

# Δείκτες Εκπαίδευσης



ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ  
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΕΥΧΟΣ 3ο - ΙΟΥΝΙΟΣ 2001

“Θα αναπνέουν για χρόνια ραδιενεργά” αναφέρουν πηχουαίο τίτλοι εφημερίδων. Απ’ αυτό παίρνοντας έναυσμα αναλογίστηκα την εξαθλίωση, την περιβαλλοντική καταστροφή, την καταστροφή ζωντανών οργανισμών η οποία θα διαιωνίζεται για τριάντα ολόκληρες γενιές.

Ουράνιο, πλουτώνιο, ραδιενέργεια, χημικές ουσίες οι δήμιοι, ενώ στο βωμό των πολιτικών και οικονομικών σκοπιμοτήτων θυσιάζονται ανθρώπινες υπάρξεις καταρρακωμένες στο κορμί και στην ψυχή, νεογέννητα που έρχονται στον κόσμο σπυματισμένα από τα λάθη του πολέμου.

Δηλητηριάζονται γη, τροφική αλυσίδα, ζώα. Ασθένειες μαστίζουν όλο και περισσότερο. “Το ουράνιο μπορεί να βλάψει όσο δύο τσιγάρα” αυτά δηλώνουν υψηλά ιστάμενοι της συμμαχίας. Ποιος μπορεί να πιστέψει τέτοιου είδους λεγόμενα που κάθε άλλο παρά ν’ αγγίξουν και να καθησυχάσουν την κοινή γνώμη μπορούν. Δηλώσεις άπειρες, συμπεράσματα πολλά, στην πράξη τι γίνεται γι’ αυτό που λέγεται ειρήνη, ανθρωπότητα, ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

Σίγουρα η δύναμη του χρήματος είναι μεγαλύτερη από τις φωνές των ειρηνευτικών οργανώσεων, των απλών ανθρώπων που ονειρεύονται ένα καλύτερο μέλλον γι’ αυτούς και τις γενιές που ακολουθούν.

Είναι ευτύχημα ότι υπάρχουν εθελοντικές οργανώσεις που στελεχώνονται με ανθρώπους, που θέλουν να προσφέρουν, και να επουλώσουν πληγές που άνοιξαν τα μεγάλα συμφέροντα. Ακόμη και οι πολιτικοοικονομικοί κολοσσοί μένουν άπρακτοι απέναντι στην πέρα του Ατλαντικού υπερδύναμη.

Είκοσι χρόνια συμπληρώνει φέτος η χώρα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. “Αν η Ε.Ε. είχε υιοθετήσει μια πολιτική πρόληψης των κρίσεων, θα μπορούσε να είχε παρέμβει εγκαίρως”, μ’ αυτό το σκεπτικό συνέχισαν οι 15 της Ε.Ε.. Όμως ποιος μπορεί εκ των υστέρων να δικαιολογηθεί απέναντι στους λαούς που υπέστησαν τις καταστροφές;

Στην Ευρωβουλή ψηφίζονται αποφάσεις για απαγόρευση της χρήσης ραδιενεργών όπλων, όμως αυτό δε λέει τίποτε.

Τραγική ειρωνεία να ξοδεύονται τόσα χρήματα και φαιά ουσία επιστημόνων για την ανακάλυψη του “θαυματουργού” φαρμάκου για την καταπολέμηση της μαστίγας του αιώνα, του καρκίνου, κι όμως να μη γίνεται τίποτε για την πρόληψή του.

Αντίθετα δαπανώνται τεράστια ποσά για “καλύτερους” εξοπλισμούς, για τελειότερες βόμβες που θα μπορούν να καταστρέψουν ευκολότερα και γρηγορότερα τον επικείμενο εχθρό.

“Εύηχα είναι όλα αυτά και κοινώς παραδεχτά”, άκουσα να λένε φίλοι σ’ ένα αντάμωμα κάποιου βράδυ. “Όμως τι μπορείς να κάνεις;”.

“Εμείς έχουμε μάθει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Αν κοιτάξεις γύρω σου απογοητεύεσαι και αντί να βηματίζεις μπροστά πηγαίνεις πίσω. Άλλοι υπολογίζουν και άλλοι αποφασίζουν”.

Ατομισμός, μοιρολατρεία, νοοτροπίες, που μας εφησυχάζουν. Καιρός είναι να τις προσπεράσουμε. Καιρός είναι ν’ αναθεωρήσουμε τη στάση ζωής μας, ν’ αναβαθμίσουμε τον τρόπο αντιμετώπισης της καθημερινότητας, καθώς και των πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων που διαδραματίζονται με τόσο γρήγορους ρυθμούς γύρω μας.

Έχουμε όλοι δικαιώματα και προπάντων το δικαίωμα να ονειρευόμαστε, να προσμένουμε, να διεκδικούμε, να ζούμε.

Ας προσπαθήσουμε, αξίζει.

## ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

[ΕΡΕΥΝΑ]

Του Νίκου Λιόλιου

**Σ**τη σημερινή ανταγωνιστική κοινωνία που ζούμε και που μας γεμίζει ένα σωρό έγνοιες και άγχος για το μέλλον και την προκοπή των παιδιών μας και με σκοπό βέβαια να δώσουμε στα παιδιά μας περισσότερα εφόδια που ίσως δεν τα δίνει το σχολείο είναι αλήθεια ότι όλοι οι γονείς επείγονται ποιός και πού να πρωτοστείλει τα παιδιά του για να παρακολουθήσουν ιδιαίτερα-φροντιστηριακά μαθήματα.

Αν και το θέμα είναι αρκετά παλαιό και πολυσυζητημένο, δεν έπαψε εν τούτοις να προκαλεί το ενδιαφέρον όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, γονέων, μαθητών και δασκάλων και να είναι παρά την περιπλοκότητά του πάντα επίκαιρο και μείζον στις συζητήσεις μας.



Ο Μ. Ευσταθίου σε έρευνα που κάνει σε σχολείο της Λευκωσίας με δείγμα 125 παιδιά των τάξεων Γ', Δ', και Στ', διαπιστώνει ότι το 50% των παιδιών του δείγματος παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα, το 8% των μαθητών κάνει φροντιστήριο για τα σχολικά του μαθήματα, το 32% κάνει φροντιστήριο ξένων γλωσσών, το 31% μαθαίνει μουσικό όργανο και το

14% πηγαίνει μπαλέτο (Ευσταθίου 1968, 62-64).

Ο Ν. Λεοντίου σε έρευνα που πραγματοποιεί σε δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας βρίσκει ότι το 61% των μαθητών της Στ' τάξης παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα (Λεοντίου 1970, 72).

Ο Αλέξανδρος Παιονίδης από έρευνά του που έγινε το 1970 διαπιστώνει ότι οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης "απασχολούνται επί 10 ώρας, κατά μέσον όρον εις την σχολικήν των εργασιών, τα 3/4 δε αυτών παρακολουθούν και εξωσχολικά μαθήματα άτινα τους επιβαρύνουν δι' ετέρας, 1,4 ώρας, κατά μέσον όρον, ημερησίως" (Παιονίδης 1970, 372).

Ο ίδιος ερευνητής με τη συνεργασία κι άλλων επανέρχεται στο ίδιο θέμα και σε έρευνα που κάνει το 1974-75, με δείγμα 281 μαθητών ενός δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης, συγκρίνει τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης με την προηγούμενη και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα είναι κατά 20% μεγαλύτερο από την προηγούμενη έρευνα. (Κασίμος, Παιονίδης κ.ά. 1975, 46).

Ο Θεοφάνης Παπαχατζής αναφέρει ότι "η πλειονότητα των μαθητών σήμερα παρακολουθεί και μια ξένη γλώσσα" (Παπαχατζής 1977, 289).

Ο Βλαχόπουλος και ο Κουτσουβέλης σε έρευνα που πραγματοποιούν το 1977

σε 27 δημοτικά σχολεία της Αττικής, της Ζακύνθου και των Ιωαννίνων, με δείγμα 413 παιδιών παρατηρούν ότι ένα ποσοστό 18,4% των μαθητών παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής και χορού (Βλαχόπουλος - Κουτσαβέλης 1977, 52).

Ο Α. Παπασταύρου σε έρευνα που πραγματοποίησε το 1979 με δείγμα 862 μαθητών από τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, συμπεραίνει ότι "στα δυο παιδιά του μαθητόκοσμου το ένα παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα..." (Παπασταύρος 1979, 61).

Ο Αθανάσιος Παπάς τονίζει: "... η ανταγωνιστική παιδεία απαιτεί πολλές και υψηλές επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, κάτι που αναγκαστικά προϋποθέτει εκτός από την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος και ιδιαίτερα μαθήματα" (Παπάς 1988, 352).

Σε έρευνα που κάναμε το 1989 στο Νομό Κέρκυρας με δείγμα 200 μαθητών της Στ' τάξης (100 από σχολεία της πόλης και 100 από σχολεία της επαρχίας) και με σκοπό τη μελέτη του ελεύθερου χρόνου των μαθητών του δημοτικού σχολείου και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα σχετικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα των μαθητών των δημοτικών σχολείων Κέρκυρας:

"Το 93% των παιδιών της πόλης (90% αγόρια, 96% κορίτσια) πηγαίνει τ' απογεύματα σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, μουσικής και γυμναστικής ( $Z=2, P=0,05$ ).

Από τα παιδιά της πόλης το 9% πηγαίνει για Γυμναστική, μουσική και Ξένη γλώσσα, το 10% για γυμναστική και ξένη γλώσσα, το 50% για μουσική, μουσικό όργανο και ξένη γλώσσα, το 7% για γυμναστική, χορό και ξένη γλώσσα, το 12% μόνο για ξένη γλώσσα και ένα 4% κάνει φροντιστήριο για τα σχολικά του μαθήματα.

Στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών τα παιδιά μαθαίνουν:

α) Αγγλικά και Ιταλικά το 7,2% των αγοριών και το 4,2% των κοριτσιών.

β) Αγγλικά και Γαλλικά το 16,6% των αγοριών και το 14,5% των κοριτσιών.

γ) Αγγλικά και Γερμανικά το 9,6% των αγοριών και το 29,2% των κοριτσιών και

δ) Μόνο μια ξένη γλώσσα, τα Αγγλικά διδάσκεται το 66,6% των αγοριών και το 52,1% των κοριτσιών..." (Λιόλιος 1989, 222).

Για την ξένη γλώσσα και τη μουσική προετοιμάζεται τ' απογεύματα το 86% των αγοριών της πόλης και το 96% των κοριτσιών.

Για τη μουσική, γυμναστική και ξένη γλώσσα χρειάζονται οι μαθητές 4,85 ώρες την εβδομάδα. Για την προετοιμασία της ξένης γλώσσας και της μουσικής αφιερώνουν οι μαθητές 1,73 ώρες την εβδομάδα.

Οι μαθητές που προέρχονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κάνουν σημαντικά περισσότερες ώρες μαθήματα ξένης γλώσσας, μουσικής και γυμναστικής σε αντίθεση με τους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Λιόλιος 1989, 222).

Είναι αλήθεια ότι πολλά από τα παιδιά μας βρίσκονται αρκετές ώρες την ημέρα στο φροντιστήριο ή στο σπίτι του φροντιστή παρακολουθώντας εξωσχολικά μαθήματα ή κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα για σχολική προετοιμασία ή εμπέδωση.

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι δάσκαλοι βλέπουν τους μαθητές τους κουρασμένους ή "αφηρημένους" και να παραπονούνται ότι δεν προφταίνουν να διαβάσουν ή να προετοιμάσουν τις λίγες ασκήσεις που έχουν για το σπίτι.

Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι να δούμε: 1) Πόσοι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, 2) Για ποιούς λόγους τα παρακολουθούν, 3) Πού γίνονται αυτά τα μαθήματα, 4) Ποιά μαθήματα διδάσκονται, 5) Πόσο χρόνο χρειάζονται τα παιδιά για τα ιδιαίτερα μαθήματα, 6) Πόσα χρήματα ξοδεύουν οι γονείς τους για τα φροντιστήρια και 7) Τι γνώμη έχουν οι μαθητές για τα φροντιστήρια.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

**Πληθυσμός:** Η έρευνά μας κάλυψε θεωρητικά όλα τα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα τους 489 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην Στ' τάξη κατά το τρέχον σχολικό έτος 2.000-2.001.

**Δείγμα:** Το δείγμα μας είναι συμπρωματικό κι αποτελείται από 240 μαθητές της Στ' τάξης (128 αγόρια και 112 κορίτσια) των δημοτικών σχολείων των Ιωαννίνων.

Τα υποκείμενα του δείγματός μας ανήκουν σε φυσικές ομάδες, σε αυτούσιες τάξεις σχολείων και σύμφωνα με τις γενικές αρχές της δειγματοληψίας μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που ερευνάμε δηλ. των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων ως και κάθε άλλου πληθυσμού που έχει όμοια χαρακτηριστικά με το δείγμα μας (Παρασκευόπουλος 1985, 18).

**Μέσα:** Ως όργανο για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήσαμε ένα ειδικά για την περίπτωση κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο, με οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης και με ερωτήσεις κλειστές κι ανοιχτές που ήταν σχετικές με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων από το μαθητή. Η αξιοπιστία βέβαια αυτού του οργάνου είναι όση και κάθε άλλου ερωτηματολογίου που χρησιμοποιούμε για τη συλλογή πληροφοριών και που όπως είναι φυσικό συγκεντρώνει μόνο τις πληροφορίες που μας δίνει το υποκείμενο και οι οποίες μπορεί να μην είναι και οι πραγματικές.

**Στατιστική επεξεργασία:** Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων μας ταξινομήσαμε τα επαγγέλματα που δηλώθηκαν σε πέντε κατηγορίες: 1) Ελεύθεροι επαγγελματίες: πολιτικοί μηχανικοί, επιχειρηματίες, βιομήχανοι, μεγαλέμποροι, γιατροί, φαρμακοποιοί, δικηγόροι, 2) Δημόσιοι μικροπωλητές, επιπλοποιοί, ζαχαροπλάστες, παντοπώλες, κουρείς, αρτοποιοί, 4) Τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες: οικοδόμοι, χτίστες, ελαιοχρωματιστές, υδραυλικοί, μάγειροι, σερβιτόροι, οδηγοί αυτοκινήτων, 5) Εργάτες.

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας το ορίσαμε με βάση τις γραμματικές γνώσεις και για την έρευνά μας έχουμε τις παρακάτω κατηγορίες: 1) Πτυχιούχοι πανεπιστημίων, 2) Απόφοιτοι Λυκείου, 3) Απόφοιτοι Γυμνασίου και 4) Απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου.

Η έρευνά μας παρουσιάζει οπωσδήποτε αδυναμίες, που ασφαλώς είναι γνωστές και συνοδεύουν μια έρευνα που γίνεται με ερωτηματολόγιο.

Πιστεύουμε όμως ότι παρά τις όποιες τυχόν ατέλειές της, τα ευρήματα της θα ενδιαφέρουν τους δασκάλους και τους γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο ή αρμόδιο που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον ένα ή άλλο τρόπο και γι' αυτό προχωρούμε στη δημοσίευσή της.

## ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**1. Πόσοι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα:** Το 91,67% του δείγματός μας παρακολουθεί ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα και το 8,33% δεν κάνει κανένα φροντιστηριακό μάθημα.

Το 96,88% των αγοριών και το 85,71% των κοριτσιών παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα και δε φαίνεται να έχει σχέση το φύλο στην παρακολούθηση ή όχι των ιδιαίτερων φροντιστηριακών μαθημάτων.

Η έρευνά μας δείχνει ότι όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο το ποσοστό που στέλνουν τα παιδιά τους σε δυο και περισσότερα φροντιστήρια είναι μεγαλύτερο. Το 100% των παιδιών που ο πατέρας ή η μητέρα έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση παρακολουθεί φροντιστηριακά μαθήματα και το 100% επίσης των παιδιών που η μητέρα τους έχει πανεπιστημιακή μόρφωση πηγαίνει φροντιστήριο.

Όλα επίσης τα παιδιά (100%) των οποίων ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας ή δημόσιος υπάλληλος πηγαίνουν τις απογευματινές ώρες σε φροντιστηριακά μαθήματα.

**2. Για ποιούς λόγους κάνουν ή δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα:** Από τα παιδιά που πηγαίνουν φροντιστήριο το 7,27% προβάλλει το επιχείρημα ότι πηγαίνουν επειδή δεν έχουν χρόνο οι γονείς για να τα βοηθήσουν. Ένα άλλο 7,27% ότι έτσι κάνουν σήμερα όλοι. Το 3,65% ότι δεν μας κοστίζει ακριβά. Το 76,36% έχει τη γνώμη ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα τους ωφελούν και ένα ποσοστό 5,45% δεν ξέρει γιατί πηγαίνει φροντιστήριο.

Οι μαθητές που δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα μας σημείωσαν στο ερωτηματολόγιο τους παρακάτω λόγους: 1) Το 60%, θέλουμε να κάνουμε αλλά τα φροντιστήρια κοστίζουν ακριβά για μας και 2) το 40% ότι τους κάνουν φροντιστήριο τα αδέρφια τους που πηγαίνουν Λύκειο και δε χρειάζεται να πληρώσουν χρήματα.

**3. Πού γίνονται τα φροντιστηριακά μαθήματα:** Τα φροντιστηριακά μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών γίνονται στο σπίτι του μαθητή (9,09%) ή στο σπίτι του φροντιστή (2,27%). Οι Ξένες Γλώσσες (60,23%) στα Φροντιστήρια, η μουσική και το μουσικό όργανο (5,68%) στο Ωδείο. Το μπάσκετ και η γυμναστική, στο γυμναστήριο (12,5%). Ο χορός σε αίθουσες χορού ή στο Πνευματικό Κέντρο του δήμου (5,68%) και η κολύμβηση φυσικά στο κολυμβητήριο (4,55%).

**4. Ποια μαθήματα διδάσκονται στα φροντιστήρια:** Το 54,64% των παιδιών κάνει Αγγλικά και το δεύτερο σε προτίμηση μάθημα είναι ο χορός (7,22%) κι ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά η γυμναστική (6,18%), τα μαθηματικά, το μουσικό όργανο, το μπάσκετ και η πληροφορική (5,15%), τα Γαλλικά και η κολύμβηση (4,12%), το μπαλέτο, και η προετοιμασία των σχολικών μαθημάτων (2,07%) και τέλος το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, τα Ιταλικά και τα Γερμανικά (1,03%).

Τα αγόρια προτιμούν το μπάσκετ, ενώ τα κορίτσια το μπαλέτο.

**5. Πόσο χρόνο χρειάζονται για τα φροντιστήρια:** Οι μαθητές χρειάζονται για την παρακολούθηση των ιδιαίτερων μαθημάτων 3,6 ώρες την εβδομάδα και για να πάνε και να επιστρέψουν 1,2 ώρες την εβδομάδα.

**6. Χρήματα που ξοδεύουν για τα φροντιστήρια:** Σύμφωνα με το δείγμα μας για την παρακολούθηση των ιδιαίτερων μαθημάτων φαίνεται ότι πληρώνει το κάθε παιδί κατά μέσο όρο 22.500 δραχμές το μήνα.

**7. Τι γνώμη έχουν τα παιδιά για τα φροντιστήρια:** Οι μαθητές του δείγματός μας έχουν τη γνώμη ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα είναι πολύ ωφέλιμα (81,82%). Ένα ποσοστό 10,91% πιστεύει ότι είναι αναγκαίο κακό και το 7,27% δεν έχει καμιά γνώμη.

#### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν σε πολλά σημεία τα ευρήματα των άλλων ερευνητών.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των παιδιών που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα μεταξύ των περιοχών Ιωαννίνων και Κέρκυρας φαίνεται ότι το ποσοστό της Κέρκυρας είναι μεγαλύτερο κατά 1,33%.

Σχετικά με τα μαθήματα της ξένης γλώσσας, μουσικής, γυμναστικής κλπ. φαίνεται πως τα παρακολουθούν περισσότερο οι μαθητές που προέρχονται από υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη.

Τόσο οι γονείς που θεωρούνται πιο μορφωμένοι όσο και οι γονείς που είναι ελεύθεροι επαγγελματίες ή δημόσιοι υπάλληλοι, στέλνουν όλοι τους τα παιδιά σε δυο και παραπάνω φροντιστήρια, ενώ το ποσοστό κατεβαίνει για τα παιδιά που οι γονείς ως προς το επάγγελμα ανήκουν στους βιοτέχνες-μικρέμπορους ή στους τεχνίτες και εργάτες.

Υπάρχουν και μαθητές που κάνουν στο σπίτι ιδιαίτερο μάθημα με φροντιστή ή και με φοιτητές τα σχολικά μαθήματα ή μόνο τη Γλώσσα ή τα Μαθηματικά.

Οι περισσότεροι παρακολουθούν τα φροντιστηριακά μαθήματα στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και πολύ λίγοι πηγαίνουν στο σπίτι του φροντιστή.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας (54,64%) παρακολουθεί Αγγλικά και δεύτερο στη σειρά μάθημα έρχεται ο χορός που γίνεται είτε στο πνευματικό κέντρο του δήμου Ιωαννίνων, είτε και σε αίθουσες που διαθέτουν οι διάφοροι λαογραφικοί Σύλλογοι της πόλης μας.

Για τα φροντιστήρια των παιδιών τους ξοδεύουν οι γονείς το μήνα περίπου 22.500 κατά το μέσο όρο. Υπολογίζοντας ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα διαρκούν τουλάχιστον για δέκα μήνες το χρόνο καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς ξοδεύουν για τα φροντιστήρια του παιδιού τους που πηγαίνει στην Στ' τάξη 225.000 δραχμές το χρόνο. Από όλους τους μαθητές της Στ' τάξης των σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, δαπανώνται (Θεωρητικά βέβαια) για φροντιστήρια 10.000.000 δραχμές το χρόνο.

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι μαθητές χρειάζονται για να πάνε και να επιστρέψουν από τα φροντιστήρια και για να παρακολουθήσουν τα ιδιαίτερα μαθήματα 4,8 ώρες περίπου την εβδομάδα.

Ύστερα από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να προτείνουμε να γίνουν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα περισσότερο ορθολογιστικά γιατί παρά το ότι προσαρμόστηκαν με τα σημερινά δεδομένα, μια και εισήγαγαν την ξένη γλώσσα, τη μουσική, τη γυμναστική, τα καλλιτεχνικά μαθήματα εδώ και αρκετά χρόνια, δεν μπόρεσαν δυστυχώς οι μαθητές να σταματήσουν να πηγαίνουν στα ιδιαίτερα και δεν έχουν απαλλαχθεί ακόμη από τις πολλές ταλαιπωρίες.

Επειδή όπως φαίνεται υπάρχει μια κάποια έφεση και πολλές φορές είναι αναγκαίο και χρήσιμο να πηγαίνουν τα παιδιά ιδιαίτερα μαθήματα, μια και το σχολείο δεν τα καλύπτει, θα τολμούσαμε να προτείνουμε να προσφέρει το ίδιο το κράτος αυτού του είδους την εκπαίδευση μέσα στον κατάλληλο σχολικό χώρο, με το ανάλογο ειδικευμένο προσωπικό. Το θέμα βέβαια είναι οικονομικό και γενικότερης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά πρέπει κάποτε να μας προβληματίσει και να βρεθεί μια λύση, ιδιαίτερα για όσους δεν αντέχει το "ταμείο τους".

