1999). Μια τέταρτη παραδοχή είναι το νόημα του επιστημονικού αλφαριθμητισμού που υιοθετούν οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις θεωρείται βασική συνιστώσα της μάθησης (π.χ. Hodson 1999, Lee & Roth 2002). Μια ακόμη παραδοχή είναι ότι η μαθησιακή διαδικασία καθίσταται αποτελεσματική όταν λαμβάνει υπόψη της και αξιοποιεί τις απόψεις των μαθητών για τα υπό μελέτη θέματα/ζητήματα (Driver 1995, Κοκκοτάς 2004).

### **Η ανάλυση λόγου ως ερευνητικό και επιμορφωτικό εργαλείο**

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει αναδειχτεί από ερευνητές της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών, αλλά και από ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών μελετών, ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνωστικής διαδικασίας και ο καθοριστικός ρόλος της γλώσσας και της λεκτικής αλληλεπίδρασης στο μετασχηματισμό και στην οικειοποίηση της γνώσης (π.χ. Lemke 2001). Με βάση την παραπάνω παραδοχή αλλά και τα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν το είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στις τάξεις των Φυσικών Επιστημών (π.χ. Mortimer & Wertsch 2003) υποστηριχτές κοινωνικοεποικοδομητικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων αναφέρουν, πως το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές για να διαπραγματεύονται στο πλαίσιο το δικό τους αλλά και στο πλαίσιο της επιστήμης, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες που βασίζονται σε προβλήματα και διερευνήσεις ερωτημάτων (π.χ. Wells 1999). Έτσι, στις μέρες μας δίνεται όλο και περισσότερο σημασία στην επικοινωνιακή διάσταση των λόγων δασκάλων και των μαθητών και έχουν αναπτυχθεί ερευνητικές (με βασικότερη την ανάλυση λόγου) και παιδαγωγικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στο λόγο και τη συνεργασία. Οι προσεγγίσεις αυτές μελετούν τους λόγους δασκάλων και μαθητών, για να διαμορφώσουν άποψη εάν αυτοί «θέτουν εμπόδια» ή «διευκολύνουν» τη μαθησιακή διαδικασία και εάν βοηθούν στη δημιουργία των επιθυμητών συνεργατικών διερευνητικών συνθηκών, όπως επίσης και στη συνεργατική διερεύνηση προβλημάτων/ερωτημάτων (Piliouras & Kokkotas 2005). Σύμφωνα με τον Luke (1995) με ανάλυση λόγου εξετάζουμε πώς οι κοινωνικές σχέσεις, η ταυτότητα, η γνώση και η δύναμη οικοδομούνται σε γραπτά και προφορικά κείμενα μέσα σε κοινότητες, σχολεία ή τάξεις. Η αναγκαιότητά της έχει έμμεσα ή άμεσα προταθεί από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές. Ο Wertsch (1991, σελ. 126) θεωρεί τον ενσυνείδητο στοχασμό ως ένα σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης μέσω διαμεσολαβημένης δράσης. Επίσης αναφέρει ότι «τα διαμεσολαβητικά εργαλεία», όπως η γλώσσα, συχνά χρησιμοποιούνται με μικρή ή καθόλου συναίσθηση. Στην πραγματικότητα, είναι όταν κάποιος έρθει αντιμέτωπος με ένα αντίστοιχο παράδειγμα, που θα μπορέσει να γίνει ενήμερος για εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Ενώ οι Burbules και Bruce (2001) υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερο κάποιος αξιοποιεί την ανάλυση λόγου

τόσο περισσότερο καταλαβαίνει ότι οι πιθανότητες διαμόρφωσης διαλογικών διερευνητικών συνθηκών στις σχολικές τάξεις αυξάνονται. Έτσι στην έρευνά μας μελετάμε την προσανατολισμένη στην ανάλυση λόγου παραδοχή ότι ο κριτικός αναστοχασμός των τρόπων που διαμορφώνουμε νοήματα μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να εξετάσουμε και να αναζητήσουμε πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνιακών δράσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών.

### **Μεθοδολογία - Σχεδιασμός έρευνας**

Η εργασία αφορά μια συνεργατική έρευνα δράσης (Newman 1998) ενός ερευνητή και τριών δασκάλων ερευνητών που είχε ως βασικό σκοπό τη μελέτη και το σταδιακό μετασχηματισμό των λόγων των δασκάλων-ερευνητών, έτσι ώστε να διαμορφωθούν πιο συνεργατικές διερευνητικές συνθήκες στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Οι δράσεις της συνεργατικής έρευνας που υλοποιήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: 1<sup>η</sup>) Μελέτη της ερευνητικής εργογραφίας σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητών, 2<sup>η</sup>) Πώς μιλώ στην τάξη; 3<sup>η</sup>) Πώς θα μπορούσα να μιλώ στην τάξη; Καθορισμός επιθυμητών πρακτικών λόγου, 4<sup>η</sup>) Εξέταση των αναδυόμενων μετασχηματισμένων πρακτικών λόγου και σταδιακή προτυποποίησή τους. Χρησιμοποιώντας εργαλεία ανάλυσης λόγου προερχόμενα κυρίως από την κοινωνικοπολιτισμική εκπαιδευτική παράδοση, προσπαθήσαμε εμπλέκοντας ενεργά τους δάσκαλους-ερευνητές στην ανάλυση των δικών τους πρακτικών λόγου, να μετασχηματίσουμε τους βασικά μονολογικούς στη φύση λόγους τους προς πιο συνεργατικούς διερευνητικούς. Έτσι κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2003-2004 και 2004-2005 προχωρήσαμε στη μαγνητοσκόπηση και την απομαγνητοφώνηση 36 διδασκαλιών των δασκάλων-ερευνητών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών και στην κριτική ανάλυση των συνοδευτικών νοημάτων των λόγων που συνεισέφεραν στη μαθησιακή διαδικασία. Στη παρούσα εργασία επικεντρώνουμε την προσοχή μας σε έναν από τους τρεις δασκάλους-ερευνητές αντιμετωπίζοντας τον ως μια μελέτη περίπτωσης (Stake 1995)

### **Η ιστορία του δασκάλου-ερευνητή**

Ο δάσκαλος-ερευνητής στην αρχή της έρευνας είχε διδακτική εμπειρία δυο χρόνων. Όπως μας δήλωσε διέθετε αρκετή θεωρητική ενημέρωση για το πώς διαμορφώνεται ένα συνεργατικό διερευνητικό περιβάλλον και μικρή πρακτική βιωματική εμπειρία για το ίδιο ζήτημα στο τελευταίο ακαδημαϊκό έτος των πανεπιστημιακών του σπουδών. Στις αρχικές μας συναντήσεις δήλωσε πώς δεν είχε βιώσει ως μαθητής ή ως φοιτητής συνεργατικές προσεγγίσεις αλλά πίστευε ότι θα μπορούσε να τις εφαρμόσει, αφού ένιωθε επαρκώς θεωρητικά καταρτισμένος. Οι δυο διδασκαλίες που μελετούμε και οι στιχομυθίες που αναλύουμε έλαβαν χώρα, η 1<sup>η</sup> στο ξεκίνημα της συνεργατικής έρευνας δράσης (έναρξη σχολικού έτους 2003-2003 - αρχική φάση έρευνας) και η 2<sup>η</sup> προς το τέλος της (προς το τέλος του σχολικού έτους 2004-2005), όπου ο δάσκαλος-ερευνητής έχοντας λειτουργήσει κριτικά και αναστοχαστικά σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, είχε πλέον αποκτήσει ενημερότητα όλων των διαστάσεων ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών.

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Μελετώντας τη στιχομυθία όλης της διδασκαλίας της αρχικής φάσης σε συνεργασία με το δάσκαλο-ερευνητή βασικά εντοπίσαμε μη επιθυμητές για το συνεργατικό διερευνητικό πλαίσιο που επιθυμούσαμε να δημιουργήσουμε διδακτικές στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα ο δάσκαλος-ερευνητής: *αποθάρρυνε αντί να ενθαρρύνει την έκφραση των απόψεων από τους μαθητές ή τις ομάδες, δεν διέθετε σε μαθητές και ομάδες τον απαραίτητο χρόνο να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Διέκοπτε τους μαθητές την ώρα που ομιλούσαν, μονοπωλούσε τη συζήτηση και το διάλογο, επιδίωκε τη διατύπωση από τους μαθητές συγκεκριμένων απαντήσεων και θεωρούσε ως προνομακές τις απαντήσεις κάποιων μαθητών, καθοδηγούσε ασφυσικά τη μαθησιακή διαδικασία.* Βέβαια εντοπίσαμε και κάποιες επιθυμητές διδακτικές στρατηγικές, όπως ότι ο διδάσκων: *προσπάθησε να εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία όχι*

μόνο άτομα αλλά και ομάδες, προσπάθησε να εισάγει το λόγο των Φυσικών Επιστημών, γεφυρώνοντάς τον με το λόγο των μαθητών, σε κάποιες περιπτώσεις ενθάρρυνε την επέκταση των απόψεων που διατυπώθηκαν. Συμπερασματικά με τους λόγους του και τις πράξεις του ο δάσκαλος-ερευνητής, παρότι είχε τις καλύτερες προθέσεις, συνολικά δεν προήγαγε τη συνεργατική διερεύνηση στο συγκεκριμένο μάθημα. Ποιοι μπορούσαν να είναι οι λόγοι αυτής της «δυσκολίας»; Παρότι είχε δηλώσει πως ήταν θεωρητικά ενημερωμένος φαίνεται ότι δεν ήταν όσο χρειαζόταν. Αλλά αυτό κατά την άποψή μας δεν ήταν το πιο σημαντικό «πρόβλημα». Αυτό που φαινόταν καθοριστικό είναι ότι ο δάσκαλος δεν ήταν ενήμερος για τις συνέπειες που έχουν για τη μαθησιακή διαδικασία οι λόγοι και οι πράξεις του. Ενώ υιοθετούσε, όπως υποστήριζε, τις επιθυμητές -για το πλαίσιο μας- απόψεις για τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, με τη διδασκαλία του επιτύγχανε το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα. Πώς μπορεί να συνέβαινε αυτό; Κατά την άποψή μας, η εξήγηση προέρχεται βασικά από την ιστορία του δασκάλου. Ο διδάσκων έχοντας συμμετάσχει σε όλη του τη ζωή σε δασκαλοκεντρικούς λόγους, αδυνατούσε να λειτουργήσει διαφορετικά γιατί δε ήταν εξοικειωμένος με τα επιθυμητά συνεργατικής διερευνητικής φύσης ρεπερτόρια και τις αντίστοιχες πρακτικές. Μια δεύτερη εξήγηση ήταν ότι ο διδάσκων δεν ήταν ενήμερος για τις επιπτώσεις των λόγων του στη μαθησιακή διαδικασία, δεν ήταν ενήμερος ότι με τους λόγους του δημιουργεί συγκεκριμένα μη επιθυμητά (στην πλειονότητα τους) νοήματα για τη φύση των Φυσικών Επιστημών, της μάθησης, της διδασκαλίας, της γλώσσας.

Η βασική στρατηγική που ακολουθήσαμε για το μετασχηματισμό των λόγων του δασκάλου ήταν αυτή της ανάλυσης λόγου των ερευνητών σε συνεργασία με το δάσκαλο-ερευνητή. Ακολουθεί η ανάλυση λόγου, με βάση το πλαίσιο «Συνοδευτικά νοήματα από του λόγο του δασκάλου», ενός αποσπάσματος στιχομυθίας από τη διδασκαλία της αρχικής φάσης. Η στιχομυθία αφορά δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν την εκφώνηση μιας δραστηριότητας και να ανακοινώσουν τι χρειάζεται να κάνουν για την πραγματοποίησή της.

