

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

15

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2011



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38, Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2011

ΤΕΥΧΟΣ

15

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11-14
Αντώνιος Δ. Κοκκονός <i>Ποιότητα στην εκπαίδευση: πανάκεια ή παγίδα;</i> <i>Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.</i>	15
Ευαγγελία Γαλανάκη <i>Έχει «χρώμα» η μοναξιά; Αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών.....</i>	23
Χρυσάνθη Περβολαράκη <i>Με αφορμή ένα βιβλίο μιλάμε για το θάνατο στο σχολείο</i>	41
Σωτηρία Τζιβινίκου, Βασιλική Κουτσοκώστα, <i>Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας</i> <i>στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές</i> <i>ανάγκες στο γενικό σχολείο</i>	55
Καλλιόπη Παπουτσάκη <i>Σχέσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση και παιδιών</i> <i>με τυπική ανάπτυξη</i>	71
Ελένη Κολικίδου <i>Μελέτη περίπτωσης νηπίου με νοητική καθυστέρηση:</i> <i>Πρόγραμμα παρέμβασης στον προφορικό λόγο</i>	83
Ελένη Μπακάλμπαση, Επαμεινώνδας Φωκός, Ιωάννης Δημητρίου <i>Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια</i> <i>σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης....</i>	93
Γαλήνη Ρεκαλίδου <i>Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της αξιολόγησης.</i> <i>Ιάπωνες φοιτητές μιλούν για την αξιολόγησή τους</i>	107

Μαρία Παπαδανιήλ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970.

Περίπτωση Νομού Σερρών131

Ισαάκ Ισαακίδης, Γιάννης Σιγούρος *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από κείμενα της*

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.....153

Αχιλλέας Γιαννέλος

Αντιλήψεις μαθητών Στ' Δημοτικού για τα κλάσματα.....173

Χρήστος Παντοσίδης

Λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη σύγκριση των

κλασμάτων και επιδράσεις διάφορων εξωτερικών αναπαραστάσεων.....187

Οσία Αναστασίου

Ερμηνευτική και εννοιολογική προσέγγιση στη Θρησκευτική

Εκπαίδευση: Μια διαφορετική προοπτική

στο μάθημα των Θρησκευτικών201

Χρίστος Γ. Πατσάλης

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

(κλάδου ΠΕ70) για τη θέση του Καραγκιόζη στο Σχολείο.....211

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Παπαδοπούλου Αριστέα
3. Στέφου Αθανασία
4. Τσένου Δήμητρα

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφησ: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως

Οδηγίες για τους συγγραφείς

προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr

Ποιότητα στην εκπαίδευση: πανάκεια ή παγίδα; Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.

Αντώνιος Δ. Κοκκονός

Μ.Δ.Ε. στην ηλεκτρονική μάθηση (M.Sc. in elearning)

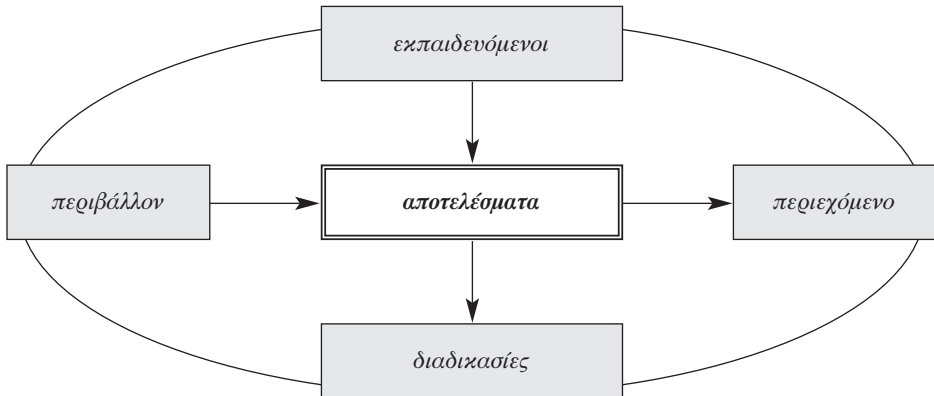
*Μ.Δ.Ε. στην εκπαιδευτική ηγεσία και πολιτική
(M.A. in educational leadership and politics)*

Ποιότητα στην εκπαίδευση: το θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια εκπαίδευση αναφέρεται στη θεσμοθετημένη, οργανωμένη και ελεγχόμενη -από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα- παιδαγωγική διαδικασία η οποία έχει ως στόχο τη διαμεσολάβηση ενός συστήματος γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών στη νέα γενιά για την ένταξη και τη δραστηριοποίησή της μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Κοκκονός, 2009). Η εκπαίδευση, παράλληλα, θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τους δυναμικό. Ο διεθνής οργανισμός United Nations Children's Fund (UNICEF, 2000) επισημαίνει τη συστημική φύση της εκπαίδευσης και υπογραμμίζει ότι οι λειτουργίες της δεν επιτελούνται σε συνθήκες κενού, αλλά εντός ενός πολιτικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου, οι συνιστώσες του οποίου, καθώς αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται συχνά και μάλιστα κατά μη εμφανή τρόπο, επιδρούν σημαντικά και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης.

Το πώς ορίζεται η ποιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι ένα ερώτημα που τίθεται εδώ και δεκαετίες -σε θεωρητικό και σε ερευνητικό επίπεδο- και οι απαντήσεις που δίδονται ποικίλλουν (Adams, 1993· Mortimore, 1993· Scheurich, 1998· Hallinger & Heck, 1996· Macmillan, 2000· UNICEF, 2000· Pigozzi, 2004· Fink & Brayman, 2006· Leithwood *et al.*, 2006· Δαράκη, 2007· Hoy & Miskel, 2001, 2008· Πασιαρδής, 2004, 2008· Τριλιανός, 2009· Μαθαίος, 2009), καταδεικνύοντας αφενός ότι η φύση της έννοιας ποιότητα είναι πολύπλοκη - πολυσχιδής και αφετέρου ότι η συζήτηση για τον ορισμό της καταλήγει να θεωρείται δευτερεύουσα σημασίας σε σχέση με τον προσδιορισμό των παραγόντων που την καθορίζουν, δεδομένου μάλιστα ότι την τελευταία δεκαετία έχει διαμορφωθεί μια νέα κοινή βάση κατανόησης αναφορικά με τις βασικές συνιστώσες - διαστάσεις της ποιοτικής εκπαίδευσης (UNICEF, 2000· UNESCO, 2005· EU Com., 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η UNICEF (2000) δεν αποδέχεται την ποιότητα ως δεδομένη και αυ-

τονότητα αξία, αλλά θεωρεί πως η εκπαίδευση είναι ποιοτική, όταν επιτυγχάνεται ποιότητα σε επίπεδο εισροών, διεργασιών και εκροών του συστήματος της εκπαίδευσης, τονίζοντας με έμφαση ότι η ποιότητα των εκπαιδευομένων, του περιβάλλοντος, του περιεχομένου, των διαδικασιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων οδηγεί στην επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης (Σχήμα 1).



Ως εκ τούτου, ζητήματα που έχουν σχέση με τη φυσική κατάσταση και την υγεία των μαθητών, τις εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας, τη συνεχή φοίτηση καθώς και την υποστήριξη τους από το σπίτι συνδέονται με τη σχολική επιτυχία και συνεισφέρουν ή όχι στην επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης (διάσταση: εκπαιδευόμενοι).

Παράλληλα, το περιβάλλον, τόσο διά της ποιότητας των σχολικών εγκαταστάσεων, της υλικοτεχνικής υποδομής και του αριθμού των μαθητών/-τριών ανά τμήμα διδασκαλίας, όσο και μέσω της διασφάλισης συνθηκών ισότητας, μη-διακρίσεων, μη-βίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (διάσταση: περιβάλλον).

Εξίσου σημαντική για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης θεωρείται και η συνεισφορά του περιεχομένου. Η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων που συνεισφέρουν στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, στην ανάπτυξη ψυχο-κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στην ενδυνάμωση των στρατηγικών διά βίου μάθησης και στην προώθηση της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη συμβάλλουν στην επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης (διάσταση: περιεχόμενο).

Τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τη UNICEF (2000), το ενδιαφέρον έχει στραφεί στις διαδικασίες, καθώς θεωρούνται κρίσιμος παράγοντας για τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης. Έτσι, από τη μια ζητήματα όπως η ποιότητα των σπουδών των εκπαιδευτικών, η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι εργασιακές συνθήκες του εκπαιδευτικού, και από την άλλη ζητήματα που αφορούν στην εποπτεία και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, την ηγεσία, τη χρήση των τεχνολογιών για τη μείωση των ανισοτήτων, τη χρήση ποικιλίας μεθόδων και προσεγγίσεων θεωρείται ότι συνει-

σφέρουν σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (διάσταση: διαδικασίες).

Όπως απεικονίζεται με απόλυτη σαφήνεια στο σχήμα με τίτλο: «*Βασικές διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση (UNICEF, 2000)*», κεντρική θέση στη συζήτηση για την ποιοτική εκπαίδευση έχουν τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποτύπωση με μετρήσιμο τρόπο των ικανοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις επιστήμες, η χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης για την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν ήδη αποκτηθεί, η εξασφάλιση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν τις προοπτικές εισόδου στην αγορά εργασίας, η εξασφάλιση μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν σχέση με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, με τη συμμετοχή στην κοινότητα και με τη διά βίου μάθηση είναι μερικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης (διάσταση: μαθησιακά αποτελέσματα).

Οι εισηγήσεις του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου για την ποιότητα στην εκπαίδευση υιοθετούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) διά του Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (EU Com., 2008), καθώς η Ευρώπη θεωρεί ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες καθορίζουν τις πιθανότητες ενός ατόμου να επιτύχει στην αγορά εργασίας και να έχει ενεργό ρόλο στην κοινωνία, και προάγουν καθοριστικά την κοινωνική συνοχή, την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και της οικονομίας. Στην ενότητα «Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση» αποτυπώνουμε τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιούν οι χώρες μέλη της Ε.Ε., μιας πολιτικής που, κατά την άποψή μας, εισηγείται τη θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, την εργαλειοκή χρησιμοποίησή της για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της οικονομικής σύγκλισης, καθώς και τη σταδιακή εναρμόνιση του έργου του σχολείου με τις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς και τη συνακόλουθη υπονόμηση αυτού που ορίζεται ως αμιγώς εκπαιδευτικό.

Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διά της πρωτοβουλίας *Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας* (EU Com., 2008), αλλά και διά του *Ενημερωμένου Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, (EU Com., 2008) υποστηρίζει ότι οι σημαντικές αλλαγές στην αγορά εργασίας απαιτούν την αναβάθμιση των δεξιοτήτων του πληθυσμού και την εφαρμογή πολιτικών ανάπτυξης των δεξιοτήτων που θα ανταποκρίνονται τόσο στις τρέχουσες όσο και στις μελλοντικές ανάγκες. Κατά συνέπεια, και προκειμένου να εξασφαλίσει η Ευρώπη το ρόλο της ηγέτιδας δύναμης στην οικονομία - κοινωνία της γνώσης, πρέπει να εξασφαλίσει την αποδοτικότητα των δημόσιων επενδύσεων για την εκπαίδευση σε συνδυασμό με την αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι στρατηγικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν έως το 2020 τα

εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο μιας κοινής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας των σπουδαστών, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στην προώθηση της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη καθώς και στην ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Κεφαλαιώδη σημασία για την επιτυχία της Ευρώπης στο ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και ρευστό διεθνές οικονομικό περιβάλλον έχουν τα ποιοτικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία θα πρέπει να διακρίνονται από δικαιοσύνη, ανοικτότητα στην κοινωνία των πολιτών και στις επιχειρήσεις και να ελέγχονται από αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η ποιότητα των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ο ενδοσχολικός παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο την απόδοση του εκπαιδευμένου. Για να διασφαλίσουν ποιοτική εκπαίδευση τα κράτη μέλη είναι απαραίτητο να δώσουν άμεση προτεραιότητα στη γλωσσομάθεια, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στη διοίκηση-διαχείριση και τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις επιστήμες, καθώς και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για νέες θέσεις εργασίες. Στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι συνεισφέρουν τόσο η υλοποίηση της διά βίου μάθησης, η οποία περιλαμβάνει τη μάθηση σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα πλαίσια, όσο και η κινητικότητα των σπουδαστών μεταξύ των χωρών, η οποία θεωρείται ότι αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την εξασφάλιση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας των ανθρώπων.

Η προώθηση της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη αποτελεί μια ακόμη στρατηγική πρόκληση για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς ζητήματα που συνδέονται με τις δημοκρατικές αξίες, το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου και την καταπολέμηση των διακρίσεων συμβάλλουν σημαντικά στη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας μέσω της χρήσης ειδικών μεθόδων διδασκαλίας και οι συμπράξεις των οργανισμών που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση με επιχειρήσεις, βιομηχανίες και ερευνητικά ιδρύματα αποτελούν βασικές προτεραιότητες της ποιοτικής εκπαίδευσης που οραματίζεται η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα επισημαίνουμε ότι οι παραπάνω στρατηγικές προκλήσεις διαμορφώνουν ένα πλαίσιο για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ευρώπη το οποίο θεωρεί ως κεφαλαιώδους σημασίας την ύπαρξη ποιοτικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που προάγουν την ευρω-ανταγωνιστικότητα, κάνει λόγο για προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας, για ανθρώπινο κεφάλαιο και για συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία δεν μορφώνουν αλλά απλώς «καταρτίζουν» ή/και «παράγουν» εργαζομένους και στελέχη που διακρίνονται από ελαστικότητα, απασχολησιμότητα, διαθεσιμότητα, προσαρμοστικότητα και, εν κατακλείδι, από δουλικότητα (Παναγιωτόπουλος, 2004).

Ποιότητα στην εκπαίδευση: Κριτική ανάλυση – προβληματισμοί

Στις μέρες μας, στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, όπου οι ιδέες του νεοφιλελευθερισμού προβάλλονται ως κυρίαρχη οικονομική θεωρία, ως ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό (Giroux, 2004) και έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας καταναλωτισμού, με την οικονομία και την αγορά να έχουν κυρίαρχο ρόλο και τους πολίτες να προσεγγίζουν πλέον εργαλειωκά¹ τη μόρφωση, τις σπουδές και το σχολείο, δεν προκαλούν έκπληξη τόσο η αποδοχή της εισαγωγής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση όσο και η ιδέα ότι η εκπαίδευση –και μάλιστα η δημόσια– ευθύνεται για την πτώση της παραγωγικότητας της οικονομίας, την ανεπαρκή προετοιμασία των νέων για τον κόσμο της εργασίας, την ανεργία καθώς και την κοινωνική κρίση γενικότερα. Επιπρόσθετα, το σχολείο θεωρείται «μαύρη τρύπα» στην οποία διοχετεύεται συνεχώς «χρήμα» χωρίς να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότητα² (Apple, 2001), γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση και την εδραίωση της πεποίθησης ότι οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει φέρουν την κύρια ευθύνη για την κρίση στην εκπαίδευση, καθώς το σχολείο παρουσιάζεται να εξυπηρετεί κατά προτεραιότητα τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών και της γραφειοκρατίας της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση προβάλλεται ως επιτακτικό κοινωνικό αίτημα, ως αδήριτη αναγκαιότητα, αλλά και ως πανάκεια, καθώς, θεωρητικά τουλάχιστον, συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, τη χρησιμότητα της γνώσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία. Έτσι, η αύξηση των επιδόσεων των μαθητών/-τριών σε αξιολογήσεις διεθνών οργανισμών (π.χ. PISA), η ευημερία των δεικτών ποιότητας, η εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης και ελέγχου με πιστοποιητικά διασφάλισης της ποιότητας³ κατά τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου, η λειτουργία των δομών της εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστήμια κ.λπ.) με τους όρους με τους οποίους λειτουργεί μια επιχείρηση, η χρήση των επιδόσεων τόσο των ατόμων (μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών) όσο και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως μονάδων μέτρησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας αποτελούν μερικές μόνο από τις εκφάνσεις της ποιοτικής εκπαίδευσης των ημερών μας, τόσο εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και ευρύτερα - παγκόσμια.

Σε αυτό το σημείο έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημάνουμε ότι το περιεχόμενο της έννοιας «ποιότητα» προσδιορίζεται πλέον και οριοθετείται από τις επιθυμίες και τις αντιλήψεις των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού (μαθητές, γονείς

¹ Η έννοια αναφέρεται σε εκείνα τα «ωφελήματα» που εξυπηρετούν τα ιδιοτελή συμφέροντα ενός ατόμου ή μιας ομάδας και συνεπώς φέρουν στην εμπέδωση μιας άκρατης εγωιστικής, ατομικής και στενά μικρο-ομαδικής ωφελμιστικής αντίληψης, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνονται η ατομική και κοινωνική αυτονόμηση του ατόμου ή της ομάδας καθώς και η διαμόρφωση κάθε μορφής πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής συνείδησης.

² Η έλλειψη αποτελεσματικότητας συνήθως εκλαμβάνεται και ως έλλειψη ποιότητας.

³ Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα σχολείων της Μεγάλης Βρετανίας που χρησιμοποιούν το διεθνές πρότυπο ISO-9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας για την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων, που αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές-πελάτες.

κ.λπ.) και από την αγορά εργασίας (Ματθαίος, 2009), καθώς από τη μία ο σύγχρονος άνθρωπος εκλαμβάνει ως ποιοτική την εκπαίδευση που θα του εξασφαλίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιβίωσή του σε μια αγορά εργασίας ανταγωνιστική, εξαιρετικά ρευστή και ευμετάβλητη, τροφοδοτώντας αλλά και εξιδανικεύοντας με τις επιλογές του το φαύλο κύκλο της εργαλειακής προσέγγισης της μόρφωσης, των σπουδών και του σχολείου, και από την άλλη η αγορά εργασίας επιχειρεί να επιβάλει την εμπορευματοποίηση της γνώσης και τον προσανατολισμό της στους τομείς που οι αγορές υποδεικνύουν ως συμφέροντες για τις ίδιες, ακολουθώντας σε όλα τα επίπεδα το νόμο της προσφοράς και της ζήτησης.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, υπογραμμίζουμε ότι η πλειονότητα των στρατηγικών επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιούν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα για την εκπαίδευση, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται τόσο για την ποιότητα του έργου του σχολείου όσο και για την υποταγή του έργου του στις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς και τη συνακόλουθη υπονόμηση αυτού που ορίζεται ως αμιγώς εκπαιδευτικό (Κοκκονός, 2009). Την υπονόμηση αυτή θεωρούμε ότι αποτυπώνει ξεκάθαρα, και σε θεωρητικό επίπεδο, το εννοιολογικό μοντέλο της UNICEF (2000) για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Σχήμα 1) –του οποίου τις συνεπαγωγές υιοθετεί ως στρατηγικό πλαίσιο δράσης και μετασχηματίζει σε εκπαιδευτική πολιτική η Ευρωπαϊκή Ένωση (EU Com., 2008)–, καθώς σε αυτό τοποθετείται στην κεντρική θέση η διάσταση «αποτελέσματα», ενώ η διάσταση «εκπαιδευόμενος» οδηγείται στην περιφέρεια, υποδηλώνοντας την κρίσιμη αλλαγή που συντελείται στο σχολείο, αλλά και στο ρόλο της εκπαίδευσης γενικότερα, διά της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τον άνθρωπο στα αποτελέσματα, όπως αυτά ορίζονται από τις επιδόσεις σε αξιολογήσεις τύπου PISA, από τους δείκτες ποιότητας και από τα πιστοποιητικά διασφάλισης ποιότητας.

Η προσέγγιση αυτή για την ποιότητα στην εκπαίδευση θεωρούμε ότι απομακρύνει το σχολείο από την αληθινή φύση της εκπαίδευσης, η οποία δεν μπορεί να είναι άλλη από μια εκπαίδευση «ίσων ευκαιριών», που θα επικεντρώνεται στην προώθηση και προαγωγή των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των ανθρώπων –χωρίς διακρίσεις εξαιτίας της οικονομικής ή άλλης κατάστασης– και στην επιτυχή κοινωνική ένταξή τους, μέσα από τη συγκρότηση και την αποδοχή κοινών αξιών, καθώς και διά της ισόρροπης ανάπτυξης των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι οι δημοκρατικές αξίες, ο σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου και η καταπολέμηση των διακρίσεων –στο πλαίσιο της προώθησης της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη– χαρακτηρίζονται ως προκλήσεις και από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση (EU Com., 2008), η οποία όμως δεν τις αντιμετωπίζει ως κεντρικές-θεμελιώδεις αξίες, που καθορίζουν τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αλλά τις χρησιμοποιεί ως εργαλεία για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της οικονομι-

κής σύγκλισης και την εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τα κελεύσματα των αγορών.

Δεδομένων των παραπάνω, επιμένουμε σε μια εκπαίδευση ανθρωποκεντρική, η οποία θα έχει ως προτεραιότητά της τη διαμόρφωση ανθρώπων οι οποίοι, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση, θα μπορούν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που διακρίνεται από ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών. Παράλληλα, υποστηρίζουμε ότι το σχολείο οφείλει να αντισταθεί στην υποταγή του έργου του στα κελεύσματα της αγοράς και στη συνακόλουθη φαλκίδευση του δημόσιου χαρακτήρα του, καθώς αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό, δηλαδή ως πραγματικά επιθυμητή δημόσια παρεχόμενη υπηρεσία, που ενισχύει την ποιότητα της ζωής όλων των ανθρώπων και διευκολύνει την απόκτησή της από εκείνους τους ανθρώπους που έχουν ηθική, διανοητική, δημιουργική, οικονομική και πολιτική επάρκεια, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή (Grace, 1988· 1994).

Σύνοψη – επιλογικά σχόλια

Η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην ανάδειξη των διαστάσεων-πτυχών της νέας αντίληψης για την ποιότητα στην εκπαίδευση έτσι όπως αυτή διατυπώνεται από τη UNICEF (2000) και, εν συνεχεία, υιοθετείται από τη σχετική επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης διά του Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, το οποίο εισηγείται την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία, σε ένα πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο παγκοσμιοποίησης, ρευστότητας και ανταγωνισμού, έχει ήδη αρχίσει να υλοποιείται από τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρεί κεφαλαιώδους σημασίας την ύπαρξη ποιοτικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία θα υπηρετούν αξίες όπως η ευρω-ανταγωνιστικότητα, θα προωθούν την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα, και θα «παράγουν» εργαζομένους και στελέχη που, έχοντας πολύ συχνά επίγνωση της ημιμάθειας ή της αμάθειας τους, θα διακρίνονται από ελαστικότητα, απασχολησιμότητα, διαθεσιμότητα, προσαρμοστικότητα και άλλες τέτοιες αρετές.

Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε ότι απάντηση σε αυτή την εργαλειολογική προσέγγιση του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα μπορεί να αποτελέσει η ανθρωποκεντρική παιδεία, η οποία θα επικεντρώνεται στην προάσπιση και προαγωγή των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας, και θα αποβλέπει στη μόρφωση αλλά και στην ενίσχυση της ποιότητας της ζωής όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν γι' αυτή.

Βιβλιογραφία

Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research.

- Apple, M. (2001). *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Commission of the European Communities. (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. Brussels: N.P.
- Fink, D. & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenge of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Carvey Paperback.
- Grace, G. R. (1988). *Education: Commodity or Public Good? Inaugural Lecture in Education*. Wellington, NZ: Victoria University Press.
- Grace, G. R. (1994). Education is a Public Good: On the Need to Resist the Domination of Economic Science. In Bridges D. & T. McLaughlin, *Education in the Market Place* (pp. 126-137). London: Falmer Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: theory, research and practice (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K. - Day, C. - Harris, A. - Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Macmillan, R. (2000). Leadership succession: cultures of teaching and educational change. In Bascia, N. & A. Hargraves (Eds.), *The sharp edge of educational change: teaching, learning and realities of perform* (pp. 51-71). London: Routledge/Falmer Press.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Pigozzi, M. J. (2004). *Quality Education and HIV/AIDS*. Draft, June. Paris, UNESCO.
- Scheurich, J. J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4) 451-491.
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All - The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education (Document no. UNICEF/PD/ED/00/02)*. New York: UNICEF.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ματθαίου, Δ. (2009). Χαμένοι στη μετάφραση. Εννοιολογικές, ιδεολογικές και πολιτικές ερμηνείες της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας*, 7 Νοεμβρίου 2009. Λευκωσία: Υπό έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος 1: Εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τριλιανός, Α. (2009). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο: *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας*, 7 Νοεμβρίου 2009. Λευκωσία: Υπό έκδοση.

Έχει «χρώμα» η μοναξιά; Αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών

Ευαγγελία Γαλανάκη

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Εισαγωγή

Μια θεμελιώδης, πανανθρώπινη εμπειρία, η μοναξιά, έχει γίνει τις τελευταίες λίγες δεκαετίες αντικείμενο έρευνας στα παιδιά και τους εφήβους. Η έρευνα άργησε, διότι επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά δεν νιώθουν μοναξιά και δεν είναι σε θέση να την περιγράψουν ικανοποιητικά. Ωστόσο, όπως έχει πλέον καταδειχθεί από τους ψυχολόγους και τους ψυχιάτρους, η μοναξιά, ως η δυσάρεστη εμπειρία που απορρέει από τα πραγματικά ή αντιληπτά ελλείμματα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, σε ποσοτικό ή/και ποιοτικό επίπεδο, στην οικειότητα και στο αίσθημα του ανήκειν, και περιλαμβάνει την επιθυμία για επαφή, είναι παρούσα από την αρχή της ζωής του ανθρώπου (για ανασκοπήσεις βλ. Asher & Paquette, 2003· Cacioppo & Patrick, 2008· Γαλανάκη, 2006· Goossens, 2006· Rotenberg & Hymel, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε σήμερα για τη μοναξιά στα παιδιά και τους εφήβους δείχνουν ότι τουλάχιστον 10%-15% νιώθουν πολλή μοναξιά, εφόσον επιλέγουν το ανώτατο άκρο των κλιμάκων που περιέχουν τα σχετικά ερωτηματολόγια (Asher, Hymel & Renshaw, 1984· Asher & Wheeler, 1985· Cassidy & Asher, 1992· Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999· Luftig, 1987· Parkhurst & Asher, 1992).

Όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Galanaki, 2004a· b· Bever-Witherby, 1986· Hymel, Tarulli, Hayden, Thomson & Terrell-Deutsch, 1999· Wolfe, 1978· Wolfe & Laufer, 1974), τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) βιώνουν μοναξιά και είναι σε θέση να την περιγράψουν δίνοντας έγκυρους ορισμούς, που προσεγγίζουν τους επίσημους λεξικολογικούς ορισμούς της έννοιας. Μάλιστα, ήδη από την προσχολική ηλικία (5 ετών), τα παιδιά ορίζουν τη μοναξιά αναφέροντας και τα δύο βασικά συστατικά της: να είναι κανείς μόνος και να νιώθει λυπημένος (Cassidy & Asher, 1992). Στη σχολική ηλικία έχουν διαπιστωθεί τρεις διαστάσεις στους ορισμούς της μοναξιάς που δίνουν τα παιδιά (Galanaki, 2008·

Hymel et al., 1999), οι ακόλουθες: (α) η συναισθηματική διάσταση, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά σχετίζεται με συναισθήματα, κυρίως τη λύπη και την ανία (β) η γνωστική διάσταση, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι οι διαπροσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις δεν ικανοποιούν ανάγκες, όπως η συντροφικότητα και η συναισθηματική υποστήριξη και (γ) η διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων, δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά εμφανίζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια, που είναι ο σωματικός αποχωρισμός (π.χ., απώλεια, προσωρινή απουσία) και η ψυχική απομάκρυνση (π.χ., σύγκρουση, απόρριψη). Στις τρεις αυτές διαστάσεις προστέθηκε και η διάσταση του κινήτρου (Galanaki, 2004a), δηλαδή η αντίληψη των παιδιών ότι η μοναξιά περιλαμβάνει και την επιθυμία για εγκαθίδρυση νέων σχέσεων ή αποκατάσταση των παλαιών.

Όσο για τη διάκριση ανάμεσα στη μοναξιά («νώθω μόνος») και στη μόνωση («είμαι μόνος»), η οποία θεωρείται βασικό συστατικό μιας ώριμης κατανόησης της μοναξιάς, τα παιδιά μπορούν, ήδη από την ηλικία των επτά ετών, να την επιτύχουν (Galanaki, 2004a· Hymel et al., 1999). Η ικανότητα όμως να αντιλαμβάνονται ότι η μοναξιά είναι δυνατόν να εμφανίζεται και με την παρουσία άλλων («μοναξιά μέσα στο πλήθος») είναι αρχικά περιορισμένη και αυξάνεται σταδιακά, για να φθάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο στο τέλος της σχολικής ηλικίας (Galanaki, 2004a).

Στους ορισμούς της μοναξιάς που δίνουν τα παιδιά, η μοναξιά συνυπάρχει συχνά με τη μόνωση (παρά το ότι, αν ερωτηθούν, όπως είδαμε, μπορούν να διακρίνουν τις δύο έννοιες) και η στάση τους απέναντι στη μόνωση είναι μάλλον αρνητική ή αμφιθυμική (Coleman, 1974· Corsano, Majorano & Champretavy, 2006· Goossens & Marcoen, 1999a· Kroger, 1985· Larson, 1997· Larson & Richards, 1991· Marcoen & Goossens, 1993· Marcoen, Goossens & Caes, 1987). Επίσης, το συναίσθημα που συνοδεύει τη μόνωση των παιδιών –συγκεκριμένα, των προεφήβων (11-12 ετών), που έχουν μελετηθεί– είναι μάλλον αρνητικό (Larson & Richards, 1991), πράγμα που μειώνεται, αλλά δεν εξαλείφεται στην εφηβεία. Στην εφηβεία, το συναίσθημα είναι, παραδόξως, και θετικό και αρνητικό (Larson & Csikszentmihalyi, 1978· 1980).

Παρά τη μειωμένη, όμως, αντοχή των παιδιών να είναι μόνα –μειωμένη σε σχέση με την εφηβική ηλικία–, αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής τους και ο χρόνος της μόνωσης, τον οποίο, όπως τα ίδια δηλώνουν (Galanaki, 2004a· Galanaki, Mylonas & Vogiatzoglou, submitted), επιθυμούν για μια σειρά λόγων, όπως: για να ονειροπολούν, να στοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να διαφυλάττουν τον ιδιωτικό χαρακτήρα της ζωής τους, να αποφεύγουν την κριτική των άλλων και να αισθάνονται ελευθερία, αλλά και να ασχολούνται με δραστηριότητες όπως παιχνίδι, άθληση, κατασκευές και, τέλος, για να συγκεντρώνονται και να έχουν καλές επιδόσεις. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι τα παιδιά είναι σε θέση, όταν ερωτηθούν, να αναγνωρίσουν και την ευεργετική, δημιουργική, εποικοδομητική διάσταση της μόνωσης. Σε όλα τα παραπάνω ευρήματα, διακρίνει κανείς το λεγόμενο «παράδοξο της μόνωσης» (Larson, 1999): ενώ μπορεί ακόμη και ένα μικρό παιδί να επιθυμεί μερικές φορές τη μόνωση και να την επιδιώκει για τις

ευεργετικές της λειτουργίες, ταυτόχρονα μπορεί να νιώθει και επώδυνη μοναξιά.

Το παράδοξο αυτό επιτείνεται ακόμη περισσότερο από τα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν θετική, ανάλογη σχέση ανάμεσα στη μοναξιά και στη θετική στάση προς τη μόνωση κατά τη μέση και ύστερη παιδική ηλικία (Goossens & Beyers, 2002· Terrell-Deutsch, 1999) και κατά την εφηβεία (Goossens, Lasgaard, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009· Goossens & Marcoen, 1999b· Marcoen & Goossens, 1993· Marcoen *et al.*, 1987). Πιθανές ερμηνείες είναι οι ακόλουθες: Η μοναξιά μπορεί να έχει γίνει στο παιδί συνήθεια, τρόπος ζωής, ή να βρίσκει το παιδί στη μόνωση ένα ελκυστικό καταφύγιο και μια προστασία απέναντι στις απαιτητικές και απειλητικές σχέσεις, ή να δηλώνει ότι του αρέσει να είναι μόνο ως αντίδραση, ως άμυνα (π.χ. εκλογίκευση) απέναντι στην επώδυνη μοναξιά («καλύτερα μόνος μου παρά ...») κ.ά.

Συμπερασματικά, οι λίγες μέχρι τώρα διεθνείς έρευνες για την αντίληψη της μοναξιάς από τα παιδιά δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν μια αρκετά πολύπλοκη (με την έννοια της συνύπαρξης των αντιθέτων) και έγκυρη κατανόηση της εμπειρίας αυτής και ότι αυτή η κατανόηση υφίσταται αλλαγές από την αρχή προς το τέλος της σχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη μοναξιά των παιδιών, επιχειρεί να φωτίσει κάποιες άλλες όψεις της αντίληψης αυτής στην πρώτη, μέση και ύστερη παιδική ηλικία, οι οποίες δεν έχουν, από όσο γνωρίζουμε, ερευνηθεί, τις ακόλουθες: τα συνώνυμα και τα αντίθετα της μοναξιάς, την αντίληψή της μέσω της αναλογίας του χρώματος που τα παιδιά θεωρούν ότι συμβολίζει τη μοναξιά, καθώς και την εμπειρία της μοναξιάς του παρελθόντος και την πρόβλεψη της μοναξιάς του μέλλοντος. Η βαθύτερη κατανόηση της αντίληψης και της εμπειρίας των παιδιών για τη μοναξιά, μέσα από ένα σχέδιο έρευνας που βασίζεται στις πρόσωπο-με-πρόσωπο συνεντεύξεις μαζί τους, θεωρείται απαραίτητη για όσους έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, με δεδομένο ότι η μοναξιά είναι όχι μόνο ένα αναπόδραστο βίωμα, συνυφασμένο με την ανθρώπινη ύπαρξη, αλλά αποτελεί και ένα σημαντικό δείκτη ψυχικής υγείας και ευεξίας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 180 παιδιά που φοιτούσαν στη Β' ($M_{\text{ηλικίας}} = 7,7$ έτη), στη Δ' ($M_{\text{ηλικίας}} = 9,7$ έτη) και στη Στ' ($M_{\text{ηλικίας}} = 11,6$ έτη) δημοτικού, με συνολικό μέσο όρο ηλικίας 9,7 έτη, από 10 σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Τα παιδιά είναι ισόποσα μοιρασμένα στις τρεις τάξεις (60 από κάθε τάξη) και στα δύο φύλα (90 από κάθε φύλο). Επελέγησαν με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας από σχολεία που επίσης επελέγησαν με την ίδια μέθοδο. Από κάθε σχολείο επελέγησαν 18 μαθητές, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, με βάση τον αριθμό τους στον κατάλογο της τάξης. Όλα τα παιδιά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Εξασφαλίστηκε και η γονική συναίνεση για τη συμ-

μετοχή τους. Προέρχονταν από οικογένειες μέσου και μέσου-κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ημιδομημένη συνέντευξη

Διεξήχθη ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από 31 ερωτήσεις, που αξιολογούν το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά, τις αιτίες της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Το περιεχόμενο της συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τις έρευνες των Bever-Witherby (1986) και Hymel *et al.* (1999), καθώς και με βάση δύο πιλοτικές έρευνες στην Ελλάδα (Γαλανάκη, 2000· Γαλανάκη & Μπεζεβέργης, 1996).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι εννέα ερωτήσεις της συνέντευξης που αναλύονται στην παρούσα έρευνα. Οι αναλύσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων έχουν παρουσιαστεί σε άλλες εργασίες (Besevegis & Galanaki, 2010· Γαλανάκη, 2003· 2004· Galanaki, 2004a· b· 2008).

Πίνακας 1

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (όσες αναλύονται στην παρούσα έρευνα)

Συχνότητα της μοναξιάς

1. Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά; (Συχνά, Μερικές φορές, Ποτέ)

Αντίληψη της μοναξιάς

2. Μπορείς να μου πεις μια άλλη λέξη που θα πει/σημαίνει και αυτή «μοναξιά», μια συνώνυμη λέξη;
3. Όταν ακούς τη λέξη «μοναξιά», ποιο χρώμα σου έρχεται στο νου;
4. Μπορείς να μου πεις μια λέξη που είναι αντίθετη από τη λέξη «μοναξιά»;

Ανάμνηση της μοναξιάς του παρελθόντος

5. Θυμάσαι κάποια φορά στη ζωή σου που είχες νιώσει πολλή μοναξιά; [Εάν το παιδί απαντήσει ναι]
6. Πες μου τι είχε γίνει τότε.
7. Τι σε βοήθησε να το ξεπεράσεις, να νιώσεις λιγότερη μοναξιά;

Πρόβλεψη για τη μοναξιά του μέλλοντος

8. Πιστεύεις ότι θα νιώθεις ή δεν θα νιώθεις μοναξιά σε ένα ή δύο χρόνια από τώρα;
9. Θα νιώθεις πιο πολλή ή πιο λίγη μοναξιά όταν θα μεγαλώσεις;

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις έγιναν σε μια ήσυχη αίθουσα στο χώρο του σχολείου. Προτού να ξεκινήσει η συνέντευξη, οι συνεντευκτές αφιέρωσαν χρόνο να γνωριστούν με τα παιδιά, για παράδειγμα συζητώντας για τα ενδιαφέροντα των τελευταίων, ώστε να εγκαθιδρυσουν μια σχέση εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, συνεργασίας και ενσυναίσθησης.

Οι συνεντευκτές ήταν 10 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (η καθεμία διεξήγαγε 18 συνεντεύξεις), οι οποίες είχαν ασκηθεί, κατά το προηγούμενο εξάμηνο των σπουδών τους, στη διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης, μέσω θεωρητικού σεμιναρίου και πρακτικής άσκησης με εποπτεία (η καθεμία με τέσσερις συνεντεύξεις για το θέμα της μοναξιάς).

Οι γενικές οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν:

Θα ήθελα να μάθω τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη μοναξιά. Θα ήθελα να με βοηθήσεις να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά της ηλικίας σου για τη μοναξιά. Γι' αυτό θα ήθελα να συζητήσουμε οι δυο μας. Έχω ρωτήσει κι άλλα παιδιά και με έχουν βοηθήσει κι εκείνα να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη μοναξιά. Θα ήθελα και τη δική σου βοήθεια. Αυτά που θα μου πεις δεν θα τα πω σε κανέναν, δάσκαλο, συμμαθητή, μητέρα, πατέρα. Δεν είναι μάθημα και δεν θα πάρεις βαθμό γι' αυτά. Όλων των παιδιών οι απαντήσεις είναι σωστές, γιατί είναι αυτό που πιστεύει και νιώθει το κάθε παιδί.

Οι συνεντευκτές είχαν την ευχέρεια να παραλλάσσουν τη σειρά των ερωτήσεων, ανάλογα με τις απαντήσεις του κάθε παιδιού. Επίσης, χρησιμοποιούσαν συχνά τις φράσεις «Πες μου λίγο περισσότερα γι' αυτό», «Θα ήθελες να μου το εξηγήσεις περισσότερο αυτό;», «Και τι άλλο;» και άλλες παρόμοιες, για να αντλήσουν από τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες απαντήσεις. Δεν έδιναν καμία άλλη νύξη και καμία άλλη καθοδήγηση στα παιδιά, και κυρίως απέφευγαν να χρησιμοποιούν λέξεις που περιγράφουν τη μοναξιά, όπως «συναίσθημα», «μόνος», «λυπημένος» κ.λπ. Επίσης, έδιναν στα παιδιά, και ιδιαίτερα σε εκείνα που δυσκολεύονταν να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους, ενθάρρυνση του τύπου: «Σ' ευχαριστώ πολύ που με βοηθάς να καταλάβω τι θα πει μοναξιά, πώς τη βλέπουν τα παιδιά της ηλικίας σου» ή «Είναι πολύ σημαντικά αυτά που μου λες για να καταλάβω τι είναι η μοναξιά για τα παιδιά της ηλικίας σου». Για την υπ' αριθμόν 1 ερώτηση, οι απαντήσεις «Συχνά», «Μερικές φορές» και «Ποτέ» δίνονταν εκτυπωμένες σε ένα χαρτί, που τοποθετούνταν μπροστά στο παιδί. Ο ερευνητής διάβαζε φωναχτά τις απαντήσεις και ζητούσε από το παιδί να υπογραμμίσει την απάντηση που προτιμά.

Οι συνεντευκτές κατέγραφαν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα και λεπτομέρεια τις απαντήσεις των παιδιών. Διευκρίνισαν στα παιδιά γιατί συνέβαινε αυτό: «Τα γράφω γιατί είναι πολύ σημαντικά και θέλω να τα θυμάμαι». Στο τέλος της συνέντευξης δήλωσαν στα παιδιά: «Με αυτά που μου είπες με βοήθησες πολύ να καταλάβω τι γνωρίζουν τα παιδιά της ηλικίας σου για τη μοναξιά. Σ' ευχαριστώ πολύ».

Από το αρχείο του σχολείου αντλήθηκαν και καταγράφηκαν οι ημερομηνίες γέννησης των παιδιών. Τηρήθηκε απόλυτα το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων και των απαντήσεων των παιδιών.

Ευρήματα και Συζήτηση

Συχνότητα της μοναξιάς

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά (%) των παιδιών που απάντησαν «Συχνά», «Μερικές φορές» και «Ποτέ» στην ερώτηση «Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά;».

Πίνακας 2

Κατανομή συχνότητας (ποσοστά %) των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση «Πόσο συχνά νιώθεις μοναξιά;», ως προς την τάξη, το φύλο και για το σύνολο

Μοναξιά	Β' δημοτικού <i>M</i> = 7,7 έτη <i>n</i> = 60			Δ' δημοτικού <i>M</i> = 9,7 έτη <i>n</i> = 60			Στ' δημοτικού <i>M</i> = 11,6 έτη <i>n</i> = 60			Αγόρια <i>n</i> = 90		Κορίτσια <i>n</i> = 90		Σύνολο <i>M</i> = 9,7 έτη <i>N</i> = 180	
	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %	A %	K %	Σ %
Συχνά	0,0	6,7	3,3	13,3	6,7	10,0	3,3	13,3	8,3	5,6	8,9	7,2			
Μερικές φορές	73,3	83,3	78,3	46,7	83,3	65,0	70,0	63,3	66,7	63,3	76,7	70,0			
Ποτέ	26,7	10,0	18,3	40,0	10,0	25,0	26,7	23,3	25,0	31,1	14,4	22,8			

Σημείωση: A = Αγόρια, K = Κορίτσια, Σ = Σύνολο.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών, που υπερβαίνει τα δύο τρίτα του συνολικού δείγματος, παραδέχεται ανοικτά σε μια απλή ερώτηση ότι νιώθει «μερικές φορές» μοναξιά. Αν στο ποσοστό αυτό προστεθεί και το 7,2% που παραδέχεται ότι νιώθει «συχνά» μοναξιά, τότε πρόκειται για ένα πραγματικά εντυπωσιακό ποσοστό παιδιών – 77,2% – που παραδέχονται ότι έχουν βιώσει ή/και βιώνουν αυτή την εμπειρία.

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας: $\chi^2(4, N = 180) = 3,685, p = 0,450$. Παρατηρείται όμως στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου: $\chi^2(2, N = 180) = 7,323, p = 0,026$. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα κορίτσια δηλώνουν ότι νιώθουν «Συχνά» και «Μερικές φορές» μοναξιά σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι τα αγόρια, καθώς και ότι δεν νιώθουν «Ποτέ» μοναξιά σε μικρότερο ποσοστό από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό ισχύει, σε γενικές γραμμές, και για τα τρία ηλικιακά επίπεδα.

Λέξεις συνώνυμες της μοναξιάς

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι πιο συχνά αναφερόμενες από τα παιδιά συνώνυμες λέξεις της μοναξιάς (δεν παρουσιάζονται όσες έχουν απόλυτη συχνότητα ίση με 1).

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά όλων των ηλικιών επιδεικνύουν ευχέρεια στην παραγωγή συνώνυμων – αρκετά από αυτά αναφέρουν περισσότερες από μία συνώνυμες λέξεις και τα ποσοστά των παιδιών που δεν απάντησαν είναι χαμηλά. Ωστόσο, διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση στα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού), τα οποία, αντίθετα από τα μικρότερα, αναφέρουν πιο συχνά μια λέξη δηλωτική συναισθήματος (π.χ., «στενοχώρια»), αντί μια λέξη δηλωτική της κυριολεκτικής απομόνωσης (π.χ., «μόνος/-η»). Επίσης, χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τους όρους «απομόνωση», «απομονωμένος/-η» και «απομάκρυνση», που δεν τους χρησιμοποιούν καθόλου τα μικρότερα παιδιά. Πρόκειται, όπως φαίνεται, για την κοινωνική απομόνωση, που δεν ταυτίζεται με την κυριολεκτική απομόνωση, δηλαδή την κατάσταση κατά την οποία είναι κανείς μόνος του κάπου.

Πίνακας 3

Λέξεις συνώνυμες της μοναξιάς

Β' δημοτικού (M = 7,7 έτη)		Δ' δημοτικού (M = 9,7 έτη)		Στ' δημοτικού (M = 11,6 έτη)	
f %		f %		f %	
Μόνος/-η	20 45,4	Μόνος/-η	15 36,6	Στενοχώρια	8 21,1
Λύπη	6 13,6	Στενοχώρια	10 24,4	Μόνος/-η	6 15,8
Στενοχώρια	5 11,4	Λύπη	8 19,5	Απομόνωση	5 13,2
Μοναχικός/-ή	3 6,8	Μοναχικός/-ή	2 4,9	Απομονωμένος/-η	4 10,5
Ερημιά	2 4,5	Μοναχούλης/-α	2 4,9	Λύπη	4 10,5
Θλίψη	2 4,5	Στενοχωρημένος/-η	2 4,9	Απομάκρυνση	3 7,9
		Πλήξη	2 4,9	Μοναχικός/-ή	2 5,3
Κλάμα	2 4,5			Έρημος/-η	2 5,3
Βαριέμαι	2 4,5			Λυπημένος/-η	2 5,3
Φτώχεια	2 4,5			Θλίψη	2 5,3
Δεν ξέρω	2 4,5	Δεν ξέρω	9 15,0	Δεν ξέρω	2 5,3

Λέξεις αντίθετες της μοναξιάς

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι πιο συχνά αναφερόμενες από τα παιδιά αντίθετες λέξεις της μοναξιάς (δεν παρουσιάζονται όσες έχουν απόλυτη συχνότητα ίση με 1).

Σε γενικές γραμμές, όπως είδαμε και με τις συνώνυμες λέξεις, τα παιδιά όλων των ηλικιών επιδεικνύουν ευχέρεια στην παραγωγή αντιθέτων – αρκετά από αυτά αναφέρουν περισσότερες από μία αντίθετες λέξεις και τα ποσοστά των παιδιών που δεν απάντησαν είναι πολύ χαμηλά. Ωστόσο, και εδώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία. Τα μεγαλύτερα παιδιά (Δ' και Στ' δημοτικού) αναφέρουν μεγαλύτερο εύρος λέξεων από ό,τι τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού).

Πίνακας 4
Λέξεις αντίθετες της μοναξιάς

Β' δημοτικού ($M = 7,7$ έτη)		Δ' δημοτικού ($M = 9,7$ έτη)		Στ' δημοτικού ($M = 11,6$ έτη)	
$f\%$		$f\%$		$f\%$	
Χαρά	19 41,3	Ευτυχία	11 22,0	Φιλία	16 25,0
Φιλία	10 21,7	Χαρά	7 14,0	Χαρά	13 23,3
Παρέα	6 13,0	Παρέα	6 12,0	Ευτυχία	8 12,5
Χαρούμενος/-η	4 8,7	Φιλία	5 10,0	Παρέα	8 12,5
Ευτυχισμένος/-η	4 8,7	Ευτυχισμένος/-η	4 8,0	Χαρούμενος/-η	4 6,2
Φίλοι	3 6,5	Αγάπη	4 8,0	Διασκέδαση	4 6,2
		Χαρούμενος/-η	3 6,0	Συντροφιά	4 6,2
		Ευχαρίστηση	3 6,0	Ευχαριστημένος/-η	3 4,7
		Φίλοι	3 6,0	Φίλοι	2 3,1
		Συντροφιά	2 4,0	Κοινωνικότητα	2 3,1
		Μαζί	2 4,0	Δεν ξέρω	5 8,3
Δεν ξέρω	4 6,7	Δεν ξέρω	2 3,3		

Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού) αναφέρουν πιο συχνά από τις άλλες λέξεις τη λέξη «φιλία», κάτι που συμφωνεί με τη μεγάλη συχνότητα με την οποία αυτά ακριβώς τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρουν ως συνώνυμη λέξη την (κοινωνική) απομόνωση.

Το «χρώμα» της μοναξιάς

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το μαύρο είναι το πιο συχνά αναφερόμενο χρώμα της μοναξιάς από τα παιδιά όλων των ηλικιών και ακολουθούν το γκρι και άλλα σκούρα, «ψυχρά» χρώματα, όπως το μωβ, το μπλε, το καφέ, το κίτρινο.

Πίνακας 5
Το «χρώμα» της μοναξιάς

Β' δημοτικού ($M = 7,7$ έτη)		Δ' δημοτικού ($M = 9,7$ έτη)		Στ' δημοτικού ($M = 11,6$ έτη)	
$f\%$		$f\%$		$f\%$	
Μαύρο	35 62,5	Μαύρο	37 57,8	Μαύρο	38 57,6
Κόκκινο	6 10,7	Γκρι	6 9,4	Γκρι	11 16,7
Γκρι	5 7,8	Μωβ	5 7,8	Άσπρο	6 9,1
Άσπρο	4 7,1	Κόκκινο	5 7,8	Μωβ	4 6,1
Μπλε	2 3,6	Καφέ	4 6,2	Μπλε	3 4,5
Γαλάζιο	2 3,6	Κίτρινο	4 6,2	Καφέ	2 3,0
Πράσινο	2 3,6	Μπλε	3 4,7	Κίτρινο	2 3,0

Τα σκούρα αυτά χρώματα συμβολίζουν για τα παιδιά τη μελαγχολική, σχεδόν πένθιμη, ψυχική διάθεση του ανθρώπου που νιώθει μοναξιά, όπως άλλωστε δηλώθηκε και στις απαντήσεις τους για τον ορισμό της. Ακολουθούν αντιπρο-

σωπευτικές απαντήσεις των παιδιών.

«Το μαύρο, γιατί είναι το πιο άσχημο πράγμα».

«Το μαύρο, γιατί όταν νιώθεις μόνος είναι σαν να τα βλέπεις όλα μαύρα».

«Το μαύρο, γιατί είναι σκοτάδι παντού και δεν βλέπεις τίποτα».

«Το μαύρο, σαν το χρώμα του χάρου».

«Το μαύρο. Όπως όταν πεθαίνουν, οι συγγενείς φοράνε μαύρα».

«Το μαύρο, γιατί το μαύρο δηλώνει ότι ο άνθρωπος είναι απομονωμένος και ζει μες στη θλίψη».

«Το μαύρο, το καφέ. Γιατί είναι σκούρα χρώματα, μελαγχολικά, κι ένα χρώμα μπορεί να χαρακτηρίσει τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου».

«Το μωβ σκούρο, του πένθους, μαύρο».

«Το μωβ, γιατί το βρίσκω συναισθηματικό, δεν είναι άσχημο, είναι μελαγχολικό. Δεν διάλεξα το μαύρο, γιατί είναι το πιο μελαγχολικό απ' όλα. Είναι για όταν έχει γίνει κάτι εντελώς απροσδόκητο, όταν έχει πεθάνει κάποιος».

«Το γκριζο. Γιατί είναι ένα χρώμα σκούρο κι όταν ακούω γκριζο μου έρχεται η μελαγχολία στο μυαλό μου».

«Το κίτρινο, γιατί είναι το χρώμα του μίσους».

Το άσπρο χρώμα αναφέρεται από ένα μικρό αριθμό παιδιών και αιτιολογείται συνήθως ως χρώμα ενδεικτικό της απόλυτης ανυπαρξίας χρώματος, του κενού:

«Το άσπρο, γιατί μου φέρνει θλίψη».

«Το άσπρο, γιατί έτσι είναι τα δάκρυά μας».

«Το άσπρο. Μερικά άτομα, που έχουν πρόβλημα στο μυαλό, που έχουν χάσει τα λογικά τους, κλείνονται, τους βάζουν μαζί με το ζουρλομανδύα και τους κλείνουν σε ένα άσπρο δωμάτιο. Αυτό νομίζω ότι τους κάνει να θλίβονται, μια θλίψη νιώθουν μέσα τους. Δεν τους ενδιαφέρει το πρόβλημά τους, αλλά τους ενδιαφέρει ότι δεν είναι κανείς μέσα στο άσπρο το δωμάτιο, βλέπεις γύρω σου το κενό και ... αυτό!».

Το κόκκινο χρώμα αναφέρεται συνήθως από τα μικρότερα παιδιά (Β' και Δ' δημοτικού), τα περισσότερα από τα οποία δείχνουν μια αδυναμία να αιτιολογήσουν την επιλογή του. Ίσως είναι το πρώτο χρώμα που τους έρχεται στο μυαλό γενικά και όχι ειδικά για τη μοναξιά. Ωστόσο, κάποια παιδιά αιτιολογούν την επιλογή του χρώματος αυτού επικαλούμενα τη σχέση του με το αίμα.

«Το κόκκινο, επειδή είναι μόνος και δεν είναι ζεστός και είναι κόκκινα τα μάγουλά του από το κρύο».

«Το κόκκινο, γιατί κόκκινο είναι και το αίμα».

Τα παιδιά αναφέρουν λιγότερο συχνά και άλλα χρώματα.

«Κάπως σε γαλάζιο ... Πώς είναι το δάκρυ; Γιατί, όταν κάποιο παιδί έχει μοναξιά, μπορεί να βγει κάποια βόλτα και να δει τον ουρανό ή τη θάλασσα ή τα παιδιά που είναι στην εξοχή πάνε σε κάποια λίμνη και βλέπουν το πρόσωπό τους στο νερό».

«Το πράσινο, γιατί, άμα η γη δεν έχει πράσινο, δέντρα, θα 'ναι έρημη και θα νιώθει πολλή μοναξιά».

Ανάμνηση της μοναξιάς του παρελθόντος

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών – 73,9% του συνολικού δείγματος – δηλώνει στη σχετική ερώτηση ότι θυμάται κάποια φορά στη ζωή του να έχει νιώσει πολλή μοναξιά. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ηλικίας: 66,7% για τη Β' δημοτικού, 71,7% για την Δ' δημοτικού και 83,3% για την Στ' δημοτικού: $\chi^2(2, N = 180) = 4,550, p = 0,103$. Ωστόσο, παρατηρείται μια αυξητική τάση, καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά αναμένεται λογικά να διαθέτουν και να μπορούν να εκφράσουν περισσότερες αναμνήσεις που σχετίζονται με το βίωμα της μοναξιάς από ό,τι τα μικρότερα. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου: 72,2% για τα αγόρια και 75,6% για τα κορίτσια, $\chi^2(1, N = 180) = 0,115, p = 0,734$.

Στις αναμνήσεις των παιδιών διακρίνονται η συναισθηματική διάσταση, η γνωστική διάσταση, η διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων και η διάσταση του κινήτρου (Galadaki, 2004a· 2008· Hymel *et al.*, 1999). Υπάρχει ωστόσο μια τάση, επειδή ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν συγκεκριμένες εμπειρίες του παρελθόντος, να αναφέρουν συνήθως τις επιμέρους περιπτώσεις της διάστασης των διαπροσωπικών πλαισίων. Τα παιδιά περιγράφουν μεταβάσεις-ορόσημα και τραυματικά γεγονότα της ζωής τους, όπως η είσοδος στο σχολείο (Α' δημοτικού), η αλλαγή σχολείου, μια ασθένεια, η διάλυση μιας φιλίας, το διαζύγιο των γονέων, η ασθένεια των γονέων ή άλλων συγγενών, ο θάνατος του κατοικίδιου ζώου κ.ά. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών (στην παρένθεση δίνεται η ηλικία του παιδιού: ο πρώτος αριθμός είναι τα έτη και ο δεύτερος οι μήνες).

«Ήμουν μόνος μου και είχαν φύγει όλοι κι είχα ξυπνήσει το πρωί κι έκλαιγα» (Αγόρι, 7:5).

«Είχε φύγει η μαμά μου από το σπίτι και είχε πάει μαζί και την αδελφή μου. Έκαναν πολλές ώρες να γυρίσουν. Εγώ τότε έκλαιγα και κοιτάζα το παράθυρο να δω αν έρχονται» (Κορίτσι, 7:11).

«Μια φορά ... που είχα τσακωθεί στην Α' τάξη με τις φίλες μου και με είχαν αφήσει μόνη μου» (Κορίτσι, 9:9).

«Είχα τσακωθεί με τους φίλους μου και δεν με ήθελαν καθόλου, ενώ δεν έφταιγα εγώ» (Κορίτσι, 9:10).

«Όταν είχε πεθάνει ο παπούς μου. Πήγαινα Β' ή Γ' δημοτικού. Δεν ήθελα τίποτα να κάνω» (Κορίτσι, 11:1).

«Στην Δ' τάξη. Είχα πει εγώ κάτι ψέματα και μετά πήγε μια φίλη μου και είπε στα άλλα κορίτσια αυτό το πράγμα και μετά αυτές πήγαν με το μέρος της κι έμεινα μόνη μου» (Κορίτσι, 11:7).

«Όταν μετακομίσαμε και δεν ήξερα κανένα απ' τα παιδιά που έμεναν στη γειτονιά και δεν είχα όρεξη να πηγαίνω στο πάρκο» (Αγόρι, 11:5).

«Θυμάμαι στην Α' δημοτικού. Ήμωνα πολύ ντροπαλός και αισθανόμουν πολύ περίεργα στο καινούριο περιβάλλον. Δεν μιλάγα σε κανέναν και καθόμουν μόνος» (Αγόρι, 11:5).

Στην ερώτηση για το τι βοήθησε τα παιδιά σε εκείνη την περίπτωση να νιώσουν λιγότερη μοναξιά, αναφέρεται μια αρκετά μεγάλη ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς (για περισσότερα σχετικά με το θέμα αυτό, βλ. Besevegis & Galanaki, 2010). Είναι σαφής η τάση των μεγαλύτερων παιδιών (Στ' δημοτικού) να δηλώνουν ότι χρησιμοποίησαν γνωστικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος (π.χ., λήθη, απόσπαση προσοχής, υποτίμηση της σοβαρότητας του προβλήματος), σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού), που δεν αναφέρουν καμία τέτοια στρατηγική – κάποιες ελάχιστες αναφορές στις στρατηγικές αυτές γίνονται από τα παιδιά του ενδιάμεσου ηλικιακού επιπέδου (Δ' δημοτικού).

Πρόβλεψη για τη μοναξιά του μέλλοντος

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, περισσότερο από τα δύο-τρίτα του συνολικού δείγματος εκφράζουν, όταν ερωτώνται σχετικά, την αισιόδοξη πεποίθηση ότι στο μέλλον θα νιώθουν «λιγότερη» ή «καθόλου» μοναξιά. Τη μεικτή απάντηση, δηλαδή και «λιγότερη» και «περισσότερη» μοναξιά, την αιτιολογούν τα παιδιά δηλώνοντας ότι εξαρτάται από τις συνθήκες της ζωής τους, τις σχέσεις τους κ.λπ. στο μέλλον. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική μείωση της συχνότητας της αισιόδοξης πρόβλεψης και αντίστοιχη αύξηση της συχνότητας της απαισιόδοξης πρόβλεψης, καθώς και της μεικτής απάντησης: $\chi^2(2, N = 180) = 15,005, p = 0,020$. Επίσης, μόνο στα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού) παρατηρείται η αναμενόμενη τάση να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν πόση μοναξιά θα νιώθουν στο μέλλον – και το ποσοστό αυτής της απάντησης είναι πολύ μικρό. Τα κορίτσια κάνουν πιο θετική πρόβλεψη σε σύγκριση με τα αγόρια, αφού δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα νιώθουν στο μέλλον «λιγότερη» ή «καθόλου» μοναξιά και σε μικρότερο ποσοστό ότι θα νιώθουν «περισσότερη» μοναξιά ή δίνουν μεικτή απάντηση: $\chi^2(1, N = 180) = 10,781, p = 0,013$.

Πίνακας 6

Κατανομή συχνότητας (ποσοστά %) για την πρόβλεψη της μοναξιάς του μέλλοντος, ως προς την τάξη, το φύλο και για το σύνολο

	Τάξη			Φύλο		Σύνολο N = 180	
	Β' δημ. n = 60	Δ' δημ. n = 60	Στ' δημ. n = 60	Αγόρια n = 90	Κορίτσια n = 90		
	%	%	%	%	%	%	
Λιγότερη ή καθόλου		80,0	71,7	61,7	67,8	74,4	71,1
Περισσότερη		10,0	23,3	20,0	15,6	20,0	17,8
Μεικτή απάντηση		6,7	5,0	18,3	16,7	3,3	10,0
Δεν γνωρίζω		3,3	0,0	0,0	0,0	2,2	1,1

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αυτά α-

ναφέρθηκαν σε επιμέρους πλευρές της γνωστικής διάστασης της μοναξιάς (π.χ., συντροφικότητα) και της διάστασης των διαπροσωπικών πλαισίων (π.χ., απώλεια) (περισσότερα για τις διαστάσεις αυτές βλ. στο Galanaki, 2008) καθώς και σε διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπισή της (π.χ., ενασχόληση με δραστηριότητες).

Είναι ενδιαφέρον ότι, για την περίπτωση που τα παιδιά δηλώνουν ότι θα νιώθουν στο μέλλον πιο λίγη μοναξιά, σημειώνουμε τη συνειδητοποίηση του παιδιού ότι, ωριμάζοντας, θα φοβάται λιγότερο – κυρίως να μένει μόνο του –, θα έχει πιο πολλές γνώσεις (γενικές, καθώς και ειδικές για τη μοναξιά) και ικανότητες, και θα είναι πιο κοινωνικό και ανεξάρτητο. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, η αισιοδοξία αυτή των παιδιών δεν έχει λογική εξήγηση: στις απαντήσεις τους διαφαίνεται ένα αίσθημα παντοδυναμίας, μια πίστη ότι η μοναξιά θα περιοριστεί στο μέλλον, καθώς θα διορθωθούν «ως διά μαγείας» τα πιο πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο παρόν, όπως η έλλειψη φίλων, η έλλειψη έμπιστων φίλων, οι συγκρούσεις κ.ά. Η μη αιτιολογημένη αυτή αισιοδοξία δηλώνεται συνήθως από τα μικρότερα παιδιά (Β΄ δημοτικού). Για την περίπτωση που τα παιδιά δηλώνουν ότι θα νιώθουν στο μέλλον πιο πολλή μοναξιά, σημειώνουμε τη συνειδητοποίηση του παιδιού ότι, ωριμάζοντας, θα κατανοεί περισσότερα πράγματα και θα αντιλαμβάνεται τη σοβαρότητα των προβλημάτων, καθώς και ότι θα έχει αναμνήσεις και θα νοσταλγεί το παρελθόν, τα «χαμένα» παιδικά χρόνια. Επίσης, συναντώνται ελάχιστες αναφορές σε πιθανές κοινωνικές αλλαγές του μέλλοντος, όπως η ανάπτυξη της τεχνολογίας, που ενδέχεται να ενισχύσουν τη μοναξιά των ανθρώπων. Όπως είναι αναμενόμενο, αυτές οι τελευταίες απαντήσεις αναφέρονται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ΄ δημοτικού). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών.

«Θα νιώθω πιο λίγη, γιατί θα 'μαι πιο μεγάλος, θα καταλαβαίνω πιο πολύ και δεν θα φοβάμαι τόσο. Θα είμαι πιο δυναμωμένος και θα μπορώ να υπερασπίζομαι τον εαυτό μου» (Αγόρι, 7:9).

«Θα νιώθω πιο λίγη, γιατί θα 'μαι μεγάλος, με πιο πολλούς φίλους» (Αγόρι, 7:6).

«Θα νιώθω πιο λίγη μοναξιά, γιατί θα είμαι μεγάλη και δεν θα φοβάμαι να μένω μόνη μου» (Κορίτσι, 8:2).

«Λιγότερη, γιατί θα είμαι μεγαλύτερη και θα μπορώ τη μοναξιά» (Κορίτσι, 7:11).

«Λιγότερη, γιατί τότε θα είμαι πιο μεγάλη και θα καταλαβαίνω πιο πολλά για τη μοναξιά» (Κορίτσι, 9:10).

«Λιγότερη μοναξιά, γιατί θα έχω πολλούς φίλους» (Κορίτσι, 9:5).

«Όταν θα πάω στο Γυμνάσιο, θα νιώθω μοναξιά, γιατί θα χάσω τις φίλες μου» (Κορίτσι, 9:4).

«Θα νιώθω πιο πολλή. Γιατί θα έχω πολύ διάβασμα και θα βλέπω λιγότερο τις φίλες μου και δεν θα παίζω με τα αδέρφια μου και τις κούκλες μου. Θα πηγαίνουμε λιγότερες βόλτες λόγω διαβάσματος» (Κορίτσι, 9:5).

«Περισσότερη, γιατί τότε θα είμαι πιο μεγάλος, έτσι θα καταλαβαίνω καλύτερα τι γίνεται και θα το παίρνω πιο πολύ στα σοβαρά» (Αγόρι, 11:8).

«Θα νιώθω. Πιο πολλή. Γιατί θα περνάνε τα χρόνια, θα έχω το άγχος ότι μεγαλώνω και φεύγουν οι παιδικές αναμνήσεις, χάνω τις φίλες μου, χάνω και κάποιιο παιδί που νιώθω ... που έχω αίσθημα γι' αυτό, τα παιδικά μου χρόνια, την τάξη μου, τους δασκάλους μου. Χάνω ... τη μυρωδιά της παιδικής ασχολίας, το σχολείο ...» (Κορίτσι, 11:7).

«Όσο αναπτύσσεται η τεχνολογία, τόσο περισσότερη μοναξιά θα νιώθουμε. Παλιά η μία γειτόνισσα πήγαινε στην άλλη για να μαγειρέψουν. Τώρα στις μεγάλες πόλεις, στις πολυκατοικίες οι άνθρωποι που μένουν δεν γνωρίζονται καν μεταξύ τους. Με την τεχνολογία διαλύονται οι σχέσεις. Λένε ότι ακόμα και τα μαθήματα θα γίνονται μέσω Internet και όχι στο σχολείο. Αυτό θα είναι τρέλα. Ανάλογα το μέλλον πάντως. Δεν ξέρω πόση μοναξιά θα νιώθω» (Αγόρι, 11:10).

«Εξαρτάται ... αν έχω χάσει κάποιον δικό μου, θα νιώθω πιο πολλή ... δεν ξέρω ... κανείς δεν ξέρει το μέλλον του. Όταν μεγαλώσω αρκετά, όμως, πιστεύω ότι θα νιώθω πιο λίγη μοναξιά. Θα έχω κάνει οικογένεια και θα είμαι μαζί τους» (Αγόρι, 11:4).

«Ανάλογα με τα καινούρια πράγματα που θα ιδρυνθούν. Ο μπαμπάς μου δουλεύει σε μια εταιρία με H/Y και μου είπε ότι έφτιαξαν ένα πρόγραμμα που λες στον H/Y “άνοιξε” και ανοίγει. Στο μέλλον δεν θα κάνουμε τίποτα μόνοι μας, θα είμαστε σαν ρομπότ και θα νιώθουμε πιο πολλή μοναξιά» (Αγόρι, 11:1).

«Πιο πολλή. Θα έχω πολύ διάβασμα και λίγο χρόνο για παιχνίδι. Θα θυμάμαι και τα παλιά και θα μελαγχολώ» (Αγόρι, 11:10).

«Το καλύτερο είναι να μη νιώθω. Δεν ξέρω όμως» (Αγόρι, 11:3).

«Πιστεύω ότι θα νιώθω πιο πολλή μοναξιά. Ας πούμε, άμα χωρίσω με το αγόρι μου, θα στενοχωριέμαι και δεν θα νιώθω καλά» (Κορίτσι, 11:5).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη μοναξιά των παιδιών σχολικής ηλικίας. Ο σκοπός της ήταν να εξετάσει ορισμένες πλευρές του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά, από την αρχή της παιδικής ηλικίας μέχρι και την προεφηβεία, αντιλαμβάνονται τη μοναξιά (συνώνυμα, αντίθετα, αναλογία με χρώμα), αλλά και την έχουν βιώσει (ανάμνηση μοναξιάς παρελθόντος) και την προβάλλουν στη μελλοντική ζωή τους (πρόβλεψη μοναξιάς μέλλοντος).

Το πρώτο σημαντικό εύρημα είναι ότι η μοναξιά είναι ένα συχνό βίωμα και στην παιδική ηλικία, εφόσον τουλάχιστον τα δύο τρίτα των παιδιών παραδέχονται ανοικτά ότι την έχουν βιώσει, είτε όταν ερωτώνται πόσο συχνά τους συμβαίνει είτε όταν τους ζητείται να ανακαλέσουν μια εμπειρία μοναξιάς από το παρελθόν – και μάλιστα δεν παρατηρείται αύξηση ή μείωση με την ηλικία. Θεωρούμε ότι, όταν ένα παιδί παραδέχεται σε μια τέτοια ερώτηση μια δυσάρεστη εμπειρία, η δήλωσή του είναι σχεδόν πάντα έγκυρη. Ενδέχεται, μάλιστα, ένας αριθμός παιδιών που δήλωσαν ότι δεν νιώθουν ποτέ μοναξιά να μην απαντούν έγκυρα, δηλαδή να μη θέλουν να παραδεχθούν αυτή την εμπειρία (π.χ., υιοθετούν

αμυντική στάση). Όσον αφορά την κατανόηση της ίδιας της έννοιας, τόσο τα συνώνυμα όσο και τα αντίθετα που αναφέρουν τα παιδιά, από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας, είναι σε γενικές γραμμές έγκυρα, σύμφωνα με τους επίσημους λεξικολογικούς ορισμούς της μοναξιάς. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα άλλων ερευνών για την έγκυρη κατανόηση της μοναξιάς ήδη από την προσχολική ηλικία (Cassidy & Asher, 1992· Galanaki, 2004a· b· Hymel *et al.*, 1999· Wolfe, 1978· Wolfe & Laufer, 1974). Φαίνεται όμως ότι με την ηλικία αυξάνεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι μοναξιά και μόνωση μπορεί να μη συμβαδίζουν, καθώς και να αναφέρει ένα προσωπικό συναίσθημα, όπως η λύπη, αντί για μια αντικειμενική κατάσταση, όπως το «είμαι μόνος», πράγμα που δείχνει τη βαθμιαία κατανόηση της υποκειμενικότητας που ενέχει η εμπειρία της μοναξιάς. Ακόμη, στην ύστερη παιδική ηλικία (ή προεφηβεία), τα παιδιά, όταν ερωτώνται για τις αντίθετες της μοναξιάς λέξεις, καταφέρνουν να αρθρώσουν ένα πιθανό «αντίδοτο» της μοναξιάς, τη φιλία (είναι το πιο συχνό αντίθετο), περισσότερο από ό,τι τα μικρότερα παιδιά, και να μη μείνουν απλώς στην αναφορά θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά και η ευτυχία.

Όταν τα παιδιά καλούνται να σκεφθούν τη μοναξιά με βάση την αναλογία του χρώματος που την αντιπροσωπεύει, επιλέγουν σκούρα και ψυχρά χρώματα, επιβεβαιώνοντας το εύρημα ερευνών σε άλλες χώρες (Coleman, 1974· Corsano *et al.*, 2006· Goossens & Marcoen, 1999a· Kroger, 1985· Larson, 1997· Larson & Richards, 1991· Marcoen *et al.*, 1987· Marcoen & Goossens, 1993) ότι η συναισθηματική εμπειρία της μοναξιάς είναι δυσφορική και ότι η στάση προς τη μόνωση των παιδιών είναι μάλλον αρνητική ή, έστω, αμφιθυμική. Για να αιτιολογήσουν την επιλογή του χρώματος, τα παιδιά επικαλούνται τη θλίψη, τη μελαγχολία, το πένθος, το σκοτάδι, το κενό, την τρέλα, στοιχεία που συνιστούν μια αρκετά πολύπλοκη κατανόηση της έννοιας της μοναξιάς.

Οι αναμνήσεις της μοναξιάς του παρελθόντος (που στα παιδιά, βέβαια, δεν είναι και τόσο μακρινό) καταδεικνύουν ότι αυτά τα βιώματα μοναξιάς, που τείνουν να διατηρούν στη μνήμη τους τα παιδιά και να ανακαλούν όταν ερωτώνται, σχετίζονται με τραυματικές εμπειρίες, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σοβαρές και χρόνιες, όπως η απώλεια, η προσωρινή απουσία, η μετακίνηση, η σύγκρουση, η απόρριψη και άλλα παρόμοια. Τα παιδιά, σύμφωνα με τις αναφορές τους τουλάχιστον, διαθέτουν τρόπους αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων, οι οποίοι φαίνεται να εκφράζουν μια όλο και πιο αυξημένη ικανότητα για αυτορρύθμιση (ρύθμιση συναισθήματος, σκέψεων και συμπεριφοράς) με την πάροδο του χρόνου (περισσότερα για τις στρατηγικές αυτές, όπως προέκυψαν στο ίδιο ερευνητικό πρόγραμμα, βλ. Besevegis & Galanaki, 2010).

Όσον αφορά τη θέση της μοναξιάς στη μελλοντική ζωή των παιδιών, η χαρακτηριστική αίσθηση παντοδυναμίας των μικρότερων παιδιών, η οποία είναι εμφανής σε πολλές εκδηλώσεις της ζωής τους, προέκυψε και εδώ. Αντίθετα, τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά είχαν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη μοναξιά με τρόπο σχετικό (όχι απόλυτο) και από διάφορες οπτικές γωνίες, ώστε τελικά εξέφραζαν επιφυλάξεις για την πρόβλεψή τους. Αυτό συνιστά μια πιο ώ-

ριμη αναπαράσταση της εμπειρίας της μοναξιάς, η οποία ενέχει και την αναγνώριση του παράδοξου χαρακτήρα της (Larson, 1999).

Τέλος, σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια παραδέχονται ότι νιώθουν μοναξιά πιο συχνά, ωστόσο κάνουν πιο αισιόδοξη πρόβλεψη για τη μοναξιά τους στο μέλλον. Η διαφορά φύλου ως προς τη συχνότητα της μοναξιάς θα μπορούσε να μην αντικατοπτρίζει πραγματική διαφορά, αλλά να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των φύλων. Σύμφωνα με αυτή, τα κορίτσια παραδοσιακά ανατρέφονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στα σχετικά με αυτές συναισθήματα, αλλά και ενθαρρύνονται να τα εκφράζουν ανοικτά, ενώ τα αγόρια προωθούνται περισσότερο προς την αυτονομία και την ανεξαρτησία, και αποθαρρύνονται να εκφράζουν ανοικτά τα συναισθήματά τους, και μάλιστα τα αρνητικά, ως ένδειξη αδυναμίας (για ανασκόπηση, βλ. Fischer, 2000). Και ακριβώς αυτή η έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δυνατότητα ρύθμισής τους από το ίδιο το άτομο είναι δυνατόν να οδηγεί τα κορίτσια σε μεγαλύτερη αισιοδοξία για το μέλλον της μοναξιάς στη ζωή τους.

Καταλήγοντας, οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι είναι χρήσιμο να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη μοναξιά. Επειδή η μοναξιά είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση, είναι βέβαιο ότι θα κάνει την εμφάνισή της και θα επηρεάσει τη ζωή του παιδιού στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινότητα. Αν βοηθήσουμε το παιδί να την αναγνωρίσει, να διακρίνει τις επιμέρους όψεις της αλλά και τις θετικές λειτουργίες της, να την εκφράσει με διάφορους τρόπους (π.χ., γραπτό λόγο, μορφές τέχνης) και να βρρίσκει αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της επώδυνης μοναξιάς και αξιοποίησης της μόνωσης (βλ., π.χ., Γαλανάκη, 2006· Γαλανάκη & Σιγάλας, 2005· Galanaki, 2005), ουσιαστικά προάγουμε την ψυχική του υγεία, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Βιβλιογραφία

- Asher, S. R. - Hymel, S. - Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Besevegis, E. & Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 653-673.
- Bever-Witherby, I. (1986). *Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping*. Unpublished doctoral dissertation, University of Boston, Boston.
- Cacioppo, J. T. & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). *Τα παιδιά μιλούν για τη μοναξιά*. Αδημοσίευτο χειρόγραφο.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού. *Επιστημονικό Βήμα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών*, 2, 55-64.

- Γαλανάκη, Ε. (2004). Οικογένεια και μοναξιά: Η άποψη του παιδιού. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, 5(1), 53-79.
- Γαλανάκη, Ε. (2006). *Μοναξιά: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλανάκη, Ε. & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελεγκτικής Ψυχολογίας], 3(2), 72-84.
- Γαλανάκη, Ε. & Σιγάλας, Α. (2005). Πρόληψη και αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού και του εφήβου στο σχολικό πλαίσιο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμυνας (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά του Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*. Τόμος Α' (σσ. 246-254). Αθήνα: Ατραπός.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Coleman, J. (1974). *Relationships in adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Corsano, P. - Majorano, M. - Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41, 341-353.
- Fischer, A. H. (2000) (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galanaki, E. P. (2004a). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28, 435-443.
- Galanaki, E. P. (2004b). Teachers and loneliness: The children's perspective. *School Psychology International*, 25, 92-105.
- Galanaki, E. P. (2005). Solitude in the school: A neglected facet of children's development and education. *Childhood Education*, 81, 128-132.
- Galanaki, E. P. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 258-280.
- Galanaki, E. P. & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29, 1-21.
- Galanaki, E. P. - Mylonas, K. - Vogiatzoglou, P. (submitted). *Solitude in children: The experience of beneficial aloneness*.
- Goossens, L. (2006). Emotion, affect, and loneliness in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 51-70). New York: Psychology Press.
- Goossens, L. & Beyers, W. (2002). Comparing measures of childhood loneliness: Internal consistency and confirmatory factor analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 252-262.
- Goossens, L. - Lasgaard, M. - Vanhalst, J. - Mathias, S. - Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Goossens, L. & Marcoen, A. (1999a). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). New York: Cambridge University Press.
- Goossens, L. & Marcoen, A. (1999b). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79.
- Hymel, S. - Tarulli, D. - Hayden Thomson, L. - Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Kroger, J. (1985). Relationships during adolescence: a cross-national comparison of New Zealand and United States teenagers. *Journal of Adolescence*, 8, 47-56.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68, 80-93.
- Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Larson, R. W. & Csikszentmihalyi, M. (1978). Experiential correlates of time alone in adolescence. *Journal of Personality*, 46, 677-693.
- Larson, R. W. & Csikszentmihalyi, M. (1980). The significance of solitude in adolescent development. *Journal of Current Adolescent Medicine*, 2, 33-40.
- Larson, R. & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Luftig, R. L. (1987). Children's loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Development and social metacognition. *Child Study Journal*, 17, 35-53.
- Marcoen, A. & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards loneliness and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rondiguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcoen, A.- Goossens, L. - Caes, P. (1987). Loneliness in pre- through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Rotenberg, K. J. & Hymel, S. (Eds.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wolfe, M. (1978). Childhood and privacy. In I. Altman & J. Wohlhill (Eds.), *Children and the environment* (pp. 175-222). New York: Plenum.
- Wolfe, M. & Laufer, R. (1974). The concept of privacy in childhood and adolescence. In D. H. Carson (Ed.), *Man-environment interactions: Evaluations and applications, Part II* (pp. 29-54). Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson & Ross.

