



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

No 18

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN 1108-4510

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Nº 18

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

ΓΚΟΛΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, ΗΛΙΑΔΟΥ - ΤΑΧΟΥ ΣΟΦΙΑ, ΚΑΣΙΣΟΥ ΣΤΕΛΛΑ, ΚΥΡΙΑΔΗΣ ΑΡΓΥΡΗΣ & ΦΩΤΙΑΔΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΙ «ΦΡΕΝΟΠΑΘΕΙΣ» ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ «ΚΩΜΩΔΙΕΣ»	7
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ & ΓΙΑΝΝΟΥΛΑ ΑΝΔΡΕΟΥ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΥΦΛΩΝ ΚΑΙ ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΒΑΡΟΥΣ	51
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ & ΙΩΑΝΝΑ ΝΕΙΛΑ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ: ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	65
ΣΟΥΖΑΝΝΑ-ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΑ	79
ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΠΠΑΣ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	109
ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ	135
ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΕΣ ΟΥΣΙΕΣ	157

**ΓΚΟΛΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, ΗΛΙΑΔΟΥ - ΤΑΧΟΥ ΣΟΦΙΑ,
ΚΑΣΙΣΟΥ ΣΤΕΛΛΑ, ΚΥΡΙΔΗΣ ΑΡΓΥΡΗΣ
& ΦΩΤΙΑΔΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΔΑΣΚΑΛΟΙ «ΦΡΕΝΟΠΑΘΕΙΣ»
ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ «ΚΩΜΩΔΙΕΣ»**

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΩΝ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(1926-1967)**

Ιωάννινα 2005

Γκόλια Παρασκευή,* Ηλιάδου - Τάχου Σοφία, Κασίσου Στέλλα,***
Κυρίδης Αργύρης**** & Φωτιάδης Κωνσταντίνος*******

Δάσκαλοι «φρενοπαθείς» και διδασκαλίες «κωμωδίες».

**Η αξιολόγηση των δασκάλων και των διδασκαλιών της εκπαι-
δευτικής περιοχής της Φλώρινας από τους Επιθεωρητές Δημοτικής
Εκπαίδευσης (1926-1967)**

Περίληψη

Ο θεσμός των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στις Νέες Χώρες έχει ως χρονική αφετηρία του το Νόμο 240 του 1914. Σύμφωνα με το νόμο, οι Επιθεωρητές Δημοτικής εκπαίδευσης διορίζονται με διαγωνισμό. Η μετεξέλιξη του θεσμού εξαρτήθηκε από την επέλαση των πολιτικών συγκυριών. Όπως αποδεικνύει η παρούσα έρευνα, οι Επιθεωρητές στο νομό της Φλώρινας, από το 1926 ως το 1967 αξιολόγησαν τους εκπαιδευτικούς με κριτήρια που αφορούν στην προσωπική ζωή και στη γενικότερη κοινωνική παρουσία των εκπαιδευτικών και κατέφυγαν σε πολλές περιπτώσεις σε υποκειμενικές και αυθαίρετες κρίσεις για το έργο τους. Έτσι ο θεσμός εκφυλίστηκε σε αστυνομοκρατικό μηχανισμό παρακολούθησης των συνειδήσεων των εκπαιδευτικών. Ειδικά στη Φλώρινα, ο θεσμός δεν επέλεξε τον προορισμό του και δεν συνεισέφερε στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Αντίθετα, η διοικητική κυριαρχία των Επιθεωρητών αποτέλεσε την αντανάκλαση της ποθούμενης ανάγκης της κεντρικής εξουσίας να ελέγξει την περιοχή. Τέλος, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή και η ανάλυση του λόγου των Επιθεωρητών με χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, κατά την γραπτή αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας. Η ανάλυση των κειμένων έδειξε ότι η διοικητική «παν-κυριαρχία» των επιθεωρητών αντανάκλα τόσο στον πλήρη επαγγελματικό έλεγχο των εκπαιδευτικών όσο στην ποθούμενη ανάγκη για κυριαρχία της κεντρικής εξουσίας στην περιοχή. Οι ανάγκες για έλεγχο των «νέων εδαφών» ή του «κομμουνιστικού κινδύνου» προσέφεραν αποτελεσματικότητες «εθνικές», «κατασταλτικές», «προληπτικές», «πολιτικές», «κομματικές» και «ιδεολογικές» υπηρεσίες στην κεντρική κυβέρνηση και στους κομματικούς και εθνικούς μηχανισμούς της.

Λέξεις κλειδιά: εθνικός, κοινωνικός και διοικητικοί μηχανισμοί ελέγχου, επιθεωρητές, εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης

* Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

** Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

*** Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

**** Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

***** Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

“Insane” teachers and “low comedy” teachings. Teachers? assessment by Elementary Education Inspectors in Educational District of Florina (1926-1967)

Abstract

The institution of Primary school Inspectors was introduced with the Act 240 in 1914. According to this, Primary school Inspectors were appointed to their positions after a competition. The special amendments that followed were pertinent to the specific political situation at the time. The present study demonstrates that Primary school Inspectors in the county of Florina, from 1926 to 1967, assessed teachers on the basis of such criteria as personal life and social status, and, for their assessments, they had frequently employed subjective and arbitrary views. Thus, the institution of Primary school Inspectors degenerated into a police surveillance mechanism of teachers' ideologies and attitudes. More specifically, in Florina, Primary school Inspectors did not achieve their goals and could not contribute to improving the educational status. On the contrary, the administrative dominion of Primary school Inspectors reflected the desirable need of the authorities to keep control over the specific region. The present study also attempts to register and analyze the discourse employed by Primary school Inspectors by means of the qualitative content analysis of the documents assessing the Primary school teachers in Florina. The text analysis demonstrated that the administrative “super dominion” of Primary school Inspectors is reflected not only in the absolute professional control of the teachers, but also in the desirable need to exert power and control over the specific area. The need for keeping the “new territory”, or the “communist threat” under control has offered very effective “national”, “repressive”, “preventive”, “political”, “party” and “ideological” services to the government and its party and national mechanisms.

Key words: national, social and administrative control mechanisms, Primary school Inspectors, Primary school teachers

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε και πάλι, όχι μόνο στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών ζυμώσεων στην Ελλάδα, αλλά και στην ευρύτερη των εκπαιδευτικών θεμάτων πολιτική κονίστρα. Για κάποιους μοιάζει με ένα νεκρاناστημένο εφιάλτη και για κάποιους άλλους φαντάζει ως η χρυσή ευκαιρία (sic) για την πολυπόθητη αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όποια κι αν είναι η φιλοσοφία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών – φανερή και λανθάνουσα – το ζήτημα έχει πλέον τεθεί. Η επιστημονική κοινότητα με τη συνέπεια που τη διακρίνει και οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να τοποθετηθούν σχετικά. Και θα έχει νόημα μια τέτοια τοποθέτηση, όταν θα μπορούμε μέσα από τεκμήρια να διαμορφώσουμε μια ξεκάθαρη και συνεπή άποψη.

Περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γενικά

Αν το εκπαιδευτικό έργο ορισθεί με την έννοια του αποτελέσματος ενός συνόλου διαδικασιών, τότε μπορεί να πει κανείς ότι αυτό διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο με την έννοια της παραγωγής του αναγκαίου για τις κοινωνικοοικονομικές και λοιπές ανάγκες της χώρας ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, όσο και με την έννοια της ανάπτυξης στα μέλη του κοινωνικού συνόλου των διανοητικών, πνευματικών, ηθικών και λοιπών ιδιοτήτων.

Σύμφωνα με την Π. Πηγιάκη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια μόνο φάση μιας μακράς διαδικασίας, που σκοπό έχει την εξασφάλιση και την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα, μέσα από την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της. Η διαδικασία της αξιοποίησης αυτής θέτει, κατά πρώτο λόγο, το πρόβλημα της «εκπαίδευσης» των μελλοντικών εκπαιδευτικών και της «παιδαγωγικής κατάρτισης» τους. Κατά δεύτερο λόγο, αφορά στις διαδικασίες «επιλογής και διορισμού» των εκπαιδευτικών. Τρίτον, αφορά στις διαδικασίες «εισόδου» του νέου εκπαιδευτικού στο χώρο της εργασίας, και τέταρτον, αφορά στην «εκπαιδευτική οργάνωση και στο κοινωνικό πλαίσιο της», το οποίο καθορίζει τη στήριξη και τους βασικούς όρους που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το διδακτικό και το γενικότερο σχολικό έργο. Πέμπτον, αφορά στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών (μισθός, ωράριο εργασίας, προαγωγή κ.τ.λ.). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η επίδοσή του μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζεται από όλες τις παραπάνω παραμέτρους και κυρίως από τις τέσσερις πρώτες. Η

αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο εκτίμησης όχι μόνο του διδακτικού έργου στη σχολική αίθουσα, αλλά και όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας»¹.

Και θα έχει νόημα κάθε προσπάθεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου γενικά, προφανώς και του έργου των εκπαιδευτικών ειδικά, όταν αποβλέπει στην παραγωγή πληροφοριών που θα μπορούν να αξιοποιηθούν προς κάθε κατεύθυνση και με βασικό γνώμονα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και του σχολείου γενικότερα. Ο Π. Πασιαρδής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι βασικοί στόχοι σε οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης πρέπει να είναι (α) η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, (β) η επαγγελματική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και (γ) η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία»².

Κατ' άλλους, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ν' αναγνωριστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδακτικής εργασίας στα σχολεία, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές, όπως και η δυνατότητα των μαθητών για καλύτερη επίδοση³. Ωστόσο θα συμφωνήσουμε απόλυτα με την άποψη της Π. Πηγιάκη, η οποία υποστηρίζει ότι όποια και αν είναι η προσέγγιση της αξιολόγησης, έχει σημασία να είναι συνδεδεμένη με τρόπο φανερό και πιστευτό με τις αξίες που υπηρετεί και με τις υψηλές προσδοκίες που η κοινωνία πρέπει να έχει από κάθε σχολείο της⁴.

Ιστορική θεώρηση του ρόλου του Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικότερα στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Φλώρινας (1914 – 1965)

Το κράτος ήδη από το 1833 με τον νόμο 3/15-4/1833 ανέθεσε στον Γραμματέα της Εκπαίδευσης τη διοίκηση και την εποπτεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με τον νόμο 1834 (6/18-2) θεσπίζονται Επιθεωρητικές Επιτροπές σε επί-

1. Πηγιάκη, Π., *Προετοιμασία – Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα 1999, Γρηγόρης, σ. 176.

2. Πασιαρδής, Π., *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα 1996, Γρηγόρης.

3. Βλέπε ενδεικτικά Millman, J. (Ed.), *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills 1981, CA Sage. Bridges, E.M., *The incompetent teacher*. Philadelphia 1992, Falmer Press. Crow, N. & Peterson, K., The common sociology between teacher evaluation and teacher development. *ERIC Document Reproduction Service*, 1983 ED 244, 960. Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R., Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 1983, 53, σσ. 285-328. Johnson, S.M., *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York 1990, Basic Books.

4. Πηγιάκη, Π., *ό.π.*, σ. 176.

πεδο δήμου, επαρχίας και νομού. Έργο των επιτροπών αυτών είναι η διοίκηση και η «επιθεώρηση» των σχολείων. Ακολουθούν οι νόμοι ΒΠΕ του 1892 και ΒΤΝΘ του 1895 για τη Δημοτική Εκπαίδευση και ο νόμος ΓΞΑ του 1905 για τη Μέση Εκπαίδευση. Με αυτούς τους νόμους θεσπίζονται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των Νομαρχιακών Επιθεωρητών και του Γενικού Επιθεωρητή. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι μέχρι το 1937 οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται από εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας, αλλά από εκπαιδευτικούς που είχαν κατά καιρούς υπηρετήσει σε διαφορετική βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε με τον νόμο 1304/1982, γιατί όπως αναφέρεται από τον Ε. Πυργιωτάκη «οι επιθεωρητές είχαν εξελιχθεί σε πραγματικούς δυνάστες»⁵ και αντικαταστάθηκε από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου αποτέλεσε μια «αναμφισβήτητη εκπαιδευτική σύλληψη και κατάκτηση του συνδικαλιστικού χώρου φωτισμένων εκπαιδευτικών λειτουργών και εκπλήρωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής αναγκαιότητας»⁶.

Ο θεσμός των Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης στις «Νέες Χώρες», γνωστός ήδη από την περίοδο της Τουρκοκρατίας⁷, έχει ως χρονική αφετηρία το έτος 1914 και μάλιστα το Νόμο 240/1914, ο οποίος καθόριζε ως όργανα που ασκούν την εποπτεία της εκπαίδευσης το 12μελές Εκπαιδευτικό Συμβούλιο⁸, τα Εποπτικά Συμβούλια των 70 εκπαιδευτικών περιφερειών, στα οποία μετέχει ο Γυμνασιάρχης, ο Πρωτοδίκης και ο Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης και τους Γενικούς Επιθεωρητές που αντιστοιχούν στις 14 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Μέσης Εκπαίδευσης⁹, οι οποίοι έχουν την υποχρέωση να εποπτεύουν τους Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης διορίζονται με διαγωνισμό¹⁰, ενώ οι

5. Πυργιωτάκης, Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη 1992, Αφοί Κυριακίδη, σ. 115.

6. Φράγκος, Χ., Από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 1985, τ. 1, σ. 37.

7. Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Το ελληνικό κράτος και ο σχολικός θεσμός στον υπόδουλο ελληνισμό. Απόπειρα δημιουργίας νέου θεσμικού πλαισίου μέσα από τη νομιμοποίηση του θεσμού της Σχολικής Επιθεώρησης στη Μακεδονία το 1907, *Μακεδονικά (ΕΜΣ)*, τ. Α, Θεσσαλονίκη 1996, σσ. 291-312.

8. Δ./8.5.1914, *ΦΕΚ* 105/9.5.1914 & Δ./3.7.1914, *ΦΕΚ* 160/11.7.1914, όπου αναφέρονται ως μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου οι: Αναστάσιος Σακελλάριος, Αντώνης Τραυλαντώνης, Ιάκωβος Βαχαβιόλος, Χρίστος Οικονόμου, Ευθύμιος Μπουρντώνας, Δημήτριος Λάμπας.

9. Δ. ό.π., Στην ΙΑ' εκπαιδευτική περιφέρεια η οποία έχει έδρα την Κοζάνη και στην οποία υπάγεται η Φλώρινα Γενικός Επιθεωρητής τοποθετείται ο Γ. Στεφανάκης.

10. Δ. /21.9.1914, *ΦΕΚ* 227/25.9.1914, *ΦΕΚ* 262/4.11.1914.

διατελέσαντες ως Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης επί τουρκοκρατίας διορίστηκαν με πρόταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Ένας εξ αυτών ήταν και ο Κωνσταντίνος Ιωαννίδης, ο οποίος διορίστηκε στη Φλώρινα ¹¹.

Κατά την περίοδο του εθνικού διχασμού οι Επιθεωρητές διώκονται με πολιτικά κριτήρια και υφίστανται μεταθέσεις ¹², ενώ μετά την επικράτηση του Βενιζέλου, με το Νόμο 827/1917 δημιουργείται ο θεσμός των δύο Ανωτέρων Εποπτών, θέσεις στις οποίες τοποθετούνται ο Αλ. Δελμούζος και ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Στα πλαίσια μάλιστα της κυοφορούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν μαθήματα για την ορθή χρήση της δημοτικής γλώσσας ¹³. Στη διάρκεια του σεμιναρίου εγκρίνεται ψήφισμα των Επιθεωρητών για την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος ¹⁴. Το Σεπτέμβριο μάλιστα του 1920 οι μέχρι τη στιγμή εκείνη υπηρετούντες ως προσωρινοί Επιθεωρητές διορίζονται ως μόνιμοι ¹⁵. Στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας τοποθετείται ο Ν. Γύπαρης.

Μετά το δημοψήφισμα της 1^{ης} Νοεμβρίου του 1920 και την επαναφορά του βασιλιά στην εξουσία έχουμε την παραίτηση των Ανωτέρων Εποπτών, αλλαγές στα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και παύση των 11 Επιθεωρητών, αλλά και του Επιθεωρητή Φλώρινας Ν. Γύπαρη ¹⁶. Επιπλέον με το Νόμο 2857/1922 θεσπίζονται τα κριτήρια για την επιλογή των Επιθεωρητών ¹⁷.

Η επαναστατική κυβέρνηση που ήλθε στην εξουσία μετά την Μικρασιατική καταστροφή επανέφερε τους 11 Επιθεωρητές που είχαν απολυθεί στην υπηρεσία ¹⁸. Παρόλα αυτά στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας δεν επανέρχεται ο Ν. Γύπαρης, αφού στις εκθέσεις των ετών 1920-1923 που διασώζονται ¹⁹ και οι οποίες έχουν τον ίδιο γραφικό χαρακτήρα, υπογράφει στις 13 Ιανουαρίου 1923 ο Μ. Σλαβάρος ή Σλαβάρης.

11. Δ./19.10.1914, ΦΕΚ 250/21.10.1914, τ. Β.

12. Δ./3.3.1914, ΦΕΚ 54/9.3.1916, 20.11.1916, ΦΕΚ 265/24.11.1916, 10.3.1917, ΦΕΚ 60/15.3.1917.

13. Ν. 1439/1918, αρ. 15. Τα σεμινάρια γίνονται από 20 Απριλίου μέχρι 25 Μαΐου 1919. Φίλος, Μ. Στεφ., *Το χρονικό ενός θεσμού, Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία, 1832-1982*. Αθήνα 1984, Βιβλία για όλους, σ. 56.

14. Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 57.

15. Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 58.

16. Δ./30.12.1920, ΦΕΚ 295/31.12.1920.

17. Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 60.

18. Δ./22.9.1922, 17.1.1923, 5.11.1923 & Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 62.

19. ΓΑΚ. *Ιστορικό Αρχείο Φλώρινας, Εκθέσεις Επιθεωρητών εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας. Εκθέσεις 1920-1923 επιθεωρητή Σλαβάρου* (δυσανάγνωστη υπογραφή, ίσως Σλαβάρη).

Ο διαγωνισμός για την πλήρωση των κενών θέσεων Επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων γίνεται το πρώτο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου του 1923²⁰, ενώ μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής είναι τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου²¹. Για την περίοδο αυτή ο Επιθεωρητής Δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετεί στη Φλώρινα φαίνεται πως είναι, σύμφωνα με τη δυσανάγνωστη υπογραφή που υπάρχει στις εκθέσεις, οι οποίες φτάνουν ως το καλοκαίρι του 1923, κάποιος Γ. Θ. Ζιώνας ή Ζινης, ενώ σε σχετικό πίνακα, ο οποίος δημοσιεύεται πρόσφατα²², ως Επιθεωρητής των 130 σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλωρίνης διορίζεται ο Κ. Χριστοδουλόπουλος.

Το νομοθετικό πλαίσιο που προσδιορίζει το καθεστώς της σχολικής επιθεώρησης μεταβάλλεται στη συνέχεια, ανάλογα με τις πολιτικές συγκυρίες. Έτσι, σύμφωνα με το νόμο 1242/1925, διορίζονται ως Επιθεωρητές οι μετεκπαιδευμένοι στο Πανεπιστήμιο Αθηνών πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι με το βαθμό του εισηγητή²³, ενώ στη διάρκεια της δικτατορίας του Παγκάλου απολύονται οι Ανώτεροι Επόπτες και τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου²⁴, τα οποία και αντικαθίστανται από άλλα για να αντικατασταθούν και αυτά με τη σειρά τους, στα πλαίσια της μεταβατικής Κυβέρνησης Κονδύλη²⁵.

Η Οικουμενική Κυβέρνηση της 7ης Νοεμβρίου 1926, η ψήφιση του Συντάγματος του 1927, καθώς και η κυβέρνηση Βενιζέλου των ετών 1928-1932, θα σημασιοδοτήσουν μια περίοδο εξελίξεων στην εκπαίδευση, οι οποίες θα έχουν θετικές επιπτώσεις και στο θεσμό της σχολικής επιθεώρησης.

Συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Φλώρινας υπηρετεί την περίοδο 1926-1928 ο Ηλίας Πετρόπουλος, του οποίου διασώζονται εκτενείς εκθέσεις²⁶, ενώ ο Υπουργός Γόντικας διορίζει το 1928 ως Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Φλώρινας τον μετεκπαιδευμένο δάσκαλο του 8ου δη-

20. Δ./31.3.1923, ΦΕΚ 75/12.4.1923.

21. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 64. Πρόκειται για τους Τραυλαντώνη, Σακελλάριο, Λάμπα, Βαχαβιόλο, Γρατσιάτο, Γληνό και τον Τμηματάρχη Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Λαμπιτάκη. Οι εξετάσεις γίνονται στα Αρχαία, τη Λογοτεχνία, την Πρακτική Παιδαγωγική, την Ψυχολογία, την Ειδική Διδακτική, τη Σχολική Νομοθεσία, την Υγιεινή.

22. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σσ. 67-68.

23. Δ./18.2.1925, ΦΕΚ 37/19.2.1925.

24. Δ./Περί τροποποιήσεως και αντικαταστάσεως των άρθρων του νόμου 1242, ΦΕΚ 3, 5.1.1926.

25. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 72.

26. ΓΑΚ. ό.π.. Εκθέσεις 1926-27 και 1927-1928 του Επιθεωρητή Ηλία Πετρόπουλου.

μοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης και μέλος του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. και απολυθέντα από τη δικτατορία Άγγελου Γιούρση²⁷.

Η υπουργοποίηση του Γ. Παπανδρέου στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας θα δρομολογήσει αλλαγές και ταυτόχρονα θα διαμορφώσει μια νέα φιλοσοφία για την εκπαίδευση. Ο Νόμος 4653/1930 θα οδηγήσει στη σύσταση Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου με τμήμα Γνωμοδοτικό και Διοικητικό, ξεχωριστό για την πρωτοβάθμια και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα θα διατηρηθούν τα περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια, 12 Μέσης και 120 Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στα Εποπτικά Συμβούλια Δημοτικής Εκπαίδευσης μετέχουν ο Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, ο Διευθυντής του Γυμνασίου ή του Διδασκαλείου και ο Πρωτοδίκης.

Την περίοδο αυτή διενεργείται και το Γενικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Επιθεωρητών δημοτικών σχολείων²⁸, οι εργασίες του οποίου διεξάγονται στο κτίριο της Αρχαιολογικής Εταιρείας και στο οποίο μετέχει και ο Επιθεωρητής Φλωρίνης.

Το 1932 συμπληρώνονται οι νόμοι 2857 και 4653 ως προς το άρθρο που αφορούσε την επιλογή και το διορισμό των Επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων με το Νόμο 5341/23.3.1932. Σύμφωνα με το 38ο άρθρο του νόμου²⁹, Επιθεωρητές θα διορίζονται μόνο όσοι έχουν διετή μετεκπαίδευση στα Πανεπιστήμια και 10ετή τουλάχιστον πραγματική υπηρεσία. Οι διορισμοί θα διενεργούνται κατόπιν διαγωνισμών, οι οποίοι θα επαναλαμβάνονται ανά διετία και θα γίνονται με τη σειρά και με βάση τον πίνακα επιτυχόντων, ο οποίος θα συντάσσεται με τα κριτήρια που προσδιορίζονται από το άρθρο 39.

Ο διαγωνισμός, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, διενεργείται το Δεκέμβριο του 1932 από το ΕΔΣΣΕ, με Πρόεδρο τον Δ. Λάμψα και παίρνουν μέρος σε αυτόν

27. Δ./29.10.1928, ΦΕΚ 188/3.12.1928 Ο Γιούρσης απολύεται από τη δικτατορία με το Δ./26.4.1926, ΦΕΚ 82/26.4.1926, τ. Γ, μαζί με άλλους τέσσερις «διότι ως μέλη του Δ.Σ. της Συνομοσπονδίας των δημοδιδασκάλων του Κράτους κατά την εν τη συνελεύσει ταύτη γενομένην έκθεσιν των πεπραγμένων του Δ.Σ. εις το υπ. αρ. 75/18 Απριλίου ε.ε. φύλου της Εφημερίδος Διδασκαλικόν Βήμα εν τω προσώπω του τέως Υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως επέκριναν το εκπαιδευτικόν πρόγραμμα της Κυβερνήσεως κατά τρόπον απάδοντα εις δημοσίους υπαλλήλους» Βλ. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 74.

28. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 76. Το Συνέδριο συγκαλείται στις 1-7 Σεπτεμβρίου 1930 με Πρόεδρο τον Δ. Λάμψα και Αναπληρωτές τον Ε. Κουκούρη και την Μ. Αμαριώτου

29. Ν. /5341 «Περί του τρόπου εξέτασεως των δημοδιδασκάλων προς κατάληψιν θέσεως Επιθεωρητού Δημοτικών Σχολείων». αρ. 38. Η προκήρυξη έγινε το πρώτο 10ήμερο του Δεκεμβρίου του 1932

41 δάσκαλοι. Στη συνέχεια καταρτίζεται ο πίνακας των 18 επιτυχόντων³⁰. Η Κυβέρνηση Τσαλδάρη καθιστά τα μόνιμα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου μετακλητά το φθινόπωρο του 1933³¹, και το νέο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο προτείνει με πολιτικά κριτήρια, να μην αναδιοριστούν κάποιοι από τους επιτυχόντες, οι οποίοι προσφεύγουν στο Συμβούλιο Επικρατείας και ακυρώνουν το Διάταγμα.

Τον Οκτώβριο του 1934 το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο προτείνει να μετατεθούν ορισμένοι Επιθεωρητές που είχαν υπηρεσία πάνω από έξι χρόνια στην ίδια θέση και να διοριστούν από τον ισχύοντα πίνακα δέκα νέοι Επιθεωρητές. Στη Φλώρινα διορίζεται ο Δημήτριος Βάντζος³², οι εκθέσεις του οποίου δε διασώθηκαν.

Μετά το ατυχές κίνημα του Βενιζέλου του έτους 1935, άρχισαν οι διώξεις Επιθεωρητών³³. Συγκεκριμένα απολύονται έξι Επιθεωρητές, ενώ με δυσμενή μετάθεση έρχεται στη Φλώρινα από τη Λακωνία ο Σταύρος Βασιλακόπουλος. Παρόμοιες εκκαθαρίσεις γίνονται και στα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου³⁴.

Το Σεπτέμβριο του 1935 γίνεται διαγωνισμός για την πλήρωση των κενών θέσεων Επιθεωρητών Δημοτικών σχολείων, στον οποίο παίρνουν μέρος 69 δάσκαλοι για 16 θέσεις³⁵. Πετυχαίνουν μόνο οι έξι εξ αυτών.

Ακολουθεί το Διάταγμα 29/31.3.1936 «περί κανονισμού της δοκιμασίας των βουλομένων να καταλάβωσι θέσιν επιθεωρητού δημοτικών σχολείων», το οποίο καθορίζει τα της διαδικασίας και των κριτηρίων και υλοποιείται το πρώτο δεκαήμερο Ιουνίου του 1936. Από τους 102 υποψηφίους πετυχαίνουν μόλις οι 17³⁶.

Η ανακήρυξη της δικτατορίας του Μεταξά δεν αναστέλλει τους διορισμούς των 14 πρώτων, οι οποίοι γίνονται κανονικά, με βάση τον πίνακα. Στη Φλώρινα διορίζεται ο Αλέξανδρος Αλεξόπουλος, ο οποίος συντάσσει τις εκ-

30. Ν./1687/27.1.1933, *ΦΕΚ* 20/31. 1.1933, *Παράρτημα*. Τους επιτυχόντες στο: Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 84.

31. Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 85.

32. Φίλος, Μ. Στεφ., *ό.π.*, σ. 86.

33. Δ./5025/17.7.1935, *ΦΕΚ* 97/17.7.1935, τ. Γ.

34. Δ./4.4.1934, *ΦΕΚ* 32/12.4.1934. Φεύγουν ο Μ. Κουντουράς, ο Π. Παϊδούσης και η Μ. Αμαριώτου.

35. Τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εξετάζονται, και πρέπει να έχουν μέσο όρο μεγαλύτερο του 14, είναι: Αρχαία Ελληνικά, Παιδαγωγικά, Ψυχολογία, Ιστορία, Νέα, Λογική. Νομοθεσία της Δημοτικής εκπαίδευσης, Έκθεση.

36. *ΦΕΚ* 195/17.8.1936, αρ. πρ. 5865/13.8.1936.

θέσεις των ετών 1936-1938³⁷. Με τον ΑΝ 767/1937 της δικτατορίας καθορίζονται επάλληλα Ανώτερα και Κατώτερα Εποπτικά Συμβούλια, στα οποία μέτεχει και στρατιωτικός, 12μελές Κεντρικό Ε.Σ.Σ.Ε. και προβλέπεται η σύσταση ιδιαίτερης θέσης Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης, χωρίς εξάρτηση από τον Γενικό Επιθεωρητή της Μέσης³⁸. Στο νόμο προβλεπόταν ότι ως Επιθεωρητές στοιχειώδους εκπαίδευσης διορίζονταν με πρόταση του Α.Σ.Ε. πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι με 10ετή υπηρεσία, μετά από επιτυχή δοκιμασία, που θα διενεργούνταν ανά διετία.

Το 1939 με τον Α.Ν./2029/1939 συμπληρώνεται ο εκπαιδευτικός Νόμος 767/1937 και ορίζεται ως προϋπόθεση για τη θέση του Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης η δεκάχρονη υπηρεσία κάποιου ως Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.

Την περίοδο της κατοχής γίνονται ελάχιστοι επαναδιορισμοί από την κατοχική Κυβέρνηση³⁹, ενώ η Κυβέρνηση των βουνών διορίζει ως Επιθεωρητές, για τα σχολεία των απελευθερωθεισών περιοχών, τους επιτυχόντες του διαγωνισμού του 1932. Μετά την απελευθέρωση ψηφίζεται ο Νόμος 54/1944 «περί διοικήσεως της εκπαίδευσως», ο οποίος, λόγω των Δεκεμβριανών δεν εφαρμόζεται. Αργότερα ο Πλαστήρας, με Υπουργό Παιδείας τον Ευάγγελο Παπανούτσο, καταργεί τους Εκπαιδευτικούς Συμβούλους⁴⁰ και ορίζει δέκα άτομα ως τακτικά μέλη του Κεντρικού Διοικητικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου της Εκπαίδευσης.

Η νέα μετά τον Πλαστήρα κυβέρνηση τροποποιεί το νόμο, ορίζει ενέα Εκπαιδευτικούς Συμβούλους και μεταθέτει όλους τους Επιθεωρητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης⁴¹. Έτσι στη Φλώρινα έρχεται ο Κωνσταντίνος Μπάλλας, Επιθεωρητής των Δημοτικών σχολείων Ελασσόνας, αποσπασμένος στην Α΄ Γενική Επιθεώρηση Αθηνών, ενώ στη νέα εκπαιδευτική περιφέρεια Αμυνταίου ο Κωνσταντίνος Κολοβός, Επιθεωρητής των Δημοτικών σχολείων Βοΐου. Ο Αλέξανδρος Αλεξόπουλος μετατίθεται στις Σέρρες, ενώ με το Διάταγμα της 25ης Σεπτεμβρίου 1945 «περί εκκαθαρίσεως των κρατικών οργανισμών εκ των λαβόντων μέρος εις το στασιαστικόν κίνημα της 3.12.1944» τίθεται σε διαθεσιμότητα ο πρώην Επιθεωρητής Φλώρινας Άγγελος Γιούρης, ο οποίος και απολύεται το 1947⁴².

37. ΓΑΚ. ό.π., *Εκθέσεις 1926-27 και 1927-1928. Επιθεωρητής Αλεξόπουλος*.

38. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 94 όπου και η θεματική αποτίμηση του τελευταίου θεσμού.

39. ΦΕΚ 256/19.11.1941.

40. Δ./ 10.2.1945, ΦΕΚ 39/27.2.1945, 43/3.3.1945.

41. Δ./2.5.1945.

42. Δ./ 22.5.1947, ΦΕΚ 115/27.5.1947. Επανέρχεται το 1951.

Τον Ιούνιο του 1946 διορίζονται Επιθεωρητές στοιχειώδους εκπαίδευσης με κριτήριο το άρθρο 10 του Θ΄ Ψηφίσματος του 1946 «περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών» πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι, κάτοχοι τίτλων μετεκπαίδευσης, με βαθμό και μισθό Τμηματάρχη β΄ τάξης. Στο συνέδριο που συγκαλείται τον Οκτώβριο του 1949 για το εποπτικό προσωπικό της Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης συζητούνται ζητήματα που αφορούν το θεσμό της Σχολικής Επιθεώρησης⁴³.

Την περίοδο 1950-1963 στο Ανώτερο Συμβούλιο Εκπαίδευσης θεσμοθετείται η λειτουργία των ΚΥΣΔΕ και ΚΥΣΜΕ, στα οποία μετέχουν αιρετά μέλη, ενώ διενεργούνται διαγωνισμοί για την πλήρωση των θέσεων των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το 1950 Επιθεωρητής της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Φλώρινας διορίζεται ο Γεώργιος Πάλλας⁴⁴.

Η Κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου με Πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου και Υπουργό Παιδείας τον Ε. Παπανούτσο ψηφίζει το νόμο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση⁴⁵ και ιδρύει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁴⁶, με πρόεδρο τον Ι. Θ. Κακριδή.

Η Κυβέρνηση Παπάγου συνεχίζει τους διαγωνισμούς για την κάλυψη των κενών θέσεων των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, αφού νομοθετεί και αποφαινεται ότι το δικαίωμα για την κατάληψή της θέσης έχουν οι δάσκαλοι που έχουν ή δεν έχουν μετεκπαιδευτεί, με τον όρο να μην είναι πάνω από 50 ετών⁴⁷. Οι υποψήφιοι στο διαγωνισμό του 1953 είναι 100, για την κάλυψη 16 θέσεων⁴⁸.

Τέλος, στο διαγωνισμό του 1958, που είναι και ο τελευταίος ο οποίος εμπίπτει στο χρονικό εύρος του υλικού μας, παίρνουν μέρος 23 δάσκαλοι και πετυχαίνουν οι 11. Επιθεωρητής Αμυνταίου διορίζεται ο Παναγιώτης Πάλλας⁴⁹.

Τα συμπεράσματα λοιπόν που απορρέουν από την παρακολούθηση της εξέλιξης του θεσμού της Σχολικής Επιθεώρησης, από την απελευθέρωση της Φλώρινας ως την δεκαετία του 60, είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αφού είναι εμφανές ότι το Κράτος σε όλες τις περιόδους δεν άφησε ελεύθερο τον Επιθεω-

43. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 112.

44. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 124.

45. Δ./4379/1964, ΦΕΚ 182/24.10.1964.

46. Πρ./5/21.1.1965 του Υπουργικού Συμβουλίου.

47. Δ./29.3.1953, ΦΕΚ 31/9.4.1953.

48. Δ./2.12.1953, ΦΕΚ 136/15.12.1953. Στην περιφέρει Αμυνταίου τοποθετείται ο Δ. Ηλιόπουλος.

49. Φίλος, Μ. Στεφ., ό.π., σ. 127.

ρητή να επιτελέσει τον συμβουλευτικό-παιδαγωγικό του ρόλο, αλλά χρησιμοποίησε το θεσμό για να χειραγωγήσει ιδεολογικά τους εκπαιδευτικούς, τροποποιώντας κατά βούληση και όχι αξιοκρατικά τα κριτήρια επιλογής των Επιθεωρητών. Οι αρνητικές επιπτώσεις μιας τέτοιας στάσης αφορούν πρώτιστα την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και είναι βραχυπρόθεσμα αρνητικές και μακροπρόθεσμα καταλυτικές, αφού υπονομεύουν το μέλλον του τόπου μας.

Η προβληματική της έρευνας

Η πληροφόρηση για συγκεκριμένες συνιστώσες της εκπαιδευτικής λειτουργίας μας επιτρέπει να σχηματοποιήσουμε ένα πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας των βασικών δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Θεωρούμε ότι η ανάλυση των εκθέσεων των επιθεωρητών που έδρασαν σε μια συγκεκριμένη περιοχή και για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς τις εξής κατευθύνσεις:

1. Να προσφέρει στην επιστημονική κοινότητα και σε κάθε ενδιαφερόμενο ιστορικά τεκμήρια, πολλαπλών χρήσεων και αναλύσεων.
2. Να συνδράμει προς την κατεύθυνση της πληροφόρησης και της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί.
3. Να αναδείξει κάποιες παραμέτρους που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θεσμό και ξεπερνούν την αυστηρά γραφειοκρατική του διάσταση.

Σκοπός μας είναι να καταγράψουμε και να αναλύσουμε όλα εκείνα τα στοιχεία που περιλαμβάνουν οι εκθέσεις των επιθεωρητών της εκπαιδευτικής περιοχής της Φλώρινας και που θα μας επιτρέψουν να σχηματοποιήσουμε ένα πλαίσιο αναφοράς σχετικά με τις γενικές, αλλά και τις ειδικότερες συνθήκες της εκπαιδευτικής λειτουργίας στη συγκεκριμένη περιοχή.

Μεθοδολογία της έρευνας και δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν πέντε εκθέσεις επιθεωρητών Α/θμιας εκπαίδευσης για δασκάλους και νηπιαγωγούς του Νομού της Φλώρινας. Η χρονική περίοδος που καλύπτεται είναι 40 χρόνια: από το σχολικό έτος 1926-27 έως και το σχολικό έτος 1966-67. Οι σχολικές χρονιές, στις οποίες αναφέρονται οι διαθέσιμες εκθέσεις είναι οι ακόλουθες:

1. 1926-27
2. 1930-31
3. 1938-39
4. 1961-62
5. 1966-67

Θα πρέπει κατ' αρχήν να επισημανθεί ότι οι εκθέσεις παρουσιάζουν τόσο στοιχεία ανομοιομορφίας, όσο και στοιχεία ομοιομορφίας, γεγονός το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα και μειονέκτημα ταυτόχρονα. Αποτελεί μειονέκτημα, γιατί δεν επιτρέπει μετρικές ταξινομικές παρεμβάσεις και μετρήσεις αφού πολλά στοιχεία είναι ανομοιογενή. Ταυτόχρονα είναι και πλεονέκτημα, γιατί επιτρέπει την ποιοτική προσέγγιση του γραπτού λόγου των επιθεωρητών, χωρίς να είμαστε αναγκασμένοι να καταφύγουμε σε φορμαλιστικές επινεύσεις. Μας δίνεται η ευκαιρία να καταγράψουμε και να αναλύσουμε το λόγο των επιθεωρητών, τόσο ως προς τις ιδεολογικές του φορτίσεις, όσο και ως προς την κατεύθυνση του ουσιαστικού του περιεχομένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο σχηματοποιούμε ένα πλαίσιο ανάλυσης, το οποίο είναι δυνατόν να αποτυπώσει ένα σύνολο παραμέτρων όπως:

1. Το τοπικό ιστορικό εκπαιδευτικό πλαίσιο
2. Συγκεκριμένες πτυχές της ευρύτερης ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας
3. Τις κοινωνικές και ιδεολογικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην περιοχή της Φλώρινας
4. Τις δομικές και λειτουργικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας
5. Τα ιστορικά, ιδεολογικά και κοινωνικά στοιχεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ως προσφορότερη μέθοδο ανάλυσης θεωρήσαμε αυτήν της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο. Ο B. Berelson θεωρεί ότι η ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων⁵⁰. Ο I. De Sola Pool, έδωσε μια διαφορετική διάσταση στην ανάλυση περιεχομένου, σημειώνοντας ότι είναι ιδανική για τη μελέτη νοημάτων και σημειωτικών σχέσεων, που περιέχονται σε γραπτό ή προφορικό λόγο⁵¹. Αρκετά χρόνια αργότερα ο M. Palmquist χρησιμοποίησε την ανάλυση περιεχομένου σε γραπτά κείμενα μαθητών και εκπαιδευτικών⁵². Ωστόσο, η γαλλική βιβλιογραφία έδωσε μια διαφορετική διάσταση

50. Berelson, B., *Content Analysis in Communication Research*. New York 1971, Hafner.

51. De Sola Pool, I., *Trends in Content Analysis*. Urbana 1959, University of Illinois Press.

52. Palmquist, M., *The lexicon of the classroom: language and learning in writing classrooms*. Doctoral Dissertation 1990, Carnegie Mellon University. Επίσης βλέπε Weber, R., *Basic Content Analysis*. Newbury Park 1992, Sage.

στη συγκεκριμένη μέθοδο, ανανεώνοντας τόσο την τεχνική της, όσο και τις δυνατότητες χρήσης της⁵³. Ως βασική μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε το θέμα⁵⁴.

Η ανάλυση περιεχομένου ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα⁵⁵:

- Δίνει τη δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων
- Μέσω της ανάλυσης λόγου δίνεται η δυνατότητα ανίχνευσης και καταγραφής συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- Δίνεται η δυνατότητα καταγραφής ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων
- Η μέθοδος προσφέρεται για την καταγραφή και ανάλυση κοινωνικών ιδεολογημάτων
- Δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης εννοιών και του τρόπου με τον οποίο οι τις αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά υποκείμενα

Αποτελέσματα της έρευνας

Για λόγους μεθοδολογικούς και αναλυτικούς προσπαθήσαμε να σχηματοποιήσουμε ένα ταξινομητικό πλέγμα, στο οποίο να εντάξουμε με λιγότερο ή περισσότερο αυθαίρετο τρόπο το σύνολο του περιεχομένου των εκθέσεων που μελετήσαμε. Και θα πρέπει εξ αρχής να σημειώσουμε ότι η ταξινόμηση που επιχειρούμε, παρά τις μεθοδολογικές της αδυναμίες, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στο επίπεδο που μας επιτρέπει να εποπτεύσουμε και να αξιοποιήσουμε με μεγαλύτερη ευχέρεια το αρχειακό υλικό.

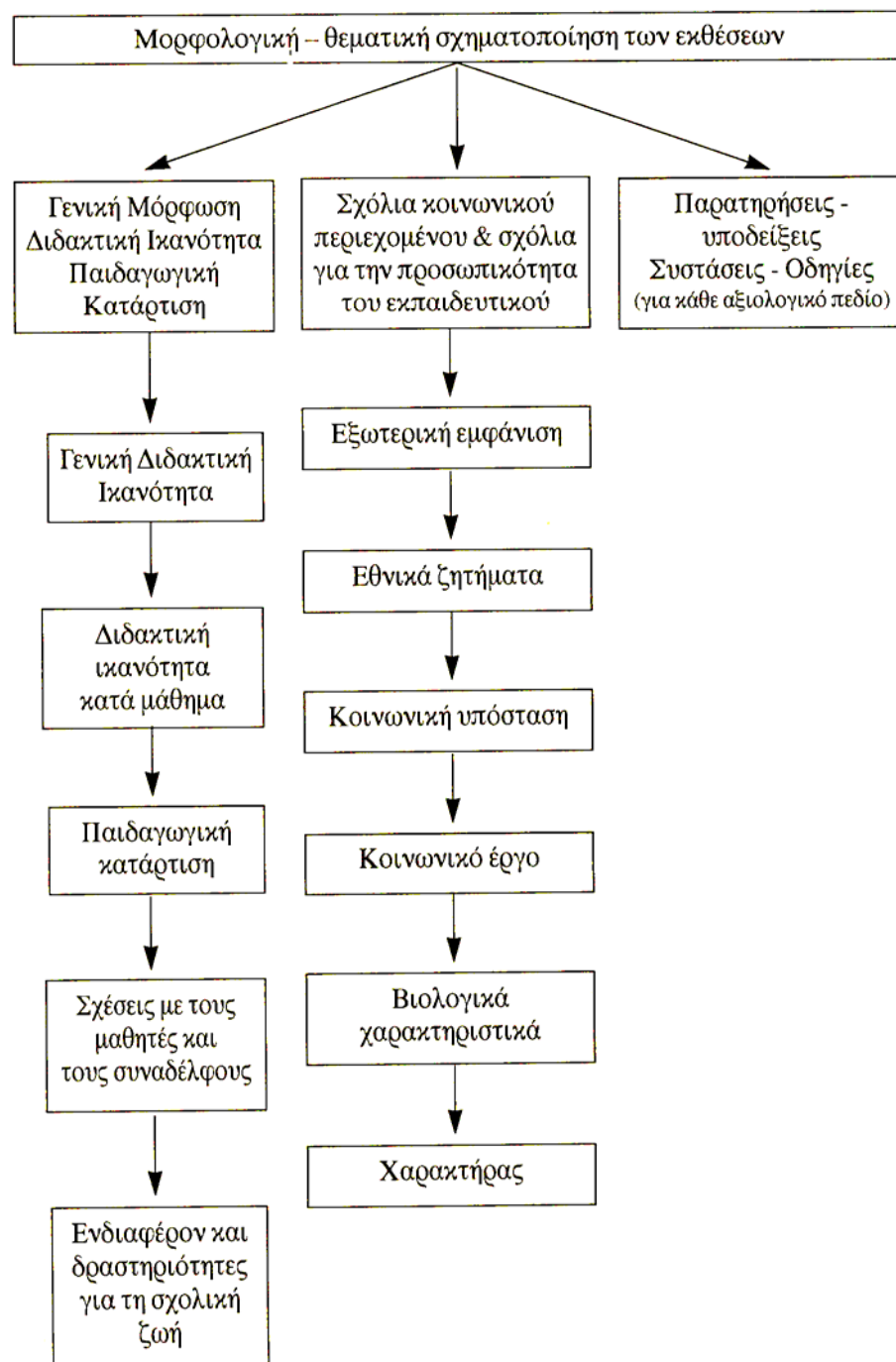
Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει τη θεματική κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των εκθέσεων⁵⁶:

53. Βλέπε σχετικά Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*. Paris 1970, PUF. Mucchieli, R., *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris 1988, Les Editions ESF. Veron, E., *La construction des evenements*. Paris 1981. Les Editions de Minuit. Bandin, L., *L'analyse de contenu*. Paris 1977, PUF. Grawitz, M., *Methods des sciences sociales*. Paris 1981, Dalloz.

54. Βλέπε σχετικά με τη κλασική θεματική ανάλυση: Ενδεικτικά Lasswell, H.D. & Leites, W. *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York 1965, MIT Press. Lasswell, H.D., Mermer, O., & De S. Pool, I., *The comparative study of symbols*. Stanford 1952. Stanford University Press

55. Βλέπε σχετικά Curley, K., Content Analysis. In: Asher E. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Edinburgh 1990. Pergamon Press.

56. Εκτός των παραπάνω θεματικών κατηγοριοποιήσεων, οι εκθέσεις που επεξεργαστήκαμε περιλαμβάνουν και πληροφορίες όπως το όνομα του επιθεωρητή, του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, το σχολείο όπου υπηρετεί, τις σπουδές του, τα χρόνια υπηρεσίας του και την ημερομηνία επιθεώρησης.



Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση μια τριβάθμη αξιολογική κλίμακα, η οποία σχηματοποιήθηκε από εμάς. Αποφασίσαμε να καταγράψουμε με αριθμητική κλίμακα τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να διαμορφώσει και από μόνος του μια γενική άποψη για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του Ν. Φλώρινας ανάλογα με τη διδακτική τους ικανότητα

Επίπεδο διδακτικής ικανότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άρτιος, πολύ ικανός	47	10,1
Ικανός, λίαν επαρκής, δεξιός, επαρκής, καλός, μέτριος	400	85,6
Ολίγον επαρκής, μόλις επαρκής, τελείως ανεπαρκής, μετριότητα, ανεπαρκής, ισχνή	20	4,3
Σύνολο	467	100,0

Πίνακας 2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του Ν. Φλώρινας ανάλογα με τις διοικητικές τους ικανότητες

Επίπεδο διοικητικής ικανότητας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Άρτιος, πολύ ικανός	87	18,6
Ικανός, λίαν επαρκής, δεξιός, επαρκής, καλός, μέτριος	369	79,1
Ολίγον επαρκής, μόλις επαρκής, τελείως ανεπαρκής, μετριότητα, ανεπαρκής, ισχνός	11	2,3
Σύνολο	467	100,0

Πίνακας 3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του Ν. Φλώρινας ανάλογα με το επίπεδο φιλοπονίας τους

Επίπεδο φιλοπονίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εξάαιρετος, λίαν ευσυνείδητος, λίαν φιλόπονος, λίαν επιμελής, λίαν αξιοπρεπής, πλέον ή ευσυνείδητος	251	53,7
Αξιοπρεπής, ευσυνείδητος, φιλόπονος, επιμελής	193	41,3
Αμελής, ολίγον επιμελής, φυγόπονος	23	4,9
Σύνολο	467	100,0⁵⁷

Πίνακας 4. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του Ν. Φλώρινας ανάλογα με την κοινωνική τους εικόνα

Κοινωνική εικόνα	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Επωφελής, εξάαιρετος, λίαν δραστήριος, λίαν εργατικός, λίαν επωφελής, λίαν δραστήριος, πολύ καλός	331	70,9
Μέτριος, καλός, εργατικός	132	28,3
Κακός, μετριότατος	3	0,6
Σύνολο	467	100,0

Α. Γενική Μόρφωση – Διδακτική Ικανότητα και Παιδαγωγική κατάρτιση

Κατά καιρούς διαμορφώθηκαν διαφορετικές αντιλήψεις, όσον αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στη φύση της γνώσης, στο ρόλο του σχολείου καθώς και στη μέθοδο μάθησης και διδασκαλίας. Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες του τρόπου λειτουργίας και της ποιότητας εργασίας στο σχολείο και για το λόγο τούτο, η

57. Λόγω των στρογγυλοποιήσεων κάποια αθροίσματα ποσοστών είναι μικρότερα ή μεγαλύτερα του 100%.

επιστημονική τους κατάρτιση αποτελεί το βασικό κριτήριο αξιολόγησης εκ μέρους των επιθεωρητών. Ως πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται η επιμόρφωση, η προσπάθεια εμπλουτισμού των γνώσεων, η παρακολούθηση των παιδαγωγικών συνεδρίων, η προσπάθεια εφαρμογής των νέων παιδαγωγικών δεδομένων και των διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων. Οι επιθεωρητές χαρακτηρίζουν τους δασκάλους ως: «επιστημονικώς αρτίους», «επιστημονικώς λίαν ικανούς», επίσης ότι «η γενική και ειδική αυτής μόρφωσης είναι ικανή», «διδασκικώς χαρακτηρίζεται επαρκής», «η επιστημονική κατάρτισις είναι λίαν επαρκής», «πλέον ή ικανή» κλπ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «η γενική και ειδική αυτού μόρφωσις χαρακτηρίζεται ως αρτία, διότι μελετά συνεχώς και επαυξάνει τας γνώσεις του. Είναι τακτικός επισκέπτης των βιβλιοπωλείων, παρακολουθών την βιβλιογραφίαν γενικού ενδιαφέροντος βιβλίων, αλλά και εις τα μαθήματα της ειδικής διδακτικής εμφανίζεται ως μύστης των νεωτέρων διδακτικών αντιλήψεων». Σε έκθεση του 1961-62 καταγράφεται ότι: «είναι εις εκ των αρίστων δημοδιδασκάλων. Έχει πολύ καλήν γενικήν και ειδικήν μόρφωσιν. Παρακολουθεί την παιδαγωγικήν κίνησιν, έχει έφεσιν προς μελέτην και δημιουργικήν εργασίαν. Η υπηρεσία του χαρακτηρίζεται λίαν ευδόκιμος». Ο επιθεωρητής ο οποίος υπογράφει την έκθεση του 1966-67 σημειώνει ότι: «η γενική αυτής μόρφωσις κρίνεται ως λίαν ικανή. Παρά την πολυετή υπηρεσίαν της εξακολουθεί να μελετά διάφορα βιβλία επιστημονικού περιεχομένου, άλλαις λέξεσι προσπαθεί να επαυξήσῃ τας γνώσεις της». Ο ίδιος επιθεωρητής σχολιάζει ότι άλλος δάσκαλος χαρακτηρίζεται «ως άρτιος» διότι «έχει εν τη οικία του πλουσίαν βιβλιοθήκην, την οποίαν και χρησιμοποιεί καταλλήλως δια την επιμόρφωσίν του», ο επόμενος ότι «παρακολουθεί την εξέλιξιν της Παιδαγωγικής επιστήμης, συντάσσει εργασίας επιστημονικού περιεχομένου. Εάν ούτος μετετίθετο εις Σχολείον με πολλούς μαθητάς, ασφαλώς θα απέδιδε πολλαπλάσια των όσων αποδίδει σήμερα, η δε ευμέθοδος εργασία του θα ήτο περισσότερο έκδηλος». Ο επιθεωρητής αποφαινεται ότι η δασκάλα «κρίνεται λίαν επαρκής» ως προς τη γενική και ειδική μόρφωσή της, και συνεχίζει ότι «εκ των συζητήσεων μετ' αυτής φαίνεται ότι μελετά βιβλία Παιδαγωγικού περιεχομένου, αλλά και κατά την φοίτησίν της εις την Ακαδημίαν απέκτησε δυνάμεις πνευματικής ικανάς ώστε να ασκή το έργον της αποδοτικώς», άλλος ότι «κατέχει λίαν ικανήν ειδικήν μόρφωσιν και επιμελείται της αυξήσεως των γνώσεων αυτού, δια της μελέτης βιβλίων ειδικής διδακτικής. Προσπαθεί να εφαρμόσῃ νέας μεθόδους διδασκαλίας, η δε μετ' αυτού συζητήσεις επί θεμάτων ειδικής διδακτικής αποδεικνύει ότι ούτος όντως διακατέχεται υπό ανησυχιών δια την επιμόρφωσίν του».

Στον αντίποδα οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί που αφορούν στην γενική

μόρφωση του δασκάλου εμφανίζονται συχνά σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία της προσωπικότητας του αξιολογούμενου, όπως: «Στερείται πάσης επαγγελματικής μορφώσεως και είναι ανεπίδεκτος βελτιώσεως», «αγράμματος εντελώς, σχεδόν μη δυνάμενος ούτε να εκφρασθή ακόμη ορθώς, εστερημένος δε των απαιτούμενων σωματικών και πνευματικών και κοινωνικών προσόντων, ίνα κινηθή και δράση εντός του σχολείου και εκτός αυτού, δεν δύναται ή να κινήση τον οίκτον του επισκέπτου και την αγανάκτησιν αυτού κατά της υπηρεσίας αδικούσης τόσο σκληρώς δια του διδασκάλου τούτου τα τέκνα του λαού. Την μικράν εργασίαν την οποίαν κάμνει εν τω σχολείω του, εκτελεί άνευ αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, την ύπαρξιν των οποίων αγνοεί».

Στο σύνολο των εκθέσεων μόνο οι 47 από τους 467 δασκάλους κρίνονται ως «άριτοι» όσον αφορά τη διδακτική ικανότητά τους. Οι επιθεωρητές χαρακτηρίζουν το δάσκαλο ως «επιστημονικώς ικανόν», «επιστημονικώς άριτον» και άλλοτε ότι «κατέχει λίαν ικανήν μόρφωσιν αλλά ενδιαφέρεται δια την επιμόρφωσίν του». Ειδικότερα αναφέρεται ότι «εργάζεται με μεγάλην επιμέλειαν, κατέχει την διδασκομένην ύλην, επιστημονικώς και διδακτικώς, ακωλύτως δε και άνέτως ανταποκρίνεται εις το έργον του». Άλλος επίσης θεωρείται «μεθοδικότατος και επιμελέστατος. Εργάζεται υπέρ το δέον προσπαθών να βελτιώση την πρόοδον του σχολείου τούτου ήτις έχει παρალύσει εκ της αμελείας του προκατόχου του». Στον ίδιο άξονα κινείται και η αξιολόγηση της δασκάλας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «διδασκικώς λίαν ικανή, καθότι διδάσκει ευμεθόδως, παρακολουθεί την Διδακτικήν επιστήμην, αγαπά τους μαθητάς της και αγαπάται παρ' αυτών, εφαρμόζει νέας μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούσα επιδεξίως την αυτενέργειαν των μαθητών και τον ελεύθερον διάλογον, απαραίτητον ιδίως εις την περιοχόν αυτήν».

Σε άλλη περίπτωση ο δάσκαλος κρίνεται από τα αποτελέσματα της εργασίας καθώς στα κείμενα της αξιολόγησης χρησιμοποιείται παρελθοντικός χρόνος: «ειργάσθη μεθοδικώς καθ' όλον το έτος ίνα παρουσιάση τοιαύτα αξιέπαινα αποτελέσματα». Ο Ηλίας Πετρόπουλος σε έκθεση του 1926-1927 σημειώνει ότι ο δάσκαλος «αναπληροί εν μέρει την αμεθοδίαν του» επειδή «εργάζεται με όλως ιδιόρρυθμον σύστημα» και για το λόγο αυτό «εν τω συνόλω του, κρίνεται ως καλός διδάσκαλος».

Τα αρνητικά σχόλια των επιθεωρητών επικεντρώνονται στη γενικότερη μόρφωση και στη διδακτική ικανότητα: «είναι προικισμένος και με τινά διδακτικά ελαττώματα» ή «προσκολλημένος εις τας απηρχαιωμένας αντιλήψεις του, τας οποίας δεν εννοεί επ' ουδενί λόγω να εγκαταλείψη. Όλη του η εργασία εν τω σχολείω συνίσταται εις την μετάδοσιν ξηρών γνώσεων και γραμματικών κανόνων, και από απόψεως ταύτης επιτυγχάνει εν μέρει την δι-

δασκαλίαν του, πέραν όμως τούτου δεν δύναται να προσφέρει άλλο τίποτε». Επίσης, «διδάσκει επιμελώς μα και φιλέργως, αμεθόδως όμως και άνευ συστήματος».

Όσον αφορά τους νεοδιοριστούς συναντούμε σχόλια του τύπου: «είναι πρωτόπειρη, χωλαίνει διδακτικώς και επιστημονικώς», επίσης «είναι φιλόπρονος αλλά άπειρος διότι από του διορισμού του υπηρέτησεν κατά το πλείστον εις τας τάξεις του στρατού. Έχει το ελάττωμα να διακόπη τους μαθητάς, να επεμβαίνει συνεχώς και ακαίρως κατά την διδ/λίαν και να ομιλή γοργώς». Η έλλειψη πείρας του επόμενου δασκάλου φαίνεται από την αδυναμία του «να συστηματοποιήση την εργασίαν του, και να διατυπώση καλώς τας ερωτήσεις του. Ασχολείται με εννοίας εντελώς δευτερευούσας, ενώ τα κύρια και ουσιώδη σημεία του μαθήματος δεν δύναται να τα διακρίνη και διέρχεται προ αυτών αδιαφόρως» και παρότι «κοπιάζει υπερβολικά, δεν κατορθώνει να επιτύχη τα ανάλογα αποτελέσματα». Ο επιθεωρητής επικεντρώνεται στην έλλειψη πείρας, διαπιστώνει ωστόσο ευοίωνες προοπτικές για το μέλλον: «εργάζεται φιλοτίμως αλλ' ως πρωτόπειρος ουχί με μεθοδικήν πορείαν. Είναι αφοσιωμένη εις το έργον της και πολύ συντόμως θα γίνη μία από τας αρίστους».

Σε αξιολόγηση δασκάλας σχετικά με την επάρκειά της στο γλωσσικό μάθημα διαβάζουμε ότι: «είναι ευφυεστάτη με οξυτάτην την αντίληψιν, δεν αφήνει να της διαφύγη καμία αταξία άνευ σφάλματος γλωσσικού ή πραγματικού, το οποίον διορθώνει αμέσως και προχωρεί χωρίς να χάνη καιρόν. Τα κοιμισμένα έως τώρα μυαλά των μαθητών της, διεγείρει και προάγει διαρκώς. Ερωτά ορθώς και διαρκώς, και θέτει εις κίνησιν όλα τα παιδιά του σχολείου της, τα οποία έχει προπονήσει επιτυχώς και δίδουν ορθάς και πλήρεις απαντήσεις».

