

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 6

ς ε ρ τ υ θ ι ο
π α σ δ φ γ η ξ
κ λ ζ χ ψ ω β ν
μ ς ε ρ τ α υ θ ι
ο π α σ δ φ γ
η ξ κ λ ζ χ ψ ω
β ν μ ς ε ρ τ υ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Οκτώβριος, 2014

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Λαπούσης Γεώργιος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

Αδάμου Μαρία
Βλάχος Φίλιππος
Βίγκλας Λίνος
Δαρόπουλος Απόστολος
Δημουλάς Κωνσταντίνος
Καραγεώργου Ελένη
Κολλάτου Μαρίνα
Κόλλιας Βασίλειος
Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Κοντογεωργίου Ασημίνα
Κοτοπούλης Θωμάς
Κωτούλας Βασίλειος
Λαπούσης Γεώργιος
Μανώλη Πολυξένη
Μάτος Αναστάσιος
Ντιβέρη Παναγιώτα
Παπαδημητρίου Άρτεμις
Παπαδημητρίου Ευαγγελία
Παπαδοπούλου Μαρία
Πατσαδάκης Εμμανουήλ
Πετρίδη Μαρία
Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
Σταχτέας Χαράλαμπος
Τασιός Αθανάσιος
Τσιόπα Κυρατσώ
Χανιωτάκης Νικόλαος



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Περιεχόμενα

	σελ.
Περιεχόμενα	2
 The implementation of CLIL in the educational context of Greek Senior High Schools - A proposal Κολλάτου Μαρίνα	5
 Εθισμός στο διαδίκτυο και νέοι Παπαδημητρίου Αρτεμης & Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής	14
 Η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο Σταχτέας Χαράλαμπος	20
 Πειραματική διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας Πατσαδάκης Μανώλης	26
 «Επιστημολογική συγκριτική θεώρηση των κειμένων του Χρήστου Φράγκου: Α. Μορφές Δεοντολογίας στην Παιδαγωγική και στις άλλες επιστήμες. Β. Επιστημολογικές αναζητήσεις στην Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις-Εκπαιδευτική Πολιτική-Σχολική Πράξη» Μαρτίδου Ραχήλ	36



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Περιεχόμενα

σελ.

-  Η εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οι αίτιες που την προκάλεσαν
Σαπουνάς Αθανάσιος 42
-  Πρακτικές γραμματισμού σε χαρακτηριστικές/διακριτές εκφάνσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου
Διαμαντής Φώτιος 53

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

The implementation of CLIL in the educational context of Greek Senior High Schools - A proposal

Marina Kollatou

Head Teacher of the 3rd Senior High School of Larissa, English teacher

marina.kollatou@gmail.com

Abstract

This paper aims at studying a CLIL practice in the context of Greek Senior High Schools. It refers to an experiment carried out in A' class of 3rd Greek Senior High School of Larissa, in 2011-2012, in order that the following research questions can be answered: a) Is CLIL implementation feasible in a non-CLIL educational context? b) How can CLIL be implemented in a bureaucratic educational system like the Greek one? To this end, we designed and realized a bilingual project with the title: "Democracy: theory and practice". Although there is no official policy for the introduction and implementation of the CLIL approach in Greece, we argue that the CLIL approach can be implemented in the framework of the "inquiry-based projects" introduced as a distinct subject in Senior High Schools in 2011. On completion of the project it was shown that even in a non-CLIL educational context, there is room for implementation of the CLIL approach.

Key words: CLIL, inquiry-based projects, students' research, teachers' and students' attitude to languages

Introduction

The Content and Language Integrated Learning (CLIL) initiative has experienced a considerable growth lately and it is being integrated into curricula all across Europe. The growth of the CLIL initiative can be attributed to the fact that there has been a great interest among education policy-makers in Europe in promoting multilingualism, thus increasing student and workforce mobility and reinforcing European citizenship. European Citizens are expected to acquire at least three languages in the course of their learning life (Council of Europe, 2001). Besides, the highly positive effects of CLIL demonstrated by recent research (Cenoz, 2009; Dalton-Puffer, 2007) influenced the education stakeholders in favour of the approach.

In Greece there is no such thing as a central educational policy for CLIL. The CLIL approach is not implemented at a national level in state schools and at the moment there is no plan for such policy. It is, however, applied in various private schools in big cities (Athens, Thessaloniki) and on a pilot basis in a state primary school which works under the auspices of the English Department of the Aristotle University of Thessaloniki. Besides, there is no systematic and official training or support for educators related to CLIL.

This paper aims at studying a CLIL practice in the context of Greek State Senior High Schools. It refers to an experiment carried out in order that the following research questions can be answered:

- Is CLIL implementation feasible in a non-CLIL educational context?

- How can CLIL be implemented in a bureaucratic educational system like the Greek one?

The paper consists of three parts. In the first part we refer to the principles of the CLIL approach. In the second part, we describe the bilingual project we designed and carried out, that is the context, the objectives, the process, the materials and resources used. In the third part, we present the evaluation of the CLIL practice and the conclusions drawn.

Theoretical background

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language with the objective of promoting both content mastery and language to pre-defined levels (Maljers, et al, 2010). Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to the way languages should be taught, but to the educational process in general. (Eurydice, 2006).

According to David Marsh (2007), there is no single model which is appearing across Europe, a prototype that is being exported from one country to another. There is a range of different approaches in CLIL, depending on the age of the children, of the situation that the schools are. What these approaches have in common is the interweaving of language and content in a dual focused way, the construction of knowledge rather than the instruction. Since there is no one single way to do CLIL, the starting point is what teachers and students want to achieve with the CLIL approach, either content or language learning or a mixture of both (Coyle, 2008). In countries, for example, where the ability to use a second language fluently is considered to be a necessary and important skill due to existing social, economic and ethnological conditions, subject teachers have been able to promote their subject learning through a language other than the officially spoken one. And in other countries, where speaking a foreign language is seen as an important qualification, teaching a subject through a foreign language has been used as a means for motivating students. In Greece this never happened although there is a great interest in foreign languages and huge amounts of money are spent by families for that purpose.

Description of the implemented CLIL practice

The context

The CLIL practice described in this paper was implemented in the framework of a project class in a Greek State Senior High School. Projects were introduced in Senior High Schools in 2011. They were proposed as a distinct subject to be taught in A' class by any two teachers who would collaborate in their design and delivery. The next year, the projects were also comprised in B class curriculum. The main aim of this reform was to initiate a change in the teaching practices of Greek teachers. The initiative aimed at promoting cooperative learning, which has not been a common practice in Greek high schools, and the investigative approach.

In Greece, all schools, depending on the level, follow a common centralized curriculum. As far as Senior High Schools are concerned, they have a dual educational scope. On the one hand, they are intended to provide students with the

right knowledge and qualifications so that they can enter university and continue with higher studies. On the other hand, they aim at offering a wider education in order that students can develop their critical thinking and their ability to examine things and situations in a holistic way. This dual character of the school is reflected in the type of subjects students do during a school year. In all classes students have a bunch of subjects which are called “subjects of general education”, a number of subjects of a specialization which are called “subjects of direction” and one elective subject which they choose from a list of offered subjects. English belongs to the group of subjects of general education and is taught as a foreign language in all three years.

Given the nature of the school and the unavoidable big competition in the entry exams for University, students demonstrate a preference for the subjects in which they will take the exams, namely “the subjects of direction” which are most demanding. There is a general belief that the school does not prepare students adequately for the entry exams and due to this false, in my opinion, belief the majority of students, if not all, take private lessons in order to have the best possible preparation for the exams. However, this is not an issue to be analyzed in this report but it is mentioned only to partly explain the general attitude of the students toward the so-called “subjects of general education”, English being included.

Regarding the students’ competence in English, most of them are of B2 level in the English language and there are a few who are of C2 level according to CEFR (2005). However, it is worth clarifying that whatever level of language competency they have reached when they enter Senior High Schools, this level is the result of intensive courses they attend in private language schools at a younger age as a result of the pressure they receive from their parents who consider the knowledge of a foreign language a “must”. As a consequence, in most cases they have developed a rather negative attitude towards English classes at school, as they believe that there is nothing more to gain, due to the false impression that the certificate of language competency they have is what matters. Hardly do they realize that their competence fades away when they do not use the language.

The project was applied in A’ class of Senior High School. The students were from 15 to 16 years of age and they were all, but a few, B2 level English learners, based on the Certificates of Competency in English they held. In practice, to my estimate, although they seemed to be quite aware of the structure of the language, they were hesitant when it came to speaking. Their listening, reading and writing skills were very good, though. It was obvious that the area we had to work on was the oral production of the language that is, fluency and appropriacy of vocabulary. English language course books provide students with predesigned tasks to practice everyday language. Useful as it is, it not enough for a learner who is expected to reach a level of being able to communicate ideas no matter what the context is.

Considering the described conditions, the CLIL approach struck me as the best method to trigger the students’ enthusiastic engagement in language learning. Besides, the CLIL approach appeared to offer me the right framework to identify my role as an English teacher in the supervision of a project in collaboration with another subject teacher, a Greek philologist in particular. The topic of the project was “Democracy: Theory and Practice”. The teaching hours were allotted as follows: 2 teaching periods in Greek, 1 teaching period in English. However, quite too often, we (the teachers) were both present in the classroom, addressing students in both languages (Greek and English,) always working on the same subject. This bilingual context was seen as an opportunity for students to develop their mediating skills.

The Objectives

Before proposing the topic of the research that students would carry out, the project objectives were discussed and a rough outline of the project was designed. Since it was the first time that the students would set on this new way of learning, namely the inquiry-based learning, we had to consider that they would need to learn to work in groups, to do research, to write a research report, to give a public presentation of their research, to use ICT. We also had to decide upon our individual role in the project. I suggested the CLIL approach as the most appropriate for our case. The aim of this attempt was to liberate students from any constraints they might have in using the foreign language to mediate ideas, values and beliefs and engage them in a more creative, higher order thinking and knowledge processing (Bloom, Engelhart, Furst, & Krathwohl, 1956). We decided upon four main aims which were associated with four domains, that is, content, language, cooperative learning and technology. In other words, our aims were for the students to:

- develop an insight in the notion of democracy and be able to ask and answer questions related to it
- learn how to work in groups and practice peer-learning
- improve their language skills through their exposure to and use of both Greek and English
- learn to use a wiki

We expected that by the end of the course, the students would have been able to:

- demonstrate a deep understanding of the democratic values in theory and practice in both languages, Greek and English
- to alternate from one language to another easily and naturally
- to use books and online resources in either language for the needs of their project
- to upload their work on the wiki pages, read and comment on their peers' input and respond to their teacher's instructions on the wiki with equal readiness regardless of the language
- To write the research paper and deliver a public presentation of their project

The process

The whole project was completed in 12 sets of 3 forty-five-minute-teaching periods. During the first three-hour-session some time was spent for the students and teachers to get to know one another and connect as a group. Students were advised about the CLIL approach that is the dual focus of our project and the bilingual form of it. Students then formed sub-groups and decided upon a set of principles to abide by throughout the course. They wrote their principles in both Greek and English on carton papers. They were also acquainted with the new learning approach that is the investigative method. They learned what doing research means, in other words, that they need to think about and what they want to learn about a topic and write the research questions. They were also informed about methodological tools (questionnaires, interviews), where they can do research (libraries, the Internet) and how they can tell whether their sources are reliable. Besides, the students were informed about ways of listing their sources and what constitutes plagiarism. In the end, the students were asked to discuss in their subgroups the benefits of the new learning approach and they shared their views with the rest of the class. They filled out their personal diary with the description of what they had learned and how they felt about the new method.

The next three-hour-session was devoted to the design of the research. The students were given the topic and they were asked to brainstorm with ideas concerning different aspects of the topic. They discussed their ideas in their subgroups and announced them to the class by their spokesperson. Their ideas were organized in categories and each subgroup opted for one category. Then students were guided as to develop their research questions. They made use of the KWL (know, want to learn, and learn) chart (Ogle, 1986). They also discussed and presented the methodological tools, the resources, the time schedule and the tasks of each member.

The following session was spent in the library where students were acquainted with the way a library is organized, how they could seek the necessary reading material. Finally they searched for the right books and the right websites on the Internet for their research. They borrowed books and made a list of sites they could use for their study.

In the fourth session the students were presented with the way they would be assessed. Moreover, they practiced taking notes using the concept web technique and learned how to cite and make reference to the source of their information while studying their sources. It was then realized that the time available at school for the research was not enough. Students had to study at home and bring to school information to be then discussed and lead to conclusions.

The fifth time in class, the students of each group had to share with the rest of the class the knowledge they gained from their studying and discuss in plenary their conclusions. It became evident that the students needed to have access to one another's work if they were to compose a research paper in the end. Students were then presented with a wiki platform which could cater for that need and would facilitate their work.

Part of the session that followed was devoted to the students' getting accustomed to the use of the wiki. They created the page of their group where they could upload their work and have it read by their fellow students. They could also turn to it to inform the diary of the course, to check for the assessment criteria, to find instructions, comments and guidance from their teachers, to consult the agenda for the course. They worked in the school's computer lab and they uploaded all their work on the wiki.

In the following two sessions the students discussed how the information they had found could help them answer the research questions and reached the point of presenting their conclusions concerning the evolution of democracy in the course of time, the civil rights and the obligations of a democratic citizen. It was then brought up that students would like to know whether the democratic values were respected in the school context. They then prepared an on-line questionnaire to be answered by the members of the school community so that they could draw some conclusions. They answered the questionnaire themselves and emailed the URL of it to as many students as possible and invited others to fill in the printed form.

In the ninth session the students analyzed the data collected from their small-scale survey. They discussed their findings and drew some conclusions which were written down. It was then explained to them what they needed to do as to prepare their research paper the different parts of which were allotted to the subgroups.

In the tenth session the drafts of the different parts of the research paper were discussed. Remarks were made in terms of content, structure and language (form, vocabulary, grammar, syntax, punctuation). Besides, cohesion and coherence were checked and mistakes in referencing were pointed out. Students were asked to proofread and edit their research paper.

In the eleventh session the students were asked to prepare for the public presentation of their research. Some would prepare a power point presentation, others posters illustrating what they regarded as being the milestones in the development of democracy. The twelfth session was devoted to rehearsing for the public presentation.

Materials and resources

Considering the innovative nature of the project method in the Greek schools, the teaching materials and resources included, besides whatever content related material was needed, articles, exercises, presentations, websites that would help students learn how they could conduct a research, write a research paper, work collaboratively, use the technology, do presentations.

Evaluation of the CLIL practice

On completion of the course, students participated in a focus group interview during which data were collected concerning the students' perception of learning content in a language other than their mother tongue. The evaluation of the pilot implementation of the CLIL approach was also based on the students' entries in their diaries, their self- assessment sheets and their responses to a questionnaire designed for that purpose. Our intention was not to measure achievements in terms of language and content, two areas that could be the object of more specific attention in future investigations. We were mostly interested to understand how the students' attitude towards the foreign language had changed and how they perceived any possible benefits. All the collected data were studied thoroughly and analysed with the aim at finding certain patterns that could lead to further interpretation. The methodology applied is known as inductive approach to data analysis (Sarafidou, 2011), since categories were constructed after the systematic study of the data and no other model of particular categories was used. The main categories formed concerned the language code switch, the general attitude towards foreign languages, cultural prejudices being included and attitudes to the CLIL approach. Some minor collateral findings are also discussed.

Language code switch

According to the students' responses, the big challenge for them was that they had to alternate from Greek to English and vice versa, depending on whom they were addressing to. For some students it took some time until that switch occurred automatically and language came out naturally while for others that happened very quickly. Students expressed their amazement at how often they did not realize this change as after a while it occurred quite effortlessly. They admitted they learned new vocabulary and that there were cases that the context helped them realize how the word by word transfer from one language to another can lead to miscommunication. An example of such a misuse of word was the word "circumstance" for the word "consistency" that students discovered while transferring the rules in their contract into its English version.

Attitude towards foreign languages

Another interesting finding was their initial resistance to using English in their studying of "democracy" which, to their mind, was a topic that should be treated in Greek. Stereotypes like "in Greece was it that Democracy was borne" and thus "it is a shame to deal with such a subject in another language" were deconstructed. Students

realized that values are universal and beyond time. And other negative views concerning foreign language acquisition were transformed into positive opinions. For example, quite too often Greek students complain why they must be them who need to learn foreign languages and “not the others” referring to English native speakers in particular. By the end of the course, all of them had reconsidered their older views and expressed their estimate on the value of knowing languages. They started seeing the language as a tool for communication and educational development rather than simply one more school subject and an advantage rather than a “necessary evil”.

Attitudes to the CLIL approach

The CLIL related feelings expressed by students could be summarized as positive at the end of the course. The students described how they felt at the beginning of the course using adjectives such as “anxious”, “afraid”, “embarrassed”, and “confident”, “better”, “comfortable”, “appreciative”, “eager to try it again”, “more enthusiastic and more fond of English” at the end of the course. 25% of them stated that they would like to do Science in English, 19% of them suggested History and another 19% Civics, 6% Mathematics, while 31% of the students said it could be any subject.

Concerning what they enjoyed most among the use of English, the topic, working in groups and the use of ICT, half the students ranked the use of English first, one quarter of them working in groups, 17% the topic and 8% the use of ICT. Regarding the perceived improvement of the language skills, the majority of students estimated that they quite improved their language skills and only a small percentage declared that they did not improve at all. This finding can possibly be explained by the fact that among students there were some who had a high level of English.

Conclusions

Reflecting upon the CLIL practice described in this paper and the students’ views of it, it can be argued that even in a non-CLIL educational context there is room for implementation of the CLIL approach and that is in the inquiry-based project classes. Since CLIL is inspired by important methodological principles established by research on foreign language teaching, such as the need for learners to be exposed to a situation calling for genuine communication (Eurydice, 2006), the project classes in Greek Senior High Schools appear to be a suitable educational environment for such a cause. Obstacles in promoting language learning in a bureaucratic system with strict curricula and centrally decided timetable for each subject that prevent any initiative for possible alterations, can be overcome through CLIL applied in the project classes and thus language is taught on a relatively intensive basis without claiming an excessive share of the school timetable.

Unrealistic as it might sound for subject teachers in secondary education to do CLIL in their subject classes, it seems quite feasible if they collaborate with language teachers and undertake a project class which provides the necessary conditions for this approach. Even when the subject teacher does not speak the foreign language, the presence of the language teacher can motivate them to take up learning the language. In this way multilingualism among teachers is promoted which safeguards their professional development. Moreover the students’ autonomy and self-confidence increases as they take on the role of mediators between the two teachers which enhances the authenticity of language use context. In this way, both teachers and

learners feel as being part of a learning community-where everyone is useful and has a role to play (Coyle, 2008).

Based on the principles presented by Marsh, Coyle and Hood (2010) and Meyer's Pyramid (Meyer, 2010), our project can be described as an authentic CLIL project. Knowledge was constructed in a way that excluded teacher-centered approaches and learning based on memorizing. The language was developed in social interactions and its use in practice with emphasis given on all four skills (reading, listening, speaking, writing), as well as mediating and not strictly on grammar and vocabulary. Students turned to their peers for assistance whenever they had difficulty in communicating information effectively and thus cooperative learning was activated. There was constant cooperation between the two teachers and a variety of teaching techniques, including ICT, were applied. In addition to all these, since CLIL methodology has a great impact on the development of oral skills and the increased motivation of students (Pavón, 2010) evidence of these two elements in our project justifies our statement.

This first attempt was followed by another two CLIL projects, one in the framework of an extracurricular project named "Our school reading club" and one in the framework of an eTwinning project both of which are extra-curricular activities for the students. This means that students are not evaluated for their performance or their work, while they are in the project class. As a result, it is suggested that projects in Greek Senior High Schools should be carried out under the supervision of two teachers, one of whom be a language teacher. If that happened, then there would be the right conditions for the implementation of CLIL without any dramatic changes in the organization and function of High Schools. Last but not least, there would be more ground for research in CLIL in a context like the one described in this paper, since the results of this case study cannot but be indicative only to some extent. There is still a lot more to be researched.

References

- Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of education objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education Basque Educational Research from an International Perspective*, Great Britain: MPG Books Group.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) on: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Coyle, D. (2008). *Content and Language Integrated Learning, Motivating Learners and Teachers*. Available at: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>. Retrieved on 2/4/2013.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010): *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton- Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Eurydice Report (2006). Available at: <http://www.eurydice.org>
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martin, M. & P. Mehisto (2010). Based on Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt
- Marsh, D. & Wolff, D. (2006). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt.

Meyer, O. (2010). Towards Quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 33, 11-29

Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39/6, 564-570. <http://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Ogle.pdf> . Accessed on 20/07/2011

Pavón, V., Rubio, F. (2010). Teachers' Concerns and Uncertainties about Introduction of CLIL Programmes. *PORTA LINGUARUM*, 14, 45-58

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Thanks

I would like to thank all the partners involved in the Comenius Project CORE-Clil Objectives and Resourcekit in Education (517181-LLP-2011-NO-COMENIUS.CMP) and Victor Pavon, Professor at the Faculty of Humanities, University of Cordoba, Spain, in particular, for inspiring me to seek a deeper insight in the CLIL approach and for encouraging me to apply the method in my classes. This case study is part of my work in the framework of this project.

Εθισμός στο διαδίκτυο και νέοι

Παπαδημητρίου Άρτεμις,
Σχολική σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
Δρ. Ειδικής αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής, Νηπιαγωγός
Δρ. Παιδαγωγικών επιστημών ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διαδίκτυο εισήλθε δυναμικά στις ζωές μας τη δεκαετία του '90, ακολούθησε μια ραγδαία εξελικτική πορεία και απέκτησε εκατομμύρια χρήστες. Επειδή είναι ένα πολυδιάστατο μέσο, οι υπηρεσίες που προσφέρει μπορεί να αποτελέσουν κίνδυνο αν δεν χρησιμοποιηθούν με σύνεση. Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις χρηστών, οι οποίοι καταναλώνουν μεγάλα μέρη του χρόνου τους διαδικτυωμένοι, με αποτέλεσμα να παραμελούν τις υποχρεώσεις τους, την ζωντανή επικοινωνία και την ίδια τη ζωή. Ο εθισμός στο διαδίκτυο είναι μια νέα μορφή εξάρτησης που αρχίζει να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις, καθώς έχει δυσμενείς επιδράσεις στην ψυχική υγεία. Πολλά παιδιά έχουν εθιστεί στο διαδίκτυο με αποτέλεσμα να χάνουν την επικοινωνία με τον έξω κόσμο. Το ενδεχόμενο του εθισμού ή της πιθανής εξάρτησης από διάφορες ασχολίες που προσφέρει ο υπολογιστής συζητείται από το 1987. Πήρε όμως μεγαλύτερες διαστάσεις μετά το 1996, όταν αρκετοί ψυχίατροι και ψυχολόγοι θεώρησαν ότι η υπερβολική ενασχόληση με τον υπολογιστή μπορεί να προκαλέσει εθισμό και αναγνώρισαν το συγκεκριμένο πάθος ως αυθύπαρκτη διαταραχή και εξάρτηση, με παρόμοια κριτήρια με αυτά των άλλων εξαρτήσεων. Το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο απετέλεσε πεδίο έρευνας και αντικείμενο μελέτης από την επιστημονική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων του διαδικτυακού εθισμού στους νέους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διαδίκτυο, νέοι, εθισμός, εξάρτηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδίκτυο μπήκε δυναμικά στις ζωές μας τη δεκαετία του '90 και από τότε ακολούθησε μια ραγδαία εξελικτική πορεία και απέκτησε εκατομμύρια χρήστες. Το διαδίκτυο είναι μέσο επικοινωνίας, πληροφόρησης, ενημέρωσης και διασκέδασης και θεωρείται σημαντική πηγή γνώσης (Σοφός, 2009). Καθώς είναι ένα πολυδιάστατο μέσο, οι υπηρεσίες που προσφέρει μπορεί να αποτελέσουν κίνδυνο, αν δεν χρησιμοποιηθούν με σύνεση. Την έκφραση «εθισμός στο διαδίκτυο» καθιέρωσε πρώτη η ψυχολόγος Young (1996). Οι επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «εθισμό στο διαδίκτυο» για να υποδηλώσουν την παθολογική του χρήση (Davis, 2001), ενώ άλλοι αναφέρονται σε μια μορφή ψυχολογικής εξάρτησης του χρήστη (Kandell, 1998). Ο Griffiths (1998· 2003) χρησιμοποιεί τον όρο «τεχνολογικός εθισμός» για να προσδιορίσει την παθολογική και εθιστική χρήση του διαδικτύου. Άλλοι ερευνητές ορίζουν τον εθισμό στο διαδίκτυο ως μια καταναγκαστική ροπή (Rice, 2006), ενώ ορισμένοι προτιμούν μια πιο ολιστική οπτική δίνοντας έμφαση σε καταστάσεις και δραστηριότητες που παρεμποδίζονται από την υπερβολική χρήση του μέσου (Beard, 2005). Αρχικά υπήρχαν ενστάσεις για τη χρήση του όρου εθισμός, ωστόσο, τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι ψυχολόγοι αποδέχονται ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν τους εθισμούς περισσότερο από τις χημικές ουσίες. Ερευνητές τονίζουν ότι η έκλυση της ντοπαμίνης στον επικλινή πυρήνα του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια του ενθουσιασμού προκαλείται από μη χημική διαδικασία και δημιουργεί τις ίδιες επιδράσεις με το αλκοόλ και άλλες ναρκωτικές ουσίες (Σιώμος & Αγγελόπουλος, 2008). Παρά το γεγονός ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο είναι μια σχετικά νέα μορφή εξάρτησης, έχει αρχίσει να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις στις μέρες μας.

ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί ορισμένα θεωρητικά μοντέλα για τα αίτια του εθισμού στο διαδίκτυο. Τα μοντέλα αυτά είναι: το γνωστικό- συμπεριφορικό, το κοινωνικό – γνωστικό, το εννοιολογικό, το νευροβιολογικό και το μοντέλο των ενισχυτών (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012). Το γνωστικό – συμπεριφορικό μοντέλο θεωρεί ως κύρια πηγή της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς τις σκέψεις και τα γνωστικά σχήματα του ατόμου (Davis, 2001). Το κοινωνικό – γνωστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αποδιοργάνωση της ταυτότητας του ατόμου (Kandell, 1998). Το εννοιολογικό μοντέλο τονίζει τη σημασία των εσωτερικών αναγκών και των κινήτρων του ατόμου (Douglas et al, 2008). Το νευροβιολογικό μοντέλο θεωρεί ότι η χρήση του διαδικτύου συμβάλλει στην απελευθέρωση της ντοπαμίνης στο κέντρο ανταμοιβής του εγκεφάλου και δημιουργεί εθισμό (Bostwick & Bucci, 2008) και τέλος το μοντέλο των ενισχυτών δίνει έμφαση στο ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης, της σεξουαλικής ικανοποίησης και της δημιουργίας ενός προσωπείου (Young, 1997).