Με αφορμή ένα βιβλίο μιλάμε για το θάνατο στο σχολείο

Χρυσάνθη Περβολαράκη

Δασκάλα, Master Πανεπιστημίου Αιγαίου

Εισαγωγή

Η αφορμή για να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα δόθηκε όταν πριν από λίγους μήνες διαβάσαμε το βιβλίο του Ερίκ Εμανουέλ Σμιτ *Αγαπητέ Θεέ, από τις εκδόσεις Opera*, ένα σύγχρονο, πολύ αληθινό κείμενο, που διαπραγματεύεται το θάνατο ενός αγοριού που πάσχει από λευχαιμία.

Η εικόνα του νοσοκομείου στο εξώφυλλο καθώς και οι λίγες γραμμές στο οπισθόφυλλο, όπου ο ήρωας, ένα παιδί 10 χρονών, ο Όσκαρ, ομολογεί ότι αναγκάζεται να γράψει τώρα μόνο στο Θεό, μας υποψιάζουν για το θέμα αυτού του βιβλίου. Ένα παιδί άρρωστο βρίσκεται στο νοσοκομείο. Τι έχει και τι θα γίνει τελικά;

Ξεκινώντας το διάβασμα ήταν αδύνατο να αφήσουμε την ιστορία στη μέση, αφού έρεε τόσο φυσικά και μας κρατούσε σε ενδιαφέρον. Αν και το θέμα του βιβλίου δεν είναι από τα πιο ευχάριστα, ωστόσο ο τρόπος γραφής του σε κάνει να εστιάζεις αλλού. Ένα παιδί με λευχαιμία στο νοσοκομείο, για το οποίο μάλιστα μαθαίνεις από τις πρώτες σελίδες ότι μια μεταμόσχευση που έκανε ήταν αποτυχημένη και το παιδί θα πεθάνει σύντομα, είναι στενάχωρο γεγονός.

Ο συγγραφέας όμως δεν στέκεται στο γεγονός αυτό καθαυτό, αλλά στις σχέσεις του ήρωα με τον εαυτό του και με τους σημαντικούς άλλους: γονείς, φίλους, το άλλο φύλο, το προσωπικό του νοσοκομείου. Αν καταφέρει να εμπιστευτεί κάποια από τα πρόσωπα αυτά, να πιστέψει, να ξεκαθαρίσει ή και να λύσει προσωπικά και διαπροσωπικά θέματα, τότε πιθανόν να μπορέσει να αντιμετωπίσει και το θάνατο.

Πόσο αληθινή, πραγματικά, είναι η παραπάνω πρόταση! Γιατί, τι είναι ο θάνατος παρά οριστική διακοπή της σχέσης; Κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν¹ ότι η διακοπή της πρωταρχικής σχέσης του ανθρώπου (μητέρα-παιδί) για κάποιο λόγο στα πρώτα πέντε χρόνια κρύβει ένα είδος επικινδυνότητας για τη μετέπειτα συναισθηματική ζωή του ατόμου. Αν το παιδί από την ηλικία των έξι μηνών βιώσει

¹ Βλ. Μπόλμπυ, Τζων (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών* (μτφρ. Πηνελόπη Στρατή). Αθήνα: Καστανιώτη.

την απώλεια της μητέρας, επειδή οι γονείς του το άφησαν σε κάποιο νοσοκομείο ή ίδρυμα και γενικά ανέθεσαν τη φροντίδα του σε άγνωστα για το παιδί άτομα, τότε το παιδί πενθεί και ο τρόπος αντίδρασής του (διαμαρτυρία, απόγνωση, αποδέσμευση) καθορίζει πώς θα αντιδράσει σε μελλοντικές απώλειες.

Αυτή η προσέγγιση του συγγραφέα και η εστίαση στις σχέσεις προσλαμβάνονται και από τον αναγνώστη. Σχέσεις πρωταρχικές, που δημιουργούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου (με τη μητέρα, τον πατέρα, τα αδέρφια και τα άλλα συγγενικά πρόσωπα που είναι κοντά στο παιδί), αλλά και σχέσεις που χτίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής (με φίλους, δασκάλους, γιατρούς κ.ά.). Μήπως αυτή είναι και η πρόταση του βιβλίου προς τους ειδικούς και μη, γιατρούς, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά., που βρίσκονται πολλές φορές μπροστά σε καταστάσεις διαχείρισης του θανάτου και της αρρώστιας; Χτίστε σχέσεις. Επενδύστε στις σχέσεις.

Ένα ερώτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία είναι πώς ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το θέμα του θανάτου στην τάξη του με αφορμή το θάνατο ενός μαθητή του σχολείου, συγγενών των μαθητών, αγαπημένων προσώπων ή και ζώων. Συζητά γι' αυτό το θέμα ή το αποσιωπά; Νιώθει ικανός να το διαπραγματευτεί και, αν όχι, γιατί;

Τέλος, θα δούμε πώς το ίδιο το βιβλίο θα μας δώσει αφορμές, αφού το διαβάσουμε στην τάξη με τους μαθητές μας, να προβούμε σε διάφορες δραστηριότητες, παιδαγωγικές ή μη εφαρμογές, με σκοπό να επεξεργαστούμε όσο το δυνατό καλύτερα ένα τόσο ευαίσθητο θέμα.

Θεωρητικό μέρος

Αν και ο θάνατος είναι στενά συνυφασμένος με τη ζωή, ωστόσο οι περισσότεροι άνθρωποι αρνούνται να μιλήσουν γι' αυτόν. Θεωρείται, ακόμα και σήμερα, θέμα ταμπού, παρόλο που συμβαίνουν γύρω μας πολλοί θάνατοι: από ασθένεια (όπως ο καρκίνος), από αυτοκινητιστικό δυστύχημα, από φυσική καταστροφή (όπως πυρκαγιά ή πλημμύρα).

Θάνατος σημαίνει διακοπή της σχέσης και προσδοκιών ή συνηθειών από τη σχέση αυτή. Και επειδή όλες οι σχέσεις είναι αλυσίδα, σημαίνει επίσης και διατάραξη όλων των υπόλοιπων σχέσεων. Μετά το θάνατο κάποιου αγαπημένου προσώπου, χρειάζεται επαναπροσδιορισμός, αλλά και ανανοσηματοδότηση του μικρόκοσμου που έχει διαταραχτεί. Και ο θρήνος,² με την έννοια αυτή, αποτελεί πράξη επιβεβαίωσης ή ανακατασκευής ενός προσωπικού κόσμου νοημάτων που έχει κλονιστεί με την απώλεια.

Ο άνθρωπος που έχει βιώσει μια απώλεια είναι απαραίτητο να συμφιλιωθεί και να επεξεργαστεί το πένθος του, αν θέλει να έχει καλή προσαρμογή στην πραγ-

² Για τους όρους «θρήνος» και «πένθος» βλ. Μπόλμπυ, 1995, σ. 136-137. Στην παρούσα εργασία, όμως, όταν λέμε «πένθος» αναφερόμαστε στις εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μετά από μια απώλεια, ενώ ως «θρήνο» εννοούμε τις εκδηλώσεις του πένθους.

³ Stroebe, Margaret (1998). Πένθος και Πολιτισμός. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέρμηνα, σ. 39.

ματικότητα και να μην παρουσιάσει κόλλημα είτε στο πένθος είτε στο θρήνο.³ Πολλές φορές το πένθος παρεκκλίνει προς περισσότερο παθολογικές καταστάσεις. Τον παθολογικό χαρακτήρα του πένθους χαρακτηρίζουν η ένταση και η πρόωγη εμφάνιση των αμυντικών μηχανισμών, της απώθησης και του «διχασμού του εγώ».⁴

Ο Μπόλμπυ (1995) μίλησε για τρία στάδια που βιώνει ένα βρέφος ή ένα παιδί κατά τη διάρκεια αποχωρισμού και συναισθηματικής απομόνωσης από το πρόσωπο με το οποίο έχει την καθεαυτή συναισθηματική σχέση, τη μητέρα του: διαμαρτυρία, απόγνωση, αποδέσμευση.⁵ Και είναι αυτά τα στάδια τα ίδια σε οποιαδήποτε κατάσταση πένθους. Ανάλογα, λοιπόν, με τις αντιδράσεις που εκδηλώνει το βρέφος ή το παιδί με την προσωρινή ή μόνιμη απώλεια της μητέρας του και του συναισθηματικού δεσμού μαζί της καθορίζεται και ο τρόπος αντίδρασης σε μελλοντικές απώλειες.

Το παιδί που πενθεί

Ο θάνατος είναι μια πραγματικότητα στη ζωή του παιδιού (όπως και των ενηλίκων): στα παραμύθια του, στα παιχνίδια του, στην οικογένειά του, στην τηλεόραση που βλέπει, στις κοινωνικές συναναστροφές του βιώνει θανάτους (άμεσα ή έμμεσα) και παρόλα αυτά εμείς οι μεγάλοι τις περισσότερες φορές απαντάμε με σιωπή. Μια σιωπή που ορθώνεται σαν τείχος ανάμεσα σε μας και το θάνατο και, κατ' επέκταση, ανάμεσα στο παιδί και το θάνατο.⁶

Γνωρίζουμε όμως τι συμβαίνει πραγματικά στο παιδί σε μια κατάσταση πένθους; Τι συμβαίνει στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών με χρόνια ασθένεια και τι νιώθουν τα ίδια, όταν βλέπουν την ανάπτυξή τους να σταματά και βιώνουν κομματιασμένη την εικόνα του σώματός τους; Τι σκέφτεται και τι αισθάνεται το παιδί για ένα πρόσωπο που χάνει και για το θάνατο γενικά; Πενθεί το παιδί όπως και ο ενήλικος; Από τι εξαρτάται το πένθος του παιδιού; Με ποιο τρόπο εκδηλώνεται ο θρήνος στο παιδί; Τέλος, τι έχει πραγματικά ανάγκη ένα παιδί που πενθεί; Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παρακάτω.

Μέσα από διηγήσεις ιστοριών, ονείρων και μέσα από τα σκίτσα των παιδιών που βιώνουν κάποια απώλεια στη ζωή τους είναι εμφανείς οι μεταθέσεις, οι ανταλλαγές, οι αντικαταστάσεις⁷ των φόβων, των ανησυχιών και γενικά των συναισθημάτων που βιώνουν. Συγχρόνως με το δικό τους φόβο για το θάνατο, για το άγνωστο, φοβούνται μήπως χάσουν την αγάπη των γονιών τους, εξαιτίας της ιδιαίτερης φροντίδας, κούρασης και στενοχώριας από την κατάστασή τους,⁸ γι' αυτό ρωτούν συνεχώς και επιζητούν την επιβεβαίωση της αγάπης τους.

⁴ Μπόλμπυ, ό.π., σ. 92.

⁵ Ό.π., σ. 83.

⁶ Ραϊμπό, Ζινέτ (1978). *Το παιδί και ο θάνατος. Άρρωστα παιδιά μιλούν για το θάνατο: Προβλήματα της κλινικής του πένθους* (μτφρ. Μίνα Μπούρα). Αθήνα: Κέδρος, σ. 17.

⁷ Ό.π.

⁸ Ό.π., σ. 30.

Οι μύθοι γύρω από το θάνατο και το παιδί μάς εμποδίζουν να κατανοήσουμε τι του συμβαίνει και αναλόγως να παρέμβουμε.⁹ Τέτοιοι μύθοι είναι και οι εξής: «μη μιλάς στο παιδί, γιατί έτσι κι αλλιώς δεν καταλαβαίνει», «είναι καλύτερα να μην του μιλήσουμε για να το προστατεύσουμε», «θα ξεχάσει γρήγορα» κ.ά.

Η αντιμετώπιση του πένθους και οι αντιδράσεις εξαιτίας αυτού είναι διαφορετικές από άτομο σε άτομο και το ίδιο συμβαίνει και στα παιδιά. Το πένθος και ο θρήνος, δηλαδή, είναι υποκειμενική υπόθεση και εξαρτάται από το νόημα που δίνει ο καθένας στο θάνατο αλλά και στη ζωή.

Εκτός από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, καθοριστικό ρόλο παίζουν η οικογένεια και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει και ζει. Πρέπει να λαμβάνουμε, επίσης, υπόψη μας ότι με το θάνατο μπορεί να μεταβληθεί ολόκληρη η ζωή του ατόμου και κανείς δεν γνωρίζει ούτε το χρονικό διάστημα του θρήνου ούτε «την κληρονομιά» που αφήνει για το υπόλοιπο της ζωής του.¹⁰

Στο πένθος του παιδιού εμπλέκεται και αυτό των γονιών, και είναι απαραίτητο οι δεύτεροι να το ξεπεράσουν, για να βοηθήσουν το παιδί τους. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά δεν πενθούν όπως οι ενήλικοι, και ας μην εξισώνουμε τις δικές μας αντιδράσεις στο θάνατο και το πένθος με εκείνες των παιδιών.

Ποια είναι όμως τα στάδια του πένθους στα παιδιά; Γενικά, τα παιδιά περνούν από ένα στάδιο αναδίπλωσης στον εαυτό, θλίψης και απάθειας, στο στάδιο αναζήτησης του νεκρού, έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους.¹¹ Ακόμα κι αν το ίδιο το παιδί δυσκολεύεται, πρέπει να ενθαρρύνεται να εκφράζει αυτό που σκέφτεται, αισθάνεται και ζει.

Συνήθως, τα παιδιά που πενθούν περνούν από τέσσερις φάσεις:¹²

1^η φάση: Τα μικρά παιδιά, ως την ηλικία των έξι χρόνων, αντιλαμβάνονται το θάνατο ως κάτι μη οριστικό και μόνιμο. Αυτός που πέθανε συνεχίζει να λειτουργεί, να κρυσώνει, να πονά. Καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν τις αιτίες θανάτου, πιστεύουν στην υπαιτιότητα τη δική τους. Νομίζουν ότι μια σκέψη ή μια πράξη δική τους μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο κάποιου και το γεγονός αυτό τους δημιουργεί ενοχικά συναισθήματα. Τα μεγαλύτερα παιδιά (πάνω από 6 χρόνων) αρχίζουν και ρωτούν τι έχει συμβεί, γιατί, πού, πώς και αναρωτιούνται για τις επιπτώσεις που θα έχει αυτό το γεγονός στη δική τους ζωή, τις αλλαγές που θα επφέρει στις καθημερινές τους συνήθειες και πρακτικές.

2^η φάση: Σε αυτή τη φάση υπάρχει επαφή με τον πόνο που προκαλεί ο θάνατος και έκφραση των συναισθημάτων.

⁹ Μωραϊτή, Κέλυ (2010, 27 Νοέμβρη). *Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου προσώπου*. Από διάλεξη στην ημερίδα με θέμα «Στηρίζοντας στο σχολείο το μαθητή που πενθεί». Ηράκλειο.

¹⁰ Neimeyer, Robert (1998). Η ανα-νοηματοδότηση της εμπειρίας του πένθους. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέρμηνα, σ. 75-76.

¹¹ Ραιμπό, Ζινέτ (1978), ό.π., σ. 148-149.

¹² Βλ. σχετικά, Νίλσεν Μυρτώ, Παπάζογλου Ειρήνη, Ράλλη Ελευθερία, Χατζηχρήστου Χρυσή (2006). *Στηρίζοντας παιδιά που θρηνούν και συζητώντας μαζί τους για το θάνατο*. Στο Μυρτώ Νίλσεν - Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Όταν η αρεσώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Μέρμηνα, σ. 91-92.

3^η φάση: Συμβολική επαφή με τον άνθρωπο που πέθανε. Μιλάμε γι' αυτόν και για τις όμορφες στιγμές που περάσαμε δίπλα του, θυμόμαστε διάφορα περιστατικά, κοιτάμε φωτογραφίες του, φτιάχνουμε ένα άλμπουμ ή γράφουμε ένα γράμμα.

4^η φάση: Στήριξη και ενθάρρυνση να συνεχίσει να ζει και να χτίζει νέες σχέσεις χωρίς συναισθήματα ενοχής ότι προδίδει τον άνθρωπο που πέθανε.

Κάθε παιδί -και το πιο μικρό- έχει ανάγκη από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα για να ξεπεράσει ένα πένθος. Η παρόμοια κατάθλιψη των συγγενών και η τυχόν προσπάθεια να εξαφανίσουν κάθε ίχνος του ανθρώπου που πέθανε (αντικείμενα, φωτογραφίες) έχει τον κίνδυνο να χειροτερέψει την κατάσταση του παιδιού.

Κάθε παιδί που πενθεί έχει ανάγκη από ορισμένα πράγματα που οι μεγάλοι πρέπει να γνωρίζουν και να ανταποκρίνονται θετικά σε αυτά:

- να καταλάβει τι συμβαίνει,
- να εκφραστεί ελεύθερα,
- να καλλιεργεί την ανάμνηση του ατόμου που πέθανε,
- να ενισχυθεί η συμμετοχή του στο πένθος,
- να προωθηθεί η σταθερότητα και να συνεχιστεί η ζωή του.

Η αντίδραση, τώρα, των παιδιών στο πένθος, δηλαδή ο *θρήνος*, παίρνει διάφορες μορφές,¹³ όπως φαίνεται παρακάτω:

- συναισθήματα: άγχος, λύπη, θυμός, ενοχή, απόγνωση, απογοήτευση, μοναξιά, θλίψη, ανασφάλεια, φόβος·

- σκέψεις: «γιατί πέθανε», «πώς», «πού είναι τώρα»·
- φοβίες: σκοτάδι, εφιάλτες·

- αλλιώτικες συμπεριφορές: ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος, αλλαγές σε συνήθειες ύπνου και διατροφής, κλείνεται στον εαυτό του ή εκδηλώνει επιθετικότητα, δεν συγκεντρώνεται στα μαθήματά του ή στα παιχνίδια του, ριψοκίνδυνη συμπεριφορά

- σωματικά συμπτώματα: πονοκέφαλοι, αλλεργίες, αναπνευστικά προβλήματα, αϋπνίες.

Όλα είναι φυσιολογικά και γι' αυτό δεν επικρίνονται. Το παιδί έτσι νιώθει και με τέτοιους τρόπους εκδηλώνεται. Δεν μπορούμε εμείς να υποδείξουμε στα παιδιά πώς θα νιώσουν και με τι τρόπο θα συμπεριφερθούν.

Σημαντικός παράγοντας, που διευκολύνει το υγιές πένθος και θα βοηθήσει το παιδί, είναι να σεβαστούμε όλα τα συναισθήματά του, και τα πιο εξωπραγματικά. Εκείνη την ώρα το παιδί μπορεί να γνωρίζει το «παράλογο του πράγματος», αλλά μεγαλύτερη είναι η επιθυμία του να εκφραστεί. Είναι τόσο έντονα και αντιθετικά τα συναισθήματά του, που θέλει σε κάποιον να τα εμπιστευτεί. Αν νιώσει ότι κρίνεται γι' αυτό, δεν θα ανοιχτεί. Εκείνη την ώρα, λοιπόν, είναι προτιμότερο να μη γίνουμε «ο εκφραστής της πραγματικότητας».¹⁴

Υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στον τρόπο με τον οποίο θρηνούν τα παιδιά και αυτές είναι:

¹³ Ό.π., 90.

¹⁴ Μπόλμπυ, ό.π., σ. 140.

α) τα παιδιά θρηνούν με «δόσεις», δηλ. πότε κλαίνε και είναι λυπημένα και πότε γελούν και παίζουν ευχαριστημένα. Κομματιάζουν το θρήνο και τον παίρνουν λίγο λίγο για να τον αντέξουν. Η απουσία δεν ξεχνιέται ποτέ και κάνει την εμφάνισή της σε ορισμένες καθοριστικές φάσεις στη ζωή του ανθρώπου, όπως στις εξετάσεις για το πανεπιστήμιο ή στο γάμο.¹⁵

β) εκφράζονται έμμεσα και συμβολικά, μέσα από τα παιχνίδια τους, τα όνειρα, τις ιστορίες που κατασκευάζουν, τις ζωγραφιές τους·

γ) έχουν λιγότερη πληροφόρηση και γνώσεις γύρω από το θάνατο· και

δ) έχουν περιορισμένο υποστηρικτικό δίκτυο σε κατάσταση πένθους απ' ό,τι οι μεγάλοι, στους οποίους θα συνδράμουν πολλά άτομα: φίλοι, συγγενείς και γνωστοί.

Εκτός από τις ιδιαιτερότητες που έχει ο θρήνος στα παιδιά, υπάρχουν και ορισμένοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται και είναι οι ακόλουθοι:

- 1) η σχέση με το άτομο που πέθανε,
- 2) τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού,
- 3) οι συνθήκες θανάτου (στο νοσοκομείο, ήταν ξαφνικός),
- 4) οι προηγούμενες και παράλληλες απώλειες (να χάσει και τους δυο γονείς του σε τροχαίο),
- 5) αν έχει υποστηρικτικό πλαίσιο¹⁶ ή κοινωνικό δίκτυο, και
- 6) η σχέση με τον γονιό που έμεινε.

Μέρος του πένθους είναι και οι τελετές, οι οποίες εξαρτώνται από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό και θρησκευτικό πλαίσιο. Γενικά, τα μικρότερα παιδιά είναι προτιμότερο να μην παρακολουθήσουν την κηδεία, αλλά να κάνουν μια επίσκεψη λίγο αργότερα στο κοιμητήριο. Τα μεγαλύτερα παιδιά, αφού ερωτηθούν, να πάρουν μόνα τους την απόφαση αν θέλουν να παρευρεθούν στην κηδεία, να ενημερωθούν για το τι γίνεται εκεί και να έχουν κάποιο ενήλικο πρόσωπο δίπλα τους, σημαντικό γι' αυτά, που θα τους συμπαρασταθεί. Σχέσεις που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια είναι βοηθητικές σε περιπτώσεις πένθους, αφού το παιδί ξέρει ότι θα πάρει τις απαντήσεις του. Αν συμμετέχουν τα παιδιά σε κοινές εκδηλώσεις πένθους και λύπης, ενισχύεται η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη προς τους μεγάλους και το μήνυμα που περνά είναι ότι η απώλεια αφορά όλη την οικογένεια.

Το ζητούμενο για τον άνθρωπο σε κάθε απώλεια είναι να την εντάσσει σε όλη την πορεία ζωής του ως νόημα, ως μάθημα που κάτι έχει να του διδάξει, κάτι έχει να μάθει από αυτή, και να μην τη βιώνει ως τραυματικό γεγονός αποκομμένο από την πορεία του.

Το σχολείο και ο ρόλος του δασκάλου

Τίθεται ένα σημαντικό ερώτημα: Η αποστολή του σχολείου περιορίζεται μό-

¹⁵ Νιλσεν, Μυρτώ – Παπάζογλου, Ειρήνη – Ράλλη, Ελευθερία – Χατζηχηρήστου, Χρυσή (2006), ό.π., σ. 93.

¹⁶ Leshan, Eda (2003). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο στο γονιό που χάνεται* (μτφρ. Εύη Νάντσου). Αθήνα: Θυμάρι, σ. 73-79.

νο στην παροχή γνώσεων και ο ρόλος του δασκάλου είναι απλώς να μεταδίδει γνώσεις και πληροφορίες, ή να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τη ζωή και να τους παρέχει τα εφόδια και τις εμπειρίες για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που τυχόν παρουσιαστούν, καθώς και τρόπους για να τις ξεπεράσουν;

Δυστυχώς ή ευτυχώς, οι μαθητές σήμερα έρχονται στο σχολείο πληροφορημένοι σε μεγάλο βαθμό και γι' αυτό ευθύνεται η ταχύτητα ενημέρωσης σε συνδυασμό με την ποικιλία των μέσων (τηλεόραση, Διαδίκτυο κ.λπ.). Από την άλλη μεριά, όμως, διερωτόμαστε αν οι μαθητές είναι σε θέση να διαχειρίζονται αυτές τις πληροφορίες και γνώσεις προς όφελος δικό τους και των άλλων.

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας ακούσει για κάποιο θάνατο, αλλά το σχολείο τις περισσότερες φορές είναι ανίκανο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών αυτών και έγκειται στην ευαισθησία κάθε δασκάλου πώς θα διαχειριστεί το θέμα. Συνήθως το αποσιωπά, πράγμα που συμβάλλει στο άγχος του θανάτου.¹⁷

Μια πανελλαδική έρευνα¹⁸ που έγινε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και στην οποία πήραν μέρος εκπαιδευτικοί έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν αδύναμοι να στηρίξουν μαθητές που πενθούν και αποφεύγουν να συζητήσουν το γεγονός αυτό. Η σχολική κοινότητα κινητοποιείται μόνο στην περίπτωση που θα χάσει κάποιο μέλος της. Το σχολείο δεν διαθέτει οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης και ψυχολογικής στήριξης,¹⁹ αν και, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, η αναγκαιότητα είναι μεγάλη.

Σίγουρα, η συμβολή του σχολείου στον τομέα της ψυχικής υγείας των μαθητών είναι τεράστια, τόσο στην πρωτογενή πρόληψη ψυχικής υγείας όσο και στη δευτερογενή.²⁰ Η πρώτη αφορά στην ενημέρωση σε θέματα του κύκλου της ζωής, ανθρώπινων σχέσεων και επικοινωνίας, στην εξοικείωση με τα συναισθήματα και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η δεύτερη στη στήριξη παιδιών που περνούν δύσκολες καταστάσεις ή αντιμετωπίζουν κρίσεις στο οικογενειακό περιβάλλον.

Το σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές και σίγουρο πλαίσιο αναφοράς του παιδιού μετά την απώλεια. Δίνει την προοπτική και τη συνέχεια της ζωής. Είναι σημαντικό για τους μαθητές που βρίσκονται στην οδυνηρή κατάσταση πένθους να μην διαταράσσονται το πρόγραμμά τους και η παρακολούθηση των δραστηριοτήτων

¹⁷ Benoliel, Quint, Jeanne (1998). Εξελιξείς στο χώρο της θανατολογίας. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα, σ. 23.

¹⁸ «Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο. Μια πανελλαδική έρευνα». Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα της Μέριμνας (μη κερδοσκοπικής εταιρείας με σκοπό τη φροντίδα παιδιών και οικογενειών που αντιμετωπίζουν μια σοβαρή αρρώστια, μια απώλεια ή το θάνατο), στις 16-11-10.

¹⁹ Στη Νορβηγία, αντίθετα, εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης από ειδικούς προς τις οικογένειες, το σχολείο και το νοσοκομείο άρρωστων παιδιών καθώς και των αδελφών τους. Βλ. Ramholt, Bente (2006). Πώς το σχολείο μπορεί να γίνει χώρος επιτυχίας για τα παιδιά που πάσχουν από καρκίνο και τα αδέρφια τους. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγχίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Μέριμνα, σ. 51-73.

²⁰ Νίλσεν, Μυρτώ – Παπαζογλου, Ειρήνη – Ράλλη, Ελευθερία – Χατζηχρήστου, Χρυσή (2006), ό.π., σ. 103.

τους, γιατί έτσι νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο σε ένα μέρος, τουλάχιστον, της ζωής τους.²¹

Οι πιο πιθανές αντιδράσεις του δασκάλου σε μια περίπτωση πένθους μαθητή στην τάξη ή στο σχολείο είναι: α) να αποσιωπήσει το γεγονός, επειδή φοβάται μην πει κάτι λάθος στο παιδί, και να το «προστατέψει», όπως πιστεύει, αν και ασυνείδητα το κάνει για να προστατέψει τον ίδιο του τον εαυτό από την άγνοια και την ανικανότητα να χειριστεί το θέμα, και β) να το συζητήσει, διεξοδικά ή όχι.

Αν ο δάσκαλος δεν αναφέρει τίποτα στον μαθητή για το γεγονός και το αποσιωπήσει, αυτό εκλαμβάνεται από το παιδί ως αδιαφορία και το κάνει να νιώθει πιο μόνο και αβοήθητο από ποτέ, όπως και ότι δεν αξίζει τη βοήθεια και τη συμπαράσταση του δασκάλου του.²² Ακόμα, πιθανόν στο μυαλό του να δημιουργείται η εντύπωση ότι το πένθος είναι μια κατάσταση τραγική, χωρίς ελπίδα.

Είναι καλύτερα να μη χρησιμοποιούμε ψέματα και διφορούμενες έννοιες, όταν θέλουμε να συζητήσουμε πραγματικά με τα παιδιά.²³ Τους λέμε με απλά λόγια, και ανάλογα με το αντιληπτικό και γνωστικό τους επίπεδο, την αλήθεια και όσο γίνεται πιο έγκαιρα, χρησιμοποιώντας μια γλώσσα αληθινή, δηλ. «πέθανε» και όχι «κοιμήθηκε ή πήγε στον ουρανό», που επιδέχονται παρερμηνείες και μπορεί να έχουν αρνητικές επιδράσεις στη ζωή του παιδιού, π.χ. να μη θέλει να κοιμηθεί από φόβο μήπως πεθάνει.

Αν μιλήσουμε με τη γλώσσα της αλήθειας στα παιδιά, καλλιεργούμε κλίμα ελευθερίας και εμπιστοσύνης μαζί τους και, επιπλέον, δεν δημιουργούμε πρόσθετες απορίες και φόβους με μια πιο ασαφή εικόνα, που από άγνοια τους παρουσιάζουμε. Τα παιδιά, επίσης, πρέπει να γνωρίζουν ότι είμαστε εκεί για να απαντήσουμε σε όποια απορία τους δημιουργηθεί, για να τα ακούσουμε, να τους συμπαρασταθούμε και να τα στηρίξουμε χωρίς κριτική στα συναισθήματα και στους φόβους τους.

Όσον αφορά στη σχέση με τους συμμαθητές, τα παιδιά που πενθούν και βρίσκονται στο σχολείο δεν αναφέρουν συνήθως στους συμμαθητές τους αυτό που περνούν, γιατί: 1) φοβούνται μη στιγματιστούν και απομονωθούν, και 2) μη «σπάσουν» συναισθηματικά και ρεζιλευτούν.²⁴ Σχετικά με τον πρώτο λόγο δεν θα απορούσαμε, αφού η κοινωνική τάση είναι η απομόνωση του ανθρώπου που πενθεί αλλά και αυτού που πρόκειται να πεθάνει.

Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει αρκετά πράγματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές του. Για να στηρίξει τους μαθητές που πενθούν, οφείλει να γνωρίζει τα στάδια του πένθους (μιλήσαμε γι' αυτά παραπάνω) και των επακόλουθων αντιδράσεων (θρήνος), καθώς και τις μορφές που μπορεί να πάρει ο θρήνος, όπως και να γνωρίζει καλά τους μαθητές του, την ιδιοσυγκρασία τους και το χαρακτήρα τους. Πρέπει, επίσης, να έχει ο ίδιος επεξεργαστεί και αντιμετωπίσει τους δικούς του φόβους.

²¹ Ο.π., σ. 102.

²² Ο.π., σ. 99.

²³ Ο.π., σ. 95.

²⁴ Ο.π., σ. 99.

Ο δάσκαλος, όπως και ο γονιός, που θέλει να βοηθήσει το παιδί που πενθεί, αναγνωρίζει τις ανάγκες του μαθητή στην έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων, στην ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία και στη διατήρηση της ανάμνησης.²⁵

Κάποιες τεχνικές, επίσης, είναι βοηθητικές και είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους που βιώνουν ένα πένθος μετά από μια απώλεια: Τι μας βοηθά να ξεπεράσουμε αυτή την κατάσταση; Ποια άτομα; Παροτρύνουμε, λοιπόν, τα άτομα που πενθούν να προβούν σε δραστηριότητες και επαφές που θα απαλύνουν τον πόνο τους. Ακόμη, εστιάζουμε στις αξίες της ζωής, στην αλληλοβοήθεια, σε συλλογικές δραστηριότητες στην τάξη. Παρακάτω θα αναφέρουμε αρκετές δραστηριότητες που μπορούμε να κάνουμε στην τάξη μας με αφορμή το βιβλίο του Σμιτ.

Η Joan Fassler²⁶ υποστηρίζει ένα βιβλιοθεραπευτικό²⁷ πρόγραμμα για τα παιδιά, χρησιμοποιώντας βιβλία που, εκτός από το ανάλογο με το θέμα περιεχόμενο, δεν στερούνται λογοτεχνικής αξίας. Ο στόχος είναι να εξοικειωθούν σταδιακά τα παιδιά με το θάνατο. Για τα μικρά παιδιά προτείνει αρχικά βιβλία που αναφέρονται στον κύκλο της ζωής. Σε δεύτερο στάδιο, ιστορίες στις οποίες αυτός που πεθαίνει είναι κάποιο ζώο (συνήθως ανθρωπόμορφο)²⁸ και αργότερα ιστορίες όπου πεθαίνει κάποιο πρόσωπο και συνήθως μεγάλο σε ηλικία (π.χ. ο παππούς).

Η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση της Joan Fassler βοηθά και τα παιδιά και τους ενήλικες να ενημερωθούν, να προβληματιστούν, να συνειδητοποιήσουν συναισθήματα με αφορμή τους μικρούς και τους ενήλικους ήρωες.

Τελειώνοντας, θέλουμε να τονίσουμε ότι ένα σχολείο που σέβεται τον εαυτό του και τους μαθητές του οφείλει να εξασφαλίσει στα μέλη του τα εξής:²⁹

- να διδάσκει όλο τον κύκλο της ζωής στους μαθητές,
- να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς,
- να οργανώνει τελετουργίες για το άτομο που πέθανε, αν είναι μέλος της σχολικής κοινότητας (μαθητής, δάσκαλος, διευθυντής),
- Να εντοπίσει άτομα στην κοινότητα στα οποία θα απευθυνθεί για να συνδράμουν (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.).

Το βιβλίο

Πρόκειται για ένα κείμενο για λίγο μεγαλύτερα παιδιά (για το Δημοτικό, θα

²⁵ Μπιτσάκου, Εύη (2010, 27 Νοέμβρη). *Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της απώλειας*. Από διάλεξη στην ημερίδα με θέμα «Στηρίζοντας στο σχολείο το μαθητή που πενθεί». Ηράκλειο.

²⁶ Βλ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. & Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998). Η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση της Joan Fassler: Βοηθώντας τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του θανάτου. *Διαδρομές*, τ. 49, σ. 18-24.

²⁷ Ένα τέτοιο βιβλιοθεραπευτικό πρόγραμμα, με συγκεκριμένα βιβλία για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, προτείνει η Πρεβεζάνου στο άρθρο: Πρεβεζάνου, Βαρθάρα (2010). *Μιλώντας για το θάνατο με ένα βιβλίο*. *Διαδρομές*, τ. 98, σ. 14-25.

²⁸ Βλ. τα βιβλία για μικρά παιδιά: Kaldhol, M. (1989). *Έχε γεια Ρούνε*. Αθήνα: Γνώση, και Durant, A. (κειμ.) & Gliori, D. (εικον.) (2003). *Για πάντα μαζί*. Αθήνα: Πατάκη.

²⁹ Stevenson, G. Robert (1998). *Θάνατος και σχολικό περιβάλλον*. Στο Νύσεν, Μυστώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα, σ. 104-105.

προτείναμε τις Ε' και Στ' τάξεις), συνθετικό, υβριδικό, που παραπέμπει σε μυθιστόρημα ή διήγημα, αναπτυσσόμενο σε μορφή επιστολών, που θα μπορούσαν όμως να είναι και σελίδες ημερολογίου. Είναι γραμμένο από ένα Γάλλο σύγχρονο θεατρικό συγγραφέα, από τους σημαντικότερους της τελευταίας δεκαετίας. Ο τίτλος στο πρωτότυπο είναι *Oscar et la dame rose* και εκδόθηκε στο Παρίσι το 2002.

Ο θάνατος απασχολεί τον συγγραφέα και σε ένα άλλο του βιβλίο, για μεγάλους αυτή τη φορά, *Όταν ήμουν έργο τέχνης*, όπου ο ήρωας επιθυμεί να αυτοκτονήσει. Την τελευταία στιγμή «σώζεται» από έναν ιδιόρρυθμο καλλιτέχνη για να καταλήξει από τα χέρια του ένα έργο τέχνης ζωντανό. Τα θέματα που διαπραγματεύεται σ' αυτό το βιβλίο είναι σύγχρονα, όπως η αποπροσωποποίηση του ανθρώπου, η έκπτωση του ατόμου από υποκείμενο σε αντικείμενο και ο ρόλος της τέχνης και των ΜΜΕ στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο, αν και λίγο σοκαριστικό στην αρχή. Γενικά, στα έργα του Ερίκ Σμιτ υπάρχει έντονα ο φιλοσοφικός στοχασμός του θανάτου, όπως και της ζωής, πλαισιωμένος, μάλιστα, από πολλές θρησκευτικές οπτικές: χριστιανισμός (*Αγαπητέ Θεέ* και *Η τελευταία νύχτα πάνω στη γη*), σουφισμός (*Ο κύριος Ιμπραήμ και τα άνθη του Κορανίου*) και βουδισμός (*Πού πάει η φλόγα όταν σβήνει ή Milarera*).



από πολλές θρησκευτικές οπτικές: χριστιανισμός (*Αγαπητέ Θεέ* και *Η τελευταία νύχτα πάνω στη γη*), σουφισμός (*Ο κύριος Ιμπραήμ και τα άνθη του Κορανίου*) και βουδισμός (*Πού πάει η φλόγα όταν σβήνει ή Milarera*).

Το βιβλίο *Αγαπητέ θεέ* δεν περιέχει πρόλογο ή κάποιο σημείωμα από τον μεταφραστή ούτε πίνακα περιεχομένων. Το κείμενο ρέει άνετα, χαλαρά και φυσικά. Το βιβλίο συγκινεί για το θέμα, την πρωτότυπη και έξυπνη πλοκή, τους αληθινούς χαρακτήρες, τη ζωντανή, γεμάτη χιούμορ και αυτοσαρκασμό γλώσσα.

Από την αρχή ακόμα διαπιστώνει ο αναγνώστης ότι πρόκειται για επιστολές (13 συνολικά) προς τον Θεό που γράφει ένα αγόρι 10 ετών, ο Όσκαρ, μέσα από το νοσοκομείο όπου νοσηλεύεται με χρόνια ασθένεια (λευχαιμία). Είναι 13 τα γράμματα, όσες και οι τελευταίες μέρες του παιδιού στο νοσοκομείο, αφού στο τέλος πεθαίνει. Μέσα σε αυτές τις επιστολές ο ήρωας εκφράζει τις σκέψεις, τις αγωνίες, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ευχές του. Είναι γραμμένες με την παιδική αφέλεια που διακατέχει τον δεκάχρονο ήρωά μας, αλλά και με πολύ χιούμορ.

Μια κυρία, μεγάλη σε ηλικία, με ροζ μπλούζα, που κρατάει συντροφιά στα άρρωστα παιδιά στο νοσοκομείο, η κυρία Ροζ, παρακινεί τον Όσκαρ να γράψει στον Θεό. Το παιδί βρίσκεται σε μια πολύ άσχημη φάση, που «δεν το διασκεδάζει πια» και δεν μπορεί να πιστέψει ότι η ιατρική κάνει θαύματα. Γνωρίζει την κατάστασή του, ότι η εγχείρησή του απέτυχε και ότι κινδυνεύει να πεθάνει, αν και κανείς (ούτε οι γονείς του) δεν του μίλησε γι' αυτό. Η μόνη που του μιλά ειλικρινά είναι η θεία Ροζ (από τη στιγμή που κερδίζει την εμπιστοσύνη του Όσκαρ γίνεται «θεία» και όχι απλώς «κυρία»).

Μπροστά στην απώλεια και το πένθος, αναχαίτιση στον κόσμο που κλονίζεται και χάνει σε νόημα μπορεί να αποτελέσει ένα θρησκευτικό ή πνευματικό σύστη-



μα νοηματοδότησης,³⁰ και αυτό τον κόσμο γνωρίζει η θεία Ροζ στον Όσκαρ. Με την προτροπή της ο Όσκαρ αρχίζει να γράφει τις επιστολές προς τον Θεό. Σε Αυτόν λέει όσα βιώνει, τους φόβους, τις ανησυχίες, τις απορίες, τις αγωνίες. Από Αυτόν ζητά αυτά που επιθυμεί. Η πίστη και η εμπιστοσύνη προς Αυτόν θα τον κάνει να εκτιμήσει το δώρο της ζωής, έστω και σε αυτές τις συνθήκες, θα του δώσει δύναμη και θα του αποκαλύψει το μυστικό: να βλέπεις κάθε μέρα τον κόσμο σαν να ήταν η πρώτη φορά.

Ο Όσκαρ γνωρίζει τη σοβαρότητα της κατάστασής του, αν και κανένας μεγάλος δεν του έχει μιλήσει γι' αυτή. Εξάλλου, είναι μύθος ότι «είναι καλύτερα το παιδί που πάσχει από χρόνια ασθένεια να μη γνωρίζει, αφού έτσι κι αλλιώς δεν πρόκειται να καταλάβει».³¹ Το διαισθάνεται, το γνωρίζει και νιώθει μίσος και θυμό προς τους γονείς του, όπως ο Όσκαρ προς τους «δειλούς» και «χαζούς» γονείς του (όπως τους αποκαλεί), που δεν τον εμπιστεύονται και δεν του λένε την αλήθεια. Στον άγραφο κανόνα της σιωπής τα παιδιά προσποιούνται ότι δεν γνωρίζουν την κατάστασή τους και συμμορφώνονται με αυτό τον κανόνα. Έτσι, τα παιδιά προστατεύουν τους μεγάλους και όχι το αντίθετο.³²

Οι γονείς του Όσκαρ δεν του μιλούσαν με ειλικρίνεια, δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις του, γι' αυτό ο Όσκαρ έμεινε στη σιωπή, ώσπου γνώρισε τη θεία Ροζ και ανοίχτηκε μαζί της. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να γνωρίζουν την αλήθεια και να ξέρουν ότι οι γονείς τους θα μείνουν κοντά τους ως το τέλος. Διαφορετικά θυμώνουν και η σχέση διακόπτεται και καταστρέφεται.

Στο μυθιστόρημα αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον Όσκαρ και την κυρία Ροζ. Στην πιο κρίσιμη φάση της ζωής του ήρωα, η ανάγκη για συμπαράσταση, βοήθεια, εμπιστοσύνη και στήριξη ήταν έντονη. Όλα αυτά τα βρήκε στο πρόσωπο της θείας Ροζ. Χάρη σε αυτήν ο Όσκαρ θα αρχίσει να γράφει στον Θεό και σιγά σιγά θα αποκατασταθούν οι σχέσεις με τον εαυτό του και τους άλλους, και κυρίως με τους γονείς του. Το σημαντικότερο όμως θα είναι η «προετοιμασία» και συμφιλίωση του Όσκαρ με τον επικείμενο θάνατό του μέσα από ένα παιχνίδι που επιτρέπει στον Όσκαρ να «βλέπει τον εαυτό του να μεγαλώνει ως τα 110 χρόνια του»: ο Όσκαρ συμφωνεί με τη θεία Ροζ κάθε μέρα που περνά να την υπολογίζει ότι μετρά για δέκα χρόνια.

Με αυτό το παιχνίδι φαντασίας και ο πρωταγωνιστής ανακαλύπτει τη ζωή, τον έρωτα, τα βάσανα, τις έγνοιες, την ευτυχία και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε δεκαετίας ως τα βαθιά γεράματα, και ο αναγνώστης παίρνει μια ανάσα από τη δραματικότητα της κατάστασης του ήρωα. Με αυτό το παιχνίδι αντισταθμί-

³⁰ Neimeyer, Robert (1998), ό.π., σ. 80.

³¹ Παπαδάτου, Δανάη (2006). Τα παιδιά μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Μέριμνα, σ. 20.

³² Μαμαντάκη, Ειρήνη (2006). Παιδιά που ζουν με χρόνια και απειλητική για τη ζωή τους αρρώστια. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Μέριμνα, σ. 31.

ζεται, αν μπορούσαμε να πούμε, η θλίψη. Γι' αυτό και η ιστορία αυτή καταφέρει να μας αφήσει στο τέλος λιγότερη πίκρα. Ο ήρωας επιθυμεί στο τέλος να πεθάνει, όπως ένας ηλικιωμένος, με όλη τη σοφία που αποκόμισε, που κουράστηκε από τη ζωή.

Ο Όσκαρ εκφράζει τη δύναμη για τη ζωή αλλά και το πένθος του με τρόπο συμβολικό. Μέσα από τις διηγήσεις της θείας Ροζ, τις υποτιθέμενες μάχες της στο ρινγκ ως παλαιστριάς του κατς, βλέπει και τον εαυτό του στο ρινγκ να παλεύει και να νικά. Έτσι θα ήθελε να κάνει και με το θάνατο; Μπροστά στην ορμή του θανάτου, την ακύρωση, τη μοναξιά, την άρνηση, υπάρχει η αντιορμή του θανάτου, το χιούμορ, ο αυτοσαρκασμός και η επιθυμία της προσφοράς και της δημιουργίας στον κόσμο που αφήνει.

Τα παιδιά-ασθενείς περνούν από διάφορες συναισθηματικές φάσεις που μας φέρνουν στο νου «τα πέντε στάδια του θανάτου» για τα οποία έκανε λόγο η Ελίζαμπεθ Κιούμπλερ-Ρος (Elisabeth Kübler-Ross). Η Κιούμπλερ-Ρος περιέγραψε πέντε φάσεις από τις οποίες περνάει ο άνθρωπος για να αποδεχτεί τελικά το θάνατο. Ένας ασθενής με μια θανατηφόρα ή μη ιάσιμη ασθένεια λέγεται ότι περνάει από αυτές τις φάσεις. Αυτό το μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε στο βιβλίο της Ελίζαμπεθ Κιούμπλερ-Ρος *On Death and Dying* το 1969. Αυτά τα πέντε στάδια είναι: 1) άρνηση, 2) θυμός, 3) διαπραγμάτευση, 4) κατάθλιψη και 5) αποδοχή.³³

Στο βιβλίο του Σμιτ παρακολουθούμε τον Όσκαρ να περνά από το ένα στάδιο στο άλλο, από τη μια συναισθηματική κατάσταση στην άλλη. Τον βλέπουμε όμως και σκληρό, επιθετικό, εγωιστή (ο εγωισμός του αρρώστου). Στο τέλος, γεμάτος σοφία δίνει μαθήματα ζωής, δύναμης και αξιοπρέπειας.

Παιδαγωγικές εφαρμογές στην τάξη

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^H (ομαδική): Το αλφαβητάρι των συναισθημάτων³⁴

Αφού μοιράσουμε σε φωτοτυπίες τα γράμματα του Όσκαρ, ζητάμε από τους μαθητές μας, που κάθονται σε ομάδες, να βρουν και να κατατάξουν αλφαβητικά τα συναισθήματα που αναφέρονται εκεί. Στο τέλος ανακοινώνει κάθε ομάδα τα αποτελέσματα και ο συντονιστής-δάσκαλος καταγράφει σε ένα χαρτόνι όλα τα συναισθήματα αλφαβητικά.

Στόχος: να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ξεχωρίζουν τα συναισθήματα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^H (ατομική): Το γράμμα

Γράφω κι εγώ ένα γράμμα στον Θεό για να ζητήσω μια χάρη για τον εαυτό μου ή για τα αγαπημένα μου πρόσωπα. Έχουμε συζητήσει πριν με τα παιδιά τη διαφορά ανάμεσα στα υλικά αγαθά και τις πνευματικές χάρες. Στη συνέχεια, όποια

³³ Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα της *Wikipedia*, στις 15-12-2010.

³⁴ Σε αυτή τη δραστηριότητα, που αφορά στο πρώτο γράμμα του Όσκαρ, οι μαθητές μπορούν να βρουν εικόνες για να αντιστοιχίσουν στα συναισθήματα ή να ζωγραφίσουν μόνοι τους τις αντίστοιχες συναισθηματικές καταστάσεις.

παιδιά θέλουν διαβάζουν το γράμμα τους στους συμμαθητές τους. Στο τέλος κάθε παιδί δένει το γράμμα του σε ένα μπαλόνι και όλα μαζί τα αφήνουμε να πετάξουν στον ουρανό στην αυλή του σχολείου ή σε ένα άλλο ανοιχτό μέρος.

Στόχος: Άσκηση στη γραπτή έκφραση και εξωτερίκευση της χαράς και της αισιοδοξίας που απορρέει από το παιχνίδι με το μπαλόνι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^H (ομαδική): Ψαρεύω ήχους

Τα παιδιά δουλεύουν πάλι ομαδικά, μαντεύουν και καταγράφουν τους ήχους και τις φωνές που άκουγε ο Όσκαρ στο νοσοκομείο.

Στόχος: να ασκηθούν στην προσεκτική ακρόαση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^H (ομαδική): Το νοσοκομειακό λεξικό

Τα παιδιά καταγράφουν τις λέξεις που έχουν σχέση με το νοσοκομείο και καταρτίζουν το ειδικό λεξικό. Με τη βοήθεια ενός κανονικού λεξικού βρίσκουν σημασίες, ξενικές λέξεις κ.λπ.

Στόχος: η γνωριμία με την ελληνική γλώσσα και τις ιδιαίτερες χρήσεις της.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^H (ατομική): Εικονογράφηση

Τα παιδιά διαλέγουν να ζωγραφίσουν την εικόνα μέσα από το κείμενο που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Στόχος: να εκφραστούν με τη ζωγραφική.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^H (ομαδική): Σωματικός-ψυχικός πόνος

Τα παιδιά σε ομάδες βρίσκουν δικά τους παραδείγματα για να διαχωρίσουν τον πόνο σε σωματικό και ψυχικό.

Στόχος: συνειδητοποίηση των διαφορετικών ειδών πόνου. Να γνωρίσουν και να διακρίνουν ό,τι μας πονά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7^H (ομαδική ή ατομική): Ο Καρνοθραύστης

Οι γονείς του Όσκαρ τού έκαναν δώρο τον *Καρνοθραύστη*. Αναθέτουμε στα παιδιά να βρουν το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι για να το ακούσουμε στην τάξη.

Στόχος: καλλιέργεια της μουσικής παιδείας με έργα κλασικών συνθετών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8^H (ομαδική ή ατομική): Ο Αλαντίν

Με αφορμή την αναφορά στον Αλαντίν, ζητάμε από τα παιδιά να βρουν το σχετικό παραμύθι και να το φέρουν στην τάξη για να το διαβάσουμε.

Στόχος: η φιλιαναγνωσία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9^H (ομαδική): Παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά υποδύονται ρόλους και παίζουν σκηνές με σκοπό να αποκαλύψουμε σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων. Π.χ. ο Όσκαρ και οι γονείς του, η θεία Ροζ και ο Όσκαρ.

Στόχος: η ενσυναίσθηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10^H: Τα μεγάλα ερωτήματα

Καλούμε στην τάξη ειδικούς (θεολόγο, γιατρό, ψυχολόγο) για να ακούσουμε την άποψή τους για τα μεγάλα ερωτήματα (Θεός, ζωή, θάνατος) και να θέσουμε τις δικές μας απορίες.

Στόχος: να καταλάβουν οι μαθητές ότι σε όλες τις ερωτήσεις υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις. Ειδικά στα μεγάλα ερωτήματα μπορεί να μην υπάρχουν καν απαντήσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11^H (ατομική): Καίμε αυτά που μας βαραίνουν

Οι μαθητές μας γράφουν σε ένα χαρτί ό, τι τους βαραίνει από την ιστορία του Όσκαρ. Στη συνέχεια καίμε όλα τα χαρτάκια που συγκεντρώσαμε.

Στόχος: αποφόρτιση συναισθήματος.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12^H (ομαδική): Δραματοποίηση

Δραματοποιούμε το κείμενο και το παρουσιάζουμε σε μια ανοικτή εκδήλωση στους μαθητές του σχολείου και στους γονείς. Οι εργασίες των μαθητών από τις παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σκηνικά ή μουσική επένδυση.

Στόχος: η θεατρική αγωγή.

Βιβλιογραφία

- Baum, Heike (1998). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό; Το παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του πένθους*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Leshan, Eda (2003). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο στο γονιό που χάνεται* (μτφρ. Εύη Νάντσου). Αθήνα: Θυμάρι.
- Μπόλμπι, Τζων (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών* (μτφρ. Πηνελόπη Στρατή). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Νίλσεν, Μυρτώ - Παπαδάτου, Δανάη (επιμ.) (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*, Πρακτικά Συμποσίου. Αθήνα: Μέριμνα.
- Νίλσεν, Μυρτώ - Παπαδάτου, Δανάη (επιμ.) (2006). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*, Πρακτικά Συμποσίου. Αθήνα: Μέριμνα.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Α. – Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998). Η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση της Joan Fassler: Βοηθώντας τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του θανάτου. *Διαδρομές*, τ. 49, σ. 18-24.
- Ραιμπό, Ζινέτ (1978). *Το παιδί και ο θάνατος. Άρρωστα παιδιά μιλούν για το θάνατο: Προβλήματα της κλινικής του πένθους* (μτφρ. Μίνα Μπούρα). Αθήνα: Κέδρος.
- Σμιτ, Εμανουέλ-Ερρίκ (2009). *Όταν ήμουν έργο τέχνης* (μτφρ. Σοφία Διονυσοπούλου). Αθήνα: Opera.
- Σμιτ, Εμανουέλ-Ερρίκ (2009). *Πού πάει η φλόγα όταν σβήνει;* (μτφρ. Αχιλλέας Κυριακίδης). Αθήνα: Opera.
- Σμιτ, Εμανουέλ-Ερρίκ (2005). *Ο κύριος Ιμπραήμ και τα άνθη του Κορανίου* (μτφρ. Αχιλλέας Κυριακίδης). Αθήνα: Opera.

ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

- http://ngiannopoulos.blogspot.com/2010/01/blog-post_7519.html
- <http://www.parents.gr/forum/showthread.php?t=40746>
- http://www.psichogios.gr/datafiles/videos/t.%2098_SITE.pdf
- http://keimena.ece.uth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=77:petkou1&catid=49:tefxos7&Itemid=80
- <http://www.diavasame.gr/book.cfm?itemID=531>
- http://archive.enet.gr/online/online_issues?pid=51&dt=30/05/2003
- <http://el.wikipedia.org>

Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Σωτηρία Τζιβινίκου

Ph.D., Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ

Βασιλική Κουτσοκώστα,

Msc, Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

Οι πολιτικές της συνεκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί για να διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και να προωθήσουν ευκαιρίες για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ώστε αυτοί να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα, που έθεσε τις βάσεις της συνεκπαίδευσης (inclusion), βασίστηκε σε πέντε προϋπάρχουσες αποδοχές:

- κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, ώστε να του δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης,
- κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες,
- τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία ποικιλία αυτών των χαρακτηριστικών και των αναγκών,
- οι μαθητές ΕΕΑ να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα κανονικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνονται παιδαγωγικά στις ανάγκες τους,
- τα κανονικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργώντας ενταξιακή κοινωνία, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και βελτιώνουν συνεχώς την αποτελεσματικότητά τους και, τελικά, τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας του σύνολου εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994, σελ. viii-ix).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1996), που υπογράφηκε από έναν πολύ μεγάλο αριθμό χωρών (92 χώρες), συνιστά την κορύφωση και τη συμπίκνωση της επιτυχίας των πιέσεων των κοινωνικών κινημάτων καθώς και των προόδων των θεωρητικών και επιστημονικών προσεγγίσεων. Η διακήρυξη αυτή, χωρίς να εί-

να δεσμευτική, δημιουργεί το πλαίσιο της νέας φιλοσοφίας μέσα στην οποία πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των χωρών τις επόμενες δεκαετίες. Πολλοί, βεβαίως, θεωρούν ότι το κίνημα της ένταξης (inclusion) κατάφερε να φέρει τεράστιες αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο, χωρίς αυτό πραγματικά να αντανάκλα και τις ανάλογες ποιοτικές μεταμορφώσεις στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια δεκαετία μετά τη θεσμοθέτηση των Τμημάτων Ένταξης (TE), η παρούσα εργασία καταγράφει τη λειτουργία τους τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό των βασικών προβλημάτων και την αναζήτηση αποτελεσματικών προτάσεων για τη βελτίωση του θεσμού προς την κατεύθυνση της αποδοχής των μαθητών ΕΕΑ από την εκπαιδευτική κοινότητα, που ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και έμμεσα τους γονείς τους.

Ως προς την ορολογία, οι επιστήμονες στην Ελλάδα δεν έχουν υιοθετήσει μία κοινώς αποδεκτή απόδοση των όρων «inclusion» και «inclusive» εκπαίδευση. Έτσι, άλλοτε αποδίδονται στα ελληνικά ως «συμμετοχική εκπαίδευση» και «συνεκπαίδευση» (DfES 2004), άλλοτε με την περιγραφή «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ζώνιου, 2000) και άλλοτε με τη «σύγκλιση προγραμμάτων» (Τζουριάδου, 2006). Αποδεχόμενοι ότι οι όροι αυτοί δεν αποδίδονται ολοκληρωμένα με την έννοια της «ένταξης» και για να μην εμπλακούμε σε μια επιστημολογική συζήτηση η οποία ξεπερνά τους στόχους της παρούσας εργασίας, οι όροι αυτοί θα χρησιμοποιούνται αμετάφραστοι.

Οι νέες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών περιλαμβάνουν τα οικοσυστημικά μοντέλα, το μοντέλο ενδυνάμωσης (empowerment) και το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience), όπως επίσης και τα επικεντρωμένα στην οικογένεια και το παιδί (family-child centred) μοντέλα παρέμβασης (Brooks, 1999· Fraser, 2004· Meltzer, 2004· Sameroff & Gutmann, 2004). Στη συνέχεια, μέσα από την κριτική της ειδικής ή περιοριστικής εκπαίδευσης ξεπήδησε το κίνημα της integration, που υποστήριξε σθεναρά την τοποθέτηση των παιδιών σε «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον», ανεξάρτητα από την προσδοκία και τη δυνατότητα της πλήρους ένταξης του κάθε μαθητή ΕΕΑ (Thomas, 1997). Μια ποιοτική διαφοροποίηση αυτού δημιουργήθηκε με την προσέγγιση της inclusion, η οποία υπερβαίνει τη συζήτηση σχετικά με τον τύπο του σχολείου στο οποίο ο μαθητής φοιτά.

Έτσι, κατά την ενσωμάτωση-integration του παιδιού ΕΕΑ στο γενικό σχολείο αυξάνονται οι ευκαιρίες συμμετοχής, το σχολείο είναι προσανατολισμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν το δυναμικό τους, επιζητώντας υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες. Από την άλλη, η inclusion προτείνει την πλήρη συμμετοχή του παιδιού ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη συνολική αλλαγή του προς όφελος όλων των μαθητών, ζητώντας μόνο την άτυπη υποστήριξη των ειδικών και των εξειδικευμένων δασκάλων (DfES, 2004).

Η αντίληψη της κατάργησης κάθε εξειδικευμένης υποστήριξης είναι μάλλον μια εξιδανίκευση των ενταξιακών προσεγγίσεων και του μοντέλου «ένα σχολείο για όλους». Η θέση αυτή εκφράζεται από παιδαγωγούς που αναφέρονται μόνο στη διδασκαλία και στους τρόπους “διδασκικής ένταξης” των μαθητών Ε-ΕΑ. Η χρήση εξειδικευμένων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων για τις σχολικές δυσκολίες (Τζουριάδου και Μαροκοβίτης, 1992) όλων των τύπων θα είναι πάντοτε απαραίτητη (Dunst, 2002· Πατσάλης, 2008).

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την inclusion και την inclusive εκπαίδευση. Όλοι κατατείνουν στην αναγκαιότητα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ευπροσάρμοστο και ικανό να ανταποκριθεί σε κάθε μαθητή, αντί του να αλλάξουμε τον μαθητή, έτσι ώστε αυτός να προσαρμοστεί στο ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα (EENET, 2010).

Σύμφωνα με τους Pirrie, Head και Brna (2006), το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration) θέτει υπό αίρεση το ιατρικό μοντέλο, είναι επικεντρωμένο στις ειδικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στην εξατομικευμένη προσαρμογή και στην παροχή ειδικού προγράμματος σπουδών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην προώθηση των ίσων ευκαιριών και στα οφέλη που προκύπτουν για τους συγκεκριμένους μαθητές, με την ποιοτική και ποσοτική αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών γι’ αυτούς. Τέλος, χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι όλα τα παραπάνω γίνονται με την ευθύνη επαγγελματιών σχετικών με την ένταξη. Έτσι, συνάγεται ότι το μοντέλο δίνει έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Από την άλλη, το μοντέλο της ένταξης-inclusion είναι μοντέλο επικεντρωμένο στα δικαιώματα και επιχειρεί να εδραιώσει ένα κοινωνικό μοντέλο για τις ειδικές ανάγκες. Δίνει έμφαση στην προώθηση του δικαιώματος της υποστήριξης και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου για όλους τους μαθητές. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι η επιλογή της προσαρμογής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποδοχή της ποικιλότητας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς επίσης και η δημιουργία συντροφικής σχέσης μεταξύ επαγγελματιών και γονιών.

Στην προώθηση της inclusion συνεισφέρουν σημαντικά πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που αφενός εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους αφετέρου ενθαρρύνουν και προτρέπουν όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευομένους, εντάσσοντας στην καθημερινότητά τους διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προσαρμογές του προγράμματος και στρατηγικές, ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Μερικές από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για την προώθηση της inclusion είναι:

- συνεργατική διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών και της διοικητικής εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- διαφοροποιημένη διδασκαλία,
- συνεργατική μάθηση και ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας, και

- αποτελεσματική διδασκαλία και ατομικός σχεδιασμός.

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φωνές κριτικής στο πλήρες inclusion, κυρίως ως προς τις δυσκολίες ριζικής αναδόμησης της οργάνωσης και των παγωμένων τρόπων λειτουργίας των σχολείων, αλλά και της αλλαγής σε νοοτροπίες και πρακτικές, σε μακρο- και μικρο-συστημικό και ατομικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2009).

Εξάλλου, αν και ο ιδεαλισμός και η ρητορική της inclusion υποστηρίζει ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αυτό δεν αντικατοπτρίζεται στην πραγματικότητα, αφού δεν επιφέρει τις απαραίτητες βελτιώσεις των παροχών στα σχολεία και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοί ή πρόθυμοι να το υλοποιήσουν (Hornby 2001). Για να αναπτυχθεί η ιδέα του inclusion, πρέπει να γίνουν συζητήσεις ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες του σχολείου, αντιπαραθέσεις και ερωτήσεις σχετικά με την έννοια, τη φύση και την κατεύθυνση και τον τρόπο υλοποίησής του (O'Brien, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Warnock (2005), «υπάρχει αυξανόμενη μαρτυρία ότι το ιδανικό της inclusion, με την έννοια ότι όλοι, ακόμα και οι μαθητές με σοβαρές διαταραχές, εντάσσονται στο γενικό σχολείο, δεν δουλεύει (Warnock 2005, σελ. 32).

Το OFSTED,¹ εξάλλου, σχολιάζει (OFSTED, 2004, σελ. 5):

- Η πρόοδος των μαθητών είναι μικρότερη από αυτή που θα μπορούσε για ένα σημαντικό αριθμό μαθητών.
- Η πλήρης συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει ζητούμενο για πολλά σχολεία.
- Μια μικρή μειοψηφία των γενικών σχολείων ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους.
- Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα δεν είναι υψηλές και καλά προσδιορισμένες.
- Λίγα σχολεία αξιολογούν συστηματικά τις παροχές τους στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και έτσι μπορούν να εκτιμήσουν πόσο αποτελεσματικές είναι οι πρακτικές τους προσδιορίζοντας τη σχέση κόστους προς αποτέλεσμα.
- Δεν καταβάλλονται αρκετές προσπάθειες για τις προσαρμογές του προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, ώστε να δοθούν ευκαιρίες ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από έρευνες στην Ελλάδα φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση των ΤΕ δημιούργησε αισθήματα ικανοποίησης στους γονείς, επειδή υπάρχει ένας χώρος υποδοχής των παιδιών τους στο πλαίσιο του «κανονικού σχολείου» (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2002). Ωστόσο, η ποιότητα της ένταξης δεν καθορίζεται μόνο από την τοποθέτηση του μαθητή, αλλά περισσότερο βασίζεται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι να συμ-

¹ Γραφείο για τα Εθνικά Στάνταρντ στην Εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας.

μετέχουν (Villa & Thousand, 2000). Η διαδικασία στηρίζεται σε δύο βασικά κριτήρια: α) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει σε κάποιο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται μέσα στη τάξη, και β) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμορφώνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που ρυθμίζουν τη λειτουργία της ομάδας/τάξης (Barbas, Birbili, Stagiopoulos & Tzivinikou, 2006).

Σε έρευνα των Κοντοπούλου & Τζιβινίκου (2004) καταγράφεται ένα αρκετά θετικό κλίμα στα ΤΕ, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Αν θεωρηθεί ότι αυτό είναι ένας δείκτης αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002· Πασιαρδή, 2001), αποτελεί σημαντική ένδειξη της ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕ. Στη δημιουργία του κλίματος αυτού συμβάλλει θετικά η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η κοινή εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η συνεργασία που έχουν μεταξύ τους. Άλλωστε, όπως προκύπτει από άλλες επιστημονικές έρευνες, η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία της ένταξης (Katsiyannis, Conderman & Franks, 1995).

Στο θετικό ισοζύγιο μπορούμε να προσθέσουμε και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα ΤΕ, η οποία από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας είναι η ενδεδειγμένη και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και τους κινητοποιεί περαιτέρω (Πατσάλης, 2008).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να απαντήσει στο ερώτημα αν τα τμήματα ένταξης τείνουν προς τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, γεγονός που τα εντάσσει στο μοντέλο της *integration*, ή έχουν καταφέρει να προσεγγίσουν το μοντέλο της *inclusion*, πετυχαίνοντας την αποδοχή της ποικιλότητας των παιδιών αυτών από τη σχολική κοινότητα.

Μεθοδολογία

Υπόθεση της έρευνας

Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα χαρακτηριστικά και η φυσιογνωμία των ΤΕ στην Ελλάδα τείνουν προς την *integration*, δηλαδή τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Υποκείμενα της έρευνας

Στο πλαίσιο του υποστηρικτικού έργου των δύο ερευνητριών, ως μέρους του επαγγελματικού τους ρόλου, οργανώθηκαν έξι (6) επιμορφωτικές συναντήσεις με το σύνολο των εκπαιδευτικών/ειδικών παιδαγωγών των ΤΕ Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Οι συναντήσεις αυτές έγιναν για τον προσδιορισμό των προβλημάτων που εντοπίζονται κατά τη λειτουργία των ΤΕ και την αναζήτηση λύσεων για τα προβλήματα αυτά. Ο προσδιορισμός αυτός έγινε με δύο τρόπους:

- με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών ΤΕ, και
- με τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μεταξύ τους και με τις δυο συγγραφείς της εργασίας.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 65 ειδικοί παιδαγωγοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 24 ειδικοί παιδαγωγοί Προσχολικής Αγωγής. Το σύνολο αυτών είχε εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ το 18% αυτών είχαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, το 56% ήταν απόφοιτοι Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής, ενώ το 36% ήταν απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής.

Εργαλεία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση αφενός την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τα θέματα της ένταξης των μαθητών ΕΕΑ, αφετέρου την καταγραφή των θεμάτων που αναδύθηκαν στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης από την λειτουργία ΤΕ και προσωπικές συνεντεύξεις ανοιχτές και άτυπες με τα θέματα αυτά, που έγιναν με την ευθύνη των ερευνητριών στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους έργου. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε πιλοτικά σε τρεις ειδικούς παιδαγωγούς. Με βάση τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους έγινε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Αυτό περιλάμβανε τις ακόλουθες έξι (6) ενότητες:

- 1^η ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών
- 2^η ενότητα: Υποστήριξη μαθητών στο ΤΕ ατομικά ή κατά ομάδα
- 3^η ενότητα: Σχεδιασμός διδασκαλίας στο ΤΕ
- 4^η ενότητα: Αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης
- 5^η ενότητα: Διδακτικές προσεγγίσεις στο ΤΕ
- 6^η ενότητα: Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο (θέματα συμβουλευτικής προς συναδέλφους του, ευαισθητοποίησης κ.λπ.)

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS 17.0. Αφού έγιναν οι κατάλληλες κωδικοποιήσεις, ώστε τα δεδομένα να είναι στατιστικά επεξεργάσιμα, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής για μη παραμετρικά δεδομένα, δημιουργήθηκαν σειρές πολλαπλών απαντήσεων και έγινε στατιστική ανάλυση αυτών και ακολούθησε στατιστική εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία crosstabulation, για να ελεγχθεί η υπόθεση της ομοιογένειας και της ανεξαρτησίας, με βάση τις μεταβλητές *μεταπτυχιακές σπουδές και βαθμίδα των εκπαιδευτικών* (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί). Τέλος, έγινε ποιοτική ανάλυση των καταγραφών στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν τα εξής ευρήματα: Οι ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου και συγκεκριμένα συνεργάζονται με το ΚΕΔΔΥ έναντι των Ιατροπαιδαγωγικών (31%). Εδώ παρουσιάζεται διαφοροποίηση των δασκάλων (55%) έναντι των νηπιαγωγών (27%) ως προς τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να συνεργαστούν περισσότερο με ιδιώτες θεραπευτές (41%) έναντι των δασκάλων (15%), το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό.

Κατά την εκτίμηση της ομοιογένειας των απαντήσεων ως προς τις ομάδες “κάτοχοι μεταπτυχιακών” και “μη κάτοχοι μεταπτυχιακών” προέκυψε ότι η ομάδα των μεταπτυχιακών επιλέγει πιο συχνά να συνεργαστεί με το ΚΕΔΔΥ έναντι των άλλων διαγνωστικών φορέων, ωστόσο αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική.

Ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτωμένων απαντούν θετικά. Τα κριτήρια που επιλέγουν για το σχεδιασμό είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή / των μαθητών (84%), ενώ μόνο το 5% επιλέγουν να σχεδιάσουν τη διδασκαλία με βάση την επίσημη διάγνωση.

Ως προς τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτωμένων αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους. Σχετικά με τις μεθόδους αυτές, οι ερωτώμενοι έδωσαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, ώστε να μελετηθούν στατιστικά. Έτσι, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ως εναλλακτικές μεθόδους τη χρήση Η/Υ και λογισμικών (30%), διάφορα εποπτικά μέσα (23%), την ομαδοσυνεργατική και διαφοροποιημένη (20%) και τις παραδοσιακές μεθόδους (27%). Παρατηρείται ομοιογένεια στις απαντήσεις, με τους μεταπτυχιακούς να χρησιμοποιούν λιγότερο τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους έναντι των παραδοσιακών και του Η/Υ.

Όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ανά μαθητή και ανά ομάδα μαθητών. Στην ερώτηση με ποια κριτήρια τίθενται οι στόχοι αυτοί, απάντησαν κυρίως με βάση τη γνωμάτευση (28%), σε συνεργασία με την οικογένεια (21%) και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (27%).

Επίσης, όλοι απαντούν ότι προβαίνουν σε αξιολόγηση των παιδιών στην αρχή της φοίτησής τους στο ΤΕ. Τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι κυρίως άτυπα (κατασκευασμένα συνήθως από τους ίδιους) (37%), λίστες δεξιοτήτων (18%), που θα μπορούσαν να θεωρηθούν και αυτές ως άτυπα κριτήρια, και παρατήρηση του μαθητή (16%).

Η αξιολόγηση γίνεται από τους περισσότερους (76%) σε τακτά διαστήματα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τα καταθέτουν στον ατομικό φάκελο του μαθητή και τα αξιοποιούν συνήθως για να θέσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (57%) και να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (29%), ενώ δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων (9%) και την ανατροφοδότησή τους (6%).

Επίσης, οι περισσότεροι (88%) αναφέρουν ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι μέρος της διδασκαλίας τους στο ΤΕ. Οι αποτελεσματικότερες, κατά την άποψή τους, για τις επιμέρους ομάδες δυσκολιών/διαταραχών των μαθητών είναι οι γνωστικές/μεταγνωστικές στρατηγικές (16%) και η ενίσχυση μνήμης με επανάληψη (16%).

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Έτσι, για τους μαθητές με νοητική υστέρηση επιλέγουν να προσαρμόζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (30%), τις πολυαισθητηριακές μεθόδους (20%), την ενίσχυση της μνήμης (17%) και τη δραματοποίηση (16%).

Για τα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν teach και makaton (42%), τις κοινωνικές ιστορίες (17%) και την πολυαισθητηριακή μέθοδο (12%).

Ωστόσο, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δίνουν κυρίως μεμονωμένες απαντήσεις, ενώ οι βασικές στρατηγικές, όπως η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης επιλέγεται μόνο από το 11%, και η ενίσχυση των γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της μνήμης από το 16%.

Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι αποτελεσματικότερη μέθοδος ένταξης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο είναι η παράλληλη στήριξη (30%).

Σχετικά με την κατανομή του ωρολόγιου προγράμματος, οι ερωτώμενοι, κατά δήλωσή τους, δίνουν προτεραιότητα φοίτησης και τις περισσότερες διδακτικές ώρες στο ΤΕ στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (37%), με γενικευμένες δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο νοητικής ανωριμότητας (37%), με αυτισμό (13%), ενώ ένα μέρος αυτών (11%) επιλέγουν να δίνουν προτεραιότητα στη φροντιστηριακού τύπου υποστήριξη στα μαθήματα, και μόνο ελάχιστοι (3%) δίνουν προτεραιότητα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στα θέματα συμβουλευτικής φαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικό μέρος του ρόλου τους την ενημέρωση, τη συμβουλευτική και την ευαισθητοποίηση των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής, αλλά και των άλλων μαθητών του σχολείου για θέματα ειδικής αγωγής.

Γενικά, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς το μορφωτικό επίπεδο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτωμένων και, όπου παρουσιάζονται διαφορές, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι, ενώ τα ΤΕ έχουν διαμορφώσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, από αυτά δεν αναδύεται μια ενιαία φυσιογνωμία. Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών δεν συγκροτούν ενιαία αντίληψη και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις στα αποτελέσματα από την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακών/διδακτορικών τίτλων.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου, οι δάσκαλοι κυρίως με το ΚΕΔΔΥ, οι νηπιαγωγοί κυρίως με τους ιδιώτες θεραπευτές των μικρών μαθητών τους, και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Το εύρημα αυτό είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2002· Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004). Η συνεργασία αυτή, βέβαια, όταν αναλύονται έμμεσα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, φαίνεται ότι δεν καλύπτει όλο το εύρος των ενεργειών που θα μπορούσαν να συμβάλουν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Σημαντικό εύρημα, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι, αν και οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν φαίνεται να έχουν την υποδομή για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, δεν αξιοποιούν ούτε τις πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού με βάση τις επίσημες διεπιστημονικές διαγνώσεις που έχουν στη διάθεσή τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί από τη μια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ελάχιστα τις επίσημες διαγνώσεις (5%) για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, από την άλλη τις αξιοποιούν καλύτερα (28%) για να θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ανά μαθητή. Έτσι, ενώ επιζητούν ένταξη της συνεργασίας τους με τους διαγνωστικούς φορείς για την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν αξιοποιούν την υπάρχουσα κατάσταση. Εδώ, βέβαια, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί αν οι πληροφορίες που δίνουν οι διαγνωστικοί φορείς είναι αξιοποιήσιμες, κυρίως εντοπίζοντας προβλήματα στον τρόπο παρουσίασης και τη δομή της διάγνωσης/γνωμάτευσης.

Από τα ευρήματα, επίσης, προκύπτει ότι σημαντικός εκπαιδευτικός χρόνος δίνεται στην άτυπη αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό το να τεθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να δομηθεί το πρόγραμμα, και όχι στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με το πρόγραμμα αυτό και τις τυχόν αλλαγές που είναι απαραίτητες να γίνουν.

Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, αλλά και τις στρατηγικές που εντάσσονται στη διδασκαλία τους, εντείνουν την αίσθηση της πολυδιάσπασης της φυσιογνωμίας των ΤΕ. Εδώ εμφανίζεται ανάγλυφα η ανάγκη διαφοροποίησης στο τρίπτυχο: βασικές σπουδές εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συστηματική καθοδήγηση και υποστηρικτική υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ κ.λπ. Αυτό επιτείνεται από τη δυσκολία που παρατηρείται στη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανά κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, π.χ. παρατηρείται ομοιογένεια στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη νοητική υστέρηση και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η έκπληξη παρατηρείται στον αυτισμό, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη γενική αίσθηση. Ίσως, βέβαια, αυτό να έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αναζητήσουν επιπλέον γνώση και ενημέρωση.

Για τον αυτισμό, επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης προτάσσεται ως καλύτερη μέθοδος ένταξης η παράλληλη στήριξη. Ωστόσο, για την παράλληλη στήριξη δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να στηρίζουν την άποψη αυτή και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ένα ακόμα εύρημα που επιβεβαιώνει την επικρατούσα αίσθηση είναι ότι

προτεραιότητα στη φοίτηση στα ΤΕ δίνεται στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και γενικευμένες δυσκολίες στο πλαίσιο νοητικής ανωριμότητας, έναντι του αυτισμού. Βέβαια, αυτό δείχνει την τάση απομάκρυνσης από τη γενική τάξη παιδιών που είτε διαταράσσουν είτε απέχουν σημαντικά από την προαπαιτούμενη ετοιμότητα για να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με την κριτική που έχει ασκήσει η Warnock (2005), ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί η full inclusion για τους μαθητές με πολύ σοβαρές δυσκολίες.