Το ενδιαφέρον των επιθεωρητών εστιάζεται στο εύρος των δραστηριοτήτων των δασκάλων στον τομέα που σήμερα θα ονομάζαμε Αισθητική αγωγή: «διδάσκει λαϊκό τραγούδι και γυμναστικήν και είναι αφοσιωμένος εις το έργον του», άλλος «διδάσκει με εξαιρετικήν επιτυχίαν τας χειροτεχνικάς εργασίας, και προ πάντων την ιχνογραφίαν με προοπτικήν ως και την ωδικήν γιατί γνωρίζει ευρωπαϊκήν μουσικήν και βιολί» ή «διδάσκει λίαν επιτυχώς την ωδικήν με διφωνίαν και εγχώρια άσματα». Άλλος πάλι «έχει επιδοθεί ειδικώς εις την μουσικήν, έχει εκμάθει και παίζει πολύ καλά βιολί. Διδάσκει εις τας 4 ανωτέρας τάξεις του σχολείου πολύφωνα άσματα με μεγάλην επιτυχίαν».

Η γνώμη του επιθεωρητή για τον δάσκαλο ο οποίος αξιολογήθηκε στην Ιστορία είναι καλή γιατί: «ιδιαιτέρως ενσκήπτει επί του μαθήματος της Ιστορίας την οποίαν μελετά».

Οι διδακτικές πρακτικές ανά μάθημα συνδυάζονται τόσο με το Αναλυτι-

κό πρόγραμμα και την «εθνική εργασία» όσο και με τις συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων: «αγράμματος και ανίκανος επαγγελματικώς, δεν δύναται να περιμένη τίποτε άξιον λόγου παρ' αυτής η υπηρεσία. Αναλυτικόν πρόγραμμα δεν έχει εις το σχολείον της, ούτω δε διδάσκει όσα θέλει εκ των μαθημάτων, και όπως θέλει αύτη. Την Εθνικήν Εργασίαν αγνοεί παντελώς, αφού ούτε κατά τύπους δεν έχει αναγράψη εις το ωρολόγιον αυτής πρόγραμμα το μάθημα της εθνικής αγωγής, ως διετάχθη γραπτώς και προφορικώς διαρκούντος του σχολικού έτους». «Συγκεντρώνει 17 μαθητάς εις την προσφυγικήν οικίαν, τους οποίους διδάσκει ανάγνωσιν, γραφήν και αριθμητικήν, κατά την αρχέγονον μέθοδον του συλλαβισμού με τας ονομασίας των γραμμάτων».

Πολλές φορές, χαρακτηρισμοί, εμπλουτισμένοι με υποκειμενικές και αυθαίρετες κρίσεις, παρουσιάζονται στην αξιολόγηση επιμέρους μαθημάτων: «η Γεωγραφία, Ιστορία, και Εθνική Εργασία, είναι εντελώς άγνωστα εις αυτήν ως επίσης και το ωρολόγιον αναλυτικόν πρόγραμμα. Κατάστασις οικτρά και απελπιστική. Διδάσκει ό,τι θέλει και όποτε ευκαιρεί». Ο επιθεωρητής ομολογεί τη θλίψη του «παρατηρών τα ροδοκόκκινα και παχουλά κοριτσάκια και παιδάκια του λαού να αδικούνται υπό της φρενοβλαβούς ταύτης γραίας, ήτις φέρει δυστυχώς το όνομα της Ελληνίδος διδλίσσης από την φρενοπάθειαν της οποίας αναμένει το κράτος την Εθνικήν αφομοίωσιν των σλανοφώνων τούτων κατοίκων. Τα έγγραφα της Διδλίσσης ταύτης και αι επιστολαί της προς τας διαφόρους αρχάς αντιγράφονται και διανέμονται εις πολλά αντίτυπα λόγω του πλούτου τον οποίον περιλαμβάνουν» και παρατηρεί ότι «ο παριστάμενος κατά την διδασκαλίαν έχει την εντύπωσιν ότι μάλλον κωμωδίαν διδασκαλίας ή διδασκαλίαν παρακολουθεί, τόσοσιν ατέχνως διεξάγεται η διδασκαλία».

Ελάχιστες είναι οι αναφορές στις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών στα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, οι οποίες μάλιστα συνοδεύονται από αρνητικά σχόλια για τους διδάσκοντες: «η όλη του εργασία εις το σχολείον, συνίσταται εις μηχανισμόν γνώσεως και της αριθμητικής εκ της οποίας διδάσκει μηχανικώς τας πράξεις αυτής». Ο επιθεωρητής αξιολογεί τη δασκάλα ως ανεπαρκή γιατί: «η αγραμματοσύνη και η αμεθοδία της αφ' ενός, και η οκνηρία της αφ' ετέρου», οδήγησαν στην υπάρχουσα κατάσταση όπου: «οι μαθηταί όλων των τάξεων, αναγινώσκουσι κακώς επί του χάρτου, δεν δύνανται να διακρίνωσι την θάλασσαν από την ξηράν, εις δε την αριθμητικήν, δεν δύνανται να πολλαπλασιάσωσι ούτε τους μονοψηφίους. Οι των ανωτέρων τάξεων μαθηταί αγνοούσι επίσης Ιστορία και Θρησκευτικά» και πιστεύει ότι τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη δασκάλα: «συνδυάζει

την αμάθειαν με την αμέλειαν και συνεπώς δεν δύναται τίποτε άξιον λόγου να προσφέρη εις το σχολείον της».

Η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα παρουσιάζεται μέσα από τα σχόλια των επιθεωρητών, οι οποίοι κρίνουν ταυτόχρονα και την ιδεολογία του εκάστοτε αξιολογούμενου δασκάλου: «την Ελληνικήν Ιστορίαν της Αρχαίας Ελλάδος δεν διδάσκει, διότι κατά την αντίληψίν του προπαρασκευάζει αύτη την αθεΐαν και τον Κομμουνισμόν» και «αι εικόνες των ηρώων του 1821 μένουσιν αχρησιμοποίητοι, οι δε μαθηταί ομιλούσιν την ξένην γλώσσαν προ του σχολείου».

Όσον αφορά στη διοικητική ικανότητα των δασκάλων αναφέρονται χαρακτηριστικά τα εξής: «διοικεί το σχολείον αψόγως», «αναλαμβάνουσα την διεύθυνσιν του σχολείου προσέδωκεν εις το σχολείον της όλως νέαν ζωήν και δράσιν, αι δε άλλαι διδασκάλισσαι, απαλλαγείσαι εκ των καθημερινών ύβρεων και του εκνευρισμού, επεδόθησαν εις το έργον των, με ζήλον και αφοσίωσιν». Σε άλλη περίπτωση ο Διευθυντής του σχολείου «αποφεύγει τας αναρρωτικές αδείας και ανταποκρίνεται πλήρως και επιτυχώς εις τα καθήκοντά του. Διευθύνει κατά τρόπον ώστε δεν παρουσιάζεται νέφωσις εις τας σχέσεις αυτού μετά του προσωπικού το οποίον σέβεται και εκτιμά αυτόν». Η αξιολόγηση δεν είναι πάντα ευνοϊκή για τη δασκάλα, η οποία «απέσπασε μεν την αγάπην και εκτίμησιν των συναδέλφων της και της κοινωνίας» κρίνεται όμως «ακατάλληλος να διευθύνη πολυτάξιον σχολείον».

Όσον αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση, οι πτυχιούχοι των Διδασκαλείων κατατάσσονται υψηλά στην αξιολογική κλίμακα των επιθεωρητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «παρουσίασεν εξαιρετικήν εργασίαν, ως και κατά το παρελθόν έτος, παρά τα πνευματικά του προσόντα, τυγχάνων απόφοιτος Ρωσσικού Διδ/λείου» και «ως πτυχιούχος Διδασκαλείου, νέα καλώς κατηρτισμένη, είναι η αυτή ως και κατά το παρελθόν έτος, με μικράν βελτίωσιν, λόγω της πείρας την οποίαν απέκτησεν εργαζομένη». «Κατέχει ικανότητα και δεξιότητα, εργάζεται μετά ζήλου, είναι αξιοπρεπής, δραστήριος, εκ της συμμετοχής δε εις τας συζητήσεις του γεν. παιδ. Συνεδρίου, των υποδειγματικών διδ/λιών απέδειξεν ότι είναι κάτοχος των απαιτουμένων παιδ/κών και διδ/κών γνώσεων», ενώ άλλος εκπαιδευτικός «έλαβεν ενεργόν μέρος, εισηγηθείς και ίδιον θέμα εις το Παιδαγωγικόν συνέδριον και τας υποδειγματικές διδασκαλίας». Σε έκθεση του 1961-62 αναφέρεται ότι ο αξιολογούμενος δάσκαλος «μετεκπαιδεύεται ιδίαις δαπάναις εις το εξωτερικόν» και συνεχίζοντας η επομένη στη σειρά ότι: «έχει πλέον ή πολύ καλήν γενικήν και ειδικήν κατάρτισιν, παρακολουθεί την παιδαγωγικήν κίνησιν» ενδιαφέρεται επίσης «δια της συνεχούς μελέτης να προάγη και να βελτιώση τας γνώσεις της».

Εκτός από την παιδαγωγική κατάρτιση και τις ειδικές διδακτικές γνώσεις, οι οποίες προαπαιτούνται για τη διεξαγωγή κάθε διδασκαλίας, στην αξιολόγηση του επιθεωρητή συνεκτιμώνται και γνώσεις πέραν του επαγγελματικού τομέα. Σε έκθεση του επιθεωρητή Αγγέλου Γιούρη του 1930-31 αναφέρεται ότι η δασκάλα: «κατέχει την διδασκομένην ύλην και τινάς γνώσεις κοπτικής και ραπτικής ακολουθήσασα φιλοτίμως σχετικά μαθήματα εις περιοδεύσασαν σχολήν της Εταιρίας Σίγγερ», ενώ ο συνάδελφός της: «κατέχει την διδασκομένην ύλην και γνώσεις γεωργικάς, τας οποίας απέκτησεν μετεκπαιδευθείς εις το εν Θεσσαλονίκη Γεωργικόν Φροντιστήριον». Λίγα χρόνια αργότερα, επί θητείας Αλέξανδρου Αλεξοπούλου, συνεχίζεται η συνεκτίμηση όσων προαναφέρθηκαν ως απαιτούμενων προσόντων του δασκάλου. Αναφέρεται ότι: «κατέχει και τινας γνώσεις εκτός του επαγγελματικού του κύκλου αποκτηθείσας εις την σχολήν εφέδρων αξιωματικών» ή «αποκτηθείσας εν τω στρατεύματι» αλλά και «δια της κατ' ιδίαν μελέτης». Επίσης «έχει αρτίαν γενικήν και ειδικήν διδασκαλικήν κατάρτισιν. Γνωρίζει πολλά πέραν του κύκλου του επαγγέλματός του. Είναι κάτοχος της Γερμανικής. Εχρημάτισε διδ/λος των εν Δυτική Γερμανία Ελληνικών Σχολείων».

Οι αρνητικές αξιολογήσεις αφορούν τη βασική εκπαίδευση ή στην μετεκπαίδευση των δασκάλων. Επισημαίνεται ότι: «η μετεκπαίδευσις δεν κατήρτισεν αυτόν γλωσσικώς» και αλλού ότι «εργάζεται άνευ ζήλου και είναι ανίκανος να διδάξη. Δίδει την εντύπωσιν ότι δεν απεφοίτησεν εκ του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου με την άγνοιαν και στοιχειωδών ακόμη πραγμάτων».

Όσον αφορά τις σχέσεις των δασκάλων και των μαθητών καταγράφεται ότι: «ο ανωτέρω διδ/λος επιβάλλεται εις τους μαθητάς από τους οποίους και αγαπάται και εκτιμάται υπό των συναδέλφων του και των κατοίκων», «είναι προσηκής προς τους μαθητάς, εργάζεται ευσυνειδήτως παρέχων εαυτόν υπόδειγμα εις τε τους συνεργάτας του και τους μαθητάς», ενώ η δασκάλα «είναι εργατική, πειθαρχική, εμφανίζεται υπό του δέοντος ζήλου, αγαπάται και εκτιμάται υπό των μαθητών και των γονέων» και η συνάδελφός της «έχει αναπτύξει μετά των μαθητών της στενήν ψυχικήν επαφήν».

Σε καταγραφές που αφορούν στις σχέσεις των δασκάλων μεταξύ τους αναφέρεται ότι: «χαίρει εκτιμήσεως και των συναδέλφων του», ότι «βοηθεί εν παντί και πάντοτε τον δ/ντήν της και κινείται μετά πολλής προθυμίας εντός και εκτός του σχολείου». «Η διδ/σα αυτή συνεργάζεται αρμονικότατα μετά του λοιπού προσωπικού και βοηθεί αόκνως τον διευθυντήν του σχολείου εις πάσαν προσπάθειαν αποβλέπουσαν εις την πρόοδον των μαθητών και σχολείων και συμβάλλει εις την επιτυχή οργάνωσιν των σχολικών εορτών». Επίσης, ο δάσκαλος του σχολείου «μετά της συναδέλφου του Ν/γού συνεργάζεται

αρμονικώς, αὐτὴ δὲ τὸν βοηθεῖ εἰς τὴν οργάνωσιν σχολικῶν εορτῶν καὶ θεατρικῶν παραστάσεων». Ο ἐπόμενος, στὴν ἐκθεσὴ ἀξιολόγησής, δάσκαλος «γνωρίζει νὰ ἀρχῇ καὶ νὰ ἀρχηται». «Αναπτύσσει καὶ καλλιεργεῖ μεταξὺ τῶν μαθητῶν τοῦ τὴν ἀγάπην, τὸν σεβασμὸν, καὶ γενικῶς πάσας τὰς κοινωνικὰς ἀρετάς. Εὐγενῆς τοὺς τρόπους καὶ τὴν συμπεριφορὰν συνεργάζεται ἀρμονικῶς μετὰ τῶν συναδέλφων τοῦ καὶ ἐπιδεικνύει ἐξαίρετον συμπεριφορὰν ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τοῦ σχολείου». Ο ἐπιθεωρητὴς ἀξιολογώντας τοὺς δασκάλους ὡς πρὸς τὶς μετὰ τοὺς σχέσεις καὶ τὴν συναδελφικὴ ἀλληλεγγύη ποὺ ἀπορρέει ἀπὸ αὐτὲς ἀναφέρει ὅτι: «δυστυχῶς ἡ μὴ ἀρμονικὴ συνεργασία τοῦτου μετὰ τῆς διδ/σης τοῦ αὐτοῦ σχολείου εἶχεν ἀντίκτυπον εἰς τὴν καθόλου ἀγωγὴν τῶν μαθητῶν», ὅτι «στερεῖται τῆς πειθαρχικότητος ποὺ ἀπαιτεῖ ἡ ὑπαλληλικὴ ἱεραρχία» καὶ «ἔχει τὸ ἐλάττωμα νὰ δημιουργῇ μετὰ τοῦ προσωπικοῦ ἀφορμὰς διὰ μικροπροστριβὰς καὶ ἐριδίας». Ἀλλοῦ ἐπισημαίνεται ὅτι: «δεν εἶναι ἀδιάφορος εἰς τὸ ἔργον τοῦ, πλην ὅμως εἶναι ὀλίγον δοκησίσοφος καὶ δύστροπος εἰς τὰς μετὰ τῶν συναδέλφων τοῦ σχέσεις καὶ ὡς ἐκ τούτου δεν ἀπολαύει τῆς ἐμπιστοσύνης, ἀγάπης καὶ συμπαθείας τῶν συναδέλφων τοῦ καὶ γονέων». Ο ἐπιθεωρητὴς παρατηρεῖ ὅτι ἡ συγκεκριμένη δασκάλα «διατηρῇ ἀρμονικὰς σχέσεις μετὰ τῶν συναδέλφων τῆς, ἐξαιρέσει τοῦ Δ/ντοῦ τοῦ Σχολείου ὅστις πάσχει ἐκ νευροφυτικῶν διαταραχῶν καὶ εἶναι κάπως ιδιόρρυθμος τύπος δημιουργεῖ μετὰ τῶν συναδέλφων κλίμα ψυχρότητος».

Ἐνα ἄλλο κριτήριον ἀξιολόγησής ἀποτελεῖ τὸ ἐνδιαφέρον ποὺ ἐπιδεικνύουν γιὰ διάφορες δραστηριότητες στὰ πλαίσια τῆς σχολικῆς ζωῆς, πέραν ὅμως τῶν διδακτικῶν τοὺς καθηκόντων. Τὰ παραθέματα ποὺ ἀκολουθοῦν καταγράφουν τὴν κατάστασι: «ἔπαιξαν με τὰς μαθητριάς τῶν ἀνωτέρων τάξεων ἐν τῷ θεάτρῳ τῆς πόλεως, τὴν Ἰφιγένειαν ἐν Ταύροις, με ἐξαιρετικὴν ἐπιτυχίαν εἰς ἐμφάνισιν καὶ ἀκρίβειαν», «ίδρυσεν μαθητικὴν κοινότητα καὶ σπορείον καὶ ἰσοπέδωσεν τὴν αὐλὴν τοῦ σχολείου», «ίδρυσεν προσκοπικὴν οἰκία καὶ σχολικὸν κήπον, καλλιεργούμενον ὑπὸ τῶν μαθητῶν», «κατέβαλεν ὅλως ἰδιαιτέρως φροντίδας διὰ τὴν οργάνωσιν τῶν χορῶν κατὰ τὰς γυμναστικὰς ἐπιδείξεις τῶν σχολείων τῆς πόλεως», «ζῇ ἀψόγως μετὰ τοῦ συζύγου τῆς διδ/λου, Δ/ντοῦ τοῦ Σχολείου, εἰς τὴν ἐσωσχολικὴν καὶ ἐξωσχολικὴν δράσιν τοῦ οἰκίου, παρίσταται στενὸς συνεργάτης», «αὕτη κινεῖται μετὰ τῶν συναδέλφων τῆς διὰ τὴν καλὴν λειτουργίαν τοῦ σχολείου, τοῦ μαθητικοῦ συσσιτίου, καὶ γενικῶς διὰ τὴν προβολὴν τοῦ, προσφέρουσα προθύμως τὰς υπηρεσίας τῆς», «ὠθηθεὶς παρ' ἡμῶν, ἵνα ἐνδιαφερθῇ ἰδιαιτέρως διὰ τὸ σχολεῖόν τοῦ, ἀνέπτυξε ἀξιόλογον δράσιν, διὰ τὴν ἀποπεράτωσιν τοῦ νέου κτιρίου τοῦ νηπιαγωγείου καὶ τὴν περίφραξιν τοῦ αὐλείου χώρου τοῦ σχολείου. Ὡς Δ/ντὴς τοῦ Σχολείου ἐνδιαφέρθη, ἵνα λειτουργήσῃ εἰς τούτο μαθητικόν

συσσίτιον, εφ' ο συσσιτούν περί τους εκατόν μαθηταί και νήπια. Συνεργάζεται καλώς μετά της σχολ. εφορείας. Τηρεί καθαρόν το διδακτήριον, τας αιθούσας του οποίου έχει κοσμήσει με γλάστρας, χάρτες, εικόνες, ρητά κλπ. Τηρεί καλώς το αρχείον του τε σχολείου και εφορείας», «την αίθουσαν των τάξεών της τηρεί καθαράν και πλουτισμένην δια γλαστρών, χαρτών, εικόνων, ρητών, πινάκων κτλ.». Ο επιθεωρητής συνεχίζει κάνοντας σχόλια για τη σχολική γιορτή: «παρηκολούθησα την δοθείσαν υπό του σχολείου τελετήν επί τη Εθνική επετείω της 25ης Μαρτίου. Διεπιστώσαμε ότι προσωπικόν και μαθηταί υπό την ενθουσιώδη εποπτείαν του εδημιούργουν μίαν εξαίρετον Εθνικήν ατμόσφαιραν, ήτις εξεδηλούτο δια των συνεχών παρατεταμένων χειροκροτημάτων των κατοίκων της Κοινότητος».

Β. Σχόλια κοινωνικού περιεχομένου και σχόλια για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Βασική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο επιτελεί κοινωνική λειτουργία, με στόχο τη διάδοση και την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και με αυτόν τον τρόπο τη νομιμοποίηση της κρατικής εξουσίας. Η παραδοχή αυτή βοηθά να ερμηνεύσουμε τη θέσπιση της «εθνικής εργασίας» ως κριτηρίου αξιολόγησης των δασκάλων και να αναζητήσουμε τα ιδιαίτερα εκείνα κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα στο συγκεκριμένο χώρο και στο συγκεκριμένο χρόνο. Το αξιολογητικό αυτό κριτήριο σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα της περιοχής της Φλώρινας, η οποία υφίσταται τη σερβική προπαγάνδα λόγω της γειτνίασης με τη Σερβία. Οι επιθεωρητές αναφέρουν στις εκθέσεις τους τα εξής για τους δασκάλους της περιοχής: «κατανοεί την ανάγκην της εθνικής εργασίας και επιδίδεται ιδιαίτέρως», «έχει καλώς αντιληφθή την ανάγκην της εθνικής εργασίας ενταύθα, αλλά και του επέστησα την προσοχήν του εις την εργασία του είδους τούτου, λόγω των περί του χωρίου πληροφοριών», «εργάζεται εθνικώς και φανατίζει τους μαθητάς του με τας εθνικάς του διηγήσεις και τα πατριωτικά άσματα», «εργάζεται με θερμόν ζήλον δια την μόρφωσιν των μαθητών και την αφομοίωσιν των κατοίκων».

Την περίοδο αυτή, μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση, γίνεται προσπάθεια να αποτραπεί η επίδραση του ξενόφωνου περιβάλλοντος με διάφορους τρόπους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι κάποιος δάσκαλος «ηγόρασε ποδόσφαιρα και συγκεντρώνει τους εφήβους της κοινότητος δια να τους συνηθίζη εις την Ελληνικήν γλώσσαν και τα Ελληνικά τραγούδια και τους χορούς. Είναι τέλειος εθνικός εργάτης. Αν εις όλα τα σλανόφωνα σχολεία της περιφέρειας μου υπηρέτουν τοιούτοι διδάσκαλοι, η Μακεδονία ταχέως θα ήλλα-

σεν όψιν και θα παρουσίαζεν μορφήν Ελληνικήν». Ένας άλλος δάσκαλος, ο οποίος δίδασκε σε χωριό κείμενο «επί της οροθετικής γραμμής μετά της Σερβίας» όπου οι κάτοικοι «υπόκεινται εις την άμεσον επίδρασιν της Σερβικής προπαγάνδας» παρά το γεγονός ότι «συναντούσε μεγάλα εμπόδια εις το αφομοιωτικόν αυτού έργον», αποφάσισε να «ιδρύση σχολικόν κήπον χωριστόν από του πρώτου σχολείου και νυκτερινήν σχολήν, εις την οποίαν συγκέντρωσε περί τους 40 μαθητάς». Άλλος πάλι «ειργάσθη περισσότερον Εθνικώς, ιδρύσας μαθητικήν κοινότητα και νυκτερινήν σχολήν με 47 μαθητάς και είναι ο μοναδικός Έλλην εις την κοινότητα ταύτην, βοηθών ποικιλλοτρόπως τας στρατιωτικάς αρχάς».

Για ελληνική εκπαίδευση των σλαβόφωνων περιοχών επιλέγονται δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούνται ικανοί να αντεπεξέλθουν στα ιδιαίτερα αυτά προβλήματα. Τονίζεται ότι ο δάσκαλος «τοποθετηθείς σκοπίμως εις την μικράν ταύτην κοινότητα, ίνα αντιδράση αποτελεσματικώς, διότι, οι κάτοικοι του Βλαχόφωνου συνοικισμού λόγω της αποστάσεως, δεν δύνανται να αποστέλωσι τα τέκνα των, εις το Ελληνικόν σχολείον Παπαδιάς. Τον χάρτην της Ελλάδος δεν έχει αναρτήσει, διότι οι φανατικοί κάτοικοι της κοινότητός του, ανευρίσκουν επ' αυτόν τας πόλεις της Βουλγαρίας τας οποίας παρατηρούσιν επιδεικτικώς προ των μαθητών». Ένας άλλος δάσκαλος «αποτελεί την αντίδρασιν του λειτουργούντος εις την κοινότητα ταύτην Ρουμανικού Σχολείου» και άλλος, αν και περασμένης ηλικίας, «λόγω της ειδικότητός του να αντιδρά κατά των ξένων σχολών, ετοποθετήθη από σκοπού ως Διευθυντής του σχολείου τούτου, και αντιμετώπισεν επαρκώς την ρουμανικήν προπαγάνδαν».

Υπάρχουν όμως και δάσκαλοι οι οποίοι αγνοούν παντελώς «την Εθνικήν Εργασίαν εις το σχολείον των» και άλλος ο οποίος «δεν δύναται Εθνικήν εργασίαν να προσφέρει, διότι είναι ακατάλληλος εντελώς, ούτε έχει επιρροήν τινα επί των κατοίκων, τινές των οποίων επετέθησαν επ' αυτού ημέραν τινάν ίνα τον ξυλοκοπήσωσιν, διότι συνδιασκεδάζων μετ' αυτών, τους ύβρισε δια χυδαιοτάτων λέξεων». Ο επιθεωρητής θεωρεί ότι η εθνική δράση του δασκάλου είναι «ολίγον χαλαρωμένη, διότι δεν αντελήφθη ευθύς εξ αρχής, την σπουδαιότητα της εργασίας ταύτης» και δε διστάζει να του υποδείξει «την ανάγκην και τον τρόπον της Εθνικής Εργασίας, την σπουδαιότητα της οποίας εφαινετο ότι αγνοούσε». Τα συμπεράσματα του επιθεωρητή προέρχονται και από τις γνώσεις των μαθητών οι οποίοι «αγνοούσι σπουδαιότατα ιστορικά γεγονότα, τα οποία οφείλουν να τα γνωρίζωσιν» άρα, όσον αφορά στο δάσκαλο: «Εθνική Εργασία δεν παρατηρείται εις το σχολείον του». «Είναι εντελώς ακατάλληλος δια την σλαυόφωνον ταύτην κοινότητα» αποφαίνεται κατηγορηματικά ο επιθεωρητής.

Επαινετικά είναι τα σχόλια που καταγράφονται για τους δασκάλους οι οποίοι διδάσκουν την εθνική αγωγή. «Είναι εθνικιστής και η εργασία του της μορφής ταύτης, διαφαίνεται πανταχού εντός του σχολείου του και εκτός αυτού», «διδάσκει τακτικώς Εθνικήν Αγωγήν με εθνικά άσματα λαϊκά και χορούς ανταποκρινόμενος ούτω λίαν επαρκώς εις τας ανάγκας του σχολείου», «είναι τελείως αφοσιωμένος εις το έργον του και ως Εθνικός εργάτης προσφέρει πολυτίμους υπηρεσίας εις την πατρίδα», «η εθνική του δράσις είναι θερμή, παρέσχε τας υπηρεσίας του εις τας στρατιωτικές αρχάς κατά των κινήσεων της ξένης προπαγάνδας, της οποίας ανεκάλυψε τον ταμίαν, και δύο άλλα πρόσωπα εκ των πρακτόρων αυτής», «οι μαθηταί του είναι φανατισμένοι εις την Ελληνικήν ιδέαν, ομιλούν παντού την ελληνικήν, και τραγουδούν τα δημώδη τραγούδια με ευχαρίστησιν», «η όλη του εργασία έχει μορφωτικήν και εθνικήν χροιάν, και το έργον του ούτω αποβαίνει λίαν συντελεστικόν προς επιτυχίαν του σκοπού ον επιζητεί το σχολείον των σλαυοφώνων τούτων μερών». Η Εθνική Αγωγή φαίνεται ότι κατέχει σημαντική θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα και για το λόγο αυτό ο δάσκαλος: «διδάσκει τακτικώτατα το μάθημα της Εθνικής Αγωγής κατά την ταχθείσαν ώραν του προγράμματος, αλλά και ανά πάσαν παρουσιαζομένην ευκαιρίαν» και «εσχάτως εξεφώνησε μεστόν πατριωτικών εξάρσεων επιμνημόσυνον λόγον υπέρ των θυσιασθέντων ανδρών της Χωρ/κής εις το χωρίον του, υπό των συμμοριτών», «εργάζεται μετ' αφοσιώσεως και ενθουσιασμού και μετέχει πάσης κινήσεως αποβλεπούσης εις την καταπολέμησιν της ξενοφωνίας και τον φρονηματισμόν των κατοίκων», «ίδρυσεν μαθητικήν κοινότητα ήτις λειτουργεί κανονικώς, με σκοπόν συν τοις άλλοις και την γλωσσικήν αφομοίωσιν».

Αρνητικά σχόλια για τον δάσκαλο του οποίου «η Εθνική εργασία είναι χαλαρωμένη ακριβώς, διότι δεν εννοεί να παρεκκλίνη το παράπαν από την γραμμήν των γνώσεων, την οποίαν από 40ετίας έχει χαράξει και ακολουθή» και για τον συνάδελφό του οποίου: «η Εθνική εργασία δεν τον απησχόλησε διόλου, οι δε μαθηταί του ομιλούσι την ξένην γλώσσαν την οποίαν προσπαθεί να μάθη, και αυτό συνομιλήσας παρουσία μου εν τη αιθούση μετά τινος γραίας προσελθούσης εκεί δι' υπόθεσιν της».

Την προσωπικότητα του δασκάλου χαρακτηρίζει όχι μόνο το εκπαιδευτικό του έργο αλλά και η κοινωνική του συμπεριφορά. Ο παρακάτω αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ενώ «είναι έφεδρος ανθυπολοχαγός» και διαθέτει «μίαν δόσιν μικράν στρατιωτικής αυθαιρεσίας» η οποία τον οδηγεί μερικές φορές «εις προστριβάς μετά των συναδέλφων του και των κατοίκων» ωστόσο αξιολογείται θετικά επειδή «ίδρυσεν μαθητικήν κοινότητα, προσκοπικήν ομάδα, σχολικόν κήπον, διδάσκει εις την νυκτερινήν σχολήν και παρουσίασεν δράσιν Εθνικήν και σχολικήν εξάαιρετον». Ένας συνάδελφός του, με βαθ-

μολογία ισάξια «ίδρυσεν σχολικόν κήπον μεγάλης εκτάσεως και εισήγαγεν εις την κοινότητα ταύτην την καλλιέργειαν του βάμβακος και την σηροτροφίαν», άλλος «έχει εξαιρετικήν εξωσχολικήν δράσιν, αποτελεί ένα από τα δρώντα και πρωτοστατούντα μέλη του εκπολιτιστικού Ομίλου «Αριστοτέλης» ή «ανήγειρε διθέσια αποχωρητήρια τη συνδρομή του Εθνικού Ιδρύματος».

Στην έκθεση αξιολόγησης του διευθυντή αναφέρεται ότι: «το εκπαιδευτικόν έργον του σχολείου του ανήγαγεν εις περιωπήν και κατέστησεν τούτο γνωστόν εις πάντας. Εις τας φροντίδας του Δ/ντού τούτου ανήκει και η ευδόκιμος λειτουργία του σχολ. συνεταιρισμού, ένθα διατηρούνται, νυν πλην των άλλων, και οκτώ κυψέλαι μελισσών. Θα ήτο παράλειψις αν δεν εσημειούτο ενταύθα, ότι τη φροντίδι του και τη συνεργασία μετά του λοιπού διδακτικού προσωπικού του σχολείου λειτουργεί υποδειγματικώς και μαθητικών συσσίτιον, εις εστιατόριον, εγεργθέν τη δαπάνη και συνδρομή των κατοίκων του χωρίου και των εις την αλλοδαπήν ευρισκομένων Δροσοπηγητών. Και είναι δε τούτο πλουτισμένον δια τραπεζών, καρεκλών και άλλων χρεωδών, το δε φαγητόν παρασκευάζεται εις εστίαν (μαγειρείον) αρκετά καλήν και καθαράν».

Δεν λείπουν φυσικά τα αρνητικά σχόλια για τον δάσκαλο, ο οποίος «δεν επιδεικνύει κανένα ενδιαφέρον εις εξωσχολικήν δραστηριότητα».

Σε έκθεση του επιθεωρητή Αλεξόπουλου Αλεξάνδρου το 1938-39 σχολιάζεται ότι «η εν τη κοινωνία συμπεριφορά της δεν υπήρξεν η πρέπουσα», ότι «είναι αυθαίρετος και απότομος, και έρχεται ως εκ τούτου συχνά εις προστριβάς μετά των κατοίκων και ιδία μετά της διδακτηριακής επιτροπής ζητούσης την μετάθεσίν του εκείθεν». Άλλος «είναι περαιτέρω πρᾶος, σεμνός, σοβαρός, αξιοπρεπέστατος, διάγων βίον υποδειγματικόν ήτις δημόσιον και ιδιωτικόν», «διάγει βίον αδιάβλητον», «ζη ανεπίληπτον βίον εργάζεται μετά πολλής ευσυνειδησίας», «ζη αξιοπρεπέστατον δημόσιον και ιδιωτικόν βίον και απολαύει του γενικού σεβασμού και της αγάπης των κατοίκων του χωρίου του. Εργάζεται μετά πολλής ευσυνειδησίας, αναπτύσσει επωφελή εξωσχολικήν δραστηριότητα και απέβη πραγματικός εκπολιτιστικός παράγων του χωρίου, ένθα το σχολείον του. Είναι από τους χρήσιμους διδ/λους της Περιφέρειας». Για τη δασκάλα της περιφέρειας του σημειώνει ότι: «είναι σεμνή και κοσμεύεται υπό αρετών. Διάγει βίον άμεμπτον», «είναι στοργική μήτηρ και διάγει βίον αδιάβλητον», «προσφέρει ιδιαιτέρως ακουράστως την υπηρεσίαν της εις τα Κατηχητικά σχολεία και συμμετέχει πάσης φιλανθρωπικής κινήσεως, βοηθούσα πάσχοντας και ασθενείς».

Η εξωτερική εμφάνιση των δασκάλων αποτελεί και αυτή κριτήριο αξιολόγησης. Αναφέρεται ότι: «η εξωτερική της παράστασις είναι άμεμπτος», «αύ-

τη είναι αξιοπρεπής, σεμνή, με εξαίρετον εμφάνισιν», «είναι υγιής με καλόν παράστημα και πολύ καλήν εμφάνισιν». Από μια έκθεση αξιολόγησης του 1926-27 πληροφορούμαστε από τον επιθεωρητή ότι ο δάσκαλος «φέρει την εντόπιον Μακεδονικήν ενδυμασίαν, την οποίαν δεν εννοεί να εγκαταλείψη. Καταβάλλει εξαιρετικούς κόπους, ίνα αναπληρώση δια της επιμελείας του τας ελλείψεις του». Η κρίση του επιθεωρητή είναι καταδικαστική για τον παρακάτω δάσκαλο: «είναι βλακώδης η όλη του εξωτερική παράστασις». Η αναφορά του επιθεωρητή στην εξωτερική εμφάνιση κάποιας δασκάλας και τη συνθήκη διαβίωσής της είναι πέρα από κάθε υπηρεσιακή δεοντολογία: «Η ρακένδυτος αύτη και ανισόρροπος γραία υπηρετούσα εκεί από ετών αφηνιάσασα και εκμανείσα εκ της τοποθετήσεως εις το σχολείον της του ανωτέρου διδασκάλου μετά της νηπιαγωγού, στεγάζεται εις τι πενιχρόν και ημικατεστραμμένον δωμάτιον, εγκαταλελειμμένης τινός οικίας, προσπαθούσα να δυσφημίση ποικιλοτρόπως τους νέους διδασκάλους, οίτινες διεσαλεύσαν την ησυχίαν της επί τόσα έτη απομυζώσης τους κατοίκους και εκτυφλούσης τα τέκνα των. Εύρον αυτήν εις αθλίαν την κατάστασιν ενδεδυμένην με ρυπαρά τινά και όζοντα ράκη ανυπόδητον και ακτένιστον παρουσιάζουσα τον τύπον φρενοβλαβούς γραίας. Το δωμάτιόν της ήτο εν μεγίστη ακαταστασία και τούτο, επί δε της τραπέζης, έκειτο τεμάχιον ξηρού άρτου και τυρού προσκομισθέντα προφανώς εκ μέρους των μαθητών προς διατροφήν αυτής».

Ο επιθεωρητής έχει το δικαίωμα να σχολιάσει ακόμη και τα βιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών λειτουργών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Παρουσιάζει το μειονέκτημα της ασθενικής φωνής» ή «αν και σοβαρός και μελετηρός έχει το φυσικόν ελάττωμα της ασθενικής φωνής». Κάποιος δάσκαλος παρουσιάζει «μικράν νευρικήτητα ήτις και εκδηλούται εις διάφορα τις», άλλος «παρά την χρονίαν νόσον ήτις τον βασανίζει, είναι λίαν εργατικός, επιδεικνύει ζήλον δια το έργον του, στοργήν πρός τους μαθητάς του και αγάπην προς τους συναδέλφους του», και άλλος «ένεκεν της υγιεινής του καταστάσεως στερείται της ζωηρότητος». «Δεν χαίρει και τόσον καλής υγείας, λόγω θλάσεως του ποδός της κατά το παρελθόν έτος, έχει όμως καλόν παράστημα», «σωματικώς λόγω τραυματισμού χωλαίνει, ψυχικώς υγιής», «Χωλαίων ολίγον είναι επιμελέστατος και εργατικώτατος». Στη συνέχεια αξιολογείται ο υπερήλικας δάσκαλος, ο οποίος αν και «καταβάλλει προσπαθείας πλην δεν είναι δυνατόν να ανταπεξέλθη εις το έργον του λόγω του γήρατος και των πολλών οικογενειακών προβλημάτων».

Στο στόχαστρο του επιθεωρητή βρίσκεται και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται ότι «είναι επιρρεπής εις τας απουσίας και ασταθούς χαρακτήρος, και επιπόλαιος», «είναι συννετός, φίλεργος, μελετηρός,

μειλίχιος», «η γενικώς εξεταζομένη δεν δύναται να προσφέρει υπηρεσίαν σοβαράν εις το σχολείον της και δεν δύναται να εργαστή ψυχραίμως διότι είναι γεροντοκόρη και νευρασθενική και φοβερά ζηλότυπος, δημιουργούσα καθ' εκάστην επεισόδια μετά των νεωτέρων συναδέλφων της», «γραιά άγαμος, φίλερις και νευρασθενική, πάντοτε αδιόρθωτος με τας παλαιάς αυτής αντιλήψεις, εκνευρίζουσα το προσωπικόν του σχολείου της, με τας βαρυτάτας αυτής ύβρεις, μετετέθη προς τιμωρίαν εις το διτάξιον μικτόν σχολείον Αετού, αντικατασταθείσα αμέσως δια της πτυχιούχου Χαρικλείας Γεωργιάδου», «ο αυτός, δυσκίνητος και χλιαρός και βραδύς εις την σκέψιν, ως και κατά το παρελθόν έτος, άνευ ουδεμιάς βελτιώσεως της θέσεως αυτού», «νευροπαθής και φλύαρος, πνεύμα αντιλογίας, ώστε να μη καθίσταται δυνατή η συνεννόησις μετ' αυτής. Κατάστασις οικτρά και απελπιστική», «είναι φίλερις νευροπαθής, παρουσιάζων τον τύπον ανισορρόπου ανθρώπου, αρεσκόμενος να ξη λαιμάργως και μαλθακώς, κλεισμένος διαρκώς εντός της οικίας του. Πίνει κατά κόρον, οινοπνευματώδη ποτά, χωρίς όμως και να μεθά», «Καταπονημένη και περίτρομος, ίσως διότι ως λέγουσι ο σύζυγός της φέρεται προς αυτήν βαναύσως, και την κτυπά. Είναι μύωψ με βραδείαν αντίληψιν, δυσκίνητος, φυσιогνωμία βλακώδης, δεν δύναται να ανταποκριθή εις τας απαιτήσεις του σχολείου, της σλανοφώνου μάλιστα ταύτης κοινότητος, και συντελέση εις την γλωσσικήν και εθνικήν αφομοίωσιν των κατοίκων. Αι παρατηρήσεις και συμβουλαί μου δεν δύνανται να της ξυπνήσουν την ψυχικήν κατάστασιν ευρισκομένην τώρα πλέον εις λήθαργον», «Νευροπαθής κατά μέγαν βαθμόν και υστερική, ως μοι εβεβαίωσεν και ο θεράπων αυτής ιατρός διατελούσα εν διαστάσει μετά του συζύγου της, πράγμα το οποίον επεδείνωσε την νευροπάθειάν της, δεν δύναται να εργάζεται εις το σχολείον της».

Η αξιολόγηση του Αλεξόπουλου Αλεξάνδρου με κριτήριο τον χαρακτήρα των δασκάλων αναφέρει τα εξής: «είναι σοβαρά, αξιοπρεπής, σεμνή, ευγενής τους τρόπους και έχει πολύ καλήν κοινωνικήν εμφάνισιν», «ευγενής, μειλίχιος και αξιοπρεπής ενσαρκώνει τον τύπον του καλού και αγαθού διδ/λου», «εργάζεται μετά ζήλου είναι ευπαρουσίαστος, σοβαρά, πειθαρχική, τύπος καλής διδ/σης και οικοκυράς», «είναι λίαν φιλόπονος, φιλότιμος, αξιοπρεπής, σώφρων, πειθαρχικός, μελετηρός», «είναι ευφυής, πράος, σεμνή με λεπτούς τρόπους άψογον συμπεριφοράν και κοσμεείται υπό αρετών», «είναι σεμνή και σοβαρά, πειθαρχική, ήρεμος και ευσυνείδητος». Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί παρατίθενται αυτούσιου: «τον διακρίνει μικρός εγωισμός αδικαιολόγητος, όστις και δεν τον αφήνει να ίδη επαγγελματικώς του ελλείψεις», «φλύαρος και φιλοκατήγορος και πολύ επιδεικτικός», «έχει ροπήν προς το ποτόν και αδιαφορεί δια την ατομικήν του εξέλιξιν... δι' ό η εργασία του εν

τω σχολείω ήρχισε ν' αποβαίνει αρνητική», «δυστυχώς όμως έχει ροπήν προς τα ποτά και την απειθαρχίαν, είναι απαιτητικός και αυθάδης, δι' ο και δις ετιμωρήθη. Παρουσιάζεται ατημέλητος και δημιουργεί χρέη άτινα δεν εξοφλεί».

Γ. Παρατηρήσεις – Υποδείξεις – Συστάσεις – Οδηγίες

Στο τέλος κάθε έκθεσης αξιολόγησης οι επιθεωρητές καταγράφουν τα σχόλια είτε θετικά είτε αρνητικά, τις παρατηρήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, τις συστάσεις, τις υποδείξεις και τις οδηγίες που έγιναν με στόχο την επιτυχέστερη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας, την εξομάλυνση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας κλπ.

Ο επιθεωρητής: *«μετά την λήξιν της Επιθεωρήσεως συνεχάρην τον διδ/λον τούτον δια την φιλοπονίαν του και την παιδαγωγικήν εργασίαν του και συνέστησα αυτώ όπως εξακολουθήσῃ ούτω εργαζόμενος ων βέβαιος ότι θα αναδειχθεί ως εἷς εκ των αρίστων δημοδ/λων».* Στη συνέχεια καταγράφονται παρατηρήσεις οι οποίες διατυπώθηκαν από τους επιθεωρητές προς τους αξιολογούμενους δασκάλους: *«εθνική Εργασία γίνεται, αλλά όχι μετά της απαιτουμένης εντάσεως, δι' όπερ κατέστησα προσεκτικούς εις τούτο, τον τε διδάσκαλον και την νηπιαγωγόν», «Κατάστασις απελπιστική. Απεπειράθην να καθοδηγήσω αυτόν κάπως εις το έργον του, αλλά αντελήφθην ότι ματαιοπονώ», «επρότεινα την αντικατάστασίν του δια τινός πτυχιούχου και εφέδρου ανθυπολοχαγού, λόγω της σπουδαιότητος ην ως εκ της τοποθεσίας της κέκτηται η κοινότης αυτή ως και δια το ποιόν των κατοίκων αυτής», «εις τας παρατηρήσεις μου με παρακαλεί δακρύουσα να την ευσπλαγχνισθώ και να την διατηρήσω εις την υπηρεσίαν», «πάσα απόπειρα προς βελτίωσιν του είναι ματαιοπονία», «είναι ο αυτός, αδιόρθωτος, αμελής και αδιάφορος, ως και κατά το παρελθόν έτος, μολονότι παρετηρήθη δριμύτατα κατά την επιθεώρησιν του παρελθόντος έτους. Το σχολείον του διακρίνει αταξία και ακαταστασία και αδιαφορία».*

Ο επιθεωρητής δείχνει απογοητευμένος αφού *«πάσα εργασία αποβαίνει ματαιοπονία, της διδασκαλίσσης μη δυναμένης να αντιληφθῇ τας οδηγίας μου».*

Οι υποδείξεις των επιθεωρητών αφορούν την ειδική διδακτική των σχολικών μαθημάτων: *«μετά την λήξιν της επιθεωρήσεως ανέπτυξα αυτώ ότι δια να επιτευχθῇ ο σκοπός του μαθήματος της ωδικής πρέπει να αναλύεται το άσμα επαρκώς και να εξαίρεται ό,τι ωραίον υπάρχει εις αυτό εις εικόνas κλπ.»*, *«μετά το πέρας της διδασκαλίας συνέστησα αυτώ όπως δια καταλλήλου εμβαθύνσεως οδηγεί τους μαθητάς να εξάγωσι τοιαύτα παραγγέλματα ή*

αληθείας», «υπέδειξα αυτή ότι δέον να επιμείνη περισσότερο εις τας γλωσσικάς ασκήσεις και να εργάζεται μεθ' όλων των μαθητών της», «συνέστησα εις τον δ/λον τούτον να προκαλή περισσότερο την αυτενέργειαν των μαθητών του»,

Οι συστάσεις των επιθεωρητών αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς των δασκάλων: «Τω ανεκοίνωσα τας εντυπώσεις μου και συνέστησα εις αυτόν να αλλάξη τακτικήν, διότι δεν δύναται να παραμείνη εν τη υπηρεσία εργαζόμενος ως μέχρι τούδε», «παρατήρησα αυτήν ανστηρότητα και την ηπείλησα ότι αν και εις προσεχή επιθεώρησιν ευρεθή προ ομοίας καταστάσεως θα την τιμωρήσω. Της συνέστησα να μελετά αν θέλη να παραμείνη διδασκάλισσα», «να συμμορφούται με το ωρολόγιον πρόγραμμα, να επιμείνη ώστε οι μαθηταί να προσέρχωνται την κεκανονισμένην ώραν, να ακολουθή σαφή πορείαν διδ/λίας ίνα μη πελαγοδρομή και καταναλίσκη ασκόπως τον χρόνον, να μη περιφέρεται κατά την ώραν της διδ/λίας».

Σε έκθεση του επιθεωρητή Αλεξόπουλου Αλεξάνδρου σχολιάζεται ο τρόπος κατάρτισης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης και η συγκεκριμένη δασκάλα ενώ «χαρακτηρίζεται διδακτικώς επαρκής, συνεστήσαμεν να επιμείνη εις την μελέτην διδακτικών βιβλίων ίνα εμπλουτίση περισσότερο τας γνώσεις της διότι φαίνεται ότι η Ακαδημία με την διετή φοίτησιν δεν εξοπλίζει δεόντως τους διδασκάλους».

Οι οδηγίες που δίνουν οι επιθεωρητές έχουν σχέση «με την επιτυχεστέραν διεξαγωγήν του διδακτικού έργου», με την πρόκληση της αυτενέργειας των μαθητών και γενικότερα θέματα ειδικής διδακτικής. Ειδικότερα: «μετά το πέρας της πρώτης Επιθεωρήσεως συνεκάλεσα το προσωπικόν εις παιδαγωγικήν συνεδρίαν καθ' ην ανέπτυξα την ανάγκην της εφαρμογής των αρχών της αυτενεργείας, εργασίας και εποπτείας», «να επιδιώξη την εφαρμογήν των πορισμάτων του παιδαγωγικού συνεδρίου», «εδόθησαν οδηγίαι περί του τρόπου της διδ/λίας της κατηχήσεως, της χρησιμοποιήσεως εποπτικών μέσων και της διορθώσεως των γλωσσικών σφαλμάτων κατά την διδ/λίαν», «να διδάσκη τα διάφορα ζώα και φυτά εποπτικώς και επικαίρως και όπως περιορίση τας ασκόπους κινήσεις του κατά την ώραν της διδ/λίας. Να εντείνη τας προσπαθείας του εις το μάθημα της Γραμματικής. Προς προαγωγήν του γλωσσικού των μαθητών να κάνη ευρείαν χρήσιν των εκθέσεων (γραπτών - προφορικών). Προς εκμάθησιν των νέων φθόγγων να γίνεται χρήσις μεγάλη των προτύπων λέξεων, να ασκούνται οι μαθηταί εις την σύνταξιν προτάσεων μετά λέξεων εχουσών τον διδασκόμενον φθόγγον, να λαμβάνουσιν μέρος πάσαι αι των μαθητών αισθήσεις». «Διήγησις εις τα φρονηματιστικά μαθήματα συνεχής, παραστατική. Εις την αριθμητικήν άσκησις των μαθητών εις το ορθώς λογίζεσθαι. Ανάπτυξις αναγνωστικής ικανότητος μαθητών δια της υπο-

δειγματικής αναγνώσεως του διδ/λου και εκθέσεων». Επίσης, «να εντείνη τας προσπάθειάς εις τον γλωσσικόν τομέα των μαθητών. Να ασκή καθ' εκάστην τους μαθητάς εις την ανάγνωσιν. Να γράφωσι οι μαθηταί πλην των τάξεων πολλάς εκθέσεις, να ασκούνται δε εις τας προφορικές εκθέσεις».

Πολλές φορές ο επιθεωρητής εκφράζει την ικανοποίησή του από την έκβαση της συζήτησης με τον δάσκαλο: «τας οδηγίας μου περί της Εθνικής Εργασίας, εν τω σχολείω, παρακολούθησε ενδιαφερόντως», «καθοδηγήθη δεόντως και ελπίζω ότι θα βελτιώση την θέσιν της, διότι είναι επιμελής και προοδευτική».

Όσον αφορά τις τιμωρίες των δασκάλων, συνίστανται στις εξής: «επειδή επεδείκνυε αμέλειαν και αδιαφορίαν περί την εκπλήρωσιν των καθηκόντων του, ετιμωρήθη υπό του Ε.Σ. και εγκαίρως απεσπάσθη εις έτερον σχολείον εσχάτως δε και μετετέθη», «παρετηρήθη δεόντως και ετιμωρήθη με πρόστιμον 150 δραχ. παρά του εποπτ. Συμβουλίου δια την εν τω σχολείω του παρατηρηθείσαν ασύγγνωστον αμέλειαν του», «η ανωτέρω διδ/σα φαίνεται ότι ουδεμίαν κλίσιν τρέφει προς το έργον της διδ/σης. Είναι ράθυμος, βλοσυρά προς τους μαθητάς της, φίλερις και ουχί τόσο τακτική εις το έργον της, δι' ο και ετιμωρήθη», «η απομάκρυνσής του είναι επιβεβλημένη». «Η δυσχέρεια νέων διορισμών με εμποδίζουσι να εισηγηθώ την απόλυσίν του αμέσως», «έχει τιμωρηθή πλειστάκις αλλά σχηματίσας την γνώμην ότι πρόκειται περί ακαταλόγιστου ψυχοπαθούς ατόμου. Δια τον λόγον αυτόν ετοποθετήθη μόνον με την κόρην του», «η διδ/σα αύτη δεν δύναται να ανταποκριθή εις τας απαιτήσεις του μονοταξίου σχολείου. Ενδείκνυται η μετάθεσίς της εις πολυτάξιον ένθα αι απαιτήσεις θα είναι μικρότεραι», «θα επροτείναμεν την απόλυσίν της εάν εδύνατο να λάβη έστω μικράν σύνταξιν», «υπέδειξα αυτώ να αναπαυθή και ετοιμάση τα δικαιολογητικά του δια την σύνταξιν».

Τελικές παρατηρήσεις

Η Εκπαιδευτική κατάσταση του νομού της Φλώρινας μέσα από τις Εκθέσεις των Επιθεωρητών (1914-1967)

Η παρακολούθηση των Εκθέσεων των Επιθεωρητών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας μπορεί να μας προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στο νομό της Φλώρινας από το 1917 ως τα μέσα της δεκαετίας του 60.

Στην πρώτη έκθεση που αποστέλλεται στις 20.4.1918, ο Επιθεωρητής αναφέρεται, στην ιδιαιτερότητα της περιοχής, η οποία γειτονεύει με την πολεμική ζώνη και στην οποία η σχολική εργασία δεν εξελίσσεται ομαλά. Συ-

γκεκριμένα τονίζει ότι η εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας, η οποία εμπίπτει στη δικαιοδοσία του Εποπτικού Συμβουλίου που εδρεύει στην Κοζάνη, αποτελείται από 84 χωριά και διαιρείται σε τρία μέρη: στο Τμήμα της Πρέσπας, στο Τμήμα της πεδιάδας της Φλώρινας και στο Τμήμα Σοροβιτσίου.

Ως κυριότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας αναφέρονται η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, εξαιτίας της προγενέστερης εισβολής των βουλγαρικών στρατευμάτων στην περιοχή, εισβολής που προκάλεσε τη φυγή των δασκάλων σε άλλες περιοχές, αλλά και εξαιτίας της επιστράτευσής τους, η επίταξη των σχολικών κτιρίων ή μέρους αυτών από το συμμαχικό γαλλικό στρατό, η συνήθεια των κατοίκων των χωριών να απασχολούν τα παιδιά τους σε γεωργικές εργασίες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται το φαινόμενο της ελλιπούς ή της καθυστερημένης φοίτησης, η καταστροφή της προϋπάρχουσας πενιχρής υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων από τον γαλλικό στρατό, και τέλος η αδιαφορία ορισμένων Επιτρόπων ή κατοίκων των χωριών για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων. Για την πόλη μάλιστα της Φλώρινας αναφέρεται ότι η εγκατάσταση του συμμαχικού στρατού στα διδακτήρια των ενοριακών σχολείων ματαίωσε τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων, ενώ ένα από τα συγκεκριμένα ενοριακά κτίρια κατεδαφίστηκε από τον γαλλικό στρατό για να αξιοποιηθεί η ξυλεία του.

Η δεύτερη έκθεση είναι αυτή που αποστέλλεται στις 19 Αυγούστου 1920 δια της Νομαρχίας Φλωρίνης στο Υπουργείο των Εξωτερικών, από τον τότε Επιθεωρητή της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας. Η έκθεση αυτή περιλαμβάνει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, δυστυχώς όμως ο απαντητικός πίνακας, στον οποίο περιλαμβάνεται το όνομα των πόλεων και των χωριών όπου λειτουργούν δημοτικά σχολεία και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά, δεν διασώζεται. Υπάρχουν όμως στην έκθεση αυτή πληροφορίες για την κατάσταση των σχολικών κτιρίων της περιοχής. Αναφέρεται δηλαδή ότι 18 σχολικά κτίρια είναι αρκούντως ευπρεπή, 28 μπορούν με τις αναγκαίες τροποποιήσεις να καταστούν ευπρεπή, 15 είναι επικίνδυνα και 15 κοινότητες στερούνται σχολικών κτιρίων. Ακόμα ο Επιθεωρητής, αναφερόμενος στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, την χαρακτηρίζει ανύπαρκτη, εξαιτίας των φθορών τις οποίες προκάλεσε ο συμμαχικός στρατός, με την επίταξη των σχολικών κτιρίων. Ακόμα στην ίδια έκθεση ο Επιθεωρητής ασκεί κριτική στην αποτελεσματικότητα των υπάρχοντων σχολικών βιβλίων να διαμορφώσουν τη γλωσσική συνείδηση των σλαβόφωνων μαθητών των χωριών. Αναφέρει ως λύση τη συγγραφή βιβλίων στη δημοτική, την επέκταση της δωρεάν διανομής τους στους απόρους και τη συγγραφή βιβλίων για τους δασκάλους, οι οποίοι δεν είναι συνηθισμένοι στη χρήση της δημοτικής γλώσσας. Αναφορικά με την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού

τονίζεται ότι αυτό αποτελείται από *αναγνωρισμένους δημοδιδασκάλους* (πτυχιούχους Διδασκαλείων και υποδιδασκαλείων ή αποφοίτους Γυμνασίων οι οποίοι έχουν τουλάχιστον οκταετή προϋπηρεσία), από *προσωρινούς δημοδιδασκάλους*, οι οποίοι έχουν φοιτήσει σε ανώτερες γυμνασιακές τάξεις, από *αναγνωρισμένους υποδιδασκάλους*, οι οποίοι τελείωσαν το Ελληνικό σχολείο ή κατώτερες γυμνασιακές τάξεις, και τέλος από *προσωρινούς υποδιδασκάλους*, οι οποίοι αποφοίτησαν από τάξεις του Δημοτικού. Η καλύτερη κατηγορία κατά τον Επιθεωρητή είναι οι απόφοιτοι των Διδασκαλείων και των Υποδιδασκαλείων, οι οποίοι είναι και πιο δεκτικοί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ενώ για τους αποφοίτους των Γυμνασίων ο Επιθεωρητής διαπιστώνει την εμμονή τους στον κλασικισμό και την απέχθειά τους προς το λόγο της δημοτικής. Τέλος προτείνει την εκκαθάριση των σχολείων από τους αποφοίτους κατώτερων τάξεων Γυμνασίου, Ελληνικού και Δημοτικού. Αναφορικά τώρα με τις *αναγνωρισμένες δημοδιδασκαλίες*, διαπιστώνεται στην έκθεση του Επιθεωρητή ότι αυτές προέρχονται από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου και ότι εργάζονται πολύ καλά στο Νηπιαγωγείο και στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού, ενώ χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς για τη διδασκαλία στις ανώτερες τάξεις, επειδή η ανεπάρκεια των γνώσεων τις οδηγεί στην αποστήθιση της διδακτέας ύλης. Θετική είναι η άποψη την οποία διατυπώνει ο Επιθεωρητής για τις Νηπιαγωγούς, που είναι κάτοχοι πτυχίων, διαπιστώνει όμως την έλλειψή τους και τη χρησιμοποίηση των υποδιδασκαλισσών ή των δημοδιδασκαλισσών στα Νηπιαγωγεία, τα οποία έχουν ιδρυθεί στα περισσότερα σχολεία. Ακόμα, για την ενίσχυση της εκπαίδευσης στα *σλαβόφωνα χωριά* αναφέρει τις διατάξεις νόμων, κατά τις οποίες οι απόφοιτοι των μετά το 1914 Διδασκαλείων που υπηρετούν σε *σλαβόφωνους οικισμούς* της Μακεδονίας και της Ηπείρου, λαμβάνουν εκτός από το μισθό τους, επίδομα 30-50 δραχμών, ανάλογα με το βαθμό του πτυχίου τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται ρυθμίσεις σχετικές με την απόσπαση δημοδιδασκάλων σε *σλαβόφωνες περιοχές*, με χορήγηση επιδομάτων και με την ίδρυση πρακτικών σχολών και Διδασκαλείων στις περιοχές αυτές. Το αποτέλεσμα όμως προς την κατεύθυνση της ελληνικής εκπαίδευσης των *σλαβόφωνων* κρίνεται ως μη ικανοποιητικό, αφού δεν θεωρείται ότι έχει φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η *τρίτη Έκθεση*, η οποία αναφέρεται στο Εποπτικό Συμβούλιο της περιφέρειας Φλώρινας, είναι του έτους 1921-1922. Σε αυτήν περιγράφεται η εκπαιδευτική κατάσταση της περιφέρειας και τονίζεται ότι σε αυτή λειτουργούν 113 Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία (1 εξατάξιο αρρένων, 1 εξατάξιο θηλέων, 14 τριτάξια μικτά, 4 διτάξια μικτά, 55 κοινά μικτά, 5 διτάξια Νηπιαγωγεία, 29 μονοτάξια νηπιαγωγεία, 3 Μουσουλμανικά και 1 Ισραηλιτι-

κό), ενώ αργούν 17 σχολεία. Στην έκθεση εξετάζεται το ζήτημα της υποχρεωτικής φοίτησης και προτείνονται κατασταλτικά μέτρα για την επίλυση του προβλήματος της αποχής από το σχολείο στις αγροτικές κοινότητες, αποχή η οποία ερμηνεύεται και ως ιδεολογική αποστασιοποίηση των καθυστερημένων αγροτικών πληθυσμών από την ελληνική παιδεία.

