

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.**

N° 5

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1992

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε**

Νº5

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1992

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μιχάλης Δαμανάκης:	Η φοιτητική εστία ως χώρος κοινωνικοποίησης. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	9
Γιώργος Γαλάνης:	Στάσεις και αντιλήψεις εργοδοτών της επαρχίας σχετικά με την ψυχική ασθένεια και την πρόσληψη σε θέσεις εργασίας ατόμων με ψυχικές διαταραχές (εμπειρική έρευνα)	67
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου:	Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας	127
Απόστολος Κατσίκης:	Διδακτική της Γεωγραφίας. Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της διάσταση	173
Ευγενία Κολέζα:	Διαίρεση: Μια υπόθεση που ... μοιράζει. Ανιχνευτική έρευνα για τον εντοπισμό βασικών δυσκολιών κατά την εφαρμογή του αλγόριθμου και την επίλυση προβλημάτων διαίρεσης	215

Γρηγόρης Καραφύλλης:	Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δ.Ν. Δάρβαρη	277
»	Οι φιλοσοφικές περί παιδείας αντιλήψεις του ιεροδιακόνου και καθηγητή Νεοφύτου Βάμβα	298
Σοφία Βούρη:	Η ελληνική εκπαίδευση στην Κορίτσα (1880 - 1912)	307

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

**Η ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΕΣΤΙΑ
ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

**Αποτέλεσμα μιας εμπειρικής έρευνας
στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων***

* Στη συγκέντρωση του εμπειρικού υλικού και στην κωδικοποίησή του συνεργάστηκε η Ράνια Φραγκισκάτου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Εισαγωγή	15
1.	Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας	16
1.1.	Οριοθέτηση του αντικειμένου και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων	16
1.2	Πληθυσμός και δείγμα	22
1.3	Μέθοδος, ερευνητικά εργαλεία και διεξαγωγή της έρευνας	23
2	Χωροταξική οριοθέτηση, υποδομή και Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας της Φοιτητικής Εστίας (Φ.Ε.) Ιωαννίνων	23
3	Κοινωνική και πολιτιστική ζωή στην Εστία	27
3.1	Κοινωνικοπολιτισμική οριοθέτηση των οικοτρόφων	27
3.2	Κοινωνικές σχέσεις των οικοτρόφων	30
3.2.1.	Τα δύο φύλα και η μεταξύ τους σχέση	33
3.3	Πολιτιστικές δραστηριότητες και ελεύθερος χρόνος στην Εστία	34
3.4	Κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματί- ζεται η κοινωνικοπολιτιστική ζωή στην Εστία	36
3.4.1.	Ο κύκλος της ζωής σ' ένα 24ωρο	36
3.4.2	Μελέτη: έργο ή πάρεργο;	39
3.4.3	Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας	40
3.4.4	Ιεραρχία	41
3.4.5	Τα "σκαλάκια" ως σημείο συμπύκνωσης της κοινω- νικοπολιτιστικής ζωής στην Εστία	43
3.5	Η Εστία ως χώρος πολιτικής κοινωνικοποίησης	47
4.	Η Εστία και ο κοινωνικός περίγυρος	49
5.	Υπενοικίαση: εκμετάλλευση ή διέξοδος από το ασφυκτικό εστιατικό περιβάλλον;	52
6	Επιπτώσεις της διαμονής στην Εστία για την εξέλιξη του ατόμου	54
7	Συμπεράσματα	60
	Βιβλιογραφία	63
	Παράρτημα	65

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

A.M 4 =	Κωδικός φοιτητή που έδωσε συνέντευξη. Το πρώτο γράμμα αναφέρεται στο φύλο (Α=Αγόρι, Κ=Κορίτσι) το δεύτερο στο Τμήμα (Μ =Μαθηματικό, Φ = Φιλο-λογικό, ΦΠΨ =Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολο-γίας, Ι =Ιατρική). Ο αριθμός συμβολίζει το έτος σπουδών
Απ =	Απόφοιτος/η
Νρ. 22 =	Κωδικός του ερωτηματολογίου
Ε =	Εστία
ΕΚΛ =	Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας
Φ.Ε. =	Φοιτητική Εστία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εργασίες που αναφέρονται στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσαν να καταταγούν στις ακόλουθες κατηγορίες.¹

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εργασίες που αναλύουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως θεσμό, ή αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική που αφορά σ' αυτό το θεσμό. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στις σχετικές εργασίες των: Ασπρογέρακα - Γρίβα (1984), Βρυχέα/Γαβρόγλου (1982), Κιντή (χ.ε), Πανούση (1985, 1991).