Τέλος, στα θέματα συμβουλευτικής τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν μέρος του ρόλου τους, το οποίο μάλιστα υποστηρίζουν στην πράξη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους συναδέλφους τους τόσο για την ευαισθητοποίηση όσο και τη διαχείριση εκ μέρους τους προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ΤΕ είναι επικεντρωμένα στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους και στην παροχή ειδικού προγράμματος σπουδών κάνοντας εξαστομικευμένη προσαρμογή. Βρίσκονται στο στάδιο της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, κάνουν δηλαδή διαχείριση της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών και δεν έχει ακόμα επιτευχθεί η αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών από τη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι είναι θετική η αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΕ. Αυτό σχετίζεται κυρίως με τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών ΕΕΑ και όχι με την αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου στην κατεύθυνση της αποδοχής της ποικιλότητας και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Στη προσαρμογή αυτή μπορεί να συνεισφέρουν σημαντικά πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που αφενός εμπλέκουν τους γονείς στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αφετέρου ενθαρρύνουν και προτρέπουν όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευόμενους, εντάσσοντας στην καθημερινότητά τους διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προσαρμογές του προγράμματος και στρατηγικές, ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στις ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας.

Η αποδοχή της ετερότητας/διαφορετικότητας, που αποτελεί έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς πυλώνες της φιλοσοφίας της full inclusion, δεν σημαίνει ότι λύνονται αυτομάτως όλα τα προβλήματα της ένταξης, τα ζητήματα της ανισότητας, τα προβλήματα των σχέσεων γονέων-παιδιών που μεταφέρονται και στο σχολείο ή των διαπροσωπικών σχέσεων, ούτε σημαίνει ότι ομαλοποιούνται όλες οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με ένα τρόπο ιδεώδη και ιδανικό απέναντι στους μαθητές ΕΕΑ ή ότι είναι πλήρως καταρτισμένοι, και ψυχολογικά και παιδαγωγικά, να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, ενώ τα ίδια τα παιδιά μέσα σε αυτό το παιδαγωγικό κλίμα μειώνουν τελείως τις προβληματικές τους συμπεριφορές ή, α-

κόμη, ότι οι γονείς θα πάψουν να είναι ανασφαλείς, υπερπροστατευτικοί και να αναπτύσσουν ακατάλληλες συμπεριφορές.

Θα χρειαστούν μακροχρόνιες αλλαγές και ζυμώσεις μέχρι να επιτευχτεί αυτή η ιδανική κατάσταση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πολλά παραδείγματα στα οποία κάποιοι ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι ανταποκρίνονται σε τάξεις με ενσωματωμένα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερα αυξημένες δυσκολίες και ανάγκες.

Προτάσεις

Για να προωθηθεί η συνεκπαίδευση και η αποδοχή όλων των μαθητών σε ένα σχολείο που θα είναι έτοιμο να προσαρμοστεί, πρέπει να σχεδιαστούν πολιτικές οι οποίες θα διευρύνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και θα προωθούν ευκαιρίες για όλους τους εκπαιδευόμενους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε αυτοί να αναπτύσσουν το δυναμικό τους.

Τέτοιες πολιτικές είναι η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση όσον αφορά διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών παροχών, ώστε να μπορούν να κάνουν σωστές επιλογές. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να ενσωματώνουν στρατηγικές και οικονομικούς πόρους που στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς την πλήρη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από τις ατομικές ανάγκες τους. Ένας κρίσιμος παράγοντας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με επαγγελματική γνώση και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση. Θα πρέπει να δοθεί πρόσβαση σε μία ποικιλία ευέλικτων ευκαιριών κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και το άλλο προσωπικό. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στο να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος με δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν μία ποικιλία αναγκών των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής.

Τέλος, πρέπει να εντατικοποιηθεί η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας), για να μειωθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση και να υποστηριχθεί η συνεκπαίδευση μέσω της αντιμετώπισης των ατομικών ειδικών αναγκών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. - Booth, T. - Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, Routledge.
- Barbas, G. - Birbili, M. - Stagiopoulos, P. - Tzivnikou, S. (2006). Factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21 (2), pp. 217-226.
- Brooks, R.B. (1999). Fostering resilience in exceptional children: The search for islands of

- competence. In V.L. Schwann & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 563-586). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- DfES (2004). *Removing Barriers to Achievement*. Annesley: DfES.
- Dunst, C.J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*, 139-147.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο: www.european-agency.org
- Fraser, M.W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective* (pp. 1-12). Washington, DC: NAWA Press.
- Katsiyannis, A. - Conderman, G. - Franks, D.J. (1995). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education, 16*, 279-287.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and Learning Disabilities: Research on Internal and External Protective Dynamics Introduction to the Special Series, *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 1-2.
- O'Brien, T. (ed.) (2001) *Enabling Inclusion: Blue Skies... Dark Clouds?* London: TSO (cited in to Ellis, S. - Tod, J. - Graham-Matheson, L., 2008).
- OFSTED (2004) *SEN and Disability: Toward Inclusive Schools*. London: OFSTED.
- Pirrie, A. - Head, G. - Brna, P. (2006). *Mainstreaming Pupils with Special Educational Needs: An evaluation*. The SCRE Centre, Faculty of Education, University of Glasgow. Available: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/01/12121142/0>
- Sameroff, A.J. & Gutmann, L. M. (2004). Contributions of risk research to the design of successful interventions. In P. Allen-Mears & M. W. Fraser (Eds) *Intervention with children and adolescents. An interdisciplinary perspective* (pp. 9-26). Boston: Pearson.
- Villa, R.A. & Thousand, J. (2000). *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Warnock, M. (2005) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- EENET (2010): http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Εκδότης: Cor J.W. Meijer, Διαχειριστής του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Επιμέλεια κειμένου: Peter Walther-Muller, Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (2000). *Ένταξη: Οντοπία ή Πραγματικότητα?*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμίτσης, Χρήστος (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες - Στατιστική ανάλυση - Αξιολόγηση*. Ωραιόκαστρο: Τσαρτσιάνης Α. & Σια.
- Κοντοπούλου, Μελανθία - Τζιβινίκου, Σωτηρία - Τζιβινίκος, Θωμάς (2007). Το σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής. *Πρακτικά του συνεδρίου «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής. Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας»*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κοντοπούλου, Μελανθία - Τζιβινίκου, Σωτηρία (2004). Κριτική Θεώρηση ενός «Νέου» Θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Κουρκούτας, Ηλίας Ε. (2009). Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *ΣΚΕΨΥ*, τεύχος 2, Σεπτέμβριος 2009, σελ. 57-100.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης, Χρήστος (2008). Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9. Διαθέσιμο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epist_bima9p.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Πίνακας 1: Συνεργασία με διαγνωστικούς φορείς

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Συνεργασία με ΚΕΔΔΥ	55%	27%	54%	42%	46%
Συνεργασία με ΙΠΔ	30%	32%	33%	38%	31%
Συνεργασία με άλλους	15%	41%	13%	28%	23%

Πίνακας 2: Σχεδιασμός προγράμματος στο ΤΕ

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Σχεδιασμός με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή	81%	92%	90%	82%	84%
Σχεδιασμός με βάση τις επίσημες γνωματεύσεις	5%	5%	3%	5%	5%
Άλλο κριτήριο	14%	3%	7%	13%	11%

Πίνακας 3: Χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Η/Υ & λογισμικά	33%	21%	40%	28%	30%
Άλλες (διάφορα εποπτικά)	24%	23,50%	30%	22%	23%
Σύγχρονες (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη)	18%	23,50%	7%	23%	20%
Παραδοσιακές	25%	32%	23%	28%	27%

Πίνακας 4: Προσδιορισμός εκπαιδευτικών στόχων

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Στόχοι με βάση γνωμάτευση	28,7	26,6	30,1	23,8	28,1
Στόχοι σε συνεργασία με οικογένεια	19,7	23,4	17,6	26,2	20,7
Στόχοι σε συνεργασία με τυπική τάξη	28,7	21,9	29,4	26,2	26,9
Στόχοι σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς	6,2	9,4	5,1	9,5	7
Στόχοι βάσει της άτυπης αξιολόγησης	12,9	10,9	13,2	11,9	12,4
Στόχοι με βάση τα ενδιαφέροντα	3,9	7,8	4,4	2,4	5

Πίνακας 5: Στρατηγικές για τις μαθησιακές δυσκολίες

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Υποστήριξη αυτοσυναίσθηματος	7,6	12,5	11,1	7,7	8%
Διάφορες μεμονωμένες απαντήσεις	50	37,5	22,2	52,3	49
Ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης	12,1	0	0	12,3	11%
Γνωστικές-μεταγνωστικές δεξιότητες	9	3	55,6	10,8	16%
Ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	12,5	11,1	16,9	16%

Πίνακας 6: Στρατηγικές για τη νοητική υστέρηση

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
Προσαρμογή εκπαιδευτικών στόχων	29,2	31,3	42,9	28,1	29,7
Πολυαισθητηριακή μέθοδος	22,9	12,5	28,6	19,3	20,3
Ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	18,8	28,6	15,8	17,2
Δραματοποίηση	14,6	18,8	0	17,5	15,6
Στρατηγικές για την κατανόηση προφορικού λόγου	4,2	12,5	0	7	6,3

Πίνακας 7: Στρατηγικές για τον αυτισμό

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	Σύνολο
TEACCH / ΜΑΚΑΤΟΝ κοινωνικές	40	47,1	36,4	42,4	42
Ιστορίες / κοιν. δεξιότητες	20	5,9	27,3	15,2	17
Πολυαισθητηριακή μέθοδος	10	17,6	9,1	12,1	12

Πίνακας 8: Αποτελεσματικότεροι τρόποι ένταξης των παιδιών με αυτισμό

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	Μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
Συμμετοχή σε κάποια μαθήματα με βάση τη βαρύτητα αυτισμού	12,8	4,3	0	12,9	11
Δομημένη μάθηση	7	17,4	12,5	8,6	9,2
Παράλληλη στήριξη	27,9	30,4	43,8	25,8	28,4
Διάφορες άλλες απαντήσεις	24,4	21,7	12,5	25,8	23,9
Κοινωνικές ιστορίες	11,6	4,3	6,3	10,8	10,1
Τμήμα ένταξης	7	17,4	18,8	7,5	9,2
Συνεργασία δασκάλων γενικής-ειδικής αγωγής	7	4,3	6,3	6,5	6,4
Ειδικό σχολείο	2,3	0	0	2,2	1,8

Σχέσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη

Καλλιόπη Παπουτσάκη

Ειδική Παιδαγωγός, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Οι σχέσεις με συνομηλίκους και ιδίως οι φιλικές σχέσεις, όταν ασκούν θετική επιρροή, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων συντελεί στην απώλεια της αίσθησης ότι το παιδί ανήκει στην ομάδα και στη μείωση των ευκαιριών για αλληλεπίδραση.

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση (ε.ν.υ.) παρουσιάζουν ελαφρά νοητική απόκλιση και περισσότερα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς από ό,τι οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978). Χαρακτηρίζονται αγχώδη, παρορμητικά και ευερέθιστα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με χαμηλό βαθμό ανεκτικότητας στη ματαίωση και με ελλείψεις κοινωνικών δεξιοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 1997· Κρουσταλάκης, 2000). Αδυνατούν να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν σωστά τα εξωτερικά ερεθίσματα, μπορεί να εκδηλώσουν επιθετικότητα, φοβίες ή παθητικότητα. Επιπλέον, παρουσιάζουν αμβλεία αντίληψη, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, αδύνατη μνήμη, πτωχή γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης και ελλιπή οπτικοκινητικό συντονισμό (Hodapp, 2003). Ιδιαίτερη υστέρηση παρουσιάζουν στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως στην κριτική και δημιουργική νόηση και στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων (Richardson & Koller, 1996). Τα ελλείμματα αυτά επηρεάζουν την επικοινωνία, την ανάπτυξη σχέσεων και φιλικού δικτύου και, επιπλέον, αυξάνουν την πιθανότητα απόρριψης από συνομηλίκους. Η αντίληψη των προσωπικών δυσκολιών και η έλλειψη φιλικού δικτύου (Manetti, Schneider & Siperstein, 2001) συμβάλλουν στην ανάδειξη βιωμάτων μοναξιάς.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις σχέσεις των παιδιών με ε.ν.υ. με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, τα αίτια μη εμπλοκής τους, τα συναισθήματα που βιώνουν όταν απορρίπτονται και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους καθώς και τα βιώματα της μοναξιάς τους.

Ερευνητικά δεδομένα

Ποικίλες έρευνες έχουν αξιολογήσει τις φιλικές σχέσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και το βαθμό αποδοχής και απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων, και έχουν δείξει ότι η απόρριψη και η απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων (Asher & Wheeler, 1985), η γνωστική επίγνωση των ελλειμμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Γαλανάκη & Μπεξεβέγκης, 1996) καθώς και η έλλειψη προκοινωνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων προξενούν δυσκολίες στην ένταξη του παιδιού στην ομάδα και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Ladd, 1983). Οι έρευνες που αφορούν στις φιλικές σχέσεις παιδιών με ε.ν.υ. είναι ελάχιστα και εστιάζουν στις σχέσεις των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Έρευνες σε παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση καταδεικνύουν ότι τυγχάνουν περιορισμένης κοινωνικής αποδοχής και μεγαλύτερης απόρριψης (Manetti, Schneider & Siperstein, 2001), λαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση από τις φιλικές σχέσεις τους και βιώνουν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς απ' ό,τι οι συνομηλικοί τους με τυπική ανάπτυξη (Hieman & Margalit, 1998· Luftig, 1988· Asher & Wheeler, 1985). Η απόρριψη και η απομόνωση των παιδιών με νοητική υστέρηση συνδέονται θετικά με τις γνωστικές, νοητικές και γλωσσικές αδυναμίες των παιδιών (Bernardini, 1968) και με τα κοινωνικά ελλείμματα (Freeman, Alkin, 2000), όπως έλλειψη συνεργασίας και επιτυχούς επικοινωνίας, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. Επιπλέον, η απόρριψη των παιδιών με ε.ν.υ. συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978), όπως επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά κ.ά. (Siperstein & Widaman, 1996), ενώ η χαμηλή ακαδημαϊκή πρόοδος συνδέεται με τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978) και η χαμηλή κοινωνική αποδοχή με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Siperstein & Widaman, 1996). Η χαμηλή ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών με ε.ν.υ., σε συνδυασμό με τα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά ελλείμματά τους, συντελεί στη χαμηλή κοινωνική αποδοχή ή στην έλλειψη αποδοχής του παιδιού με ε.ν.υ. από τους συνομηλίκους.

Η χαμηλή κοινωνιομετρική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων, η έλλειψη φιλικών σχέσεων μέσα στην τάξη ή η έλλειψη ικανοποίησης από τις φιλικές σχέσεις είναι σημαντικοί παράγοντες για τη σύναψη φιλικών σχέσεων και την ανάδειξη βιωμάτων μοναξιάς (Williams & Asher, 1992· Asher & Wheeler, 1985).

Η εμπειρία της μοναξιάς των παιδιών σχολικής ηλικίας με ε.ν.υ. σχετίζεται με επώδυνα συναισθήματα, την έλλειψη φίλων, τη δυσκολία σύναψης στενών σχέσεων, τις απογοητεύσεις καθώς και τη δυσαρέσκεια που αντλούν από τις σχέσεις αυτές (Hieman & Margalit, 1998). Έρευνες που αφορούν στις απόψεις των παιδιών με ε.ν.υ. για τις σχέσεις με συνομηλίκους, για τα αίτια της μη εμπλοκής τους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν δεν υπάρχουν και αυτό το κενό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα μελέτη έχουν ως εξής:

- α) Τα παιδιά με ε.ν.υ έχουν φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους τους;
- β) Σε περίπτωση που δεν εμπλέκονται με συνομηλίκους, ποια είναι τα αίτια της μη εμπλοκής τους σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των παιδιών;
- γ) Ποια συναισθήματα βιώνουν τα παιδιά με ε.ν.υ. από την ομάδα των συνομηλίκων σε περιπτώσεις απόρριψης;
- δ) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους;
- στ) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τα βιώματα μοναξιάς τους;

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 154 μαθητές με ε.ν.υ. που φοιτούσαν σε ειδικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Από τους συμμετέχοντες, 93 ήταν αγόρια (60,4%) και 61 κορίτσια (39,6%). Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος οι 72 (46,8%) ήταν από την Αθήνα και οι 82 (53,2%) από άλλες πόλεις και χωριά της Ελλάδας. Οι ηλικίες των παιδιών ήταν 7 έως 14 ετών, ο μέσος όρος 11,32 και η τυπική απόκλιση 2,1. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία, από την οποία προέκυψαν 8 ειδικά σχολεία από την Αθήνα και 12 από την περιφέρεια.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε 26 κλειστές και 10 ανοιχτές ερωτήσεις (Παπουτσάκη, 2007). Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν σε τριβάθμη κλίμακα Likert (Ναι, Μερικές Φορές, Όχι). Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν: α) ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς των Williams & Asher (1992), β) ερωτήσεις από την ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποίησαν οι Williams & Asher (1992) σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ε.ν.υ., και γ) ερωτήσεις που διερευνούν τις σχέσεις των παιδιών με ε.ν.υ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τα συναισθήματα που βιώνουν από την απόρριψη των συνομηλίκων καθώς και τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς τους. Το *Ερωτηματολόγιο για τη Μοναξιά του Παιδιού* των Williams & Asher είναι το μόνο που έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση της μοναξιάς των παιδιών με ε.ν.υ. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η συστηματική επιλογή των ερωτήσεων έγινε στην πιλοτική έρευνα, με σκοπό την απάντηση των διερευνητικών ερωτημάτων του μελετώμενου φαινομένου.

Η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach alpha, ο οποίος ήταν ικανοποιητικός ($\alpha = 0,89$). Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο παρατηρητών στις ανοιχτές ερωτήσεις κυμάνθηκε από 85-100%.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την εννοιολογική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων έχουν ως

εξής: α) καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών σε καθεμιά από τις ανοιχτές ερωτήσεις, β) αναζητήθηκαν και καταγράφηκαν οι εννοιολογικές ενότητες που περιείχονταν σε κάθε απάντηση, γ) κατηγοριοποιήθηκαν οι εννοιολογικές ενότητες για κάθε ερώτηση χωριστά από δύο παρατηρητές και αξιολογήθηκε η συμφωνία μεταξύ δύο παρατηρητών βάσει του τύπου Cohen's Kappa, και δ) τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων.

Αποτελέσματα

Σχέσεις παιδιών με ε.ν.υ. και παιδιών με τυπική ανάπτυξη

Η πλειονότητα των παιδιών (51,9%) του δείγματος αναφέρουν ότι εμπλέκονται με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, ενώ σε μικρό ποσοστό (22,1%) αναφέρουν ότι δεν εμπλέκονται (Πίν. 1), εξαιτίας της απόρριψης που δέχονται από την ομάδα των συνομηλίκων.

Πίνακας 1. Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες των παιδιών του δείγματος ως προς την εμπλοκή τους με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης

Εμπλοκή των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Σχετικές αθροιστικές συχνότητες
Όχι	34	22,1	22,1
Μερικές φορές	40	26	48,1
Ναι	80	51,9	100
Σύνολο	154	100	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα αγόρια ($\Delta\mu=82,73$) εμπλέκονται με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια ($\Delta\mu=69,53$). Αντίθετα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις μεταβλητές εμπλοκή των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης και τις μεταβλητές ηλικία ($U=2666,5$, $p>0,05$), βαθμίδα ($U=2760$, $p>0,05$) και τόπος διαμονής ($U=2619,0$, $p>0,05$).

Οι παρécες των παιδιών με ε.ν.υ. προέρχονται από το περιβάλλον της γειτονιάς και είναι φίλοι των αδελφών τους ή παιδιά φίλων των γονέων τους (Πίν. 3). Από τα 154 παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα, 66 παιδιά (42,9%) ανέφεραν ότι οι φίλοι τους είναι από τη γειτονιά, 44 (24,9%) φίλοι των αδελφών τους, 32 (20,6%) παιδιά φίλων των γονιών τους και 19 (12,3%) φίλοι από το σχολικό περιβάλλον. Η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν ότι κάνουν παρέα εκτός σχολικού περιβάλλοντος με συνομηλίκους της γειτονιάς. Ο Πίνακας 3 δείχνει μια κατανομή πολλαπλών απαντήσεων γι' αυτό και ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων είναι 177 και ξεπερνά τον αριθμό των υποκειμένων του δείγματος, αφού κάθε υποκείμενο μπορεί να δώσει περισσότερες από μία απαντήσεις.

Πίνακας 2. Στατιστική σημαντικότητα των μεταβλητών: Εμπλοκή των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης ως προς το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα και τον τόπο διαμονής

Δημογραφικά στοιχεία	Εμπλοκή των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης		Mann-Whitney U	
	Διάμεσος (Δμ)		U	p
Φύλο	Αγόρια	Κορίτσια	2350,5	0,04
	82,73	69,53		
Ηλικία	Μικρά	Μεγάλα	2666,5	>0,05
	80,29	75,67		
Βαθμίδα	Προβαθμίδα-Κατώτερη	Μέση-Ανώτερη	2760	>0,05
	77,09	77,75		
Τόπος διαμονής	Αθήνα	Πόλεις εκτός Αθηνών	2619	>0,05
	81,56	72,88		

Πίνακας 3. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές ως προς τις σχέσεις τους με συνομηλίκους και το περιβάλλον στο οποίο τις αναπτύσσουν

Απαντήσεις	f	% των απαντήσεων	% των παιδιών
Οι φίλοι που κάνω παρέα εκτός σχολείου είναι από τη γειτονιά	66	37,3	42,9
Οι φίλοι που κάνω παρέα εκτός σχολείου είναι φίλοι του/της αδερφού/-ής μου	44	24,9	24,9
Οι φίλοι που κάνω παρέα εκτός σχολείου είναι παιδιά φίλων των γονιών μου	32	18,1	20,6
Οι φίλοι που κάνω παρέα εκτός σχολείου είναι από το σχολείο	19	10,7	12,3
Σύνολο	177	100	

3.2. Αίτια μη εμπλοκής των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους

Τα αίτια της μη εμπλοκής των παιδιών με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως δηλώνουν τα 74 παιδιά του δείγματος, τα οποία δεν εμπλέκονται με τους συνομηλίκους τους (22,1%) ή εμπλέκονται μόνο μερικές φορές (26%), είναι: *τα διαπροσωπικά ελλείμματα, η εξωτερική εμφάνιση και η έλλειψη επαφής* (Πίνακας 4).

Τα διαπροσωπικά ελλείμματα αναφέρονται σε προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία οδηγούν στην έλλειψη συνεργασίας και επιτυχούς επικοινωνίας. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών είναι:

«δε με θέλουν τα άλλα παιδιά, γιατί τσακώνομαι και βρίζω»,

«δε με θέλουν τα παιδιά, γιατί δεν τα πάμε καλά»,

«τους τραβάω τα μαλλιά», κ.ά.

Η εξωτερική εμφάνιση αναφέρεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως είναι αισθητά στην εμφάνιση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

«τα παιδιά με κοροϊδεύουν γιατί δεν τους αρέσω όπως είμαι»,

«δε με παίζουν, γιατί έχω μεγάλο κεφάλι», κ.ά.

Η έλλειψη επαφής με συνομηλίκους αναφέρεται στην απουσία συνομηλίκων από τη γειτονιά ή στον ακούσιο περιορισμό από τους γονείς τους. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

«δεν έχουμε παιδιά κοντά στο σπίτι μου»,

«δε με αφήνουν οι γονείς μου να βγω στη γειτονιά για να παίξω με τα άλλα παιδιά», κ.ά.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η πλειονότητα των παιδιών αναφέρονται στα διαπροσωπικά ελλείμματα (19,5%), σε μικρότερο ποσοστό αναφέρονται στην εξωτερική εμφάνιση (7,8%) και στην έλλειψη επαφής (8,4%), ενώ ένα ποσοστό 12,3% αδυνατούν να αναφέρουν τα αίτια της απόρριψής τους από την ομάδα των συνομηλίκων.

Πίνακας 4. Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες των αιτιών μη εμπλοκής των παιδιών με ε.ν.υ. με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης

Αίτια μη εμπλοκής	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Σχ. συχνότητες χ. απ. τιμές	Αθρ. Σχετ. συχνότητες
1. Διαπροσωπικά ελλείμματα	30	19,5	40,5	40,5
2. Έλλειψη επαφής	13	8,4	17,6	74,3
3. Εξωτερική εμφάνιση	12	7,8	16,2	56,8
4. Δεν ξέρω	19	12,3	25,7	100
Σύνολο	74	48,1	100	
Απουσες τιμές	80	51,9		
Σύνολο	154	100		

Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά με ε.ν.υ. όταν δέχονται απόρριψη από τους συνομηλίκους τους είναι:

α) *Δυσάρεστα συναισθήματα*: Συναισθήματα λύπης, στενοχωρίας και θλίψης, όπως «νιώθω άσχημα», «στενοχωριέμαι» κ.ά.

β) *Ευχάριστα συναισθήματα*: Συναισθήματα ευχαρίστησης, όπως «νιώθω καλά» κ.ά.

γ) *Αδιαφορία*: Ανυπαρξία θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων, όπως «δε με πειράζει», «αδιαφορώ» κ.ά.

Η πλειονότητα των παιδιών (80,5%) αναφέρουν ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όταν δέχονται απόρριψη από συνομηλίκους. Μικρό ποσοστό (5,2%) αναφέρουν θετικά συναισθήματα και 9,1% των μαθητών δεν μπορούν να περιγράψουν τα συναισθήματα που βιώνουν, όταν απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους.

Τρόποι αντιμετώπισης της απόρριψης των παιδιών με ε.ν.υ. από τους συνομηλίκους τους

Οι τρόποι αντιμετώπισης της απόρριψης από τους συνομηλίκους τους είναι:

α) **Απομόνωση**: Απόσυρση από την παρέα των συνομηλίκων, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να οδηγήσουν σε αντιδράσεις, όπως κλάμα, θυμό, κ.ά.. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «δεν κάνω τίποτα», «βάζω τα κλάματα», κ.ά.

β) **Ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες**: ενασχόληση με δραστηριότητες στις οποίες δεν εμπλέκονται παιδιά ή ενήλικες. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «διαβάζω», «βλέπω τηλεόραση», «ακούω μουσική» κ.ά.

γ) **Αναζήτηση νέας συντροφιάς**: αναζήτηση επαφής με οικεία ή φιλικά πρόσωπα. Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «παίρνω τηλέφωνο τον ξάδερφό μου και πάω βόλτα», «θα προσπαθήσω να βρω άλλο παιδί να παίξω» κ.ά.

δ) **Επιθετικότητα**: έκφραση σωματικής ή λεκτικής βίας. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «χτυπάω τα παιδιά», «τα βρίζω» κ.ά.

Το υψηλότερο ποσοστό των παιδιών (39%) χρησιμοποιούν παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης της απόρριψης που δέχονται από την ομάδα των συνομηλίκων, όπως απομόνωση και ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες (36,4%), ενώ μικρό ποσοστό (16,2%) χρησιμοποιούν ενεργητικούς τρόπους αντιμετώπισης, όπως αναζήτηση νέας συντροφιάς (Πίνακας 5).

Μοναξιά των παιδιών με ε.ν.υ. και τρόποι αντιμετώπισης

Η υποκειμενική εκτίμηση των παιδιών με ε.ν.υ. για τους προσδιοριστικούς παράγοντες της μοναξιάς τους, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι: α) η έλλειψη συντροφιάς με συνομηλίκους, β) η απόρριψη, και γ) η προσωρινή απουσία.

α) **Έλλειψη συντροφιάς με συνομηλίκους**: Απουσία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους. Για παράδειγμα, οι δηλώσεις περιλάμβαναν εκφράσεις όπως: «δεν έχω φίλους», «δεν έχω κάποιο παιδί να παίξω» κ.ά.

β) **Απόρριψη**: Έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «νιώθω μοναξιά όταν δε με κάνουν παρέα», «νιώθω μο-

Πίνακας 5. Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά με ε.ν.υ. για να αντιμετωπίσουν την απώρριψη των συνομηλίκων τους

Στρατηγικές αντιμετώπισης	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Σχετικές αθροιστικές συχνότητες
1. Απομόνωση	60	39	39
2. Ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες	56	36,4	98,1
3. Αναζήτηση νέας συντροφιάς	25	16,2	61,7
4. Εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς	10	6,5	45,5
5. Δεν ξέρω	3	1,9	100
Σύνολο	154	100	

ναξιά, όταν δε με παίζουν τα άλλα παιδιά» κ.ά.

γ) **Προσωρινή απουσία:** Προσωρινός αποχωρισμός του παιδιού από σημαντικούς άλλους, όπως γονείς, αδέρφια κ.ά. Για παράδειγμα, οι δηλώσεις περιλάμβαναν εκφράσεις όπως: «νιώθω μοναξιά, όταν φεύγουν οι γονείς μου», «νιώθω μοναξιά όταν φεύγει ο αδερφός μου» κ.ά.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αναφέρουν την έλλειψη συντροφιάς (40,9%) και την απώρριψη (27,3%), ενώ μικρότερο ποσοστό αναφέρουν την προσωρινή απουσία σημαντικών προσώπων (17,5%) ως αίτια της μοναξιάς τους.

Τα συναισθήματα μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά με ε.ν.υ. είναι:

α) **Δυσάρεστα συναισθήματα:** Συναισθήματα λύπης, στενοχώριας και θλίψης, όπως: «νιώθω χάλια, «νιώθω λυπημένη» κ.ά.

β) **Ευχάριστα συναισθήματα:** Συναισθήματα ευχαρίστησης, όπως: «νιώθω μια χαρά», «νιώθω καλά» κ.ά.

γ) **Αδιαφορία:** Ανυπαρξία θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων, όπως: «δε νιώθω τίποτα», «νιώθω αδιάφορα» κ.ά.

Η πλειονότητα των παιδιών βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (81,8%), η μειονότητα βιώνουν θετικά συναισθήματα (2,6%) και αδιαφορία (1,3%), ενώ ένα ποσοστό 14,3% δεν μπορούν να περιγράψουν τα συναισθήματα που βιώνουν όταν νιώθουν μοναξιά.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τους είναι:

α) **Ενασχόληση με δραστηριότητες εντός και εκτός του σπιτιού,** όπως διάβασμα, ακρόαση μουσικής, αθλητικές δραστηριότητες κ.ά. Για παράδειγμα, οι δηλώσεις περιλάμβαναν εκφράσεις, όπως: «παίζω με τα παιχνίδια μου», «βγαίνω έξω και παίζω μπάλα» κ.ά.

β) **Αναζήτηση συντροφιάς** σε συνομήλικους, σε «σημαντικούς άλλους» κ.ά. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν «*παίζω με τα αδέρφια μου*», «*θα παίξω με τον μπαμπά μου*» κ.ά.

γ) **Παθητικοί τρόποι αντιμετώπισης**: Αδυναμία αντιμετώπισης μιας κατάστασης με αποτελεσματικό τρόπο. Για παράδειγμα, οι δηλώσεις περιλάμβαναν εκφράσεις όπως: «*γυρίζω μόνη από 'δώ και από 'κεί*», «*δεν κάνω τίποτα*», «*ξαπλώνω για να ξεχαστώ*» κ.ά.

δ) **Επιθετικότητα**: Εκδήλωση λεκτικής ή σωματικής βίας. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «*παίρνω την μπάλα από τα άλλα παιδιά και τα νευριάζω*», «*χτυπάω τα παιδιά*» κ.ά.

Η πλειονότητα των παιδιών χρησιμοποιούν ενεργητικούς τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς, όπως ενασχόληση με δραστηριότητες εντός και εκτός σπιτιού (62,3%) και αναζήτηση συντροφιάς (18,2%), ενώ η μειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιούν παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς (18,2%) ή εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά (1,3%).

Συμπεράσματα

Η πλειονότητα των παιδιών με ε.ν.υ. ανέφεραν ότι *εμπλέκονται με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της γειτονιάς* και μικρότερο ποσοστό ανέφεραν ότι εμπλέκονται με φίλους των αδελφών ή με παιδιά φίλων των γονιών. Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης απ' ό,τι τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται, διότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο με παιχνίδια που συνδυάζουν έντονη κινητική δραστηριότητα (μπάλα-ποδόσφαιρο, αθλητικές δραστηριότητες), συνεπώς, τα αγόρια με ε.ν.υ. είναι πιο εύκολο να εμπλακούν σε αυτές τις δραστηριότητες με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης. Αντίθετα, τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης δημιουργούν συνήθως δυαδικές σχέσεις, στενές επαφές και περισσότερο επικοινωνιακές σχέσεις, συνεπώς δυσκολεύονται, λόγω νοητικής ανεπάρκειας, να αναπτύξουν τέτοιου είδους σχέσεις με τις συνομηλικές τους.

Τα παιδιά που δήλωσαν ότι δεν εμπλέκονται σε παρέες με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (22,1%) ανέφεραν ως αίτια μη εμπλοκής τα *διαπροσωπικά ελλείμματα*, την *εξωτερική εμφάνιση* και την *έλλειψη επαφής* (απουσία συνομηλικών παιδιών από τη γειτονιά). Μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ανέφεραν τα *διαπροσωπικά ελλείμματα* ως αίτιο μη εμπλοκής με συνομηλικούς τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχα ευρήματα έρευνας σε παιδιά με ε.ν.υ. τα οποία φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Williams & Asher, 1992· Heiman, 2000) και με ευρήματα ερευνών σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Siperstein & Widaman, 1996· Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η απόρριψη των παιδιών με ε.ν.υ. από τους συνομηλικούς τους σχετίζεται με κοινωνικά ελλείμματα, προβλήματα συμπεριφοράς (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978), καθώς και επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά (Siperstein & Widaman, 1996). Επιπλέον, η χαμηλή κοινωνική

αποδοχή σχετίζεται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή πρόοδο (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978) και τις περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες (Siperstein & Widaman, 1996).

Είναι αξιοσημείωτο το εύρημα που αφορά στο ότι τα παιδιά με ε.ν.υ. *αντιλαμβάνονται τα διαπροσωπικά τους ελλείμματα* όπως έλλειψη συνεργασίας και επιτυχούς επικοινωνίας, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων κ.ά. ως αίτια της μη εμπλοκής τους με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Τα αίτια αυτά αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης βιωμάτων μοναξιάς, σύμφωνα με έρευνα σε παιδιά σχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη των Γαλανάκη & Μπεξεβέγκη (1996). Τα παιδιά που ανέφεραν την έλλειψη επαφής ως αίτιο της μη εμπλοκής τους με συνομηλίκους διευκρίνισαν ότι η έλλειψη επαφής σχετίζεται είτε με την απουσία συνομηλίκων από τη γειτονιά είτε με ακούσιο περιορισμό από τους γονείς τους. Η δήλωση αυτή των παιδιών δείχνει την ανασφάλεια των γονέων να αφήσουν το παιδί με ε.ν.υ. να συμμετέχει σε δραστηριότητες των ομηλίκων στη γειτονιά.

Τα *συναισθήματα* που βιώνουν τα παιδιά με ε.ν.υ. από την απόρριψη που δέχονται από συνομηλίκους είναι *αρνητικά*. Η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν δυσάρεστα συναισθήματα, που συνοδεύουν τη μοναξιά, όπως λύπη, στενοχώρια, θλίψη κ.ά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα παιδιά με ε.ν.υ. έχουν επίγνωση του ότι η μοναξιά προξενεί δυσάρεστα συναισθήματα και αναδεικνύει τη συναισθηματική διάσταση της μοναξιάς (Hymel, Tarrulli, Hayden & Terell-Deutsch, 1999· Παπουτσάκη, 2007). Πολύ μικρό ποσοστό των παιδιών ανέφεραν ευχάριστα συναισθήματα και, επιπλέον, μικρότερο ποσοστό ανέφεραν αδιαφορία. Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, οι απαντήσεις των παιδιών μπορεί να δικαιολογηθούν, είτε ως *μηχανισμός άμυνας* είτε ως *αδυναμία να περιγράψουν τα συναισθήματά τους*.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους είναι στην πλειονότητά τους *παθητικές στρατηγικές*, όπως απομόνωση, ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες κ.ά. παρά ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως αναζήτηση νέας συντροφιάς, εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες κ.ά.

Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό των παιδιών αναφέρουν ως αντίδραση για την απόρριψη που δέχονται από τους συνομηλίκους τους την *εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς*. Η απάντηση αυτή δείχνει την επίγνωση των παιδιών για τις αδυναμίες τους, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες προξενούν την απόρριψη των συνομηλίκων τους, καθώς και τα βιώματα μοναξιάς τους.

Η υποκειμενική εκτίμηση των παιδιών με ε.ν.υ. για τους προσδιοριστικούς παράγοντες της μοναξιάς τους, η οποία δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, είναι: α) η *έλλειψη συντροφιάς με συνομηλίκους*, β) η *απόρριψη* και γ) η *προσωρινή απουσία*. Η έλλειψη συντροφιάς συνομηλίκων και η απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες, όπως των Manetti, Schneider & Siperstein (2001). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την αντιμετώπιση της είναι: α) η *ενασχόληση με δραστηριότητες εντός και εκτός του σπιτιού*, β) η *αναζήτηση συντροφιάς*, γ) *παθητικοί τρόποι αντιμε-*

τώπισης, όπως αδυναμία αντιμετώπισης μιας κατάστασης με αποτελεσματικό τρόπο, και δ) *επιθετική συμπεριφορά*, όπως εκδήλωση λεκτικής ή σωματικής βίας.

Η παρούσα έρευνα εστίασε στις σχέσεις παιδιών με ε.ν.υ. και συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να διεξαχθούν για τον εντοπισμό αποτελεσματικών τεχνικών παρέμβασης, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις με συνομηλίκους και φιλικό δίκτυο.

Βιβλιογραφία

- Asher, S.R. & Wheeler, V.A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.
- Bervardini, A. (1968). Aspects of personality and Sociometric Status in a Group of Mentally Delayed Children. *Rivista di Neurobiologia*, 14(3), 453-460.
- Γαλανάκη, Ε. & Μπεξεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών. *Ψυχολογία (Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξειδικευμένης Ψυχολογίας)*, 3(2), 72-84.
- Cottlieb, J. - Semmel, M. - Veldman, J. (1978). Correlates of Social Status Among Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal of Education of Psychology*, 70 (3), 396-405.
- Freema, S. & Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 21 (1), 3-26.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25 (1), 1-12.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Hodapp, R.M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hymel, S. - Tarruli, D. - Hayden-Thommsom, L. - Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of the children. In K. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in children and adolescence* (pp. 80-106). United Kingdom: Cambridge University.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Ladd, C. (1983). Social Network of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283-307.
- Luftig, R.L. (1987). Childrens' loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Developmental and social metacognition. *Child Study Journal*, 17(1), 35-53.
- Luftig, R.L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Retardation*, 92(5), 472-475.
- Manetti, M. - Schneider, B. - Siperste, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.
- Παπουτσάκη, Κ. (2007). Ψυχοπαιδαγωγική ανάλυση των εκδηλώσεων της μοναξιάς των παιδιών με ε.ν.υ. *Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: έκδ. της συγγραφέως.

- Richardson, S. – Koller, H. (1996). *Causes and Consequences of Mental Retardation*. London, England: Cambridge.
- Siperstein, G. & Widaman, K. (1986). Social behavior and The Social Acceptance and Rejection of Children with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 12, 271-281.
- Taylor, A.R. - Asher, S.R. - Williams, G.A. (1987). The social adaptation mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Williams, G.A. & Asher, S.R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation (Special Issue: Social skills)*, 96(4), 373-385.

Μελέτη περίπτωσης νηπίου με νοητική καθυστέρηση: Πρόγραμμα παρέμβασης στον προφορικό λόγο

Ελένη Κολικίδου

Σχολική Σύμβουλος 58ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Ν. Ξάνθης

Εισαγωγή

Στις αρχές του 20^{ού} αιώνα ο θεσμός της υποχρεωτικής εννεαετούς εκπαίδευσης έστειλε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Το ίδιο συμβαίνει και τα τελευταία χρόνια, που έγινε υποχρεωτική η μονοετής φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση (άρθρο 73 του ν. 3518/2006).

Το αποτέλεσμα της μεγάλης προσέλευσης παιδιών στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι να γίνουν εμφανείς οι ειδικές ανάγκες των παιδιών με ήπια/ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ως νοητική καθυστέρηση (mental retardation) ορίζεται μια κατάσταση που περιλαμβάνει πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων. Εμφανίζεται κατά τη γέννηση ή την παιδική ηλικία. Το πρόβλημα του καθορισμού της έννοιας αλλά και του βαθμού της νοητικής καθυστέρησης περιπλέκεται περισσότερο, αφού ασχολούνται με αυτό διάφορες επιστημονικές ειδικότητες, όπως ψυχολόγοι, γιατροί, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί. Όπως είναι αναμενόμενο, κάθε ειδικός εντοπίζει το ενδιαφέρον του σε ορισμένες μονάχα διαστάσεις του προβλήματος, που αφορούν στο αντικείμενό του. Για να ικανοποιηθούν όλες αυτές οι διαφορετικές τάσεις, απαιτείται ο ορισμός της νοητικής καθυστέρησης να είναι «πολυδιάστατος» και να περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία να αφορούν ποικίλους παράγοντες, βιολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς, ψυχολογικούς, ιατρικούς κ.ά.. Ο όρος νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μια γενική κατηγορία, που περιλαμβάνει άτομα με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και με κοινό χαρακτηριστικό την αργή και ατελή ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Ένας ορισμός κοινώς αποδεκτός είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Αμερικανική Οργάνωση για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association on Mental Deficiency, AAMD, 1973). Σύμφωνα με αυτόν η νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως «γενική νοητική λειτουργία σημαντικά κατώτερη από το μέσο όρο, η οποία υπάρχει ταυτόχρονα με ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά και παρουσιάζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης» (Grossman, 1983). Η νοημοσύνη είναι μια γενική και σύνθετη ικανότητα με την οποία το άτομο α-

φομοιώνει νέες πληροφορίες, επωφελείται από τις εμπειρίες του και μπορεί να αντιμετωπίζει τις εκάστοτε απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι η πρακτική ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων ζωής» (Kimble *et al.*, 1984). Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με χαμηλή νοημοσύνη έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αναφερόμαστε στα άτομα που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση. Η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του λόγου. Γι' αυτό και η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ότι διαδραματίζει αντισταθμιστικό ρόλο, που στόχο έχει να μειώσει τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και να «ομαλοποιήσει» την ομάδα, να υποστηρίξει τις αλλαγές που σηματοδοτούνται σε αυτή την κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο για το παιδί. Η γλωσσική αγωγή δεν διευρύνει μόνο το γλωσσικό ορίζοντα των νηπίων, αλλά τα καλλιεργεί νοητικά και ψυχοκινητικά, τα βοηθά στην κοινωνικοποίηση και τα προετοιμάζει για την πρόσληψη και την κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει (Χατζησαββίδης, 2002).

Η αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης είναι έργο διεπιστημονικό και βασίζεται τόσο στην αιτιολογία όσο και στη φαινομενολογία του προβλήματος. Αποτελεί έργο δύσκολο, γιατί σ' αυτή στηρίζεται η συνολική αντιμετώπιση του παιδιού από κάθε ειδικό. Μια πλήρης αξιολόγηση όλης της προσωπικότητας του παιδιού είναι χρήσιμη, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε υπηρεσίες όπως τα Διαγνωστικά Κέντρα ή τα ΚΕΔΔΥ, με σταθμισμένες ειδικές κλίμακες, με συστηματική παρατήρηση του παιδιού καθώς και με άλλες κλινικές και ψυχομετρικές εκτιμήσεις. Απαραίτητο στοιχείο για την αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης είναι η «μέτρηση» του νοητικού επιπέδου του παιδιού. Γενική λειτουργία σημαντικά κατώτερη από το μέσο όρο σημαίνει ότι το άτομο σε ένα σταθμισμένο τεστ έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω του 70. Αν και αυτά τα παιδιά δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πλήρως το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ως καλύτερη μορφή εκπαίδευσής τους θεωρείται η τοποθέτησή τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, γιατί η απόκλιση τους από το «φυσιολογικό» είναι μικρή και η απαιτούμενη τροποποίηση του σχολικού προγράμματος μπορεί να γίνει εύκολα στο πλαίσιο του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 1980). Το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στη διάγνωση και θεραπεία των ειδικών δυσκολιών, των προβλημάτων που αφορούν σε πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, αντίληψης ή κινητικότητας που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, γιατί έχει αποδειχθεί ότι, όσο νωρίτερα εφαρμόζονται τα προγράμματα παρέμβασης, τόσο θετικότερα είναι τα αποτελέσματά τους. Τα νήπια με ήπια νοητική καθυστέρηση πρέπει να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (TE), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες).

Παρουσίαση περίπτωσης

Η ερευνητική υπόθεση της εργασίας που ακολουθεί είναι ότι ένα παιδί με ει-

δικές ανάγκες που ασκείται σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι εκπαιδευτικά περιορισμένο, δηλαδή με λιγότερο οργανωμένη διδασκαλία, με κατάλληλα ερεθίσματα και με ένα εξατομικευμένο πλάνο διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερα βασικές μαθησιακές δεξιότητες για μάθηση. Αφορά τη συστηματική παρατήρηση και εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα αγοράκι 6 ετών που παρουσιάζει ελαφρά μορφή νοητικής καθυστέρησης. Σύμφωνα με το πόρισμα Διαγνωστικής Επιτροπής, παρουσιάζει ψυχοκινητική καθυστέρηση με σχετικά καλή κινητικότητα και καθυστέρηση στην εξέλιξη του προφορικού λόγου.

Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά

Ο Ν. είναι ένα από τα δίδυμα αδελφάκια που φοιτούν και τα δύο στο Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης, με τα ίδια σχεδόν προβλήματα.

Είναι ένα χαρούμενο, γελαστό και ευχάριστο στην επαφή με τους άλλους παιδάκι. Από την πρώτη φορά δεν έφερε αντίρρηση στη συνεργασία και ήταν πάντα πρόθυμο να ακολουθήσει το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η «κοινωνική» αυτή διάθεσή του όμως δεν αφορούσε και τη σχέση του με τα άλλα παιδάκια, με τα οποία η επαφή του είναι σχεδόν ανύπαρκτη, εφόσον παρουσιάζει προβλήματα στο λόγο και την ομιλία και, κατά συνέπεια, και προβλήματα επικοινωνίας.

Ποιοτική αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν τη μαθησιακή εικόνα του νηπίου στην τάξη και προέρχονταν κυρίως από τη δική μου παιδαγωγική παρατήρηση και τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού του Τμήματος Ένταξης, τόσο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η συστηματική παρατήρηση και διερεύνηση των πρώιμων ενδείξεων σε επίπεδο γνωστικής δομής και γλωσσικών δεξιοτήτων οδήγησε ουσιαστικά στο σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος της γλωσσικής παρέμβασης, ώστε να ενισχυθεί η γνωστική και ειδικότερα η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά την παιδαγωγική παρατήρηση που έγινε στο νηπιαγωγείο και σε ό,τι αφορά στον γνωστικό τομέα παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στον κύκλο –χώρο συνάντησης των παιδιών για συζήτηση– παρουσιάζει περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης, η οποία διαρκεί για λίγο διάστημα. Το ενδιαφέρον του είναι ελλιπές. Στα ομαδικά παιχνίδια (αγαλματάκια), ενώ στην αρχή προσπαθεί να συμμετάσχει, μετά από λίγο αποχωρεί κάνοντας κάτι που του αρέσει και ενδιαφέρει τον ίδιο, όπως απλά πάζλ ή ζωγραφική.

Παρατηρεί και ονομάζει μονολεκτικά κάτι καινούριο που του κάνει εντύπωση. Του αρέσουν τα τραγούδια με επαναλαμβανόμενα μοτίβα (π.χ. «Όταν θα πάω, κυρά μου, στο παζάρι...») και ο χορός. Μαθαίνει τα ποιήματα και αρέσκεται να ακούει παραμύθια. Γνωρίζει να ονομάζει τα ζώα και αναπαράγει

τους ήχους που παράγουν. Δεν έχει κατακτήσει ούτε τις έννοιες μέρα-νύχτα. Κάνει απλά παζλ και ενσφηνώματα, και βρίσκει τις ίδιες καρτέλες στο παιχνίδι «όμοιο στο όμοιο». Δεν ονομάζει τα χρώματα, παρόλο που έχει διδαχτεί συστηματικά το κόκκινο και το πράσινο από τη νηπιαγωγό του. Μερικές φορές και όταν υπάρχει ανταμοιβή κάνει ταξινομήσεις με βάση ένα χαρακτηριστικό κριτήριο (το χρώμα στο παιχνίδι του Ο.Σ.Κ. με τις χρωματιστές ροδέλες). Μετράει μηχανικά μέχρι το πέντε και εκτελεί την εντολή «πάρε μόνο ένα». Εκτελεί εντολές με τις έννοιες «πάνω-κάτω», «μέσα-έξω».

Κατανοεί και ανταποκρίνεται σε απλές εντολές. Δυσκολεύεται πολύ στον εκφραστικό τομέα. Φαίνεται ότι δεν έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της φωνολογικής, της μορφολογικής και της συντακτικής δομής της γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, παρουσιάζει πολλά προβλήματα στην άρθρωση. Έχει ροτακισμό (δηλ. παραλείπει ή αντικαθιστά το ρ με το λ, π.χ. κυρία = κυία, μικρό = μικλό) και σιγματισμό (παραλείπει, δηλαδή, το σ στην αρχή τη λέξης, π.χ. σπίτι = πίτι, σχολείο = κολείο κ.λπ.). Καταφέρνει να πει τις λέξεις ορθότερα μετά από μίμηση, χωρίς όμως να μπορεί να τις εντάξει στον αυθόρμητο λόγο του.

Παρατηρείται καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας. Οι προτάσεις του είναι μικρές, δύο ή τριών λέξεων («πότε φάμε;» αντί για «πότε θα φάμε;» και «πάμε παίτσουμε» αντί για «πάμε να παίξουμε»). Η *συντακτική* τους δομή είναι πρωτόγονη και η ανάπτυξη της μορφολογίας σχεδόν ανύπαρκτη. Δεν χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις, όπως άρθρα, συνδέσμους και προθέσεις, με αποτέλεσμα ο λόγος να είναι τηλεγραφικός. Δε χρησιμοποιεί υποκείμενο, παρά μόνο ρήμα και προσδιορισμό. Παρουσιάζει δυσκολία στην αναπαραγωγή ερωτηματικών ή αρνητικών προτάσεων. Μια άλλη ιδιαιτερότητα είναι ότι ο λόγος του παρουσιάζει πολλές στερεοτυπίες και επαναλήψεις («κυία, πας πίτι σου;»).

Εφόσον παρουσιάζει δυσκολία στη δομή του λόγου, είναι αναμενόμενο να έχει περιορισμούς στην ικανότητα να εκφράζει σημασιολογικές σχέσεις, αφού η σημασία μεταφέρεται μέσω της σύνταξης.

Σχετική με το σημασιολογικό επίπεδο είναι και η ανάπτυξη του λεξιλογίου. Γνωρίζει αρκετές έννοιες και σημασίες λέξεων σε κυριολεκτικό επίπεδο. Το λεξιλόγιό του είναι φτωχό για την ηλικία του, έχει όμως δυνατότητες εξέλιξης. Η εκμάθηση καινούριων λέξεων αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για τον Ν. Ονομάζει αντικείμενα μόνο μετά από ερωτήσεις και όχι αυθόρμητα. Είναι αργός στην ονοματοποίηση εικόνων, καθώς παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνώριση ή στην ανάκληση των κατάλληλων λέξεων. Δυσανασχετεί όταν καλείται να κάνει συσχετίσεις και συνειρμούς, επειδή παρουσιάζει δυσκολίες στην πρόσληψη, συσχέτιση και διατήρηση των ακουστικών-λεκτικών πληροφοριών. Κουράζεται και παραιτείται, όταν καλείται να εκφράσει ή να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα παραμύθι.

Διαδικασία παρέμβασης

Οργάνωση παρέμβασης

Στο πρόγραμμα παρέμβασης δόθηκε έμφαση στην ενεργοποίηση με τα κα-

τάλληλα ερεθίσματα όλων των διόδων επικοινωνίας (οπτική, ακτική, κιναισθητική, ακουστική), προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη αντιληπτική οργάνωση. Η διδασκαλία έγινε εξατομικευμένα και ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης είχε επίκεντρο τις κεκτημένες δεξιότητες του παιδιού, τα όρια αντοχής του και περιορίστηκε στο επίπεδο συμμετοχής του παιδιού. Ο χρόνος που θα παρέχουμε στο παιδί θα πρέπει να είναι επαρκής, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πληροφορία, να επαναλάβει και να ανακαλέσει από τη μνήμη του γνώσεις σχετικές με το ζητούμενο. Δόθηκε έμφαση τόσο στις λεκτικές όσο και στις μη λεκτικές δεξιότητες (γλώσσα του σώματος) του παιδιού. Σημαντικοί παράγοντες για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης ήταν τα ρυθμικά μοτίβα σε ποιήματα και τραγούδια, η προσοχή και συγκέντρωση του παιδιού και η αμεσότητα στην επικοινωνία με τη νηπιαγωγό τού Τμήματος Ένταξης. Πριν από κάθε διδασκαλία θα συζητάμε με το παιδί σχετικά με το τι θα παρουσιάσουμε στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα και θα επαναλαμβάνουμε τα σημεία-κλειδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Καθώς η δραστηριότητα της παρέμβασης θα γίνεται πιο σύνθετη, συνεχώς θα ενισχύουμε και θα επιβεβαιώνουμε το παιδί. Η ενίσχυση και η ανταμοιβή θα λειτουργούν ως κίνητρα για το πέρας μιας δραστηριότητας καθώς και ως επιβεβαίωση για τη συναισθηματική του ικανοποίηση. Τα υλικά θα επιλεγθούν από το οικείο περιβάλλον του και θα είναι γνωστά στο παιδί και ευχάριστα στη χρήση τους. Ο αριθμός των αντικειμένων θα αυξάνεται σταδιακά, για να ανακαλούνται από τη μνήμη μέχρι το όριο κούρασης του παιδιού. Μετά θα επιστρέφουμε αμέσως στο επίπεδο στο οποίο το παιδί είχε επιτυχία.

Οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν για την επιτυχία των στόχων μας ήταν: η παρατήρηση, η διαλογική συζήτηση, η αφήγηση και η διήγηση με τη βοήθεια εικόνων, οι λούτρινες κούκλες, το συμβολικό παιχνίδι, διάφορα ατομικά παιχνίδια και η μουσική. Η μουσική κρίθηκε απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ιδιαίτερα στις ασκήσεις χαλάρωσης, οι οποίες είναι χρήσιμες για την αυτοσυγκέντρωση, τη ρύθμιση της ψυχοφυσιολογικής έντασης και τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας της αναπνοής του Ν. από τον ίδιο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες τεχνικές -π.χ. λεκάνη με χλιαρό νερό- για τη μυϊκή χαλάρωση των χεριών, σβήσιμο κεριών και σαπουνόφουσκες για την κατανόηση της κατεύθυνσης του αέρα των πνευμόνων του.

Εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στο λόγο

Ο Ν., όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζει προβλήματα σε όλα τα επίπεδα του λόγου. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην κατανόηση/έκφραση εννοιών που κατέχει ή μαθαίνει.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν είχαν τους εξής στόχους:

- βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας,
- βελτίωση της ικανότητάς του να ονομάζει αντικείμενα,
- βελτίωση της χρήσης λέξεων ενέργειας (ρημάτων),
- ανάπτυξη της βασικής ιδέας της χρήσης του λεξιλογίου,

- ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με θετικότητα,
- ανάπτυξη της ικανότητας του συμβολικού παιχνιδιού, και
- ανάπτυξη της μιμητικής του συμπεριφοράς.

Για να υλοποιηθούν οι στόχοι χρειάστηκε:

1. να ονομάσει συνηθισμένα αντικείμενα όταν θα τα έβλεπε,
2. να ονομάσει αντικείμενα και ήχους που θα άκουγε,
3. να ονομάσει αντικείμενα με απτική επαφή και να βρει αυτό που «εξαφανίστηκε»,
4. να ονομάσει δύο ή περισσότερες εικόνες από συνηθισμένα αντικείμενα και πράξεις ενέργειας,
5. να ονομάσει έξι εικόνες με συνηθισμένα πρόσωπα ή αντικείμενα και να τα κάνει ζευγάρια,
6. να «διαβάσει» εικόνες από παραμύθια και βιβλία,
7. να παραγάγει συνδυασμούς δύο ή περισσότερων λέξεων,
8. να επαναλάβει καινούριες λέξεις και προτάσεις,
9. να συνομιλήσει με κούκλα αλλάζοντας τη φωνή του,
10. να εκφράσει άρνηση (όχι, δεν είναι),
11. να μάθει επαναληπτικές σχέσεις (κι άλλο, ξανά),
12. να ακολουθήσει και να δώσει εντολές του τύπου «βάλε τη σταφίδα μέσα στο ποτήρι..... έξω..... πάνω..... κάτω»,
13. να αφηγηθεί παραμύθι και να βάλει τρεις εικόνες σε λογική σειρά,
14. να περιγράψει έξι καρτέλες, να δημιουργήσει μια ιστορία και να βάλει τις καρτέλες σε πίνακα «όμοιο στο όμοιο», και
15. να «διαβάσει» ένα ελληνικό λαϊκό ποιηματάκι.

Το παιδί και το πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως προαναφέρθηκε, έγινε εξατομικευμένα στο Νηπιαγωγείο, σε ένα χώρο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «πέρασμα». Ήταν ο διάδρομος μετά την είσοδο του νηπιαγωγείου. Έτσι, γίνονταν διακοπές από τη διέλευση ατόμων που έμπαιναν ή έβγαιναν από το Νηπιαγωγείο στη διάρκεια της συνεδρίας, με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό και τη διάσπαση συγκέντρωσης και προσοχής. Οι διακοπές αυτές μάλλον εμένα δυσκόλευαν περισσότερο από τον Ν., γιατί χρειαζόταν πολύ περισσότερη προσπάθεια από μέρους μου για να επαναφέρω την προηγούμενη κατάσταση, πράγμα που μερικές φορές με ανάγκαζε να διακόπτω το πρόγραμμα. Η καλή συνεργασία με τη συνάδελφο βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος.

Ο Ν. από την αρχή χαιρόταν να συμμετέχει στο πρόγραμμα και από τη δεύτερη φορά που πήγα για την παρέμβαση με υποδέχθηκε με ένα πλατύ χαμόγελο, μου έπιασε το χέρι και μου είπε «πάμε παίτσουμε!;». Σπάνια έδειχνε σημάδια κούρασης και πάντοτε περιέμενε μια καινούρια δραστηριότητα. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η αμοιβή, που ήταν καραμελίτσες στην αρχή και μετά σταφίδες, τις οποίες όμως έπρεπε να «κερδίσει». Ήταν τόσο σημαντική, ώστε στη συνέχεια

το «πάμε παίτσουμε» έγινε «πάμε δώσεις φίδια (σταφίδες)». Το «φίδια» εξελικτικά και μέχρι το τέλος της παρέμβασης έγινε «σταφίδα» και η έκφραση «κεδίσω σταφίδες» έγινε «για να κερδίσω σταφίδες».

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ο Ν. δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα στο να ονομάσει αντικείμενα του περιβάλλοντός του από το Νηπιαγωγείο και το σπίτι. Διόρθωνε πρόθυμα τα λάθη που έκανε στην άρθρωση μιμούμενος το σωστό και φαινόταν η ικανοποίησή του από την επιβράβευση, όταν τα κατάφερε.

Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε αναλυτικά σε κάποιες δραστηριότητες:

Αναγνώρισε τους ήχους από το αυτοκίνητο και το αεροπλάνο, τα ζώα [γάτα, σκύλο άλογο, κόκορα (ο κόκορας ήταν ο αγαπημένος του)], τη βρύση που στάζει, το χτύπημα του τηλεφώνου, και επέλεξε τις αντίστοιχες εικόνες ανάλογα με τον ήχο που άκουγε. Ενθουσιάστηκε, όμως, όταν ηχογραφήσαμε το διάλογό μας. Ήθελε να ακούει και να ξανακούει τη φωνή του και ήταν κίνητρο να πει ποιηματάκια («Φεγγαράκι μου λαμπρό») και τραγουδάκια («Πι πι πι σαν τα παπάκια») για να τα ηχογραφήσουμε. Δεν απάντησε, όμως, όταν επέμεινα να μου πει ποιος μιλάει και τραγουδάει. Δεν ονόμασε ούτε τη δική μου ούτε τη δική του φωνή.

Στην επόμενη δραστηριότητα ο Ν. κλήθηκε να αναγνωρίσει απτικά τέσσερα διαφορετικά αντικείμενα, μια οδοντόβουρτσα, ένα αρκουδάκι, ένα μπουκαλάκι και ένα παραμύθι. Αφού ονομάσαμε τα αντικείμενα χωρίς καμιά δυσκολία, αλλά με ελλιπή προφορά (οτόβουτσα, ακουδάκι, καλάκι, παλαμυθάκι), κλήθηκε να κλείσει τα μάτια του με μαντίλι για την απτική αναγνώριση των αντικειμένων. Στην έντονη άρνησή του, φόρεσα πρώτα εγώ το μαντήλι και μετά του το έδωσα να το φορέσει μόνος του. Αναγνώρισε εύκολα τα αντικείμενα και, παρόλο που δόθηκε έμφαση στο «μαλακό» αρκουδάκι και το «σκληρό» παραμύθι, δεν κατάφερε να χρησιμοποιήσει το επίθετο.

Η αγάπη του Ν. προς τα ζώα με οδήγησε στο να χρησιμοποιήσω παραμύθια αποκλειστικά από τον κόσμο των ζώων.

Για τη διατύπωση προτάσεων δύο λέξεων (ουσιαστικό - ρήμα), επιλέχθηκαν ένα άλογο, μια αγελάδα, ένα πρόβατο, ένα γουρουνάκι, μια πάπια και ένας κόκορας, και τα ρήματα πηδώ, χορεύω, τρέχω, γυρνώ και κοιμάμαι. Στην αρχή περιοριζόταν στο να δίνει την εντολή μονολεκτικά (πήδα, τρέξε, κοιμήσου...), στο τέλος κατάφερε να εκφράσει την πρόταση (τρέξε σκυλάκι...).

Η κούκλα μάπτε άρεσε πολύ στον Ν. και, ενώ κατάφερε να αλλάξει τη φωνή του, δεν κατάφερε να συνομιλήσει μαζί της. Κουράστηκε και προχωρήσαμε σε επόμενη δραστηριότητα.

Η κούκλα μάπτε ο Χαζο-Χάρης θα προσπαθούσε να ξεγελάσει τον Ν. λέγοντάς του ότι αυτό που βλέπει είναι κάτι διαφορετικό και όχι αυτό που φαίνεται, π.χ το ρολόι θα το έλεγε αυτοκίνητο κ.λπ., Η αναμενόμενη αντίδραση του Ν. θα ήταν να αρνηθεί, λέγοντας «όχι δεν είναι». Δυσκολεύτηκε να καταλάβει τι ζητούσα και χρειάστηκαν αρκετές επεξηγήσεις μέχρι να καταλάβει και να εκφράσει την άρνηση συμπληρώνοντας «Όχι, δεν είναι, είναι ρολόι».

Τέλος, «Ο παππούς μας» είναι ένα ελληνικό λαϊκό ποιηματάκι με ρυθμό, ομοιοκαταληξία και επαναλήψεις. Βασίζεται στο μοτίβο:

Ο παππούς μας ο καλός,
 που 'χει χρήματα πολλά,
 αγόρασε, ξαγόρασε....
 αγόρασεέναν κόκορα:
 Κικιρίκιου ο κόκορας!

Συνεχίζεται κατά τον ίδιο τρόπο και με τα υπόλοιπα ζώα της αυλής. Οι εικόνες με τα έντονα χρώματα είναι καθαρές και εκφραστικές. Ο Ν. ενθουσιάστηκε και θέλησε να το «διαβάσει» μόνος του. Κατάφερε να αποστηθίσει το κείμενο και μου ζητούσε κατά καιρούς να το ξαναδιαβάσει, λέγοντάς μου τον πρώτο στίχο από το ποιηματάκι. Το «διάβαζε» και στο τέλος άρχισε να αλλάζει και τη φωνή του μιμούμενος τις φωνές των ζώων.

Επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Τελική αξιολόγηση του παιδιού

Το Πρόγραμμα Παρέμβασης πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Απριλίου και Μαΐου 2005. Έγιναν 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του παιδιού και τις ανάγκες του, θεωρώ ότι ο χρόνος ήταν πολύ σύντομος για θεαματικά αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, οι στόχοι που τέθηκαν φάνηκε να αποδίδουν. Στο γλωσσικό τομέα ο Ν. έδειξε να έχει μεγαλύτερη διάθεση και σιγουριά στο να επικοινωνήσει μαζί μου αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δεν του έδιναν πολλές ευκαιρίες. Το λεξιλόγιο του φάνηκε να έχει εμπλουτιστεί με καινούριες λέξεις, τις οποίες είχε εντάξει στον αυθόρμητο λόγο του. Η επίδοσή του στο συμβολικό και μιμητικό παιχνίδι παρουσίασε μια βελτίωση, αφού έλαβε μέρος στη γιορτή για το τέλος της χρονιάς με μεγάλη προθυμία, παραμένοντας στη σειρά με τα υπόλοιπα παιδιά και μιμούμενος τις κινήσεις που απαιτούνταν.

Τελική αξιολόγηση του προγράμματος

Για την οργάνωση και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης απαιτείται η ανάλυση και η απλοποίηση των δραστηριοτήτων με σκοπό τη σταδιακή κατάκτηση του τελικού στόχου, ανάλογα πάντοτε με το επίπεδο του παιδιού. Κατά την τελική αξιολόγηση του προγράμματος διαπίστωσα ότι κάποιες δραστηριότητες ήταν πολύ απλές ή δεν δόθηκαν με το σωστό για τον ίδιο τρόπο και του προκάλεσαν άρνηση ή ανία. Άλλες ήταν δύσκολες και του επέφεραν την κούραση και την παραίτηση. Οι εναλλακτικές λύσεις, οι τροποποιήσεις, ακόμη και η απόρριψη κάποιων δραστηριοτήτων βοηθούν στην ομαλή συνέχεια του Προγράμματος. Η οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης απαιτεί την όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του ατόμου στο οποίο θα γίνει η παρέμβαση. Η ενθάρρυνση και η επιβεβαίωση σε κάθε επιτυχία του αλλά και η ενεργός συμμετοχή μου σε κάθε δραστηριότητα βοήθησαν τον Ν. να

προχωρήσει στα επόμενα εξελικτικά στάδια. Το δομημένο πρόγραμμα, η εγρήγορση για άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις είναι στοιχεία απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η συνθήκη τού ένα προς ένα και η συνεχής παρότρυνσή μου για προσοχή και συγκέντρωση δεν άφηναν πολλά περιθώρια για διάσπαση προσοχής και αποφυγή. Πολλές δραστηριότητες θα έπρεπε να επαναληφθούν για την καλύτερη εμπέδωση, σταθεροποίηση και γενίκευση της γνώσης ή της δεξιότητας στην οποία στόχευε. Η άμεση επικοινωνία, η καλή σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας, η αποδοχή και η επικρότηση της επιτυχίας με χειροκροτήματα, εκδηλώσεις χαράς, σωματική επαφή, όπως χάδι, φιλή και αγκαλιά, βοήθησαν και εμένα και τον Ν. στο να προχωράμε και κάθε δραστηριότητα να μας δίνει χαρά και ικανοποίηση δημιουργίας.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερα βασικές μαθησιακές δεξιότητες καθώς και ικανότητα για μάθηση, αν εκπαιδευτεί σε εξατομικευμένο και εκπαιδευτικά λιγότερο περιορισμένο περιβάλλον. Θα πρέπει όμως η παρέμβαση να είναι συνεχής σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να συνεπικουρείται από ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη ομαλοποίηση των διαφορών στις γνωστικές αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες. Με δεδομένο ότι η έρευνα αφορά στη μελέτη περίπτωσης ενός μόνο υποκειμένου, δεν μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και με περισσότερα υποκείμενα, για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (1989). *Γνωστική Εξέλιξη και Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαροκοβίτης, Μ. - Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ντολιοπούλου, Ε. - Γουριώτου, Ε. (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980), *Νοητική καθυστέρηση*, Αθήνα.
- Τάφα, Ε. (1997). *Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Gutenberg.

- Berk, L.E. (1985). Why children talk to themselves. *Young Children*, 40(5), 46-52.
- Chan, Itty (1978). "Observing Young Children, a Science, Working with Them, an Art". *Young Children* 33, no. 2 (January): 55-63.
- Cohen, D.h. - Stern, V. - Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gellert, Elizabeth (1955). "Systematic Observation: A Method in Child Study". *Harvard Educational Review* 25, no. 3 (Summer): 178-195.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, H.J. (1983). *Classification in Mental Retardation*, American Association on Mental Deficiency, Revision.
- Kimble, G. - Garnezy, N. - Zigler, E. (1984), *Principles of General Psychology*, 5th Edn, Willey, New York.
- Klein, M. - Cook, R. - Richardson-Gibbs, A.M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Albany, NY: Delmar.
- Owens, R. (2001). *Language development: An introduction* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shonkoff, J. - Phillips, D. (Eds.) (2000). *From neurous to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on integrating the science of early childhood development. Washington, DC: Academy Press.

Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Ελένη Μπακάλμπαση

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Msc Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επαμεινώνδας Φωκάς

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Ν. Αχαΐας, Msc Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ιωάννης Δημητρίου

Φιλολόγος Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό «νευρώνα» του εκπαιδευτικού συστήματος και, λόγω του ότι συνιστά «εργαστήριο» παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών μελετητών προκειμένου να καθορίσουν τη στάθμη και την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Είναι πλέον γεγονός ότι, για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 3) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σήμερα περιορίζει τη σχολική μονάδα στο να ασκεί παθητικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αποκτώντας έτσι ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, αφού παραμένει «ανήμπορη» να διαμορφώσει τη δική της

πολιτική σε βαθμό που η ίδια επιθυμεί. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατεξοχήν συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό, τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν διαδικασίες όπως η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν και να επιβιώνουν (Μαυρογιώργος, 1999α). Εντούτοις, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε αυτό που ο Schon (1983) αποκάλεσε «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να βελτιώσει την ποιότητα χωρίς να αλλάξει το πλαίσιο των δεδομένων παραδοχών των εκπαιδευτικών.

Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να στηριχτούν, αλλά και τις αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην καλή διάθεση ή στην εμπειρία, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στην εσωτερική πολιτική και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να ορίσουμε τον όρο *εκπαιδευτική αξιολόγηση* και τις κατηγορίες της ανάλογα με τη θέση του φορέα που την αναλαμβάνει. Αναφερόμαστε στη σημασία της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική μονάδα και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της αυτο-αξιολόγησής της, αφού με πρόσφατη Εγκύκλιο (37100/Γ1 - 31/3/2010) το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων προχωρεί στην «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», στοχεύοντας στο «να αναδειχθεί η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας γίνεται λόγος για την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, πώς αυτή ασκείται και διαμορφώνεται, ποιοι τη χαράσσουν, και προτείνονται αλλαγές ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, διερευνάται ο

συσχετισμός των δυο εννοιών (αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική) και αναδεικνύεται η σπουδαιότητα ύπαρξης και των δύο στοιχείων στη σχολική μονάδα, αφού την αυτοπροσδιορίζουν και βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης της σχολικής μονάδας για αυτενέργεια και αξιοποίηση των στοιχείων που συγκροτούν την οργάνωσή της και την ιδιαίτερη (σχολική) κουλτούρα της.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση. Κρίνεται ωστόσο αναγκαίο να αναφερθεί πώς η σχολική νομοθεσία ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Ν. 2525/1997 (άρθρο 8) η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (ΥΠΕΠΘ, 1985). Σύμφωνα δε με τον πιο πρόσφατο νόμο για την παιδεία (Ν. 3848/2010) έχει προγραμματιστεί «να ξεκινήσουν, την σχολική χρονιά 2010-2011, διαδικασίες προγραμματισμού, αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» (ΥΠΑΔΜΘ, 2010).

Εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον ορισμό του Goldstein (1986), είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, και συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, όπως επισημαίνει ο Σολομών (1999), μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Θα μπορούσαμε με βάση τα παραπάνω να ορίσουμε την αξιολόγηση ως τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2002).

Η αξιολόγηση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που την αναλαμβάνει, μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική (Μπουζάκης, 2001· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολι-

κής μονάδας, όπως είναι ο εξωτερικός αξιολογητής, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Επί του θέματος αυτού ο Νίνο (2001) αναφέρει πως η σύζευξη εσωτερικής με εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων.

Έτσι, στο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης καλούνται να συνεργαστούν τόσο τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) όσο και ο εξωτερικός αξιολογητής. Ο εξωτερικός αξιολογητής δεν είναι άμεσα αναμειγμένος με τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο και ως εκ τούτου μπορεί να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, υποβάλλοντας βελτιωτικές εισηγήσεις. Διαθέτει, επίσης, την απαραίτητη τεχνογνωσία για να στηρίξει και να συντονίσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πέραν του εξωτερικού αξιολογητή, τα σχολεία μπορούν να αξιοποιήσουν και άλλα άτομα (Critical Friends), που διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία σχετική με την περιοχή δράσης που έχει επιλεγεί (Swaffield & MacBeath, 2005).

Σημασία της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική μονάδα

Η αξιολόγηση είναι πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης και Χατζηευστρατίου, 1999:22). Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της οργάνωσης και διοίκησης κάθε συστήματος, αφού μέσω αυτής ελέγχεται κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι σκοποί και στόχοι του συγκεκριμένου συστήματος ώστε να γίνουν οι τυχόν απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και γενικότερα η ανατροφοδότηση (feedback) του συστήματος αυτού. Κατά τον ίδιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αξιολογείται σε συστηματική βάση στο πλαίσιο διασφάλισης, διατήρησης και βελτίωσης της ποιότητάς του (Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000).

Η ύπαρξη διαδικασιών αξιολόγησης λειτουργεί σαν ασφαλιστική δικλίδα για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας και, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), ο έλεγχος είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η προσέγγιση των στόχων –στρατηγικών και επιχειρησιακών- που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού. Η διαδικασία του ελέγχου, για να είναι αποτελεσματική, λαμβάνει υπόψη της τα παρακάτω:

1. Ο έλεγχος είναι απαραίτητος για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της απόδοσης του οργανισμού.
2. Ο έλεγχος είναι μια διαδικασία δυναμική και συνεχής.
3. Ο έλεγχος περιλαμβάνει όλες τις πλευρές του οργανισμού (Κουτούζης, 1999).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αξιολόγηση πρέπει:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,

- να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων βασισμένων σε στοιχειά πραγματικής λειτουργίας, και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Τι είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Με βάση τον Schildkamp (2007:4) η αυτοαξιολόγηση ορίζεται «ως μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του».

Στο βιβλίο «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (Μπαγάκης (επ.) 2005) αναφέρεται πως η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αφορά ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους του παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του. Η γνώση που προκύπτει από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου και επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τον καθορισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων.

Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται για τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων που απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες. Οι αποδέκτες αυτοί δεν μπορεί να είναι άλλοι από τους άμεσα ενδιαφερομένους στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Kyriakides & Huddleston, 1999· MacDonald, 1976). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται από τους ίδιους τους αποδέκτες ή μέρος αυτών και ως εκ τούτου διαφέρει από μια αξιολόγηση που διενεργείται από άτομα ξένα προς τη σχολική μονάδα. Αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διαφάνειας, που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σύστημα αξιολόγησης, ενώ παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία υποστηρικτική προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 1998).

Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου πρέπει να είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία, ώστε να επισημανθούν τα προβλήματα και να παρακολουθούνται οι πρωτοβουλίες βελτίωσης. Η χρήση κατάλληλων εργαλείων αυτοαξιολόγησης μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τη βελτίωση της μαθητικής απόδοσης αλλά και άλλων παραγόντων που αποτελούν προϋπόθεση για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, όπως η επικοινωνία και η διδασκαλική συμπεριφορά (Schildkamp *et. al.*, 2009). Όπως υποστηρίζει ο Barber (1996), η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο

κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Ο MacBeath (1999) επεξηγεί ότι πρόκειται για μία «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα.

Εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας

Λέγοντας εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας εννοούμε το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Το σχολείο, ως βασική μονάδα λειτουργικής διαχείρισης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, προβαίνει σε επιλογές και ρυθμίσεις όλων των ζητημάτων της σχολικής μονάδας. Αποδεικνύεται έτσι στην πράξη η φιλοσοφία των διοικητικών αρχών σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Η σταθερότητα σε μια υιοθετημένη πολιτική αποτελεί παράγοντα απόδοσης έργου και παρέχει ευνοϊκούς όρους ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Σπαθής, 2006).

Η διαμόρφωσή της σχετίζεται στενά και είναι ανάλογη με τις συλλογικές ικανότητες που διακρίνουν τον διευθυντή, την ευρύτητα πνεύματος και αντίληψης που διαθέτει και με τα οποία αντιμετωπίζει τις προγραμματισμένες και απρογραμματίστες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τι γίνεται, όμως, όταν η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχτεί βασικά στοιχεία της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 1997· Ζαβλανός, 1981, στο Σαΐτης, 2005, σ. 101); Αναμφίβολα, παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες κατά την άσκηση της διοίκησης και κατά τη λήψη αποφάσεων, και γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι επιλέγονται αλλά και στη συνεχή κατάρτισή τους κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνισταμένη των κατευθύνσεων, των επιλογών και γενικότερα τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών και σχολικών παραγόντων έτσι, ώστε να επιδρούν θετικά προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Από μόνη της η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική διαπλέκει τις σχέσεις και ασκεί αλληλεπιδράσεις στους εργαζόμενους παράλληλα με την προσπάθεια επιδίωξης της εκπλήρωσης των σκοπών της εκπαιδευτικής μονάδας (Σπαθής, 2006).

Παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής μονάδας κατά την άσκηση «εσωτερικής» πολιτικής

Σύμφωνα με τους Caldwell & Spinks (1992), όπως αναφέρει ο Μαυρογιώρ-

γος (1999α), κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα όπως: α) *αναλυτικό πρόγραμμα*: η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει, β) *διδασκαλία*: να δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική μονάδα να επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης εύκολα προσαρμόσιμες στις ιδιαίτερες συνθήκες της μονάδας με στόχο την αποτελεσματικότητα, γ) *εξουσία*: να γίνεται κατανομή εξουσιών με τρόπο, ώστε να συμμετέχουν όλοι, δ) *υλικά*: να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με θέματα υλικών, αξιοποίησης χώρων και μέσων διδασκαλίας, ε) *ανθρώπινο δυναμικό*: με στόχο τη σύνδεση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, να δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική μονάδα να αξιοποιεί στο έπακρο το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή της, στ) *χρόνος*: να μπορεί να παρεμβαίνει για την κατανομή και διευθέτηση του χρόνου, ώστε να γίνεται ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, ζ) *οικονομικά*: να μπορεί να ασκεί αρμοδιότητες για κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού, ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά οι τρέχουσες ανάγκες.

Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο μαρτυρούν πως η εκπαιδευτική μονάδα έχει να επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο τόσο για την άσκηση όσο και για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1999β), οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν δεν έχουν γίνει πρωτίστως κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής πολιτικής, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται.

«Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δυνατό να εννοηθεί τουλάχιστο με δύο εκδοχές συμπληρωματικές μεταξύ τους:

α) τη συμμετοχή στη διαμόρφωση και κριτική υποδοχή της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής,

β) τη διαμόρφωση ‘εσωτερικής’ εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά» (Μαυρογιώργος, 1999).

Η πολιτική σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνεται από τα διοικητικά όργανα και σημαίνει: ιεράρχηση αναγκών, επιλογή προτεραιοτήτων, χάραξη κατεύθυνσης, εμπλοκή όλου του προσωπικού, τοποθέτηση στόχων, καθορισμός κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της «απόδοσης» σε προκαθορισμένους τομείς και, βέβαια, προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων μέσα από τη διαρκή λήψη αποφάσεων (Σπαθής, 2006).

Ποιος χαράσσει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας;

Η πολιτική σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να χαραχθεί από τα όργανα της διοίκησης (διευθυντή, υποδιευθυντή, σύλλογο διδασκόντων) αμέσως μετά τη φάση του σχεδιασμού - προγραμματισμού.

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός, 1987· Θεοφιλίδης, 1994· Σαΐτης κ.ά., 1997, στο: Σαΐτης, 2005:256), «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου».

Η ηγεσία παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα του παραγόμενου έργου, αλλά δεν αποτελεί και το μοναδικό παράγοντα. Πολλοί άλλοι παράγοντες (όπως, π.χ., η υπηρεσιακή συνείδηση, η ωριμότητα και η καταλληλότητα του προσωπικού) συντελούν στη διαμόρφωση του παραγόμενου τελικού έργου.

Από τις ισχύουσες διατάξεις ο σύλλογος διδασκόντων έχει την αρμοδιότητα του προγραμματισμού για τη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Η ύπαρξη, όμως, και η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής βαραίνει τον διευθυντή. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, απαιτείται η εξασφάλιση της συναίνεσης του συλλόγου των διδασκόντων, αφού οι ίδιοι θα κληθούν να την εφαρμόσουν ή ακόμη και να την αλλάξουν ή και να την απορρίψουν. Εξάλλου, ο σκοπός οποιασδήποτε συλλογικής προσπάθειας επιτυγχάνεται καλύτερα και ευκολότερα, όταν υπάρχει θεληματική συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων (Σαΐτης, 2005: 237). Πρέπει, όμως, η χάραξη της εσωτερικής πολιτικής να γίνεται μόνο από παράγοντες του σχολείου; Είναι ένα από τα ερωτήματα που απασχολεί και στο οποίο πρέπει να δώσει λύση ο διευθυντής του σχολείου.

Σε τοπικό επίπεδο λειτουργούν διάφορα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή ή η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας. Χρήσιμο και σκόπιμο θα ήταν να καλούνται και αυτά τα όργανα, ώστε από κοινού να διαμορφώνεται η επιθυμητή πολιτική που θα ακολουθηθεί η σχολική μονάδα. Επίσης, μπορούν να συμβάλλουν, χωρίς να υποχρεώνονται, και άλλοι παράγοντες, όπως ο προϊστάμενος γραφείου, ο σχολικός σύμβουλος καθώς και άλλοι τοπικοί φορείς. Εξασφαλίζεται έτσι η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση, αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα στην κοινωνία και η αποτελεσματικότητά του ωφελεί πρώτα από όλα την ίδια την τοπική κοινωνία. Η συναίνεση συμβάλλει στην ενίσχυση των συνεργασιών και στην ενδυνάμωση των σχέσεων ελατώνοντας τις οποιεσδήποτε τριβές και αντιθέσεις που μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η πολιτική που θα ακολουθηθεί πρέπει να περιλαμβάνει αφενός την ποιότητα του παραγόμενου έργου και αφετέρου το «όφελος» των εργαζομένων (βελτίωση κουλτούρας, ανάπτυξη δικτύου ενδοεπικοινωνίας για τη ροή των πληροφοριών, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, μηχανισμό εξουδετέρωσης συγκρούσεων κ.ά.).

Αυνατότητες άσκησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής - Προτάσεις

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ύπαρξη αυτονομίας που διαθέτει σχετικά με τη διαμόρφωση και

άσκηση της εσωτερικής πολιτικής. Αντίθετα, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (όπως ισχύει και στη χώρα μας) τα περιθώρια αυτονομίας και διαφοροποίησης της εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο σε σχέση με αυτά που θέτει η κεντρική διοίκηση είναι ελάχιστα.

Στα περιορισμένα αυτά περιθώρια για τη χάραξη της πολιτικής στη σχολική μονάδα απαιτούνται, εκτός από τις αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων, η επιλογή των προτεραιοτήτων, η παρέμβαση στα αναλυτικά προγράμματα, η καλή γνώση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, οι δυνατότητές της, οι ανάγκες του διδακτικού και μαθητικού πληθυσμού, οι συνολικοί διαθέσιμοι πόροι (έμψυχοι και υλικοί), η σωστή οικονομική διαχείριση κ.ά.

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατό να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, αν γίνουν αλλαγές στους ακόλουθους τομείς (Μαυρογιώργος, 1999:146):

1. στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα,
2. στην πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο,
3. στην προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, και
4. στην αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε μια ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Το μοντέλο διοίκησης που ανταποκρίνεται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το λεγόμενο «συνεργατικό» μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1999:146). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, και στηρίζεται:

- στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων,
- στην αυθεντία και άποψη του επαγγελματία ειδικού και όχι στην εξουσία θέσης,
- στις κοινές αξίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία που μοιράζονται τα μέλη του σχολείου: ένα όραμα για το σχολείο,
- στο μικρό μέγεθος των ομάδων, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων, και
- στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία.

Όλα τα ανωτέρω συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα, γιατί μέσα από αυτή «στηρίζεται η αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότεροι στόχοι αλλά και τα άτομα να είναι ανοικτά σε προκλήσεις και πειραματισμούς» (Μαυρογιώργος, 1999:146). Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο των αλλαγών και αποκτά άποψη. Με κριτική προ-

σέγγιση και διαλογική θεώρηση της πραγματικότητας εισάγει και καταθέτει καινοτόμες προτάσεις και ιδέες. Έτσι, ο «εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο αυτών των αλλαγών και θεωρείται επαγγελματίας» (Μαυρογιώργος, 1999:148). Η απουσία κοινής κουλτούρας συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αντικαθίσταται στην αρχή από την τεχνητή συνεργατικότητα, διεργασία που προβλέπει επιτροπές και ομάδες εργασίας, οι οποίες ορίζονται κεντρικά και στις οποίες καλούνται υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί να λάβουν μέρος. Επισημαίνεται ο κίνδυνος γραφειοκρατικοποίησης και τυποποίησης αυτής της τεχνητής συνεργατικότητας (Μαυρογιώργος, 1999:145-146).

Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνίας είναι ουσιαστική και αναγκαία. Η συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού στη ζωή της κοινότητας, μέσα από θεσμοθετημένα όργανα, είναι στενή και καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη και την ανάπτυξή τους. Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικο-πολιτικό και σε οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο, στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων που όχι μόνο δεν αφήνουν αμέτοχο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά, αντίθετα, το προτρέπουν, ως ανοιχτό σύστημα που είναι, να αντιδράσει σ' αυτές.

Συγκεκριμένα, επιβάλλεται η ενεργοποίηση του ρόλου των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/85, ότι «επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράσει θέσεις και απόψεις για την παιδεία, το περιεχόμενο των σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, να επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες». Δυστυχώς, όμως, όπως παρατηρούν πολλοί ερευνητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Σαΐτη, 1999· Ανδρέου, 1998), οι προσδοκίες για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής απέχουν πολύ από την πραγματικότητα. Ουσιαστικά, η λειτουργία αυτών των οργάνων δεν επηρεάζει καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού.

Η ενεργοποίηση πραγματοποιείται μέσω ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου-γονέων, που τους αντιμετωπίζει όχι μόνο ως συνεργάτες, εταίρους και υποστηρικτές, αλλά και ως κοινωνικούς δρώντες και ομάδα πίεσης, μέσω στήριξης διάφορων εκδηλώσεων, πολιτιστικών, αθλητικών και καλλιτεχνικών, αλλά και μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών για την εφαρμογή καινοτομιών όπως:

1. την ανάπτυξη δραστηριοτήτων χρήσιμων στους μαθητές, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους,
2. τη σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού με τις παραγωγικές μονάδες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και
3. την αξιοποίηση και εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών του εκπαιδευτικού οργανισμού και της περιοχής για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, με τη μετατροπή ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας σε ένα εργαστήριο μάθησης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εξαιρετικά σημαντικός, αλλά χρειάζεται συστηματική παρέμβαση σε όλες τις εκφάνσεις της ασκούμενης πολιτικής προκειμένου να απαντηθούν οι νέες προκλήσεις. Η υπόθεση αυτονόμησης της εκπαιδευτικής μονάδας απαιτεί συναίνεση, αποδοχή και κοινωνικό διάλογο. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία (εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών, γονέων, τοπικών φορέων) μπορεί να αναδειχθεί ο μείζων ρόλος της σχολικής μονάδας. Όταν η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται αποδεκτή με τρόπο κριτικό, προωθούνται η σχετική αυτονομία, η συλλογική ευθύνη και ο δημόσιος απολογισμός.

Σύνδεση Αξιολόγησης και Εσωτερικής Πολιτικής της Εκπαιδευτικής Μονάδας

Σύμφωνα με τον Κουτούζη, η αξιολόγηση, ως αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας, ξεκινάει με τον προγραμματισμό και συνεχίζεται με την οργάνωση και τη διεύθυνση-ηγεσία. Εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών και, σε συνδυασμό με διαδικασίες εξήγησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της ανασκόπησης και ανατροφοδότησης, μπορεί μέσω της ανατροφοδότησης να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να επιτύχει τους στόχους του, να αποτιμήσει το έργο του. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας. Την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα μπορούμε να τη δούμε ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για το συνεχή μετασχηματισμό του τη βελτίωση του παρεχόμενου από τον οργανισμό έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Συνεπώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα ουσιώδες συστατικό της «εσωτερικής πολιτικής» του οργανισμού.

Η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής επιδιώκει, γενικότερα, να αναπτύξει τη σχολική μονάδα και να την καταστήσει ικανή να παρέχει ποιοτικά υψηλή εκπαίδευση αξιοποιώντας παράλληλα όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς. Η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας και την βοηθάει αφενός να επιτύχει το σκοπό της, αφετέρου να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Συμβάλλει στη διερεύνηση του επιπέδου των αποκτημένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με την πορεία του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας και το βαθμό της απόκλισης από τις προγραμματισμένες ενέργειες. Οι πληροφορίες αυτές οργανώνονται, ταξινομούνται και υποβάλλονται σε κριτική θεώρηση από τη διοίκηση του οργανισμού.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και η αξιολόγηση φροντίζουν για τη δια-

σφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτοπροσδιορίζουν τη σχολική μονάδα και βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου. Ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων, η ανάδειξη των προβλημάτων και άλλων παραγόντων που εμποδίζουν την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου οφείλονται στην ύπαρξη εσωτερικής πολιτικής και αξιολόγησης. Αποτελούν υπεύθυνο απολογισμό για τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, αφού «δικαιολογούν» το λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της. Η ύπαρξη πολιτικής σε μια σχολική μονάδα παράγει έργο, παράγει πολιτισμό. Ο πολιτισμός γράφει ιστορία. Η σχολική μονάδα πορεύεται προς την κατεύθυνση της «ιδεώδους» σχολικής μονάδας, τείνει να αποτελέσει το πρότυπο για τη σύγκρισή της με άλλες σχολικές μονάδες και καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική. Ο προγραμματισμός της έχει άμεση σχέση με τον έλεγχο και την αξιολόγηση του σχολείου. Την κάθε αποτυχία «χρεώνεται» η ηγεσία και ολόκληρη η σχολική μονάδα.

Μια εναλλακτική πρόταση, ωστόσο, θα ήταν να αξιοποιήσει η μονάδα την πρόκληση, διαμορφώνοντας η ίδια την αντίδρασή της στο «πρόβλημα» αυτό, να διαμορφώσει τη δική της αντιπρόταση για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι ένα από τα πεδία έκφρασης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να διαμορφώσει τη δική της πρόταση για την αξιολόγηση, προτάσσοντας και αναδεικνύοντας το έργο που επιτελείται μέσα στη μονάδα, διαμορφώνοντας δείκτες που δεν ευνοούν την ιεραρχική επιτήρηση αλλά το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής και την ουσιαστική ανάπτυξη της μονάδας (Παπαδημητράκοπουλος, 2006· Σπαθής, 2006).

Επίλογος

Η σχολική μονάδα μόνη της μπορεί να χτίσει το μέλλον της. Μέσα από τη δική της δυναμική μπορεί να υποδεχτεί κριτικά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και μέσα από αυτή την κριτική να διαμορφώσει τη δική της «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική. Με κέντρο τον εκπαιδευτικό, με μια κουλτούρα συνεργασίας, με την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας, της συνυπευθυνότητας και της αποκέντρωσης, αλλά και της αυτονομίας της, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το μέλλον φαίνεται να ανήκει στις εκπαιδευτικές μονάδες που θα προσλαμβάνουν και θα υποδέχονται κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κεντρικά και μέσα στο πλαίσιο αυτό θα διαμορφώνουν την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας. Προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν αναγκαίο να επανεξεταστεί το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την αποκέντρωση και τη σχετική αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των εκπαιδευτικών. Κάθε σχολείο θα πρέπει να υλοποιεί τους στόχους του με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του. Γι' αυτό, μέσα από τη μοναδικότητά του δημιουργείται η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας του, για να πάψει η

επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία. Με την αυτονομία της και τη μοναδικότητά της η σχολική μονάδα θα αποκτήσει το δυναμισμό της, θα είναι ευχάριστη, «θα χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και «ανάλαφρες» μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής» (Σολομών, 1999: 26) και θα αναζωογονείται με τη φρεσκάδα των ιδεών όλων των μετόχων.

Η ουσιαστική προσέγγιση, ανάλυση και παρέμβαση στην ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα από όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας –εκπαιδευτικούς, γονείς, εκπαιδευτικές αρχές, μαθητές– φανερώνει ότι τα μέλη της διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου· καταδεικνύει, επίσης, την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους αλλά και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Γιατί, αν μια διαδικασία αξιολόγησης επαναφέρει τη σχολική μονάδα «στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμα και επιζήμια» (Σολομών, 1999: 140).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Διβάνη.
- Εγκύκλιος 37100/Γ1 (2010). *Αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*. Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υπ.ΠΔΒΜΘ) (31-3-2010).
- Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), αναφορά στο http://www.epyna.gr/~agialama//synedria_imerides/trihmero_paideias/ekpaideutiki_pragmatikotita.doc (αναρτήθηκε στις 5-5-2010).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ', Ε.Α.Π., Πάτρα, σελ. 22-25.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Ρέππα, Α. - Ανθόπουλος, Σ. - Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Ρέππα, Α. - Κουτούζης, Μ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Νιστόπουλος, Β. - Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.» Στο Ρέππα, Α. - Κουτούζης, Μ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Νιστόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ. Ι. Σολομών) (1999). «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστηρίξης», ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1.α., Έργο ΣΕΠΠΕ, Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», Π.Ι., Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999, σελ. 15.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, τεύχος Γ', Αθήνα.
- Παπαδημητριάκος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σ. 43-59.
- Σάιτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενήμερωση*, 14: 40-52.
- Σάιτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: έκδ. του ίδιου.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπαθής, Α. (2006). Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Εσωτερική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, αναφορά στο http://thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_dief/Espolitl.doc αναρτήθηκε στις 5-5-2010.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (1985), Νόμος πλαίσιο υπ' αρ. 1566/1985, Ο.Ε.Δ.Β..
- ΥΠ.ΔΒΜΘ (2010). Νόμος υπ' αρ. 3848/2010. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 71.

Ξενογλώσση

- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares, *Biometrika*, 73(1): 43-56.
- Kyriakides, L. - Huddleston, P. (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of programme evaluation: Lessons from three evaluation studies. *Proceedings of the 5th Annual Conference of UK Evaluation Society, Abstracts 23-39*.
- Kyriakides, L. - Campbell, L.R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30: 23-36.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacDonald, B. (1976). Who's afraid of evaluation? *Education 3-13*, 4(2): 87-91.
- Nivo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27: 95-106.
- OECD (1998), «The OECD Jobs Strategy: Progress Report on Implementation of Country-Special Recommendations», OECD Economics Department, Working Paper No,196.
- Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. Enschede, The Netherlands: Printpartners Ipskamp.
- Schildkamp, K. - Visscher, A. - Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument, *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1): 69-88.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Swaffield, S. - MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a Critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2): 239-252.

Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της αξιολόγησης. Ιάπωνες φοιτητές μιλούν για την αξιολόγησή τους

Γαλήνη Ρεκαλίδου

Επίκουρος Καθηγήτρια

*Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

Εισαγωγικά

Σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας τεράστιος όγκος εργασιών οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978). Σε αυτές προσεγγίζονται, μεταξύ άλλων, οι τρεις βασικές υποθέσεις του, που αφορούν: α) το σημαντικό ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος τόσο στη μάθηση του μαθητή όσο και στη στάση που ο ίδιος διαμορφώνει απέναντι στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει· β) τα είδη και την ποιότητα των εργαλείων για τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, τα οποία διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στους εκάστοτε ρυθμούς της ανάπτυξής του· γ) την έννοια της “Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης” (ZEA) (Zone of Proximal Development - ZPD) (Vygotsky, 1978). Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με την κατάλληλη καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους του (Vygotsky, 1997). Στη θεωρία του ο Vygotsky δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη διαμαθητική επικοινωνία, στο θετικό κλίμα των σχέσεων στην τάξη και στο διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτές οι ιδέες του επηρέασαν στο μακροεπίπεδο τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης (curricula) αλλά και στο μικροεπίπεδο τις μεθόδους και τις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης (Shepard, 2000). Σταδιακά, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, στη βάση της παραδοχής ότι υπάρχει αναπόσπαστη σύνδεση μεταξύ διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης, και προκειμένου να διασφαλίζεται η συμβατότητα μεταξύ των τριών διαδικασιών, συνέβαλε στη διαμόρφωση νέων ιδεών, προσεγγίσεων και εφαρμογών της αξιολόγησης στην τάξη (κονστρουκτιβιστική αξιολόγηση, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της αξιολόγησης) (Gipps, 2002).

Στη βιβλιογραφία με τον όρο «κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της αξιολόγησης» εννοούνται οι μορφές αξιολόγησης που έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά: τη

συμμετοχή του μαθητή σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησής του, τη διαρκή συνεργασία/ανατροφοδότηση μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, και την ιδιαίτερη προσοχή που δίνεται στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές πραγματοποιούνται (Gipps, 2002: 74-75).

Οι νέες ιδέες της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, επαναπροσδιόρισαν τους σκοπούς και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της αξιολόγησής του διδασκομένου μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε αυτούς τους επαναπροσδιορισμούς συνέβαλαν δύο σημαντικοί παράγοντες. Ο πρώτος συνδέεται με την έντονη κριτική που ασκήθηκε στις παραδοσιακές μορφές της αξιολόγησής αναφορικά με την έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας των μεθόδων τους, με τις αδυναμίες των διαδικασιών τους αλλά και με τις συνέπειες που είχαν αυτές στους μαθητές και στις σχέσεις τους αφενός με τον εκπαιδευτικό και αφετέρου με τους συνομηλίκους τους. Ο δεύτερος αφορά τις σύγχρονες ιδέες και παραδοχές που διαμορφώθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 για τις λειτουργίες και τις διαστάσεις της αξιολόγησής. Σύμφωνα με αυτές:

α) Η αξιολόγηση δεν είναι μια ελεγκτικού τύπου διεκπεραιωτική διαδικασία, αλλά συνιστά κοινωνική πράξη. Οι Cobb και Bowers (1999) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία στη μάθηση δεν μπορεί να καταχωρείται αποκλειστικά στην ατομικότητα του κάθε μαθητή και στη διδασκαλία που αυτός λαμβάνει, αλλά στις σχέσεις μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Επίσης, καταχωρείται στον τρόπο με τον οποίο αυτές βιώνονται από τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στις λειτουργίες της τάξης, που, ως οργανισμός, εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του οποίου η κουλτούρα διαχέεται και επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα (Gipps, 2002).

β) Αναδεικνύεται η σημασία του κλίματος της τάξης και παράλληλα αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησής. Για παράδειγμα, πώς αυτή επηρεάζει την επίδοση του μαθητή, την αυτοπεποίθησή του, τις σχέσεις και τη θέση του στην τάξη (Carr *et al.*, 2005). Είναι γνωστό ότι η μειωμένη αυτοπεποίθηση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά οδηγούν τους μαθητές στην εγκατάλειψη της σχολικής τους φοίτησης. Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αξιολόγησής, που έχουν αποδέκτες κυρίως τους «αδύνατους» μαθητές, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία αυτού του προβλήματος. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την αποχώρηση από το σχολείο ως πρόβλημα των μαθητών και όχι ως πρόβλημα που πιθανόν να απορρέει από τις μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες, από τη διαμορφωμένη κουλτούρα αξιολόγησής και το κλίμα της τάξης όπως βιώνεται από κάθε μαθητή (Finn & Voelkl, 1993).

γ) Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές είναι το κρίσιμο σημείο για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει και αξιολογεί. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι μια αυτόνομη, ανεξάρτητη διαδικασία μέσα στη σχολική τάξη. Υπάρχουν οι άρρηκτες συνδέσεις της με τη διδασκαλία και τη μάθηση και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Gipps, 2002). Έτσι, κατά την αξιολόγηση ενός μαθητή είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ποια είναι η πραγματικότητα και το πλαίσιο όπου επιδιώκεται η μάθηση, καθώς και τα εκάστοτε «διαίτε-

ρα χαρακτηριστικά» τους (Tanner & Jones, 1994). Το ίδιο ισχύει και για τις αντιλήψεις των μαθητών: Ο τρόπος και οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω των οποίων οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν την αξιολόγηση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση (Struyven, Dochy & Janssens, 2005).

δ) Όπως κάθε ανθρώπινη ενέργεια, η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρόνο και ανθρωπογενές περιβάλλον. Ως εκ τούτου, για να είμαστε σε θέση να την αντιλαμβανόμαστε ως λειτουργία, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας το κοινωνικό, το πολιτισμικό, το οικονομικό και το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λειτουργεί (Gipps, 1999).

ε) Απαιτείται να συνεκτιμούμε ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται θεσμικά, οι οδηγίες που παρέχονται και που αφορούν ζητήματα των εφαρμογών της αξιολόγησης είναι φορτισμένες με πολιτικές και ιδεολογικές θεωρήσεις, ενώ όλα τα παραπάνω επιδρούν ακόμη και στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται και συμμετέχουν οι διδασκόμενοι στην αξιολόγησή τους. Φαίνεται, έτσι, ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί, βιώνεται και ερμηνεύεται η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες εξαρτάται από παράγοντες που συνδέονται με το ευρύτερο αλλά και στενό περιβάλλον όπου αυτή πραγματοποιείται. Παράλληλα, οι παραπάνω παράγοντες, μεταξύ άλλων, διαμορφώνουν και τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών τους απέναντι στην αξιολόγηση (Gipps, 1999).

Συνοψίζοντας, και σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγισή της, η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε συγκεκριμένα πλαίσια, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ουσιαστικά λαμβάνει χώρα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, εφόσον το μανθάνον υποκείμενο δεν κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό «κενό», υποθέτουμε ότι τα εκάστοτε πολιτισμικά, επικοινωνιακά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν ανάλογες απόψεις ή στάσεις των αξιολογουμένων

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των βιωμάτων, των απόψεων και των στάσεων ατόμων τα οποία συμμετείχαν και συμμετέχουν ως διδασκόμενοι και αξιολογούμενοι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που πλαισιώνεται από διακριτά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Το παράδειγμα του ιαπωνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις μορφές των αξιολογικών διαδικασιών που ισχύουν, για τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας, για την κουλτούρα που προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων και για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών όλων των βαθμίδων σε διεθνείς διαγωνισμούς.

Οι σκοποί, η δομή της εκπαίδευσης και η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας

Στο πρώτο άρθρο του Νόμου για τους σκοπούς της εκπαίδευσης στην Ιαπωνία αναφέρεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της

προσωπικότητας των ατόμων να στοχεύει στην αγωγή του νου και του σώματος ανθρώπων οι οποίοι αγαπούν την αλήθεια και τη δικαιοσύνη, σέβονται τις ηθικές αξίες, έχουν βαθιά αίσθηση της υπευθυνότητας και είναι εμποτισμένοι με πνεύμα ανεξαρτησίας για την οικοδόμηση μιας ειρηνικής κοινωνίας (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) - (MEXT). *Japan Statutes (2008) Basic Plan for the Promotion of Education*. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA).

Η ιαπωνική εκπαίδευση δομείται με βάση το σύστημα 6-3-3-4 και συνίσταται σε τέσσερις φάσεις: Η πρώτη περιλαμβάνει την προσχολική εκπαίδευση (*y chien*), στην οποία φοιτούν παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Στη δεύτερη φάση εντάσσεται η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (που αντιστοιχεί στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο) (*sy gakk*), στην οποία φοιτούν για 6 χρόνια μαθητές 6-12 ετών. Η τρίτη φάση αφορά την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που διαρκεί τρία χρόνια (ηλικία 12-15 ετών) (*junior high school education*) (*ch gakk*), η τέταρτη περιλαμβάνει τη φοίτηση στην ανώτερη, μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*senior high school*) - (*k k*), για μαθητές ηλικίας 15+ - 18+, και η πέμπτη φάση περιλαμβάνει τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Στην Ιαπωνία είναι θεσμοθετημένη η *Εθνική αξιολόγηση*, η οποία πραγματοποιείται σε περιπτώσεις και χρονικές περιόδους που ορίζει η κυβέρνηση σε όλη την επικράτεια για τους μαθητές 11-12 ετών (6^η τάξη πρωτοβάθμιας) και 14-15 ετών (3^η τάξη της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας) στα Μαθηματικά, στη Γραφή, στην Ανάγνωση αλλά και σε γενικές γνώσεις. Επιπλέον, οι μαθητές περνούν από συνέντευξη κατά την οποία απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Ο σκοπός της *Εθνικής αξιολόγησης* είναι να αποτιμήσει και να πληροφορήσει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και την ευρύτερη κοινωνία για τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, επιδιώκει να συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών του σχολικού έτους με τις επιδόσεις των μαθητών προηγούμενων ετών και να παρέχει πληροφορίες και οδηγίες στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωσή τους. Πραγματοποιείται από το αρμόδιο υπουργείο για την ιαπωνική εκπαίδευση και το National Institute for Educational Research (NIER) με τη συνεργασία του International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA.

Η αξιολόγηση στις βαθμίδες της εκπαίδευσης

Υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι μαθητές φοιτούν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης σε σχολεία της περιοχής τους. Όμως, όταν οι γονείς επιδιώκουν να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους μία θέση σε κάποιο «καλό»¹ ιδιωτικό σχολείο, τότε οι υποψήφιοι μαθητές υπόκεινται σε διαδικασία εξετάσεων. Σε ορισμένα από τα σχολεία (κυρίως στο Τόκιο) με υψηλό επίπεδο μαθητικών επι-

¹ Η ποιότητα συνδέεται με τα αποτελέσματα των μαθητικών επιδόσεων, όπως αυτά προκύπτουν από τις διαδικασίες της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, και στη συνέχεια δημοσιοποιούνται.

δόσεων και στα οποία οι μαθητές φοιτούν εκεί μέχρι τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο («escalator schools») είναι δύσκολο να διεκδικηθεί μία θέση. Έχουν απαιτητικές εξετάσεις εισαγωγής, που ισχύουν ακόμη και για τους μαθητές της πρώτης τάξης. Αυτό σημαίνει ότι παιδιά 6 ετών που επιδιώκεται να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα σχολεία, πριν την υποχρεωτική τους φοίτηση προετοιμάζονται για τις εξετάσεις εισαγωγής. Πολύ συχνά αυτά τα παιδιά προετοιμάζονται σε φροντιστήρια (*juku*), που λειτουργούν γι' αυτό το σκοπό. Στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές προάγονται από τάξη σε τάξη χωρίς άλλες προαγωγικές, εισαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις. Ωστόσο, οι μαθητές στη διάρκεια της φοίτησής τους αξιολογούνται με εναλλακτικές αλλά και συμβατικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως περιγράφονται στην επόμενη ενότητα της εργασίας (*Μέθοδοι και πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη*).

Υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών περνούν αυτόματα από την πρώτη φάση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια) στη δεύτερη φάση της (δευτεροβάθμια). Υπάρχει ένας μικρός αριθμός γονέων που σε αυτό το στάδιο επιδιώκουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. Σε όλα τα σχολεία διεξάγεται αξιολόγηση με εξετάσεις στο τέλος της 3^{ης} τάξης της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή των μαθητών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων αποτελούν και στοιχείο εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Για την καθημερινή εργασία τους στην τάξη οι μαθητές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με τους ίδιους τρόπους αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων κοινοποιούνται από το σχολείο στους γονείς με σκοπό την ενημέρωση.

Η ανώτερη δευτεροβάθμια είναι προσβάσιμη μετά από εξετάσεις υψηλού βαθμού δυσκολίας, που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο Ιανουάριο και Φεβρουάριο.² Εκτός από τις επιδόσεις στις εξετάσεις λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση που προσκομίζει ο μαθητής από το *junior high school* και «πριμοδοτείται» από τη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά του, όπως, για παράδειγμα, η προσφορά κοινωνικού εθελοντικού έργου. Οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους είναι υποχρεωμένοι να συγκεντρώσουν ένα συγκεκριμένο αριθμό διδακτικών μονάδων στη διάρκεια των τριών χρόνων της φοίτησης. Η αξιολόγηση των επιδόσεών τους γίνεται από τον εκπαιδευτικό τού κάθε αντικειμένου σε μια κλίμακα από 1-5. Εάν κάποιος μαθητής αξιολογηθεί με μονάδα σε ένα μάθημα, ειδικά στα Μαθηματικά ή στην αγγλική γλώσσα, τότε καλείται να επαναλάβει τη χρονιά. Η σχολική διαρροή είναι σε πολύ χαμηλό ποσοστό, ενώ ο αναλφαβητισμός είναι σχεδόν ανύπαρκτος.

Μέθοδοι και πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν την πρόοδο και τα αποτελέσματα της επίδοσης με άτυπες (καθημερινές στην τά-

2 Στην Ιαπωνία το σχολικό έτος για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αρχίζει τον Απρίλιο.

ξη) και τυπικές (επίσημες, με μορφές εξετάσεων) διαδικασίες αξιολόγησης. Η άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται καθημερινά στην τάξη με διάφορες εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές (αλληλοαξιολόγηση μαθητών σε μικρές ομάδες, αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδοτικές συζητήσεις επί ερωτήσεων που τίθενται μέσα στην τάξη), με ασκήσεις που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια και φύλλα αξιολόγησης τα οποία προετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, μία έως δύο φορές στο εξάμηνο χορηγούνται στους μαθητές τεστ. Πρόσφατη συγκριτική μελέτη έδειξε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν πολύ χρόνο προκειμένου να προετοιμάζουν τα εργαλεία και τη διαδικασία παρατήρησης, αξιολόγησης και βαθμολόγησης, ενώ επισημαίνεται ότι είναι απαγορευτική η ανάθεση στους μαθητές εργασιών για το σπίτι (Gonzales, 2010).

Η άτυπη αξιολόγηση γενικά έχει σκοπό τη συμμετοχή και τη συμβολή τού κάθε μαθητή στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων όχι μόνο από τον ίδιο αλλά από όλους τους μαθητές της τάξης (Lewis, 2000· 2002· 2003). Ωστόσο, ο βασικότερος σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών της τελευταίας τάξης της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών της τελευταίας βαθμίδας της ανώτερης δευτεροβάθμιας είναι η εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο αξιολογούνται με εξετάσεις (γραπτές και προφορικές) καθώς και εργασίες, με τη διαδικασία της μεθόδου του portfolio. Οι αξιολογούμενοι παίρνουν βαθμολογία ή γραπτά σχόλια που αφορούν τις εργασίες τους (Griffiee, 1995).

Προσέγγιση ζητημάτων άσκησης κριτικής στην ιαπωνική εκπαίδευση

Σε έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2002 βρέθηκε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο και ευρύτερα ενημερωμένοι από τους Αμερικανούς για το πώς μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικότερα (Jacobs & Morita, 2002). Επίσης, από άλλη συγκριτική έρευνα προέκυψε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά συνδυασμούς τυπικών και άτυπων αξιολογικών στρατηγικών, ενώ στη διάρκεια του μαθήματος έδιναν έμφαση στη θεμελίωση της κατανόησης και στην επίλυση προβλήματος, εμπλέκοντας όλους τους μαθητές στη συζήτηση, δίνοντας σε αυτούς τη δυνατότητα να διατυπώνουν εναλλακτικές προτάσεις και να τις αξιολογούν. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ενίσχυαν διαδικασίες ουσιαστικής αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης μεταξύ των συμμαθητών, ενώ στα δύο τρίτα των μαθημάτων χρησιμοποιούσαν κοινωνιοκεντρικές τεχνικές. Παρ' όλα αυτά, έρευνες έδειξαν ότι η μεγάλη δαπάνη του χρόνου που επενδύουν οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί έχει ως αποτέλεσμα συχνά να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Willis & Yamamura, 2002), παρότι το υπουργείο δίνει έμφαση στη υποχρεωτική επιμόρφωσή τους (Komatsu, 2002). Είναι γνωστό ότι, εξαιτίας του μεγάλου χρονικού εύρους της εργασίας τους στο σχολείο (δέκα περίπου ώρες ημερησίως), πολλοί εκπαιδευτικοί είναι εξουθενωμένοι επαγγελματικά (Ikishida, 2005).

Ένα ακόμη σοβαρό ζήτημα είναι ο επίμονα μεγάλος αριθμός μαθητών (κυρίως στην ηλικία 13-14 ετών) που εμφανίζουν το σύνδρομο της «σχολικής άρνησης» («*School-refusal syndrome*»), με ενοχοποιητικούς παράγοντες τις σχέσεις γονέων-παιδιών και την πίεση των εξετάσεων στο σχολείο (Nishida *et al.*, 2004). Επίσης, μαθητές και φοιτητές παρουσιάζουν το σύνδρομο «*Loss of interest in school*» και οι επιστήμονες το αποδίδουν σε παράγοντες που συνδέονται με το άγχος που βιώνουν στις σχέσεις τους με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και τους καθηγητές τους (Takakura & Sakihara, 2001· Miike *et al.*, 2004). Οι ιαπωνικές κυβερνήσεις προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ακόμη και μέσα από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ έχουν θεσπιστεί ειδικά προγράμματα προκειμένου να βοηθούνται αυτοί οι μαθητές/φοιτητές.

Τέλος, την ιαπωνική εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία προβληματίζει η διαρκής αύξηση των κρουσμάτων του σχολικού εκφοβισμού (bullying), που αποδίδονται μεταξύ άλλων και στην πίεση που υφίστανται οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Trembl, 2001· Akiba, 2005· Kanetsuna, Smith & Morita, 2006).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, οδηγούμαστε στα ερωτήματα: Πώς αποτυπώνεται η σύνδεση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου με την αξιολόγηση του διδασκόμενου στην ιαπωνική εκπαίδευση; Μέσα από την αλληλεπίδραση διδασκόμενου - διδασκόντων - κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, πώς φαίνεται να βιώνουν οι Ιάπωνες διδασκόμενοι την αξιολόγησή τους και ποιες είναι οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει απέναντι στην αξιολόγηση ως διαδικασία, από τη θέση του αξιολογούμενου αλλά και του αξιολογητή;

Η έρευνα. Οι σκοποί της

Ο γενικός σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τη σύνδεση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου με την αξιολόγηση Ιαπώνων μαθητών/φοιτητών σε δύο επίπεδα: Το πρώτο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή/φοιτητή από τον εκπαιδευτικό όπως παρουσιάζεται από την οπτική των φοιτητών. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τη στάση των ίδιων των φοιτητών απέναντι στην αξιολόγηση ως αξιολογητών. Ειδικότερα, επιδιώκεται να εξεταστούν: 1. οι απόψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, ως μαθητών και ως φοιτητών αξιολογουμένων· 2. οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους απέναντι στην αξιολόγησή τους ως πράξη παιδαγωγική και κοινωνική· 3. οι στάσεις τους στον παρόντα χρόνο ως εκφραστών αξιολογικών κρίσεων στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευσή τους. Επιδιώκεται να εξεταστούν οι προαναφερθείσες διαστάσεις της αξιολόγησης: α) μέσα από τις απόψεις των Ιαπώνων φοιτητών για τις διαδικασίες και τις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονταν και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσής τους· β) μέσα από τις διατυπώσεις των φοιτητών αναφορικά με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ίδιων απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησής τους· γ) μέσα από τις

διατυπώσεις και τις κρίσεις τους για την ίδια την αξιολόγηση και τους αξιολογητές τους.

Το δείγμα: Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 293 Ιάπωνες φοιτητές (237 γυναίκες, 56 άνδρες) που φοιτούσαν στα: 1) Osaka Kyoiku University (OKU), School of Education, 2) Nara University of Education, και 3) Kwansei Gakuin University, School of Education. Όλοι σπούδαζαν σε Σχολές Εκπαίδευσης. Από αυτούς 22 άνδρες και 134 γυναίκες φοιτούσαν στο Osaka Kyoiku University (OKU), School of Education, ενώ 16 άνδρες και 57 γυναίκες ήταν φοιτητές στο Nara University of Education, και στο Kwansei Gakuin University, School of Education φοιτούσαν 18 άνδρες και 31 γυναίκες. Επιπλέον, 15 γυναίκες ήταν φοιτήτριες μεταπτυχιακών σπουδών.

Συλλογή δεδομένων - ερωτηματολόγιο

Στους φοιτητές χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο, εκτός από τις αρχικές, δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, έτος σπουδών, σχολική επίδοση, επαγγελματική προοπτική), αποτελούνταν από 25 ερωτήσεις και υποερωτήματα (ανοιχτού και κλειστού τύπου), που δομήθηκαν σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα ζητήθηκε από τους φοιτητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους σε σχέση με την αξιολόγησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη δεύτερη ενότητα να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους στο Πανεπιστήμιο. Οι ερωτήσεις στις δύο ενότητες κατανεμήθηκαν σε αυτόνομες υποενότητες, στις οποίες αντιστοιχούσαν απαντήσεις που οι συμμετέχοντες επέλεγαν ή ιεραρχούσαν. Οι δύο ενότητες περιλάμβαναν υποενότητες ερωτήσεων στους εξής άξονες: 1) (υποενότ. 2.2.) Η οπτική των φοιτητών, μέσω των σημερινών απόψεων, για την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών τους. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι φοιτητές καλούνταν να διατυπώσουν τις αξιολογικές απόψεις τους αναφορικά με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, σε σχέση με το βαθμό της αντικειμενικότητας των εκπαιδευτικών και με τους παράγοντες (παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς) οι οποίοι, κατά την άποψή τους, επιδρούσαν σε αυτή. 2) (υποενότ. 2.6) Οι απόψεις τους για την κοινά αποδεκτή (στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο) αξιολογική κατασκευή της βαθμολογίας και (ενοτ. 2.7) οι ενθυμήσεις τους για τα συναισθήματα που βίωναν σε καταστάσεις που συνδέονταν με τα βαθμολογικά αποτελέσματα της μάθησής τους. 3) (υποενότ. 2.8) Οι απόψεις τους για την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στο επίπεδο της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής μάθησης. 4) (υποενότ. 2.9). Μέσω των σημερινών τους ενθυμήσεων, τα βιώματά τους από τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και το κλίμα που διαμόρφωναν για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. 5) (υποενότ. 2.10). Οι προσδιορισμοί των φοιτητών για τα κριτήρια της αξιολόγησής τους, όπως αυτά διαμορφώνονταν από τους εκπαιδευτικούς, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. 6) (υποενότ. 2.11). Μέσω των εμπειριών τους, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετούσαν ως μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, όταν αμφισβητούσαν την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού. 7) (υποενότ. 2.13). Οι ενθυμήσεις των φοιτητών αναφορικά με την πίεση που βίωναν ως αξιολογούμενοι

από διαφορετικές καταστάσεις του στενού ή ευρύτερου περιβάλλοντός τους. 8) (υποενότ. 3.1). Η οπτική των φοιτητών αναφορικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς τους, όπως τη βιώνουν στο Πανεπιστήμιο. 9) (υποενότ. 3.2). Οι απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους καθηγητές κατά την αξιολόγηση· και 10) (υποενότ. 3.3.1) οι δηλώσεις των φοιτητών για την ενδεχόμενη στάση και συμπεριφορά τους στο διδακτικό χώρο του Πανεπιστημίου, σε περιπτώσεις που διαφωνούν με το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Στο τέλος ζητήθηκε από τους φοιτητές να καταγράψουν τι θα έκαναν όμοιο με τους εκπαιδευτικούς τους και τι δεν θα έκαναν.

Στα ερωτηματολόγια στάσεων και συμπεριφορών οι ερωτήσεις με προκατασκευασμένες απαντήσεις εξυπηρετούν έρευνες στις οποίες συντρέχουν ιδιαίτερες ανάγκες (Verma & Mallick, 1999). Προσφέρουν στους ερωτωμένους τη δυνατότητα περισσότερων επιλογών από ό,τι οι κλειστές ερωτήσεις, επιτρέποντας έτσι την απόκτηση πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα οι απαντήσεις ταξινομούνται ευκολότερα από εκείνες των ανοιχτών ερωτήσεων. Εντούτοις, έχουν το μειονέκτημα ότι η επιλογή των απαντήσεων μπορεί να γίνεται τυχαία. Το πρόβλημα αυτό πιθανώς να περιορίζεται στο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε με την ύπαρξη της απάντησης «Άλλο».

Αρχικά το ερωτηματολόγιο προετοιμάστηκε στην αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια μεταφράστηκε στην ιαπωνική από επίσημο μεταφραστή στην Ιαπωνία και πραγματοποιήθηκε ο εννοιολογικός έλεγχος των ερωτήσεων.

Οι περιορισμοί της έρευνας

Η αναδρομική μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, έχει όλες τις αδυναμίες που συχνά έχουν οι έρευνες αυτής της μορφής. Όπως, ότι αναζητούμε μέσω των ερωτήσεων πληροφορίες για ζητήματα που βίωσαν οι ερωτώμενοι στο παρελθόν και ότι στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της απάντησης δεν γνωρίζουμε αυτό που έχει μείνει ως ανάμνηση σε ποιο βαθμό επηρεάζεται από στιγμιαία ή μεμονωμένα γεγονότα, τα οποία είχαν, ή απέκτησαν στη συνέχεια, ιδιαίτερη σημασία για τους ερωτωμένους. Συνεπώς, οι πληροφορίες μας δεν επαρκούν από μόνες τους να προσδιορίσουν με ασφάλεια συμπεράσματα και σχέσεις. Ωστόσο, επέλεξε η συγκεκριμένη μέθοδος, επειδή μόνο με τη χρήση της θα μπορούσαμε να έχουμε πληροφορίες για τις διαδικασίες της αξιολόγησης και εκείνων των διαστάσεων της που ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η αναδρομική μέθοδος με τη συμμετοχή φοιτητών για τους εξής λόγους: α) διότι αυτοί, μετά από μία πορεία στην εκπαίδευση, θα ήταν δυνατό να παράσχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διαμορφωμένη στάση τους απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης· β) προκειμένου να μελετηθούν οι ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις των κοινωνικοπολιτισμικών διαστάσεων της αξιολόγησης μεταξύ της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας ιαπωνικής εκπαίδευσης· γ) επειδή οι φοιτητές βρίσκονται πλέον εκτός σχολείου και είναι σε θέση, ως ώριμα άτομα, να περιγράψουν εμπειρίες, διαδικασίες και καταστάσεις από κάποια απόσταση, χωρίς όμως να έχουν

απομακρυνθεί χρονικά, αφού αναφέρονται στη μόλις προηγούμενη βαθμίδα της εκπαίδευσής τους· δ) διότι οι φοιτητές δίνουν πληροφορίες από ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα εκπαιδευτικών της μαθητικής τους καριέρας, ανδρών και γυναικών διάφορων ειδικοτήτων (Κωνσταντίνου, 1997).

Επεξεργασία δεδομένων: Για την ανάλυση των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων (statistical package) SPSS 16.0 edition (SPSS for Windows). Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμασία χ^2 για τη σύγκριση ποσοστών, την κατά Friedman ανάλυση διακύμανσης σε συνδυασμό με τις δοκιμασίες signed rank Wilcoxon και Kruskal Wallis, καθώς και τη δοκιμασία Mann Whitney U για τις μη παραμετρικές μεταβλητές, και με τη δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA Analysis of Variance) για τα παραμετρικά δεδομένα. Όπου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά έγινε πολλαπλή σύγκριση με Neuman Keulls και Dunett post hoc analysis. Οι απαντήσεις των φοιτητών στις ανοιχτές ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία τους.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Το προφίλ των φοιτητών: Από τους 293 Ιάπωνες φοιτητές του δείγματος το 19% ήταν άνδρες και το υπόλοιπο ποσοστό γυναίκες. Από αυτούς το 21% φοιτούσαν στο πρώτο έτος των σπουδών τους, το 19% στο δεύτερο, το υψηλότερο ποσοστό (45%) ήταν τριτοετείς φοιτητές, οι τεταρτοετείς αποτελούσαν το 12% του πληθυσμού και ένα ποσοστό περίπου 4% ήταν μεταπτυχιακοί.

Ζητήθηκε από τους φοιτητές να δηλώσουν εάν προτίθενται να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την ερώτηση το 56% απάντησαν καταφατικά και το 11% αρνητικά, ενώ το 33% φάνηκαν αναποφάσιστοι. Στα ποσοστά των απαντήσεων ανά έτος (*Πίνακας 1*) παρατηρείται ότι, καθώς «ανεβαίνει» το έτος σπουδών, αυξάνεται σταδιακά το ποσοστό των θετικών απαντήσεων, ενώ μειώνεται το ποσοστό των επιφυλάξεων.

Μεταξύ των θετικών απαντήσεων των φοιτητών από διαφορετικά έτη σπουδών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($df=5/p=,000$) και ειδικότερα μεταξύ του πρώτου και του τέταρτου έτους, ενώ ως προς το φύλο η διαφορά που διαπιστώθηκε

Πίνακας 1: Απαντήσεις των φοιτητών, ανά έτος σπουδών, στην ερώτηση εάν προτίθενται να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

	Α' ΕΤΟΣ	Β' ΕΤΟΣ	Γ' ΕΤΟΣ	Δ' ΕΤΟΣ
ΝΑΙ	23%	35%	73%	74%
ΟΧΙ	11%	17%	5%	11%
ΙΣΩΣ	66%	48%	22%	15%
	100%	100%	100%	100%

είναι οριακά σημαντική ($Z=-1,913/ p=,050$). Οι γυναίκες φάνηκε να είναι περισσότερο αποφασισμένες από τους άνδρες. Το 58% δήλωσαν ότι έχουν σκοπό να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και το 31% απάντησαν «ίσως», ενώ από τους άνδρες το 45% απάντησαν θετικά και ένα ίδιο ακριβώς ποσοστό απάντησαν με επιφύλαξη. Στην Ιαπωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει αρκετά υψηλά ποσοστά προτίμησης από τις γυναίκες, διότι παρέχει σε αυτές τις χρονικές δυνατότητες να ανταποκρίνονται στις οικογενειακές υποχρεώσεις τους, δεδομένου ότι σε άλλους επαγγελματικούς χώρους το ωράριο εργασίας έχει μεγάλο εύρος (Ishikida, 2005).

Στις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές όταν ρωτήθηκαν γιατί θα επέλεγαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανέφεραν λόγους κοινωνικής προσφοράς και συμβολής στο κοινωνικό σύνολο: «συμβολή στο μέλλον της χώρας», «συμβολή στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος», «συμβολή σε ένα σημαντικό στάδιο της ζωής των παιδιών». Οι διατυπώσεις αυτές (σε σχέση με την κοινωνική προσφορά και τη συνεισφορά) βασίζονται στις ηθικές αρχές της ιαπωνικής κοινωνίας. Άλλωστε, αποτυπώνονται με σαφήνεια στα προγράμματα εκπαίδευσης ενώ η τήρησή τους λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του μαθητή.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αυτοπροσδιοριστούν αναφορικά με τις επιδόσεις που είχαν κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μια κλίμακα «άριστες», «πολύ καλές», «μέτριες», «κάτω του μετρίου» επιδόσεις. Με βάση τις απαντήσεις τους στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τέσσερις αντίστοιχες ομάδες φοιτητών.

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (ποσοστό 51,9%) δήλωσαν ότι είχαν μέτριες επιδόσεις, ενώ το 15,4% από αυτούς απάντησαν ότι οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες του μετρίου. Το 23,5% του πληθυσμού αυτοπροσδιορίστηκαν στην κλίμακα των μαθητών με πολύ καλές επιδόσεις και μόνο το 9,2% επί του συνόλου δήλωσαν ότι είχαν άριστες επιδόσεις. Όσον αφορά τις απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών από διαφορετικά έτη σπουδών αλλά ούτε και μεταξύ ανδρών και γυναικών. Σε μελέτες για την αυτοπαρουσίαση των Ιαπώνων αναφέρεται ότι συνιστά χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους να αυτοπαρουσιάζονται με ταπεινότητα ακόμη και όταν πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Παρ' όλα αυτά, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η έκταση στην οποία οι Ιάπωνες απαντούν με σεμνότητα πολύ συχνά συνιστά μόνο μία παρουσίαση - έκφραση στη συγκεκριμένη απαίτηση, διότι απλώς πρέπει έτσι να παρουσιαστεί, ότι δηλαδή αυτοί δεν είναι καλύτεροι από τους άλλους, ενώ ίσως στην πραγματικότητα να αισθάνονται διαφορετικά. Η κατάσταση σύμφωνα με την οποία ο Ιάπωνας λέει κάτι λέγεται *tatetae*, ενώ το αρκετά διαφορετικό το οποίο είναι πιθανό να νοιώθει λέγεται *honne* και πάντως εντοπίζεται και σε άλλους ασιατικούς πολιτισμούς (Kitayama *et al.*, 1997· Heine, Takata & Lehman, 2000).

Οι απόψεις των φοιτητών για την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών τους και για τους παράγοντες οι οποίοι κατά την άποψή τους επιδρούσαν σε αυτή: Στον Πίνακα 2 φαίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές, όταν τους ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψή τους για την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών τους.

Πίνακας 2: Απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί τους ήταν αντικειμενικοί στην αξιολόγηση των μαθητών τους

	%
Ήταν όλοι αντικειμενικοί	6,50%
Οι περισσότεροι ήταν αντικειμενικοί	63,10%
Οι λιγότεροι από αυτούς ήταν αντικειμενικοί	29%
Κανένας από αυτούς δεν ήταν αντικειμενικός	1,40%
Σύνολο	100%

Οι γυναίκες, σε μικρότερο ποσοστό από τους άνδρες, δήλωσαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν αντικειμενικοί, αν και δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών. Διαπιστώθηκε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ($df=5/p=,018$) μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών από διαφορετικά έτη σπουδών και πιο συγκεκριμένα μεταξύ αυτών που φοιτούσαν στο δεύτερο και εκείνων που φοιτούσαν στο τέταρτο έτος.

Σχεδόν ο συνολικός πληθυσμός διατύπωσε την άποψη ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της αντικειμενικότητας του εκπαιδευτικού και του φύλου, της ηλικίας ή της διδακτικής εμπειρίας του. Ακολούθως, εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών διαφορετικών επιδόσεων.

Στον Πίνακα 3 διαπιστώνεται αφενός η τάση ένα πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών, σε όλες τις ομάδες, να διατυπώνει την άποψη ότι οι «περισσότεροι εκπαιδευτικοί» ήταν αντικειμενικοί, και αφετέρου στη συγκεκριμένη απάντηση τα ποσοστά των φοιτητών να έχουν αύξουσα πορεία από την ομάδα των μαθητών με τις άριστες επιδόσεις προς τις ομάδες με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Επίσης, ενώ διακρίνεται ότι η ομάδα των άριστων απάντησε σε ποσοστό μεγαλύτερο από τις άλλες ομάδες πως «όλοι οι εκπαιδευτικοί» τους ήταν αντικειμενικοί, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές που να συνδέουν την επίδοση με την οπτική και την κρίση του φοιτητή. Φαίνεται, έτσι, μία πιθανή αποσύνδεση της ατομικής επίδοσης από την αξιολογική άποψη που εκφράζεται. Για την ερμηνεία του αποτελέσματος απαι-

Πίνακας 3: Ομάδες των φοιτητών ανάλογα με την επίδοσή τους και τα ποσοστά των απόψεών τους σχετικά με την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών τους.

	Άριστοι	Πολύ καλοί	Μέτριοι	Κάτω του μετρίου
Όλοι οι εκπαιδευτικοί	15%	7%	5%	7%
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί	52%	62%	64%	66%
Λίγοι εκπαιδευτικοί	30%	29%	31%	25%
Κανένας εκπαιδευτικός	4%	1%	1%	2%
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

τείται να λάβουμε υπόψη και τους παράγοντες που αφορούν τις παραδοσιακές αρχές και τις ηθικές αξίες που διέπουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτές, στη σχέση μαθητή-δασκάλου ο διδασκόμενος δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό να αμφισβητεί τον διδάσκοντά του (Mann *et al.*, 1994). Μολαταύτα, ένα ποσοστό φοιτητών, όπως φαίνεται στους σχετικούς πίνακες, προσδιόρισαν (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) αδυναμίες στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και της βαθμολόγησής τους, και ιεράρχησαν τους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτών των αδυναμιών. Ένα ποσοστό 58% προσδιόρισαν τη συμπεριφορά του μαθητή ως τον μοναδικό επιδρώντα παράγοντα στην αντικειμενικότητα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, το 56,3% από αυτούς τον ιεράρχησαν ως πρωταρχικό και μόνο το 1,7% τον κατέταξαν δεύτερο. Ο βαθμός ομοφωνίας μεταξύ των φοιτητών για τη σημαντικότητα του παράγοντα της συμπεριφοράς ενδεχομένως να σημαίνει και την ευρύτητα της αποδοχής του, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι φοιτητές κατέγραψαν σε πολύ μικρότερα ποσοστά και άλλους παράγοντες που, κατά την άποψή τους, επιδρούσαν στην αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών. Ανέφεραν τις πληροφορίες άλλων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριφορά του μαθητή (9,2%), την κοινωνική του προέλευση (9,2%), την επίδοσή του στα άλλα μαθήματα (5,8%) και το 7,8% επικαλέστηκαν το έλλειμμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις απαντήσεις δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές Ιαπώνων μαθητών/φοιτητών απέναντι στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους: Οι φοιτητές κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για τη βαθμολογία ως μορφή αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησής τους. Με τις απαντήσεις τους μάλλον έτειναν να ταυτίζουν την αξιολόγηση με τη βαθμολογία, η οποία ως τρόπος απόδοσης της αξίας δεν αμφισβητήθηκε από το 67% των ερωτηθέντων, ενώ το 31,5% δήλωσαν ότι «σχεδόν» απέδιδε την αξία των επιδόσεών τους. Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να συλλέξει πληροφορίες από τους φοιτητές για τον τρόπο με τον οποίο αυτοί βίωναν, από τη θέση του μαθητή, τη διαδικασία της βαθμολογίας ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Οι επιστημονικές εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των Ιαπώνων μαθητών ή φοιτητών κυρίως τα έχουν εξετάσει σε σχέση με το άγχος που βιώνουν οι τελευταίοι. Σε συγκριτική μελέτη του άγχους Αμερικανών, Ιαπώνων και Κινέζων φοιτητών βρέθηκε ότι οι Ασιάτες αισθάνονται άγχος και πίεση εξαιτίας των υψηλών προσδοκιών των γονέων τους όσο αφορά στις σχολικές επιδόσεις τους και εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου της ικανοποίησής τους σχετικά με αυτές. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι Ιάπωνες, συγκριτικά με τους Αμερικανούς φοιτητές, αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό άγχος, πίεση και απογοήτευση (Crystal *et al.*, 1994). Σε νεότερη έρευνα προέκυψε ότι ο φόβος για αρνητική αξιολόγηση ή για επιδόσεις χαμηλότερες από εκείνες των συνομηλίκων συνδεόταν στενά με το άγχος των Ιαπώνων μαθητών και, ακόμη, ότι οι τελευταίοι συνδέαν το άγχος με την τελική βαθμολογία τους, ενώ αυτό σχετιζόταν αρνητικά με τις επιδόσεις τους (Kitano, 2001· Elkhaifi, 2005). Στην έρευνά μας, παρότι στις απαντήσεις αυτής της ερώτησης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές

ως προς το φύλο και το έτος σπουδών, οι άνδρες δήλωσαν σε μικρότερο ποσοστό φόβο και άγχος από ό,τι οι γυναίκες. Ανεξαρτήτως φύλου, οι φοιτητές σε ποσοστό 30,6% απάντησαν ότι, ως μαθητές, βίωναν την αξιολόγηση με άγχος και σε ποσοστό 27,8% ότι εισέπρατταν την αξιολόγηση ως μία διαδικασία ελέγχου της μάθησής τους. Πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό των φοιτητών (21,5%) που απάντησαν ότι ένιωθαν να επιβραβεύονται μέσω της αξιολόγησης ή που δήλωσαν ότι αυτή λειτουργούσε ως κίνητρο (19%) για τη βελτίωσή τους. Όσον αφορά στο τελευταίο, από έρευνες έχει βρεθεί ότι για τους Ιάπωνες μαθητές ισχύουν πολύ περισσότερο τα εσωτερικά κίνητρα από ό,τι τα εξωτερικά, και ότι οι βαθμοί καθεαυτοί δεν αποτελούν κίνητρο γι' αυτούς (Lin, McKeachie & Che Kim, 2001· Pribyl, Sakamoto & Keaten, 2004). Όμως, αυτό έρχεται σε αντίθεση με το υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος (44,7%) που δήλωσαν ότι η βαθμολογία δημιουργούσε ανταγωνιστικές συμπεριφορές, και μάλιστα το 32,7% των φοιτητών ιεράρχησαν ως πρώτη αυτή την απάντηση, στην οποία εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών διαφορετικού έτους σπουδών ($df=5/p=.030$) και ειδικότερα μεταξύ εκείνων του δευτέρου και του τρίτου έτους. Τέλος, σε σχέση με τη βαθμολογία, ένα ποσοστό 14,4% των φοιτητών, κυρίως άνδρες, δήλωσαν ότι αδιαφορούσαν γι' αυτή.

Απόψεις για τις διαδικασίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση στη σχολική τάξη: Η ενίσχυση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους τις τελευταίες δεκαετίες προσεγγίζονται οι μορφές της κοινωνικοπολιτισμικής αξιολόγησης και διεξάγεται γύρω από την εφαρμογή τους εκτενής επιστημονική συζήτηση. Οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των «αδύνατων» μαθητών με εργασίες σε μικρές ετερογενείς ομάδες (*han*) και με την ουσιαστική ανατροφοδότηση και βοήθεια που παίρνουν από τις διαρκείς συνεργασίες με τους συναδέλφους τους (Ishikida, 2005). Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε σχέση με τους «αδύνατους» μαθητές.

Το 70,5% των φοιτητών απάντησαν ότι «πολύ λίγοι» ή και «κανένας εκπαιδευτικός» δεν εφάρμοζε πρακτικές υποτίμησης των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, ενώ το 29,5% των φοιτητών δήλωσαν ότι «οι περισσότεροι» ή «αρκετοί εκπαιδευτικοί» υποτιμούσαν αυτούς τους μαθητές. Επίσης, οι φοιτητές, σε πολύ υψηλό ποσο-

Πίνακας 4: Απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί υποτιμούσαν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις

	%
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί	3,90%
Αρκετοί εκπαιδευτικοί	25,60%
Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί	54,50%
Κανένας εκπαιδευτικός	16%
Σύνολο	100%

στό (74,4%), δήλωσαν ότι, από την εμπειρία τους, «κανένας» από τους εκπαιδευτικούς τους δεν αγνοούσε τους «αδύνατους» μαθητές, το 21,1% απάντησαν ότι αυτό συνέβαινε με πολύ λίγους και μόνο το 4,6% υποστήριξαν ότι ήταν αρκετοί αυτοί οι εκπαιδευτικοί. Κανένας φοιτητής δεν απάντησε ότι «οι περισσότεροι» από τους εκπαιδευτικούς υιοθετούσαν τη συγκεκριμένη στάση απέναντι στους μαθητές που είχαν επιδόσεις χαμηλές. Μεταξύ των παραπάνω απαντήσεων δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε ως προς το έτος σπουδών ούτε ως προς το φύλο. Σε σχέση με τις τελευταίες απαντήσεις, που αφορούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, έχει σημασία να αναφέρουμε ότι κάθε τάξη περιλαμβάνει από 30 έως 40 μαθητές (Nishino, 2008). Την τελευταία δεκαετία καταβάλλεται προσπάθεια μείωσης αυτής της αναλογίας και το 2001 το αρμόδιο υπουργείο επέτρεψε τη δημιουργία τμημάτων των 20 μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα Μαθηματικά, τις Επιστήμες και την ιαπωνική γλώσσα, καθώς και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα Μαθηματικά και την αγγλική γλώσσα, ενώ διόρισε επιπλέον αριθμό εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς σέβονταν την αξιοπρέπεια των αδύνατων μαθητών και είναι πολύ σαφές ότι δεν αγνοούσαν την παρουσία τους στην τάξη. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με τα αποτελέσματα συγκριτικής έρευνας για τις πρακτικές αξιολόγησης των Αμερικανών και Ιαπώνων εκπαιδευτικών στη τάξη, σύμφωνα με τα οποία στις αξιολογικές εκφράσεις, ενώ οι Αμερικανοί απευθύνονταν ατομικά στους μαθητές, οι Ιάπωνες απευθύνονταν στο σύνολο της τάξης, ώστε να μη στιγματίζεται κανένας μαθητής (Whitman & Lai, 1990). Επίσης, σύμφωνα με τη Lewis (2002), οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο για όλους τους μαθητές τους και αυτό αποτελεί αντικείμενο αυτοκριτικής για τους ίδιους, αλλά και αντικείμενο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι παραπάνω απόψεις των φοιτητών εξετάστηκαν και σε σχέση με την επίδοσή τους. Από τα ποσοστά των απαντήσεων δεν προέκυψε ότι μεταξύ των ομάδων επίδοσης υπάρχουν διαφορές που να αιτιολογούν επίδραση της επίδοσης στις απόψεις. Σε κάθε ομάδα φοιτητών το υψηλότερο ποσοστό απάντησε ότι «πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί» υποτιμούσαν τους «αδύνατους» μαθητές και ότι «κανένας εκπαιδευτικός» δεν τους αγνοούσε. Αντίθετα με τα παραπάνω, σε όλες τις ομάδες επίδοσης οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι «αρκετοί» από τους εκπαιδευτικούς ενθάρρυναν και ενίσχυαν την αυτοπεποίθηση των μαθητών που είχαν χαμηλές επιδόσεις. Όμως, οι φοιτητές που δήλωσαν ότι ως μαθητές είχαν επιδόσεις κάτω του μετρίου έδωσαν αυτή την απάντηση σε μικρότερο ποσοστό από εκείνους των άλλων ομάδων υποστηρίζοντας ότι ήταν πολύ λίγοι οι εκπαιδευτικοί που ενθάρρυναν τους «αδύνατους» μαθητές. Παρ' όλα αυτά, επισημαίνεται ότι ένα όχι ασήμαντο ποσοστό αυτών των φοιτητών (22%) απάντησαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν πρακτικές ενθάρρυνσης, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας των Jacobs και Morita (2002). Οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί, με την εφαρμογή κυρίως ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, ενισχύουν τις κλίσεις και τις πρωτοβουλίες των μαθητών, ενώ ενθαρρύνουν τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες (Hess & Azuma, 1991). Η Lewis (2002) αναφέρει ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες ώσπου όλοι οι μα-

θητές να φθάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η ίδια συγγραφέας σε προηγούμενη μελέτη της, στην οποία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης που πραγματοποίησε σε 15 σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Τόκιο, αναφέρεται στην ενίσχυση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Lewis, 1988). Ωστόσο, η Lewis μας παρέχει στοιχεία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από το επίπεδο του *junior high school*, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την πρωταρχική, για τα δεδομένα τους, υπευθυνότητα να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο *high school* (Sakui 2004). Αυτή η υπευθυνότητα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να επενδύει σε χρόνο και κόπο, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων τους, οι οποίοι συνδέουν την επιτυχή φοίτηση στο σχολείο με την άμεση και καλή επαγγελματική αποκατάσταση.

Οι απόψεις των φοιτητών για τα κριτήρια της αξιολόγησής τους όπως αυτά διαμορφώνονταν από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο: Ζητήθηκε από τους φοιτητές να προσδιορίσουν και να ιεραρχήσουν τα κριτήρια της αξιολόγησής τους ως μαθητές. Σημειώνεται ότι σε όλα τα δημόσια σχολεία παρέχεται η ίδια εκπαίδευση, διανέμονται τα ίδια βιβλία και ισχύει το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών η επίδοση στα μαθήματα δεν αποτελούσε το μοναδικό κριτήριο και, συνεπώς, δεν τεκμηριώνει αυτό μόνο τη βαθμολογία του μαθητή. Το 43,7% προσδιόρισαν ως πρωταρχικό κριτήριο την «παρουσία» του μαθητή με την ευρύτερη έννοια της συμμετοχής, του ενδιαφέροντος και τη συμπεριφοράς μέσα αλλά και έξω από το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί αξιολογούν την προσπάθεια και την εργατικότητα και όχι αποκλειστικά την επίδοση (Holloway, 1988· Wu, 1999). Η «παρουσία» έξω από την τάξη αναφέρεται, επίσης, στις δράσεις που πραγματοποιούνται κατά το Σαββατοκύριακο εκτός σχολείου, στις δραστηριότητες στα clubs³ και τον εθελοντισμό. Ωστόσο, το 20,8% προσδιόρισαν ως πρώτο κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή την επίδοση, ενώ, ανεξάρτητα από την ιεράρχηση, συνολικά το 25,3% των φοιτητών συμπεριέλαβαν μεταξύ των κριτηρίων την κριτική ικανότητα, τη δημιουργική σκέψη (16%) και την ικανότητα συνεργασίας (15,7%), και το 21,3% ανέφεραν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή. Από τις συγκρίσεις που έγιναν δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πρακτικές των μαθητών που συνδέονται με την αξιολόγηση: Στην ερώτηση «*Συνέβη ποτέ να θέλετε να διαμαρτυρηθείτε, να αντιδράσετε ή να αμφισβητήσετε κάτι στην τάξη, αλλά να σκεφτείτε τις συνέπειες;*» απάντησαν το 98% των φοιτητών, και από αυτούς θετικά απάντησαν το 24,9%, ενώ το υπόλοιπο 73,1% απάντησαν αρνητικά.

3 Πρόκειται για ομάδες μαθητών/φοιτητών που συγκροτούνται μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Για κάθε club υπάρχει ένας υπεύθυνος εκπαιδευτικός. Ο σκοπός τους είναι οι δραστηριότητες (αθλητικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές κ.λπ.) τόσο εντός και όσο και εκτός σχολείου, που πραγματοποιούνται μετά το τέλος των μαθημάτων.

Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις ως προς το φύλο, το 23% από τις γυναίκες και το 35% από τους άνδρες απάντησαν ότι συνέβη στη μαθητική τους ζωή κάποιες φορές στο σχολείο να θέλουν να διαμαρτυρηθούν, να αντιδράσουν ή να αμφισβητήσουν αλλά δεν το έκαναν, διότι σκέφτηκαν τις συνέπειες που πιθανόν να είχαν. Μεταξύ των απαντήσεων ανδρών και γυναικών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,887/p=,002$) με μεγαλύτερο ποσοστό εκείνο των ανδρών. Για το πολύ υψηλό ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων (77% για τις γυναίκες και 65% για τους άνδρες) ενδεχομένως να ισχύουν οι παρακάτω εκδοχές ή συνδυασμός εκδοχών: α) Για διάφορους λόγους, ενώ λειτουργούν στην τάξη παράγοντες που μπορεί να εγείρουν αμφισβητήσεις ή αντιδράσεις, αυτές δεν εκδηλώνονται. Οι ισχύουσες αντιλήψεις για τη στάση του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι πιθανό να αποτρέπουν ανάλογες εκφράσεις απόψεων. Σε αυτή την περίπτωση δεν έχουμε ούτε πρόθεση αλλά ούτε και σύνδεση της ενέργειας με ενδεχόμενες συνέπειες. β) Οι διαδικασίες, οι πρακτικές αλλά και οι μορφές των σχέσεων που αναπτύσσονται στην ιαπωνική τάξη είναι πιθανό να οδηγούν σε μικρότερο βαθμό τους μαθητές στην ανάγκη διαμαρτυρίας, αμφισβήτησης ή αντίδρασης. γ) Ένας αριθμός φοιτητών ίσως να απαντούν με το σκεπτικό της διαμόρφωσης μιας θετικής άποψης στον ερευνητή μιας άλλης χώρας. Αυτή η εκδοχή είναι πιθανό να ισχύει και σε άλλες απαντήσεις των ερωτωμένων.

Από εκείνους τους φοιτητές οι οποίοι απάντησαν θετικά το 21% αιτιολόγησαν την απάντησή τους σχετικά με τις συνέπειες στη βαθμολογία, το 19% αναφορικά με τη γνώμη που θα διαμόρφωνε ο εκπαιδευτικός, το 29% σε σχέση με τη γνώμη των συμμαθητών και το 30% με την αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού απέναντί τους. Οι φοιτητές με τις απαντήσεις τους εστίασαν περισσότερο στις συνέπειες που θα είχε μία ανάλογη συμπεριφορά στο επίπεδο των σχέσεών τους με τον εκπαιδευτικό: «*Θα αντιμετώπιζα την αναστηρότητα του εκπαιδευτικού*» ή «*φοβήθηκα μήπως παρεξηγηθώ από τον εκπαιδευτικό*». Επίσης, ένα ποσοστό 21% των φοιτητών στην ίδια, «ανοιχτή» ερώτηση αιτιολόγησαν τη στάση τους επικαλούμενοι τη σχέση κυριαρχίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. «*Δεν θα άλλαζε τίποτε...*» «*Γιατί δεν ακούγεται η γνώμη μας...*». Από το σύνολο του δείγματος ένας φοιτητής επικαλέστηκε την προσοσία της εικόνας του εκπαιδευτικού.

Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τις καταστάσεις μέσα στις οποίες ως αξιολογούμενοι βίωσαν πίεση: Οι φοιτητές κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις περισσότερες πιεστικές καταστάσεις που συνδέονταν με την αξιολόγησή τους. Σχεδόν το σύνολο των φοιτητών προσδιόρισαν ως πρωταρχική αιτία και κατάσταση άγχους τις εξετάσεις. Το 24,9% του δείγματος ανέφεραν ως δεύτερη την καθημερινή εξέταση και το 19,8% εκείνη της ενημέρωσης των γονέων. Η συγκεκριμένη ερώτηση έδινε τη δυνατότητα και περιγραφικής απάντησης. Όμως, οι καταγραφές των Ιαπώνων φοιτητών που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση αφορούν κυρίως τις μαθησιακές ανάγκες τους, π.χ., «*όταν είχα απορίες*» ή άλλες διαδικασίες και καταστάσεις όπως, «*όταν είχα μεγάλο όγκο δουλειάς*», ή δηλώνουν ότι δεν είναι αγχώδεις και απαντούν: «*ποτέ*».

Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις των φοιτητών για την αντικειμενικότητα της α-

ξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο και τους ενδεχόμενους παράγοντες που επιδρούν στην κρίση των καθηγητών: Οι ερωτώμενοι σε υψηλό ποσοστό (62,9%) απάντησαν ότι οι περισσότεροι από τους καθηγητές τους είναι αρκετά αντικειμενικοί, το 18,4% διατύπωσαν την άποψη ότι είναι πολύ αντικειμενικοί ενώ το 15% υποστήριξε ότι λίγοι καθηγητές είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγησή τους (Πίνακας 5).

Στην ερώτηση που ζητούσε από τους φοιτητές να προσδιορίσουν εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι κατά την άποψή τους επηρεάζουν τους καθηγητές τους στην αντικειμενική αξιολόγηση, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες φοιτητές (75% και για τα δύο φύλα) συμφώνησαν ότι η συμμετοχή στο μάθημα επηρεάζει θετικά τους καθηγητές τους κατά την αξιολόγηση. Επίσης, αν και σε αρκετά μικρό ποσοστό (οι γυναίκες 18% και οι άνδρες 15%), οι φοιτητές δήλωσαν ότι η προσωπικότητα του φοιτητή λαμβάνεται υπόψη από τους καθηγητές κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ζητήθηκε από τους φοιτητές να απαντήσουν εάν συνέβη κάποια φορά στο Πανεπιστήμιο να θεωρήσουν ότι αδικήθηκαν κατά την αξιολόγησή τους και εάν, επίσης, συνέβη να θέλουν να διαμαρτυρηθούν αλλά δεν το έκαναν επειδή σκέφτηκαν ενδεχόμενες συνέπειες. Το 84% του συνολικού δείγματος των φοιτητών δήλωσαν ότι δεν τους συνέβη ποτέ κάτι ανάλογο, ποσοστό 2% δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση και οι υπόλοιποι φοιτητές (ποσοστό 14%) απάντησαν θετικά. Από τις γυναίκες απάντησε θετικά ποσοστό 12% και από τους άνδρες το 26%, ενώ από τη σύγκριση προέκυψε στατιστικά πολύ σημαντική διαφορά $t=2,809 / p=,000$ μεταξύ των δύο φύλων.

Οι φοιτητές που απάντησαν θετικά, στις αιτιολογήσεις των απαντήσεών τους δεν αναφέρθηκαν καθόλου στις ενδεχόμενες επιπτώσεις που θα είχε μία ανάλογη συμπεριφορά στην αξιολόγησή τους. Οι δηλώσεις τους αφορούσαν τη δημιουργία αρνητικής εικόνας στον καθηγητή και στους συμφοιτητές τους: «...θα ένοιωθα προσβολή και ντροπή», «θα χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια να το κάνω» αλλά και «δεν θα άλλαζε κάτι».

Παραδοσιακά, ο εκπαιδευτικός στην Ιαπωνία αναγνωρίζεται ως πρόσωπο με ιδιαίτερο ρόλο όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι και σήμερα θεωρείται αφενός ότι είναι αυτός που υπηρετεί τη χώρα και αφετέρου ότι ασκεί «ιερό επάγγελμα». Μά-

Πίνακας 5: Ποσοστά των απαντήσεων των φοιτητών αναφορικά με την αντικειμενικότητα των καθηγητών τους στο Πανεπιστήμιο

	%
Πολύ αντικειμενική	18,40%
Αρκετά αντικειμενική	62,90%
Λίγο αντικειμενική	15%
Καθόλου αντικειμενική	3,70%
Σύνολο	100%

λιστα, η συμμετοχή στις δραστηριότητες των clubs έχει, μεταξύ άλλων, σκοπό την υιοθέτηση των κανόνων που πρέπει να διέπουν τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους (Rihlen & Letendre, 1998· Cave, 2004· Ishikida, 2005). Παρ' όλα αυτά, δύο φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι οι καθηγητές ευνοούν γενικότερα τους μαθητές που συμμετέχουν στα clubs των οποίων αυτοί είναι επικεφαλής.

Στην τελευταία υποενοότητα ζητήθηκε από τους φοιτητές να καταγράψουν τι θα έκαναν όμοιο με τους εκπαιδευτικούς τους και τι δεν θα έκαναν. Οι απαντήσεις των φοιτητών σε αυτή την ερώτηση ήταν πολύ φτωχές σε σχέση με τις πληροφορίες που μας παρείχαν. Οι διατυπώσεις τους (γενικές και σχεδόν μονολεκτικές) δεν μας επέτρεψαν παρά μόνο την ομαδοποίησή τους σε ενότητες. Από το σύνολο των προτάσεών τους το 37,9% αφορούν στην αξιολόγηση, το 34% στις πρακτικές στην τάξη και το 5,1% στις διδακτικές μεθόδους. Αναφορικά με τις απαντήσεις των πρακτικών που δεν θα εφαρμόζουν, το 32,8% αφορούν στις πρακτικές μέσα στην τάξη, το 25,6% στην αξιολόγηση και το 3,8% στις διδακτικές μεθόδους.