Σε γενικές γραμμές η αιτιολογία είναι πολυπαραγοντική και καμιά θεωρητική προσέγγιση δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα. Φαίνεται ότι η εθιστική συμπεριφορά προκύπτει από το συνδυασμό κοινωνικών αιτιών και ατομικών χαρακτηριστικών (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012· Young, 1997). Σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τα άτομα που εθίζονται είναι συνήθως αγόρια, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ντροπαλά, χωρίς φίλους. Έχουν αγχώδη και ευαίσθητη προσωπικότητα, αναζητούν διαρκώς το νέο, ενίοτε έχουν διαταραχές συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα και κακή αντίληψη του χρόνου. Μπορεί να είναι ψυχαναγκαστικές προσωπικότητες με τάση υπέρβασης των ορίων και κακή σχέση με τους γονείς τους. Σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες μπορεί να παρατηρηθεί διαταραχή στην οικογενειακή συνοχή, ελλιπής εποπτεία, υπερπροστατευτικό ή αυστηρό περιβάλλον, παρουσία του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο δωμάτιο του παιδιού, έλλειψη δραστηριοτήτων εκτός σπιτιού και συχνή επισκεψιμότητα σε internet cafe (Παπαδοπούλου & Γεωργιοπούλου Μίχα, 2008).

Ο Griffiths (2000) προσδιόρισε έξι κριτήρια που θεωρούνται απαραίτητα για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά ως εθιστική: τη συνεχή ενασχόληση, την αλλαγή της διάθεσης, την ανοχή, την απόσυρση, τη σύγκρουση και την υποτροπή. Η συνεχής ενασχόληση αναφέρεται στη σημαντικότητα που αποκτά το διαδίκτυο στη ζωή των ατόμων. Η αλλαγή διάθεσης αφορά την ευφορία ή διέγερση που προκαλείται ως απόρροια της χρήσης του διαδικτύου. Η ανοχή είναι η διαδικασία με την οποία απαιτείται αυξημένος χρόνος για την αλλαγή διάθεσης. Η απόσυρση επικεντρώνεται στις δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις και τις σωματικές επιπτώσεις που προκύπτουν, όταν η αλλαγή διάθεσης παύει ή μειώνεται. Η σύγκρουση αφορά την επιθετική συμπεριφορά που αναπτύσσει ο χρήστης, όταν κάποιος τον διακόπτει ή είναι το αποτέλεσμα της κακής διάθεσης του χρήστη ύστερα από μακροχρόνια χρήση του διαδικτύου και η υποτροπή αναφέρεται στην επανάληψη της εθιστικής συμπεριφοράς μετά από περίοδο αποχής (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012). Επιπλέον κριτήρια εθισμού θεωρούνται η εξέλιξη, η άρνηση του προβλήματος, οι συνέπειες και η συνεχής χρήση, παρά τις συνέπειες (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012). Στην εξέλιξη το άτομο χρησιμοποιεί το διαδίκτυο με «φυσιολογικούς» ρυθμούς και σταδιακά εντείνει τη χρήση του (Young, 1996). Στην άρνηση του προβλήματος το άτομο δεν αποδέχεται την ύπαρξη του προβλήματος, παρά τα ευδιάκριτα σημάδια. Πρόκειται για μια υποσυνείδητη λειτουργία που λειτουργεί εξισορροπητικά (Young, 1998·1999). Στις συνέπειες και τη συνεχή χρήση το άτομο, παρά τις συνέπειες, αγνοεί τα πολυποίκιλα προβλήματα που δημιουργούνται (Young, 1998).

Η Young (1996) δημιούργησε ένα από τα πιο αποδεκτά διαγνωστικά κριτήρια εθισμού στο διαδίκτυο. Η λίστα με τα 8 διαγνωστικά κριτήρια της Young έχουν μορφή ερωτηματολογίου και αναφέρονται στην προσήλωση στο διαδίκτυο, στην ανάγκη για μεγαλύτερη χρονικά ενασχόληση με το διαδίκτυο, στις ανεπιτυχείς προσπάθειες για τον έλεγχο της χρήσης του διαδικτύου, στη δυσθυμία που προκαλείται στα άτομα, όταν προσπαθούν να ελέγξουν τη χρήση του, στη μεγαλύτερη χρήση του διαδικτύου από την προγραμματισμένη, στις συνέπειες της χρήσης του, στα τυχόν ψεύδη για τη διάρκεια της ενασχόλησης με το διαδίκτυο και τέλος στην ενασχόληση με το διαδίκτυο ως μέσο διαφυγής

από τα προβλήματα. Ο διαδικτυακός εθισμός στοιχειοθετείται όταν οι ερωτώμενοι απαντήσουν θετικά σε 5 τουλάχιστον ερωτήματα.

Οι Beard και Wolf (2001) προσπάθησαν να τροποποιήσουν ορισμένα από τα κριτήρια της Young εκφράζοντας ενστάσεις για την αξιοπιστία τους, καθώς αμφισβητούσαν την αντικειμενικότητά τους. Τα κριτήρια που υιοθέτησαν αναφέρονται στη συνεχή επικέντρωση στο διαδίκτυο, στην ανάγκη για χρήση του διαδικτύου προκειμένου να υπάρξει ικανοποίηση, στις ανεπιτυχείς προσπάθειες ελέγχου της χρήσης, στη δυσθυμία που προκύπτει από ενδεχόμενη προσπάθεια μείωσης της χρήσης, στη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια χρήσης από την προγραμματισμένη, στις αρνητικές συνέπειες από την ενασχόληση με το διαδίκτυο, στην απόκρυψη της εμπλοκής με το διαδίκτυο και στη χρήση του διαδικτύου ως μέσο διαφυγής από τα προβλήματα της πραγματικότητας. Η σημαντικότερη όμως αλλαγή που υιοθέτησαν ήταν ότι για τη διάγνωση του εθισμού απαιτείται η ύπαρξη και των πέντε πρώτων κριτηρίων σε συνδυασμό με ένα τουλάχιστον από τα υπόλοιπα τρία.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΕΘΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια διεξάγονται έρευνες που προσπαθούν να ανιχνεύσουν την ένταση του διαδικτυακού εθισμού στους νέους. Οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποιούν τα διαγνωστικά κριτήρια της Young. Ο Σοφός και οι συνεργάτες του (2011) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αττική, στη Χαλκίδα και τη Ρόδο, σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου διαπίστωσαν, πως το ποσοστό των εθισμένων μαθητών στο διαδίκτυο ανήλθε στο 12%. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα αγόρια και τα κορίτσια φαίνεται να παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά εθισμού, τα αγόρια όμως εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό εθισμού (15%) σε σχέση με τα κορίτσια (9%). Στην έρευνα του Καραπέτσα και των συνεργατών του (2012) που διεξήχθη στο Βόλο σε παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό εθισμού στο διαδίκτυο αφορούσε στο 22% του δείγματος και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλία σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 2200 εφήβων μαθητών 12-18 ετών, προέκυψε ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο εντοπίζεται στο 8,2% των χρηστών (Siomos et al, 2008). Αντίθετα σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους εφήβους στην Αττική ο εθισμός στο διαδίκτυο παρατηρήθηκε μόνο στο 1% (Tsitsika et al., 2009). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 514 φοιτητές του ΕΚΠΑ και του Παντείου Πανεπιστημίου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 70,2% των συμμετεχόντων κάνουν «υγιή» χρήση του διαδικτύου, το 26% βρίσκεται σε κίνδυνο για παθολογική εμπλοκή και το 3,8% εμφανίζει συμπτώματα παθολογικής εμπλοκής με το διαδίκτυο (Τσουρβέλας & Γιωτάκος, 2011). Τέλος σε έρευνα που διεξήχθη στη Θεσ/νίκη σε 278 μαθητές γυμνασίου και λυκείου και αναφερόταν στον εθισμό στα κοινωνικά δίκτυα, από τα αποτελέσματα προέκυψε υψηλός κίνδυνος εθισμού στα κοινωνικά δίκτυα, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν την ενδεχόμενη επικινδυνότητα της ανεξέλεγκτης χρήσης του (Σαμαράς, 2014).

Στις χώρες του εξωτερικού τα ευρήματα των ερευνών ποικίλουν. Στην κατεχόμενη Κύπρο το ποσοστό του διαδικτυακού εθισμού στους εφήβους υπολογίστηκε στο 1,1% (Bayraktar & Cun 2007), στη Νορβηγία στο 1,98% (Johansson & Gotestam, 2004), στην Ιταλία στο 5,4% (Pallanti et al., 2006), στην Κίνα στο 2.4% (Gao & Su, 2007), στην Κορέα από 1,6 έως 20,3% (Kim et al., 2006· Ha et al., 2007) και στις ΗΠΑ στο 9,8% (Anderson, 1998). Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στα αποτελέσματα των ερευνών πιθανόν να οφείλεται, πέρα από τις εθνικές ιδιαιτερότητες, στα διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία και τη διαφορετική μεθοδολογία που χρησιμοποιούνται (Σιώμος & Αγγελόπουλος, 2008). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, εκτιμάται ότι περίπου 9 εκατομμύρια Αμερικανοί και 10 εκατομμύρια Κινέζοι πολίτες μπορούν να χαρακτηριστούν ως εθισμένοι στο Διαδίκτυο, με επιπτώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που περιλαμβάνουν απώλεια ελέγχου των παρορμήσεων, έντονη επιθυμία για απόσυρση, κοινωνική απομόνωση, συζυγικά προβλήματα, ακαδημαϊκές αποτυχίες και οικονομικά χρέη (Ελληνική Εταιρία Μελέτης Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, 2010).

ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Η πρόληψη θεωρείται το καλύτερο μέσο για την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο. Η οικογένεια μπορεί να θέσει σαφή χρονικά όρια στη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά, γεγονός όχι πάντα εύκολο λόγω της χρήσης του και εκτός σπιτιού. Επίσης, οι γονείς πρέπει να θέτουν διεξόδους ενασχόλησης στα παιδιά, δίδοντας σε αυτά περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας με φίλους, καθώς και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν εναλλακτικές δραστηριότητες (Καραπέτσας και συν., 2014). Το σχολείο από την πλευρά του στο πλαίσιο του ψηφιακού αλφαριθμητισμού μπορεί να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν, όχι μόνο τους κινδύνους που υποκρύπτει η ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου, αλλά και να τα οδηγήσει σε μια μορφή κριτικής «ανάγνωσης» του (Buckingham, 2008). Ειδικότερα είναι εφικτό από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου να «διδασχθεί» η ασφαλής και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου. Αντικείμενο τέτοιας εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει η προστασία της προσωπικής ζωής, το ζήτημα της αξιοπιστίας και ηθικής του διαδικτυακού περιεχομένου, οι συνέπειες του διαδικτυακού εθισμού στην προσωπικότητα του παιδιού και τις κοινωνικές του σχέσεις καθώς και η αξιοποίηση της θετικής πλευράς του διαδικτύου (Σκαρλάτου, 2013). Επίσης κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων στην κατεύθυνση αυτή (Σκαρλάτου, 2013). Είναι προφανές πως ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών σε σχέση με το διαδίκτυο διαδραματίζουν οι καθηγητές πληροφορικής. Η απόκτηση δεξιοτήτων σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες πρέπει να συνυπάρξει με την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού, τόσο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.

Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται μόνο σε ειδικά κέντρα και με εξειδικευμένους επιστήμονες (παιδοψυχιάτρους, παιδοψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές). Στις ήπιες περιπτώσεις προτείνεται η παρακολούθηση μιας σειράς συνεδριών σε τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ στις σοβαρές απαιτείται νοσηλεία σε ειδικά κέντρα όπου κυρίως εφαρμόζεται η γνωστική - συμπεριφορική θεραπεία. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι χρήστες εξετάζουν τα συναισθηματικά κίνητρα που δημιούργησαν το υπόβαθρο για την εξάρτησή τους και αναζητούν εναλλακτικές επιλογές για την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών τους. Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού είναι η παρακινητική συνέντευξη. Η μέθοδος αυτή δανείζεται στοιχεία από τη γνωστική - συμπεριφορική θεραπεία και δίνει έμφαση στη θεωρία των συστημάτων και την κοινωνική ψυχολογία της πειθούς, αποβλέποντας στη δημιουργία μιας εσωτερικής δέσμευσης, αλλαγής και απεξάρτησης (Καραπέτσας και συν., 2014). Το πρώτο κέντρο απεξάρτησης δημιουργήθηκε με τη μορφή κατασκήνωσης για εφήβους στη Δυτική Pomerania στη Γερμανία. Το κέντρο αυτό επιδιώκει να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες των εφήβων, με διαφορετική κατανομή των ωρών ενασχόλησης με το διαδίκτυο στη διάρκεια του 24ώρου και δίνει έμφαση στις σχέσεις με τους φίλους (Παπαδοπούλου & Γεωργίου, 2008).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο διαδικτυακός εθισμός είναι ένα φαινόμενο σύγχρονο, επίκαιρο και υπό συνεχή διερεύνηση. Η μελέτη του είναι δύσκολη, συναρπαστική και πρέπει να λαμβάνει υπόψη της πολλές και υπό συνεχή διαμόρφωση παραμέτρους. Η συνεργασία ερευνητών από πολλά επιστημονικά πεδία μπορεί να ερμηνεύσει σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο και να το αποδομήσει δίνοντας έμφαση στην πρόληψη, γιατί η λύση δεν είναι η απαγόρευση της χρήσης ενός τόσο σημαντικού εργαλείου όπως το διαδίκτυο, αλλά η εκμάθηση της σωστής χρήσης και ο απαραίτητος έλεγχος. Η πρόληψη είναι ένα σημαντικό κομμάτι αντιμετώπισης του κοινωνικού αυτού προβλήματος. Για το λόγο αυτό προτείνεται στους γονείς η ενασχόληση και εκπαίδευση των ιδίων σε θέματα διαδικτύου, η ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά, η ενημέρωση των παιδιών από μικρή ηλικία για την ύπαρξη του φαινομένου και τις συνέπειες του και τέλος να προτρέπουν την ανάπτυξη υγιών εξωσχολικών ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική και αθλητικές δραστηριότητες), τα οποία θα οδηγήσουν σε λειτουργικές διεξόδους από τις πιέσεις και το άγχος.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη από την πλευρά της προσεγγίζει το θέμα της προστασίας των νέων ως μια διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης στα ΜΜΕ. Αντί της απαγόρευσης ή της απόκρυψης περιεχομένων των ΜΜΕ και τρόπων επικοινωνίας, προτείνεται η προώθηση δραστηριοτήτων που στηρίζουν τους νέους με σκοπό να γνωρίσουν όλα τα μέσα και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τα αναπτυξιακά και τα ηλικιακά τους ενδιαφέροντα (Σοφός, 2009). Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, έχοντας οι ίδιοι αναπτύξει την παιδαγωγική ικανότητά τους στα νέα μέσα. Επίσης χρήσιμη θεωρείται η συνεργασία όχι μόνο των εκπαιδευτικών με τους γονείς, αλλά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους έτσι ώστε να υιοθετείται κοινή στρατηγική για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση του φαινομένου, όταν υφίσταται. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τον «εθισμένο» μαθητή, να τον ενθαρρύνει, να τον εμπνέει, να του δίνει κίνητρο να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του. Αποφεύγοντας την υπερβολική πίεση αλλά ασκώντας διακριτικό έλεγχο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τον «εθισμένο» μαθητή (Σκαρλάτου, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, K.J. (1998). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50, 1.
- Bayraktar, F. & Gun, Z. (2007). Incidence and Correlates of Internet. Usage Among Adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior*, 10 (2), 191-197.
- Beard, K. W. (2005). Internet Addiction: A Review of Current Assessment Techniques and Potential Assessment Questions. *Cyberpsychology & Behavior*, 8, 7-14.
- Beard, K.W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyberpsychology & Behavior* 4 (3), 377-383.
- Bostwick, J. M. & Bucci, J.A. (2008). Internet Sex Addiction Treated with Naltrexone. *Mayo Clinic Proceeding*, 83, (2), 226-230.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ* (Μτφ Σκαρβέλα, Ι.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Davis, R.A. (2001). A cognitive – behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Douglas, A.C., Mills, J.E., Niang, M. et al. (2008). Internet Addiction: Meta-Synthesis of Qualitative Research for the Decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24, 3027-3044.
- Gao, F. & Su, L. (2007). Internet Addiction Among Chinese Adolescents: Prevalence and Psychological Features. *Child Care Health and Development*, 33 (3), 275-281.
- Griffiths, M. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In Gackenbach (ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications*, New York: Academic Press, pp. 61-75.
- Griffiths, M. (2000). Does internet and computer baddiction exist? Some case study evidence. *Cyberpsychology & Behavior*, 3, 211-218.
- Griffiths, M. (2003). Internet abuse in the Workplace-Issues and Concerns for Employers and Employment Counselors. *Journal of Employment Counseling*, 40, 87-96.
- Ha, J.H., Yoo, H.J. Cho, I.H. Chin, B., Shin, D.& Kim, J. H. (2007). Psychiatric Comorbidity Assessed in Korean Children and Adolescents who Screen Positive for Internet Addiction, *J. Clin Psychiatry*, 67 (5), 821-826.
- Johansson, A. & Gotestam, K.G. (2004). Internet Addiction: Characteristics of a Questionnaire and Prevalence in Norwegian Youth (12-18 Years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (3), 223–229
- Kandel, J.J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology & Behavior*, 1 (1) 1-17.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M.Y., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.S. & Nam, B.W. (2006). Internet Addiction in: «Korean Adolescents and its Relation to Depression and Suicidal Ideation: A Questionnaire Survey». *International Journal Nursing Studies*, 43, 185-192.

Pallanti, S., Bernards, S. & Quercioli, L. (2006). The Shorter PROMIS Questionnaire and the Internet Addiction Scale in the Assessment of Multiple Addictions in a High-School Population: Prevalence and Related Disability. *CNS Spectr*, 11 (12), 966-974.

Rice, R.E. (2006). Influences, Usage and Outcomes of Internet Health Information Searching: Multivariate Results from the Pew Surveys. *International Journal of Medical Informatics*, 75, 8-98.

Siomos, K.E., Dafouli, E.D., Braimiotis, D.A., Mouzas, O.D. & Angelopoulos, N.V (2008). Internet Addiction Among Greek Adolescent Students. *Cyberpsychology, Behavior*, 11 (6), 653-657.

Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G. et al. (2009). Internet Use and Misuse: A Multivariate Regression Analysis of the Predictive Factors of Internet Use Among Greek Adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 128 (6), 655-665.

Young, K.S. (1996). [Internet addiction: the emergence of the new clinical disorder.](#) *CyberPsychology and Behavior*, 3, 237-24

Young, K.S. (1997). *What makes the internet addictive: Potential explanation of pathological internet use*, paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, August 17, 1997, Chicago, 11.

Young, K.S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Young, K.S., (1999). The research and controversy surrounding internet addiction, *Cyberpsychology & Behavior*, 2, 381-383.

Ελληνική Εταιρία Μελέτης Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο. Διαθέσιμο: <http://www.hasiad.gr/> . Ανακτήθηκε στις 17/2/14

Καραπέτσας Α., Καραπέτσας, Β., Ζυγούρης, Ν. & Φώτης, Α. (2014). Εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι. Αίτια παρουσίας του φαινομένου. Διάγνωση. Μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης. *Εγκέφαλος*, 51, 10-16

Καραπέτσας, Α., Φώτης, Α. & Ζυγούρης, Ν. (2012). Νέοι και εθισμός στο διαδίκτυο. Ερευνητική προσέγγιση συχνότητας του φαινομένου. *Εγκέφαλος*, 49, 67-72.

Παπαδοπούλου, Α. & Γεωργιπούλου – Μίχα, Π. (2008). Εθισμός στο διαδίκτυο στην εφηβική ηλικία. *Παιδιατρική*, 71, 434-440.

Σαμαράς, Α. (2014). Κοινωνικά δίκτυα και εθισμός στα πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη» σελ. 181-194.

Σιώμος, Κ. & Αγγελόπουλος, Ν. (2008). Διαταραχή εθισμού στο διαδίκτυο. *Ψυχιατρική*, 19 (1), 52-58.

Σκαρλάτου, Μ. (2013). *Απόψεις και στάσεις μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 12-18 ετών) για τον εθισμό στο διαδίκτυο και τη σχέση του με το διαδικτυακό εκφοβισμό: αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης από τη σκοπιά των εφήβων*. Διπλωματική εργασία ΔΔΠΜΣ Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης. Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Παιδαγωγική σχολή ΤΕΠΑΕ.ΑΠΘ.

Σοφός, Α. (2009) (επιμ). *Παιδαγωγικές διαστάσεις των νέων Μέσων. Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού για ένα ασφαλές διαδίκτυο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σοφός, Α., Αθανασιάδης, Η., Διάκος, Κ. & Δούκα, Α. (2011). Εθισμός στο διαδίκτυο – Έρευνα στην Ελλάδα, στο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία». Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, σελ. 825-836. Πάτρα.

Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνη

Τσουβέλας, Γ. & Γιωτάκος, Ο. (2011). Χρήση διαδικτύου και παθολογική εμπλοκή με το διαδίκτυο σε δείγμα φοιτητών. *Ψυχιατρική* 22 (3) σελ. 221-230.

Η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο

Σταχτέας Χαράλαμπος
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 19
sxpa@econ.uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο του σχολικού συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αναδεικνύεται αυτός ο ρόλος μέσα από τη συνεχή και συστηματική συμβολή του σχολικού συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης στην εγκαθίδρυση, εδραίωση και επέκταση αρχών αποτελεσματικής επικοινωνίας στο σχολικό χώρο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριο ζητούμενο, ιδίως στη σημερινή εποχή, αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί, εάν ο κάθε παράγοντας που τη συνδιαμορφώνει αναλάβει να δραστηριοποιηθεί με υπευθυνότητα, σύμφωνα με το θεσμοθετημένο ρόλο του. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι πολύπλευρος, πολυπαραγοντικός και ιδιαίτερα σημαντικός. Μεταξύ των άλλων, η συμβολή του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης περνά και μέσα από τις δράσεις που μπορεί να αναλάβει για την εγκαθίδρυση κλίματος συνεργασίας, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι σχολικές συγκρούσεις. Η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού συμβούλου προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση θα γίνει στη βάση της βιβλιογραφικής αναζήτησης και των προσωπικών εμπειριών. Πρώτα θα οριοθετηθούν οι έννοιες σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα, διότι είναι πρωταρχικής σημασίας. Κατόπιν θα προσδιοριστεί το κλίμα συνεργασίας ως ουσιαστική συνιστώσα του θετικού σχολικού κλίματος και θα φανεί η συνεξάρτησή του με τις συνθήκες εξασφάλισης σωστής επικοινωνίας που οδηγούν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο.

Η προαναφερόμενη διάρθρωση της εργασίας επιλέχτηκε, για δύο λόγους: Πρώτον, διότι ήταν ανάγκη να αποσαφηνιστούν τα στοιχεία στα οποία επιβάλλεται να δώσει έμφαση ο σχολικός σύμβουλος, ώστε να αυτοεπιμορφωθεί καταλλήλως και να δράσει με τρόπο επιτυχή. Και δεύτερον, διότι με το συγκεκριμένο τρόπο αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, τόσο στη διαμόρφωση του κλίματος συνεργασίας που είναι συνυφασμένο με το πλαίσιο επικοινωνίας στο σχολείο, όσο και ο ρόλος του στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, που στην ουσία αποτελούν διαταραχές στις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

ΘΕΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Βασική επιδίωξη από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση της ποιότητάς της. Η βελτίωση της ποιότητας είναι συνυφασμένη με την εξασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος. Γενικά, το σχολικό κλίμα αντανακλά τον τρόπο με το οποίο τα μέλη λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο είναι η σχολική κουλτούρα (Hoy & Miskel 2008). Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται από μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών (αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων) που μοιράζονται τα μέλη μιας σχολικής μονάδας, λειτουργούν βάσει αυτών και προσδίδουν με αυτά μια ιδιαίτερη και μοναδική

εικόνα στη μονάδα τους (Schein 2009, Ματσαγγούρας 2002). Θα λέγαμε ότι οι κοινές αντιλήψεις και αξίες των μελών της σχολικής κοινότητας διαμορφώνουν την κουλτούρα, ενώ οι κοινοί τρόποι συμπεριφοράς διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα (Hoy & Feldman 2005). Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα δεν μένουν αμετάβλητα στοιχεία της σχολικής μονάδας (Wooley 2006), αφού αλληλοεπηρεάζονται και συνδιαμορφώνονται σε αλληλεξάρτηση και με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένο χωροχρόνο.

Σε πολύ σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης και διατήρησης θετικού σχολικού κλίματος ανάγεται η εξασφάλιση προϋποθέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, ώστε να μειώνονται, να αποφεύγονται ή να εκτονώνονται εύκολα οι ενδεχόμενες συγκρούσεις που είναι φυσιολογικό να εμφανίζονται σε οποιοδήποτε οργανισμό, άρα και στο σχολείο (Anderson 1982). Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μεταβάλουν προς το δυσχερέστερο το σχολικό κλίμα (Eller & Eller 2009). Η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία της και συναρτάται ευθέως με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη (Ματσαγγούρας 2003, Στραβάκου, 2003). Ο σχολικός σύμβουλος, είτε θεωρηθεί εξωτερικός, είτε εσωτερικός παράγοντας του σχολείου, από τις αρμοδιότητες που του έχουν ανατεθεί, πρέπει και μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ώστε να βοηθήσει να αναδειχθεί και να εδραιωθεί η αξία του κλίματος συνεργασίας και να καλλιεργηθούν συνθήκες αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Συνοπτικά, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του σε τρεις βασικούς άξονες: της επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και με τους γονείς. Προφανώς, ο σημαντικότερος άξονας είναι εκείνος που αφορά την επικοινωνία του σχολικού συμβούλου με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Και τούτο, διότι ακόμη κι αν ο σχολικός σύμβουλος θεωρηθεί εσωτερικός παράγοντας του σχολείου, παρότι σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις επιβάλλεται να διαβουλευέται με μαθητές και γονείς, αυτό είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί, περισσότερο για τεχνικούς λόγους, και συμβαίνει σπάνια. Αντίθετα, πολύ συχνά ο σχολικός σύμβουλος είναι εφικτό, με πρωτοβουλία δική του ή του σχολείου, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ή τη διοίκηση, οι οποίοι έχουν στενότερη επαφή με μαθητές και γονείς. Οπότε με έμμεσο τρόπο, καθοδηγώντας και συμβουλευοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό, συμβάλει ώστε να δημιουργηθούν επικοινωνιακές προϋποθέσεις κλίματος συνεργασίας, επηρεάζοντας προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση μαθητές και γονείς.

