

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- **Γεωργουλοπούλου Ελένη**, *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*
- **Κουγέας Σωκράτης**, *Η Ελληνική εκπαιδευτική πρωτοπορία και η περίπτωση του Ηπειρώτη δασκάλου Χρίστου Λαμπράκη*
- **Κουρτίδου Φ., Μπρίκα Ε., Πασχαλίδου Ε., Ρουμπίδης Χ.**, *Ο ρόλος του Κοινωνιολόγου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Εμπειρίες και δυνατότητες*
- **Μόρφα Ελένη**, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*
- **Ντούσκας Νικόλαος**, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*
- **Παπαευσταθίου Μαρία**, *Η Μάθηση ως Ψυχική Λειτουργία και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Συμβούλου*
- **Σκαμνέλου Παρασκευή**, *Ο “λόγος” των εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: παρατηρήσεις και σχόλια για την ποιοτική αναδιάταξη της επικοινωνιακής πράξης*
- **Τσογιάννη Γαλάτεια**, *Ο ρόλος του δασκάλου στην είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο*
- **Φρογάκη Ελένη, Μεταξάρη Κατερίνα, Κασσωτάκης Γεώργιος**, *Τα στερεότυπα στην συμπεριφορά των καθηγητών-τριών προς τους μαθητές και η αντιμετώπιση αυτών ανάλογα με το φύλο τους*

Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Ελένη Γεωργολοπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

I. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός είναι το κατεξοχήν πρόσωπο, που επιφορτίζεται με τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών, ακόμη κι αν οι μαθητές προβαίνουν σε πρωτοβουλίες και στην ανάληψη της αυτονομίας τους. Παρ' όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός δεν προετοιμάζεται πάντα κατά τις σπουδές του έτσι, ώστε να διαχειριστεί την παιδαγωγική σχέση. Αυτό είναι καταστροφικό, εφόσον «οι μεταβλητές της κατάστασης αφορούν τόσο την ψυχολογία του εκπαιδευτικού όσο και την κοινωνικότητά του γενικά» (Martinez, 1998:8).

Σύμφωνα με την Tagliante (1994:38), «η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και βεβαίως με τη μεθοδολογία που αυτός εφαρμόζει». Μπορούμε να υποθέσουμε λοιπόν ότι υπάρχουν, είτε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του, είτε συμπεριφορές, που μπορούν να βελτιώσουν τη στάση του. Έτσι θα δούμε καταρχήν τα προτερήματα και στη συνέχεια τους ρόλους, που ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να έχει, με σκοπό τη βελτίωσή του.

I.1. Προτερήματα του εκπαιδευτικού

Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999, α: 99), «Όλες οι πρόσφατες εργασίες στη Διδακτική, Παιδαγωγική και Ψυχολογία υπενθυμίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, παίζουν μεγάλο ρόλο στο να αισθάνονται καλά και να προοδεύουν στο σχολείο, παιδιά και έφηβοι».

Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του εξαρτάται λοιπόν κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματα του εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο βοηθάει αληθινά και πολύ τη διδασκαλία και τη διάδραση στην τάξη.

Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε μια λίστα από προτερήματα, που κρίθηκαν ότι συστήνουν την προσωπικότητα ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Ανδρουλάκη (1999, b), Καλλιαμπέτσου-Κορακά (1990), Fontana (1994/1995), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998) και Tagliante (1994).

Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, ένας «καλός δάσκαλος» θα όφειλε:

α. να είναι:

- καλός, αξιαγάπητος
- φιλικός
- ευαίσθητος
- οξύς παρατηρητής, ενημερωμένος για ό,τι συμβαίνει στην τάξη
- προσεκτικός ακροατής, υπομονετικός
- ήρεμος, αλλά με ζωντάνια και ευελιξία
- ακέραιος
- με κατανόηση και κατανοητός
- προσιτός, «εύκολος»
- μοντέρνος, χωρίς προκαταλήψεις
- ρεαλιστής στη δική του επαγγελματική φιλοσοφία και στις προσδοκίες του
- υπεύθυνος, συνετός, μεθοδικός, συστηματικός, καλά προετοιμασμένος

- ικανός ομιλητής, με καθαρή, δυνατή και εκφραστική φωνή
- ακριβής, επιδέξιος, πετυχημένος
β. να έχει:
- επάρκεια γλωσσική, πολιτιστική και παιδαγωγική («...να μαθαίνει στο μαθητή να επικοινωνεί, να συνεισφέρει ευρέως σε μια γενική εκπαίδευση, προτείνοντας εργαλεία για να μαθαίνει ο μαθητής να μαθαίνει, αλλά και προτείνοντας ένα άνοιγμα διαπολιτισμικό») (Martinez, 1998:118)
- επαγγελματική επάρκεια
- ικανότητα να σχεδιάζει και να οργανώνει το μάθημα
- πείρα
- αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, ισχυρό «εγώ»
- θετική στάση για τη θέση του εκπαιδευτικού στην κοινωνία
- συναισθηματική ωριμότητα (να αποφεύγει τον ανταγωνισμό, τη λογομαχία, την αναστάτωση)
- αντοχή
- φαντασία
- ενθουσιασμό
- χιούμορ (να γελά ακόμα και με τον εαυτό του, αλλά ποτέ σε βάρος των παιδιών)
- άνεση
Ο «καλός δάσκαλος» δεν πρέπει να είναι ποτέ:
- κακοδιάθετος και μεροληπτικός
- υπερβολικά κριτικός, λογοκρίνοντας τη δουλειά των παιδιών
- δύσπιστος, επιθετικός και ειρωνικός
- εκνευρισμένος χωρίς λόγο
- αυστηρός λάτρης της πειθαρχίας, αυταρχικός, απόλυτος
- απογοητευμένος.

I.2. Ρόλοι του εκπαιδευτικού

Σε συσχέτιση με τη μεθοδολογία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, μπορούμε να καθορίσουμε τους ρόλους που αυτός αναλαμβάνει, με σκοπό να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας/εκμάθησης και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Οι ακόλουθοι ρόλοι που προτείνονται αποτελούν μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Αναστασιάδη (2001), Ανδρουλάκη (1999, b), Brown (2000:32), Καλλιαμπέτσου – Κορακά (1990:323-330), Fontana (1994:225, 231 / 1995:96, 270, 292 – 297), Kramsch (1984), Λυγίζου (2002: 94, 97, 99, 108, 114), Martinez (1998:8, 38, 106, 115, 118, 120), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998: 32-34, 91) και Tagliante (1994: 3, 13, 18, 20, 38, 41-42, 46).

α. Στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους ως:

- μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή)
- ανθρωπιστής και δημοκράτης
- σύμβουλος και διακριτικός οδηγός
- «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός.
Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να:
- αγαπάει τη δουλειά του και τα παιδιά

- σέβεται τους μαθητές και προσαρμόζεται σ' αυτούς (για παράδειγμα, να σταματάει προτού οι μαθητές του κουραστούν)
- βοηθάει τα παιδιά
- ενθαρρύνει τους μαθητές προσφέροντάς τους την εμπειρία της επιτυχίας
- αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και χρησιμοποιεί τις ιδέες τους
- δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα, κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα
- συμβάλλει ώστε να επικρατεί στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασία μέσω της ανάδρασης
- δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλαδή μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της αυθεντικής Παιδαγωγικής
- έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει, να τα ακούει
- ενδιαφέρεται για τη δουλειά και την πρόοδο όλων των μαθητών
- εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές του, χωρίς να διάκειται ευνοϊκά μόνο έναντι των παιδιών που είναι πιο έξυπνα
- συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, κάθε φυλής, κοινωνικής τάξης κι επιπέδου
- αποφεύγει τις παράλογες απειλές και τις συγκρούσεις που προκαλούν στρες
- κρατά την ψυχραιμία του.

β. Στο πλαίσιο των τρόπων δουλειάς που υιοθετεί, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει τους ρόλους τού:

- διαχειριστή της πειθαρχίας, της δουλειάς και της εκμάθησης (που, όπως αναφέρει η Tagliante(1994:13), γίνεται συγχρόνως ο γιατρός που γράφει τη συνταγή και ο φαρμακοποιός που προμηθεύει τα φάρμακα»)
- εμπνευστή που οργανώνει δραστηριότητες, διανέμει το λόγο, κινεί τη συζήτηση και οδηγεί σε συμπεράσματα
- ερευνητή
- διοργανωτή της εκμάθησης που σχεδιάζει το μάθημα, συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, μετατρέπει και προσαρμόζει τη διδασκαλία του
- συζητητή με γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και πολιτιστικών θεμάτων
- δασκάλου της γνώσης, αλλά και της καλής συμπεριφοράς
- έμπειρου επιμορφωτή και εκπολιτιστή
- αξιολογητή.

Επιπλέον, ο σύγχρονος δάσκαλος θα όφειλε να:

- εργάζεται κι ενδιαφέρεται για την εξέλιξή του
- διδάσκεται από τους μαθητές του, από την εμπειρία του, ακόμη κι από την αποτυχία, χωρίς την αίσθηση της ανεπάρκειας και το συναίσθημα της ενοχής
- προσαρμόζεται στις καινούριες περιστάσεις, παρά τα προβλήματα
- αναπτύσσει εξίσου τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών
- διαφυλάσσει τις θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες και υιοθετεί το Διαπολιτισμό και την «πολιτική ανοίγματος στον άλλον».

γ. Τέλος, στο πλαίσιο των τεχνικών που χρησιμοποιεί, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει το ρόλο του τεχνικού (να ξέρει να χρησιμοποιεί το μαγνητόφωνο, το βίντεο, την αίθουσα της πληροφορικής, το εργαστήριο, τη δορυφορική τηλεόραση μέσα στα σχολεία).

Επιπλέον, θα όφειλε να:

- χειρίζεται καλά τη γλώσσα
- υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές

- διευκολύνει τη διάδραση στην τάξη, πράγμα το οποίο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτιστική επάρκεια
- σχηματίζει μικτές ομάδες μαθητών για τις ομαδικές δραστηριότητες
- επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος

I.2.1. Ο λόγος του εκπαιδευτικού

Σ' ό,τι αφορά το λόγο του στην τάξη, σύμφωνα με την Kramsch (1984:149), ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να σέβεται:

- το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και κοινωνικής ωριμότητας των συμμετεχόντων
- τη στάση των μελών της ομάδας
- τους θεσμικούς περιορισμούς
- τις απαιτήσεις τους μαθήματος.

Το πέρασμα από το διδακτικό στον επικοινωνιακό φυσικό λόγο, θα έπρεπε να γίνεται με μια ριζική αλλαγή στη διανομή του λόγου, στη διευθέτηση των θεμάτων, στην αξιολόγηση του λόγου και στην ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της διάδρασης, για τα οποία πριν, την αποκλειστική ευθύνη έφερε ο εκπαιδευτικός.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αποφεύγει τις μεγαλοστομίες, τα βαρύγδουπα λόγια και τις ηθικολογίες (συμβουλές, διαταγές, αναγγελίες της ανικανότητας ή της ανεπάρκειας των μαθητών).

II. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Αφού είδαμε τα προτερήματα και τους ρόλους του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη διάδραση, θα αναλύσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές, που ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να υιοθετήσει για να βελτιώσει τη στάση του απέναντι στους μαθητές του.

Έτσι λοιπόν, εν πρώτοις, θα δούμε τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Θα δούμε επίσης τους τομείς που επηρεάζουν τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Τέλος, θα αναλύσουμε δύο παράγοντες, που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τη διάδραση στην τάξη: την οργάνωση του χώρου της τάξης και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

II.1. Η διαχείριση

«Να διαχειρίζεσαι ένα κοινό μαθητών όλο και περισσότερο δύσκολο, χωρίς κουλτούρα και με λίγα κίνητρα» (Πρόσκολλη, 1999: 246), δηλαδή να ορίζεις τις γνωστικές του ικανότητες και τις συμπεριφορές του, προϋποθέτει τεχνικές ρύθμισης της εξέλιξης μιας μαθησιακής κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να εφαρμόσει τεχνικές για να «διαχειριστεί αρμονικά την πορεία της αρχικής αναζήτησης και τα σχετικά φαινόμενα», για να μεταδώσει καλύτερα τη γνώση. Θα όφειλε να διαχειρίζεται το λόγο, τις κινήσεις και τις προσπάθειες.

Γενικά, και σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999, α:116), στην εκπαίδευση υπάρχουν θεσμικά εμπόδια όπως η σχετική έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές, ο συντηρητισμός των θεσμών και των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα τη μη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

II.1.1. Τεχνικές διαχείρισης

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεξεργαστεί τεχνικές που δίνουν κίνητρα στους μαθητές του, με σκοπό να επιτύχει τον καλύτερο έλεγχο της τάξης και την καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Τα κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για τη μάθηση, και είναι τόσο περισσότερο αναγκαία, όσο η μάθηση απαιτεί μια μακρά και δύσκολη προσπάθεια.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση υποκαθιστά την κυριαρχία του εκπαιδευτικού μ' εκείνη του μαθητή. Από την «κατάχρηση εξουσίας» εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρούνταν «ο κατεξοχήν κάτοχος γλωσσικής και πολιτιστικής επάρκειας ενός συστήματος», ερχόμαστε σ' ένα σύστημα που εν μέρει διαχειρίζονται ενεργοί μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, αποφεύγοντας επιμελώς το «δασκαλιστικό» μάθημα, εγκαταλείπει το μονόλογο, μαθαίνει στους μαθητές να επωμίζονται ένα μεγάλο τμήμα της εκμάθησής τους, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τις ευθύνες τους, οργανώνοντας τη δουλειά τους αυτόνομα κι έχοντας κριτική στάση, να είναι δημιουργικοί, να μαθαίνουν.

Ο εκπαιδευτικός κάνει συνετή επιλογή των συστατικών της διδακτικής πράξης. Διδάσκει την ουσία, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, επικεντρώνοντας τη διδασκαλία του στο μαθητή. Υπολογίζει τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών, τις ψυχολογικές και συναισθηματικές τους ιδιαιτερότητες και την κοινωνική τους τάξη. Λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ικανότητες επικοινωνίας των μαθητών, που διστάζουν να συμμετέχουν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Διαμορφώνει τις απαιτήσεις του σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών. Υιοθετεί διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, δηλαδή αφενός «προσαρμόζει τις μαθησιακές θεωρίες και τα εγχειρίδια στη μαθησιακή κατάσταση, στα προφίλ, στις δυνατότητες και στη μαθησιακή στρατηγική των μαθητών», κι αφετέρου «προσαρμόζει τις μαθησιακές καταστάσεις στις ανάγκες και στις ειδικές δυσκολίες των μαθητών, ανάλογες της διαφορετικής τους πορείας». (Πρόσκολλη, 1999:242). Χρησιμοποιεί τεχνικές για να προσαρμόσει ένα εγχειρίδιο στην ψυχολογία των μαθητών. Μπορεί επίσης να επεξεργαστεί ερωτηματολόγια «με σκοπό να ανακαλύψει τα αγαπημένα θέματα του σχολικού κοινού» (Καλλιαμπέτσου – Κορακά, 1990:335), θέματα που θα αποτελέσουν κοινό τόπο και μέσο προσέγγισης μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Θα μπορούσε επίσης να παράγει διδακτικό υλικό (να δημιουργεί οπτικο-ακουστικό υλικό).

Ο εκπαιδευτικός:

- υιοθετεί στρατηγικές και τεχνικές, που προσαρμόζει σε συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες και σύμφωνα με τη δική του ιδιοσυγκρασία.
- κάνει μαζί με τους μαθητές απολογισμό της ήδη αφομοιωμένης από εκείνους γνώσης, προκειμένου πάνω σ' αυτή να οικοδομήσει νέα πληροφορία και νέα γνώση.
- βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους νέα πεδία μάθησης και να συστηματοποιήσουν αυτά που ήδη κατέχουν.
- επαναπροσδιορίζει το ρόλο του, περιορίζοντας την αδιαφορία ή το αίσθημα μάταιης προσπάθειας, που είναι δυνατό να νιώσει ο ίδιος και που μπορεί να προκληθεί από ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα.
- δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως την επεξεργασία του προγράμματος της ύλης και την επιλογή διδακτικών κειμένων.
- προτείνει αυθεντικά και ενδιαφέροντα κείμενα, επικοινωνιακές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων (αν πρόκειται για καθηγητή ξένων γλωσσών).

II.2. Η διάδραση και οι παράγοντες που την ευνοούν

Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999,α:114), «το συναίσθημα κινητοποιεί τη γνώση». Μεταξύ των παραγόντων αυτών που κινητοποιούν τη γνώση, οι πιο σημαντικοί είναι οι ακόλουθοι:

- το γόητρο που ασκεί το μάθημα στους μαθητές
- το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, αλλά κυρίως
- η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το κοινωνικό του προφίλ (φύλο, ηλικία, εμφάνιση, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο), καθώς και
- οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, οι οποίες έχουν σχέση με το βαθμό της ομοιογένειας της ομάδας, της αλληλοκατανόησης, της ανεκτικότητας, της συνεργασίας.

Ειδικότερα, η Λυγίζου (2002:102) αναφέρει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένων είναι οι ακόλουθοι:

- το μάθημα το ίδιο (αν πρόκειται για αγαπημένο μάθημα ή όχι)
- ο ίδιος ο διδάσκοντας που χαρακτηρίζεται από:
 - το φύλο του (Αν πρόκειται για άντρα, συχνά αισθάνεται ιδιαίτερη τρυφερότητα για τα κορίτσια και την ανάγκη να τα προστατεύσει. Αν πρόκειται για γυναίκα, τα κορίτσια είτε εκτονώνουν την ανάγκη τους για στοργή, είτε αισθάνονται ανταγωνιστικά)
 - την ηλικία του (Αν πρόκειται για εκπαιδευτικό μεγαλύτερης ηλικίας, επιβάλλεται ευκολότερα στους μαθητές. Αν πρόκειται για νεότερο εκπαιδευτικό, έχει καλύτερη συνεργασία με τα παιδιά)
 - την κοινωνική του τάξη (οι ταξικές διαφορές αποτελούν ίσως εμπόδιο για την ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του)
 - η κουλτούρα κι η νοοτροπία του
 - ο χαρακτήρας του
 - ο ρόλος του
 - ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου (αν πρόκειται για δημοκρατικό σχολείο ή όχι)
 - ο ρόλος των συναδέλφων και του διευθυντή (Θα πρέπει να έχουν όλοι ενιαία πολιτική σε τυχόν προβλήματα ελέγχου της τάξης)
 - ο ρόλος των μαθητών και των γονιών τους
 - η κοινωνική τάξη και η κουλτούρα των οικογενειών των μαθητών.

Στην αρχή της καριέρας του ο εκπαιδευτικός ίσως έχει λανθασμένη εικόνα της πραγματικότητας. Μπορεί δηλαδή να πιστεύει ότι οι μαθητές είναι πάντα υπάκουοι και πειθαρχημένοι, αν έχουν έναν «καλό δάσκαλο». Φοβάται αναστάτωση, αυθάδεια και προβλήματα, που προξενούν συχνά μαθητές στην τάξη, αφού αποδίδει τα παραπάνω (λανθασμένα πολλές φορές) σε δική του ανεπάρκεια.

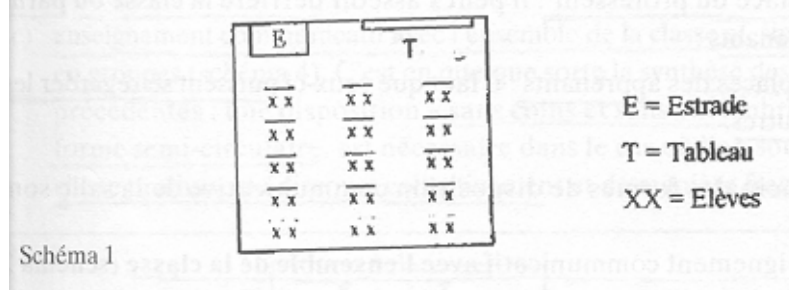
Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999,α:99), εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών το γεγονός ότι τον εκπαιδευτικό επιβάλλει στους μαθητές κάθε φορά το Κράτος (στη Δημόσια Εκπαίδευση) ή ο Διευθυντής του Σχολείου (στην Ιδιωτική Εκπαίδευση).

II.2.1 Η διευθέτηση του χώρου της τάξης καθοριστικός παράγοντας της διάδρασης

Η διευθέτηση του χώρου της τάξης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για μια διαδραστική διδασκαλία. Πρόκειται για «μια όψη της επικοινωνίας στην τάξη που εξετάστηκε πολύ τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία στα πεδία της μη λεκτικής επικοινωνίας και της διαχείρισης της τάξης». (Ανδρουλάκης, 1999, α:94). Οι θέσεις μαθητών και εκπαιδευτικού, η επίπλωση και η διακόσμηση της τάξης επιδρούν στην ενεργοποίηση των μαθητών και τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών.

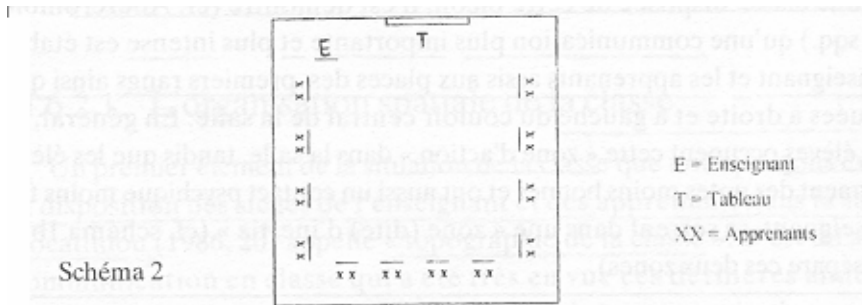
Όπως σημειώνει ο Ανδρουλάκης, έχουμε δύο τύπους διευθέτησης του χώρου της τάξης:

α. Έχουμε την παραδοσιακή διάταξη, κατά την οποία η τάξη χωρίζεται σε δύο πόλους (διδάσκοντας – διδασκόμενοι), πράγμα το οποίο δημιουργεί μια απόσταση ανάμεσά τους, εφόσον «το επικοινωνιακό γεγονός τοποθετείται στη μία μόνο πλευρά (του εκπαιδευτικού), χωρίς δυνατότητα για ανάδραση εκ μέρους του κοινού» (op.cit, σ.95). Συνήθως, οι καλύτεροι μαθητές καταλαμβάνουν τη «ζώνη δράσης» στην αίθουσα, δηλαδή τις θέσεις των πρώτων σειρών. Πρόκειται για μετωπική διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με πληροφορίες, ερωτήσεις, απαντήσεις, διορθώσεις, αξιολογήσεις. Διαχειρίζεται τη δουλειά και την πειθαρχία των μαθητών.

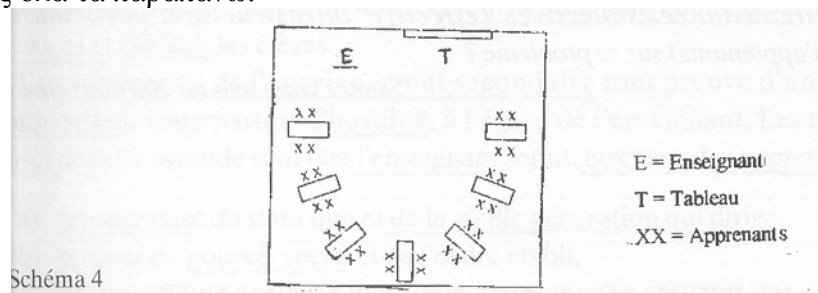


β. Έχουμε την επικοινωνιακή διάταξη:

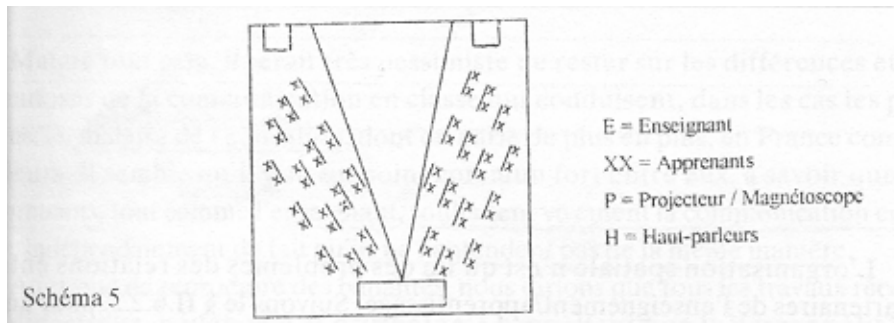
• Για συμμετοχή του συνόλου της τάξης, «πρόκειται για τη γνωστή διάταξη “σε σχήμα Π”, όπου οι μαθητές βλέπουν ο ένας τον άλλο και μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» (op.cit, σελ. 96), γεγονός το οποίο ευνοεί τη διάδραση. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κινείται άνετα σε όλη την έκταση της τάξης και να μη μένει στάσιμος. (op.cit, σ. 97).



• Μπορούμε να έχουμε επίσης τη «διάταξη “σε σχήμα ημικυκλικό”» (op.cit,σ.97), όπου ισχύουν επίσης όλα τα παραπάνω.



• Ενόψει μιας προβολής (βίντεο, διαφανειών,...) έχουμε τη «διάταξη “σε σχήμα V” που επιτρέπει την οπτική επαφή με το μέσο, σε όλους τους μαθητές» (op.cit, σ.97), αλλά και τη μεταξύ αυτών επικοινωνία και διάδραση.



II.2.2. Η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών επηρεάζει τη διάδραση

Στο πλαίσιο μιας διαδραστικής διδασκαλίας, η μη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του, είναι πολύ σημαντική. Το σώμα και η φωνή του δασκάλου ή των μαθητών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της διαδραστικής διδασκαλίας

- Η σωματική επικοινωνία γίνεται με το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις γκριμάτσες και τη σωματική στάση: «Οι καθηγητές σαρώνουν με το βλέμμα τους όλη την τάξη» (Pannozo, 1997:18), προκειμένου να την ελέγχουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του και να δείξει την επιδοκμασία του, κουνώντας καταφατικά το κεφάλι. Οι μαθητές που δεν καταλαβαίνουν καλά κάτι, συνοφρυώνουν. Αν ο εκπαιδευτικός κάθεται πίσω από το γραφείο του, κρατώντας απόσταση από τους μαθητές του, επιδιώκει να κάνει φανερό το θεσμικό του ρόλο, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει τη διάδραση. Αντίθετα, θα έπρεπε να μετακινείται ανάμεσα στα θρανία ή να μένει όρθιος στο γραφείο του.
- Ο τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη σημασία: Ένας χαρούμενος τόνος δημιουργεί ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και τραβάει την προσοχή των μαθητών. Ένας αυταρχικός τόνος εξασφαλίζει την ησυχία στην τάξη. Ένας τόνος που δε μένει σταθερός, αποτελεί πρόσχημα για τους μαθητές να διαταράξουν την ησυχία της τάξης.

II.2.3. Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κατά την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, οι οποίες ευνοούν τη διάδραση

Όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν, ο εκπαιδευτικός απευθύνει ενδείξεις αποδοχής ή χαμόγελα ικανοποίησης.

Σε περίπτωση αποτυχίας, «τους απευθύνει μια διακριτική ένδειξη αποδοκμασίας» (Πρόσκολλη, 1999:268)

Οι μαθητές φοβούνται την αποτυχία. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους πει ότι τα λάθη δεν είναι ένδειξη αποτυχίας, αλλά ουσιαστικό μέρος της μάθησης. Τα λάθη είναι «το φυσικό και πολύτιμο τμήμα της διαδικασίας της μάθησης» (Ανδρουλάκης, 1999, b: 79), εφόσον βέβαια μαθαίνουν από αυτά.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκρατεί το λάθος (σημειώνοντάς το, για παράδειγμα), «με σκοπό να προβεί αργότερα στην επεξεργασία του» (op.cit, σ. 80), σχολιάζοντας πάντα θετικά στην αρχή και στο τέλος της αξιολόγησης. Σε ό,τι αφορά τα δευτερεύοντα λάθη που δεν ενοχλούν και δε μπλοκάρουν, τα διορθώνει διακριτικά.

Σε κάθε περίπτωση, υπενθυμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να εξετάζει και να κρίνει τους μαθητές του σύμφωνα με το επίπεδο και τις ικανότητές τους.

III. Η ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Αφού αναλύσαμε τις παιδαγωγικές πρακτικές, θα δούμε τις μεθοδολογικές αρχές και τεχνικές, που χρειάζεται να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός για την πραγματοποίηση ενός διαδραστικού μαθήματος.

Η διάδραση στην οποία βασίζεται η διαδραστική διδασκαλία, περιλαμβάνει γλωσσολογικές και ψυχο-κοινωνικές παραμέτρους. Πρόκειται για τις σχέσεις ανάμεσα, αφενός στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους, κι αφετέρου, στους ίδιους τους διδασκόμενους. Όπως παρατηρεί η Schiffler (1984:6), «μια θετική διάδραση αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας».

Σύμφωνα με τη Schiffler, η θετική κοινωνική διάδραση βασίζεται και αναπτύσσεται πάνω σε μια παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που ευνοεί την κοινωνική διάδραση, διαλύοντας τις συμπλοκές, που ενθαρρύνει τους μαθητές και τους παρακινεί στην αυτονομία και στη συνεργασία κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στα σωστά συμπεράσματα.

«Διαδραστική διδασκαλία» σημαίνει λοιπόν κυρίως «επικεντρώνω το μάθημα στους μαθητές, οι οποίοι και καθορίζουν το περιεχόμενό του», όπως επίσης σημαίνει και «διαπολιτισμική προσέγγιση». Όλοι οι μαθητές έχουν «ίσο δικαίωμα να πάρουν το λόγο με τρόπο αρμονικό» (Ανδρουλάκης, 1999:134) και όλοι οι μαθητές ακούνε τους συμμαθητές τους, χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος ενθαρρύνει τους μαθητές να επιμηκύνουν το λόγο τους, προκειμένου να έχει την ίδια διάρκεια με το δικό του, και χωρίς να φοβάται, είτε για την απόλυτη ησυχία που μπορεί να επικρατήσει, είτε για το θόρυβο που μπορεί να δημιουργήσουν τα παιδιά ανάμεσα στα λόγια τους. Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να ελέγχει διαρκώς τις γνώσεις των μαθητών του.

Κατά τον Ανδρουλάκη (1999, α:114), μεταξύ των αρνητικών παραγόντων για μια διαδραστική διδασκαλία, είναι η σχολική οργάνωση (αίθουσα, ωράρια,...), το υλικό, η πειθαρχία των μαθητών, ο τρόπος μάθησης των παιδιών.

IV. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που υλοποιήθηκε στα πλαίσια Διπλωματικής Εργασίας, με μόνο εργαλείο σχετικό ερωτηματολόγιο που απευθύνουμε σε καθηγητές, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχε καμιά ουσιαστική διαφορά στις απαντήσεις τους: Είδαμε μόνο πολύ απλά μια ευαισθητοποίηση κάποιων για το θέμα της διάδρασης κι όχι για το περιεχόμενο της έννοιας. Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς απ' όλη την Ελλάδα (Αθήνα, επαρχία, νησιά), έμπειρους και μη, κυρίως μεταξύ 36-45 ετών (ηλικία που συνδυάζει παραγωγικότητα με διδακτική πείρα), ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, με επιπλέον ή μη διπλώματα, φιλομαθείς και φιλόδοξους ή όχι. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να φτάσουμε σε γενικευμένα συμπεράσματα, εφόσον η έρευνά μας θα έπρεπε να είναι το περισσότερο δυνατό αντικειμενική και κατά συνέπεια χρήσιμη. Κατέστη φανερό ότι οι σημερινοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι ίσως καλά πληροφορημένοι για την εξέλιξη στο θεωρητικό τομέα και, κατά συνέπεια, δεν ανανεώνουν την παιδαγωγική τους στάση και πρακτική. Δεν είναι αληθινά ανοιχτοί στον επανακαθορισμό ρόλων στην παιδαγωγική πράξη και την υλοποίηση ενός διαδραστικού μαθήματος, γεγονός το οποίο οδηγεί σε αποτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης.

V. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θα όφειλαν πράγματι να αλλάξουν τη στάση τους και να υιοθετήσουν «στρατηγικές και τεχνικές πιο επικοινωνιακές, δηλαδή διαδραστικές» (Ανδρουλάκης, 1999, α: 137), χωρίς προκαταλήψεις σχετικά με τη διανομή των ρόλων και με τις σχέσεις που δημιουργούν με τους μαθητές τους.

Ακόμη και το Κράτος θα ήταν υποχρεωμένο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σ' αυτή την κατεύθυνση και να προβεί στην πρακτική και συνεχή επιμόρφωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι το Κράτος θα όφειλε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση, όχι μόνο για τις θεωρητικές αρχές της διάδρασης, αλλά επίσης και για την πρακτική εφαρμογή της.

Σα ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το να αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός καινούριους ρόλους, να επανακαθορίζει την παιδαγωγική σχέση και να εφαρμόζει ένα διαδραστικό μάθημα, παραμένει για αυτόν μια αναγκαιότητα και μια μεγάλη πρόκληση.

BIBΛIOΓPAΦIA

- ❑ Brown, S., Earlam, C., Race, P., 2000, *500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ❑ Cohen, L., Manion, L., 1994, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ❑ Eco, U., 2001, *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Εκδ. Νήσος.
- ❑ Κογκούλη, Ι., 1994, *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- ❑ Λυγίζου, Χ., 2002, *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- ❑ Ματσαγγούρας, Η., 1999, *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- ❑ Miller, B., 2002, *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη, για τις γυναίκες και την ειρήνη στις Βαλκανικές χώρες*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο UNESCO.
- ❑ Μπαγάκης, Γ., 2002, *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ❑ Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, α (Τόμος Α'), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ❑ Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, β (Τόμος Β'), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ❑ Thody, A., Gray, B., Bowden, D., 2000, *Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.

- ❑ Αναστασιάδη, Μ-Χ., Bourdeau, M., 2001, *La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Ανδρουλάκης, Γ., 1999, *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues*, a (Unité 2), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Ανδρουλάκης, Γ., 1999, *Axes déterminant la conception / planification du cours de FLE*, b (Unité 3), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Calliabetso-Coraca, P., 1990, *Linguistique appliquée à la didactique du français*, Athènes, Université d'Athènes.
- ❑ Calliabetso-Coraca, P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Editions Eiffel.
- ❑ Dabène L., Circurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Dottrens, R., 1966, *Éduquer et instruire*, UNESCO.
- ❑ Fontana, D., 1994, *Managing Classroom Behaviour*, BPS Books.
- ❑ Fontana, D., 1995, *Psychology for Teachers*, Mac Millan Press Ltd.
- ❑ Galisson, R., Coste, D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Éditions Hachette.
- ❑ Guérin Eska, *Dictionnaire Actuel de l'Education*.
- ❑ Head, J., 1997, *Working with Adolescents: Constructing Identity*, University of London.
- ❑ Kramsch, C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Martinez, P., 1998, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- ❑ Mauco, G., 1993, *Psychanalyse et Education*, Paris, Flammarion.
- ❑ Pannozo, K., 1997, *Didactique des langues néo-latines*, Paris-III.
- ❑ Piaget, J., 1998, *De la pédagogie*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- ❑ Πρόσκολλη, Α., 1999, *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ❑ Puren, C., Bertocchini P., Costanzo, E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- ❑ Schiffler, L., 1984, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.
- ❑ Tagliante, C., 1994, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- ❑ *Travaux du 5ème Congrès Panhellénique des Professeurs de français*, Athènes, 2-5 décembre 2004.

Η άνοιξη της Ελληνικής Εκπαίδευσης και η περίπτωση του Ηπειρώτη δασκάλου Χρίστου Λαμπράκη 1907-1915

Σωκράτης Κουγέας, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διευθυντής Γυμνασίου Κολλεγίου Αθηνών

στον Αλ. Δημαρά

Εικόνες από τα σχολεία μας

Α, δε βαστώ, βαρέθηκα, θα το τινάζω κάτω,
θα ρίψω το βιβλίων μου στις θάλασσας τον πάτο.
Δεν υποφέρω τη μαμά πρωί να με ξυπνάει
και να με λέγει διάβασε και πάνε στο σχολείο ·
άκουσ' εκεί κατάστασης, άκουσ' εκεί κακία
να με παραφορτώνουνε σε τέτοια ηλικία.

Το παραπάνω εξάστιχο γράφτηκε από μαθητή του Δημοτικού σχολείου το 1909 και αναμφίβολα εκφράζει τα αισθήματα γενεών μαθητών. Δεν ήταν όμως αυτός ο λόγος για τον οποίο το επέλεξα ως προμετωπίδα της εισήγησής μου· εκείνο που με εντυπωσίασε ήταν το ότι αυτό το άτεχνο ποιημάτιο, στάθηκε αφορμή για να προβληματιστεί και να θίξει τα κακώς κείμενα του σχολείου¹ ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης. Ο μεγάλος φιλόλογος, με την ύψιστη συμβολή στη μόρφωση των ελληνόπουλων, «διδάσκει» πως το να αφουγκραζόμαστε τις διαθέσεις και να αντιλαμβανόμαστε τα αισθήματα των παιδιών πρέπει να είναι οδηγός στη δουλειά μας, στη δουλειά του δασκάλου.

Δύο χρόνια πριν από τη δημοσίευση των παραπάνω στίχων, το 1907, ένας Ηπειρώτης φιλόλογος, ο Κίτσος ή Χρίστος Λαμπράκης ανακηρύσσεται διδάκτωρ της Φιλολογίας. Το έγγραφο της ανακήρυξης του υπογράφει με την ιδιότητα του πρυτάνεως της Σχολής ο πατέρας της ελληνικής Λαογραφίας, ο Νικόλαος Πολίτης.² «4 Ιουνίου 1907. Η Πρυτανεία του Εθνικού Πανεπιστημίου δηλοί ότι ο κ. Χρίστος Λαμπράκης εκ Βουργαρελίου της Άρτης υποστάς την νενομισμένην επί διδακτορία της Φιλολογίας εν τη Φιλοσοφική Σχολή δοκιμασίαν τη 12 Απριλίου 1907, ηξιώθη του βαθμού Άριστα.»

Ο Χρίστος Λαμπράκης γεννημένος το 1883 στο Βουργαρέλι της Άρτας, άνηκε στο στενό περιβάλλον του Ν. Πολίτη και από τα φοιτητικά του χρόνια συνδέθηκε με προσωπικότητες των ελληνικών γραμμάτων, όπως ο Μπέρτος, ο Αδαμαντίου, ο Παλαμάς, ο Κουγέας, πνευματικοί άνδρες με λαμπρή σταδιοδρομία.³ Για τον Χρίστο Λαμπράκη, όμως, η

¹ Δημαράς Αλ., *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1974, σελ. 64. Σημειώνουμε ότι ο Μ. Τριανταφυλλίδης πρόβαλλε σαν επιτακτική ανάγκη τη γλωσσική μεταρρύθμιση (*Η παιδεία μας και η γλώσσα της: Εικόνες από τα σχολεία μας*, Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, τ. Β, αρ. Δ', Οκτ. 1912, σσ. 271-309)

² Τα έγγραφα τα οποία αξιοποιούμε ως βασική πηγή στην παρούσα εισήγηση, είναι δημοσιεύματα και ανήκουν στο αρχείο Χρίστου Λαμπράκη, το οποίο ο τελευταίος κληροδότησε στον αδελφικό του φίλο, τον ακαδημαϊκό και καθηγητή Ιστορίας του Πανεπιστημίου της Αθήνας Σωκράτη Κουγέα.

