



Δείκτες Ενπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 9, ΜΑΪΟΣ 2007



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 7ος - τεύχος 9ο
Μάης 2007

Υπεύθυνος για την έκδοση:

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.
ΤΣΙΑΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

Συντακτική ομάδα
παρόντος τεύχους

Αγγελόπουλος Πέτρος
Αργύρης Ιάσων
Γέπης Γιώργος
Ζήνδρος Βασίλης
Θεοδωροπούλου Ευφροσύνη
Καστάνη Κων/να
Μάντζιου Μαρία
Μάντζιου Όλγα
Στέφος Ιωάννης
Τσιάλος Στέφανος

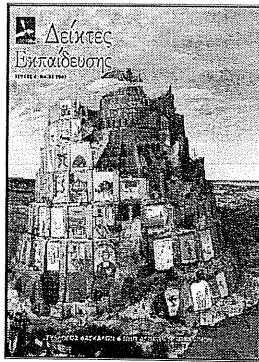
Γραφεία:
Αράπη 1α Ιωάννινα

Ετήσια Συνδρομή
Για τις σχολικές επιτροπές 15 €

Τα ενυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις
των συντακτών τους, ενώ τα ανυπόγραφα τις
απόψεις της Συντακτικής Ομάδας.

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ
Γαριβάλλη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358

ISSN: 1790-6873



Αισθητική επιμέλεια εξωφύλλου:
Όλγα Μάντζιου

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Εισαγωγή	1
Κριτική θεώρηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τη σκοπιά των φοιτητών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Χαράλαμπος Κωνσταντίνου - Θεοδώρα Χουλιάρη	2
Η φθίνουσα πορεία των μαθητών στα δημόσια σχολεία της χώρας Αθανάσιος Πασχάλης	8
Για τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου της μουσικής Γιάννης Σταύρου	14
Το κίνημα της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα στις αρχές του 20ου αιώνα Στέφανος Τσιάλος	17
Συνέντευξη με τον παιδαγωγό κ. Θεόδωρο Νταλάκα	21
Η απεικόνιση στο σχολικό εγχειρίδιο Δημήτρης Παπαγιαννόπουλος	32
Δεύτερος Πανελλήνιος Διαγωνισμός «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» - Ανακαλύπτοντας τις Φυσικές επιστήμες με Απλά Μέσα και Υλικά.....	35
Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Δημήτρης Ρέντζος	36
Η εκπαίδευση του κωφού παιδιού Τάσος Καπογιάννης	39
Είναι αναγκαία και εφικτή αξιολόγηση του διδακτικού έργου; Ιωάννης Αγγελής	41
Η αξιολόγηση στις περιπτώσεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά (άτυπα εργαλεία αξιολόγησης) Όλγα Μάντζιου	44
Η Αγγλική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο 15 χρόνια μετά Βασίλειος Λιόντος	47
Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του αθλήματος του τζούντο Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας	49
Η επίδραση της οικογένειας στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών Σπυρίδων Κάμτσιος	56
Μικρά και ενδιαφέροντα Πέτρος Αγγελόπουλος	59
Με σύντροφο τον άνεμο «ανάρτη» Χρήστος Γ. Καρβούνης	60
Εικόνες του χθές.....	61
Φτερούγες ζεστασιάς Γιάννης Β. Τάσης	62
Βιβλιοπαρουσιάσεις	63

Πέρασε πολύς καιρός από τότε που οι εργαζόμενοι αμείβονταν ανάλογα με τη σωματική τους ρώμη: Οι άνδρες περισσότερα γιατί έβγαζαν περισσότερη δουλειά, οι γυναίκες λιγότερα, και τα παιδιά - ναι τότε που δούλευαν και τα παιδιά- ακόμη λιγότερα ή και καθόλου.

Καιρός πέρασε και από τότε που ο Φορντ συνέδεσε την παραγωγικότητα, και άρα τις αμοιβές, με το χρόνο εργασίας:

Όσες ώρες «έτρεχε» η λωρίδα εργασίας, ανάλογες και οι αποδοχές των εργαζομένων.

Τώρα πια, οι αμοιβές συνδέονται με τη δημιουργικότητα στην εργασία, την ανταπόκριση στην καινοτομία, την παραγωγή καινοτομίας, καθώς και με άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας.

Όχι όμως εδώ στην Ελλάδα. Αλλού.

Εδώ βρισκόμαστε ακόμη στην περίοδο του Φορντισμού. Πόσες ώρες δουλεύεις; Ρωτάμε.

Πάλι καλά που η μη χειρονακτική εργασία δεν απαξιώνεται εντελώς, που η ρώμη δεν είναι κριτήριο παραγωγικότητας σε δουλειές σαν τη δική μας!

Αστειεύομαστε;

Όχι! Σαρκάζουμε.

Και νιώθουμε ως προσωπική προσβολή την αντιμετώπιση της απεργίας μας.

Την αντιμετώπιση του κλάδου μας γενικότερα.

Η Συντακτική Επιτροπή

Κριτική Θεώρηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τη σκοπιά των φοιτητών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θεοδώρα Χουλιάρα

Δασκάλα, υποψ. Διδάκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγικά

Στα πλαίσια του εορτασμού της επετείου, για τα 20 χρόνια λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιήσαμε έρευνα που είχε ως σκοπό την καταγραφή των απόψεων των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. και των υπηρετούντων («μάχιμων») εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το Τμήμα. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να έχουμε μια κριτική αποτίμηση της εικοσάχρονης λειτουργίας του Τμήματος από τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και οι οποίοι έχουν εξομοιώσει το πτυχίο τους ή βρίσκονταν στη διαδικασία εξομοίωσής του.

Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν:

A. 1) Οι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές **επέλεξαν** να σπουδάσουν σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. και οι ενδεχόμενοι παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή τους αυτή.

2) Ο βαθμός **ικανοποίησης** των φοιτητών/τριών από τις σπουδές τους.

3) Οι ενδεχόμενες **προτάσεις** των φοιτητών/τριών με βελτιωτική προοπτική για τη λειτουργία του Τμήματος.

B. 1) Ο βαθμός **συναινεσης** των εκπαιδευτικών για την ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

2) Τα **κίνητρα** που τους οδήγησαν στην εξομοίωση του πτυχίου τους.

3) Η συγκριτική **αποτίμηση** των σπουδών τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Διανεμήθηκαν 2 ερωτηματολόγια ανά κατη-

γορία ερωτηθέντων (A' + B'), δηλαδή ένα για τους φοιτητές και ένα για τους εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια, εκτός από μία ανοιχτή ερώτηση (A' ερωτηματολόγιο), ήταν δομημένα στη βάση κλειστών ερωτήσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο-Ιούνιο του 2004 και για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών (SPSS).

Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας

Ευρήματα φοιτητών

Το ερωτηματολόγιο A' είχε ως σημείο αναφοράς τους φοιτητές. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος 278 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, από τους οποίους το **83,5%** ήταν γυναίκες και το 16,5% άνδρες. Ένα εύρημα που αναδεικνύει με σαφήνεια την αριθμητική υπεροχή των φοιτητριών έναντι των φοιτητών.

Επιπροσθέτως, αναφέρουμε πως σε ποσοστό 92,4% οι ερωτηθέντες φοιτητές/τριες φοιτούσαν στο Π.Τ.Δ.Ε. για την απόκτηση του πρώτου πτυχίου τους, ενώ ποσοστό 7,6% είχε ήδη στην κατοχή του και άλλο πτυχίο.

Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των εξαμήνων επιδιώχθηκε να είναι αυξημένη προς τα τελευταία έτη σπουδών, στα οποία οι φοιτητές έχουν σφαιρικότερη άποψη για το Τμήμα γενικότερα και τις σπουδές τους ειδικότερα. Εξάλλου, πολλές ερωτήσεις, που αφορούν γνωστικές περιοχές και διδακτικές δραστηριότητες, θα οδηγούσαν τους φοιτητές των «μικρών» (πρώτων) εξαμήνων σε κατ' εκτίμηση (υποθετικές) απαντήσεις, δεδομένου ότι δεν είχαν ακόμη σχετική εμπειρία από αυτές (π.χ. πρακτικές ασκήσεις). Έτσι, το Β' εξάμηνο εκπροσωπείται με ποσοστό 1,1%, το Δ' εξάμηνο με ποσοστό 25,5%, το ΣΤ' εξάμηνο με ποσοστό 34,9% και το Η' εξάμηνο μαζί με τους επι-

πτυχίω φοιτητές με ποσοστό 38,5%.

Η παρουσίαση των ευρημάτων που ακολουθεί γίνεται με βάση τη σειρά των ερωτήσεων, όπως αυτές υποβλήθηκαν στους ερωτηθέντες.

Συγκεκριμένα:

Στην ερώτηση, «Η απόφασή σου για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. ήταν αποτέλεσμα προσωπικής σου επιλογής;», ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό (**86,3%**) απαντά καταφατικά, ενώ το 13,7% αρνητικά, γεγονός που μας οδηγεί βάσιμα στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο, αριθμητικά, τμήμα των φοιτούντων επέλεξε συνειδητά το Π.Τ.Δ.Ε. για τις σπουδές του και δεν επηρεάστηκαν αλλά και ούτε βρέθηκαν τυχαία σ' αυτό.

Στην ερώτηση που ακολουθεί και με την οποία ουσιαστικά επαναδιατυπώνεται με άλλο τρόπο η προηγούμενη, δηλαδή «Η απόφασή σου για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. ήταν αποτέλεσμα επιρροής των γονιών σου;» επιβεβαιώνεται, σε απόλυτο μέγιστα βαθμό, η συνειδητή προσωπική επιλογή των φοιτητών για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι «όχι» απαντά η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (86,3%) - (ακριβώς το ίδιο ποσοστό που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησε θετικά στο θέμα της προσωπικής επιλογής για σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε.) και «ναι» το 13,7% (το ίδιο ποσοστό που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησε αρνητικά στο ερώτημα της επιλογής του Π.Τ.Δ.Ε. ως προσωπικής απόφασης).

Στην ερώτηση, «Η απόφασή σου για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. ήταν αποτέλεσμα επιρροής των φίλων σου;», οι απαντήσεις αγγίζουν τα όρια της απολυτότητας, δεδομένου ότι το **98,6%** των ερωτηθέντων φοιτητών απαντούν αρνητικά, ενώ μόλις το 1,4% αυτών απαντούν θετικά. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μια ισχυρή ομάδα επιρροής των νέων - αυτή των συνομηλικών τους που παίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην κοινωνική τους συμπεριφορά - εμφανίζεται εντελώς αποδυναμωμένη σε ό,τι αφορά επιλογές των νέων που σχετίζονται με τις σπουδές τους και κατ'επέκταση με την επαγγελματική τους προοπτική.

Στην ερώτηση, «Συμπεριέλαβες το Π.Τ.Δ.Ε. στις προτιμήσεις σου για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης;», ένα ποσοστό (59,35%) απαντά καταφατικά, ενώ ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό (40,65%) απαντά αρνητικά, γεγονός που μας οδηγεί στην ερμηνεία ότι η συνειδητή επιλογή του Π.Τ.Δ.Ε. δεν ήταν προϊόν συγκυριακής σκοπιμότητας.

Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις της επόμενης ερώτησης: «Συμπεριέλαβες στις προτιμήσεις σου το Π.Τ.Δ.Ε. για λόγους προτίμησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;», στην οποία ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (**70,1%**) απαντά καταφατικά, ενώ

αρνητικά απαντά ένα ποσοστό 29,9%, το οποίο, ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο.

Ολοκληρώνοντας τις ερωτήσεις, που αναφέρονται στις προθέσεις και τις προσδοκίες των φοιτούντων σε σχέση με την επιλογή του Π.Τ.Δ.Ε. για τις σπουδές τους, συνεχίζουμε με ερωτήματα που αφορούν τη φοίτησή τους. Συγκεκριμένα:

Στην ερώτηση, «Πώς αισθάνεσαι έναντι των φοιτητών των άλλων Τμημάτων», ένα ευδιάκριτα υψηλό ποσοστό (**73%**) δηλώνει «ισότιμα», ενώ το 23,4% δηλώνει ότι αισθάνεται «πλεονεκτικότερα», απάντηση που, εκτιμούμε, ότι προκύπτει από την ευοίωνη επαγγελματική τους αποκατάσταση. «Μειονεκτικά» απαντά πως αισθάνεται μόλις το 3,6% των φοιτητών.

Στην ερώτηση, «Είσαι ευχαριστημένος από τις σπουδές σου σε θεωρητικό επίπεδο», σημειώθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: «Πάρα πολύ» 17,3%, «Πολύ» 30,9%, «Αρκετά» 47,5%, «Λίγο» 3,6% και «Καθόλου» 0,7%. Στα ευρήματα αυτά παρατηρούμε ότι το 48,2% (αθροιστικά τα ποσοστά των διαβαθμίσεων «Πάρα πολύ» και «Πολύ»), δηλαδή οι μισοί, περίπου, φοιτητές δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι από τις σπουδές τους σε θεωρητικό επίπεδο. Ερμηνεύοντας και το 47,5% (ποσοστό που έλαβε η απάντηση «αρκετά») ως απάντηση σαφώς θετικής χροιάς, φτάνουμε σε ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των φοιτητών, αναφορικά με τις σπουδές τους σε θεωρητικό επίπεδο. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τις αρνητικές απαντήσεις («λίγο» ή «καθόλου ευχαριστημένοι»), οι οποίες, αθροιστικά, συγκεντρώνουν μόλις το 4,3%.

Στην ερώτηση, «Είσαι ευχαριστημένος από τις σπουδές σου σε πρακτικό επίπεδο;», σημειώθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: «Πάρα πολύ» 4%, «Πολύ» 13,3%, «Αρκετά», 37,1%, «Λίγο» 39,6% και «Καθόλου» 6,1%. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι οι φοιτητές δηλώνουν «πολύ ευχαριστημένοι», σε ποσοστό 17,3% (αθροιστικά οι διαβαθμίσεις «Πάρα πολύ» και «Πολύ»), ένα ποσοστό, δηλαδή, που, σε σύγκριση με το αντίστοιχο που αφορά το θεωρητικό επίπεδο, είναι αισθητά χαμηλότερο. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη και το ποσοστό 37,1%, που προέκυψε από την απάντηση «Αρκετά», μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι περισσότεροι φοιτητές (54,4%) αισθάνονται, σε γενικές γραμμές, ευχαριστημένοι από τις σπουδές τους σε πρακτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 45,7% (αθροιστικά τα ποσοστά των διαβαθμίσεων «Λίγο» και «Καθόλου») που δηλώνει το αντίθετο. Θεωρούμε ότι το ποσοστό αυτό διαμορφώνεται, ως ένα βαθμό, τόσο υψηλό, επειδή η διαφαινόμενη άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των φοιτητών τους δημιουργεί αυξημένο άγχος και ανασφάλεια, όσον αφορά την εκπλήρωση του εκπαι-

δευτικού τους έργο.

Ακολούθως, οι φοιτητές απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό επάρκειας γνώσεων στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τα γνωστικά πεδία της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Διδακτικής και της Τεχνολογίας. Έτσι, στις αντίστοιχες ερωτήσεις έχουμε τα ακόλουθα δεδομένα:

«Θα συμπλήρωναν θετικά τις σπουδές σου περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την Παιδαγωγική»: «ναι» 28,8% - «όχι» 71,2%.

«Θα συμπλήρωναν θετικά τις σπουδές σου περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την Ψυχολογία»: «ναι» 28,4% - «όχι» 71,6%.

«Θα συμπλήρωναν θετικά τις σπουδές σου περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την Κοινωνιολογία»: «ναι» 9% - «όχι» 91%.

«Θα συμπλήρωναν θετικά τις σπουδές σου περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την Τεχνολογία»: «ναι» 29,1% - «όχι» 70,9%.

Στα ευρήματα αυτά, λοιπόν, παρατηρούμε μια ιδιαίτερα ευδιάκριτη ικανοποίηση των φοιτητών, σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων στα προαναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα.

Ωστόσο, στην αντίστοιχη ερώτηση, που αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής, οι φοιτητές εκφράζουν άλλη άποψη και συγκεκριμένα:

«Θα συμπλήρωναν θετικά τις σπουδές σου περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη Διδακτική»: «ναι» 68,3% - «όχι» 31,7%.

Παρατηρούμε, δηλαδή, μια αντίστροφη εικόνα συγκριτικά με τα προηγούμενα γνωστικά αντικείμενα, με ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των φοιτητών (**68,3%**) να θεωρεί θετική την προσθήκη και επιπλέον γνώσεων και σχετικών μαθημάτων στη Διδακτική, γεγονός που, εν μέρει, μπορεί να ερμηνευτεί ως αγωνία των φοιτητών να ανταποκριθούν στα άμεσα ορατά διδακτικά τους καθήκοντα.

Η παρακάτω ερώτηση αφορά τη συγκριτική άποψη των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. σε σχέση με τα άλλα πανεπιστημιακά τμήματα: «Θεωρείς ότι το Π.Τ.Δ.Ε. είναι ισάξιο των άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων;». Οι απαντήσεις είναι σαφέστατα καταφατικές και εμφανίζονται με τα ακόλουθα ποσοστά: «Πάρα πολύ» 54,3%, «Πολύ» 22,3%, «Αρκετά» 18,3%, «Λίγο» 3,6% και «Καθόλου» απαντά μόλις το 1,4%.

Σημαντικά για τη δικαίωση της επιλογής του Π.Τ.Δ.Ε., από την πλευρά των φοιτητών, και ικανοποιητικά για τη λειτουργία του συγκεκριμένου τμήματος, εμφανίζονται να είναι τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχεις νιώσει ματαίωση των προσδοκιών που είχες αρχικά, πριν την είσοδό σου στο Π.Τ.Δ.Ε.», τα οποία διαμορφώνο-

νται ως εξής: «Πάρα πολύ» 1,7%, «Πολύ» 1,1%, «Αρκετά» 6,5%, «Λίγο» 28,8% και «Καθόλου» 61,9%. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι ένα αθροιστικό ποσοστό της τάξης του **90,7%** δηλώνει, κατά κύριο λόγο, πως δεν απογοητεύτηκε από τη φοίτησή του στο Π.Τ.Δ.Ε. σε σχέση με ό,τι αρχικά προσδοκούσε.

Αναφορικά με την «ανοιχτή» ερώτηση του ερωτηματολογίου, στην οποία καλούνταν οι φοιτητές/τριες να διατυπώσουν βελτιωτικές προτάσεις για τη λειτουργία του τμήματος, θεωρούμε ότι οι παρακάτω απαντήσεις είναι αξιοπρόσεκτες με βάση τα ποσοστά που καταλαμβάνουν. Έτσι οι φοιτητές προτείνουν:

«Περισσότερες πρακτικές ασκήσεις», ποσοστό **53,24%**,

«Καλύτερη εξυπηρέτηση από τη Γραμματεία», ποσοστό 16,9%

«Καλύτερη συνεργασία με τους διδάσκοντες», ποσοστό 13,7%,

«Συνεχής αναθεώρηση του οδηγού σπουδών» ποσοστό 5,8%.

Αξιοσημείωτο κρίθηκε εκ μέρους μας το γεγονός ότι μόλις το 4,7% των φοιτητών πρότεινε αντικειμενικότερη βαθμολόγηση των γραπτών τους, στις εξεταστικές περιόδους, πράγμα που αναδεικνύει, αφενός την ωριμότητα ανάληψης των ευθυνών τους για ενδεχόμενες εξεταστικές «αποτυχίες» τους και αφετέρου τον υψηλό βαθμό αντικειμενικής και δίκαιης ανταπόκρισης των διδασκόντων στα αξιολογικά τους καθήκοντα.

Σε ό,τι αφορά τις διασταυρώσεις των ερευνητικών δεδομένων, με στατιστική σημαντικότητα προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα:

α) *Προτίμηση του Π.Τ.Δ.Ε., ως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής σε σχέση με το φύλο.* Στο σημείο αυτό υπερτερούν σε ποσοστιαίες μονάδες οι φοιτήτριες (ποσοστό 89,2%) έναντι των φοιτητών (ποσοστό 71,7%), που συνειδητά και ανημέρεστα προτίμησαν το Π.Τ.Δ.Ε. για να σπουδάσουν. Αναφορικά με την επιλογή του Π.Τ.Δ.Ε. για φοίτηση υπό την επιρροή άλλων παραγόντων (γονείς, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), τα ευρήματα εμφανίζονται ως ακολούθως: 10,8% των φοιτητριών και 28,3% των φοιτητών εμφανίζεται να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες.

β) *Επιλογή για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε., λόγω προτίμησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.* Εδώ διαπιστώνεται ότι οι φοιτήτριες, σε ποσοστό 75%, προτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών ανέρχεται σε 54,3%. Σε συνδυασμό και με την παραπάνω κατηγορία θα μπορούσαμε βάσιμα να συμπεράνουμε ότι το γυναικείο φύλο προτιμά περισσότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με το ανδρικό φύλο, και η προτίμηση αυτή εκφράζεται και «έμπρακτα» με την συνειδητή

επιλογή φοίτησης στο συγκεκριμένο τμήμα.

γ) *Ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών για περισσότερες πρακτικές ασκήσεις.* Στη συγκεκριμένη κατηγορία και με βάση το αυξημένο και συνειδητό ενδιαφέρον των φοιτητριών για τις συγκεκριμένες σπουδές και το εκπαιδευτικό επάγγελμα, αναμέναμε αυξημένα ποσοστά στις απαντήσεις των φοιτητριών για καθιέρωση επιπλέον πρακτικών ασκήσεων. Πράγματι, το 56% αυτών προτιμούν περισσότερες πρακτικές ασκήσεις, ενώ το 44% δηλώνει όχι. Τα αντίστοιχα ποσοστά των φοιτητών είναι 39,1% «ναι» και 60,9% «όχι».

δ) *Προτίμηση για φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. με γνώμονα την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση σε σχέση με τον αριθμό πτυχίων των φοιτητών/τριών.* Στην κατηγορία αυτή και με βάση ορθολογικούς συνειρμούς, αναμέναμε πως, πράγματι, το ποσοστό των φοιτούντων, που έχει ήδη ένα πτυχίο, προτίμησε το Π.Τ.Δ.Ε. για την απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου που οδηγεί σε ευνοϊκή προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης. Τα αποτελέσματα δεν μας διέψευσαν, δεδομένου ότι το 85,7% των φοιτητών/τριών, ήδη κατόχων ενός πτυχίου, δηλώνει ότι λόγοι επαγγελματικής αποκατάστασης τους οδήγησε στο συγκεκριμένο τμήμα, ενώ το 14,3% απαντά όχι. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους φοιτητές/τριες που δεν έχουν άλλο πτυχίο είναι 57,2% και 42,8% αντίστοιχα.

ε) *Ενδιαφέρον φοιτητών για περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σε σχέση με το εξάμηνο φοίτησης.* Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια αυξημένη ζήτηση, η οποία στους μεν πρωτοετείς φοιτητές ανέρχεται σε 66,7%, στους δε φοιτητές του 8^{ου} εξαμήνου και στους επί πτυχίω φοιτητές αγγίζει ακόμη πιο υψηλά ποσοστά. Η ερμηνεία μας για τις δύο προαναφερόμενες περιπτώσεις εστιάζεται για μεν τους πρωτοετείς φοιτητές στις προσδοκίες τους για περισσότερη «πρακτική» μάθηση, ενώ για τους αποφοιτούντες στην ανάγκη να είναι αυτόνομοι για το επάγγελμα που άμεσα θα ασκήσουν. Ωστόσο, σε όλα τα εξάμηνα εκφράζεται, και μάλιστα με υψηλά ποσοστά, το ενδιαφέρον των φοιτητών για περισσότερες γνώσεις σε σχέση με τη Διδακτική. Αναλυτικότερα: Β' εξάμηνο (66,7%), Δ' εξάμηνο (52,1%), ΣΤ' εξάμηνο (62,9%) και Η' εξάμηνο-επί πτυχίω (84,1%).

στ) *Ενδιαφέρον των φοιτητών για περισσότερες πρακτικές ασκήσεις σε σχέση με το εξάμηνο σπουδών.* Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζεται στους φοιτητές/τριες τελευταίων εξαμήνων (ΣΤ, Η, επί πτυχίω), σ' αυτούς, δηλαδή, που η χρονική στιγμή για την άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου πλησιάζει. Ειδικότερα, οι προτάσεις για περισσότερες πρακτικές ασκήσεις σε σχέση με το εξάμηνο φοίτησης διαμορφώνονται ποσοστικά ως εξής:

Β' εξάμηνο (33,3%), Δ' εξάμηνο (32,4%), ΣΤ' εξάμηνο (53,6%) και Η' εξάμηνο-επί πτυχίω (67,5%).

Ευρήματα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όπως προαναφέραμε, το Β' ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης (εξομοίωση) ή βρίσκονταν στη φάση παρακολούθησής του. Απάντησαν 230 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Άρτας, Ιωαννίνων, Πρέβεζας και Φθιώτιδας. Από αυτούς το 54,78% ήταν άνδρες και το 45,22% ήταν γυναίκες. Σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας τους, τα ποσοστά κυμάνθηκαν ως εξής: 0-5 έτη υπηρεσίας 7,8%, 6-20 έτη υπηρεσίας 58,7%, 21-30 έτη υπηρεσίας 20,9% και 31 και άνω έτη υπηρεσίας 2,6%.

Η ερώτηση που τέθηκε πρώτη στους εκπαιδευτικούς ήταν: «Θεωρείτε σωστή την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων;». Η θετική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό 95,2%, ενώ μόλις το 4,8% απάντησε αρνητικά. Παρατηρείται, δηλαδή, μια σχεδόν απόλυτα σύμφωνη γνώμη για την κατάργηση των Ακαδημιών από τις οποίες οι ίδιοι αποφοίτησαν και μια θετική άποψη για τα Πανεπιστημιακά Τμήματα που τις αντικατέστησαν και, μάλιστα, 20 και πλέον χρόνια μετά τη θεσμική αυτή αλλαγή, χρονικό διάστημα που επιτρέπει στέρεες εκτιμήσεις και συγκρίσεις και στέρεα συμπεράσματα.

Στην ερώτηση, «Θεωρείτε ότι η ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων συνέβαλε στην αναβάθμιση των σπουδών στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;», οι εκπαιδευτικοί απαντούν, σε μεγάλα ποσοστά, λιγότερο ή περισσότερο καταφατικά. Πιο συγκεκριμένα: «Πάρα πολύ» 29,6%, «Πολύ» 29,1%, «Αρκετά» 31,3%, «Λίγο» 7% και «Καθόλου» 3%. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως ένα αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 90% θεωρεί καθοριστική την ίδρυση και λειτουργία του Π.Τ.Δ.Ε. για την αναβάθμιση των σπουδών στον κλάδο τους.

Η επόμενη ερώτηση, «Θεωρείτε ότι η ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων ενίσχυσε το κύρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;», είναι μεν συναφής με την προηγούμενη, αλλά ουσιαστικά περιλαμβάνει και κοινωνικές προεκτάσεις, σχετικές με το κύρος που απορρέει από την άσκηση ενός επαγγέλματος. Η απάντηση είναι σαφέστατα διακριτή, αφού σε υψηλό ποσοστό (72,7%, - άθροισμα των απαντήσεων «Πάρα πολύ» 37% και «Πολύ» 35,7%), οι εκπαιδευτικοί απαντούν καταφατικά. Αν δε υπο-

λογίσουμε και τη θετική χροιά της απάντησης «Αρκετά», που εμφανίζεται με ποσοστό 16,5%, τα αθροιστικά ποσοστά αγγίζουν περίπου το 90%.

Προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε τα κίνητρα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, που τους ώθησαν στην απόκτηση πτυχίου Π.Τ.Δ.Ε., θέσαμε μια σειρά σχετικών ερωτημάτων. Στο πρώτο από αυτά, «Η συμμετοχή σου στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης πραγματοποιήθηκε για επιμορφωτικούς λόγους;», οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 83%, απαντούν καταφατικά, γεγονός που αναδεικνύει τη βούληση της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας να επιζητεί μορφωτικές ευκαιρίες που ενισχύουν την αυτάρκεια στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

«Η συμμετοχή σου στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης πραγματοποιήθηκε για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης», ήταν το επόμενο ερώτημα στο οποίο οι θετικές απαντήσεις συγκέντρωσαν ποσοστό 50,87%. Η ερμηνεία που προκύπτει δεν εστιάζεται μονόπλευρα στη σκοπιμότητα ως κίνητρο, αλλά θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, κινούμενοι στο «πνεύμα» της αξιοκρατικής αντίληψης, αποδέχονται τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων για την επαγγελματική τους ανέλιξη και επιδιώκουν την απόκτηση ανάλογων τυπικών και ουσιαστικών τεκμηρίων.

Στην ερώτηση, «Η συμμετοχή σου στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης πραγματοποιήθηκε για λόγους κοινωνικής αναβάθμισης», η θετική απάντηση συγκεντρώνει ποσοστό 27,8%.

Στην ερώτηση, «Η συμμετοχή σου στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης πραγματοποιήθηκε για λόγους οικονομικής προοπτικής;», η θετική απάντηση συγκεντρώνει 18,3%, καθιστώντας ουσιαστικά ισχύ το υλικό κίνητρο της συμμετοχής.

Τέλος, στην ερώτηση, «Η συμμετοχή σου στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης πραγματοποιήθηκε για λόγους γενικότερης συμμετοχής των άλλων συναδέλφων σου;», η αρνητική απάντηση συγκεντρώνει 72,2%, γεγονός που τονίζει την προσωπική βούληση και τη συνειδητή επιλογή των εκπαιδευτικών, ενώ η καταφατική απάντηση συγκεντρώνει ποσοστό 27,8% που σκιαγραφεί μια τάση «παρακίνησης», η οποία, ωστόσο, δεν ερμηνεύεται απαραίτητα ως αρνητική.

Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη σύγκριση των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε επίπεδο σπουδών και σε επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση ήταν: «Το επίπεδο σπουδών στο Πρόγραμμα Εξομοίωσης ήταν αναβαθμισμένο σε σχέση με εκείνο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε ό,τι αφορά τις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά, Διδακτική κ.λπ.);». Οι θετικές απαντήσεις (αθροιστικά τα ποσοστά των απαντήσεων στις κατηγορίες

«Πάρα πολύ» 17,4%, «Πολύ» 30,4% και «Αρκετά» 36,5%) συγκεντρώνουν ένα υψηλότερο ποσοστό 84,3%. Η απάντηση δε «Καθόλου» συγκεντρώνει μόλις το ποσοστό 2,2%.

Στην ερώτηση, «Η επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων ήταν αναβαθμισμένη σε σχέση με εκείνη των διδασκόντων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες;», εμφανίζονται τα εξής ποσοστά: «Πάρα πολύ 25,2%», «Πολύ» 40,4%, «Αρκετά» 27% (δηλ. ένα αθροιστικό ποσοστό 92,6%), «Λίγο» 5,2% και «Καθόλου» 2,2%, γεγονός που αναδεικνύει σαφέστατα τη θετική αξιολόγηση για τους διδάσκοντες στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Αναφορικά με την ερώτηση, «Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα ενίσχυσε τη θεωρητική σας κατάρτιση», τα ποσοστά κυμαίνονται ως εξής: «Πάρα πολύ» 14,8%, «Πολύ» 28,7%, «Αρκετά» 37%, «Λίγο» 17% και «Καθόλου» 2,6%, δίνοντας, προφανώς, θετική χροιά στην απάντηση.

Στη συνέχεια τίθεται η ερώτηση: «Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα είχε πρακτική χρησιμότητα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;». Εδώ τα συγκεντρωθέντα ποσοστά εμφανίζονται ως ακολούθως: «Πάρα πολύ» 12,6%, «Πολύ» 23,5%, «Αρκετά» 36,5%, «Λίγο» 23,5% και «Καθόλου» 3,9%. Παρόλο που και σε αυτή την ερώτηση τα αθροιστικά ποσοστά, που εκφράζουν θετικό πρόσημο, είναι της τάξης του 71,6%, ωστόσο είναι μικρότερα από τα αντίστοιχα της προηγούμενης ερώτησης (80,5%), τα οποία αφορούν τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση, «Υπάρχει προκατάληψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και σε εκείνους που έχουν πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε.;», το 62,2% απαντά «ναι» και «όχι» το 37,8%. Με βάση τις διασταυρώσεις, στατιστικά σημαντική εμφανίστηκε η συσχέτιση των απαντήσεων σε σχέση με το φύλο των ερωτηθέντων. Έτσι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να απαντούν καταφατικά σε μεγαλύτερο ποσοστό (71,2%), ενώ οι άνδρες σε μικρότερο (54,8)%.

Η επόμενη διασταύρωση στοιχείων με στατιστική σημαντικότητα εντοπίστηκε στην ερώτηση: «Σύμφωνη γνώμη για την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση και λειτουργία Παιδαγωγικών Τμημάτων» σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Στο σημείο αυτό εμφανίστηκαν τα εξής ποσοστά: 0-5 έτη υπηρεσίας 77,8%, 6-20 έτη υπηρεσίας 95,6%, 21-30 έτη υπηρεσίας 98,6% και 31 έτη και άνω 100%. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο θεωρούμε το ερευνητικό εύρημα που αφορά τους εκπαιδευτικούς με 30 έτη υπηρεσίας και άνω, οι οποίοι δηλώνουν σε απόλυτο βαθμό (100%) τη σύμφωνη γνώμη τους για την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων. Εκτιμούμε ότι

οι λόγοι που συνηγορούν σ' αυτή την απάντηση συνδέονται χρονολογικά με τη φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται περισσότερο για τους ιδεολογικούς τους προσανατολισμούς, παρά για το παιδαγωγικό τους πνεύμα και τη συνάδουσα μ' αυτό επιστημονική κατάρτιση.

Τελικές επισημάνσεις

Τα ευρήματα ανέδειξαν, σε γενικές γραμμές και με σαφή τρόπο, ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με θετικές απόψεις για το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

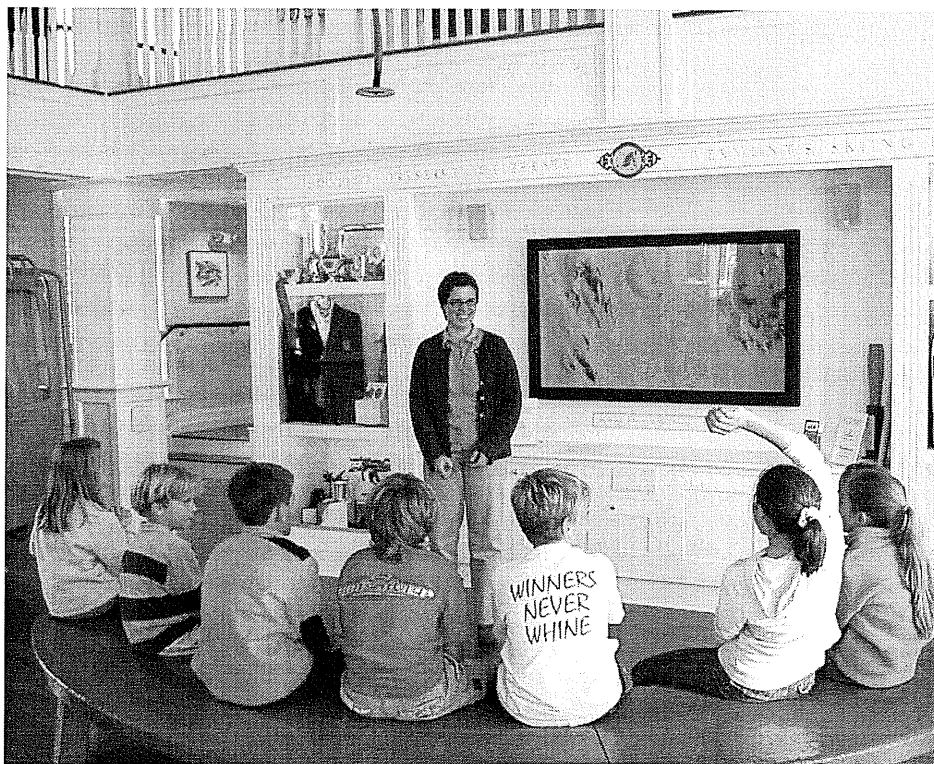
Επίσης, τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί «εμπλέκονται» μορφωτικά με το συγκεκρι-

μένο Τμήμα, έχοντας ως σημείο αναφοράς ποιοτικά κίνητρα.

Ορισμένες απαντήσεις (π.χ. εκείνες στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το πρακτικό επίπεδο της κατάρτισης) φανερώουν το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση.

Οι προτάσεις των φοιτητών για βελτίωση της λειτουργίας του Π.Τ.Δ.Ε. σηματοδοτούνται από ωριμότητα και υπευθυνότητα.

Οι απαντήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δείχνουν σαφώς να στηρίζουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα, την ίδρυση των οποίων, εξάλλου, και οι ίδιοι είχαν, κατά το παρελθόν, διεκδικήσει με δυναμικές κινητοποιήσεις.



Η φθίνουσα πορεία των μαθητών στα δημοτικά σχολεία της χώρας

Δρ Αθανάσιος Πασχάλης

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Μία από τις αντινομίες που χαρακτηρίζει τη μεταπολεμική Ελλάδα, αλλά και άλλες αναπτυσσόμενες χώρες, είναι το πρόβλημα του υποπληθυσμού, της αυξανόμενης δηλαδή αναλογίας των υπερηλικών σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που αυξάνει με αργό ρυθμό. Ο αριθμός των παιδιών στην πατρίδα μας μειώνεται συνεχώς, με παράλληλη αύξηση των ηλικιωμένων. Οι σημερινές δημογραφικές τάσεις οδηγούν στη ριζική γήρανση του ελληνικού πληθυσμού, αφού ο δείκτης γονιμότητας στην πατρίδα μας διαμορφώνεται στο 1,2%, ενώ μόνο για την ανανέωση του πληθυσμού απαιτείται δείκτης γονιμότητας 2,1%.

Ακόμη, οι προβλέψεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, αναφέρουν ότι το 2025 ο πληθυσμός της Ελλάδας θα ανέλθει στα 14,5 εκατομμύρια, με τους μετανάστες να ξεπερνούν τα 3,5 εκατομμύρια.

Η μείωση του πληθυσμού της χώρας μας αντικατοπτρίζεται και στον συνεχώς μειούμενο αριθμό των μαθητών των δημοτικών σχολείων.

Παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων

Από τα στοιχεία των πινάκων που ακολουθούν αποκαλύπτεται η φθίνουσα πορεία του σχολικού πληθυσμού. (πίνακας 1)

Από την επισκόπηση του παραπάνω πίνακα γίνεται φανερή η ανησυχητική μείωση του σχολικού πληθυσμού αλλά και η σταθερή φθίνουσα πορεία των μαθητών στα δημοτικά σχολεία.

Σαράντα περίπου χιλιάδες λιγότερα “πρωτάκια” έρχονται κάθε χρόνο στην πρώτη τάξη των δημοτικών σχολείων. Το σχολικό κουδούνι δε χτυπά για διακόσιους σαράντα περίπου μαθητές δημοτικών σχολείων κάθε νέα σχολική χρονιά.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει και ο επόμενος Πίνακας 2 που εμφανίζει τις σχολικές μονάδες της χώρας, το διδακτικό προσωπικό, τους εγγεγραμμένους μαθητές και τους μαθητές ανά διδάσκοντα κατά την τελευταία εικοσαετία.

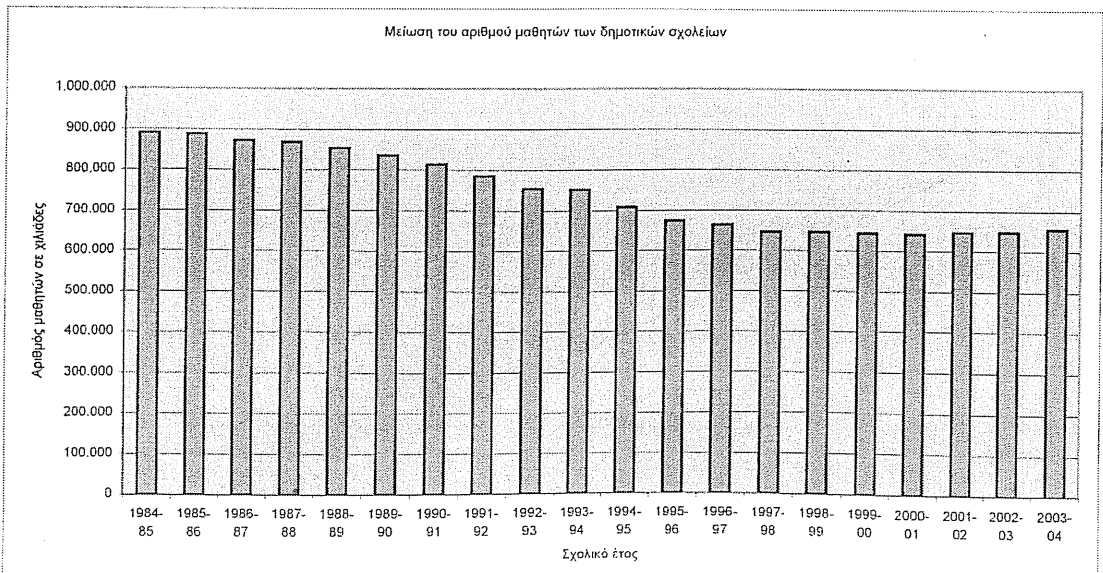
Η ερμηνεία των στοιχείων του Πίνακα 2 αποκαλύπτει ότι οι σχολικές μονάδες που έκλεισαν συνολικά κατά την τελευταία εικοσαετία ανέρχονται στις 3.122. Κατά μέσο όρο έκλεισαν 156 δημοτικά σχολεία το χρόνο.

Στα 10 δημοτικά σχολεία τα 3 έκλεισαν ή συγχωνεύτηκαν με γειτονικά, λόγω κυρίως της φθίνουσας πορείας του μαθητικού πληθυσμού.

Το σχολικό έτος 2003-04 φοίτησαν 233.078 λιγότεροι μαθητές στα δημοτικά σχολεία της χώρας σε σχέση με το έτος 1983-84.

