

**«ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΕΛΕΧΩΣΗΣ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ»  
(ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ)**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ  
ΝΟΜΙΚΟΥ ΑΝΤΩΝΙΑ  
(ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΠΑΝΤΑΖΑΚΑ)**

*Πτυχιακή για τη λήψη του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής  
Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας (Σ.Ε.Υ.Π.) του Τεχνολογικού  
Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.*



**ΠΑΤΡΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2000**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b>	
Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
Β. ΘΕΜΑ ΓΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	6
Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	7
Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b>	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b>	
Α. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	
Α. 1.1. Ιστορική αναδρομή	12
Α. 1.2. Προέλευση των σχολείων	15
Β. ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
Β. 1. Σκοπός και στόχοι του σχολείου	19
Β. 2. Λειτουργίες του σχολείου	20
Β. 3. Βασικές παιδαγωγικές αρχές του σχολείου	30
Β. 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σχολείου	36
Β. 5. Προϋποθέσεις για την επιτυχία του σχολικού έργου	39
Γ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	
Γ. 1. Ο προληπτικός ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας	46
Γ. 2. Η σχολική κοινωνική εργασία	50
Γ. 2.1. Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας	50
Γ. 2.2. Οι στόχοι της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	53
Γ. 2.3. Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας	57
Γ. 3. Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο	58

Γ. 3.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου»	58
Γ. 3.2. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης»	59
Γ. 3.3. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης»	61
Γ. 4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις	63
Γ. 5. Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών	66
Γ. 6. Δυνατότητες συνεργασίας	68
Γ. 7. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο	75
Γ. 7.1. Κοινωνική Εργασία με το μαθητή	76
Γ. 7.2. Κοινωνική Εργασία με την οικογένεια του μαθητή	78
Γ. 7.3. Κοινωνική Εργασία με ομάδες	80
Γ. 7.4. Αρμοδιότητες του Κ.Λ. σαν διάμεσο	81
Γ. 7.5. Τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο Κ.Λ. στην πρόληψη στο σχολείο	83

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΚΡΙΤΙΚΗ	94
----------------------	----

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	97
-------------------	----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>100</b>
---------------------	------------

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να τονιστεί η αναγκαιότητα της στελέχωσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Κοινωνικούς Λειτουργούς.

Η μελέτη ξεκινά με την ιστορική ανασκόπηση παλαιότερων εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να φανούν οι αλλαγές που έγιναν στην πάροδο του χρόνου. Κατόπιν εξετάζεται το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα, η λειτουργία του, οι σκοποί του, οι στόχοι του, οι βασικές παιδαγωγικές αρχές του, τα υπέρ και τα κατά του και οι όποιες προϋποθέσεις για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό έργο. Τέλος, γίνεται εκτενής ανάλυση του ρόλου της Κοινωνικής Εργασίας στο Σχολείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε οργανωμένη κοινωνία στηρίζεται σε ένα πλήθος θεσμών και περιλαμβάνει ποικίλα υποσυστήματα που επιτελούν διαφορετικές το καθένα λειτουργίες, επιδιώκοντας έτσι την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Στους Βασικούς θεσμούς των ανεπτυγμένων κοινωνιών ανήκει και η δημιουργία συστημάτων και μέσων που έχουν ως θεμελιώδη επιδίωξη τους να διευκολύνουν τα νέα άτομα να κάνουν κτήμα τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παλιότερων και να ολοκληρωθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες. Αυτή είναι και η αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος, που σε συνεργασία με άλλα συστήματα (οικονομικά, πολιτικά κ.α.) επιδιώκει να ικανοποιήσει ποικίλες κοινωνικές ανάγκες. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Η βασική λειτουργική μονάδα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι το σχολείο, το οποίο αναλαμβάνει την αγωγή των νέων και την μετάδοση σ' αυτούς της εμπειρίας των παλιότερων, συμβάλλοντας έτσι το γενικότερο κοινωνικό προγραμματισμό. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι μέσα στα πλαίσια στα οποία κινείται το σχολείο, προσδιορίζονται και οριοθετούνται οι επιδιώξεις του. Θα πρέπει βέβαια να ειπωθεί ότι ο ρόλος του σχολείου διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, ανάλογα με τα ιδιαίτερα εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς με τις ανάγκες που έχει, τους στόχους που θέτει, τα μέσα τα οποία προσφέρει και γενικότερα την όλη φιλοσοφία που επικρατεί σε αυτήν για την παιδεία και την αποστολή του κάθε ατόμου. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 61).

Εξυπακούεται βέβαια ότι ο ρόλος του σχολείου μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα, αλλά πολλές φορές και από τους ίδιους τους ειδικούς δίνεται διαφορετική βαρύτητα στις ποικίλες πτυχές της αποστολής του.

Επικρατεί η αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί όχι μόνο βασικό Παράγοντα της κοινωνική ανάπτυξης αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την ατομική ευτυχία των ανθρώπων που καλούνται να ζήσουν μέσα σε μία οργανωμένη κοινωνία οδήγησε στην καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην υποχρεωτική δηλαδή φοίτηση στο σχολείο μέχρι μια ορισμένη ηλικία.

Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι εκφράζονται από μερικούς συγγραφείς αντιρρήσεις ως προς την δυνατότητα που έχει το σχολείο να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο που αναφέραμε παραπάνω. Ορισμένοι (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 62), π.χ. αμφισβητούν κατά πόσο το σχολείο είναι εκείνο που συμβάλλει πρώτιστα στην κοινωνικοποίηση των ατόμων ή είναι άλλοι παράγοντες που λειτουργούν έξω από το σχολείο και στους οποίους αυτό δεν μπορεί καθόλου να επιδράσει. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η υποταγή της παιδείας στα αιτήματα των κοινωνικοοικονομικών αναγκών υποβαθμίζει το όλο σύστημα εκπαίδευσης και ζημιώνει την πολιτιστική προσφορά του σχολείου. Τα αποτελέσματα βέβαια των σχετικών ερευνών ως προς τα θέματα αυτά εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να είναι αμφιλεγόμενα. Όπως όμως και αν έχουν τα πράγματα, όλοι παραδέχονται ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει και να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του, αγνοώντας τις γενικότερες ανάγκες της κοινωνίας, τις οποίες από την πλευρά του οφείλει να ικανοποιεί. (Φλουρή Γ., Αθήνα 1983, σελ. 62).

Ορισμένες μάλιστα παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από την επίδραση του σχολείου στο άτομο, διαμορφώνοντας έτσι πιο νωρίς ένα βασικό υπόστρωμα γνώσεων, στάσεων, εμπειριών, ιδεών, στοιχείων που έχουν καθοριστική σημασία για τα αποτελέσματα που θα αφήσει επάνω σε κάθε εκπαιδευόμενο άτομο η σχολική εμπειρία.

Εξάλλου η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. (Κ. Μπαλάσκας Αθήνα 1984, σελ. 34-35). Κατά συνέπεια, κάθε δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ κάθε ζητούμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προβάλλεται ως όραμα μιας άλλης κοινωνίας. Για αυτό κάθε φιλοσοφία της παιδείας πολύ γρήγορα συνειδητοποιεί ότι γίνεται κατά ανάγκη κοινωνική η πολιτική φιλοσοφία, όπως και κάθε κοινωνική, η πολιτική φιλοσοφία αισθάνεται την ανάγκη να θεμελιωθεί σε συγκεκριμένους

εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Αυτό το είδε καθαρά ο Πλάτων στην Πολιτεία του: Μέσα σε μία άδικη κοινωνία δεν είναι δυνατός να θεμελιωθεί σωστή παιδεία. Επειδή όμως δεν μπορούμε να «στείλουμε στις εξοχές» όλους τους άνω των δέκα ετών, όπως κάνει ο Πλάτων για να οργανώσει την ουτοπία του, είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούμε την ορθή παιδεία ως ανατρεπτικό μηχανισμό της άδικης κοινωνίας (Κρίβας, Αθήνα, σελ. 83-84).

Έτσι, ο δάσκαλος που εκπαιδεύει τους μαθητές του για να ζήσουν στην κοινωνία, έχει από την αρχή κιάλας του έργου του να αντιμετωπίσει ένα καίριο ερώτημα: Σε ποια κοινωνία; Για ποια κοινωνία εκπαιδεύει ο δάσκαλος τον μαθητή. Γι' αυτή που είναι σήμερα και υπάρχει ή για κάποια άλλη καλύτερη που δεν υπάρχει; Αλλιώς: ο δάσκαλος υπηρετεί το δεδομένο μοντέλο ή το ζητούμενο; Αν υπηρετεί το δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται το αντίστοιχο κοινωνικό, και αντίθετα. Είναι φανερό ότι κάθε μοντέλο συγκροτείται και απαρτίζεται από διαφορετικό σύστημα αξιών, διαθέτει διαφορετικό περιεχόμενο και άρα προϋποθέτει ή υπαγορεύει μια διαφορετική εκπαιδευτική στάση και ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό ρόλο. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 34-35).

Εδώ, διακρίνουμε μια αντινομία: Από την μία, κάθε συνειδητός δάσκαλος αισθάνεται (δεν «είναι» απλώς μια με την νομική έννοια) υποχρεωμένος να υπηρετήσει το δεδομένο μοντέλο. Από την άλλη, κάθε συνειδητός δάσκαλος βλέπει το έργο του σαν συμβολή στην διαδικασία για το μετασχηματισμό και την βελτίωση της κοινωνίας. Υπηρετώντας όμως το δεδομένο συντελεί στην αναπαραγωγή του κοινωνικού μοντέλου. Υπηρετώντας το ζητούμενο κινδυνεύει να γίνει ουτοπικός και εξωπραγματικός σε βάση των μαθητών του. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 35-36).

Μια περισσότερο προσεκτική θεώρηση ωστόσο δείχνει ότι το προηγούμενο ζήτημα, έτσι αντιθετικά τοποθετημένο (υπαρκτή-μη υπαρκτή κοινωνική οργάνωση, δεδομένο-ζητούμενο μοντέλο κοινωνικό) δεν τοποθετείται καλά. Έτσι ή αλλιώς η εκπαίδευση του μαθητή γίνεται για το αύριο και κανένας δεν μπορεί να πει με βεβαιότητα ποια θα είναι η αυριανή κοινωνία. Εδώ βρίσκεται άλλωστε μια από τις πιο ουσιαστικές αδυναμίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που δίνει λαβή για σοβαρές αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις: η εκπαίδευση παρέχοντας αξίες και

γνώσεις χθεσινές-ή στην καλύτερη περίπτωση, σημερινές-εκπαιδεύει τον μαθητή για το αύριο. Αλλά σήμερα που οι αξίες αυτές και οι γνώσεις ισχύουν, ο μαθητής είναι πολύ μικρός για να τις βιώσει ή να τις αξιοποιήσει. Αύριο που ο μαθητής θα έχει μεγαλώσει και θα μπορεί, οι γνώσεις θα έχουν ίσως ξεπεραστεί και οι αξίες ίσως αναθεωρηθεί. Άρα έτσι ή αλλιώς, η εκπαίδευση προετοιμάζει τον νέο άνθρωπο για μια κοινωνία που ακόμα δεν υπάρχει, δηλαδή την αυριανή. Κανονικά αγνοούμε την μορφή αυτής της κοινωνίας. Μπορούμε όμως να ισχυρισθούμε με αρκετή αληθοφάνεια ότι η μορφή της θα εξαρτηθεί σε ένα βαθμό και από την εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα. Αν ο δάσκαλος σήμερα αναπαράγει παθητικά και «ευσυνείδητα» το δεδομένο μοντέλο εκπαίδευσης, τότε αναπαράγει-στο βαθμό που εξαρτάται από αυτόν-το δεδομένο μοντέλο κοινωνίας. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 36-37).

Αν όμως, οι δάσκαλοι, έχουν διαμορφώσει το ζητούμενο μοντέλο, εκπαίδευσης και κοινωνίας, τότε με την σχολική πράξη προετοιμάζεται και τότε η εκπαίδευση γίνεται μία βαθιά επαναστατική διαδικασία που στέλνει στο κοινωνικό μετασχηματισμό.

Διαφορετικά η εκπαίδευση παραμένει ουραγός του κοινωνικού γίγνεσθαι, που παρακολουθεί παθητικά τις επιβαλλόμενες «άνωθεν» αλλαγές και προσαρμόζεται, όσο μπορεί, σε αυτές. (Μπαλάσκας Κ. Αθήνα 1984, σελ. 37).

## **B. ΘΕΜΑ ΓΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

*γιατί υπάρχει αυτό το πρόβλημα*

• Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα Κ. (Αθήνα 1984, σελ. 18): «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τότε που άρχισε να εφαρμόζεται, εμφανίζει αρκετά προβλήματα ως προς την εκπλήρωση των στόχων του που κατά περιόδους έχει θέσει. Η φιλοσοφία της παιδείας είναι ο θεωρητικός και συνθετικός στοχασμός για το παιδευτικό φαινόμενο με επίκεντρο τον τύπο ανθρώπου, το «μοντέλο» ανθρώπου που διαμορφώνει η παιδεία, τις αξίες που συνιστούν το περιεχόμενο και τις μεθόδους που αποτελούν το όχημα της παιδευτικής προσπάθειας».



• Οι εκάστοτε κυβερνήσεις οφείλουν να δώσουν απαντήσεις ή τουλάχιστον να χαράζουν τα ίχνη των απαντητικών κατευθύνσεων όσον αφορά τον τύπο μοντέλου που πρέπει να υιοθετηθεί από το σύγχρονο σημερινό σχολείο έτσι ώστε αυτό να μπορέσει να εκπληρώσει τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τους στόχους του. Οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης όπως φαίνεται από την σημερινή κατάσταση δεν εμμένουν στον προβληματισμό του παιδευτικού φαινομένου γενικά και των παιδευτικών ενεργειών που τείνουν στην «μόρφωση» όπως επίσης στην βαθύτερη και πιο συνειδητή γνώση της εκπαιδευτικής περιοχής και του εκπαιδευτικού ρόλου με στόχο την βελτίωσή τους. Επίσης δεν εμμένουν στην κριτική θεώρηση των δεδομένων σχημάτων μοντέλων, αξιών που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (Μπαλάσκας Κ., Αθήνα 1984, σελ. 18).

• Ακόμη η παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη που εφαρμόζεται σήμερα στο σχολείο, παρατηρείται ότι κυριαρχείται από το στοιχείο της χειραγώγησης των μαθητών και όχι της χειραφέτησής τους. Δεν είναι λοιπόν καθόλου παράξενο ότι οι σημερινοί μαθητές χαρακτηρίζονται από την άρνηση του εθισμού, της υποταγής σε ιεραρχίες και σε αυταρχική διοίκηση. Τέλος, ως πρόβλημα θεωρείται ακόμη το ελλιπές μοντέλο παιδαγωγικής το οποίο δημιουργεί τέτοιες συνθήκες στο σχολείο σήμερα ώστε το άτομο μέσα από μια δημιουργική και υπεύθυνη στάση να αυτοπραγματώνεται και να αυτοεξελίσσεται, συμβάλλοντας έτσι ταυτόχρονα στην κοινωνική αναβάθμιση και εξέλιξη. Πρέπει να πάψει η γνώση να είναι απλή μετάδοση και αποδοχή για τον μαθητή και στόχος γενικότερα του σχολείου να είναι η αλλαγή αυτού μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του και όχι απλά η απόκτηση της ικανότητας ερμηνείας του κόσμου. (Σήφης Μπουζάκης, 1987, σελ. 18). Αν θέλουμε να διαμορφώσουμε μαθητές ικανούς να λειτουργήσουν δημιουργικά στο κέντρο της παραγωγικής κοινωνικής και πολιτιστικής διαδικασίας θα πρέπει στον χώρο του σχολείου να τους προασκήσουμε τοποθετώντας τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

• Η διδασκαλία με την κατάργηση της έδρας όχι ως επίπλου, αλλά ως ιδεολογίας θα πρέπει να μετασχηματιστεί «από σχέση εξουσίας σε σχέση επικοινωνίας» με τον μαθητή, που δεν θα είναι πια το αντικείμενο της διδασκαλίας

αλλά «η άλλη πλευρά» της πιο υψηλής ανθρώπινης επικοινωνίας. (Σήφης Μπουζάκης, 1987, σελ. 151).

### Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στόχος αυτής της μελέτης είναι η σκιαγράφηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και της ιδεολογίας στην οποία αυτή στηρίζεται.

Επίσης, γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ώστε να αποτελέσει μέσο επίλυσης των προβλημάτων της Εκπαίδευσης.

Ο τελικός σκοπός της πτυχιακής είναι η ανάδειξη του σημαντικού ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

### Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Ας ορίσουμε όμως τις έννοιες που θα χρησιμοποιήσουμε πιο κάτω για να τις κατανοούμε καλύτερα.

➤ Εκπαίδευση: Είναι μια σύνθετη διαδικασία μέσω της οποίας παρέχονται με συστηματικό τρόπο γνώσεις και αξίες στην νέα γενικά που καθορίζονται με βάση του γενικού σκοπού αγωγής. Με γνώμονα την επίτευξη των σκοπών αυτών καταρτίζονται τα προγράμματα διδασκαλίας που περιλαμβάνουν συγκεκριμένους στόχους και την ύλη διδασκαλίας, καθώς και ενδείξεις για μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

Ο Ντυρκάϊμ ορίζει την εκπαίδευση ως «δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή έχει σκοπό να προκαλέσει και να αναπτύξει στο

παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαντούν απ' αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί» (Τσαούσης, 1993, σελ. 565-566).

➤ Παιδεία: Ο όρος χρησιμοποιείται α) ως συνώνυμος του όρου «μόρφωση», β) με την έννοια της «εκπαίδευσης», γ) με την έννοια της κουλτούρας (πολιτισμού, δ) με την κλασική έννοια της αρμονικής και πλήρους ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων του ανθρώπου. Ετυμολογικά ο όρος «Παιδεία» προέρχεται από το ρήμα «παιδεύω», που σημαίνει στην κυριολεξία ασχολούμαι με το παιδί. Θεωρείται λοιπόν η διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και της ελεύθερης και ολόπλευρης ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπου, σε συσχέτιση με τις συγκεκριμένες ιστορικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές) συνθήκες του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού (Ξωχέλλης Π., 1978, σελ. 85).

➤ Μόρφωση: Ως έννοια μπορούμε να πούμε ότι είναι υποκείμενη της έννοιας «παιδεία» αν και πολλοί την θεωρούν συνώνυμη με τις έννοιες «αγωγή», «μάθηση», «παιδεία».

Ο όρος παράγεται από το ρήμα «μορφώνω» που σημαίνει δίνω μορφή, μορφοποιώ ένα – ως εκ τούτου αδιαμόρφωτο υλικό, μια ιδανική μορφή, ένα πρότυπο και μάλιστα με μέτρο όπως π.χ. η ενέργεια ενός καλλιτέχνη πάνω σε ένα υλικό.

Επίσης είναι σύμφωνα με την γερμανική παιδαγωγική η διαμορφωτική Παρέμβαση για την ανάπτυξη των πνευματικών προδιαγραφών του αναπτυσσομένου ανθρώπου σύμφωνα με κάποια εκπαιδευτικά πρότυπα – ιδεώδη και κάποιες πνευματικές αξίες.

Η μόρφωση του ανθρώπου προϋποθέτει την αγωγή. Μόρφωση λοιπόν θα λέγαμε ότι είναι το αποτέλεσμα της δράσης της αγωγής που γίνεται αντιληπτό ως η καθορισμένη μορφή που θέλει να δώσει η αγωγή στην συμπεριφορά (νοητική, συναισθηματική, βουλευτική) του παιδιού. (Ξωχέλλης Π., 1978, σελ. 85).

➤ Σχολείο: Είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με την μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μία κοινωνία. Επίσης, το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές, που είναι κυρίαρχες στην συγκεκριμένη κοινωνία. Ως θεσμός διαμορφώνει τις νεώτερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν της συναίσθηση της συμμετοχής στο εθνικό σύνολο. (Φραγκουδάκη Α., Αθήνα, 1985, σελ. 65).

➤ Σχολική διδασκαλία: Είναι ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με την αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και την βοήθεια των δασκάλων τους. (Β. Ι. Χαραλαμπόπουλος, 1982, σελ. 74).

➤ Σχολική Κοινωνική Εργασία: Οι Raab & Rademacker εννοούν με τον όρο «Σχολική Κοινωνική Εργασία» κάθε μορφή κοινωνικής εργασίας με νέους που συμπεριλαμβάνει στην διαδικασία της και το σχολείο, άσχετα σε ποιον θεσμό υπάγεται η εργασία αυτή. Ο Tillmann διαπιστώνει ότι οι παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο σχολείο περιγράφονται με διάφορους όρους όπως: «κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με μαθητές», «βοήθεια μαθητών», «επιθετική βοήθεια νέων», ή «κοινωνική εργασία», και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι επειδή ούτε στην θεωρία αλλά ούτε και στην πράξη δεν έχει ξεκαθαριστεί η διαφορά ανάμεσα σε αυτούς τους όρους, σωστό είναι να χρησιμοποιούμε τον γενικό όρο «σχολική κοινωνική εργασία» καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια ως όρος εργασίας (Ζωγράφος, 1993, σελ. 61-62).

➤ Κοινωνικοποίηση: Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την κοινωνική αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου. Από την μία μεριά του κοινωνικού συνόλου αυτό σημαίνει μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς από την μία γενιά στην άλλη. Με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό σύνολο ετοιμάζει τα άτομα για να ενταχθούν στους κόλπους του και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα μέλη του. Από την άλλη μεριά των επιμέρους ατόμων κοινωνικοποίηση σημαίνει αποδοχή της κοινωνικής κληρονομιάς που τους μεταβιβάζεται και εσωτερίκευση των κανονιστικών προτύπων του. (Τσαούσης, 1993, σελ. 552).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από:

- την Βιβλιοθήκη του Τ.Ε.Ι.
- την Δημοτική Βιβλιοθήκη Πάτρας
- την Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Πατρών
- την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, και
- προσωπική Βιβλιοθήκη

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

#### 1.1. Ιστορική αναδρομή

Ο Θεσμός του σχολείου είναι αρκετά παλιός. Στην Αίγυπτο υπήρχαν σχολεία πριν από την εκπνοή της 4<sup>ης</sup> χιλιετηρίδας, στην Κρήτη γύρω στο έτος 2.000 π.Χ. , και στην Αθήνα πριν το τέλος του 6<sup>ου</sup> αιώνα, αν και οι πρώτες μαρτυρίες του Ηρόδοτου και Πausανία πιστοποιούν την ύπαρξη σχολείων ανάγνωσης και γραφής στην αρχή του 5<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. Από τότε μέχρι πρόσφατα, ο θεσμός διατηρήθηκε σταθερός και αναμφίλεκτος, ενώ μεγάλες και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και την εκπαίδευση του δασκάλου συνέβησαν σ' όλη την διάρκεια της μακραίωνης ζωής του. Κανένας σχεδόν δεν σκέφτηκε να καταργήσει τα σχολεία και τους δασκάλους, γιατί οι συνέπειες θα ήταν επιζήμιες για το άτομο και την κοινωνία. (Dr. A. B. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 305).

Το σχολείο, ως θεσμός, είναι τόσο ουσιαστικό κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας ώστε λαμβάνεται ως δεδομένη και αμετάβλητη οντότητα. Όμως πολλά εμφανή χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου όπως η καθολικότητα και η πλήρης παρακολούθηση, εμφανίστηκαν στην Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική μόνο κατά την διάρκεια των τελευταίων εκατό χρόνων. Το σχολείο, τόσο ως χρόνος διδασκαλίας όσο και ως όργανο στην υπηρεσία του Κράτους, αναδείχθηκε σε ισχυρό θεσμό ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του βιομηχανικού Κράτους – έθνους. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τα σημερινά εκπαιδευτικά διλήμματα και προβλήματα, καλό είναι να δώσουμε την ιστορική προοπτική κάποιων συγκεκριμένων κυρίαρχων στοιχείων. ( Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 59).

Πρώτον, δεν απαιτούσαν παρακολούθηση όλες τις ώρες. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών στις αγροτικές περιοχές πήγαιναν στο σχολείο μόνο για έναν περιορισμένο αριθμό ημερών τον χρόνο. Η παρακολούθηση μέρα παρά

παρακολούθηση - 2011

μέρα, ή κάθε δεύτερο εξάμηνο, ή μόνο μερικές εβδομάδες τον χρόνο, ήταν συνήθως πρακτική. Κατά την διάρκεια των πρώτων δεκαετιών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Σουηδία, όταν ήταν υποχρεωτική η παροχή της εκπαίδευσης και όχι η φοίτηση στο σχολείο, η διδασκαλία στο σπίτι θεωρούταν συμπληρωματική της σχολικής. Ήταν αυτονόητο ότι η βασική ικανότητα αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων, θα έπρεπε να αποκτάται με την διδασκαλία στο σπίτι. Αργότερα, αυτές οι δεξιότητες παρέχονται από τα κατώτερα πρωτοβάθμια σχολεία, που ιδρύθηκαν μερικές δεκαετίες μετά την ψήφιση, το 1842, του Νόμου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Primary Education ACT) στην Σουηδία. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 60).

Δεύτερον, τα όρια ηλικίας για την φοίτηση στο σχολείο έχουν μείνει αρκετά σταθερά επί αρκετό χρόνο, αν και η ηλικία εισόδου και η ηλικία αποχώρησης από το σχολείο ήταν πιο ρευστές πριν από έναν αιώνα. Αρκετά νωρίς, κατά την εξέλιξη της θεσμικής εκπαίδευσης, ένα ορισμένο εύρος ηλικιών θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλο για την φοίτηση στο σχολείο της πρώτης βαθμίδας. Παρόλα αυτά, οι νόμοι για την παιδική εργασία συχνά παραβιάζονταν, με την αποδοχή των παιδιών στην δουλειά πριν την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τρίτον, το μοντέλο της "μετωπικής" διδασκαλίας στην αίθουσα επικράτησε σταδιακά, καθώς οι τάξεις γίνονταν ομοιογενείς ως προς την ηλικία των παιδιών και το επίπεδο στην αρχή της πορείας δόμησης του θεσμού, η διδασκαλία στο σπίτι, όπως είπαμε και παραπάνω, προηγούνταν και συμπλήρωνε την σχολική διδασκαλία. Το σύστημα των πρωτόσχολων, σύμφωνα με το οποίο οι πιο προχωρημένοι μαθητές δίδασκαν στους λιγότερο προχωρημένους συμμαθητές τους, ήταν πλατιά διαδεδομένο στα μέσα του περασμένου αιώνα στην Δυτική και Βόρεια Ευρώπη. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 60).

Τέταρτον, το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη με την σημερινή του μορφή, είναι και αυτό μια μάλλον πρόσφατη εξέλιξη. Στο ξεκίνημα του θεσμού, τα παιδιά των διαφόρων ηλικιών διδάσκονταν, στην ίδια αίθουσα, μια ύλη συγκροτημένη κατά μια ορισμένη σειρά. Το επεξεργασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με την μορφή εγχειριδίων, δεν είχε εμφανιστεί ακόμη. Από τότε, η διαίρεση της προς μάθηση ύλης σε προγράμματα για κάθε τάξη ή επίπεδο



επικράτησε όλο και περισσότερο. Η επεξεργασμένη ύλη συνδυάζεται με ένα επεξεργασμένο σύστημα αξιολόγησης της προόδου των μαθητών.