³ Ο Αδαμάντιος Αδαμαντίου, ο Σωκράτης Κουγέας έγιναν καθηγητές στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών με διεθνή αναγνώριση του επιστημονικού τους έργου, ο δε τελευταίος και ακαδημαϊκός. Ο Νικόλαος Μπέρτος μεταξύ άλλων διετέλεσε Διευθυντής Επιστημών και Καλών Τεχνών στο Υπουργείο Παιδείας. Για δε τον Κωστή Παλαμά πέραν της γνωστής σε όλους ποιητικής δημιουργίας του, θυμίζουμε ότι διετέλεσε και Γραμματέας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για την εισήγησή μας ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στο πλαίσιο της πολεμικής η οποία αναπτύχθηκε με αφορμή το γλωσσικό, ο Κ.Π. υπέστη την επίθεση του Μιστριώτη, προκειμένου να δημιουργηθεί θόρυβος στην Αθήνα την περίοδο κατά την οποία στο Βόλο συνέβαιναν τα επεισόδια σχετικά με το Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Δελμούζου (βλ. σχ. Αλ. Δελμούζος, *Το Κρυφό Σχολείο*, Collection de l' Institut Français D' Athènes, Αθήνα 1950, σ. 251).

σύντομη ζωή του τού επεφύλαξε πορεία με έντονες συγκινήσεις και πλήθος εναλλαγών που την κάνει να μοιάζει με παραμύθι.⁴ Ο χρόνος δεν μας επιτρέπει να μιλήσουμε σήμερα διεξοδικά για τη ζωή του, αν και ανήκει στην κατηγορία εκείνη των Ελλήνων που δε δικαιούμαστε να αγνοούμε. Σήμερα θα αρκεστούμε στο να αξιοποιήσουμε τον εκπαιδευτικό Χρ. Λαμπράκη ως παράδειγμα εργασίας, συμβάλλοντας έτσι στην αποτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών της περιόδου 1910-1920. Οι προβληματισμοί εκείνων των δασκάλων οδήγησαν τα εκπαιδευτικά πράγματα σε νέα πραγματικότητα που, αν και οι πολιτικές και ιδεολογικές τάσεις της εποχής προσπάθησαν να την εξαφανίσουν, ακόμα και σήμερα αποτελεί το ζητούμενο τόσο στα επί μέρους όσο και στις βασικές της επιδιώξεις. Την «Άνοιξη της Ελληνικής Εκπαίδευσης» οριοθετούν δύο τολμηρές παρεμβάσεις με πρωταγωνιστή τον Αλέξανδρο Δελμούζο: ως αφετηρία η ίδρυση του Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου (1909) και ως επίλογος εκείνη του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923).

Έχουν περάσει πλέον ενενήντα εννέα χρόνια από τότε που ο Χρ. Λαμπράκης αξιολογείται με «άριστα» στην επί διδακτορία δοκιμασία του· οι σημερινοί δάσκαλοι είμαστε μαθητές των μαθητών της γενιάς του Λαμπράκη, μιας γενιάς εκπαιδευτικών που ευτύχησε να πρωταγωνιστήσει σε συζητήσεις, αναζητήσεις, διαμάχες, σε εκπαιδευτικούς πειραματισμούς, με λίγα λόγια ευτύχησε να ζήσει τον ενθουσιασμό που γεννά η ελπίδα της εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση της πνευματικής αναγέννησης του τόπου.⁵

Ένα έτος μετά την ανακήρυξή του ως διδάκτορα, στις 20 Σεπτεμβρίου 1908, ο Χρ. Λαμπράκης διορίζεται «εις την θέσιν τριτοβαθμίου διδασκάλου». Είκοσι τρεις μέρες μετά την κοινοποίηση του διορισμού του και με έγγραφο που υπογράφει ο Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Παιδείας, Σ. Στάης, και ο ίδιος ο πρωθυπουργός Ελ. Βενιζέλος, ο εν Άρτη διδάσκαλος του Ελληνικού Σχολείου καλείται να αναλάβει «γραφικήν εργασίαν εις το Υπουργείον».

Η προσωπικότητα του Χρ. Λαμπράκη δεν πέρασε απαρατήρητη στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του θητείας και για τον λόγο αυτό στις 21 Ιουλίου 1911 το Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαιδεύσεως, στο οποίο μετέχουν γνωστά ονόματα, όπως ο Ζ.Δ.Ρώσης, ως πρόεδρος του Συμβουλίου, και οι Ν. Σαρίπολος, Θ. Σκούφος, Ν. Δελλαπόρτας και Α. Σκιάς, ως μέλη, προτείνουν προς το Υπουργείο «την προαγωγήν τού εν Άρτη ελληνοδιδασκάλου εις την θέσιν του καθηγητού εν τω Βαρβακείω Γυμνασίω». Η πρόταση του Συμβουλίου γίνεται δεκτή με έγγραφο της 25^{ης} Ιανουαρίου 1912 και στις 28 Ιανουαρίου το Εποπτικό Συμβούλιο προσκαλεί τον Χρ. Λαμπράκη να αναλάβει τη νέα του θέση με απόσπασμα πρακτικού το οποίο υπογράφουν ως πρόεδρος ο Σ. Λάμπρος και ως μέλη οι Ι. Χατζιδάκης, Γ. Αγγελόπουλος, Ν. Αποστολίδης, Γ. Δέρβος, Α. Σκιάς.

⁴ Λίγα λόγια για τη ζωή του: Ο Χρ. Λαμπράκης αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, με υποτροφία, όπως θα δούμε και παρακάτω, συνέχισε τις σπουδές του στη Γερμανία και την Ελβετία. Εκεί γνωρίζει τη Léonie-Pauline Maupoir, κόρη του ιδρυτικού μέλους του Ερυθρού Σταυρού, Ελβετού Luis Maupoir, με την οποία συνέδεσε τη ζωή του. Μετά τον πρόωπο θάνατό της ο Χρίστος Λαμπράκης επέστρεψε στην Ελλάδα και στην Ήπειρο, όπου διορίστηκε επιθεωρητής εκπαίδευσης. Ένα χρόνο μετά παραιτήθηκε και, μην αντέχοντας το θάνατο της Léonie, έδωσε τέλος και στη δική του ζωή, αφήνοντας στους αδελφικούς του φίλους, Μέρτο και Κουγέα, τα προσωπικά του υπάρχοντα, ενώ κληροδοτεί την περιουσία της συζύγου του Léonie στο Πανεπιστήμιο της Λαζάνης προκειμένου να ιδρυθεί και να χρηματοδοτηθεί έδρα Νεοελληνικών Σπουδών, η οποία λειτουργεί ως τις μέρες μας.

⁵ Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος αποτέλεσε ορόσημο στην κίνηση για την ανανέωση του σχολείου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Η πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου περί προαγωγής του Χρ. Λαμπράκη συμπίπτει με τη χρονιά που κλείνει βίαια το Παρθεναγωγείο του Βόλου.⁶ Ο ιδρυτής του Αλέξανδρος Δελμούζος κατηγορείται για πολλά. Σημειώνουμε ότι μεταξύ των κατηγοριών οι οποίες του προσάπτονται, είναι η "ανηθικότητα"⁷ που συνίσταται στο ότι οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες τόλμησαν να σκύψουν πάνω από τα προβλήματα και τις αγωνίες των μαθητριών τους και αναζήτησαν μεθόδους για να αποκτήσουν οι τελευταίες ουσιαστική γνώση και να καταστούν άτομα με κρίση. Η βίαιη επίθεση την οποία δέχτηκε το Παρθεναγωγείο του Βόλου και ο ίδιος ο Αλ. Δελμούζος, ήταν έκφραση παρακρατικής δράσης με σαφείς πολιτικές προεκτάσεις.

Από την έντονη διαμάχη η οποία λαμβάνει χώρα στη δεκαετία του '10, γίνεται αντιληπτό ότι οι ανησυχίες, οι απόψεις, τα ιδανικά που τάρασσαν τον κοινωνικό και πολιτικό βίο της Ελλάδας, δεν άφηναν αμέτοχη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το γλωσσικό με τις πολιτικές του προεκτάσεις κυριαρχούσε στα εκπαιδευτικά πράγματα ενώ ξεχωριστές προτάσεις και ιδιαίτερα γεγονότα τάραξαν τα νερά και έστρεψαν πάνω τους τα φώτα της δημοσιότητας και της ιστορίας της Εκπαίδευσής μας, όπως το Παρθεναγωγείο του Βόλου, το Μαράσλειο Διδασκαλείο, η Δίκη του Ναυπλίου και ο απόηχος αυτού του αγώνα, η Δίκη των Τόνων (1942).⁸ Στη σκιά αυτών των γεγονότων ο εκπαιδευτικός κόσμος αθόρυβα δούλευε επηρεαζόμενος από το διάλογο περί τα παιδαγωγικά και τις διαμάχες που εκδηλώνονταν στο χώρο αυτό και διαμόρφωναν τάσεις που σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούσαν πολύ μπροστά από τη εποχή της την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στη συνέχεια θα ελέγξουμε το πρότυπο του διδασκάλου, «τον τύπο του άριστου καθηγητού», σύμφωνα με τις υπηρεσιακές εκθέσεις που έγιναν για τον Χρίστο Λαμπράκη. Τέλος, έχει ενδιαφέρον να εξετασθεί το κατά πόσον αυτές οι παράμετροι, με τις οποίες κρίθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο άριστος δάσκαλος, αντέχουν και σήμερα, έναν αιώνα μετά .

Γυρίζοντας, λοιπόν, στην έκθεση στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω, αυτή της 21^{ης} Ιουλίου 1911, θα παρατηρήσουμε ότι στην αξιολόγηση που συντάσσει το Εποπτικό Συμβούλιο προκειμένου να στηρίξει την πρότασή του περί προαγωγής του Χρίστου Λαμπράκη, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διδασκάλου που προβάλλονται ως εξαιρετικά, συνοψίζονται στα εξής: «Του λειτουργού τούτου της εκπαιδύσεως, όστις είναι διδάκτωρ της φιλολογίας μετά του βαθμού άριστα, και έχει τριετή υπηρεσίαν εν τη θέσει του ελληνοδιδασκάλου, πολλάκις το Συμβούλιον έλαβεν αφορμήν εκ της παρ' αυτής ως γραμματέως επί τρία έτη υπηρεσίας αυτού να εκτιμήση ου μόνον την μόρφωσιν και την ικανότητα, αλλά και την χρηστότητα και φιλεργίαν και την μετ' άκρας ευαισθησίας εκπλήρωσιν των ανατεθειμένων αυτώ καθηκόντων και δια τούτο παρακαλεί...» κλπ. κλπ.. Η επιστημονική κατάρτιση, το ήθος και η εργατικότητα, λοιπόν, είναι τα στοιχεία που συνυπολογίζονται για να προαχθεί ο εκπαιδευτικός.

Η απόσπαση έγινε δεκτή· μόνο που ο Χρ. Λαμπράκης παραμένει για ένα διάστημα στη θέση της γραμματείας «ως απαραίτητος δια την υπηρεσίαν». Στη συνέχεια ο Ηπειρώτης δάσκαλος αναλαμβάνει ενεργό παιδαγωγικό έργο, αξιολόγηση του οποίου θα κάνει το 1915 ο Γεν. Επιθεωρητής σχολείων της Α΄ Εκπ. Περιφέρειας, Αχιλλέας Τζάρτζανος. Η έκθεση-αξιολόγηση έγινε προς την *Επιτροπή του άθλου Όθωνος Σταθάτου* με στόχο την «περαιτέρω προαγωγήν διδασκάλων αξίων πάσης υποστηρίξεως» με οικονομική ενίσχυση προς τον βραβευθέντα για σπουδές στην Ευρώπη· επρόκειτο δηλαδή περί εκθέσεως που αφορούσε υποψηφίους υποτρόφους για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό. Ο Αχ. Τζάρτζανος προτείνει τρεις εκπαιδευτικούς. Και ενώ για τους δύο πρώτους αφιερώνει δυο-τρεις αράδες,

⁶ Το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου λειτουργεί από το 1908 μέχρι το 1911, όποτε και κλείνει βίαια κατόπιν μεθοδεύσεων της Εκκλησίας και τοπικών αντιδραστικών παραγόντων.

⁷ Βλ. σχετικά Δελμούζου Αλ., *Η Δίκη του Ναυπλίου*, Αθήνα 1915, σσ. 41,71 κ. α.

⁸ Στην εισαγωγή της έκδοσης *Η Δίκη των Τόνων* (Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα), ο Πέτρος Χάρης συνδέει εύστοχα τη Δίκη των Τόνων, στην οποία σύρθηκε ο Ι. Κακριδής, με εκείνη του Ναυπλίου (σ.1').

για το Χρίστο Λαμπράκη στο τέλος της αναφοράς του αφιερώνει τρεις ολόκληρες παραγράφους.

«...Ο τρίτος,⁹ γράφει ο Αχιλλέας Τζάρτζανος, υπηρετεί εν τω δω ενταύθα γυμνασίω και ονομάζεται Χρίστ. Λαμπράκης. Τον τελευταίον τούτον, συνδυάζοντα σπάνια και εξαιρετικά προσόντα ου μόνον επιστημονικής αρτιότητας, γλωσσομαθείας, παιδαγωγικής ιδιοφυίας και απαραμίλλου διδακτικής δεξιότητος, αλλά προσέτι φυσικά χαρίσματα κοινωνικής παραστάσεως, μετριοφροσύνης, μειλιχιότητος ουχί τυχούσης, συνιστώμεν εξαιρετικώς υπέρ πάντας εις την αξιότιμον Επιτροπήν ως δυνάμενον εάν υποβοηθηθή προς περαιτέρω εν Ευρώπη συμπλήρωσιν των σπουδών του, να χρησιμεύση ως άξιος λόγου παράγων προαγωγής της παρ' ημίν επιστήμης και της εκπαιδεύσεως εν γένει.» Προς επίρρωσιν της κρίσης του ο Αχιλλέας Τζάρτζανος επισυνάπτει την έκθεση του Γυμνασιάρχη του 8^{ου} Γυμνασίου, κ. Παναγιώτη Θεοδωρόπουλου, περί του προσωπικού τού σχολείου το οποίο διευθύνει για το ακαδημαϊκό έτος 1914-15, με ημερομηνία 22 Ιουνίου 1915.

«...Ειδικώς περί εκάστου των μελών των συλλόγων ουδέν έχομεν να προσθέσωμεν εις τα κατά το παρελθόν έτος περί αυτών εκτεθέντα δια της υπ. αριθ. 15 της 12 Ιουλίου 1914 αναφοράς ημών προς το σον Υπουργείον. Μόνον περί του καθηγητού κ. Χρίστου Λαμπράκη το πρώτον εν τω καθ' ημάς γυμνασίω κατά το λήγον σχολ. έτος αναλαβόντος υπηρεσίαν έχομεν να εκθέσωμεν τα εξής. Ο καθηγητής ούτος από της αρχής του σχολικού έτους ανέλαβεν την διδασκαλίαν των Ελληνικών, Λατινικών και της Ιστορίας του α' τμήματος της Α' τάξεως, ην ομαλώς και τακτικώς διεπέρανεν. Η γενική επιστημονική μόρφωσις του είναι άριστη, ως εμφανίζεται εκ του διπλώματός του φέροντος αριθμόν «Άριστα», εκ της γλωσσομαθείας του, γινώσκοντος καλώς την Γερμανικήν και την Γαλλικήν γλώσσαν, και εκ των διατριβών, ας έχει δημοσιεύση εν περιοδικούς.

Αλλ' ό,τι εν αυτώ καθίσταται άξιον θαυμασμού είναι η διδακτική του ικανότης. Μειλίχιος και πρᾶος κατά τον χαρακτήρα, ευγενής και αβρός και ανεπίδεικτος τους τρόπους, ήρεμος και απαθής το ήθος προσελκύει ταχέως την εμπιστοσύνην των μαθητών του και διαπλάσσει ευκόλως το ήθος αυτών. Δεν διδάσκει ρητορικώς και μετ' επιδείξεως, ως πολλάκις αντελήφθην παρακολουθήσας το μάθημά του, αλλά συνεργάζεται μετά των μαθητών του ων εξεγείρει θερμόν το υπέρ του μαθήματος διαφέρον, συγκρατεί αμετάπτωτον την προσοχήν χωρίς και να καταπονή αυτούς και τους καθιστά αυτενεργούς. Δια τούτο βαθεία και ειλικρινής είναι η προς αυτόν αγάπη και ο σεβασμός των μαθητών του ως ουδείς καθ' όλον το έτος δι' απείθειαν ή αταξίαν ετιμωρήθη. Υπήρξαν μεταξύ των μαθητών του και τινες σφόδρα δυσμαθείς και ανεπίδεκτοι κλασικής μορφώσεως, αλλ' ούτοι δια της αγαθότητος και των πατρικών συμβουλών του επείσθησαν να επιδοθώσιν εις πρακτικόν τι έργον. Αποχωρήσαντες δε του σχολείου δεν απέβαλον και την προς αυτόν αγάπην, αλλά και μετά ταύτα προσήρχοντο ενίοτε εις το γυμνάσιον, ίνα χαιρετίσωσι και ευχαριστήσωσι τον αγαθόν των διδάσκαλον. Αφοσιωμένος ολοψύχως εις το έργον του, απέχων των ιδιαίτερων παραδόσεων, της λύμης ταύτης των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως, άμεμπτος κοινωνικώς, είναι σπάνιος τύπος διδασκάλου όμοιον του οποίου δεν συνήντησα κατά την εικοσιπενταετή εις πλείστα σχολεία του κράτους υπηρεσίαν μου.

Δια τα προεκτεθέντα πλεονεκτήματα αυτού, τα οποία περιβάλλει υπερβάλλουσα μετριοφροσύνη και σύνεσις είναι αγαπητότατος προς πάντας ανεξαιρέτως τους συναδέλφους του και κόσμημα του γυμνασίου μας. Δια τούτο θεωρώ επιτακτικόν καθήκον να συστήσω τούτον υμίν, κ. επιθεωρητά, ως άριστον πάντων. Ευπειθέστατος...» κλπ. κλπ.

«Ο άριστος πάντων», λοιπόν. Η κρίση του γυμνασιάρχη Θεοδωρόπουλου δεν δέχεται αμφισβήτηση και επομένως υποχρεούμεθα να θεωρήσουμε ότι η καθημερινή διδακτική πράξη αναδεικνυε, για ένα μέρος των μάχιμων εκπαιδευτικών, ως πρότυπο δασκάλου εκείνον ο οποίος συγκέντρωνε τα χαρακτηριστικά του Χρίστου Λαμπράκη και τούτο αποκαλύπτει

⁹ Τα άλλα δύο πρόσωπα τα οποία αναφέρονται στην έκθεση ήσαν οι Θ. Παρασκευόπουλος και Κυριάκος Κοσμάς.

τάση ιδιαίτερα ισχυρή, αν κρίνουμε από το γεγονός ότι εκφράζεται μέσω μιας επίσημης και τακτικής έκθεσης-αναφοράς προς τις αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες στους κόλπους της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση των θέσεων και των τάσεων αυτών ασφαλώς δεν είναι άσχετη με τις πολιτικές και ευρύτερα κοινωνικές ανησυχίες της εποχής εκείνης, με ορόσημο την επανάσταση στο Γουδί και την επικράτηση του Βενιζέλου στην πολιτική σκηνή της Ελλάδας· δεν χωράει επίσης αμφιβολία ότι οι τάσεις αυτές γεννήθηκαν με την παρέμβαση συγκεκριμένων προσώπων που έδρασαν είτε ως άτομα είτε ως μέλη ομάδων, όπως του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το αξιοσημείωτο είναι ότι ανάμεσα στα πρόσωπα τα οποία υπογράφουν τα έγγραφα που αφορούν στην εξέλιξη του Χρ. Λαμπράκη και επομένως αποδέχονται τη λογική του γυμνασιάρχη Θεοδωρόπουλου, συναντάμε τον Μιστριώτη, τον Χατζηδάκη, πρόσωπα που έπαιξαν μεν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά των αρχών του περασμένου αιώνα και χαρακτήρισαν γενιές εκπαιδευτικών, ταυτίστηκαν δε με τις συντηρητικές τάσεις ευρισκόμενοι στην αντιπέρα όχθη από τους Γ. Γληνό, Α. Δελμούζο, Ν. Πολίτη ή Μ. Τριανταφυλλίδη.

Δικαιούμαστε, κατά συνέπεια να συμπεράνουμε ότι τα χαρακτηριστικά τα οποία προβάλλονται στην υπηρεσιακή αναφορά, αντανακλούν το κοινό αίσθημα των εκπαιδευτικών και τις κρατούσες απόψεις της εποχής: η μόρφωση και η εργατικότητα, η συνέπεια και η γλωσσομάθεια είναι χαρακτηριστικά που συνιστούν αναμφίβολα έναν εκπαιδευτικό «αξιόπιστο», θα λέγαμε, στην υπηρεσία του· το «Άριστα» του πτυχίου το ίδιο. Και όσο ο εκπαιδευτικός δεν έχει εμπειρία τάξης, την περίοδο δηλαδή κατά την οποία ο Χρ. Λαμπράκης αποσπασμένος σε υπηρεσία του Υπουργείου επιτελούσε γραμματειακή υπηρεσία, τα στοιχεία αυτά κυριαρχούσαν στα έγγραφα και στις εκθέσεις που τον αφορούσαν. Μετά όμως από τον πρώτο χρόνο υπηρεσίας του ως μάχιμου εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε παίρνοντας υπόψιν άλλες παραμέτρους αξιολόγησης για να προβληθεί ο «τύπος» του ιδανικού εκπαιδευτικού, όπως είδαμε στο έγγραφο που υπογράφει ο γυμνασιάρχης του 8^{ου} Γυμνασίου Αθηνών. Ο Θεοδωρόπουλος μέσα σε τρεις γραμμές έχει διεξέλθει τα τυπικά προσόντα του Χρ. Λαμπράκη. Τα «άριστα», «διδάκτωρ», «γνώση Γερμανικής και Γαλλικής» αναφέρονται, αλλά δεν αποτελούν στοιχεία ικανά για την διαμόρφωση του άριστου εκπαιδευτικού. Τον άριστο εκπαιδευτικό, «το κόσμημα του γυμνασίου», καθορίζουν άλλοι παράγοντες που συνιστούν τη διδακτική ικανότητά του και την παιδαγωγική του ευαισθησία.

Στην έκθεσή του ο γυμνασιάρχης επεξηγεί τον όρο *διδασκική ικανότης* ως εξής: «Μειλίχιος και πρᾶος κατά τον χαρακτήρα, ευγενής και αβρός και ανεπίδεικτος τους τρόπους, ήρεμος και απαθής το ήθος προσελκύει ταχέως την εμπιστοσύνην των μαθητών του και διαπλάσσει ευκόλως το ήθος αυτών». Η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας του δασκάλου είναι οι βασικές παράμετροι βάσει των οποίων κρίνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια σημειώνει ότι «δεν διδάσκει ρητορικώς και μετ' επιδείξεως» που σημαίνει ότι προτείνει ως πρότυπο την ανεπιτήδευτη διδασκαλία, ενώ στο αντίποδα της επιτηδευμένης σοβαροφάνειας κατά τη διδακτική πρακτική βρίσκεται το ότι ο άριστος δάσκαλος «συνεργάζεται μετά των μαθητών του», όπως αναφέρει η έκθεση, «... και τους καθιστά αυτενεργούς». Με σημερινούς όρους η συνεργατική-μαθητοκεντρική διδασκαλία αποτελεί το πρότυπο της διδακτικής.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι προσμετράται στα προσόντα του δασκάλου η μη καταπόνηση των μαθητών και παράλληλα απορρίπτεται ρητά η αυταρχική συμπεριφορά απέναντι τους («ουδείς καθ' όλον το έτος δι' απείθειαν ή αταξίαν ετιμωρήθη»). Ακόμα περισσότερο εντυπωσιάζει η αντίληψη σχετικά με τις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες «τους δυσμαθείς εις την κλασσικήν μόρφωσιν», όπως τους χαρακτηρίζει. Πέρα από το ότι ο όρος «δυσμαθής εις την κλασσικήν παιδείαν» είναι απόλυτα ακριβής, δηλώνοντας πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στον τύπο διαδικασίας μάθησης που προτείνει το κλασικό σχολείο, η αντιμετώπιση την οποία υποδεικνύει ως κατάλληλη σχετικά με τους μαθητές αυτούς, δεν είναι διόλου παρωχημένη· αντίθετα είναι πολύ πιο μπροστά από ό,τι ισχύει σήμερα, παρά τις προόδους που έχουν γίνει

σχετικά με την αποδοχή και διάγνωση της δυσλεξίας ή άλλως μαθησιακής δυσκολίας. Ο Χρίστος Λαμπράκης, «ο άριστος των εκπαιδευτικών» έστρεφε τους μαθητές «εις πρακτικόν τι έργον», -σημειώνουμε όχι υποχρεώνοντάς τους, αλλά με την πειθώ- που σημαίνει με τους σύγχρονους όρους ότι προσπαθούσε να τονώσει την αυτοεκτίμησή τους αναδεικνύοντας δεξιότητες για τις οποίες η «κλαστική παιδεία» δεν άφηνε χώρο ανάδειξης και καλλιέργειας. Δεν μπορεί επίσης να περάσει απαρατήρητο και το ότι δείκτης αριστείας είναι και η αγάπη που εκδηλώνουν αυτοί, οι δυσμαθείς μαθητές, προς αυτόν τον δάσκαλο.

Η ηπιότης, λοιπόν, η αβρότης, η ειλικρίνεια στη συμπεριφορά, η μαθητοκεντρική-συνεργατική διδασκαλία, η αντιμετώπιση των μαθητών και η καθοδήγησή τους σύμφωνα με τις ικανότητές τους, είναι τα σημεία τα οποία παρακολουθεί ο Γυμνασιάρχης Θεοδωρόπουλος και στα οποία στηρίζει την αξιολόγησή του.

Ενδιαφέρον έχει εξάλλου να σημειώσουμε τα στοιχεία που απουσιάζουν από την έκθεση του Γυμνασιάρχη. Για παράδειγμα πουθενά δεν γίνεται αναφορά στα περιβόητα στάδια μαθήματος, που σημαίνει ότι η διδακτική πράξη δεν αντιμετωπίζονταν ως στερεότυπη και παγιωμένη διαδικασία βάσει της οποίας κρίνονταν ο εκπαιδευτικός, όπως επίσης η ποσότητα των παρεχομένων πληροφοριών και ακαδημαϊκών απαιτήσεων δεν είναι εκείνα που χαρακτήριζαν το εκπαιδευτικό έργο. Αντίθετα, η προσαρμογή του μαθήματος στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή, είναι φαίνεται κυρίαρχο στοιχείο στη διδακτική. Ο δάσκαλος δεν ακολουθεί την προκρούστεια μέθοδο του «πρέπει να» ανεξάρτητα από τις προσωπικότητες και τις δυνατότητες των μαθητών του, αλλά επιδιώκει να προσαρμόσει την διδασκαλία του και την παιδαγωγική του στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή του. Κυρίαρχος στόχος επομένως δεν είναι το «να μάθουν οι μαθητές το μάθημα» αλλά να καλλιεργηθεί η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός των μαθητών και να αναδειχθεί θετικά η ιδιαιτερότητα του καθενός.

Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται τόσο ο διδάσκων όσο και οι μαθητές του κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Διαβάζουμε στην έκθεση ότι οι μαθητές «αυτενεργούν», που σημαίνει ότι ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται, ο ίδιος κατεβαίνει από το βήθρο του και παύει να λειτουργεί ως μόνη πηγή γνώσης. Αντίθετα ο ρόλος των μαθητών αναβαθμίζεται ως μονάδων που ενεργούν, ελέγχοντας σε μεγάλο βαθμό οι ίδιοι τις ενέργειές τους, εθίζονται στην αναζήτηση και στην αξιοποίηση της πληροφορίας και στη δημιουργία της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό τίθεται -χωρίς, πιστεύω, να προδίδουμε το πνεύμα και τις προθέσεις του αξιολογητή και του αξιολογούμενου- στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, για την οποία τελευταία γίνεται πολύς λόγος. Παράλληλα – και τούτο το υποστηρίζουμε πιστεύουμε χωρίς να εκβιάζουμε διαδικασίες- το σχολικό βιβλίο παύει να λειτουργεί ως κείμενο προς αποστήθιση αλλά αντιμετωπίζεται ως πρωτογενές υλικό το οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν ως πηγή πρωτογενούς πληροφορίας για να κάνουν τις δικές τους παρατηρήσεις, να εκφέρουν τις δικές τους απόψεις και να δημιουργήσουν τη δική τους γνωστική αξία· και τούτο –δηλώνεται ρητά στην έκθεση- χωρίς οι μαθητές να καταπονούνται, χωρίς δηλαδή να υποχρεούνται σε ασκήσεις που περιορίζουν το χρόνο τους και παραβιάζουν τη φύση τους και τις ανάγκες της ηλικίας τους.

Η εικόνα του δασκάλου Χρίστου Λαμπράκη όπως σκιαγραφείται από την έκθεση του γυμνασιάρχη Θεοδωρόπουλου, είναι η απάντηση στις παρατηρήσεις του Γεωργίου Παπασωτηρίου, μετέπειτα Πρόεδρου του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου Εκπαιδευσεως. Σε επιστολή του το 1902 με τίτλο «Η Γυμναστική κατήντησε μάθημα ως η Γεωμετρία» ο Γ.Παπασωτηρίου υπογραμμίζει ένα από τα πιο χαρακτηριστικά ελαττώματα του ελληνικού σχολείου: «ακόμα και όταν οι μαθητές του θα ταίριαζε να είναι ελεύθεροι να παίζουν και να γελούν [το σχολείο] επιδιώκει παντού την τάξιν, την συμμετρίαν, τον ρυθμόν, την αρμονίαν

και δεν ηξεύρω και εγώ τι άλλο»,¹⁰ για να διατυπώσει το 1906 τη θέση ότι ο δάσκαλος πρέπει να μιλάει κατά τρόπο που να τον καταλαβαίνουν οι μαθητές του (πρβλ. με το «δεν διδάσκει ρητορικά και μετ' επιδείξεως» του Π. Θεοδωρόπουλου) και να καταλήξει στην «παλαμική» προτροπή «Απελπισθήτε λοιπόν και αφήσατε την γραμματικήν, δια να διδάξετε άλλα χρησιμότερα μαθήματα. Φροντίσατε ν' αναπτύξετε το παρατηρητικόν και την κρίσιν των μαθητών...».¹¹

Για τα εφόδια τα οποία θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ήδη από το 1904, στο 1^ο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε κατ' έμπνευση του Γεωργίου Δροσίνη, έχει διατυπωθεί η θέση ότι «οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαιδύσεως προς τη ειδική επιστημονική μορφώσει να τυγχάνωσιν ούτοι και παιδαγωγικής θεωρητικής και πρακτικής τοιαύτης»¹², ενώ το 1910, έτος ιδρύσεως του Εκπαιδευτικού Ομίλου σχετικά με το πρότυπο Δημοτικό Σχολείο οι Δελμούζος, Δραγούμης και άλλοι διατυπώνουν απόψεις που αγγίζουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του Χρ. Λαμπράκη: «... Αρκεί τα μαθήματα αυτά να διδάσκονται με τρόπο που να μη φορτώνουν το μυαλό, αλλά να το μορφώνουν, για να βρεθεί ο απόφοιτος του Δημοτικού σχολείου έτοιμος ν' αντικρύσει τη ζωή, κατέχοντας, μαζί με ηθική δύναμη και την ανεπτυγμένη νόηση, τις απαραίτητες στον πολίτη γνώσεις.»¹³. Από την άλλη πλευρά ο Γ. Χατζηδάκις υποστηρίζει εκπαιδευτική γραμμή που περιορίζει το ρόλο των μαθητών στο να κινούνται σε προκαθορισμένα στερεότυπα, με στόχο «το να οξύνουν τη διάνοιαν, εις το να εθίζουν το πνεύμα να διαστέλλη τα ανόμοια, να συνδέη τα όμοια, να κατατάσση τα φαινόμενα εις γένη και είδη κλπ.»¹⁴.

Ο Αλ. Δελμούζος ασκώντας κριτική στην διδακτική που στηρίζεται σε προκαθορισμένα πρότυπα γράφει: «Μια από τις σοβαρότερες ελλείψεις της μορφωτικής εργασίας στα σχολεία μας, την αμέθοδη διδασκαλία, από καιρό είχαν προσπαθήσει να την περιορίσουν έλληνες παιδαγωγοί ειδικά μορφωμένοι στη Γερμανία, μεταφέροντας στην Ελλάδα την εβερτιανή μέθοδο των σταδίων, που επικρατούσε στη χώρα εκείνη. Τη μέθοδο αυτή προσπαθούσαν ν' ακολουθήσουν οι καλύτεροι από τους νέους δασκάλους μας όχι μόνο στη Δημοτική αλλά και στη Μέση εκπαίδευση. Φυσικά η εξέλιξή της ακολουθούσε κι εδώ κατά γράμμα την εξέλιξη που έπαιρνε στη Γερμανία με τους νεώτερους εβερτιανούς. Και όταν ήταν ν' ανοίξη το Α.Δ.Π.¹⁵ η μέθοδος της διδασκαλίας που έπρεπε να ακολουθούν οι δικοί μας δάσκαλοι, ήταν το ίδιο περίτεχνη με πλήθος ψιλοδουλεμένες σχηματικές λεπτομέρειες, όπως και στη σπουδαιότατη γερμανική εστία της, τη Jena. 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 διάλογος ανάμεσα στο δικό μας δάσκαλο και τους μαθητές του, που είχε σκοπό να κεντά την αυτενέργεια των παιδιών, γινόταν σε μια γλώσσα άσχετη με την πραγματική ψυχική μας ζωή, στην καθαρεύουσα, που ούτε τα παιδιά την κατείχαν, ούτε και ο δάσκαλος τη ζούσε.

...Από εσωτερική τότε και εξωτερική ανάγκη στάθηκε αδύνατος να εφαρμοστεί στο Α.Δ.Π. η μέθοδος των σταδίων... Έτσι προσπάθειά μας ήταν να μη μένουν τα παιδιά παθητικά στην ώρα της διδασκαλίας, αλλά να αυτενεργούν με πραγματικό ενδιαφέρον, το καθένα

¹⁰ Η επιστολή δημοσιεύθηκε με ψευδώνυμο το 1902. Ο Γ.Π. διετέλεσε Διευθυντής Διδασκαλείου, Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαιδύσεως και Πρόεδρος του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου. (Δημ. Αλ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.β, κθ' και σ.34).

¹¹ ο.π.π. σ. 53.

¹² ο.π.π. σελ. 44.

¹³ ο.π.π. σελ. 68

¹⁴ ο.π.π. σελ 71

¹⁵ Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο

ανάλογα με τη δυναμικότητά του. Ν' αντικρύζουν άμεσα όσο γινόταν τα ίδια τα πράγματα, να παρατηρούν συστηματικά και να συνηθίζουν σε σκέψη ολοένα αυστηρότερη.»¹⁶

Οι θέσεις αυτές διατυπωμένες μερικά χρόνια αργότερα αποτελούν τη θεωρητική τεκμηρίωση των όσων ο Χρίστος Λαμπράκης πράττει και ο Παναγιώτης Θεοδωρόπουλος προκρίνει. Και είναι φανερό ότι στο τελευταίο απόσπασμα ο Αλ. Δελμούζος απορρίπτει το ρόλο του δασκάλου ως διάμεσο μεταξύ της πηγής γνώσης και μαθητού και το ρόλο του μαθητή ως μέσο εκφοράς του λόγου του δασκάλου. Να σημειώσουμε ότι, αν και δε γνωρίζουμε πολλά για τη σχέση Χρίστου Λαμπράκη και Αλέξανδρου Δελμούζου, εντούτοις ο γλύπτης Μιχάλης Τόμπρος μας παρέχει μια σημαντική πληροφορία: σε κείμενό του για τον Νίκο Μπέρτο, στο οποίο περιγράφει περιστατικό που σχετίζονταν με την προτομή του Νικολάου Πολίτη, αναφέρει ότι ο Χρίστος Λαμπράκης και ο Δελμούζος μαζί με τους Μπέρτο, Τριανταφυλλίδη και Γληνό «αποτελούσαν εκείνη την εποχή την πεντάδα των προοδευτικών συνεργατών του Ελευθερίου Βενιζέλου».¹⁷

Πώς κρίνονται σήμερα οι απόψεις που καθόρισαν την στάση του Π. Θεοδωρόπουλου, του Χρ. Λαμπράκη, του Α. Δελμούζου και τόσων άλλων; Ποια θα ήταν σήμερα η αντίδραση απέναντι σε κάποιον ο οποίος θα υποστήριζε ότι και σήμερα οι αναζητήσεις στα εκπαιδευτικά, τα αιτήματα και οι πειραματισμοί του 1907 εξακολουθούν ενενήντα εννέα έτη μετά να παραμένουν επίκαιρα; Πιστεύω πως δε χωρά αμφιβολία· σ' αυτούς τους πατέρες της ελληνικής εκπαιδευτικής σκέψης πρέπει να στραφούμε για να δώσουμε απάντηση σ' όλα εκείνα που ταλανίζουν το σημερινό έλληνα εκπαιδευτικό. Και οπωσδήποτε το αίτημα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μας παραμένει και σήμερα άλυτο πρόβλημα, καθώς οι περισσότερες ειδικότητες που επανδρώνουν τη Μέση Εκπαίδευση δεν έχουν ουσιαστική επαφή με την παιδαγωγική και τη διδακτική.

Το πρόβλημα του ξεκαθαρίσματος των στόχων του σχολείου παραμένει κι αυτό ανοικτό, ενώ η όψιμη συζήτηση περί μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης και καλλιέργεια κριτικής σκέψης δεν μπορεί να βρει διέξοδο στο ασφυκτικό πρόγραμμα του σύγχρονου σχολείου, όπου η συσσώρευση της πληροφορίας στο Γυμνάσιο και πολύ περισσότερο στο Λύκειο ξεπερνά κάθε όριο ενώ οι εξεταστικές απαιτήσεις υποχρεώνουν τελικά στην αποστήθιση. Οι διδάσκοντες με ελλιπή εφόδια ως μαθητευόμενοι μάγοι αγωνιούν για τους μαθητές τους και καταφεύγουν στο μόνο μετρήσιμο που δεν είναι άλλο από την βαθμολογική κλίμακα, η οποία με τη σειρά της μετρά τον κάθε μαθητή με βάση ένα εκτός κάθε λογικής και πραγματικότητας πρότυπο απόδοσης μέσου όρου μαθητού. Για να θυμηθούμε τη ρήση του παιδαγωγού που ξεκίνησε από την Αυστρία για να γίνει γνωστός ως ο ιδρυτής του περίφημου Summer Hill, του A.S. Neil «σε εφηβικούς ώμους φυτεύουμε γερασμένα μυαλά», καθώς βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος σήμερα είναι η καταχώρηση γνώσης - διάβαζε αποστήθιση πληροφορίας- με στόχο την αναδιατύπωση. Και ποιο είναι το νεανικό μυαλό αν όχι εκείνο που νεωτερίζει και παράγει! Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, πολύ φοβάμαι, διατρέχει όλο και περισσότερο τον κίνδυνο να χαρακτηριστεί ότι παράγει «διάμεσα», «μεταπράτες» και όχι παραγωγούς γνώσης.

Κι ενώ οι καιροί έχουν αλλάξει και οι «δυσμαθείς μαθητές» του Θεοδωρόπουλου χαρακτηρίζονται με τον επιστημονικό όρο «μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», το σύγχρονο σχολείο αντί να τους ενθαρρύνει να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που θα αναδειχθούν οι δυνατότητές και τα ταλέντα τους, αρκείται στο να τους απαλλάσσει από κάθε τι που τους δυσκολεύει, υποτιμώντας τις προσωπικότητες, τις ιδιοτυπίες και τις ειδικές δεξιότητες τους. Και πάρα πέρα, ενώ η φιλελεύθερη σύγχρονη κοινωνία έχει στρέψει την προσοχή της στην ψυχική υγεία του πολίτη, κλείνει τα μάτια μπροστά στο έγκλημα που

¹⁶ Δελμούζος Αλ., *Το Κρυφό Σχολείο*, Collection de l' Institut Français d' Athènes, Αθήνα 1950, σελ. 33.