Οι λύσεις που προτείνονται από τον Επιθεωρητή για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας σχετίζονται με την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την απόσπαση των πλεοναζουσών στα χωριά της Βορείου Ηπείρου νηπιαγωγών, την απόσπαση υπηρετούντων στον στρατό δασκάλων με την υποχρέωση να υπηρετήσουν στα σχολεία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας, δύο χρόνια μετά την αποστράτευσή τους.

Οι Εκθέσεις του σχολικού έτους 1922-1923 είναι πολλές και αφορούν επί μέρους περιοδείες του Γενικού Επιθεωρητή στα χωριά και στην πόλη. Συγκεκριμένα, η έκθεση της 19.9.1922-4.10.1922 σχετίζεται με την περιοδεία του Επιθεωρητή στα χωριά των Πρεσπών, ενώ η Έκθεση του καλοκαιριού παρακολουθεί τη λειτουργία των σχολείων της πόλης της Φλώρινας και αποτυπώνει την κατάσταση που επικρατεί.

Τα προβλήματα που επισημαίνονται στην Έκθεση του Επιθεωρητή είναι η αναθεώρηση του τρόπου καταβολής του επιδόματος των ξενόφωνων, το οποίο αντιπροσώπευε το 1/4 του μισθού και χορηγούνταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αν και δεν ήταν όλη η περιφέρεια ξενόφωνη, η αδυναμία της πολιτείας να επιβάλλει την υποχρεωτική φοίτηση και, τέλος, η αντικατάσταση του υπάρχοντος προσωπικού με πτυχιούχους δασκάλους.

Οι παρατηρήσεις του Επιθεωρητή, οι οποίες αναφέρονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό, σχετίζονται με την αντικατάσταση των μη πτυχιούχων εκπαιδευτικών, τη συνταξιοδότηση των ηλικιωμένων, αλλά και την προσεκτική επιλογή τους, μια και ο Επιθεωρητής θεωρεί τους ξενόφωνους εκπαιδευτικούς πιθανά όργανα των ξένων προπαγανδών και τους θέλει στρατευμένους σε αυτό που ο ίδιος ορίζει ως «ελληνική υπόθεση». Ορισμένες όμως παρατηρήσεις που σχετίζονται με τους μαθητές είναι ουσιαστικές. Συγκεκριμένα ο Επιθεωρητής ζητάει δτάξια σχολεία και όχι διτάξια ή μονοτάξια, εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης, λιγότερη ύλη, απλούστερη γλώσσα των βιβλίων, και τέλος τη μεταβολή των σχολείων σε ουσιαστικό παράγοντα κοινωνικοποίησης, ώστε να αποτραπεί η επίδραση του ξενόφωνου περιβάλλοντος. Σε νέα έκθεση του καλοκαιριού του ίδιου έτους ο Επιθεωρητής επισημαίνει την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και την ίδρυση σχολείων σε 6 νέα προσφυγικά χωριά, χωρίς να δίνει αριθμούς. Η αμέσως επόμενη έκθεση είναι αυτή της 16ης Μαρτίου 1925, η οποία αφορά στο δτάξιο Δημοτικό Σχο-

λείο Θηλέων και στο Α΄ διτάξιο Νηπιαγωγείο. Του ίδιου έτους είναι και η έκθεση που αναφέρεται στο εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αρρένων και στάλθηκε στο Εποπτικό Συμβούλιο στις 9 Απριλίου 1925.

Η Έκθεση των ετών 1926-1927 ανήκει στον Επιθεωρητή Ηλία Πετρόπουλο. Η έκθεση περιλαμβάνει τις περιοχές τις οποίες επισκέφτηκε ο Επιθεωρητής, με παράλληλη αναφορά στον πληθυσμό τους και στην ημερομηνία ίδρυσης των σχολείων τους, Δημοτικών και Νηπιαγωγείων. Το πρόβλημα που τίγεται και στην έκθεση αυτή είναι η δυνατότητα της εκπαίδευσης να προάγει την ελληνική ιδέα σε σλαβόφωνους πληθυσμούς. Παράλληλα υφίσταται κριτική αναφορικά με το χαμηλό επίπεδο των διδασκόντων, οι οποίοι προέρχονται στην πλειοψηφία τους από το Μοναστήρι ή από τα Γυμνάσια της Μ. Ασίας και οι οποίοι αποκτούν πολλές φορές τη διδασκαλική ιδιότητα με την κατάθεση των μαρτύρων. Τέλος, ο Επιθεωρητής τονίζει την αποκαρδιωτική κατάσταση των ελληνικών διδακτηρίων, η οποία δε συμβάλλει στην εθνική υπόθεση της παιδείας.

Ακολουθεί η Έκθεση του Επιθεωρητή Αγγ. Γιούρση του έτους 1930-1931, η οποία διακρίνεται για ένα νέο ήθος εξουσίας. Συγκεκριμένα, ο Επιθεωρητής, πέρα από τις αναλυτικές καταγραφές των στατιστικών στοιχείων, δεν καταφεύγει σε αυθαίρετες κρίσεις για τους εκπαιδευτικούς, αλλά συμβουλεύει κυρίως τους δασκάλους να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να προωθήσουν την αυτενέργεια των μαθητών τους. Είναι φανερό ότι στη θεώρηση του Επιθεωρητή ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου έχει πλέον ξεχωριστή βαρύτητα, ενώ ταυτόχρονα έχουν αμβλυνθεί οι αντιλήψεις αναφορικά με την εθνικοποιητική λειτουργία του. Οπωσδήποτε όμως η αμβλυνση των στερεότυπων δεν διαρκεί πολύ. Οι εκθέσεις των επομένων ετών επαναφέρουν στο προσκήνιο ένα άτεγκτο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται Εισηγητές, Γραφείς Α΄ και Β΄ τάξεως, Γραμματείς Α΄ και Β΄ τάξεως και Ακόλουθοι, ενώ οι Επιθεωρητές επιδίδονται σε παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούν εκτός των άλλων και στην εξωτερική τους εμφάνιση. Είναι η περίοδος κατά την οποία ο θεσμός παρακολούθησης και αξιολόγησης της παραγόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας εκφυλίζεται σε αστυνομοκρατικό μηχανισμό παρακολούθησης των συνειδήσεων των εκπαιδευτικών.

Η κατάσταση βελτιώνεται με την έκθεση του Επιθεωρητή Αλέξανδρου Αλεξόπουλου, του έτους 1938-39, η οποία εστιάζει κυρίως στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που παράγεται στην περιοχή. Η Έκθεση αποτυπώνει την εκπαιδευτική δραστηριότητα στο νομό, αφού ο Επιθεωρητής επισκέπτεται σε ένα έτος 61 σχολεία και καταγράφει όσα σχετίζονται με το έργο 219 εκπαιδευτικών.

Οι τελευταίες εκθέσεις που εξετάζονται είναι αυτές της δεκαετίας του 60, οι οποίες συντάσσονται από τον Επιθεωρητή Ταξίαρχη Δελαπόρτα και τον βοηθό του Παναγιώτη Κιριμιζόγλου και παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τα σχολεία και τη λειτουργία τους, διακρίνονται όμως για ορισμένα βασικά μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, υιοθετούν ως κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στοιχεία που αφορούν στην προσωπική τους ζωή και στη γενικότερη κοινωνική τους παρουσία, ενώ δεν αποφεύγονται οι υποκειμενικές ή και οι αυθαίρετες κρίσεις για το έργο τους.

Η διαγραμματική παρουσίαση των εκθέσεων των Επιθεωρητών καταδεικνύει με σαφή τρόπο τις δυνατότητες αλλά και τα όρια του θεσμού. Βασικό κριτήριο της επιτυχίας του είναι, όπως διαφαίνεται, η συγκρότηση, η ιδεολογία και η κατάρτιση του προσώπου, το οποίο ασκεί τον εποπτικό εξουσιαστικό ρόλο. Επειδή όμως ο κάθε άνθρωπος υφίσταται και τις επιδράσεις της εποχής και της κοινωνίας μέσα στην οποία αυτός διαμορφώνεται, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μια δημοκρατική κοινωνία μπορεί να διαμορφώσει τις ασφαλιστικές δικλίδες, οι οποίες θα καταστήσουν θετική την υλοποίηση ενός θεσμού και θα αποτρέψουν τον εκφυλισμό του σε μέσο ιδεολογικού ελέγχου και πειθαναγκασμού, ενώ μια μη δημοκρατική πολιτεία μπορεί να μεταστρέψει τις υγιέστερες προσωπικότητες σε εκφραστές ενός στυγνού πολιτικοκοινωνικού κατεστημένου, αναιρώντας στην πράξη τη σκοπιμότητα δημιουργίας ενός θεσμού, όπως αυτός της Σχολικής Επιθεώρησης.

Επομένως, ο θεσμός της σχολικής Επιθεώρησης στη Φλώρινα, μια περιοχή με πολλαπλές ιδιαιτερότητες, δεν επιτέλεσε πάντα τον προορισμό του και δεν συνέβαλε, σε όλες τις περιπτώσεις, στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης παιδείας στην περιοχή. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών της περιόδου που εξετάζουμε ακολουθούν μια σχετικώς κοινή δομή, η οποία προκύπτει ως απόρροια των διοικητικών και των γραφειοκρατικών δομών και οργανωτικών σχημάτων⁵⁸. Παρά το γεγονός ότι η περίοδος που εξετάζεται εκτείνεται σε μεγάλο χρονικό εύρος, με συνέπεια να συμβαίνουν αρκετές και σημαντικές αλλαγές στη δομή και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται ότι η διαδικασία της «επιθεώρησης» δεν επηρεάστηκε σημαντικά από τις αλλαγές αυτές, αφού οι εκθέσεις των επιθεωρητών διατηρούν κάποιες βασικές οργανωτικές και τυπικές δομές αναλλοίωτες. Αναλλοίωτα μοιάζουν να

58. Για τις οργανωτικές και γραφειοκρατικές δομές της περιόδου βλ. Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ., *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Θεσσαλονίκη 1994, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη. Επίσης, για τη λειτουργία του ελέγχου και τη διοίκηση του προσωπικού στο εκπαιδευτικό σύστημα βλ. Σαίτης, Χ., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα 2000.

διατηρούνται και αρκετά από τα εσωτερικά – ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκθέσεων, όπου παρατηρούνται επαναλήψεις συγκεκριμένων χαρακτηρισμών και λεκτικών σχημάτων. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποθέσουμε ότι οι επαναλήψεις αυτές μάλλον αποτελούν δικλίδες διασφάλισης των επίπλαστων ιδεολογικών και «αντικειμενικών» εχεγγύων που νομιμοποιούν όχι μόνο τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία, αλλά και την αξιολόγηση ως θεσμό γενικότερα⁵⁹. Επίθετα του τύπου «πειθαρχικός», «αποτελεσματικός», «ευμέθοδος», «ακατάρτιστος», «αγράμματος», «αμέθοδος» και φράσεις όπως «καθοδηγήθη δεόντως», «η εργασία του έχει εθνικήν και μορφωτική χροιάν», «εξωτερικώς παρατηρούμενος ούτως αφήνει την εντύπωσιν απογοητευμένου ανθρώπου», «πρόκειται περί ακαταλόγιστου ψυχοπαθούς ατόμου» κ.λπ. χρησιμοποιούνται με τρόπο γενικό και τις περισσότερες φορές με ιδιαίτερη ιδεολογική φόρτιση δημιουργώντας τις προϋποθέσεις της πλήρους κυριαρχίας των διοικητικών και των πολιτικών μηχανισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στους εργαζόμενους σε αυτό.

Πώς είναι δυνατόν να διαγιγνώσκει ένας επιθεωρητής «ψυχική ασθένεια», «φρενοβλάβεια», «αλκοολισμό», «φρενοπάθεια», «νευρασθένεια», «ζηλοτυπία», «λαιμαργία», «γεροντοκορίαση», «βλακώδη και νυσταλέα φυσιογνωμία»; Πώς είναι δυνατόν να επιτρέπεται σε ένα δημόσιο λειτουργό να καταφέρεται με τέτοιου τύπου εκφράσεις κατά πολιτών και μάλιστα κατά δημοσίων υπαλλήλων; Από πού αντλείται αυτή η παντοδυναμία; Από πού αντλείται αυτή η καταπάτηση βασικών συνταγματικών δικαιωμάτων και η καταβράθρωση προσωπικοτήτων;

Κάποιος θα μπορούσε εύλογα να υποστηρίξει ότι η διοικητική «πανκυριαρχία» των επιθεωρητών αποτελεί την αντανάκλαση της ποθούμενης ανάγκης για κυριαρχία της κεντρικής εξουσίας στην περιοχή. Κάποιος άλλος θα μπορούσε να ισχυριστεί και μάλιστα όχι αδίκως, ότι η συμπεριφορά αυτή είναι αποτέλεσμα της μη εμπέδωσης των βασικών δημοκρατικών αρχών, κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Και η ουσία είναι ότι οι ανάγκες για έλεγχο των «νέων εδαφών» ή του «κομμουνιστικού κινδύνου», προσέφεραν αποτελεσματικότητες «εθνικές», «κατασταλτικές», «προληπτικές», «πολιτικές», «κομματικές» και «ιδεολογικές» υπηρεσίες στην κεντρική κυβέρνηση και στους κομματικούς και εθνικούς μηχανισμούς της.

59. Για τη νομιμοποιητική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση βλ. Μαυρογιώργος, Γ., *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα 1993, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Bandin, L., *L'analyse de contenu*. Paris 1977, PUF.
- Berelson, B., *Content Analysis in Communication Research*. New York 1971, Hafner.
- Bridges, E.M., *The incompetent teacher*. Philadelphia 1992, Falmer Press.
- Crow, N., & Peterson, K., The common sociology between teacher evaluation and teacher development. *ERIC Document Reproduction Service* 1983, ED 244, 960.
- Curley, K., Content Analysis. In: Asher E. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Edinburgh 1990, Pergamon Press.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R. Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature, 1983, *Review of Educational Research*, 53, 285-328.
- De Sola Pool, I., *Trends in Content Analysis*. Urbana 1959, University of Illinois Press.
- Grawitz, M., *Methods des sciences sociales*. Paris 1981, Dalloz.
- Johnson, S.M., *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York 1990, Basic Books.
- Lasswell, H.D., & Leites, W., *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York 1965, MIT Press. Lasswell H.D.
- Merner, O., & De S. Pool, I., (). *The comparative study of symbols*. Stanford 1952, Stanford University Press
- Millman, J., (Ed.), *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills 1981, CA: Sage.
- Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*. Paris 1970, PUF.
- Mucchieli, R., *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris 1988, Les Editions ESF.
- Palmquist, M., *The lexicon of the classroom: language and learning in writing classrooms*. Doctoral Dissertation 1990, Carnegie Mellon University.
- Veron, E., *La construction des evenements*. Paris 1981, Les Editions de Minuit.
- Weber, R., *Basic Content Analysis*. Newbury Park 1990², Sage.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ., *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Θεσσαλονίκη 1994, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Το ελληνικό κράτος και ο σχολικός θεσμός στον υπό-δουλο ελληνισμό. Απόπειρα δημιουργίας νέου θεσμικού πλαισίου μέ-

σα από τη νομιμοποίηση του θεσμού της Σχολικής Επιθεώρησης στη Μακεδονία το 1907. *Μακεδονικά (ΕΜΣ)*, τ. Α. Θεσσαλονίκη 1996, 291-312.

Μαυρογιώργος, Γ., *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα 1993, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Πασιαρδής, Π., *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα 1996, Γρηγόρης.

Πηγιάκη, Π., *Προετοιμασία – Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα 1999, Γρηγόρης, 176.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη 1992, Αφοί Κυριακίδη, 115.

Σαϊτής, Χ., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα 2000

Φίλος, Μ. Στεφ., *Το χρονικό ενός θεσμού, Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία, 1832-1982*. Αθήνα 1984, Βιβλία για όλους, 56.

Φράγκος, Χ., *Από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο, Τα Εκπαιδευτικά*, 1985, 1, 37.

Αρχεία & Νομοθεσία

ΓΑΚ. *Ιστορικό Αρχείο Φλώρινας, Εκθέσεις Επιθεωρητών εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας. Εκθέσεις 1920-1923 επιθεωρητή Σλαβάρου*

ΓΑΚ. *Εκθέσεις 1926-27 και 1927-1928. Επιθεωρητής Ηλίας Πετρόπουλος.*

ΓΑΚ. *Εκθέσεις 1926-27 και 1927-1928. Επιθεωρητής Αλεξόπουλος.*

Δ. /21.9.1914, ΦΕΚ 227/25.9.1914, ΦΕΚ 262/4.11.1914.

Δ. /19.10.1914, ΦΕΚ 250/21.10.1914, τ. Β.

Δ. /3.3.1914, ΦΕΚ 54/9.3.1916, 20.11.1916, ΦΕΚ 265/24.11.1916, 10.3.1917, ΦΕΚ 60/15.3.1917.

Δ. /8.5.1914, ΦΕΚ 105/9.5.1914 & Δ. /3.7.1914, ΦΕΚ 160/11.7.1914

Δ. /30.12.1920, ΦΕΚ 295/31.12.1920.

Δ. /22.9.1922, 17.1.1923, 5.11.1923

Δ. /31.3.1923, ΦΕΚ 75/12.4.1923.

Δ. /18.2.1925, ΦΕΚ 37/19.2.1925.

Δ. /Περί τροποποιήσεως και αντικαταστάσεως των άρθρων του νόμου 1242, ΦΕΚ 3, 5.1.1926.

Δ. /29.10.1928, ΦΕΚ 188/3.12.1928

Δ. /4.4.1934, ΦΕΚ 32/12.4.1934.

Δ. /5025/17.7.1935, ΦΕΚ 97/17.7.1935, τ. Γ.

Δ./ 10.2.1945, ΦΕΚ 39/27.2.1945, 43/3.3.1945.

Δ./2.5.1945.

Δ./ 22.5.1947, ΦΕΚ 115/ 27.5.1947.

Δ./ 2.12.1953, ΦΕΚ 136/15.12.1953.

Δ./ 29.3.1953, ΦΕΚ 31/ 9.4.1953.

Δ./ 4379/1964, ΦΕΚ 182/24.10.1964.

Ν. /5341 «Περί του τρόπου εξέτασεως των δημοδιδασκάλων προς κατάληψιν θέσεως Επιθεωρητού Δημοτικών Σχολείων». αρ. 38.

Ν. 1439/1918, αρ. 15.

Ν./1687/27.1.1933, ΦΕΚ 20/31. 1.1933, Παράρτημα.

Πρ./ 5/21.1.1965 του Υπουργικού Συμβουλίου.

ΦΕΚ 195/17.8.1936, αρ. πρ. 5865/13.8.1936.

ΦΕΚ 256/19.11.1941.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ & ΓΙΑΝΝΟΥΛΑ ΑΝΔΡΕΟΥ

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ
ΜΕΤΑΞΥ ΤΥΦΛΩΝ ΚΑΙ ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΒΑΡΟΥΣ**

Ιωάννινα 2005

Κωνσταντίνος Θ. Κώσης* & Γιαννούλα Ανδρέου**

Συγκριτική μελέτη μεταξύ τυφλών και βλέπόντων μαθητών στην αντίληψη της έννοιας του βάρους

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι αντιλήψεις μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στην έννοια του βάρους. Αναλύονται τα αποτελέσματα από εμπειρική έρευνα που έγινε σε τυφλούς και βλέποντες μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα τυφλά παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του βάρους σε καλύτερο βαθμό από ότι τα βλέποντα.

Λέξεις Κλειδιά: Αντιλήψεις τυφλών και βλέπόντων μαθητών, βάρος

Comparative study between blind and sighted children on the concept of weight

Abstract

In this study, we explore the perception of simple science concepts, such as weight by blind and sighted children. Generally from our results, we can conclude that students with a visual impairment conceive the concept of weight better when compared to sighted students.

Keywords: Perceptions of blind and sighted students, weight

* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, School of Education, University of Birmingham.

Εισαγωγή

Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά οικοδομούν τις δικές τους ερμηνείες από τις πληροφορίες που παίρνουν και βγάζουν τα δικά τους συμπεράσματα. Πολλές φορές τα συμπεράσματα αυτά ή οι ιδέες που έχει ο μαθητής δεν συμφωνούν με τη γενικά αποδεκτή επιστημονική γνώση. Όμως για το παιδί αποτελούν ένα χρήσιμο και επαρκές εργαλείο για να ικανοποιήσει τις γνωστικές του ανησυχίες.

Από διάφορους ερευνητές υποστηρίζεται ότι ο τρόπος που οι μαθητές παρατηρούν ή ερμηνεύουν τα διάφορα φαινόμενα, επηρεάζεται από τις προϋπάρχουσες ιδέες τους^{1,2}. Επιπλέον οι ιδέες αυτές των μαθητών, οι οποίες δημιουργούνται από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον επηρεάζουν την κατανόηση αυτών που θα μάθουν στο σχολείο³. Το παιδί καθημερινά παρατηρεί και εντυπωσιάζεται από αυτά που συμβαίνουν γύρω του, αναζητεί πειστικές απαντήσεις και όπως είναι λογικό δημιουργεί δικές του απλοϊκές εξηγήσεις, οι οποίες όμως είναι ελλιπείς ή και λανθασμένες. Γι' αυτό απαιτείται η συστηματική διδασκαλία προκειμένου να ανασκευάσουν οι μαθητές τις λανθασμένες αυτές έννοιες.

Επιπλέον υποστηρίζεται⁴, ότι η ανάπτυξη της κατανόησης στις Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε.) εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τις επιστημονικές διαδικασίες. Έτσι θα μπορέσει να κατανοήσει τις διαδικασίες που ακολούθησαν οι επιστήμονες προκειμένου τα συμπεράσματα του να έχουν αξιοπιστία και εγκυρότητα και πιθανόν να κατανοήσει γιατί οι εναλλακτικές του ιδέες δεν είχαν εγκυρότητα. Για να μπορέσει όμως ο μαθητής να κατανοήσει τις επιστημονικές διαδικασίες θα πρέπει να κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες (νοητικές και πρακτικές).

Η επιστημονική γνώση των εννοιών της φυσικής γενικά θεωρείται δύ-

1. Osborne R.J. and Wittrock M.C., (1983). Learning science : A generative process. Science Education, 67(4), pp. 489-508.

2. Driver R., (1989). Changing conceptions. P. Adey (ed.): Adolescent Development and school science. Falmer Press.

3. Solomon J., (1994). The rise and fall of constructivism. Studies in science and mathematics, May 26, pp. 1-19

4. Harlen, W., (1992). The teaching of science. Fulton Publishers, London.

σκολη. Ο λόγος είναι μάλλον απλός : από τη μια μεριά οι Φ.Ε. φημίζονται ως οι επιστήμες που κατεξοχήν συνδέονται με τη καθημερινή ζωή και την πράξη. Από την άλλη είναι η γνώση που δε συμφωνεί πολλές φορές με την αισθητηριακή εμπειρία, δηλαδή με την άμεση παρατήρηση. Αν όμως κανείς μάθει τη γλώσσα των Φ.Ε., και μπει στη λογική τους, αρχίζει να κατασκευάζει εικόνες της πραγματικότητας με τις οποίες αντιλαμβάνεται πράγματα που «κανονικά» δεν τα «βλέπει» και μάλιστα νομίζει ότι τα «βλέπει» διαφορετικά.

Μόνο λοιπόν, αν οι μαθητές μπουν στη διαδικασία του πειραματισμού, της μέτρησης και της σύγκρισης μπορούν να έχουν και καλύτερη αντίληψη των φυσικών εννοιών.

Είναι γνωστό το γεγονός ότι η διδασκαλία των τυφλών μαθητών σε έννοιες των Φ.Ε. χρησιμοποιεί διαφορετική προσέγγιση^{5,6} και μεθοδολογία⁷ από ότι η ανάλογη διδασκαλία των βλέπόντων μαθητών. Είναι λοιπόν ενδιαφέρον να ερευνηθεί και να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε έννοιες της φυσικής, μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών των μαθητών

Όλες οι πιο πάνω σκέψεις και προβληματισμοί οδήγησαν και στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει κατά πόσον τα τυφλά και τα βλέποντα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν απλές έννοιες φυσικής τις οποίες χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους λόγο από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Έρευνα

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 78 μαθητές, ηλικίας 9 μέχρι 13 ετών, κατά το μήνα Δεκέμβριο του 2003. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τυφλοί και βλέποντες μαθητές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν είκοσι τρεις τυφλοί μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης κι Αποκατάστασης Τυφλών στην Αθή-

5. De Lucchi/Malone (1982) 'Science Activities for the visually impaired (SAVI)', in Mangold, S. S. (ed.) A Teacher's Guide to the Special Needs of Blind and visually handicapped Children, New York: American Foundation for the Blind.

6. Eicherberger, F. J. (1974) 'Teaching Science to Blind Students', The Science Teacher 41, pp. 53-54.

7. Dion, M., Hoffman, K. and Matter, A. (2003) A Teacher's Manual for Adapting Science Experiments for Blind and Visually Impaired Students, Texas School for the Blind and Visually Impaired, <http://www.tsbvi.edu/Education/Manual2.doc>

να (ΚΕΑΤ). Τα περισσότερα από τα παιδιά που φοιτούν στο ΚΕΑΤ, και ιδιαίτερα αυτά τα οποία δεν συνοδεύονται από άλλες αναπηρίες, παρακολουθούν μαθήματα στις αντίστοιχες τάξεις του κανονικού σχολείου και το απόγευμα στηρίζονται φροντιστηριακά από τους καθηγητές του ΚΕΑΤ. Δουλεύουν με ανάγλυφα σχεδιαγράμματα και ειδικά όργανα ιδιαίτερα στα μαθηματικά, φυσική και χημεία.

Τα είκοσι τρία τυφλά παιδιά είναι μαθητές της Γ', Δ', Ε, ΣΤ' του Δημοτικού, ηλικίας 9,10,11 και 12 ετών, δηλαδή το σύνολο των παιδιών του Δημοτικού, τα οποία φοιτούν στο Κ.Ε.Α.Τ.

Τη δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν πενήντα πέντε (55) βλέποντες μαθητές της Δ', Ε', και ΣΤ', τάξης, Δημοτικού Σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων, ηλικίας 10, 11, και 12 ετών. Η επιλογή του σχολείου έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία.

Για τη συλλογή του απαραίτητου ερευνητικού υλικού, χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες σε βλέποντες μαθητές του Δημοτικού⁸. Σε κάθε ερώτηση δίνονται συνήθως τρεις ή τέσσερις πιθανές απαντήσεις από πιλοτική έρευνα σε βλέποντες μαθητές. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά στα υποκείμενα της έρευνας από τις 2 έως τις 10 Δεκεμβρίου 2003. Οι βλέποντες μαθητές κλήθηκαν να σημειώσουν την απάντηση που θεωρούσαν ως πιο σωστή. Ενώ στους τυφλούς μαθητές διαβάστηκε η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου σε κάθε ένα παιδί χωριστά και το οποίο κλήθηκε να απαντήσει ποια απάντηση θεωρούσε ως πιο σωστή για να σημειωθεί.

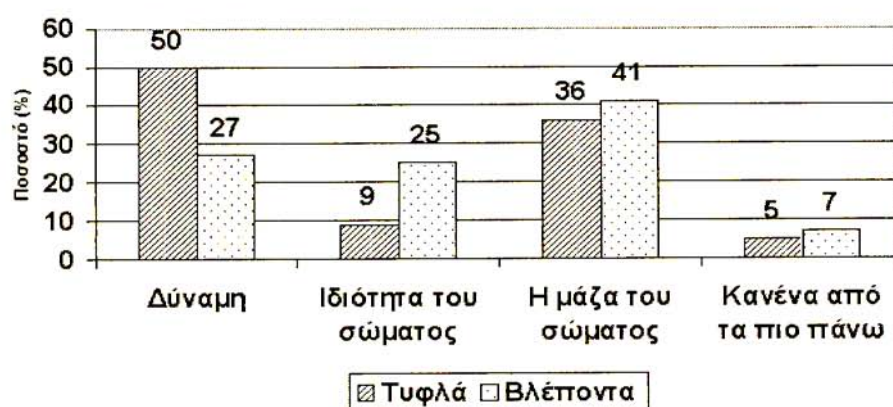
Οι ερωτήσεις αφορούν την έννοια της βάρους. Μια έννοια την οποία ο μαθητής πριν ακόμη έρθει στο σχολείο έχει έχει βιώσει τα αποτελέσματά της από την πρώτη μέρα της ζωής του χωρίς να χρειαστεί ποτέ να εξηγήσει τι είναι, πως ασκείται, τι κάνει κ.τ.λ.. Αυτό καλείται να το μάθει στο σχολείο. Το βάρος είναι η δύναμη που ασκεί η βαρύτητα σε ένα σώμα, είναι δηλαδή η δύναμη με την οποία η γη έλκει ένα σώμα.

Μια καταγεγραμμένη παρανόηση των μαθητών είναι ότι το βάρος και

8. Κώσης Κ, Θ, και Κολοβός Χ., (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από την διδασκαλία στο Δημοτικό στην έννοια της δύναμης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Ρέθυμνο.

η μάζα είναι ταυτόσημες έννοιες⁹. Αυτήν την παρανόηση προσπαθούμε να διευκρινίσουμε με την πρώτη ερώτηση όπου ερωτάται ευθέως αν το βάρος είναι ταυτόσημο με τη μάζα. Στην ερώτηση (σχήμα 1), «το βάρος ενός σώματος είναι», παρατηρούμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών, τυφλών και βλέπόντων, υπάρχει σύγχυση μεταξύ των εννοιών βάρους και μάζας. Το 33% των τυφλών μαθητών και το 42% των βλέπόντων απαντά ότι το βάρος ενός σώματος είναι η μάζα του. Από τους τυφλούς μαθητές το 52% απαντά σωστά, ότι δηλαδή το βάρος είναι ελκτική δύναμη της γης, ενώ από τους βλέποντες απαντά σωστά μόνο το 28%, δηλαδή περίπου το 1/3. Οι υπόλοιποι μαθητές, δηλαδή το 10% των τυφλών και το 25% των βλέπόντων, αποδίδουν το βάρος στο ίδιο το σώμα, πιστεύοντας ότι πρόκειται για χαρακτηριστική ιδιότητα του ίδιου του σώματος.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, τυφλών και βλέπόντων, συγχέουν τις έννοιες βάρους και μάζας και τις θεωρούν ταυτόσημες. (Το 36% των τυφλών και το 41% των βλέπόντων). Επιπλέον, ένα μικρότερο ποσοστό πιστεύει ότι το βάρος είναι χαρακτηριστικό του κάθε σώματος, (9% των τυφλών και 25% των βλέπόντων). Η διδασκαλία βέβαια φαίνεται να οδήγησε ένα μεγάλο μέρος των μαθητών προς την επιστημονικά αποδεκτή άποψη, ασκώντας, θετικότερη επίδραση στους τυφλούς μαθητές, οι οποίοι περισσότεροι από τους μισούς έχουν δώσει τη σωστή απάντηση, (50%, έναντι 27% των βλέπόντων).

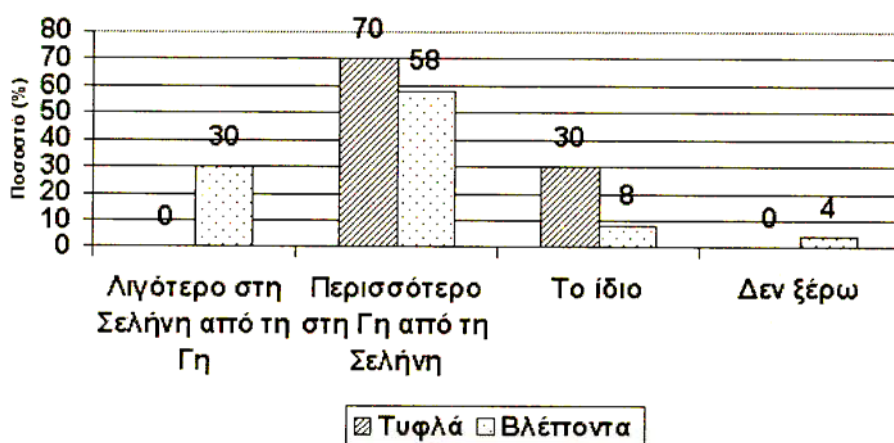


Σχήμα 1. Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση: «Το βάρος ενός σώματος είναι:»

9. Ruggiero S, Cartielli A, Dupre F. and Vicentini-Missoni M. (1985) Weight, gravity and air pressure: mental representations by Italian middle-school pupils, *European Journal of Science Education* 7(2): 181-94.

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και οι επόμενες τρεις ερωτήσεις, μόνο που οι σωστές απαντήσεις είναι σε διαφορετική θέση για να αποφύγουμε την κριτική των κλειστών ερωτηματολογίων όπου θεωρείται ότι οι μαθητές ξέρουν μόνο το (α) και το (β) των απαντήσεων σε μία ερώτηση.

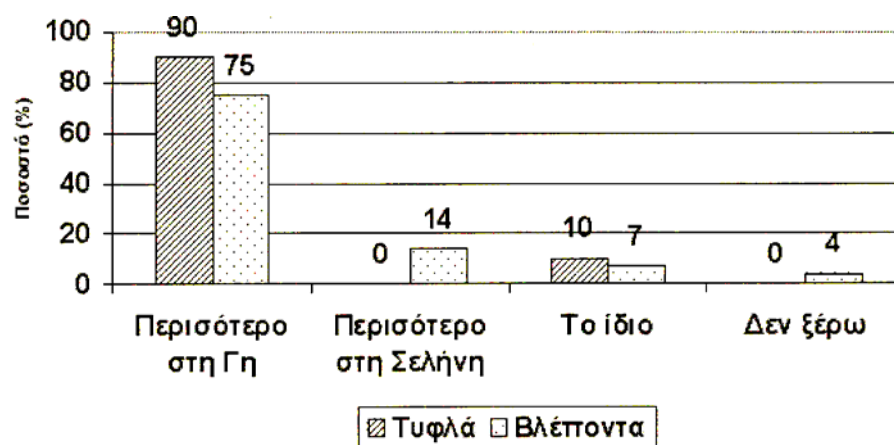
Στην ερώτηση «μια σοκολάτα ζυγίζει» παρατηρούμε (σχήμα 2) ότι οι τυφλοί μαθητές δίνουν τη σωστή απάντηση, ότι ζυγίζει περισσότερο στη γη από ότι στη σελήνη, σε ποσοστό 70 %, έναντι του 58% των βλέπόντων. Σύγχυση με το βάρος κάνουν το 30% των τυφλών μαθητών έναντι μόνο του 9% των βλέπόντων, οι οποίοι όμως δίνουν ως απάντηση σε ποσοστό 30% την τελείως λανθασμένη απάντηση ότι η σοκολάτα ζυγίζει περισσότερο στη σελήνη από ότι στη Γη.



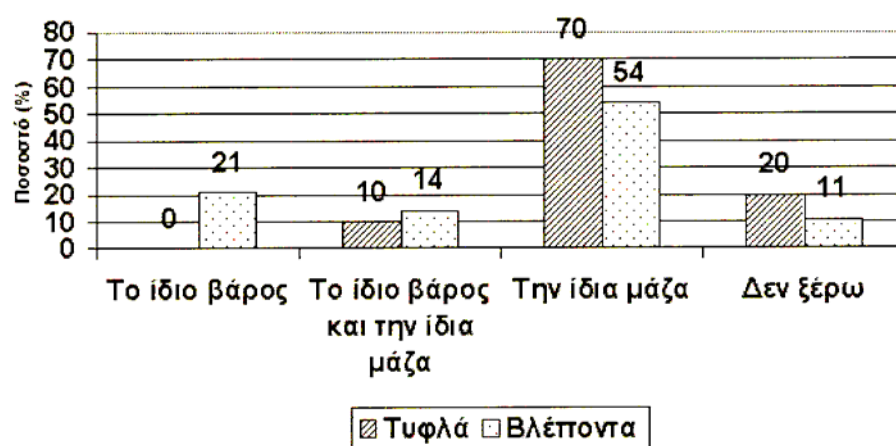
Σχήμα 2. Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση: «Μια σοκολάτα ζυγίζει:»

Στην ερώτηση ένας αστροναύτης ζυγίζει:» οι απαντήσεις είναι προς την ίδια κατεύθυνση (σχήμα 3), μόνο που υπάρχει ένα μεγαλύτερο ποσοστό, 90%, και στους τυφλούς μαθητές που δίνουν τη σωστή απάντηση και στους βλέποντες 75% έναντι των απαντήσεων που είχαμε στην προηγούμενη ερώτηση. Πιθανόν η διαφοροποίηση αυτή έχει να κάνει τόσο με τη θέση ότι σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο οι πιο πιθανές απαντήσεις είναι η πρώτη και η δεύτερη, αλλά μπορεί και να υπάρχει διαφορετική αντίληψη των μαθητών για ένα άψυχο αντικείμενο (σοκολάτα) και για ένα έμβιο οργανισμό (αστροναύτης). Ανεξαρτήτως όμως το τι κρύβεται από αυτήν

τη διαφοροποίηση, δεν ανατρέπεται το συμπέρασμα ότι οι τυφλοί μαθητές δίνουν ορθότερες απαντήσεις από τους βλέποντες για την έννοια του βάρους. Προς την προσπάθεια διερεύνησης του τι οδηγεί αυτή η διαφορετικότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο υπήρχε η επόμενη ερώτηση «Ένα μήλο στη Γη και στη Σελήνη έχει:», όπου η σωστή απάντηση βρίσκεται στην τρίτη θέση. Οι απαντήσεις των μαθητών φαίνονται στο σχήμα 4.



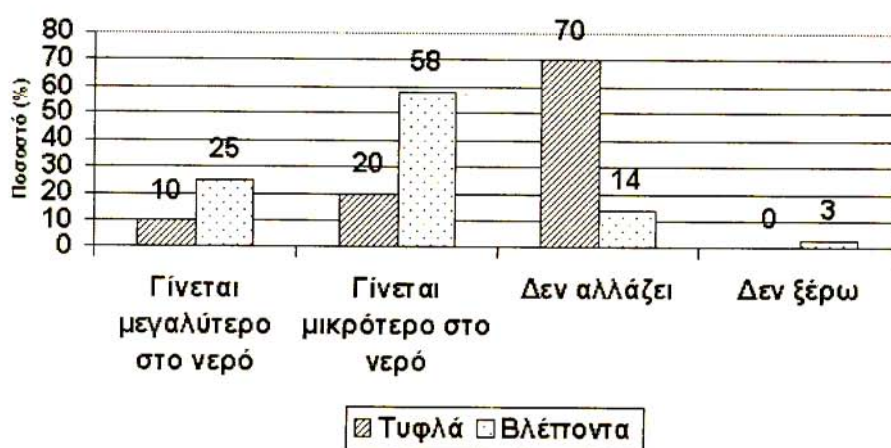
Σχήμα 3. Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση: «Ένας αστροναύτης ζυγίζει:»



Σχήμα 4. Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση: «Ένα μήλο στη Γη και στη Σελήνη έχει:»

Παρατηρούμε ότι τη σωστή απάντηση δίνουν το 70 % των τυφλών μαθητών έναντι του 54% των βλέπόντων. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα είναι σχεδόν ανάλογες με εκείνες του δεύτερου ερωτήματος και για τις δύο ομάδες των μαθητών. Πιθανόν η διαφοροποίηση των απαντήσεων του τρίτου ερωτήματος έναντι του δεύτερου και του τετάρτου να έχει να κάνει με το ότι τα αντικείμενα για τα οποία ερωτάται το βάρος είναι άψυχα ή έμβια. Όσον αφορά για την περίπτωση του αστροναύτη υπάρχουν εικόνες και περιγραφές από τις αποστολές στο διάστημα¹⁰ που φαίνεται καθαρά το ότι στη Σελήνη είναι ελαφρύτερος.

Στην ερώτηση (σχήμα 5), «όταν κολυμπάς, το βάρος σου γίνεται μεγαλύτερο, μικρότερο ή δεν αλλάζει», ελέγχεται το αν είναι κατανοητό ότι το βάρος του ενός σώματος είναι μια σταθερή ποσότητα σε ένα σημείο της Γης και δεν εξαρτάται από το περιβάλλον του σώματος. Η πλειοψηφία των τυφλών παιδιών, δηλαδή το 70%, αποδέχεται ότι το βάρος του δεν αλλάζει στο νερό, ενώ από τους βλέποντες αποδέχεται την άποψη αυτή μόνο το 14%. Η πλειοψηφία των βλέπόντων, δηλαδή το 58%, διατηρεί την αντίληψη ότι το βάρος μικραίνει στο νερό. Από τους τυφλούς μαθητές, συμφωνεί με αυτή την άποψη μόνο το 20%. Υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών, το 25% των βλέπόντων και το 10% των τυφλών που πιστεύει ότι στο νερό το βάρος μεγαλώνει.



Σχήμα 5. Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση: «όταν κολυμπάς το βάρος σου:»

10. Ιστοσελίδα: <http://spaceflight.nasa.gov/gallery/video/apollo/apollo11/mpg/apollo11>

Με βάση τα δεδομένα του σχήματος 5, φαίνεται ότι τα 2/3 των βλέπόντων μαθητών και το 1/3 των τυφλών, πιστεύουν πως στο νερό υπάρχει «λιγότερη βαρύτητα». Οι μαθητές αποδίδουν τη δυνατότητα τους να επιπλέουν στο νερό στη μείωση του βάρους τους σ' αυτό και όχι σε μια άλλη δύναμη που ασκείται από το νερό, την άνωση.

Αγνοούν λοιπόν την άνωση των υγρών, ενώ την αντιλαμβάνονται άμεσα όταν κολυμπάνε. Οι μαθητές γνωρίζουν εμπειρικά πως σηκώνουμε πιο εύκολα ένα βαρύ αντικείμενο, όταν αυτό είναι μέσα στο νερό και αυτό το αποδίδουν στη μείωση του βάρους του αντικειμένου. Εύλογα δημιουργείται λοιπόν το ερώτημα μήπως η διδασκαλία, αντί να οδηγήσει τους μαθητές στη σωστή κατεύθυνση, τους δημιουργεί παρανοήσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των τυφλών μαθητών οι οποίες είναι περισσότερο προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού το 60% απ' αυτούς πιστεύει ότι το βάρος τους δεν αλλάζει στο νερό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν απ' τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, για το πώς οι μαθητές, τυφλοί και βλέποντες, αντιλαμβάνονται την έννοια του βάρους, μπορούμε συνοπτικά να υποστηρίξουμε ότι: Το παιδί με προβλήματα όρασης αναπτύσσει ορθότερους μηχανισμούς και τρόπους αντίληψης των φυσικών εννοιών.

Για το στατιστικό έλεγχο των απαντήσεων από τις δύο κατηγορίες των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το υπολογιστικό πρόγραμμα SPSS 12.00, για το στατιστικό κριτήριο χ^2 , τα στοιχεία του οποίου παρουσιάζονται στον πίνακα Ι.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι
Στατιστικό κριτήριο χ^2

Ερώτηση	Βαθμοί ελευθερίας (df)	χ^2	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
1	3	4,759	0,191
2	3	6,753	0,080
3	3	2,088	0,554
4	3	6,753	0,080
5	3	15,937	0,002

Από τον παραπάνω πίνακα συνεπάγεται ότι η ερώτηση 5, η οποία αφορά το αν μεταβάλλεται το βάρος μέσα στο νερό, παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών. Οι ερωτήσεις 2 και 4, οι οποίες διερευνούν την παρανόηση της ίδιας εννοιολογικής σημασίας βάρους και μάζας αψύχων αντικειμένων, έχουν μια οριακή στατιστική διαφορά και τέλος οι ερωτήσεις 1, η οποία αναφέρεται στο τι είναι βάρος και η ερώτηση 3, η οποία αναφέρεται στην παρανόηση της ίδιας εννοιολογικής σημασίας βάρους και μάζας έμβιου οργανισμού, δεν έχουν στατιστική διαφορά. Η ανάλυση αυτή μας δίνει το δικαίωμα να συμπεράνουμε ότι οι τυφλοί μαθητές έχουν ορθότερες αντιλήψεις για την έννοια του βάρους, έναντι των βλέπόντων μαθητών. Σίγουρα το συμπέρασμα αυτό δεν πρέπει να γενικευθεί και πρέπει να γίνει μεγαλύτερης έκτασης έρευνας, αφού το δείγμα των τυφλών μαθητών είναι μικρό.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στους μαθητές, τυφλούς και βλέποντες, εμφανίζεται η γνωστή παρανόηση ότι το βάρος είναι ταυτόσημη έννοια με τη μάζα και στις δύο κατηγορίες των μαθητών. Οι τυφλοί μαθητές όμως την εμφανίζουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό από ότι οι βλέποντες. Επίσης πάνω από τους μισούς τυφλούς μαθητές θεωρούν ορθά τι είναι βάρος, σε αντίθεση με τους βλέποντες που μόνο το 1/3 έχουν την ορθή επιστημονική άποψη.

Τέλος η παρανόηση ότι το βάρος ενός σώματος μικραίνει όταν βρίσκεται στο νερό¹¹ εμφανίζεται μόνο στο 1/3 το τυφλών μαθητών έναντι των 2/3 των βλέπόντων. Είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο ότι οι τυφλοί μαθητές (70%) θεωρούν ορθά ότι το βάρος ενός σώματος δεν αλλάζει όταν το σώμα βρίσκεται μέσα στο νερό αντίθετα με τους βλέποντες όπου μόνο το 14% έχει την παραδεκτή επιστημονική άποψη.

Οι ορθότερες αντιλήψεις των τυφλών μαθητών έναντι των βλέπόντων στις έννοιες της δύναμης και τους βάρους, συνδέεται με το γεγονός ότι οι τυφλοί χρησιμοποιούν τη διαδικασία της μέτρησης στην καθημερινή ζωή τους, με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερη εκτίμηση των διαστάσεων¹² και όταν διδάσκονται τις έννοιες αυτές να έχουν ορθότερη αντίληψη των φυσικών εννοιών. Για να αντιληφθούν τις έννοιες αυτές κατά τη διδασκαλία τους πρέπει να χρησιμοποιηθούν όργανα¹³ (με τα οποία μετρούν και συγκρίνουν) τα οποία υποκαθιστούν την έλλειψη της όρασης¹⁴, ώστε ο τυφλός μαθητής να «ΒΛΕΠΕΙ» τις έννοιες αυτές.

Αντίθετα οι βλέποντες μαθητές δεν χρειάζεται να προβούν σε μετρήσεις ή να συγκρατήσουν στη μνήμη τους μεγέθη για να προσανατολιστούν στο χώρο, γιατί βλέπουν άμεσα και ολικά τα διάφορα αντικείμενα. Αποτέλεσμα της όρασης είναι ότι δεν παρατηρούν, δεν μετρούν και όταν χρειάζεται να γνωρίσουν τις διάφορες έννοιες της φυσικής, απλώς τις απομνημονεύουν, χωρίς να έχουν την ικανότητα να τις αφομοιώσουν.

Επιπλέον, τα τυφλά παιδιά είναι αναγκασμένα, να κάνουν καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων των υπόλοιπων αισθήσεων¹⁵ λόγω της ανάγκης να μην παραβλέπουν ακόμη και λεπτομέρειες του περιβάλλοντος, κάτι που δεν συμβαίνει με τα βλέποντα. Είναι αναγκασμένα να καλλιεργήσουν την ικανότητα να θυμούνται πολλές λεπτομέρειες με τις ενέργειες τους (οι οποίες εμπεριέχουν τη διαδικασία της μέτρησης) ώστε να μπορούν να

11. Κ. Θ. Κώτσης, (2004). Εναλλακτικές ιδέες μαθητών του δημοτικού σχολείου για απλά φαινόμενα που σχετίζονται με την άνωση των υγρών. Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17,

12. Κώτσης Κ. και Ανδρέου Γ. (2004). Εκτίμηση του εμβαδού αντικειμένων από τυφλούς και βλέποντες μαθητές, Πρακτικά "4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση", Αθήνα, Τόμος Α', 128-133,

13. Baughman, J. and Zoliman, D. (1977) 'Physics Lab for the Blind'. The Physics Teacher 15, pp. 333-342.

14. Hadary, D. E. and Cohen, S. (1978) Laboratory Science and Art for Blind, Deaf and Emotionally Disturbed Children: A mainstream approach, MD: University Park Press Baltimore.

15. Kingsley M. (1997). The effects of a visual Loss. David Fulton Publishers, London.

αντιλαμβάνονται το χώρο και το περιβάλλον τους. Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που τα τυφλά παιδιά δίνουν σωστότερες απαντήσεις απ' ότι τα βλέποντα.

Αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω η διδασκαλία των τυφλών μαθητών σε έννοιες της Φυσικής και να εξετασθεί η δυνατότητα εφαρμογής της και στους βλέποντες μαθητές.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οι συγγραφείς αισθάνονται την ανάγκη να ευχαριστήσουν τον Διευθυντή του Κ.Ε.Α.Τ. κ. Εμμανουήλ Ευδοκάκη, για τη συνεργασία και τη βοήθεια που τους προσέφερε

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ & ΙΩΑΝΝΑ ΝΕΙΛΑ

**ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:
ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΙΜΕΣ
ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Ιωάννινα 2005

Κωνσταντίνος Θ. Κώσης* & Ιωάννα Νείλα**

Θεμελιώδεις έννοιες των Φυσικών Επιστημών και περιβαλλοντικά προβλήματα: μια λειτουργική διασύνδεση με χρήσιμες προεκτάσεις στη διδακτική πράξη

Περίληψη

Η κατανόηση και η συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων προϋποθέτουν ένα στέρεο γνωστικό υπόβαθρο σε θεμελιώδεις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, όπως η ακτινοβολία, η ενέργεια, η θερμότητα και η θερμοκρασία, η φωτοσύνθεση, τα βιολογικά μακρομόρια.

Το φαινόμενο του θερμοκηπίου και η μείωση της στιβάδας του όζοντος αναλύονται διεξοδικά, έτσι ώστε να γίνει φανερή αυτή η λειτουργική διασύνδεση.

Τέλος, εκτιμάται ότι τα οικολογικά αυτά προβλήματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως και ένα σύγχρονο ευέλικτο πλαίσιο για την εισαγωγή και οικοδόμηση βασικών εννοιών των Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, φαινόμενο θερμοκηπίου, μείωση του όζοντος, διδακτική πράξη

Fundamental science concepts and environmental problems: a functional relationship and its useful teaching implications

Abstract

Understanding and becoming conscious of environmental problems presuppose a solid knowledge background in science concepts, such as radiation, energy, heat and temperature, photosynthesis, biological molecules. Greenhouse effect and Ozone depletion are analyzed in an extensive way, so as to reveal this functional relationship. These ecological matters could awake students' interest and consist a flexible context for the introduction and concept building in Science.

Keywords: Science, Greenhouse effect, Ozone depletion, teaching implications.

* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

** Ερευνήτρια Εκπαιδευτικός στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγή

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, που ταλανίζουν το σύγχρονο κόσμο και υπονομεύουν τη διατήρηση της ισορροπίας και της ζωής στον πλανήτη μας, είναι –δυστυχώς– πολλά, σημαντικά και αλληλοσυνδεόμενα.

Το ενεργειακό πρόβλημα, η καταστροφή των δασών, η διάβρωση του εδάφους και η ερημοποίηση, η εξαφάνιση ειδών (φυτικών και ζωικών), η υποβάθμιση βιοτόπων, τα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου και η ανισοκατανομή των φυσικών πόρων πάνω στη Γη, η λειψυδρία, η αστικοποίηση και οι τεράστιοι όγκοι των απορριμμάτων, όπως και οι διάφορες μορφές ρύπανσης (ατμοσφαιρική, εδάφους και υπεδάφους, επιφανειακών και υπόγειων υδάτων, θερμική, ηχορύπανση, φωτορύπανση, γενετική ρύπανση) είναι μόνο ένας σύντομος απολογισμός των σύγχρονων οικολογικών προβλημάτων^{1,2,3}.

Η σχετική πληροφόρηση αποτελεί πλέον μέρος της καθημερινότητάς μας: πλήθος οι αναφορές στα δελτία ειδήσεων, τα δημοσιεύματα στον τύπο, οι ιστοσελίδες στο διαδίκτυο^{4,5,6}.

Ωστόσο, η κατανόηση και –κατ'επέκταση– η συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων θεωρούμε ότι περνούν από την γνώση και την αλληλοσυσχέτιση ποικίλων εννοιών των Φυσικών Επιστημών, μερικές από τις οποίες είναι βασικές έννοιες της Φυσικής (ακτινοβολία, ενέργεια, θερμότητα και θερμοκρασία), της Χημείας (αέρια σώματα, καύση, υδρογονάνθρακες, ρυπογόνες χημικές ενώσεις), της Βιολογίας (λειτουργίες των φυτών, έννοια του είδους, μικροοργανισμοί, γενετικό υλικό D.N.A.), της Γεωγραφίας και των Επιστημών της Γης γενικότερα (ο κύκλος του νερού στη φύση, κλιματικές παράμετροι, οικοσυστήματα).

Σε αυτή την κατεύθυνση αναλύονται στη συνέχεια δύο από τα πιο γνωστά περιβαλλοντικά προβλήματα ατμοσφαιρικής ρύπανσης, με επίκαιρο και παγκόσμιο χαρακτήρα, το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου και η Μείωση της στιβάδας του Όζοντος.

Η επιλογή αυτών των συγκεκριμένων οικολογικών προβλημάτων έγινε αφενός γιατί η διεξοδική τους εξέταση εμπλέκει αρκετές θεμελιώδεις έννοιες

1. Emberlin J.C. (1996), Εισαγωγή στην Οικολογία. Εκδ. Τυπωθήτω.

2. Tyler Miller J.R. (1999), Βιώνοντας το Περιβάλλον, Εκδ. Ίων.

3. Κατσίκης Α. (2004), «Πόσο πιθανές είναι οι μεταβολές του περιβάλλοντος;», άρθρο στον τοπικό τύπο στις 9/6/2004.

4. G. R.I.D.A., Global Resource Information Database Arendal, www.grida.no/climate

5. U.C.A.R., University Corporation Atmospheric Research, www.ucar.edu/learn

6. Scientific American, www.sciencemag.org.

των Φυσικών Επιστημών αναδεικνύοντας τις μεταξύ τους σχέσεις, αφετέρου δε γιατί έχουν μελετηθεί ως προς τις δυσκολίες κατανόησής τους για διάφορες ηλικιακές ομάδες (μαθητές^{7, 8, 9}, εκπαιδευτικούς^{10, 11}, ενήλικους^{12, 13} γενικά).

Ανάλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου και η Μείωση της στιβάδας του Όζοντος ανήκουν σε εκείνες τις μορφές ατμοσφαιρικής ρύπανσης, που δεν γίνονται άμεσα ορατές ή γενικότερα αντιληπτές από τον άνθρωπο (όπως π.χ. το «νέφος» στα μεγάλα αστικά κέντρα).

Ωστόσο, διαφέρουν μεταξύ τους τόσο όσον αφορά τις αιτίες γένεσής τους, όσο και τις συνέπειές τους.

Ας αναλύσουμε πρώτα το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου.

Πρόκειται για το φαινόμενο εκείνο, που συγκρατεί αρκετή ηλιακή ενέργεια με τη μορφή θερμότητας πάνω στη γη. Πράγματι, με τη θερμική ακτινοβολία, που παραμένει κοντά στην γήινη επιφάνεια χωρίς να μπορεί να διαφύγει προς τα ανώτερα ατμοσφαιρικά στρώματα, η Γη μπορεί να παρομοιαστεί με θερμοκήπιο.

Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος από την υπέρυθη (=θερμική) ακτινοβολία (IR, Infrared Radiation), που αποβάλλεται από την επιφάνεια της γης, «παγιδεύεται» και επανακυκλοφορεί προς τη γη –όχι από τα τζάμια, όπως σε ένα θερμοκήπιο– αλλά κυρίως από τους υδρατμούς, όπως και από άλλα αέρια (διοξείδιο του άνθρακα CO₂, μεθάνιο CH₄, υποξείδιο του αζώτου

7. Boyes E., Stanisstreet M., Papantoniou V. (1999), "The ideas of Greek high school students about the ozone layer", *Science Education*, 83(6), 724-737.

8. Koulaidis V., Christidou V. (1999), "Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications", *Science Education*, 83(5), 559-576.

9. Andersson B., Wallin A. (2000), "Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion", *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 1096-1111.

10. Summers M., Kruger C., Childs A., (2001), "Understanding the science of environmental issues", *International Journal of Science Education*, 23(1), 33-53.

11. Khalid T., (2003), "Pre-service High School Teachers' Perceptions of three Environmental Phenomena", *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.

12. Fortner R. et al., (2000), "Public understanding of climate change", *Environmental Education Research*, 6(2), 127-141.

13. Leighton, J., Bisanz, G. (2003), "Children's and adults' knowledge and models of reasoning about the ozone layer and its depletion", *Int. J. Sci. Educ.*, 25(1), 117-139.

N₂O), που ανιχνεύονται στην ατμόσφαιρα προερχόμενα από φυσικές διεργασίες (αποβάλλονται από τους οργανισμούς, τα ηφαίστεια κ.λ.π.).

Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι χάρις σε αυτό το «φυσιολογικό» φαινόμενο του θερμοκηπίου έχει επιτραπεί η ανάπτυξη της ζωής πάνω στον πλανήτη μας. Είναι ενδεικτικό ότι χωρίς αυτό υπολογίζεται ότι η μέση ετήσια θερμοκρασία στην επιφάνεια της γης θα μειωνόταν από 15°C σε -20°C.

Η καύση τεραστίων ποσοτήτων ορυκτών καυσίμων (κυρίως άνθρακα) μετά την αρχή της βιομηχανοποίησης, σε συνδυασμό με τις πυρκαγιές και τις καταστροφές των δασών, θεωρούνται οι κύριες αιτίες απελευθέρωσης μεγάλων ποσοτήτων διοξειδίου του άνθρακα (CO₂), με αποτέλεσμα την υπέρμετρη αύξηση της συγκέντρωσης του αερίου αυτού στην ατμόσφαιρα (από περίπου 280 ppm το 1870 σε 365 ppm σήμερα).

Σα συνέπεια, ενισχύονται υπερβολικά τα αέρια του θερμοκηπίου και παρατηρείται μια αύξηση της μέσης θερμοκρασίας της γης (κατά 0,3-0,6°C κατά τη διάρκεια της ίδιας χρονικής περιόδου), ενώ αναμένεται ακόμη μεγαλύτερη άνοδος κατά 3-4,5°C για τις επόμενες δεκαετίες.

Ας διευκρινίσουμε εδώ ότι στην υπερβολική κατακράτηση της θερμότητας συμβάλλει κυρίως το διοξείδιο του άνθρακα (CO₂) κατά 60%, αλλά και άλλα «αέρια του θερμοκηπίου», όπως το μεθάνιο (CH₄) κατά 15%, οι χλωροφθοράνθρακες (CFC) κατά 12%, το (τροποσφαιρικό) όζον κατά 8% κ.ά., όλα προϊόντα των καύσεων και της χημικής βιομηχανίας.

Πρόκειται για το «επαυξημένο» ή «ενισχυμένο» ή «ανθρωπογενές» φαινόμενο του θερμοκηπίου, που είναι γνωστό σαν μείζον περιβαλλοντικό πρόβλημα στο σύγχρονο κόσμο και συνήθως αναφέρεται απλά σαν «Φαινόμενο του Θερμοκηπίου» (όπως και στην παρούσα εργασία).

