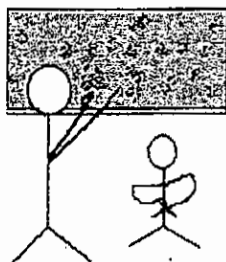


ΘΕΜΑ:

Πως επηρεάζει η αξιολόγηση του δασκάλου, την αυτοεκτίμηση του παιδιού σχολικής ηλικίας. Ο ρόλος της σχολικής κοινωνικής εργασίας.



Μετέχουσα Σπουδάστρια:

Συνάθη Γεωργία

Υπευθύνως Καθηγητής:

Παπαδημητρίου Θάνος,
Επίκουρος Καθηγητής



Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου από το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

ΠΑΤΡΑ, Ιούνιος 2002

Η επιτροπή έγκρισης της πτυχιακής εργασίας:

Όνοματεπώνυμο:

Υπογραφή:

Όνοματεπώνυμο:

Υπογραφή:

Όνοματεπώνυμο:

Υπογραφή:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Εισαγωγή	1
----------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1.1 Ορισμοί αυτοεκτίμησης και ανάλυση του όρου.	3
1.2 Το χτίσιμο της αυτοεκτίμησης.	7
1.3 Γενικά χαρακτηριστικά ατόμου που έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης....	10
1.4 Γενικά χαρακτηριστικά ατόμου που δεν έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.	13
1.5 Αποτελέσματα χαμηλής αυτοεκτίμησης.....	19
1.6 Τρόποι δυναμώσεις και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.....	22
1.7 Η αυτοεκτίμηση του ατόμου και η σχέσεις του με τους άλλους.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2.1 Ο ορισμός και σκοπός του σχολείου.....	34
2.2 Ο ρόλος του δασκάλου.....	37
2.3 Η αποτυχία του σχολείου.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3.1 Ορισμοί και σκοπός της αξιολόγησης.....	51
3.2 Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να περιλαμβάνει κάθε αξιολόγηση.....	56
3.3 Μορφές αξιολόγησης.....	58
3.4 Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης.....	60
3.5 Απόψεις κατά της αξιολόγησης.....	67
3.6 Σχέση της αξιολόγησης του δασκάλου και αυτοεκτίμησης του μαθητή.....	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4.1 Εισαγωγή στην σχολικής κοινωνικής εργασίας.....	82
4.2 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με άτομο.....	85
4.3 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα.....	87
4.4 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με κοινότητα.....	90

Επίλογος-Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	92
---------------------------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
-------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Νόμος 1566/85: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Άρθρο 16 του Ελληνικού συντάγματος.
- Προεδρικό Διάταγμα 462/91: Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Έχοντας ολοκληρώσει την πτυχιακή μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της. Αυτούς που συμμετείχαν υλικά και ηθικά και αυτούς που συνεργάστηκαν μαζί μου και συντέλεσαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και φίλους μου όπως και τον υπεύθυνο καθηγητή Κο Παπαδημητρίου Θάνο. Τέλος δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω την καθηγήτρια εφαρμογών Κα Χαραλάμπους Μαίρη, για την σημαντική της βοήθεια στην βιβλιογραφία.

Σας ευχαριστώ!

Είμαι ο Εαυτός μου

Σ' όλο τον κόσμο δεν υπάρχει κανείς άλλος
ακριβός σαν και εμένα.

Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν πράγματα όμοια
' εμένα,

κανείς όμως δεν είναι όμοιος μου στο σύνολο.
Γι' αυτό οτιδήποτε προέρχεται από εμένα είναι
αυθεντικά δικό μου, επειδή εγώ μόνος μου
τ επιλέγω.

Το κάθε τι επάνω μου είναι δικό μου-μου
ανήκει· ο νους μου, μ' όλες τις
σκέψεις και ιδέες του·

τα μάτια μου και όλες τις εικόνες που
συλλαμβάνουν·
τα συναισθήματα μου, οποιαδήποτε κι αν είναι
-οργή, χαρά, απογοήτευση, αγάπη, προσμονή·
το στόμα μου κι όλες τις λέξεις που βγαίνουν
απ' αυτό, ευγενικές, τρυφερές ή βαριές, σωστές
ή λανθασμένες·

τη φωνή μου, δυνατή ή απαλή·
κι όλες τις πράξεις μου, αυτές που έχουν σχέση
με τους άλλους κι αυτές που αφορούν μόνο
εμένα.

Οι φαντασιώσεις μου, τα όνειρα μου, οι ελπίδες
μου, οι φόβοι, όλα δικά μου είναι.

Επειδή μου ανήκει όλο μου το είναι, μπορώ να
έχω μία βαθιά και στενή σχέση

Με τον Εαυτό του.

Μ' αυτόν τον τρόπο μπορώ να αγαπήσω τον
εαυτό μου και να είμαι φίλος
με το είναι του και όλα του τα μέρη.

Έτσι δίνω την δυνατότητα σ' ολόκληρο το είναι
μου να λειτουργεί προς την κατεύθυνση που
με συμφέρει καλύτερα.

Ξέρω πως υπάρχουν όψεις του αυτού μου που
με προβληματίζουν και άλλες που δεν τις ξέρω.

Εφόσον όμως τον αγαπώ και είμαι φίλος του,
μπορώ με θάρρος και ελπίδα να ψάξω να βρω
λύσεις σ' αυτά που με προβληματίζουν και
τρόπους

να μάθω περισσότερα για εμένα.

Οπωσδήποτε και αν φαίνομαι και ηχώ,
Οτιδήποτε κι αν λεω ή κάνω, οτιδήποτε κι αν
σκέφτομαι ή νοιώθω

σε μία δεδομένη στιγμή, αυτά είμαι εγώ.

Είναι όλα αυθεντικά και μαρτυρούν που
Βρίσκομαι εκείνη την δεδομένη στιγμή.
Αργότερα, όταν επαναφέρω στην σκέψη μου πώς
Φαινόμενα και πώς ηχούσαν
τα λόγια μου, τι έκανα τι είπα,
πώς αισθανόμουν και τι σκεφτόμουν, μερικά
απ' αυτά μπορεί να μου φανούν
αταίριαστα.

Μπορώ ν' απορρίψω ότι δεν ταιριάζει και να
κρατήσω ότι αποδείχθηκε,
και να επινοήσω κάτι καινούριο στην θέση αυτών
που απαρνήθηκα.

Μπορώ να δω, ν' ακούσω, να αισθανθώ,
να σκεφτώ, να μιλήσω και να ενεργήσω.
Έχω τα εργαλεία που μου χρειάζονται για να
επιβιώσω, να βρίσκομαι κοντά στους άλλους,
να παράγω και να καταλάβω τον κόσμο και τους
ανθρώπους γύρο μου και έξω από εμένα.
Ορίζω τον εαυτό μου γι' αυτό
μπορώ να οργανώσω τον εαυτό μου.
Είμαι εγώ ο εαυτός μου και είμαι εντάξει.

(SATIR, V. *Ανθρώπινη επικοινωνία*. 1992:24-26)

Εισαγωγή

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη με θέμα: «Πως επηρεάζει η αξιολόγηση του δασκάλου, την αυτοεκτίμηση του παιδιού σχολικής ηλικίας. Ο ρόλος της σχολικής κοινωνικής εργασίας.» έγινε με σκοπό να ερευνηθεί αν είναι ανάλογοι παράγοντες η αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλός στον μαθητή και η αυτοεκτίμηση του τελευταίου. Όπως επίσης και να μελετηθεί πια είναι η θέση της κοινωνική εργασία στο σχολείο.

Η επιλογή του θέματος μου γεννήθηκε παντρεύοντας δύο από τους βασικούς άξονες των ενδιαφερόντων μου. Αυτοί είναι η σχολική κοινωνική εργασία και η αυτοεκτίμησης -που θεωρώ ότι είναι σπουδαίο στοιχείο της προσωπικότητας-. Επέλεξα, όμως να συμπεριλάβω και το δάσκαλο γιατί είναι εκείνος ο σημαντικός άνθρωπος μετά τους γονείς.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπιση ήταν κυρίως στην συλλογή Ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την αυτοεκτίμηση και η έλλειψη βιβλίων για την ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή από τον δάσκαλο. Ωστόσο με τα στοιχεία που είχα στην διάθεση μου προσπάθησα να δώσω μια ολοκληρωμένη εικόνα του ζητήματος.

Η πτυχιακή μου εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά αναφέρεται η έννοια και το χτίσιμο της αυτοεκτίμησης, σκιαγραφείται το άτομο με υψηλά και μη επίπεδα αυτοεκτίμησης, παραθέτονται τα αποτελέσματα τυχόν χαμηλής αυτοεκτίμησης, προτείνονται τρόποι δυναμώσεις και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και τέλος συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου και η σχέσεις του με τους άλλους.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί περιλαμβάνει θέματα του σχολείου. Παρουσιάζει τον ορισμό και σκοπό του σχολείου, το ρόλο του δασκάλου και τέλος υπάρχει κριτική για το σχολείο σήμερα στην Ελλάδα. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει σχετικά με την αξιολόγηση του δασκάλου στον μαθητή, Ορισμοί και σκοπό, βασικά χαρακτηριστικά, μορφές, απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης. Επιπλέον σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ο συσχετισμός της αξιολόγησης του μαθητή από τον δάσκαλο και αυτοεκτίμησης του πρώτου.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην σχολική κοινωνική εργασία. Αρχικά αναγράφονται μερικά εισαγωγή στην σχολικής

κοινωνικής εργασίας και έπειτα ακολουθούν οι μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας στο χώρο του σχολείου και αυτές είναι η σχολικής κοινωνικής εργασίας με άτομο, η σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα και η σχολικής κοινωνικής εργασίας με κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1.1 Ορισμοί αυτοεκτίμησης και ανάλυση του όρου.

Όρος «αυτοεκτίμηση» συνήθως χρησιμοποιείται για να αναφερθούν οι αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν, άλλα και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους. Περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης και το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι, μοναδικοί και αποτελεσματικοί, στη καθημερινή τους ζωή. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)

- ◆ Ο William James (1890), ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, είδε την αυτοεκτίμηση σαν την απόσταση ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» και στον «αντιληπτό εαυτό». (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)
- ◆ Ο Nathaniel Branden (1983), όρισε την αυτοεκτίμηση ως «την (προ) διάθεση να βιώνει κανείς τον εαυτό του ως επαρκή, για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και ως άξιο να δεχτεί την επιτυχία και την ευτυχία. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)
- ◆ Η Briggs ανέφερε ότι η αυτοεκτίμηση είναι «το σύνολο των συναισθημάτων που κάποιος έχει για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένου του αυτοσεβασμού και της αυταξίας. Αυτά τα συναισθήματα, δήλωσε, βασίζονται στην πεποίθηση ότι το άτομο είναι: α) αξιαγάπητο και β) αξίζει το κόπο – που σημαίνει ότι είναι αρκετά επαρκής ώστε να αντιμετωπίσει τον εαυτό του, αλλά και το περιβάλλον του, ενώ έχει κάτι να προσφέρει στους άλλους. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)
- ◆ Οι Bean & Clemens εξισώνουν την αυτοεκτίμηση με το συναίσθημα της ικανοποίησης που προκύπτει όταν οι ατομικές ανάγκες ικανοποιούνται. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τον κόσμο ή τον επηρεάζουν μέσα από τις ικανότητες τους αλλά και από τον τρόπο που επηρεάζονται από τον κόσμο ή το περιβάλλον τους. (Ράπτη- Ροδίτη 'Πρόσωπο' Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)

- ◆ Οι Carothers & Gasten πιστεύουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι το τι πιστεύει και τι αισθάνεται κάποιος για την αυτοεικόνα του. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος-Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)
- ◆ Το «California Task Force» για την Προαγωγή της Αυτοεκτίμησης και της Προσωπικής Κοινωνικής Υπευθυνότητας (1990) συμφώνησε ότι η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως «εκτιμώ τη δική μου αξία και σπουδαιότητα κι έχω τη διάθεση να είμαι υπόλογος για τον εαυτό μου και να ενεργώ υπεύθυνα απέναντι στους άλλους». (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11.)
- ◆ Τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Σύμβουλο του «Εθνικού Συμβουλίου για την Αυτοεκτίμηση», με το οποίο είναι συνδεδεμένο και το ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, συμφώνησε ότι αυτοεκτίμηση είναι «η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία». Ο ορισμός αυτός προκύπτει από την εγκεφαλική διαδικασία της αξιολόγησης του εαυτού και της συναισθηματικής διαδικασίας του να νοιώθεις ότι «αξίζεις». Έξι περιοχές καθορίζουν αυτές τις διαδικασίες:
 - Κληρονομικά χαρακτηριστικά, όπως ευφυΐα, σωματικές ικανότητες.
 - Ηθική αρετή ή ακεραιότητα,
 - Κατορθώματα ή επιτυχίες στη ζωή, όπως δεξιότητες, κεκτημένα υπάρχοντα, επιτεύγματα.
 - Η αίσθηση ότι σε συμπαθούν και σε αγαπούν.
 - Η αίσθηση ότι είσαι μοναδικός, αξίζεις το καλύτερο κι ότι αξίζεις το σεβασμό των άλλων.
 - Η αίσθηση ότι εσύ ελέγχεις τη ζωή σου.

(ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)

- ◆ Ο Coopersmith αναφέρει: «αυτοεκτίμηση είναι η προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του» (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:889 τόμος 2^{ος})
- ◆ Με τον όρο αυτοεκτίμηση νοείται η εκτίμηση από το ίδιο το άτομο των δυνατοτήτων, των αρετών και της θέλησης του μεταξύ των άλλων ανθρώπων. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:892 τόμος 2^{ος})

- ◆ Σύμφωνα με τον Άγγλο ψυχολόγο Lawtence η αυτοεκτίμηση είναι: “Η συνολική αποτελεσματική αποτίμηση των ψυχοπνευματικών και φυσικών χαρακτηριστικών, την οποία πραγματοποιεί το άτομο (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:889 τόμος 2^{ος})
- ◆ Η Satir V. ορίζει την αυτοεκτίμηση ως την πίστη στην αξία του εαυτού. (SATIR V. 1992:41)
- ◆ Ο Hamachek αναφέρει ‘αυτό-εκτίμηση σημαίνει το πόσο εκτιμώ και πόσο θαυμάζω των εαυτό μου’ (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ 1999:375)
- ◆ Αυτοεκτίμηση είναι η εκτίμηση που τρέφει κανείς για τον εαυτό του/ η αξιολόγηση που κάνει κανείς στον εαυτό του. (ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ 1998:323)

Ανάλυση του όρου

A. «Εκτιμώντας την αξία μας και τη σπουδαιότητα μας» σημαίνει, τον να αποδεχόμαστε τον εαυτό μας, να εμπιστευόμαστε και να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας, να εκτιμήσουμε τη δημιουργικότητα μας και το μυαλό μας, το σώμα μας και τη σωματική μας υπόσταση, να θέτουμε ρεαλιστικές προσδοκίες και να συγχωρούμε τον εαυτό μας και τους άλλους.

B. «Εκτιμώντας την αξία και τη σπουδαιότητα των άλλων» σημαίνει να επιβεβαιώσουμε την μοναδική αξία κάθε προσώπου, να συγχωρούμε άλλους, να αποδεχόμαστε συναισθηματικές εκφράσεις και να διαπραγματευόμαστε παρά να είμαστε προσβλητικοί.

Γ. «Επιδεικνύοντας υπευθυνότητα με τον εαυτό μας» σημαίνει να αναλαμβάνουμε την ευθύνη μας για τις αποφάσεις και πράξεις μας, να προσέχουμε την υγεία μας και να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες για τις πράξεις μας ως γονείς.

Δ. «Επιδεικνύοντας υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους» σημαίνει, να σεβόμαστε την αρχή «του να είσαι άνθρωπος», να ενθαρρύνουμε την ανεξαρτησία να δημιουργούμε την αίσθηση του ανήκειν, να παρέχουμε φυσική υποστήριξη και

ασφάλεια, να αναγνωρίζουμε την ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και την υπευθυνότητα, να ισορροπούμε ανάμεσα στη συνεργασία και τον ανταγωνισμό και να υπηρετούμε την ανθρωπότητα. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2000:11)

1.2 Το χτίσιμο της αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά αρχίζουν να μορφοποιούν τα πρώτα συναισθήματα αυτοεκτίμησης τις πρώτες έξι εβδομάδες της γέννησης τους, ανάλογα με το πώς εκτιμούν ότι ο κόσμος αντιδρά στις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Καθώς διέρχονται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αυτοεκτίμηση τους τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί για αυτούς ενήλικες στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Το στάδιο που κοινά αναφέρεται 'τα φοβερά δύο χρόνια', είναι το πρώτο στάδιο που το παιδί αντιλαμβάνεται την ατομική του δύναμη. Οι προσπάθειες του παιδιού να καθορίσει τι είναι 'δικό μου' και τι αφορά 'εμένα', οδηγούν σε ένα αίσθημα ταυτότητας ως ένα μοναδικό άτομο, ξεχωριστό από τους άλλους. Η μορφοποίηση των διαθέσεων αρχίζει να αναπτύσσεται καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τους άλλους, απαιτούν και αρχίζουν να περπατούν. Όταν αυτές οι προσπάθειες συναντούν θετικές αντιδράσεις και ενθαρρύνσεις, τότε τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μία αίσθηση αυτοπεποίθησης. Εάν όμως, από την άλλη πλευρά, τα παιδιά υποβιβάζονται και οι απαιτήσεις-ανάγκες τους συναντούν θυμό ή αδιαφορία, τότε τα παιδιά τείνουν να αισθάνονται ότι δεν τα θέλουν ή ότι είναι λιγότερο σημαντικά. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβρης 2000:12) (ADLER,Α XX:15) (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:29,45)

Συχνά στις μέρες μας πολλά παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους με έναν γονέα ή προέρχονται από οικογένειες όπου και οι δύο γονείς εργάζονται πολλές ώρες. Συνήθως αυτοί οι γονείς έχουν πολλές ασχολίες και αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Είναι πολύ δύσκολο για αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν ένα δυνατό αίσθημα ταυτότητας και να κατανοήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Είναι πολύ δύσκολο για αυτά να πειστούν ότι είναι σημαντικά άτομα που αξίζουν τον σεβασμό και την ευτυχία. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ,Ν. Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβρης 2000:13)

Η άκρως αντίθεση συμπεριφορά των γονέων εγκυμονεί των ίδιο κίνδυνο. Δηλαδή ένα 'παραχαϊδεμένο' παιδί που η μητέρα του δεν εννοεί να το αφήσει να πάρει την παραμικρή πρωτοβουλία, αλλά μπαίνει διαρκώς στην μέση και κάνει αυτή όλη την 'δουλειά' που πρέπει να γίνει, βάζει το παιδί στην θέση της αδυναμίας, το

ίδιο πιστεύει ότι δεν μπορεί τίποτα να πραγματοποιήσει μόνο του και δεν εκτιμά αρκετά τον εαυτό του. Το 'παραχαϊδεμένο' αυτό παιδί νοιώθει περισσότερο αδύναμο και ανίκανο αν οι συνθήκες του 'παραχαϊδέματος' αλλάξουν από την γέννηση ενός νέου μικρού αδελφού με τον οποίο θα πρέπει να μοιραστεί την προσοχή του περιβάλλοντος και την υπερπροστασία της μητέρας. Τότε το πρώτο παιδί νοιώθει έντονα 'παραμελημένο'. (ADLER, A. Μάιος 1966:485).

Εμφανές είναι ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Ο Stanley Coopersmith αναγνώρισε τρεις βασικές συνθήκες που προάγουν την υψηλή αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας: * αγάπη και στοργή χωρίς όρους, * σωστά καθορισμένα όρια, που σταθερά εφαρμόζονται, * σεβασμός που δίνεται στα παιδιά φανερά, άμεσα και καθημερινά. (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ, Ν. Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβρης 2000:12)

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα συναισθήματα μειονεξίας δε γεννιούνται απαραίτητως πάντοτε κατά την πρώτη φάση της ανθρώπινης ύπαρξης –οικογένεια-, αν και εκεί έχουν την αρχή τους. Δύναται να γεννηθούν σε οποιαδήποτε ηλικία του ατόμου. Το αμέσως επόμενο σύστημα, μετά την οικογένεια που εντάσσεται το παιδί είναι το σχολείο, όπου και αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Στο περιβάλλον του σχολείου, ο μαθητής έρχεται σε άμεσο συναγωνισμό με τα άλλα παιδιά, αυτοαξιολογείται και ενισχύει την συνείδηση του εαυτού του. Στο σχολείο του παρέχεται η ευκαιρία να συγκρίνει τον εαυτό του με το διανοητικό επίπεδο των συμμαθητών του. Το επισφράγισμα αυτής της διαδικασίας γίνεται με τα τεστ και κυρίως με τους βαθμούς αυτών. Ο μαθητής στο σχολείο καλείται να γράψει τεστ και να επιβεβαιώνεται για τις ικανότητες του, επιδιώκοντας πάντα το καλό βαθμό, εφόσον ένας κακός βαθμός τον βαραίνει ως καταδίκη και προσωπική αποτυχία. Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει στην αυτοεκτίμηση του μαθητή η αξιολόγηση και η γενική αντιμετώπιση του δασκάλου, αυτό όμως είναι ένα θέμα που αναλύεται εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:37-38) (ADLER, A XX:76)

Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι οι πρωταρχικοί παράγοντες στους οποίους βασίζεται η αυτοεκτίμηση αλλάζουν ανάλογα με τις περιόδους ζωής. Έτσι στην παιδική και σχολική ηλικία ο παράγων που βασίζεται η αυτοεκτίμηση είναι να ευχαριστεί του ενηλίκους, στην εφηβική είναι η αποδοχή των συνομηλίκων, η δημοκρατικότητα στο αντίθετο φύλο, η εξωτερική εμφάνιση και η σωματική δύναμη για τα αγόρια. Καθώς τα άτομα πηγαίνουν στο λύκειο, το άγχος για τις εξετάσεις

αυξάνεται και η κοινωνική δημοτικότητα μειώνεται. Δίνεται περισσότερη σημασία στην εκτίμηση του ατόμου για τις ικανότητες του και το ίδιο το απασχολεί η 'καριέρα'. Με την έναρξη της ενηλικίωσης μεγαλύτερη σημασία δίνεται στην επιτυχία, στις επίτευξης και στο εισόδημα, ενώ λιγότερη σημασία δίνεται στους παράγοντες που ήταν τόσο σημαντικού στην εφηβεία. Είναι όμως δυνατό παιδιά που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση γιατί μπορούσαν να ικανοποιούν τους ενήλικες, αργότερα ως ενήλικες να υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να απομονωθούν κοινωνικά; (ΡΑΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ, Ν. Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβρης 2000: 13)

1.3 Γενικά χαρακτηριστικά ατόμου που έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Ο άνθρωπος που εκτιμά τον εαυτό του, πιστεύει στις ικανότητες του. Δεν κάνει συγκρίσεις καθέτου τύπου (δηλαδή μετρώντας αν οι δικές του ικανότητες είναι περισσότερες ή λιγότερες από τις ικανότητες των άλλων). Πιστεύει ότι επαρκεί και ότι δεν χρειάζεται να είναι ανώτερος από τους άλλους για να νιώσει ότι είναι ικανός. Σύμφωνα δηλαδή με τους όρους της Συνδιαλλακτικής Ανάλυσης – Θεωρία ψυχολογίας που επιδιώκει την αυτογνωσία και την επικοινωνία αναλύοντας τα πραγματικά μηνύματα που δίνει ο ένας στον άλλον, είτε στο λεκτικό πεδίο είτε στο μη λεκτικό - λει: 'Είμαι εντάξει και είσαι εντάξει (Δηλαδή παραδέχομαι τον εαυτό μου και παραδεχόμουν και εσένα)'. Όταν ένας άνθρωπος νοιώθει ότι αξίζει, αισθάνεται την προσωπική του αξία και βρίσκει την επιβεβαίωση αυτής της αξίας στους άλλους. Ο άνθρωπος που πιστεύει και στις ικανότητες του και στην αξία του, έχει κερδίσει τον αυτοσεβασμό (σέβεται ο ίδιος τον εαυτό του). (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO,Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:19)

Ο αυτοσεβασμός αποτελεί το ακριβέστερο κριτήριο για την αξία ενός ανθρώπου. Το άτομο που σέβεται τον εαυτό του δεν έχει ανάγκη να αρνηθεί την επιδοκιμασία. Ο άνθρωπος αυτός δέχεται τις επιδοκιμασίες των άλλων. Όταν αντιμετωπίζει αυστηρή κριτική, ο διορατικός άνθρωπος είναι ικανός να κάνει την διάκριση: 'Άλλο πράγμα η συμπεριφορά για την οποία επικρίνομαι και άλλο ο εαυτός μου'. Πιστεύει ότι αυτός πρέπει να αναγνωρίσει την αξία του, όχι οι άλλοι. Αν και αναγνωρίζει ότι είναι βοηθητικό να τον εκτιμούν οι άλλοι, παρόλα αυτά, οι αρνητικές παρατηρήσεις δεν πρέπει να μειώσουν την εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO,Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:20)

Συνήθως η αυτοεκτίμηση συνοδεύεται από αυθορμητισμό, αυτοπεποίθηση τόλμη και θάρρος. Ο αυθόρμητος άνθρωπος έχει εμπιστοσύνη στα προσωπικά του συναισθήματα και στην διαίσθηση του. Είναι ελεύθερος να αντιδράσει με φυσικότητα και δεν εμποδίζεται από άχρηστους φόβους, ανησυχίες και ελέγχους. Συγκεντρώνει την προσοχή του στις πιθανές ικανοποιήσεις που μπορεί να κερδίσει, και στις ευχάριστες εμπειρίες, αντί να την συγκεντρώνει μόνο στους πιθανούς κινδύνους. Η αντιμετώπιση αυτή καλλιεργεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, που λέγεται

αυτοπεποίθηση. Η πίστη στις ικανότητες και στην αξία του τον κάνουν να πιστεύει: 'Μπορώ να το κάνω'. Δεν τον απασχολεί υπερβολικά η σκέψη 'Θα είμαι αρκετά καλός;'. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:21)

Τέλος γνωστό είναι ότι ο ικανός άνθρωπος είναι πάντα θαρραλέος και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής με θάρρος. Το θάρρος δεν εκδηλώνεται με τις παράτολμες κρίσεις, τις ριψοκίνδυνες πράξεις και τις απροσεξίες, αλλά με την πίστη στον εαυτό του, που τον κάνει να τολμάει, να διακρίνεται. Ένας θαρραλέος άνθρωπος δεν φοβάται τα λάθη. Τα βλέπει σαν ευκαιρίες για μάθηση. Το γεγονός ότι διακινδυνεύει δείχνει απλώς το θάρρος του να προσπαθήσει, την παραδοχή του ότι δεν είναι τέλειος και την απόφαση του να προχωρήσει. Ο θαρραλέος άνθρωπος αντιμετωπίζει μία κατάσταση, εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενεργήσει, τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει και τις ενδεχόμενες επιτυχίες. Αυτή είναι η ενεργητική, θετική αντιμετώπιση. Να βλέπει τις λύσεις και τους εναλλακτικούς τρόπους που μπορεί να ακολουθήσει, και όχι μόνο τους φόβους, τις προφυλάξεις και τους περιορισμούς. Αυτή είναι μία αισιόδοξη αντιμετώπιση που δίνει ελπίδα. Έτσι μπορεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες που δεν έχει αξιοποιήσει και το δυναμικό του, και να πιστέψει σε αυτό. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:22-23)

Επιπλέον, η θετική αυτοεκτίμηση συνδέεται με άτομα υπεύθυνα, αξια, στα οποία συχνά βασίζονται οι άλλοι, ειλικρινοί και ακέραια στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, έμπιστα, με έλεγχο των επιλογών τους, χωρίς τον φόβο ότι θα απορριφθούν από το περιβάλλον τους εξαιτίας αυτών των επιλογών. (NAPOLI, V. KILBRIDE, J.M. TEBBS, D.E. 1982:94,109-110). Απόλαυση εμπειριών και ωρίμανση μέσα από τις επιλογές τους, αυτοανακάλυψη, χρήση δημιουργικότητας με εποικοδομητικό τρόπο, προώθηση της αρμονίας (συμπεριφορά συνεπής με συναισθήματα και σκέψεις στάσεις και εμπειρίες), ελευθερία έκφρασης συναισθήματος, αγάπης, τρυφερότητας, στήριξης, ενθάρρυνσης προς τους άλλους, είναι μερικά ακόμη χαρακτηριστικά, που συνοδεύουν ανθρώπους με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. (NAPOLI, V. KILBRIDE, J.M. TEBBS, D.E. 1982:94,109-110)

Άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν καλή προσαρμογή, έντονη περιέργεια, ανεξαρτησία από την ομάδα, δημοτικότητα. (HEPBER, M. 1996:91) Ακόμη είναι ψυχολογικά ισορροπημένα άτομα, γιατί αποδέχονται και διατηρούν καλές σχέσεις με τον εαυτό τους. Διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και πολλές φορές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Είναι πιο

ευτυχισμένα από τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αφού δεν βάζουν μπρος τους εμπόδια, αλλά αναπτύσσουν ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και ξεπερνούν πιο εύκολα αγχογόνες καταστάσεις. Αυτά τα άτομα εμφανίζονται πιο σταθερά στις προτιμήσεις τους και υποκύπτουν δυσκολότερα στις πιέσεις του περιβάλλοντος για συμμόρφωση. Εκτιμούν καλύτερα τις δυνατότητες τους και δεν έχουν παράλογες απαιτήσεις από τον εαυτό τους. Έτσι επιτυγχάνεται η εσωτερική γαλήνη και αποφεύγονται οι ενοχές και οι εξωτερικές συγκρούσεις αφού τα άτομα γνωρίζουν τα όρια τους. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:890 τόμος 2^{ος})

Τέλος χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της V. Satir για τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, η οποία γράφει 'Ακεραιότητα, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα, συμπόνια, αγάπη και ικανότητα, όλα πηγάζουν χωρίς δυσκολία από ανθρώπους όπου η αυτοεκτίμηση βρίσκεται ψηλά. Αισθανόμαστε πώς να λογαριαστούμε, πώς ο κόσμος είναι καλύτερος γιατί βρισκόμαστε και εμείς σε αυτόν. Πιστεύουμε στις ικανότητες μας. Πιστεύουμε ότι μπορούμε να αποφασίσουμε μόνοι μας. Ακτινοβολούμε εμπιστοσύνη και ελπίδα'. (SATIR, V. 1992:41)

1.4 Γενικά χαρακτηριστικά ατόμου που δεν έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν συνήθως οι άνθρωποι των οποίων οι σκέψεις και συναισθήματα δεν συμφωνούν με την εξωτερική συμπεριφορά τους. (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ 1999:375) Άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν χαμηλό αυτοσεβασμό και επιμένουν να υποβιβάζουν διαρκώς τον εαυτό τους. Κατηγορούν άλλους για την κατάσταση τους και συμπεριφέρονται ανεύθυνα. Αναλαμβάνουν έργο, το οποίο δεν ολοκληρώνουν, κυρίως λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους και γιατί πιστεύουν πως όλα θα έχουν κακό τέλος. Έτσι επιβεβαιώνεται η ήδη χαμηλή εκτίμηση που έχουν στον εαυτό τους, γνωστή ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. (ADLER, A. 1970:62) (NAPOLI,V. KILBRIDE,J.M. TEBBS,D.E. 1982:89)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ατόμου που δεν έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι η δειλία. Αυτή, η παθολογική δειλία είναι απόρροια μίας κακής προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, Ο φόβος από την κρίση των άλλων ή για το ευνοϊκό ή όχι συμπέρασμα της κρίσεως των άλλων για τον ίδιο, αποτελεί μεγάλο συναισθηματικό φόρτο, ο οποίος διαταράσσει την φυσιολογική συμπεριφορά του ατόμου. Η δειλία χαρακτηρίζεται από μια πιεστική συστολή και αβουλία ή υποχώρηση μπροστά σε διάφορες περιπτώσεις, οι οποίες επιβάλλουν πρωτοβουλία και θάρρος. Συχνά ο δειλός άνθρωπος παθαίνει σύγχυση και παρουσιάζεται πολύ κατώτερος από ότι πραγματικά είναι. Είναι πολύ ευαίσθητος και αυτό οφείλεται σε αισθήματα κατωτερότητας. Έτσι κλίνει προς την απομόνωση και την «αυτοανάλυση». (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:82)

Άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης δεν έχουν ξεκάθαρο σκοπό για την ύπαρξη του και συχνά τον αμφισβητούν. Δεν εμπιστεύονται την κρίση τους και έτσι εύκολα επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις των άλλων. Από αυτή την ευάλωτη θέση τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση συμπεριφέρονται με τρόπους που ταιριάζει στις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων παρά στις δικές τους. Η σύγχυση και η αίσθηση ανικανότητας που συχνά βιώνουν τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα

οδηγεί να υιοθετούν στάση παραίτησης από την ζωή. (NAPOLI, V. KILBRIDE, J.M. TEBBS, D.E. 1982:91)

Τα αισθήματα μειονεκτικότητας και η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν ακόμη να οδηγήσουν σε έμμονες ιδέες και παρορμήσεις. Κυριαρχούν στο άτομο ορισμένες εσωτερικές παρορμήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να σταματήσουν με την θέληση του και αν αναγκαστεί να τις παραλείψει θα γίνουν αισθήματα ενοχής. Αυτός ο άνθρωπος έχει επίγνωση της κατάστασης του. Συνήθως οι έμμονες ιδέες οφείλονται στη μετατόπιση σκέψεων ή ακόμη λόγω της άποτυχίας να προσληφθεί πλήρως η λειτουργία της σκέψης και τα συμπτώματα της «συναισθηματικής δυσπεψίας» να εμφανιστούν ως παρορμήσεις. Οι παρορμήσεις αυτές μπορεί να είναι έμμονες ιδέες ή διανοητικές παρορμήσεις όπως το μέτρημα των γραμμάτων μίας φράσης ή των βαθμίδων μίας κλίμακας, η αμφιβολία αν κλείσθηκαν καλά τα παράθυρα και οι πόρτες κ.λ.π. Ακόμη υπάρχουν οι κινητικές παρορμήσεις, στις οποίες οι έμμονες ιδέες οδηγούν σε ορισμένες πράξεις όπως το σταύρωμα των ποδιών, ο φόβος του να αγγίζει κανείς ορισμένα πράγματα ή αντίθετα η επιθυμία να τα αγγίζει, το να γυρίζει πάντα από τον ίδιο δρόμο κ.λ.π. Τέλος εμφανίζονται και οι εγκληματικές παρορμήσεις όπως η κλεπτομανία, η πυρομανία. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:90-91)

Επιπλέον η αθεράπευτη μειονεξία μπορεί να καταλήξει σε φοβίες. Ο Adler υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που δεν εκτιμούν τον εαυτό τους φοβούνται όλους και όλα, γίνονται τερατοδός δύσπιστοι και δεν περιμένουν από τους άλλους παρά μόνο εχθρότητα. (ADLER, A. 1971:193) Οι φοβίες είναι ισχυροί φόβοι γύρο από μία ιδέα, που διακρίνετε περισσότερο από την ένταση της παρά από την φύση της: Υπάρχουν διαφόρων ειδών φοβίες ανάλογα με το πιο είναι το φοβικό αντικείμενο. Έτσι μερικές φοβίες είναι η αγοραφοβία (φόβος των ανοικτών χώρων), κλειστοφοβία (φόβος των κλειστών χώρων), φόβος του θανάτου, φόβος των εξετάσεων, τραυλισμός, μικροβιοφοβία, υδροφοβία, νυκτοφοβία, ζωοφοβία, κοινωνικός φόβος (κοκκίνισμα του προσώπου) κ.λ.π. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:91)

Ένας φόβος των ατόμων με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι ο φόβος της αποτυχίας. Συνήθως επειδή πιστεύουν ότι το να καταβάλουν προσπάθεια χωρίς να πετύχει θα ήταν μία συντριπτική προσωπική ήτα, αρνούνται να δοκιμάσουν καν. Ακόμη κρίνουν τις πράξεις τους βασιζόμενη αποκλειστικά στο αποτέλεσμα, άσχετα από την προσωπική τους προσπάθεια. Το φόβο της αποτυχίας συνοδεύει και ο φόβος

της επιτυχίας σε αυτά τα άτομα. Εξαιτίας της μειωμένης αυτοπεποίθησης, η επιτυχία μπορεί να φαίνεται πιο επικίνδυνη από την αποτυχία γιατί είναι σίγουροι ότι βασίζονται στην τύχη. Συνεπώς πιστεύουν ότι είναι αδύνατο να διατηρήσουν την επιτυχία και νιώθουν ότι οι πράξεις τους θα αυξήσουν τις προσδοκίες των άλλων για το άτομα τους, χωρίς αυτοί να το αξίζουν. Έπειτα όταν η αλήθεια ότι είναι αποτυχημένοι –κατά την γνώμη τους- φανερωθεί, η απογοήτευση, η απόρριψη και η οδύνη θα είναι πολύ πιο έντονες. Εφόσον είναι βέβαιοι ότι θα πέσουν από τον γκρεμό, τους φαίνεται πιο ασφαλές να μην ανέβουν στο βουνό. Προσπαθούν, λοιπόν, να διατηρήσουν τον έλεγχο, αποφεύγοντας οποιαδήποτε δέσμευση ή απασχόληση. (BURNS,D,1996:101-102)