Μολαταύτα, οι δάσκαλοι αυξήθηκαν κατά 46,9% το ίδιο χρονικό διάστημα. Αρκετοί από τους

Πίνακας 1
Μείωση του αριθμού μαθητών κατά σχολικό έτος



Πίνακας 2

Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό, εγγεγραμμένοι μαθητές, μαθητές ανά διδάσκοντα

Σχολικό έτος	Σχολικές μονάδες	Διδακτικό προσωπικό	Εγγεγραμμένοι μαθητές	Μαθητές ανά διδάσκοντα
1983-84	9.077	36.825	888.440	24,1
1984-85	8.941	37.942	889.648	23,4
1985-86	8.675	37.994	887.735	23,3
1986-87	8.423	38.244	873.521	22,8
1987-88	8.178	39.125	868.335	22,2
1988-89	7.872	40.370	853.527	21,1
1989-90	7.755	42.485	834.688	19,6
1990-91	7.653	43.599	813.353	18,6
1991-92	7.526	42.991	784.707	18,2
1992-93	7.368	43.636	753.401	17,2
1993-94	7.254	44.981	731.500	16,2
1994-95	7.261	39.816	710.129	17,8
1995-96	7.075	40.107	673.409	16,7
1996-97	6.885	42.973	663.827	15,4
1997-98	6.695	45.814	646.528	14,1
1998-99	6.549	45.876	646.559	14
1999-00	6.367	46.510	643.475	13,8
2000-01	6.212	48.852	641.368	13,1
2001-02	6.074	49.842	647.041	12,9
2002-03	6.018	52.788	647.642	12,3
2003-04	5.955	54.131	655.369	12,1
Μεταβολή	Συνολικά έκλεισαν 3.122 δημοτικά. Ποσοστό -34,3 %	Περισσότεροι 17.306 δάσκαλοι το τελευταίο σχολ. έτος. Ποσοστό +46,9 %	Λιγότεροι 233.078 μαθητές το τελευταίο χρόνο. Ποσοστό -26,2 %	Μείωση του αριθμού μαθητών ανά δάσκαλο κατά -49,7 %

δασκάλους αυτούς κλήθηκαν να προσφέρουν υπηρεσία στα Ολοήμερα σχολεία, να λάβουν μέρος σε προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ή αποσπάστηκαν σε υπηρεσίες εκτός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέραν αυτού, μέρος της αύξησης των δασκάλων απορρόφησε η μείωση του αριθμού μαθητών ανά δάσκαλο. Ο αριθμός μαθητών ανά δάσκαλο έφτασε κατά το σχολικό έτος 2003-04 στους 12,1 μαθητές, ενώ το 1983-84 αναλογούσαν 24,1 μαθητές ανά δάσκαλο. Έτσι κατά το σχολικό έτος 2003-04 αναλογούσαν σε κάθε δάσκαλο 49,7 % λιγότεροι μαθητές απ' όπi το σχολικό έτος 1983-84.

Μια άλλη παράμετρος που σχετίζεται με το θέμα της εξέλιξης του σχολικού πληθυσμού, είναι και το θέμα της ραγδαίας αύξησης του αριθμού των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Παρά την αύξηση των μαθητών αυτών, δεν κατέστη δυνατό να καμφθεί η συνεχής μείωση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών δημοτικών σχολείων.

Ο Πίνακας 3 δείχνει τον αριθμό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών κατά τα έτη 1996 και 2000.

Η μελέτη του παραπάνω πίνακα αποκαλύπτει ότι: Το ελληνικό σχολείο διακρίνεται για τον

Πίνακας 3

Σχολικός πληθυσμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημοτικά σχολεία της χώρας κατά τα έτη 1996 και 2000

Αλλοδαποί		Παλιννοστούντες		Σύνολο	
Έτος 1996	Έτος 2000	Έτος 1996	Έτος 2000	Έτος 1996	Έτος 2000
10.634	40.653	19.559	17.918	30.193	58.571

Πίνακας 4

Μαθητικό δυναμικό δημοσίων σχολείων και αριθμός Μονοθεσίων
σχολείων ανά νομό κατά τα σχολικά έτη 1984-85 και 1999-2000

ΝΟΜΟΙ	Αριθμός μαθητών δημοτικών σχολείων			Αριθμός μονοθεσίων δημοτικών σχολείων		
	Σχολικό έτος 1984-85	Σχολικό έτος 1999-00	Μεταβολή %	Σχολικό έτος 1984-85	Σχολικό έτος 1999- 00	Μεταβολή %
Αιτωλοακαρνανίας	22.750	14.483	-36,3	183	76	-58,5
Αργολίδας	7.929	6.164	-22,3	42	14	-66,7
Αρκαδίας	7.502	5.125	-31,7	141	20	-85,9
Άρτας	6.886	3.870	-43,8	84	22	-73,8
Αττικής	271.355	190.828	-29,7	44	11	-75,0
Αχαΐας	27.055	19.800	-26,8	192	53	-72,4
Βοιωτίας	11.157	7.090	-36,5	24	14	-41,7
Γρεβενών	2.803	1.575	-43,9	50	28	-44
Δράμας	8.181	6.168	-24,6	27	13	-51,9
Δωδεκανήσου	14.630	13.357	-8,7	48	17	-64,6
Έβρου	10.933	7.435	-32,0	43	12	-72,0
Ευβοίας	18.037	12.941	-28,3	116	12	-89,7
Ευρυτανίας	1.742	1.041	-40,3	52	24	-53,9
Ζακύνθου	2.808	2.724	-3,0	20	3	-85,0
Ηλείας	14.493	9.638	-33,5	109	44	-59,7
Ημαθίας	13.500	9.153	-32,2	14	1	-92,9
Ηρακλείου	25.251	19.193	-24,0	124	66	-46,8
Θεσπρωτίας	3.969	2.670	-32,8	45	5	-88,9
Θεσσαλονίκης	76.248	60.199	-21,0	34	14	-58,9
Ιωαννίνων	12.082	8.411	-30,4	177	56	-68,4
Καβάλας	12.357	8.435	-31,8	22	2	-91,0
Καρδίτσας	11.086	6.875	-38,0	82	36	-56,0
Καστοριάς	5.065	3.295	-35,0	28	7	-75,0
Κερκύρας	8.286	6.596	-20,4	60	5	-91,7
Κεφαλληνίας	2.538	2.197	-13,5	52	0	-100
Κιλκίς	5.961	4.484	-24,8	66	6	-91,0
Κοζάνης	14.835	10.361	-30,2	69	8	-88,5
Κορινθίας	11.417	8.229	-28,0	62	38	-38,8
Κυκλάδων	7.535	6.764	-10,2	88	25	-71,6
Λακωνίας	6.738	4.794	-28,9	101	35	-65,4
Λάρισας	23.802	16.414	-31,0	88	56	-36,4
Λασιθίου	5.766	4.784	-17,0	49	17	-65,4
Λέσβου	8.433	5.964	-29,3	44	16	-63,6
Λευκάδας	1.766	1.249	-29,3	25	1	-96,0
Μαγνησίας	16.547	12.216	-26,2	40	20	-50,0
Μεσσηνίας	12.257	9.096	-25,8	166	32	-80,8
Ξάνθης	4.941	4.387	-11,2	22	6	-72,8
Πέλλας	12.319	9.381	-23,9	16	12	-25
Περίας	9.121	7.931	-13,0	4	4	0
Πρέβεζας	5.783	3.551	-38,6	53	20	-62,3
Ρεθύμνου	6.336	4.867	-23,2	116	25	-78,5
Ροδόπης	4.289	3.143	-26,8	24	14	-41,7
Σάμου	3.158	2.522	-20,2	57	26	-54,4
Σερρών	17.680	10.225	-42,2	31	14	-54,9
Τρικάλων	13.456	7.831	-41,8	84	60	-28,6
Φθιώτιδας	12.439	8.805	-29,3	84	23	-72,7
Φλώρινας	4.341	3.263	-24,9	35	33	-8,6
Φωκίδα	2.779	1.920	-31,0	33	20	-39,4
Χαλκιδικής	7.194	5.817	-19,2	15	9	-40,0
Χανίων	11.185	9.540	-14,8	138	14	-89,9
Χίου	4.291	3.225	-24,9	22	5	-77,3
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	832.994	600.028	-28	3.345	1.121	-66,5

πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα. Αν οι 58.571 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές ήταν ισομερώς κατανομημένοι στις 6.367 σχολικές μονάδες που λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000, τότε σε κάθε σχολείο θα φοιτούσαν 10 περίπου παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Αυτό όμως, όπως είναι φυσικό δε συμβαίνει, με αποτέλεσμα σε ορισμένες σχολικές μονάδες το πρόβλημα να είναι έντονο, γιατί οι 3 στους 4 μαθητές ανήκουν στην κατηγορία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών¹. Το γεγονός αυτό καθιστά φανερή την αναγκαιότητα νέων διαπολιτισμικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο ελληνικό σχολείο.

Τη σχολική χρονιά 1995 - 96 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το 0,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Τη σχολική χρονιά 2005 - 2006 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Με άλλα λόγια, σε μια δεκαετία ο αλλοδαπός μαθητικός πληθυσμός της χώρας δεκαπλασιάστηκε.

Σήμερα, ο αριθμός των μαθητών υπολογίζεται ότι έχει ξεπεράσει τους 100.000 παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Συνεχίζοντας στον Πίνακα 4 παρουσιάζουμε το μαθητικό πληθυσμό των δημοσίων σχολείων, καθώς και τα μονοθέσια σχολεία ανά νομό κατά

τα σχολικά έτη 1984-85 και 1999-2000. (Πίνακας 4)

Η μελέτη του Πίνακα 4 δείχνει τη ραγδαία μείωση αφενός του αριθμού των μαθητών των δημοσίων σχολείων και αφετέρου του αριθμού των μονοθεσίων σχολείων. Έκλεισαν συνολικά 2.224 μονοθέσια σχολεία κατά το προαναφερόμενο διάστημα. Δηλαδή λειτούργησαν κατά μέσο όρο 139 μονοθέσια λιγότερα κάθε χρόνο. Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα έκλεισαν δύο στα τρία μονοθέσια δημοτικά σχολεία.

Ακόμη, η επισκόπηση του παραπάνω Πίνακα δείχνει ότι εμφανίζουν μείωση σε αριθμό μαθητών όλοι ανεξαιρέτως οι νομοί της χώρας.

Ο Πίνακας 5 που ακολουθεί εμφανίζει τους νομούς με τις μεγαλύτερες και τις μικρότερες μειώσεις μονοθεσίων σχολείων και μαθητικού πληθυσμού κατά τη δεκαεπενταετία από το 1985 μέχρι το 2000. (Πίνακας 5)

Η ερμηνεία των στοιχείων του Πίνακα 5 αποκαλύπτει ότι σε πέντε τουλάχιστον νομούς της χώρας: στα Γρεβενά, στην Άρτα, στις Σέρρες, στα Τρίκαλα και στην Ευρυτανία, τα δημοτικά σχολεία “έχασαν” τους μισούς περίπου μαθητές κατά την δεκαεπενταετία από 1985 μέχρι 2000. Ολίγοι νομοί της νησιωτικής ιδίως Ελλάδας, παρά τη μικρότερη μείωση του αριθμού των μαθητών, δεν κατάφεραν και αυτοί να αντισταθούν στη

Πίνακας 5

Νομοί με τις μεγαλύτερες και τις μικρότερες μειώσεις μαθητικού πληθυσμού κατά τη δεκαεπενταετία 1985-2000

Μείωση μαθητικού πληθυσμού κατά Νομούς τη δεκαεπενταετία 1985-2000		Μείωση μονοθεσίων σχολείων κατά Νομούς τη δεκαεπενταετία 1985-2000	
Η μεγαλύτερη μείωση	Η μικρότερη μείωση	Η μεγαλύτερη μείωση	Η μικρότερη μείωση
Γρεβενών (-43,9)	Ζακύνθου (-3,0)	Κεφαλλην. (-100)	Πιερίας (0,0)
Άρτας (-43,8)	Δωδεκ/σου (-8,7)	Λευκάδας (-96,0)	Φλώρινας (-8,9)
Σερρών (-42,2)	Κυκλάδων (-10,2)	Ημαθίας (-92,9)	Πέλλας (-25,0)
Τρικάλων (-41,8)	Ξάνθης (-11,2)	Κερκύρας (-91,7)	Τρικάλων (-28,6)
Ευρυτανίας (-40,3)	Πιερίας (-13,0)	Καβάλας (-91,0)	Λάρισας (-36,4)
Πρέβεζας (-38,6)	Κεφαλλην. (-13,5)	Χανίων (-89,9)	Κορινθίας (-38,8)
Καρδίτσας (-38,0)	Χανίων (-14,8)	Ευβοίας (-89,7)	Φωκίδας (-39,4)
Βοιωτίας (-36,5)	Λασιθίου (-17,0)	Θεσπρωτ. (-88,9)	Χαλκιδική (-40,0)
Αιτωλνίας (-36,3)	Χαλκιδικής (-19,2)	Κοζάνης (-88,5)	Ροδόπης (-41,7)
Καστοριάς (-35,0)	Σάμου (-20,2)	Αρκαδίας (-85,9)	Βοιωτίας (-41,7)
Ηλείας (-33,5)	Κερκύρας (-20,4)	Ζακύνθου (-85,0)	Γρεβενών (-44,0)

1. Γ. ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, “Και η ακριβή παιδεία ευθύνεται για την υπογεννητικότητα στην Ελλάδα”, ΤΟ ΒΗΜΑ της 29ης Νοεμβρίου 2000, σ. Α 17. Στο εν λόγω άρθρο ο Γ. Ψαχαρόπουλος υποστηρίζει την άποψη ότι το πρόβλημα της υπογεννητικότητας μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει με βάση τις ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση των παιδιών.

ραγδαία κάμψη του σχολικού πληθυσμού.

Από την άλλη πάλι πλευρά ορισμένοι νομοί της χώρας, όπως η Κεφαλληνία, η Λευκάδα, η Ημαθία και η Κέρκυρα, έχασαν όλα ή σχεδόν όλα τα μονοθέσια σχολεία, πρωτίστως ως αποτέλεσμα της μείωσης του σχολικού πληθυσμού και δευτερευόντως λόγω της συγχωνεύσεως των σχολείων αυτών με άλλα γειτονικά σχολεία.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, η μείωση του μαθητικού πληθυσμού δημοτικής εκπαίδευσης κατά ευρύτερες Περιφέρειες της χώρας. (Πίνακας 6)

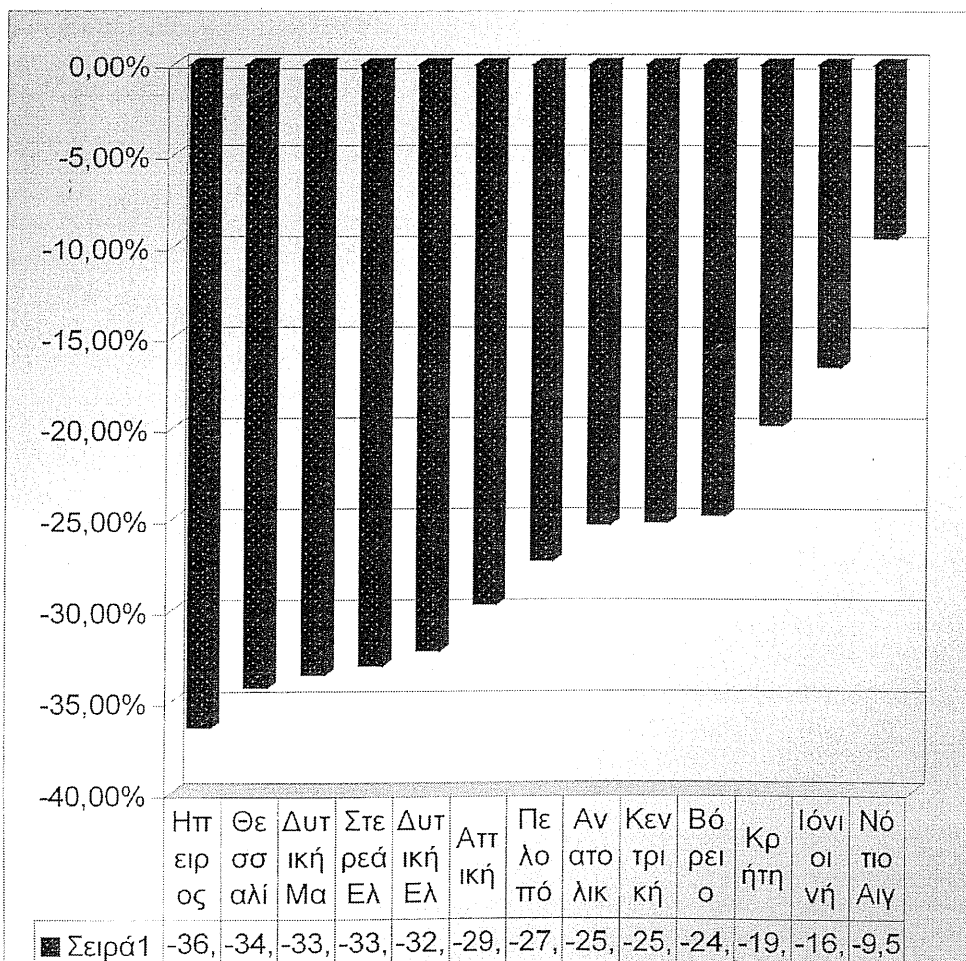
Όπως ήταν αναμενόμενο η **Περιφέρεια της Ηπείρου** έρχεται **πρώτη** στη μείωση του σχολικού πληθυσμού για ευνότητες λόγους. Τη **δεύτερη** θέση στη μείωση του μαθητικού πληθυσμού ανέλπιστα καταλαμβάνει η Θεσσαλία και την **τρίτη** η Δυτική Μακεδονία. Τις τελευταίες θέσεις

στη μείωση των μαθητών καταλαμβάνουν οι Περιφέρειες της νησιωτικής Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, η μείωση του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων στη **νησιωτική** Ελλάδα κατά μέσο όρο ανέρχεται στο ποσοστό 19,8%, ενώ στην ηπειρωτική Ελλάδα το ποσοστό της μείωσης ανέρχεται κατά μέσο όρο στο 28,6%.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Ύστερα από όσα προαναφέρονται, το πρόβλημα που ανακύπτει και χρήζει απαντήσεως σχετίζεται με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να αντιστραφεί η **δραματική μείωση** του μαθητικού πληθυσμού. Φαίνεται ότι η **ανεργία**, το υψηλό **κόστος** ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών αλλά και η έλλειψη υπηρεσιών **φύλαξης**, είναι οι τρεις βασικές αιτίες που οδηγούν στον περιορισμένο αριθμό γεννήσεων². Δεν αποτελεί θέμα του

Πίνακας 6
Μείωση του μαθητικού πληθυσμού δημοτικής εκπαίδευσης
κατά ευρύτερες περιφέρειες



παρόντος άρθρου η αναφορά σε οικονομικά ή άλλα διαρθρωτικά μέτρα που είναι δυνατό να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος της υπογεννητικότητας. Θα αναφερθούμε μόνο στα μέτρα εκπαιδευτικής φύσεως τα οποία, έχουμε τη γνώμη, λειτουργούν αποτρεπτικά στη σχολική πληθυσμιακή μείωση, που έχει κάνει τη **δραματική** εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας:

α) Η ύπαρξη δημοτικών ή δημοσίων **παιδικών σταθμών** έρχεται να λύσει ένα ζωτικής φύσεως θέμα ανατροφής και φύλαξης για τους νέους γονείς. Η σημερινή κατάσταση στο θέμα αυτό δεν είναι ικανοποιητική, αφού οι υπάρχοντες παιδικοί σταθμοί ένα μικρό μόνο μέρος των αναγκών των γονέων καλύπτουν.

β) Η επέκταση του θεσμού του **Ολοήμερου** νηπιαγωγείου και του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου διευρυνμένου ωραρίου έρχεται να καλύψει επείγουσες κοινωνικές ανάγκες.

γ) Η ομαλή προσαρμογή και **ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών** μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά και στην παραγωγική διαδικασία αργότερα, κρίνεται επιβεβλημένη.

δ) Να περιοριστούν τα **έξοδα εκπαίδευσης** των παιδιών που, παρά την “δωρεάν παιδεία”, φτάνουν σε δυσθεώρητα ύψη με τα παντός είδους φροντιστήρια, ιδίως στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

ε) Επίσης, τονίζεται παρενθετικά ότι είναι ανάγκη να περιοριστούν δραστικά οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών σε εξωεκπαιδευτικές υπηρεσίες, ιδίως αν στις υπηρεσίες αυτές αναπληρώνουν διοικητικούς υπαλλήλους.

στ) Να συσχετιστούν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει το κράτος, σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τις οικονομικές δυνατότητες της κάθε οικογένειας. Όσοι έχουν οικονομική δυνατότητα θα πρέπει να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, απαιτείται πλήρης κρατική μέριμνα ανατροφής και εκπαίδευσης για τα παιδιά των πολυμελών οικογενειών.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πρόβλημα της μείωσης του αριθμού μαθητών, **απαιτεί συστηματική έρευνα και άμεσες αποφάσεις** εκ μέρους της πολιτείας, γιατί το δημογραφικό πρόβλημα, είτε με τη μορφή του **υπερπληθισμού** που εμφανίζεται στις χώρες του τρίτου κόσμου, είτε με τη μορφή της **υπογεννητικότητας** που παρουσιάζεται στην πατρίδα μας και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, είναι ένα

σημαντικό ζήτημα που απαιτεί μακρόχρονο προγραμματισμό για την αντιμετώπισή του. Προπαντός όμως το πρόβλημα αυτό “εκδικείται όσους το αγνοούν”.

Βιβλιογραφία

1. Θαν. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ και Νίκηφ. ΣΤΑΜΑΤΑΚΗΣ, Λεξικό των Επιστημών του Ανθρώπου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1992.
2. Μαρία ΔΕΛΗΘΑΝΑΣΗ, Τα σχολεία εξελιγίζουν 100.000 παιδιά μεταναστών, εφημ. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 28-12-2005
3. Γεώρ. Ηλ. ΔΗΜΟΥ, “ Το δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περ. Επιστημονικό Βήμα, τεύχ. 1, 2002, σσ.51-63.
4. Μαν. ΔΡΕΤΤΑΚΗΣ, “Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία”, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 107, Αθήνα 1999, σσ. 45-50.
5. Μαν. ΔΡΕΤΤΑΚΗΣ, “Αυξάνονται τα παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία”, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 113, Αθήνα 2000, σσ. 27-35.
6. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, Συνοπτική Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος των ετών: 1986,1987, 1989, 1990,1995,1996,1997.
7. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 1997,1998.
8. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, Στατιστική της Εκπαίδευσης 1992/93, 1993/94, 1997/98, 1999/2000, 2001/02
9. Χρ. ΚΑΤΣΙΚΑΣ, “Μείον 120.000 μαθητές”, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ 18 Αυγούστου 1997, σ. 19. Του ιδίου, “Το σχολείο των ... άλλων”, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΤΑΧΥΔΡΟΜΟΣ, 3 Ιουνίου 2000, σσ. 67-69.
10. Νικ. ΚΟΥΦΑΚΟΥ, “Λουκέτο έβαλαν 586 σχολεία λόγω έλλειψης μαθητών!”, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ, 18 Σεπτεμβρίου 2000, σσ. 28-29.
11. Φάνη ΜΑΛΚΙΔΗ, “ Όψεις του δημογραφικού προβλήματος στην Ελλάδα ” , Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών.
12. Μιχ. ΝΙΒΟΛΙΑΝΙΤΗ, “Διπλάσιοι οι ξένοι μαθητές στην Ελλάδα”, εφημ. ΤΟ ΕΘΝΟΣ, 31 Οκτωβρίου 2000, σ. 4.
13. Χρ. ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ, “120.000 πρόσφυγες από την πρώην ΕΣΣΔ”, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ 10 Μαρτίου 1999, σ. 18.
14. Α. ΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ, “Οι Έλληνίδες δεν τεκνοποιούν (μόνο) με τις ...ευλογίες του κράτους”, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 26 Ιουλίου 2000, σ. Α 22. Του ιδίου, “Η Ελλάδα γηράσκει-Θραυιά χωρίς μαθητές”, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 28 Φεβρουαρίου 2000, σ. Α3. Του ιδίου, “Αριθμός μονοθεσίων σχολείων ανά νομό για το σχολικό έτος 1999-2000”, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 29 Φεβρουαρίου 2000, σ. Α 16.
15. ΥΠΕΠΘ/ Τμήμα Στατιστικής, “Δημόσια Δημοτικά και Νηπιαγωγεία 1999-2000”, Αρ. Πρωτ. ΣΤ1/2809/12-10-2000.
16. ΥΠΕΘΟ/ ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ, Αθήνα 21-06-2004
17. Δ. ΧΡΥΣΙΚΟΠΟΥΛΟΣ “Πολυπολιτισμικός ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος- Από τη διπλανή πόρτα...στο διπλανό θρανίο”, εφημ. ΕΞΟΥΣΙΑ, 5 Οκτωβρίου 2000, σ. 19.
18. Γ. ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, “Και η ακριβή παιδεία ευθύνεται για την υπογεννητικότητα στην Ελλάδα”, ΤΟ ΒΗΜΑ της 29ης Νοεμβρίου 2000, σ. Α 17.

2. Ερευνητική ομάδα: Χάρις Συμεωνίδου, Ευθύμιος Κουβαριάρης, Ελένη Κανδηλώρου, Μιχάλης Μαγδαληνός, Γιώργος Μητσόπουλος, Γιάννης Τσαχαλίδης, Κατερίνα Βεζυργιάννη, “Επιθυμητό και πραγματικό μέγεθος οικογένειας. Γεγονότα του κύκλου ζωής 1983-1997”, όπως παρουσιάζονται από τον Α. Ντινόπουλο στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ της 26 Ιουλίου 2000, σ. Α 22.

Για τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου μουσικής ¹

Δρ. Γιάννης Σταύρου

Δάσκαλος Ειδικού Πειραματικού Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση υπηρετεί κάποια κοινωνική ανάγκη και επομένως κάθε μάθημα και κάθε εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλλει από τη θέση του στην κάλυψη αυτής της κοινωνικής ανάγκης. Αναφερόμενοι όμως στον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου - και στη συγκεκριμένη περίπτωση του δασκάλου μουσικής - σκόπιμο είναι να ξεφύγουμε από τα πολύ σημαντικά, αλλά, ωστόσο, στενά όρια της διδασκαλίας. Παράλληλα είναι χρήσιμο να αναδειχτεί ο ευρύτερος ρόλος του δασκάλου μουσικής στη σημερινή πολυσύνθετη, τουλάχιστον, κοινωνική πραγματικότητα.

Ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας

Αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι εδώ και δεκαετίες η εμπορευματική παραγωγή εξαφάνισε την αμεσότητα των ανθρώπινων σχέσεων και οδήγησε στην αυξανόμενη αλλοτρίωση του ανθρώπου. Η τέχνη έγινε εμπόρευμα και ο καλλιτέχνης παραγωγός εμπορευμάτων (Fischer, 2000: 58). Το σημερινό στάδιο εξέλιξης της κοινωνίας χαρακτηρίζεται από περεταίρω εμπορευματοποίηση του πολιτισμού με έντονη την κυριαρχία του λεγόμενου μαζικού πολιτισμού, της παγκοσμιοποίησης, του πολιτιστικού ιμπεριαλισμού, της πολιτισμικής αλλοτρίωσης. Με άλλα λόγια ο άνθρωπος εκλαμβάνεται, από το σύστημα, ως μάζα, που του αφαιρείται η προσωπική και συναισθηματική του διάσταση. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνεται με κριτήριο το κέρδος και σε καμιά περίπτωση με την ανύψωση του πνευματικού επιπέδου της κοινωνίας. Οι καλλιτέχνες και οι πολιτισμικές αξίες μπορεί κατά περίπτωση και για διάφορους λόγους να ελαιούνται ωστόσο περιορίζεται η δυνατότητα της κοινωνίας να γνωρίσει και να αφομοιώσει αυτές τις αξίες κάτω από το βάρος της κατανάλωσης μαζικής υποκουλτούρας. Έτσι παρατηρείται μια ανα-

παραγωγή αρνητικών πολιτισμικών φαινομένων καθώς και αποδυνάμωση κάθε προσπάθειας έκφρασης διαφορετικού λόγου.

Η μεγιστοποίηση του κέρδους απαιτεί μεγαλύτερες αγορές, επομένως ομοιομορφα προϊόντα σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο πληθυσμό - σε όλη τη γη. Στα πλαίσια αυτά πρέπει να δούμε και την λεγόμενη πολιτισμική ομογενοποίηση, την τάση, δηλαδή, εξάλειψης των διαφορών στα πολιτισμικά προϊόντα και την προώθηση της ομοιομορφίας. Ο ανταγωνισμός, που σήμερα αποτελεί υπέρτατη αξία, όχι μόνο δεν διαφοροποιεί όπως θα περίμενε κανείς, αλλά ομογενοποιεί ακόμα περισσότερο, καθώς η επιδίωξη του μεγαλύτερου δυνατού κοινού οδηγεί τους παραγωγούς σε προϊόντα κατάλληλα για κάθε είδους κοινό από κάθε χώρα. Όμως και αυτός ο ίδιος ο ανταγωνισμός φαίνεται να κάμπτεται καθώς παρουσιάζεται συγκέντρωση του μηχανισμού παραγωγής και κυρίως διανομής των προϊόντων σε όλο και λιγότερα χέρια. Έτσι ο έλεγχος από τις μεγάλες βιομηχανίες παραγωγής και διακίνησης οπτικοακουστικού υλικού είναι τεράστιος, όσα και τα κέρδη αυτών των εταιριών. Φαίνεται πως ο Marx δικαιώνεται για άλλη μια φορά όταν διαπιστώνει, 150 χρόνια πριν περίπου, ότι «σε κάθε εποχή, οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι οι κυρίαρχες ιδέες. Μ' άλλα λόγια, η τάξη που είναι κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας είναι ταυτόχρονα και η κυρίαρχη πνευματική δύναμη».

Η σχέση των πολιτιστικών προϊόντων με τα παιδιά και ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ οι μεγάλες επιχειρήσεις παραγωγής και διανομής έχουν στόχο τους νέους ώστε να εξασφαλίζουν την επικυριαρχία τους. Παράλληλα δημιουργείται μια ενιαία αισθητική και ένα περιεχόμενο που δεν αμφισβητεί την κατάσταση πραγμάτων. Η αισθητική, εξάλλου, ή το γούστο δεν είναι *tabula rasa* αλλά

1. Το άρθρο βασίζεται σε εισήγηση που έγινε σε Δημερίδα της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.) στις 9-10 Δεκεμβρίου 2006 στο Αγρίνιο με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: Έρευνα - διδακτική πράξη - κοινωνική προσφορά».

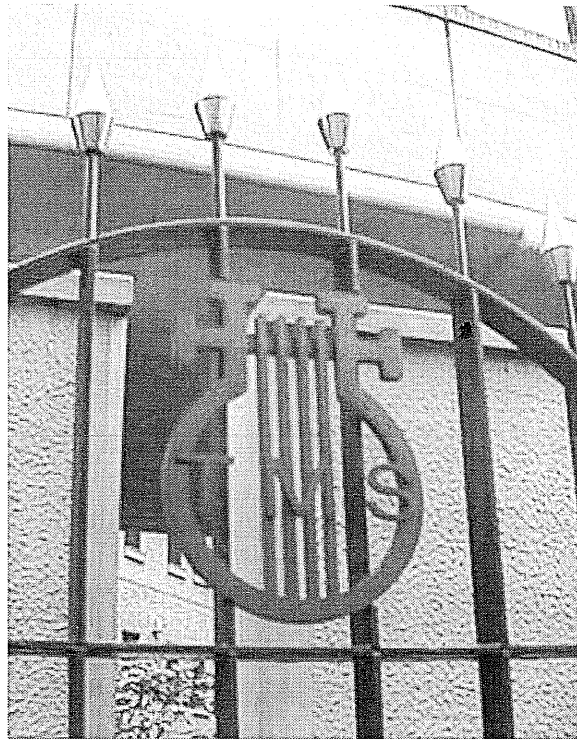
επηρεάζεται από όλα τα μαζικά προϊόντα που έχουν πλημμυρίσει τη ζωή του ανθρώπου από την παιδική του ηλικία και διαμορφώνεται ανάλογα. Όπως σημειώνει η Charman (1993) επηρεάζεται η αντίληψη του παιδιού «για το τι αξίζει να κάνει, να έχει και να επιδιώκει κανείς» (σ.10). Επομένως, σε πολλές περιπτώσεις, οι επιλογές είναι προϊόν προκατάληψης ή στην καλύτερη περίπτωση δεν είναι συνειδητές.

Είναι γνωστό ότι το σχολείο ήταν και παραμένει γνωσιοκεντρικό και ελάχιστα περιθώρια αφήνει στην καλλιέργεια της αισθητικής και γενικότερα σε τομείς πέρα από τη γνώση. Αυτός μάλιστα ο χαρακτήρας του σχολείου ενισχύεται τα τελευταία χρόνια για λόγους που σχετίζονται με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης επομένως με τους προσανατολισμούς των κυρίαρχων δυνάμεων στην κοινωνία. Απόδειξη αυτού είναι η μείωση των ωρών διδασκαλίας της μουσικής στην εκπαίδευση στα έσχατα επίπεδα. Θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι το σχολείο δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα εκπαίδευσης. Όταν το παιδί πηγαίνει στο σχολείο έχει σε μεγάλο βαθμό «εκπολιτιστεί». Αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, παράγοντες όπως η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ κ.ά. συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Χωρίς το σχολείο να αποτελεί «νησίδα» στην παραπάνω περιγραφήσα κατάσταση, καλείται εκ των πραγμάτων να καλύψει το κενό που η οικογένεια, τα ΜΜΕ, ευρύτερα η κοινωνία δημιουργούν.

Ο ρόλος του δασκάλου μουσικής

Έχει τονιστεί πολλές φορές και από πολλούς ότι το πιο σημαντικό στοιχείο ενός σχολείου είναι ο δάσκαλος. Παρά τον έλεγχο και το εκ των προτέρων ορισμένο πλαίσιο στο οποίο καλείται να λειτουργήσει, αυτός έχει τα περιθώρια να ξεφεύγει από τα καθορισμένα, όταν το θεωρεί σκόπιμο, να επινοεί, να δημιουργεί, να προτείνει, να εμπνέει. Όμως και οι δάσκαλοι είναι προϊόν των ίδιων εκπαιδευτικών διαδικασιών, διαπαιδαγωγήθηκαν στο ίδιο σε γενικές γραμμές σχολείο, έλαβαν συγκεκριμένες γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένες αρχές και αξίες. Οπότε δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής του προβλήματος από τον οποίο (κύκλο) δεν μπορεί κανείς εύκολα να ξεφύγει. Το αν και πόσοι θα αλλάξουν πορεία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την γενικότερη κοινωνική κατάσταση η οποία στο βαθμό που θα αμφισβητεί, θα ψάχνει για το καινούργιο, θα αντιστέκεται τόσο και περισσότερους θα συμπαράσχει.

Έτσι κι αλλιώς, πάντως, ο δάσκαλος μουσικής δεν μπορεί να ανατρέψει την πραγματικότητα



στην κοινωνία, στον πολιτισμό. Τι, επομένως, μπορεί να κάνει;

Μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων ανάδειξης και απελευθέρωσης της κρυμμένης δύναμης της ανθρώπινης φύσης. Να κάνει το σχολείο εστία συνύπαρξης, επικοινωνίας, δημιουργίας, έκφρασης των ενδιαφερόντων, των ανησυχιών, εκδήλωσης των καλλιτεχνικών δυνατοτήτων των παιδιών με τη συνεργασία δασκάλων και γονέων. Αυτή η συνεργασία είναι πολύ σημαντική. Χωρίς να σημαίνει ότι κάτι τέτοιο είναι εύκολο ή απλό, η δυναμική που θα δημιουργηθεί είναι δυνατό να υπερβεί δυσκολίες ώστε να καταφέρει να διευρύνει τα ερεθίσματα, την κοινωνική ευαισθησία την ανύψωση του πολιτιστικού επιπέδου της κοινότητας. Μπορεί να ενισχύσει το δικαίωμα επιλογής στα παιδιά, να τους δώσει τη δυνατότητα να γνωρίζουν το διαφορετικό. Αν, επίσης, θεωρήσουμε ως έναν απ' τους στόχους της εκπαίδευσης την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης, και του μαθήματος της Μουσικής την ανάπτυξη της συνείδησης του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (και της μουσικής), τότε στην κατεύθυνση αυτή πολλά μπορεί να προσφέρει ο δάσκαλος μουσικής (Small, 1983).

Η τέχνη δεν μπορεί να περιορίζεται και τελικά να μένει ως γνώση στον εκπαιδευτικό. Ζητά επικοινωνία, χρειάζεται στήριξη, επομένως συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις ικανές να αμφισβητήσουν την κατευθυνόμενη υποβάθμιση. Η ελιτίστικη αντιμετώπιση, η απομάκρυνση από τα τεκτονόμενα, απλά δεν προσφέρουν τίποτα. Να γίνεται ότι είναι δυνατό για την ανάδειξη των

πραγματικών πολιτισμικών αξιών με στόχο την ανύψωση του πολιτισμικού επιπέδου της κοινωνίας και τη χαμένη αλληλεπίδραση καλλιτέχνη – κοινού. Το μέλλον του πολιτισμού δεν μπορεί να είναι τα κατασκευάσματα των εργαστηρίων ούτε οι προωθούμενοι χώροι πολιτισμού της ελίτ, αλλά το καινούργιο που θα φέρει η πολιτιστική αφύπνιση και χειραφέτηση του λαού ο οποίος παρά την πολεμική και το εχθρικό περιβάλλον διαθέτει έμφυτα τη δύναμη της δημιουργίας. Αρκεί αυτή να αφεθεί, να βγει να της δοθεί η ευκαιρία να δράσει. Και για να συμβεί κάτι τέτοιο πρέπει από τη μια μεριά να γνωρίζει κανείς την αισθητική πραγματικότητα, το προϊόν δηλαδή της αισθητικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας και από την άλλη να γίνει ικανός με το μυαλό, τα συναισθήματα και τη θέλησή του να αντιδρά στην παρουσία της αισθητικής πραγματικότητας (Ιμβριώτη, 1985). 'Η όπως ο Μπρεχτ έλεγε: «Τα ακροατήριά μας δεν πρέπει μονάχα ν' ακούνε πώς απελευθερώθηκε ο Προμηθέας, μα και να εξασκούνται στην ευχαρίστηση να τον ελευθερώσουν» (στο Fischer, 2000: 9).

Το έργο του δασκάλου δεν σταματά στη διδασκαλία στην τάξη, όπου φυσικά και πρέπει να παίρνονται όλα τα μέτρα στην κατεύθυνση που αναφέρθηκε, αλλά να παρεμβαίνει ευρύτερα για την προώθηση των στόχων. Ο δάσκαλος, εκ των πραγμάτων, αποτελεί κέντρο αναφοράς για τον μαθητή. Μπορεί να συμπαρασύρει, να εμπνεύσει, να προκαλέσει τις ψυχές των παιδιών. Να τους μιλήσει στους δρόμους της τέχνης (όχι κατ' ανάγκη για να γίνουν καλλιτέχνες αλλά κυρίως για να μπορούν αν απολαύσουν την τέχνη) να τους προσφέρει διεξόδους στα σύγχρονα αδιέξοδα. Να παρουσιάζει την τέχνη όχι μόνο ως μέσο προσωπικής έκφρασης αλλά και ως πολιτισμικό κοινωνικό φαινόμενο. Στο μάθημα της Μουσικής ο δάσκαλος δεν είναι σωστό να εξαντλεί το χρόνο και τη δημιουργικότητά του μόνο για τη διδασκαλία της μουσικής. Οι συζητήσεις και προβληματισμοί είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι. Για παράδειγμα: γίνεται συζήτηση με τα παιδιά και σε πιο βαθμό για την εμπορευματοποίηση της μουσικής, για την ομογενοποίηση, για τη μουσική που προβάλλεται, για τη μουσική στον κινηματογράφο και το θέατρο, για τους διαγωνισμούς τραγουδιού, για τη μουσική των γιορτών, των φεστιβάλ κλπ.;

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας είναι εξαιρετικά δύσκολο να δημιουργηθεί ένας ισχυρός δεσμός με τις τέχνες. Η συνεχής παθητική κατανόηση προϊόντων της τέχνης οδηγεί σε εξάρτηση. Ασφαλώς η μουσική -και η εκπαίδευση στη μουσική- δεν είναι το γιατρικό για όλα τα κακά του κόσμου. Όμως ακριβώς επειδή η μουσική πάει πέρα από το άτομο δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις, βοηθάει πολύ στην ερμηνεία και

στην αντιμετώπιση των σύγχρονων φαινομένων (Regner, 1988).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας έχουν υπάρξει κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες – πρωτοβουλίες οι οποίες σχετίζονται με τη συνεργασία με κέντρα Πολιτισμού της κοινότητας ακόμα και μέσα στο σχολικό ωράριο. Με καλλιτέχνες, με κατασκευαστές μουσικών οργάνων, με χορωδίες, με σύνολα κλπ. Στο βαθμό που θα διευρύνεται και θα εμπλουτίζεται με νέες σκέψεις, προτάσεις, ενέργειες θα γίνεται και ένα θετικό βήμα για την αντιστροφή της κατάστασης. Καμιά αυταπάτη όμως ως προς το αποτέλεσμα δεν μπορεί να υπάρξει. Η κατάσταση στη μουσική, στον πολιτισμό γενικότερα και στην εκπαίδευση, ως απότοκο της κοινωνικής πραγματικότητας δεν πρόκειται να αλλάξει ριζικά αν δεν αλλάξει η μήτρα του προβλήματος, η ίδια δηλαδή η κοινωνική πραγματικότητα. Κι αυτή θα αλλάξει όταν ο δημιουργός της (ο άνθρωπος) αποκτήσει ανάλογη κοινωνική συνείδηση και το θελήσει.