Συμπεράσματα: Οι τρεις πανεπιστημιακές σχολές όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα φαίνεται να προτιμώνται σε υψηλότερο ποσοστό από γυναίκες, οι οποίες, σύμφωνα με την Ikisida (2005), επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός διότι έχουν λιγότερο χρόνο εργασίας και αφετέρου διότι απολαμβάνουν ισότητα, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, στις οικονομικές απολαβές. Παρ' όλα αυτά, οι φοιτητές στις αιτιολογήσεις για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν ανέφεραν κανέναν από τους παραπάνω λόγους, αλλά επικαλέστηκαν και έδωσαν έμφαση σε λόγους κοινωνικής προσφοράς. Αυτό δεν μπορεί να ερμηνευτεί με ευκολία ως μία μορφή αναντιστοιχίας μεταξύ των όσων ισχύουν και όσων υποστηρίζονται από τους φοιτητές. Είναι πιθανότερο να εντάσσεται σε ό,τι αναφέρθηκε για τους ιαπωνικούς κοινωνικοπολιτισμικούς κώδικες *tatema* και *honne*.

Πολύ μεγάλο ποσοστό των φοιτητών δήλωσαν ότι δεν αμφισβητούν την αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών τους και αυτό δεν αποτελεί μόνο άποψη των μαθητών με υψηλές επιδόσεις αλλά και αυτών που δήλωσαν ότι ήταν μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Οι μελέτες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης εστιάζονται περισσότερο στη διδασκαλία και λιγότερο στην αξιολόγηση. Τα τελευταία μόνο χρόνια εμφανίζεται ενδιαφέρον των συγκριτικών μελετών για την αξιολόγηση. Σε αρκετά πρόσφατη εργασία διαπιστώθηκε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στη σύνδεση των στόχων του επίσημου προγράμματος με την αξιολόγηση των μαθητών τους και χρησιμοποιούν ποικιλία άτυπων, εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές χωρίς να αγνοείται κανένας, διότι αυτό το τελευταίο, μεταξύ άλλων, αντίκειται στις αρχές της τυπικής (formal) συμπεριφοράς και στάσης κάθε Ιάπωνα (Hattori & Nixon, 2008). Το τελευταίο εύρημα της μελέτης συμφωνεί με τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματός μας, που υποστήριξαν την ίδια άποψη και σε πολύ υψηλό ποσοστό δήλωσαν ότι κανένας δεν αγνοούσε ή πολύ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αγνοούσαν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

Όσον αφορά στη στάση των φοιτητών ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών τους, οι φοιτητές τείνουν, στο υψηλότερο ποσοστό τους σε όλα τα έτη, να αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται να σχετίζεται με αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας του Griffiee (1995), κατά την οποία οι φοιτητές κλήθηκαν να αυτοαξιολογηθούν και αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς τους. Από αυτή τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι οι φοιτητές σε υψηλό ποσοστό έτειναν να αξιολογούν θετικά τους εκπαιδευτικούς τους και διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της θετικής αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και της θετικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι φοιτητές έτειναν να συνδέουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους με τη δική τους αυτοαξιολόγηση. Μία άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να βασιστεί στις επικρατούσες (στους Ιάπωνες εκπαιδευτικούς και γονείς) αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο και ο εκπαιδευτικός διασφαλίζουν τις προϋποθέσεις εκείνες που απαιτούνται, ώστε ο μαθητής να εργαστεί για να μάθει. Κατά τις ίδιες, πάντα, αντιλήψεις, ο μαθητής για να μάθει πρέπει να εργάζεται σκληρά, να προσπαθεί και να επιμένει, και αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται πρωταρχικά σε αυτόν (Stevenson & Nerison-Low, 1997). Έτσι, και σύμφωνα με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις, μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη μάθηση αποδίδεται στον ίδιο τον μαθητή. Συγχρόνως, αυτό δεν φαίνεται να είναι ασύνδετο με τις απαντήσεις των φοιτητών της έρευνάς μας σχετικά με το άγχος και τον ανταγωνισμό που βιώνουν ως αξιολογούμενοι, ενώ βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα ερευνών που επιβεβαιώνουν τον υψηλό βαθμό άγχους των Ιαπώνων φοιτητών για υψηλές επιδόσεις ακόμη και όταν φοιτούν σε Πανεπιστήμια εκτός της χώρας τους (Iwata *et al.*, 2000). Πολλοί ειδικοί στο χώρο της ιαπωνικής εκπαίδευσης επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς για το σκληρό ανταγωνιστικό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης και για την άνθιση των φροντιστηρίων (Kwok, 2004). Παρά τις επίσημα ισχύουσες αντιλήψεις για τον ανταγωνισμό ως μη αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά, η εξετασιοκεντρική κουλτούρα της επίσημης αξιολόγησης, όπως ισχύει στο ιαπωνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμβάλλει «εν πολλοίς» στην ενίσχυσή του. Από το 1980 ο Rohlen (1980: 207) επισημαίνει ότι «φιλόδοξοι και νευρωτικοί γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια για να ξεπερνούν στις επιδόσεις τους συμμαθητές τους» και επικρίνει τα φροντιστήρια ότι χρησιμοποιούν και κλιμακώνουν τον ανταγωνισμό σαν όπλο στον «πόλεμο» εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές για τις στάσεις τους σε περιπτώσεις διαφωνίας με τον εκπαιδευτικό, αυτές δεν φαίνεται να τροποποιούνται από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης και, σύμφωνα με την ερμηνεία που δώσαμε, συνδέονται πιθανόν με τις παραδοσιακά ισχύουσες αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό. Πάντως, και ο Griffiee (1995) στην έρευνά του υπογραμμίζει ότι, όταν ζήτησε από τους Ιάπωνες φοιτητές να κάνουν προτάσεις για την αξιολόγησή τους, η πλειονότητα των φοιτητών δεν έδωσαν καμία απάντηση και ο συγγραφέας περιγράφει αυτή τη στάση των φοιτητών ως «σιωπή της πλειοψηφίας». Μία σχετική ερμηνεία ίσως να έχουμε από τους Yoneyama (1999) και McVeigh (2002), οι οποίοι μέσα από τις εθνογραφικές μελέτες τους μιλούν για την απάθεια και τη σιωπή των Ιαπώνων φοι-

τητών που υιοθετούνται ως στάση και είναι αποτέλεσμα μιας σειράς και ενός συνδυασμού παραγόντων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών.

Καταληκτικά, τόσο οι διατυπώσεις των ενθυμήσεων και των απόψεων των Ιαπώνων φοιτητών για την αξιολόγησή τους όσο και η περιγραφόμενη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση ως διαδικασία και βίωμα φαίνεται να διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Βιβλιογραφία:

- Akiba, M. (2005). *Nature and correlates of Ijime-Bullying in Japanese middle school Educational Leadership and Policy Analysis*. Columbia: University of Missouri.
- Carr, M. - McGee, C. - Jones, A. - McKinley, E. - Bell, B. - Barr, H. - Simpson, T. (2005). *The effects of curricula and assessment on pedagogical approaches and on educational outcomes*. Report to Ministry of Education. New Zealand: Ministry of Education. <http://hdl.handle.net>
- Cave, P. (2004). "Bukatsudo: The Educational Role of Japanese School Clubs". *The Journal of Japanese Studies*, 30 (2): 383-415.
- Cobb, P. & Bowers, J. S. (1999). "Cognitive and situated learning perspectives in theory and Practice". *Educational Researcher*, 2 (2): 4-15.
- Crystal, D.S. - Chuansheng, C. - Andrew, J.-F. - Harold, W.S. - Chen-Chin, H. - Huei-Jen, K. - Seiro, K. - Susumu, K. (1994). "Psychological Maladjustment and Academic Achievement: A Cross-Cultural Study of Japanese, Chinese, and American High School Students". *Child Development*, 65 (3): 738-753.
- Elkhafaifi, H. (2005). "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 89 (2): 206-220.
- Finn, J. & Voelkl, K. (1993). "School characteristics related to student engagement". *Journal of Negro Education*, 62: 249-268.
- Hattori, K. & Nixon S.A. (2008). "Comparison of Classroom Assessment Practices: A Case of Selected Ghanaian and Japanese Mathematics Lessons". *Journal of International Educational Cooperation*, 3: 95-105.
- Heine, S.J. - Takata, T. - Lehman, D.R. (2000). "Beyond Self-Presentation: Evidence for Self-Criticism Among Japanese". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (1): 71-78.
- Hess, R.D. & Azuma, H. (1991). "Cultural Support for School: Contrasts Between Japan and the United States". *Educational Researcher*, 20: 2-8.
- Holloway, S.D. (1988). "Concepts of Ability and Effort in Japan and the United States". *Review of Educational Research*, 58 (3): 327-345.
- Gipps, C.V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education* (pp. 355-392). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment. In C.Wells & C. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century* (pp. 73-83). Blackwell Publishers Ltd.
- Gonzales, R.C. (2010). *A Comparative Study of Classroom Assessment Practices of Tertiary English and Japanese Teachers in Japan and in the Philippines*. University of Santo Tomas Graduate School. <http://ssrn.com>
- Griffee, D.T. (1995). *A Longitudinal Study of Student Feedback: Self Assessment, Course Evaluation and Teacher Evaluation*. Report-Research. Seigyn University. <http://eric.ed.gov>
- Iwata, A. - Noboru, H. - Higuchi, H. - Hina, R. (2000). "Responses of Japanese and American university students to the STAI items that assess the presence or absence of anxiety". *Journal of Personality Assessment*, 74 (1): 48-62.

- Ishikida, M. (2005). *Japanese Education in the 21st Century*. New York: iUniverse, Inc.
- Jacobs, J.K. & Morita, E. (2002). "Japanese and American Teachers. Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons". *Journal for Research in Mathematics Education*, 33 (3): 154–175.
- Kanetsuna, T. - Smith, P. - Morita, Y. (2006). "Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan". *Aggressive Behaviour*, 32 (6): 570–580.
- Kitano, K. (2001). "Anxiety in the College Japanese Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 85 (4): 549–566.
- Kitayama, S. – Markus – H.R. – Matsumoto, H. – Norasakkunkit, V. (1997). "Individual and collective processes of self-esteem management: Self-enhancement in the United States and self-depreciation in Japan". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72: 1245-1267.
- Komatsu, S. (2002). "Transition in the Japanese Curriculum: How is the Curriculum of Elementary and Secondary Schools in Japan Determined?". *International Education Journal*, 3(5): 50-55.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kwok, P. (2004). "Examination-oriented knowledge and value transformation in East Asian cram schools". *Asia Pacific Education Review*, 5 (1): 64-75.
- Lewis, C. (1988). "Japanese First-Grade classrooms: Implications for U.S. Theory and Research". *Comparative Education Review*, 32 (2): 159-172.
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <http://www.csudh.edu>
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better School, Inc. http://www.pdkmembers.org/members_online/publications
- Lewis, C. (2003). *Educating hearts and minds. Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge: University Press.
- Lin, Y.G. - McKeachie, W.J. - Che Kim., Y. (2001). "College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning". *Learning and Individual Differences*, 13 (3): 251-258.
- Mann, L.- Mitsui, H. - Beswick, G. - Harmoni, R. (1994). "A Study of Japanese and Australian Children's Respect for Others". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (1): 133-145.
- McVeigh, J.B. (2002). *Japanese Higher Education as Myth*. New York: Sharpe, Inc.
- Miike, T. - Tomoda, A. - Jhodoi, T. - Iwatani N. - Mabe, H. (2004). "Learning and memorization impairment in childhood chronic fatigue syndrome manifesting as school phobia in Japan". *Brain and Development*, 26 (7): 442-447.
- Nishida, A. - Sugiyama, S. - Aoki, S. - Kuroda, S. (2004). "Characteristics and outcomes of school refusal in Hiroshima, Japan: Proposals for network therapy". *Acta Medica Okayama*, 58: 241–249.
- Nishino, T. (2008). "Japanese Secondary School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey". *JALT Journal*, 30 (1): 27-47.
- Pribyl, H. - Sakamoto, M. - Keaten, J.A. (2004). "The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students". *Japanese Psychological Research*, 46 (2): 73-85.
- Rihlen, T. & Letendre, G. (1998). *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: University Press.
- Rohlen, T.P. (1980). "The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay". *Journal of Japanese Studies*, 6 (2): 207-242.
- Sakui, K. (2004). "Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan English Language". *Teaching Journal*, 58 (2): 154-163.

- Shepard, G. (2000). "The Role of Assessment in a Learning Culture". *Educational Research*, 29 (7): 4-14.
- Stevenson, H. & Nerison-Low, R. (1997). *To Sum It Up: Case Studies of Education in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Struyven, K. - Dochy, F. - Janssens, J. (2005). "Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4): 331-347.
- Takakura, M. & Sakihara, S. (2001). "Psychosocial correlates of depressive symptoms among Japanese high school students". *Journal in Adolescent Health*, 28 (1): 82-89.
- Tanner, H. & Jones, S. (1994). "Using peer and self assessment to develop modeling skills with students aged 11 to 16: A socio-constructive view". *Educational Studies in Mathematics*, 27 (4): 413-431.
- Treml, J.N. (2001). "Bullying as a social malady in contemporary Japan". *International Social Work*, 44 (1): 107-117.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Ο νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Whitman, N.C. & Lai, M.K. (1990). "Similarities and differences in teachers' beliefs about effective teaching of mathematics: Japan and Hawaii". *Educational Studies in Mathematics*, 21: 71-81.
- Willis, B.D. & Yamamura, S. (2002). "Japanese Education in Transition 2001. Radical perspectives on cultural and political transformation". *International Education Journal*, 3 (5): 1-4.
- Wu, A. (1999-2001). *Japanese Education System. A case study. Summary and Analysis. A Report Research Today*. Washington, DC: International Studies. National Institution on Student Achievement, Curriculum and Assessment. CED/OER. <http://hdl.handle.net>
- Yoneyama, S. (1999). *The Japanese High School. Silence and resistance*. London: Routledge.

Πηγές:

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). Japan Statutes (2008) Basic Plan for the Promotion of Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA).
- MEXT (2006). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. <http://www.mext.go.jp>
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) <http://www.terpconnect.umd.edu/~jtputra/>
- INCA (2008). International Review of Curriculum and Assessment. http://inca.org.uk/contact_us.html

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970.

Περίπτωση Νομού Σερρών

Μαρία Παπαδανιήλ

Δασκάλα, Msc: «Σπουδές στην Εκπαίδευση»,
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Εισαγωγικά

Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται σε επίκαιρη θέση στις συζητήσεις που διεξάγονται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους κυβερνητικούς και συνδικαλιστικούς κύκλους, και μελετάται από την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελώντας πάντα ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παίρνει ιδιαίτερες διαστάσεις, προκαλώντας έντονες αντιπαράθεσεις όταν γίνονται προσπάθειες θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης. Βασικό αίτιο για την «αποτελεσματική αντίσταση» των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν -και είναι ίσως ακόμα- η ανάμνηση των ορατών μορφών άσκησης ελέγχου και εξουσίας μέσα από τις επιθεωρήσεις που γίνονταν στο παρελθόν (Κοσμίδου-Hardy, 2005, σελ. 90). Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί οι εμπειρίες και κυρίως οι πικρίες του παρελθόντος, που έχουν συσσωρευτεί στις μνήμες των εκπαιδευτικών, και οι οποίες πολλές φορές μεταφέρονται και αποτελούν «βόλεμα», «έχουν δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα όχι μόνο για αναστολή αλλά και για την κατάργηση κάθε μορφής αξιολόγησης» (Αθανασίου, σελ. 89).

Η αξιολόγηση στην Ελλάδα από το 1950 έως το 1974-1980, όπως υπογραμμίζει ο Τσιριγώτης (2002), «βρίσκεται κάτω από τη δαμόκλειο σπάθη των Νομαρχιακών Επιθεωρητών για τη Δημοτική Εκπαίδευση» ή, όπως αλλιώς το χαρακτηρίζει ο Βαρζώκας, «...στα λαίμαργα βλασάκια, που δημιουργούν ένα υπερετροφικό παρακλάδι, το επιθεωρητικό, που κυριαρχεί και εξουσιάζει όλον τον κλάδο» (Βαρζώκας, 1976, σελ. 10-11). Έτσι, η μακρόχρονη ιστορία του συστήματος επιθεώρησης συνδέθηκε με έντονη κριτική κατά της ελεγκτικής, αυταρχικής δομής εξουσίας την οποία παρήγαγε (Δούκας, 2000, σελ.,64).

Ο Ανδρέου (1983) αναφέρεται στη συγκεντρωτική τάση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης με ιδιαίτερη ενίσχυση στις δικτατορικές

περιόδους της 4ης Αυγούστου και της 21ης Απριλίου, και τις προσπάθειες για εξασφάλιση αποτελεσματικότερου ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση όχι μόνο στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού και στη στάση του στη σχολική ζωή, αλλά και με επέκταση σε κάθε φάση της ιδιωτικής του ζωής «εντός και εκτός υπηρεσίας». Η αμφισβήτηση του θεσμού του επιθεωρητή, όπως αναφέρουν ο Δούκας (2000) και πολλοί άλλοι μελετητές, που ερεύνησαν το συγκεκριμένο θέμα (Kassotakis & Lambrakis-Paganos, 1944· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1944· Βασιλού, 1990· Ζαμπέτα, 1944), στηρίζεται στη συνύπαρξη των δυο λειτουργιών στο πρόσωπο του επιθεωρητή, της διοικητικής-ελεγκτικής-καθοδηγητικής και της παιδαγωγικής, με αποτέλεσμα η διοικητική-ελεγκτική-λειτουργία να επικρατήσει της παιδαγωγικής, μετατρέποντας αφενός το θεσμό σε γραφειοκρατικό εξάρτημα του κεντρικού κρατικού μηχανισμού, αφετέρου εξοπλίζοντάς τον με μια εξουσία επιβολής, αφού ο επιθεωρητής ήταν ο διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος, αλλά συγχρόνως και ο υπεύθυνος για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Αυτή όμως την «παντοδυναμία του επιθεωρητή», όπως χαρακτηριστικά την ονομάζει η Ζαμπέτα (1994, σελ. 243-244), την προσεταιρίστηκε κάθε κυβέρνηση, τόσο με τις διαδικασίες της επιλογής τους όσο και με τις αρμοδιότητες που τους παρείχε, καθιστώντας το θεσμό την «ορατή μορφή μέσω της οποίας προσωποποιούνταν το σύνολο της ιεραρχικής-συγκεντρωτικής δομής εξουσίας» (Δούκας, 2000, σελ. 30). Ακόμη και μετά το 1982 η μη εφαρμογή αξιολόγησης, αν και ψηφίστηκαν νόμοι και διατάγματα, αποδεικνύει τις «τριβές» που προκαλεί το θέμα της αξιολόγησης. Οι κριτικές αναλύσεις, όπως υποστηρίζει ο Παπακωνσταντίνου (1986, σελ. 61-94), προβάλλουν την αξιολόγηση ως μέσο-μεθόδευση για την επιβεβαίωση του διοικητικού συγκεντρωτισμού, την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου, την «υποταγή» και «εξάρτηση» του εκπαιδευτικού προσωπικού καταγγέλλοντας τον εισαγόμενο «από το παράθυρο» αυταρχισμό και αποκαλύπτοντας τις ιδεολογικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μορφή της αξιολόγησης που εφαρμοζόταν, η προέλευση των επιθεωρητών, ο τρόπος επιλογής τους, οι αρμοδιότητες, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτικών αλλαγών και ιδιαίτερα η σύνταξη των υπηρεσιακών εκθέσεων που ήταν συνδεδεμένες με την προαγωγή, τη μετάθεση και τη μισθολογική εξάρτηση ήταν από τα καίρια θέματα αμφισβήτησης και επίκρισης του θεσμού κατά τη μακροχρόνια θητεία του. Η μορφή της αξιολόγησης που εφαρμοζόταν δεν αποσκοπούσε ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης, «αλλά μάλλον σε μια μορφή «τιμωρίας» (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός, 2, σελ. 88). Έτσι, υπογραμμίζει ο Τρούλης (1989, όπ. αναφ. στο *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, 2001, σελ. 37) ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκήθηκε κατά το παρελθόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπασχε όσον αφορά την επιστημονική εγκυρότητα, επειδή δεν βασιζόταν σε επιστημονικά κριτήρια, δεν είχε σαφείς στόχους και δεν γινόταν από ειδικά εκπαιδευμένους αξιολογητές. Ο επιθεωρητής, αποδεχόμενος πρώτα ο ίδιος τις θέσεις και τα κριτήρια των προϊσταμένων του, με την έκθεση έλεγχε και αξιολογούσε τη σχολική εργασία, τη διδακτική διαδικασία, τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα την ιδεολογία που επικρατούσε προσφέροντας τις αντίστοιχες πληροφορίες στους ανωτέρους του. Έτσι, η αξιολόγηση γινόταν κατά τρόπο υποκειμενικό και αυθαίρετο, αναφερόταν σε

διαστάσεις της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού οι οποίες όχι μόνον είναι δύσκολο να συλληφθούν και να αποτιμηθούν, αλλά ήταν και εν πολλοίς άσχετες προς το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ κατακρινόταν επίσης και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Θεωρούμε απαραίτητο εδώ να αναφερθούμε σε ευρήματα έρευνας σχετικής με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών στην περιοχή της Θράκης που αφορά έκθεση επιθεωρητή και μάλιστα στην περίοδο της δικτατορίας, η οποία διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις εκθέσεις των άλλων επιθεωρητών, προωθώντας μια λιγότερο ελεγκτική αλλά πιο συστηματική και καθοδηγητική πρακτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αποτυπώνοντας μάλλον τις απόψεις του συγκεκριμένου επιθεωρητή (Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2010, σελ. 25-26).

Ανάλογα με τα κανονιστικές συνθήκες που ίσχυαν κάθε φορά, ο εκπαιδευτικός είχε στο φάκελό του μια σειρά από εκθέσεις που βασιζόνταν σε ένα σύστημα συνεχούς και αδιάκοπης καταγραφής, καταχώρησης, αναφοράς, με λεπτομερή περιγραφή των ατομικών, οικογενειακών στοιχείων, αλλά και της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής αυτού, μετατρέποντας έτσι τον εκπαιδευτικό σε «περίπτωση» που γίνεται αντικείμενο γνώσης για μελλοντική χρήση (Μαυρογιώργος, 1993, σελ. 139-140). Ουσιαστικά, μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις, προβαλλόταν και επιβαλλόταν το ιδεολόγημα του «λειτουργήματος» και του «λειτουργού», του «ιεραποστολικού έργου» του εκπαιδευτικού. Η επιβολή του ιεραποστολικού αυτού έργου χαρακτηριστικά αποτυπώνεται και στις Γενικές Εκθέσεις των επιθεωρητών στην περίοδο που μελετούμε: «Θα καλλιεργήσωμεν ...την συναίσθησιν της ευθύνης, ήτις δυστυχώς συνεπεία του πολέμου, της κατοχής και της ανταρσίας ημβλύνη παρά τισι Δημιλοιοις (Γ.Ε. 1960-61) (Καραβασιλής, 2006, σελ. 79), και «... υφ' ημάς διδασκάλων...να συμβάλωμεν εις το έργον της αναπτύσεως του Έθνους εις την κολυμβήθραν μιας πνευματικής και ηθικής εξυγιάνσεως (Γ.Ε. 1965-66) (Καραβασιλής, ό.π., σελ. 79), όπως αναφέρεται σε Γ. Έκθεση επιθεωρητή της περιφέρειας Ν. Σερρών του 1965-66, χωρίς να επιφέρει αλλαγή προσανατολισμού της αξιολόγησης η παρένθεση εξουσίας της Ενώσεως Κέντρου, και βέβαια στην περίοδο της δικτατορίας, όπου ο ρόλος του δασκάλου αναβαθμίζεται σε ρόλο «εθνικού διαφωτιστή» και η «εναρμονισμένη» στάση του δασκάλου αποτελεί βασικό δείκτη της αξιολόγησης του επιθεωρητή: «Ο φαινός αστήρ της Εθνικής Επανάστασεως της 21^{ης} Απριλιόν 1967... μας επιβάλλον το ιερό καθήκον να δραστηριοποιηθώμεν εις το έπακρον και να συμβάλωμεν ... εις το αναγεννητικόν έργον της δημιουργίας του ιστορικού Ελληνικού Έθνους.» (Γ.Ε. 1968-69) (Καραβασιλής, ό.π., σελ. 80). Ιδιαίτερα δε με το υλικό αντίκρισμα (προαγωγή, ευνοϊκή μετάθεση, αύξηση των αποδοχών κ.ά., στη θετική εκδοχή της έκθεσης) που είχε το αποτέλεσμα των εκθέσεων, επιβάλλονταν στους δασκάλους και στις δασκάλες οι συγκεκριμένοι ιδεολογικοί και πολιτικοί προσανατολισμοί στη δράση εντός και εκτός σχολείου, αλλά και όροι εργασίας μη αμειβόμενης εκτός σχολείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 281). Οι αξιολογικές εκθέσεις, αποτελώντας το σημαντικότερο «συντελεστή» στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις κάθε φορά επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, σταδιακά απογυμνώθηκαν από το εκπαιδευτικό και αξιο-

λογικό τους περιεχόμενο και περιορίστηκαν σε μια ιεροτελεστία, μια συμβολική άσκηση εξουσίας και επιβεβαίωση της σχέσης εξουσιαστών-εξουσιαζομένων (Δούκας, 2000, σελ. 29). Έτσι, μέχρι το 1974 οι αξιολογικές εκθέσεις λειτούργησαν αφενός μεν προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και αφετέρου προς την ενσωμάτωση, με πεδίο ελέγχου και έξω από την εργασία στο σχολείο, και τα ελεγχόμενα ήταν ο «ιδεολογικός προσανατολισμός» του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογίας και πολιτικής που χαρακτήριζε τη μεταπολεμική ελληνική κοινωνία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 274 και 287-291).

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να διερευνήσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις Υπηρεσιακές Εκθέσεις των Επιθεωρητών της «Στοιχειώδους Εκπαίδευσης» της περιόδου 1965-1970 στην περίπτωση του Ν. Σερρών.

Στόχοι της έρευνας

- Να καταγράψουμε τα κριτήρια-κατηγορίες αξιολόγησης των εκθέσεων που έθετε η ίδια η πολιτεία, το περιεχόμενο και το σκοπό των συγκεκριμένων κριτηρίων.
- Να διερευνήσουμε αν οι επιθεωρητές μέσα από τα κριτήρια των αξιολογικών εκθέσεων αξιολογούσαν-βαθμολογούσαν όχι μόνο τα άκρως επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως *διδασκτική ικανότητα*, *επιστημονική επάρκεια*, *διοικητική ικανότητα*, ασκώντας παράλληλα μέσω αυτών έλεγχο στη μεθοδολογία, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και εν γένει στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και κατά πόσο επεκτείνονταν και στην προσωπική και κοινωνική του συμπεριφορά με σκοπό τον έλεγχο της νομιμοφροσύνης, της ιδεολογίας και το φρονηματισμό τους.
- Να διερευνήσουμε αν η ιδεολογία του επιθεωρητή αποτυπωνόταν στη σύναξη των εκθέσεων.

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Πηγή δεδομένων (τεκμήρια) στην εργασία μας αποτέλεσαν οι αξιολογικές εκθέσεις των επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών της χρονικής περιόδου 1965-1970 που βρέθηκαν στα αρχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών. Συγκεκριμένα, το αρχειακό υλικό της παρούσας εργασίας αποτελείται από τα εξής στοιχεία:

1. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' & της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών, Σχολικού Έτους 1965-1966 (αριθμός εκθέσεων: 170), 1966-1967 (αριθμός εκθέσεων: 220) και 1967-1968 (αριθμός εκθέσεων 230).
2. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών κατά το Σχολικό Έτος 1968-1969 (αριθμός εκθέσεων: 159).
3. Εκθέσεις Επιθεωρήσεως του προσωπικού της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών κατά το Σχολικό έτος 1969-1970 (αριθμός εκθέσεων: 222).

Προϋποθέσεις και περιορισμοί της έρευνας

Μέσα από την εργασία διερευνώνται τα πεδία στα οποία επεκτεινόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή και είναι «*η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική επάρκεια, η διοικητική δεξιότητα καθώς και η εν γένει επαγγελματική στάση και συμπεριφορά*». Αναμφίβολα, όμως, για την περίοδο αυτή που μελετάμε και με βάση τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν και συνυφαίνονταν με την αξιολόγηση ως μια τελετουργική παραγωγή για την κατάδειξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού, δεν πρέπει να διαλάθει της προσοχής μας και η αξιολόγηση των υποκειμενικών χαρακτηριστικών των αντικειμένων της αξιολόγησης, δηλαδή των εκπαιδευτικών, όπως «*η νομιμοφροσύνη, η συμμόρφωσή τους προς τις κυρίαρχες παραδοχές της κοινωνίας της περιόδου που μελετάμε καθώς και η εν γένει κοινωνική τους στάση και συμπεριφορά*» στο μικρόκοσμο όπου επαγγελματικά δραστηριοποιούνταν. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις τα στοιχεία αυτά των προσωπικών χαρακτηριστικών παρατίθεται με αρκετές επιφυλάξεις ως άκρως μη επισημονικώς αποδεκτά.

Επικρατούσες πολιτικές και κανονιστικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της περιόδου 1965-1970

Στις εκλογές του 1964 η Ένωση Κέντρου εξασφάλισε την πλειοψηφία και σχημάτισε κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου, η οποία προβαίνει στη μεταρρύθμιση του 1964 (εμπνευστής ο Ε. Παπανούτσος) με την κατοχύρωση της «*Δωρεάν Παιδείας*», τη διεκδίκηση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης μέσα από το σχολείο με βάση τις αρχές του κοινοβουλευτισμού, την έννοια του υπεύθυνου πολίτη και της αντικειμενικότητας, και παράλληλες αναφορές στη σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται να κυριαρχήσει ένα νέο πνεύμα στην ελληνική εκπαίδευση και η μεταρρύθμιση αυτή αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία, χωρίς να προλάβει όμως να γίνει πραγματικότητα (Μπουζάκης, χ.χ., σελ. 108).

Το 1965 δημιουργείται πολιτειακή κρίση, τα γνωστά «Ιουλιανά», και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αρχίζει να «*πολτοποιείται*» (Κάτσικας, 2007, σελ. 220), για να καταργηθεί εντελώς από το στρατιωτικό καθεστώς του 1967. Με τον Α.Ν. 129/1967 τροποποιήθηκε ο σκοπός της Γενικής Εκπαίδευσης, η οποία θα παρείχε πλέον «*αγωγήν επί τη βάσει των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, αποσκοπεί να καταστήση τους εκπαιδευομένους ικανούς όπως εκπληρώσι τας υποχρεώσεις των ως άνθρωποι και πολίται και ανταποκρίνονται εντός της πολιτικής κοινότητος του ελληνικού έθνους εις τας επιβαλλομένας απαιτήσεις υπό της συγχρόνου ζωής*». Σύγχρονως καταργείται το υφιστάμενο διοικητικό καθεστώς και ξεκινούν οι διώξεις των εκπαιδευτικών για τη «*νομιμοφροσύνη*», δηλαδή αν ο υπάλληλος «*εμφορείται υπό κομμουνιστικών ή αντιεθνικών ιδεών*» ή αν στρέφεται κατά του «*κρατούντος πολιτειακού καθεστώτος*» ή εκτελεί πράξεις προβλεπόμενες από το νόμο 375/1936 (κατασκοπεία). Ο νόμος εφαρμόζεται, προβλέποντας μάλιστα ότι ο εκπαιδευτικός α-

πολύεται «διά αποφάσεως του αυτού υπουργού καθ' ης ουδεμία επιτρέπεται προσφυγή ή αίτηση ακυρώσεως». Με το Ν.Δ. 532/1970, για να διοριστεί κάποιος στην εκπαίδευση έπρεπε να τον διακρίνει «ίδιον και ουσιώδες στοιχείον διά τους εκπαιδευτικούς», που είναι «η πίστις και αφοσίωσις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη». Πειθαρχικά δε αδικήματα ήταν η έλλειψη πίστης και αφοσίωσης στην πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη, η επιδίωξη της ανατροπής του πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος, κάθε ενέργεια που αποτελούσε δημόσια εκδήλωση πολιτικών φρονημάτων ή άσκηση προσηλυτισμού και η άσκηση κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης αρχής.

Οι πολιτικές αλλαγές συνοδεύονταν συνήθως και με αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημαντικό μέρος της οποίας ήταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών. Αξιοσημείωτο θεωρούμε πως είναι ότι στη μεταπολεμική περίοδο, από το 1950 ως το 1970, παρ' όλες τις πολιτικές μεταβολές, καμιά τροποποίηση ή αλλαγή δεν έγινε στη διάρθρωση της εποπτείας και στο έργο των Επιθεωρητών. Ο τρόπος επιλογής και οι αλλαγές στο εποπτικό προσωπικό ήταν οι μόνες μεταβολές, και μάλιστα συχνές, ανάλογα με τους κυβερνητικούς σχηματισμούς (Φίλος, 1984, σελ. 117-149), ενώ στις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ουσιαστικό στοιχείο της υπηρεσιακής εξέλιξης και της μονιμότητας παραμένει η συμμόρφωση και η υποταγή στα εθνικόφρονα ιδεώδη (Τσιριγώτης, 2002, σελ. 21). Στις δεκαετίες μάλιστα του 1960 και του 1970 ο θεσμός του επιθεωρητή κατηγορήθηκε ότι υπηρέτησε συνειδητά το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας σε κάθε αλλαγή (Αθανασίου, 1990, σελ. 109), στοιχεία τα οποία θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε στο αρχειακό μας υλικό και θα αφορούν την περίπτωση του Ν. Σεργών.

Έτσι, η επιλογή της συγκεκριμένης προς διερεύνηση περιόδου έγινε με κριτήρια τις σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές της χώρας -τη διακυβέρνηση του κράτους αναλαμβάνει το 1964 η Ένωση Κέντρου και το 1974 η δικτατορία- αλλά και τη μορφή της αξιολογικής έκθεσης που ίσχυε μέχρι το 1970. Οι δακτυλογραφημένες εκθέσεις που ίσχυαν μέχρι το 1970, στις οποίες ο επιθεωρητής έχει τη δυνατότητα να αυτενεργήσει και σύμφωνα με την προσωπικότητά του και ίσως την ιδεολογία του, αντικαταστάθηκαν μετά το 1970 με έντυπα του ΥΠΕΠΘ τα οποία ήταν «εμπλουτισμένα» με συγκεκριμένες παραμέτρους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, εξασφαλίζοντας έτσι το συστηματικότερο έλεγχο αυτού.

Περιγραφική ανάλυση του αρχειακού υλικού της χρονικής περιόδου 1965-1970

Από το 1965 μέχρι και το 1970 υποβάλλεται αναλυτική έκθεση δακτυλογραφημένη από τον επιθεωρητή με τίτλο «Έκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητας», με τα εξής κριτήρια:

1. Ατομικά στοιχεία κρινομένου, 2. Θεμελιώδη καθήκοντα, 3. Ειδικά καθήκοντα, 4. Αμοιβαί- Ποινάι, 5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα α) της εργασίας του, β) της προσωπικότητάς του και, τέλος, 6. Συμπεράσματα για την επιστημονική του κατάρτιση,

τη διοικητική και διδακτική ικανότητα, την ευσυνειδησία, τη συμπεριφορά και την κοινωνική του δράση.

Ατομικά στοιχεία κρινομένου

Στην πρώτη μορφή των εκθέσεων αξιολόγησης, από το σχολικό έτος 1965 και μέχρι το 1970, στα «ατομικά στοιχεία», στα οποία αναφέρεται ο επιθεωρητής στην πρώτη παράγραφο της έκθεσης, εκτός από το σχολείο όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και το ονοματεπώνυμό του, δηλώνονται ο τόπος της καταγωγής του, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η προέλευση του πτυχίου, η μετεκπαίδευση (αν υπάρχει), ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας και, τέλος, ο βαθμός του εκπαιδευτικού στην υπηρεσία.

Θεμελιώδη καθήκοντα

Στις εκθέσεις του Σχολικού έτους 1965-1966 και στο αρχικό σημείωμα περί θεμελιωδών καθηκόντων, αμέσως μετά τα στοιχεία του κάθε εξεταζόμενου υπάρχει τυποποιημένη στις περισσότερες των περιπτώσεων -με ελάχιστες διαφοροποιήσεις- παράγραφος.

Η συνήθης έκφραση που χρησιμοποιείται είναι «*τον/την διακρίνει πίστις προς την Πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη*» ή «*εμφορεύεται υπό υγιών κοινωνικών αρχών/φρονημάτων και αγωνίζεται διά την επικράτησιν των εθνικών ιδεωδών εις το ξενόφωνον τούτον χωρίον*», όταν ο δάσκαλος υπηρετεί σε σχολείο όπου δεν ομιλείται αμιγώς η ελληνική γλώσσα. Επίσης, στις περισσότερες εκθέσεις υπάρχει η έκφραση «*είναι πειθαρχικός/-ή έχει συναίσθησιν ευθύνης και καθήκοντος, απέχει εκδηλώσεων ασυμβιβάστων προς το έργον και την αποστολήν του ή δεν αναμειγνύεται εις εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού περιεχομένου και συμπεριφέρεται ασόγως προς την υπηρεσίαν*». Όταν πρόκειται για γυναίκες, η συνήθης έκφραση είναι: «*διάγει βίον προσιδιάζοντα εις Ελληνίδα διδασκάλισσαν*» ή, αν πρόκειται για δασκάλα άγαμο προχωρημένης ηλικίας, υπάρχει η φράση «*διάγει αδιάβλητος*».

Στις εκθέσεις των ετών 1966-1967, 1967-1968 και 1968-69 υπάρχουν οι ίδιες ακριβώς εκφράσεις. Ένα καινούριο στοιχείο που βρίσκουμε στις εκθέσεις του συγκεκριμένου επιθεωρητή και επαναλαμβάνεται σχεδόν σε όλες τις εκθέσεις είναι η αναφορά στο άρθρο 44-56 του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα, «*Διάγει δημόσιον και ιδιωτικόν βίον αδιάβλητον, ανταποκρινόμενος πλήρως εις τας διατάξεις των άρθρων 44-56 του Δημ. Κώδικος*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Β' Π. Ν. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1966-1967), θέλοντας να δείξει ότι ο/η κρινόμενος/-η εκπαιδευτικός διάγει βίο ιδιωτικό και δημόσιο σύμφωνα με τα όσα το πολιτικό καθεστώς της περιόδου επέβαλλε. Στις εκθέσεις της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας χωρίς να αλλάξει η παραπάνω στερεότυπη έκφραση προστίθεται σε κάποιους εκπαιδευτικούς: «*Αι καθόλου πράξεις του/της φέρουν έκδηλον το χρώμα της Εθνικής υπερηφάνειας και προσηλώσεώς της προς τα Εθνικά Ιδεώδη και το μεγαλείον της φυλής*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Β' Π. Ν. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 48, ΣΕΛ.12, Α/Α 66, ΣΕΛ. 14...)

Αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες ο επιθεωρητής προβαίνει σε αρνητικές κρίσεις σχετικά με τα πολιτικά φρονήματα και την ιδιωτική-οικογενειακή ζωή

των εκπαιδευτικών. Επισημαίνει ο επιθεωρητής: «Τελευταίως αναμειγνύεται εις πολιτικές συζητήσεις υποστηρίζουσα με φανατισμόν ορισμένην πολιτικήν παράταξιν, εις πραγματοποιούμενες δε εις την οικίαν της συγκεντρώσεις υπάρχει πάντοτε μουσική γνωστού αριστερού μουσικοσυνθέτη» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ Α' ΕΚ. Π. Α/Α 27, ΣΕΛ. 53, ΣΧ. ΕΤ.: 1966-67).

Από άλλη έκθεση της ίδιας περιόδου: «...Ούτως εξεδηλώθη σαφώς υπέρ ορισμένης κομματικής παρατάξεως, πολιτικολογεί δημοσία, αναγινώσκει κεντροαριστεράς εφημερίδας, χλευάζει τους αναγινώσκοντας αντιθέτους εφημερίδας, εν οίς και τον υποφαινόμενον και τους λοιπούς εν τω γραφείω διδασκάλους, ευρίσκει εις επαφήν με βουλευτάς ορισμένου κόμματος...» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ Α' ΕΚ. Π. Α/Α 11, ΣΕΛ. 21, ΣΧ. ΕΤ.: 1966-67.). Επίσης: «Εξ ασφαλών όμως πληροφοριών και εξ ιδίας αντιλήψεως, διεπιστώσαμεν, ότι ούτος, αν και υπηρέτησεν ως έφεδρος ανθυπολοχαγός ..., παρεσύρθη υπό της συζύγου του, διδασκαλίσης, διαπνεομένης υπό αριστερών φρονημάτων και της οποίας οι γονείς και οι αδελφοί ευρίσκονται εις το παραπέτασμα, έτερος αδελφός της, φοιτητής Νομικής, ήτο ηγετικό στέλεχος της νεολαίας «Λαμπράκη» των Σερρών... Αναμειγνύετο εκ του εμφανούς εις πολιτικές συζητήσεις υποστηρίζων μετά φανατισμού τον Ανδρέαν Παπανδρέου.» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ Α' ΕΚ. Π. Α/Α 24, ΣΕΛ. 48, ΣΧ. ΕΤ.: 1967-68).

Και στις εκθέσεις της περιόδου 1969-1970 κυρίαρχη έκφραση στα θεμελιώδη καθήκοντα αποτελεί η προσήλωση «εις τας εθνικάς μας παραδόσεις» ή «διαπνέεται υπό αγνών πατριωτικών και θρησκευτικών αισθημάτων». Το καινούριο στοιχείο που προστίθεται στις εκθέσεις είναι οι εκφράσεις «δεν συμμετέχει εις κερδοσκοπικάς επιχειρήσεις, δεν είναι μέλος σωματείου, ουδεμίαν σχέσιν έχουσαν με την υπηρεσίαν του, έχει συνείδησιν της αποστολής του και διάγει αδιάβλητον βίον» και εργάζεται ανελπιώς κατά «το κεκανονισμένον ωράριον» ή, όταν επρόκειτο για τον διευθυντή, «πέραν του κεκανονισμένου ωραρίου», καθώς και οι σχέσεις που έχει με την ευρύτερη κοινωνία του τόπου όπου βρίσκεται το σχολείο: «Έχει επισύρει την εμπιστοσύνην και εκτίμησιν των κατοίκων του χωρίου» ή «είναι αγαπητός εις τους κατοίκους του χωρίου». Για πρώτη φορά γίνεται μνεία στη συνεχή παρουσία –αποφυγή αδειών– του δασκάλου στο σχολείο: «αποφεύγει συστηματικώς τας αδειάς», «δεν απουσιάζει αδικαιολογήτως».

Τέλος, η έκφραση «πειθαρχεί άνευ αντιρρήσεων εις τας διαταγάς των ανωτέρων του» (ΥΠ. ΕΚ. Β' ΠΕ. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ. 100, ΣΧ. ΕΤ.: 1969-70) καταδεικνύει τη συμμόρφωση του επιθεωρητή στις υποδείξεις του καθεστώτος, που απαιτεί πειθαρχία των δημόσιων λειτουργιών σύμφωνα με το άρθρο του Δ.Υ. Κώδικα 45-64.

Εντύπωση προκαλούν οι αξιολογικές κρίσεις για την προσωπική ζωή κάποιων διδασκαλισσών. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται: «εργάζεται αποστολικώς και ίτοι είναι αναποκατάστατος εισέτι», ενώ για τις έγγαμες διδασκάλισσες συχνά αναφέρεται ως αξιολογική κρίση η φράση «είναι υποδειγματική σύζυγος, μητέρα» ή «στοργική μήτηρ».

Από τα σχόλια αυτά του επιθεωρητή δίνεται η δυνατότητα στον μελετητή των εκθέσεων να συναγάγει ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν περιοριζόταν μόνο στα καθαρώς υπηρεσιακά καθήκοντα, αλλά υ-

πεισερχόταν και στον ιδιωτικό του βίο, και μάλιστα με κάθε λεπτομέρεια της προσωπικής του ζωής, με πληροφορίες που συγκέντρωνε από το άμεσο περιβάλλον –κοινωνικό και υπηρεσιακό– του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις σχολιάζεται «αρνητικά» το γεγονός ότι αυτός/ή δεν έχει «οικογένεια», ενώ θεωρείται ιδεωδέστερο να έχει ο εκπαιδευτικός οικογένεια αποτελούμενη από παιδιά, αρχή του πολιτικού καθεστώτος της περιόδου, που περιλαμβάνονταν στο σύνθημα «Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια». Το τρίπτυχο αυτό ιδεολόγημα εξασφάλιζε την ανοχή του λαού, δίνοντας προτεραιότητα στις παραδόσεις, στην πίστη στην αθάνατη Ελλάδα και στον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, με κυρίαρχη την αντικουμμουνιστική ιδεολογία, καθιστώντας την οικογένεια συμπαραστάτη στην επίτευξη αυτού του σκοπού, απαιτώντας μάλιστα ο κυρίαρχος ρόλος των εκπαιδευτικών- ακόμη και με το παράδειγμα της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής- να είναι το έργο της ηθικής και ελληνοχριστιανικής διαπαιδαγώγησης, μια και κυρίαρχη ιδεολογία της δικτατορίας ήταν η έννοια της πολιτικής αγωγής των Ελλήνων.

Ειδικά καθήκοντα

Η επόμενη παράγραφος είναι αυτή των ειδικών καθηκόντων και αναφέρεται στην περιγραφή των διδασκαλιών που παρακολουθεί ο επιθεωρητής, στην αξιολόγηση της διδακτικής και επιστημονικής ικανότητας του δασκάλου αλλά και στην αξιολόγηση της εσωσχολικής και εξωσχολικής του δράσης.

Στην πρώτη παράγραφο -καθαρά στερεότυπη- και με τον ίδιο, επαναλαμβανόμενο τρόπο ο αξιολογητής/επιθεωρητής αναφέρει την τάξη που έχει αναλάβει ο δάσκαλος αξιολογούμενος και στη συνέχεια τα δυο συνήθως μαθήματα που ο επιθεωρητής παρακολούθησε και αξιολόγησε.

Στη δεύτερη και στην τρίτη παράγραφο των ειδικών καθηκόντων γίνεται λεπτομερής περιγραφή των δυο διδακτικών εννοιών που δίδαξε ο δάσκαλος/η δασκάλα συνήθως στα μαθήματα της Ανάγνωσης ή της Αριθμητικής (πρώτο αξιολογούμενο μάθημα) και της Ιστορίας, Φ. Ιστορίας και Γεωγραφίας –μάθημα εν γένει θεωρητικό–, δεύτερο αξιολογούμενο μάθημα Και στις δυο παραγράφους περιγράφει λεπτομερώς αν και κατά πόσο ακολουθήθηκε η τριμερής πορεία διδασκαλίας, αναφέροντας την επαρκή προπαρασκευή του για το διδακτικό αντικείμενο που δίδαξε, τη μεθοδολογία που ακολούθησε, την εφαρμογή των διδακτικών αρχών της εποπτείας και της αυτενέργειας, τον τρόπο συμπεριφοράς του απέναντι στους μαθητές, την εξατομικευμένη διδασκαλία των αδύνατων μαθητών, την εμπέδωση της νέας γνώσης, τον έλεγχο των γραπτών εργασιών των μαθητών, την καλλιέργεια των αρετών και των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών, την κίνηση, τη φωνή του δασκάλου, του τρόπου με τον οποίο «μεταχειρίζεται» ή «ελέγχει» τους μαθητές. Στη συνέχεια της παραγράφου παρουσιάζονται οι κρίσεις και παρατηρήσεις του επιθεωρητή για το συγκεκριμένο διδασκόμενο μάθημα: «*Ητο μία ωραία εκδήλωση, την οποίαν λίαν δεξιώς κατήντηνεν ο διδάσκαλος και την οποίαν συνεστήσαμεν να παρακολουθήσουν και οι άλλοι μαθηταί του Σχολείου*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 25, ΣΕΛ., 49, 9/5/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66). Σε άλλη αναφέρει: «*Ο δ/λος*

προσεπάθησε να οδηγήσει τους μαθητές εις βαθύτεραν επεξεργασίαν του κειμένου, αλλ' ελάχιστα επέτυχε, διότι ούτοι δεν έχουν εθισθή προς τούτο, ενώ ο δ/λος, άρτι τοποθετηθείς εις το Σχολείον ως προσωρινός αναπληρωτής, ουδόλως ευθύνεται». (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡ., Α/Α 26, ΣΕΛ. 51, 2/3/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66).

Χαρακτηριστική θεωρούμε την αρνητική κρίση του επιθεωρητή στην παρακάτω έκθεση: «*Η διδ/σσα κατενόησεν επί τέλους, ότι διά να σταδιοδρομήση δέον να επιδοθή εις μελέτην και να αφοσιωθή μετά μείζονος ενδιαφέροντος και ζήλου εις το έργον της... Έδη προσφέρει σαφείς και σταθερείς γνώσεις και ακολουθεί προδιαγεγραμμένην πορείαν διδ/λίας, αν και μη εδραζομένην επί των αρχών της εποπτείας και αυτενεργείας.*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 25, ΣΕΛ. 49, 9/5/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66). Σε πολλές εκθέσεις γίνεται αναφορά του επιθεωρητή στην εξέταση των μαθητών, για να διαπιστωθεί η διδακτική ικανότητα του δασκάλου: «*...εξετάσαντες τους μαθητάς απεκομίσαμεν ικανοποιητικάς εντυπώσεις.*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. ΠΕΡ. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1966-67, Α/Α 21, ΣΕΛ. 41).

Στη συνέχεια ο επιθεωρητής αναφέρεται στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους του Σχολείου, στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του αξιολογούμενου, στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που αφορούν τη συμμετοχή σε θρησκευτικές εκδηλώσεις, στο Σώμα Ελλήνων Οδηγών ή προσκοπισμό, σε αγαθοεργές και πολιτιστικές οργανώσεις, και την απήχηση, αρνητική ή θετική, της προσωπικότητας του αξιολογούμενου στο κοινωνικό σύνολο όπου ζει και εργάζεται, κρίνοντας μάλιστα πολλές φορές την προσωπική του ζωή, την ενδυμασία του, τη συμμετοχή στο συνδικαλισμό, τον τόπο διαμονής του, συνδέοντας όλα τα παραπάνω με το έργο του δασκάλου και έχοντας ο ίδιος συστηματική πληροφόρηση περί της προσωπικής ζωής του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, στην τελευταία παράγραφο των «ειδικών καθηκόντων» ο επιθεωρητής εξετάζει τη δράση του αξιολογούμενου σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο που στάλθηκε από τον «υπουργό» Κ. Καλαμποκιά τον Μάιο του 1967, επισημαίνοντας τα ακόλουθα: «*... Η καλλιέργεια της Εθνικής και Χριστιανικής συνειδήσεως των μαθητών είναι ο πρώτος και μέγιστος στόχος της όλης σχολικής εργασίας (...). Εκπαιδευτικοί, μη πιστεύοντες εις τα ιδεώδη και τας αξίας του Έθνους, δεν έχουν θέση εις την εκπαίδευσιν. Αι εθνικάί αξίαί όμως είναι αργήκτως συνδεδεμέναί προς τας Χριστιανικάς αξίαίς...* (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ «Περί των σκοπών του σχολείου και των καθηκόντων διδασκόντων και διδασκομένων», αριθ. 65710/16-5-1967) (Ανδρέου, 2001, σελ. 89-90).

Σε έκθεση αξιολογούμενου εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται: «*Κατά το βραχύ διάστημα της θητείας του ως μέλους του Διδασκαλικού Συλλόγου, ομού μετά των λοιπών μελών, ειργάζετο διά να δοθή εις αυτόν πνοή και κατεύθυνσις καθαρώς Εθνική*» (ΕΚ. ΑΤ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 50, ΣΧ. ΕΤ.: 1966-67, σελ. 101).

Σε άλλες εκθέσεις διαβάζουμε τα παρακάτω:

«*... ο δ/λος κατά το παρελθόν σχολικόν έτος κατόπιν ανστηρών συστάσεών μας, ανεμέτρησε τας ευθύνας του, πλην εξακολουθεί να παρασύρεται υπό της συζύγου του, εις αντιδικίας μετά των συναδέλφων του.*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α37, σελ. 73, 6/6/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66).

«*... τον απασχόλησαν όμως ιδιαίτερος αι ερωτικάί του περιπέτειαι, ενώ εξέθεσε*

συναδέλφους του, ...παραλαμβάνοντας ταύτας εις ταξίδια εις την πόλιν των Σερρών, ή περιάγων ταύτας διά του μοτοποδηλάτου...επανειλημμένως υπό πολλών κατοίκων ...διετυπώθησαν κατηγορία εις βάρος του, αποδειχθείσαι αληθείς... αναμιχθείς τελευταίως εις τον συνδικαλισμόν, έδωσε οξύτητα,.. διασπάσας... την... μέχρι τούδε συνοχήν και ψυχικήν επαφήν των διδ/λων... πιέζων ή εκβιάζων... και αναμίξας εις τον συνδικαλισμόν πολιτικούς παράγοντας» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 133, σελ. 267, 12/6/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965- 66).

«Η δ/σσα, ως εμφανίζεται και εκ των στοιχείων του ατομικού της φακέλου... δεν μερίμνησε να καταστή αποδοτική. Μετά τη διάλυσιν τών, παρά τη θέλησιν των γονέων της, αρραβώνων της μετά χωροφύλακος... Κατά βροχεράν ημέραν του χειμώνας προσήλθεν στο σχολείον με πανταλόνια...». (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 114, σελ. 229, 4/6/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965- 66).

«...διετυπώθησαν εξ επισήμων πηγών της κοινότητας δείγματα ουχί αφόγου κοινωνικής συμπεριφοράς... είναι εμφανής και εντυπωσιακή η ελευθεριότης της διδασκάλισσας. Ούτως έχουν στο έπακρον παρεξηγηθεί αι σχέσεις μετά του αστυνομικού σταθμάρχου και του κοινοτικού ιατρού... Εξετάσαμεν εγγράφως καταγγελίαν και θα παρακολούθησωμεν τον πρώτον ...» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 50, σελ.100, 6/6/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66), αποδεικνύοντας αυτό που η Ελ. Μπουκουβάλα υπογράμμισε: «η διδάσκαλος εν τοις χωρίοις είναι το πρόσωπον το οποίον κυριολεκτικώς κατασκοπεύεται υπό των χωρικών. Πάσα κίνησίς της, πάσα εκδήλωσις συμπαθείας ή αντιπαθείας, πας τις λόγος, η κόμμωσίς της, η ενδυμασία της, η συναναστροφή της δεν διαφεύγει τον αυστηρότατον των χωρικών έλεγχο» (Ανδρέου, 2001, σελ. 222).

Κάποιες φορές, μάλιστα, χρησιμοποιεί τη βελτίωση της βαθμολογίας του αξιολογουμένου ως κίνητρο για συννετισμό του, σύμφωνα με τα κοινωνικά και πολιτικά ειωθότα: «επί τη ελπίδι βελτιώσεως του διδασκάλου και ίνα ενθαρρύνωμεν τούτον βελτιώνομεν κατά το έτος τούτο δοκιμαστικώς την βαθμολογίαν του» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, Α/Α 37, ΣΕΛ. 74, 6/5/1966, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66).

Έτσι, στις εκθέσεις, ιδιαίτερα μετά από το 1967, συναντάμε αναφορές στο έργο του κάθε αξιολογουμένου για «ανάπτυξιν του πατριωτικού φρονήματος και τόνωσιν της πίστεως των κατοίκων προς τα Εθνικά Ιδεώδη», στη συμμετοχή του αξιολογουμένου στο έργο της διαφώτισης και ιδιαίτερα αν πρόκειται για διευθυντές σχολείων: «Μετέσχεν ενεργώς και εκ πεποιθήσεως ορμώμενος, εις το έργον της Εθνικής Διαφωτίσεως», «Προσφέρει τας υπηρεσίας του εις την ενταύθα χριστιανικήν κίνησιν και ειργάσθη λίαν επωφελώς κατά το παρελθόν θέρος εις τας μαθητικές κατασκευώσεις» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ.ΕΤ.: 1967-68, ΣΕΛ. 114).

Χαρακτηριστική απεικόνιση της επικρατούσας πολιτικής-εκπαιδευτικής κατάστασης είναι το απόσπασμα των παρακάτω εκθέσεων: «... παρά το γεγονός ότι, αν και γνωστός φανατικός εθνικόφρων, υπηρετεί εις χωρίον με ασυνήθως μεγάλον αριθμόν κομμουνιστών, κατόρθωσε διά της προσωπικής του αξίας να επιβληθή και εις τούτους και να κατευθύνη εις το ορθόν και το πρέπον...» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ.ΕΤ.: 1967-68, ΣΕΛ. 58). «Διά των οργανουμένων σχολικών εορτών... κατέστησε το Σχολείον του κέντρον ζωής και δημιουργίας και εστίαν εθνικού φρο-

νηματισμού...» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1967-68, ΣΕΛ.78). Διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου έχει «εμπλουτιστεί» με το ρόλο του «εθνικού διαφωτιστή», με καθοδηγητή και ελεγκτή τον επιθεωρητή.

Στο μεγαλύτερο αριθμό των εκθέσεων που αφορούν τις γυναίκες δασκάλες, ο επιθεωρητής στην κρίση του αναφέρεται κατά κύριο λόγο «... στην επαφή αυτών μετά των μητέρων και κατευθύνει ορθώς ταύτας εις θέματα των τέκνων» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1967-68, ΣΕΛ. 98) ή «... βρίσκεται σε επαφή μετά των γονέων και κηδεμόνων καθοδηγούσα δεξιώς τούτους εις θέματα αγωγής. Μετέχει κοινωνικών εκδηλώσεων και παραμένουσα εις το χωρίον συνεργάζεται με τας νεανίδας του τόπου και καθοδηγεί ταύτας εις θέματα καθαριότητας, οικιακής οικονομίας και βρεφοκομίας» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1967-68, ΣΕΛ. 62). Από τη μελέτη των εκθέσεων εξάγουμε το συμπέρασμα ότι στις κρίσεις των περισσότερων «διδασκαλισών» δεν αναφέρεται καθόλου η φράση «*ανέπτυξαν εθνικο-διαφωτιστικήν δράσιν*» παρά μονάχα γίνεται κρίση για την επαφή και την καθοδήγηση των καθαρά «οικιακών» δραστηριοτήτων. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και κάτω από το καθεστώς της χούντας παρατηρούμε ότι συνεχίζει να υπάρχει ο απόηχος του παλαιότερου ιδανικού της θεώρησης του σχολείου ως προέκτασης της οικογένειας, της ιδεολογίας, δηλαδή, που έβλεπε το ρόλο της δασκάλας ως επέκταση του ρόλου της από το σπίτι στο σχολείο, στενά συνδεδεμένο με το ρόλο της γυναίκας ως συζύγου και μητέρας (Καραστεργίου-Ζιώγου, 2007, σελ. 26, 27 και 28).

Αμοιβαί-ποιναί

Πριν προχωρήσουμε στην καταγραφή της ενότητας αυτής με βάση το συγκεκριμένο αρχειακό υλικό, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι το «πειθαρχικό θεσμικό πλαίσιο» είναι δεμένο με την ύπαρξη του δασκάλου ακόμη από την περίοδο της εκπαίδευσής του, σε μια προσπάθεια των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων, όλων των εποχών, να καταστήσουν τον δάσκαλο διαμεσολαβητή των ιδεολογικών κατευθύνσεών τους. Έτσι, το πλαίσιο με αναλυτική καταγραφή των καθηκόντων που αποσκοπούσε σε ένα δάσκαλο «*νομοταγή, επιμελή, ηθικό, χριστιανό, πατριώτη*» ξεκινάει από τη φοίτησή του στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου με το διάταγμα 3/22-3-1935 προβλεπόταν η «*κακή διαγωγή*» να αποτελεί λόγο για τη μη προαγωγή στο δεύτερο έτος καθώς και η επιβολή ποινών, όπως παραίτηση, επίπληξη, προσωρινή αποβολή, διαρκής αποβολή και από όλες τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.). Το 1966 με το Β.Δ. 923/14-11-1966 επαναδιατυπώνεται το πειθαρχικό πλαίσιο, ενώ το 1971 με το Β.Δ. 798/1-12-1971 επεκτείνεται ο έλεγχος στη ζωή των σπουδαστών και εκτός Π.Α., και επεκτείνεται ο ρόλος του Διευθυντή. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν τα Π.Δ. 939/17-10-1977, 544/26-7-1978 και 101/10-2-1981, με τη ριζική αλλαγή να γίνεται με το Π.Δ. 101/10-2-1981 καταργώντας κάθε μορφή τιμωρίας.

Στις εκθέσεις των επιθεωρητών του σχολικού έτους 1965-1966 της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας μετά το 2^ο μέρος της έκθεσης υπάρχει το 3^ο μέρος με τίτλο «*Πειθαρχικά αδικήματα και Ηθικά αμοιβαί*». Σε μια έκθεση διαβάζουμε (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, α/α 114, ΣΕΛ. 229, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-66) σχετικά με την ποινή που

επιβλήθηκε στη δασκάλα: «*τη εγένετο κράτησις μισθού τεσσάρων ημερών δι' αυθαίρετον εγκατάλειψιν θέσεως*». Σε μια άλλη έκθεση ο επιθεωρητής προτείνει να απομακρυνθεί δάσκαλος από τη θέση του και να ακολουθήσει συστηματική θεραπεία, για να ιαθεί από το ψυχικό νόσημα από το οποίο πάσχει. Υποστηρίζει ότι είναι εντελώς ανίκανος για το επάγγελμα του δασκάλου: «*φοβούμεθα ότι ο δάσκαλος δεν θα δυνηθεί να προσφέρει επί πολύ τας υπηρεσίας του. Επιβάλλεται η απομάκρυνσίς του και η συστηματική θεραπεία του*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Α' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ. 306, Α/Α.153, ΣΧ. ΕΤ.: 1965-1966). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο επιθεωρητής έχει τη δυνατότητα να προτείνει ακόμη και την απόλυση του εκπαιδευτικού, έχοντας βέβαια και τις «ιατρικές γνώσεις» να προβαίνει σε «ιατρικές γνωματεύσεις» για ψυχικά νοσήματα και ανικανότητα. Επιπλέον, ο επιθεωρητής εμφανίζεται ιδιαίτερα φειδωλός στις ηθικές αμοιβές.

Στις αξιολογικές εκθέσεις του Σχολικού Έτους 1966-1967 της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας καμιά αμοιβή ή ποινή δεν έχει καταγραφεί, ενώ σε μια έκθεση της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας (σελίδα 142 α/α 44, 29-8-1967) υπάρχει η καταχώρηση αρνητικής κρίσης: «*διά την προαναφερθείσαν ανωτέρω παραποίησιν της διδασκαλίας των Θρησκευτικών και την μη προσήκουσαν συμπεριφοράν του εν τώ δημοσίω βίω εκλήθη εις απολογία*». Ο ίδιος ο επιθεωρητής κάλεσε σε απολογία τον εκπαιδευτικό, επιβάλλοντας ποινή για την αναφορά του, «*ότι την νηστεϊάν καθώρισεν η Επιστήμη διά την από καιρού εις καιρόν αποτοξίνωσιν του σώματος*». Το γεγονός ότι καλείται σε απολογία ο δάσκαλος για παρεμβάσεις που έκανε αλλά και για ελλιπή κατάρτιση στο μάθημα των θρησκευτικών δείχνει πόσο μεγάλη σημασία έδινε το ΥΠΕΠΘ στα «*ελληνοχριστιανικά ιδεώδη*» με τα οποία ήθελε να γαλουχήσει τους Έλληνες, θέτοντας την περίοδο αυτή πλέον τη στάση του δασκάλου στην υπηρεσία του δικτατορικού καθεστώτος και των «*ιδεωδών*» με τα οποία ήθελε να διαπλάσει τον πολίτη. Έτσι, δεν αφήνει πολλά περιθώρια στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και σε παρεμβάσεις προσωπικές ή επιστημονικές που δεν συνάδουν με τα ιδεολογικά του «πιστεύω».

Στις εκθέσεις του σχολικού έτους 1967-1968 της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας δεν υπάρχει καμιά επιβολή ποινής σε εκπαιδευτικό, ενώ αντίθετα απονέμονται 12 έπαινοι σε εκπαιδευτικούς με το αιτιολογικό του ενεργού ρόλου στο έργο της εθνικής διαφώτισης. Η φράση και στις 12 εκθέσεις είναι στερεότυπη: «*τω/τη απενεμήθη έπαινος υπό του νομάρχου Σερρών διά την ενεργόν συμμετοχήν του εις εθνικάς εκδηλώσεις*» (ΕΚ. ΕΠ. ΣΧ. & Δασκάλων Α' ΕΚΠ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1967-1968, ΣΕΛ.: 10, 12, 64, 112, 116...).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όλοι οι δάσκαλοι στους οποίους απονεμήθηκε έπαινος επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την προαγωγή των «*ιδεωδών*» του δικτατορικού καθεστώτος και γι' αυτό τους απονέμεται έπαινος από τον Νομάρχη, μετά από πρόταση του οικείου επιθεωρητή. Τον ίδιο ζήλο προς τα δικτατορικά ιδεώδη επιδεικνύει και ο επιθεωρητής της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών.

Όμως στις εκθέσεις της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών η ενότητα «*Αμοιβαι-Ποιναι*» υπάρχει μόνο σε 16, ενώ απουσιάζει παντελώς σε όλες τις υπόλοιπες. Σε αυτές τις 16 εκθέσεις που υπάρχουν δεν βρίσκουμε καμιά έκθεση

στην οποία να αναφέρονται ποινές ή αμοιβές. Η φράση είναι στερεότυπη «*Κατά το έτος τούτο δεν απενεμήθη ούτε επιμωρήθη*» (ΕΚ. ΥΠ. ΙΚ. Β' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΕΛ.: 135, 54, 80, 81, 261, 263, 270...). Σε αντίθεση με τον επιθεωρητή της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας (Σ.Χ.), ο επιθεωρητής της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας (Β.Π.), αποφεύγει, θα λέγαμε, συστηματικά να αναφερθεί σε αμοιβές και ποινές, επιδεικνύοντας αδιαφορία ακόμη και να αναφερθεί στην ενότητα αυτή της έκθεσης.

Από τις εκθέσεις του σχολικού έτους 1968-1969, την ενότητα «*Αμοιβαί – Ποιναί*» βρίσκουμε σε 34. Σε καμιά δεν υπάρχει επιβολή ποινής, σε ελάχιστες (16) υπάρχει η στερεοτυπική έκθεση «*Κατά το Σχολικό τούτο έτος ουδεμία ποινή επεβλήθη, ουδέ αμοιβή απενεμήθη εις τον διδάσκαλον/-σσα*», και στις υπόλοιπες 18 στην ενότητα υπάρχει το σημάδι: »».

Στις εκθέσεις του σχολικού έτους 1969-1970 ο επιθεωρητής Κ.Χ. της Β' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας δεν προβαίνει σε καμιά επιβολή ποινής.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Στις εκθέσεις των σχολικών ετών από το 1965 μέχρι το 1970 υπάρχει μια ιδιαίτερη ενότητα με τον τίτλο «*Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εργασίας και της προσωπικότητας*» αυτού.

Σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας αξιολογούνται η σωματική και πνευματική υγεία του αξιολογούμενου δασκάλου, η αντιληπτική του ικανότητα και η ευστροφία, η μνήμη του, η κρίση του και η παρατηρητικότητα του. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται είναι μονολεκτικοί και για όλους τους εκπαιδευτικούς σχεδόν ίδιοι. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι διακρίνονται από στερεότυπες εκφράσεις με μοναδική διαφορά ως προς το ανάστημα του εκπαιδευτικού. Από τα ελίθια και τις εκφράσεις που πρωτοστατούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι: *ευγενής, πειθαρχικός, ηθικός, τίμιος ειλικρινής, σοβαρός, εύστροφος, ευφυής, πρoός, μειλίχιος, συννεσταλμένος, καλοκάγαθος, ανεξίκακος, φιλοπονωτάτη, ταχύνοος, σώφρων διάγει βίον δημόσιον και ιδιωτικόν εξαίρετον, δυνάμενον να προβληθεί ως εξαίρετον...* Εντύπωση προκαλούν στον μελετητή τόσο η πληθώρα των επιθέτων που χρησιμοποιούνται όσο και ο χαρακτηρισμός που χρησιμοποιείται «*Είναι υγιής και αρτιμελής και άλλοτε ευπαρουσίαστος*», η αναφορά του επιθεωρητή και στην εξωτερική εμφάνιση αλλά και στην υγεία του εκπαιδευτικού. Τις περισσότερες φορές κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς σε τύπους ψυχολογικούς ή παιδαγωγικούς (Γιουγκ - Φόνβινγκελ), αιτιολογώντας αυθαίρετα πολλές φορές την επιλογή αυτή με στοιχεία καθαρά της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών: «... *μελαγχολική διότι παρέμεινεν αναποκατάστατος οικογενειακώς...* » (ΒΙΒ. ΕΠ. Β' ΕΚ. Π. ΣΕΡΡΩΝ, ΣΧ. ΕΤ.: 1969-1970, ΣΕΛ. 85).

Γενική αξιολόγηση - Συμπέρασμα

Σε όλες τις εκθέσεις που εξετάσαμε από το 1965 μέχρι το 1970 στο τέλος της έκθεσης αξιολόγησης υπάρχει το «*Συμπέρασμα*» με χαρακτηρισμούς και βαθμολογία κατά ενότητα αξιολόγησης:

ΕΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Χ Α Ρ Α Κ Τ Η Ρ Ι Σ Μ Ο Σ				ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
Επιστημονικός	Επαρκής	Ικανός	Λίαν ικανός	Άριστος	Από 1 έως 5
Διδακτικός	Επαρκής	Ικανός	Λίαν ικανός	Άριστος	Από 1 έως 5
Διοικητικός	Δεξιός/-ά	Λίαν δεξιός/-ά			Από 1 έως 5
Την εκτέλεσιν καθήκοντος	Ευσυνείδητος	Λίαν Ευσυνείδητος			Από 1 έως 5
Την συμπεριφοράν	Αξιοπρεπής	Λίαν Αξιοπρεπής	Εξάαιρετος		Από 1 έως 5
Την εν γένει δράσιν	Εργατικός/-ή	Δραστήριος/-α	Λίαν Δραστήριος/-α	Εξάαιρετος/επωφελής	Από 1 έως 5

Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον επιθεωρητή να «οριοθετεί» την προσωπικότητα του δασκάλου, επαγγελματική και προσωπική, με ένα αριθμό που θα τον συνοδεύει στην επαγγελματική του καριέρα.

Οι μικρότερες βαθμολογίες που παρατηρήθηκαν (18,50 και 19) αφορούσαν εκπαιδευτικούς που ο επιθεωρητής τους κάλεσε σε απολογία, τη μία για τη μη παραμονή της στην έδρα του σχολείου και τον άλλο για τη μη σωστή συμπεριφορά στην οργάνωση συσσιτίων. Οι μεγαλύτερες βαθμολογίες (20 έως 23) δίνονται συνήθως σε δασκάλους με λίγα χρόνια υπηρεσίας και ικανοποιητική διδακτική και επιστημονική ικανότητα και δραστήρια εξωσχολική δράση, ενώ η βαθμολογία 24 έως 25 αφορά εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα καλούς στη διδασκαλία, αλλά και με δραστήρια εξωσχολική δράση, τις περισσότερες φορές μάλιστα και με αρκετά χρόνια υπηρεσίας.

Συμπεράσματα-Διαπιστώσεις-Συζήτηση

Από την ανάλυση του αρχαιακού υλικού της περιόδου αυτής ο μελετητής καταλήγει στις παρακάτω διαπιστώσεις, όπως αυτές αποδεικνύονται και από το υλικό που έχει παρατεθεί.

- Τα πρώτα χρόνια (1965-67) της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε οι εκπαιδευτικοί ελέγχονταν για την πίστη τους στην πατρίδα, τα εθνικά τους φρονήματα, την πειθαρχία και την άφογη συμπεριφορά προς την υπηρεσία, και ο έλεγχος αυτός υπεισέρχεται και στην προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή. Η προσήλωση όμως των επιθεωρητών, στα πρώτα χρόνια της επταετίας, στον έλεγχο των δασκάλων για την πίστη στην πατρίδα, στα εθνικά ιδεώδη, στις παραδόσεις, στα θρησκευτικά και κοινωνικά δεδομένα, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και πέραν του ωραρίου, δραστηριότητες που ήταν προδιαγραμμένες και εξυπηρετούσαν την επικρατούσα πολιτική και κοινωνική ιδεολογία, γίνεται ασφυκτικά εντονότερη. Ιδιαίτερα για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, και μάλιστα για τους διευθυντές των σχολείων, ο ρόλος του «*διαφωτιστή των ιδεών της επανάστασης του '67*» ήταν ιδιαίτερα σημαντικός και για την εξέλιξή τους, ενώ για τις γυναίκες ο ρόλος της Ελληνίδας δασκάλας, ει-

δωμένος μέσα από το πρότυπο της σωστής συζύγου, μητέρας και νοικοκυράς, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, που ξεχώρισαν ανερχόμενες στην ιεραρχία, σε θέση διευθύντριας, και οι οποίες «αμείφθηκαν» για τις εθνικές τους δραστηριότητες.

- Όλη αυτή η περίοδος διακατέχεται από το φόβο της επικράτησης των «κομμουνιστικών αντιλήψεων», αποτέλεσμα βέβαια μιας «ιδιαιτέρας» ιστορικής διαδρομής του ελληνικού έθνους, και απαιτείται από τον «νομιμόφρονα δάσκαλο» η προσωπική του προσπάθεια, ως αλληλένδετο καθήκον της εκπαιδευτικής του ταυτότητας, για την επικράτηση των αντικομμουνιστικών αντιλήψεων. Στο πλαίσιο αυτό εντάχθηκε και η ανάγκη «χαφιεδισμού», που αποδεικτικά του συναντήσαμε στις εκθέσεις που αναλύσαμε.

- Οι επιθεωρητές διαφοροποιούνται αναφορικά με το ρόλο τους ως «ελεγκτές» της νομιμοφροσύνης του εκπαιδευτικού. Ο ζήλος και η αυταπάρηση που παρατηρήθηκε σε συγκεκριμένους επιθεωρητές θεωρεί ο μελετητής ότι σχετίζονται και με την ιδεολογία αλλά και με την προσωπικότητα του ατόμου. Ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν, όπως φαίνεται από τις αξιολογικές εκθέσεις, «νομιμοφροσύνη» και «συμμόρφωση», αποτέλεσμα ενός δικαιολογημένου φόβου, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή τόσο στην επαγγελματική όσο και στην ιδιωτική τους ζωή.

- Η αξιολόγηση του δασκάλου από τον επιθεωρητή αναφορικά με τα ειδικά καθήκοντα επικεντρωνόταν τόσο στο διδακτικό έργο μέσα από τις αναλυτικές περιγραφικές εκθέσεις της διδασκαλίας όσο και στην επιστημονική κατάρτιση, τη διοικητική ικανότητα και την εν γένει εντός και εκτός του σχολείου δράση του. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, η αξιολόγηση του επιθεωρητή αναλώνεται σε μια λεπτομερή ανάλυση του μαθήματος που διδάχθηκε από τον δάσκαλο και ο ίδιος παρακολούθησε. Η παρουσίαση της συγκεκριμένης ενότητας στις περισσότερες εκθέσεις είναι κουραστική, αφού ο επιθεωρητής προβαίνει σε λεπτομέρειες που ουσιαστικά δεν δείχνουν αξιολόγηση, παρά μια πορεία διδασκαλίας. Ο έλεγχος της διδακτικής ικανότητας του δασκάλου περιλάμβανε τη διατήρηση των διδακτικών σταδίων των Herbart και Rein (Φράγκος, 2002, σελ. 109), όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από Ν. Εξαρχόπουλο, μετατρέποντας και τη διδασκαλία σε μέσο συγκεντρωτισμού και φρονηματισμού. Έτσι, με τη σύνταξη των εκθέσεων επιτυγχάνεται ο ασφυκτικός έλεγχος της επιβαλλόμενης μεθοδολογίας και του περιεχομένου της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα ακόμα και στην εργασία στο σχολείο να διατηρείται η φρονηματική τάση που διακατέχει όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παράλληλα με την περιγραφή της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου εμπλέκει ο επιθεωρητής και αξιολογήσεις για τον ψυχισμό του εκπαιδευτικού, κατατάσσοντάς τον μάλιστα και στο είδος ψυχολογικού τύπου που ανήκει, αναφέρεται σε γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, όπως φωνή, κινησιολογία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι ο επιθεωρητής προβαίνει σε μια «ακτινογραφία» και του χαρακτήρα του αξιολογητή και όχι μόνο της διδακτικής ικανότητας και επάρκειάς του. Πολλές φορές, μάλιστα, αυθαίρετα συνδυάζει τη μείωση της επίδοσης του εκπαιδευτικού με προσωπικά ζητήματα ή λόγους υγείας και την αιτιολογεί ανάλογα. Ακόμη, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας και στα εποπτικά υλικά που χρη-

σιμοποιεί όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις κρίσεις των επιθεωρητών για την *επιστημονική κατάρτιση* του εκπαιδευτικού, είναι τις περισσότερες περιπτώσεις στερεότυπη η άποψη του «*επαρκώς καταρτισμένος/-η*» ο «*νέος*» εκπαιδευτικός και «*άριστα καταρτισμένος*» ο εκπαιδευτικός που έχει την εμπειρία πολλών ετών υπηρεσίας. Διαφαίνεται ότι η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα τόσο της εμπειρίας του όσο και της προσωπικής του προσπάθειας για αυτομόρφωση πάνω στην παιδαγωγική, στη διδακτική, στις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, ώστε να γίνεται ο «*αποτελεσματικός δάσκαλος*». Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η οποία διαπιστώνεται στη μία ή το πολύ δυο επισκέψεις και παρακολουθήσεις, οπωσδήποτε θα έπρεπε να κινείται στη μεθοδολογία και πορεία διδασκαλίας που το ίδιο το κράτος επέβαλλε. Προσόντα, βέβαια, που θα έπρεπε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να τα εμπλουτίσει, μια και η επιμόρφωση, η βελτίωση των γνώσεων στην παιδαγωγική, τη διδακτική και την απόκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία ήταν προσωπική του υπόθεση. Και, τέλος, η κοινωνική συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου και η ευσυνειδησία, κριτήρια με τα οποία η πολιτική εξουσία επέβαλλε τη δική της ιδεολογία στους εκπαιδευτικούς.

- Οι *ηθικές αμοιβές και ποινές* αποτέλεσαν περισσότερο μέσο αναγνώρισης της ιδιαίτερης προσφοράς εκπαιδευτικών στο ρόλο του διαφωτιστή της ιδεολογίας του απριλιανού καθεστώτος και της συνεισφοράς αυτών σε εθνικολαϊκές εορτές, σε κοινωφελή έργα, στη διοργάνωση νυχτερινών σχολείων.