Μια δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι εργασίες που κινούνται στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και επιδιώκουν είτε μέσω εμπειρικών ερευνών (Λαμπίρη - Δημάκη 1974, Ψαχαρόπουλος/Καζαμιάς 1985) είτε μέσα από την ανάλυση στατιστικών δεδομένων (Δρεττάκης 1977, 1979) να καταδείξουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπάρχουν στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε αντίθεση με τις δύο παραπάνω κατηγορίες εργασιών, συναντούμε σπανιότερα εργασίες που αναφέρονται στη σχέση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ανάπτυξη και γενικότερα με την οικονομία (τρίτη κατηγορία). Ως αντιπροσωπευτικές εργασίες αυτής της κατηγορίας αναφέρουμε τις εργασίες των Ψαχαρόπουλου/Καζαμιάς (1985), του Κουτσουμάρη (1980), καθώς κι εκείνη του Πεσμαζόγλου (1987) στο βαθμό που αυτή αναφέρεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ακόμα πιο σπάνιες είναι οι εργασίες που αναλύουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικοποίησης. Ως αντιπροσωπευτική εργασία γι αυτή την τελευταία κατηγορία μπορεί να θεωρηθεί η έρευνα των Κοσμόπουλου, Παϊζη, Πετρόπουλου, Γεωργακάκου (1985) στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Σ' αυτή την κατηγορία μπορούν επίσης να ενταχθούν η έρευνα του Γεώργα (1986)

1 Οι τίτλοι των εργασιών που αναφέρουμε είναι ενδεικτικοί και δεν είναι φυσικά οι μοναδικοί. Επίσης η κατάταξη μιας εργασίας στη μια ή στην άλλη κατηγορία δεν είναι απόλυτη, γιατί πολλές εργασίες ανήκουν συγχρόνως σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και η έρευνα του Anderson (1980) σε μια σειρά ελληνικών Α.Ε.Ι.

Σύμφωνα με το Γερμανό παιδαγωγό Huber (1980: 522) οι τομείς έρευνας της κοινωνικοποίησης στα ΑΕΙ μπορούν να καταταγούν σε τρεις κατηγορίες:

α) Διερεύνηση των ατομικών και περιβαλλοντικών όρων (συνθηκών) κάτω από τους οποίους πραγματώνεται η κοινωνικοποίηση.

β) Εξέλιξη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και

γ) αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης σε σχέση με την "παροχή προσόντων", τους "προσανατολισμούς" και το "κοινωνικό status" των αποφοίτων των ΑΕΙ και, τέλος, τη συμβολή της πανεπιστημιακής κοινωνικοποίησης στην "αναπαραγωγή" της κοινωνικής δομής.

Οι περισσότερες εργασίες που έχουν σχέση με τα ελληνικά ΑΕΙ εντάσσονται άμεσα ή έμμεσα στην πρώτη κατηγορία.

Η δική μας εργασία αναφέρεται τόσο στους όρους της κοινωνικοποίησης όσο και στη διαδικασία και μάλιστα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο του Πανεπιστημίου, τη Φοιτητική Εστία (Φ.Ε.). Η συγκεκριμένη Φ.Ε. που αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνάς μας είναι εκείνη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Με την παρούσα μας έρευνα δε φιλοδοξούμε να διερευνήσουμε όλες τις πτυχές της Φ.Ε. ως χώρου κοινωνικοποίησης. Την έρευνά μας την αντιλαμβανόμαστε ως "μελέτη μιας περίπτωσης" (case study), η οποία περίπτωση μάλιστα δεν είναι με βεβαιότητα αντιπροσωπευτική, δεδομένου ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα περιφερειακό Πανεπιστήμιο. Εκτός τούτου η προσέγγιση του θέματος επιχειρείται μόνο από την οπτική γωνία των οικοτρόφων.