'Η όπως αλλιώς έλεγε ο Ernst Fischer (2000): «Ο άνθρωπος που έγινε άνθρωπος με την εργασία, που βγήκε από το βασίλειο των ζώων ως μεταμορφωτής του φυσικού σε τεχνητό, που γι' αυτό έγινε ο μάγος, ο άνθρωπος ο δημιουργός της κοινωνικής πραγματικότητας, θα μείνει πάντα ο μεγάλος μάγος, θα είναι πάντα ο Προμηθέας που φέρνει τη φωτιά από τους ουρανούς στη γη, θα είναι παντοτινά ο Ορφέας που υποδουλώνει τη φύση με τη μουσική του» (σ. 269).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, (μετ. Λαπούρτας, Α. Χαλαραμπίδης, Γ. Κυπραίου, Ε. Βαρδάλου Α.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Fischer, E. (2000). *Η αναγκαιότητα της τέχνης*, (μετ. Χατζιδάκη Φ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1978/1985). *Παιδεία και Κοινωνία. Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μπουντιέ, Π. (χ.χ.). Ο πολιτισμός κινδυνεύει, στο Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμός και αγορά. Για την αυτονομία της πολιτισμικής παραγωγής*, σελ: 41-54. Αθήνα: Πατάκης
- Regner, H. (1988). *Ας μάθουμε να αγαπάμε τη μουσική. Η σημασία της πρώιμης συνάντησης με τη μουσική*. Μετ. Σαρρόπουλος Κ., Εκδ. SCHOTT.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, (μετ. Ζαφειρίου Α.). Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.
- Small, C. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*. (μετ. Μιχ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Το κίνημα της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Δρ. Στέφανος Τσιάλος

Δάσκαλος Δημ. Σχολ. Αμφιθέας Ιωαννίνων

Η Νέα Αγωγή, όπως όλα τα πνευματικά κινήματα, δεν είναι μια θεωρία που δημιουργήθηκε και προβλήθηκε ξαφνικά. Οι ρίζες της εντοπίζονται εύκολα στις θεωρίες παλαιότερων ανακαινιστών παιδαγωγών όπως ο Jean-Jacques Rousseau¹, που θεμελίωσε το παιδαγωγικό του σύστημα πάνω στις αρχές «φύση» και «ελευθερία», ο Johann Heinrich Pestalozzi², ο οποίος έκανε εφαρμογές της θεωρίας του Rousseau στην πατρίδα του, την Ελβετία με θετικά αποτελέσματα και ο Friedrich Froebel³, η παιδαγωγική του οποίου οδήγησε στην ίδρυση νηπιαγωγείων και στη θεωρία του παιχνιδιού, που στηριζόταν στη μορφωτική αξία του παιχνιδιού, τις χειροτεχνικές κατασκευές και την εποπτικότητα.

Σύμφωνα με τη Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου η Νέα Αγωγή «ξεκίνησε από διαισθησεις και τάσεις μάλλον, παρά από καθαρή σκέψη

διαφορετικών ανθρώπων»⁴, οι οποίοι έβλεπαν το κίνημα «σαν κίνηση σχολικής ανακαινίσεως που ήθελε να προστατεύσει το ανθρώπινο ον, να το διαπλάσει στην ολότητά του και να του εξασφαλίσει την ισορροπία και ευτυχία»⁵. Κυρίως όμως, η τάση της Νέας Αγωγής συνδέθηκε με τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες και απόψεις, οι οποίες εμφανίστηκαν σχεδόν παράλληλα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τόσο στην Αμερική, όσο και σε πολλές χώρες της Ευρώπης.

Μέσα από τα έργα των κυριότερων εκπροσώπων της⁶, και με βάση τα κριτήρια τα οποία την καθορίζουν⁷, διαμορφώνεται μια πολύμορφη ευέλικτη και ανοιχτή αντίληψη για την αγωγή, η οποία εκφράζει από την αρχή την αντίθεσή της σε κάθε παιδαγωγικά στατικό και άκαμπτο στοιχείο του παρελθόντος⁸.

Η συμμετοχή του δασκάλου, σύμφωνα με τον Kilpatrick, περιορίζεται στις μετακινήσεις και

¹ Χρ. Φράγκος, *Ψυχοπαιδαγωγική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977, σελ. 329-330.

² Θ. Καραγιάννης, *Παιδαγωγικά πορτραίτα*, εκδ. Ντουντούμη, Αθήνα, σελ. 215-229.

³ Χ. Χαρίτος, *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του – Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 65-84.

⁴ Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Η Νέα Αγωγή, θεωρία και μέθοδοι*, τόμ. Α', Β', Γ, Αθήνα 1952, σελ. 9. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το έργο του Α. Δελμούζου, *Μελέτες και πάρεργα*, 2 τόμοι, Αθήνα 1958, σελ. 7: «Το έργο μου δε βγήκε από βιβλία παρά από προσωπική εσώτατη ανάγκη, που συναυξήθηκε μπορώ να ειπώ με τα ίδια τα πράγματα και το άμεσο αντίκρουμά τους».

⁵ Angela Medici, *Η Νέα Αγωγή*, μετάφραση Δαν. Κατσαρδέλου, Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος (Que sais-je?), Αθήνα 1964, σελ. 5.

⁶ G. Kerschensteiner, *Η έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείον του μέλλοντος*, μετάφραση Δ. Γεωργακάκι, έκδοση δευτέρα, Αθήνα 1928. J. Dewey, *Τα σχολεία εργασίας*, μετάφραση Μ. Μιχαηλίδου, Αθήνα 1924. *Το σχολείο και το παιδί*, μετάφραση Κ. Δ. Σωτηρίου, Αθήνα 1926 και *Πώς σκεπτόμεθα*, μετάφραση Γ. Κατσαμά, Αθήνα 1930 και *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μετάφραση Α. Πολενάκη, Αθήνα 1980 και *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μετάφραση Μ. Μιχαλοπούλου, Αθήνα 1982. Η. Gaudig, *Η σύγχρονος Διδακτική εν θεωρία και πράξει*, μετ. Σ. Καλλιάρια, έκδοση δευτέρων των κοινωνιών R. Cousinet, *Η Νέα Αγωγή*, μετ. Γ. Βασδέκη, Αθήνα 1957. Ε. Claparede, *Λειτουργική Παιδαγωγική*, μετ. Χ. Πάτση, *Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη* 1, Αθήνα 1953.

⁷ Σοφία Μπαλτά, *Τα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898-1930). Από την Εθνική Αγωγή στη Νέα Αγωγή και το Σχολείο Εργασίας*, Αθήνα 2000, σελ. 37: Τέτοια κριτήρια είναι: α) η θέση που έχει το παιδί σ' ένα παιδαγωγικό σύγγραμμα. Στη νέα παιδαγωγική το παιδί θεωρείται αυτοδύναμη ύπαρξη και αυτό είναι ακριβώς το σημείο που την αντιδιαστέλλει από την παλιά αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το παιδί έπρεπε να μετασχηματιστεί, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα για να γίνει όπως οι ενήλικες, β) ο τρόπος μελέτης του παιδιού που πρέπει να γίνεται επιστημονικά και όχι εμπειρικά ή διαισθητικά.

⁸ J. Dewey, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, ό.π., σελ. 11: «Μάθηση εδώ στην παραδοσιακή εκπαίδευση σημαίνει αφομοίωση όσων έχουν ήδη γραφτεί στα βιβλία και το μυαλό των πιο ηλικιωμένων. Επιπλέον, εκείνο που μαθαίνεται θεωρείται βασικά σαν στατικό. Θεωρείται έτοιμο, τελειωμένο προϊόν, χωρίς να δίνεται μεγάλη σημασία στον τρόπο με τον οποίο αυθεντικά δημιουργήθηκε ή τις αλλαγές που σίγουρα θα υλοστέι στο μέλλον. Είναι το πολιτιστικό προϊόν των κοινωνιών που σε μεγάλο βαθμό υπέθεταν ότι το μέλλον θα είναι όμοιο με το παρελθόν κι όμως χρησίμευε σαν πνευματική τροφή σ' έναν κόσμο όπου η αλλαγή ήταν ο κανόνας κι όχι η εξαίρεση».

νουθεσίες, με σκοπό να βοηθήσει το παιδί έτσι ώστε να ενεργεί με περισσότερη σύνεση και να του δίνεται η δυνατότητα για την όλο και καλύτερη ανάπτυξη ατομικής ευθύνης. Ο δάσκαλος, σύμφωνα πάντα με τον Kilpatrick, πρέπει να αρχίζει την αγωγή των παιδιών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με την προϋπόθεση ότι η βοήθειά του θα έχει φθίνουσα πορεία όσο αναπτύσσεται η αυτονομία του μαθητή⁹.

Ο άνθρωπος, και στην προκειμένη περίπτωση το παιδί, αντιμετωπίστηκε στα έργα των εισηγητών και των υποστηρικτών της Νέας Αγωγής ως ολότητα¹⁰ που μέσα σε διαφορετικές κτιριακές εγκαταστάσεις¹¹ και με διαφορετικές διαδικασίες θα μπορούσε να αναπτυχθεί συνολικά. Συμφώνησαν έτσι οι παιδαγωγοί πρώτον ότι το πολιτικό σύστημα που θα μπορούσε να εγγυηθεί μια τέτοια πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού δεν ήταν άλλο από τη δημοκρατία¹², και δεύτερο ότι για να ευοδωθεί η όλη προσπάθεια χρειαζόταν αντικατάσταση του παραδοσιακού σχολείου και

των «ανέκφραστων» υλικών του¹³ με στοιχεία αγωγής που προέρχονται από την ίδια τη ζωή και προορίζονται για τη ζωή¹⁴.

Στην Ελλάδα το κίνημα της Νέας Αγωγής εμφανίζεται δειλά-δειλά στις αρχές του 20ου αιώνα, αφού η Παλιά Αγωγή είχε δεσμεύσει ασφυκτικά τους αποδέκτες της, όπως χαρακτηριστικά οι ίδιοι ομολογούν¹⁵. Άρθρα νεωτερικού παιδαγωγικού χαρακτήρα εντοπίσαμε, ωστόσο, μόνο στο περιοδικό *Εθνική Αγωγή* (1898-1904)¹⁶ και όχι σε άλλα έντυπα της πρώτης δεκαετίας του 20ου αιώνα. Τα άρθρα αυτά δεν είναι ούτε πολλά ούτε προσανατολισμένα σαφώς προς τις κατευθύνσεις που ορίζει το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο οριστικοποίησε τις βασικές του αρχές στο διεθνές παιδαγωγικό συνέδριο που πραγματοποιήθηκε τον Αύγουστο του 1921 στο Calais¹⁷ της Γαλλίας με θέμα: «Η δημιουργική ατομική έκφραση του παιδιού». Στο θετικό κλίμα για τον παιδαγωγικό νεωτερισμό συνέβαλε μάλιστα ο Γ. Δροσίνης¹⁸, που χρημάτισε διευθυντής της

⁹ Herman Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μεταφρ. Κ. Δεληκωνσταντής -Σ. Μπουζάκης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984, σελ. 154-169.

¹⁰ J. Dewey, *Το σχολείο που μ' αρέσει, ό.π.*, σελ. 66: «Θέλουμε λοιπόν να έρχεται το παιδί ακέραιο στο σχολείο: σώμα και πνεύμα. Να φεύγει απ' αυτό μ' ένα ακόμα πιο ευρύ πνεύμα, μ' ένα ακόμα πιο υγιές σώμα. Και μιλώντας για το σώμα θα πρέπει να τονίσω [...] ότι το ίδιο το γυμναστήριό μας θ' ασχοληθεί με τα ιδιαίτερα φυσικά ελαττώματα των παιδιών και με τη διόρθωσή τους και θα επιχειρήσει πιο συνειδητά να διαπλάσει ένα τέλει υγιές σώμα που θα στεγάσει ένα τέλει υγιές μυαλό».

¹¹ J. Dewey, *Το σχολείο που μ' αρέσει, ό.π.*, σελ. 52-75 (διαγράμματα σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και την κτιριακή του συγκρότηση). Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι*, τόμ. Α' -Γ', ό.π., σελ. 50: «Ο Dewey μας λέγει ότι την εικόνα του σχολείου του την συνέλαβε φανταζόμενος μια ιδανική οικογένεια όπου το παιδί μορφώνεται με τις καθημερινές ομιλίες, συζητήσεις, ερωτήσεις, εργασίες και συνήθειες εργασίας. Σε μια τέτοια ιδανική οικογένεια υπάρχει αναμφισβήτητα ένα εργαστήρι ως διέξοδος στο δημιουργικό ένστικτο του παιδιού, ένα άλλο εργαστήρι για τις έρευνές του και γύρω ο κήπος, το χωράφι, το δάσος, η πόλη».

¹² J. Chateau, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, μετάφραση Κ. Ι. Κίτσου, Αθήνα 1958, σελ. 322-324: «Το δημοκρατικό σχολείο παίζει σπουδαίο ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής τάξης. Η δημοκρατία δεν είναι απλώς μια πολιτική κυβέρνηση ούτε μια απλή μορφή διοίκησης αλλά ένας γενικός τρόπος κοινωνικής ζωής. Αναφέρεται στην οικογένεια, την εκκλησία, την πολιτική και την αγωγή. Η δημοκρατία είναι κοινή υπόθεση και κοινή ευθύνη. Γι' αυτό αν η δημοκρατία έχει σφάλματα πρέπει να διορθωθούν όχι με ολιγότερη αλλά με περισσότερη δημοκρατία».

¹³ J. Dewey, *Το σχολείο που μ' αρέσει, ό.π.*, σελ. 29: «Αν φέρουμε στο μυαλό μας μια σχολική αίθουσα μπορούμε ν' ανασυνθέσουμε τη μόνη εκπαιδευτική δραστηριότητα που είναι πραγματοποιήσιμη σ' ένα τέτοιο χώρο: απελλιπτικά ομοίμορφα θρανία, αραδιασμένα το 'να κοντά στο άλλο σε αυστηρή γεωμετρική τάξη, με περιορισμένα διάκενα, έτσι που να περιορίζεται η κίνηση στο ελάχιστο... Αν προσθέσουμε την έδρα, τον πίνακα και το πολύ-πολύ μερικούς χάρτες στους συνήθως γυμνούς τοίχους είχαμε μπροστά μας ένα χώρο φτιαγμένο για ακρόαση. Όλα είναι μελετημένα για να κάθεται να ακούει. Γιατί και το να διαβάσεις ένα μάθημα από το βιβλίο είναι και αυτό μια άλλη μορφή ακρόασης: υποδηλώνει την εξάρτηση μιας διάνοιας από μια άλλη. Η ακρόαση σαν στάση, συγκριτικά μιλώντας, σημαίνει παθητικότητα, απορρόφηση».

¹⁴ Ο Decroly διατύπωσε και συνόψισε την κύρια θεωρητική του θέση επιγραμματικά σε μια διάλεξη το 1904: «το σχολείο της ζωής με τη ζωή».

¹⁵ Α. Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό 1908-1911*, Αθήνα 1950, σελ. 34: «Η ερβαρτιανή μέθοδος από καιρό είχε αρχίσει να σηκώνει αντίδραση σε ξένους και ειδικούς τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη [...] Αν όμως η μέθοδος αυτή στην τελευταία μάλιστα μορφή της είχε καταντήσει σωστή σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή σε μας έγινε ακόμα πιο αφύσικη με το γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιούσε». Ο Dewey επίσης στο έργο του *Το σχολείο και το παιδί*, ό.π., σελ. 105 γράφει: «Η ερβαρτιανή ψυχολογία είναι ψυχολογία δασκάλου που κυβερνά το σχολείο και όχι του παιδιού».

¹⁶ Ρ. Δημητριάδης, «Εκ του αγροκηπίου μου», περιοδικό *Εθνική Αγωγή*, τ. Ε', 1901, σελ. 216-219. (Ο συντάκτης παρουσιάζει το σύστημα της Helen Key και, με την ευκαιρία, ασκεί κριτική στην ακολουθούμενη παιδαγωγική πρακτική και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα).

¹⁷ Περιοδικό «Αναγέννηση» χρονιά Α', Σεπτέμβρης 1926, φυλλάδιο 1^ο, σελ. 53.

¹⁸ Γ. Δροσίνης, «Η εθνική σημασία της Δημοτικής Εκπαιδευσεως», περιοδικό *Εθνική Αγωγή*, τ. Στ', Αθήνα 1903, σελ. 241-242: «Διότι πρέπει να νουθετηθεί επιτέλους και εις τον τόπο μας ότι η ανατροφή και η εκπαίδευσις του λαού δεν είναι κτήμα των λογίων αλλά όλου του έθνους, ότι το δημοτικόν σχολειόν δεν είναι ο πρόδρομος της φιλοσοφικής σχολής του πανεπιστημίου αλλ' η προς τον πρακτικόν βίον γέφυρα [...] Όστε περί του τι πρέπει να διδάσκηται εις το δημοτικόν σχολειόν όλοι οι πολίται έχουν ψήφον. Των παιδαγωγών η εξουσία περιορίζεται εις το πώς πρέπει να διδάσκηται».

Εθνικής Αγωγής.

Αντίθετα προς την *Εθνική Αγωγή*, τα άλλα παιδαγωγικά περιοδικά της πρώτης δεκαετίας, [*Δημοτική Εκπαίδευσις* (1901-1906) που εκδίδεται στην Αθήνα από το Σπ. Δουκάκη, πρώην Νομαρχιακό Επιθεωρητή, *Το Δημοτικόν Σχολείον* (1901-1903 και 1907-1914) που εκδίδεται στην Αθήνα από το Σύνδεσμο Ελλήνων Δημοδιδασκάλων, *Μέση Εκπαίδευσις* (1906-1907) που εκδίδεται στην Αθήνα από το Σπ. Δουκάκη, *Παιδαγωγικόν Δελτίον* (1906-1914) που εκδίδεται στην Αθήνα από τον Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο] ενισχύουν με την αρθρογραφία τους το πρότυπο της παραδοσιακής αγωγής.

Τα σπέρματα, όμως, της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα δε μένουν άκαρπα. Καρποφορούν ήδη στα τέλη της πρώτης δεκαετίας: Το 1908 ιδρύεται το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο στο Βόλο¹⁹, στο οποίο εφαρμόζονται αρχές της Νέας Αγωγής. Οι παιδαγωγικές νεωτεριστικές ιδέες στην πατρίδα μας δοκιμάζονται έτσι πρώτα στην πράξη και μετά αναπτύσσονται θεωρητικά στα παιδαγωγικά περιοδικά της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα.

Το *Δελτίο* του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924) ξεκινά ουσιαστικά τη γνωριμία και διάδοση των αρχών της νεωτερίζουσας παιδαγωγικής στη χώρα μας. Η δημοσίευση του προγράμματος²⁰ σε εσώφυλλα πολλών τευχών σηματοδοτεί την αξία που αυτό σήμαινε για τα μέλη του Ομίλου, αφού σ' αυτό αποτυπώνεται το γενικό πλαίσιο λειτουργίας του «νέου» σχολείου. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος²¹, ο Μ. Παπαμαύρος²² και άλλοι συνεργάτες καταγράφουν στα κείμενά τους τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν τη νέα θεωρία από την παλιά. Με τις προτάσεις τους οι παιδαγωγοί αυτοί όχι μόνο εισηγούνται τις αρχές της Νέας Αγωγής, αλλά τις προσαρμόζουν και στις ανάγκες

της ελληνικής πραγματικότητας.

Το έργο του Νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου ως προς τη Νέα Αγωγή συμπληρώνουν και άλλοι παιδαγωγοί²³ κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα με άρθρα τους σε άλλα περιοδικά, τα οποία κυκλοφορούν παράλληλα. Περιοδικά, τα οποία προωθούν τη γνώση των αρχών της Νέας Αγωγής είναι:

- *Ασπίς* (1910-1911), που εκδίδεται στα Χανιά από τον Παγκρήτιο Σύλλογο Δημοδιδασκάλων.

- *Ανατολή* (1911-1912), που εκδίδεται στη Σάμο από τον Εμμ. Ιακωβίδη, καθηγητή Παιδαγωγικών.

- *Εκπαιδευτικός Ερευνητής* (1915-1916), που εκδίδεται στον Πειραιά από το Χαράλαμπο Κυριακάτο, δάσκαλο.

- *Αγωγή* (1915-1917), που εκδίδεται στην Αθήνα. Επιμελεία επιτροπείας αποτελούμενης από τον Δ. Γληνό, Αθ. Μπούτουρα, Ιω. Ρωμανό, Ζαφ. Γαβαλά και Ιω. Φωκίτη

- *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* (1917-1920), που εκδίδεται στην Αθήνα από τον Ζ. Ζαμάνη, Διευθυντή του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης.

- *Εκπαιδευτικός Ερευνητής* (δύετηρη περίοδος 1919-1920), που εκδίδεται, όπως και το προηγούμενο, στην Αθήνα.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα το κίνημα της Νέας Αγωγής ενισχύθηκε σημαντικά, έστω και αν ο όρος Νέα Αγωγή δεν απαντάται στην αρθρογραφία και αντικαθίσταται από τους όρους «νέο σχολείο» και «σχολείο εργασίας». Μπορούμε μάλιστα να ισχυριστούμε ότι το σχολείο του Βόλου, χωρίς καμιά αμφιβολία, είχε ανοίξει το δρόμο της Νέας Αγωγής, παρόλο που οι συνεργάτες των περιοδικών δεν το αναφέρουν στα κείμενά τους.

Στην τρίτη δεκαετία τα άρθρα που προβάλλουν την παιδαγωγική αντίληψη της Νέας Αγω-

¹⁹ Δ. Σαράτσης, «Η γένεση και η ζωή του Ανώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου», περιοδικό *Νέα Εστία*, τχ. 309, 1-11-1939.

²⁰ Α. Δημαράς, *Εκπαιδευτικός Όμιλος, κατάλογος μελών 1910-1927*, Εταιρεία Σπουδών Ν.Π.Γ.Π., Αθήνα 1994, σελ. 26: «Πρόκειται για τη σαφέστερη και πληρέστερη συνοπτική περιγραφή του ιδεολογικού πλαισίου του εκπαιδευτικού δημοτικισμού της νεοελληνικής έκφρασης του πνεύματος της Νέας Αγωγής. Από την άποψη αυτή, το «πρόγραμμα» του 1914 είναι, ίσως, το αυτοτελές κείμενο με τη μεγαλύτερη σημασία στην εξέλιξη της νεοελληνικής μεταρρυθμιστικής σκέψης, ιδίως καθώς διαπιστώνεται ότι οι αρχές τις οποίες διατυπώνει, εξακολουθούν να αποτελούν τη θεωρητική βάση και των σημερινών αντίστοιχων προτάσεων».

²¹ Α. Δελμούζος, «Από το κρυφό σχολειό», περιοδικό *Δ.Ε.Ο.*, τ. Α', Αθήνα 1911, σελ. 271-292 και «Τρία χρόνια δάσκαλος», περιοδικό *Δ.Ε.Ο.*, τ. Γ', Αθήνα 1913, σελ. 1-27 και «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», περιοδικό *Δ.Ε.Ο.*, τ. Ζ', Αθήνα 1917-1919, σελ. 1-20.

²² Μ. Παπαμαύρος, «Ο Dr. Lietz και το έργο του», π. *Δ.Ε.Ο.*, τ. Η', Αθήνα 1920, σελ. 100-115 και «Η ζωή της μαθητικής κοινότητας. Τρία παραδείγματα από τα εξοχικά παιδαγωγεία του Dr. Lietz», περιοδικό *Δ.Ε.Ο.*, τ. Γ', Αθήνα 1923, σελ. 227-233.

²³ Ενδεικτικά αναφέρουμε τα άρθρα των Δ. Ζήση, «Το νέον σχολείον» (απόδοσις από τα γαλλικά του Α. Patri, "Vers l'école de demain"), περιοδικό *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τόμος Β', τχ. Στ', 1919, σελ. 198-200 και τχ. Ζ', σελ. 230-232. Χ. Λούπα, «Χειροτεχνικά εργασία», περιοδικό *Εκπαιδευτικός Ερευνητής*, αρ. 30, 15 Οκτωβρίου 1916, σελ. 129-133. (Αναπτύσσεται διεξοδικά η σημασία της χειροτεχνικής εργασίας με το πνεύμα της Νέας Αγωγής). Σ. Καλλιόφα, «Η περι της αγωγής νεωτέρα θεωρία και η εφαρμογή αυτής εις την σχολικήν οργάνωσιν», περιοδικό *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης*, τόμος Γ', τχ. Α', 1920, σελ. 8-16, τχ. Β', σελ. 42-49 και τχ. Γ', σελ. 77-81. Εμμ. Ιακωβίδης, «Η νέα Παιδαγωγική, περιοδικό *Ανατολή*, τόμος Α', τχ. Α', Ιανουάριος 1911, σελ. 40-56 και τχ. Γ', Μάρτιος 1911, σελ. 145-162

γής είναι πολυπληθέστερα, δημοσιεύονται πιο συχνά και παρέχουν στους αναγνώστες μια συστηματική γνώση των αρχών και των μεθόδων της. Μαχητικά και πολυάριθμα άρθρα δημοσιεύονται στο περιοδικό *Αναγέννηση* και στο παράρτημά του *Σχολική Πράξη*, προβάλλοντας έτσι ένα προωθημένο και κοινωνιολογικό πρότυπο αγωγής. Τέτοια άρθρα είναι του Δημ. Γληνού²⁴, του Α. Richard²⁵, του J. Dewey²⁶, του Π.Γ.²⁷, του Η. W. Wells²⁸, του Μ. Μαλάτη²⁹, του Γ. Τσαγκιά³⁰, του Απ. Ιωαννίδη³¹ κ.ά.

Εκτός όμως από το περιοδικό *Αναγέννηση* και το παράρτημά του *Σχολική Πράξη*, τα οποία όπως είδαμε έδωσαν ιδιαίτερη ώθηση στην προβολή της Νέας Αγωγής κατά την τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, υπάρχουν και άλλα, στα κείμενα³² των οποίων επίσης αποκρυσταλλώνονται τα χαρακτηριστικά του νεοελληνικού κινήματος της Νέας Αγωγής. Τέτοια περιοδικά είναι:

- *Εργασία* (1923-1925), που εκδίδεται στην Αθήνα από το Μιχ. Παπαμαύρο, υποδιευθυντή του Μαρασλείου Διδασκαλείου, μέχρι τον Ιούνιο του 1925 και από το Β. Αγγελόπουλο, δημοδιδάσκαλο, μέχρι το Δεκέμβριο του 1926.

- *Αυγή* (1923-1925), που εκδίδεται στην Αθήνα από το Χρ. Ράικο, γεν. γραμματέα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, το έτος 1922.

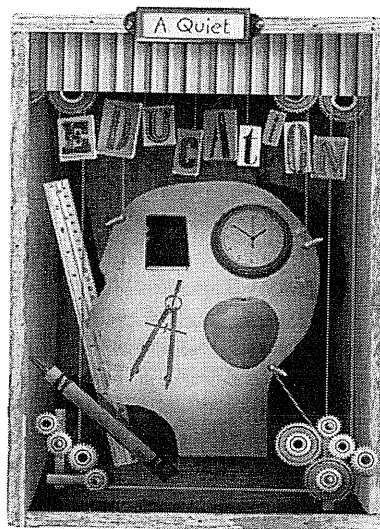
- *Φως* (1924-1926), που εκδίδεται στο Ηράκλειο Κρήτης από το Στ. Αλοϊζο, δάσκαλο.

- *Διδασκαλικόν Βήμα* (1924-1936 Α' περίοδος), που εκδίδεται στην Αθήνα από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.

Το θέμα της Νέας Αγωγής δεν κλείνει με την παρακολούθηση της αρθογραφίας που βρίσκεται καταχωρημένη στα παιδαγωγικά περιοδικά της πρώτης τριακονταετίας του 20^{ου} αιώνα, αλλά, αντίθετα, ανοίγει και μπορεί να φωτίσει κενά και

να λύσει απορίες που άπτονται σε σημερινά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα.

Η συμβολή των συγκεκριμένων άρθρων στην ενημέρωση αλλά και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της εποχής τους δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν. Εξακολουθούν και σήμερα να είναι επίκαιρα, να προβληματίζουν, να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί το έτος 2007 να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσικοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης γνώσεων. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους του συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετόχους, χώρος μάθησης, χαράς και ζωντάνιας.



²⁴ Δημ. Γληνός, «Ας εργαστούμε όλοι για το νέο σχολείο», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Α', Γενάρης 1927, φυλλάδιο 1^ο και 2^ο, σελ. 17-18.

²⁵ Α. Richard, «Το σχολείο εργασίας», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Α', Γενάρης 1927, φυλλάδιο 1^ο-2^ο, σελ. 4-5 και Φλεβάρης 1927, φυλλάδιο 3^ο-4^ο, σελ. 17-18.

²⁶ J. Dewey, «Τα σχολεία εργασίας», περιοδικό *Αναγέννηση*, χρονιά Α', Νοέμβρης 1926, φυλλάδιο 3^ο, σελ. 167-174.

²⁷ Π. Γ., «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Β', Οκτώβρης 1927, φυλλάδιο 2^ο, σελ. 32-36.

²⁸ Η. W. Wells, «Η ζωή και η δράση ενός μεγάλου παιδαγωγού», μετάφραση Δ. Γ., περιοδικό *Αναγέννηση*, χρονιά Α', Σεπτέμβρης 1926, φυλλάδιο 1^ο, σελ. 35-39 και σε πολλές συνέχειες και «Πώς ο Sanderson ένωνε το σχολείο με τη ζωή», *Σχολική Πράξη*, χρονιά Β', Σεπτέμβρης 1927, φυλλάδιο 1^ο, σελ. 2-6 και σε πολλές συνέχειες.

²⁹ Μ. Μαμάτης, «Η ελεύθερη σχολική κοινότητα του Wichersdorf», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Β', Δεκέμβρης 1927, φυλλάδιο 4^ο, σελ. 75-80 και «Πότε γνώρισα το Wichersdorf», Μάης-Ιουνής 1928, φυλλάδιο 9^ο-10^ο, σελ. 207-213.

³⁰ Γ. Τσαγκιά, «Ένα μάθημα γεωμετρίας», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Β', Νοέμβρης 1927, φυλλάδιο 3^ο, σελ. 58-60.

³¹ Απ. Ιωαννίδη, «Το μάθημα των εκθέσεων άλλοτε και τώρα», περιοδικό *Σχολική Πράξη*, χρονιά Β', Νοέμβρης 1927, φυλλάδιο 3^ο, σελ. 56-58.

³² Ενδεικτικά αναφέρουμε: Σ. Καλλιάφας, «Το παλαιόν και το σύγχρονον σχολείον», περιοδικό *Εργασία*, τχ. 1^ο, 1923, σελ. 9-13 και τχ. 2^ο, σελ. 31-35, και Μιχ. Παπαμαύρος «Ο δάσκαλος στην τάξη του», περιοδικό *Διδασκαλικόν Βήμα*, αρ. 150, 9 Οκτωβρίου 1927, σελ. 5-6. Μ. Αμαριώτου, «Ο Kerschensteiner. Γράμματα από το Μόναχο», περιοδικό *Το Φως*, Σεπτέμβρης 1925, φύλλο 41-42, σελ. 13-14 και φύλλο 46, σελ. 7 και φύλλο 47-48, σελ. 2-3. Σ. Αδρακτάς, «Ανάλυση και κριτική του βιβλίου Σχολεία εργασίας του J. Dewey», περιοδικό *Αυγή*, αρ. 17-18, 1925, σελ. 4-8.

Συνέντευξη με τον παιδαγωγό κ. Θεόδωρο Νταλάκα

Βιογραφικό σημείωμα

Ο Θεόδωρος Νταλάκας υπηρέτησε ως δάσκαλος σε όλους τους τύπους των δημοτικών σχολείων.

Σπούδασε Παιδαγωγικά στην Ελλάδα και τη Σκωτία και υπηρέτησε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων ως καθηγητής και Διευθυντής ως το τέλος της λειτουργίας της. Σπούδασε επίσης Φιλολογία και υπηρέτησε ως καθηγητής και Διευθυντής στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως υποδιευθυντής ΠΕΚ, δίδαξε στη Σχολή Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει 4 παιδιά από τα οποία 2 είναι δάσκαλοι.

1. Κύριε Νταλάκα, έχετε γνωρίσει από διάφορες θέσεις, κατά τη μακρόχρονη επιστημονική σας διαδρομή, την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κυρίως των δασκάλων. Έχουμε τη γνώμη ότι είστε ιδιαίτερα αγαπητός στους συναδέλφους μας και ειδικά σ' όσους σας γνώρισαν από κοντά και σας είχαν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο δάσκαλό τους. Εσείς νιώθετε αυτή την αγάπη και την εκτίμηση των συναδέλφων μας προς το πρόσωπό σας και εάν ναι, σε ποιους λόγους λέτε να οφείλεται αυτό;

Η επικοινωνία με συναδέλφους της διδακτικής πράξης μου είναι πάντοτε ευχάριστη, γιατί μου θυμίζει τους αγώνες και τις αγωνίες που έζησα μαζί τους για πολλά χρόνια και σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας. «Διαβάζω» ασφαλώς στα πρόσωπα πολλών παλιών μου σπουδαστών συναισθήματα εκτίμησης σε ποικίλες περιστάσεις κι αυτό αποτελεί για μένα πηγή ικανοποίησης. Είμαι βέβαιος πως νιώθουν και οι ίδιοι παρόμοια αισθήματα από παρόμοιες εκφράσεις των μαθητών τους. Η πηγή αυτή ικανοποίησης αποτελεί για μένα ένα ισχυρό αντίδοτο κατά των συναισθημάτων μοναξιάς που τείνουν να παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην περίοδο απομάκρυνσης από το πεδίο της ενεργού επαγγελματικής δράσης.

Η απάντησή στο δεύτερο σκέλος της ερώτη-

σής σας ανήκει μάλλον στη δική σας παρά στη δική μου αρμοδιότητα. Στη δική μου ανήκει ίσως η έκφραση χαράς για τη γενναιοδωρία σας.

2. Έχετε γνωρίσει από κοντά τους συναδέλφους μας, τον τρόπο σκέψης μας σε διαφορετικές ηλικίες, τους προβληματισμούς μας, τις αγωνίες μας ή ακόμα και την αδιαφορία μας- για διάφορα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα. Τελικά, ύστερα από τόσα χρόνια «εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης» μαζί μας ποια είναι η αντικειμενική, «συνολική» εικόνα που αποκομίζετε για μας;

Σημειώνω με ικανοποίηση τη σύνδεση που κάνετε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σας προβληματισμούς και τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Αυτό σημαίνει ότι ζείτε στα πλαίσια μιας ανοιχτής κοινωνίας και ότι προβληματίζεστε γύρω από τις σχέσεις της με την εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι της δικής μου γενιάς έζησαν την κλειστή κοινωνία που δεν είχε συμμετοχή στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Γι' αυτό οι προβληματισμοί τους επικεντρώνονταν μόνο στο πώς και όχι στο γιατί σε σχέση με τη διδακτική πράξη.

Εκτιμώ την παρουσία σας στην κοινωνία και τις ανησυχίες σας για εκπαιδευτικά ζητήματα. Η έκδοση του περιοδικού σας εκφράζει τις αγωνίες και τους προβληματισμούς σας. Εκτιμώ τις δημιουργικές σας πρωτοβουλίες που παρουσιάζονται στις σελίδες του και ιδιαίτερα εκείνες που σχετίζονται με την ευέλικτη ζώνη, παρά το γεγονός ότι η θέση της στο πρόγραμμα είναι μάλλον περιθωριακή και ασταθής. Φαίνεται πως αξιόλογο περιεχόμενο μάθησης θεωρείται εκείνο που αξιολογείται επίσημα και όχι εκείνο που είναι ουσιαστικά αξιόλογο! Είμαι βέβαιος πως τέτοιες πρωτοβουλίες αξιοποιούν τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών και μεταβάλλουν το σχολείο σε ένα ελκυστικό χώρο μάθησης. Η γενική μου εκτίμηση είναι ότι μια οργανωτική ανανέωση του θεσμού του σχολείου θα έδινε την ευκαιρία για μεταβολή του ίδιου του σχολείου σε χώρο μάθησης και για τους δασκάλους. Με κατάλληλη υποστήριξη θα προωθούσε καθημερινά την επαγγελματική τους επάρκεια και θα μετασχημάτιζε τον πολιτισμό του. Επιπλέον, θα ενίσχυε τις συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας που συνήθως δε λαμβάνονται υπόψη.

3. Πριν από δεκαετίες το οργανωμένο συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων και, όχι μόνο, ζητούσε την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Αυτό υπάρχει ως πραγματικότητα εδώ και 22 χρόνια. Με δεδομένο την υψηλή βαθμολογία που απαιτείται σήμερα για να εισέλθει ένας υποψήφιος μαθητής Λυκείου στα Π. Τμήματα, της χώρας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχουν εκπληρώσει τα Π. Τμήματα το ρόλο τους και ποιες δυνατότητες έχουν να προσφέρουν ακόμη; Λέτε εκείνοι οι αγώνες να αποδίδουν τώρα καρπούς για το καλό των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης;

Κανένα ίσως άλλο ζήτημα δεν αποκαλύπτει με τόση ενάργεια τις προθέσεις και τις αντιλήψεις της πολιτικής εξουσίας όσο το ζήτημα της μόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης. Η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 ικανοποίησε την ανάγκη για αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε τρία έτη και για ανανέωση του προγράμματος σπουδών. Η δικτατορία αφαίρεσε το τρίτο έτος σπουδών, προσάρμοσε το περιεχόμενο του προγράμματος στην ιδεολογία της και αποκέντρωσε τις Ακαδημίες Αθηνών (Μαράσλειος) και Θεσσαλονίκης στην Τρίπολη και τη Φλώρινα αντίστοιχα. Η αποκέντρωση αυτή μου θυμίζει το σκεπτικό εισηγητικής έκθεσης για το Διδασκαλείο του 1886 που επισημαίνει ότι οι σπουδαστές συνηθίζουν στη χλιδή των μεγαλυπόλεων, πράγμα που δυσκολεύει τη ζωή τους σε μικρότερες κοινότητες.

Οι κυβερνήσεις της μεταπολίτευσης διατήρησαν το καθεστώς αυτό ουσιαστικά ως το 1983 και τυπικά ως το 1989 που οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών έκλεισαν οριστικά.

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων υπήρξε μία πρωτοποριακή κίνηση που σηματοδοτούσε την είσοδο σε μία ανοιχτή κοινωνία. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η αλλαγή αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στην αναβάθμιση του ακαδημαϊκού και κυρίως του κοινωνικού status όλων ανεξαιρέτως των δασκάλων και νηπιαγωγών. Τα τμήματα αυτά έχουν όλες τις προϋποθέσεις - προσωπικό, χρόνο, μέσα, συνθήκες λειτουργίας - για την επαρκέστερη προπαρασκευή δασκάλων και νηπιαγωγών. Οι υψηλές αποδόσεις των φοιτητών τους είναι ένα επιπρόσθετο στοιχείο που ευνοεί την προοπτική αυτή.

Το κρίσιμο, βέβαια, ερώτημα είναι ο βαθμός επαγγελματικής επάρκειας και συνακόλουθα η βελτίωση της ποιότητας του επιπέδου μάθησης των μαθητών στα σχολεία. Είναι ευνόητο ότι το είδος της απάντησης που θα δοθεί στο ερώτημα

αυτό θα προσδιορίσει το βαθμό επιτυχίας του θεσμού. Δεν υπάρχουν δυστυχώς ερευνητικά στοιχεία που θα έδιναν μία τεκμηριωμένη απάντηση στο ερώτημα αυτό παρά το γεγονός ότι η λειτουργία του προσεγγίζει το 1/4 του αιώνα. Δεν είναι αρκετό να επαναπαύεται κανείς απλώς στη δημιουργία των θεσμών. Είναι ανάγκη να παρακολουθεί την πορεία εξέλιξής τους, ώστε να βελτιώνονται διαρκώς. Νομίζω πως σχετικά ερευνητικά ευρήματα θα πρόσφεραν ευκαιρίες για συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τη συσχέτισή του με τις ανάγκες που απαιτεί η υλοποίηση του προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου, το περιεχόμενο των εξετάσεων του ΑΣΕΠ, τη διαμόρφωση κατάλληλων ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών παρεμβάσεων κυρίως στις αρχικές φάσεις της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν αποτελούν αυτσοσκοπό αλλά μέσον για τη δημιουργία του σχολείου μάθησης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και δραστικό περιορισμό του φαινομένου της υποεπίδοσης. Η συμβολή, επομένως, των δασκάλων της πράξης στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κρίνεται απαραίτητη.

4. Πέρα από τα τυπικά προσόντα, που ούτως ή άλλως πρέπει να αποκτήσει κάποιος για να γίνει εκπαιδευτικός, ποια άλλα εφόδια νομίζετε ότι χρειάζεται να διαθέτει σήμερα ένας εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί καλύτερα στο σύνθετο εκπαιδευτικό του έργο (φύλαξη, αγωγή, εκπαίδευση, μόρφωση, διοίκηση, συμβουλευτική) που έχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο και η ελληνική κοινωνία γενικότερα;

Το ερώτημα σας αυτό θέτει ένα τεράστιο ζήτημα. Είναι το ζήτημα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου που συζητείται έντονα σε σχέση με πρόσφατα περιστατικά σε σχολεία (Βέροια, Αμάρυνθος κ.ά.) που απασχόλησαν την κοινή γνώμη ακόμη και τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας.

Τα τυπικά προσόντα έχουν βέβαια τη θέση τους στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, δε μεταφράζονται άμεσα σε επαγγελματική επάρκεια. Υποδηλώνουν απλώς, όπως και η επιτυχία στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, την κατοχή, σε κάποιο βαθμό, του γνωστικού αντικείμενου και κάποιες παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες. Στις εξετάσεις για την απόκτηση του πτυχίου και την επιτυχία στο ΑΣΕΠ ο υποψήφιος μελετάει με την προοπτική να περάσει τις εξετάσεις και όχι με προοπτική εφαρμογής των σχετικών γνώσεων

στη διδασκτική πράξη. Τα στοιχεία επομένως αυτά εξασφαλίζουν το δικαίωμα για έναρξη της επαγγελματικής διαδρομής. Το ίδιο ασφαλώς συμβαίνει και με τίτλους σπουδών που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής ζωής. Ουσιαστικά, η άσκηση του διδασκτικού έργου, όπως ξέρετε εσείς καλύτερα από κάθε άλλον, δεν είναι υπόθεση συμμόρφωσης του δασκάλου με κάποια θεωρητικά μοντέλα καλής διδασκαλίας, με κάποια εξωτερικά κριτήρια ή εφαρμογής συνταγών για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερα σύνθετων προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του εργασία. Μια τέτοια αντίληψη, που φαίνεται να υιοθετούν μερικοί θεωρητικοί της παιδείας, δεν λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Ο βαθμός συμβατότητας των στοιχείων αυτών με τις παρεμβάσεις του δασκάλου κρίνει και το επίπεδο επάρκειας και αποτελεσματικότητάς του. Είναι δυνατό να εφαρμόζει κάποιος τις πιο πρόσφατες θεωρίες, αλλά οι μαθητές του να μην αποδίδουν. Αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές δεν τα καταφέρνουν. Σημαίνει ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες προϋποθέσεις μάθησης που ήδη διαθέτουν.