Συνήθως, οι τιμωρητικές διαδικασίες που προέβλεπαν οι νομοθετικές ρυθμίσεις σπάνια εφαρμόζονταν στην πράξη και οι επιθεωρητές έμεναν στη διαδικασία της επίπληξης ή της μείωσης της βαθμολογίας, για να συνετιστεί ο εκπαιδευτικός. Βέβαια, η επιβολή ηθικών αμοιβών και ποινών ήταν στενά συνδεδεμένη και με την προσωπικότητα και την ιδεολογία του επιθεωρητή. Έτσι, παρατηρείται σε ίδιες χρονικές περιόδους επιθεωρητές να προβαίνουν σε απονομή απλόχερα ποινών και αμοιβών, ενώ άλλοι να είναι φειδωλοί.

- Στη θεματική κατηγορία με τίτλο «*Γενικά χαρακτηριστικά της εργασίας και της προσωπικότητας*» οι επιθεωρητές αυθαίρετα και αδικαιολόγητα προέβαιναν σε μια καταγραφή πληθώρας επιθέτων, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και να τον κατατάξουν σε κάποια κατηγορία ψυχολογικού τύπου, συνδέοντας πολλές φορές αρνητικές ή θετικές κρίσεις με στοιχεία της προσωπικής και οικογενειακής του ζωής.

- Οι σχέσεις επιθεωρητή και εκπαιδευτικού στον εργασιακό τομέα επεκτείνονται και στην περραιτέρω ιδιωτική ζωή του εκπαιδευτικού και αυτό αποδεικνύεται από το τι και πώς αξιολογούσαν οι επιθεωρητές, τι, δηλαδή, κατέγραφαν στις εκθέσεις τους. Είχαν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε κρίσεις υποκειμενικές, ασαφείς, και ανατιολόγητες. Μέχρι το 1967 ο δάσκαλος αξιολογείται για την εθνοπροσύνη και ελέγχεται για τη νομιμοφροσύνη του. Άλλωστε, για να διοριστεί κάποιος/-α εκπαιδευτικός μέχρι το 1970, σύμφωνα με το Ν.Δ. 532/70, πρέπει να έχει ήθος του οποίου «*ίδιον και ουσιώδες στοιχείον διά τον εκπαιδευτικόν είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη*». Στην περίοδο της δικτατορίας, η νο-

μιμοφροσύνη του δασκάλου ελέγχεται με το κατά πόσο έχει μετατραπεί σε όργανο προπαγάνδας, ιδιαίτερα όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, και όλα αυτά καλείται να τα αξιολογήσει ο επιθεωρητής στο ολιγόωρο διάστημα της μιας μέρας του διδακτικού έτους κατά την οποία επισκέπτεται το σχολείο, και ακόμη συλλέγοντας τις απαραίτητες πληροφορίες για την προσωπική και κοινωνική ζωή του.

- Η αξιολόγηση της ιδεολογίας, της εξωσχολικής δράσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού υπάρχει σε όλες τις εκθέσεις, και δεν συνάδει με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της *κοινωνικής συμπεριφοράς* του αξιολογούμενου εντός και εκτός υπηρεσίας, παρατηρούμε κυρίαρχο το στοιχείο της *«κοινωνικής κριτικής»*, η οποία περιέχει την πολιτική και κοινωνική ιδεολογία της εποχής, καθιστώντας την αξιολογική έκθεση μέσο πίεσης και πειθαναγκασμού του εκπαιδευτικού στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ο επιθεωρητής σκιαγραφεί την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, δε διστάζει να κρίνει το παρουσιαστικό του, την ενδυμασία του, τη συμπεριφορά του στην προσωπική του ζωή, την πολιτική του ιδεολογία, τη συμμετοχή του στο συνδικαλισμό και τι εξυπηρετεί αυτή, τη συμμετοχή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες, σε διάφορους πολιτικούς ή θρησκευτικούς συλλόγους με σκοπό να προάγεται πάντα το πνεύμα της εθνικής ιδεολογίας. Όλα αυτά τα στοιχεία συνάδουν με το πνεύμα της εποχής, που ήθελε τον δάσκαλο να αποτελεί υπόδειγμα για το *«μικρόκοσμο»* μέσα στον οποίο δραστηριοποιείται και φορέα της υπάρχουσας ιδεολογίας. Γνωρίζοντας και ο ίδιος ο δάσκαλος τις συνέπειες που θα είχε για την επαγγελματική του ανέλιξη η όποια αρνητική κριτική του επιθεωρητή, προσπαθεί να είναι τυπικός και να μην αποτελεί αντικείμενο σχολίων στην τοπική κοινωνία όπου εργάζεται και ζει, και γενικώς να εφαρμόζει αυτά που η πολιτεία απαιτεί και στην ουσία τον αναγκάζει να κάνει. Εξάλλου, δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε πως προσπαθούν, τουλάχιστον οι περισσότεροι από τους επιθεωρητές, αν πρέπει να εκφράσουν αρνητική κρίση, να μη δηλώσουν τίποτα μέσα στο έντυπο της αξιολόγησης, μια και γνωρίζουν, άλλωστε, πως οι καταστάσεις είναι *«σφιχτές»* και οι δάσκαλοι κινδυνεύουν να απολυθούν. Τους δασκάλους με έντονη *«εθνικόφρονη δράση»* τους κοσμούν με επίθετα και ελαιούν την προσήλωσή τους στην πολιτική ιδεολογία.

Θα καταλήγαμε ότι η έκθεση του επιθεωρητή δεν αποτελούσε απλώς μια εργασιακή υπόθεση, αλλά το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία του σχολείου, στο πλαίσιο του ιδεολογικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο ιδιωτικός βίος, η κοινωνική ζωή, η πολιτική στάση και οι απόψεις του που κατηγοριοποιούνταν στα *«θεμελιώδη καθήκοντα»* και στη *«συμπεριφορά»* έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση και στο χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος ο δάσκαλος, *«φύσει και θέσει»* αδύνατος, δεν αντιστέκεται στον επιθεωρητή και σε όσες περιπτώσεις προσπάθησε να εκφράσει μια διαφορετική άποψη, στην καλύτερη των περιπτώσεων δέχτηκε την επίπληξή του· μάλιστα, παρουσιάζεται η αυθεντία του επιθεωρητή, που ηθελημένα ή άθελα αποδέχεται και ο δάσκαλος. Η αξιολογική έκθεση αποτέλεσε μια μορφή εξουσίας διά μέσου της οποίας ελεγχόταν ο δάσκαλος για τη συμμόρφωσή του και την πιστή εκτέλεση της κάθε φορά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Η προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των εκθέσεων στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θεωρούμε ότι συμβάλλει στην αποφυγή λαθών σε αποφάσεις που πιθανόν να ληφθούν στο μέλλον και θα αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1990). *Η Αξιολόγηση του διδακτικού και του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*. Δωδώνη, 19, 83-130.
- Ανδρέου, Α. (1983). Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 14-18.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Η εκπαιδευτική πολιτική (1967-1974)*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=18277>
- Ανδρέου, Α. (2001). *Εκπαιδευτικοί θεσμοί και πολιτικές*. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δ. Εκπαίδευσης «Δ. Γληνός».
- Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Αρνιδου, Κ. - Βουρτσάκη, Ε. - Καραγεωργίου, Ε. - Κωνσταντίνου, Κ. - Παπαδόπουλος, Δ. - Τρώντσιου, Ευαγ. κ. συν. (2006). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.) και οι εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: ΠΙΕΜ-ΔΟΕ.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). *Επιθεωρητές και δάσκαλοι*: Τρίτολις.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1959). *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την Επιθεώρηση*. Πάτρα: Τούλας-Μαυράκος.
- Βαρκώζας, Β. (1976). Το επιθεωρητικό πρόβλημα. *Διδασκαλικό Βήμα*, 788, 10-12.
- Βασιλόπουλος, Ζ. (1982). Για μια καινούρια πνοή στα σχολεία μας. *Διδασκαλικό Βήμα*, 924, 12.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βόγλη, Ι. (2007). *Ο επίσημος λόγος του καθεστώτος της 21^{ης} Απριλίου: «Το Πιστεύω μας» του Γ. Παπαδόπουλου*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/281/1/Vogli+Io..pdf>
- Γληνός, Δ. (1986). *Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Διογένης.
- Γρόλλιος, Γ. - Λιάμπας, Τ. - Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 113-134.
- Cohen, L. - Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Δεληγιάνη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-43.
- Δ.Ο.Ε. (1978). Επιθεωρητές Σχολείων. Ένας αποτυχημένος και αναχρονιστικός θεσμός, που χρειάζεται θεμελιακή μεταμόρφωση. *Διδασκαλικό Βήμα*, 830, 1-4.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Faulkner, D. – Swann, I. – Baker, S. – Bird, M. – Carty, I. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Ε.Α.Π.: Πάτρα
- Ιορδανίδης, Γ. (2008). *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκό-*

- ψηση της πορείας του θεσμού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio3/praltika>
- Καραβασιλής, Ι. (2006). *Επιθεωρητές και δάσκαλοι αντιμετώπι. Σέρρες 1948-1975*. Θεσσαλονίκη: Ιδίου.
- Καραστεργίου-Ζιόγου, Σ. (2007). «Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα». Η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα: Από την Ευανθία Καϊρη στην Αγγελική Παναγιωτάκου. Στο: *Εισαγωγή θεμάτων της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δοκίμια*. Ιωάννινα: Ε.Κ.Τ., σελ. 25-32.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία, Τόμος Εργασιών Επιστημονικής Ημερίδας που Διοργάνωσε η Διακρατική, Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ.: Ο Κύκλος των Εφ-ευρετικών Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 64-79.
- Κάτσικας, Χ. - Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοσμίδου-Hardy (επιμ.) (2005). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία, Τόμος Εργασιών Επιστημονικής Ημερίδας που διοργάνωσε η Διακρατική, Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ.: Ο Κύκλος των Εφ-ευρετικών Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματική παρέμβαση;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγματεύσεις προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 15-19.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τάσεις, προβλήματα και Προοπτική, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*: Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Δημοσίευση Β.
- Μηλιός, Γ. (1998). Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 40, 43-64.
- Μπουζάκης, Σ. (χ.χ.). *Νοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1992). Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 29-37.
- Νέα Ακρόπολη. Πολιτιστικός Φιλοσοφικός Οργανισμός (2008). *Ανθρώπινοι χαρακτήρες σύμφωνα με τον Καρλ Γιουνγκ*. Διατίθεται στην ιστοσελίδα: <http://www.nea-acropoli-athens.gr>
- Νούτσος, Μ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (2007). Το έμφυλο αξίωμα του Επιθεωρητή. Στο: *Εισαγωγή θεμάτων της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δοκίμια*. Ιωάννινα. Ε.Κ.Τ., σελ. 33-41.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Εισήγηση για την Αξιολόγηση. Στο: *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διογένης, σελ. 61-94.
- Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 37-63.

- Παρασκευοπούλου, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι Ι, ΙΙ. *Ποιες αποφάσεις πήρε η 46^η Γ. Συνέλευση* (1977). Δ.Ο.Ε., Διδασκαλικόν Βήμα, 4, 5.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεκαλίδου, Γ. - Πεντέρη Ευθ. (2010). *Επιστημονικό Βήμα 12*, σελ. 15-36.
- Σακελλαρίου, Κ. (1953). *Η πρώτη επιθεώρησής μου από τον κ. Νικόλαον Εξαρχόπουλον*. Επιστημονικόν Βήμα, 8, 17-19.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1988. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.auth.gr/virtualwchool/1/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Τζιμόπουλος, Α. (1966). Το επιθεωρητικόν πρόβλημα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 4, 32-35.
- Τσιμπούλης, Α. (1967). Ηθικά αμοιβαί ένα ανώτερον κίνητρον. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 618, 4-6.
- Τσιριγώτης, Θ. (2002). *Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση*. Στο: *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σελ.19-52.
- Φίλος, Στ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία. 1832-1984*. Αθήνα: Εκδόσεις για όλους.
- Φράγκος, Χ. (1930). *Εκπαιδευτικά θέματα παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 3-6.
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Αρχαιακό Υλικό

- Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' & Β' Εκπαιδευτικής Σερρών, Σχολικού Έτους 1965-1966.
- Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' & Β' Εκπαιδευτικής Σερρών, Σχολικού Έτους 1966-1967.
- Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' & Β' Εκπαιδευτικής Σερρών Σχολικού Έτους 1967-1968.
- Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σερρών κατά το Σχολικό Έτος 1968-1969.
- Εκθέσεις Επιθεωρήσεων του προσωπικού της Β' Περιφέρειας Σερρών κατά το Σχολικό Έτος 1969-1970.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Ισαάκ Ισαακίδης

Εκπαιδευτικός, διπλωματούχος Διδασκαλείου «Θ. Κάστανος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης

Γιάννης Σιγούρος

Εκπαιδευτικός, διπλωματούχος Διδασκαλείου «Θ. Κάστανος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης και υπ. διδάκτωρ στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία η κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών και η άμεση πρόσβαση σε αυτές, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμορφώνει μιαν άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και για το έργο του εκπαιδευτικού. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός, δηλαδή, οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου αυτού υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο¹ με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, δεν μπορούμε να νοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού ανεξάρτητο από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται.

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστεί ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίξει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή, του φύλακα, του συμβούλου, του ανανεωτή, του λειτουργού και του δημοσίου υπαλλήλου.

¹ Με την έννοια ρόλος εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Παρατηρούμε ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, αφού καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και αντιμετωπίζει διλήμματα, καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνειδητές προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.) (Ντούσκας, 2009: 28-30)

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυσύνθετη και πολυδιάστατη αποστολή του, οφείλει:

- να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο,
- να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο,
- να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίθηση, που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά,
- να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα,
- να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες,
- να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα,
- να είναι δίκαιος και αμερόληπτος,
- να είναι ευσυνειδητός και να έχει υπομονή και επιμονή,
- να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή,
- να έχει σωματική αριμείλια, ψυχική και σωματική υγεία.

(Κυριακοπούλου, 2009: 18)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, για να είναι ο εκπαιδευτικός σε θέση να ανταπεξέλθει στον πολυσύνθετο ρόλο του, οφείλει να προετοιμάζεται πολύπλευρα με τη συνεχή επιστημονική του ενημέρωση, να διαχειρίζεται σωστά το διδακτικό χρόνο, να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας, να προγραμματίζει σωστά τη διδασκτέα ύλη και να διακατέχεται από σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Ακόμη, ο δάσκαλος οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών του και να τους παροτρύνει στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης, μέσα από τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, της ενθάρρυνσης, του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά για την ανάληψη πρωτοβουλιών, να διαμορφώνει φιλελεύθερο κλίμα στην τάξη, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, με τους γονείς των μαθητών καθώς και με διάφορους εξωσχολικούς φορείς (Ντούσκας, 2009: 31-36).

Αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εστιάζει το

ενδιαφέρον της όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο στην ενίσχυση και βελτίωση δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση οφείλει να μεταβάλλει το γλωσσικό μάθημα σε μια συνεχή αναζήτηση και σε μια παραγωγική διαδικασία με σκοπό τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή. Το σχολείο δεν στοχεύει να μάθει το παιδί “για τη γλώσσα” αλλά να μάθει “τη γλώσσα”, να βελτιώσει τη γλωσσική του συμπεριφορά. Το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως συνερευνητή και ως ισότιμο και φυσικό συνομιλητή.

Έτσι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οφείλει να κινείται στα πλαίσια ορισμένων αρχών, που συνοψίζονται παρακάτω (Μήτσης, 2004: 206):

Πριν απ’ όλα, το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τον μαθητή σαν «αυτό που είναι». Οφείλει να σεβαστεί τη γλώσσα που ήδη μιλάει και να τον αντιμετωπίσει σαν ένα φυσικό ομιλητή και κάτοχο του λόγου. (Φραγκουδάκη, 2007a: 37) Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στις γλωσσικές δομές και γνώσεις που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει από το προσχολικό κοινωνικό του περιβάλλον, τις οποίες θα πρέπει να επιχειρήσει να προεκτείνει και να μεταβάλει. Ξεκινώντας από τη γλώσσα που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ο μαθητής στην καθημερινή του επικοινωνία, μπορεί να επιχειρήσει την επέκταση της διδασκαλίας του με σκοπό να οδηγήσει το παιδί στη βαθμιαία συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1999: 225-226).

Η γλώσσα πριν απ’ όλα είναι λόγος, δηλαδή προφορική. Είναι γνωστό ότι στην εξελικτική πορεία μιας γλώσσας ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Η γραφή είναι υποκατάστατο του λόγου. Αν οι άνθρωποι δεν μιλούσαν, δεν θα υπήρχε η γραφή. Η γραφή είναι ο τεχνητός κώδικας που μιμείται με γραπτά σημάδια τους ήχους της γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2007b: 15 και 16) Επομένως, η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να στοχεύει στο να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές πρώτα τη δομή του προφορικού λόγου και στη συνέχεια να περάσουν με αυθόρμητο και φυσικό τρόπο στη γραπτή έκφραση.

Η διδασκαλία στο στάδιο της αφόρμισης θα πρέπει να κινείται επαγωγικά, ξεκινώντας από το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, που είναι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι διάφορες μορφές του προφορικού λόγου (π.χ. η αφήγηση, ο διάλογος, οι ερωταποκρίσεις κ.λπ.) Με τον τρόπο αυτό το παιδί αισθάνεται τον δάσκαλό του συνερευνητή και συμπαράστατη στην προσπάθειά του για την κατάκτηση των μηχανισμών του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1999: 226-227). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσεγγίζει τη γλώσσα όχι ως ένα απλό αντικείμενο μάθησης, αλλά ως εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας. Ακολουθώ επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σημαίνει ότι διαμορφώνω ένα πλαίσιο και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (προφορικής ή γραπτής) προκειμένου να κινητοποιηθεί ο μαθητής, δημιουργώ στην τάξη κλίμα αμοιβαίας αποδοχής διατηρώντας το ρόλο του εμπνευστή και του διαμεσολαβητή, επιτρέπω κάθε μορφή αυθόρμητης προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007: 27, 31, 33 και 34)

Οι αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που προαναφέρθηκαν συμβάλλουν αναμφίβολα στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης του μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται, διότι το παιδί κατακτά τους γλωσσικούς μηχανισμούς, ξεκινώντας τη

διερεύνηση του λόγου αρχικά από τις δικές του προφορικές γλωσσικές εμπειρίες, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική του ικανότητα (Μήτσης, 1999: 228). Μέσα από τη δημιουργική αυτή διερεύνηση του λόγου δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να εξερευνήσει, να δημιουργήσει, να διαφωνήσει, να συζητήσει, να προτείνει, να πειραματιστεί, να κάνει λάθη και να δοκιμάσει νέες ιδέες που του προκύπτουν στην πορεία. Με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσεται η πρωτοβουλία, καθώς επίσης και ικανότητες της αποκλίνουσας σκέψης όπως είναι η φαντασία και η εφευρετικότητα του παιδιού, που τις περισσότερες φορές οδηγούν σε τέτοια μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να ξεπεράσουν και τις πιο υψηλές προσδοκίες του δασκάλου (Κουτσούρη, 2007: 24).

Η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποκρύπτει ούτε αποσιωπά τη γλωσσική πραγματικότητα. Έτσι, ο μαθητής αντιλαμβάνεται την πολυμορφία και τις εξελικτικές τάσεις της γλώσσας. Κατανοεί ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αναδομείται και μεταβάλλεται συνεχώς. Έτσι, ενισχύεται η γλωσσική ικανότητα του παιδιού, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί όλες τις γλωσσικές διαστάσεις και τους βαθμούς συστηματικότητας του λόγου.

Βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να ανοίξει το δρόμο στον μαθητή για την κατάκτηση και σύλληψη του φαινομένου της γλώσσας. Επομένως, η διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο γλωσσικό παράδειγμα ή τη γλωσσική περιπτώσιολογία, που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, αλλά να επεκτείνεται και σε άλλα γλωσσικά στοιχεία, ώστε το παιδί να αποκτήσει νέες γλωσσικές εμπειρίες και νέες εφαρμογές του λόγου. Ταυτόχρονα, ο μαθητής θα διαπιστώσει την αλληλεξάρτηση των γλωσσικών στοιχείων και, κατ' επέκταση, την πολυμορφία της γλώσσας, που δίνει στο χρήστη τη δυνατότητα ποικιλίας γλωσσικής έκφρασης.

Στο πλαίσιο μιας σύγχρονης και ανανεωμένης γλωσσικής διδασκαλίας ο μαθητής θα πρέπει να αντιληφθεί ότι κάθε γλωσσικός κανόνας που ισχύει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί στο μέλλον να αλλάξει ή να αναπροσαρμοστεί. Επομένως, ο κανόνας δεν θα πρέπει να διδάσκει τι είναι σωστό ή λάθος, αλλά σε ποιο γλωσσικό χωροχρονικό περιβάλλον είναι δυνατό να λεχθεί ή να αποκλειστεί κάποιο στοιχείο του. Δεν είναι δυνατό ο κανόνας να προσαρμόζει το λόγο, αλλά ο λόγος θα πρέπει να αναπροσαρμόζει τον κανόνα (Μήτσης, 1999: 228, 229 και 230).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας όπως αυτός προκύπτει στα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν

Το 1^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων σ. 163) που επιλέχθηκε (Φ. Βαρέλης, 1996: 114-115) αναφέρεται σε ένα περιστατικό στο οποίο ο δάσκαλος, παίρνοντας αφορμή από τη δήλωσή του στην τάξη ότι το μάθημα μπορεί να είναι προγραμματισμένο από τον εκπαιδευτικό, αλλά στην πορεία της διδασκαλίας ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσει, αν αυτό χρειαστεί, λέει στα παιδιά πως το σημερινό μάθημα θα είναι ένα «έκτακτο» μάθημα. Δηλαδή ένα μάθημα που θα βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να γίνει, εφόσον ο δά-

σκαλος διαπιστώνει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του σε συνδυασμό με τις διδακτικές προτεραιότητες που ο ίδιος καλείται να δώσει.

Στην αφορητική ερώτηση του δασκάλου τι θα πει «έκτακτο» οι μαθητές απαντούν «σπουδαίο». Τότε ο δάσκαλος επανέρχεται με την ερώτηση από πού το έχουν ακούσει αυτό τα παιδιά. Στο σημείο αυτό του διαλόγου φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης στηρίζει τη διδασκαλία του στις γνώσεις που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει από το προσχολικό κοινωνικό του περιβάλλον, που είναι μια από τις βασικές αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Στην ερώτηση αν τα παιδιά έχουν δει κάστανο, ο δάσκαλος εφαρμόζει την αρχή της επαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας, αφού αφορμάται από μία έννοια οικεία στα παιδιά, για να επεκταθεί στη συνέχεια στη διδασκαλία της έννοιας των σύνθετων λέξεων. Μέσα από τη δημιουργική συζήτηση που ακολουθεί δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν την ποικιλία της γλώσσας, να προτείνουν, να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν νέες ιδέες που τους προκύπτουν στην πορεία, αναπτύσσοντας έτσι την πρωτοβουλία, τη φαντασία και την εφευρετικότητά τους, ξεπερνώντας ίσως και τις προσδοκίες του δασκάλου για την τελική έκβαση του μαθήματος.

Το 2^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 163) που επιλέχθηκε (Βαρέλης, 1996: 129-130) αναφέρεται σε ένα περιστατικό στο οποίο ο δάσκαλος σχεδιάζει να διδάξει την έννοια της επαυξημένης πρότασης.

Στην πορεία διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τη φυσική εξελικτική πορεία της γλώσσας, όπου ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Έτσι, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν μια επαυξημένη πρόταση τη σχεδιάζουν πρώτα προφορικά, ανταλλάσσουν ιδέες, στη συνέχεια αποτυπώνουν γραπτά το αποτέλεσμα που προκύπτει από το διάλογό τους, το επανασχεδιάζουν και το αναδιατυπώνουν με στόχο μια πιο σύνθετη πρόταση, γεμάτη «στολίδια», όπως χαρακτηριστικά προσδιορίζει ο συγγραφέας στο κείμενο τα επιρρήματα, τα επίθετα και τις αντωνυμίες. Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος, προσεγγίζοντας τη γλώσσα σε πρώτο επίπεδο στην επικοινωνιακή της διάσταση και περνώντας στη συνέχεια στο επίπεδο «πρότασης και λέξης» (Καραντζόλα, χ.χ.: 3), καταφέρνει να διδάξει παράλληλα και διάφορα συντακτικά φαινόμενα, όπως τις έννοιες του υποκειμένου και του αντικειμένου, καθώς επίσης και τα μεταβατικά και τα αμετάβατα ρήματα.

Ο δάσκαλος στηρίζει τη διδασκαλία του στις γλωσσικές εμπειρίες που οι μαθητές του έχουν ήδη αποκτήσει από το κοινωνικό τους περιβάλλον, στο σημείο του κειμένου όπου καλεί τα παιδιά να θυμηθούν τη γιαγιά τους που ράβει και στην προσπάθειά της να περάσει την κλωστή στη βελόνα, ενώ δεν βλέπει καλά, λέει: «Αμ δε θα σου περάσει, κυρά κλωστή, θα σε περάσω». Εκμεταλλευόμενος, λοιπόν, ο δάσκαλος τη φράση αυτή της γιαγιάς, από το οικείο καθημερινό γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών, επιχειρεί να διδάξει μέσα από το παράδειγμα του ρήματος «περνώ» την έννοια της μεταφοράς, μία έννοια για την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι βασίζεται στην ανάγκη της οικονομίας της γλώσσας.

Το 3^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 164) που επιλέχθηκε (Βαρέλης, 1982: 33-37) αναφέρεται σε έναν ιδιόρρυθμο δάσκαλο, ο οποίος δεν απαντά στα παιδιά όταν αυτά τον ρωτούν να τους εξηγήσει την ερμηνεία διά-

φορων λέξεων. Τους λέει να κάνουν υπομονή και πως θα τους απαντήσει μιαν άλλη φορά, που η περίπτωση θα το επιτρέψει.

Οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς θεωρούν ότι ο νεοφερμένος δάσκαλός τους δεν γνωρίζει την απάντηση σε κάθε ερωτήσή τους και ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά στις, πολλές φορές, επίμονες ερωτήσεις των μαθητών του είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς που μαρτυρεί υπεκφυγή και άγνοια. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν τα δυσμενή και κοροϊδευτικά σχόλια κατά του δασκάλου τους και χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του.

Όμως γρήγορα οι μαθητές καταλαβαίνουν το λάθος τους. Η σχέση τους με τον δάσκαλο αποκαθίσταται όταν, με το πέρασμα του χρόνου, αντιλαμβάνονται ότι αυτή η ιδιόρρυθμη συμπεριφορά του δεν οφείλεται, όπως αρχικά πίστευαν, στην άγνοια και στην αμάθεια. Καταλαβαίνουν πως, όταν ρωτούσαν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, ο δάσκαλός τους «*την ερμηνεία του δεν την περιόριζε στη γλωσσική μεταφορά και στη σχέση της τέχνης του λόγου με την ουσία του κειμένου, αλλά την επέκτεινε σ' εκείνο που λέμε παράδειγμα εφαρμογής, και κυρίως σ' αυτό*», όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο συγγραφέας στο κείμενο.

Βλέπουμε, λοιπόν, στο κείμενο του Φ. Βαρέλη ότι ο συγγραφέας προτίθεται να θίξει την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος η οποία προσδιορίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη χρήση και όχι την τυπική γνώση της γλώσσας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος είναι και η διαδικασία μέσα από την οποία νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του μαθητή, διαμορφώνονται στάσεις και απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα (Χατζησαββίδης, 2005: 35). Σ' αυτήν ακριβώς τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας, μέσα από το επικοινωνιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης, έρχεται να τονίσει ο συγγραφέας την αναγκαιότητα του χειροπιαστού διδακτικού παραδείγματος, που είναι ανάγκη να σχετίζεται άμεσα με το οικείο κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον του μαθητή.

Το 4^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 167) που επιλέχθηκε (Ιωάννου, 1982: 139-140) αναφέρεται σε μία σχολική τάξη στην οποία ο δάσκαλος προβαίνει σε ευρεία χρήση οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας όταν πρόκειται να διδάξει στους μαθητές του δημοτική ποίηση.

Στις μέρες μας τα οπτικοακουστικά και γενικότερα τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν απαραίτητα εργαλεία στη διδακτική πρακτική και συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό, στην αναβάθμιση και στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, η χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας, διαμορφώνει ένα μαθησιακό πλαίσιο πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας στο οποίο ο μαθητής ενθαρρύνεται και κινητοποιείται, ενώ ο δάσκαλος, έχοντας το ρόλο του εμπνευστή, του συμπαραστάτη και του διαμεσολαβητή, δημιουργεί στην τάξη κλίμα ελευθερίας, ενθουσιασμού και αβίαστης μάθησης.

Ο δάσκαλος, στο κείμενο του Γιώργου Ιωάννου, δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση των οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, αλλά χρησιμοποιεί τα μέσα αυτά για να επε-

κτείνει τη διδασκαλία του και στους δύο επιστημονικούς κλάδους της λαογραφίας, τα *μνημεία του λόγου* και τις *παραδοσιακές ενέργειες – πράξεις του λαού*, προκειμένου να δείξει στους μαθητές του με ποιο τρόπο σχετίζονται επιστημονικά οι δυο αυτοί κλάδοι. Δηλαδή, να δείξει ότι η μελέτη της δημοτικής μας ποίησης ανήκει στον κλάδο της λαογραφίας που αφορά τα *μνημεία του λόγου*, ενώ η μελέτη της λαϊκής ενδυμασίας και αρχιτεκτονικής ανήκει στον κλάδο της λαογραφίας που αφορά τις *παραδοσιακές ενέργειες-πράξεις του λαού*. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι, όταν θέλει κανείς να προσεγγίσει το δημοτικό τραγούδι, είναι ανάγκη να μελετήσει ταυτόχρονα και τις άλλες λαϊκές κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου (π.χ. λαϊκή ενδυμασία και λαϊκή αρχιτεκτονική), γιατί, όπως έχει αποδείξει η επιστήμη της λαογραφίας, οι πνευματικές, ψυχικές, καλλιτεχνικές και βιολογικές ανάγκες του λαϊκού ανθρώπου αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται μέσα στο γίνεσθαι της λαϊκής καθημερινής ζωής.

Το 5^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 168) που επιλέχθηκε (Ιωάννου, 1982: 133-134) αναφέρεται σε μία πρωτοποριακή για την εποχή της μέθοδο διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Έκθεσης ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» προκειμένου να συγκεντρώσει το υλικό μιας έκθεσης με θέμα «Πώς περιμένω τις γιορτές». Βέβαια, η τεχνική χρησιμοποιείται εδώ με τρόπο κατευθυνόμενο. Ο δάσκαλος σχηματίζει στον πίνακα στήλες με μικρότερα θέματα, όπως «Τα γλυκά», «Τα φαγητά», «Οι γιορτές» κ.ά. αναλύοντας με κάπως απλοϊκό τρόπο το κεντρικό θέμα της έκθεσης. Τα παιδιά προτείνουν τις ιδέες τους και εκείνος τις καταγράφει συμπληρώνοντας τις στήλες και συγκεντρώνοντας έτσι *τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες της έκθεσης*. Στη συνέχεια, με ομαδικό τρόπο –η αφήγηση στο απόσπασμα γίνεται σε α' πληθυντικό πρόσωπο– συντάσσεται ο πρόλογος, στον οποίο περιγράφεται το συναίσθημα της μεγάλης χαράς που νιώθουν τα παιδιά πριν από τις γιορτές. Κατόπιν, στην ανάπτυξη του κυρίου θέματος της έκθεσης τα παιδιά περιγράφουν αναλυτικά τις αιτίες αυτής της χαράς, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στις στήλες που συμπληρώθηκαν προηγουμένως στον πίνακα.

Αξιίζει να αναφέρουμε μερικά ακόμη στοιχεία σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όπως φαίνεται στο συγκεκριμένο απόσπασμα.

Όπως αναφέρεται και στην πρώτη παράγραφο του αφηγήματος, το θέμα της έκθεσης «Πώς περιμένω τις γιορτές» είναι επίκαιρο, μιας και το μάθημα πραγματοποιείται στις αρχές Δεκεμβρίου. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα είναι μεγάλο και γι' αυτό και η κατάθεση ιδεών αναμένεται να είναι αυξημένη.

Το υλικό που συγκεντρώνεται για τη σύνθεση του κειμένου της έκθεσης βασίζεται στην προσωπική και στη γλωσσική εμπειρία των μαθητών και εκφέρεται στην ολομέλεια πρώτα προφορικά και κατόπιν εκτίθεται γραπτά στον πίνακα.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι ακόμη υπερβολικά καθοδηγητικός. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι το αφήγημα, κατά πάσα πιθανότητα, περιγράφει τις προσωπικές εμπειρίες του συγγραφέα κατά τη δεκαετία του 1930. Οι πρωτοβουλίες και οι ιδέες των μαθητών είναι περιορισμένες και κατευθυνόμενες. Κάποιες από αυτές, μάλιστα, δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές από τον δάσκαλο. Όμως η ομαδική μέθοδος εργασίας που

εφαρμόζεται, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, έστω και σε επίπεδο τάξης, είναι πρωτοποριακή και σπάνια για την εποχή, φανερώνει ένα δημοκρατικό πνεύμα και δίνει την ευκαιρία, έστω και δύσκολα, να ακουστούν όλες οι απόψεις των μαθητών.

Το 6^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 169) που επιλέχθηκε (Βιζυηνός, 1971: 149-151) αναφέρεται στη βίαιη και εντέλει αποτυχημένη προσπάθεια ενός δασκάλου να επιβάλει στον μαθητή του τον τεχνητό γλωσσικό κώδικα της καθαρεύουσας, ο οποίος στην πραγματικότητα είναι για το παιδί ένας τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς ξένος και αλλότριος.

Ο ρόλος του δασκάλου δεν περιορίζεται στο χώρο της σχολικής αίθουσας και στο χρονικό διάστημα του σχολικού ωραρίου. Η παιδευτική αποστολή του επεκτείνεται πέρα από αυτά και υπερβαίνει το τυπικό μέρος του ρόλου του. Ο δάσκαλος στο απόσπασμα του Γεώργιου Βιζυηνού αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει το ρόλο αυτό με υπερβολικό ζήλο αλλά προς λανθασμένη κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, παραβιάζει μία από τις κυριότερες αρχές που πρέπει να τηρούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή δεν αντιμετωπίζει και δεν αποδέχεται τον μαθητή του σαν «αυτό που είναι». Δεν σέβεται τη γλώσσα που ήδη μιλάει και χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του ο μαθητής του και, φυσικά, οι προσπάθειές του καταδικάζονται σε αποτυχία.

Η απορία που διατυπώνει το παιδί δεν είναι γλωσσική, αλλά οντολογική. Δεν ρωτά το όνομα του δέντρου, για τη φύση του ενδιαφέρεται. Το όνομα το γνωρίζει πολύ καλά. Ο δάσκαλος, αντίθετα, δίνει προτεραιότητα στο όνομα του δέντρου και σε αυτό επικεντρώνει τις προσπάθειές του. Η παρεξήγηση που προκύπτει μετά από αυτή την αντίθεση φανερώνει και τη διαφορετική προσέγγιση του κόσμου που κάνουν οι δυο τους, δάσκαλος και παιδί, ως εκπρόσωποι δύο αντίθετων κοσμοθεωριών. Για το παιδί δεν τίθεται γλωσσικό ζήτημα. Τα πράγματα παίρνουν το όνομα μαζί με το νόημά τους. Η ονοματοδοσία και η εμπέδωση του ονόματος των πραγμάτων γίνεται στη διάρκεια της καθημερινής χρήσης τους. Τα ονόματα μεταβιβάζονται αρχικά από τον πιο φυσικό κληροδότη του παιδιού, τη μητέρα –γι' αυτό μιλάμε και για μητρική γλώσσα– και κατόπιν από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του.

Για τον δάσκαλο τα πράγματα υπάρχουν ως λέξεις και η πραγματικότητα πρέπει να αποτυπώνεται ως συγκεκριμένος και απaráβτος γλωσσικός κώδικας. Οποιαδήποτε παραβίαση έχει ως συνέπεια τον κλονισμό της σχέσης του ανθρώπου με την πραγματικότητα και τον κόσμο.

Η γλωσσική προσέγγιση που κάνει ο δάσκαλος του αποσπάσματος κινείται πολύ μακριά από τη γλωσσική πραγματικότητα του παιδιού. Αυτήν όχι απλώς την αποσιωπά, αλλά θέλει να την αλλάξει και στη θέση της να επιβάλει ένα ξένο προς τον μαθητή ιδίωμα.

Το 7^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 170) που επιλέχθηκε (Καζαντζάκης, π.δ: 64-65) αναφέρεται στην υπεροχή της εικόνας ως διδακτικού εργαλείου σε σχέση με το κείμενο. Ο δάσκαλος, στο κείμενο του Καζαντζάκη, φαίνεται να αγνοεί τη δύναμη και την επιρροή της εικόνας στη διδακτική πράξη. Έξω από κάθε πλαίσιο συνθηκών επικοινωνίας, διαβάζει απλώς ένα κείμενο (τον Ροβινσώνα) στα παιδιά, εξηγεί και περιμένει, με αυξημένη αλλά μάταιη προσδοκία, τη

συμμετοχή τους. Αντιθέτως, στη διάρκεια του διαλείμματος, τα παιδιά ξεφυλλίζουν το βιβλίο και «διαβάζουν» τις εικόνες, οι οποίες, αν και κακοτυπωμένες, τους λένε πολλά περισσότερα από το κείμενο. Ο δάσκαλος της εποχής εκείνης –τέλη του 19ου αιώνα– φαίνεται να μην κατανοεί την προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές στην εικόνα, κάτι που στις μέρες μας θεωρείται αυτονόητο.

Το 8^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 170) που επιλέχθηκε (Καζαντζάκης, π.δ: 68-69) αναφέρεται στη μάταιη προσπάθεια ενός δασκάλου να διδάξει γραμματική. Η γλώσσα εδώ προσεγγίζεται ως απλό αντικείμενο μάθησης, ξένο για τους μαθητές και πολύ μακριά από τη δική τους πραγματικότητα. Η δική τους πραγματικότητα βρίσκεται έξω από την αίθουσα, στις φωνές του δρόμου και στον πετροπόλεμο. Ο δάσκαλος προσπαθεί με συνεχείς επαναλήψεις να «καρφώσει» στο μυαλό των μαθητών τη γραμματική και τους ανούσιους κανόνες της. Προσπαθεί να προσαρμόσει τον κανόνα στο λόγο και δεν μπορεί να αντιληφθεί πως κάτω από αυτές τις διδακτικές συνθήκες η μάθηση είναι αδύνατη. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε μαρτύριο για τους μαθητές, οι οποίοι περιμένουν με αγωνία το λυτρωτικό ήχο του κουδουνιού.

Το 9^ο απόσπασμα (Αλεξίου, 1978: 23) που επιλέχθηκε (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 171) προέρχεται από το αυτοβιογραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή». Στο απόσπασμα αυτό η Έλλη Αλεξίου παρουσιάζει με αδρές γραμμές την πορεία διδασκαλίας που ακολουθούσε η ίδια κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Πρώτη Τάξη κάποιου σχολείου στις αρχές του 20ού αιώνα. Η δασκάλα της Έλλης Αλεξίου διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, διδακτική ικανότητα, αγαπά το παιδί και του αφοσιώνεται.

Το πρώτο μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στην εξέταση του προηγούμενου μαθήματος. Κατόπιν ακολουθεί η διδασκαλία του επόμενου γράμματος. Κατά την Έλλη Αλεξίου η διδασκαλία της γλώσσας είναι ένας συνεχής και πολύπλευρος αγώνας ο οποίος παρουσιάζει ποικιλία και ενδιαφέρον, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες (*τέχνη*) και κόπο.

Η δασκάλα, για να επιτύχει την κατάκτηση της γνώσης, πρέπει να κινητοποιήσει όλες τις αισθήσεις των παιδιών, ωστόσο φαίνεται ότι δεν κάνει χρήση των προηγούμενων γλωσσικών εμπειριών τους. Το παιδί σ' αυτή την ηλικία για την Έλλη Αλεξίου έχει ακόμη *άπλαστο μυαλό* είναι ένα *ανθρώπινο κοντάβι*, που για να ξυπνήσει απαιτείται μία απερίγραπτη προσπάθεια.

Στο τέλος η παράδοση συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την «εν χορώ» απαγγελία του καινούριου μαθήματος, η οποία δρα λυτρωτικά και ανακουφιστικά για όλους, δασκάλα και μαθητές.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι πολύπλοκος, πολυσύνθετος και πολυδιάστατος, ενώ ταυτόχρονα η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας οφείλει να κινείται στα πλαίσια ορισμένων παιδαγωγικών αρχών. Οι διαπιστώσεις αυτές αποδεικνύουν πως ο σύγχρονος δάσκαλος θα

πρέπει να προετοιμάζεται επαρκώς για τη διδασκαλία του και να ενημερώνεται για τις επιστημονικές εξελίξεις της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας. Αυτό το γεγονός καθιστά αναγκαία τη συχνή και σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το γλωσσικό μάθημα στα πρώτα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης αποτελεί το σταθερό σημείο πάνω στο οποίο κυρίως και κατά παράδοση ξεκινά και στη συνέχεια χτίζεται η καθημερινή μας σχέση είτε ως μαθητών είτε ως δασκάλων με το σχολείο. Αυτή η σχέση μένει χαραγμένη στην ψυχή και στη μνήμη όλων, και είναι φυσικό να προβάλλεται σε κάθε αναφορά βιογραφικού ή αυτοβιογραφικού χαρακτήρα. Δεν είναι παράξενο που εμπειρίες σχετικές με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συναντούμε σε πάρα πολλά έργα της ελληνικής πεζογραφίας από σπουδαίους συγγραφείς μας, όπως ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, η Μαρία Ιορδανίδου, ο Κοσμάς Πολίτης, ο Στρατής Μυριβήλης και άλλοι.

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα λογοτεχνικά κείμενα των Φώτη Βαρέλη, Γεώργιου Βιζυηνού, Γιώργου Ιωάννου, Νίκου Καζαντζάκη και Έλλης Αλεξίου προκύπτει ότι το θέμα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολείο στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος απασχολεί έντονα τους παραπάνω λογοτέχνες, οι οποίοι καταγράφουν τις σκέψεις και τις προσωπικές εμπειρίες τους είτε από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού (Φ. Βαρέλης, Γ. Ιωάννου και Ε. Αλεξίου), αφού έχουν εργαστεί και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, είτε από τη σκοπιά του μαθητή, αφού τα βιώματα που αποκόμισαν από αυτή τη θέση καθόρισαν λίγο ή πολύ τη σκέψη και τη στάση ζωής τους ως ενηλίκων (Γ. Ιωάννου, Γ. Βιζυητός και Νίκος Καζαντζάκης). Το γεγονός αυτό φανερώνει και την αλληλεπίδραση η οποία υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή στη διδακτική πράξη και η οποία, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

Οι παλαιότεροι λογοτέχνες Νίκος Καζαντζάκης και Γεώργιος Βιζυητός περιγράφουν προσωπικές εμπειρίες που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα με δασκάλους που απέχουν πολύ από την εικόνα του φωτισμένου πνευματικού ανθρώπου που έχουμε οι περισσότεροι για τον παραδοσιακό τύπο δασκάλου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζονται στα κείμενα να έχουν στάση και συμπεριφορά που κινείται ανάμεσα στη γραφικότητα και τον αυταρχισμό, χωρίς παιδαγωγική ευαισθησία, χωρίς διδακτικές ικανότητες και, φυσικά, χωρίς παιδευτικά αποτελέσματα. Δε διδάσκουν τη γλώσσα, παρά προσπαθούν να την επιβάλλουν είτε με βίαιο είτε με άστοχο τρόπο.

Οι νεότεροι λογοτέχνες Φώτης Βαρέλης, Γιώργος Ιωάννου και Έλλη Αλεξίου περιγράφουν δασκάλους –στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοβιογραφούνται– οι οποίοι έδρασαν σε μία επίσης δύσκολη πολιτικά εποχή (πρώτο μισό του 20ού αιώνα). Οι δάσκαλοι αυτοί χαρακτηρίζονται από αγάπη και ζήλο για το παιδί και τη δουλειά τους, και ταυτόχρονα από πάθος για τη γλώσσα. Η αγάπη και το πάθος τους αυτό και, προπάντων, το αλάνθαστο παιδαγωγικό τους ένστικτο τους καθοδηγούν, ώστε στην εποχή τους να πρωτοπορούν και να εφαρμόζουν ως ένα βαθμό τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής και της διδακτικής της γλώσσας.

Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων

Το 1^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου, σ. 175

Το πρώτο μάθημα. Το έκτακτο

– Τι θα πει έκτακτο; Ρώτησε. [*ο δάσκαλος*]
 – Σπουδαίο, κύριε! είπαν τα παιδιά των 11 χρονών.
 – Για πέστε μου, πώς το ξέρετε αυτό; Πού τ' ακούσατε; Πώς;
 – Έκτακτος κήπος, είπε ένας, έκτακτο φόρεμα, είπε άλλη, έκτακτο ρολόι, είπε τρίτος.

– Ε, και έκτακτο μάθημα λοιπόν! είπε ο δάσκαλος πονηρά. Δηλαδή να γεμίσει κι η ώρα μας με μάθημα, να περάσει κι ωραία!! Τούτο ήταν ακόμα πονηρότερο. Τα παιδιά κοίταζαν δίβουλα το ένα το άλλο.

– Έχετε δει κάστανο;

Κινήθηκε αλλιώς κι η τάξη ξαφνικά. Όλα είπαν ότι το ξέραν, μερικά ήξεραν και το περιβλήμα εκείνο το απόξω πού 'ναι σαν αχινός, και στο δεύτερο ερώτημα, πώς τρώγεται, όλα ήξεραν ότι βράζεται ή ψήνεται στα κάρβουνα, για να ξεχωρίσει το φαγώσιμο από το φλούδι.

– Με τον ίδιο τρόπο, τους είπε τώρα, θα ξεφλουδίσουμε την λέξη έκτακτο, για να βρούμε την ουσία του την πρώτη. Όπως το κάστανο αποτελείται από το έξω και το μέσα, έτσι και το έκτακτο αποτελείται από το «εκ» που θα πει έξω και «τάξη», που θα πει τι;

Τα παιδιά είπαν πολλά. «Τάξη» είπαν την αίθουσά τους, είπαν την προσοχή τους σε αντίθεση με την αταξία, είπαν την τάξη τους πού 'ναι στη σειρά εφέτος πρώτη σε σειρά με τις άλλες, του χρόνου δεύτερη, τρίτη κ.ο.κ., είπαν τάξη την γραμμή που τους βάνει ο γυμναστής για την εκδρομή ή την εκκλησία, βρήκανε τον τακτικό μαθητή, τον άτακτο, τον τακτοποιημένο, βρήκανε την σύνταξη, την κατάταξη, την παράταξη, το τάγμα, το σύνταγμα, τον λιποτάκτη, τον συντάκτη, είπε ο δάσκαλος και τον καταρράκτη και κάποιο παιδί δάγκωσε το δάκτυλό του, όταν ο δάσκαλος γέλασε από την γκάφα του. Έγινε ένα παιχνίδι, οπου δεν έμεινε παιδί να μη βάλει τα δυνατά του να βρει κάτι και να συμμετάσχει.

Το 2^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου, σ. 175

Η επίσκεψη του Γενικού Επιθεωρητή

III

Άρχισε το μάθημα. Κάποιο παιδί σήκωσε το χέρι. Γύρευε να βγει στον πίνακα.

– Ορίστε, του είπε ο δάσκαλος. Το παιδί πήρε άσπρη κιμωλία κι έγραψε καταμεσής του πίνακα το ρήμα «πετάει». Κάλεσε αμέσως δεύτερο παιδί να γράψει με την κόκκινη κιμωλία ένα υποκείμενο, το παιδί έγραψε «πεταλούδα». Για το αντικείμενο έγινε θόρυβος. «Δεν έχει, κύριε», έλεγαν μερικά, «στον αέρα», έλεγαν άλλα. «Πετάει το σκουφί της», κάποιο τρίτο γελώντας. Ο δάσκαλος επενέβη.

– Θα σας πω κάτι, τους είπε, που δεν θα επιμείνω να το μάθετε οπωσδήποτε. Αυτού του είδους τα ρήματα που δεν γυρεύουν αντικείμενο, οι γραμματικοί τα ονόμασαν αμετάβατα.

– Δηλαδή, συμπλήρωσε ένα παιδί, δεν μπορούμε να ρωτήσουμε «τι πετάει η πεταλούδα», αλλά «πώς πετάει», «πού πετάει», «πότε».

– Αυτό ακριβώς.

– Και «το σκουφί της πετάει», ξανάλεγε πάλι το ίδιο το κορίτσι γελώντας. Ωστόσο, ο δάσκαλος αναγκάστηκε να πει λίγα λόγια για την μεταφορά.

– Σαν τη γιαγιά σου, που λέει για την κλωστή που δεν μπορεί να την περάσει στην βελόνα: «Αμ δε θα σου περάσει, κυρά κλωστή, θα σε περάσω». Κι αυτό δείχνει πως η γλώσσα έχει λίγες λέξεις, ενώ ο κόσμος κι η ψυχή μας θέλουν πολλές, αμέτρητες. Γι αυτό από μία κάμνουμε πολλές· και δεν είναι άσχημο. Γιατί και τις πάρα πολλές ποιος θα τις μάθαινε; θα ξοδεύαμε νου, για να τις κρατάμε όλες. Θα γίνονταν και οι βλάκες αμέτρητοι!

– Εμείς, κύριε, τις προάλλες τα είπαμε στολίδια, είπε ένα κορίτσι και πρόσθεσε: Από λουλούδι σε λουλούδι, κύριε!

Στη συνέχεια τό 'να μετά το άλλο τα παιδιά βάζαν στολίδια, άρθρο που το αντικατέστησαν με αντωνυμία, στολίδι στο όνομα απάνω (επίθετο), στολίδι στο ρήμα (επίρρημα) και έγινε η πρόταση: «Μια βελουδένια πεταλούδα πετάει όμορφα - όμορφα από λουλούδι σε λουλούδι».

Μερικά ζήτησαν και ιδιαίτερα στολίδια (επίθετα). Από κόκκινο σε κίτρινο λουλούδι και άλλα βρήκαν ότι βάρυνε η πρόταση και τά 'σβησαν αμέσως.

Έγινε μια δεύτερη πρόταση. Μόνο που σ' αυτή μπήκε και μια μετοχή, που την ζήτησαν επίτηδες τα παιδιά, για να δείξουν πόσο ξέρουν να ομορφύνουν την πρόταση. Πρόσθεσαν τώρα κι ένα δέσιμο, το «ενώ», για την αντίθεση, όχι το «και». Τό 'βαλαν ύστερα αυτό το «ενώ», όχι στη μέση αλλά στην άκρη με κόμμα, για να φανεί απ' την αρχή η αντίθεση. Έτσι έγινε:

Ενώ μια βελουδένια πεταλούδα πετάει όμορφα - όμορφα από λουλούδι σε λουλούδι, ένα γεράκι σηκώνεται κρατώντας στα νύχια του ένα σπουργίτη.

Κάποιο παιδί ζήτησε να αντικατασταθεί το «ενώ» με τη φράση «τη στιγμή που». Ένα άλλο πρόσθεσε «την ίδια στιγμή που». Κι ο δάσκαλος στο τέλος:

– Δείτε το πέντε λεπτά μόνοι σας και προσθέσετε ή αλλάξετε ό,τι θέλετε σύμφωνα με το γούστο σας.

Όμως το κουδούνι χτύπησε.

Ο Επιθεωρητής σηκώθηκε πρώτος.

Το 3^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1982). *Μορφές ζωής: Βιβλίο Δεύτερο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 121

Η καλαμιά

Γύρισα απότομα όταν άκουσα από το διπλανό μου τραπέζι τούτο το αναπάντεχο: «Το ξέρεις γέρο ότι πολύ σύντομα ό ένας απ' τους δυο μας θα συνεχίσει τη ζωή μονάχος σαν καλαμιά στον κάμπο;»

Η φράση τούτη είχε περάσει καθαρά και μαλακά τ' αυτί μου παρ' όλη τη σκληρόδα της.

Την είχε πει παιχιδιάρικα μια γριούλα με σκοπό να ζωντανέψει αισιόδοξα τον σύντροφό της οπωσδήποτε, γιατί ό γέρος φαινόταν να καταθλίβεται από κάτι πού εγώ δεν μπορούσα βέβαια να το ξέρω.

Το έρημο το μυαλό του ανθρώπου!

Πάει παντού σαν μάτι με ακτίνες χωρίς τέρμα και φέρνει από παντού σαν αυτί από άπειρα κύματα!

Ήρτε στο νου μου ένας δάσκαλός μου, πού πριν σαράντα χρόνια τον είχα στην πέμπτη και την έκτη τάξη γυμνασίου σ' ένα ελληνικό σχολείο στις ακτές της Μαύρης Θάλασσας.

Μας δίδασκε μ' ένα δικό του τρόπο, ιδιαίτερα όταν επρόκειταν να ερμηνεύσει μεγάλους συγγραφείς, Όμηρο λόγου χάρη, Πλάτωνα, Ξενοφώντα, Σοφοκλή κ.λ.π. Γιατί την ερμηνεία του δεν την περιόριζε στη γλωσσική μεταφορά και στη σχέση της τέχνης του λόγου με την ουσία του κειμένου αλλά την επέκτεινε σ' εκείνο πού λέμε παράδειγμα εφαρμογής, και κυρίως σ' αυτό. Έβλεπε σαν απόλυτη ανάγκη να συνδυασθεί η τέχνη με περιστατικά πού θα είχαμε ζήσει. Με την άντληση κι η προσφορά της. Απόδειξη γι' αυτό ήταν ή επιμονή του πολλές φορές να σταματά σε στίχους από δημοτικά μας τραγούδια πού εμείς δεν βλέπαμε κανένα λόγο ιδιαίτερης προσοχής. Ήταν μ' ένα λόγο ιδιόρρυθμος δάσκαλος. Αυτό τόνιωθες ότι τόθελε. Να αισθάνεται δάσκαλος. Σαν τον τεχνίτη, το ζωγράφο, τον χτίστη πού θέλει να μεταδώσει τις γνώσεις του και το σκοπό του σαν ειδικός γνώστης σ' αυτό πού εσύ έχεις όρεξη να μάθεις. Ήθελε να το δει στο μάτι και στην όψη σου, σαν σε καθρέφτη, ότι το κατάλαβες και ότι είσαι χαρούμενος γι' αυτό.

Για να το πετύχει, να μη μείνει η ερμηνεία του αφηρημένη, πολλές φορές περιέμενε ευκαιρία, άλλοτε γύρευε μύθο και στην ανάγκη κατάφευγε σ' ένα παράδειγμα στιγμιαίας έμπνευσης, για να το συμπληρώσει κάποτε καλά.

Έτσι το ξέραμε πια ότι σε πολλές ερωτήσεις μας δεν επρόκειταν να μας απαντήσει, άμεσα. Για οτιδήποτε, ακόμα και για τα πιο κοινά πράγματα. Για το τι είναι υπομονή λόγου χάρη.

Για κάτι τέτοια μάλιστα γύρευε πολλή πίστωση χρόνου και δεν έδινε δεκαράκι αν οι μαθητές το σχολιάζαμε σε βάρος των γνώσεων ή της ετοιμότητάς του.

Τον είχαμε μάθει καλά κι είχαμε φτάσει ν' αστειευόμαστε μαζί του κάπως έτσι:

– Κύριε σας αρέσουν οι ντομάτες; (τον ρωτούσαμε γύρω στα Χριστούγεννα λ.χ.)

Σας παρακαλούμε να 'χουμε την απάντηση πριν τον Ιούλιο για να ξέρουμε, θα σας κάνουμε δώρο τις πρωτόφαντες!!!

Κι όμως! Σαράντα τόσα χρόνια έχουν περάσει από τότε, διδάχτηκα σε ανώτατα ιδρύματα, είδα κι έπαθα πολλά, έγινα σοφός και ώριμος, έγραψα, κι ωστόσο σε καμιά περίπτωση δε θυμάμαι νά 'νωσα ότι βρήκα εκείνη τη διδασκαλία ξεπερασμένη και κοινότυπη.

Πάντα έπιανα τον εαυτό μου να τον θαυμάζει.

Και περίεργο πράγμα, το κλίμα αυτό της απορίας μας για τον νέο αυτό καθηγη-

τή μας πούρτε απ' την Ελλάδα, είχε γεννηθεί από την πρώτη κιόλας μέρα και την πρώτη ώρα που μπήκε στην τάξη μας. Με το καλωσόρισες δηλαδή.

Απάνω στα πρώτα χαιρετιστήρια λόγια της γνωριμίας του μαζί μας, -κάποιοι από μας τον είχε διακόψει, να ρωτήσει τάχα τι είναι «προκατάληψη». (Δεν θυμάμαι αν αναφέρθηκε μέσα στο λόγο του καθηγητή) Μάλλον μου φάνηκε να 'καμε ο μαθητής εκείνο που συνηθίζουν μερικοί τολμητίες σε μια σφυγμομέτρηση πρώτης γνωριμίας. Εξυπνάδα μ' ένα λόγο.

Κι επειδή ο καθηγητής σταμάτησε απότομα, ο μαθητής, ζητώντας διέξοδο, πρόσθεσε.

– Συγγνώμη κύριε, από καιρό με απασχολεί. . . . μας απασχολεί (έδειξε γύρω του), αν έχει διαφορά απ' την «πρόληψη»...και δεν κρατήθηκα..., (έλεγε αναμασώντας χωρίς να μπορεί να κρυφτεί απόλυτα...) Νόμιζα, πώς είναι το ίδιο πράγμα «πρόληψη και προκατάληψη» είπε στο τέλος και κάθισε.

– Ναι... (το θυμάμαι αυτό το «ναι») είπε ο καθηγητής μαλακά. Κι έτσι όπως καθόταν στην έδρα, με τους αγκώνες δώθε κείθε, δοκάρια λοξά πού κρατούσαν το σκυφτό κεφάλι του, δεν έμεινε κανένας από μας που να μην το 'νιωσε για το πού στόχευε το «ναι» εκείνο!

Πέρασαν ίσως κάποια λεπτά της ώρας για να μιλήσει. Επανάλαβε σε λίγο ένα δεύτερο «ναι» πολύ πρόσχαρο τούτο κι ύστερα συνέχισε.

– Θα σας το πω... μια άλλη φορά... σε μια κατάλληλη στιγμή πού αυτή θα με βοηθήσει.... Νομίζω πώς ξέρετε τι είναι «υπομονή». . . . Κάντε την παρακαλώ. . . . Ύστερα συνέχισε το καλωσόρισμα του.

Ομολογώ πως γελάσαμε πολύ στο διάλειμμα κι αναρωτιόμασταν για το πού το πάει.

– Αυτός όπως ξεκίνησε, λέγαμε, δεν έχει φόβο να παρεξηγηθεί ποτέ για λάθη και άγνοια. Μοναχά πού θα πρέπει να κρατάει βιβλίο διεκπεραίωσης για να μη χαθούν οι ερωτήσεις, που αν πάει έτσι, θα γεμίσουν ντουλάπια.

Ωστόσο, μπορεί να βγήκαμε σωστοί βγήκαμε όμως και γελασμένοι. Γιατί τον είχαμε συμπαθήσει, πολύ γρήγορα και πολύ, γι' αυτόν ιδιαίτερα τον τρόπο του. Που μας είχε κάμει να 'χουμε απόλυτη εμπιστοσύνη στις απαντήσεις του.

Την ερώτηση πού ανάφερα, ομολογώ την είχαμε ξεχάσει εμείς οι μαθητές κι ίσως κι εκείνος (είχε μπει στη μέση της πρώτης εκείνης γνωριμίας σαν ενόχληση κι έπρεπε να μπει στο ντουλάπι της λήθης) όταν ξαφνικά μια μέρα ύστερα από δυο μήνες την έφερε ο καθηγητής μας «επί τάπητος».

Είχε σταματήσει κάποια στιγμή που πηγαυοερχόταν διδάσκοντας, μπροστά στο παράθυρο, πού 'βλεπε προς τη μεγάλη αυλή του σχολείου μας.

Συγκεντρώθηκε απότομα προς ένα σημείο (ίσως να σκέφτεται είπαμε). Γυρνάει και μας λέει απότομα.

– Σηκωθείτε γρήγορα όλοι (ήμασταν 15) κι ελάτε να παρακολουθήσετε εκείνον τον μαθητή κι εκείνο το ποτιστήρι. Στριμωχτήκαμε στο παράθυρο.

– Αυτός ο μαθητής, μας διηγόταν ο καθηγητής μας στα γρήγορα, ενώ μεις κοιτάγαμε προς τα εκεί, έχει ποτίσει τα λουλούδια κατ' εντολή του γυμναστή κι επειδή γλίτωσε απ' το μάθημα κι' απ' τη δουλειά, καλόθεσε το ποτιστήρι στη βάση της βρύ-

σης, πήγε κι αγόρασε ένα κουλουράκι, κάθισε αντίκρυ από το εργαλείο της δουλειάς του κι απολαμβάνει τρώγοντας.

Καθισμένο όμως το ποτιστήρι άδειο και στραβό, όπως φαίνεται, τραμπολίζει με τον αέρα, κι αυτό το τικ-τακ τον ερεθίζει. Σηκώθηκε ως τώρα δυο φορές για να του βάλει αντιζύγι καμιά πέτρα άλλα φαίνεται πώς το τραμπάλισμα εξακολουθεί γιατί δείτε τον, δεν φαίνεται ήρεμος.

Πραγματικά ό μαθητής σηκωνόταν αγριεμένος. Πήγε στο ποτιστήρι και το ξανάφτιαξε. Ύστερα έστρεψε πάλι πίσω.

Κακοχρονάχεις κι εσύ κι ο πάτος σου! Ακούσαμε να φωνάζει γεμάτος θυμό. Τον είδαμε να το πλαγιαίζει τώρα και να προσθέτει πέτρες στην κοιλιά του. Ύστερα να φεύγει θριαμβευτικά οπωσδήποτε γιατί τώρα πια κανένας αέρας δεν θά 'ταν σε θέση να το κουνήσει και να κάμει εκείνο το «τοκ τοκ» «το ρημάδι του!!»

Δεν πρόφτασε όμως να ξανακαθίσει και τον είδαμε να τρέχει εξάλλα προς τη βρύση που άρχισε να τη δέρνει και να την κλωτσάει... Κι αμέσως μετά γύρισε πάλι ίσια το ποτιστήρι και το βαλε ακριβώς αποκάτω για να γεμίσει. . . .

– Ο μαθητής αυτός, άρχισε τότε ο δάσκαλός μας, ξέρει από πρώτα ότι ο ντενεκές του έχει στραβή βάση και όλο τραμπολίζει, αν είναι βέβαια ελαφρός από περιεχόμενο και φυσάει λίγος αέρας. Όλη αυτή την ώρα ήταν επαναστατημένος γιατί ό,τι κι αν έκαμε να τον ισορροπήσει δεν τον εμπόδισε να εξακολουθεί να κάμνει αυτό το «τικ-τακ» του. Κι αυτό γιατί δεν μπόρεσε να ξεκολλήσει απ' την ιδέα ότι τούτος ο χτύπος οφείλεται στο τραμπάλισμα.

– Και πού οφείλεται κύριε; Πρόφτασε να ρωτήσει ένας μαθητής. Λέω πρόφτασε γιατί την ίδια στιγμή, απ' τα καμώματα εκείνου εκεί κάτω πού έδεχνε τη βρύση και την φασκέλωνε, φάνηκε ποιός ήταν ο φταίχτης.

– Η βρύση! η βρύση! Δεν κλείνει καλά η βρύση και στάζει απάνω στον ντενεκέ!!!

– Λοιπόν; στράφηκε σε μας κι είπε ο καθηγητής μας. Μια ιδέα πού κολλάει και δεν μας αφήνει να σκεφτούμε παρά όπως θέλει αυτή, μας πιάνει δηλαδή από μπροστά και μας γυρνάει στο δρόμο της....

– Προκατάληψη! Προκατάληψη! τον διέκοψε αληθινά ενθουσιασμένος ο μαθητής εκείνος, πού κάποτε πριν πολύ καιρό είχε διακόψει το χαιρετιστήριο πρώτο μάθημα του αγαπημένου δασκάλου μας, πολύ πιθανόν τότε για να παίξει.

– Κι αφού αυτό είναι προκατάληψη, «πρόληψη» δεν μένει παρά να είναι ή ιδέα που σας κόλλησε από τα φασκιοπάνια σας ότι οι δάσκαλοι πρέπει να τα ξέρουν όλα σαν αποθηκευτική μηχανή και να τα σερβίρουν στο πιάτο όποια στιγμή τα ζητήσετε... είπε γελώντας ο καθηγητής, που σοβάρεψε πάλι γρήγορα γιατί τώρα πια φαινόταν ότι είχε θεμέλια για να συνεχίσει τη διδασκαλία του επιτυχημένα.

Το 4^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος, σ. 335

Να 'σαι καλά, δάσκαλε!

Και σε λίγον καιρό, όταν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών μπήκαμε στα δημοτικά τραγούδια, ο καθηγητής μας έφεγγε πια ολόκληρος. Μας έφερνε από το σπίτι του

βιβλία διάφορα, μας διάβαζε από μέσα. Έφερε δίσκους, μαγνητόφωνα, σλάιτς. Μόλις τελείωνε το μάθημα του βιβλίου, μας έκανε προβολές, για να μας δείξει τόπους, φορεσιές, σπίτια, και έβαζε σιγανά στο μαγνητόφωνο ή στο πικάπ δίσκους με δημοτικά τραγούδια ν' ακούμε. Μας παρακινούσε μάλιστα ν' ακολουθούμε κι εμείς σιγοτραγουδώντας και έδινε αυτός πρώτος το παράδειγμα. Τα παιδιά φοβηθήκαν και ντραπήκαν. Και μερικά πού είχαν καλή φωνή, ζήτησαν από μόνα τους να πούνε τραγούδια του τόπου. Ό καθηγητής κατενθουσιάστηκε. Μας φάνηκε μάλιστα για μια στιγμή σαν δακρυσμένος, μα ίσως και να μην ήταν. Όσο τα άλλα τραγουδούσαν, δυο τρία παιδιά, αγόρια και κορίτσια χόρευαν το τραγούδι μες στην τάξη σιγανά. Στο τέλος, χειροκροτήσαμε αυθόρμητα και μόνο τότε είδαμε τον καθηγητή μας κάπως στεναχωρημένο. «Θ' ανησυχήσουμε τούς άλλους», μας είπε. Πού να ήξερε, τι γινόταν προηγουμένως, με κάτι άλλους καθηγητές. Τι φασαρία και τι κακό, κι αυτό χωρίς χορούς και τραγούδια.

Και πραγματικά, βγαίνοντας διάλειμμα, από τις ερωτήσεις που μας έκαναν τα άλλα παιδιά, διαπιστώσαμε, πως μόνο το χειροκρότημά μας είχαν ακούσει. Τους εξηγήσαμε και μας κοίταζαν κατάπληκτοι. «Και δεν κάνετε μάθημα;» μας ρωτούσαν. «Μάθημα δεν είναι αυτό;» τούς απαντούσαμε. «Εσείς, που κάνετε αλλιώτικο μάθημα, τι ξέρετε για δημοτικά τραγούδια, σκοπούς, ακόμα και χορούς; Ξέρετε αυτό, ξέρετε εκείνο, ξέρετε το άλλο;», τους αρχίσαμε. Δεν ήξεραν οι καημένοι τίποτα, περιττό να το πούμε. Αλλά ήξεραν πολύ καλά από κατάλογο, άγριες ή φαρμακερές φωνές και τρεμούλες.

Το 5^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος, σ. 335

Οι λόγοι της χαράς

Κάποτε, όταν ήμουνα ακόμη στο Δημοτικό, γράψαμε μαζί με το δάσκαλό μας μια έκθεση στον πίνακα. Το θέμα της ήταν «Πώς περιμένω τις γιορτές». Ήταν θέμα επίκαιρο, μια και το μάθημα αυτό γινότανε στις αρχές Δεκεμβρίου. Μας ρωτούσε, λοιπόν ο δάσκαλος διάφορα πράγματα κι εμείς του τα λέγαμε ανακατωμένα. Μετά θα τα βάζαμε στη σειρά.

Στον πίνακα είχε σχηματιστεί μία στήλη με γλυκά, μία στήλη με φαγητά, μία στήλη με γιορτές, χαρές και επισκέψεις. Στα γλυκά ήταν τα φοινίκια, οι πακλαβάδες, τα κανταΐφια, οι κουραμπιέδες, οι σοκολάτες, οι βασιλόπιτες και αρκετά άλλα που αγαπούν ιδιαίτερος τα παιδιά. Ένα παιδί επέμενε να γράψουμε και τα μουςτοκούλουρα. Τα γράψαμε κι αυτά. Στα φαγητά πάλι βάλουμε τα διάφορα ψητά: γουρουνόπουλα, μοσχαρακια, γαλοπούλες, πίτες, κρεατόπιτες, τυρόπιτες, σπανακόπιτες, σαλάτες, τυριά, ορεκτικά, ακόμα και ποτά. Αυτά μαζί μαζί πάνε. Ένα παιδί, που ήταν από χωριό, επέμενε να βάλουμε και τα λουκάνικα. Τα βάλουμε κι αυτά.

Στις χαρές και τα πανηγύρια γράψαμε τις διάφορες ονομαστικές γιορτές, τους εκκλησιασμούς, τα κάλαντα, τους στολισμένους δρόμους και τους Αγιοβασιληδες. Ένα κορίτσι έλεγε να γράψουμε και τις διακοπές, μα ο δάσκαλος του εξήγησε πως

διακοπές λέγονται όλες αυτές οι δεκαπέντε μέρες, γιατί διακόπτονται τα μαθήματα. Και το κορίτσι είπε: «Αυτό δεν είναι χαρά, κύριε;». Μα, ο δάσκαλος το αγριοκοίταξε κι αυτό κάθισε κάτω. Κι εγώ ομολογώ ότι θυμήθηκα το Κολλητήρι του Καραγκιοζή, που όταν ο δάσκαλος τους ρώτησε ποιο μάθημα τους αρέσει είπε: «Το διάλειμμα, δάσκαλε». Με αποτέλεσμα να φάει της χρονιάς του.

Αφού μαζέψαμε έτσι όλα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες, πιάσαμε ύστερα, να συντάξουμε την έκθεση, που το θέμα της ξαναλέω, ήταν «Πώς περιμένω τις γιορτές». Φυσικά, γράψαμε πρώτα πρώτα ότι τις γιορτές τις περιμένουμε με μεγάλη χαρά. Αλλά, βέβαια, το γράψαμε ωραία, το στολίσαμε, όχι έτσι όπως το λέω τώρα.

Μετά ο δάσκαλος είπε να προχωρήσουμε και να πούμε γιατί τις γιορτές τις περιμένουμε με μεγάλη χαρά. Και όλα τα παιδιά, κοιτάζοντας τις διάφορες στήλες λέγαμε το ένα και το άλλο, με ωραίες φράσεις, κι ο δάσκαλος τα έβαζε σε μια σειρά.

Το 6^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βιζυηνός, Γ. (1971). *Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας*. Αθήνα: Γαλαξίας, σ. 154

Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα

Αλλά τα περιγραμμάτου του διδασκάλου μας δεν περιορίσθησαν εις τα ονόματά μας μόνον. Δις ή τρις της εβδομάδος ηγγάρευέ τινας εξ ημών διά να ξεβοτανίζωμεν τον κήπον της μητροπόλεως. Εγώ δεν έβλεπον την ώραν να έλθη η σειρά μου. Εν τω κήπω υπήρχεν εν δένδρον ανθισμένον ως το ιδικόν μας· χωρίς άλλο θα εμάνθανον τι πράγμα είναι αυτό το δένδρον. Όταν τέλος αγγαρευθείς και εγώ ευρέθην μετά του διδασκάλου ενώπιον της μηλιάς: «Τι πράγμα έν' αυτό το δένδρον, δάσκαλε» τον ηρώτησα δείξας προς αυτόν διά του δακτύλου. «Μηλέα», απεκρίθη εκείνος. «Όχι! απήντησα εγώ, δεν το ξέρεις! Αυτό ν' μηλιά!» Ήτο η κακή ώρα που το είπα διότι από τότε ήρχισαν τα βάσανά μου, με αυτόν τον διδάσκαλον. Θεούς και ανθρώπους μαρτύρομαι, ότι εγώ ηρώτησα ουχί περί του ονόματος· το όνομα το ήξευρον· αλλά περί του πράγματος: τι πράγμα είναι το δένδρον ήθελον να μάθω, τίποτε άλλο. Ο διδάσκαλός μου όμως, δεν ηξεύρω τι παθών, απεφάσισεν απ' εκείνης της στιγμής να με μάθη και καλά ότι η μηλιά δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα! «Πες πως το λεν μηλέα!» εκραύγαζεν έξαλλος ο ισχνός και γλωμός νεανίσκος, κρατών με από του ωτίου και δεικνύων το δένδρον. Μπα, π' ανάθεμά τον! εσκεπτόμην εγώ ηγανακτισμένος, πώς ημπορεί αυτό ποτέ, να γίνει η μηλιά μηλέα! Αυτό είναι το ίδιο δένδρο που έχουμε εις τον κήπον μας, κάμνει τα αυτά άνθη, τα αυτά φύλλα, τους αυτούς καρπούς, δεν ημπορεί παρό να είναι και αυτό μηλιά, όπως η εδική μας. Το ξεύρω από μιας αρχής, με το έμαθεν η μητέρα μου. Το λέγει όλος ο κόσμος! Εγώ ποιον να πιστεύσω περισσότερο, την μητέρα μου και τους χωριανούς μου ή αυτόν τον ξένον που ήλθε να μας αλλάξει τα ονόματά μας! «Όχι, δάσκαλε, δεν το ξέρεις!» απεκρινόμην οσάκις με ηρώτα, «αυτό ν' μηλιά! Μπα; Έτσι θες εσύ, χαιβάνι; Τώρα να σε δείξω εγώ πώς το λέν.» Και αυτού σε τρώγει, αυτού σε πονεί μου έδωκεν ο αθεόφοβος τεσσαράκοντα παρά μίαν, οξύτατα κραυγάζων εν τω μεταξύ να ειπώ, ότι η μηλιά δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα! Τώρα πρέπει να ηξεύρητε ότι εις το χωρίον μου επικρατεί μια φυσική κατά της χασμωδίας αντιπάθεια, συνεπεία δε ταύτης αι πλείοσαι των λέξεών μας υπόκεινται εις εκθλίψεις πολλάς και συνιζήσεις, ενώ άλλαι τινές λαμβάνουν

το γ μεταξύ των φωνηέντων ως τα θεγός, νέγος, ωραίγα, αντί θεός, νέος, ωραία κτλ.. Είχον λοιπόν εγώ ο δυστυχής όχι μόνον να θυσιάσω την μηλιάν εις την μηλέαν αλλά και να υπερνικήσω την αντιπάθειαν ταύτην, να προφέρω δηλαδή μηλέα αντί μηλέγα: κατόρθωμα προς το οποίον δεν με εβοήθουν τότε τα φωνητικά μου όργανα. Φαντάζεσθε λοιπόν τι επέφερα από τον μονομανή εκείνον διδάσκαλον, έως ότου κατορθώσω και το εν και το άλλο, και να είπω επιτέλους ότι η μηλιά είναι μηλέα! Εν τούτοις, όταν μετ' ολίγον μεταβάς εις τον οίκον μας, είδον το ωραίον μας δένδρον, ανθοβολούν και μυροβόλον εν τω κήπω, κολακευτικώς περιβομβούμενον υπό των επ' αυτού πετομένων μελισσών, ησθάνθην τόσην εντροπήν, τόσην εντροπήν! Ενόμιζον ότι έκαστος των πρασίνων οφθαλμών του με έβλεπε θυμωμένος· έκαστον των ανθέων του ήνοιγε τα χείλη να μοι είπη ότι τα επρόδωσα. Και μοι εφάνη ότι ο γενικός εκείνος βόμβος ήτο πικρός της ανοησίας μου έλεγχος. Και πώς να μη με ειπούν ανόητον, και πώς να μη μ' ελέγξουν αφού αυτό το δένδρον, το οποίον έβλεπον ενώπιόν μου, ήτο όλως διόλου το αυτό με το δένδρον της μητροπόλεως και όμως εγώ το αρνήθηκα και είπα ότι δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα!

Το 7^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Καζαντζάκης, Ν. (n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη, σ. 619.

Δημοτικό Σχολειό

Ο Τίτυρος βασίλευε στη Δευτέρα Τάξη βασίλευε, ο δύστηχος, μα δεν κυβερνούσε. Χλωμός, με γυαλάκια, με κολλαριστό πουκάμισο, με μυτερά στραβοπατημένα λουστρίνια, με μια μεγάλη μύτη τριχωτή, με λιγνά δάχτυλα, κίτρινισμένα από τον καπνό. Δεν τον έλεγαν Τίτυρο, τον έλεγαν Παπαδάκη μα μια μέρα του 'φερε ο κύρης του ο παπάς από το χωριό πεσκεσί ένα μεγάλο κεφάλι τυρί. «Τι τυρός είν' αυτός, πάτερ;» έκαμε ο γιος, τ' άκουσε μια γειτόνισσα που έτυχε στο σπίτι, το 'πε παραπέρα, πήραν τον κακομοίρη το δάσκαλο στο μεζέ και του 'βγαλαν το παραπσούκλι. Ο Τίτυρός μας λοιπόν δεν έδερνε, παρακαλούσε μας διάβαζε Ροβινσώνα, μας ξηγούσε την κάθε λέξη κι ύστερα μας κοίταζε με τρυφεράδα κι αγωνία, θαρρείς μας παρακαλούσε να καταλάβουμε. Μα εμείς ξεφυλλίζαμε το Ροβινσώνα και κοιτάζαμε εκστατικοί στις κακοτυπωμένες ζωγραφιές τα τροπικά δάση, τα δέντρα με τα παχιά φύλλα, το Ροβινσώνα με το φαρδύ χορταρένιο καπέλο και τη θάλασσα γύρα που απλώνουνταν έρημη. Κι ο κακόμοιρος ο Τίτυρος έβγαζε την ταμπακέρα του, έστριβε ένα τσιγάρο να το καπνίσει στο διάλειμμα, μας κοίταζε ικετευτικά και περιέμενε.