Πέμπτον, (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 61) το μέγεθος της βασικής μονάδας, το τοπικό σχολικό κτίριο ή συγκρότημα κτιρίων, μεγάλωσε ως επακόλουθο της αστικοποίησης και της δημιουργίας σχολικών περιοχών ή περιφερειών. Η εποχή του "μικρού κόκκινου σχολείου", το οποίο αποτελούσε ένα πολιτιστικό κέντρο σε μια αγροτική, κατά βάση, κοινωνία, έχει περάσει οριστικά. Στις βιομηχανικές χώρες, πριν από Σαράντα με πενήντα χρόνια, το μέσο παιδί της σχολικής ηλικίας φοιτούσε σε ένα σχολείο όπου ήταν εγγεγραμμένοι λιγότεροι από εκατό μαθητές. Τα σχολεία της δεύτερης βαθμίδας με την πιο ειδικευμένη ύλη τους, ήταν αναγκασμένα να έχουν περισσότερους μαθητές, αλλά και πάλι ήταν σχετικά μικρά. Η δημιουργία σχολικών περιφερειών, η αστικοποίηση και η διαφοροποίηση των προγραμμάτων, προκάλεσαν τον πολλαπλασιασμό του μέσου αριθμού μαθητών ανά σχολείο.

Έκτον, το μέγεθος του συστήματος, ο αριθμός των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην αρμοδιότητα των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών εκπαιδευτικών αρχών και ο αριθμός των μαθητών, ιδίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν αυξηθεί πάρα πολύ. Όλο και πιο πολλά παιδιά μένουν επι περισσότερα χρόνια, με πλήρης ωράριο, στο σχολείο. Τόσο το διδακτικό, όσο και το μη διδακτικό προσωπικό, έχουν αυξηθεί σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ.61).

Έβδομον, οι σκοποί του σχολείου δεν έχουν διευρυνθεί. Παράλληλα με την μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, και δεξιοτήτων, από το σχολείο περιμένει κανείς να "μορφώσει", να αναθρέψει, ανεξάρτητους, κριτικούς και υπεύθυνους πολίτες, έτοιμους να ασκήσουν τα δικαιώματα και τα καθήκοντα τους ως μέλη μιας δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας. Αλλά, μαζί με την μετάδοση γνώσεων και την εκπαίδευση, περιμένει κανείς από το σχολείο να επωμιστεί και άλλες ευθύνες, λίγο πολύ εξωσχολικές και να απαιτεί από τους μαθητές να περνούν περισσότερες ώρες της ημέρας στο σχολείο από ότι πριν. Αυτός, παραδείγματος χάριν, είναι ο σκοπός της μεταρρύθμισης SIA στην Σουηδία (SOU, 1994), με την οποία διευρύνονται σε μεγάλο βαθμό οι αρμοδιότητες του σχολείου

και , κατά συνέπεια, επιμηκύνεται η σχολική ημέρα. Ο ρόλος του κηδεμόνα που έχει αναλάβει το σχολείο, σε μια κοινωνία όπου συνήθως και οι δύο γονείς δουλεύουν έξω από το σπίτι, συνεπάγεται επέκταση των προγραμμάτων υγείας, διατροφής και γενικής πρόνοιας. Νέες κατηγορίες προσωπικού, όπου ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες και γιατροί, έχουν γίνει μέλη του σχολικού προσωπικού. Το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό, όπως επιστάτες και τεχνικοί έχουν αυξηθεί. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ.62).

Όγδοών, το αυξημένο μέγεθος του συστήματος και των υποσυστημάτων του, καθώς και η πολυπλοκότητα των λειτουργιών του, απαιτούν αυξημένο προσωπικό σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο πέρα από την δικαιολογημένη ανάπτυξη, ο σκόπιμος επεκτατισμός και η γραφειοκρατική αναζήτηση εξουσίας έχουν κάνει την εμφάνισή τους. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

Ένατών, η εποπτεία έγινε σταδιακά πιο αυστηρή και οι λειτουργίες πιο ομοιόμορφες, τυποποιημένες και άκαμπτες. Τα τυποποιημένα διαγωνίσματα (τεστ) και οι εξετάσεις είναι σε τελική ανάλυση, τα όργανα μέσω των οποίων μια ιεραρχία διοικούντων σε ένα υπουργείο Παιδείας ασκεί εποπτεία. Το τυποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια και τα άλλα διδακτικά υλικά μαζικής παραγωγής εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό. Έτσι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ομοιομορφία στα πρότυπα και τις προϋποθέσεις. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

Από αυτές και από άλλες απόψεις το σχολείο έχει γίνει ένας θεσμός με διακριτά χαρακτηριστικά, τα οποία το ξεχωρίζουν από άλλους θεσμούς και από την κοινωνία γενικότερα. (Husen Torsten, Αθήνα 1992, σελ. 62).

## **1.2. Προέλευση των σχολείων**

Θεωρούμε απαραίτητο μετά την ιστορική αναδρομή να γίνει μια αναφορά στην προέλευση των σχολείων.

Το σχολείο είναι ένα στάδιο σε μια διαδοχική σειρά εξειδικευμένων θεσμών. Σύμφωνα με τον Ρέιμερ, (1976), οι Ρωμαϊκές, Ελληνικές, Αλεξανδρινές σχολές, οι σχολές των Σουμερίων, οι προϊστορικές τελετές, οι ναοί και οι ιερατικές ομάδες καθώς και τα πανεπιστήμια έπαιξαν τον δικό τους ιδιαίτερο ρόλο στην ιστορία του εθνικού και διεθνούς σχολικού συστήματος.

Οι τελετουργίες, τελετές σύμφωνα με τον Ρέιμερ (1976) ήταν αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης του ανθρώπου.

Ο Κάμπελ, (1969) υποστηρίζει ότι η αρχαιολογία και η ανθρωπολογία έχουν συμβάλει στην επέκταση της ανθρώπινης ιστορίας. Με βάση ιστορικές πηγές, ο άνθρωπος απασχολούταν σε εξειδικευμένες δραστηριότητες που αν τις μελετήσουμε θα ανακαλύψουμε αρκετά κοινά σημεία με αυτό που συμβαίνει στο σημερινό σχολείο. (Κάμπελ, 1969, σελ. 37 – 42).

Οι αρχαιολογικές καθώς και σύγχρονες ανθρωπολογικές έρευνες έχουν φτάσει στο συμπέρασμα ότι οι προϊστορικές τελετές έχουν αρκετά κοινά σημεία με τα σημερινά σχολικά προγράμματα. Η ανακάλυψη της γραφής μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί το σύνορο μεταξύ ιστορικής και προϊστορικής εποχής. Η γραφή μάλλον ανακαλύφθηκε από τους ιερείς των ναών, που θεωρούνταν ότι ήταν η πρώτη κατοικία τους.

Στον Ελλαδικό χώρο ο Νέλτσιπ (1968) αναφέρει ότι ο Πλάτων και ο Αριστοφάνης ήταν αυτοί που άφησαν γραπτές πηγές για την τάξη και το σχολείο. Τα σχολεία της Αθήνας δεν είχαν ιδιαίτερες αξιώσεις και την προσοχή τους την είχαν στρέψει στον αθλητισμό, στην στρατιωτική εκπαίδευση, στην μουσική, στην ποίηση, και διδάσκονταν αριθμητική, γραφή και ανάγνωση. Ο αριθμός των μαθητών με την πάροδο του χρόνου συνεχώς αυξάνονταν με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι περισσότεροι από τους δασκάλους και κρίθηκε απαραίτητο τα ιδιαίτερα μαθήματα να αντικατασταθούν με μαθήματα κατά ομάδες (Νέλτσιπ, 1968, σελ. 36 – 42).

Αργότερα γράφει ο Ρέιμερ, (1976) ότι ιδρύθηκαν σχολές φιλοσοφίας και ιατρικής και μετά οι σοφιστές ίδρυσαν μια τάξη σχολών.

Τον χρυσό αιώνα του Περικλή, αναπτύχθηκαν τα σχολικά συγκροτήματα στις Ελληνιστικές αποικίες, χάρις στις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Η οργάνωση, το πρόγραμμα καθώς κι η ηλικία των μαθητών αποτελούν το υπόβαθρο του σημερινού σχολικού συστήματος.

Ο Ρέιμερ υποστηρίζει ότι την βάση του πρώτου σύγχρονου σχολείου αποτελεί μια σχολική τάξη Σουμερίων όπου φιλοξενεί περίπου τριάντα παιδιά. Και πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι το μέγεθος της σημερινής σύγχρονης τυπικής τάξης στηρίζεται στους περιορισμούς της αρχιτεκτονικής των Σουμερίων (Ρέιμερ, 1976, σελ. 70 –72).

Οι Ρωμαίοι για την μόρφωση και ανάπτυξη της κοινωνίας τους χρησιμοποίησαν το πρότυπο του ελληνιστικού σχολείου, όχι όμως αυτούσιο, αλλά με ορισμένες τροποποιήσεις με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που απευθυνόταν. Το σχολείο μέχρι την αναγέννηση δεν αποτελούσε σημαντικό θεσμό και είχε ως σκοπό την διατήρηση της μνήμης και κομμάτι του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Ο Γκούντμαν (1962), αναφέρει ότι οι Ιησουίτες ήταν αυτοί που τον 16<sup>ο</sup> αιώνα επέκτειναν και οργάνωσαν σε μια ορθολογική βάση την παιδεία αρκετά σε σχέση με τα όρια της ελληνορωμαϊκής εποχής. Οι Ιησουίτες είχαν σκοπό με την ανάπτυξη του προγράμματος και με την εκπαιδευτική μέθοδο να συμβάλλουν και να προετοιμάσουν στην καλύτερη ζωή του ανθρώπου με καλύτερες προοπτικές και άμιλλα. Στην αρχή η παιδεία των Ιησουϊτών απευθύνονταν στα μέλη της εκκλησιαστικής κοινωνίας όμως γρήγορα κρίθηκε απαραίτητο να απευθυνθεί στην κοσμική κοινωνία του Ευρωπαϊκού Μεσαιωνικού κόσμου.

Τα χριστιανικά τάγματα ίδρυσαν τα πρώτα μεσαιωνικά πανεπιστήμια τα οποία στην αρχή αναφέρονταν στην μελέτη της χριστιανικής θεολογίας και αργότερα επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς. Και πριν την Μεταρρύθμιση έγιναν ανεξάρτητα ιδρύματα. (Γκούντμαν, 1962, σελ. 21 – 27).

Οι προτεστάντες κατάλαβαν την σημασία της μόρφωσης για την σωτηρία τους, με την έκδοση του βιβλίου.

Ο Λούθηρος και οι οπαδοί του έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της παιδείας.

Η βιομηχανική επανάσταση, συνέβαλε ώστε η παιδεία και τα σχολεία να αναπτυχθούν με γρήγορο ρυθμό για να μορφωθεί και προοδεύσει η κοινωνία.

Τα πρώτα δημόσια σχολεία εμφανίστηκαν στις ΗΠΑ, τα πρώτα ολοκληρωμένα συστήματα σχολικής παιδείας αναπτύχθηκαν στην Γαλλία και Πρωσία. Η ανάπτυξη σχολικού συγκροτήματος στην Γερμανία αποτέλεσε το πρότυπο προς μίμηση για τις άλλες χώρες. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 75 – 79).

Η σχολική παιδεία αποτελεί μέρος του επίσημου προγράμματος κάθε κοινωνίας. Όλα τα έθνη απευθύνονται στα ηγεμονεύοντα έθνη για μοντέλα προγραμμάτων, για την σχολική οργάνωση και τα σχολικά πρότυπα.

Το σχολείο δίνει στους ανθρώπους, τα εφόδια και τα προσόντα για να συμμετέχουν σε άλλους θεσμούς και τους πείθει, σε περίπτωση που δεν συμβαδίζουν με την ιδεολογία του, πως δεν είναι άξιοι για να παίξουν τους επιθυμητούς ρόλους σε αυτούς τους άλλους θεσμούς. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 80 – 81).

## § ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 2 1. Σκοπός και στόχοι του σχολείου

Οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου συνοψίζονται σε δύο γενικές κατηγορίες: αυτή της απόκτησης γνώσεων και αυτή της καλλιέργειας – διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή (αγωγή). Είναι λανθασμένος ο διαχωρισμός τους ή η υπερεκτίμηση του ενός εις βάρος του άλλου. Κάθε γνώση είναι ασφαλώς εφόδιο για την ζωή, αλλά και ένα άτομο με καλλιεργημένη και αναπτυγμένη την προσωπικότητα τους – πράγμα που μπορεί να γίνει κατά ποικίλο τρόπο και από άλλες αφορμές ή ερεθίσματα – έχει ήδη πολύ καλά εφοδιαστεί για να αντιμετωπίσει την ζωή, τα προβλήματα της και τις δυσκολίες της, να αναθρέψει, ανεξάρτητους, κριτικούς, και υπεύθυνους πολίτες, έτοιμους να ασκήσουν τα δικαιώματα τους και τα καθήκοντα τους ως μέλη μιας δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας. (Μ. Παπάζογλου, Αθήνα 1984, σελ. 11 – 13).

Ο σκοπός της μεταρρύθμισης ΣΙΑ στην Σουηδία (SOU, 1974) με την οποία διευρύνονται σε μεγάλο βαθμό οι αρμοδιότητες του σχολείου και κατά συνέπεια, επιμηκύνεται η σχολική μέρα. Ο ρόλος του κηδεμόνα που έχει αναλάβει το σχολείο, σε μια κοινωνία όπου συνήθως και οι δύο γονείς δουλεύουν έξω από το σπίτι, συνεπάγεται επέκταση των προγραμμάτων υγείας, διατροφής και γενικής πρόνοιας. Νέες κατηγορίες προσωπικού, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες και γιατροί, έχουν γίνει μέλη του σχολικού προσωπικού.

Επίσης, ένας ακόμα στόχος του σχολείου είναι να διαπλάσει ηθικά και να μορφοποιήσει ιδεολογικά το νέο άτομο. Με την παρεχόμενη γνώση προετοιμάζει το νέο άτομο να ενταχθεί ως επαγγελματίας ή επιστήμονας στην παραγωγή και με την διαμόρφωση της προσωπικότητας του ως “αυριανού πολίτη” να ενσωματωθεί ιδεολογικά στο κοινωνικό σύστημα. (Μ. Παπάζογλου, Αθήνα 1984, σελ. 11 – 13).

Οι στόχοι αυτοί υπηρετούνται μεθοδευμένα και ομοιόμορφα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαίδευση, ως περιεχόμενο και λειτουργία, που

καθορίζονται βασικά από ένα κέντρο λήψης αποφάσεων – το Υπουργείο Παιδείας – στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε κυβερνώντα κόμματα. (Παπάζογλου, Μηνάς, Αθήνα 1984, σελ. 11 – 13).

## 2. Λειτουργίες του σχολείου

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος "λειτουργία" (Function – function) όταν γίνεται αναφορά στην "αξιοποίηση" από έξω και μετά – σχολικούς περίγυρους (π.χ. ο τομέας της απασχόλησης, της κατανάλωσης, της ιδεολογίας) των αποτελεσμάτων της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Ο όρος "λειτουργία" προϋποτίθεται σε μια μορφή συν – άρθρωσης, σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το υπόλοιπο κοινωνικό – πολιτισμικό σύστημα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 175).

Στον εντοπισμό των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου υπάρχει στην βιβλιογραφία συναίνεση αλλά και διαφωνία ανάμεσα στους ειδικούς (παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους). Ορισμένοι αναφέρουν ως λειτουργία του σχολείου τη "διδασκαλία" την "κοινωνικοποίηση" και την "επιλογή". . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 175).

Στα περισσότερα σύγχρονα κοινωνιολογικά κείμενα στην Ελλάδα, ο κυρίαρχος όρος για την δήλωση κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου είναι ο όρος "αναπαραγωγή" ή "κοινωνική αναπαραγωγή". Με τον όρο αυτό δηλώνεται το αποτέλεσμα που έχει η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (ή ενός τμήματος του) στην διάταξη των κοινωνικών σχέσεων μέσα στον νεοελληνικό κοινωνικό σχηματισμό. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν οι εξής όροι που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν οι λειτουργίες του σχολείου: παροχή προσόντων (qualifikation) ενσωμάτωση (interigation), νομιμοποίηση (legitimation), επιλογή (selection), κατανομή αναπαραγωγή (reproduction). (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176)

Η λειτουργία της παροχής προσόντων (qualifikation) αναφέρεται στην αποστολή του σχολείου να παρέχει μέσω της σχολικής διαπαιδαγώγησης στους μαθητές εκείνες τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται για την συμμετοχή

τους στην εξωσχολική και μετασχολική ζωή. Όλα αυτά τα προσόντα κρίνονται απαραίτητα για την ζωή των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες, και το σχολείο ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο οφείλει να τα μεταβιβάσει στους νέους. Πρόκειται για τις βασικές ικανότητες, για τα βασικά προσόντα που απαιτούνται όχι μόνο στον τομέα της απασχόλησης αλλά και στους υπόλοιπους τομείς της κοινωνικής ζωής. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της ενσωμάτωσης (integration) αφορά το αποτέλεσμα που έχει εκείνη η κατηγορία σχολικής μάθησης μέσω της οποίας ο μαθητής γνωρίζει και εσωτερικεύει (οικειοποιείται, υιοθετεί), τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα (αξίες, προσανατολισμούς, αυτονόητες παραδοχές) έτσι ώστε να προκύψει η γενική "πολιτισμική συναίνεση" στην κοινωνική ζωή, να εξασφαλίζεται η κυριαρχία των συγκεκριμένων πολιτισμικών προτύπων, και να προωθείται η "ενσωμάτωση" των νέων στο ισχύον κοινωνικό – πολιτισμικό σύστημα. . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της νομιμοποίησης – όταν ο όρος δεν έχει περίπου το ίδιο περιεχόμενο με τον όρο ενσωμάτωση – αφορά εκείνο το αποτέλεσμα σχολικής μάθησης και διαπαιδαγώγησης που έχει σχέση με την δικαιολόγηση στην συνείδηση του μαθητή των σχολικών πρακτικών και την δικαίωση των συνεπειών που έχουν για τον ίδιο τον μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο οι πρακτικές αυτές (π.χ. η δικαίωση της αρχής επίδοσης, η δικαίωση της αρχής της κυριαρχίας). Έτσι η λειτουργία της νομιμοποίησης συνδέεται άμεσα με την επόμενη λειτουργία, την λειτουργία της επιλογής, αφού η επιλογή γίνεται με κριτήριο την επίδοση των μαθητών. . (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176).

Η λειτουργία της επιλογής ή της κατανομής αφορά εκείνο το είδος των αποτελεσμάτων, της σχολικής μάθησης που έχουν σχέση με το είδος της μετασχολικής βιογραφικής τροχιάς του μαθητή, και συγκεκριμένα με τις πιθανότητες να καταλάβει μια θέση στην πυραμίδα των κοινωνικών θέσεων. Εμπειρικές έρευνες που έγιναν στην Ευρώπη και στην Αμερική δείχνουν ότι τόσο η διάρθρωση των διαφόρων βαθμίδων και γενικά η εσωτερική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και οι σχετικές πρακτικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (εξετάσεις) καταλήγουν σε μια τέτοια μορφή επιλογής, η η



οποία ευνοεί συστηματικά τα παιδιά που προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν συστηματικά μεγαλύτερες πιθανότητες να καταλάβουν μια θέση στην κοινωνική ιεραρχία, παρόμοια με εκείνη των γονέων τους. Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι αυτή η μεταβίβαση "κοινωνικών προνομίων" μέσω του σχολείου δεν είναι αποκλειστικά φαινόμενο του καπιταλιστικού σχολείου σε μη καπιταλιστικές, σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 176 – 177).

Με τον όρο αναπαραγωγή δηλώνεται στην βιβλιογραφία η συνολική πια λειτουργία του σχολείου, το συνολικό αποτέλεσμα που έχουν οι επιμέρους λειτουργίες του στην μορφή που παίρνει η διάταξη των κοινωνικών σχέσεων.

Μερικοί, τέλος, παιδαγωγικοί προσθέτουν δύο ακόμα λειτουργίες του σχολείου: την ανανεωτική (ή χειραφετική) και την κρουστωδιακή. Η πρώτη αφορά εκείνα τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης που επιτρέπουν στον μαθητή την κριτική αμφισβήτηση των κοινωνικό-πολιτισμικών «παραδεδωμένων» και την ανανέωση των κοινωνικών σχέσεων, ή ενός περιορισμένου αριθμού τους. Η δεύτερη αφορά την ίδια την παρουσία των μαθητών στο σχολείο ως προσφορά του σχολείου απέναντι στην οικογένεια και την οικονομία. Η οικογένεια «απαλλαγμένη» πια από τα παιδιά μπορεί να παίξει τον «οικονομικό» της ρόλο. Η οικονομία πάλι, μπορεί να απορροφήσει την εργατική δύναμη η οποία έχει αποδεσμευτεί από τον «παιδαγωγικό» της ρόλο. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 178).

Όσο για την ανανεωτική λειτουργία του σχολείου, θα μπορούσε να υπαχθεί στις υπόλοιπες, και να θεωρηθεί ως ιδιαίτερη πραγμάτωση της λειτουργίας παροχής προσόντων, με την παροχή πιο σύγχρονων προσόντων, της επιλεκτικής λειτουργίας με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και της λειτουργίας της ενσωμάτωσης, με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 179).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί, ότι χρειάζεται ένα διαφορετικό σχήμα για την διατύπωση κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου, και συγκεκριμένα ένα σχήμα που να είναι συνεπέστερο από τα προηγούμενα στο θεωρητικό επίπεδο, αλλά

εξίσου περιεκτικό ως προς τον βαθμό αποτύπωσης των εμπειρικά υπαρκτών λειτουργιών του σχολείου.

Πριν αναφερθούμε στις λειτουργίες των σύγχρονων σχολείων των βιομηχανικών κοινωνικών-τουλάχιστον των λεγόμενων κοινωνιών «Δυτικού τύπου» πρέπει να δώσουμε έναν ορισμό του όρου «Λειτουργία». Με τον όρο «λειτουργία» του σχολείου (κυρίως των ιδρυμάτων της προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δηλώνεται ότι με την διαμεσολάβηση του σχολείου μεταβιβάζεται, στους μαθητές, έτσι ώστε η έξω-και μετασχολική κοινωνική χρήση αυτού που μεταβιβάζεται να μπορεί να μεταφράζεται σε δράση-ή απουσία δράσης-η οποία σημασιοδοτείται όχι απλώς ατομικά, αλλά κοινωνικά, να αποκτά δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο «νόημα» μέσα στο σύστημα των κοινωνικό-πολιτισμικών συντεταγμένων. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181).

Οι λειτουργίες που εμφανίζουν τα σύγχρονα σχολεία είναι οι εξής:

1. Μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων (τεχνική λειτουργία). Με τον όρο «τεχνικά στοιχεία» εννοούμε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την τεχνική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι τα λειτουργικά στοιχεία της μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στην διεκπεραιωτική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δεν είναι πάντοτε απλά, επειδή ούτε η τεχνική πλευρά της κοινωνικής ζωής είναι πια τόσο απλή. Η εκμάθηση της γραφής και της αριθμητικής ως τεχνικές συνθέτουν την παραπάνω λειτουργία του σχολείου όσο την συνθέτει και εξοικείωση με την εκμάθηση της ηλεκτρονικής «γραφής και αρίθμησης». Η μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων ανταποκρίνεται στην απαίτηση της κοινωνικής ζωής για αποτελεσματική διάταξη των επί μέρους ενεργημάτων στο πλαίσιο της επίτευξης κάποιου σκοπού, δηλαδή στην απαίτηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για «μέθοδο»-όποια μέθοδο. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181).
2. Μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων (ιδεολογική λειτουργία). Με τον όρο «κανονιστικά στοιχεία» εννοούμε τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία στο σχολείο αποτελούν αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης και που αναφέρονται

στην πρακτική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση-η πράξη-μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό, προϋποθέτει πρόθεση, προσανατολισμό, κανόνες και στρατηγικές. Τα κανονιστικά αυτά στοιχεία της ανθρώπινης δράσης στηρίζονται σε πλέγματα αξιών, τα οποία μπορεί να αφορούν τόσο μια αυτονόητη παραδοχή, όπως π.χ. την παραδοχή για τον «ορθό» τρόπο αμφίεσης, όσο και μια ρητή και επεξεργασμένη κοσμοθεωρία και βιοθεωρία (ιδεολογία). Η λειτουργία του σχολείου που αφορά την μεταβίβαση δεοντολογικών στοιχείων, συνδέει από την μία μεριά το σχολείο με την κανονιστική πλευρά των κοινωνικοπολιτισμικών συντεταγμένων μέσα στις οποίες κινείται ο μαθητής έξω και μετασχολικά, ενώ από την άλλη συνδέει μεταξύ τους τις ίδιες τις σχολικές πρακτικές, παρουσιάζοντας τις είτε ως αναγκαίες-είτε ως εφικτές, είτε ως επιθυμητές, είτε ως δικαιολογημένες. Η νομιμοποίηση τόσο των ενδοσχολικών (π.χ. της πρακτικής της αξιολόγησης της επίδοσης, του προσανατολισμού του σχολείου στην αρχή της επίδοσης), όσο και των εξωσχολικών (π.χ. όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα, όποιος συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις δεν έχει να φοβηθεί τίποτε κλπ) ανήκει σε αυτή τη λειτουργία του σχολείου. Γι' αυτό δεν είναι ανάγκη να την θεωρήσουμε ως πρόσθετη, ξεχωριστή λειτουργία (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 181-182).

3. Μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης. (επιλεκτική λειτουργία). Με τον όρο «κοινωνική θέση» δεν εννοούμε απλώς το συγκεκριμένο επάγγελμα που ασκεί ένα άτομο, ούτε απλώς τη συγκεκριμένη του τροχιά και πορεία μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά το στίγμα του μέσα σε ένα ιεραρχικά διαρθρωμένο σχηματισμό, σε ένα σχηματισμό δηλαδή που για τα άτομα που τον συναποτελούν επιτρέπει σχέσεις του τύπου: «ανώτερος-κατώτερος». Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της «αξίας» του μαθητή. Και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες προϋποθέτει ως ένα βασικό βαθμό την μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων, γιατί ορισμένα από αυτά θα αποτελέσουν τα «τεκμήρια» για την επίδοση του μαθητή, η οποία εμφανίζεται πάντοτε δειγματικά-ποτέ δεν ελέγχεται αθροιστικά το σύνολο των συσσωρευμένων τεχνικών στοιχείων. Από την άλλη μεριά, προϋποθέτει την λήψη αποφάσεων σχετικά με τα κριτήρια

αξιολόγησης, το «δείγμα» της επίδοσης που θα αξιολογηθεί, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τους «λόγους» της αξιολόγησης κλπ έτσι ώστε στο τέλος να προκύψει μια ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης. Η ιεραρχία αυτή ορίζεται ως ιεραρχία ποιότητας, και αποτελεί τον πρώτο επίσημο σταθμό στην πορεία του μαθητή μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτέλεσμα της οποίας είναι η κατάταξή του σε μια «σειρά προτεραιότητας». Η προτεραιότητα ορίζει το δικαίωμα πρόσβασης στην επιθυμητή περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας, και είναι πιθανόν λογική: αν η θέση μου στην «σειρά προτεραιότητας» που θεσπίζει το σχολείο μέσω της καθιέρωσης της ιεραρχίας ποιότητας είναι καλή, έχω αυξημένες πιθανότητες πρόσβασης σε εκείνη την περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «ανώτερης» (προσοδοφόρο επάγγελμα, υψηλότερο γόητρο, λιγότερη εξάρτηση, μεγαλύτερη εξουσία πάνω σε άλλους). Αντίθετα αν η σειρά στην «σειρά προτεραιότητας» δεν είναι καλή, οι πιθανότητες πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας είναι αντίστοιχα χαμηλές. Είναι προφανές ότι η ιεράρχηση των κοινωνικών θέσεων (π.χ. του επαγγέλματος του προτύπου κατανάλωσης, του γοήτρου) και η πυραμίδα που προκύπτει από την ιεράρχηση αυτή είναι το προαπαιτούμενο για την καθιέρωση κάθε «σειράς προτεραιότητας». Άλλωστε, η «σειρά προτεραιότητας» ως θεμιτή διαδικασία για την πρόσβαση στις βαθμίδες της πυραμίδας, δεν έχει καμία εσωτερική σχέση με την κοινωνική ιεραρχία, δεν εξυπακούεται δηλαδή από το ίδιο το γεγονός της ιεραρχίας. Η καθιέρωσή της και η χρήση της ως «μέθόδου» για την διάταξη των κοινωνικών σχέσεων μάλλον έχει στενή σχέση με την αστική ιδεολογία και συγκεκριμένα με την αρχή της ισότητας, με την έννοια του δικαιώματος για ίση μεταχείριση. Η «σειρά προτεραιότητας ως μέθοδος διευθέτησης της κοινωνικής κινητικότητας, προκύπτει ως συμβιβασμός ανάμεσα στο αναγνωρισμένο δικαίωμα όλων των πολιτών στις μετά-φειουδαρχικές κοινωνίες να διεκδικήσουν οποιαδήποτε κοινωνική θέση, και στην πεζή πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία δεν είναι δυνατόν όλοι να καταλάβουν θέσεις για λίγους. Όλες οι ανοιχτές δημοκρατικές κοινωνίες που από την μια μεριά διακηρύσσουν την αρχή της ισότητας στην μόρφωση, αλλά από την άλλη είναι υποχρεωμένες να κάνουν

κάποια επιλογή, αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα νομιμότητας αυτής της επιλογής, και αναπτύσσουν κατά καιρούς διάφορες στρατηγικές «εξισορρόπησης». (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 182-183).