Ένας ακόμη φόβος αυτών των ανθρώπων είναι ο φόβος της αποδοκιμασίας ή της κριτικής. Πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν κάτι καινούριο, οποιοδήποτε λάθος ή αδυναμία τους θα προκαλέσει την αποδοκιμασία και την κριτική των άλλων, γιατί πιστεύουν ότι οι άνθρωποι για τους οποίους ενδιαφέρονται δεν θα τους δεχθούν αν δεν είναι τέλειοι. Η πιθανότητα της απόρριψης τους φαίνεται τόσο επικίνδυνη που προκειμένου να προστατεύσουν τον εαυτό τους, υιοθετούν όσο το δυνατόν χαμηλότερο προφίλ. Έτσι εφόσον δεν κάνουν καμία προσπάθεια, δεν είναι δυνατόν να αποτύχουν. (BURNS,D. 1996:103)

Ακόμη, είναι πολύ συνηθισμένο ως εκδήλωση κατωτερότητας και ανασφάλειας, το άγχος. Είναι πάντα επακόλουθο κάποιας πραγματικής ή φανταστικής ψυχικής σύγκρουσης και συνοδεύει ποικίλες ψυχικές καταστάσεις, εκτός της μειονεξίας. Οι συνηθέστεροι λόγοι του άγχους είναι ματαίωση ελπίδων, αλλαγή μίας απόψεως προσανατολισμού και αποτυχία στην επίτευξη ενός επιθυμητού σκοπού, είναι δηλαδή οι μηχανισμοί διαμαρτυρίας μίας κατατροπωμένης και αποτυχημένης μειονότητας ψυχικών κατευθύνσεων. Συχνά είναι ένα κατεστραμμένο ή απωθημένο αυτόνομο συγκινησιακό σύμπλεγμα που φέρνει την ταραχή. Το κύριο σύμπτωμα του άγχους είναι μια βαθιά και έμμονη αγωνία, η οποία εκδηλώνεται με διανοητικές, σωματικές, συναισθηματικές διαταραχές. Στην χειρότερη μορφή, του το άγχος συνδυάζεται με μελαγχολικό σύνδρομο που μπορεί να φτάσει μέχρι ψύχωση και διάλυση της προσωπικότητας. Τέλος ο Freud αποδίδει το άγχος σε λόγους απώθησης από την γενετική σφαίρα, ο Adler το αποδίδει στην ματαίωση του αισθήματος υπεροχής. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:92)

Επίσης άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, μπορεί να οδηγηθούν στην υστερία. Οι αντιθέσεις μεταξύ του είναι και του φαίνεσθαι προκαλούν κυρίως την υστερία. Άνθρωποι με μειονεξίες έχουν συνήθως ενδοστρέφια, αποτυχία να κάνουν φίλους και προτιμούν να μένουν μόνοι τους. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:95-96)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που έχουν άτομων με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι η χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση. Πιστεύουν ότι είναι αδύνατο να μπορέσουν να λύσουν τα προβλήματα τους και να ολοκληρώνουν γρήγορα και εύκολα τους στόχους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βρίσκονται σε έξαλλη κατάσταση οργής και πανικού όταν η ζωή τους φέρνει εμπόδια. Αντί να περιμένουν υπομονετικά για κάποια περίοδο, θέλουν να εκδικηθούν αυτήν την «αδικία», δηλαδή τα έντονα προβλήματα του και έτσι εγκαταλείπουν τα πάντα. (BURNS,D. 1996:103)

Εν συνεχεία και τα αυθαίρετα συμπεράσματα ότι δεν είναι στις δυνάμεις κάποιου να δράσει με αποτελεσματικό και ικανοποιητικό τρόπο γιατί υπάρχει η συνήθεια να λει “Δεν μπορώ...” ή “Θα το έκανα αλλά” είναι χαρακτηριστικό ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όσο περισσότερο αναβάλουν πράγματα, τόσο καταδικάζουν τον εαυτό τους ως κατώτερο. Έτσι οδηγούνται στην ετικετοποίηση του εαυτού τους ως «αναβλητικό» ή «τεμπέλη». Με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να αρχίσουν π.χ. μία ουσιαστική δραστηριότητα, όχι μόνο γιατί την θεωρούν αφάνταστα δύσκολη, αλλά και επειδή νοιώθουν ότι η ανταμοιβή δεν θα αξίζει την προσπάθεια. (BURNS,D. 1996:100)

Τέλος ο εξαναγκασμός και η δυσαρέσκεια είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό αυτών των ανθρώπων. Νοιώθουν μία έντονη πίεση να δράσουν, που πηγάζει από μέσα και από έξω τους. Αυτό συμβαίνει όταν προσπαθούν να κινητοποιήσουν τον εαυτό τους με ηθικολογικά «πρέπει» (γνωστικές διαστρεβλώσεις). Έπειτα νιώθουν δέσμευση, ένταση, βάρος, αγανάκτηση και ενοχή. Ότι και αν κάνουν, επενδύουν με τόση δυσαρέσκεια, που δεν αντέχουν να το αντιμετωπίσουν. Έτσι, καθώς αναβάλουν, καταδικάζουν τον εαυτό τους σαν «τεμπέλη» και «τυποτένιο». Η στάση αυτή μαραζώνει την αποτελεσματικότητά τους. (BURNS,D. 1996:103)

Οι γνωστικές διαστρεβλώσεις είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά ατόμων με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Κατά τον Burns αυτές είναι: 1.) Η σκέψη του όλα ή τίποτα: Τα πράγματα είναι είτε «εξαίσια» είτε «απαίσια», και αν ότι κάνουν απέχει ελάχιστα από το να είναι τέλεια, τότε είναι απόλυτα αποτυχημένο. 2.) Η

υπεργενίκευση: βλέπουν ένα αρνητικό γεγονός σαν ένα ατελείωτο σενάριο μείωσης ή ήττας. 3.) Το ψυχικό φίλτρο: Επιλέγουν μία μοναδική αρνητική λεπτομέρεια και επικεντρώνονται αποκλειστικά σε αυτή, έτσι ώστε καταλήγετε στην αίσθηση πως η όλη κατάσταση είναι αρνητική. 4.) Η απόρριψη του θετικού: απορρίπτουν τις θετικές εμπειρίες επιμένοντας πως «δεν μετράνε» για τον ένα ή άλλο λόγο. Με τον τρόπο αυτό διατηρούνται κάποιες αρνητικές πεποιθήσεις που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις καθημερινές τους καταστάσεις. 5.) Τα αυθαίρετα συμπεράσματα: Προτρέχουν αυθαίρετα στην εξαγωγή αρνητικών συμπερασμάτων, ακόμη και όταν αυτά δεν επιβεβαιώνονται από την πραγματικότητα. 6.) Η μεγέθυνση (καταστροφοποίηση) και/ή σμίκρυνση: μεγεθύνουν την διάσταση των πραγμάτων (όπως του προβλήματος τους ή την επιτυχία κάποιου άλλου) ή την σμίκρυνση αδικαιολόγητα ώστε τα πάντα να φαίνονται μηδαμινά (όπως τις δυνατότητες τους ή τις ατέλειες των άλλων ανθρώπων). 7.) Συναισθηματική λογική: πιστεύουν ότι τα αρνητικά τους συναισθήματα αντικατοπτρίζουν και την πραγματικότητα. 8.) Η ετικετοποίηση και η ανακρίβεια: Πρόκειται για μία μορφή ακραίας υπεργενίκευσης, όπου ένα λάθος ή μία αδυναμία τους τους μεταφέρει από το «έχω» στο «είμαι». Έτσι αντί να σκεφτούνε «έχω κάνει λάθος» σκέφτονται «είμαι ένα λάθος». 9.) Η προσωποποίηση: Βλέπουν τον εαυτό τους σαν την αιτία κάποιου αρνητικού εξωτερικού γεγονότος, για το οποίο δεν ήταν αυτοί υπεύθυνοι. 10.) Οι δηλώσεις του «πρέπει»: Προσπαθούν να περάσουν τις επιθυμίες τους ή την συμπεριφορά των άλλων από το κρεβάτι του Προκρούστη, υποτάσσοντας τα σε «πρέπει» ή «δεν πρέπει». Οι συναισθηματικές συνέπειες τέτοιων γνωστικών λαθών είναι ντροπή και ενοχή για αυτούς, θυμός και πίκρα για τους άλλους, ανάλογα το που κατευθύνονται αυτά τα «πρέπει». (BURNS,D. 1996:45-55)

Ο Albert Ellis, αναφέρεται σε δώδεκα από τους συνηθέστερους «κανόνες-αξιώσεις» που στηρίζονται σε παράλογες πεποιθήσεις, οι οποίες δυσκολεύουν την ζωή μας και τις σχέσεις μας με το περιβάλλον. Καθένας οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων που εκφράζονται με σκέψεις όπως 'Δεν αξίζω', 'Τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει' κ.λ.π. Όσο πιο άκαμπτες είναι οι παράλογες αυτές πεποιθήσεις, τόσο η ζωή μας φαίνεται δύσκολη, τρομακτική, καταστροφική. Μας προκαλούν ένταση και καλλιεργούν μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για την κατάσταση που αντιμετωπίζουμε. Αυτοί οι δώδεκα «κανόνες-αξιώσεις» είναι 1.) Πρέπει πάντα να είμαι αγαπητός και αποδεκτός από τους άλλους. 2.) Πρέπει να είμαι ικανός και επιδέξιος σε ότι καταπιάνομαι. 3.) Μερικοί άνθρωποι είναι κακοί, πονηροί, ανέντιμοι και πρέπει να τιμωρούνται για αυτό. 4.) Τα πράγματα

πρέπει να έρχονται όπως εγώ τα θέλω, διότι αλλιώς θα είναι τρομερό, φοβερό και καταστροφικό. 5.) Η δυστυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες; γι' αυτό και πρέπει να ελέγχω τις καταστάσεις που με αφορούν και τους άλλους γύρο μου. 6.) Πρέπει να παραμένει κανείς στεναχωρημένος ή ανήσυχος όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες ή απειλητικές καταστάσεις. 7.) Πρέπει να αποφεύγω τις ευθύνες και τις δυσκολίες της ζωής αντί να τις αντιμετωπίζω. 8.) Πρέπει να έχω το δικαίωμα να εξαρτώμαι από τους άλλους και εκείνοι πρέπει να είναι ευχαριστημένοι που με φροντίζουν. 9.) Πρέπει να στεναχωριέμαι για τα προβλήματα και την συμπεριφορά την δική μου και των άλλων. 10.) Οι παιδικές μου εμπειρίες πρέπει να συνεχίζουν να με ελέγχουν και να καθορίζουν την συμπεριφορά και τα συναισθήματα μου (Τίποτα δεν αλλάζει!!). 11.) Πρέπει να υπάρχει μία σωστή, ακριβής και τέλεια λύση για κάθε πρόβλημα-κατάσταση και θα είναι φοβερό και καταστροφικό αν αυτή η τέλεια λύση δεν βρεθεί. 12.) Ο κόσμος πρέπει να είναι πάντα τίμιος και η δικαιοσύνη πρέπει πάντα να θριαμβεύει. Σε περίπτωση που δεν επαληθευθούν αυτές οι παράλογες προσδοκίες, 'τα πρέπει' όπως αλλιώς λέμε, (και πραγματικά δεν επαληθεύονται γιατί είναι ουτοπικές), μας αποθαρρύνουν με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουμε τις διάφορες καταστάσεις σαν την συντέλεια του κόσμου. Ο Albert Ellis, ισχυρίζεται ότι δεν είναι τα γεγονότα και οι εμπειρίες της ζωής που μας προκαλούν δυσάρεστα ή ευχάριστα συναισθήματα, αλλά οι παράλογες πεποιθήσεις και ερμηνείες που δίνουμε σε αυτά τα γεγονότα. Είναι εύκολο να καταλάβουμε πως οι παραπάνω αξιώσεις συμβάλουν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για τον ίδιο μας τον εαυτό και για τους άλλους, με αποτέλεσμα να βλέπουμε την ζωή με απαισιοδοξία και να δυσκολεύουμε την επικοινωνία μας με το περιβάλλον. (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ' 2001)

Σύμφωνα με τους Ντινκμεγιερ, Μακ Καιο και Καρλσον οι πεποιθήσεις και συμπεριφορές που έχουν άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και τους αποθαρρύνουν είναι οι αρνητικές προσδοκίες, παράλογα υψηλές απαιτήσεις, υπερβολικές φιλοδοξίες, υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό και έμφαση στα λάθη. (ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ, Ν. ΜΑΚ ΚΑΪΟ, Γ. ΚΑΡΛΟΣ, Τ. 1988)

1.5 Αποτελέσματα χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Συχνά το φαινόμενο της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της έντονης μειονεξία μπορεί να καταλήξει σε φοβίες και φόβους. Υπάρχουν διαφόρων ειδών φοβίες ανάλογα με το πιο είναι το φοβικό αντικείμενο. Έτσι μερικές φοβίες είναι η αγοραφοβία (φόβος των ανοικτών χώρων), κλειστοφοβία (φόβος των κλειστών χώρων), φόβος του θανάτου, φόβος των εξετάσεων, τραυλισμός, μικροβιοφοβία, υδροφοβία, νυκτοφοβία, ζωοφοβία, κοινωνικός φόβος (κοκκίνισμα του προσώπου) κ.λ.π. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:91) Οι πιο συνηθισμένες όμως φοβίες που ακολουθούν την χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι ο φόβος της αποτυχίας, επειδή πιστεύουν ότι το να καταβάλουν προσπάθεια χωρίς να πετύχει θα ήταν μία συντριπτική προσωπική ήτα, αρνούνται να δοκιμάσουν καν και κρίνουνε τις πράξεις τους βασίζομενη αποκλειστικά στο αποτέλεσμα. Ακόμη ο φόβος της επιτυχίας, νοιώθουν ότι η επιτυχία τους βασίζονται στην τύχη και πιστεύουν ότι είναι αδύνατο να την διατηρήσουν (BURNS,D. 1996:101-102) (HERBER,M. 1996:200). Τέλος ένας ακόμη φόβος αυτών των ανθρώπων είναι ο φόβος της αποδοκιμασίας, της κριτικής, του κοροϊδέματος. Πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν κάτι καινούριο, οποιοδήποτε λάθος ή αδυναμία τους θα προκαλέσει την αποδοκιμασία και την κριτική των άλλων, γιατί πιστεύουν ότι οι άνθρωποι για τους οποίους ενδιαφέρονται δεν θα τους δεχθούν αν δεν είναι τέλειοι. (BURNS,D. 1996:103) (ADLER,A. 1971:87)

Πολλές φορές συσχετίζεται η δειλία με τους φόβους και κυρίως με τον φόβο της αποδοκιμασίας, της κριτικής, του κοροϊδέματος. Περισσότερο εμφανές είναι αυτό το φαινόμενο στα άτομα με μειωμένη αυτοεκτίμηση. (ADLER,A. X.X:61). Ο φόβος από την κρίση των άλλων για το ευνοϊκό ή όχι συμπέρασμα της κρίσεως τους για τον ίδιο, αποτελεί μεγάλο συναισθηματικό φόρτο. Ο δειλός άνθρωπος έχει μια πειστική συστολή και αβουλία ή υποχώρηση μπροστά σε διάφορες περιπτώσεις, οι οποίες επιβάλλουν πρωτοβουλία και θάρρος. Με αποτέλεσμα να κλίνει προς την απομόνωση και την «αυτοανάλυση». (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:82)

Ακόμη είναι πολύ συνηθισμένο αποτέλεσμα της κατωτερότητας και ανασφάλειας, το άγχος. Είναι πάντα επακόλουθο κάποιας πραγματικής ή

φανταστικής ψυχικής σύγκρουσης και συνοδεύει ποικίλες ψυχικές καταστάσεις. Η υστερία είναι μία από αυτές, η οποία προκαλείται από την αντίθεση μεταξύ του είναι και του φαίνοσθε. Στη χειρότερη μορφή του το άγχος συνδυάζεται με μελαγχολικό σύνδρομο, κατάθλιψη που μπορεί να φτάσει μέχρι ψύχωση και διάλυση της προσωπικότητας. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:52,92,95-95/ BURNS,D. 1996:65) Ο ΛΑΪΝΓΚ Ρ. αναφέρει ότι το χαρακτηριστικό οικογενειακό πρότυπο που εμφανίστηκε από την μελέτη των οικογενειών σχιζοφρενών δεν προϋποθέτει τόσο πολύ ένα παιδί που υφίσταται την απροκάλυπτη αμέλεια ή ακόμα και κάποιο ολοφάνερο τραύμα, αλλά ένα παιδί που έχει υποστεί λεπτή αλλά επίμονη αποθάρρυνση η οποία οδηγεί στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. (ΛΑΪΝΓΚ,Ρ. 1976:115)

Συνήθως άνθρωποι με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης λένε πολλές αναλήθειες και ψέματα. Αυτό συμβαίνει ή γιατί το περιβάλλον του του ζητάει περισσότερα από όσα μπορεί να προσφέρει ή γιατί ο ίδιος δεν νοιώθει αρκετός και προσπαθεί να καλύψει το κενό που νοιώθει.(HERBER,M. 1996:80) Ακόμη αυτοί οι άνθρωποι επιδιώκοντας να δείξουν στον εαυτό τους και στους άλλους ότι κάτι μπορούν να κατορθώσουν, υιοθετούν επιθετική στάση. (ADLER,A. 1971:191) (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ' 2001) Χαρακτηριστικός είναι ο συσχετισμός των Κατσίκας και Καββαδία ανάμεσα στους αποθαρρυσμένους μαθητές και στην έντονη παραβατική συμπεριφορά τους. (ΚΑΤΣΙΚΑΣ,Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ,Γ.Κ. 1996:123)

Ένα άλλο επακόλουθο της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι ότι αυτά τα άτομα αλλάζουν συχνά εργασίες γιατί προσπαθούν να διατηρήσουν τον έλεγχο, αποφεύγοντας οποιαδήποτε δέσμευση ή απασχόληση και συχνά αναλαμβάνουν έργο χωρίς να το ολοκληρώνουν. (BURNS,D. 1996:101) (ADLER,A. X.X:62). Επιπλέον άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης δεν έχουν ξεκάθαρο σκοπό για την ύπαρξη του και συχνά τον αμφισβητούν. Η σύγχυση και η αίσθηση ανικανότητας που συχνά βιώνουν αυτά τα άτομα, τα οδηγεί να υιοθετούν στάση παραίτησης από την ζωή. (NAPOLI,V. KILBRIDE,J.M. TEBBS,D.E. 1982:91) Σε ακραίες περιπτώσεις καταλαμβάνονται από άρνηση για την ζωή, φυγή και απόδραση από την πραγματικότητα, μέσο του αλκοολισμού, της αυτοκτονίας, της χαρτοπαιξίας, του παρασιτισμού, των σεξουαλικών διαστροφών κ.λ.π. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:52)

Μερικά ακόμη αποτελέσματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης στο άτομο είναι η καυχησιολογία, ο φθόνος, η τσιγκουνιά, ο ταραγμένος ύπνος, είναι σκληροί στην αγωγή των παιδιών τους, η φαντασιοκοπία (πλούσιος, μεγαλοφυής κ.λ.π.), η επάνοδος στην παιδικότητα, η μανία της τάξης (λόγο της εσωτερικής αταξίας) και σκέψεις - ενέργειες συμβολικού χαρακτήρα όπως να λένε τρεις «καληνύχτες», να πηδούν τα μαύρα σημεία του δαπέδου κ.λ.π. (ADLER, A. X.X:90) (ADLER, A. 1971:55,194,190) (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:52)

1.6 Τρόποι δυναμώσεις και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Είναι γενικά παραδεκτό και αποδεδειγμένο ότι το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα τους ανθρώπους. Οι εργασίες των de Lone, Coles και Rubin σκιαγραφούν μία εικόνα της ανθρώπινης κοινωνίας στην οποία συνυπάρχουν πολλαπλοί κόσμοι εμπειρίας. Εφόσον αυτοί οι κόσμοι δημιουργούνται και μετασχηματίζονται από την συμμετοχή μας στα διάφορα κοινωνικά συστήματα των άλλων, επηρεάζεται από τις προηγούμενες και τωρινές εμπειρίες μας μέσα στα κοινωνικά αυτά πλαίσια. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα άτομα θα αλλάξουν την συμπεριφορά τους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα, όταν διάφορες αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις μέσα στο σύστημα αυτό, τους επιτρέψουν να διακρίνουν άλλες συμπεριφορές ως εξίσου κατάλληλες και πιθανές. (MOLNAR, A. LINDQVIST, B. 1994:22-23)

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης κάποιου πρέπει να αρχίσει με την ενθάρρυνση του και την ενίσχυση της πίστης του στην δύναμη και στην ικανότητα του. Είναι βέβαια επαινετικό αλλά στο τέλος όχι αρκετό να δημιουργούμε με την βοήθεια συμπνευτικής συμπεριφοράς φιλικές σχέσεις με άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και να μην τα τρομάζουμε με την χρήση αυστηρών μέτρων. Αυτή η ενίσχυση κατορθώνεται μόνο αν κάνουμε τους ανθρώπους ανεξάρτητους, αν με την χρησιμοποίηση διαφόρων μεθόδων τους φέρουμε στην κατάσταση να αποκτήσουν αναγκαστικά πίστη στις δικές τους ψυχικές και σωματικές δυνάμεις. Πρέπει απλούστατα να φτάσουν στην πεποίθηση ότι μπορούν με την επιμέλεια, αντοχή, άσκηση και θάρρος, χωρίς τίποτα άλλο, να κατορθώσουν το κάθε τι που δεν ήταν σε θέση να δημιουργήσουν ως τώρα. Το πιο βαρύ σε συνέπεια λάθος στην αγωγή του παιδιού είναι όταν οι γονείς ή οι παιδαγωγοί προφητεύουν για το παιδί που έχει ξεφύγει από το σωστό δρόμο, ένα κακό τέλος. Μια τέτοια βλακώδη προφητεία διαιωνίζει την κατάσταση αφού με αυτή μόνο πολλαπλασιάζεται η δειλία του ατόμου. Θα πρέπει να κάνει κανείς το αντίθετο, δηλαδή να εμπνεύσει αισιοδοξία. Ή όπως έλεγε ο Βιργίλιος να εμπνεύσει: «το μπορούν, γιατί το πιστεύουν». (ADLER, A. X.X.:59-60)

Οφείλουμε μόνο να μην πιστεύουμε πως μπορούμε να παρακινήσουμε έναν άνθρωπο και κυρίως ένα παιδί με τον εξευτελισμό και το ντρόπιασμα να βελτιώσει πραγματικά την συμπεριφορά του. Είναι πολύ αμφίβολη αυτή η ώθηση με την

γελοιοποίηση. Πρέπει να συμφιλώσουμε το άτομο και κυρίως το παιδί με το περιβάλλον του και με την ζωή, να του δείξουμε τα λάθη του και να του εξηγήσουμε, ότι επιδιώκει την τιμή του γοήτρου χωρίς και να κοπιάζει για αυτό. (ADLER, A. X.X.:61)

Έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουμε θετικά τους ανθρώπους όταν συγκεντρώνουμε την προσοχή μας στα θετικά τους σημεία, στην θετική του συμπεριφορά και αναγνωρίζουμε κάθε θετική αλλαγή και καλή ενέργεια. Βασικό είναι να βοηθήσουμε στο να κατανοήσουν οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση ότι και οι ατέλειες είναι μέρος του εαυτού τους. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:135-136) Ακόμη είναι απαραίτητο να βοηθήσουμε αυτούς τους ανθρώπους στο να μάθουν να αντιμετωπίζουν τα λάθη τους σαν ευκαιρία για μάθηση, όχι σαν τραγωδία. Βοηθώντας τους να αναπτύξουν την πεποίθηση πως μπορούν να επιλύσουν τα προβλήματα τους και να προσπαθήσουν ξανά, όταν αποτύχουν, τους βοηθάμε να αναπτύξουν το θάρρος τους. Η ενθαρρυντική σχέση που θα καλλιεργήσουμε θα αναπτύξει το θάρρος του ατόμου για να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:142) Ο άνθρωπος που ενθαρρύνει: 1^ο Εκτιμά και δέχεται τους συνανθρώπους του. 2^ο Επικοινωνεί μαζί τους με τέτοιο τρόπο ώστε τους βοηθά να δημιουργήσει το αίσθημα της επάρκειας και αυτοεκτίμησης. 3^ο Εκδηλώνει εμπιστοσύνη και πίστη. Δίνει το μήνυμα «Ξέρω πως θα κάνεις ότι μπορείς. Έχεις όλη την συμπαράσταση μου, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα». (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:136)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία διευκρίνιση. Δεν πρέπει να συγχέουμε την ενθάρρυνση με τον έπαινο. Ο σκοπός και αποτέλεσμα του επαίνου είναι πολύ διαφορετικός από τον σκοπό και το αποτέλεσμα της ενθάρρυνσης. Ο έπαινος είναι λεκτική ανταμοιβή. Ο έπαινος δίνει έμφαση στην κρίση, στην ανταμοιβή και στην υπεροχή και ενδιαφέρεται περισσότερο για τις πράξεις παρά για τον ίδιο τον άνθρωπο. Επίσης δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό, προωθεί το «πρέπει να κερδίσεις, να πάρεις βραβείο και να είναι ο καλύτερος». Αυτός δίνεται μόνο για έργα που έχουν εκτελεστεί καλά και έχουν ολοκληρωθεί. Τέλος ο έπαινος είναι ένα εξωτερικό κίνητρο. Αντίθετα, η ενθάρρυνση δίνεται ελεύθερα για την προσπάθεια και την βελτίωση. Συγκεντρώνεται στα θετικά σημεία. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:74-75)

Η ενθάρρυνση αναγνωρίζει την συμβολή και βοηθάει τους ανθρώπους να νοιώσουν χρήσιμοι συμβάλλοντας για το κοινό καλά. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι καλός και αποδεκτός έτσι όπως είναι. Ότι για να αξίζει, δεν χρειάζεται να είναι ανώτερος από τους άλλους. Η ενθάρρυνση κινητοποιεί τους ανθρώπους σε εσωτερικά κίνητρα. Αποφεύγει να τα αξιολογεί. Ο έπαινος δίνει αξία, στο έργο, στο αποτέλεσμα και δίνει το μήνυμα ότι κάποιος αξίζει αν πετύχει το έργο του. Αντίθετα η ενθάρρυνση δίνει κατ' αρχήν αξία στο άτομο (ανεξάρτητα από το έργο) και στην συνέχεια ενεργοποιεί τις δυνάμεις του για το έργο. Η ενθάρρυνση ενδείκνυται όταν οι άνθρωποι έχουν πεσμένο ηθικό, όταν νοιώθουν ότι δεν τα καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής. Δίνει εμπιστοσύνη και πίστη στις ικανότητες του ατόμου. Καταληκτικά είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι η ενθάρρυνση συχνά γίνεται στο μη λεκτικό πεδίο, με την σιωπηλή παραδοχή, με ένα χαμόγελο, ένα χάδι στην πλάτη κ.λ.π. Υπάρχουν άλλες περιπτώσεις που η ενθάρρυνση γίνεται με παρατηρήσεις, σχόλια. Τα ενθαρρυντικά σχόλια δεν περιέχουν λέξεις που αξιολογούν. Βασική τους σκιαγράφηση είναι ότι δείχνουν παραδοχή, παρακινούν την αυτοαξιολόγηση, δίνουν πίστη και εμπιστοσύνη, προσπαθούν να τονίσουν την συμμετοχή, τονίζουν την προσπάθεια και την βελτίωση και επισύρουν την προσοχή στα θετικά σημεία. (ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ, Ν. ΜΑΚ ΚΑΪΟ, Γ. ΚΑΡΛΟΣ, Τ. 1988:76)

Επιπλέον πολύ σημαντικό στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης είναι η άσκηση στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο άνθρωπος με χαμηλή αυτοεκτίμηση θα διδαχθεί να χρησιμοποιεί την σκέψη και την ενεργητικότητα του, και να σπάει δια της πρωτοβουλίας τον στενό κλοιό της μοιρολατρικής αδιαφορίας. Ακόμη η ανάληψη πρωτοβουλίας θα λάβει την μορφή των αγόνων εναντίον της χρόνιας αβουλίας που είναι συνηθισμένη στα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και που φθείρει αφάνταστα τον ψυχικό οργανισμό. Εξάλλου όσο περισσότερο αναλαμβάνουμε τις ευθύνες μας και αναγνωρίζουμε τα σφάλματά μας, τόσο περισσότερο γινόμαστε δημιουργικοί και λιγότερο ελλείψεις και μειονεκτικοί. Το να επιλαμβάνεται κανείς νέων σχέσεων και ενεργειών ζωής, μέσο των οποίων εκφράζεται, εκδηλώνεται και αναπτύσσει την προσωπικότητα του, όπως γίνεται με την πρωτοβουλία, το να κινείσαι αυτοβούλως προς νέες σκέψεις και πράξεις, αυξάνει την πήρα του και τον κάνει να μπαίνει δημιουργικός στην ζωή. Έτσι αναστέλλεται ή περιορίζεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:121-122)

Ο S. Coopersmith έχει δείξει ότι οι προϋποθέσεις, που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει κατά τον καλύτερο τρόπο έναν ψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, είναι ένας συνδυασμός αφενός της αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στην συμπεριφορά του παιδιού και αφετέρου της παροχής ενός σημαντικού βαθμού ελευθερίας- αυτονομίας- μέσα στα όρια αυτά. Στις περιπτώσεις μάλιστα που οι περιορισμοί, οι οποίοι επιβάλλονται από τους γονείς, είναι σύστοιχοι και με τις κοινωνικές νόρμες που ισχύουν εκτός οικογένειας, το παιδί νοιώθει ότι η κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία καλείται να ζήσει και να δράσει, διέπεται από σταθερούς- συνεπείς κανόνες και είναι αξιόπιστη. Έτσι, το παιδί αποκτά μία στέρεη βάση στην συμπεριφορά του. (HERBER, M. 1996:92)

Εν συνεχεία, εκτός από το περιβάλλον που πρέπει να ενθαρρύνει τον άνθρωπο με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αναγκαίο και εξίσου αποτελεσματικό είναι και ο ίδιος να αλλάξει τον τρόπο σκέψης του. Εδώ είναι χρήσιμο να αναφέρουμε την άποψη του BERNIS ο οποίος λέει “Η έκφραση των συναισθημάτων και η ενδοσκόπηση –τα δύο κυρίαρχα στοιχεία της κλασικής ψυχοθεραπευτικής μεθόδου- δεν μπορούν να βοηθήσουν, τι είναι αυτό που θα βοηθούσε; Ως γνωστός ψυχοθεραπευτής έχω τρεις στόχους σχετικά με την αντιμετώπιση του αισθήματος αναξιοσύνης: μία άμεση και ριζική αλλαγή στην σκέψη, συναίσθημα και συμπεριφορά.. (BYRNS, D. 1996:73) Αυτό μπορεί να αρχίσει αντιμετωπίζοντας τον εαυτό τους με ευγένεια παρά με αυστηρότητα. Ακόμη χρήσιμο θα ήταν να εντοπίσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, τα πράγματα που είναι σωστά για τους ίδιους. Επίσης αναγκαίο είναι να πάψουν αυτοί οι άνθρωποι να κατακρίνουν τον εαυτό τους και να αρχίσουν να τον εκτιμούν. Αυτό μπορεί να γίνει ελέγχοντας και απαντώντας “πάψε” στην κατακριτική φωνή –εσωτερικό κριτή- που έχουν μέσα τους. Η αυτοκατάκριση δημιουργεί πολύ ένταση. (ΚΛΕΓΚΧΟΡΝ, Π. 1998:22-23) Τεχνικές για το αντιμίλημα στον εσωτερικό κριτή και τον έλεγχο των αρνητικών σκέψεων είναι 1^ο να μάθουν να αναγνωρίζουν και να καταγράφουν τις αυτοεπικριτικές σκέψεις που περνούν από το μυαλό τους. 2^ο να μάθουν γιατί αυτές οι σκέψεις είναι διαστρεβλωμένες και 3^ο να εξασκηθούν στο να αντιμιλάνε στις σκέψεις τους, ώστε να αναπτύξουν ένα πιο ρεαλιστικό σύστημα αυτοαξιολόγησης. (BYRNS, D. 1996:72,91)

Βοηθητικοί κανόνες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης:

- Σταματήστε να κατακρίνεται κάθε μέρα τον εαυτό σας.

- Να κάνετε απαραίτητως τα εξής τρία πράγματα που αυξάνουν την αυτοεκτίμηση σας:

Να εκτιμάς τον εαυτό σου.

Να δέχεσαι τον εαυτό σου.

Να εγκρίνεις τον εαυτό σου.

- Προσέχετε ποιες σκέψεις είναι αρνητικές

“Αυτό ποτέ δεν θα το καταφέρω”.

“Δεν το/τον /την αντέχω”.

“ Δεν είμαι αρκετά καλός”

και μετατρέψτε τες ως εξής:

“Μπορώ να καταφέρω τα πάντα”

“Θα το/τον /την αντιμετωπίσω”

“Είμαι πολύ καλός”

Θα νοιώσετε πολύ καλύτερα καθώς θα επαναλαμβάνετε τις καινούριες θετικές σκέψεις και θα έχετε καλύτερα αποτελέσματα.

- Προσθέστε καλά συναισθήματα στις σκέψεις αυτοεκτίμησης σας, έτσι ώστε να νοιώθετε σίγουροι και πετυχημένοι.
- Φαντασθείτε ότι βάζετε τους συνεχείς φόβους για το μέλλον και τις ενοχές για το παρελθόν σε ένα κουτί που το αφήνετε στη θάλασσα και το βλέπετε να απομακρύνεται. Μετά θα νοιώσετε ελεύθεροι να κάνετε τις σωστές κινήσεις. Αποδεχθείτε όλα τα συναισθήματα σας, παρατηρήστε πως αλλάζουν και γίνονται πιο θετικά.
- Σταματήστε να κατηγορείτε τον εαυτό σας και τους άλλους. Βαδίστε στα μονοπάτια που οδηγούν στα πράγματα τα οποία είναι σημαντικά για εσάς και κάντε αυτά που σας ευχαριστούν. Αυτό θα σας χαρίσει ψυχική γαλήνη.
- Όταν βρίσκεστε αντιμέτωποι με απροσδόκητες αλλαγές, να χαλαρώνετε και να εμπιστεύεστε τον εαυτό σας ότι θα τα καταφέρετε. Μετά μπορείτε να βλέπετε πιο εύκολα τι μπορείτε να κάνετε.
- Βρείτε τρόπους με τους οποίους μπορείτε να φέρεστε καλύτερα στον εαυτό σας. Ιδιαίτερα όταν βρίσκεστε υπό πίεση, να είστε ακόμη πιο ευγενικός με τον εαυτό σας και να κάνετε πράγματα που σας ευχαριστούν.
- Χαλαρώνετε για λίγα λεπτά κάθε μέρα. Άκουτε την προσωπική σας διαίσθηση. Για κάθε κατάσταση μπορείτε να ρωτήσετε τον εαυτό σας:

“Τι χρειάζεται να γνωρίζω; Τι πρέπει να κάνω;” Οι απαντήσεις μπορούν να έρθουν είτε τώρα είτε αργότερα. Άκουτε προσεκτικά την προσωπική σας διαίσθηση, για να μαθαίνετε το καλύτερο που έχετε να κάνετε ανά πάσα στιγμή μέσα στην ημέρα.

- Είστε σημαντικός, οι επιθυμίες σας είναι σημαντικές. Προς τα πού κατευθύνεστε; Να ονειρεύεστε, να οραματίζεστε να κάνετε σαφείς τις επιθυμίες σας. Άκουτε την προσωπική σας διαίσθηση για να θέτετε στόχους εύκολα και να τους πραγματοποιείτε.
- Πάντα να θυμάστε: είστε μοναδικός, η ζωή σας είναι πολύτιμη.
- Επιτρέψτε τον εαυτό σας να προχωράει μπροστά.
- Πάρτε την απόφαση να φέρεστε καλά στον εαυτό σας.
- Πολεμήστε μην μελαγχολείτε.
- Εντοπίστε τα θετικά σας στοιχεία και επενδύστε σε αυτά.
- Να έχετε το θάρρος να μην είστε «τέλειος». Εξάλλου δεν μπορούμε να είμαστε πάντα πρώτοι ή νικητές. Όταν δεν είμαστε «τέλειοι» δεν σημαίνει ότι δεν αξίζουμε τίποτα.
- Να καλλιεργήσετε το χιούμορ σας.