Για να καταστεί ουσιαστική η συμβολή του σχολικού συμβούλου, χρειάζεται ο ίδιος, πρώτα απ' όλα να αποδέχεται την αξία του συνεργατικού κλίματος. Επιπλέον, πρέπει να έχει επιμορφωθεί στις κατάλληλες τεχνικές και να έχει ασκηθεί βιωματικά, ώστε να αποκτήσει δεξιότητες εφαρμογής κανόνων αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ακόμα, κρίνεται απαραίτητο, ο σχολικός σύμβουλος να έχει διδαχθεί την τεχνική της συμβουλευτικής και να έχει διαπιστωθεί ότι είναι σε θέση να την εφαρμόσει πρακτικά, καθότι το σώμα των εκπαιδευτικών αποτελεί ιδιαίτερα απαιτητικό επαγγελματικό κλάδο. Επειδή κάθε σχολείο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, όταν ο διευθυντής του χαρακτηρίζεται από την επιδεξιότητά του να εφαρμόσει με επιτυχία ένα συμμετοχικό-συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (Fullan 2003, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης 2000), θεωρείται αυτονόητο ότι ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος είναι αδύνατο να βρίσκεται συνεχώς μέσα στο σχολείο, επιβάλλεται να επενδύσει σε μία ουσιαστική και ανιδιοτελή σχέση συνεργασίας μαζί του, έξω και πέρα από το πλαίσιο ιεράρχησης των θέσεων ευθύνης.

Στις επαφές του, ο σχολικός σύμβουλος με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οφείλει να εφαρμόζει και με τον τρόπο που λειτουργεί να δίνει και να δείχνει ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε τρία βασικά στοιχεία (Dick 1997): α) στη σωστή έκφραση ώστε να μπορεί να μεταφέρεται το ακριβές μήνυμα, β) στη σωστή ακρόαση ώστε να λαμβάνεται και να ερμηνεύεται σαφώς το λαμβανόμενο μήνυμα, γ) στην κατάλληλη διαχείριση της όλης διαδικασίας. Η πράξη δείχνει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε τέτοια πεδία και συνεπώς οι ίδιοι είναι υποχρεωμένοι να καλύψουν αυτές τις ελλείψεις καταφεύγοντας συνήθως στην

αυτοεπιμόρφωση. Η διάθεση προσφοράς που διακατέχει τους σχολικούς συμβούλους σε συνδυασμό με την έφεσή τους για διάβασμα και μελέτη και με δεδομένο το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, αποτελούν εχέγγυα επιτυχούς κάλυψης των συγκεκριμένων αδυναμιών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, αντικατοπτρίζουν μια αμφίδρομη επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσπιστία (Rahim & Magner & Shapiro 2000), αντανακλούν τις διαφορετικές πεποιθήσεις, τις διαφορετικές αξίες και τους διαφορετικούς στόχους των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών, γονέων) και έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συνεργασία τους (Πολυχρονίου 2005). Στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο, καθοριστικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει ο σχολικός σύμβουλος, εάν πρώτα ο ίδιος έχει μεριμνήσει για να βελτιώσει τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητές του. Η πραγματικότητα δείχνει ότι ο σχολικός σύμβουλος καλείται συχνά στο σχολείο για να βοηθήσει στη διευθέτηση συγκρούσεων πιο πολύ μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και λιγότερο μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις που ο σχολικός σύμβουλος καλείται να συμβάλει στη διευθέτηση συγκρούσεων μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευτικών ή μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Δυστυχώς, η κλήση γίνεται αργοπορημένα. Και το χειρότερο είναι ότι οι εμπλεκόμενοι περιμένουν να δοθεί άμεσα μία λύση. Το πιο άσχημο είναι ότι συνδυάζουν την αντιμετώπιση της σύγκρουσης με διοικητικά μέτρα που νομίζουν ότι χρειάζεται να ασκηθούν.

Για την περίπτωση των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν πάντα αυτές αντιμετωπίζονται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, δίχως να ζητείται η διαμεσολάβηση του σχολικού συμβούλου. Οπότε η συμβολή του σχολικού συμβούλου, δεν μπορεί παρά να είναι έμμεση, μέσα από την άσκηση των καθοδηγητικών του καθηκόντων στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου, και λόγω της πλειάδας τέτοιων περιστατικών που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Τούτο το τελευταίο, με κανένα τρόπο δεν πρέπει να εκληφθεί ότι αναιρεί τη δυνατότητά του σχολικού συμβούλου για άμεση παρέμβαση. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι δύσκολο να συμβεί με επιτυχία, καθόσον ο σχολικός σύμβουλος δεν γνωρίζει λεπτομέρειες που ενδεχομένως καθορίζουν την έκβαση της σύγκρουσης. Όμως μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, είναι δυνατό να λειτουργήσουν συνεργικά, εξασφαλίζοντας μεγάλα περιθώρια επιτυχούς παρέμβασης.

Εάν ο σχολικός σύμβουλος κατορθώνει να βρίσκεται συχνά στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης, οι συγκρούσεις θα αντιμετωπίζονται έγκαιρα και με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο, καθότι θα δίνεται η δυνατότητα στο πλαίσιο της συνεργασίας να συνδιαμορφωθεί θετικό σχολικό κλίμα (Κούλα 2011), πράγμα που κάποιες φορές είναι δυνατό να αποτρέψει ακόμα και την εκδήλωση της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών. Όταν ο σχολικός σύμβουλος βρίσκεται κοντά στο σχολείο, είναι δυνατό να λειτουργήσει κι ως μέντορας του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων και στην ιδιαιτέρως σημαντική περίπτωση που αυτές αφορούν διενέξεις μεταξύ μαθητών. Επίσης, η τακτική επαφή του σχολικού συμβούλου με το σχολείο, θα αναδείξει και τις επιμορφωτικές ανάγκες του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Έτσι μπορούν να αναληφθούν πρωτοβουλίες για διοργάνωση ενδοσχολικών ή άλλων επιμορφώσεων που θα σχετίζονται με το θέμα. Και τούτο κρίνεται ότι έχει ιδιάζουσα σημασία, αφού θα συμβάλει στην απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων και από μεριάς των εκπαιδευτικών. Αυτό το τελευταίο είναι προαπαιτούμενο για την εγκαθίδρυση και διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο ευνοεί την αποτελεσματική διαχείριση κάθε είδους συγκρούσεων στο σχολείο.

Ακόμα κι αν είναι αδύνατο να βρίσκεται ο σχολικός σύμβουλος πολύ συχνά στο σχολείο, είναι απαραίτητο να διατηρεί τακτική επαφή με το σχολείο, ώστε να μην εκλαμβάνεται ως ξένο σώμα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Και στις επισκέψεις του να επιδιώκει ενημέρωση για συγκρουσιακά προβλήματα που ανέκυψαν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Η ενημέρωση χρειάζεται να περιλαμβάνει και αναλυτική παρουσίαση από το διευθυντή, και όχι

μόνο, της πορείας έκβασης της συγκρουσιακής κατάστασης, ακόμα κι αν αυτή έχει εξαλειφθεί. Με τούτο τον τρόπο, μέσα από την κατάλληλη ανατροφοδότηση και των δύο στελεχών, θα αναδεικνύεται συνεχώς η σημασία και η αξία διατήρησης μιας επιδιωκόμενης επικοινωνιακής κατάστασης στη βάση ανάπτυξης συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, πράγμα για το οποίο την κύρια ευθύνη φέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Τέγας 2007). Διότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, πράγμα που συνεισφέρει στη δημιουργία στέρεου υποβάθρου εποικοδομητικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Στραβάκου, 2003).

Σε κάθε περίπτωση ο σχολικός σύμβουλος επιβάλλεται να λειτουργεί με τρόπο παραδειγματικό ως ενεργητικός ακροατής. Δηλαδή χρειάζεται να παρατηρεί με υπομονή και επιμονή τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του άλλου, να δείχνει, αλλά και πραγματικά να ακούει τι λέει ο συνομιλητής του, να προσπαθεί να αποκωδικοποιεί σωστά το μήνυμα που λαμβάνει και να εμβαθύνει κατάλληλα, ασκώντας συνειδητά την τεχνική της ενσυναίσθησης (Herbek & Yammario 1990), ώστε να κατανοεί τι του λέει κάποιος και για ποιο λόγο του το λέει. Με το παράδειγμά του ο σχολικός σύμβουλος θα συμπαρασύρει προς την κατεύθυνση εδραίωσης της βάσης διαμόρφωσης προϋποθέσεων αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων και όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό θα έχει τον αντίκτυπό του κυρίως στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στο διευθυντή, οι οποίοι με τη σειρά τους θα επιληφθούν των περισσότερων συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, οπότε αναμένεται να εμψύσουν και στους μαθητές την επικράτηση συνεργατικού κλίματος με έμφαση στην ενεργή ακρόαση.

Ειδικά για τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, πρέπει να αναφερθεί ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου προδιαγράφεται καθοριστικός, εάν με τις ενέργειές του κατορθώσει να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επικράτηση παιδαγωγικής ελευθερίας και στην απόκτηση αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης, που κρίνονται σημαντικοί παράγοντες ασφάλειας των εκπαιδευτικών (Γιαννουλέας 1997). Η διοργάνωση με τη συνεργασία του σχολικού συμβούλου κι άλλων ειδικών επιστημόνων, κάποιου βιωματικού επιμορφωτικού προγράμματος που θα το παρακολουθήσουν εκπαιδευτικοί, αναμένεται να βελτιώσει τις δεξιότητες των λειτουργών της σχολικής πράξης, με αναμενόμενο αποτέλεσμα να μεταφέρουν με τον τρόπο τους και σε ανύποπτο χρόνο, ακόμα και μέσα από το καθημερινό μάθημά τους, αλλά συντονισμένα, τις κυρίαρχες αρχές που οδηγούν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και στους μαθητές τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα είναι έννοιες αλληλένδετες, τις οποίες χρειάζεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς πρέπει να συνδιαμορφώνουν μόνοι τους, σε συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές και μαζί με το σχολικό σύμβουλο προϋποθέσεις που θα ευνοούν την επικράτηση θετικού σχολικού κλίματος. Αποτελεί μέριμνα του σχολικού συμβούλου να αποσαφηνίσει αυτές τις έννοιες και να αναδείξει την αξία τους όχι μόνο με λόγια αλλά κυρίως με δράση. Διότι το θετικό σχολικό κλίμα απαιτεί διαμόρφωση και διατήρηση κλίματος συνεργασίας, το οποίο με τη σειρά του προσδίδει στέρεα βάση εποικοδομητικής επικοινωνίας που οδηγεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Ο σχολικός σύμβουλος, εκ του ρόλου που του έχει αναθέσει η πολιτεία, είναι δυνατό να βοηθήσει προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Βασικά πρέπει ο ίδιος να αποδεχθεί την αξία της συνεργασίας και να την αναδείξει στα σχολεία της γενικής παιδαγωγικής του ευθύνης. Χρειάζεται να αυτοεπιμορφωθεί σε τεχνικές σωστής επικοινωνίας και αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων. Επιπλέον είναι ανάγκη να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τις σχολικές μονάδες. Η στενή σχέση των σχολικών συμβούλων με τις σχολικές μονάδες, θα δώσει τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να μην τον αντιμετωπίζουν ως ξένο σώμα. Τότε θα αναπτυχθεί αμοιβαίο πνεύμα εμπιστοσύνης, ιδίως μεταξύ σχολικού συμβούλου και διευθυντή, μία σχέση που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Τα διάφορα προβλήματα που θα ανακύπτουν μέσα από τη σχολική δράση θα τα μαθαίνει έγκαιρα και στη πραγματική τους διάσταση. Με το παράδειγμά του στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή και με τις

κατάλληλες οδηγίες, είναι δυνατό, να συμβάλει όχι μόνο ώστε να αντιμετωπιστούν επιτυχώς, αλλά και να αποφευχθούν δυνητικά επιβλαβείς συγκρουσιακές καταστάσεις. Δεν είναι σπάνιες και οι περιπτώσεις που ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος χρειάζεται να αναλάβει διαμεσολαβητικό ρόλο.

Ο ρόλος του είναι άμεσος και το πεδίο δράσης ευρύ σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή και μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων. Σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ μαθητών ο ρόλος του είναι περιορισμένος, αλλά σε κάποιες ακραίες, ίσως, περιπτώσεις είναι δυνατό να αποβεί καθοριστικός στην επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων. Η έμμεση συμβολή του στην ανάδειξη, από πλευράς εκπαιδευτικών, του συνεργατικού πνεύματος ως θεμελιώδους παράγοντα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, αποτελεί μια ουσιαστική συνδρομή στην εποικοδομητική αντιμετώπιση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών στο σχολικό χώρο. Συνακόλουθα, κι η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένη θεματολογία, μεγιστοποιεί την επικράτηση των απαιτούμενων ευνοϊκών συνθηκών για συνεργατικό κλίμα και μη επιβλαβή αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Η αύξηση των θέσεων των σχολικών συμβούλων στην επικράτεια, αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής τους ευθύνης. Η αποδοχή του ρόλου των σχολικών συμβούλων από τη σχολική κοινότητα θα γίνεται ευκολότερα, εάν ο σύμβουλος έχει επιλεγεί αξιοκρατικά, αφού πρώτα εξασφαλιστεί ότι έχει αποκτήσει και τέτοιες δεξιότητες. Γι' αυτό προτείνεται να δημιουργηθεί σχολή εκπαιδευτικών στελεχών, όπου θα διδάσκονται μεταξύ των άλλων και τεχνικές επικοινωνίας και διευθέτησης συγκρούσεων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52 (3): 368-420

Γιαννουλέας, Μ. (1997). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Dick, B. (1997). Communication skills. Διαθέσιμο σε: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/communicn.html> (εξόρυξη την 2/3/14)

Eller, S., & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin, 3.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000), *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Διμοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.

Fullan, M. (2003), *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, London.

Herbek, T., & Yammarino, F. (1990). Empathy Training for Hospital Staff Nurses. *Group & Organizational Studies*, 15 (3), 279-295.

Hoy, W., & Feldman, J. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Education administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw-Hill.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.

Πολυχρονίου, Π. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. *Current Topics in Management*, 10, 263-273

- Rahim, M., Magner, N., & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? *International Journal of conflict of management*, 11, 9-31.
- Schein, E.H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Τέγας, Χ. (2007). *Αποτελεσματική διοίκηση συγκρούσεων στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας

Πειραματική διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας

Πατσαδάκης Μανώλης

Σχολικός Σύμβουλος 5^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπ/σης Λάρισας

empat@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα επιχείρημα ανάδειξης, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, των σχέσεων μεταξύ της πειραματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Εστιάζεται κυρίως σε δυο κατηγορίες των ΤΠΕ: α) στα προγράμματα των προσομοιώσεων και β) στο Microcomputer Based Laboratory (MBL) ή Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ), επειδή τα δύο αυτά είδη θεωρούνται τα πλέον «κατάλληλα» για εκπαιδευτική χρήση, από τη σκοπιά της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Στη συνέχεια αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που διακρίνονται στην εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και κάποια σχετικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διδασκαλία και μάθηση, φυσικές επιστήμες, πείραμα, προσομοιώσεις, MBL, ΤΠΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σπουδαιότητα της άμεσης εμπειρίας με υλικά, μέσα από τη χρήση πειραμάτων, στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) έχει τονιστεί στη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών. Με την χρήση των υλικών επιδιώκεται η επίτευξη πολλαπλών διδακτικών στόχων όπως για παράδειγμα: πρόκληση ενδιαφέροντος, κατανόηση του θεωρητικού περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, επίγνωση των φαινομένων, ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος και επιστημονικής προσέγγισης στα προβλήματα, ανάπτυξη πειραματικών και τεχνικών δεξιοτήτων (Hofstein and Lunetta, 1982; Woolnough and Allsop, 1985; Gott, 1987)

Επίσης, εντός του σημερινού πλαισίου της σχέσης Επιστήμης – Κοινωνίας – Τεχνολογίας (π.χ. AAAS, 1989 & 1993; Millar & Osborne, 1998), καλείται η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών να προσανατολιστεί προς τη χρήση τόσο των πειραμάτων όσο και των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για να εξυπηρετήσει, αυτονόητα, το στόχο του επιστημονικού αλφαριθμητισμού των μαθητών. Προκύπτει τότε στον χώρο της Διδακτικής των ΦΕ μια «νέα» διδακτική ανάγκη, αυτή της χρήσης των πειραμάτων (με την κλασική εργαστηριακή έννοια) σε συνδυασμό με περιβάλλοντα Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η ανάγκη αυτή προβάλλεται μέσω του στόχου για τον επιστημονικό αλφαριθμητισμό ή εγγραμματοτισμό των παιδιών ως μελλοντικών πολιτών.

Φαίνεται λοιπόν ότι δημιουργείται, εντός του διδακτικού πάντα πλαισίου των ΦΕ, μια κριτική συζήτηση σχετικά με την αξιοποίηση, τη χρήση και την αποτελεσματικότητα τόσο των κλασικών πειραμάτων όσο και των περιβαλλόντων των ΤΠΕ. Αξιολογούνται, δηλαδή, πειράματα και σχετικά περιβάλλοντα ΤΠΕ, ανάλογα με τη διδακτική και τη μαθησιακή αξία

τους, μέσα από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδειχθούν, μέσα από σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, οι σχέσεις ανάμεσα στην Πειραματική Διδασκαλία/Μάθηση των ΦΕ και των περιβαλλόντων των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας ώστε να αποτυπωθεί πώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΦΕ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Έχει παρατηρηθεί ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, κυρίως στο δημοτικό και το γυμνάσιο, οι μαθητές παρακολουθούν κάποια πειράματα επίδειξης στις ΦΕ ενώ οι ίδιοι σπάνια κάνουν (ή τους επιτρέπεται να κάνουν) πειράματα. Στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας φαίνεται να έχει κυριαρχήσει ο στόχος της μάθησης του περιεχομένου. Σ' αυτό το πλαίσιο πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα χρησιμοποιούσαν τα πειράματα στις ΦΕ αν υπήρχε, για παράδειγμα, η κατάλληλη «υλικοτεχνική υποδομή», επειδή: «*τα παιδιά θα μάθαιναν καλύτερα, θα τα καταλάβαιναν και θα τα θυμούνταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα κ.ο.κ.*» (Βεζυρτζής κ.ά., 1999).

Η εκπαίδευση όμως των μαθητών στις ΦΕ δεν οφείλει να περιορίζεται μόνο στη μάθηση του περιεχομένου, αλλά και να επεκτείνεται και στις μεθοδολογίες και διαδικασίες των ΦΕ. Εκτός λοιπόν από τους γνωστικούς στόχους, που μπορεί να καλύπτει, η πειραματική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει και στη νοητική ανάπτυξη, τη δημιουργία θετικής στάσης στις ΦΕ και στην ανάπτυξη χειρονακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. (Κουμαράς, 1998)

Ο μαθητής μέσα από τα πειράματα καλείται να παρατηρήσει, να διατυπώσει μια υπόθεση, να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, να ελέγξει την ισχύ του συμπεράσματος, να ερμηνεύσει, να γενικεύσει κ.ο.κ. Καλείται λοιπόν να δει, για παράδειγμα, ότι σ' ένα πείραμα για να καταλήξουμε σε συμπέρασμα, αν αυτό μπορεί να εξαρτάται από περισσότερους του ενός παράγοντες, μεταβάλλουμε μόνο έναν κάθε φορά κρατώντας τους άλλους σταθερούς (μεταβλητές και σταθερές) και στη συνέχεια μπορεί να προχωρήσει και στο νέο σχεδιασμό αντίστοιχου πειράματος. Έτσι η διδασκαλία με την χρήση των πειραμάτων συμβάλει στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών και στην εποικοδομητική εκμάθηση της «επιστημονικής μεθοδολογίας». Επιπλέον η διδασκαλία με την χρήση των πειραμάτων συμβάλει και στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών προς τις ΦΕ. Η χρησιμοποίηση ειδικών ή απλών υλικών στα πειράματα, είτε γίνονται σε οργανωμένα εργαστήρια είτε στη τάξη, θεωρούνται από τους μαθητές «επιβεβαιωτικά» και τους βοηθά να συνδέσουν την «ανοίκεια» θεωρία με την πράξη και να την κάνουν «οικεία». Επίσης μέσω των πειραμάτων συνδυάζεται η σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή και τις εφαρμογές και συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή. Η εκτέλεση δε απλών πειραμάτων και από τους ίδιους τους μαθητές σε μικρές ομάδες (3-4 ατόμων) συντελεί, από τη μια μεριά στην ανάπτυξη χειρονακτικών δεξιοτήτων σε κάθε μαθητή, εφόσον καλείται μέσα από το φύλλο εργασίας να χειριστεί υλικά και από την άλλη τον οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού καλείται να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του στο χειρισμό των υλικών και στη σύνταξη των απαντήσεων που καλούνται να ολοκληρώσουν (Ganiel & Hofstein, 1982; Hodson, 1993; Leach, 1999; Millar et al, 1999; Duit and Treagust, 1998; Duit and Treagust, 2003 ; Hofstein and Lunetta, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εύκολα, κάποιος μπορεί να συμπεράνει τον ιδιαίτερο ρόλο και την άρρηκτη σχέση, που έχει η «κλασική» πειραματική διδασκαλία με την μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Μια σχέση που αναγνωρίζεται ως αυτονόητη από το σύνολο, σχεδόν, των εμπλεκόμενων με τη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ .

Το ερώτημα λοιπόν που, μάλλον, «δικαίως» προκύπτει είναι:

Τι έρχονται επομένως να προσφέρουν παραπάνω οι ΤΠΕ στο χώρο του «κλασικού» πειράματος και της διδασκαλίας-μάθησης των Φυσικών Επιστημών;

Επισημαίνεται ότι στην παρούσα εργασία ως ΤΠΕ θεωρείται η χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (H/Y) και των πολυμέσων, στη διδακτική πράξη των ΦΕ, μέσω των προσομοιώσεων, των εικονικών μοντέλων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων / λογισμικών (CD-ROM) και του MBL.

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα πρέπει να αναλογιστούμε και κάποιους περιορισμούς που σχετίζονται με τη χρήση του κλασικού πειράματος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης:

α) Οι μαθητές έρχονται στη σχολική τάξη κατέχοντας την εμπειρία τους από την καθημερινή ζωή, η διδασκαλία που δέχονται στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας είναι αποσπασματική και δεν επαρκεί, ούτε χρονικά ούτε ποιοτικά, για να εποικοδομηθεί κατάλληλα η νέα γνώση. Η επιφανειακή παρατήρηση και περιγραφή ενός φαινομένου, όπως για παράδειγμα η παραμόρφωση των γραμμών του τρένου ή η εκτέλεση κάποιου πειράματος, όπως η θέρμανση του πάγου με αποτέλεσμα την τήξη του, δεν επιτρέπει να θεμελιωθεί η γνώση για την δομή, τις λειτουργίες και τις διαδικασίες που σχετίζονται με τις ανάλογες επιστημονικές έννοιες. Επίσης οι μαθητές δεν αποκτούν εκείνα τα εφόδια, που θα τους βοηθήσουν να διασυνδέσουν μεταξύ τους τις έννοιες που διδάσκονται στην τάξη και να επεκτείνουν τις ιδέες τους σε φυσικά φαινόμενα, εφαρμόζοντας τη σχολική γνώση σε καθημερινές καταστάσεις. (Lunetta, 1998; Psillos et al, 1998; Πατσάδης κ.ά., 2000).

β) Ο εκπαιδευτικός συχνά συναντά δυσκολίες στην προσπάθεια να μεταδώσει την επιστημονική γνώση στους μαθητές και ειδικά κατά το διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου (από επιστημονικό περιεχόμενο σε σχολικό) και την επιλογή, σχεδίαση, οργάνωση και χρήση του υλικού του (Καριώτογλου, 2006).

γ) Η εκτέλεση των αντιπροσωπευτικών πειραμάτων δεν είναι συνήθως, σύμφωνα με τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών, εύκολη, ασφαλής, σαφής και εφικτή στο χρονικό πλαίσιο μιας διδασκαλίας. Για τους λόγους αυτούς, συνήθως, ο εκπαιδευτικός περιγράφει ή επιδεικνύει το πείραμα και ελάχιστες φορές οργανώνονται πειραματικές δραστηριότητες με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Επίσης φαίνεται να λείπει ή να είναι περιορισμένη, από τους εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα να δημιουργούν δυναμικές καταστάσεις, όπου ευέλικτα να συνδυάζονται παράμετροι για να καλυφθεί η ποικιλία των περιπτώσεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν οι ίδιοι να διερευνήσουν ή να ανακαλύψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τους νόμους ή που διέπουν τα φαινόμενα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν από την πλευρά τους, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν πρακτικές, που μπορεί να απέχουν κατά πολύ από τις προτεινόμενες, εξαιτίας των αναπάντεχων εκπαιδευτικών καταστάσεων που δημιουργούνται στη σχολική τάξη και των διαφορετικών προσωπικών αντιλήψεών τους για τη διδασκαλία-μάθηση και τη φύση της επιστήμης, για παράδειγμα οι παραδοσιακές πρακτικές κατά Tobin et al (Tobin et al, 1994).

Ως αποτέλεσμα αυτών των περιορισμών, μπορεί να θεωρηθεί, η αποδυνάμωση της μεθοδολογικής, μαθησιακής και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας των πειραμάτων κατά τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των ΦΕ.

ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ /ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΕ

Τις τελευταίες δεκαετίες η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ μάλλον θεωρείται αναγκαίος ή τουλάχιστον σημαντικός παράγοντας και στη χώρα μας. Κι αυτό γιατί οι νέες τεχνολογίες επιφέρουν, μέσα από κοινωνικές αλλά και πολιτικές επιλογές, αλλαγές στους στόχους διδασκαλίας, στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και στα χρησιμοποιούμενα μέσα διδασκαλίας, διαμορφώνοντας έτσι ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο στη γενική εκπαίδευση. (Σολωμονίδου, 1999; Μικρόπουλος, 2003; Κόμης, 2005)

Δύο είναι τα περιβάλλοντα των ΤΠΕ που φαίνεται να συσχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία-μάθηση των ΦΕ: α) Οι προσομοιώσεις (εκπαιδευτικά λογισμικά ανοικτά ή κλειστά και εικονικά περιβάλλοντα) και β) Τα Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ) ή Microcomputer Based Laboratory (MBL). Εδώ κάποιος θα μπορούσε να συμπεριλάβει ως τρίτο περιβάλλον των ΤΠΕ, που εμπλέκεται με τη διδασκαλία των ΦΕ, το διαδίκτυο. Επειδή θεωρούμε όμως, ότι στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την ανεύρεση κατάλληλων πειραματικών εφαρμογών, που ανήκουν γενικά στο χώρο των προσομοιώσεων, επιλέγεται στην παρούσα εργασία να μη εξετασθεί ως διαφορετικό περιβάλλον.

α) Οι προσομοιώσεις στη διδασκαλία-μάθηση των ΦΕ

Η προσομοίωση είναι περιβάλλον των ΤΠΕ που σχετίστηκε, σχεδόν με την εμφάνιση της, με τις ΦΕ γιατί θεωρήθηκε ως το καλύτερο σύστημα αναπαράστασης φυσικών και εργαστηριακών φαινομένων.

Ως *προσομοίωση* θεωρείται γενικότερα η μερική μεταφορά και απεικόνιση σε περιβάλλον υπολογιστή, ενός φυσικού, τεχνητού ή κοινωνικού συστήματος αντικειμένων, φαινομένων ή διαδικασιών, με ενσωμάτωση στοιχείων λειτουργικότητας των παραγόντων που παίρνουν μέρος. (Μπισδικιάν & Ψύλλος, 1996).

Στις ΦΕ υπάρχουν πολλά φαινόμενα που δεν είναι προσιτά ή δεν είναι δυνατόν να αναπαραχθούν στο εργαστήριο και μάλιστα σε βαθμό που να μπορούν να μελετηθούν ικανοποιητικά για να υποστηρίξουν μια διδασκαλία. Η εφαρμογή των προσομοιώσεων κρίνεται απαραίτητη για την περιοχή αυτή. Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διδάξει ή ο μαθητής που θέλει να μελετήσει φαινόμενα και να κατανοήσει σχετιζόμενες έννοιες, έχει την δυνατότητα αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον της προσομοίωσης (μέσω H/Y) να εκτελέσει πειράματα, να διερευνήσει καταστάσεις, να δοκιμάσει ιδέες και υποθέσεις και να οδηγηθεί με τον τρόπο αυτό στην ανακάλυψη (ή και την εποικοδόμηση) των κανόνων που διέπουν το περιβάλλον που μελετά ή ακόμη και ενός εντελώς φανταστικού περιβάλλοντος. Σε τυχόν προσπάθειες να περιγραφούν αντικείμενα που δεν είναι ορατά, όπως τα μόρια ή να εξηγηθούν αφηρημένες έννοιες ή διαδικασίες, όπως η μετάδοση της θερμότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει *εικονικά μοντέλα* και μηχανισμούς αναπαράστασης των λειτουργιών τους, χρησιμοποιώντας τις ανάλογες προσομοιώσεις.

Βασικό χαρακτηριστικό των ΤΠΕ είναι η δυνατότητα αναπαράστασης της πληροφορίας και ειδικά των στοιχείων μιας προσομοίωσης με διασυνδεδεμένα κείμενα και με τη χρήση γραφικών, κινητών εικόνων (animation), ήχου και video εικόνας. Δημιουργήθηκαν έτσι διάφορα πακέτα εκπαιδευτικών προγραμμάτων/ λογισμικών (CD-ROM), που ενσωματώνουν τεχνικές πολυμέσων, χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη φιλικότητα στη διασύνδεση H/Y και μαθητών και βελτιώνουν την αληθοφάνεια των αναπαραστάσεων, στοιχεία που φαίνεται να συντελούν στην αποδοτικότητα της γνώσης που προσπαθεί να μεταδώσει το σύστημα. Συνήθως τα εκπαιδευτικά αυτά πακέτα είναι «κλειστού περιεχομένου» με την έννοια ότι περιέχουν όλα όσα υποθέτουν οι σχεδιαστές ότι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές/ χρήστες.

Η *εικονική πραγματικότητα* (Virtual Reality), αποτελεί ένα καινοτομικό μηχανισμό επικοινωνίας ανθρώπου- λογισμικού περιβάλλοντος που προσπαθεί να φέρει τον άνθρωπο σε αμεσότερη σχέση με την πραγματικότητα. Εδώ οι χειρισμοί του συστήματος, η αλληλεπίδραση με αυτό και η μορφή απεικονίσεων έχουν πιο αληθοφανή και απόλυτη μορφή.

Στην πράξη όμως όλα αυτά, τα περιβάλλοντα των ΤΠΕ, που περιγράψαμε (προσομοιώσεις – εικονικά μοντέλα – εκπαιδευτικά προγράμματα/ λογισμικά CD-ROM – εικονική πραγματικότητα) αποτελούν εξέλιξη και είδος της προσομοίωσης, ανάλογη και με την εξέλιξη των δυνατοτήτων των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και των εφαρμογών τους, εφόσον αυτό που κάνουν είναι να δημιουργούν αναπαραστάσεις του «φυσικού» ή «εργαστηριακού» κόσμου άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο αληθοφανείς.

Ταυτόχρονα σχεδόν με την εισαγωγή των προσομοιώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε και η ανάγκη για τη διδακτική και την παιδαγωγική τους αξιολόγηση, μέσα από *κριτήρια επιλογής* που θα διασφαλίζουν την καταλληλότητά τους για εκπαιδευτική χρήση.

Οι έρευνες σχετικά με τα «κατάλληλα» χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν τα προγράμματα υπολογιστών, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η μία αντιπροσωπεύει έρευνες που έγιναν στις αρχές τις δεκαετίας του '80 και η δεύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και μετά. Οι διαφορές αυτές αντανακλούν και τις εξελίξεις στη τεχνολογία των υπολογιστών.

Το λογισμικό, τα τελευταία χρόνια, έγινε περισσότερο αλληλεπιδραστικό και περισσότερο προσανατολισμένο στο χρήστη. Στη διδακτική των ΦΕ και στο πλαίσιο του εποικοδομισμού (ως κυρίαρχο ρεύμα της διδακτικής των ΦΕ) υπάρχουν κάποια κριτήρια αξιολόγησης για τη χρήση των προσομοιώσεων στην εκπαίδευση. Αν και τα κριτήρια αυτά μπορεί να διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα φαίνεται ότι κάποια από αυτά μπορεί να αποτελέσουν «γενική ομπρέλα» που καλύπτει τα υπόλοιπα. (Squires & McDougal, 1994;

Παπάς, 1989; Mayes & Fowler, 1999; Ράπτη & Ράπτης, 1999; Higgins, Boone & Williams, 2000; Μακράκης, 2000).

Οι έρευνες έδειξαν ότι ένα περιβάλλον/λογισμικό θα πρέπει να καλύπτει, τουλάχιστον, τα παρακάτω κύρια χαρακτηριστικά για να θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον εποικοδομητικό τρόπο εκπαίδευσης:

- α) οι έννοιες θα πρέπει να είναι παρούσες και διαθέσιμες για σύγκριση από τον χρήστη,
- β) οι έννοιες που παρουσιάζονται πρέπει να σχετίζονται με την εμπειρία του μαθητή και να είναι τέτοιες που να μπορεί να τις κατανοήσει και
- γ) θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επεκτείνουν το μοντέλο και να το συγκρίνουν με τις δικές τους νοητικές κατασκευές.

Σήμερα θεωρείται ως το σημαντικότερο, ίσως, χαρακτηριστικό ενός λογισμικού που μπορεί να χαρακτηριστεί «εποικοδομητικό», η *αλληλεπίδραση/διαδραστικότητα* (interactivity). Για να είναι η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεσματική, το λογισμικό θα πρέπει να εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως τα παρακάτω:

- α) Άμεση απόκριση,
- β) Μη γραμμική πρόσβαση στη πληροφορία,
- γ) Προσαρμοστικότητα, με την έννοια ότι το λογισμικό έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις πληροφορίες που εισάγονται από τον χρήστη,
- δ) Αμφίδρομη επικοινωνία, με την έννοια ότι οι πληροφορίες παρουσιάζονται και από τον χρήστη και από το πρόγραμμα και
- ε) Κατάλληλο χρόνο αναμονής μεταξύ των απαντήσεων του χρήστη.

Αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί γιατί επιτρέπουν στον μαθητή να ελέγχει, κατά κάποιο τρόπο, το περιβάλλον μάθησης και έτσι να μεγιστοποιεί τα τυχόν μαθησιακά αποτελέσματα.

Θεωρείται επίσης ότι υπάρχουν, τουλάχιστον, πέντε βασικά κριτήρια σχεδιασμού των λογισμικών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη έτσι ώστε τα παραγόμενα λογισμικά να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες αντιλήψεις της διδασκαλίας και μάθησης των ΦΕ:

1. Θα πρέπει οι έννοιες να παρουσιάζονται καθαρά και να είναι επιλεγμένες έτσι ώστε να αποτελούν ένα καλό πλαίσιο που να προωθεί την εννοιολογική αλλαγή.
2. Το λογισμικό θα πρέπει να είναι εύχρηστο από όλους αυτούς που απευθύνεται. Όλοι οι χρήστες του προγράμματος δεν μπορεί να έχουν την ίδια ευχέρεια χρήσης. Μερικοί μπορεί να είναι experts και άλλοι αρχάριοι. Το λογισμικό δεν πρέπει να υποθέτει ότι όλοι είναι έμπειροι χρήστες.
3. Το λογισμικό θα πρέπει να παρέχει παραδείγματα που είναι σχετικά και κοινά με την εμπειρία και τα βιώματα του χρήστη.
4. Ο χρήστης θα πρέπει να μπορεί να τροποποιήσει το λογισμικό και να το προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες, που είναι απαραίτητες για τη δική του γνωστική ανάπτυξη.
5. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εναλλακτικές απόψεις των χρηστών και να επιτρέπει την διαπραγμάτευσή τους έτσι ώστε να μπορούν να συζητηθούν και να συγκριθούν με τις αντίστοιχες επιστημονικές απόψεις.

Τα προηγούμενα αφορούν γενικά το λογισμικό που χρησιμοποιείται ή σχεδιάζεται για χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των ΦΕ. Μια κατηγορία τέτοιου λογισμικού είναι και οι προσομοιώσεις και συνεπώς οφείλουν να καλύπτουν τα παραπάνω κριτήρια και χαρακτηριστικά.

β) Το Εργαστήριο βασισμένο σε υπολογιστή (Microcomputer Based Laboratory) στη διδασκαλία-μάθηση των ΦΕ.

Διαφορετικό περιβάλλον με τις προσομοιώσεις αποτελούν τα εργαστήρια βασισμένα σε υπολογιστή (Microcomputer Based Laboratory - MBL) ή Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ), όπως επικράτησε ο όρος στην Ελλάδα. Ο υπολογιστής κατάλληλα συνδεδεμένος με ειδικά αισθητήρια (απόστασης, θερμοκρασίας, ακτινοβολιών κλπ.) και βέβαια με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού, συλλέγει μετρήσεις από πραγματικές πειραματικές διατάξεις ή το περιβάλλον, τις επεξεργάζεται και εμφανίζει κατάλληλα προσαρμοσμένο το αποτέλεσμα στην οθόνη. Προσομοιάζει στην ουσία τα εργαστηριακά

όργανα για μετρήσεις πραγματικών φαινομένων και πειραμάτων. Το MBL θεωρείται ότι ευνοεί ιδιαίτερα τη μάθηση των ΦΕ, εφόσον, μέσα από δημιουργική διερεύνηση, συνδυάζεται το πείραμα και το προς εξέταση φαινόμενο με αντικείμενα του πραγματικού κόσμου. (Gagne & Glaser 1987; Tinker & Thornton, 1992; Κόμης, 1996; Σολωμονίδου, 2006)

Τα πλεονεκτήματα του εργαστηρίου MBL σχετικά με την διδακτική τους αξία, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Ευκολία στο χειρισμό της διάταξης και τη λήψη μετρήσεων. Όλες οι επιλογές, ρυθμίσεις, εξηγήσεις και οδηγίες γίνονται με το κατάλληλο πρόγραμμα.
2. Ταχύτητα και ακρίβεια των μετρήσεων. Υπάρχουν περιπτώσεις που μια κλασική μέτρηση είναι αδύνατη ή απαιτεί πολλή ώρα, ενώ με τον υπολογιστή γίνονται οι μετρήσεις γρήγορα, με λεπτομέρεια στις μεταβολές και ελάχιστη απώλεια πληροφορίας.
3. Κατανοητή ερμηνεία και απεικόνιση. Πολλά κλασικά όργανα έχουν δυσανάγνωστη και δυσνόητη ένδειξη μετρήσεων ενώ ο Η/Υ αναλαμβάνει την οπτικοποίηση με κατανοητή μορφή και με διάφορες εναλλακτικές αναπαραστάσεις και μορφές, κατάλληλες για κάθε περίπτωση.
4. Ταυτόχρονη επεξεργασία και εκμετάλλευση των τιμών των μετρήσεων.
5. Αυτόματη ποσοτική και χρονική καταγραφή των μεταβολών μαζί με πλήθος συνοδευτικών πληροφοριών, για αρχειοθέτηση και μεταγενέστερη χρήση.
6. Άμεση κατασκευή διαγραμμάτων, βάσει των μετρήσεων, ως προς τις διάφορες μεταβλητές και συνδυασμό αυτών.
7. Άμεση εξαγωγή συμπερασμάτων, σύγκριση και εξαγωγή στατιστικών, διαδικασίες που είναι χρονοβόρες με τα συμβατικά μέσα.
8. Οι μετρήσεις ή οι γραφικές αναπαραστάσεις μπορούν να εξαχθούν άμεσα σε άλλα προγράμματα του υπολογιστή (π.χ. επεξεργασίας κειμένου ή υπολογιστικά φύλλα.)
9. Αυτόματος έλεγχος άλλων διατάξεων και «έξυπνη» αντιμετώπιση καταστάσεων, αναμενόμενων ή μη.
10. Ευέλικτο, πρακτικό και οικονομικό εργαστήριο. Με μια μόνο συσκευή, τον υπολογιστή, μπορεί να προσομοιωθεί οποιοδήποτε όργανο και να γίνει οποιαδήποτε μέτρηση σε πληθώρα εφαρμογών.
11. Πλεονεκτούν, έναντι άλλων εφαρμογών των ΤΠΕ, επειδή περιγράφουν την ίδια την πραγματικότητα κι όχι αναπαράσταση ή μοντέλο της πραγματικότητας.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ /ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΕ

Η χρήση των ΤΠΕ στην σχολική πραγματικότητα, όμως σε σχέση με το κλασικό εργαστήριο των ΦΕ, παρουσιάζει όχι μόνο πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα, που προκύπτουν, είτε από το σχεδιασμό τους είτε από εφαρμογή τους στη τάξη. (Μπισδικιάν & Ψύλλος, 1996; Ολυμπίου & Ζαχαρία, 2009)

α) Πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ

1. Η χρήση των ΤΠΕ παρέχει περιβάλλον, εργαλεία και διαδικασίες ελεύθερης ή κατευθυνόμενης διερεύνησης και ανακάλυψης, που εκτός από τη μάθηση του γνωστικού περιεχομένου, εξασκεί και τον κριτικό τρόπο σκέψης (κυρίως στη μοντελοποίηση και το μικρόκοσμο).
2. Γίνεται επιθυμητή επιτάχυνση ή επιβράδυνση της χρονικής κλίμακας, πράγμα αναγκαίο για την μελέτη φυσικών φαινομένων που απαιτούν πολύ χρόνο να γίνουν ή οι ρυθμοί τους δεν γίνονται διακριτοί με το μάτι.
3. Μπορούν να τροποποιηθούν κατάλληλα οι γεωμετρικές διαστάσεις των αντικειμένων και η μεταξύ τους σχετική κλίμακα.
4. Είναι οικονομική και εφικτή σε σχέση με τα κλασικά εργαστήρια των ΦΕ.

5. Είναι ασφαλή, κυρίως για μελέτη καταστάσεων και φαινομένων που εμπεριέχουν κινδύνους για την υγεία.
6. Υπάρχει δυνατότητα εύκολων και συνεχών επαναλήψεων του φαινομένου που διαπραγματεύεται κανείς, μέσω των ΤΠΕ, με τις αναγκαίες τροποποιήσεις κάθε φορά μέχρι πλήρους επιτυχίας του.
7. Υπάρχει ελάχιστος φόβος και επιφύλαξη εκ μέρους των μαθητών στη λειτουργία τους και τους παρέχει κίνητρα (για παράδειγμα: ο υπολογιστής είναι ελκυστικός ως μέσο, κατάλληλο περιβάλλον για υλοποίηση δημιουργικών ιδεών, μη άμεσος έλεγχος από το διδάσκοντα κ.ο.κ.).
8. Παρέχουν κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, για παράδειγμα μέσα από την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.
9. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μεταφέρουν και σε πραγματικές και καθημερινές καταστάσεις τις χειριστικές δεξιότητες, που ασκούν στο σχολείο.

β) Μειονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ

1. Η πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και πιθανόν η μετάβαση στις προσομοιωμένες καταστάσεις, ακόμα και για τους καταρτισμένους χρήστες, να εισάγει αρκετά κενά αισθητηριακά και χειριστικά.
2. Υπερβολική αφαίρεση στοιχείων και μεγάλες παραδοχές αποπροσανατολίζουν την κατανόηση των φαινομένων, με αποτέλεσμα να δημιουργούν εντελώς εσφαλμένη αντίληψη γι' αυτά.
3. Μια προσομοίωση δεν μπορεί πάντα να προβλέπει και να ενσωματώνει τους αστάθμητους παράγοντες, που πιθανά επηρεάζουν την εξέλιξη ενός πραγματικού φαινομένου.
4. Υπάρχουν θέματα αξιολόγησης του περιεχομένου, από επιστημονική άποψη. Αρκετές φορές το φτωχό περιβάλλον ή η λειτουργικότητα, που προέρχονται από μη πετυχημένη σχεδίαση του μοντέλου που απεικονίζει την πραγματικότητα, αλλοιώνουν τις επιστημονικές έννοιες που διαπραγματεύονται.
5. Η αποκλειστική χρήση των προσομοιώσεων μπορεί να μεταδώσει εσφαλμένη ιδέα στους μαθητές, εάν δεν έρθουν καθόλου σε επαφή και με το πραγματικό μέσο ή το φυσικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα το προς μελέτη φαινόμενο.
6. Τέλος υπάρχει ακόμα περιορισμένη βιβλιογραφία και ερευνητική υποστήριξη, σχετικά με τη χρήση και κυρίως με τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής των ΤΠΕ, στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης των ΦΕ κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Κυρίαρχο στοιχείο για την επιτυχή έκβαση μιας διδασκαλίας δεν θεωρείται τόσο η φύση ή η τεχνολογία του μέσου που θα χρησιμοποιηθεί, αλλά ο σωστός σχεδιασμός του διδακτικού υλικού, ώστε κατά την παρουσίαση του να ενεργοποιούνται ταυτόχρονα όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες των μαθητών. Κριτήριο επομένως για την επιλογή ενός μέσου δεν μπορεί να είναι μόνο η καλή εικονογράφηση ή η πληθώρα της πληροφορίας αλλά και η παράλληλη ενεργοποίηση της συνολικής σκέψης του χρήστη. Εξάλλου ο δρόμος προς την γνώση δεν είναι μονόδρομος, γι' αυτό και μια αποτελεσματική διδασκαλία επιτρέπει σε κάθε μαθητή να βρει και να ακολουθήσει τον δρόμο του. (Σιμάτος, 1995)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα προβλήματα λοιπόν, που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, σχετικά με τη χρήση των πειραμάτων από μέρους εκπαιδευτικών (π.χ. ακατάλληλο διδακτικό πείραμα, επικίνδυνα υλικά, μη κατανόηση της πειραματικής μεθοδολογίας, παρανόηση των πειραματικών αποτελεσμάτων, «μυθοποίηση» των υλικών και των πειραμάτων ή και «απόρριψη» του πειράματος που προκύπτει από την αναποτελεσματικότητα του), καλούνται οι ΤΠΕ να τα καλύψουν όσο μπορούν και να μειώσουν την αναποτελεσματικότητα της μάθησης, χωρίς βέβαια να καταργείται το κλασικό πείραμα και να αμφισβητούνται τα διδακτικά του οφέλη.

Γενική παραδοχή, φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι οι προσομοιώσεις (σε οποιαδήποτε μορφή κι αν συναντιούνται) δεν ταυτίζονται με την πραγματικότητα. Αποτελούν μια μεταφορά της στον υπολογιστή και υπόκεινται σε περιορισμούς και αφαιρέσεις που οφείλονται στο μέσο (δυνατότητες υπολογιστών), στο σκοπό κατασκευής του προγράμματος και στις διδακτικές ανάγκες. Το σημαντικό πλεονέκτημα τους είναι ότι με τη χρήση τους μπορεί κανείς να αναπαραστήσει και να παρατηρήσει φαινόμενα που είναι δύσκολο έως αδύνατο να παρατηρηθούν, με διαφορετικό τρόπο, είτε στη φύση είτε στο εργαστήριο.

Επίσης το Microcomputer Based Laboratory - MBL ή Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης-ΣΣΛΑ, είναι ένας άλλος τρόπος χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ. Το σημαντικό είναι ότι οι μετρήσεις και η επεξεργασία μπορεί να γίνουν σε πραγματικό χρόνο και έτσι να παρατηρηθεί το φαινόμενο και οι μεταβολές του, με πολύ μεγαλύτερη ακρίβεια από αυτή των παραδοσιακών οργάνων μέτρησης σε ένα εργαστήριο. Ακόμα η δυνατότητα αποθήκευσης των μετρήσεων δίνει τη δυνατότητα να γίνουν μετρήσεις σε μεγάλα χρονικά διαστήματα χωρίς τη παρουσία του παρατηρητή και η επεξεργασία τους να γίνει στον κατάλληλο χρόνο. Τέλος η επεξεργασία και η εξαγωγή συμπερασμάτων μπορεί να γίνει άμεσα. Σε όλα αυτά έγκειται και η εκπαιδευτική χρησιμότητά του MBL (ή ΣΣΛΑ) στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ.

Στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ η χρήση των ΤΠΕ (μέσα από τις προσομοιώσεις και το MBL) καλείται να αλλάξει τη μορφή διεξαγωγής των πειραμάτων και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για πληρέστερη και αποτελεσματικότερη μελέτη των φαινομένων.

Από τη μια μεριά ο μαθητής τώρα γίνεται ο ίδιος ερευνητής και με την κατάλληλη καθοδήγηση ανακαλύπτει και μαθαίνει το περιβάλλον του. Η εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων, που προαναφέρθηκαν, επιλύουν αρκετά προβλήματα κατανόησης από μέρους των μαθητών και προσδίδουν νέο ρόλο στην εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ.

Από την άλλη ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την χρήση των ΤΠΕ στη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν περιορίζεται αλλά αντίθετα διευρύνεται από τον «παραδοσιακό» ρόλο που καλούταν να παίξει ως τώρα. Οι ευθύνες του απέναντι στις διδακτικές του υποχρεώσεις μεγαλώνουν και πρέπει να προετοιμαστεί και να βοηθηθεί κατάλληλα ώστε να μπορέσει να πετύχει, με την εφαρμογή των ΤΠΕ, τα πιο ισχυρά μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας υπόψη τα ευρήματα της βιβλιογραφικής αναζήτησης σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες, τόσο του «κλασικού» εργαστηρίου και του πειράματος όσο και της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

α) Η χρήση του ενός είδους δεν αποκλείει το άλλο, αντίθετα μια επιτυχημένη διδασκαλία στις ΦΕ είναι απαραίτητο να εμπεριέχει όσες μπορεί περισσότερες μορφές πειραμάτων (εργαστηριακών ή με χρήση ΤΠΕ), αρκεί η επιλογή να γίνεται με βάση το προς διαπραγμάτευση περιεχόμενο και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

β) Όποιο είδος πειράματος και αν επιλεγεί απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, από το μέρος του εκπαιδευτικού, για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

γ) Η εμπλοκή των μαθητών με όλη τη διαδικασία θεωρείται απαραίτητη. Μέσα από τα υλικά, τις διατάξεις και τα αποτελέσματα των πειραμάτων, των σωστά σχεδιασμένων φύλλων εργασίας και των ακριβή οδηγιών για τον τρόπο χρήσης των μέσων που χρησιμοποιούνται, αυξάνεται η πιθανότητα για αποτελεσματικότερη μάθηση.

δ) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν και να ασκηθούν, τόσο στην εφαρμογή, στην αξιολόγηση και στο ρόλο, που παίζουν τα «κλασικά» και τα «νέα» πειράματα των ΤΠΕ, όσο και στις διδακτικές μεθοδολογίες που θεωρούνται κατάλληλες για μια αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη κατά τη διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών.

ε) Γενικά από τη βιβλιογραφική αναζήτηση αναδείχθηκε η σημαντική εκπαιδευτική αξία της χρήσης των προσομοιώσεων και του εργαστηρίου βασισμένου σε υπολογιστή (MBL) κατά τη διδασκαλία των ΦΕ. Μέσα από τα εργαλεία αυτά των ΤΠΕ μπορεί κανείς να παρατηρήσει φαινόμενα (φυσικά ή εργαστηριακά) που είναι δύσκολο ως αδύνατο να παρατηρηθούν με διαφορετικό τρόπο. Το σημαντικότερο είναι ότι μπορεί ο χρήστης να παρατηρήσει το φαινόμενο όσες φορές επιθυμεί, από όποια πλευρά θέλει, να μεταβάλλει

παραμέτρους που το επηρεάζουν και να παρατηρήσει ή και να μετρήσει τις επιπτώσεις, πάντα βέβαια κάτω από τους περιορισμούς του λογισμικού, του υπολογιστή και του εκπαιδευτικού πλαισίου.