#### Στιχομυθία 1: Αρχική φάση της έρευνας

- |    |            |  |
|----|------------|--|
| 1  | Δάσκαλος:  | Ποιος θα μου πει τι ζητάει αυτή η εργασία. Τι ζητάει η άσκηση, διαβάστε και πείτε μου. Εσύ τι θέλεις;  |
| 2  | Μαθητής:   | Τα δοχεία.   |
| 3  | Δάσκαλος:  | Τι ζητάει η άσκηση; Διαβάστε λίγο τα βήματα της ενότητας και ρωτήστε τι ζητάει η άσκηση. Ρωτάω για να μου απαντήσετε; Επωνυμάκης. (απευθύνεται σε μαθητή με το επώνυμό του)                                      |
| 4  | Επωνυμάκης | Αδειάζουμε-  |
| 5  | Δάσκαλος:  | (διακόπτει) Τι σου ζητάει; Άστο το αδειάζουμε. Τι σου ζητάει να κάνεις;  |
| 6  | Επωνυμάκης | Ζητάει...  |
| 7  | Δάσκαλος:  | Ναι. Να πάρεις το νερό που είναι στο ένα δοχείο και να το κάνεις τι;   |
| 8  | Επωνυμάκης | Να το... και να το ρίξω...   |
| 9  | Δάσκαλος:  | Ποιος μπορεί να μου πει; Έλα!  |
| 10 | Θανάσης:   | Και να... να ρίξουμε το...   |
| 11 | Δάσκαλος:  | Κάντε ησυχία εκεί, εδώ εδώ!  |
| 12 | Αγγελική:  | Να δούμε το σχήμα που παίρνει το νερό;   |
| 13 | Δάσκαλος:  | Ζητάει να πάρετε αυτό (δείχνει το δοχείο) και να το κάνετε τι; Να πάρετε. Πές το!  |
| 14 | Αγγελική:  | Ε...   |
| 15 | Δάσκαλος:  | Και να το ρίξουμε... (φορτικά)   |
| 16 | Αγγελική:  | Να το ρίξουμε στα τρία διαφανή δοχεία.   |
| 17 | Δάσκαλος:  | Και να το ρίξετε λοιπόν. Είναι ήδη στο ένα, να το ρίξετε δηλαδή στα άλλα δυο και στη συνέχεια να παρατηρήσετε τι; Να σου πω... [3δ] θα επικοινωνήσουμε λίγο; Στη συνέχεια σας ζητάει να παρατηρήσετε τι Γεωργία; |
| 18 | Γεωργία:   | Το σχήμα που παίρνει το νερό σε κάθε δοχείο.   |

Ακολουθεί στη συνέχεια η ανάλυση της στιχομυθίας 1, που έγινε από τους ερευνητές σε συνεργασία με το δάσκαλο-ερευνητή, με βάση το πλαίσιο «συνοδευτικά νοήματα από το λόγο του δασκάλου». Η ανάλυση λαμβάνει χώρα ως προς τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις:

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση των Φ.Ε.:** Οι λόγοι του δασκάλου δημιουργούν στατικά και μονοδιάστατα νοήματα για τη φύση των Φυσικών Επιστημών (π.χ. *Δάσκαλος: Άστο το αδειάζουμε. Τι σου ζητάει να κάνεις; ...Να σου πω...[3δ] θα επικοινωνήσουμε λίγο;*). Επιζητούνται από τους μαθητές συγκεκριμένες απαντήσεις και συγκεκριμένοι τρόποι έρευνας. Αυτή η πειστική καθοδήγηση, του να ειπωθεί αυτό που ο διδάσκων επιθυμεί, υποδηλώνει την άποψη ότι υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις και συγκεκριμένοι τρόποι για την εύρεση του «σωστού» συμπεράσματος. Εκπρόσωποι της έγκυρης επιστημονικής γνώσης είναι ο διδάσκων και το σχολικό εγχειρίδιο

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας, το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών:** Ο δάσκαλος λειτουργεί ως διανεμητής της γνώσης που κατέχει ο ίδιος και το σχολικό εγχειρίδιο και θα πρέπει και οι μαθητές να συντονιστούν στο «δικό τους μήκος κύματος». Με τους λόγους του και τις πράξεις του δεν προάγει τη συνεργασία στην τάξη και τη διερεύνηση των απόψεων. Ο δάσκαλος καθοδηγεί απόλυτα τη συζήτηση (π.χ. *Δάσκαλος: Άστο το αδειάζουμε. Τι σου ζητάει να κάνεις; ...Ζητάει...Ναι. Να πάρεις το νερό που είναι στο ένα δοχείο και να το κάνεις τι; ... Πέστο!*). Απαιτεί από τους μαθητές να πουν αυτό που ακριβώς ο ίδιος επιθυμεί. Απαιτεί οι μαθητές να ερμηνεύουν αυτά που διαβάζουν, όπως ακριβώς και αυτός τα ερμηνεύει δημιουργώντας μη επιθυμητά νοήματα για τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας ως στατικής και μονοδιάστατης, αλλά και για το ρόλο του δασκάλου ως αυτού που κατέχει την ορθή άποψη με την οποία θα πρέπει να είναι σύμφωνοι και οι μαθητές. Ο δάσκαλος με τους λόγους του αλλά και με τις πράξεις του αποθαρρύνει τη συνεργατική διερεύνηση. Όταν η απάντηση δεν τον ικανοποιεί ή δεν υπάρχει άμεση απάντηση, στρέφεται σε άλλους μαθητές, επιζητώντας να ακούσει την απάντηση που αυτός επιθυμεί. Χρησιμοποιεί πρώτο ενικό πρόσωπο υποδεικνύοντας την άποψη ότι οι απαντήσεις των μαθητών θα πρέπει να φιλτράρονται για την ορθότητά τους πάντα από τον διδάσκοντα, αυθεντία της τάξης (π.χ. *Δάσκαλος: Ποιος θα μου πει τι ζητάει... Ρωτάω για να μου απαντήσετε;*).

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση της γλώσσας:** Ο δάσκαλος-ερευνητής φαίνεται να πιστεύει ότι διαβάζοντας οι μαθητές την εκφώνηση της δραστηριότητας θα πρέπει να δημιουργήσουν απαραίτητα τα ίδια ακριβώς νοήματα που δημιουργεί και ο ίδιος, δημιουργώντας στατικά, μη επιθυμητά νοήματα για τη φύση της γλώσσας (π.χ. *Δάσκαλος: Τι σου ζητάει να κάνεις; ...Ζητάει...Ναι. Να πάρεις το νερό που είναι στο ένα δοχείο και να το κάνεις τι; ...Ποιος μπορεί να μου πει;*). Με τους λόγους του δημιουργεί νοήματα για τη γλώσσα ως συστήματος ονοματοδοσίας (Sutton 2002). Αυτή η άποψη απαιτεί ξεκάθαρη και αποτελεσματική μεταφορά από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Ο μαθητής θα πρέπει να είναι καλός «αποδέκτης» για να κατανοεί άμεσα τον πολύ σημαντικό λόγο του δασκάλου. Συμπερασματικά, οι διαλογικές πρακτικές του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παράπεμπαν σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία με πολλά «αρνητικά» χαρακτηριστικά, που έρχονταν σε αντίθεση με τις επιδιώξεις μας για δημιουργία συνεργατικών διερευνητικών συνθηκών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Οι λόγοι του, σε συνδυασμό με τις πρακτικές του, δημιουργούσαν μη επιθυμητά νοήματα για όλες τις διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Η δεύτερη διδασκαλία του δασκάλου-ερευνητή που αναλύουμε μαγνητοσκοπήθηκε την άνοιξη του σχολικού έτους 2003-2004, κατά τη διάρκεια της τελικής φάσης της έρευνάς μας. Η μελέτη των δεδομένων της διδασκαλίας δείχνει, ότι συγκριτικά ο δάσκαλος σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις της έρευνας, έχει οικειοποιηθεί περαιτέρω πολιτισμικά ρεπερτόρια που οδηγούσαν στη διαμόρφωση πιο συνεργατικών διερευνητικών συνθηκών. Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά στη συνεργατική επίλυση από τους μαθητές ενός ανοικτού προβλήματος στην ενότητα των δυνάμεων. Στο συγκεκριμένο μάθημα δόθηκε το παρακάτω ανοικτό πρόβλημα, το οποίο οι ομάδες κλήθηκαν να το λύσουν συνεργατικά: *«Ποιο από τα αντικείμενα που έχουμε στη διάθεσή μας (μπαταρία, κομμάτι πλαστελίνης) έχει το μεγαλύτερο βάρος;»*. Μελετώντας τη στιχομυθία όλης της διδασκαλίας εντοπίσαμε βασικά επιθυμητά για το πλαίσιο μας χαρακτηριστικά. Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα: οι μαθητικές ομάδες



εργάζονταν ουσιαστικά, ενώ ο δάσκαλος περιφερόταν στις ομάδες καθοδηγώντας κατάλληλα, ο δάσκαλος ενθάρρυνε τη διατύπωση των απόψεων, των ιδεών και των λύσεων που πρότειναν οι μαθητές ή οι μαθητικές ομάδες, παρείχε τις απαραίτητες διευκρινήσεις για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων επιδιώκοντας να εμπλέκει στη διαδικασία μαθητές και ομάδες, προσπαθούσε να προάγει τη συνεργατική διερεύνηση και το διάλογο δίνοντας κατάλληλες οδηγίες και θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που επιζητούσαν αιτιολογήσεις και διατύπωση επιχειρημάτων, φρόντιζε για τη γεφύρωση του λόγου των μαθητών με το λόγο των Φυσικών Επιστημών, δημιουργώντας ταυτόχρονα επιθυμητά νοήματα για τη φύση των Φυσικών Επιστημών.

Η στιχομυθία 2 που ακολουθεί είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των δασκαλομαθητικών λόγων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη στιχομυθία οι μαθητικές ομάδες, αφού έχουν συζητήσει και έχουν δώσει συγκεκριμένες λύσεις για το πρόβλημα που τους δόθηκε, καλούνται από το δάσκαλο να ανακοινώσουν τις λύσεις που προτείνουν στην ολομέλεια της τάξης.

### Στιχομυθία 2: Τελική φάση της έρευνας

- 1 Δάσκαλος: Μια, δυο, τρεις, τέσσερις ομάδες που έχετε τελειώσει, δεν μιλάτε καθόλου. Έναν εκπρόσωπο κι από εδώ. Κυκλικά είπαμε ο εκπρόσωπος. Λοιπόν ας ξεκινήσουμε (λέει το όνομα ενός παιδιού). Όλοι ακούμε τι λέει κάθε ομάδα.
- 2 Μαθητής: (ως εκπρόσωπος ομάδας) Θα δέσουμε στο ελατήριο το σπάγκο από τη μια άκρη του (παράλληλα δείχνει με τα υλικά τι θα κάνουν) θα βάλω τον συνδετήρα από την άλλη. Στην άλλη άκρη του σπάγκου θα βάλουμε το συνδετήρα από την άλλη πλευρά και μετά θα προσθέσουμε το συνδετήρα στο σώμα που θέλουμε να μετρήσουμε.
- 3 Δάσκαλος: Πες το μου απλά! Πες το στα παιδιά απλά; Τι θα κάνεις; Πώς; Τι πρόκειται να κοιτάξεις για να δεις ποιο είναι πιο βαρύ;
- 4 Μαθητής 1: (συμπληρώνοντας-βοηθώντας τον εκπρόσωπο της ομάδας του) Θα κοιτάξω το μήκος του ελατηρίου.
- 5 Δάσκαλος: Θα βάλει λοιπόν τα αντικείμενα που; Πάνω στο...; Στην άκρη του...;
- 6 Μαθητής 1: Σε ...του συνδετήρα.
- 7 Δάσκαλος: Ωραία! Εκεί. Ωραία! Πώς θα μετρήσεις το μήκος του ελατηρίου που λες;
- 8 Μαθητής: (ομιλεί ο εκπρόσωπος της ομάδας) Πόσο...πόσο περισσότερο, όταν τεντώνεται το ελατήριο θα το μετρήσουμε με τον χάρακα.
- 9 Δάσκαλος: Και σε ποια περίπτωση είναι πιο βαρύ ένα σώμα; Όταν τεντώνεται το ελατήριο περισσότερο ή λιγότερο;
- 10 Μαθητής 1: Περισσότερο.
- 11 Δάσκαλος: Λοιπόν πάμε ν' ακούσουμε μια τελείως διαφορετική άποψη από αυτή την ομάδα. Ποιος θα διαβάσει τα βήματα που σχεδιάσατε να κάνετε για να λύσετε το πρόβλημα;
- 12 Μαθήτρια: (ως εκπρόσωπος της ομάδας) Θα φτιάξουμε μια ζυγαριά. Θα περά...
- 13 Δάσκαλος: Ακούω, πιο δυνατά λιγάκι.
- 14 Μαθητής: (μιλάει πιο δυνατά) Θα περάσουμε τη μια θηλειά του σπάγκου στο χάρακα. Έπειτα, θα βάλουμε την πλαστελίνη στο ένα άκρο του χάρακα και την μπαταρία στο άλλο άκρο. Ύστερα, θα σηκώσουμε το σπάγκο και θα δούμε πιο είναι πιο βαρύ.
- 15 Δάσκαλος: Να το δούμε λίγο αυτό; Να το κάνουμε; Είναι μια διαφορετική ιδέα. Εεε; Σηκωθείτε τρία παιδιά από την ομάδα όρθια. Να δούμε και κατά πόσο εφαρμόζεται η ιδέα μας έτσι; (τα παιδιά σηκώνονται – ο δάσκαλος απευθύνεται στην ομάδα)
- 16 Μαθητής: (από άλλη ομάδα) Αυτό θα κάνουμε κι εμείς κύριε.
- 17 Δάσκαλος: Εσείς είχατε πει μια άλλη ιδέα την οποία καταγράψατε. Εκείνη θα δούμε από σας...