(ΚΛΕΓΚΧΟΡΝ,Π. 1998:27,33,225-227) (ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ,Ν. ΜΑΚ ΚΑΪΟ,Γ. ΚΑΡΛΟΣ,Τ. 1988:35-37) (BURNS,D. 1996:82)

Για να επιτευχθεί η αναπροσαρμογή και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης χρειάζεται το άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση να ευρύνει τα ενδιαφέροντα του, να βρει νέους τρόπους εξωτερίκευσης του εσωτερικού του και να μάθει να συνεργάζεται να “παρέχει εαυτόν”. Περίφημοι ψυχολόγοι αναγνώρισαν την μεγάλη αξία της αναπτύξεως του κοινωνικού συναισθήματος για άτομα με μειονεκτικότητα. Ο Maeder πιστεύει ότι το να ανήκει κανείς σε μία ομάδα είναι η καλύτερη εξασφάλιση εναντίων των αισθημάτων μειονεκτικότητας και ο Adler, Επίσης, ότι το χρησιμότερο φάρμακο κατά του αισθήματος της μειονεκτικότητας είναι το αίσθημα της κοινωνικότητας και της συνεργασίας. Ο άνθρωπος με αισθήματα μειονεκτικότητας θα βρει την λύτρωση του, όταν μέσω του κοινωνικού συναισθήματος, μάθει να ακολουθεί τους κανόνες των σχέσεων της ανθρώπινης κοινωνίας, όταν αποκτήσει την αληθινά ρεαλιστική πείρα και γνώση της ανθρώπινης συναλλαγής. (Μελέτη του ‘ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ 1960:77-78)

Εν κατακλείδι για να συμβεί η αλλαγή απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπομονή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι εδώ και πολλά χρόνια διατηρούσαν αρνητικά γνωστικά στοιχεία και αντιδράσεις, που τους δημιουργούσαν μια φτωχή αυτοεκτίμηση. Συχνά η διαδικασία της βελτίωσης υφίσταται οπισθοδρομήσεις και απογοητεύσεις. Απαραίτητη είναι η αντίσταση, η αισιοδοξία και η επιμονή για συνέχεια. Θα χρειαστούν συστηματικές και διαρκείς προσπάθειες ώστε να εξαλειφθεί το πρόβλημα. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η πρόοδος δεν παρουσιάζεται γρήγορα.

1.7 Η αυτοεκτίμηση του ατόμου και η σχέσεις του με τους άλλους.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η φύση των σχέσεων μας με τους άλλους επηρεάζει άμεσα και ίσως περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την αυτοεκτίμηση μας. Όταν τα πράγματα πάνε καλά στις σχέσεις μας -σε προσωπικό, κοινωνικό ή επαγγελματικό επίπεδο- τείνουμε να νοιώθουμε καλά και η αυτοεκτίμηση μας είναι αυξημένη. Όταν όμως αντιμετωπίζουμε προβλήματα ή εμπόδια σε κάποιο από τα παραπάνω επίπεδα, μπορεί να καταλήξει να νοιώθουμε αξιολύπητοι και αδύναμοι. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:111) Ακόμα σημαντική προϋπόθεση για την απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πως το βλέπουν οι άλλοι και να κάνει την σύγκριση ανάμεσα στην αυτοεικόνα και στις προσδοκίες που πιστεύει ότι έχουν οι άλλοι για αυτόν. (HERBER, M. 1996:92 2^{ος} τόμος)

Όταν ένας άνθρωπος νοιώθει ότι αξίζει, αισθάνεται την προσωπική του αξία και βρίσκει την επιβεβαίωση αυτής της αξίας στους άλλους. Αποκτά την πεποίθηση "Είμαι εντάξει και είσαι εντάξει" (Δηλαδή παραδέχομαι τον εαυτό μου και παραδεχόμενοι και εσένα). (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAΪO, Γ. KAPΛOΣ, T. 1988:19)

Άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν καλή προσαρμογή, ανεξαρτησία από την ομάδα και δημοτικότητα. (HERBER, M. 1996:91) Ακόμη συχνά βασίζονται σε αυτούς οι άλλοι, είναι συνήθως έμπιστα άτομα, με έλεγχο των επιλογών τους, χωρίς τον φόβο ότι θα απορριφθούν από το περιβάλλον τους εξαιτίας αυτών των επιλογών. (NAPOLI, V. KILBRIDE, J.M. TEBBS, D.E. 1982:94) Διατηρούν ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις και πολλές φορές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Αυτά τα άτομα εμφανίζονται πιο σταθερά στις προτιμήσεις τους και υποκύπτουν δυσκολότερα στις πιέσεις του περιβάλλοντος για συμμόρφωση. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:890 τόμος 2^{ος})

Όσα άτομα έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης συχνά δεν θεωρούνται κοινωνικά, διότι φοβούνται ότι θα ταπεινωθούν από την έκθεση των ελλείψεων τους στις κοινωνικές τους επαφές. Το αίσθημα της μειώσεως, τους αποστέλλει από την χαρά που προσφέρει η οικειότητα, η επαφή με την κοινωνία, η γνωριμία των

συνανθρώπων. Δεν συνηθίζεται να δίνουν και επιθυμούν διαρκώς να λαμβάνουν, αγνοούν την γαλήνη, την ικανοποίηση και περνούν τις ώρες τους σκεπτόμενοι των εαυτό τους. Ως εκτούτου δεν μπορούν να σκορπίζουν γύρο τους την χαρά, αλλά εκείνο το οποίο κάνουν συνήθως είναι να μοιράζουν γύρο τους φροντίδα. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που υποφέρουν από «τρακ» μέχρι άγχος ενώπιον συνανθρώπων τους. Έτσι κλίνουν προς την απομόνωση και τον εγωκεντρισμό. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:76) Οι άνθρωποι με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι επίσης αντικοινωνικοί, γιατί συνηθίζουν σε μία κατάσταση οκνηρότητας από την οποία πρέπει οπωσδήποτε να απαλλαγούν. Επειδή έχουν το αίσθημα ότι 'δεν μπορώ να το κάνω' καταφεύγει στο "εγώ δεν μπορώ, ας το κάνουν άλλοι". (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:78)

Η παθολογική δειλία των ατόμων που δεν έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι απόρροια μίας κακής προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο φόβος από την κρίση των άλλων ή για το ευνοϊκό ή όχι συμπέρασμα της κρίσεως των άλλων για τον ίδιο, συχνά κάνει αυτούς τους ανθρώπους να μην διεκδικούν. (Μελέτη του «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ» 1960:82) Ο Adler υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που δεν εκτιμούν τον εαυτό τους φοβούνται όλους και όλα, γίνονται τερατοδός δύσπιστοι και δεν περιμένουν από τους άλλους παρά μόνο εχθρότητα. (ADLER, A. 1971:193)

Επιπλέον οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν εμπιστεύονται την κρίση τους και έτσι εύκολα επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις των άλλων. Από αυτή την ευάλωτη θέση τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση συμπεριφέρονται με τρόπους που ταιριάζει στις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων παρά στις δικές τους. (NAPOLI, V. KILBRIDE, J.M. TEBBS, D.E. 1982:91)

Ακόμη η Virginia Satir έχει επισημάνει την στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου και του τρόπου που επικοινωνεί. Υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ δύο ανθρώπων, είναι η ύπαρξη "αμοιβαίου σεβασμού" που πηγάζει από το πόσο κάθε ένας αποδέχεται τον εαυτό του και τον άλλον. Η Satir έχει περιγράψει τέσσερις κοινούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε όλοι μας όταν βρισκόμαστε σε κατάσταση που μας προκαλεί στρες. Αυτοί οι τρόποι επικοινωνίας που αποτελούν φραγμούς είναι οι ακόλουθοι: Πρώτον η επικοινωνία που βασίζεται στην κριτική και

κατηγορία -Ο κριτικός τρόπος επικοινωνίας-. Το άτομο που χρησιμοποιεί αυτό τον τρόπο επικοινωνίας συνήθως διαφωνεί, κατηγορεί, επικρίνει και συμπεριφέρεται σαν ανώτερος, δικτατορικός, τυραννικός. Η φωνή του είναι δυνατή, σκληρή, στεγνή και έχει την τάση να τονίζει τις λέξεις δίνοντας έμφαση σε ορισμένες -π.χ. “ΤΙΠΟΤΑ δεν κάνεις σωστά”, “εξαιτίας ΣΟΥ συνέβη αυτό...”- Με το σώμα του εκφράζει “Εγώ είμαι το αφεντικό” ενώ οι μυς του είναι σφιγμένοι και η πίεση αυξημένη. Μέσα του αισθάνεται μόνος και αποτυχημένος. Συγκεκριμένα σκέπτεται: “Νιώθω μικρός, μόνος και αποτυχημένος. Εάν πάψω να φωνάζω οι άλλοι δεν θα με προσέχουν και δεν θα με υπολογίζουν. Άλλωστε νοιώθω ότι αξίζω μόνο όταν με υπακούν οι άλλοι και κάνουν αυτό που λέω εγώ”. (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ 2001)

Ένας δεύτερος τρόπος επικοινωνίας είναι αυτός που βασίζεται σε μία απόλυτη συμφωνία και ταύτιση με όσα λένε οι άλλοι -Ο απολογητικός ή υποχωρητικός ή ικετευτικός τρόπος επικοινωνίας-. Το άτομο που χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας συνήθως συμφωνεί με όσα λένε οι άλλοι, ή λει όσα θα ευχαριστούσαν τους άλλους. Είναι υπερβολικά καλός και εξυπηρετικός για να τους ικανοποιήσει και υποχωρητικός προς τις απαιτήσεις των τρίτων. Συνήθως αναλαμβάνει τον ρόλο του ‘μάρτυρα’ ή του ‘θύματος’ γιατί θυσιάζεται για τους άλλους, αγνοώντας τις προσωπικές του ανάγκες. Απολογείται συχνά νοιώθει υπεύθυνος για κάθε τι που πάει στραβά, υποχωρεί μπρος στις διαφωνίες και έχει την τάση να παρεμβαίνει στους διαπληκτισμούς μεταξύ ατόμων για να επιφέρει μία κατάσταση ηρεμίας και ειρήνης. Με το σώμα του δίνει το μη λεκτικό μήνυμα ότι είναι αβοήθητος και ανήμπορος. Η φωνή του είναι αδύναμη και εισπνέει λιγότερο αέρα. Μέσα του νοιώθει ότι δεν αξίζει τίποτα χωρίς την αποδοχή των άλλων. Συγκεκριμένα σκέφτεται: ‘Δεν αξίζω τίποτα χωρίς την αναγνώριση των άλλων. Ο μόνος τρόπος για να με αγαπούν και να με δέχονται είναι να κάνω κάθε τι που θα τους ευχαριστούσε και να υποχωρώ μπρος τις δικές μου ανάγκες. Άλλωστε γι’αυτό είμαι εδώ’. (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ 2001)

Ο τρίτος τρόπος επικοινωνίας είναι αυτός που βασίζεται στην εκλογίκευση αποφεύγοντας κάθε συναίσθημα -ο υπερλογικός τρόπος επικοινωνίας-. Το άτομο που χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας είναι συνήθως υπερβολικά λογικό και κάθε δύσκολη κατάσταση την αντιμετωπίζει με λογικά επιχειρήματα, εξηγήσεις, θεωρίες, προσπαθώντας με μεγάλα λόγια να φανεί ότι ελέγχει την κατάσταση και ότι

αυτά που λει είναι πολύ σημαντικά. Είναι ψύχραιμος, ήρεμος, συγκρατημένος χωρίς να εκδηλώνει κανένα συναίσθημα. Γνωρίζει τι είναι σωστό και τι είναι λάθος σε κάθε περίπτωση. Το σώμα του είναι άκαμπτο, η φωνή του μονότονη, στεγνή, χρησιμοποιεί εντυπωσιακές λέξεις που μοιάζουν χωρίς ουσία. Μέσα του νοιώθει πολύ ευάλωτος. Συγκεκριμένα σκέφτεται: 'Δεν αξίζω πραγματικά και είμαι πολύ τρωτός όσον αφορά τα συναισθήματα μου. Αν φανούν οι αδυναμίες μου οι άλλοι θα με απορρίψουν και θα με εκμεταλλευτούν. Ο μόνος τρόπος για να με δεχθούν και να με υπολογίσουν είναι να τους δείξω πόσο έξυπνος και σοφός είμαι. Με την λογική και τις ιδέες μου θα τους εντυπωσιάσω, θα τους κερδίσω και έτσι θα νοιώθω ότι αξίζω και είμαι σημαντικός.' (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ 2001)

Ο τέταρτος και τελευταίως τρόπος επικοινωνίας είναι αυτός που βασίζεται σε συνεχείς 'διασπάσεις' και ανάρμοστες παρεμβάσεις -ο αλλοπρόσαλλος ή ανάρμοστος τρόπος επικοινωνίας-. Το άτομο που χρησιμοποιεί αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας συνήθως αντιδρά σε μία δύσκολη στιγμή κάνοντας κάτι ανάρμοστο ή άσχετο για να αποτρέψει την προσοχή και να αγνοήσει την κατάσταση. Συνήθως δεν απαντά συγκεκριμένα σε ότι τον ρωτούν, κινείται συνεχώς και κάνει ή λει άσχετα πράγματα με όσα λει ή κάνει ο άλλος. Επίσης πολλές φορές μοιάζει αδιάφορος με ότι συμβαίνει γύρο του ή γίνεται γελωτοποιός της παρέας για να τον ανεχτούν οι άλλοι. Το σώμα του κινείται διαρκώς προς όλες τις κατευθύνσεις είναι ανήσυχο, μπερδεμένο, η φωνή είναι τραγουδιστή και ο τόνος της φωνής αυξομειώνεται χωρίς λόγο. Μέσα του νοιώθει μόνος και αγνοημένος από τους άλλους. Συγκεκριμένα σκέφτεται: 'Κανείς δεν νοιάζεται για εμένα γιατί στο κάτω κάτω δεν αξίζω. Θα τραβήξω την προσοχή τους με οποιονδήποτε τρόπο, ακόμα και αν χρειάζεται να φτάσω μέχρι τα άκρα. Ίσως τους διασκεδάσω για να με προσέξουν και να με ανεχτούν'. (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ 2001)

Το χαρακτηριστικό και των τεσσάρων αυτών τρόπων επικοινωνίας είναι ότι το άτομο δίνει 'δυπλά μηνύματα'. Με τα λόγια του εκφράζει κάτι διαφορετικό από αυτό που αισθάνεται μέσα του το οποίο εκδηλώνει μη-λεκτικά με την γλώσσα του σώματος. Με άλλα λόγια, την στιγμή που χρησιμοποιεί ένας από αυτούς τους τέσσερις τρόπους επικοινωνίας νοιώθει μέσα του ότι δεν αξίζει, ότι οι άλλοι δεν τον αγαπούν, δεν πιστεύουν στις ικανότητες του κ.λ.π. Όταν η εικόνα του εαυτού του είναι αρνητική, το άτομο δυσκολεύεται να το παραδεχτεί και προσπαθεί να το κρύψει

από τον εαυτό του και τους άλλους από φόβο μη το απορρίψουν, μη το πληγώσουν ή μην ανακαλύψουν ότι δεν είναι ικανός όπως φαντάζονται. Με αυτόν τον τρόπο στέλνει στον συνομιλητή του 'διπλά μηνύματα' που χαρακτηρίζονται από μία αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που νοιώθει και αυτό που εκφράζει. Έτσι καταφεύγει σε ένα από τους τέσσερις συνηθισμένους τρόπους επικοινωνίας που οδηγούν στην αποξένωση. Αν σταθούμε στους δύο πρώτους τρόπους της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας τους οποίους συναντάμε συχνότερα στις ανθρώπινες σχέσεις, θα αναγνωρίσουμε ότι λίγοι άνθρωποι είναι μόνιμα υποχωρητικοί ή μόνιμα επιθετικοί σε όλες τους τις εκδηλώσεις. Οι περισσότεροι άλλες φορές είναι επιθετικοί και άλλες υποχωρητικοί, συνήθως όταν βρίσκονται κάτω από στρες και νοιώθουν ότι απειλείτε το γόητρο και η αυτοεκτίμηση τους. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφέρουμε την διάκριση που κάνουν οι Alberti και Emmons ανάμεσα στην 'περιστασιακή' και 'γενικευμένη' υποχωρητικότητα ή επιθετικότητα. Υποστηρίζουν ότι τα άτομα με γενικευμένη επιθετικότητα ή υποχωρητικότητα έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και βιώνουν έντονο άγχος σε όλες σχεδόν τις κοινωνικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε υπερένταση. (ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ 2001)

Καταληκτικά σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι οι ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ, ΜΑΚ ΚΑΪΟ, ΚΑΡΛΟΣ αναφέρουν "Η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός σου σε οδηγούν απαρέγκλιτα σε μία στάση σεβασμού προς τους άλλους και προς το περιβάλλον σου και σε μία δράση που ξέρεις ότι είναι απαραίτητη και ευεργετική". (ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ, Ν. ΜΑΚ ΚΑΪΟ, Γ. ΚΑΡΛΟΣ, Τ.: 1988:234). Και η Φαλλάτσι Οριάνας αναφέρει επίσης «Μόνο όταν σέβεστε κανείς τον εαυτό του, Μπορεί να απαιτήσει σεβασμό από τους άλλους. Μόνο πιστεύοντας κανείς στον εαυτό του, θα γίνει πιστευτό και από τους άλλους». (ΦΑΛΛΑΤΣΗ, Ο. 1976:80)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

2.1 Ο ορισμός και σκοπός του σχολείου.

Με τον όρο σχολείο σήμερα υπονοείται οι συστηματικά οργανωμένες μορφές διδασκαλίας και αγωγής, καθώς επίσης και τα κίνητρα που προορίζονται για τον σκοπό αυτό. Νομικά, το σχολείο ορίζεται ως ένα ίδρυμα αγωγής και διδασκαλίας με προκαθορισμένη διάρκεια, σε μόνιμη εγκατάσταση, ανεξάρτητη από την εναλλαγή των δασκάλων και των μαθητών και επιδιώκει να πραγματοποιήσει διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους με την σχεδιασμένη και μεθοδική καθοδήγηση πολλών μαθητών σε μαθήματα γενικής και επαγγελματικής μόρφωσης. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:4638 τόμος 8^{ος})

Στο άρθρο 16 του Ελληνικού συντάγματος, που αποτελεί θεμελιώδη νόμο από τον οποίο απορρέουν όλοι οι άλλοι νόμοι της εκπαίδευσης, σκοπός της παιδείας ορίζεται ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους που έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» Στο νέο νόμο 1566/85 προτάσσεται ο γενικός σκοπός για όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, που έχει ως εξής: Να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθάει τους μαθητές: α) να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και την δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, την ζωή και την φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης να είναι απαραβίαστη. β) να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους. Να αποκτούν μέσα από την σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρονακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στην σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και

αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης. γ) να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη, αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. δ) να κατανοούν την σημασία της τέχνης, της επιστήμης και τεχνολογίας να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό. ε) να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό. (ΠΑΠΑΣ, Α. 1988:92-93) (Άρθρο 16 του Ελληνικού συντάγματος) (Νόμο 1566/85 άρθρο 1, παράγραφος 1)

Ειδικότερα για τον σκοπό του δημοτικού σχολείου στον ίδιο νόμο (1566/85) αναφέρεται: «Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα το δημοτικό σχολείο βοηθά τους μαθητές: α) να διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις, της δημιουργικής τους δραστηριότητας με πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν, β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν την σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες, γ) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης, δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα». (ΠΑΠΑΣ, Α. 1988:94-95) (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν. 1991:75) (Νόμο 1566/85 άρθρο 4, παράγραφος 1)

Ομοίως ο ΧΑΣΑΠΗΣ αναφέρει ότι το σχολείο αποβλέπει ή τουλάχιστον πρέπει να αποβλέπει 1) Στην καλλιέργεια των πνευματικών ικανοτήτων των παιδιών με κατάλληλους ερεθισμούς, ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο και κατά τρόπο αρμονικό, όλες τις δυνατότητες τους (μόρφωση). 2) Στην βοήθεια των παιδιών να αναπτύξουν μία υγιή προσωπικότητα και να διατηρήσουν την σωματική τους υγεία, ώστε να προσαρμοστούν κατάλληλα στην ζωή (ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη). 3)

Στην βοήθεια των παιδιών να προσανατολιστούν προς το κατάλληλο για αυτά, με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους, επάγγελμα και στην επαγγελματική τους εκπαίδευση, ώστε να γίνουν χρήσιμοι πολίτες για τον εαυτό τους και το κοινωνικό σύνολο (επαγγελματικός προσανατολισμός και εκπαίδευση). 4) Στην διατήρηση και διαιώνιση των πνευματικών αξιών και ιδεωδών (εθνικών, ηθικών, θρησκευτικών, φιλοσοφικών κ.λ.π.) την φυλή τους και τη διανοητική τους ανύψωση (πολιτιστικό ανέβασμα). (ΧΑΣΑΠΗΣ, Γ. 1980:72-73)

Σύμφωνα με τον Φλουρή ο σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι “να θέσει τις βάσεις στην αγωγή των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, να πλουτίσει τις εμπειρίες τους, να διεγείρει και να αναπτύξει τις σωματικές και διανοητικές τους ικανότητες, να εισαγάγει αυτούς στην γνώση του φυσικού και ιστορικού κόσμου, να καλλιεργήσει την παρατηρητικότητα, τον στοχασμό και την ευαισθησία τους, να αφυπνίσει την ηθική τους συνείδηση και να θέσει τις βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής τους”. Οι επιμέρους σκοποί του δημοτικού σχολείου κατά τον Φλουρή είναι ‘Δημιουργία των βάσεων της αγωγής των μαθητών’, ‘ο πλουτισμός της εμπειρίας’, ‘Η διέγερση και ανάπτυξη των σωματικών και διανοητικών ικανοτήτων’. (ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. 1983:146-149)

Ακόμη ο ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ για αυτό το θέμα αναφέρει: “Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη την ζωή του ανθρώπου και αποβλέπει όχι απλώς μόνο στην προσφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση και την απελευθέρωση του. Σε αυτήν την εκπαίδευση ο μαθητής πρέπει να μάθει την τέχνη της μαθήσεως παρά να αποστηθίσει ορισμένες γνώσεις, πρέπει να αποκτήσει κίνητρα εσωτερικά που να τον ωθούν στην συνεχή συμπλήρωση ή ανανέωση των γνωσιολογικών αποσκευών του, πρέπει να μάθει να αξιολογεί ο ίδιος τον εαυτό του και να διορθώσει την αξιολογική του πορεία, πρέπει να μάθει να σκέφτεται, να συμπεριφέρεται δημοκρατικά και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα άτομα του κοινωνικού συνόλου. (ΚΑΣΩΤΑΚΗΣ, Μ.Ι. 1981:287)

Τέλος από έρευνα που έκανε ο καθηγητής Π.Δ.ΞΩΧΕΛΛΗΣ προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: στόχοι του σχολείου είναι α. Η διάπλαση του χαρακτήρα: που θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος του σχολείου σε ποσοστό 65,7% ή 71,8%. β. Η κοινωνικοποίηση ακολουθεί με ποσοστό 14,3% ή 17,5%. γ. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή σε ποσοστό 12,9% ή 15,6%. (ΠΑΠΑΣ, Α. 1988:285)

2.2 Ο ρόλος του δασκάλου

Σύμφωνα με τον ΠΑΠΑ ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτικό status και τις ερευνητικές πηγές. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει τις παρακάτω διαστάσεις :

1. Το ρόλο της αυθεντίας : Το κύρος του εκπαιδευτικού, είναι το πρότυπο στην πληροφόρηση, τη συμπεριφορά και την ηθικοπνευματική ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας.
2. Το ρόλο του εκπαιδευτή : Εδώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθαρά εκπαιδευτικό, που αναφέρεται κυρίως στην μαθησιακή διαδικασία.
3. Το ρόλο του ψυχολόγου : Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει και το ρόλο του ψυχολόγου. Αυτό είναι ευκολότερο για τον εκπαιδευτικό, από τις δυνατότητες που έχει για ψυχολογικές παρατηρήσεις μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα.
4. Το ρόλο του συμβούλου : Ο ρόλος αυτός αναφέρεται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και καλύπτει όχι μόνο τις σχολικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού.
5. Το ρόλο του ερευνητή : Ο καθημερινός πειραματισμός στο σχολικό έργο, δίνει στον ίδιο την δυνατότητα να αξιοποιήσει δημιουργικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί, ότι κάθε έρευνα πρέπει να στηρίζεται στην εκούσια συμμετοχή του υποκειμένου και να μην έχει αναγκαστικό χαρακτήρα.
6. Ρόλο πολιτιστικό και δημοκρατικό : Ο ρόλος αυτός χρειάζεται περισσότερη αποσαφήνιση. Ιδιαίτερα για το δημοκρατικό ήθος του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια πρέπει να είναι αντικειμενικά και προσανατολισμένα στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:257)

Ο Π.Δ. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, καθηγητής στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τρισδιάστατος :

- α) Ρόλος κοινωνικοποιούν.
- β) Ρόλο διδασκάλου.
- γ) Ρόλο κριτή.

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές ο εκπαιδευτικός, είναι κοινωνικοποιός, αποτελεί δηλαδή το φίλτρο στις ετερόκλητες κοινωνικές επιδράσεις. Ακόμη στον ρόλο του δασκάλου δε διδάσκει, που σημαίνει ότι ο μαθητής συμμετέχει στη διδασκαλία με την ενεργό του συμμετοχή και κατακτά την γνώση με διερευνητική αυτενεργό διαδικασία και όχι με μεταλαμπαδευτικό και μεταδοτικό τρόπο. Ο ρόλος του κριτή αναφέρεται στην αξιολόγηση και στην δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει σημαντικά την σταδιοδρομία του μαθητή με την θετική ή αρνητική του κρίση, όταν αυτή εκφράζεται με βαθμούς και σχολικούς τίτλους. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:257-258)

Μία άλλη διάσταση δίνει ο Α.Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την θεώρηση αυτή εκτείνεται στους παρακάτω τομείς :

- Επιστημονικός ρόλος : Ο εκπαιδευτικός δηλαδή εκτός από μεταδότης και πομπός των γνώσεων έχει ανάγκη από μία παιδαγωγική κατάρτιση.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέας εξουσίας : Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο αυτό χρησιμοποιεί την διαδικασία της τάξης και της αξιολόγησης, για να στηρίξει την διδασκαλία του.
- Μεσολαβητικός ρόλος στην κοινωνικοποίηση των μαθητών : Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του αυτό μεσολαβεί μεταξύ κοινωνία για να βοηθήσει στην εδραίωση των σχολικών αξιών.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ατομικότητα του μαθητή : Εδώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη τον ατομικό ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή στην γνωστική διαδικασία.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προτύπου μίμησης και ταύτισης : Ο ρόλος αυτός έχει καθοριστική σημασία για τους μαθητές, αφού το σχολείο δε διδάσκει, αλλά διαπαιδαγωγεί συγχρόνως τους μαθητές του.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ιδιώτη : Η ιδιωτική ζωή του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει αφορμή για μία καλύτερη γνωριμία από τους μαθητές που θα ήθελαν να δουν την εξωπηρεσιακή του λειτουργικότητα. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:259)

Ο Α.Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Πάτρας θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνοψίζεται στο παρακάτω τρίπτυχο:

1. Ο εκπαιδευτικός είναι οργανωτής δημοκρατικών μοντέλων επικοινωνίας μέσα στην τάξη.
2. Ο εκπαιδευτικός είναι ηγέτης, που πρέπει να ασκεί σωστά την παιδαγωγική εξουσία.

3. Ο εκπαιδευτικός είναι παιδαγωγός, που ξέρει να χειρίζεται σωστά την προσαρμοστική παντοδυναμία της ομαδικής δυναμικής.

Είναι σαφές από τον προσδιορισμό του ρόλου του, ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει δημοκρατικά μοντέλα επικοινωνίας μέσα στην σχολική τάξη και οι σχέσεις παιδαγωγού- παιδαγωγούμενου στηρίζονται σε συναινετικές και όχι εξουσιαστικές δομές. Η παιδαγωγική εξουσία δεν μπορεί να υπερβεί την ισότητα και την αμοιβαιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι αυτή η αμφίδρομη σχέση δημιουργεί την δέσμευση και τον αυτόνομο καταναγκασμό, που είναι εσωτερικός και εξυπηρετεί την ειρηνική συνύπαρξη στο κοινωνικοποιημένο σύνολο. Η υπέρβαση της εξουσίας με μονομέρεια δημιουργεί αντίδραση, αφού διαταράσσει την ισορροπία στην παιδαγωγική σχέση. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:259-260)

Άλλη διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού δίνει η Μαρξιστική άποψη που θα μπορούσε να συνοψιστεί στις παρακάτω θέσεις :

- «Έχουν υμνήσει το έργο του δασκάλου τόσο και τόσοι τον είπαν χτίστη, μορφωτή, λειτουργό, απόστολο. Και σωστά. Γιατί ο δάσκαλος είναι χτίστης και μορφωτής και λειτουργός και απόστολος. Άλλο πράμα, βέβαια, τι καλείται να χτίσει και για τα συμφέροντα ποιών λειτουργεί και μορφώνει στο αστικό σχολείο».
- Ο δάσκαλος σήμερα θεωρείται εγκλωβισμένος στην αστική ιδεολογία.
- Η αστική τάξη θέλει τον εκπαιδευτικό 'υπηρέτη και μεταδότη της ιδεολογίας της'. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:260)

Σκοπός του εκπαιδευτικού κατά των ΚΟΓΚΟΥΛΗ είναι να βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για καλύτερες συνθήκες ζωής. Καμία εκπαιδευτική προσπάθεια δεν φέρνει αποτέλεσμα χωρίς την ολοκληρωμένη γνώση του μαθητή ως προσωπικότητα με βάση ψυχολογικά δεδομένα. (ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ,Ι. 1991:31-32)

Ο ΚΙΤΣΑΡΑΣ αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προικτισμένος με έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο, να διαθέτει παιδαγωγικό τακτ, να είναι διαποτισμένος από αγάπη για το παιδί και να διακρίνεται για έντονο βίωμα αξιών. Ο SPRANGER υποστηρίζει ότι ο ιδεώδης τύπος του εκπαιδευτικού πρέπει να συγκεντρώνει έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο και παιδαγωγικό έρωτα για τα παιδιά. Ομοίως οι Δελμούζης και Παπανούτσος θεωρούν τον ιδεώδη δάσκαλο διαποτισμένο από αγάπη για το παιδί και ηθική προσωπικότητα. (ΚΙΤΣΑΡΑΣ,Γ. 1991:172)

Στα παραδοσιακά εγχειρίδια για τους φοιτητές Πανεπιστημίου και σπουδαστές ακαδημιών γράφεται ότι ο δάσκαλος δεν 'καλλιεργεί' μόνο την γνώση (ή το 'γνωστικό') του μαθητή, αλλά παράλληλα και το συναίσθημα. (ΓΚΟΤΟΒΟΣ,Α. 1990:65)

Ο ΠΟΡΠΟΔΑΣ θεωρεί ότι ο ρόλος των δασκάλων συνιστάται στο να οργανώνουν τις συνθήκες και να φέρουν σε επαφή το άτομο με τις πληροφορίες, για να είναι δυνατή η εκμάθηση τους και η μετατροπή τους σε γνώση. Ακόμη πρέπει οι δάσκαλοι να βοηθάνε στη οργάνωση των εξωτερικών παραγόντων για την επιτυχία του μεγαλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ,Κ. 1993:10-11)

Οι δάσκαλοι σύμφωνα με τον ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ διευθύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, δεν το αναπτύσσουν. Όλοι οι μαθητές -και οι πιο αμελείς- έχουν ενδιαφέροντα, αλλά τα ενδιαφέροντα τους δεν κατευθύνονται σωστά. Πρέπει, λοιπόν, ο δάσκαλος να προσπαθήσει, ώστε να γίνει ένας 'εξαγνισμός' στα παιδικά ενδιαφέροντα, επειδή πολύ σωστά λέγεται πως 'το ενδιαφέρον είναι για την εκπαίδευση, ότι είναι η βαρύτητα για την φύση'. Ο δάσκαλος από την άποψη των μορφωτικών αγαθών (διδασκόμενοι ύλη) και της μεθόδου διδασκαλίας πρέπει να εργάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζει την ύπαρξη πάντα ζωηρού ενδιαφέροντος στους μαθητές του για ότι συμβαίνει στο σχολείο. Ο δάσκαλος να αντιμετωπίζει τους μαθητές με ευδιαθεσία, συμπάθεια, μελιχλιότητα και καλοσύνη. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει υπόψη του πως 'η καλύτερη παρακίνηση για μάθηση είναι το ενδιαφέρον του μαθητή για την ύλη και όχι τα διάφορα εξωτερικά κεντρίσματα, όπως οι βαθμοί. Αξίζει να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον για την ίδια την μάθηση', (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ,Ν. 1991:35,40-41)

Συνεχίζει ο ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ με την άποψη ότι έργο του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει το μαθητή να συλλάβει την ολότητα των ιδεών και να 'τρέξει' μαζί του, πιο πέρα από εκείνο που έγινε γνωστό. Η πράξη της ανακαλύψεως, είτε αυτή γίνεται από ένα επιστήμονα είτε από ένα μαθητή, είναι στην πραγματικότητα μία πράξη τακτοποιήσεως και μετασχηματισμού των δεδομένων, κατά ένα τέτοιο τρόπο, ώστε ο μελετητής να πηγαίνει πάντα προς τα εμπρός, πέρα από τις μαρτυρίες και τις ενδείξεις. Η μαιευτική διδασκαλία οδηγεί των μαθητή στην ανεξαρτησία, γιατί τον κάνει ικανό να αποκτά τις γνώσεις με τον δικό του τρόπο. Ο μαθητής αποκτά 'διανοητική δυναμικότητα' όπως λει ο Bruner. Η μαιευτική διδασκαλία αυτό ακριβώς επιδιώκει. Με την συζήτηση ο μαθητής όχι μόνο κερδίζει γνώσεις, αλλά -αυτό είναι το

σπουδαιότερο- μαθαίνει πώς να αποκτά μόνος του τις γνώσεις, μαθαίνει δηλαδή την τεχνική της ανακαλύψεως. Έτσι ο μαθητής γίνεται ελεύθερος, γιατί γνωρίζει πώς να αποκτά τις γνώσεις μόνος του. Δεν εξαρτάτε από εξωτερικές πιέσεις. Με την μαιευτική- διαλεκτική μέθοδο ο δάσκαλος εργάζεται με τον μαθητή του σε δύο βαθμίδες σύγχρονος. Του διδάσκει έναν τρόπο να 'συλλαμβάνει' τις αρχές των αντικειμένων και του διδάσκει σύγχρονος τον τρόπο να 'συλλαμβάνει' και να αναπτύσσει τις αρχές αυτές, μόνος του, χωρίς την βοήθεια του δασκάλου. Τα παραπάνω συνδέονται με την ιδέα πως το άτομο μπορεί να επεκτείνει τις γνώσεις του σε πλάτος και σε βάθος σε όλη την διάρκεια της ζωής του. (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν. 1991:116)

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του, τους στόχους και την προσωπική λογική του. Ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να σκέπτεται εκπαιδευτικούς τρόπους που θα τους χρησιμοποιήσει στην τάξη του για να βοηθήσει στην δημιουργία της αυτοπειθαρχίας των μαθητών. Οι τρόποι αυτοί πρέπει να κυμαίνονται από τους σχετικά απλούς, μέχρι τους πιο δύσκολους και περίπλοκους. Ακόμη οι δάσκαλοι Πρέπει να παρέχουν ευκαιρία για την επίλυση προβλημάτων και να βοηθήσουν στον καθορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι συνεχείς παρατηρήσεις και υπομνήσεις δεν κατορθώνουν να διδάσκουν το παιδί, γιατί θεωρεί την τακτική αυτή ως επίκριση και ταπείνωση. Έργο του δασκάλου είναι να διορθώσει και να κατευθύνει τους μαθητές να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και εμπιστοσύνης προς τα άλλα πρόσωπα. Για να μπορεί να υπάρξει συνεργασία, το διδακτικό περιβάλλον πρέπει να έχει θετικό αποδεκτό και μη απειλητικό χαρακτήρα. (ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ, Ρ. 1979:39,53,56)

Οι δάσκαλοι που πετυχαίνουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την μάθηση έχουν σχολικές τάξεις που είναι συγχρόνως ζωντανές και πειθαρχημένες. Ένας πετυχημένος δάσκαλος δημιουργεί ποικίλες ευκαιρίες για την χρήση της γλώσσας. Διατυπώνει ερωτήσεις που, από την μία μεριά, καθοδηγούν τα παιδιά στην σκέψη και από την άλλη, απαιτούν απαντήσεις με σαφές περιεχόμενο. Ένας πετυχημένος δάσκαλος, ακόμη, χρησιμοποιεί την γλώσσα με τέτοιο τρόπο που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών για την σημασία και την ετοιμολογία των λέξεων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται διεξοδικά σε σχολικές εμπειρίες, σε σύγχρονα παγκόσμια γεγονότα σε τηλεοπτικά προγράμματα και σε άλλες περιοχές ενδιαφερόντων. Οι επιδέξιοι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίζουν ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας, και όσα εμφανίζονται επλύονται

γρήγορα και αποτελεσματικά. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς οι ικανοί δάσκαλοι έχουν ήδη προβλέψει και καθιερώσει διαδικασίες ρουτίνας, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται γρήγορα διαδικασίες συχνά χρονοβόρες, όπως η μετάβαση από την μία δραστηριότητα στην άλλη, η διανομή υλικών και η παράδοση εργασιών. Οι διαδικασίες ρουτίνας εφαρμόζονται κάθε φορά που κρίνεται αναγκαίο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δεν παραλείπουν να τις υπενθυμίζουν στους μαθητές, μέχρις ότου γίνει πια συνήθεια. Οι ικανοί δάσκαλοι επιλέγουν προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τον σκοπό της κάθε δραστηριότητας. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές τους κατανοούν πλήρως την εκτέλεση και την εφαρμογή κάθε σχολικού καθήκοντος και γνωρίζουν την συνέχεια του. Ο πολύτιμος, λοιπόν, χρόνος που διατίθεται για την μάθηση αφιερώνεται σε δραστηριότητες με ακαδημαϊκή αξία. Οι ικανοί δάσκαλοι ευνοούν και ενθαρρύνουν την μάθηση, αλλά παράλληλα ενδιαφέρονται για κάθε παιδί ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Είναι υποστηρικτικοί, ενώ ταυτόχρονα συντηρούν υψηλές προσδοκίες για μάθηση. Η πίστη ενός εκπαιδευτικού ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν αποτελεί μία από τις ειδοποιούς διαφορές ανάμεσα σε μία αποτελεσματική και σε μία αποτυχημένη τάξη. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι αγωνίζονται να διασφαλίσουν ότι κάθε παιδί κατέχει τις βασικές δεξιότητες και ότι, στην συνέχεια, διευρύνει όσο το δυνατόν περισσότερο, το βασικό επίπεδο των δεξιοτήτων του. (ADERSON, R. - HIEBERT, E. - SCOTT, J. - WILKINSOM, I. 1994:126-128)

2.3 Η αποτυχία του σχολείου.