στ) Τέλος επισημαίνεται ότι οι εξελίξεις στη τεχνολογία των υπολογιστών δίνουν τη δυνατότητα να κατασκευάζονται ολοένα και πιο «πιστά» αντίγραφα της πραγματικότητας. Η εισαγωγή όμως πολλών παραμέτρων στα φαινόμενα, είναι πιθανό να δημιουργήσει περισσότερες παρανοήσεις στους μαθητές από όσες θα λύσει. Για το λόγο αυτό απαιτείται περισσότερη διερεύνηση κι έρευνα, για το πώς και τι είδους περιβάλλοντα των ΤΠΕ θα χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989). *Science for all Americans*. A Project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology. Washington, DC: AAAS.

American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for scientific literacy*. Oxford: Oxford University Press.

Duit, R. and Treagust, D. (1998). Learning in Science – From Behaviorism Towards Social Constructivism and Beyond. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*. GB: Kluwer Academic Publishers, 3-25

Duit R. and Treagust, D. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.

Gagne, R., & Glaser, R. (1987). *Foundations in learning research*. In R.M Gagne (Ed.), *Instructional technology foundations*. NJ: Erlbaum: Hillsdale.

Ganiel, U., Hofstein, A. (1982). Objective and Continuous Assessment of Students Performance in the Physics Laboratory. *Science Education*, 66 (4), 581-591.

Gott, R. (1987). The assessment of practical investigations in science. *The School Science Review* (Mar), 411-421.

Higgins, K., Boone, R., & Williams, D. (2000). Evaluating Educational software for Special Education. *Intervention in School and Clinic*, 36 (2), 109-15.

Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: Towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, 85-142.

Hofstein, A and Lunetta, V.N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52 (2), 201-217.

Hofstein, A and Lunetta, V.N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88 (1), 28-54

Leach, J. (1999). Learning science in the laboratory: The importance of epistemological understanding. In: J. Leach and A.C. Paulsen (eds). *Practical Work in Science Education – Recent Research Studies*. Roskilde University Press, 134-147.

Lunetta, V.N. (1998). The School Science Laboratory: Historical Perspectives and Contexts for Contemporary Teaching. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*. GB: Kluwer Academic Publishers, 249-262

Mayes, J., & Fowler, C. (1999). Learning technology and usability: a framework for understanding courseware. *Interacting with computers*, vol. 11, issue 5, 485-497.

Millar, R. & Osborne, J. (Eds.), (1998), *Beyond 2000: Science Education for the future*. London: King's College London.

Millar, R., Marécal, J. & Tiberghien, A. (1999). "Mapping" the domain Varieties of practical work. In: J. Leach and A.C. Paulsen (eds). *Practical Work in Science Education – Recent Research Studies*. Roskilde University Press, 33-59.

Psillos, D., Niedderer, H. & Séré, M.G. (1998). Effectiveness of Labwork as defined from case studies of different types of Labwork. In *Labwork in Science education*. Project PL 95-2005 - WORKING PAPER 8. 1998. EUROPEAN COMMISSION.

Squires, D., & McDougall, A. (1994). *Choosing and using educational software: a teacher's guide*. London: The Folmer Press, 3-5, 17-40, 72-110.

Tinker, R.F. & Thorton, R.K. (1992) *Constructing Student Knowledge in Science in New Directions in Educational Technology*. New York, Springer-Verlag, 153-170

Tobin, K., Tippins, D.J. and Gallard, A.J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In: D.L. Gabel (Ed), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Company.

Woolnough, B., Allsop T. (1985), *Practical work in science*, Cambridge University Press, London.

Ελληνόγλωσση

Βεζυρτζής, Ι., Λυκίδης, Δ., Μπινιάρης, Ε., Πατεράκης, Α., Πατσαδάκης, Ε., Τσελφές, Β. και Χατζοπούλου, Β. (1999). Το πείραμα στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Φυσικής*, Τόμος Α', Αθήνα: ΕΕΦ, 203-207.

Καριώτογλου, Π. (2006). *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη, Γράφημα.

Κόμης, Β. (1996). Πληροφοριακά Περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ανασκόπηση, εξέλιξη, τυπολογία και προοπτικές. *Παιδαγωγικός λόγος* 2, 50-80.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κουμαράς, Π. (1998). Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Ι, ΑΠΘ-ΠΤΔΕ, ΔΔΕ Δημήτρης Γληνός, Θεσσαλονίκη.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-36.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2003). Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Κριτική θεώρηση και προτάσεις. Στο Ε. Τσιτοπούλου, Χ. Χαλέτσος & Π. Φιλντίσης (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Κοινού συνεδρίου Ένωσης Ελλήνων και Κυπρίων Φυσικών: «Προοπτικές, εξελίξεις και διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών»*, τ. Α. Αθήνα: ΕΕΦ, 22-28.

Μπισδικιάν, Γ., Ψύλλος, Δ. (1996). Οι προσομοιώσεις μέσω υπολογιστών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ΑΠΘ-ΠΤΔΕ, Θεσσαλονίκη.

Ολυμπίου, Γ., & Ζαχαρία, Ζ. (2009). Συγκριτική μελέτη της αποτελεσματικότητας του Πειραματισμού σε Πραγματικό ή Εικονικό Εργαστήριο ως προς την Επίτευξη Εννοιολογικής Κατανόησης στη Φυσική. Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπιδής (Επ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών*, 621-631.

Παπάς, Γ. (1989). *Η πληροφορική στο σχολείο. Υλικό, Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Συμεών, 123-127.

Πατσαδάκης, Μ., Χατζοπούλου, Β. και Τσελφές, Β. (2000). Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Διδακτικό Χειρισμό των Γνώσεων των Μαθητών από την Καθημερινή Ζωή, στα Μαθήματα ΦΕ. Στο: Νίκος Βαλανίδης (επιμ.), *Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, Λευκωσία: Τυπογραφείο Imprinta Ltd., Τόμος ΙΙ, σσ. 61-69.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., (1999), *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση. Α' Τόμος*. Αθήνα: Α. Ράπτης.

Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Σολωμονίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, Υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σολωμονίδου, Χ. (2006), *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**«Επιστημολογική συγκριτική θεώρηση των κειμένων
του Χρήστου Φράγκου: Α. Μορφές Δεοντολογίας στην
Παιδαγωγική και στις άλλες επιστήμες.
Β. Επιστημολογικές αναζητήσεις στην Παιδαγωγική:
Θεωρητικές προσεγγίσεις-Εκπαιδευτική Πολιτική- Σχολική
Πράξη»**

Ραχήλ Μαρτίδου

Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 37ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νομού
Χαλκιδικής
rmartidou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καθηγητής Χρήστος Φράγκος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και καθιέρωση της παιδαγωγικής επιστήμης στο δεύτερο μισό του 20 αιώνα στη χώρα μας. Μέσα από τη συγκριτική επιστημολογική θεώρηση δύο χαρακτηριστικών του κειμένων ανιχνεύεται η συγκρότηση της παιδαγωγικής του σκέψης, οι αρχές που τη διέπουν, οι ιδεολογικές του αναφορές και το όραμά του για την εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Χρήστος Φράγκος, επιστημολογική θεώρηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο καθηγητής Χρήστος Φράγκος θεωρείται ένας από τους κυριότερους εκφραστές της σύγχρονης παιδαγωγικής στη χώρα μας τη μεταπολεμική περίοδο (Αντωνίου, 2008). Με σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εξειδικεύτηκε στα παιδαγωγικά στις Η.Π.Α, στη Γαλλία και στην Ελβετία. Διετέλεσε καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Είναι μέλος της Ακαδημίας Επιστημών της Ουκρανίας. Η συμβολή του ιδιαίτερα στην Προσχολική Παιδαγωγική θεωρείται κατά γενική παραδοχή εξαιρετικά σημαντική από όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο. Επίσης είναι γνωστός για το διδακτικό μοντέλο διαλεκτικής σύνθεσης που επεξεργάστηκε εμπνεόμενος από τη Σωκρατική Μαιευτική Μέθοδο (Φράγκος, 1984, Μπακιρτζής, 2004). Στη μελέτη μας επιχειρούμε μία συγκριτική επιστημολογική θεώρηση των κειμένων του:

α. Μορφές Δεοντολογίας στην Παιδαγωγική και σε άλλες Επιστήμες και β. Επιστημολογικές Αναζητήσεις στην Παιδαγωγική: Θεωρητικές Προσεγγίσεις – Εκπαιδευτική Πολιτική – Σχολική Πράξη.

Πρόκειται για κείμενα γραμμένα σε χρονική απόσταση περίπου μιας εικοσαετίας (1981 και 1998 αντίστοιχα). Και τα δύο αναφέρονται σε συναφή θέματα.

Επιλέξαμε να συγκρίνουμε επιστημολογικά τα παραπάνω δύο σημαντικά επιστημονικά κείμενα, του καθηγητή Φράγκου διότι θεωρούμε ότι πληρούν τους όρους μιας τέτοιας επιστημολογικής συγκριτικής θεώρησης. Το πρώτο κείμενο είναι άρθρο του συγγραφέα στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση ενώ το δεύτερο είναι μέρος ευρύτερης

εργασίας, με τον τίτλο «Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές» (Φράγκος, 1993). Το κείμενο αποτέλεσε ανακοίνωση στη συνάντηση του Σεμιναρίου για τη Διεπιστημονική Έρευνα (19-5-1981), είναι δε δημοσιευμένο ως αυθύπαρκτο άρθρο στα Εκπαιδευτικά.

Θα αρχίσουμε τη θεώρησή μας παρουσιάζοντας το περιεχόμενο των άρθρων, καταγράφοντας δηλαδή τις θεωρητικές αναζητήσεις, τους προβληματισμούς και τις θέσεις του συγγραφέα στα θέματα της επιλογής του, τα οποία δεν είναι οπωσδήποτε αναγκαίο να είναι και κοινά. Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου τους, στη συνέχεια, μας είναι εύκολο να διαπιστώσουμε σημεία στα οποία συγκλίνουν οι απόψεις του συγγραφέα, ο τρόπος με τον οποίον αναπτύσσονται επιστημολογικά οι θέσεις τους καθώς και σημεία στα οποία διαφέρουν.

A. ΜΟΡΦΕΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΕ ΆΛΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Στην αρχή του πρώτου άρθρου υποστηρίζεται από το συγγραφέα ότι δεν παρουσιάζονται απόψεις οι οποίες θα αλλάξουν τα επιστημολογικά δεδομένα, αλλά οι απόψεις αυτές θα είναι αποτέλεσμα της πολυετούς εμπειρίας του στο χώρο της παιδαγωγικής, ιδιαίτερα στον τομέα της έρευνας και τον εκπαιδευτικό στοχασμό. Ήδη από την αρχή του άρθρου δίνεται βάρος στην ελευθερία, στην αυτονομία και την αναζήτηση της καθαρής γνώσης και το επιστημονικά αληθινό και όχι στις όποιες σκοπιμότητες, δεοντολογίες, ή τη στράτευση. Θέση του συγγραφέα είναι ότι «ο επιστήμονας είναι αδέσμευτος».

Στο άρθρο τονίζεται ότι η δεοντολογία είναι αδύνατο να αποσπαστεί από την επιστήμη και είναι απαραίτητο να διερευνώνται οι μορφές της και οι όροι. Στη συνέχεια το άρθρο αναφέρεται στις διαφορετικές δεοντολογικές μορφές των τριών τάσεων αγωγής, την παλιά, τη νέα και τη σύγχρονη. Οι τρεις αυτές τάσεις διαμορφώνουν και διαφορετικούς τύπους ανθρώπου: Η παλιά τάση αγωγής διαμορφώνει τον παθητικό υπάκουο και εξαρτημένο τύπο ανθρώπου, η νέα τάση αγωγής διαμορφώνει τον ατομικιστή και διαλογικό τύπο ανθρώπου ενώ τέλος, η σύγχρονη τάση δίνει ευρύτερο ρόλο στον τρίτο τύπο ανθρώπου. Σύμφωνα μ' αυτόν, ο άνθρωπος είναι μεταρρυθμιστής και καινοτόμος, χαρακτηρίζεται από νεωτερικά στοιχεία και επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή. Στις συντηρητικές τάσεις επικρατεί, κυρίως, ο απλός αναπαραγωγικός ρυθμός, στις νέες τάσεις ο μετασχηματιστικός ρυθμός και στις επαναστατικές τάσεις ο μεταμορφωτικός ρυθμός.

Στη συνέχεια εντοπίζονται οι μορφές δεοντολογίας στη σύγχρονη αγωγή στα σχολεία του τόπου μας των οποίων οι προσανατολισμοί βρίσκονται στην κλασσική αρχαιότητα ή στις χώρες από τις οποίες εξαρτάται η δική μας.

Επίσης παρουσιάζονται οι μορφές δεοντολογίας στην Παιδαγωγική μέσα από δύο κείμενα του Σοβιετικού παιδαγωγού Σκάτκιν το πρώτο κείμενο με τίτλο «Προβλήματα σύγχρονης διδακτικής», έχει εκδοθεί το 1980, στη Μόσχα και υπάρχει σε ανέκδοτη μετάφραση από την Μ. Δημητρίου. Στο κείμενο αυτό τονίζεται ότι «ένας σύγχρονος και μελλοντικός εργαζόμενος έχει ανάγκη από ένα πλατύ πολυτεχνικό ορίζοντα και ευλύγιστες πολυτεχνικές ικανότητες που μεταφέρονται σε νέες καταστάσεις. Μια σοβαρή πολυτεχνική προετοιμασία των μαθητών αποτελεί την απαραίτητη απαίτηση της ζωής που συνδέεται με τις αλλαγές του χαρακτήρα της εργασίας στις συνθήκες της επιστημοτεχνικής επανάστασης. Χρειάζονται όχι μόνο πλατιές και βαθιές γενικές πολυτεχνικές γνώσεις, αλλά και αναπτυγμένη αυτοτελής δημιουργική σκέψη».

Το δεύτερο κείμενο του Σκάτκιν είναι από τη συνθήκη της Ρώμης (25 Μάρτη 1957) της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Στο κείμενο αυτό υποστηρίζεται ότι «η οικονομική, κοινωνική, τεχνική και παιδαγωγική εξέλιξη στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής κοινότητας οδηγεί τους υπεύθυνους κύκλους να θέσουν τα προβλήματα της κατάρτισης με

νέους όρους και να αντιμετωπίσουν την εξέλιξη των συστημάτων διδασκαλίας, των μέτρων προσανατολισμού και της επαγγελματικής ενημέρωσης».

Στα δύο αυτά κείμενα του Μ.Ν. Σκάτκιν θεωρεί ο συγγραφέας ότι παρουσιάζονται μορφές δεοντολογίας στην παιδαγωγική που οδηγούν μέσα από το σήμερα στον αυριανό άνθρωπο, ο οποίος θα είναι αναγκασμένος να ζήσει τις δικές του επιστημονικές και παραδοσιακές αξίες μαζί με τις αξίες όλων των άλλων ανθρώπων, μέσα σ' ένα κόσμο που θα είναι δημιουργικά ενωμένος με νέες μορφές συγκεκριμένης δεοντολογίας.

Ο συγγραφέας τέλος συμπεραίνει ότι σήμερα δεν μπορεί κανείς να παιδαγωγεί χωρίς να είναι δεμένος με άλλες επιστήμες, με άλλους ανθρώπους και με άλλες μορφές διερευνήσεων και καθορισμού των μορφών δεοντολογίας καθώς και με τις αναζητήσεις επιστημόνων άλλων χωρών.

Β. ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στο δεύτερο κείμενο ο καθηγητής Φράγκος αναπτύσσει τις αντιλήψεις του διαμορφωμένες σε θεωρητικά σχήματα, σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πράξη. Οι προβληματισμοί του συγγραφέα εστιάζονται, στην αρχή του άρθρου, στην ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών, στην εξύψωση του κύρους των δασκάλων και την βελτίωση των παιδαγωγικών σπουδών και ως εκ τούτου στην ανύψωση της μόρφωσης διδασκόντων και διδασκόμενων. Ο συγγραφέας τονίζει τις ουσιαστικές δυσκολίες της εφαρμογής μιας τέτοιας εκπαιδευτικής αλλαγής καθώς αυτή συναντούσε την αντιδραστική στάση συντηρητικών κύκλων, κυρίως μέσα στα πανεπιστήμια, στάση που χαρακτήριζε ιδιαίτερα το παραδοσιακό πανεπιστήμιο της Αθήνας. Η αντίσταση των εξουσιαστικών μηχανισμών που υπήρχαν στα πανεπιστήμια και στους άλλους φορείς της εκπαίδευσης, κάμφθηκε μπροστά στο συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων, στο προοδευτικό φοιτητικό κίνημα καθώς και το κομμάτι εκείνο της ελληνικής κοινωνίας που είχε συμφέρον σ' αυτές τις αλλαγές. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο καθηγητής Φράγκος ήταν οι μόνες αλλαγές που δεν πέρασαν μέσα από τα αποστειρωτικά φίλτρα της Ύψιστης Πανεπιστημιακής Λογικής που καθορίζει, *Ipsa Jure*, τη μεγαλόπρεπη αόρατη επινευτική αποδοχή και συγκατάθεσή της.

Το άρθρο εύλογα υπαινίσσεται τις αντιδράσεις του πανεπιστημιακού κατεστημένου σε οποιαδήποτε ευκαιρία άφηναν οι νομικές ρυθμίσεις περιθώρια μιας τέτοιας αμφισβήτησης, όπως επί παραδείγματι στην περίπτωση της ίδρυσης Τμημάτων Εξομοίωσης των αποφοίτων παιδαγωγικών Ακαδημιών και σχολών Νηπιαγωγών στα νέα Παιδαγωγικά Τμήματα. Η αρχική αυτή τοποθέτηση οδηγεί το συγγραφέα να επικεντρώσει τους προβληματισμούς στις νέες καταστάσεις που δημιουργούνται στην εκπαίδευση με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Κατά συνέπεια στη συνέχεια εντάσσει τις επισημάνσεις του, όπως χαρακτηριστικά τονίζει, σε ένα μέσο αναγνώρισης καταστάσεων μέσα στο χώρο των επιστημολογικά παιδαγωγικών αναζητήσεων, που σήμερα τίθενται πιο έντονα με τη διαμορφωνόμενη πρόκληση σε κάθε επιστημονική περιοχή, ώστε να αυτοπροσδιοριστεί σε σχέση με άλλους τομείς και σε σχέση με τις ευρύτερες κοινωνικές αντιπαραθέσεις που έχουν δημιουργηθεί σε κάθε χώρα της Ευρώπης. Ο συγγραφέας απορρίπτει την υποταγή στις προσταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα «συνεπαγόμενα» επιδοτούμενα προγράμματα, αλλά εντοπίζει τα προβλήματα και προσεγγίζει έτσι καλύτερα τις υπάρχουσες κοινωνικές αντινομίες, αντιπαλότητες και κοινωνικές προκλήσεις των καιρών, όπως τονίζει. Οι επιστημολογικές αναζητήσεις του συγγραφέα έχουν διέξοδο στη σύνθεση των αντιθέσεων, η οποία εδράζεται στις διαφορετικές πολιτισμικές τάσεις και στην αναγνώριση των κοινωνικών αντιθέσεων.

Επιστρέφοντας στο πρόβλημα της ανωτατοποίησης και της εισόδου των παιδαγωγικών επιστημών στα πανεπιστήμια αναδεικνύει στη συνέχεια το θέμα της μετάλλαξης της γνώσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής – παιδαγωγικής επικοινωνιακής σχέσης. Η διαδικασία αυτής της μετάλλαξης δεν υπακούει στην παλιά αφελή σκέψη «όποιος κατέχει τις γνώσεις ξέρει και να τις μεταδίδει», αλλά απαιτεί παραπέρα διαδικασίες, όπως επικοινωνιακό επίπεδο, πεδίο αλληλεπίδρασης και μορφές παιδαγωγικών συσχετίσεων. – Θέτει τα όρια της Παιδαγωγικής, δηλαδή καθορίζει την ταυτότητά της χωρίς να την αφήνει σε ένα κενό, από τον πολιτικό, κοινωνιολογικό, οικονομικό ή άλλο προβληματισμό.

Τις επιστημολογικές διαδρομές και τις κυριότερες διαμορφωμένες παιδαγωγικές θεωρίες στην Ελλάδα και τις άλλες χώρες την τελευταία εικοσιπενταετία, παρουσιάζει στη συνέχεια του άρθρου, και διαμορφώνει παιδαγωγικά επιστημολογικά μοντέλα, σύμφωνα με πίνακα του Yves Bertrand.

Μία από τις πολλές επιστημολογικές αναζητήσεις του καθηγητή Φράγκου αναφέρεται στο Σωκρατικό μοντέλο και οι σχετικές διερευνήσεις του εκτείνονται σε διάρκεια μιας τριακονταετίας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, δίπλα στις θεωρίες του Vygotsky και άλλων Σοβιετικών παιδαγωγών όπως του Σουχομλίνσκι, και του Νταβίντοφ, (Φράγκος, 1984), της θεωρίας του Piaget και εκείνων της Βρετανικής σχολής. Το επιστημονικό Σωκρατικό μοντέλο επεκτείνεται στην Ευρωπαϊκή του διάσταση και συναντάται με αντίστοιχα μοντέλα σε μια αλληλεξάρτηση, ώστε να καταντά πολύτιμο εργαλείο της Παιδαγωγικής, χρήσιμο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η θεωρία αυτή συμφύρεται με τις αντίστοιχες θεωρίες των Piaget, (1981), Bruner (1977), Vygotsky (1993) και παρουσιάζεται σε τρία σχήματα. Κυρίαρχη αντίληψη που διαπερνά τα τρία σχήματα είναι αυτή της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, η οποία πρωτοαναφέρεται από τον Vygotsky. Η θεωρία αποκτά την ολοκληρωτική της εφαρμογή στο μοντέλο Fragos (1999).

ΣΥΓΚΡΙΣΗ

Τα δύο άρθρα, των οποίων το περιεχόμενο παρουσιάσαμε προηγουμένως αναφέρονται σε επίκαιρα επιστημολογικά θέματα της Παιδαγωγικής, με διαχρονική αξία. Γραμμένα σε απόσταση δύο περίπου δεκαετιών θίγουν επίκαιρα και σε πολλά σημεία παρόμοια προβλήματα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, που αφορούν την Ελληνική και Ευρωπαϊκή εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο. Και τα δύο άρθρα τα χαρακτηρίζει διαχρονικότητα και είναι ταυτόχρονα επίκαιρα, καθόσον τα διακρίνει ανατομία της κοινωνικής πολιτικής οικονομικής και κυρίως της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ιδιαίτερα της χώρας μας. Το πρώτο άρθρο ανατέμνει την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση στο στάδιο της μετάβασής της από την απομόνωση, ύστερα από διάστημα επτά ετών παρέκκλισης από τον κοινοβουλευτικό βίο, ενώ το δεύτερο άρθρο επικεντρώνεται περισσότερο σε πρόσφατα προβλήματα της εκπαίδευσης με κυρίαρχο την εξύψωση της Παιδαγωγικής ως αντικειμένου διδασκαλίας το ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου εν όψει της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Και τα δύο άρθρα διακατέχει η Ιστορικότητα και η σε βάθος ανάλυση σε επιστημολογικό επίπεδο. Οι θέσεις του παιδαγωγού Φράγκου αναδεικνύονται εύλογα μέσα από τα δύο άρθρα ως παιδαγωγικές Αρχές και κατευθύνσεις, οι οποίες μπορούν να σηματοδοτήσουν νέες προοπτικές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και την πρόσληψη της γνώσης από τους νέους σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι παιδαγωγικές θεωρίες που παρουσιάζονται στο πρώτο άρθρο διαμορφώνονται, στην περίοδο ωριμότητας, σε παιδαγωγικά μοντέλα στα οποία συγκεράζονται η πολύχρονη εμπειρία με την επιστημολογική γνώση. Το δοκιμασμένο μέσα από τις έρευνες Σωκρατικό μοντέλο, το οποίο είναι ήδη διαμορφωμένο σε θεωρία και αποκτά συγκεκριμένο «Σχήμα», ολοκληρώνεται στο δεύτερο άρθρο γονιμοποιώντας τη μαιευτική Σωκρατική μέθοδο με την παλαιότερη και σύγχρονη ευρωπαϊκή θεωρία, ανατολική και δυτική.

Στο πρώτο άρθρο επισημαίνεται η αρνητική επίδραση στο ελληνικό σχολείο της στείρας αρχαιολατρίας, του άκρατου και άκριτου θαυμασμού και μίμησης προς ό,τι ευρωπαϊκό, αυτού που ο συγγραφέας, σε άλλη εργασία του στο συλλογικό τόμο «Ελληνικά και Ξένα Πανεπιστήμια, ονομάζει «μήλα των εσπερίδων». Στο δεύτερο άρθρο η αρχαιοελληνική σκέψη και κυρίως η μαιευτική μέθοδος, γονιμοποιεί τη σύγχρονη θεώρηση της εκπαίδευσης και από ελληνικό φαινόμενο απολήγει σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο, αφομοιώνοντας την αντίστοιχη ευρωπαϊκή σκέψη. Ο συγγραφέας εξάλλου διαθέτει όχι μόνο ελληνική αλλά και ευρωπαϊκή, ανατολική και δυτική εμβέλεια, όπως τούτο φαίνεται στην παρατιθέμενη στο άρθρο βιογραφία του.

Οι θεωρίες που διατυπώνονται και στα δύο άρθρα, αν και έχουν διαφορετικό θέμα, αλληλοσυμπληρώνονται ώστε να αποτελέσουν θέμα μιας ενιαίας εργασίας μιας και η δεοντολογία στην Παιδαγωγική που αποτελεί την κύρια θεματολογία στο πρώτο άρθρο ενυπάρχει ως θέμα και στο δεύτερο άρθρο, έστω κι αν δεν καταγράφεται ο όρος επακριβώς. Και στα δύο άρθρα, όπως τονίσαμε σύντομα παραπάνω, αντιμετωπίζεται η κοινωνική πραγματικότητα, μέσα στην οποία διαμορφώνεται και η εκπαιδευτική πραγματικότητα και μαζί και η Παιδαγωγική ως επιστήμη.