Η έρευνά μας αυτή δεν έλυσε ασφαλώς το πρόβλημα ούτε και φιλοδοξούσε και κάτι τέτοιο. Θα άξιζε όμως να μελετηθεί επισταμένα και καλύτερα το θέμα από παιδαγωγική, οικονομική, πολιτική, κοινωνική πλευρά, να γίνουν αρκετές ακόμη έρευνες και να βρεθούν τρόποι για ένα καλύτερο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα που θα εξασφαλίζει την εμπιστοσύνη στο μαθητή και το γονιό και θα μειώσει ή θα εξαφανίσει το άγχος των ιδιαίτερων που δυστυχώς αρχίζει από πολύ νωρίς και σε πολλές περιπτώσεις ταλαιπωρεί παιδιά και γονείς.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βλαχόπουλος, Β. - Κουτσουβέλης, Δ.: "Εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού 6-12 χρόνων". Αθήνα 1977.
2. Γεωργακέλλος, Π.: "Οργάνωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών". Ανοιχτό Σχολείο. Τεύχος 22. Αθήνα, 1989, σσ. 22-27.
3. Ευσταθίου, Μ.: "Μετασχολικές εργασίες των μαθητών του σχολείου μας". Δελτίο Ο.Π.Ε.Κ. Τεύχος 13-14. Λευκωσία 1968.
4. Ζερβάκης, Μ.: "Η σχολική εργασία, οι μαθητικές δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος και ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων στην Αθήνα". Σύγχρονα Θέματα. Τεύχος 24. Αθήνα, 1985, σσ. 69-74.
5. Κασίμος, Χ., Παιονίδης, Α., κ.ά.: "Σχολική εργασία και εξωσχολική απασχόληση των μαθητών κεντρικού δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης". Ελληνική Ιατρική, τεύχος 45. 1976, σσ. 42-48.
6. Κρασανάκης, Γ.: Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου (έρευνα). Αθήνα, 1984.
7. Λιόλιος Ν.: "Οι εξωσχολικές δραστηριότητες κι ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου". ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ Τεύχος 5-6/1989, σσ. 218-228.
8. Μαρκαντώνης Ι.: Ο ελεύθερος χρόνος εις τον αιώνα της τεχνικής. Αθήνα, 1973.
9. Παιονίδης Α.: "Διερευνητική μελέτη επί της υπερασχολήσεως των μαθητών των δημοτικών σχολείων". Σχολική Υγιεινή. Τεύχος 8 Αθήνα 1970, σσ. 366-372.
10. Παπάς, Α.: Σύγχρονη θεωρία και Πράξη της Παιδείας. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 1988.
11. Παπασταύρου, Α.: "Τα φροντιστήρια στη στοιχειώδη εκπαίδευση". Δελτίο ΟΠΕΚ. Τεύχος 35-36. Λευκωσία 1979, σσ. 23-70.
12. Παπαχατζής, Θ.: "Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών". Σχολείο και Ζωή. Τεύχος 7-8. Αθήνα 1977.
13. Παρασκευόπουλος Ι.: Στατιστική, Τόμος Β' Αθήνα 1985.
14. Τσουλόφτας, Μ.: Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχολικής ηλικίας. Εκδόσεις Φελέκη. Αθήνα, 1979.
15. Χαρίστος, Μ.: "Ελεύθερος χρόνος. Εργασία και εκπαίδευση". Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τεύχος 47. Αθήνα, 1989, σελ. 55-63.

## ...στα γράμματα ... στα πράματα

Χρήστου Γ. Καρβούνη

**ΧΡΕΟΣ!** χρέος στους Εκπαιδευτικούς που και γράμματα ήξεραν και τα πράγματα τα έβλεπαν από "μέσα". Επιβάλλεται να τους θυμούνται, να παραδειγματίζονται, μην τύχει στην επιπολαιότητα των ημερών της ταχύτητας... και διαγράφουν το ΕΡΓΟ, στους τότε μαθητές τους και τη μεγίστη προσφορά τους στην Κοινωνία.

Αντιμετωπίζουν μία Ελληνική πραγματικότητα σκληρή. Η Σχολική πράξη που βίωναν είχε τις δυσκολίες εκείνων των χρόνων.

Δυστυχώς δεν είχαν τις σημερινές κατακτήσεις των Εκπ/κών. Τις Επιμορφώσεις -όσο λειψές κι αν είναι σήμερα- τις εξομοιώσεις, τις τόσο εύκολες... Μετεκπαιδεύσεις, τα τόσα Σεμινάρια και τις τόσες ευκολίες, προσβάσεις, για κάθε είδους ενημέρωση (βιβλίο, κτλ.).

Ποιος θα τους μιλούσε για δικαίωμα διαφοράς και συγχρόνως ίσων ευκαιριών.

Ποιός να τους βοηθούσε στις ανάγκες των μαθητών τους για σχολική ένταξη. Η διαπολιτισμική διάσταση στην Παιδεία μας είναι άγνωστη.

Όχι μόνο, η τοπική Κοινωνία εφησύχασε σ' ένα φρονηματισμό..., σ' ένα ρατσισμό και σ' ένα εκφοβισμό... να πάνε καλά τα πράγματα για τους κρατούντες.

Δεν είχαν μαθητές. Παιδιά σημερινών μεταναστών, πολιτικών και οικονομικών προσφύγων και επαγγελματικά διακινούμενων οικογενειών, είχαν μαθητές - Παιδιά ντόπιων κατοίκων, φερτών Αρβανιτοβλάχων και Σαρακατσαναίων.

Αυτόν τον αγώνα, αυτό το καθήκον, την παιδαγωγική προσέγγιση για σχολική ένταξη, αυτή τη στόχευση για "μόνιασμα" και ενωτική Παιδεία πορεία, ο Επιθεωρητής, υποτίθεται ο μεγάλος Παιδαγωγός, εγγράφως όλα αυτά τα χαρακτήριζε "παιδαγωγική χρεωκοπία...", "... Εθνικώς επιζημία κατάστασεις..." και κατέληγε "... αίμα λήψει παρούσης προσέληθε εις το Γραφείον μας, προς παροχήν των δεουσών εξηγήσεων...".

Κλείνω με τη χαρά που μου δίνει η έγγραφη απάντηση του Δασκάλου.

"... τέλος δε δύναμαι να εννοήσω την "Ατυχώς απαράδεκτον και Εθνικώς επιζημίαν κατάστασιν" την οποίαν εδημιούργησα και εξακολουθώ να διατηρώ εις το υπό την διεύθυνσίν μου Σχολείον. Επ' αυτού αιτούμαι εξηγήσεων σαφών...".

Σε περίπτωση αυτοκριτικής είναι ανάγκη πρώτα να γυρίζει κανείς σ' εκείνα τα σκληρά και πέτρινα χρόνια της διδασκαλικής ζωής.



# ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

*Της Ειρήνης Καλέντζη*  
Δ.τριας Δημ. Σχολείου Ελεούσας

## 1. Ο Θεσμός του σχολείου

Το σχολείο ως θεσμός, ο οποίος προέκυψε από τις ανάγκες της ίδιας της κοινωνίας, υπήρξε και εξακολουθεί να είναι σημαντικός. Ιστορικά ο ρόλος του σχολείου συνδέεται με τις γενικότερες πολιτικο-οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές μεταβολές. Παράλληλα οι δομές και η λειτουργία του επηρεάζονται από τις επιστημονικές αντιλήψεις (παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνικές) οι οποίες επικρατούν (Χ. Κωνσταντίνου 1997:70).

Με τη σημερινή του μορφή το σχολείο γεννιέται κατά τη βιομηχανική επανάσταση, είναι δηλαδή θεσμός της αστικής κοινωνίας. Η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προκύπτει ως ανάγκη για την ολοκλήρωση της αστικής μορφής της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναλαμβάνει τη μετάδοση στην πλειοψηφία του αγροτικού πληθυσμού γνώσεων απαραίτητων για την ενσωμάτωσή τους στη μισθωτή αγορά εργασίας και την άσκηση του δικαιώματος του εκλέκτορα. Παράλληλα, η διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το δικαίωμα στη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των πολιτών, ικανοποιεί και το αίτημα των πολιτών κάθε κοινωνίας για δικαίωμα στη μόρφωση (Μ. Φραγκουδάκη 1985: 15, 16).

Η οικογένεια, η οποία είχε κατά κύριο λόγο την ευθύνη της αγωγής και μάθησης, βρέθηκε ξαφνικά μπροστά σε μια καινούργια πραγματικότητα. Πολλοί γονείς αντέδρασαν στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η

πολιτεία εκμεταλλεόμενη αυτή την αντίδραση προσπάθησε να επιβάλει την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικά υπόθεση του κράτους, το οποίο έχει την ευθύνη για τη μόρφωση των πολιτών και αποβλέπει στο κοινό καλό. Οι γονείς δεν μπορούν και δεν πρέπει να έχουν κανένα λόγο γιατί είναι "αμαθείς, οπισθοδρομικοί και εγωιστές, προσηλωμένοι στα δικά τους κοντόφθαλμα ενδιαφέροντα" (Α. Μπρούζος 1995: 132).

Από τότε αρχίζει να εμφανίζεται και το πρόβλημα των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο. Παράλληλα ξεκινάει μια αντιπαράθεση ανάμεσα στην πολιτεία και στους φιλελεύθερους στοχαστές της εποχής. Οι τελευταίοι κατηγορήσαν το κράτος ότι με το να θεωρεί τη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση αποκλειστικά έργο της πολιτείας όχι μόνο δεν ενισχύει την άποψη ότι αποβλέπει στο κοινό καλό, αλλά αντίθετα αποδεικνύει ότι η καθιέρωσή της δεν είναι παρά μια επένδυση του κράτους και σαν τέτοια, δεν επιδιώκει παρά μόνο τη μετάδοση και την ικανοποίηση των δικών του συμφερόντων μέσα από το σχολείο.

Παιδαγωγοί όπως ο Humbolt, ο Schleiermacher, ο Pestalozzi κ.ά. τόνισαν τη μεγάλη σημασία του ρόλου της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και προσπάθησαν να δείξουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι αναγκαία. Οι παιδαγωγοί του προοδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος (Reformpädagogik), όπως για παράδειγμα Krumm 1991, Sustek 1985, Brezinka 1988, Speichert 1989, Kaiser/kaiser 1984, Huppertz/Schinzler 1983, Singer 1981, Κρίβας 1988 (Α. Μπρούζος 1995: 133) "αξίωσαν εντατική συνεργασία σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή". Οι απόψεις τους υιοθετήθηκαν από πολλούς παιδαγωγούς και σήμερα θεωρείται αυτονόητη η συνεργασία αυτή, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο.

Η υιοθέτηση των παραπάνω αντιλήψεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τη μεγάλη σημασία που έχει τόσο η διαπροσωπική του επικοινωνία με το μαθητή όσο και με τους γονείς του. Πα-

ράλληλα έχει την υποχρέωση να εξασφαλίζει διαρκή συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Μέσα από τη διασφάλιση διαρκούς συνεργασίας μπορεί να παρεμβαίνει προληπτικά αλλά και αντισταθμιστικά.

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά το 1985 παρατηρείται ένα άνοιγμα της πολιτείας προς τους γονείς. Με το νόμο 1566/1985, κεφ. ΙΕ', Άρθρο 53, θεσμοθετείται η "ουσιαστική συμμετοχή" των γονέων και των κηδεμόνων στην εκπαίδευση, με την εκπροσώπησή τους σε συλλογικά όργανα και την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων (ΥΠΕΠΘ 1987:28). Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων θεωρείται μεταξύ άλλων βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του "Νέου Σχολείου" (Α. Τρίτης 1987: 8 κ.ε.).

Η συνταγματική κατοχύρωση της συμμετοχής των γονέων στη λήψη των αποφάσεων αποτελεί σταθμό στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Ωστόσο η πείρα μάς διδάξε πως για να μπορούμε να μιλάμε για εκδημοκρατισμό του σχολείου δεν αρκούν οι θεσμοθετημένες αρμοδιότητες των γονέων αλλά είναι αναγκαίο να προωθηθεί η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα.

## 2. Λόγοι οι οποίοι επιβάλλουν τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και στους γονείς.

Πριν από την εισαγωγή του στο σχολείο το παιδί δέχεται αγωγή και κοινωνικοποίηση μέσα στην οικογένεια, όπου οι γονείς μονοπωλούν το ρόλο του παιδαγωγού. Την περίοδο αυτή το παιδί ζει στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο συνήθως μονοπωλεί το ενδιαφέρον των μελών όλης της οικογένειας.

Η είσοδος του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα σημαίνει ταυτόχρονα και μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του. Ιδιαίτερα η αρχή της σχολικής ζωής είναι μια περίοδος μεγάλης δοκιμασίας για το παιδί. Κάθε παιδί βρίσκεται μπροστά σε δύο καινούργιες καταστάσεις - προβλήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει (Γ. Δήμου 1996: 178-184, Α. Μπρούζος 1995: 102 κ.ε., Γ. Τσιάντης 1991:99).

Το παιδί έρχεται σε ένα άγνωστο περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχει και αλληλεπιδρά



με άλλα άτομα, δάσκαλος - συμμαθητές, με ξεχωριστή το καθένα κοινωνικοποιητική υποδομή. Συγχρόνως καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, οι οποίες είναι συγκεκριμένες και ίδιες για όλα τα παιδιά. Οι απαιτήσεις αυτές είναι δύσκολες για το παιδί, πρώτη ανάγνωση - γραφή και σε συνδυασμό με το καινούργιο περιβάλλον δημιουργούν "στρες" στο παιδί. Στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής ζωής, ο ανταγωνισμός που χαρακτηρίζει το σχολείο, αλλά και η πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι καταστάσεις που εξακολουθούν να προκαλούν "στρες" στο παιδί (Γ. Δήμου 1996: 178-184, Δ. Μπρούζος 1995: 102, 103, Γ. Τσιάντης 1991: 99).

Ο μαθητής λοιπόν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχεται αντιμέτωπος με δυο κυρίως "αξιώσεις - απαιτήσεις: μία μαθησιακή - γνωσιολογική και μία κοινωνική - επικοινωνιακή". Ο μαθητής πρέπει δηλαδή να μάθει, με σκοπό να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες κυρίως στο γνωστικό - γνωσιολογικό επίπεδο, αλλά και στο ψυχοκινητικό και συγκινησιακό.

Παράλληλα καλείται, "αφενός να προσδιορίσει και να αναπτύξει τις σχέσεις του με τα πρόσωπα του σχολείου και αφετέρου να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις επικοινωνίας και αλληλεπιδράσής του ανάλογα με τους όρους της εκάστοτε εκπαιδευτικής - διδακτικής περίστα-

σης στην οποία οφείλει να δραστηριοποιηθεί" (Βλ. Γ. Δήμου 1996: 178 κ.ε.).

Οι αξιώσεις αυτές αποτελούν προβλήματα για τα παιδιά και ο βαθμός των δυσκολιών που κάθε μαθητής θα συναντήσει εξαρτάται, όχι τόσο από τα ανθρωπογενετικά χαρακτηριστικά, όσο από την κοινωνική του καταγωγή, αλλά και από τη συμπεριφορά και τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Είναι φυσικό ο μαθητής να βρίσκεται συχνά αδύναμος να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα του και τις όποιες δυσκολίες επικοινωνίας. Η υπόσταση μάλιστα και οι λειτουργίες του ίδιου του σχολείου συχνά είναι τέτοιες που όχι μόνο γεννούν προβλήματα, αλλά και τα παγιώνουν (Γ. Δήμου 1996: 141 κ.ε.)

**Σχήμα 3:** Η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου από τη σκοπιά των υπό επίλυση προβλημάτων στα δύο συστήματα. Ο κύκλος

αυτή εξακολουθεί να παραμένει μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της οικογένειας. Ο ρόλος του σχολείου στον τομέα της κοινωνικοποίησης είναι επικουρικός (Λ.Μ. Μουσούρου 1989: 22).

Είναι προφανές ότι το παιδί από την είσοδό του στο σχολείο δέχεται ένα "διπολικό σύστημα αγωγής". Τα δύο περιβάλλοντα, οικογένεια - σχολείο, βιώνουν το παιδί σε διαφορετικές περιστάσεις και σε διαφορετικές ομάδες, οικογένεια - τάξη. Επομένως για να υπάρξει μια ισορροπία σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού και την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων του και να αποφεύγονται οι αντιφάσεις, σχολείο και οικογένεια θα πρέπει να βρίσκονται σε μια σχέση διαρκούς επικοινωνίας και συνεργασίας (βλ. D. Fontana: 49, 51).

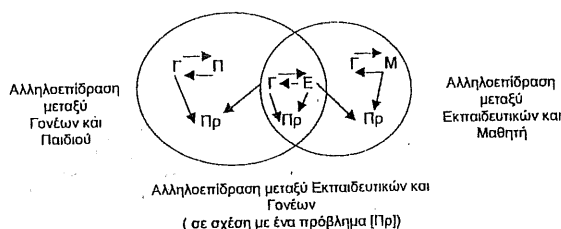
### 3. Ποιους στόχους εξυπηρετεί η συνεργασία δασκάλου - γονέα

Οι γονείς μέσα από μια συνεχή επικοινωνία με το δάσκαλο μπορούν να ενημερώνονται για τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και για τις μεθόδους υλοποίησής τους. Έτσι οι γονείς αποκτούν οι ίδιοι ενδιαφέρον για την επιτυχία των στόχων και αισθάνονται την ανάγκη να συζητούν με το δάσκαλο κοινά προβλήματα όπως π.χ. σχολικές εργασίες, σχολικό άγχος κ.ο.κ. αλλά και προβλήματα άλλης φύσης, όπως τηλεόραση, συμπεριφορά κλπ.

Μέσα από την επικοινωνία με το δάσκαλο οι γονείς μπορούν να γνωρίζουν και να αποκτούν τρόπους παιδαγωγικής συμπεριφοράς και αντιμετώπισης των παιδιών τους που δεν τους είχαν καν υποπτευθεί. Μπορούν έτσι να αποκτήσουν την ικανότητα να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί τους, να το αποδεχτούν όπως είναι και να σεβαστούν τη διαφορετικότητά του.

Δάσκαλοι και γονείς μπορούν μαζί να βοηθούν με περισσότερη ασφάλεια το παιδί να ανακαλύπτει και να αξιοποιεί τις δυνατότητές του, να κατανοεί και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις δυσκολίες και να ξεπερνά τις αγωνίες του, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεξέλιξη και την αυτοπραγμάτωσή του.

Πηγή: KRUMM 1991 : 897.



του σχήματος οικογένεια σχεδιάστηκε μεγαλύτερος από αυτόν του σχολείου, για να αποδοθεί η ιδιαίτερη βαρύτητα των δύο περιβαλλόντων μάθησης και κοινωνικοποίησης. Οι μαθητές ξοδεύουν, ανάλογα με την ηλικία τους, τρεις μέχρι πέντε φορές περισσότερο χρόνο - ο χρόνος του ύπνου δεν υπολογίζεται - μαζί με την οικογένεια σε σύγκριση με το χρόνο που αναλίσκουν στο σχολείο:

Πηγή: Krumm 1991:897.

Αυτό σημαίνει ότι το παιδί κατά την φοίτησή του στο σχολείο έχει να κάνει με δυο περιβάλλοντα, τα οποία προσπαθούν να ασκήσουν αγωγή και κοινωνικοποίηση στο παιδί.

Το σχολείο είναι ο επίσημος και εξειδικευμένος φορέας που ασκεί αγωγή. Σε ό,τι αφορά όμως την κοινωνικοποίηση, παρόλο που περιλαμβάνεται στις λειτουργίες του σχολείου,

Μπορούν να το βοηθούν να ζει με ολοκληρωμένο τρόπο στο εδώ και τώρα αντιμετωπίζοντάς το ως αυτόνομη προσωπικότητα και όχι ως μηχανή η οποία οφείλει να δέχεται ό,τι της προσφέρεται. Μπορούν, ακόμα, να του εμπνεύσουν την αισιοδοξία για το μέλλον μέσα από τη διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής του στο χτίσιμο του μέλλοντος.

Οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους γονείς, να τους αντιμετωπίζουν σαν ισότιμα μέλη και να αξιοποιούν τη συνεργασία τους, τόσο σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όσο και στην από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο ή στο σπίτι.

Με την ειλικρινή και σε ισότιμο επίπεδο συνεργασία των δύο μερών και την ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών μπορεί να προληφθεί και να αποφευχθεί ο κίνδυνος "στιγματισμού" του παιδιού. Μπορεί, επίσης, και στις περιπτώσεις που ο "στιγματισμός" συνοδεύει ένα μαθητή, από κοινού δάσκαλος και γονείς, να το βοηθήσουν να απεγκλωβιστεί από τον αρνητικό του ρόλο, κάτι που είναι πολύ δύσκολο, έως ακατόρθωτο, από τον ίδιο το μαθητή (Βλ. Γ. Δήμου 1996: 236, Α. Μπρούζος 1995: 100-112).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει να ξεχνά πως η συναίνεση των δύο μερών δε θα πρέπει να αποβεί σε βάρος της ελευθερίας του παιδιού. Ο μαθητής θα πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία εντοπισμού, αποσαφήνισης και επίλυσης των συγκεκριμένων προβλημάτων, όταν υπάρχουν.

Τέλος, μέσα από τη γνήσια επικοινωνία, η οποία είναι απαραίτητο να βασιζέται στη θετική εκτίμηση του δασκάλου προς τους γονείς, μπορούν να μειωθούν τόσο οι προκαταλήψεις των γονέων προς το δάσκαλο, όσο και των δασκάλων προς τους γονείς. Έτσι μπορεί να εγκαταλείψει το σχολείο μας την πρακτική της εσωστρέφειας και να ανοίξει τις πόρτες προς την κοινωνία (Α. Μπρούζος 1995: 139, 140).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., (1992 α), Συμβουλευτική και Συμ/κή Ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της και εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρης.
2. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., (1993 β), Συμβουλευτική και Συμ/κή Ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της και εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρης.
3. ΔΗΜΟΥ Γ. Η. (1996), Απόκλιση - Στιγματισμός Αθήνα: Gutenberg.
4. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Α.Β., (1996), Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο όψεις του Ίδιου Νομίσματος, στο περιοδ. "Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού", τ. 38-39 σ.σ. 102-103.
5. ΚΡΙΒΑΣ Σ., (1998), Η επικοινωνία Δασκάλου - Γονέων: πραγματητες και δυνατότητες στο περιοδ. "Συνάντηση", τ. 2.
6. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ.Ι. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
7. ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ.Μ. (1989) Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Αθήνα; Gutenberg.
8. ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1995). Ο Εκπ/κός ως λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού. Αθήνα: ΛΥΧΝΟΣ.
9. ΠΑΠΑΖΟΓΛΟΥ, Μ. (1984), Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας: Τα δικαιώματα Εκπαιδευτικών, Γονέων, Μαθητών, στο περιοδ. "Επικαιρότητα".
10. ΤΡΙΤΣΗΣ Α. (1987), Η παιδεία μας χρειάζεται το "ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ", Υ.Π.Ε.Π.Θ. 1987, σσ. 5-11.
11. ΤΣΙΑΝΤΗΣ Γ. (1991α), Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας Αθήνα: Καστανιώτης.
12. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.
13. FONTANA, DAYIP (1996), Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς (Μετάφραση Μαρία Λώ-



# ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Του Κώστα  
Βενέτη

Ο κυρ. Βασίλης διατηρούσε καφενείο στα Γιάννινα εκεί που ήταν το παλιό ΙΚΑ, πίσω από τη λαχαναγορά στην οδό Αβέρωφ. Ο ακούρατος καλοσυνάτος γείτονάς μου μ' είχε κάνει ευτυχισμένο γιατί μου πρόσφερε δουλειά. Τα σχολεία μόλις είχαν κλείσει κι εγώ έπλενα ποτήρια και φλιτζάνια, βγάζοντας το αξιοπρεπέστατο για την εποχή και την ηλικία μου μεροκάματο των 50 δραχμών. Τα πενντάρικά που πήρα τελικά ήταν ελάχιστα. Χαρμάματα μιας μέρας του Ιουλίου του 74 με περίμενε στην πόρτα του καφενείου. Δεν είχε ψήσει κανένα καφέ. Κλείδωσε την πόρτα και μαζί ανηφορίσαμε για τη γειτονιά μας. Στο δρόμο μου εξήγησε ότι "οι Τούρκοι έκαναν εισβολή στην Κύπρο. Στην Ελλάδα κηρύχτηκε γενική επιστράτευση, το άκουσα στο ραδιόφωνο".

Πρωτάκουσα για την Κύπρο από τους δασκάλους μου στο Δημοτικό. Την έβλεπα συνεχώς στην κάτω δεξιά γωνία του χάρτη της Ελλάδας.

Απρίλης 2001.

Σαραντάρης πλέον δάσκαλος επιστρέφω μετά από ένα τετραήμερο παραμονής μου στο μαρτυρικό νησί. Φέρνω μαζί μου λίγη χαρά, γιατί γνώρισα ένα κομμάτι ελληνικής γης και πολλή θλίψη και συγκίνηση ανακατεμένη με θυμό. Για όλα αυτά που συνέβησαν τότε, το 1974 πριν από το 1974 και για αυτά που συμβαίνουν ακόμη και σήμερα.