Σε μία εποχή που η διδασκαλία γίνεται όλο και πιο δύσκολη υπόθεση δε μπορεί ο δάσκαλος να επαναπαύεται στις δάφνες των τυπικών του προσόντων. Αν αυτό συμβαίνει, δε θα παραμένει απλώς ο ίδιος με την πάροδο του χρόνου, αλλά θα γίνεται όλο και χειρότερος.

Εκείνο που συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και το επίπεδο μάθησης στο σχολείο είναι η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που γίνεται στα πλαίσια του σχολείου και των αιθουσών διδασκαλίας. Μέσα στα πλαίσια αυτά διαμορφώνεται το κλίμα που ευνοεί ή δεν ευνοεί τη μάθηση, ικανοποιεί ή δεν ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και συμβάλλει στη θετική ή αρνητική οικοδόμηση της αυτοεκτίμησής τους, δημιουργεί βιώματα δημοκρατικής ή αυταρχικής ζωής, προωθεί ή δεν προωθεί την εξέλιξή τους στην επικείμενη ζώνη εξέλιξης και γενικά καθορίζει αν το γενικότερο πνεύμα οποιασδήποτε μεταρρύθμισης θα μπει μέσα ή θα μείνει έξω από την πόρτα του σχολείου.

Σε μια εποχή που η ποιότητα του μέλλοντος της κοινωνίας εξαρτάται από την ικανότητα των μελών της να μαθαίνουν σ' ολόκληρη τη ζωή τους, το σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε χώρο στον οποίο θεμελιώνεται η παρώθηση για κατανόηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, για διαρκή διερεύνηση και εμπάθυνση της εμπειρίας και για συνεργασία με άλλους με προοπτική την αλλαγή της κοινωνίας και των θεσμών της ώστε να γίνεται όλο και πιο πολύ ανθρώπινη, όλο και πιο

λίγο ανεκτική στην ανισότητα και την αδικία.

Μάθηση που δεν οδηγεί σε δημιουργική δράση σημαίνει είτε ότι το περιεχόμενο της είναι αναξιόλογο, είτε ότι δεν έχει κατανοηθεί. Και στις δύο περιπτώσεις είναι άχρηστη πράματεια. Είναι επιπλέον ανάγκη να μεταβληθεί σε χώρο μάθησης και συνακόλουθα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι σκέψεις αυτές συνηγορούν σε μια μετατόπιση από τη μεταρρύθμιση των εξωτερικών, των δομικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης στη μεταρρύθμιση της οργάνωσης στο εσωτερικό του σχολείου και των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας. Συνηγορούν, επιπλέον, στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να ενεργούν ως υποκείμενα μάλλον παρά ως αντικείμενα εκπαιδευτικών αλλαγών. Κανένα όραμα για την παιδεία δε μπορεί να ευδοκιμήσει χωρίς όραμα για τη συνεχή βελτίωση της επάρκειας των εκπαιδευτικών και την έκφραση εμπιστοσύνης προς τις δυνατότητές τους. Ο περιορισμός στην ικανοποίηση ψευδαισθήσεων ελέγχου και διοίκησής τους δεν αγγίζει την ουσία του ζητήματος. Διαιωνίζει απλώς προεπαγγελματικές αντιλήψεις για το ρόλο του δασκάλου που έχουν τις ρίζες τους στην εποχή του υποδιδασκάλου.

Η μεταρρύθμιση που κυρίως χρειάζεται, κατά τη γνώμη μου, είναι εκείνη που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού στο χώρο της εργασίας του. Αυτός είναι ο κατάλληλος χώρος για τη συσχέτιση παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, για την ανάπτυξη συναισθημάτων ηθικής δέσμευσης για προσφορά υπηρεσιών παιδείας που εξυπηρετούν το συμφέρον της μάθησης του παιδιού και της κοινωνίας και πάνω απ' όλα για την ανάπτυξη του πνεύματος συναδελφικής συνεργασίας με προοπτική βελτίωσης του έργου ολόκληρου του σχολείου.

5. Πολλές φορές σας έχουμε ακούσει να μιλάτε για το ενάλωτο του δασκάλου λόγω της φύσης της εργασίας του. Με την ανάπτυξη των διαφόρων επιστημών, των Επιστημών Αγωγής, της πρόσβασης στην πληροφόρηση κλπ πόσο ενάλωτος εξακολουθεί να είναι ο δάσκαλος σήμερα σε σχέση με το παρελθόν; Αν ναι, είναι αναγκαίο να έχει αρωγούς στο έργο του και ποιους;

Ποτέ άλλοτε στην ιστορία της εκπαίδευσης ο δάσκαλος δεν αντιμετώπιζε τόσες δυσκολίες στο έργο του, όσες στην εποχή μας. Η οικολογία της παιδείας έχει ήδη δραματικά αλλάξει. Πηγές των δυσκολιών είναι το ίδιο το παιδί, ο μεταβαλλόμενος κόσμος και οι ποικίλες αντιφάσεις που

χαρακτηρίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται.

Οι κοινωνικοπολιτισμικοί μετασχηματισμοί αλλάζουν τον κόσμο του παιδιού, τον διαφοροποιούν από εκείνον του παιδιού του χθες. Έτσι, η αλλαγή της δομής της οικογένειας- μονογονεϊκές, εργασία και των δύο γονέων-η ανεργία, οι περιορισμένες ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα και ελεύθερο παιχνίδι, η ανεξέλεγκτη τηλεθέαση, η δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφοριών κτλ. έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη δομή της εμπειρίας του. Η πορεία προς την ωριμότητα είναι πιο γρήγορη αλλά σηματοδεύεται από αντιφατικά μηνύματα που δυσκολεύουν την κοινωνική του προσαρμογή. Ο δάσκαλος επομένως δε μπορεί να το προσεγγίζει με αντιλήψεις και αισθήματα βεβαιότητας που κυριαρχούσαν στο παρελθόν. Είναι υποχρεωμένος να χαρτογραφεί τον κόσμο των εμπειριών των παιδιών και να τον αξιοποιεί για την οργάνωσή του και για την ικανοποίηση συναισθηματικών, πολιτισμικών, φυσικών και άλλων αναγκών. Παράλληλα δε μπορεί να απεμπολήσει την ευθύνη της προετοιμασίας τους για το μέλλον, για την ανάπτυξη δηλαδή των προσωπικών του δυνατοτήτων και τους ρόλους του πολίτη και του κόσμου της εργασίας. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι εγγενώς πολιτικό, γιατί εμπεριέχει μια μελλοντική προοπτική σε σχέση με την κοινωνία και τη λειτουργία του ατόμου μέσα σ' αυτήν. Το πρόβλημα είναι ότι η προοπτική αυτή είναι ασαφής σε σύγκριση με το παρελθόν που ήταν περίπου σαφής και ο δάσκαλος απέβλεπε στην αναπαραγωγή των συνθηκών ύπαρξής της. **Για πρώτη φορά επομένως ο δάσκαλος επιφορτίζεται με την ευθύνη για διαπαιδαγώγηση άγνωστων παιδιών για έναν άγνωστο κόσμο.**

Το πρόγραμμα μάθησης που υλοποιεί στηρίζεται στην ανάλυση της παρούσας κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας και φυσικά στις τάσεις εξέλιξης που διαγράφονται για το μέλλον και φυσικά έχει διαφορετικές διδακτικές απαιτήσεις. Απαιτεί έμφαση όχι τόσο στο συγκεκριμένο περιεχόμενο, στη «δίδακτέα ύλη», στο τελικό δηλαδή αποτέλεσμα, όσο στη διαδικασία, στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Κατά τη διαδικασία αυτή αναπτύσσονται δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και κυρίως γλωσσικής και λύσης προβλημάτων. **Καλείται επομένως να διδάξει με τρόπους με τους οποίους δεν έχει διδαχθεί ο ίδιος.**

Επιπλέον, είναι υποχρεωμένος να επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με τους μαθητές του. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός είναι αναγκαίος για το λόγο ότι τα όρια ανάμεσα στη σχολική και την εξωσχολική μάθηση γίνονται όλο και πιο ασαφή. Ο δάσκαλος έχει πάψει να αποτελεί τη μονα-

δική πηγή γνώσεων, ενώ ο μαθητής έχει μεγάλες δυνατότητες πρόσβασης σε ποικίλες πηγές γνώσης, **πράγμα που συνεπάγεται αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης.** Ο ρόλος επομένως του δασκάλου μετατοπίζεται από την εξειδίκευση σε κάποιο γνωστικό τομέα στην εξειδίκευση στις διαδικασίες μάθησης. Οι παραπάνω αλλαγές συνεπάγονται ετοιμότητα του δασκάλου για αμφισβήτηση των ιδίων του των αντιλήψεων και πεποιθήσεων για το παιδί και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, για εγκατάλειψη καθιερωμένων από το χρόνο πρακτικών και βεβαιωμένων και υιοθέτησης νέων που ανταποκρίνονται πληρέστερα στον κόσμο του παιδιού.

Έρχομαι τώρα στην τρίτη πηγή δυσκολιών, που είναι **το πλέγμα των αντιφάσεων που χαρακτηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού.**

Πρώτα-πρώτα οι γονείς απαιτούν από το σχολείο επιδόσεις, ενώ οι ίδιοι για διάφορους λόγους (π.χ. άγνοια, ανεξέλεγκτη τηλεθέαση, εργασία κ.ά.) δε συμβάλλουν σ' αυτό.

Η διαδικασία της αξιολόγησης απαιτεί ομοιομορφία αποτελεσμάτων μάθησης τη στιγμή που η κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, η νοημοσύνη πολυδιάστατη και υπάρχει πίεση για ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης και λύση προβλημάτων.

Οι πιέσεις για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αρχών συνυπάρχουν με επιλογές που έχουν την απόλυτη εμπιστοσύνη της κεντρικής διοίκησης, **πράγμα που υποδηλώνει έμφαση στον έλεγχο και τη διοίκηση μάλλον, παρά στη δημιουργία προϋποθέσεων για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.**

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας πιέζει προς την κατεύθυνση της κατάργησης των εθνικών συνόρων, **ενώ παράλληλα αναπτύσσονται φονταμενταλιστικές, τοπικιστικές και εθνικιστικές τάσεις.**

Τέλος, το πνεύμα της σχετικοκρατίας σε σχέση με τη γνώση, την ηθική και τη μελλοντική εικόνα της κοινωνίας συνυπάρχει με νοσταλγικές τάσεις για επιστημονικές και πολιτισμικές βεβαιότητες.

Μέσα σ' ένα τόσο σύνθετο και αντιφατικό πεδίο το έργο του δασκάλου θα γίνεται όλο και πιο απαιτητικό. **Δεν αρκεί ο αγώνας για απλή επιβίωση. Χρειάζεται επιπλέον και επίμονη επιδίωξη της προώθησης της επαγγελματικής του ελάρκειας.** Στην πορεία του αυτή έχει ανάγκη ενθάρρυνσης και υποστήριξης στη γνωστική, αλλά κυρίως στη συναισθηματική διάσταση του έργου του που έχει κρίσιμη σημασία για τη δημιουργία ικανοποιητικής παιδαγωγικής σχέσης με τα παιδιά και περιβάλλοντος μάθησης που δεσμεύει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Η

συναισθηματική εμπλοκή στο έργο του τον καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτο όταν δεν υπάρχουν συνθήκες υποστήριξης και ενθάρρυνσης. Οι συνθήκες αυτές αποτελούν οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής ανανέωσης και αλλαγής.

6. Σχεδόν για μια πεντηκονταετία έχετε βιώσει τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας. Ύστερα από τόσα χρόνια πιστεύουμε πως έχετε μια αντικειμενική εκτίμηση γι' αυτά. Όλα αυτά τα χρόνια, ποιες πιστεύετε ότι ήταν εκείνες οι σημαντικές τομές που έγιναν από τις πολιτικές ηγεσίες ή από την εκπαιδευτική κοινότητα γενικά και είχαν ως αποτέλεσμα μια καλύτερη παιδεία για τα παιδιά του ελληνικού λαού στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης;

Με τον όρο μεταρρύθμιση εννοώ μεγάλης έκτασης αλλαγές στο σύνολο του εκπαιδευτικού οικοδομήματός ή τουλάχιστον σε βασικά του τμήματα. Οι αλλαγές είναι εσωτερικές και εξωτερικές και απαντούν σε αιτήματα που συνδέονται με πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Με την έννοια αυτή είχα το προνόμιο να ζήσω δύο μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του προηγούμενου αιώνα: τη μεταρρύθμιση του 1964 που στη γενική της φιλοσοφία και τις γενικές της ρυθμίσεις επαναλήφθηκε το 1976-1977 και τη μεταρρύθμιση των ετών 1982-1985. Οι εισηγητές της μεταρρύθμισης του 1964 προσπάθησαν να απαντήσουν σε δημοκρατικά, κοινωνικά και οικονομικά αιτήματα και να εκσυγχρονίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Μπορεί να έχει ενδιαφέρον η αναφορά σε μερικές εμπειρίες που απεκόμισα από τη μεταρρύθμιση αυτή.

Όταν βρέθηκα μπροστά στα μάτια των μαθητών μου ως νέοφυτος δάσκαλος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 αισθανόμουν ότι έπρεπε να ανταποκριθώ σε δύο κατηγορίες απαιτήσεων: του αναλυτικού προγράμματος που στις βασικές του γραμμές ήταν το πρόγραμμα του 1913 και των αναγκών των μαθητών. Αναρωτιόμουν φυσικά αν οι ανάγκες της κοινωνίας του 1913 ήταν οι ίδιες με τις ανάγκες της δεκαετίας του 1960. Μάθαιναν μέσα στο σχολείο μία γλώσσα που δεν ομιλούνταν έξω απ' αυτό. Κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια να κλίνουν ονόματα, όπως ο ανήρ, του ανδρός, τοις ανδράσι, η γυνή, ταις γυναιξί κ.ό.κ.. Ανάλογες διαφορές προγράμματος και ζωής παρατηρούνταν και σ' άλλα μαθήματα. Το γεγονός αυτό δείχνει τη δύναμη που έχουν ορισμένες μειοψηφικές ομάδες να παρουσιάζουν τις δικές τους απόψεις ως ανάγκες της κοινωνίας που παραμένουν αναλλοίωτες για μισό περίπου αιώνα! Με την καθιέρωση της δημοτικής γλώ-

σας άλλαξε η ποιότητα επικοινωνίας στο σχολείο. Το σχολείο έπαψε πια να είναι ένας χώρος άγονος και πληκτικός.

Μία δεύτερη εμπειρία συνδέεται με την προοπτική μου για μετεκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση κατάργησε τη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών που ήταν το μοναδικό κέντρο επιμόρφωσης στη χώρα. Ο λόγος της κατάργησης ήταν ότι δεν υπήρχε ειδικό πρόγραμμα για έμπειρους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι παρακολουθούσαν τις παραδόσεις μαθημάτων που παρακολουθούσαν και οι προπτυχιακοί σπουδαστές σύμφωνα με το δικό τους ωρολόγιο πρόγραμμα. Το έργο της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών-όπως και η έρευνα και η εποπτεία και καθοδήγηση - ανέλαβε το νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η μεταρρύθμιση επομένως αυτή πρόβλεπε τόσο για την αύξηση της διάρκειας σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όσο και για την αναβάθμιση της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Μια τρίτη χαρακτηριστική εμπειρία είναι η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από τα ίδια τα Πανεπιστήμια και η θέσπιση του Ακαδημαϊκού απολυτηρίου, που εξασφάλισε τον αδιάβλητο έλεγχο των επιδόσεων και τη δίκαιη επιλογή φοιτητών. Ήταν χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο αντέδρασαν μερικοί που ευνοούνταν από το προηγούμενο καθεστώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο τύπος της εποχής σχολίαζε καθηγητή του Πολυτεχνείου που έβαλε την κόρη του στο Πολυτεχνείο, ενώ είχε μείνει ανεξεταστέα. Άλλος καθηγητής του ίδιου ιδρύματος υπέβαλε στο Υπουργείο Παιδείας αίτημα-που προηγουμένως είχε υποβάλει στη Σύγκλητο-για θέσπιση νόμου που θα προέβλεπε ότι τα παιδιά και τα ανίψια των καθηγητών θα εγγράφονταν στο Πολυτεχνείο χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις, για να διατηρήσει το κύρος του το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα!

Η κατάργηση των οικονομικών φραγμών στην εκπαίδευση -δωρεάν παιδεία-και η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στο γυμνάσιο ήταν μέτρα που απαντούσαν σε αιτήματα δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση παύει πια να είναι προνόμιο των παιδιών που διέθεταν οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Γίνεται μοχλός αλλαγής της κοινωνίας.

Τα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1964 υπήρξαν μια άνοιξη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Δυστυχώς, ο χειμώνας της δικτατορίας δεν επέτρεψε την καρποφορία του. Είναι ευτύχημα που η μεταρρύθμιση του 1976-77 επανέφερε τις βασικές της προβλέψεις και μερικές τις προώθησε παρά πέρα... Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή του Υπουργού Παιδείας Γ.

Ράλλη που έθεσε τέρμα στο γλωσσικό ζήτημα, ένα ζήτημα που ταλαιπώρησε την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η νέα γενιά των εκπαιδευτικών έχει ζήσει το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων της δεκαετίας του 1980 και γι' αυτό δεν θα αναφερθώ σε αυτές. Περιορίζομαι μόνο στην επισήμανση ότι η μεταρρύθμιση που αναφέρεται στο Δημοτικό Σχολείο -τα βιβλία για το μαθητή και για το δάσκαλο- ενσωματώνουν απόψεις σύγχρονων θεωρητικών της μάθησης και της διδασκαλίας, πράγμα που δεν συνέβαινε πριν.

Όπως ξέρετε, οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου αυτής υιοθετούν δύο βασικές αρχές: το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον εκδημοκρατισμό της με τη δημιουργία εκπαιδευτικών θεσμών στους οποίους συμμετέχουν κρατικοί, επιστημονικοί και κοινωνικοί φορείς.

Με στενοχωρεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει παράδοση στην επεξεργασία μεταρρυθμιστικών προτάσεων που απευθύνονται στο εσωτερικό καθεστώς του σχολείου. Πρόκειται για έναν δυναμικό τομέα που αποτελεί πρόκληση για δημιουργική αξιοποίηση από τη νέα γενιά των εκπαιδευτικών.

7. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; Μπορούν πολλές απ' αυτές να θεραπευτούν με την αύξηση των δαπανών για την Παιδεία στο 5% του Α.Ε.Π. ή στο 15% του Γ.Κ.Π., που είναι το κυρίαρχο αίτημα των απεργιακών αγώνων των εκπαιδευτικών εδώ και πολλά χρόνια;

Διακηρύξεις για βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς αύξηση δαπανών αποτελεί αντίφαση. Υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη φτηνή εκπαίδευση και τη χαμηλή αποδοτικότητα. Η αλήθεια αυτή είναι κατανοητή από την κοινωνία, αλλά και από τις πολιτικές δυνάμεις που συνοδεύουν τα «οράματα» τους με σχετικές οικονομικές δεσμεύσεις.

Ωστόσο, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση δε συνεπάγεται αυτόματα και τη βελτίωση της ποιότητας της. Υπάρχουν και άλλες κρίσιμες μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη στόχων βελτίωσης. Οι μεταβλητές αυτές συνδέονται με την άκριτη διαίωνηση αντιλήψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών που έχουν διαμορφωθεί κάτω από άλλες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και κατά συνέπεια αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα αιτήματα και διλήμματα που θέτουν οι σύγχρονες εξελίξεις.

Έτσι, σε επίπεδο κορυφής της εκπαιδευτικής πολιτικής κυριαρχεί η αντίληψη της τυπικής

μάλλον, παρά της κοινωνικής νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών. **Ο λόγος αυτός εξηγεί την άμεση, την εσπευσμένη εισαγωγή αλλαγών, με αποτέλεσμα να μη στηρίζονται σε μελέτες και έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, όσο και έξω από αυτό στην κοινωνία.** Δε διατίθεται ο απαιτούμενος χρόνος για τεκμηρίωση της αναγκαιότητας των αλλαγών και για συγκρότηση ενός βιώσιμου σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης και σκέψης και αξιολόγησής του κατά τη φάση εφαρμογής του **που στηρίζεται στο διάλογο και τη συναίνεση.**

Όταν μία καινοτομία δεν παρακολουθείται κατά την πορεία της υλοποίησης της και δεν εξασφαλίζονται τα μέσα και η σχετική υποστήριξη για την επιτυχία της, αποτυγχάνει και στη συνέχεια ακυρώνεται και αντικαθίσταται από άλλη για να έχει την ίδια τύχη, αντί να συμβάλει στην παραπέρα προώθηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το προσδόκιμο ζωής τους δεν έχει μεγάλη χρονική διάρκεια. Γκρεμίζονται, πάλι ανατιολόγητα και χωρίς να έχουν αγγίξει ζητήματα ουσιαστικής βελτίωσης της παιδείας, με την ίδια ευκολία με την οποία εισάγονται.

Τα κίνητρα που συνήθως υπαγορεύουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι η ψευδαισθηση του ελέγχου και της διοίκησης των εκπαιδευτικών και η πρόθεση για επίδειξη έργου. Τα κίνητρα αυτά εξηγούν την εστίαση των αποφάσεων στη διοικητική διάσταση της εκπαίδευσης, παρά στη συμβουλευτική που έχει άμεση σχέση με την ανανέωση του περιεχομένου και των διαδικασιών της παιδείας. Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων παραμένει αναξιοποίητος κι αυτό αποτελεί περιττή και αδικαιολόγητη πολυτέλεια.

Οι παραπάνω αντιλήψεις και πρακτικές έχουν τη ρίζα τους σε παλιότερες εποχές που η επιστημονική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου ήταν υποτυπώδης, οπότε έπρεπε να συμμορφώνεται με τις επιταγές της εξωτερικής εξουσίας. **Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αντιμετώπιζονταν ως εργοστασιακοί εργάτες.** Σήμερα, τα προεπαγγελματικά αυτά αρχέτυπα δεν προσφέρονται για προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση. **Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες που δεσμεύονται από θεωρητικά και πρακτικά κριτήρια άσκησης του έργου τους.** Η ευδοκίμηση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εποχή μας προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και καλά σχεδιασμένου πλαισίου εκπαιδευτικής σκέψης και δράσης και προτεραιοτήτων, την εξασφάλιση υποστήριξης και μέσων για την επιτυχία τους, την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τις ικανό-

ητες τους και, τέλος, τη δημιουργία προσδοκιών που θα τους ενθαρρύνουν να ανανεώνονται οι ίδιοι και συνακόλουθα να ανανεώνουν τις διαδικασίες διδασκαλίας μάθησης μαζί με τους μαθητές τους στο χώρο της εργασίας τους.

Οι πρόσφατες αναταράξεις στο χώρο της εκπαίδευσης εκφράζουν ίσως μία δημιουργική κρίση που μπορεί να οδηγήσει σε σχετικές αναθεωρήσεις αντιλήψεων και υπερβάσεις.

8. Νομίζετε ότι σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να γίνονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία της χώρας παρεμβάσεις αποσπασματικού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα η βάση 10 στις πανελλήνιες εξετάσεις, που εκ πρώτης όψεως μπορεί να έχει ένα σκεπτικό ή μία λογική, αλλά οι παρενέργειες που αυτή η παρέμβαση έχει, επηρεάζει το μέλλον χιλιάδων νέων μας; Σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις, αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις δεν πρέπει να έχει βαρύνοντα λόγο η εκπαιδευτική και πανεπιστημιακή κοινότητα, το Ε.Σ.Υ.Π., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η κοινωνία γενικότερα;

Οι παρεμβάσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας δεν είναι μόνο θεμιτές αλλά και αναγκαίες. Εκφράζουν τις προτιμήσεις του εκλογικού σώματος, πράγμα που δε μπορεί να αγνοείται στα πλαίσια της λειτουργίας της δημοκρατίας. Η τυπική όμως νομιμοποίηση δεν αρκεί. Χρειάζεται, όπως σωστά επισημαίνετε, και η εξασφάλιση επιστημονικών, εκπαιδευτικών κριτηρίων, σε σχέση με τη σκοπιμότητα και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους συνέπειες.

Η ανάλυση της θεσμοθέτησης της βάσης του 10 για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει πολλαπλό ενδιαφέρον.

Αποκαλύπτει πρώτα- πρώτα την επίδραση προεπαγγελματικών αρχετύπων στις απόψεις τόσο εκείνων που διαμορφώνουν πολιτικές στην εκπαίδευση, όσο και της κοινής γνώμης. Η βάση του 10 καθιερώθηκε σε εποχές που οι άνθρωποι δε μιλούσαν για πολυπολιτισμικότητα, ετερότητα, ρατσισμό, δια βίου μάθηση, οικονομία της γνώσης κ.ά. Καθιερώθηκε δηλαδή σε εποχές που δεν έχουν σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα που καλείται να υπηρετήσει σήμερα η εκπαίδευση. Επιπλέον, την εποχή εκείνη, οι άνθρωποι δε διέθεταν εξειδικευμένες γνώσεις που υπάρχουν σήμερα σχετικά με τις διαδικασίες εξέτασης. Πρόκειται επομένως για ανάκληση παλαιών κατηγοριών σκέψης για την αντιμετώπιση νέων αιτημάτων και προκλήσεων που θέτουν σήμερα οι κοινωνικοπολιτισμικοί μετα-

σχηματισμοί. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσει κανείς πως ένα μεγάλο ποσοστό (70% περίπου) της κοινής γνώμης ταύτισε το μέτρο αυτό με την πρόθεση και τη δέσμευση για άμεση βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που φυσικά αποτελεί επιθυμία όλων.

Παρουσιάστηκε ως ένα ουδέτερο μέτρο που ερμηνεύτηκε ως μέτρο προστασίας της Γ/βάθμιας εκπαίδευσης από αδιάβαστους και αγράμματους υποψηφίους. Η άμεση εφαρμογή του μοιάζει με κινήσεις λαού που δεσμεύουν την προσοχή μας και επομένως εξασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό πολιτική εγκυρότητα. Η εκπαιδευτική του όμως εγκυρότητα κινείται σε ολισθηρό έδαφος. Δυσκολεύεται κανείς να βρει νόημα στο μέτρο αυτό μέσα σ' ένα πλέγμα αντιφατικών δηλώσεων και ρυθμίσεων που το συνόδεψαν, όπως είναι: ο καθορισμένος αριθμός φοιτητών που εισάγονται σε κάθε σχολή, η κατάργηση των εξετάσεων της Β' Λυκείου και ο περιορισμός των εξεταζόμενων μαθημάτων, η αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα ιδρύματα της Περιφέρειας κ.ά. Έπειτα, η σχέση ανάμεσα στο βαθμό των πανελλαδικών εξετάσεων και τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις συγκεκριμένων τμημάτων είναι ασαφής. Το κρίσιμο όμως σημείο είναι ότι το μέτρο αυτό δεν αγγίζει το ζήτημα για το οποίο θεσπίστηκε, την ποιότητα δηλαδή της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας. Είναι αφελές να πιστεύει κανείς ότι η θέσπιση ενός ορίου για τον αποκλεισμό μεγάλου αριθμού μαθητών εξασφαλίζει την εξύψωση του επιπέδου ποιότητας της εκπαίδευσης χωρίς σχετικές επεμβάσεις στο Λύκειο και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται απλώς για μια Δαρβινική αντίληψη που μετατρέπει τα κοινωνικοπολιτισμικά προνόμια σε εκπαιδευτικά.

Το βαθμολογικό όριο τιμωρεί τους μαθητές με αποκλεισμό από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαδικασία όμως της εξέτασης που προσδιορίζει το όριο αυτό μένει στο απυρόβλητο, παρά το γεγονός ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έχει αμφισβητηθεί από πολλές πλευρές, όπως είναι: οι επιστημονικές ενώσεις (Φυσικών, Μαθηματικής Εταιρίας, Φιλολόγων) και εξεταστές φιλόλογοι που αρνήθηκαν να διορθώσουν τα γραπτά δοκίμια.

Όλοι γνωρίζουμε πως είναι δυνατή η διατύπωση ερωτημάτων με ένα βαθμό δυσκολίας που επιτρέπει την επιτυχία του 90% ή μόνο του 10% των υποψηφίων. Άλλοι παράγοντες όπως είναι η σκοπιμότητα των ερωτημάτων, ο τρόπος διατύπωσης τους, οι συνθήκες εξέτασης, οι ασαφείς και αλληλοαναιρούμενες διευκρινίσεις κτλ. επηρεάζουν το ποσοστό επιτυχίας των υποψηφίων.

Ωστόσο, η ποιότητα των ερωτημάτων που φυσικά προσδιορίζει την ποιότητα των απαντή-

σεων θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη. Το βαθμολογικό, όμως, όριο δεν προσδιορίζεται από την επίδοση του μαθητή, αλλά και από την ποιότητα της διαδικασίας εξέτασης. Η βεβαιότητα που φαίνεται να την περιβάλλει αποτελεί εμπόδιο για τη βελτίωσή της. Ποια εγκυρότητα μπορεί να έχει ένα βαθμολογικό όριο που προκύπτει από μια διαδικασία αμφίβολης εγκυρότητας;

Τέλος, οι κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες του μέτρου της βάσης είναι πλέον εμφανείς: αύξηση πελατείας ιδιωτικών ιδρυμάτων ή ιδρυμάτων του εξωτερικού που δεν αποδίδουν σημασία στο βαθμολογικό όριο εισαγωγής, αποκλεισμός υποψηφίων από Τ.Ε.Ι, της Περιφέρειας που σχετίζονται άμεσα με τις ανάγκες της οικονομίας μας, πράγμα που ενισχύει την αρνητική στάση της κοινωνίας προς την Τεχνική Εκπαίδευση που δε μπορεί να ορθοποδήσει.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η βάση του 10 αντιπροσωπεύει μία αποσπασματική και εμπειροτεχνική προσέγγιση, που δημιούργησε αρρυθμίες σε άλλα Τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, κοινωνική αναστάτωση και πάνω απ' όλα δεν άγγιξε την αξιοκρατία και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που είχε διακηρυχθεί ως ο σκοπός της θέσπισης του. Ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται με μηχανισμούς-και μάλιστα ελλειμματικούς - αποκλεισμού. Οι αρνητικές συνέπειες του μέτρου αυτού είναι συνέπεια του γεγονότος ότι δεν προηγήθηκε μελέτη της σχολικής πραγματικότητας και των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αιτημάτων και αναγκών. Τέτοια μέτρα δεν εμπίπτουν στην έννοια της μεταρρύθμισης. Είναι μερεμέτια που αντί να λύνουν, δημιουργούν προβλήματα και επιπλέον μπορούν να κατεδαφίζονται με την ίδια ευκολία με την οποία επιβάλλονται.

9. Ξεκινάμε τη φετινή σχολική χρονιά με νέα βιβλία στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Στο χώρο μας υπάρχουν διάφορες απόψεις γι' αυτά, που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενό τους, τον τρόπο εισαγωγής τους στο σχολείο κλπ. Το στοιχείο θα κερδηθεί ή όχι στην πορεία, αφού τα γνωρίσουμε καλύτερα και τα διδάξουμε στην τάξη. Ποια η γνώμη σας γι' αυτά; Έχετε υπ' όψη τη βαθύτερη φιλοσοφία τους; Προς ποια κατεύθυνση κινούνται; Είναι εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών; Μπορούν να προάγουν περισσότερο την Παιδεία ή την εκπαίδευση των νέων μας;

Η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων για το

περιεχόμενο και τον τρόπο εισαγωγής των νέων βιβλίων στο σχολείο είναι και αναμενόμενη και ευπρόσδεκτη. Τα βιβλία αποτυπώνουν το επίσημο, το φανερό πρόγραμμα που περιέχει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται αξιόλογες για τη μόρφωση των παιδιών και ταυτόχρονα εκφράζουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για το είδος της κοινωνίας που είναι επιθυμητό να προκύψει και για τον κόσμο γενικότερα. Η αντίληψη αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από επιλογές περιεχομένου σε μαθήματα όπως είναι η ιστορία, η αγωγή του πολίτη, η λογοτεχνία, τα θρησκευτικά. Το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα άλλες γνώσεις όπως και αμφιλεγόμενα θέματα προσδίδει μια προνομιακή θέση στη συγκεκριμένη θεώρηση για τον κόσμο και την κοινωνία. **Η φύση επομένως του περιεχομένου των βιβλίων είναι εγγενώς πολιτική υπόθεση.** Το ίδιο συμβαίνει και με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος με τα λόγια και τις πράξεις του, με την κοινωνική του φιλοσοφία επηρεάζει το γνωστικό και συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και φυσικά τις μελλοντικές του προοπτικές.

Το περιεχόμενο των βιβλίων εκφράζει μία ευρεία συναίνεση των πολιτικών δυνάμεων και αυτό είναι ευχάριστο. Στις αρετές τους εγγράφονται η διαθεματική και εργαστηριακή τους προσέγγιση, ο περιορισμός της έκτασής τους, η ικανοποιητική αισθητική τους έμφαση και τα περιθώρια διδακτικών πρωτοβουλιών που αφήνουν στο δάσκαλο.

Ο αναπόφευκτος περιορισμός τους έγκειται στο ότι δεν καλύπτουν τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολείο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ο ρόλος του δασκάλου είναι κρίσιμος. Οι μαθητές δεν επηρεάζονται τόσο από το ίδιο το περιεχόμενο των βιβλίων, όσο από τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στο επίπεδο της επικοινωνίας δασκάλου - μαθητών. Αυτό είναι που πραγματικά επηρεάζει το μορφωτικό αποτέλεσμα.

Βρίσκω δικαιολογημένη την απαίτησή σας για επιμόρφωση γύρω από τη λογική και τις προδιαγραφές του περιεχομένου τους. Η ενημέρωση αυτή είναι χρήσιμη αλλά δεν πρέπει να περιορίζει το δάσκαλο σε ρόλο απλού διεκπεραιωτή των προπακαταρισμένων αγαθών του προγράμματος. **Μια τέτοια αντίληψη ισοδυναμεί με απεμπόληση της προσωπικής του ευθύνης σε σχέση με το δικαίωμα του παιδιού για υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης.** Προσφέρει, επίσης, το έδαφος για αλληλοεπικρίσεις ανάμεσα στους συγγραφείς των βιβλίων και τους δασκάλους. Οι πρώτοι αποδίδουν την αποτυχία σε ανικανότητα των δασκάλων και αυτοί στην ακαταλληλότητα των

βιβλίων, πράγμα που αποβαίνει σε βάρος του δικαιώματος των παιδιών για μόρφωση. **Η αποφυγή της μη παραγωγικής αυτής σύγκρουσης έγκειται στην υιοθέτηση μιας κριτικής και εποικοδομητικής στάσης του δασκάλου απέναντι στο περιεχόμενο των βιβλίων.** Η στάση αυτή ειλαμβάνει τα βιβλία **ως μέσα** και όχι **ως αυτοσκοπό** και υποδηλώνει ότι το έργο του δεν ταυτίζεται με συγκεκριμένες μεθόδους ή τεχνικές. Υποδηλώνει, τέλος, την προσωπική του δέσμευση, κριτήρια και αξίες που συνδέονται με την άσκηση του έργου του.

Πέρα από την κριτική προσέγγιση των σκοπών, του περιεχομένου και των προτεραιοτήτων του περιεχομένου των βιβλίων, των μεθοδολογικών τους προσεγγίσεων, ο ίδιος πρέπει να καταβάλει προσπάθεια για προσαρμογές στις μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών του και στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και της τάξης του. **Κανένα διδακτικό σχήμα δεν μπορεί να εφαρμόζεται σ' οποιοδήποτε παιδί, από οποιοδήποτε δάσκαλο, σ' οποιοδήποτε σχολείο.** Στο διδάσκειν, περισσότερο από κάθε άλλη ελαγελματική δραστηριότητα, ισχύει η αρχή: **το μέσο είναι το μήνυμα.** Αυτό σημαίνει πως η καθημερινή του εργασία επηρεάζεται από τις προσωπικές του εμπειρίες, αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με τα παιδιά, τη διαδικασία της μάθησης και τη φύση της γνώσης. Ο συνδυασμός των στοιχείων αυτών με το περιεχόμενο των βιβλίων και τις συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας θα συμβάλει στο να παίρνει ο ίδιος αποφάσεις που είναι παιδαγωγικά υπερασπίσιμες και ηθικά και πολιτικά υπεύθυνες.

Μία δέσμη παιδαγωγικά έγκυρων, κατά τη γνώμη μου, προσεγγίσεων στο χειρισμό των βιβλίων μπορεί να είναι:

- η εμμονή στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, που είναι απαραίτητη για τη λύση προβλημάτων.
- η συνειδητή προσπάθεια για εκμάθηση τρόπων εργασίας και προώθηση της ανεξάρτητης μάθησης.
- η αξιοποίηση ευκαιριών για υπογράμμιση των δικαιωμάτων του πολίτη ανεξάρτητα από πολιτισμικές ή άλλες διαφορές.
- η ενθάρρυνση συλλογικών στρατηγικών για την ανάπτυξη συγκεκριμένων σκοπών και προτεραιοτήτων του συγκεκριμένου σχολείου με προοπτική την ανανέωση του πολιτισμού του για το συμφέρον της μόρφωσης των παιδιών. Πιστεύω γενικά πως χρειάζεται η διαμόρφωση ενός σκηνικού αλληλεπίδρασης που δεν θα περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση, στην αναπαραγωγή εννοιών, κανόνων, αρχών και γεγονότων που περιέχονται στα βιβλία. Θα πρέπει επιπλέον

να ενσωματώνει και προκλήσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τις υποκειμενικές τους απόψεις- ενστάσεις, αντιρρήσεις κτλ- σε σχέση με το περιεχόμενο των βιβλίων και να αναζητούν τις σχέσεις του με την κοινωνική ζωή. Ένα τέτοιο σκηνικό προπαρασκευάζει τον πολίτη που διαμορφώνει θεσμούς αντί να συμβαίνει το αντίθετο.

10. Η διαδρομή σας αυτή, το ταξίδι σας, στις Επιστήμες Αγωγής και την Εκπαίδευση -έργο ζωής για σας- άξιζε τελικά τον κόπο; Πέρα από τις χαρές, λύπες, συγκινήσεις και απογοητεύσεις που γεντήκατε κατά την επαφή σας με τόσους ανθρώπους και κυρίως νέους εκπαιδευτικούς, μπορέσατε τελικά ως παιδαγωγός να μοιραστείτε μαζί τους κάποια οράματα που προσωπικά είχατε; Ποια ήταν αυτά;

Είχα στη ζωή μου το προνόμιο να ζήσω σε δύο διαφορετικές εποχές και να κατανοήσω σε βάθος τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

Στην πρώτη εποχή η εκπαίδευση λειτουργούσε στα πλαίσια μιας κλειστής κοινωνίας, περιορισμένης στα εθνικά της όρια που χαρακτηρίζονταν από βεβαιότητα και απέβλεπε στο φρονηματισμό, στη διαμόρφωση δηλαδή χαρακτηριστικών του πολίτη που δε θα αμφισβητούσε την επικρατούσα τάξη πραγμάτων. Ό,τι συνέβαινε πέρα από τα εθνικά όρια θεωρούνταν σχεδόν ύποπτο. Όταν π.χ. παρουσίασα σε κάποιο στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας, νεαρό επιστήμονα, που είχε κάνει λαμπρές σπουδές στο εξωτερικό και αναζητούσε κάποια θέση ευθύνης, του συνέστησε υπομονή για να εγκλιματιστεί πρώτα στα ελληνικά δεδομένα. Η κοινωνία δεν είχε λόγο στην εκπαίδευση. Οι ανάγκες άλλων συμφερόντων - ιδεολογικών, οικονομικών- παρουσιάζονταν ως ανάγκες της κοινωνίας. Η δημοτική εκπαίδευση κινούνταν στον αστερισμό της παιδαγωγικής θεωρίας του Ν. Εξαρχόπουλου, που ταύτιζε την αγωγή με την παιδεία και έδινε έμφαση στη διάπλαση ισχυρής βούλησης μάλλον, παρά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δημιουργικών δυνάμεων.

Στη δεύτερη εποχή, η ελληνική κοινωνία ανοίγεται στην Ευρώπη και τον κόσμο. Στη δεκαετία του 1980 συμμετέχει στους εκπαιδευτικούς θεσμούς σε όλα τα επίπεδα. Αποβάλλει πολλά από τα αυταρχικά και ανορθολογικά της στοιχεία και προβάλλει το αίτημα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, των δημιουργικών δυνάμεων **και του πολίτη της πατρίδας του, της Ευρώπης και του κόσμου.**

Αν τώρα ήταν δυνατό να αρχίσω μία νέα

πορεία δε θα άλλαζα πεδίο. Δε θα εγκατέλειπα ένα τόσο γοητευτικό ταξίδι σ' ένα πεδίο που πάλεται από δυναμικότητα και φωτίζεται από τις ανταύγειες της ελπίδας.

Βρίσκω νόημα στον αγώνα που συμβάλλει στην απελευθέρωση του ανθρώπου από εσωτερικά δεσμά-πλάνες, δεισιδαιμονίες, άγνοια, πάθη-και από εσωτερικά που εμποδίζουν την πορεία προς τη γνωστική και ηθική αυτονομία. **Είναι, νομίζω, προνόμιο να συμβάλλεις στη βαθμιαία απελευθέρωση του ανθρώπου από ποικίλες μορφές εξάρτησης και να αισθάνεσαι ότι βαθμιαία γίνεσαι περιττός και τελικά αχρηάσιτος.** Αυτό είναι ίσως το μεγαλείο που αισθάνεται ο δάσκαλος όταν διαπιστώνει πως εικόνες της δικής του παρουσίας επιβιώνουν στις αναπολήσεις και τις αφηγήσεις των μαθητών του. Είμαι βέβαιος ότι οι πιο ώριμοι από σας έχετε δοκιμάσει παρόμοια συναισθήματα.

Οι προτεραιότητες που έδιναν ιδιαίτερο νόημα στις αλληλεπιδράσεις μου με τους υποψήφιους και τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς ήταν η δημιουργία των προϋποθέσεων για τη δια βίου μάθηση, η συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη και η προπαρασκευή του πολίτη της δημοκρατίας.

Τα θεμέλια της δια βίου μάθησης μπαίνουν σε μικρή ηλικία με την οικοδόμηση συνηθειών εργασίας και την ενεργοποίηση της παρώθησης για προσωπική μελέτη στη μετασχολική ζωή.