¹⁷ Νίκος Μπέρτος (πρώτη γνωριμία), Νέα Εστία, τ. ΚΓ, σ. 178, 1949

διαπράττεται σε βάρος των μαθητριών και των μαθητών μας· οι μαθητές καταπονούνται όχι μόνον από το βαρύ και παρατεταμένο σχολικό πρόγραμμα των 13 και 15 μαθημάτων και το φόρτο της εργασίας που έχουν για το σπίτι, αλλά και από τα ιδιαίτερα μαθήματα «τη λύμη ταύτη των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως».

Και τέλος, αλλά ίσως το κυριότερο, το ήθος του εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές του, στοιχείο που όπως είδαμε κυριάρχησε στην έκθεση του Θεοδωρόπουλου για τον Χρίστο Λαμπράκη, δεν αποτελεί σήμερα σημείο συζήτησης στην προβληματική σχετικά με τη βελτίωση του παιδαγωγικού μας έργου. Ο εκπαιδευτικός, και αναφέρομαι κυρίως στους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης, δεν εστιάζει την προσοχή του στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για να εμπνεύσει εμπιστοσύνη και να ενθουσιάσει τους εφήβους και ούτε κρίνεται από αυτό.

Θα ήθελα να κλείσω την εισήγησή μου κάνοντας μια αναφορά τιμής στον Χρίστο Λαμπράκη διαβάζοντας δύο αποσπάσματα επιστολών του Νικολάου Πολίτη προς αυτόν από τα οποία φαίνεται ότι ο Ηπειρώτης δάσκαλος πράγματι είναι πρότυπο δασκάλου όχι μόνον διότι συγκεντρώνει την επιστημονική επάρκεια, το ήθος αλλά, πάνω από όλα διότι επέλεξε συνειδητά το επάγγελμα του δασκάλου απορρίπτοντας προτάσεις που θα τον οδηγούσαν στο βάθρο του καθηγητή του Πανεπιστημίου:

Προς Χρ. Λαμπράκη

«Είδον μετά πολλού ενδιαφέροντος όσα μου γράφεις περί των σπουδών σου και εννοώ όλας τας δυσχερείας εις τας οποίας προσκόπτεις. Οπωσδήποτε ουσιωδώς επί τα βελτίω τροπή θα επέλθη εκ της σκοπούμενης μεταβάσεώς σου εις το Παρίσι. Θα προετίμων δ' όμως να ετροποποιήσ την κατεύθυνση των σπουδών σου, προσαρμόζων αυτήν μάλλον προς τας ανάγκας του Πανεπιστημίου, και όχι των σχολείων, δι' άς και άλλοι φροντίζουν. Όταν αναλογίζομαι την μεγάλην δυσχέρειαν προ της οποίας θα ευρεθώμεν λίαν προσεχώς, προκειμένου να εκλέξωμεν καθηγητήν δια την έδραν της Ιστορίας, δεν ευρίσκω άλλην διέξοδον ει μη να σου συστήσω εντόνως να επισπεύσης την σύνταξιν ιστορικής τινος εργασίας, παρεχούσης σοι το δικαίωμα να υποβάλης υποψηφιότητα. Ούτω μόνον δύναται να αποτραπή ο κίνδυνος της εκλογής ως καθηγητού τινος εξ εκείνων που έχουν το θάρρος να προβάλλουν ως υποψήφιοι, δια το μη είναι άνδρα εν Ιερουσαλήμ.

Με πολλήν τιμήν και αγάπην

Ν.Γ. Πολίτης

(28-12-1920)

Από την επιστολή αυτή γίνεται φανερό ότι ο μεγάλος Νικόλαος Πολίτης πιέζει τον Χρ. Λαμπράκη να στραφεί προς πανεπιστημιακή καριέρα, παροτρύνοντάς τον να εγκαταλείψει τα παιδαγωγικά για τα οποία είχε λάβει και την υποτροφία κερδίζοντας τον άθλο *Όθωνος Σταθάτου* και στρεφόμενος στην Ιστορία να διεκδικήσει πανεπιστημιακή έδρα. Το δέλεαρ μεγάλο! Η επιστολή αυτή δεν ήταν, ως φαίνεται, η μοναδική με την οποία ο Ν. Πολίτης προσπάθησε να απομακρύνει τον μαθητή του από το χώρο του σχολείου· λίγες μέρες πριν ο Χρ. Λαμπράκης έχει στείλει απαντητική επιστολή στον δάσκαλό του στην οποία ο Ν. Πολίτης με τη σειρά του απαντά ως εξής:

19/2 VII 1920

Φίλτατε,

...Πώς ήτο δυνατόν να υποθέσης ότι εγώ θα σε συνεβούλευον να ακολουθήσης διεύθυνσιν των σπουδών σου αντικείμενην προς τας υποχρεώσεις τας οποίας ανέλαβες, ώστε να κατηγορηθής επί τυχοδιωκτισμού! Παρορμών σε να επιδοθής εις ιστορικός μελέτας, είχαν κατά νουν ότι η επίδοσις εις αυτάς ηδύνατο κάλλιστα να συμβιβασθή προς την παιδαγωγικήν αποστολήν σου/ αφού απέφυγες την ειδικήν εντολήν της παρασκευής δια διδασκαλίαν εν παιδαγωγικό ιδρύματι κατά τον τύπον του κολλεγίου Ήτον· διότι ηδύνασο να καταγίνης εις

την διδακτική των ιστορικών μαθημάτων, λαμβάνων εκ τούτου αφορμήν να τελειοποιηθής εις ιστορικές σπουδάς. Αν τοιαύται μελέται δεν ήσαν επαρκείς όπως αναδείξωσιν τον τέλειον ιστορικόν, αναμφισβήτως όμως θα απειργάζοντο επιστήμονα απείρως καταλληλότερον προς διδασκαλίαν της ιστορίας τω πανεπιστημίω από τους παρευρισκομένους υποψηφίους καθηγητάς.

Ο Χρ. Λαμπράκης θα παραμείνει πιστός στην αποστολή του να υπηρετήσει την εκπαίδευση ακόμα και μετά τον πρόωρο χαμό της συζύγου του, επιστρέφοντας στην ιδιαίτερη πατρίδα του την Ήπειρο και μέχρι τον δικό του τραγικό χαμό. Το ήθος του, η αγάπη και η αφοσίωση του στο λειτούργημα του δασκάλου που πλάι στην κατάρτιση και τη μόρφωσή του -όλα απαραίτητα συστατικά για την ευημερία και το του σχολείου- τον καθιστούν φωτεινό παράδειγμα δασκάλου για τους νεότερους και τον καταχωρούν στον όμιλο των πρωτοπόρων της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς πολύ νωρίς κινήθηκε σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές αξίες για τις οποίες πάλεψε και διώχτηκε ο Αλ. Δελμούζος.¹⁸ «...Στις σχέσεις δασκάλων και παιδιών και σε όλη γενικά την ατμόσφαιρα της σχολικής εργασίας και ζωής να είναι διάχυτη η καλοσύνη, η αγάπη και η αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη. Η παιδική ψυχή ν' αναπνέη ελεύθερα και να ζη τη δική της ζωή. Στην οργάνωσή της ο δάσκαλος φίλος αλλά και ρυθμιστής, ρυθμιστής όμως οδηγός που να αποζητά το ίδιο το παιδί από πραγματική ανάγκη. ...Η κάθε τάξη νά 'χει το δάσκαλο-οδηγό της, που θα ζει πιο πολύ με τα παιδιά, θα προσπαθεί να συλλάβει την κάθε ατομικότητα, την ιδιοτυπία της και να βοηθά στην εξέλιξή της συνεργαζόμενος με το προσωπικό του σχολείου και το σπίτι των παιδιών.» από Το Κρυφό Σχολείο του Αλ. Δελμούζου,¹⁹ ένα σχολείο που έγινε πραγματικότητα στην ελληνική εκπαιδευτική άνοιξη και που σήμερα οφείλουμε να το μελετήσουμε και να διδαχτούμε από αυτό.-

¹⁸ Για τη σχέση του Χρίστου Λαμπράκη και του Αλέξανδρου Δελμούζου αν και δεν έχουμε στη διάθεσή μας αρκετά στοιχεία, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, εντούτοις την στενή σχέση των ανδρών και την εκτίμηση την οποία ο πρώτος τουλάχιστον έτρεφε προς τον δεύτερο, δηλώνει το γεγονός ότι το όνομα του Αλ. Δελμούζου περιλαμβάνεται μεταξύ των προσώπων τα οποία αναφέρονται στη διαθήκη του πρώτου ως πιθανοί εκτελεστές της. Για να αντιληφθούμε τον πνευματικό κύκλο και κοινωνικό κύκλο του Χρ. Λαμπράκη στην Ελλάδα, αναφέρουμε τα υπόλοιπα ονόματα των εκτελεστών όπως ορίζονται στη διαθήκη του: «...Εκτελεστάς της διαθήκης μου ορίζω τους κ.κ. Ανδρέαν Μιχαλακόπουλον, Σωκράτην Κουγέαν, Νικόλαον Μπέρτον και Κωνσταντίνον Τσάτσον... Κωλυόμενου ή αποβιώσαντος τινός των εκτελεστών θα αντικαθιστώσιν τούτους κατά την εξής σειράν τα ακόλουθα πρόσωπα: 1)Αλξένδρος Δελμούζος 2)Μανώλης Τριανταφυλλίδης 3)Κωνσταντίνος Τριανταφυλλόπουλος 4)Αντώνιος Χωραφάς...»

¹⁹ σελ. 35.

Ο ρόλος του κοινωνιολόγου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Εμπειρίες και δυνατότητες.

Κουρτίδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Κοινωνιολόγος

Μπρίκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Κοινωνιολόγος

Πασχαλίδου Ελισάβετ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Κοινωνιολόγος

Ρουμπίδης Χρήστος, Προϊστάμενος Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής μας εργασίας καθοριστική σημασία, για τη διαμόρφωση της αντίληψής μας για το ρόλο του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, είχε η δεκαετής μας εμπειρία από την εργασία μας στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο Θεσσαλονίκης.

Στο σχολείο αυτό και στο πλαίσιο του μαθήματος των Κοινωνικών Επιστημών της Γ' Λυκείου, το οποίο από το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών του προσφερόταν για μια ιδιαίτερα ανοιχτή προσέγγιση, στηρίζαμε τη διδασκαλία μας σε στοιχεία όπως:

- Το συνεχή διάλογο με τους μαθητές
- Τις βιωματικές ασκήσεις
- Τη χρήση ζωγραφικής, κολάζ, μουσικής, βίντεο
- Την πραγματοποίηση σύντομων ομαδικών εργασιών
- Την πραγματοποίηση μικρών ερευνών με θέματα που οι ίδιοι οι μαθητές κάθε τμήματος επέλεξαν και πραγματοποιούσαν με δείγμα τους υπόλοιπους συμμαθητές τους της Γ' τάξης.
- Τη συνεργασία με αρμόδιους φορείς για την ενημέρωση των μαθητών σε θέματα όπως η πρόληψη των εξαρτήσεων, η σεξουαλική αγωγή, το άγχος των εξετάσεων κ.ά.

Τα στοιχεία αυτά διατηρήσαμε στη διδασκαλία και του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Γ' Ενιαίου Λυκείου, το οποίο διδάσκουμε τα τελευταία χρόνια. Καθώς αυτό δεν εξετάζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις και καθώς όλες οι παραπάνω δραστηριότητες υλοποιούνται αποκλειστικά στις ώρες διδασκαλίας, μια τέτοια προσέγγιση είναι δυνατή, ενδιαφέρουσα και δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα μιας απλής, πρώτης επαφής με το αντικείμενο της επιστήμης μας.

Πιστεύουμε ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας μπορεί να ενισχυθεί επειδή θεωρούμε, ότι επιστήμη σημαίνει ενότητα θεωρίας και πράξης και η προσέγγιση αυτή βοηθά τους μαθητές να βιώσουν στοιχεία της επιστήμης της Κοινωνιολογίας και κατ' επέκταση να ενσωματώσουμε κάποια από αυτά στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους σε βαθμό περισσότερο ή λιγότερο συνειδητό για τον καθένα.

Η ενότητα αυτή θεωρίας και πράξης πιστεύουμε, ότι χαρακτηρίζει και τον δεύτερο τομέα της εργασίας μας, καθώς μετά την κατάργηση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων, οι 4 παραπάνω κοινωνιολόγοι που εργαζόμασταν στο Πολυκλαδικό Λύκειο της Θεσσαλονίκης (με έδρα τη Νεάπολη), εργασθήκαμε παράλληλα στο σχολείο που προέκυψε από αυτό -το 2^ο Ε.Λ. Νεάπολης- και στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το 1999-2000 και το 2000-2001 και στη συνέχεια στο Γραφείο Αγωγής Υγείας της ίδιας Διεύθυνσης, υπεύθυνος του οποίου έγινε ο Χ. Ρουμπίδης, το 2001-02, το 2002-03 και το 2003-04. Τις σχολικές χρονιές 2004-05 και 2005-06 ο Χ. Ρουμπίδης κατέλαβε διοικητικές θέσεις όμως η ομάδα συνέχισε την ερευνητική δραστηριότητα με τη συμμετοχή του Χ. Ρουμπίδη στην επεξεργασία των στοιχείων και με τη συνέχιση της παράλληλης διδακτικής και ερευνητικής εργασίας για τα άλλα μέλη της.

Πέρα από όποιες άλλες δραστηριότητες βασικό στοιχείο της ενασχόλησης αυτής υπήρξαν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με τα εξής θέματα:

1. Συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ιανουάριος 2001.
2. Μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2001.
3. Στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης σε θέματα Αγωγής Υγείας, Ιούνιος 2002 –συνεργάστηκε και ο πληροφορικός Γ. Παπαδόπουλος.
4. Στάσεις των μαθητών Τ.Ε.Ε. της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, απέναντι στα Τ.Ε.Ε., τα Ε.Λ. και το μέλλον τους, Απρίλιος 2003.
5. Εμπειρία μαθητών και καθηγητών της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης από το Ενιαίο Λύκειο, Μάρτιος 2004.
6. Μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2005.
7. Διακοπή της φοίτησης στα Ε.Λ. και τα Τ.Ε.Ε. της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης, Μάιος 2006.

- Από το 2003-04 μόνιμο μέλος της ομάδας είναι ο πληροφορικός Γ. Παπαδόπουλος, ο οποίος συμμετείχε και στην έρευνα το 2001-02.

Οι δυο πρώτες έρευνες πραγματοποιήθηκαν με συνεντεύξεις: εκπαιδευτικών και μαθητών όλων των τύπων σχολείων η πρώτη, πρώην μαθητών Γυμνασίου, καθηγητών τους και των γονιών ή κηδεμόνων τους η δεύτερη. Η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο κλειστών απαντήσεων, το οποίο συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές όλων των τύπων σχολείων, η τέταρτη και η πέμπτη με ερωτηματολόγια ανοιχτών απαντήσεων, τα οποία συμπλήρωσαν μαθητές της Β΄τάξης Τ.Ε.Ε. στην πρώτη περίπτωση και μαθητές της Γ΄ Λυκείου και εκπαιδευτικοί στη δεύτερη. Η έκτη και η έβδομη αποτελούν απογραφικές έρευνες καθώς συγκεντρώθηκαν στοιχεία από όλα τα σχολεία της Διεύθυνσης για τις σχολικές χρονιές 2001-02, 2002-03, 2003-04.

Και στις πέντε πρώτες περιπτώσεις το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό των σχολείων της Διεύθυνσης, η οποία περιλαμβάνει τους Δήμους της δυτικής πλευράς του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, το δυτικό τμήμα της επαρχίας Θεσσαλονίκης και ολόκληρη την επαρχία Λαγκαδά. Και στις πέντε αυτές περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική έρευνα. Όσον αφορά τις δύο τελευταίες έρευνες τη θέση προκαταρκτικής έρευνας έχουν οι προηγούμενες.

Όλες οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν με την έγκριση και την εποπτεία των εκάστοτε προϊσταμένων της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσ/νίκης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν παρουσιασθεί σε επιστημονικά συνέδρια και σε εκπαιδευτικές ημερίδες και στοιχεία τους έχουν δημοσιευθεί σε εφημερίδες. Τα πλήρη κείμενα παρουσίασης των ερευνών έχουν δοθεί στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην Ο.Λ.Μ.Ε. και στις τοπικές Ε.Λ.Μ.Ε., στο Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, καθώς και σε κοινωνιολόγους-καθηγητές Α.Ε.Ι. και σε μελετητές της εκπαίδευσης.

Μέσα από μια σύντομη αναφορά στα αποτελέσματά τους μπορούν να επισημανθούν:

1. Από την έρευνα για τις συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η ένταση με την οποία όλοι -μαθητές, καθηγητές και Διευθυντές- βίωναν τους ρόλους τους, καθώς και η ταυτότητα των απόψεών τους για θέματα υποδομών, σχολικών προγραμμάτων, διδακτικών εγχειριδίων, έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Το ότι ο παράγοντας Τ.Ε.Ε. -από τους 3 τύπους σχολείου- φαινόταν να λειτουργεί επιβαρυντικά στην ένταση αυτή, ενώ αντίθετα ο παράγοντας επαρχία -τόπος έδρας του σχολείου- φαινόταν να λειτουργεί καταπραϋντικά.

2. Από την πρώτη έρευνα για τη μαθητική διαρροή, η σχετική μετάθεση ευθυνών μεταξύ σχολείων και οικογενειών καθώς και το σχετικά πιο έντονα βιωμένο αίσθημα του αποκλεισμού από τις οικογένειες των μεταναστών, των τσιγγάνων και των μουσουλμάνων. Η και πάλι ελαφρυντική λειτουργία του παράγοντα επαρχία. Η περισσότερο πολύπλευρη

προσέγγιση του θέματος από τους Διευθυντές των Γυμνασίων. Κυρίως η γενικευμένη αίσθηση αδιέξοδου η οποία εμφανιζόταν με διαφορετικούς βέβαια τρόπους, από όσους συμμετείχαν στην έρευνα.

3. Από την έρευνα για την Αγωγή Υγείας, η σχετική έλλειψη σφαιρικής άποψης για το θέμα και η παράλληλη σχετικά αδυναμία γενίκευσης των ειδικών προβλημάτων. Πάντως μεγαλύτερη γενίκευση παρουσίασαν οι απαντήσεις των καθηγητών σε σχέση με εκείνες των μαθητών, των μαθητών Ενιαίων Λυκείων και Τ.Ε.Ε. σε σχέση με εκείνες των μαθητών Γυμνασίων, των γυναικών και των κοριτσιών σε σχέση με εκείνες των ανδρών και των αγοριών.

4. Από την έρευνα στα Τ.Ε.Ε., ένα γενικό αίσθημα δυσφορίας των μαθητών, περισσότερο έντονο στους μαθητές της πόλης και στα αγόρια. Χαρακτηριστική ήταν η χρήση υβριστικών εκφράσεων.

5. Από την έρευνα στα Ε.Λ., η δυσκολία έκφρασης των καθηγητών σε ανοιχτές απαντήσεις και η έκφραση αρνητικών απόψεων και συναισθημάτων από τους μαθητές, περισσότερο έντονη και πάλι τους μαθητές της πόλης, στα αγόρια και στους μαθητές της Τεχνολογικής κατεύθυνσης. Χαρακτηριστική ήταν σ' αυτή την έρευνα η δημιουργία ιδιαίτερα καυστικών σκίτσων.

6. Από τη δεύτερη έρευνα για τη μαθητική διαρροή, η σημαντικότητα και η διαχρονικότητα του φαινομένου αλλά και το ότι αυτό έχει μεγαλύτερη έκταση στα αγόρια, στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (όμως και χωρίς αυτούς το φαινόμενο θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό), σε σχετικά μεγαλύτερο βαθμό στα Γυμνάσια της πόλης και συμβαίνει κυρίως στην Α' τάξη.

7. Από την αντίστοιχη έρευνα για τη διακοπή της φοίτησης στα Ε.Λ. και Τ.Ε.Ε., η μικρή έκταση του φαινομένου στα Ε.Λ. και αντίθετα η σημαντικότητά του στα Τ.Ε.Ε., με τα αγόρια να αποτελούν και πάλι τον κύριο όγκο των μαθητών που διακόπτουν και αυτό να συμβαίνει κυρίως στην Α' τάξη και για τους δύο τύπους σχολείου. Στα Ε.Λ. αυτή παρουσιάζεται σημαντικότερη σ' εκείνα της πόλης, ενώ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα Τ.Ε.Ε. της πόλης και της επαρχίας. Επίσης υπάρχει ένας σχετικά αυξημένος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων -σε σχέση με το συνολικό αντίστοιχο πληθυσμό τους- οι οποίοι διακόπτουν τη φοίτησή τους στα Ε.Λ. ενώ αντίθετα οι μαθητές της ίδιας κατηγορίας διακόπτουν τη φοίτησή τους σε ποσοστό μικρότερο εκείνου του αντίστοιχου συνολικού πληθυσμού τους στα Τ.Ε.Ε.

Πολλά από τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα Γάλλων κοινωνιολόγων και μελετητών της εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν και τις βασικές βιβλιογραφικές αναφορές της ομάδας.

Μέσα από την εμπειρία της πραγματοποίησης των ερευνών μπορούν να επισημανθούν:

1. Η σημασία της ομαδικής εργασίας: κανείς από τους τέσσερις κοινωνιολόγους δεν θα μπορούσε μόνος του να πραγματοποιήσει καμιά από τις έρευνες.
2. Η θετική ανταπόκριση των ερωτωμένων, η οποία μπορεί να συσχετισθεί τόσο με τη σημαντικότητα των θεμάτων, όσο και με τον τρόπο προσέγγισής τους από κοινωνιολόγους, οι οποίοι είναι ταυτόχρονα και ενεργοί εκπαιδευτικοί.
3. Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων. Κάτι το οποίο πιστοποιείται τόσο από την αποδοχή της κατά περίπτωση παρουσιάσής τους, όσο και από τη χρήση τους από τους εκπροσώπους των Ε.Λ.Μ.Ε. από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων και τον Τύπο.
4. Η αναγκαιότητα προώθησης της κοινωνιολογικής έρευνας στην εκπαίδευση μέσα και από τη δημιουργία Κέντρων Ερευνών σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως έχει προταθεί και από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, πρόταση που στηρίχθηκε κυρίως στη συγκεκριμένη εμπειρία των τεσσάρων κοινωνιολόγων-μελών του.

Τα παραπάνω πιστεύουμε, ότι αποδεικνύουν τις δυνατότητες που ένας κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός μπορεί να έχει για να προσφέρει στην εκπαίδευση πέρα από το καθαρά διδακτικό του έργο αλλά και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν για το εκπαιδευτικό σύστημα από την ερευνητική αυτή ενασχόληση.

Οι δυνατότητες αυτές θα πολλαπλασιαζόταν αν -ανάλογα με το θέμα της έρευνας και την έκτασή της- το ρόλο των συνεντευκτών αναλάμβαναν οι μαθητές των σχολείων.

Θα αναδεικνυόταν έτσι με άμεσο τρόπο η ενότητα θεωρίας και πράξης, στοιχείο πιστεύουμε σημαντικό για το σύγχρονο σχολείο -και κάθε σχολείο- το οποίο γενικά απουσιάζει από αυτό, όπως απουσιάζει γενικά και η συνεχής και συστηματική έρευνά του και φυσικά η οργάνωση και η λειτουργία του με βάση ερευνητικά-επιστημονικά τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη

Μορφά Ελένη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

«Σύμφωνα με τις θέσεις του Ηλία Γιαννακόπουλου, σε μια κοινωνία , κατ'επίφαση πολυφωνική, που κυριαρχεί ο στερεότυπος και συνθηματικός λόγος, πληθαίνουν οι κίνδυνοι πλήρους συμμόρφωσης του ατόμου στα καθιερωμένα συστήματα προτύπων και αξιών, χωρίς αυτό να έχει την ικανότητα αντίστασης στους μηχανισμούς μαζικής χειραγώγησης. Η κριτική συνείδηση , η καθαρή και πρωτότυπη σκέψη προβάλλει ως βασική προϋπόθεση για αντίδραση στην επιχειρούμενη πνευματική και πολιτική ποδηγέτηση του πολίτη. Η μαζική κουλτούρα, έκφραση της μαζικής κοινωνίας, προβάλλοντας την ποσότητα σε βάρος της ποιότητας, το μηχανοποιημένο σε βάρος του αυθεντικού και του γνήσιου, πέτυχε τον εφησυχασμό και την εξουδετέρωση των αντιδράσεων του σύγχρονου ανθρώπου. Η αδρανοποίηση της κριτικής σκέψης και η μεταμόρφωσή της σε «δύναμη» συναίνεσης οδήγησε το άτομο σε μια κατάσταση γενικευμένης παθητικότητας, στον πλήρη εξατομικισμό, εις βάρος της κοινωνικής συνείδησης και τέλος σε μια διευρυμένη αποδοχή των κοινωνικών δεδομένων, τα οποία αντιμετωπίζει ως μοιραία και αναπόφευκτα.....

....Αυτός που ελέγχει το δίκτυο πληροφοριών στο σύγχρονο κόσμο έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τη σκέψη και των επόμενων γενεών. Ο αγώνας του ανθρώπου για έλεγχο των πληροφοριών είναι αγώνας για την ελευθερία του. Ο σημερινός άνθρωπος απειλείται περισσότερο από την απουσία δικής του σκέψης και πολύ λιγότερο από την έλλειψη ελευθερίας έκφρασης. «Το δικαίωμα να εκφράζουμε τις σκέψεις μας έχει κάποια σημασία μόνο στην περίπτωση που μπορούμε να έχουμε δικές μας σκέψεις» Εριχ Φρομ «Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία».

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

Η ρήση πως σε λίγα χρόνια αναλφάβητος θα θεωρείται όποιος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει στη δουλειά του ηλεκτρονικό υπολογιστή όσο τρομακτική κι αν φαίνεται, δηλώνει μια πραγματικότητα.

Οι τεράστιες δυνατότητες που έχει και αποκτά όλο και περισσότερο ο Η/Υ στην αποθήκευση, επεξεργασία και αξιοποίηση μεγάλου όγκου σύνθετων πληροφοριών – δοθέντος ότι η κατάκτηση χρήσιμων και έγκυρων πληροφοριών σε διάφορους τομείς του επιστητού αποτελεί κύριο σκοπό της παιδείας και προϋπόθεση της γνώσης και της καλλιέργειας του ανθρώπου – κάνει ώστε η Πληροφορική να καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στην εκπαίδευση. Όχι μόνο γιατί εξασφαλίζει εύκολη πρόσβαση σε όλη την έκταση μιας κωδικοποιημένης γνώσης, αλλά γιατί προσφέρει προγράμματα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, ασύγκριτα πιο πλούσια και έξυπνα από τα καθιερωμένα διδακτικά βιβλία.

1. δίνει μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας του μαθητή- συχνά με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο
2. αξιοποιεί την ανευρετική διαδικασία που είναι και η πιο αποτελεσματική πηγή γνώσης.
3. δίνει δυνατότητες αυτοδιδασκαλίας ή διδασκαλίας εξ αποστάσεως , μορφές που δεν πρέπει καθόλου να υποτιμώνται στις ραγδαίες εξελίξεις του κόσμου μας και των συστημάτων εκπαίδευσης.

4.Κι όλα αυτά χωρίς να αγρηστεύεται ο δάσκαλος, που αποκτά νέα τελειότερα μέσα να επιτελέσει το έργο του και ο οποίος εν μέρει αλλάζει ρόλο, μετατρέπόμενος σε καθοδηγητή και εκπαιδευτή της γνώσης αντί του απλού αναπαραγωγού και αναμεταδότη απλών ή εύκολα προσβάσιμων πληροφοριών.

5.Ετσι αξιοποιείται καλύτερα και ουσιαστικά ο δάσκαλος εκεί που πραγματικά χρειάζεται να προσφέρει. Αυτή την πραγματικότητα δεν μπορεί να την αγνοήσει η Παιδεία μας, που έγκαιρα ευτυχώς δημιούργησε, από πλευράς Πολιτείας, τις προϋποθέσεις για να αξιοποιηθεί η Πληροφορική στα σχολεία.

6.Θα χρειαστούν βεβαίως ελληνικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε όλους τους γνωστικούς τομείς που θα μετατρέψουν τη δυνατότητα αυτή σε πράξη. Επίσης θα απαιτηθεί άλλου είδους κατάρτιση – πέρα της καθαρώς επιστημονικής – των μελλοντικών εκπαιδευτικών όχι μόνο στη χρήση της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, αλλά στη μέθοδο καθοδήγησης των μαθητών προς την αναζήτηση και την περιπέτεια της κατάκτησης της γνώσης.

Μιας γνώσης που απαιτεί κριτική επιλογή και αξιοποίηση των πληροφοριών και που θα ενεργοποιεί όλο και περισσότερο τη νόηση του ανθρώπου.

Η πραγματικότητα των νέων αξιών.

Μέσα στις νέες πραγματικότητες που δημιουργήθηκαν ανήκει και η καθιέρωση, επανεκτίμηση ή επαναβεβαίωση νέων αξιών.

Αξίες όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης κάθε λαού, η διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης, η εξασφάλιση της ελευθερίας και η εδραίωση της δημοκρατίας προβάλλονται και υποστηρίζονται διεθνώς με πραγματική έμφαση. Ένας νέος ανθρωπισμός που επαναφέρει τον άνθρωπο ως αξία, έναν άνθρωπο συμφιλωμένο με το περιβάλλον, και αγωνιζόμενο για την ευρύτερη διασφάλιση και τον σεβασμό αξιών όπως οι προαναφερθείσες.

Αυτές οι νέες αξίες, συγκερασμένες με τις παραδοσιακές και δοκιμασμένες αξίες που συνθέτουν τη φυσιογνωμία της δικής μας χώρας, πρέπει να αποτελέσουν τον άξονα του άλλου σκέλους της σχολικής παιδείας : της αγωγής, της μόρφωσης του νέου.

Η π α ρ α π λ η ρ ο φ ό ρ η σ η είναι φαινόμενο της φορτισμένης πολιτικά εποχής μας που επηρεάζει όχι μόνο το δημόσιο, αλλά και τον ιδιωτικό μας βίο. Υπάρχουν παράγοντες που την προκαλούν με αναπόφευκτες τις δυσμενείς συνέπειές της. Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι ο κόσμος παρασύρεται πολλές φορές από τη παραπληροφόρηση. Καθημερινά παίρνουμε αλλά και δίνουμε πληροφορίες για διάφορα γεγονότα. Αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία είναι η στάση την οποία κάθε φορά διαμορφώνουμε ως δέκτες των πληροφοριών αυτών, αλλά και την ευθύνη που χρεωνόμαστε ως πομποί – αναμεταδότες αυτών.

ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

Η Πληροφόρηση καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της τριμερούς βασικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η γνώση του περιβάλλοντος έτσι ώστε να ακολουθήσει φυσιολογικά και το τρίτο μέρος, δηλαδή ο συνδυασμός των δυο που οδηγεί στη λήψη μιας συνετής απόφασης (London, 1973). Όπως σημειώνουν και οι Shertzer and Stone (1976), η λειτουργία της Πληροφόρησης περιέχει πολύ περισσότερα από την απλή παροχή πληροφοριών.

Ο Isaacson (1977), συνοψίζοντας τις απόψεις πολλών άλλων συγγραφέων, αναφέρει ότι με βάση τις πληροφορίες επιτελούνται οι ακόλουθες τέσσερις ειδικές λειτουργίες: η παρωθητική, η διδακτική, η προσαρμοστική και η κατανεμητική.

1. Η παρωθητική λειτουργία των πληροφοριών γίνεται φανερή αν λάβουμε υπόψη τον τρόπο με τον οποίο επενεργεί στο άτομο η πληροφόρηση πάνω σε ορισμένες καταστάσεις ή προϋποθέσεις μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η προσπέλαση προς κάποιο συγκεκριμένο στόχο.
2. Η διδακτική λειτουργία των πληροφοριών είναι ίσως η πιο εμφανής, δεδομένου μάλιστα ότι το μεγαλύτερο μέρος της πληροφόρησης γίνεται μέσω της διδασκαλίας.
3. Η προσαρμοστική λειτουργία είναι σημαντικότερη, διότι διευκολύνει το άτομο στη δημιουργία μιας στοιχειώδους ισορροπίας ανάμεσα στις φανταστικές επιλογές- τους φανταστικούς προγραμματισμούς, και στην πραγματικότητα, η οποία φυσικά γίνεται γνωστή στο μαθητή μέσω της πληροφόρησης.
4. Η κατανεμητική, τέλος, λειτουργία σχετίζεται με τις διαδικασίες κατανομής, που στην περίπτωση του επαγγελματικού προσανατολισμού αφορούν την τοποθέτηση σε κάποιο περιβάλλον ή την είσοδο σε κάποιο περιβάλλον, κατά κύριο λόγο επαγγελματικό. Η προετοιμασία για κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες γίνεται συνήθως ερήμην του συγκεκριμένου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το άτομο θα χρειαστεί να ασχολείται.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι δύο είναι οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν το άτομο να αποκτήσει εποπτεία του εαυτού του και του περιβάλλοντος: η άμεση παρατήρηση και η έμμεση γνωριμία. Η δεύτερη είναι δυνατή μόνο με τη συγκέντρωση πληροφοριών.

ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

1. Το άτομο στην εξελικτική του πορεία έχει ανάγκη να χρησιμοποιεί πληροφορίες πολλών ειδών, τις οποίες εντάσσουμε σε ομάδες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους. Τις **ατομικές** πληροφορίες που αναφέρονται στο ίδιο το άτομο, χρησιμεύουν στη γνώση του εαυτού του και στη διαμόρφωση της εαυτογνωσίας του. Τις **περιβαλλοντικές** πληροφορίες που στοχεύουν στο να διευκολύνουν το άτομο στην γνώση του περιβάλλοντός του και διακρίνονται σε: κοινωνικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και σε άλλα είδη.
2. Όμως οι πληροφορίες μπορεί να έχουν διάφορες μορφές ως προς το υλικό που χρησιμοποιείται. Οι κυριότερες μορφές είναι: η **έντυπη**, η **οπτική**, η **ακουστική**, η **οπτικοακουστική** και η **ηλεκτρονική**.

Α) Ατομικές πληροφορίες είναι αυτές που αναφέρονται στο ίδιο το άτομο. Αν οι ατομικές πληροφορίες χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά, μπορεί να προσφέρουν στο άτομο βοήθεια σε ότι αφορά τα ακόλουθα κυρίως σημεία:

- Να κατανοήσει και να αποδεχθεί τον εαυτό του, τις ικανότητές του και τις αδυναμίες του, τις αξίες του, τη φιλοσοφία του, τα ενδιαφέροντά του και τις φιλοδοξίες του, τα χαρακτηριστικά του γενικά.

- Να δημιουργήσει υγιείς σχέσεις με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του.

- Να κατανοήσει σε τι διαφέρει από τα άλλα άτομα της κοινωνικής του ομάδας, και να αποδεχθεί τις διαφορές αυτές ως φυσιολογικές.

- Να δημιουργήσει σωστή προσωπικότητα, απαλλαγμένη από συμπλέγματα και άγχος.
- Να αντιληφθεί προβλήματα που πιθανώς αντιμετωπίζει, όπως ψυχολογικά, κοινωνικά, συναισθηματικά κ.λ.π. Έτσι, ώστε αφενός να επιδιώξει τρόπους αντιμετώπισής τους, και αφετέρου να εννοεί, να δέχεται και διευκολύνει τις προσπάθειες που θα κάνουν οι διάφοροι φορείς για να του παράσχουν βοήθεια.

Β) Κοινωνικές πληροφορίες είναι αυτές που αναφέρονται σε κοινωνικές όψεις της ζωής. Είναι συμπλήρωμα των ατομικών, με τις οποίες σε πολλά σημεία επικαλύπτονται. Αυτές οι πληροφορίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν το άτομο στην προσπάθειά του για επιτυχή κοινωνική συνύπαρξη και προσαρμογή στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Το άτομο βοηθείται ως εξής:

- Να δημιουργήσει επικοινωνιακές διαπροσωπικές και γενικότερες κοινωνικές σχέσεις.
- Να κατανοήσει ότι είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται, έστω και στοιχειωδώς, στα κοινωνικά σύνολα και να αναζητεί τρόπους που βοηθούν σε αυτό.
- Να αποδεχθεί και να αναπτύξει οικογενειακούς και κοινωνικούς ρόλους, καθώς και να ανταποκριθεί στις οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις, δείχνοντας ταυτόχρονα κατανόηση και σεβασμό στους ρόλους, στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα των άλλων.
- Να διαμορφώσει κοινωνικά παραδεκτές συνήθειες και δεξιότητες και να αναπτύξει μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες θα το διευκολύνουν στην κοινωνική συμβίωση και προσαρμογή.
- Να επιτύχει στις διαπροσωπικές του σχέσεις.
- Να κατανοεί τους άλλους και να τους αποδέχεται έτσι όπως είναι, χωρίς να έχει την απαίτηση να προσαρμόζονται οι άλλοι στις δικές του προσδοκίες ή αξιώσεις.
- Να επιλέγει τις κατάλληλες ομαδικές δραστηριότητες, εκείνες δηλαδή που προσιδιάζουν περισσότερο στα δικά του χαρακτηριστικά, στις δικές του επιδιώξεις και διαθέσεις.
- Να μπορεί να συμπεριφέρεται σωστά σαν μέλος μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα και αν ανήκει η ομάδα.
- Να χρησιμοποιεί τις εμπειρίες των άλλων για να προσαρμόζει ανάλογα τη δική του συμπεριφορά.
- Να κατανοεί τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκεται.
- Να αντιλαμβάνεται και να σέβεται τις σχέσεις μεταξύ μελών και των δυο φύλων και να συνάπτει επικοινωνιακές σχέσεις με το αντίθετο φύλο, αποφεύγοντας εμπειρίες με δυσάρεστα ατομικά ή κοινωνικά επακόλουθα.
- Να γνωρίζει τις υπηρεσίες στις οποίες μπορεί να καταφεύγει για συμπαράσταση όποτε παραστεί ανάγκη.
- Να αντιμετωπίζει βασικά προβλήματα που πιθανώς θα προκύψουν από σωματικές του ατέλειες. Να μάθει πώς να φροντίζει την ατομική του εμφάνιση και τους τρόπους συμπεριφοράς του σε ειδικές περιπτώσεις.
- Να αποκτήσει δεξιότητες που απαιτούνται για να χρησιμοποιεί σωστά και επικοινωνιακά τον ελεύθερο χρόνο του.

Γ) Εκπαιδευτικές πληροφορίες είναι εκείνες που αναφέρονται στις παρούσες ή μελλοντικές ευκαιρίες για εκπαίδευση και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκπαίδευση αυτή. Οι εκπαιδευτικές πληροφορίες μπορεί να αναφέρονται όχι σε προϋποθέσεις σπουδών στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά στις απαιτήσεις των επαγγελματιών σε εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Δ) Επαγγελματικές πληροφορίες αναφέρονται σε θέματα σχετικά με επαγγέλματα, με εργασία, με αγορά εργασίας, με απασχόληση, με την επαγγελματική ζωή... Είναι απαραίτητη η γνώση όχι μόνο για να μπορέσει το άτομο να κάνει σωστή επαγγελματική επιλογή, αλλά στην ουσία για να κάνει και σωστή επιλογή σπουδών.

Οι επαγγελματικές πληροφορίες πρέπει να περιέχουν στοιχεία από κύκλους ενδιαφέροντος όπως:

- Στοιχεία εργατικού δυναμικού της χώρας.
- Επαγγελματική δομή της χώρας και κύριες επαγγελματικές ομάδες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Ταξινόμηση των επαγγέλτων.
- Προσφορά και ζήτηση σε εργατικό δυναμικό.
- Εργατική νομοθεσία.
- Φύση επαγγέλτων, προϋποθέσεις εργασίας, προοπτικές εξέλιξης, απολαβές, κοινωνικό περιβάλλον....
- .- Μεθοδολογία αναζήτησης εργασίας.
- Κλίμα που επικρατεί σε κάθε επαγγελματικό περιβάλλον, συνήθειες, κοινωνικές απαιτήσεις.
- Για εμπειροτέχνες, προϋποθέσεις για απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος.
- Μέσα που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος.
- Πηγές που διευκολύνουν την εγκατάσταση σε κάποιο επάγγελμα.
- Τρόπους αξιολόγησης της ακρίβειας των προσφερομένων επαγγελματικών πληροφοριών.