Με την τάση για υπερθέρμανση της γης σηματοδοτείται μια γενικότερη κλιματική αλλαγή, επηρεάζοντας την ισορροπία ολόκληρης της βιόσφαιρας: παρατηρούνται μεταβολές στην κατανομή και τη συχνότητα των βροχοπτώσεων στις διάφορες περιοχές της γης, επέκταση των ερήμων, τήξη των πάγων, άνοδος της στάθμης των θαλασσών, εξαφάνιση ή υποβάθμιση βιοτόπων (παγετώνων, παράκτιων περιοχών), επιπτώσεις στη βιωσιμότητα διαφόρων φυτικών και ζωικών ειδών (μη ανθεκτικών στις νέες κλιματικές συνθήκες), αλλαγές στις ζώνες καλλιέργειας και εξάπλωσης των φυτών.

Το Φαινόμενο του θερμοκηπίου, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, συνδέεται άμεσα με ένα άλλο μεγάλο οικολογικό πρόβλημα, την καταστροφή των δασών (ή «αποδάσωση»).

Είναι προφανές ότι, αν πρόκειται για δασικές πυρκαγιές, απελευθερώνονται μεγάλες ποσότητες διοξειδίου του άνθρακα από την καύση των ξύλων στην ατμόσφαιρα.

Αλλά, οποιαδήποτε και αν είναι η αιτία της αποδάσωσης (οι εκχερσώσεις τροπικών δασών για παραγωγή ξυλείας, γεωργικών και κτηνοτροφικών προϊόντων, η υπερβόσκηση, η οικοπεδοποίηση, η υπερβολική υλοτομία, η υποβάθμισή τους λόγω όξινης βροχής στην εύκρατη ζώνη), η μείωση της δασοκάλυψης του πλανήτη έχει σαν αποτέλεσμα την προβληματική ανανέωση του οξυγόνου της ατμόσφαιρας.

Πράγματι, ας μη ξεχνάμε ότι τα δάση, με όλα τα φυτά που περικλείουν, καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες διοξειδίου του άνθρακα, με τη λειτουργία της φωτοσύνθεσης, ενώ απελευθερώνουν οξυγόνο στην ατμόσφαιρα.

Αναφέρουμε με συντομία ότι, όπως είναι γνωστό, η καταστροφή των δασών επιδεινώνει και πολλά άλλα σοβαρά οικολογικά προβλήματα, όπως την ελάττωση των υδατικών πόρων, τη διάβρωση του εδάφους, την ένταση των πλημμυρικών φαινομένων, την εξαφάνιση βιοτόπων και την οριστική απώλεια φυτικών και ζωικών ειδών. Ακόμη, με την αποδάσωση μειώνονται τα οφέλη από την ρύθμιση του τοπικού κλίματος και την απορρύπανση (απορρόφηση διαφόρων ρύπων κυρίως στα φύλλα των δέντρων), που επιτελεί ένα δάσος.

Ας εξετάσουμε στη συνέχεια τη Μείωση της στιβάδας του Όζοντος.

Το όζον είναι το τριατομικό οξυγόνο O_3 , ασταθές μόριο, που «επιδιώκει» να γίνει διατομικό O_2 (σταθερή μορφή του οξυγόνου, που αποτελεί το 20% του ατμοσφαιρικού αέρα) αποβάλλοντας ένα άτομο O (που είναι πολύ δραστικό).

Το όζον είναι αέριο φυσικό συστατικό της στρατόσφαιρας, δηλαδή της ζώνης της γήινης ατμόσφαιρας που βρίσκεται σε υψόμετρο 12-48 km από την επιφάνεια της γης. Η συγκέντρωσή του είναι μεγαλύτερη μεταξύ των 25-30 km, οπότε και μιλάμε για «στιβάδα του όζοντος».

Εκεί το όζον δρα σαν φίλτρο της υπεριώδους ακτινοβολίας (UV, Ultraviolet Radiation), ιδιαίτερα επικίνδυνης για τους ζωντανούς οργανισμούς σε μεγάλες δόσεις.

Πιο αναλυτικά, το όζον απορροφά σχεδόν το σύνολο της UV-C (με μήκος κύματος $\lambda=100-280$ nm) και μεγάλο μέρος της UV-B (με $\lambda=280-320$ nm), που έχοντας μικρά μήκη κύματος περικλείουν μεγάλα ποσά ενέργειας, ικανά να διασπάσουν αρκετά σταθερά βιολογικά μόρια (το γενετικό υλικό D.N.A. και διάφορες πρωτεΐνες) και να προκαλέσουν βλάβες στο δέρμα, στα μάτια, στο ανοσοποιητικό σύστημα. Η UV-A (με $\lambda=320-400$ nm), που απορροφάται σε μικρότερο βαθμό από το όζον, έχοντας μεγαλύτερο μήκος κύματος, είναι λιγότερο διεισδυτική στους ζωντανούς ιστούς και θεωρείται υπεύθυνη κυρίως για το μαύρισμα και τη γήρανση του δέρματος.

Το «στρατοσφαιρικό όζον» (ή «καλό όζον») δρα, επομένως, σαν προστατευτική ασπίδα για τη ζωή.

Με την απελευθέρωση στην ατμόσφαιρα χλωροφθορανθράκων (CFC), προϊόντων της χημικής βιομηχανίας (ψυκτικά αέρια των ψυγείων και των κλιματιστικών, προωθητικά αέρια διαφόρων σπρέι και καθαριστικών) προκαλείται καταστροφή του όζοντος στη στρατόσφαιρα. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια και των χαμηλών θερμοκρασιών, η υπεριώδης ακτινοβολία διασπά τους χλωροφθοράνθρακες απελευθερώνοντας τα άτομα χλωρίου τους. Αυτά αντιδρούν στη συνέχεια με το (ασταθές) όζον μετατρέποντάς το σε (σταθερό) διατομικό οξυγόνο, ενώ τα άτομα χλωρίου ξαναμπαίνουν στον κύκλο της χημικής αυτής αντίδρασης, συνεχίζοντας την καταστροφική για το όζον δράση τους. Πρόκειται, δηλαδή, για μια «αυτοκαταλυόμενη» χημική αντίδραση.

Η σοβαρή μείωση του στρατοσφαιρικού όζοντος πάνω από την Ανταρκτική, κυρίως κατά τη διάρκεια του χειμώνα, είναι γνωστή σαν «τρύπα του όζοντος». Εκεί, από τις 300-350 DU (Dobson units) όζοντος κατά τη δεκαετία του 1960, έχουν παρατηρηθεί την τελευταία δεκαετία ακόμη και τιμές της τάξεως των 100 DU. (Η μονάδα αυτή ορίζεται σαν 0,01 mm πάχους, εκφράζοντας πόσο θα καταλάμβανε το όζον, αν ήταν συμπιεσμένο μάζα στη γήινη ατμόσφαιρα).

Πάντως, υπολογίζεται ότι έχει συμβεί μια γενικευμένη μείωση της στιβάδας του όζοντος κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να είναι κατά 3% μικρότερη κατά μέσο όρο γύρω από τη γη σήμερα από ότι το 1980.

Οι αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία των ανθρώπων, αλλά και άλλων οργανισμών είναι πολλές¹⁴, με σημαντικότερες την αύξηση των καρκίνων και διαφόρων άλλων παθήσεων του δέρματος και των ματιών στον άνθρωπο, όπως και τη μείωση της βιωσιμότητας διαφόρων πληθυσμών αμφιβίων ή και μικρών θαλάσσιων ζώων.

Επισημαίνουμε εδώ ότι το όζον συναντάται και κοντά στην επιφάνεια της γης, στην τροπόσφαιρα, δηλαδή σε υψόμετρο έως 12 km. Εδώ όμως, αν και πρόκειται για το ίδιο ακριβώς στοιχείο, δημιουργείται σαν δευτερογενές παράγωγο των καύσεων πετρελαίου και βενζίνης και αποτελεί ένα αέριο συστατικό της φωτοχημικής ρύπανσης, ενώ συμβάλλει και στο ενισχυμένο Φαινόμενο του Θερμοκηπίου. Το «τροποσφαιρικό όζον» (ή «κακό όζον») ενέχει κινδύνους για την ανθρώπινη υγεία (αναπνευστικά προβλήματα, ερεθισμοί των ματιών) και την ανάπτυξη των φυτών.

14. Van der Leun J.C., Gruijl F.R. (1993), "Influences of Ozone Depletion on human and animal health", in UV-B Radiation and ozone depletion. Effects on humans, animals, plants, microorganisms and materials, Ed. Tevini, 95-123.

Εμπλεκόμενες έννοιες των Φυσικών Επιστημών

Ήδη αναλύοντας τη φύση του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, όπως και της Μείωσης της στιβάδας του Όζοντος, παρουσιάζεται επιτακτικά η ανάγκη εισαγωγής στην έννοια της ενέργειας, που εκπέμπει ο ήλιος προς τη γη, όπως και του ηλιακού φάσματος.

Πράγματι, το ηλιακό φάσμα και οι διάφορες περιοχές του με τα χαρακτηριστικά τους (μήκος κύματος, ενέργεια, διεισδυτικότητα στους ζωντανούς ιστούς) προβάλλουν σαν βασικές γνώσεις «κλειδιά» για την κατανόηση όλων των φαινομένων που σχετίζονται με τη γήινη ατμόσφαιρα και τις κλιματικές αλλαγές, με ιδιαίτερη αναφορά στην υπέρυθη ακτινοβολία (IR, Infrared Radiation) για το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου και στην υπεριώδη ακτινοβολία (UV, Ultraviolet Radiation) για τη Μείωση της στιβάδας του Όζοντος.

Ακόμη, κατά την ανάλυση των αιτίων δημιουργίας των δύο περιβαλλοντικών προβλημάτων, που εξετάσαμε, εμπλέκονται η φύση και η δομή των αερίων σωμάτων, η σύσταση του ατμοσφαιρικού αέρα, η καύση του άνθρακα και των υδρογονανθράκων, η φωτοσύνθεση με την κατανάλωση CO₂ από τα φυτά (και τα δάση), όπως και άλλες λειτουργίες των φυτών (συγκράτηση εδάφους, ρύθμιση κλίματος κ.ά.) σαν πιο «περιφερειακές» έννοιες.

Κατά την μελέτη του Φαινομένου του Θερμοκηπίου συναντάμε επίσης δυο πολύ βασικές έννοιες των Φυσικών Επιστημών, τη θερμότητα και τη θερμοκρασία, οι οποίες είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν, δεδομένης και της συχνής σύγχυσης, που επικρατεί γύρω από αυτές.

Όσον αφορά τη μείωση της στιβάδας του όζοντος, υπεισέρχονται οι έννοιες του μορίου, του ατόμου, οι χημικές αντιδράσεις που προκαλούν την καταστροφή του όζοντος, τα βιολογικά μακρομόρια D.N.A. και πρωτεΐνες, το ανοσοποιητικό σύστημα.

Σύμφωνα με έρευνες, που έχουν γίνει σε παιδιά 8-16 ετών σε διάφορες χώρες, αν και πολλές από αυτές τις έννοιες κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, οι αντιλήψεις γι' αυτές είναι συγκεχυμένες και βρίθουν εναλλακτικών ιδεών^{15, 16, 17}.

15. Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (1998), Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, Εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός.

16. Σπυροπούλου, Α. (2000), Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες, Εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός.

17. Fzay E., Fztas H., (2003), "Secondary students' interpretations of photosynthesis and plant nutrition", Journal of Biological education, 37(2).

Εξάλλου, όσον αφορά τα προβλήματα ρύπανσης υπάρχουν πολλά εμπόδια στην κατανόησή τους^{18, 19}, ιδιαίτερα για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου^{20, 21}.

Προτάσεις - Συμπεράσματα

Η μελέτη του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, της Μείωσης της στιβάδας του Όζοντος και της Αποδάσωσης, που προηγήθηκε, ανέδειξε σαν απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις για την κατανόηση των αιτίων δημιουργίας τους, των επιπτώσεών τους, όπως και των μεταξύ τους αλληλοσυσχετίσεων, πολλές έννοιες, μερικές από τις οποίες είναι θεμελιωδείς για την οικοδόμηση της γνώσης στις Φυσικές επιστήμες, όπως η ακτινοβολία, η ενέργεια, η θερμότητα και η θερμοκρασία, η φωτοσύνθεση, τα βιολογικά μακρομόρια.

Εξετάζοντας την λειτουργική αυτή διασύνδεση από την οπτική γωνία της αξιοποίησής της στη διδακτική πράξη, εκτιμάμε ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ευέλικτο πλαίσιο για την εισαγωγή και οικοδόμηση των θεμελιωδών αυτών εννοιών, σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες^{22, 23}.

Ακόμη, έχοντας υπόψη ότι τα οικολογικά προβλήματα συνιστούν έναυσμα για το ενδιαφέρον των μαθητών, μια που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και χαίρουν αυξημένης δημοτικότητας²⁴, αλλά και ότι πρόκειται για κα-

18. Brody M.J. (1991), «Understanding of pollution among 4th, 8th and 11th grade students», *Journal of Environmental Education*, 22(2), 24-33.

19. Driver et al. ό.π.

20. Χρηστίδου Β., Γραμμένος Σ. (2000), «Οι αντιλήψεις μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τη ρύπανση της ατμόσφαιρας: εννοιολογικά εμπόδια και διδακτικές επιπτώσεις», *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα*, Λάρισα 6-8 Οκτωβρίου 2000, 320-326.

21. Μαρινόπουλος Δ., Σταυρίδου Ε (2002), «Η διδασκαλία της υλικότητας των αερίων και η κατανόηση της ρύπανσης του αέρα. Μια διδακτική προσέγγιση στο Δημοτικό Σχολείο», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών- Έρευνα και Πράξη*, 1, 60-67.

22. Κόκκοτας Π. (2002), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. 3η έκδ., εκδ. Γρηγόρη.

23. Βλάχος Ι. (2004), *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της εποικοδόμησης*, Εκδ. Γρηγόρη.

24. Eurobarometer, (2001), *Les Européens, la science et la technologie*. Commission Européenne, Direction generale recherche.

τεξοχήν διεπιστημονικά γνωστικά αντικείμενα²⁵, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διδακτικά σαν ευρύτερες θεματικές ενότητες, σαν διακλαδικοί κύκλοι μαθημάτων.

Η καταλληλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης για τέτοιες σφαιρικές διαθεματικές προσεγγίσεις θεωρείται η Γυμνασιακή^{26, 27}, αν και παρατηρείται ενίοτε θετική ανταπόκριση και από μικρότερους μαθητές^{28, 29}.

Τέλος, μια διεξοδική μελέτη του Φαινομένου του Θερμοκηπίου και της Μείωσης της στιβάδας του Όζοντος, δύναται να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της σφαιρικής κατανόησης καθενός από αυτά τα προβλήματα, έτσι ώστε να αποτραπεί η αρκετά διαδεδομένη σύγχυση των δυο περιβαλλοντικών προβλημάτων μεταξύ τους από τους μαθητές^{30, 31} και οι διάφορες άλλες παρανοήσεις, που σχετίζονται με αυτά^{32, 33}.

Έτσι, με την οργάνωση της γνώσης γύρω από επίκαιρα θέματα και καταστάσεις προβληματισμού, δίνεται στους μαθητές μια ενδιαφέρουσα αφετηρία για την ανακάλυψη και την εμβάθυνση σε βασικές έννοιες για την επιστημονική κατανόηση του κόσμου, όπως και την συνειδητοποίηση της ύπαρξης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

25. Φλογαίτη Ε (1993), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ελληνικές Πανεπιστημιακές εκδόσεις

26. Χατζηγεωργίου, Ι. (2002). Οι Φυσικές Επιστήμες από μία Ολιστική-Οικολογική Προοπτική, Ένωση για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην κοινωνία της Πληροφορίας*, 221-229, Αθήνα 18-21 Απριλίου 2002, Εκδ. Γρηγόρη.

27. Κοντογεωργάκου, Π., Μπουλουξή, Α., Σάλτα, Κ. (2004), Η έννοια της «ενέργειας» ενοποιεί Φυσική, Χημεία, Βιολογία. Διαθεματική πρόταση ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος, 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής *Εξελίξεις, τάσεις, επιτεύγματα και Διδακτική της Φυσικής*, Λουτράκι 30/1-1/2 2004, Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

28. Καραμέρης, Α. (2000), Αξιολόγηση της περιβαλλοντικής γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα*, Λάρισα 6-8 Οκτωβρίου 2000, 320-326.

29. Leighton, ό.π.

30. Boyes et al. ό.π.

31. Koulaidis, Christidou. ό.π.

32. Andersson, Wallin. ό.π.

33. Pruneau, D., Gravel, H., Bourque, W., Langis, J. (2003), Experimentation with a Socio-constructivist Process for Climate Change Education, *Env.Educ.Res.*, 9(4), 429-446.

Βιβλιογραφία

- Emberlin J.C. (1996), Εισαγωγή στην Οικολογία. Εκδ. Τυπωθήτω
- Tyler Miller J.R. (1999), Βιώνοντας το Περιβάλλον, Εκδ. Ίων
- Κατσικίης Α. (2004), «Πόσο πιθανές είναι οι μεταβολές του περιβάλλοντος;», άρθρο στον τοπικό τύπο στις 9/6/2004
- G. R.I.D.A., Global Resource Information Database Arendal, www.grida.no/climate
- U.C.A.R., University Corporation Atmospheric Research, www.ucar.edu/learn
- Scientific American, www.sciencemag.org
- Boyes E., Stanisstreet M., Papantoniou V. (1999), "The ideas of Greek high school students about the ozone layer", *Science Education*, 83(6), 724-737
- Koulaidis V., Christidou V. (1999), "Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications", *Science Education*, 83(5), 559-576
- Andersson B., Wallin A. (2000), "Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion", *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 1096-1111
- Summers M., Kruger C., Childs A., (2001), "Understanding the science of environmental issues", *International Journal of Science Education*, 23(1), 33-53
- Khalid T., (2003), "Pre-service High School Teachers' Perceptions of three Environmental Phenomena", *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50
- Fortner R. et al., (2000), "Public understanding of climate change", *Environmental Education Research*, 6(2), 127-141
- Leighton, J., Bisanz, G. (2003), "Children's and adults' knowledge and models of reasoning about the ozone layer and its depletion", *Int. J. Sci. Educ.*, 25(1), 117-139
- Van der Leun J.C., Gruijl F.R. (1993), "Influences of Ozone Depletion on human and animal health", in UV-B Radiation and ozone depletion. Effects on humans, animals, plants, microorganisms and materials, Ed. Tevini, 95-123
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (1998), Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, Εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Σπυροπούλου, Δ. (2000), Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες, Εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός

- Fzay E., Fztas H., (2003), "Secondary students' interpretations of photosynthesis and plant nutrition", *Journal of Biological education*, 37(2)
- Brody M.J. (1991), «Understanding of pollution among 4th, 8th and 11th grade students», *Journal of Environmental Education*, 22(2), 24-33
- Χρησιτίδου Β., Γραμμένος Σ. (2000), "Οι αντιλήψεις μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τη ρύπανση της ατμόσφαιρας: εννοιολογικά εμπόδια και διδακτικές επιπτώσεις", *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα*, Λάρισα 6-8 Οκτωβρίου 2000, 320-326
- Μαρινόπουλος Δ., Σταυρίδου Ε (2002), "Η διδασκαλία της υλικότητας των αερίων και η κατανόηση της ρύπανσης του αέρα. Μια διδακτική προσέγγιση στο Δημοτικό Σχολείο", *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών-Έρευνα και Πράξη*, 1, 60-67
- Κόκκοτας Π. (2002), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. 3η έκδ., εκδ. Γρηγόρη
- Βλάχος Ι. (2004), *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της εποικοδόμησης*, Εκδ. Γρηγόρη
- Eurobarometer, (2001), *Les Europeens, la science et la technologie*. Commission Europeenne, Direction generale recherche
- Φλογαίτη Ε (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές εκδόσεις
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2002), *Οι Φυσικές Επιστήμες από μία Ολιστική-Οικολογική Προοπτική*, Ένωση για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην κοινωνία της Πληροφορίας*, 221-229, Αθήνα 18-21 Απριλίου 2002, Εκδ. Γρηγόρη
- Κοντογεωργάκου, Π., Μπουλουξή, Α., Σάλτα, Κ. (2004), *Η έννοια της «ενέργειας» ενοποιεί Φυσική, Χημεία, Βιολογία. Διαθεματική πρόταση ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος*, 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής *Εξελίξεις, τάσεις, επιτεύγματα και Διδακτική της Φυσικής*, Λουτράκι 30/1-1/2 2004, Ένωση Ελλήνων Φυσικών
- Καραμέρης, Α. (2000), *Αξιολόγηση της περιβαλλοντικής γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, , Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα*, Λάρισα 6-8 Οκτωβρίου 2000, 320-326
- Pruneau, D., Gravel, H., Bourque, W., Langis, J. (2003), *Experimentation with a Socio-constructivist Process for Climate Change Education*, *Env. Educ.Res.*, 9(4), 429-446.

ΣΟΥΖΑΝΝΑ-ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

**ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Ιωάννινα 2005

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου*

Παιδί και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στη Διεθνή Έρευνα

Περίληψη

Αν εξετάσει κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς το θέμα «Παιδί και ΜΜΕ» διαπιστώνει ένα πλήθος ερευνών και μελετών. Αντικείμενό τους είναι συνήθως το πραγματικό εύρος και η χρήση των Μέσων, τόσο από ποιοτική όσο και από ποσοτική άποψη, η καταγραφή των προγραμμάτων που προσφέρονται, οι στάσεις που διαμορφώνονται, η επίδραση που ασκούν τα Μέσα κυρίως ως προς την κοινωνικοποίηση και η αποκωδικοποίηση της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ από τα παιδιά. Στην παρούσα εργασία θα παραθέσουμε τα βασικά στοιχεία αυτών των ερευνών που αφορούν ιδιαίτερα στα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: Διεθνής έρευνα, Παιδί, Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Das kind und die Medien in der internationalen Forschung

Zusammenfassung

Zum Thema Kinder und Medien liegen international tausende von Studien vor. Die Themenbereiche, die im Vordergrund liegen, sind wie folgt zu bestimmen: Die Reichweite und Nutzungserfassung in qualitativer und quantitativer Hinsicht, die Erfassung von Programmangeboten und Einstellungen gegenüber den Medienangeboten, die Wirkungsuntersuchungen besonders inwiefern es die Sozialisationswirkung von Medien angeht und die Erforschung spezieller formaler Aspekte, wie zum Beispiel diejenige, welche mit der Decodierung der Mediensprache durch Kinder befassen. In dieser Auffassung werden wir die Schwerpunkte dieser Forschungen beschreiben in Bezug vor allem auf die Kinder.

Schlüsselwörter: Internationale Forschung, Kinder, Massenmedien

* Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδί και ΜΜΕ στη Διεθνή Έρευνα

*«Τα παιδιά γνωρίζουν τα πάντα,
πριν ακόμα μπορέσουν να τα
ζήσουν ως έφηβοι ή ως ενήλικες.
Ένα σημερινό παιδί ξέρει από
την τηλεόραση όλον τον κόσμο,
πριν μπορέσει να περάσει
μόνο του ένα δρόμο».*

1. Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς χιλιάδες έρευνες και αναλύσεις σχετικά με το θέμα «Παιδί και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας». Τι εξετάζουν χρόνια τώρα αυτές οι έρευνες και τι διαπιστώνουν; Ο γερμανός ερευνητής Jo Groebel μελέτησε στο πλαίσιο της διεθνούς έρευνας για το Παιδί και τα ΜΜΕ τα αποτελέσματα της χρήσης των ΜΜΕ, τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την τηλεθέαση, τους λόγους τηλεθέασης από τα παιδιά, την κατανόηση και μάθηση των παραγώγων των ΜΜΕ από τα παιδιά και τις μετα-αναλύσεις για το θέμα «Παιδί και ΜΜΕ», οι οποίες μας δίνουν τη διεθνή ερευνητική θέση συστηματικά και κριτικά. Βασικά στοιχεία της έρευνάς του θα μας απασχολήσουν σε αυτή τη μελέτη¹.

Το κοινό σημείο των ευρημάτων των ερευνών που ανακαλύπτει κανείς αφορά σε βασικές θέσεις της εξελικτικής ψυχολογίας για την παρατηρητικότητα και την αντιληπτικότητα κατά την τηλεθέαση, ακόμα και όταν συγκρίνουμε διαφορετικούς πολιτισμούς. Ωστόσο ανάλογα με τις βασικές ιδεολογικές θέσεις για τη χρήση του κάθε μέσου και τα μοντέλα χρήσης σε κάθε χώρα παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές. Για παράδειγμα στις ΗΠΑ και την Ιαπωνία δεν είναι ασυνήθιστο φαινόμενο ακόμα και για τα παιδιά να παρακολουθούν κατά μέσο όρο επτά ή και περισσότερες ώρες καθημερινά τηλεόραση. Ο μέσος όρος τηλεθέασης, όμως, μειώνεται, όταν εξετάζει κανείς τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες². Επίσης, υπάρχει μια διαφορά που επισημαί-

1. Παρουσίαση του θέματος του Jo Groebel, "Kinder und Medien in der internationalen Forschung" στο: W. Klingler & K. Schöenberg, (1996), Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem, Beiträge zum Medienumgang von Kindern, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

2. Πρβλ. Κ. Χαλβατζάκης, (2001), Ποιες είναι οι αγαπημένες καθημερινές συνήθειες των νεαρών Ευρωπαίων σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 09.12.2001; 3rd World Summit on Media for Children / 3η Παγκόσμια Διάσκεψη για τα Παιδιά

νεται στις απόψεις των γονέων για τη χρήση των ΜΜΕ από τα παιδιά. Ενώ στις δυτικές χώρες κυριαρχεί ένας σκεπτικισμός για την πολύωρη τηλεθέαση και την παρακολούθηση μη ποιοτικών εκπομπών από τα παιδιά, στην Ιαπωνία είτε δεν υφίσταται καθόλου είτε σε πολύ μικρό βαθμό. Αυτή η κατάσταση επιδρά, επίσης, στη σχέση των παιδιών με τα Μέσα. Παρατηρείται δε διεθνώς οι νέες γενιές να είναι λιγότερο επιφυλακτικές, όσον αφορά στην ανεξέλεγκτη τηλεθέαση. Τα ΜΜΕ σήμερα και ιδιαίτερα η τηλεόραση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας· πολλές οικογένειες όμως δεν προβληματίζονται ως προς τις επιζήμιες επιδράσεις της π.χ. στις σχολικές επιδόσεις.

Η παιδική ηλικία υπό τις σημερινές συνθήκες είναι μια ηλικία που επηρεάζεται κυρίως από τα ΜΜΕ³, αφού οι δυνατότητες παιχνιδιού και κίνησης είναι ιδίως στις πόλεις ελάχιστες. Η τεχνολογική ανάπτυξη κάνει ιδιαίτερα προσιτή στα παιδιά και τους νέους τη χρήση ηλεκτρονικών πολυμέσων (ηλεκτρονικά παιχνίδια, cd, βίντεο, καλωδιακή και δορυφορική τηλεόραση). Δράση και βία είναι τα στοιχεία που κυριαρχούν, αφού και τα δυο μπορούν να παραχθούν φτηνά και φαίνεται να ανταποκρίνονται στις συνθήκες της σημερινής παιδικής/εφηβικής πελατείας⁴. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο έφηβος, όταν τελειώνει το λύκειο έχει ήδη περάσει διπλάσιο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση απ' αυτόν που έχει περάσει μέσα στην τάξη⁵.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε μια εικόνα των θεματικών ενοτήτων που εξετάζει η διεθνής έρευνα τα τελευταία χρόνια, δηλ. ποιο από τα ΜΜΕ είναι περισσότερο επιθυμητό για τα παιδιά, κατά πόσο τα παράγωγα των ΜΜΕ για τα παιδιά διακρίνονται για την ποιότητά τους, ποια στοιχεία καταγράφουν συνήθως οι έρευνες, ποιες είναι οι επιδράσεις που ασκούν τα Μέσα και ποιες διεργασίες λαμβάνουν χώρα κατά την τηλεθέαση.

και τα Οπτικοακουστικά Μέσα, Θεσσαλονίκη 23-26 Μαρτίου 2001; Ζ. Φ. Τουσέν, (1998), Τηλεόραση Εγώ; Όχι Ευχαριστώ, μτφρ. Ε. Ψυχούλη, Αθήνα: Νέα Σύνορα; Κ. Χαλβατζάκης, (2003), Τι αποκαλύπτει μεγάλη έρευνα για το προφίλ του μέσου πολίτη-καταναλωτή των ΜΜΕ, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 06.07.2003.

3. Πρβλ. S. Aufenanger, (1991), Kindheit als Medienkindheit am Ausgang unseres Jahrhunderts: Konformität in der Individuierung, στο: Ulrich Heiner / Hamburger Franz, (Hrsg.), Kinder am Ende ihres Jahrhunderts, Langenau – Ulm: Armin Vass, σελ. 11-21; K. Neumann-Braun & J. R. Erichsen, (1995), Kommerzialiserte und mediatisierte Kindheit – eine aktuelle Bestandsaufnahme, στο: M. Charlton, et al., Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder, Bd. 1, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 23 – 41.

4. Πρβλ. Στ. Παπαθανασόπουλος, (1997), Η δύναμη της τηλεόρασης, Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 336 κ.ε.

5. Πρβλ. M. Charlton & K. Neuman-Braun, (1992), Kinder, Jugendliche und Massenmedien, Fernuniversität Hagen; J. Brody, (2004), TV. Μέτρον Άριστον, στο: ΤΟ ΒΗΜΑ 31.10.2004.

2. ΜΜΕ και Παιδική Ζώνη: Το αντικείμενο των ερευνών

*«Παιδιά που μεγαλοφέρουν και
μεγάλοι που παλιμπαιδίζουν».*

Η πλειονότητα των μελετών που ασχολούνται με το θέμα «ΜΜΕ και Παιδιά» έχουν ως αντικείμενό τους την τηλεόραση. Σε αυτό το Μέσο αναφέρονται περίπου το 60-70% όλων των δημοσιευμένων εργασιών. Μια σημαντική αύξηση επισημάνθηκε τα τελευταία χρόνια στις μελέτες που ασχολούνται με το θέμα «Νέα Μέσα» και αναφέρονται στους υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια⁶. Τα «Νέα Μέσα» γίνονται αντικείμενο έρευνας στο 20% περίπου των μελετών.

Στη δεκαετία του 1970 αναφέρονται οι μελέτες σε βιβλία ή περιοδικά ή άλλα έντυπα κείμενα προσδιορίζοντας ένα βασικό στοιχείο, αυτό της αναγνωστικής ικανότητας. Στη δεκαετία του 1980 περιορίζεται η διαπραγμάτευση τέτοιων θεμάτων σε ποσοστό λιγότερο από 10%. Εντυπωσιάζει, βέβαια, και το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα περιορισμένο το ενδιαφέρον για όλα τα άλλα Μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά, όπως ραδιόφωνο, δίσκοι, κασέτες, εφημερίδες και παιδικές ταινίες. Στο ραδιόφωνο μάλιστα αναφέρονται μόνο λίγες μελέτες. Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 χρησιμοποιείται το ραδιόφωνο πολύ συχνά για παιδικές εκπομπές, ενώ σήμερα η χρήση του για την εκπομπή ειδικών παιδικών προγραμμάτων έχει περιοριστεί κατά πολύ⁷. Αν αναλογιστεί όμως κανείς πόσο συχνά το ραδιόφωνο χρησιμοποιείται ως συνοδευτικό μέσο ιδιαίτερα στην περίπτωση προγραμμάτων με μουσική, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι υφίσταται σε αυτό το σημείο ένα κενό στην έρευνα. Ένα άλλο μέσο έντυπης μορφής που χρησιμοποιείται αρκετά είναι τα κόμικς, αν και δεν εμφανίζεται συχνά ως αντικείμενο έρευνας.

Στις μελέτες που αναφέρονται στα παιδιά σε σχέση με τα Μέσα κυριαρχεί, όπως προαναφέρθηκε, η τηλεόραση. Το βασικό στοιχείο που ερευνάται συνήθως είναι η τηλεοπτική βία. Στις δεκαετίες του 1980 και 1990 εμφανίζονται

6. Πρβλ. U. Krambrock, (1997), Computerspiel – Spielarten eines neuen Mediums und Spielverhalten jugendlicher Computerfans, Diss. Hagen, σελ. 1 – 14.

7. Πρβλ. U. Gleich, (1995), Hörfunkforschung in der Bundesrepublik, στο: Medien Perspektiven 11, σελ. 554-561; M. Keller & W. Klingler, (1995), Hörfunk behauptet sich im Wettbewerb - Media Analyse 1995, στο: Media Perspektiven 11, σελ. 522-534; U. Six & G. Roters, (1997), Hingehört – Das Radio als Informationsmedium für Jugendliche, Götersloh.

και ειδικές μελέτες με θέμα τις ταινίες τρόμου ιδιαίτερα στην Αγγλία και στις ΗΠΑ. Ακολουθούν μετα-αναλύσεις που θεματοποιούν και πάλι την τηλεοπτική βία. Ανάμεσα στα θέματα που προτιμούνται για ανάλυση είναι και η διαφήμιση και γενικά το όλο πρόγραμμα, συζητήσεις, μουσικές εκπομπές κ.ά. ως προς την επίδρασή τους στα παιδιά. Απουσιάζουν όμως αναλύσεις, που εξετάζουν τη σχέση των παιδιών με τις ειδήσεις. Επίσης, παρατηρείται ότι ελάχιστα έχουν ερευνηθεί οι επιδράσεις στα παιδιά συγκεκριμένων προγραμμάτων της τηλεόρασης, που δεν προβάλλουν βία και επιθετικότητα⁸.

Η διεθνής έρευνα για την πρόσβαση των παιδιών σε παιδικά προγράμματα των Μέσων αποδεικνύει την έλλειψη ποιότητας αλλά και τα μειονεκτήματα της σύγχρονης κοινωνίας των πολλών ταχυτήτων και του αποκλεισμού. Το Ίδρυμα Nordicom του σουηδικού πανεπιστημίου Gotenborg που συντάσσει τη σχετική μελέτη καταλήγει στα εξής απογοητευτικά στοιχεία:

- Τα τελευταία χρόνια μειώνονται διαρκώς οι τηλεοπτικές παραγωγές για παιδιά.
- Η ευρωπαϊκή συμμετοχή στις παραγωγές είναι χαμηλή. Σε σύνολο 62% οι παραγωγές είναι εισαγόμενες από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία. Μια ιδιαιτερότητα παρουσιάζουν οι χώρες της Βόρειας Ευρώπης που λόγω της παράδοσης της κρατικής τηλεόρασης είναι επιφυλακτικές στην «εισβολή» αμερικανικών παραγωγών.
- Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τους σουηδούς, ερευνητές διαπιστώθηκε ότι το 63% των παιδικών προγραμμάτων δεν ανταποκρίνεται πλήρως ή μερικώς στους κανόνες ποιότητας.
- Στη Λατινική Αμερική κατακλύζουν τα παιδικά προγράμματα ξένες παραγωγές χαμηλής ποιότητας.
- Η Αυστραλία παρουσιάζει την καλύτερη εικόνα με σεβασμό στην ποιότητα των παιδικών εκπομπών (κατά 80% υψηλής ποιότητας προγράμματα). Αυτή η νοοτροπία της Αυστραλίας σχετίζεται άμεσα με τα μέτρα που είχαν ληφθεί ήδη από τη δεκαετία του 1970 για την ψυχαγωγία των ανηλίκων. Κυρίαρχος είναι και ο ρόλος της ανεξάρτητης ραδιοτηλεοπτικής αρχής για την προώθηση ποιοτικού τηλεοπτικού προγράμματος για παιδιά.
- Στην Ασία η κατάσταση είναι ιδιαίτερα απογοητευτική: είτε κυριαρχούν καρτούν με προβολή υπερβολικής βίας είτε η συμμετοχή παιδικών εκ-

8. Πρβλ. S. Hiegemann & W. Swoboda, (Hrsg.) (1994). Die Wirkungen von Gewalt im Fernsehen. Eine qualitative und quantitative Studie mit einem Generationsvergleich 1975-1993. Opladen: Leske & Budrich.

πομπών στα προγράμματα είναι ελλιπής. Τα περισσότερα κανάλια είναι συνδρομητικά και δεν απευθύνονται στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις.

- Όσον αφορά στην Αφρική ισχύει ο «τηλεοπτικός αποκλεισμός», εφόσον η τηλεόραση αποτελεί πολυτέλεια, εκεί όπου ο άνθρωπος ακόμα αγωνίζεται για την πρόσβαση στο φαγητό και το νερό.

Διεθνής έρευνα (ίδρυμα Nordicom του σουηδικού Παν/μίου Goteborg)
για τις εκπομπές που απευθύνονται στις νεαρές ηλικίες (2001)⁹

<u>ΧΩΡΑ</u>	<u>ΠΟΙΟΤΗΤΑ</u>	<u>ΥΨΗΛΗ</u> <u>ΠΟΙΟΤΗΤΑ</u>	<u>ΜΕΤΡΙΑ</u> <u>ΠΟΙΟΤΗΤΑ</u>	<u>ΧΑΜΗΛΗ</u> <u>ΠΟΙΟΤΗΤΑ</u>
Ευρώπη Βόρεια Αμερική	62% εισαγόμενες παραγωγές	37%	37%	26%
Λατινική Αμερική		4%	84%	12%
Αυστραλία		80%	20%	-
Ασία	50% εισαγόμενες παραγωγές	Συνδρομητικά κανάλια (δεν απευθύνονται στις κατώτερες τάξεις)		
Αφρική	«τηλεοπτικός αποκλεισμός»	παιδικές εκπομπές «γυρισμένες» στις γλώσσες των περισσότερο πλούσιων εθνотήτων		

Θα ήταν, ίσως, σημαντικό λόγω της περιορισμένης έρευνας να εξετάσει κανείς τι προσφέρει το ραδιόφωνο σήμερα στα παιδιά, αν δηλαδή οι παραγωγές προσανατολίζονται, όπως παλαιότερα, προς τη κλασική ραδιοφωνία ή λαμβάνουν υπόψη στοιχεία της παιδικής ηλικίας σε κάθε πρόγραμμα.

9. Πρβλ. C. von Feilitzen, & C. Bucht, (2001), Outlooks on Children and Media. Compiled for the 3rd World Summit on Media for Children, σε συνεργασία με την NORDICOM και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Παιδικής Τηλεόρασης, E.C.T.C, Goteborg.

3. Έρευνες: «Παιδί και ΜΜΕ»

Στις μελέτες σχετικά με το θέμα «Παιδί και Μ.Μ.Ε.» εξετάζεται συνήθως το πραγματικό εύρος και η χρήση των Μέσων από ποιοτική και ποσοτική άποψη. Επίσης, σε σχέση με τα παραπάνω καταγράφονται τα προγράμματα που προσφέρονται και οι στάσεις που διαμορφώνονται ως προς την προσφορά των Μέσων. Πολυάριθμες είναι, επίσης, οι αναλύσεις για την επίδραση που ασκούν τα Μέσα ιδιαίτερα ως προς την κοινωνικοποίηση (έρευνες που απαιτούν και πολύ χρόνο). Ένας αριθμός σημαντικών μελετών ασχολείται με την αποκωδικοποίηση της γλώσσας των ΜΜΕ από τα παιδιά. Το ζήτημα που εδώ κυριαρχεί είναι πώς θα μπορούσαν να συνάγονται πιο εύκολα τα συμπεράσματα μετά από μια εκπομπή ή πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με κατάλληλο τρόπο η δραματολογία ανάλογα με την ηλικία. Τέτοιου είδους έρευνες έγιναν κυρίως στην Αμερική¹⁰.

α. Οι επιδράσεις των ΜΜΕ

Οι έρευνες και μελέτες που εξετάζουν τις επιδράσεις των ΜΜΕ επικεντρώνονται σε τρεις βασικούς τομείς επίδρασης: το γνωστικό επίπεδο, το ηθικό – συναισθηματικό και το κοινωνικό επίπεδο.

Όταν οποιοδήποτε μέσο χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, τότε εξετάζεται η επίδραση του ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων. Οι πειραματικές ποσοτικές έρευνες διαπιστώνουν υψηλές επιδράσεις, ιδιαίτερα της τηλεόρασης, ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών. Βασικό δεδομένο των περισσότερων ερευνών είναι ότι η επίδραση ή μη των Μέσων έχει σχέση με την ηλικία. Για την κατανόηση και τη μάθηση μέσω της τηλεόρασης σημαντικός παράγοντας είναι η ηλικία. Παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως πέντε ετών δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Γι' αυτήν την ηλικία αποτελεί ένα πρόγραμμα μια «πραγματικότητα», είτε είναι ειδήσεις είτε είναι διαφήμιση είτε είναι ντοκυμαντέρ. Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Πιαζέ, αναπτύσσεται η δυνατότητα του διαχωρισμού στην ηλικία των επτά μέχρι οκτώ χρόνων: τότε μόνο είναι όλα τα παιδιά σε θέση να ξεχωρίσουν το πραγματικό από το φανταστικό σε ό,τι προβάλλεται. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι κάθε εκπομπή που προβάλλεται στην τηλεόραση είναι με τέτοιο τρόπο διαμορ-

10. Πρβλ. J. Groebel, (1996), *Kinder und Medien in der internationalen Forschung*, στο: W. Klingler & K. Schöenberg, (Hrsg), *Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern*, Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, σελ. 3-13.

φωμένη, ώστε μια σειρά ενεργειών να παρατίθεται σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια. Στο μεταξύ έχει λάβει χώρα μια άλλη ενέργεια και ο θεατής είναι κατά κανόνα υποχρεωμένος να συμπληρώσει μόνος του τα ενδιάμεσα σημεία με περιεχόμενο και να φανταστεί τι συνέβη στο μεταξύ. Μερικά από τα στοιχεία που πρέπει να αποκωδικοποιήσει ο τηλεθεατής είναι οπτικά: ο διαχωρισμός της μιας εικόνας από την άλλη, κινηματογράφηση άλλοτε από κοντά και άλλοτε από μακριά, ο χωρισμός της οθόνης στα δυο. Σε μικρά παιδιά δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα αυτή η ικανότητα. Τα μικρά παιδιά λαμβάνουν κάθε ξεχωριστή σκηνή, κάθε εικόνα ως μια ξεχωριστή ιστορία και κατανοούν ελάχιστα, όταν απαιτείται η παραπάνω διεργασία από το θεατή. Ένας λόγος που τα παιδιά παρερμηνεύουν αυτά που βλέπουν σε μια ταινία είναι ότι δεν γνωρίζουν πάντα πώς να εξηγήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες εικόνες. Αυτό εξηγεί επίσης, για ποιο λόγο μεμονωμένες εικόνες έχουν μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Καθώς ο ενήλικας προσθέτει την κάθε μεμονωμένη εικόνα σε όλο το σενάριο και σε μερικές περιπτώσεις μπορεί και να εκπλαγεί, είναι η κάθε εικόνα ξεχωριστά για το παιδί περισσότερο κατανοητή και έχει το δικό της χαρακτήρα. Επομένως, δεν μας εκπλήσσει, ότι ακόμα και διαφημίσεις, που προβάλλονται στη μεσημεριανή ζώνη, για εκπομπές που θα προβληθούν το βράδυ με αναφορά σε ενήλικες και περιεχόμενο ίσως βίαιο, προκαλούν στα παιδιά αντιδράσεις φόβου. Σε αυτήν την περίπτωση έχει ασκήσει επίδραση η μεμονωμένη εικόνα και όχι το όλο περιεχόμενο¹¹.

Η κατανόηση μόνη της, όμως, δεν σημαίνει τίποτα για τη διαδικασία της μάθησης. Πολλά προγράμματα που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία έχουν σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλούν τη μάθηση ή ακόμα και να τη βελτιώνουν. Πραγματικά όλες οι έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά που βλέπουν συχνά τηλεόραση, δείχνουν μεγαλύτερη γνώση ως προς τα γεγονότα από ό,τι οι συνομήλικοί τους, που βλέπουν λιγότερο τηλεόραση – δεδομένου ότι υπάρχουν και εξαιρέσεις. Αυτό σημαίνει ότι η πραγματική γνώση των γεγονότων, όπως για παράδειγμα ονόματα πολιτικών και ηθοποιών ή καθημερινά γεγονότα ή ακόμα και τα γράμματα της αλφαβήτου ή η αρίθμηση επηρεάζονται θετικά από την τηλεόραση¹². Διαφορετικά φαίνεται

11. Πρβλ. P. Palmer, (1986), *The Lively Audience: A Study of Children Around the TV Set*, Sydney: Allen and Unwin; C. G. Cupit, (1987), *The Child Audience: A Guide to the Developing Child for Television Writers and Producers*, Candaerra: ABT.

12. Πρβλ. R. Maier & C. Micat & E. Zeitter, (1997), *Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*, Berlin: Vistas; K. Popper, (1995), *Τηλεόραση: Κίνδυνος για τη Δημοκρατία*, Αθήνα: Ν. Σύνορα-Λιβάνη.

να είναι τα πράγματα όσον αφορά στην παραγωγική γνώση, δηλαδή τη γνώση για την επίλυση δύσκολων προβλημάτων ή επίσης για τη διαμόρφωση κοινωνικών διαδικασιών και διαντιδράσεων¹³. Εδώ υπάρχουν μόνο μεμονωμένες επιδράσεις από προγράμματα που έχουν συγκεκριμένους σκοπούς, όπως για παράδειγμα προγράμματα αγωγής σε προσχολικό επίπεδο. Η τηλεθέαση γενικά συνδέεται με μια περιορισμένη ικανότητα ως προς τη παραγωγική γνώση· εδώ ξεχωρίζουν με δυσκολία εκείνοι που βλέπουν πολύ τηλεόραση από τους συνομηλίκους που βλέπουν λιγότερο. Ακόμα και σε αυτό το επίπεδο μπορούν να βελτιωθούν οι επιδόσεις, αν γίνουν υποδείξεις από τους ίδιους τους γονείς σε μεμονωμένα περιεχόμενα με κάποιο σκοπό. Η έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα έδειξε ότι τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της μάθησης τα βρίσκουμε πιο εύκολα στο πεδίο της λανθάνουσας μάθησης. Η προσφορά του Μέσου γενικά έγκειται στο γεγονός ότι παράγει παραστάσεις για τον κόσμο, που σχετίζονται υποχρεωτικά με τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι κυρίως για τα κορίτσια οι εμπειρίες από την τηλεόραση εμπλέκονταν και αναμιγνύονταν με τις δικές τους εμπειρίες και ότι ασκούσαν μεγαλύτερη επίδραση τα απειλητικά περιεχόμενα της τηλεόρασης στις προσδοκίες τους σε σχέση με μελλοντικά περιστατικά, όπως για παράδειγμα αιφνιδιασμούς ή βιασμούς από ό,τι οι δικές τους κατά κανόνα θετικές εμπειρίες¹⁴. Με τη λανθάνουσα μάθηση συνδέεται επίσης και η λειτουργία της θεματοποίησης της τηλεόρασης. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι η τηλεόραση μπορεί να ασκήσει επίδραση και στις πεποιθήσεις. Είναι γεγονός ότι το βασικό αποτέλεσμα της μάθησης έγκειται στο να οριοθετηθούν συγκεκριμένα θέματα και να προαχθούν ως σημαντικά σε δημόσια συζήτηση. Αυτή η θεματοποίηση παρατηρείται και στα παιδιά. Ένα υψηλό ποσοστό αυτού που τα παιδιά ενδιαφέρει στις συζητήσεις με τους φίλους τους καθορίζεται από τα ΜΜΕ. Δηλαδή διαμορφώνουν τα παιδιά τον κόσμο τους και με τη βοήθεια των Μέσων ενσωματώνουν στοιχεία στην καθημερινότητά τους, αλλά και αντίστροφα τα περιεχόμενα των Μέσων «εντυπώνουν» την καθημερινότητα των παιδιών και ορίζουν τι τα ενδιαφέρει ιδιαίτερα π.χ. στο παιχνίδι. Εδώ,

13. Πρβλ. P. Klimsa, (1993), Lernpsychologische Perspektiven. Zu kognitions- und lernpsychologischen Voraussetzungen der Nutzung von neuen Medien, στο: P. Klimsa, Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, Kap. 4, Weinheim: Deutscher Studienverlag, σελ. 204 – 274.

14. Πρβλ. G. Gerbner & L. Gross, (1976), Living with Television: the Violence Profile, στο: J. Commun. 26, 173-99; B. Gunter, (1994), The Question of Media Violence, στο: J. Bryant, D. Zillman, (eds.), Media Effects: Advances in Theory and Research, Hillsdale, σελ. 163-212; H. J. Palme & A. Hedrich & G. Anfang, (Hrsg.) (1997), Geschlecht und Medien, München: KoPäd.

όπως επισημαίνεται και από τις έρευνες, είναι κανόνες, οι ήρωες της τηλεόρασης να γίνονται αντικείμενο μίμησης στο παιχνίδι και τα θέματα που προβάλλονται από την τηλεόραση να εμφανίζονται και στο παιχνίδι. Με τη θεματοποίηση συνδέεται και η παράσταση της συμμετοχής: τα παιδιά φαντάζονται πολύ εύκολα ότι βρίσκονται σε έναν τόπο, αυτόν που προβάλλει το πρόγραμμα της τηλεόρασης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει και ένα είδος συμμετοχής σε ό,τι προβάλλει η τηλεόραση¹⁵. Πολλά μικρά παιδιά ούτε καν χρησιμοποιούν τη σειρά, με την οποία εμφανίστηκαν οι σκηνές, όταν θέλουν να διηγηθούν κάτι που είδαν. Η ικανότητα ανάγνωσης της τηλεόρασης, που αποκτάται και εξελίσσεται κατά ένα μέρος από την επαφή με την τηλεόραση και κατά ένα άλλο μέρος από την ανάπτυξη των παιδιών, κάνει δυνατή τη χρήση της τηλεόρασης ως μέσου μετάδοσης της γνώσης και διαφόρων ικανοτήτων στα μικρά παιδιά¹⁶.

Πώς μαθαίνει το παιδί μέσω της τηλεόρασης;

- Αυτό που τοποθετεί την τηλεόραση σε ξεχωριστή θέση από τα παλιότερα Μέσα Επικοινωνίας είναι η οπτική κίνηση. Η κίνηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν, επειδή αρχικά τραβάει την προσοχή τους στην οθόνη, αλλά και επειδή καθιστά ευκολότερη την απομνημόνευση πληροφοριών σχετικά με τη δράση. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά του Δημοτικού έχουν έντονες αναμνήσεις από μια τηλεοπτική ιστορία, που δεν θυμούνται αν την ακούσουν από κάποιο βιβλίο. Αυτό συμβαίνει γιατί η τηλεόραση καθιστά τις εικόνες οπτικά σαφείς.
- Οι ικανότητες οι σχετικές με την αντίληψη του χώρου είναι ένας άλλος τύπος μάθησης. Η τηλεόραση μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να μάθει δείχνοντάς του μια σχέση χώρου ή στο χώρο, που το παιδί δεν είναι σε θέση να συλλάβει ακόμη μόνο από τις προφορικές πληροφορίες που του δίνονται.

15. Πρβλ. W. Darschin & B. Frank, (1997), Tendenzen im Zuschauerverhalten, στο: Media Perspektiven 4, σελ. 174-185; S. Feierabend & T. Windgasse, (1997), Was Kinder sehen, στο: Media Perspektiven 4, σελ. 186-197; S. von Aufschnaiter & H.E. Fischer & H. Schwedes, (1992), Kinder konstruieren Welten, στο: S. J. Schmidt, (Hrsg.), Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Frankfurt am Main.

16. Πρβλ. R. Felson, (1996), Mass Media Effects on Violent Behavior, στο: Ann. Rev. Sociol. 22, 103-28; G. Gerbner & L. Gross & M. Morgan & N. Signorielli, (1994), Living with Television: the dynamics of the cultivation process, στο: J. Bryant & D. Zillmann (eds), Perspectives on Media Effects, N. Jersey: LEA, σελ. 17-48; S. Livingstone, (2001), Για το ανεπίλυτο πρόβλημα των επιδράσεων των Μέσων, στο: D. Curran & M. Guveritch, MME και Κοινωνία, μτφρ. Α. Κίικιζας, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 427-454.

- Η τηλεόραση αν και μέσο επικοινωνίας μονής κατεύθυνσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να μάθει ένα παιδί να συμμετέχει ενεργά σε αυτό που βλέπει ή ακούει, όταν μιμείται λεκτικές ή σωματικές ασκήσεις που παρουσιάζονται σε μια εκπομπή¹⁷.
- Διάφορα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν ή να μετρούν αλλά και να συμβάλλουν στην ομαλή τους κοινωνικοποίηση, όταν τα διδάσκουν πώς να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Συγκεκριμένες εκπομπές, όπως τα ντοκυμαντέρ της κρατικής τηλεόρασης, μπορούν να διδάξουν στα παιδιά το σεβασμό στο οικοσύστημα και στα πλάσματα που ζουν σε αυτό. Ακόμα και ενημερωτικές εκπομπές που αναφέρονται σε καταστροφές αλλά «καλύπτονται» σωστά από τηλεοπτικούς σταθμούς δεν προκαλούν ιδιαίτερα ψυχικά τραύματα σε νεαρούς τηλεθεατές¹⁸.

Τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν και τα αρνητικά στοιχεία της πολύωρης και ανεξέλεγκτης τηλεθέασης¹⁹. Ένα σημείο που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η προσήλωση του παιδιού στην οθόνη άσχετα από το περιεχόμενο. Διαπιστώνεται ότι ένα παιδί που αρχικά κάθεται για λίγα λεπτά να παρακολουθήσει τηλεόραση, θα παραμείνει με αύξουσα πιθανότητα περισσότερο χρόνο από όσο υπολόγιζε μπροστά στον πομπό, δηλ. όσο και περισσότερο θα μειώνονται οι πιθανότητες να τραβήξει το βλέμμα του από την τηλεόραση. Κατά την καθοδηγούμενη τηλεθέαση, όμως, λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της μάθησης και η ποιοτική επεξεργασία των πληροφοριών τελείως διαφορετικά από ό,τι σε ανεξέλεγκτη καθημερινή τηλεθέαση. Άλλα δεδομένα ανάλο-

17. Πρβλ. P. Greenfield, (1988), Μέσα ενημέρωσης και παιδί, Αθήνα: Κουτσούμπος.

18. Πρβλ. J. Brody, ό.π.π.

19. Πρβλ. ιδιαίτερα τις συστάσεις της Αμερικανικής Ακαδημίας Παιδικής και Εφηβικής Ψυχιατρικής που συγκέντρωσε, ανέλυσε και διασταύρωσε τα στοιχεία μελετών που έγιναν τα τελευταία δέκα χρόνια για την επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά των παιδιών. Στην τρίτομη μελέτη «Μελέτη για τη βία στην τηλεόραση» διαπιστώθηκε ότι κατά μέσο όρο το 61% των διάφορων τηλεοπτικών εκπομπών (εκτός από ειδήσεις) περιείχε άμεσα ή έμμεσα βία. Σε μια προσπάθεια αφαιρετικής προσέγγισης του ζητήματος με συγκριτικά μοντέλα προσομοίωσης, που «κατασκεύασαν» επιστήμονες από διάφορες περιοχές του κόσμου, κατέδειξαν ότι στις ΗΠΑ θα γίνονταν 10000 λιγότερα αδικήματα κατά της ανθρωπίνης ζωής, 70000 λιγότερες ληστείες και 700000 λιγότερα περιστατικά βίας κάθε χρόνο αν δεν είχε ανακαλυφθεί η τηλεόραση. Πρβλ. Κ. Χαλβατζάκης, Βία και Σεξ για ... παιδιά στην TV, στο: ΤΟ ΒΗΜΑ 16.12.2001; Ι. Χ. Καμαριανός, (2002), Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 289 κ.ε.

γων ερευνών αναφέρονται επίσης στον αρνητικό ρόλο της κατανάλωσης κατά την τηλεθέαση²⁰.

Ένας τομέας που εξετάζεται ιδιαίτερα συχνά είναι η επίδραση των Μέσων στην επιθετική συμπεριφορά και το φόβο των παιδιών²¹. Εδώ κυριαρχούν διεθνώς κυρίως μελέτες πεδίου, στις οποίες λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες επιρροής²². Γενικά, φαίνεται ότι η οικογένεια εξακολουθεί να ασκεί το βασικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και ως προς τους επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς και τις μορφές φόβου. Οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν ότι στην επιρροή που ασκεί η οικογένεια προστίθεται και η τηλεόραση με μια δυναμική ιδιαίτερη αλλά και μακροπρόθεσμη σημασία ως προς την εμφάνιση της επιθετικότητας και του άγχους²³. Πολλοί εμπειρικοί παράγοντες συνάδουν στην άποψη ότι μακροπρόθεσμα εντυπώνονται και επιθετικά και αγχωτικά πρότυπα²⁴.

Σπάνια βρίσκουμε στη βιβλιογραφία έρευνες που εξετάζουν επιδράσεις γενικά στα συναισθήματα²⁵. Σε ορισμένες έρευνες αναλύονται ιδιαίτερα κα-

20. Πρβλ. M. Charlton et al., (1995), Werbekonsum und Werbekompetenz von 4-14-jährigen Kindern, στο: Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder, Bd. 2, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 31-74; J. Cantor, (1994), Fright reactions to mass media, στο: J. Bryant & D. Zillmann, (eds.), Media Effects, Advances in Theory and Research, N. Jersey: LEA.

21. Πρβλ. R. Felson, (1996), Mass Media Effects on Violent Behavior, στο: Ann. Rev. Sociol. 22, 103-28; L. Friedrich-Cofer & A.C. Huston, (1986), Television Violence and Aggression: the Debate Continues, στο: Psychol. Bull. 100, 364-71; B.S. Centerwall, (1989), Exposure to Television as a Cause of Violence, στο: Public Communication and Behavior, ed. G. Comstock 2, 1-58, Orlando: Academic; R.M. Ogles, (1987), Cultivation Analysis: Theory, Methodology and Current Research on Television-Influenced constructions of Social Reality, στο: Mass. Comm. Rev. 14, 43-53; B. Gunter, όπ.π., σελ. 163-212; H. Theunert & B. Schorb, (Hrsg.) (1996), "Mordsbilder"-Kinder und Fernsehinformation: eine Untersuchung im Auftrag der Hamburgischen Anstalt für neue Medien und der Bayrischen Landeszentrale für Neue Medien, Berlin: Vistas.

22. Πρβλ. Στ. Παπαθανασόπουλος, (1997), Η δύναμη της τηλεόρασης, Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 344κ.ε.

23. Πρβλ. D.J. West & D.P. Farrington, (1977), The Delinquent Way of Life, London: Heinemann; M. Gottfredson & T. Hirschi, (1990), A General Theory of Crime, Stanford; G. A. Comstock, & Haejung Paik, (1991), Television and the American Child, San Diego; M. Kunczik, & A. Zipfel, (1997), Wirkungen von Gewaltdarstellungen, στο: CD-ROM Medienpädagogik SWF; Dan Olweus, (1997), Gewalt in der Schule – Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, 2. Aufl., Bern: Hans Huber Verlag; B.S. Centerwall, (1989), όπ.π., σελ. 1-58.

24. Πρβλ. K. Popper & J. Condry, (1995), Τηλεόραση: Κίνδυνος για τη Δημοκρατία, μτφρ. Α. Φιλίππας, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σελ. 12.

25. Πρβλ. R.W. Kubey & M. Csikszentmihalyi, (1990), Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experience, Hillsdale NJ; H. Theunert & B. Schrob, (1995), Zwischen Vermögen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern, Berlin: Vistas Verlag.