Το 8^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Καζαντζάκης, Ν. (n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη, σ. 619

Δημοτικό Σχολειό

Ώρες μας έπαιρνε τ' αυτιά ποια φωνήεντα είναι μακρά, ποια βραχεία και τι τόνο να βάλουμε, οξεία ή περισπωμένη κι εμείς ακούγαμε τις φωνές στο δρόμο, τους manáβηδες, τους κουλουρτζήδες, τα γαΐδουράκια που γκάριζαν και τις γειτόνισσες που γελούσαν, και περιμέναμε τότε να χτυπήσει το κουδούνι, να γλιτώσουμε. Κοι-

τάξαμε το δάσκαλο να ιδρώνει απάνω στην έδρα, να λέει, να ξαναλέει και να θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική, μα ο νους μας ήταν έξω στον ήλιο και στον πετροπόλεμο γιατί πολύ αγαπούσαμε τον πετροπόλεμο και συχνά πηγαίναμε στο σχολειό με το κεφάλι σπασμένο.

Το 9^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Αλεξίου, Ε. (1978). *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 211

Ο Φραντζέσκος

Στην Πρώτη Τάξη η πρώτη ώρα ξοδεύεται να πουν τα παιδιά ένα-ένα με τη σειρά το μάθημά τους και να δείξουνε στη δασκάλα τα γραφτά τους. Η διαδικασία αυτή γινόταν εντελώς ήσυχα και δίχως φασαρία, σα να 'τανε, για να μην ενοχλήσουμε τον ύπνο του Φραντζέσκου. Άμα τελειώσει η εξέταση των παιδιών, η δασκάλα αρχίζει να διδάσκει το παρακάτω. Η διδασκαλία των ελληνικών στην Πρώτη Τάξη έχει μεγάλη ποικιλία και πολύ ενδιαφέρον, μα θέλει και τέχνη και κόπο. Ο δάσκαλος πρέπει να καταφέρει να κινηθούν όλα τα αισθητήρια του παιδιού, η ακοή, η όραση, η αφή, για να εντυπωθεί έτσι καλύτερα στο άπλαστο μυαλό το καινούργιο γράμμα που διδάσκεται. Σ' αυτό μου τον απερίγραπτο αγώνα, να μπορέσω να ξυπνήσω το ανθρώπινο κουτάβι, και στον αγώνα των παιδιών να καταφέρουν να νιώσουν τα ακατανόητα ιερογλυφικά που έγραφα και απάγγελνα, ο Φραντζέσκος εξακολουθούσε να κοιμάται. Έπειτα, για να συμπληρωθεί η παράδοση, τα παιδιά έπρεπε να πουν μαζί μου το καινούργιο μάθημα: να γίνει η «εν χορώ» διδασκαλία. Η στιγμή αυτή είναι απολύτρωση και πανηγύρι: περάσαμε και τις σημερινές συμπληγάδες, πάει κι αυτό το γράμμα, το μάθαμε! Ξαλαφρωμένοι, δάσκαλος και παιδιά, απολαβαίνομε τους καρπούς των κόπων μας. Τριάντα στόματα ξεφωνίζουμε με κέφι κι ενθουσιασμό, όλοι μαζί, το καινούργιο μάθημα : Ρορρ, ρα, ρε, ρι, ρο, ρόοο - κα...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Ε. (1978). *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βαρέλης, Φ. (1982). *Μορφές ζωής: Βιβλίο Δεύτερο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου.
- Βιζυηνός, Γ. (1971). *Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας*. Αθήνα: Γαλαξίας.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καζαντζάκης, Ν.(n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- Καραντζόλα, Ε. (2000). *Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα: Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους ως τη μεταπολίτευση. Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 1-6. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 01, 2010 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
- Κουτσούρη, Α. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Δημοιοργικές δραστηριότητες και διαδικασία μάθησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κυριακοπούλου, Α. (2009). “Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή: Αδυναμίες και προβλήματα”. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, 17-29.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η επίδραση της Γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2009). “Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο”. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 28-41.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007α). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007β). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντιλήψεις μαθητών Στ' Δημοτικού για τα κλάσματα

Αχιλλέας Γιαννέλος

Δάσκαλος, Κοινωνιολόγος, MSc Συμβουλευτικής, Δρ. Παιδαγωγικών
Πανεπιστημίου Αθηνών

Όπως προκύπτει από έρευνες του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, το επίπεδο των μαθηματικών γνώσεων των μαθητών στο τέλος του Δημοτικού είναι αρκετά χαμηλό, δίνοντας μια μάλλον κακή εικόνα για τη μαθηματική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (Τσακαλίδης, 2006 www.kee.gr, 2008). Κάποιες μελέτες, διερευνώντας τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στη χρήση των ρητών αριθμών, αναφέρουν ότι αυτά οφείλονται στην έλλειψη κατανόησης της έννοιας του κλάσματος, της έννοιας της ισοδυναμίας και των πράξεων μεταξύ τους (Φιλίππου, 1991· Τζεκάκη, 2000).

Το ζήτημα της κατανόησης της έννοιας του κλάσματος αποκτά ιδιαίτερο και πρόσθετο ενδιαφέρον, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν εισαχθεί στα δημοτικά σχολεία νέα αναλυτικά προγράμματα και νέα διδακτικά βιβλία, τα οποία, ειδικά για τα μαθηματικά, θέτουν νέους στόχους αλλά και εκφράζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις για το θέμα αυτό (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Επιπλέον, αλλά και σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, παρατηρούμε έντονο προβληματισμό σε συνέδρια και ημερίδες οι οποίες αφορούν και το συγκεκριμένο ζήτημα γενικότερα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα νέα βιβλία και αναλυτικά προγράμματα προσεγγίζουν αυτό το θέμα (κλάσματα), καθώς και ζητήματα που αφορούν τη διάταξη και την ποσότητα της ύλης γύρω από αυτό. Στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τα μαθηματικά, παρ' όλα τα σύγχρονα στοιχεία, εντοπίζονται σε αυτά ως ανασταλτικοί παράγοντες η μεγάλη ποσότητα της ύλης και η μη συστηματική ανάπτυξη των εννοιών (Τζεκάκη, www.kee.gr).

Η διερεύνηση του θέματος αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς για τη συγκεκριμένη σχολική ηλικία δεν διαπιστώνεται επαρκής και ικανοποιητικός αριθμός ερευνών γύρω από αυτό το ζήτημα.

Από την ανασκόπηση των υπαρχουσών ερευνών σχετικά με το ζήτημα της αποτυχίας και των λαθών των μαθητών στην κατανόηση και τη διαχείριση των κλασμάτων προκύπτει ότι αυτή μπορεί να οφείλεται στο ότι: α) τα κλάσματα (και η χρήση τους) δεν είναι φυσικοί αριθμοί, αλλά μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια (διαδικασία) η οποία έγινε για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες ανάγκες. Αντίθετα, οι φυσικοί αριθμοί δεν είναι μια προκατασκευασμένη γνώση σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλά αποτελούν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και επηρεάζουν τη μετάβαση στους

ρητούς. Επιπλέον, και σε σχέση με το παραπάνω, η καθημερινότητα του μαθητή αποτελείται από «ολόκληρα» πράγματα (Μπουρίκα, 2002). Έτσι, πολλές φορές οι μαθητές προβαίνουν στο χειρισμό των κλάσματικών αριθμών με τη λογική των ακεραίων (για παράδειγμα, δεν συνειδητοποιούν ότι ο αριθμητής και ο παρονομαστής έχουν συγκεκριμένη σχέση μεταξύ τους, αλλά τους θεωρούν δύο ανεξάρτητους αριθμούς)· β) δεν γίνεται διδασκαλία και ενεργοποίηση όλων των νοητικών σχημάτων-μοντέλων του κλάσματος, δηλαδή του κλάσματος ως «μέρους-όλου», του κλάσματος ως «πηλίκου», του κλάσματος ως «λόγου», του κλάσματος ως «τελεστή», του κλάσματος ως «μέτρησης»¹. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μια άλλη προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες διδασκαλίας και κατανόησης των νοητικών σχημάτων. Πιθανώς η έλλειψη δυνατότητας και ευχέρειας των μαθητών να ενεργοποιούν το κατάλληλο νοητικό σχήμα, αυτό που κάθε φορά απαιτείται για την κατανόηση και το χειρισμό των δεδομένων της ανάλογης προβληματικής κατάστασης, να σχετίζεται με ενδεχόμενη επιλεκτική έμφαση της διδασκαλίας σε ορισμένα μόνο νοητικά σχήματα.

Πιθανολογούμε ότι η ενδεχόμενη έμφαση στο σχήμα «μέρος-όλο», καθώς το σχήμα αυτό αντιπροσωπεύει το πρωταρχικό σχήμα διδασκαλίας κατά την εισαγωγή της έννοιας του κλάσματος στις μικρότερες τάξεις, σε συνδυασμό με την παρουσίαση του «όλου» ως μιας συνεχούς ποσότητας (ένα μήλο, μία πίτσα) και όχι διακριτής ποσότητας (σύνολο μήλων ή αντικειμένων) ίσως οδηγεί σε «υπεργενίκευση» του σχήματος από τον μαθητή, με έμμεσες συνέπειες στο βαθμό επιτυχίας των στόχων του μαθήματος, οι οποίοι αφορούν στην καλλιέργεια, ενεργοποίηση και επίκληση του ενδεικνυόμενου κάθε φορά σχήματος, ανάλογα με την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει.

Από την επισκόπηση των βιβλίων μαθηματικών της Στ' τάξης διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι που διατυπώνονται αφορούν και σχετίζονται με την ενεργοποίηση και καλλιέργεια όλων των νοητικών σχημάτων-μοντέλων που αφορούν την έννοια του κλάσματος. Έτσι, συγκεκριμένα, παρατηρούμε ως στόχους «τη μελέτη της έννοιας του κλάσματος ως μέρος του όλου», τη «σύγκριση κλάσματος με ακέραιη μονάδα», τη «μετατροπή κλάσματος σε μεικτό και αντίστροφα» (ΥΠΕΠΘ, 2005β, ενότητα 19). Η διατύπωση των στόχων συνεχίζεται με τη «διαπίστωση ότι το κλάσμα είναι το πη-

1 Το νοητικό σχήμα «μέρος-όλο» σχετίζεται με την αντίληψη που θεωρεί το ρητό αριθμό ως μια ολότητα, η οποία συντίθεται από ένα συγκεκριμένο πλήθος διακριτών μερών. Έτσι, σύμφωνα με το σχήμα αυτό, στο κλάσμα α/β το «όλο» χωρίζεται σε β κομμάτια. Το α/β αναπαριστά τα α κομμάτια από τα β . Στο νοητικό σχήμα «πηλίκου», το κλάσμα α/β , θεωρεί τον ρητό ως διαίρεση α πραγμάτων σε β ίσα μέρη. Στο μοντέλο αυτό το κλάσμα α/β σημαίνει «διαίρεσε το α με το β », αλλά και ότι το αποτέλεσμα της πράξης αυτής είναι α/β , και επιπλέον ότι δεν είναι απαραίτητο το α και το β να παριστάνουν αντικείμενα ίδιου είδους. Στο νοητικό σχήμα «λόγος» το κλάσμα εκφράζει τη σχέση δυο ποσοτήτων συγκρίνοντας μεταξύ τους τα μεγέθη αυτών των δυο ποσοτήτων, χωρίς να υπάρχει επιμερισμός μιας ποσότητας αντικειμένων όπως στα σχήματα «μέρος-όλο» και «πηλίκου». Στο νοητικό σχήμα «τελεστής» το κλάσμα λειτουργεί ως μετασχηματιστής, ο οποίος μετατρέπει μια ποσότητα σε μια άλλη ποσότητα (λειτουργεί ως συνάρτηση). Τέλος, στο νοητικό σχήμα «μέτρηση» το κλάσμα α/β θεωρείται ένα σημείο πάνω σε άξονα (αριθμογραμμή). Η απόσταση στην οποία τοποθετείται προκύπτει από τις α επαναλήψεις του μοναδιαίου κλάσματος $1/\beta$. Όλα αυτά τα σχήματα-μοντέλα, αν και είναι εννοιολογικές κατασκευές για διαφορετικές καταστάσεις του ρητού, είναι προφανές ότι συνδέονται μεταξύ τους ([www.univencity of West Macedonia](http://www.univencityofWestMacedonia.gr)/Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας, 2008).

λίκο μιας διαίρεσης», την «αναγνώριση και δημιουργία ισοδύναμων κλασμάτων», τη «μετατροπή του κλάσματος σε δεκαδικό», την «τοποθέτηση του κλάσματος στην αριθμογραμμή» (ΥΠΕΠΘ, 2005β, ενότητες 20, 21 και 22). Είναι προφανές ότι συνολικά γίνεται επίκληση και επισημαίνεται η ανάγκη ανάδειξης των μοντέλων του κλάσματος ως «μέρους-όλου», του κλάσματος ως «πηλίκου» και του κλάσματος ως «μέτρησης». Από την επισκόπηση των δραστηριοτήτων για τις ίδιες διδακτικές ενότητες στο βιβλίο του μαθητή και στο τετράδιο εργασιών παρατηρούμε ότι το «όλο», η ποσότητα η οποία θα επιμεριστεί, ορίζεται και ως συνεχής ποσότητα και ως διακριτή (ΥΠΕΠΘ, 2005α, ενότητες 20, 21 και 22).

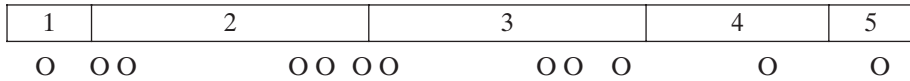
Η έρευνα

Σκοπός αυτής της μικρής κλίμακας περιγραφικής έρευνας ήταν να διερευνήσει και να καταγράψει τις υπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού για τα κλάσματα. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν: α) η κατηγοριοποίηση των διαστρεβλωμένων αντιλήψεων των μαθητών για τα κλάσματα, β) ο εντοπισμός των νοητικών σχημάτων για τα οποία δεν γίνεται ενεργοποίηση και χρήση από τους μαθητές κατά τη διαχείριση του κλάσματος στις περιπτώσεις που αυτό απαιτείται, γ) ο σχολιασμός και ο εντοπισμός των πιθανών αιτιών για τις αντιλήψεις αυτές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Μάιο του 2009, ενώ στους στόχους της δεν περιλαμβάνονταν η διερεύνηση της επίδρασης πιθανών διαφοροποιητικών παραγόντων, όπως φύλο, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, σχολική επίδοση, ρόλος νέων αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ. στις αντιλήψεις των μαθητών για τα κλάσματα. Συμμετείχαν 200 μαθητές της Στ' τάξης της ευρύτερης περιοχής Αθηνών-Πειραιά με συμπτωματική δειγματοληψία. Το φύλλο με τις δραστηριότητες συμπληρώθηκε μέσα στην τάξη με την παρουσία του ερευνητή, ο οποίος έδινε τις απαραίτητες διευκρινίσεις όπου χρειαζόταν, και του δασκάλου της τάξης. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας ήταν φυλλάδιο (Μπούφη, 1998) οι ερωτήσεις του οποίου αναφέρονταν σε διάφορες διαστάσεις της έννοιας του κλάσματος και απαιτούσαν την ενεργοποίηση και χρήση διάφορων νοητικών σχημάτων για τα κλάσματα ανάλογα με την περίπτωση κάθε φορά. Ειδικότερα, σχετίζονταν με την αντίληψη της βασικής έννοιας του κλάσματος, το νοητικό σχήμα «μέρος-όλο», τον επιμερισμό σε ίσα μέρη, την περίπτωση που το «όλο» δεν είναι συνεχής ποσότητα, αλλά διακριτή, το νοητικό σχήμα «μέτρηση» και τη συσχέτιση του κλάσματος με μια ποσότητα την οποία αυτό αναπαριστά και, κατ' επέκταση, την αντίληψη της αξίας του κλάσματος, τις δεξιότητες μετατροπής του μεικτού σε κλάσμα, τη σύγκριση κλασμάτων και την έκφραση δεδομένων με κλάσματα.

Όπως είναι φυσικό, όλες οι παραπάνω επιμέρους διερευνήσεις, παρόλο που παρουσιάζονται ως μεμονωμένες κάθε φορά, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, καθώς όλα τα νοητικά σχήματα που αφορούν την αντίληψη της έννοιας του κλάσματος έχουν ένα κοινό πλαίσιο που τα συνδέει μεταξύ τους, το οποίο, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, αφορά τις έννοιες της «διαμέρισης», της «μονάδας» και της «ισότητας», ως ενυπάρχουσες σε όλα τα σχήματα.

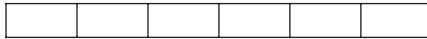
Οι ερωτήσεις του φυλλαδίου-ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους μαθητές ήταν οι παρακάτω:

1. Πώς θα βοηθούσες ένα συμμαθητή σου να καταλάβει τι είναι το $1/3$;
2. Η εικόνα που βλέπεις δείχνει τα 5 βαγόνια ενός τρένου. Να βρεις τι μέρος του τρένου είναι το τρίτο βαγόνι και να εξηγήσεις πώς σκέφτηκες.



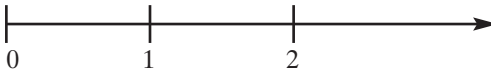
Σχ. 2

3. Αν τα 6 κομμάτια που βλέπεις είναι $3/5$ μιας σοκολάτας, πόσα κομμάτια είχε ολόκληρη η σοκολάτα; Δικαιολόγησε την απάντησή σου. Σχεδίασε ό,τι θέλεις και νομίζεις ότι θα σε βοηθήσει.



Σχ. 3

4. Δείξε με ένα βελάκι πού είναι το 1



Σχ. 4

5. Ο Κώστας και η Δήμητρα είχαν μια σοκολάτα. Ο Κώστας έφαγε το $1/8$ της σοκολάτας και η Δήμητρα το $1/3$ της σοκολάτας. Τι μέρος της σοκολάτας άφησαν;
6. Ο Κώστας ξόδεψε το $1/4$ των χρημάτων του και ο Γιάννης το $1/2$ των χρημάτων του. Είναι δυνατόν να ξόδεψαν τα ίδια χρήματα; Εξήγησε τη σκέψη σου.
7. Κύκλωσε ποιο από τα παρακάτω κλάσματα είναι ίσο με $3 \frac{2}{5}$
 $5/5$, $11/5$, $17/5$, $6/5$
8. Ποιο από τα παρακάτω κλάσματα είναι το μεγαλύτερο;
 $6/12$, $8/24$, $3/4$
9. Αν 4 φίλοι μοιράστηκαν δίκαια δυόμισι πίτσες, πόση πίτσα έφαγε ο καθένας; Εξήγησε πώς σκέφτηκες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Η 1η ερώτηση είχε στόχο να καταγράψει το βαθμό κατά τον οποίο ο μαθητής είχε κατανοήσει ότι το κλάσμα δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε διαμέριση συνεχών ποσοτήτων (ως «όλο») αλλά και διακριτών, και την αναπαράσταση που εμφανίζεται συχνότερα στους μαθητές.

Πίνακας 1 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 1)

ΤΟ «ΟΛΟ» ΠΟΥ ΕΠΙΜΕΡΙΣΤΗΚΕ ΗΤΑΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ			
ΣΥΝΕΧΗΣ		ΔΙΑΚΡΙΤΗ	
f = 200	f % =100	f = 0	f % =0

Από τον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι όλοι οι μαθητές (100%) επιμέρισαν μια συνεχή ποσότητα, έναν κύκλο, ένα ορθογώνιο (ως «όλο»), σε τμήματα (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι σωστό) και κανένας δεν επιμέρισε διακριτή ποσότητα ως «όλο» (ένα σύνολο αντικειμένων το οποίο επιμέρισε σε υποσύνολα). Από το εύρημα αυτό πιθανόν να προκύπτει μονοδιάστατη και στενή αντίληψη της έννοιας του κλάσματος και ότι υπάρχει εμμονή στο «κόβω το ένα (1) στα τρία». Η πιθανή αυτή εμμονή δυσκολεύει την κατανόηση και του καταχρηστικού κλάσματος και του ότι η ποσότητα που αντιπροσωπεύει το κλάσμα εξαρτάται από την πληθικότητα του συνόλου στο οποίο αυτό ανάγεται. Σε άλλη έρευνα (Τσακαλίδης, 2006) οι μαθητές κατανοούσαν το κλάσμα ως μέρος «όλου», σε ποσοστό 93,8%, όταν το «όλο» αφορούσε συνεχή ποσότητα. Όταν όμως αφορούσε διακριτή ποσότητα, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων έπεφτε στο 83,7%. Από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι ποσοστό 20% των μαθητών δεν είχαν κατανοήσει την έννοια του καταχρηστικού κλάσματος.

Η 2η ερώτηση είχε στόχο να διερευνήσει τη δυνατότητα ενεργοποίησης από τους μαθητές του σχήματος «μέτρηση» και «αναπαράσταση ποσότητας» (η οποία σχετίζεται με την ειδική σχέση που υπονοείται ανάμεσα στους δύο όρους του κλάσματος).

Πίνακας 2 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 2)

ΕΔΩΞΑΝ ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ (1/3 ή 4/12)		ΕΔΩΞΑΝ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ			
		3/5		3/15	
f =20	f % =10	f = 40	f % = 20	f = 160	f % =80

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι στην ερώτηση αυτή ποσοστό 20% των μαθητών απάντησαν ότι το 3^ο βαγόνι αντιπροσωπεύει τα 3/5. Φαίνεται ότι υπάρχει σύγχυση της βασικής έννοιας του κλάσματος, δηλαδή ότι οι όροι αντιπροσωπεύουν μια ειδική και συγκεκριμένη σχέση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα ο μαθητής να σκέφτεται ότι το 3^ο βαγόνι είναι τα 3 από τα 5 συνολικά βαγόνια, άρα είναι τα 3/5, και αδυναμία έκφρασης των υποσυνόλων του «όλου» (βαγονιών) με κλάσματα. Είναι εμφανές ότι δεν έγινε ενεργοποίηση του νοητικού σχήματος «μέτρηση», καθώς το «όλο» έπρεπε να επιμεριστεί χρησιμοποιώντας ως μονάδα αναφοράς το 1^ο ή το 5^ο βαγόνι.

Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (80%) απάντησαν ότι το 3^ο βαγόνι είναι τα 3/15, προφανώς επειδή το άθροισμα της απαρίθμησης των βαγονιών είναι 15 (δηλαδή

$10+20+30+40+50=15$). Η απάντηση αυτή θα μπορούσε πιθανώς να αιτιολογηθεί εξαιτίας της εμμονής στο «από τα τόσα παίρνω τόσα», χωρίς όμως να συνειδητοποιείται ότι το πρώτο «τόσα» (το όλο) είναι σύνολο που επιμερίζεται σε ίσα μέρη, και χωρίς να κατανοείται η ειδική σχέση που έχουν μεταξύ τους οι όροι του κλάσματος. Επίσης, φαίνεται δυσκολία στην αντίληψη και διαχείριση του κλάσματος ως «αναπαράστασης ποσότητας», κάτι που σχετίζεται με την αδυναμία του σχήματος «μέρος - όλο», το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές ως ενδεικνυόμενο στην παραπάνω περίπτωση.

Η 3^η ερώτηση είχε σκοπό να διερευνήσει την ικανότητα των μαθητών να διαμοιράσουν ένα σύνολο (διακριτή ποσότητα) σε ισοδύναμα υποσύνολα και να τα εκφράσουν με κλάσματα.

Πίνακας 3 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 3)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	
f = 30	f % =15	f = 70	f % =35	f = 100	f % =50

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, ποσοστό 35% των μαθητών απάντησαν λάθος, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα ομαδοποίησης και κατηγοριοποίησης των απαντήσεων, και 50% των μαθητών δεν απάντησαν καθόλου. Είναι αξιοσημείωτο το μεγάλο ποσοστό των μαθητών που δεν απάντησαν καθόλου, σε συνδυασμό με τις επίσης λανθασμένες και χωρίς συγκεκριμένο σκεπτικό απαντήσεις. Επισημαίνεται και πάλι η μη αντίληψη της ανάγκης διαμερισμού ενός συνόλου σε ισοδύναμα υποσύνολα, για την συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά και η αδυναμία έκφρασης των υποσυνόλων αυτών με κλάσματα.

Η 4^η ερώτηση είχε στόχο να διερευνήσει και να καταγράψει το βαθμό κατά τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το κλάσμα ως «ποσότητα» (όχι υποχρεωτικά μικρότερη από την αέραλη μονάδα), καθώς και τη δυνατότητα ενεργοποίησης του νοητικού σχήματος «μέτρηση».

Πίνακας 4 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 4)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ	
f = 100	f % =50	f = 100	f % =50

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 4, ποσοστό 50% των μαθητών απάντησαν λάθος. Χωρίς τα είδη των απαντήσεων να δίνουν τη δυνατότητα να κατηγοριοποιηθούν ή να προκύπτει πιθανός τρόπος σκέψης που να εξηγεί τις λανθασμένες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές, φαίνεται ότι δεν γίνεται ενεργοποίηση του νοητικού μοντέλου «μέτρηση», ώστε να γίνει αντιληπτό ότι το κλάσμα αντιπροσωπεύει μια «ποσότητα» και, κατ' επέκταση, ότι το κλάσμα μπορεί να αντιπροσωπεύει ποσότητα μικρότερη ή και μεγαλύτερη από την αέραλη μονάδα. Επιπλέον, θα μπορούσα-

με να πούμε ότι αποδεικνύονται και πάλι οι αδυναμίες του νοητικού σχήματος «μέρος-όλο» να λειτουργήσει σε όλες τις περιπτώσεις της έννοιας του κλάσματος.

Η 5^η ερώτηση είχε στόχο να διερευνήσει αν οι μαθητές έχουν αναληφθεί ότι τα κλάσματα ως συμβολική έκφραση αντιπροσωπεύουν μια ειδική σχέση ανάμεσα στους δυο όρους τους, οι οποίοι όροι δεν υπόκεινται σε διαχείριση ως μεμονωμένοι φυσικοί αριθμοί.

Πίνακας 5 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 5)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ (πράξεις με ετερώνυμα)	
f = 40	f % = 20	f = 160	f % = 80

Αυτό δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 5, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών (80%) προσέθεσαν τα δύο ετερώνυμα κλάσματα δείχνοντας ότι τα αντιλαμβάνονται ως μια κατασκευή η οποία έχει ίδια χαρακτηριστικά, νόημα και τρόπο διαχείρισης με τους φυσικούς αριθμούς.

Η 6^η ερώτηση αποσκοπούσε στο να διερευνήσει το βαθμό κατανόησης από μέρους του μαθητή του ότι η ποσότητα που αντιπροσωπεύει να κλάσμα σχετίζεται με την πληθικότητα του «όλου» στο οποίο το κλάσμα αυτό αναφέρεται, καθώς και του νοητικού σχήματος «τελεστής».

Πίνακας 6 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 6)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ (ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟΝ ΓΙΑΤΙ...)				ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	
f = 20	f % = 10	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΟΤΙ $\frac{1}{4} \neq \frac{1}{2}$		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΟΤΙ $\frac{1}{2} > \frac{1}{4}$		f = 80	f % = 40
		f = 60	f % = 30	f = 40	f % = 20		

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 6, αρκετά μεγάλο ποσοστό (40%) των μαθητών δεν απάντησαν καθόλου, ενώ 50% των μαθητών απάντησαν εσφαλμένα. Οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με το σκεπτικό τους: α) το 30% των μαθητών απάντησαν ότι δεν είναι δυνατόν τα δύο άτομα να έχουν ξοδέψει τα ίδια χρήματα, επειδή $\frac{1}{2} \neq \frac{1}{4}$, β) ποσοστό 20% των μαθητών απάντησαν ότι δεν είναι δυνατόν τα δυο άτομα να έχουν ξοδέψει τα ίδια χρήματα, γιατί $\frac{1}{2} > \frac{1}{4}$.

Από τις λανθασμένες απαντήσεις της πρώτης ομάδας διαπιστώνουμε ότι δεν είναι κατανοητό ότι η αξία (ποσότητα) που αντιπροσωπεύει το κλάσμα εξαρτάται και πάλι από την πληθικότητα του συνόλου στο οποίο αυτό αναφέρεται. Αντιθέτως, οι μαθητές θεωρούν ότι το κάθε κλάσμα μεμονωμένο αντιπροσωπεύει μια σταθερή ποσότητα (αφού από τα τόσα παίρνω τόσα), κάτι που θα συνέβαινε μόνο αν το κλάσμα αναφερόταν κάθε φορά στο ίδιο σύνολο ως «όλο». Από τις λανθασμένες απα-

νήσεις της δεύτερης ομάδας, με το σκεπτικό ότι δεν είναι δυνατό να ξόδεψαν τα ίδια χρήματα, επειδή $> \frac{1}{2}$, φαίνεται και αδυναμία κατανόησης της έννοιας της αξίας που αντιπροσωπεύει το κλάσμα ως μαθηματική κατασκευή στην περίπτωση που αυτά παρουσιάζονται μεμονωμένα (ανεξάρτητα από το «όλο» στο οποίο αναφέρονται). Και πάλι είναι εμφανής η αδυναμία αντίληψης ότι η αξία του σχετίζεται με την ειδική σχέση ανάμεσα στους όρους του και ότι οι αριθμοί του δεν αντιπροσωπεύουν ό,τι και οι φυσικοί αριθμοί. Φαίνεται να έχουμε μια υπεργενίκευση ήδη εδραιωμένων νοητικών σχημάτων, τα οποία αφορούν την αξία των φυσικών αριθμών. Δηλαδή, αφού $4 > 2$, άρα και $1/4 > 1/2$.

Η 7^η ερώτηση είχε στόχο να διερευνήσει τον βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας μετατροπής μεικτού σε κλάσμα.

Πίνακας 7 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 7)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ (ΟΤΙ 5/5)		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	
f = 100	f % = 50	f = 90	f % = 45	f = 10	f % = 5

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 7, το 45% των μαθητών που απάντησαν λάθος έδωσαν την ίδια απάντηση, δηλαδή ότι ο μεικτός ισούται με 5/5, προφανώς προσθέτοντας τον ακέραιο με τον αριθμητή του κλάσματος ($3+2=5$). Φαίνεται ότι δεν έχει κατακτηθεί η μηχανική δεξιότητα μετατροπής του μεικτού σε κλάσμα. Ακόμα, πιθανώς να δείχνει στρεβλή αντίληψη για τη σχέση ενός κλάσματος ως «ποσότητας» με την ακέραιη μονάδα. Εξάλλου, η παραπάνω στρεβλή αντίληψη είναι αυτή που εμποδίζει και την κατανόηση του καταχρηστικού κλάσματος, καθώς κυριαρχεί η αίσθηση ότι το κλάσμα είναι κάτι κατ' ανάγκη «μικρό» (και σίγουρα μικρότερο από το 1). Είναι, επίσης, προφανές ότι το κυρίαρχο νοητικό σχήμα «μέρος-όλο» δεν θα ήταν το ενδεικνυόμενο για τη διδασκαλία του καταχρηστικού κλάσματος.

Η 8^η ερώτηση διερευνούσε, σε σχέση και με την 5^η, την κατανόηση του ρόλου της σχέσης των δυο όρων στον προσδιορισμό της αξίας του κλάσματος.

Πίνακας 8 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 8)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ			
f = 130	f % = 65	ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΤΟ 8/24		ΑΛΛΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	
		f = 60	f % = 30	f = 10	f % = 5

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 8, από το 35% των μαθητών που έδωσαν λάθος απάντηση, το 30% απάντησαν ότι μεγαλύτερο κλάσμα είναι το 8/24. Προφανώς, οι μαθητές αυτοί συνέκριναν τα (ετερόνυμα) αυτά κλάσματα λαμβάνοντας υπόψη τους αποκλειστικά τον παρονομαστή (οι παρονομαστές ήταν 12, 24 και 4). Είναι εμφανής και επιβεβαιώνεται για μεγάλο ποσοστό μαθητών και πάλι η αντίληψη ότι η

ποσότητα που αντιπροσωπεύει ένα κλάσμα δεν εξαρτάται από την ειδική σχέση που έχουν μεταξύ τους οι όροι του. Σε άλλη σχετική έρευνα (Τσακαλίδης, 2008) διαπιστώθηκε η αδυναμία σύγκρισης ομώνυμων κλασμάτων από τους μαθητές, όπως επίσης και κλασμάτων με ίδιους αριθμητές και διαφορετικούς παρονομαστές, καθώς οι εσφαλμένες απαντήσεις ήταν σε ποσοστό 22,9% για τα αγόρια και 18,6% για τα κορίτσια.

Η 9^η ερώτηση είχε στόχο να διερευνήσει τις δυνατότητες των μαθητών να κατανοήσουν και να διαχειριστούν μια πιο σύνθετη προβληματική κατάσταση με κλάσματα.

Πίνακας 9 (απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 9)

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΣΩΣΤΑ		ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΛΑΘΟΣ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	
f = 40	f % =20	f = 60	f % =30	f = 100	f % =50

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 9, μεγάλο ποσοστό μαθητών (50%) δεν απάντησαν καθόλου, αδυνατώντας πιθανώς να ασχοληθούν, έστω και με οποιονδήποτε τρόπο, με τη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό έδωσαν αυθαίρετες εσφαλμένες απαντήσεις χωρίς να εξηγούν και χωρίς να προκύπτουν συγκεκριμένοι τρόποι σκέψης από τους οποίους οδηγήθηκαν στις απαντήσεις αυτές. Φαίνεται δυσχέρεια των μαθητών να εκφράσουν (και στη συνέχεια να διαχειριστούν) με κλάσματα τα δεδομένα μιας προβληματικής κατάστασης. Το ζήτημα αυτό είναι αρκετά σύνθετο και δεν σχετίζεται μόνο με την ανάγκη βαθιάς κατανόησης της έννοιας, αλλά και με την άσκηση του μαθητή να μετατρέπει τη λεκτική μορφή των δεδομένων ενός προβλήματος σε συμβολική.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από την επισκόπηση και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της παρούσας περιγραφικής έρευνας προκύπτουν ομαδοποιημένοι οι παρακάτω παράγοντες όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας του κλάσματος από τους μαθητές:

- Ο χωρισμός του «όλου» δεν γίνεται σε ίσα μέρη.
- Τα μέρη του «όλου» συνήθως εκλαμβάνονται από τους μαθητές ως κομμάτια ενός αντικειμένου και αποφεύγεται η θεώρησή τους ως ισοδύναμων υποσυνόλων ενός συνόλου (διακριτό «όλο»).
- Υπάρχει δυσκολία από τον μαθητή στην αντίληψη της αξίας (ποσότητας) που αντιπροσωπεύει ένα κλάσμα (κλάσμα ως ποσότητα).
- Εκδηλώνεται δυσχέρεια από τον μαθητή στο χειρισμό προβλήματος πρόσθεσης και αφαίρεσης κλασμάτων, καθώς και στη δεξιότητα μετατροπής μεικτού σε κλάσμα. Επίσης, οι μαθητές αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το κλάσμα ως φυσικό αριθμό.
- Σε σχέση και με τα προηγούμενα, οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται ότι η αξία (ως ποσότητα που αντιπροσωπεύει) ενός κλάσματος εξαρτάται από τη

σχέση αριθμητή και παρονομαστή και από την (αρχική) ποσότητα στην οποία αυτό το κλάσμα (ως σχέση) αναφέρεται.

Στη συνέχεια, συνοψίζοντας τα ευρήματα και τα σχόλια πιθανολογούμε ενδεχόμενες αιτίες και γίνεται απόπειρα διατύπωσης κάποιων προτάσεων σχετικά με αυτά.

Γενικότερα, φαίνεται ότι η σκέψη του μαθητή καθοδηγείται από την πρωταρχική παρανόηση ότι το κλάσμα είναι μόνο μια κατ' ανάγκη μικρή ποσότητα και μόνο ένα κομμάτι ενός πράγματος.

Στα παλαιότερα εγχειρίδια και ενδεχομένως και στις σημερινές διδακτικές πρακτικές το κλάσμα παρουσιάζεται ως «υποπεριοχή», κάτι το οποίο θέτει σοβαρά εμπόδια στο χειρισμό του κλάσματος από τους μαθητές ως σημείου της αριθμογραμμής, ως αποτέλεσμα διαίρεσης, ως τρόπου σύγκρισης μεγεθών ή μετρήσεων (Τζεκάκη, 2000). Ακόμα, οι μαθητές, προσπαθώντας να δώσουν νόημα και να κατανοήσουν τα κλάσματα ως συμβολικές παραστάσεις, πιθανώς υπεργενικεύουν την εδραιωμένη γνώση που έχουν για τους ακεραίους και χρησιμοποιούν τους ίδιους «νόμους» και για το χειρισμό των κλασμάτων.

Πιθανολογώντας το παραπάνω, θα μπορούσαμε εύλογα να το συσχετίσουμε με το γεγονός ότι και η προηγούμενη διδακτική «εμπειρία»/«πρακτική» των διδασκόντων μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας, οδηγώντας τους σε διδακτικές συμπεριφορές οι οποίες είναι έξω από το πλαίσιο των κατάλληλων δραστηριοτήτων και του συνεπαγόμενου διδακτικού τρόπου ο οποίος απαιτείται για την έννοια αυτή (www.kee.gr). Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί, ξέροντας ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει και αποκτήσει ευχέρεια στο χειρισμό και στις πράξεις των ακεραίων από τα προηγούμενα χρόνια, ενδεχομένως δεν συνειδητοποιούν ότι τα κλάσματα είναι μια καινούργια, άγνωστη και μη φυσική για τον μαθητή έννοια, η οποία απαιτεί πολύ χρόνο για τη βαθιά κατανόησή της. Μάλιστα, το ότι τα κλάσματα εισάγονται σχετικά αργά στη σχολική ύλη ίσως κάνει ακόμα δυσχερέστερη την κατανόησή τους, καθώς έχουν ήδη εδραιωθεί στους μαθητές τα γνωστικά σχήματα που έχουν για τους φυσικούς αριθμούς, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν αυτά τα ήδη εδραιωμένα σχήματα και για το χειρισμό των κλασμάτων (Κορνηλάκη, 2000).

Επιπλέον, είναι παρατηρημένο από τη σχολική εμπειρία και πρακτική ότι στη διδασκαλία των μαθηματικών οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη «συμβολική» προσέγγιση των κλασμάτων και των σχέσεών τους από την «οπτική» (εποπτική, αναπαραστασιακή) προσέγγιση των σχέσεων αυτών. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν ότι $1/5 > 1/10$ όταν κάνουν βιωματική (εποπτική) αναπαράσταση της σχέσης αυτής, ενώ όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη συμβολική αναπαράσταση της σχέσης αυτής τότε θεωρούν ότι $1/5 < 1/10$, επηρεασμένοι από τους φυσικούς αριθμούς, καθώς είναι πολύ δύσκολο να συνδέσουν την οπτική (ποιοτική) αντίληψη μιας έννοιας με τη συμβολική της (Μπουρζίκια, 2002).

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν και τα σχόλια για τις πιθανές αιτίες των λαθών των μαθητών, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε τη σκοπιμότητα τού να εισάγεται η ύλη των κλασμάτων νωρίτερα, ώστε να μην υπεργενικεύονται τα εδραιωμένα νοητικά σχήματα των φυσικών αριθμών.

Ακόμα, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί έμφαση όχι στη διδασκαλία στερεότυπων αλγοριθμικών δραστηριοτήτων, αλλά να προτάσσεται επίμονα η ποιοτική (οπτική) αναπαράσταση των κλασμάτων και των σχέσεών τους και όχι η συμβολική, όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας και των πράξεων μεταξύ κλασμάτων. Το παραινείω, σε συνδυασμό με τη μη μηχανική προσέγγιση και τη μη αποσπασματική απομόνωση ορισμών και ιδιοτήτων των κλασμάτων, αλλά με την εμφατική καθοδήγηση του μαθητή να ανακαλύψει επαγωγικά τους νόμους που διέπουν τα κλάσματα, θα βοηθήσει στην ουσιαστική κατανόησή τους και στην αποβολή συνηθειών οι οποίες απορρέουν από την τάση των μαθητών να αποδίδουν την ίδια αξία στον ίδιο αριθμό. Έτσι, για παράδειγμα, θα συνειδητοποιήσουν ότι το 1 – αριθμητής του 1/10 αντιπροσωπεύει κάτι μικρότερο από το 1 – αριθμητή του 1/5 (Μπουρίκα, 2002).

Τέλος, φαίνεται η αδυναμία του κάθε νοητικού σχήματος-μοντέλου μεμονωμένα να καλύψει όλες τις περιπτώσεις που εμπίπτουν στην έννοια του κλάσματος, αλλά πιθανόν και να υπερέχουν στη διδακτική πρακτική κάποια νοητικά σχήματα εις βάρος κάποιων άλλων. Επιπλέον, κατά τη διδασκαλία του νοητικού σχήματος «μέρος-όλο» είναι εύλογο, για λόγους απλότητας και διευκόλυνσης, η επιλογή του «όλου» να αφορά συνεχή ποσότητα, καθώς από τις πρώτες φορές που εισάγεται η έννοια του κλάσματος είναι συνηθισμένη πρακτική να επιμερίζουμε ως όλο ένα μήλο, μία σοκολάτα, μία σελίδα (συνεχή ποσότητα).

Βέβαια, όλα τα νοητικά σχήματα, αν και το καθένα είναι για διαφορετικές περιπτώσεις, συνδέονται μεταξύ τους με τρία κοινά στοιχεία: α) την έννοια της διαμέρισης, β) την έννοια της μονάδας, και γ) την έννοια της ποσότητας. Συγκεκριμένα, η έννοια της διαμέρισης είναι πολύ σημαντική για τη συγκρότηση της έννοιας των ρητών αριθμών, τόσο σημαντική, όσο και η απαρίθμηση για τους φυσικούς αριθμούς. Η έννοια της «μονάδας» μεταβάλλεται ανάλογα με το σχήμα του ρητού στο οποίο βρισκόμαστε. Ο χειρισμός της έννοιας αυτής είναι επίσης καθοριστικός για την κατανόηση των ρητών. Τέλος, η έννοια της «ποσότητας» μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στην κατανόηση της έννοιας του ρητού, καθώς και οι ρητοί, όπως και οι φυσικοί αριθμοί, αναπαριστούν ποσότητες. Πολλές από τις εσφαλμένες αντιλήψεις και τα λάθη των μαθητών οφείλονται στην αδυναμία τους να δουν τους ρητούς ως αναπαραστάσεις ποσοτήτων.

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κρίνουμε σκόπιμο να προτείνουμε τα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα να προβλέπουν επαρκή χρόνο για την αφομοίωση των εννοιών από τους μαθητές, ειδικότερα όταν αυτές απαιτούν αυξημένη συνδυαστική σκέψη, με συνδυασμό νοητικών σχημάτων, σε συνδυασμό με την κατάλληλη διδακτική στήριξη, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι μαθητές. Επιπλέον, να υπάρχει επαρκής αριθμός εμπεδωτικών ασκήσεων, ώστε αυτό να μην επαφίεται στην προσπάθεια κάλυψής του από τον δάσκαλο με δικά του φύλλα εργασίας. Ακόμα, τα βιβλία πρέπει να δίνουν στον μαθητή ευκαιρίες για εποπτική διδασκαλία με προσέγγιση των φαινομένων της καθημερινότητας του μαθητή, τα οποία οπτικοποιούν κλασματικές έννοιες και σχέσεις (Τσακαλίδης, 2006).

Κλείνοντας θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η διαπίστωση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τα κλά-

ματα αποκτά χρησιμότητα μόνο αν, και κατά τον σχεδιασμό της αλλά και κατά την επισημάνση και ερμηνεία των συμπερασμάτων της, ανατροφοδοτείται από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών

Μάλιστα, ο ειδικός ερευνητής της μαθηματικής εκπαίδευσης πρέπει να βλέπει τα σχολικά μαθηματικά ως μια επέκταση των προμαθηματικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου που αναπτύσσεται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο. Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει σαφώς όχι να σχεδιάζει τα προγράμματα και τις τεχνικές διδασκαλίας των μαθηματικών, αλλά να μπορεί να διεξάγει ένα είδος «τοπικής έρευνας» και να αξιοποιεί τα συμπεράσματά της για τη βελτίωση της διδασκαλίας του (Βόσκογλου, 2003). Έτσι, είναι σημαντικό να ανιχνεύει τις ενδεχόμενες πρότερες και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις των μαθητών για τα κλάσματα και να σχεδιάζει μετά τη διδασκαλία του. Σημαντικό είναι να αποδελτιώνονται τα είδη των λαθών και να γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί ο τρόπος σκέψης των μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί ποιες ακριβώς και γιατί είναι οι διαστρεβλωμένες αντιλήψεις.

Σε σχέση με τα παραπάνω, ο δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλώς αποδέκτης των συμπερασμάτων της κάθε έρευνας που αφορά τη διδακτική των μαθηματικών, αλλά συνεργάτης του ερευνητή, και να προβαίνει σε ανάλυση των αποτελεσμάτων εκφράζοντας την άποψή του πάνω στις ερμηνείες (Βόσκογλου, 2003).

Περιορισμοί της έρευνας

Πρέπει να επισημάνουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας δεν υποστηρίζεται ότι έχουν εφαρμογή και ότι μπορούν να γενικευτούν στο γενικό πληθυσμό των μαθητών Στ' τάξης, καθώς το δείγμα δεν είχε κατάλληλο μέγεθος και αντιπροσωπευτικότητα, ενώ ο τρόπος επιλογής του δεν ήταν τυχαίος, αλλά συμπτωματικός. Επίσης, πέρα από την καταγραφή και το σχολιασμό των ευρημάτων, οι πιθανές αιτίες τους δεν είναι δυνατόν να τεκμηριωθούν πλήρως βιβλιογραφικά και από άλλες έρευνες, αλλά εμπεριέχουν και υποθετικές απόψεις. Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, θεωρούμε τα συμπεράσματα της έρευνας χρήσιμα και ουσιαστικά ως προς τη συμβολή τους και στο γενικότερο προβληματισμό αλλά και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Βιβλιογραφία

- Βόσκογλου, Μ. (2003). Διδακτική των μαθηματικών. Μια απόπειρα οριοθέτησης- τάσεις και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 20-30
- Δαφέριμος, Β. (1999). Η μετάβαση των μαθητών από το σύστημα των φυσικών στο σύστημα των θετικών ρητών. *Ενκλίδης Γ', Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, τόμ. 16, τεύχ. 51, σελ. 61-83.
- Δαφέριμος, Β. (1998). Εναλλακτικές μορφές του ρητού αριθμού, ανάπτυξη, αιτιολόγηση και λειτουργία αυτών ως αυτόνομων διδακτικών μοντέλων. *Ερευνητική Διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*, τεύχ. 3, σελ. 3-43.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα, Leader Books.

- Κορνηλάκη, Αι. (2000). Η κατανόηση των κλασματικών σχέσεων στο πλαίσιο του μερισμού συνεχών ποσοτήτων. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 100-109.
- Μπούρικα, Μ. - Πέτρου, Α. - Χάλκου, Μ. (2002). Προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας των κλασμάτων. Επίδραση των «πιστεύω» του διδάσκοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 95-107.
- Μπούφη, Α. (1998). *Παραδόσεις μαθήματος: «Πρακτικές ασκήσεις στα Μαθηματικά»*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Μαράσλειο Διδακταλείο.
- Τζεκάκη, Μ. - Δεληγιωργάκος, Ι. (Eds) (2000). Έρευνα για τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών. Αθήνα.: ΥΠΕΠΘ – ΚΕΕ.
- Τσακαλίδης, Α. (2006). Η κατανόηση των εννοιών του κλάσματος και του δεκαδικού αριθμού στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγικό Βήμα του Αυγαίου*, 61, 29- 57.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμοι Α' και Β'.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005α). *Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005β). *Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου*. ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005γ). *Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, Τετράδιο εργασιών*. ΟΕΔΒ.
- Φιλίππου, Γ. (1991). Οι μαθηματικές γνώσεις των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου και οι εκτιμήσεις των δασκάλων τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 58, σελ. 33-37.
- Κλάσματα, δεκαδικοί και ποσοστά. Διαθέσιμο: <http://www. Eled.uowm. gr/mathslife>. Ανάκτηση: 10-2-2009.
- www.kee.gr (2008). *Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Διαθέσιμο: www. Kee.gr. Ανάκτηση: 15-2-2009.

Λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη σύγκριση των κλασμάτων και επιδράσεις διάφορων εξωτερικών αναπαραστάσεων

Χρήστος Παντσίδης

*Μόνιμος Καθηγητής Μαθηματικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
M.ed. στη Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών Πανεπιστημίου
Αθηνών*

Εισαγωγή

Η κατανόηση των κλασμάτων από τους μαθητές είναι μια περιοχή έρευνας στον τομέα της μαθηματικής εκπαίδευσης που έχει απασχολήσει την κοινότητα της Διδακτικής των Μαθηματικών εδώ και πολλές δεκαετίες και πρόσφατα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό το ενδιαφέρον έχει παραγάγει έναν πλούτο πληροφοριών που συνδέονται με τις πράξεις και τις αναπαραστάσεις των κλασμάτων από τους μαθητές, την πολυπλοκότητα της έννοιας του κλάσματος, των δυσκολιών των μαθητών και των υποδείξεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε τα κλάσματα με τη διδασκαλία στην τάξη (Behr, Harel, Post & Lesh, 1992). Η αρχική ανάπτυξη της έννοιας του κλάσματος περιλαμβάνει συνήθως δραστηριότητες με συγκεκριμένα αντικείμενα και γεωμετρικές μορφές (π.χ. κυκλικά διαγράμματα-μοίρασμα πίτας, διαχωρισμό ορθογώνιων παραλληλογράμμων-κομμάτια σοκολάτας κ.τ.λ.). Οι μαθητές κατασκευάζουν διαφορετικά είδη νοητικών αναπαραστάσεων από οποιαδήποτε δραστηριότητα εκμάθησης στο σχολείο αλλά και από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές αναμένεται να οδηγηθούν αφαιρετικά στην επιστημονική έννοια του κλάσματος, του πηλίκου, της αναλογίας, του αριθμού και των συμβόλων μαθηματικών πράξεων. Διάφορες έρευνες μας παρέχουν πλήθος πληροφοριών που συνδέονται με αυτή την αφαίρεση, που δείχνει τη γνωστική άδηλη (implicit) μετατόπιση στο να κάνουμε μαθηματικά και να καταλαβαίνουμε τα μαθηματικά (Dreyfus, HersHKovitz & Schwartz, 1997). Η αφαίρεση των μαθηματικών κατασκευών από συγκεκριμένες καταστάσεις θεωρείται μια σημαντική έκβαση της μαθηματικής εκμάθησης. Εντούτοις, το άτομο πρέπει να αναγνωρίσει-προσδιορίσει τις ίδιες τις έννοιες, τις δομές και τις σχέσεις από πολλές διαφορετικές αλλά δομικά παρόμοιες εργασίες (Dreyfus, HersHKovitz & Schwartz, 1997· Charles & Nason, 2000). Η απουσία τέτοιας αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει μόνο σε μια απλή ολοκλήρωση ενός στόχου στα

μαθηματικά και στην επιφανειακή αποστήθιση της διαδικασίας ή της δραστηριότητας (Bereiter, 1994).

Σύγκριση των κλασμάτων

Ειδικότερα, τώρα, σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του κλάσματος και της σύγκρισης των κλασμάτων, που εξετάζει ιδιαίτερα η έρευνα αυτή, όπως έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες (Post, Behr & Lesh, 1986), πρόκειται για δύο ξεχωριστά πράγματα. Είναι δυνατόν οι μαθητές να προχωρούν στην σύγκριση δύο κλασμάτων χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές-στρατηγικές, χωρίς ωστόσο να έχουν κατανοήσει την έννοια του κλάσματος. Η διερεύνηση, ωστόσο, των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη σύγκριση κλασμάτων αναμφισβήτητα είναι χρήσιμη στον εντοπισμό των συγκεκριμένων εμποδίων που συναντούν οι μαθητές σχετικά με την έννοια του κλάσματος και τη βαθύτερη κατανόησή της και αυτός είναι ο κύριος σκοπός που καλείται να εξυπηρετήσει η παρούσα έρευνα. Ένα κλασικό θέμα στη βιβλιογραφία σχετικά με τη σύγκριση κλασμάτων, που αναλύεται στη συνέχεια, είναι το ότι οι μαθητές τείνουν να νομίζουν ότι οι κανόνες που ισχύουν για τους φυσικούς αριθμούς ισχύουν και για όλους τους άλλους, με αποτέλεσμα να συναντούν εμπόδια στην κατανόηση άλλων μαθηματικών εννοιών όπως τα κλάσματα και η σύγκριση των κλασμάτων (Siegler & Booth, 2004). Τέτοιες συσχετιστικές αντιλήψεις, άλλωστε, των κλασμάτων με τους φυσικούς αριθμούς δεν περιορίζονται στην αναστατάραση κλασμάτων, αλλά επεκτείνονται και στις υπολογιστικές δραστηριότητες με κλάσματα, όπου πολλά παιδιά λύνουν προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης κλασμάτων προσθέτοντας και αφαιρώντας τους αριθμητές και τους παρονομαστές σαν να ήταν φυσικοί αριθμοί (Gelman, 1991· Stafylidou & Vosniadou, 2004). Σημαντικά, επίσης, σημεία της διερεύνησης της εννοιολογικής αλλαγής αποτελούν ο καθορισμός και η ανάλυση αυτής της προϋπάρχουσας, σχετικής κάθε φορά, γνώσης, καθώς οι μαθητές βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις τους και κάνουν λάθη (Stafylidou & Vosniadou, 2004). Τα λάθη αυτά σχετίζονται με την αντίληψη των μαθητών ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα που έχει τους μεγαλύτερους όρους. Γενικά, σε πλήθος σχετικών ερευνών (Post and Cramer, 1987· Clarke and Roche, 2009· Cramer and Wyberg, 2009) έχουν διαπιστωθεί παρόμοιες αντιλήψεις σχετικά με τη σύγκριση κλασμάτων· για παράδειγμα, οι Clarke and Roche (2009) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τη διαφορά του αριθμητή από τον παρονομαστή ενός κλάσματος (π.χ. $2/3 = 7/8$) διότι και στα δύο κλάσματα η διαφορά του αριθμητή από τον αντίστοιχο παρονομαστή είναι μία μονάδα. Μια άλλη σχετική αντίληψη των μαθητών, όπως διαπιστώθηκε (Clarke and Roche, 2009· Behr, Wachsmuth, Post & Lesh, 1984), είναι ότι οι μαθητές σύγκριναν αριθμητή με αριθμητή και παρονομαστή με παρονομαστή (π.χ. $3/5 < 6/10$, διότι το 3 είναι μικρότερο από το 6 και το 5 είναι μικρότερο από το 10). Τέλος, μια τρίτη στρατηγική από την πλευρά των μαθητών που αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Behr et al., 1984) είναι ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα που έχει το μεγαλύτερο παρονομαστή. Στα λάθη αυτά οδηγείται ο μαθητής με βάση την προϋπάρχουσα γνώση για τους φυσικούς αριθμούς, καθώς αντιλαμβάνεται το κλάσμα όχι ως έναν αριθμό

αλλά ως δύο διαχωρισμένους αριθμούς και μεταφέρει λανθασμένα στα κλάσματα (βασισόμενος στις προηγούμενες γνώσεις του) την αντίληψη, που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα, ότι μεγάλοι φυσικοί αριθμοί σημαίνουν και μεγάλο κλάσμα. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας προηγούμενες έρευνες, εξετάζονται λάθη τα οποία σχετίζονται επίσης και με την αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας, καθώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται το κλάσμα πάντα ως μέρος της μονάδας και άρα μικρότερο από αυτή. Η έρευνα αυτή έχει στόχο την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της κατανόησης των κλασμάτων συμπληρώνοντας έτσι αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Έχει, επίσης, στόχο να θέσει ενδεχομένως νέα θέματα και προβληματισμούς προς εξέταση σε μελλοντικές έρευνες σε σχέση με την επίδραση των εξωτερικών αναπαραστάσεων και της σχετικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι σκοποί της παρούσας έρευνας είναι οι παρακάτω:

Σκοπός 1

Με βάση τις παραπάνω προβλέψεις, σκοπός της έρευνας ήταν να ελέγξει τι συμβαίνει με τις συγκρίσεις κλασμάτων σε δύο περιπτώσεις: 1) στις συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι συνεπής με τις αντιλήψεις ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα που έχει τους μεγαλύτερους όρους, καθώς επίσης και με την αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας, και 2) στις συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι μη-συνεπής με τις παραπάνω αντιλήψεις. Η πρώτη υπόθεση προς εξέταση της έρευνας είναι αν οι μαθητές κατά τη σύγκριση κλασμάτων βασισόμενοι στις προηγούμενες γνώσεις τους για τους φυσικούς αριθμούς (Stafylidou & Vosniadou, 2004) συγκρίνουν τα κλάσματα σύμφωνα με τις παραπάνω αντιλήψεις, γεγονός που οδηγεί στην παραδοχή ότι η απόκτηση της έννοιας του κλάσματος από τους μαθητές απαιτεί αναδιοργάνωση της θεωρίας που έχουν αναπτύξει για την έννοια του αριθμού και όχι απλώς εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης τους για τους φυσικούς αριθμούς με νέες πληροφορίες· απαιτεί, δηλαδή, εννοιολογική αλλαγή. Πρόβλεψη με βάση τα παραπάνω είναι ότι στις συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι συνεπής με τις παραπάνω αντιλήψεις η επίδοση των μαθητών θα είναι σαφώς καλύτερη απ' ό,τι στις συγκρίσεις των οποίων η σωστή απάντηση είναι σε αντίθεση με αυτές τις αντιλήψεις, όπου είναι αναμενόμενο να δυσκολευτούν περισσότερο οι μαθητές, καθώς θα οδηγηθούν σε λάθη σχετικά με αυτές τις αντιλήψεις.

Σκοπός 2

Σκοπός της έρευνας είναι, επίσης, να εξετάσει, προχωρώντας πέρα από τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας της Σταφυλίδου (Σταφυλίδου, 2001), αν διάφορες εξωτερικές αναπαραστάσεις (αριθμητική γραμμή, κυκλικά διαγράμματα) βοηθούν γενικά στη σωστή σύγκριση των κλασμάτων, συγκρίνοντας πάλι τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών στις δύο περιπτώσεις σύγκρισης κλασμάτων (δηλαδή στις συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση έρχεται σε συνέπεια με τις αντιλήψεις των μαθητών που αναφέραμε προηγουμένως και σ' αυτές των οποίων η σωστή απάντηση είναι μη-συνεπής με τις αντιλήψεις αυτές) και κυρίως αν βοηθούν στις συ-

γκρίσεις των κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι μη-συνεπής με τις αντιλήψεις των μαθητών που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας, η χρήση εξωτερικών αναπαραστάσεων (αριθμητική γραμμή και κυκλικά διαγράμματα) γενικά βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση των κλασμάτων. Με τα κυκλικά διαγράμματα ενδεχομένως θα ήταν λογική μια αύξηση των λαθών κατά τα οποία οι μαθητές θεωρούν ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσουν ότι κάθε κλάσμα (ως μέρος πάντα της μονάδας) είναι μικρότερο από τη μονάδα (π.χ. $3/2 < 1$). Αυτή η αντίληψη των μαθητών ενισχύεται και από τον τρόπο με τον οποίο συνήθως εισάγεται αρχικά η έννοια του κλάσματος μέσω της διδασκαλίας (Stafylidou & Vosniadou, 2004). Από την άλλη πλευρά, η αριθμητική γραμμή ίσως είναι μια καλύτερη εξωτερική αναπαράσταση για τα καταχρηστικά κλάσματα (όπως π.χ. το $3/2$), καθώς είναι πιο εύκολο για τους μαθητές κατά την αναπαράσταση ενός τέτοιου κλάσματος να προχωρήσουν και πέρα από τη μονάδα ξεπερνώντας έτσι το εμπόδιο αυτό, που σχετίζεται με τη λανθασμένη αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας, που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Γενικά, αναμενόμενο είναι, όπως έχει παρατηρηθεί και σε σχετικές έρευνες (Moss and Case, 1999· Moss, 2005) για τα κλάσματα, ότι η χρήση εξωτερικών αναπαραστάσεων θα βοηθήσει τους μαθητές κατά τη σύγκριση των κλασμάτων. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες εξωτερικές αναπαραστάσεις σχετίζονται με τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση τους καθώς επίσης και με τα σημεία στα οποία αυτές διαφέρουν μεταξύ τους. Δεν ξεετάζεται, δηλαδή, απλώς στην έρευνα αυτή το εάν ο μαθητής αναπαριστά σωστά τα διάφορα κλάσματα, όπως κάνει π.χ. ο Saxe (1999), καθώς πέρα από τη θεωρία της εννοιολογικής αλλαγής υπάρχει ένα ολόκληρο σκεπτικό για το οποίο χρησιμοποιούμε, π.χ., την αριθμητική γραμμή έναντι των κυκλικών διαγραμμάτων. Οι υποθέσεις για κάθε μία από τις πειραματικές ομάδες διαφέρουν. Έτσι, ξεκινώντας από τα κυκλικά διαγράμματα, που, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι από τις πιο συνηθισμένες αναπαραστάσεις στη διδασκαλία των κλασμάτων, τα παιδιά είναι σχετικά εξοικειωμένα με τη χρήση τους, αλλά υπάρχει ο κίνδυνος, όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες στα κλάσματα, οι μαθητές να θεωρήσουν ότι κάθε κλάσμα (ως μέρος πάντα της μονάδας) είναι μικρότερο από τη μονάδα. Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές, η μονάδα είναι ένα πολύ σημαντικό εμπόδιο για τους μαθητές σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του κλάσματος, γεγονός που μπορεί να επιδράσει αρνητικά και περαιτέρω σε οποιαδήποτε άλλη προώθηση της κατανόησης της σύγκρισης των κλασμάτων. Η αριθμητική γραμμή, σε σχέση με το προηγούμενο πρόβλημα, φαίνεται να είναι μια καλύτερη εξωτερική αναπαράσταση, καθώς είναι πιο εύκολο για τους μαθητές κατά την αναπαράσταση ενός καταχρηστικού κλάσματος (όπως, π.χ., το $3/2$) να προχωρήσουν και πέρα από τη μονάδα, ξεπερνώντας έτσι αυτό το εμπόδιο, όπως προκύπτει από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, το οποίο σχετίζεται με τα κυκλικά διαγράμματα. Από την άλλη μεριά, η αριθμητική γραμμή είναι πιο ανοίγεια και πιο αφηρημένη, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα, ιδιαίτερα στους μαθητές Δημοτικού. Είναι φανερό πως η χρήση τής

κάθε εξωτερικής αναπαράστασης συνεπάγεται αντίστοιχα κάποια πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα σχετικά με το αποτέλεσμα από μια ενδεχόμενη εφαρμογή των αναπαραστάσεων αυτών σε ερωτήσεις σύγκρισης κλασμάτων. Σε αυτό, άλλωστε, συνίσταται και το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας.

Σκοπός 3

Επιπλέον, σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών και στη συνέχεια, μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσω της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε (διδασκαλίας ειδικά προσαρμοσμένης για κάθε πειραματική ομάδα) και της επεξήγησης των διάφορων περιπτώσεων στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών αφορά και πάλι τις δύο περιπτώσεις σύγκρισης κλασμάτων, δηλαδή τις συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση έρχεται σε συνέπεια με τις αντιλήψεις των μαθητών που προαναφέρθηκαν (οι οποίες θα αναφέρονται στην συνέχεια ως «συνεπείς» ερωτήσεις) και σ' αυτές των οποίων η σωστή απάντηση είναι μη-συνεπής με τις αντιλήψεις αυτές («μη-συνεπείς» ερωτήσεις). Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι είχε προηγηθεί η εξέταση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Β και μάλιστα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα κατά τη διδασκαλία στη διόρθωση και επεξήγηση συγκεκριμένων λαθών που είχαν παρατηρηθεί προηγουμένως κατά τη διόρθωση των ερωτηματολογίων. Όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989· Fennema & Franke, 1992), εάν οι δάσκαλοι, είναι ενήμεροι των προβλημάτων στις στρατηγικές λύσης των ίδιων των παιδιών, μπορούν να προάγουν αποτελεσματικά τη σκέψη των παιδιών. Παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία των κλασμάτων προκύπτουν από πιο πρόσφατες παρατηρήσεις των Gearhart et al. (1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα η διδασκαλία έγινε στο σύνολο των μαθητών και διαφοροποιείται έτσι από αντίστοιχη έρευνα του Saxe (1999), καθώς απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές και δε στόχευε στον επαναπροσανατολισμό (re-direct) κάποιων συγκεκριμένων μαθητών με λανθασμένες αντιλήψεις. Είναι χρήσιμη η μελέτη των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και η συζήτηση των αντίστοιχων συμπερασμάτων καθώς, όπως και ο Saxe (1999) επισημαίνει εστιάζοντας στη δυναμική της κοινωνικής αλλαγής και τη μεταβολή στα μοντέλα της σκέψης που συμβαίνει σε μια ομάδα, η μελέτη αυτών των κοινωνιογενετικών διαδικασιών (sociogenesis) μας παρέχει τη διορατικότητα στη δυναμική των πιο δύσκολων διαδικασιών που συμβαίνουν σε κοινότητες όπως αυτές των μαθητών μας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 236 μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, από τους οποίους 133 ήταν αγόρια και 103 κορίτσια. Η έρευνα διεξήχθη σε 12 τμήματα 9 Δημοτικών Σχολείων των περιοχών: Αμφισσας, Ν. Ιωνίας, Βόλου και Αθήνας. Επιλέχθηκε η έκτη τάξη Δημοτικού, καθώς στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ακολούθησαν

οι μαθητές αυτοί η σύγκριση των κλασμάτων είχε διδαχτεί στην προηγούμενη (Ε') τάξη και θεωρείται γνωστή. Ο άξονας των πραγματικών αριθμών είναι άγνωστος στους μαθητές Δημοτικού, καθώς εισάγεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, στη Β' Γυμνασίου (στην Α' Γυμνασίου απλώς αναφέρεται η παράσταση των ρητών με σημεία μιας ευθείας). Για το λόγο αυτό δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες στους μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με την αριθμητική γραμμή σχετικά με τη χρήση της.

Σχεδιασμός της έρευνας

Η ερευνητική μελέτη περιλάμβανε δύο πειραματικές ομάδες μαθητών και μία ομάδα ελέγχου. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ένας προ-έλεγχος (pre-test) με τη βοήθεια κατάλληλου ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο Α'), κοινού για όλους τους μαθητές, το οποίο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ. σκοπό 1 της έρευνας), περιείχε συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι συνεπής με τις αντιλήψεις ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα που έχει τους μεγαλύτερους όρους, καθώς επίσης και με την αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας (θέματα 1, 4, 5 και 7) αλλά και συγκρίσεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι μη-συνεπής με τις παραπάνω αντιλήψεις (θέματα 2, 3, 6 και 8).

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο Α (Οδηγίες για όλες τις ομάδες)

Συγκρίνετε τα παρακάτω κλάσματα χρησιμοποιώντας το κατάλληλο σύμβολο (<, =, >) και βάζοντας κάθε φορά το μεγαλύτερο κλάσμα σε κύκλο ή και τα δύο σε κύκλο, αν είναι ίσα.

Για παράδειγμα, το 4 είναι μεγαλύτερο του 3, άρα ④ > 3,
το 5 είναι μικρότερο του 7, άρα 5 < ⑦,
το 6 είναι ίσο με το 6, άρα ⑥ = ⑥.

Ερωτηματολόγιο Α (pre-test)

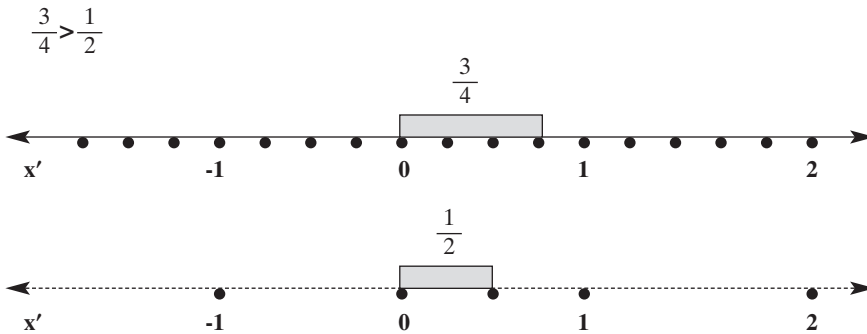
- 1) $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$
- 2) $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{3}$
- 3) $\frac{4}{5}$ $\frac{8}{10}$
- 4) $\frac{2}{3}$ $\frac{7}{9}$
- 5) $\frac{4}{7}$ $\frac{2}{5}$
- 6) $\frac{3}{2}$ $\frac{8}{10}$
- 7) $\frac{6}{7}$ 1
- 8) $\frac{5}{4}$ 1

Ακολούθησε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο (ερωτηματολόγιο Β') για όλους τους μαθητές εκτός από την ομάδα ελέγχου, στο οποίο καλούνταν να απαντήσουν στα ίδια θέματα σύγκρισης με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο, αλλά με τη βοήθεια τώρα εξωτερικών αναπαραστάσεων (αριθμητική γραμμή και κυκλικά διαγράμματα). Οι πειραματικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα διέφεραν ως προς το είδος των εξωτερικών αναπαραστάσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε μια από αυτές στο δεύτερο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα Β1 για το ερωτηματολόγιο Β χρησιμοποιήθηκε η αναπαράσταση της αριθμητικής γραμμής, ενώ στην πειραματική ομάδα Β2 για το ερωτηματολόγιο Β χρησιμοποιήθηκαν τα κυκλικά διαγράμματα.

Πίνακας 2: Ερωτηματολόγια Β1, Β2 & Β3

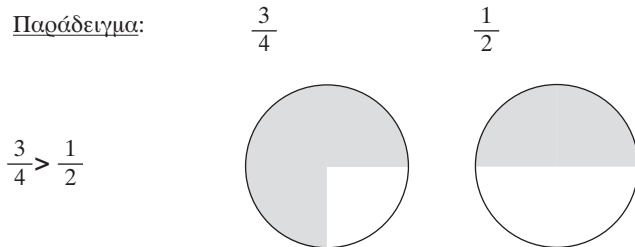
Ερωτηματολόγιο Β1: Εξηγήστε τις συγκρίσεις που κάνατε προηγουμένως με τη βοήθεια αριθμητικών γραμμών όπως παρακάτω:

Παράδειγμα:



Ερωτηματολόγιο Β2: Εξηγήστε τις συγκρίσεις που κάνατε προηγουμένως με τη βοήθεια παραστάσεων με κύκλους όπως παρακάτω:

Παράδειγμα:



.....

Ο διαχωρισμός των μαθητών σε αυτές τις δύο πειραματικές ομάδες έγινε για τους λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί. Στην συνέχεια ακολούθησε διδασκαλία ειδικά προσαρμοσμένη για κάθε πειραματική ομάδα, εκτός από την ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν δόθηκε καμία διδασκαλία. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα της αριθμητικής γραμμής η ανάλυση των σχετικών λαθών, η εξήγησή τους και η διδασκαλία της ορθής σύγκρισής τους έγιναν από τον διδάσκοντα με τη βοήθεια της αριθμητικής γραμμής. Παρόμοια, στην ομάδα των κυκλικών διαγραμμάτων κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν τα κυκλικά διαγράμματα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμασία μετα-ελέγχου (post-test) με τη βοήθεια κατάλληλου ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο Γ'), το οποίο ήταν κοινό για όλους τους μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου και περιείχε θέματα σύγκρισης κλασμάτων παρόμοια με αυτά που δόθηκαν αρχικά στο ερωτηματολόγιο Α κατά τον προ-έλεγχο (pre-test).

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών έγινε με μικτή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), με ανεξάρτητο παράγοντα μεταξύ των ομάδων την ομάδα (ελέγχου*πειραματική Β1*πειραματική Β2) στην οποία είχαν ενταχθεί και με παράγοντα εντός των ομάδων τις επαναληπτικές μετρήσεις των επιδόσεων στις διαφορετικές ομάδες ερωτήσεων (συνεπείς * μη συνεπείς). Η ανάλυση θα μας έδειχνε τη διαφορά στις επιδόσεις όλων των μαθητών στις συνεπείς και τις μη συνεπείς ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Α. Τα αποτελέσματα της μεικτής ανάλυσης διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο Α έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις [$F(1,232) = 4,265, p < .05$] υπέρ των σωστών απαντήσεων. Η διαφορά αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις συνεπείς ερωτήσεις είναι μεγαλύτερο από το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις μη συνεπείς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, με τους μέσους όρους επίδοσης για τις συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις:

Πίνακας 3: Παράγοντας συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις
Ερωτηματολόγιο Α

παράγοντας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	95% διάστημα εμπιστοσύνης	
			Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
συνεπείς	2,714	0,064	2,587	2,841
μη συνεπείς	2,486	0,086	2,317	2,654

Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα πειραματική ομάδα ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες.

Στην συνέχεια διεξήχθη μια δεύτερη ANOVA, για να ελεγχθούν τα αποτελέ-

σματα με τη χρήση του ερωτηματολογίου Β (με τις εξωτερικές αναπαραστάσεις). Η ανάλυση έγινε και πάλι με ανεξάρτητο παράγοντα μεταξύ των ομάδων την ομάδα (πειραματική Β1*πειραματική Β2) στην οποία είχαν ενταχθεί (η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε, όπως προαναφέραμε, στη διαδικασία) και με παράγοντα εντός των ομάδων τις επαναληπτικές μετρήσεις των επιδόσεων στις διαφορετικές ομάδες ερωτήσεων (συνεπείς * μη συνεπείς). Τα αποτελέσματα της μεικτής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για το ερωτηματολόγιο Β έδειξαν και πάλι στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις [$F(1,175) = 53,188, p=.00$] υπέρ των συνεπών απαντήσεων. Η διαφορά αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις συνεπείς ερωτήσεις είναι μεγαλύτερο από το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις μη συνεπείς ερωτήσεις, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, που ακολουθεί, με τους μέσους όρους επίδοσης για τις συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις:

Πίνακας 4: Παράγοντας συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις Ερωτηματολόγιο Β

παράγοντας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	95% διάστημα εμπιστοσύνης	
			Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
συνεπείς	3,1	0,071	2,959	3,24
μη συνεπείς	2,235	0,105	2,028	2,442

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν για τον παράγοντα πειραματική ομάδα ανάμεσα στις διαφορετικές (πειραματικές) ομάδες.

Ομοίως για το ερωτηματολόγιο Γ, τα αποτελέσματα έδειξαν και πάλι στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις [$F(1,232) = 8,765, p=.003$] υπέρ των συνεπών απαντήσεων. Η διαφορά αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις συνεπείς ερωτήσεις είναι μεγαλύτερο από το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις μη συνεπείς ερωτήσεις, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, που ακολουθεί, με τους μέσους όρους επίδοσης για τις συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις:

Πίνακας 5: Παράγοντας συνεπείς και μη συνεπείς σωστές απαντήσεις

παράγοντας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	95% διάστημα εμπιστοσύνης	
			Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
συνεπείς	3,217	0,06	3,098	3,336
μη συνεπείς	2,981	0,071	2,842	3,12

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες (πειραματικές και ελέγχου).

Ειδικότερα, τώρα, βλέποντας τα αποτελέσματα της κάθε πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε κάθε ερωτηματολόγιο ξεχωριστά για κάθε μια ομάδα ερωτήσεων (συνεπών και μη συνεπών με τη θεωρία μας για τις αντιλήψεις των μαθητών), όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, που ακολουθεί, έχουμε:

Πίνακας 6: Ποσοστά επιτυχίας (σωστών απαντήσεων) ανά πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου

Ερωτηματολόγιο Α				
	Συνεπείς σωστές απαντήσεις		Μη συνεπείς σωστές απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμητική γραμμή	148	69,80%	128	60,40%
Κυκλικά διαγράμματα	159	66,30%	145	60,40%
Ομάδα ελέγχου	173	74,60%	143	61,60%
Ερωτηματολόγιο Β				
	Συνεπείς σωστές απαντήσεις		Μη συνεπείς σωστές απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμητική γραμμή	176	83,00%	87	41,00%
Κυκλικά διαγράμματα	196	81,70%	157	65,40%
Ερωτηματολόγιο Γ				
	Συνεπείς σωστές απαντήσεις		Μη συνεπείς σωστές απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμητική γραμμή	162	76,40%	153	72,20%
Κυκλικά διαγράμματα	214	89,20%	203	84,60%
Ομάδα ελέγχου	181	78,00%	144	62,10%

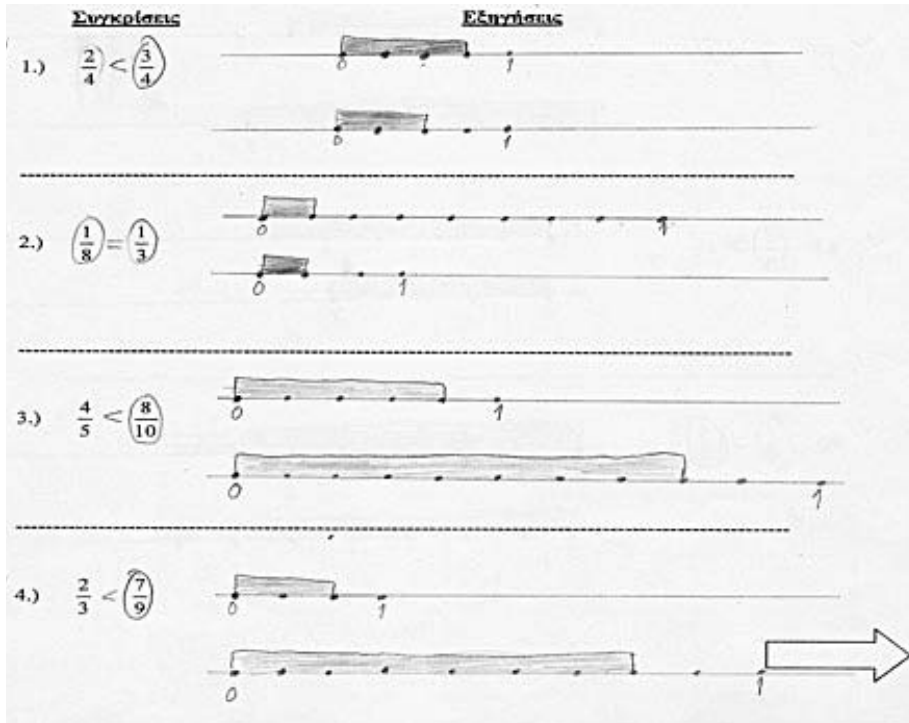
Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι οι μαθητές κατά τη σύγκριση κλασμάτων βασιζόμενοι στις προηγούμενες γνώσεις τους για τους φυσικούς αριθμούς (Stafylidou & Vosniadou, 2004) συγκρίνουν τα κλάσματα σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, επιβεβαιώνοντας έτσι την πρώτη υπόθεση της έρευνας, ότι η απόκτηση της έννοιας του κλάσματος από τους μαθητές απαιτεί αναδιοργάνωση της θεωρίας

που έχουν αναπτύξει για την έννοια του αριθμού και όχι απλώς εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης τους για τους φυσικούς αριθμούς με νέες πληροφορίες· απαιτεί, δηλαδή, εννοιολογική αλλαγή. Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε την αρχική πρόβλεψη της έρευνας ότι στις διατάξεις κλασμάτων όπου η σωστή απάντηση είναι συνεπής με τις παραπάνω αντιλήψεις η επίδοση των μαθητών θα είναι σαφώς καλύτερη από ό,τι στις διατάξεις των οποίων η σωστή απάντηση είναι σε αντίθεση με αυτές τις αντιλήψεις, όπου ήταν αναμενόμενο να δυσκολευτούν περισσότερο οι μαθητές. Πράγματι, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων στις συνεπείς ερωτήσεις ήταν μεγαλύτερος και στα τρία ερωτηματολόγια έναντι των σωστών απαντήσεων στις μη συνεπείς ερωτήσεις (διαφορά στατιστικά σημαντική). Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, αρχικά στο pre-test δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματικών και ομάδας ελέγχου).