Ε)Θρησκευτικές πληροφορίες, διοικητικές πληροφορίες, αθλητικές πληροφορίες κ.λ.π.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

Η λειτουργία περιλαμβάνει τέσσερις κύριες «δραστηριότητες», ενώ καθεμιά από τις δραστηριότητες αυτές υλοποιείται μέσω μιας ατέλειωτης σειράς «ενεργειών». ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ : Συλλογή πληροφοριών, Αξιολόγηση πληροφοριών, Οργάνωση πληροφοριών, Παροχή πληροφοριών.

Η συλλογή πληροφοριών περιλαμβάνει ατομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές πληροφορίες και άλλα είδη πληροφοριών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο, να συγκεντρώσουν μεμονωμένα και να αξιοποιήσουν όλα αυτά τα είδη πληροφοριών, από όλες τις πηγές, για πολλούς πρακτικούς και θεωρητικούς λόγους. Χρειάζεται, συνεπώς, να βοηθηθούν από το Υπουργείο Παιδείας με κάποιον αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο, ιδίως στην οργάνωση και ερμηνεία των πληροφοριών, αλλιώς υπάρχει κίνδυνος ή να μη συγκεντρωθούν καθόλου οι πληροφορίες ή να συγκεντρωθούν και να μην αξιοποιηθούν.

Η αξιολόγηση των πληροφοριών είναι έργο αναγκαίο, αλλά ταυτόχρονα πολύπλοκο και δύσκολο, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες συλλέγονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό οπότε δεν έχει προηγηθεί κανενός είδους έλεγχος. Για να είναι δυνατή η αξιολόγηση των πληροφοριών που φτάνουν στο σχολείο, είναι ανάγκη πρώτα να προσδιοριστούν κάποια χαρακτηριστικά τους, τα οποία και θα αποτελέσουν τον άξονα καθορισμού αντίστοιχων κριτηρίων αξιολόγησης:

1. Οι πληροφορίες πρέπει να προέρχονται από αξιόπιστες πηγές.
2. Να είναι πρόσφατες. Πρέπει να υπάρχει κάποιο αυτοσχέδιο σύστημα διασταύρωσης πληροφοριών.

3. Να έχουν κύρος. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενό τους πρέπει να είναι απόλυτα ακριβές, να μην είναι παραπλανητικό, να μην είναι επηρεασμένο από κανέναν, και να μην αποβλέπει στην εξυπηρέτηση άλλων σκοπών παρά στη σωστή πληροφόρηση.

4. Να έχουν συγκενρωθεί με αξιόπιστα και έγκυρα μέσα. Αυτό σημαίνει ότι για τη συλλογή των πληροφοριών πρέπει να χρησιμοποιείται έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία.

5. Να είναι πρακτικά εύχρηστες. Το χαρακτηριστικό αυτό υποδηλώνει τρία πράγματα. Πρώτον, ότι οι πληροφορίες πρέπει να βρίσκονται σε τέτοια μορφή και κατάσταση που να είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν με κανονικές συνθήκες. Δεύτερον, ότι πρέπει να είναι διατυπωμένες σε τέτοια μορφή και επίπεδο, ώστε να είναι κατανοητές από τα άτομα προς τα οποία απευθύνονται. Τρίτον, ότι πρέπει να έχουν τέτοια εμφάνιση, ώστε όχι μόνο να μην καταπονούν το άτομο ή να το αποθαρρύνουν να τις χρησιμοποιήσει, αλλά, αντίθετα, να το προκαλούν.

6. Να είναι σαφείς και ειδικές και να μην αναφέρονται σε γενικότητες. Ανάλογη είναι η σημασία της ακρίβειας στην Πληροφόρηση. Είναι προτιμότερο να μη δοθούν πληροφορίες, παρά να είναι λανθασμένες.

Η οργάνωση των πληροφοριών επιτυγχάνεται με τη συλλογή τους σε κάποιο γραφείο του σχολείου και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μερικοί από τους οποίους είναι ο διαθέσιμος χώρος, τα διαθέσιμα μέσα και έπιπλα γραφείου, η πείρα του προσωπικού, ο αριθμός των ατόμων που ασχολούνται με το θέμα, η φύση των λειτουργιών που επιτελεί το γραφείο, ο τρόπος με τον οποίο προσφέρονται οι πληροφορίες, η μορφή που έχει το πληροφοριακό υλικό, η ποσότητα των πληροφοριών και άλλοι (Hoprock 1976, Isaacson and Brown 1993, Edwards and Barnes 1977).

Οι πληροφορίες έχουν λόγο ύπαρξης μόνο αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις να μεταφέρονται στους μαθητές έγκαιρα και αποτελεσματικά. Δεν έχει ιδιαίτερη σημασία η ποιότητα των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί στο σχολείο, όσο έχει η ποσότητα που τελικά φτάνει στους μαθητές.

Πληροφορίες είναι οι άμεσα χρησιμοποιήσιμες αναλύσεις και ερμηνείες των δεδομένων. Γι' αυτό νομίζω ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η επιμονή όχι τόσο στον εθισμό των μαθητών στην αναζήτηση πληροφοριών, αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αξιολογούν μόνοι τους τις πληροφορίες.

Υπάρχουν δυο κύριοι τρόποι παροχής των πληροφοριών στους μαθητές: ο ατομικός και ο ομαδικός. Με την ομαδική πληροφόρηση παρέχονται σε ομάδες ολόκληρες μαθητών πληροφορίες επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές. Η ατομική πληροφόρηση είναι η παροχή πληροφοριών σε μεμονωμένα άτομα και είναι εντελώς απαραίτητη όταν πρόκειται για συζήτηση ατομικών στοιχείων των μαθητών. Δεν είναι δυνατόν να δίνονται δημόσια προσωπικές πληροφορίες. Βασική μέθοδος ατομικής πληροφόρησης είναι η προσωπική συνέντευξη, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες στο μαθητή.

Μέθοδοι ομαδικής πληροφόρησης υπάρχουν πολλές. Αν πρόκειται για προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο, ίσως η διδασκαλία πληροφοριών πρέπει να έχει έναν ξεχωριστό ρόλο. Η διδασκαλία των πληροφοριών μπορεί να στηρίζεται σε διάφορες βάσεις σχολικού προγραμματισμού. Υπάρχει μια πληθώρα τρόπων, πέρα από τη διδασκαλία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συμπλήρωση της προσπάθειας για μετάδοση πληροφοριών στους μαθητές. Αναφέρονται οι σπουδαιότεροι:

1. Υπάρχει η ευχέρεια ομαδικής επίσκεψης των μαθητών σε διάφορες περιοχές, εγκαταστάσεις, υπηρεσίες, για να βοηθηθούν να αποκτήσουν δική τους προσωπική γνώμη σε ότι αφορά το υπό μελέτη θέμα. Κατά τη διάρκεια αυτών των επισκέψεων είναι δυνατόν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το προσωπικό και να ζητήσουν πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν. Αυτές οι επισκέψεις μπορούν να συνδυαστούν με άλλες εκδηλώσεις, όπως με εκδρομές, οπότε επιτυγχάνεται διπλό κέρδος.
2. Υπάρχει και η αντίθετη μέθοδος, δηλαδή να προσκαλείται στο σχολείο ένας εκπρόσωπος από ένα σχολείο, μια εταιρεία, έναν επαγγελματικό χώρο και να κάνει

μια σύντομη παρουσίαση στην τάξη. Μπορεί επίσης να απαντήσει σε ερωτήσεις που τυχόν θα του θέσουν οι μαθητές. Πιστεύουμε ότι σύλλογοι και μεμονωμένα άτομα θα ανταποκριθούν πρόθυμα σε τέτοιες προσκλήσεις του σχολείου.(πάντα με την επιφύλαξη ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει έρθει σε επαφή με το συγκεκριμένο άτομο πριν αυτό προσκληθεί στο σχολείο και θα έχει κριθεί κατάλληλο για επίσκεψη σε εκπαιδευτικό χώρο)

3. Η άμεση χρησιμοποίηση από τους μαθητές των πηγών πληροφοριών είναι μια δυναμική μέθοδος πληροφόρησης. Αφού σκοπός του σχολείου είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, τότε πρέπει να εθιστούν στο να παρακολουθούν μόνοι τους και να αξιοποιούν κατάλληλα όλες τις πηγές πληροφοριών .
4. Ένας καλός και αποτελεσματικός τρόπος εργασίας είναι οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες. Οι μαθητές μπορούν, αν παρωθηθούν σωστά, να αναλάβουν να διερευνήσουν μόνοι τους μια ή περισσότερες περιοχές ενδιαφέροντος, όπως ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ένα επάγγελμα, την οικονομική και επαγγελματική κατάσταση μιας γεωγραφικής περιοχής ή το εργατικό δυναμικό μιας πόλης, και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους.
5. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν και να αξιοποιήσουν πίνακες ανακοινώσεων ή ακόμη και να εκδώσουν σχολική εφημερίδα ή περιοδικό.
6. Η χρήση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, αν ετοιμαστούν ή ευρεθούν τα κατάλληλα προγράμματα, είναι ασφαλώς μια άριστη μέθοδος διδασκαλίας.
7. Οποσδήποτε βασικό ρόλο στην πληροφόρηση των μαθητών, ιδίως αν συνδυαστεί σωστά με τη διδασκαλία, παίζει η βιβλιοθήκη του σχολείου και η βιβλιοθήκη του Προσανατολισμού για αντίστοιχα θέματα στο γραφείο ΣΕΠ όπου λειτουργεί. Η βιβλιοθήκη αυτή, που μπορεί να είναι είτε ανεξάρτητη είτε μέρος της σχολικής βιβλιοθήκης, πρέπει να στεγάζει ό,τι πληροφοριακό υλικό υπάρχει, τι πληροφορίες περιέχονται, πως ακριβώς μπορεί κανείς να αναζητήσει εκεί τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν.

Η ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

« Ο πολιτισμός του σχολείου» είναι ένας πλεονασμός αφού το σχολείο είναι ο ίδιος ο πολιτισμός. Το σχολείο, με τη γενικότερη έννοια της παιδείας, είναι αυτό που αντανakλά το πολιτιστικό επίπεδο ενός τόπου. Και είναι επομένως φυσιολογικό, αφού ο σημερινός πολιτισμός διέρχεται μια κρίση αξιών, η κρίση αυτή να μεταγγίζεται και στον οργανισμό της σύγχρονης παιδείας.

Τα παιδιά μέσα στο σχολείο διδάσκονται κυρίως στοιχεία τεχνικής δεξιότητας. Η παράδοση, η πατρίδα, ο ανθρωπισμός έχουν παραχωρήσει τη θέση τους σε άλλα ιδανικά περισσότερο χρησιμοθηρικά, ικανά να ικανοποιήσουν κάποιες οικονομικές αναγκαιότητες και μόνο. Η παιδεία μας έγινε «παραγωγική», όμως στην προσπάθειά της ν'ακολουθήσει τον ξέφρενο ρυθμό του σύγχρονου καταναλωτισμού, «καταναλώθηκε» η ίδια.

Το σημερινό σχολείο ευνοεί την αποστήθιση, την εκμάθηση, όχι όμως και τη μάθηση. Στο σημερινό σχολείο πολύ λίγο καλλιεργείται ο κριτικός στοχασμός, η ευαισθησία και η φαντασία του μαθητή, με αποτέλεσμα αυτός να μετατρέπεται σε ένα μονοδιάστατο άτομο, που εύκολα δέχεται και υποκύπτει στα άλογα μηνύματα του μαζοποιημένου κόσμου της εποχής μας. Δημιουργούνται, έτσι, άτομα με γνώση, χωρίς όμως γνώμη, άτομα που δεν προβληματίζονται, δεν έχουν πνευματικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα και γι'αυτό το λόγο δεν σκέπτονται, δεν κρίνουν, αλλά ούτε και θέλουν να κρίνονται.

Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός με τους πολύπλοκους μηχανισμούς του, όχι μόνο δεν διδάσκει στους νέους την άμιλλα και τον ευγενή ανταγωνισμό, αλλά αντίθετα καλλιεργεί τον άκρατο ανταγωνισμό και το μίσος μεταξύ τους.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα φαίνεται ανίκανο να εμφυσήσει στους μαθητές την πίστη σε όλα εκείνα τα ανθρώπινα δικαιώματα, που είναι κατάκτηση της ανθρώπινης προσπάθειας ολόκληρων αιώνων, όπως αδυνατεί να εμπνεύσει και την πίστη στην κοινότητα των ανθρώπων.

Ένα ακόμα τρωτό που θα μπορούσαμε να καταλογίσουμε στη σύγχρονη ελληνική παιδεία είναι η αδυναμία της να παρακολουθήσει τις νέες πνευματικές εξελίξεις και κατακτήσεις. Αντί να προπορεύεται της εποχής της, βρίσκεται δεκαετίες πίσω. Το σχολείο επιμένει σε γνώσεις που στις πιο ανεπτυγμένες χώρες θεωρούνται ήδη ξεπερασμένες. Βέβαια το σχολείο είναι από τη φύση του, ως ένα βαθμό, θεσμός συντήρησης. Διδάσκει στους νέους κυρίως το παλιό, αυτό που έχει ήδη καθιερωθεί, και λιγότερο το νέο, που δεν έχει ακόμη επιβληθεί.

Ο σημαντικότερος όμως παράγοντας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος, ο καθηγητής. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έλθει σε επαφή με τους μαθητές, αυτός που θα εφαρμόσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γι'αυτό από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία ή η αποτυχία του.

Δυστυχώς, όμως, ο εκπαιδευτικός έχει περιοριστεί σήμερα στον άχαρο ρόλο του απλού μεταδότη γνώσεων. Καθώς το σύστημα μεταφέρθηκε από τη βιομηχανική παραγωγή στην παιδεία, ο καθηγητής μετατράπηκε σταδιακά σ'ένα απλό εξάρτημα ενός πολύπλευρου μηχανισμού παραγωγής μαθητών.

Η κρισιμότητα, όμως της σημερινής κατάστασης απαιτεί από τον καθηγητή να συνειδητοποιήσει, επιτέλους, πως πάνω απ'όλα είναι παιδαγωγός. Πρέπει να καταλάβει το σύνθετο κοινωνικό του ρόλο, να παραβεί για λίγο το αυστηρό διδακτικό πρόγραμμα, να κατεβεί από την έδρα του και να γίνει «κοινωνός» με τους μαθητές του. Πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες του, να εγκαταλείψει την «από καθ'έδρας» διδασκαλία και να αναπτύξει το διάλογο με τους μαθητές, ένα διάλογο που θα αποκλείει το μονόλογο και θα εμπεριέχει τον αντίλογο. Κυρίως, όμως, πρέπει να εγκαταλείψει τη νοοτροπία του υπαλλήλου και να λειτουργεί παράλληλα με το μαθητή.

Έργο του εκπαιδευτικού είναι να φέρει το μαθητή σ'ένα σημείο που να μη χρειάζεται πια τη βοήθειά του. Αλλά αυτό απαιτεί να έχει ευρυχωρία ψυχής, πληρότητα πνεύματος και θάρρος, που θα του επιτρέψουν να αναιρέσει τον ίδιο τον εαυτό του και να πει, όπως περίπου και ο Πλάτων: «Μια ήττα δέχομαι, την ήττα από τους μαθητές μου». Θα πρέπει να έχει επίσης γνώση και ευθύνη, αγάπη και στοργή, αλλά κυρίως την ικανότητα να προβάλλει τον εαυτό του ως πρότυπο, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο δάσκαλος αποτελεί μετά τους γονείς το κυριότερο πρότυπο για το παιδί. Θα πρέπει, τέλος, να στηρίζει τους μαθητές του, να βρίσκεται δίπλα τους, να τους υποστηρίζει σε κάθε δύσκολη στιγμή τους, να τους συμβουλεύει με πνεύμα καθαρό, απαλλαγμένο από υστεροβουλίες και ιδιαίτερα φιλική συμπεριφορά.

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασούλα-Ρέππα Αν., Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική. Η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή διάσταση στην Ελλάδα, εκδ. Ελλην. Αθήνα 1999.
2. Γιαννούλη Ν. , Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική Αθήνα 1980.
3. Δημητρόπουλος Ευστάθιος. Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επαγγέλματα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
4. Δημητρόπουλος Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Πρώτο: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1994.
5. Κρουσταλάκης , Διαπαιδαγώγηση, Αθήνα 1995.
6. Κάντας Αριστοτέλης και Αλεξάνδρα Χατζή, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης – Στοιχεία Συμβουλευτικής, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
7. Κάντας Αριστοτέλης, Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό Άγχος, 3^{ος} τόμος, Αθήνα 1995
8. Κωστάκος Γεώργιος, Επαγγέλματα και Σπουδές, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Εκδόσεις GUNDEBERG.
9. Κοσμίδου Χρυσούλα και Γαλανουδάκη-Ράπτη Αθανασία, Συμβουλευτική.
10. Παπαδόπουλος Ν. και Ζάχος Δ. Ψυχολογία.
11. Παρασκευόπουλος Ν. Εξελικτική Ψυχολογία.
12. Πεσματζίδη Στέφανος, Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985, το Ασύμπτωτο μιας σχέσης, Εκδόσεις Θεμέλιο.
13. Κασσωτάκης Μιχάλης,, Επιστήμες της Αγωγής, 6^η Έκδοση.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο

*Νικόλαος Θ. Ντούσκας Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του, έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις είχαν ως αφετηρία διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα της εποχής. Οι δεοντολογικές αντιλήψεις θέλουν τον εκπαιδευτικό μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπά τους μαθητές του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, κάτοχος της σοφίας και της γνώσης, «πρέπει» να προσφέρει στους μαθητές την ίδια τη γνώση (Παπάς Α.Ε., 1994:243) και τις αιώνιες αξίες. Στο παραδοσιακό σχολείο, που διακρινόταν από δομές έμπορτες αυταρχισμού, ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, του δαδούχου, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαίδειας (Παπάς Α.Ε., 1994:243 & 1997:43-44).

Πριν κάνουμε λόγο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, χρήσιμο θα ήταν να αποσαφηνίσουμε την έννοια «ρόλος». Με την έννοια «ρόλος» εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, δεν μπορούμε να νοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού αποσπασμένο από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται.

Αναφερόμενοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι - κυρίως κοινωνικοπολιτισμικοί - κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία, κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ακόμη από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στα πλαίσια της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός. (Ντούσκας Ν. Θ., 2005:95).

Η κοινωνία, ωστόσο, μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται αναγκαστικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας (Κοινωνία της Πληροφορίας) και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται και με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου. Όμως, οι όποιες αλλαγές και αντιλήψεις, δεν ήταν ικανές να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ανενεργό μέσα στη σχολική αίθουσα.

Οι όροι σχολείο και μάθηση δε νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο

ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δε δύναται να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, όσο κι αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία.

Πριν αναφερθούμε αναλυτικότερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις γνωστές λειτουργίες που επιτελεί το σημερινό σχολείο, ως κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός (Κωνσταντίνου Χ., 1994:30). Σύμφωνα με τον κ. Χ. Κωνσταντίνου, το σχολείο επιτελεί μια ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία, μεταβιβάζοντας κυρίαρχα κανονιστικά-πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. Επίσης, επιτελεί μία τεχνική-μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική, κ.α. προκειμένου να καταστούν ικανοί για ενεργή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τρίτη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο είναι η επιλεκτική, αποδίδοντας στους μαθητές την κοινωνική θέση, δηλαδή προεπιλέγοντας μαθητές για συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας, σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών και προκαθορίζοντας την αντίστοιχη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής). Τέλος, το σχολείο επιτελεί μια κουστωδιακή λειτουργία, απελευθερώνοντας τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (κοινωνική πρόνοια).

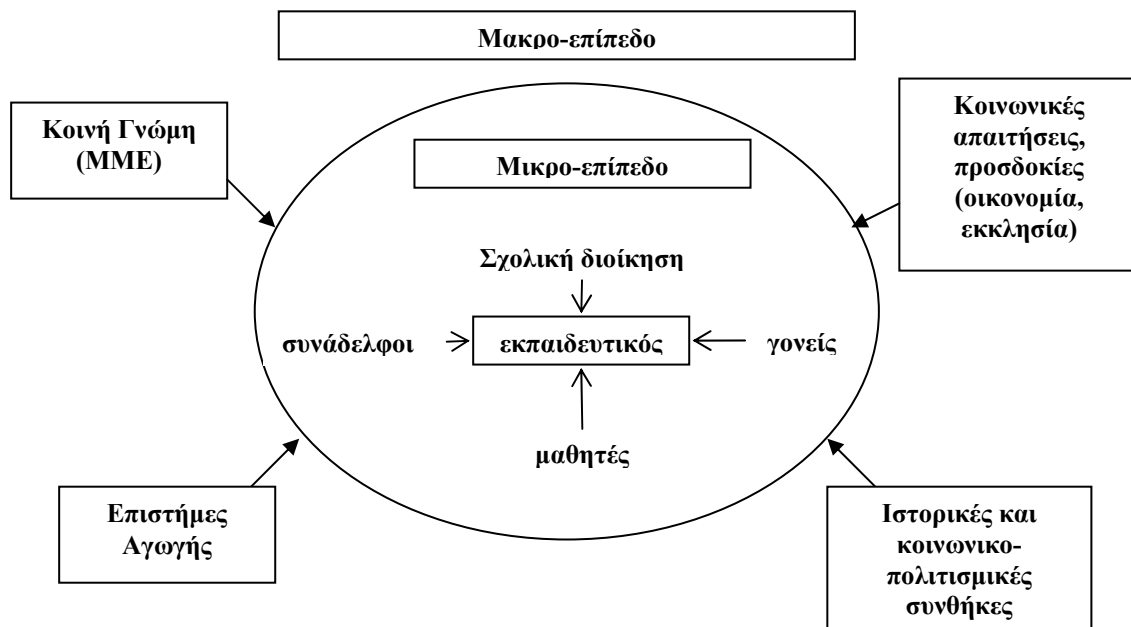
Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίζει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη, κ.λπ. Σ' αυτούς τους ρόλους προστίθεται και εκείνος του δημοσίου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του.

Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολυρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι, στην εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός, συναντά δυσκολίες και διλήμματα καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνειδητες προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.).

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει δηλαδή γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς, κ.λπ.) και κυρίως να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. (Ντούσκας Ν. Θ., 2005:97). Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη

λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού. Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη διαμόρφωση του 'παιδαγωγικού αυτό-ρόλου' μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις. (Κωνσταντίνου Χ., 1994:72-75).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται διάφορες επιρροές, τόσο σε μακρο-επίπεδο όσο και σε μικρο-επίπεδο (Κωνσταντίνου Χ., 1994:113):



Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια, η υπομονή και η επιμονή, η καταδεχτικότητα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καθώς δεν προσφέρει απλά γνώσεις και μάθηση, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των μαθητών. Με τα χαρακτηριστικά αυτά επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της εικόνας του «ιδανικού» εκπαιδευτικού, στην οποία θα πρέπει να αποσκοπεί κάθε εκπαιδευτικός, στα πλαίσια των δυνατοτήτων, των δυνάμεών του και της προσωπικότητάς του.

Εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί επιπλέον από τον εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», να έχει δηλαδή συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό, κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και κυρίως να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους.

Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θα δώσει θετική κατεύθυνση σε όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργική και ουσιαστική μάθηση που είναι και το επιδιωκόμενο.

Όσες γνώσεις κι αν διαθέτει ο εκπαιδευτικός, η προετοιμασία πριν μπει στην τάξη αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πράξης. Οφείλει, λοιπόν, να προετοιμάζεται πολύπλευρα προκειμένου να παρουσιάσει τη νέα γνώση, να ενισχύσει την εκμάθησή της και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του. Η προετοιμασία αυτή καθίσταται αναγκαία και πραγματοποιείται με τη συνεχή επιστημονική ενημέρωση και την

κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου (νέα γνώση) που θα τον απασχολήσει στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, οφείλει να λάβει υπόψη τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τους ρυθμούς και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή της τάξης του. Μετά την επιστημονική προσέγγιση και των δύο πλευρών (νέα γνώση - μαθητές), θα προσπαθήσει να βρει τρόπο που το μορφωτικό αντικείμενο θα αποτελέσει αντικείμενο απορίας και ενδιαφέροντος (πρόβλημα) στους μαθητές και θα τους συναρπάσει για να ασχοληθούν μαζί του.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσανατολίσει τους μαθητές στο στόχο (ή στους στόχους) της διδακτικής ενότητας. Δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο ο ίδιος το στόχο της εκάστοτε ενότητας, είναι απαραίτητο να έχει προσανατολιστεί σ' αυτόν και ο μαθητής, διότι ο μαθητής είναι εκείνος ο οποίος καλείται να πετύχει αυτόν το στόχο και η τυχόν επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις δικές του προσπάθειες και δυνάμεις.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία (προγραμματισμό) της διδασκαλίας, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη διάρκεια της διδακτικής ώρας (οργανικότητα σχολείου), τα εποπτικά μέσα που μπορεί να έχει στη διάθεσή του, τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία (που πρέπει με ευλάβεια να εφαρμόσει), καθώς και τη σχέση του αντικειμένου με τις καθημερινές εμπειρίες και το υπόβαθρο των μαθητών (νέφος - Αθήνα, κτηνοτροφία - ύπαιθρος, κ.λπ.).

Είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να βρει τρόπους, ώστε να φέρει σε επαφή το μορφωτικό αντικείμενο με τους μαθητές, υπερνικώντας τις διάφορες δυσκολίες, είτε με ανάλυση του αντικειμένου (αν οι δυσκολίες προέρχονται απ' αυτό), είτε ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές. Αυτή η «συνάντηση» μορφωτικού αντικειμένου - μαθητών είναι νοερή, γιατί η πραγματική «συνάντηση» λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είναι όμως απαραίτητη αυτή η προετοιμασία για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει εναλλακτικές λύσεις στην πραγματική «συνάντηση».

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει ένα σωστά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας, έχοντας λάβει σοβαρά υπόψη όσα αναφέρθηκαν, τότε κινείται με περισσότερη βεβαιότητα και άνεση κατά τη διάρκειά της, είναι περισσότερος ευέλικτος και αποφασιστικός, με αποτέλεσμα αφενός να ενισχύει τους μαθητές και αφετέρου να αναλύει το αντικείμενο. Έχει την ευχέρεια να εφαρμόζει με σεβασμό τις βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας και κυρίως διακρίνεται για τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή του. «Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και διαισθάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά του και καθοδήγησή του, θα υπερνικήσουν τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας που έχουν πια κάνει δικό τους στόχο μάθησης» (Γιαννούλης Ν., 1980:220).

Όταν γίνεται λόγος για προετοιμασία, ασφαλώς αναφερόμαστε σε έναν ευέλικτο σχεδιασμό, σε ένα συμβουλευτικό πιλοτικό σχέδιο πάνω στο οποίο είναι δυνατές τροποποιήσεις και αλλαγές, χωρίς ωστόσο να απομακρυνόμαστε από τον επιδιωκόμενο στόχο. Κανένας, βέβαια, δεν μπορεί να ισχυριστεί πιστή εφαρμογή κάποιου σχεδίου, γιατί η διδασκαλία είναι μία και μοναδική. Ποτέ δεν επαναλαμβάνεται η ίδια διδασκαλία, πολύ περισσότερο δεν μπορεί να εκτελεστεί με την κάθε λεπτομέρεια που προγραμματίστηκε. Κάθε διδασκαλία αποτελεί προσωπικό δημιούργημα του κάθε εκπαιδευτικού, μιας συγκεκριμένης ημέρας και ώρας, με μια συγκεκριμένη ύλη, σε συνεργασία με συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένο στόχο και κυρίως κάτω από ορισμένο ψυχολογικό κλίμα (παιδαγωγική ατμόσφαιρα) που είναι αδύνατον να επαναληφθεί. (Ντούσκας Ν. Θ., 2005:99-100).

Όσο απαραίτητο είναι ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζεται καθημερινά, άλλο τόσο αναγκαίο είναι στην αρχή κάθε διδακτικού έτους να ασχοληθεί με τον ετήσιο

προγραμματισμό της ύλης. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αφού λάβει υπόψη του τους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, τα καινοτόμα προγράμματα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου (μονοθέσιο - πολυθέσιο, χωριό - πόλη, βάρδιες κ.λπ.), καθώς και απρόβλεπτες καταστάσεις, οφείλει να κάνει ένα σωστό προγραμματισμό της ύλης, ανάλογα με τις διδακτικές ώρες κάθε μαθήματος. Μέσα σ' αυτόν τον ετήσιο προγραμματισμό θα εντάξει και τους μικρότερης διάρκειας προγραμματισμούς (μηνιαίους - τριμηνιαίους - εξαμηνιαίους). Ο προγραμματισμός αυτός είναι αυτονόητο ότι αφήνει δυνατότητες για τροποποιήσεις και ταυτόχρονα θα είναι πιο χρήσιμος αν γίνεται σε συνεργασία με τους μαθητές ή έστω εν γνώσει τους, προκειμένου να τον δεχθούν και να τον υιοθετήσουν. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν από μέρους του εκπαιδευτικού επαρκή επιστημονική κατάρτιση, ειδίκευση, όρεξη και θέληση καθώς αυτά θα του επιτρέψουν τη συμμετοχή του στη σύνταξη ή την αναμόρφωση του κάθε προγραμματισμού.

Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών. (Παπάς Α.Ε., 1994:262-267. Κοσσυβάκη Φ., 1997:263-264).

Όταν γίνεται λόγος για τον παρωθητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφερόμαστε στην ανεύρεση παρωθητικών στρατηγικών που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών στο μέγιστο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να προσαρμόσει τα περιεχόμενα της μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη ότι τα περισσότερα από τα γνωστικά αντικείμενα που περιέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δυσκολεύονται ή αδυνατούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και έτσι τους αποθαρρύνουν στην ενεργητική τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τότε, στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλουτίσει τα περιεχόμενα της μάθησης με την επαρκή επιστημονική του κατάρτιση και με την ελευθερία που του παρέχουν τα καινοτόμα προγράμματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να γίνουν περισσότερο γοητευτικά και χρήσιμα στους μαθητές. Σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία παρώθησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενικότερη συγκρότηση της συμπεριφοράς του, η δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, η ενθάρρυνση των μαθητών καθώς επίσης και ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας.

Σημαντικό, επίσης, παράγοντα τόσο για τη δημιουργία παρώθησης όσο και για μια αποτελεσματική μάθηση, αποτελεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα.

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος, για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα. (Ντούσκας Ν. Θ., 2005:101).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα (ειδικά των μαθητών των μικρότερων τάξεων) που τελεί

υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη, θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα. Η προσαρμογή προς τους συμμαθητές θα τον βοηθήσει στη συνεργασία (να δώσει και να πάρει). Τέλος, η προσαρμογή προς τις περιστάσεις θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις ευχάριστες όψεις της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις (Πετρουλάκης Ν., 1981:407). Οι μαθητές που προσαρμόζονται ομαλά, δημιουργούν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, το οποίο δίνει θετική ενίσχυση στη μάθηση και την αγωγή.

Πέρα από την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές, όπως είναι για παράδειγμα η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα, κ.λπ. και να καταπολεμήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό είναι βοηθητικός. Αναγνωρίζει το μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης και ως μια κοινωνική οντότητα. Στέκεται πάντα δίπλα στο μαθητή απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο ουσιαστική βοήθεια στον τελευταίο. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, και ταυτόχρονα συνεργασιακός, αφού όντας πάντα κοντά στους μαθητές του, τους στηρίζει και μαζί με αυτούς αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας σε δημοκρατικό κλίμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής, ενθαρρύνει τη διαθεματική συνεργασία και υιοθετεί μορφές ομαδικής εργασίας. (Τριλιανός Α., 1991:39-44).

Η δυναμική των ομάδων οδηγεί στην πειθαρχημένη ελευθερία και στον ελεύθερο διάλογο. Η δημιουργία των ομάδων προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις φιλικές ή μη σχέσεις των μαθητών καθώς και τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός και από το κοινωνιογράμμα της τάξης.

Δεν είναι μόνο η συγκρότηση των ομάδων που παίζει ρόλο στην ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τις ενέργειές του. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διευκολυντικός. Ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της διδασκαλίας, βοηθάει στην οργάνωση του χώρου και των επίπλων, αναθέτει ρόλους στους μαθητές, προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, αν χρειαστεί. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, γίνεται συνερευνητής και συνεργάτης. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αυτενέργειας και ένα πνεύμα ατομικής ευθύνης για το κοινό καλό». (Θειακούλης Γ., 1994: 63).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία και δημιουργικότητα και να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες που καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Όταν αποτιμά τις προτάσεις των μαθητών του θα πρέπει να τους ενθαρρύνει ώστε να προτείνουν λύσεις και να διατυπώνουν απόψεις διαφορετικές από τις συμβατικές. Δηλαδή, ακόμα και αν έχουν διατυπώσει μια «ελλιπή-ανεπαρκή» πρόταση, ο εκπαιδευτικός, χωρίς να κρίνει, επαινεί για την αξιόλογη προσπάθεια και δικαιολογεί τις όποιες ανεπάρκειες της πρότασης. Ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αξιολόγησης οφείλει να δίνει όλο το βάρος στην παιδαγωγική αξιολόγηση και να αγωνίζεται,

ώστε να εκλείψει ή τουλάχιστον να περιοριστεί το εξεταστικό - βαθμολογικό - επιλεκτικό σύστημα που έχει καθιερωθεί. Κατά το διάστημα, όμως, που υπάρχει αυτό το σύστημα πρέπει κατά την αξιολόγηση του μαθητή να είναι αντικειμενικός και δίκαιος (όχι μόνο να μην αδικεί, αλλά να μην αφήνει ούτε υπόνοια αδικίας). Στα πλαίσια της συζήτησης για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, πρέπει να προβλεφθεί και η επανεξέταση-επαναξιολόγηση της λύσης που είχε προταθεί, με σκοπό ο ίδιος ο μαθητής με την κριτική του ικανότητα να επαληθεύσει αν λειτουργεί ή όχι η λύση που είχε προτείνει. (Τριλιανός Α., 1991:36-39). Τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν χαρακτηριστικά του δημιουργικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και έχει αίσθηση του χιούμορ, χωρίς όμως να το χρησιμοποιεί σε βάρος των μαθητών του.

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Τα στοιχεία και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα έχει υπόψη του, τόσο για τη δημιουργία ομάδων εργασίας όσο και για τη ρύθμιση των παιδαγωγικών του ενεργειών απέναντι σε κάθε μαθητή. Η ίδια η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα πείθει το μαθητή ότι πράγματι του δίνουν αξία. Η προσφορά, όμως, της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά εκτείνεται και έξω από αυτήν με τη θετική συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μνήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για ουσιαστική συμμετοχή τόσο στις σχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι όλοι μαζί, εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς σε συνεργασία με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, να οργανώνουν με επιτυχία τη σχολική ζωή, ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο οργάνωσης διαφόρων δραστηριοτήτων και πόλο έλξης των πάντων.

Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, πρέπει καταρχήν να έχει υπόψη του τα πορίσματα από έρευνες των κοινωνιολογικών επιστημών. Πρέπει, επίσης, να φέρεται σε αυτούς με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα και να προσέχει ιδιαίτερα όταν τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του μαθητή (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις, κ.λπ.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και απόψεις του με συγκεκριμένα «απτά» στοιχεία. (Ντούσκας Ν. Θ., 2005:104-105). Ιδιαίτερα, όσον αφορά στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς μαθητών με μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες, αυτές πρέπει να είναι άριστες, καθώς μόνο έτσι μπορεί να βοηθηθεί πραγματικά ο μαθητής. Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και οι γονείς τους, συχνά απογοητεύονται, χάνουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποδυναμώνονται τα κίνητρά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκινήσει την ενημέρωσή του από τις θετικές διαπιστώσεις του για τις ικανότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς και για τις προσπάθειές τους, από τις πρώτες κιόλας επίσημες αλλά και σε ανεπίσημες-κοινωνικές συναντήσεις με τους γονείς. Πρέπει οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς απέναντι στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να τον εμπιστευτούν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δεχτούν να συμμετάσχουν σε κάθε σχετική υποστηρικτική δραστηριότητα που τυχόν προτείνει ο εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα

πολλές από τις πτυχές των μαθητών, που ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να γνωρίζει. Ακόμη πρέπει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε γονείς και μαθητές, χωρίς ωστόσο να οικειοποιείται το πρόβλημά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός χτίζει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τους γονείς, προκειμένου να υπάρξει αλληλοαποδοχή, επικοινωνία και συνεργασία. Μεταξύ των άλλων ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλαμβάνει και το ρόλο του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των οικογενειών των μαθητών του, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη.

Μια ακόμα διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Ασυνείδητα οι μαθητές, κυρίως εκείνοι μικρότερης ηλικίας, μιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, καθίσταται αναγκαίος ο «αυτοέλεγχος» (Κολιάδης Ε., 1997:218) από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές μορφές συμπεριφοράς. Αν δεν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., τότε υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αποτελέσει ευνοϊκό πρότυπο για τους μαθητές του. (Κολιάδης Ε., 1997:222). Παρόλο που στη σημερινή εποχή πολλά παιδιά αναζητούν πρότυπα εκτός του σχολείου και της οικογένειας (Παρασκευόπουλος Ι, 1985:169), ωστόσο ο εκπαιδευτικός παραμένει ένα ισχυρό πρότυπο για μίμηση και ταύτιση.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο εκπαιδευτικός, με τη γενικότερη συμπεριφορά του επηρεάζει ολόπλευρα τη συμπεριφορά του μαθητή. Άρα, όταν εκπληρώνει το διευρυμένο ρόλο του, θα πρέπει να αποποιηθεί από οποιοδήποτε αυταρχικό τρόπο εμβολής της εξουσίας ή κατ' άλλους, της αυθεντίας και συγχρόνως να μην υιοθετεί «οξείδωμένες» και αντιπαιδαγωγικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Επιπλέον, θα πρέπει οι σχέσεις που συνάπτει με τους μαθητές του να στοχεύουν στη χειραφέτησή τους και στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, ενώ είναι απαραίτητο να κατανοήσει ότι εκπαιδευτικός και μαθητές συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και συναποφασίζουν μέσα σε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει στα παιδιά κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή και λήψη πρωτοβουλιών και να συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής νοοτροπίας.

Ένα παράλληλο με τα παραπάνω επίπεδο ενεργοποίησης και δράσης του εκπαιδευτικού είναι αυτό του συντονισμού και της συνεργασίας των συναδέλφων, του προγραμματισμού και της επίβλεψης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και γενικότερα της οργάνωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είτε μέσα από το ρόλο των διευθυντών και των υποδιευθυντών, είτε μέσα από επιμέρους «διοικητικούς» ρόλους που ανατίθεται και στους υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας (υπεύθυνοι εκδηλώσεων, εορτών, εκδρομών, προγράμματος κ.ο.κ.). Συνεπώς ένας ακόμη ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί η σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αυτός του μάνατζερ της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο όρος μάνατζμεντ παραπέμπει σε έναν τρόπο (συν)εργασίας με άλλα άτομα, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι του οργανισμού. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως είναι το δημόσιο σχολείο, συγκροτείται από μια ομάδα ατόμων τα οποία εργάζονται με ένα κοινό στόχο: την παροχή εκπαίδευσης. Ως βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ που εξασφαλίζουν τον παραπάνω στόχο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τέλος την ανατροφοδότηση.