Ποιος μπορεί να μείνει ασυγκίνητος αφήνοντας πίσω του συμπατριώτες θαμμένους πλάι-πλάι με τους Ελληνοκύπριους συμπολεμιστές τους, όταν αυτοί καλέστηκαν να υπερασπίσουν την ελληνοκυπριακή γη.

"Εδώ μας έλεγε ο Σοφοκλής, ο συμπαθέστατος συνάδελφος που μας σνόδευε-βρίσκεται θαμμένο ένα αεροπλάνο που το 1974 μεταφέροντας 28 λοκατζήδες από την Ελλάδα για να αποκρούσουν την εισβολή του Αττίλα, καταρρίφθηκε από ασυνεννοησία και προδοσία". Μαζί με το δάφνινο στεφάνι που αφήσαμε εκεί, αφήσαμε κι ένα κομμάτι απ' την ψυχή μας, κάτω απ' τη σαρκοφάγο του αεροπλάνου πλάι στις ψυχές των συμπατριωτών μας συντροφεύοντάς τους.

Με βαριά καρδιά ξεκινήσαμε να γνωρίσουμε κι άλλους ήρωες. Αυτούς που λίγο παλιότερα στη δεκαετία του 50 αντιστάθηκαν με κάθε τρόπο στους Άγγλους αποικιοκράτες. Ονόματα γνωστά. "Αυξεντίου-Καραολής-Δημητρίου-Ευαγόρας Παλληκαρίδης", μερικά από τα ονόματα των ηρώων που υπάρχουν γραμμένα στα "Φυλακισμένα Μνήματα". Άλλοι δολοφονημένοι, άλλοι απαγχονισμένοι από τους Άγγλους κατακτητές. Ποιος μπορεί να μείνει ασυγκίνητος από τα μικρά κελιά των μελλοθανάτων, από τη θέα της αγχόνης και της καταπακτής της. Ακόμη και νεκροί ήταν επικίνδυνοι. Φυλάκιζαν τα άψυχα κορμιά τους νομίζοντας ότι θα φυλακίσουν και τις ιδέες τους. Αυτοί που σήμερα κόπονται για την ανεξαρτησία και την αυτοδιάθεση των λαών.



**ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**

**Πολιτικές και πρακτικές της διαρκούς εκπαίδευσης**

Επιστημ. Επιμέλεια: Χρήστου Σαρ. Παπανικολάου M.Sc,

Σχολ. Συμβούλου Ειδ. Εκπ/σης Ηπείρου - Κέρκυρας - Λευκάδας

(2ο Μέρος συνέχεια απ' το προηγούμενο)

**3. Εξουσία, δημιουργικότητα, καταναγκασμοί, καταστολή και εκπαίδευση**

Η πολιτική οικονομία, και όχι απλώς η οικονομική, στη συνάφειά της με την εκπαίδευση, μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές και τους επιτελείς στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι διαστάσεις αυτές συχνά λησμονούνται στις συζητήσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι άνθρωποι είναι διατεθειμένοι να αναμιχθούν στην εκπαίδευση αν διαπιστώσουν κάποια επίδραση της εκπαίδευσης στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και όχι μόνο στην ίδια την εκπαίδευση. Η πολιτική συζήτηση για την εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί στην ιδεολογία. Το πρόβλημα της εξουσίας και της κουλτούρας, και ειδικότερα των πολιτιστικών αξιών, χρειάζεται να εξεταστεί. Ο ρόλος του κράτους, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην οικονομική ζωή, είναι σημαντικός για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, και απαιτείται πολύπλευρη ανάλυση για να κατανοηθεί η λειτουργία του κράτους στην κάθε κοινωνία. Κατά συνέπεια η καθαρά ιδεολογική ανάλυση, που δεν λαμβάνει πλήρως υπόψη το ιστορικό υπόβαθρο, μπορεί να παραπλανήσει τους ερευνητές των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Επίσης είναι αναγκαίο να γίνει μια παρόμοια ανάλυση για να μελε-

**ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ (Συνέχεια)**

Κι εκεί πιο πέρα μια πράσινη νοτιή γραμμή. Μια νεκρή ζώνη που σε κρατάει μακριά απ' τον τόπο που γεννήθηκες, απ' το σπίτι που μεγάλωσες. Κι απέναντι στους λόφους μπροστά από τον Πενταδάκτυλο, μια τεράστια τούρκικη σημαία σχηματισμένη από πέτρες να σου θυμίζει ότι ο κατακτητής είναι παρών.

Πώς να ξεχάσεις τις μορφές του Ισαάκ και του Σολωμού, τις μορφές των μανάδων, παιδιών, αδελφών και συγγενών αγνοουμένων, που υπάρχουν στις αφίσες που συναντάς στο δρόμο σου και που απεγνωσμένα ακόμπη ζητούν τους δικούς τους ανθρώπους.

Το μικρό οδοιπορικό μου στην Κύπρο έγινε με αφορμή την παρακολούθηση του συνεδρίου "Το Δημόσιο Σχολείο στον 21ο αιώνα" εκπροσωπώντας το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπαγωγών Ιωαννίνων.

Στις τέσσερις μέρες παραμονής μου στη νησί γνώρισα κι άλλα αξιόλογα μέρη. Την παραλιακή Λάρνακα, παραδοσιακούς οικισμούς, τη Μονή Κύκκου, διάφορα Μουσεία με εκθέματα αμύθητης αξίας. Αυτά όμως έμειναν εκεί, σαν μια ωραία εικόνα. Μαζί μου έφερα την ανάμνηση της μοναδικής στον κόσμο πρωτεύουσας που χωρίζεται στα δυο από μια ανόητη πράσινη γραμμή. Την ανάμνηση της νεκρής ζώνης που δικαιούνται να περπατούν σ' αυτή μόνο κυανόκρανοι. Επέστρεψα με το ερώτημα γιατί οι δύο λαοί πρέπει να είναι αιώνιοι εχθροί, επειδή έτσι το επιβάλλουν οι μεγάλοι.

Πιστεύω πως ναι, από το άρτια οργανωμένο συνέδριο και τους αξιόλογους εισηγητές αποκόμισα πολλά. Περισσότερα όμως από την επαφή που είχα με τους ελληνοκύπριους συναδέλφους και από τις συζητήσεις που κάναμε για την σύγχρονη πολύπαθη ιστορία της Κύπρου.

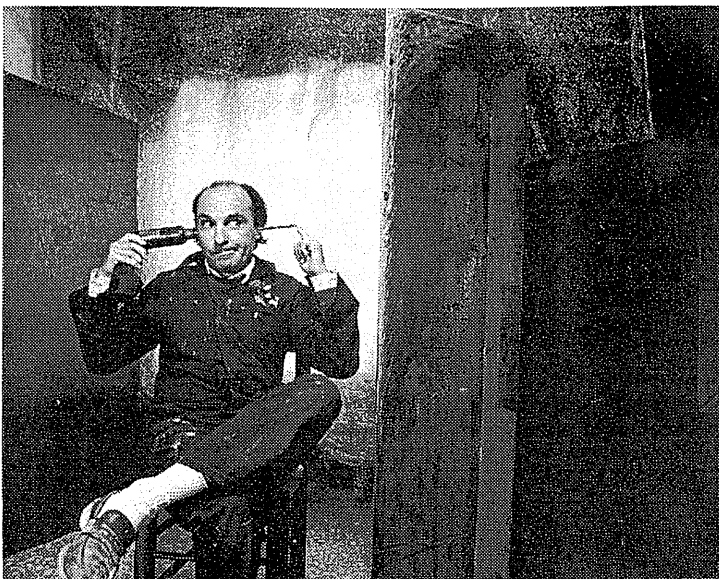
Τώρα για ξέρω καλύτερα τι θα λέω στους μαθητές μου όταν με ρωτούν για τη διχοτομημένη Κύπρο, για την προσφυγιά, για την αδιαφορία των μεγάλων να δώσουν επιτέλους λύση. Στόχος μου να τους μεταδώσω έστω λίγη φλόγα από τα μάτια και τα λεγόμενα του Ελληνοκύπριου συνάδελφου Σοφοκλή. Τη φλόγα που αυτός μεταδίδει στους δικούς του μαθητές για την ανεξαρτησία του μαρτυρικού νησιού.

τηθεί ο ρόλος και η λειτουργία της θρησκείας και των εκκλησιών στις κοινωνίες των ημερών μας.

Οι κοινωνικές ιεραρχίες και οι δομές της εξουσίας ενισχύονται είτε αποδυναμώνονται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές και είναι εκπληκτικό να βλέπουμε την ανακολουθία ανάμεσα στις διαφορετικές αξίες και τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες τους, μολονότι μερικές φορές η "ανακολουθία" είναι μόνο φαινομενική. Κατά κανόνα οι συντηρητικές εκπαιδευτικές ιδεολογίες διαιωνίζονται, ακόμα και στις χώρες όπου πραγματοποιήθηκε και πραγματοποιείται πολιτική και κοινωνική αλλαγή.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση έχει βελτιωθεί πολύ τα τελευταία χρόνια, τόσο στις εκβιομηχανισμένες όσο και στις λιγότερο εκβιομηχανισμένες ή αγροτικές χώρες και όμως πολλά εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να επιτελούν τη λειτουργία της ενίσχυσης των κυρίαρχων ομάδων, οι εκπαιδευτικές αξίες εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται για τη στήριξη των δομών της εξουσίας μέσα στη χώρα και ο δυϊσμός στην εκπαίδευση διαιωνίζεται, έστω κι αν τα σχολεία φαίνονται να είναι ανοιχτά για τον καθένα και οι επίσημες ιδεολογίες κομπορρημονούν περί εκπαιδευτικής δημοκρατίας.

Η εκπαίδευση ως "προσαρμογή στην αλλαγή", "απάντηση στις διαμάχες", "όργανο ένταξης", συχνά φαίνεται να εξαντλεί την κοινωνιολογική διάσταση της επίσημης βιβλιογραφίας: η εκπαιδευτική και πολιτιστική μάθηση μέσω της ατομικής και συλλογικής δημιουργίας παραβλέπεται, έστω κι αν αυτό το είδος μάθησης φαίνεται να είναι το πιο παραγωγικό. Η κοινωνική μάθηση συχνά διαφεύγει από την πολυμαθή ανάλυση των λογίων της εκπαίδευσης. Έτσι χάνεται μία διάσταση της μορφωτικής εμπειρίας, δηλαδή μια παιδεία που αναπτύσσεται μέσα στα συστήματα παραγωγής, στα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς και στην καθημερινή ζωή έξω από την παραγωγή και την εκπαίδευση, όπως στην



πολιτιστική ζωή, στον ελεύθερο χρόνο κτλ.

Η εκπαίδευση του μέλλοντος είναι στενά συνυφασμένη με τους μετασχηματισμούς που συντελούνται στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πεδίο. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και μιας εκπαιδευτικής μελλοντολογίας είναι αδύνατη αν δεν συνδέεται με προβλέψεις για το σχηματισμό της εθνικής και διεθνούς τάξης πραγμάτων. Τα σενάρια ίσως να μην είναι πλήρως προβλέψιμα στις διάφορες κοινωνίες, αλλά είναι πάντως αναγκαίο να προβλεφθεί η πιθανότητα ορισμένων, έστω κι αν γνωρίζουμε ότι η ανάπτυξή τους δεν είναι γραμμική (και, σε αρκετές περιπτώσεις, ευτυχώς). Απ' αυτό πηγάζει η ανάγκη διεύρυνσης των οριζόντων ως προς το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Μια ανάγνωση της βιβλιογραφίας των δεκαετιών του 1960 και 70 σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό συχνά αποκαλύπτει την περιορισμένη οπτική της, εφόσον οι κοινωνικές καινοτομίες και τα κοινωνικά και πολιτιστικά κινήματα δεν ελήφθησαν υπόψη (και αυτή η διάσταση είναι σημαντική, όταν εξετάζουμε την εκπαίδευση).

Ποια είναι, σε μια χώρα που πολέμησε για την ανεξαρτησία της, τα ίχνη της δημιουργικότητας που μπορούν να βρεθούν στο πολιτιστικό περιεχόμενο των συστημάτων και στις εκπαιδευτικές μεθόδους; Από την άλλη πλευρά, ποιές ήταν και ποιές είναι οι ανασταλτικές λειτουργίες των γρα-

φειοκρατικών και εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τα κοινωνικά και πολιτικά κινήματα; Ο μετασχηματισμός και η αλλαγή στην κοινωνική, οικονομική, σεξουαλική, θρησκευτική και πολιτιστική σφαίρα και όχι μόνο στην τεχνική και επιστημονική, δημιούργησαν μορφωτικές προσδοκίες. Η καθυστέρηση της εκπαιδευτικής απόκρισης των ιδρυμάτων βρίσκεται συχνά στη ρίζα μιας ανάσχεσης στη διαδικασία μετασχηματισμού των κοινωνιών μας και πάνω απ' όλα στη ρίζα του χάους το οποίο επικρατεί στα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν υπηρετούν το νέο μορφωτικό αίτημα.

Η καταστολή και οι καταναγκασμοί είναι μια πραγματικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς και στις παλαιότερες. Εντούτοις οι παιδαγωγοί συχνά μιλούν για έναν ιδεώδη εκπαιδευτικό κόσμο που έχει πολύ λίγη σχέση με την πραγματικότητα. η ατομική και συλλογική μάθηση αναπτύσσεται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο των καταναγκασμών, και συχνά μιας πνευματικής καταστολής (καθώς και υλικής σε ορισμένες περιπτώσεις). Παρόλα αυτά, η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι συχνά ικανή να επινοήσει και να βρει λύσεις. Οι καταναγκασμοί μπορούν να εντοπιστούν στο επίπεδο μιας χώρας ή των δομών (εκπαιδευτικών, παραγωγικών, κοινωνικών). Ο εργάτης που συνεχίζει να μαθαίνει μέσα σ' ένα πλαίσιο μονότονης και άκαμπτης δουλειάς, ο αγωνιστής της αντίστασης ο οποίος συνεχίζει να εξελίσσεται μέσα στη σύγκρουση, η γυναίκα που υπερβαίνει τις περιορισμένες λειτουργίες όπου την έχουν περικλείσει και μετεξελίσσεται επιτελώντας νέες λειτουργίες, ο καλλιτέχνης που μαθαίνει για να δημιουργήσει έργα πέρα από τα όρια της επίσημης τέχνης και τόσο άλλοι, φανερώνουν ότι οι καταναγκασμοί και η καταστολή δεν σταματούν τη μορφωτική δημιουργικότητα των ανθρώπων. Και όμως οι πληροφορίες γι' αυτή τη δημιουργικότητα λάμπουν δια της απουσίας τους στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

#### 4. Η εφαρμογή των πολιτικών της διαρκούς εκπαίδευσης

Τα θεμέλια όπου στηρίζονται οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά φαίνονται ελλιπή. Οι επενδύσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας αφορούσαν περισσότερο τους τομείς της

ψυχολογίας των ομαδικών διεργασιών, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ή ακόμα ορισμένους προνομιούχους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος (ανώτατη εκπαίδευση). Από τη μια πλευρά, είναι φανερό ότι απουσιάζει η αναγκαία έρευνα στον οικονομικό και κοινωνιολογικό τομέα για την καλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της συνεχούς επιμόρφωσης στα κοινωνικοοικονομικά συστήματα. Από την άλλη πλευρά, η μετάφραση της "καινοτομίας" σε "εφαρμοσμένο πρόγραμμα" ήταν ως τώρα ισχνή. Η εκπαιδευτική "εφαρμοσμένη μηχανική" πολλές φορές παρέμεινε σε υπερβολικά θεωρητικό επίπεδο, ή, αν αναπτύχθηκε, μεταφράστηκε σε περιορισμένα προγράμματα.

Η έλλειψη αυτή είναι σοβαρή, αφού το κοινωνικό αίτημα για νέα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολισμένα προς τη συνεχή επιμόρφωση συχνά έπεισε τους ηγέτες και τις πολιτικές δυνάμεις να ασπασθούν αυτή την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά οι ίδιοι αυτοί ηγέτες και δυνάμεις είδαν πως ήταν αδύνατο να χρησιμοποιήσουν θεωρητικές έρευνες ως βάση για τον προσδιορισμό νέων εκπαιδευτικών πολιτικών. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι πάντα σε θέση να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτού του νέου είδους έρευνας, επειδή πάρα πολύ συχνά μένει κλειδαμπαρωμένο μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τότε καλούνται σε βοήθεια επιστημονικοί κλάδοι σαν την ψυχολογία, την κοινωνιολογία κτλ., αλλά η συμβολή των επιστημόνων αυτών των τομέων έχει πολλές φορές προσανατολιστεί προς την ενίσχυση του δικούς τους επιστημονικού κλάδου και όχι προς την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εξέλιξη αυτή προς το "εφαρμοσμένο πρόγραμμα" απαιτεί την επικοινωνία ανάμεσα στους ερευνητές, τα διοικητικά στελέχη και τους οργανωτές της επιστημονικής έρευνας. Αυτή η επικοινωνία είναι συχνά δύσκολη, επειδή τα διοικητικά στελέχη έχουν πολλές φορές την τάση να θέλουν άμεσα αποτελέσματα, ενώ οι ερευνητές είναι πολλές φορές δέσμοι της ερευνητικής πολιτικής που προϋδεάζει τον κλάδο τους αλλά δεν εναρμονίζεται με τη λογική των προγραμμάτων. Η ανάγκη για ένα νέο είδος πρακτικού ερευνητή, που θα είναι ικανός να εκπονει εκπαιδευτικά προγράμματα, γίνεται εμφανής. Όταν δεν συνα-



ντιούνται οι δρόμοι των πρακτικών συντελεστών της εκπαιδευτικής δράσης και των θεωρητικών της εκπαίδευσης, τότε θα βρούμε μπροστά μας είτε έναν υψηλό βαθμό ανουσιότητας του ακαδημαϊκού ιδρύματος ή της εκπαιδευτικής πρακτικής, είτε έναν υψηλό βαθμό καταστολής, είτε και τα δύο συγχρόνως. Η ενεργός εκπαιδευτική πολιτική προϋποθέτει να υπερβούμε αυτή την αντίφαση και να φέρουμε την έρευνα και τη διδασκαλία σε στενότερη επαφή με τις πρακτικές και τους πρακτικούς συντελεστές της εκπαίδευσης μέσα και έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μόνο επωφελούμενες από τη συμβολή αυτών των πρακτικών συντελεστών της εκπαίδευσης θα μπορέσουν ίσως οι εκπαιδευτικές πολιτικές να επιτύχουν ποιοτικές και όχι μόνο ποσοτικές βελτιώσεις.

Ανάλυση χρειάζεται επίσης η επίπτωση των διεθνών και περιφερειακών οργανισμών στις εκπαιδευτικές εμπειρίες διαφόρων χωρών. Ποια ιδεολογία μεταδίδουν οι διεθνείς δομές και πως αντιπροσωπεύεται αυτή η ιδεολογία στις πολιτικές διαρκούς εκπαίδευσης που προτείνονται από τις χώρες; Με ποιους τρόπους σχηματίζεται μια ιδεολογία στις διεθνείς δομές και με ποιους τρόπους μεταδίδεται; Ποιες είναι οι επιρροές και οι υπαγορεύσεις διαφόρων κρατών στις διεθνείς δομές κατά την επεξεργασία εκπαιδευτικών ιδεολογιών; Η σχέση ανάμεσα στα κράτη και τις διεθνείς δομές στον πολιτιστικό και εκπαιδευτικό τομέα πρέπει να μελετηθεί, με αποφυγή όμως κάθε λογικής που είναι υπέρμετρα ντετερμινιστική.

Η διαλεκτική ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές χρειάζεται κι αυτή να μελετηθεί. Μια εκπαιδευτική πρακτική θεμελιωμένη στην αυτοδιευθυνόμενη μάθηση, στην ελεύθερη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και περιβάλλοντος, στη ζωντανή κουλτούρα, ενθαρρύνει εκπαιδευτικές πολιτικές που υπερβαίνουν το σχολικό σύστημα, και αντίστροφως οι εκπαιδευτές που διασπείρουν τις επενδύσεις, που επωφελούνται από τη συμβολή παιδαγωγών οι οποίοι δεν είναι μόνο δάσκαλοι, που θέλουν την επικοινωνία και την κινητικότητα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα κτλ., ενθαρρύνουν την πρακτική της διαρκούς εκπαίδευσης. Από δω προέρχεται η παρακίνηση να εξετάσου-

με τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές και τις πολιτικές της διαρκούς εκπαίδευσης με διαλεκτικό τρόπο και, στο επίπεδο της δράσης, να ενεργήσουμε εκεί όπου οι συνθήκες είναι ευνοϊκότερες ή τουλάχιστον όπου υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες. Η αναμονή της επίσημης κατάρτισης επιμορφωτών, προτού καταστρωθούν πολιτικές της διαρκούς εκπαίδευσης, ή η αναμονή των αποτελεσμάτων από τις αποφάσεις που παίρνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών και σχεδιασμού, θα παρέλυε σε αρκετές χώρες την προαγωγή της μόρφωσης στις εκπαιδευτικές δομές (φυσικά ή μη τυπική και η άτυπη μόρφωση θα επηρεάζονταν λιγότερο, αλλά θα επηρεάζονταν πάντως κι αυτές σε κάποιο βαθμό). Η σχέση ανάμεσα στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση δεν είναι μόνο, από άλλες απόψεις, διαλεκτική εφ' αυτής, αλλά επίσης διέπεται από το ρόλο που έπαιξαν η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση στις διάφορες περιόδους της ιστορίας μιας δεδομένης κοινωνίας μέσα στο πλαίσιο των εσωτερικών και εξωτερικών της σχέσεων.

### 5. Μεθοδολογία αξιολόγησης των πολιτικών και πρακτικών της διαρκούς εκπαίδευσης

Το πρόβλημα της αξιολόγησης είναι κεφαλαιώδους σημασίας στην εκπαίδευση, έστω κι αν πολύ συχνά αγνοείται στις συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η διαδικασία κοινωνικής επιλογής, που ενισχύεται από την εκπαιδευτική επιλογή, είναι πάρα πολλές φορές συγκαλυμμένη. Τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσιάζονται με επιστημονική συλλογιστική, αλλά η αξιολόγηση αυτή συχνά είναι ένα δραστικό μέσο ενίσχυσης των διακρίσεων. Η αξιολόγηση των πολιτικών και πρακτικών της διαρκούς εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτερη, όπως δεν είναι ουδέτερη ούτε η διακήρυξη προθέσεων αυτών των πρακτικών και πολιτικών.

Ο επικυρωτικός ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά, εφόσον, διαμέσου μιας επικυρωτικής λειτουργίας, οι ομάδες ισχύος μπορούν να ασκήσουν εντονότατη πίεση στην κοινωνία της χώρας τους καθώς και μερικές φορές σε άλλες κοινωνίες. Ποιος αποφασίζει για το περιεχόμενο και τις μεθόδους της αξιολόγησης; Πόσο ανεξάρτητοι είναι οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιολόγησης κατά την επεξεργασία των εκπαι-

δευτικών στόχων, τω τεστ, των εξετάσεων κτλ; Μήπως η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι το σημαντικότερο πολιτικό ζήτημα στη σύγχρονη κοινωνία, και συγχρόνως το λιγότερο συζητημένο; Η αξιολόγηση των πρακτικών και πολιτικών της διαρκούς εκπαίδευσης χρειάζεται νέα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όχι μόνο τα εσωτερικά αλλά και τα εξωτερικά παράγωγα, όπως τα ατομικά και συλλογικά επιτεύγματα στην αυτοδιαχείριση, στην παραγωγή, στην πολιτιστική δημιουργικότητα, στην ειρηνική διεθνή συνεργασία, στην πλήρη κατανόηση των σημερινών κοινωνιών κτλ. Η ανάλυση κόστους - ωφελείας πρέπει να λάβει υπόψη τα παράγωγα της εκπαίδευσης στις ποιοτικές τους όψεις. Χρειάζονται νέα κριτήρια εναρμονισμένα με τις ιδιαίτερες επιδιώξεις κάθε κοινωνίας. Δεν αρκεί να λέμε ότι ένας τάδε αριθμός μαθητών γράφτηκε και πήρε μέρος σε επίσημες εξετάσεις. Είναι επίσης χρήσιμο να εξακριβώνουμε σε ποιο βαθμό ανέπτυξαν τις ικανότητες οι οποίες απαιτούνται για να επιτευχθούν τα εξωτερικά παράγωγα που αναφέρουμε παρακάτω.