Ο ΧΑΣΑΠΗΣ αναφέρει ότι έχει κάνει την θλιβερή διαπίστωση ότι ο δεύτερος σκοπός του σχολείου κατά τον διαχωρισμό του ιδίου, έχει λησμονηθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Ο δεύτερος σκοπός του σχολείου κατά τον ΧΑΣΑΠΗ αποβλέπει στην βοήθεια των παιδιών να αναπτύξουν μία υγιή προσωπικότητα και να διατηρήσουν την σωματική τους υγεία, ώστε να προσαρμοστούν κατάλληλα στην ζωή (ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη). Στο πρόγραμμα του σχολείου υπάρχει έλλειψη κριτικού διαλόγου που οδηγεί στην αδυναμία έκφρασης και κριτικής σκέψης των παιδιών, έλλειψη σεξουαλικής αγωγής και υποδομής για δημιουργική απασχόληση και ψυχαγωγία μέσω της μάθησης. (ΧΑΣΑΠΗΣ, Γ. 1980:73)

Κατά τον ILLICH οι δύο βασικές επικρίσεις για το σχολείο είναι: αρνιέται στην πλειοψηφία κοινωνικά σημαντική γνώση, ιδιαίτερα τη γνώση της πολιτικής οικονομίας και ακρωτηριάζει την ατομικότητα, τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και την συλλογική δράση. (ILLICH, I. X.X.:16)

Επίσης ο ΠΑΠΙΑΣ αναφέρει ότι στην ελληνική εκπαίδευση το ηθικοκεντρικό σχολείο είναι μία πραγματικότητα. Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν μία αυξημένη φόρτιση με μαθήματα και ενότητες με ηθικά αναγνώσματα, αλλά και η όλη δομή του μεθοδολογικού αξιακού συστήματος στο στάδιο της επεξεργασίας των διαφόρων εννοιών έχει μία αξονική τοποθέτηση σε ηθικοφλύαρα διηγήματα. Στο ηθικοκεντρικό σχολείο διαπράττονται τα σφάλματα της αυταρχικής και προκατασκευασμένης ηθικής και όχι της αυτοδιαχείρισης, που οδηγεί στην ενεργητική κατάληξη της ηθικής συμπεριφοράς: «Πράγματι η εκπαίδευση που στηρίζεται στην αυθεντία και τον μονόπλευρο σεβασμό παρουσιάζει τα ίδια μειονεκτήματα τόσο από ηθικής όσο και από λογικής άποψης αντί να οδηγεί το άτομο στο να επεξεργαστεί μόνο τους κανόνες και την πειθαρχία που θα το δεσμεύσουν ή να συμμετάσχει σε αυτή την αντινομία, που επιβάλλει ένα σύστημα προκαθορισμένων και άμεσα κατηγορηματικών προσταγών». (ΠΑΠΙΑΣ, Α. 1988:168)

Ακόμη ο προαναφερόμενος θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι προοδευτική αλλά κατεστημένη. Αναφέρει ότι η προοδευτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση στοχασμού και φαντασίας, κριτική αντιμετώπιση της κοσμοαντίληψης,

προσωπική και ουσιαστική ενημέρωση, ύπαρξη διαφορετικών απαντήσεων που συνεχώς αλλάζουν και ανεξαρτησία, ανακάλυψη της ταυτότητας τους και διατήρηση της γνωστικής περιέργειας. Αντίθετα η κατεστημένη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και βαθμολογία, ομοιόμορφη κοσμοαντίληψη, απουσία βιώσιμης εναλλακτικής λύσης, μάθηση σωστών απαντήσεων, χρόνιο άγχος και υιοθέτηση κατεστημένων απόψεων και πλήση εγκεφάλου. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:216)

Επιπλέον τα σχολεία έχουν αποξενώσει τον άνθρωπο από την μάθηση του. Δεν του αρέσει να πηγαίνει σχολείο. Αν είναι φτωχός δεν αποκτά τα υποτιθέμενα οφέλη αν κάνει όλα όσα του ζητάνε, βρίσκει ότι η ασφάλεια του απειλείται συνέχεια από τους πρόσφατους απόφοιτους, αν είναι ευαίσθητος βαθιές συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που υποτίθεται ότι είναι. (ILLICH, I. X.X.:46)

Ομοίως οι NTINKMEΓIEP, N. MAK KAIO, Γ. KAPΛΣON, T. μας αναφέρουν ότι οι εμπειρίες μας από την εκπαίδευση μας εξασκούν να τα βγάλουμε πέρα με τη λογική. Αναπτύσσουμε τις βασικές ικανότητες του κόσμου της λογικής και μπορούμε να κατανοήσουμε το φυσικό περιβάλλον μας, ενώ το νόημα της ζωής – τα αισθήματα και τα κίνητρα- παραμένουν ένα μυστήριο. Το κλειδί για την ερμηνεία του μεγαλύτερου μέρους της συμπεριφοράς μας είναι η κατανόηση των συγκινήσεων. Οι συγκινήσεις δίνουν τον σπινθήρα και τα καύσιμα που ενεργοποιούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Με τις συγκινήσεις νοιώθουμε την χαρά και την λύπη ή την αγάπη και τον θυμό. Ένας άνθρωπος χωρίς συγκινήσεις θα ήταν ένα ρομπότ χωρίς ζεστασιά, αγάπη χαρά, χωρίς την ικανότητα να νιώσει τις χαρές και την επικοινωνία μίας στενής σχέσης. Για αυτό τον άνθρωπο η ζωή θα είναι ανιαρή, ανούσια. Δεν θα νοιώθει-καμία επιθυμία- ανάγκη για συμμετοχή. Μια τέτοια ζωή θα μπορούσε να περιγραφεί μόνο με λέξεις: ‘άδεια’, ‘μονότονη’. (NTINKMEΓIEP, N. MAK KAIO, Γ. KAPΛΣON, T. 1988:30)

Από το σχολείο δίνετε η εντύπωση ότι δεν το ενδιαφέρει αν το παιδί ασχολείται με κάποια στείρα , άγωνα, σχολική ‘κοινοτυπία’ και ρουτίνα. Αυτό που μετράει είναι ότι το παιδί εργάζεται ακόμα και όταν συμβαίνει να γεμίζει το κεφάλι του με πνευματοκτόνο ‘σαβούρα’. Πολύ συχνά ο τρόπος που έχει οργανωθεί και λειτουργεί το σχολείο φαίνεται ότι έχει σκόπιμα σχεδιαστεί, για να αμβλύνει το ενδιαφέρον και να πνίγει την περιέργεια του παιδιού, και όχι για να ενισχύει τις προσπάθειες του για πρωτοτυπία και δημιουργική σκέψη. Κρίνεται η επιτυχία περισσότερο με εξωτερικά κριτήρια, όπως είναι οι βαθμοί στις εξετάσεις, και όχι σε εσωτερικά δείγματα προσωπικής προαγωγής. Δηλαδή με βάση την βελτίωση που

επέτυχε το παιδί κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες –ενδοπροσωπικές και εξωπροσωπικές- στις οποίες εργάζεται. Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν το μυαλό τους όχι για να μάθουν, αλλά για να ξεμπερδεύουν, όπως λένε, με αυτά που οι δάσκαλοι τους ζητάνε να κάνουν. Βραχυπρόθεσμα, αυτές οι στρατηγικές φαίνεται ότι αποδίδουν. Όμως τα παιδιά που χρησιμοποιούν τέτοιες στρατηγικές εμποδίζονται να ενεργοποιηθούν και να εκδηλώσουν πλήρως όλες τους τις ικανότητες. Οι στρατηγικές αυτές συρρικνώνουν σε μεγάλο βαθμό της ικανότητες του παιδιού. Αυτή η αδρανοποίηση είναι η πραγματική αποτυχία που συντελείται στο σχολείο. (HERBER, M. 1996:193-195.2^{ος} τόμος)

Επιπρόσθετα τα σχολεία έγιναν οι μόνοι έγκυροι παραλήπτες των κεφαλαίων που προόριζε το δημόσιο για την εκπαίδευση. Αναπόφευκτα, η μάθηση μετατράπηκε σε «εκπαίδευση» και αυτή, με την σειρά της, έγινε ένα εμπορεύσιμο αγαθό που μπορούσε να αποκτηθεί μόνο από εξουσιοδοτημένα σχολεία. Η εγγύηση ενός κατώτατου ορίου εκπαίδευσης μετατράπηκε σε υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων για ένα χρονικό διάστημα που ορίζεται σαν ελάχιστο. Το γεγονός ότι τα σχολεία μονοπωλούν την εκπαίδευση είχε σαν αποτέλεσμα την μετατροπή της εκπαίδευσης σε άπιαστο αγαθό, την μετατροπή του προϊόντος της εκπαίδευσης σε αόρατο εμπόρευμα εγγυημένο από τον κωδικό αριθμό πάνω στο απολυτήριο. Οι μαθητές εκείνοι που απόκτησαν μόνο το νόμιμο κατώτερο όριο εκπαίδευσης ανακάλυψαν ότι είχαν χάσει τον καιρό τους στο σχολείο: το χαρτί που απόκτησαν είχε χάσει την αξία του στην αγορά είτε γιατί άλλοι είχαν αποκτήσει περισσότερα είτε γιατί ακολούθησαν πιο καινούρια προγράμματα. (ILLICH, I. XX:95)

Ακόμη το σχολείο είναι μία ιεροτελεστία μύησης σε μία κοινωνία στραμμένη στην προοδευτική κατανάλωση υπηρεσιών που συνεχώς γίνονται λιγότερο συγκεκριμένες και περισσότερο ακριβές, σε μία κοινωνία που στηρίζεται σε παγκόσμια πρότυπα, προγράμματα μεγάλης κλίμακας και μεγάλης χρονικής διάρκειας, συνεχή αχρήστευση μέσα από τον κοινωνικό χαρακτήρα των συνεχών βελτιώσεων: την συνεχή μετατροπή νέων αναγκών σε συγκεκριμένες απαιτήσεις για την κατανάλωση νέων απολαύσεων. Αυτή η κοινωνία αποδεικνύεται από μόνη της ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει (ILLICH, I. X.X.:41)

Η γνωστή θέση του H. Schelsky ότι το σχολείο είναι μία υπηρεσία διανομής αποδεικτικών που παρέχουν δικαίωμα πρόσληψης σε μελλοντικές κοινωνικές θέσεις, ότι είναι, δηλαδή, ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός διανομής ευκαιριών της ζωής, αναδεικνύει τις προσδοκίες γονέων και μαθητών σε έργο του σχολείου και

προϋποθέτει την ύπαρξη ισότητας ευκαιριών πριν από την διαδικασία επιλογής, η οποία σύμφωνα με νεότερες έρευνες για τις σχέσεις μεταξύ κοινωνικής προέλευσης, γλώσσας, ευφυΐας και σχολικής επιτυχίας, δεν υφίσταται (BERNSTEIN, OEVERMANN, ROEDER, ROLFF). Κατά συνέπεια, οι ευκαιρίες της ζωής των παιδιών θα καθορίζονται σε μεγάλη έκταση από την κοινωνική προέλευση (ρόλος του γλωσσικού περιγυρου) και σπάνια αυτή αντισταθμίζεται στο σχολείο. Αντίθετα, τις περισσότερες φορές επιβεβαιώνεται με τα σχολικά αποδεικτικά, τα οποία στην συνέχεια σηματοδεύουν τις επαγγελματικές θέσεις. Ακόμα και στις χώρες που τυπικά διασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών, εξακολουθεί να ισχύει η επιλογή που ευνοεί τα παιδιά των ανωτέρων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Τα αίτια εντοπίζονται στην οικονομική κατάσταση και στα περιορισμένα κίνητρα των γονέων, που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά κυρίως στην ιδική προσδοκώμενη συμπεριφορά, στους κανόνες επίδοσης, στα κριτήρια επιλογής, στα διδακτικά περιεχόμενα και στο γλωσσικό στυλ των σχολείων, στα οποία είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων λόγω της γλώσσας, των κανόνων και της αγωγής του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, τα οποία αμείβονται με καλούς βαθμούς. Αντίθετα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία για τους ίδιους λόγους (κοινωνικοοικονομικές συνθήκες) δεν μπορούν τόσο εύκολα να προσαρμοστούν, κρίνονται αρνητικά ως 'ανεπίδεκτα μαθήσεως' από τους περισσότερους δασκάλους που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα. Αλλά το σχολείο ως 'θεσμός της μεσαιάς τάξης' αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση όχι μόνο στην προσδοκώμενη συμπεριφορά και στα κριτήρια επιλογής, αλλά και στον τρόπο οργάνωσης του σχολικού συστήματος που συνιστά συνήθως μονόδρομους για τα κοινωνικά στρώματα χωρίς άλλες διαβάσεις (π.χ. ενισχυτικά μαθήματα). (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:4634-5 τόμος 8^{ος})

Ομοίως η ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ αναφέρει ότι η συστηματική επανάληψη από τεράστιο αριθμό ερευνών της διαπίστωσης ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική. Η τυπική ισότητα, κατά την διάσημη φράση του Πιέρ Μπουρντιέ, ευνοεί τους ευνοουμένους και αδικεί τους αδικημένους. Πολύ χαρακτηριστική για τι θέμα αυτό είναι η εξέλιξη των απόψεων του Τζέιμς Κόουλμαν, ο οποίος γράφει ότι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παρόντος το αίτημα 'ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών'. Μέχρι σήμερα, συνεχίζει, θεωρούσαμε ότι η εκπαιδευτική

ισότητα εξασφαλίζεται από την δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνουμε όμως ότι αυτά καθόλου δεν αρκούν για να εξασφαλίσουν την ισότητα. Πολλές από τις έρευνες που παραπάνω αναφέρθηκαν, όπως π.χ. η έκθεση του Κόουλμαν, ενισχύουν την διαπίστωση ότι η κοινωνική ανισότητα καθορίζει όχι μόνο την άνιση σχολική επίδοση αλλά και την αδυναμία των αδικημένων τάξεων (ακόμα και ανεξάρτητα από την επίδοση) να χρησιμοποιούν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Άρα οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί όσο καιρό πιστεύουν ότι τα άτομα διαιρούνται σε εκείνα που έχουν και στα άλλα που δεν έχουν διανοητικά χαρίσματα και όσο αγνοούν την κοινωνική επιλογή που γίνεται μέσα από και χάρη σε αυτήν την πίστη νομιμοποιούν και δικαιώνουν την κοινωνική ανισότητα. Τη νομιμοποιούν στα δικά τους μάτια, τη νομιμοποιούν στα μάτια των προνομιούχων και κυρίως τη νομιμοποιούν στα μάτια των κοινωνικά αδικημένων. (ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΔΗ, Α 1985:87,89,96,101)

Ένα ακόμη φαινόμενο στο σημερινό σχολείο είναι η κρίση νομιμότητας της παιδαγωγικής εξουσίας. Τρεις κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την κρίση νομιμότητας της παιδαγωγικής εξουσίας είναι: 1. Η πρώτη έχει σχέση με το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έριξε από καιρό το βάρος του στην λειτουργία της επιλογής. Ρίχνοντας όμως το βάρος στην επιλογή, το σχολείο παραμέλησε αρκετά μία άλλη λειτουργία του, εκείνη της παροχής βασικών προσόντων και εφοδίων σε όλους τους μαθητές. Έτσι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών κυριολεκτικά σήμερα δεν ξέρουν γιατί πηγαίνουν στο σχολείο, ούτε να επιλέγουν ελπίζουν, ούτε να αποκτήσουν στοιχειώδη εφόδια για την καθημερινή ζωή. Δημιουργείται με τον τρόπο αυτό ένα τεράστιο δυναμικό απογοήτευσης και ματαιώσης που επιτρέπει την εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. 2. Η δεύτερη σχετίζεται με το γεγονός της γραφειοκρατικής οργάνωσης της σχολικής ζωής. Είναι λυπηρό, αλλά όχι άδικο, αν πούμε ότι πολύ σπάνια έχουμε σήμερα εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν άποψη για το σχολείο, που προσπαθούν μέσα από ομίλους συναδέλφων του ίδιου σχολείου να τα προωθήσουν ένα καινούριο πνεύμα στο σχολείο τους. Η προσφορά του εκπαιδευτικού έφτασε να περιορίζεται στην ανακοίνωση της διδακτέας ύλης και την βαθμολόγηση γραπτών. Η επαφή του μαθητή με τον δάσκαλο στα πλαίσια ενός γραφειοκρατικού σχολείου δεν είναι ικανοποιητική. Η διδασκαλία έχει υποβαθμιστεί σε γραφειοκρατική παροχή πληροφοριών. Ο δάσκαλος δεν γνωρίζει πια τους μαθητές του, ούτε σκοτίζεται για τα

προβλήματα τους. Υπάρχει λοιπόν ένα πρόβλημα ποιότητας της επικοινωνίας ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο. 3. Η τρίτη, τέλος, κατηγορία σχετίζεται με την γενικότερη αμφισβήτηση των καθιερωμένων προτύπων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Η παραπάνω αμφισβήτηση τροφοδοτείται και από ορισμένες αντιφάσεις που παρουσιάζει σήμερα το σχολείο, και οι οποίες ανάγονται στην αντιστοιχία ανάμεσα στο τι αυτό αξιώνει το είναι (ή ότι πρέπει να είναι και στο τι όντως είναι). Προβάλλουμε π.χ. από την μία μεριά στο μαθητή έναν δάσκαλο δημοκρατικό, αντιαυταρχικό, συνεργάσιμο, έναν δάσκαλο που ενθαρρύνει την συμμετοχή των μαθητών στον προσδιορισμό της σχολικής ζωής. Από την σκοπιά αυτή τυχόν αμφισβήτηση του μαθητή δεν αποτελεί παράπτωμα εξ ορισμού, αλλά είναι θεμιτή. Όμως από την άλλη συνεχίζουμε να θέλουμε έναν μαθητή υπάκουο, πειθήνιο και παθητικό, όπως τον παλιό καλό καιρό. Μας ενοχλεί το γεγονός ότι μας ζητάει να δικαιολογήσουμε την στάση μας μερικές φορές. Μας ενοχλούν οι αντιρρήσεις του και οι αναθεωρήσεις του δόγματος του άνευ όρων σεβασμού. Φυσικά οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτές τις αντιφάσεις και τις χρησιμοποιούν ανάλογα. (ΓΚΟΤΟΒΟΣ,Α. 1990:111-112)

Η αυθεντική καθοδήγηση του δασκάλου αφαιρεί το θάρρος για αυτοαπόφαση και αυτοευθύνη. Ο δάσκαλός έχει υποχρέωση -στην διάρκεια της διδακτικής ώρας- να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυναμικές τάσεις τους για πορεία προς τα εμπρός, δίνοντας ερεθίσματα σκέψης. Δεν υπάρχει αληθινή μορφωτική εργασία χωρίς την αγωγή της σκέψης. Στις περιπτώσεις εκείνες, που έχουν διαδοθεί σε μεγάλη έκταση η μηχανική και αναπαραγωγική σκέψη, η παραγωγική σκέψη βρίσκεται σε πολύ χαμηλό σημείο. Η εργασία του μαθητή πρέπει όμως να είναι παραγωγική και όχι αναπαραγωγική. Είναι ανάγκη, λοιπόν να επιζητούμε την πνευματική δραστηριοποίηση του παιδιού. Η διδασκαλία εκείνη, που κυριαρχεί ο δάσκαλος με την υπόδειξη, τη διήγηση, την επεξήγηση και γενικά με την αυθεντία και τον λόγο του, γνωστή ως μετωπική διδασκαλία, δεν θα προκαλέσει και δεν θα παρορμήσει τους μαθητές σε εσωτερική συμμετοχή στην διδακτική λειτουργία, ώστε με την ατομική επεξεργασία να γίνουν οι γνώσεις προσωπικό απόκτημα. (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ,Ν. 1991:97)

Το πρόβλημα της ύλης που πρέπει να διδάσκετε στα σχολεία είναι ένα από τα κυριότερα προβλήματα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα α. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τάξεων και σχολείων. β. Υπάρχουν συχνά διαφορές μεταξύ της επίσημης προσδιορισμένης διδακτέας ύλης και εκείνης που διδάσκεται. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:4019 τόμος 7^{ος}) Παρομοίως ο ILLICH αναφέρει ότι η διδασκόμενη ύλη σε όλα σχεδόν τα σχολεία είναι ξεπερασμένη και υπερβολικού όγκου. Η παθητική μάθηση είναι παλιομοδίτικη και τα σχολικά κτίρια είναι άσχημα. (ILLICH, I. X.X.:42) Τα σχολικά εγχειρίδια- βιβλία ξέρουμε ότι πρέπει να είναι καλά συγγραμμένα, ρεαλιστικά, επίκαιρα και να συμβαδίζουν με τις ηλικίες των μαθητών που προορίζονται. Παρόλα αυτά σήμερα τα βιβλία στο δημοτικό είναι αυτά με τα οποία μεγάλωσαν πολλές γενιές και το χειρίστο ότι χρησιμοποιούνται δογματικά και όχι ως έναυσμα για την περαιτέρω διδασκαλία και μελέτη των διάφορων θεμάτων (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:1117 τόμος 2^{ος})

Δυστυχώς η εκτίμηση του σχολείου για την αντίληψη των παιδιών βασίζεται κυρίως, στην απόδοση τους στα τεστ που μετρούν την ικανότητα τους στην ανάγνωση, τη γραφή την αριθμητική και άλλα. Διαμορφώνεται μία γενική εκτίμηση για το παιδί από το πόσο καλά ή πόσο άσχημα απέδωσε σύμφωνα με τα προδιαγεγραμμένα πρότυπα και προδιαγραφές. Ακόμη τα τεστ δεν υπολογίζουν την ικανότητα του παιδιού να αποδίδει σε διαφορετικές και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. (ΝΤΡΑΙΚΟΡΣ,Ρ. ΓΚΡΑΝΓΟΥΩΛΝΣ, Μ. ΠΕΠΠΕΡ, Φ 1987:306) Ομοίως αναφέρει και ο ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ότι το σχολείο μας ασχολείται κατά κύριο λόγο με την 'επίδοση του μαθητή' και λιγότερο ή καθόλου με τον ίδιο τον μαθητή. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. 1998:8)

Η εξέταση στα σχολεία μας, γραπτή και προφορική συχνά υποχρεώνει τον μαθητή να ξέρει το μάθημα "απ' έξω", δηλαδή να μαθαίνει παπαγαλία-αποστήθιση. Επιβάλλει στον μαθητή άχρηστη και τεράστια δαπάνη χρόνου και δυνάμεων για την αποστήθιση του περιεχομένου και των εκφραστικών στοιχείων ενός κεφαλαίου. Σε τίποτα δεν ωφελεί τον μαθητή να γνωρίζει ολόκληρα κεφάλαια "απ' έξω", τα οποία, όπως είναι απόλυτα βέβαιο, θα ξεχάσει σε συντομότατο χρονικό διάστημα. Τα αποστηθιζόμενα κεφάλαια "αποβάλλονται" γρήγορα χωρίς να αφήνουν ίχνος μάθησης, γιατί κανέναν λειτουργικό σκοπό δεν εκπληρούν για το μαθητή. (ΦΡΑΓΚΟΥ, Χ.Π. 1977:436)

Ο ΠΟΡΠΟΔΑΣ ενισχυτικά αναφέρει ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία η μνήμη συνήθως αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αξιολόγησης της μάθησης. Συμβαίνει μάλιστα μερικές φορές (κυρίως εξαιτίας της ελλιπούς πληροφόρησης όσον ασχολούνται με την εκπαίδευση) να κρίνεται η ικανότητα, η προσπάθεια και η αποδοτικότητα της μάθησης ενός ατόμου από την ποσότητα της μνημονικής

αναπαραγωγής, ανεξάρτητα αν σε αυτή περιλαμβάνονται τα κύρια στοιχεία ή τα δευτερεύοντα στοιχεία των πληροφοριών που προσλήφθηκαν. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. 1993:149)

Η σχολική εξέταση μειώνει στον μαθητή και στο δάσκαλο την χαρά της εργασίας και συχνά την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Τα δύο βασικά ελαττώματα της μεθόδου των εξετάσεων είναι: ότι γενικά δεν καταλήγει σε αντικειμενικά αποτελέσματα και ότι μοιραία γίνεται αυτοσκοπός. Οι σχολικές εξετάσεις δεν είναι αντικειμενικές καταρχήν γιατί εμπεριέχουν πάντοτε ένα ποσοστό τύχης, αλλά κυρίως γιατί βασίζονται περισσότερο στην μνήμη παρά στις συνθετικές ικανότητες του μαθητή. Η σχολική εξέταση γίνεται αυτοσκοπός, γιατί απασχολεί κυριαρχικά τον δάσκαλο αντί να ενισχύει την φυσική του αποστολή να αφυπνίζει τις συνειδήσεις, και γιατί κατευθύνει όλη την δουλειά των μαθητών προς ένα τεχνητό αποτέλεσμα, αντί να αφυπνίζει τις πραγματικές δραστηριότητες και την προσωπικότητα τους. (ΠΙΑΖΕ, Ζ. 1979:60-61)

Ομοίως Ο ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ αναφέρει ότι συνήθως οι ερωτήσεις στις εξετάσεις είναι λίγες με αποτέλεσμα να εξετάζεται μικρό τμήμα της ύλης που διδάχθηκε. Στην καλύτερη περίπτωση η ερωτήσεις λαμβάνονται από διαφορετικό σημείο της ύλης. Συχνά όμως περιορίζεται σε ορισμένο μόνο τμήμα της δίνοντας έτσι στον παράγοντα τύχη τον βασικότερο ρόλο για το αποτέλεσμα που θα προκύψει από αυτές. (ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ.Ι. 1981:53)

Σύμφωνα με τον πανεπιστημιακό Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ ο αμείλικτος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, ο οποίος αναπτύσσει το σύνδρομο της επιδίωξης των υψηλών σχολικών επιδόσεων, συνάντων με κοινωνική προβολή και καταξίωση, έχει πολλές παρενέργειες, μία από τις σημαντικότερες είναι η βαθμοθηρία, η θηρία της ουσιαστικής μάθησης στο κυνήγι των βαθμών με κάθε μέσο. Το φροντιστήριο εμφανίζεται ακριβώς σαν ένα από τα κυριότερα μέσα της «στρατηγικής για διάκριση-αρίστευση», η οποία αρκετές φορές παίρνει την θέση της πίστης στην μορφωτική αξία της σχολικής καλλιέργειας. (ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ. 1996:112) Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή από τον δάσκαλό φτάνει τον τελευταίο σε κρίσιμη θέση.

Το ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού, που διατίθεται για την παιδεία, αποτελεί έναν από τους δείκτες, που χαρακτηρίζουν την προσπάθεια που καταβάλει μία χώρα καθώς και την σημασία που αποδίδει στην εκπαίδευση. Αν κανείς

μελετήσει την εξέλιξη των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια, θα διαπιστώσει ότι μία αταλάντευτη 'σταθερότητα' αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό τους. Μία 'σταθερότητα' που είναι ικανή να κρατάει σταθερά υποβαθμισμένη την δημόσια εκπαίδευση. Η ανεπαρκής οικονομική στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος δημιούργησε όχι μόνο ποσοτικά αλλά και σοβαρότατα ποιοτικά προβλήματα, συμβάλλοντας με αποφασιστικό τρόπο στην διαμόρφωση μίας 'υποδόριας' εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις. Αναφερόμαστε στην άνθηση της 'παράλληλης παιδείας' ή παραπαιδείας και κυρίως για το μέγεθος των ιδιωτικών δαπανών για φροντιστήρια. Η ανάπτυξη και η διόγκωση του ιδιωτικού, εξωσχολικού, παρα-εκπαιδευτικού δικτύου (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα) είναι ένα σύνθετο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο που ευδοκιμεί, βέβαια, στο έδαφος της παθολογίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου (υλικोτεχνικές ανεπάρκειες, λειτουργικά προβλήματα κ.λ.π.) αλλά, όμως, σε καμία περίπτωση δεν 'τρέφεται' αποκλειστικά από αυτό. Μερικοί άλλοι παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο φροντιστήρια, ιδιαίτερα είναι η πεποίθηση σε γονείς και μαθητές ότι η φοίτηση στο σχολείο απαιτεί εξωσχολική βοήθεια, η άποψη ότι χρειάζεται 'κάτι περισσότερο από το σχολείο για να μπορεί να επιτύχει στο σχολείο' θεωρείται αυτονόητη και κοινά αποδεκτή κ.λ.π. Από το παραπάνω συνεπάγεται υπέρογκα οικονομικά έξοδα για τους γονείς και απώλεια μεγάλου μέρους ελεύθερου χρόνου για τους μαθητές. (ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ. 1996:90-91,109-111) Τελικά γενάτε το ερώτημα 'η απαλλαγή από τα δίδακτρα και μόνο μπορεί να στηρίξει την άποψη της παροχής της δωρεάν εκπαίδευσης σήμερα;'

Είναι φανερό ότι όσο η σχολική πραγματικότητα καλλιεργεί όχι την γνώση καθεαυτή αλλά την ειδική χρήση ως μέρους της που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εξετάσεων, όσο το σχολείο δεν μπορεί να πείσει ότι η μόρφωση δεν είναι ζήτημα γνώσης αλλά ζήτημα ζωής, όσο ο βαθμός και η 'σφραγίδα' ενός διπλώματος- τίτλου αναδεικνύονται σαν κύριο αίτημα όσων οικογενειών απευθύνονται στα σχολεία σαν 'χρήστες' ή σαν 'πελάτες', τόσο περισσότερο στην έννοια της σχολικής φοίτησης θα παίρνει θέση το τρίπτυχο σχολείο- φροντιστήριο- ιδιαίτερο, τόσο περισσότερο θα τροφοδοτείται μία καταναλωτική συμπεριφορά απέναντι στην μόρφωση, τόσο περισσότερο θα νομιμοποιείται η εμπορευματοποίησή της μέσα από την μετατροπή της σε 'αγαθό' που πωλείται και αγοράζεται από όσους έχουν την οικονομική δυνατότητα και επιθυμούν να καταλάβουν μία θέση στη 'σχολική αγορά'. (ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ. 1996:113)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3.1 Ορισμοί και σκοπός της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση ορίζεται ως η «προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας 'κάτι'». Αυτό το 'κάτι' μπορεί να είναι πρόσωπο, πράγμα, θεσμοί, συστήματα κ.λ.π. Είναι αυτά που αξιολογούμε και ονομάστηκαν 'αντικείμενα αξιολόγησης'. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος μας δίνει την "εκπαιδευτική αξιολόγηση", η οποία γίνεται για συγκεκριμένους σκοπούς και έχει τα δικά της 'αντικείμενα αξιολόγησης'. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:7) Αναφέροντας τον όρο αξιολόγηση εδώ εννοούμε τον όρο "μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή" και όχι την "εκπαιδευτική αξιολόγηση" που περιλαμβάνει αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο όρος "μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή" επικράτησε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ενώ στην Γαλλία η ίδια έννοια βαφτίστηκε «δοκιμολογία». (ΦΡΑΓΚΟΥ,Χ.Π. 1977:430)

Το Π.Δ.462/91 αναφέρει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία, με την οποία προσδιορίζεται η πρόοδος του μαθητή, καθώς και ο τρόπος επίτευξης της με στόχο την έγκυρη ενημέρωση δασκάλου και μαθητή για την πορεία της διδακτικής πράξης ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να εξασφαλίζεται η περαιτέρω πρόοδος του μαθητή. Επίσης η αξιολόγηση αναφέρεται στην σχολική γνώση, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες που απέκτησε και ανέπτυξε ο μαθητής και οι οποίες καλύπτουν το γνωστικό, το γλωσσικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Για την εκτίμηση αυτή λαμβάνεται υπόψη η ατομική προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής, ο βαθμός αξιοποίησης των ευκαιριών μάθησης, που του προσφέρθηκαν, τα ιδιαίτερα ατομικά ψυχολογικά δεδομένα του μαθητή καθώς και τα μαθησιακά ερεθίσματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του που επηρεάζουν την επίδοσή του. (Π.Δ.462/91 Άρθρο1 παράγραφος 1,2)

Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή υποδηλώνει την διαδικασία ελέγχου της πορείας μάθησης των μαθητών και των αποτελεσμάτων θεσμοθετημένης σχολικής αγωγής της προσωπικότητάς τους. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:615 τόμος 2^{ος})

Μία άλλη άποψη αναφέρει ότι η αξιολόγηση των μαθητών, στην ευρύτερη έννοια της, σημαίνει το σύνολο των διαδικασιών, με βάση τις οποίες ελέγχεται η κατάσταση από το εκπαιδευόμενο άτομο των στόχων των διαφόρων μαθημάτων και των άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:616 τόμος 2^{ος})

Επιπλέον αξιολόγηση του μαθητή είναι η διαδικασία με βάση την οποία ελέγχεται η πορεία μάθησης των εκπαιδευόμενων ατόμων, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα της και εκτιμώνται διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που σχετίζονται με το έργο του σχολείου όπως η συνεργασία με άλλα άτομα, ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου ή της ομάδας και η πιστή τήρηση τους, η ευγένεια απέναντι στους διδάσκοντες και στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, το ενδιαφέρον, η φιλοτιμία, η προσπάθεια, η πρωτοβουλία και άλλα παρόμοια. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:631 τόμος 2^{ος}) (ΚΑΝΑΚΗΣ,Θ. Μάρτιος-Απρίλιος 1992:37-38)

Η αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο αποτελεί μία 'συνεχή' διαδικασία, διάχυτη 'κατά την διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας', ενταγμένη 'στην ροή εκπαιδευτικού έργου', πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και με σαφήνεια προσανατολισμένη 'κατά κύριο λόγο στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατά δεύτερο λόγο στην απόδοση γνωστικών στοιχείων'. (ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,Π. 1993:121)

Ο νόμος 462/91 αναφέρει ότι σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι : α) η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, β) η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτός αντιμετωπίζει και γ) η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. (Π.Δ.462/91 Άρθρο 1 παράγραφος 3)

Η αξιολόγηση του μαθητή διαδραματίζει σοβαρότατο ρόλο στον έλεγχο της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και κατ' επέκταση στην βελτίωση του. Συγκεκριμένα βοηθά τους εκπαιδευόμενους στο να παρακολουθούν οι ίδιοι την πορεία μάθησης τους, τους ενημερώνει για τις γνώσεις και ικανότητες τους και τους βοηθάει να προσανατολιστούν σωστά προς την κατάλληλη σχολική και αργότερα επαγγελματική κατεύθυνση. Μπορεί ακόμη να δημιουργήσει κίνητρα για την παραπέρα ενίσχυση