Η στιχομυθία 2 χαρακτηρίζεται από αρκετά συνεργατικά διερευνητικά χαρακτηριστικά που δεν εντοπίσαμε σε στιχομυθίες της αρχικής και της ενδιάμεσης φάσης. Μπορούμε να παρατηρήσουμε, για παράδειγμα, τις εκτεταμένες συνεισφορές των μαθητών (ως εκπρόσωπων των μαθητικών ομάδων), τις στοχαστικές ερωτήσεις του δασκάλου-ερευνητή, την αυτοματοποίηση συνεργατικών και διαλογικών δεξιοτήτων δασκάλων και μαθητών. Αναλυτικότερα, μπορούμε να «παρακολουθήσουμε» τη στιχομυθία 2 και τα συνοδευτικά νοήματα που σε συνεργασία με το δάσκαλο-ερευνητή συζητήσαμε ότι δημιουργούνται από τους λόγους του:

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση των Φ.Ε.:** Οι λόγοι του δασκάλου, σε αντίθεση με τις προηγούμενες στιχομυθίες, δημιουργούν μη στατικά νοήματα για τη φύση των Φυσικών Επιστημών. Ο δάσκαλος όχι μόνο δεν επιζητά συγκεκριμένες απαντήσεις από τους μαθητές αλλά τους προτρέπει να αναφερθούν σε εναλλακτικές λύσεις, τονίζοντας βέβαια ότι αυτές (οι λύσεις) θα πρέπει να εφαρμόζονται (*Δάσκαλος: ...να δούμε και κατά πόσο εφαρμόζεται η ιδέα μας έτσι;*). Έτσι δημιουργεί επιθυμητά νοήματα για την φύση των Φυσικών Επιστημών όπως:

- δεν υπάρχει η μέθοδος για να κάνεις Φυσικές Επιστήμες.
- οι λύσεις που προτείνονται πρέπει να αρθρώνονται με επιχειρήματα και αποδεικτικά στοιχεία και να είναι ανοικτές στην κριτική και τον έλεγχο.

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας, το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών:** Ο δάσκαλος με τους λόγους του προάγει τη συνεργατική διερεύνηση και λειτουργεί ως διευκολυντής της γνώσης. Καθοδηγεί κατάλληλα τις ομάδες και φαίνεται πολύ πιο εξοικειωμένος με τις απαραίτητες συνεργατικές και διαλογικές δεξιότητες (π.χ. *Δάσκαλος: Λοιπόν πάμε ν' ακούσουμε μια τελείως διαφορετική άποψη από αυτή την ομάδα. Ποιος θα διαβάσει τα βήματα που σχεδιάσατε να κάνετε για να λύσετε το πρόβλημα;*). Η συνεισφορά των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται εξίσου σημαντική με αυτήν του διδάσκοντος. Δάσκαλος και βιβλίο δεν είναι οι μοναδικοί έγκυροι πόροι γνώσης. Εξίσου σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία είναι οι απόψεις των μαθητών που αναδεικνύονται και αξιοποιούνται (π.χ. *Δάσκαλος: Ωραία! Εκεί. Ωραία! Πώς θα μετρήσεις το μήκος του ελατηρίου που λες; ...Και σε ποια περίπτωση είναι πιο βαρύ ένα σώμα; Όταν τεντώνεται το ελατήριο περισσότερο ή λιγότερο;*). Ο δάσκαλος-ερευνητής αξιοποιεί τις απόψεις των ομάδων επιζητώντας περαιτέρω διευκρινίσεις, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το κλασσικό τριαδικό μοτίβο λόγου. Διατυπώνει ερωτήσεις που προάγουν τη διερεύνηση θέσεων, απόψεων, νοημάτων.

**Συνοδευτικά νοήματα για τη φύση της γλώσσας:** Με τις επικοινωνιακές του συνεισφορές ο δάσκαλος-ερευνητής επιδιώκει τη διερευνητική προσέγγιση του προβλήματος. Επιδιώκει την ανάδειξη των λύσεων που έχουν προτείνει η ομάδα και την αξιολόγησή τους, δημιουργώντας επιθυμητά για το πλαίσιο μας νοήματα (π.χ. *Δάσκαλος: Να το δούμε λίγο αυτό; Να το κάνουμε; Είναι μια διαφορετική ιδέα. Εεε; Σηκωθείτε τρία παιδιά από την ομάδα όρθια. Να δούμε και κατά πόσο εφαρμόζεται η ιδέα μας έτσι;*). Ο δάσκαλος-ερευνητής θέτει ερωτήσεις που προάγουν τη διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων /λύσεων που διατυπώνονται από τις ομάδες και δεν δέχεται άκριτα και χωρίς να ζητά διευκρινίσεις τις διατυπωθείσες απόψεις, όπως έκανε συνήθως στην αρχική φάση της έρευνας (π.χ. *Δάσκαλος: Ωραία! Εκεί. Ωραία! Πώς θα μετρήσεις το μήκος του ελατηρίου που λες;*). Ενθαρρύνει τις επικοινωνιακές συνεισφορές των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Ζητά διευκρινίσεις από τους μαθητές ή τις ομάδες που διατύπωσαν τις απόψεις τους. Καθοδηγεί κατάλληλα για να εξασφαλίσει την επικοινωνία όλων των μελών και των ομάδων της τάξης (*Δάσκαλος: Πες το μου απλά! Πες το στα παιδιά απλά; Τι θα κάνεις; Πώς; Τι πρόκειται να κοιτάξεις για να δεις ποιο είναι πιο βαρύ;*).

Συμπερασματικά, από τη μελέτη των δεδομένων της διδασκαλίας της τελικής φάσης προέκυψε ότι αυτή διαφοροποιείται σημαντικά από τις προηγούμενες. Αυτό, κατά την άποψή μας, έχει να κάνει με μια σειρά από παραμέτρους, όπως η θεωρητική ενημέρωση του διδάσκοντος, η σταδιακή εξοικείωσή του με συνεργατικές διερευνητικές στρατηγικές αλλά το πιο βασικό η κριτική, αναστοχαστική στάση του διδάσκοντος απέναντι στους λόγους του, που οδήγησαν σταδιακά στο μετασχηματισμό των δραστηριοτήτων των Φυσικών Επιστημών στην τάξη του και φυσικά ταυτόχρονα στο μετασχηματισμό των δικών του πρακτικών. Με

βάση τα λόγια του ίδιου του δασκάλου-ερευνητή: «Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ανάλυσης λόγου ανακάλυψα όψεις των διδακτικών πρακτικών μου για τις οποίες δεν ήμουν καθόλου ενήμερος. Δεν μπορούσα να φανταστώ τη δύναμη των λόγων μας.»

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας μπορούμε να σημειώσουμε ότι η εμπλοκή των δασκάλων στην ανάλυση των λόγων τους βοήθησε στο σταδιακό μετασχηματισμό των τάξεών τους και τα δυο σχολικά έτη προς πιο συνεργατικά διερευνητικά περιβάλλοντα. Το επιθυμητό, για μας, συνεργατικό διερευνητικό περιβάλλον δεν φτιάχνεται, επειδή οι διδάσκοντες είναι ενημερωμένοι σχετικά με κάποιες επιθυμητές πρακτικές. Συνεργατικές και διαλογικές δεξιότητες και μεταδεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο πραγμάτευσης και διαπραγμάτευσης από τους ίδιους τους διδάσκοντες και αυτή η αναστοχαστική διαδικασία μπορεί - όπως προκύπτει από την έρευνά μας - να οδηγήσει στο σταδιακό μετασχηματισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Η ανάλυση λόγου αποδείχτηκε στην πράξη, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, εκτός από ερευνητικό εργαλείο και ως εργαλείο ενημέρωσης, επιμόρφωσης και σταδιακού μετασχηματισμού βασικά των δασκάλων-ερευνητών. Συνολικά μπορούμε να πούμε ότι η ανάλυση λόγου λειτούργησε θετικά ως προς τις ακόλουθες διαστάσεις: επιμορφωτική διάσταση, πρακτική/παιδαγωγική διάσταση, επιστημολογική διάσταση (π.χ. μελετώντας και κατανοώντας πώς παρουσιάζουμε οι διδάσκοντες τη φύση των Φυσικών Επιστημών, τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας και τη φύση της γλώσσας των Φυσικών Επιστημών), μεταδιδασκτική/αναστοχαστική διάσταση.

### Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Burbules, N. & Bruce, B. (2001). Theory and research on teaching as dialogue, 1102 - 1121. In: Richardson, Virginia (ed) 2001. *Handbook of research on teaching. USA: American Educational Research Association*.
- Cobb, P. (1998) Learning from distributed theories of intelligence. In *Mind, Culture, and Activity* 5(3), 187-204.
- Driver, R. (1995). Constructivist approaches to science teaching. In Steffe, L. & Gale, J. (Ed.), *Constructivism in Education*. (pp.385-400) Hillsdale, N. J.: LEA
- Greeno J. G. (1997). Response: On claims that answer the wrong questions. In *Educational Researcher*, 26: 5-17.
- Harre, R. & Gillet, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Hodson, D. (1999). Going beyond cultural pluralism: Science education for sociopolitical action. *Science Education*, 83, 775-796.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, S. & Roth, W.-M. (2002). Learning science in the community. In W.-M. Roth & J. D'esautels (Eds.), *Science education for/as socio-political action* (pp. 37-64). New York: Peter Lang.
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 296-316.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. In M. Apple (ed.), *Review of research in education*, 21 (pp. 3-48). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Mortimer, E. & P. Scott (2000). Analyzing discourse in the science classroom. In Millar, Leach and Osborn (Eds.) *Improving Science Education*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press, p. 126-140.
- Mortimer, E. & Wertsch J. (2003). The Architecture and Dynamics of Intersubjectivity in Science Classrooms. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 10, No. 3, p. 230-244.
- Newman, J. (1998). *Tensions of Teaching: Beyond Tips to Critical Reflection*. Toronto/New York: Canadian Scholars' Press/Teachers College Press.

- Piliouras P. & Kokkotas P. (2005). Discourse analysis as a metadidactical transformative tool to more collaborative inquiry environments in elementary science classrooms. 1<sup>st</sup> ISCAR Congress: "Acting in changing worlds: Learning, communication, and minds in intercultural activities". (Book of Abstracts, p.369-370)
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. University Press: Oxford.
- Roth, W.-M. (1998). *Designing communities*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Saxe B. G. (2002). Children's Developing Mathematics in Collective Practices: A Framework for Analysis. In *Journal of the Learning Sciences*, Vol.11, Nos.2 & 3.
- Stake, R. . (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*, επιμ. Π. Κόκκοτας, μτφρ: Μ. Κασούτας – Δ. Λαθούρης, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα.
- Wells G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory in Education*, Cambridge University Press.
- Wells, G. & Claxton, G. (Eds.). (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwells.
- Wertsch J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation, in Wertsch J., Del Rio P. and Alvarez A. (eds) *Sociocultural Studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κόκκοτας Π. (2004). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα.

### **23. Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας**

Ρες Ιωανν., Δάσκαλος, Δρ Επιστημών Αγωγής, Παν. Αιγαίου  
 Βαρσαμίδου Αθ., Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. Φοιτήτρια  
 Φιλίππου Γ., Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης-Med

#### **Περίληψη**

Είναι γεγονός ότι στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, εκείνο που παραμένει ως σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται εν πολλοίς από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, σ' αυτόν προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία, για να ανταπεξέλθει επιτυχώς το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Εντούτοις, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητα, την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική τους εξέλιξη, προκαλώντας τους αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους: Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατεξοχήν συγκεντρωτικό όπως το ελληνικό, τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν διαδικασίες όπως, η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση. Οι Έλληνες δάσκαλοι νιώθουν άβολα, σχεδόν ένοχα αν κάνουν οτιδήποτε που τους απομακρύνει από το άμεσο «δέσιμο» με τους μαθητές, ακόμη κι αν πρόκειται για επιμορφωτικές δραστηριότητες. Συχνά η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής ή στα αποτελέσματα. Σχεδόν πάντοτε, όμως, η πραγματικότητα απέχει πάρα πολύ από τις διακηρυγμένες προθέσεις. Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύονται συνήθως δύο ομάδες: από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές αυτοί που αποφασίζουν δεν έχουν ουσιαστικά σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται, λίγο ως πολύ, ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία απλά καλείται να

συμμορφώνεται με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης. Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη, περισσότερο από ποτέ, η εκπαιδευτική μονάδα να αποκτήσει τις ουσιαστικές προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το περιβάλλον του κυρίως χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και η κανονιστική επιρροή της σχολικής κουλτούρας περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή τους στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν ν' ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν και να επιβιώνουν. Εντούτοις, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σ' αυτό που ο Schon αποκάλεσε «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί ν' ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να βελτιώσει την ποιότητα, χωρίς ν' αλλάξει το πλαίσιο των δεδομένων παραδοχών των εκπαιδευτικών.

### **Σχετική αυτονομία εκπαιδευτικού: μύθος και πραγματικότητα**

Όπως παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (1986), θα πρέπει να εξετάζεται και να προβληματίζει το είδος και η μορφή των θεσμικών δεσμεύσεων και κοινωνικού ελέγχου που ασκούν οι αυστηρά προσδιορισμένες πολιτικές και πρακτικές της *κεντρικής διοίκησης* στο έργο των εκπαιδευτικών. Έτσι, η εμπειρία από την έως τώρα ακολουθούμενη πρακτική, οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι περιορισμοί και οι αντιφάσεις των πολιτικών για την επιμορφωτική πολιτική δεν αφήνουν περιθώρια για διαμόρφωση άποψης διαφορετικής από το ότι, οι εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις δημιουργούν ασφυκτικό κλοιό γύρω από τον οποίο επιχειρούν να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Διαπιστώνει κανείς ότι, παρά τη ρητορική για *επαγγελματικό status*, για αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και αύξηση της επιστημονικής τους ισχύος, η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική. Η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη. Ταυτόχρονα, υπόκειται με διαρκώς αυξανόμενο βαθμό, στη διοικητική λογική που επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης. Μπορεί να γίνεται λόγος για εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για συνεργασία και 'ένισχυση', οι τάσεις όμως που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό. Η καθημερινή διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών βρίθεται παραδειγμάτων που μαρτυρεί τη διπλή και αντιφατική εξέλιξη που αντιμετωπίζουν: «..τη στιγμή που καλούνται να υιοθετήσουν την παραδοχή ότι το επαγγελματικό τους status αναβαθμίζεται λόγω της βασικής τους εκπαίδευσης, καλούνται ταυτόχρονα να εργαστούν σε αίθουσες διδασκαλίας που όλο και πιο πολύ υποβάλλονται σε νέες μορφές ελέγχου» (Μαυρογιώργος, 1998, σ. 85).