Εντούτοις, είμαστε της άποψης ότι μέσα από τις αναλύσεις μας θα αναδειχτούν κάποιες παράμετροι και διαδικασίες κοινωνικοποίησης που ισχύουν για κάθε ελληνική Φοιτητική Εστία.

1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας.

1.1 οριοθέτηση του αντικειμένου και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων

Το γνωστικό μας ενδιαφέρον για τη Φ.Ε. ως χώρου κοινωνικοποίησης ανάγεται στην ιδιαιτερότητα αυτού του χώρου.

Σύμφωνα με την προεπιστημονική γνώση που διαθέτουμε για την ελληνική Φ.Ε., τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα ακόλουθα:

-η κατά κανόνα χωροταξική οριοθετησιμότητά της,

-η κοινωνική - πολιτιστική οριοθετησιμότητα των οικοτρόφων,
 -η ηλικιακή ομοιογένεια των οικοτρόφων (ομάδες ομηλίκων) και,
 τέλος,

-η αντιφατικότητα αναφορικά με τη λειτουργία της. Από τη μια φαίνεται να λειτουργεί σαν κλειστό ίδρυμα και από την άλλη σαν ξενοδοχείο. Επιστημονική γνώση για την κοινωνικοποιητική λειτουργία της Φ.Ε. στην Ελλάδα δεν διαθέτουμε¹. Θα μπορούσαμε βέβαια να μεταφέρουμε την επιστημονική γνώση που προέκυψε από έρευνες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και προπάντων στις Η.Π.Α. Όμως, η μεταφορά αυτής της γνώσης είναι αρκετά προβληματική, ιδιαίτερα σ' ό,τι αφορά την κοινωνικοποίηση στην Εστία.

Στο πρόβλημα αυτό προσέκρουσε ο Huber (1980: 540) ήδη τη δεκαετία του 1970 στη Γερμανία. Σχετικά με τις Φοιτητικές Εστίες διαπίστωσε ότι οι γερμανικές Φ.Ε. είχαν περισσότερο τον χαρακτήρα "ξενοδοχείου" και δεν μπορούσαν να συγκριθούν μ' εκείνες στην Αμερική.

Η "ξενοδοχειακή" λειτουργία των Φ.Ε. είναι ένα χαρακτηριστικό και των Φ.Ε. στην Ελλάδα. Αυτό προκύπτει, κυρίως, από τις μαρτυρίες ατόμων που έχουν άμεση αντίληψη του τρόπου λειτουργίας των Φ.Ε. (οικότροφοι, προσωπικό της Φ.Ε.).

Βέβαια, αυτό το χαρακτηριστικό αντιφάσκει στην παραπάνω αναφορά μας, σύμφωνα με την οποία η Φ.Ε. φαίνεται να λειτουργεί σαν ένα "κλειστό ίδρυμα".

Αυτή η αντίφαση δεν είναι η μοναδική στην οποία προσκρούσαμε στην προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε θεωρητικά το προς διερεύνηση αντικείμενο.

Από την προέρευνα που διεξάγαμε² στη Φοιτητική Εστία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με στόχο τη συλλογή πρώτων πληροφοριών, προέκυψε μια αντιφατική εικόνα σε σχέση με την οργάνωση της

1 Η Λαμπίρη-Δημάκη (1974: 185 κ.ε) αναφέρεται στη σχέση μεταξύ κατοικίας και επίδοσης των φοιτητών, κάτι, όμως, που δεν θα μας βοηθά στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το ίδιο ισχύει και για τα αποτελέσματα της έρευνας του Κοσμόπουλου (κ.α. 1985), που αναφέρονται στη στέγαση των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών.