Στην διεθνή βιβλιογραφία η παραπάνω λειτουργία αναφέρεται και ως επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Υπάρχουν όμως ορισμένα θεωρητικά ερωτήματα ως προς την συμμετοχή του σχολείου στην διεκπεραίωση αυτής της επιλογής, ή στην κατασκευή της "σειράς προτεραιότητας", κατασκευάζει το ίδιο το σχολείο την "σειρά προτεραιότητας" ή, απλώς επικυρώνει μια ήδη υπάρχουσα, η οποία πριν φτάσει ο μαθητής στο σχολείο δύσκολα εντοπίζεται. Αναδύεται η σειρά αυτή μέσα στο σχολείο εξ αιτίας των εσωτερικών του λειτουργιών, ή επισημοποιείται μέσα στο σχολείο με την βοήθεια συγκεκριμένων πρακτικών μια υπαρκτή διαφοροποίηση, η οποία μετασχηματίζεται σε "σειρά προτεραιότητα"; (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 183).

Από την διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι μάλλον συμβαίνει το δεύτερο. Η "σειρά προτεραιότητας" στο σχολείο και η σχετική επιλογή προκύπτει από τον συνδυασμό των παιδαγωγικών ρόλων της οικογένειας και του σχολείου (NEMITZI 1985). Η διαπίστωση αυτή λογικά οδηγεί στην μετατόπιση της όποιας αντισταθμικής αγωγής – αν υιοθετήσει κανείς μια τέτοια πρόταση – σε όλο και πιο χαμηλή βαθμίδα. Ποιος, όμως είναι ακριβώς ο ρόλος της οικογένειας στην μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης στα νεώτερα μέλη της, ή καλύτερα, τι είδους "συντονισμός" είναι αυτός ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, έτσι ώστε στο τέλος να επιτυγχάνεται η μεταβίβαση των κοινωνικών σχέσεων, δεν είναι ακόμα αρκετές σαφές. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι υπάρχει ένα πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στο σχολείο – το οποίο είναι προσανατολισμένο στα πρότυπα της μεσαίας τάξης – και στην οικογένεια των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, έτσι ώστε ο μαθητής με την αντίστοιχη κοινωνική καταγωγή είναι από την αρχή σε μειονεκτική θέση, ενώ ορισμένοι άλλοι βλέπουν το σχολείο ως ιδιόμορφο πολιτισμικό χώρο, και την οικογενειακή "κουλτούρα" (δηλ. την επικοινωνία μέσα στην οικογένεια) των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να προσαρμόζεται στα

σχολικά πρότυπα δηλαδή να "σχολειοποιείται". (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185).

Ιδιαίτερα για το σημερινό νεοελληνικό σχολείο ο ισχυρισμός ότι στο πλαίσιο του συντελείται η κοινωνική επιλογή, και μέσω αυτής η αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας, απαιτεί, νομίζουμε κάποια προσοχή. Το ζήτημα δεν είναι τόσο αν το σχολείο διαμορφώνει εξ' αρχής, ή επισημοποιεί και επικυρώνει μια προϋπάρχουσα διαφοροποίηση, στην οποία δίνει συγκεκριμένο σχήμα, εδώ το ζήτημα μάλλον φαίνεται να έχει λυθεί υπέρ της δεύτερης άποψης. Το ερώτημα είναι λίγο διαφορετικό: ποιοι είναι οι "τόποι" αυτής της προκαταρκτικής διαμόρφωσης της "σειράς προτεραιότητας"; (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα φέρνει στο προσκήνιο τρεις μάλλον παραμελημένους "τύπους" πολιτισμικούς και συνακόλουθο μορφωτικής διαφοροποίησης: τις ομάδες συνομηλίκων, την οικοδιδασκαλία και το φροντιστήριο.

Ο διαμορφωτικός ρόλος των άτυπων ομάδων και ιδιαίτερα των άτυπων ομάδων σχολικής ηλικίας έχει τονιστεί ήδη από παλιά. Ο ρόλος των ομάδων αυτών δεν συνίσταται τόσο στο είδος των επικοινωνιακών μέσων και στην σχέση του προς το αντίστοιχο του σχολείου ("περιορισμένη" – "επεξεργασμένη" γλωσσική χρήση), όσο στην ανάπτυξη κινήτρων και προσανατολισμών που έχουν σχέση με την σχολική μάθηση – και πρώτα – η αναγνώριση και η εκτίμηση της προσωπικότητας και των αντίστοιχων ικανοτήτων του ατόμου μέσα στην ομάδα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Η οικοδιδασκαλία, ή το "ιδιαίτερο μάθημα", ανήκει στις κατ' εξοχής "ντόπιες" πρακτικές, όχι με την έννοια ότι αποτελεί γέννημα της δημιουργικής φαντασίας των Νεοελλήνων και τεκμήριο του Ελληνικού δαιμόνιου – ο Έρβατρτος άρχισε την καριέρα του με την εκπαίδευση οικοδιδασκάλων – αλλά με την έννοια ότι αποτελεί κοινό μυστικό, το οποίο το μεν Υπουργείο Παιδείας παραδέχεται και "πολεμά", ξέροντας ότι δεν πρόκειται να πείσει κανέναν για τίποτε, οι Δε εκπαιδευτικοί και ορισμένοι σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αρνούνται να το παραδεχθούν και το καταδικάζουν,

καταδικάζοντας μαζί και το "σύστημα" που "έκανε" τους εκπαιδευτικούς φτωχούς αλλά εφευρετικούς (η οικοδιδασκαλία είναι παράνομη και γίνεται εκτός ωραρίου), ξέροντας όμως κι εκείνοι ότι η οικοδιδασκαλία συνεχίζεται. Η οικοδιδασκαλία αποτελεί μια ακραία και κραυγαλέα περίπτωση που ενισχύει το επιχείρημα του NEMITZ για την "σχολειοποίηση" της οικογένειας: η οικογένεια όχι μόνο υιοθετεί σχολικά πρότυπα στην επικοινωνία της, αλλά κάνει καταμερισμό εργασίας και ορίζει μια σφαίρα δραστηριότητας (την οικοδιδασκαλία) ως απόλυτα σχολική (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Το φροντιστήριο είναι ο τρίτος "τόπος" προκαταρκτικής διαμόρφωσης της σειράς προτεραιότητας και – μαζί με την οικοδιδασκαλία – ο κατ' εξοχής "τόπος" διαμόρφωσης της. Αποτελεί κοινή παραδοχή, από τις πιο αυτονόητες, ότι στο φροντιστήριο δεν πάει κανείς για να διευρύνει το μορφωτικό του ορίζοντα, αλλά και για δύο πράγματα: να προετοιμαστεί για τις γενικές εξετάσεις του σχολείου και να προετοιμαστεί για τις γενικές εξετάσεις. Και τα δύο είδη των εξετάσεων είναι εκδηλώσει της λειτουργίας της επιλογής. Το φροντιστήριο, συνεπώς, υπάρχει επειδή υπάρχει η "σειρά προτεραιότητας" και αν η πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. ρυθμίζονταν με άλλη διαδικασία – π.χ. με κλήρο, όπως απελπισμένα έχουν προτείνει μερικοί – είναι σίγουρο ότι οι φροντιστές θα έπρεπε να αλλάξουν επάγγελμα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 184).

Για τους παραπάνω λόγους είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς η συμβολή του σχολείου όχι απλώς στην επικύρωση, αλλά και στην διαμόρφωση της "σειράς προτεραιότητας". Στην νεοελληνική κοινωνία η ενορχήστρωση της "σειράς προτεραιότητας" κοστίζει πανάκριβα: ο φορολογούμενος πληρώνει το σχολείο για να την αναλάβει, το σχολείο παραπέμπει στο φροντιστήριο, για να περάσουν οι μαθητές τις εξετάσεις του. Αλλά το φροντιστήριο κοστίζει, καθώς και η οικοδιδασκαλία. Και για να μην ειπωθεί ότι μόνο οι εύποροι μαθητές έχουν το δικαίωμα να περνάνε τις εξετάσεις του σχολείου μαθαίνοντας αυτά που υποτίθεται ότι προσφέρει το σχολείο, στο φροντιστήριο ή στο σπίτι τους, ιδρύθηκαν και τα Μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, τα οποία χρηματοδοτούνται πάλι από τον

φορολογούμενο για να μάθουν οι αποτυγχόντες στις εξετάσεις μαθητές πάλι αυτά που υποτίθεται ότι όφειλαν να μάθουν στο σχολείο. Για να μάθει λοιπόν κανείς αυτά που υποτίθεται ότι προσφέρει το σχολείο, πρέπει να ιδρυθούν δύο ή τρία παρασχολεία. Το επίσημο σχολείο και το προσωπικό που εργάζεται σε αυτό ιδίως στην Μέση Εκπαίδευση – πέτυχε κάτι προφανές στα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά: κατόρθωσε να μεταφέρει το μέτωπο της επιλογής σε εξωσχολικούς κοινωνικούς χώρους, να απαλλαγεί εν μέρει από την τριβή που υποχρεωτικά συνεπάγεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτήν την μάχη για την διεκδίκηση καλής "σειράς προτεραιότητας" για να καταγράψει δίκην σειсмоγράφου τις έτοιμες πια διαφορές. Από την πρώτη γραμμή του πυρός στην μάχη για την κατάρτιση της "σειράς προτεραιότητας", κατάφερε να μετακινηθεί μετόπισθεν. Από μάχιμη μονάδα έγινε μετόπισθεν. Από μάχιμη μονάδα έγινε επιτελική μονάδα. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185).

Η περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (Κουστωδιακή Λειτουργία).

Πρόκειται για την κουσταδιακή λειτουργία του σχολείου, για την οποία έχει γίνει ήδη λόγος. Η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο – έστω και αν ο ρόλος αυτός περιορίζεται στην απλή παρουσίας τους στο περιβάλλον των παιδιών – και τους επιτρέπει έτσι να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης. Το κοινωνικό αίτημα για την γενίκευση της προσχολικής αγωγής και την ίδρυση παιδικών σταθμών σε εθνική κλίμακα σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα της "διάθεσης" και της "φύλαξης" των νεαρών ατόμων τις ώρες που οι γονείς τους είναι απασχολημένοι. Η μετακίνηση των παιδιών στο σχολείο επιτρέπει στο σύστημα απασχόλησης να αξιοποιήσει το απαιτούμενο εργατικό δυναμικό, ενώ από την άλλη μεριά η παρουσία των μαθητών στο σχολείο είναι "εγγυημένη", γιατί είναι ελεγχόμενη. Το προσωπικό του ιδρύματος αναλαμβάνει την ευθύνη της ασφαλούς και αξιοπρεπούς διαβίωσης τους κατά την διάρκεια της παραμονής στον χώρο του σχολείου. (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 185 – 186).



### 3. Βασικές παιδαγωγικές αρχές του σχολείου

Από τις αρχές του αιώνα μας ως σήμερα η διδασκαλία έπαιξε ποικίλους ρόλους μέσα στα σχολεία σε διάφορα κάθε φορά επίπεδα και με διαφορετικούς στόχους ανάλογα με τις κυριαρχούσες, κατά περίπτωση ιδεολογικές και κοινωνικές κατευθύνσεις. Γι' αυτό και δεν είναι παράξενο που η διδασκαλία αποτέλεσε κέντρο εξαιρετικού ενδιαφέροντος για παιδαγωγούς, φιλοσόφους, ερευνητές, κοινωνιολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και πολιτικούς.

Με την αντιπαράθεση πολλών απόψεων σχετικά με την σύγχρονη διδασκαλία δημιουργήθηκαν πολλοί προβληματισμοί και αλλαγές. (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35).

Στο θέμα της αλλαγής υπάρχουν δύο επιρροές που αλληλοσυγκρούονται. Η μια είναι η παραδοσιακή που στο θέμα της διδασκαλίας υποστηρίζει την γνωστή στρατηγική που βασίζεται σε γνώσεις, σε δοκιμασμένες τεχντροπίες (στην τάξη όλοι πάντα στην ίδια θέση, ίδια δουλειά για όλους, αντιγραφή, ανάκληση των γνώσεων μέσω της μνήμης κ.λ.π.).

Η άλλη επιρροή απορρέει από την καινούργια πραγματικότητα που δημιουργεί καινούργιες ανάγκες που παραμένουν ανικανοποίητες με τις παλιές λύσεις.

Σε πολλές εξελιγμένες χώρες έχουν βρεθεί κάποιοι νέοι διδακτικοί προσανατολισμοί. *Ποισί ;*

Στα σχολεία του τόπου μας όμως μπορούμε να πούμε πως δεν έχουμε ιδιαίτερους ή διαμορφωμένους προσανατολισμούς, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις μορφές δεοντολογίας που επιβάλλει η σύγχρονη αγωγή.

Με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών αρχών είναι δυνατόν να δημιουργήσει μέσα στην σχολική τάξη ένα κλίμα πρόσφορο από την μια μεριά για την ανάπτυξη της μάθησης και από την άλλη για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. . (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

#### *A) Η αρχή της αναγνώρισης και παραδοχής*

Η νέα παιδαγωγική από την εποχή του J.J. Rousseau δεν έπαψε να τονίζει το σεβασμό της φύσης του παιδιού. Η θέση αυτή δείχνει από την μια μεριά την ιδιαιτερότητα με την οποία αναπτύσσεται το παιδί και από την άλλη το σεβασμό προς τον άλλο άνθρωπο. Στην λειτουργία της μετάδοσης των γνώσεων από τον δάσκαλο δεν είναι βέβαια δυνατόν να μην λαμβάνεται υπόψη ο εκπαιδευόμενος, αλλά και ο εκπαιδευόμενος πρέπει να προσβλέπει στις θέσεις του δασκάλου. Το ίδιο πρέπει να συμβαίνει φυσικά και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. . (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

#### *B) Η αρχή της επιστημονικής και παιδευτικής εντιμότητας*

Ο δάσκαλος στο σχολείο μπορεί να έχει την εντύπωση ότι σε μερικές περιπτώσεις πρέπει να αποκρύπτει το επιστημονικά ορθό, για να ωραιοποιεί την πραγματικότητα ή για να μην δίνει στοιχεία που ενδεχομένως θα παραποιηθούν από τα παιδιά. Η προσπάθεια μάλιστα του δασκάλου να αποκρύπτει την πραγματικότητα, πολλές φορές είναι τόσο φανερή ώστε οι μαθητές του παρακολουθούν με μειδίασμα δείχνοντας έτσι ότι δεν το πιστεύουν.

Κάτι παρόμοιο επίσης συμβαίνει όταν οι μαθητές θέτουν ένα ερώτημα στο οποίο ο δάσκαλος εκείνη την στιγμή δεν είναι έτοιμος να απαντήσει και προσπαθεί, με διάφορα «μεγάλα λόγια» να καλύψει την άγνοια του, ενώ θα μπορούσε εύκολα και με αξιοπρέπεια να δηλώσει την ακριβή απάντηση. . (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

Έλλειψη επίσης εντιμότητας έχουμε όταν επιτρέπεται στους μαθητές να εμφανίζουν ως δική τους εργασία, εργασία που έχει γίνει από άλλους ή αντιγραφές. Το φαινόμενο αυτό είναι πού διαδεδομένο στο σχολείο και πρέπει να αναφέρεται με σωστό τρόπο από τον δάσκαλο. Ο μαθητής δεν μειώνεται εάν δηλώσει ότι τον βοήθησαν οι γονείς του ή ότι χρησιμοποίησε ένα βοήθημα. Αντίθετα η προσφυγή σε άλλες πηγές πρέπει να επαινείται γιατί δείχνει φιλέρευνο πνεύμα. . (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

### *Γ) Η αρχή της ατομικής ιδιαιτερότητας*

Ο κάθε μαθητής αποτελεί ιδιαίτερη οντότητα που απέχει πολύ από τον συμμαθητή του και είναι γνωστό στους περισσότερους δασκάλους. Επισημαίνεται όμως αυτή η ιδιαιτερότητα γιατί στην πράξη συχνά οι δάσκαλοι ξεχνούν αυτό το τόσο σημαντικό στοιχείο και «ισοπεδώνουν» το επίπεδο και το ρυθμό μάθησης. . (Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

### *Δ) Η αρχή της ελεύθερης συμμετοχής*

Η νέα αγωγή σε σχέση με την παλιά μιλά διεξοδικά για την ανάγκη ελεύθερης έκφρασης, εκδήλωσης και αυθόρμητης συμμετοχής του παιδιού στο διδακτικό έργο. Η ελεύθερη συμμετοχή του εξάλλου αποτέλεσε ιδιαίτερο χαρακτηριστικό πολλών νέων διδακτικών μεθόδων και ιδιαίτερα της μεθόδου Montessori. Ο μαθητής κάτω από την αυστηρή καθοδήγηση επιτυγχάνει βέβαια στον τομέα των γνώσεων του ορισμένες καλές επιδόσεις αυτό όμως συμβαίνει γιατί κατορθώνει καθώς βρίσκεται κάτω από την επίδραση της επιβολής του εκπαιδευτικού να μιμείται τα λόγια και τις πράξεις του. Οι επιτυχίες όμως αυτές είναι επιφανειακές και παροδικές. Μόλις ο μαθητής απομακρυνθεί από το πιεστικό περιβάλλον, λησμονεί τις υποδείξεις, τις προτροπές και τις σοβαροφανείς συμβουλές, οι οποίες δεν του ταιριάζουν και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που υποδεικνύει το σχολείο. .(Ζαν Πιαζέ, Αθήνα 1979, σελ. 35 – 37).

### *Ε) Η αρχή της ατομικότητας*

Ο δάσκαλος μπορεί να διαγνώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή του με την συστηματική παρατήρηση και τα διάφορα τεστ. Μέσα στην τάξη και στις διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες για την διάγνωση της ατομικότητας των μαθητών. Ο τρόπος που εργάζεται ο κάθε μαθητής, οι ερωτήσεις που υποβάλλει, η επινοητικότητα του, η συμπεριφορά του κ.λ.π. αποτελούν πολύτιμα στοιχεία για να γνωρίσει ο δάσκαλος την ατομικότητα του. Η παρατήρηση του μαθητή σε ανύποπτο χρόνο, όπως στο διάλειμμα, στο παιχνίδι, στις εκδρομές κ.λ.π., οδηγεί τον δάσκαλο σε ασφαλέστερα

συμπεράσματα, που είναι σχετικά με την ατομικότητα του, γιατί τότε εκδηλώνεται πιο αυθόρμητα, πιο ανεπηρέαστα και πιο ελεύθερα. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

Ο δάσκαλος συμπληρώνει τις παρατηρήσεις του για την ατομικότητα των μαθητών του με τις πληροφορίες που πρέπει να ζητά από τους γονείς τους. Πολλά παιδιά Δε συμπεριφέρονται το ίδιο στο σχολείο και στο σπίτι. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, με σκοπό την διάγνωση της ατομικότητας του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διαγνώσει με επιτυχία ο δάσκαλος την ατομικότητα του κάθε παιδιού είναι να αποκτήσει την εμπιστοσύνη του και την εμπιστοσύνη των γονέων του. Η παρατήρηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά : Να είναι προγραμματισμένη, μεθοδική, ατομική και αντικειμενική.

Βοηθητικά μέσα για την διάγνωση της ατομικότητας των μαθητών είναι τα διάφορα τεστς, όπως της νοημοσύνης, της προσωπικότητας, των ειδικών ικανοτήτων κ.λ.π., εφόσον ο δάσκαλος γνωρίζει να τα εφαρμόζει σωστά. Τα τεστς επαληθεύουν και ελέγχουν τις εντυπώσεις που έχει ο δάσκαλος από την παρατήρηση. Βασική όμως μέθοδος διάγνωσης της ατομικότητας των μαθητών είναι η συστηματική παρατήρηση. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

Οι παρατηρήσεις του δασκάλου και τα αποτελέσματα των τεστς πρέπει να γράφονται σε ένα τετράδιο. Ο δάσκαλος στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς πρέπει να διατυπώνει μια γενική κρίση για τα βασικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή του στο δελτίο ατομικότητας του. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

### Στ) Η αρχή της Εξατομικευμένης διδασκαλίας

Ο όρος «εξατομικευμένη διδασκαλία» σημαίνει την προσπάθεια προσαρμογής των διδακτικών ενεργειών στην ατομικότητα του κάθε μαθητή, δηλαδή στην νοημοσύνη του, στα ενδιαφέροντα του, στις κλίσεις του και γενικά στο επίπεδο των ψυχοσωματικών του ικανοτήτων. Για να γίνει με επιτυχία η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι αίτημα της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η πλήρης όμως εφαρμογή της απαιτεί πολλές μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι ο περιορισμός του αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη, η αλλαγή του συστήματος εξετάσεων και προαγωγής των μαθητών, η εισαγωγή μαθημάτων με επιλογή, η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης για άτομα που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (καθυστερημένα, ευφυή, απροσάρμοστα παιδιά), η μέριμνα για την καλλιέργεια των ειδικών ικανοτήτων, η χρησιμοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στα σχολεία, η ύπαρξη πλαισίων μαθητικών βιβλιοθηκών κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός όμως επιβάλλεται και με το σύστημα που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία μας, δηλαδή της ομαδικής κατά τάξεις διδασκαλίας, να δημιουργεί τις απαραίτητες ευνοϊκές συνθήκες και να ενεργεί κατάλληλα, ώστε να εξατομικεύει, όσο γίνεται περισσότερο, την διδασκαλία του. (Ι. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξατομικεύει την διδασκαλία του αν προβαίνει στις παρακάτω ενέργειες:

1. Να γνωρίζει γενικά το επίπεδο ανάπτυξης της τάξης του συνόλου και ειδικά την ατομικότητα του κάθε μαθητή του. Στην συνέχεια να φροντίζει να προσαρμόζει κάθε διδακτική του ενέργεια στο επίπεδο ανάπτυξης της τάξης και ταυτόχρονα στην ατομική ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.
2. Να δίνει τις ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές αλλά διαφορετικές, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις ικανότητες του καθενός.
3. Να χωρίζει τους μαθητές του σε ομάδες, με βάση τις ατομικές κλίσεις, τις επιδόσεις, τα ενδιαφέροντα κ.λ.π και να τους αναθέτει ανάλογες ομαδικές εργασίες και υπηρεσίες. Στην συνέχεια να κάνει καταμερισμό της εργασίας μέσα την ομάδα, ανάλογα με την ατομικότητα του κάθε μέλους της. Για να κάνει μία επιτυχή ταξινόμηση των μαθητών του σε ομάδες ο δάσκαλός πρέπει να γνωρίζει τον βαθμό των ικανοτήτων και την προσωπικότητα γενικά του κάθε παιδιού. Μαθητές λιγότερο ικανοί και ανώριμοι πετυχαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται σε ομάδες με λίγα μέλη και λίγο χρόνο. Στην αρχή οι εργασίες που θα δίνονται στην ομάδα πρέπει να είναι απλές και αργότερα πιο σύνθετες. Σημαντική βοήθεια

για τον σωστό σχηματισμό των ομάδων μέσα στην τάξη προσφέρει και η εφαρμογή της μεθόδου της κοινωνιομετρίας.

4. Να κατανέμει τις επιμέρους ειδικές εργασίες, που είναι απαραίτητες για την εκτύπωση, την βαθύτερη επεξεργασία και την εμπέδωση των γνώσεων των διδακτικών ενοτήτων, ανάλογα με την ατομική ιδιαιτερότητα των μαθητών του.
5. Να παροτρύνει τους μαθητές του να εκδηλώνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την εξέλιξη τους.
6. Να διαθέτει ορισμένες ώρες την εβδομάδα για ελεύθερες ατομικές πνευματικές και χειρονακτικές εργασίες των μαθητών, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους.
7. Να καταμερίζει τις ειδικές εργασίες που απαιτούνται σε κάθε σχολική εκδήλωση (γιορτές, εκδρομές, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.λ.π.), ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών του.
8. Να καλλιεργεί τον τύπο κάθε μαθητή χωριστά, αλλά και άλλων μαζί. Η σύγχρονη ψυχολογία διδάσκει ότι δεν υπάρχουν αμιγείς τύποι. Κανένας μαθητής δεν είναι αμιγώς οπτικός ή ακουστικός ή κινητικός τύπος ή έχει αναπτυγμένη μόνο την φαντασία ή την μνήμη ή την κρίση. Σε κάποιο όμως τύπο θα υπερέχει. Την υπεροχή αυτή του τύπου θα πρέπει να την εκμεταλλεύεται περισσότερο ο εκπαιδευτικός για την μετάδοση και την αφομοίωση των γνώσεων από κάθε μαθητή, χωρίς όμως να παραμελεί και τους άλλους τύπους.
9. Να συμπεριφέρεται στον κάθε μαθητή ανάλογα με τον χαρακτήρα του. Στον ασυγκίνητο να προσπαθεί να καλλιεργεί το συναίσθημα. Τον πολύ συναισθηματικό να τον φέρει σε επαφή με την πραγματικότητα και να τον κάνει να λογικεύεται περισσότερο. Το λιγόλογο να τον παρακινεί να μιλάει περισσότερο και τον φλύαρο λιγότερο. Τον ατίθασο να τον συγκρατεί και να τον νουθετεί και τον δειλό να τον ενθαρρύνει. Στον μαθητή που έχει ηγετικά προσόντα να του δίνει ευκαιρίες να

εξωτερικεύει το εγώ του, να του αναθέτει την αρχηγία των ομάδων κ.λ.π.

10. Να Κάνει χρήση των αμοιβών και των ποινών, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή.
11. Να παίρνει σοβαρά υπόψη του τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Στην γενική νοημοσύνη δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλλων. Υπάρχει όμως διαφορά στις ειδικές νοητικές ικανότητες. Επίσης υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην σχολική επίδοση. Σε άλλα μαθήματα υπερέχουν τα αγόρια (μαθηματικά, φυσική, γέωγραφία) και σε άλλα τα κορίτσια (γλωσσικό μάθημα, ξένες γλώσσες, τέχνη, μουσική). Πιο εμφανής είναι οι διαφορές των δύο φύλλων στην προσωπικότητα. Όλες αυτές τις διαφορές πρέπει να τις έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία του. (Ιωαν. Δ. Ηλιόπουλου, Πάτρα, σελ. 169 – 172).

#### 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σχολείου

Ο θεσμός του σχολείου διατηρήθηκε σταθερός και αναμφίλεκτος, ενώ μεγάλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και στην εκπαίδευση του δασκάλου συνέβησαν σε όλη την διάρκεια της μακραίωνης ζωής του. Κανένας δεν σκέφτηκε να καταργήσει τους δασκάλους και τα σχολεία γιατί οι συνέπειες θα ήταν επιζήμιες για το άτομο και την κοινωνία. (Α. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 308 – 309).