Αναπτύσσονται στρατηγικές που τους καθιστούν λιγότερο ικανούς αφού αφήνεται σ' αυτούς ελάχιστος χώρος για να κρίνουν, ν' αποφασίσουν, να συνδιαμορφώσουν, να ελέγξουν. Επιχειρείται απροκάλυπτα η υποβάθμιση της διδασκαλίας, η εντατικοποίηση της εργασίας τους, η διάκριση σύλληψης και εκτέλεσης, η αποειδίκευση ο καταμερισμός, η μηχανοποίηση και η τυποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χάσουν όχι μόνο τον έλεγχο στην υπόθεση σχεδιασμού των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, αλλά και να αξιολογούνται και να συγκρίνονται με βάση κριτήρια που διαμορφώνονται από τη διοικητική ιεραρχία (Apple, 2001). Οι εκπαιδευτικοί δεν εννοούνται αλλά αποκλείονται από μορφές δράσης που έχουν σκοπό την κριτική αμφισβήτηση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Ασφαλώς, ο αυστηρός συγκεντρωτικός έλεγχος που επιδιώκουν οι αρχές, οδηγεί σε αποτελέσματα διαμετρικά αντίθετα από τα προσδοκώμενα τους σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία: Αντί για επαγγελματίες που δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το αντικείμενο και το σκοπό τους, δημιουργεί αλλοτριωμένους εκτελεστές σχεδίων που άλλοι έχουν χαράξει. Σύμφωνα με τον Γρόλλιο (1999), τα αυστηρά συστήματα διοίκησης και ελέγχου 'εγγυώνται' την απώλεια των δεξιοτήτων, της αυτονομίας, της ικανότητας και της περηφάνιας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και μια ισοπεδωτική ομοιομορφία υποταγής.

### **Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής εξέλιξης θεωρούν κυρίως στόχους της την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Όμως, η *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού είναι μια

διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998).

Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Παρόμοιος είναι ο ορισμός που δίνει ο Griffin (1983, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995), ο οποίος συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Η Grossman (1994, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995) δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Παρά τις όποιες διαφορές όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (Μαυρογιώργος, 1999:143).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική απολίθωση μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ασφαλής με αυτό που κάνει χρόνια, αλλά αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έτσι, η δημιουργία προκλήσεων στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, η αναζήτηση εναλλακτικών για την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε νέες γνώσεις και καινοτομίες καθώς και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν αυτές τις νέες γνώσεις προβάλλουν αναγκαίες στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους.

Ακόμη, είναι αναγκαία για τη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για επαγγελματική προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του.

Τέλος, την επιβάλλει η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι δύσκολο να αλλάξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να παραχθεί έρευνα, όταν δεν συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυναμικά στα προγράμματα αυτά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι θεμελιώδης αφού, αυτό έχει ως συνέπεια και την παραγωγή της έρευνας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα που ασχολούνται με το θέμα αυτό.

### **Αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματικός δάσκαλος**

Παραμένει όμως γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Εξαιρετικά πλούσια είναι η βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000):

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι μπορεί. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί η Παμουκτσόγλου (2001), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Για να αποτιμήσουν τη αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000· Καψάλης, 1999), χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

- α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.
- ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα.

Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των δασκάλων προσπάθησε να κατακτήσει τον ακαδημαϊκό της χαρακτήρα από τη θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι δάσκαλοι δεν αντιμετωπίστηκαν ως επαγγελματίες επιστήμονες, κυρίως επειδή η εκπαίδευσή τους δεν κάλυπτε τις αντίστοιχες προϋποθέσεις. Ο ρόλος τους περιοριζόταν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής που καθορίζει την παιδαγωγική πράξη και οι ίδιοι δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση ή την αξιολόγησή της. Αν το αποτέλεσμα του έργου τους δεν είναι το αναμενόμενο, αυτό δεν είναι ευθύνη όσων σχεδίασαν την

εκπαιδευτική πολιτική, διαμόρφωσαν τα προγράμματα σπουδών, συνέγραψαν τα διδακτικά βιβλία, προσέφεραν το διδακτικό υλικό, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση κτλ., αλλά αποκλειστική ευθύνη δασκάλου. Η πρακτική αυτή αποτελούσε έναν από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και η πρόβλεψη αξιολογικών μηχανισμών ή φορέων, οι οποίοι ελέγχουν την εφαρμογή και το αποτέλεσμα της.

### **Εκπαιδευτική μονάδα και εκπαιδευτικοί**

Τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις συνεχείς προσπάθειες για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, υπάρχει μια πίεση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όλες αυτές οι αλλαγές είχαν σημαντικές επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας (ωράριο, αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών), στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (νέα αντικείμενα κοινωνικού χαρακτήρα, όπως αγωγή υγείας), στις σχέσεις με τους μαθητές και βέβαια, αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι βλέπουν το επάγγελμά τους. Έτσι, η δουλειά του εκπαιδευτικού φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ρήξεις παρά από συνέχειες, μια και οι προσπάθειες αυτές για αλλαγή δεν έδιναν καμία σημασία στη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία και ανεξάρτητα απ' αυτή (συνεργασία με φορείς, γονείς). Ο εκπαιδευτικός όλο και πιο πολύ καλείται να αντιμετωπίζει ζητήματα των οποίων η ρίζα βρίσκεται έξω από την εκπαιδευτική μονάδα, όπως παραβατικότητα, ανεργία, υπο-επίδοση, αποκλεισμός και εγκατάλειψη του σχολείου.

Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πια να έχουν μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999). Ζητείται απ' αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να το αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό στόχος ο είναι να αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ο οποίος να περιλαμβάνει (Fullan & Hargreaves, 1992):

- Τη λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης
- Την ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Κανόνες συνεχούς βελτίωσης, όπου νέες ιδέες αναζητούνται μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας
- Τη σύνδεση της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με κέντρο τον εκπαιδευτικό, ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και με μία κουλτούρα μέσα στο σχολείο που ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα θα αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών πάνω στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην αποτυχία τους. Αντίθετα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και η ενθάρρυνση αυτών που κάνουν, συνιστά μια πολιτική παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της εργασίας, της ανάπτυξης. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου.

Χρειάζεται συστηματική και συνολική παρέμβαση στην εκπαιδευτική μονάδα για να μπορέσει να κατακτήσει τις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να ανοίξουν την πόρτα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Χρειάζεται να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να



ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας. Αυτό απαιτεί νέες διεργασίες μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπου καλούνται να μαθαίνουν, να αξιολογούν την εμπειρία τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πειραματισμών με νέες δραστηριότητες. Όλα αυτά απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία εφαρμογής τους, γιατί κινδυνεύουν ή να αποκτήσουν μηχανιστικό χαρακτήρα (τεχνητή συνεργατικότητα) ή να δημιουργήσουν υπερβολικό φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς με νέα καθήκοντα, που δεν αποκλείεται να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Ανδρέου, 2001).

### **Καταληκτικές επισημάνσεις**

Το μέλλον φαίνεται ν' ανήκει σε εκπαιδευτικές μονάδες που θα προσλαμβάνουν και θα υποδέχονται κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κεντρικά και που στο πλαίσιο αυτής της κριτικής πρόσληψης και κριτικής υποδοχής θα διαμορφώνουν την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας. Έτσι, προωθείται η εκπαιδευτική μονάδα της καινοτομίας, της σχετικής αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2000).

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία όπως σχεδιασμός και διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και σε θέματα μετά απ' αυτήν όπως συνεργασία με γονείς και φορείς. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πλέον να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα τους (Coggie, 1995· Neave, 1998). Ζητείται απ' αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη πνεύματος και θεσμικού πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και απολογισμού που να ορίζεται «από τα κάτω» και «από μέσα».

Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατό παρά να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1984). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία υιοθετούν κοινωνικά και πολιτικά προστάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν τα συνειδητοποιούν ή όχι. Για να ικανοποιηθεί μια δομική απαίτηση, η αναπαραγωγή δηλαδή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, η εκπαιδευτική ιεραρχία παρεμβαίνει για να ορίσει το συγκεκριμένο είδος γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς που δρουν σε μια αναπαραγωγική διαδικασία, άλλοτε με συμμορφωτικό τρόπο προς τις υφιστάμενες δομές και άλλοτε με τρόπους που διαμορφώνουν όρους αντίστασης.

Αντίθετα, χρειαζόμαστε ένα σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να στηρίζεται στην ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης. Κεντρικός άξονας πρέπει να είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σπουδή της ακαδημαϊκής κουλτούρας της διδασκαλίας και των συνθηκών της εργασίας τους με αιτήματα περισσότερη δημοκρατία στην άσκηση ελέγχου, συλλογικές μορφές παρέμβασης και κοινωνικής δικαιοσύνης, προϋποθέσεις και δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα (Ξωχέλλης, 1989).

### **Βιβλιογραφία**

- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα διοίκησης και πολιτικής της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Π.Τ.Δ.Ε.
- Ανδρέου, Α. (2001). *Δοκίμια για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Apple, M. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (μτφρ. Μ.

- Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Καυάλης, Α. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 3, 23-31.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή: το παράδειγμα των σχολικών βιβλιοθηκών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 10-16.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998) Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας.. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 41-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 115-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', (σελ. 142-143). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). «Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο» (έρευνα). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο: Γεωργίου, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής* (σελ. 153-161). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Corrie, L. (1995). The structure and culture of Staff Collaboration: Managing meaning and opening doors. *Educational Review*, 47, (1), 89-99.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- King, A. J. & Peart M. J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In: D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), (p.p. 67-72). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.

**24. Οι προκλήσεις και τα διλήμματα που θέτουν οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα «παράδειγμα»**

Σαρακινιώτη Αντ., *Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτ.* Παν. Πελοποννήσου  
Καβασακάλης Αγγ., *Φυσικός, Υποψ. Διδάκτ.* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών

## Περίληψη

Η προβληματική της προτεινόμενης εισήγησης τοποθετείται στο ευρύτερο ζήτημα της ανταπόκρισης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως αυτές αναπτύσσονται από την ΕΕ και τη διαδικασία της Μπολόνια. Ο σκοπός μας είναι να αναδείξουμε τα βασικότερα στοιχεία αυτών των πολιτικών, τόσο ως προς το ίδιο το νόημα τους, όσο και ως προς τον τρόπο που συγκροτούνται, διαχέονται και «επιχειρούν» να επηρεάσουν πολιτικές των εμπλεκόμενων κρατών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, στο ειδικό ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η βασική θέση στην οποία θα στηριχθεί η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μας και η ανάλυση των δεδομένων μας, είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ για την ανώτατη εκπαίδευση και η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια, μπορούν να αποδοθούν με τον όρο «ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στην ανώτατη εκπαίδευση». Όπως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε, οι δυο αυτές πολιτικές διαδικασίες, παρόλο που θεσμικά είναι απολύτως διακριτές, διαπνέονται από κοινές αρχές, συμμερίζονται αρκετούς κοινούς στόχους, και φαίνεται να λειτουργούν με τρόπο παράλληλο και συχνά αλληλοεξαρτώμενο. Η τεκμηρίωση αυτής της θέσης θα επιχειρηθεί μέσα από την ανασκόπηση και την ανάλυση βασικών πολιτικών κειμένων της Ε.Ε. και της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η επιλογή και η ανάλυση των κειμένων αυτών θα πραγματοποιηθεί με τρόπο ώστε να αναδειχθούν οι αρχές, οι αντιφάσεις, οι ασυνέχειες, τα σημεία «συνάντησης» και ο τρόπος της αλληλεξάρτησής τους. Η εστίαση της μελέτης μας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών θα πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάλυση των κειμένων εργασίας και των εκθέσεων του ευρωπαϊκού ερευνητικού πιλοτικού προγράμματος «Tuning Educational Structures in Europe». Το εν λόγω πρόγραμμα έχει σαν απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου-πρόταση για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο να προάγει και να εξυπηρετεί τα πολιτικά αιτήματα για συμβατότητα, συγκρισιμότητα και διαφάνεια στα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Η μέχρι τώρα έρευνά του αφορά εννέα επιστημονικά πεδία. Ένα από αυτά είναι και οι επιστήμες της εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών μελετάται ως τμήμα των «Επιστημών της Εκπαίδευσης», μας επιτρέπει να το χρησιμοποιήσουμε μεθοδολογικά ως «παράδειγμα» για την ανάδειξη και την επί χάρτου παρουσίαση των προκλήσεων και των διλημάτων που σήμερα τίθενται στα Παιδαγωγικά Τμήματα από τις «ευρωπαϊκές πολιτικές» για την ανώτατη εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Με την παρούσα αναρτημένη εισήγηση φιλοδοξούμε να «ανοίξουμε» ένα πεδίο προβληματισμού σε σχέση με την πρόκληση αλλαγών που οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση θέτουν σήμερα στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα (Π.Τ.). Το ιστορικό τους προφίλ, ο ρόλος τους στην εκπαίδευση των στελεχών του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σταμέλος 1996), η αναγκαστική σύνδεση του έργου τους με το ζητούμενο των ευρωπαϊκών πολιτικών για ποιότητα στην παρεχόμενη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και η ποικίλα ερευνητική και επιμορφωτική τους δραστηριότητα στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά των Π.Τ. που τα καθιστούν ιδιαίτερο πεδίο για την έρευνα της σχέσης των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση με το εθνικό και τα περιφερειακά επίπεδα πολιτικής και εκπαιδευτικής δράσης.

## Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση: από το 1999 και εξής

Σε αυτή την περίοδο, με τον όρο «ευρωπαϊκές πολιτικές» εννοούμε αφενός τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την εκπαίδευση και την απασχόληση, όπως διαμορφώνονται μέσα από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και αφετέρου, την ευρύτερη της Ε.Ε., Διαδικασία της Μπολόνια για την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.). Όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια οι διαδικασίες αυτές, αν και είναι διακριτές και σε κάποιες περιπτώσεις, λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, επί της ουσίας συμμερίζονται κοινές αρχές, στόχους και πρακτικές. Έχουν εγκαθιδρύσει έτσι, ένα διευρυμένο πεδίο-πλέγμα πολιτικής εξουσίας και δράσης που αναμένεται να επιτρέψει «τη νομιμοποιημένη επίτευξη της επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας» (Παπαδάκης 2006: 101) των δομών ανώτατης εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη σήμερα.

Η στρατηγική της Λισσαβόνας ξεκίνησε το 2000 διακηρύσσοντας μαξιμαλιστικά ότι: «Η ένωση πρέπει να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στο κόσμο, να βασίζεται στη γνώση, και να είναι ικανή για συνεχή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες

και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Lisbon European Council 2000). Η στρατηγική της Λισσαβόνας έφερε την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων και την κατάρτιση στο κέντρο του πολιτικού ενδιαφέροντος, χρεώνοντάς τες με το ρόλο της δημιουργίας των αναγκαίων προϋποθέσεων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων (Για μια αναλυτική ανασκόπηση των ευρωπαϊκών κειμένων από όπου καταδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης, βλ. Παπαδάκης 2006: 97-102).

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται μια επιμέρους δομή δράσης με τίτλο: «Education & Training 2010»<sup>703</sup> που σκοπό έχει με βάση συγκεκριμένους στόχους και δείκτες, να συγκροτεί, να κατευθύνει και να διαχέει στα εθνικά κράτη τις αναγκαίες πολιτικές για την επίτευξη της αποδοτικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δομών. Ο υπεύθυνος φορέας υλοποίησης είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ο σχεδιασμός και η διάχυση των πολιτικών στο πλαίσιο αυτό κυρίως πραγματοποιείται με την αξιοποίηση της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» (Lisbon European Council 2000: παράγραφος 37<sup>η</sup>). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και σκοπό έχει τη δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων για τη δημιουργία συνεκτικών πολιτικών μεταξύ των κρατών μελών, σε πεδία όπου δεν υπάρχει αρμοδιότητα επιβολής μιας εκ των άνω συμπαγούς πολιτικής (βλ. Goetschy 2004). Επίσης, η δομή αυτή υποστηρίζεται και από άλλες πρακτικές συγκρότησης και διάχυσης πολιτικών, για παράδειγμα από τις χρηματοδοτήσεις αναγκαίων δράσεων μέσα από προγράμματα, όπως το SOCRATES<sup>704</sup> ή από την έγκριση και υλοποίηση διαφόρων ερευνητικών προγραμμάτων σε ζητήματα αιχμής, όπως π.χ. το Tuning project (Παπαδάκης 2006: 100).

Παράλληλα με τις πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ανώτατη εκπαίδευση και κατάρτιση, κεντρικό ρόλο αποκτούν τα εθνικά-κράτη μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνια για τη δημιουργία του Ε.Χ.Α.Ε. Η ιδέα της εναρμόνισης των πτυχίων της ανώτατης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης ξεκίνησε στη Σορβόννη του 1998 από τους υπουργούς παιδείας της Γερμανίας, Γαλλίας, Ιταλίας, και του Ηνωμένου Βασιλείου (Sorbonne Joint Declaration 1998). Στα χρόνια που ακολούθησαν η διαδικασία της Μπολόνια παγιώθηκε ως ένας ισχυρός φορέας πολιτικής για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση, με κύριο χαρακτηριστικό τη συνεχή διεύρυνση του αριθμού των συμμετεχόντων χωρών. Το περιεχόμενο και η πορεία της διαδικασίας καθορίζεται, αποτιμάται και επανακαθορίζεται κάθε δυο χρόνια στις συναντήσεις των υπουργών παιδείας των κρατών μελών της διαδικασίας.

Το 1999 στη συνάντηση της Μπολόνια, προέκυψε η «Διακήρυξη της Μπολόνια», ένα κείμενο στο οποίο περιγράφεται το αίτημα για τη δημιουργία του Ε.Χ.Α.Ε. μέχρι το 2010 και καθορίζονται έξι κεντρικοί στόχοι για τη δόμησή του: 1) η αποδοχή διαφανών και συγκρίσιμων πτυχίων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, 2) η αποδοχή του συστήματος των δύο βασικών κύκλων σπουδών, 3) η εγκαθίδρυση ενός συστήματος μεταφερόμενων διδακτικών μονάδων, 4) η προώθηση και βελτίωση της κινητικότητας φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού, 5) η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της διασφάλισης της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και 6) η προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω των προγραμμάτων

<sup>703</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html)

<sup>704</sup> Ας σημειωθεί ότι η 1<sup>η</sup> σημαντική στιγμή για την Ε.Ε.Π. στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι το ψήφισμα του Συμβουλίου στις 9-2-1976 που αφορούσε το 1<sup>ο</sup> πιλοτικό πρόγραμμα δράσης στην ανώτατη εκπαίδευση (Joint-Study Programmes). Στο ψήφισμα αυτό, ορίζεται ότι οι υπουργοί παιδείας συνεργάσιμοι στα πλαίσια του Συμβουλίου θα συναντώνται προκειμένου να παρακολουθήσουν την εκτέλεσή του, να καθορίσουν τους μελλοντικούς προσανατολισμούς και να συγκρίνουν τις πολιτικές τους (Τσαούσης 1996: 10). Η 2<sup>η</sup> «στιγμή» είναι το 1988, με την έναρξη του προγράμματος Erasmus, με κύριο σκοπό όχι μόνο την αύξηση της ποιότητας των ευρωπαϊκών δράσεων στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και την διεύρυνση των πεδίων ενασχόλησης της ευρωπαϊκής πολιτικής σε αυτήν. Τέλος το 1997-98, ξεκινά να εφαρμόζεται το πρόγραμμα SOCRATES και ένα νέο κεφάλαιο αρχίζει σε επίπεδο δράσεων-προγραμμάτων για την κινητικότητα και τη διεθνική συνεργασία. Σε ένα από τα υποπρογράμματά του, στο Erasmus 2<sup>ης</sup> γενιάς, τίθενται στόχοι που μέχρι σήμερα χαρακτηρίζουν την Ε.Ε.Π.: *ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση όλων των επιπέδων, διδασκαλία των γλωσσών των χωρών μελών της Ε.Ε., βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενθάρρυνση της κινητικότητας των διδασκόντων - διδασκόμενων, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων, προαγωγή της ανοικτής και από άποψη εκπαίδευσης και, προώθηση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών.*

σπουδών (Bologna Declaration, 1999). Στη συνάντηση της Πράγας το 2001, αφού καθορίστηκαν οι δράσεις που θα έπρεπε τα κράτη να αναλάβουν περαιτέρω σε σχέση με τους στόχους της Διακήρυξης της Μπολόνια, προστέθηκαν ακόμα τρεις στόχοι: 7) η δια βίου μάθηση, 8) η σχέση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τους φοιτητές και, 9) η προώθηση της ελκυστικότητας του E.X.A.E. (Bologna Process 2001). Στο Βερολίνο το 2003, αποφασίστηκε ότι για να δοθεί η απαραίτητη ώθηση στη διαδικασία, χρειάζεται να καταβληθούν επικεντρωμένες προσπάθειες: για την προώθηση αποτελεσματικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, για την αποδοχή ενός συστήματος σπουδών με δύο διακριτούς κύκλους σπουδών και τέλος, για τη βελτίωση των συστημάτων αναγνώρισης των τίτλων και των περιόδων σπουδών μέσα στον E.X.A.E. (Bologna Process 2003). Τέλος, στη συνάντηση 45 υπουργών παιδείας στο Μπέργκεν το 2005, έγινε αποτίμηση της προόδου με ενθαρρυντικά συμπεράσματα σχετικά με τους τρεις παραπάνω βασικούς στόχους, επαναβεβαιώθηκε ότι η κοινωνική διάσταση είναι ένα συστατικό στοιχείο του E.X.A.E., και επισημάνθηκε ότι η διευκόλυνση και αύξηση της κινητικότητας φοιτητών και καθηγητών συνεχίζει να αποτελεί άμεση προτεραιότητα και για τα επόμενα δύο χρόνια εξέλιξης της διαδικασίας (Bologna process 2005).

Από την προηγηθείσα, παρακινδυνευμένα σύντομη, παρουσίαση των βασικών φορέων παραγωγής και διάχυσης πολιτικών για την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση, διαφαίνεται η ταυτότητα των στόχων και η ομοιότητα της πολιτικής φιλοσοφίας τους. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι και οι δύο προβάλλουν την ανάγκη για δυναμικές, ευέλικτες, συγκρίσιμες και ανταγωνιστικές εκπαιδευτικές δομές, στις οποίες, πρώτον, να διασφαλίζεται η ποιότητα και η λογοδοσία προς την κοινωνία, δεύτερον, να εξασφαλίζεται η δυνατότητα κινητικότητας των μαθητευομένων και των διδασκόντων, και τρίτον, να υπάρχει μέριμνα για τη σύνδεση των παρερχομένων γνώσεων με τις ανάγκες που δημιουργούνται στους διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους.

Η απεικόνιση της δυναμικής και όχι χωρίς αντιφάσεις διαδικασίας διαμόρφωσης των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και του τρόπου δράσης των εμπλεκόμενων φορέων εξουσίας σε αυτή (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004: 16-17), μπορεί, θεωρούμε, να πραγματοποιηθεί μέσα από τη μελέτη του προγράμματος Tuning για την εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης. Η σημασία του ως «παράδειγμα» για τη μελέτη αυτή έγκειται στο γεγονός ότι για την πραγματοποίησή του «συναντήθηκαν» και «αλληλεπιδρούν πολιτικά» οι κυριότεροι φορείς ενδιαφέροντος για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Το πλαίσιο υλοποίησης του Tuning αδρομερώς μπορεί να περιγραφεί από τα εξής στοιχεία: 1) προτάθηκε και υλοποιείται από συγκεκριμένα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια (Deusto και Groningen) 2) αφορά ένα τομέα αιχμής για την πορεία του E.X.A.E., την οργάνωση συγκρίσιμων προγραμμάτων-δομών 3) εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με χρηματοδότηση όλων των φάσεων μέσω του Socrates-Erasmus (Tuning 2003: 23 και Tuning: 4), 4) λειτουργεί σε συνθήκες διαλόγου και αμοιβαίας ανατροφοδότησης με τη Διαδικασία της Μπολόνια (ειδικά μετά το Βερολίνο). Η αλληλεπίδραση αυτή καταδεικνύεται ξεκάθαρα μέσα από τις αμοιβαίες αναφορές σε διάφορα κείμενα εργασίας. Ενδεικτικά, στο Document 1 (Tuning 2000: 3) αναφέρεται ότι το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί με σαφή αναφορά στη φιλοσοφία και τους στόχους της Διαδικασίας Μπολόνια. Αντίστοιχα, σε σημαντικότερα κείμενα εργασίας της Διαδικασίας της Μπολόνια (Adam 2004: 22, και Bologna Report 2004: 19-21) εξαιρείται η συμβολή του Tuning στον έλεγχο-πilotική εφαρμογή και στη διάδοση της χρήσης της μεθοδολογίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως βάση για την οργάνωση, την αξιολόγηση και τη συγκρισιμότητα των προγραμμάτων σπουδών.

Το πλαίσιο υλοποίησης του Tuning «προδίδει» το «παιχνίδι εξουσίας», αφενός μεταξύ των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. και αφετέρου μεταξύ των πολιτικών της Ε.Ε. και των εθνικών πολιτικών. Οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τον παραπάνω ανταγωνισμό δυνάμεων και αρμοδιοτήτων στο πεδίο διαμόρφωσης και διάχυσης των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση, υποστηρίζουν ότι η χρηματοδότηση του Tuning δεν στηρίζεται σε αμιγές επιστημονικό ενδιαφέρον, αλλά είναι μια έμμεση προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να παρέμβει και να επηρεάσει τα τεκταινόμενα στην

ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση, μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004: 15-22 και 74-75).