Ας πάρουμε την αυτοδιαχείριση ως ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της συμμετοχής στο πεδίο της παραγωγής. Τι είδους ευαισθησία δείχνει το εκπαιδευτικό σύστημα γι' αυτή τη συμμετοχική αντίληψη στην παραγωγή; Με ποιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα προπαρασκευάζει τους ανθρώπους για να αναλάβουν τεχνικές, κοινωνικές και οικονομικές ευθύνες; Η διατύπωση και η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού στόχου τέτοιου είδους συχνά αποφεύγεται, επειδή οι εκπαιδευτικές αξίες βρίσκονται μερικές φορές σε αντίθεση με τις αναδυόμενες νέες κοινωνικές αξίες.

Κάθε χώρα έχει τους δικούς της αναπτυξιακούς στόχους, και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν μπορεί να γίνει χωρίς συσχέτιση μ' αυτούς τους στόχους. Παρόλα αυτά, η ιδιαιτερότητα των συνολικών στόχων μιας δεδομένης κοινωνίας, δεν εμποδίζει τη διαμόρφωση δεικτών για την αξιολόγηση της προόδου ή της οπισθοδρόμησης κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δείκτες μπορούν να βοηθήσουν ώστε να εγκατασταθεί μια πρακτική που θα επιτρέψει στον στοχασμό για τη συνεχή επιμόρφω-

ση να αποβάλλει ένα ορισμένο σολιψισμό που τον διακρίνει και να αντικρίσει κατά πρόσωπο την εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα των κοινωνιών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν σημαίνει την ταύτιση της διαρκούς εκπαίδευσης, με ό,τι δραματίζεται μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μόνο. Η αυτοδιευθυνόμενη μάθηση, η πολιτιστική δημιουργία, η φαντασία, αποτελούν και αυτά θεμελιώδεις όψεις της εκπαιδευτικής μας εμπειρίας, και η σχέση τους με τη θεσμική εκπαίδευση είναι το κλειδί για μια ερμηνεία της διαρκούς εκπαίδευσης.

Ένα ερωτηματολόγιο που καταρτίστηκε για την Έρευνα της UNESCO μεταξύ των Εθνικών Επιτροπών σχετικά με τις εμπειρίες διαφόρων χωρών μελών στη συνεχή επιμόρφωση), το 1977-78, υπέδειξε ορισμένους πιθανούς δείκτες, τους οποίους απαριθμούμε στη συνέχεια. Οι δείκτες θα μπορούσαν να βοηθήσουν για την επεξεργασία μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολιτικών στο φως της διαρκούς αξιολόγησης, ο καθένας τους ενδέχεται να είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικός ανάλογα με τις επιδιώξεις κάθε χώρας. Ο κατάλογος δεν φιλοδοξεί να είναι εξαντλητικός.

1. Συμμετοχή των παιδιών των εργατών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.
2. Συμμετοχή των ίδιων των εργατών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.
3. Χρησιμοποίηση επιμορφωτών που δεν είναι δάσκαλοι στο εκπαιδευτικό σύστημα.
4. Ενεργός συμμετοχή εργατών (βιομηχανικών, αγροτικών) ως επιμορφωτών.
5. Η εκπαίδευση ως εργαλείο για την προαγωγή όχι μόνο του ατόμου, αλλά και της κοινότητας.
6. Άρση των στεγανών ανάμεσα στις διάφορες κατευθύνσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
7. Κατάργηση των διαφορετικών κατευθύνσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
8. Κατάργηση των ανισοτήτων μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών όσον αφορά την ποιότητα των σχολείων.
9. Καθιέρωση της λαϊκής πολιτιστικής παράδοσης, προφορικής και γραπτής, ως συστατικού στοιχείου της σχολικής διδασκόμενης ύλης.

10. Κατάργηση κάθε ιεράρχησης ανάμεσα στους λεγόμενους χειρωνακτικούς κλάδους και τους λεγόμενους πνευματικούς κλάδους.

11. Ενοποίηση της γενικής και της τεχνο-παγγελματικής εκπαίδευσης.

12. Πρόοδος στην κατανάλωση πολιτιστικών αγαθών (βιβλία, εφημερίδες, ταινίες κτλ.).

13. Αύξηση της συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας (πολιτικά κόμματα, συνδικάτα, ενώσεις σε επίπεδο χωριού, ενώσεις σε επίπεδο περιοχής, κτλ.).

14. Βελτίωση του πολιτιστικού περιεχομένου και των συναφών μεθόδων στα προγράμματα των μαζικών μέσων.

15. Αύξησής του ενδιαφέροντος της εργασιακής εμπειρίας από μορφωτική σκοπιά.

16. Αξιόλογη ανάπτυξη των πειραμάτων αυτοδιδασκαλίας.

17. Συμμετοχή των μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

18. Ενοποίηση της αρχικής και της μεταγενέστερης κατάρτισης.

19. Παροχή υλικών διευκολύνσεων (άδεια μετ' αποδοχών, υποτροφίες, εκπαιδευτικό υλικό κτλ) στις λιγότερο ευνοημένες ομάδες ώστε να μπορέσουν να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δείκτες δεν είναι ανεπηρέαστοι από αξιολογικές κρίσεις, όπως άλλωστε ούτε οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι ίδιοι δείκτες μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα. Ας πάρουμε για παράδειγμα το δείκτη "ενεργός συμμετοχή εργατών (βιομηχανικών, αγροτικών) ως επιμορφωτών". Είναι σαφές ότι οι όροι "εργάτες", "συμμετοχή", "επιμορφωτές", μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικούς τρόπους μέσα σε διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Η χρησιμοποίηση τέτοιων δεικτών μπορεί να οδηγήσει σε μια ποιοτική και / ή ποσοτική αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Πράγματι, οι εκπαιδευτικές πολιτικές χρειάζονται δύο είδη αξιολόγησης, και πάνω απ' όλα την ενοποίησή τους. Για παράδειγμα, άλλο είναι να ξέρουμε ότι ολόκληρος ο πληθυσμός παρακολούθησε μαθήματα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και ότι το πολιτιστικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν ήταν αλλοτριωτικό για ορισμένα κοινωνικά στρώμα, και άλλο είναι να ξέρουμε απλώς και μόνο ότι όλοι πέρασαν

έναν ορισμένο αριθμό χρόνων στο σχολείο.

Ο αγώνας για την εκπαίδευση, στο επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών που συμβάλλουν στο ξεπέρασμα των διακρίσεων, των χασμάτων, των χειραγωγήσεων, της μεταβίβασης στατικής κουλτούρας κτλ., μεταξύ ατόμων, μεταξύ κοινωνικών ομάδων και γενικότερα μέσα στο σύνολο του λαού, είναι κυρίως ένας αγώνας για τον προσδιορισμό στόχων καθώς και δεικτών που θα χρησιμεύσουν για την αξιολόγηση της επίτευξης αυτών των στόχων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

### ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΥΡ. ΕΝΩΣΗΣ (Ε.Ε.):

"1996 Ευρωπαϊκό Έτος της Δια βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης" Διεύθυνση XXII, σελ. 15-52.

2. **ΛΑΝΤΖΟΥΡΑΚΗΣ (Γ.):** "Δια βίου κατάρτιση Μοχλός στην προώθηση της Απασχόληση, εισήγηση ημερίδας ΕΛ. ΚΕ.ΠΑ. Ιωάννινα 17/5/96.

3. **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ (Γ.):** "Τα Προγράμματα Κατάρτισης της Ε.Ε., Leonardo Da Vinci, Employment, Δια βίου Κατάρτιση", Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Αθήνα 1996, σελ. 81-112.

4. **ΦΩΤΙΑΔΗΣ (Δ):** "Το Ανθρώπινο Δυναμικό στην Ήπειρο-Ανάγκες Κατάρτισης, εισήγηση ημερίδας ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. Ιωάννινα 27/5/96.

5. **GARCIA (A):** "Lifelong Education and Training", Institut de Technologia, E 08002 Barcelona 1996, pp. 68-79.

6. **CRESSON (E.):** "European Year of Lifelong Learning", Univ of Wales-Dept. of Adult Continuing Education, Swansea (U.K.), 1996, pp. 1-96.

7. **EVANS (M):** "European Conference on Good Practices of Flexibility as a Condition for Lifelong Learning (L.L.L.)" Dept. of Education and Employment Sheffield (U.K) 1966, pp. 17-29.

8. **GELPI (E):** "Politics and Lifelong Education - Policies and Practices, Pergamon Press and the Unesco Institute for Education, UK, 1980, pp. 132-147.

9. **GELPI (E):** "Towards a System of Lifelong Education - Some Practical Considerations", Επιμέλεια CROPLEN (A). Hamburg 1980. pp 115-142.

10. **DHLIGER (J):** "If Learning Never Ends, Does Living Ever Begin! Second Edition, Vol. 3, No3, Jun 1981, pp. 9-17.

## ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Υπουργείο Παιδείας έδωσε για συζήτηση, για άλλη μια φορά, το σχέδιο νόμου για τις επιλογές των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελετώντας κανείς το σχέδιο νόμου, ενώ θα περίμενε να βελτιώσει το ισχύον Π.Δ. 398/1995, διαπιστώνει με απογοήτευση ότι παραμένει το ίδιο, αν δε γίνεται και χειρότερο.

Διερωτάται επίσης αν έχει τη θέληση το ΥΠΕΠΘ να κάνει αξιολογικές επιλογές στελεχών και να σταματήσει επιτέλους η διαμάχη που ταλανίζει για πολλά χρόνια τώρα τον εκπαιδευτικό κόσμο και διαταράσσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Θέλοντας να συμβάλλω στην υπόθεση από την εμπειρία μου έχω να προτείνω τα εξής:

Α. 1) Η προκήρυξη των θέσεων να συνδυαστεί με γενναία αύξηση των επιδομάτων θέσης καθώς και με νόμο που θα ορίζει συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες του κάθε στελέχους. Αυτό θα αποτελέσει κίνητρο για να υποβληθούν περισσότερες αιτήσεις υποψηφιοτήτων.

2. Ένας νόμος πρέπει να έχει διάρκεια και όχι να αλλάζει κάθε φορά που γίνονται επιλογές.

3. Πρέπει να είναι αποδεκτός όσο γίνεται από μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών.

4. Η πολιτεία πρέπει να κάνει προς όλους σαφές ότι οι θέσεις αυτές είναι υπηρεσιακές και συνεπώς πρέπει να επιλέγονται οι καλύτεροι.

5. Να σταματήσουν οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις στα μέλη των Υπηρεσιακών Συμβουλίων, αλλά και τα μέλη των Υπηρεσιακών Συμβουλίων να στηρίξουν πρόσωπα που διακρίνονται για την εργατικότητα, το ήθος, και την οργανωτική τους ικανότητα και όχι εκείνους που ενώ κατέχουν τις θέσεις εμφανίζονται σ' αυτές μία φορά την εβδομάδα ή και το μήνα.

6. Για να έχουν κύρος και αξιοπιστία οι αποφάσεις των Υπηρεσιακών Συμβουλίων, πρέπει τα μέλη που συμμετέχουν σ' αυτά να μην είναι και υποψήφιοι για κατάληψη θέσης. Δεν είναι αντικειμενικοί στην κρίση τους αφού είναι ταυτόχρονα κριτές και κρινόμενοι.

7. Να γίνει εναρμόνιση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, με τον Υπαλληλικό Κώδικα.

8. Να δεσμεύονται με υπεύθυνη δήλωση ότι θα εξαντλήσουν τη θητεία τους, όσοι υποψήφιοι βρίσκονται δύο (2) χρόνια πριν από την υπηρεσιακή τους συνταξιοδότηση.

Β. Αν αυτά ισχύσουν ως βασικές αρχές, τότε προτείνουμε τον παρακάτω τρόπο επιλογής των στελεχών.

1) Όλες οι επιλογές να αρχίσουν από μηδενική

βάση χωρίς μόρια.

2) Προηγείται η συνέντευξη και συντάσσεται Αλφαβητικός Πίνακας, των ικανών να ασκήσουν καθήκοντα στελέχους. Δεν είναι αναγκαίο να καλύπτονται όλες οι θέσεις από πίνακα αν δεν υπάρχουν ικανοί υποψήφιοι. Στις κενές θέσεις να τοποθετούνται μόνο για ένα χρόνο και όχι για τέσσερα.

3) Με τη μοριοποίηση που προτείνει το ΥΠΕΠΘ, είναι ικανοποιημένο από την απόδοση των στελεχών αφού έμμεσα ενισχύει τους ήδη υπηρετούντες και τους μονιμοποιεί. Απθαρρύνει τους υπόλοιπους να υποβάλλουν αιτήσεις. Δημιουργεί τη μεγαλύτερη αδικία αφού εξισώνει ανόμοια πράγματα. Οι φιλότιμοι, οι εργατικοί, οι συνεπείς στα καθήκοντά τους, εξισώνονται στα μετρήσιμα μόρια με τους αδιάφορους, τους ασυνεπείς και αυτούς που μόνο στη θέση τους δε βρίσκονται.

4) Μετά τη συνέντευξη και τη σύνταξη Αλφαβητικού Πίνακα των ικανών, να ακολουθήσει γραπτός διαγωνισμός με μια σειρά ερωτήσεων, που θα είναι ίδιες για όλη την επικράτεια και αντίστοιχες των θέσεων. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι σχετικές με τα καθήκοντα της κάθε θέσης, είτε με το σύστημα των πολλαπλών απαντήσεων είτε να ζητηθεί να απαντήσουν οι υποψήφιοι πως θα αντιμετώπισουν ένα από τα πολλά καθημερινά προβλήματα του σχολείου.

Από τους υποψήφιους Σχ. Συμβούλους να ζητηθεί η επιστημονική τεκμηρίωση του προβλήματος.

Τα tests αυτά να αξιολογηθούν από επιτροπή με κλίμακα το εκατό (100), και να συνταχθεί αξιολογικός πίνακας, για κάθε νομό.

5) Στη βαθμολογία του Αξιολογικού Πίνακα να προστεθούν μόνο τα μόρια από πτυχία, χρόνια υπηρεσίας, ξένες γλώσσες και συγγραφικό έργο, μόνο εφ' όσον έχει σχέση με τα καθήκοντα.

Ακολουθεί η δήλωση τοποθέτησης και αποφεύγεται έτσι ο διασυρμός και οι όποιες μεθοδεύσεις και σκοπιμότητες της συνέντευξης, όταν είναι γνωστά από την αρχή τα μόρια και η δήλωση προτίμησης.

6) Αφού γίνουν οι τοποθετήσεις, από την επόμενη ημέρα πρέπει να υπάρχει σύστημα αξιολόγησης των στελεχών και το υλικό να μπαίνει στο Προσωπικό Μητρώο του καθένα. Στην επόμενη κρίση θα αποτελέσει στοιχείο για μοριοδότηση αν άσκησε σωστά τα καθήκοντά του. Από τη στιγμή που η επιλογή έγινε από μηδενική βάση πιστεύουμε ότι θα είναι αποδεκτή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

7) Παράλληλα το ΥΠΕΠΘ πρέπει να ιδρύσει Σχολή Στελεχών Εκπ/σης, και να χορηγεί πιστοποιητικό, το οποίο θα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στις επόμενες επιλογές.

## Η μάσκα

Άχωρο κι άχρονο μ'έβαλε, λένε,  
θεός να καρτερώ το πλήρωμα του χρόνου.

Κι ήμουν αστέρι τ'ουρανού,  
ήμουν το περιστέρι του θεού.

Άνθρωποι που παθαν θάμπος στο φως μου  
της γης κορμί το ντούν,  
το σβήνουν μες στο νου τους.

Κι είμαι μια μάσκα τ' ουρανού,  
είμαι το ψευτοξόανο θεού.

Basel, 16.12.1966-8.1.1967

Από την ποιητική συλλογή «Μαρτυρίες» του Καθηγητή Φιλοσοφίας στο Πανεπιστημίου μας  
Νίκου Ψημμένου, εκδόσεις Δώτιον 1999.

\*\*\*\*\*

## Τα πράγματα

Τα πράγματα είναι στοιχεία ταριχευμένα που ξυπνούν.  
Με παγωμένα μάτια τα μεσάνυχτα  
γυρεύουν το δικό σου φως να περαπήσουν  
τα χέρια τους τυλίγονται σα φίδια  
θηλάζουνε αχόρταγα τη δύναμή σου.  
Όσοι τα χείλη τους κολλούν στο στόμα σου  
φυσούν τη μοναξιά του χρόνου μανιασμένα  
την ερημιά που καταλύει τη συνείδηση  
υπάρχεις δεν υπάρχουν.

Σ' ακινητούνε  
κι ανεβαίνουν με χιλιάδες βήματα  
απ' τα μετέωρα πεδία στο κορμί σου  
των Εριννύων το χορό αρχίζοντας.

Πλεξίδα επιτάφια δεν ωφελεί  
χοή δε μαλακώνει  
πίνουν οι χορευτές και ξεφαντώνουνε  
ρημάζουνε τις σάρκες και χορταίνουν.

Από την ποιητική συλλογή «Φωνή Δεσμιά», του Φάνη Τουλούπη, Γιάννενα 1999.

ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΜΙΑΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Δρ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΠΑΣΧΑΛΗΣ  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

(2ο Μέρος)

ΙΚΑΡΟΣ ΤΣΙΑΓΚΗΣ  
Προϊστάμενος Διεύθυνσης Π.Ε.

3.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Η γνώμη των δασκάλων που εργάζονται στα Ολοήμερα διευρυμένου ωραρίου είναι πολύ σημαντική: α) για τη θεωρητική θεμελίωση του θεσμού, β) για τη λειτουργία του θεσμού στα πλαίσια της συγκεκριμένης πραγματικότητας και γ) για την προοπτική του μέσα από μια σειρά διορθωτικών και συμπληρωματικών παρεμβάσεων.

Η εκπαιδευτική κοινότητα δέχτηκε με ικανοποίηση την καθιέρωση της νέας καινοτομίας όχι επειδή απλά και μόνον εξασφαλίζονται κάποιες πρόσθετες θέσεις εργασίας για τον κλάδο, αλλά κυρίως γιατί αξιολογεί θετικά την κοινωνική και την παιδαγωγική προσφορά του Ολοήμερου.

Είναι αλήθεια ότι η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων όπως γίνεται σήμερα αλλά και η στελέχωση των Ολοήμερων σχολείων, συγκροτούν ένα ανασταλτικό πλαίσιο για την περαιτέρω εξέλιξη του θεσμού, κυρίως γιατί αφαιρεί τον ενθουσιασμό και παγώνει αρνητικές πρακτικές.

Πολλές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές λόγω κακής εφαρμογής και όχι γιατί παρουσίαζαν οργανωτικές ή άλλες αδυναμίες.

Διανεμήθηκε, λοιπόν, το σχετικό ερωτηματολόγιο σε 18 δασκάλους το οποίο και συμπληρώθηκε απ' όλους. Πέντε εξ αυτών ήταν άντρες (27.8%) και 13 γυναίκες (72.2%).

Στους Πίνακες 23 και 24 εμφανίζονται κάποια στοιχεία της υπηρεσιακής κατάστασης των πιο πάνω δασκάλων: τα χρόνια υπηρεσίας στον Πίνακα 23 και ο τύπος του σχολείου στον οποίο ανήκουν οργανικά στον Πίνακα 24.

Πίνακας 23

Έτη υπηρεσίας των δασκάλων των Ολοήμερων σχολείων

	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						
	1 έως 5	6 έως 10	11 έως 15	16 έως 20	21 έως 25	26 έως 30	Σύνολο
Αριθμός Δασκάλων	1	5	3	2	5	2	18
(N=18) %	5.6	27.8	16.7	11.1	27.8	11.1	100.0

Πίνακας 24

Τύπος σχολείου στον οποίο ανήκουν οργανικά οι δάσκαλοι των Ολοήμερων σχολείων

Αριθμός Δασκάλων (N=18)	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ						Σύνολο
	1/Θ.	6/Θ.	10/Θ.	11/Θ.	12/Θ.	Στη διάθεση ΠΥΣΠΕ	
	1	5	1	1	5	5	18
%	5.6	27.8	5.6	5.6	27.8	27.8	100

Το 70% περίπου των δασκάλων των Ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου έχει πάνω από 10 χρόνια διδακτική εμπειρία. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό και με το ότι η εμπειρία αυτή έχει αποκτηθεί από προσφορά υπηρεσίας σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία αγροτικών, ημιαστικών ή αστικών περιοχών, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γνώμη τους.

Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι η εμπειρία των δασκάλων, η ευαισθησία και η ξεχωριστή τους

προσπάθεια αποτέλεσαν τη βάση της θετικής καταρχήν εικόνας για τη λειτουργία των Ολοήμερων σχολείων τόσο στους γονείς όσο και στους μαθητές.

Το τέταρτο ερώτημα, που περιέχεται στο ερωτηματολόγιο, σχετίζεται με τη φοίτηση στα Ολοήμερα **μαθητών από διαφορετικές τάξεις**. Ζητείται να επισημανθούν τυχόν προβλήματα και ενδεικτικά σημειώνονται δύο προβλήματα: τα προβλήματα πειθαρχίας και τα προβλήματα ανάπτυξης του προγράμματος.

Στο ερώτημα, λοιπόν, **“σας δημιουργεί πρόβλημα η φοίτηση μαθητών από διαφορετικές τάξεις του σχολείου;”**, οι δάσκαλοι απαντούν:

ΝΑΙ : Δάσκαλοι 16, ποσοστό 88.9%.

ΟΧΙ: Δάσκαλοι 2, ποσοστό 11.1%.

Στο επιμέρους ερώτημα **“Τι είδους προβλήματα δημιουργούνται;”** 14 δάσκαλοι, ποσοστό 87.5%, απαντούν “ΝΑΙ”. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν, δημιουργούνται:α) Προβλήματα **πειθαρχίας** ΝΑΙ : Δάσκαλοι 14, ποσοστό 87.5%. ΟΧΙ : Δάσκαλοι 2, ποσοστό 12.5%. β) Προβλήματα **ανάπτυξης του προγράμματος** ΝΑΙ: Δάσκαλοι 14, ποσοστό 87.5%, ΟΧΙ: Δάσκαλοι 2, ποσοστό 12.5%.

Τρεις δάσκαλοι (18.8%) αναφέρουν ως πρόβλημα την αδυναμία εφαρμογής της ενισχυτικής διδασκαλίας και ένας τη δυσκολία προετοιμασίας των μαθημάτων της επομένης, ιδίως για τις μεγάλες τάξεις.

Στο επόμενο ερώτημα, που αναφέρεται στην **ενδεδειγμένη ώρα αποχώρησης των μαθητών**, οι δάσκαλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (94.4%) θέτουν ως καταληκτικό χρόνο αποχώρησης την 15.30, όπως δείχνει ο Πίνακας 25 που ακολουθεί .

**Πίνακας 25**

**“Ποια ώρα κατά τη γνώμη σας πρέπει να τελειώνει το ολοήμερο διευρυμένου ωραρίου;”**

	Ω Ρ Α			Α Π Ο Χ Ω Ρ Η Σ Η Σ				
	14.30	15.00	15.30	15.45	16.00	16.30	Ελεύθερη	Σύνολο
Αριθμός Απαντήσεων		6	11				1	18
(N=18) %		33.3	61.1				5.6	100

Τον ίδιο με τους δασκάλους καταληκτικό χρόνο αποχώρησης (15.30) προτιμά και η πλειοψηφία των γονέων. Το γεγονός αυτό δεν είναι άσχετο με τις γενικότερες συνθήκες απασχόλησης των εργαζομένων στο νομό Ιωαννίνων και ειδικότερα με το χρόνο επιστροφής των γονέων στο σπίτι, όπως δείχνει και ο Πίνακας 2.

Ως λόγους για τη σημειούμενη **καταληκτική ώρα αποχώρησης** οι δάσκαλοι επικαλούνται:

- α) “Να μη κουράζεται το παιδί”, δάσκαλοι 8
- β) “Είναι αρκετός ο χρόνος για μελέτη”, ” 3
- γ) “Είναι αρκετός ο χρόνος για δημιουργική απασχόληση”, ” 3
- δ) “Καλύπτεται ο χρόνος των γονέων” ” 2
- ε) “Να πάρει το παιδί κανονικό γεύμα” ” 1
- στ) “Δεν υπάρχει υποδομή”.

Όλοι οι προβαλλόμενοι λόγοι σχετίζονται με το θέμα της υποδομής, του προγραμματισμού και της στελέχωσης.