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι αυτές οι λειτουργίες διέπουν και το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ. Για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει το άρθρο 11 (Διοίκηση των Σχολείων) του νόμου πλαισίου 1566/1985 που συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα, καθορίζοντας τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντά τους. Αναφέρει ότι όργανα διοίκησης κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων, παρουσιάζοντας επιγραμματικά τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Αναλυτικότερες διευκρινήσεις δίνονται με τον νόμο 2986/2002 ο οποίο αναφέρεται στην οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340τ.Β'/16-10-02002) υπουργική απόφαση στην οποία καθορίζονται «τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να αναλάβει έναν ακόμα ρόλο στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού, αυτόν του «καλού μάνατζερ».

Κάνοντας μια διάκριση στις δεξιότητες που πρέπει να διέπουν έναν καλό μάνατζερ γενικότερα και κατ' επέκταση έναν καλό εκπαιδευτικό στο ρόλο του μάνατζερ, μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- ο καλός μάνατζερ οφείλει να διαθέτει τεχνικές δεξιότητες, τέτοιες δεξιότητες δηλαδή που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και τον βοηθούν να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό και τον εξοπλισμό του σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να πραγματοποιεί ένα σωστό προγραμματισμό των ενεργειών όλων.
- σημαντικά στοιχεία αυτού του ρόλου αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες, που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός και τέτοιες είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός όλων εκείνων των προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών, που συνιστούν το σχολικό οργανισμό καθώς και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων.
- τέλος, ο καλός μάνατζερ πρέπει να διαθέτει τέτοιες δεξιότητες που να του δίνουν την ευκαιρία να αξιολογεί τις επιπτώσεις των επιλογών του στο σύνολο του σχολικού οργανισμού, δεξιότητες δηλαδή ολιστικής προσέγγισης και συνολικής σκέψης.

Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του μάνατζερ, είτε από τη θέση του απλού μέλους στο σύλλογο διδασκόντων, είτε και από αυτή ακόμη του Περιφερειακού Διευθυντή, πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμπνυχώνει, να έχει ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο να το καθιστά γνωστό και σαφές από την αρχή της σχολικής χρονιάς και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την από κοινού οργάνωσή του. Καλείται, δηλαδή, να πραγματοποιήσει ένα προγραμματισμό και ένα σχεδιασμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Ο προγραμματισμός αυτός, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία, πρέπει να ακολουθεί μια σειρά από στάδια. Ο εκπαιδευτικός, ως καλός μάνατζερ, οφείλει να καθορίσει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τους στόχους του, να προσδιορίσει την υφιστάμενη κατάσταση, να καταγράψει εναλλακτικές λύσεις, να επιλέξει την καλύτερη εναλλακτική πρόταση, να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα δράσης και τέλος να είναι σε θέση να αξιολογήσει τον παραπάνω προγραμματισμό.

Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του μάνατζερ καλείται να λάβει μια σειρά από αποφάσεις για την αντιμετώπιση συνηθισμένων προβλημάτων (π.χ. εκπόνηση ωρολογίου προγράμματος, αναπλήρωση αναρρωτικών αδειών, διαχείριση περιορισμένων οικονομικών πόρων, κ.ο.κ.) αλλά και έκτακτες αποφάσεις για την αντιμετώπιση σπάνιων ή και μοναδικών προβλημάτων (π.χ. κτιριακές βλάβες, διαταραχές στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών κ.ο.κ.). Έτσι, καλείται να διαβεί προσεκτικά κάποια βήματα. Αρχικά καλείται να προσδιορίσει το πρόβλημα και στη συνέχεια να διερευνήσει τις εναλλακτικές λύσεις. Κατόπιν πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει την καλύτερη λύση και να την εφαρμόσει αποτελεσματικά. Τέλος οφείλει να μπορεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της λήψης αυτής της απόφασης, αξιολογώντας ταυτόχρονα και τον εαυτό του.

Όπως προκύπτει απ' όλα τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος και η επιμόρφωση καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία, αν αναλογιστούμε ακόμη και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες είναι πολλές, οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες χάρη και στις νέες τεχνολογίες ξεπερνούν κάθε προσδοκία. Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους. Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναγκαίο σύμμαχο και χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου και δημιουργικού εκπαιδευτικού, χαρίζοντάς του τη δυνατότητα εφαρμογής και την συνεπακόλουθη ικανοποίηση πολλών από των μέχρι σήμερα «ανεφάρμοστων» διδακτικών-εκπαιδευτικών σχεδίων του. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να στερήσει από το σύγχρονο εκπαιδευτικό το ρόλο του βασικού στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας. (Καράμηνas I., 2001:233-238).

Βιβλιογραφία

- Γιαννούλης Ν., 1980. *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Θειακούλης Γ., 1994. *Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης*. Σχολείο και Ζωή, τ. 2. Αθήνα.
- Καράμηνas Ι., 2001. *Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60. Αθήνα.
- Κολιάδης Ε., 1997. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμ. 2^{ος}. Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου Χ., 1994. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Εκδ. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.
- Ντούσκας Ν.Θ., 2005. *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.
- Παπάς Α.Ε., 1995. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Εκδ. Δελφοί, Αθήνα.
- Παπάς Α.Ε., 1997. *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα.
- Πετρουλάκης Ν., 1981. *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Εκδ. Φελέκη, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Ι., 1985. *Εξελικτική ψυχολογία*. τομ. 4ος. Αθήνα.
- Τριλιανός Α., 1991. *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Εκδ. Τολίδης, Αθήνα.

Η μάθηση ως ψυχική λειτουργία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου

Μαρούλα Παπαευσταθίου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Master στη Σχολική Συμβουλευτική και Ψυχολογία, Υπεύθυνη του Γραφείου Σ.Ε.Π. στο Γυμνάσιο Πεδινής Ιωαννίνων

Η λειτουργία της μάθησης

Το παιδί από τις πρώτες ημέρες της ζωής του, αρχίζει να ανακαλύπτει τον εαυτό του και το γύρω του κόσμο, για να εξασφαλίσει σταδιακά την κυριαρχία σε αυτά.

Από τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού θα πρέπει να περάσει μεγαλώνοντας, σε μια άλλη μορφή μάθησης, τη μάθηση που δίνει το σχολείο. Από τη στάση των γονέων και των δασκάλων θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η ικανότητα του παιδιού να προσαρμοστεί στο νέο σύστημα απόκτησης γνώσεων και η διάθεσή του να ακούει, να μιλήσει, να μάθει και να ανταποκριθεί θετικά.

Για να μπορεί ένα παιδί να μάθει, πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, σαν ένα υποκείμενο ενεργό και αυτόνομο και όχι σαν αντικείμενο για την ικανοποίηση των φιλοδοξιών των γονιών.

Το να μάθεις προϋποθέτει μια επιθυμία, ένα σχέδιο, μια προοπτική, δεν είναι μόνο το να ακούς και να καταλαβαίνεις. Για να «μάθεις» ένα παιδί πρέπει να το επιθυμεί, όμως κανένας και τίποτα δεν μπορεί να υποχρεώσει κάποιον να επιθυμεί. « Η επιθυμία και η αγάπη δεν δημιουργούνται με το ζόρι».

Οι καλοί βαθμοί, η καλή διαγωγή δίνουν χαρά στους γονείς. Το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί πειθήνια σε αυτή την προσδοκία για κάποιο διάστημα, όμως αργά ή γρήγορα, έρχεται αντιμέτωπο με τη δική του επιθυμία και με τις νέες αυξημένες ανάγκες του, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας.

Η αγωνία που προκαλεί ο ανταγωνισμός και στο χώρο του σχολείου, είναι ιδιαίτερα βλαπτική στα πρώτα χρόνια της μάθησης. Η αγωνία για τις επιδόσεις του παιδιού προκαλεί συνεχή ερωτηματικά. Θα περάσει την τάξη; Είναι αρκετά ώριμο; Έχει τις πνευματικές ικανότητες που νομίζαμε;

Οι κρίσεις σε σχέση με το παιδί μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις και καμιά φορά, καθοριστικές συνέπειες στην κατοπινή σχολική ζωή του. Το παιδί δεν μπορεί να ξεχωρίζει πάντα μια αξιολογική κρίση από την αγάπη που του δείχνουν οι άλλοι. Πολύ συχνά το να είναι καλός ή κακός μαθητής ισοδυναμεί στο μυαλό του με το να είναι καλός ή κακός γιος ή κόρη ή γενικότερα καλό ή κακό παιδί.

Έτσι προκύπτει το άγχος των μαθημάτων και της σχολικής αποτυχίας. Πρόκειται για τη δυσφορία που εκφράζουν οι νέοι στη γλώσσα μιας εποχής όπου οι κυρίαρχες αξίες είναι η δύναμη του χρήματος και η κοινωνική επιτυχία. Η κοινωνική πίεση επενεργεί σαν παράγοντας αποκρυστάλλωσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά καιρούς οι άνθρωποι. Η νέα οικονομική τάξη πραγμάτων απαιτεί ένα όλο και υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων.

Με τα σημερινά δεδομένα σ' αυτή την κοινωνία που λέγεται «καταναλωτική», σε πολλές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία έχει καταντήσει συνώνυμο της αποτυχίας στη ζωή.

Σχολική επιτυχία σημαίνει προοπτική μιας καλής θέσης στο μέλλον, δηλαδή πρόσβαση στην κατανάλωση των αγαθών. Σημαίνει επίσης «να είσαι κάποιος», να κατέχεις, να σε υπολογίζουν, να σε σέβονται. Το χρήμα και η δύναμη εμφανίζονται ως συνώνυμο της ευτυχίας.

Το παιδί επηρεάζεται επίσης και από τα ιδανικά που του προτείνονται στη διάρκεια της ζωής του. Αυτά τα ιδανικά είναι κυρίως τα ιδανικά του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος και της οικογένειάς του, που και αυτή με τη σειρά της είναι σηματοδεδεμένη από

τις αξίες της κοινωνίας που ανήκει. Αυτά τα ιδανικά ποικίλουν από ένα πολιτιστικό πλαίσιο σε άλλο.

Το παρατεταμένο άγχος και η έλλειψη ενισχυτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί σε μπλοκάρισμα και σε αναστολές σε διαφορετικά επίπεδα: διατροφική αναστολή (π.χ. νευρική ανορεξία), διανοητική αναστολή (π.χ. σχολική αποτυχία) κ.α.

Η μάθηση θα πρέπει να βιωθεί από το παιδί σαν μια δική του υπόθεση και ευθύνη προς όφελος της δικής του ζωής και της δικής του ικανοποίησης. Όπως πολύ ωραία έχει ειπωθεί «Οι μέλισσες πετάνε από λουλούδι σε λουλούδι, αλλά μετά κάνουν το μέλι που είναι κατάδικό τους, δεν είναι πια ούτε θυμάρι, ούτε μαντζουράνα». Άλλωστε επιτυχία σημαίνει να συγκρίνεται κάθε μέρα το παιδί με το χθεσινό εαυτό του και μόνο και να βγαίνει σταδιακά καλύτερο.²⁰

Σχέσεις καθηγητών – εφήβων

Μεταξύ καθηγητών και εφήβων αναπτύσσεται μια ιδιαίτερα συναισθηματική σχέση. Τα παιδιά προβάλλουν προς τους δασκάλους συναισθήματα και τρόπους συμπεριφοράς ανάλογους με εκείνους που έχουν προς τους γονείς τους. Ο εκπαιδευτικός καλείται περισσότερο παρά ποτέ να παίζει το ρόλο του κυματοθραύστη. Τις περισσότερες φορές δεν είναι αυτός ο πρόξενος των ... κυμάτων. Το παιδί έρχεται με πολλά «μποφόρ» στο σχολείο και –ας μη μας φανεί παράξενο- αναζητά σ' αυτόν τον πολύβουο χώρο λίγη γαλήνη! Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι παρηγοριά και ανακούφιση στα πιθανά πολλά οικογενειακά και προσωπικά του προβλήματα. Με περισσότερες προσδοκίες προσβλέπει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού για ανώτερο βαθμό «παραμυθίας», τη στήριξη. Πώς; Χάρη στο κύρος. Το κύρος μας είναι δεδομένο για τους μαθητές. Είναι ένα δωρεάν πλεονέκτημα που μας δίνει πολλές ευκαιρίες. Οι ευκαιρίες στήριξης και οι τρόποι παρέμβασης μπορούν να γίνονται ανεπαίσθητα εν τη ρύμη των διδακτικών λόγων μας, με ένα βλέμμα, με μία κίνηση που μπορεί πολλά να σημαίνει.

Ο έφηβος συχνά προκαλεί για να αποσπάσει την επιβεβαίωση, τη συγγνώμη των άλλων ή να δοκιμάσει τα όριά του, μπροστά στην εικόνα του παντογνώστη και παντοδύναμου ενήλικα. Είναι πολύ σημαντικό οι καθηγητές να γνωρίζουν τις ψυχολογικές διεργασίες στη διάρκεια της εφηβείας, καθώς και τους μηχανισμούς προβολής και μετάθεσης των συναισθηματικών διαθέσεων των παιδιών από τους γονείς στους καθηγητές. Οι καθηγητές λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό άλλοτε ως μητρικά και άλλοτε ως πατρικά υποκατάστατα. Το άγχος και τα συναισθήματα βέβαια εκφράζονται στην εφηβεία με μεγαλύτερη ένταση απ'ότι στην παιδική ηλικία. Έτσι, οι συναισθηματικές ανάγκες που δημιουργούνται στην εφηβεία, είναι πολύ μεγαλύτερες απ'ότι ήταν σε προηγούμενα χρόνια, ενώ παράλληλα το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να αποσπαστεί από τους γονείς²¹ Ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει μια στάση συμπάθειας, θετικής διαθεσιμότητας και ουδετερότητας, η οποία είναι βοηθητική, τόσο για τους εφήβους, όσο και για τον ίδιο και θα απαλλάξει από πρόσθετες συναισθηματικές επιβαρύνσεις και συναισθήματα ενοχής.

Στη «θετική μεταβίβαση», δηλαδή τη μεταβίβαση θετικών συναισθημάτων προς τον καθηγητή (αγάπης, θαυμασμού κλπ) έργο του καθηγητή είναι να βοηθήσει το μαθητή να γίνει το είδος του ανθρώπου που θαυμάζει στο πρόσωπο του καθηγητή. Να κατευθύνει δηλαδή τον έφηβο να στρέψει τα συναισθήματα αυτά και προς τον εαυτό του, ενισχύοντας

²⁰ Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι, Χένρι, Τ.& Οσμπορν, Ε. *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1996.

²¹ Dolto, F., Dolto-Tolits, K. *Έφηβοι: Προβλήματα και Ανησυχίες*. Πατάκης, Αθήνα, 1990

έτσι την αυτοεκτίμησή του. Το μήνυμα που πρέπει να δώσει είναι : « δεν είμαι μόνο εγώ που αξίζω την αγάπη και το θαυμασμό, αλλά είσαι και εσύ... »

Στην «αρνητική μεταβίβαση», μεταβίβαση αρνητικών συναισθημάτων (θυμού, φόβου, απόρριψης κλπ), ο καθηγητής βοηθά τον έφηβο με το να «εμπεριέξει » (να κρατήσει) τη μεταβίβαση του μαθητή , χωρίς να πληγώνεται προσωπικά (δεν έχουν άμεση σχέση με το πρόσωπό του) και ν' ανταποδίδει στο μαθητή τα όμοια : « Θα με προσβάλεις εσύ εμένα!»²²

Ο ρόλος του συναισθήματος

Σήμερα θεωρείται βέβαιο ότι στη λειτουργία της μάθησης, η οποία αποτελεί και τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης, βασικό ρόλο παίζει το συναίσθημα ως υπόστρωμα αυτής της λειτουργίας. Η παιδική περιέργεια και η επιθυμία της κατανόησης του κόσμου από τον έφηβο, η μάθηση για το χατίρι κάποιου άλλου ή τέλος η επιθυμία της γνώσης του ίδιου του εαυτού, είναι συναισθηματικά κίνητρα πρωταρχικής σημασίας για τη λειτουργία της μάθησης αναφορικά με το δεύτερο στόχο της παιδείας, δηλαδή την διαμόρφωση του χαρακτήρα. Είναι σχεδόν αυτονόητο ότι το συναίσθημα δεν είναι το μόνο υπόστρωμα , αλλά ο κύριος χώρος μέσα στον οποίο επιτελούνται οι απαραίτητες ψυχολογικές διαδικασίες. Η κινητοποίηση των συναισθηματικών αυτών λειτουργιών γίνεται κυρίως μέσω της συναισθηματικής σχέσης δασκάλου- μαθητή.

Μια νέα μέθοδος αρκετά ... παλιά!

Το μεγάλο ερωτηματικό που πλανάται στο χώρο της παιδαγωγικής είναι πώς να μορφώσεις, πώς να διδάξεις; Ο Πλάτων μας είχε ήδη πει στην «Πολιτεία» VII 537, ότι για να μάθει κανείς η επιθυμία του πρέπει να είναι ελεύθερη: «Γιατί δεν πρέπει ο ελεύθερος να μαθαίνει τίποτα δια της βίας, σαν δούλος. Επειδή οι σωματικοί κόποι και αν επιβάλλονται στο σώμα με την βία, δεν το βλέπουν ούτε καθόλου χειρότερο το κάνουν, ενώ τα μαθήματα που μπαίνουν μες την ψυχή με τη βία, δε στεριώνουν, ούτε διατηρούνται μέσα της.(...) Ποτέ, λοιπόν, (...) να μη μεταχειρίζεσαι τη βία στα μαθήματα των παιδιών, αλλά φρόντιζε μάλλον παίζοντας να εκπαιδεύονται, για να είσαι και συ καλύτερα σε θέση να διακρίνεις τη φυσική του καθενός προδιάθεση»²³.

Οι σύγχρονες ιδέες για την εκπαίδευση παράγουν πλούσια βιβλιογραφία, γεμίζουν τα ράφια «παιδαγωγικής» των μεγάλων βιβλιοπωλείων. Το ερώτημα που βγαίνει συχνά μέσα από αυτά τα βιβλία είναι: πώς θα χρησιμοποιήσουμε νέες παιδαγωγικές τεχνικές και στάσεις, πώς θα υιοθετήσουμε το ρόλο του γοητευτικού και καλού παιδαγωγού, χωρίς όμως να χάσουμε το κύρος μας.

Ξέρουμε όλοι πως οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που αγαπάνε αυτό που διδάσκουν, αυτοί που δείχνουν να ξεχνούν τις επιταγές του προγράμματος για να μεταδώσουν στα παιδιά κάτι από το πάθος τους. Τίποτα δεν είναι πιο μεταδοτικό από την αγάπη για τη γνώση, όποιο και αν είναι το αντικείμενό της. Πόσες φορές δεν έχουμε ακούσει τους μαθητές, αλλά και τους ενήλικες που θυμούνται τα μαθητικά τους χρόνια να δηλώνουν με ικανοποίηση: «Αγάπησα τα Αρχαία γιατί ήταν καταπληκτικός ο φιλόλογος» ή «Στην Γ' Γυμνασίου είχαμε έναν καταπληκτικό μαθηματικό, με έκανε να αγαπήσω τα Μαθηματικά»

Η σωστή διαπαιδαγώγηση απαιτεί κάτι περισσότερο από τη διάνοια, από τη σκέψη (I.Q). Αγγίζει μια διάσταση της προσωπικότητας η οποία αγνοήθηκε. Απαιτεί συναίσθημα. Τελευταία γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και για

²² Κουφογιάννη –Καρκάνια Πανωραία : Η συμβουλευτική Ψυχολογία στη Χριστιανική Αγωγή, Γρηγόρης, Αθήνα 2001, σελ.72-75

²³ Πλάτωνος Πολιτεία , Μετάφραση Ιωάννη Γρυπάρη

γονείς και εκπαιδευτικούς «μέντορες»²⁴. Οι συνέπειες της αποτυχίας εκμάθησης των βασικών στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποδεικνύονται καταστροφικές.

Αν δεν ήταν έτσι δεν θα έκαναν εκδοτική εμφάνιση, δίκην πλημμυρίδος, νέα βιβλία διδακτικής μαθημάτων χωρίς άγχος.²⁵

Όλο και πληθαίνουν οι διαπιστώσεις του τύπου : «Γιατί το σημαντικότερο για το παιδί δεν είναι να αυξάνονται οι γνώσεις του αλλά η αυτοπεποίθησή του!

Ο εμπνευσμένος δάσκαλος εμπνέει τους μαθητές γιατί λειτουργεί ως πρότυπο. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση ενός τέτοιου δασκάλου που κινητοποίησε τον ευαίσθητο ψυχισμό μιας ταλαντούχας πλην συνεσταλμένης μαθήτριας, όπως αυτή ξεδιπλώνεται λογοτεχνικά από την αισθαντική γραφίδα της Θέτης Χορτιάτη στο βιβλίο της «Ο δάσκαλος, το αστέρι και το βιολί».

Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Έχει γίνει συνείδηση ότι ο εκπαιδευτικός, για να λειτουργήσει παιδαγωγικά και διορθωτικά (θεραπευτικά) στο χώρο της αρμοδιότητάς του, θα πρέπει κατά τη διάρκεια των σπουδών του να έχει εκπαιδευτεί συστηματικά στις βασικές δεξιότητες της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.²⁶

Στην εποχή μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν έχει μέλλον αν περιορίζεται μόνον στη μετάδοση της γνώσης

Στη συνάφεια αυτή είναι σημαντικό να τονιστεί εκ προοιμίου ότι καμιά ψυχολογική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να αποδώσει, αν δεν αποτελεί ένα φυσικό μέρος του όλου ανθρώπου. Η βοήθεια προς τον άλλο δεν εξαρτάται τόσο από τα όσα λέμε, τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε ή από το χρόνο που δίνουμε, αλλά προπάντων από αυτό που είμαστε.

Οι δεξιότητες της Συμβουλευτικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας είναι βοηθητικές σε όλο το φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων. Ίσως αποβούν διαφωτιστικές στο σύγχρονο αλλά και παλαιό ερώτημα: Πως μπορώ να εκφράσω την αγάπη μου και το ενδιαφέρον μου προς το συνάνθρωπό μου; Άλλωστε απώτερος στόχος της όποιας θεραπευτικής ή συμβουλευτικής σχέσης είναι να λειτουργήσει στη συνέχεια ως μοντέλο για τη ζωή του βοηθούμενου.

Η έννοια του συμβούλου

Όταν ο δάσκαλος ενεργεί ως σύμβουλος λαμβάνει υπόψη του ότι :

- Ο Προσανατολισμός-Συμβουλευτική είναι αναγκαία για όλα τα παιδιά.(π.χ. ανάγκη για αυτοεκτίμηση, για αυτοσεβασμό κλπ)
- Επικεντρώνεται κυρίως στην αυτοαποδοχή, αυτοανακάλυψη, αυτοανάπτυξη.
- Η συμβουλευτική στο σχολείο στοχεύει στη μαθησιακή διαδικασία και στην κατάσταση των παιδιών.
- Φροντίζει για τις διαδικασίες ενθάρρυνσης των ατόμων.
- Επιδιώκει την αναπτυξιακή κατεύθυνση, παρά ένα (προ)καθορισμένο τέλος, όπως π.χ. «αυτό το παιδί δεν θα περάσει πουθενά», «δεν κάνει για τίποτα», «μάταια πηγαινοέρχεται στο σχολείο».

²⁴ Βλ. Gotman J. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

²⁵ Βλ. Κωνσταντινίδου Μ., *Μάθε μου τα Μαθηματικά ευχάριστα*, Ατραπός, Αθήνα 2003

» *Μάθε μου τη γλώσσα ευχάριστα*, Ατραπός, Αθήνα 2002

²⁶ Για το θέμα του εκπαιδευτικού ως συμβούλου βλ. Κοσμίδου- Hardy (1993), *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος*, Πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδας με θέμα *Η φυσιογνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*

Οι προσφερόμενες συμβουλευτικές υπηρεσίες σε ατομικό επίπεδο απαιτούν βεβαίως επαγγελματικά εκπαιδευμένο σύμβουλο με τις ειδικές τεχνικές της συνέντευξης.

Βασικά χαρακτηριστικά και ικανότητες του αποτελεσματικού συμβούλου.

- Είναι απαραίτητη η οφθαλμική επαφή
- Προσοχή στη στάση ενεργητικής ακρόασης προς το συνομιλητή μας γιατί το σώμα μας «μιλάει» από μόνο του (γλώσσα του σώματος),(χαλαρή, ανοιχτή διάθεση, χωρίς βιασύνες ή κοίταγμα ρολογιού ή βλέμμα στην πόρτα, αλλά κλίση του σώματος προς το συνομιλητή μας.)
- Κατάλληλη απόσταση (ούτε πολύ κοντά, ούτε μακριά)
- Μεγάλη σημασία έχει ο τόνος της φωνής.
- Προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τους λόγους του συνομιλητή.
- Χρησιμοποιούμε τη σιωπή. Η σιωπή σημαίνει.: περιμένει, δίνει και άλλη ευκαιρία, υπογραμμίζει τις παύσεις του αχχωμένου, ίσως, μαθητή.... Αποδεικνύει και με αυτόν τον τρόπο την ενεργητική ακρόαση, δηλαδή ότι είμαστε «καλό αυτί» («ευήκοον ούς»)
- Η σιωπή είναι η πιο πολύτιμη στοιχειώδης ενθάρρυνση.

Οι επαγγελματίες συμβουλευτικοί ψυχολόγοι μιλούν για «το χρόνο που μεσολαβεί μέχρι την απάντηση»(response latency time) εννοώντας το χρόνο σε δευτερόλεπτα που περιμένει ο σύμβουλος πριν δώσει μια απάντηση.

Μια κλασική περίπτωση που αισθητοποιεί την ανικανότητα ανάπτυξης ικανοποιητικού χρόνου αναμονής είναι ο δάσκαλος που τελειώνοντας την παράδοση, σταματά και τότε ρωτά την τάξη «Καμιά ερώτηση;» Και πριν καλά καλά προλάβει κάποιος να απαντήσει, αυτός συνεχίζει την παράδοση.

Ποιες ικανότητες συνιστούν την προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή και τη λεκτική συμπεριφορά του συμβούλου;

- Το πώς παρατηρεί το συνομιλητή του
- Αν χρησιμοποιεί «ανοικτές» ή «κλειστές» ερωτήσεις. (Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να ξεδιπλωθούν τα συναισθήματα και να φωτιστούν τα γεγονότα , π.χ. πώς ένιωσες τότε; αντί του «ένιωσες άσχημα»);
- Η ενθάρρυνση του συνομιλητή (με τα χέρια, το πρόσωπο, το βλέμμα), αλλά και όχι συνεχώς
- Η «παράφραση» του λόγου του συνομιλητή.

Στην «παράφραση» χρησιμοποιούμε τις ίδιες λέξεις κλειδιά που ακούσαμε από το συμβουλευόμενο, αλλά προσθέτουμε και κάποιες δικές μας σχετικές παρατηρήσεις απόδίδοντας όμως πάντα με ακρίβεια αυτό που μας έχει πει για να βοηθήσουμε έτσι να αποκτήσει μεγαλύτερη διαύγεια²⁷.

Απαραίτητοι και επαρκείς όροι Συμβουλευτικής

Οι παράγοντες μιας επιτυχημένης συμβουλευτικής- θεραπευτικής σχέσης είναι :

- η « ζεστασιά» (warmth)
- η « άνευ όρων θετική εκτίμηση (unconditional positive regard),

²⁷ Βλ. Μαλικιώση-Λοΐζου Συμβουλευτική Ψυχολογία ,Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993

Ivey A.E,Gluckstern,Bradford I. Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης, Μτφρ. –Επιμ. Μαλικιώση –Λοΐζου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993

- η « ενσυναίσθηση» (empathy)
- η «γνησιότητα» (genuineness)
- ο «σεβασμός» (respect)
- η «κατανόηση» (understanding)
- «να είναι κανείς ο εαυτός του» (being yourself)

Η ενσυναίσθηση «...σημαίνει να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς, όμως, να ξεχάσει ποτέ τον όρο 'σαν'».

Ξεκινώ με το δεδομένο ότι ο κάθε άνθρωπος, επομένως και ο συγκεκριμένος που έχω απέναντί μου, έχει θετικά στοιχεία και αξίζει της φροντίδας και της αποδοχής μου. Αυτό σημαίνει άσκηση στο ν' αποδέχομαι τη διαφορετικότητα του άλλου. Να αποδέχομαι τον άλλον ως άνθρωπο, ανεξάρτητα από τις διαφωνίες μου για ορισμένες συμπεριφορές του. Η διαφορετικότητα, που παραπέμπει στη μοναδικότητα του ανθρωπίνου προσώπου, είναι πλούτος και ευλογία. Όπως επισημαίνει η Satir, οι άνθρωποι «συναντιόμαστε φυσικά με βάση την ομοιότητά μας και αναπτυσσόμαστε με βάση τις διαφορές μας»²⁸.

Την ελευθερία του προσώπου τη σέβομαι περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια καθοδήγησης

Μια ένδειξη σεβασμού και ειλικρινούς ενδιαφέροντος για τον άλλο είναι το γεγονός ότι σέβομαι την ανάγκη του για σιωπή, χωρίς διάθεση να προχωρήσω περισσότερο από ό,τι εκείνος θέλει ή είναι σε θέση να προχωρήσει τη δεδομένη στιγμή.

Η γνησιότητα περιλαμβάνει δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά την αυθεντικότητα της συμπεριφοράς του συμβούλου και η δεύτερη την αρμονική συγκρότηση του ψυχισμού του συμβούλου. Εάν είμαι γνήσιος και ειλικρινής ο ίδιος και με αντιλαμβάνεται ως τέτοιο ο συμβουλευόμενο, είναι δυνατόν ν' ανακαλύψει τι γνήσιο έχει ο ίδιος. Μόνο τότε η συμπάθεια και η αποδοχή μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Ο τρόπος του να βοηθήσεις είναι να είσαι.. Για το λόγο αυτό από το σύμβουλο απαιτείται να λειτουργεί ως πρότυπο ζωής, να διαθέτει ηθική υπευθυνότητα και να βρίσκεται σε συνεχή αυτοεξέταση, επειδή στο βαθμό που ο ίδιος βρίσκεται σε πορεία προσωπικής ανάπτυξης μπορεί να βοηθήσει τον άλλο.

Αν αναζητούσαμε κάποιον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «σχέση» θα μπορούσαμε να παραθέσουμε τον ορισμό του Ιωάννη του Δαμασκηνού : *«Σχέσις ἐστίν ἡ ἐγγύτης , και ἡ ἀγάπη, ἡ γουν φιλία, και ἡ κράτησις, και ἡ μετουσία, και συνάφεια. Σχέσιν δε λέγομεν τὴν πρὸς τὸδε συνάφειαν, και συνήθειαν και διάθεσιν»*. Αναλύοντας τον ορισμό αυτό διαπιστώνουμε πόσο μεγάλη είναι η ομοιότητα των όρων του με αυτούς της συμβουλευτικής ψυχολογίας.²⁹ Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι στην ουσία της σχεσιακή, κοινωνική. Ο σκοπός της ζωής ορίζεται περισσότερο ως σχέση. Η επικοινωνία είναι για τις σχέσεις δύο ανθρώπων ό,τι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής.

Γνωρίζουμε από τη θεραπευτική ψυχολογία τους όρους «συγκράτηση» και «εμπερίεξη» των επίπινων συναισθημάτων των θεραπευομένων, πράγμα το οποίο είναι ανάγκη να γίνεται σε κάθε σημαντική σχέση. Είναι μέσα στο ρόλο των γονιών, και των εκπαιδευτικών να αντέχουν τον ψυχικό πόνο που τους εναποθέτουν οι άλλοι. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που σε μεγάλο βαθμό καλούνται να σηκώσουν τον ψυχικό πόνο των εφήβων και να λειτουργήσουν ως αποδέκτες επώδυνων συναισθημάτων (του άγχους, του φόβου, της επιθετικότητας, του θυμού, της απόγνωσης κ.λ.π). Με τον τρόπο αυτό οι έφηβοι παίρνουν το μήνυμα σε συναισθηματικό επίπεδο, χωρίς λόγια και κηρύγματα, ότι ,εφόσον κάποιος άλλος μπορεί να σηκώσει αυτό το βάρος, δεν είναι τόσο φοβερό και απειλητικό.

²⁸ Satir V., Ανθρώπινη Επικοινωνία, Μτφρ. Α. Στυλιανούδη, Κέδρος, Αθήνα 1989

²⁹ Κουφογιάννη-Καρκάνια Πανωραία ό.π.,σ.39.

Μια τεχνική βοηθητική όχι μόνο στη συμβουλευτική σχέση αλλά και στην καθημερινή ζωή είναι εκείνη του παιχνιδιού ρόλων (role playing).³⁰

Οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θεραπευτικές δεξιότητες της συμβουλευτικής ψυχολογίας, προσφερόμενες από εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν θετικά στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών.

Το παράδειγμα που ακολουθεί μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών που αναπτύξαμε ως τώρα. Ένας μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα και μιλάει συνεχώς με το διπλανό του. Η συνηθισμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού είναι να παρατηρήσει το μαθητή, για να τον αναγκάσει να προσέξει. Εφαρμόζοντας τις δεξιότητες της συμβουλευτικής, ο καθηγητής θα μπορούσε ν' αντιδράσει διαφορετικά. Να σκεφτεί ότι αυτό που κάνει ο μαθητής δεν είναι από μόνο του αρνητικό (θετική εκτίμηση). Εκφράζει μια ανάγκη να επικοινωνήσει (κατανόηση). Ο εκπαιδευτικός αντί ν' αντιδράσει αντιπαιδαγωγικά και απυρολόγητα, παρωθούμενος ίσως από το θιγμένο κύρος του και τον εγωισμό του (αυτογνωσία), αναγνωρίζει την ανάγκη του παιδιού να μιλήσει (σεβασμός και αποδοχή) λέγοντας: «Βλέπω ότι έχεις ανάγκη να μιλήσεις ίσως μια άλλη στιγμή θα μπορούσες να το κάνεις». (Αν το κρίνει σκόπιμο, του δίνει τη δυνατότητα για δύο λεπτά να μιλήσει). Με τον τρόπο αυτό δίνει αξία στο μαθητή, μπαίνει στη θέση του, κατανοώντας την ανάγκη του (ενσυναίσθηση). Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο αποτελεσματικός, διακονώντας τους μαθητές με τρόπο παιδαγωγικό και διορθωτικό (θεραπευτικό)³¹.

Οι βασικοί όροι και δεξιότητες μας επιτρέπουν να επανατοποθετήσουμε το ζήτημα της τιμωρίας των μαθητών. Η τιμωρία είναι απαραίτητη, όταν είναι ανάλογη με το παράπτωμα και αποσκοπεί στο καλό του μαθητή και μόνο. Η ομαλή ανάπτυξη των παιδιών επιβάλλει την ύπαρξη κανόνων που θα τους τηρούν όλοι και ορίων που θα γίνονται από όλους σεβαστά, ενώ οι παραβάτες θα υφίστανται τις κυρώσεις. Συχνά όμως οι γονείς και οι δάσκαλοι επιβάλλουν τιμωρίες για να ικανοποιηθεί το προσωπικό τους γόητρο ή για να υπερισχύσουν σε ένα υπόγειο ανταγωνισμό. Τότε η τιμωρία δεν έχει ούτε διορθωτικό ούτε παιδαγωγικό όφελος.

Ο εκπαιδευτικός για το μαθητή είναι «σημαντικός άλλος». Γι' αυτό, τον εκπαιδευτικό εκτός από τις βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, θα πρέπει να τον διακρίνει το ενδιαφέρον να εργάζεται με ανθρώπους, η ανθρωπιά, η αυτογνωσία, η αξιοπρέπεια και να διακατέχεται από ένα προσωπικό σύστημα αξιών, υπομονή και επιμονή, ανεκτικότητα, αυθορμητισμό και ευελιξία. Να γνωρίζει να αφουγκράζεται και να επικοινωνεί με ευθύτητα χωρίς να μιλά πολύ, απαντώντας μόνο στα ουσιώδη παραβλέποντας τις λεπτομέρειες. Να δίνει απάντηση αφού προβληματιστεί και σκεφτεί για να μην είναι βιαστική. Με τον τρόπο αυτό βοηθά τα παιδιά να εσωτερικεύσουν ένα σκεπτόμενο άτομο. Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο γονιός, δεν προσφέρει έτοιμες γνώσεις και πληροφορίες αλλά προπάντων εκπαιδεύει το παιδί στο πώς να μαθαίνει όχι μόνο για το σχολείο αλλά κυρίως για τη ζωή. Δεν πρέπει να του διαφεύγει ότι είναι πολύ σημαντικό για το μαθητή να συνάψει υγιή και λειτουργική σχέση με τον καθηγητή του έτσι ώστε να λειτουργήσει ως πρότυπο αυτή του η ικανότητα για τις μελλοντικές διαπροσωπικές και κοινωνικές - εργασιακές σχέσεις του.

Ο ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός είναι ο πρώτης γραμμής ειδικός, που συμβάλλει στο να μην ιατρικοποιούνται εκείνα τα προβλήματα, τα οποία δεν είναι ανάγκη να

³⁰ Ο βοηθούμενος υποδύεται το ρόλο κάποιου άλλου (του πατέρα του, της μητέρας του, του μαθητή, του καθηγητή κ.λ.π.), με τον οποίο έχει κάποια δυσκολία, για να κατανοήσει καλύτερα την άλλη πλευρά, αλλά και για να δει πιο αντικειμενικά τον εαυτό του, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην στάση του και στην συμπεριφορά του.

³¹ Κουφογιάννη-Καρκάνια Πανωραία ό.π.,σ.45-46

ιατρικοποιηθούν. Σε πολλές περιπτώσεις γνωρίζουμε πως πολλές ψυχικές διαταραχές, κυρίως στην παιδική ηλικία, θα μπορούσαν να αποφευχθούν ή να αμβλυνθούν, αν η στάση των ανθρώπων που ασχολούνται με τη ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση άφηνε χώρο στον άλλο να αναπτυχθεί ως πρόσωπο. Η αναγνώριση της μοναδικότητας του άλλου, η αναγνώρισή του ως προσώπου, είναι εκείνη που εξασφαλίζει ψυχική ισορροπία.

Πριν από μερικά χρόνια κάποιοι έφηβοι έγραφαν σ' ένα γράμμα προς τον καθηγητή και τα εξής : «Θέλω να είσαι άνθρωπος..., να θυμώνεις και να συγχωρείς..., να θέλεις να μάθεις από μένα ..., ν' αγαπάς..., να μπαίνεις στη θέση του μαθητή. Θέλω να σε γνωρίσω. Δεν θέλω να είσαι τέλειος..., να είσαι ο εαυτός σου». Και η αρνητική όψη : «Δεν είσαι άνθρωπος..., είσαι περήφανος..., ψεύτης..., ρομπότ..., καλουπωμένος...,Μας αγνοείς, μας μισείς, μας σαρκάζεις...Μακάρι να μην ήσουν τόσο απόμακρος

Στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουμε τη δυνατότητα να εμπνεύσουμε τους μαθητές ν' αγγίξουν το δικό τους αστέρι. Αρκεί να ανακαλύψουμε το διαμαντάκι που κρύβει μέσα του κάθε συνάνθρωπός μας

Βιβλιογραφία

1. Μάνος Κ., Μάνου Ι, Μάνου Β., *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2003
2. Κάιλα Μ, *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης*, Ατραπός, Αθήνα 1999
3. Βρεττός Ι., *Μη λεκτική συμπεριφορά Εκπαιδευτικού- Μαθητή*, Ατραπός, Αθήνα 2003
4. Μπρούζος Α. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Λύχνος , 1999
5. Goleman D. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη : Γιατί το Ε.Ο είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
6. Gottman J., De Claire J., *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
7. Γιαγλής Δ., *Η Ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο: για μια καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και σ' όσους ασχολούνται με την αγωγή τους: παιδαγωγικό βοήθημα για κάθε εκπαιδευτικό ή γονέα*, Κυριακίδη 1980
8. Dolto, F.,Dolto-Tolits, K. *Έφηβοι: Προβλήματα και Ανησυχίες*. Πατάκης, Αθήνα, 1990
9. Κουφογιάννη –Καρκάνια Πανωραία : *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στη Χριστιανική Αγωγή*, Γρηγόρης, Αθήνα 2001, σελ.72-75
10. Μαλικιώση-Λοΐζου *Συμβουλευτική Ψυχολογία* ,Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993
11. Ivey A.E, Gluckstern,Bradford Ivey. *Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*, (Μτφρ. –Επιμ. Μαλικιώση –Λοΐζου), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993
12. Satir V., *Ανθρώπινη Επικοινωνία*, (Μτφρ. Λ. Στυλιανούδη), Κέδρος, Αθήνα 1989
13. Mc Loed J., *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Μεταίχιμο 2005
14. Kisteva J., *Στην αρχή ήταν η αγάπη. Ψυχανάλυση και Πίστη*, (Μτφρ. Μελοπούλου Ε.), Άγρας, Αθήνα χ.χ

Ο «λόγος» των εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών σε σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης: Παρατηρήσεις και σχόλια για την ποιοτική αναδιάταξη της επικοινωνιακής πράξης.