### **Το πρόγραμμα «Tuning educational structures in Europe»**

Το Tuning<sup>705</sup> ξεκίνησε το 2000 και μέχρι σήμερα, λόγω του εύρους και της πολυπλοκότητας όλων όσων επιδιώκονται, έχει εξελιχθεί σε 3 φάσεις με τη συμμετοχή περισσότερων από 100 ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Τα ακαδημαϊκά πεδία που έχουν μελετηθεί είναι: η διοίκηση επιχειρήσεων, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, η γεωλογία, η ιστορία, τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, οι ευρωπαϊκές σπουδές και η νοσηλευτική (Tuning 2003: 23, και Tuning 2004: 4-5).

Ο βασικός σκοπός του ήταν η ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για την οργάνωση των γνώσεων η οποία θα εξασφάλιζε τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας, της αποδοτικότητας, της διαφάνειας, της συμβατότητας, της συγκρισιμότητας και της ανταγωνιστικότητας διαφόρων προγραμμάτων σπουδών-εκπαιδευτικών δομών, είτε μεταξύ τους, είτε σε σχέση με άλλα πεδία, όπως για παράδειγμα τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας (Tuning 2003: 21-24, 54). Η μεθοδολογία που τελικά αναπτύχθηκε στηρίχθηκε στις έννοιες των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes) και των ικανοτήτων (competences).

Με την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα» εννοούνται το σύνολο των ικανοτήτων, δηλαδή οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δεξιότητες, που ένας μαθητευόμενος αναμένεται να ξέρει, να κατανοεί και να παρουσιάζει αντίστοιχα, μετά την ολοκλήρωση μιας μακράς ή βραχείας μαθησιακής διαδικασίας. Τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να αφορούν ολόκληρα προγράμματα σπουδών πρώτου ή δεύτερου κύκλου, ή σύντομες διακριτές γνωστικές ενότητες (modules) (Tuning 2003: 24). Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφορετικά από τους σκοπούς της μάθησης, αφού αφορούν τα επιτεύγματα του μαθητευόμενου και όχι την πρόθεση και τους σκοπούς του διδάσκοντα. Επίσης, τονίζεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να συνοδεύονται από κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης (assessment criteria), τα οποία να αποτελούν δείκτες για το αν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί. Τα μαθησιακά αποτελέσματα, μαζί με τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις για την απονομή ενός τίτλου. Επίσης, σύμφωνα με το Tuning, η ακριβής διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων διευκολύνει την συσσώρευση και μεταφορά μονάδων (Tuning 2003: 259).

Οι ικανότητες από την άλλη πλευρά, αντιπροσωπεύουν έναν δυναμικό συνδυασμό από γνωρίσματα (attributes) - γνώσεις και εφαρμογές τους, στάσεις (attitudes) και δυνατότητες (abilities)- τα οποία περιγράφονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ή αλλιώς από όσα ένας μαθητευόμενος μπορεί να παρουσιάσει στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας. Οι ικανότητες διακρίνονται σε δυο είδη: τις γενικές ικανότητες, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τα επιστημονικά πεδία, και τις ακαδημαϊκές ή ειδικές ικανότητες, οι οποίες εξειδικεύονται ανάλογα με το πεδίο (Tuning 2003: 255). Οι διάφορες ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν σε περισσότερες από μια εκπαιδευτικές ενότητες, γι' αυτό και δεν συνδέονται στενά και αποκλειστικά με μια συγκεκριμένη ενότητα, όπως συμβαίνει με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να φαίνεται ποιες εκπαιδευτικές ενότητες προάγουν τις διάφορες ικανότητες, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα των σπουδών, και τελικά οι ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα να ανταποκρίνονται στους τίτλους σπουδών - στα τυπικά προσόντα (qualifications) ενός προγράμματος σπουδών (Tuning 2003: 24).

<sup>705</sup> [www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm)

### Συζήτηση: Οι προκλήσεις και τα διλήμματα

Η διαπραγμάτευση του θέματος διεύρυνε και έκανε πιο έντονο τον προβληματισμό μας για το πλαίσιο στο οποίο συγκροτείται και διαχέεται η ευρωπαϊκή πολιτική ατζέντα για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και για το βαθμό, τις συνθήκες και το ρόλο που τα εθνικά κράτη και οι περιφερειακές δομές (π.χ. ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης) έχουν στην επιτυχία της εφαρμογής της. Εξαιτίας του περιορισμένου χώρου, θα αναφέρουμε ακροθιγώς τις σκέψεις μας σχετικά, χωρίς να «αγγίζουμε», παρά μόνο υπαινικτικά, τις προκλήσεις που τίθενται στα Π.Τ.

Από την σχετική παρουσίαση φάνηκε ότι οι «ευρωπαϊκές πολιτικές» είναι ένα πεδίο συνεχούς διαπραγμάτευσης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Σε αυτό το πεδίο, η Ε.Ε. φαίνεται να μεταχειρίζεται πρακτικές ελέγχου, με κυριότερες τη χρηματοδότηση προγραμμάτων και την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, προκειμένου να διασφαλίσει/ελέγξει τη σύγκλιση όλων των παραγόμενων πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση στους σκοπούς που η στρατηγική της Λισσαβόνας έχει θέσει για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν επί της ουσίας η διαπραγμάτευση ακυρώνεται, οδηγώντας στην απρόσκοπτη κυριαρχία του μοντέλου της Λισσαβόνας, ως ένα καθεστώς αλήθειας, η απόκλιση από το οποίο οδηγεί στην περιθωριοποίηση, ή αν τα κράτη, και τα διάφορα εθνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα/τμήματα (όπως π.χ. τα Π.Τ.) ανάλογα με τις θετικές ή τις αρνητικές ανταποκρίσεις κατά την εφαρμογή της υπερεθνικής πολιτικής ατζέντας για την ανώτατη εκπαίδευση, μπορούν να δώσουν το δικό τους ρυθμό, επηρεάζοντας την πορεία, τις πρακτικές διάχυσης, το χρονοδιάγραμμα, τη νοηματοδότηση και την τελική μορφή του υπό κατασκευή Ε.Χ.Α.Ε.

Στην αναφορά του Adams για τα μαθησιακά αποτελέσματα (2004: 10-19), το παραπάνω ερώτημα βρίσκει βάση στο ίδιο το πολιτικό-εμπειρικό πεδίο. Από την ανασκόπηση που κάνει για το αν και σε πιο βαθμό τα κράτη μέλη είχαν υιοθετήσει και εφαρμόζαν τη μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προέκυπτε μια πολύ έντονη ποικιλομορφία ως προς τις ανταποκρίσεις που περιγράφονται και άρα μεγάλη απόκλιση από το διακύβευμα της πολιτικής ατζέντας για γενικευμένη χρήση της μεθοδολογίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην οργάνωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων σπουδών για την ανώτατη εκπαίδευση. Σήμερα, επτά χρόνια από την έναρξη του Tuning, στο οποίο θυμίζουμε ότι ερευνήθηκε η μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης, ανατρέχοντας στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών Π.Τ., διαπιστώνουμε ότι υπάρχει πλήρης απόκλιση<sup>706</sup>. Τα βασικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να μελετηθούν αφορούν: τους λόγους - τις συνθήκες που τα εν λόγω τμήματα δεν συντάχθηκαν με την ευρωπαϊκή πολιτική των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τις συνέπειες που η απόκλιση αυτή μπορεί να προκαλέσει ή προκαλεί στα τμήματα και τέλος, όταν ο εκ των άνω «έλεγχος» για τη σύγκλιση των πολιτικών στη μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν αποδίδει το ίδιο καλά στα διάφορα εθνικά και υποεθνικά επίπεδα, παρουσιάζοντας αποκλίσεις σαν αυτή που εντοπίσαμε στα Π.Τ., το εάν υπάρχουν και ποιες είναι οι συνέπειες για την πορεία και τη φυσιογνωμία του υπό διαμόρφωση Ε.Χ.Α.Ε.

### Βιβλιογραφία

- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «κοινωνία των δεξιοτήτων»*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλα.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. (εισαγωγή, επιλογή και επιμέλεια Τσαούσης Δ., Γ.). Αθήνα: Gutenberg

<sup>706</sup> Διευκρίνιση: Η διαπίστωση αυτή δεν συνεπάγεται τη θέση μας υπέρ της οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών των Π.Τ. με βάση τη μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implementation for education of employing “learning outcomes” at the local, national, and international levels. Report presented at the United Kingdom Bologna Seminar. Edinburgh, 1-2 July 2004.
- Bologna Declaration, (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19.6.1999
- Bologna process, (2001). “Towards the European Higher Education Area”, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19-5-2001
- Bologna process, (2003). “Realising the European Higher Education Area”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19-9-2003
- Bologna Working Group on Qualification Frameworks, (2004). Report on A framework for Qualification of the European Higher Education Area.
- Bologna process, (2005). “The European Higher Education Area – Achieving the Goals”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen, 19/20-5-2005
- Goetschy, J. (2004). The Open Method of Coordination and the Lisbon Strategy: The difficult road from potentials to result. Paper presented at the IIRA7th European Congress, Estoril, 7-11 September 2004.
- Lisbon European Council, (2000). Presidency conclusions. Ανάκτηση από το: <http://www.Europarl.eu.int/summits/lis1en.html>
- Sorbonne Joint Declaration, (1998). Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European Higher Education Systems. Sorbonne, 25-5-1998
- Tuning Education Structures in Europe, (2000). Working Papers. Document 1.
- Tuning Educational Structures in Europe, (2003). Final report. Phase One. González., J.-Wagenaar, R. (eds.).University of Deusto and University of Groningen.
- Tuning Educational Structures in Europe II, (2004). Closing Conference. Brussels, May 2004.

## **25. Διερεύνηση απόψεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών «Ευάγγελος Παπανούτσος» σχετικά με ζητήματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης**

Τζιντζίδης Αν., Δάσκαλος,, Μεταπτ. Δίπλ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών

### **Περίληψη**

Αρχικά, εξετάζεται βιβλιογραφικά η συζήτηση για τους όρους επιμόρφωση και μετεκπαίδευση. Παρουσιάζουμε τις επικρατούσες θέσεις ελλήνων επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, γιατί πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση με τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων. Δεν φαίνεται να υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσά τους. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών «Ευάγγελος Παπανούτσος» και αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων για το φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η μετεκπαίδευση (υποχρεωτικό ή προαιρετικό). Από τις απαντήσεις και των πρωτοετών και των δευτεροετών μετεκπαιδευόμενων διαπιστώνουμε ότι αυτοί, κυρίως, επιθυμούν να αναλάβει την επιμόρφωσή τους το Πανεπιστήμιο-ΠΤΔΕ και επίσης παρατηρείται μια διαφοροποίηση μεταξύ τους για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η μετεκπαίδευση (υποχρεωτικό ή προαιρετικό).

### **1. Διάκριση μεταξύ επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης**

Για τους όρους επιμόρφωση και μετεκπαίδευση έχει γίνει αρκετή συζήτηση μεταξύ των ειδικών επιστημόνων. Δεν φαίνεται να υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσά τους. Θεωρούμε σκόπιμο, να παρουσιάσουμε τις επικρατούσες θέσεις ελλήνων επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα γιατί πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση με τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων.

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2000:13-14), η χρήση αυτών των όρων, εξαρτάται από το χρόνο διάρκειας της επιμορφωτικής διαδικασίας, από το σκοπό της, από την αποδέσμευση



ή όχι του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη κατά τη διάρκειά της, από το χορηγούμενο τίτλο σπουδών, από τον τομέα της μετέπειτα απασχόλησης του εκπαιδευτικού κλπ.

Έτσι η μετεκπαίδευση ορίζεται, «κατά κανόνα, ως εκείνη η εκπαίδευση, μετά τη βασική εκπαίδευση, που σκοπό έχει να ενημερώσει τους μετεκπαιδευόμενους να ασκήσουν ένα διαφορετικό ρόλο στον ίδιο χώρο εργασίας, συνήθως εποπτικό ή διοικητικό, ή τέλος να εργαστούν σε έναν ιδιαίτερο τομέα, να ασκήσουν, δηλαδή, μια ειδική λειτουργία στην ίδια υπηρεσία» (Μπουζάκης, 2000:13).

Η επιμόρφωση ορίζεται είτε «ως ανανέωση και συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης είτε ως ενημέρωση ή άσκηση για μια νέα αντιμετώπιση επιμέρους ζητημάτων της εργασίας».

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η μετεκπαίδευση σχετίζεται περισσότερο με την αλλαγή ρόλου και θέσης μέσα στην ίδια την υπηρεσία, ενώ η επιμόρφωση με τη βελτίωση, την ανανέωση και την καλύτερη αποδοτικότητα της εργασίας.

Κατά τον Τρούλη (1986), ο όρος μετεκπαίδευση έχει πάρει το βάθος και το πλάτος του γαλλικού όρου *Perfectionnement Professionnel* με γνωρίσματα: μακρά διάρκεια σπουδών – 1-2 χρόνια, πλήρης αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τα σχολικά του καθήκοντα, όριο ηλικίας, προεπιλογή και επιλογή με εξετάσεις, ευρύ πρόγραμμα σπουδών, επικύρωση των σπουδών με πτυχίο.