Η προσωπική ανάπτυξη είναι ζήτημα υψηλής προτεραιότητας σε μία περίοδο επαναστατικών εξελίξεων στην τεχνολογία της πληροφορίας και των στενών της σχέσεων με πολιτικά και οικονομικά κέντρα εξουσίας. Δεν αποτελεί μόνο αντίδοτο κατά του διαφαινόμενου κινδύνου χειραγώγησης του ανθρώπου, αλλά και προϋπόθεση για αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρουν οι εξελίξεις αυτές για νέα και πρωτόφαντα επιτεύγματα του ανθρώπου.

Η προπαρασκευή, τέλος, του ενεργού και στοχαστικού πολίτη συνδέεται στενά με τη λειτουργία της δημοκρατίας και το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη. Το κατοχυρωμένο πα δικαίωμα ισότητας ευκαιριών δεν έχει νόημα, αν ο πολίτης δεν έχει εξοπλιστεί με σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτεί η ουσιαστική συμμετοχή στο δημοκρατικό διάλογο. Ο ενεργός πολίτης δεν ανέχεται να «βλέπει το άδικο να πνίγει το δίκαιο», όπως έλεγε ο Μακρυγιάννης. Η παγκοσμιοποίηση των προβλημάτων-οικολογικών, εγκληματος, ανθρώπινων δικαιωμάτων κ.ά. - αποτελούν πρόκληση για την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του πολίτη που τον κάνουν παιδί της πατρίδας του και πολίτη της οικουμένης.

11. Τι είναι τελικά η παιδεία σήμερα;

Είναι δώρο που πρέπει να δίνεται απλόχερα από την ενήλικη γενεά στις επόμενες ή αυστηρά μετρήσιμο, εμπορεύσιμο προϊόν; Γιατί μιλάμε περισσότερο για εκπαίδευση παρά για την παιδεία σήμερα; Ποιοι άλλοι οφείλουν να παρέχουν παιδεία στους νέους σήμερα, ειδικά σε μία χώρα σαν τη δική μας, που θέλει να λέγεται ευρωπαϊκή;

Η νέα γενιά δεν αποδέχεται απλά, αλλά με δική της προσπάθεια κατακτάει την παιδεία και την κάνει αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης της. Η ώριμη γενιά προσφέρει τις δυνατότητες και τις συνθήκες που ευνοούν την κατάκτηση αυτή. Είναι χρήσιμο, νομίζω, να διευκρινίσω το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων παιδεία και εκπαίδευση. Ο λαός εκφράζει με σοφία την έννοια της παιδείας προτρέποντας τα παιδιά να μάθουν γράμματα για να γίνουν άνθρωποι, να μορφωθούν. **Θεωρεί επομένως την παιδεία ως αυτοσκοπό, ως ανταξία και όχι ως μέσον για την επίτευξη άλλων σκοπών** (εθνικών, οικονομικών κτλ). Ωστόσο το άρθρο 16 του Συντάγματος μιλάει για σκοπούς της παιδείας πράγμα που υποδηλώνει ότι αποτελεί μέσον για την επίτευξη άλλων σκοπών. **Επιπλέον, η παιδεία δεν έχει προθέσεις. Προθέσεις έχουν οι άνθρωποι, τα ιδρύματα, τα προγράμματα, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι βαθμίδες εκπαίδευσης όπως αναφέρονται στο Ν. 1566/85.** Ελπίζω ότι στην επικείμενη αναθεώρηση του Συντάγματος θα αλλάξει η διατύπωση του Άρθρου 16!

Ένας από τους βασικούς σκοπούς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι και η εξασφάλιση προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της παιδείας. Μία από τις κύριες προϋποθέσεις είναι η προσφορά γνώσεων με βάση δύο κριτήρια: της αντικειμενικότητας -πράγμα που αποκλείει αυθαίρετες ή ανορθολογικές κατασκευές -και της αξίας τους.

Στην εποχή μας που υπάρχουν άπειρες δυνατότητες πρόσβασης σε πηγές γνώσης, η παιδεία δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. **Η ευθύνη της παιδείας ανήκει σ' ολόκληρη την κοινωνία: στους θεσμούς της, τη διοικητική της οργάνωση, τα ΜΜΕ., τα πολιτισμικά της δίκτυα κ.ό.κ.** Στην Αρχαία Αθήνα η παιδεία δεν αποτελούσε ιδιαίτερη, ξεχωριστή δραστηριότητα που γινόταν σε ορισμένες ώρες, σε συγκεκριμένους χώρους και δεν απευθυνόταν σε συγκεκριμένη περίοδο της ζωής. **Αποτελούσε σκοπό ολόκληρης της κοινωνίας.**

Ο όρος εκπαίδευση δεν έχει την ευρύτητα του όρου παιδεία. Αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με κάποια δραστη-

ριότητα-που περιορίζεται όλο και πιο πολύ στην εποχή μας -οικονομική, τεχνολογική κ.ό.κ. **Είναι δηλαδή μέσο που αποβλέπει στην επίτευξη κάποιου σκοπού.** Έτσι, λέμε πως ο Χ εκπαιδεύεται-δε μορφώνεται-στη χρήση Η/Υ.

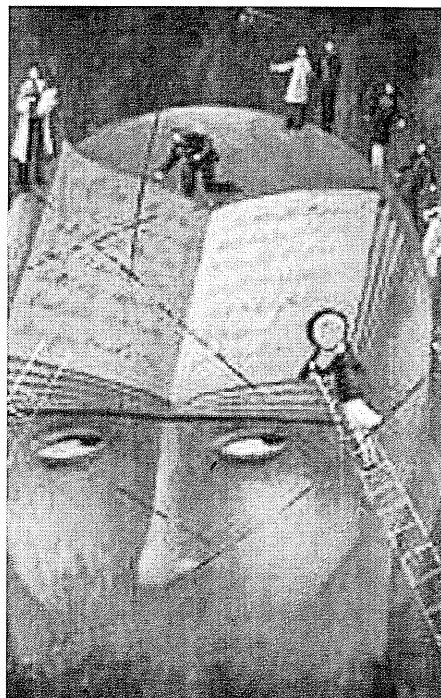
Είναι αλήθεια ότι σήμερα μιλάμε περισσότερο για εκπαίδευση παρά για παιδεία. Το γεγονός αυτό είναι συνέπεια της ηγεμονίας των Η/Υ που οριοθετούν τη λεγόμενη νέα εποχή, που λίγοι μπαίνουν στον κόπο να την αναλύσουν, να προσδιορίζουν το περιεχόμενό της και να εξετάζουν τις συνέπειες της για την εκπαίδευση. Το πρότυπο των σχέσεων εισροών /εκροών του Η/Υ έχει επηρεάσει σημαντικά όχι μόνο την παραγωγική διαδικασία στο χώρο της οικονομίας, αλλά και την παραγωγή της γνώσης. Οι νέες γνώσεις επενδύονται σε καινοτομίες που αυξάνουν την παραγωγικότητα και φυσικά τη συσσώρευση πλούτου στο πεδίο του διεθνούς ανταγωνισμού. Η πολύμορφη τεχνολογική μεταμόρφωση της εργασίας απαιτεί εξειδίκευση υψηλού επιπέδου του εργατικού δυναμικού. Το γεγονός αυτό ασκεί τεράστιες πιέσεις για προσαρμογή του περιεχομένου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις απαιτήσεις του καταμερισμού της εργασίας. **Για πρώτη φορά στην ιστορία του ανθρώπου η γνώση προηγείται της οικονομίας και αποτελεί τον κύριο παράγοντα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας.** Η έρευνα, επομένως, δεν προσανατολίζεται στην ανακάλυψη και την

προβολή της αλήθειας ή του δικαίου. Δεν βρίσκει πρόθυμους χρηματοδότες η επιδίωξη τέτοιων σκοπών! Αποβλέπει στην ανακάλυψη γνώσεων που μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο για την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων που προσδιορίζουν και την εγκυρότητα τους. **Γίνεται εμπορεύσιμο αγαθό. Η γνώση εξυπηρετεί σκοπούς που συνδέονται με τη συγκέντρωση πλούτου και την απόκτηση ισχύος.** Έτσι, χάνει ένα μεγάλο μέρος από την απελευθερωτική της δύναμη και προοπτική που είχε στην πρώιμη νεωτερικότητα. **Η πιθανότητα υποκατάστασης της παιδείας από μια στενή επαγγελματική εκπαίδευση είναι υπαρκτή.** Γνώσεις που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, τη λειτουργία της δημοκρατίας, την υγεία του πλανήτη κ.τ.λ. πιθανό να περιθωριοποιούνται. Το γενικό κλίμα που δημιουργούν οι εξελίξεις αυτές είναι πιθανό να ασκήσει πιέσεις για την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων στο πεδίο της διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι το ενδιαφέρον μπορεί να μετατοπιστεί στον τελικό προορισμό, στο τελικό αποτέλεσμα, **πράγμα που συνεπάγεται την απώλεια της γοητείας που έχει το ίδιο το ταξίδι.**

- Σας ευχαριστούμε πολύ κ. Νταλάκα.

Σημείωση:

Η συνέντευξη δόθηκε στο μέλος της Συντακτικής Ομάδας, Βασιλή Ζήνδρο.



Η απεικόνιση στο σχολικό εγχειρίδιο

Δημήτρης Παπαγιαννόπουλος
Δάσκαλος Δημ. Σχολείου Περάματος

Η χρήση της απεικόνισης είναι, αδιαμφισβήτητα, ένας από τους κυριότερους παράγοντες που έχουν συμβάλει στην εξέλιξη του σχολικού εγχειριδίου. Το πρώτο βιβλίο με απεικόνιση στοιχειοθετήθηκε από τον A. Comenius το 1658 και από τότε οι αναπαραστάσεις έχουν γίνει όλο και πιο συχνές, με αποκορύφωμα τη μεγάλη έξαρση κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Βασικό ρόλο στην έξαρση της χρήσης της απεικόνισης έπαιξε η θεαματική βελτίωση των τεχνικών στοιχειοθεσίας και εκτύπωσης, η χρήση του χρώματος, καθώς και οι σημαντικές αλλαγές που συντελούνται με την έκρηξη των οπτικών ερεθισμάτων μέσω της τηλεόρασης, του video, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά των νέων τεχνολογιών.

Καθώς διαβάζουμε, επεξεργαζόμαστε ταυτόχρονα και τις οπτικές και τις λεκτικές πληροφορίες. Η λεκτική εκμάθηση είναι αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από την οπτική εκμάθηση. Ο άνθρωπος κατακτά μια πληροφορία σε ποσοστό 20% όταν την ακούσει, σε ποσοστό 30% όταν τη δει και σε ποσοστό 70% όταν την ακούσει και τη δει¹. Για τη διερεύνηση αυτού του φαινομένου έχει προταθεί η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο². Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία υπάρχουν δύο παράλληλα συστήματα κωδικοποίησης των πληροφοριών -το λεκτικό και το εικονικό. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο κωδικοποιούνται μόνο στο λεκτικό σύστημα, ενώ οι οπτικά παρουσιαζόμενες κωδικοποιούνται και στο λεκτικό και στο εικονικό σύστημα. Τα δύο συστήματα δεν αντικαθιστούν το ένα το άλλο, αλλά είναι αλληλένδετα και ενεργούν μαζί για την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, γίνεται ευκολότερη την ανάκληση από την μνήμη των πληροφοριών³ που παρέχουν οι εικόνες.

Τύποι απεικόνισης

Οι Levie και Lentz κατηγοριοποίησαν τους τύπους των απεικονίσεων σε δύο κατηγορίες: τις

αντιπροσωπευτικές εικόνες και τις **μη αντιπροσωπευτικές εικόνες**. Σύμφωνα με τους συντάκτες της κατηγοριοποίησης, οι αντιπροσωπευτικές εικόνες είναι συνηθισμένα σχέδια και φωτογραφίες που εμφανίζουν την πραγματικότητα όπως είναι⁴, ενώ οι μη αντιπροσωπευτικές εικόνες περιλαμβάνουν πίνακες, χάρτες και διαγράμματα που απεικονίζουν την οργάνωση και τη δομή των βασικών εννοιών μιας περιοχής του κειμένου⁵. Σε μία άλλη κατηγοριοποίηση η εικονογράφηση κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες: στην **εικονογραφική**, με υποομάδες τις φωτογραφίες και τα πορτραίτα και στην **συμβολική**, με υποομάδες την περιληπτική συμβολική απεικόνιση και την μεταφορική απεικόνιση⁶.

Η χρήση των διάφορων τύπων απεικόνισης εξαρτάται κυρίως από το περιεχόμενο του κειμένου και από την ηλικία των μαθητών στους οποίους το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται. Στο δημοτικό σχολείο το σχολικό εγχειρίδιο συνήθως εικονογραφείται με αντιπροσωπευτικές εικόνες και μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει και μη αντιπροσωπευτική απεικόνιση.

Λειτουργίες απεικόνισης

Η χρήση της απεικόνισης στα σχολικά εγχειρίδια έχει διδακτικό στόχο και άρα διαφορετικό σκοπό να επιτελέσει από εκείνη των βιβλίων που προορίζονται για τον ελεύθερο χρόνο ή για παροχή πληροφοριακών στοιχείων γενικής φύσεως που απευθύνονται στο ευρύ κοινό. Ως λειτουργία ορίζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η απεικόνιση σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύει.

- Μπορεί να αποτελέσει **στοιχείο προβληματισμού** με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει το μάθημα⁷, όπως συνιστάται πολλές φορές και στα βιβλία των δασκάλων.
- Βασιζόμενοι στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο, μπορούμε να πούμε ότι οι απεικονίσεις χρησιμοποιούνται για να **υποστηρίξουν το κείμενο**. Η α-

1. Mikk J. : Textbook: Research and Writing, Peter Lang, Wien, 2000, σελ. 269.
2. Paivio A.: Mental Representations, Oxford University Press, New York, 1986.
3. Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: Ανάγνωση και νοητικές εικόνες. Ατραπός, Αθήνα 2006, σελ. 55-58 & 63-64.
4. Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research». Educational communication and technology. A journal of theory, research and development, 30, 1982, σελ. 214.
5. Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research», ό.π., σελ. 215.
6. Mikk J.: Textbook: Research and Writing. Peter Lang, Wien, 2000, σελ. 279.
7. Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», ό.π., σελ. 49.

- πεικόνιση βοηθά το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου⁸ και, συνεπώς, το περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα. Πίνακες, διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συνοψίσουν πληροφορίες, στοιχεία, αριθμούς καθιστώντας έτσι το περιεχόμενο του κειμένου απλούστερο και σαφέστερο, επιτρέποντας στους μαθητές μια ευκολότερη ερμηνεία αυτών των στοιχείων.
- Ο σπουδαιότερος, για πολλούς ερευνητές, ρόλος της είναι να **παρακινεί το ενδιαφέρον** των μαθητών. Οι εικόνες που παρουσιάζουν κάτι νέο ή παράξενο στο μαθητή προκαλούν μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση από ότι οι εικόνες με συνηθισμένο περιεχόμενο. Η απεικόνιση που είναι καλά σχεδιασμένη είναι πιο ενδιαφέρουσα από μια αναπαράσταση κακοσχεδιασμένη και φτωχή σε λεπτομέρειες⁹.
 - Επόμενη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει είναι η **παροχή πληροφοριών**. Όλοι ξέρουμε ότι «μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις». Η απεικόνιση προσφέρει τις πολύτιμες εκείνες πληροφορίες που η γλώσσα δεν μπορεί να μεταβιβάσει αποτελεσματικά, ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες όπου το λεξιλόγιο των μικρών μαθητών είναι περιορισμένο¹⁰.
 - Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη **σύγκριση** αντικειμένων, επιτρέποντας στους αναγνώστες να εξάγουν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Για να είναι η σύγκριση πιο αποτελεσματική, τα αντικείμενα θα πρέπει να είναι τοποθετημένα σε παράθεση, δηλαδή το ένα δίπλα στο άλλο και όχι το ένα πάνω από το άλλο, ώστε οι αναγνώστες να έχουν ταυτόχρονη οπτική επαφή με αυτά¹¹.
 - Σημαντική είναι η **διακοσμητική** λειτουργία. Από την μια μεριά η προσθήκη στοιχείων απεικόνισης επιτρέπει σ' αυτά να διαχωρίζουν το κείμενο και να μεγαλώνουν τα περιθώρια του εγγράφου, σπάζοντας έτσι τη μονοτονία του και καθιστώντας τη σελίδα οπτικά πιο όμορφη και πιο προκλητική για τους μαθητές. Από την άλλη, τα διακοσμητικά μοτίβα χρησιμοποιούνται για να υποκινήσουν και να αναπτύξουν την καλλιτεχνική ευαισθησία του μαθητή.
 - Μπορεί να αποτελέσει παράγοντα **διαμόρφωσης αξιών** των αναγνωστών και καθιέρωσης στερεοτύπων. Όπως και το κείμενο, έτσι και η απεικόνιση μπορεί υποσυνείδητα να περάσει διάφορα μηνύματα στους αναγνώστες. Το περιεχόμενό της παίζει σ' αυτό καθοριστικό ρόλο, γιατί αυτό που απεικονίζεται στις εικόνες επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών.
- Ποιοτικά κριτήρια απεικόνισης**
- Η **σχέση της απεικόνισης με το κείμενο**. Η απεικόνιση που ενσωματώνεται στο κείμενο πρέπει να είναι σε άμεση σχέση με αυτό, διαφορετικά ο αναγνώστης πιθανώς δεν θα ωφεληθεί από το συνυπολογισμό της σ' αυτό και κινδυνεύει να αποσπαστεί η προσοχή του από το κείμενο, χωρίς να έχει έτσι το γνωστικό κέρδος που επιδιώκεται¹³. Σημαντικό είναι να βρίσκεται η απεικόνιση όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σχετικό κείμενο και ακόμα καλύτερα στην ίδια σελίδα, γιατί έτσι γίνεται γρηγορότερη και ευκολότερη η επεξήγηση του κειμένου¹⁴.
 - Η σύνδεση του κειμένου με την απεικόνιση μπορεί να επιτευχθεί και με τη **χρησιμοποίηση λεζάντας**. Δεδομένου ότι η αναπαράσταση κινεί περισσότερο την προσοχή του μαθητή από το κείμενο, οι λεζάντες βοηθούν να διευκρινιστεί το περιεχόμενο. Γι' αυτό η ύπαρξη λεζάντας –κυρίως στο κάτω μέρος της απεικόνισης- κρίνεται απαραίτητη, όπως και η ύπαρξη σύντομων και περιεκτικών τίτλων στους πίνακες και τα διαγράμματα¹⁵. Στους πίνακες δε, οι τίτλοι είναι προτιμότερο να βρίσκονται στο πάνω μέρος και να αριθμούνται¹⁶.
 - Η **σαφήνεια** και η **ακρίβεια** των παρουσιαζόμενων πληροφοριών είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την πραγμάτωση των λειτουργιών

8. Mayer R. E.: «Systematic thingink fostered by illustrations in scientific text». Journal of Educational Psychology, vol. 81, no. 2, 1989, σελ. 240-246.

9. Kari J.: «Affective elements in teaching materials: an empirical study». International of Experimental Research in Education, vol. 17, no. 2, 1980, σελ. 168-190.

10. Mikk J.: Textbook: Research and Writing, ό.π., σελ. 300.

11. Mayer R. E.: «Systematic thingink fostered by illustrations in scientific text». Journal of Educational Psychology, vol. 81, no. 2, 1989, σελ. 244

12. Hartley J.: Designing Instructional Text, 3d edition, Kogan Page, London, 1994, σελ. 83.

13. Hurt J. A.: «Assessing functional effectiveness of pictorial representations used in text». Educational Communication and Technology Journal. 35, 1987, σελ. 91.

14. Peock J.: «Increasing picture effects in learning from illustrated text». Learning and Instruction, vol. 3, 1993, σελ. 231.

15. Hartley J.: Designing Instructional Text, ό.π., σελ. 83.

16. Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές, ό.π., σελ. 163.

της απεικόνισης. Σημαντικό ρόλο παίζει εδώ η ποιότητα τόσο των επιλεγμένων φωτογραφιών όσο και της εκτύπωσης. Η απεικόνιση πρέπει να εξηγήσει αυτό που περιγράφεται στο κείμενο χωρίς να προκαλεί ασάφειες.

- Η αναπαράσταση πρέπει να είναι όσο το δυνατόν **απλή**. Ο αριθμός των αντικειμένων ή των λεπτομερειών που παρουσιάζονται σε μια απεικόνιση δεν πρέπει να είναι μεγάλος. Τα απλά σχέδια, τα φωτεινά χρώματα και τα λίγα στοιχεία στην απεικόνιση είναι προτιμότερα για τους μικρούς μαθητές¹⁷, ενώ οι φωτογραφίες δεν συνιστούνται γιατί συνήθως έχουν πολλές λεπτομέρειες¹⁸.
- Η απεικόνιση πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο εμπειρίας του μαθητή. Μια βασική αρχή της διδασκαλίας είναι να πηγαίνουμε από το γνωστό στο άγνωστο. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στα διαγράμματα, στους χάρτες, στους τύπους ή άλλες σχηματικές απεικονίσεις πρέπει να είναι γνωστά στους μαθητές¹⁹ και πρέπει να εισάγονται βαθμιαία.
- Σχετικά με τους πίνακες αναφέρονται τρία κριτήρια κατανόησής τους: α) αν καταλαβαίνουν οι αναγνώστες πώς είναι ο πίνακας οργανωμένος, β) αν μπορούν οι αναγνώστες να αναζητήσουν με ευκολία απαντήσεις στα ερωτήματά τους μέσα από τον πίνακα, και γ) αν γνωρίζουν οι αναγνώστες πώς να ερμηνεύσουν τις απαντήσεις που αντλούν μέσα από τον πίνακα και αν χρειάζεται να τις συνδυάσουν με δεδομένα από άλλους πίνακες²⁰.

Είναι γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια η απεικόνιση καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στα σχολικά εγχειρίδια και δημιουργείται έτσι το ερώτημα τι ποσοστό αυτών πρέπει να καλύπτει αυτή. Οι Gerard & Roegiers²¹ δηλώνουν ότι το ελάχιστο αποδεκτό ποσό απεικόνισης στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ανέρχεται σε ποσοστό 20% για τα βιβλία της γλώσσας, 30% για τα βιβλία των μαθηματικών και 60% για τα βιβλία επιστημών. Αν και όλοι παραδεχόμαστε ότι τα σχολικά εγχειρίδια γίνονται πιο ελκυστικά με την απεικόνιση, η εισαγωγή αναπαραστάσεων θα πρέπει να γίνεται με μέτρο και σίγουρα όχι μόνο και μόνο για διακόσμηση του κειμένου αλλά με κριτήρια πάντα τις παιδαγωγικές λειτουργίες της απεικόνισης.

Όμως τα χαρακτηριστικά της αναπαράστασης δεν αρκούν από μόνα τους για την πραγμάτωση των λειτουργιών της. Όπως επισημαίνει ο Downey²² εκτός από τον επιφανειακό τρόπο, οι εικόνες δεν μιλούν για τον εαυτό τους. Οι περισσότερες από τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε οποιαδήποτε εικόνα πρέπει σκόπιμα και υπομονετικά να εξαχθούν από αυτή. Άρα, λοιπόν, οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν πώς να διαβάζουν τις απεικονίσεις. Οι δάσκαλοι οφείλουν να συζητήσουν σχετικά με αυτές και να καθοδηγήσουν τους μαθητές στο πώς να διαβάσουν αυτές αλλά και τους τίτλους και τις συνοδευτικές ερωτήσεις και να δώσουν πρακτικές και συγκεκριμένες οδηγίες πώς να τις ερμηνεύσουν και πώς να χρησιμοποιούν τα διαφορετικά είδη της απεικόνισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Downey, M.T.: «Pictures as teaching aids: Using the pictures in history textbooks». *Social Education*, 44, 1980.
- Gerard F. M., Roegiers X.: *Conserver et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael 1993.
- Hartley J.: *Designing Instructional Text*, 3d edition, Kogan Page, London, 1994.
- Hurt J. A.: «Assessing functional effectiveness of pictorial representations used in text». *Educational Communication and Technology Journal*. 35, 1987.
- Kari J.: «Affective elements in teaching materials: an empirical study». *International of Experimental Research in Education*, vol. 17, no. 2, 1980, σελ. 168-190.
- Levie W. H., Lentz R.: «Effects of text illustrations: A review of research». *Educational communication and technology. A journal of theory, research and development*, 30, 1982.
- Mayer R. E.: «Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, no. 2, 1989, σελ. 240-246.
- Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, Peter Lang, Wien, 2000, σελ. 269.
- Newton D. P.: «Pictures in books for children at key stage-1. – An analysis». *Educational Studies*, vol. 18 is. 3, 1992, σελ. 253-265.
- Paivio A.: *Mental Representations*, Oxford University Press, New York, 1986.
- Peeck J.: «Increasing picture effects in learning from illustrated text». *Learning and Instruction*, vol. 3, 1993.
- Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα 1998.
- Πανταζής Σπ., Ζάραγκας Χ.: *Ανάγνωση και νοητικές εικόνες*. Ατραπός, Αθήνα 2006.
- Φουντοπούλου Μ.: «Το διδακτικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας», *Διαβάζω*, τχ. 357 (1995), σελ. 44-51.

17. Newton D. P.: «Pictures in books for children at key stage-1. – An analysis». *Educational Studies*, vol. 18 is. 3, 1992, σελ. 253-265.

18. Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 125-144.

19. Mikk J.: *Textbook: Research and Writing*, ό.π., σελ. 287.

20. Γραφείο Προτυποποίησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Γενικές προδιαγραφές, ό.π., σελ. 157-158.

21. Gerard F. M., Roegiers X.: *Conserver et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael 1993, σελ. 203.

22. Downey, M.T.: «Pictures as teaching aids: Using the pictures in history textbooks». *Social Education*, 44, 1980, σελ. 93.

Δεύτερος Πανελλήνιος Διαγωνισμός «Ερευνώ και Ανακαλύπτω - Ανακαλύπτοντας τις Φυσικές επιστήμες με Απλά Μέσα και Υλικά»

Η Ένωση Ελλήνων Φυσικών σε συνεργασία με τη συγγραφική ομάδα των σχολικών βιβλίων «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» διοργάνωσαν για δεύτερη συνεχή χρονιά πανελλήνιο διαγωνισμό ομαδικών εργασιών, κατασκευών και πειραμάτων φυσικών επιστημών για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού με τίτλο «Ερευνώ και Ανακαλύπτω - Ανακαλύπτοντας τις Φυσικές επιστήμες με Απλά Μέσα και Υλικά»

Ο διαγωνισμός διεξήχθη σε δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση υποβλήθηκαν σε διαγωνισμό περισσότερες από εκατό συμμετοχές, οι οποίες αξιολογήθηκαν από επιτροπή αξιολόγησης, σύμφωνα με τα κριτήρια του διαγωνισμού και κατατάχθηκαν σε σειρά με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν.

Στη δεύτερη φάση αξιολογήθηκαν οι 20 πρώτες, οι οποίες και παρουσιάστηκαν από ομάδες μαθητών και εκπ/κών σε ειδική τελετή που έγινε στην Αθήνα στις 27 Ιανουαρίου στις εγκαταστάσεις της Ελληνογερμανικής Αγωγής.

Στόχος του διαγωνισμού ήταν η ανάδειξη και διάχυση της εμπειρίας που έχουν αποκτήσει οι εκπ/κοί στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

με απλά μέσα και υλικά σε ολόκληρη των εκπ/κών κοινότητα. Μαθήτριες και μαθητές από όλη τη χώρα, με μεγάλο ενθουσιασμό, δημιουργική φαντασία και εξαιρετική



πρωτοτυπία υπέβαλαν ομαδικές εργασίες με κατασκευές και πειράματα, οι οποίες αξιολογήθηκαν από επιτροπή πανεπιστημιακών δασκάλων και εκπ/κών.

Ο Νομός Ιωαννίνων στην τελική φάση εκπροσωπήθηκε από το 21^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων.

Στην ομάδα συμμετείχαν οι μαθητές. Μπαλαμάτσιας Μάριος - Γεωργάρα Ανδρονίκη - Νίκου Μαρία - Ευθυμίου Ανθή. Υπεύθυνος της ομάδας ήταν ο δάσκαλος Τσουμάνης Γεώργιος.

Οι εργασίες του 21ου Δ.Σ Ιωαννίνων που παρουσιάστηκαν και είχαν ως θέμα την ατμοσφαιρική πίεση και το ηλεκτρικό κύκλωμα αξιολογήθηκαν ως οι καλύτερες του διαγωνισμού και πήραν την πρώτη θέση.



Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Δημήτριος Ρέντζος

Δ/ντής του 27ου Δημ. Σχολείου Ιωαννίνων

Αφορμή γι' αυτό το άρθρο ήταν ένα επιμελημένο και άκρως ενδιαφέρον ερωτηματολόγιο που μου ενεχείρισε ο εκλεκτός συνάδελφος (και που με χαρά συμπλήρωσα) Γιάννης Στέφος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στα πλαίσια μιας έρευνας που διεξάγει. Έρευνα που είναι ενταγμένη, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπ/ση» και που επιχειρεί μέσω αυτής ο συγκεκριμένος συνάδελφος να καταγράψει και να αποτυπώσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των Δ/ντών των σχολικών μονάδων Π.Ε. και Δ.Ε. του νομού Ιωαννίνων, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και εκτιμώνται από τους ίδιους τους Δ/ντές των σχολείων.

Το ερώτημα που αβασάνιστα τίθεται είναι: Δ/ντής Σχολείου: **Διαχειριστής ή ηγέτης;**

Φρονώ ή καλύτερα έχω εδραία την πεποίθηση ότι η πλειοψηφία των συναδέλφων Δ/ντών ανήκει στην πρώτη κατηγορία.

Στηρίζω τον ισχυρισμό μου αυτό στο γεγονός ότι για να είσαι αποτελεσματικός Δ/ντής και κατά συνέπεια ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει πέρα από τις ατομικές ικανότητες και προσόντα που κατέχεις να τύχεις μιας εισαγωγικής κατάρτισης ή και κάποιας αλλά συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Μιας επιμόρφωσης που ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις επιθυμίες σου, πράγμα που ως σήμερα δε συμβαίνει στο εκπ/κό γίνεσθαι της πατρίδας μας, μολονότι όλοι συμφωνούν ότι βασικός παράγοντας δημιουργίας της διοίκησης σε μια σχολική μονάδα είναι πρωτίστως ο Δ/ντής. Σπεύδω να προσθέσω ότι σε καμιά περίπτωση δεν παραγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που αναμφίβολα παίζουν το διδακτικό προσωπικό, οι διοικητικοί Προϊστάμενοι, οι σχολικοί Σύμβουλοι, ο κοινωνικός περίγυρος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να προσεγγίσω-σεβόμενος τους περιορισμούς που θέτει η συντακτική ομάδα του περιοδικού- το ρόλο του Δ/ντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτός διαμορφώνεται σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπ/κής διοίκησης, ιδιαίτερα μετά την ανάπτυξη της επιστήμης της Διοίκησης της Εκπ/σης.

Δέχομαι **α Priori** την άποψη ότι η σχολική μονάδα αποτελεί έναν εκπ/κό Οργανισμό, το ρόλο της οποίας πρέπει να τον δούμε κάτω από το πρίσμα του ανταγωνισμού που αρχίζει να διαφαίνεται στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Για να χαρακτηριστεί όμως ένα σχολείο σαν Οργανισμός θα πρέπει να έχει τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

α) ανθρώπινους πόρους β) κοινούς στόχους γ) οργανωτική δομή

Σ' έναν τέτοιο Οργανισμό και με τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά οι λειτουργίες της διοίκησης θα πρέπει να είναι και είναι οι παρακάτω:

- Σχεδιασμός-προγραμματισμός
- Οργάνωση
- Δ/νση-Καθοδήγηση
- Έλεγχος
- Ανατροφοδότηση (feedback)

Εστιάζοντας στην τρίτη λειτουργία της διοίκησης (Δ/νση-Καθοδήγηση) μπορούμε να ορίσουμε ως διοίκηση τη διαδικασία συντονισμού μαθητών, εκπ/κών, γονέων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και των μέσων τα οποία υπάρχουν για την παροχή εκπ/σης με τρόπο πιο αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω καλείται ο Δ/ντής να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους ανθρώπινους πόρους (εκπ/κό προσωπικό, μαθητές) ως ηγέτης προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου. Υπάρχουν όμως διάφορα επίπεδα ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον **Maxwell (1998)** αυτά είναι:

1. Ηγέτης λόγω θέσης (χρησιμοποίηση φόβου)
2. Ηγέτης λόγω συναίνεσης (καλές διαπροσωπικές σχέσεις)
3. Ηγέτης λόγω παραγωγής (επίτευξη στόχων-ικανοποίηση αναγκών)
4. Ηγέτης λόγω εξέλιξης ατόμων (εκχώρηση εξουσιών και αρμοδιοτήτων στα μέλη της ομάδας)
5. Ηγετική φυσιογνωμία

Πέρα απ' τα επίπεδα υπάρχει και το **Στυλ ηγεσίας:**

Κατά τον R.DREIKURS τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός **αυταρχικού** και **ανπιαυαρχικού** εκπ/κού και κατ' αναλογία ενός Δ/ντή σχολείου σε αντιπαράθεση είναι:

A. Αυταρχικός

1. Αφεντικό
2. Έντονη φωνή
3. Εντολή
4. Δύναμη
5. Πίεση
6. Απαιτήση συνεργασίας
7. Θα σας πω τι πρέπει να κάνετε
8. Επιβολή ιδεών
9. Κυριαρχία
10. Επικριση
11. Ανακάλυψη σφαλμάτων
12. Τιμωρία
13. Θα σας πω
14. Εγώ αποφασίζω, εσείς υπακούετε
15. Αποκλειστική υπευθυνότητα του αφεντικού

B. Αντιαυταρχικός

1. Ηγέτης
2. Φιλική φωνή
3. Πρόσκληση
4. Επηρεασμός
5. Διέγερση
6. Αλόκτηση συνεργασίας
7. Θα σας πω τι κάνω εγώ
8. Προσφορά ιδεών
9. Κατεύθυνση
10. Ενθάρρυνση
11. Αναγνώριση επιτευξέων
12. Βοήθεια
13. Συζήτηση
14. Προτείνω και σας βοηθώ ν' αποφασίσετε
15. Μοιρασμένη υπευθυνότητα της ομάδας.

Κατ' άλλους και κατ' εμέ τα βασικά χαρακτηριστικά ενός **ηγέτη - Δ/ντή** είναι:

- Να έχει όραμα.
- Να είναι πρότυπο για τους άλλους.
- Να εμπνέει και να παρακινεί.
- Να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και να προωθεί τις καινοτομίες.
- Να βάζει στόχους και να διατυπώνει στρατηγικές προσέγγισης.
- Να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία.
- Να είναι ευπροσάρμοστος στις αλλαγές.
- Να επιλύει προβλήματα.
- Να κατανοεί τα προβλήματα των υφισταμένων του.
- Να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας.
- Να γνωρίζει τον εαυτό του (γνώθι σ' αυτόν)

Παράλληλα ο **Δ/ντής - ηγέτης** χρειάζεται να έχει και ορισμένες προσωπικές ικανότητες, να

παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα αλλά και προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, να έχει ψυχική δύναμη ώστε ν' αντέχει σε πιέσεις και κυρίως να είναι **ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος**.

Να έχει την ικανότητα να διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το εκπ/κό προσωπικό και οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και άνεση. Να διασφαλίζει υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς και φοίτησης από τους μαθητές.

Να καλλιεργεί στο σχολείο κλίμα υψηλών προσδοκιών και αυξημένης απόδοσης τόσο για τον εαυτό του όσο και για το διδακτικό προσωπικό. Να γνωρίζει την άσκηση της οικονομικής διαχείρισης της σχολικής επιτροπής. Να έχει καλή γνώση της βασικής νομοθεσίας που διέπει τη λειτουργία των σχολείων.

Να είναι ικανός να συνεργάζεται μ' όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπ/κή διαδικασία φορείς, εκπ/κές αρχές σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο, με τις υπηρεσίες Α/θμιας & Β/θμιας τοπικής αυτοδιοίκησης, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία των μαθητών.

Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για το ίδιο θέμα, πρόσφατη έρευνα (δημοσιεύτηκε στο τεύχος 116 του περιοδικού «Σύγχρονη εκπ/ση») σε σχολεία της Κύπρου σχετικά με το πώς περιγράφουν οι εκπ/κοί και πώς θέλουν το προφίλ του ιδανικού «τιμονιέρη» ενός σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής είναι τα εξής:

- Να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον με καλές προσωπικές σχέσεις (ποσοστό 71,19%).
- Να είναι δημοκρατικός με όλους τους εκπ/κούς (ποσοστό 61,9%).
- Να έχει διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες (ποσοστό 61,9%).
- Να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας (ποσοστό 57,14%).
- Να είναι αποφασιστικός στο ρόλο του ως ηγέτης (ποσοστό 52,38%).
- Να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο (ποσοστό 42,85%).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ακόμη ότι είναι πολύ σημαντικό ένας Δ/ντής να δίνει έμφαση στην προσωπική του συνεχή επιμόρφωση για τα θέματα της διοίκησης της Εκπ/σης και ότι πρέπει να ενημερώνεται για τις τελευταίες έρευνες και θεωρίες **που αφορούν την Εκπ/ση**.

Σε αντίστοιχη έρευνα που είχε γίνει το 1997 στην Ελλάδα, το 90% των Δ/ντών των σχολείων είχε απαντήσει ότι δεν είχε κανένα ιδιαίτερο προσόν στη διοίκηση της εκπ/σης και ούτε είχαν

πάρει μέρος σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Οι ίδιοι, μάλιστα δήλωναν ότι η παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων θα τους βοηθούσε στην εργασία τους ως Δ/ντές.

Εν κατακλειδι είναι πασιφανές και αποτελεί κοινό τόπο ότι αρκετά στελέχη της εκπ/σης στη χώρα μας καλούνται ν' ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα χωρίς καμιά ουσιαστική προετοιμασία και επιμόρφωση, μερικά δε από αυτά παρόλο που διαθέτουν τα τυπικά προσόντα δεν καταφέρνουν τελικά να επιτελέσουν κατά αποτελεσματικό τρόπο τα καθήκοντά τους και δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από όσα τελικά κλήθηκαν να επιλύσουν.

Είναι λοιπόν σαφές ότι, στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, ένας Δ/ντής σχολικής μονάδας, εκτός από υψηλά τυπικά προσόντα, πρέπει να διαθέτει και ουσιαστικά. Να έχει αυτοπεποίθηση, με σύμμετρο ρεαλισμό, αλλά και ιδιαίτερα αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες. Παράλληλα, οφείλει να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη με **διαρκή και πολύπλευρη επιμόρφωση**, παραμένοντας ανοιχτός σε διαδικασίες ανατροφοδότησης, αναγκαίες για τη βελτίωσή του.

Το αν θα πετύχει βέβαια ο Δ/ντής στο έργο

του δεν είναι θέμα μόνον προσωπικών προκλήσεων και ταλέντων αλλά και «**εκπαίδευσης**» που ο καθένας αποκομίζει και εμπειρίας που αποκτά. «**Εκπαίδευσης**» που δυστυχώς στην Ελλάδα ακόμη ούτε καν στα σπάργανα δεν είναι. Μάλλον παραμένει στον αμνιακό σάκο. Χρειάζονται **φωτισμένα μυαλά** στις εκάστοτε πολιτικές και υπηρεσιακές ηγεσίες του ΥΠΕΠΘ, για να αποφασίζουν για μεγάλες τομές και μεταρρυθμίσεις που θα οδηγήσουν τους εκπ/κούς, τους Δ/ντές άρα και την Παιδεία μας στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Μέχρις ότου γίνει αυτό θ' αρκούμαστε στην αυτοεπιμόρφωση, στην φιλοτιμία, στην ευσυνειδησία και στον πατριωτισμό του Έλληνα δάσκαλου και κατ' επέκταση των στελεχών της Εκπ/σης. **Άλλωστε ο καλύτερος τρόπος για να προβλέψουμε το μέλλον της εκπαίδευσης είναι να το προετοιμάσουμε.**

Βιβλιογραφία

1. Πρακτικά 20^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Π.Ε. & Δ.Ε.» (Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005)
2. Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπ/ση» (τεύχος 116)
3. R.DREIKURS, «Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη»



Η εκπαίδευση του κωφού παιδιού

Τάσος Καπογιάννης

Δάσκαλος Τμήματος Ένταξης 3ου Δημ. Σχολ. Κόνιτσας

Το προαναφερθέν πρόβλημα και η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας και διδασκαλίας στο σχολείο έχει απασχολήσει εκπ/κούς και ερευνητές, οι οποίοι ανέπτυξαν και εφάρμοσαν πολλά διαφορετικά μοντέλα στην εκπ/ση των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι που εφαρμόζονται στα σχολεία κωφών σήμερα είναι:

α) Η Προφορική μέθοδος επικοινωνίας.

Σύμφωνα με αυτήν ο κωφός μαθητής για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του πρέπει να μάθει να διαβάζει τα χείλη των άλλων (χειλεανάγνωση), να μάθει να ερμηνεύει τις πληροφορίες που παίρνει από την ακοή του με τη βοήθεια ακουστικών και να μάθει να μιλά αρκετά καθαρά ώστε να γίνεται κατανοητός.

Τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν στη σταδιακή υποχώρηση της προφορικής μεθόδου δεδομένου ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε την αναμενόμενη γλωσσική εξέλιξη.

β) Η Νεοπροφορική μέθοδος

Είναι ένας συνδυασμός της προφορικής μεθόδου και της δακτυλογραφίας. Η δακτυλογραφία γίνεται στον αέρα με την χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου.

Το δακτυλικό αλφάβητο χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των 24 γραμμάτων με κινήσεις και καθορισμένα σχήματα των χεριών και των δακτύλων. Επιτρέπει στο άτομο να «γράφει» στον αέρα κάθε γράμμα μιας λέξης, όπως ακριβώς θα την έγραφε στο τετράδιο.

Η Νεοπροφορική μέθοδος χρησιμοποιείται σήμερα στην πρώην Σοβιετική Ένωση, στην Ανατολική Ευρώπη και σε πολύ λίγα σχολεία των Η.Π.Α.

γ) Η Υποβοηθητική Ομιλία

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ομιλητής χρησιμοποιεί ταυτόχρονα με την ομιλία τα χέρια του για να διευκολύνει τον «ακροατή» να διακρίνει τα φωνήεντα και τα σύμφωνα που δεν είναι ευδιάκριτα οπτικά μέσω της χειλεανάγνωσης.

Είναι πολύ διαδεδομένη μέθοδος στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία, στη Μεγάλη Βρετανία και σε πολλές άλλες χώρες.