των προσπαθειών του μαθητή. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:617 τόμος 2^{ος})

Η αξιολόγηση στην επίδοση των μαθητών αποσκοπεί πρωτίστως στην ενημέρωση των ίδιων των μαθητών για την πορεία μάθησης τους και για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Η πληροφόρηση αυτή είναι απαραίτητη όχι μόνο για την ενίσχυση του ατόμου που μαθαίνει και για τον προσανατολισμό ή την βελτίωση των προσπαθειών του, όταν αυτό απαιτείται, αλλά και για την συνειδητοποίηση των ικανοτήτων του. Τα στοιχεία αυτά είναι από παιδαγωγική πλευρά, απαραίτητα για να βοηθηθεί ο μαθητής να πάρει ο ίδιος υπεύθυνα βασικές αποφάσεις που αφορούν το σχολικό και επαγγελματικό του μέλλον και άλλα ζητήματα τόσο της σχολικής όσο και της προσωπικής του ζωής. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:631 τόμος 2^{ος})

Ο ΦΡΑΓΚΟΥ θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή επιδιώκει τους εξής σκοπούς : 1) Εκμάθηση συγκεκριμένων μορφωτικών κατευθύνσεων και διευκόλυνση της μάθησης. Για τον μαθητή η καταμέτρηση και αξιολόγηση μίας οποιαδήποτε σχολικής επίδοσης αποτελεί σπουδαίο κίνητρο, για να τον κατευθύνει σε συγκεκριμένους τρόπους μάθησης. Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν επίσης ισχυρότατο μέσο παρακίνησης του μαθητή σε επιδιωκόμενη μάθηση σε συγκεκριμένων μορφωτικών αγαθών. Η μέτρηση επιπλέον και η αξιολόγηση αποτελεί σπουδαίο διευκολυντικό μέσο για την μάθηση, γιατί με την επερχόμενη θετική ενίσχυση ο μαθητής συνεχίζει την ορθή πορεία, ενώ με την αρνητική ενίσχυση στρέφεται προς άλλη κατεύθυνση. Η αξιολόγηση δηλαδή αποτελεί ουσιώδες στοιχείο στην διαδικασία της ανατροφοδότησης, που είναι πολύ ευεργετική για τον μαθητή. Η επερχόμενη επίσης αξιολόγηση από άλλους, από τον δάσκαλο ή από τους συμμαθητές, βοηθά τον μαθητή πάρα πολύ στην δημιουργία εσωτερικών ερεισμάτων μέτρησης και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης του. 2) Διευκόλυνση της διδασκαλίας. Οι καθημερινές εξετάσεις και οι κατά διαστήματα εξετάσεις, που διεξάγονται μέσα στην τάξη, δεν αποβλέπουν στην αξιολόγηση μόνο του μαθητή, αλλά στην μέτρηση και αξιολόγηση της παρεχόμενης από τον δάσκαλο διδασκαλίας. Με τις διάφορες μετρήσεις και αξιολογήσεις, τις οποίες διεξάγει ο δάσκαλος διαπιστώνει α.) αν η ύλη αφομοιώθηκε από το σύνολο ή από μέρος μαθητών, β.) εάν η μέθοδο ήταν ορθή ή όχι και γ.) εάν το επίπεδο της ύλης που προσφέρθηκε ήταν κατάλληλο για τον μαθητή ή όχι. Οι διεξαγόμενες ακόμη αξιολογήσεις δίνουν στον δάσκαλο πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία για κενά σε γνώσεις ή συλλογισμούς των

μαθητών. Με όλα αυτά τα στοιχεία ο δάσκαλος επιφέρει διόρθωση στην διδασκαλία του, χρησιμοποιεί δηλαδή την αξιολόγηση ως επανατροφοδότηση διαδικασίας και όχι ως απλά μέσα για την προαγωγή ή απόρριψη του μαθητή. 3) Ανακατάταξη και αναδιοργάνωση των προγραμμάτων. Οι μετρήσεις και οι αξιολογήσεις δίνουν, όπως είπαμε, πολλά στοιχεία για το ποσό και τον τρόπο αφομοίωσης της ύλης από μέρους των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά που συγκεντρώνονται και κατατάσσονται με βάση τις αριθμητικές διαδικασίες αποτελούν αδιάσειστα τεκμήρια για την μικρή ή μεγάλη απόδοση των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και για τις ακολουθούμενες μεθόδους διδασκαλίας. Με βάση αυτά τα στοιχεία γίνεται η αναψηλάφηση ή η γενικότερη ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι μετρήσεις δηλαδή και αξιολογήσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών αποτελούν βασικό τεκμήριο για την αναδιοργάνωση των προγραμμάτων. 4) Αντιμετώπιση περιστάσεων ατομικών δυσκολιών στην μάθηση. Οι μετρήσεις και οι αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών μας παρέχουν σε πάρα πολλές περιπτώσεις στοιχεία για κενά ή δυσκολίες ορισμένων μαθητών, που εμφανίζονται να παρεκκλίνουν σε μερικές λειτουργίες ή στην γενικότερη επίδοση. Τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν αν χρησιμοποιηθούν για την ειδική καθοδήγηση του μαθητή από τον δάσκαλο ή από άλλους ειδικούς. (ΦΡΑΓΚΟΥ,Χ.Π. 1977:427-429)

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι μετρήσεις και αξιολογήσεις του μαθητή που διεξάγονται μέσα στο σχολείο μας επιτρέπει : α) Να βοηθάμε τον μαθητή να κατανοήσει με συγκεκριμένα στοιχεία τα καθήκοντα του, β) να βρίσκουμε τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο μαθητής, γ) να κατανοούμε τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, δ) να διευκολύνουμε τον μαθητή στην αυτοκατανόηση και αυτοαξιολόγηση, ε) να παίρνουμε στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, στ) να καταρτίσουμε πιο αποτελεσματικά προγράμματα, ζ) να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στην εξεύρεση πρακτικών τρόπων αντιμετώπισης των καθηκόντων του και η) να αναπτύσσουμε την δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και τις συνθετικές εγγενείς ικανότητες των μαθητών. (ΦΡΑΓΚΟΥ,Χ.Π. 1977:429)
(ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:132)

3.2 Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να περιλαμβάνει κάθε αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών πρέπει να διαθέτει ορισμένα δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά είναι :

1. Η αντικειμενικότητα. Αντικειμενικότητα παρουσιάζει μία μέτρηση σχολικής επίδοσης, όταν πολλοί εξεταστές βάζουν τον ίδιο βαθμό -η έστω σχεδόν τον ίδιο βαθμό- στο ίδιο γραπτό, ενώ υποκειμενικότητα σε μία εξέταση έχουμε, όταν οι εξεταστές βαθμολογούν διαφορετικά ένα γραπτό ενός μαθητή από έλλειψη αντικειμενικών βαθμολογικών κριτηρίων. Ουσιαστική παράγοντας της αντικειμενικότητας είναι ο σαφής καθορισμός κριτηρίων βαθμολογίας.

2. Η εγκυρότητα. Εγκυρότητα σε μία μέτρηση έχουμε, όταν η εξέταση μετράει πραγματικά αυτό που επιθυμούμε να μετρήσουμε. Για να έχουμε εγκυρότητα η εξέταση πρέπει να καλύπτει όλους τους τομείς της ύλης που διδάχθηκε, πιθανόν δειγματοληπτικά ανάλογα με τον χρόνο που διατέθηκε σε κάθε ενότητα και ανάλογα με την έμφαση, η οποία δόθηκε σε κάθε ενότητα κατά την διδασκαλία.

3. Η αξιοπιστία. Αξιοπιστία σε μία μέτρηση έχουμε, όταν η εξέταση μετράει με συνέπεια αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε, όταν δηλαδή ένας μαθητής επανεξεταζόμενος με την ίδια διαδικασία παίρνει τον ίδιο βαθμό. Προϋπόθεση για την αξιοπιστία είναι η αντικειμενικότητα στην βαθμολόγηση.

4. Η πρακτικότητα ή οικονομία. Πρακτικότητα ή οικονομία στην εξέταση έχουμε, όταν ο χρόνος που δαπανάται σε μία εξέταση είναι όσο το δυνατό λιγότερο, με την προϋπόθεση όμως ότι στο λίγο αυτό χρόνο παίρνουμε τις πληροφορίες, τις οποίες επιζητούμε. Επίσης πρακτικότητα ή οικονομία έχουμε, όταν η διεξαγόμενη εξέταση είναι δυνατόν να επιτευχθεί με λίγα μέσα, με συνθήκες όμοιες για όλους τους μαθητές. (ΦΡΑΓΚΟΥ,Χ.Π. 1977:430-431) (ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ,Μ.Ι. 1981: 49-51)

Ομοίως κατά των ΚΑΨΑΛΗ και τον INGENKAMP τα χαρακτηριστικά της ποιότητας της αξιολόγησης του μαθητή είναι :

1. Η αντικειμενικότητα. Είναι ο βαθμός κατά τον οποίο το αποτέλεσμα της μέτρησης-αξιολόγησης του μαθητή είναι ανεξάρτητο από τον εξεταστή. Αυτή η αντικειμενικότητα πρέπει να συμπληρώνεται από την αντικειμενικότητα α) κατά την

διάρκεια της εξέτασης, β) κατά την καταγραφή των στοιχείων, γ) κατά την βαθμολόγηση δ) κατά την ερμηνεία και ε) κατά το εργαλείο (π.χ. τεστ).

2. Εγκυρότητα. Είναι η ακρίβεια με την οποία μία μέτρησης-αξιολόγησης μετράει αυτό που πρέπει να μετράει, αυτό που ο δάσκαλος θέλει να μετράει και τίποτε άλλο. Μερικές γνωστές διαστάσεις της εγκυρότητας της μέτρησης-αξιολόγησης είναι: α) η λογική εγκυρότητα ή εγκυρότητα περιεχομένου. Με βάση αυτή ελέγχεται η αντιπροσωπευτικότητα των ερωτήσεων μιας εξέτασης για την γνώση της συγκεκριμένης ύλης όπως και βοηθά να αντιπροσωπεύει ποσοτικά την ύλη που εξετάζει, β) προγνωστική ή εμπειρική εγκυρότητα. Αναφέρεται συνήθως στη μελλοντική επίδοση των μαθητών και προκύπτει από την συσχέτιση δύο αποτελεσμάτων (π.χ. παλαιού και καινούριου τεστ). Η έκταση της συμφωνίας των δύο αποτελεσμάτων μας φανερώνει και το μέγεθος της προγνωστικής εγκυρότητας της εξέτασης.

3. Αξιοπιστία. Είναι η ικανότητα μιας μέτρησης-αξιολόγησης να μετρά σταθερά αυτό που πρέπει να μετρά με την ίδια ακρίβεια πάντα και να καταλήξει πάντα στο ίδιο αποτέλεσμα –με την προϋπόθεση το χαρακτηριστικό αυτό δεν έχει μεταβληθεί κατά την διάρκεια του χρόνου που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. (ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. 1986:480-483) (INGENKAMP, Κ. 1993:63-78)

3.3 Μορφές αξιολόγησης.

Η συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία, με την οποία προσδιορίζεται η πρόοδο του μαθητή πραγματοποιείται από τον δάσκαλο με διάφορους τρόπους. Ο πιο γνωστός και πολυσυζητημένος τρόπος είναι η βαθμολογία των μαθητών. Αυτή η βαθμολογία είναι αποτέλεσμα των γραπτών εργασιών και γραπτών δοκιμασιών (τεστ), της καθημερινής προφορικής εξέτασης, καθώς και της γενικής παρουσίας του μαθητή (γενικές ικανότητες και δεξιότητες, διαγωγή, καθυστερημένη άφιξη και άλλα). Η κλίμακα βαθμολογικής αξιολόγησης του μαθητή στις Α' και Β' τάξεις περιλαμβάνει τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Άριστα (Α), όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις του μαθήματος, Πολύ Καλά (Β), όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις του μαθήματος, Καλά (Γ), όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις βασικές απαιτήσεις του μαθήματος, Σχεδόν Καλά (Δ), όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται στοιχειωδώς στις βασικές απαιτήσεις του μαθήματος. Η κλίμακα βαθμολογικής αξιολόγησης του μαθητή στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν καλά. (Π.Δ.462/91 Άρθρο 2 παράγραφος 3 και Άρθρο 3 παράγραφο 1,2) (ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. 1986:475)

Μία άλλη μορφή αξιολόγησης είναι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί και η γενική συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή. Τέτοιες σαρκαστικές παρομοιώσεις (ζώο, τούβλο, "έχεις άχυρο στο κεφάλι σου;", "Τι μπορείς να περιμένεις από το παιδί αυτό;" κ.λ.π.) και ετικέτες ("κακός", αδιάφορος, αφιλότιμος, τεμπέλης, βλάκας, ηλίθιος) που κάνουν οι δάσκαλοι στον μαθητή καθιστούν συχνά τους τελευταίους στόχο γελοιοποίησης σε όλη την τάξη. Όπως επίσης με ανάλογους χαρακτηρισμούς μπορούν να ενθαρρύνουν ως και να φανατίζουν τα παιδιά. Τέτοιες παρατηρήσεις είναι: "ας ρωτήσουμε τον Τόμμυ. Είναι ο καλύτερος και πάντα ξέρει τις απαντήσεις", "είναι πραγματικά θαυμάσιο που μπορείς να το κάνεις αυτό", "Είμαι υπερήφανος για εσένα που το έκανες τόσο καλά". (ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ, Ρ. 1997:125,134-135,304-305,308) (ΡΑΠΤΗ, Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:133) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ, Κ. Δ. 1973:112) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:889 τόμος 2^{ος})

Τέλος μία άλλη μορφή αξιολόγησης που κάνει ο δάσκαλος στον μαθητή είναι η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου έναντι στους μαθητές του.

Σύμφωνα με τον ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ, δεν παίζουν ρόλο μόνο αυτά που λέμε στο παιδί, αλλά και εκείνα που του μεταφέρουμε χωρίς να χρησιμοποιούμε λέξεις. Ομοίως και ο FREYD θεωρεί ότι τα παιδιά είναι καλοί παρατηρητές και άσχημοι ερμηνευτές. Οι εκφράσεις του προσώπου, οι μορφασμοί, τα ειρωνικά βλέμματα και γέλια, οι χειρονομίες και η αδιαφορία για την παρουσία του μαθητή στην τάξη του μεταδίδουν μη λεκτικά μηνύματα. (ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ,Ρ. 1997:304-305) (ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:133) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ,Κ.Δ. 1973:112) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:889 τόμος 2^{ος}) (ΛΑΪΝΓΚ,Ρ. 1979:113)

3.4 Επιχειρήματα υπέρ του θεσμού της σχολικής αξιολόγησης

Τα Επιχειρήματα υπέρ του θεσμού της σχολικής αξιολόγησης διαχωρίζονται παρακάτω έχοντας ως άξονα το στόχο παρέμβασης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, -ποίοι επηρεάζονται από τα αποτελέσματα- ή αλλιώς με γνώμονα τις ομάδες ατόμων στις οποίες απευθύνονται. Οι ομάδες αυτές κατά τον ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟ είναι α) ο μαθητής, β) το σχολείο και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, γ) οι γονείς των μαθητών, και δ) το κοινωνικό σύστημα στο σύνολο του (με όλες τις επιμέρους διαστάσεις του, δηλαδή οικονομική, πολιτιστική, επαγγελματική κ.λ.π., στο σύνολο της η πολιτεία). (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:23)

α) Σκοπιά των μαθητών.

Ο μαθητής αξιοποιεί, σκόπιμα ή όχι, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή επηρεάζεται από αυτά κατά πολλούς και ποικίλους τρόπους. Παρακάτω αναφέρονται οι σημαντικότεροι.

1. Ο μαθητής έχει ανάγκη για αξιολόγηση, με την έννοια της διαπίστωσης της προόδου του, σε κάθε βήμα της προσπάθειας του για μάθηση. Η εκτίμηση της επίδοσης είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης, για να είναι δυνατή και η κατεύθυνση και διευκόλυνση της προόδου. Σχεδόν όλη η θεωρητική μάθηση, και περισσότερο εκείνοι που πρόσκεινται στην ψυχολογία της συμπεριφοράς (π.χ. THORNDIKE, SKINNER), πιστεύουν ότι σε κάθε του βήμα ο μαθητής πρέπει να διαπιστώνει ή να πληροφορείται την επίδοσή του. Αυτή εξάλλου είναι και η αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η προγραμματισμένη διδασκαλία. Γνωρίζοντας ο μαθητής την πρόοδο του μπορεί να τροποποιήσει την προσπάθειά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

2. Με την αξιολόγηση απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές. Επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, και αυτό αποτελεί μία ηθική ικανοποίηση για αυτούς. Ακόμη, η αναγνώριση της προσπάθειας είναι ενέργεια της οποίας αποτελέσματα έχουν δραματικές ψυχολογικές διαστάσεις. Είναι η 'ενίσχυση' που προτείνουν οι θεωρητικοί μερικών θεωριών μάθησης.

3. Η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την καλώς εννοούμενη άμιλλα μεταξύ τους, διαδικασία που ενυπάρχει σε κάθε κοινωνικό

περιβάλλον, ανθρώπων και μη, και να επιδιώξουν βελτίωση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους, σε σύγκριση είτε με άλλους είτε με τον ίδιο τον εαυτό τους.

4. Ο μαθητής, μέσα από τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης, πληροφορείται για τον ίδιο του τον εαυτό, αποκτά δηλαδή αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, απαραίτητα στοιχεία για τον μελλοντικό του προγραμματισμό και την λήψη σοβαρών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι όλα τα 'τεστ ικανότητας' κ.λ.π. είναι κατά το μεγαλύτερο τους ποσοστό τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων, κι οι γνώσεις και δεξιότητες διαπιστώνονται άριστες στην αξιολόγηση επίδοσης, εφόσον βέβαια αυτή γίνεται με σωστό τρόπο.

5. Η γνώση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας μάθησης (είναι και αυτή μία μορφή ανατροφοδότησης), αποτελεί άριστο τρόπο προώθησης των μαθητών για μάθηση, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μικρών μαθητών, στους οποίους έχουν μεγάλη επίδραση ακόμη τα εξωτερικά ενισχυτικά στοιχεία (δεν έχει μετατραπεί ακόμη η ενίσχυση σε εσωτερική), οι οποίοι δεν έχουν ακόμα πλήρη επίγνωση και συνείδηση των σκοπών της σχολικής δουλειάς του, κι άρα ο ρόλος των βαθμών ως παρωθητικών στοιχείων είναι ακόμα σημαντικός.

6. Η αξιολόγηση είναι ένα μέσο που αναγκάζει τους μαθητές να εντείνουν την προσοχή τους και την προσπάθειά τους για υψηλότερη επίδοση, και οπωσδήποτε προλαμβάνει σε ένα μεγάλο ποσοστό την αμέλεια, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:24-25)

β) Σκοπιά του σχολείου.

Το σχολείο, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, ωφελούνται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επίδοσης για πολλούς λόγους, οι κυριότεροι είναι:

1. Το σχολείο θεωρείται ένας φορέας τον οποίον επινόησε το κοινωνικό σύνολο για να διευκολύνει τα νέα μέλη του (παιδιά) να προσαρμοστούν ευκολότερα και σωστότερα στο κοινωνικό σύνολο και να ανταποκριθούν επιτυχημένα απέναντι του. Με αυτή την έννοια η σχολική αξιολόγηση είναι απαραίτητη, αφού η αξιολόγηση έτσι ή αλλιώς υπάρχει ως θεσμός στο πλατύτερο κοινωνικό σύνολο, και το σχολείο δεν μπορεί να μην προετοιμάσει μαθητές για τους θεσμούς αυτούς. Ο μαθητής λοιπόν, εθίζεται στην υπευθυνότητα απέναντι σε αυτούς τους κοινωνικούς θεσμούς.

2. Ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών είναι μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος να ελεγχθεί, να αξιολογηθεί το ίδιο το σχολείο και το σύστημα από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμός μέχρι την διδακτική πράξη. Αναλυτικότερα,

ελέγχεται και αξιολογείται η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα 1) των εκπαιδευτικών σκοπών που τέθηκαν, 2) της υλικοτεχνικής υποδομής που χρησιμοποιήθηκε, 3) των υλικών και μέσων που αξιοποιήθηκαν, 4) της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, 5) του διδακτικού και λοιπού προσωπικού, 6) των αναλυτικών προγραμμάτων. Φυσικά ως αποτέλεσμα και συνέχεια του ελέγχου αυτού, λαμβάνονται και τα απαιτούμενα διορθωτικά μέτρα.

3. Το σχολείο, ως μέσο του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι υποχρεωμένο να συλλέγει πολλά στατιστικά στοιχεία, τα οποία στην συνέχεια αξιοποιεί κάποια υπηρεσία στο επίπεδο σχεδίασης για εξαγωγή συμπερασμάτων και θεμελίωση νέου βελτιωμένου προγραμματισμού. Με άλλα λόγια, η σχολική αξιολόγηση τροφοδοτεί την εκπαιδευτική έρευνα με δεδομένα, δίνει την 'ανατροφοδότηση' στο 'εκπαιδευτικό σύστημα', στοιχείο εντελώς απαραίτητο στην διαδικασία της αξιολόγησης.

4. Ο δάσκαλος, ο ίδιος έχει μεγάλη ανάγκη για ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του προσπάθειας. Η επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας επηρεάζεται κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από τη συμπεριφορά του δασκάλου. Πρέπει, λοιπόν, ο δάσκαλος να έχει την ανατροφοδότηση που απαιτείται για τον έλεγχο της αποδοτικότητας του, για να είναι έτσι δυνατή η ενεργοποίηση κάποιων διορθωτικών μηχανισμών.

5. Είναι απαραίτητο να ελέγχεται κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι συγκεκριμένοι γενικοί και ιδικοί σκοποί που είχαν τεθεί για κάποια προσπάθεια. Η σχολική αξιολόγηση είναι άριστο μέσο για τον έλεγχο της υλοποίησης των εκπαιδευτικών σκοπών και για την αξιολόγηση του ίδιου του σχολείου.

6. Όσο και αν φαίνεται εκ πρώτης όψεως αυταρχική σκέψη, η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί κι ένα μέτρο ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, αφού στο σχολείο άλλα μέσα εξωσχολικά δεν έχουν πρακτική ισχύ. Όχι βέβαια με την χρήση της βαθμολογίας ως μέσο απειλής και εκφοβισμού.

7. Το σχολείο έχει ανάγκη να διαπιστώσει ποιοι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερη αδυναμία σε κάποια περιοχή γνώσης, για να παίρνει τα ανάλογα αντισταθμιστικά μέτρα να βοηθήσει τον μαθητή, να προσαρμόζει το επίπεδο της προσφοράς του στις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών. Ακόμη, να εντοπίσει παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα. Αυτός είναι ο διαγνωστικός ρόλος της αξιολόγησης.

8. Ο σχολικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική των μαθητών είναι σχεδόν αδύνατα χωρίς κάποιους μηχανισμούς με τους οποίους θα γίνεται η ανάλυση

των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών του μαθητή. Η σχολική αξιολόγηση είναι μέρος ενός τέτοιου μηχανισμού, αφού τα αποτελέσματα της διευκολύνουν αφάνταστα τον προσανατολισμό, είναι ένα μέσο που οδηγεί στην γνώση του μαθητή.

9. Το σχολείο είναι φορέας ο οποίος σε πρώτη φάση θα μελετήσει τις παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας τόσο του σχολείου όσο και του μαθητή. (π.χ. πρέπει να μελετήσει με ποια μεθοδολογία μαθαίνει ο μαθητής καλύτερα, σε ποιους χρόνους, σε ποιες ηλικίες, για ποια αντικείμενα, από τι επηρεάζεται η επίδοση των μαθητών, ποιοι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, με ποια κριτήρια γίνεται καλύτερα η διαπίστωση της προόδου κ.λ.π.). Σε αυτή την προσπάθεια του σχολείου η επίδοση των μαθητών χρησιμεύει ως βασική μεταβλητή.

10. Δεν είναι δυνατή η ταξινόμηση των μαθητών, η κατάταξη, η υπαγωγή τους γενικά σε ομάδες χωρίς κάποια κριτήρια αξιολόγησης (τέτοιες ομάδες μπορεί να γίνουν κατά επίπεδο γνώσεων, κατά επίπεδα νοημοσύνης κ.λ.π.).

11. Το σχολείο πρέπει σε κάθε στιγμή να έχει κάποιο μέτρο της προόδου της προσπάθειας μάθησης, και τέτοιο μέτρο είναι σχεδόν αποκλειστικά η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

12. Η σχέση των γνώσεων που δίνει το σχολείο στους μαθητές με τις ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας είναι σχέση που διέπεται από τον νόμο προσφοράς και ζήτησης. Με άλλα λόγια το σχολείο πρέπει να προσφέρει την γνώση για τις οποίες υπάρχει ζήτηση στην κοινωνία, και η διαπίστωση της ύπαρξης αυτής της αντιστοιχίας, δηλαδή η προσαρμογή της προσφοράς, καθίσταται δυνατή μέσα στην διαδικασία της σχολικής αξιολόγησης.

13. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας επιχειρηματικός στίβος μέσα στον οποίο, με βάση τις Πάσης φύσεως τις εξωτερικές και εσωτερικές παραμέτρους, χρειάζεται να παίρνεται ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και μη αποφάσεων. Η σχολική αξιολόγηση είναι μία από τις διαδικασίες που βοηθούν στην λήψη αυτών των αποφάσεων. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:25-27)

γ) Η σκοπιά των γονέων.

Οι γονείς των μαθητών μαζί με τους κηδεμόνες φυσικά, είναι η ομάδα ατόμων τους οποίους τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης ενδιαφέρουν αλλά και επηρεάζουν άμεσα. Μερικοί τρόποι με τους οποίους αξιοποιούνται τα αποτελέσματα αυτά σε σχέση με τους γονείς είναι

1. Πρώτα από όλα, οι γονείς πρέπει να πληροφορούνται σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους, και αυτό γίνεται με βάση την σχολική αξιολόγηση. Έχουν επινοηθεί τρόποι ενημέρωσης των γονέων που δεν σχετίζονται με βαθμό, αλλά πάντα η αξιολόγηση υπάρχει. Η πληροφόρηση των γονέων είναι απαραίτητη για την πληροφόρηση την ίδια, αλλά και για τον προγραμματισμό σε σχέση με τις μελλοντικές επιδιώξεις τους.

2. Η επίδοση των μαθητών έχει αναμφισβήτητη προγνωστική αξία (αφού και τα τεστ πρόγνωσης στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην επίδοση). Έτσι οι γονείς και μαθητές ωφελούνται με το να προγνωρίζουν τις πιθανότητες και δυνατότητες για μελλοντική αξιοποίηση τους.

3. Οι γονείς είναι οι φορολογούμενοι πολίτες, εκείνοι που μέσω των αντιπροσώπων τους ιδρύουν και συντηρούν το σχολείο. Είναι, λοιπόν, επόμενο να ενδιαφέρονται άμεσα για την αξιολόγηση της προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο σε σχέση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας από αυτό. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:27)

δ. Η σκοπιά του κοινωνικού συστήματος.

Το κοινωνικό σύστημα σε όλες του τις διαστάσεις, έτσι όπως τελικά εκπροσωπείται στην πολιτεία στο σύνολο της, έχει ανάγκη από αποτελέσματα κάποιας σχολικής αξιολόγησης, γιατί στα αποτελέσματα αυτά στηρίζεται ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού και του γενικότερου προγραμματισμού της. Η σχολική αξιολόγηση είναι ουσιαστικά περισσότερο κοινωνικό και λιγότερο εκπαιδευτικό θέμα. Ειδικότερα η πολιτεία αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους:

1. Για επιλογή των μαθητών. Η επιλογή μπορεί να παίρνει διάφορες μορφές και να αποτελείται σε διάφορα σημεία και διάφορους χρόνους, ανάλογα με τις ανάγκες που έχει η κοινωνία στην προσπάθεια της (1) να αξιοποιήσει καλύτερα το υπάρχον δυναμικό (που μέσω της αξιολόγησης εντοπίζει), (2) να διευκολύνει την βελτίωση του δυναμικού που έχει ανάγκη για μεγαλύτερη βοήθεια (που και αυτό εντοπίζεται μέσω της αξιολόγησης), ή (3) να λάβει διάφορα μέτρα υπέρ των αδυνάτων μελών της. Έτσι, η επίδοση αυτή μπορεί να είναι επιλογή (α) εκπαιδευτική, (β) επαγγελματική, (γ) εκπαιδευτική- επαγγελματική, (δ) κοινωνική, χωρίς άμεσες εμφανείς επιπτώσεις. Από μία άλλη σκοπιά θεώρησης, η αξιολόγηση μπορεί να έχει

για την κοινωνία σκοπούς (1)προγνωστικούς ή (2)διαγνωστικούς (εντοπισμό ικανοτήτων ή αδυναμιών κ.λ.π.).

2. Δεν υπάρχει, σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, κοινωνία απαλλαγμένη από συστήματα αξιολόγησης, είτε αυτά είναι φανερά, επίσημα, είτε όχι. Με αυτή τη σκέψη, δεν νοείται να υπάρχει φορέας μέσα στην κοινωνία, υποσύστημα μέσα σε ένα σύστημα δηλαδή, στο οποίο να μην υπάρχει κανενός είδος αξιολόγησης.

3. Κάθε κοινωνία χρησιμοποιεί κάποια μεθοδολογία για να εξασφαλίσει την αξιοκρατική μεταχείριση (και χρησιμοποίηση) των μελών της, και η σχολική αξιολόγηση είναι μία αρχή αυτής της μεθοδολογίας

4. Οι σημερινές κοινωνίες έγιναν πολυσύνθετες και μαζί διαφοροποιήθηκαν και οι ανάγκες του σε ειδικευμένο δυναμικό. Υπάρχει άμεση ανάγκη, λοιπόν, οι κοινωνίες να ιεραρχήσουν την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών σε σχέση με άλλα αγαθά.

5. Η κοινωνία ενδιαφέρεται να δώσει στα παιδιά του σχολείου, στα μέλη της γενικότερα, ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και εξέλιξη. Όμως οι ίσες ευκαιρίες είναι δυνατόν να δοθούν μόνο μέσω της διαφοροποίησης της προσφοράς σύμφωνα με τις ατομικές μεταβλητές των μελών. Για να υλοποιηθεί μία τέτοια διαδικασία είναι απαραίτητη η σχολική αξιολόγηση.

6. Μέσο της αξιολόγησης η κοινωνία εντοπίζει τα άτομα με ιδιόμορφες ανάγκες και τα προωθεί σε ιδικά προγράμματα με την κατάλληλη παιδεία και αγωγή.

7. Το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο είναι εκείνο που αποτελεί το 'περιβάλλον' μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό 'σύστημα' και που διαμορφώνει τις παραμέτρους που καθορίζουν την 'είσοδο' για την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι επόμενο, λοιπόν, να παίρνονται στο επίπεδο της 'κοινωνίας' σημαντικές αποφάσεις σχεδίασης και προγραμματισμού. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:27-28)

Ομοίως οι L. KARMER και M. KARMER αναφέρουν του ακόλουθους λόγους διατηρήσεως των βαθμών στο σχολείο: 1. παρέχουν πληροφορίες στους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, 2. πιστοποιούν την κατάσταση προβιβασμού ή την ικανότητα για απόκτηση τίτλου σπουδών, 3. αποτελούν κίνητρο για την παρακολούθηση και μελέτη των σχολικών μαθημάτων, 4. βοηθούν στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό δίνοντας αντικειμενικές πληροφορίες, πάνω στις οποίες μπορούν να στηριχτούν οι μελλοντικές επιλογές του ατόμου, 5. Υπηρετούν ως ένα σημείο την προσωπική ανάπτυξη, 6. Παρέχουν μία βάση για την απονομή

ατομικών τιμητικών διακρίσεων, 7. Χρησιμεύουν σαν 'συστατικές αποδείξεις' στους εργοδότες, 8. Δίνουν πληροφορίες για έρευνα πάνω στα σχολικά προγράμματα, 9. Δίνουν πληροφορίες στο σχολείο που πρόκειται να φοιτήσει ο μαθητής σε περίπτωση αλλαγής σχολείου και 10. Χρησιμεύουν σαν δείκτες για την αξιολόγηση και άλλων εξωπρογραμματισμένων δραστηριοτήτων των μαθητών. (ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ,Μ.Ι. 1981:85)

(ΚΙΤΣΟΣ,Κ. 1971:313-315)

(ΤΡΟΜΠΟΥΚΗΣ,Α. Ιούλιος-Αυγουστος1991:62)

(ΠΑΠΑΓΡΗΓΩΡΙΟΥ,Γ Νοέμβρης –Δεκέμβρης1985:88-90)

(ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:131)

3.5 Επιχειρήματα κατά του θεσμού της σχολικής αξιολόγησης

Οι θέσεις που προβάλλονται για να υποστηρίξουν την κατάργηση της σχολικής αξιολόγησης προέρχεται από τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, που έχουν ως βάση τους τρεις διαφορετικές διαστάσεις των επιπτώσεων της σχολικής αξιολόγησης: α) την παιδαγωγική, β) την ψυχολογική και γ) την κοινωνιολογική. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:18)

α) Η παιδαγωγική διάσταση.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική διάσταση αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη σωστής αντιστοιχίας μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή και του βαθμού απόδοσης του, καθώς και στην αντινομία που περιέχει η σχέση μεταξύ των ιδιοτήτων 'δασκάλου' και 'αξιολογητή'. Οι ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗΣ και ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ έχουν την άποψη ότι διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο από την στιγμή που ο τελευταίως αναλαμβάνει τον ρόλο του βαθμολογητή. Η εξέταση συμβάλει ώστε να καταστρέφεται εκείνη η ψυχοπαιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή που είναι απαραίτητη για μάθηση και ώθηση για μάθηση. Έτσι, και ο μαθητής παύει να ωθείται για συνεργασία με τον δάσκαλο και ο δάσκαλος δυσκολεύεται να αποδώσει το μέγιστο που μπορεί. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:18-19)

Ο ΠΑΠΑΣ δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος σήμερα δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής, συνεπώς η βαθμολογία του είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική. Η εμπειρική εργασία των ROSENTHAL και JACOBSON, με υποκείμενα μαθητές αφήνει πολύ λίγα περιθώρια αμφισβήτησης του γεγονότος ότι η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική αξία του μαθητή και στον βαθμό που τελικά οδηγείται να παίρνει είναι χαώδης. Ο ΠΑΠΑΣ υποστηρίζει ότι οι εξετάσεις πρέπει να καταργηθούν για πολλούς λόγους, ανάμεσα στους οποίους θεωρεί σημαντικότερους τους παρακάτω: 1. οι εξετάσεις μετρούν μόνο μεμονωμένες δεξιότητες και όχι το άτομο ως όλο, 2. δεν έχουν προγνωστική αξία, 3. δεν δίνουν την πραγματική εικόνα του μαθητή. Παρουσιάζει ακόμη ο ίδιος τα αποτελέσματα μίας έρευνας μεταξύ μαθητών, σύμφωνα με τα οποία το 100% των παιδιών θεώρησαν τις ισχύουσες εξετάσεις ως αναξιόπιστες και πρότειναν την κατάργηση τους. Στα μειονεκτήματα της αξιολόγησης πρέπει να προστεθούν και σκέψεις που σχετίζονται με τις

επενέργειες που έχει η δύναμη της εξέτασης στην εκπαιδευτική πράξη, στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της. Η εξέταση είναι ένα πανίσχυρο όπλο που μετατρέπεται στα χέρια μερικών, εκούσια ή ακούσια, σε όργανο επιρροής για διαμόρφωση προγραμμάτων, καταστάσεων και εκπαιδευτικής πολιτικής. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:19) (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ,Ν. 1991:318)

Ακόμη ο INGENKAMP παραθέτει την άποψη του LOBROT ότι με τις εξετάσεις το κοινωνικό σύνολο ασκεί μία καταπίεση πάνω στο άτομο και ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης. Φυσικά ο LOBROT προτείνει την κατάργηση των εξετάσεων. Ο EBEL τονίζει πως ένα μέρος της κριτικής της σχολικής αξιολόγησης προέρχεται από την αδυναμία των τεστ να πείσουν για το κύρος και την αξιοπιστία τους και από το ότι τελικά μετατρέπουν το σχολικό έργο σε σκοπό αξιολόγησης, ότι δηλαδή η αξιολόγηση μετατρέπεται από μέσο σε αυτοσκοπός. Συζητώντας ακόμη το θέμα ειδικά των βαθμών, ο EBEL διαπιστώνει ότι υπάρχει πολύ έντονη κριτική κατά της χρήσης τους. Οι βαθμοί είναι κατάλοιπα συστημάτων που δεν εξυπηρετούν σήμερα τις ανάγκες της κοινωνίας. Ο σκοπός του σχολείου δεν είναι ο βαθμός αλλά η μάθηση. Ο ίδιος συγγραφέας εντοπίζει δύο προβλήματα σχετικά με την βαθμολογία : 1) λείπει ο κοινός παραδεκτός ορισμός του τι ακριβώς αντιπροσωπεύουν οι βαθμοί, και 2) λείπει το αντικειμενικό κριτήριο για τη βαθμολόγηση, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται η βαθμολόγηση σε μέσο άλλων σκοπιμοτήτων, όπως π.χ. απονομή αμοιβών, επιβολή ποινών, κ.λ.π. Κάποτε ουσιαστικά η βαθμολογία μετατρέπεται από μέσο δικαιοσύνης σε μέσο αδικίας. Η προσπάθεια του μαθητή να θυμηθεί περισσότερα στις εξετάσεις τον οδηγεί σε λανθασμένη προσπάθεια εργασίας και μελέτης, τον οδηγεί στην αποστήθιση, στη στείρα προσπάθεια απομνημόνευσης, πράγμα που τελικά οδηγεί σε επιφανειακή μάθηση. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:19-20) (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ,Ν. 1991:328-329)

Υποστηρίζεται επίσης ότι το πλήθος εκείνων των ορών που διατίθενται για εξετάσεις θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πολύ πιο εποικοδομητικά για ωφέλεια του μαθητή. Ακόμη, αφού κάθε τι που γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης με αναγκαστικό τρόπο είναι αντιπαιδαγωγικό, η αξιολόγηση είναι μία αντιπαιδαγωγική διαδικασία μιας και η συμμετοχή σε αυτή είναι υποχρεωτική. Υπάρχει βέβαια και το πρόβλημα της καταλληλότητας της μεθοδολογίας και των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης, που δεν πείθουν στις περισσότερες περιπτώσεις για την επιστημονικότητα και καταλληλότητά τους.