ταστάσεις εκνευρισμού, που προκύπτουν από την επίδραση των ΜΜΕ. Εδώ παρατηρείται ότι τα παιδιά επιλέγουν προγράμματα στην τηλεόραση ανάλογα με τη διάθεσή τους. Συγκεκριμένα, παιδιά που έχουν ανάγκη ερεθισμάτων επιλέγουν εκπομπές που εγείρουν συναισθήματα και είναι γρήγορες στην εναλλαγή εικόνων, ενώ παιδιά που έχουν ιδιαίτερα διεγερμένες αισθήσεις έχουν την τάση να παρακολουθούν καθησυχαστικές εκπομπές, χωρίς να μπορούν να εξηγήσουν τα ίδια για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό.

Όσον αφορά στο χώρο της διαφήμισης και της επίδρασης που μπορεί να ασκεί στα παιδιά, τίθεται συνήθως υπό διερεύνηση το θέμα κατά πόσο τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σκοπιμότητα της κάθε διαφήμισης ή κατά πόσο η τελευταία γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας. Τα παιδιά που είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη σκοπιμότητα της διαφήμισης, μπορούν να αντισταθούν στην επίδρασή της²⁶.

β. Τηλεθέαση και διεργασίες: βασικά σημεία της διεθνούς έρευνας

Μόνο στην Ιαπωνία έχει λειτουργήσει τηλεοπτικό πρόγραμμα που αφορά σε παιδιά ηλικίας 1 ½ ως 2 χρόνων. Σε ποια ηλικία όμως το παιδί γίνεται καταναλωτής των Μέσων; Σύμφωνα με τις έρευνες στην Ιαπωνία διαπιστώθηκε ότι προσκολλάται η ματιά ενός παιδιού στην οθόνη της τηλεόρασης ήδη στους πρώτους τέσσερις μήνες της ζωής του. Βέβαια, η τηλεθέαση στην περίπτωση αυτή δεν είναι συνειδητή αλλά θεωρείται ότι η τηλεόραση προκαλεί την παρατηρητικότητα και αποτελεί ένα κίνητρο παρακολούθησης, όπως κάθε άλλο Μέσο που προκαλεί την προσοχή του παιδιού. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι μωρά μόλις επτά μηνών παίζουν με το τηλεκοντρόλ και αντιδρούν, όταν αλλάζει το πρόγραμμα. Παιδιά μόλις οχτώ μηνών χτυπούν τα χέρια τους, όταν αλλάζει το πρόγραμμα. Ήδη στον πρώτο χρόνο μιμούνται διάφορα πρόσωπα και στον 1 ½ χρόνο της ηλικίας τους μπορούν τα παιδιά να τραγουδούν ένα μέρος των τραγουδιών επαναλαμβάνοντας σωστά το κείμενο²⁷.

26. Πρβλ. S. Aufenanger, (1995), Kindersendungen und Unterbrecherwerbung - ein kritischer Beitrag zur Definitionsproblematik, στο: M. Charlton et.al., Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder, Bd. 1, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 183-200; R. Vollbrecht, (1996), Wie Kinder mit Werbung umgehen, στο: Media Perspektiven 6, σελ. 294 - 300; Μ. Χαιρετάκης, (1997), Τηλεόραση και διαφήμιση, Αθήνα: Σάκκουλα.

27. Πρβλ. E. Choat, (1988), Children, television and learning in nursery and infants schools, στο: Educational Studies 14, σελ. 9-21; S. Kodaira, (1990), The Development of Programs for Young People in Japan: a Report for NHK, Tokyo: NHK; R. Plomin & R. Cornley & J.C. de Fries & D.W. Fulker, (1990), Individual Differences in Television Viewing in early Childhood: nature as

Περαιτέρω στοιχεία αναφέρουν ότι το 75% των νοικοκυριών στην Ιαπωνία έχουν στο δωμάτιο των παιδιών ηλικίας δύο ως τριών χρόνων μια τηλεόραση. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι το 85% των παιδιών ηλικίας ενός ως τριών χρόνων βλέπουν τηλεόραση περισσότερο από δυο ώρες την ημέρα. Το 10% των παιδιών της ίδιας ηλικίας βλέπουν τηλεόραση πάνω από οχτώ ώρες την ημέρα! Υψηλά ποσοστά τηλεθέασης από παιδιά βρίσκουμε και στις ΗΠΑ²⁸. Το έτος 1990 ανακοινώθηκε από τους υπεύθυνους των προγραμμάτων, ότι ο αριθμός των νοικοκυριών και μέσα σε αυτόν και ο αριθμός των παιδιών που βλέπει καθημερινά τηλεόραση πάνω από οχτώ ώρες, έπεσε κάτω από το όριο του ποσοστού 35%. Πραγματικά πριν το 1990 στα νοικοκυριά σε ποσοστό πάνω από 40% η τηλεόραση ήταν ανοιχτή περισσότερες από οχτώ ώρες ημερησίως²⁹. Στην Ευρώπη τουλάχιστον είναι τα ποσοστά πολύ πιο χαμηλά. Ο μέσος όρος για τις ευρωπαϊκές χώρες είναι δύο ώρες την ημέρα³⁰.

Οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν πώς λειτουργεί η τηλεθέαση στα παιδιά και ποια ερεθίσματα προκαλούν την παρατηρητικότητα τους. Έχει διαπιστωθεί ότι τα ακουστικά μηνύματα προκαλούν ένα δυναμικότερο ερεθισμό της παρατηρητικότητας από ό,τι τα οπτικά ερεθίσματα. Σε ένα χώρο που παίζουν τα παιδιά, ενώ στο βάθος είναι ανοιχτή η τηλεόραση, είναι πολύ πιο πιθανό να προκαλούν κάθε φορά την προσοχή ενός παιδιού διάφοροι θόρυβοι παρά η εναλλαγή των εικόνων. Ακόμα και όταν τα παιδιά συμπτωματικά βλέπουν τις εικόνες, η προσοχή τους είναι λιγότερο έντονη από ό,τι όταν ακούγεται πυροβολισμός ή άλλοι θόρυβοι. Αυτό αποδεικνύει ότι η τηλεόραση είναι για τα παιδιά ένα δυναμικό ακουστικό μέσο επίδρασης. Οι εικόνες παίζουν, επίσης, ένα ρόλο αλλά δεν είναι και το κυρίαρχο μέσο που ασκεί ισχυρή επίδραση στην προσοχή των παιδιών. Τα παιδιά παρακολουθούν προσηλωμένα μόνο σε πολύ δυναμικά ερεθίσματα της τηλεόρασης³¹.

well as nature. στο: *Psychological Science* 1, σελ. 371-377; P.A. Collins, (1991), The Impact of Television on Preschoolers, perseverance, impulsively and restlessness, στο: *Proceedings Society for Research on Child Development*, WA Seattle; A. N. Meltzoff, (1988), Imitations of televised models by infants, στο: *Child Development* 15, σελ. 1221-1229.

28. Πρβλ. A. C. Huston et. al., (1992), *Big World, Small Screen. The Role of Television in American Society*, London.

29. Πρβλ. G. A. Comstock & Haejung Paik, (1991), *Television and the American Child*, San Diego.

30. Πρβλ. Κ. Χαλβατζάκης, (2001), Ποιες είναι οι αγαπημένες καθημερινές συνήθειες των νεαρών ευρωπαίων σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στο: *ΤΟ ΒΗΜΑ* 09.12.2001.

31. Πρβλ. Μ. Κωστοπούλου, (2000), Η προστάσια των ανηλίκων στα οπτικοακουστικά μέσα: συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα: ΙΟΜ

Η προσοχή των παιδιών στο Μέσο μπορεί, επίσης, να αυξηθεί αν δοθούν κατάλληλες οδηγίες. Αν δηλαδή δοθεί στα παιδιά η οδηγία ότι πρέπει να παρακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, τότε η προσοχή τους αυξάνεται. Αυτό το στοιχείο μπορεί να διαπιστωθεί και στις περιπτώσεις, που οι γονείς επιθυμούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους συγκεκριμένα προγράμματα. Είναι ένα στοιχείο, το οποίο θα έπρεπε συστηματικά να χρησιμοποιηθεί για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Το περιεχόμενο και μόνο μιας οποιασδήποτε εκπομπής δεν είναι αρκετό, για να προκαλέσει την προσοχή ενός παιδιού. Επιπρόσθετα στοιχεία τυπικών μέσων είναι απαραίτητα, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση καρέ καρέ και η μουσική. Ένα ακόμα στοιχείο βασικό είναι η αντοχή παρακολούθησης. Σε αμερικανική έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένα πρόγραμμα που κρατά προσηλωμένο ένα παιδί στα πρώτα δέκα δευτερόλεπτα, έχει περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσει να το κρατά προσηλωμένο. Ακόμα και αν σταθεί το βλέμμα του κατά τη διαφήμιση του προγράμματος, τότε είναι επίσης περισσότερο πιθανό να διατηρήσει το βλέμμα του προσκολλημένο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, γεγονός που παρατηρείται και στους ενήλικες³². Από ένα συγκεκριμένο σημείο και μετά δεν μπορεί κάποιος να αλλάξει κανάλι, αλλά συνεχίζει να βλέπει το ίδιο πρόγραμμα, άσχετα με το περιεχόμενό του. Βέβαια, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η τηλεόραση λειτουργεί ως ένα είδος νάρκωσης.

γ. Διεθνείς μετα- αναλύσεις στο θέμα «Παιδί και Μέσα»

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία κριτικές μελέτες, που θέτουν κυρίως το ερώτημα, γιατί σε συγκεκριμένες περιόδους κυριαρχούν συγκεκριμένες ερευνητικές εργασίες, μέχρι και στατιστικές δευτερεύουσες αναλύσεις, που θέτουν κριτικά ζητήματα για τη δύναμη των αποφάσεων και τη γενικότητα μεμονωμένων δεδομένων και να φθάνουν εμπειρικά σε ασφαλή συμπεράσματα. Θα παραθέσουμε ως παράδειγμα την μετα-ανάλυση της Carmen Luke, που δείχνει κυρίως σύγχρονες τοποθετήσεις.

Η αυστραλιανή συγγραφέας Carmen Luke δημοσίευσε το 1990 μια κριτική μετα-ανάλυση για την αμερικανική έρευνα ως προς τη χρήση των Μέσων από τα παιδιά³³.

32. Πρβλ. K. Popper & J. Condry (1995), όπ.π., σελ. 49 κ.ε.; J. Condry, (1989), *The Psychology of Television*, Hillsdale, NJ; M. Πήγου, (1999), *Μπροστά στην τηλεόραση*, Αθήνα: Πλέθρον; Σ. Ασλανίδου, (2000), *Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή*, Αθήνα: Δρομέας

33. Πρβλ. C. Luke, (1990), *Constructing the Child Viewer: A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980*, New York.

Η συγγραφέας παραθέτει τις βασικότερες αμερικανικές έρευνες μεταξύ του 1950 και 1980 και θεωρεί ότι αυτές οι έρευνες παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία για κατασκευές της παιδικής ηλικίας, που εξαρτώνται από τη χρονική στιγμή που εξετάζονται. Με άλλα λόγια και η επιστημονική ενασχόληση με το θέμα «Παιδί και Μέσα» δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα παράγωγο των παραστάσεων που έχουμε κάθε φορά ως προς το παιδί και την παιδική ηλικία. Έτσι, εμφανίζεται το παιδί στις εκάστοτε περιόδους ανάλυσης πρώτα ως ένας καθαρά παθητικός παρατηρητής όσων προβάλλονται από τα Μέσα, μετά ως ενεργητικός κριτικός παρατηρητής και τελικά στις νέες έρευνες ως φωτισμένος χρήστης με μεγάλη συνέπεια στη γλώσσα των Μέσων.

Παράλληλα παρουσιάζονται σε διάφορες περιόδους διαφορετικές αναζητήσεις: στην προϊστορία των ερευνών για το Παιδί και τα Μέσα (1917-1953) εξετάζονται οι συνήθειες της χρήσης των Μέσων από τα παιδιά κυρίως από τις επισκέψεις τους στον κινηματογράφο, από τα ακούσματα στο ραδιόφωνο και τα διαβάσματα των κόμικς και των βιβλίων· μεταξύ του 1948 και 1959 ασχολούνται σχεδόν όλες οι έρευνες με την τηλεόραση και το παιδί ως παθητικό παρατηρητή. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται λίγο ως πολύ ως ακούσιοι αποδέκτες διαφορετικών μηνυμάτων. Μεταξύ του 1960 και 1969 το θέμα της έρευνας είναι κυρίως η συμπεριφορά του παιδιού, η οποία εκλαμβάνεται ως συνέπεια των Μέσων και κυρίως της τηλεθέασης. Σε αυτό το πεδίο εμπíπτουν οι σημερινές κυρίαρχες θεωρίες κινήτρων της τηλεόρασης, όπως μεταξύ άλλων και η θεωρία μίμησης του Bandura και αργότερα οι κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες μάθησης³⁴. Στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 1970 και 1979 συμπληρώνεται ότι ένα παιδί συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες επικοινωνίας, άρα και κατά την τηλεθέαση. Εμφανίζεται, επίσης, η γνωστική και κριτική επεξεργασία των πληροφοριών και διατυπώνεται η ερώτηση ποια στοιχεία προσοχής, επιλογής και χρήσης κατά την τηλεθέαση παίζουν ένα ρόλο σημαντικό. Αντίστροφα διαπιστώνεται την ίδια εποχή ότι οι εικόνες του κόσμου μεταδίδονται και διαμορφώνονται από την τηλεόραση ακόμα και όταν λαμβάνει χώρα μια ενεργητική επεξεργασία των πληροφοριών. Στη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται απόψεις που ορίζουν τα παιδιά κατά ένα μέρος ως φωτισμένους χρήστες των Μέσων, ως ενήλικες. Ένας γενικός όρος για την έρευνα αυτήν την εποχή είναι η ανάγνωση των Μέσων: τα παιδιά έχουν συνείδηση των Μέσων, αποκτούν γνώση για τα Μέσα ως συνέπεια επίσης των

34. Πρβλ. H.R. Maturana & F. J. Varela, (1987), *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern/München; B. Schorb, (Hrsg.), (1992), *Jugend auf der Datenautobahn. Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimedia*, München: KoPäd.

απαιτήσεων της Παιδαγωγικής των Μέσων. Για τη δεκαετία του 1990, με βάση τη διεθνή έρευνα, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι παρά την πρόοδο εμφανίζονται κλασσικά ερωτήματα: ιδιαίτερα η ερώτηση για την κοινωνική λειτουργία των Μέσων, η εμφάνιση νέων Μέσων, η προώθηση των παιδιών σε αυτά, τα σύγχρονα βιντεοπαιχνίδια³⁵.

Γενικά, αυτή η μετα-ανάλυση δείχνει ότι μετά από μεγάλες χρονικές περιόδους επαναλαμβάνονται ομοιογενείς έρευνες, που καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα. Αυτά τα αποτελέσματα αναφέρονται στις συνέπειες που έχει η επίδραση των Μέσων από κοινωνική και πολιτική πλευρά³⁶. Όλες οι έρευνες εξετάζουν αρχικά το ρόλο της τηλεόρασης για τα παιδιά των Αμερικανών και δίνουν οδηγίες για την πρακτική, την πολιτική και την παιδαγωγική των Μέσων³⁷.

Η C. Luke διαπιστώνει ότι καμιά από αυτές τις έρευνες δεν περιλαμβάνει μια γενική αρνητική τοποθέτηση απέναντι στα Μέσα. Καταλήγουν με σαφήνεια στη θετική επίδραση των Μέσων, όπως για παράδειγμα ως προς το γνωστικό επίπεδο. Παράλληλα, όμως, συμφωνούν όλες οι έρευνες ως προς τη διαπίστωση, ότι η τηλεθέαση ιδιαίτερα για μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά ένα μέρος κουράζει γνωστικά ή τουλάχιστον, όσον αφορά στην αμερικανική τηλεόραση, ότι προβάλλονται στερεότυπα και αντικοινωνικές παραστάσεις. Σε όλες τις έρευνες γίνεται κατανοητό ότι ποιοτικά προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψη την ηλικία, μπορούν στην καλύτερη περίπτωση να προσφέρουν ουσιαστικές θετικές συμβολές στην ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτούν και γίνονται αντικείμενο έρευνας στις μελέτες τα καρτούν του Σαββάτου το πρωί, για τα οποία όλες οι έρευνες διαπιστώνουν ότι είναι ιδιαίτερα αγαπητά, αλλά επίσης μπορούν να αποτελέσουν και ισχυρά ψυχολογικά ερεθίσματα. Παράλληλα, γίνεται λόγος στις έρευνες και για το ρόλο της διαφήμισης³⁸. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι μικρά

35. Πρβλ. Bertelsmann Stiftung & Heinz – Nixdorf – Stiftung (Hrsgs.), (1996), *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh.

36. Πρβλ. J. Condry, (1989), *The Psychology of Television*, Hillsdale, NJ; G. A. Comstock & Haejung Paik, (1991), *Television and the American Child*, San Diego; R.W. Kubey & M. Csikszentmihalyi, (1990), *Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experience*, Hillsdale NJ; A. C. Huston, et. al. (1992), *Big World. Small Screen. The Role of Television in American Society*, London.

37. Πρβλ. U. Six & G. Roters, (1997), *Zusammenfassung und Fazit für die Praxis in Medienpädagogik und Jugendwellen*, στο: U. Six & G. Roters, *Hingehört: Das Radio als Informations-medium für Jugendliche*, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, σελ. 103 – 117.

38. Πρβλ. *Τηλεοπτική Πολιτική Διαφήμιση – Μια ποσοτική Προσέγγιση για την Ελλάδα*, (2003), 4ο Τετράδιο Επικοινωνίας Ι.Ο.Μ., Αθήνα; N. Luhmann, (2001), *Η πραγματικότητα των ΜΜΕ*, μτφρ. Π. Ζέρη, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 97 κ.ε.

παιδιά προσχολικής ηλικίας (κάτω των πέντε χρόνων) δεν μπορούν να διακρίνουν με σαφήνεια τη σκοπιμότητα της διαφήμισης, αντιλαμβάνονται κατά λέξη τα μηνύματά της και επηρεάζονται από αυτά.

Ως προς την επίδραση της τηλεόρασης τουλάχιστον στη συμπεριφορά γίνεται αναφορά σε κάθε έρευνα. Τα παιδιά αντιδρούν σε ισχυρά πρότυπα με μίμηση και μακροπρόθεσμα μπορούμε να διαπιστώσουμε και όμοιες συμπεριφορές, με εκείνες που παρουσιάστηκαν στο πρόγραμμα³⁹. Μακροπρόθεσμα μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε και επιδράσεις στη διαμόρφωση της αντίληψης και της γνώμης των παιδιών. Εδώ φαίνεται ότι η τηλεόραση έχει τη δυνατότητα να «εντυπώνει» διαρκώς εικόνες του κόσμου στα παιδιά. Η επίδραση στη γνώση και στην επεξεργασία των πληροφοριών φαίνεται ιδιαίτερα συχνά ως προς τις επιδράσεις από σκηνές τρόμου αλλά με συνέπειες θετικές. Συχνά αναφερόμενη, αλλά όχι τόσο αρνητικά όσο θα περίμενε κανείς, είναι η επίδραση της τηλεόρασης και συγκεκριμένα της εντατικής τηλεθέασης στη μάθηση και στις επιδόσεις στο σχολείο⁴⁰. Εδώ φυσικά εμφανίζονται ως υπεύθυνοι και άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Τονίζεται, όμως, ιδιαίτερα ότι η γνώση των γεγονότων είναι μεγαλύτερη για παιδιά που παρακολουθούν πολύ τηλεόραση. Μόλις την τελευταία πενταετία εμφανίζονται περισσότερες έρευνες, που εξετάζουν τον κίνδυνο για τα παιδιά από την τηλεόραση να παρουσιάσουν «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα» (ADHD), προβλήματα συγκέντρωσης, οργάνωσης και εμφάνιση παρορμητικότητας. Άλλες μελέτες σχετικά με την εγκεφαλική λειτουργία επισημαίνουν ότι παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα εμφανίζουν άμεσες εγκεφαλικές βλάβες. Συγκεκριμένα «η παρακολούθηση τηλεόρασης ευνοεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων εγκεφαλικών κυκλωμάτων, που ευθύνονται

39. Πρβλ. J.L. Freedman, (1984), Effects of Television Violence on Aggressiveness, Psychol. Bull. 96, 227-46; K. Naughton & E. Thomas, (2000), Did Kayla have to die?, στο: Newsweek 13.03.2000; T. MacCarthy, (2001), Παιδιά εγκληματίες γεννά η απόρριψη, στο: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 25.02.2001.

40. Σε έρευνα που διεξήχθη από Έλληνα γιατρό στις ΗΠΑ (Παιδιατρικό Νοσοκομείο του Σιάτλ) διαπιστώθηκε ότι παιδιά κάτω των 3 ετών που βλέπουν TV έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης στο σχολείο (Η έρευνα του Δημήτρη Χριστάκη και της ομάδας του αφορούσε 1.278 παιδιά ηλικίας 1 έτους και 1.345 παιδιά 3 ετών από όλες τις ΗΠΑ). Η έρευνα δημοσιεύθηκε στο αμερικανικό περιοδικό «Pediatrics» και έδειξε το εξής: Όσο περισσότερο τηλεόραση βλέπουν τα παιδιά κάτω των τριών ετών, τόσο περισσότερο κινδυνεύουν να αναπτύξουν αργότερα Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας. Σε απλά ελληνικά, το «παρκάρισμα» των πολύ μικρών παιδιών μπροστά στην TV αυξάνει τον κίνδυνο προβλημάτων συγκέντρωσης όταν αυτά μεγαλώσουν και πάνε σχολείο! (<http://www.health.in.gr>).

για την αυξημένη επιθετικότητα, τη χαμηλότερη ανεκτικότητα και τη μειωμένη συγκέντρωση στη θέση των εγκεφαλικών κυκλωμάτων, τα οποία είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη της γλωσσικής λειτουργίας στο αριστερό ημισφαίριο»⁴¹.

Ένας άλλος τομέας ιδιαίτερα προσεγμένος στις ΗΠΑ είναι η σύνδεση μεταξύ τηλεόρασης και υγιούς συμπεριφοράς. Εδώ ασκείται κυρίως κριτική σε σειρές μαζικής παραγωγής, οι οποίες πολύ συχνά θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συμπεριφορές που βλάπτουν την υγεία, όπως για παράδειγμα μέσω της τουλάχιστον μέχρι πριν λίγο καιρό κατανάλωσης αλκοόλ σε ταινίες⁴².

Από την παράθεση των ευρημάτων της διεθνούς έρευνας σχετικά με το Παιδί και τη χρήση των ΜΜΕ επισημαίνουμε, συνοψίζοντας, τα εξής:

- Η πλειονότητα των ερευνών καταλήγει πως τα ΜΜΕ πράγματι έχουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά των παιδιών. Η επίδραση αυτή είναι όμως δύσκολο να καταμετρηθεί, αφού η διαδικασία είναι σταδιακή και συνυπάρχει με άλλες επιδράσεις στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Τα ΜΜΕ όμως έχουν την ίδια δυναμική επίδρασης όπως το σχολείο και η οικογένεια.
- Ένα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα είναι το πρόβλημα της επιθετικής συ-

41. J. Brody, (2004), TV. Μέτρον άριστον, στο: Εφημ. Το ΒΗΜΑ, 31.10.2004 και στην ιστοσελίδα: <http://www.womanshealth.gr/showArticle.php?articleid=151>

42. Ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου του Οτάγκο με επικεφαλής τον Δρ Ρομπερτ Ανκοξ μελέτησε 1.000 άτομα, τα οποία είχαν γεννηθεί στην πόλη Ντουνεντίν στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 και με τακτικούς ελέγχους τα παρακολούθησε, ωστόσο συμπλήρωσαν το 26ο έτος της ηλικίας τους. Συγκεκριμένα, κατεγράφησαν στοιχεία σχετικά με την τηλεθέαση στις ηλικίες 5, 7, 9, 11, 13, 15 και 21 ετών. Η τηλεθέαση μεταξύ 5 και 15 ετών διαπιστώθηκε ότι αύξανε τον κίνδυνο υπερχοληστερολαιμίας, καπνίσματος, κακής διατροφής και παχυσαρκίας κατά την ενήλικη ζωή. Αντιθέτως δεν αύξανε τον κίνδυνο υπέρτασης. Μελετώντας το γενικό πληθυσμό, οι επιστήμονες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το 17% των περιπτώσεων παχυσαρκίας, το 15% των περιπτώσεων κακής σωματικής κατάστασης, το 15% των περιπτώσεων υψηλής χοληστερόλης και το 17% των καπνιστών στα άτομα 26 ετών μπορεί να αποδοθεί στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων για περισσότερες από δυο ώρες κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας: Σ.-Μ. Νικολάου (2004). Οικογένεια, Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωάννινων, Ιωάννινα: Παν/κό Τυπογραφείο. Μελέτη του Κέντρου Επιπτώσεων Υγείας του Παιδιού στο Σαν Ντιέγκο το 2002 έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 10-15 χρόνων, τα οποία παρακολουθούσαν τηλεόραση περισσότερες από πέντε ώρες την ημέρα είχαν έξι φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να αρχίσουν το κάπνισμα από εκείνα που έβλεπαν λιγότερο από δυο ώρες τηλεόραση την ημέρα. Πρβλ. J. Brody, (2004), TV. Μέτρον άριστον, στο: Εφημ. Το ΒΗΜΑ, 31.10.2004.

μπεριφοράς. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι η προβολή και παρακολούθηση προγραμμάτων με βίαιο και επιθετικό περιεχόμενο είναι δυνατό να δημιουργήσει ή να αυξήσει τάσεις επιθετικότητας στην κοινωνική συμπεριφορά των αποδεκτών των συγκεκριμένων μηνυμάτων, ιδιαίτερα δε όταν η παρακολούθηση είναι μακροχρόνια και η απαρχή της βρίσκεται στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι πιο ευαίσθητες κατηγορίες τηλεθεατών στην προβολή βίας είναι τα παιδιά από 8-12 χρόνων. Τα αγόρια είναι περισσότερο ευάλωτα από τα κορίτσια και ιδιαίτερα όταν προέρχονται από τάξεις οικονομικά ασθενείς⁴³.

- Η ικανότητα αντίληψης και κρίσης του τηλεθεατή – ακροατή κινδυνεύει να ισοπεδωθεί από την ποικιλία και τη διάσταση των ερεθισμάτων, που προσφέρει ο κόσμος των ηλεκτρονικών μέσων. Τα ΜΜΕ δημιουργούν λειτουργούς αλλά και αποδέκτες απρόσωπους, στους οποίους έννοιες, όπως αυθορμητισμός, αυτονομία και φαντασία καταλήγουν δίχως αντίκρισμα. Τα ΜΜΕ αγγίζουν το άτομο στο σύνολο της κοινωνικής του δράσης, ελέγχοντας την πληροφόρηση, άρα ελέγχοντας κατά κάποιο τρόπο τη ζωή του.
- Από την άλλη πλευρά όταν λαμβάνει χώρα η διαδικασία ανάλυσης των ΜΜΕ και των μηνυμάτων, που αυτά κάθε φορά παράγουν, είναι δυνατό να αναπτυχθούν στο άτομο μεθοδολογικά εργαλεία κριτικής ανάλυσης της καθημερινότητας. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να αποτελέσουν ιδιαίτερα πολύτιμα βοηθήματα στην προσπάθεια των παιδιών να αναπτύξουν τα δικά τους πλαίσια και θεωρίες, για να εξηγήσουν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.
- Η κοινωνική ταυτότητα των νέων σήμερα συγκροτείται υπό την επίδραση των ΜΜΕ. Ο λόγος που εκπέμπεται από τα διάφορα Μέσα δεν επιτρέπει στον ακροατή – δέκτη καμιά παρέμβαση, καμιά αντίδραση σχετικά με την αλήθεια ή το ψεύδος των μηνυμάτων. Οι απαθείς μορφές συμπεριφοράς που διαμορφώνονται με αυτόν τον τρόπο περιορίζουν την κοινωνική δράση των νέων και παρεμποδίζουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης.
- Όσο τα ΜΜΕ θα αντιλαμβάνονται το κοινό σαν ομοιόμορφο και ομοιογενές, σαν μια μάζα μέσω ανθρώπων, θα κινδυνεύει ο πολιτισμός μας να απολέσει κάθε κριτική διάσταση.

43. Πρβλ. Στ. Παπαθανασόπουλος, (1999), *Η βία στην ελληνική τηλεόραση*, Αθήνα: Κατσανιώτης.

Από τις συστάσεις που κατά καιρούς προτείνονται κυρίως από την Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής προς τους γονείς σε σχέση με το χειρισμό της τηλεθέασης, επισημαίνουμε τα εξής⁴⁴:

- Να αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις εκμετάλλευσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, περιορίζοντας τις ώρες τηλεθέασης, θέτοντας ένα όριο, χωρίς παράλληλα να δίδεται το μήνυμα της απαγόρευσης της τηλεόρασης.
- Να μην αυξάνουν οι γονείς την αξία της τηλεόρασης χρησιμοποιώντας την ως μέσο τιμωρίας ή ανταμοιβής.
- Να μην χρησιμοποιείται η τηλεόραση ως «λειτουργός φύλαξης και απασχόλησης» για τα παιδιά.
- Να λαμβάνεται υπόψη το τηλεοπτικό πρόγραμμα και να γίνεται επιλογή των προγραμμάτων. Όταν το επιλεγόμενο πρόγραμμα τελειώνει, να κλείνει και η τηλεόραση.
- Να μην παρακολουθούν τα παιδιά τηλεόραση μόνα τους αλλά πάντα υπό τον έλεγχο των γονέων, οι οποίοι θα ερμηνεύουν σκηνές και γεγονότα που τα παιδιά δεν κατανοούν.
- Να μην παρακολουθούν τα παιδιά παιδικές εκπομπές που περιλαμβάνουν σκηνές σεξουαλικότητας ή βίας.
- Να ερμηνεύουν οι γονείς το σκοπό των διαφημίσεων, για να αποτρέψουν να γίνει το παιδί παθητικός καταναλωτής. Εξάλλου όσα προβάλλονται στις διαφημίσεις δεν είναι αγαθά, τα οποία χρειάζεται απαραίτητα ο κάθε άνθρωπος.
- Οι ίδιοι οι γονείς να επηρεάζουν τα παιδιά δίνοντας το καλό παράδειγμα. Ας επιλέξουν μια ημέρα την εβδομάδα, όπου η τηλεόραση θα μένει κλειστή.

44. Πβλ. L. Sheldon, (1998), *The middle years: Children and Television – cool or just plain boring*, στο: S. Howard, (ed.), *Wired – up, Young People and the Electronic Media*, London: UCL Press, σελ. 82-83; G. Gerbner & L. Gross & M. Morgan & N. Signorielli, (1994), *Growing up with Television: The Cultivation perspective*, στο: J. Bryant & D. Zillmann, (eds.), *Media Effects, Advances in Theory and Research*, N. Jersey: LEA, σελ. 17-41; T.M. MacBeth (ed.), (1996), *Tuning in to Young Viewers: Social Science Perspectives on Television*, London: Sage.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Π., (2000), Στον αιώνα της πληροφόρησης, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Ανδρεάδης, Γ., (1998), Η κατασκευή της πραγματικότητας, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Anfang, G. & Hedrich, A. & Palme, H. J., (Hrsg.) (1997), Hauptsache: Interaktiv. Ein Fall für die Medienpädagogik, München: KoPäd.
- Anfang, G. et. al., (1999), Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln, München: KoPäd.
- Ανθόπουλος, Χ., (2000), Προστασία του ρατσισμού και ελευθερία της πληροφόρησης, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ασλανίδου, Σ., (2000), Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή, Αθήνα: Δρομέας.
- Aufenanger, S., (1995), Kindersendungen und Unterbrecherwerbung: ein kritischer Beitrag zur Definitionsproblematik, στο: M. Charlton et.al., Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder, Bd. 1, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 183-200.
- Aufenanger, S., (1991), Kindheit als Medienkindheit am Ausgang unseres Jahrhunderts: Konformität in der Individuierung, στο: Ulrich Heiner & Hamburger Franz, (Hrsg.), Kinder am Ende ihres Jahrhunderts, Langenau – Ulm: Armin Vass, σελ. 11-21.
- Aufschnaiter, von S. & Fischer, H.E. & Schwedes, H., (1992), Kinder konstruieren Welten, στο: S. J. Schmidt, (Hrsg.), Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Frankfurt am Main.
- Baacke, D., (1997), Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.
- Βενιζέλος, Ε., (1996), Μέσα Ενημέρωσης, Δημοκρατία και Εξωτερική Πολιτική: Το τρίγωνο της έντασης, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Bertelsmann Stiftung & Heinz – Nixdorf – Stiftung, (Hrsg.) (1996), Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme, Gütersloh.
- Brody, J., (2004), TV. Μέτρον άριστον, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 31.10.2004.
- Βρύζας, Κ., (1997), Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βουιδάσκης, Β. (1992), Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και τους νέους, Αθήνα: Γρηγόρη.

- Γκότοβος, Θ., (1988), Τηλεοπτική γλωσσική αγωγή: η παιδαγωγική διάσταση μιας τελετουργίας, στο: Κ. Ναυρίδης & Γ. Δημητρακόπουλος & Γ. Πασχαλίδης, Τηλεόραση και επικοινωνία, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 387-408.
- Cantor, J., (1994), Fright reactions to mass media, στο: J. Bryant & D. Zillmann, (eds.), Media Effects, Advances in Theory and Research, N. Jersey: LEA.
- Centerwall, B.S., (1989), Exposure to Television as a Cause of Violence, στο: Public Communication and Behavior, ed. G. Comstock 2, 1-58, Orlando: Academic.
- Charlton, M. & Neuman – Braun, K., (1992), Kinder, Jugendliche und Massenmedien, Fernuniversität Hagen.
- Charlton, M. et.al., (1995), Werbekonsum und Werbekompetenz von 4-14jährigen Kindern, στο: Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder, Bd. 2, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 31-74.
- Choat, E., (1988), Children, television and learning in nursery and infants schools, στο: Educational Studies 14, σελ. 9-21.
- Collins, P.A., (1991), The Impact of Television on Preschoolers, perseverance, impulsively and restlessness, στο: Proceedings Society for Research on Child Development, WA Seattle.
- Comstock, G. A. & Haejung Paik, (1991), Television and the American Child, San Diego.
- Condry, J., (1989), The Psychology of Television, Hillsdale, NJ.
- Cupit, C. G., (1987), The Child Audience: A Guide to the Developing Child for Television Writers and Producers, Candaera: ABT.
- Darschin, W. & Frank, B., (1997), Tendenzen im Zuschauerverhalten, στο: Media Perspektiven 4, σελ. 174-185.
- Δουλκέρη, Τ., (1990), Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Ισότητα των δύο Φύλων, Αθήνα: Παπαζήση.
- Feierabend, S. & Windgasse, T., (1997), Was Kinder sehen, στο: Media Perspektiven 4, σελ. 186-197.
- Feilitzen, C. von & Bucht, C., (2001), Outlooks on Children and Media. Compiled for the 3rd World Summit on Media for Children, σε συνεργασία με την NORDICOM και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Παιδικής Τηλεόρασης, E.C.T.C, Goteborg.
- Felson, R., (1996), Mass Media Effects on Violent Behaviour, στο: Ann. Rev. Sociol. 22, σελ. 103-28.
- Freedman, J.L., (1984), Effects of Television Violence on Aggressiveness, στο: Psychol. Bull. 96, σελ. 227-46.

- Friedrich-Cofer, L. & Huston, A.C., (1986), Television Violence and Aggression: the Debate Continues, στο: Psychol. Bull. 100, σελ. 364-71.
- Gleich, U., (1995), Hörfunkforschung in der Bundesrepublik, στο: Medien Perspektiven 11, σελ. 554-561.
- Gerbner, G. & Gross, L., (1976), Living with Television: the Violence Profile, στο: J. Commun. 26, 173-99.
- Gerbner, G. & Gross, L. & Morgan, M. & Signorielli, N., (1994), Growing up with Television: The Cultivation perspective, στο: J. Bryant & D. Zillmann, (eds.), Media Effects, Advances in Theory and Research, N. Jersey: LEA, σελ. 17-41.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T., (1990), A General Theory of Crime, Stanford.
- Greenfield, P., (1988), Μέσα ενημέρωσης και παιδιά. εκδ. Κουτσούμπος, Αθήνα.
- Groebel, J., (1996), Kinder und Medien in der internationalen Forschung, στο: W. Klingler & K. Schöenberg (Hrsg), Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern, Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, σελ. 3-13.
- Gunter, B., (1994), The Question of Media Violence, στο: Media Effects: Advances in Theory and Research, ed. J. Bryant, D. Zillman, 163-212, Hillsdale.
- Habermas, J., (1997), Αλλαγή δομής της δημοσιότητας, μτφρ. Α. Αναγνώστου, Αθήνα: νήσος.
- Hiegemann, S. & Swoboda, W., (Hrsg.) (1994), Die Wirkungen von Gewalt im Fernsehen. Eine qualitative und quantitative Studie mit einem Generationsvergleich 1975-1993, Opladen: Leske & Budrich.
- Huston, A. C., et. al., (1992), Big World, Small Screen. The Role of Television in American Society, London.
- Ζέρη, Π., (1996), Θεσμοί εποπτείας στο Ραδιοτηλεοπτικό σύστημα, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Θεοφιλίδης, Χρ., (1998), Τα Μ.Μ.Ε. ως μέσο εκπαίδευσης, Παιδαγωγικός Λόγος, τ. 2, σελ. 31.
- Καμαριανός, Ι., (2002), Εξουσία, Μ.Μ.Ε. και Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- Keller, M. & Klingler, W., (1995), Hörfunk behauptet sich im Wettbewerb - Media Analyse 1995, στο: Media Perspektiven 11, σελ. 522-534.
- Klimsa, P., (1993), Lernpsychologische Perspektiven. Zu kognitions- und lernpsychologischen Voraussetzungen der Nutzung von neuen Medien, στο: P. Klimsa, Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nut-

- zung in Lernprozessen der Weiterbildung, Kap. 4, Weinheim: Deutscher Studienverlag, σελ. 204 – 274.
- Kodaira, S. (1990), *The Development of Programs for Young People in Japan: a Report for NHK*, Tokyo: NHK.
- Κορωναίου, Α., (2001), *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορωναίου Α., (1996), *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*, Αθήνα: νήσος.
- Krambrock, U., (1997), *Computerspiel – Spielarten eines neuen Mediums und Spielverhalten jugendlicher Computerfans*, Diss. Hagen.
- Kubey, R.W. & Csikszentmihalyi, M., (1990), *Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experience*, Hillsdale NJ.
- Kunczik, M. & Zipfel, A., (1997), *Wirkungen von Gewaltdarstellungen*, στο: CD-ROM Medienpädagogik SWF.
- Κωστοπούλου, Μ., (2000), *Η προστασία των ανηλίκων στα οπτικοακουστικά μέσα: συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα: ΙΟΜ
- Λαμπροπούλου, Ε., (1999), *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβεριάτος, Κ. & Φραγκούλης, Τ., (επιμ.) (1991), *Η κουλτούρα των Μέσων. Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Livingstone, S., (2001), *Για το ανεπίλυτο πρόβλημα των επιδράσεων των Μέσων*, στο: D. Curran & M. Guveritch, *MME και Κοινωνία*, μτφρ. Δ. Κίκιζας, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 427-454.
- Luhmann, N., (2001), *Η πραγματικότητα των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*, μτφρ. Π. Ζέρη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Luke, C., (1990), *Constructing the Child Viewer: A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980*, New York.
- MacCarthy, T., (2001), *Παιδιά εγκληματίες γεννά η απόρριψη*, στο: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 25.02.2001.
- Maier, R. & Micat, C. & Zeitter, E., (1997), *Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*, Berlin: Vistas.
- Maturana, H.R. & Varela, F. J., (1987), *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern/München.
- Meltzoff, A. N., (1988), *Imitations of televised models by infants*, στο: *Child Development* 15, σελ. 1221-1229.
- Moser, H., (2000), *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*, Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Naughton, K. & Thomas, E., (2000), *Did Kayla have to die?*, στο: *Newsweek* 13.03.2000.

- Neumann-Braun, K. & Erichsen, J. R., (1995), *Kommerzialisierte und mediatisierte Kindheit – eine aktuelle Bestandsaufnahme*, στο: M. Charlton, et al., *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder*, Bd. 1, Opladen: Leske & Budrich, σελ. 23 – 41.
- Νικολάου, Σ.-Μ., (2004), *Οικογένεια, Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωάννινων, Ιωάννινα: Παν/κό Τυπογραφείο.
- Νικολάου, Σ.-Μ., (2000), *Φιλοσοφία των νέων τεχνολογιών. Πολυμέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά του Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα, σελ. 69-78.
- Ντάβου, Ντ., (2000), *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ogles, R.M., (1987), *Cultivation Analysis: Theory, Methodology and Current Research on Television-Influenced constructions of Social Reality*, στο: *Mass. Comm. Rev.* 14, 43-53.
- Olweus, Dan, (1997), *Gewalt in der Schule – Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, 2. Aufl., Bern: Hans Huber Verlag.
- Paik, H., Comstock, G., (1994), *The Effects of Television Violence on Anti-social Behavior: a Meta-analysis*, στο: *Comm. Res.* 21: 516-45.
- Palme, H. J. & Hedrich, A. & Anfang, G., (Hrsg.) (1997), *Geschlecht und Medien*, München: KoPäd.
- Palmer, P., (1986), *The Lively Audience: A Study of Children Around the TV Set*, Sydney: Allen and Unwinn.
- Παπαθανασόπουλος, Στ., (1999), *Η βία στην ελληνική τηλεόραση*, Αθήνα: Κατσανιώτης.
- Παπαθανασόπουλος, Στ., (1997), *Η δύναμη της τηλεόρασης, η λογική του μέσου και η αγορά*, Αθήνα: Κατσανιώτης.
- Παπαθανασόπουλος, Στ., (2000), *Η τηλεόραση και το κοινό της*, Αθήνα: Κατσανιώτης.
- Πλειός, Γ., (2001), *Ο Λόγος της Εικόνας: Ιδεολογία και Πολιτική*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Plomin, R. & Cornley, R. & de Fries, J.C. & Fulker, D.W., (1990), *Individual Differences in Television Viewing in early Childhood: nature as well as nature*, στο: *Psychological Science* 1, σελ. 371-377.
- Popper, K. & Condry, J., (1995), *Τηλεόραση: Κίνδυνος για τη Δημοκρατία*, μτφρ. Α. Φιλιππάτος, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ., (1997), *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Αθήνα: (χ.ό).

- Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ., (2001), Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση, Τ. Α΄ και Β΄, Αθήνα: (χ.ό.).
- Ρέππας, Δ., (1999), Πρόσωπο με πρόσωπο με τα ΜΜΕ, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρήγου, Μ., (1999), Μπροστά στην τηλεόραση, Αθήνα: Πλέθρον.
- Sheldon, L., (1998), The middle years: Children and Television – cool or just plain boring, στο: S. Howard, (ed.), Wired – up, Young People and the Electronic Media, London: UCL Press, σελ. 82-83.
- Schorb, B., (Hrsg.) (1992), Jugend auf der Datenautobahn. Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimedia, München: KoPäd.
- Σεραφετινίδου, Μ., (2003), Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, Αθήνα: Gutenberg.
- Six, U. & Roters, G., (1997), Hingehört – Das Radio als Informationsmedium für Jugendliche, Götersloh.
- Six, U. & Roters, G., (1997), Zusammenfassung und Fazit für die Praxis in Medienpädagogik und Jugendwellen, στο: U. Six & G. Roters, Hingehört: Das Radio als Informations-medium für Jugendliche, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, σελ. 103 – 117.
- Textor, M.R., (1990), Kindheit in der Familie, στο: Aus Politik und Zeitgeschichte B 40-41, σελ. 14-20.
- Theunert, H. & Schrob, B., (1995), Zwischen Vermögen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern, Berlin: Vistas Verlag.
- Τηλεοπτική Πολιτική Διαφήμιση – Μια ποσοτική προσέγγιση για την Ελλάδα, (2003), 4ο Τετράδιο Επικοινωνίας Ι.Ο.Μ., Αθήνα.
- Τουσέν, Ζ. Φ., (1998), Τηλεόραση Εγώ; Όχι Ευχαριστώ, μτφρ. Ε. Ψυχούλη, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Χαιρετάκης, Μ., (1997), Τηλεόραση και διαφήμιση, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Χαλβατζάκης, Κ., (2001), Βία και Σεξ για ... παιδιά στην TV, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 16.12.2001.
- Χαλβατζάκης, Κ. (2003), Τι αποκαλύπτει μεγάλη έρευνα για το προφίλ του μέσου πολίτη-καταναλωτή των ΜΜΕ, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 06.07.2003.
- Χαλβατζάκης, Κ., (2001), Ποιες είναι οι αγαπημένες καθημερινές συνήθειες των νεαρών Ευρωπαίων, σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στο: Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 09.12.2001
- Vollbrecht, R., (1996), Wie Kinder mit Werbung umgehen, στο: Media Perspektiven 6, σελ. 294 – 300.
- West, DJ & Farrington, DP., (1977), The Delinquent Way of Life, London: Heinemann

Διεθνείς Συναντήσεις για τα Οπτικοακουστικά

3rd World Summit on Media for Children / 3^η Παγκόσμια Διάσκεψη για τα Παιδιά και τα Οπτικοακουστικά Μέσα, Θεσσαλονίκη 23-26 Μαρτίου 2001

Ετήσιο Συνέδριο ESOMAR. 19-22 Σεπτεμβρίου 2004, Λισσαβώνα, Πορτογαλία <http://www.esomar.org/index.php>

15^ο Διεθνές Συνέδριο Αρχείων. International Council on Archives (ICA). 23-29 Αυγούστου 2004, Βιέννη, Αυστρία «Archives, Memory and Knowledge» <http://www.wien2004.ica.org/fo/index.php?ctNv1=&ctNv2=&ctLang=1>

Ετήσιο Συνέδριο IASA – IAML. 8-13 Αυγούστου 2004. Όσλο, Νορβηγία «Music and Multimedia», <http://www.iaml-iasa-2004.musikk.no>

Joint Technical Symposium on Audiovisual Archives. IASA, UNESCO, AMIA, FIAT, FIAF, ICA, IFLA, SEAPAVAA, Τορόντο, Καναδάς, 24-26 Ιουνίου 2004 http://www.jts2004.org/english/index_en.htm

Olympic AGORA 2004. 18-21 Ιουνίου 2004, Αθήνα. <http://www.agormed.gr/introduction.htm>

Ετήσιο Συνέδριο COPEAM. 1-3 Μαΐου 2004. Perpignan, Γαλλία <http://www.copeam.org>

ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΠΠΑΣ

**ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Ιωάννινα 2005

Χρήστος Παππάς*

Βασικά στοιχεία Διδακτικής για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο

Περίληψη

Στη μελέτη επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε τα βασικά στοιχεία της Διδακτικής τα οποία είναι απαραίτητα για κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος διδάσκει κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια αυτή, στόχος μας ήταν να οδηγηθούμε σε μια ουσιαστική οργάνωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και να βοηθήσουμε στη διδασκαλία της πρακτικής εφαρμογής του μαθήματος. Η συγκριτική προσέγγιση διαφόρων αντιλήψεων συνέβαλε σε μια πιο αποτελεσματική και επιστημονικά εφαρμοσμένη πράξη. Ένα μονότονο μάθημα διδασκαλίας δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα μελαγχολικό μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι στοιχεία, όπως η χαρά, η αισιοδοξία, η ευτυχία, η ιδανική κίνηση στο χώρο των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητα για την ευαίσθητη σχολική ηλικία. Επίσης, οι αναπτυξιακές ικανότητες του παιδιού στις διάφορες φάσεις της ηλικίας είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που δεν πρέπει να παραβλέψει ο κάθε εκπαιδευτικός. Σε αυτές τις ηλικίες θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα βιολογικά και τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάπτυξης του παιδιού, ενώ ο βαθμός έντασης των δραστηριοτήτων διδασκαλίας πρέπει να βρίσκεται μέσα στις οργανικές δυνατότητες ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Η ένταση των δραστηριοτήτων για τις ηλικίες παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, ο οποίος περισσότερο ή λιγότερο έχει αγνοηθεί και αγνοείται ακόμη από πολλούς εκπαιδευτικούς. Επειδή τα όργανα του σώματος των παιδιών (καρδιά, πνεύμονες κ.λπ.) αναπτύσσονται προοδευτικά, θα πρέπει η ένταση των δραστηριοτήτων να ανταποκρίνεται στις ικανότητες των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Φυσικής Αγωγής, Διδακτικές αρχές της Φ. Α., Αναπτυξιακές ικανότητες, ιδανική ένταση, το στοιχείο της ευεξίας

Basic elements of Didactics for Physical Education in Primary School

Abstract

In this study we attempted to define the basic characteristics of Teaching, which are necessary for any teacher who teaches the Kinetic or athletic activities of children in Primary Education. Our aim is to be led to a well – organized lesson of Physical Education and to help in teaching the practical application of the subject of Ph. Ed. The comparative approach of various views contributed to a more effective and scientifically applied action. A dull lesson is nothing but a melancholic lesson. This means that elements like those of joy, optimism, happiness and ideal movement in Kinetic or athletic activities are indispensable in the sensitive school age. Also, the abilities of children of various ages is one of the basic elements that a teacher of Ph. Ed. should be taken into account. In these ages we should take into account the biological and psychokinetic characteristics of the children's development whereas the intensity of the activities should be according to the biological potential of the children. The intensity of the activities for these ages in Primary Education is one of the most important factors which is being ignored by most teachers. Because of the fact that the body organs of the children (heart, lungs etc) are gradually developing, the intensity of the activities should match children's abilities.

Key words: Didactics of Physical Education, Didactic Principles of Physical Education, Developmental abilities, ideal strength, the element of well-being.

* Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Η Εξέλιξη και τα θεμέλια της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής

Για την έννοια της *Διδακτικής* υπάρχουν μέχρι σήμερα διαφορετικές αντιλήψεις και ποικίλοι ορισμοί. Παρά την υπάρχουσα διαφοροποίηση δεχόμαστε ότι «Διδακτική επιστήμη, είναι κλάδος της εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, ο οποίος ασχολείται με θέματα συστηματικής διδασκαλίας και μάθησης»¹.

Κατά συνέπεια τη Διδακτική της Φυσικής Αγωγής την εννοούμε, ως μια κατεύθυνση διδασκαλίας και έρευνας που εντάσσεται στην Παιδαγωγική της Φυσικής Αγωγής. Το αντικείμενο της Διδακτικής για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής παρεμβαίνει σε διάφορες αναλύσεις διδασκαλίας, λαβαίνοντας υπόψη τις διάφορες αντιλήψεις που υπάρχουν, ενώ επεξεργάζεται συστηματικά τις γνώσεις, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους.

Επιγραμματικά, η Διδακτική στηρίζεται στα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

- «ως επιστήμη του μαθήματος με την έννοια της σκόπιμης οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης
- ως η θεωρία της διαμόρφωσης των συνθηκών συνάντησης ανάμεσα στον άνθρωπο και τα πράγματα
- ως θεωρία των μορφωτικών περιεχομένων και των αναλυτικών προγραμμάτων
- ως η επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης»².

Η Διδακτική είναι στενά συνδεδεμένη με τη θεωρία και την εφαρμογή της στην πράξη. Η θεωρητική της υποδομή αποτελείται από γνώσεις που προέρχονται από μια διεπιστημονική θεωρία όμορων επιστημών. Τις γνώσεις αυτές, η Διδακτική τις αποκτά από τη διδασκαλία, η οποία στοχεύει και οδηγεί στην πράξη. Ήδη από αρχαιότατων χρόνων, η Διδακτική Επιστήμη συναντάται στα έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και ιδιαίτερα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, οι οποίοι μεταξύ των ποικίλων παιδαγωγικών και φιλοσοφικών τους απόψεων παρεμβάλλουν ή υπονοούν και θέσεις που αναφέρονται στη διδακτική πράξη³.

Η εξέλιξη της Διδακτικής είναι διαχρονική και τη συναντούμε σε όλες τις

1. Ν. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ : *Προγράμματα – Εκπαιδευτικοί Στόχοι – Μεθοδολογία*, Αθήνα 1981, σ. 17. Επίσης, βλ. ΣΤ. ΔΕΡΒΙΣΗ: *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 19 κ.ε.

2. Φ. ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ: *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία – Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα 2001, σ. 21.

3. Πρβλ. Θ. Α. ΤΡΙΑΛΙΑΝΟΣ: *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Έρευνας – Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, τ. Α', 2. έκδ., Αθήνα 2000, σ. 17.

εποχές του πολιτισμού μέχρι των ημερών μας. Οι διαφορετικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στον χώρο αυτό συνέβαλαν στη διαμόρφωση της διδακτικής αντίληψης πολλών εκπαιδευτικών ότι το παιδί σήμερα αντιλαμβάνεται τη γνώση μέσα από πράξεις και ενέργειες δικές του.

Όπως σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια μεταφοράς της γνώσης στους μαθητές, έτσι και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης, η Διδακτική επιδιώκει τους δικούς της σκοπούς για την ανάπτυξη των σημαντικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτό επιδιώκεται με μέσο τις κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται κανόνες και κανονισμούς και τηρώντας αυτούς να κανονίζουν τις συμπεριφορές τους απέναντι στους άλλους.

Αναφερόμενοι στην έννοια της Διδακτικής στο χώρο της Φυσικής Αγωγής εννοούμε την Παιδαγωγική γενικών αρχών, οι οποίες πρέπει να λειτουργούν στις κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες και οι οποίες γίνονται στα πλαίσια ενός οργανωμένου σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Με τη διδακτική προσέγγιση των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τις συγκεκριμένες επιπτώσεις που έχουν αυτές στη ζωή του παιδιού. Αυτό το μέρος Αγωγής που έχει τους δικούς του στόχους και σκοπούς υπηρετεί, συμπληρώνει και ολοκληρώνει τους στόχους της Γενικής Αγωγής όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και έξω από αυτόν. «Η Μάθηση, η άσκηση και η χρησιμοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες του περιεχομένου της Διδακτικής»⁴.

Αντικείμενο της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού είναι η διδασκαλία που γίνεται στο σχολείο, στους συλλόγους και σε άλλους θεσμούς, στους οποίους η Φυσική Αγωγή ή ο Αθλητισμός διδάσκεται ως εκπαιδευτικό μέσο. Ως θεωρία διδασκαλίας και μάθησης στον χώρο των κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, η Διδακτική ασχολείται με την ορθή παιδαγωγική πράξη που ξεκινά από τη φύση. Μας εισάγει στο αρχικό αξίωμα κάθε μορφής παιδαγωγικής επιστήμης, σύμφωνα με το οποίο αρχή εκκίνησης κάθε παιδαγωγικής ενέργειας και σκοπός κάθε διδακτικής πράξης είναι η εξέλιξη της φύσης του παιδιού και όχι η διαστρέβλωση των φυσικών του τάσεων. Το να διδάξουμε, λοιπόν, στο παιδί τις κινητικές ή τις αθλητικές δραστηριότητες αποτελεί διδακτική ενέργεια απόλυτα εναρμονισμένη με το αξίωμα της φυσικής ανέλιξης του παιδιού, που πρώτος με τη δύναμη της διαίσθησης διακήρυξε ο Rousseau το 1762 στον Αιμίλιό του, αλλά με επιστημο-

4. Θ. ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ: *Διδακτική και Μεθοδική της Αθλητικής Αγωγής (Φυσικής Αγωγής)*, Αθήνα 2000, σ. 25.

νικές διευρύνσεις το στερέωσαν και το διαμόρφωσαν ερευνητές, όπως ο Piaget, ο Bruner και στη συνέχεια άλλοι μελετητές.

Η Διδακτική της Φυσικής Αγωγής ερευνά και περιγράφει απόψεις που έχουν να κάνουν με την πραγματοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικότερα. Προσεγγίζει κοινωνικές, σχολικές και προσωπικές προϋποθέσεις πλαισίων και προσφέρει στους διδάσκοντες βοήθεια διδασκαλίας και δράσης. Μιλούμε βέβαια για τη Διδακτική γενικών αρχών, και όχι προκαθορισμένων τροποποιήσεων, γιατί η πολυπλοκότητα των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων προϋποθέτει την έμπνευση, τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού και την προσωπική του δημιουργία. Πρόκειται για μια περιοχή της Παιδαγωγικής της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού σε σχέση με την επιστήμη της Αγωγής. Αυτή στοχεύει να εξηγήσει γενικά διδακτικά ερωτήματα. Οι μελετητές, όπως ο O. Grupe και ο D. Kurz⁵, εννοούν τη Διδακτική της Φυσικής Αγωγής ως ένα αντικείμενο έρευνας και διδασκαλίας βασικών στοιχείων περιεχομένων και διαδικασιών στον χώρο της αγωγής καθώς και τον συνδυασμό της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής, αυτό δέχεται πάντα νέες αλλαγές και αναθεωρήσεις κάτι που βέβαια εξαρτάται από την εξέλιξη μιας επιστημονικής θεωρίας ή και από την προσωπική, την κοινωνική και ακόμη την πολιτική αντίληψη του κάθε ερευνητή. Είναι η γνώση και η εμπειρία κάποιων που σε ορισμένες χώρο-χρονικές συνθήκες, οπωσδήποτε διαφορετικές, πέτυχαν στη διδασκαλία τους. Κάθε εποχή είναι ανεπανάληπτη, γι' αυτό απαιτεί την ανάλογη προσαρμογή.

Ως θεωρία το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο βρίσκεται σε μια σχέση αλλαγής της δράσης της σε μια εξειδικευμένη Διδακτική για τα διάφορα αθλήματα, όπως, για παράδειγμα, η Διδακτική διαφόρων παιγνιδιών, η Διδακτική κολύμβησης κ.λπ. Η εξέλιξη της Διδακτικής προήλθε από τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο χώρο της Φυσικής Αγωγής. Βασικά στοιχεία της Διδακτικής συναντούμε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στους Φιλάνθρωπους κατά τον 18ο αιώνα, όπως τον Guts Muths (1759-1839), τον Villame και τον Vieth (1763-1836) καθώς και στους παιδαγωγούς του 19ου αιώνα, όπως Pestalozzi, Spiess, Maul, Jäger κ.λπ. Επίσης, στοιχεία Διδακτικής χρησιμοποιούνται στον δημιουργό της Ενόργανης Γυμναστικής Γερμανό Jahn⁶.

5. Πρβλ. O. GRUPE/D. KURZ: *Sportdidaktik*, in: *Sportwissenschaftliches Lexikon*, Hrsg. von P. RÖTHIG u. a., έκδ. 6, Schorndorf 1992, λήμμα: Sportdidaktik.

6. Για τους αντιπροσώπους της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής αναλυτικότερα βλ. S. GRÖSSING: *Sportdidaktik*, ό.π., λήμμα: Sportdidaktik. Επίσης, για μια συστηματική διδασκαλία

Μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου δημιουργήθηκε στον Ευρωπαϊκό χώρο μια νέα θεωρία της Φυσικής Αγωγής, η οποία προσεγγίζει περισσότερο την πράξη, στηριζόμενη στις βασικές ιδέες και γνώσεις της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής. Στα έργα της Διδακτικής αυτής της εποχής, στα οποία συμπεριλαμβάνονται ο Wagner (1954-1955), ο Altrock και Karger (1956-1958) καθώς και οι Burger και Groll (1949), υποστηρίζεται ότι η Φυσική Αγωγή είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα, το οποίο υπηρετεί, συμπληρώνει και ολοκληρώνει τη Γενική Αγωγή. Σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές των παραπάνω μελετητών, η αποστολή της Φυσικής Αγωγής είναι η φροντίδα για μία ολοκληρωμένη και αρμονική ανθρώπινη εικόνα, στην οποία το σώμα και η κίνηση αποτελούν τα πιο βασικά στοιχεία για την ολοκλήρωση⁷.