Στο επόμενο ερώτημα : Αν **“Οι γονείς επιμένουν να παίρνουν τα παιδιά όταν διευκολύνονται;”** η απάντηση των δασκάλων είναι σαφέστατη:

ΝΑΙ : απαντούν 16 δάσκαλοι, ποσοστό 88.9 %

ΟΧΙ: απαντούν 2 δάσκαλοι, ποσοστό 11.1 %

Η επιμονή των γονέων να παίρνουν τα παιδιά, όταν διευκολύνονται, σχετίζεται άμεσα και με τη θέση που έχουν για τη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου. Η θέση τους αυτή κάνει δεκτή την άποψη ότι το Ολοήμερο που λειτουργεί κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, αυτό που κάνει ή μπορεί να κάνει καλά είναι κυρίως η “φύλαξη”.

Το **γεύμα** είναι ένα από τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει το Ολοήμερο. Τη δυσκολία αντιμετώπισης κάνει ακόμη μεγαλύτερη η έλλειψη των απαραίτητων χώρων και εξοπλισμών.

Η απάντηση των δασκάλων στο ερώτημα: **“Είναι ικανοποιητικό κατά τη γνώμη σας το γεύμα που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο;”** απλώς επιβεβαιώνει την ύπαρξη του προβλήματος:

ΝΑΙ: απαντά 1 δάσκαλος, ποσοστό 5.6%.

ΟΧΙ: απαντούν 16 δάσκαλοι, ποσοστό 88.9%.

Δεν απάντησε: δάσκαλος 1, ποσοστό 5.6%.

Θετική είναι η απάντηση των δασκάλων και στο ερώτημα αν **“Προετοιμάζονται οι μαθητές για τα μαθήματα της επόμενης μέρας”**. Θετικά απάντησαν 17 (94.4%) και αρνητικά 1 (5.6%).

Ανάλογη σε σχετικό ερώτημα ήταν και η απάντηση των μαθητών και των γονέων<sup>10</sup>.

Με το επόμενο ερώτημα ζητήσαμε από τους δασκάλους να σημειώσουν **αν βρίσκουν χρόνο να ασχοληθούν με ενισχυτική διδασκαλία**.

Οι διαφορετικές απαντήσεις, ΝΑΙ απάντησαν 7 δάσκαλοι (38.9%) και ΟΧΙ απάντησαν 11 δάσκαλοι (61.1%), αποδίδονται στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας κάθε Ολοήμερου σχολείου. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται κυρίως με τον αριθμό των μαθητών κάθε τμήματος αλλά και τον αριθμό των τμημάτων κάθε σχολείου.

Η ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο καλής λειτουργίας του Ολοήμερου σχολείου και συνδέεται άμεσα και με τη δυνατότητα επαρκούς προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Αυτή ακριβώς την ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, σε συνδυασμό ή όχι με ενισχυτική διδασκαλία, επισημαίνουν και οι γονείς.

Ως **κριτήρια επιλογής των μαθητών για την ενισχυτική διδασκαλία**, στην περίπτωση του “ΝΑΙ”, οι δάσκαλοι αναφέρουν: α) Ελλείψεις διαπιστωμένες από τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών και από τη συνεργασία με το δάσκαλο κάθε τάξης: απάντησαν 4, ποσοστό 57.1%. β) Σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτικών-γονέων με μαθητές: απάντησε 1, ποσοστό 14.3%. γ) Δεν προσδιόρισαν κριτήρια: απάντησαν 2, ποσοστό 28.6%.

Στον Πίνακα 26, που ακολουθεί, εμφανίζονται οι απαντήσεις των δασκάλων στο ερώτημα: **“Ποιες από τις παρακάτω ανάγκες των μαθητών πιστεύετε εσείς ότι μπορεί να καλύψει το πρόγραμμα ενός Ολοήμερου σχολείου και σε ποιο βαθμό;”**.

Πίνακας 26

Ανάγκες που μπορεί να καλύψει το Ολοήμερο

Α/α Είδος ανάγκης	ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΛΥΨΗΣ				Δεν απάντησαν				Σύνολο	
	ΠΟΛΥ		ΛΙΓΟ							
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Σχολική προετοιμασία	9	50.0	9	50.0	-	-	-	-	18	100
2. Απασχόληση μετά το σχολείο	8	44.4	9	50.0	-	-	1	5.6	18	100
3. Επιπρόσθετες γνώσεις	-	-	17	94.4	-	-	1	5.6	18	100
4. Επιπρόσθετες Δραστηριότητες	6	33.3	11	61.1	-	-	1	5.6	18	100





3.	χωρίς ειδικευση Άλλος δάσκαλος εκτός σχολείου	1	5.6	17	94.4	-	-	18	100
4.	με ειδικευση Άλλο ειδικευμένο άτομο που δεν είναι δάσκαλος	16	88.9	2	11.1	-	-	18	100
		4	22.2	13	72.2	1	5.6	18	100

Από την επισκόπηση του Πίνακα 28, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη βάση της σκέψης των δασκάλων βρίσκεται η άποψη ότι αυτός που θα διδάξει τα πιο πάνω μαθήματα δεν πρέπει απλώς να έχει γνώσεις γύρω από το αντικείμενο, αλλά πρέπει κυρίως και να γνωρίζει πώς θα το διδάξει.

Η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας σε μαθητές δημοτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική και είναι ένα θέμα που απασχολεί μόνιμα την εκπαιδευτική κοινότητα. Για να διδάξει κάποιος στο δημοτικό, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι δάσκαλος, να γνωρίζει δηλαδή την ψυχοπαιδαγωγική επιστήμη, και μόνο η αδυναμία εξασφάλισης δασκάλων που θα έχουν και τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να οδηγήσει στην αναζήτηση άλλων λύσεων.

Αν λάβουμε υπόψη την παρατήρηση, που και αλλού κάναμε, ότι το ενδιαφέρον για μια δραστηριότητα σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από τα ερεθίσματα που δέχεται κάποιος, οι απαντήσεις των δασκάλων στο ερώτημα **“ποιες από τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο ολοήμερο ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές;”** παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον, όπως φαίνεται στον Πίνακα 29.

Πίνακας 29  
Δραστηριότητες που ενδιαφέρουν περισσότερους μαθητές

α/α	Δραστηριότητες που ενδιαφέρουν περισσότερους μαθητές	Αριθμός Απαντήσεων (N=18)	Ποσοστό %
1.	Αθλητισμός – Παιγνίδι	17	94.4
2.	Εικαστικά (κυρίως ζωγραφική)	12	66.7
3.	Θέατρο	6	33.3
4.	Παρακολούθηση ντοκιμαντέρ (video)	3	16.7
5.	Επιτραπέζια παιχνίδια	2	11.1
6.	Παιγνίδια γνώσεων	2	11.1
7.	Διάφορες (Παρασκευή γλυκών 1, Η/Υ 1, έκδοση εφημερίδας 1, προετοιμασία μαθημάτων 1, χορός 1)	5	27.8

Ο Πίνακας 29 φανερώνει ότι την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των μαθητών καταλαμβάνουν οι δραστηριότητες Αθλητισμός-Παιγνίδι και Εικαστικά και κυρίως η ζωγραφική.

Ανατρέχοντας στις απαντήσεις των γονέων και των μαθητών<sup>1</sup> στο ίδιο σχετικό ερώτημα, διαπιστώνουμε ότι οι δραστηριότητες Αθλητισμός – Παιγνίδι και Εικαστικά καταλαμβάνουν τις ίδιες πρώτες θέσεις, δηλαδή υπάρχει ταυτότητα απαντήσεων.

Στους δασκάλους τέθηκε επίσης το ίδιο ερώτημα, σχετικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, της μουσικής και του χορού, που είχε τεθεί και στους γονείς (βλ.πίν. 7). **“Τι θα έπρεπε, δηλαδή, κατά τη γνώμη τους να κάνει το σχολείο, ώστε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, της μουσικής και του χορού να διδάσκονται μόνο στο σχολείο;”**

Πίνακας 30

Προτάσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο της ξένης γλώσσας, της μουσικής και του χορού

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	Αριθμός Απαντήσεων (N=18)	Ποσοστό %
1.	Να λειτουργήσουν ολιγομελή τμήματα, ανάλογα και με το επίπεδο των μαθητών.	105	5.6
2.	Να προσληφθεί κατάλληλο διδακτικό προσωπικό που θα επιμορφώνεται τακτικά.	10	55.6
3.	Να βελτιωθεί η υποδομή (αίθουσες, εξοπλισμός)	7	38.9
4.	Να υπάρξει πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας	4	22.2
5.	Να διατεθούν περισσότερες ώρες για τη διδασκαλία τους	4	22.2
6.	Να προβλεφθεί σίτιση	1	5.6

Οι προτάσεις, αν και συγκεντρώνουν διαφορετικό ποσοστό υποκειμένων, είναι σχεδόν ίδιες και ενδιαφέρουσες. Προτεραιότητα δίνεται στη λειτουργία ολιγομελών τμημάτων, στην πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού που θα επιμορφώνεται τακτικά, καθώς και στη εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής.

Με το επόμενο ερώτημα οι δάσκαλοι καλούνται να σημειώσουν όσα από τα **προβλήματα, που ενδεικτικά τίθενται υπόψη** τους ή εκείνοι μπορούν να σκεφτούν, θεωρούν ότι **δυσχεραίνουν** τη λειτουργία του Ολοήμερου.

Στον Πίνακα 31 που ακολουθεί, τα προβλήματα κατατάσσονται ανάλογα με τον αριθμό των απαντήσεων που συγκέντρωσαν.

Πίνακας 31

Προβλήματα που **δυσχεραίνουν** την ομαλή λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου

α/α	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ	Αριθμός Απαντήσεων (N=18)	Ποσοστό %
1.	Η υλικοτεχνική υποδομή	18	100
2.	Το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών	15	83.3
3.	Ο εξοπλισμός και τα μέσα διδασκαλίας	12	66.7
4.	Η ανυπαρξία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	10	53.6
5.	Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του διευρυμένου προγράμματος	8	44.4
6.	Η συνεργασία με τους γονείς	6	33.3
7.	Η συμπεριφορά των μαθητών	5	27.8
8.	Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	5	27.8
9.	Η δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	5	27.8

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής επισημαίνεται από όλους τους δασκάλους και αυτό είναι μια πραγματικότητα αδιαμφισβήτητη.

Το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών (στη δεύτερη θέση), ο κακός εξοπλισμός και η έλλειψη μέσων διδασκαλίας (στην τρίτη θέση) είναι προβλήματα που καθημερινά συναντούν στο δρόμο τους, όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία των Ολοήμερων.

Πέραν των ανωτέρω, ως προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του ολοήμερου αναφέρθηκαν: α) ο μεγάλος αριθμός μαθητών κατά δάσκαλο, από 3 δασκάλους (16.7%), β) η ελεύθερη αποχώρηση των μαθητών, από 1 δάσκαλο (5.6%) και γ) οι γονείς προτιμούν μόνο παιγνίδι, από 1 δάσκαλο (5.6%).

Συνεχίζοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι κάθε νέος θεσμός στα πρώτα του βήματα συναντά πάντα δυσκολίες. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ., για να κάνει ευκολότερο το έργο των δασκάλων σχετικά με τον προσδιορισμό των νέων γνωστικών αντικειμένων που θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο ενασχόλησης στο Ολοήμερο, αναφέρεται ενδεικτικά με τις εγκυκλίους του σε κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες και κάποια νέα γνωστικά αντικείμενα. Ζητήσαμε από τους δασκάλους, από έναν κατάλογο δώδεκα γνωστικών αντικειμένων που τους προτείναμε, να “τσεκάρουν” όσα από αυτά πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διδάξει με επάρκεια.

Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στον πίνακα 32.

**Πίνακας 32**

**Γνωστικά αντικείμενα που ο δάσκαλος δεν μπορεί να διδάξει με επάρκεια**

α/α	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	Αριθμός	Απαντήσεων (N=18)	Ποσοστό %
1.	Στοιχεία πληροφορικής		16	88.9
2.	Κινηματογραφική Παιδείας		14	77.8
3.	Μουσική αγωγή		13	72.2
4.	Θεατρική αγωγή		12	66.7
5.	Χορός και κίνηση		11	61.1
6.	Θεατρική παιγνίδι		11	61.1
7.	Αθλοπαιδιές		7	38.9
8.	Εικαστική αγωγή		6	33.3
9.	Αγωγή υγείας		4	22.2
10.	Πολιτιστικές εκδηλώσεις		3	16.7
11.	Κυκλοφοριακή αγωγή		3	16.7
12.	Περιβαλλοντική εκπαίδευση		1	5.6

Τα στοιχεία πληροφορικής κατέχουν την πρώτη θέση στον πιο πάνω Πίνακα και αυτό δεν είναι άσχετο με το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ.

Από την άλλη μεριά μικρός σχετικά είναι ο αριθμός των δασκάλων που πιστεύει ότι ο ίδιος ο δάσκαλος δεν μπορεί να διδάξει με επάρκεια γνωστικά αντικείμενα, όπως οι αθλοπαιδιές, η εικαστική αγωγή και η αγωγή υγείας. Μια εξήγηση είναι ότι τα αντικείμενα αυτά, ενταγμένα από παλιά στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα, διδάσκονταν ανέκαθεν από το δάσκαλο της τάξης και επομένως υπάρχει μια σχετική “εξοικείωση”.

Οι ραγδαίες, όμως, μεταβολές που σημειώνονται στην εποχή μας στον τεχνολογικό και το γνωστικό τομέα, καθιστούν γρήγορα ανεπαρκή τα εφόδια μιας αρχικής-βασικής κατάρτισης. Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης είναι σήμερα επιτακτική, πολύ περισσότερο, όταν πρόκειται για νέες δραστηριότητες και νέα γνωστικά αντικείμενα.

Στη συνέχεια οι δάσκαλοι των Ολοήμερων σχολείων ρωτήθηκαν **αν χρειάζονται κάποια ειδική επιμόρφωση για να μπορέσουν να διδάξουν σε Ολοήμερο σχολείο**. Ο Πίνακας 33 περιέχει τις απαντήσεις των δασκάλων.

**Πίνακας 33**

**Ανάγκη ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

ΕΙΔΟΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ και ΟΧΙ	Αριθμός Απαντήσεων		
16	1	1	18	%	88.9	5.6	5.6	100

Η απάντηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της **επιμόρφωσης** γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη "λειτουργία" τους στο Ολοήμερο σχολείο.

Ως προς το **ποια ειδική επιμόρφωση είναι απαραίτητη**, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται γενικά σε ό,τι έχει σχέση με:

α) Τις διαφορετικές ανάγκες του Ολοήμερου, που απαιτεί γνώση σε πολλούς τομείς: χορό, μουσική, εικαστικά, αγωγή υγείας κ.λπ. (88.2%).

β) Το ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό (5.9%).

γ) Την έλλειψη ιδιαίτερου αναλυτικού προγράμματος (5.9%).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο Πίνακας 34, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα, **αν πρέπει να ισχύσουν άλλα κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα Ολοήμερα.**

**Πίνακας 34**

**Ανάγκη επιλογής των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν στο Ολοήμερο**

ΕΙΔΟΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν απάντησαν
	Αριθμός Απαντήσεων	10	6	2	18
		55.6	33.3	11.1	100

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας την εμπειρία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά, στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι για την τοποθέτηση στο Ολοήμερο σχολείο πρέπει να ισχύσουν κριτήρια διαφορετικά από αυτά που ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων. Τη θέση αυτή δεν υιοθετεί το 33.3% των ερωτηθέντων, ενώ δύο απέφυγαν να απαντήσουν.

Με το επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν **αν υπηρετούν οργανικά στο Ολοήμερο και σε κάθε περίπτωση να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους να υπηρετήσουν σ' αυτό.**

**Πίνακας 35**

**Οργανική τοποθέτηση στο Ολοήμερο σχολείο**

ΕΙΔΟΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αριθ.απαντήσεων	6	12	18	%
				33.3
				66.7
				100

Η πληροφορία για το αν κατέχει οργανικά ή όχι κάποιος τη θέση του Ολοήμερου δε θα είχε καμιά σημασία, αν δε συνδυαζόταν με τους λόγους που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να υπηρετήσουν οργανικά ή με απόσπαση στη θέση αυτή.

Οι Πίνακες 36 και 37 παρουσιάζουν τις απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα.

**Πίνακας 36**

Λόγοι που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν οργανικά θέση Ολοήμερου

A/A	Λόγοι για οργανική τοποθέτηση	Αριθμός εκπαιδευτικών	%
1.	Εξυπηρετικό ωράριο	3	500
2.	Πρόκληση του νέου	2	33.3
3.	Ελαστικό πρόγραμμα εργασίας	1	16.7
	<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

**Πίνακας 37**

Λόγοι απόσπασης στο Ολοήμερο

A/A	Λόγοι απόσπασης σε ολοήμερο	Αριθ. εκπ/κών	%
1.	Η πρόκληση του νέου	4	33.3
2.	Για να βρίσκομαι κοντά στο σπίτι μου	3	25.0
3.	Τυχαία κάλυψη κενού	2	16.7
4.	Εξυπηρετικό ωράριο	2	16.7
5.	Ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του ολοήμερου	2	16.7
6.	Ενδιαφέρον για τη μουσική	1	8.3
7.	Η θετική εμπειρία από την περασμένη χρονιά	1	8.3
8.	Να υποστηρίξω έμπρακτα τη θέση ότι βασικός λόγος ύπαρξης του δημοτικού σχολείου είναι η παιδαγωγική του λειτουργία	1	8.3

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών (πίν.36 και 37) προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να δώσουν διέξοδο σε προβληματισμούς που σχετίζονται με την οργανική κάλυψη των θέσεων στα Ολοήμερα και τη θέσπιση ή μη ειδικών κριτηρίων.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει να υπηρετήσει στο Ολοήμερο για λόγους που δεν έχουν σχέση με την ουσία της θέσπισης και της λειτουργίας του θεσμού είναι πολύ σημαντικό.

Από την άλλη πλευρά η ειλικρινής, κατά τη γνώμη μας, απάντηση των εκπαιδευτικών στο σχετικό ερώτημα, είναι ενδεικτική του ήθους και της υπευθυνότητάς τους.

Σχετικό με τα προηγούμενα είναι και το επόμενο ερώτημα που αναφέρεται στην **επιθυμία των εκπαιδευτικών των ολοήμερων να προσφέρουν υπηρεσία σ' αυτά και την επόμενη χρονιά.**

Η γενικότερη εικόνα των απαντήσεων εμφανίζεται στους πίνακες 38, 39 και 40.

**Πίνακας 38**

“Θα θέλατε να προσφέρετε υπηρεσία και τον επόμενο-χρόνο στο Ολοήμερο;”

Είδος Απάντησης	Δεν απάντησαν	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Αριθμός απαντήσεων
10	7	1	18	%	55.6
					38.9
					5.6
					100

Πίνακας 39

Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προσφέρουν υπηρεσία και τον επόμενο χρόνο στο Ολοήμερο.

A/A	Λόγοι που οι εκπ/κοί επικαλούνται	Αριθ. εκπ/κών	%
	για να συνεχίσουν στο Ολοήμερο		
1.	Παρουσιάζει ενδιαφέρον	3	30.0
2.	Εξυπηρετεί το ωράριο	1	10.0
3.	Το ευχαριστώ που ακούω από τους γονείς	1	10.0
4.	Διαφορετική σχέση δασκάλου-μαθητή	1	10.0
5.	Η λειτουργία κοντά στο σπίτι	1	10.0
6.	Το ενδιαφέρον για τη μουσική	1	10.0
7.	Η καλή συνεργασία με το Δ/ντή και τους δασκάλους	1	10.0
8.	Η παιδαγωγική διάσταση στη λειτουργία του ολοήμερου	1	10.0
	Σύνολο	10	100

Πίνακας 40

Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να προσφέρουν υπηρεσία σε Ολοήμερο

A/A	Λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται	Αριθ. εκπ/κών	%
	για να μη συνεχίσουν στο Ολοήμερο		
1.	Μη εξυπηρετικό ωράριο	4	57.1
2.	Κακές συνθήκες λειτουργίας	2	28.6
3.	Κουραστικό Πρόγραμμα	1	14.3
	Σύνολο	7	100

Όπως φαίνεται, λοιπόν, η επιθυμία του 50% περίπου των εκπαιδευτικών να συνεχίσει να προσφέρει υπηρεσία και τον επόμενο χρόνο στο Ολοήμερο, καθορίζεται από λόγους που δεν έχουν άμεση σχέση με την ουσία της λειτουργίας του Ολοήμερου. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι το εξυπηρετικό ωράριο, η λειτουργία κοντά στο σπίτι και άλλοι λόγοι που δε σχετίζονται με τις θεμελιώδεις αρχές του Ολοήμερου.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η επιθυμία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που θέλει να μείνει στο Ολοήμερο, καθορίζεται από επιμέρους πλευρές που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου αυτού και όχι από το σύνολο των παιδαγωγικών και κοινωνικών του στόχων.

Τα γνωστικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, φαίνεται να ικανοποιούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αφού στο σχετικό ερώτημα: "ποιες άλλες δραστηριότητες, πέραν αυτών που προαναφέρονται, κρίνονται απαραίτητες για το Ολοήμερο σχολείο διευρυμένου ωραρίου" τέσσερις (4) μόνον προτείνουν διαφορετικές δραστηριότητες, δύο από τις οποίες έχουν γενική και αόριστη διατύπωση.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι:

α) Μουσικές εκδηλώσεις, β) Διαγωνισμός σκακιού κ. ά., γ) Δραστηριότητες που προωθούν την αλλαγή στάσεων (την αποδοχή της διαφορετικότητας και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες), δ) Δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα).

Ως προς τα **πλεονεκτήματα του Ολοήμερου**, οι απαντήσεις των δασκάλων εμφανίζονται στον Πίνακα 41 που ακολουθεί:

Πίνακας 41

Τα πλεονεκτήματα του Ολοήμερου σύμφωνα με τους δασκάλους

A/A ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ	Αριθ. εκπ/κών (N=18)	%
1. Εξυπηρέτηση εργαζόμενων γονέων (κοινωνικός ρόλος)	12	66.7
2. Δημιουργική απασχόληση	7	38.9
3. Κοινωνικοποίηση μαθητών- Συνεργατικότητα	6	33.3
4. Προετοιμασία μαθημάτων	6	33.3
5. Δυνατότητα για παιχνίδι	1	5.6
6. Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών	1	5.6
7. Καλλιτεχνική καλλιέργεια	1	5.6

Η επισκόπηση του παραπάνω Πίνακα μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι απαντήσεις των δασκάλων είναι σχεδόν ταυτόσημες με αυτές των γονέων στο ίδιο ερώτημα (βλ. Πίνακα 11).

Η ταυτότητα απόψεων αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο αντικειμενικότητας. Παράλληλα, η ομοιότητα αυτή των απόψεων είναι χρήσιμη στη διαμόρφωση των όποιων βελτιωτικών προτάσεων.

Με το επόμενο ερώτημα ζητήσαμε από τους δασκάλους να σημειώσουν τα **μειονεκτήματα**, κατά τη γνώμη τους, του **Ολοήμερου** σχολείου. Όλες οι απαντήσεις εμφανίζονται στον πίνακα 42.

Πίνακας 42

Τα μειονεκτήματα του Ολοήμερου σύμφωνα με τους δασκάλους

A/A ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ	Αριθ. εκπ/κών (N=18)	%
1. Κακή υλικοτεχνική υποδομή	9	50.0
2. Μεταξύ πρωινού ωραρίου και των δραστηριοτήτων του Ολοήμερου δεν παρεμβάλλεται ξεκούραση-κουράζει	6	33.3
3. Ο ένας δάσκαλος για όλα και για μεγάλο αριθμό μαθητών που έχει ετερόκλητα ενδιαφέροντα.	4	22.2
4. Η μη παροχή γεύματος	2	11.1
5. Η απουσία δημιουργικών δραστηριοτήτων	2	11.1
6. Η τμηματική αποχώρηση	1	5.6
7. Η μη κάλυψη όλων των δραστηριοτήτων της αγοράς	1	5.6
8. Η έλλειψη ολοκληρωμένου προγράμματος	1	5.6

Όπως και οι γονείς (βλ. πίνακα 12), οι δάσκαλοι στην κορυφή της πυραμίδας των μειονεκτημάτων τοποθετούν την κακή **υλικοτεχνική υποδομή**, στη δεύτερη θέση την **κόπωση** των μαθητών και στην εξίσου σημαντική τρίτη θέση, τοποθετούν την **ανεπαρκή στελέχωση** των Ολοήμερων.