Επιπλέον, υπάρχει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της καθιερωμένης μεθοδολογίας, ακόμη και στη γνώση βασικών αρχών αξιολόγησης. Ακόμη χειρότερα, η μεθοδολογία αξιολόγησης, ιδιαίτερα στη δική μας πραγματικότητα, δεν στηρίζεται σε δεδομένα εμπειρικής έρευνας. Κατά την κριτική που συνοψίζει ο PAYNE, τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη σχολική αξιολόγηση δεν έχουν παρά μικρή προγνωστική αξία και ενώ η επιλογή που γίνεται στο σχολείο με βάση την σχολική αξιολόγηση είναι δραματικής σημαντικότητας, η προγνωστική ικανότητά της είναι πολύ περιορισμένη και πολλές φορές ανύπαρκτη. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:20)

β) Η ψυχολογική διάσταση.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχολογική διάσταση αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις που έχουν οι εξετάσεις πάνω στον μαθητή, στα δυσμενή επακόλουθα που έχουν στην συμπεριφορά του γενικά, στα ψυχολογικά Τραύματα που ίσως του δημιουργούν και σε πιο δυσάρεστες ακόμα συνέπειες. Κατά καιρούς, για παράδειγμα, διαβάζουμε στον τύπο ότι κάποιος μαθητής αυτοκτόνησε γιατί δεν 'έγραψε' καλά στις εξετάσεις, γιατί δεν μπήκε στο πανεπιστήμιο ή ότι άλλοι έπαθαν καρδιακή προσβολή όταν πληροφορήθηκαν τα αποτελέσματα κάποιων εξετάσεων. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:20-21)

Άλλοι υποστηρίζουν ότι πολλές φορές με την άστοχη βαθμολογία «κανονικά» άτομα μετατρέπονται σε «μη κανονικά». Ο ΠΑΠΑΣ επιμένει ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών και ότι ακόμη οι ψυχοσωματικές παράμετροι που ισχύουν για το κάθε άτομο στην κάθε φάση της εξέλιξης του επηρεάζουν άμεσα την επίδοσή του. Εδώ πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι ο θεσμός της αξιολόγησης μετατρέπει την συμπεριφορά των μαθητών από γνωσθεθηρική σε βαθμοθηρική, οπότε μετατοπίζεται και ο βασικός σκοπός του σχολείου. Μάλιστα η τάση αυτή μεταφέρεται και στο σπίτι των μαθητών, με αποτέλεσμα και οι οικογένειες τους να παραβλέπουν την αγωγή και να ασχολούνται με τους βαθμούς και μόνο. Ακόμη και σε διάμαχες γονέων οδηγεί η προσπάθεια για εξασφάλιση υψηλής βαθμολογίας. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:21)
(ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ,Ν. 1991:328-329)

Στην βαθμοθηρική τους αυτή προσπάθεια τα παιδιά αναγκάζονται να χρησιμοποιούν μέσα που στην κοινωνία μας είναι κατακριτέα (π.χ. κλέψιμο, αντιγραφή), δραστηριότητες που οδηγούν σε διαμόρφωση μη παραδεκτών προσωπικοτήτων. Υποστηρίζεται ακόμη από διάφορες πλευρές ότι οι εξετάσεις

δημιουργούν ένα φράγμα στην δημιουργική εξέλιξη του ατόμου, και ζημιώνουμε τους μαθητές ουσιαστικά ενώ θεωρητικά η πρόθεση μας είναι να τους ωφελήσουμε. Ακόμη, το 'εξεταστικό άγχος' προκαλεί ψυχική ένταση, αναστάτωση και κάμποση στον μαθητή, που δεν αντισταθμίζεται από τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης. Ο ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ αναφέρεται στην έρευνα του HEINERTH, που έδειξε ότι το εξεταστικό άγχος των μαθητών φτάνει σε ακραία σημεία νευρωτικών καταστάσεων, και διερωτάται αν οι ωφέλειες από την εξέταση είναι ικανές να αντισταθμίσουν τις καταστάσεις αυτές. Ο ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ επίσης σε μία έρευνα του διαπίστωσε ότι ένας από τους συχνότερους φόβους των εφήβων είναι αυτός που σχετίζεται με τις εξετάσεις. Ακόμη, μία έρευνα που έγινε το 1979 στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών έδειξε πως το εξεταστικό άγχος μεταξύ των φοιτητών ήταν πολύ υψηλό. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:21) (ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ,Ν. 1991:328-329)

Η ψυχολογική ένταση που δημιουργούν οι εξετάσεις στους μαθητές, και κυρίως ο φόβος της αποτυχίας, προκαλούν άγχος που καταστρέφει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και φυσικά μειώνει ή ακόμα και εξαφανίζει την χαρά που μπορεί να προκύπτει από την μάθηση. Ακόμη, η εξέταση είναι διαδικασία καταπιεστική για τον μαθητή, που προκαλεί επιθετικότητα κατά του δασκάλου. Όπου υπάρχει αξιολόγηση υπάρχει και αποτυχία. Αποτυχία σημαίνει μείωση, ματαιώση, συμπλέγματα κ.τ.π., καταστάσεις αρνητικές για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Τα αποτελέσματα εξετάσεων δημιουργούν προσδοκίες στους μαθητές, μερικές φορές εντελώς εξωπραγματικές, και δίνουν διαστάσεις στην αυτοαντίληψη τους που είναι επιβλαβείς τελικά στην προσωπικότητα τους. Όπως υποστηρίζει και ο ΓΕΡΟΥ, τα παιδιά που απορρίπτονται, από αποτέλεσμα σχολικής αξιολόγησης, όχι μόνο δεν κερδίζουν τίποτα, όχι μόνο δεν γίνονται καλύτερα, αλλά η ψυχολογική τους κατάσταση χειροτερεύει ακόμα περισσότερο, και φυσικά η συμπεριφορά τους γίνεται περισσότερο απαράδεκτη. Ο ΠΑΠΑΣ μιλώντας ιδιαίτερα για τον 'κατάλογο' κατά την προφορική εξέταση, υποστηρίζει πως ο κατάλογος αυτός έχει μετατραπεί σε 'δαμόκλεια σπάθη' στα χέρια των δασκάλων που μόνο τρόπο προκαλούν στους μαθητές. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:21-22)

γ) Κοινωνιολογική διάσταση.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνιολογική όψη του θέματος αναφέρονται κατά κύριο λόγο στο ρόλο του σχολείου, μέσω της αξιολόγησης, στην κοινωνική επιλογή. Το σχολείο δεν θεωρείται από την αποστολή του φορέας

κοινωνικής επιλογής, και κατά μείζονα λόγο δεν είναι φορέας ανάπτυξης κοινωνικής ανισότητας. Δεν είναι αυτός ο προορισμός του. Όμως στο σχολείο γίνεται κοινωνική επιλογή ή δημιουργούνται οι βάσεις για επιλογή που θα γίνει αργότερα. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:22)

Πολλοί ερεύνησαν το θέμα της επιλογής μέσα από την ανισότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Ο ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΚΟΥ, με μία έρευνα του που χρησιμοποίησε ως βάση τη σχολική επίδοση, διαπίστωσε ότι υπάρχει πράγματι εκπαιδευτική ανισότητα, ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης, ότι παράγει δύο κατηγορίες μαθητών, τους 'καλούς' και τους 'κακούς', ότι τέλος η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά τόσο στις σπουδές όσο και στο μορφωτικό και κοινωνικό status των παιδιών στο μέλλον. Παρόμοιες είναι οι θέσεις που υποστηρίζει η ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ σε πολλές τις εργασίες. Ενδιαφέροντα σε αυτήν την κατεύθυνση είναι τα συμπεράσματα έρευνας του ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ, τα οποία καταλήγουν στην θεμελίωση της άποψης ότι το σχολείο παρέχει τα μορφωτικά του αγαθά κατά επιλεκτικό τρόπο, όπως αντικατοπτρίζεται στην επίδοση των μαθητών. Ο ΜΥΛΩΝΑΣ με μία έρευνα του έκανε παρόμοιες διαπιστώσεις σχετικά με τον ρόλο του σχολείου, όπως και ο ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ. Η παλαιότερη επίσης έρευνα του ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗ θεμελιώνει παρόμοια συμπεράσματα σχετικά κυρίως με την σχέση επίδοσης στο σχολείο και μετέπειτα επαγγελματικής εξέλιξης. Η έρευνα του ΔΡΕΤΑΚΗ δείχνει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην κοινωνική τους προέλευση, και εκείνη του ΤΟΜΠΑΪΔΗ δείχνει ανισότητα στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε πολλές χώρες. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:22) (ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΔΗ,Α 1985:87,89,96,101)

Με λίγα λόγια η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο καταπίεσης ορισμένων κατηγοριών, σε μέσο διαίωξης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων. Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι τα πορίσματα της έρευνας του ΦΡΑΓΚΟΥ σύμφωνα με τα οποία οι εξετάσεις, μέσα στις άλλες του αδυναμίες, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, αλλά γίνονται όργανο κοινωνικής επιλογής. Υπάρχει βέβαια και εκείνη η κατηγορία ανθρώπων, με βασικό εκπρόσωπο των ILLICH, που θέλουν να εξοβελιστεί ολωσδιόλου η αξιολόγηση μαζί με το σχολείο, αφού ολόκληρος ο θεσμός του σχολείου ασκεί ολέθρια επίδραση στο άτομο. (ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ,Ε. 1998:23)

(ΚΙΤΣΟΣ,Κ. 1971:313-315)

(ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ,Μ.Ι. 1981:84)

(ΤΡΟΜΠΟΥΚΗΣ,Α. Ιούλιος-Αύγουστος 1991:62)

(ΚΑΝΑΚΗΣ,Θ. Μάρτιος-Απρίλιος 1992:37-38)

(ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:131)

3.6 Σχέση της αξιολόγησης του δασκάλου και αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Αναφέροντας τον όρο εξουσία εννοούμε γενικά την άσκηση δύναμης με στόχο την επιβολή ή την κυριαρχία ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων σε άλλα άτομα για την επιτυχία ενός σκοπού. Υπάρχει εξουσίας όταν υπάρχει α) διαφορά δυναμικού, β) ατέλεια αμοιβαίας σχέσης, γ) ατέλεια και περιορισμός της αλληλεξάρτησης, δ) εργαλιακή σχέση, δηλαδή, χρησιμοποιείται για έναν σκοπό ο οποίος αιτιολογεί την δέσμευση του άλλου μέρους, ε) ανισόρροπη σχέση, δηλαδή, τα δύο μέρη δεν έχουν την ίδια δύναμη (με την γενική έννοια του όρου) στην διάθεση τους (ΑΝΔΡΕΟΥ,Α. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,Γ. 1994:45,46,69) Στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, ενυπάρχει το στοιχείο της εξουσίας. Σε μία σχολική τάξη, λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη η εξουσία είναι ο δάσκαλος. (ΑΝΔΡΕΟΥ,Α. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,Γ. 1994:68)

Ο ΦΛΟΥΡΗΣ συμφωνεί στο ότι η εξουσία στην τάξη είναι ο δάσκαλος και πιστεύει ότι ένα πρώτο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων αποτελεί ο ενεργητικός τρόπος άσκησης της κατά την διδασκαλία. Ακόμη θεωρεί ότι η άσκηση εξουσίας στη διδακτική τάξη προϋποθέτει και συνυπάρχει με τις εξειδικευμένες γνώσεις και την εμπειρία του δασκάλου. (ΦΛΟΥΡΗΣ,Γ. 1983:159) Όμοια άποψη έχουν και οι Grozier και Friedberg που σύμφωνα με τον διαχωρισμό του για την εξουσία στο σχολείο ιεραρχούν πρώτη πηγές εξουσίας αυτή του ειδικού (expert). (ΑΝΔΡΕΟΥ,Α. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,Γ. 1994:152)

Ο Α.Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Πάτρας θεωρεί ότι μία από τις τρεις πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι εκείνη του ηγέτη και θεωρεί σημαντικό αυτός να ασκεί σωστά την παιδαγωγική εξουσία.(ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:259-260) Επιπλέον ο Α.Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ πιστεύει ότι μερικοί από τους τομείς του ρόλου του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την εξουσία του δασκάλου, αυτοί είναι:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέας εξουσίας όπου ο εκπαιδευτικός στον ρόλο αυτό χρησιμοποιεί την διαδικασία της τάξης και της αξιολόγησης, για να στηρίζει την διδασκαλία του.

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προτύπου μίμησης και ταύτισης ο οποίος έχει καθοριστική σημασία για τους μαθητές, αφού το σχολείο δε διδάσκει, αλλά διαπαιδαγωγεί συγχρόνως τους μαθητές του. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:259)

Ο ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ αναφέρει ότι έργο του δασκάλου- ηγέτη είναι να διορθώσει και να κατευθύνει τους μαθητές να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και εμπιστοσύνης προς τα άλλα πρόσωπα. (ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ,Ρ. 1979:39,53,56) Σύμφωνα με μία ιδεολογική-ρομαντική αντίληψη ο δάσκαλος της έδρας είναι ο θεματοφύλακας της γνώσης, ο ζηλωτής της αλήθειας, ο καθοδηγητής, το πρότυπο και το υπόδειγμα που με την προσωπικότητα του, τις γνώσεις του και τις διδακτικές του δεξιότητες διδάσκει και 'διανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες' των μαθητών του. (ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ,Γ. Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 1989:18)

Ο ΠΑΠΑΣ και ο ΞΩΧΕΛΛΗΣ αναφέρουν στο ρόλο του δασκάλου τον τομέα της αυθεντίας αυτού, δηλαδή γενικά αναγνωρισμένη εξουσία που στηρίζεται στις γνώσεις, αρετές, εμπειρίες ή αλλιώς αναμφισβήτητο κύρος. Συγκεκριμένα ο ΠΑΠΑΣ αναφέρει ότι ένας από τους τομείς του ρόλου του δασκάλου είναι ο ρόλος της αυθεντίας, δηλαδή το κύρος του εκπαιδευτικού, το πρότυπο στην πληροφόρηση, τη συμπεριφορά και την ηθικοπνευματική ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:257) Ο ΞΩΧΕΛΛΗΣ, καθηγητής στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης υποστηρίζει ότι μία από τις διαστάσεις του ρόλου του δασκάλου είναι η αυθεντία που σημαίνει το αδιαμφισβήτητο και ανεξέλεγκτο κύρος του σε όλους τους τομείς της συμπεριφοράς του, που επιβάλει την υπακοή του παιδιού στις υποδείξεις και αξιώσεις του και εκδηλώνεται συναισθηματικά ως μείγμα αγάπης (από απόσταση), από την μία μεριά και σεβασμού ή φόβου, από την άλλη. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:865 τόμος 2^{ος}) Επίσης ο συγγραφέας αναφέρει ότι ένας ακόμη ρόλος του δασκάλου είναι ο ρόλος του κριτή που αναφέρεται στην αξιολόγηση και στην δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάσει σημαντικά την σταδιοδρομία του μαθητή με την θετική ή αρνητική του κρίση, όταν αυτή εκφράζεται με βαθμούς και σχολικούς τίτλους. (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:257-258)

Ακόμη η εικόνα που έχει ο δάσκαλος για τον μαθητή εξαρτάτε από την ιδιοσυγκρασία του και τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Αυτή η εικόνα έχει άμεση σχέση με τις προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος για τους μαθητές του. Οι προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος για τους μαθητές του επηρεάζουν την σχέση ανάμεσα τους, το κλίμα της τάξης και γενικά την αλληλεπίδραση τους. Η ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ αναφέρει ότι η σχέση μαθητή-δάσκαλο επηρεάζει την όλη ανάπτυξη και εξέλιξη του

χαρακτήρα του παιδιού. Η αλληλεπίδραση στην τάξη σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος στους μαθητές η οποία αξιολόγηση είναι μορφή εξουσίας στο σχολείο από φορέα εξουσίας όπως ο δάσκαλος. (ΡΑΠΤΗ,Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:133,135) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:891 τόμος 2^{ος}) (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ,Μ. Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 1993:48)

Συγγραφικά έχουν αναφερθεί ομοιότητες στον ρόλο του δασκάλου με το ρόλο του γονιού και κυρίως με την μητέρα. Όταν το παιδί πάει στο σχολείο, ο δάσκαλος αποτελεί ένα υποκατάστατο της μητέρας μια και οι τρόποι και συμπεριφοράς του θυμίζουν την μητρική φιγούρα, για αυτό και τον αντιμετωπίζει σαν ένα άτομο κοντά στο οποίο αισθάνεται ασφάλεια και σιγουριά. Ο δάσκαλος, όπως και η μητέρα είναι η εξουσία, η αυθεντία, οι ενήλικες που έχουν παιδαγωγική και συναισθηματική σχέση με το παιδί- μαθητή. Το παιδί έχει συνηθίσει τον 'έλεγχο' που ασκεί σε αυτό ο ενήλικα και του φαίνεται φυσιολογικό και καθημερινό γεγονός. Αναγνωρίζει το παιδί τον ενήλικα ως 'εξουσία' και επηρεάζεται από αυτόν κυρίως ανάλογα από το πόσο τον αποδέχεται και πόσο σημαντικός είναι για αυτό. Οι γονείς και οι δάσκαλοι κατά την ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ κατέχουν συνήθως κεντρική, κυρίαρχη και σημαντική θέση στην ζωή του παιδιού, άρα η επιρροή του παιδιού από τον δάσκαλο –όπως και τον γονέα- είναι αξιοσημείωτη. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:891 τόμος 2^{ος}). (ΦΥΡΣΤΕΝ,Π. 1979:223-226) (ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ,Π Μάιος- Ιούνιος 1993:49) (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ,Μ. Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 1993:48-49)

Εκτός από τους άλλους ρόλους ο δάσκαλος –όπως και ο γονιός- αποτελεί πρότυπο για τον μαθητή, με την βοήθεια των οποίος μαθαίνει ο τελευταίος να παίζει ρόλους. Με τον δάσκαλο ο μαθητής θα ταυτιστεί, θα τον μιμηθεί, θα ενσωματώσει αρχές, θέσεις και ιδανικά και θα δημιουργήσει την συνείδηση του. Συχνά αποτελεί το πρότυπο που θέλει να φτάσει ο μαθητής. Η έννοια του πρότυπου υποδηλώνει τον θαυμασμό του μαθητή για τον δάσκαλο. (ΧΑΣΑΠΗΣ,Γ. 1980:286-287) (ΓΙΑΚΑΛΛΗΣ,Ν. Νοέμβρης-Δεκέμβρης 1985:96) (ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ,Π Μάιος-Ιούνιος 1993:49) (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ,Μ. Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 1993:48-49) (ΠΑΠΑΣ,Α. 1988:259)

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω ο δάσκαλος μπορεί -συνειδητά ή ασυνειδητά- να μεταφέρει τις απόψεις του για τους μαθητές του στους ίδιους, που ίσως να φτάνει σε σημείο υποβολής. Όταν λέμε υποβολή εννοούμε την διαδικασία

επικοινωνίας, κατά την οποία ένα ή περισσότερα άτομα προκαλούν την αλλαγή (χωρίς κριτική σκέψη) των απόψεων, κρίσεων, στάσεων ή συμπεριφορών άλλου ή άλλων ατόμων. Η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς να γίνει αντιληπτή από το άτομο στο οποίο επιδρά. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:19191 τόμος 10^{ος})

Το παιδί καθιερώνει την αντίληψη του για τον εαυτό του μέσα από την επικοινωνία. Η αντίληψη αυτή έχει σχέση με την αναπαράσταση στην συνείδηση του παιδιού της εικόνας που έχει ο "απέναντι" για το ίδιο. Φυσικά μία τέτοια αναπαράσταση της αντίληψης του "άλλου" είναι αδύνατη χωρίς διαδικασία ερμηνείας της συμπεριφοράς του "άλλου" στην αλληλεπίδραση. Έτσι η αντίληψη που έχει σχηματίσει ο δάσκαλος για τον μαθητή μετατρέπεται σε αυτοαντίληψη του μαθητή και η υποβολή του δασκάλου στο παιδί σε αυθυποβολή, η οποία βιώνεται από το παιδί και επηρεάζει την ατομική εικόνα και κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού. Όταν λέμε αυτοαντίληψη-αυθυποβολή εννοούμε την διαδικασία κατά την οποία το άτομο υποδεικνύει στον εαυτό του ιδέες μέχρι πειθούς, απλούστερα υποβολή ιδεών κάποιου προς τον εαυτό του. Η στάση του δασκάλου στο μαθητή δημιουργεί στο παιδί μία ταυτότητα που, με την σειρά του την αποδέχεται χωρίς βούληση και την μεταφέρει σε όλη του την ζωή. (ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1990:109-110) (ΤΑΝΟΣ, Χ. Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987:71) (ΡΑΠΤΗ, Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:133,135) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:867 τόμος 2^{ος}) (ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΣ-ΦΥΤΡΑΚΗΣ 1993:127)

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω όταν συνήθως ο δάσκαλος αξιολογεί αρνητικά τον μαθητή, τότε ο τελευταίος θεωρεί ότι απέτυχε στον ρόλο του ως μαθητής που βρίσκεται στο σχολείο περισσότερο για να αριστεύσει -το οποίο γίνεται λαμβάνοντας υψηλή βαθμολογία- παρά για να μάθη. Η ΡΑΠΤΗ υποστηρίζει ότι ο μαθητής εξουθενώνεται όταν βιώνει και πιστεύει την καθυστέρηση του και την τραγικότητα της αποτυχίας του στο σχολείο. Όταν λεμε ότι ο δάσκαλος αξιολογεί αρνητικά τον μαθητή εννοούμε ότι 1. αρχικά η βαθμολογία του στις γραπτές εργασίες, γραπτές δοκιμασιών (τεστ) και στην καθημερινή προφορική εξεταστική είναι χαμηλή -Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ) για την Α' και Β' τάξη ή Καλά (5-6), Σχεδόν καλά για τις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις-, 2. έπειτα οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί και η γενική η συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή χαρακτηρίζεται από σαρκαστικές παρομοιώσεις όπως ζώο, τούβλο, "έχεις άχυρο στο κεφάλι σου;", "Τι μπορείς να περιμένεις από το παιδί αυτό;" κ.λ.π. και ετικέτες όπως 'κακός',

αδιάφορος, αφιλότιμος, τεμπέλης, βλάκας, ηλίθιος κ.λ.π. που τελικά ο μαθητής γίνεται στόχο γελοιοποίησης σε όλη την τάξη. 3. ένας τελευταίος τρόπος αρνητικής αξιολόγησης του δασκάλου είναι η μη λεκτική συμπεριφορά του όπου μπορεί να εκδηλώνεται με τις εκφράσεις του προσώπου, με μορφασμούς, ειρωνικά βλέμματα και γέλια, χειρονομίες ως και αδιαφορία για την παρουσία του μαθητή στην τάξη του. (ΝΤΡΑΙΚΩΡΣ,Ρ. 1997:304-305, 125,134-135,304-305,308) (ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:133,135) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ,Κ.Δ. 1973:112) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:889 τόμος 2^{ος}) (ΛΑΪΝΓΚ,Ρ. 1979:113) (ΚΑΨΑΛΗΣ,Α. 1986:475 (ΡΑΠΤΗ,Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:133) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ,Κ.Δ. 1973:112)

Όταν ο μαθητής αισθάνεται 'αποτυχημένος μαθητής' συχνά γενικεύει αυτήν την αποτυχία στην ζωή του και αυτή μετατρέπεται σε ένα γενικό αίσθημα ανικανότητας και κατώτερότητας. Ο ADLER θεωρεί ότι μία αποτυχία του παιδιού συχνά του προκαλεί την πίστη της ανικανότητας του. Η γενίκευση που κάνει ο μαθητής έχει την αρχή του και την λογική βάση του στο ότι η αξιολόγηση στο σχολείο κρίνει ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού ως άνθρωπο και όχι την γνώση του μαθησιακού πεδίου. Έχοντας ο μαθητής αποθαρρυνθεί τόσο αναστέλλει τις προσπάθειες του. Ο ΝΤΡΑΙΚΩΡΣ αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αν επιδρά κάτι στο παιδί αποθαρρυντικά, μπορεί να ενεργήσει ανασταλτικά και κατά τρόπο μόνιμο στον έναν ή άλλον τομέα των προσδοκιών του παιδιού. (ΓΚΟΤΟΒΟΣ,Α. 1990:100-102) (ΡΑΠΤΗ,Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:135) (ADLER,Α. XX:70) (ΝΤΡΑΙΚΩΡΣ,Ρ. 1968:101)

Έτσι οι μαθητές αποκτούν τον φόβο της κρίση των άλλων και της αποδοκιμασίας. Πιστεύουν ότι αν προσπαθήσουν κάτι, οποιοδήποτε λάθος ή αδυναμία τους θα προκαλέσει την αποδοκιμασία και την κριτική του δασκάλου και των συμμαθητών του. Η πιθανότητα της απόρριψης τους φαίνεται τόσο επικίνδυνη που προκειμένου να προστατεύσουν τον εαυτό τους, υιοθετούν όσο το δυνατόν χαμηλότερο προφίλ. (BURNS,D. 1996:103) Γίνονται πολύ ευάλωτοι στην αποτυχία και πολλές φορές τους δημιουργείται ο φόβος της αποτυχίας. Συνήθως επειδή πιστεύουν ότι το να καταβάλουν προσπάθεια χωρίς να πετύχει θα ήταν μία συντριπτική προσωπική ήτα, αρνούνται να δοκιμάσουν καν. Οι μαθητές κρίνουν τις πράξεις τους βασίζόμενοι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα, άσχετα από την προσωπική τους προσπάθεια. Το τελευταίο ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος αφού η αξιολόγηση βασίζεται κυρίως στο αποτέλεσμα και όχι στην

προσπάθεια-διαδικασία. (BURNS,D. 1996:101-102) Αυτά τα χαρακτηριστικά του μαθητή σε παραπέμπουν σε άτομο που δεν έχει ιδιαίτερα υψηλή αυτοεκτίμηση.

Η αίσθηση ανικανότητας που συχνά βιώνουν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα οδηγεί να υιοθετούν στάση παραίτησης από το σχολείο. Όταν ένα παιδί θεωρεί ότι αποτυγχάνει στην εργασία του στο σχολείο, προτιμά να ξέρει σαν αίτιο την τεμπελιά παρά την ανικανότητα και την έλλειψη ταλέντου. Ένα τεμπέλικο παιδί που διεκπεραιώνει καλά μία εργασία επαινείται και πρέπει μετά να μπορούν να πουν: "θα μπορούσε να κάνει τόσα πολλά, αν δεν ήταν τεμπέλης". Με την γνώση αυτή το παιδί απαλλάσσεται από το να θέτει υπό δοκιμασία τις ικανότητες του. Δηλαδή για να μπορεί ο μαθητής να αντιμετωπίσει το αίσθημα μειονεξίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης που έχει 'παίρνει' από μόνο του ή του 'δίνουν' οι γονείς του τον ρόλο του τεμπέλη για να μην έχει τον ρόλο του 'αποτυχημένου' μαθητή. Ομοίως ο ADLER αναφέρει ότι 'κάθε παιδί που τεμπελιάζει είναι παιδί αποθαρρημένο'. Το τραγικό σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι ο μαθητής που έχει τον ρόλο του τεμπέλη, επαναπαύεται σε αυτόν, δεν μελετάει και θα λέγαμε ότι δεν είναι η εικόνα που ευχαριστεί τον δάσκαλο, έτσι φυσικό επακόλουθο είναι ο δάσκαλος να τον αξιολογεί αρνητικά και υπάρχει ένας φαύλος κύκλος που πολύ δύσκολα μπορεί να 'σπάσει' και να ξεφύγει ο μαθητής από τα συναισθήματα μειονεξίας. (NAPOLI,V. KILBRIDE,J.M. TEBBS,D.E. 1982:91) (ADLER,A XX:76) (TANOS,Γ Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987:69)

Σχετικά με όλα αυτά ο ADLER αναφέρει ότι αν εμείς δίνουμε σε ένα παιδί συνεχώς να καταλάβει ότι είναι κακό και βλάκας, τότε θα πειστεί μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα ότι έχουμε δίκαιο και τέλος δεν θα έχει πια αρκετό θάρρος να επωμιστεί οποιοδήποτε καθήκον του αναθέσουμε. Τελικά αποτυχαίνει το παιδί σε όλες τις προσπάθειες και η πεποίθηση πως είναι βλάκας φωλιάζει όλο και βαθιά μέσα του. Το παιδί δεν καταλαβαίνει πως υπεύθυνο είναι το περιβάλλον του που έχει υπονομευτεί η αυτοπεποίθηση του και ότι ρυθμίζει στο υποσυνείδητο την ζωή του έτσι που δίνει την απόδειξη, πως η λαθεμένη κρίση του είναι σωστή. Αυτό το παιδί νοιώθει περιορισμένες τις ικανότητες και δυνατότητες του. Η στάση του αποκαλύπτει χωρίς να αφήνει περιθώρια για αμφιβολίες, την καταθλιπτική κατάσταση του ηθικού του, που από την πλευρά του βρίσκεται σε αναλογία με την δύναμη της πίεση που ασκεί στο παιδί το περιβάλλον με τους δυσμενείς όρους του. (ADLER,A X.X.:89,120)

Ομοίως ο ΤΑΝΟΣ υποστηρίζει ότι όταν το παιδί σχηματίζει την εντύπωση, τη λαθεμένη εντύπωση, ότι οι νοητικές του δυνατότητες είναι περιορισμένες, γιατί συναισθάνεται συχνά με τις προσβλητικές και μειονεκτικές εκφράσεις, αλλά και όλη την στάση των δασκάλων απέναντι του, τότε με ποιο ψυχικό σθένος να αποδείξει το αντίθετο; Τότε άθελα του λειτουργεί έτσι και τόσο, ώστε να επιβεβαιώνονται οι κρίσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων το, στις απόψεις των οποίων ή καλύτερα στο πώς νομίζει ότι αυτοί των κρίνουν οικοδομεί την ιδέα για τον εαυτό του. Η φτώχη εκτίμηση του εαυτού του δεν απέχει πολύ από την απόρριψη του, η οποία προκαλώντας την ενδοατομική δυσαρμονία επιφέρει την συρρίκνωση της έμφυτης προδιάθεσης για γνώση αλλά και για ενεργητική αντιμετώπιση της ζωής. Η αποθάρρυνση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και η μειωμένη σχολική απόδοση είναι οι μάρτυρες της διάστασης μεταξύ του εγώ και του είναι. (ΤΑΝΟΣ,Χ. Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987:71)

Η ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ πιστεύει ότι το κατά πόσο ο δάσκαλος συμπαθεί τον μαθητή επηρεάζει και την όλη απόδοση του μαθητή, το πόσο θα μάθει, κατά πόσο θα επιτύχει η κοινωνικοποίηση του και το πέρασμα των αξιών της κοινωνίας. (ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ,Μ, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος, 1993:49) Η ΔΡΑΓΟΝΑ αναφέρει ότι ο δάσκαλος έρχεται σε επαφή με του μαθητές, αναπόφευκτα τους εντάσσει σε κατηγορίες, 'καλοί', 'κακοί', 'επιτυχημένοι', 'αποτυχημένοι' κ.λ.π. Αυτές του τις προβλέψεις για τον κάθε μαθητή ο δάσκαλος τις μεταδίδει έμμεσα σε αυτόν μέσα από τις συγκεκριμένες συμπεριφορές του, επηρεάζοντας την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του μαθητή, γνωστή ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:888-889 τόμος 2^{ος}) Τέλος η ευθύνη των δασκάλων θεωρεί η ΡΑΠΤΗ ότι είναι μεγάλη και μακρόχρονη, όταν πείθουν τα παιδιά ότι είναι ανίκανα και όταν τα χωρίζουν σε 'καλούς' και 'κακούς' μαθητές με βάση τα κριτήρια προσαρμογής τους στην μέθοδο εργασίας τους ή στο ίδιο το πρόσωπο τους. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά πολλών μαθητών είναι αποτέλεσμα των εκτιμήσεων ορισμένων εκπαιδευτικών που έδωσαν στον μαθητή την ανάλογη ετικέτα. (ΡΑΠΤΗ,Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:135)

Όταν το παιδί σχηματίζει την εντύπωση, τη λαθεμένη εντύπωση, ότι οι νοητικές του δυνατότητες είναι περιορισμένες, γιατί συναισθάνεται συχνά με τις προσβλητικές και μειονεκτικές εκφράσεις, αλλά και όλη την στάση των δασκάλων απέναντι του, τότε με ποιο ψυχικό σθένος να αποδείξει το αντίθετο; Τότε άθελα του λειτουργεί έτσι και τόσο, ώστε να επιβεβαιώνονται οι κρίσεις και οι προσδοκίες των

δασκάλων το, στις απόψεις των οποίων ή καλύτερα στο πώς νομίζει ότι αυτοί των κρίνουν οικοδομεί την ιδέα για τον εαυτό του. Η φτωχή εκτίμηση του εαυτού του δεν απέχει πολύ από την απόρριψη του, η οποία προκαλώντας την ενδοατομική δυσαρμονία επιφέρει την συρρίκνωση της έμφυτης προδιάθεσης για γνώση αλλά και για ενεργητική αντιμετώπιση της ζωής. Η αποθάρρυνση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και η μειωμένη σχολική απόδοση είναι οι μάρτυρες της διάστασης μεταξύ του εγώ και του είναι. (ΤΑΝΟΣ,Χ. Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987:71)

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως η θετική αξιολόγηση του δασκάλου, επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Λέγοντας ότι ο δάσκαλος αξιολογεί θετικά τον μαθητή εννοούνε ότι 1. αρχικά η βαθμολογία του στις γραπτές εργασίες, γραπτές δοκιμασιών (τεστ) και στην καθημερινή προφορική εξεταστική είναι υψηλή (Άριστα (Α) Πολύ Καλά (Β) για την Α' και Β' τάξη ή Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8) για τις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις), 2. έπειτα οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί και η γενική η συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή χαρακτηρίζεται από παρομοιώσεις όπως 'τσακάλι' κ.λ.π. και φράσεις όπως "ας ρωτήσουμε τον Τόμμυ. Είναι ο καλύτερος και πάντα ξέρει τις απαντήσεις", "είναι πραγματικά θαυμάσιο που μπορείς να το κάνεις αυτό", "Είμαι υπερήφανος για εσένα που το έκανες τόσο καλά" κ.λ.π. τελικά ο μαθητής νοιώθει ευχάριστα που ο δάσκαλος τον ξεχωρίζει και τον επαινεί 3. ένας τελευταίος τρόπος θετικής αξιολόγησης του δασκάλου είναι η μη λεκτική συμπεριφορά του όπου μπορεί να εκδηλώνεται με τις εκφράσεις του προσώπου, με χαμόγελα, με τρυφερά βλέμματα, χειρονομίες όπως τρυφερό ακούμπισμα στην πλάτη, ως και πλήρη ενδιαφέρον για την παρουσία του μαθητή και συνεχή ενασχόληση μαζί του. (ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ,Ρ. 1997:304-305, 125,134-135,304-305,308) (ΡΑΠΤΗ,Μ Μάιος-Αύγουστος 1995:133,135) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ,Κ.Δ. 1973:112) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:889 τόμος 2^{ος}) (ΛΑΪΝΓΚ,Ρ. 1979:113) (ΚΑΨΑΛΗΣ,Α. 1986:475 (ΡΑΠΤΗ,Μ. Μάιος-Αύγουστος 1995:133) (ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ,Κ.Δ. 1973:112)