Το σχολείο εξακολουθεί να είναι απαραίτητο και σημαντικό και αυτό εξηγείται με πολλούς τρόπους. Το σχολείο εφοδιάζει τον μαθητή με απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που δεν θα μπορούσε εύκολα να αποκτήσει χωρίς την συστηματική στο σχολείο εργασία. Πόσο π.χ. θα μάθαιναν εκτός σχολείου ανάγνωση και γραφή, που αποτελούν το κλειδί επικοινωνίας με την συσσωρευμένη πείρα αιώνων, ή θα αποστήθιζαν σε ώριμη ηλικία τον πυθαγόρειο πίνακα πολλαπλασιασμού που είναι η βάση της πρακτικής αριθμητικής;

Το σχολείο λειτουργεί και ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία. Φέρνει το παιδί σε επαφή με άλλα άτομα, συμμαθητές και δάσκαλο και σε αμεσότερη γνωριμία με τους ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες, που παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του στο οργανωμένο ανθρώπινο περιβάλλον. (Α. Γιαννικόπουλος, Αθήνα, 1985, σελ. 308 – 309).

Η τάξη και ο αριθμός της σχολικής ζωής, η εξοικείωση με την πειθαρχία, την εργασία και συνεργατικότητα ασκούν ευεργετική επίδραση στον μετέπειτα βίο του μαθητή ο επαγγελματικός και κοινωνικός του ρόλος θα οδηγηθεί σε ναυάγιο χωρίς τις αρετές αυτές.

Το σχολείο συμπληρώνει, διορθώνει και αναπληρώνει τις ελλείψεις και τα σφάλματα της οικογένειας ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο αποτελεί άμεση προέκταση της οικογένειας και ενεργεί ως ευεργετικό αντίβαρο των αδυναμιών μερικών οικογενειών. Παρ' όλα τα πλεονεκτήματα και την αναγκαιότητα του το σχολείο δεν μπορεί να είναι όπως όλοι οι θεσμοί, απαλλαγμένο από μικρά ή μεγάλα μειονεκτήματα.

Επίσης και το σχολείο ενισχύει το αίσθημα ασφαλείας, του παιδιού, γιατί το σχολείο νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα με κοινές επιδιώξεις. Και αυτός συντελεί στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Το σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για την σφυρηλάτηση της κοινωνικότητας του παιδιού. Το παιδί φεύγει από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και μπαίνει μέσα στην μεγάλη κοινωνία του σχολείου, που τα μέλη της έχουν διαφορετική προέλευση. Όλα τα μέλη στην σχολική κοινωνία έχουν τα ίδια καθήκοντα και τις ίδιες υποχρεώσεις.

Δεν μπορεί κανείς να δεχτεί ότι μια αίθουσα με τέσσερις γυμνούς τοίχους, ένα μαυροπίνακα και αρκετές σειρές θρανίων για να τοποθετούνται σε αυτά ζυγισμένοι και στοιχισμένοι οι μικροί μαθητές του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου ακόμα, αποτελεί φυσικό περιβάλλον για το παιδί που σφύζει για κίνηση και δίψα για φυσικό περιβάλλον για αισθητηριακές εντυπώσεις. Έχοντας υπόψιν του την θλιβερή εικόνα των σχολείων της εποχής του, που δεν διαφέρουν πολύ από τα σημερινά δικά μας, έγραφε με ελαφρά δόση υπερβολής ο Μπερναντ Σώ «για τον βασανισμό αθώων ανθρώπων δεν υπάρχει στη γη φρικτότερο πράγμα από το σχολείο. Πρώτα – πρώτα είναι μια φυλακή, αν και από μερικές



απόψεις είναι σκληρότερο από φυλακή. Γιατί στην φυλακή λ.χ. δεν αναγκάζεται κανείς να διαβάζει βιβλία γραμμένα από τους δεσμοφύλακες και τον διευθυντή της». (Α. Β. Γιαννικοπούλου, Αθήνα, 1985, σελ. 308 – 309).

Το σχολείο ασκεί πίεση στο παιδί να μάθει, παρ' ότι η τάση για μάθηση είναι έμφυτη στον άνθρωπο. Αυτό συμβαίνει επειδή το σχολείο επιμένει στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με τις άμεσες ανάγκες του παιδιού αλλά με εκείνες του κοντινού ή μακρινού μέλλοντος του. Γι' αυτό κατά καιρούς προτάθηκαν και ετέθησαν σε εφαρμογή αρχές που έπαιρναν σοβαρά υπ' όψιν τη φύση και τα ενδιαφέροντα του παιδιού στον καταρτισμό των προγραμμάτων και στην όλη οργάνωση της σχολικής εργασίας, αλλά ατυχώς όλων αυτών των σχολείων η ζωή υπήρξε ανέλπιστα για τους ιδρυτές τους σύντομη. Ο κοινός παρονομαστής όλων των ριζοσπαστικών μεταρρυθμίσεων που σημειώθηκαν στην σχολική οργάνωση κατά το παρελθόν, ήταν η παραχώρηση ελευθερίας στους μαθητές να ακολουθήσουν τις προσωπικές τους ροπές και επιθυμίες στην επιλογή των διδασκτέων μαθημάτων, το χρόνο μελέτης τους. Κοινή κατάληξη όλων ήταν η αποτυχία.

Το σημερινό σχολείο δεν γνωρίζει στο παιδί την ζωή, αλλά αντίθετα το αφήνει ξένο προς την ζωή. Το παιδί αντιλαμβάνεται πως υπάρχει κάποιο κενό μεταξύ σχολείου και ζωής, και αυτό συμβαίνει γιατί στο σχολείο μαθαίνει πράγματα που δεν τα χρησιμοποιεί στην ζωή του, ενώ μαθαίνει μόνο και μόνο για κάποιο βαθμό. (Αρ. Ασπιώτης, Αθήνα, 1963, σελ. 32-33).

Κάποιες φορές το σχολείο είναι άδικο όταν δεν καλλιεργεί ολόπλευρα τον μαθητή, όπως υπόσχεται. Δεν δίνει την ευκαιρία σε κάποια παιδιά να αποκτήσουν την αναγνώριση και την εκτίμηση των παιδιών. Έτσι τα παιδιά με ζωντάνια, ενεργητικότητα και επινοητικότητα με επιδεξιότητα χεριού, μουσικά ταλέντα, θεατρικά ταλέντα και ένα σωρό άλλα έμεναν στην αφάνεια και ήταν οι «κακοί» γιατί ίσως δεν ήταν τόσο καλοί στην ορθογραφία ή την αριθμητική. Ήταν ακόμα όμως πιο άδικο όταν στιγμάτιζε αυτά τα παιδιά πιο πολύ με τον βαθμό. Ο βαθμός ήταν το όπλο στο χέρι του λιγότερου υπεύθυνου εκπαιδευτικού και δίκιο μαχαίρι για τον μαθητή.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως το απορρίπτουμε (Τσακαλίδης, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 51-52)

#### 4. Προϋποθέσεις για την επιτυχία του σχολικού έργου.

Για να έχει η διδασκαλία θετικά και πλούσια αποτελέσματα και γενικά για να επιτύχει το σχολείο στην αποστολή του πρέπει να υπάρχουν και ορισμένες άλλες προϋποθέσεις οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

1. Δάσκαλος με άρτιο επιστημονικό εξοπλισμό, με γνήσιο ανθρωπισμό, με υπομονή, αισιοδοξία, δημιουργική φαντασία, γνησιότητα, αφοσίωση στο έργο του, ακλόνητη πίστη στις ακατάλληλες αξίες του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, έφεση για αυτομόρφωση και πρόοδο και πάνω από όλα σπλισμένος με αγάπη για το παιδί.
2. Διδακτήριο που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού και να διευκολύνει την κατάλληλη οργάνωση της σχολικής εργασίας. Να είναι υγιεινό, ευρύχωρο, με όλους τους απαραίτητους βοηθητικούς χώρους, με μεγάλη αυλή, γυμναστήριο, σχολικό κήπο, σύγχρονο εξοπλισμό, ατομικοποιημένα έπιπλα για τους μαθητές κ.λ.π.
3. Σχολείο που να διαθέτει πλούσια παιδαγωγική, εγκυκλοπαιδική, λογοτεχνική και μαθητική βιβλιοθήκη. Ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να έχουν στην διάθεση τους πολλά βιβλία για την άσκηση του έργου τους.
4. Σχολείο που να είναι εφοδιασμένο με πολλά εποπτικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Να διαθέτει εκτός από τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όπως οι χάρτες, οι εικόνες, τα προπλάσματα, τα όργανα της φυσικής πειραματικής και της χημείας, οι συλλογές ζώων, φυτών, ορυκτών, νομισμάτων κ.λ.π. και σύγχρονα μέσα, όπως είναι το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, η κινηματογραφική μηχανή λήψης και προβολής, το μαγνητόφωνο, οι προβολείς έγχρωμων διαφανειών το επιδισκόπιο, τα όργανα μουσικής, γυμναστικής κ.λ.π. Ιδιαίτερα στη σημερινή τεχνοκρατική εποχή που ζούμε το σχολείο πρέπει να μεταβληθεί σε πραγματικό

εργαστήριο, εφοδιασμένο με όλα τα σύγχρονα μέσα και όργανα. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 115 – 116).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σπουδαιότεροι παράγοντες αγωγής του παιδιού. Επιδιώκουν και τα δύο την πραγματοποίηση του ίδιου σκοπού, δηλαδή την αρτιότερη ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση του. Για να επιτύχουν όμως καλύτερα τον σκοπό τους επιβάλλεται να έχουν στενή επαφή και συνεργασία. Η συνεργασία αυτή θα συντονίζει όλες τις ενέργειες της οικογένειας και του σχολείου, για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 116).

Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου θα είναι περισσότερο επιτυχημένη όταν γίνονται τα εξής:

1. Οι γονείς να επισκέπτονται συχνά στο σχολείο τον δάσκαλο του παιδιού τους και αυτός να τους δέχεται για συνεργασία με προθυμία, υπομονή και καλοσύνη.
2. Να γίνονται ομαδικές συγκεντρώσεις γονέων κατά τάξεις ή όλου του σχολείου, με σκοπό την παροχή παιδαγωγικών οδηγιών και την χάραξη κοινών κατευθύνσεων οικογένειας και σχολείου στην αγωγή του παιδιού. Οι συγκεντρώσεις αυτές δεν πρέπει να έχουν πανηγυρικό χαρακτήρα, αλλά να είναι, όσο γίνεται, πιο απλές και πιο φυσικές και να επικρατεί φιλική και οικογενειακή ατμόσφαιρα.
3. Να γίνεται τακτική επικοινωνία και αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και συλλόγου γονέων, με την βελτίωση των συνθηκών αγωγής και μόρφωσης των μαθητών.
4. Να γίνονται εκδρομές και γιορτές, με κοινή συμμετοχή γονέων, δασκάλων και μαθητών. Έτσι οι σχέσεις τους θα γίνονται πιο στενές και πιο ανθρώπινες, αλλά και η κοινή παιδαγωγική επίδραση γονέων και δασκάλων πάνω στο παιδί θα είναι περισσότερο αποτελεσματική.
5. Οι γονείς να απαντούν με προθυμία και ειλικρίνεια στις πληροφορίες που ζητά ο δάσκαλος για την συμπλήρωση του δελτίου ατομικότητας του

παιδιού. Αν δεν το κάνουν αυτό δυσχεραίνουν το έργο του σχολείου, με αποτέλεσμα το παιδί τους να μην βοηθηθεί σωστά παιδαγωγικά.

6. Οι γονείς δεν πρέπει ποτέ μπροστά στο παιδί τους να κατηγορούν ή να ειρωνεύονται τον δάσκαλο, αν τυχόν δεν συμφωνούν με ορισμένες ενέργειες του. Το γεγονός αυτό μειώνει το κύρος του δασκάλου απέναντι στο παιδί, που μέχρι τότε τον έβλεπε σαν αυθεντία. Έτσι το παιδί θα πάψει να πιστεύει στον δάσκαλο, γιατί αυτός θα έχει πέσει στην συνείδηση του. Αν το παιδί τιμωρήθηκε από τον δάσκαλο για κάποια κακή εκδήλωση συμπεριφοράς, δεν πρέπει οι γονείς να πιστέψουν απόλυτα σε αυτά που θα τους πει το ίδιο σχετικά με το επεισόδιο. Το παιδί πολλές φορές, για να δικαιολογηθεί, εκθέτει τα γεγονότα μεροληπτικά. Αν το επεισόδιο είναι σοβαρό, καλό θα είναι να επισκεφθούν τον δάσκαλο και με καλή πρόθεση να ζητήσουν πληροφορίες για τα γεγονότα που συνέβησαν και μαζί να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα για την σωστή αντιμετώπιση τους. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 117 – 118).

Επίσης οι γονείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η αγωγή, όπως όλες οι επιστήμες, εξελίσσεται και ολοένα καινούρια παιδαγωγικά συστήματα διδασκαλίας, περισσότερο αποτελεσματικά, εφαρμόζονται μόνο σε αυτά που ήξεραν από τα δικά τους μαθητικά χρόνια, ούτε να έχουν την απαίτηση να εφαρμόζονται όπως τα ήξεραν στα παιδιά τους.

Αν πραγματοποιηθούν όλα αυτά, τότε θα πλησιάσουν η οικογένεια και το σχολείο πολύ κοντά και η συνεργασία τους θα είναι αρμονική και δημιουργική. Έτσι θα επιτύχουν τον κοινό τους σκοπό, δηλαδή τη σωστή αγωγή και την μόρφωση του παιδιού. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 118-119).

Κρίνεται απαραίτητο εκτός των παραπάνω να τονιστεί ότι και η μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του σχολικού έργου. Όμως για να είναι σωστή μία μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στους εξής παράγοντες:

A) Λογικός: η διδασκαλία να χρησιμοποιεί τους γενικούς κανόνες της λογικής για την αισθητοποίηση και την κατανόηση των γνώσεων. Στις λογικές

μεθόδους ανήκουν κυρίως: η ανάλυση, η σύνθεση, η αφαίρεση, η επαγωγή και η απαγωγή.

Β) Ψυχολογικός: η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στα πορίσματα των ψυχολογικών επιστημών που είναι σχετικές με το παιδί (Ψυχολογία του παιδιού, ψυχολογία ατομικών διαφορών, παιδαγωγική ψυχολογία), και ιδιαίτερα σε εκείνα που αφορούν την μάθηση.

Γ) Οικονομικός: η εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων, ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να γίνονται στο συντομότερο χρονικό διάστημα και με την καταβολή λιγότερου κόπου. Γίνεται δηλαδή οικονομία χρόνου και δυνάμεων.

Δ) Προσωπικός: Είναι η προσωπικότητα του δασκάλου. Η συμβολή του στην επιτυχία της διδασκαλίας είναι αποφασιστικής σημασίας. Χωρίς το δάσκαλο όλοι οι άλλοι παράγοντες της διδασκαλίας δεν θα είχαν καμία αξία. Η προσωπική του ιδιοτυπία, οι ιδέες του, οι γνώσεις του, τα συναισθήματά του, η ιδιοσυγκρασία παίζει σπουδαίο ρόλο στην διδασκαλία . . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ.111)

Ε)Διδακτικός: Είναι οι θεμελιώδεις διδακτικές αρχές ή τα αξιώματα που στηρίζονται στην μακροχρόνια εμπειρία και ιδιαίτερα στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Η γνώση και ιδιαίτερα η τήρηση των διδακτικών αρχών βοηθούν και διευκολύνουν πολύ το δάσκαλο στην επιτυχία του σκοπού της διδασκαλίας. Οι σπουδαιότερες από τις διδακτικές αρχές είναι:

1. Η αυτενέργεια: σημαίνει κατάργηση της παθητικότητας του μαθητή και την διδασκαλία και την καλλιέργεια της ενεργητικότητας και της δραστηριότητας του. Να εργάζεται ο μαθητή σωματικά και πνευματικά αυθόρμητα. Η εργασία δηλαδή που θα κάνει να μην είναι προϊόν εξαναγκασμού, αλλά αποτέλεσμα ελεύθερης και αυθόρμητης δικής του επιλογής. Να εκτελεί ο μαθητής ατομικές και ομαδικές εργασίες. Να του δίνονται ευκαιρίες από την πρώτη τάξη να αναπτύσσει πρωτοβουλία και ενεργητικότητα. Να εφαρμόζεται το αξίωμα : να μην κάνει τίποτα ο δάσκαλος, εφόσον μπορεί να το κάνει μόνος του ο μαθητής, και να μην του δίνει καμία βοήθεια, αν δεν την ζητήσει ο ίδιος, και αν δεν είναι απολύτως απαραίτητη.( . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ.111-112).

2. Η Εποπτεία: είναι η τέλεια και ολική παράσταση του αντικειμένου της μάθησης, με την συμμετοχή, όσο το δυνατόν, περισσότερων αισθήσεων. Η εποπτεία είναι ακριβής, όταν το αντικείμενο της μάθησης εξετάζεται στην φυσική του κατάσταση και μέσα στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται. Γι' αυτό πρέπει οι μαθητές να οδηγούνται σε μέρη που υπάρχουν στην φυσική του κατάσταση τα αντικείμενα, τα γεγονότα και τα φαινόμενα διδασκαλίας, ώστε να σχηματίζουν γνήσιες εποπτείες. Στην περίπτωση όμως που είναι αδύνατη η μετάβαση των μαθητών στο φυσικό περιβάλλον, όπου δηλαδή βρίσκονται τα αντικείμενα μάθησης, τότε επιτρέπεται να μεταφέρονται αυτά στο σχολείο. Επίσης, αν δεν είναι δυνατόν να βρεθούν τα πραγματικά αντικείμενα, τότε επιτρέπεται η χρησιμοποίηση τεχνητών μέσων (προπλάσματα, εικόνες, ιχνογραφήματα κ.λ.π).

Οι εποπτείες που σχηματίζονται με την βοήθεια των αισθήσεων λέγονται εξωτερικές. Στο σχολείο όμως πρέπει να επιδιώκεται ο σχηματισμός εσωτερικών εποπτειών, με την βοήθεια της ανάμνησης ή της φαντασίας. (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ.112).

3. Ο παιδοντρισμός: Κάθε διδακτική και παιδαγωγική ενέργεια του σχολείου πρέπει να έχει ως κέντρο το παιδί. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει κάθε φορά το επίπεδο της όλης ψυχοσωματικής κατάστασης των μαθητών της τάξης του ως συνόλου για να προσαρμόζει την διδασκαλία του σύμφωνα με αυτό. Επίσης, πρέπει να γνωρίζει και την ατομικότητα κάθε μαθητή του, δηλαδή τις ιδιαίτερες προδιαθέσεις, τις ικανότητες, τις ιδιορρυθμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα και να επιδιώκει να τα καλλιεργεί με την διδασκαλία.

Το παιδί από την ημέρα που θα γεννηθεί μέχρι που θα ωριμάσει βρίσκεται σε μια συνεχή πορεία σωματικής και ψυχικής εξέλιξης. Κατά τις διάφορες βαθμίδες της εξέλιξης του είναι και ένα διαφορετικό όν, που ξεχωρίζει από τα άλλα και πρέπει να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του.

Ο δάσκαλος πρέπει σε κάθε τάξη που διδάσκει να βρίσκει σε γενικές γραμμές το μέσο επίπεδο της σωματικής και ψυχοπνευματικής εξέλιξης των μαθητών του και να προσαρμόζει σύμφωνα με αυτό την διδασκαλία του. Παράλληλα όμως ν έχει υπόψη του και την ατομικότητα του κάθε μαθητή, που πρέπει να την καλλιεργεί, και να την αναπτύξει με την διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Η πλήρη εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι δύσκολη, γιατί περιορίζεται από την ομαδική διδασκαλία κατά τάξεις. Επιβάλλεται όμως ο δάσκαλος, στο μέτρο που του επιτρέπει η ομαδική διδασκαλία να ρυθμίζει τις διδακτικές του ενέργειες, έτσι, ώστε να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για την όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό εξατομίκευσης της.

Ο δάσκαλος μπορεί να εξατομικεύσει την διδασκαλία στην τάξη με διάφορους τρόπους όπως: α) να κατανέμει τις ειδικές εργασίες μιας διδακτικής ενότητας με βάση την ατομικότητα του κάθε μαθητή. β) Αν οργανώνει τους μαθητές του σε ομάδες, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα τους, και τους αναθέτει ομαδικές εργασίες. γ) αν διαθέτει ορισμένες ώρες την εβδομάδα για ελεύθερες ατομικές εργασίες. δ) αν λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. ε) αν κάνει χρήση αμοιβών και ποινών γενικά αν φέρεται ανάλογα με τον χαρακτήρα του κάθε μαθητή. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 112 – 113).

4. Η σύνδεση με την ζωή: Η σύνδεση του σχολείου και της μάθησης με την ζωή αποτελεί ιδιαίτερο αίτημα της εποχής μας. Το σχολείο πρέπει να μορφώνει το παιδί για τις σύγχρονες αλλά και τις μελλοντικές απαιτήσεις της ζωής. Κάθε γνώση που θα μεταδοθεί στο παιδί πρέπει να μελετάται ως προς την χρησιμότητα της στη ζωή. Τα συνθήματα «το σχολείο να συνδεθεί με την ζωή» ή «ανοίξτε τις πόρτες του σχολείου στη ζωή» πρέπει να γίνουν πραγματικότητα.

Το σχολείο πρέπει να ετοιμάζει ανθρώπους ικανούς, που είναι σε θέση να συντελέσουν στην ανάπτυξη της παραγωγής και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Παράλληλα πρέπει να φέρνει τους μαθητές κοντά στις ανώτερες αξίες της ζωής. Να μάθουν δηλαδή να εκτιμούν κάθε ανώτερη αξία της ζωής, θρησκευτική, ηθική, πνευματική, κοινωνική, αισθητική κ.α. Η καλλιέργεια των ανώτερων αξιών της ζωής είναι επιτακτική, ιδιαίτερα στη σημερινή τεχνοκρατούμενη εποχή μας. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 113 – 114).

5. Η άσκηση και η εμπέδωση: Ο δάσκαλος πρέπει να καταβάλλει συστηματική και επίμονη προσπάθεια, ώστε οι νέες γνώσεις και οι δεξιότητες να γίνουν κτήμα των μαθητών του. Αυτό θα το επιτύχει με την άσκηση, την εφαρμογή κι την επανάληψη όσον δίδαξε. Πρέπει να επινοεί κατάλληλες ασκήσεις και μορφές επανάληψης ώστε οι νέες γνώσεις και οι δεξιότητες να συγκρατούνται μόνιμα από τους μαθητές του.

Επίσης η μέθοδος διδασκαλίας για να αποδώσει πλήρη αποτελέσματα, πρέπει να προχωρεί από τα απλά στα σύνθετα, από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα, από τα πλησίον στα μακρινά και να ενισχύει την ενότητα της συνείδησης του παιδιού, συγκεντρώνοντας συναφείς γνώσεις σε ένα σύνολο.

Να καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών, το πνεύμα της φιλοπατρίας και η αδελφосύνη μεταξύ όλων των λαών της γης.

Είναι απαραίτητο κατά την διδασκαλία να δημιουργείται ευχάριστη συναισθηματική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν γίνεται μέσα στην ατμόσφαιρα κατανόησης, φιλίας και αγάπης μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

Να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας (μονολογική, διαλογική, δεικτική, υποδειγματική, εργαστηριακή) και οι φυσικές όπως τις συναντούμε στη ζωή, δηλαδή το παιχνίδι, η γιορτή, το θέατρο κ.λ.π. . (Ι. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 114 – 115)



## ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

### 1. Ο προληπτικός ρόλος της κοινωνικής εργασίας

Στο σχολείο, ο κοινωνικός λειτουργός έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με όλη την κλίμακα των δυσκολιών ενός φυσιολογικού παιδιού μέχρι την ανικανότητα προσαρμογής του βαθιά ταραγμένου παιδιού. Η επαφή με τους γονείς είναι ευκολότερη από ότι σε άλλα πλαίσια, γιατί το σχολικό πρόβλημα τους αγγίζει, συγχρόνως όμως δεν τους κατατάσσει σε ορισμένη κατηγορία ατόμων που έχουν ήδη ανάγκη προστασίας.

Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο έρχεται επίσης σε επαφή με ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων γονέων και παιδιού που αρχίζουν από τις προσωρινές δυσκολίες μιας ομαλής συνύπαρξης και φτάνουν ως την βίαια άρνηση της. Για την δουλειά αυτή ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στα παρακάτω θέματα:

A) Γνώση της φυσιολογικής συμπεριφοράς που αναμένεται σε κάθε στάδιο εξέλιξης του παιδιού, όπως καθορίζεται από την χρονολογική ηλικία του και τις φυσιολογικές και πνευματικές δυνατότητες του.

B) Γνώση της συμπτωματολογίας των αποκλίσεων από τη φυσιολογική συμπεριφορά και τη σημασία τους.

Γ) Γνώση της σημασίας επιβολής ορίων συμπεριφοράς για την μετάβαση του ατόμου από την παιδική του ηλικία στην ωριμότητα.

Δ) Γνώση των αιτιών και αφορμών, ατομικών και κοινωνικών, που προκαλούν άγχος.

Ε) Γνώση των μεθόδων και τεχνικών κοινωνικής εργασίας και ιδιαίτερα εκείνων που θα προλάβουν την ταύτιση του κοινωνικού λειτουργού με ένα μόνο από τους παράγοντες με τους οποίους εργάζεται (γονέα – παιδί – σχολείο) και

αυτές που θα ενισχύσουν την παραδοχή της εξουσίας που ο ίδιος αντιπροσωπεύει εργαζόμενος σε αυτό το πλαίσιο.

Για το τελευταίο αυτό στοιχείο της παραδοχής, ότι ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου κατέχει θέση τελευταίας εξουσίας απέναντι στο γονέα και το παιδί πρέπει να επιδιωχθούν ιδιαίτερες γνώσεις, πάνω στα εξής:

Α) στην νομοθεσία τη σχετική με την αναγκαστική εκπαίδευση.

Β) στην εργατική νομοθεσία την σχετική με την απασχόληση των ανηλίκων.

Γ) την νομοθεσία τη σχετική με τις υποχρεώσεις των γονέων και τα δικαιώματα των ανηλίκων, καθώς και ότι σχετικό με την εγκληματικότητα των ανηλίκων.

Τέλος επειδή ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέρος της δομής του σχολείου, είναι απαραίτητο να μπορέσει να εξηγήσει στο παιδί ότι οι στόχοι του είναι διαφορετικοί από εκείνους του δασκάλου (Σημ. Α' εξαμήνου κ. Γιαβάση Αγγελικής «Κ.Ε στα σχολεία» σελ. 23).

Το σχολείο είναι ένα πλαίσιο, όπου είναι δυνατή η έγκαιρη διάγνωση σημαντικών δυσκολιών όλων των κατηγοριών.

Ο πληθυσμός του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας: Όλα τα παιδιά, άσχετα από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, περάνε από εκεί. Έτσι, είναι ευκολότερη η διαπίστωση των παρεκκλίσεων από το φυσιολογικό, με γνώμονα τα επίπεδα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος.

Τα συμπτώματα οποιασδήποτε ανωμαλίας ή δυσκολίας επισημαίνονται εύκολα γιατί το σχολείο σαν πλαίσιο, ακολουθεί μια ξεκάθαρη σειρά κανόνων. Επίσης, οι γονείς είναι πιο προσιτοί, γιατί η επαφή τους με το σχολείο εντάσσεται μέσα στις φυσιολογικές, ανθρώπων που έχουν παιδιά, είναι δηλαδή Αχρωμάτιστοι από οποιονδήποτε αξιολογητικό χαρακτηρισμό. Με την εργασία του στο σχολείο, ο κοινωνικός λειτουργός έρχεται σε επαφή με όλων των ειδών τα προβλήματα με τα οποία απαιτείται η παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες.