Μια σημαντική διαφοροποίηση στην αιτιολογία της κόπωσης των μαθητών του Ολοήμερου, παρατηρείται μεταξύ δασκάλων και γονέων. Ενώ οι γονείς αποδίδουν την κούραση στην απουσία δημιουργικών δραστηριοτήτων που να ενδιαφέρουν τα παιδιά, οι δάσκαλοι συσχετίζουν την κούραση με το γεγονός ότι μεταξύ πρωινού ωραρίου και δραστηριοτήτων του Ολοήμερου δεν παρεμβάλλεται επαρκής χρόνος ξεκούρασης, απόψεις που προσεγγίζουν την αλήθεια από διαφορετική οπτική γωνία.

Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η απάντηση των δασκάλων στο επόμενο ερώτημα, που αναφέρεται στην **πληρότητα των εγκυκλίων του ΥΠ.Ε.Π.Θ**, σε σχέση με τις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 43.



**Πίνακας 43**

**“Κρίνετε ότι οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας που αφορούν τη λειτουργία του Ολοήμερου καλύπτουν τις διδακτικές σας ανάγκες;”**

ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	Δεν απάντησαν	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ & ΟΧΙ
Αριθμός Απαντήσεων( <u>N=18</u> )	4	11	2	1	18
	22.2	61.1	11.1	5.6	100

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61.1% δε δείχνουν ικανοποιημένοι από τις καθοδηγητικές εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι οποίες αναφέρονται στο Ολοήμερο σχολείο. Αιτιολογώντας οι εκπαιδευτικοί την απάντησή τους αυτή, προέβησαν τους παρακάτω λόγους:

α) Από τους 4 δασκάλους που έδωσαν θετική απάντηση, οι 3 δήλωσαν ότι οι εγκύκλιοι είναι “ξεκάθαρες και πρακτικές” και ο άλλος ένας σημείωσε ότι οι εγκύκλιοι δίνουν “γενικές κατευθύνσεις χωρίς περιορισμούς”. β) Από τους 11 δασκάλους που είχαν αρνητική θέση για τις εγκυκλίους, οι 4 δήλωσαν ότι οι εγκύκλιοι είναι “γενικές και αόριστες”, ο ένας ότι “δεν εφαρμόζονται στην πράξη” και οι άλλοι 6 εκπαιδευτικοί δεν αιτιολόγησαν την αρνητική τους απάντηση.

Όπως φαίνεται η αιτιολογία των αρνητικών απαντήσεων, πλην μιας, προσδιορίστηκε από μια άμεση ή έμμεση συσχέτιση με τη λειτουργία του “κανονικού” σχολείου. Έμμεσα, δηλαδή, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της τελευταίας περίπτωσης επιθυμούν μια αναλυτική κανονιστική ρύθμιση των δραστηριοτήτων για όλα τα Ολοήμερα και όχι ένα γενικό πλαίσιο θεμελιωδών αρχών, εντός των οποίων κάθε Ολοήμερο θα εντάσσει τις δικές του δραστηριότητες.

Η καλύτερη προφανώς λειτουργία του Ολοήμερου διευρυμένου ωραρίου είναι ένα ζητούμενο. Οι **προτάσεις** των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου αυτού, φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα.

**Πίνακας 44**

**Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου**

A/A ΠΡΟΤΑΣΗ	Αριθ. εκπ/κών (N=42)	%
1. Εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής	11	61.1
2. Τοποθέτηση στα τμήματα και δεύτερου δασκάλου. Τοποθέτηση επίσης ειδικευμένων δασκάλων	8	44.4
3. Λειτουργία μικρών τμημάτων	6	33.3
4. Επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού	4	22.2
5. Ενημέρωση γονέων-κοινωνίας για να έχουν σωστές απαιτήσεις	3	16.7
6. Αυστηρή τήρηση του ωραρίου αποχώρησης των μαθητών	2	11.1
7. Διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων (Αναλυτικού- Ωρολογίου)	1	5.6

Οι παραπάνω προτάσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα μειονεκτήματα που οι ίδιοι επισήμαναν (βλ. Πίν. 42).

Ακόμη, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται αφενός στην “ενημέρωση των γονέων για να έχουν σωστές απαιτήσεις” και αφετέρου στην “αυστηρή τήρηση του ωραρίου αποχώρησης των μαθητών”, αναδεικνύουν μια πλευρά της υπάρχουσας πραγματικότητας σε ορισμένα τουλάχιστον Ολοήμερα διευρυμένου ωραρίου και δεν είναι άσχετες με τη λογική της μετατόπισης των ευθυνών. Με άλλα λόγια η “τμηματική αποχώρηση” των μαθητών δεν είναι ζήτημα εντολών, αλλά θέμα που σχετίζεται με συγκεκριμένα προβλήματα και δυσκολίες. Επίσης, η προτεινόμενη “ενημέρωση” αφορά όλους, πολιτεία και εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, στην πρώτη θέση των προτάσεων βρίσκεται η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Η πρόταση αυτή επαναλαμβάνεται σε κάθε ευκαιρία και είναι όντως σημαντική για τη μελλοντική πορεία του Ολοήμερου.

Καταλήγοντας οι εκπαιδευτικοί, τοποθετούνται όλοι θετικά απέναντι στο νέο θεσμό του Ολοήμερου και προτείνουν την προοδευτική γενίκευσή του, με παράλληλη αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που παρουσιάζουν στην υποδομή και τη λειτουργία.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙ ΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Από την αναλυτική παρουσίαση και εκτίμηση των απαντήσεων που οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές έδωσαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα, προκύπτουν μια σειρά από συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια συνολική εκτίμηση της εικόνας που παρουσιάζουν σήμερα τα Ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου στο νομό μας. Οι επισημάνσεις αυτές μπορεί να συμβάλουν στη λήψη των αναγκαίων διορθωτικών και συμπληρωματικών μέτρων και να αποβούν χρήσιμες για τη μελλοντική προοπτική του Ολοήμερου σχολείου, το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή του Ολοήμερου σχολείου εκτεταμένου προγράμματος ή τη μορφή του Ολοήμερου διευρυμένου ωραρίου.

Το πρώτο και βασικό συμπέρασμα που εξάγεται από τη μελέτη των στοιχείων της έρευνας είναι ότι προκύπτει ένας θετικός ισολογισμός και ότι ο νέος θεσμός γίνεται αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους μαθητές. Μαθητές, γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι πρόκειται για μια καινοτομία που έρχεται να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με την προστασία, την αντισταθμιστική αγωγή, την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και την κοινωνικοποίηση των σημερινών μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία των Ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου στο νομό, γενική είναι η εκτίμηση ότι σ' αυτά:

α) διασφαλίζεται η αναγκαία προστασία των μικρών μαθητών κατά το χρόνο απουσίας των γονέων από το σπίτι, β) γίνεται επαρκής προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, γ) υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας, δ) είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη η δυνατότητα ανάπτυξης ολοκληρωμένων δημιουργικών δραστηριοτήτων, ε) δεν είναι δυνατόν να εγγραφούν όλοι οι μαθητές που το έχουν ανάγκη και το επιθυμούν, λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων που προσφέρει το Ολοήμερο, στ) με τις συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργίας, η εμμονή στην αυστηρή τήρηση του ωραρίου αποχώρησης των μαθητών (15.30' ή 16.00'), στερείται παιδαγωγικών ερεισμάτων, λόγω των προβλημάτων σίτισης, κόπωσης και άλλων που δημιουργούνται, και τέλος ζ) δεν αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της επίβλεψης και της προστασίας των παιδιών κατά τις ημέρες που τα σχολεία αργούν ή βρίσκονται σε διακοπές, ενώ οι γονείς εργάζονται.

Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα συνδέονται άμεσα με: α) την έλλειψη, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, κατάλληλων χώρων και εξοπλισμών, β) την έλλειψη "κατάλληλου" και επαρκούς διδακτικού προσωπικού, γ) την οργανωτική δυσλειτουργία που δημιουργείται, επειδή οι γονείς θέλουν να παίρνουν τα παιδιά, όταν διευκολύνονται και δ) το μεγάλο αριθμό μαθητών κατά τμήμα.

Για να λειτουργήσουν, λοιπόν, ικανοποιητικά τα Ολοήμερα διευρυμένου ωραρίου και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της Ενωμένης Ευρώπης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, απαιτείται:

- Να προβλεφθούν οι απαραίτητοι χώροι στα νέα, τουλάχιστον, διδακτήρια. Στο κτιριακό πρόβλημα αλλά και στη στήριξη της λειτουργίας του Ολοήμερου είναι δυνατόν να εμπλακούν και άλλοι φορείς με προδιαγεγραμμένες φυσικά αρμοδιότητες. Η στήριξη αυτή που θα ήταν δυνατό να έχει και **οικονομικό χαρακτήρα**, θα μπορούσε να αφορά την αυτοδιοίκηση, τους γονείς και άλλους συλλόγους.

- Να ισχύσουν ειδικά κριτήρια για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού, ανάλογα και με τις δραστηριότητες που πρόκειται να αναπτυχθούν. Χρειάζονται άλλες ικανότητες για να αντεπεξέλθει ο δάσκαλος στο σχολείο αυτό: να μπορεί να οργανώνει την ενεργητική μάθηση, αλλά και

να εμψυχώνει τους μαθητές. Άλλωστε, η εναλλαγή εξειδικευμένων δασκάλων στο Ολοήμερο θα περιορίζει την πλήξη που εμφανίζουν πολλές φορές οι μαθητές από την πολύωρη παραμονή τους στο σχολείο. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο να σταματήσει η κάλυψη των οργανικών θέσεων με τον ισχύοντα τρόπο.

- Να εκπονηθούν ανοιχτά προγράμματα από ειδικούς και εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης, τα οποία θα λειτουργούν ως "τράπεζα γνώσεων". Στα προγράμματα αυτά θα μπορούν να προσφύγουν οι εκπαιδευτικοί, για να επιλέγουν τις δραστηριότητες που ταιριάζουν στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας κάθε σχολείου.
- Οι δημιουργικές δραστηριότητες και τα νέα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται στα Ολοήμερα, σε ολιγομελή κατά το δυνατό τμήματα και ομοιογενείς ομάδες, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν ισότιμα τον ανταγωνισμό της αγοράς.
- Να υπάρξει συγκεκριμένο πρόγραμμα με υποχρεωτικές και προαιρετικές δραστηριότητες. Οι μαθητές θα μπορούν να επιλέγουν μέρος του προγράμματος αυτού, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, και όταν τελειώνουν, εφόσον το επιθυμούν, θα είναι δυνατό να αποχωρούν ή να συνεχίζουν την παρακολούθηση των άλλων δραστηριοτήτων.
- Ίσως, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο, "κινητές σχολικές μονάδες" να επισκέπτονται απομακρυσμένα σχολεία και να παρέχουν υπηρεσίες Ολοήμερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου, μερικές τουλάχιστον μέρες τη βδομάδα. Οι κινητές αυτές μονάδες θα αποτελούνται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που θα μπορούν να επισκέπτονται ολιγοθέσια σχολεία για να παρουσιάζουν τα νέα γνωστικά αντικείμενα.

Όσο για την άλλη μορφή του Ολοήμερου σχολείου, το πλήρες ή το Ολοήμερο εκτεταμένου προγράμματος, λείπει ακόμη η σχετική εμπειρία και οι όποιες σκέψεις και απόψεις εδράζονται ως επί το πλείστον σε πληροφορίες και υποθέσεις που προκύπτουν από τα 28 ήδη λειτουργούντα πλήρη Ολοήμερα. Το πλήρες αυτό Ολοήμερο, εφόσον λειτουργήσει στα πλαίσια της θεωρητικής του σύλληψης, με τις αναγκαίες φυσικά προσαρμογές που θα υπαγορεύσουν οι εμπειρίες από το πειραματικό στάδιο λειτουργίας του, αναμένεται να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση στα κοινωνικά, τα παιδαγωγικά και τα εκπαιδευτικά αιτήματα των καιρών. Μία σημαντική και αρνητική προφανώς παράμετρος που πρέπει να συνεκτιμηθεί, πριν τις οποιοσδήποτε αποφάσεις, είναι το **"υπερβολικό" οικονομικό κόστος** των Ολοήμερων αυτών σχολείων.

Έχουμε, δηλαδή τη γνώμη, ότι πριν τεθεί σε εφαρμογή, θα πρέπει να εξασφαλισθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία του (προγράμματα, υποδομή, προσωπικό, οικονομικοί πόροι), ώστε να κριθεί για αυτό που μπορεί να προσφέρει και όχι για ό,τι ο ερασιτεχνισμός και οι κακές πρακτικές αναδεικνύουν πολλές φορές. Θα πρέπει, δηλαδή, να μελετηθεί η δυνατότητα γενίκευσής του σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Εν πάση περιπτώσει, αν κριθεί ότι είναι δυνατό να τεθεί σε εφαρμογή, σε πρώτη τουλάχιστον φάση, είναι σκόπιμο να λειτουργήσει ένα πλήρες Ολοήμερο στην πρωτεύουσα κάθε νομού, γιατί η μη σταδιακή επέκταση, των 28 ήδη λειτουργούντων Ολοήμερων σχολείων εκτεταμένου προγράμματος, παράγει αφ' εαυτής ανισότητα.

Γεγονός, πάντως, είναι ότι το Ολοήμερο σχολείο, με τη μια ή την άλλη μορφή, είναι ένας ριζοσπαστικός θεσμός ο οποίος, ενώ δεν αφορά προφανώς τα ευνοημένα στρώματα, αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, λειτουργεί "αντισταθμιστικά για μειονεκτούσες κοινωνικά ομάδες και μειονεκτούσες γεωγραφικά περιοχές" και γι' αυτό πρέπει να στηριχτεί από όλους και με κάθε τρόπο.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το δημόσιο σχολείο μπορεί και πρέπει να αλλάξει, ώστε να γίνει πηγή χαράς και δημιουργίας. Πρώτα, όμως απ' όλα χρειάζεται να αλλάξουμε την εκπαιδευτική νοοτροπία και ύστερα να υπερβούμε την έμφαση που δίνει το γνωσιοκεντρικό μας εκπαιδευτικό σύστημα αφενός στα αποκαλούμενα **ακαδημαϊκά** μαθήματα και αφετέρου στο **γνω-**

**σιολογικό** τομέα σε βάρος του τομέα των συναισθηματικών καταστάσεων και του τομέα των ψυχοκινητικών λειτουργιών. Το Ολοήμερο σχολείο, αποτελώντας μια “ρηξικέλευθη τομή” στα εκπαιδευτικά πράγματα, μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή.

**Βιβλιογραφία**

1. Μιχ. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1991.
2. Χρυσή ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ, *Αξιολόγηση της οργάνωσης και λειτουργίας προγραμμάτων σχολείου “διευρυμένου ωραρίου” στην Ελλάδα κατά την τελευταία τριετία-Αξιολόγηση της αποκτηθείσης εμπειρίας*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων, Αθήνα 9-12 Νοεμβρίου 1998.
3. Charlot BERNARD, *Το σχολείο αλλάζει. Προτάσεις*, Αθήνα 1992.
4. Νικ. ΓΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, “Το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο τμήμα Δημιουργικής Απασχόλησης στα πλαίσια του Ολοήμερου Σχολείου στο 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής κατά τ<sup>ο</sup> σχολικό έτος 1994-95, περ. *Σχολείο και Σπίτι*, Αθήνα 1999.
5. Louis COHEN-Lawrence MANION, *Research Methods of Education* Routledge, London-New York, μτφρ. Χρυσ. Μητσοπούλου - Μάνια Φιλοπούλου, έκδ. Έκφραση, Αθήνα.
6. Κώστας ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ, “Πρόταση για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο”, περ. *Σχολείο και Σπίτι*, Αθήνα 1998.
7. Π. ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑ Η - Β. ΜΑΚΡΑΚΗΣ (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1996.
8. Γκαστόν ΜΙΑΛΑΡΕ, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Σύγχρονη Εποχή*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985.
9. Μάν. ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, “Η παρουσία της λογοτεχνίας στο ολοήμερο σχολείο”, περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998, σσ. 33-35.
10. Ηλ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, “Η παραγωγή του γραπτού λόγου στο ολοήμερο σχολείο: ειμενοκεντρική προσέγγιση”, *Εισήγηση στο Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 9-12/11/ 1998.
11. Marlene MORRISON, *Eating in Schools. Mincing Words about Educational Experience*, Paper presented at the Centre for Educational Development, Appraisal and Research (DEDAR) International Conference, Univ. of Warwick, 15-17 April 1994.
12. Σήφ. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, *Το ολοήμερο Σχολείο, Θεωρία και πράξη-Σύγχρονες τάσεις*, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Πάφος 26-27 Απριλίου 1995, σσ. 35-46. Του ιδίου, *Το ολοήμερο Σχολείο: Θεωρητικός προβληματισμός, Διεθνής εμπειρία, Ελληνικές πρακτικές*, Εισήγηση στην ημερίδα του Διδασκαλείου Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13 Απριλίου 2000.
13. Κώστας ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ, *οινωνική θεώρηση της παιδείας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984.
14. Αναστ. ΠΑΜΟΥ ΤΣΟΓΛΟΥ, “Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή στο Ολοήμερο Σχολείο”, περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998, σσ. 30-32.
15. Ιωάν. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμ. Α-Β, (αυτοέκδοση), Αθήνα 1993.
16. Αθαν. ΠΑΣΧΑΛΗΣ, *Τα μεταπολεμικά αναγνωστικά βιβλία της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία: Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
17. Παν. ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ, *Ολοήμερο σχολείο και η κυττακική πραγματικότητα. Δεδομένα και εφικτές λύσεις*, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Πάφος 26-27 Απριλίου 1995, σσ. 63-73.
18. Νικ. ΠΕΦΑΝΗΣ, “Αθλητικές δραστηριότητες στο Ολοήμερο”, περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998, σσ. 36-39.
19. Π.Ο.Ε.Δ. - Δ.Ο.Ε., *Το ολοήμερο Σχολείο*, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Πάφος 26-27 Απριλίου 1995.
20. Ιωάν. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, *Το “ολοήμερο Σχολείο”: Παιδαγωγική αντιμετώπιση του σχολικού προγράμματος*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων, Αθήνα 9-12 Νοεμβρίου 1998. Του ιδίου, *Ολοήμερο Σχολείο: Αναγκαιότητα ή υπερβολή; Εμπειρίες από τη σύντομη εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα*, Εισήγηση στην ημερίδα του Διδασκαλείου Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13 Απριλίου 2000. Του ιδίου, “Το ολοήμερο Σχολείο- τομή”, εφημ. *Τα ΝΕΑ* 17-2-2000.
21. Μαρ. ΤΖΑΝΗ, “Το ολοήμερο σχολείο”, περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998, σσ. 28-29. Της ίδιας, *Αναγκαιότητα και ενδιάμεσοι στόχοι Ολοήμερου Σχολείου. Η έννοια της ενισχυτικής διδασκαλίας*, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων, Αθήνα 9-12 Νοεμβρίου 1998.
22. Δημ. ΤΣΟΥΡΕΚΗΣ, *Σύγχρονη Παιδαγωγική-Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα 1981.
23. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Απόφαση με αριθ. πρωτ. Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 και θέμα “Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου. Εκτεταμένη λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων”.
24. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Απόφαση με αριθ. πρωτ. Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999 και θέμα “Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων”.
25. UNESCO, *Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, μτφρ. του έντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.

## ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ “Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ”

*Το νόημα της μορφής και του περιεχομένου*

**Παπαλέξης Γεώργιος**, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης

### Εισαγωγικά

Το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται, ως γνωστόν, γύρω από τους άξονες της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας.

Η διδακτική χρησιμότητα της γλωσσικής μορφής (κοινή νεοελληνική) των βιβλίων της “Γλώσσας” έγκειται στο γεγονός ότι συγκροτεί ένα “κόρπους”, που ανήκει στο βασικό γλωσσικό επικοινωνιακό πεδίο.

Ωστόσο πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο όρος επικοινωνία χρησιμοποιείται μ’ ένα περιεχόμενο πολύ πλατύ γλωσσικά και πολύ ιδεολογικοποιημένο.

Τούτο σημαίνει ότι η επλεγμένη μορφή αποτελεί συνύπαρξη γλωσσικής ικανότητας του συγγραφέα και του περιεχομένου.

Μέσα απ’ αυτή την οπτική, της ικανότητας δηλ. του συγγραφέα να συγκεράσει μορφή και περιεχόμενο<sup>1</sup>, θα επιχειρήσουμε ν’ αναπτύξουμε περιοχές της θεματικής, που έχουν σχέση με την “πολύγλωσση” μορφή των βιβλίων της “Γλώσσας”, με μεταγλωσσικές αναφορές, με διαλεκτικές γλωσσικές μορφές και με παραμορφωτικές αναφορές.

Επίσης θα προτάξουμε την αυθεντική παρουσία και τον χειραφετημένο λόγο του παιδιού στην κοινότητά του, καθώς και μικροπεριεχόμενα των βιβλίων που έχουν να κάνουν με τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας.

### 1. Το νόημα της μορφής

Υπάρχει μια κοινή διαπίστωση, ένας κοινός τόπος, που αφορά την αναντίστοιχη συμπεριφορά μεταξύ της γραφής και της φωνητικής εκφοράς των προσώπων (μαθητών και δασκάλων) που συνοικούν στο σχολείο.

Ο γραπτός λόγος παρουσιάζει έναν “εν δυνάμει” ομοιογενή, συμβατικό χαρακτήρα, ενώ αντίθετα η φωνητική συμπεριφορά παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις κατά τύπους και



κοινωνικές κατηγορίες.

Το σχολείο, ως χώρος διακοινωνικής σύναξης, παρουσιάζει όλη τη φωνητική ποικιλία της κοινότητάς του. Αυτή η φωνητική ποικιλία χαρακτηρίζει τις γλωσσικές και επικοινωνιακές πρακτικές όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των διδασκόντων.

Επομένως κοινό σημείο όλων των προσώπων που μένει (μαθητών και δασκάλων), σε ότι αφορά τη γλωσσική-επικοινωνιακή πρακτική, είναι ο γραπτός λόγος, ως ένα πραγματικό πεδίο ενότητας, ως μια εγγύηση της επικοινωνιακής λειτουργίας.

Για τα γλωσσικά εγχειρίδια "η γλώσσα μου" επιλέχτηκε η καλύτερη δυνατή ομοιογένεια. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι η γλώσσα των "αναγνωστικών" είναι η νεοελληνική κοινή με αρκετά διαλεκτικά στοιχεία.

Η, κατά το δυνατόν, απομάκρυνση των λόγων τύπων και η απλή σύνταξη χαρακτηρίζουν αυτή την εξισορροπημένη γραπτή μορφή, που πλησιάζει αρκετά, ως προς τη δομή και το λεξιλόγιό της, τις πιο απλές προφορικές πρακτικές.

Η διδασκαλία πάντως μιας τόσο απλής γλωσσικής μορφής διευρύνει δυναμικά τη μορφωτική προσφορά του σχολείου προς όφελος των κοινωνικών κατηγοριών, που είναι απομακρυσμένα από τη σχολική κουλτούρα.

Πριν περάσω σε διακριτές περιπτώσεις μορφών γλώσσας, θα προσπαθήσω ν' αξιοποιήσω το λόγο των βιβλίων, και ειδικά το διηγηματικό και μυθιστορηματικό, στη βάση μιας θεώρησης που αναδεικνύει τη λογοτεχνική γλώσσα ως "πολύγλωσσον" μορφή με εξαιρετικές αισθητικές και ιδεολογικές αποτιμήσεις.

Κατ' αρχήν μια προσέγγιση του όρου: "πολύγλωσσον" μορφή της λογοτεχνίας .

Η θεμέλια βάση ενός λογοτεχνήματος είναι η "κοινή" γλώσσα του. Τη γλώσσα αυτή, που μιλιέται και γράφεται συνήθως από το μέσο όρο των ανθρώπων, ενός ορισμένου περιβάλλοντος, τη μεταχειρίζεται ο συγγραφέας σαν κοινή γνώμη, σαν την κανονική λεκτική τοποθέτηση, σαν την τρέχουσα άποψη και αποτίμηση.