2 Στα πλαίσια της προέρευνας πήραμε συνεντεύξεις από 4 φοιτητές και 4 φοιτήτριες. Οι συνεντεύξεις αφορούσαν σε θέματα υποδομής της Φ.Ε., στην κοινωνική ζωή, στις σχέσεις Φ.Ε. και κοινωνικού περιγύρου και στις επιπτώσεις της παραμονής στη Φ.Ε. για την εξέλιξη του ατόμου.

κοινωνικής ζωής στη Φ.Ε. και τους όρους διαβίωσης σ' αυτή. Για ορισμένους, στη Φ.Ε. επικρατούσε ένα "χάος" που καθιστούσε τη διαβίωση ανυπόφορη. Για κάποιους άλλους επικρατούσε μια "τάξη στην αταξία" και η ζωή στην Εστία ήταν ευχάριστη.

Η εντύπωση ότι η Φ.Ε. είναι ένας κοινωνικός χώρος στον οποίο κυριαρχεί η "αταξία" είναι διάχυτη και στον εξωπανεπιστημιακό περίγυρο. Αυτό μάλιστα δεν ισχύει μόνο για τα Ιωάννινα, όπου αναφέρεται η έρευνά μας, αλλά για όλη την Ελλάδα. Κατά καιρούς, για παράδειγμα, διαβάζουμε στον τύπο κι ακούμε στα ραδιο-τηλεοπτικά κανάλια ότι οι Φ.Ε. είναι χώροι διακίνησης ναρκωτικών.

Η έλλειψη εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης για την κοινωνικοποίηση στα ελληνικά ΑΕΙ -η οποία θα καθιστούσε δυνατή μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του προς διερεύνηση αντικειμένου- είχε ως συνέπεια να πάρει η έρευνά μας το χαρακτήρα μιας πρωτογενούς έρευνας. Στόχος της, δηλαδή, είναι να συγκεντρώσει πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα, που θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε μια διαφοροποιημένη εικόνα για το προς διερεύνηση αντικείμενο και να το προσεγγίσουμε σε μια επόμενη φάση με πιο διαφοροποιημένες θεωρητικές αφετηρίες και υπόθεσεις.

Με αφετηρία τα χαρακτηριστικά που προαναφέραμε

-χωροταξική οριοθετησιμότητα της Εστίας,

-κοινωνικοπολιτισμική οριοθετησιμότητα των οικοτρόφων και,

τέλος,

-ηλικιακή ομοιογένεια των οικοτρόφων,

θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια πρώτη, εμπειρικά μη τεκμηριωμένη απάντηση στην αντιφατική εικόνα που προέκυψε από την προέρευνα αναφορικά με την οργάνωσή της κοινωνικής ζωής στην Εστία και να διατυπώσουμε ορισμένες βασικές υποθέσεις.

Οι αντιφατικές πληροφορίες που διαθέτουμε για την οργάνωση της κοινωνικής ζωής στη Φ.Ε. μας υποχρεώνουν να θέσουμε κατ' αρχή ένα απλό ερώτημα: Είναι, τελικά, οι Φοιτητικές Εστίες ένας κοινωνικός χώρος, στον οποίο η κοινωνική και πολιτιστική ζωή είναι οργανωμένη σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες ή είναι ένας χώρος στον οποίο κυριαρχεί η αταξία;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι βέβαια απλή, δεδομένου ότι δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνική ζωή χωρίς κοινωνικούς κανόνες. Το γεγονός, όμως, ότι τόσο ορισμένοι οικότροφοι όσο και εξωεστιακά άτομα (φοιτητές και μη) προβάλλουν το επιχείρημα της

"αταξίας" μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι κανόνες που ισχύουν στη Φ.Ε.

- α) δεν είναι σαφείς και δεδηλωμένοι,
- β) ότι αποκλίνουν από τους εκτός Εστίας ισχύοντες κανόνες και
- γ) ότι η τήρηση αυτών των έστω και ασαφών κανόνων δεν ελέγχεται από κάποιον υπεύθυνο (αυθεντία).