Ο όρος επιμόρφωση αντιστοιχεί στο γαλλικό όρο *recyclage professionnel* και χαρακτηρίζεται: με μικρή διάρκεια σπουδών – από 2 βδομάδες έως 6 μήνες – αποδέσμευση ή όχι από τη διδακτική εργασία, περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών, επικύρωση των σπουδών με βεβαίωση ή πιστοποιητικό.

Από πλευράς σκοπού η μετεκπαίδευση σκοπεύει «στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και έχει ωφελμιστικό κυρίως χαρακτήρα, ενώ η επιμόρφωση σκοπεύει στη διεύρυνση του θεωρητικού και επαγγελματικού ορίζοντα του μετεκπαιδευόμενου και έχει κυρίως μορφωτικό χαρακτήρα. Έτσι, η μεν επιμόρφωση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η δε μετεκπαίδευση παράγει στελέχη της εκπαίδευσης» (Τρούλης, 1986:100-106 και Τρούλης 1994: 128-132).

Κατά την άποψη του Μιχόπουλου (1994), ο όρος επιμόρφωση φαίνεται να συνδέεται με την κατά διαστήματα συμπλήρωση, βελτίωση και ανανέωση της αρχικής μορφωτικής και επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα ο όρος μετεκπαίδευση φαίνεται να υποδηλώνει μια συστηματικότερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας μορφωτική και επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε ορισμένο γνωστικό πεδίο.

Ο Κασσωτάκης (1983:72-78), τονίζει ότι σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση δεν υπάρχει. Για το λόγο αυτό συμβαίνει να χρησιμοποιείται από διάφορους συγγραφείς ο όρος μετεκπαίδευση για όλες τις μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο επιμόρφωση για τις βραχυχρόνιες επανεκπαιδεύσεις και τον όρο μετεκπαίδευση για τις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας δραστηριότητες αυτού του είδους.

Η ασάφεια αυτή και η επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού» δεν είναι κάτι που παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα. Ανάλογη σύγχυση διαπιστώνεται και σε άλλες χώρες. Στο γαλλόφωνο κόσμο π.χ. χρησιμοποιούνται οι όροι: συνεχιζόμενη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού (*formation continue ou permanente des enseignants*), συμπληρωματική μόρφωση (*formation complementaire*), εναλλασσόμενη εκπαίδευση (*formation recurrente*), επιμόρφωση (*recyclage*), μετεκπαίδευση (*perfectionnement*) κλπ. για την υποδήλωση διαφόρων μορφών εκπαίδευσης μετά την αρχική (*formation initiale*), που συχνά επικαλύπτονται εννοιολογικά. Ο G. De Landsheere προσπαθεί να διασαφήσει τη σημασία των δύο όρων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά: *perfectionnement* και *recyclage*, καθορίζοντας ότι σκοπός της επιμόρφωσης (*recyclage*) είναι να βοηθήσει στο ξεπέραςμα των κρίσεων καταλληλότητας των εκπαιδευτικών που για διάφορους λόγους προκαλούνται, ενώ η

μετεκπαίδευση θεωρείται ως μέσο για την πρόληψη εμφάνισης τέτοιων κρίσιμων καταστάσεων.

Με τον όρο μετεκπαίδευση ο Κασσωτάκης εννοεί τη συστηματικότερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης, περιλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών. Οι εμπειρογνώμονες της Ουνέσκο Κιαπάνο και Βαντεβέλντε δέχονται ότι «ο όρος μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά σα συνώνυμο με την επιμόρφωση εν καιρώ υπηρεσίας, αλλά που, πιο συγκεκριμένα, καθορίζει μια μετάταξη, μια αλλαγή του επαγγελματικού προφίλ και του τομέα δραστηριότητας...» (μελέτη Δυνατοτήτων Υλοποίησης για τα ΠΕΚ, 1994). Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιούμε τον όρο μετεκπαίδευση όπως προσδιορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνάς μας

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών «Ευάγγελος Παπανούτσος» κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002.

Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα, τη συγκρισιμότητα, τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται.

Στην αρχή των ερωτηματολογίων υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν ατομικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά των υποκειμένων, (πιο συγκεκριμένα, ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, επιμόρφωση, γνώση Η/Υ, τόπος κατοικίας, θέση σχολείου που υπηρετούν, χρόνος αναμονής πριν την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση, υπηρεσία ως διευθυντής σχολείου, οργανικότητα σχολείου, σειρά προτίμησης του Διδασκαλείου Πατρών, αριθμός συμμετοχών στις εξετάσεις για μετεκπαίδευση). Έπειτα ακολουθούσαν αρκετές ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους εξής άξονες:

➤ Απόψεις μετεκπαιδευομένων για:

α) τη σπουδαιότητα του χρόνου υπηρεσίας στη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

β) τη σύνδεση των αμοιβών των μετεκπαιδευομένων με τη μετεκπαίδευσή τους

γ) το φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωσή τους

➤ Προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μετεκπαιδευόμενοι στο σχολείο τους και στο εκπαιδευτικό τους έργο .

α) Απόψεις των μετεκπαιδευομένων για αναμενόμενες λύσεις στην αντιμετώπιση προβλημάτων από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο.

β) Μαθησιακές δυσκολίες μαθητών και τρόποι αντιμετώπισής τους από τους δασκάλους

➤ Βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια μετεκπαιδευομένων μετά την αποφοίτησή τους από το Διδασκαλείο:

α) Σχετικά με το αν σκοπεύουν να επιστρέψουν στο ίδιο σχολείο μετά την αποφοίτησή τους από το Διδασκαλείο και

β) Αν σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο μετά την αποφοίτησή τους από το Διδασκαλείο

➤ Απόψεις των μετεκπαιδευομένων για το χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης και τους σκοπούς που θα πρέπει να έχει το Διδασκαλείο.

➤ Απόψεις των πρωτοετών μετεκπαιδευομένων για τους στόχους τους από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο και απόψεις των δευτεροετών μετεκπαιδευομένων για την ανταπόκριση της φοίτησης του Διδασκαλείου στους στόχους τους.

➤ Απόψεις μετεκπαιδευομένων για τον τρόπο λειτουργίας του Διδασκαλείου

- α) για τη μέθοδο διδασκαλίας στο Διδασκαλείο
- β) για τα μαθήματα που τους ωφέλησαν περισσότερο
- γ) για τη μορφή που θα πρέπει να περιλαμβάνει η αξιολόγηση των μαθημάτων του Διδασκαλείου.
- δ) Προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών του Διδασκαλείου.
- Συμβολή Διδασκαλείου στην αναβάθμισή τους ως δασκάλου και ετοιμότητας ανάληψης νέων καθηκόντων.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε πλαίσιο ομαδικό. Για να μεγιστοποιήσουμε την πιθανότητα να συνεργαστούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας αποφασίσαμε να τα διανείμουμε σε μετεκπαιδευόμενους που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο, σε αίθουσα διδασκαλίας. Η διανομή του ερωτηματολογίου για πρωτοετείς έγινε την Τρίτη 6 Νοεμβρίου 2001 και η διανομή του ερωτηματολογίου για τους δευτεροετείς διεξήχθη από τις 15-24 Μαΐου 2002.

Στην παρούσα εργασία μας θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των μετεκπαιδευομένων δασκάλων για το φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η μετεκπαίδευση (υποχρεωτικό ή προαιρετικό).

### 3. Ο φορέας επιμόρφωσης και ο χαρακτήρας της μετεκπαίδευσης

Ένα από τα θέματα που έχουν απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) και των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) είναι και το θέμα του φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωσή τους. Απευθυνθήκαμε στους μετεκπαιδευόμενους και καταγράφουμε τις απόψεις τους για το φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον πίνακα 1 (συσχέτιση με φύλο μετεκπαιδευομένων).

**Πίνακας 1.** Συσχέτιση φύλου μετεκπαιδευομένων και απόψεών τους για Φορέα που θα πρέπει να είναι αρμόδιος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πρωτοετείς	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	Αριθμός	%	αριθμός	%	αριθμός	%
Τα ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο	11	57,9	10	66,7	21	61,8
Το ΥΠΕΠΘ	1	5,3	1	6,7	2	5,9
Οι Σχολικοί Σύμβουλοι	1	5,3	0	0	1	2,9
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	1	5,3	0	0	1	2,4
Συνδασμοί	3	15,8	3	20	6	17,6
Άλλοι Φορείς	2	10,5	1	6,7	3	8,8
Σύνολο	19	100	15	100	34	100
Δευτεροετείς	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	Αριθμός	%	αριθμός	%	αριθμός	%
Τα ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο	7	50	1	16,7	8	40
Το ΥΠΕΠΘ	3	21,4	1	16,7	4	20
Οι Σχολικοί Σύμβουλοι	0	0	0	0	0	0
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	1	7,1	0	0	1	5
Συνδασμοί	2	14,3	3	50	5	25
Άλλοι Φορείς	1	7,1	1	16,7	2	10
Σύνολο	14	100	6	100	20	100

Τα εργασιακά ζητήματα και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών επεκτείνονται σήμερα και πέρα των αμοιβών, της κοινωνικής ασφάλισης, του χρόνου εργασίας και της επαγγελματικής κατοχύρωσής τους. Ως αυτόνοτο στοιχείο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας θεωρείται πλέον η επιμόρφωσή τους η οποία κατέχει αναπόσπαστο, μέρος στην προσωπική και στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Από τις απαντήσεις και των πρωτοετών και των δευτεροετών μετεκπαιδευομένων διαπιστώνουμε ότι αυτοί κυρίως επιθυμούν να αναλάβει την επιμόρφωσή τους το Πανεπιστήμιο-ΠΤΔΕ. Τα Πανεπιστήμια δίνουν προτεραιότητα στην έρευνα και στην παραγωγή της νέας γνώσης. Η γνώση παράγεται στα Πανεπιστήμια άρα εκεί, κατά τη γνώμη των μετεκπαιδευομένων, θα πρέπει να γίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο χώρο του Πανεπιστημίου είναι θεσμικά κατοχυρωμένη η ακαδημαϊκή ελευθερία της έκφρασης, της επιστημονικής έρευνας και της διδασκαλίας, μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει ασφυκτική διοικητική επιτήρηση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επίσης συνήθως οι χώροι του Πανεπιστημίου διαθέτουν καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή.

#### **4. Απόψεις των μετεκπαιδευομένων για το χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης που θα πρέπει να έχει το Διδασκαλείο**

Η συμμετοχή στη μετεκπαίδευση είναι μια ενσυνείδητη απόφαση των μετεκπαιδευομένων διότι είναι επιλεκτική (προϋποθέτει επιτυχή συμμετοχή σε ειδικό διαγωνισμό), μακροχρόνια (διάρκεια δύο χρόνια), απαιτεί συστηματική εργασία (παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών) και καταλήγει σε συγκεκριμένο δίπλωμα σπουδών (δίπλωμα Διευτούς Μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής). Προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις τους για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η μετεκπαίδευση (υποχρεωτικό ή προαιρετικό), απευθύναμε και στους πρωτοετείς και στους δευτεροετείς την ακόλουθη ερώτηση.

- Η μετεκπαίδευση κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να έχει χαρακτήρα Υποχρεωτικό ή

Προαιρετικό;

Οι απόψεις των μετεκπαιδευομένων για το χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η

μετεκπαίδευση παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2** Συσχέτιση φύλου μετεκπαιδευομένων και απόψεών τους για το χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης

<i>Πρωτοετείς</i>	Ανδρες		γυναίκες		Σύνολο	
	Αριθμός	%	αριθμός	%	αριθμός	%
Υποχρεωτικό	6	33,3	6	37,5	12	35,3
Προαιρετικό	12	66,7	10	62,5	22	64,7
Σύνολο	18	52,9	16	47,1	34	100
<i>δευτεροετείς</i>	Ανδρες		Γυναίκες		σύνολο	
	Αριθμός	%	αριθμός	%	αριθμός	%
Υποχρεωτικό	7	50	4	57,1	11	52,4
Προαιρετικό	7	50	3	42,9	10	47,6
Σύνολο	14	66,7	7	100	21	100

Η πλειοψηφία του δείγματος των πρωτοετών (64,7%) δηλώνει ως χαρακτήρα της μετεκπαίδευσής τον προαιρετικό. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους ως προς το φύλο τους στη συγκεκριμένη ερώτηση. Και οι άντρες και οι γυναίκες πρωτοετείς μετεκπαιδευόμενοι απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Οι μετεκπαιδευόμενοι είναι συνήθως άνθρωποι που δεν αρέσκονται στον καταναγκασμό και προτιμούν να επιλέγουν οι ίδιοι μόνοι τους να μετεκπαιδευτούν ή όχι. Αρνούνται την παθητική προσαρμογή στις εξελίξεις που αφορούν την εργασία τους. Από άλλα στοιχεία της έρευνάς μας διαπιστώθηκε ότι πρωταρχικός στόχος των προσερχομένων στη μετεκπαίδευση είναι η αναβάθμιση και ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους, δηλαδή η αύξηση του πολιτιστικού τους κεφαλαίου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θυσιάζουν τον πολύτιμο χρόνο τους, αφού η διάρκεια της μετεκπαίδευσης είναι διετής.