Με τη Γενική Διδακτική του Klafki (1963) αναπτύχθηκε όλο και περισσότερο η θεωρία της Φυσικής Αγωγής, σε μία πιο πολύ Ανθρωπολογική και Φιλοσοφική διάσταση. Αυτό οδήγησε πολλούς μελετητές στη δημιουργία της ανθρωπολογικής σκέψης με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Εκπρόσωποι της ανθρωπολογικής σκέψης είναι ο Paschen (1961), ο Mester, ο Schmitz (1966), και ο Grupe (1969). Οι μελετητές αυτοί παρατηρούν την ανθρώπινη κίνηση και υποστηρίζουν ότι σε όλες τις κινητικές δραστηριότητες εμπεριέχονται τέσσερα βασικά στοιχεία ανθρώπινης ενέργειας, όπως το παιχνίδι, ο αγώνας, η επίδοση και η εφαρμογή στη πράξη ή η εκτέλεση⁸.

Η προσπάθεια σύζευξης θεωρίας και πράξης της Διδακτικής στο χώρο της Φυσικής Αγωγής φαίνεται να μην είναι τόσο ξεκάθαρη. Και όσο λιγότερο εναλλακτικά κατανοούνται οι διάφορες διδακτικές γνώσεις, τόσο πιο πολύ προσεγγίζει η θεωρία της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής την εφαρμογή της στη πράξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το κλειδί, λοιπόν, μιας συνεχόμενης ανάπτυξης της Διδακτικής στον χώρο αυτό, βρίσκεται στους στόχους και τα περιεχόμενα, στα οποία κρίνεται και η μελλοντική εξέλιξη που οδηγεί σε μια διάσταση ή σε μια συνέργεια θεωρίας και πράξης. Συνεχώς γίνεται πιο φανερό ότι στη Διδακτική το στοιχείο της κίνησης είναι έννοια κλειδί για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αυτό που παρατηρείται και διαπι-

της Φυσικής Αγωγής βλ. S. GRÖSSING: *Einführung in die Sportdidaktik*, έκδ. 8., Wiebelsheim 2001, σσ. 11 κ.ε. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη Διδακτική σε όλους τους χώρους της εκπαίδευσης εκδηλώνεται στο κίνημα της Ενόργανου Γυμναστικής του στη Γερμανία. Αναλυτικότερα γι' αυτό βλ. K. MÖGLING: *Zeitgemässer Sportunterricht – Praxismodelle eines ganzheitlichen Bewegungsunterrichts im Schulsport*, Dortmund 1997, σσ. 11 κ.ε.

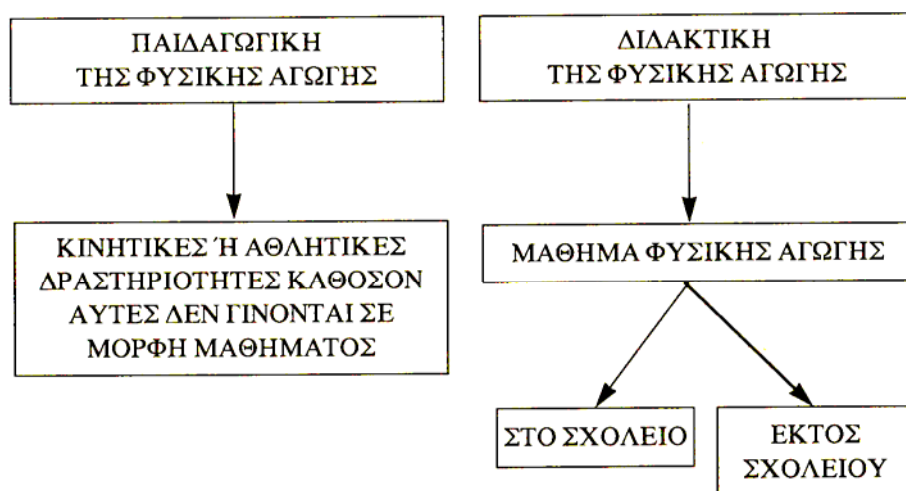
7. Πρβλ. S. GRÖSSING, ό.π., σ. 427.

8. Πρβλ. S. GRÖSSING, ό.π., σ. 427.

στώνεται είναι ότι η έννοια της κίνησης γίνεται συνεχώς όλο και πιο μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος σε όλες τις δραστηριότητες του παιδιού. Η έννοια αυτή θεωρείται ως έννοια κλειδί αναφορικά με τη σωματική εκπαίδευση των νέων. Συνεπώς, αυτή μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο ενός νέου συλλογισμού που αφορά μια νέα Διδακτική σχετικά με την αγωγή της κίνησης. Τελικά, κατανοούμε την Διδακτική της Φυσικής Αγωγής ως ένα αντικείμενο της Παιδαγωγικής της Φυσικής Αγωγής, το οποίο ασχολείται με την έρευνα σε συνάρτηση με τη διδασκαλία, μάθηση και εκπαίδευση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

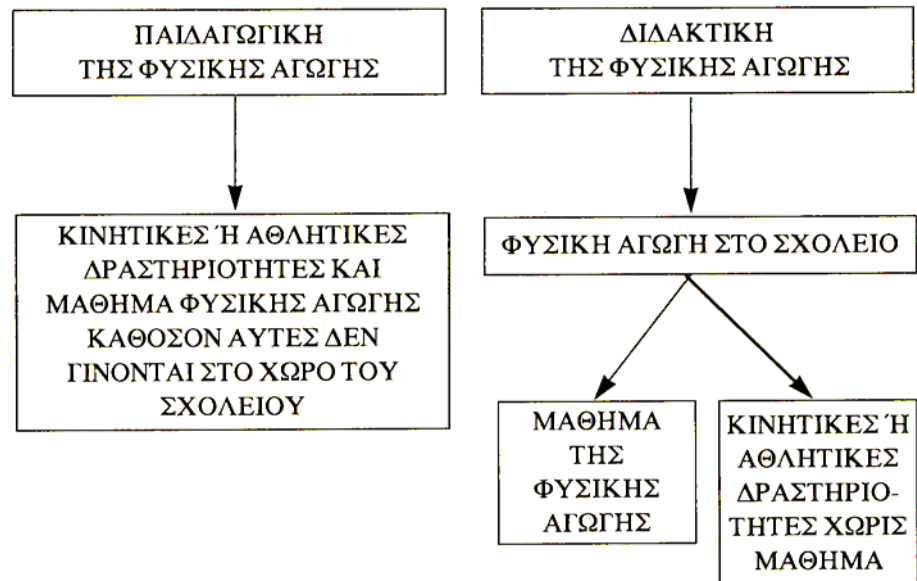
Το διαχωρισμό μεταξύ της Παιδαγωγικής της Φυσικής Αγωγής και της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής θα τον κατανοήσουμε καλύτερα με το σκεπτικό του D. Kayser⁹, το οποίο μας οδηγεί στο παρακάτω σχεδιάγραμμα. Αυτόν το διαχωρισμό μπορούμε να το δούμε ως εξής:

1. ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ



9. Για το πρόβλημα του διαχωρισμού μεταξύ της Παιδαγωγικής της Φυσικής Αγωγής και της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής βλ. D. KAYSER: *Sportdidaktik*, in: K. Carl/D. KAYSER κ. α. (Hrsg): *Handbuch Sport - Wissenschaftliche Grundlagen von Unterricht und Training*, τ. 1, Düsseldorf 1984, σσ. 64 κ.ε.

2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ



2. Διδακτικές αρχές για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Η πραγματοποίηση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξαρτάται σήμερα από τις διδακτικές αντιλήψεις που υπάρχουν στο συγκεκριμένο χώρο. Οι αντιλήψεις αυτές είναι συνδεδεμένες με κάποιες δυσκολίες, διότι οι συζητήσεις σχετικά με τα συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής δεν έχουν τέλος. Ισχύει και στην περίπτωση μας αυτό που λέει ο Εμπειρικός: *Η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος*. Οι συζητήσεις που έχουν γίνει και γίνονται συνεχώς μετατοπίζονται σε δύο ακραίους πόλους θεώρησης, οι οποίοι σύμφωνα με τον H. Bernett¹⁰ είναι:

- τα στοιχεία της αντικειμενικής μέτρησης μιας κίνησης, και
- τα ανθρωποκεντρικά στοιχεία

10. Πρβλ. H. BERNETT: «Der Kanon der Leibeserziehung», in der Zeitschrift: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1962, σσ. 282 κ.ε.

Για άλλους μελετητές ισχύουν εξ ολοκλήρου και οι δύο θεωρήσεις (κατευθύνσεις) στο σύστημα των διδακτικών τους αντιλήψεων. Εκπρόσωποι της αντικειμενικής θεώρησης στον Ευρωπαϊκό χώρο της Φυσικής Αγωγής είναι ο K. Paschen και ο Nattkämper, ενώ στην ανθρωποκεντρική θεώρηση γνωστοί εκπρόσωποι είναι ο J. Schmitz και O. Grupe. Στους εκπροσώπους και των δύο θεωρήσεων ανήκουν ο O. Hanebuth, ο O. H. Bennett, ο L. Mester και μερικώς ο K. Paschen, ο οποίος αντιπροσωπεύει κυρίως την αντικειμενική θεώρηση¹¹.

Σε ό,τι αφορά την αντικειμενική θεώρηση διαπιστώνεται ότι:

- όλοι οι μελετητές περισσότερο ή λιγότερο λαβαίνουν υπόψη τις αντικειμενικές μετρήσεις που υπάρχουν στην κίνηση, παρόλο που αυτές δεν είναι τόσο διευκρινιστικές
- στις περισσότερες δραστηριότητες και ιδιαίτερα στις μετρήσεις αντικειμενικών ικανοτήτων στο παιχνίδι και στον αγώνα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους τύπους του παιχνιδιού και του αγώνα
- συνήθως αναφέρεται μόνο η μορφή χώρου ως μέτρηση αντικειμενικών ικανοτήτων της εφαρμογής μιας κίνησης. Οι έννοιες των μορφών εφαρμογής ή εκτέλεσης μιας κίνησης καθώς και της τεχνικής φαίνονται να είναι απεριόριστες
- μορφές άσκησης, κατά τον Mester, σε αντίθεση με τις μορφές επίδοσης που αντιπροσωπεύει ο Hanebuth σπάνια παρέχουν μια αυτούσια διάρκεια. Σε αυτές αναπτύσσονται αλματώδη μεθοδικά μέτρα μεταξύ διδασκόντων και ετοιμότητας των διδασκομένων μαθητών.

Σχετικά με την ανθρωποκεντρική θεώρηση διαπιστώνεται ότι:

- όλοι οι αντιπρόσωποι της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής αντιλαμβάνονται στις διδακτικές τους αντιλήψεις το μαθητή ως εκπαιδευόμενο.
- για όλους τους μελετητές, όλες οι κινήσεις θεωρούνται ως το μεγαλύτερο ή το κυριότερο και δομημένο στοιχείο της Διδακτικής.
- οι περισσότεροι μελετητές αναγνωρίζουν πως το παιχνίδι και ο αγώνας θεωρούνται ως μορφές έκφρασης της κίνησης. Η εφαρμογή στη πράξη ή η εκτέλεση μιας κίνησης φαίνεται να υιοθετείται από όλους τους αντιπροσώπους της Διδακτικής. Ο L. Mester και ο K. Paschen περιορίζονται στις δραστηριότητες του χορού.
- για τον O. Hanebuth εμφανίζεται, εκτός των άλλων, στην κίνηση και το

11. Για τις θεωρήσεις αυτές αναλυτικότερα βλ. D. KRUBER: *Die Unterrichtsstunde in der Leibeserziehung – Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsgestaltung in Schule und Verein*, Berlin, München und Frankfurt 1968, σσ. 12 κ.ε.

στοιχείο της επίδοσης. Το στοιχείο αυτό είναι στο περιεχόμενο του κάτι ανάλογο με την αυτογνωσία της ικανότητας του H. Bernetts, αλλά όμως, όχι με το στοιχείο της άσκησης του L. Mesters. Ορισμένοι μελετητές της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής, δεν αναφέρουν το στοιχείο της επίδοσης ως μια αυτούσια μορφή έκφρασης που έχει διάρκεια. Σε αυτού, το στοιχείο επίδοσης συμπεριλαμβάνεται μέσα στα άλλα στοιχεία της δομημένης άποψής τους.

Θεωρούμε σωστό να δώσουμε διαγραμματικά τις παραπάνω διδακτικές αντιλήψεις μερικών αντιπροσώπων, οι οποίοι συνέβαλαν, με κάποιες διαφοροποιήσεις, στη διάμόρφωση κάποιων βασικών στοιχείων της Διδακτικής για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τις αντιλήψεις αυτές μπορούμε καλύτερα να τις κατανοήσουμε με τον πίνακα¹² που ακολουθεί:

12. Για τις αντιλήψεις αυτές και τα βασικά στοιχεία Διδακτικής προσέγγισης στον χώρο της Φυσικής Αγωγής βλ. D. KRUBER: ό.π., σ. 13.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	PASCHEN	NATTKÄMPFER	SCHMITZ	GRUPE	BERNETT	MESTER	HANEBUTH
Ανθρωποκεντρικά στοιχεία της Διδακτικής προεγγύσης	Βασικά στοιχεία με έμφαση την ατομική κίνηση - Παιγνιώδη μορφή - Αγωνιστική μορφή - Άσκηση σε χορευτική μορφή - Μορφές Παχνιδιού - Μορφές Αγώνα	Κινητικότητα - Ετοιμότητα - Επιθυμία για Αγώνα - Ανάπτυξη και χαλαρότητα - Κατάσταση του σώματος - Παχνίδι	Κινητικότητα - Παχνίδι - Επιθυμία για Αγώνα - - -	Κινητικότητα - Παχνίδι - - -	Κίνηση σε μορφή δράσης - το Παχνίδι - ο Αγώνας - η Εφαρμογή ή Εκτέλεση - η Αυτογνωσία της ικανότητας σε Παχνίδι - Αθλητισμός	Κίνηση σε μορφές έκφρασης - Παχνίδι - Αγώνας - Χορός - Άσκηση - Μορφές Παχνιδιού - Μορφές Αγώνα	Κίνηση που περιέχει τα στοιχεία: - της Παιγνιώδους μορφής - του Αγώνα - στις εφαρμογές ή της Εκτέλεσης - της Επίδοσης - του Παχνιδιού - Μορφές Παχνιδιού - Αγώνας - Μορφές Αγώνα
Αντικειμενικά στοιχεία της Διδακτικής προεγγύσης	- Μορφές Χορού	- Αθλητισμός - Χορός - Ορεβασία - Ενόργανη Γυμναστική	Δεν αναφέρεται κανένα αντικειμενικό στοιχείο έκφρασης. Αυτά έχουν συμπεριληφθεί		- Γυμναστική - Ενόργανη Γυμναστική	- Μορφές Χορού - Μορφές Άσκησης	- Τεχνική - Μορφές Εφαρμογής ή Εκτέλεσης - Επίδοση - Μορφές Επίδοσης - Άλλα αντικείμενα στοιχεία μέτρησης είναι π.χ. μέθοδοι, κανόνες κίνησης, ομαδική άσκηση, οργάνωση του μαθήματος, στόχοι της Αγωγής

Ως αδυναμίες αυτών των αντιλήψεων μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

- στις περισσότερες από αυτές λείπει μια προχωρημένη νοηματική ικανότητα που επιδρά στις σωματικές και πνευματικές δυνάμεις, οι οποίες είναι καθοριστικές για τις κινητικές δραστηριότητες.
- επίσης, λείπουν και άλλοι σημαντικοί συνδυασμοί για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, όπως οργανωτικές προϋποθέσεις, εκπαιδευτικοί, μέθοδοι διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Αυτά δεν ελήφθησαν αρκετά υπόψη.

3. Η Διδακτική της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Διδακτική της Φυσικής Αγωγής είναι για το δάσκαλο μια κατάκτηση σε πολλά διασταυρωμένα και όχι επάλληλα επίπεδα, μια κατάκτηση πολύπλοκη και ατελείωτη. Στηριγμένοι σε έρευνες που έχουν γίνει αναφέρουμε τρία επίπεδα:

- το επίπεδο που αναφέρεται στο διδασκόμενο μαθητή
- το επίπεδο, όπου λαμβάνονται υπόψη αντικειμενικές μετρήσεις της ανθρώπινης κίνησης, και
- το επίπεδο που λαμβάνεται υπόψη στα περιεχόμενα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Σε ό,τι αφορά το πρώτο επίπεδο μπορούμε επιγραμματικά να επισημάνουμε μερικά βασικά στοιχεία και στόχους της Διδακτικής που είναι σημαντικά για το αντικείμενο αυτό και το οποίο αποσκοπεί:

- στη θεμελίωση της ανάπτυξης των κινητικών ικανοτήτων του παιδιού
- στο να αναφέρεται ειδικά και στα δύο φύλα (αγόρια και κορίτσια) σχετικά με τα στοιχεία μορφών που συμπεριλαμβάνονται σε μία κίνηση, όπως το παιγνίδι, ο αγώνας, η επίδοση και η εφαρμογή ή η εκτέλεση μιας κίνησης.
- στην προώθηση όλων των ψυχο-πνευματικών δυνάμεων, οι οποίες, σύμφωνα με τον Ph. Lersch¹³, αναπτύσσουν τις αρετές και τις ικανότητες των παιδιών, όπως τη θέληση, το θάρρος, το συναίσθημα, τη φαντασία, τη φιλομάθεια κ.λπ.

Αναφορικά με την αντικειμενική μέτρηση μιας ανθρώπινης κίνησης, η Διδακτική της Φυσικής Αγωγής αποβλέπει:

- στη θεμελίωση των στοιχείων που συμπεριλαμβάνονται στο παιχνίδι,

13. Πρβλ. PH. LERSCH : *Der Aufbau der Person*, München 1951, σσ. 90 κ.ε.

στον αγώνα, στην επίδοση και την τεχνική μιας κίνησης και ιδιαίτερα σε διάφορες δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, γυμναστικά προγράμματα, χοροί κ.λπ.

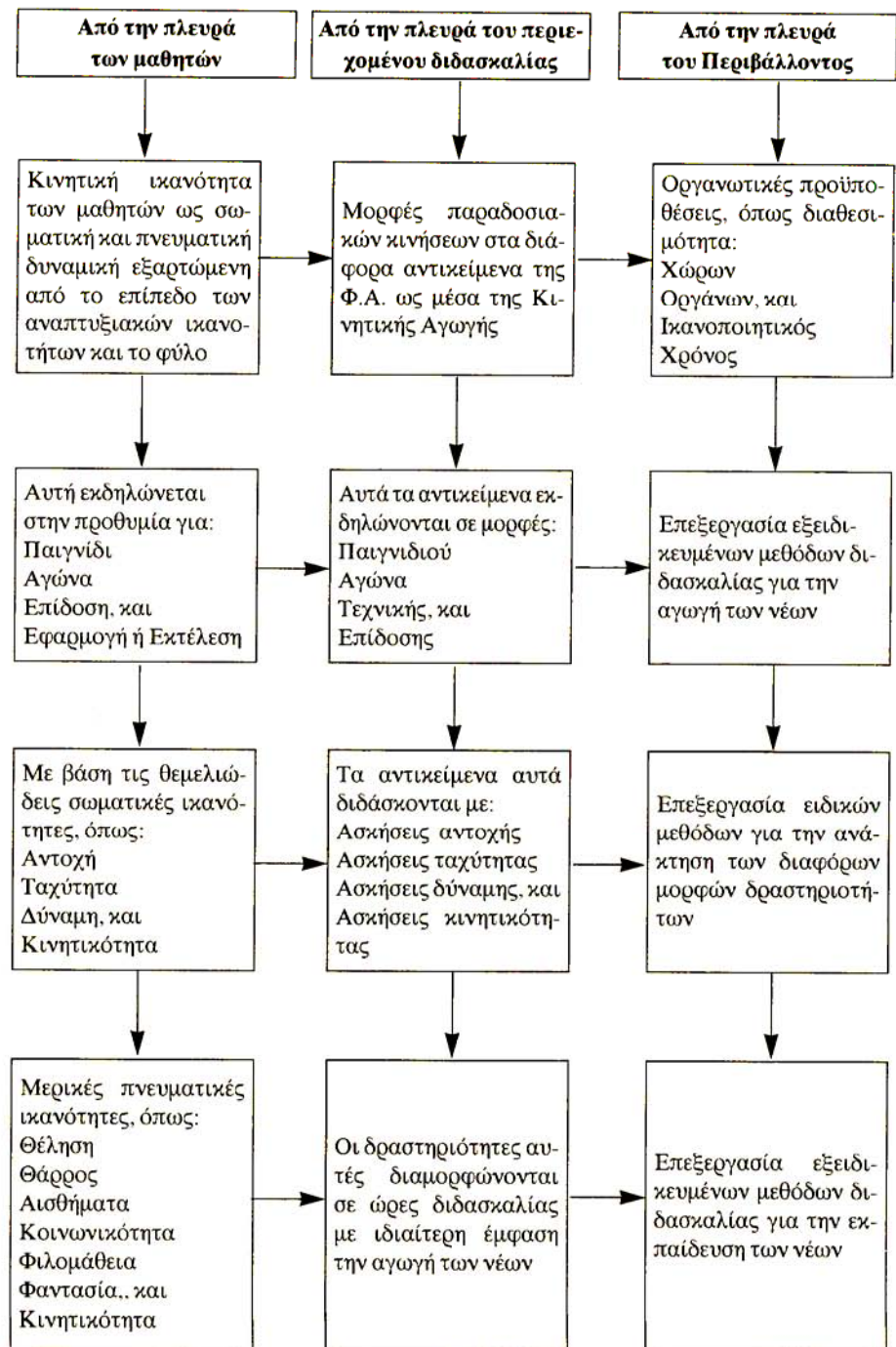
- στη διδασκαλία δια μέσου ενός προγράμματος ασκήσεων που συμβάλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αντοχής, ταχύτητας, δύναμης και επιδεξιότητας σε πρόγραμμα με ιδιαίτερη βαρύτητα εκπαίδευσης για τις ικανότητες αυτές

Σχετικά με τα άλλα περιεχόμενα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής επισημαίνεται ότι:

- η Διδακτική λαβαίνει υπόψη δεδομένα ή νέες σε δημιουργία προϋποθέσεις, όπως, για παράδειγμα, συνθήκες διαθέσιμων χώρων, οργάνων, διαθέσιμου χρόνου, ειδικών μεθόδων εκπαίδευσης και εκγύμνασης, καθώς και διάφορους τρόπους οργάνωσης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Σύμφωνα με τις απόψεις του D. Kruber¹⁴, που παρατίθενται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα μπορούμε να αναφερθούμε σε μερικά βασικά στοιχεία της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής, τα οποία αφορούν τους μαθητές, το περιεχόμενο διδασκαλίας και το περιβάλλον.

14. Για το σχεδιάγραμμα αυτό βλ. D. KRUBER: *ό.π.*, σ. 16.



4. Στόχοι στη Διδακτική της Φυσικής Αγωγής

Με το παραπάνω σκεπτικό διαπιστώνεται ότι η Διδακτική καθορίζει τους στόχους της στον χώρο της Φυσικής Αγωγής, τους οποίους συγκεκριμένα μπορούμε να τους προσδιορίσουμε σε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, οι οποίες όμως συμφωνούν στην ανάγκη συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία των κινητικών ή αθλητικών δραστηριοτήτων, και μάλιστα στη δημιουργική συμμετοχή του, γιατί δε διδάσκουμε για το σχολείο, αλλά για τη ζωή. Έτσι, τις κατευθύνσεις αυτές τις διακρίνουμε:

- στην κατεύθυνση που αφορά τους μαθητές
- στην κατεύθυνση στη οποία λαμβάνονται υπόψη οι αντικειμενικές μετρήσεις και οι ικανότητες που έχουν οι μαθητές για μια κίνηση, και
- στη τρίτη που η Φυσική Αγωγή αποβλέπει σε αντικειμενικές προσπάθειες

Λαμβάνοντας υπόψη την πλευρά των μαθητών, επιδιώκεται:

- η διεύρυνση χώρων για κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες των μαθητών
- η προετοιμασία για ξεδίπλωμα των ικανοτήτων των μαθητών σε μια χαρούμενη ατμόσφαιρα παιχνιδιού, σε έναν αγώνα που δεν του χαρακτηρίζει η πειθαρχία ενός αγωνιστικού πνεύματος, και, σύμφωνα με το H. Bernett¹⁵, σε μια καλλιέργεια αυτοκυριαρχίας της επίδοσης και της θεληματικής εφαρμογής ή εκτέλεσης μιας δραστηριότητας
- η καλύτερη ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών στην αντοχή, την ταχύτητα, τη δύναμη και την κινητικότητα, και
- σύμφωνα με τον R. Decker¹⁶, προωθούνται μερικά στοιχεία ικανοτήτων, όπως της κοινωνικότητας, της θέλησης, του θάρρους καθώς, επίσης, και μερικές αισθητικές δυνάμεις, όπως αυτές της φαντασίας και εν τέλει της αγάπης του μαθητή για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η Διδακτική καθορίζει τους στόχους της Φυσικής Αγωγής από την άποψη της αντικειμενικότητας ως προς την ικανότητα μέτρησης της ανθρώπινης κίνησης, αποβλέποντας:

- στη διατήρηση και συνεχή ανάπτυξη της μεγάλης σημασίας πολιτιστικών στοιχείων σε ποσότητα και σε περιεχόμενα της Φυσικής Αγωγής.

15. Πρβλ. H. BERNETT: *Grundformen der Leibeserziehung*, Schorndorf 1965, σ. 108.

16. Πρβλ. R. DECKER : «Die psycho-kinetische Erziehung», in: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1967, σσ. 107 κ.ε.

- στη διατήρηση αυτών των στοιχείων μέσω της παράδοσης και των νέων εξελίξεων που εκδηλώνονται στις μορφές του παιχνιδιού, του αγώνα, της επίδοσης και της εφαρμογής ή της εκτέλεσης μιας κίνησης.

Επίσης, η Διδακτική έχει ως στόχο την επίτευξη των αντικειμενικών προϋποθέσεων της Φυσικής Αγωγής, ήτοι:

- την εξασφάλιση απαραίτητων προϋποθέσεων, όπως ο χώρος και ο χρόνος, καθώς και τη δημιουργία νέων οργάνων και ό,τι συνεπάγεται με αυτά, και
- την καλύτερη και αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας στον χώρο των δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων οι μαθητές θα μάθουν κάτι πιο άνετα, πιο γρήγορα και πιο σωστά.

5. Η συμβολή της Διδακτικής στις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Από τις διάφορες αντιλήψεις που υπάρχουν για τη Διδακτική της Φυσικής Αγωγής, αυτό που πρέπει να λάβει υπόψη κάθε εκπαιδευτικός είναι μερικά βασικά και θεμελιώδη στοιχεία διδασκαλίας που θα πρέπει να εμπεδωθούν σε όλα τα στάδια των αναπτυξιακών εξελίξεων του παιδιού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σπουδαιότερα από αυτά στον χώρο των δραστηριοτήτων είναι:

- το στοιχείο της κίνησης
- το στοιχείο της ευεξίας των μαθητών
- το στοιχείο της ιδανικής έντασης στις διάφορες δραστηριότητες.

5.1. Το στοιχείο της κίνησης

Η Φυσική Αγωγή εμπεριέχει στον χώρο της εκπαίδευσης δραστηριότητες οι οποίες εκδηλώνονται σε ρυθμικές κινήσεις και όχι σε κάποιες στατικές ή ορθοσωματικές κινήσεις, οι οποίες ανήκουν στο παρελθόν, όπως αυτές που εισήγαγε αρχικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δηλαδή η λεγόμενη Σουηδική Γυμναστική. Οι ασκήσεις αυτές που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, αντικαταστάθηκαν στις Ευρωπαϊκές χώρες με ασκήσεις που συντονίζονται ρυθμικά. Σε αυτές συνέβαλε δημιουργικά και αποτελεσματικά ο R. Bode¹⁷ μετά το 1920.

17. Για την αντικατάσταση των στατικών ή ισομετρικών κινήσεων σε ρυθμικές κινήσεις στον χώρο της Φυσικής Αγωγής συνέβαλε αποτελεσματικά με τα έργα του ο R. BODE: *Rhythmische Gymnastik*, 2. έκδ. Frankfurt/M. 1957 και : *Ausdrucksgymnastik*, München 1933.

Όλες, λοιπόν, οι κινητικές δραστηριότητες των παιδιών στον χώρο της Φυσικής Αγωγής προσανατολίζονται σε μια ρυθμική καλλιέργεια του σώματος. Οι κινήσεις των παιδιών αναπτύσσονται ως ελεύθερες ρυθμικές μορφές έκφρασης, οι οποίες εμπεριέχουν τα στοιχεία του παιχνιδιού, του αγώνα, της επίδοσης και της εφαρμογής ή της εκτέλεσης. Αυτός ο τρόπος ή η μορφή που εκδηλώνεται με την κίνηση και εμπεριέχει τα παραπάνω στοιχεία, σύμφωνα με τον O. Hanebuth¹⁸, βασικά στοιχεία που παρατηρούνται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Αυτά αναπτύσσονται συνήθως στα νέα παιδιά σε μια διαδικασία συνεργασίας στον χώρο των δραστηριοτήτων. Παρατηρώντας τα βασικά στοιχεία που εκδηλώνονται σε μια κίνηση στις δραστηριότητες των παιδιών μπορούμε να συνοψίσουμε τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ως εξής:

- τα παιδιά πρέπει να κινούνται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων σε ρυθμική μορφή, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες
- η προσφορά κινητικότητας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλα τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών και να εμπεριέχει τα στοιχεία του παιχνιδιού, του αγώνα της επίδοσης και της εφαρμογής ή εκτέλεσης μιας κίνησης. Αυτές οι μορφές παρουσίασης μιας κίνησης οφείλουν στην αρχή να αναπτυχθούν σε μια διαδοχική συνεργασία.
- η ένταση διαφόρων δραστηριοτήτων δεν πρέπει να υπερβαίνει τις οργανικές τους ικανότητες, ιδιαίτερα στις δρομικές δραστηριότητες. Επειδή τα παιδιά έχουν μεγάλα αποθέματα ενέργειας και ο καρδιακός μυς και οι πνεύμονες είναι ακόμη αδύνατοι, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στην ένταση, έτσι ώστε τα όργανα αυτά να έχουν μια σωστή και προοδευτική ανάπτυξη. Ένα παιδί ηλικίας έξι (6) ετών, για παράδειγμα, θα είναι λάθος να τρέξει 50 μέτρα σε μορφή αγώνα, διότι ακόμη δεν έχει αναπτύξει την αερόβια (αντοχή) και αναερόβια (ταχύτητα) ικανότητα για να ανταποκριθεί στην ένταση αυτή, και
- μέσα από αυτές τις βασικές ικανότητες των παιδιών οφείλουν να ανταποκριθούν και οι πνευματικές.

5.2. Το στοιχείο της ευεξίας των μαθητών

Η επιτυχία των μαθητών στον χώρο της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από την ύλη, τα καλά βιβλία και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αυτή θα επιτευ-

18. Για τα βασικά στοιχεία που παρατηρούνται σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών βλ. στο έργο του O. HANEUTH: *Grundschulung zur sportlichen Leistung*, 4. έκδ. Frankfurt/M 1964. Επίσης, βλ. L. MESTER: *Grundfragen der Leibeserziehung*, Braunschweig 1962, σ. 111.

χθεί, εάν τα παιδιά βρίσκονται σε καλή κατάσταση υγείας, η οποία συνδυάζεται με διάθεση για κίνηση και για διάφορες δραστηριότητες. Η χαρά, η ευτυχία, η επιθυμία και αισιοδοξία είναι, κατά τη γνώμη μας, σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τα παιδιά, μετά από κάθε μάθημα Φυσικής Αγωγής. Όταν έχουμε τέτοια παιδιά, τότε δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι αυτά θα είναι και καλοί μαθητές, γιατί εφόσον είναι υγιή, συνεπάγεται ότι αυτά θα είναι και καλοί δέκτες των πολύκλαδων γνώσεων που διδάσκονται στο σχολείο. Με ευτυχισμένους, χαρούμενους και αισιόδοξους μαθητές δημιουργείται μια εικόνα ενός σύγχρονου σχολείου με ζωή και κίνηση. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι ένα μονόπλευρο μάθημα και μια μονότονη συσσώρευση γνώσεων οδηγούν σε μια μελαγχολική ατμόσφαιρα. Η ποικιλία, λοιπόν, και οι αλλαγές δραστηριοτήτων δημιουργούν στις μικρές ηλικίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μια άλλη εικόνα και ατμόσφαιρα. Γι' αυτό ο κάθε Εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο και σύμφωνα με τον E. Feudel αυτός που ασχολείται με τις δραστηριότητες των παιδιών, θα πρέπει να κατανοεί σε βάθος τον κόσμο του παιδιού, να προοιωνίζει αυτό που επιθυμεί, έτσι ώστε να ασκεί μια «Δυναμική Παιδαγωγική»¹⁹. Πέραν της γνώσης των εκπαιδευτικών στον χώρο των δραστηριοτήτων, ο διδάσκων διευκολύνεται περισσότερο εάν το σχολείο διαθέτει αρκετή υλικοτεχνική υποδομή, την οποία βέβαια πρέπει να ξέρει να χρησιμοποιεί, καθώς και άνετο χώρο για κινητικές δραστηριότητες. Εάν, όμως, δεν υπάρχει αυτή η υποδομή, τότε ο εκπαιδευτικός με τη γνώση που έχει, χρησιμοποιεί και το φυσικό περιβάλλον, προσφέροντας στα παιδιά τη χαρά, την επιθυμία, τη διασκέδαση και τον ενθουσιασμό.

5.3. Το στοιχείο της ιδανικής έντασης δραστηριοτήτων στις διάφορες ηλικίες

Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει όλες οι δραστηριότητες των παιδιών να γίνονται με μεγάλη προσοχή. Η εξέλιξη του παιδιού διέπεται από προοδευτικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα και η επιλογή των προσφερόμενων κινητικών μέσων, τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα, θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η ένταση να μην υπερβαίνει τις ικανότητές του. Τις αλλαγές αυτές τις διακρίνουμε ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Έτσι, τουλάχιστον στις ηλικίες 6-7 χρονών, που τα παιδιά παρουσιάζουν μια δυσαρμονία ανάπτυξης μεταξύ αναστήματος και βάρους, παρατηρείται ότι οι αρθρώσεις και τα οστά είναι μαλακά και υπάρχει κίνδυνος σκελετικών παραμορφώσεων, παρόλο που τα παιδιά στην ηλικία

19. Σχετικά με τη «Δυναμική Παιδαγωγική», βλ. στο έργο του: E. FEUDEL: «Dynamische Pädagogik», Freiburg 1963.

αυτή είναι πολύ ευλύγιστα. Επειδή ο καρδιακός μυς σε αυτές τις ηλικίες δεν είναι ανεπτυγμένος, οι δραστηριότητες δεν θα πρέπει, όπως έχει επισημανθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της κίνησης (5.1.), να έχουν μεγάλη ένταση, διότι αυτή θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία των παιδιών. Οι αποστάσεις, για παράδειγμα, ταχύτητας δρομικών δραστηριοτήτων σε μορφή αγώνα δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερες από 25-30 μέτρα. Στις ηλικίες αυτές θα πρέπει να επιδιωχθεί η θετική στάση των μαθητών απέναντι σε όσες δραστηριότητες προσφέρονται. Στόχος στις ηλικίες αυτές είναι να διδαχθούν κατευθυνόμενες δραστηριότητες, έτσι ώστε στα παιδιά αυτών των ηλικιών να εμπειδωθεί το παιχνίδι, μέσα από το οποίο θα αναπτύξουν και θα καλλιεργήσουν πολλά θετικά στοιχεία και δυνάμεις, όπως της αυτοπεποίθησης, του θάρρους, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, του ομαδικού πνεύματος κ.λπ.

Σε ό,τι αφορά τις ηλικίες 8-10 ετών, τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογα με τις κλίσεις τους. Επιμένουν στις λεπτομέρειες και επιδιώκουν να ανακαλύψουν τι μπορούν να καταφέρουν με το ίδιο τους το σώμα. Στις ηλικίες αυτές δίνουμε έμφαση στις δραστηριότητες αντοχής, δηλαδή στην αερόβια ικανότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, παρατηρούμε γρήγορη ανάπτυξη όλων των σωματικών ικανοτήτων, δηλαδή, της δύναμης, της αντοχής και της ταχύτητας, εκτός της ευλυγισίας, η οποία είναι περιορισμένη σε σύγκριση με τις προηγούμενες ηλικίες. Αυτό που παρατηρούμε, επίσης, στις ηλικίες αυτές είναι ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει την επιδεξιότητά τους για τις διάφορες κινήσεις τους, η μυϊκή τους δύναμη έχει αναπτυχθεί και οι αρθρώσεις τους είναι πιο ισχυρές, γεγονός που οδηγεί, σύμφωνα με τον Th. Hettinger,²⁰ στο να επιτρέπονται δραστηριότητες σε μεγαλύτερη ένταση απ' ό,τι στις προηγούμενες ηλικίες. Όμως, σύμφωνα με τον D. Ungerer, κατά την επίταση στατικών κινήσεων, παρουσιάζεται μια δυσανάλογη και μεγάλη κόπωση²¹. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγάλη προσοχή στις ηλικίες αυτές, διότι τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα στον έπαινο ή τον ψόγο. Ο έπαινος τα ενθαρρύνει, ενώ η προσβολή τα αποθαρρύνει και πολλές φορές δημιουργεί στην ψυχή τους τον κατάλληλο χώρο για να αναπτυχθούν τα καταλυτικά συ-

20. Πρβλ. TH. HETTINGER: «Die Trainierbarkeit menschliche Muskeln in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht», in: *Zeitschrift, für angewandte Psychologie einschließlich Arbeitspsychologie*, Nr. 17, 1958, σ.371. Επίσης, σχετικά με τις επιπτώσεις των εντάσεων στατικών κινήσεων, βλ. S. ACKERMANN: «Zum Training des kindlichen Turners», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1961, σ. 444, κ.ε.

21. Πρβλ. D. UNGERER: «Die Physische und sensomotorische Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter», in der Zeitschrift: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1965, σ. 227.

μπλέγματα της απομονωτικής κατωτερότητας. Επειδή, πολλές φορές, αρκετοί εκπαιδευτικοί λόγω του φόρτου εργασίας, του καθημερινού άγχους και στρες μπορεί να μην ελέγχουν τις παρατηρήσεις που κάνουν στους μαθητές, επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης μια λεκτική επιθετικότητα προς τον μαθητή που μπορεί να είναι προσβλητική και να τραυματίσει την παιδική ψυχή για όλη του τη ζωή. Βεβαίως, ένας εκπαιδευτικός με μια πολυετή προσφορά στον χώρο αυτό είναι δύσκολο καθημερινά να έρχεται στη θέση ενός παιδιού ή να γίνεται και αυτός παιδί. Αυτό, όμως, που μπορεί να επιδιώξει είναι ότι σε αυτή τη δύσκολη καθημερινή αποστολή δεν θα πρέπει να δημιουργεί τραύματα σε κάποιες παιδικές ψυχές. Ενθαρρύνουμε, λοιπόν, και επαινούμε το μαθητή για να πλησιάσουμε και να αγγίξουμε πιο εύκολα την παιδική ψυχή.

Στις ηλικίες αυτές, πέρα από την προώθηση των παιχνιδιών και την εφαρμογή ή εκτέλεσή τους, πρέπει να δοθεί έμφαση και σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν το στοιχείο του αγώνα και της επίδοσης. Μια προτεραιότητα του ενός ή του άλλου στοιχείου, σύμφωνα με τον J. Teichert²², δεν αναπληρώνεται. Γιατί αυτό που χαρακτηρίζει τη ζωή των παιδιών είναι ο αγώνας, η σύγκρουση, η πάλη, η διαρκής αναμέτρηση, η σύγκριση και βέβαια η γνωστή σοφία του Αριστοτέλη «υπεροχής γαρ επιθυμεί η νεότης, η δε νίκη υπεροχή της»²³ καθώς και η άμιλλα που έχει ηθικό και κοινωνικό περιεχόμενο.

Όμως, η ικανότητα της αντοχής των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες και σύμφωνα πάντα με την δική μας εμπειρία αναπτύσσεται, όταν αυτά τρέχουν κάποιες αποστάσεις διάρκειας, αλλά σε συνδυασμό με διαλείμματα περπατήματος. Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της δύναμης των παιδιών αυτής της ηλικίας ο J. Berger²⁴ δεν συνιστά την άσκηση ή προπόνηση συγκεκριμένων μυϊκών ομάδων. Τα παιδιά σε ηλικία 9 και 10 χρονών μπορούν να μάθουν τους τύπους κινήσεων διαφόρων δραστηριοτήτων, αλλά σύμφωνα με την K.

22. Πρβλ. J. TEICHERT: «Rhythmische Ansprechbarkeit und motorische Darstellungsfähigkeit im jüngeren Schulalter», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1961, σ. 1049. Επίσης, βλ. S. SCHRUT: «Wettkampfverhalten und Wettbewerbe 6 bis 10jähriger Schüler», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1964, σσ. 1001 κ.ε. Σχετικά με αυτό βλ. στο έργο του: K. BIENER: «Zur Frage der Belastbarkeit von Schülern in Turnunterricht aus sportmedizinischen Sicht», in: *Körperziehung*, Berlin 1961, σσ. 63 κ.ε.

23. ΑΡΙΣΤ. Ρητορ., 138α, 12 – 13. Σχετικά με τα κίνητρα και την τάση των νέων για υπεροχή και νίκη, βλ. Χ. ΠΑΠΠΑΣ: «Αθλητισμός, ένα φαινόμενο κοινωνιολογικής έρευνας», στο περιοδ. *Αθλητική Ψυχολογία*, Αθήνα 1988, σσ. 45 – 46.

24. Πρβλ. J. BERGER: «Zu einigen Fragen des Muskelkrafttrainings im Kindes und Jugendalter», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1965, σσ. 1083 κ.ε.

Koch²⁵, δεν είναι εύστοχο να επιμένουμε για μια τέλεια και ολοκληρωμένη κίνηση. Αυτό σημαίνει ότι είναι αρκετό ο μαθητής να μάθει, για παράδειγμα, κάποιες γενικές κινήσεις με όργανα ή χωρίς όργανα, ενώ, κατά τον J. Berdychova²⁶, πρέπει να απαιτούνται για την πραγματοποίησή τους μεθοδικά μέσα. Για τις δρομικές δραστηριότητες σε μορφή αγώνα, οι αποστάσεις δεν θα πρέπει να υπερβαίνουν τα 40 περίπου μέτρα και οι καρδιακοί σφυγμοί να φτάνουν γύρω στους 140-150 στο λεπτό.

Σε ο,τι αφορά τις παιδικές ηλικίες 10 -12 ετών παρατηρείται ότι από τη βιολογική άποψη τα παιδιά είναι, στο σύνολο της ανάπτυξής τους, πιο ισορροπημένα. Επίσης, τα οστά και οι αρθρώσεις είναι πιο ισχυρά, όπως και η αύξηση της δύναμης. Στις ηλικίες αυτές εκδηλώνεται μια γρήγορη ανάπτυξη του αναστήματος σε σχέση με το βάρος του σώματος. Η ανάπτυξη της δύναμης επιτρέπει δραστηριότητες μεγαλύτερης έντασης τόσο από την άποψη της ποσότητας όσο και από την άποψη της ποιότητας.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς H. Mellerowicz και E. Helms²⁷, οι μύες των παιδιών αντέχουν σε εντάσεις που αφορούν επιθυμητές δραστηριότητες. Στις προσπάθειές τους επιδιώκουν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό και ελάχιστα είναι ικανοποιημένα από αυτό που κάνουν. Η επιθυμία τους είναι να κάνουν πολλές επαναλήψεις για την επίτευξη του στόχου. Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτές είναι οι μεγαλύτερες ηλικίες για την ανάπτυξη των επιδεξιοτήτων και της κινητικής μάθησης. Υπάρχει ικανότητα συνεργασίας, η οποία είναι αισθητή, και ο εγωισμός τους που ήταν υπέρμετρος και μεγάλος στις προηγούμενες ηλικίες, υποχωρεί αισθητά, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται κατά πολύ τα αισθήματα αλληλεγγύης, αγάπης, φιλίας, κοινωνικότητας και άλλα θετικά στοιχεία. Στα πλαίσια των πολύπλευρων δραστηριοτήτων που προσφέρονται στα παιδιά, μπορεί να διδαχτούν η τεχνική και η τακτική σε διάφορα ομαδικά αθλήματα. Σε όλες τις δραστηριότητες που γίνονται, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι σε αυτές εμπεριέχονται στοιχεία, όπως του παιχνιδιού, του αγώνα, της επίδοσης και της εφαρμογής ή της εκτέλεσης. Μέσα από όλη τη διαδικασία των δραστηριοτήτων, το ποθητό είναι ότι αυτές θα πρέπει να γίνονται σε μια ατμόσφαιρα ευχάριστη, χαρούμενη και τελικά αισιόδοξη για τα παιδιά.

25. Πρβλ. K. KOCH: «Zur motorischen Leistungsbreite in der Altersstufe der 9 bis 11jährigen», in: *Die Leibeserziehung*, Schondorf 1965, σσ. 234 κ.ε.

26. Πρβλ. J. BERDYCHOVA: «Emotionale Faktoren in Turnunterricht der Schuljugend», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1961, σσ. 1021 κ.ε.

27. Πρβλ. H. BERDYCHOVA/E. HELMS: «Ergebnisse experimenteller Leistungs- und Trainingsforschung für die Leibeserziehung in der Schule», in: *Die Leibeserziehung*, Schondorf 1965, σ. 49.

Για τις ηλικίες αυτές προτείνονται διάφορα κινητικά παιχνίδια, ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, καθώς και δρομικές δραστηριότητες σε μορφή αγώνα, που δεν θα πρέπει να υπερβαίνουν την απόσταση των 50 μέτρων περρίπου, ενώ οι καρδιακοί χτύποι να μην υπερβαίνουν τους 150-160 το λεπτό. Όπως και στις προηγούμενες ηλικίες τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται παραδοσιακούς χορούς, για να γνωρίσουν έτσι καλύτερα την παράδοση του τόπου μας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες είναι βασικά θεμέλια στην αγωγή των παιδιών σε όλες τις ηλικίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δεν πρέπει να χαθεί η χρυσή ευκαιρία, διότι η μετάβαση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα φέρει μαζί της την απώλεια του ενδιαφέροντος για τις κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες, εάν αυτό ήδη δεν έχει συμβεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKERMANN, S.: «Zum Training des kindlichen Turners», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1961.
- ΑΡΙΣΤ. ΡΗΤΟΡ., έκδ. W. D. Ross, Oxford 1959.
- ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ, Θ.: *Διδακτική και Μεθοδική της Αθλητικής Αγωγής (Φυσικής Αγωγής)*, Αθήνα 2000.
- BERDYCHOVA, J.: «Emotionale Faktoren in Turnunterricht der Schuljugend», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1961.
- BERDYCHOVA, H. / HELMS, E.: «Ergebnisse experimenteller Leistungs- und Trainingsforschung für die Leibeserziehung in der Schule», in: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1965.
- BERGER, J.: «Zu einigen Fragen des Muskelkrafttrainings im Kindes und Jugendalter», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1965.
- BERNETT, H.: «Der Kanon der Leibeserziehung», in der Zeitschrift: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1962.
- BERNETT, H.: *Grundformen der Leibeserziehung*, Schorndorf 1965.
- BIENER, K.: «Zur Frage der Belastbarkeit von Schülern in Turnunterricht aus sportmedizinischen Sicht», in: *Körperziehung*, Berlin 1961.
- BODE, R.: *Rythmische Gymnastik*, 2. έκδ. Frankfurt/M. 1957 και στο έργο: *Ausdrucksgymnastik*, München 1933.
- DECKER, R.: «Die psycho-kinetische Erziehung», in: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1967.
- DEPBIΣH, ΣΤ.: *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*, Θεσσαλονίκη 1983.
- FEUDEL, E.: «Dynamische Pädagogik», Freiburg 1963.
- GRÖSSING, S.: *Einführung in die Sportdidaktik*, 8. έκδ., Wiebelsheim 2001.
- GRUPE, O/ KURZ, D.: *Sportdidaktik*, in: *Sportwissenschaftliches Lexikon*, Hrsg. von P. RÖTHIG u. a., 6. Aufl., Schorndorf 1992.
- HANEBUTH, O.: *Grundschulung zur sportlichen Leistung*, 4. έκδ. Frankfurt/M 1964.
- HETTINGER, TH.: «Die Trainierbarkeit menschliche Muskeln in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht», in: Zeitschrift, *für angewandte Psychologie einschließlich Arbeitspsychologie*, Nr. 17, 1958.
- KAYSER, D.: *Sportdidaktik*, in: K. Carl/D. KAYSER κ. α. (Hrsg): *Handbuch Sport - Wissenschaftliche Grundlagen von Unterricht und Training*, τ. 1, Düsseldorf 1984.

- KOCH, K.: «Zur motorischen Leistungsbreite in der Altersstufe der 9 bis 11jährigen», in: *Die Leibeserziehung*, Schondorf 1965.
- KRUBER, D.: *Die Unterrichtsstunde in der Leibeserziehung – Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsgestaltung in Schule und Verein*, Berlin, München und Frankfurt 1968.
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ.: *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία – Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα 2001.
- LERSCH, PH.: *Der Aufbau der Person*, München 1951.
- MESTER, L.: *Grundfragen der Leibeserziehung*, Braunschweig 1962.
- MÖGLING, K.: *Zeitgemässer Sportunterricht – Praxismodelle eines ganzheitlichen Bewegungsunterrichts im Schulsport*, Dortmund 1997.
- ΠΑΠΠΑΣ, Χ.: «Αθλητισμός, ένα φαινόμενο κοινωνιολογικής έρευνας», στο περιοδ. Αθλητική Ψυχολογία, Αθήνα 1988.
- ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν.: *Προγράμματα – Εκπαιδευτικοί Στόχοι – Μεθοδολογία*, Αθήνα 1981.
- SCHRUT, S.: «Wettkampfverhalten und Wettbewerbe 6 bis 10jähriger Schüler», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Berlin 1964.
- TEICHERT, J.: «Rhythmische Ansprechbarkeit und motorische Darstellungsfähigkeit im jüngeren Schulalter», in: *Theorie und Praxis der Körperkultur* Berlin 1961.
- ΤΡΙΑΝΑΝΟΣ, Θ. Α.: *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Έρευνας – Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, τ. Α', 2. έκδ., Αθήνα 2000.
- UNGERER, D.: «Die Physische und sensomotorische Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter», in der Zeitschrift: *Die Leibeserziehung*, Schorndorf 1965.

ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ

**ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ**

Ιωάννινα 2005

Μαρία Πουρνάρη

Γνωσιακές Επιστήμες και Διεπιστημονικότητα

Περίληψη

Η συζήτηση των προβλημάτων της ανθρώπινης νοημοσύνης και γνώσης από τους κλάδους της ψυχολογίας, της επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και της Τεχνητής Νοημοσύνης, της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της νευροεπιστήμης και της φιλοσοφίας συγκροτούν τον ερευνητικό τόπο της γνωσιακής επιστήμης. Εδώ, επιχειρείται η κατάδειξη του είδους της διεπιστημονικότητας η οποία χαρακτηρίζει την εν λόγω διακλαδική προσέγγιση και αναλύονται ορισμένα από τα ερευνητικά προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της.

Λέξεις – κλειδιά: γνωσιακή επιστήμη, διακλαδική έρευνα, τεχνητή νοημοσύνη, γνωσιοκρατία, νοητική αναπαράσταση, υπολογισιοκρατία, συμπεριφορισμός, λειτουργισμός, ατομισμός, ολισμός.

Cognitive Sciences and Interdisciplinarity

Abstract

The discussion of the problems of human intelligence and knowledge in the fields of psychology, computer science and artificial intelligence, linguistics, anthropology, neurology and philosophy forms the research *topos* of cognitive science. We attempt here to demonstrate the kind of inter-disciplinary approach which characterizes this particular inter-disciplinary research and to analyze some of the research problems that arise within its frame.

Keywords: cognitive science, inter-disciplinary research, artificial intelligence, cognitivism, mental representation, computationalism, behaviorism, functionalism, individualism, holism.

Γνωσιακή επιστήμη ή γνωσιοεπιστήμη (cognitive science) έχει ονομασθεί η διακλαδική έρευνα της ανθρώπινης διάνοιας και της νοημοσύνης από τις επιστήμες της ψυχολογίας, της επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και της Τεχνητής Νοημοσύνης, της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της φιλοσοφίας, και αργότερα της νευροεπιστήμης. Η γενέθλια πράξη των γνωσιακών επιστημών εντοπίζεται το 1956 σε συμπόσιο για την πληροφορική τεχνολογία που πραγματοποιήθηκε στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασσαχουσέτης, όταν, για παράδειγμα, οι A. Newell και H. Simon εισηγούνται τη «Λογικοθεωρητική Μηχανή», την πρώτη πλήρη απόδειξη θεωρήματος με υπολογιστική μηχανή, ενώ ο γλωσσολόγος N. Chomsky δείχνει ότι ένα υπόδειγμα γλωσσικής παραγωγής με βάση τη θεωρία πληροφοριών του C. Shannon δεν εφαρμόζεται στη φυσική γλώσσα και προτείνει γλωσσικούς μετασχηματισμούς της δικής του γραμματικής. Η επίσημη αναγνώριση της *Cognitive Science Society* έρχεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970 όταν εκδίδεται το περιοδικό *Cognitive Science*.¹

Η γνωσιακή επιστήμη, θεωρώντας ότι η ανθρώπινη γνώση² —τουλάχιστον εν μέρει— συνιστά διεργασίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν από έναν υπολογιστή, αντλεί τις βασικές της παραδοχές από την *Επιστήμη των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών* που, μεταξύ άλλων, μελετά τη φύση και τα όρια του υπολογισμού και από τον κλάδο της *Τεχνητής Νοημοσύνης* που ερευνά τον βαθμό στον οποίο οι μηχανές μπορούν να συλλάβουν τη νοημοσύνη των ανθρώπινων όντων.

Κοινή παραδοχή αυτών των, κατά τα άλλα, διακριτών προσεγγίσεων της γνωσιακής επιστήμης είναι η θεώρηση της νοημοσύνης με όρους *αναπαραστατικών δομών* και *υπολογιστικών διεργασιών* του νου που επιτελούνται πάνω σε αυτές τις δομές. Το *κλασικό υπολογιστικό υπόδειγμα* σειραϊκής επεξεργασίας συμβόλων συνιστά ένα σύστημα λογικών κανόνων για τον χειρισμό δομών, οι οποίες συγκροτούνται από τα καθέκαστα των διαφορετικών συμβολικών τύπων. Το υπολογιστικό υπόδειγμα της *συνδεσιοκρατίας* συνίσταται στη δραστηριότητα παράλληλα συνδεδεμένων δικτύων από αφηρημένες διεργασίες μονάδων, υποθέτοντας την ύπαρξη ενός υποκείμενου συστήματος νευρωνικών διεργασιών του εγκεφάλου.

1. Πρβλ. H. Gardner, "Cognitive Science Characterized", στο P.K. Moser, A. v. Nat. *Human Knowledge*, Oxford Un. Pr., N.Y. 1987, σσ. 375-393.

2. Ο όρος «γνώση» (cognition), στην καθημερινή του σημασία, δηλώνει ενέργεια ή ικανότητα του γνωρίζειν, αλλά σε φιλοσοφικά ή επιστημονικά συμφραζόμενα διευρύνεται συμπεριλαμβάνοντας την αίσθηση, την αντίληψη, την εννοιολόγηση, τον συλλογισμό κτλ.

Η δυνατότητα, ωστόσο, κατασκευής ενός “σκεπτόμενου υπολογιστή” μπορεί να υποστηριχθεί αν και μόνο αν η ανθρώπινη σκέψη ήταν *υπολογιστική*. Για τη θεμελίωση αυτού του ισχυρισμού όμως απαιτείται μια θεωρία που να μας εξηγεί τη φύση των νοητικών διεργασιών. Μόνο τότε θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε τι είδους υπολογιστικοί μηχανισμοί επιτελούνται στις εν λόγω διεργασίες και ένα τέτοιο εγχείρημα δεν μπορεί παρά να απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία. Με την εισαγωγική αυτή επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο «συναντώνται» οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι που πραγματεύονται προβλήματα της ανθρώπινης νοημοσύνης και γνώσης θα επιχειρηθεί η κατάδειξη του είδους της διεπιστημονικότητας που χαρακτηρίζει τη συγκρότηση της γνωσιακής επιστήμης, και ορισμένα από τα ερευνητικά προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της.

I. Ποια είναι όμως η φύση της ανθρώπινης νοημοσύνης και του νου ως οντότητας (διάνοιας), καθώς και οι σχέσεις του με τον ανθρώπινο εγκέφαλο, καθώς και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή; Σε τι διαφέρει η διάνοια από τα υλικά πράγματα; Ποια η σχέση των νοητικών αναπαράστάσεων της ανθρώπινης διάνοιας με τις δομές δεδομένων του ηλεκτρονικού υπολογιστή; Τι σημαίνει νοητική αναπαράσταση; Τι σημαίνει απλώς αναπαράσταση; Τι υπολογιστική διεργασία και ποια η σχέση της με την αλγοριθμική; Είναι δυνατό να συλλάβουμε τα νοητικά φαινόμενα ως αντικείμενα φυσικών επιστημών, με άλλα λόγια ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αναπαριστούν ή κατανοούν τις έννοιες είναι πρόβλημα εμπειρικό ή έγκειται στην ουσία του διανοητικού να συνιστά πεδίο ενός ιδιάζοντος εξηγητικού εγχειρήματος; Ποιος είναι ο ρόλος της συνείδησης, των υποκειμενικών βιωμάτων, των συγκινήσεων, του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανθρώπινη σκέψη; Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα, η φιλοσοφική πραγμάτευση των οποίων συγκροτεί τον σύγχρονο κλάδο της *φιλοσοφίας του νου* (*philosophy of mind*) ο οποίος εξετάζει κριτικά τις θεωρητικές προϋποθέσεις και τα εμπειρικά αποτελέσματα της ψυχολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης, της γλωσσολογίας, της νευροεπιστήμης και ενδιαφέρεται για τη διατύπωση θεωριών για τον ανθρώπινο νου.

Η κατανόηση της φύσης της διάνοιας και των διεργασιών της αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και παρέμεινε στη δικαιοδοσία της φιλοσοφίας μέχρι τον 19ο αιώνα, όταν πειραματικοί ψυχολόγοι, όπως W. Wundt, εγκαινιάζουν εργαστηριακές μεθόδους συστηματικής έρευνας των νοητικών διεργασιών με τη μέθοδο της ενδοσκόπησης. Λίγες δεκαετίες αργότερα στις αρχές του 20ου αιώνα, οι ψυχολογικές έρευνες κυριαρχούνται από τις αντιλήψεις των *συμπεριφοριστών* (behaviourists) W. Watson, B.F. Skinner, και C.L. Hull.

Η επιστημονική αξία των δεδομένων της ενδοσκόπησης αμφισβητείται και υποστηρίζεται ότι το αντικείμενο της ψυχολογίας δεν πρέπει να είναι οι εσωτερικές διεργασίες του νου αλλά η αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς ως σχέση ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις συμπεριφορικές αντιδράσεις.³

Ωστόσο, η μελέτη της *συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης*, όπως ονομάστηκε η μάθηση ορισμένων συμπεριφορών, αντιμετώπισε το πρόβλημα της “καταμέτρησης” της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, ο συμπεριφορισμός δεν κατάφερε να διατυπώσει νόμους που να μπορούν να περιγράφουν τη συμπεριφορά ως 1-1 αντιστοίχιση των συνθηκών φυσικού ερεθισμού από τη μία, και των συγκεκριμένων συμπεριφορικών αντιδράσεων από την άλλη.