Επίκαιρα, κατά τον χρόνο της συγγραφής του πρώτου άρθρου, είναι τα θέματα που αφορούν τις σχέσεις παραγωγής, την κατανομή εργασίας και την διανομή των αγαθών. Είναι περίοδος διεκδικήσεων και αγωνίας για αλλαγές στην εκπαίδευση οι οποίες καθυστερούσαν για μεγάλο διάστημα, ενώ είχαν ωριμάσει οι συνθήκες. Τα θέματα αυτά στο πρώτο κείμενο αντιμετωπίζονται με την δέουσα αμερόληπτη κριτική σκέψη, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση των διαφόρων τάσεων της αγωγής, παλιάς, νέας και σύγχρονης. Παρόμοια, στο δεύτερο άρθρο, παρουσιάζονται τα ίδια θέματα.

Η επιστημολογική αξία των δύο κειμένων καταδεικνύεται και από έναν επιπλέον ακόμη παράγοντα, αυτόν της διεπιστημονικής διάστασης. Στο πρώτο κείμενο οι επιστημολογικές αναζητήσεις περιλαμβάνουν εμπειρία από την τότε Σοβιετική Ένωση, ιδιαίτερα αυτήν της πολυτεχνικής εκπαίδευσης. Παράλληλα οι επιστημονικές αυτές αναζητήσεις εμπεριέχουν δυτικοευρωπαϊκή εμπειρία ώστε το μοντέλο παιδαγωγικής θεωρίας να είναι περισσότερο έγκυρο. Οι Παιδαγωγικές Αρχές και τα μοντέλα που προτείνονται από τον συγγραφέα παραχωρούνται επάξια στη διάθεση του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παιδαγωγική σκέψη του Χρήστου Φράγκου διακρίνεται για τη συνέπεια και συνέχειά της. Αν και εκ πρώτης όψεως, στα δύο του κείμενα διαπραγματεύεται θέματα όχι απαραίτητως συμβατά μεταξύ τους, ωστόσο είναι εμφανής η διαχρονικά ολιστική του οπτική. Ο Χρήστος Φράγκος θεωρεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα αναπόσπαστο τμήμα της ευρύτερης πολιτικής, οικονομικής, και κοινωνικής πραγματικότητας. Δίνει έμφαση στις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Απορρίπτει τη στείρα αρχαιολατρία αλλά χρησιμοποιεί δημιουργικά τη μαιευτική μέθοδο για να δώσει ώθηση στη σύγχρονη θεώρηση της εκπαίδευσης, τονίζοντας τη σημασία της δεοντολογίας στην παιδαγωγική επιστήμη. Εν κατακλείδι η παιδαγωγική του σκέψη υπερβαίνει στερεότυπα σχήματα κατεστημένες αντιλήψεις και αρχές και με συνθετικό τρόπο, επιδιώκει να διευρύνει κριτικά, τη θεώρηση της παιδαγωγικής επιστήμης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου. Χ. (2008). *Παιδαγωγοί και παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner. J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Μπακιρτζής. Κ. (2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

- Piaget. J. (1981). *Ψυχολογία και Επιστημολογία*. (μετφρ. Γ. Λογοθέτης) Το Αθήνα, Υποδομή.
- Σκάτκιν. Μ. (1986). Αλλαγές στις μορφές διδασκαλίας στο Χ. Φράγκος «*Η Σύγχρονη διδασκαλία*». εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986,σ. 287-290.
- Φράγκος. Χ. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος Χ., (1998) Επιστημολογικές αναζητήσεις στην Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις-Εκπαιδευτική Πολιτική- Σχολική Πράξη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 31-41.
- Φράγκος. Χ. (1993) *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. University Studio Press.
- Vygotsky. L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. (μτφ. Α.Ρόδη), Αθήνα, Γνώση.

Η εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οι αίτιες που την προκάλεσαν

Αθανάσιος Δ. Σαπουνάς
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση της εκπαιδευτικής έκρηξης που συντελέστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτήν τη μεταπολεμική έκρηξη ήταν κοινοί. Ο πρώτος παράγοντας ήταν το αίτημα για ισότητα όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκείας και κοινωνικής τάξης καθώς και το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών στην εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση θεωρήθηκε όχημα και εργαλείο κοινωνικών αλλαγών με έμφαση στην ισότητα. Ο δεύτερος παράγοντας στηρίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στο μοντέλο του Κέινς. Στις Η.Π.Α., η εκπαίδευση θεωρήθηκε εκείνο το μέσο το οποίο θα δημιουργούσε πολίτες με αυξημένο εισόδημα που, συνεπώς, θα καταλάωναν και περισσότερο. Ομοίως, στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ενός εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, η εκπαιδευτική έκρηξη τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης απορρέει από το κοινωνικό αίτημα για ισότητα και από την ανάγκη των κρατών για οικονομική ανάκαμψη και καπιταλιστική ανάπτυξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση, εκπαιδευτική έκρηξη, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Δυτική Ευρώπη, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποδυνάμωση της Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν η απαρχή της κυριαρχίας των Η.Π.Α. (Ράπτης, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο του Κέινς, που ακολουθήθηκε μετά από τη μεγάλη ύφεση το 1929, η ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της χρησιμοποίησης ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο απώτερος στόχος αυτής της πολιτικής ήταν να αυξηθεί το εισόδημα των εργαζομένων, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη μαζική κατανάλωση αγαθών (Γκαγκανάκης, 1999). Το κράτος, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την οικονομική ανάπτυξη και ουσιαστικά είναι υποχρεωμένο να το κάνει με τη χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό, τη νομοθεσία για την ανάπτυξη υποδομών, την αγορά εργασίας αλλά και την επίδραση που έχει στις ιδιωτικές επενδύσεις (Esping-Andersen, 1990). Το εργαλείο εκείνο το οποίο θα μεταμόρφωνε την αμερικανική κοινωνία, ώστε να ξεφύγουν τα άτομα από τη φτώχεια και, κατά συνέπεια, να αυξηθεί το εισόδημά τους ήταν η εκπαίδευση, η οποία θα βοηθούσε τους εργαζομένους να είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποδοτικοί και επομένως να καταναλώνουν περισσότερο μέσω της αύξησης του εισοδήματός τους (Reef, 2007· Cohen & Kisker, 2010). Παράλληλα, η

ισότητα όλων των πολιτών, λευκών, μαύρων και μεταναστών, στην εκπαίδευση μέσω του «Κινήματος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Civil Rights Movement) τη δεκαετία του 1960 αποτέλεσε έναν ακόμη παράγοντα της εκπαιδευτικής έκρηξης στις Η.Π.Α. (Reef, 2007).

Οι ίδιοι παράγοντες συνέβαλαν και στην εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Πιο συγκεκριμένα, οι αυξημένες ανάγκες των χωρών αυτών για εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, αλλά παράλληλα και η απαίτηση για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των πολιτών ήταν οι λόγοι για τους οποίους συντελέστηκε, αφενός, το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μικροαστικά και τα λαϊκά στρώματα και, αφετέρου, η ίδρυση πολλών ιδρυμάτων ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως και στις Η.Π.Α., έτσι και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο κοινωνικών αλλαγών με έμφαση στην εξάλειψη των φαινομένων κοινωνικής ανισότητας, αλλά και ένα μέσο που εξασφαλίζει πιο εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό που θα συμβάλει στην αναβάθμιση της καπιταλιστικής οικονομίας και, εντέλει, στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών (Βερναρδάκης, 2010).

Συνολικά, παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική έκρηξη τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το 1945 απορρέει από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη των χωρών συντελείται μόνο μέσα από τη χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάτι το οποίο απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση αλλά και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η εκπαιδευτική έκρηξη που συντελέστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης όσο και στις Η.Π.Α. Μέσα από την ανάλυση αυτή θα δούμε πώς η ανάγκη για ανθρώπινο κεφάλαιο, προκειμένου να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη, ήταν ο καταλυτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής έκρηξης από το 1945 και έπειτα.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΡΗΞΗ ΣΤΙΣ Η.Π.Α. ΜΕΤΑ ΤΟΝ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

Προκειμένου να κατανοηθεί η εκπαιδευτική έκρηξη στις Η.Π.Α. μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, θα πρέπει να αναλυθεί το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια του πολέμου, ώστε να παρατηρήσουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελέστηκε η δημιουργία της αμερικανικής εκπαιδευτικής νοοτροπίας και η εκπαιδευτική έκρηξη.

Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άλλαξε με σκοπό να ενσωματώσει νέες έννοιες, όπως αυτές του ολοκληρωτισμού και της πολιτικής άμυνας (Reef, 2007). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει ως σκοπό να διδάξει στους μαθητές τη διαφορά μεταξύ δημοκρατίας και ολοκληρωτισμού, την έννοια της ειρήνης, οικονομικές όψεις του πολέμου και της ειρήνης, την κινητοποίηση των πολιτών καθώς και τις αλλαγές σε τοπικό επίπεδο που επιφέρει ο πόλεμος. Όπως και στην περίπτωση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, έτσι και σε αυτόν τον πόλεμο τα παιδιά κλήθηκαν να υποστηρίξουν το αμερικανικό έθνος πουλώντας διάφορα αντικείμενα, όπως γραμματόσημα. Παράλληλα, ασχολήθηκαν με την παρασκευή μπισκότων με σκοπό να τα διαθέσουν στους στρατιώτες (Reef, 2007).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Η.Π.Α. είναι το πιο ισχυρό έθνος στον κόσμο. Η χρονική περίοδος 1945-1975 χαρακτηρίζεται από την αύξηση του πληθυσμού, την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία, τον Ψυχρό Πόλεμο, τις

κοινωνικές αλλαγές, την αύξηση της καταναλωτικής κοινωνίας, κυρίως εξαιτίας της μεγάλης έξαρσης στον αριθμό των γεννήσεων, το γνωστό ως baby boom, καθώς και την εμφάνιση των εργατικών ενώσεων. Όλα αυτά αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πολιτική και στην έξαρση της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Παρακάτω εξηγούνται πιο αναλυτικά ο στόχος της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. καθώς και οι λόγοι για τους οποίους συντελέστηκε εκεί η εκπαιδευτική έκρηξη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου το σχολείο έχει καταστεί εργαλείο της ομοσπονδιακής κοινωνικής πολιτικής. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των Η.Π.Α. μέσω του σχολείου συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που έχουν παρουσιαστεί. Τα προβλήματα οδήγησαν σε μία στροφή προς μία πιο συντηρητική κοινωνία, δεδομένης της άποψης ότι ένα έθνος που θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο και βρίσκεται σε κίνδυνο έχει μικρή χρησιμότητα για μία φιλελεύθερη μεταρρύθμιση και καθόλου για ριζικές αλλαγές (Hartman, 2008). Ως εκ τούτου, οι Αμερικανοί προσπάθησαν να επινοήσουν ένα νέο μοντέλο μεταρρύθμισης που θα τους έκανε να αισθάνονται ασφαλείς: το γνωστό «οικογένεια, εκκλησία και σχολείο» (Hartman, 2008).

Η εκπαίδευση θεωρούνταν μία μορφή αποζημίωσης για την κοινωνική και πολιτισμική ανισότητα καθώς και ένας τρόπος να βοηθήσει τους πολίτες να ξεφύγουν από την επικρατούσα τάση της κοινωνίας. Επίσης, το σχολείο θεωρήθηκε πηγή οικονομικής ανάπτυξης και σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση κατέστη ένα ζωτικό σημείο της εθνικής πολιτικής. Καθώς το σχολείο, και γενικότερα η εκπαίδευση, ήταν ένα μέσο προώθησης της κοινωνικής αλλαγής, η κυβέρνηση έδωσε πολύ μεγάλη σημασία και βαρύτητα στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου αύξησε τις δημόσιες δαπάνες (Rury, 2002). Επίσης, το 1948 η πλειονότητα των πολιτειών των Η.Π.Α. θέσπισε την υποχρεωτική παρακολούθηση του σχολείου για παιδιά ηλικίας 7 έως 16 ετών, ενώ μεγάλη έμφαση δόθηκε και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Reef, 2007).

Κατά τη δεκαετία του 1950, εξαιτίας του Ψυχρού Πολέμου και της αντικομμουνιστικής ιδεολογίας, η εκπαίδευση στις Η.Π.Α. έγινε περισσότερο συντηρητική, αντικατοπτρίζοντας την αμερικανική κοινωνία εκείνης της περιόδου. Χιλιάδες εκπαιδευτικοί απολύθηκαν, ενώ τα σχολεία λειτουργούσαν ως εφελτήριο για την άνοδο του ισχυρού μεταπολεμικού συντηρητικού κινήματος (Hartman, 2008).

Κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες και κυρίως τη δεκαετία του 1970, οι Η.Π.Α. επέστρεψαν στον στόχο που είχαν θέσει μέσω της εφαρμογής του οικονομικού μοντέλου του Κέινς. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στόχος ήταν η μείωση του αριθμού των φτωχών ανθρώπων, η αύξηση του αριθμού των μεταναστών που μιλούσαν αγγλικά καθώς και η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από το εργατικό δυναμικό που θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητάς του και, κατά συνέπεια, την αύξηση του μισθού των εργαζομένων και άρα της καταναλωτικής τους δύναμης (Reef, 2007).

Ως αποτέλεσμα της εθνικής πολιτικής των αμερικανικών κυβερνήσεων στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, που έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση αυξάνοντας και τα αντίστοιχα κονδύλια, την επόμενη δεκαετία ο αριθμός των φοιτητών που αποφοιτούσαν από τα πανεπιστήμια αυξήθηκε, όπως αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών που αποφοιτούσαν από τα σχολεία (National Center for Education Statistics, 2011). Επίσης, τόσο ο πρόεδρος Μπιλ Κλίντον όσο και ο αντιπρόεδρος Αλ Γκορ έδωσαν έμφαση στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της εισαγωγής των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), αλλά και της εισαγωγής ενός νέου τύπου σχολείου με τη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, το οποίο συνδεόταν με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου

(Reef, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο οι Η.Π.Α. αναθεώρησαν επίσης τις πρότερες ιδέες τους περί κοινωνικής ανισότητας λευκών, μαύρων και λοιπών μεταναστών. Έτσι, υπό το πρίσμα του «Κινήματος των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Ravitch, 1983) αλλά και της ψήφισης του νόμου για τη στοιχειώδη και δευτεροβάθμια εκπαίδευση «The Elementary and Secondary Education Act», από το Κογκρέσο το 1965, ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούσαν το σχολείο και μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης αυξήθηκε (Rury, 2002) και έλαβε πολύ μεγάλες διαστάσεις τη δεκαετία του 1980 (Orfield, Marin & Horn, 2005).

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στην αμερικανική κοινωνία κατά την περίοδο 1945-1975 αντανακλώνονται και στην ανώτατη εκπαίδευση και κυρίως στην αύξηση των πανεπιστημίων και των κολεγίων, ιδίως των δημοσίων, ως αποτέλεσμα της έμφασης που έδωσαν οι κυβερνήσεις στην εκπαίδευση κι επομένως της αύξησης των κονδυλίων για την εκπαίδευση (Cohen & Kisker, 2010). Ο πληθυσμός των Η.Π.Α. αυξήθηκε από 139.924.000 κατοίκους το 1945 σε 215.465.000 το 1975. Η ανάγκη για κοινωνική αλλαγή αλλά και για αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των αμερικανών εργαζομένων οδήγησε στην αύξηση των ινστιτούτων ανώτατης εκπαίδευσης. Το 1945 υπήρχαν 1.768 ινστιτούτα ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το 1975 ο αριθμός τους ανήλθε σε 3.004. Παράλληλα, έχουμε σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που εγγράφονται σε κάποιο ινστιτούτο (πανεπιστήμιο ή κολλέγιο) ανώτατης εκπαίδευσης. Το 1945 εγγράφηκαν 1.667.000 μαθητές, ενώ το 1975 ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών ανήλθε σε 11.185.000. Επίσης, διαπιστώνεται μία πολύ μεγάλη αύξηση στον αριθμό των πτυχίων που αποκτιούνται. Έτσι, το 1945 αποκτήθηκαν 157.349 πτυχία, ενώ το 1975 ο αριθμός των αποκτηθέντων πτυχίων ανήλθε σε 1.665.553 (Cohen & Kisker, 2010).

Εκτός των παραπάνω, η εκπαιδευτική έκρηξη στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης προήλθε κι από τις προσπάθειες των αφρικανών και ισπανόφωνων πολιτών να επιτύχουν ισότητα με τους αμερικανούς πολίτες (Reef, 2007). Ένας ακόμη λόγος αυτής της εκπαιδευτικής έκρηξης και της περαιτέρω ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, εκτός από το δικαίωμα στην ισότητα και την πίστη στο κείνσιανό οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης, ήταν το γεγονός ότι η ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 χρηματοδοτήθηκε από στρατιωτικές πηγές, παρέχοντας έτσι μεγάλες οικονομικές δυνατότητες τόσο στα πανεπιστήμια όσο και στα κολλέγια (Fabrizio & Mowery, 2007· Hartman, 2008). Οι δωρεές διαδραμάτισαν επίσης σημαντικό ρόλο στην οικονομική δυνατότητα των πανεπιστημίων και των κολεγίων, όπως επίσης και η κυβερνητική χρηματοδότηση, στο πλαίσιο της έμφασης που δόθηκε στην εκπαίδευση του μελλοντικού ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς η παρακολούθηση κάποιου ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτελούσε πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στο εργατικό δυναμικό (Cohen & Kisker, 2010). Τέλος, ένας ακόμη λόγος που συνέβαλε στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών που εγγράφονταν σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ήταν το γεγονός ότι πολλοί νέοι κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 θεωρούσαν τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια πεδίο ακτιβισμού από όπου μπορούσαν να διακηρύξουν το δικαίωμα στην ισότητα και σε μία καλύτερη κοινωνία, αλλά και να διαμαρτυρηθούν κατά του πολέμου των Η.Π.Α. στο Βιετνάμ (Reef, 2007).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΡΗΞΗ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟΝ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

Προκειμένου να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική έκρηξη στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, θα πρέπει αρχικά να περιγράψουμε τις μεταβολές που συντελέστηκαν στις κοινωνίες αυτών των χωρών μετά το τέλος του πολέμου, ώστε να κατανοήσουμε το πλαίσιο στο οποίο επήλθε η αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης.

Μία σημαντική αλλαγή μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ήταν η εμφάνιση μίας ισχυρής μεσαίας τάξης και παράλληλα η εμφάνιση του κράτους πρόνοιας, η αναβαθμισμένη εκπαίδευση για περισσότερα άτομα, η αύξηση της ποιότητας του επιπέδου διαβίωσης και το γεγονός ότι πλέον οι managers, οι επιστήμονες αλλά και όσοι ασχολούνται με τεχνολογικά ζητήματα προέρχονταν από πολλές κοινωνικές τάξεις, ακόμα και από την πρώην εργατική τάξη ενώ, τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η είσοδος των γυναικών στο εργατικό δυναμικό (Social Transformation in Europe after World War II, n.d.). Μετά το τέλος του πολέμου, τα περισσότερα δημοκρατικά κράτη ένωσαν την υποχρέωση να προσφέρουν στους πολίτες τους τη βασική φροντίδα, με αποτέλεσμα τη γέννηση του κράτους πρόνοιας. Παράλληλα με την κοινωνική αλλαγή συντελέστηκε και η τεχνολογική αλλαγή με την είσοδο νέων συσκευών που διευκόλυναν την καθημερινότητα των πολιτών, αλλά και με την αναβάθμιση και την εξέλιξη της επιστήμης (McMillan, 2009). Τέλος, δεν υπήρχε ο σαφής διαχωρισμός των τάξεων και, ακόμα κι αν δεν σταμάτησε να υφίσταται η διάκριση αυτή επί της ουσίας, οι πολίτες αναζητούσαν νέες δημοκρατικές ιδέες καθώς θεωρούσαν ότι οι ιθύνουσες τάξεις δεν κινητοποιούνταν για να αποτρέψουν τον πόλεμο (McMillan, 2009). Ως εκ τούτου, τα άτομα είχαν περισσότερες ευκαιρίες από πριν για μία αναβαθμισμένη εκπαίδευση (Social Transformation in Europe after World War II, n.d.). Επίσης, η δημιουργία της «Ευρωπαϊκής Ένωσης» και οι συνθήκες που υπογράφονταν στο πλαίσιο της Ένωσης αυτής, όπως η «Συνθήκη του Άμστερνταμ» και κυρίως η «Συνθήκη της Μπολόνιας», έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ούτως ώστε να καταστεί κατάλληλο για την κάλυψη των θέσεων στην αγορά εργασίας (Blair, 2005).

Συνεπώς, παρατηρούμε ότι, όπως στις Η.Π.Α., έτσι και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η εκπαιδευτική έκρηξη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν αποτέλεσμα ουσιαστικά των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν μετά το τέλος του πολέμου. Όπως υποστηρίζεται, υπάρχει μία σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αύξησης των εγγράφων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της μακροχρόνιας στροφής των εργαζομένων από τον πρωτογενή τομέα στον τομέα των βιομηχανιών και των υπηρεσιών. Αυτή η διαδικασία συνδέεται με τη σειρά της με τη μείωση των παραδοσιακών μικρών επιχειρήσεων, όπως οι φάρμες και οι οικογενειακές επιχειρήσεις μεταποίησης, και με την απασχόληση ενός αυξανόμενου ποσοστού εργαζομένων σε πιο μεγάλες και οργανωμένες εταιρείες και οργανισμούς (Zymek, 2000). Επίσης, η τάση αυτή συνδέεται και με τις δημογραφικές αλλαγές που συντελέστηκαν, όπως είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών στις οικογένειες και η αστυφιλία (Zymek, 2000).

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι η επέκταση και η διαρθρωτική αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν αποτελούσε απλώς μία αντανάκλαση της αυξανόμενης ζήτησης για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό σε μία μεταβαλλόμενη οικονομία. Πολύ πιο σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στον έλεγχο των κοινωνικών συνεπειών της μόνιμης οικονομικής επανάστασης (Zymek, 2000). Πιο αναλυτικά, για να αποκτήσουν τα άτομα ένα σταθερό οικονομικό και

κοινωνικό καθεστώς, ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών αναγκάστηκε να αλλάξει και να μεταβεί από τις παραδοσιακές στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής-μέσα στον μικρόκοσμο της έννοιας του κληρονομούμενου επαγγέλματος από την οικογένεια και την τοπική κοινότητα-στις σύγχρονες στρατηγικές της κοινωνικής αναπαραγωγής, που απαιτούν επιτεύγματα από τα άτομα στο πλαίσιο σύγχρονων σχολείων και σύγχρονων μέσων απασχόλησης. Η αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μία πλευρά έδωσε την ευκαιρία και από την άλλη προώθησε τις διαδικασίες της κοινωνικής και γεωγραφικής κινητικότητας, την οποία αναγκάστηκε να υιοθετήσει ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται, αφενός, η αναγκαία κοινωνική συνοχή των ταχέως μετασχηματισμένων ευρωπαϊκών κοινωνιών και, αφετέρου, η πολιτική τους νομιμοποίηση (Zymek, 2000).

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την εκπαιδευτική έκρηξη από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και έπειτα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το επίπεδο από όπου ξεκίνησε αυτή η έκρηξη. Στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και στις αρχές του 1950 το 80% έως 90% περίπου των παιδιών παρακολουθούσε μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η υποχρεωτική παρακολούθηση της εκπαίδευσης κυμαινόταν από 5 έως 8 έτη, με την πλειοψηφία των πολιτών να διαμένει σε επαρχιακές πόλεις και χωριά, στα οποία υπήρχε ένας δάσκαλος για όλα τα παιδιά, σε μία τάξη, από την ηλικία των 6 ετών έως την ηλικία 14 ετών (Zymek, 2000). Έως και τα μέσα του 20ού αιώνα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνταν από την πλειοψηφία του πληθυσμού επαρκής για τις ανάγκες της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Σε αυτήν την περίοδο μόνο το 5% έως 10% των παιδιών προετοιμάζονταν για την πρόσβαση σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσα από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία ως επί το πλείστον απευθύνονταν μόνο σε αγόρια. Παρ' όλο που υπήρχαν και εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κορίτσια, οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σπουδές δεν απευθύνονταν σε γυναίκες (Leschinsky & Mayer, 1990). Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απευθύνονταν σε οικογένειες από τη μεσαία τάξη, οι οποίες μπορούσαν να πληρώσουν τα δίδακτρα και επιθυμούσαν μία απασχόληση για τα παιδιά τους στον δημόσιο τομέα, στις διάφορες μεγάλες εταιρείες ή στο παραδοσιακό επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Leschinsky & Mayer, 1990). Παρ' όλα αυτά, λιγότερα από τα μισά παιδιά που εγγράφονταν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ηλικία των 10 έως 12 ετών παρακολουθούσαν όλες τις τάξεις μέχρι την ηλικία των 17 έως 19 ετών και εγγράφονταν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών εγκατέλειπαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την ηλικία των 16 ετών με σκοπό να εργαστούν κυρίως στον δημόσιο τομέα ή για να φοιτήσουν σε επαγγελματικά σχολεία (Zymek, 2000). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι μέχρι και τα μέσα του 20ού αιώνα υπήρχαν σχολεία που απευθύνονταν σε ομάδες παιδιών και διαχωρίζονταν βάσει εθνικότητας, φύλου, θρησκείας και κοινωνικής ομάδας (Leschinsky & Mayer, 1990).