Η παραπάνω υπόθεση, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομοιογένειας και της κοινωνικοπολιτισμικής οριοθετησιμότητας, μας επιτρέπει να υποθέσουμε παραπέρα ότι στις Φ.Ε. δημιουργείται ένα είδος **υποκουλτούρας**, η οποία άμεσα ή έμμεσα επιβάλλεται σ' όλους τους οικοτρόφους, δεδομένου ότι ο καθένας που κατοικεί στην Εστία είναι υποχρεωμένος να συμβιώνει με τους άλλους.

Αν αποδεχτούμε την αντίληψη που κυριαρχεί στην Κοινωνιολογία, σύμφωνα με την οποία η **υποκουλτούρα** είναι ένα σύστημα αξιών, στάσεων, τρόπων συμπεριφοράς και ζωής μιας κοινωνικής ομάδας, το οποίο (σύστημα) διαφοροποιείται αλλά ταυτόχρονα είναι συνδεδεμένο με το γενικό κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (Abercrombie 1991: 365), τότε πρέπει να υποθέσουμε ότι η υποκουλτούρα που δημιουργείται στη Φ.Ε. έχει τους δικούς της κανόνες που αποκλίνουν από εκείνους της κυρίαρχης κουλτούρας στην κοινωνία, συγχρόνως όμως αυτή η υποκουλτούρα συνδέεται θεσμικά και κοινωνικοπολιτισμικά με τον εξωεστιακό κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο.

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω αναφορές μας, η υπόθεσή μας σχετικά με την υποκουλτούρα βασίζεται στα τρία χαρακτηριστικά της Εστίας:

ηλικιακή ομοιογένεια, κοινωνικοπολιτισμική οριοθετησιμότητα και χωροταξική οριοθετησιμότητα.

Σε αντίθεση με το πρώτο και το τρίτο κριτήριο, που είναι σαφή και δεδομένα, το δεύτερο πρέπει να αποσαφηνιστεί.

Λέγοντας κοινωνικοπολιτισμική οριοθετησιμότητα εννοούμε ότι οι φοιτητές/τριες που διαμένουν στη Φ.Ε. προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Μ' αυτή την έννοια η κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση είναι οριοθετήσιμη. Και αν δεχτούμε ότι οι οικότροφοι προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, τότε ο φοιτητικός πληθυσμός της Εστίας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια κοινωνικοπολιτισμική ομοιογένεια, η οποία αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα για τη δημιουργία της υποκουλτούρας, που αναφέραμε παραπάνω, καθώς και τη δημιουργία ομοιογενών ομάδων

ομηλίκων (για τα χαρακτηριστικά των ομάδων ομηλίκων σε σχέση με την υποκοουλτούρα βλ. Schäfers 1985: 170 κ.ε.).

Υποθέτουμε επίσης ότι ο παράγοντας της χωροταξικής οριοθετησιμότητας ευνοεί τη δημιουργία μιας "εστιακής υποκοουλτούρας", καθώς και τη δημιουργία ομάδων μεταξύ των οικοτρόφων.

Λογική συνέπεια των παραπάνω υποθέσεων είναι μια παραπέρα υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι ομάδες ομηλίκων (παρέες) των οικοτρόφων συγκροτούνται κυρίως από άτομα που διαμένουν στην Εστία.

Μ' άλλα λόγια η διαμονή στην Εστία επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις του οικοτρόφου. Βέβαια, εκείνο που επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις δεν είναι η διαμονή καθ' αυτή, αλλά οι όροι λειτουργίας της Εστίας και η οργάνωση της κοινωνικής ζωής σ' αυτή. Επειδή οι όροι λειτουργίας της Εστίας όχι μόνο δεν μας ήταν γνωστοί, αλλά και οι πληροφορίες που διαθέταμε ήταν αντιφατικές, ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν η συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία της Εστίας και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής σ' αυτή.