δ) Η Ολική μέθοδος επικοινωνίας.

Είναι ο συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφίας. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω χειλεανάγνωσης, υπολειμματικής ακοής, νοημάτων και δακτυλογραφίας και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφία.

Πολλοί ερευνητές εκφράζουν αντιρρήσεις για την ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών συστημάτων επικοινωνίας και υποστηρίζουν ότι η Ολική μέθοδος μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο αν απληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες όμως είναι από δύσκολο ως αδύνατο να εξασφαλιστούν.

ε) Δίγλωσση εκπαίδευση

Προϋποθέτει τη χρήση δύο γλωσσών από τις οποίες η μία είναι η γλώσσα της πλειοψηφίας, στην περίπτωση μας η ελληνική, και η άλλη η Ε.Ν.Γ. (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα).

Δίγλωσση εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αναπτυχθεί κυρίως στις σκανδιναβικές χώρες, και ιδιαίτερα στη Σουηδία και τη Δανία. Τα τελευταία χρόνια γίνονται συντονισμένες προσπάθειες για την εφαρμογή τους στην Αγγλία, στη Σκοτία, στις Η.Π.Α. αλλά και στη χώρα μας.

Σ' ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κωφά παιδιά έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους επάρκειας στην Ε.Ν.Γ. Διδάσκονται επίσης ανάγνωση και γραφή στην ελληνική γλώσσα καθώς και βασικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές έννοιες.

Η Ε.Ν.Γ. μπορεί να είναι η κυρίαρχη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο και στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στην Τρίτη τάξη γίνονται εισαγωγικές ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής, χρήση της Ε.Ν.Γ. και διδασκαλία στα ελληνικά. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε προαναγνωστικές ασκήσεις και σε δραστηριότητες που αναφέρονται σε συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία προκαλούν προβλήματα στην κατανόηση, όπως οι μεταφορές.

Μεγάλη βαρύτητα επίσης δίνεται στην κατανόηση και στην απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου και στη συντακτική δομή των προτάσεων.

Προσφέρονται κίνητρα ώστε οι μαθητές να γράφουν γράμματα, ημερολόγια, συνταγές, μικρές εκθέσεις και ιστορίες από την Ε.Ν.Γ. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να δουν μια ιστορία στη νοηματική γλώσσα και μετά να προσπαθήσουν να τη γράφουν στην ελληνική.

Για την αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να εξασφαλίζεται ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη, η άριστη γνώση της Ε.Ν.Γ. από τους εκπαιδευτικούς και ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός (τηλεοράσεις, βίντεο, κάμερες, διαφανοσκόπια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λπ.).

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε ίσως να καταφέρει αυτό που δεν έχουν καταφέρει οι προαναφερθείσες μέθοδοι: να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει γρήγορα γλώσσα και να εκπαιδευτεί στο ίδιο επίπεδο με τα ακούοντα παιδιά.

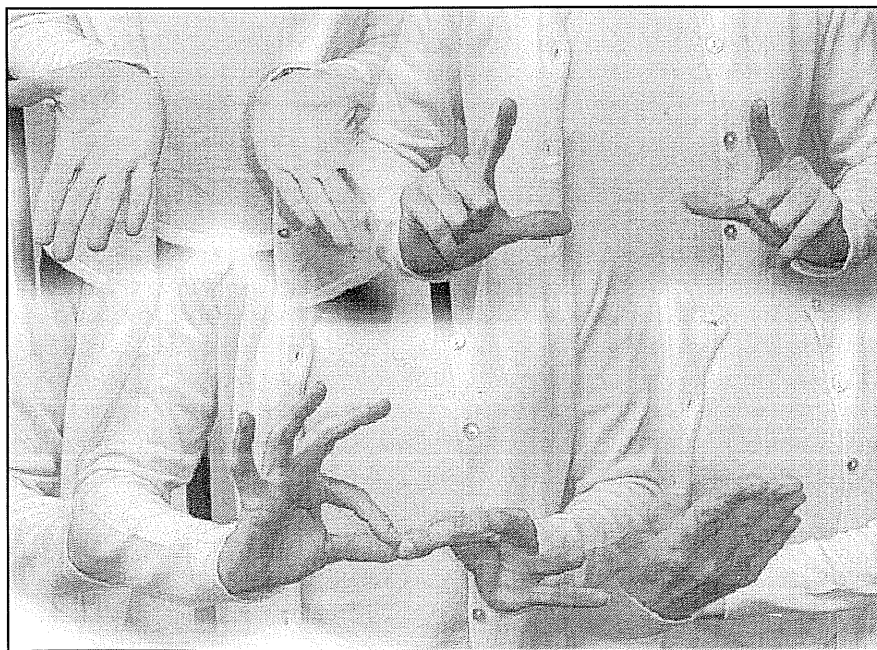
Στον επίλογο θα ήθελα ν' αναφέρω ότι το Υπουργείο Παιδείας μόλις από το 1982 άρχισε να

δημιουργεί σχολεία για τα κωφά παιδιά. Σήμερα υπάρχουν 7 Νηπιαγωγεία (3 στην Αθήνα, 1 στην Πάτρα, 1 στη Θεσ/νίκη, 1 στο Ηράκλειο και 1 στη Χαλκίδα), 12 Δημοτικά, από τα οποία τα 2 μεγαλύτερα είναι στην Αθήνα και τα υπόλοιπα 10, που είναι μονοθέσια ή ολιγοθέσια, λειτουργούν είτε σαν ειδικές τάξεις μέσα σε σχολεία ακουόντων (2 τάξεις στη Θεσ/νίκη, 1 στην Κατερίνη και 2 στην Καλαμάτα) είτε σαν αυτόνομες μονάδες, όπως τα σχολεία της Θεσ/νίκης, των Ιωαννίνων, της Ρόδου, της Χαλκίδας, του Βόλου και του Ηρακλείου, και 3 Γυμνάσια (2 στην Αθήνα και 1 στη Θεσ/νίκη).

Εύκολα καταλαβαίνει κάποιος ότι τα κωφά παιδιά που έχουν την ατυχία να γεννηθούν μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα στερούνται τη δυνατότητα βασικής εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών και οδηγούνται σε σχολικό αποκλεισμό που μετουσιώνεται μελλοντικά σε κοινωνικό αποκλεισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Κρουσταλάκης Γ. (1994): Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες.
Ζεφειράτου-Κουλιούμπα Μ. (1996). Γνωριμία με την κώφωση.
Υ.Π.Ε.Π.Θ-Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (1999): 30 πακέτο, Εκπαίδευση και κωφό παιδί. Επιστημονική υπεύθυνος Λαμπροπούλου Β.



Είναι αναγκαία και εφικτή η αξιολόγηση του διδακτικού έργου;

Ιωάννης Αγγέλης

Δ/ντής Δημ. Σχολ. Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η αξιολόγηση του διδακτικού έργου βρίσκεται στην επικαιρότητα και καταλαμβάνει μεγάλο μέρος στις συζητήσεις που γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι και στη χώρα μας και σε άλλες χώρες, εκπαιδευτικοί και άλλοι ειδικοί μελετούν το θέμα.

Το αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση μπορεί να οφείλεται, στη σημαντική αύξηση των γνώσεων σε θέματα της εκπαίδευσης και στη στενή σχέση που διαπιστώνεται ότι υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Συμμετέχοντας στον προβληματισμό των συναδέλφων στο προηγούμενο τεύχος, θέλω να εκφράσω τις σκέψεις μου, για το θέμα, που διαμορφώθηκαν, κυρίως, με την παρακολούθηση των σχετικών μαθημάτων των καθηγητών κ.κ. Χ. Κωνσταντίνου και Λ. Αθανασίου. Είναι γνωστό ότι ανάμεσα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, υπάρχει μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση. Η διδασκαλία χρειάζεται την αξιολόγηση, γιατί μ' αυτήν ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για την επιτυχία των στόχων, την καταλληλότητα της ύλης, την παρουσίαση των διδακτικών αντικειμένων, την επικοινωνία στην τάξη... Γενικά τα στοιχεία της αξιολόγησης ανατροφοδοτούν το διδακτικό έργο, το καλυτερεύουν και οδηγούν στη λήψη σωστών αποφάσεων.

Σίγουρα η αξιολόγηση του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι εύκολη υπόθεση. Είναι μια διαδικασία πολύπλοκη. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τον κοινωνικό περίγυρο, τις συνθήκες μάθησης, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, την υλικοτεχνική υποδομή, την οικογένεια κ. λ. π.

Στη διαδικασία της αξιολόγησης όλοι αυτοί και άλλοι παράγοντες δεν μπορεί και δεν πρέπει να αγνοηθούν. Από την άλλη είναι δύσκολο να απομονωθούν ώστε να μετρηθεί η επίδρασή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης δεν υπάρχουν στοιχεία από έρευνες που να δείχνουν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου συμβάλλει και στη βελτίωσή του. Η συλλογή στοιχείων είναι δύσκολη γιατί η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία,

αλλά έχει πολλές διαστάσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι απαιτείται προσοχή και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου δεν μπορεί να είναι έργο ενός μόνο ανθρώπου, όπως γινόταν επί εποχής «επιθεωρητή». Είναι εργασία συλλογική και έτσι θα οδηγεί σε αποτελέσματα πιο έγκυρα αξιόπιστα και αντικειμενικά.

Όμως τίθεται το ερώτημα του τι ακριβώς αξιολογούν οι αξιολογητές σε μια αξιολόγηση διδακτικού ή εκπαιδευτικού έργου.

Σίγουρα δεν αξιολογούν τα άτομα ως προσωπικότητες. Αυτό που αξιολογούν είναι οι επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς κάθε φορά και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αξιολογούν επίσης μορφές συμπεριφοράς στην τάξη και εκτός αυτής, στο χώρο όμως του σχολείου. Όμως οι επιδόσεις αυτές και οι συμπεριφορές αλλάζουν. Διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και από σχολείο σε σχολείο. Έτσι δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την όλη προσωπικότητα του ατόμου με βάση τις αξιολογήσεις αυτές. Αυτό γιατί είναι πιθανό το ίδιο άτομο σε διαφορετικό χρόνο και κάτω από άλλες συνθήκες να διαφοροποιήσει την επίδοσή του, ή τη συμπεριφορά του, είτε προς το καλύτερο, είτε προς το χειρότερο.

Αυτό από παιδαγωγική άποψη είναι σημαντικό και πρέπει να προσεχθεί, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε ανεπίτρεπτες ενέργειες και αποφάσεις. Είναι λάθος να προσπαθούμε μέσα από βαθμούς π. χ. να βγάλουμε συμπεράσματα για την προσωπικότητα του ατόμου, στιγματίζοντάς το και αδιαφορώντας για τις συνέπειες.

Είναι αποδεκτή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όταν αποσκοπεί στη συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Για να γίνει όμως και εφικτή απαιτείται συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωσή τους. Η ανάγκη της επιμόρφωσης επιβάλλεται για ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους. Καμιά μεταρρύθμιση και καμιά καινοτομία στην εκπαίδευση δεν έχει πιθανότητες να πετύχει αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι με πληρότητα καταρτισμένοι και επαρκώς ενημερωμένοι.

Ένα άλλο θέμα που τίθεται είναι το ποιος θα κληθεί τελικά να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο. Οι αξιολογητές θα πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση. Ο εκπαιδευτικός θέλει τον αξιολο-

γνητή του σύμβουλο, οδηγό, καθοδηγητή και συννερευνητή του με ευρύτητα γνώσεων. Έργο του αξιολογητή θα πρέπει να είναι η βελτίωση της επίδοσης όλης της σχολικής μονάδας και όχι να αποδείξει την επίδοση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, ούτε να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση σαν μέσο ελέγχου και χειραγώγησης. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν είναι προγραμματισμένες μηχανές.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν ούτε φοβούνται την αξιολόγηση, αμφισβητούν και φοβούνται τον τρόπο που αυτή θα εφαρμοστεί, τα άτομα που θα την υλοποιήσουν και τους σκοπούς για τους οποίους θα γίνει. Έτσι τουλάχιστον όπως προβλέπεται ότι θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση δίνει υπερεξουσίες στους αξιολογητές και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι δικαιολογημένες και επιβεβλημένες.

Για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης οι απόψεις είναι αντιφατικές. Όσοι θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία υποστηρίζουν ότι αυτή μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Γιατί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει αποδοτικά δεν είναι αυτονόητη, ούτε εξασφαλίζεται με την απόκτηση ενός πτυχίου. Αυτή η ικανότητα αποκτάται σταδιακά. Επίσης οι εκπαιδευτικοί όπως και όλοι οι εργαζόμενοι χρειάζονται ανατροφοδότηση στο έργο τους. Δηλαδή να γνωρίζουν πόσο καλό ποιοτικά και ποσοτικά είναι το προσφερόμενο έργο τους, που υπάρχουν προβλήματα και πώς μπορούν να ξεπεραστούν. Αυτό δεν μπορούν να το πετύχουν μόνοι τους και να προβούν σε διαπιστώσεις, γιατί συμβαίνει σχεδόν πάντα σε μια διαδικασία με μεγάλο βαθμό απροσδιοριστίας όπως είναι η διδασκαλία, άλλα να προγραμματίζουν και άλλα να κάνουν στην πράξη, άλλους στόχους να θέτουν στην αρχή και άλλους να υλοποιούν στο τέλος. Από την άποψη αυτή, ισχυρίζονται οι υποστηρικτές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό να δει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Επισημαίνει ικανότητες και αδυναμίες και τον ανατροφοδοτεί με πολλούς τρόπους. Την ανατροφοδότηση τη χρειάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας, ή ηλικίας.

Η αξιολόγηση λένε οι υποστηρικτές της, έχει και ψυχολογικές επιδράσεις. Ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, τους βοηθά στην αυτοκριτική και στην ανάληψη ευθυνών. Έτσι οδηγούνται σε αυτογνωσία και στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Υποστηρίζεται ότι είναι αδιανόητο να διδάσκει κανείς χωρίς να αξιολογείται το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Μοιάζει, λένε, με επιχείρηση, για να μιλήσουμε και με οικονομικούς όρους, που δεν κάνει ποτέ καταγραφή των εμπορευμάτων της

και έτσι δεν μπορεί να προσδιορίζει τα κέρδη, ή τις ζημιές.

Η εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με την πολιτική ρητορική, η πιο σημαντική επένδυση για μια χώρα, με χρήματα των φορολογουμένων πολιτών. Άρα οι πολίτες – επενδυτές δικαιούνται να γνωρίζουν πόσο καλά και αποδοτικά αξιοποιούνται τα χρήματά τους με σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Άρα η αξιολόγηση από την άποψη αυτή, οδηγεί στη λήψη σωστών αποφάσεων για βελτιώσεις και καινοτομίες στην εκπαίδευση. Έτσι, συνοπτικά, οι υποστηρικτές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου λένε πως αυτή επιβάλλεται για παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς λόγους.

Αντίθετα όσοι αμφισβητούν την αξία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο σχολείο υποστηρίζουν, ότι καταστρέφει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους αξιολογητές και στους αξιολογούμενους. Η αξιολόγηση επειδή δε γίνεται σε κοινωνικό και οικονομικό κενό και δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, χρησιμοποιείται από την πολιτεία για να ασκεί ιδεολογικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς.

Ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν δεδομένα ερευνών που να δείχνουν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου παρέχει θετικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς.

Οι αξιολογήσεις είναι συμμορφωτικές, δηλαδή δεν αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας για καινοτομίες, αλλά αποβλέπουν στον έλεγχο της τήρησης των εντολών και των οδηγιών της πολιτείας σε διάφορους τομείς.

Επειδή τα δεδομένα των αξιολογήσεων ούτε συζητούνται, ούτε ανταλλάσσονται απόψεις, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση. Οι παρατηρήσεις αξιολογούνται υποκειμενικά για διοικητικές κυρίως αποφάσεις.

Τα αποτελέσματα του διδακτικού έργου δεν είναι πάντοτε άμεσα ορατά. Χρειάζεται χρόνος αρκετός για να φανούν και να αποδώσουν. Αν τα προτεινόμενα μοντέλα αξιολόγησης, αγνοήσουν το γεγονός αυτό, θα προκύψουν εσφαλμένα συμπεράσματα και συγχρόνως εσφαλμένες αποφάσεις.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση είναι γενικά, ασαφή και αόριστα. Προπαντός δεν τα γνωρίζουν οι αξιολογούμενοι. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα.

Η επιτυχία του διδακτικού έργου επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι δεν λαμβάνονται υπόψη, αλλά φαίνεται πως τους «χρεώνονται» μόνο οι εκπαιδευτικοί.

Δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί ορισμοί για το τι σημαίνει «καλός» εκπαιδευτικός και «καλή»

διδασκαλία. Το περιεχόμενο των όρων ποικίλει και γενικά υπάρχει μεγάλος βαθμός απροσδιοριστίας στους όρους αυτούς. Ο καθένας αξιολογότης έχει και διαφορετική άποψη που επηρεάζεται από τα στερεότυπα που έχει διαμορφώσει ο καθένας για τον εκπαιδευτικό και το έργο του και από τον κώδικα της δεοντολογίας που τον διακρίνει.

Τα επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου δείχνουν ότι οι αμφισβητήσεις δεν αφορούν την αξιολόγηση ως θεσμό. Οι αμφισβητήσεις αφορούν στα πρόσωπα που αξιολογούν, στους σκοπούς που η αξιολόγηση εξυπηρετεί και στους τρόπους που διενεργείται. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται για καθαρά παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς λόγους: Ανατροφοδότηση, διάγνωση, καθοδήγηση, ενίσχυση και ενημέρωση, οπότε είναι σίγουρο ότι θα γίνει δεκτή και από τους εκπαιδευτικούς.

Επειδή η διδασκαλία και το διδακτικό έργο είναι όροι που δεν ορίζονται με ορισμούς κοινά αποδεκτούς και τους διακρίνει μια ασάφεια και απροσδιοριστία, τίθεται το σοβαρό ερώτημα αν μπορεί τελικά, να αξιολογηθεί το διδακτικό έργο. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να γίνει καθορισμός σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου κοινά αποδεκτών από αξιολογητές και αξιολογούμενους. Θα

πρέπει να προσδιοριστεί με σαφήνεια τι είναι «καλή» ή «κακή» διδασκαλία, καθώς και ο τρόπος που θα παρατηρείται το διδακτικό έργο, ο χρόνος και τα μέσα που διατίθενται για τις παρατηρήσεις αυτές. Έχει παρατηρηθεί ότι δίνεται έμφαση στην ομοιομορφία του διδακτικού έργου και όχι στην πρωτοτυπία. Επίσης το ποιος θα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και για ποιο σκοπό είναι ένα ερώτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Οι εμπειρίες του παρελθόντος δεν δίνουν αισιοδοξία. Αντίθετα αυξάνουν τον προβληματισμό και τις ανησυχίες. Αυτό που θέλουν οι εκπαιδευτικοί είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου να αξιοποιούνται από τους ίδιους για τη βελτίωση του έργου τους.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση συνδέεται ως διαδικασία με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Για να λειτουργήσει χρειάζεται συλλογική προσπάθεια. Απαιτείται επαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση και των αξιολογούμενων και των αξιολογητών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιούνται για τη βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου. Μην ξεχνάμε τη ρήση που λέει πως, αν κάποιος θέλει να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να βαδίζει πίσω τους.



Η Αξιολόγηση στις περιπτώσεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά (άτυπα εργαλεία αξιολόγησης)

Όλγα Μάντζιου

Δασκάλα Δημοτικού Σχολ. Χριστών Ιωαννίνων

Η σύγχρονη κοινωνική δομή, επιτάσσει την ολοένα αυξανόμενη χρήση συμβολικών συστημάτων. Η άρρηκτη διασύνδεση της κοινωνικοποίησης του ατόμου με τη χρήση και κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, αποτελεί πλέον αυτονόητο γεγονός.

Στην περίπτωση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, η παραπάνω διαπίστωση, καταντά τραγική... με πιθανές συνέπειες έως και την περιθωριοποίησή τους.

Η εκπαιδευτική κοινότητα δύναται και οφείλει να ενσκήψει πάνω στα παιδιά αυτά, παρέχοντας τους μαθησιακά περιβάλλοντα ικανά να αποτρέψουν δυσάρεστα ενδεχόμενα. Βέβαια, η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο. Κύριος λόγος το γεγονός ότι η μαθηματική ικανότητα θεωρήθηκε συμπλήρωμα των προσπαθειών διερεύνησης της ανάγνωσης και της γραφής και πρόσφατα, μόνο, αναγνωρίστηκε η αυτονομία της σε γνωστικό επίπεδο (Geary, D., 1994).

Ωστόσο, είναι δυνατό να εφαρμοστούν κάποια άτυπα, κυρίως, τεστ αξιολόγησης ή μέτρα αντιμετώπισης που θα στηρίζονται από τη μια σε ερευνητικές μελέτες καταγραφής και κατανόησης των γνωστικών ελλειμμάτων των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) στα Μαθηματικά και από την άλλη στην εμπειρία και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Ι. Αγαλιώτη (2000), οι αδυναμίες των παιδιών με Ε.Δ.Μ., συνοψίζονται στα παρακάτω:

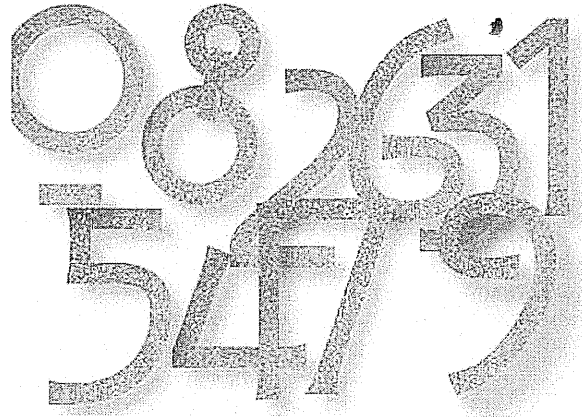
Δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου.

Αδυναμία επικέντρωσης της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια πολλών παρόμοιων ερεθισμάτων.

Δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών. Σύμβολα, σχήματα και γενικά αντιληπτικές μορφές (δείκτες ρολογιού, νομίσματα), δεν διακρίνονται εύκολα.

Δυσκολίες χωροχρονικής οργάνωσης. Τοποθετούνται, συνήθως, αριθμοί σε λάθος στήλη, δεν κατανοείται η θεσιακή αξία και γενικότερα δεν τηρείται η σωστή ακολουθία κατά την εφαρμογή των αλγορίθμων.

Αδυναμίες Λεπτής Κινητικότητας και Οπτικό-κινητικού Συντονισμού. Επιδρούν στον κατάλληλο χειρισμό χειροπιαστού υλικού,



στη γραφή αριθμών, συμβόλων και όρων, στην απαρίθμηση και στη μέτρηση.

Προβλήματα μνημονικά. Εμποδίζουν σοβαρά το μαθητή στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθηματικών, καθώς η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης. Διακρίνονται σε προβλήματα της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της μακροπρόθεσμης μνήμης και στα προβλήματα μνήμης ακολουθιών.

Δυσκολίες Ολοκλήρωσης. Αναφέρονται σε σημαντικές αδυναμίες στο συνδυασμό και τη σύνθεση επιμέρους πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την κατασκευή νέων γνώσεων.

Αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου. Παρεμποδίζουν σημαντικά την προσπάθεια των μαθητών να πάρουν και να δώσουν πληροφορίες μέσω της μαθηματικής γλώσσας.

Αδυναμίες αφηρημένης σκέψης. Αναφέρονται σε σημαντικές αδυναμίες τόσο στην κατανόηση εννοιών, που παρουσιάζονται αποκλειστικά μέσω γραπτών συμβόλων, όσο και στη χρήση των γραπτών συμβόλων για την έκφραση μαθηματικών ιδεών.

Ελλειμματική προσοχή. Προδικάζει τη συχνή αλλαγή δραστηριοτήτων.

Διαταραχές γνωστικού ύψους. Συνήθως οδηγούν σε μια ιδιαίτερη δυσκολία αναφορικά με την προσαρμογή στις απαιτήσεις νέων καταστάσεων ή σε μια παρορμητική αντιμετώπιση των διαφόρων εργασιών.

Ανεπαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφο-

ριών, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές στα κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των γνωστικών στρατηγικών. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η ανεπάρκεια αυτή, εντοπίζεται κυρίως στην ποιότητα και στο είδος των στρατηγικών. Ενώ δηλαδή τα παιδιά αυτής της κατηγορίας προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν κάποιες στρατηγικές, οι επιλογές τους δεν είναι ούτε επαρκείς ούτε κατάλληλες.

Συναισθηματικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης, ιδιαίτερου άγχους ή ακόμη και φοβίας.

Βέβαια, η καταγραφή των παραπάνω γνωστικών ελλειμμάτων, σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ότι είναι δυνατό να υφίστανται ως σύνολο σε μαθητή με Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά. Το κάθε άτομο εμφανίζει τη δική του γνωστικό προφίλ με τις δικές του ιδιαιτερότητες και στάσεις. Είναι ευνόητη, επομένως η αναγκαιότητα δημιουργίας προσωπικού φακέλου μαθητή με υλικό αξιολόγησης κατάλληλα προσαρμοσμένο.

Κάποια προτάσεις - κριτήρια για τη δημιουργία κατάλληλου υλικού αξιολόγησης θα μπορούσαν να είναι τα παρακάτω (Κολεζα, Ε., 2000 - Streefland, L., 2000):

- Αρχική αξιολόγηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή στις προμαθηματικές έννοιες (παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση, σειροθέτηση και αντιστοίχιση)
- Έλεγχος επίδοσης σε ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο.
- Παρουσίαση και αξιολόγηση και στα τρία επίπεδα: πραξιακό, συμβολικό και αφηρημένο
- Επιλογή ποικίλων προσεγγίσεων
- Χρήση διαφορετικών μέσων
- Όχι αυστηρά, αξιοποίηση μόνο της συμβολικής μαθηματικής γλώσσας αλλά και οτιδήποτε άλλο θα μπορούσε να καταστεί ωφέλιμο, όπως ο προφορικός λόγος, αναπαραστάσεις, βέλη αντί για σύμβολα πράξεων κ.α.
- Οι οδηγίες να παρουσιάζονται τόσο με γραπτό όσο και με τον προφορικό λόγο, να είναι εύκολα αντιληπτές και κατανοητές και συγχρόνως λιτές ώστε να μην επιβαρύνουν τη μνήμη
- Οι ασκήσεις να βρίσκονται σε απλά πλαίσια και να παρέχονται μεμονωμένες κάθε φορά
- Οι ασκήσεις να υποβάλλονται με βάση ιεραρχική δομή επιβαλλόμενη τόσο από το περιεχόμενο όσο και από το βαθμό δυσκολίας
- Τέλος επιβάλλεται να υπάρχει και έλεγχος του αποτελέσματος ώστε να μην είναι δυνατό να προκύπτει τυχαία

Ακόμη, η ιδιαιτερότητα των μαθηματικών, εμπεριέχει τον κίνδυνο να υφίστανται μαθηματικές συμπεριφορές με επιφανειακές ομοιότητες, αλλά στην ουσία να κρύβονται πίσω τους μεγάλες διαφορές επιπέδου κατανόησης και γνωστικού

υπόβαθρου. Με λίγα λόγια, ίδιο αποτέλεσμα, διαφορετική, ωστόσο, μεθοδολογική προσέγγιση.

Προτείνεται συνεπώς, η αξιολόγηση να στηρίζεται στην **ποιοτική ή γνωστική ανάλυση των λαθών**. Βασίζεται στην προσέγγιση του λάθους και έχει ως στόχο τη διαλεύκανση των διαδικασιών που οδήγησαν στη δημιουργία του λάθους (Αγαλιώτης Ι., 2004)

Καταλήγοντας, τα βασικά στάδια μιας αξιολόγησης έχουν ως εξής:

1. Η δομημένη συνέντευξη. Γίνεται με τη βοήθεια ενός πρωτοκόλλου ερωτήσεων που σχετίζονται με τις ανάγκες επίλυσης κάποιων συγκεκριμένων ασκήσεων ή προβλημάτων.
2. Η κλινική συνέντευξη. Στηρίζεται στην επίλυση κάποιων προβλημάτων ή ασκήσεων από το μαθητή, αλλά οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της εξαρτώνται από τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις του μαθητή και δεν είναι προκαθορισμένες.
3. Το διδακτικό πείραμα. Αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση τεχνικής αξιολόγησης, αφού στο στόχαστρό της δεν βρίσκεται αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, αλλά το τι μπορεί να μάθει όταν δεχθεί κατάλληλη διδασκαλία. Ο αξιολογητής, λοιπόν, σχεδιάζει μια διδακτική ακολουθία, στο τέλος της οποίας προβλέπεται η εκτέλεση κάποιου σχετικού έργου από το μαθητή. Έτσι, τελικά αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να επωφελείται από τη διδασκαλία και να προσεγγίζει την καινούρια γνώση.
4. Η Συναισθηματική Στάση του Μαθητή. Έχει σημασία να διερευνηθούν τα ενδιαφέροντα, οι εκτιμήσεις και οι αξίες του μαθητή σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο
5. Η Επίλυση Προβλημάτων. Σύνθετη δεξιότητα που πρέπει να προσεγγιστεί με πολλή προσοχή κατά τη φάση της αξιολόγησης. Στην ουσία επιζητείται η εύρεση με ακρίβεια της παραμέτρου επίλυσης προβλημάτων που δεν χρησιμοποιείται από το παιδί με την αποτελεσματικότητα που απαιτείται.

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο ρόλος της αξιολόγησης σε καμία περίπτωση δεν αποσκοπεί στην αναζήτηση των ενδογενών αιτιολογικών παραγόντων και του είδους των ειδικών αναγκών του παιδιού. Η «διάγνωση» διερευνά αυτά τα ζητήματα και αποσκοπεί στην κατάταξη του μαθητή σε μία από τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών. Η αξιολόγηση είναι μία ευρύτερη διαδικασία που λαμβάνει μεν υπόψη της τη διάγνωση, αλλά ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τη διαπίστωση μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών, για την οργάνωση και παρακολούθηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, για την ποιοτική εξέταση της διδασκαλίας και την αποτίμηση

όλων των υπηρεσιών ειδικής αγωγής που παρέρχονται στο παιδί (Πορποδας, Κ., 2003).

Στο CD «Από τη Θεωρία στην Πράξη» γίνεται μία προσπάθεια δημιουργίας υλικού αξιολόγησης πάνω στις πρώτες μαθηματικές έννοιες και στα βασικά στοιχεία των προσθετικών δομών. Η δόμηση του υλικού έχει ως εξής:

i. Στη **δομημένη συνέντευξη** έχει δημιουργηθεί λογισμικό με τη βοήθεια του Macromedia Authorware, που επιχειρεί να καλύψει τους παρακάτω τομείς:

• ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Παρατήρηση (Ικανότητα οπτικής παρατήρησης, συμπλήρωση σχημάτων, σχεδιαγράμματα)

Σύγκριση (εκτίμηση ίδιων ή διαφορετικών, διαφορές γεωμετρικών σχημάτων)

Ταξινόμηση (ταξινόμηση με βάση ή περισσότερα κριτήρια, ταξινόμηση με τη βοήθεια πινάκων)

Σειροθέτηση (σειροθέτηση εικόνων, συμπλήρωση μοτίβων, προσδιορισμός σχέσεων αντικειμένων)

• ΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΡΙΘΜΩΝ

Αναγνώριση Αριθμών (αναγνώριση μικρού αριθμού αντικειμένων, ομαδοποίηση αντικειμένων, αναγνώριση αριθμού)

Διατήρηση Αριθμών (ταξινόμηση καρτών ντόμινο, εύρεση της κατάλληλης σειράς αντικειμένων)

Συνδυασμοί Αριθμών (συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι μεγαλύτεροι αριθμοί σχηματίζονται με συνδυασμό μικρότερων αριθμών)

Στάδια Μέτρησης (μέτρηση προς τα άνω, κάτω ή με άλματα)

Ανάπτυξη Αριθμών (εξοικείωση με τη σχηματική μορφή των αριθμητικών συμβόλων, σύγκριση αριθμών, εκτίμηση απάντησης)

Γραφή Αριθμών (συντονισμός όρασης – κίνησης)

• ΑΞΙΑ ΘΕΣΗΣ ΨΗΦΙΟΥ

Έννοια Ανταλλαγής – Ομαδοποίησης (ανταλλαγή δέκα αντικειμένων με ένα άλλο ίδιο αντικείμενο διαφορετικού χρώματος για τον προσδιορισμό της δεκάδας)

Γνώση Θεσιακής Αξίας Αριθμών (χρησιμοποίηση χρημάτων του ενός και των δέκα ευρώ, παρουσίαση του αναλογικού μοντέλου με το υλικό Dienes)

• ΠΡΟΣΘΕΣΗ-ΑΦΑΙΡΕΣΗ (ΠΡΩΤΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ)

Πρόσθεση - οικοδόμηση της έννοιας (ιστορία με εικόνες όπου προστίθενται ίδια αντικείμενα)

Αφαίρεση - οικοδόμηση της έννοιας (η αντίστροφη ιστορία)

Πρόσθεση – Αφαίρεση (αντίθετες πράξεις), (η ίδια ιστορία αλλά δίνεται η δυνατότητα διαφορετικής διευσθέτησης της σειράς επομένως και της ιστορίας)

• ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

Προβλήματα Αλλαγής (Αύξηση ή μείωση της

αρχικής ποσότητας – 6 περιπτώσεις προβλημάτων – δυναμικά προβλήματα)

Προβλήματα Συνδυασμού (δύο υποσύνολα συνθέτουν ένα υπερσύνολο – ανάλογα 2 περιπτώσεις – στατικά προβλήματα)

Προβλήματα Σύγκρισης (οι μετρήσεις των δύο μεγεθών συγκρίνονται ως προς το «περισσότερο ή λιγότερο». Ο άγνωστος μπορεί να είναι το μέτρο του πρώτου μεγέθους, το μέτρο του δεύτερου μεγέθους ή το μέτρο σύγκρισης – 6 περιπτώσεις – στατικά προβλήματα)

Προβλήματα Εξομοίωσης (είναι ένα μίγμα αλλαγής και σύγκρισης που δεν συναντώνται συχνά. Η ερώτηση που τίθεται είναι: «Τι πρέπει να κάνουμε στο ένα από τα σύνολα, ώστε να εξισωθεί με τα άλλο;».

ii. Στην **κλινική συνέντευξη** παρουσιάζεται ο τρόπος που διενεργείται με παράδειγμα από το βιβλίο του κ. Αγαλιώτη (2004)

iii. Στο **διδασκτικό πείραμα** παρατίθεται υλικό - applets του ινστιτούτου Freudenthal όπου δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη και στη συνέχεια με τα ίδια παραδείγματα να αξιολογηθεί και η επίδοση των μαθητών.

iv. Όσον αφορά τη διερεύνηση της **συναισθηματικής στάσης** του μαθητή, καταγράφονται ερωτήσεις σύμφωνες με τη σημασιολογική διαφοροποιητική τεχνική των Osgoud, Suci & Tannenbaum, έτσι όπως αυτές προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της καθημερινής διδακτικής πράξης από την F. Reisman . Παράλληλα, παρατίθεται και η άποψη του G. Giordano (ο.π. Αγαλιώτης, Ι., 2004).

v. Τέλος, στην **επίλυση προβλημάτων** παρέχονται κάποιες γενικές οδηγίες- κατευθυντήριες γραμμές που αποσκοπούν στον προσδιορισμό στρατηγικών και στάσεων που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά της διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Geary, D. (1994). *Children's Mathematical Development*. Washington DC: American Psychological Association.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Streefeland, L. (Editor), (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Επιμ. Κολέζα Ε.). Αθήνα: Leader Books.
- Πορποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ. Πάτρα.

* Το CD υπάρχει στα γραφεία του συλλόγου Δασκάλων-Νηπιαγωγών

Η Αγγλική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο 15 χρόνια μετά

Βασίλειος Λιόντος,

Δάσκαλος Αγγλικών

Δημ. Σχολ. Μεταμόρφωσης και

3ου Δημ. Σχολ. Κόνιτσας

Συμπληρώθηκαν αισίως σχεδόν 15 χρόνια από τότε που εισήχθη η Αγγλική Γλώσσα στην Π.Ε. Η εισαγωγή των Αγγλικών στα δημοτικά σχολεία δημιούργησε ποικίλα σχόλια. Από τη μια δυσaréστησε αρκετούς, που δεν είδαν με καλό μάτι την 'εισβολή' μιας ειδικότητας στα παραδοσιακά χωράφια της Π.Ε. Από την άλλη, δεν ήταν λίγοι οι αδιόριστοι συνάδερφοι που με ανοιχτές τις αγκάλες υποδέχτηκαν το χαρμόσυνο γεγονός, καθώς ανέλπιστα είδαν αρκετές μόνιμες θέσεις να ανοίγονται μπροστά τους. Ακόμα μεγαλύτερη ήταν η χαρά και ανακούφιση εκατοντάδων χιλιάδων γονέων που ευελπιστούσαν ότι με τη διδασκαλία των Αγγλικών στα δημοτικά σχολεία θα έμπαινε φρένο στην οικονομική αφαίμαξη που υφίσταντο από την παραπαιδεία (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα).

Διανύουμε ήδη το γ' τρίμηνο του σχολικού έτους 2005-6. Η φετινή χρονιά υπήρξε, αναμφίβολα, μία από τις καλύτερες από πλευράς διορισμών συναδέρφων Αγγλικής. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, το παράδοξο-σε σύγκριση με παρελθόντα έτη- να διοριστούν ελαφρώς περισσότεροι συνάδερφοι στην Π.Ε. παρά στη Δ.Ε. Τούτο οφείλεται τόσο στην αύξηση των ωρών του μαθήματος των Αγγλικών στο δημοτικό προ διετίας (διδασκαλία πια και στην Γ' Τάξη), όσο και στη μερική μείωση του εν λόγω μαθήματος στη Δ.Ε.

Όλα φαντάζουν ιδανικά εκ πρώτης όφως:

-περισσότεροι διορισμοί δασκάλων Αγγλικής στο δημοτικό

-περισσότερες ώρες διδασκαλίας των Αγγλικών στο δημοτικό

-εισαγωγή και διδασκαλία της Αγγλικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο

Ωστόσο, τα παραπάνω είναι μόνο το «φαίνεσθαι» και όχι το «είναι» και δυστυχώς, έρχονται σε πλήρη αντιπαράθεση μεταξύ τους. Γίνομαι αμέσως σαφής:

Το σχολικό έτος 1992-3 εκδόθηκαν για πρώτη φορά από τον ΟΕΔΒ τα πρώτα βιβλία Αγγλικών για το δημοτικό με τον τίτλο 'FUN WAY'. Τα βιβλία αυτά κατέστησαν διαχρονικά, κάτι σαν 'old time classics', αφού διδάσκονται μέχρι σήμερα στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Ουδείς αμφισβητεί πως για το 1992, επρόκειτο

για βιβλία που ήταν προσαρμοσμένα στις τότε εποχές και απαιτήσεις, ενώ ανταποκρίνονταν πλήρως στους τότε τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας, αν και.....μια σχετική ασυνέχεια υπάρχει μεταξύ τους. Σήμερα όμως; ΚΑΤΗΓΟΡΗΜΑΤΙΚΑ ΟΧΙ!!!!!! Μιλάμε πια για βιβλία που, ούτε εμπνέουν, ούτε συναρπάζουν τους μαθητές. Και δε μιλάμε μόνο για το περιεχόμενό τους, μα και για το εξώφυλλο, ακόμη και για το χαρτί με το οποίο έχουν τυπωθεί. Όσο για τους διδάσκοντες; Ας το αφήσουμε ασχολίαστο!!! Οφείλουμε εδώ να αναφέρουμε μία φιλότιμη προσπάθεια που έλαβε χώρα το 2004 από το ΥΠΕΠΘ. Ήταν η χρονιά που εστάλη εγκύκλιος σύμφωνα με την οποία δινόταν το δικαίωμα στους δασκάλους Αγγλικής της ελεύθερης επιλογής βιβλίων για την Γ' Τάξη του δημοτικού μέσα από μία λίστα διαφόρων εκδοτικών οίκων. Το δικαίωμα αυτό όμως δε δόθηκε και για τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, ελέω.....οικονομικού κόστους προφανώς, με αποτέλεσμα να υφίσταται ένα χάος μεταξύ των βιβλίων Αγγλικής της Γ' και των υπολοίπων τάξεων. Όσο για τις αντιδράσεις των μαθητών; Τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους για τα συγγράμματα της Γ' Τάξης διαδέχεται η απογοήτευση και η γκρίνια για τα συγγράμματα των τελευταίων τάξεων.

Τις τελευταίες μέρες, όλοι μας, δάσκαλοι και συνάδερφοι των ειδικότητων, επιμορφωνόμαστε στα νέα -υπό τωρινή ή.....μελλοντική έκδοση- βιβλία. Το Π.Ι συνέγραψε βιβλία για όλα τα μαθήματα πλην.....της Αγγλικής!!!! Μέχρι και βιβλία Θεατρικής ή Φυσικής Αγωγής συνεγράφησαν!!!! Και δεν το λέω παραγκωνιστικά απέναντι στους συναδέρφους ή στο μάθημα που διδάσκουν. Απεναντίας! Ο καθένας μας νομιμοποιείται να διδάσκει το μάθημά του, επικαλούμενος ένα σχολικό εγχειρίδιο, αν και για τους δασκάλους των Αγγλικών υπάρχει μια ιδιαιτερότητα: Επιμορφωνόμαστε στα νέα βιβλία Αγγλικής που, όμως θα είναι διαθέσιμα το έτος 2007 ή στη χειροτέρα το 2008, εκτός.....συγκλονιστικού απροόπτου. «Κάλιο αργά, παρά ποτέ» που λέει και ο λαός.