Έτσι, έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει την επάρκεια και καλή λειτουργία των κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν στην κοινότητα. Στη συνέχεια, έχει την δυνατότητα να κινητοποιήσει τους ενδιαφερόμενους για την δημιουργία

υπηρεσιών που λείπουν ή την βελτίωση αυτών που υπάρχουν. Με αυτό τον τρόπο βοηθάει την ευρύτερη κοινότητα να θεραπεύσει προβλήματα γενικότερα, που έχουν αντίκτυπο και στο παιδί του σχολείου.

#### **A. Συνεργασία με τους δασκάλους**

Ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, είναι να ξεκαθαριστούν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού και να καταχωρηθεί το επαγγελματικό απόρρητο.

Η κοινωνική υπηρεσία στα σχολεία είναι υπηρεσία δευτερογενής. Είναι εκεί για να διευκολύνει τελικά την εργασία του δασκάλου. Η δομή του σχολείου είναι τέτοια ώστε τα κέντρα εξουσίας είναι φανερά και το κύρος όλων των εξωτερικών παραγόντων μειωμένο, ο κοινωνικός λειτουργός συγκαταλέγεται στους παράγοντες με μειωμένο κύρος, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχουν απτές αποδείξεις της χρησιμότητας της δουλειάς του. Όταν η ερμηνεία του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο σχολείο περιορίζεται σε γραπτές περιγραφές κανείς δεν θα ζητήσει τη βοήθεια του κοινωνικού λειτουργού.

Με άλλα λόγια ο κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία πρέπει να επιδιώκει να βρει τις ευκαιρίες να βοηθήσει τον δάσκαλο για να ερμηνεύσει με παραδείγματα ποια ειδικότητα έχει για να επέμβει σε κοινωνικά προβληματικές καταστάσεις. Πρέπει να προχωρήσει στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της δουλειάς του και την διατύπωση ερωτημάτων για να εκμαιεύσει και άλλες παραπομπές. Και αυτό όχι γιατί ψάχνει να βρει απασχόληση αλλά γιατί αλλιώς δεν γνωρίζει κανείς τι μπορεί να προσφέρει στο παιδί η κοινωνική εργασία.

Τα θέματα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων – κοινωνικών λειτουργών μπορεί να είναι:

1. Το δύσκολο παιδί
2. Τους εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις δυσκολίες του παιδιού μέσα στην τάξη.

3. Τους τρόπους χειρισμού του δύσκολου παιδιού (αυτό μπορεί να γίνει η απαρχή συνεργασίας δασκάλων – γονέων).

(Α. Ζωγράφου, 1992 σελ. 94).

## **Β. Συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου**

Η συνεργασία στρέφεται γύρω από τα:

1. Θέματα πειθαρχίας
2. Προβλήματα απουσιών
3. Σχέσεις σχολείου – κοινότητας
4. Επιμορφωτικά προγράμματα για το προσωπικό

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σε αυτές τις συσκέψεις με τις ειδικές γνώσεις τους και την πείρα τους. Η διάσταση των ανθρώπινων σχέσεων την οποία φέρνουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, θεωρείται ζωτική για την διαμόρφωση πολιτικής που επηρεάζει την εκπαίδευση.

## **Γ. Συμμετοχή στις συσκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας**

Εφόσον ο κοινωνικός λειτουργός είναι μέλος του προσωπικού του σχολείου, είναι απαραίτητο να συσκέπτεται με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό:

1. Την εξέταση της προόδου του παιδιού που παρουσιάζει ειδικά προβλήματα
2. Τον συντονισμό των προσπαθειών για την ανάληψη ευθυνών από κάθε ένα από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας για τους επιμέρους χειρισμούς των περιστάσεων.
3. Την εξέταση των εστιών ανωμαλίας στο σχολείο.

Πολλές φορές χρειάζονται συσκέψεις με ειδικό σκοπό:

A. Σε αυτές ημπορεί να συμμετέχουν εκτός των τακτικών μελών του προσωπικού και ψυχίατρος, εκπρόσωπος κοινωνικής υπηρεσίας, σύμβουλοι εκπαιδευτικών προβλημάτων και όποιοι άλλοι σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα.

Γονείς και παιδί μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό μόνο αν κριθεί σκόπιμο.

B. Στόχος των συσκέψεων αυτών είναι:

1. Να προγραμματιστούν ενέργειες για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος και
2. Να συντονιστούν οι ενέργειες σχολείου, κοινότητας, οικογένειας.
3. Να αναφέρει στους αρμόδιους σχολικούς παράγοντες όσες πληροφορίες θεωρεί ότι τους είναι χρήσιμες. Πόσες και ποιες πληροφορίες θα μοιραστεί ο κοινωνικός λειτουργός με το σχολείο αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σοβαρό ερωτηματικό. Η πιο απλή απάντηση είναι: να μεταδίδει μόνο εκείνες τις πληροφορίες που εξυπηρετούν την υπόθεση του παιδιού στην συγκεκριμένη στιγμή και πάντα με την έγκριση του παιδιού και των γονέων τους, πληροφορίες που δεν θα διαταράξουν την σχέση διδάσκοντος – διδασκόμενου. (Α. Ζωγράφου, 1992 σελ. 99).

## 2. Η σχολική κοινωνική εργασία.

### 2.1 Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας

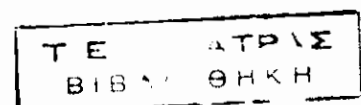
#### Η δομική και πολιτική εξάρτηση

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου στην Γερμανία, η συνεργασία ανάμεσα στην Μέριμνα Νέων και στο σχολείο εξαρτάται από μία σειρά δομικών και πολιτικών παραγόντων. Το σχολείο υπάγεται στην αρμοδιότητα των κρατιδίων της Ομοσπονδίας και έχει μία κεντρική οργανωτική και διοικητική διάρθρωση. Συνεπώς, όλες οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από τα Υπουργεία Παιδείας.

Αντίθετα, η Μέριμνα Νέων υπάγεται στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτή η δομή εμποδίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας εκ μέρους των σχολείων αναφορικά με τα προγράμματα που να συμπεριλαμβάνουν και να επεκτείνονται και στο εξωσχολικό τομέα. Ίσως αυτό να είναι και ένας από τους λόγους, για τους οποίους το σχολείο δεν δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία για τα προβλήματα των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τον εξωσχολικό τομέα κοινωνικοποίησης τους.

Η αντιμετώπιση της κατάστασης είναι ανάλογη με την πολιτική ιδεολογία των κυβερνήσεων των παραπάνω κρατιδίων . Έτσι, η σχολική κοινωνική εργασία έχει διαφορετική εξέλιξη σε κάθε κρατίδιο. Ενώ τα κρατίδια που κυβερνώνται από συντηρητικές κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τις παιδαγωγικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο με τα παραδοσιακά παιδαγωγικά μέσα του σχολείου, οι χώρες που κυβερνώνται από τους σοσιαλδημοκράτες επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου προς τους εξωσχολικούς φορείς της Μέριμνας Νέων. Βέβαια η συμπεριφορά αυτή δεν ισχύει στις περιπτώσεις που υπάρχουν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Τυπικό παράδειγμα είναι το κρατίδιο του Βερολίνου, το οποίο αντιμετωπίζει μεγάλα κοινωνικά προβλήματα και παρά την συντηρητική του κυβέρνηση, απασχολεί στα πολυκλαδικά σχολεία το μεγαλύτερο αριθμό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία. Χαρακτηριστικό επί του προκειμένου είναι το πρόγραμμα ERNST – REUTER SCHULE στην Φραγκφούρτη, το οποίο δημιουργήθηκε από την αντίδραση ενάντια στην απελπιστική κατάσταση του εξωσχολικού χώρου των μαθητών (συνοικία), που είχε αρνητικές συνέπειες στο σχολείο και στην συνοικία. Η όλη κατάσταση περιγράφεται στην επιστολή του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου προς τους υπεύθυνους:

«Η εξωσχολική προσφορά ψυχαγωγίας για τα περίπου 3.000 παιδιά των δύο σχολείων E.R.S στη nordweststadt είναι τόσο μικρή και τόσο απελπιστική ώστε στο πλαίσιο της παιδαγωγικής μας υπευθυνότητας για τους μαθητές πρέπει να τονίσουμε σαφώς ότι εάν δεν αλλάξει τίποτα, τότε τους προσεχείς μήνες, λόγω των άλυτων προβλημάτων των νέων που ζουν n.w.s. ως μαθητευόμενοι στο επάγγελμα ή άνεργοι στο σχολείο e.r.s. που είναι το μοναδικό σημείο επικοινωνίας και δράσης των νέων, οι επιστροφές, οι επιθετικότητες και οι



απογοητεύσεις θα συσσωρευτούν τόσο μαζικά, ώστε να δημιουργηθούν για την πόλη τεράστια συνακόλουθα έξοδα (απότομη αύξηση της εγκληματικότητας, εισαγωγή στα σωφρονιστήρια, αλκοολισμός των νέων, καταστροφές δημόσιων εγκαταστάσεων κ.λ.π.). Τα κρατικά όργανα πρέπει να αποφασίσουν τις παρακάτω εναλλακτικές λύσεις:

A. Είτε αρχίζετε αμέσως ένα πρόγραμμα εξωσχολικής και εσωσχολικής βοήθειας και συμβουλευτικής εργασίας με τους νέους, συμπεριλαμβανομένου και του 10ου σχολικού έτους επαγγελματικής κατάρτισης για τους νέους που προς το παρόν δεν βρίσκουν θέσεις μαθητείας.

B. Είτε ενισχύεται το προσωπικό του 14<sup>ου</sup> αστυνομικού τμήματος κατά 100%, για να μπορεί να επεμβαίνει μέρα νύχτα για την αντιμετώπιση των συμπλοκών, βανδαλισμών, ληστειών, μεγάλων παρεκτροπών, κακομεταχειρισμένων παιδιών, κατάχρηση ναρκωτικών και οινόπνευματώδη ποτών.

Γ. Η φροντίζεται για την διάθεση αναγκαίων εκατομμυρίων μάρκων από το δημόσιο προϋπολογισμό των προσεχών ετών για επισκευές, ανοικοδόμηση, ασφάλεια κ.λ.π. για κατεστραμμένες και κατεδαφισμένες δημόσιες εγκαταστάσεις.

Γι' αυτό απαιτούμε από την πόλη τις Φραγκφούρτης και του κρατιδίου της Εσσης αμέσως και χωρίς γραφειοκρατικές δυσκολίες την έναρξη ενός άμεσου προγράμματος, για να γίνει υποφερτή η εσωσχολική και εξωσχολική κατάσταση των νέων στη συνοικία της NORDWESTSTADT (απόσπασμα μιας επιστολής του σχολείου e.r.s. προς τον δήμο Φραγκφούρτης στο RAABRADEMACKER, σελ. 39 – 40).

Η παραπάνω επιστολή δείχνει ότι το σχολείο που διέθετε, δεν ήταν σε θέση να λύσει το πρόβλημα «παιδαγωγικά» και αναγκάστηκε να καταφύγει στα μέσα και στις μεθόδους της εξωσχολικής κοινωνικής εργασίας. (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 99 – 101).

## 2.2. Στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας

ηρωτοδοσία

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «το σχολείο, λόγω της μεγάλης ανεργίας, δεν παρέχει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Ένα μεγάλο ποσοστό των απόφοιτων του σχολείου θα έχει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μόνιμης ανεργίας ή της υποαπασχόλησης. Συνεπώς, το σχολείο θα πρέπει να προσαρμοστεί στην νέα κατάσταση και να προετοιμάσει τους μαθητές για την ζωή μετά το σχολείο. Την αποστολή αυτή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας το σχολείο μόνο του. Από την άλλη πλευρά η κοινωνική εργασία (μέριμνα νέων) δεν μπορεί να παραμένει αδιάφορη και να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών. Συνεπώς, το συμφέρον πόλων των νέων αλλά ιδιαίτερα των κοινωνικά αδικούμενων, επιβάλλει μια έγκαιρη και εντατική συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς. Το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Από την άλλη μεριά, το ίδιο το σχολείο αποτελεί παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε «τεμαχισμένους» και ως εκτούτου αντιφατικούς τομείς εμπειρίας των παιδιών και νέων στη συνοικία και στο σχολείο. Συνεπώς η σχολική κοινωνική εργασία μπορεί να φέρει εις πέρας την παιδαγωγική της αποστολή μόνο όταν συνεργάζεται με το σχολείο όχι αντισταθμικά, αλλά συμπληρωματικά. Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα. Γι' αυτό, η σχολική κοινωνική εργασία αναλύει τις παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών. Άρα η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διδασκαλίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά επιβεβλημένο καθήκον.



Η σχολική κοινωνική εργασία έχει να εκπληρώσει καθήκοντα, των οποίων τα παιδαγωγικά περιεχόμενα αλληλοσυμπληρώνονται αλλά και μπορούν να αντιφάσκουν και συγκεκριμένα:

A) Κοινωνικός έλεγχος ως υποκατάστατο καθηκόντων άλλων παιδαγωγικών φορέων (αποτροπή των παιδιών και νέων από παράνομες πράξεις, περιορισμός εγκληματικότητας).

B) Μεσολαβητικό ρόλο με σκοπό την προσαρμογή των αναγκών των νέων και των παιδιών στα κοινωνικά αποδεκτούς στόχους, για να μην δημιουργηθεί μεγάλο κενό ανάμεσα στις ομαδικές διαδικασίες συμπεριφοράς και τα παραδοσιακά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς.

Γ) Υποστηρικτικό ρόλο με το να εκπροσωπεί και να διεκδικεί τα δικαιώματα και τα συμφέροντα των παιδιών και των νέων.

Όλα τα προγράμματα πιλότος στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, πρέπει να προσανατολίζονται στην υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς:

1. Η σχολική κοινωνική εργασία έχει τους παρακάτω στόχους:

A) Βοηθά στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών και των κοινωνικά αδικούμενων στρωμάτων.

B) Κοινωνικοποιεί προληπτικά με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μία κριτική θεώρηση.

Γ) Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στην φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Δ) Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις.

E) Αντιλαμβάνονται και μεταδίδει ερεθίσματα για την συναπόφαση των μαθητών.

ΣΤ) Προβάλλει την κοινωνική διάσταση των προβλημάτων.

Ζ) Προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Η) Συνεργάζονται με τους θεσμούς και άτομα μέσα στο κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο .

Θ) Αποκαθιστά και καλλιεργεί εξωτερικές επαφές και συνεργασία στο κοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο (κοινωνική εργασία με συνοικία).

Ι) Διευκολύνει τη χειραφέτηση των μαθητών και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Κ) Αναλύει τις παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στην δημιουργία προβλημάτων και φόβων των μαθητών.

Λ) Κρίνει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και της διδασκαλίας.

Μ) Εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης που προσφέρει το σχολείο για τα παιδιά.

Ν) Δίνει υποστήριξη και συμπαράσταση στο μαθητή και στο περιβάλλον του όταν αυτό είναι προβληματικό.

Ξ) Προλαμβάνει οποιαδήποτε στρεσογόνα κατάσταση, τείνει να θέσει σε κίνδυνο τις ικανότητες του ατόμου- μαθητή να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του.

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου «2. Για να πετύχει αυτούς τους στόχους, η σχολική κοινωνική εργασία:

α) Αναλύει, συμβουλεύει, χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί ως ομάδα στόχου όχι μόνο μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει τους γονείς και τους δασκάλους στην εργασία της.

β) Συνεργάζεται κυρίως με δασκάλους, συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές, σχολιάτρους σε μία ομάδα και προσπαθεί ταυτόχρονα να κερδίσει ενδιαφέρον και κατανόηση για την κοινωνικοπαιδαγωγική τους εργασία.

γ) Προσφέρει βοήθεια σε μεμονωμένες ομάδες μαθητών, εργάζεται με μαθητές και συλλόγους διδασκόντων σε παιδαγωγικές ομάδες και προσπαθεί, μέσω των εκπροσώπων των γονέων ή των συγκεντρώσεων των γονέων, να παρέμβει δυναμικά σε ολόκληρο το πεδίο κοινωνικοποίησης «σχολείο» με σκοπό την αλλαγή.

3. Για τους μαθητές ακολουθεί τους παρακάτω στόχους:

α) Μειώνει το φόβο των μαθητών και τους βοηθά για μια συνεχή, χαλαρή διαδικασία μάθησης.

β) Συμπεριλαμβάνει την πραγματικότητα της κοινωνίας περισσότερο στην διαδικασία της μάθησης, έτσι ώστε, παράλληλα με την διδασκαλία και την μάθηση που παραμένουν χωρίς περιορισμό, καθήκον του σχολείου να αρχίζει μία διαδικασία μόρφωσης η οποία να δέχεται από την αυξανόμενη συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες συνεχώς και περισσότερα ερεθίσματα και να οδηγεί τελικά στην ενεργό συμμετοχή.

γ) Συμβάλει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες, πράγματα που το σχολείο προσφέρει συνήθως σε μικρό βαθμό.

δ) Καθοδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να μάθουν με τις προσωπικές εμπειρίες, ότι έχουν την ικανότητα στο πλαίσιο της ομάδας ως άτομα, και ως κοινωνικοί εταίροι να βρουν την ευκαιρία να ασκηθούν στην υπεύθυνη δράση.

ε) Διεγείρει στους μαθητές την κατανόηση για τις διάφορες προδιαθέσεις των μελών τις ομάδας. (Ζωγράφου, 1993,σελ. 104-105).

### 2.3 Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου μπορούμε να συνάγουμε την αυτοαντίληψη των απολαγντέων της σχολικής κοινωνικής εργασίας, άσχετα από το πιο θεωρητικό πρότυπο υποστήριξης ζουν:

1. Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποιήσεις των παιδιών.
2. Τα αίτια της «αποτυχίας» των μαθητών δεν είναι ατομικά, αλλά έχουν κοινωνική προέλευση.
3. Το σχολείο, όχι μόνο δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης, αλλά αποτελεί τον ίδιο παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων.
4. Η κοινωνική εργασία (μέριμνα για τους νέους) δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορη και να περιορίζεται στην «περισυλλογή» των «αποτυχόντων» μαθητών, αναλαμβάνοντας έτσι τον παθητικό ρόλο του «πυροσβέστη».
5. Επομένως, το συμφέρον όλων των νέων, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων, επιβάλλει την εντατική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο θεσμών.
6. Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα.
7. Συνεπώς, η συνεχή κριτική του σχολείου και του τρόπου διδασκαλίας του που αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο και επιβεβλημένο καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας.
8. Η σχολική κοινωνική εργασία, λόγω της γραφειοκρατικής δομής του σχολείου βρίσκεται σε έναν αντιφατικό ρόλο, καθότι από την

μια μεριά καλείται να λειτουργήσει ως εντολοδόχος του σχολείου και συνεπώς, και της σχολικής γραφειοκρατίας και ιεραρχίας, και από την άλλη μεριά ως συμπαραστάτης και εκπρόσωπος των συμφερόντων των μαθητών. (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 105 – 106).

### **3.Μορφές και πρότυπα συνεργασίας με το σχολείο**

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία εξαρτάται από το κατά πόσο η κοινωνική εργασία είναι σε θέση να υλοποιήσει τις μεθόδους και τους βασικούς τους στόχους, το αν δηλαδή, μπορεί να υλοποιήσει την «κριτική της λειτουργία»ή απορροφάται από το πανίσχυρο σχολείο και γίνεται άβουλο όργανο του στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά τυπικά πρότυπα από την πράξη στη Γερμανία» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 106).

#### **3.1. Το πρότυπο της «υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου»**

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου. Η υπαγωγή της κοινωνικής εργασίας στην σχολική ιεραρχία περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες μιας κριτικής εργασίας. Επειδή όλο το βάρος πέφτει προς την πλευρά του σχολείου το οποίο μάλιστα περιορίζει τη σχολική κοινωνική εργασία με σχολικά διατάγματα στην επίβλεψη των μαθητών τις ελεύθερες ώρες και την κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία δεν μπορεί να αναπτύξει διαμεθοδικά και διεπιστημονικά προγράμματα. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται στο Βερολίνο, όπου υπάρχουν 240 από τα 246 πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας που απασχολούν κοινωνικούς λειτουργούς. Κατά κανόνα οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούνται

για την επίβλεψη των μαθητών στα διαλείμματα και την αντικατάσταση των δασκάλων που απουσιάζουν. Έτσι στο Βερολίνο, όπου απασχολείται το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία και έχει καθιερώσει την σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά σχολεία, δεν γίνεται σχεδόν τίποτα για την υλοποίηση των στόχων «μιας αυτόνομης κοινωνικής - παιδαγωγικής εργασίας». Ανάλογη είναι η κατάσταση και τα πολυκλαδικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, όπου το απασχολούμενο παιδαγωγικό προσωπικό χρησιμοποιεί το 60% του χρόνου εργασίας στον τομέα «ελεύθερου χρόνου» των μαθητών. Η αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών αποκλείεται και μάλιστα με νομοθετικό διάταγμα. Όπως στο Βερολίνο, έτσι και εδώ, οι κοινωνικοί λειτουργοί υπάγονται στην ίδια ιεραρχία με τους δασκάλους (διευθυντή, εκπαιδευτικό σύμβουλο). Και εδώ στην πράξη δεν υλοποιείται σχεδόν κανένας από τους βασικούς στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι από τους 426 κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν το 1980 στα πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας, οι 315 απασχολούνταν στη Βόρεια Ρηνανία – Βεστφαλία και στο Βερολίνο, δηλαδή σε βιομηχανικές περιοχές με ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα, τότε φαίνεται ότι το σχολείο χρησιμοποιεί την κοινωνική εργασία για την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις του. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν είναι επιθυμητή μια ισότιμη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνική εργασία» (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 106 – 108).

### **3.2. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης»**

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «Στην προκείμενη περίπτωση η κοινωνική εργασία ενσωματώνεται στο σχολείο διατηρώντας απεριόριστη αυτονομία. Το σχολείο και η κοινωνική εργασία συμφωνούν πάνω σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας διατηρώντας την διαφορετική τους αυτοαντίληψη και τις μεθόδους εργασίας με σκοπό την κοινωνικοπαιδαγωγική συμπλήρωση και εμπάθυνση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της συμφωνίας

δημιουργείται μια αυτόνομη κοινωνική υπηρεσία (1 ψυχολόγος, και 3 ως 4 κοινωνικοί λειτουργοί), η οποία παρά την αντισταθμιστική της λειτουργία, συμπεριλαμβάνει και των κοινωνικό περίγelo των μαθητών. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στα πολυκλαδικά σχολεία που εργάζονται την μισή μέρα και δείχνει ότι μπορεί να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως π.χ. στο Αμβούργο όπου ιδρύθηκαν το 1970 τα πρώτα πολυκλαδικά σχολεία και ήταν εφοδιασμένα με μια «συμβουλευτική υπηρεσία» επανδρωμένη με 1 ψυχολόγο και 2 – 4 κοινωνικούς λειτουργούς. Επειδή τα σχολεία αυτά δεν εργάζονται όλη την ημέρα, Δε δημιουργήθηκε το πρόβλημα απασχόλησης των μαθητών τις ελεύθερες ώρες. Η «ενσωματωμένη εργασία συμβούλευσης, επιμόρφωσης και εν μέρει θεραπείας, εργάζεται με πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις» (κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδες, συμβούλευση γονέων, επιμόρφωση δασκάλων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των ομάδων και της δυναμικής τους, επιμόρφωση γονέων με ομάδες συζήτησης πάνω σε θέματα διαπαιδαγώγησης, ανάλυσης προβλημάτων επικοινωνίας των δασκάλων με τους μαθητές κ.λ.π.). Η υλοποίηση του προτύπου της κριτικής ένταξης εφαρμόζεται σε πολλά πολυκλαδικά σχολεία του κρατιδίου της Εσσης στο πλαίσιο προγραμμάτων πιλότος με φορέα έναν «ελεύθερο φορέα», πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τη μη υπαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στην σχολική ιεραρχία και συνεπώς, μεγάλη αυτονομία απέναντι στο σχολείο.

Παρά το γεγονός ότι το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται βασικά με έναν εξωσχολικό φορέα κοινωνικής εργασίας, η ύπαρξη του δείχνει ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις, να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως π.χ στο Αμβούργο, πράγμα που προϋποθέτει από την πλευρά των αρμοδίων του σχολείου και των εκπαιδευτικών όχι μόνο την διάθεση αλλά και την ικανότητα για κριτική επικοινωνία. Είναι αυτονόητο ότι και από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών απαιτούνται πολυδιάστατες γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα αυτό (πράγμα που σπάνια υπάρχει, επειδή ο τομέας αυτός αποτελεί ένα πολύ νέο πεδίο δράσης) και η ικανότητα επικοινωνιακής αντιμετώπισης συγκρούσεων. Το πρότυπο αυτό, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι ένας «ελεύθερος φορέας», προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, διότι επιτρέπει μια ισορρόπηση ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής

κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται χωρίς να χάσει την κριτική της λειτουργία»

(Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.108 – 110)

### 3.3 Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης»

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου «οι απολογητικές αυτού του προτύπου απορρίπτουν το πρότυπο της «κριτικής ένταξης», διότι πιστεύουν ότι στοχεύει στην ένταξη των μαθητών στην διαδικασία και την πειθαρχία της διδασκαλίας. Επειδή οι υποστηρικτές του προτύπου αυτού θεωρούν αυτονόητη τη σύγκρουση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς- χωρίς να αποκλείουν τη συνεργασία τους ως ιδιώτες – αποκλείουν από την αρχή το σχολείο ως μοναδικό φορέα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία είναι ανεξάρτητη από το σχολείο και δρα στο πλαίσιο ενός «ελεύθερου φορέα».

Η εργασία δεν επικεντρώνεται στο σχολείο αλλά στους μαθητές. Η συνεργασία με το σχολείο περιορίζεται απλώς σε συμφωνίες γύρω από την διάθεση των χώρων. Επειδή η αλλαγή του σχολείου μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας θεωρείται αδύνατη, απορρίπτεται η δραστηριότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας εντός του σχολείου. Στην θέση της άμεσης δράσης στο πλαίσιο του σχολείου προσφέρονται προγράμματα συμπαράστασης για τους νέους που έχουν υποστεί «ζημιές» από το σχολείο. Συνεπώς, στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην «ποιοτική επέκταση της κοινωνικής εργασίας με τους νέους» προς τη γειτονιά και τον κοινωνικό περίγυρο των νέων, με σκοπό την αποκατάσταση μίας εντονότερης επαφής μαζί τους.

Επί του προκειμένου δημιουργούνται κέντρα μαθητών, κλαμπ και άλλα προγράμματα με σκοπό να βοηθήσουν τους νέους να αντιμετωπίσουν, παράλληλα με τα εξωσχολικά προβλήματα (επαγγελματική αποκατάσταση, ανεργία κ.λ.π) και τις σχολικές δυσκολίες κυρίως στους νέους των κατώτερων λαϊκών στρωμάτων που παρουσιάζουν μαζικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Παρά το γεγονός ότι στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική



εργασία έχει μεγάλη αυτονομία, έχει το μεγάλο μειονέκτημα ότι μπορεί να χάσει τη δυνατότητα συνεργασίας με τους δασκάλους και να αποκλεισθεί έτσι από κάθε επιρροή στις σχολικές διαδικασίες.

Από την αντιπαράθεση των διαφόρων προτύπων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το πρότυπο της «κριτικής ένταξης». Νεώτερες δημοσιεύσεις γύρω από τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη σχολική κοινωνική εργασία δείχνουν ότι η συζήτηση ανάμεσα στους επιστήμονες και στους επαγγελματίες πάνω σε αυτό το θέμα εξακολουθεί να συνεχίζεται με έντονο ενδιαφέρον.