Παρασκευή Σκαμνέλου, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Δρ Επιστημών Αγωγής

Οι διαχρονικές απόπειρες : για σύγχρονο σχολείο, παιδαγωγική γνώση , αποτελεσματική εκπαίδευση και γόνιμο παιδαγωγικό κλίμα - που φέρουν τους πολιτικούς και κοινωνικούς προσδιορισμούς της εποχής και επομένως δεν είναι καθόλου κοινωνικά ουδέτερες – για να ευδοκιμήσουν, απαιτούν την απελευθέρωση από ένα σχολείο γραφειοκρατικό³² και συγκεντρωτικό, που θα ευνοεί τον επιστημονικό επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και θα ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση εξίσου για όλους τους μαθητές. Σε ένα τέτοιο σχολείο μπορούν να επενδυθούν οι προσδοκίες για αποτελεσματική διαθεματική-διεπιστημονική μάθηση, βιοματική προσέγγιση της γνώσης και σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες.

Σήμερα όμως ακόμα κι αν αποδεχτούμε πως οι «νέοι» όροι : σύγχρονο, αποτελεσματικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα, ανάπτυξη δεξιοτήτων , οι οποίοι διαχέονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ευρωπαϊκών χωρών, μπορούν να τύχουν άλλης εφαρμογής και διάχυσης , άλλης εκδίπλωσης στο ελληνικό σχολείο: πιο προοδευτικής και δημοκρατικής, εξαιτίας των διαφορετικών ιστορικών συνθηκών μέσα στις οποίες λειτούργησε η εκπαίδευση στη χώρα μας, και να συντελέσουν σε μια μεταρρυθμιστική θετική πρόσληψη μέσα από την αναδιάταξη της δομής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, είναι ανάγκη να σημειωθεί πως : α) οι όροι που χρησιμοποιούνται κάθε άλλο παρά είναι «νέοι» όροι³³ και β) στην άλλη «ανεπτυγμένη» Ευρώπη είναι δεδομένη η σύνδεσή τους πιο καθαρά με την αγορά , «την κερδοφορία» της και την απομάκρυνση από τις θεμελιώδεις αξίες του ανθρωπιστικού περιεχομένου της έννοιας της παιδείας. Είναι επίσης γεγονός πως η ιδέα της εκπαίδευσης ως καταναλωτικού αγαθού, που η ποιότητά του συναρτάται όχι τόσο από τους επαγγελματίες αλλά από τους καταναλωτές: τους γονείς, τη βιομηχανία και το κράτος θεωρείται μοντέλο και φιλοσοφία κυρίαρχη στις νεοφιλελεύθερες επιλογές. Επομένως πέρα από τις καλές ή κακές προθέσεις όσων ενδιαφέρονται για τις νέες εκπαιδευτικές θεσμοθετήσεις και την αλλαγή στον προσανατολισμό του σχολείου, οι «προσκλήσεις» για αποδοτικότητα, συνεργατική μάθηση, ευελιξία, ελαστικότητα, αποτελεσματικότητα και ποιότητα συνυπάρχουν αντινομικά στο ίδιο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο, που αναφέρθηκε και παραπάνω, στο οποίο και αναδύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός σχολείου παραδοσιακού, το οποίο παραπέμπει σε δομές, που εμποδίζουν την απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας μαθητών και εκπαιδευτικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και που προοδευτικά περιεχόμενα θεωρητικών διακηρύξεων εύκολα ακυρώνονται, επειδή δε διασφαλίστηκαν όλα τα

³² Οι μελέτες και οι εργασίες για το «γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό» σχολείο είναι πάρα πολλές. Ενδεικτικά ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο του Heinz, Schirp, « Σύγχρονα ζητήματα για τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία και τις μεθόδους εργασίας», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρακτικά διημερίδας, Αθήνα 5-6 Νοεμβρίου 1999, σ.:354-358.

³³ Η απόπειρα της μεταρρυθμιστικής ανασύνταξης του ελληνικού σχολείου μέσα από αδιέξοδα μπρος- πίσω , διάφορες παλινδρομήσεις και καθηλώσεις, καθώς αφορά στην ιστορία της εκπαίδευσης και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει ερμηνευθεί επιστημονικά από τους: Αλέξης, Δημαράς, « Η μεταρρύθμιση των γραμμάτων», Αυγή 9-11-97, Χαράλαμπος, Νούτσος (2003), Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο, Βιβλιόραμα, σ.:7,11-12 και Του ίδιου, (1986), Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Θεμέλιο, σ.: 86-93, Άννα, Φραγκουδάκη, (1982), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Κέδρος. Βλ. επίσης : Αθ., Γκότοβος, (1985), Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Εκδόσεις Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., (1952), Χρυσαφίδης (1994), Kolb (1984)

προαπαιτούμενα. Η αλλαγή λοιπόν των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε κατευθύνσεις πιο παιδαγωγικές και επομένως και επιστημονικές παραπέμπεται στο μέλλον και ηγεμονεύουν στο χώρο «παιδαγωγίζουσες» ταχτικές και μέθοδοι, ενώ τα ερωτήματα επανέρχονται διαρκώς.³⁴: α) γιατί η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως απλό εργαλείο προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν τα άτομα και η συμμόρφωση στις νέες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες να είναι λειτουργική και «ευέλικτη» και β) τι γίνεται όταν εξωτερικά στοιχεία " φιλελεύθερης " αγωγής υιοθετούνται σε συστήματα, που η δομή τους έχει ένα παραδοσιακό παγιωμένο περιεχόμενο αυταρχικής, παιδαγωγικής κατεύθυνσης Ταυτόχρονα μέσα σ' αυτό το παιδαγωγικό τοπίο που περιγράφηκε, συναφή είναι και τα παρακάτω ερωτήματα: ποιες δυνατότητες υπάρχουν για: α) κριτικό αναστοχασμό και ποιοτική αναδιάταξη της διδακτικής πράξης β) αλλαγή των αντιπαιδαγωγικών στάσεων και αντιλήψεων γ) να μη θεωρείται η διδακτική πράξη συνώνυμη της τεχνικής διεκπεραίωσης μέσα σε τάξεις πολυπληθείς ή αντίθετα: τάξεις των πέντε ή έξι μαθητών δ) συνειδητοποίηση των αντιφάσεων και αντινομιών μέσα στις οποίες δρουν οι εκπαιδευτικοί;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα προσεγγίζονται και γίνεται απόπειρα να ερμηνευθούν μέσα από την εμπειρική παρατήρηση δέκα³⁵ συνολικά συνεδριάσεων συλλόγου καθηγητών σε ισάριθμες σχολικές μονάδες του Ν. Ιωαννίνων. Τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις παρακολούθησα μετά από πρόσκληση των διευθυντών των σχολείων με την ιδιότητα της σχολικής συμβούλου τα έτη 2003-05 ,καθώς κάποιιοι από τους διευθυντές εφάρμοζαν το σχετικό νόμο. Δε θα ασχοληθώ στην εργασία μου με την κριτική του συγκεκριμένου άρθρου του νόμου και με το αν είναι δυνατή από άποψη κυρίως επιστημονική η γενική παιδαγωγική καθοδήγηση της ολομέλειας του συλλόγου καθηγητών από σχολικούς συμβούλους, που ενδεχομένως η παιδαγωγική τους κατάρτιση δεν είναι «διευρυμένη» ως προς εξειδικευμένα ζητήματα παιδαγωγικής, μέσα από καταναμητικές διαδικασίες των σχολείων , καθώς δηλαδή οι σύμβουλοι όλων των ειδικοτήτων ορίζονται παιδαγωγικοί καθοδηγητές τους³⁶. Είναι ανάγκη επίσης να δηλωθεί πως τα σχολεία στα οποία παραβρέθηκα ήταν: πέντε σχολεία ημιαστικά, τρία σχολεία εργατικά και δύο σχολεία «αγροτικά».

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις μέσα από τον προφορικό τους λόγο σ' αυτή την εργασία αφήνει ασχολίαστη τη συνοπτική και περιληπτική αποτύπωση των αποφάσεων του συλλόγου καθηγητών στα επίσημα πρακτικά των σχολείων..³⁷ Ο προφορικός «λόγος» τους λοιπόν στην παρούσα

³⁴ Χρήσιμη για την προβληματική των ερωτήσεων στάθηκε η διάλεξη του Pierre Bourdieu στο Πάντειο Πανεπιστήμιο στις 15 Οκτωβρίου 1996 που δημοσιεύθηκε σε μετάφραση : Απ. Βερβερίδη στο : Pierre, Bourdieu (1996), Νόστιμον ήμαρ, « Κριτική του σχολαστικού λόγου»,Επιμέλεια- Πρόλογος Νίκος Παναγιωτόπουλος, Φιλολογική επιμέλεια-Διορθώσεις Καίτη Διαμαντάκου, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, σ. :72-84

³⁵ Επειδή δεν ενδιαφέρει σε ποια σχολεία του Ν .Ιωαννίνων «ακούστηκαν» οι μεταφορές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί αλλά το γεγονός πως ακούστηκαν και η συγκεκριμένη χρήση των μεταφορών, κρίνεται πως δεν είναι απαραίτητο να κατονομαστούν τα σχολεία.

Πολύ ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία είχε το κείμενο της Ευστρατίας Σοφού: « Οι μεταφορές στην παιδαγωγική σκέψη: Μέσον ανάλυσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* , Τεύχος 8,2003. Χρήσιμη επίσης η παραπομπή της στον Inbar (1996) και Lortie (1977)

³⁶ Ας σημειωθεί πως «η είσοδος» του σχολικού συμβούλου στις σχολικές μονάδες ως καθοδηγητή σε προβλήματα παιδαγωγικά ίσως φαίνεται πως πρέπει να συνδεθεί και με την απόπειρα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

³⁷ Στα πρακτικά αποκλείεται η λεπτομερής καταγραφή του λόγου των εκπαιδευτικών και η συντήρησή του, το σύνολο της ζωντανίας του, καθώς και το σύνολο των μεταφορικών φράσεων και προτάσεων, ο λόγος ο παρομοιωτικός και παραβολικός, στον οποίο καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων προκειμένου να περιγράψουν την κρίση που βιώνουν ως διαμεσολαβητές της γνώσης. Η εκφορά του λόγου του γραπτού και η επιστημότητα του βιβλίου Πρακτικών του Συλλόγου Καθηγητών, βιβλίου που παραμένει «εξ αιεί» , υποδηλώνει μια άλλη διαχείριση του λόγου, αντικείμενο άλλης εργασίας Είναι ανάγκη όμως να σημειωθεί πως ενδεικτικά

εργασία θεωρείται πολύτιμος και ισότιμος με τον γραπτό και δεν εξοβελίζεται, αφού και σε επιστημονικό επίπεδο έχει υποχωρήσει η θετικιστική αντίληψη που προτάσσει την αντικειμενική καταγραφή του κόσμου της εκπαιδευτικής διαδικασίας με επιστημονικούς όρους ως τη μόνη δόκιμη περιγραφή. Σύμφωνα δηλαδή με τη θετικιστική προσέγγιση της ανάγνωσης των παιδαγωγικών «φαινομένων», η αντικειμενική περιγραφή και ερμηνεία της παιδαγωγικής πράξης συναρτάται με την εκφορά του κυριολεκτικού λόγου, ο οποίος θεωρείται ο μόνος έγκυρος και αξιόπιστος να καταγράψει τις συμπεριφορές που μεταφέρονται λεκτικά και να «εξιχνιάσει» τα μηνύματα που περικλείονται. Απόρροια του παραπάνω προσανατολισμού είναι η υποβάθμιση και η συνακόλουθη υποτίμηση του μεταφορικού λόγου, ο οποίος καθώς αξιολογείται ως δεύτερος λόγος, αγγίζει αξιολογικά και όσους κάνοντας χρήση καταφεύγουν σ' αυτόν. Αντίθετα η νέα διερεύνηση στο χώρο της Γλωσσολογίας και των Κοινωνικών Επιστημών αποκαλύπτει την πολυτροπικότητα που μεταφέρει ο μεταφορικός λόγος, τις σημασίες και τη δυναμική που εμπεριέχει. Γι' αυτό όλα όσα δηλώνονται σ' ένα φανερό ή λανθάνον επίπεδο μέσα στο λόγο τον προφορικό και μεταφορικό είναι ωφέλιμα προκειμένου να κατανοηθεί το παιδαγωγικό περιβάλλον που προβάλλεται από τον εκπαιδευτικό. Οι κρυφές έννοιες μάλιστα της μη κυριολεκτικής χρήσης της γλώσσας της μεταφοράς είναι ανάγκη να ιδωθούν και μέσα από τους τρόπους που αναδύονται οι ομοιότητες και οι διαφορές καθώς μετατοπίζεται και διολισθαίνει η σημασία του λόγου σε άλλες σημασίες.

Η ανάλυση λοιπόν του λόγου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτός αποτυπώνεται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών, που αναφέρθηκαν παραπάνω, θεωρήθηκε στην υπόθεση εργασίας πως μπορεί να συντελέσει στην ανίχνευση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές τους και τη «φύση» του επαγγέλματός τους και τον τρόπο που αυτοί έχουν «εγκιβωτίσει» το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και τον τρόπο που έχουν εσωτερικεύσει πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Το παγιωμένο άλλωστε σύνολο της μεταφορικής εκφοράς του λόγου υποδηλώνει τον προσωπικό τρόπο που ο εκπαιδευτικός συγκροτεί την ατομική του ταυτότητα.³⁸ Αυτή λοιπόν την ανίχνευση και την αναζήτηση της συμφωνίας ή της ασυμφωνίας του «λόγου» των εκπαιδευτικών με σύγχρονες διατυπώσεις που τίθενται στα αναλυτικά προγράμματα και τις νέες «οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων» με την εισαγωγή της φιλοσοφίας του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ θα προσπαθήσω να προσεγγίσω κριτικά. Η κριτική ερμηνεία της «ομιλίας» των εκπαιδευτικών αποτελεί κατεύθυνση επιστημονική της ερευνητικής διαδικασίας στο χώρο των Παιδαγωγικών και των Κοινωνικών Επιστημών. Γι' αυτό οι σύγχρονες προσεγγίσεις ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το «λόγο» των εκπαιδευτικών, για τις σημασίες και τα περιεχόμενα που αναδεικνύονται σ' αυτόν, αλλά και για τη μεταφορική χρήση του λόγου τους, όπου αυτός «ακούγεται», καθώς αυτοί οι ίδιοι αποπειρώνται να περιγράψουν, να διευκρινίσουν και να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των μαθητών τους, είτε συνδέονται αυτές με την επίδοσή τους, είτε γίνεται αναφορά μέσα από αυτές στο δικό τους παιδαγωγικό ρόλο. Ας σημειωθεί πως ως ένα βαθμό ισχύει αυτό που τονίζει ο Μπαχτίν: « στο επίπεδο του συνηθισμένου στοχασμού, η πραγματικότητα... που αντιπαρατίθεται στην τέχνη είναι ήδη έντονα αισθητικοποιημένη: είναι ήδη μια λογοτεχνική αναπαράσταση της πραγματικότητας,

ερευνήθηκε το Βιβλίο Πρακτικών των παραπάνω σχολείων και επιβεβαιώθηκε η τάση για συνοπτική καταγραφή πολύ γενικών αποτιμήσεων για την επίδοση των τμημάτων και την παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Ένας πολύ γενικός χαρακτηρισμός αξιολογικός κάνει χρήση των όρων: «κακή επίδοση» του τμήματος ή της τάξης, «μέτρια επίδοση», «αρκετά καλή», «καλή» και «πολύ καλή».

³⁸ Με την παρατήρηση του Μπαχτίν πως «η ατομική συνείδηση δεν είναι ο αρχιτέκτονας της ιδεολογικής δομής, είναι μόνο ο ένοικος, ο εγκαταστημένος στο κοινωνικό κτίσμα των ιδεολογικών σημείων.» Μιχαήλ, Μπαχτίν, Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής, μετ. Γιώργος Σπανός, Πλέθρον, σ.14

όμως υβριδική και ασταθής».³⁹ Αυτή η «λογοτεχνική αναπαράσταση» της μεταφοράς θα συνδεθεί με τα παιδαγωγικά προβλήματα της διδακτικής πράξης.

Αν λοιπόν η κριτική ανάλυση και επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί γίνεται αντικείμενο ουσιαστικής έρευνας, ιδιαίτερος ενδιαφέρει ο « λόγος» που εκφέρεται σε παιδαγωγικές θεσμοθετημένες συναντήσεις τακτές όπως είναι οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στο τέλος του τριμήνου για το Γυμνάσιο και του τετραμήνου για το Ένιαίο Λύκειο.

Οι μεταφορές που « ακούστηκαν» και χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν, ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους έτσι όπως απαιτεί η ποιοτική έρευνα. Στην παρούσα εργασία θέλω να τονίσω άλλη μια φορά πως δεν ενδιαφέρει καθόλου το πόσες φορές έγινε χρήση της α ή β μεταφοράς: αντίθετα ενδιαφέρει το ότι ακούστηκε έστω και μία φορά.. Έτσι σημειώθηκαν για κριτική και ποιοτική επεξεργασία πολλές και διαφορετικές μεταφορές, ώστε να αποφεύγεται η ευκολία της μιας μόνο μεταφοράς και να αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα της χρήσης της μεταφοράς, όπου είναι αυτό δυνατό και πέρα από τη χρήση των μεταφορών ως σταθερών εκφραστικών τρόπων των εκπαιδευτικών έξω από διαχρονία και συγχρονία. Μετά από ένα χρονικό διάστημα συζητήθηκαν κάποιες από αυτές τις μεταφορές που είχαν ακουστεί και ζητήθηκε από αρκετούς συναδέλφους που τις είχαν εκφέρει αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς η συμφωνία ή η ασυμφωνία με τα περιεχόμενα των συγκεκριμένων τρόπων μεταφορικής έκφρασης, αναζητήθηκαν επίσης. κάποιοι άξονες ανάλυσης, μια ερμηνεία που έκριναν εκείνοι πως μπορούσε να συνδέσει τη χρήση της μεταφοράς με τα περιεχόμενά της.

Μια κατηγορία ταξινόμησης αφορά :

I. Σε εκφράσεις που παραπέμπουν σε μια γενική κοινή αντίληψη για την εκπαιδευτική κατάσταση και που στη συνωνυμική τους εκφορά συνδέονται με συγγενικούς τόπους έκφρασης, που παραπέμπουν σε μια κοινή παράδοση εκφραστικής περιγραφής εκπαιδευτικών προβλημάτων, που προσδιορίζει και την ομοιογένεια που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική επαγγελματική κοινότητα. Το δίκτυο αυτό της σχολικής κουλτούρας, που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί, διαχέεται στο σύνολο της σχολικής ζωής και γίνεται κοινός κώδικας επικοινωνιακής στρατηγικής, έτσι ώστε οι μεταφορές να οδηγούν και σε άλλες μεταφορές, καθώς η αφήγηση των σχολικών δρώμενων και για τους εκπαιδευτικούς όπως και για τους μαθητές είναι ανοιχτή. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στο μεταφορικό λόγο και επειδή είναι ένας εύκολος κώδικας γλωσσικός, κοινός ως προς την πρόσληψή του, μια γλώσσα που με την ασάφειά της τους βοηθάει να ομιλήσουν επικοινωνώντας και αυτοί με ασάφεια. μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της πολυφωνικότητας της γλώσσας, της συναισθηματικής και βιωματικής λειτουργίας της. Σ' αυτήν την πρώτη κατηγορία ταξινόμησης εντάσσονται οι παρακάτω παροιμιακές φράσεις : « το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι», είμαστε «φωνή βοώντος εν τη ερήμω.» Στην πρώτη περίπτωση αποσειόνται οι προσωπικές ευθύνες και με μια παγιωμένη μοιρολατρική διάθεση, όσα συμβαίνουν στη σχολική ρουτίνα, αποτυπώνουν μια τυπική γραφειοκρατική και διοικητική ιεραρχία όπου η κρίση και η «δυσωδία» της είναι στενά συνδεμένη με τη θέση που κατέχει το άτομο στην κλίμακα της ιεραρχικής πυραμίδας..

Μια πρώτη λοιπόν προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, τους κατατάσσει σε μια ομάδα ανθρώπων που νιώθουν να συμπιέζεται από δεσμεύσεις έξω από αυτούς, που εντούτοις αντικατοπτρίζονται στο χώρο της εργασίας τους και την επηρεάζουν, καθώς μεταφέρονται σ' αυτήν οι δυσκολίες μέσα από τη λειτουργία «συγκοινωνούντων δοχείων». Μερικές φορές δείχνουν πως έχουν αποδεχτεί την απώλεια «της έξωθεν καλής μαρτυρίας» και συχνά επανέρχονται σ' αυτή τη χαμένη

³⁹ Μιχαήλ, Μπαχτίν, Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής, μετ. Γιώργος Σπανός, Πλέθρον, σ.51

«έξωθεν καλή μαρτυρία» ρίχνοντας τις ευθύνες στους ίδιους και με υπονοούμενα που αφορούν σε μια κρυφή δική τους «συντεχνιακή» γνώση. Η αναζήτηση της απώλειας του κύρους τους μέσα από τους κρυμμένους υπαινιγμούς που αφορούν και σε «οικεία κακά»⁴⁰, συνδέεται με μια κοινωνία που νομίζουν πως έχει απαξιώσει εντελώς το ρόλο του εκπαιδευτικού. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μιλούν για θεαματικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο προβάλλουν οι μαθητές τη μαθητική τους ιδιότητα. Μιλούν δηλαδή για μαθητές που δεν αναγνωρίζονται καθόλου ως μαθητές και που "σα μαρμαρωμένοι κάθονται στα θρανία τους", χωρίς να έχουν τη διάθεση να ακούσουν ή να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Μιλούν για το μάθημα, που παύει να είναι μάθημα και γίνεται μια «θλιμμένη ή ψυχρή αναμετάδοση» γνώσης χωρίς διάλογο. Αυτό ακριβώς νιώθουν πως λειτουργεί εξουθενωτικά και βάζει σε δοκιμασία τις ψυχικές αντοχές τους. Τα συμπτώματα της εκπαιδευτικής κακοδαιμονίας, που περιγράφεται με τον πιο συναισθηματικό τρόπο στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις αλλά και στις ατομικές συνεργασίες που είχα μαζί τους, συνδέεται και με ένα πλήθος από μεταφυσικές απόψεις που υιοθετούν. Σ' αυτό το σημείο ίσως είναι ανάγκη να τονιστεί πως η γλώσσα η «αυστηρά εξειδικευμένη» στις θεωρητικές έρευνες της πανεπιστημιακής κοινότητας δεν είναι καθόλου ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς και τους παρεμποδίζει από τη διαδικασία της αυτομόρφωσης. Είναι αυτονόητο πως το Πανεπιστήμιο καλλιεργώντας μονόπλευρα τις αντικειμενικές ανάγκες της θεωρητικής εξειδίκευσης απομακρύνεται από τις ανάγκες της «σχολικής τάξης», έτσι όπως τις έχουν προσδιορίσει οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζοντας πως μια έρευνα, καθίσταται «άχρηστη», αφού δε φτάνει ποτέ στους εκπαιδευτικούς.⁴¹

Στην ίδια κατηγορία ταξινόμησης εντάσσεται ένα άλλο στοιχείο που περιγράφει πάντα μεταφορικά τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς ασκούν το διδακτικό τους έργο και την απαξίωση που εισπράττουν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Αν η ρητορική της ιδεαλιστικής παιδαγωγικής επέμενε διαχρονικά πως η διδασκαλία μοιάζει με «ιεραποστολικό έργο» ή «διακονία» υπερτονίζοντας το χαρακτήρα της «λειτουργίας», «ωραίο ταξίδι» «σε καράβια και θάλασσες ανοιχτές» σήμερα στο ταξίδι αυτό οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν πως είναι οι αμέριμοι ταξιδιώτες που απολαμβάνουν αλλά περιγράφοντας τους εαυτούς τους χαρακτηρίζονται: «κωπηλάτες σε πέτρινα νερά».⁴² Όσο και αν οι «συντεχνιακές» γλωσσικές συμβάσεις συνηθίζονται σε όλα τα επαγγέλματα κι έχουν ένα αναγνωρίσιμο τυπικό χαρακτήρα προκειμένου διαμέσου της δυσκολίας του επαγγέλματος που περιγράφεται να υπογραμμιστεί η καταξίωση του επαγγέλματος και ένα είδος αύξησης του κύρους ή να επιτευχθεί η λεκτική συμφωνία με περιγραφές «κρίσης» που αναπαράγονται μόνιμα και σταθερά, η υιοθέτηση τέτοιων μεταφορών δείχνει πως έχουμε να κάνουμε και με κάτι καινούργιο που απαιτεί διερεύνηση. Η ποιητική μεταφορά του: «είμαστε αρχιτέκτονες του χάους», θέτει την αλλαγή της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα κι αν οι εκπαιδευτικοί δανείζονται τις εκφράσεις τις μεταφορικές από τα ποικίλα κείμενα που χρησιμοποιούν νιώθοντας ίσως πως αναπαράγουν κάτι απ' όσα αισθάνονται, φαίνεται πως ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι γεμάτος δυσκολίες και οι εκπαιδευτικοί τον συνειδητοποιούν ολοένα και περισσότερο. Ομιλούν

⁴⁰ Στα «οικεία κακά» φαίνεται πως εμπεριέχονται μικρά σχόλια για τη διδακτική κόπωση και τη μαθητική αδιαφορία, την έλλειψη αποτελεσματικότητας, τα ιδιαίτερα μαθήματα, τον ανταγωνισμό με τα φροντιστήρια και την «ατυχία» να διδάσκουν σε μαθητές με «πολύ χαμηλό επίπεδο»

⁴¹ Στο ζήτημα αυτό αναφέρεται ο Ιωάννης Ν. Καζάζης στο άρθρο του: «Κλασική φιλολογία: από το επίκεντρο στο περιθώριο- και τώρα πού;», νεκρά γράμματα; Οι κλασικές σπουδές στον 21^ο αιώνα, Επιμέλεια Αντώνης Ρεγκάκος, Εκδόσεις Πατάκη, σ.:236-237

⁴² Τη μεταφορά αυτή χρησιμοποίησα στην εισήγησή μου στους σχολικούς συμβούλους (διήμερη επιστημονική συνάντηση σχολικών συμβούλων, 20-21 Οκτωβρίου 2003, Γιάννινα) με τίτλο: « Για την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο : ανοιχτοί ορίζοντες και " κωπηλάτες σε πέτρινα νερά "».

για το νέο ρόλο αυτό εκφράζοντας παράλληλα τη δυσαρέσκεια και τη δυσφορία τους. Όσο κι αν η «χαοτική» εικόνα της τάξης είναι γεγονός, η θετική οντολογική αναφορά στον αρχιτέκτονα αίρεται με την αναφορά στο χάος και την απροσδιοριστία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε άλλη περίπτωση ο εκπαιδευτικός τελείως απογοητευμένος δήλωνε για την αποτελεσματικότητα και τη δυσκολία της διδακτικής του παρέμβασης : «άρμεγε λαγούς και κούρευε χελώνες.» ή « βαράμε γκασμά ⁴³όλο το τρίμηνο και τίποτε δε βγαίνει.» ή « βαράμε κουπί». Είναι εύκολο λοιπόν να παρατηρήσει κανείς πως γίνεται πολύ λίγο «λόγος» για τις χαρές που προσφέρει η διδασκαλία και για το προνόμιο να απολαμβάνεις την ευχαρίστηση να είσαι « αυτός που μαθαίνει τους μαθητές» ή αυτός που λειτουργεί ως δάσκαλος αποτελεσματικά σε μια καλά αμειβόμενη και ελκυστική εργασία ⁴⁴ Κοντολογίς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το λόγο για να περιγράψουν τις αλλαγές που έχουν προκύψει στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων: πρόταξη της αγοράς και έντονη εμπλοκή του κράτους στις μεθόδους της αγοράς καθώς και της υποχώρησης στην πράξη των αιτημάτων : για ισότητα ευκαιριών: που κρατάει τη ρητορεία του εκσυγχρονιστικού λόγου, ενώ στην πράξη διατηρεί σχεδόν ανέπαφες τις δομές που αποκλείουν μεταρρυθμίσεις ουσιαστικές. Έτσι το έλλειμμα παρέμβασης επιστημονικής και παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών στους μαθητές, που θα ενίσχυε με ουσιαστικό και οργανωμένο τρόπο διεργασίες δημιουργικές προκαλεί ανασφάλεια ⁴⁵ και αμηχανία στους εκπαιδευτικούς. Αυτές υποκρύπτονται σε όλα όσα εμπεριέχονται στις λανθάνουσες σημασίες του μεταφορικού τους λόγου. Μπορεί κανείς να θεμελιώσει την υπόθεση πως η λαϊκότητα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών συνδεμένη με τη « διαστρωμάτωσή» τους αναπαράγει την αγάπη για το μεταφορικό λόγο της παροιμιακής φράσης, λόγο που ενίοτε εύκολα μπορεί να συνδεθεί με το λαϊκισμό.

Έτσι η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών άλλοτε δηλώνει την ανάγκη να βρεθεί ένας κοινός τόπος επικοινωνίας μέσα από τη χρήση της μεταφορικής λειτουργίας της γλώσσας κι άλλοτε επαναφέρει το πρόβλημα της καθήλωσης της παιδαγωγικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού σε στερεοτυπικές και αυταρχικές αναπαραστάσεις της παιδαγωγικής πράξης , που ενισχύουν τις παραδοσιακές του αντιλήψεις, εμποδίζοντας τους μεταρρυθμιστικούς αναπροσανατολισμούς και τις καινοτομίες, που, καθώς δεν εφαρμόζονται, αποκτούν ένα ρητορικό χαρακτήρα. Συχνά εμπλέκονται πολλοί παράγοντες και δεν είναι εύκολο να διευκρινιστούν τα ακριβή κίνητρα, που παρωθούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση παραβολικού-μεταφορικού λόγου.⁴⁶ Ο λόγος αυτός

⁴³ γκασμάς =κασμάς

⁴⁴ Παρόλο που η καταγραφή αυτή δεν πήρε υπόψη το φύλο , το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο καθώς και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, ως σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής φαίνεται πως αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες καθώς αντιμετωπίζουν τη διαδικασία μάθησης περισσότερο μέσα από ενεργητικές προσεγγίσεις με διδακτικές μεθοδολογίες σύγχρονες.

Είναι ανάγκη όμως να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί στο Ν. Ιωαννίνων έχουν πολλά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και πολλοί από αυτούς βρίσκονται κοντά στη σύνταξη.

⁴⁵ Στην επιμορφωτική συνάντηση σχολικών συμβούλων για τα νέα βιβλία, που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα 28-2-06 έως 2-3-06) ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ στο χαιρετισμό που απηύθυνε στους συνέδρους και μιλώντας για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όταν αναφέρθηκε στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς και αναπληρωτές είπε πως : « ρίχνονται στο λάκκο των λεόντων», χωρίς παιδαγωγική επιμόρφωση. Πέρα λοιπόν από τη σύμβαση της ίδιας της υπερβολής , που είναι συχνή στον προφορικό λόγο, γεννάται το ερώτημα : α) ποιος είναι ο λάκκος των λεόντων και ποιοι οι λέοντες και β) πώς είναι δυνατόν απόφοιτοι πανεπιστημίου που διορίζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παραβάλλονται με τους πρώτους μάρτυρες του χριστιανισμού.

⁴⁶ Σε κάθε περίπτωση όμως « μια απομονωμένη και συγκεκριμένη διατύπωση δίνεται πάντοτε μέσα σε ένα πολιτισμικό συμφραζόμενο σημασιοδοτικό και αξιολογικό: συμφραζόμενο επιστημονικό, καλλιτεχνικό, πολιτικό ή άλλο, είτε συμφραζόμενο μιας απομονωμένης περίπτωσης ατομικής ζωής. Μόνο σε τέτοιο πλαίσιο η τάδε διατύπωση είναι ζωντανή και κατανοητή: είναι αληθινή ή ψεύτικη, ωραία ή άσχημη, ειλικρινής ή

είναι φορτισμένος με αρνητικά σχόλια για την κακή επικοινωνία και το αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα.⁴⁷ Ο «λόγος» αυτός φαίνεται επίσης συχνά πως αποκαλύπτει το πλέγμα των αντιφάσεων και αντινομιών, το οποίο ανακυκλώνεται, ακόμη κι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς σε θεωρητικό επίπεδο σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Η αναγνώριση των αντιφάσεων αυτών στις «πολλαπλές μορφές της λεκτικής μεταμφίεσης»⁴⁸ και η συζήτηση γι' αυτές μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό ενδέχεται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις παιδαγωγικές παρεκκλίσεις, να αλλάξουν τη «σχολική κουλτούρα», έτσι ώστε η αποκατάσταση ενός γόνιμου παιδαγωγικού κλίματος να είναι εφικτή και δυνατή η ποιοτική αναδιάταξη της διδακτικής πράξης στον επικοινωνιακό της χαρακτήρα.

II. Σε εκφράσεις που μέσα από τη μεταφορά τους αναφέρονται στο πώς ο καθηγητής βίωσε και βιώνει σωματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά τη διδασκαλία στα τμήματα και τις τάξεις τα μαθήματα που του ανέθεσε ο σύλλογος των καθηγητών στην πρώτη συνεδρίαση του Σεπτεμβρίου. Μια κυρίαρχη διχοτομία είναι αυτή που προσδιορίζει την ικανότητα να κάνεις ή να μην κάνεις μάθημα, να δουλέψεις ή να μη δουλέψεις: «Μπορώ να κάνω μάθημα», «δεν μπορώ να κάνω μάθημα», «τάξη που μπορείς να δουλέψεις», «τάξη που δεν μπορείς να δουλέψεις». που προεκτείνεται σε αξιολογικούς αντίστοιχα προσδιορισμούς: «είναι το καλύτερο τμήμα», «είναι το χειρότερο τμήμα». Μερικές από τις εκφράσεις αυτές που στοιχίζονται στην παραπάνω διχοτομία είναι οι παρακάτω: «αυτό το τμήμα υποφέρεται σαν τμήμα»⁴⁹, «αυτό το τμήμα δεν υποφέρεται σαν τμήμα», «αυτό το τμήμα δεν αντέχεται», «βγαίνω απ' το τμήμα και νιώθω άνθρωπος», «τρελαίνομαι μαζί τους», «είμαι στη ζούγκλα», «δεν αντέχεται άλλο η κατάσταση», «με κάνουν έξαλλη», «δεν μπορώ άλλο να σιγοβράζω στο ζουμί μου», «φτύνω αίμα».⁵⁰ Ίσως είναι η πρώτη φορά που οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν προσποιούνται στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής παγιωμένης τακτικής : να μη δείχνεις ποτέ πως έχεις πρόβλημα επικοινωνίας ή παιδαγωγικό «με τμήματα», αλλά περιγράφουν με όρους κλινικούς, όρους ασθένειας το πώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Η κακή λοιπόν επικοινωνία μέσα στην τάξη, το «κακό μάθημα» ταυτίζεται με την ασθένεια και την κακή υγεία μέσα από τολμηρές μεταφορές. Πόνοι και βάσανα, μαρτύρια και βασανισμοί και κάποιες φορές η ίδια η κόλαση συνοδεύουν

υποκριτική, απερίφραστη, κυνική, αυταρχική κ.ο.κ. Δεν υπάρχει, δεν μπορεί να υπάρξει διατύπωση ουδέτερη.»Μιχαήλ, Μπαχτίν, Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής, μετ.:Γ., Σπανός, Πλέθρον, σ.72

⁴⁷ Ο Μπαχτίν στη λέξη «σαν υλικό διακρίνει τα παρακάτω στοιχεία: την ηχητική της πλευρά, τις αποχρώσεις και τις παραλλαγές της υλικής σημασίας της λέξης, την όψη της ως λεκτική σύνδεση, την όψη τονισμού (συγκινησιακού και βουλητικού στο ψυχολογικό επίπεδο), τον αξιολογικό προσανατολισμό της λέξης, που εκφράζει την ποικιλία των αξιολογικών σχέσεων του ομιλούντος και το αίσθημα της λεκτικής δραστηριότητας, της ενεργητικής παραγωγής ενός σημαίνοντος ήχου.» Σ' αυτόν τον ήχο περικλείονται «όλα τα κινητήρια στοιχεία, την άρθρωση, τη χειρονομία, τη μιμική και άλλα, και όλη την εσωτερική ορμή του εγώ μου, που κατέχει ενεργά, μέσω της λέξης, της διατύπωσης, μια ορισμένη αξιολογική και σημασιοδοτική θέση.» Στο ίδιο, σ.94

⁴⁸ Στο ίδιο:σ.127

⁴⁹ Είναι επίσης χαρακτηριστική η φράση συναδέλφισσας που περιγράφει σε ημερίδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στους «ευχαριστημένους» εισηγητές το δικό της «πόνο» για το πώς μπορεί να διδαχτεί η Ιστορία σε αλβανόπουλα, που δε μιλάνε σχεδόν καθόλου Ελληνικά σε απομονωμένο σχολείο της περιφέρειας: «Πεθαίνω, σας λέω. Κάθε φορά που βγαίνω από την τάξη, πεθαίνω». Στην ίδια ημερίδα δίδεται από άλλον εκπαιδευτικό η εικόνα συμβούλων και εκπαιδευτικών, που «κλαίνε μαζί τον πόνο τους», ανήμποροι να επιλύσουν τα προβλήματα. Μια άλλη τοποθέτηση συναδέλφισσας «ρίχνει» τους εκπαιδευτικούς σε «βαθιές χαράδες».

⁵⁰ Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τοποθετούνται προφορικά όπως επιθυμούν, και επειδή οι μαθητές δεν παραβρίσκονται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Ο μαθητικός κανονισμός, που προβλέπει τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις ενεργοποιείται, όταν χρειάζεται να εξεταστεί παράπτωμα του μαθητή.