Ένα τεράστιο πρόβλημα που λαμβάνει χώρα κάθε χρόνο είναι το διάστημα στο οποίο γίνονται

οι διορισμοί των δασκάλων της Αγγλικής. Άλλοτε γίνονται Σεπτέμβρη, άλλοτε Οκτώβρη, άλλοτε Νοέμβρη, άλλοτε Δεκέμβρη.....άλλοτε Μάρτη, άλλοτε ποτέ καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αλλά ποιος θα ασχοληθεί σοβαρά με τα κενά των Αγγλικών, ιδιαίτερα των επαρχιακών σχολείων; Ας είναι επανδρωμένα τα σχολεία του κέντρου (αναφέρομαι γενικά για.....να μην παρεξηγηθώ) και.....βλέπουμε! Στο κάτω-κάτω της γραφής, χρονιά είναι θα περάσει!!!! Θα βγάλει τα κάστανα από τη φωτιά ο συνάδερφος την επόμενη χρονιά! Τουλάχιστον, ας είναι τοποθετημένοι ωρομίσθιοι συνάδερφοι στα ολοήμερα δημοτικά από την έναρξη του σχολικού έτους καιέχει ο Θεός! Κάτι θα γίνει και για το πρωινό σχολείο. Και αναρωτιέμαι: Μα είναι δυνατόν να προσλαμβάνονται ωρομίσθιοι συνάδερφοι στα ολοήμερα δημοτικά, ενώ δεν υφίστανται συνάδερφοι στα πρωινά; Το ολοήμερο δημοτικό λειτουργεί ενισχυτικά και στην περίπτωση της ξένης γλώσσας. Ενισχυτικά, όμως, σε τι; Σ' αυτό που οι μαθητές διδάσκονται αργά, ίσως και ποτέ στο πρωινό σχολείο; Και μετά μιλάμε για εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό, τη στιγμή που υπολειτουργεί η διδασκαλία της πρώτης.

Προσπάθησα να κάνω μια αναδρομή στο μάθημα των Αγγλικών στο δημοτικό και να εκθέσω κάποια από τα προβλήματα που μας απασχολούν, ως δασκάλους των Αγγλικών. Η αλήθεια πρέπει να λέγεται, όσο πικρή και αν είναι. Προσωπικά πιστεύω πως πολλά μπορούν να αλλάξουν και να γίνουν με τη βοήθεια και τη συνεισφορά όλων μας. Αυτός είναι και ο λόγος που με κάνει να οραματίζομαι ένα δημοτικό σχολείο με 'σύγχρονα' σχολικά βιβλία Αγγλικών, ένα

σχολείο στο οποίο οι συνάδερφοί μου θα είναι στη θέση τους τόσο στο πρωινό, όσο και στο ολοήμερο δημοτικό, από την πρώτη κιόλας μέρα του σχολικού έτους. Μήπως, όμως, ζητάω πολλά;

Υστερόγραφο 1: Γιατί πρέπει οι συνάδερφοι των Αγγλικών και των λοιπών ειδικοτήτων, οι -κατά κάποιους- περιπλανώμενοι αθίγγανοι της Π.Ε, οι γυρολόγοι των δύο ή τριών σχολείων, να ξεκινούν το διδακτικό τους μετά την πρώτη ή τη δεύτερη ώρα και να τελειώνουν πάντα στο δωρο; Χάθηκε ο κόσμος να κάνουν και κανένα 5ωρο; Από απλή περιέργεια και μόνο ρωτάω.

Υστερόγραφο 2: Ας αφήνονται οι συνάδερφοι ελεύθεροι να επιλέγουν τα βιβλία των Αγγλικών της Γ' Τάξης, ανεξαρτήτως κόστους. Αυτοί καλούνται να τα διδάξουν και, σε τελική ανάλυση, κάτι παραπάνω γνωρίζουν για το περιεχόμενο των βιβλίων που επιλέγουν.

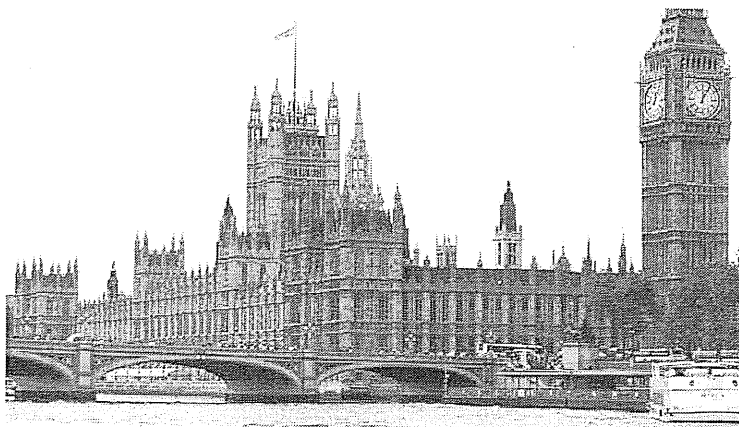
Υστερόγραφο 3: Μήπως περισσεύει καμία αίθουσα δραστηριοτήτων αποκλειστικά για το μάθημα των Αγγλικών;

Υστερόγραφο 4: Δε φαντάζομαι να είναι αρκετοί οι συνάδερφοι που πιστεύουν πως, ως έχει η κατάσταση στην Π.Ε, ότι το μάθημα των Αγγλικών διδάσκεται σήμερα κάτω από ιδανικές συνθήκες. Ας είναι καλά το φιλότιμο των περισσότερων συναδέλφων μου.

Υστερόγραφο 5: «Για την επίτευξη ενός στόχου δεν αρκούν μόνο οι προθέσεις. Πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις.»

Υστερόγραφο 6: Δάσκαλος ή καθηγητής Αγγλικών; Τι σημασία έχει; Όλοι στο ίδιο εκπαιδευτικό καζάνι βράζουμε!

Υστερόγραφο 7: Εισ το επανιδείν!!



Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του αθλήματος του τζούντο

Δρ. Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Νομαρχιακός Υπεύθυνος Προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας

1. Τι είναι το άθλημα του Τζούντοⁱ

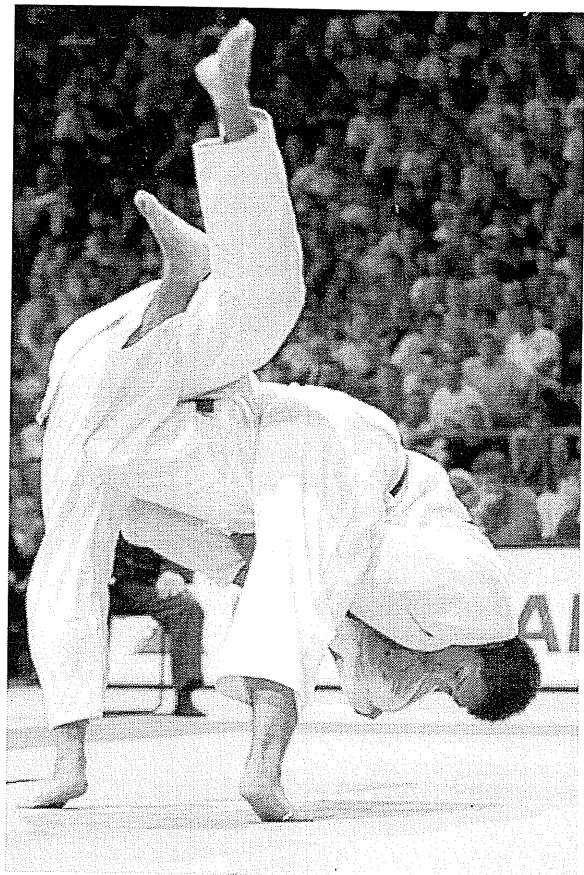
Το τζούντο σα λέξη αποτελείται από δύο ιδεογράμματα το "τζου" που σημαίνει ηπιότητα, απαλότητα και το "ντο" που σημαίνει η οδός, ο δρόμος. Έτσι λοιπόν τζούντο σημαίνει ο ήπιος δρόμοςⁱⁱ. Στο τζούντο οι αθλητές προσπαθούν να ρίξουν ο ένας τον άλλο στο έδαφος. Ο αμυνόμενος χρησιμοποιεί τις δυνάμεις του επιτιθέμενου για να τον εξουδετερώσει. Στους αγώνες σκοπός είναι του κάθε αθλητή να ρίξει τον άλλον κάτω με την πλάτη και να τον ακινητοποιήσει για ορισμένο χρονικό διάστημαⁱⁱⁱ.

Πρόκειται για ένα άθλημα που στηρίζεται σε αρχαίες ιαπωνικές μεθόδους μάχης με γυμνά χέρια. Το Τζούντο είναι ολυμπιακό αγώνισμα τόσο για τους άνδρες (Ολυμπιακοί Αγώνες Τόκιο το1964) όσο και για τις γυναίκες (Ολυμπιακοί Αγώνες Βαρκελώνης το1992). Η εξάσκηση στο τζούντο αποτελεί κριτήριο πνευματικής, σωματικής και ηθικής εξάσκησης για τον αθλητή. Το τζούντο αποτελεί ένα σύστημα τεχνικών κινήσεων και κινήσεων τακτικής οι οποίες αποτελούν γενικότερα φυσικές (γυμναστικές) ασκήσεις που αποβλέπουν στην προαγωγή: α)της σωματικής - κινητικής ανάπτυξης, β)της πνευματικότητας, γ) ηθικότητας και δ) της κοινωνικότητας των μαθητών.

Σκοπός του τζούντο είναι ότι και ο γενικός σκοπός της φυσικής αγωγής.

2. Απλή μηχανική ανάλυση του αθλήματος

Έστω ότι έχουμε δύο ανθρώπους ο ένας (ο Α) έχει δύναμη διακοσίων κιλών και ο (Β) έχει δύναμη εβδομήντα κιλά. Αν τους βάλουμε αντιμέτωπους προσπαθώντας να εφαρμόσει ο ένας δύναμη πάνω στον άλλον, τότε ο Α είναι πιο δυνατός και έχει τις πιθανότητες με το μέρος του να κερδίσει σε μια αναμέτρηση το Β. Στην περίπτωση που θα έχουμε από την πλευρά του Β άμεση υποχώρηση με διατήρηση της ισορροπίας του στην εφαρμογή δύναμης από τον Α, τότε ο Α λόγω



εκτιμένης ταχύτητας που αποκτήθηκε από την βίαιη εφαρμογή της δύναμης του και την απότομη υποχώρηση του Β θα βρεθεί σε μειονεκτική θέση γιατί θα χάσει την ισορροπία του. Για πολύ μικρό χρονικό διάστημα (το πολύ μέχρι δύο δευτερόλεπτα) ο Β με τη λιγότερη δύναμη είναι σε πλεονεκτική θέση γιατί διατηρεί την ισορροπία του και ο Α την έχει χάσει. Αυτό το μικρό χρονικό διάστημα ο Β είναι ικανός να εφαρμόσει αποτελεσματικά την δύναμή του για να εξουδετερώσει τον κατά πολύ δυνατό Α.

Ένα πολύ απλό παράδειγμα κατανόησης αυτής της μηχανικής δράσης είναι το εξής: Μπροστά από μια ανοιχτή πόρτα τοποθετείται ένας δυνατός άντρας ο οποίος προσπαθεί να κλείσει την πόρτα και πίσω από την πόρτα αντιστέκεται στο κλείσιμο της ένα παιδί. Στην περίπτωση

που ο άνδρας θα εφαρμόσει απότομα την δύναμή του θα κλείσει την πόρτα παρασύροντας το παιδί προς τα πίσω. Αν το παιδί δεν αντισταθεί στην πίεση του άνδρα και υποχωρήσει διατηρώντας την ισορροπία του τότε ο άνδρας θα χάσει την ισορροπία του και θα πέσει πάνω στην πόρτα, ενώ το παιδί διατηρεί την ισορροπία του.

Αυτή η αρχή είναι σύμφωνα με τον ιδρυτή του η αρχή της μέγιστης αποτελεσματικότητας^v. Πάνω σε αυτή την αρχή στηρίζεται το σύστημα αλλά και η εξάσκηση στο τζούντο.

3. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση για το τζούντο^v

Η ιστορική περίοδος Τοκουγκάουα στην Ιαπωνία διήρκεσε από το 1576 ως το 1876, όπου σημειώθηκαν αλλαγές στη διεξαγωγή των μαχών. Τα πυροβόλα όπλα αντικατέστησαν τα σπαθιά, τις λόγχες και τα γυμνά χέρια, οπότε οι πολεμικές τέχνες άρχισαν να χάνουν την αίγλη και την ισχύ που είχαν για τον Ιαπωνικό λαό. Το 1882 εμφανίζεται κάποιος Τζιγκόρο Κάνο, ο οποίος υπήρξε μαθητής παλιών δασκάλων πολεμικών τεχνών και προσπάθησε να οργανώσει και να συστηματοποιήσει έναν τρόπο διδασκαλίας από την αρχαία Ιαπωνική πάλη σώμα με σώμα όπως ήταν το Ζίου Ζίτσου^{vi}. Τον Ιούνιο του 1882 ιδρύει το Κοντοκάν Τζούντο στο Τόκιο. Το σημερινό άθλημα είναι το σύστημα αυτό, όπως ανέπτυξε ο Κάνο.

Στην Ελλάδα το τζούντο κάνει την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του πενήντα στην Αθήνα, εντάσσεται διοικητικά στο Σ.Ε.Γ.ΑΣ., το 1986 ιδρύεται η Ελληνική Ομοσπονδία Φιλάθλων Τζούντο (Ε.Ο.Φ.Τ.) και το 1984 εμφανίζεται στα Ιωάννινα από τον Πολωνό γυμναστή Κριστόφ Μπούτνιοκ. Σήμερα το τζούντο αναπτύσσεται ραγδαία μέσα από τους 150 αθλητικούς συλλόγους σε όλη την Ελλάδα, τις παραγωγικές σχολές Αστυνομίας και Στρατού και τα Τ.Ε.Φ.Α.Α.

4. Τζούντο και παιδί

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί μέρος της Γενικής Αγωγής. Στόχος της Φυσικής Αγωγής είναι η αρμονική και ισορροπη σωματική, ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξη και καλλιέργεια του ανθρώπου για ομαλή και παραγωγική του ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Νόμος 1566/85)^{vii}.

Το στόχο αυτό της φυσικής αγωγής υπηρετεί γενικά και το τζούντο με τον καλύτερο τρόπο, καλλιεργώντας τις ψυχικές και πνευματικές ικανότητες, λαξεύοντας και τελειοποιώντας το ανθρώπινο σώμα και διαμορφώνοντας τις κοινωνικές και ηθικές αρετές του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Ας παρατηρήσουμε στη συνέχεια τι

ακριβώς πρεσβεύει ο ιδρυτής του Τζούντο ο Τζιγκόρο Κάνο σχεδόν ένα αιώνα πριν^{viii}.

Η αρχή στην οποία στηρίχτηκε ο Τζιγκόρο ήταν η αρχή της μέγιστης αποτελεσματικότητας μέσα από την εξάσκηση σε τεχνικές και τακτικές κινήσεις επίθεσης και άμυνας (ραντόρι, κάτα). Μέσα από την εξάσκηση σε τεχνικές και τακτικές κινήσεις άμυνας και επίθεσης:

Α) το σώμα γυμνάζεται συντελώντας έτσι στην σωματική και κινητική ανάπτυξη. Προάγονται ικανότητες συναρμογής και φυσικές ικανότητες όπως δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία, ακρίβεια.

Β) πρέπει να αναζητήσεις και να βρεις τα λάθη και τις αδυναμίες του αντιπάλου σου και να επιτεθείς σε κατάλληλη στιγμή για να μπορέσεις να νικήσεις ή αντίστοιχα να αμυνθείς για να μη χάσεις, με την προϋπόθεση όμως να μην παραβιάσεις τους κανόνες και τις αρχές του τζούντο. Αρχές αξιολόγησης, όπως ο μαθητής μαθαίνει να αξιολογεί καταστάσεις και να παίρνει αποφάσεις και να δρα με ταχύτητα είτε πρόκειται για επίθεση ή για άμυνα (αποφασιστικότητα) βρίσκουν εφαρμογή κάθε φορά. Στην ουσία πρόκειται για διερεύνηση περίπλοκων σωματό-πνευματικών σχέσεων οι οποίες υπάρχουν μεταξύ των δύο αθλητών του τζούντο. Παρατηρείται ανάπτυξη ψυχοκινητικών ικανοτήτων όπως η αίσθηση του σώματος (του αθλητή, των δύο αθλητών, του αντιπάλου αθλητή) στο χώρο και στο χρόνο, συντονισμός του σώματος στο χώρο και στο χρόνο, πλευρικές κινήσεις, ρυθμός, καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων, καλλιέργεια ρυθμού και αρμονίας στην κίνηση, κιναισθητική διαφοροποίηση, ισορροπίας και ταχύτητας αντίδρασης. Πρόκειται για προαγωγή ψυχοκινητικών ικανοτήτων και της πνευματικότητας του παιδιού.

Γ) πρέπει να τηρήσεις τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν το τζούντο. Τα παιδιά μέσα από αυτά τα ηθικά διλλήματα αναπτύσσουν την ηθική κρίση. Ακόμη συνειδητοποιούν ότι η παράβαση των κανόνων και η σύγκρουση οδηγούν στο θυμό ο οποίος αποτελεί σπατάλη ενέργειας η οποία έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους.

Δ) πρέπει να υπάρξουν τουλάχιστον δύο αθλητές και όσο το δυνατόν περισσότεροι. Για να υπάρξει προαγωγή των κινητικών δεξιοτήτων θα πρέπει ο αθλητής να κάνει εξάσκηση με όσο το δυνατόν περισσότερους αθλητές. Μέσα από την κοινή πορεία και την εξάσκηση οι αθλητές του τζούντο κοινωνικοποιούνται.

Ε) διακρίνεται η αισθητική διάσταση του τζούντο. Η γνώση της τεχνικοτακτικής εκτέλεσης, η χαρά της νίκης αποτελούν διαστάσεις της αισθητικής του τζούντο.

5. Λόγοι που καθιστούν αναγκαία την εκπαίδευση για το παιδί στο τζούντο

Όπως είναι γνωστό στο τζούντο μπορούν να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά ακόμη και από την προσχολική ηλικία. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως ο εκπαιδευτής παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τους νόμους που διέπουν την σωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη αλλά και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του αθλήματος του τζούντο για την κάθε ηλικία.

Μέσα από την εξάσκηση στο τζούντο έχουμε έναν αθλητή ο οποίος προστατεύει τον εαυτό του από τις επιθέσεις τους αντιπάλου του και στη συνέχεια επιτίθεται για να εξουδετερώσει τον αντίπαλό του βρίσκοντας τα αδύνατά του σημεία. Έτσι λοιπόν μέσα από αυτή τη διαδικασία:

το παιδί μαθαίνει να αμύνεται (**αυτοάμυνα**). Ο αθλητής ή το παιδί μαθαίνει να υπερασπίζεται τον εαυτό του απέναντι σε ένα αντίπαλο που είναι και αυτός γνώστης των πολεμικών τεχνών. Το παιδί μνείται στην αυτοάμυνα κατά αυτά τον τρόπο και μαθαίνει έτσι να ανταπεξέρχεται σε μια δύσκολη κατάσταση που μελλοντικά μπορεί να του παρουσιαστεί. Η αυτοάμυνα αποτελεί και τον λόγο που οι περισσότεροι άνθρωποι ασχολούνται με τις πολεμικές τέχνες. Ένα άλλο σημείο πέρα από τις αντανακλαστικές κινήσεις αυτοάμυνας που σε αυτή την περίπτωση θα βοηθήσουν το παιδί ή τον ενήλικα είναι η ψυχραιμία και ο τρόπος σκέψης υπεράσπισης τα οποία είναι το αλαύγασμα μέσα από την ενασχόληση στο τζούντο.

το παιδί μαθαίνει να αξιολογεί (**παρατήρηση, αυτοεκτίμηση^{ix}, αυτοαντίληψη^x**). Ελέγχει και αξιολογεί τον αντίπαλό του και ταυτόχρονα προσαρμόζει τις δικές του κινήσεις. Υπάρχει μια αρκετά γρήγορη και συνεχής ανατροφοδότηση των κινήσεων του αντιπάλου του που συνεχώς πρέπει να αξιολογεί. Σε περίπτωση λάθους αξιολόγησης θα έχουμε και λάθος κίνησης με αρνητική συνέπεια. Η συνεχής ενασχόληση βοηθάει έτσι ώστε κάθε φορά τα λάθη να ελαττώνονται και να βελτιώνονται οι κινητικές δεξιότητες. Με την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων έχουμε και προαγωγή της αυτοαντίληψης των παιδιών σχετικά με το αντικείμενο του τζούντο^{xi}.

το παιδί βελτιώνει τις κινητικές του δεξιότητες σε κινήσεις τεχνικής και τακτικής για άμυνα και επίθεση (**κινητικές δεξιότητες**).

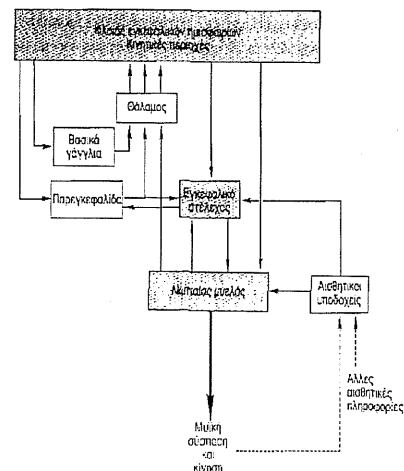
το παιδί ισχυροποιεί την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του (**αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία**). Ποτέ δεν είναι σίγουρος ο αθλητής για τις κινήσεις του αντιπάλου του για αυτό τον κάνει να είναι πάντα σε εγρήγορση. Αυτή η κατάσταση της εγρήγορσης γίνεται βίωμα για τον αθλητή^{xii}. Ζει έντονα με αυτή την εγρήγορση όταν εκπαιδεύ-

ται στο τζούντο. Αυτή η κατάσταση κάνει το παιδί ικανό να αντιμετωπίζει οποιοδήποτε αντίπαλο και οτιδήποτε άλλο του συμβεί. Η κατάσταση εγρήγορσης οδηγεί στη γνώση και την αντίληψη για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε κατάστασης. Αυτή η γνώση, η αντίληψη αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων που αποκτήθηκε βιωματικά ισχυροποιεί ψυχολογικά στοιχεία της προσωπικότητας του αθλητή όπως είναι η αυτοπεποίθηση και η αυτοκυριαρχία. Η εμπιστοσύνη που έχει το παιδί στις δυνάμεις του το βοηθάει να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις^{xiii}. Η επιτυχία στην ενασχόληση τους με το τζούντο αυξάνει τα επίπεδα εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους. Η ενασχόληση με το τζούντο αυξάνει τα επίπεδα κυριαρχίας του παιδιού στις δυνάμεις του αλλά και πάνω στις δυνάμεις των αντιπάλων του.

το παιδί γυμνάζεται με κάτι που του αρέσει και του προκαλεί το ενδιαφέρον (**εγκύμναση, ενδιαφέρον, χαρά, συμμετοχή, ευχαρίστηση**). Η εγκύμναση με ασκήσεις τεχνικής και τακτικής σε άμυνα και επίθεση προκαλεί πάντα το ενδιαφέρον αλλά και την ευχαρίστηση μέσα από τη συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία.

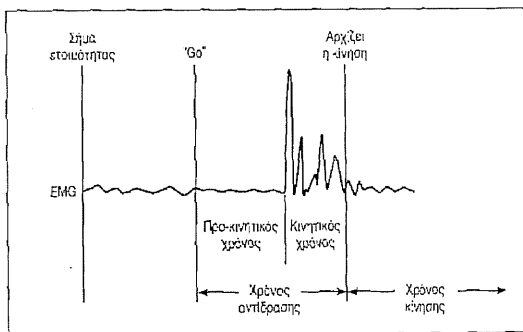
συμμετέχουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (**ισότητα φύλων**). Ο αθλητισμός και ο Ολυμπισμός υλοποιούν την ιδέα της ισότητας των φύλων. Έτσι λοιπόν και το τζούντο προωθεί αυτή την ιδέα. Είναι εγκεφαλικό παιχνίδι και δεν στηρίζεται τόσο στη δύναμη όσο η κοινή γνώμη πιστεύει. Τα κορίτσια εξάλλου το αποδεικνύουν έμπρακτα ότι ξέρουν να νικάν και να τα καταφέρνουν αρκετά καλά.

το παιδί συμμετέχει τόσο σε ομαδική δραστηριότητα όσο και σε ατομική (**ομαδικότητα, ατομικότητα**). Για την ενασχόληση χρειάζονται πολλά παιδιά, χρειάζεται ομάδα που να μπορούν να εξασκούνται όλοι μεταξύ τους. Η εξάσκηση μπορεί να γίνει μεταξύ πολλών παιδιών, ακόμη και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Γεγονός που προωθεί την ισότητα των φύλων. Η διαφοροποι-



ηση γίνεται ότι κατά την εξάσκηση μπορεί να αλλάξεις πολλούς συναθλητές (χρειάζεται ομάδα συναθλητών), όμως όταν αγωνίζεσαι είσαι μόνος σου.

το παιδί αμύνεται και επιτίθεται χωρίς περιθώρια λάθους (**παρατήρηση, προσοχή, επεξεργασία πληροφοριών, κριτική σκέψη, λογική, δημιουργική σκέψη και φαντασία, επίλυση προβλήματος**). Η άμυνα και η επίθεση είναι ο ίδιος ο αθλητής όταν αγωνίζεται ή εξασκείται. Δεν υπάρχει άλλος ή άλλοι αθλητές όπως γίνεται στις αθλοπαιδιές για να καλύψουν το λάθος. Δεν υπάρχουν περιθώρια για λάθη γιατί ο αντίπαλος караδοκει να αδράξει την ευκαιρία από το λάθος για να νικήσει. Ο αθλητής εστιάζοντας την προσοχή του, παρατηρεί και προσπαθεί να ελέγξει τις κινήσεις (δικές του, αντιπάλου του, του συστήματος και των δύο μαζί)^{xiv}, αναπτύσσει τον **κινητικό έλεγχο** διατηρώντας την ισορροπία του. Ταυτόχρονα επεξεργάζεται πληροφορίες τόσο **αισθητηριακές** (κιναισθητικές, οπτικές, αφής, ακουστικές) όσο και πληροφορίες που προέρχονται από την **μνημονική ανάκληση** (συγκεκριμένες κινήσεις, κινητικές εμπειρίες, αρχές και κανονισμοί του τζούντο)^{xv}. Η ανατροφοδότηση των αισθητηριακών πληροφοριών γίνεται μέσω κεντρομόλων νευρικών οδών της όρασης, μέσω της μυϊκής ατράκτου η οποία βρίσκεται μέσα στα μυϊκά ινίδια και πληροφορεί τα ανώτερα κινητικά κέντρα (κινητικός φλοιός εγκεφάλου, νωπιαίος μυελός) μετρώντας το μήκος του συγκεκριμένου μυ που εργάζεται αλλά και των τενόντων στοιχείων Golgi τα οποία πληροφορούν για την μυϊκή τάση (δύναμη) που αναπτύσσει ο τένοντας του συγκεκριμένου μυ.



Τα τρία κινητικά συστήματα κατά τους Kandel, Schwartz, & Jessel, 1999, σ. 520. Τα κινητικά συστήματα εμφανίζουν ιεραρχική οργάνωση, από τα κυκλώματα του νωπιαίου μυελού τα οποία ελέγχουν τις αυτόματες αντανακλαστικές κινήσεις μέχρι τα ανώτερα κέντρα του εγκεφαλικού

στελέχους και του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Τα τρία αυτά στοιχεία -νωπιαίος μυελός, εγκεφαλικό στέλεχος και φλοιός- λειτουργούν και παράλληλα, με αποτέλεσμα καθένα από αυτά να μπορεί να ελέγχει εν μέρει την κίνηση, ανεξάρτητα από τα άλλα-δύο^{xx}.

Οι μνημονικές ανακλητικές πληροφορίες αφορούν συγκεκριμένες παλιότερες κινητικές καταστάσεις και βιώματα, κανονισμούς που πρέπει να τηρηθούν. Μέσα από διαδικασίες λογικής κρίσης ο αθλητής προσπαθεί να λύσει το κινητικό πρόβλημα που του έχει εμφανιστεί. Συνδυάζει τις αισθητηριακές πληροφορίες με τις κινητικές του εμπειρίες δημιουργώντας καινούριες κινητικές απαντήσεις. Το παιδί μέσα από τις νοητικές διεργασίες που μόλις αναπτύξαμε, διαμορφώνει την **κινητική του συμπεριφορά**.

Ο χρόνος αντίδρασης κινείται στον προκινητικό [λανθάνοντα - επεξεργασία πληροφοριών (αισθητηριακές, μνημονική ανάκληση), επίλυση προβλήματος] και στον κινητικό χρόνο αντίδρασης [κινητική απάντηση] (Debra R., 1998, 58)^{xvii}.

το παιδί αμύνεται και επιτίθεται χωρίς περιθώρια λάθους σε κλασματικούς χρόνους^{xviii} (**ψυχοκινητικές ικανότητες, ταχύτητα αντίδρασης**). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες αναπτύσσονται οι ψυχοκινητικές ικανότητες της συναρμογής^{xix} όπως είναι η κιναισθητική διαφοροποίηση, ταχύτητα αντίδρασης, ρυθμός, ισορροπία, προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο^{xx}.

το παιδί πρέπει να προσαρμόζει την **κινητική του συμπεριφορά** ανάλογα με τις απαιτήσεις που καθορίζονται από τον αντίπαλο παίχτη και τις συνθήκες του αγώνα. Οι συνθήκες του αγώνα χαρακτηρίζονται σαν μια ρευστή κατάσταση συνεχώς μεταβαλλόμενη που ο αθλητής ανά πάσα στιγμή πρέπει να προσαρμόζει την κινητική του συμπεριφορά.

προάγεται η **κινητική μάθηση**^{xxi} και η **μάθηση** γενικότερα μέσα από την **μέθοδο της ανακάλυψης**^{xxii}. Το παιδί ως σωματική, κινητική, ψυχοπνευματική, κοινωνική και ηθική οντότητα μέσα από το τζούντο αντιμετωπίζει κινητικές καταστάσεις (δυσκολίες) με τη μορφή προβλήματος τις οποίες υπερβαίνει. Οι εσωτερικές και εξωτερικές διεργασίες που χρησιμοποιεί το παιδί για να λύσει το κινητικό πρόβλημα επιφέρει μεταβολές στην κινητική συμπεριφορά. Αυτή η σχετικά μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς η οποία προήλθε από τα εξωτερικά ενεργήματα που εσωτερικοποιήθηκαν ως νοητικές πράξεις και στη συνέχεια εμφανίστηκαν ως αλλαγές της

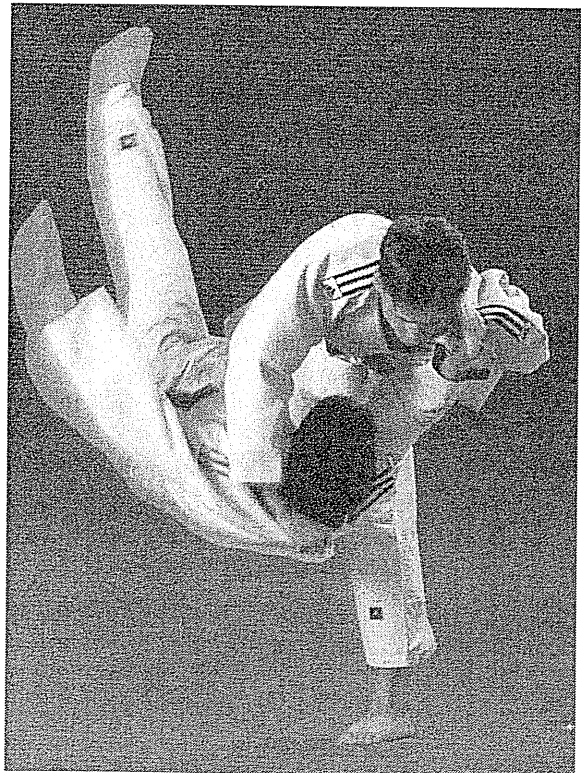
συμπεριφοράς του, αποτελεί το ψυχολογικό φαινόμενο της μάθησης^{xxiii}. Τα στοιχεία της μάθησης είναι: προβληματική κατάσταση ως ερέθισμα, νοητικοψυχολογική διαταραχή, εξωτερικές κινητικές ενέργειες και εσωτερικές νοητικές πράξεις, αφομοίωση, αλλαγή κινητικής στάσης, κινητικού ελέγχου και κινητικής συμπεριφοράς προς επίλυση του κινητικού προβλήματος. Ο εκπαιδευτής παιδαγωγός γνωρίζει ότι η μάθηση είναι σε στενή σχέση με την ωρίμανση του παιδιού (Piaget). Η μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη των αντίστοιχων σωματικών και διανοητικών λειτουργιών. Σύμφωνα με το Vygotsky και την αρχή για τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, το παιδί πρέπει πρώτα να κατακτήσει σημαντικές κινητικές και πνευματικές λειτουργίες για να μπορεί η εκπαίδευσή του να έχει θετική εξέλιξη^{xxiv}. Επίσης ο εκπαιδευτής παιδαγωγός πρέπει να συμβαδίζει τις κινητικές δεξιότητες του τζούντο σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης και τις δυνατότητες του παιδιού. Η ικανότητα του εκπαιδευτή παιδαγωγού να φέρνει τις κινητικές γνώσεις του τζούντο στην αφομοιωτική δυνατότητα του μαθητή^{xxv}.

το παιδί αναπτύσσει την **ηθική** του **κρίση**. Η εφαρμογή των κανονισμών δημιουργεί ένα ηθικό δίλημμα στο παιδί^{xxvi}. Παραβιάζοντας τους κανονισμούς γνωρίζει ότι αυτό δεν είναι σωστό, όχι τόσο γιατί θα τιμωρηθεί αλλά όσο γιατί η επίτευξη της νίκης μέσα από ανέντιμους τρόπους δεν έχει αξία. Πέρα από αυτό το γεγονός το τζούντο έχει ταξινόμηση των ζωνών. Είναι ένα σύστημα το οποίο οι αθλητές ανάλογα με το χρόνο μύησης τους τάσσονται σε ζώνη αντίστοιχου χρωματισμού. Ξεκινάει το σύστημα αυτό από την άσπρη ζώνη, κίτρινη, πορτοκαλί, πράσινη, μπλε, καφέ και μαύρη. Ελάχιστος χρόνος ενασχόλησης μεταξύ των ζωνών είναι οι έξι με οχτώ μήνες. Το παιδί γνωρίζει ότι για να προχωρήσει και να φτάσει στη μεγαλύτερη ζώνη χρειάζεται **υπομονή, εργασία, μεθοδικότητα, πειθαρχία**, αρετές οι οποίες βοηθάνε το παιδί να αναπτύξει την ηθική του κρίση. Το παιδί σέβεται το δάσκαλο, σέβεται τους συναθλητές του, σέβεται τους αντιπάλους του γιατί γνωρίζει ότι η ύπαρξή τους δίνει νόημα και διάσταση στην παρουσία του ίδιου. Το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, η αποφυγή εξαπάτησης και σκόπιμου τραυματισμού του συμπαίκτη, η τήρηση των αρχών και των κανόνων αποβλέπουν στην εύρυθμη λειτουργία του συνόλου και αποτελούν ηθικές αρχές που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον αθλητισμό της ευγενούς άμιλλας^{xxvii}. Σήμερα τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο τα κοινωνικά προβλήματα και τις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή, όπως η επιθετικότητα, η σχολική φοβία, η απόρριψη, ο ανταγωνισμός, ο ρατσισμός, ο ανθυγιεινός τρόπος διαβίωσης. Τις καταστάσεις αυτές συναντάμε στην καθημερινή πρακτική των παιδιών. Η προσπάθεια διαπαιδαγώγησης σε ηθική βάση είναι ένα πολύ δύσκολο έργο. Η ενασχόληση με το τζούντο τείνει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και γενικότερα στην ομαλή του ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μέσα από τις διαδικασίες που περιγράψαμε νωρίτερα..

6. Συμπέρασμα

Το τζούντο είναι μια μορφή πάλης που λειτουργεί με βάση τη συνεργασία, την υποχωρητικότητα και όχι τη σύγκρουση. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη δύναμη και την ορμή του αντιπάλου για να τον εξουδετερώσει (αρχή της μέγιστης αποδοτικότητας). Η ενασχόληση με το τζούντο είναι στην ουσία διερεύνηση περίπλοκων σωματο-ψυχοκινητικών σχέσεων οι οποίες υπάρχουν μεταξύ των δύο αγωνιζόμενων. Μέσα από την ενασχόληση αυτή το παιδί αναπτύσσει ικανότητες προσοχής, παρατήρησης, φαντασίας – δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, αυτοεκτίμησης, επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτές οι νοητικές ικανότητες είναι χρήσιμες στην καθημερινή μας ζωή. Οι πνευματικές αυτές ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από βιω-



ματικές μεθόδους προσέγγισης της πραγματικότητας όπως είναι η ενασχόληση με το τζούντο. Το τζούντο προάγει μέσα από τη βιωματική προσέγγιση τις νοητικές αυτές διεργασίες. Συνδυάζει τα συναισθήματα της χαράς και της ευχαρίστησης με το ενδιαφέρον για εκγύμναση και τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Βελτώνει επίσης την αυτοπεποίθησή τους.

Όλα αυτά είναι εφικτά όταν ο εκπαιδευτής παιδαγωγός: α) τρέφει βαθύ αίσθημα αγάπης προς τα παιδιά, β) θεωρεί τα παιδιά ως μοναδικές και αυτοκαθοριζόμενες προσωπικότητες άξιες σεβασμού, γ) συμπεριφέρεται δημοκρατικά και δίκαια, δ) γνωρίζει τους νόμους που διέπουν την σωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, ε) γνωρίζει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του αθλήματος του τζούντο για την κάθε ηλικία. Πρέπει να συμβαδίζει τις κινητικές δεξιότητες του τζούντο σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης και τις δυνατότητες του παιδιού. στ) προσαρμόζει τις κινητικές γνώσεις του τζούντο στην αφομοιωτική δυνατότητα του μαθητή.

Καταλήγοντας λοιπόν τα οφέλη από την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του τζούντο είναι σε άμεση συνάρτηση με τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ του ψυχολογικού χώρου του παιδιού ο οποίος οροθετείται, από τον εκπαιδευτή παιδαγωγό, τους γονείς, τους φίλους τον προγραμματισμό (ελεύθερος χρόνος παιδιού, ηλικία, ψυχοσωματική κατάσταση παιδιού, υπάρχοντα μέσα, χώρος εκγύμνασης) και της ενασχόλησης με το τζούντο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ⁱ **ZARAFKAS X.** Ιστορική αναδρομή της πορείας του τζούντο από τη δημιουργία του μέχρι σήμερα. *JOURNAL OF SPORTS SCIENCE "EXERCISE & SOCIETY"*, 9^o Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δ.Π.Θ., Κομοτηνή, Τχ. 28, 2001, σελ.101 – 102.
- ⁱⁱ **JIGORO K. KONTOKAN TZOYNTO**, Εκδ. ΑΛΚΙΜΑΧΟΝ, Μετάφραση: ΜΗΛΙΑΡΕΣΗΣ, Γ., Αθήνα, 2004, σελ. 22.
- ⁱⁱⁱ **JUNIOR SPORTS ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ** για παιδιά 6 – 13 ετών. Εκδόσεις ΚΑΥΚΑΣ, Αθήνα, 2003, σελ. 185.
- ^{iv} **WOLF Y.** *Team or individual sports?* www.judoinfo.com
- ^v **ZARAFKAS X.**, ό, π., Τχ. 28, 2001, σελ.101 – 102.
- ^{vi} **KOBAYASHI, K., & SHARP, H.** *ΤΟ ΣΠΟΡ ΤΟΥ ΤΖΟΥΝΤΟ*. Εκδ. ΤΑΤΑΡΗ, Αθήνα, 1979, σελ.6.
- ^{vii} **ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΤΜΗΜΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.** *Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο – Βιβλίο για τον Διδάσκοντα*. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1997, σελ. 13.
- ^{viii} **JIGORO K.** ό, π., 2004, σελ. 27.
- ^{ix} **Αυτοεκτίμηση:** είναι η αξιολόγηση που κάνουμε για

τον εαυτό μας (υψηλή, χαμηλή, θετική, αρνητική, ουδέτερη). Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξιολογική – συναισθηματική πλευρά (πως αισθάνομαι για αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης).

BRANDEN N. *Η δύναμη της ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ. Ο ρόλος της πιο σημαντικής ψυχολογικής πηγής μας*. Εκδ. ΔΙΟΔΟΣ, Αθήνα, 2000, σελ. 110 – 111.

ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ ΑΝ., & ΠΑΤΕΡΑΚΗ Α. *ΣΥΝΤΟΜΟ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΟΡΩΝ*. Εκδ. ΔΩΔΩΝΗ, Αθήνα – Γιάννινα, 1989, σελ. 307.

ΠΑΠΑΝΗΣ Ε. *Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ*. Εκδ. ΑΤΡΑΠΟΣ, Αθήνα, 2004, σελ. 28.

^x **Αυτοαντίληψη:** είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα, που αποτελείται από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις και είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών που αφορούν τον εαυτό.

ΠΑΠΑΝΗΣ Ε. Ό, π., 2004, σελ. 27.

ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ ΑΝ., & ΠΑΤΕΡΑΚΗ Α. Ό, π., 1989, σελ. 307.

^{xi} **ZARAFKAS X., & ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ.** *Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΟΤΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΤΖΟΥΝΤΟ*. *HELLENIC JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT*. 7^o ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, Ε.Γ.Β.Ε., Εκδ. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗ, Τχ. 51, Θεσσαλονίκη, 2004, σελ. 47 – 48.

^{xii} Αυτή η βιωματική εμπειρία διαμορφώνει την αντίληψη του αθλητή για παρόμοιες καταστάσεις. Τα μαθησιακά φαινόμενα κατά τη θεωρία του ολομορφικού πεδίου (Gestalt – Field Psychology) συνδέονται στενά με την αντίληψη και ορίζουν τη μάθηση ως αναδιοργάνωση του ψυχολογικού πεδίου του παιδιού που μαθαίνει.

BIGGE M. *ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ*. Εκδ.: ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, 1997, σελ.89.

^{xiii} **ΘΟΔΩΡΑΚΗΣ, Γ., ΓΟΥΔΑΣ, Μ., & ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, ΑΘ.** *ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΕΡΟΧΗ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ*. Εκδ. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, 2003, σελ. 111.

^{xiv} **ZARAFKAS X.** Συγκριτική μελέτη της αυτοεκτίμησης της προσοχής σε αθλητές/τριες του τζούντο. *JOURNAL OF SPORTS SCIENCE "EXERCISE & SOCIETY"*, 9^o Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δ.Π.Θ., Κομοτηνή, Τχ. 28, 2002, σελ. 338.

^{xv} **ΚΟΛΙΑΔΗΣ ΕΜ.** (2002), *Γνωστική Ψυχολογία – Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ*, ΤΟΜΟΣ Δ, Αθήνα, σελ.: 153 - 156.