Η σχέση αυτή του συγγραφέα με τη γλώσσα, η θεωρούμενη ως "κοινή", δεν είναι αμετακίνητη. Ο ίδιος αρχίζει και απομακρύνεται λίγο-πολύ και τοποθετούμενος από τα έξω, την υποκειμενικοποιεί στις προθέσεις των προσώπων, που συμμετέχουν στο κείμενο. Υφίσταται το κείμενο μια ζωννή κινητική κατάσταση, χάριν των προθέσεων των προσώπων, που υλοποιείται με την έκφραση του διαφορετικού ύφους.

Τα διαδοχικά υφολογικά περάσματα είναι οι ιδιαίτεροι τονισμοί, οι "ιδιαίτερες γλώσσες", που διαπερνούν το κείμενο, καθιστώντας το μια σαφή απεικόνιση της πραγματικότητας, ενδεχομένως και απόκρυψης.

Μπαίνει ένα ερώτημα. Με ποιόν τρόπο τα πρόσωπα καθιστούν το λογοτέχνημα ζωντανή δραστηριότητα ζωής;

Ασφαλώς με το διάλογο. Ο ομιλών στο μυθιστόρημα ή στο διήγημα είναι κυρίως ένα κοινωνικό άτομο, ιστορικά συγκεκριμένο και προσδιορισμένο.

Επίσης ο ομιλών στο λογοτέχνημα είναι ένας ιδεολόγος, που με τη γλώσσα του αντιπροσωπεύει μια ειδική, ατομική θέση του κόσμου.

Για τη συνείδηση του καθενός προσώπου, που ζωντανεύει το κείμενο, η γλώσσα του δεν είναι ένα αφηρημένο σύστημα κανονιστικών μορφών, αλλά μια πολύγλωσσον γνώμη για τον κόσμο.

Εισάγονται στο κείμενο οι "γλώσσες" των επαγγελματιών, των κοινωνικών ομάδων (γλώσσα του εργάτη, του αγρότη, του αστού, του εμπόρου, του χωρικού, του επιστήμονα, του ποιητή).

Η ανάπτυξη αυτού του πολυφωνικού οργανωμένου συνόλου, που σημαίνει δυο διατυπώσεις, δυο τρόπους του "λέγειν", δυο ύφη, δυο σημασιοδοτικές και κοινωνιολογικές προοπτικές, συνιστά την "υβριδική" κατασκευή του λογοτεχνήματος. Ισόρροπα εφοδιασμένη με όλα τα παραπάνω.

Τα διδακτικά βιβλία: "Η γλώσσα μου" ως επίσης και τα ανθολόγια προσφέρονται για μια δυναμική αξιοποίηση αυτής της ιδιαίτερης μορφής γλώσσας, της πολύγλωσσας, που διατυπώνεται πολλαπλά ως διαστρωματωμένη - επικοινωνιακή γλώσσα και ως πολυυφολογικός κωιτισμός.

Έχω σημειώσει ενδεικτικά κείμενα, ειδικά από τα βιβλία της Ε' κ ΣΤ', στα οποία η γλώσσα δε διατηρεί υφολογικές μορφές και λέξεις ουδέτερες. Ούτε οι διάλογοι αναπτύσσονται στη βάση ενός αφηρημένου κανονιστικού συστήματος.

Οι "γλώσσες" διαθλώνται, υποκινούνται από προθέσεις και συμφραζόμενα. Η γλώσσα, ως ζωντανή κοινωνικο-ιδεολογική συμπύκνωση και πολύγλωσση γνώμη, τοποθετείται στο μεταίχμιο του εδάφους της και του εδάφους του άλλου.

Ο διάλογος, που αναπτύσσεται μεταξύ των προσώπων, υποκρύπτει, πότε λανθάνοντα και πότε φανερά, τον παρωδιακό τονισμό, ως ένα σχήμα εξισορρόπησης των αντιθέσεων.

Ένα πετυχημένο δείγμα "πολύγλωσσας" μορφής μυθιστορήματος είναι το απόσπασμα με τίτλο: "Η παράσταση του αρκουδιάρη", απ' το μυθιστόρημα της Μαρούλας Κλιάφα: "Ένα δέντρο μεγαλώνει στην αυλή μας" στη "Γλώσσα" της Ε' τάξης, τρίτο μέρος.

Ο αναπτυσσόμενος διάλογος σε ευθύ λόγο - σχήμα άμεση επικοινωνίας - δεν εξαντλείται μόνο στο επίπεδο της υφολογικής διάκρισης, αλλά το κυριότερο, μέσα από έξιυπινα γλωσσικά τεχνάσματα, η όλη παράσταση αποκαλύπτει τις πραγματικές προθέσεις, που εξυφαινούνται από μέρους των τσιφλικάδων, προσφέροντας στα πρόσωπα - ήρωες τη δυνατότητα να εκφράσουν, να διατυπώσουν το ύποπτο παιχνίδι με μια γλώσσα υφολογικού, αισθητικού και ιδεολογικού ενδιαφέροντος.

Το απόσπασμα του παραπάνω μυθιστορήματος αποτελεί πράγματι μια εξαιρετική συνθεσιακή μορφή οργάνωσης λεκτικών και ιδεολογικών αναφορών.

Ένα άλλο κείμενο εξίσου συνθετικό σε υφολογικό και ιδεολογικό γλωσσικό πλούτο είναι οι "Νυχτοφύλακες" του συγγραφέα Μπενέκου στο 1ο μέρος της Στ' τάξης.

Στο απόσπασμα αυτό, κείνο που κυρίως αξιολογείται, ως εξαιρετική αισθητική είσπραξη, είναι ο γεμάτος σε παρωδιακό φαινόμενο διάλογος και μάλιστα με τεχνικές του λόγου ευρηματικές τέτοιας μορφής από μέρους των απλοπονήρων ταξιδιωτών, που κατάφεραν να αποενοχοποιήσουν μια δρώμενη κατάσταση.

Μετά τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα, στα οποία αποτυπώνεται η πολύγλωσση μορφή, ως μια πλήρη αισθητική της γλώσσας και ως μια ιδεολογική αισθητοποίηση των γεγονότων, θα παρουσιάσω διακριτές περιπτώσεις.

Θα παρουσιάσω διακριτές περιπτώσεις μορφών της "γλώσσας", αναδεικνύοντας, με επιλεγμένα παραδείγματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως και ορισμένες ιδεολογικές συναρτήσεις των κειμένων.

Ας αρχίσουμε από κείμενα που υπάρχουν στη "γλώσσα" και μιλούν για τη γλώσσα. Τα κείμενα αυτά τα ονομάζουμε "μεταγλωσσικά". (Σημ. Υπάρχει βέβαια και ο όρος "μεταγλώσσα",

που σημαίνει τυπική κατηγοριοποίηση του περιεχομένου σε ζώνες θεματικής αναφοράς, όπως: νόημα, επί μέρους νοήματα, κ. ιδέα, καλλογικά στοιχεία ... κ.τ.λ.) .Είναι το ανάλογο της γραμματικής κατηγοριοποίησης).

Στο 2ο τεύχος της "Γλώσσας" της Ε' τάξης υπάρχει το κείμενο "Γιατί η μπλιά δεν έγινε μπλέα". Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η ισχυροποίηση της κοινής νεοελληνικής, έναντι της καθαρεύουσας. Ο μικρός μαθητής αντιστέκεται στην ονομασία της μπλιάς σε μπλέα, που επέμενε ο καθαρευουσιάνος δάσκαλος. Η μπλιά δεν έγινε μπλέα, αλλά και ο μαθητής έμεινε χωρίς τελικά να μάθει τι πράγμα είναι η μπλέα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι θέματα αυτού του κειμένου είναι η ιστορία του ψλωσσικού προβλήματος και οι παιδαγωγικές και διδακτικές συνέπειές του στο σχολείο. Ένα δεύτερο που προκύπτει είναι η έμμηση ταύτιση της σημερινής σχολικής γλώσσας με τη μπτρική γλώσσα, τη γλώσσα με την οποία μπορείς να αισθητοποιήσεις τα πράγματα και τα καθέκαστα της κοινωνικής ζωής.

Η μεταγλωσσική όμως θεματολογία παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος σε κείμενα με κεντρικό θέμα το γραπτό λόγο και τον κώδικα γραφής.

Ένα κείμενο του Αραγκόν (1ο μέρος Στ' τάξης) περιγράφει τη διαδικασία μύησης του μαθητή στο γραπτό λόγο, την αρχική του αντίσταση και την τελική αυτοδιδασχά του.

Είναι το κείμενο: "Πως έμαθα να γράφω".

Τρία σημαντικά προβάλλει το κείμενο αυτό. Τη γραφή ως γραφή λόγου με μονιμότητα, την εκφραστική συγκρότηση και πληρότητα που αποκτά ο γραπτός λόγος και τέλος τη μετάρθεση από τη σχέση εξωτερική πραγματικότητα - προφορικός - λόγος στη σχέση εσωτερική πραγματικότητα- ενδοσκοπημένος λόγος.

Ένα κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά με τίτλο: "Το μικρό κάπα και το μεγάλο κάπα από την Καϊπαδοκία", Β' τάξης, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί παρουσιάζει παραμορφωμένες γραφές. Εκτός από την άφθονη χρήση των λέξεων που αρχίζουν από κ η ιδιοτυπία του συνίσταται στο ότι η πρόθεση "κατά" μετατρέπεται στα σύνθετα σε κάπα: κατάφερα, καπάλαβα κ.τ.λ.

Αυτή η παραμόρφωση, εκτός του ότι διαταράσσει τη σχέση σημαίνοντος-σημαινόμενου, ξαφνιάζοντας ευχάριστα, αποκαλύπτει έναν από τους μηχανισμούς της σύνθεσης των λέξεων, κατά τρόπο παιγνιώδη. Προσφέρεται η ευκαιρία ν' αντλήσουμε διδακτικά οφέλη, παίζοντας τα παιδιά πάνω στη σύνθεση-παραγωγή-σημασία.

Το κείμενο που ενδεικτικά ανέφερα, είναι κείμενο που ξυπνά τη γλωσσική ευαισθησία των παιδιών εξ αιτίας της "αναστάτωσης" του λόγου.

Κι όταν αναφερόμαστε στον όρο "αναστάτωση" του λόγου, εννούμε την κατά παρέκκλιση του συμβατικού λόγου σύνθεση λέξεων, κατά παιγνιώδη τρόπο, ή τη διατάραξη της λογικής ροής από φυσιολογικά αίτια.

Ένα δείγμα αναστατωμένου - διαταραγμένου λόγου μας προσφέρεται στο μάθημα της Στ' τάξης με τίτλο: "Άρρωστος με πυρετό".

Η ιδιαίτερη αυτή μορφή του λόγου (παραληρηματικός λόγος) προσφέρει τη δυνατότητα γλωσσικής, διδασκαλίας ως προς τη λογική οργάνωση του λόγου, το ύφος και την προσωπία, που η ιδιαιτερότητά της στο κείμενο παριστάνεται με την απουσία των σημείων στίξης .

Τα προαναφερόμενα παραδείγματα είναι ενδεικτικά του κύριου κορμού της γλώσσας και των διάφορων μορφολογικών επιλογών, που σκοπό έχουν ν' αναδείξουν:



1. Την εξισορροπημένη μορφή της κοινή νεοελληνικής, ό,τι δηλ. χωράει στο οργανωμένο σύστημα των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της δημοτικής.

2. Την "πολύγλωσση" μορφή ως ένα στοιχείο σύνθεσης του λογοτεχνικού κειμένου, ως μια "υβριδική" κατασκευή γλώσσας και ύφους.

3. Την παρουσία κειμένων (λίγων βέβαια) στα οποία η καταγραφή των κοινωνικών και επικοινωνιακών καταστάσεων διευκολύνεται από κάποια μορφή περιστασιακής γλώσσας.

Το γεγονός ότι είμαστε μέλη μιας ευρείας "κοινότητας", με μορφογλωσσικές και κοινωνικές διαφορές μας υποχρεώνει ως δασκάλους, να δουλεύουμε επαγωγικά απ' τον προφορικό και διαφοροποιημένο λόγο των μαθητών στο γραπτό, από τις ατομικές πρακτικές σε πρακτικές γενικευμένης εγκυρότητας, τέλος από τις απλές στις σύνθετες συντακτικές και εννοιολογικές δομές.

## 2. Το νόημα του περιεχομένου

Πριν περάσω στην ανάδειξη του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων της "Γλώσσας", σημειώνω τα εξής: Έκανα μια μικροέρευνα πάνω στα βιβλία της Γλώσσας της Ε' και Στ', προκειμένου να καταγράψω τα ονόματα, τον αριθμό ως και τη χρονολογική διακύμανση των πεζών συγγραφέων και ποιητών. Κατόπιν να δω τη χρονολογική κάλυψη που έχουν τα κείμενα, στοιχείο απαραίτητο για την αποκρυπτογράφηση των προθέσεων των συγγραφέων, σε ό,τι αφορά τα ιστορικο-κοινωνικά γεγονότα.

Τ' αποτελέσματα της μικροέρευνας:

1. Οι πεζοί συγγραφείς στα τέσσερα <4> βιβλία και στο ανθολόγιο της Ε' τάξης είναι 52. Οι ποιητές 28. Οι πεζοί συγγραφείς στα της Στ' είναι 54 και οι ποιητές 29.

2. Δεν υπάρχει προνομακή παρουσία συγγραφέα.

3. Η πλουσιότητα γκάμα λογοτεχνών καταγράφει και καλύπτει επαρκώς τον 20ο αιώνα και κάτι πριν.

4. Ένα τέτοιο ευρύ φάσμα λογοτεχνών συνεπάγεται κι ένα ευρύ φάσμα σκέψης, που έχει τη δυνατότητα να ξεγυμνώσει ή να καλύψει τα γεγονότα αφ' ενός και αφ' ετέρου να καταστήσει εμάς, ως αναγνώστες και μελετητές, κριτικούς διερευνητές, προκειμένου τα κείμενα να γίνουν αποκαλυπτικές κοινωνικοϊδεολογικές γραφές.

5. Η πλουραλιστική διάθεση των κειμένων παρέχει στοχαστική και κριτική δυνατότητα, που εκ πρώτης όψεως μπορεί να μην είναι αναγνώσιμη. Είναι όμως δυνατόν τα ίδια τα κείμενα να γίνουν όχι απλοί κώδικες γραφής και επικοινωνίας, αλλά ιστορικοί διαμεσολαβητές του παρελθόντος και του παρόντος.

Τούτο βέβαια όχι μόνο υπό το πρίσμα του θυμικού και του συναισθήματος, αλλά υπό το πρίσμα ενός βαθύτερου κριτικού και φιλοσοφικού στοχασμού, που σκοπό έχει ν' αναδείξει το λογοτεχνικό κείμενο σε όλες του τις λεπτομέρειες, από τη μορφή του, την αισθητική του, μέχρι και την ιδεολογική του πλευρά.

6. Οι θεματικές ενότητες είναι πολλές. Έχω καταγράψει δώδεκα <12> και αγκαλιάζουν περιοχές που έχουν σχέση με το παιδί, με την κοινωνία και την οικονομία, με τη θρησκεία, την ιστορία, την εποχή, το ζωικό κόσμο, τα επαγγέλματα, την οικολογία, την προσφυγιά και την ξενητιά, τις εξερευνήσεις, τις τέχνες και τέλος τον ανθρωπισμό υπό την έννοια της οικουμενικότητας.

Θεωρώ σκόπιμη, πριν προβώ σε ενδεικτικές αναφορές κειμένων, μια γενική τοποθέτηση περί ρεαλισμού και ιδεαλισμού, βασικές κατηγορίες του γραπτού λόγου, που καλύπτουν τα κείμενα της "Γλώσσας".

Ορίζοντας την ελευθερία ως κατανόηση του κόσμου κάνουμε ένα βήμα μπροστά και από μονιμότερη βάση είμαστε σε θέση να συνειδητοποιήσουμε τη θέση μας μέσα στο φυσικό και στον κοινωνικό μας περίγυρο.

Μια γνήσια πληροφόρηση των γεγονότων σημαίνει ρεαλιστική διάθεση των πηγών, που οδηγεί στην επίγνωση, στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων των προσδοκιών του στενού μου περιβάλλοντος και ευρύτερα της ανθρωπότητας.

Ο αφηγηματικός λόγος έχει ένα προνόμιο και μια δυναμική τέτοια, που τα γεγονότα δεν τα καταγράφει απλώς, αλλά τα προσφέρει ως ένα επεξεργασμένο υλικό με τα εργαλεία της τέχνης.

Αναφερόμενοι λοιπόν στον πεζογραφικό και ποιητικό λόγο των κειμένων της "Γλώσσας" μας παρέχεται η ευκαιρία, προσεγγίζοντάς τα, να δούμε μέχρι ποιου σημείου οι συγγραφείς ξεγυμνώνουν την πραγματικότητα, την εξωραίζουν ή την αποκρύπτουν.

Βεβαίως η καταγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας προϋποθέτει συγγραφείς με αξιότητα, που δεν φείδονται να προβάλλουν, ν' αναλύσουν, να κάνουν κριτική στα πολλά και σύνθετα προβλήματα των εποχών.

Τα διδακτικά κείμενα είναι αποσπάσματα και το σημείο αυτό του ακρωτηριασμού των κειμένων από το "όλο" ίσως ν' αδυνατίζει κάπως την προσέγγιση. Όχι βέβαια να ζημιώνει την ουσία.

Η κάθε μικρογραφία είναι σε θέση να φωτογραφίσει το ενιαίο του λογοτεχνικού έργου, αρκεί να γειτιάσεις καλά και στέρεα μαζί της.

Μπορώ να δηλώσω πως τα κείμενα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες ακρότητες σε ό,τι αφορά το ρεαλιστικό και ιδεαλιστικό στοιχείο.

Μια ποσότητα των πραγμάτων της φύσης και της κοινωνίας είναι εμφανής. Όχι βέβαια υπό την απόλυτη εξουσία της μίμησης του ρεαλισμού. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε δουλικότητα, κατά συνέπεια άρνηση της τέχνης του λόγου.

Τα κείμενα είναι ένας "εν δυνάμει" συγκερασμός ρεαλιστικής πιστότητας περισσότερο και λιγότερο ενό ιδεαλιστικού διανθίσματος για την εξυπηρέτηση προφανώς και των λειτουργικών παραμέτρων της τέχνης.

Θ' αναφέρω ενδεικτικά παραδείγματα που καλύπτουν επιλεγμένες νοηματικές περιοχές, κάνοντας κριτική σε δηλωτικές ή συνδηλωτικές αναφορές.

Τα κείμενα παρουσιάζουν μια κοινωνία δημοκρατική και τούτο τεκμαίρεται από έκδηλα στοιχεία παιδαγωγικής συμπεριφοράς και ύφους. Είναι ένα ύφος αντιαυταρχικό, όπου όχι μόνο το παιδικό παιχνίδι, αλλά και η σκανδαλιά έχει τη θέση της.

Το παιδί παίζει παντού, παίζει στο δρόμο, στο σπίτι, στο σχολείο και το παιχνίδι είναι ζωηρό, γεμάτο κίνηση. Ο φρόνιμος φαντάζει παράταιρος μέσα στην παιδική συντροφιά.

Ας θυμηθούμε το "απόβροχο" του Γ. Άνινου στο βιβλίο της Στ' και το: "παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο", στο βιβλίο της Ε' τάξης, του Ελύτη.

Το παιδί προτιμάει την εκδρομή από το σχολείο και δεν υπάρχει κείμενο που ν' ασχολείται αυστηρά με την επιμέλειά του στα μαθήματα.

Είναι φλύαρο, κάνει ζημιές, λέει ψέματα στους γονείς του, χωρίς αυτό να φαίνεται ότι του δημιουργεί ή ότι θα έπρεπε να του δημιουργεί ενοχές. (Ο ήλιος με τα κρόσσια" στο βιβλίο της Δ' τάξης).

Οι σχέσεις του με τους μεγάλους δεν είναι σχέσεις αναλογικής εξάρτησης. Οι μεγάλοι παίζουν μαζί του, ξαναγίνονται μερικές φορές παιδιά και αυτοί. Η οικογένεια δεν έχει πάντα τις ιδανικές ιεραρχημένες σχέσεις και αναγνωρίζεται στο παιδί το δικαίωμα να κρίνει τους μεγάλους (π.χ. τους γονείς που φιλονικούν) ή και να αντιστέκεται στον ενοχοποιητικό αυταρχισμό των μεγάλων.

Όταν η γιαγιά ενοχοποιεί τη μικρή εγγονή, ότι εξαιτίας της έχουν ασπρίσει τα μαλλιά της, η μικρή, χωρίς να υποκύπτει στο συναισθηματικό εκβιασμό, της απαντά με τη χαρακτηριστική έκφραση: "τα μαλλιά σου ανθίσανε σαν τη βυσοινιά...". Μια αντίδραση με γνωστικό, αλλά και παρωδιακό ύφος.

(Η γιαγιά Γ' Δημοτικού β' μέρος).

Ας πάμε τώρα σε μια άλλη περιοχή της ουδετεροποίησης του ταξικού χαρακτήρα της δημοκρατικής κοινωνίας.

Η εργασία, ως γνωστόν, αξιολογείται για την οικονομική της άποψη ως κυριαρχία του ανθρώπου στη φύση και ως διαδικασία οικονομικών σχέσεων των ανθρώπων που εργάζονται για την εκμετάλλευση της φύσης.

Η ευρύτερη κοινωνική άποψη της εργασίας αφορά τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους κατά την εκτέλεσή της.

Ένα-δυο παραδείγματα που καταδείχνουν τις σχέσεις αυτού του είδους εργασίας.

Η εργασία ως κυριαρχία στη φύση και στη βιομηχανία αναπτύσσεται θεματικά:

α) ως αναδρομή στον προϊστορικό άνθρωπο που κατασκεύασε τα πρώτα εργαλεία (κείμενο στην Δ' τάξη) και β) ως δεσμός του άμεσου παραγωγού με το αντικείμενο και το προϊόν της εργασίας του.

Δυο παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε πάνω σ' αυτό το θέμα.

1η Με το να αναδεικνύεται η συναισθηματική ή η ψυχολογική πλευρά του παραγωγού αγρότη ή του βιομηχανικού εργάτη (π.χ. Μοντέρνοι καιροί του Τσόπλιν), τούτο αποτελεί γνωστικό έλλειμμα που δεν δικαιώνει τον άνθρωπο ως οντότητα αποφασιστική για τη διαμόρφωση των κοινωνικών του σχέσεων.

Έχουμε χρέος, ας ουδετεροποιεί τη γνώση το κείμενο, να διδάξουμε στα παιδιά πως κάθε εργαζόμενος δικαιούται να βλέπει στο παραγόμενο προϊόν του μια επέκταση της υποκειμενικότητάς του, ως υλική μορφή της ατομικότητάς του.

2η Μυθοποιείται η τιμωρία του σκληρού αφέντη, που εκμεταλλεύεται και βασανίζει τους δούλους.

("Η θεία δείκη", Κείμενο Γ' Δημοτικού).

Πρόκειται για καθαρή ουδετεροποίηση των σχέσεων εργοδότη και εργαζομένων.

Ωστόσο υπάρχουν και ορισμένα κείμενα που πηγαινούν πολύ μακρύτερα. Πρόκειται για τα κείμενα της Ε' τάξης α) το στοιχείο β) ένα δάκρυ για τον μπάριμπα Τζίμυ της Στ' τάξης γ) τα μεταλλεία του Λαυρίου δ) χτίστες του Χικμέτ επίσης της Στ' τάξης.

Τα παραπάνω κείμενα προσφέρονται για μια δυναμική αξιοποίηση του περιεχομένου των προς την κατεύθυνση του καθορισμού των εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων του ανθρώπου.

Τη σημασία της συνάρθρωσης των διαφορών, ως ένα στοιχείο υπαρκτό, έχουμε χρέος, στα πλαίσια της δημοκρατικής κοινωνίας κι ενός σχολείου χειραφετημένου, να την αξιοποιήσουμε διδακτικά.

Ο διδακτικός λόγος να διατυπώνεται σε κάποια πρόταση, που το νόημά της να κατατείνει στην εξάλειψη του στοιχείου του αθέμιτου ανταγωνισμού και της εκμετάλλευσης, ή τουλάχιστον στο μετασχηματισμό της ανταγωνιστικής κοινωνίας σε απλή διαφορά.