Ο θεσμός της σχολικής κοινωνικής εργασίας, με εξαίρεση τα «σημεία κοινωνικής ανάφλεξης», συναντώνται μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις στα κανονικά σχολεία. Λειτουργεί όμως σε πάρα πολλά ενιαία πολυκλαδικά σχολεία (GESAMTSCHULEN), αλλά λειτουργεί συχνά υπό την μορφή προγραμμάτων πιλότος περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα «γυμνασιακά κέντρα» (MITTELSTUFENZENTREN) του Βερολίνου, πλην όμως, με αντάλλαγμα τη σχεδόν πλήρη υποταγή του κοινωνικού λειτουργού στο σκοπό του σχολείου.

Τα υπάρχοντα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας προσανατολίζονται βασικά στο σχολείο ως απόρροια της σχολικής μεταρρύθμισης. Γενικά διαπιστώνεται ότι όλα τα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, ακόμη και εκείνα που οργανωτικά έχουν ως φορείς κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής εργασίας, «λειτουργούν πρωταρχικά ως υποκατάστατα σχολικών διαδικασιών μάθησης και στοχεύουν στην επεξεργασία εκείνων των ενοχλητικών μεταβλητών, που δημιουργήθηκαν ως συνέπεια της σχολικής παιδαγωγικής δράσης».

Από τις εκθέσεις των διαφόρων προγραμμάτων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι η σχολική κοινωνική εργασία ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την εξάλειψη των ελλείψεων του σχολείου. Επί του προκειμένου διαπιστώνεται ότι η σχολική εργασία έχει προσκολληθεί στην επεξεργασία των προβλημάτων του σχολείου «και μέχρι τώρα δεν έχει διαπιστώσει κανένα

αυτόνομο τομέα καθηκόντων προσανατολισμένο σε ένα κοινωνικό θεωρητικό πρότυπο – πλαίσιο».

Συχνά τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούν πρωταρχικά της απασχόληση ανέργων κοινωνικών επιστημόνων και σε δεύτερο βαθμό τους ενδιαφερόμενους. Ένα μεγάλο μέρος των εκθέσεων αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών κάθε άλλο παρά το παρελθόν έργο παρουσιάζει»

(Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ.110-113).

#### 4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις.

Σύμφωνα με το Ζωγράφου «η καθιέρωση του πολυκλαδικού σχολείου με τα νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα, νέες μεθόδους μέτρησης και απόδοσης και οι συνεχείς συζητήσεις γύρω από την εφαρμογή των στόχων της μεταρρύθμισης απασχολούσαν πλήρους τους δασκάλους. Παρά τα νέα μέτρα «χειραφέτησης», άρχισαν να παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (άρνηση μάθησης, επιθετικότητα, βανδαλισμοί, απουσίες, αβεβαιότητα προς το νέο τρόπο αγωγής των δασκάλων) τα οποία δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι. Έτσι άρχισαν οι δάσκαλοι να απομακρύνουν τους προβληματικούς μαθητές από την τάξη και να τους στέλνουν στους κοινωνικούς λειτουργούς για «θεραπεία» στο πλαίσιο της ομάδας, πράγμα που οδήγησε σε συγκρούσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους, διότι οι κοινωνικοί λειτουργοί ερμήνευσαν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σαν διαμαρτυρία ενάντια στην διαπαιδαγωγική αντιμετώπισή τους εκ μέρους του σχολείου.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί δέχονταν βέβαια την απασχόλησή τους με τους προβληματικούς μαθητές, πλην όμως απαιτούσαν να συμπεριληφθεί στην θεραπεία και ο κοινωνικός περίγυρος των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο και των δασκάλων. Έτσι λοιπόν, η τάση αυτή των κοινωνικών λειτουργών να απαιτούν αλλαγή του σχολείου και την παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών εκ μέρους των δασκάλων έγινε

αφορμή συνεχών συγκρούσεων. Αυτή η σχέση οφείλεται στην διαφορετική εξέλιξη των παραπάνω θεσμών. Η κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί μεθόδους που σχετίζονται με την συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση των ενδιαφερόμενων με βασικό προσανατολισμό τις σχέσεις. Το ενδιαφέρον του σχολείου στρέφεται βασικά στη μετάδοση της ύλης διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι διδάσκουν συνήθως σε μεγάλους αριθμούς μαθητών, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται, κατά κανόνα με μεμονωμένα άτομα ή μικρές ομάδες.

Επιπλέον η κοινωνική εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται, αλλά εργάζεται και στην καταπολέμηση των αιτιών τους, για να εμποδίσει την «παραγωγή» νέων «πελατών», πράγμα που σημαίνει ταυτόχρονα και μία κριτική στάση απέναντι στο σχολείο ως ενδεχόμενη πηγή προβλημάτων. «Συνεπώς για την κοινωνική παιδαγωγική η κριτική του σχολείου αποτελεί ένα δικαιολογημένο καθήκον. Την ικανότητά τους για μία τέτοια κριτική λειτουργία την αποκομίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί από την ιδιότητα τους ως εμπειρογνώμονες σε διαδικασίες της δυναμικής των ομάδων, ψυχοκοινωνικές και αποκλίνουσες διαδικασίες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλύουν το σχολείο και τη διδασκαλία κάτω από το πρίσμα των βλαβερών δομών σχέσεων και απαιτούν με τη βάση αυτή να μπορούν να είναι αρμόδιοι να κρίνουν τους δασκάλους. Έτσι καθορίζεται μία σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς που δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στην διδακτική και μεθοδολογία της διδακτικής πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να κρίνουν αρμοδιότητα τα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα»

Με τέτοια, μη αναστρεφόμενη, απαίτηση κριτικής είναι από την αρχή πηγή μεγάλων συγκρούσεων, διότι αυτή η μονόπλευρη κριτική «οδηγεί σε επιθετικότητα και άμυνα». Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός, ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή. Η υποχρεωτική φοίτηση και ο αποφασιστικός ρόλος του σχολείου για την μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών, όχι μόνο αυξάνει το κύρος του δασκάλου, αλλά δημιουργεί και μία μεγάλη σχέση εξάρτησης προς τους μαθητές και τους γονείς τους. Από την άλλη μεριά η κοινωνική εργασία εργάζεται με τους πελάτες της σε μία προαιρετική βάση και η επιτυχής συνεργασία δεν πιστοποιείται με

πιστοποιητικά επίδοσης που είναι απαραίτητα στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς δυσκολεύονται να καταλάβουν την χρησιμότητα της κοινωνικής εργασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου, όπου το όφελος δεν είναι συγκεκριμένο. Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής:

Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους καθορίζονται από συγκρούσεις, αβεβαιότητες και φόβους αναφορικά με τη θέση (STATUS), το ρόλο, την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων και τη σχέση προϊσταμένου – υφισταμένου. Συγκεκριμένα:

- 1) Ενώ οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην υλοποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, πράγμα που οι περισσότεροι δάσκαλοι δυσκολεύονται ή ακόμη δεν έχουν διδαχθεί καθόλου.
- 2) Ενώ οι δάσκαλοι, λόγω της επιλεκτικής του λειτουργίας (βαθμολογία), έχουν ένα μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που δεν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με τους μαθητές και τους γονείς τους και εργάζονται σε προαιρετική βάση με τους ενδιαφερόμενους, πρέπει να αποδείξουν τη χρησιμότητα της παρουσίας τους στο σχολείο. Εξάλλου τα αποτελέσματα της επιτυχίας της κοινωνικής εργασίας δεν είναι άμεσα και δεν μεταφράζονται σε βαθμολογία.
- 3) Βασικός παράγοντας συγκρούσεων είναι η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας απέναντι στο δάσκαλο, η οποία είναι μονοδρομική και συνεπώς δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι ο κοινωνικός λειτουργός ασκεί μία κριτική λειτουργία απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία με κοινωνικοπαιδαγωγικά κριτήρια, ενώ οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στην διδακτική και μεθοδολογία της διδασκαλίας θα είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφέρουν επιστημονικά θεμελιωμένη γνώμη πάνω στα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα και τους τρόπους εργασίας των κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η μονόπλευρη κριτική οδηγεί πολύ εύκολα στην επιθετικότητα και άμυνα..
- 4) Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή.

Παρ' όλα αυτά, οι νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών στην εξωσχολικό χώρο επιβάλλουν την συνεργασία του σχολείου με την Κοινωνική Υπηρεσία Νέων.

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση περιέχει, όπως αναφέραμε ήδη τη σύγκρουση, η οποία είναι άγνωστη στο σχολείο. Αντίθετα, το σχολείο έχει την τάση να καταπιέζει τις ανάγκες των μαθητών και να επιβάλλει στους μαθητές τις απαιτήσεις απόδοσης και πειθαρχίας. (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 113 – 116).

## **5. Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δυο θεσμών**

Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου «αναλύοντας διαλεκτικά» τις παραπάνω συγκρούσεις, θα διαπιστώσουμε ότι αυτές περιέχουν, όχι μόνο δυσκολίες, αλλά και δυνατότητες για αλλαγή.

Από τη μια μεριά οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να φροντίσουν για την ένταση του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και από την άλλη να υλοποιήσουν τους στόχους της κοινωνικής εργασίας. Όπως είπαμε παραπάνω, το σχολείο τείνει να εφαρμόζει την ένταξη του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου. Εξάλλου, αυτός είναι και ο λόγος που ζήτησε τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας. Αυτή η αυτονόητη συμπεριφορά έρχεται σε αντίφαση με την κοινωνική εργασία, η οποία θέλει να εκδημοκρατικοποιήσει τις σχολικές διαδικασίες, παίρνοντας μια κριτική θέση απέναντι στο σχολείο.

Έτσι λοιπόν, με την είσοδο των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο, αρχίζει μια άμεση διαδικασία σύγκρουσης με το σχολείο. Από τη μια μεριά υπάρχουν δάσκαλοι που περιμένουν από τους κοινωνικούς λειτουργούς να κάνουν θαύματα, οι οποίοι μετά από λίγο καιρό αρχίζουν να διερωτώνται, για ποιο λόγο ήλθαν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολείο; Από την άλλη μεριά, ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων, που βλέπει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι υποχρεωμένοι να βαθμολογούν και να εργάζονται κάτω από την πίεση της μετάδοσης της ύλης διδασκαλίας μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και μια συγκεκριμένη, αξιολογήσιμη επιτυχία, αρχίζει

να αισθάνεται ανταγωνιστικούς φόβους. Ακόμη και οι δάσκαλοι, που δείχνουν κάποια ευαισθησία και θέλουν να εργασθούν περισσότερο παιδαγωγικά, πολύ σύντομα έρχονται σε αντίφαση με το πρωταρχικό τους καθήκον, που είναι η μετάδοση των γνώσεων.

Η επικοινωνία δυσχεραίνεται και από το γεγονός ότι η κοινωνική εργασία είναι τελείως άγνωστη στους δασκάλους. Οι οποίοι στο πανεπιστήμιο διδάσκονται ελάχιστες ώρες αναφορικά με την κοινωνικοποίηση.

Επιπλέον, η σχέση σύγκρουσης γίνεται εντονότερη από τη «μονοδρομική» μη αναστρεφόμενη σχέση κριτικής του κοινωνικού λειτουργού, προς το δάσκαλο ο οποίος έχει μεγαλύτερο κύρος και υψηλότερες αποδοχές. Η μειονεκτική θέση των κοινωνικών λειτουργών χειροτερεύει και από την πρακτική των σχολείων να απασχολούν έναν πολύ μικρό αριθμό κοινωνικών λειτουργών.

Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται αντιμέτωποι σε έναν πολύ μεγάλο αριθμό δασκάλων. Επιπλέον οι δάσκαλοι φοβούνται ότι η παιδαγωγική εργασία των κοινωνικών λειτουργών θα μεγαλώσει το χάσμα ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Η αντιφατική σχέση δασκάλου – κοινωνικού λειτουργού φαίνεται και από τις αντιφατικές απαιτήσεις των δασκάλων από τους κοινωνικούς λειτουργούς: Από την μια παραπονιούνται οι δάσκαλοι ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς τους προς τους μαθητές και ζητούν την συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών για να τους πληροφορήσουν για τις αντιδράσεις των μαθητών και από την άλλη ισχυρίζονται ότι αυτός ο τρόπος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα.

Το παράδοξο στη σχέση αυτή είναι ότι, ενώ το σχολείο ζητά τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας για να λύσει τα υπάρχοντα προβλήματα, από την άλλη μεριά το σχολείο βλέπει με σχετική αδιαφορία τον τρόπο εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι όχι μόνο δεν αγνοούν τις δυσκολίες αλλά και προσπαθούν να ασχοληθούν και προληπτικά χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μεθόδους και αρχές της κοινωνικής εργασίας πράγμα που συνήθως είναι άγνωστο στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει ότι πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται από την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο

«τύψεις συνείδησης», διότι στην ουσία κανένας δάσκαλος δεν θα ήθελε ν κάνει μόνο μάθημα και να αδιαφορεί για τα παιδαγωγικά θέματα.

Όπως αναφέραμε, η μορφή και η ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική κοινωνική εργασία και το σχολείο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (σχολείο, φορέας, ευαισθησία δασκάλων για παιδαγωγικά θέματα, ιδιομορφίες της περιοχής κ.λ.π.), οι οποίοι διαφέρουν από κρατίδιο σε κρατίδιο και από σχολείο σε σχολείο (π.χ. Στην Έσση, οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πλαίσιο των προγραμμάτων πιλότος συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθήματος). Γενικά, όμως οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι εντεταγμένοι στα πολυκλαδικά σχολεία και χρησιμοποιούνται για εργασίες που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να κάνουν οι δάσκαλοι. Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί υποβαθμίζονται συνήθως σε επόπτες διαλειμμάτων και διοργανωτές ψυχαγωγίας. Στο Β Βερολίνο οι μαθητές αποκαλούν τους κοινωνικούς λειτουργούς «κλόουν των διαλειμμάτων». (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 116 – 119).

## 6. Δυνατότητες συνεργασίας

Σύμφωνα με το Ζωγράφου «η λειτουργική σύγκρουση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και οι δυνατότητες για μια εποικοδομητική συνεργασία φαίνονται από της προσωπικές εμπειρίες κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο ενός προγράμματος πιλότος, σε ένα σχολείο της Φραγκφούρτης με φορέα την Πρόνοια Εργατών. Η GOTTSCHALK αναφέρει ενδεικτικά τα παρακάτω παραδείγματα:

### Παράδειγμα 1:

Στην αίθουσα συνάντησης τις ώρες των διαλειμμάτων για την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> τάξη εμφανίζονται την ώρα του μαθήματος δύο μαθητές της 9<sup>ης</sup> τάξης. Σε λίγο ανοίγουν ένα μπουκάλι κόκα κόλα. Οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί δεν αντιδρούν. Ξαφνικά, το

ανοιγμένο μπουκάλι πέφτει στο δάπεδο απελευθερώνοντας το περιεχόμενό του. Μια δυνατή μυρωδιά από ρούμι εξαπλώνεται στην αίθουσα. Τη στιγμή εκείνη μπαίνει στην αίθουσα ένας δάσκαλος από τη διεύθυνση του σχολείου, ο οποίος μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, αρπάζει τους δυο μαθητές και τους πηγαίνει στο γραφείο του. Για μια στιγμή, οι δυο κοινωνικοί λειτουργοί ξαφνιάζονται από της συμπεριφορά του δασκάλου. Μετά από λίγο πηγαίνουν στο γραφείο και εξηγούν στο δάσκαλο ότι σύμφωνα με τη συμφωνία που έχει γίνει με σχολείο, οι αίθουσες συνάντησης των μαθητών τις ώρες των διαλειμμάτων είναι «αυτόνομες περιοχές», στις οποίες δεν επιτρέπεται να επέμβει η διεύθυνση του σχολείου και ότι η αντιμετώπιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς των μαθητών υπάγεται στην παιδαγωγική αρμοδιότητα των κοινωνικών λειτουργών. Έτσι λοιπόν, απαίτησαν από το δάσκαλο να αφήσει αμέσως τους μαθητές και να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με το επεισόδιο.

Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε μια «φυσιολογική» αντίδραση του δασκάλου. Το πράγμα θα ακολουθούσε τη γνωστή διαδικασία: ειδοποίηση γονέων, απειλή αποβολής σε περίπτωση υποτροπής κ.λ.π. Πλην όμως, ο δάσκαλος παρέβη τη συμφωνία που είχε κάνει το σχολείο με τους κοινωνικούς λειτουργούς, διότι επί του προκειμένου οι μαθητές βρίσκονταν σε ένα χώρο, ο οποίος έπρεπε να είναι απρόσιτος για το σχολείο. Ο δάσκαλος λοιπόν, δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν χρήση οινόπνεύματος στο σχολείο. Εξάλλου, αυτός ήταν και ο σκοπός του χώρου αυτού: να βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους προβληματικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τις μεθόδους και τους τρόπους εργασίας της κοινωνικής εργασίας. Τη στιγμή ακριβώς που οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν έτοιμοι να αντιδράσουν, παρεμβαίνει ο δάσκαλος και χρησιμοποιεί μεθόδους που έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας της κοινωνικής εργασίας.

Εφ' όσον το σχολείο δέχθηκε ότι η αίθουσα αυτή θα ήταν ο χώρος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, θα έπρεπε να σεβαστεί αυτή τη συμφωνία, πόσο μάλλον να παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά πειθαρχικά μέτρα. Βέβαια, ο ουδέτερος αυτός χώρος πρέπει να είναι προσιτός και στους



δασκάλους, αλλά μόνο με την ιδιότητα του απλού επισκέπτη. Η παραπάνω διαμάχη θα ήταν αδύνατη, αν στην προκειμένη περίπτωση φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας δεν ήταν ένας «ελεύθερος φορέας» αλλά το ίδιο το σχολείο. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει περαιτέρω ότι ο «ανοικτός τομέας» της σχολικής κοινωνικής εργασίας, που είναι προσιτός ακόμη και στους νέους που δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, αποτελεί για πολλούς δασκάλους ένα ενοχλητικό παράγοντα. Επιπλέον, είναι ένας ελκυστικός θεσμός για το σχολείο. Πραγματικά πολλοί μαθητές την ώρα του μαθήματος προτιμούν το στέκι μαθητών ή τα κέντρα συνάντησης για τις ώρες των διαλειμμάτων. Βέβαια, πολλοί από αυτούς τους μαθητές δεν έρχονταν πρώτα καθόλου στο σχολείο διότι προτιμούσαν τα σούπερ μάρκετ, τις καφετέριες και τις μπουραρίες.

Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει καλύτερα τις συμπεριφορές και τα προβλήματα των μαθητών. Αλλά και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν και μάθουν πολλά πράγματα από τους δασκάλους όπως παράδειγμα, πολλοί μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο, όταν υπάρχει φόβος να μείνουν στάσιμοι ή βρίσκονται κάτω από την επίδραση των ναρκωτικών. Πλην όμως, ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές, όταν αποκτήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, πράγμα που σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να έχει αυτονομία απέναντι στο σχολείο, όταν δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένος να παίζει το ρόλο του αστυνομικού. Το σχολείο δεν πρέπει να περιμένει θαύματα από την κοινωνική εργασία και να απαιτεί να παρουσιάζονται οι μαθητές κανονικά στο μάθημα αμέσως μετά την πρώτη τους επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό.

## Παράδειγμα 2<sup>ο</sup>:

Μια κοινωνική λειτουργός επιθυμεί να δοκιμάσει μια εντατική συνεργασία με μια δασκάλα που ήταν υπεύθυνη για την τάξη του τμήματος προπαρασκευής για λυκειακής τάξεις καθώς επίσης και για τη δική της τάξη, που ήταν μια δύσκολη τάξη. Οι συνάδελφοι της δεν δείχνουν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτή την ιδέα. Εν τούτοις αφήνουν τη συνάδελφο να δοκιμάσει, για να δουν πως θα

εξελιχθούν τα πράγματα. Η δασκάλα και η κοινωνική λειτουργός επεξεργάζονται από κοινού ένα σχέδιο, το οποίο προβλέπει ένα κοινό απόγευμα με ολόκληρη την τάξη και για κοινή ώρα διδασκαλίας κοινωνιολογίας την εβδομάδα καθώς επίσης τη συμμετοχή της κοινωνικής λειτουργίας σε μια ώρα διδασκαλίας στη τάξη. Επιπλέον, προβλέπονται μια εκδρομή με την τάξη, ένα κοινό Σαββατοκύριακο και επισκέψεις γονέων.

Τα κοινά απογεύματα, στα οποία συμμετέχει σχεδόν ολόκληρη η τάξη, έχουν την μεγαλύτερη επιτυχία. Η εμφάνιση της κοινωνικής λειτουργού στο μάθημα χαιρετίζεται πάντα με ένα παρατεταμένο «χαλόου». Πλην όμως, η πειθαρχία που ανάμενε η δασκάλα δεν επιτυγχάνεται. Ήδη αρχίζει να γίνεται αισθητή η αντίφαση ρόλων. Η κοινωνική λειτουργός ασκεί προσεκτική κριτική πάνω σε μερικά πειθαρχικά μέτρα της δασκάλας και προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη μια ενάντια στην άλλη. Με τη συμπεριφορά τους, αλλά και λεκτικά, οι μαθητές δείχνουν ότι προτιμούν ανάμεσα στις δυο την κοινωνική λειτουργό: «Αυτή είναι πολύ πιο ευχάριστη από σένα». «Αυτή δεν γκρινιάζει πάντα τόσο πολύ». Κατά τις επισκέψεις των γονέων το ενδιαφέρον για τη δασκάλα είναι μεγαλύτερο. Οι γονείς θέλουν να μάθουν «ποια είναι αυτή η κοινωνική λειτουργός και τι θέλει», διότι τα παιδιά διηγούνται τόσα πολλά γι αυτήν. Η δασκάλα δεν βλέπει καμία επιτυχία σε αυτή τη συνεργασία και αισθάνεται, παρά την φιλική σχέση με την κοινωνική λειτουργό, ότι απειλείται «εσύ είσαι για μένα η παιδαγωγική μου συνείδηση», της λει κάθε τόσο. Τελικά παρακαλεί την κοινωνική λειτουργό να διακόψει την συνεργασία.

Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στο παραπάνω παράδειγμα ο ανταγωνισμός ανάμεσα στην «καλή» κοινωνική λειτουργό και την «κακιά» δασκάλα ήταν καταδικασμένος σε αποτυχία. Βέβαια μια συνεργασία θα ήταν δυνατή, αν η κοινωνική λειτουργός δεχόταν τους κανόνες του σχολείου.

Πλην όμως, θα ερχόταν σε αντίφαση με το παιδαγωγικό της καθήκον απέναντι στους μαθητές.

Θα υπάρξουν, βέβαια, στιγμές που θα είναι καλό για τους κοινωνικούς λειτουργούς να παρακολουθήσουν καμιά φορά τη διδασκαλία, για να μπορέσουν

να αποκτήσουν μια προσωπική εικόνα από τις συνθήκες διδασκαλίας. Για όσο καιρό, όμως, το σχολείο είναι αναγκασμένο να συνεχίζει την επιλεκτική του λειτουργία με βαθμολογίες και άλλα μέσα, ο κοινωνικός λειτουργός δεν βοηθά το δάσκαλο, όταν, ιδιαίτερα κατά την ώρα της διδασκαλίας, κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιούν το διαφορετικό του ρόλο.

«Πολλοί νέοι έχουν μόνο λίγες θετικές εμπειρίες με τους ενήλικους: οι μητέρες και οι πατέρες είναι συχνά πολύ απασχολημένοι με τα δικά τους προβλήματα, που απορρέουν από το επάγγελμα, την οικογένεια, τις σχέσεις, την κατάσταση κατοικίας, φιλοδοξία προαγωγής, φόβο ανεργίας, κ.λ.π. και δεν μπορούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες των νέων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα σχετικά με το χώρο διαβίωσης και τις εμπειρίες των μαθητών τους. Όταν, όμως, οι νέοι έχουν το συναίσθημα ότι κάποιος τους δείχνει εμπιστοσύνη – οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι συχνά οι πρώτοι ενήλικοι, με τους οποίους θα μπορούσαν οι νέοι να έχουν ένα τέτοιο συναίσθημα – έχουν κι την ανάγκη να συζητήσουν γι τα προβλήματα, τις επιθυμίες, τα όνειρα τους και μάλιστα χωρίς φόβο. Οι τρόποι έκφρασης και οι στρατηγικές άμυνας των νέων δημιουργούνται στη συλλογική διαδικασία.

Η σχολική κοινωνική εργασία πρέπει να βρει πρόσβαση σε αυτές τις συλλογικές εμπειρίες και να επεξεργαστεί σε ομάδες τα προβλήματα και να ανταλλάξει εμπειρίες, που είναι λειτουργικής σημασίας για τους νέους. Οι νέοι που βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης από το σχολείο στο επάγγελμα, προσπαθούν να βρουν τη σχέση τους προς το ρόλο και την ταυτότητα τους, τη φιλία, τον έρωτα και την σεξουαλικότητα. Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς σημαίνει στην περίπτωση αυτή να κατανοήσουν οι δάσκαλοι, γιατί αυτά τα προβλήματα είναι για τους νέους σπουδαιότερα και περισσότερο ενδιαφέροντα από το μάθημα, ποιοι φόβοι και ποια εμπόδια υπάρχουν απέναντι σε μερικούς δασκάλους και σε μερικά μαθήματα». Επειδή ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται βασικά σε μικρές ομάδες και οι νέοι, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας, συμμετέχουν εθελοντικά, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των νέων, σε αντίθεση με το δάσκαλο που έχει εργαστεί με ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν

υποχρεωτικά στο μάθημα και δεν μπορούν συνήθως να επικοινωνήσουν άφοβα με το δάσκαλο.

Η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο είναι κάτι το συνηθισμένο στη Γερμανία. Εν τούτοις, σπάνια μπορεί να συναντήσει κανείς μια εντατική και συνεχή συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που είναι αρμόδιοι για τα σχολεία δεν πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο, είτε λόγω φόρτου εργασίας, είτε διότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο τείνει να μην αφήνει να βγαίνουν τα «εσωτερικά» προβλήματα του σχολείου προς τα έξω και προσπαθεί να τα λύσει με το δικό τους τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να ζητείται η συμπαράσταση της Μέριμνας Νέων όταν πλέον τα προβλήματα έχουν οξυνθεί τόσο πολύ, που δεν μπορούν να λυθούν με θεραπευτική βοήθεια. Στην ουσία το σχολείο απευθύνεται στη μέριμνα νέων όχι για να λυθεί το πρόβλημα, αλλά για να απομακρυνθεί ο «άρρωστος» μαθητής από το σχολείο ως ενοχλητικός παράγοντας.

Στην προκειμένη περίπτωση η πρωτοβουλία για την παρέμβαση της κοινωνικής υπηρεσίας ξεκινά από το σχολείο. Όταν όμως η κοινωνική υπηρεσία είναι εγκατεστημένη μέσα στο σχολείο, η στενή συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς και η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών στο σχολικό χώρο, παρέχει τη δυνατότητα, όχι μόνο της άμεσης συμπαράστασης σε περίπτωση δημιουργίας προβλημάτων, αλλά και μια προληπτική βοήθεια, πριν ακόμη εκδηλωθούν οι «δυσκολίες» συμπεριφοράς. Με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο εφαρμόζεται μια βασική αρχή της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με την οποία η βοήθεια είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν ο ενδιαφερόμενος αναζητά μόνος του τον κοινωνικό λειτουργό.

Η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών καθιστά επιπλέον δυνατή και την πρόσβαση στις προβληματικές οικογένειες, οι οποίες συνήθως ντρέπονται να συζητήσουν τα προβλήματα τους με άλλους και στεγανοποιούνται προς τα έξω. Εκτός τούτου, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί χώρο υποχρεωτικής

συνάντησης των νέων, διευκολύνει και την πρόσβαση στους χώρους όπου οι νέοι περνούν τον ελεύθερο τους χρόνο.