Όταν ο δάσκαλος αξιολογεί θετικά τον μαθητή τότε ο τελευταίος αισθάνεται ότι πετυχαίνει τον στόχο του ως μαθητής και αυτόματα νοιώθει πιο δυνατός, πιστεύει στις ικανότητες του, έχει τόλμη και θάρρος και έχει το αίσθημα της δημιουργίας. Ο μαθητής ενθαρρύνεται και ανατροφοδοτείται και συνεχίζει με διάθεση. Αυτή η εμπιστοσύνη και η αίσθηση ασφάλειας γενικεύεται και εδραιώνεται και σε άλλους

ρόλους του. Έτσι το προφίλ αυτών των μαθητών είναι εκείνο των ατόμων με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Χαρακτηριστικά ο ΠΟΡΠΟΔΑΣ αναφέρει ότι δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συναίσθηση και η αναγνώριση της επιτυχίας δρουν ενισχυτικά στην προσπάθεια του ατόμου. Ο ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ ορίζει ότι η ενθάρρυνση είναι ένας από τους βασικότερους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να κερδίσει κανείς συναισθηματο-βουλευτική συμμετοχή του ατόμου. Επίσης υποστηρίζει ότι σε ότι κάνει κανείς θέλει να έχει την επιδοκμασία των άλλων. Ακόμα και αν δεν ενδιαφέρει το αντικείμενο που επαινείται εκείνο που επιδρά ευνοϊκά στην συναισθηματική διάθεση είναι η αίσθηση της επιτυχίας γιατί τον δυναμώνει. Καταλήγει τονίζοντας ότι είναι εξακριβωμένο ότι ο έπαινος και η ενθάρρυνση είναι περισσότερο αποτελεσματικοί από τον ψόγο. Χαρακτηριστική είναι η άποψη της θεωρίας της μάθησης που αναφέρει ότι η αμοιβή ενισχύει την επανάληψη. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ,Κ. 1993:49,51) (ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ,Ι.Δ 1982:334-337)

Τέλος ο ΤΑΝΟΣ αναφέρει ότι η επιδοκμασία από τους άλλους των πράξεων, των λόγων και των σκέψεων μας συγκαταλέγεται μεταξύ των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Είναι απαίτηση βαθιά του ανθρώπου. Η ανάγκη αυτή εμφανίζεται πιο πειστική στην παιδική ηλικία, γιατί τότε ο άνθρωπος χρειάζεται περισσότερο την θετική ανταπόκριση των άλλων, για να αυτόεπιβεβαιωθεί και να πιστέψει πως κάποιος είναι και κάτι μπορεί να κάνει. Ακόμη, η αμοιβή που απονέμεται προγραμματισμένη για κάποια επαινετική ενέργεια ή συμπεριφορά κολακεύει το παιδί και κερδίζει την συγκατάθεση του συναισθήματος του κόσμου για μία πιο σθεναρή και περισσότερο επίμονη επιδίωξη κάποιων στόχων. Αν τώρα συμβεί η επιβράβευση να προέρχεται από πρόσωπο που εκτιμά και για πράξη, και για πράξη που ανήκει στον κύκλο των ενδιαφερόντων του τότε έχουμε εξασφαλίσει την βέβαιη επανάληψη της ίδιας ή παρόμοιας πράξης, αλλά θα έχουμε επιτύχει την εσωτερική ευχαρίστηση όπου θέτει σε μεγαλύτερη κίνηση τον ψυχολογικό κόσμο. (ΤΑΝΟΣ,Χ. Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987:69)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4.1 Εισαγωγή στην σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας τομέας της κοινωνικής εργασίας. Όταν λέμε σχολική κοινωνική εργασία εννοούμε την κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου. Κοινωνική Εργασία αναφέρει ο A. Schwartz, είναι μία παρέμβαση στην πορεία όπου το άτομο και η κοινωνία αναζητούν ο ένας τον άλλον για την αυτόεκπλήρωση τους. (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 1998:17) Επίσης σύμφωνα με το W. Boehm η κοινωνική εργασία επιδιώκει να ενισχύσει την λειτουργική ικανότητα των ατόμων, μεμονωμένα και σε ομάδες, μέσω ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στις σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση ατόμου περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις λειτουργίες: στην αποκατάσταση της ικανότητας που έχει τραφεί, στην ενίσχυση των ατομικών και των κοινωνικών πηγών βοήθειας και στην πρόληψη της κοινωνικής δυσλειτουργίας. (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:47)

Η ανάγκη της σχολικής κοινωνικής εργασίας στο σχολείο αιτιολογεί την αδυναμία του τελευταίου να φροντίσει για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, θεωρώντας την οικογένεια υπεύθυνη για αυτόν τον τομέα. Στην διάρκεια, όμως του 20ου αιώνα η δομή της οικογένειας έχει αλλάξει. Η οικογένεια δεν είναι σε θέση να ασχοληθεί με τις ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών της. Η γυναίκα εργάζεται έξω από το σπίτι και ο χρόνος που διαθέτει για την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών της είναι περιορισμένος. Ακόμη η αλματώδη αύξηση των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών έχουν διαταράξει την σταθερότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο χρειάζεται το παιδί για να εξελιχθεί σε ώριμη προσωπικότητα. Στο σχολείο βέβαια από την μία μεριά υπάρχει το σγκώδες πρόγραμμα διδασκαλίας και από την άλλη ένας μεγάλος αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς, που πολλές φορές προέρχονται από τον εξωσχολικό χώρο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο αποτελεί τον χώρο που εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το σχολείο όχι μόνο δεν είναι σε θέση να συμβάλει στην εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης, αλλά αποτελεί το ίδιο παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή ένταση των εξωσχολικών προβλημάτων. Το κενό αυτό φιλοδοξεί να καλύψει η σχολική κοινωνική εργασία, όχι μόνο συνεισφέροντας στην απαλοιφή των αδυναμιών κοινωνικοποίησης των

μαθητών, αλλά υποβοηθώντας ταυτόχρονα τις προσπάθειες των μαθητών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1991:4637 τόμος 8^{ος}) (ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ,Κ. Δεκέμβριος 1982:200) (ΖΩΓΡΑΦΟΣ,Α. Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος 1990:14-15,17) (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:266-267)

Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας σύμφωνα με το Ζωγράφο είναι

α) βοηθά στην εξέλιξη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται και την κοινωνικοποίηση των παιδιών αδικημένων στρωμάτων,

β) 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.

(ΖΩΓΡΑΦΟΣ,Α. 1993:103)

Κατά την ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ τα βασικά αντικείμενα-στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι

- η καλλιέργεια ζεστής συνεργατικής ατμόσφαιρας εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η έγκυρη επίλυση ενδεχόμενων μεταξύ τους συγκρούσεων,
- η ικανότητα ένταξης και προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και στην σχολική διαδικασία,
- η υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες,
- η ενσωμάτωση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες,
- η πλήρη ενσωμάτωση μαθητών προερχόμενων από μειονεκτικές ομάδες (εθνικές, θρησκευτικές φυλετικές),
- η διατήρηση της φοίτησης των μαθητών σε περιόδους σοβαρών προσωπικών κρίσεων (ασθένεια, ψυχωτικό επεισόδιο) ή οικογενειακών κρίσεων (ανεργία, σοβαρή ασθένεια, θάνατος, φυλακή γονέα κ.α.),
- η επανάκτηση της μαθητικής ιδιότητας από μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο,

- η ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης, κοινωνικής και πολιτικής ευαισθητοποίησης με την ενεργό συμμετοχή και δράση της μαθητικής κοινότητας,
- η σύνδεση των μαθητών που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα με τις κατάλληλες υφιστάμενες κοινωνικές υπηρεσίες,
- η αξιοποίηση από τους μαθητές των κατάλληλων για την εξέλιξη τους πηγών της κοινότητας (π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, άθλησης και ψυχαγωγίας),
- η κοινωνική εργασία σε οικογένειες μαθητών,
- η έρευνα των κοινωνικών παραγόντων που εμποδίζουν τη μάθηση και η ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης και αλλαγής αυτών των παραγόντων,
- η συμβουλευτική παρέμβαση στην ομάδα των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις δυσλειτουργιών ή συγκρούσεων.

(ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:193-194)

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας τομέας της κοινωνικής εργασίας και ως τέτοιος χρησιμοποιεί τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας. Οι βασικοί μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας είναι η κοινωνική εργασία με άτομο (Κ.Ε.Α.), η κοινωνική εργασία με ομάδα (Κ.Ε.Ο.) και η κοινωνική εργασία με κοινότητα (Κ.Ε.Κ.). (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:270) (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 2000:46)

4.2 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με άτομο.

Με τον όρο κοινωνική εργασία με άτομο εννοούμε την εργασία του κοινωνικού λειτουργού, πρόσωπο με πρόσωπο, με το άτομο το οποίο απευθύνεται ή παραπέμπεται σε αυτόν. Δηλαδή η κοινωνική εργασία με άτομο είναι η επιστημονική εκείνη μέθοδο της κοινωνικής εργασίας που χρησιμοποιείται από έναν κοινωνικό λειτουργό και ένα άτομο που έχει ανάγκη βοήθειας για το ίδιο. Κοινωνικές, προσωπικές δυσχέρειες έχουν συντελέσει στην μερική ή ολική απορύθμιση της ισορροπίας μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Σκοπός της κοινωνικής εργασίας με άτομο είναι η προσαρμογή, αναδιάρθρωση, αναστήλωση του λειτουργικού δυναμικού του ατόμου, του παραγωγικού αυτού όντως για τον εαυτό του, την οικογένεια του, την κοινότητα όπου ζει (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:126) (ΚΑΤΣΟΡΙΔΟΥ-ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 1998:75-76)

Οι βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας με άτομο – και στο χώρο του σχολείου- είναι 1. Ο σεβασμός και η εξατομίκευση της προσωπικότητας του ατόμου, 2. η αποδοχή του ατόμου ανεξάρτητα από την προσωπικότητα, ατομική και κοινωνική ταυτότητα και τον τρόπο ζωής του, 3. η μη κριτική στάση του κοινωνικού λειτουργού, 4. Η κατανόηση του κοινωνικού λειτουργού, 5. η εχεμύθεια και η τήρηση του απορρήτου από τον κοινωνικό λειτουργό, 6. η ενθάρρυνση για έκφραση συναισθημάτων από τον κοινωνικό λειτουργό, 7. η αυτοδιάθεση και συγκατάβαση του ατόμου για κάθε βήμα της διαδικασίας, 8. η ενίσχυση από τον κοινωνικό λειτουργό της αυτοβοήθειας και ανάληψη πρωτοβουλιών του ατόμου, 9. η ελεγχόμενη συναισθηματική εμπλοκή του κοινωνικού λειτουργού. (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:135-137)

Ειδικότερα η μέθοδο της σχολικής κοινωνικής εργασίας με άτομο εφαρμόζεται στους μαθητές, τους γονείς του και τους δασκάλους. Υπάρχουν δύο επικρατέστεροι τρόποι να φτάσει ένας μαθητής στον κοινωνικό λειτουργό. Ο πρώτος και λιγότερο συνηθισμένος είναι να το αιτηθεί μόνος και ο δεύτερος να τον παραπέμψει ο δάσκαλος. Τα πιο συνηθισμένα παράπονα-προβλήματα που φέρνουν οι δάσκαλοι στους κοινωνικούς λειτουργούς είναι σχετίζονται με την έλλειψη παρακολούθησης των μαθητών, την χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, την έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα προβλήματα σχέσεων με άλλους μαθητές ή το εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι ο σχολικός

κοινωνικός λειτουργός επισημαίνει και αξιολογεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν μαθητές: α. την έλλειψη φοίτησης παρακολούθησης των μαθητών, β. το είδος και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, γ. την έλλειψη ενδιαφέροντος που ενδεχομένως δείχνουν για τα μαθήματα και τα δρώμενα της τάξης, δ. την διαταρακτικότητα, ε. την ελλιπή προετοιμασία των μαθητών, στ. την αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, ζ. την απόσυρση μέσα και έξω από την τάξη, την απομόνωση, η. τη χαμηλή απόδοση, θ. την αιφνίδια πτώση της απόδοσης, ι. τις συχνές απουσίες με δικαιολογητικό την ασθένεια και ια. την εμφάνιση και την συμπεριφορά του μαθητή (τυχόν ενδείξεις παραμέλησης, κακοποίησης, χρήσης ουσιών κ.α.). (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ, Π. 1996:270-271) (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ, Θ. 1998:194) (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, Κ. 2000:46)

Ο κοινωνικός λειτουργός γνωρίζει ότι τα προβλήματα των μαθητών οφείλονται σε έναν συνδυασμό της προσωπικότητας του μαθητή των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια. Σκοπός της εργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τον μαθητή, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, είναι να βοηθήσει το μαθητή τελικά να αξιοποιήσει τις ικανότητες του, να αποκτήσει ενδιαφέρον για την μάθηση και να καλύψει τυχόν ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες για κοινωνική αναγνώριση και αυτοεκτίμηση, στις οποίες το περιβάλλον της οικογένειας ή του σχολείου δεν έχει επιτυχώς ικανοποιήσει. Ο κοινωνικός λειτουργός έχει την ευθύνη να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε το παιδί να προσπαθήσει να επιτύχει. Πολλές φορές το πρόβλημα των μαθητών είναι τόσο σοβαρό και πολύπλοκο ώστε ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει. Τότε κάνει παραπομπή στις εξειδικευμένες κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας. (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ, Π. 1996:271)

4.3 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα.

Με τον όρο κοινωνική εργασία με ομάδα εννοούμε την εργασία του κοινωνικού λειτουργού στα πλαίσια ομάδας. Ο όρος ομάδα αναφέρεται σε ένα σύνολο ατόμων που είναι περισσότερα από δύο, τα οποία διατηρούν επαφή μεταξύ τους, διαθέτουν και αναγνωρίζουν ένα τουλάχιστον κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα ή μία κοινή ιδιότητα και επιδιώκουν έναν τουλάχιστον κοινό στόχο. Οι σημαντικότεροι στόχοι της κοινωνικής εργασίας με ομάδα είναι 1) η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μελών με την απόκτηση ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων φιλίας και συνεργασίας, 2) η απόκτηση και ο εμπλουτισμός δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας των μελών, 3) η συναισθηματική ωρίμανση, 4) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου-μέλους μέσα από την αναγνώριση μίας επιτυχίας ή ενός επιτεύγματός του, 5) η εξυπηρέτηση των αναγκών για κοινωνική μάθηση (υιοθεσία αξιών, στάσεων, απόρριψη αρνητικών συμπεριφορών όπως η επιθετικότητα κ.λ.π.) 6) η ενθάρρυνση των ατόμων-μελών να προχωρήσουν στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, προκειμένου να μειώσουν τις πιέσεις που υφίστανται και να προσαρμοστούν καλύτερα. 7) η διεκπεραίωση ή η παραγωγή ενός συγκεκριμένου έργου στην περίπτωση που η ομάδα έχει συγκεκριμένο αντικείμενο. (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:142-143) (ΚΑΤΣΟΡΙΔΟΥ-ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ,Χ. 1993:19-22,36-37) (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ 2000:46)

Ειδικότερα η μέθοδο της σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα πραγματοποιείται με μαθητές, ζεύγη γονέων- μέλη οικογένειας, δασκάλους, γονείς και με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στην σχολική κοινωνική εργασία με ομάδες μαθητών, αυτές οι ομάδες μπορούν να αποτελούνται από μαθητές οι οποίοι χρειάζονται ένα πλαίσιο- μία συντροφιά. Η συμμετοχή σε μία ομάδα μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να μάθει πώς να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, το θυμό, την επιθετικότητα του, να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να δεχθεί αναγνώριση για τις ανάγκες του, να λειτουργεί συνεργατικά και να δρα με άλλους. Η ΣΟΥΡΡΑΠΑ ομοίως επισημαίνει: 'οι εργασία με ομάδες μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο, γιατί με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι που

έχει θέσει ο κοινωνικός λειτουργός, της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης των δημοκρατικών διαδικασιών, της μετάδοσης αρχών και αξιών και της πρόληψης νέων προβλημάτων'. Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα των ομάδων αυτών ποικίλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το πολιτιστικό επίπεδο, τα οικονομικά μέσα του σχολείου. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι βέβαια από μόνες τους χρήσιμες, αφού καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και προσφέρουν την ευκαιρία για δημιουργική απασχόληση και ψυχαγωγία. Το σημαντικότερο είναι η ταύτιση του κάθε μέλους της ομάδας με έναν ενήλικα που αποτελεί πρότυπο για τον μαθητή. Τελικός στόχος όλων αυτών των ομάδων με μαθητές είναι η καλύτερη ένταξη του μαθητή στο σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τις κοινωνικές του σχέσεις. (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:271-272) (ΖΩΓΡΑΦΟΣ,Α. 1993:104) (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 2000:46)

Η σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα μελών οικογένειας μαθητή άτυπα θα την εντάξουμε στην σχολική κοινωνική εργασίας με ομάδα μαθητών και αυτό γιατί, για να γνωρίσεις το άτομο σφαιρικά πρέπει να έχει κατ'ιδίαν συνάντηση με την οικογένεια του. Αυτές οι συναντήσεις συνήθως γίνονται με πρωτοβουλία του κοινωνικού λειτουργού μετά από ενημέρωση της οικογένειας. Έτσι ο στόχος αυτών των ομάδων είναι να βοηθήσει το μαθητή να αξιοποιήσει τις ικανότητες του, να αποκτήσει ενδιαφέρον για την μάθηση, να καλύψει τυχόν ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες και να βοηθήσει την ίδια την οικογένεια για συναισθηματικά ή πρακτικά θέματα, συχνά μέσο παραπομπής της σε υπηρεσία της κοινότητας της. (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:271)

Η σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα δασκάλων έχει στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο και τις δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού και του δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών της κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών. Επιπλέον στις ομάδες αυτές υπάρχει η δυνατότητα να συζητούνται, με αφορμή την παρουσίαση περιπτώσεων συγκεκριμένων μαθητών, θέματα εξουσίας, σχέσεων εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογένειας τα οποία αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση όλων των μαθητών από το επαγγελματικό προσωπικό. Ο ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, όπως και άλλοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι είναι πολύ χρήσιμη η άμεση και συστηματική εργασία του κοινωνικού λειτουργού με τους δασκάλους, οι οποίοι 'ζουν' τους μαθητές και ότι οι

μαθητές φέρνουν στο σχολείο από τον εαυτό τους και την οικογένεια τους. (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:272) (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 2000:37) (ΖΩΓΡΑΦΟΣ,Α. Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος 1990:21-24)

Στα πλαίσια της σχολικής κοινωνικής εργασίας με ομάδα εντάσσονται και ομάδες γονέων. Στις ομάδες αυτές οι γονείς έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν, μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, τις δυσκολίες, τις απογοητεύσεις, τους φόβους, τα αισθήματα ανασφάλειας που έχουν για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά τους. Ακόμη αυτές οι ομάδες μπορεί να είναι επιμορφωτικές και να προωθούν την συμμετοχή και συνεργασία του γονιού με το σχολείο. (ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ,Π. 1996:272) Τέλος ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συνεργάζεται και με τον αντιπροσωπευτικό όργανο των γονέων, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, για να επιτευχθεί 1) ενημέρωση των γονέων και κινητοποίηση τους μέσω του Διοικητικού Συμβουλίου του συλλόγου τους, 2) ευαισθητοποίηση των γονιών για τον ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, 3) συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα που οργανώνουν ομάδες μαθητών στα πλαίσια της κοινωνικής εργασίας με ομάδα. Και οι τρεις αυτές προϋποθέσεις επιτυχίας στην σχολική κοινωνική εργασία συντελούν στο πλησίασμα μαθητών, δασκάλων, γονιών που πάντοτε έχουν κοινό σκοπό, ο κάθε ένας από την πλευρά του, την αποδοτικότερη ψυχικά, πνευματικά και κοινωνικά εκπαίδευση των παιδιών. (ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 2000:50)

4.4 Σχολικής κοινωνικής εργασίας με κοινότητα.

Σύμφωνα με τον ROSS κοινωνική εργασία με κοινότητα είναι μία διαδικασία στην οποία μία κοινότητα εξακριβώνει τις ανάγκες και τους στόχους της, τους ταξινομεί και τους ιεραρχεί, αναπτύσσει εμπιστοσύνη και την θέληση να ενεργοποιήσει τις εσωτερικές και εξωτερικές πηγές για την ικανοποίηση των αναγκών, να ενεργοποιηθεί δηλαδή σε αυτήν την κατεύθυνση και με αυτόν τον τρόπο να καλλιεργήσει το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η κοινότητα στην κοινωνική εργασία μπορεί να είναι γεωγραφική κοινότητα (π.χ. γειτονιά, συνοικία, χωριό, πόλη, νομός, κράτος κ.λ.π.) ή λειτουργική κοινότητα, δηλαδή μία ομάδα ανθρώπων που βρίσκονται σε έναν λειτουργικό συσχετισμό μεταξύ τους (π.χ. εργοστάσιο, συνδικάτο, θρησκευτικό δόγμα, νοσοκομείο, σύλλογος, σχολείο κ.λ.π.). Οι σκοποί της κοινωνική εργασία με κοινότητα συνήθως αφορούν την πληροφόρηση όλων των μελών της κοινότητας για τις υπάρχουσες κοινωνικές υπηρεσίες, για τα δικαιώματα χρήσης τους, για την διαδικασία πρόσβασης σε αυτά και για τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις στα υφιστάμενα ή πρωτοεμφανιζόμενα κοινωνικά προβλήματα. (ΖΩΓΡΑΦΟΣ,Α. 1997:48-50) (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:144-146) (ΚΑΤΣΟΡΙΔΟΥ-ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ,Χ. 1993:24)

Συγκεκριμένα η σχολική κοινωνική εργασία με κοινότητα ασχολείται με την οργάνωση προγραμμάτων-ημερίδων πρόληψης κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. παιδική ηλικία, ναρκωτικά), με την οργάνωση ομάδων πρωτοβουλίας, αυτοβοήθειας και αμοιβαίας βοήθειας στο επίπεδο του σχολείου και της γειτονιάς, με την ενεργοποίηση συλλόγων, με την διαφώτιση ομάδων επαγγελματιών (π.χ. εκπαιδευτικών), με την διοργάνωση ενημερωτικών συγκεντρώσεων σε πολυσύχναστα σημεία- στέκια της γειτονιάς, με την δραστηριοποίηση των φορέων της κοινότητας προκειμένου να συμμετέχουν ως συνδιοργανωτές στις ενημερωτικές εκδηλώσεις, με την παραγωγή και κυκλοφορήσει απλών, σαφών και κατανοητών εντύπων με αναφορές σε διάφορα κοινωνικά θέματα (αλκοολισμός, βία, κακοποίηση κ.λ.π.) και σε προβλήματα του σχολείου, με την αξιολόγηση και επανεξέταση των συνθηκών εργασίας στο σχολείο και την κοινότητα, με ανάπτυξη προτύπων σχολικής οργάνωσης και με κοινωνική έρευνα. (ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ,Θ. 1998:147-148)

(ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ,Κ. 2000:46) (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΛΕΞΙΚΟ 1989:4637 τόμος 8^{ος})

Επίλογος

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Κατά την διάρκεια της διεργασίας της πτυχιακής μου εργασίας χρειάστηκε να μελετήσω και να προβληματιστώ πολύ για αντικείμενα που όμως εγώ επέλεξα. Ήταν μία διαδικασία πολύ ευχάριστη, έλαβα πολλά ερεθίσματα και πολλές γνώσεις. Το κεντρικό μου συμπέρασμα είναι ότι η αξιολόγηση του δασκάλου και η αυτοεκτίμηση του μαθητή είναι έννοιες ανάλογες και άμεσα εξαρτώμενες.

Ολοκληρώνοντας αυτή τη μελέτη και από την μικρή εμπειρία που απέκτησα θεωρώ ότι το νομικό πλαίσιο σχετικά με το σχολείο και την σχολική κοινωνική εργασία είναι ακόμη σε εξέλιξη. Είναι απαραίτητη η αλλαγή γιατί υπάρχει συνεχής μετατροπή των παλαιών και εμφάνιση νέων αναγκών με συγκεκριμένες απαιτήσεις για να γευτούμε τις νέες απολαύσεις της ζωής μας.

Εξέχουσας σημασίας είναι ο μαθητής στο σχολείο να 'μάθει να μαθαίνει' και να εξελίξει ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη. Ο μαθητής θα 'μάθει να μαθαίνει' όταν ο δάσκαλος επικεντρωθεί στο 'πώς' της διδασκαλίας και όχι στο 'τι'. Ο διδακτικός στόχος πρέπει αρχικά αν καθοριστεί και να προσανατολιστεί σύμφωνα με την αρχή της προσέγγισης της ζωής, ανάλογα με τα επίκαιρα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις κριτικές απαιτήσεις των καιρών. Απαραίτητη αλλαγή στο σχολικό σύστημα της Ελλάδας είναι η μάθηση να προωθεί την εξέλιξη και γνώση του μαθητή και όχι την συλλογή επαίνων και βαθμών. Αμέσως το ζήτημα του ανταγωνισμού, της βαθμοθηρίας και των 'διδασκαλείων' -φροντιστηρίων θα αποδυναμωθεί. Τότε ο μαθητής θα οδηγηθεί στην ομαλή ψυχολογική του ανάπτυξη και βασικό, θα αγαπήσει το σχολείο, θα αποκτήσει γνωστική περιέργεια και θα κατανοήσει ότι η μόρφωση δεν είναι ζήτημα γνώσης- σχολείου, αλλά ζωής. Το σχολείο, θα ήταν πολύ χρήσιμο και θα λυνόταν πολλά προβλήματα του, όταν δεν θα κατευθύνεται μόνο προς την λογική αλλά και το συναισθήμα. Επιπλέον ο κριτικός διάλογος, η πρωτοβουλία -θάρρος για αυτοαπόφαση, ο αυθορμητισμός, η δημιουργική σκέψη, η ενθάρρυνση στοχασμών και φαντασίας πρέπει να βρουν την θέση που τους αξίζει στο σχολείο.

Απαραίτητες επιπλέον είναι η αναθεώρηση στο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή από τον δάσκαλο. Θα ήταν παρακινδυνευμένη και καταστρεπτική για την κοινωνία μας σήμερα η πρόταση της κατάργησης της αξιολόγησης στο σχολείο, είναι αναγκαία όμως η αναπροσαρμογή της. Οι αλλαγές της αξιολόγησης στο σχολείο

πρέπει να προσανατολιστούν στην μείωση, αν είναι δυνατό ως και εξάλειψη της απόρριψης που κουβαλάει και συνοδεύει αυτή σήμερα. Αποτελεσματικό είναι να τονιστεί στις σχολικές αίθουσες ότι η βαθμολογία και η αξιολόγηση κρίνει το γνωστικό αποτέλεσμα- μάθηση και όχι την εξυπνάδα και τον δείκτη νοημοσύνης. Πρέπει μαζί με την επίδοση του μάθε μαθητή να συναξιολογούνται και άλλα στοιχεία, όπως η προσπάθεια που καταβάλει ο κάθε ένας, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει, η συνέπεια στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του ως διδασκόμενος, η συμμετοχή του σε κοινές προσπάθειες, οι δυνατότητες που του προσφέρει του κοινωνικο-οικονομικό του περιβάλλον κ.λ.π.. Θεωρώ ότι θα ήταν άδικο να κρίνονται με βάση την επίδοση τους στα τεστ ή στις συνηθισμένες εξετάσεις π. χ. δύο μαθητές, από τους οποίους ο ένας έχει στο σπίτι του όποια βοήθεια θέλει, έχει ιδιαίτερο δάσκαλο, άνεση μελέτης, ζει σε περιβάλλον που ευνοεί την υψηλή σχολική επίδοση και δεν έχει κανένα άλλο πρόβλημα, ενώ ο άλλος δεν έχει καμία βοήθεια, ζει σε φτωχό κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και ότι καταφέρνει το καταφέρνει μόνος του με τις προσπάθειες του και μόνο. Κατά αυτή την λογική δεν θεωρώ δίκαιο να μην συνεκτιμάται όλη η προσπάθεια του ατόμου κατά την σχολική εργασία, η συνεπής εκτέλεση όλων των εργασιών, η συστηματική φοίτηση και άλλα τέτοια. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι αυτό που χρειάζεται η αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο είναι η εξατομίκευση της.

Ο δάσκαλος, λόγος της έλλειψης της εκπαίδευση του σε αυτό και του περιορισμένου χρόνου σε συνδυασμό με την πολύ ύλη, δεν μπορεί να προωθήσει την εξατομίκευση της αξιολόγησης. Σε αυτό το σημείο διακρίνετε η απαραίτητη παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος δεν υπάρχει σήμερα στο σχολείο.

Τέλος χρειάζεται να ανανεωθούν τα σχολικά εγχειρίδια- βιβλία να είναι ρεαλιστικά, επίκαιρα και να συμβαδίζουν με τις ηλικίες των μαθητών που προορίζονται. Να ρυθμιστεί το πρόβλημα της ξεπερασμένης και υπερβολικού όγκου διδακτέας ύλης. Το διδακτικό πρόγραμμα να γίνει ουσιαστικό και να εμπλουτιστεί με οπτικοακουστικά μέσα. Καταληκτικά αυτό που πραγματικά είναι άκρως απαραίτητο είναι να αυξηθούν τα κονδύλια για την παιδία και πιθανόν πολλά από τα προαναφερόμενα πραγματοποιηθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. *Αναλυτικά προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα, 1983.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ. *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*. Εκδόσεις GYTENBERG. Αθήνα, 1996.
- ΠΑΠΑΣ, Α. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδαγωγικής*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 1998.
- ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ, Ι.Δ. *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Εκδόσεις Δρυμός. Αθήνα, 1982.
- ΦΡΑΓΚΟΥ, Χ.Π. *ψυχοπαιδαγωγική*. Εκδόσεις Παπαζήσης. Αθήνα, 1977.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ.Δ. *Γνωστική ψυχολογία, η διαδικασία της μάθησης*. τόμος 1ος. Αθήνα, 1993.
- ΓΕΡΟΥ, Θ. *Σχολική αποτυχία*. Εκδόσεις Βιβλιογονία. Αθήνα 1991.
- ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν. *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα, 1991.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Β. *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Εκδόσεις GYTENBERG. Αθήνα, 1987.
- ΑΒΕΡΩΦ-ΙΩΑΝΝΟΥ, Τ. *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Εκδόσεις Θυμάρι 2^η έκδοση. Αθήνα, 1985.
- ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΑΚΗ, Ε. *Λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη*. Εκδόσεις οίκος Αδελφών Κιρκιδη. Θεσσαλονίκη 1985.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Κ. *Παιδιά- γονείς κοινωνικοί λειτουργοί*. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα, 2000.
- ΑΓΓΕΛΑΚΗΣ, Α. *Η τεχνική της αυτοπεποίθησης*. Εκδόσεις INTERBOOKS. Αθήνα, 1999.
- ΜΑΣΙΑΛΑΣ, Β. *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα, 1984.
- ΚΑΒΑΔΑΣ, Α. *Συναίσθημα . Πώς επηρεάζει την ζωή μας*. Εκδόσεις Λύχνος. Αθήνα, 1988.
- ΖΩΓΡΑΦΟΣ, Α. 'Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Θεωρία- Εφαρμογή- Προοπτικές', Κοινωνική Εργασία, Τεύχος 17^ο , Γενάρης- Φλεβάρης- Μάρτης 1990,σελ:9-32.
- ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, Κ. 'Κοινωνική εργασία σε σχολικό πλαίσιο' Εκλογή, Δεκέμβρης 1982, σελ:196-201.
- ΒΟΥΡΝΑΣ, Γ. ΜΑΥΡΟΓΕΝΗ, Ε. 'Αποσχολειοποίηση: μία κριτική προσέγγιση' Κοινωνική Εργασία, Τεύχος 43^ο. Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 1996, σελ:181-191.
- ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ, Α. Π. 'Το σχολείο για όλους με όλους, κοινές πρακτικές και μελλοντικές κατευθύνσεις της συνεκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο' Κοινωνική Εργασία, Τεύχος 62, Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος 200, σελ:107-116.
- ΖΩΓΡΑΦΟΣ, Α. *Σχολική Κοινωνική Εργασία Θεωρία, Πράξη, Προβληματισμοί*. Πάτρα 1993
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. *Εξελικτική ψυχολογία Η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 3^{ος} Σχολική ηλικία. Αθήνα Χ.Χ.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση- η αξιολόγηση του μαθητή*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα, 1998

- ΚΑΛΑΝΤΗΖΗ-ΑΖΙΑ, Α. *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα, 1988.
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ. *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 1999.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ.Ι. *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα, 1981.
- Ψυχολογία και ζωή. Μελέτη του 'Ινστιτούτου ιατρικής ψυχολογίας και ψυχικής υγιεινής. Διευθυντής ψυχίατρος: Ασπιωτης, Αρ.Α. *Τα αισθήματα μειονεκτικότητας* 2^η Έκδοση. Αθήνα, 1960.
- ΡΑΪΠΤΗ-ΡΟΔΙΤΗ, Ν. 'Αυτοεκτίμηση' Πρόσωπο, Τεύχος 26^ο Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβρης, 2000.
- Πρακτικά διήμερου εκπαιδευτικού σεμιναρίου της «Ένωσης Ατομικής Ψυχολογίας Πάτρας» με θέμα 'Κερδίζοντας την ζωή μέσα από την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση' Μάιος 2001.
- ΧΑΣΑΠΗΣ, Γ. *ψυχολογία της προσωπικότητας* Εκδόσεις Βασιλόπουλος, 2^η έκδοση 1^{ος} τόμος. Αθήνα, 1980.
- ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΝΙΝΟΥ, Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Εκδόσεις Έκφραση. Αθήνα, 1993.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα, 1985.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Εκδόσεις GYTENBERG. Αθήνα, 1990.
- ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ. *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 1991.
- ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1991
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. *Παιδαγωγική-ψυχολογία*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1986.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ. *Εξουσία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Εκδόσεις Λιβάνη. Αθήνα 1994.
- ΚΙΤΣΟΣ, Κ. *Ψυχολογία μάθησης*. Εκδόσεις Δωδώνη. Αθήνα 1971.
- ΤΡΟΜΠΟΥΚΗΣ, Α. 'Οι εξετάσεις και η αξιολόγηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 59^ο, Ιούλιος-Αύγουστος 1991.
- ΠΑΠΑΓΡΙΓΩΡΙΟΥ, Γ. 'Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 25^ο, Νοέμβρης-Δεκέμβρης 1985.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Θ. 'καμία αξιολόγηση, ή.....'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 63^ο, Μάρτιος-Απρίλιος 1992.
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ. 'Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού'. Νέα παιδιά. Τεύχος 67^ο, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος, 1993.
- ΜΑΥΡΟΠΙΩΡΓΟΣ, Γ. 'Μύθοι για την διδασκαλία: (1) Το πάν εξαρτάτε από τον δάσκαλο'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 48^ο, Σεπτέμβρης-Οκτώβρης 1989.
- ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗΣ, Π. 'Τα ίχνη της εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 70^ο, Μάιος-Ιούνιος 1993.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. 'Η παιδαγωγική προβληματική'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 45^ο, Μάρτιος-Απρίλιος 1989.

- ΡΑΠΤΗ, Μ. 'Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 82^ο-83^ο, Μάιος-Αύγουστο 1995.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Ι. 'Η ευθύνη του σχολείου στην δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 50^ο, Ιανουάριο-Φεβρουάριο 1990.
- ΓΚΑΛΛΗΣ, Ν. 'Ο δάσκαλος πρότυπο, όχι μόνο σα δοχείο γνώσης αλλά Σα δημιουργός ανθρώπου'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 25^ο, Νοέμβρης-Δεκέμβρης 1985.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε. 'Σωστές και λανθασμένες πλύσεις εγκεφάλου' Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 33^ο, Μάρτιος-Απρίλιος 1987.
- ΤΑΝΟΣ, Χ. 'Συναισθηματικός παράγοντας και σχολική επίδοση'. Σύγχρονη εκπαίδευση. Τεύχος 32^ο, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1987.
- ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ, Κ.Δ. *Γενική παιδαγωγική*. Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμας. Αθήνα 1973.
- ΚΑΤΣΟΡΙΔΟΥ-ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. *Κοινωνική εργασία με ομάδες*. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα 1993.
- ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, Κ. *Κλινική κοινωνική εργασία*. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα 1998.
- ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ, Π. *Κοινωνική πρόνοια*. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα 1996.
- ΖΩΓΡΑΦΟΣ, Α. *Κοινωνική εργασία με κοινότητα*. Πάτρα 1997.
- ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ, Θ. *Κοινωνική εργασία, εισαγωγή στην θεωρία και στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 1998.