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας αυτής, γενικά είναι φανερό η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης στη χρήση εξωτερικών αναπαραστάσεων, αλλά και η επίδραση των αναπαραστάσεων όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας του κλάσματος και της σύγκρισης των κλασμάτων, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Γαγάτης & Σπύρου, 2000). Η επίδραση αυτή είναι εμφανής βλέποντας τις επιδόσεις των μαθητών κατά το ερωτηματολόγιο Β, σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο Α (το οποίο ήταν χωρίς αναπαραστάσεις). Όπως διαπιστώθηκε, η χρήση εξωτερικών αναπαραστάσεων δεν βοηθά γενικά στην κατανόηση των κλασμάτων, καθώς η στατιστική ανάλυση έδειξε συγκεκριμένα ότι μόνο η χρήση κυκλικών διαγραμμάτων οδήγησε σε αύξηση του ποσοστού τόσο των συνεπών ερωτήσεων με τις αντιλήψεις των μαθητών που προαναφέρθηκαν όσο και των μη συνεπών ερωτήσεων (αν και σε μικρότερο βαθμό), που μας ενδιαφέρει περισσότερο, καθώς είναι πιο δύσκολη η σωστή απάντησή τους, μια και ο μαθητής πρέπει να ξεπεράσει τις αντιλήψεις αυτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι μειώθηκε η απόδοση των μαθητών, όταν τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν την αναπαράσταση κλάσματος με τη βοήθεια αριθμητικής γραμμής, πριν προχωρήσουν στη σύγκριση κλασμάτων. Όπως διαπιστώθηκε, η χρήση της αριθμητικής γραμμής στην αναπαράσταση των κλασμάτων οδήγησε σε μια αύξηση των λαθών που σχετίζονται με την αντίληψη ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα με τους μεγαλύτερους όρους (π.χ. $3/2 < 8/10$). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η περαιτέρω ανάλυσή του έδειξε την ισχυρή επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σχετικά με τους φυσικούς αριθμούς και το πώς αυτή τους οδηγεί σε χαρακτηριστικά λάθη. Χαρακτηριστική ήταν η μεταφορά της βασικής αρχής που ισχύει στους φυσικούς αριθμούς, ότι όλες οι μονάδες είναι ίσες και στην περίπτωση των κλασματικών μονάδων (π.χ. $1/8 = 1/3$). Μέσα από τη λεπτομερή εξέταση των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές επέκτειναν την εφαρμογή των γνώσεών τους για τους φυσικούς αριθμούς στα κλάσματα. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις προχωρούσαν σε λανθασμένη αναπαράσταση των κλασματικών μονάδων αντιστοιχώντας ίσα τμήματα στην αριθμητική γραμμή για διαφορετικές κλασματικές μονάδες.

Σχήμα 1:

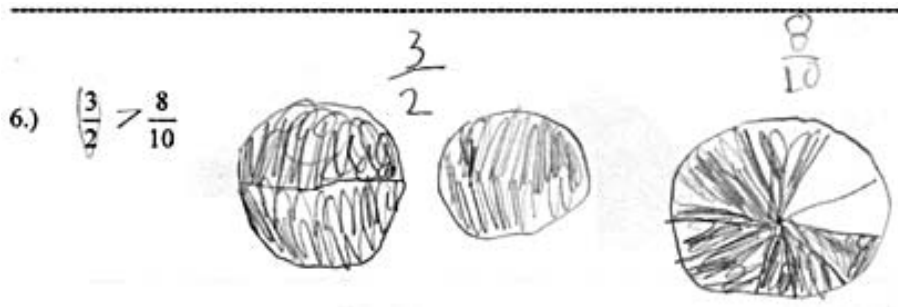


Το εύρημα αυτό στη σύγκριση κλασμάτων με τη βοήθεια της αριθμογραμμής είναι ενδεικτικό της διαστρέβλωσης (distortion) των αντίστοιχων γνώσεων που είχαν οι μαθητές για τους φυσικούς αριθμούς, γεγονός που οδήγησε σε αύξηση των απαντήσεων που ήταν συνεπείς με την αντίληψη ότι μεγαλύτερο είναι το κλάσμα με τους μεγαλύτερους όρους, επιβεβαιώνοντας έτσι παράλληλα και την πρώτη υπόθεση της έρευνας, ότι η απόκτηση της έννοιας του κλάσματος από τους μαθητές απαιτεί αναδιοργάνωση της γνώσης τους για τους φυσικούς αριθμούς και όχι απλώς εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης τους για τους φυσικούς αριθμούς με νέες πληροφορίες· απαιτεί, δηλαδή, εννοιολογική αλλαγή.

Σε αντίθεση, η χρήση των κυκλικών διαγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκε, είχε θετικά αποτελέσματα. Αν και εδώ παρουσιάστηκε κάποια σύγχυση μεταξύ κλασματικής και ακέραιας μονάδας, εντούτοις αυτή περιοριζόταν μόνο σε περιπτώσεις καταχρηστικών κλασμάτων.

Αξιοσημείωτη είναι η θετική επίδραση, και στις δύο πειραματικές ομάδες, της διδακτικής παρέμβασης μέσω της διδασκαλίας (ειδικά προσαρμοσμένης για κάθε πειραματική ομάδα), όπως αυτή φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα κατά το ερωτηματολόγιο Γ. Όπως διαπιστώθηκε, η επίδραση των εξωτερικών αναπαραστάσεων πριν την παρέμβασή μας με τη διδασκαλία γενικά δεν είχε γενικά θετικά απο-

Σχήμα 2:



τελέσματα (παρά μόνο στην περίπτωση των κυκλικών διαγραμμμάτων). Η ολοκλήρωση όμως της διδακτικής παρέμβασης με τη διδασκαλία η οποία, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ήταν σχετική με το είδος της εξωτερικής αναπαράστασης που χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχα σε κάθε πειραματική ομάδα, οδήγησε σε στατιστικά σημαντική βελτίωση και στις δύο πειραματικές ομάδες και ιδιαίτερα μάλιστα στις μη συνεπείς ερωτήσεις, όπου οι μαθητές έπρεπε να ξεπεράσουν τις σχετικές λανθασμένες αντιλήψεις. Σχετικά με την επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης αξ σημειωθεί ότι στην ομάδα ελέγχου, η οποία δεν συμμετείχε κατά την παρέμβαση αυτή, δεν παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαγάτσης, Α. & Σπύρου, Π. (2000). *Πολλαπλές αναπαραστάσεις, ανθρώπινη νοημοσύνη και μάθηση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Σταφυλίδου, Σταματία (2001). *Μαθηματικές Έννοιες και Διαδικασίες Μάθησης: Η ανάπτυξη της έννοιας του κλάσματος*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Behr, M.J. - Harel, G. - Post, Th. R. - Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research in mathematical concepts ana processes*. Academic Press, New York/London, pp. 91-126.
- Behr, M. - Wachsmuth, I. - Post, T. - Lesh, R. (1984). Order and equivalence of rational numbers – A clinical teaching study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 323-341.
- Bereiter, C. (1994). *Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3*. *Educational Researcher*, 23(1), 21-23.
- Carpenter, T.P. - Fennema, E. - Peterson, P. L. - Chiang, Chi-Pang - Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26, 499-531.
- Charles, K. & Nason, R. (2000). *Young children's partitioning strategies*. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 191-221.
- Clarke, D.M. & Roche, A. (2009). Students' fraction comparison strategies as a window into

- robust understanding and possible pointers for instruction. *Educ. Stud. Math.*, 72: 127-138.
- Clements, D.H. - McMillen, S. (1996). *Rethinking concrete manipulatives*. Teaching Children Mathematics, 2(5), 270-279.
- Cramer, K. & Wyberg, T. (2009). Efficacy of different concrete models for teaching the part-whole construct for fractions. *Mathematical Thinking and Learning*, 11, 226-257.
- Dreyfus, T. - Hershkowitz, R. - Schwartz, B. (1997). *Consolidation of mathematical abstractions in a situation based functions curriculum* (ERIC Document Reproduction Service No. ED407 228).
- Fennema, E. & Franke, M.L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 147-184). New York: Macmillan.
- Gelman, R. (1991). Epigenetic foundations of knowledge structures: Initial and transcendent constructions. In Carey and Gelman (Eds.) *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition* (pp. 293-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R. - Behr, M. - Post, T. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33-40.
- Moss, J. & Case, R. (1999). Developing children's understanding of rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 122-147. <http://www.gismosite.org/ems512/articles/MossCase1999.pdf>
- Moss, J. (2005). Pipes, tubes, and beakers: Teaching rational number. In J. Bransford and S. Donovan (Eds.), *How Children Learn: History Science and Mathematics in the Classroom*. National Academy Press, pp. 309-351.
- Post, T. - Behr, M.J. - Lesh, R. (1986). Research-based observations about children's learning of rational number concepts. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 8(1), 39-48.
- Post, T. & Cramer, K. (1987). Children's strategies in ordering rational numbers. *Arithmetic Teacher*, 35, 33-35.
- Saxe, G.B. (1999). Cognition, development, and cultural practices. In E. Turiel (Ed.). *Culture and Development. New Directions in Child Psychology*. SF: Jossey-Bass.
- Saxe, G.B. - Gearhart, M. - Seltzer, M. (1999). Relations between classroom practices and student learning in the domain of fractions. *Cognition and Instruction*, 17, 1-24.
- Siegler, R. & Booth, J. (2004). Development of Numerical Estimation in Young Children. *Child Development*, 75:2, 428-444.
- Stafylidou, S. & Vosniadou, S. (2004). Students' understanding of the numerical value of fractions: A conceptual change approach. *Learning and Instruction*.
- Vosniadou, S. - Skopeliti, I. - Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the role of artifacts in reasoning: Children's understanding of the globe as a model of the Earth. *Learning and Instruction*, 15, 333-351.

Ερμηνευτική και εννοιολογική προσέγγιση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση: Μια διαφορετική προοπτική στο μάθημα των Θρησκευτικών

Οσία Αναστασίου

Δασκάλα, θεολόγος, Master in RE King's College, London

Ιστορικά στοιχεία και εξέλιξη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία. Θεσμικές αλλαγές και Αναλυτικά Προγράμματα

Τα προγράμματα που θα αναφερθούν και αναλυθούν υπήρξαν αποτέλεσμα μιας γενικής ανησυχίας για την πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους παιδαγωγούς-θεολόγους του χώρου. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη ενός επαναπροσδιορισμού του μαθήματος, προκειμένου από τη θέση στην οποία είχε εκπέσει το μάθημα να καταλήξει σε ζωντανό πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που λειτούργησαν καθοριστικά για την πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία ήταν αυτές του 1944 και του 1988.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1944 ήταν τα εξής: 1) Η Αγγλικανική Εκκλησία επέτυχε την κυριαρχία της στα σχολεία, κρατικά και εθελοντικής χορηγίας, σε κάθε κομητεία, και 2) η θρησκευτική καθοδήγηση καθώς και η ημερήσια πρωινή προσευχή στα σχολεία καθιερώθηκαν ως υποχρεωτικές. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, στην περίοδο των δεκαετιών του '40 και του '50, πρωταρχικό μέλημα αποτελούσε η εναντίωση προς το ναζισμό, το φασισμό και τον κομμουνισμό. Ήταν ευρέως παραδεκτό ότι ο μόνος τρόπος που θα προστάτευε το λαό από αυτές τις δυνάμεις ήταν η ενδυνάμωση της χριστιανικής πίστης και μόνο.

Ωστόσο, η αντίδραση των Ρωμαιοκαθολικών και των Εβραίων, όσον αφορά τη Μεταρρύθμιση του 1944, υπήρξε έντονη. Η οικονομική διάκριση η οποία καθιερώθηκε ενίσχυσε την αντιπαλότητα των παραπάνω ομάδων με το κράτος. Τα διαφορετικής ομολογίας σχολεία λάμβαναν από το κράτος μόνο σε ποσοστό 50% οικονομική υποστήριξη, σε αντίθεση με τα άλλα, των οποίων τα έξοδα καλύπτονταν εξ ολοκλήρου από το Κράτος.

Μετά τη Μεταρρύθμιση του 1944 το πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό της Βρετανίας αλλάζει. Οι άνθρωποι εγκαταλείπουν οτιδήποτε θρησκευτικό-πνευματι-

κό. Στο προσκήνιο διαδραματίζονται σημαντικά κοινωνικο-πολιτικά γεγονότα. Η εκκοσμίκευση λειτουργεί προσθετικά στην απομάκρυνση από οτιδήποτε πνευματικό αλλά και στην ανάγκη νέων προοπτικών. Μια σειρά από Αναλυτικά Προγράμματα προσπαθούν, ως προς τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, να αλλάξουν το τοπίο. Η κυβέρνηση Thatcher επιχειρεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στην επιστήμη και την τεχνολογία μειώνοντας σημαντικά τις ώρες του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε ένα πολιτικό περιβάλλον που ήταν αρνητικό προς τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η Αγγλικανική και η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία ήρθαν σε ρήξη με το Κράτος.

Στον καπιταλιστικό και υλικό κόσμο της εποχής Thatcher η Μεταρρύθμιση του 1988 ήρθε να προσφέρει στον μαθητή την ουσία του πνεύματος μέσα από ένα «πολυθρησκειακό μονοπάτι». Ανάγκη της εποχής, αφού η Βρετανία είχε πια γίνει και μία πολυθρησκειακή κοινωνία: “...η θρησκευτική παράδοση στη Μ. Βρετανία είναι κυρίως χριστιανική, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διδασκαλία και η πρακτική αρχών και άλλων θρησκειών οι οποίες εκπροσωπούνται στη Μ. Βρετανία.” (1988, ERA, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, κεφ. 8). Ακολουθούν έντονες αντιδράσεις από την Αγγλικανική και τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Μια σειρά από Αναλυτικά Προγράμματα έκαναν την εμφάνισή τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το πνεύμα της νέας Μεταρρύθμισης. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε νομοθετικό πλαίσιο δεν υπήρχε καμία αναφορά ως προς το περιεχόμενο των Θρησκευτικών. Αυτό, ως αναγκαία κατάληξη, ορίστηκε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της LEA (Local Education Authority, Τοπικής Εκπαιδευτικής Αρχής) του κάθε σχολείου. Αν και δημοσιεύτηκε ένα γενικότερο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος, για να περιορίσει την πληθώρα τέτοιων προγραμμάτων, πολλά σχολεία συνεχίζουν να ακολουθούν το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα αγνοώντας το εθνικό μοντέλο.

Η Μεταρρύθμιση του 1988 φέρνει στο προσκήνιο την πολυθρησκειακή πραγματικότητα. Από το 1988 σε κάθε σχολείο η LEA συνεργάζεται πλέον στενά με το SACRE (Standing Advisory Council on Religious Education, Συμβουλευτική Επιτροπή στη Θρησκευτική Εκπαίδευση). Εκτός των άλλων, η επιτροπή απαρτίζεται και από εκπροσώπους θρησκειών (όσων υπάρχουν στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου). Ακολουθούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα σε διάφορες περιοχές-δήμους. Πρώτο είναι του δήμου Ealing στο Λονδίνο, τον Απρίλιο του 1991.

Με την έναρξη της Μεταρρύθμισης του 1992 έχουμε και τη θεσμοθετημένη παρουσία των Θρησκευτικών. Οι επιθεωρητές του OFSTED (Office For Standards in Education, Γραφείο Προδιαγραφών στην Εκπαίδευση, πρόκειται για μη κυβερνητικό όργανο, που λογοδοτεί σε νομοθετικό σώμα) ελέγχουν εάν τα πολλά και διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων είναι πλέον σύμφωνα με το νόμο. Μετά από τη νέα αυτή τάξη πραγμάτων στο χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (projects) εμφανίζονται και κάθε μία από αυτές έχει κάτι σημαντικό να φέρει στο φως της συνεχούς αναζήτησης για ένα ζωτικό κομμάτι στη ζωή του ανθρώπου.

Το Πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης του Warwick (The Warwick Religious Education Project)¹

Από τη δεκαετία του 1970, το Πανεπιστήμιο του Warwick έχει παρουσιάσει εθνογραφική έρευνα πάνω στο θέμα των θρησκειών στη Βρετανία. Στην επόμενη δεκαετία το Πανεπιστήμιο επικέντρωσε την έρευνά του στα παιδιά, στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με την εργασία της κοινότητας (Community Project). Τελικά, το πρόγραμμα συμπεριλήφθηκε στην ερευνητική ομάδα του Warwick *Θρησκείες και Εκπαίδευση* (WRERU, Warwick Religions and Education Research Unit) το 1994.

Ο καθηγητής Robert Jackson ήταν ο επικεφαλής αυτής της ομάδας. Όπως γράφουν οι Barnes και Kay (2002), το 1997 οι ιδέες αυτής της προσέγγισης δημοσιεύτηκαν από τον Jackson σε ένα άρθρο με τον τίτλο “Θρησκευτική Εκπαίδευση: μία ερμηνευτική προσέγγιση”. Η ερμηνευτική προσέγγιση του Jackson και της ομάδας του είναι σχέδιο Αναλυτικού Προγράμματος και αποτελεί μέρος της ευρύτερης εργασίας που έχει γίνει.

Η έρευνα δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική και την κοινωνική εμπειρία. Αυτές οι εμπειρίες καθορίζουν το δεσμό μεταξύ θρησκευτικής και πολιτισμικής ζωής. Με τα παραδείγματα τα οποία αναφέρονται από τον Jackson στο άρθρο (1997) οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το σημαντικό δεν είναι το αν ένα άτομο είναι το μεταφορικό μέσο της πολιτισμικής του κοινότητας, αλλά το πώς γίνεται αυτό και το πώς παρουσιάζεται σε εμάς. Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο το οποίο έχει ένα παιδί δεν είναι καθαρό. Περνάει μέσα από το φίλτρο της κουλτούρας και της κοινωνίας όπου ζει το παιδί ως μειονότητα. Με αυτό τον τρόπο σχηματίζεται ένα νέο είδος πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας.

Η εργασία του Warwick αναφέρεται σε διαδικασίες θρησκευτικής κοινωνικοποίησης οι οποίες πραγματοποιούνται με τρεις τρόπους: την *επίσημη*, την *ανεπίσημη* και την *ημι-επίσημη ανατροφή*. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής μαθαίνει για κάποια πίστη με σκοπό να τοποθετηθούν μαζί η θρησκεία και η εθνικότητα (αναγνωρισμένα επίσημα συστήματα στα οποία είναι ενταγμένος ο μαθητής). Με την *ανεπίσημη* ανατροφή γίνεται γνωστή η θέση του μαθητή ως μέλους/μέρους της οικογένειάς του. Στην τρίτη περίπτωση, πραγματοποιείται στροφή προς την οικογενειακή ζωή του μαθητή όσον αφορά τη συμμετοχή του στις θρησκευτικές-πολιτιστικές δραστηριότητες. Κύριος στόχος αυτών των διαδικασιών είναι να δοθεί έμφαση στον παρόντα άνθρωπο και όχι στα συστήματα (θρησκείες, παραδόσεις κ.λπ.). Πρωταγωνιστές στις διαδικασίες της Ερμηνευτικής Προσέγγισης είναι ο *μαθητευόμενος*, δηλ. ο μαθητής στην τάξη, και το *μέλος*, δηλ. ο ήρωας του οποίου η ζωή μελετάται.

Οι μέθοδοι της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι η *εκπροσώπηση θρησκευτικών παραδόσεων*, η *ερμηνεία* και η *αντανάκλαση*. Στην *εκπροσώπηση* οι δάσκαλοι χρη-

¹ Το Warwick Project σε συνδυασμό με το Spiritual Education Project εφαρμόστηκε από τη γράφουσα σε μαθητές της Α' και της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, τις σχολικές χρονιές 2008-2009 και 2009-2010 αντίστοιχα. Αναλυτική αναφορά γίνεται σε προς δημοσίευση άρθρο της γράφουσας.

σιμοποιούν το υλικό για να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ των ατόμων. Έτσι, μέσα από τα θέματα της εκπροσώπησης δίνεται έμφαση στις προσωπικές θρησκευτικές εμπειρίες, οι οποίες όμως μπορεί να διαφέρουν στα μέλη της ίδιας ομάδας. Μετά την *εκπροσώπηση* έχουμε την *ερμηνεία* αυτού που έχουμε ήδη μάθει. Είναι βασισμένη στη σύγκριση μεταξύ των ιδεών του μαθητευομένου και του μέλους της προς έρευνα ομάδας (insider). Πρόκειται για ένα παιχνίδι αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην εμπειρία του μαθητευομένου και του μέλους. Η *αντανάκλαση* βοηθάει τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν και να κατανοήσουν τη ζωή τους. Δύνανται να κρίνουν ό,τι ανακαλύπτουν με τα θέματα της *ερμηνείας* και το υλικό το οποίο έχουν μελετήσει κατά την πρώτη φάση.

Τα στάδια του Προγράμματος

Το πρόγραμμα ανάπτυξης του σχεδίου θα αναλυθεί σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Jackson (1997). Τρία είναι τα στάδια-κλειδιά. Στο πρώτο οι μαθητές μαθαίνουν τι κάνουν τα παιδιά με τις οικογένειές τους όσον αφορά τις θρησκευτικές δραστηριότητες. Υπάρχει πάντα ένα βιβλίο για τον δάσκαλο, που ορίζει την πορεία μάθησης και συζήτησης, και το βιβλίο του μαθητή, το οποίο περιέχει αφηγήσεις για παιδιά άλλων θρησκειών. Κύριο έργο του δασκάλου είναι να φέρει την εμπειρία και τη γλώσσα των παιδιών της ιστορίας (*μέλος*) πρόσωπο με πρόσωπο με αυτές των μαθητών (*μαθητευόμενος*).

Στο δεύτερο στάδιο-κλειδί, τα βιβλία αναφέρονται στις πρακτικές διαστάσεις της θρησκευτικής ζωής της οικογένειας των παιδιών. Δηλαδή, τα σχολεία της Κυριακής, θρησκευτικές κινήσεις και εκκλησίες. Οι δάσκαλοι ξεκινούν από τις εμπειρίες των μαθητών ή τις θρησκευτικές προσπάθειες να ερμηνεύσουν τις πράξεις ή τα σύμβολα των παιδιών της ιστορίας. Γι' αυτό το στάδιο-κλειδί υπάρχουν δύο βιβλία. Το πρώτο είναι για τους μαθητές ηλικίας 7-9 ετών και το δεύτερο για μεγαλύτερους μαθητές (9-11). Οι ήρωες στις ιστορίες αυτού του βιβλίου είναι Χριστιανοί με διαφορετικά υπόβαθρα. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι κατηγοριοποιημένα σε “μάθηση”, “προετοιμασία”, “υπευθυνότητες” και “παραδοσιακές ομάδες”.

Στο τελευταίο στάδιο-κλειδί, η όλη διαδικασία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στα σχόλια και στις σκέψεις των νέων σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, κυρίως σε σχέση με τη θρησκευτική ζωή τους. Οι μαθητές ενημερώνονται για τις δραστηριότητες των παιδιών μέσα από συνεντεύξεις και αυθεντικές φωτογραφίες. Ακολουθεί η διαδικασία της ερμηνείας. Στο τέλος οι μαθητές περνώντας μέσα από το τρίπτυχο ατομικότητα-ομαδικότητα-παράδοση γίνονται οι ίδιοι “γέφυρες” με στόχο να έρθουν πιο κοντά διαφορετικοί θρησκευτικοί, πολιτιστικοί και παραδοσιακοί κόσμοι.

Μία από τις ιδέες που κυριαρχεί στην ερμηνευτική προσέγγιση είναι η σχέση ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία και την ομαδικότητα (ως μέλος ομάδας). Η θρησκεία ανακαλύπτεται μέσα από τη ζωή του παιδιού στη θρησκευτική κοινότητα στην οποία ανήκει. Η θρησκευτική κοινότητα είναι η σφαίρα όπου τα παιδιά εν τέλει σχη-

ματίζουν την ταυτότητά τους. Το σημαντικό είναι ότι η θρησκευτική ταυτότητα του κάθε παιδιού είναι ένα προσωπικό συμβάν το οποίο διαφέρει από άτομο σε άτομο, έστω κι αν τα άτομα προέρχονται από την ίδια θρησκευτική-πολιτιστική κοινότητα.

Συνεπώς, η ερμηνευτική προσέγγιση επιμένει στις αντιθέσεις ανάμεσα στις θρησκείες, αλλά και μέσα σε κάθε θρησκεία. Μέσα από τη διαπίστωση αυτών των διαφορών οι μαθητές μαθαίνουν από τη θρησκεία. Αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου.

2) Το Πρόγραμμα του Στάπλφορντ (The Stapleford Project)

Δημιουργοί αυτού του προγράμματος είναι η Margaret και ο Trevor Cooling, και υλοποιήθηκε στο Stapleford Center, στο Nottingham. Έργο του Stapleford Project είναι να “ξεπακετάρει” χριστιανικά θεολογικά θέματα μέσα από κείμενα της Βίβλου και να τα καταστήσει ουσιώδη στη ζωή του σύγχρονου Χριστιανού.

Το Πρόγραμμα ξεκίνησε τις εργασίες του το 1986. Το 1995 η ομάδα του Προγράμματος εξέδωσε ένα εγχειρίδιο για τον μαθητή του Γυμνασίου με τον τίτλο “Key Christian Beliefs”. Τον Ιούνιο του 1996 δημοσιεύτηκε ένα περιοδικό για τα δημοτικά σχολεία με την ονομασία *Cracking RE*.

Η ομάδα του Προγράμματος, πριν ορίσει τις παιδαγωγικές αρχές, συγκέντρωσε τα παρακάτω ευρήματα:

- ...οι μαθητές αναπτύσσουν αρνητική θέση απέναντι στην καθιερωμένη θρησκεία και κυρίως το Χριστιανισμό.
- ...τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαχειριστούν αφηρημένες θρησκευτικές έννοιες μέχρι την εφηβεία τους.
- Το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (RE) υποτιμάται σε σχέση με τα άλλα μαθήματα (Cooling, 2000:155).

Το Stapleford Πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, αποφάσισε:

- να ορίσει τις κύριες ιδέες της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διεγείροντας το ενδιαφέρον του μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί μία βαθύτερη έρευνα της θρησκείας,
- να αλλάξει τη μέθοδο “αναδίπλωσης” των θεμάτων χρησιμοποιώντας μεθόδους ανάλογες με την ηλικία των παιδιών, και
- να στοχεύσει στην επικοινωνία με τις ιδέες και όχι στην απλή πληροφόρηση των παιδιών, προκειμένου να προσεγγίσουν εννοιολογικά τη θρησκευτική μάθηση.

Σε πρώτη φάση ο δάσκαλος, όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης, θα πρέπει να έχει υπόψη του να επιλέξει τις έννοιες για κάθε κεφάλαιο τις οποίες επιθυμεί να “ξεπακετάρει”. Στη συνέχεια, από αυτές τις έννοιες πρέπει να αποφασίσει ποιες θα διδάξει σε κάθε ενότητα. Σε δεύτερη φάση, στόχος του δασκάλου είναι να ανακαλύψει τις κατάλληλες δραστηριότητες, για να καταστήσει τις επιλεγμένες έννοιες κατανοητές στους μαθητές. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να “χτίσει γέφυρες” ανάμεσα στις θρησκευτικές έννοιες και στον κόσμο των εμπειριών του παιδιού.

Το Πρόγραμμα *Concept Cracking* (σπάζοντας-αναλύοντας την έννοια) μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη σε τέσσερα βήματα:

- “Ξεπακετάρω” τις έννοιες.
- Επιλέγω μία ή δύο έννοιες προς στόχευση για το μάθημα.
- Προσλαμβάνω/αναδιπλώνω τον Κόσμο Εμπειριών του μαθητή.
- Τον συσχετίζω με τη Θρησκευτική Έννοια (Cooling, 2000: 157, 158).

Το κεντρικό σημείο της εννοιολογικής προσέγγισης είναι η έννοια και η σύνδεσή της με την εμπειρία του παιδιού. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να παραθέσουμε τις ενστάσεις οι οποίες αντιτίθενται στους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως αυτές αναφέρονται από τους Barnes και Kay (2002) και Cooling (2000).

α) Καλλιέργειο το δόγμα και την κατήχηση, αφού οι ενότητες και η θρησκεία που πρέπει να διδαχτούν είναι προκαθορισμένες και αφορούν μόνο το Χριστιανισμό. Ωστόσο, ο Cooling ισχυρίζεται ότι η μεθοδολογική προσέγγιση στα Θρησκευτικά δύναται να χρησιμοποιηθεί και για άλλες θρησκείες εκτός του Χριστιανισμού. Εξάλλου, σκοπός της προσέγγισης κατά τον Cooling δεν είναι ο προσηλυτισμός των παιδιών. Η κατηχητική διδασκαλία των Θρησκευτικών, κατά τον Cooling, προσπαθεί να χειριστεί, να πείσει και να οδηγήσει τον μαθητή σε ένα συγκεκριμένο σύστημα πίστης. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, όμως, τα παιδιά λαμβάνοντας την πληροφορία διεγείρουν το γνωστικό και συναισθηματικό μηχανισμό.

β) Δεν αναφέρει τίποτα για άλλες εκδοχές/ομολογίες του Χριστιανισμού.

γ) Δεν καλύπτονται επαρκώς οι θρησκευτικές αξίες. Έτσι, όπως ισχυρίζονται οι Barnes και Kay, “είναι απαραίτητη η ισορροπία ανάμεσα στις θεολογικές έννοιες της θρησκείας και τις υπαρξιακές έννοιες του μαθητή” (Barnes and Kay, 2002: 50).

Οι Barnes και Kay επισημαίνουν ότι ο συνδυασμός της εννοιολογικής και της ερμηνευτικής προσέγγισης θα μπορούσε να αποτελέσει την ιδανική προσέγγιση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Καταλήγουν: “Από τη μια προσανατολίζονται στη σύγχρονη πρακτική της θρησκείας σε ένα ειδικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και από την άλλη προσανατολίζονται στις δογματικές και ιστορικές επιρροές στη σύγχρονη πρακτική” (Barnes και Kay, 2002: 58).

3) Τα συμπεράσματα και το μέλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία και στην Ουαλία

Στη Βρετανία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 σηματοδότησε το μάθημα των Θρησκευτικών. Όλα τα προγράμματα (projects) βασίστηκαν στις αρχές αυτής της μεταρρύθμισης. Τα παραπάνω προγράμματα κρίθηκαν αναγκαία εξαιτίας δύο παραγόντων. Πρώτος ήταν η πρόθεση των παιδαγωγών να μεταμορφώσουν τα Θρησκευτικά σε μάθημα “ζωντανό” και αποτελεσματικό. Δεύτερος, η σταδιακή αλλαγή της κοινωνίας που αφορά την αύξηση μη εγχώριου πληθυσμού, με διαφορετικό θρησκευτικό, πολιτιστικό και παραδοσιακό υπόβαθρο.

Οι κοινοί και κύριοι στόχοι των Προγραμμάτων είναι: α) να φέρουν το μαθητή σε επαφή με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, β) να συμβάλουν στην ανάπτυξη πνευματικής/υπερβατικής σχέσης στον μαθητή, και γ) να βοηθήσουν τους μαθητές να α-

ναπτύξουν το δικό τους σύστημα αξιών και πίστης για τη ζωή τους. Στη Βρετανία η πλουραλιστική κοινωνία είναι πραγματικότητα. Ο Grimmer σε σχετικό άρθρο του (1994) προσπαθεί να ορίσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο μία πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική κοινωνία μπορεί να υπάρξει. Είναι συνήθης η άποψη ότι βασική προϋπόθεση για μία μη προβληματική συνύπαρξη σε μία τέτοια κοινωνία είναι η *ανοχή*. Ο Grimmer διευρύνει την παραπάνω άποψη λέγοντας ότι οι πολυθρησκευτικές ομάδες μέσα από την έννοια της *συμπλήρωσης* μπορεί να είναι συμβατές. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες πρέπει να νιώθουν σημαντικοί σε όλη τη δομή της κοινωνίας. Συνεχίζει λέγοντας ότι αυτές οι κοινότητες πρέπει να μετέχουν και να δημιουργούν τη δική τους κοινωνικο-πολιτική ζωή και το δικό τους μέλλον.

Επιπλέον, επικεντρώθηκε στις έννοιες *αμοιβαιότητα, συνεργασία και ομοιότητα*. Όλες οι ομάδες πρέπει να βρίσκονται σε ένα συνεχή διαθρησκευτικό διάλογο. Προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και η αμοιβαιότητα, πρέπει να 'μοιραστούν' κοινές, βασικές και παγκόσμιες αξίες. Τέτοιες είναι: "α) η αξία της τάξης, του σκοπού και της ερμηνείας, β) η αξία της ανθρώπινης ζωής και των όντων, γ) η αξία μιας δίκαιης κοινωνίας, δ) η αξία το ατομικού δικαιώματος στο συναίσθημα της πληρότητας, ε) η αξία της προσπάθειας στην κατάρκτηση του ήθους και στην αναγκαιότητα της άσκησης στην ηθική υπευθυνότητα, στ) η αξία της δέσμευσης στις διαπροσωπικές σχέσεις και στους όρους 'οικογένεια' και 'κοινότητα', ζ) η αξία της ανθρώπινης πνευματικότητας και της επιθυμίας στην πνευματική ανάπτυξη." (Grimmer, 1994: 143).

Το ερώτημα είναι πώς μπορούν οι δάσκαλοι να επιτύχουν αυτό το δημιουργικό περιβάλλον μέσα στην τάξη; Τα προγράμματα τα οποία αναλύθηκαν, οι παιδαγωγικές στρατηγικές και οι μέθοδοί τους μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη παρέχοντας στο μαθητή δεξιότητες γνώσης, κριτικής σκέψης, ανοχής, διαδραστικής μάθησης, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, σεβασμού, ισότητας και αυτοπεποίθησης.

Σε μία πολυθρησκευτική τάξη πρώτα πρέπει να διασφαλιστεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές παραδόσεις. Όπως τονίζει η Eleanor Nesbitt (1998), αυτοί οι μαθητές νιώθουν υπερήφανοι επειδή τα πιστεύω τους γίνονται πολύτιμα και ζωτικής σημασίας πηγές για τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι οι Barnes και Kay ενισχύουν την ωφελιμότητα της ύπαρξης πολυθρησκευτικής τάξης αποδοκιμάζοντας την ύπαρξη 'θρησκευτικών σχολείων' (Μουσουλμάνων, Ινδουιστών) στη Βρετανία. Ισχυρίζονται ότι αυτό το φαινόμενο δεν συμβάλλει στην επικοινωνία και το διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες στην τάξη.

B. 1) Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Στη χώρα μας το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχει διαθρησκευτικό ή πολυ-

θρησκευτικό χαρακτήρα. Η θέση των αρμοδίων στο θέμα είναι ότι ένα περιεχόμενο τέτοιου χαρακτήρα στα Θρησκευτικά θα προκαλούσε κλονισμό στη θρησκευτική ταυτότητα μας. Όμως, ο Γρηγόριος Παλαμάς, Πατέρας της ελληνορθόδοξης Εκκλησίας του 15ου αι., ισχυρίζεται ότι πρέπει να προσεγγίζουμε τις άλλες θρησκείες, ακόμη και τον Ισλαμισμό. Επισημαίνει ότι το πεδίο μέσα στο οποίο θα σταθούμε απέναντι στον “άνθρωπο” και θα τον αντιμετωπίσουμε αποτελεί ιερό χώρο της Ιστορίας.

Στα Θρησκευτικά υπάρχει κυρίως η διδασκαλία του Χριστιανισμού, με μικρή αναφορά σε άλλες θρησκείες. Όσον αφορά τους μαθητές άλλων θρησκειών, αυτό που προβλέπεται, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 201/98, άρθρο 13, παράγραφος 10, είναι πως, εάν οι γονείς επιθυμούν, οι μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα. Έτσι, σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (24-01-02, Απασχόληση μη ορθόδοξων μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών) οδηγούνται σε άλλη αίθουσα. Είναι, επίσης, απαραίτητο να αναφέρουμε ότι στη διάρκεια της πρωινής προσευχής έχουν το δικαίωμα να μη μετέχουν αλλά να στέκονται στη γραμμή τους με ησυχία και σεβασμό στην ιερή στιγμή.

Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα έχει ως στόχο τα χριστιανόπουλα μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών να γίνουν περισσότερο χριστιανόπουλα, κάτι που αφορά και σχετίζεται περισσότερο με την Κατήχηση της Εκκλησίας μας και όχι με τον υπό έμφαση στόχο του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία. Αυτή η στρατηγική οδηγεί μοιραία σε άσχημα αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την απάθεια του μαθητή και τα Θρησκευτικά μετατρέπονται στο πιο βαρετό μάθημα του σχολικού προγράμματος.

2) Εμπόδια και δυνατότητες – Προοπτικές και συμπεράσματα

Για να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα εξής: α) η ιστορία της Ελλάδας, β) η ελληνική νοοτροπία, και γ) η ελληνική κοινωνική δομή. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν εφελτήριο ή εμπόδιο σε μια πολυθρησκευτική Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Αναφερόμενοι στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ελληνισμός και Χριστιανισμός είναι ταυτόσημες. Όπως αναφέρει ο Γιούλτσης (1996), η Ελληνική Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία ονομάζεται Εθνική Εκκλησία βάσει Συντάγματος. Επίσημη θρησκεία είναι ο Χριστιανισμός και άρα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Έλληνες είναι *παραδοσιακά* Χριστιανοί.

Το φαινόμενο των πολυθρησκευτικών τάξεων δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ακόμη. Τα παιδιά των αλλόθρησκων μεταναστών παρακολουθούν κανονικά τα ελληνικά σχολεία και, εάν επιθυμούν, και το μάθημα των Θρησκευτικών.

Η επιστολή του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Επιστήμης (DES-Department of Education and Science) στη Βρετανία, το Μάρτιο του 1991, σημείωνε ότι ένα καλό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον τοπικό πληθυσμό. Στην Ελλάδα δεν υφίσταται τέτοια κατάσταση. Η πολυθρησκευτική τάξη αποτελεί ένα νέο θέμα για το οποίο η χώρα μας δεν έχει την ανάλογη εμπειρία.

Ένα άλλο σημείο από τη Βρετανική πραγματικότητα το οποίο δεν μπορεί να υ-

οθετηθεί είναι η ύπαρξη πολλών ειδών σχολείων. Στη Βρετανία υπάρχουν τα σχολεία της Εκκλησίας, τα κρατικά και τα επιχορηγούμενα θρησκευτικά σχολεία. Τα σχολεία μας ανήκουν κυρίως στο δημόσιο τομέα, αλλά και τα ιδιωτικά κινούνται ενιαία στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν χωρίζονται σε θρησκειακές ή ομολογιακές κατηγορίες. Άλλωστε, η Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα χαρακτηρίζεται από την θρησκευτική της ομοιογένεια.

Ωστόσο, πρέπει να βρεθούν κίνητρα για τους παιδαγωγούς, τους δασκάλους και τους μαθητές προκειμένου όλοι μαζί να συμβάλουν αποφασιστικά στη διαδικασία μάθησης.

Για τη σωστή προσέγγιση του προβλήματος είναι επίσης αναγκαίο να υπάρξει διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους “πολυθρησκειακή εκπαίδευση” και “πολυθρησκειακή τάξη”. Η μη ύπαρξη πολυθρησκειακής τάξης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν δικαιολογεί τη μη ύπαρξη μιας πολυθρησκειακής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ίσως, ένας επαναπροσδιορισμός στους υπό έμφαση στόχους του μαθήματος να αποτελούσε την αρχή μιας νέας προοπτικής. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και ό,τι αυτό πραγματεύεται.

Η διδασκαλία των θρησκειών, συμπεριλαμβανομένου του Χριστιανισμού, πάνω στη βάση μιας ερμηνευτικής – εννοιολογικής προσέγγισης θα συμβάλει σε μια ουσιαστική και ενδιαφέρουσα θεώρηση του μαθήματος. Θα είναι πιο αποτελεσματικό εάν οι ομοιότητες και οι διαφορές των θρησκειών αναδύονται μέσα από ένα αμερόληπτο πρίσμα. Η βασική αρχή η οποία διέπει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στη Βρετανία και την Ουαλία είναι *μαθαίνω από τις θρησκείες και όχι μαθαίνω για τις θρησκείες*. Το να γνωρίζω και να είμαι ‘ανοιχτός’ σε άλλες θρησκείες (σε γνωστικό επίπεδο) σημαίνει ότι μπορώ να αποδέχομαι, να ενίσταμαι, να ανέχομαι, αλλά κυρίως να σέβομαι τους άλλους. Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένας διάλογος ανάμεσα στους άλλους και σε εμένα. Η εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων μπορεί να προσεγγίσει σε βάθος τον εσωτερικό πνευματικό κόσμο άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, τέτοιου είδους προσέγγιση δεν αποτελεί κίνδυνο για τη θρησκευτική μας ταυτότητα. Ως επιστέγασμα όλων, η μάθηση από τη θρησκεία/τις θρησκείες και όχι για τη θρησκεία/τις θρησκείες έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει τη βάση για τον επαναπροσδιορισμό των Θρησκευτικών ως μαθήματος του σχολείου και, κυρίως, στη ζωή των μαθητών μέσα και κυρίως έξω από αυτό.

Βιβλιογραφία

- Barnes, P. and Kay, W. (2002). *Religious Education in England and Wales: Innovations and reflections*, Leicester: RTSF.
- Cooling, T. (2000). The Stapleford Project: Theology as the Basis for Religious. Στο: Grimmit, M. (2000) *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakering, Essex: McCrimmon.
- Grimmit, M. (1994). ‘RE and theology of pluralism’, *British Journal of Religious Education*, 16(3), 133-147.
- HMSO (1988). *Education Reform Act*. London: HMSO.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*, London, Hodder and Stoughton.

- OFSTED (1994). *Framework for the Inspection of Schools*. London: HMSO.
- Nesbitt, E. (1998). 'Bridging the Gap between Young People's Experience of Their Religious Traditions at Home and School, The Contribution of Ethnographic Research'. *British Journal of Religious Education*, 20 (2) 102-114.
- Γιούλτσης, Β. (1996) *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κλάδου ΠΕ70) για τη θέση του Καραγκιόζη στο Σχολείο

Χρίστος Γ. Πατσάλης

Dr., M.A., Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70 - ΣΕΠ του ΕΑΠ

Εισαγωγή – Προβληματική της μελέτης

Φασματοσκοπώντας κανείς το ελληνικό Θέατρο Σκιών¹ διαπιστώνει ότι από διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά είναι συμβατό με το χώρο του σχολείου και με εκείνα που σε αυτό επιδιώκονται. Και τούτο, διότι μπορεί να συμβάλει στην εποπτικότητα της διδασκαλίας παρουσιάζοντας τις πληροφορίες με οπτικό και γενικότερα αισθητηριακό τρόπο, πράγμα που συντελεί στην καλύτερη αφομοίωση και συγκράτησή τους από τους μαθητές, ενώ παρωθεί σε αυτόβουλη συμμετοχή (διδακτική αρχή της αυτενέργειας) ένεκα της ευκολίας χειρισμού του εκ μέρους των παιδιών. Επιπλέον, η δυνατότητά του να συνδυάζει το παιχνίδι με την εργασία, οι ανιμιστικές του δυνατότητες, η ιδιότυπη δραματοουργία του κ.ά. είναι κάποιες ψυχοπαιδαγωγικές εκφάνσεις οι οποίες αξιοποιούμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσαν να προσδώσουν στη διδασκαλία ελκυστικότητα και περισσότερη αποτελεσματικότητα (Πατσάλης, 2009). Επιτρέποντας, ακόμα, την επαφή των μαθητών με πολλές όψεις τέχνης και δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες για δραστηριότητες όπου χρησιμοποιούνται η φαντασία και η επινόηση, μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργικότητα (Neelands, Baldwin & Fleming, σ. 13).

Ανεξάρτητα από το σκεπτικό της ένταξης του θεάματος στα νέα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, σήμερα υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αυτό στο πλαίσιο της χρήσης των νέων εγχειριδίων, στα οποία, όπως διαπιστώνεται (Πατσάλης, 2009), διαθέτει εκτενή παρουσία συγκριτικά με εκείνα της προηγούμενης περιόδου (1985-2005). Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα νέα βιβλία συνδέουν το ελληνικό Θέατρο Σκιών με τη γλώσσα και τις

1 Με τον όρο ελληνικό Θέατρο Σκιών εννοούμε τον γνωστό Καραγκιόζη με το συγκεκριμένο θίασο (Καραγκιόζη, Χατζηαβάτη, Πασά ή Βεζίρη κ.τ.λ. ως και τη μορφή του με το «σπάσιμο» του στερεότυπου θιάσου και τη διευρυμένη δραματοουργική και παραστασιακή εκδοχή (π.χ., συνύπαρξη του Καραγκιόζη με μια αυτοσχέδια φηγούρα).

διάφορες παραμέτρους της, όπως την επικοινωνιακή, την αισθητική αγωγή, με την πολιτιστική μας κληρονομιά και ειδικότερα με διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού, όπως μουσική, τραγούδι, ζωγραφική κ.ά.

Με δεδομένα, λοιπόν :

- την ένταξή του Θεάτρου Σκιών ως διδακτικού υλικού στα εγχειρίδια διδασκαλίας για την υλοποίηση σκοπών της εκπαίδευσης,
- την παιδαγωγική γλωσσική-πολιτιστική και τη διδακτική αξία του, και
- τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για περαιτέρω αξιοποίησή του με την παροχή θεσμοθετημένου χρόνου για την ανάπτυξη ανάλογων δραστηριοτήτων, μέσω της εισαγωγής των καινοτόμων προγραμμάτων,

αποκτά εξαιρετική σημασία η θεματική *Θέατρο Σκιών και Εκπαίδευση*.

Επειδή δε οι δάσκαλοι και οι δασκάλες αποτελούν βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μετέχουν σε αυτή όχι ως απλοί μεταδότες του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως παράγοντες που το αναπτύσσουν, το προσδιορίζουν και το μεθερμηνεύουν μέσα από αυτά που σκέφτονται και πιστεύουν (Hargeaves & Fullan, 2008) μέσα από τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει καθένας τους και τις στάσεις που τηρεί στην επαγγελματική του ζωή, έχει, νομίζουμε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση η διερεύνηση της σχέσης τους με το Θέατρο Σκιών ως και η αποτύπωση των απόψεών τους αναφορικά με τη θέση του θεάματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διενεργήθηκε, ωστόσο, δεν προέκυψε να υπάρχει έρευνα με αντίστοιχη στοχοθεσία, τουλάχιστον στον ελληνόφωνο χώρο. Μια μελέτη προκαταρκτικού χαρακτήρα που έχει εκπονήσει ο γράφων δεν είχε την έκταση και το χαρακτήρα της παρούσας. Οι υπάρχουσες μελέτες για τον Καραγκιόζη στην εκπαίδευση αναφέρονται κυρίως σε προτάσεις διάφορων μελετητών για την αξιοποίησή του στο σχολείο (Γενειάτση, 1989· Γραμματάς, 1999· Κοντογιάννη, 1992). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζονται αναφορές πρακτικών εφαρμογών όπου συνδέεται το Θέατρο Σκιών με δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, η αγωγή υγείας και η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης (<http://Lab.rz.th-muenchen.de/mpaed/mh04-99schattenspiel2.html>).

Η έρευνα

Η διερευνητικού περιεχομένου επισκοπική μελέτη μας διενεργήθηκε, όπως αναφέρεται παρακάτω, σε δύο διαφορετικές χρονικά φάσεις.

Η φύση και ο σκοπός της έρευνας: Σκοπός αυτής της διαχρονικής έρευνας, η οποία πήρε το χαρακτήρα της «διατμηματικής» μελέτης-στοιχείο μέτρησης και μελέτης διαφορετικών απαντώντων σε διαφορετικά χρονικά σημεία (Cohen & Manion, σ. 103)-, ήταν να διερευνηθούν η σχέση των αναφερομένων εκπαιδευτικών με το Θέατρο Σκιών, οι απόψεις τους γι' αυτό ως και η γνώμη τους για τις ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ αυτού του θεατρικού είδους και του κουκλοθεάτρου αναφορικά με την εκπαιδευτική τους χρησιμότητα. Ειδικότερα, στοχεύαμε στην εκμείωση από τα υ-

ποκείμενα πληροφοριών και στην καταγραφή τους αναφορικά με τη σχέση τους με το Θέατρο Σκιών, η οποία θα μπορούσε να έχει προκύψει:

- από οργάνωση παράστασης σε μαθητές με προσωπική πρωτοβουλία,
- από παρακολούθηση παράστασης στο θέατρο, στην τηλεόραση, στο σχολείο,
- με την ευκαιρία παράστασης που οργάνωσε συνάδελφος, και
- από διάβασμα σχετικών βιβλίων.

Επίσης, τέθηκαν ακόμα οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι:

- αποτύπωση της άποψης των υποκειμένων για τη σχέση του Θεάτρου Σκιών με το σχολείο,
- καταγραφή, σε καταφατική περίπτωση, του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ενταχθεί σε αυτό, και
- προσδιορισμός της σχέσης Θεάτρου Σκιών και κουνκλοθεάτρου με σημείο αναφοράς την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητική μεθόδευση

Σχετικά με τη μέθοδο προσδιορισμού των μεταβλητών και της ανάλυσης και περιγραφής των δεδομένων, η μελέτη κινήθηκε στο πλαίσιο της περιγραφικής-συσχετιστικής έρευνας (correlational), αφού συλλέχθηκαν δεδομένα, οργανώθηκαν, αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν για να βρεθεί η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών. *Πληθυσμός στόχος* ήταν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ70 που υπηρετούσαν στα σχολεία της Α' Διεύθυνσης Αθήνας. Το *δείγμα*, που διέθετε το μέσο χαρακτηριστικό του προς μελέτη πληθυσμού, επελέγη με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας (random sample) διά της εφαρμογής της μεθόδου του περιορισμού σε ένα μέρος του πληθυσμού (δύο ομάδες εκπαιδευτικών ΠΕ70 με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά), στον οποίο υπήρχε εύκολη πρόσβαση.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, η μία από τις ομάδες (Α') αποτελούνταν από 36 άτομα (60% του συνολικού δείγματος), ενώ η άλλη (Β') από 24 (40%). Τα άτομα αυτά απάντησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στο ειδικά για αυτό το σκοπό διαμορφωθέν ερωτηματολόγιο, το οποίο συγκροτήθηκε με πεδία αναφοράς άντλησης ερωτήσεων: τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματά μας σχετικά με το θέμα, τις εντυπώσεις που αποκομίσαμε από σχετικές συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς για το θέμα ως και τη σχετική βιβλιογραφία (Mummendey & Grau, 2008). Για να διασφαλιστεί η ακρίβεια της έκφρασης και η ευχέρεια της πλήρους κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων και, γενικότερα, για να διαφανεί αν τα Items περικλείουν συνολικά το προς μέτρηση μέγεθος δίνοντας τις απαιτούμενες πληροφορίες και, στην ουσία, για να αποκτήσει το εργαλείο εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) (Κυριαζή, 2002), δηλαδή ικανότητα μέτρησης του συνολικού φάσματος του *πράγματος* για το οποίο είχε φτιαχτεί, προηγήθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή του σε 15 άτομα - εκπαιδευτικούς της Α' ομάδας που παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνων που θα συμμετείχαν στο τελικό δείγμα. Τα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου αντιστοιχούν σε 7 προσδιοριστικές μεταβλητές, οι οποίες προέκυψαν κατά τρόπο που να αναπαριστούν και να

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δύο ομάδες (Α' και Β')

Frequency Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Α' 36 60,0		60,0 60,0
Β' 24 40,0 40,0		100,0
Total 60 100,0 100,0		

διασαφηνίζουν τις έννοιες και τα «γεγονότα» του ερευνώμενου φάσματος με όρους μετρήσιμους, όσο μπορεί αυτό να ισχύει, αφού, όσο ακριβείς και αν θεωρηθούν ότι μπορεί να είναι οι μετρήσεις ανθρώπινης συμπεριφοράς, αδυνατούν να αποδώσουν μία εμπειρία ζωής, καθότι η ζωή δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί στο πλαίσιο μιας φυσικής κλίμακας (Nesfield-Cookson, 1987). Συμπεριλήφθηκαν προς τούτο μεταβλητές τακτικές, όπως, π.χ., τα χρόνια υπηρεσίας, και ονομαστικές διπολικές με δύο έως και έξη κατηγορίες (π.χ., σχέση με το Θέατρο Σκιών), που αντιστοιχούν σε επιλογές των υποκειμένων της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα: Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 15 for Windows και περιλάμβανε την εφαρμογή περιγραφικών μέτρων (δείκτες περιγραφικής στατιστικής), κατανομές συχνότητων με διασταυρωμένη ταξινόμηση σε πίνακες (Crosstabulation), αριθμητικούς μέσους και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης στατιστικό έλεγχο χ^2 (Chi-Square Test),² ενώ, εκτός εξαιρέσεων, για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας το $p < ,05$.

Τα περιγραφικά μέτρα έδειξαν ότι ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας των απόμων του δείγματος είναι 11,5 έτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τα έτη υπηρεσίας του συνόλου των δασκάλων που απαρτίζουν το δείγμα.

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Χρόνια υπηρεσίας	57	1,0 30,0	11,570	7,3584
Valid N (listwise)	57			

Τα υποκείμενα της έρευνας είχαν από 1 έως 30 χρόνια υπηρεσίας. Από αυτά, τα

2. Ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας ελέγχει στατιστικά την ύπαρξη εξαρτήσεων – συσχετίσεων ανάμεσα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

33, που συγκρότησαν τη μια ομάδα (Α), απάντησαν στα ερωτηματολόγια το 1996, ενώ είχαν από 1 έως 24 χρόνια υπηρεσίας, και τα 24 άτομα της άλλης ομάδας (Β), που απάντησαν το 2006, είχαν από 5 έως 30 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας ανά περίοδο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ³

Ερωτηματολόγιο N Minimum Maximum Mean Std. Deviation

Συμπλήρωση 1996 Χρόνια υπηρεσίας 33 1,0 24,0 9,333 5,5589

Valid N (listwise 33

Συμπλήρωση 2006 Χρόνια υπηρεσίας 24 5,0 30,0 14,646 8,4731

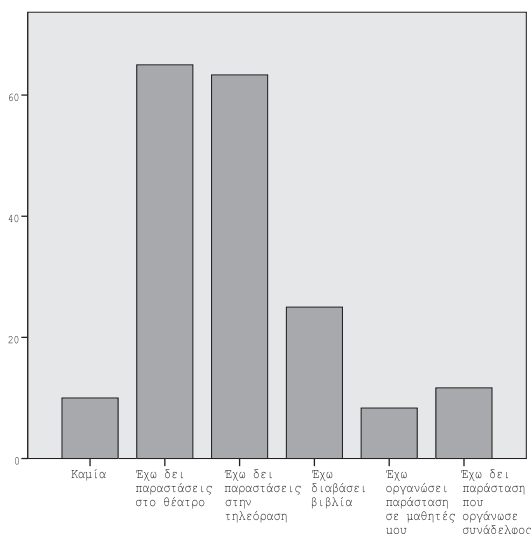
Valid N (listwise 24

Σχέση των υποκειμένων του δείγματος με το Θέατρο Σκιών: Από τις συχνότητες των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερώτημα: *Ποια η σχέση σας με το Θέατρο Σκιών* προκύπτει ότι 6 άτομα, δηλαδή το 10%, δεν έχουν καμία σχέση με το θέαμα, ενώ τα 54 (90%) απαντούν θετικά στο ερώτημα. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στο γράφημα Νο 1, έχουν δει παραστάσεις στο θέατρο 39 άτομα (65,0%) και στην τηλεόραση 38 (63,3%). Οι 15 (25,0%) έχουν διαβάσει σχετικά βιβλία.

Έχουν οργανώσει παράσταση σε μαθητές τους μόνο 5 άτομα (8,3 %), ενώ παρακολούθησαν παράσταση που οργάνωσε συνάδελφός τους 7 δάσκαλου/-ες (11,7%).

Σχέση της χρονικής στιγμής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με τη μεταβλη-

Γράφημα 1 : Σχέση των εκπαιδευτικών με το Θέατρο Σκιών



3. **Minimum:** Ελάχιστη τιμή, **Maximum:** Μέγιστη τιμή, **Mean:** Μέση τιμή, **Std. Deviation:** Τυπική απόκλιση

τή «Ποια η σχέση σας με το Θέατρο Σκιών»: Για την απεικόνιση των συχνοτήτων των δύο μεταβλητών δημιουργήθηκαν 5 πίνακες διασταύρωσης, που απαντούν στη συχνότητα κάθε μιας επιλογής ξεχωριστά.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η χρονική στιγμή κατά την οποία απαντήθηκαν τα ερωτηματολόγια (1996 και 2006) επηρεάζει τη μεταβλητή σχέση με το Θέατρο Σκιών (κάθε μία από τις διαφορετικές απαντήσεις της μεταβλητής αυτής), δηλαδή αν οι δυο αυτές μεταβλητές είναι εξαρτημένες ή όχι, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

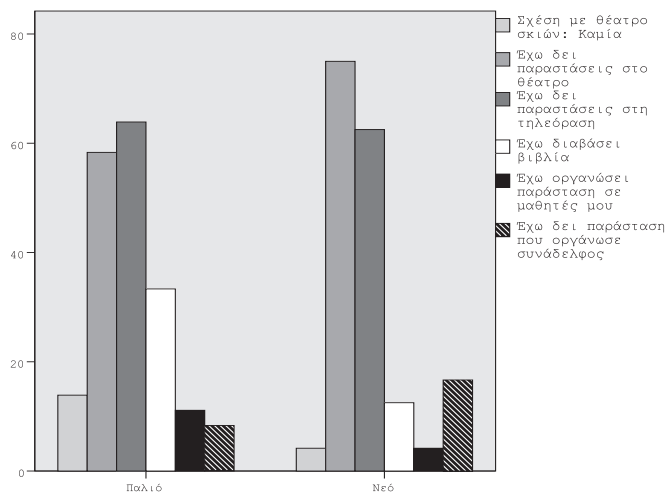
Σύμφωνα με την εκδοχή της μηδενικής υπόθεσης (υπόθεση ανεξαρτησίας), οι δύο αναφερθείσες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, το ποσοστό των δασκάλων που, π.χ., δεν έχουν καμία σχέση με το Θέατρο Σκιών είναι το ίδιο και για αυτούς που απάντησαν παλαιότερα (1996, Α' ομάδα) και για εκείνους που απάντησαν πρόσφατα (2006, Β' ομάδα), δηλαδή, το αν οι ερωτηθέντες έχουν κάποια σχέση με το θέατρο σκιών είναι ανεξάρτητο από το αν ανήκουν στην Α' ή στη Β' ομάδα.

Σύμφωνα με την εκδοχή της Εναλλακτικής Υπόθεσης, οι δύο μεταβλητές είναι συσχετισμένες, δηλαδή το ποσοστό των δασκάλων που έχουν σχέση με το Θέατρο Σκιών είναι διαφορετικό μεταξύ των δασκάλων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια το 1996 (Α' ομάδα) και εκείνων που τα συμπλήρωσαν το 2006 (Β' ομάδα).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, αν το p-value (σημαντικότητα του ελέγχου - Exact Sig) του ελέγχου είναι μεγαλύτερο από 0.05 (προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας), γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, δηλαδή ότι απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Διαφορετικά, απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει εξάρτηση. Το πώς απαντούν εξαρτάται από το πότε συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο.

Όπως φαίνεται, ωστόσο, από τον παρακάτω Πίνακα διασταύρωσης C1

Γράφημα 2 : Συχνότητες των δύο μεταβλητών



(Crosstabulation) και από τον αντίστοιχο έλεγχο ανεξαρτησίας (Chi-Square Tests), το p -value είναι: $0.220 > 0.05$. Γι' αυτό έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Δηλαδή, το αν το ερωτηματολόγιο είναι *Παλιό* ή *Νέο*⁴ δεν παίζει ρόλο στο πώς απαντήθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας C1: Είδος ερωτηματολογίου -Σχέση με θέατρο σκιών: καμία (Crosstabulation)

Σχέση με Θέατρο Σκιών: καμία	Total
OXI	NAI 36
Είδος ερωτηματολογίου Παλιό 31 5	24
Νέο 23 1	60
Total 54 6 60	

Chi-Square Tests

Value Df Asymp.Sig. Exact Sig. Exact Sig.
(2-sided) (2-sided) (1-sided)

Pearson Chi-Square	1,512(β)	1	,219
Continuity	,625	1	,429
Correction(a)			
Likelihood Ratio	1,684	1	,194
Fisher's Exact Test	,387		,220
Linear-by-Linear	1,487		,223
Association	1		
N of Valid Cases	60		

a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,40.

Κατά λογική ακολουθία, ισχύει το ίδιο και για τις παρακάτω μεταβλητές: - Έχω δει παραστάσεις στο θέατρο. - Έχω δει παραστάσεις στην τηλεόραση. - Έχω οργανώσει παράσταση σε μαθητές μου. - Έχω δει παράσταση που οργάνωσε συνάδελφος. Γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, δηλαδή η ανεξαρτησία των μεταβλητών, αφού το p -value ήταν αντιστοίχως: $,147,490,328,279 > 0.05$.

Στην περίπτωση, όμως, της μεταβλητής Έχω διαβάσει βιβλία προέκυψε το p -value ίσο με 0.061, πράγμα που σηματοδοτεί την αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης.

³ Οι όροι Παλιό-Νέο παραπέμπουν εδώ στο πότε συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο (1996 ή 2006), αντίστοιχα.

Επειδή, όμως, το p-value δεν είναι πολύ μεγαλύτερο από το ,0.05, έγινε αλλαγή του προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας και ορίζοντας το στο 0.1 απορρίψαμε τη μηδενική υπόθεση, δεχόμενοι έτσι ότι υπάρχει εξάρτηση του χρόνου κατά τον οποίο απαντήθηκε το ερωτηματολόγιο με το αν το άτομο έχει διαβάσει βιβλία που έχουν σχέση με το Θέατρο Σκιών. Ύστερα από αυτή την τροποποίηση, προέκυψε ένα ποσοστό 33,3% από την Α ομάδα να έχει διαβάσει βιβλία, ενώ η Β ομάδα αντιπροσωπεύεται αντίστοιχα με ποσοστό 12.5%.

Άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση Θεάτρου Σκιών και σχολείου

Η άποψη των εκπαιδευτικών εδώ αποτυπώθηκε μέσω μιας κλειστής ερώτησης, τύπου δήλωσης, όπου ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σημειώνοντας «ναι» ή «όχι» αντίστοιχα (Gagendra & Kanka, 2004). Σε καταφατική περίπτωση, έπρεπε να απαντήσει περαιτέρω γιατί νομίζει ότι το Θέατρο Σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας (95,0%) εκφράζουν την άποψη ότι το Θέατρο Σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Μόνο το 5% απαντά αρνητικά, ενώ δεν υπάρχουν κάποια άτομα που να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή που δεν απάντησαν.

Πίνακας 4 : Νομίζετε πως το Θέατρο Σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση;

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	3	5,0	5,0
NAI	57	95,0	100,0
Total	60	100,0	100,0

Γιατί νομίζετε πως το Θέατρο Σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση;

Το παραχθέν υλικό από τη διεύρυνση της ερώτησης, οι απαντήσεις, δηλαδή, που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης («φραστική ανάλυση»). Έγινε ανάλυση περιεχομένου με μονάδα μέτρησης την πρόταση για την ομαδοποίηση και τη μετατροπή του ποιοτικού υλικού της έρευνας σε μετρήσιμα στοιχεία-κατηγορίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2006, σ. 170-177), κατά την οποία ακολουθήθηκαν οι κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1998). Αναζητήθηκαν δε αναφορές οι οποίες εκφράζονται με όρους έκδηλου περιεχομένου (Robson, 2007). Έτσι, αναδείχθηκαν δύο κατηγορίες-πυλώνες που αποδίδουν την ωφέλεια της παρουσίας του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, γίνεται αναγωγή στην *παιδαγωγική* και στην *καλλιτεχνική* διάσταση του θεάματος. Οι περισσότεροι εκπαι-

δευτικοί (88,3%) αιτιολογούν τη χρήση του στο σχολείο αποδίδοντάς του παιδαγωγική δυναμική διάσταση τέτοια, που το καθιστά μέσο έκφρασης, γνώσης, επικοινωνίας και καλλιέργειας της γραπτής και της προφορικής γλώσσας. Παράλληλα, τη σύνδεσή του με την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των καλλιτεχνικών του ιδιοτήτων, που το καθιστούν μέσο καλλιτεχνικής δημιουργίας, αισθητικής καλλιέργειας και γνωριμίας των παιδιών με τη θεατρική γλώσσα και τους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας, φαίνεται να συμμερίζεται μόνο το 15%. Πολύ μικρά είναι, επίσης, τα ποσοστά όσον του αποδίδουν έμμεσα παιδαγωγική διάσταση (6,7%) ή κάποια άλλη διάσταση σε σχέση με το σχολείο (3,3%).

Πώς νομίζετε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Θέατρο Σκιών στην εκπαίδευση;

Σε αυτή την ανοιχτού τύπου ερώτηση, για την οποία ακολουθήθηκε η ίδια με την παραπάνω διαδικασία ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την παρακολούθηση παράστασης εντός/εκτός σχολείου (25, %), την οργάνωση παράστασης από μαθητές σε συνεργασία με τον δάσκαλο (35%), την οργάνωση παράστασης από τον δάσκαλο (13,3%) και την οργανωμένη μορφή παράστασης (1,7%). Εξέφρασαν, επίσης, την άποψη ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τη μορφή του Αυτοσχεδιασμού (1,7%) και της Δραματοποίησης (16,7%), και «Άλλο» (11,7%) .

Προσωπική εμπειρία με το Θέατρο Σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτούμενα εφόδια χρησιμοποίησής του σε αυτή τη διαδικασία

Αυτή η ερώτηση, με τη οποία ζητούνταν να αναφερθούν πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα στην περίπτωση της ύπαρξης προσωπικής εμπειρίας με το Θέατρο Σκιών σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, απαντήθηκε από πολύ λίγους. Αυτό που επισημαίνουν κυρίως είναι ότι τα παιδιά χαίρονται με αυτό, μαθαίνουν να οργανώνονται. Βρίσκουν δε θετικό το ότι οι μαθητές ταυτίζονται με τα πρόσωπα του έργου.

Στο ερώτημα τι εφόδια χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να χρησιμοποιήσει το Θέατρο Σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σύνολο 60 απαντώντων οι 58 (96,7%) προτάσσουν τα τεχνικά εφόδια και οι 56 (93,3%) τη θεωρητική κατάρτιση. Επίσης, 6 άτομα κάνουν λόγο για την ανάγκη ύπαρξης κειμένου και διάθεσης, και 2 για διαθέσιμο χώρο και μουσική κατάρτιση.

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν, επίσης, για την επαφή τους με το θέαμα στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης ή της μετεκπαίδευσής τους και, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, η πλειονότητα (90%) δεν είχαν ποτέ ανάλογη επαφή.

Πίνακας 5: Επαφή με το Θέατρο Σκιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI 54	90,0	90,0	90,0
NAI 6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0

Σχέση του Θεάτρου Σκιών με το κουκλοθέατρο

Στην ερώτηση αυτή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80,0%) απαντούν καταφατικά

Πίνακας 6 : Έχουν σχέση το Θέατρο Σκιών και το κουκλοθέατρο;

Frequency Percent Valid Percent Cumulative Percent

Valid OXI 9 15,0 15,8 15, 8

NAI 48 80,0 84,2 100.0

Total 57 95,0 100,0

Missing ΔΓ ΔΑ 3 5,0

Total 60 100.0

Όπως προκύπτει, επίσης, από τον πίνακα 6, ένας στους πέντε περίπου δηλώνει ότι δεν γνωρίζει αν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο αυτών ειδών μικροθεάτρου, αφού το 21,1% επιλέγει την απόκριση ΔΓ/ΔΑ. Η απάντηση αυτή ερμηνεύεται έτσι παρ' όλη τη διττή φύση της, διότι τα άτομα αυτά δεν θα μπορούσαν να απαντήσουν διαφορετικά, δηλαδή ΔΑ (= δεν απαντώ), αφού συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οικειοθελώς. Οι περισσότεροι από αυτούς, όμως, απαντούν ότι υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των. Ειδικότερα, βρίσκουν ομοιότητες στο σκηνικό που χρησιμοποιούν αμφότερα, ως προς τις δυνατότητες, στην τεχνική με την οποία εκφέρεται ο λόγος, στον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η παράσταση, ως προς τη θεματολογία των παραστάσεων και ως προς την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση του υποψήφιου παίκτη. Διακρίνουν ομοιότητα ως προς το άβιο των ηρώων, οι οποίοι, όπως αναφέρουν, ενεργοποιούνται με την εμφύωση και "περνούν" μεγάλο εύρος μηνυμάτων, ελκύουν την προσοχή, κεντρίζουν τη φαντασία και προκαλούν τα παιδιά να εκφραστούν.

Χρόνια υπηρεσίας και η Σχέση με το Θέατρο Σκιών

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο απαντούν τα υποκείμενα στη μεταβλητή: *Σχέση με το Θέατρο Σκιών*, κατασκευάστηκε μια νέα μεταβλητή, στην οποία ομαδοποιήσαμε τους/τις δασκάλους/-ες σε αυτούς/-ές που έχουν μέχρι 5 χρόνια υπηρεσία και σε αυτούς που έχουν περισσότερα από 5.

Από τον παρακάτω πίνακα (No 7) προκύπτει ότι το 76,7% έχουν περισσότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας και το 19,9% έχουν μέχρι 5.

Πίνακας 7 : Χρόνια υπηρεσίας

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=5	11	18,3	19,3
	.5	46	76,7
			80,7
			100,0
Total	57	95,0	100,0
Missing System		3	5,0
Total		60	100,0

Στη συνέχεια έγινε εφαρμογή του χ^2 ελέγχου, για να καταδειχθεί αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών Χρόνια υπηρεσίας - Σχέση με Θέατρο Σκιών. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων φάνηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις το p -value ήταν μεγαλύτερο από 0.05. Έτσι, έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για όλους τους αφορμισθέντες ελέγχους. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας είναι ανεξάρτητα από τη σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με το με Θέατρο Σκιών.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 95% (Πίνακας 4) του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν θετική άποψη για την εμπλοκή του Θεάτρου Σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχέση, όμως, της πλειονότητας αυτών με το θέαμα προσδιορίζεται διαχρονικά ως σχέση παθητική. Τα ποσοστά επί των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο τους τοποθετούν στη θέση του θεατή (παρακολούθηση παράστασης σε θέατρο και στην τηλεόραση). Δεν εμφανίζουν οι δάσκαλοι/-ες δραστήρια-ενεργό εμπλοκή με αυτό κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, αν και αναγνωρίζουν την αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παραπάνω ερμηνεία ενισχύεται και από τον τρόπο με τον οποίο απαντούν στις ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται:

- στο πώς νομίζουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση,
- στην προσωπική εμπειρία τους με αυτό, σε σχέση με τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την αναφερθείσα διαπίστωση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι μια τέτοια σχέση των εκπαιδευτικών με το θέαμα δεν εγγυάται απαραίτητα και την ευδόωση των προσδοκιών που απορρέουν μέσα από την ένταξή του θεάματος στα νέα διδακτικά πακέτα και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Από τις προτάσεις που κάνουν οι δάσκαλοι/-ες για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Θέατρο Σκιών στην εκπαίδευση φαίνεται να μην είναι υποψιασμένοι για το ρόλο του ως μέσου διδασκαλίας, δεν το συνδέουν με την αρχή της εποπτείας στη διδασκαλία. Περαιτέρω, η θέση που επιφυλάσσουν στους μαθητές, σε συνάφεια με το θεατρικό αυτό είδος, δεν είναι καθολικά ενεργητική, αφού η πρότασή τους για

την παρακολούθηση παράστασης ως προτεινόμενη δραστηριότητα υπερτερεί σε ποσοστό από εκείνες της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, διδακτικές-παιδαγωγικές πρακτικές των οποίων η ενεργοποίηση εμπλέκει δραστήρια τους μαθητές στην ανάπτυξη της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας (συγγραφή δραματικών κειμένων), στην καλλιέργεια της αισθητικής έκφρασης και την ευαισθητοποίηση στο θέατρο. Φαίνεται, όμως, να διακρίνουν την ετερογένεια που χαρακτηρίζει τα δύο είδη μικροθεάτρου και αναγνωρίζουν τα αυτόνομα και αυτοδύναμα στοιχεία που τα κάνουν να διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Αυτό προσδίδει μια ευχέρεια ως προς την εμβόλιμη εκπαιδευτική τους χρήση. Η κοινή άποψη και των δύο ομάδων για το θέαμα, παρόλο ότι αυτές αντιπροσωπεύουν διαφορετικές « εποχές» (1996, 2006) - μεταρρυθμιστικά status, που εκ των πραγμάτων δεν αποπνέουν παρόμοια εκπαιδευτική φιλοσοφία, ως απότοκο της εφαρμογής διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία επιβάλλουν και διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, δίνει μηνύματα για το βαθμό της προσβασιμότητας των καινοτομιών στο σχολείο και την αξία που τους αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, το εύρημα σύμφωνα με το οποίο δηλώνεται ότι το 90% των ερωτηθέντων δεν είχε καμία επαφή με το θεατρικό αυτό είδος κατά τη διάρκεια των σπουδών ή της επιμόρφωσης-μετεκπαίδευσής τους, ως και από τις απαντήσεις σχετικά με τα εφόδια που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να χρησιμοποιήσει το Θέατρο Σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταδεικνύεται η ανάγκη για επιμόρφωση. Μια επιμόρφωση που, στηριζόμενη στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα αναδεικνύει την καλλιτεχνική ιδιότητα και την παιδαγωγική-διδακτική διάσταση του Θεάτρου Σκιών, ενώ θα ανιχνεύει με όρους διδακτικής πράξης δυνατότητες εφαρμογών διαθεματικού περιεχομένου, σύμφωνα με τη στοχοθεσία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, και θα εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες για το θέατρο, των οποίων η ενσωμάτωση στη «βασική» διδασκαλία, μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει. Μια επιμόρφωση που μέσω του αναστοχασμού θα επιφέρει τη διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος θα πρέπει να είναι ενεργητικός.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας - Ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση

Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη βασίστηκε στην επιλογή ενός βολικού δείγματος (convenience sample) εκπαιδευτικών ΠΕ70, εύλογο είναι να υψίσταται περιορισμός στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, αφού η εφαρμογή τής εν λόγω δειγματοληπτικής μεθόδου κρίνεται πως ενδέχεται να επηρεάζει την ορθότητα, την ποιότητα και την αμεροληψία των δεδομένων (Moutinho, Goode & Davies, 1998, σ. 12-13). Εξ αυτού προκύπτει η ανάγκη διεξαγωγής συμπληρωματικής έρευνας με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, πράγμα το οποίο θα θέσει σε δοκιμασία τα ευρήματα της παρούσας και περαιτέρω θα δημιουργήσει γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Hargeaves, Andy & Fullan, Michael G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελί) (τελευτ. έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen L. & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση. <http://Lab.rz.th-muenchen.de/mpaed/mh04-99schattenspiel2html>, (κείμενο στο Διαδίκτυο. Ανακτήθηκε στις: 04-10- 2007).
- Gajendra, K. - Verma, Kanka - Mallick (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γενειατάκη, Ε. (1988). Το Θέατρο Σκιών στην Εκπαίδευση. Παιδικό Θέαμα. Α' Πανελλήνιο Συνέδριο, Καρδίτσα, 12-13 Νοέμβρη 1988. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γραμματάς, Θόδωρος (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Αθήνα: Άλκηστις.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moutinho, L. – Goode, M. – Davies, F. (1998). *Quantitative Analysis in Marketing Management*. New York: John Wiley & Sons.
- Mummendey, H.D. - Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5η Έκδ). Göttingen: Hogrefe.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*. Gutenberg: Αθήνα.
- Neelands, J. - Baldwin, P. - Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge Falmer.
- Nesfield-Cookson, B. – Blake, William (1987). *Prophet of Universal brotherhood*. London: Crucible.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος:

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας:

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας:

Κουμανζέλης Παναγιώτης

Οργανωτικός Γραμματέας:

Πετράκης Σταύρος

Ταμίας:

Τσιάκος Βασίλειος

Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:

Κικινής Αθανάσιος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης:

Ρηνάκη Αικατερίνη

Υπεύθυνος Εκδόσεων:

Χαζίρης Μιχάλης

Μέλη:

Ρέππα Ντίνα

Παπλωματάς Κων/νος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Εμβαλωτής Τάσος

Αντιπρόεδρος:

Αναγνωστάκης Δημήτρης

Γενικός Γραμματέας:

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Ταμίας:

Τσένου Δήμητρα

Μέλη:

Γιαννόγκονα Αθηνά

Γκουμάς Φίλιππος

Μενδώνης Πέτρος



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: info@ipem-doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>