τη διασάλευση της διδακτικής «αρμονίας», που αναγνωρίζεται μάλιστα πως αποδιοργανώνει την ψυχοσωματική ενότητα του εκπαιδευτικού. Μέσα στον μεταφορικό-συμβολικό « κύκλο» τον απελευθερωτικό εν μέρει του χώρου των συνεδριάσεων, «η νόσος» περιγράφεται με γενικά ή ειδικότερα συμπτώματα. Αναζητούνται επίσης και άλλοι «νοσούντες», οι οποίοι να είναι σε θέση να εννοήσουν ως πάσχοντες τον «πόνου» που προκαλεί η «ασθένεια». Επομένως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερα έντονα τη συναισθηματική τους εμπλοκή, την ταραχή τους εκδηλώνοντας έντονο άγχος γύρω από το διδακτικό τους έργο και την επικοινωνιακή τους περίσταση. Τα συμπτώματα μάλιστα του πόνου που εκδηλώνουν ακολουθούν μια ανοδική κλίμακα διαβάθμισης : δεν αντέχω, υποφέρω , βασανίζομαι, γίνομαι έξαλλος, φτύνω αίμα,⁵¹ τρελαίνομαι, ζω μια κόλαση, τυραννιέμαι, πεθαίνω⁵². Μερικές από τις μεταφορές τονίζουν με τέτοια ένταση την «αλλαγή», που συμβαίνει μέσα στις τάξεις, και την ακύρωση της «διδασκαλίας», ώστε να ομολογεί ο εκπαιδευτικός πως «χάνει» την ανθρώπινή του ιδιότητα μέσα σ' αυτήν νιώθοντας πως μετατρέπεται σε κάτι άλλο. Κοντολογίς μέσα απ' αυτές τις μεταφορές καταγράφεται μία εικόνα μέσα από την οποία το καθηγητικό επάγγελμα γεμίζει δυσφορία τους διδάσκοντες και συχνά είναι μια διαδικασία, που αντί να τους απελευθερώσει τους ασκεί καταπίεση και καταναγκασμό. Μπροστά στην αναποτελεσματικότητα της μετωπικής μετάδοσης γνώσεων η «επαγγελματική εξουθένωση» πέρα από τον υποκειμενικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει χρησιμοποιείται ως έκφραση από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Συχνά μετά από την περιγραφή των συμπτωμάτων της «νόσου» οι εκπαιδευτικοί προσβλέπουν στη διευθύντρια και το διευθυντή ζητώντας να ληφθούν μέτρα, όπως προσβλέπει κάποιος στον «ιατρό» προκειμένου να έρθει η θεραπεία.

III Μια τρίτη ταξινόμηση αφορά σε σχόλια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί , όταν συζητούνται θέματα που αφορούν στην επίδοση μαθητών που χαρακτηρίζονται «κακοί» μαθητές. Συχνά τα σχόλια δεν έχουν μία συγκεκριμένη αναφορά στην ίδια την επίδοση του μαθητή και τον ίδιο το μαθητή αλλά χρησιμοποιούνται προκειμένου να καταδειχθεί πως η ίδια η ηθική και σωματική εικόνα του μαθητή είναι παρεμποδιστικός παράγοντας στο να «προσληφθεί» και « να αφομοιωθεί» το μάθημα και πως οι επικοινωνιακές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, αφού διαποτίζονται με σχόλια προσβλητικά για τον άλλο μαρτυρούν τουλάχιστον δυσλειτουργία επικοινωνιακή. Μερικά από τα σχόλια που καταγράφηκαν είναι τα παρακάτω⁵³: « Είναι τεμπέλαρος», «είναι άχρηστος», « είναι εξαφανισμένη», « έρχεται σχολείο για να έρχεται», « είναι άχρηστος», «είναι αδιόρθωτος», «είναι ανεπίδεκτος», «είναι χαλασμένος», « είναι επικίνδυνος», « θέλει ΚΔΑΥ», «θα μας σκοτώσει καμιά ώρα», «είναι στον κόσμο του», «είναι χαζοχαρούμενος», «κάθεται σα Βούδας», «γυαλίζει το μάτι του», «είναι βλαμμένος», «δεν έχει μυαλό», «είναι πάτος εντελώς», «είναι εκτός τόπου και χρόνου», «έχει φτάσει 110 κιλά πώς να διαβάσει», «είναι παρακατιανός», «είναι παλιοτόμαρο, δε θα μας μπει καβάλα», «ή αυτός ή εγώ», « δεν έχει μυαλό», « δε μ' αφήνουν να ασχοληθώ με τους καλούς μαθητές», «δεν έχουν αυτοί τις δικές μας

⁵¹ Η υιοθέτηση της μεταφοράς : «φτύνω αίμα» παραπέμπει στο φόβο και την ταραχή που προκαλούσε η φυματίωση ως νόσος μεταδοτική αλλά και νόσος που βρήκε διασυνδέσεις με τον έρωτα και το πάθος. Χρήσιμο για την κατανόηση των φαντασιώσεων και κυρίως των μεταφορών για τη νόσο είναι το βιβλίο της Σούζαν, Σόντακ, (1993) Η νόσος ως μεταφορά, μετ.: Γερ. Λυκιαρδόπουλος - Στέφ. Ροζάνης, Ύψιλον /Βιβλία

⁵² Ο θάνατος φαίνεται πως δε συνδέεται μόνον με την αδυναμία να κάνεις τους μαθητές σου να ενδιαφερθούν για τη μάθηση αλλά και με την ανία και την πλήξη που προκαλείται μέσα στις τάξεις από την παθητικότητα που επιδεικνύουν οι μαθητές και τη μοναξιά που βιώνουν οι καθηγητές. Βλ. και σημ. 14.

⁵³ Στο πλαίσιο της θετικής στάσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι «χαρακτηρισμοί» αυτοί υπογραμμίζουν την ανασφάλεια που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και καταγράφονται ακόμα κι αν αφορούν σε πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Είναι όμως ενδιαφέρον να απαντηθεί γιατί στους επιθετικούς προσδιορισμούς και τις συγκεκριμένες κρίσεις δεν υπάρχουν αντιρρήσεις παιδαγωγικές.

αξίες, γιατί είναι από αλλού», « δεν είναι αυτός για γράμματα».⁵⁴ Ίσως θα πρέπει να σημειωθεί πως οι προσδιορισμοί αυτοί παγώνουν, ενώ αναδεικνύουν παράλληλα σχέσεις δυσαρμονίας, που αναπαράγονται μέσα στις τάξεις και υποδηλώνουν τον κλονισμό που έχει επέλθει ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και τα δύο μέρη εμπλέκονται σε σχέσεις αντιπαλότητας και ανταγωνισμού. Είναι επίσης φανερό η υποχώρηση της αυθεντίας που προβάλλονταν έστω και σε συμβολικό επίπεδο για τους εκπαιδευτικούς. Είναι εξάλλου χαρακτηριστικό πως στα περιεχόμενα των παραπάνω τοποθετήσεων επανέρχεται ο στερεοτυπικός τρόπος με τον οποίο έχει προσληφθεί η διαδικασία της μάθησης που προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό στο να νιώθει ενοχικά, όταν απομακρύνει το ενδιαφέρον του από τον « καλό» μαθητή και «αναγκάζεται» να «ρίξει» το επίπεδο της διδασκαλίας του. Έτσι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία συνδέεται αποκλειστικά με το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών, που το έχουν ή δεν το έχουν από «τη φύση τους». Ένα είδος λοιπόν κριτικής ανάγνωσης μας οδηγεί στην πικρή διαπίστωση πως οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το πώς δομείται η γνώση δεν έχουν υπονομευτεί και η φιλοσοφία των γενικών σκοπών και στόχων κινείται σε θεωρητικές κατευθύνσεις χωρίς να είναι αποτελεσματική εμπλουτίζοντας τη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών. Αν λοιπόν συνυπολογιστεί ένας βιολογικός ηγεμονισμός σε σχέση με το βιολογικό προσδιορισμό της γνώσης που αναθερμαίνεται ποικιλοτρόπως, η υποχώρησή του πρέπει να συνδεθεί με ουσιαστική και σύγχρονη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με συστηματική προσπάθεια έτσι ώστε να φανεί καθαρά πως το χρονολογικά νέο δε συμπίπτει υποχρεωτικά με το παιδαγωγικά νέο.

Η αλλαγή αυτή θέτει την αλλαγή στο δυναμικό των σχέσεων. Τα σχόλια, οι επιθετικοί προσδιορισμοί, η υπαινικτική περισσότερο ή λιγότερο ξενοφοβία, ο κρυμμένος θυμός για τους μαθητές που καθυστερούν την ύλη και δεν τους αφήνουν να προχωρήσουν, μαρτυρούν μια μεροληπτική συμπεριφορά, « μια ταξική αρχή επιλογής»,⁵⁵ που δεν έχει συνειδητοποιηθεί υπέρ των μαθητών εκείνων, που είναι σε θέση να προσλάβουν αυτό που αναμεταδίδεται. Μια τέτοια στάση σε καμιά περίπτωση δε συνδέεται σε γενικές γραμμές με την προσωπική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού αλλά τονίζει τις δύσκολες και νέες συνθήκες μέσα στις οποίες αφήνεται ο εκπαιδευτικός χωρίς παιδαγωγική υποστήριξη να διαμορφώσει μόνος του ένα άλλο πλαίσιο παιδαγωγικό με τρόπους εμπειρικούς μέσα σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις που έχουν μετατραπεί σε τυπικά όργανα συνήθους σχολικής, γραφειοκρατικής διαδικασίας και χωρίς να ερμηνεύονται τα γεγονότα σε σχέση με τις νέες συνθήκες στις οποίες αναλαμβάνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό η μείωση των προκαταλήψεων και η ουσιαστική επιμόρφωση μέσα από προγράμματα που ανοίγουν το σχολείο προς τους μαθητές από ξένες χώρες, η εφαρμογή μιας αντιφοβικής - αντιρατσιστικής αγωγής, η ανοχή και η φροντίδα για τους άλλους που φαίνεται πως «διαφέρουν» πρέπει να θεωρηθούν σημαντικές προτεραιότητες. Φαίνεται λοιπόν πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού εμπεριέχει έναν αριθμό από αντιφάσεις και αντινομίες, οι οποίες δεν επιτρέπουν να προχωρήσουν αλλαγές που θα έκαναν τη διδασκαλία πιο γόνιμη και

⁵⁴ Σ' ένα επαρχιακό σχολείο για ένα μικρό μαθητή που φύλαγε πρόβατα συχνά μετά το σχολείο και είχε μαθησιακές δυσκολίες, η προσφώνηση ήταν η παρακάτω: «τομπάνη θα βγάλεις μουστάκια εδώ μέσα». Χωρίς να επιθυμώ να διαγράψω την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, την αγάπη που νιώθουν γι' αυτούς και την οικειότητα που έχουν διαμορφώσει μαζί τους και που τους επιτρέπει ένα πιο «ανοιχτό» ρόλο, και πολύ περισσότερο χωρίς να θέλω να εμπλακώ σε σχήματα στείρου ορθολογισμού και στην υποστήριξη της άποψης πως το μάθημα χρειάζεται να μετατραπεί σε τυπική απρόσωπη διαδικασία στην οποία οι «αστεϊσμοί» είναι «απαγορευμένοι», θεωρώ πως οι προβληματισμοί και η κριτική για το προσβλητικό περιεχόμενο κάποιων εκφράσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και που λειτουργούν σε βάρος των μαθητών ακόμα κι αν ο ίδιος δέκτης- μαθητής τις «καλοδέχεται» θεωρώντας πως αυτές είναι ίσως αυτονόητα, καλοπροαίρετα σχόλια στο πλαίσιο μιας χαρούμενης αγωγής, δεν μπορούν να αποφευχθούν.

⁵⁵ Basil, Bernstein, (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αλεξάνδρεια, σ.:133-135. Για το πρόβλημα της ύλης και «τη χαλάρωση των κανόνων βηματισμού»,βλ. στο ίδιο, σ.:128

δημιουργική και θα ελάττωναν το σκληρό ανταγωνισμό που αναπτύσσεται συχνά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το περιεχόμενο του ανταγωνισμού δύσκολα συνειδητοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, όπως προαναφέρθηκε. Συχνά νομίζουν πως η απομάκρυνση του μαθητή από το χώρο όπου εκδηλώθηκε «η θρασύτατη συμπεριφορά», αφορά στην ίδια την τιμή του, που ακόμα και σήμερα είναι οργανωτική αρχή των σχέσεων.

Η πυραμιδωτή άλλωστε κατάταξη των μαθητών αναπαράγει ιεραρχικά σχήματα κατάταξης των μαθητών, αναγνωρίσιμα σχήματα κατάταξης πολιτικής εξουσίας, ενώ προβάλλει παράλληλα γνωρίσματα αυταρχικής αγωγής: την προτίμηση στις διχοτομίες, την αμηχανία μπροστά στο διαφορετικό, τη σκέψη που στηρίζεται κυρίως στις ιεραρχικές έννοιες και τη στερεοτυπία κυρίως όμως τη συχνή επίκληση στο « μέσο άνθρωπο », την εξύμνηση της «έμφυτης» κακής φύσης⁵⁶. Στην κορυφή της πυραμίδας οπωσδήποτε βρίσκονται οι άριστοι μαθητές και στο τέλος της « οι παρακατιανοί». Στη χρήση των όρων αυτών νομίζω πως εύκολα αναγνωρίζεται η λανθάνουσα συμμορφωτική και επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Υπάρχει λοιπόν ένα πεδίο «παιδαγωγικού» λόγου, που συνδέεται πολύ καθαρά με την παραδοσιακή παιδαγωγική -περισσότερο ή λιγότερο άμεσα – και που αγνοεί το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, τη συγκεκριμένη δηλαδή πολιτισμική περίσταση προκειμένου να ερμηνεύσει τα παιδαγωγικά φαινόμενα μιλώντας για την επιτυχία ή αποτυχία στο αποτέλεσμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αντίθετα μέσα από ένα διδακτισμό που περικλείει όλα τα αρνητικά μιας ηθικοπλαστικής αγωγής προσεγγίζεται το ζήτημα της εκπαιδευτικής αναβάθμισης με τρόπο μεταφυσικό. Συνδέεται δηλαδή η ποιότητα του δασκάλου με αρετές και ηθικά προσόντα, που νομοτελειακά οδηγούν στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης χωρίς να εξετάζεται κάτω από ποιες συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες συντελείται η εκπαιδευτική πράξη. Έτσι το ιδανικό της σταθερής «προοδευτικής» παιδαγωγικής παρέμβασης και η εμβάθυνση στη δημοκρατική παιδεία είναι μόνιμα σε εκκρεμότητα και πολλές φορές ματαιώνεται από στρατηγικές ανακύκλωσης των ίδιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, που υπερτονίζουν το στοιχείο της εξουσιαστικής δομής της εκπαίδευσης.

Αυτό επίσης που θα μπορούσε να σημειωθεί είναι πως οι συνθήκες οι πολιτικές και συνακόλουθα οι εκπαιδευτικές παραπέμπουν σε ένα πλαίσιο «διευρυμένων αρμοδιοτήτων», οι οποίες απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς μαζί με προσαρμογές που προκαλούν δυσφορία, εφόσον τα νέα καθήκοντα δε συνοδεύονται από ουσιαστική επιμόρφωση αλλά συσσωρεύονται στα ήδη υπάρχοντα. Ίσως λοιπόν οι απόπειρες να λειτουργήσει το σχολείο με ενεργητικές διαδικασίες μάθησης πετύχουν να άρουν έμπρακτα τις ανεπάρκειες κατάρτισης πολύ περισσότερο στη δική μας περιοχή που η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ κοντά στη σύνταξη με την προϋπόθεση πάντα πως θα αλλάξει το εκπαιδευτικό πλαίσιο έτσι ώστε να υιοθετηθούν οι προτεινόμενες αλλαγές.

⁵⁶ Max, Horkheimer, «Αυταρχικότητα και οικογένεια στη σύγχρονη εποχή», *Δευκαλίων*, τ.5, Δεκέμβριος 1970-Φεβρουάριος 1971, Σ. :17-21

Ο ρόλος του δασκάλου στην είσοδο των νέων τεχνολογιών στο σχολείο

Τσογιάννη Γαλάτεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Κυρίες, κύριοι σύνεδροι, αγαπητοί συνάδελφοι

Θα ήθελα πρώτα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οργανωτική και επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου που μου έδωσε την ευκαιρία να μοιραστώ μαζί σας σκέψεις και προβληματισμούς που προκύπτουν καθημερινά, δεδομένου ότι κινούμαστε και εργαζόμαστε σ' έναν πολυσύνθετο χώρο που καλείται κάθε φορά να ανταποκρίνεται και να συντονίζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας.

Ζούμε στην εποχή της τεχνολογικής επανάστασης, στην κοινωνία της πληροφορίας. Οι νέες τεχνολογίες, ιδίως η πληροφορική, με το τεράστιο πλήθος των σύγχρονων εφαρμογών, έχει σχεδόν ταυτιστεί μ' ότι χαρακτηρίζουμε ως ανάπτυξη. Κάθε χώρα που προσβλέπει στην ανάπτυξη έχει κυριολεκτικά « γαντζωθεί » απ' τις νέες τεχνολογίες. Τις εισάγει στην εκπαίδευση, χρηματοδοτεί τις εφαρμογές τους, προωθεί με κάθε τρόπο ό,τι έχει σχέση μ' αυτές και συνειδητοποιεί πως, χωρίς αυτές και τις ποικίλες εφαρμογές τους, δεν μπορεί να νοηθεί ανάπτυξη της παιδείας.

Η σημερινή κοινωνική απαίτηση τείνει προς τον αλφαριθμητισμό των νέων τεχνολογιών. Η πρόκληση της εκπαίδευσης είναι να ετοιμάσουμε πολίτες όχι απλά ικανούς να διαβάζουν, όχι απλά κατόχους συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ικανούς να μαθαίνουν επιλέγοντας τι θα μάθουν και τι πρέπει να διαβάσουν για να το μάθουν. Το μόνο που ξέρουμε για την κοινωνία που θα ζήσουν αυτοί που σήμερα εκπαιδεύουμε είναι ότι θα είναι διαφορετική απ' τη σημερινή. Για πρώτη φορά στην παγκόσμια ιστορία της εκπαίδευσης καλούμαστε να προετοιμάσουμε μια γενιά που θα ζήσει και θα εργαστεί σε κοινωνικό, εργασιακό, τεχνολογικό ίσως και γεωπολιτικό περιβάλλον διαφορετικό απ' αυτό στο οποίο ζει την εποχή που εκπαιδεύεται.

Είναι σίγουρο λοιπόν πως η εισβολή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία ως φυσική συνέπεια θα δημιουργήσει πολλές ανακατατάξεις και προβληματισμούς. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως ορισμένοι απ' τους κύριους λόγους για τους οποίους η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία είναι:

- Η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, η οποία αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας
- Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών
- Η έλλειψη δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών και η μη παροχή ευκαιριών και κινήτρων για συνεχή επιμόρφωση
- Η οργάνωση των φυσικών χώρων στις παραδοσιακές τάξεις αποτρέπει την εύκολη εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών
- Η αντίσταση σε κάθε είδους αλλαγή που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα⁵⁷.

Παίρνοντας αφορμή από τον τελευταίο απ' τους λόγους που ανέφερα, θα σας θυμίσω τα λόγια του Niccolo Machiavelli « Δεν υπάρχει τίποτα πιο δύσκολο από το να σχεδιάσεις, τίποτα πιο αβέβαιο από την επιτυχία, τίποτα πιο αδύνατο στην υλοποίηση από τη δημιουργία ενός νέου συστήματος. Γιατί ο δημιουργός θα συναντήσει μεγάλη εχθρότητα απ' αυτούς που ωφελούνται από τη διατήρηση του παλιού συστήματος, ενώ από την άλλη θα συναντήσει απλώς αδιάφορους υποστηρικτές, εάν ορισμένοι πρόκειται να αποκομίσουν κάποια οφέλη από το καινούριο. »

Δύσκολα, λοιπόν, θ' αρνηθεί κανείς ότι με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο το μαθησιακό περιβάλλον θ' αλλάξει. Παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι θ' αναθεωρηθούν, γιατί « η διαδικασία της μάθησης προάγεται μόνο με την εξισορρόπηση των

⁵⁷ Cuban, 1986, 2001. Vrasidas & McIsaac, 2001

μεθόδων διδασκαλίας και των αναγκών των μαθητών». ⁵⁸ Αυτή η αλλαγή δεν πρέπει ούτε να μας φοβίσει ούτε να μας δυσαρεστήσει, γιατί μέσα σ' αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον είμαστε εμείς που καλούμαστε και πάλι ν' ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του νέου μας ρόλου προσαρμοσμένου στα νέα δεδομένα που καθορίζονται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πάμπολλοι ρόλοι δόθηκαν κατά καιρούς και περιστάσεις στο δάσκαλο. Κατά τον καθηγητή Αλ. Κοσμόπουλο είναι « πηγή γνώσεων », « πρότυπο », « φύλακας των παραδόσεων » καθώς και « σμιλευτής ψυχών », « δαδούχος », ενώ κατά τον Ν. Καζαντζάκη « εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει απέναντι ο μαθητής του » και τόσοι άλλοι. Το καινούριο αντίληψη σχολείο δίνει στον δάσκαλο έναν επιπλέον ρόλο και χαρακτηρισμό, αυτόν του « teacher globatus ».

Τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα υποστηρίζουν μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνοικοδόμησης της γνώσης. ⁵⁹ Τα προγράμματα σπουδών μιλούν για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η καλλιέργεια κριτικής σκέψης απαιτεί την αμφισβήτηση, τη δυνατότητα επιλογής και προϋποθέτει την άρνηση της αυθεντίας. Η κριτική σκέψη απαιτεί δάσκαλο που να αντέχει το ότι η αμφισβήτηση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα συμπεριλαμβάνει και τον ίδιο. Μέσα σ' αυτήν τη συνολική αναβάθμιση καλείται ο δάσκαλος να επωμισθεί καινούριο αναβαθμισμένο ρόλο εγκαταλείποντας ίσως και ολοκληρωτικά όσα έκανε στην τάξη ως τώρα.

Η χρήση πολλαπλών μέσων, χρώμα, εικόνα, ήχος, επιδρούν ως ψυχολογικές παγίδες για την αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. « Μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις » λέει μια κινεζική παροιμία. Ένα βίντεο άραγε πόσες; « Ακούω και ξεχνώ, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και μαθαίνω ». Οι έρευνες απέδειξαν πως απ' αυτά που διαβάζουμε αποτυπώνονται στον εγκέφαλο το 10%, απ' αυτά που ακούμε το 20% και αυτά που προέρχονται από οπτικοακουστικά μέσα το 50%. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν μοναδικά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα. Με τη χρήση τους οι μαθητές:

- Κερδίζουν σε ότι αφορά τη μάθηση
- Κατακτούν η γνώση σε λιγότερο χρόνο
- Αρέσκονται να πηγαίνουν σχολείο
- Αναπτύσσουν θετική στάση σε ότι αφορά την εργασία τους ⁶⁰

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος πριν αποφασίσει να τις χρησιμοποιήσει και να μην καταλήξει σ' αυτές μόνο εξαιτίας της άμετρης αγάπης για την τεχνολογία ή απλώς επειδή η τεχνολογία έχει μπει στη ζωή μας.

Ο ρόλος του λοιπόν δεν καταργείται ούτε είναι κάτι τέτοιο δυνατόν να συμβεί. Αντίθετα γίνεται πιο σημαντικός, αλλά και πιο δύσκολος. Από απλός και μοναδικός φορέας της γνώσης « μετατοπίζεται » σε ρόλο συνεργάτη – συμβούλου του μαθητή και οργανωτή της διαδικασίας της μάθησης. « Εφεξής θα έχει ως πρόσθετο ρόλο να επιλέξει τα κατάλληλα προγράμματα, να εφαρμόσει τη χρήση τους μέσα κι έξω από την τάξη, να εξηγήσει δύσκολα ή δυσνόητα σημεία, να παραπέμψει σε πρόσθετη συμβατική ή ηλεκτρονική προσπελάσιμη βιβλιογραφία » ⁶¹ Με τη βοήθεια της τεχνολογίας εντοπίζει τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ώστε να του βρίσκει τα κατάλληλα μονοπάτια της γνώσης. Θα πρέπει να ξεχάσει την ταϊστική μέθοδο και τους μαθητές του ως παθητικούς αποδέκτες της διδασκαλίας του. Παύει να είναι μόνο μεταδότης και ελεγκτής γνώσεων και γίνεται εμπνευστής, οργανωτής και δημιουργικός εμψυχωτής. ⁶² Ρόλος του είναι να τους παρέχει ευρύτερα χρονικά περιθώρια ώστε να κρίνουν, να απορροφούν, να διανοούνται, να εφαρμόζουν, να

⁵⁸ Clark and Leonard, 1985

⁵⁹ Δ.Ε.Π.Π.Σ 2003

⁶⁰ Kulik, 1994

⁶¹ Μπαμπινιώτης Γ., ΤΟ ΒΗΜΑ, 3-12-2000

⁶² Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1992

συνθέτουν, να οραματίζονται. Θα τους ενθαρρύνει να βιώνουν εμπειρίες επίλυσης προβλημάτων, να σκέφτονται και να αναλαμβάνουν ατομικά την υπευθυνότητα να μαθαίνουν οι ίδιοι και να βοηθούν τους άλλους να μαθαίνουν. Ο ίδιος θα τους βοηθάει να βρίσκουν την αναγκαία πληροφορία εύκολα και γρήγορα χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μάτια και αυτιά θα πειραματίζονται και θα είναι ικανά να δουν τι λέει « η άλλη πλευρά του κόσμου ». Ο δάσκαλος θα είναι το επίκεντρο της αναζήτησης της γνώσης, αλλά ποτέ πια η αυθεντία της έκφρασής της.

Βοηθάει τους μαθητές του μέσα από « σωστές » επιλογές να συνδέουν τις δραστηριότητες του υπολογιστή με τις υπόλοιπες. Εργάζεται δίπλα τους συμβουλευοντας, προτρέποντας και προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις. Εξακολουθεί να διατηρεί την πρώτη θέση αυτός και όχι ο υπολογιστής, σχεδιάζοντας καινούριες ασκήσεις και εμπλουτίζοντας το σύστημα χωρίς να χρησιμοποιεί απαραίτητα τα λογισμικά για όλα τα μαθήματα παρά εκεί όπου μπορούν να φανούν χρήσιμα, κυρίως ως προς τη λειτουργία ενεργοποίησης του μαθητή.

Είναι αυτός που ξεφεύγει από τα συμβατικά χάρτινα βιβλία και τους σκονισμένους χάρτες που μένουν κρεμασμένοι, βουβοί και τροφοδοτεί με ερεθίσματα, φέρνει το μαθητή αντιμέτωπο με την πραγματικότητα. Βοηθάει τα παιδιά να κάνουν την πληροφορία πράξη, δημιουργία, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μεταφερθούν on line εκεί όπου εκτός από λύσεις και απαντήσεις για θέματα που τους ανατέθηκαν θα μπου και σε ομάδες εργασίας βρίσκοντας συμμαθητές με τα ίδια μορφωτικά ενδιαφέροντα.

Κοινή παραδοχή όλων όσων διάκεινται θετικά προς τη χρήση των τεχνολογιών είναι πως η μετάβαση σε μια τέτοια ποιότητα σχέσεων στην εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να έρθει τόσο απλά, ύστερα από την εγκατάσταση ενός εργαστηρίου υπολογιστών, από τη μια μέρα στην άλλη ούτε καν από τη μια χρονιά στην άλλη. Δεν πρέπει να δοθεί βάση απλά στη χρήση ενός υπολογιστή, αλλά στη σωστή αξιοποίησή του. Το να υπάρχει ένας υπολογιστής στην αίθουσα και να τον χειρίζεται ο δάσκαλος δείχνοντας κάποια πράγματα στην τάξη δεν είναι λύση. Η αξιοποίηση των τεχνολογιών δεν αποτελεί πανάκεια και δεν πρόκειται να προσφέρει από μόνη της τίποτα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι όσο παραδειγματική κι αν είναι αν δε συνοδεύεται από αλλαγές στις κοινωνικές δομές, στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο διδασκαλίας.

Δε θέλω το χαρτί, το μολύβι, ο πίνακας και προπάντων ο λόγος ν' αντικατασταθούν από μια οθόνη. Θα είναι μια υποβοήθηση γνώσης και όχι αντικατάστασή της από οθόνες και πλήκτρα. Δε θα ήθελα να δω ένα ρομπότ – δάσκαλο ή έναν παθιασμένο κομπιουτεράκια μαθητή, αλλά έναν computer – « αρωγό μάθησης ». Κάτω από το πρίσμα αυτό, κατευθυντήριος άξονας της ένταξης των υπολογιστών στην εκπαίδευση γίνεται προβληματισμός πάνω στο πως μπορούν να γίνουν φορείς σπερμάτων μορφωτικής αλλαγής και δυναμικών ιδεών και όχι μηχανοποίηση της γοητευτικής αυτής διαδικασίας που λέγεται διδασκαλία. Γιατί ένα είναι σίγουρο ότι ο δάσκαλος θα συνεχίσει να στηρίζει τη διδασκαλία του όπως κι αν γίνεται αυτή στις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και των ανθρωπιστικών αξιών, αλλά με ουσιαστικότερο και δυναμικότερο τρόπο απ' ότι στο παρελθόν.

Σας ευχαριστώ πολύ

Βιβλιογραφία:

- Βακαλούδη Α., 2003 *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες Θεωρία και Πράξη* Εκδ. Πατάκη, Αθήνα
- Γιανούτσου Κ., 1998 *Το ηλεκτρονικό σχολείο του επόμενου αιώνα* Εφημερίδα Ελευθεροτυπία
- Γκιμπερίτης Β., 1998 *Η εκπαίδευση του 2000 Σύγχρονη διδασκαλία – Δίκτυα – Πολυμέσα – Internet* Εισήγηση στην διημερίδα της ΕΠΥ
- Κελεσιδής Ε., 1998 *Η εκπαίδευση στην εποχή των δικτύων The science of education on line* τόμος 1, τεύχος 1
- Κόλιας Α., 1999 *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση: μια κριτική προσέγγιση*
Εκδ. Έλλην, Περιστέρι
- Συνέδριο Ανοικτού Σχολείου, 1986 *Ο δάσκαλος στο Ανοικτό Σχολείο*
- Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59 -60, 2001 *Ο ρόλος του δασκάλου στην κοινωνία της πληροφορίας*
Teacher traditional or teacher globatus
- Χατζηλάκος Θ., 2003 *Τι τους κάνουμε τους υπολογιστές στα σχολεία*
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Τα στερεότυπα στη συμπεριφορά καθηγητών/τριών προε τους μαθητές και η αντιμετώπιση αυτών ανάλογα με το φύλο τους

Φρογάκη Ελένη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μεταξάρη Κατερίνα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Κασσωτάκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη βιβλιογραφία μέσα από έρευνες έχει δώσει αρκετά στοιχεία για το ρόλο της εκπαίδευσης στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβική ηλικία. Το σχολείο είναι ένας σημαντικός χώρος όπου λαμβάνονται αποφάσεις επειδή είναι το πρωταρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης διαμορφώνοντας την αυτοαντίληψη των νέων με την απόκτηση εμπειριών που οδηγούν στις μελλοντικές ευκαιρίες και προοπτικές.

Αν και η εκπαιδευτική πολιτική θεωρητικά ενδιαφέρεται για την τυπική ισότητα των φύλων κλείνει τα μάτια στην πραγματική ανισότητα μέσα από τις ιδεολογίες που φέρουν μαζί τους παιδιά και εκπαιδευτικοί. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα απεικονίζει το θολό πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας που παραπαίει ανάμεσα σε πατριαρχικές δομές και μοντέρνες νομοθεσίες. Η ίση πρόσβαση των δυο φύλων στην εκπ/ση είναι αναμφισβήτητο γεγονός. Μετά το 1960 τα έφηβα κορίτσια απολαμβάνουν ίση μεταχείριση κι ισότητα ευκαιριών λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τα αγόρια κι έχοντας τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις πνευματικές και σωματικές τους δυνάμεις ανεξάρτητα από το φύλο τους. Όμως τα κορίτσια προχωρούν σε εκπ/κές κι επαγγελματικές επιλογές που τις οδηγούν σε τομείς της αγοράς εργασίας καθαρά γυναικείες και σε θέσεις αμειβόμενες λιγότερο ευνοϊκά από αυτές των συμμαθητών τους. Οι επιλογές αυτές που συχνά δεν ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις τους οφείλονται στους παραδοσιακούς οικογενειακούς ρόλους αφού η σχολική τους ζωή δεν τις ενθαρρύνει να κάνουν διαφορετικά ; Υπάρχουν πτυχές της εκπ/κής διαδικασίας που οδηγούν τα κορίτσια σε παραδοσιακές σπουδές και κλασικά για το φύλο τους επαγγέλματα ;

Με αυτό το σκεπτικό είναι εμφανές ότι οι απόψεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που απορρέουν από αυτές είναι το κλειδί των μεταρρυθμίσεων για την βελτίωση των ανισοτήτων φύλου μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προβλήματα που εντοπίζονται στη σχολική τάξη οφείλονται σε ένα βαθμό στην έλλειψη σχετικής επάρκειας στην προώθηση της ισότητας των φύλων από πλευράς των εκπαιδευτικών. Οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας δομούν εκούσια ή ακούσια παραδοσιακές αναπαραστάσεις για τους μαθητές/τριες και διαμορφώνουν προσδοκίες από αυτούς αναπαράγοντας πατριαρχικές κοινωνικές δομές. Ενώ το σχολείο επισήμως έχει ως στόχο την διαπαιδαγώγηση ισότιμων πολιτών αόρατες δυνάμεις διαμορφώνουν διαφορετικούς προορισμούς για κάθε φύλο δημιουργώντας διακρίσεις σε βάρος μεγάλου ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού. Το σχολείο αποτελώντας την κοιτίδα του σεξισμού παράλληλα ανταποκρίνεται στην επιθυμία για αλλαγή;

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων είναι απαραίτητη διότι έτσι θα μπορούν να παρέμβουν σε επίπεδο ομάδας-τάξης απευθυνόμενοι στους/στις μαθητές-τριες.

Είναι γνωστό ότι η εφηβεία είναι η περίοδος της αμφισβήτησης των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων. είναι η περίοδος όπου τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν πολιτική και κοινωνική συνείδηση και αρχίζουν να δοκιμάζονται σε ρόλους που πρόκειται να αναλάβουν στο μέλλον ως ενεργοί πολίτες της κοινωνίας.

Κατά συνέπεια, η ευαισθητοποίηση των εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, σε θέματα ισότητας των φύλων θα έχει σημαντικές επιπτώσεις σε ποικίλους τομείς της ζωής τους αλλά και της ζωής άλλων ανθρώπων (σχέσεις με το άλλο φύλο, επιλογή επαγγέλματος, δημιουργία οικογένειας κ.α.). έχει πλέον επιστημονικά διαπιστωθεί ότι οι επιλογές και προσδοκίες των εφήβων για την ενήλικη ζωή αλλά και η διαμόρφωση απόψεων και αντιλήψεων κατά την εφηβεία, συσχετίζονται άμεσα με τον παράγοντα φύλο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Ποια είναι όμως η εικόνα του σχολείου στην Ελλάδα σήμερα? Οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας δομούν εκούσια ή ακούσια παραδοσιακές αναπαραστάσεις για τους μαθητές/τριες και διαμορφώνουν διαφορετικούς προορισμούς για κάθε φύλο;
- Η ηλικία του εκπαιδευτικού ή η κατεύθυνση των σπουδών του επηρεάζει τη συμπεριφορά του απέναντι στο μαθητή / τρια;
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο στερεότυποι και παραδοσιακοί από τις γυναίκες;
- Οι εκπαιδευτικοί ενώ αποδέχονται σε θεωρητικό επίπεδο τις αρχές της κοινωνικής ισότητας και είναι εναντίον των διακρίσεων και των διαχωρισμών, έχουν απόψεις πολύ παραδοσιακές για τις σχέσεις των φύλων και θεωρούν αυτονόητο, κυρίως οι άνδρες τον κατά φύλο καταμερισμό εργασίας και των οικιακών ρόλων;
- Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ενισχύουν και τρέφουν διαφορετικές προσδοκίες για τους μαθητές /τριες προσδοκίες που σχετίζονται με τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων;
- Φέρουν υποσυνείδητα αντιλήψεις ως προς την διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου των εφήβων που οδηγούν στην αναπαραγωγή ηγεμονικών ανδρικών και υποταγμένων γυναικείων ταυτοτήτων;
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο στερεότυποι και παραδοσιακοί από τις γυναίκες. ;
- Οι εκπαιδευτικοί ενώ αποδέχονται σε θεωρητικό επίπεδο τις αρχές της κοινωνικής ισότητας και είναι εναντίον των διακρίσεων και των διαχωρισμών, έχουν απόψεις πολύ παραδοσιακές για τις σχέσεις των φύλων και θεωρούν αυτονόητο, κυρίως οι άνδρες του κατά φύλο καταμερισμό εργασίας και των οικιακών ρόλων;
- Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ενισχύουν και τρέφουν διαφορετικές προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες προσδοκίες που σχετίζονται με στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων. αντιλήψεις ως προς την διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου των εφήβων που οδηγούν στη διαμόρφωση ηγεμονικών ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων;
- Οι καθηγητές /τριες δεν κατανοούν τη διάκριση των φύλων όταν τη συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ενισχύουν άθελα τους παραδοσιακές συμπεριφορές και τρέφουν διαφορετικές προσδοκίες που σχετίζονται με στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων;
- Οι μαθητές εισπράττουν ανάλογα με το φύλο τους διαφορετική αντιμετώπιση εκ μέρους των καθηγητών/τριων; Δηλαδή το φύλο των

μαθητών επηρεάζει τη συμπεριφορά των καθηγητών/τριων όχι μόνο ως προς τις σχολικές επιδόσεις τους αλλά και ως προς άλλα θέματα;

ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα διεξάγεται στην Α΄ τάξη σε τρία σχολεία στο Ν. Ηρακλείου.

- Το 4ο Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου (12 αγόρια ,14 κορίτσια)
- Το Ενιαίο Λύκειο Χάρακα (8 αγόρια , 10 κορίτσια)
- 3ο ΤΕΕ Ηρακλείου (8 αγόρια , 9 κορίτσια του τομέα Διοίκησης & Οικονομίας).

Στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από την υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος που θα τους βοηθήσει να εντοπίσουν την ανισότητα των δύο φύλων στο χώρο του σχολείου τόσο στη συμπεριφορά τόσο των διδασκόντων όσο και στη δική τους.

Από κοινωνικοοικονομικής άποψης και τα δυο σχολεία (4ο Εν.Λύκειο και 3ο ΤΕΕ) ανήκουν στην κατώτερη μεσοαστική τάξη και το Εν. Λύκειο Χάρακα στην αγροτική - επαγγελματική τάξη. Επομένως το δείγμα δεν είναι επαρκές για να γενικευθούν τα συμπεράσματα και να βγουν ασφαλή συμπεράσματα. Αποτελούν μόνο κάποιες ενδείξεις ως προς την ελληνική πραγματικότητα στο θέμα ισότητας φύλων μέσα στο χώρο του σχολείου. Δείχνουν πόσο η εκπ/ση επηρεάζει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις για την ενήλικη ζωή των μαθητών /τριών και τις στάσεις αυτών απέναντι στις κοινωνικές αντιλήψεις διάκρισης των φύλων.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός και στόχοι της παρέμβασης

Να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται διακρίσεις λόγω φύλου στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι, με το τέλος αυτής της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια εικόνα :

η για το είδος και την έκταση πιθανών διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα μέσα στο σχολικό περιβάλλον

η για το επίπεδο συνειδητοποίησης των διακρίσεων αυτών εκ μέρους των εφήβων.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ασκήσεις ευαισθητοποίησης και συζήτηση στην τάξη και σχετικά με το θέμα συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο έχει δύο ερωτήσεις με υποερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

« Πως συμπεριφέρονται οι καθηγητές/ τριες στα δύο φύλα ως προς τα παρακάτω ερωτήματα»

α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
I	Όταν χρειάζεται να μετακινήσουν ένα έπιπλο φωνάζουν πάντα τα αγόρια για βοήθεια.
II	Επιμένουν να κάθονται τα αγόρια χωριστά από τα κορίτσια στην τάξη.
III	Λένε συχνά: «Τα αγόρια δεν πρέπει να χτυπούν τα κορίτσια» ή «Τα κορίτσια δεν πρέπει να βρίζουν» ή «Προηγούνται οι κυρίες».
IV	Είναι πιο αυστηροί με τα αγόρια.
V	Επαινούν τα αγόρια για την εξυπνάδα τους και τις ικανότητές τους στα μαθηματικά.
VI	Επαινούν τα κορίτσια για την επιμέλεια και τη φρονιμάδα τους.
VII	Υπενθυμίζουν στα κορίτσια ότι θα γίνουν μητέρες και στα αγόρια ότι θα γίνουν στρατιώτες και πολίτες.

«Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν οι καθηγητές/τριες τα δύο φύλα ως προς τα παρακάτω ερωτήματα.»

α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
α	Συμπεριφορά
β	Ντύσιμο
γ	Επιμέλεια
δ	Προσδοκίες για την προσωπική ζωή στο μέλλον(π.χ. γάμος, παιδιά, οικογένεια)
ε	Σχολική επίδοση
στ	Απαιτήσεις στα μαθήματα
ζ	Προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον
η	Διάφορα θελήματα
θ	Συμμετοχή στη ζωή της τάξης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

« Πως συμπεριφέρονται οι καθηγητές στα δύο φύλα ως προς τα παρακάτω ερωτήματα »

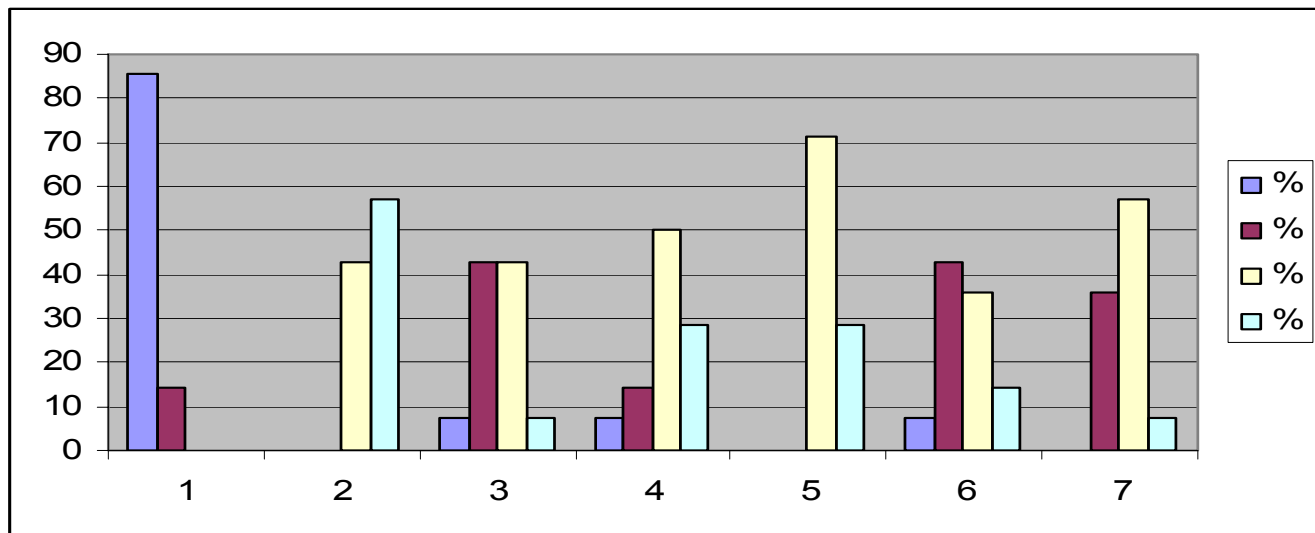
4Ο ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ

0

α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 (πάντα)		2 (συνή)		3 (σπάνια)		4 (ποτέ)	
		Συχν	%	Συχν	%	Συχν	%	Συχν	%
I	Όταν χρειάζεται να μετακινήσουν ένα έπιπλο φωνάζουν πάντα τα αγόρια για βοήθεια.	22	84,62	4	15,38	0	0,00	0	0,00
II	Επιμένουν να κάθονται τα αγόρια χωριστά από τα κορίτσια στην τάξη.	0	0,00	4	15,38	12	46,15	10	38,46
III	Λένε συχνά: «Τα αγόρια δεν πρέπει να χτυπούν τα κορίτσια» ή «Τα κορίτσια δεν πρέπει να βρίζουν» ή «Προηγούνται οι κυρίες».	6	23,08	10	38,46	8	30,77	2	7,69
IV	Είναι πιο αυστηροί με τα αγόρια.	11	42,31	4	15,38	7	26,92	4	15,38
V	Επαινούν τα αγόρια για την εξυπνάδα τους και τις ικανότητές τους στα	0	0,00	4	15,38	15	57,69	7	26,92
VI	Επαινούν τα κορίτσια για την επιμέλεια και τη φρονιμάδα τους.	2	7,69	11	42,31	9	34,62	4	15,38
VII	Υπενθυμίζουν στα κορίτσια ότι θα γίνουν μητέρες και στα αγόρια ότι θα γίνουν στρατιώτες και πολίτες.	1	3,85	10	38,46	1	42,31	4	15,38

« Πως συμπεριφέρονται οι καθηγητές στα δύο φύλα ως προς τα παρακάτω ερωτήματα »

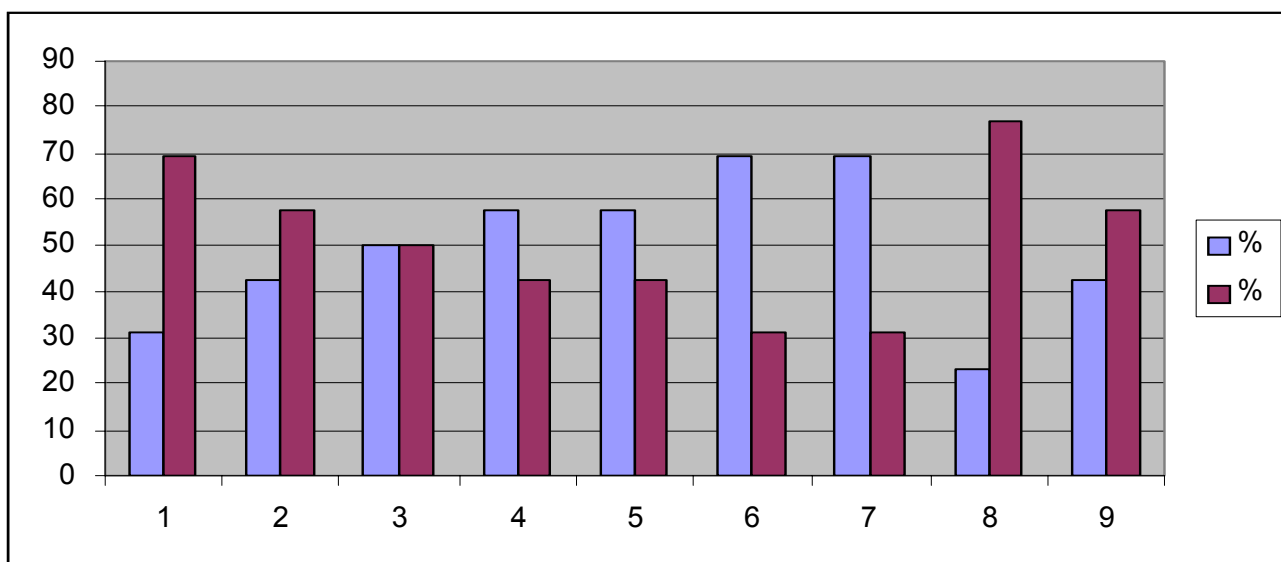
ΔΕΙΓΜΑ: 26 ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ 14, ΑΓΟΡΙΑ 12)



«Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν οι καθηγητές τα δύο φύλα ως προς τα παρακάτω ερωτήματα.» 4ο ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΔΕΙΓΜΑ: 26 ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ 14, ΑΓΟΡΙΑ 12)

α/ α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	(το ίδιο)		2(διαφορετικά)			
		—	%	—	%	—	%
α	Συμπεριφορά	8	30,77	18	69	26	100,00
β	Ντύσιμο	11	42,31	15	57,69	26	100
γ	Επιμέλεια	13	50,00	13	50,00	26	100,00
δ	Προσδοκίες για την προσωπική ζωή στο μέλλον(π.χ. γάμος, παιδιά, οικογένεια)	15	57,69	11	42,31	26	100,00
ε	Σχολική επίδοση	15	57,69	11	42,31	26	100
στ	Απαιτήσεις στα μαθήματα	18	69,23	8	30,77	26	100,00
ζ	Προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον	18	69,23	8	30,77	26	100,00
η	Διάφορα θελήματα	6	23,08	20	76,92	26	100,00
θ	Συμμετοχή στη ζωή της τάξης	11	42,31	15	57,69	26	100,00

«Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν οι καθηγητές τα δύο φύλα »
ΔΕΙΓΜΑ: 26 ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ 14, ΑΓΟΡΙΑ 12)



Μπλε: 1(ίδιο) Μωβ: 2(διαφορετικά)
1-α, 2-β, 3-γ, 4-δ, 5-ε, 6-στ, 7-ζ, 8-η, 9-θ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 4ο ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ

Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας είναι εμφανές ότι τα αγόρια αισθάνονται αδικημένα από την αντιμετώπιση και συμπεριφορά των καθηγητών τους σε σχέση με τα κορίτσια (είναι πιο αυστηροί μαζί τους δεν αναγνωρίζεται η εξυπνάδα τους). Τα κορίτσια θεωρούν έχουν την ίδια αντιμετώπιση από τους καθηγητές και τα δύο φύλα αλλά αν κάποιος αδικείται είναι τα αγόρια.

Για την κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι σκόπιμο να αναφερθούν κάποια αντικειμενικά στοιχεία

Για το δείγμα μαθητές : αποτελείται από 26 μαθητές (12 αγόρια , 14 κορίτσια) Α΄ τάξης Λυκείου. Προέρχονται από αστικό πληθυσμό , μεσαία οικονομικά – κοινωνικά στρώματα. Οι σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών είναι καλύτερες από αυτές των αγοριών. Το τμήμα θεωρείται πολύ ζωνρό και αγόρια και κορίτσια θεωρούνται εξίσου ζωνρά κι άτακτα.

Οι καθηγητές : στο σχολείο υπηρετούν 47 καθηγητές (24 γυναίκες , 23 άνδρες). Θεωρητικών σπουδών είναι 21 (16 γυναίκες , 5 άνδρες) , θετικών σπουδών είναι 26 (8 γυναίκες, 18 άνδρες). Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας λιγότερα από 10 χρόνια έχουν 7 καθηγητές, από 10 –20 χρόνια έχουν 8 καθηγητές , και περισσότερα από 20 χρόνια έχουν 32 καθηγητές.

Με βάση τα παραπάνω αντικειμενικά στοιχεία και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στο θέμα μπορεί να γίνει κατανοητή η συγκεκριμένη συμπεριφορά των καθηγητών / τριών απέναντι στους μαθητές /τριες, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε βάρος των αγοριών οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας όποτε είναι φυσικό να υπάρχει μια ασυνείδητα προσκόλληση σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων. Αυτές οι « κρυμμένες » αντιλήψεις μπορεί να είναι σημαντικό εμπόδιο στις επιλογές των παιδιών ή ακούσια να ενθαρρύνουν παραδοσιακές συμπεριφορές και προσδοκίες . Αντίθετα οι πρακτικές που υιοθετούν νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη είναι διαφορετικές.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια. Αποδίδουν στερεότυπα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στα δύο φύλα. Έτσι θεωρούν πως κυρίαρχα χαρακτηριστικά των αγοριών είναι η επιθετικότητα , η ζωνράδα, η αμέλεια, ο αυθορμητισμός κι η αθωότητα που συνυπάρχουν με την τόλμη και την ανταγωνιστικότητα. Τα κορίτσια από την άλλη πλευρά τα χαρακτηρίζει η πονηριά, η καχυποψία στις σχέσεις τους με τους ανθρώπους, αλλά κι η υπακοή , η επιμέλεια, η τάξη , η τρυφερότητα κι η ευαισθησία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν έμφυτες τις διαφορές στις συμπεριφορές αγοριών και κοριτσιών κι όχι αποτέλεσμα αφομοίωσης από τα παιδιά των ρόλων των φύλων.

« Οι καθηγητές και οι καθηγήτριές μου συμπεριφέρονται »
 ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΡΑΚΑ

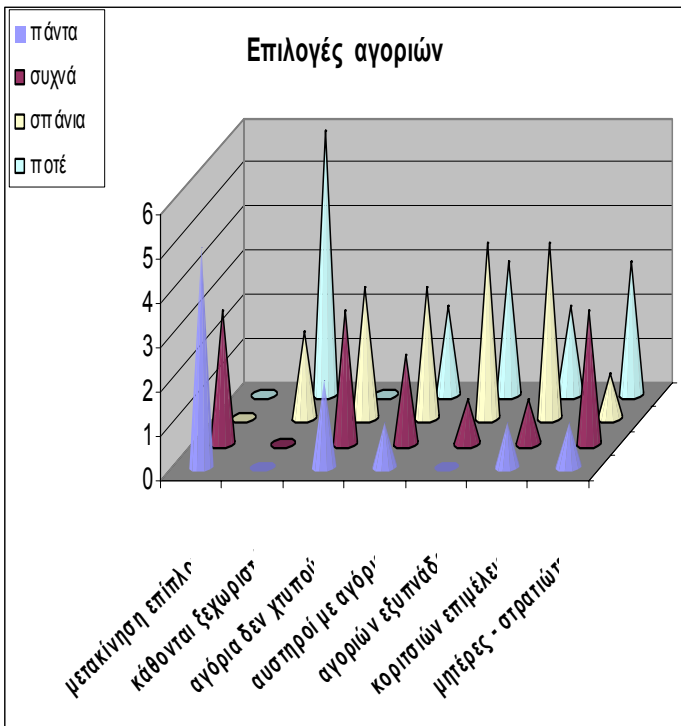
ΑΓΟΡΙΑ
8

	1 πάντα	2 συχνά	3 σπάνια	4 ποτέ
μετακίνηση επίπλου	62,5	37,5	0,0	0,0
κάθονται ξεχωριστά	0,0	0,0	25,0	75,0
αγόρια δεν χτυπούν	25,0	37,5	37,5	0,0
αυστηροί με αγόρια	12,5	25,0	37,5	25,0
αγοριών εξυπνάδα	0	12,5	50,0	37,5
κοριτσιών επιμέλεια	12,5	12,5	50,0	25,0
μητέρες - στρατιώτες	12,5	37,5	12,5	37,5

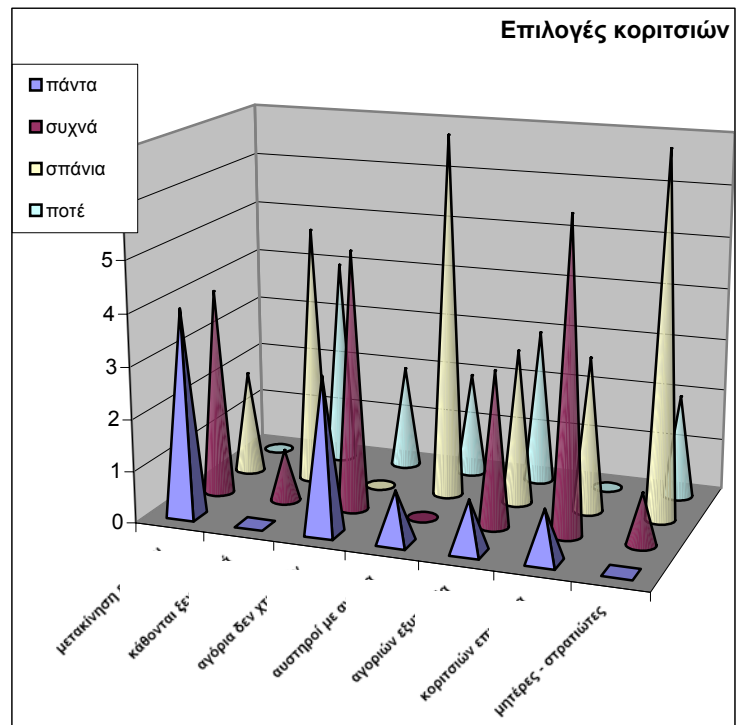
ΚΟΡΙΤΣΙΑ
10

	1 πάντα	2 συχνά	3 σπάνια	4 ποτέ
μετακίνηση επίπλου	40	40	20	0
κάθονται ξεχωριστά	0	10	50	40
αγόρια δεν χτυπούν	30	50	0	20
αυστηροί με αγόρια	10	0	70	20
αγοριών εξυπνάδα	10	30	30	30
κοριτσιών επιμέλεια	10	60	30	0
μητέρες - στρατιώτες	0	10	70	20

Επιλογές αγοριών



Επιλογές κοριτσιών



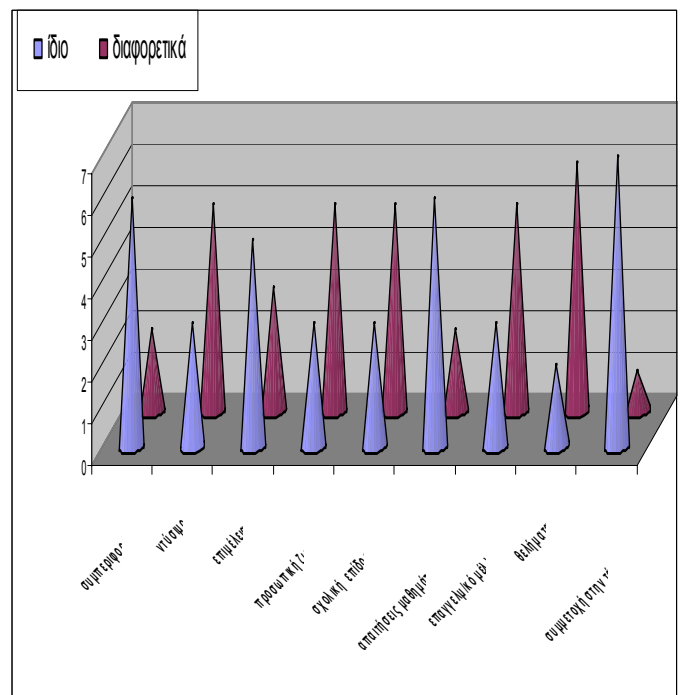
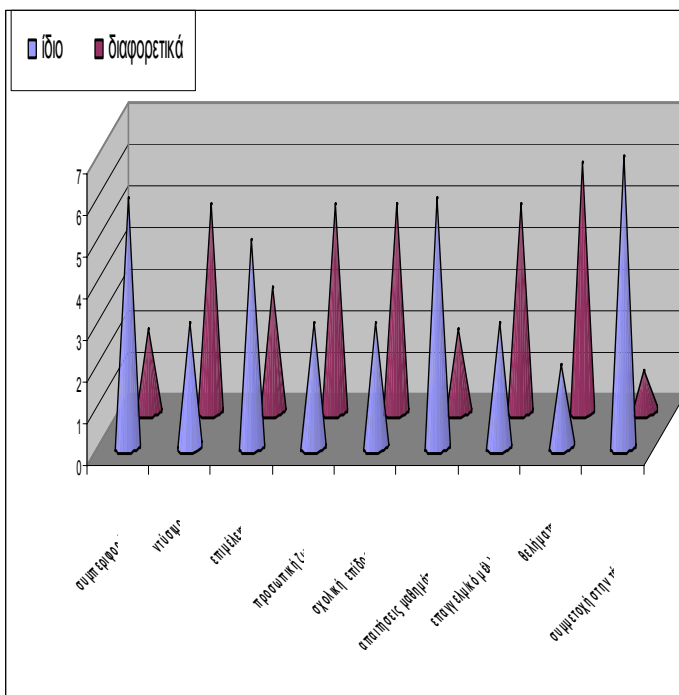
« Οι καθηγητές και οι καθηγήτριές μου αντιμετωπίζουν τα δύο φύλα »
 ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΡΑΚΑ

ΑΓΟΡΙΑ	8		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	
	1	2		1	2
	ίδιο	διαφορετικά		ίδιο	διαφορετικά
συμπεριφορά	75,0	25,0	συμπεριφορά	80	20
ντύσιμο	37,5	62,5	ντύσιμο	50	50
επιμέλεια	62,5	37,5	επιμέλεια	50	50
προσωπική ζωή	37,5	62,5	προσωπική ζωή	50	50
σχολική επίδοση	37,5	62,5	σχολική επίδοση	90	10
απαιτήσεις μαθημάτων	75,0	25,0	απαιτήσεις μαθημάτων	100	0
επαγγελματικό μέλλον	37,5	62,5	επαγγελματικό μέλλον	80	20
θελήματα	25,0	75,0	θελήματα	20	80
συμμετοχή στην τάξη	87,5	12,5	συμμετοχή στην τάξη	80	20

« Οι καθηγητές και οι καθηγήτριές μου αντιμετωπίζουν τα δύο φύλα »

ΑΓΟΡΙΑ 8

ΚΟΡΙΤΣΙΑ 10



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΡΑΚΑ

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των αγοριών στις ερωτήσεις του πρώτου σκέλους του ερωτηματολογίου δεν υπάρχει μεροληπτική συμπεριφορά των καθηγητών /τριών απέναντι τους. Η στήλη σπάνια συγκέντρωσε τις μεγαλύτερες τιμές με μικρές αποκλίσεις από τη στήλη του ποτέ. Το ίδιο παρατηρείται και στο β' σκέλος του ερωτηματολογίου όπου η στήλη ίδιο συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά αν και η διαφορά της από την στήλη διαφορετικά είναι μικρή. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των αγοριών οι καθηγητές/τριες δεν διαφοροποιούν εν γένει τη συμπεριφορά τους απέναντι τους σε σχέση με το άρρεν φύλο τους. Όσον αφορά τα κορίτσια στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου τα μεγαλύτερα ποσοστά τα έχουν δώσει στη στήλη σπάνια με μικρή όμως διαφορά από τη στήλη συχνά. Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου δίδουν το προβάδισμα στη στήλη ίδιο με σημαντική όμως διαφορά. Επομένως και τα κορίτσια νοιώθουν ότι δεν τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης από τους καθηγητές/τριες έναντι των αγοριών.

Ανακεφαλαιώνοντας στα συμπεράσματα σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο σχολείο αν και επαρχιακό δεν υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των καθηγητών/τριων προς τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους.

Προσπαθώντας να εξηγήσω τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου εκτός από την εμφανή απάντηση της συνειδητοποίησης της ισότητας των φύλων δίδω τις παρακάτω ερμηνείες. Θεωρώ ότι το ενθαρρυντικό για ένα επαρχιακό σχολείο αποτέλεσμα ίσως οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Ακόμη ότι αυτοί έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο (12 από τους 20 καθηγητές έχουν από 0 -10 χρόνια υπηρεσίας μικτά) έχουν δηλ. αφενός σχετικά πρόσφατα ολοκληρώσει τις σπουδές τους(11 αποφοίτησαν μεταξύ 1990 – 2000) αλλά και μεγαλύτερη εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα όπου οι ευθύνες κατανέμονται άσχετα με το φύλο . Η διαφορά φύλου για άμεση ή έμμεση προπαγάνδα για ισότητα ανδρών - γυναικών είναι ασήμαντη αφού υπάρχει σχεδόν ισοψηφία καθηγητών – καθηγητριών (9 άνδρες , 11 γυναίκες).

Μια άλλη εξήγηση είναι ότι ίσως οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δεν έχουν αντιληφθεί κάποια « ιδιαιτερότητα » στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους που να δικαιολογείται από το φύλο και των δύο τους. Πιθανόν αυτό συμβαίνει επειδή προέρχονται οι περισσότεροι μαθητές / τριες από πολύτεχνες οικογένειες τα μεγαλύτερα παιδιά ασχέτου φύλου αναλαμβάνουν τη φροντίδα των μικρότερων. Επομένως με αυτό τον τρόπο τα αγόρια κάνουν « γυναικείες » δουλειές κι αυτό θεωρείται φυσιολογικό για το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Εξ άλλου οι περισσότεροι πατεράδες είναι αγρότες και οι μητέρες ασχολούνται παράλληλα και με τις αγροτικές εργασίες. Είναι αυτονόητο λοιπόν τα παιδιά αγόρια ή κορίτσια να συμμετάσχουν στις αγροτικές ασχολίες εξ ίσου με μοναδικό κριτήριο τη φυσική κατάσταση και τις ικανότητες τους. Τα φύλα δηλ. έχουν καταργηθεί για πρακτικούς λόγους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές / τριες έχουν αποδεχθεί κάποιες «στάσεις συμπεριφοράς » που απορρέουν από τις ευθύνες που αναλαμβάνει κάθε παιδί ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων της οικογένειας και το επάγγελμα των γονέων και όχι από το φύλο τους.

« Οι καθηγητές και οι καθηγήτριές μου συμπεριφέρονται »

30 ΤΕΕ

ΑΓΟΡΙΑ 8

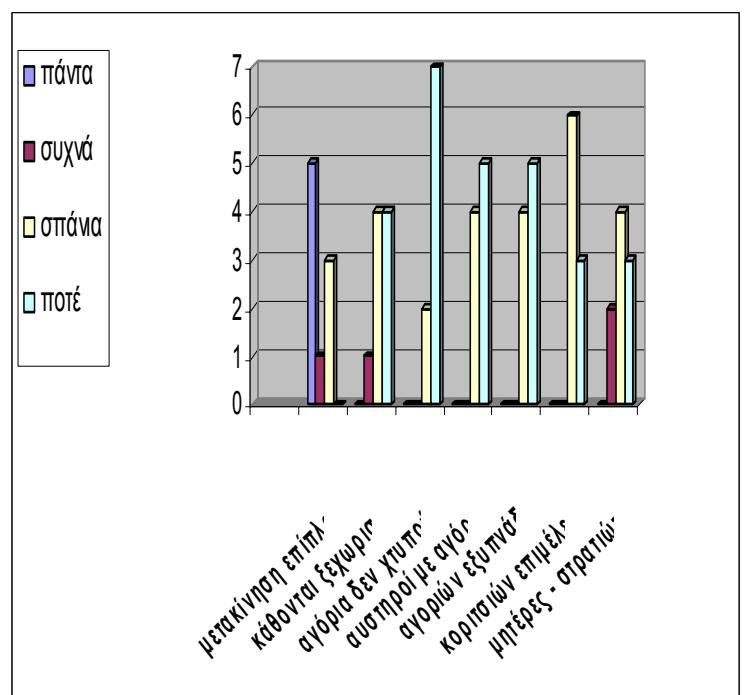
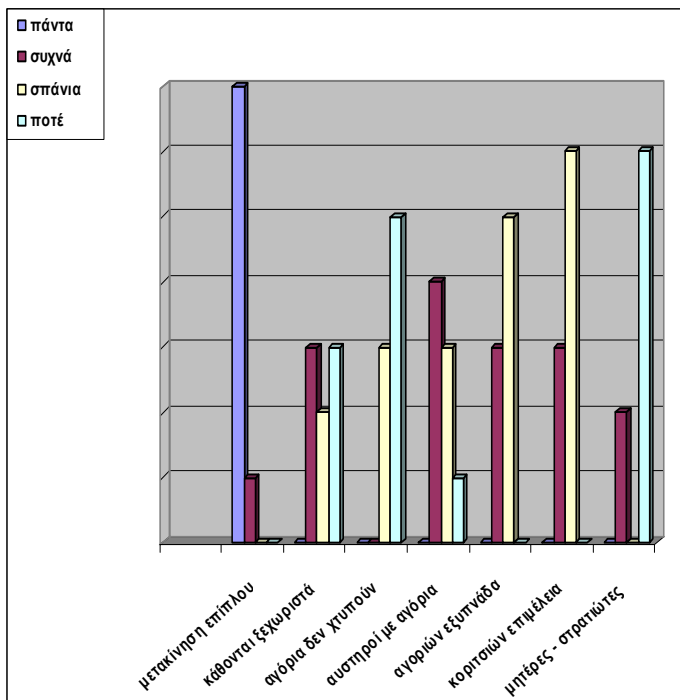
ΚΟΡΙΤΣΙΑ 9

	1	2	3	4		1	2	3	4
	πάντα	συχνά	σπάνια	ποτέ		πάντα	συχνά	σπάνια	ποτέ
	%	%	%	%		%	%	%	%
μετακίνηση επίπλου	87,5	12,5	0,0	0,0	μετακίνηση επίπλου	55,55	11,11	33,34	0,00
κάθονται ξεχωριστά	0,0	37,5	25,0	37,5	κάθονται	0,00	11,12	44,44	44,44
αγόρια δεν χτυπούν	0,0	0,0	37,5	62,5	αγόρια δεν χτυπούν	0,00	0,00	22,22	77,78
αυστηροί με αγόρια	0,0	50,0	37,5	12,5	αυστηροί με αγόρια	0,00	0,00	44,44	55,56
αγοριών εξυπνάδα	0,0	37,5	62,5	0,0	αγοριών εξυπνάδα	0,00	0,00	44,44	55,56
κοριτσιών επιμέλεια	0,0	37,5	62,5	0,0	κοριτσιών επιμέλεια	0,00	0,00	66,66	33,34
μητέρες - στρατιώτες	0,0	25,0	0,0	75,0	μητέρες - στρατιώτες	0,00	22,22	44,44	33,34

« Οι καθηγητές και οι καθηγήτριές μου συμπεριφέρονται »

ΑΓΟΡΙΑ 8

ΚΟΡΙΤΣΙΑ 9



« Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουν οι καθηγητές τα δύο φύλα »

3ο ΤΕΕ

ΑΓΟΡΙΑ 8

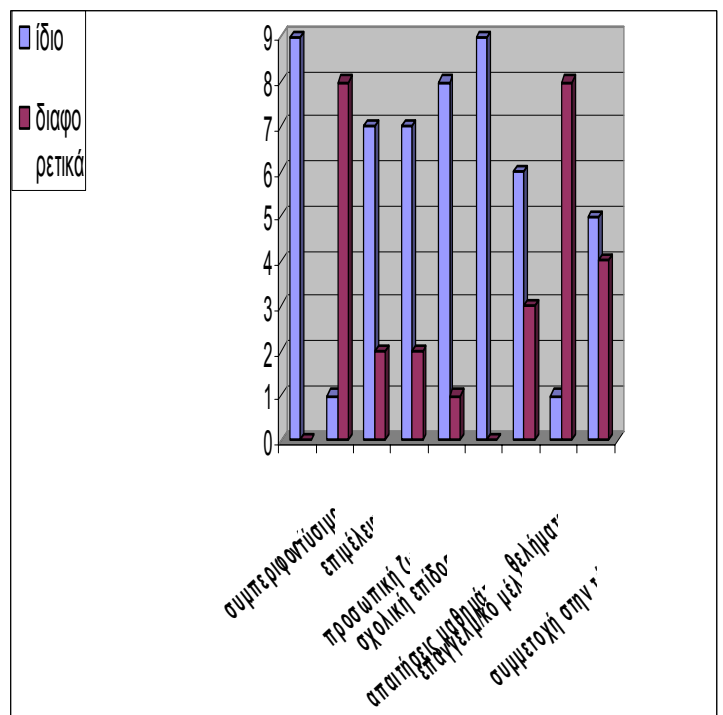
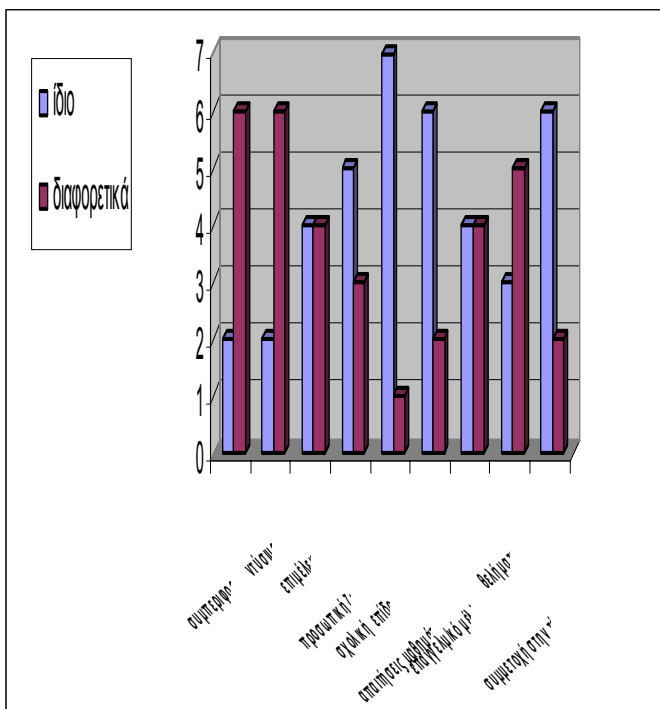
1 2
 ίδιο διαφορετικά
 % %

συμπεριφορά 25,0 75,0
 ντύσιμο 25,0 75,0
 επιμέλεια 50,0 50,0
 προσωπική ζωή 62,5 37,5
 σχολική επίδοση 87,5 12,5
 απαιτήσεις μαθημάτων 75,0 25,0
 επαγγελμ/κό μέλλον 50,0 50,0
 θελήματα 37,5 62,5
 συμμετοχή στην τάξη 75,0 25,0

ΚΟΡΙΤΣΙΑ 9

1 2
 ίδιο διαφορετικά
 % %

συμπεριφορά 100,00 0,00
 ντύσιμο 11,12 88,88
 επιμέλεια 77,78 22,22
 προσωπική ζωή 77,78 22,22
 σχολική επίδοση 88,88 11,12
 απαιτήσεις μαθημάτων 100,00 0,00
 επαγγελμ/κό μέλλον 66,66 33,34
 θελήματα 11,12 88,88
 συμμετοχή στην τάξη 55,56 44,44



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 3ο ΤΕΕ

Το 3ο ΤΕΕ Ηρακλείου έχει μαθητές από αγροτικές περιοχές και αστικές που όμως ανήκουν στην εργατική τάξη κι οι περισσότεροι πατεράδες ασχολούνται με οικοδομικά επαγγέλματα.

Οι περισσότεροι μαθητές εργάζονται ήδη τις ελεύθερες ώρες τους. Αρκετοί από αυτούς έχουν αυτονομηθεί και ζουν σε σπίτια που ενοικιάζουν και συντηρούν οι ίδιοι.

Οι καθηγητές του σχολείου κατά τα 2/3 είναι μέσης ηλικίας κι οι υπόλοιποι είναι νέοι. Η νοοτροπία όμως που επικρατεί στο σχολείο είναι φιλελεύθερη, ανεκτική χωρίς υπερβολές. Ως φυσικό επακόλουθο τα αποτελέσματα της έρευνας δικαιολογούν τα παραπάνω.

Επομένως οι καθηγητές σπάνια είναι ιδιαίτερα αυστηροί με τα αγόρια. Χαρακτηρισμοί όπως τα αγόρια πρέπει να πηγαίνουν στρατιώτες και τα κορίτσια είναι προορισμένα να γίνουν μητέρες δεν γίνονται. Συμπεριφέρονται το ίδιο σε αγόρια και κορίτσια σε σχέση με το ντύσιμο, επιμέλεια, προσωπική ζωή, σχολική επίδοση, απαιτήσεις στα μαθήματα. Ως προς τα θέληματα και τη μετακίνηση επίπλου η διαφορετική συμπεριφορά δεν έχει σχέση με σεξιστικά χαρακτηριστικά αλλά προέρχεται από τη μεγαλύτερη σωματική ρώμη των αγοριών.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας στα τρία σχολεία το θέμα της ισότητας των δύο φύλων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσύνθετο. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο όπως έγινε εμφανές από τα επί μέρους συμπεράσματα. Προσπαθώντας Όπως φαίνεται να συγκεντρωθούν αυτά θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες γενικές επισημάνσεις

- Οι εκπαιδευτικοί σίγουρα φέρουν τα στερεότυπα της κοινωνίας για τους ρόλους άνδρα – γυναίκα. Αυτά επίσης σίγουρα εκδηλώνονται μέσα στο σχολείο. Ο τρόπος και ο βαθμός εκδήλωσης τους καθορίζεται από την προσωπικότητα, την παιδεία και τα βιώματα του καθενός / μιας
- Το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν είναι σημαντική απόδειξη της ευθύνης της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς προς τους μαθητές / τριες. Οποσδήποτε παίζουν σημαντικό ρόλο αλλά όχι απόλυτα καθοριστικό
- Η γεωγραφική θέση του σχολείου αστικό ή επαρχιακό είναι εξίσου καθοριστικό διότι όπως αποδείχθηκε στο επαρχιακό γίνονται γρηγορότερα αισθητές οι όποιες αλλαγές των σχολικών δομών επειδή οι εκπαιδευτικοί εκεί είναι νεότεροι επαγγελματικά και φέρουν τον αέρα της ανανέωσης από την εμπειρία τους στον ιδιωτικό τομέα.
- Ο πιο καθοριστικός ρόλος στη διαμόρφωση συνειδήσεων και ταυτοτήτων ανδρικών και γυναικείων είναι το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Αυτό είναι που επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των μαθητών /τριών και καθοδηγεί τις συμπεριφορές τους. Αν μια συμπεριφορά είναι αποδεκτή από τον περίγυρο τότε αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια και για τους μαθητές/τριες.
- Η οικογένεια είναι εξίσου καθοριστική γιατί από εκεί ξεκινούν οι πρώτες διαφοροποιήσεις. Οι ρόλοι που κατανέμονται εκεί συνοδεύουν τον έφηβο /η και στην ενήλικη ζωή του. Τα οικογενειακά πρότυπα είναι και πρότυπα και για την δική του οικογένεια άσχετα από τις οποιαδήποτε επεμβάσεις που δέχεται στη μετέπειτα ζωή του.
- Το οικονομικό επίπεδο του μαθητή / τρια επηρεάζει κι αυτό σημαντικά γιατί δίδει την δυνατότητα να τονιστούν περισσότερο οι διαφορές φύλων. Σε περίπτωση οικονομικής άνεσης η βοήθεια προς την γυναίκα προέρχεται από εξωγενείς παράγοντες κι όχι από τον άνδρα. Το αντίθετο συμβαίνει σε περίπτωση οικονομικής δυσχέρειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- ΑΠΘ Φιλ/φική Σχολή Τμήμα Ψυχολογίας, « *Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Μαθητών / τριών στο ΣΕΠ με την Οπτική του Φύλου* » Α΄ Διευρυμένη εφαρμογή προγραμμάτων ΣΕΠ 2005 - 06
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή. « *Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών* » στο Δεληγιάννη Β.&Ζιώγου επιμέλεια, 1997, Φύλο & σχολική πράξη Συλλογή Εισηγήσεων, Βάνιας, Θεσ/νίκη
- Δεληγιάννη Β.&Ζιώγου Σ, 1999 « *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* » Βάνιας, Θεσ/νίκη
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β & Σακκά Δ. , « *Αγόρια και κορίτσια στο σπίτι και στο σχολείο*. Ερωτηματολόγια για εφήβους»
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β, 17/01/2005 « *Νεότερα Ερευνητικά Δεδομένα και Συμπεράσματα για το φύλο στην Εκπαίδευση* » Εισήγηση στο Σεμινάριο
- Ιγγλέση Χρύσα , 1997 « *Πρόσωπα Γυναικών Προσωπεία της συνείδησης – Συγκρότησης της Γυναικείας Ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία* » Οδυσσέας, Αθήνα
- Κακαβούλης Αλέξανδρος , « *Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή* » στο Δεληγιάννη Β.&Ζιώγου επιμέλεια , 1997 , Φύλο & σχολική πράξη Συλλογή Εισηγήσεων, Βάνιας, Θεσ/νίκη
- Κανταρτζή Ευαγγελία, 2001 « *Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών* » Σύγχρονη Εκπαίδευση τχ118, σελ.56-66
- Φρειδερίκου Αλεξάνδρα-Φολέρου Φανή. 2004 « *Τα κορίτσια παίζουν*» Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Φρόση Λ- Κουιμτζή Ε- Χαπαδήμου Χ, 2001 « *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*» (Μελέτη επισκόπησης) ΚΕΘΙ Θεσσαλονίκη