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου και την επικράτηση της Σοβιετικής Ένωσης σε πολλές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης οδηγήθηκαν σε αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης. Οι Η.Π.Α. παρείχαν την απαραίτητη χρηματοδότηση για την οικονομική ανάκαμψη των κρατών της Δυτικής Ευρώπης μέσω του Σχεδίου Μάρσαλ. Επίσης, δημιουργήθηκαν και νέοι θεσμοί διεθνούς συνεργασίας, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Έτσι, η εκπαιδευτική έκρηξη σε αυτές τις χώρες ήταν απόρροια δύο τάσεων. Από τη μία πλευρά, οι Η.Π.Α. και οι κυβερνήσεις των χωρών της Δυτικής Ευρώπης ήθελαν να αποτάξουν την οικονομία του πολέμου με όλους τους

περιορισμούς που επέβαλλε. Από την άλλη πλευρά, οι νέες πολιτικές για μία φιλελεύθερη οικονομία εμπνεύστηκαν από την πεποίθηση ότι η αναγέννηση των κατεστραμμένων ευρωπαϊκών χωρών δεν ήταν μόνο μία απαίτηση για την προώθηση της οικονομικής παραγωγικότητας και την αποκατάσταση των διεθνών σχέσεων των αγορών. Αντίθετα, υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι η οικονομική ανάπτυξη θα έπρεπε να συνοδευτεί και να ενταθεί με την προώθηση της μαζικής κατανάλωσης και, κατά συνέπεια, μέσα από την ανάπτυξη και την επέκταση της εσωτερικής αγοράς των ευρωπαϊκών χωρών, που θα στηριζόταν σε πολιτικές που θα προωθούσαν την κοινωνική ασφάλιση και την αύξηση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (Esping-Andersen, 1990). Η στρατηγική αυτή κατεύθυνση της πολιτικής των χωρών της Δυτικής Ευρώπης υποστηριζόταν από την αναβίωση της κείνσιανής θεωρίας κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Esping-Andersen, 1990).

Η έκρηξη του εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάργηση των διδάκτρων για τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η παροχή υποτροφιών για ταλαντούχους μαθητές κατώτερων κοινωνικών τάξεων αλλά και η προώθηση προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας δεν θεωρήθηκαν σπατάλη των φόρων ή κοινωνικές χρεώσεις που εμποδίζουν την οικονομική παραγωγικότητα, αλλά αντίθετα δημόσια επένδυση σε περαιτέρω οικονομική επέκταση και ανάπτυξη (Esping-Andersen, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα οι κοινωνικές και οικονομικές επιδράσεις τόσο του πολέμου όσο και της περιόδου που ακολούθησε, με εκατομμύρια ανθρώπους νεκρούς, τραυματίες, χωρίς σπίτι και περιουσία, θα άλλαζαν παραδοσιακές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο αντανακλάται στην αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1950. Επίσης, παρ' όλο που ο Ο.Ο.Σ.Α. δεν εισήγαγε πολιτικές για την εκπαίδευση, θεωρούσε την εκπαίδευση κρίσιμη εξαιτίας της τεράστιας συμβολής της στην οικονομική ανάπτυξη και δεν την αντιμετώπιζε ως μία στρατηγική και πολιτική για πολιτισμική και κοινωνική πρόοδο. Συνεπώς, η περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη απαιτούσε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Την επόμενη δεκαετία, ήτοι τη δεκαετία του 1960, η πλειοψηφία του πληθυσμού απαιτούσε «δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους». Ο Zymek (2000) υποστηρίζει ότι αυτή η απαίτηση σημαίνει, πρώτον, αντικατάσταση των παλαιών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεύτερον, παροχή σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο στις πόλεις αλλά και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, τρίτον, δυνατότητα εγγραφής και των κοριτσιών στα σχολεία και, τέταρτον, δυνατότητα εγγραφής στο σχολείο παιδιών από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται οι μεταρρυθμίσεις πολλών κρατών στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η ίδρυση της εννεαετούς «grundskola» στη Σουηδία το 1962, το «scuola media» στην Ιταλία επίσης το 1962, η εισαγωγή των «collèges» στη Γαλλία το 1963, το «Circular 10/65» στην Αγγλία το 1965 και τέλος το «Mammoth Law» το 1968 στην Ολλανδία (Zymek, 2000). Όλες αυτές οι μεταρρυθμίσεις εισήγαγαν έναν νέο τύπο σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανταποκρινόταν στο αίτημα των πολιτών για «δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους», στην αυξανόμενη ζήτηση της πλειοψηφίας του πληθυσμού των χωρών της Δυτικής Ευρώπης για δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα προβλήματα που εγείρονταν από τη λειτουργία των παραδοσιακών-σύμφωνα με την πρότερή τους μορφή-σχολείων.

Παράλληλα, η στρατηγική της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου εθνικού σχολικού συστήματος έδωσε την ευκαιρία σε πολλούς πολιτικούς εκείνων των

δεκαετιών να κηρύξουν μία ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, τα παραδοσιακά σχολεία που εξυπηρετούσαν συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού είτε καταργήθηκαν είτε ενσωματώθηκαν στη νέα δομή του σχολικού συστήματος, ενώ έκαναν την εμφάνισή τους τα μικτά σχολεία, για αγόρια και κορίτσια (Zymek, 2000). Εκτός από αυτά τα σχολεία, έγινε προσπάθεια να καταργηθεί ο διαχωρισμός των σχολείων σε γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης μέσω της ενσωμάτωσης μαθημάτων τεχνικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τη δεκαετία του 1970 θεσπίστηκε από όλες σχεδόν τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η υποχρεωτική εκπαίδευση έως την ηλικία των 16 ετών (Lasonen, 1996).

Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης ακολούθησαν πιο αργά το παράδειγμα των Η.Π.Α. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν, αφενός, ως όχημα για την οικονομική ανάπτυξη και, αφετέρου, ως απόρροια της τάσης εν μέσω της «κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», η οποία ανταποκρινόταν στο αίτημα για περαιτέρω εμβάθυνση σε επιστήμες, σε θέματα που άπτονταν της διδασκαλίας και της έρευνας σε οργανωτικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στην ιδέα της ανώτερης εκπαίδευσης μέσω της έρευνας γενικά (Amaral & Magalhães, 2013). Ωστόσο, παρατηρείται μία διαφορά από τις Η.Π.Α. Στην Αμερική η ανάπτυξη της έρευνας στην ανώτατη εκπαίδευση συνδεόταν με προπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη διοίκηση, την ηγεσία και τις οργανωτικές αλλαγές, ενώ στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης η έρευνα βασιζόταν κυρίως σε ερευνητικά κέντρα που δεν είχαν κάποια σχέση με τα προπτυχιακά προγράμματα, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα (Amaral & Magalhães, 2013).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Από την παραπάνω ανάλυση μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό ότι ο κυρίαρχος σκοπός της εκπαίδευσης σε πολλά εθνικά συστήματα είναι οικονομικός, δηλαδή η δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού. Ωστόσο, οι Mulford & Silius (2001) αναφέρουν ότι περισσότερη προσοχή θα έπρεπε να δοθεί στη μη ακαδημαϊκή συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών και ότι η εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να αξιολογείται αποκλειστικά με βάση την καλλιέργεια της ικανότητας ανάγνωσης και μαθηματικών. Το άρθρο 26 της «Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου» αναφέρει ότι *«η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία»* (Universal Declaration of Human Rights, 1948).

Ο Gelsthorpe (2003) υποστηρίζει ότι οι αξίες και οι αρχές που στηρίζουν μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν, πρώτον, την αναγνώριση ότι η πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων, δεύτερον, τη συνειδητοποίηση ότι η μάθηση είναι μία δια βίου διαδικασία η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου, τρίτον, την αναγνώριση της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ευρύτερης τοπικής κοινότητας και σχολείου, δηλαδή ότι από τη μία πλευρά η συμμετοχή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας εμπλουτίζει τη διδακτέα ύλη και από την άλλη πλευρά η διδασκαλία και η μάθηση εμπλουτίζει τη ζωή της κοινότητας, τέταρτον, τη συνειδητοποίηση ότι η μάθηση συμβάλλει στο να καταστούν όλα τα άτομα ικανά να αναπτυχθούν ως ενημερωμένα, υπεύθυνα και με αυτοπεποίθηση άτομα-μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, πέμπτον, την αναγνώριση ότι οι δημοκρατικές δομές και διαδικασίες ενισχύουν τα άτομα και τις κοινότητες αυτών για να

προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, έκτον, την αναγνώριση της ανάγκης για ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ υπηρεσιών, οργανισμών και ιδρυμάτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων, έβδομον, την αναγνώριση ότι η βελτίωση της ποιότητας απορρέει από τον σχεδιασμό, την παράδοση, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση της μάθησης με τη συμμετοχή όλων των ατόμων και, όγδοο, την αναγνώριση ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων μέσα από την αναγνώριση και την ανάπτυξη της ατομικής αξίας και του κοινού αποτελέσματος.

Αν αποδεχτούμε τις παραπάνω θεμελιώδεις προτάσεις ως σημείο αναφοράς, τότε η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μία κοινωνική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από τον θεσμό του σχολείου, το οποίο, σύμφωνα με τον West-Burnham (2003), «γραφειοκρατικοποιεί» τη διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω του χρόνου, του τόπου και του περιεχομένου της. Σε αυτό το πλαίσιο η κυρίαρχη τάση είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης να συνδεθεί με την αποτελεσματικότητά της να παράγει εργατικό δυναμικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς μειώνοντας τον ρόλο της κοινωνίας στην οργανωσιακή της επίδοση. Αυτό έχει οδηγήσει στην αποδυνάμωση των δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινότητας καταδεικνύοντας, ωστόσο, την τεράστια σημασία αυτής της σχέσης (West-Burnham, 2003).

Αντίθετα, το σχολείο οφείλει να καταστεί μία γέφυρα που θα ενώσει τα παιδιά με την κοινωνία (Karur, 2007). Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει: α) να ενισχύει την προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, β) να προετοιμάζει τα άτομα ώστε να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο ως πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία, γ) να αναπτύξει τη δυνατότητα των ατόμων να μπορούν να αποτελέσουν μέρος του εργατικού δυναμικού και να διαδραματίσουν πλήρη οικονομικό ρόλο στην κοινωνία, δ) να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες των ατόμων για μία επιτυχημένη ζωή μέσα από την ακαδημαϊκή επιτυχία και ε) να δημιουργήσει μία κοινωνία που θα στηρίζεται στην αποδοχή και την ανοχή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου οι Η.Π.Α. οδηγήθηκαν σε μία περισσότερο συντηρητική νοοτροπία η οποία ξεκινούσε από την εκπαίδευση στα σχολεία, ενώ παράλληλα στόχος της εκπαίδευσης ήταν να αυξήσει τις ικανότητες και δεξιότητες του εργατικού δυναμικού ώστε να αυξηθεί το εισόδημά τους και, συνεπώς, να αυξηθεί η μαζική κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών, οδηγώντας έτσι στην καπιταλιστική οικονομική ανάπτυξη.

Η έκρηξη της εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης ήταν μία αναπόφευκτη συνέπεια της κοινωνικής δυναμικής κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η οποία είχε τη στήριξη του πληθυσμού αυτών των χωρών. Πιο συγκεκριμένα, η αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας για δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και τόπου διαμονής, οδήγησε στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία σχολείων που υποστήριζαν και την είσοδο στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις αυτών των χωρών ανταποκρίθηκαν στο αίτημα αυτό των πολιτών καθώς η εκπαίδευση θεωρήθηκε μοχλός οικονομικής ανάπτυξης μέσω της δημιουργίας εργατικού δυναμικού.

Η έκρηξη της εκπαίδευσης τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης οφείλεται αφενός στην απαίτηση από μέρους των κρατών για οικονομική ανάπτυξη και αφετέρου στην απαίτηση από μέρους των πολιτών για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλο τον πληθυσμό, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Επί της ουσίας, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ο μοχλός εκείνος ο οποίος θα συνέβαλλε στην οικονομική ανάκαμψη των χωρών μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Αυτός ήταν ο κυριότερος λόγος στον οποίο οφείλεται η εκπαιδευτική έκρηξη από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amaral, A., & Magalhães, A. (2013). Higher Education Research between Policy and Practice. In B. M. Kehm & C. Musselin (Eds.), *The development of higher education research in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 43-59.

Βερναρδάκης, Χ.Δ. (2010). *Το κοινωνικό κράτος στη Δυτική Ευρώπη. Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ*. [Σημειώσεις ακαδημαϊκού έτους 2009-10]. Ανακτημένο στις 2-11-2013 από το δικτυακό τόπο http://www.vernardakis.gr/uplmed/100_notes%20koinonikokratos.pdf

Blair, A. (2005). *The European Union since 1945*. Harlow: Pearson Education.

Γκαγκανάκης, Κ. (1999). *Κοινωνική και οικονομική ιστορία της Ευρώπης*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Cohen, A.M., & Kisker, C.B. (2010). *The shaping of American higher education: Emergence and Growth of the Contemporary System*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fabrizio, K.R., & Mowery, D.C. (2007). The federal role in financing major innovations: Information technology during the postwar period. In N.R. Lamoreaux & K.L Sokoloff (Eds.), *Financing innovation in the United States, 1870 to the present*. Cambridge, MA: MIT Press, 283-316.

Gelsthorpe, T. (2003). Engaging Communities and Schools. In T. Gelsthorpe & J. West-Burnham (Eds.), *Educational Leadership and the Community: Strategies for School Improvement through Community Engagement*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd, 15-30.

Hartman, A. (2008). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. New York: Palgrave MacMillan.

Kapur, A. (2007). *Transforming schools – Empowering children*. New Delhi: SAGE.

Lasonen, J. (ed.). (1996). *Reforming Upper Secondary Education in Europe. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems*. Jyväskylä: University Press.

Leschinsky, A., & Mayer, K.U.(eds.). (1990). *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidences from Western Europe*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang.

McMillan, M. (2009). *Rebuilding the world after the second world war*. Retrieved on 4-12-2013 from <http://www.theguardian.com/world/2009/sep/11/second-world-war-rebuilding>.

Mulford, B., & Silius, H. (2001). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes *Research Matters*, 15, 1-8.

National Center for Education Statistics (2011). Retrieved on 18-12-2013 from <http://nces.ed.gov/>

Orfield, G., Marin, P., & Horn, C.L. (eds.). (2005). *Higher Education and the Color Line: College Access, Racial Equity, and Social Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Ράπτης, Κ. (1999). *Γενική ιστορία της Ευρώπης*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945–1980*. New York: Basic Books.

Reef, C. (2007). *Education and Learning in America*. New York: Infobase Publishing.

Rury, J.L. (2002). *Education and social change. Themes in the history of American schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Social Transformation in Europe after World War II.(n.d.).Retrieved on 4-12-2013

from [http://www.historydoctor.net/Advanced%20Placement%20European%20History/Notes/social transformation in europe after WWII.htm](http://www.historydoctor.net/Advanced%20Placement%20European%20History/Notes/social%20transformation%20in%20europe%20after%20WWII.htm)

Universal Declaration of Human Rights (1948). Retrieved on 8-12-2013 from <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

West-Burnham, J. (2003). Education, Leadership and the Community. In T.Gelsthorpe, & J.West-Burnham (Eds.), *Educational Leadership and the Community : Strategies for School Improvement through Community Engagement*. Harlow, UK: Pearson Education Ltd.,1-14.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Zymek, B. (2000). Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems Since the Second World War. In E. S. Swing, J., Schriewer, & F. Orivel. (Eds.), *Problems and Prospects in European Education*. Westport: Praeger, 99-110.

Πρακτικές γραμματισμού σε χαρακτηριστικές/διακριτές εκφάνσεις Ορθόδοξου Θρησκευτικού Λόγου

Διαμαντής Φώτιος
Δάσκαλος – Θεολόγος,
Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth
Δντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης
difotios@gmail.com, fdiaman@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε, μέσα από μία κριτική προσέγγιση, ο θρησκευτικός Λόγος και κατ' επέκταση ο θρησκευτικός γραμματισμός που υλοποιείται στη χώρα μας, στο χώρο της «επικρατούσας θρησκείας», μέσα από χαρακτηριστικές/διακριτές εκφάνσεις του. Ο θρησκευτικός Λόγος, ως μέρος του ευρύτερου Λόγου, διαμορφώνει και διαμορφώνεται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα θρησκευόμενα υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση είναι πολύ σημαντικό να αναδειχθούν οι κοινωνικές πρακτικές του θρησκευτικού Λόγου, αλλά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή τους, σε μία προοπτική θρησκευτικού γραμματισμού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: θρησκευτικός Λόγος, θρησκευτικός γραμματισμός, κοινωνικές πρακτικές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αφετηρία από τα τέλη του 11^{ου} αιώνα τις αυτόνομες πόλεις της Ιταλίας και κορύφωση τη Γαλλική επανάσταση (1798), έχουμε ουσιαστικά τη θεμελίωση και καθιέρωση του καπιταλισμού ως κυρίαρχου κοινωνικοοικονομικού συστήματος και τρόπου παραγωγής, ενώ απόρροια αυτής της κυριαρχίας αποτελεί αφενός το δεδομένο της πρωτοφανέρωτης τεχνολογικής προόδου της ανθρωπότητας και αφετέρου οι εκατόμβες των πολέμων, η υπερεκμετάλλευση και η εξάντληση των φυσικών πόρων του πλανήτη, αλλά και ταυτόχρονα η υπερεκμετάλλευση του ανθρώπου ως παραγωγική δύναμη. Την ίδια στιγμή, αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο καπιταλισμός σε αυτήν την πολύχρονη διαδρομή του ως κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα γνώρισε πολλές αλλαγές και μεταμορφώσεις εξαιτίας πάντα των αλλαγών που επέρχονταν στις κοινωνικοπαραγωγικές σχέσεις, μιας και η τεχνολογική πρόοδος δημιούργησε και δημιουργεί συνεχώς νέα οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Στην παρούσα, λοιπόν, συγκυρία, υπάρχει μια γενικότερη εκτίμηση πως βρισκόμαστε σε ένα στάδιο του κυρίαρχου συστήματος που προσδιορίζεται ως «ολοκληρωτικός καπιταλισμός» (Παπακωνσταντίνου 2008:365), ενώ αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η ιδεολογία-κοσμοθεωρία του νεοφιλελευθερισμού σε αυτές ακριβώς τις υπάρχουσες συνθήκες εξυπηρετεί καλύτερα τα προτάγματα και τις επιδιώξεις του (Apple 2002:62-63). Ταυτόχρονα στην ίδια ακριβώς χρονική συγκυρία υπάρχει και μια κοινή διαπίστωση για την επανάκαμψη του θρησκευτικού φαινομένου και του ανανεωμένου ενδιαφέροντος για την κοινωνική πρακτική του

«θρησκεύεσθαι», καθώς γίνεται λόγος για «επάνοδο της πίστης», για «θρησκευτική μόδα», για «δίψα για το Θεό», για «θρησκευτική αναγέννηση» κ.ά., ενώ στα μέσα μαζικής ενημέρωσης η θρησκευτικότητα των ανθρώπων παρουσιάζεται και ως θέαμα, με την υπογράμμιση πως η θρησκεία αποτελεί την αιώνια διαχρονική αξία, από την οποία θα πρέπει ν' αγκιστρωθούν οι άνθρωποι για να αποκτήσουν ταυτότητα και υπαρξιακό νόημα στη ζωή τους (Πατέλης 1999:99, 2006:66, Μπιτσάκης 2009:9, Γρηγορόπουλος 1999:79). Τι να σημαίνουν, όμως, όλα αυτά σε επίπεδο καθημερινών ανθρώπινων κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων; Πώς το κυρίαρχο καπιταλιστικό σύστημα έχει βρει τρόπους και διαδρομές για να αναπαράγεται και να ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο ή με τι μέσα και ποιες κοινωνικές πρακτικές -μεταξύ αυτών και το «θρησκεύεσθαι»- προσπαθεί να αντιπαρέλθει την αμφισβήτησή του; Τέλος, ποιες είναι οι εκφάνσεις θρησκευτικού Λόγου που αμφισβητούν την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και κατ' επέκταση τον καπιταλισμό ως κυρίαρχο κοινωνικοοικονομικό σύστημα;

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ

Είναι γεγονός ότι οι εκπρόσωποι του καπιταλισμού για άλλη μια φορά στην πολύχρονη ιστορία του αποφαίνονται ότι το σύστημά τους βρίσκεται σε κρίση. Μας προτρέπουν, λέγοντάς μας ότι για να μη βρεθούμε και εμείς μαζί μ' αυτό σε αμοιβαία καταστροφή, θα πρέπει να κάνουμε θυσίες. Αυτές τις προτροπές οφείλουμε να τις παίρνουμε σοβαρά υπόψη, καθώς η κρίση που έχει ήδη ακουμπήσει κάθε γωνιά του πλανήτη, οδηγεί τους εργαζόμενους σε μαζική ανεργία, λιτότητα, χαμένες συντάξεις, κατασχέσεις και θανάτους. Μάλιστα, οι εκπρόσωποι του συστήματος για να κάνουν ακόμα πιο πειστικές τις απειλές τους, μας υπενθυμίζουν συνέχεια πως είμαστε σε μια περίοδο συνεχούς επίθεσης στα δικαιώματά μας και πως σε περίπτωση που δεν συμβιβαστούμε σ' αυτή την προοπτική, θα απαντήσουν με κάθε νόμιμο τρόπο. Όμως, ο πήχης της νόμιμης απάντησης έχει ήδη κατέβει πάρα πολύ, καθώς η εισβολή στο Ιράκ, η κατοχή του Αφγανιστάν, οι βόμβες στον άμαχο πληθυσμό της Γάζας, είναι μόνο μερικά από τα γεγονότα, που ως παραδειγματική λειτουργία καταδεικνύουν την ωμότητα των απειλών τους. Η αίσθηση, λοιπόν, που υπάρχει διάχυτη από παντού είναι ότι βιώνουμε μια αποκαλυπτική εποχή, ένα «τέλος των ημερών», ενώ στην απέναντι πλευρά αντιπαρατάσσονται αντικαπιταλιστικά κινήματα και κινήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία προσπαθούν να προσδιορίσουν τόσο τις παραμέτρους των νέων δεδομένων, αλλά και να αναζητήσουν δυνατότητες εξόδου από αυτό το σύστημα (Midnight Notes and Friends 2009:2). Κάτω από αυτό το πρίσμα, αλλά και σε μια προοπτική συσκότισης και νομιμοποίησης των ωμοτήτων που διαπράττονται στο όνομα της επιβίωσης και παραπέρα διαιώνισης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, πάντα θα βρίσκονται πρόθυμοι «διανοούμενοι», όπως για παράδειγμα ο Samuel Huntington, που θα δίνουν άλλοθι σε αυτό, τονίζοντας ότι: σε «ένα μετα-ψυχροπολεμικό κόσμο, η πιο σπουδαία διαίρεση μεταξύ ανθρώπων δεν είναι ιδεολογική, πολιτική ή οικονομική, αλλά πολιτισμική [...] οι άνθρωποι ορίζουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τη γενεαλογία, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την ιστορία, τις αξίες, τα έθιμα και τους θεσμούς. Αυτοί προσδιορίζουν τις ταυτότητές τους μέσα από πολιτισμικές ομάδες: φυλές, εθνικές ομάδες, θρησκευτικές κοινότητες, έθνη και, σ' ένα γενικότερο επίπεδο, πολιτισμούς. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πολιτικές όχι μόνο για να προάγουν τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και για να ορίσουν και τις ταυτότητές τους. Εμείς γνωρίζουμε ποιοι είμαστε, μόνο όταν γνωρίζουμε ποιοι δεν είμαστε και συχνά μόνο όταν γνωρίζουμε σε ποιον είμαστε ενάντια» (Huntington 1996:21). Έτσι, ο Huntington θεωρεί ότι τα πολιτισμικά σύνορα διαμορφώνουν την

παγκόσμια πολιτική, με κίνητρο πάντα τον εκσυγχρονισμό, καθώς δημιουργούνται πλέον συμμαχίες, όχι στη βάση των ιδεολογιών και των υπερδυνάμεων, αλλά στη βάση του πολιτισμού και της κουλτούρας. Συνεπώς, τα πολιτισμικά σύνορα (εθνολογικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά) επανακαθορίζουν τα πολιτικά σύνορα και οι πολιτισμικές κοινότητες αποτελούν το επίκεντρο των διαφωνιών στην διεθνή πολιτική. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση, η κυριότερη σύγκρουση θα είναι κατ' αυτόν η σύγκρουση των πολιτισμών. Άρα, το ζητούμενο σ' ένα πολυπολιτισμικό κόσμο, ως αναγκαία προϋπόθεση για πολιτική συνύπαρξη, είναι: «αντί για την προώθηση των υποθετικών παγκόσμιων χαρακτηριστικών του ενός πολιτισμού [...] να δεχθείς τη διαφορετικότητα και να αναζητήσεις τα κοινά στοιχεία» (Huntington: 318).

Θετικό το να δεχθούμε τη διαφορετικότητα! Θετικό το ν' αναζητούμε τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών! Και μετά; Ο ίδιος ο Huntington, ύστερα από το «χτύπημα» της 11^{ης} Σεπτεμβρίου, μαζί με άλλους εξήντα ακαδημαϊκούς, ανάμεσά τους και ο Francis Fukuyama, του οποίου τα συγγράμματα αποτέλεσαν ευαγγέλιο για νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Fukuyama 1992), έδωσαν τα ηθικά ερείσματα για ένα πόλεμο ενάντια στην τρομοκρατία, νομιμοποιώντας, έτσι, το νέο κύμα του αμερικάνικου μιλιταρισμού, το οποίο το ερμηνεύουν ως μία επιβεβαίωση θεμελιωδών αληθειών (Seymour 2007). Μάλιστα, με το κείμενο που συνέταξαν αυτοί οι νεοσυντηρητικοί και οι υπέρ του πολέμου ταγμένοι «αριστεροί» επιστήμονες, δεν ενοποιούν μόνο τη διακηρυγμένη υποστήριξή τους στον ιμπεριαλισμό, αλλά μοιράζονται και ένα κοινό λεξιλόγιο, έναν κοινό εννοιολογικό μηχανισμό. Σ' αυτόν τον εννοιολογικό μηχανισμό, όπου το ζήτημα της θρησκείας κατέχει περίοπτη θέση, διαμορφώνεται ένας νομιμοφανής τρόπος αιτιολόγησης ωμών και με χωρίς προσχήματα επεμβάσεων σε άλλα κράτη, σε μια προοπτική γεωπολιτικής ανακατανομής, με στόχο τη διατήρηση και τη δυνατότητα αναπαραγωγής του καπιταλιστικού συστήματος.

ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΟΡΘΟΔΟΞΟΥ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Και ενώ τα προαναφερθέντα συμβαίνουν στη μητρόπολη του καπιταλισμού επηρεάζοντας και ανατρέποντας το διεθνές οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ειδικότερα στη χώρα μας, προσπάθειες για συστοίχιση σε αντίστοιχες κατευθύνσεις -φυσικά πάντα μέσα στο πλαίσιο και τις ιδιομορφίες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας- εμφανίζονται να διαμορφώνουν νέα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική κοινωνία και εν μέσω της μεγάλης οικονομικής κρίσης που την έχει ακουμπήσει με τον πιο δραματικό τρόπο, στο ζήτημα της θρησκευτικής πίστης, μια σειρά από γεγονότα καταδεικνύουν την προσπάθεια -στη λογική πάντα ενός πολιτικά φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού- για αλλαγή μιας παγιωμένης κατάστασης, όπου η κυριαρχία και τα προνόμια της «επικρατούσας θρησκείας» τίθενται πλέον σε μια νέα βάση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διαγραφή του θρησκευματος από τις αστυνομικές ταυτότητες παρά τις μεγάλες κινητοποιήσεις που υπήρξαν, τις αποφάσεις για την υποχρεωτικότητα του μαθήματος των θρησκευτικών, την κινητικότητα που παρουσιάζεται έντονη τελευταία για το χαρακτήρα αυτού του μαθήματος, τη συζήτηση που επανέκαμψε για τις σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας μετά τα σκάνδαλα που ξέσπασαν στο χώρο της, τη συνεργασία κυβέρνησης και Εκκλησίας για την αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων που είναι απόρροια της οικονομικής κρίσης κ.ά. Άρα, το ζήτημα της θρησκευτικής πίστης για μια ακόμα φορά τίθεται στο προσκήνιο δημιουργώντας μια σειρά από νέα δεδομένα, στη βάση των οποίων και επαναπροσεγγίζεται.

Με αφορμή, λοιπόν, τα ανωτέρω, στο παρόν άρθρο ιχνηλατήσαμε μέσα από μία κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου το θρησκευτικό Λόγο –το Λ κεφαλαίο, καθώς, όπως θα δούμε και παρακάτω, μέσω αυτού, πέρα από τη δυνατότητα επικοινωνίας, θεσπίζονται δράσεις και κατασκευάζονται ταυτότητες- και κατ’ επέκταση το θρησκευτικό γραμματισμό που υλοποιείται στη χώρα μας, στο χώρο της «επικρατούσας θρησκείας», μέσα από διάφορες εκφάνσεις του (Διαμαντής 2014). Σε αυτήν την προοπτική, θεωρήσαμε αναγκαίο να καταλήξουμε σε μία υποτυπώδη κατηγοριοποίηση του Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου σε: α) συντηρητικό-αντιοικουμενικό, β) εκσυγχρονιστικό-οικουμενικό και γ) κριτικό-ριζοσπαστικό, αντιστοιχίζοντάς τον ταυτόχρονα σε τρεις εκδοχές της Ορθοδοξίας: α) την Πολιτική, β) την Εκσυγχρονιστική και γ) τη Ριζοσπαστική Ορθοδοξία. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση προέκυψε μέσω της ιστορικότητας, της ιστορικοποίησης, δηλαδή, του ζητήματός μας ή πιο απλά μέσω της ιστορίας/«του γίνεσθαι» του φαινομένου μας -στοιχείο που αποτελεί και ουσιαστική διαδικασία πλαισίωσής του (Μαρβάκης, Μεντίνης 2011)- καθώς ανατρέξαμε αφενός στην πρώτη περίοδο εμφάνισης της χριστιανικής πίστης και αφετέρου στο πώς αυτή χρησιμοποιήθηκε από την κρατική εξουσία, με το πέρασμα από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στο Βυζάντιο και από εκεί στην Τουρκοκρατία, φθάνοντας έως και τη σημερινή εποχή. Αν και μία τέτοια προσπάθεια κατηγοριοποίησης θα κινδύνευε να χαρακτηριστεί ως αυθαίρετη -με δεδομένη τη συνθετότητα των χαρακτηριστικών των διαφορετικών προσεγγίσεων μέσω των οποίων οι Ορθόδοξοι ιερωμένοι, θεολόγοι και πιστοί προσεγγίζουν το θρήσκευμά τους- εντούτοις η ιστορικοποίηση του Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου μας δίνει το δικαίωμα να προβούμε σε αυτή την ενέργεια. Ποια ήταν, όμως, τα στοιχεία που ανιχνεύσαμε στη διαδικασία της ιστορικοποίησης, τα οποία μας έδωσαν τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε αυτήν την ταξινόμηση;

Κατά πρώτον ήταν η σχέση που ανέπτυξε η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία με τις εκάστοτε πολιτικές εξουσίες: από το Μ. Κωνσταντίνο και τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία στην εποχή της Τουρκοκρατίας και από εκεί στο σήμερα. Η ιδεολογία της Πολιτικής Ορθοδοξίας (Αγουρίδης 1997, 1999α, 1999β), αποδίδοντας μεταφυσική μορφή σε προγενέστερους πολιτικοθρησκευτικούς και κοινωνικούς σχηματισμούς, θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την Ορθόδοξη εκδοχή του θρησκευτικού φονταμενταλισμού, καθώς με το δυναμισμό και τη μαχητικότητα που τη διακρίνει, με τις αναφορές στη Χρυσή Εποχή του Βυζαντίου -όπου Εκκλησία και Πολιτεία από κοινού καθόριζαν τις τύχες της αυτοκρατορίας- αλλά και τις αναφορές στην εποχή της Τουρκοκρατίας, με τον Πατριάρχη Κωνσταντινούπολη να αποτελεί το θρησκευτικό και πολιτικό ηγέτη του Ορθόδοξου Γένους, προσπάθησε και προσπαθεί να διατηρήσει και να ενισχύσει τους δεσμούς ανάμεσα στην Ορθόδοξη Εκκλησία και στο Ελληνικό Κράτος, μη δεχόμενη οτιδήποτε θα μπορούσε να διαφοροποιήσει αυτήν την προοπτική. Στον αντίποδα αυτής, βρίσκεται η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία (Ζουμπουλάκης 2010:95). Είναι γεγονός ότι το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης, έχοντας χάσει μετά το διαμελισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το ποίμνιο του, τόνιζε όλο και περισσότερο τον παγκόσμιο διορθόδοξο ρόλο του προσπαθώντας να δώσει νέο νόημα στην καταδίκη του φυλετισμού και στον Ορθόδοξο «οικουμενισμό» (Bria, Βασιλειάδης 1989:161-176). Μέσα σε μία τέτοια προοπτική και κάτω από το πρίσμα των νέων κοινωνικοοικονομικών δεδομένων θεωρείται αυτονόητο για την Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία η εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, στις οποίες οι θρησκείες θα πρέπει, να επαναπροσδιορίσουν με τη γλώσσα του σημερινού κόσμου την αποστολή τους. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι «η παγκοσμιοποίηση είναι πλέον μια διαδικασία σε εξέλιξη», ανοίγοντας «για την ανθρωπότητα υπέροχες δυνατότητες και απροσδόκητες προοπτικές» και το γεγονός ότι «η οικουμενικότητα είναι μέσα στο

αίμα των Ορθοδόξων», η Εκσυγχρονιστική Ορθοδοξία θεωρεί ότι «το θρησκευτικό βίωμα έχει τη δύναμη να συνεισφέρει αποφασιστικά με δημιουργικές επεμβάσεις, βασιζόμενο στις αιώνιες αρχές σεβασμού του κάθε ανθρώπινου προσώπου, της ελευθερίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και αλληλεγγύης» (Αναστάσιος 2004:267). Όσο γι' αυτό που χαρακτηρίσαμε ως Ριζοσπαστική Ορθοδοξία, αποτελεί τάση η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στα κοινωνικά προβλήματα, εμπνεόμενη από τον κοινωνικό-ταξικό χαρακτήρα της επαναστατικής κίνησης -όπως θεωρεί- του Ιησού, αλλά και από τον κοινοτικό χαρακτήρα των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων (Κάουτσκυ α.χ., Κορδάτος 1973, Ένγκελς 2009). Στη βάση της θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε αφετηρίες στις Ορθόδοξες χριστιανικές αιρέσεις του παρελθόντος με αντίστοιχες αναφορές, όπως οι Παυλικιανοί και οι Βογόμιλοι, οι οποίοι αποτελούσαν κινήσεις μέσα στο χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας βρισκόμενες στη συνέχεια των Γνωστικών ομάδων των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Η διαμαρτυρία κατά της «τάξεως των κυβερνώντων, των ισχυρών και των πλουσίων» και ο αγώνας υπέρ των «φτωχών και των αδυνάτων» είχε διαχρονική παρουσία στο χώρο των θρησκευτικών κινημάτων. Μάλιστα, με αφετηρία τους Παυλικιανούς και τους Βογόμιλους δημιουργήθηκαν αντίστοιχα θρησκευτικά κινήματα και στο χώρο της Δ. Ευρώπης, τα οποία άνθιζαν κυρίως σε εποχές κρίσεως και ανάγκης (Βλάχος 1998, Κάουτσκυ, Σαφάρεβιτς, Βάνεγκεμ 2011). Έτσι, λοιπόν, και στη σημερινή εποχή –σε αντίστοιχες κοινωνικές συνθήκες- τη δεκαετία του '60, είχαμε την εμφάνιση ενός ανάλογου θρησκευτικού κινήματος στη Λατινική Αμερική, της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, η οποία με τη σειρά της επηρέασε και ενέπνευσε αντίστοιχα κινήσεις και σε χώρους άλλων χριστιανικών ομολογιών, όπως και στο χώρο της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Ειδικά για την τελευταία, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τόσο τη δράση της Παλλαϊκής Παγκληρικής Αγωνιστικής Κίνησης (Διαμαντής 2014) όσο και της Πρωτοβουλίας Χριστιανών κατά του Εθνοφυλετισμού, Νεοφασισμού, Νεοναζισμού (<https://www.facebook.com/groups/christianantirafana/>).

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΟΡΘΟΔΟΞΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

Ο J. Gee κάνοντας διάκριση ανάμεσα σε λόγο (discourse) και Λόγους (Discourses), αναφέρεται στο πως η γλώσσα χρησιμοποιείται, εκ πρώτης όψεως, για να θεσπίσει δράσεις και ταυτότητες. Αυτή τη «γλώσσα στη χρήση» (language-in-use) την αποκαλεί με τον όρο λόγο. Αλλά οι δράσεις και οι ταυτότητες σχεδόν ποτέ δεν θεσπίζονται μόνο μέσω της γλώσσας. Όταν ο λόγος συγχωνεύεται ολοκληρωτικά με μη γλωσσικό υλικό για να θεσπίσουν συγκεκριμένες δράσεις και ταυτότητες, τότε θεωρείται ότι εμπλέκονται οι Λόγοι. (Gee 1999:6-7, Hull & Schultz 2001:584). Ο θρησκευτικός Λόγος αποτελεί μέρος του ευρύτερου Λόγου και διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται μέσα σε και μέσα από κοινωνικές πρακτικές, με τις οποίες και μέσα από τις οποίες τα θρησκευόμενα υποκείμενα συλλαμβάνουν και επικοινωνούν με έλλογο τρόπο τις ερμηνείες τους για την κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές, όμως, πρακτικές σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με παιδαγωγικές πρακτικές και, συνεπώς, αρθρώνουν αλλά και αρθρώνονται μέσα σε και μέσα από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς Λόγους, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές πρακτικές του Λόγου διαπαιδαγωγούν (Baynham 2002). Με τη σειρά της η διαπαιδαγώγηση και γενικότερα οι παιδαγωγικοί Λόγοι συνδέεται με την έννοια του γραμματισμού. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί την ερμηνευτική μήτρα για μια ευρύτερη ομάδα κοινωνικών πρακτικών και τείνει να υποκαταστήσει την έννοια της παιδαγωγικής. Κατά το B. Street το σχολικό σύστημα

και η παιδαγωγική περιορίζουν τις αντιλήψεις μας για τις πρακτικές του γραμματισμού, τον οποίο ορίζει ως μια ιδεολογική πρακτική και όχι ως μία σειρά από ουδέτερες ή τεχνικές δεξιότητες, όπως έχει παραδοσιακά εκληφθεί στα σχολεία, σε προγράμματα γραμματισμού ενηλίκων και σε μαζικές εκστρατείες γραμματισμού (Street, 1993a, 1993b, 1995). Την ίδια στιγμή, οι Freire και Macedo θεωρούν πως ο γραμματισμός είναι απαραίτητος για όλες τις πτυχές της κριτικής θεωρίας και της ριζοσπαστικής πράξης και θα πρέπει να παρέχει τη βάση για την έγχυση της παιδαγωγικής μέσα στην έννοια της πολιτικής (Giroux, 2005: 18). Τι να σημαίνουν, όμως, αυτά στην περίπτωση του θρησκευτικού γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα στις κοινωνικές πρακτικές και στα μέσα που χρησιμοποιούνται σε χαρακτηριστικές/διακριτές περιπτώσεις Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου.

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση του συντηρητικού-αντιοικουμενικού Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, μέσα από στρατηγικές δόμησης ενεργών/δρώντων υποκειμένων και κατασκευής/ορισμού ομάδας απολυτοποιούνται - με την ταυτόχρονη αφαίρεση της ιδιότητας του ατόμου από το άτομο- οι διαφορές, με αποτέλεσμα οι εκπρόσωποι της «εξω-ομάδας» να στιγματίζονται χωρίς εξαίρεση με στερεότυπα, που σε συνδυασμό με την εθνοκεντρική προκατάληψη οδηγούν σε συμπεριφορές και λειτουργίες του επονομαζόμενου «διαφοριστικού» ή αλλιώς «πολιτιστικού» ή και «νέου» ρατσισμού (Taguieff 1998: 73-79, Παπαδημητρίου, 2000:289-290, Μπαλιμπάρ, Βαλλερστάιν 1991:35-37). Η πρόταξη της εθνικής ταυτότητας ως πρωταρχικής, αναλλοίωτης, κυρίαρχης και υπερισχύουσας των κοινωνικών ταυτοτήτων, οδηγεί στο να μην τίθεται μέσω αυτής ζήτημα αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης της υπάρχουσας κατάστασης πραγμάτων, ενώ η αντίληψη για το τι είναι κοινωνία γίνεται ουσιαστικά συνώνυμη του έθνους-κράτους, στοιχείο που οδηγεί στο πρόταγμα της σταθερότητας και της διατήρησης αυτού, αντί για την εστίαση στο μέλλον και στα οράματα της κοινωνικής αλλαγής, στην πρόοδο και στα ιδεώδη της ισότητας και της δικαιοσύνης (Μαρβάκης, Μεντίνης 2011:115-119). Το μάθημα των θρησκευτικών ως διακύβευμα που εμπλέκεται στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες σχετίζονται με το γενικότερο ρόλο της εκπαίδευσης στο καπιταλιστικό σύστημα, καθώς διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα σε και μέσα από τους εκάστοτε μετασχηματισμούς του, θεωρείται πως θα πρέπει να διατηρήσει τον «ομολογιακό» και «κατηχητικό» χαρακτήρα του, θέση που αντανάκλα την αντίθεση ανάμεσα στο σχήμα του «παλαιού» με αυτό του «νέου» καπιταλισμού (Μαρβάκης, 2011:101-102). Η απαίτηση του δεύτερου για «κοινωνική ατομικότητα» προωθεί, προβάλλει και επιτρέπει αντίστοιχες θεωρήσεις, γεγονός που ενίοτε εκλαμβάνεται ως απειλή από την Εκκλησία και μετουσιώνεται σε εναντίωση απέναντι σε ιδέες και αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα την κοινωνία, καθώς θεωρεί πως θα είναι επιζήμιες για τη δική της προνομιακή θέση σε αυτήν.

Στην περίπτωση του εκσυγχρονιστικού-οικουμενικού Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, ο Λόγος της «εσω-ομάδας», έχοντας ως χαρακτηριστικά το διεθνισμό, την πίστη στη φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα και τον οικουμενισμό και σε αντιδιαστολή με το Λόγο της ομάδας των «άλλων» -τους «φονταμενταλιστές» όπως τους αποκαλούν- οδηγεί ενίοτε σε ένα άλλο είδος ρατσισμού, που τοποθετείται στον αντίποδα του «διαφοριστικού» και χαρακτηρίζεται ως «οικουμενικός» (Taguieff 1998:69). Η περιφρόνηση για τις ιδιαίτερες πολιτιστικές μορφές που μεταφράζεται σε μία κλίμακα αξιών, η άρνηση της ταυτότητας και πάνω από όλα η θέση ότι στις κοσμικές φιλελεύθερες δημοκρατίες η θρησκεία είναι θέμα καθαρά ιδιωτικής φύσης, οδηγεί σε δυσχερή θέση ανθρώπους οι οποίοι διατηρούν μια ουσιαστική θρησκευτική πεποίθηση που νοηματοδοτεί ολιστικά τη ζωή τους (Zizek 1997:37). Η αποδόμηση

των εννοιών του «έθνους» και της «εθνικής ταυτότητας» και η προβολή της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» σε καμία περίπτωση δεν αποσοβεί -όπως πιστεύεται- τον κίνδυνο του εθνικισμού ή του ρατσισμού απέναντι στην ομάδα των «άλλων». Η πρόταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ατομικής προόδου αποκαθαρμένα από οποιαδήποτε κοινωνική και πολιτική αναφορά υποκρύπτει το μεγάλο κίνδυνο υποβάθμισης των κοινωνικών ζητημάτων, της ταξικής πάλης και της γενίκευσης της αλληλεγγύης προς όλους τους ανθρώπους (Klein 2010:165-168). Ο τονισμός της «ευρωπαϊκής διάστασης» της σχολικής θρησκευτικής αγωγής, η επίκληση στοιχείων της μετανεωτερικότητας και της πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας και η προβολή εννοιών και προσεγγίσεων όπως η ετερότητα, η ανοχή στη διαφορετικότητα, ο πολυπολιτισμικός πλουραλισμός κ.ά., έρχονται να υποστηρίξουν και να εξυπηρετήσουν με καλύτερους τρόπους τα προτάγματα του «νέου» καπιταλισμού. Αυτό, όμως, σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί το αναπόφευκτο στοιχείο της αντιφατικότητας -τη διαλεκτική, δηλαδή, θεώρηση των πραγμάτων- γεγονός που ανοίγει δρόμους και δυνατότητες για περισσότερη ανάδειξη του κοινωνικού και του συλλογικού, παρά του ατομικού.

Τέλος, στην περίπτωση του κριτικού-ριζοσπαστικού Ορθόδοξου θρησκευτικού Λόγου, μέσα από την άρθρωση ενός κινηματικού θρησκευτικού Λόγου, αμφισβητείται το υπάρχον status quo και προβάλλεται η προτροπή για διαρκή συμμετοχή στους κοινωνικούς αγώνες. Με την υιοθέτηση αρχών της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, αλλά και στοιχείων «του χριστιανικού αναρχισμού», εκφράζεται αφενός η πίστη στη δυνατότητα της θρησκείας στο να λειτουργεί ως μία διαρκής έκφραση διαμαρτυρίας απέναντι στις ταξικές κοινωνικές συνθήκες και αφετέρου η θέση ότι το ιδεώδες των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων μπορεί να αποτελέσει εναλλακτικό τρόπο σημερινής κοινωνικής οργάνωσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης στη Λατινική Αμερική (Berryman 1984). Όσο για το μάθημα των θρησκευτικών, η υιοθέτηση των παιδαγωγικών αρχών του P. Freire, η πίστη στην παιδαγωγική θεωρία της αντίστασης και η υποστήριξη συμμετοχικών θεωριών μάθησης αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενασχόλησης με ζητήματα όπως αυτό της μεταφοράς της σχολικής γνώσης σε άλλους κοινωνικούς χώρους ή τη χρήση εξωσχολικών γνώσεων και ικανοτήτων μέσα στο σχολείο και αφετέρου την αντιμετώπιση γενικότερων θεωρητικών και πολιτικών ζητημάτων, όπως είναι το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της διαδικασίας της μάθησης (Φρέιρε 1977α, 1977β, Freire, Macedo 1987).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συστηματική διερεύνηση γενικότερα του θρησκευτικού Λόγου μέσω της ανάδειξης των γλωσσολογικών του μέσων, αλλά και των μηχανισμών του, φέρνει στο προσκήνιο τη μορφοποιητική δύναμή του, αλλά ταυτόχρονα φανερώνει και την οργανική αλληλεπίδραση που αυτός έχει με τις ομάδες των ενεργών/δρώντων υποκειμένων: τη διαλεκτική, δηλαδή, σχέση της ομάδας που τον παράγει και αυτών στις οποίες διαχέεται. Σε αυτή τη βάση, η διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας και υπόστασης σχετίζεται με το ποια μορφή Λόγου θα υιοθετηθεί, αλλά και το πώς αυτός θα παραχθεί και θα αρθρωθεί, στοιχεία που με τη σειρά τους οδηγούν στην ενδυνάμωση και διατήρηση ή αντίθετα στην αμφισβήτηση εξουσιαστικών μηχανισμών και σχέσεων κυριαρχίας. Στην παρόν, λοιπόν, άρθρο, η διερεύνηση της μορφοποιητικής δύναμης του θρησκευτικού Λόγου στη συμβολή και στη διαμόρφωση της συνείδησης των θρησκευόμενων υποκειμένων όπως και η ταυτόχρονη -μέσω αυτής της διαδικασίας- δράση του στο να τα διαπαιδαγωγεί/γραμματίζει κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά, ήρθε στο προσκήνιο

μέσω της ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών και των μέσων που αυτός χρησιμοποιεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berryman, P. (1984). Χριστιανικές Κοινότητες Βάσης και το μέλλον της Λατινικής Αμερικής. Στο *Αριστερά και Θρησκεία: η θεολογία της απελευθέρωσης*, 32-48, *Ειδική Έκδοση μηνιαία επιθεώρηση Monthly Review*. Αθήνα: Μηνιαία Επιθεώρηση.

Bria, I., Βασιλειάδης, Π. (1989). *Ορθόδοξη Χριστιανική Μαρτυρία: Εγχειρίδιο Ιεραποστολικής*. Κατερίνη: Τέρτιος

Engels, F. (2009). Για την ιστορία του πρώιμου χριστιανισμού. Στο *Κ. Μαρξ – Φ. Εγγκελς για τη θρησκεία*. 309-342. Αθήνα: ΚΨΜ.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.

Fukuyama, F. (1992). *The End Of History and the Last Man*. New York: Macmillan, Inc.

Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.

Giroux, A. H. (2005). Introduction Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In Freire P. & Macedo, D., *LITERACY: Reading the Word & the World*. London: Routledge.

Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*. v. 71, n. 4, 575–611. Διαθέσιμο στο: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/71/4/575>

Huntington, S. (1996). [*The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*](#). New York: Simon & Shuster paperbacks.

Klein, N. (2010). *Το Δόγμα του Σοκ*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Midnight Notes Collective and Friends (2009). *Promissory Notes: From Crisis to Commons*. Διαθέσιμο στο: <http://www.midnightnotes.org/Promissory%20Notes.pdf>

Seymour, R. (2007). [*In the Name of Decency: the Contortions of the Pro-war Left*](#). *International socialism*, n. 113. Διαθέσιμο στο: <http://www.isj.org.uk/index.php4?id=275&issue=113>

Street, B. V. (Ed.). (1993a). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1993b). The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Taguieff, P.A. (1998). *Ο Πατισμός*. Αθήνα: Τραυλός.

Zizek, S. (1997). Multiculturalism, or, The Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, n. 225, 28-51.

Αγουρίδης, Σ. (1997). Οι Πίζες της Μεγάλης Ιδέας. *Αυγή* (14-12-1997). Διαθέσιμο στο: <http://www.greekhelsinki.gr/greek/articles/megaliidea.html>

Αγουρίδης, Σ. (1999α). Η Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και η Οικουμενικότητα του Ελληνισμού. *Καθ' Οδόν*, 15, 11-15. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αγουρίδης, Σ. (1999β). Πολιτική Ορθοδοξία. *Οντοπία*, 34, 61-66, Αθήνα: Τόπος.

- Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2004). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Βλάχος, Γ. (1998). *Η Συνείδηση Ενάντια στο Νόμο: Επαναστατικές σχέτες και ουτοπικές αιρέσεις στο 16^ο και 17^ο αιώνα*. Αθήνα: Έρασμος.
- Γρηγορόπουλος, Δ. (1999). Οι κοινωνικές αιτίες της επιστροφής της θρησκείας. *Ουτοπία*, 34, 79-86. Αθήνα: Τόπος.
- Διαμαντής, Φ. (2014). *Θρησκευτικός Γραμματισμός: Τρεις Περιπτώσεις Ορθόδοξου Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Διατριβή επί διδακτορία υποβληθείσα στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2010). *Χριστιανοί στο Δημόσιο Χώρο: Πίστη ή Πολιτιστική Ταυτότητα*; Αθήνα: Εστία.
- Κάουτσκι, Κ. (α.χ.). *Η Καταγωγή του Χριστιανισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Κάουτσκι Κ., Σαφάρεβιτς Ι., Βάνεγκεμ Ρ. (2011). *Θαβωρίτες - Τόμας Μίντσερ - Αναβαπτιστές: Αιρετική εξέγερση και κομμουνισμός στην Κεντρική Ευρώπη του 15ου & 16ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Ανάκαρ.
- Κορδάτος, Γ. (1973). *Αρχαίες Θρησκείες και Χριστιανισμός*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Μαρβάκης, Α. (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.
- Μαρβάκης, Α., Μεντίνης, Μ. (2011). *Κριτική Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπαλιμπάρ, Ε., Βαλλερστάιν, Ι. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι Διφορούμενες Ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Μπιτσάκης, Ε. (2009). *Από την Πυρά στον Άμβωνα*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός: Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2008). *Το χρυσό παραπέτασμα: Η γέννηση του ολοκληρωτικού καπιταλισμού*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Πατέλης, Δ. (1999). Η Θρησκεία ως Μορφή Κοινωνικής Συνείδησης. *Ουτοπία*, 34, 99-123. Αθήνα: Τόπος.
- Πατέλης, Δ. (2006). Περί Θρησκείας και Θρησκευτικών προτύπων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145, 66-85. Αθήνα: Εστία.
- Πρωτοβουλία Χριστιανών κατά του Εθνοφυλετισμού, Νεοφασισμού, Νεοναζισμού. Διαθέσιμο στο: <https://www.facebook.com/groups/christianantirafana/>
- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για τη Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.