### Σημειώσεις - Βιβλιογραφία

1. Πρόκειται περί οργανικής ενότητας που καταγράφει την αντικειμενική ιστορία του έργου τέχνης (π.χ. λογοτέχνημα), αλλά ταυτόχρονα συντελεί στην είσπραξη της αισθητικής του, που αποπνέεται μέσα απ' αυτό.

Η διπλή δεκτικότητα εμπλουτίζει τους στόχους της διδακτικής πράξης, ενεργοποιώντας τη λογική, αλλά και τη συναισθηματική, συγκινησιακή κατάσταση του υποκειμένου.

Εκτενή ανάλυση βλέπε: α) Παπανούτσος Ε. Αισθητική, Ίκαρος, Αθήνα 1956, σελ. 67-74. β) Μπαχτίν Μ. προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής. Πλέθρον, Αθήνα 1980, σελ. 37 και 89.

2. Μπαχτίν Μ. ό.π., σελ. 114 και 144. Από τους μοναδικούς φιλοσόφους της αισθητικής της γλώσσας, που αναφερόμενος στο δίγημα, στο μυθιστόρημα, κάνει λόγο για πολυφωλογικό, πολυφωνικό, πολυγλωσσικό φαινόμενο.

3. Βασικά η αστιξία απελευθερώνει τον αναγνώστη προς την κατεύθυνση της πολυσημίας του λόγου, αξιοποιώντας στοχασμούς και ποικίλα συμφοραζόμενα. Στην προκειμένη περίπτωση (διδακτική ενότητα) η αστιξία προσφέρεται από την αντίστροφη μεριά. Να οργανωθεί το κείμενο στιξιακά, για να πάρει τη συμβατική κειμενική μορφή.

Βλέπε: Μπαμπινιώτης Γ. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου. Αθήνα 1991, σελ. 206-218.

4. Ως γλώσσα περιστασιακή ορίζεται αυτή της οποίας το γραμματικό, συντακτικό και σημασιολογικό της περιχόμενο παρουσιάζει κάποια ιδιοτυπία, καταδείχνοντας τον ομιλητή και την κοινωνία του.

Βλ. Ανθογαλίδου Θ. Περ. "Σύγχρονη εκπ/ση", τ. 45, 1989. Η γλώσσα των αναγνωστικών του Δημ. σχολείου, σελ. 35.

5. Μάριο Βίττι. Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας - Κέδρος 1974.

Η αναφορά του σε δυο εκπροσώπους της λογοτεχνίας Ραγκαβής και Καλλιγιάς (εισηγητές της διαφορετικής κοινωνικής σκέψης στα ύστερα του 19ου αιώνα) είναι ρητά διατυπωμένη ως εξής: Το πέρασμα από το ειδυλλιακό βουκάλημα στην κοινωνική καταγγελία σελ. 15 και 37-96.

6. Ο παρωδιακός λόγος στο λογοτέχνημα προκαλεί ενδιαφέρον από την άποψη της υφολογικής διάκρισης των ομιλούντων προσώπων για την αποκάλυψη του προθετικού λόγου μέσω της ειρωνείας ή του σκώμματος.

7. Προσκόλλη Α. Περ. "Σύγχρονη εκπ/ση", τ. 50, 1990. "Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου σελ. 54 και 56-57.

8. Μανακόρντα Μ. Για μια σύγχρονη παιδαγωγική. Εκδ. Οδυσσεάς 1983, σελ. 64-65.

9. Λακλάου Ε. Πολιτική και ιδεολογία στη μαρξιστική θεωρία. Εκδ. Σύγχρονα θέματα, 1983.

## ΕΙΔΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΓΟΝΕΙΣ

Ιωάννης Ν. Βασδέκης

“Αν και οι καλά οργανωμένες υπηρεσίες μπορούν να κάνουν πολλά για να μετριάσουν τα προβλήματα των οικογενειών των ειδικών παιδιών, η ουσιαστική ευθύνη μένει στους γονείς. Μια αρμονική υπεύθυνη οικογένεια είναι πολύ πιο σημαντική από απ’ οποιονδήποτε άλλο παράγοντα, βοηθεί αυτά τα παιδιά να φθάσουν στο πιο ψηλό επίπεδο απόδοσης. Αυτό βέβαια αφορά κάθε ειδικό παιδί (για να μην αναφέρουμε και τα φυσιολογικά), αλλά έχει άμεση σχέση με τις αναπηρίες που επιδρούν στη γλωσσική και κοινωνική επικοινωνία” (ΣΤΑΥΡΟΥ Λ., 1985: 215).

Ο ρόλος και οι διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ένα από τα θέματα που συζητούνται ευρύτατα την τελευταία 20ετία. Η γενική αποδοχή της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και της αντεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο πρέπει να θεωρείται απαραίτητη. Ήδη σε πολλές χώρες (τελευταία κάτι γίνεται και στη χώρα μας) έχει μελετηθεί δοκιμαστεί και σε πολλές περιπτώσεις σχεδιάζεται η έκταση και μορφή της διείσδυσης των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και καταγράφεται η στρατηγική που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να έχει η συνεργασία αυτή καλύτερα αποτελέσματα γιατί είναι σημαντικό “η συστηματική συνεργασία με γονείς από τη στιγμή της διάγνωσης και σε όλες τις φάσεις που ακολουθούν για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα και να γίνουν συνθεραπευτές και υποστηρικτές του θεραπευτικού και παιδαγωγικού προγράμματος του παιδιού τους αυτό βέβαια προϋποθέτοντας και την ύπαρξη



των κατάλληλων δομών που θα αναλαμβάνουν το θεραπευτικό έργο" (ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ Σ., 1998 Παραδόσεις Διδασκαλείου).

Λόγοι που οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτού του σκηνικού είναι:

- **Ιστορικοί:** Πριν 20 περίπου χρόνια δινόταν έμφαση στις κοινωνικές συνέπειες των αναπτυξιακών δυσκολιών. Σήμερα γίνονται κοινές προσπάθειες με στόχο το παιδί και την οικογένεια και σιγά σιγά διαμορφώνεται η αντίληψη, ότι για να είναι ένα πρόγραμμα πλήρες πρέπει να είναι εμφανής η συμμετοχή των γονέων σ' αυτό.

- **Πολιτικοί:** Η αντίληψη ότι κάθε πολίτης έχει δικαίωμα να ελέγχει τον τρόπο που διατίθενται τα χρήματα που πληρώνει το κράτος, οδήγησε στην απαίτηση της συμμετοχής τους στις αποφάσεις που παίρνονται και ρυθμίζουν θέματα που τους αφορούν. Ήταν, λοιπόν, επόμενο να εγείρουν αξιώσεις και σ' ότι αφορά τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, σημειώνοντας ενεργητική παρουσία στο χώρο του σχολείου.

- **Λειτουργικοί:** Οι εξελικτικές αδυναμίες και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, συνήθως απαιτούν μια μεγάλη ποικιλία ειδικών και βοηθητικών υπηρεσιών καθώς και την ανάπτυξη υποστηρικτικών δραστηριοτήτων που βοηθούν το γενικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις του σχολείου.

Οι υπηρεσίες και οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στα πλαίσια ενός ευρύτερου παιδαγωγικού και θεραπευτικού προγράμματος και σχετίζονται με ολόκληρη τη ζωή του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Στις περιπτώσεις αυτές η εθελονική συνεισφορά υπηρεσιών από τους γονείς, μετά από κατάλληλη καθοδήγηση ("Φροντιστήριο γονέων") (ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι., 1982), στο χώρο του σχολείου και η ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων στο σπίτι, βοηθά στη βελτίωση λειτουργίας του σχολείου και διασφαλίζει καλύτερα αποτελέσματα.

Συνεπώς πρακτικοί και κοινωνικοί λόγοι επιβάλλουν τη σχέση του σχολείου με τους γονείς.

Η επιθυμητή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς είναι εκείνη που λειτουργεί στα πλαίσια αμοιβαίας κατανόησης, παραδοχής και εμπιστοσύνης γονέων και του προσωπικού του σχολείου.

Οι γονείς ύστερα από κατάλληλη καθοδήγηση (ατομικά ή ομαδικά μέσω συλλόγων, σωματείων, ενώσεων) μπορούν και πρέπει να σημειώνουν ενεργητική συμμετοχή στην απόφαση που αφορά κάθε μέτρο που παίρνεται και το είδος του προγράμματος που φαίνεται να εξυπηρετεί καλύτερα το παιδί τους, καθώς και- περισσότερο ίσως - στην εφαρμογή τους. Το σχολείο, από την άλλη μεριά, οφείλει να δέχεται τις προτάσεις των γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση και εκπαίδευση των παιδιών τους.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΔΗΜΟΥ Γ. Η. "Κοινωνικές-Γνωστικές θεωρίες Μάθησης και Συμπεριφοράς" Εκδ. Σμυρνιωτάκη, ΑΘΗΝΑ 1988
- ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΣΠΥΡΟΣ: Παιδοψυχίατρος. Παραδόσεις Διδασκαλείου Ιωαννίνων Γ' εξαμήνου "Εμπειρίες και προβληματισμοί με αυτιστικά παιδιά στα Γιάννινα - Ήπειρος", 1998.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. "Αγωγή των νοητικών καθυστερημένων", Αθήνα 1982.
- ΣΟΥΛΗΣ Σ.Γ. "Τα παιδιά με βαριά Νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές Αναπηρίες". Εκδ. Gutenberg Αθήνα 1997.
- ΣΤΑΥΡΟΣ Σ. ΛΑΜΠΡΟΣ "Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων", Αθήνα 1985.

## ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

# ΠΡΟΣΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ

**Εκπονήθηκε από τους μαθητές του Τμήματος Δημιουργικών Δραστηριοτήτων του 3ου Δημ. ΣΧ. ΜΑΡΜΑΡΩΝ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ**

Τα προβλήματα τα σχετικά με το περιβάλλον οφείλονται, κατά βάση, στη στάση του σημερινού ανθρώπου, ο οποίος επικεντρώνει τους στόχους του στο «εγώ», στο «εδώ» και στο «τώρα». Έτσι:

- γίνεται ανίκανος να ενδιαφερθεί για τους συνανθρώπους του ή και για τα άλλα πλάσματα της φύσης.
- αδυνατεί να συσχετίσει τα προβλήματα που υφίστανται αλλού με τον τρόπο ζωής του εδώ,
- ξεχνάει το σεβασμό που οφείλει στο παρελθόν και υποβαθμίζει την ευθύνη του για το μέλλον.

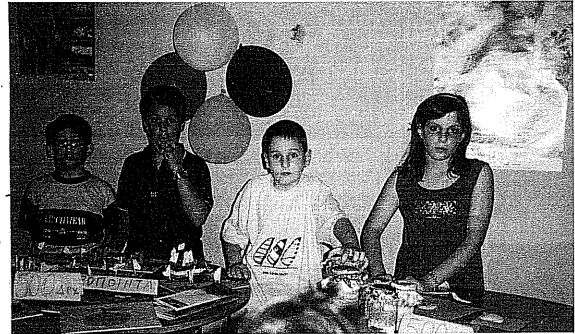
Γι' αυτό μαζί με τις γνώσεις, που το σχολείο παρέχει στους μαθητές του, σε σχέση με θέματα περιβάλλοντος, οφείλει επίσης να προτείνει μια άλλη στάση ζωής. Μια στάση που, και ως παιδιά και αργότερα ως ενήλικες, οι σημερινοί μαθητές θα κατανοούν:

- την έννοια της ομάδας και τη θέση τους μέσα σ' αυτήν αρχικά, και αργότερα την έννοια του κόσμου στο σύνολό του,
- το χρόνο σαν μια διαδρομή, στην οποία η κάθε γενιά οφείλει να παραδίδει στην επόμενη, όχι μόνον ο,τι εκείνη δημιούργησε, αλλά και ό,τι σημαντικό παρέλαβε από την προηγούμενη.

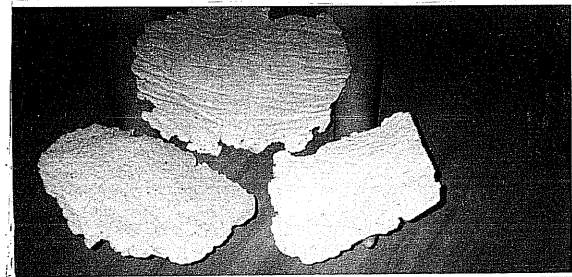
Μόνο τότε τα παιδιά μας θα είναι σε θέση να αναλάβουν τις ευθύνες τους, να γίνουν πολίτες, να αποκτήσουν ταυτότητα και όραμα.

Και να δράσουν.

Η υπεύθυνη  
του περιβαλλοντικού προγράμματος  
**ΔΑΣΚΑΛΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΣΤΑΝΗ**



Στηγμιότυπο από το παζάρι στο οποίο πουλήθηκαν αντικείμενα κατασκευασμένα από τα ίδια τα παιδιά και του οποίου τα έσοδα διατέθηκαν στην εταιρεία προστασίας ελληνικής φύσης «ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ».



Το χαρτόνι που οι μαθητές-τριες κατόρθωσαν να φτιάξουν ανακυκλώνοντας εφημερίδες



Σκηνή από το θεατρικό έργο «Δυο λέξεις φύσης» που ανέβασαν οι μαθητές και που είχε ως θέμα τις επιπτώσεις από την εκχέρσωση των δασών.



ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ  
21ου ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τεύχος 7  
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2001

"Σήμερα, ένα πρόγραμμα" Καρίτσας

# Έκφραση

Μάρτιος 2001  
Τεύχος 2α

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ 12.Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΕΙΚΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το ξύλο απ' τον παράδεισο βγήκε; Λέγουν ή όχι οι γονείς τα παιδιά τους σήμερα; Και αν τα βέρονται, για ποιους κυρίως λόγους;

Να τι απάντησαν μερικοί μαθητές της Ε' τάξης του σχολείου μας:

\* Μερικές φορές τρώει ξύλο άδικα και μερικές για κίτσους, λήγρος. Εγώ πάντως τρώω και από τα δυο είδη ξύλου. Η αδερφή μου με βέρνει άδικα και η μαμά μου για κίτσους λόγος. Όπως μια φορά που έβαλα μια μαλάκι μέσα στο σπίτι κι έλασαν το βράδυ όρσος το ξύλο της χρονιά μου, που λέει ο λόγος. Όπως κι' την αδερφή μου τρώει το καλά ξύλο, αδερφή μου είναι στο σπίτι, τίς αν να με έδει με κεράζα τα πράγματα της Σουζιάς μια φορά όρσος τα κατσούλια μου και πρόλαβα να βρω στο όρσος, που δε μπορούσε να βρει τυκωλίτη η αδερφή μου. Από τότε τα σκατσούλια κέρα καλά να βγάλω τα κατσούλια μου, όταν η αδερφή μου είναι στο σπίτι. (Π.Τ.)

\* Οι γονείς μου με αγαπούν πολύ και συχνά με συμβουλεύουν τι πρέπει να κάνω και τι δεν πρέπει. Μερικές φορές ενώ δε συμφωνώ με τη γνώμη των γονιών μου και εκμυστών στη δική μου γνώμη και κάνω αυτό που θέλω εγώ. Τότε (συνέχεια στη σελ. 3)

## ΦΥΤΟΦΑΡΜΑΚΑ SOS ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ

Η Ε' τάξη του σχολείου μας, υλοποιώντας ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αποφάσισε να καλλιεργήσει στον κήπο του σχολείου διάφορα κηπευτικά με παραδοσιακό οικολογικό τρόπο.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει: α) Θεωρητική ενημέρωση των μαθητών για τον κίνδυνο που διατρέχουμε από τα φυτοφάρμακα και για το πώς μπορούμε να κάνουμε μια οικολογική καλλιέργεια, πράγμα που έγινε από το γεωπόνο κ. Ντεμάρη Βασίλειο, β) Επίσκεψη των μαθητών της Ε' τάξης σε οικολογική καλλιέργεια στην Πρέβεζα, στις 6-3-2001. γ) Οικολογική καλλιέργεια στον κήπο του σχολείου από τους ίδιους τους μαθητές της Ε' τάξης, που μέχρι τώρα έβριζαν στο χώρο αυτό το κομποστο που θα χρησιμοποιήσουμε. (ΣΟ)



### Το καναρινί ποδήλατο.

Τον περασμένο Νοέμβριο ο κινηματογράφος ΓΡΑΝΑΔΑ πρόβαλε το έργο "Το καναρινί ποδήλατο". Μας δόθηκε έτσι η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε μια ταινία πολύ ενδιαφέρουσα για παιδιά, μιας και ο χώρος όπου εκτελείται είναι ένα αθηναϊκό σχολείο.

Πρωταγωνιστής του έργου είναι ένα παιδί, ο Λευτέρης, που είναι μαθητής της Στ' τάξης. Ο Λευτέρης δεν είχε κατορθώσει ακόμη να μάθει να διαβάσει και για το λόγο αυτό οι συμμαθητές του τον περιμενούσαν.

(συνέχεια στη σελ. 4)

Χριστούγεννα 1898  
Τεύχος 1\*

# Η ΓΩΝΙΑ ΜΑΣ

Τα παιδιά του Ολοήμερου τμήματος του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ανατολής σας χαιρετούμε. Ελπίζουμε με την αφημερίδα μας να περάσετε ευχάριστα την ώρα σας και να ανημερωθείτε. Σας ευχόμαστε καλές γιορτές!

### ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΩΝ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΩΝ

Λογογράφος/Καθηγητής Σχολείο 4<sup>ου</sup> Τμή

Σε λίγες μέρες οι καμπάνες των εκκλησιών θα σημάδων και πάλι χοροδράματα, για να μας αναγγέλλουν το μεγάλο γεγονός της γέννησης του Χριστού. Το μήνυμά των αγέννητων είναι ενωτικό Θεώ και επί της ερήνης εν ανθρώπινης ευδαιμονίας θα αντηχηθεί και πάλι στις λα-

Γραφείο 1<sup>ου</sup> Τμήματος Καρπενάκης 9<sup>ο</sup> Τέλος

Πρόκειται για δωρεά ύψους 2000 ευρώ για παιδιά των Ηνωμένων Εθνών. Ιδρύθηκε το 1946 και έχει την έδρα της στη Νέα Υόρκη.

Η Γιούνικεφ φροντίζει στην αρχή μήνα για τη διατροφή των παιδιών του τρίτου κόσμου. Αργότερα όμως βοηθάει στα πρόγραμμα και στην εκπαίδευση των παιδιών εκεί. Για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων της η Γιούνικεφ στηρίζεται αποκλειστικά στις δωρεές των κυβερνήσεων και των πολιτών. Γιωστής στη χώρα μας είναι οι κλίσεις και τα κεντρικά της Γιούνικεφ.

Σαράντα χιλιάδες (40.000) παιδιά και περισσότερες, πεθαίνουν καθημερινά στις υποανάπτυκτες χώρες.

ΔΕ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΑΔΙΠΤΟΝ ΟΛΟΙ, ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ!!!

υποστάλακτες εκκλησίες. Τον όμο αυτό έμειναν οι αγέλιτοι που ανεβόκατα-βασαν μεταξύ ουρανού και γης, το βροδί εκένο της γεννήσεως του Χριστού. Ο-μεις ακούοντας ο καθένας μας τον αγελακό ου-τόν όμο θα πρέπει να σκε-φτεί ορισμένα πράγματα. Και πρώτη εγώ σκε-φτομαι αν αυτό

Μαθητικά έντυπα  
από σχολεία  
του νομού μας.



# ΑΡΩΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Από τη ΛΟΥΚΙΑ ΤΖΑΛΛΑ

«Εύφημον μνείαν στον παρακολουθούντα αγρύπνως...»

«Τον δημοδιδάκαλον του Δημ. Σχολ. Π.Α.Δ. κατανοήσα- ντα πλήρως το πνεύμα και τας κατευθύνσεις των προϊσταμέ- νων του αρχών και παρακολουθούντα αγρύπνως πάσαν ύπο- πτον κίνησιν εις την περιοχὴν ευθύνης του, συγχαίρω. Παρό- μοιοι διδάσκαλοι με τοιαύτην Εθνικὴν δραστηριότητα σεμνί- νουσι τον κλάδον των εκπαιδευτικῶν λειτουργιών.»

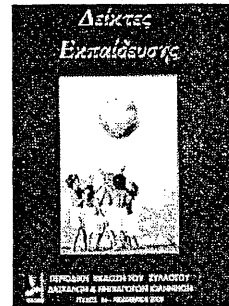
Ὅχι βέβαια ὅτι ξεχωρίσαμε μόνο αυτό το κομμάτι ἀπὸ την ενδιαφέρονσα ἐκδόση «Δείκτες Εκπαίδευσης», του Συλλόγου Δασκάλων και Νηπιαγωγῶν. Είναι ένα κομμάτι ἀπὸ τη στή- λη «Διδακτικὰ ἐντράπελα», που υπογράφει ὁ Χρήστος Σκανδάλης και που μπορεί να φαίνεται σήμερα με πρώτη ὄψη ἀπλὸ και κωμικό. Το γεγονός ὅμως το οποίο καταγρά- φει, σημάδεψε πολλές προηγούμενες γενιές. Ἦταν την εποχὴ που ὁ επιθεωρητὴς ἔμπαινε στην αἴθουσα διδασκαλίας των σχολείων και λειτουργοῦσε ως αφέντης ἢ το χειρότερο ως φό- βητρο, καθορίζοντας τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευτι- κού. Ἀς σκεφθούμε τι μπορούσε να συμβεῖ εἰάν ὁ δάσκαλος δεν ἦταν ἐθνικόφρων ἢ δεν υπάκουε ἀπλὰ σε ἄνωθεν ἐντο- λές!

Πολλὰ τέτοια «εντράπελα» ἔχουν να διηγηθῶν ὁ παλαιό- τεροι εκπαιδευτικοί, γεγονότα που βίωσαν κατὰ τη διάρκεια της ζωῆς τους στα σχολεῖα. Ἀλλὰ ἡ εποχὴ αὐτὴ πέρασε, ευτυ- χῶς, ανεπιστρεπτῶς.

«Ἐνα σημάδι στο χρόνο»

Με ἄρθρο της Συντακτικῆς Επιτροπῆς της περιοδικῆς ἐκδόσης του Συλλόγου Δα- σκάλων και Νηπιαγωγῶν στην πρώτη του σελίδα ξεκι- νὰ το δεύτερο τεῦχος της. Τί- τλος του: «Ἐνα σημάδι στο χρόνο». Γράφουν λοιπόν: «Μακάρι να εἴμαστε ἀπὸ τους ἄλλους, τους τυχεροῦς, τους φτωχοῦς ανθρώπους, που δεν μόνον στην ἀδρά- νεια, που κινούνται, προσπαθοῦν, βγαίνουν ἀπὸ το καβόνκι τους, ἐκτίθενται. Τα λάθη θα εἶναι πολλά, ὁι παραλείψεις πολλές, ἀλλὰ τα χνάρια μας θα γίνονται πιο βαθιά, πιο εύκο- λα αναγνωρίσιμα ἀπ' τους ἐπόμενους, πιο αὐθεντικά στο χρό- νο». Ὅι ἐπόμενες σελίδες με ἄρθρα σημαντικά, με ἐρευνες, με θέματα περιβαλλοντικῆς ἐκπαίδευσης, ἀκόμα και με ποίηση.

Ἐνα εἶναι σίγουρο, πως ὁ δάσκαλος «βγαίνουν ἀπὸ το κα- βόνκι τους» με αὐτὴ την ἐκδόση και ἐκτίθενται. Και με πρώ- τη ματιὰ ἐκτίθενται σωστά. Παίρουν την «εύφημον μνείαν» ἀπὸ μας.



ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ

19

Τετάρτη

Ανατολή ηλίου: 07.36  
Δύση ηλίου: 17.08  
Βονοφάντι μίστρ.,  
Αγλαίας Ρωμ.



ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ-ΕΚΔΟΣΗ: Λουκία Τζαλλά, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Νίκος Αλιμπανόπουλος, ΑΡΧΙΣΥΝΤΑΚΤΗ: Ουλαρχήγιο Πουτεστη 17Α 453 32 ΓΙΑΝΝΙΝΑ ΤΗΛ: 26300-25771, ΦΑΞ: 34862, email: agon@hellenic-teachers.gr  
Εγκαταστάσεις Ελεούσας: ΤΗΛ: 61455 ΦΑΞ: 61629  
Ετήσια συνδρομή: 36000 δρχ., συνδρομές: Υψηλόντων, Τραπεζιών, Φορέων:



Από την Ημερίδα  
«Η συνεργασία  
Νηπιαγωγείου -  
Δημοτικού  
Σχολείου