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ- ΛΕΞΙΚΑ:

- “Παιδαγωγική ψυχολογικά εγκυκλοπαίδεια λεξικό” Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα τόμοι 2^{ος}, 3^{ος}, 8^{ος}, 10^{ος} Αθήνα, 1989
- “Παιδαγωγική ψυχολογικά εγκυκλοπαίδεια λεξικό” Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα τόμοι 2^{ος}, 7^{ος}. Αθήνα, 1991
- “Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας” ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Μ. Εκδόσεις Λεξικολογία. Αθήνα, 1998.
- “Σύντομη κοινωνικοπολιτικό λεξικό” Εκδόσεις Σύγχρονη εποχή. Αθήνα, 1986.
- “Ελληνικό λεξικό” ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΣ-ΦΥΤΡΑΚΗΣ. Εκδόσεις Αρμονία. Αθήνα 1993.

ΞΕΝΗ:

- ΡΑΪΧ, Β. *Η ανάλυση του χαρακτήρα. Η θεωρία της διαμόρφωσης του χαρακτήρα.* Μετάφραση ΣΙΔΕΡΗΣ, Ν. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα, 1987.
- ΠΙΑΖΕ, Ζ. *Το μέλλον της εκπαίδευσής.* Μετάφραση ΚΑΝΤΑΣ, Α. Εκδόσεις Υποδομή. Αθήνα, 1979.
- ΝΤΙΝΚΜΕΓΙΕΡ, Ν. ΜΑΚ ΚΑΙΟ, Γ. ΚΑΡΛΣΟΝ, Τ. *Μάθε να ενθαρρύνεις, να πειθαρχείς και να σέβεσαι τον εαυτό σου και τους άλλους.* Μετάφραση ΝΑΝΣΟΥ, Ε. Εκδόσεις θυμάρι 4^η έκδοση. Αθήνα 1988.
- ΚΛΕΓΚΧΟΡΝ, Π. *Τα μυστικά της αυτοεκτίμησης.* Μετάφραση ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα, 1998.
- ΗΕRΒΕR, Μ. *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας.* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα Επόπτης Ελληνικής έκδοσης ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, 12^{ος} τόμος. Αθήνα 1996
- ΦΕΪΡΕ, Π. *Η αγωγή του καταπιεσμένου.* Μετάφραση ΚΡΙΤΙΚΟΣ, Γ. Εκδόσεις Ράλπα. Αθήνα, 1974.
- ΝΤΑΪΚΩΡΣ, Ρ. ΓΚΡΑΝΓΟΥΩΛΑΝΤ, Μ. ΠΕΠΕΡ, Φ. *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη.* Μετάφραση ΓΡΑΜΜΕΝΟΥ, Μ. ΚΟΝΤΟΣΙΑΝΟΥ, Α. Εκδόσεις θυμάρι. Αθήνα 1978.
- ΝΤΑΪΚΩΡΣ, Ρ. *Η ψυχολογία της τάξης.* Εκδόσεις Κέδρος. Αθήνα, 1968.
- ΒΑΛΛΟΝ, Α. *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.* Εκδόσεις Γλάρος. Αθήνα, 1984.
- ΣΑΤΙΡ, V. *Ανθρώπινη επικοινωνία, καλύτερες σχέσεις με τον εαυτό μου και τους άλλους.* Μετάφραση Ντούργα, Α. Εκδόσεις Δίοδος. Αθήνα, 1992.
- ΚΥΝΚΕΛ, F. *Η εργασία στο χαρακτήρα, η νεωτέρα ψυχοθεραπεία εφαρμοζόμενη εις την αγωγήν, την αυτοαγωγήν και την ψυχική βοήθεια* Μετάφραση ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ. Αθήνα X.X.
- ΚΕΝΝΕDΥ, J. *Ισχυρή θέληση, αναπτύσσοντας την ικανότητα να πραγματώνουμε τα ιδανικά και τις φιλοδοξίες μας* Μετάφραση ΧΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ, Γ. Εκδόσεις Θυμάρι. Αθήνα 1982.
- ΑΣΤΟR, ΑVΙ RΟΝ. ΒΕΗRΕ, J. WΙLLΙΑΜ. WΑLLΑCΕ, Μ. JΟΗΝ. FΡΑVΙ, Α. ΚΙΜΒΕRΛΥ. 'School Social Workers and School Violence: Personal Safety, Training, and Violence Programs.' *Social Work, Volume 43, Number 3, May 1998.*
- ΛΑΪΝΓΚ, Ρ. *Ο εαυτός μου και οι άλλοι.* Μετάφραση ΜΠΑΛΗΣ, Ν. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα 1976.
- ΧΟΛΤ, Τ. *Οι ανάγκες και δικαιώματα των παιδιών.* Μετάφραση ΜΠΑΛΗΣ, Ν. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα, 1979.
- ΝΤΡΑΪΚΩΡΣ, Ρ. *Η πρόκληση να είσαι γονιός.* Μετάφραση ΚΩΣΤΑΛΕΝΟΥ, Δ. Εκδόσεις Θυμάρι. Αθήνα 1979.
- ΑDΕRΣΟΝ, R. - ΗΙΕΒΕRΤ, Ε. - ΣCΟΤΤ, J. - WΙLΚΙΝΣΟΜ, Ι. *Πως να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες.* Μετάφραση ΑΡΧΟΝΤΙΔΟΥ, Α. - ΜΠΙΜΠΟΥ, Ι. - ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Φ. - ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ. Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα, 1994.
- ΜΟLΝΑR, Α. - LΙΝDQUIST, Β. *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.* Μετάφραση ΚΑΛΑΝΤΖΗ, Α. ΑΖΙΖΙ Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 1994.

- ΡΑΤΤΝΕΡ, Γ. *Ανατρέφω σωστά το παιδί μου*. Μετάφραση ΒΑΜΒΑΛΗ, Γ. Εκδόσεις Ηλίας Μανιατέας. Αθήνα, 1969.
- BURNS, D. *Αισθάνομαι καλά*. Μετάφραση ΧΗΤΑ, Μ. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα, 1996.
- ILLICH, I. *Μετά την κοινωνία χωρίς σχολείο, τι;* Μετάφραση ΓΚΑΝΑ, Ν. ΤΖΕΛΕΠΟΓΛΟΥ, Ε. Εκδόσεις ΣΠΗΛΙΩΤΗ. Αθήνα, XX.
- ADLER, A. *Η αγωγή του παιδιού*. Εκδόσεις ΓΕΡ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΔΗ.
- ADLER, A. *Ανθρωπογνωσία* Μετάφραση. ΚΑΜΠΟΥΡΙΔΗΣ, Σ. Εκδόσεις Μπουκουμανη. Αθήνα, 1971.
- ΠΟΡΣΝΕΦ, Β. *Κοινωνική ψυχολογία και ιστορία*. Μετάφραση ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. Εκδόσεις Αναξίμανδρος. Αθήνα, 1975.
- ΦΑΛΑΤΣΙ, Ο. *Γράμμα σε ένα παιδί που δεν γεννήθηκε ποτέ*. Μετάφραση ΚΑΝΔΡΗ, Ε. Εκδόσεις Πάπυρος. Αθήνα, 1976.
- SATIR, V. *Πλάθοντας ανθρώπους*. Μετάφραση ΣΤΥΛΙΑΝΟΥΔΗ, Λ.-ΝΙΚΑΣ, Α. Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 1992.
- ΝΗΛ, Α.Σ. *Το ελεύθερο σχολείο, Σάμερχιλ*. Μετάφραση ΤΣΑΜΗΣ, Σ. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα, 1978.
- NAPOLI, V.- KIBRIDE, J.M.- TEEBS, D.E. *Adjustment and growth in a changing world. New York and Los Angeles and San Francisco: West Publishing company*. 1982
- SATIR, V. *Ανθρώπινη επικοινωνία*. Μετάφραση ΝΤΟΥΡΓΑ, Α. Εκδόσεις Δίοδος. Αθήνα, 1992.
- ΙΝΓΕΝΚΕΜΠ, Κ. *Εγχειρίδιο παιδαγωγικής διαγνωστικής*. Μετάφραση ΚΟΥΤΣΟΥΚΗΣ, Λ. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1993.
- ΦΥΡΣΤΕΝ, Π. 'Ο ρόλος του δασκάλου' Μετάφραση ΚΟΥΤΣΟΥΚΗΣ, Λ. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα 1979.
- ADLER, A. 'Adler-Εισαγωγή στην ψυχολογία του'. Μετάφραση ΑΝΤΖΑΚΑ, Σ.. Εποχές. Τεύχος 37°. Μάιος 1966.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Νόμος 1566/85: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Άρθρο 16 του Ελληνικού συντάγματος.
- Προεδρικό Διάταγμα 462/91: Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

αποδοθούν σε τίμημα γράνων και

α) να καλλιεργούνται με μεθόδους που κρίνεται, ώστε να επιτύχουν το μέγιστο των τίμων και να εισπράττουν καλύτερα μέσα από τα ίδια τους καλλιεργήματα ή με μεταπώληση.

2. Η ετήσια παραγωγή ανά είδος από παραγωγή που τίθεται Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Στον Α' τίμημα εισπράττουν μεθόδους που αναγράφονται στη 1η Οικονομική για τους αγροτικούς τίμους από 150 ευρώ και 120 (120) ευρώ. Η ετήσια εισπράττωση από καλλιέργειες αρχίζει πρώτα.

3. Στους μεθόδους που αναφέρονται από το δημοτικό σχολείο προκειμένου να είναι πιο χρονοκίνητα για την εισπράξη του τιμήματος, ο τίμους που τίθενται καθορίζονται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

4. Τα δημοτικά σχολεία, εκτός από τον τομέα των αγροτικών τίμων των λαχανικών, είναι αρμόδια και εξουσιοδοτημένα να καθορίζουν:

α. Κραζήματα, όπως έχουν η λειτουργία αποδόσεων από και ανακαταστάσεων δημοτικών σχολείων, όπως τα επιβάλλονται οι μεθόδους που καθορίζονται με αποφασιστική διάταξη και οι απαιτήσεις αγοράς των σχολείων.

β. Η αρμοδιότητα των δημοτικών σχολείων περιορίζεται από τη στιγμή που είναι (1) μεθόδους που είναι

1) Τίμημα που τα καθορίζουν και τίθενται και για να είναι

από 200 ευρώ και 150 ευρώ, ως εξής:

Μεθόδους	Διάρκεια	Οργανικότητα
10 έως 25	1	Μονοήμερο
26 έως 50	2	Διήμερο
51 έως 90	3	Τριήμερο
91 έως 130	4	Τετραήμερο
131 έως 180	5	Πενταήμερο
181 έως 230	6	Εξαήμερο
231 έως 280	7	Επταήμερο
281 έως 320	8	Οκταήμερο
321 έως 350	9	Εννεαήμερο
351 έως 380	10	Δεκαήμερο
381 έως 400	11	Εικοσιήμερο
401 έως 450	12	Δεκαπενθήμερο

7. Με κατά σειρά των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να εισαχθούν οι σαν μεθόδους που τίθενται σε κάθε αγροτική θέση.

8. Η θέση και προτεραιότητα των δημοτικών σχολείων και των μεθόδων αγοράς που λειτουργούν στους λαχανικούς τίμους με προτεραιότητα τίθενται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

9. Στους μεθόδους που τίθενται στους μεθόδους που επιβάλλονται από τους λαχανικούς τίμους, οι μεθόδους που τίθενται με προτεραιότητα είναι:

10. Η αρμοδιότητα καθορίζεται από τη στιγμή που από 150 και παραπάνω δημοτικά σχολεία και η προτεραιότητα των αγροτικών τίμων λαχανικών, εκτός από τη στιγμή δημοτικών σχολείων και η προτεραιότητα της αγοράς που τίθενται με προτεραιότητα τίθενται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

11. Με προτεραιότητα τίθενται οι μεθόδους οι οποίες που Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται σύμφωνα με:

α) τον αριθμό και λειτουργία των δημοτικών σχολείων.
β) τον αριθμό μεθόδους και απαιτήσεις των μεθόδων.

12. Οι μεθόδους και τίμους των σχολείων και λαχανικών τίμους.

13. Η διαδικασία των τίμων και τιμήματα που τίθενται με διαταγή των μεθόδων, τη μεταπώληση τους και οι απαιτήσεις των λαχανικών τίμους, καθώς και κάθε άλλη λεπτομέρεια.

14. Η διαδικασία μεθόδων και τιμήματα αγοράς από και ανακαταστάσεων δημοτικών σχολείων.

15. Η διαδικασία των μεθόδων, που εισπράττουν της μεθόδους τους και οι γενικοί τίμους των σχολείων εισπράττονται:

16. Κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετικά με τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων.

17. Η διαδικασία των δημοτικών σχολείων μεθόδων αγοράς, προτεραιότητας, τίμους λαχανικών και μεταπώλησης μεθόδων αγοράς με προτεραιότητα, εκτός από τους λαχανικούς και οι απαιτήσεις της μεταπώλησης εκτός από τις μεθόδους αγοράς με προτεραιότητα, όπως τα απαιτούνται από την αρμοδιότητα αγοράς, εκτός από τις άλλες μεθόδους αγοράς, όπως οι μεθόδους αγοράς με προτεραιότητα των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

18. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και η προτεραιότητα των μεθόδων αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

19. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

20. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

21. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

22. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

23. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

24. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

25. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

26. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

27. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

28. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

29. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

30. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι προτεραιότητες των μεθόδων αγοράς και οι μεθόδους αγοράς, όπως καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

γραφία, τη ραδιοφωνία, την τηλεόραση και κάθε άλλο παρεμφερές μέσο μετάδοσης λόγου ή παράστασης.

2. Η ραδιοφωνία και η τηλεόραση υπάγονται στον άμεσο έλεγχο του Κράτους και έχουν σκοπό την αντικειμενική και με ίσους όρους μετάδοση πληροφοριών και ειδήσεων, καθώς και προϊόντων του λόγου και της τέχνης· πρέπει πάντως να εξασφαλίζεται η ποιοτική στάθμη των εκπομπών που επιβάλλει η κοινωνική αποστολή τους και η πολιτιστική ανάπτυξη της Χώρας.

«Άμεσος έλεγχος του Κράτους» δε σημαίνει αναγκαστικά κρατικό μονοπώλιο. Παρ' όλα αυτά, βασική επιλογή της ελληνικής νομοθεσίας είναι η επιβολή κρατικού μονοπωλίου στα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου το κύριο πρόβλημα είναι η πολυμέρεια και η πολυφωνία, ώστε να διασφαλίζεται η «επί ίσους όρους» μετάδοση πληροφοριών και ειδήσεων.

• Το δικαίωμα στην πληροφόρηση και η πρόσβαση στα μέσα μαζικής ενημέρωσης διασφαλίζονται και από το άρθρο 10 της Ευρ.Σ.Δ.Α.

• Οι βασικοί νόμοι που ισχύουν σήμερα —ενώ επίκειται η κατάθεση νομοσχεδίου για την ενοποίηση EPT 1 και EPT 2— είναι ο ν. 230/75 για την EPT 1, ο ν. 1288/82 για την EPT 2 και το ν.δ. 1244/72 για τους ερασιτεχνικούς και πειραματικούς σταθμούς.

Άρθρο 16

1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν αλλιάσσουν από το κθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.

2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.

4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

5. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει.

Ειδικός νόμος ορίζει όσα αφορούν τους φοιτητικούς συλλόγους και τη συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.

6. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσιοι λειτουργοί. Το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τους αποτελεί επίσης δημόσιο λειτουργήμα, με τις προϋποθέσεις που νόμος ορίζει. Τα σχετικά με την κατάσταση όλων αυτών των προσώπων καθορίζονται από τους οργανισμούς των οικείων ιδρυμάτων.

Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν μπορούν να παυθούν προτού λήξει σύμφωνα με το νόμο ο χρόνος υπηρεσίας τους παρά μόνο με τις ουσιαστικές προϋποθέσεις που προβλέπονται στο άρθρο 88 παράγραφος 4 και ύστερα από απόφαση συμβουλίου που αποτελείται κατά πλειοψηφία από ανώτατους δικαστικούς λειτουργούς, όπως νόμος ορίζει.

Νόμος ορίζει το όριο της ηλικίας των καθηγητών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εφόσον εκδοθεί ο νόμος αυτός οι καθηγητές που υπηρετούν αποχωρούν αυτοδικαίως μόλις λήξει το ακαδημαϊκό έτος μέσα στο οποίο συμπληρώνουν το εξηκοστό έβδομο έτος της ηλικίας τους.

7. Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

8. Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης

άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους.

Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.

9. Ο αθλητισμός τελεί υπό την προστασία και την ανώτατη εποπτεία του Κράτους.

Το Κράτος επιχορηγεί και ελέγχει τις ενώσεις των αθλητικών σωματείων κάθε είδους, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει επίσης τη διάθεση των ενισχύσεων που παρέχονται κάθε φορά στις επιχορηγούμενες ενώσεις σύμφωνα με τον προορισμό τους.

Η βασική νομοθεσία για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνεται πλέον στο ν. 1566/85. Για τη μέση, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σημασία έχει και ο ν. 1304/82. Για τα Τ.Ε.Ι. το βασικό νομοθέτημα είναι ο ν. 1404/83. Τη δομή και τη λειτουργία των Α.Ε.Ι. διέπει ο γνωστός ν. 1268/82 όπως τροποποιήθηκε κυρίως από τους ν. 1286/82, 1351/83, 1404/83, 1517/85 και 1566/85.

Άρθρο 17

1. Η ιδιοκτησία τελεί υπό την προστασία του Κράτους, τα δικαιώματα όμως που απορρέουν από αυτή δεν μπορούν να ασκούνται σε βάρος του γενικού συμφέροντος.

2. Κανένας δε στερείται την ιδιοκτησία του, παρά μόνο για δημόσια ωφέλεια που έχει αποδειχθεί με τον προσήκοντα τρόπο, όπως και όπως νόμος ορίζει, και πάντοτε αφού προηγηθεί πλήρους αποζημίωσης, που να ανταποκρίνεται στην αξία την οποία είχε το απαλλοτριούμενο κατά το χρόνο της σύλητησης στο δικαστήριο για τον προσωρινό προσδιορισμό της αποζημίωσης. Αν ζητηθεί απευθείας οριστικός προσδιορισμός της αποζημίωσης, λαμβάνεται υπόψη η αξία κατά το χρόνο της σχετικής σύλητησης στο δικαστήριο.

3. Η ενδεχόμενη μεταβολή της αξίας του απαλλοτριούμενου μετά τη δημοσίευση της πράξης απαλλοτρίωσης, και μόνο εξαιτίας της, δε λαμβάνεται υπόψη.

4. Η αποζημίωση ορίζεται πάντοτε από τα πολιτικά δικαστήρια. Μπορεί να οριστεί και προσωρινά δικαστικά, ύστερα από ακρόαση ή πρόσκληση του δικαιούχου, που μπορεί να υποχρεω-

κλάσιο, λαμβάνοντας υπόψη τη Δήλωση της 3 Σεπτεμβρίου 1991 των Κρατών που συμμετέχουν στη Διάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη ότι δεν είναι αποδεκτό κανένα εδαφικό όφελος ή αλλαγή μέσα στη Γιουγκοσλαβία που πραγματοποιείται δια της βίας.

Σημειώνοντας επίσης τη συμφωνία για κατάλυση του πυρός που συνήφη στις 17 Σεπτεμβρίου 1991 στο Ι-GALO όπως και αυτή που υπεγράφη στις 22 Σεπτεμβρίου 1991.

Θορυβημένο από τις παραβιάσεις της καταπαύσεως του πυρός και τις συνεχιζόμενες μάχες,

Λαμβάνοντας υπόψη την επιστολή της 19 Σεπτεμβρίου 1991 που απηύθυνε ο Μόνιμος Αντιπρόσωπος της Αυστρίας στον Πρόεδρο του Συμβουλίου Ασφαλείας (S/23052).

Λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις επιστολές της 19 Σεπτεμβρίου 1991 και 20 Σεπτεμβρίου 1991 που απηύθυναν αντίστοιχα προς τον Πρόεδρο του Συμβουλίου Ασφαλείας, ο Μόνιμος Αντιπρόσωπος του Καναδά (S/23053) και ο Μόνιμος Αντιπρόσωπος της Ουγγαρίας (S/23057).

Λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις επιστολές από 5 Ιουλίου 1991 (S/22775), 12 Ιουλίου 1991 (S/22785), 22 Ιουλίου 1991 (S/22834), 6 Αυγούστου 1991 (S/22898), 7 Αυγούστου 1991 (S/22975), 7 Αυγούστου 1991 (S/22902), 21 Αυγούστου 1991 (S/22975), 29 Αυγούστου 1991 (S/22991), 4 Σεπτεμβρίου 1991 (S/23010), 19 Σεπτεμβρίου 1991 (S/23047), 20 Σεπτεμβρίου 1991 (S/23059) και 20 Σεπτεμβρίου 1991 (S/23060), προερχόμενες αντίστοιχα από το Μόνιμο Αντιπρόσωπο της Ολλανδίας, το Μόνιμο Αντιπρόσωπο της Τσεχοσλοβακίας, τους Μόνιμους Αντιπροσώπους του Βελγίου, Γαλλίας και Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας και της Βορείου Ιρλανδίας, του Εκπαιτωμένου AD INTERIM της Αυστρίας και το Μόνιμο Αντιπρόσωπο της Αυστρίας,

1. Εκφράζει την πλήρη υποστήριξη που προς τις συλλογικές προσπάθειες για ειρήνη και διάλογο στη Γιουγκοσλαβία που ανελήφθησαν από την αρχή των Κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με την υποστήριξη των Κρατών που συμμετέχουν στη Διάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη με τις αρχές αυτής της Διασκέψεως

2. Υποστηρίζει πλήρως όλες τις διευθετήσεις και τα μέτρα που προέκυψαν από συλλογικές προσπάθειες όπως αυτές που περιγράφονται παραπάνω ειδικότερα βοήθειας και υποστηρίξεως προς τους καταπατητές της καταπαύσεως του πυρός, με σκοπό να παύσουν ένα αποτελεσματικά τέλος στις εχθροπραξίες στη Γιουγκοσλαβία και την ομαλή λειτουργία της διαδικασίας που υδρύνθηκε στο κλάσιο της Διασκέψεως για τη Γιουγκοσλαβία

3. Καλεί προς το σκοπό αυτό το Γενικό Γραμματέα να παρίστανε τη βοήθεια του χωρίς καθυστέρηση, κατόπιν διαβουλεύσεων με την Κυβέρνηση της Γιουγκοσλαβίας και όλους εκείνους του κροθούν τις προσπάθειες στις οποίες γίνεται αναφορά παραπάνω και να αναφερθεί το συντομότερο δυνατό το Συμβούλιο Ασφαλείας

4. Προτρέπει άμεσα όλα τα μέρη να συμμορφωθούν πιστά προς τις συμφωνίες για την κατάλυση του πυρός της 17 Σεπτεμβρίου 1991 και 22 Σεπτεμβρίου 1991

5. Απευθύνει υπειρόντως έκκληση και ενθαρρύνει όλα τα μέρη να διευθετήσουν τις διαφορές τους ειρηνικά και μέσω διαπραγματεύσεων κατά τη Διάσκεψη για τη Γιουγκοσλαβία, όπως επίσης και μέσω των μηχανισμών που συστήθηκαν στο κλάσιο αυτής

6. Αποφασίζει, σύμφωνα με το Κεφάλαιο VII του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, ότι όλα τα Κράτη, με το σκοπό να εγκαθιδρύσουν την ειρήνη και τη σταθερότητα στη Γιουγκοσλαβία, πρέπει να εφαρμόσουν γενικό και πλήρες ΕΜΠΑΡΓΟ σε όλες τις παραδόσεις όπλων και στρατιωτικού εξοπλισμού στη Γιουγκοσλαβία έως ότου το Συμβούλιο Ασφαλείας αποφασίσει διαφορετικά, κατόπιν διαβουλεύσεων μεταξύ του Γενικού Γραμματέα και της Κυβερνήσεως της Γιουγκοσλαβίας

7. Καλεί όλα τα κράτη να αποσχούν από κάθε ενέργεια η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στην επίθεση της εντάσεως και να εμποδίσει ή να καθυστερήσει ένα ειρηνικό και συμφωνημένο αποτέλεσμα στη σύρραξη στη Γιουγκοσλαβία, που θα επέτρεπε σε όλους τους Γιουγκοσλάβους να αποφασίσουν σχετικά και να οικοδομήσουν το μέλλον τους ειρηνικά

8. Αποφασίζει να διατηρήσει το θέμα ανοικτό έως ότου επιτευχθεί μια ειρηνική λύση.

Πρ. Δ. υπ' αριθ. 462/13-1-91 (Α' 171), Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παρ. Η του άρθρου 4 παρ. 2 (α) του άρθρου 24 του Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Προεκοβήθμιας και Δευτεροβάθμιας και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167 τ. Α).

2. Τις διατάξεις του άρθρου 4 του Ν. 1824/1988 «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 296 τ. Α).

3. Την υπ' αριθ. 15/1991 γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Την υπ' αριθ. 587/1991 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Έννοια και σκοπός της αξιολόγησε

1. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία, με την οποία προσδιορίζεται η πρόοδος του μαθητή, καθώς και ο τρόπος επίτευξης της με στόχο την άσκηση ενημέρωση διδασκάλου και μαθητή για την πορεία της διδακτικής πράξης ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να αξιοποιείται η καλύτερη πρόοδος του μαθητή.

2. Η αξιολόγηση αναφέρεται στις σχολικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες του εκπαιδευτικού και μαθητή και οι οποίες καταλαμβάνουν το γνωστικό, το γνωστικό-επιχειρηματικό και την ψυχοκινητικό τομέα. Για την εκτίμηση αυτή λαμβάνονται υπόψη η προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, ο μαθητής, ο διδακτικός αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης που του προσφέρεται, τα ιδιαίτερα στοιχεία ψυχολογικά δεδομένα του μαθητή καθώς και τα μαθησιακά προβλήματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός του που επηρεάζουν την επίδοσή του.

3. Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

α. η παρότρυνση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαξιολόγηση του παιδιού.

β. η διεγύριση των κλίσεων και των ικανοτήτων του απε το δασκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών και τυχόν αυτών αντιμετώπιση και:

γ. η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μεθόδου για την προσαγωγή του παιδαγωγικού έργου.

4. Η αξιολόγηση, ως εξαραιωκωμειντ εκτιμησης της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνεται χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Άρθρο 2

Διδασκαλία αξιολόγησης

1. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Γίνεται κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδασκαλίας εργασία, καθώς και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας γενικών εννοιών ή περιοχών γνώσεων. Η αξιολόγηση αντάσσεται στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και το περιεχόμενο, καθώς και η έκφρασή τους, κλιμακώνεται στις διάφορες τάξεις ανάλογα με το εξελικτικό επίπεδο των μαθητών.

2. Ειδικότερα στις τάξεις Ε' και ΣΤ' επιλέγον των ανωτέρω μορφών αξιολόγησης γίνεται σε κάθε μάθημα εκτός της Αισθητικής Αγωγής, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής, στο τελευταίο εικοσάτημερο κάθε τριμήνου, χωρίς τη διακοπή των μαθημάτων ή την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος, γενική ανακεφαλαιωτική γραπτή δοκιμασία στα βασικά στοιχεία της ύλης που διδάχθηκε (κατά την έννοια των παραγράφων 3 και 4 του παρόντος άρθρου) στο αντίστοιχο τρίμηνο. Σε ημέρα που ορίζεται κατά την κρίση του ο δάσκαλος. Το γενικό αποτέλεσμα κάθε ανακεφαλαιωτικής γραπτής δοκιμασίας συζητείται αναλυτικά στην τάξη και το ατομικό αποτέλεσμα συνεκτιμάται από το δάσκαλο στην τελική κατά τρίμηνο αξιολόγηση του μαθητή.

3. Για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι και τεχνικές όπως είναι:

- η προφορική εξέταση,
- οι γραπτές εργασίες και οι γραπτές δοκιμασίες (tests).

Μπορεί επίσης να υπάρχει και συνδυασμός περισσότερων μορφών αξιολόγησης. Οι κάθε είδους γραπτές εργασίες διορθώνονται από το διδάσκοντα και επισημειώνονται στους μαθητές τα σφάλματα και οι παραλείψεις.

4. Κατά την αξιολόγηση δίνεται έμφαση κατά κύριο λόγο στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατά δεύτερο λόγο στην απόδοση γνωστικών στοιχείων.

5. Τα δεδομένα της αξιολόγησης κάθε τριμήνου γίνονται αντικείμενο παιδαγωγικού προβληματισμού σε συνεδρία του συλλόγου των διδασκόντων. Στη συνέχεια καλούνται, κατά τάξη, οι γονείς από τον βικείο δάσκαλο, σε συνεννόηση και με το διευθυντή του σχολείου, σε ειδική συνάντηση, όπου συζητούνται αναλυτικά τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών.

6. Κάθε τρίμηνο δίνεται στους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών όλων των τάξεων έλεγχος προόδου του μαθητή». Ειδικότερος στη Α' τάξη ο πρώτος «έλεγχος προόδου» δίνεται στο τέλος του δεύτερου τριμήνου.

7. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους δίνεται στους μαθητές των τάξεων Α', Β', Γ', Δ' και Ε' τίτλος προόδου Γνωστικής επίδοσης της ΣΤ' τάξης εκδίδεται τίτλος σπουδών, ο οποίος αποστέλλεται υπηρεσιακά στο Γυμνάσιο που έχει οριστεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, προκειμένου ο μαθητής να εγγραφεί σ' αυτό.

8. Στους τίτλους που χορηγούνται στους μαθητές όλων των τάξεων, με τη λήξη της διδασκαλίας των μαθημάτων, αναγράφεται η ένδειξη «Προσγεται». Ειδικότερα στη Β' τάξη αναγράφεται και ο λεκτικός χαρακτηρισμός της προόδου του μαθητή, όπως ορίζει η παράγραφος 1 του άρθρου 3 αυτού του διατάγματος, ενώ στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις αναγράφεται ο γενικός μέσος όρος της αριθμητικής βαθμολογίας και επιπλέον ο λεκτικός χαρακτηρισμός που αντιστοιχεί σ' αυτόν, όπως ορίζει η παράγραφος 2 του άρθρου 3 αυτού του διατάγματος.

Άρθρο 3

Κλίμακα αξιολόγησης - εξαγωγή μέσου όρου

1. Η κλίμακα αξιολόγησης στις Α' και Β' τάξεις περιλαμβάνει τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Άριστα (Α) όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις του μαθήματος, Πολύ Καλά (Β) όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις του μαθήματος, Καλά (Γ) όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις βασικές απαιτήσεις του μαθήματος, Σχεδόν Καλά (Δ) όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται στοιχειωδώς στις βασικές απαιτήσεις του μαθήματος.

2. Η κλίμακα αξιολόγησης στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά.

3. Ο βαθμός της ετήσιας επίδοσης των μαθητών των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων κατά μάθημα είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των τριών τριμήνων.

4. Γενικός μέσος όρος (Μ.Ο.) της αξιολόγησης των μαθητών είναι το κηλίκο της διείρεσης του άθροισματος της βαθμολογίας της ετήσιας επίδοσης σε όλα τα μαθήματα με το άθροισμα των διδασκόμενων μαθημάτων.

Κατά την εξαγωγή των μέσων όρων βαθμολογίας κατά μάθημα και του γενικού μέσου όρου, το τυχόν κλασματικό μέρος του βαθμού, εφόσον είναι ίσο ή μεγαλύτερο από το μισό της ακέραιης μονάδας, λογίζεται ως ακέραιη μονάδα και προστίθεται στο ακέραιο μέρος του, αλλιώς παραλείπεται.

Άρθρο 4

Προαγωγή των μαθητών

Προάγονται από τάξη σε τάξη ή ακολουθούν από το δημοτικό σχολείο όλοι οι μαθητές που φοίτησαν για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους.

Άρθρο 5

Ενισχυτική διδασκαλία

1. Με τον όρο «ενισχυτική διδασκαλία» νοείται η παρακολούθησή από το μαθητή ιδιαίτερου προγράμματος διδασκαλίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, όταν κρίνεται από τους διδασκόντες ότι χρειάζεται επιπλέον διδακτική βοήθεια.

2. Κατά προτεραιότητα παρέχονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές των τάξεων Α' και Β', που δεν κατάκτησαν τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού.

3. Τα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας μπορούν να λειτουργούν σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους ή για ορισμένο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών του τα παρακολουθούν, και γίνονται σε χώρο του σχολείου.

4. Τα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας συγκροτούνται από το σύλλογο των διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου, στηριγμένη στις προτάσεις των δασκάλων των τάξεων, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές που έχουν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας.

5. Το ημερήσιο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας καλύπτει, ανάλογα με τις ανάγκες και τον αριθμό των μαθητών που το παρακολουθούν, 1-2 διδακτικές ώρες την ημέρα και μέχρι 6 ώρες την εβδομάδα και καλύπτεται κατά ή μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος. Στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται η έγγραφη σύμφωνη γνώμη του γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή.

6. Το βασικό κομμάτι του προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας κατά μάθημα καλύπτει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο μεριμνά και για τη συγγραφή, όπου χρειάζεται, βοηθητικών εργασιδών. Το ειδικό ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, συντάσσεται, εφευρίσκεται αξιολογείται και αναπροσαρμόζεται με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων έπαιτα από σχετική εισήγηση τους και σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους.

7. Τα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν μπορούν να περιλαμβάνουν περισσότερους από πέντε (5) κατά μάθημα μαθητές.

8. Στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δίδονται ύστερα από πρόταση του συλλόγου των διδασκόντων:

α. Εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου.

β. Εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου με υπερωριακή απασχόληση.

γ. Πρόσθετοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που τυχόν διατίθενται στα πολυθέσια σχολεία.

δ. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αριστη αντιπρόσβαση.

9. Οι διδασκόντες στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας συνεργάζονται συνεχώς με τους διδασκόντες ύστερα από πρόταση του συλλόγου των διδασκόντων παρακολουθούν τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στο τέλος του προγράμματος υποβάλλουν στο διευθυντή του σχολείου σχετική έκθεση κατά μάθημα. Οι εκθέσεις αυτές συζητούνται από τον οικείο σύλλογο

διδασκόντων κατά το γενικό απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Αντίγραφο γενικής έκθεσης διαβιβάζεται στην οικεία διεύθυνση ή γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στο γραφείο των Σχολικών Συμβούλων. Την ευθύνη σύνταξης και αποστολής της παραπάνω έκθεσης έχει ο Διευθυντής του σχολείου.

Άρθρο 6

1. Από τη δημοσίευση του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως καταργούνται οι παράγραφοι 1, 2, 3 και τροποποιείται σύμφωνα με τις διατάξεις αυτού του Π.Δ. το Β' κλάδο της παραγράφου 3 του άρθρου εβδόμου του Π.Δ. 497/81 (ΦΕΚ 134 Α').

2. Θέματα που δε ρυθμίζονται από αυτό το Προεδρικό διάταγμα εξακολουθούν να διέπονται από τις κείμενες διατάξεις.

3. Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος.

Πρ. Δ. υπ' αριθ. 471/17-11-81 (Α' 172). Εναρμόνιση των διατάξεων του Ν. 1515/1985 «Ρυθμιστικό σχέδιο και προσαρτία περιβάλλοντος της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας» (ΦΕΚ 18/Α) με τις διατάξεις του Ν. 1622/1986 «Τοπική Αυτοδιοίκηση - περιφερειακή ανάπτυξη και δημοκρατικός προγραμματισμός» (ΦΕΚ 92/Α).

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 50 παρ. 4 του Ν. 1622/1986 «Τοπική Αυτοδιοίκηση - περιφερειακή ανάπτυξη και δημοκρατικός προγραμματισμός» (92/Α).

2. Τις διατάξεις του Ν. 1515/1985 «Ρυθμιστικό σχέδιο και πρόγραμμα προσαρτίας περιβάλλοντος της ευρύτερης περιοχής Αθήνας» (18/Α).

3. Την υπ' αριθ. 256/1991 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με πρόταση των υπουργών Εσωτερικών και Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Όπου στις διατάξεις των Ν. 1515/1985 (18/Α) και 1622/1986 (92/Α) αναφέρεται το «Συμβούλιο Ρυθμιστικού Σχεδίου και Περιβάλλοντος Αθήνας» αντικαθίσταται με την «Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού Αθήνας».

Άρθρο 2

Η ισχύς του παρόντος διατάγματος αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Στον Υπουργό Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων αναθέτουμε τη δημοσίευσή και εκτέλεση του παρόντος διατάγματος.

Ν. 1979/7-29-11-81 (Α' 173). Κύρωση Συμφωνίας για συνεργασία στον τομέα του τουρισμού μεταξύ των Κυβερνήσεων της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Λαϊκής Δημοκρατίας της Ουγγαρίας.