Στην κριτική του συμπεριφορισμού,⁴ η παρακμή του οποίου γίνεται εμφανής στη δεκαετία του 1950, συμβάλλει και η *ψυχολογία της μορφής* (gestalt psychology) των K. Koffka, M. Wertheimer και Köhler, η οποία απορρίπτει την *ατομιστική* θεώρηση των απλών αισθημάτων που είχε επιβάλει η παραδοσιακή ψυχολογία και υποστηρίζει την ολιστική θεώρηση, την οργάνωση της αντίληψης ως συνόλου που είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του.

Η νέα παραδοχή, ότι το νοητικό περιεχόμενο μπορεί να υπερβαίνει το ερέθισμα που το προκαλεί, αναδεικνύει τη σημασία των μηχανισμών εσωτερικής επεξεργασίας και υποκινεί το ενδιαφέρον των ψυχολόγων για νέα πειράματα μελέτης των διεργασιών της αντίληψης με βάση τις προσχηματισμένες κατηγορίες και έννοιες του νου. Στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος των ψυχολόγων για τη σημασία των μηχανισμών εσωτερικής επεξεργασίας και την υιοθέτηση νέων πειραμάτων μελέτης τους, το πρόσωπο που συμβολίζει τη ρήξη με τον συμπεριφορισμό είναι ο J. Bruner.⁵ Η νέα θεωρία για την αντίληψη που υποστηρίζει μια μορφή *γνωσιοκρατίας* (cognitivism) προχωρεί πέρα από τις πληροφορίες που το περιβάλλον προσφέρει στον οργανισμό, καθιστώντας

3. J. Watson, «Psychology as the Behaviorist views it», *Psychological Review*, 20 (1913), 158-177, σ. 158.

4. Έντονη κριτική ασκείται και στη φιλοσοφική εκδοχή του συμπεριφορισμού. Ο φιλοσοφικός συμπεριφορισμός έχει αντλήσει το θεωρητικό υπόβαθρό του αφενός από τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του *λογικού εμπειρισμού* για την επιστήμη και αφετέρου, από το επιχείρημα του L. Wittgenstein για την ιδιωτική γλώσσα. Η εφαρμογή του επαληθευσιοκρατικού κριτηρίου του νοήματος όμως από τον φιλοσοφικό συμπεριφορισμό για τη νοηματοδότηση μιας επιστημονικής πρότασης που εκφράζει διανοητικές ιδιότητες δέχεται τα πειρά των W.v.O. Quine, H. Putnam και J. Fodor.

5. Βλ. J. Bruner, «On Perceptual Readiness», *Psychological Review*, 64 (1957), 123-154.

αντικείμενο έρευνας τη φύση αυτών των διεργασιών, αυτό που προσθέτει ο νους στις πληροφορίες που προέρχονται από τα ερεθίσματα (συγκινησιακές μεταβλητές, αξίες, ανάγκες, προσδοκίες).

II. Η αναζήτηση μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών στην ψυχολογία συνδέεται με την εμφάνιση των πρώτων ψηφιακών υπολογιστών που έδειξαν τη δυνατότητα αναπαράστασης εσωτερικών διαδικασιών με λογική μορφή και υποκίνησαν την ιδέα της Τεχνητής Νοημοσύνης. Πρόκειται για την προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής υπολογιστικών προγραμμάτων που επιλύουν προβλήματα με “νοήμονα τρόπο” από μεγάλες βάσεις δεδομένων. Η Τεχνητή Νοημοσύνη, χωρίς να ενστερνίζεται κατ’ ανάγκην ότι οι άνθρωποι σκέπτονται μόνο μέσω διαδικασιών υπολογισμού ή ότι ένα υπολογιστικό υπόδειγμα περιγράφει πώς πράγματι λειτουργεί ο ανθρώπινος νους, ασχολείται με την πραγματοποίηση μιας νοητικής διεργασίας μέσω υπολογισμού.

Η ιδέα του υπολογισμού (*computation*) εμπλέκει την έννοια της μαθηματικής συνάρτησης. Η έννοια της συνάρτησης γίνεται πολύ γενική ιδιαίτερα όταν επεκταθεί σε πράγματα. Αυτό που διατηρείται, ανεξάρτητα από το είδος της συνάρτησης, είναι ότι αν κανείς γνωρίζει να χρησιμοποιεί μια συνάρτηση τότε έχει μια μέθοδο για την εξαγωγή της τελικής τιμής της. Γνωρίζει με βεβαιότητα τι πρέπει να κάνει σε κάθε βήμα για το τελικό εξαγόμενο, την οριστική απάντηση. Η μέθοδος αυτή ονομάστηκε *αλγόριθμος*. Το χαρακτηριστικό των αλγορίθμων είναι ότι για τη μετάβαση από το ένα βήμα στο άλλο ο αριθμός των βημάτων είναι πεπερασμένος και καθορίζεται από το *διάγραμμα ροής*.

Η χρήση των αλγορίθμων και του υπολογισμού των τιμών μιας συνάρτησης είναι τόσο παλιά όσο και τα αρχαία μαθηματικά. Ιδιαίτερα στα τέλη του 19ου αιώνα, στο πλαίσιο της θεμελίωσης των μαθηματικών ως επιστήμης, δηλαδή κατά την απάντηση του ερωτήματος τι κάνει τις μαθηματικές προτάσεις να είναι αληθείς, επιχειρήθηκε ο καθορισμός της επάρκειας μιας ορισμένης μεθόδου υπολογισμού. Το ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν εάν μπορούσε να υπάρξει μια γενική μέθοδος που θα μας έλεγε για κάθε υπολογιστική διαδικασία εάν είναι ή δεν είναι αλγοριθμική. Το 1937 το ζήτημα αυτό απασχόλησε τον Άγγλο μαθηματικό Alan Turing (1912-54) με τη μορφή της αναζήτησης της απλούστερης δυνατής συσκευής που θα μπορούσε να εκτελέσει τον οποιοδήποτε υπολογισμό, όσο πολύπλοκος και αν ήταν. Ο Turing περιέγραψε μια τέτοια συσκευή, αυτή που ονομάστηκε “μηχανή Turing”, η οποία δεν ήταν φυσική μηχανή αλλά ένας αφηρημένος, θεωρητικός καθορισμός μιας δυνατής

μηχανής: μεταφορική περιγραφή μιας διάταξης με κεφαλή ανάγνωσης και εκτύπωσης που είναι ικανή να μετακινείται ένα τετράγωνο τη φορά, δεξιά ή αριστερά, πάνω σε ταινία απείρου μήκους —χωρισμένη σε τετράγωνα—, και να αναγνωρίζει, να εγγράφει ή να απαλείφει σύμβολα που είναι γραμμένα στην ταινία— αυτά είναι μόνον δύο, το 0 ή το 1—, δηλαδή να αλλάζει την εσωτερική της κατάσταση —δύο δυνατές καταστάσεις— με βάσει απολύτως προσδιορισμένες εντολές που συνιστούν το πρόγραμμα της.⁶ Ωστόσο, προκειμένου μια μηχανή να εκτελεί ένα πρόγραμμα χρειάζεται ερμηνεία των συμβόλων που υπάρχουν πάνω στην ταινία και προσδιορισμός των “εσωτερικών καταστάσεων” της μηχανής. Ενώ οι εν λόγω καταστάσεις δίνονται εξ ορισμού, η εκκωδίκευση του συμβολισμού χρειάζεται ερμηνεία, δηλαδή ένα πρόγραμμα που να μπορεί να μιμείται το πρόγραμμα μιας άλλης μηχανής. Εξ αυτού ο Turing απέδειξε ότι για την εκτέλεση όλων των λειτουργιών που μια “μηχανή Turing” μπορεί να εκτελέσει, δεν χρειαζόμαστε μια ξεχωριστή μηχανή για την κάθε λειτουργία. Θα μας αρκούσε μια “Καθολική μηχανή Turing” που να μπορεί να μιμηθεί κάθε άλλη μηχανή.⁷ Αλγόριθμος είναι αυτό που κάνει η “μηχανή Turing”: να ανάγει οτιδήποτε αναγνωρίζουμε ως αποτελεσματική διεργασία σε μια σειρά από απλά βήματα. Πρόκειται για την επεξεργασία εισερχομένων, σύμφωνα με οδηγίες, και την παραγωγή εξερχομένων. Η “μηχανή Turing” περιγράφει την αφηρημένη δομή του υπολογισμού. Ο υπολογισμός νοείται ως επεξεργασία πληροφοριών, χειρισμός συμβόλων, και με αυτήν την έννοια επεξεργασία αναπαραστάσεων. Οι αναπαραστάσεις φέρουν πληροφορία, υπό μιαν έννοια λένε κάτι ή ερμηνεύονται ότι λένε κάτι. Και μάλιστα αυτό εκτελείται αυτοματικά. Οι αυματοποιημένοι αλγόριθμοι χρησιμοποιούνται για να εισάγουν και να εξάγουν αναπαραστάσεις, που είναι ενσωματωμένες κατά έναν τρόπο στη φυσική δομή του υπολογιστή. Η επεξεργασία ή ο χειρισμός γίνεται εκτελώντας αποτελεσματικές διαδικασίες με βάση διαγράμματα ροής ή γλώσσες προγραμματισμού, συστήματα εκκωδίκευσης που κάνουν τη μηχανή να μπορεί να εκτελέσει άλλα είδη πιο σύνθετων λειτουργιών. Συνέπεια αυτού του χαρακτηριστικού είναι ότι δεν ενδια-

6. Πρβλ Γ. Μαραγκός, στο *Γνωσιολογισμοί, Στο μεταίχμιο της Φιλοσοφίας της Επιστήμης και της Γνωσιοεπιστήμης*, Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σ. 114.

7. Αυτό που μπορεί να κάνει μια τέτοια μηχανή, ισχυρίστηκε ο Turing, είναι ότι κατ' αρχάς μπορεί να υπολογίσει κάθε υπολογίσιμη συνάρτηση, αρκεί να έχει αρκετό χρόνο και αρκετή ταινία. Και έκτοτε αυτό θεωρήθηκε ορισμός του αλγόριθμου από τον Αμερικανό επιστήμονα της Λογικής Alonzo Church (1903) ο οποίος κατέληξε σε παρόμοια με τον Turing συμπεράσματα.

φέρει το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένη μια μηχανή αλλά η λειτουργία της, το πρόγραμμα που τρέχει.⁸

Η υπόθεση ότι η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να μην είναι η μοναδική σκέψη που υπάρχει στον κόσμο, έκανε την πρώιμη *Τεχνητή Νοημοσύνη* να θέσει ως σκοπό της την κατασκευή μηχανών που θα εκτελούσαν ενέργειες, οι οποίες θα απαιτούσαν σκέψη αν γίνονταν από ανθρώπους. Το 1950, ο Turing⁹ μετέτρεψε το ερώτημα, αν μια μηχανή μπορούσε να σκέφτεται, σε έλεγχο περιστάσεων εντός των οποίων θα μπορούσε μια μηχανή να μας παραπλανήσει σαν να ήταν σκεπτόμενο πρόσωπο. Στο *παιγνίδι της μίμησης*, όπως ονομάστηκε, κάποιος επικοινωνεί από απόσταση αφενός με μια μηχανή και αφετέρου μ' ένα άλλο πρόσωπο. Ο έλεγχος συνίσταται στο εξής: εάν ο πρώτος δεν μπορεί κατά τη συνομιλία του να βρει διαφορά ανάμεσα στους δύο συνομιλητές του, τη μηχανή και τον άνθρωπο, τότε αυτό σημαίνει ότι η μηχανή σκέφτεται.¹⁰

Η Τεχνητή Νοημοσύνη, στη γενική της σύλληψη, θεωρείται ο κλάδος που ερευνά εάν και σε ποιο βαθμό οι νοητικές δραστηριότητες των ανθρώπινων όντων μπορούν να αναπαραχθούν από μηχανές. Η *ισχυρή Τεχνητή Νοημοσύνη* υποστηρίζει ότι ένας υπολογιστής μπορεί να είναι προικισμένος με νοημοσύνη, επομένως υπάρχει η δυνατότητα κατασκευής μιας “σκεπτόμενης μηχανής”, ενώ η *ασθενής Τεχνητή Νοημοσύνη* υποστηρίζει, μετριοπαθέστερα, ότι κατασκευάζοντας έναν “σκεπτόμενο υπολογιστή” μπορούμε να μάθουμε περισσότερα για τη φυσική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με την ισχυρή Τεχνητή Νοημοσύνη, η ανθρώπινη σκέψη είναι καθαρά υπολογιστική διαδικασία. Τα συνειδητά αισθήματα είναι αποτέλε-

8. Πρόκειται για την αντίληψη του *λειτουργισμού*, ο οποίος στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της διάνοιας θα πραγματευθεί τα νοητικά συμβάντα μέσω των αιτιακών τους ρόλων, αναφερόμενος σ' ένα επίπεδο ανάλυσης ανεξάρτητα από τις υλικές δομές στις οποίες αυτά πραγματώνονται. Όσοι ενστερνίζονται τη λειτουργιστική προσέγγιση συμφωνούν ως προς το ότι οι νοητικές καταστάσεις αναγνωρίζονται, πρωτίστως, μέσω των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, ωστόσο, διαφωνούν στην εξειδίκευση αυτών των αλληλεπιδράσεων.

9. A. Turing, “Computing Machinery and Intelligence”, *Mind*, τομ. 56, (1950) 433-60.

10. Έχει υποστηριχθεί ότι το *παιγνίδι της μίμησης*, όπως ονομάστηκε, αποτελεί έναν συμπεριφοριστικό έλεγχο και μόνον και δημιουργεί σύγχυση ανάμεσα στην πραγματική ανθρώπινη σκέψη και την απλή ομοίωσή της. Αυτό που κάνει ο έλεγχος Turing είναι να διακρίνει την ιδέα κάποιου πράγματος που σκέπτεται από την ιδέα κάποιου πράγματος που σκέπτεται με τον τρόπο των ανθρώπων. Δηλαδή πώς εμφανίζεται η μηχανή στον έλεγχο και όχι αν η μηχανή περνάει τον έλεγχο με τον τρόπο των ανθρώπων. Βλ. T. Craine, *The Mechanical Mind*, Penguin Books, London 1995, σ. 118.

σμα εκτέλεσης κατάλληλων υπολογισμών τόσο στον ανθρώπινο εγκέφαλο όσο και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η ασθενής Τεχνητή Νοημοσύνη, ενώ πιστεύει ότι η συνείδηση είναι φυσικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του εγκεφάλου, διαφωνεί ότι κάποιο είδος προσομοίωσής της ως φυσικής δραστηριότητας μπορεί να δημιουργήσει από μόνο του συνειδητότητα.¹¹

III. Στην Ψυχολογία, μετά την αμφισβήτηση του συμπεριφορισμού, αλλά και υπό την επίδραση της *Θεωρίας της Πληροφορίας* του Shannon,¹² αναζητούνται νέοι τρόποι θεώρησης της κωδικοποίησης των πληροφοριών, των νοητικών αναπαραστάσεων (σχήματα, έννοιες, εικονικότητα), της αναγνώρισης σχημάτων οργάνωσης (patterns), της επιλεκτικής προσοχής, των συγκινήσεων, της μνήμης, της μάθησης, της γλώσσας και της γλωσσικής επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της λήψης αποφάσεων.

Οι ιδέες της Πληροφορικής ήταν οι πρώτες από το θεωρητικό υπόβαθρο της επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών που επηρέασαν τις γνωσιο-ψυχολογικές έρευνες που επρόκειτο να αποκτήσουν διεπιστημονικό χαρακτήρα. Η πρώτη πλήρης απόδειξη θεωρήματος με τη “Λογικοθεωρητική Μηχανή” (Logic Theory Machine) των Newell, Shaw και Simon¹³ τροφοδότησε θεωρητικά τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων,¹⁴ από τις οποίες προήλθαν υποδείγματα μηχανισμών μάθησης και αρχιτεκτονικής της ανθρώπινης γνώσης. Σύμφωνα με τη γενικευτική, ενοποιημένη θεωρία του Newell,¹⁵ κάθε γνωσιακό έργο, στο σύνολό του όπως και στα μέρη του, μπορεί να θεωρηθεί μια ευριστικά καθοδηγημένη έρευνα στον χώρο των πιθανοτήτων: όταν η επίλυση του προβλήματος προσκρούσει σε κάποιο αδιέξοδο, τότε μπορούν να χρη-

11. Αντίπαλες προσεγγίσεις θα θεωρήσουν τη συνείδηση αποτέλεσμα κατάλληλης φυσικής δραστηριότητας του εγκεφάλου που όμως δεν μπορεί να προσομοιωθεί σε υπολογιστή, ο οποίος είναι τελείως διαφορετικό φυσικό σύστημα. Οι πιο απαισιόδοξοι θα εικάζουν ότι δεν θα καταστεί δυνατό να περιγράψουμε τη συνείδηση με όρους επιστημονικούς, φυσικούς ή υπολογιστικούς.

12. C.E. Shannon, “A Mathematical Theory of Information”, *Bell System Technical Journal*, 27 (1948), 379-423, και 623-656.

13. Βλ. A. Newell, J.C. Shaw και H.A. Simon, “Empirical explorations with the Logic Theory Machine: A case study in heuristics”, *Proceedings of the Western Joint Computer Conference*, 15, 218-239 (1957).

14. Βλ. A. Newell, H.A. Simon, *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, N.J. 1972.

15. Βλ. A. Newell, *Unified Theories of Cognition: The 1987 William James Lectures*, MA. Harvard Un. Pr., Cambridge 1990.

σιμοποιηθούν ασθενέστερες αλλά γενικότερες τεχνικές για την επίλυσή του. Άπαξ και λυθεί το αδιέξοδο, η λύση αυτή αποθηκεύεται με τη μορφή παραγωγικού κανόνα στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Είναι η εποχή κατά την οποία ο Skinner¹⁶ αποπειράται να δείξει πώς οι συμπεριφορικές αρχές μπορούν να επεκταθούν στα γλωσσικά φαινόμενα ως ρητή συμπεριφορά (verbal behavior), ενώ από το 1967, με πρωταρχικό ενδιαφέρον τις διεργασίες της γλωσσικής κατανόησης διαδίδεται μέσα από τη δουλειά του Nelsser¹⁷ ο όρος *γνωσιακή ψυχολογία* (cognitive psychology). Έργο τώρα της ψυχολογίας είναι η διατύπωση ακριβών περιγραφών των υπολογιστικών διεργασιών με τις οποίες οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν, θυμούνται, συλλογίζονται, επιλύουν προβλήματα, μαθαίνουν. Οι γνωσιακές λειτουργίες με βάση τις ήδη αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες και αξίες του γνωστικού υποκειμένου θεωρούνται διεργασίες δημιουργικές και όχι ανακλαστικές αντιδράσεις.

Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει η *αναπτυξιακή ψυχολογία* (developmental psychology) η οποία μελετά την ανάπτυξη των παιδικών ικανοτήτων στα διάφορα στάδιά της.¹⁸ Η σχέση ανάμεσα στην αναπτυξιακή ψυχολογία και τη γνωσιακή ψυχολογία είναι από την αρχή στενή. Κυριαρχήθηκε από τα ενδιαφέροντα για τις νοητικές αναπαραστάσεις και διεργασίες που υπόκεινται των γνωσιακών δεξιοτήτων και από τις θέσεις της γενετικής επιστημολογίας του Piaget,¹⁹ σύμφωνα με τις οποίες ο συλλογισμός αναπτύσσεται πάνω σε μια εσωτερικευμένη στον ανθρώπινο νου εκδοχή κατηγορηματικού λογισμού.²⁰

Ακόμη η *γλωσσολογία*, όταν προσιδιάζει στη γνωσιοκρατία επιδίδεται στην ανάλυση γλωσσικών δομών, εισφέροντας ερευνητικές υποθέσεις για την οργάνωση και λειτουργία του νου.²¹ Ο Chomsky, παράλληλα με την εισαγω-

16. B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, Appleton-Century-Crofts, N.Y. 1957.

17. U. Nelsser, *Cognitive Psychology*, Appleton-Century-Crofts, N.Y. 1967.

18. Βλ. J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, International University Press, 1952.

19. J. Piaget, *The Language and Thought of the Child*, Meridian Books, 1955.

20. Για τη συμβολή της αναπτυξιακής ψυχολογίας στις γνωσιακές επιστήμες βλ. Α. Karmiloff-Smith, *Πέρα από τη Σπονδυλωτή Διάνοια* (1992), Οδυσσεάς, Αθήνα 1998.

21. Βλ. N. Chomsky, "A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*", (1957), στο N. Block, *Readings in Philosophy of Psychology*, v. I., Harvard University Press, 1980. Η σχέση ωστόσο της ψυχολογίας που αντλεί θεωρητικές θέσεις από τη γλωσσολογία και τη γνωσιακή επιστήμη αναπτύσσεται με εντασιακό τρόπο. Για μια γενική κριτική στη γνωσιογλωσσολογία βλ. Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και Νόηση, Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*, Εισαγωγή σσ. 11-42, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1999.

γή νέων μεθόδων για την περιγραφή κανονικοτήτων στα συντακτικά συστήματα των φυσικών γλωσσών, προτείνει μια *γνωσιακή γλωσσολογική θεωρία*: οι γλωσσικοί κανόνες ενυπάρχουν στον νου των χρηστών της γλώσσας και χρησιμοποιούνται για την κατανόηση και την παραγωγή εκφράσεων και κειμένων.

Ένας από τους λόγους που είχαν οδηγήσει στη συγκρότηση της *κοινωνικής ψυχολογίας* ήταν η άποψη ότι ο εργαστηριακός έλεγχος επηρεάζει τη συμπεριφορά που υποτίθεται ότι ερευνά και έτσι είναι αδύνατο να προσπορίσει χρήσιμα συμπεράσματα γι' αυτήν. Παρά την κοινότοπη άποψη για τη χρήση της γλώσσας ως ζήτημα κοινωνικής συμπεριφοράς, στους κόλπους της κοινωνικής ψυχολογίας, ωστόσο, αναπτύσσεται η *γνωσιακή κοινωνική ψυχολογία*, μια ισχυρή πειραματική παράδοση που δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζουν οι γνωσιακές διεργασίες του ατόμου στην εκδήλωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς.

Από τα τέλη του 1970 η σχέση ανάμεσα στη γνωσιακή ψυχολογία και την Τεχνητή Νοημοσύνη γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη με την ανάδυση της *γνωσιακής επιστήμης*. Η γνωσιακή ψυχολογία υιοθετεί τη θεώρηση του νου ως επεξεργαστή πληροφοριών και προτείνει εσωτερικές γνωσιακές κατηγορίες, δομές και μηχανισμούς που μπορούν να πραγματοποιηθούν, άλλοι μέσω προγραμμάτων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλοι μέσω πειραμάτων σε ανθρώπους ή ζώα. Η σύγχρονη γνωσιακή θεωρία, από τη μία πλευρά, ιδιαίτερα όσον αφορά τις γνωσιακές διεργασίες του συλλογισμού ή της γλώσσας, στηρίζεται σε επεξεργασίες δομών, ενώ από την άλλη, όσον αφορά τις αντιληπτικές ή τελεστικές διεργασίες, επιστρατεύει υποκείμενους νευρωνικούς μηχανισμούς που επιδέχονται στατιστικούς υπολογισμούς. Πρόκειται για δύο είδη υπολογισμού: ο πρώτος συνιστά υπόδειγμα των νοητικών, ενώ ο δεύτερος, των νευρωνικών διεργασιών.

Παραδειγματικά επιτυχής έρευνα στο τελευταίο πεδίο παραμένει η μελέτη των οπτικών διεργασιών από τον D. Marr.²² Μία από τις σπουδαιότερες συνεισφορές του είναι η αναγνώριση των τριών επιπέδων στα οποία πρέπει να αναλυθεί το γνωσιακό σύστημα προκειμένου να αναδειχθούν επαρκώς όλα τα σημαντικά επίπεδα του υπολογισμού: πρώτον, η ανάλυση στόχου που οδηγεί στην υπολογιστική θεωρία της λειτουργίας του συστήματος, δεύτερον, ο καθορισμός του αλγορίθμου και των αναπαραστάσεων που χρησιμοποιούνται για να καταστήσουν τους υπολογισμούς εξειδικευμένους από την

22. D. Marr, *Vision: A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*, Freedman, San Francisco 1982.

υπολογιστική θεωρία, και τρίτον, η εξειδίκευση της νευρικής εφαρμογής. Στα ζητήματα της όρασης, όπως έδειξε ο Marr, υπάρχει δυνατότητα ολοκλήρωσης μιας λεπτομερούς πληροφορίας για την υποκείμενη νευροφυσιολογία σε μια ευρύτερη ψυχολογική θεωρία.

Τα συνδεσιακά υποδείγματα, που έχουν προταθεί ως εναλλακτική λύση στα παραδοσιακά συμβολικά συστήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης, παίρνουν υπόψη τις στατιστικές κανονικότητες στον κόσμο και ακολουθούν κανόνες, οι οποίοι, όμως, επειδή είναι κυρίως συνειρμικοί, θεωρείται ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν επιτυχώς σε σύνθετα πεδία.²³

IV. Παρά το γεγονός ότι οι γνωσιοεπιστήμονες δεν έχουν ακόμη αποτελέσει τελείως συγκροτημένες διακλαδικές²⁴ ερευνητικές ομάδες, η γνωσιακή ψυχολογία αντλεί από τους σχετικούς γνωσιακούς κλάδους ιδέες για τη διατύπωση υποδειγμάτων νοητικών μηχανισμών, αναπαραστάσεων και διεργασιών που υπόκεινται των γνωσιακών ικανοτήτων. Ωστόσο τα δάνεια θεωρητικών ιδεών δεν αξιοποιούνται χωρίς προβλήματα. Για παράδειγμα, μολονότι αρχικά η Τεχνητή Νοημοσύνη δανείστηκε την έννοια *σχήμα* (*schema*) από την ψυχολογία, η σημασία της έννοιας αυτής είναι ασαφής για τον προσδιορισμό της οργάνωσης της γνώσης. Σε πολλές έρευνες δεν γίνεται επαρκής διάκριση ανάμεσα στην περιγραφή της δομής των επιμέρους μονάδων πληροφορίας στη μνήμη και στον θεωρητικό προσδιορισμό τού πώς οργανώνεται η γνώση. Το έλλειμμα θεωρητικής επεξεργασίας ή η κοινοτοπία που χαρακτηρίζει πολλά ευρήματα της γνωσιακής ψυχολογίας έχουν οδηγήσει στην αμφισβήτηση της αξίας των επιτευγμάτων της. Παρά τις έντονες διαφωνίες, όμως, ως προς την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, για τους ίδιους τους γνωσιοψυχολόγους σημασία έχει η θεματοποίηση ενός καλού προβλήματος και μια καλή πειραματική έρευνα.²⁵

23 . Για παράδειγμα, στη σύνταξη των φυσικών γλωσσών, όπου χρειάζεται η περιγραφική ισχύς μιας δομικής γραμματικής των φράσεων, επιτυγχάνονται διακανονισμοί ανάμεσα στην ορθογραφία και τους ήχους των λέξεων, εφόσον πρόκειται απλώς για σύνολα στατιστικών κανονικοτήτων, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με την ανάλυση προτάσεων, όπου οι προτασιακές δομές περιγράφονται από κανόνες και όχι στατιστικές κανονικότητες.

24. Για μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *disciplinary*, *multidisciplinary*, *interdisciplinary* και *transdisciplinary*, βλ. Δ. Ρόκος, «Η Διεπιστημονικότητα στην Ολοκληρωμένη Προσέγγιση και Ανάλυση της Ενότητας της Φυσικής και της Κοινωνικοοικονομικής Πραγματικότητας», στο Π. Νούτσος (επιμ.), *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1998, σς.403-437, ιδιαίτερα σς.408-412.

25. Βλ. Alan Garnham, "Cognitive Psychology", στο Samuel Guttenplan (ed.), *A Companion to the Philosophy of Mind*, Blackwell, Oxford 1994, σ. 173 κ.ε. Από την πληθώρα των ερευνών θα

Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας των γνωσιολογικών φαίνονται εύλογα, ο επιδιωκόμενος ερευνητικός στόχος δεν κατανοείται επαρκώς από στους ερευνητές των διαφορετικών κλάδων και το γεγονός αυτό εμποδίζει την προσδοκώμενη διεπιστημονική συνεργασία. Θεωρώντας δεδομένη τη διαφορά στο γνωστικό υπόβαθρο, θα μπορούσε κανείς να αποδώσει την έλλειψη απόλυτης κατανόησης στο γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικά θεωρητικά ενδιαφέροντα.²⁶

Ακόμη οι διαφορετικοί τρόποι εννόησης του υπολογισμού, και των προτεινόμενων υπολογιστικών αφαιρέσεων που απορρέουν από αυτούς, έχουν ανάλογες συνέπειες για μια θεωρία για τον ανθρώπινο νου. Στην κλασική υπολογιστική θεωρία του νου οι νοητικές αναπαραστάσεις, με φιλοσοφικούς όρους, τα στοιχεία της γλώσσας της σκέψης (*language of thought*)²⁷ — συμβολικά συστατικά των πεποιθήσεων, των επιθυμιών κτλ.— έχουν αιτιακούς ρόλους στη λειτουργία του νου, κατά τρόπον ώστε, αν οι κανόνες είναι ορθοί (*valid*) κανόνες συναγωγής, η λειτουργία τους πάνω στις συμβολικές δομές των πεποιθήσεων να διατηρούν την τιμή αλήθειάς τους. Ωστόσο η φυσική πραγμάτωση του συμβολικού υπολογισμού δεν μπορεί να αποτελέσει

μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε δύο χαρακτηριστικές. Η πρώτη, που αποδίδεται στους Shepard και Metzler, εξετάζει τις συνέπειες που έχει για μια θεωρία των αναπαραστατικών διεργασιών του νου η αναγνώριση της διάκρισης ανάμεσα στα ίδια ή τα αντεστραμμένα είδωλα τρισδιάστατων αντικειμένων, τα οποία περιστρέφονται υπό διαφορετική κάθε φορά γωνία στο επίπεδο εμφάνισής τους. Το εύρημα της ευθείας αναλογίας του χρόνου της “νοητικής περιστροφής” και της ζητούμενης κρίσης αναγνώρισης, ωστόσο, δεν συνοδεύεται από μια σαφή σημασία της έκφρασης “νοητική περιστροφή”. Βλ. R.N. Shepard και J. Metzler, “Mental Rotation of three-dimensional objects”, *Science*, 171 (1971), 701-703. Μία δεύτερη χαρακτηριστική έρευνα είναι αυτή των Treisman και Gelade, που ζητά την αναγνώριση χαρακτηριστικών σε διακριτά δυσδιάστατα αντικείμενα των οποίων τα τμήματα να υπερβαίνουν τον αριθμό 30. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι, όταν πρόκειται για διάκριση ενός μόνο χαρακτηριστικού, η νοητική διεργασία επιτελείται στο σύνολο των αντικειμένων με μιας, ανεξάρτητα από το πλήθος τους και στον ίδιο χρόνο σε κάθε πείραμα. Ενώ όταν η διάκριση αφορά σε σύνθετα χαρακτηριστικά τότε η εξέταση πραγματοποιείται ξεχωριστά για το κάθε αντικείμενο, επομένως σε χρόνο ανάλογο με το πλήθος των υπό σύγκριση αντικειμένων. Βλ. A. Treisman και G. Gelade, “A feature-integration theory of attention” *Cognitive Psychology*, 12 (1980), 97-136.

26. Για παράδειγμα, κατά την ερμηνεία των αντωνυμιών στο πλαίσιο προτάσεων και προκειμένου να προσδιορισθούν οι μηχανισμοί με τους οποίους αποδίδουμε νόημα, το ενδιαφέρον των φιλοσόφων εστιάζεται σε προτάσεις, ακόμη και μη ευλογοφανείς, όπου όμως μπορεί να ερευνηθεί με συστηματικό τρόπο η απόδοση νοήματος. Οι ψυχολόγοι, από την άλλη πλευρά, ενδιαφέρονται για προτάσεις που είναι ευλογοφανείς ψυχολογικά και μπορούν να δείξουν τη νοηματική συμβατότητά τους με την πρότερη γνωσιακή εμπειρία αυτών που ερωτώνται.

27. Βλ. J. A. Fodor, *The Language of Thought*, Crowell 1975.

δεσμευτική υπόθεση για μια θεωρία για τον νου. Δεν υπάρχουν τεκμήρια για το ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει ξεχωριστούς τρόπους για κάθε σύμβολο και κανόνα, όπως διαθέτει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Επομένως, η φυσική πραγματοποίηση αυτού του υποδείγματος στο νευρωνικό επίπεδο παραμένει ένα προβληματικό εγχείρημα.

Ανάλογη ένσταση μπορεί να διατυπωθεί εναντίον της υπόθεσης της τοπικής συνδεσιακής θεωρίας για τον νου, σύμφωνα με την οποία τα σύμβολα και οι κανόνες είναι, λίγο έως πολύ, εντοπισμένα σε επί μέρους νευρώνες και συνάψεις. Τα τοπικά συνδεσιακά υποδείγματα²⁸ είναι συνδεσιακά δίκτυα στα οποία κάθε μονάδα αντιστοιχεί σ' ένα σύμβολο ή μια συμβολική δομή. Τυπικά οι συνδέσεις και οι υπολογισμοί που επιτελούνται σε κάθε συνδεσιακή μονάδα είναι δομημένοι για να πληρούν εξειδικευμένους συμβολικούς κανόνες. Οι αφαιρέσεις που παρέχονται από το υπολογιστικό πλαίσιο αυτού του είδους είναι επιμέρους ενεργοποιήσεις των μονάδων και επιμέρους συνδέσεις. Λειτουργούν με τρόπο ανάλογο με αυτόν του συμβολικού υπολογισμού, αλλά με σημαντικούς περιορισμούς: χρησιμοποιούν μονάδες που είναι διακριτές καταστάσεις μηχανής με διακριτά μηνύματα που διαπερνούν τις συνδέσεις. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν αριθμητικές διεργασίες και να γίνουν ορισμένα είδη στατιστικών συναγωγών.

Οι κύριες φιλοσοφικές ενστάσεις που διατυπώθηκαν εναντίον της Τεχνητής Νοημοσύνης, όσον αφορά τον "σκεπτόμενο υπολογιστή", είναι: πρώτον, ότι οι υπολογιστές δεν μπορούν να σκέφτονται, επειδή η σκέψη απαιτεί ικανότητες που οι υπολογιστές από τη φύση τους δεν μπορούν να έχουν. Οι υπολογιστές πρέπει να υπακούουν σε κανόνες (αλγοριθμικούς ή ευρετικούς) αλλά η σκέψη δεν μπορεί να συλληφθεί από ένα σύστημα κανόνων, όσο σύνθετοι και αν είναι αυτοί. Η σκέψη απαιτεί δραστήρια ενασχόληση με τη ζωή, καλλιέργεια παιδείας και πρακτική γνώση, γνώση του πώς να κάνουμε κάτι, η οποία δεν μπορεί να τυποποιηθεί σε κανόνες.²⁹ Πρόκειται για τη διάκριση γνωρίζω ότι κάτι έτσι είναι (γνώση γεγονότων) και γνωρίζω πώς να κάνω κάτι (έχω δεξιότητες και ικανότητες). Η δεύτερη δεν ανάγεται τελείως σε γνώση κανόνων και αρχών. Δεύτερον, επειδή οι υπολογιστές χειρίζονται τα τυπικά

28. Αυτό το είδος των δικτύων προτάθηκε από τους McCulloch και Pitts (1943). Πρβλ. M. A. Boden. *The Philosophy of Artificial Intelligence*, Oxford Un. Pr., 1900.

29. Bl. Dreyfus, *What Computers Still Can't Do*, Cambridge, Mass. MIT Pr., 1992., σ. 345. Επίσης από το θεώρημα του Gödel: η σκέψη μπορεί να εμπλέκει αναγνώριση αληθειών που δεν είναι αποδείξιμες, άρα δεν είναι υπολογίσιμες. Bl. J.R. Lucas, *The Freedom of the Will*, Oxford Un. Pr., Oxford 1970, R. Penrose, *The Emperor's New Mind*, 1989.

χαρακτηριστικά των συμβόλων, δεν κατανοούν τα νοήματα αυτών των συμβόλων.³⁰

Η ιδέα του υπολογισμού ωστόσο δεν μπορεί αποκλεισθεί ως υπόθεση για τον ανθρώπινο νου. Η σκέψη δεν μπορεί να είναι, απλώς, υπολογισμός, αλλά ο τρόπος που σκεπτόμαστε μπορεί να είναι *εν μέρει* υπολογιστικός. Το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν μοιάζουν με τους αρχετυπικούς υπολογιστές δεν σημαίνει ότι είναι αδύνατο να εκπονηθούν υποδείγματα των γνωσιακών διεργασιών με τη βοήθεια υπολογιστή. Βέβαια είδος της συστηματικής, λογικής, ορθολογικής αντίληψης, που η πρώιμη γνωσιοεπιστημονική έρευνα υπέθεσε ότι χαρακτηρίζει την ανθρώπινη γνώση, φαίνεται να μην καλύπτει όλο το εύρος της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν θα έπρεπε να αναζητηθούν πιο ρεαλιστικά υποδείγματα για την ανθρώπινη νόηση.

Στα συνδεσιακά υποδείγματα της *παράλληλα κατανεμημένης επεξεργασίας* οι υπολογιστικές αφαιρέσεις είναι σχήματα οργάνωσης (patterns) αριθμητικής ενεργοποίησης σε ομάδες μονάδων και συντελεστές στάθμισης (weights) σε ομάδες συνδέσεων, που αντικαθιστούν τα σύμβολα και τους κανόνες. Μια συγκεκριμένη μονάδα ή σύνδεση παίρνει μέρος σε πολλά σχήματα οργάνωσης τα οποία μπορεί να είναι ταυτοχρόνως παρόντα. Ενώ τα τοπικά συνδεσιακά υποδείγματα τυπικά στηρίζονται σε συμβολικούς κανόνες και αναπαραστάσεις που ολοκληρώνονται σε επί μέρους μονάδες και συνδέσεις, τα παράλληλα κατανεμημένης επεξεργασίας συνδεσιακά υποδείγματα τείνουν να εξαλείφουν τα συμβολικά στοιχεία και, αντί να πληρούν προσδιορισμένους κανόνες μέσω σχεδιασμένων συνδέσεων και μονάδων, θέτουν την αναγκαία γνώση στη σύνδεση συντελεστών στάθμισης, χρησιμοποιώντας παράλληλα κατανεμημένη επεξεργασία μάθησης πάνω σε παραδείγματα της επιθυμητής επιτέλεσης. Οι συντελεστές στάθμισης που προκύπτουν συνιστούν ένα ορισμένο είδος σύνθετης στατιστικής ανάλυσης των υπό επεξεργασία δεδομένων. Αλλά παρά τα προβλήματα που παραμένουν προς επίλυση όσον αφορά τη δυνατότητα της νευρωνικής πραγμάτωσης των εν λόγω υποδειγμάτων, η μορφή του υπολογισμού που προτείνουν επιτυγχάνει μείωση της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα στα υπολογιστικά γνωσιακά υποδείγματα και τη νευροεπιστήμη.³¹

30. Βλ. J. Searle, "Minds, Brains, and Programs", *Behavioral and Brain Sciences* 3 (1980), 417-424.

31. Βλ. G.E. Hinton, J.A. Anderson, *Parallel Models of Associative Memory*, NJ. Erlbaum, Hillsdale 1981, και J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, "An Interactive activation model of context effects in letter perception. An Account of basic findings", *Psychological Review*, 88 (1981), 375-

Η μη συμβολικές υπολογιστικές αφαιρέσεις του συνδεσιακού υποδείγματος της παράλληλα κατανεμημένης επεξεργασίας ορίζουν τα υπό ερμηνεία εισερχόμενα και εξερχόμενα των γνωσιακών λειτουργιών πάνω σε κατανεμημένα σχήματα οργάνωσης της ενεργοποίησης με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σημασιολογικοί καθορισμοί στις επί μέρους μονάδες. Στη νευρωνική πραγματοποίηση του δικτύου κάθε μονάδα ταυτίζεται μ' έναν νευρώνα και κάθε σύνδεση με μία σύναψη, ενώ κάθε συνδεσιακή μονάδα αντιστοιχεί σε μια ομάδα νευρώνων. Επομένως, οι αλγόριθμοι ορίζονται πάνω σε επί μέρους ενεργοποιήσεις και συνδέσεις, δηλαδή σ' ένα κατώτερο επίπεδο περιγραφής από το επίπεδο του σχήματος οργάνωσης όπου υπάρχει η σημασιολογική ερμηνεία. Το γεγονός ότι προγράμματα αυτού του είδους βρίσκονται σε εξέλιξη δεν μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε από τώρα την αποτελεσματικότητα αυτού του υποδείγματος ως επαρκούς εξήγησης της γνωσιακής συμπεριφοράς.

Οι αδυναμίες αλλά και τα πλεονεκτήματα των παραπάνω υποδειγμάτων έχουν οδηγήσει ορισμένους γνωσιοεπιστήμονες³² στην ανάπτυξη ενός εναλλακτικού υποδείγματος το οποίο συνθέτει τις δύο συνιστώσες: τη συμβολική και τη συνδεσιακή. Αυτό επιτυγχάνεται δομώντας παράλληλα κατανεμημένης επεξεργασίας δίκτυα, έτσι ώστε οι υπολογιστικές αφαιρέσεις, που παρέχουν ενεργοποιήσεις και συνδεσιακά σχήματα οργάνωσης, να είναι επίσης περιγράψιμες και ως υπολογιστικές αφαιρέσεις συμβολικού υπολογισμού.

Στα ολοκληρωμένα συνδεσιακά συμβολικά υποδείγματα τα σύμβολα και οι κανόνες πραγματοποιούνται ως κατανεμημένα σχήματα οργάνωσης της ενεργοποίησης και συνδέσεις. Κατά τον P. Smolensky,³³ η διαφορά από το κλασικό συμβολικό υπόδειγμα είναι ότι εκεί η εξήγηση προέρχεται από τους αιτιακούς ρόλους συμβόλων και κανόνων, όπως συλλαμβάνονται στους αλγορίθμους. Στα ολοκληρωμένα συνδεσιακά συμβολικά υποδείγματα οι συμβολικές συναρτήσεις δεν υπολογίζονται επί τη βάσει αλγοριθμικών ή αιτιακών δομών και των χωροχρονικών αλληλεπιδράσεων που εκδηλώνονται στους αλγορίθμους. Εδώ, οι αλγοριθμικές διεργασίες εκτελούνται σ' ένα χαμηλότερο επίπεδο ενεργοποιήσεων και συνδέσεων, όπου τα σύμβολα και οι

407, και J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, PDP Research Group, *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Vol. 2: Psychological and Biological Models*, MA. MIT Pr., Cambridge 1986.

32. P. Smolensky, G. Legendre, Y. Miyata, *Principles for an Integrated Connectionist/Symbolic Theory of Higher Cognition*, MA. MIT Pr., Cambridge 1994.

33. Βλ. P. Smolensky, "Computational Models of Mind", στο S. Guttenplan (ed.), *A Companion to the Philosophy of Mind*, Blackwell. Oxford 1994, σ.184.

κανόνες διατηρούν τον αιτιακό τους ρόλο. Η εξήγηση όμως του υπολογισμού αποδίδεται στα ολικά χαρακτηριστικά των προτύπων ενεργοποίησης και σύνδεσης της σύνολης δομής του δικτύου, όπου τα σύμβολα και οι κανόνες δεν έχουν αιτιακό ρόλο.

Ανάλογες διχογνωμίες έχουν εκφρασθεί για τις φιλοσοφικές θεωρίες του νου. Ο J. Fodor με τη θέση του για τη σπονδυλωτή διάνοια³⁴ έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ψυχολογολόγων για ζητήματα σχετικά με την αλληλεπίδραση διαφορετικών τύπων γνώσης στη γλωσσική κατανόηση, αλλά η υπόθεσή του για τον έμφυτο χαρακτήρα της γλώσσας³⁵ έχει δεχθεί οξεία κριτική, όπως και η θέση του για τον περιορισμό της γνωσιακής ψυχολογίας μόνο στις προτασιακές στάσεις (propositional attitudes). Από την άλλη πλευρά, η δουλειά του D. Dennett³⁶ πάνω στο πρόβλημα της συνείδησης, παρά τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα του θέματος, έχει κερδίσει την υπόληψη των ψυχολόγων, εξαιτίας της λεπτομερούς συζήτησης ευρημάτων της ψυχολογικής έρευνας.

Ποικίλες αντιδράσεις στους φιλοσόφους έχει προκαλέσει και η συνδεσιοκρατία. Ιδιαίτερα αυτοί που διαφωνούν με την παραδοσιακή Τεχνητή Νοημοσύνη έχουν δεξιωθεί τη νέα προσέγγιση κατανόησης του εγκεφάλου και της συμπεριφοράς, όμως είναι ακόμη νωρίς για να εικασεί κανείς εάν η νευροφιλοσοφία θα γίνει ευρέως αποδεκτή. Η ενδεχόμενη ολίσθηση σε μια μορφή αναγωγισμού των νοητικών φαινομένων σε καταστάσεις του εγκεφάλου θεωρείται από πολλούς ασυνεπής. Η αρχιτεκτονική της γνώσης πρέπει να μπορεί να περιγραφεί σ' ένα ανώτερο επίπεδο από αυτό των εγκεφαλικών λειτουργιών.

Οι γνωσιοεπιστήμονες, χαρακτηρίζοντας ανεπαρκείς τους παραδοσιακούς τρόπους πραγμάτευσης της ανθρώπινης νόησης, έθεσαν ως αίτημα την ύπαρξη ενός χωριστού επιπέδου ανάλυσης της νόησης, την αναπαράσταση. Αν και αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των νευρικών κυττάρων για τα οποία μιλούν οι νευροεπιστήμονες, τις πολιτιστικές επιρροές στις οποίες αναφέρονται οι ιστορικοί ή οι ανθρωπολόγοι και τα βιωματικά περιεχόμενα με τα οποία σκέπτεται ο κοινός νους, οι γνωσιοεπιστήμονες εμπεδώνουν την ιδιαιτερότητα του κλάδου της γνωσιακής επιστήμης στην αναπαραστατική θεώρηση της γνωσιακής δραστηριότητας του ανθρώπου. Αυτή πρέπει να περιγράφεται με όρους συμβόλων, σχημάτων, εικόνων, ιδεών και άλλων μορφών αναπαράστασης. Οι αναπαραστατικές οντότητες συνιστούν το υλικό που

34. J.A. Fodor, *The Modularity of Mind*, MIT Press, Cambridge, MA 1983.

35. J.A. Fodor, *The Language of Thought*, Crowell 1975.

36. D. Dennett, *Consciousness Explained*, Little Brown, N.Y. 1991.

διαμεσολαβεί τη σχέση εισροών και εκροών. Από την άλλη όμως πλευρά, οι επικριτές του γνωσιοκρατικού εγχειρήματος επισημαίνουν τον αποκλεισμό που επιφυλάσσει η γνωσιακή επιστήμη σε παράγοντες, όπως το συναίσθημα, η ιστορία ή το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο που περιβάλλει την ανθρώπινη σκέψη και δράση.³⁷ Πράγματι, οι γνωσιοεπιστήμονες που ανήκουν σε αυτό το ρεύμα αν και δεν αποκλείουν κατ' ανάγκην τους παράγοντες αυτούς, προσπαθούν να τους απομονώσουν κατά το δυνατόν. Ανεξάρτητα από τις προσδοκίες για το εφικτό ή το ανέφικτο της επιστημονικής εξήγησης του ανθρώπινου βιώματος, προκειμένου να ορίσουν και να πραγματοποιούν τα προβλήματα ώστε να είναι εφικτή η επαρκής θεωρητική κάλυψή τους χωρίς ασάφειες, αποφεύγουν να εμπλέξουν εξατομικευμένα και φαινομενολογικά στοιχεία.

Κλασικά φιλοσοφικά προβλήματα που έχουν διατυπώσει αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι και φιλόσοφοι του Διαφωτισμού θεωρούνται από ορισμένους συστατικά της γνωσιακής επιστήμης, σε τέτοιο βαθμό που δυσκολεύονται να συλλάβουν τη γνωσιακή επιστήμη ανεξάρτητα από αυτά. Η άποψη όμως ότι η φιλοσοφική προβληματική πρέπει να αποτελεί τη λογική αφετηρία για τις γνωσιοεπιστημονικές διερευνήσεις έχει αμφισβητηθεί. Μια ακραία διατύπωση του ερωτήματος θα ήταν η εξής: είναι αναγκαία προϋπόθεση η φιλοσοφική θεμελίωση του γνωσιοεπιστημονικού εγχειρήματος; Ακριβώς επειδή με αυτό το ερώτημα η θέση της φιλοσοφίας στα πλαίσια των γνωσιακών επιστημών καθίσταται αμφιλεγόμενο ζήτημα, η διερεύνηση της ιστορίας της φιλοσοφίας δείχνει να είναι χρήσιμη, αν και είναι αναμενόμενο ότι οι επιστήμονες δεν θα συμφωνήσουν για το εάν ο τρόπος διατύπωσής τους έχει συμβάλει στην πρόοδο.

Για πολλούς η ενιαία γνωσιακή επιστήμη είναι η απώτερη προοπτική. Ερευνητές σε κάθε κλάδο πιστεύουν στη γονιμότητα της αλληλεπίδρασης με ομολόγους τους σε άλλους κλάδους, ελπίζοντας ότι με τη συνεργασία θα φθάσουν σε ενοράσεις βαθύτερες από εκείνες που συλλαμβάνονται μεμονωμένα. Η αντίθετη άποψη έχει υποστηρίξει ότι η συνεργασία δεν πρέπει να στοχεύει στην πλήρη συγχώνευση. Η θέσπιση μιας ενιαίας γνωσιακής επιστήμης είναι ανεδαφικός στόχος. Παρ' ότι είναι νόμιμο να υπάρχουν πολλές επιμέρους γνωσιακές επιστήμες, η πρόοδος, πιστεύουν, δεν είναι δυνατή όταν αναμινύονται πολλοί κλάδοι που είναι αμφίβολο ότι μπορούν να συμβάλουν πριν οι ίδιοι εξασφαλίσουν μια ώριμη, συνεκτική επιστημονική θεωρία.

37. H. Gardner, "Cognitive Science Characterized", στο P.K. Moser, A. v. Nat, *Human Knowledge*, Oxford Un. Pr., N.Y. 1987, σσ. 375-393.

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η γνωσιακή επιστήμη είναι αν μπορεί να εμπεδώσει την αυτονομία της και να καταδείξει σε ποιές περιοχές είναι έγκυρες η υπολογιστική και αναπαραστασιακή προσέγγιση. Εκτός από τη γνωσιακή ψυχολογία, την Τεχνητή Νοημοσύνη, τη φιλοσοφία και τη γλωσσολογία, υπάρχουν κλάδοι που βρίσκονται στα όρια των γνωσιοεπιστημονικών ερευνών, όπως η νευροεπιστήμη, στους οποίους δεν ανακύπτουν προβλήματα του υπολογιστικού υποδείγματος. Από την άλλη πλευρά, στην ανθρωπολογία δεν υιοθετούνται γνωσιοεπιστημονικές μέθοδοι προσέγγισης και τη θέση τους καταλαμβάνουν προοπτικές ιστορικού, πολιτισμικού ή φιλολογικού χαρακτήρα. Αν ο στόχος είναι να καλυφθούν θεωρητικά τα βασικά χαρακτηριστικά των γνωσιακών διεργασιών, τότε θα πρέπει να κατασκευασθούν γέφυρες που να συνδέουν τον κάθε κλάδο με γειτονικές ερευνητικές περιοχές, τοποθετώντας τη νευροεπιστήμη ως βάση και τις πολιτισμικές μελέτες στα ανώτερα επίπεδα. Χωρίς να αμφισβητείται η αυτονομία της βιολογίας, της φυσικής, της χημείας, χρειάζεται ένας ενιαίος θεωρητικός ιστός από τις συνιστώσες της γνώσης σε ατομικό, μοριακό και οργανισμικό επίπεδο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Σ. Βοσνιάδου, *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, β' τόμος, Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Σ. Βοσνιάδου, *Γνωσιακή Ψυχολογία*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Επιστήμη, Η Νέα Επιστήμη του Νου*, Gutenberg, Αθήνα 2004.
- J. Campel, *Ανθρώπος και Πληροφορικά Συστήματα* (1982), Χατζηνικολής, Αθήνα 1985.
- P. M. Churchland, *Η Μηχανή της Λογικής, η Θέση της Ψυχής* (1996), Γκοβόστης, Αθήνα 1999.
- G. M. Edelman, *Αιθέρας Θεϊκός, Λαμπερή Φωτιά, Η μεγάλη επιστημονική-φιλοσοφική σύνθεση του νευρωνικού δαρβινισμού* (1992), Κάτοπτρο, Αθήνα 1996.
- J-G. Ganascia, *Οι Γνωσιακές Επιστήμες* (1996), Τραυλός - Κωσταράκη, Αθήνα 1998.
- M. S. Gazzaniga, *Ο Νους της Φύσης* (1992), Λέξημα, Αθήνα 1996.
- C. Glymour, "Γνωσιολογία των Ανδροειδών: Υπολογισμός, Τεχνητή Νοημοσύνη και Φιλοσοφία της Επιστήμης", στο M. H. Salmon, κ.α., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης* (1992), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1995, σσ. 509-564.
- A. I. Goldman, *Γνωσιοεπιστήμη, Φιλοσοφικές Εφαρμογές* (1993), Οδυσσέας, Αθήνα 1998.
- J. Haugeland, *Τεχνητή Νοημοσύνη* (1989), Κάτοπτρο, Αθήνα 1992.
- D. R. Hofstadter, D. C. Dennett (επιμ.), *Το Εγώ της Νόησης* (1981), Κάτοπτρο, Αθήνα 1993.
- E. R. Kandel, J. H. Schwartz, T. M. Jessell, *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά* (1995), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1999.
- Φ. Καπίλογλου, "Δημώδης...θεωρία ή έμφυτη γνωσιακή δομή;", *Διαβάσω*, 408 (2000), 107-112.
- A. Karmiloff - Smith, *Πέρα από τη Σπονδυλωτή Διάνοια* (1992), Οδυσσέας, Αθήνα 1998.
- Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και Νόηση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1999.
- Ε. Καφετζόπουλος, "Το πρόβλημα των ποιοτήτων και η λειτουργία του εγκεφάλου, Μια εναλλακτική θεώρηση της σχέσης φυσικού - νοητικού", *Διαβάσω*, 408 (2000), 96-101.
- Η. Κούβελας κ.α. (επιμ.), *Μία Πολυεπιστημονική θεώρηση της Γλώσσας*, Πα-

- νεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης - Πανεπιστημίου Πατρών, Ηράκλειο 1995.
- Β. Κρουστάλης, *Λόγος περί Όρασης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2000.
- Ρ. Λένυ, *Δυνητική Πραγματικότητα, Η Φιλοσοφία του Πολιτισμού και του Κυβερνοχώρου* (1995), Κριτική, Αθήνα 1999.
- Ρ. Machamer, "Φιλοσοφία της ψυχολογίας", στο Μ. Η. Salmon, κ.α., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης* (1992), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1995, σσ. 483-508.
- Γ. Μαραγκός, "Τι θα μπορούσε να μάθει η εμβριθής αυτοεγκεφαλοσκόπος;", *Δωδώνη*, 23 (1994), 99-120.
- Γ. Μαραγκός, "Η συνείδηση, φυσικά", *Δευκαλίων*, 14/1 (1995), 43-53.
- Γ. Μαραγκός, *Γνωσιολογισμοί, στο μεταίχμιο της Φιλοσοφίας της Επιστήμης και της Γνωσιοεπιστήμης*, Οδυσσέας, Αθήνα 1996.
- Γ. Μαραγκουδάκης, *Αναζητώντας τον Σκεπτόμενο Νου, Διεπιστημονική Ψυχολογική Προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Η. Maturana, F. Varela, *Το Δένδρο της Γνώσης, Οι βιολογικές ρίζες της ανθρώπινης νόησης* (1984), Κάτοπτρο, Αθήνα 1992.
- Ν. Νανόπουλος, "Οι γνωσιακές επιστήμες και η έννοια της πράξης", *Διαβάζω*, 408 (2000), 113-120.
- Δ. Νικολινάκος, "Η Εξάλειψη του Εξαλειπτικού Υλισμού", *Νεύσις*, 8 (1999), 143-156.
- Μ. Ντάβου, *Οι Διεργασίες της Σκέψης στην Εποχή της Πληροφορίας, Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Παπαζήσης, Αθήνα 2000.
- Κ. Παγωνδιώτης, "Το Φαινόμενο Συνείδηση", *Δευκαλίων*, 14/1 (1995), 55-65.
- Κ. Παγωνδιώτης, *Το Πρόβλημα των Νοητικών Αναπαραστάσεων στη Γνωσιακή Επιστήμη: προς μια μη-αναπαραστατική περιγραφή των νοητικών φαινομένων*, Διδακτορική Διατριβή, Ε. Μ. Π., Αθήνα 2001.
- Γ. Παπαδόπουλος, κ.α., *Ο Εγκέφαλος στο Χρόνο, Ανάπτυξη και πλαστικότητα του Νευρικού Συστήματος*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1998.
- Ρ. Penrose, *Σκιές του Νου* (1994), Γκοβόστης, Αθήνα 1997.
- Ρ. Penrose, *Ο Νέος Αυτοκράτορας* (1989), Γκοβόστης, Αθήνα 1992.
- Ι. Searle, *Νους, Εγκέφαλος και Επιστήμη* (1984), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1994.
- Ι. Searle, *Ανακαλύπτοντας ξανά το Νου* (1992), Γκοβόστης, Αθήνα 1997.
- Π. Τσάκαλης, *Σχέσεις μεταξύ θεωριών, το πρόβλημα της αναγωγής*, Μεταπτυχιακή. Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2001.
- Γ. Φουρτούνης, "«Αυτοποίηση» και οντολογία του όντος", *Νεύσις*, 3 (1995), 3-31.

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

**ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ
ΚΑΙ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΕΣ ΟΥΣΙΕΣ**

Ιωάννινα 2005

Σπυρίδων Σούλης*

Άτομα με νοητική υστέρηση και εξαρτησιογόνες ουσίες

Περίληψη

Με βάση τη σχετική αμερικανική και γερμανική βιβλιογραφία το παρόν άρθρο διερευνά τις συνέπειες που προκαλεί η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση. Κατ' αρχάς παρουσιάζονται επιδημιολογικά στοιχεία και αναλύονται οι παράγοντες που καθιστούν την ομάδα "άτομα με νοητική υστέρηση" ιδιαίτερα ευαίσθητη στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Στη συνέχεια συζητούνται τα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας της χρήσης αυτών των ουσιών. Τέλος, περιγράφονται οι εμπειρίες των επιστημόνων από ανάλογα προγράμματα παρέμβασης και παρουσιάζονται οι δυνατότητες πρόληψης του συγκεκριμένου προβλήματος.

Λέξεις κλειδιά: εξαρτησιογόνες ουσίες, άτομα με νοητική υστέρηση, πρόληψη, παρέμβαση

The Use of Drugs by People with a intellectual Disability

Abstract

Based on the evaluation of U.S.A. and German literature the article investigates what role the use of drugs could play now or in the future for people with a intellectual disability. First the extend of the use of drugs by the target group is analysed, then the factors that make this group particularly susceptible to it, and the problems that occur in context with the consumption of drugs are discussed. Finally, the experiences so far with intervening measures for people with intellectual disabilities having a drug problem are being described as well as possibilities of prevention.