Οι απόψεις του δείγματος των δευτεροετών είναι περίπου μοιρασμένες, με ελαφρύ προβάδισμα στην άποψη του υποχρεωτικού χαρακτήρα με 52,4%. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων των δευτεροετών σε σύγκριση με των πρωτοετών (δηλώνουν περισσότερο τον προαιρετικό χαρακτήρα), πρέπει να συνδεθεί με την ολοκλήρωση των σπουδών της μετεκπαίδευσης από τους δευτεροετείς. Υπάρχει μία ποικιλία απαντήσεών τους ως προς την επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει από τη φοίτησή τους, που δικαιολογεί τις απαντήσεις τους. Αυτοί που δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επίτευξη των στόχων τους, θεωρούν περισσότερο ότι η μετεκπαίδευση θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των κατηγοριών ετών υπηρεσίας των μετεκπαιδευομένων και των απαντήσεών τους. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 35-39 ετών δηλώνουν περισσότερο τον προαιρετικό χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Κασσωτάκης, Μ. (1983), «Από την Επιμόρφωση στη Μετεκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, σελ. 72-78.
- Μελέτη Δυνατοτήτων Υλοποίησης για τα ΠΕΚ της Ουνέσκο, Τμήμα Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού (Γενάρης 1988) στο Ανθόπουλος Κ, Δαγκλής Β, Μπουζάκης Σ, Τσολάκης Χ. (1994) *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* Θεσσαλονίκη. Εκδ. ART of TEXT.
- Μιχόπουλος, Α. (1994), *Νομικό Πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*.
- Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. – Ανθόπουλος, Κ. (2000), *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα σελ. 13-14.
- Τρούλης, Γ. (1986), «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας και η Επιμόρφωση των Δασκάλων» σελ. 100-106 στο *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)* Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης 11-13 Ιουλίου 1982, Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών, Ρέθυμνο, σελ. 100-106.
- Τρούλης, Γ. (1994), «Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών» στα *Πρακτικά Πανελληνίου Συμποσίου – «Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Παρόν και μέλλον»*, Αλεξανδρούπολη 11-13 Μαΐου 1990, Επιμέλεια: Γ. Παπάζογλου – Δαβάζογλου Α. GUTENBERG 1994, σελ. 128-132.

## 26. Η αυτοπεποίθηση των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους Η/Υ

Τσιμπλίδου Ε., *Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, M ed.* Παν. Θεσσαλίας  
Βαλαγιάννης Δ., *Εκπαιδευτικός*

## Περίληψη

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ είναι σημαντικές γιατί η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από αυτές (Fullan & Stielgebauer, 1991).

Η αυτοπεποίθηση των διευθυντών απέναντι στις νέες τεχνολογίες είναι μέρος της στάσης τους απέναντι στους υπολογιστές. Οι στάσεις για τους υπολογιστές και τις ΤΠΕ αποτελεί μια πολυπαραγοντική μεταβλητή και τα τελευταία χρόνια έχουν μελετηθεί σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές όπως, βαθμίδα εκπαίδευσης, εμπειρία χρήσης υπολογιστών, ηλικία, φύλο (Woodrow, 1994, Busch, 1995, Rosen, 1995, Levine, 1998.), αλλά και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Ρούσσος & Πολίτης, 2004).

#### ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς, η έρευνα έχει δείξει διαφορές στάσεων και αντιλήψεων ανάλογα με το φύλο. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν επιφυλακτικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό και εμφανίζουν μικρότερη αυτοπεποίθηση στη χρήση υπολογιστών (Rosen & Weil, 1995).

Όλες οι σχετικές έρευνες δείχνουν την διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ σχετικά με το φύλο. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ευκαιρίες αλλά τον διαθέσιμο χρόνο που συνήθως είναι υπέρ των ανδρών.

#### ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ

Η ηλικία είναι μία μεταβλητή που παίζει σημαντικό ρόλο στην στάση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Σε σχετική έρευνα οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004), αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές στις στάσεις των καθηγητών ανάλογα με τα χρόνια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Η ηλικία είναι μία μεταβλητή που παίζει σημαντικό ρόλο στην στάση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Επιπλέον οι νεαρότεροι δάσκαλοι ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση διαδικτύου από τους μεγαλύτερους Ιωάννου και Χαραλάμπους (2004). Ο μέσος όρος μειωνόταν όσο αυξάνονταν τα χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεαρότεροι δάσκαλοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα σχετικά με τις ΤΠΕ κατά τη βασική τους κατάρτιση σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους που δεν είχαν τέτοια ευκαιρία.

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή καλείται να διερευνήσει αλλά και να καταγράψει την αυτοπεποίθηση των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους υπολογιστές καθώς η παράμετρος αυτή σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και στην ανάδειξη του σε ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό οργανισμό. Η διερεύνηση της αυτοπεποίθησης θα περιλάβει την εξέταση των σχέσεων μεταξύ στάσεων και μιας σειράς παραμέτρων που πιθανών να σχετίζονται με αυτές, όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών, επαγγελματικά και ακαδημαϊκά προσόντα και επιμόρφωση στους Η/Υ.

#### Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις στις οποίες θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- Υπάρχει διαφοροποίηση στα δύο φύλα σχετικά με την αυτοπεποίθηση απέναντι στους Η/Υ.
- Η ηλικία αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση των διευθυντών απέναντι στους Η/Υ.
- Η επιμόρφωση στους Η/Υ διαφοροποιεί την αυτοπεποίθηση των διευθυντών.
- Η καλή γνώση στους Η/Υ συμβάλλει στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους Η/Υ.
- Η περιοχή καταγωγής σχετίζεται με την στάση των διευθυντών απέναντι στους Η/Υ.

### ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Εξετάζοντας τα μέχρι τώρα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχαν έρευνες που να αφορούν την περιοχή της Θεσσαλίας. Δεδομένου ότι ο νομός Μαγνησίας αποτελεί έναν νομό αντιπροσωπευτικό της περιοχής, επιλέξαμε να μελετήσουμε το σύνολο των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006. Από τα στοιχεία που αντλήσαμε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το πλήθος των διευθυντών κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006 ήταν συνολικά 123, στους οποίους και απευθυνθήκαμε για να λάβουν μέρος στην έρευνα. Συγκεντρώθηκαν

τελικά 64 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα ώστε να γίνει περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

#### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του αυτοσυμπληρούμενου γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε από την ερευνήτρια συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από τους διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας του Νομού Μαγνησίας.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 25min. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε 2 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο τριάντα ερωτήσεων τύπου Likert (Ελληνική Κλίμακα Στάσεων απέναντι στους Υπολογιστές, Ε.Κ.Σ.Υ., Ρούσσοις 2003). Οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα: Διαφωνώ Απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Αναποφάσιτος/η =3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ Απόλυτα=5.

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

##### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υπηρετούν σε σχολεία του νομού Μαγνησίας.

**Πίνακας 1**  
**Φύλο**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Φύλο	Ανδρας	25	39,1
	Γυναίκα	39	60,9
	Σύνολο	64	100,0

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών είναι γυναίκες

**Πίνακας 2**  
**Ηλικία**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Ηλικία	22-30 ετών	8	12,5
	31-40 ετών	20	31,3
	41-50 ετών	24	37,5
	51-60 ετών	12	18,8
	Σύνολο	64	100,0

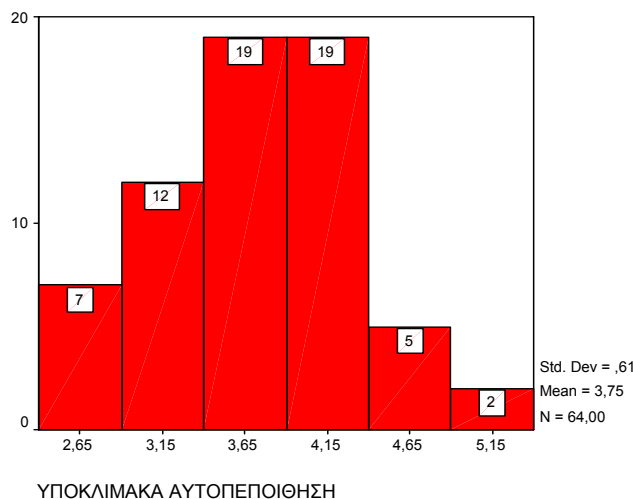
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων διευθυντών είναι ηλικίας μεταξύ 41 και 50 έτη.

**Πίνακας 3**  
**Γνώσεις Η/Υ**

		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Γνώση στους Η/Υ	Λίγες	14	21,9
	Μέτρια	24	37,5
	Πολύ καλή	26	40,6
	Σύνολο	64	100,0

Το 40,6% των διευθυντών ισχυρίζεται ότι έχει πολύ καλή γνώση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

**Διάγραμμα 1**  
**Στάσεις των διευθυντών απέναντι στους υπολογιστές**  
**(Υποκλίμακα Αυτοπεποίθηση)**



Ο μέσος όρος για την υποκλίμακα «Αυτοπεποίθηση» είναι 3,75 και η τυπική απόκλιση 0,61. Διαμορφώνεται θετική αντίληψη από τους διευθυντές. Το ποσοστό των ατόμων με τιμές άνω του 3,5 είναι 67,2%.

#### **Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση απέναντι στους Η/Υ** **Φύλο**

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των στάσεων των δυο φύλων απέναντι στους υπολογιστές (ΕΚΣΥ) με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε ότι δε διαφοροποιούνται οι στάσεις των διευθυντών απέναντι στους υπολογιστές ως προς το φύλο ούτε στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ( $t(62)=0,11$ ,  $P=0.91$ ) ούτε στην επιμέρους υποκλίμακα (Αυτοπεποίθηση:  $t(62)=0,28$ ,  $P=0.77$ ).

#### **Ηλικία**

Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους υπολογιστές συνολικά (ΕΚΣΥ), δεν διαφοροποιούνται στην υποκλίμακα της Αυτοπεποίθησης ( $F(3, 60)=2.14$ ,  $P=0.104$ ) ή αυτήν των Πεπειθίσεων ( $F(3, 60)=1.27$ ,  $P=0.293$ ).

#### **Επιμόρφωση**

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των στάσεων των δυο ομάδων απέναντι στους υπολογιστές (ΕΚΣΥ) με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για



ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε ότι οι επιμορφωμένοι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σύγκριση με τους μη επιμορφωμένους

#### **Τόπος κατοικίας**

Φαίνεται ότι ο τόπος που κατοικούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφηβεία τους αποτελεί παράγοντα που μπορεί να σχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους υπολογιστές. Συγκεκριμένα αυτοί που κατοικούσαν σε πόλη (ή Αθήνα Θεσσαλονίκη), αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι στους υπολογιστές, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που κατοικούσαν σε χωριό.

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Η ανάλυση της αυτοπεποίθησης των διευθυντών απέναντι στις νέες τεχνολογίες, η οποία έγινε στην παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στους παράγοντες που πιθανόν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των διευθυντών και έδειξε ότι μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχουν οι νεώτεροι σε ηλικία, οι επιμορφωμένοι και οι έχοντες καλή γνώση υπολογιστών, οι εκπαιδευτικοί που κατά την διάρκεια της εφηβείας τους κατοικούσαν σε μεγάλα αστικά κέντρα όπως Αθήνα Θεσσαλονίκη.

Παρά το γεγονός ότι άλλες έρευνες δεν εντόπισαν θετικές στάσεις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι Διευθυντές που συμμετείχαν είχαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία επιμορφωθεί.

Όσον αφορά τις διαφορές ανδρών και γυναικών Διευθυντών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στους Η/Υ τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση. Όσον αφορά την ηλικία οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετικότερες στάσεις απέναντι στους υπολογιστές σε σχέση με μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών στους Η/Υ, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έναντι των συναδέλφων τους που δεν έχουν επιμορφωθεί. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση. Όσον αφορά τις γνώσεις των διευθυντών φαίνεται καθαρά ότι οι διευθυντές με πολύ γνώση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές διαμορφώνουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λίγες γνώσεις στους Η/Υ.

Τέλος τα ευρήματα μας δείχνουν ότι ο τόπος που κατοικούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εφηβείας τους αποτελεί παράγοντα που μπορεί να τους προσδώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι στους υπολογιστές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την Υ5 ερευνητική υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί που κατοικούσαν σε πόλη αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τους συναδέλφους τους που κατοικούσαν σε χωριό. Ο παράγοντας τόπος καταγωγής δεν έχει εξεταστεί σε σχετική έρευνα.

### **Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια**

#### **27. Προβλήματα κατά την παραγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων: Απόψεις συγγραφέων και κριτών**

Αλχατζίδης Δ., *Μεταπτ. Φοιτ.* Π.Τ.Δ.Ε. Παν., Δυτ. Μακεδονίας  
Αναγνωστόπουλος Ν., *Μεταπτ. Φοιτ.* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
Μπούσιου Ε., *Μεταπτ. Φοιτήτρια* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Δυτ. Μακεδονίας

**Περίληψη**