^{xvi} **KANDEL, ER., & SCHWARTZ, J., & JESSELL, TH.**, *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά*, Επ. Επιμέλεια: ΚΑΡΑΜΑΝΛΙΔΗΣ, ΑΖ., Παν/κές Εκδ. Κρήτης, Ηράκλειο, 1999, σελ. 520.

^{xvii} **DEBRA J. R.** *ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ – Μια πολυδιάστατη προσέγγιση, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ – ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΙΟΥΜΟΥΡΤΖΟΓΛΟΥ, Ε.*, UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη, 1998, σελ. 58.

^{xviii} Οι κλασματικοί χρόνοι είναι υποδιαρέσεις του δευτερολέπτου, κλάσματα του δευτερολέπτου (δέκατα,

εκατοστά).

^{xxix} **ΚΑΜΠΙΑΣ ΑΝΤ.** *Συναρμοστικές ικανότητες: ανάπτυξη και προπόνηση.* University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2003.

^{xxx} **Προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο:** η ικανότητα του παιδιού να βλέπει τον εαυτό του και τα πράγματα του εξωτερικού κόσμου σε σχέση αλληλεξάρτησης μέσα στο χώρο. Ακόμη είναι η ικανότητα αυτοκατεύθυνσης μέσα στο χώρο. **ΤΣΑΠΑΚΙΔΟΥ Α. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.** University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1997, σελ. 31.

^{xxxi} **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ., & ΖΑΡΑΓΚΑΣ Χ. Η ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΙΝΗΣΕΩΝ ΣΤΑ ΑΘΛΗΜΑΤΑ ΜΟΝΟΜΑΧΙΑΣ ΑΠ'Ο ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ. HELLENIC JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION & SPORT.** 7^Ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, Ε.Γ.Β.Ε., Εκδ. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗ, Τχ. 51, Θεσσαλονίκη, 2004, σελ. 48.

^{xxxii} **BRUNER J. THE PROCESS OF EDUCATION.** Carbridge, Harvard Un. Press, 1962.

ΠΑΣΣΑΚΟΣ Κ. *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία (Β' ΤΟΜΟΣ).* Αθήνα, 1980, σελ. 664 - 666.

^{xxxiii} **ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.** *Η διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα, 1984, σελ. 10.

^{xxxiv} **ΒΑΓΕΝΑΣ ΕΛ.** *Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού. Συλλογή άρθρων των: Α. Σ. Βιγκότσκι, Α. Ν. Λεόντιεφ, Ντ. Μπ. Ελκόνιν.* Εκδ. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ, Αθήνα, 2003, σελ. 12- 17.

ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ Ε. *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Εκδ.: ΤΥΠΩΘΥΤΩ - Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα, 1999, σελ. 110 - 114.

^{xxxv} **MOSSTON M., & ASHWORTH S. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.** Μετ. - Επμ.: ΜΟΥΝΤΑΚΗΣ Κ. Εκδ. SALTO, Θεσσαλονίκη, σελ. 1-3.

^{xxxvi} **LIND G. Η ΚΩΝΣΤΑΝΔΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΗΜΜΑΤΩΝ.** Πρακτικά Ημερίδας του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών του Α.Π.Θ. με θέμα: *ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.* Σέρρες, Μάιος 2006.

^{xxxvii} **ΜΟΥΡΑΤΙΔΟΥ ΑΙΚ.** *Παρεμβάσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την υποστήριξη της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών.* Πρακτικά Ημερίδας του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών του Α.Π.Θ. με θέμα: *ΗΘΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*



Η επίδραση της οικογένειας στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών.

Σπυρίδων Κάμτσιος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Η φυσική δραστηριότητα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το επίπεδο της υγείας και της ποιότητας ζωής των νέων ατόμων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που παίρνουν μέρος σε κανονική φυσική δραστηριότητα έχουν πνευματική, ψυχολογική και σωματική υγεία (Hagger, Hatzisarantis, Biddle 2001; Hagger, Chtzisarantis, Biddle, Orball 2001; Theodorakis, Natsis, Papaioannou, Goudas 2002; Papacharisis, Goudas 2003). Η κανονική φυσική δραστηριότητα έχει πολλά οφέλη για τη υγεία, στα οποία περιλαμβάνεται η καρδιοαναπνευστική αντοχή η αύξηση της δύναμης και η βελτίωση της εικόνας του σώματος. Συνδέεται επίσης θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Theodorakis et al. 2002).

Το πόσο σημαντική είναι η φυσική δραστηριότητα για τα παιδιά, τόσο μέσω του μαθήματος φυσικής αγωγής, όσο και μέσω διάφορων αθλητικών δεξιοτήτων, αλλά και για τους ενήλικες, φαίνεται και από την ανακοίνωση του Οργανισμού Υγείας των ΗΠΑ, που αναφέρει ότι «οι άνθρωποι που είναι φυσικά δραστήριοι ζουν περισσότερο και έχουν μικρότερη συχνότητα παθήσεων. Κανονικά ποσά φυσικής δραστηριότητας μπορούν να βελτιώσουν τη φυσική κατάσταση, να μειώσουν την πίεση του αίματος, να μειώσουν το ποσοστό του σωματικού λίπους στα παιδιά και ιδιαίτερα σε εκείνα που πάσχουν από διαβήτη, παχυσαρκία ή καρδιοπάθεια» (Min-hau & Allen 2002). Έρευνητές επίσης στον τομέα της δημόσιας υγείας, της επιδημιολογίας και της φυσικής αγωγής, έχουν από καιρό επισημάνει τη σημαντικότητά της γενικά στην προαγωγή της υγείας (Martin & Kulinna 2004).

Η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας στη σημερινή κοινωνία έχει οδηγήσει σε μια επιδημία παχυσαρκών παιδιών. Η παχυσαρκία στα παιδιά έχει γίνει μάστιγα που εξαπλώνεται. Η συχνότητα της υπολογίζεται σε 5-15% στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και 20-25% στην Αμερική. Έρευνα στη χώρα μας (Mamalakis et. al. 2000), έδειξε ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα παχυσαρκίας σε σχέση με τα συνομήλικα τους στην Αμερική. Σε πρόσφατη κλινική μελέτη αποδείχτηκε ότι, όπως και στους ενήλικες, η παχυσαρκία στα παιδιά και στους εφήβους προκαλεί αντίσταση στην ινσουλίνη, οδηγεί αρχικά σε προδιαβητική κατάσταση και

στο τέλος σε διαβήτη τύπου II (Sinha et. al. 2002). Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων εμφανίζουν περισσότερους από τρεις παράγοντες καρδιαγγειακού κινδύνου (παχυσαρκία, υπέρταση, διαταραχές λιπιδίων) (Bouziotas et. al. 2001), ενώ αυξημένη είναι και η συχνότητα εμφάνισης μυϊκών ανισορροπιών, μυοσκελετικών παθήσεων και αποκλίσεων από τη σωστή στάση του σώματος (Juskeliene et.al 1996).

Τα αίτια για την αρνητική αυτή εξέλιξη θα πρέπει να αναζητηθούν στη μειωμένη φυσική δραστηριότητα και στις ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες των σημερινών παιδιών. Αν μάλιστα λάβει κανείς υπόψη του ότι η παρακίνηση των μαθητών για άσκηση και φυσική δραστηριότητα μειώνεται δραματικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Papaioannou 1995), τότε είναι φανερό ότι τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα θέτουν τις προϋποθέσεις για σημαντικά προβλήματα υγείας που θα προκύψουν αναπόφευκτα όταν τα σημερινά παιδιά ενηλικιωθούν. Σε αυτό το σημείο έρχονται όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού να διαδραματίσουν ένα σοβαρό και καταλυτικό ρόλο. Κυρίως η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στη στροφή του παιδιού, του μαθητή σε ένα δια βίου υγιεινό τρόπο ζωής.

Οι γονείς λοιπόν έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στο να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αυξήσουν τη φυσική τους δραστηριότητα, να υιοθετήσουν υγιεινές συμπεριφορές και συνήθειες, αποφεύγοντας έτσι όλες τις δυσάρεστες συνέπειες που μπορεί να προκύψουν για τη μετέπειτα ζωή τους. Μέρος λοιπόν του πολυδιάστατου ρόλου τους είναι το να στηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών σε κάποιο άθλημα, να συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά τους σε φυσικές δραστηριότητες, να ενισχύσουν τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους, με τη μεταφορά τους σε πάρκα αναψυχής και σε αθλητικά κέντρα, κάτι που θα βοηθήσει σημαντικά τη σωστή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Στοχεύοντας στην συστηματική άσκηση των παιδιών τους, τα βοηθούν να αποκτήσουν άμεσα βιολογικά και σωματικά οφέλη, μέσω των οποίων αναμένονται επιδράσεις στη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας της ζωής, τα οποία συνοψίζονται κυρίως στα εξής :

1. Αύξηση της πυκνότητας της οστικής μάζας, η οποία μειώνει τον κίνδυνο ανάπτυξης οστεοπόρωσης στην μετέπειτα ζωή.

2. Αποτελεσματικός έλεγχος του σωματικού βάρους και αποτροπή του κινδύνου της παχυσαρκίας.

3. Συμβολή στη ρύθμιση της αρτηριακής πίεσης του αίματος (ιδιαίτερα σε υπερτασικά παιδιά και νέους) και στη διατήρηση ενός φυσιολογικού λιπιδαιμικού προφίλ.

4. Εξισορρόπηση αναπτυξιακών και επίκτητων αδυναμιών του ερειστικού και κινητικού συστήματος και καλλιέργεια της σωστής στάσης του σώματος.

5. Ενίσχυση της ψυχικής υγείας, αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης.

Έρευνες των τελευταίων χρόνων αναφέρουν τα σημαντικά οφέλη που θα προκύψουν από τη συμμετοχή των γονέων στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους και από την παρακίνηση των γονέων προς τα παιδιά για την υιοθέτηση ενός υγιεινού και δραστήριου τρόπου ζωής.

Σε ερευνά τους οι Cledand, Venn, Fryes, Dwyes & Blizzand (2005), μελέτησαν την επίδραση που έχει η φυσική δραστηριότητα των γονέων στην πρόθεση των παιδιών τους να ασχοληθούν εξωσχολικά με τον αθλητισμό. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 8.848 παιδιά, ηλικίας 7-15 ετών, στα οποία φάνηκε η άμεση επίδραση που είχε η συμμετοχή των γονέων τους σε φυσική άσκηση, στην επιλογή των μαθητών για την εμπλοκή τους με τον αθλητισμό, με άμεσα οφέλη τη θεαματική μείωση της παχυσαρκίας.

Οι Deborah, Froelicher, Waters & Kohlman (2003), με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που μοίρασαν σε μαθητές, διαπίστωσαν ότι ένας υγιής και δραστήριος τρόπος ζωής των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους για άσκηση και υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών διατροφής.

Το ότι οι αθλητικές και υγιεινές συνήθειες των γονέων αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά φάνηκε και από έρευνα των Trost, Sallis, Pate, Freedson, Taylor & Dowda (2003). Το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν γονείς και παιδιά από την Αυστραλία και την Αμερική. Στους γονείς ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που αφορούσαν τις διατροφικές τους συνήθειες, την ενασχόληση τους με διάφορα αθλήματα, τις στάσεις τους για την αξία της άσκησης και τους τρόπους με τους οποίους στηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε άσκηση. Τα παιδιά συμπλήρωσαν φόρμες που αφορούσαν τις φυσικές τους δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και ένα ερωτηματολόγιο που σχετιζόταν με την αποτελεσματικότητα τους στη φυσική δραστηριότητα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παρότρυνση των γονέων για φυσική δραστηριότητα αύξησε την αποτελεσματικότητα των παιδιών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο

κατά τη διάρκεια της άσκησης.

Συμπληρωματική του παραπάνω είναι και η έρευνα των Wald & Bungum, που διεξήχθη το 2003 στην Αμερική και σε δείγμα 157 καθηγητών φυσικής αγωγής, οι οποίοι μέσω προσωπικής συνέντευξης και ερωτηματολογίου, ανέφεραν ότι οι γονείς που έχουν θετικές απόψεις για τον παιδικό αθλητισμό παίζουν σημαντικό ρόλο στη δραστηριοποίηση των παιδιών τους για φυσική άσκηση και έτσι η παρακίνηση των γονέων για ενασχόληση των παιδιών τους σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας, ενισχύει τη διατήρηση της καλής φυσικής κατάστασης, την ψυχαγωγία, το συναγωνισμό, την απόκτηση εμπειριών και την ενίσχυση του δεσμού της φιλίας.

Εξάλλου σε άρθρο της Public Health Agency of Canada (2002), αναφέρεται η σημαντικότητα της ενσωμάτωσης των γονέων στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών, κάτι που γίνεται προβάλλοντας κάποιες ευχάριστες φυσικές δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά, όπως πηγαίνοντας για βόλτα μετά το φαγητό, βάζοντας μουσική και χορεύοντας, σκαλίζοντας τον κήπο, πηγαίνοντας το σκύλο για βόλτα, στοιχηματίζοντας ποιος θα τρέξει τη μεγαλύτερη απόσταση κάθε εβδομάδα κ.α.

Επίσης οι Welk & Gregory (1999), παρουσίασαν σε άρθρο τους την κύρια επίδραση που έχουν οι γονείς στην παιδική ηλικία, σχετικά με τη δημιουργία ενός υγιεινού τρόπου ζωής. Θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των γονέων στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους και αναφέρουν τέσσερις διαφορετικούς τύπους ενσωμάτωσης τους που είναι α) Η ενθάρρυνση των γονέων (να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ασκούνται, να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν αθλητικές συνήθειες και ενδιαφέροντα), β) Η συμμετοχή των γονέων μαζί με τα παιδιά τους σε κάθε είδους φυσική δραστηριότητα, όπως περπάτημα, τρέξιμο, ορειβασία κ.α, γ) Η δραστηριοποίηση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε άσκηση (προβολή αθλητικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων στα παιδιά τους, αγορά κατάλληλου εξοπλισμού...) και δ) Ο ρόλος τους ως πρότυπα για ένα υγιεινό τρόπο ζωής.

Τις αντλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε καθημερινή φυσική δραστηριότητα, εξέτασαν Kat οι Kimiecik & Horn (1998). Το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 11-17 ετών μαζί με τους γονείς τους στην Αμερική. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γονείς που είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών τους, υποστήριζαν τη συμμετοχή τους σε κάθε είδους φυσική δραστηριότητα και ενθάρρυναν την εμπλοκή τους στην άσκηση για απόκτηση εμπειριών, για ψυχαγωγία και για προ-

άσπηση της υγείας τους. Επίσης διαπίστωσαν ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των παιδιών και συμμετοχή στην άσκηση με συνεχώς αυξανόμενη συχνότητα και ένταση.

Όλα τα παραπάνω περιληπτικά αποτελέσματα ενδεικτικών ερευνών αναφέρονται στο σημαντικότερο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην ανάπτυξη του παιδιού και στη δημιουργία θετικών στάσεων για την άσκηση. Επίσης, συγκλίνουν στο ότι η άμεση παρουσία των γονέων στη ζωή των παιδιών επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας από την παιδική ακόμη ηλικία.

Οι γονείς λοιπόν μπορούν να δραστηριοποιηθούν με διάφορους τρόπους ώστε να είναι επιτυχής η επίδρασή τους για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους, καθώς θα αποτελέσουν πρότυπο υγιούς τρόπου ζωής, θα ενσωματωθούν και θα συμμετέχουν στη φυσική δραστηριότητα, θα παρέχουν γνώσεις και πληροφορίες για την αξία της άσκησης και της σωστής διατροφής, θα επαινούν τα παιδιά τους και θα τα παρακινούν για τη συμμετοχή τους σε άσκηση και τέλος, θα τα παροτρύνουν για την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν το σχεδιασμό οικογενειακών προγραμμάτων φυσικών δραστηριοτήτων.

Έτσι η οικογένεια μαζί με το σχολείο θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το πώς μπορεί η άσκηση να συμβάλει στην προαγωγή της υγείας τους και να μάθουν πώς να ασκούνται σωστά και να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που θα τους δίδονται για άσκηση σε όλη τους τη ζωή.

Τα παιδιά λοιπόν που θα έχουν θετική αντίληψη και επαρκή γνώση για την ευεργετική επίδραση της άσκησης, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να υιοθετήσουν έναν μη καθιστικό τρόπο ζωής, ένα τρόπο ζωής όπου η άσκηση θα αποτελεί βασικό συστατικό της στοιχείο και θα μεταφέρουν το ορμέμφυτο της κίνησης που τα χαρακτηρίζει σε διαρκή και δια βίου κινητική συμπεριφορά με όλα τα οφέλη που πηγάζουν από αυτή.

Βιβλιογραφία

1. Bouziotas C, Koutedakis Y, Shiner R, Pananakakis Y, Fotopoulou V, Gara S. The prevalence of selected modifiable coronary heart disease risk factors in 12-year-old Greek boys and girls. *Pediatr Exerc Sci* 2001, 13: 173-184.
2. Cleland V, Venn A, Fryer J, Dwyer T, Blizzard L. (2005) Parental exercise is associated with Australian children's extracurricular sports participation and cardiorespiratory fitness.: A cross-sectional study, *hit J Behcn? Nutur Phys Act ;2(1):3*
3. Deborah E, Erika Sivarajan Froelicher, Catherine M. Waters & Virginia Carrieri -Kohlman (2003) Parental influence on models of primary prevention of cardiovascular disease in children, *EMropeaH Journal of Cardiovascular Nursing*, 2, 311-322

4. Hagger M, Chatzisarantis "N, Biddle S, 200V. The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19, 711-725.

5. Hagger M, Chatzisarantis N, Biddle S, Orbell S, 2001: Antecedents of children's physical intentions and behavior: Predictive validity and longitudinal effects. *Psychology and Health*, 16, 391-407.

6. Harris J, Elbourn J. Teaching health-related exercise at key stages 1 and 2. Champaign, IL, Human Kinetics 1997.

7. Juskenene V, Magnus Y, Bakketeig LS, Dajndiene "N, Jurkuvenas Y. Prevalence and risk factors for asymmetric posture in preschool children aged 6-7 years. *Int J Epidemiol* 1996, 25 (5): 1053-1059

8. Kimiecik JC, Horn TS (1998) Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous physical activity, *Res Q Exerc Sport*; 69(2): 163-75

9. Mamalakis G, Kafatos A, Manios Y, Anagnostopoulou T, Apostolaki I. Obesity indices in a cohort of primary school children in Crete: a six year prospective study. *Int JObes RelatMetab Disord* 2000, 24 (6): 765-71.

10. Martin J, Kulinna P, 2004: Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297

11. Min-hau C, Allen P, 2002: The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.

12. Papacharisis V, Goudas M, 2003: Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.

13. Papaioannou A. Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. Biddle Ed., *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign, IL, Human Kinetics, 1995, pp. 245-269.

14. Public Health Agency of Canada (2002) *Canada's Physical Activity Guide For and Youth*

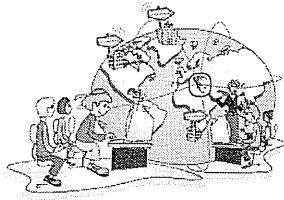
15. Sinha R, Fisch G, Teague B, Tamborlane WV, Banyas B, Allen K, Savoye M, Rieger V, Taksali S, Barbetta G, Shenwin RS, Caprio S. Prevalence of impaired glucose tolerance among children and adolescents with marked obesity. *N Engl JMed* 2002, 346 (11): 802-10.

16. Theodorakis Y, Natsis P, Papaioannou A, Goudas M, 2002: Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education** 39, 30-34.

17. Trost S, Sallis J, Pate R, Freedson P, Wendell C. Taylor & Marsha Dowda (2003) Evaluating a model of parental influence on youth physical activity, *American Journal of Preventive Medicine*, Vol 25, 277-282

18. Wald J., MA & Bugnum J T. (2003) Parental Motivations for Enrolling Their Children in a Private Gymnastic Program, *The Sport Journal*, VOL 6-No3

19. Welk & Gregory J. (1999) Promoting Physical Activity in Children: Parental Influences, *Eric ED436480*



Μικρά & Ενδιαφέροντα

Πέτρος Αγγελόπουλος

Δάσκαλος Δημ. Σχολ.Επισκοπικού Ιωαννίνων

@ <http://anaplous.tripod.com>

Ο δικτυακός τόπος "ΑΝΑΠΛΟΥΣ" απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς, καθώς και φοιτητές των Π.Τ.Δ.Ε. αλλά και σ' όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

@ <http://www.tetradio.gr>

Το τετράδιο είναι μια δικτυακή πύλη για εκπαιδευτικούς. Μπορείτε να υποβάλετε άρθρα ή ανακοινώσεις, να συμμετέχετε σε συζητήσεις, να στείλετε προσωπικά μηνύματα, να συμμετέχετε σε δημοσκοπήσεις και άλλα πολλά....

@ <http://www.dimotiko.gr>

Περιλαμβάνει θέματα για: Εκπαίδευση, Παιδί, Γονείς, Δάσκαλος, Βιβλία, Περιβάλλον, Τέχνη, Λογοτεχνία, Μουσική, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Διάστημα, Θρησκεία, Λογοτεχνία, Υγεία, Portals, Αγγελίες, Ποίηση, Σινεμά, Παιχνίδια, Αθλητισμός, Αυτο-Μoto, Υπολογιστές, e-shops, Δημόσιοι Φορείς και Internet

@ <http://www.eduportal.gr>

Στη δικτυακή πύλη θα βρείτε:

Εκπαιδευτικό Υλικό για όλες τις βαθμίδες και για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα

Κατάλογο Σχολικών Εργασιών (διαθεματικές, συνθετικές, εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Μπορείτε να μας υποβάλλετε και τη δική σας.

Εκατοντάδες Συνδέσμων εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος που ελέγχονται ως προς την εγκυρότητα και τη χρησιμότητά τους.

On Line δραστηριότητες Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας και Μικροεφαρμογές (ελεύθερη πρόσβαση).

Το δικτυακό τόπο e-γεωγραφία για τη στήριξη της διδασκαλίας της Γεωγραφίας (ελεύθερη πρόσβαση).

Παρουσιάσεις Εκπαιδευτικού Λογισμικού

Εκπαιδευτική Αρθρογραφία που εμπλουτίζεται καθημερινά.

Χώρο Δημόσιων Συζητήσεων (Φόρουμ) για ενημέρωση και επικοινωνία.

Τομέα Τηλεκπαίδευσης - E-education (απαιτείται νέα εγγραφή)

@ <http://www.alfavita.gr>

Επικαιρότητα, ανακοινώσεις, διαγωνισμοί δημοσίου - ΑΣΕΠ, διορισμοί, προσλήψεις, εύρεση

εργασίας, επιμόρφωση, μεταπτυχιακά, εκπαιδευτικά άρθρα, η εκπαίδευση στον χώρο, εκδηλώσεις, αφιερώματα, ταυτότητα, νομοθετικό πλαίσιο ΥΠΕΠΘ, μισθολογικά συνταξιοδοτικά, δικτυακή μάθηση, σελίδες ιστορίας, επιστήμη, ποίηση

@ <http://www.e-enosh.gr>

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Εδώ θα βρείτε πλούσιο Εκπαιδευτικό Υλικό και επίσης όλα τα Προγράμματα Σπουδών νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου & Τ.Ε.Ε. Να κατεβάσετε εργασίες και άλλο εκπαιδευτικό υλικό! Αλλά και να μας στείλετε το δικό σας υλικό που έχετε στον Υπολογιστή σας "e-Υλικό / Ανακτήσεις - Προσθήκη αρχείου από τον υπολογιστή σας". Να αναζητήσετε άλλες ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό υλικό! Ταξινομημένες σε κατηγορίες "e-Υλικό / Σύνδεσμοι". Να στείλετε eCards - Ηλεκτρονικές Ευχετήριες Κάρτες μέσα από το e-Ένωση στα αγαπημένα σας πρόσωπα!

@ <http://www.stratari.gr>

Εκπαιδευτική πύλη για το δάσκαλο και το σχολείο.

@ <http://www.arsakeio.gr>

Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία

@ <http://www.ei-ie.org>

Η επίσημη ιστοσελίδα της Διεθνούς Εκπαιδευτικής Ένωσης, που περιλαμβάνει πάνω από 30 εκατομμύρια εκπαιδευτικούς, 384 εκπαιδευτικές οργανώσεις σε 169 χώρες και περιοχές σε όλο τον κόσμο.

@ <http://www.europeanschoolnet.org>

Η επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Ένωσης, που περιλαμβάνει 28 Υπουργεία Παιδείας και αναπτύσσει εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της Ευρώπης.

@ <http://www.teach-nology.com>

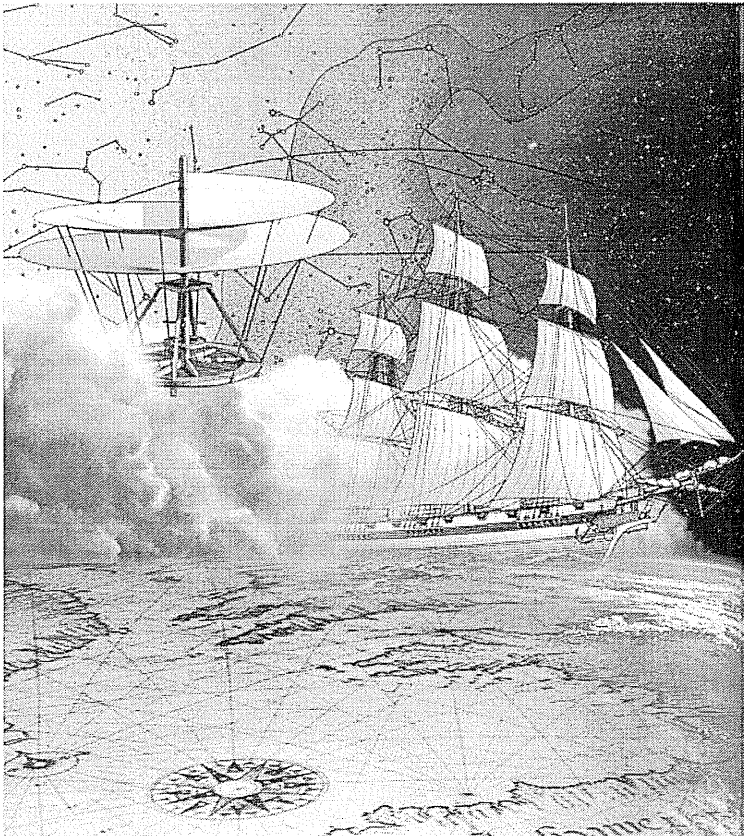
27.000 σχέδια μαθήματος και 6.600 φύλλα εργασιών, εκπαιδευτικές και διδακτικές πληροφορίες, παιχνίδια και εφαρμογές και πολλές ηλεκτρονικές διευθύνσεις εκπαιδευτικών.

Με σύντροφο τον άνεμο «αντάρτη»

Χρήστος Γ. Καρβούνης
Συνταξιούχος Δάσκαλος

Χρόνια ολόκληρα, τριάντα τρία, κι όχι στο περίπου. «Μάτια μου γλυκά», αντί, ως το ελάχιστο, να πάρετε το φιλί μου, αφήστεμε από μια του μέτρου καλή απόσταση να τα θωρώ αυτά τα μάτια, ανοιχτά, μάτια του αιμοδότη, ανθρώπινα, των μαθητών μου, των συναδέλφων.

Με τ' όραμα πάντα νωπό στο δισάκι μου, καρβέλι ζυμωτό. Να συναντώ τους πεινασμένους της Παιδείας. Να το μοιράζομαι. Ακόμα, και μ' άλλους και μ' άλλους, μα αν τύχει ο τελευταίος κι αργοπορήσει να πάρει και τη μισή μπουκιά μου. Με τέτοια δύναμη στην ανηφοριά, χέρσα πλαγιά να οργώνω.



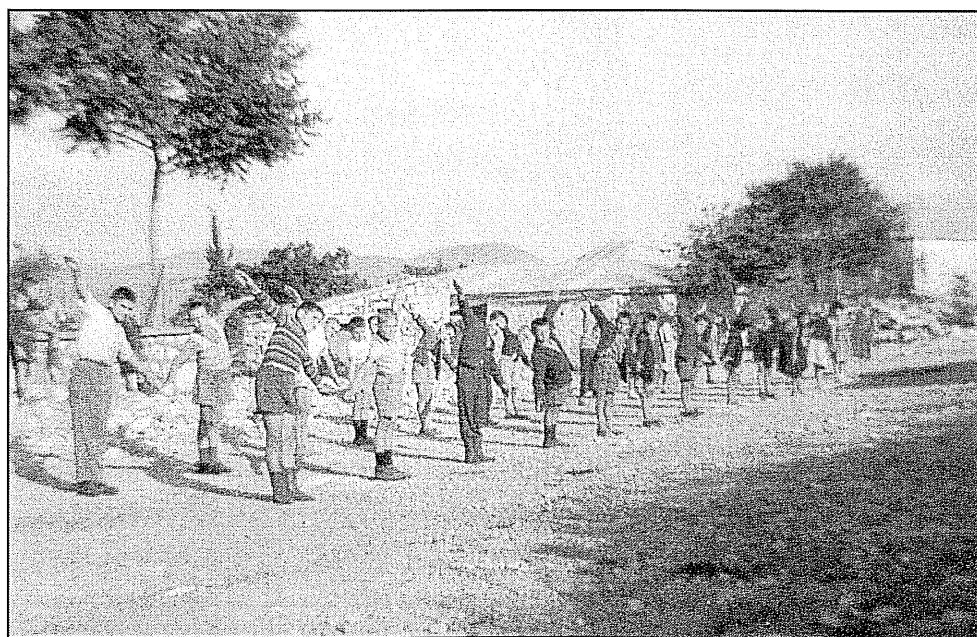
Ναι, ο κάμπος ο πλατύς τρανεύει το βαμπάκι, όμως μίλησαν με ηλιάνθους, με ηλιοτρόπια, και μου'πανε πως και στην πλαγιά τα πότιζε ο ιδρώτας. Τι κι αν στις μέρες που (ε)πέρασαν, στις μέρες που περνάνε για κάποιους τα οράματα είναι φθηνά... σα χαρτομάντλα. Ν' αφήσουμε αυτούς να κρύβουνε... το όποιο πρόσωπό τους πίσω απ' το δάχτυλό τους.

Θυμάμαι καλά, πως κάθε φορά στο διάσελο τρανεύοντας τον κύκλο, είχα ως σύντροφο καλό τον άνεμο «αντάρτη». Αυτός με μάθαινε – δάσκαλος παλιός, κι αντάμα ο νέος- το πώς ηχούν τα πεύκα. Όπως ηχούν δασκαλοπαιδία στην αλάνα. Για να τ' ακούσεις καθαρά, να ξέρεις να χαμηλώνεις.

Μα σα μου πείτε πως κι η καμήλα κάποτε αγανάκτησε. Οιπραματευτάδες της εκπαίδευσης στο «διάλογο» που κάνανε πάντα τη ρωτούσαν. Να'πει αν απ' τα δυο «καλά», ανήφορο ή κατήφορο θα προτιμούσε. Κι αυτή τους αποστόμωσε. Το ξέρω πολύ καλά πως υπάρχει κι ο ίσιος δρόμος.

Με σύντροφο τον άνεμο «αντάρτη» λοιπόν, στον τρίδρομο όλοι εμείς αρματωμένοι.

Εικόνες του πλός...



Αρχείο Μορφωτικού Εκπολιτιστικού
Συλλόγου Νεοχωρίου

Φτερούγες ζεστασιάς

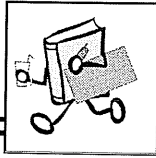
Γιάννης Β. Τάσης

Δάσκαλος 1ου Δημ. Σχολ. Σταυρακίου Ιωαννίνων

Άσπρος κρίνος που ευαγγελίζεται χαρά,
 στέκει στο σπίτι η μάνα μας
 και μίσχος του ο πατέρας μας
 με αισιοδοξίας αρώματα
 τις κάμαρες μας πλημμυρίζουν.
 Μες στου σπιτιού μας τη φωλιά
 τα χέρια τους ανοίγοντας φτερούγες
 η ζεστασιά της σιγουριάς τα όνειρα μας εκκολάπτει
 και η πλημμύρα της αγάπη τους,
 νερό αστείρευτης πηγής δροσίζει την ψυχή μας.
 Με το λαμπρό των πράξεων τους φως
 μας μεταλαμπαδεύουνε μες στην ψυχή,
 το πόσο ζεστά και φωτεινά στον κόσμο
 στέκουν σαν φάροι τα λόγια του Χριστού μας.
 Οι λογισμοί τους είναι ευχές
 και όταν φτεροκοπούμε σαν αετόπουλα
 στο δύσκολο της αρετής το δρόμο,
 ενθάρρυνση και δύναμη μας δίνουνε
 το μέλλον απ' τη καίτη του ν' αρπάξουμε
 και με καλπασμό να προσγειώσουμε
 τα ταξιδιάρικα μας όνειρα.
 Τα χρόνια διαβατάρικα πουλιά
 και στις κεφαλές μας τα κλαδιά
 τα χιόνια άρχισαν να πέφτουν,
 εκείνοι βλέποντας μας σαν κλωσόπουλα
 στο κάθε αχ! μας που ηχεί,
 μια μαχαιριά ματώνει την καρδιά τους.
 Τέτοιες φτερούγες ζεστασιάς
 θα αφήνουμε στους βράχους να ματώνουν!

4η ποιητική συλλογή:
«Δύο Φτερούγες»

Βιβλιο παρουσιάσεις

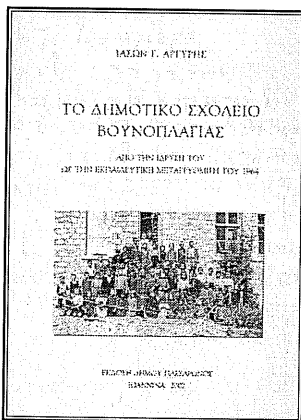


Λάβαμε και παρουσιάζουμε τα εξής βιβλία, πονήματα συναδέλφων:

«Το Δημοτικό Σχολείο Βουνοπλαγιάς από την ίδρυσή του ως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964»

του συνάδελφου **Ιάσονα Γ. Αργύρη**.

Στο βιβλίο παρουσιάζονται στοιχεία και μαρτυρίες απ' τα οποία συντίθεται η ιστορία του Δημ. Σχ. Βουνοπλαγιάς. Όπως αναφέρεται στον πρόλογο του βιβλίου «Η παρουσίαση των στοιχείων, που σχετίζονται με την ίδρυση και λειτουργία του σχολείου για περισσότερο από δύο αιώνες, φωτίζει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές πλευρές



της ιστορικής πορείας μιας κοινότητας και προσθέτει ακόμη μια σελίδα στην ιστορία της εκπαίδευσης στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας και στα χρόνια του ελεύθερου βίου της περιοχής μας». Το βιβλίο εκδόθηκε το 2002 από το Δήμο Πασσαρώνος.

«Ο Ανθρακίτης Ζαγορίου και το Δημοτικό Τραγούδι»

από τη συνάδελφο **Πετρούλα Χρ. Βαζιάκα**.

Το βιβλίο αναφέρεται στην Ανθρωπογεωγραφία, την Ιστορία, την Οικονομία και την Εκπαίδευση της περιοχής, καθώς και σε έθιμα και εκδηλώσεις με κύριο σημείο αναφοράς τα δημοτικά τραγούδια. Η έκδοσή του έγινε το 2006 και υποστηρίχτηκε από το Δήμο Ανατολικού Ζαγορίου «συμβάλλοντας» όπως αναφέρει ο δήμαρχος Ανατολικού Ζαγορίου Βασίλειος Σπύρου στο προεισαγωγικό σημείωμα «στην προσπάθεια συλλογής, διάσωσης και διάδοσης των λαογραφικών στοιχείων και της παράδοσης του τόπου». Στόχος της συγγραφέως, όπως αναφέρεται στα Προλεγόμενα «... το πόνημα τούτο ... να αποτελέσει

έναυσμα για αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για τα πολύτιμα και ποικίλα – λαογραφικά στοιχεία του χωριού μας καθώς και ερέθισμα για διεξοδικότερη μελέτη του δημοτικού τραγουδιού του Ανθρακίτη. Το βιβλίο εκδόθηκε το 2006.

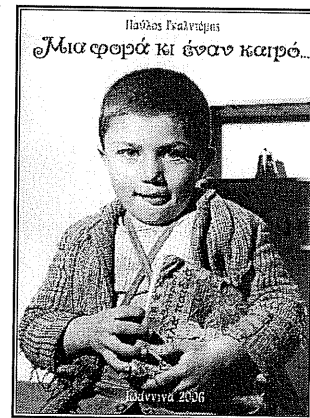


«Μια φορά κι έναν καιρό...»

του συνάδελφου **Παύλου Γκαλντέμη**,

αφιερωμένο στα παιδιά του και στα παιδιά όλου του κόσμου. Με εμφανές το συναίσθημα της νοσταλγίας ο συγγραφέας γράφει και παρουσιάζει παιχνίδια, αλφαβητάρια, αναγνωστικά και σχολικά είδη παλαιότερων εποχών. Στο βιβλίο συμπεριλαμβάνονται επίσης η ιστορία του παιχνιδιού, η ιστορία της συλλογής και ένα διήγημα. Το εντυπωσιακότερο στοιχείο του συνιστούν οι έγχρωμες φωτογραφίες παιχνιδιών και σχολικών αντικειμένων.

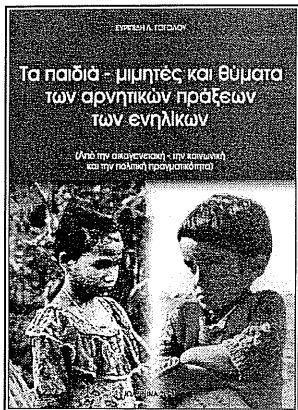
Τα αντικείμενα αυτά συνέλεξε ο ίδιος ο Παύλος Γκαλντέμης, ο οποίος στον πρόλογο του βιβλίου γράφει: «Τούτη η συλλογή είναι καρπός και σοδειά μιας αδιάκοπης ερευνητικής και συλλεκτικής προσπάθειας ... Βιβλία και παιχνίδια συλλέχτηκαν από πόλη σε πόλη και από παλιόπωλειο σε παλιόπωλειο σε μια πορεία όλο γοητεία...». Το βιβλίο εκδόθηκε το 2006.



«Τα παιδιά – μιμητές και θύματα των αρνητικών πράξεων των ενηλίκων»

από το συνάδελφο **Ευριπίδη Α. Γόγολου**.

Το βιβλίο περιλαμβάνει απόψεις, συμπεράσματα και προτάσεις του συγγραφέα πάνω σε ποικίλους τομείς που επιμερίζονται στα εξής κεφάλαια: Το



οικογενειακό περιβάλλον, Το φυσικό περιβάλλον, το ευρύ κοινωνικο-επαγγελματικό περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλεξαρτήσεις των ανηλίκων στην καθημερινή και στη νυχτερινή επαφή τους κι επικοινωνία. Ο πόλεμος, Ο αθλητισμός, Η λαϊκή παράδοση, τα ΜΜΕ κι επικοινωνίας-Έντυπα και μη-Με έμφαση στην τηλεόραση και στους φορείς της, Η υγεία, Η Παιδεία, Η εκκλησία και οι εκπρόσωποί της, Το κράτος-πολιτεία, Οι πλούσιοι και οι επώνυμοι. Το βιβλίο εκδόθηκε το 2006.

«Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας της Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα»

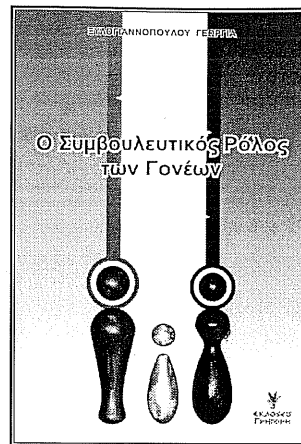
από τη συνάδελφο Γεωργία Ξυλογιαννοπούλου-Μάρκου.

Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα θεωρητικά ερείσματα που «προσφέρουν στη Συμβουλευτική διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, στις δυνατότητες ανάληψης συμβουλευτικών υποχρεώσεων από το σχολικό σύμβουλο και στα χαρακτηριστικά του σχολικού συμβούλου με βάση τα τρία αξιώματα-αρχές της συμβουλευτικής. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η μέθοδος, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από έρευνα που εκτόνησε η ίδια η συγγραφέας με βασικό προβληματισμό: «Ο Σχολικός Σύμβουλος και η Παιδαγωγική Συμβουλευτική-Εμπειρική προσέγγιση». Το βιβλίο κυκλοφόρησε το 2004 από τις εκδόσεις «Β. Κυριακίδης».

«Ο Συμβουλευτικός ρόλος των γονέων»

από τη συνάδελφο Γεωργία Ξυλογιαννοπούλου. Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο ανα-

φέρεται στο επιστημονικό κλάδο της Συμβουλευτικής και αναπτύσσονται θέματα σχετικά με τη Συμβουλευτική και τη Συμβουλευτική Ψυχολογία, το θεωρητικό υπόβαθρο της Συμβουλευτικής, τη συμβουλευτική σχέση και το Σύμβουλο. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η προβληματική σχετικά με το ερώτημα που είχε τεθεί εξαρχής στο πρόλογο του βιβλίου: «Μπορούν άραγε οι γονείς να αναλάβουν υποχρεώσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με το συμβουλευτικό ρόλο τους;» Το βιβλίο εκδόθηκε το 2003 από τις εκδόσεις «Γρηγόρης».



«Δυτικά Τζουμέρκα - Χουλιάρδες, Χαράδρα Αράχθου - Παρόχθιες Κοινότητες (οικισμοί)»

του συναδέλφου Δημητρίου Ι. Λεοντάρη

Το βιβλίο είναι αποτέλεσμα δεκαετούς προσπάθειας του συγγραφέα με σκοπό να καταγράψει την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής. Χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ιστορία των Χουλιάρδων από τα βάθη των αιώνων μέχρι σήμερα, στην ανθρωπογεωγραφία, την κοινωνική οργάνωση και την πνευματική ζωή, τη λαογραφική παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό. Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στη χαράδρα του Αράχθου και το τρίτο κεφάλαιο στους παρόχθιους οικισμούς. Το περιεχόμενο εμπλουτίζεται και υποστηρίζεται από ενδιαφέρον φωτογραφικό υλικό. Η έκδοση όπως αναφέρει στον πρόλογο ο Νομάρχης Ιωαννίνων Αλέκος Καχριμάνης «...θα αποτελέσει ένα πολύτιμο οδηγό γνώσης για ντόπιους και ξένους...».