Ενώ ο βασικό στόχος του σχολείου και μελλοντικά θα είναι η παροχή γνώσεων για την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε ναι αλματώδη εξέλιξη, η κοινωνική εργασία θα βλέπει το ρόλο της στο σχολείο κυρίως στην «προαγωγή και ενίσχυση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής ικανότητας των νέων, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνικής αλλαγής, χωρίς διακινδύνευση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους.»

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, από τους διαφορετικούς στόχους δημιουργούνται σημαντικές συγκρούσεις, αλλά και η δυνατότητα μιας εποικοδομητικής συνεργασίας, διότι ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου θα μειώσει σημαντικά τις υπάρχουσες δυσκολίες, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί θετικά και η διαδικασία μάθησης στο σχολείο.

Βέβαια, δεν μπορεί κανείς να δώσει συνταγές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω συγκρούσεων. Τα προβλήματα που μεταφέρουν ή αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο δεν μπορούν να λυθούν μόνο με παιδαγωγικά μέτρα, διότι στην προκειμένη περίπτωση δεν πρόκειται για μεμονωμένα, αλλά για κοινωνικό – πολιτικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια πολυδιάστατη αντιμετώπιση.

Εκτός τούτου, η σχολική κοινωνική εργασία δεν μπορεί να υποκαταστήσει με εσφαλμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο, στο οποίο οι μαθητές θα προσέρχονται εθελοντικά αποτελεί προς το παρόν ουτοπία. Εν τούτοις, δεν πρέπει να μας καταβάλλει η ηττοπάθεια και η απογοήτευση, με αποτέλεσμα να μην κάνουμε χρήση ούτε και των δυνατοτήτων που έχουμε έστω και κάτω από τις παρούσες δυσμενείς συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων στον εξωσχολικό και σχολικό χώρο.

Για να μπορέσει κανείς να αντιληφθεί τα περιθώρια δράσης του, χρειάζεται μια δόση «επαγγελματικότητας». Με τον όρο «επαγγελματικότητα» η GOTTSCHALK δεν εννοεί την «απόκτηση τεχνικών, τις οποίες θα μπορούσε κανείς να τις βγάλει έτοιμες για κάθε περίπτωση, όπως ο φακίρης βγάζει τα κουνέλια από το καπέλο του», αλλά «μάλλον την ικανότητα να μπορεί κανείς να

αντιμετωπίσει ορισμένες καταστάσεις και αν τις αντιλαμβάνεται στον εκάστοτε συσχετισμό τους. Σε αυτό ανήκει και η ικανότητα να μην απογοητεύεται κανείς, όταν κάτι δεν πάει καλά, αλλά να αναλύει από κοινού με άλλους τα αίτια και να συζητά τα περαιτέρω βήματα». Οι παραπάνω ικανότητες δεν μπορούν να αποκτηθούν θεωρητικά, αλλά μόνο σε ειδικά προγράμματα πιλότος, στα οποία θα συμμετέχουν από κοινού εκπαιδευόμενοι και επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί και δάσκαλοι». (Ζωγράφου, Πάτρα 1993, σελ. 119 – 126).

## **7. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο**

Η κοινωνική εργασία, κατά την Κ. Πανουτσοπούλου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «η κατ' εξοχήν εφαρμοσμένη επιστήμη που βοηθά στην επίλυση κατόπιν συστηματικής μελέτης, των κοινωνικών και ατομικών προβλημάτων που απασχολούν το άτομο, την οικογένεια και την ομάδα, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους» (Κ. Πανουτσοπούλου, 1984, σελ. 189).

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι εναρμονισμένη με τον δεοντολογικό κώδικα, τις αρχές και τις αξίες καθώς και τους σκοπούς που θέτει με στόχο την προαγωγή της ανθρώπινης ύπαρξης στο χώρο της εκπαίδευσης αντιτίθεται στο καθολικά παρατημένο φαινόμενο της ανισότητας στη σχολική επίδοση σαν αποτέλεσμα κοινωνικών διαφορών αποκτώνται ένα ουσιαστικότερο ρόλο στην επίλυση ή τουλάχιστον στην άμβλυση του προβλήματος (Κ. Πανουτσοπούλου, 1984, σελ. 196 – 200).

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, σύμφωνα με την Κ. Παπαϊωάννου, δίνει έμφαση στον κύκλο της ζωής του μαθητή με σκοπό να εξασφαλίσει τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο καθώς και τη δυνατότητα να αποκτηθούν ικανότητες και επιμέρους δεξιότητες. Παραμερίζει επίσης Παράγοντες προσωπικούς, ψυχικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς που πιθανό να παρακωλύουν τη μεγιστοποίηση της σχολικής ωφελιμότητας. Προσφέρουν υπηρεσίες με σκοπό την υποστήριξη και την συμπαράσταση των μαθητών όπως

και την επαναφορά και αποκατάσταση της κοινωνικής λειτουργικότητας, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου. (Κ. Παπαϊωάννου, 1982, σελ. 201).

Υποβοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες και την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση συναισθηματικών ή κοινωνικό – οικονομικών προβλημάτων των μαθητών, οι οποίοι κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων, ή άλλων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων.

Το έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού συνιστάται : α) Στην διερεύνηση των συνθηκών που δυνατό να δημιούργησαν τα προαναφερόμενα προβλήματα, β) Στην εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και γ) Στην παροχή στήριξης σε αυτούς και το περιβάλλον τους σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό (Α. Ζωγράφου, 1993, σελ. 128 – 130).

### **7.1 Κοινωνική εργασία με τον μαθητή**

Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό περιβάλλον έχει να προσφέρει πολλά πράγματα αφού το σχολείο είναι ο χώρος αφετηρία που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά.

Η αντιμετώπιση του μαθητή από τον κοινωνικό λειτουργό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Είτε ο μαθητής πλησιάζει τον κοινωνικό λειτουργό με δική του πρωτοβουλία, είτε ο κοινωνικός λειτουργός καλεί τον μαθητή.

Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής πλησιάζει αυθόρμητα τον κοινωνικό λειτουργό για να συζητήσει μαζί του τι τον απασχολεί. Τα θέματα που συνήθως απασχολούν ένα μαθητή είναι διαπροσωπικές του σχέσεις με συμμαθητές, καθηγητές, γονείς, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος για επιτυχία, σύγχυση στην επιλογή επαγγέλματος, σεξουαλικά προβλήματα κ.λ.π.

Σε κάθε μέθοδο συμβουλευτικής ο τρόπος με τον οποίο υποδέχεται ο κοινωνικός λειτουργός τον μαθητή είναι πολύ σημαντικός. Ο κοινωνικός λειτουργός υποδέχεται τον μαθητή με προθυμία, ενδιαφέρον και του δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα που θα τον κάνει να νοιώθει άνεση και εμπιστοσύνη. Σε αυτό το σημείο ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να δηλώσει στον μαθητή ότι όλη την συζήτηση τους θα την διακατέχει εχεμύθεια, ώστε ο μαθητής να εκφραστεί πιο άνετα.

Εκείνη την στιγμή είναι σκόπιμο να ξεχαστεί η επίδοση του μαθητή στα μαθήματα ή τα τυχόν πειθαρχικά του παραπτώματα και να εντοπίζεται η προσοχή του κοινωνικού λειτουργού σε αυτό που απασχολεί τον μαθητή εκείνη τη στιγμή, ώστε να τον αντιμετωπίσει χωρίς προκαταλήψεις. (N. Καλάβα – Μυλωνά, Αθήνα 1989, σελ. 100).

Σε μια τέτοια επικοινωνία ο μαθητής μπορεί να φθάσει στο σημείο να αποκαλύψει είτε ορισμένα «μυστικά». Π.χ. να παραδεχτεί κάποιο παράπτωμα είτε προσωπικά προβλήματα π.χ. οικογενειακά, προσωπικά. Η προσπάθεια του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει την κατάσταση του, να του ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, αυτό θα επιτευχθεί ύστερα από ένα συμβουλευτικό διάλογο μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και μαθητή.

Στο σχολείο επικρατεί ένα ιδιαίτερο κλίμα. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τους μαθητές γιατί ίσως τον χρησιμοποιήσουν ως μεσολαβητή αυτών και του δασκάλου τους.

Βέβαια υπάρχει και η περίπτωση που ο μαθητής έρχεται στον κοινωνικό λειτουργό για να αναφέρει ένα παράπτωμα συμμαθητή του απλά και μόνο γιατί δεν ξέρει πώς να αντιδράσει και χρειάζεται να βρει κάποια λύση και την ζητά από τον κοινωνικό λειτουργό.



Στην δεύτερη περίπτωση ο κοινωνικός λειτουργός καλεί έναν μαθητή όταν έχει ενημερωθεί από δασκάλους, μαθητές ή τον διευθυντή ότι έχει εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά, ότι έχει κάνει πολλές απουσίες ή όταν η συμπεριφορά του υποδηλώνει ανησυχία, στεναχώρια, εκνευρισμός.

Ο κοινωνικός λειτουργός ακούει προσεκτικά τι έχει να του πει ο μαθητής, υποβοηθώντας τον με διευκρινιστικές ερωτήσεις και στη συνέχεια συζητάει την ουσία του θέματος. Που απασχολεί τον μαθητή. Οποιοδήποτε θέμα και αν συζητηθεί, εκείνο που επιδιώκει ο κοινωνικός λειτουργός είναι μέσα από τον διάλογο να ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει για το πρόβλημα του και τελικά να καταλήξει σε συμπεράσματα και αποφάσεις.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι σημαντικός αφού στόχος του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει ατομικά τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, βοηθά για την δημιουργία ομάδα γονέων, παρέχει πρακτικές κοινωνικές υπηρεσίες, να δημιουργήσει ομάδες μαθητών. (Νίνα Καλαβά – Μυλωνά, Αθήνα 1989, σελ. 176 – 180).

## **7.2. Κοινωνική Εργασία με την οικογένεια του μαθητή**

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον μαθητή και την επίδοσή του στο σχολείο είναι η οικογένεια του μαθητή. Ο χαρακτήρας των γονέων επιδρά αποφασιστικά στην αγωγή του παιδιού. Ο Κ.Λ. πρέπει να εργαστεί με τους διάφορους ψυχολογικούς τύπους των γονέων, τους ευερέθιστους γονείς, τους απαιτητικούς, τους ανήσυχους, τους φιλόδοξους, τους υπερβολικά προστατευτικούς, τους αδιάφορους, τους απορριπτικούς ή τους διαζευγμένους γονείς. Ο Κ.Λ. θα πρέπει να εργαστεί με τους διάφορους τύπων γονέων, έτσι ώστε να ανατρέψει τους παράγοντες που επιδρούν ανηρητικά στην σχολική επίδοση των παιδιών. (Ιωαν. Δ. Ηλιόπουλος, Πάτρα, σελ. 34 – 41).

Ο Κ.Λ. θα πρέπει να βρει τρόπους να πλησιάσει τους γονείς και να συνεργαστεί μαζί τους όχι όταν αρχίσουν να απασχολούν ιδιαίτερα προβλήματα αλλά κυρίως όταν δεν έχουμε προβλήματα. Ακόμα ο Κ.Λ. θα πρέπει να γνωρίζει

τους γονείς από την αρχή της σχολικής χρονιάς και γι αυτό ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας θα είναι να τους ενημερώσει πρώτα για τον ρόλο του, το έργο του και τι σκοπούς έχει για την επικείμενη σχολική. Ύστερα θα μπορεί να τους μιλήσει για γενικά θέματα της εξελικτικής ψυχολογίας, να κάνει συζητήσεις και ομιλίες για ιδιαίτερα θέματα που τους απασχολεί και να συζητήσει μαζί τους ελεύθερες συμβουλευτικές ομαδικές συζητήσεις.

Επίσης να καλέσει τους γονείς στο σχολείο ατομικά όταν έχει να τους ενημερώσει τόσο για τις αρνητικές όσο και τις θετικές εξελίξεις της επίδοσης των παιδιών τους. Η ακόμα να στείλει τα λεγόμενα «θετικά γράμματα για τους γονείς» που αντίγραφο παίρνει και το ίδιο το παιδί και έχει θετικό αντίκτυπο στην περαιτέρω πορεία του. Ο Κ.Λ. μπορεί να καλέσει τους γονείς ομαδικά και να δημιουργήσει ομάδα γονέων που να αντιμετωπίζουν και να παρουσιάζουν τα προβλήματα των παιδιών τους.

Με τις τακτικές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες έχουμε την δυνατότητα να καλλιεργήσουμε στενή επαφή σε περιόδους «μειωμένων εντάσεων» και όταν παρουσιασθεί ένα ιδιαίτερο πρόβλημα θα προϋπάρχει ήδη το κλίμα της αμφίπλευρης παραδοχής, το τόσο βασικό για την συλλογή πληροφοριών (ιστορικού) αλλά και για την ειδική συνεργασία (Κ.Λ. γονέα). (Αν. Καλαντζή – Αζίζη, Αθήνα 1988, σελ. 51 – 54).

Στην οικογένεια δεν γίνεται διδασκαλία όπως στο σχολείο, ούτε υπάρχουν μαθήματα, οι γονείς δεν είναι «δάσκαλοι εξ επαγγέλματος». Η οικογένεια είναι όμως το «φυσικό σχολείο του παιδιού» μέσα στο οποίο υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης. Συνειδητοποιώντας τη μορφοποιώ δύναμη των γονέων (της οικογένειας) για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού – ένα από τα πιο αδιαμφισβήτητα πορίσματα ερευνών όλων των σχολών της Ψυχολογίας – πρέπει να βρούμε τρόπους στενής συνεργασίας με αυτούς.

Γι' αυτό θα πρέπει να ενισχύσουμε και να εξακριβώσουμε πως εξασφαλίζεται μια πιο στενή παιδαγωγική διαδικασία και σχέση (συμπόνια στα μηνύματα μεταξύ γονέων και δασκάλων). Να προλάβουμε με προβλήματα που απορρέουν από τυχόν εσφαλμένους παιδαγωγικούς αυτοσχεδιασμούς. Να βοηθήσουμε ουσιαστικά και μακρόχρονα παιδιά και οικογένειες που

παρουσιάζουν προβλήματα. Να αποτελέσουμε τον συνεκτικό κρίκο μεταξύ γονιού και δασκάλου. Να βοηθήσουμε τον ίδιο τον δάσκαλο να «δει» το παιδί αλλά κι την οικογένεια του, αν χρειαστεί. ). (Αν. Καλαντζή – Αζίζη, Αθήνα 1988, σελ. 51 – 54).

Επίσης θα πρέπει να γίνονται εκδρομές και γιορτές, με κοινή συμμετοχή μαθητών, δασκάλων, γονέων, Κ.Λ. έτσι ώστε οι σχέσεις να γίνονται πιο στενές και πιο ανθρώπινες.

Θα πρέπει οι γονείς οι ίδιοι να βοηθήσουν και να διευκολύνουν το ρόλο και το έργο του Κ.Λ. τόσο να βοηθήσει τους μαθητές όσο και τους ίδιους στα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.

Ο Κ.Λ δουλεύοντας με τους γονείς πρέπει να τους βοηθήσει, να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και τους στόχους της οποίας συμπεριφοράς τους προς το παιδί και μεταξύ τους. Θα πρέπει να προσφέρει αρκετές συμβουλές και εναλλακτικούς τρόπους σχετικά με την συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά. Επίσης ο Κ.Λ θα πρέπει να είναι αυτός που θα κάνει και τους γονείς να εκφράζονται και να εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους. ( Αν. Καλαντζή – Αζίζη, Αθήνα 1988, σελ. 51 – 54)

### **7.3 Κοινωνική εργασία με ομάδες**

Μία ακόμα μέθοδος συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με το σχολικό περιβάλλον είναι η κοινωνική εργασία με ομάδα, την ομάδα των μαθητών.

Οι νέοι και ιδιαίτερα οι έφηβοι έλκονται από την ύπαρξη και την λειτουργία της ομάδας και για το λόγο αυτό εντάσσονται γρήγορα σε μία ομάδα. Έτσι ο Κ.Λ έχει την ευκαιρία να δουλέψει πιο συχνά με ομάδες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα μέλη μίας σχολικής τάξης χαρακτηρίζονται από μία ομοιογένεια και κοινούς στόχους ο ρόλος του Κ.Λ είναι να ενισχύει τα κοινά σημεία και ξεκινώντας από αυτά να κάνει την ομάδα να λειτουργήσει.

Βέβαια πρέπει να λάβει υπόψη του ότι τα μέλη αυτής της ομάδας έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και ότι αυτό συνεπάγεται.

Ο Κ.Λ θα πρέπει να είναι συνέχεια ενημερωμένος για την εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας του και αυτό το καταφέρνει με την παρατήρηση και την κοινωνιομετρία.

Ο Κ.Λ που εργάζεται με ομάδες θα πρέπει να έχει συνέχεια υπόψη του τις Βασικές Αρχές της Κ.Ε.Ο. Την αξία του ατόμου χωρίς να εκμηδενίζεται η αξία της ομάδας, η αλληλεξάρτηση των ατόμων σε συνδυασμό με την αυτονομία του ατόμου. Η αρχή της εξατομίκευσης της συμπεριφοράς.

Ο Κ.Λ μέσα από την ομάδα έχει ως στόχους να βοηθήσει ομαδικά τους μαθητές, να προβάλλει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές απόψεις στις συνεδριάσεις των τάξεων και της βαθμολογίας να αξιολογεί τις ομαδοδυναμικές διαδικασίες στις τάξεις και στις συνεδριάσεις και να τις παροτρύνει συνειδητά.

(Νίνα Καλαβά – Μυλωνά Αθήνα 1989, σελ. 190-193)

#### **7.4 Αρμοδιότητες του Κ.Λ. σαν διάμεσου**

Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, αυτό του ενδιάμεσου. Αποτελεί δηλαδή μία γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους, μαθητική κοινότητα και γονείς. Προσπαθεί όσο το δυνατόν περισσότερο να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις και τις διαφορές μεταξύ τους λόγω των αντικρουόμενων συμφερόντων. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ως ενδιάμεσο έχει σαν στόχο την αμοιβαία αναγνώριση των ευθυνών και δυνατοτήτων καθεμιάς χωριστά, καθώς και των κανόνων που βγαίνουν με τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων για μία ομαλή και αρμονική συμβίωση. Ο κοινωνικός λειτουργός για να πετύχει σε αυτό του το ρόλο πρέπει να διακατέχεται από ένα αίσθημα δικαιοσύνης με απονομή των αμοιβών κατά αξία και όχι κατά προσωπική προτίμηση, να έχει αντικειμενικό μάτι, γνώση του επαγγέλματος, του αντικειμένου και του ρόλου του και προπαντός αγάπη.

(Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 174).

Ο κοινωνικός λειτουργός μέσα στο σχολείο καλείται να :

1. Συμπαρασταθεί στο δάσκαλο και να ενισχύει κάθε πρωτοβουλία του που γίνεται με στόχο τη βελτίωση είτε των συνθηκών δουλείας είτε την ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
2. Να αξιοποιήσει με το καλύτερο τρόπο το δυναμικό που είναι πρόθυμο και ικανό να συμβάλει στον αγώνα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.
3. Να αναπτύξει επιμορφωτικές δραστηριότητες στο επιστημονικό, παιδαγωγικό, διδακτικό, οδηγτικό τομέα με ενημέρωση και προβληματισμό των διδασκόντων στις σύγχρονες απόψεις.
4. Να αντιμετωπίσει από κοινού με το δάσκαλο τα επιμέρους προβλήματα και τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης.
5. Να βοηθήσει ιδιαίτερα το νέο δάσκαλο που πελαγοδρομεί τελείως αβοήθητος
6. Να εμπνεύσει, να εμπυχώσει, να ενθαρρύνει το δάσκαλο που κινδυνεύει από νωρίς να παρασυρθεί στα βαλτόνερα της ρουτίνας και της αδιαφορίας, χάνοντας το νόημα του ρόλου του και της αποστολής του.
7. Να έρθει σε επαφή με εκπροσώπους γονέων και μαθητών για μία καλύτερη σχέση των παραγόντων της εκπαίδευσης και για μία ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
8. Να ανοίξει ένα ρεύμα – κανάλι επικοινωνίας με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά όπως και με τους γονείς για την πρόληψη τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων προσαρμογής ή άλλων δυσκολιών.

Γενικά ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να φροντίσει για την ενίσχυση, την προώθηση και την προβολή κάθε καλής ιδέας και κάθε δημιουργικής προσπάθειας που αναπτύσσεται στη βάση, αλλά και να σταθεί στους μαχόμενους δασκάλους και μαθητές και στα καθημερινά τους προβλήματα για μία από κοινού αντιμετώπισή τους.

Αυτή προϋποθέτει αμοιβαία εμπιστοσύνη, άμεση και στενή συνεργασία, φιλική ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση, ώστε να βρίσκεται κάθε φορά η πιο πρόσφορη λύση και να πραγματοποιείται στο μέτρο του δυνατού

(Κ. Μπαλάσκας, Αθήνα 1984, σελ. 174)

## 7.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### Παρατήρηση

Το πιο απλό και το πιο συνηθισμένο διαγνωστικό μέσο της προσωπικότητας είναι η παρατήρηση. Παρατηρούμε το παιδί συστηματικά ή τυχαία στο σπίτι, στο σχολείο, στην συναστροφή του με τα άλλα παιδιά (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ230)

Παρατηρούμε την εμφάνισή του, τις συνήθειές του, τον τρόπο ομιλίας, το γενικό φέρσιμο. Για να γίνει πιο εύκολη η συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων, έχουν καταρτισθεί διάφορα ερωτηματολόγια με μία σειρά απ' τα θέματα εκείνα που είναι να προσεχτούν (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ230)

Η παρατήρηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος και στη ζωγραφική. Από το θέμα, τον τρόπο έκφρασης και το χρώμα μπορούν να γίνουν αρκετές διαπιστώσεις. Υπάρχει ένας πολύ απλός τρόπος να διαγνώσει κανείς την υποκειμενική αντίληψη του παιδιού μέσα από τη ζωγραφική. Του ζητά να ζωγραφίσει κάτι που άμεσα ή έμμεσα εκφράζει τα συναισθήματα του και αποτελεί υλικό για διάγνωση. Εκείνο που παρουσιάζεται πιο αποδοτικό για διαπίστωση είναι το θέμα «Η οικογένειά μου». Σε μία τέτοια περίπτωση, αποτυπώνονται με ένα εμφανή τρόπο τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα του παιδιού προς τα πρόσωπα του άμεσα περιβάλλοντος (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 230 - 231)

του, με ποιον και γιατί, πως αισθάνεται μετά τον καβγά, ποιες είναι οι προτιμήσεις που έχει, τι δεν του άρεσε και ποιο πρόσωπο και κατάσταση βλέπει ακόμα και με αντιπάθεια. Στις σχέσεις του έξω από το σχολείο, πως τα περνά ? Βρίσκει ότι γίνεται αποδεκτός? Με πιο τρόπο? Υποτάσσεται και τους κάνει τα θελήματα ή τον αποδέχονται επειδή τον φοβούνται? Η μήπως είναι αλλιώς? Με τι ασχολείται πέρα από το σχολείο? Διαβάζει? Τι? Βλέπει ή όχι τηλεόραση και τι του αρέσει ή τι δεν του αρέσει σε αυτή? Κι ένα πλήθος τέτοιων ακόμα ερωτήσεων που είναι να ρίξουν το φως στην στάση της ζωής του παιδιού. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ232)

Φυσικά με την συνέντευξη δεν μπορεί να πετύχει κανείς άμεσα θεραπευτικά αποτελέσματα. Αυτή αποβλέπει άλλωστε στην συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από το άτομο που είναι να επεξεργαστούν και να του χρησιμεύουν σαν υλικό καλύτερης προσέγγισης του μαθητή (εφόσον πρόκειται για πρόβλημα που έχει σχέση με το σχολείο, είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτή . (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 233).

Παρόλες τις περιοριστικές δυνατότητες, όταν μία συνέντευξη γίνει μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής ο μαθητής μπορεί να νοιώσει ανακούφιση, μια και βρήκε έναν άνθρωπο με τον οποίο μπόρεσε να επικοινωνήσει και να βρει κατανόηση. Μπορεί, όμως, και ο κοινωνικός λειτουργός αν δει ότι η άλφα στάση του έχει άλφα επίπτωση στο μαθητή, να κάνει επανεκτίμηση και να την αλλάξει, ή αν δει μετά την επανεκτίμηση ότι το λάθος βρίσκεται στην ερμηνεία του μαθητή, να τον βοηθήσει με κάθε τρόπο – σκόπιμο ή ευκαιριακό – να αλλάξει ερμηνεία. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 233)

## TESTS

Πέρα από τα διάφορα είδη ερωτηματολογίου για τη γνωριμία του παιδιού, έχουμε και τα διάφορα τεστ (νοημοσύνης, κινήτρων, συγκρούσεων, περιβάλλοντος, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, δομής προσωπικότητας κ.λ.π ) (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 233)

Τα τεστ, όσο εξακριβωτική αξία και αν έχουν, δεν εκπληρώνουν την αποστολή τους χωρίς την εξουδετέρωση των δυσμενών παραγόντων – εξωτερικών και εσωτερικών – που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ή συμμετοχή του εξεταζόμενου. Για αυτό και το τελικό αποτέλεσμα δεν θα πρέπει να θεωρείται απόλυτο. Θα είναι π.χ παράλογο ένας κοινωνικός λειτουργός να μην λάβει υπόψη του την καθημερινή επίδοση και υψηλή απόδοση του μαθητή στα μαθήματα και να πιστέψει το χαμηλό σχετικά βαθμό σε ένα τεστ νοημοσύνης που δόθηκε κάτω από άσχημες συνθήκες για το παιδί. Ή να περιμένει, επειδή ο βαθμός νοημοσύνης βγήκε ψηλός, ότι οτιδήποτε, θα πάει καλά και στα μαθήματα, τη στιγμή που το παιδί ζει κρυφές ή φανερές συναισθηματικές συγκρούσεις. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 234).

Ένα τεστ νοημοσύνης θα πρέπει να έχει πάντοτε ένα σχετικό διαγνωστικό χαρακτήρα (άλλωστε με την παροχή καλύτερων ευκαιριών και η νοημοσύνη μεταβάλλεται ανάλογα), σε σχέση πάντα με την ψυχοσωματική ολότητα του ατόμου. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ234)

Η συστηματική παρατήρηση, η εμπιστευτική συζήτηση ( ή αν θέλετε συνέντευξη), και τα ερωτηματολόγια σε σχέση με τα φανερά συμπτώματα ή στοιχεία και τα συμπτώματα συμπεριφοράς, είναι εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν τον κοινωνικό λειτουργό με μία αμεσότητα στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 234 )

## **Κοινωνιόγραμμα**

Το κοινωνιόγραμμα είναι μια κοινωνιομετρική μέθοδος που επινοήθηκε από τον Μορένο. Είναι ένας απλός, βασικά, τρόπος με τον οποίο μετράμε την αποδοχή ενός παιδιού ή παιδιών από μια ομάδα. Και, εφόσον η αποδοχή του ατόμου από την ομάδα έχει βαρύνουσα θέση στην ψυχοδιανοητική του εξέλιξη και προσαρμογή, το κοινωνιόγραμμα είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο που βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της κοινωνικής ζωής. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 236).



Υπάρχει μια τάση να μην γίνεται η απόρριψη τόσο εύκολα όσο γίνεται η αποδοχή. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η κοινωνία μας δεν ενθαρρύνει τη φανερά έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων μας. Έτσι, παρ' όλο που δεν αποδέχεται κανείς κάτι σε κάποιον, κρατάει τα προσχήματα και δεν του το λει τόσο εύκολα, όσο λει κάτι που το αποδέχεται. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ 237).