Keywords: drugs, people with a intellectual disability, prevention, intervention

* Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Προβληματική

Αν και η χρήση νόμιμων εξαρτησιογόνων ουσιών, όπως παραδείγματος χάριν αλκοόλ, νικοτίνη, φάρμακα κ.λπ., είναι πολύ διαδεδομένη και κοινωνικά αποδεκτή μεταξύ των ενηλίκων, ωστόσο η υπερβολική κατανάλωσή τους στις περισσότερες περιπτώσεις δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα τόσο στον ίδιο το χρήστη όσο και στο περιβάλλον του. Πρόσφατες έρευνες στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας έδειξαν ότι κάθε χρόνο σχεδόν 74.000 περιπτώσεις θανάτου οφείλονται στην αλόγιστη ταυτόχρονη κατανάλωση αλκοόλης και νικοτίνης. Ταυτόχρονα υπολογίζεται ότι πάνω από 7,8 εκατομμύρια Γερμανοί, ηλικίας από 18 έως 59 ετών, παρουσιάζουν επικίνδυνη για την υγεία τους κατανάλωση αλκοόλ (Deutsche Hauptstelle fuer Suchtfragen, 2003, 11). Παρόμοια και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο αριθμός αυτών που καταναλώνουν υπερβολική ποσότητα αλκοόλ είναι μεγάλος· θεωρείται ότι οι αλκοολικοί υπερβαίνουν τα 15 εκατομμύρια. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Εξάρτησης και Κατάχρησης Ουσιών του Πανεπιστημίου Columbia, από το 1999 έως το 2003, ξοδεύτηκαν από ανήλικα παιδιά άνω των 22,5 δισεκατομμυρίων δολαρίων για παράνομη αγορά και κατανάλωση αλκοόλ (Journal of the American Medical Association, 2003). Για τη χώρα μας, επειδή δε διαθέτουμε επίσημα επιδημιολογικά δεδομένα, οφείλουμε να ακολουθήσουμε τα διεθνή στάνταρ σύμφωνα με τα οποία το 5% έως το 10% του πληθυσμού στις ευρωπαϊκές χώρες θεωρείται ότι κάνει κατάχρηση αλκοόλ. Επομένως, φαίνεται ότι η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ καθώς και των υπόλοιπων εξαρτησιογόνων ουσιών αποτελεί ένα καθολικό κοινωνικό πρόβλημα.

Αν και τα άτομα με νοητική υστέρηση εμφανίζουν συμπεριφορές όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών παρόμοιες με εκείνες του γενικού πληθυσμού, δε συναντώνται στη σχετική βιβλιογραφία εκτενείς αναφορές αναφορικά με αυτή τη θεματική, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να θεωρούν ότι η “εξάρτηση” δεν πλήττει αυτή την ομάδα ανθρώπων (Lingg, Theunissen 2000, 57). Όμως, παρατηρώντας κανείς τις εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στην προαγωγή και υποστήριξη των ατόμων με νοητική υστέρηση τα τελευταία χρόνια, μπορεί να διαπιστώσει ότι ο τρόπος ζωής τους μοιάζει όλο και περισσότερο με τη ζωή των ανθρώπων χωρίς αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι νέες προσφορές στο χώρο διαβίωσης και εκπαίδευσης παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση να εγκαταλείψουν τα ιδρύματα και να ζουν σε δομές αυτόνομης διαβίωσης καθώς και να εκπαιδεύονται μαζί με μαθητές δίχως αναπηρία. Κατά συνέπεια, δε θα έπρε-

πε να αναμένεται ότι αυτοί, ακριβώς λόγω των νέων συνθηκών διαβίωσής τους, οι οποίες όλο και περισσότερο προσεγγίζουν τις συνθήκες μιας “φυσιολογικής” ζωής, καθώς και λόγω της προσπάθειάς τους για μεγαλύτερη αυτοδιάθεση, θα αντιμετώπιζαν τα ίδια προβλήματα όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών όπως και οι υπόλοιποι συνάνθρωποί τους;

Από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980 και μέχρι σήμερα διάφοροι ερευνητές στις ΗΠΑ επισημαίνουν ότι η προοδευτική εξομάλυνση των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες δυνατότητες συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, κρύβει και κινδύνους, όπως για παράδειγμα την πιθανότητα δημιουργίας προβλημάτων με το αλκοόλ και τις παράνομες ψυχοτρόπες ουσίες (Christian, Poling 1997,130· Lottman 1993,48· DiNitto, Krishef 1984,41· Wenc 1981,43).

Παρόλα αυτά το θέμα της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών από τα άτομα με νοητική υστέρηση έχει μέχρι σήμερα ελάχιστα μελετηθεί. Οι περισσότερες υφιστάμενες έρευνες είναι επιδημιολογικές μελέτες περιορισμένου εύρους, που επικεντρώνονται σε δημοσκοπήσεις και συνεντεύξεις με αυτή την ομάδα-στόχο (βλ. και McGillicuddy, Blane 1999,871· Gress, Boss 1996,238· Edgerton 1986,604· DiNitto, Krishef 1981, 41). Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμπεραίνεται ότι και τα άτομα με νοητική υστέρηση καταναλώνουν εξαρτησιογόνες ουσίες, αν και ο αριθμός των χρηστών είναι μικρότερος απ’ αυτόν του γενικού πληθυσμού. Όμως, αυτό το συμπέρασμα δεν πρέπει να παρερμηνευτεί και να θεωρηθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική υστέρηση ανήκουν σε ομάδα χαμηλού κινδύνου σχετικά με την κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών. Εξάλλου, οι εμπειρίες που προκύπτουν από την ειδική κλινική για την αντιμετώπιση εξαρτήσεων Oldenburg Land¹ –και συγκεκριμένα από το τμήμα “to Hus”– δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για θεραπεία εξαρτημένων ατόμων με νοητική υστέρηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι «ακριβώς εκείνοι οι έφηβοι που έχουν ελαφρότερης μορφής νοητική υστέρηση, που ζουν με την οικογένειά τους ή σε δομές αυτόνομης διαβίωσης και όχι σε ιδρύματα, είναι εκείνοι οι οποίοι, όντας πιο “ευνοημένοι” όσον αφορά τον κοινωνικό έλεγχο και την ευκολία να βρίσκουν εξαρτησιογόνες ουσίες, καταφεύγουν περισσότερο στο αλκοόλ και στον καπνό» (Schinner 2000, 9).

Αναφορικά με τα μέσα εθισμού που εύκολα μπορούν να προμηθευτούν τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική υστέρηση, το αλκοόλ και η νικοτίνη βρίσκο-

1. Η κλινική Oldenburg Land (Γερμανία) ειδικεύεται από το 1993 κ.ε. στην αντιμετώπιση αλκοολικών ατόμων με νοητική υστέρηση.

νται στην πρώτη θέση, ενώ σπάνια καταφεύγουν σε παράνομες ναρκωτικές ουσίες (Schliep 1999,35). Ασφαλώς, η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών από ενηλίκους είναι κοινωνικά αποδεκτή και όταν αυτή γίνεται με μέτρο δεν είναι καθόλου αξιοκατάκριτη. Αντιθέτως, η ανεξέλεγκτη, διαρκής κατανάλωση, η οποία μάλιστα γίνεται από παιδιά ή εφήβους, είναι ιδιαίτερα επιβλαβής· εξάλλου η πιθανότητα να οδηγήσει σε εξάρτηση είναι μεγάλη. Ανάλογα ανησυχητικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας στις ΗΠΑ, τα οποία επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι το 50% των ατόμων με νοητική υστέρηση που καταναλώνουν αλκοόλ, κάνουν κατάχρηση (McGillicuddy, Blane 1999, 872). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στη Γερμανία (Deutsche Hauptstelle fuer Suchtfraegen, 2003,12). Αν και για τη χώρα μας δεν έχουμε επαρκή επίσημα στοιχεία, υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση που κάνουν κατάχρηση κατανάλωσης αλκοόλ είναι εξίσου υψηλός. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις φαίνεται να δικαιολογείται πλήρως η απαίτηση για μία ενδελεχή μελέτη όσον αφορά τη χρήση και την κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών από την ομάδα των ατόμων με νοητική υστέρηση.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Σημείο αφετηρίας για την προσέγγιση του φαινομένου της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών από τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι η επιστημονική άποψη ότι η παρουσία της νοητικής υστέρησης δε συνεπάγεται τον αποκλεισμό εκείνων των παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν και το γενικό πληθυσμό στην κατάχρηση μέσων εθισμού (Christian, Poling 1997, 129). Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται, παραδείγματος χάριν, οι περιπτώσεις να έχει κάποιος έναν αλκοολικό γονέα ή εξαιτίας ενός ακατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος να έχει αρχίσει από πολύ μικρή ηλικία την κατανάλωση αλκοόλ. Παράλληλα με αυτές τις γενικές μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν τη στάση του ατόμου απέναντι στις εξαρτησιογόνες ουσίες, υπάρχει και μια πληθώρα άλλων παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν ιδιαίτερα στα άτομα με νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, πρέπει να υποθέσουμε ότι η αλλαγή στον τρόπο διαβίωσης αυτών των ατόμων -ιδιαίτερα στο χώρο της κατοικίας- επιδρά και στην κατανάλωση των εξαρτησιογόνων ουσιών απ' αυτούς· στην περίπτωση αυτή, όμως, ακόμα λείπουν σαφείς αποδείξεις που επιβεβαιώνουν μία τέτοια υπόθεση. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι μέσα από την αποϊδρυματοποίηση και τις πιο "ανοιχτές" μορφές κατοικίας που προέκυψαν απ' αυτήν, η προστασία, την οποία προσφέρουν οι "κλειστές" δομές εκπαίδευσης και προ-

αγωγής απέναντι σε συγκεκριμένες επιβλαβείς επιρροές, αίρεται σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση, που ζουν μόνα τους, έχουν ουσιαστικά μεγαλύτερη πιθανότητα να καταφύγουν στο αλκοόλ ή στη νικοτίνη, σε σύγκριση με εκείνα που ζουν σε ιδρύματα (Krishef, DiNitto 1981, 153). Φυσικά, αυτή η υπόθεση δεν εκπλήσσει, αφού η κατάχρηση αλκοόλ είναι μάλλον απίθανη στο κατά βάση περιοριστικό περιβάλλον των ιδρυμάτων διαβίωσης καθώς ισχύει, παραδείγματος χάριν, η ποτοαπαγόρευση. Έτσι, φαίνεται να αναδεικνύονται οι “παρενέργειες” που έχουν οι θετικές αλλαγές στην υποστήριξη των ατόμων με νοητική υστέρηση, όπως παραδείγματος χάριν η αποϊδρυματοποίηση, η διαμόρφωση συνθηκών ανεξάρτητης ζωής, η παροχή προσωποκεντικής βοήθειας κλπ, χωρίς βεβαίως να αμφισβητείται ο θετικός χαρακτήρας αυτών των εξελίξεων. Δηλαδή, αυτές οι παρατηρήσεις δε θα πρέπει να αποτελέσουν την αφορμή για να θεωρηθεί ότι τα ιδρύματα ανταποκρίνονται με επάρκεια στις ανάγκες του ατόμου με νοητική υστέρηση· αντιθέτως επισημαίνουν ότι οφείλουμε να προνοήσουμε, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, προκειμένου και αυτό το άτομο να ζει σε συνθήκες παρόμοιες με εκείνες της ζωής των δίχως αναπηρία συμπολιτών του (Dallferth 1997, 351).

Παράλληλα με τις συνθήκες-πλαίσια που αλλάζουν, υπάρχει και ένα σύνολο ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών παραγόντων, οι οποίοι φαίνεται να δικαιολογούν την ανοδική τάση που παρατηρείται ως προς την κατανάλωση εξαρτησιογόνων ουσιών από τα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, ο ελλιπής αυτοέλεγχος είναι ένας παράγοντας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε επιβλαβή χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών όχι μόνο στην περίπτωση του γενικού πληθυσμού, αλλά και σε εκείνη των ατόμων με νοητική υστέρηση (Moore, Polsgrove 1991, 74). Ακριβώς σε συνάρτηση με την πολλαπλά αυξημένη ανάγκη τους να αποτελούν μέρος μιας ομάδας, μπορούμε, επιπλέον, να υποθέσουμε ότι ο ελλιπής αυτοέλεγχος σε αυτή την ομάδα-στόχο όσον αφορά εξωτερικές επιρροές είναι σε μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι στο γενικό πληθυσμό (Christian, Poling 1997, 133), γεγονός που οδηγεί σε μια μεγαλύτερη ροπή απέναντι στη χρήση εθιστικών μέσων (Wenc 1981, 44). Αυτό κυρίως καταγράφεται στην περίπτωση που το άτομο με τη νοητική υστέρηση προέρχεται από ένα περιβάλλον, στο οποίο η κατανάλωση αλκοόλ ανήκει στην καθημερινότητα και το ποτό θεωρείται ως μέσο για να επιτευχθεί η κοινωνική αποδοχή του. Η κατάχρηση αλκοόλ, δηλαδή, δεν αποτελεί κοινωνική απαξίωση. Αντιθέτως, κατανοείται ως ενίσχυση της αξίας του με την έννοια της πλήρους συμμετοχής του στο “τυπικό” του κοινωνικού περιβάλλοντος (Schinner 2000). Επιπρόσθετα, είναι, συχνά, δύσκολο για τα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση να αντισταθούν στις κακές πα-

ραινέσεις του κοινωνικού περιγύρου (Wenc 1981, 45). Σε αυτή την περίπτωση η κατανάλωση αλκοόλ δεν οδηγεί στην επιθυμητή αποδοχή, αλλά εξυπηρετεί, πολύ περισσότερο, τη διασκέδαση των άλλων. Εξάλλου, τα αποτελέσματα σχετικών μελετών δείχνουν, ότι η κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών από τα άτομα με νοητική υστέρηση, συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό, καθορίζεται κατά κανόνα από την κοινωνική πίεση, αφού συχνά αυτά δε διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων, ώστε να απορρίψουν τα προσφερόμενα εθιστικά μέσα (Burgard κ.ά. 2000, 296). Σε αυτή τη συνάρτηση πρέπει να κατονομασθεί ως σημαντικός παράγοντας και το συναίσθημα της αυτοαξίας, το οποίο δεν είναι έντονο στα άτομα με νοητική υστέρηση· κατάσταση που μπορεί, επίσης, να οδηγήσει σε κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών (Moore, Polsgrove 1991, 83). Με δεδομένο ότι σε αυτά τα άτομα απουσιάζουν οι εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων και με την πρόσκαιρη ψυχικά θετική εμπειρία που διαθέτουν από την επίδραση του αλκοόλ –όπου η κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών παραδείγματος χάριν διώχνει την ανία, προσδίδει κύρος, μετριάζει τα αρνητικά συναισθήματα, διαλύει τους δισταγμούς, ομορφαίνει την καθημερινότητα, με αυτό αισθάνεται κανείς καλύτερα, ηρεμεί και χαλαρώνει (Schliep 1999, 35)– η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και αντιστοίχως των υπόλοιπων εξαρτησιογόνων ουσιών αποτελεί μία συγκεκριμένη δυνατότητα για ψυχική αποζημίωση· επομένως, είναι ιδιαίτερα ελκυστική γι' αυτήν την ομάδα ανθρώπων.

Ένας ακόμα επικίνδυνος παράγοντας που επιδρά στην κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών από τα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση είναι ότι αυτοί δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες της κατανάλωσης αλκοόλ, οπότε έχουν περιορισμένες ικανότητες να τη διαχειριστούν με προσοχή (Krishef, DiNitto 1984, 42). Επιπλέον, διάφορες έρευνες έχουν δείξει, ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση κατά κανόνα έχουν μικρή αντοχή απέναντι στο αλκοόλ, με αποτέλεσμα πολλοί, αφού έχουν πιει ήδη δύο έως τέσσερα αλκοολούχα ποτά, να λιποθυμούν, να αισθάνονται άσχημα ή να φέρονται προσβλητικά απέναντι στους άλλους (Westermeyer κ.ά. 1996, 29). Δηλαδή, αρκεί μία μικρή κατανάλωση αλκοόλ από κάποιον με νοητική υστέρηση, προκειμένου να προκύψουν ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες γι' αυτόν. Επομένως, τα άτομα με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό, είναι γενικά λιγότερο επιρρεπή στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών· αντιθέτως παρουσιάζονται πιο ευπαθή στις αρνητικές συνέπειες μιας κατανάλωσης. Εξάλλου θα ήταν προς διερεύνηση το γεγονός, εάν αυτά τα άτομα, λόγω της συχνά μακροχρόνιας λήψης φαρμάκων, δεν ήταν πιο ευπαθή στις εξαρτήσεις ή δεν είχαν ανάγκη από “εξωτερικά” μέσα ενίσχυσης του ψυχικού του τομέα. Στις πε-

ρισσότερες περιπτώσεις τα άτομα με νοητική υστέρηση διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη, ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν από μόνοι τους τον εαυτό τους, δηλαδή, δεν μπορούν να ελέγξουν τη ψυχική τους κατάσταση, αλλά χρειάζονται κάποια εξωτερική “χειροπιαστή” βοήθεια. Το πιάσιμο του ποτηριού φαίνεται γι’ αυτούς τόσο αυτονόητο όσο και το πιάσιμο του κουτιού με τα φάρμακα.

Ένας ακόμη παράγοντας, από τον οποίο εξαρτάται η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών είναι ο βαθμός της νοητικής υστέρησης. Η πιθανότητα να καταφύγουν στις διάφορες εξαρτησιογόνες ουσίες άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση είναι μεγαλύτερη απ’ ότι άτομα με βαριά νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, ο Longo (1997) σε σχετική έρευνα διαπίστωσε ότι η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από άτομα με νοητική υστέρηση συσχετίζεται θετικά με το δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.). Δηλαδή, όσο υψηλότερος ήταν ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με τη νοητική υστέρηση, τόσο ευκολότερα αυτοί κατέφευγαν στις εξαρτησιογόνες ουσίες. Πιθανώς, αυτό να οφείλεται στο μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας τους και στις περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης που είχαν σ’ αυτές τις ουσίες. Μπορούσαν δηλαδή να αγοράζουν μόνοι τους οινοπνευματώδη ποτά ή να πηγαίνουν ανεξέλεγκτα σε εκδηλώσεις που καταναλώνονταν αλκοόλ (McGillicuddy, Blane 1999, 876). Επιπλέον, τα άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση φαίνεται να υποφέρουν περισσότερο σε σχέση με εκείνους που παρουσιάζουν βαριά νοητική υστέρηση από τον κοινωνικό στιγματισμό που προκαλεί η αναπηρία τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μεγαλύτερη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δηλαδή, συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητά τους με πολύ πιο επίπονο τρόπο απ’ ότι τα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμησή τους και στη γενικότερη ψυχική τους διάθεση (Moore, Polsgrove 1991, 84).

Καθώς τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα συναισθηματικών διαταραχών συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό, όπως παραδείγματος χάριν κατάθλιψη, συχνά διαμορφώνουν ένα αρνητικό συναίσθημα αυτοαξίας, γεγονός που τους οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση, παραμέληση του εαυτού τους και τελικά καταλήγουν σε μία πλάσματική “αυτοθεραπεία” με τη μορφή υπερβολικής κατανάλωσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Longo 1999, 63· Campbell, Malone 1991, 378). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι γενικά πιο επιρρεπή σε ψυχικές διαταραχές καθώς και στην εκδήλωση ακραίων συμπεριφορών, αφού στα πλαίσια του “συναναστρέφεται” έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες ψυχοκοινωνικές επιβαρύνσεις τις οποίες κατά κανόνα δεν μπορούν να διαχειριστούν επιτυχώς (Bradl 1994). Έτσι, καταφεύγουν στην κα-

τανάλωση αλκοόλ και των άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Schinner: «Εάν ισχύει το γεγονός ότι κανένας χρήστης δεν εξαρτάται από τις εξαρτησιογόνες ουσίες αλλά από τη συναισθηματική και βιωματική του κατάσταση, και εάν, ακόμη, είναι σωστό ότι κάποιος γίνεται εξαρτημένος, επειδή δεν μπορεί πλέον να αποδεχτεί μια κατάσταση ζωής, που αισθάνεται ότι τον επιβαρύνει, και δε βλέπει για τον εαυτό του καμία δυνατότητα αλλαγής, τότε έχουν τα άτομα με νοητική υστέρηση την ανάγκη, πιο πολύ κι από τους μη ανάπηρους ανθρώπους, -σε μια κοινωνία, στην οποία η αυτοϊδέα του ανθρώπου υποτάσσεται όλο και περισσότερο στην αντίληψη για υψηλότερη επίδοση και στον ανταγωνισμό- να αντικαταστήσουν την πραγματική αυτοϊδέα τους με μια φανταστική και απατηλή αυτοεικόνα, κάτι που τους προσφέρει το αλκοόλ» (2000, 14).

3. Προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Ο εντοπισμός των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος καθώς σε πολλές περιπτώσεις η ύπαρξη αυτή καθεαυτής της νοητικής υστέρησης οδηγεί στην παρουσίαση ανάλογης συμπτωματολογίας (Lottman 1993, 50). Έτσι, μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται ως πρώτες ενδείξεις επιβλαβούς χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, όπως παραδείγματος χάριν εριστικότητα, απώλεια ανεξαρτησίας, επιθετικότητα και αυτοκαταστροφική συμπεριφορά (Rivinus 1988, 24), μπορούν να παρατηρηθούν, έως έναν ορισμένο βαθμό, και σε άτομα με νοητική υστέρηση, οι οποίοι δεν κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Εάν, δηλαδή, σε αυτά τα άτομα δεν είναι αυξημένες η συχνότητα, η διάρκεια ή η ένταση των προαναφερομένων μορφών συμπεριφοράς, είναι πολύ δύσκολο να τις αναγνωρίσουμε ως ενδείξεις επιβλαβούς χρήσης αλκοόλ ή νικοτίνης (Christian, Poling 1997, 135).

Παράλληλα με τους γνωστούς κινδύνους που προκαλεί η μεγάλη κατανάλωση αλκοόλ στο γενικό πληθυσμό, όπως παραδείγματος χάριν καρκίνο, ασθένειες στο στομάχι και το έντερο, βλάβες στο συκώτι κτλ., στα άτομα με νοητική υστέρηση οι επιπτώσεις από την κατανάλωση αλκοόλ είναι μεγαλύτερες, καθώς αυτή συχνά συνδυάζεται και με τη λήψη φαρμάκων. Ένας μεγάλος αριθμός από τα άτομα με νοητική υστέρηση χρειάζεται συνεχή φαρμακευτική αγωγή, όπου, στις περισσότερες περιπτώσεις, τα φάρμακα που συνταγογραφούνται είναι ψυχοφάρμακα και αντιεπιληπτικά (Gadow, Poling 1988, 56). Η κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών πρέπει οπωσδήποτε να αποφεύγεται, καθώς σε συνδυασμό με αυτά τα φάρμακα, ακόμα και μικρές ποσότητες αλκοόλ ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών μπορούν να προκαλέ-

σουν ανεπανόρθωτες βλάβες στην υγεία. Επιπλέον, στα άτομα με νοητική υστέρηση που εκδηλώνουν συχνά παροξυσμούς η κατανάλωση αλκοόλ ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών αυξάνει τη συχνότητα εκδήλωσης και τη βαρύτητα του φαινομένου (Degenhardt 2000, 144· Christian, Poling 1997, 135).

Όπως και στο γενικό πληθυσμό, έτσι και εδώ μπορεί η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από άτομα με νοητική υστέρηση να οδηγήσει όχι μόνο σε προβλήματα υγείας, αλλά και να επιβαρύνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους άλλους. Διάφορες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση που κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών παρουσιάζουν περισσότερα οικογενειακά προβλήματα -όπως παραδείγματος χάριν καυγάδες και αντιπαράθεσεις με χειροδικίες- από εκείνους που δεν καταναλώνουν καθόλου εξαρτησιογόνες ουσίες (Westermeyer κ.ά. 1988, 121). Επίσης, λόγω της κατανάλωσης αλκοόλ, διαλύονται πιο εύκολα οι φιλίες τους. Όσον αφορά εκείνους που ζουν σε ιδρύματα, ο Schinnerer διαπιστώνει ότι η κατανάλωση οινόπνευματων ποτών τους οδηγεί να ξεπερνούν διαρκώς τα όρια, γεγονός που οδηγεί «σε κυρώσεις από την πλευρά των επιμελητών και σε απόρριψη από την πλευρά των συγκατοίκων τους» (2000, 17). Έτσι, αυτή η κατάσταση τους προκαλεί αισθήματα ενοχής καθώς και την ανάγκη να αποζημιωθούν εκ νέου μέσα από την υιοθέτηση συμπεριφορών εθισμού. Κατά συνέπεια, προκύπτει ένας φαύλος κύκλος, που οδηγεί τα άτομα με νοητική υστέρηση όλο και πιο βαθιά στην κοινωνική απομόνωση και στην εξάρτηση. Εξάλλου, αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση, ακόμα και σε σύγκριση με εκείνους από το γενικό πληθυσμό που κάνουν κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα όσον αφορά τις σχέσεις τους με το κοινωνικό περιβάλλον (Westermeyer κ.ά. 1996, 29).

Επιπλέον, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορεί να προκαλέσει διάφορα προβλήματα και στο προσωπικό που τα εκπαιδεύει και τα περιθάλπει στα ιδρύματα. Αφενός, προκύπτουν αυξημένες ανάγκες όσον αφορά τη ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη εκείνων των τροφίμων που παρουσιάζουν πρόβλημα αλκοολισμού και αφετέρου το προσωπικό αναγκάζεται να παραμελεί τους υπόλοιπους τροφίμους, καθώς έχει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του εθισμού (Schinnerer 2000, 23). Επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα το προσωπικό να ενισχύει το πρόβλημα εθισμού αυτών των ατόμων, αφού κατά κανόνα συγχωρεί τις άσχημες συμπεριφορές, μετά από υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, με τη δικαιολογία ότι αυτά είναι άρρωστα. Δηλαδή, θεωρώντας το προσωπικό τις κακές εκδηλώσεις τους ως συν-εξαρτημένη συμπεριφορά του αλκοολισμού, δεν τα επιπλήττει.

Επίσης, τα άτομα με νοητική υστέρηση που καταναλώνουν εξαρτησιογόνες ουσίες, εάν εργάζονται, έχουν να αντιμετωπίσουν και πολλές δυσκολίες στο χώρο εργασίας. Κατά πρώτον απουσιάζουν αδικαιολόγητα από τη δουλειά τους. Επίσης καθυστερούν στο ωράριο έναρξης της εργασίας τους και συνήθως πίνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης τυγχάνουν της ελάχιστης εργασιακής αξιοπιστίας και δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν σχέσεις με τους συναδέλφους τους (Krishef, DiNitto 1981, 154).

Ως τελευταίο επακόλουθο πρόβλημα της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών πρέπει να αναφερθεί η παραβατική συμπεριφορά, καθώς τα αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν ότι το 7% των ατόμων με νοητική υστέρηση που καταναλώνουν αλκοόλ έρχεται αντιμέτωπο με το νόμο τουλάχιστον μια φορά το έτος (Krishef 1986, 68). Ωστόσο, αυτοί δεν εμπλέκονται σε παράνομες πράξεις μόνο ως δράστες αλλά και ως θύματα. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται από τη μελέτη του Westermeyer κ.ά. (1996), η οποία έδειξε ότι όλα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στη σχετική έρευνα -επρόκειτο για άτομα με νοητική υστέρηση που έκαναν κατάχρηση αλκοόλ- είχαν υπάρξει τουλάχιστον μια φορά θύματα αξιόποινης πράξης. Ενώ τους άντρες τους λήστευαν ή τους έδεχναν, οι γυναίκες βιάζονταν ή ξυλοκοπούνταν. Όσον αφορά τους δράστες, αυτοί ήταν συνήθως άτομα, που τα θύματα τα είχαν γνωρίσει από τη σχέση τους με το αλκοόλ και τα ναρκωτικά.

Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να διατυπώσει τη θέση ότι τα προβλήματα που προκύπτουν από την κατανάλωση αλκοόλ ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών στους εφήβους με νοητική υστέρηση είναι παρόμοια με εκείνα του γενικού πληθυσμού, αν και συχνά εμφανίζονται πιο σοβαρά για τα πρώτους (Degenhardt 2000).

Εκτός των αναφορών στις επιπτώσεις που προκαλεί η χρήση των εξαρτησιογόνων ουσιών, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πάντα ότι τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις αυξάνουν την πιθανότητα υπερβολικής κατανάλωσης εξαρτησιογόνων ουσιών, γεγονός που στα πλαίσια μιας ερευνητικής εργασίας καθιστά, ενδεχομένως, δύσκολο το διαχωρισμό μεταξύ "αιτίας" και "αποτελέσματος" (Christian, Poling 1997). Δηλαδή, πίνει κανείς εξαιτίας των συνεχών καυγάδων στην οικογένεια ή υπάρχουν αυτές οι διαμάχες, επειδή αυτός πίνει;

4. Η αναγκαιότητα της παρέμβασης

Από τις ερωτήσεις και τα αιτήματα για βοήθεια που διατυπώνουν τα άτομα με νοητική υστέρηση που καταναλώνουν αλκοόλ, μπορεί να αποκομίσει

κάνεις την εντύπωση ότι αυτοί οι συνάνθρωποί μας, επειδή δε διαθέτουν επαρκείς στρατηγικές επίλυσης των καθημερινών τους προβλημάτων και λόγω των μειωμένων ικανοτήτων τους για αυτοέλεγχο, της αρνητικής αυτοαντίληψής τους, των ανεπαρκών κοινωνικών ικανοτήτων τους καθώς και εξαιτίας της αδυναμίας λειτουργίας ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματα αλκοολισμού. Από το γεγονός αυτό, προκύπτει η αναγκαιότητα για παρεμβάσεις.

Ωστόσο, γενικά σε προγράμματα αντιμετώπισης του αλκοολισμού, όπως παραδείγματος χάριν σε αυτά που εφαρμόζονται στις ΗΠΑ και στη Γερμανία, σπάνια έχουν πρόσβαση άτομα με νοητική υστέρηση· γεγονός όμως που σε καμία περίπτωση, όπως επισημαίνουν οι ειδικοί, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως ύπαρξη μιας πολύ μικρής ανάγκης (Lottman 1993, 54). Αντιθέτως, φαίνεται ότι η πλειοψηφία αυτών των προγραμμάτων όχι μόνο δεν προσπαθεί ενεργά γι' αυτή την ομάδα-στόχο, αλλά σκόπιμα την αποκλείει κατά τις διαδικασίες ανάληψης φροντίδας (Krishef 1986, 69). Αντίστοιχα, περίπου τα δύο τρίτα αυτών που συμμετέχουν ως θεραπευτές σε τέτοιου είδους προγράμματα διατυπώνουν την άποψη ότι «τα άτομα με νοητική υστέρηση θα έπρεπε να θεραπεύονται σε προγράμματα σχεδιασμένα ειδικά γι' αυτά, αντί να συμμετέχουν στα παραδοσιακά προγράμματα καταπολέμησης του αλκοολισμού» (Tyas, Rush 1993, 279). Οι αιτίες γι' αυτή την αδυναμία των προγραμμάτων να συμπεριλάβουν και άτομα με νοητική υστέρηση πιθανώς να συνδέονται με το γεγονός ότι τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο απευθύνονται στην πολυπληθέστερη ομάδα του γενικού πληθυσμού. Ταυτόχρονα, για τους διαχειριστές των προγραμμάτων που τυγχάνουν ιδιωτικής χρηματοδότησης είναι απλά αδιάφορο να απευθυνθούν σε μια ομάδα-στόχο με τόσο περιορισμένα οικονομικά μέσα (Christian, Poling 1997, 135). Έτσι, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες -όπως εξάλλου συμβαίνει και στη χώρα μας- δεν παρέχεται η κατάλληλη θεραπεία στους εφήβους με νοητική υστέρηση που παρουσιάζουν αλκοολισμό· αντιθέτως, αυτοί στιγματίζονται με μια ακόμα προκατάληψη, ότι είναι ανίκανοι για θεραπεία (Schinner 2000, 31). Είναι, όμως, γεγονός στα πλαίσια παραδείγματος χάριν της ψυχοθεραπείας ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στην ικανότητα θεραπείας ανάμεσα στα άτομα με ή χωρίς νοητική υστέρηση, αφού αυτός ο τρόπος θεραπείας δεν έχει ως αφετηρία τις νοητικές ικανότητες αλλά το συναισθηματικό επίπεδο (Müller-Hohagen 1993, 225). Προφανώς, εμφανίζεται και εδώ η «απομόνωση των ανάπηρων από τον κύκλο των ατόμων που, κατά βάση, θεωρούνται θεραπεύσιμοι» (ό.π., 228).

Στην περίπτωση που παιδιά και έφηβοι με νοητική υστέρηση γίνουν δεκτά σε σχετικά προγράμματα, τότε συχνά εμφανίζονται εμπόδια, που παρεμπο-

δίδουν την επιτυχημένη συμμετοχή αυτής της ομάδας ατόμων· ταυτόχρονα, θεωρούνται αυτά τα προγράμματα ως ακατάλληλα όσον αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση. Ως τέτοια εμπόδια μπορούν να κατονομαστούν κυρίως οι ελλειπείς εμπειρίες των διάφορων θεραπευτικών δομών στην εργασία με αυτή την ομάδα ατόμων (Longo 1997, 63· Lottman 1993, 55) καθώς και οι περιορισμένες γνωστικές ικανότητες των ατόμων με νοητική υστέρηση, οι οποίες τα καθιστούν πολλαπλά ανίκανα να ολοκληρώσουν ξεχωριστά τμήματα της θεραπείας τους σε προκαθορισμένο χρόνο (Christian, Poling 1997, 136). Για το λόγο αυτό, δεν είναι παράξενο το γεγονός ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση συχνά δεν έχουν κανένα όφελος από τη θεραπεία τους σε γενικά προγράμματα παρέμβασης κατά της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Burgard κ.ά. 2000, 297). Ανεξαρτήτως από το εάν αναζητά κανείς τα αίτια γι' αυτή την αποτυχία στο σχεδιασμό των σχετικών προγραμμάτων ή στους συμμετέχοντες, φαίνεται βέβαιο ότι ο συνδυασμός των γνωστικών περιορισμών που χαρακτηρίζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση, των διαταραχών που εμφανίζουν στην ανάπτυξή τους και των νεότερων παιδαγωγικών, ψυχολογικών και ψυχιατρικών απόψεων σχετικά με τη νοητική υστέρηση καθιστά αναγκαία μια τροποποιημένη προσέγγιση όσον αφορά την αντιμετώπιση του αλκοολισμού σ' αυτήν την ομάδα-στόχο (Tomasulo 1998). Εξάλλου, οι υφιστάμενες δομές παροχής υπηρεσιών, τόσο στον αμερικανικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα αλκοολισμού που εκδηλώνουν τα άτομα με νοητική υστέρηση. Επομένως, η θεραπεία και η πρόληψη εξαρτήσεων που επικεντρώνονται στην ομάδα-στόχο άτομα με νοητική υστέρηση πρέπει αδιαμφισβήτητα να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας και να λαμβάνουν υπόψη τους τις δυνατότητες κατανόησης και επικοινωνίας αυτών των ατόμων. Επιπλέον, αξιολογείται ως απαραίτητο οι θεραπευτές να είναι πλήρως καταρτισμένοι όχι μόνο αναφορικά με τη θεματική "εξαρτησιογόνες ουσίες και απεξάρτηση", αλλά και να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη "νοητική υστέρηση" καθώς και για τον τρόπο ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση (Westermeyer κ.ά. 1996, 30). Όμως, σε αυτό το σημείο προκύπτει το δίλημμα όσον αφορά τις παρεμβάσεις στα άτομα με νοητική υστέρηση που είναι εξαρτημένα, σχετικά με το ζήτημα της αρμοδιότητας. Δηλαδή ποιοι πρέπει να είναι αρμόδιοι για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των ανάλογων προγραμμάτων παρέμβασης; Είναι αυτοί που παρέχουν προγράμματα θεραπείας υπεύθυνοι να εκπαιδεύσουν το προσωπικό τους γι' αυτή την ιδιαίτερη ομάδα-στόχο, ή οφείλει το γενικό σύστημα παροχής υποστήριξης στα άτομα με νοητική υστέρηση να αναπτύξει τις κατάλληλες δυνατότητες παρέμβασης όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών;

5. Η ειδική κλινική Oldenburger Land, το τμήμα “to Hus”: Ένα εξειδικευμένο μοντέλο απεξάρτησης για άτομα με νοητική υστέρηση

Ήδη από το 1993 αναπτύχθηκε στη Γερμανία και συγκεκριμένα στην κλινική Oldenburger Land, το τμήμα “to Hus”, το οποίο επικεντρώνεται στην απεξάρτηση ατόμων με νοητική υστέρηση. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι η κλινική Oldenburger Land είναι η μοναδική για την “απεξάρτηση” κλινική στη Γερμανία, που δέχεται και άτομα με νοητική υστέρηση. Εκεί εφαρμόζεται ένα εξειδικευμένο μοντέλο απεξάρτησης, το οποίο προέκυψε μετά την αδυναμία των παραδοσιακών αντιλήψεων θεραπείας να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της εξάρτησης σε άτομα με νοητική υστέρηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του μοντέλου παρέμβασης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και από τη χώρα μας.

Ομάδα-στόχος

Το μοντέλο παρέμβασης επικεντρώνεται σε άτομα που παρουσιάζουν τα περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Περιορισμένες νοητικές ικανότητες.
- Αδυναμίες κατά τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και κατά την επικοινωνία.
- Εγκεφαλικές-οργανικές διαταραχές.
- Μειωμένο αυτοσυναισθήμα.
- Έντονους δισταγμούς κατά τις συναναστροφές ή φοβίες.
- Μεγάλες ψυχικές επιβαρύνσεις.
- Δυσκολία αποδοχής της υποστήριξης.

Μία σημαντική προϋπόθεση για τη συμμετοχή αυτών των ατόμων στο πρόγραμμα είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να αισθάνονται την ψυχική πίεση που δημιουργεί η εξάρτηση και να διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα θεραπείας. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο παρέμβασης δεν είναι αποτελεσματικό για άτομα με μέτρια ή βαριά νοητική ικανότητα –δηλαδή με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 50.

Στόχοι του μοντέλου παρέμβασης

Με βάση την υπόθεση ότι η αποκατάσταση της σωματικής και της ψυχοπνευματικής αποδοτικότητας είναι δυνατή μόνο με την απαλλαγή του ατόμου από τη χρήση των εξαρτησιογόνων ουσιών, αποτελεί κεντρικό στόχο αυ-

τού του μοντέλου η συνεχής εγκράτεια απέναντι σε αυτές τις ουσίες. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ενδυνάμωση της ικανότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση για εργασία.

Μέθοδοι παρέμβασης

Αυτό το μοντέλο παρέμβασης εδράζεται στα ευρήματα, παλαιότερα και νεώτερα, της ψυχολογίας. Ειδικότερα, η διαδικασία παρέμβασης αξιοποιεί τη ψυχαναλυτική- διαδραστική μεθόδου, η οποία όμως τροποποιήθηκε κατάλληλα γι' αυτή την ομάδα ατόμων. Κεντρικό σημείο της μεθοδολογίας αυτού του μοντέλου δεν αποτελεί η αρχή της "ερμηνείας-αιτιολογίας" αλλά η αρχή της "απάντησης- αποτελέσματος". Δηλαδή, οι θεραπευτές δεν επιδιώκουν να ερμηνεύσουν θεωρητικά, να εντοπίσουν δηλαδή τις αιτίες που οδήγησαν το άτομο με νοητική υστέρηση στη χρήση των εξαρτησιογόνων ουσιών, αλλά προσπαθούν να κατανοήσουν το πώς απάντησε το άτομο σ' αυτές τις αιτίες, το αποτέλεσμα δηλαδή απ' αυτή τη διαδικασία· έτσι τελικά οι θεραπευτές μπορούν να συναισθανθούν τα πραγματικά βιώματα αυτών των ατόμων (Schliep 1995).

Επιπλέον, σ' αυτό το μοντέλο απεξάρτησης υφίσταται μία στενή σχέση ανάμεσα στη ψυχοθεραπεία και στην εργασιοθεραπεία. Οι συγκρούσεις παραδείγματος χάριν που προκύπτουν στο χώρο εργασίας ανάμεσα στο άτομο με νοητική υστέρηση που βρίσκεται σε εξάρτηση και στους συναδέλφους τους αναφέρονται κατά την ομαδική ψυχοθεραπεία και επιλύονται με υποδειγματικό τρόπο. Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Κατά την ομαδική ψυχοθεραπεία παρουσιάζονται και αναλύονται θεωρητικά σχήματα κοινωνικής συναναστροφής, τα οποία στα πλαίσια της εργασίας γίνονται πράξη και αντίστροφα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν οι συμμετέχοντες να μάθουν και να δοκιμάσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων· οπότε τελικά να μη χρειάζονται ως διέξοδο τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Επίσης, οι θεραπευτές θέτουν στόχους ακολουθώντας την αρχή των "μικρών βημάτων". Μαζί με τους συμμετέχοντες διαμορφώνουν και αναπτύσσουν ατομικούς στόχους οι οποίοι είναι εφικτοί και οι οποίοι υλοποιούνται στα πλαίσια της εργασιοθεραπείας. Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα με νοητική υστέρηση αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο τις δυνατότητές τους και βρίσκονται όλο και πιο πολύ σε θέση να χειριστούν αντίστοιχες καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο απ' ότι τις διαχειρίζονταν προηγουμένως -δηλαδή χωρίς να πίνουν. Επιπλέον, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις της εξάρτησης στην προσωπικότητά τους.

Το κέντρο βάρους αυτού του μοντέλου βρίσκεται στην ομαδική ψυχοθεραπεία, όπου το μέγεθος της ομάδας διατηρείται συνειδητά μικρό, ώστε να

μπορούν οι συμμετέχοντες να ξεπερνούν ευκολότερα, μέσω ενός διακριτά καθορισμένου πλαισίου, τους δισταγμούς και τις φοβίες τους. Σε αυτή τη σχέση οι συμμετέχοντες χρειάζονται, κυρίως, χρόνο και υπομονή.

Επιπλέον, στα πλαίσια αυτής της θεραπευτικής διαδικασίας επιδιώκεται η ενίσχυση της προφορικής ικανότητας των συμμετεχόντων, ώστε να διευκολύνονται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και διδάσκονται τεχνικές χαλάρωσης, προκειμένου να διαχειρίζονται τις ψυχικές επιβαρύνσεις τους. Επίσης, αυτή η διαδικασία συμπληρώνεται, εφόσον υπάρχει ανάγκη, από ατομική ψυχοθεραπεία και φρενολογική. Ακόμη διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να αυτοοργανώνονται και να αυτοεξυπηρετούνται.

Αποτελεσματικότητα του μοντέλου

Σύμφωνα με στοιχεία της ειδικής κλινικής Oldenburger Land δεν μπορεί ακόμη να διατυπωθεί μία πλήρης αξιολόγηση όσον αφορά το παρεχόμενο μοντέλο απεξάρτησης των ατόμων με νοητική υστέρηση. Όμως, με βάση τις εκτιμήσεις του προσωπικού «περίπου το μισό των ασθενών με τη νοητική υστέρηση παραμένουν “στεγνοί” τουλάχιστον ένα χρόνο, ενώ πίνουν πολύ λιγότεροι» (Lebenshilfe Zeitung 1998,3). Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι πρόκειται για μία ιδιαίτερη ενδιαφέρουσα πρόταση που αξίζει να δοκιμασθεί και στη χώρα μας.

6. Λήψη μέτρων πρόληψης

Με δεδομένο ότι η “χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση” αποτελεί ένα θέμα με το οποίο η Ειδική Παιδαγωγική, τόσο στη χώρα μας όσο και στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, δεν έχει ακόμη επαρκώς ασχοληθεί και τα οικονομικά μέσα που διατίθενται γενικά για τη λήψη μέτρων κατά της εξάρτησης είναι πενιχρά, δεν είναι παράξενο ότι στη σχετική βιβλιογραφία δεν συναντώνται ιδιαίτερες αναφορές γι’ αυτήν την ομάδα ατόμων. Αντιθέτως, υπάρχει μία επαρκής σχετική βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στο γενικό πληθυσμό. Αξιοποιώντας την υφιστάμενη βιβλιογραφία επιχειρείται στη συνέχεια, να κατατεθούν ορισμένες προτάσεις πρόληψης όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από μαθητές με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα προτείνονται τα παρακάτω μέτρα:

- Παροχή μιας γενικής σχολικής αγωγής πρόληψης, η οποία μέσω της ενημέρωσης και της κατάλληλης πληροφόρησης θα στοχεύει στην ανάπτυξη και

στη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων κατά της χρήσης των εξαρτησιογόνων ουσιών. Αυτή η αγωγή πρόληψης δε θα πρέπει απλά να “αποκηρύσσει” την κατανάλωση αλκοόλ, νικοτίνης ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών, αλλά να επιδιώκει οι μαθητές να μάθουν να χειρίζονται με λογική και μέτρο τα οينوπνευματώδη ποτά και τη νικοτίνη. Σε αυτά τα μέτρα πρόληψης συμπεριλαμβάνονται παραδείγματος χάριν η δημιουργία μιας θετικής εικόνας για τον έφηβο που δεν πίνει ή που δεν καπνίζει, η απόκτηση της ικανότητας να αποφασίζει ο ίδιος ο έφηβος για το εάν καταναλώσει κάποια εξαρτησιογόνο ουσία ή όχι και να μην παρασύρεται σε περιπτώσεις όπου γίνεται ανάλογη χρήση, καθώς και η απομυθοποίηση της κατανάλωσης αλκοόλ και του καπνίσματος ως συμβόλων κοινωνικής καταξίωσης και ενηλικίωσης.

- Πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με το αλκοόλ και τη νικοτίνη, η οποία θα παρουσιάζει με σαφήνεια στους μαθητές τους κινδύνους για την υγεία που προκύπτουν απ’ αυτές τις εξαρτησιογόνες ουσίες. Αυτή η ενημέρωση θα πρέπει να παρέχεται εγκαίρως, ήδη από την παιδική ηλικία.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σχετική θεματολογία, ώστε να αποκτηθεί αφενός η απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση όσον αφορά τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και αφετέρου, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναπτυχθεί ένας κοινωνικός διάλογος όσον αφορά την κατανάλωση αλκοόλ και νικοτίνης.

Καθώς αυτά τα μέτρα απευθύνονται στα παιδιά και στους εφήβους με νοητική υστέρηση –και όχι μόνο– θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή τους οι περιορισμένες ικανότητες αυτής της ομάδας-στόχου στο γνωστικό τομέα και στον τομέα της επικοινωνίας. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι τα παιδαγωγικά προγράμματα πρόληψης πρέπει να προσφέρονται εκεί όπου μπορούμε να συναντήσουμε τους χρήστες –ή τους πιθανούς χρήστες (Eisner 1995), πρέπει τα προτεινόμενα μέτρα να εφαρμόζονται, εκτός από τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και στα ιδρύματα διαβίωσης καθώς και στα εργαστήρια όπου ζουν και απασχολούνται τα άτομα με νοητική υστέρηση. Κατά συνέπεια, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση προκειμένου να εφαρμόζονται με αποτελεσματικότητα τα μέτρα πρόληψης εκτός της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και η συστηματική επιμόρφωση των συνεργατών και του υπόλοιπου προσωπικού που απασχολούνται στα εργαστήρια και τους τόπους διαβίωσης αυτών των ατόμων. Εξάλλου δεν μπορεί να θεωρείται ως δεδομένο αλλά ούτε και να αναμένεται ότι αυτοί διαθέτουν την

απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση και έχουν συνειδητοποιήσει πλήρως όλες τις διαστάσεις του θέματος “πρόληψη- εξάρτηση-απεξάρτηση” ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς σε αυτό το καθήκον.

Επιπλέον, με βάση τους τομείς στους οποίους τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες, οπότε καθίστανται, πιθανόν, πιο επιρρεπή στην κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών, πρέπει να εξασκηθούν ανάλογα. Δηλαδή, μέσω συγκεκριμένων ασκήσεων επιδιώκεται τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική υστέρηση να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να αντιμετωπίζουν καλύτερα την καθημερινότητά τους· οπότε τελικά θα μειωθούν οι πιθανότητες να καταφύγουν στην επιβλαβή χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (Degenhardt 2000, 145). Συγκεκριμένα προτείνονται οι παρακάτω εξασκήσεις:

- Εξάσκηση στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων

Σκοπός αυτού του μέτρου είναι να αυξήσει την ικανότητα του παιδιού ή του εφήβου με νοητική υστέρηση να διαχειρίζεται καλύτερα διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και να αποφεύγει ψυχικές επιβαρύνσεις. Μέσω αυτών των ασκήσεων αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες θα μπορούν, μεταξύ άλλων, να εκφράζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται την κριτική και να αποδέχονται την αναγνώριση των άλλων. Έρευνες στο γενικό πληθυσμό έδειξαν ότι η συμμετοχή σε τέτοιου είδους ασκήσεις οδηγεί, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, στη μείωση της κατανάλωσης αλκοόλ. Ανάλογα αποτελεσματικές ήταν αυτές οι ασκήσεις και για άτομα με νοητική υστέρηση (Paxon 1995, 171).

- Εξάσκηση της ικανότητας να απορρίπτει τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών

Στα πλαίσια αυτής της εξάσκησης παρουσιάζονται και αναλύονται διαφορετικοί τρόποι χειρισμού, ώστε το παιδί ή ο έφηβος με νοητική υστέρηση να μάθει να απορρίπτει με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο την κατανάλωση αλκοολούχων ποτών ή νικοτίνης που του προσφέρουν. Μέσα από παιχνίδια ρόλων οι συμμετέχοντες εξασκούνται σ’ αυτή τη συμπεριφορά, ώστε να την εκφράζουν στην πράξη όποτε χρειάζεται (Degenhardt 2000, 146). Δηλαδή, μαθαίνουν να δίνουν τις κατάλληλες απαντήσεις, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη έκφραση στη γλώσσα του σώματος καθώς και τον κατάλληλο τόνο της φωνής, ώστε να αρνούνται με επιτυχία την προσφερόμενη εξαρτησιογόνο ουσία.

- Εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων

Είναι σημαντικό το παιδί ή ο έφηβος με νοητική υστέρηση που έχει απεξαρτηθεί να είναι σε θέση να διαχειρίζεται προβλήματα και δύσκολες κατα-

στάσεις στη ζωή του, χωρίς να ξαναρχίσει την κατανάλωση οινόπνευματων ποτών ή νικοτίνης. Στα πλαίσια αυτών των ασκήσεων αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες θα αποκτήσουν εκείνες τις ικανότητες, που είναι απαραίτητες ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις που δημιουργούν έντονη επιθυμία για χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών χωρίς όμως τελικά να καταναλώνουν τέτοιες ουσίες. Αυτό το μέτρο περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- α) καθορισμός του προβλήματος,
- β) συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες και τους τρόπους επίλυσης του προβλήματος,
- γ) επιλογή της κατάλληλης λύσης που είναι ανάλογη με τις ανάγκες και τις ικανότητες του ατόμου με νοητική υστέρηση, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο πρόβλημά και
- δ) συνυπολογισμός των υφιστάμενων περιορισμών που συνοδεύουν την κατάσταση αυτού του ατόμου στην καθημερινή του ζωή.

Από τα ευρήματα σχετικών μελετών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των μέτρων πρόληψης σε παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αύξησαν τις γνώσεις τους σχετικά με τις εξαρτησιογόνες ουσίες και βελτίωσαν τις ικανότητές τους να αρνούνται τη χρήση τέτοιων ουσιών (McGullicuddy, Blane 1999, 877). Κατά συνέπεια επιβάλλεται η ενδυνάμωση ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών πρόληψης καθώς και η επέκταση σχολικών προγραμμάτων κατά της εξάρτησης και στις υπόλοιπες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Gorman 1995, 96).

Συμπερασματικά

Αν και δεν υπάρχουν, προς το παρόν, στη χώρα μας εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη θεματική “χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από άτομα με ειδικές ανάγκες”, τα αποτελέσματα από ανάλογες μελέτες τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον αμερικανικό χώρο αναδεικνύουν την ύπαρξη αυτού του προβλήματος και την αναγκαιότητα ενασχόλησης της ειδικής εκπαίδευσης με την απεξάρτηση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα επιστημονικά δεδομένα θα ήταν όχι μόνο λανθασμένο αλλά και δηλωτικό αδιαφορίας των εμπλεκομένων στη χώρα μας με την αναπηρία, εάν περίμεναν πρώτα να αποδειχθεί η ύπαρξη αυτού του προβλήματος και στον ελληνικό χώρο και μετά να ενδιαφερθούν να τροποποιηθεί το σύστημα παροχής υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες προκειμένου να αντιμετωπισθεί η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών απ’ αυτή

την ομάδα πληθυσμού. Αντιθέτως, θα έπρεπε οι θεωρητικές προτάσεις που κατατίθενται και τα ερωτήματα που αναδεικνύονται από την πράξη να αποτελέσουν επαρκείς λόγους, ώστε και στη χώρα μας η εκπαίδευση για τα άτομα με νοητική υστέρηση, στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, να ασχοληθεί σήμερα ουσιαστικά με το θέμα “πρόληψη-χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών-απεξάρτηση”.

Βιβλιογραφία

- Bradl, C. (1994): Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten - ein Schlüsselproblem Geistige Behinderung 2/94.
- Burgard, J. F.; Donohue, B.; Azrin, N. H.; Teichner, G. (2000): Prevalence and Treatment of Substance Abuse in the Mentally Retarded Population; An Empirical Review Journal of Psychoactive Drugs, Vol 32 (3), 293-298.
- Campell, M.; Malone, R. (1991): Mental retardation and psychiatric disorders. Hosp Comm. Psychiatry, Vol 42, 374-379.
- Christian L.; Polling, A. (1997): Drug abuse in persons with mental retardation: A review. American Journal on Mental Retardation, Vol 102, Mr. 2, 126-136.
- Dalferth, M. (1997): Zurück in die Institutionen? Probleme der gemeindenahen Betreuung geistig behinderter Menschen in den USA, in Norwegen und Großbritannien. Geistige Behinderung, 4/97, 344 -354.
- Degenhardt, L. (2000): Interventions for people with alcohol use disorders and an intellectual disability: A review of the literature. Journal of Intellectual & Developmental Disability, Vol. 25, Mr. 2, 135-146.
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hg.) (2003): Jahrbuch Sucht 2003.
- DiNitto, D. M.; Krishef, C. H. (1984): Drinking patterns of mentally retarded persons. Alcohol, Health and Research World 8, 40-42.
- Edgerton, R. B. (1986): Alcohol and drug use by mentally retarded adults American Journal of Mental Deficiency, Vol. 90, Nr. 6, 602-609.
- Journal of the American Medical Association, 2003
- Eisner, M. (1995): Ganz normal süchtig - Überlegungen zur Suchtgefährdung geistig behinderter Menschen. PRO Jugend, Regionalteil Schleswig-Holstein, 1/1995.
- Fachklinik Oldenburger Land (2001): Suchtkranke mit Einschränkungen der intellektuellen Fähigkeiten und/oder mit besonderen Störungen im Kontakt- und Kommunikationsbereich Fachklinik Oldenburger Land: Konzeption -Abteilung to Hus 2001
- Gadow, K.; Poling, A. (1988): Pharmacotherapy and mental retardation. Boston: College-Hill.
- Gorman, D. M. (1995): Are school-based resistance skills training programs effective in preventing alcohol misuse? Journal of Alcohol and Drug Education, Vol. 41, 74-98.
- Gress, J. R.; Boss, M. S. (1996): Substance abuse differences among students

- receiving special education school services. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 26, 235-246.
- Krishef, C. H. (1986): Do the mentally retarded drink? A study of their alcohol usage. *Journal of alcohol and drug education*, 31, 64-70.
- Krishef, C. H.; DiNitto, D. M. (1981): Alcohol abuse among mentally retarded individuals. *Mental Retardation*, Vol. 19, Nr. 4, 151-155.
- Krishef, C. H.; DiNitto, D. M. (1984): Drinking patterns of mentally retarded persons. *Alcohol, Health and Research World*, Vol. 8, 40-42.
- Lebenshilfe-Zeitung (1998): Alkohol-abhängig - und was dann? Zu wenig Hilfe für suchtkranke Menschen mit geistiger Behinderung. *Lebenshilfe-Zeitung* 4/98.
- Lingg, A.; Theunissen, G. (2000): Psychische Störungen und Geistige Behinderung.
- Longo, L. P. (1997): Alcohol abuse in persons with developmental disabilities. *The Habilitative Mental Healthcare Newsletter, Mental Health Aspects of Developmental Disabilities*, Vol. 16, Nr. 4, 61-64.
- Lottman, T. J. (1993): Access to generic substance abuse services for persons with mental retardation *Journal of alcohol and drug education* 39, 41-55
- McGillicuddy, N. B.; Blane H. T. (1999): Substance use in individuals with mental retardation. *Addictive Behaviors*, Vol. 24, Nr. 6, 869-878.
- Moore, D.; Polsgrove, L. (1991): Disabilities, developmental handicaps, and substance misuse: A review. *The International Journal of the Addictions*, 26, 65-90.
- Müller-Hohagen, J. (1993): Zur Situation der Psychotherapie mit Behinderten. *Psychother. Psychosom. med. Psychol* , 43, 224-229.
- Paxon, J. A., (1995): Relapse prevention for individuals with developmental disabilities, borderline intellectual functioning, or illiteracy. *Journal of Psychoactive Drugs*, Vol. 27, 167-172.
- Rivinous, T. (1988): Alcohol use disorder in mentally retarded persons *Psychiatric Aspects of Mental Retardation Reviews*, Vol. 7, 19-26.
- Schinner, P. (2000): Beratung alkoholgefährdeter Menschen mit geistiger Behinderung. *Fachdienst der Lebenshilfe* 3/2000.
- Schliep, R. (1995): Die Behandlung von Suchtkranken mit intellektuellen Einschränkungen und/oder Kontakt- und Kommunikationsschwierigkeiten. Vortrag am 12.05.1995 in der Fachklinik Oldenburger Land (Abt. "to Hus").
- Schliep, R. (1999): Flucht in die Sucht. Alkoholtherapie bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. *Zusammen* 19 (1999) 3, 34-36.

- Schmidt, H.-P. (1982): Alkoholgefährdung und schulische Präventivmaßnahmen bei Lernbehinderten. Sucht-gefahren 28, 265-267.
- Tomasulo, D. J. (1998): Drug abuse treatment for people with mental retardation. Who will do it? [http //www.thehealingcrowd.com/id_14.html](http://www.thehealingcrowd.com/id_14.html) (ανακτήθηκε: 31 07.2003).
- Tyas, S.; Rush, B. (1993): The treatment of disabled persons with alcohol and drug problems: Results of a survey of addiction services. Journal of Studies on Alcohol, Vol. 6, 275-282.
- Wenc, F. (1981): The developmentally disabled substance abuser Alcohol, Health and Research World 5 (2), 42-46.
- Westermeyer, J.; Phaobtong, T.; Neider, J. (1988): Substance use and abuse among mentally retarded persons. A comparison of patients and a survey population. American Journal of Drug and Alcohol Abuse, Vol. 14, 109-123.
- Westermeyer, J.; Kemp, K.; Nugent, S. (1996): Substance disorder among persons with mild mental retardation. The American Journal on Addictions, Vol 5, 23-31.



ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
Μ. ΔΟΥΒΑΛΗ - Π. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ & ΣΙΑ Ο.Ε.

28ης ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 41 (ΣΤΟΑ ΚΑΜΠΕΡΗ), 454 44 ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΤΗΛ. 26510 20544, 27845 FAX 26510 24672
e-mail: info@douvalis-apostolou.com