Ο βαθμός που γίνεται αποδεκτό ένα πρόσωπο σε μια ομάδα, εξαρτάται και από το πόσο αυτό αποδέχεται τα ιδεώδη της. Αυτός είναι ο λόγος που ένα πρόσωπο, ενώ είναι αποδεκτό σε μια άλφα ομάδα, δεν είναι αποδεκτό σε μια βήτα ομάδα. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 237).

Εκείνο που έχει διαπιστωθεί είναι ότι η επιλογή γίνεται με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, κάποτε έλκονται και αλληλοεπιλέγονται και αντίθετοι τύποι (π.χ. κυριαρχικοί και υποτακτικοί). (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 237).

Η Τζέννιγκς (1959) πρότεινε 7 αρχές σε σχέση με τη χρήση του αποτελέσματος του κοινωνιογράμματος:

1. Δώστε στον απομονωμένο μαθητή την πρώτη του εκλογή (αν δεν υπάρχουν σοβαρές αντιρρήσεις).
2. Δώστε στον κάθε μαθητή την υψηλότερη, από πλευράς δικής τους, αμοιβαία εκλογή.
3. Όταν ένας μαθητής διαλέγεται από μαθητές που αυτός δε διαλέγει, δώστε του την πρώτη εκλογή.
4. Μην τοποθετείτε σε μια ομάδα ένα μαθητή που ζήτησαν μα μην τον έχουν.
5. Βεβαιωθείτε ότι κάθε μαθητής τοποθετήθηκε στην ομάδα με έναν τουλάχιστο απ' αυτούς που διάλεξε.
6. Προσπαθήστε να διασπάσετε τις κλίκες με την τοποθέτηση και άλλων μαθητών στην ομάδα τους.

7. Προσπαθήστε να μη βάζετε στην ίδια ομάδα δυο μαθητές απ' αυτούς που Δε διάλεξε κανείς. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 237).

Αν τα δημοφιλή πρόσωπα σε μια τάξη είναι καλά πρότυπα προς μίμηση, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να ενθαρρύνει την προβολή τους. Από την άλλη, μπορεί να βοηθήσει τα μη αποδεκτά ή τα λιγότερο αποδεκτά άτομα να ξεπεράσουν τη δυσκολία της μη αποδοχής. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 237).

## Ψυχόδραμα

Το παιδικό ψυχόδραμα, όπως το εφαρμόζει ο Ανζιέ, περιλαμβάνει όχι περισσότερα από 4 παιδιά που έχουν κοινό παρανομαστή την ηλικία (δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η διαφορά πάνω από δυο χρόνια), το νοητικό πηλίκο και το φύλο. Τα παιδιά εκλέγουν θέματα που έχουν σχέση με τις επιθυμίες (τις φαντασιωτικές) παρά με τα προβλήματα τους. Παραμύθια, ιστορίες από περιοδικά, από βιβλία, από κινηματογραφικά έργα, προτείνονται σαν θέματα, μια και από την πρώτη στιγμή κινούν το ενδιαφέρον της ομάδας ψυχοδυναμικά. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 241).

Τα παιδιά σπάνια παρουσιάζουν τα όνειρα τους για αναπαράσταση, σε αντίθεση με τους έφηβους και τους ενήλικες.

Ένα χαρακτηριστικό σημείο σε σχέση με την ψυχοδυναμική επίδραση της ομάδας είναι η μετάπτωση του παιδιού που παρουσιάζει διαταραχές στον χαρακτήρα, από την ηρεμία (όταν η ομάδα το αποδέχεται), στην οπισθοδρόμηση και επιθετικότητα (όταν η ομάδα το απορρίπτει). Σε ένα πρότυπο σχολείο που έχει οργανώσει ο Μορένο (ένας Βιεννέζος ψυχίατρος), σαν κύριο σκοπό του επιβάλλει τη δημιουργία αυθορμητισμού. Πρώτη φάση εξέλιξης θεωρείται η απαλλαγή από τη στερεοτυπία. Η άσκηση ως προς τον αυθορμητισμό στις τάξεις που αποτελούνται από 10 αγόρια και κορίτσια, γίνεται και στις πιο απλές εμπειρίες της ζωής. Ακόμα και η ξένη γλώσσα στηρίζεται σε ένα βιωματικό τρόπο. Ως προς τις διαταραχές του χαρακτήρα, χρησιμοποιούνται ειδικοί τρόποι

μεταχείρισης των μαθητών. Στον αμελή μαθητή δίνεται ρόλος επιμελούς, στο δειλό θαρραλέου, κ.ο.κ. Χρησιμοποιείται ακόμα και ένας τρόπος που λέγεται βατταρισμός. Κατ' αυτός, το άτομο εκφράζει συναισθήματα με λέξεις χωρίς σημασία. Απλώς εκφράζεται με ένα σύνολο από φωνήεντα και σύμφωνα (όπως κάνουν τα νήπια στην προοιωνιστική περίοδο). Έχει διαπιστωθεί μια σταθερή συγγένεια μεταξύ άλφα συναισθημάτων και φωνηέντων και συμφώνων. Στη συμπάθεια π.χ., το πιο συχνό φωνήεν είναι το α (ενώ τα σύμφωνα είναι λίγα). Στην αγωνία, αντίθετα, κυριαρχούν τα σύμφωνα και από τα φωνήεντα το ο, κ.λ.π. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 241 – 242).

Το ψυχόδραμα είναι δυνατόν να μεταφέρει τη συναισθηματική κάθαρση στο κοινό, με ένα είδος ταύτισης προς το δρώμενο ή τα δρώμενα πρόσωπα. Άλλωστε, το ψυχόδραμα Δε γίνεται χωρίς τα βοηθητικά πρόσωπα που κατά κάποιο λόγο συμπρωταγωνιστού.

Οι σκηνές που παίζει το άτομο έχουν να κάνουν με τα βιώματα του, τα τωρινά ή τα περασμένα, αλλά και με τις φαντασιώσεις του που αφορούν μελλοντικά προβλήματα. Τα βοηθητικά πρόσωπα παίζουν το ρόλο προσώπων του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου. Έτσι, το άτομο ξαναζεί τις συγκρούσεις που είχε με τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του και με ένα επιδέξιο στήσιμο καταστάσεων και ρόλων, το άτομο συνειδητοποιεί το πρόβλημα του και βρίσκει διεξοδικότερες λύσεις.

Το ψυχόδραμα δεν έμεινε στα πλαίσια που χάραξε ο Μορένο, η ψυχανάλυση υιοθέτησε το ψυχόδραμα και του έδωσε δική της κατεύθυνση (ιδιαίτερα σε σχέση με τη μεταβίβαση των συναισθημάτων του αρρώστου προς τον θεραπευτή, που αποτελεί βασικό γνώρισμα της ορθόδοξης ψυχαναλυτικής θεραπείας).

Η τεχνική του ψυχοδράματος, όπως και να' ναι, δεν είναι κάτι το τόσο απλό όσο εκ πρώτης όψεως ίσως φαίνεται. Χρειάζεται ειδική κατάρτιση τόσο από μέρους του Διευθύνοντος η σκηνοθέτη, όσο και από μέρους των άλλων βοηθητικών προσώπων, ώστε να μην εξωθήσουν το άτομο σε μια απαράδεκτη στάση, σε μια συναισθηματική ακινητοποίηση και οπισθοδρόμηση.

Αν συζητάμε τη δυσκολία της τεχνικής και το περίπλοκο του ψυχοδράματος είναι για να μη θεωρηθεί, όπως και θεωρείται ίσως από μερικούς, ότι ψυχοδράμα είναι απλώς να σου πουν να παραστήσεις τι σε τυραννά. Αυτό είναι μια υπεραπλούστευση του όλου θέματος. Αν το συζητάμε, ωστόσο, με κάποια σχετική λεπτομέρεια είναι γιατί, πέρα απ' όλες τις δυσκολίες σε ότι αφορά τη θεραπευτική και διαγνωστική του άποψη, αφήνει κάποια ουσιαστικά περιθώρια χρησιμοποίησης του στην καθημερινή ζωή του σχολείου. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 240 – 244).

## Παιγνιοθεραπεία

Μέρος του τρόπου διάγνωσης, που μπορεί να έχει κάποια σχέση με το ψυχοδράμα, είναι η παιγνιοθεραπεία. Το παιδί παίζοντας με τις κούκλες, στρατιωτάκια ή άλλα αντικείμενα, σταδιακά εκφράζει τα απωθημένα του συναισθήματα και με την άμεση παρακολούθηση ή καλύτερα διανοητική και διορατική σύμπλευση του ειδικού, ξαναβρίσκει σιγά σιγά την ψυχική του ισορροπία. Στο δωμάτιο των παιχνιδιών (playroom) τα πιο πολλά αντικείμενα αποκτούν σημασία και νόημα. (Ι.Δ Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 244).

«Κάποτε είναι πολύ δύσκολο να έχουμε συνεχώς υπόψη μας, θα να πει η ψυχοθεραπεύτρια, το γεγονός πως και οι γονείς έχουν λόγους για αυτά που κάνουν – έχουν λόγους κρυμμένους στα βάθη της προσωπικότητάς τους, για την ικανότητα τους να αγαπήσουν, να καταλάβουν, να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους στα παιδιά τους.....». « Πολλές φορές ένα παιδί δεν γίνεται δεκτό για θεραπεία, αν οι γονείς του αρνηθούν να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν και οι ίδιοι. Κανείς δεν ξέρει πόσα παιδιά απομακρύνονται εξαιτίας αυτού του παράγοντα. Πολλές φορές βοηθά περισσότερο αν οι γονείς έρθουν και βρουν λύσεις γι δικό τους ρόλο στα προβλήματα των σχέσεων τους. Όμως, είναι πάλι αλήθεια, πως οι γονείς μπορεί να συμφωνήσουν να συμμετάσχουν στη θεραπεία, αλλά να προβάλουν μια τέτοια αντίσταση, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πολύ πενιχρά. Αν δεν είναι έτοιμοι για μια τέτοια εμπειρία σπάνια μπορούν να ωφεληθούν από αυτή. Η δύναμη της αμυντικής ικανότητας ενός απειλούμενου

προσώπου μπορεί να αποδειχτεί ακατάβλητη...» (Ι.Δ. Ιωαννίδης Αθήνα 1996, σελ. 245 – 246).

### **Η τεχνική της συναισθηματικής κατανόησης.**

Η χρήση της τεχνικής αυτής υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου που τη χρησιμοποιεί να διαβάσει, το άτομο με τρόπο γεμάτο κατανόηση.

### **Η τεχνική της θερμής συναισθηματικής έκφρασης.**

Χρησιμοποιώντας αυτή τη τεχνική ο Κοινωνικός Λειτουργός εκφράζει το ενδιαφέρον του για τον πελάτη, εδώ και για όλη την οικογένεια και ταυτόχρονα δείχνει και την ανεπιφύλακτη αποδοχή του. Αυτή η τεχνική μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της οικογένειας να νιώσουν πιο ασφαλείς και έτσι να μειώσουν τις άμυνες που ίσως προβάλλουν.

### **Η τεχνική της ενθάρρυνσης.**

Η ενθάρρυνση, δηλαδή το άκουσμα με προσοχή, η αναρρ'οοφηση και η προτροπή για συνέχιση της σωστής συμπεριφοράς από τον Κοινωνικό Λειτουργό τόσο στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης όσο και στην ανάπτυξη της θέλησης της οικογένειας.

## **Η τεχνική της αντιμετώπισης.**

Μ' αυτή ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά το κάθε μέλος της οικογένειας να αναγνωρίσει τη συμπεριφορά του, εάν είναι λανθασμένη και έτσι μπορεί να επεξεργαστεί τόσο τις πράξεις του όσο και τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

## **Η τεχνική της εμπλοκής σε πράξεις**

Μ' αυτή την τεχνική η οικογένεια ενθαρρύνεται να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει κάποιους νέους τρόπους χειρισμού της κατάστασης του παιδιού. Η θετική εξέλιξη της κατάστασης μετά τη χρήση κάποιων νέων μεθόδων ενισχύει την αλλαγή κάποιας λανθάνουσας συμπεριφοράς.

## **Η τεχνική της μορφωτικής προσέγγισης.**

Είναι φυσικό ότι εάν υπάρχουν γνώσεις που βοηθούν στην επίλυση κάποιων προβληματικών συνεπειών, όπως γνώσεις σχετικά με την προσωπικότητα των ατόμων, συνδυασμό με την υπάρχουσα θέληση για αλλαγή, επαυξάνεται η δυνατότητα σωστού χειρισμού.

## **Η τεχνική της συμβουλής και της καθοδήγησης.**

Η παροχή κάποιων συμβουλών πρέπει να είναι απαλλαγμένη από στοιχεία κριτικής και να αποδεικνύει τρόπους συμπεριφοράς με κάποια επιφύλαξη. Επίσης η καθοδήγηση πρέπει να είναι αποτέλεσμα των γνώσεων του Κοινωνικού Λειτουργού και της συνεργασίας του με τα μέλη της οικογένειας.

### **Η τεχνική της λογικής σύνταξης.**

Αυτή η τεχνική δηλαδή η προσέγγιση του προβλήματος μέσα από την συζήτηση, δεν είναι επικοινωνιακό να χρησιμοποιείται, όταν οι πελάτες δεν έχουν μάθει να την χρησιμοποιούν και αυτό γιατί μπορεί να τους οδηγήσει σε μεγαλύτερη απογοήτευση αντί να τους τονώσει.

### **Η τεχνική της ξεθύμανσης.**

Η ξεθύμανση του ατόμου, δηλαδή η έκφραση των συναισθημάτων του βοηθά τον Κοινωνικό Λειτουργό να καταλάβει τι συμβαίνει στο άτομο και από μέσα του την πίεση και το βάρος που νιώθει και κατά κάποιο τρόπο να οδηγηθεί προς την συναισθηματική κάθαρση.

### **Η τεχνική της γενικοποίησης.**

Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά τα άτομα να δουν ότι δεν είναι οι μόνοι που βρίσκονται σε αυτή τη κατάσταση. Έτσι θα μπορέσουν να δουν την κατάσταση τους πιο ξεκάθαρα. (Ρούντολφ Νταϊκωρς, Αθήνα 1979, σελ. 135 – 140).

την καθιερωμένη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθησης. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο είναι κυρίως διδακτική σχέση διδάσκοντα προς διδασκόμενους. Έτσι, κάθε δραστηριότητα των μαθητών που γίνεται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας θεωρείται «μη μάθημα» και συνεπώς αναστολή της παιδαγωγικής σχέσης, άρση της παιδαγωγικής αρμοδιότητας του δασκάλου, αποδέσμευση του μαθητή από την υποχρέωση για διαπαιδαγώγηση, με άλλα λόγια απουσία διαπαιδαγώγησης. Σύμφωνα, δηλ. με τα παραπάνω το σχολείο βλέπει κάθε δραστηριότητα που δεν είναι διδασκαλία σαν «απώλεια» μάθησης και συνεπώς σαν παρέκκλιση από την κύρια αποστολή του σχολείου. Το σχολείο σήμερα προσπαθεί να διαπαιδαγωγήσει δημοκρατικούς πολίτες με την απλή αναφορά στις παραπάνω αρχές και αξίες, αξιολογώντας το αποτέλεσμα της διδασκαλίας όχι με ανάλογες εμπειρίες, αλλά με τη λεκτική απόδοση των εννοιών αυτών. . (Μελέτες Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, σελ. 94 – 100).

Η έλλειψη του κριτικού διαλόγου πάνω στα περιεχόμενα της διδασκαλίας και γενικά ο «ξύλινος» μονόλογος και η τελετουργία της ερωταπόκρισης μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μια από τις πιο στημένες και πιο ασφυκτικές επικοινωνίες στις οποίες συμμετέχει καθημερινά ο μαθητής.

Όπως αναφέρει και ο Γκότοβος: «αν οι χώροι όπου ασκείται η καθορισμένη από την κρατική εξουσία αγωγή ονομάζονταν πια σχολεία, τότε δεν θα έπρεπε να ονομάζονταν σχολεία, αλλά διδασκαλεία». (Γκότοβος, Αθήνα 1990, σελ. 15). Οι συνέπειες που έχει αυτό το «διδασκαλείο» για τους μαθητές είναι γνωστές: Οι μαθητές περιορίζονται στην αποστήθιση και στην επανάληψη των όσων απαιτούνται στις διάφορες εξετάσεις, χωρίς να έχουν στην ουσία καταλάβει το νόημα τους και χωρίς να αποκτήσουν τη δυνατότητα έκφρασης και κριτικής αντιπαράθεσης.

Επίσης, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν είναι Δε θέση να φέρει μόνο του εις πέρας τη μορφωτική και κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή. Από τη μια υπάρχει το ογκώδες πρόγραμμα της διδασκαλίας και από την άλλη ένας μεγάλος αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς, που προέρχονται από τον εξωσχολικό χώρο, δηλ. την οικογένεια. Η οικογένεια κι το σχολείο είναι οι σπουδαιότεροι παράγοντες αγωγής του παιδιού. Επιδιώκουν και τα δυο την



πραγματοποίηση του ιδίου σκοπού, δηλαδή την αρτιότερη ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση του. Για να επιτύχουν όμως καλύτερα το σκοπό τους επιβάλλεται να έχουν στενή επαφή και συνεργασία η οποία θα συντονίζει όλες τις ενέργειες της οικογένειας και του σχολείου, για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου .

Το σχολείο, όχι μόνο δεν μπορεί να λύσει αυτά τα προβλήματα, αλλά λόγω των δυσμενών συνθηκών διδασκαλίας, δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα. Συνεπώς είναι αναγκαία η λήψη κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων στο σχολικό χώρο, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν και τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (οικογένεια, γειτονιά) και θα συμμετέχουν όχι μόνο διάφοροι ειδικοί αλλά όλοι οι ενδιαφερόμενοι,( μαθητές, γονείς, δάσκαλοι κ.λ.π). Με άλλα λόγια το σχολείο χρειάζεται τη κοινωνική Εργασία.

Η σχολική κοινωνική εργασία μπορεί α φέρει σε πέρας την παιδαγωγική αποστολή μόνο όταν συνεργάζεται με το σχολείο όχι αντισταθμιστικά αλλά συμπληρωματικά. Στοχεύει στην χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν πρόβλημα. Για αυτό η ΣΚΕ αναλύει τις παιδαγωγικές, οργανωτικής δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών (Α. Ζωγράφου 1993, σελ. 102)

Παρά το γεγονός ότι η ΣΚΕ δυνατά να συμβάλλει θετικά στην υπερπήδηση εμποδίων που συναντούν οι μαθητές εντούτοις δεν έχει καθιερωθεί στην Ελλάδα, με εξαίρεση ελάχιστα ιδιωτικά σχολεία προνομιούχων παιδιών και τη μερική απασχόληση σπουδαστών των τμημάτων κοινωνικής εργασίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι) σε ελάχιστα δημόσια σχολεία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°

### ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο John Holt στο βιβλίο του «οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών» αναφέρει τα εξής: «Τα σχολεία φαίνεται ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο αντιδημοκρατικών, εξουσιαστικών, καταστροφικών και επικίνδυνων θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας. Κανένας άλλος θεσμός δεν είναι τόσο βλαβερός για τόσους πολλούς ανθρώπους, κανένας άλλος θεσμός δεν μπορεί να καταστρέψει ολοκληρωτικά σχεδόν την περιέργεια, την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αξιοπρέπεια, την αίσθηση ταυτότητας και προσωπικής αξίας του ανθρώπου».

( Τζον Χολτ, Αθήνα 1978, σελ. 70)

Για να μη φτάσουμε λοιπόν μία μέρα να συμφωνήσουμε με την άποψη του John Holt για την κατάσταση που επικρατεί στην εικόνα του σημερινού σχολείου προτείνουμε τα παρακάτω:

- 1) Να εφαρμοστούν οι νεώτερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές που βοηθούν τον μαθητή στην πραγματοποίηση των στόχων που θέτει το ίδιο το σχολείο για κατάρτιση και μόρφωση, ώστε να προλαμβάνεται η αποτυχία και να προετοιμάζεται το άτομο για τη ζωή.
- 2) Να ικανοποιούνται τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου, τα οποία προϋποθέτουν την αποδοχή και το σεβασμό των ατομικών διαφορών στα πλαίσια του σχολικού συστήματος.
- 3) Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σημασία της αξιολόγησης χρειάζεται να λάβουν νέο χαρακτήρα με βάση και στόχο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
- 4) Η αποτυχία, υπό οποιαδήποτε μορφή, χρειάζεται να συνδεθεί και να ερμηνεύεται κυρίως ως λανθασμένη προσπάθεια ικανοποίησης ενός ενδιαφέροντος του μαθητή και όχι ως ανεπαρκής εκμάθησης ύλης.

- 5) Να γίνει επαναπροσανατολισμός του σχολείου στην αξιοποίηση και την ουσιαστική παιδαγωγική ερμηνεία της αποτυχίας τουλάχιστον σε ότι αφορά επιμέρους αντικείμενα μάθησης με τρόπο δημιουργικό για το παιδί αλλά ταυτόχρονα για τη διατήρηση της καλής αυτοεικόνας του και της αυτοπεποίθησής του.
- 6) Πρέπει να υπάρξει εγκυχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων όπως επίσης και εκδημοκρατισμός της λειτουργίας του σχολείου και συζεύξεως θεωρίας και πράξεως.
- 7) Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τείνουν την προσοχή τους στην εναλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας από αντίκειμενο σε αντικείμενο γιατί μειώνει την ανία που προκαλεί η αποκλειστική εφαρμογή μίας μόνο μεθόδου και αποδεσμεύει τον μαθητή από την μηχανικότητα εκτελέσεως της εργασίας.
- 8) Η πολιτεία θα πρέπει να διαθέσει περισσότερα κονδύλια για τη βελτίωση των σχολικών κτιρίων και την αύξηση των υλοτεχνικών μέσων.
- 9) Η πολιτεία θα πρέπει να καθιερώσει στην εκπαίδευση την ίδρυση ψυχοπαιδαγωγικών κέντρων όπου ειδικοί όπως Παιδοψυχίατροι, Κοινωνικοί λειτουργοί θα βοηθούν τα παιδιά και τους νέους που αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν την σχολική τους επιτυχία.
- 10) Οι γονείς θα πρέπει να βρίσκονται δίπλα στον μαθητή χωρίς να τον καταπιέζουν να φέρει μεγάλους βαθμούς στο σπίτι γιατί η αγωνία τους μεταδίδει στο παιδί από μικρό να καταλάβει ότι διαβάζει για να μάθει και να ωφεληθεί και όχι για να πάρει καλό βαθμό.
- 11) Το σχολείο να συνεργάζεται στενά με τους γονείς οι οποίοι θα πρέπει να ενημερωθούν για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και γενικά να συζητούν καθετί που θα συντελέσει στην άνοδο της σχολικής επίδοσης του μαθητή.

- 12) Ουσιαστικής σημασίας κρίνεται η στελέχωση του προσωπικού του σχολείου με επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς όπως έχει ήδη θεσπιστεί με το νόμο – πλαίσιο 1566/85 κεφ Α άρθρο 1.
- 13) Σε κάθε σχολείο να δημιουργηθούν ομάδες γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών στις οποίες θα συμμετέχει ο κοινωνικός λειτουργός για την πρόληψη των οποιονδήποτε προβλημάτων που εμπίπτουν στο εκπαιδευτικό έργο – επιτυχία.
- 14) Μοντέλο του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν η εξατομικευμένη διδασκαλία ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να έχει ως κέντρο του το μαθητή που έρχεται σε άμεση επαφή, με όλες του τις αισθήσεις, με το παρεχόμενο γνωστικό αντικείμενο.
- 15) Να λειτουργήσουν ομάδες ενισχυτικών φροντιστηρίων για μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με ευθύνη των κοινωνικών λειτουργών.
- 16) Να ενισχυθεί το μέτρο της εποπτείας των εκπαιδευτικών από διεπιστημονική ομάδα και να αποτελέσει σταθερό θεσμό στην πορεία του εκπαιδευτικού έργου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρ. Α. Ασπιώτη

«Το παιδί και το μάθημα»

Ψυχιάτρου

Αθήνα 1946

- Θανάσης Βακάλιος

«Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Εκδόσεις Παρατηρητής

Θεσσαλονίκη 1994

- Δρα. Α.Β. Γιαννικοπούλου

«Ψυχολογία Προσαρμογής του παιδιού και του ενηλίκου»

Γ' έκδοση

Αθήνα 1985

- Αθανάσιος Γκότοβος

«Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας»

Gutenberg

Αθήνα 1996

- Α. Ζωγράφου

«Σχολική Κοινωνική Εργασία (Θεωρία, Πράξη, Προβληματισμοί)».

Πάτρα 1993

- Ιωάν. Δ. Ηλιόπουλου

«Για να γνωρίσουμε κι να διαπαιδαγωγήσουμε σωστά το παιδί»

Σχολικός Σύμβουλος

Δ΄ Έκδοση

Πάτρα

- Ι. Δ. Ιωαννίδης

« Παιδαγωγική Ψυχολογία» ( Προσαρμογή – Προσωπικότητα)

Εκδόσεις Κορφή

Αθήνα 1996

- Νίνα Καλαβά- Μυλωνά, εκπαιδευτικός

«Συμβουλευτική και δημοκρατική παιδεία»

Εκδόσεις Πατάκη

Αθήνα 1989

- Αναστασία Καλαντζή – Αζίζη

«Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου»

Αθήνα 1988

- Martin Herbert

«Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας»

Επιμέλεια Καλαντζή – Αζίζη

Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Αθήνα 1992

- Σπύρου Κρίβα

«Παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Βασικά θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης»

Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη

Αθήνα

- Κώστας Μπαλάσκας

«Κοινωνική θεώρηση της παιδείας»

Εκδόσεις Γρηγόρη

Αθήνα 1984

- Σήφη Μπουζάκη

Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 1985)»

Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά

Αθήνα 1987

- Ξωχέλης Π.

«Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης»

Αθήνα 1986

- Κ. Πανουτσοπούλου

«Κοινωνική Πρόνοια, ιστορική εξέλιξη, σύγχρονες τάσεις»

Εκδόσεις Γρηγόρη

Αθήνα 1984

- Κ. Παπαϊωάννου

«Κοινωνική εργασία σε σχολικό πλαίσιο»

Περιοδικό «Εκλογή»

Τεύχος 59, 1982

- Μηνά Παπάζογλου

«Σχέσεις σχολείου – οικογένειας»

Εκδόσεις Επικαιρότητα

Αθήνα 1984

- Αποστ. Τσακαλίδης

Επιμ. Κώστας Μπλιάντικας

«Στο δρόμο για το σύγχρονο σχολείο»

Εκδόσεις Μαλιάρης – Παιδεία

Θεσσαλονίκη 1987

- Δ. Γ. Τσαούσης

«Η κοινωνία του ανθρώπου»

Gutenberg

Αθήνα 1993 -

- Γεωρ. Στυλ. Φλουρή

«Αναλυτικά προγράμματα»

Εκδόσεις Γρηγόρη

Αθήνα 1983



- Α. Φραγκουδάκη

«Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»

Εκδόσεις Παπαζήση

Αθήνα 1985

- Husen Torsten

Χατζηπαντελή Παναγιώτα

«Η αμφισβήτηση του σχολείου»

Εκδόσεις Προτάσεις

Αθήνα 1992

- Β.Ι Χαραλαμπόπουλος

«Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά»

Gutenberg

Αθήνα 1982

- Μελέτες Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών

«Θέματα παιδείας»

2<sup>η</sup> Έκδοση

Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή

Αθήνα 1983

- Ρούντολφ Ντράικορς – Ντον Ντινκμέγιερ

«Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση»

Εκδόσεις Θυμάρι

Αθήνα 1979

- Jean Piaget

«Το μέλλον της εκπαίδευσης»

Αθήνα 1979

- Εβερρεστ Ρείμερ

«Το σχολείο είναι νεκρό»

Εκδόσεις Βέργος

Αθήνα 1976

- John Hult

«Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών»

Εκδόσεις Καστανιώτη

Αθήνα 1979