Υπενθυμίζουμε ότι η αντιφατικότητα αναφορικά με τη λειτουργία της Εστίας εστιάζεται στο ότι από τη μια φαίνεται να λειτουργεί σαν "κλειστό ίδρυμα" (total Institution) κι από την άλλη σαν ξενοδοχείο.

Βέβαια, είναι προφανές ότι τα χαρακτηριστικά των "κλειστών ιδρυμάτων", έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται ο Goffman (1972)¹ ισχύουν μόνο κατά ένα μέρος για τις Φ.Ε.

1 Κατά τον Goffman (1972:17) το κύριο χαρακτηριστικό των κλειστών ιδρυμάτων είναι ότι ύπνος, εργασία και παιχνίδι (ελεύθερος χρόνος) πραγματώνονται σ' ένα και τον αυτό τόπο. Πιο συγκεκριμένα ο Goffman υποστηρίζει ότι στα κλειστά ιδρύματα:

- α) Όλες οι υποθέσεις της ζωής πραγματώνονται στον ίδιο τόπο (χώρο) και κάτω από την ίδια αυθεντία.
- β) Όλα τα μέλη του ιδρύματος περνούν όλες τις φάσεις της εργασίας τους στα πλαίσια της ευρύτερης ομάδας και κάτω από τις ίδιες συνθήκες.
- γ) Όλες οι φάσεις των εργάσιμων ημερών είναι ακριβώς καθορισμένες και λειτουργούν σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες που επιβάλλονται "από πάνω" και
- δ) οι "από πάνω" επιβαλλόμενες δραστηριότητες αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος.

Στις Φ.Ε. πραγματώνεται μόνο ένα μέρος της εργασίας (η μελέτη), καθώς και του ελεύθερου χρόνου και μάλιστα ανεξάρτητα από κανόνες που επιβάλλονται "από πάνω". Από την άλλη πλευρά, όμως, για να λειτουργήσει ένα ίδρυμα στο οποίο συμβιώνουν μερικές εκατοντάδες άνθρωποι (στη Φ.Ε. Ιωαννίνων στεγάζονται 470 άτομα), είναι αναγκαίοι κάποιοι κανόνες που να επιβάλλουν μια ομοιόμορφη συμπεριφορά στους "τροφίμους". (π.χ. κοινές ώρες σίτισης, ύπνου, εργασίας κλπ.). Μ' αυτή την έννοια η Φ.Ε. φέρει κάποια χαρακτηριστικά των κλειστών ιδρυμάτων¹.

Αν όμως δεχτούμε ότι υπάρχουν κανόνες που επιβάλλουν μια ομοιομορφία στη συμπεριφορά των οικοτρόφων, τότε η ατομικότητα και η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου προσώπου περιορίζονται, πράγμα που σημαίνει, με τη σειρά του, ότι μεταξύ του τρόπου λειτουργίας της Εστίας και της εξέλιξης του οικοτρόφου πρέπει να υπάρχει μια άμεση συνάρτηση. Αν πάλι δεχτούμε ότι σ' ένα πολυπληθές ίδρυμα, όπως είναι οι Φ.Ε., δεν υπάρχουν δεσμευτικοί κανόνες, δηλαδή, επικρατεί "αταξία" τότε εκείνο που θα επηρεάζει την εξέλιξη των οικοτρόφων θα είναι η έλλειψη κανόνων.

Σε κάθε περίπτωση, δηλαδή, υποθέτουμε ότι υπάρχει μια συνάρτηση μεταξύ του τρόπου λειτουργίας της Εστίας και της παραμονής του οικοτρόφου σ' αυτή, από τη μια, και της μαθησιακής, κοινωνικής και ψυχολογικής εξέλιξης των οικοτρόφων από την άλλη.

Συνοπτικά μπορούμε, λοιπόν, να διατυπώσουμε τις εξής υποθέσεις:

-Μεταξύ της οργάνωσης της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία και της διαμονής σ' αυτή, από τη μια, και της μαθησιακής, κοινωνικής και ψυχολογικής εξέλιξης των οικοτρόφων από την άλλη, υπάρχει μια άμεση συνάρτηση.

Οι (κοινωνικοί) κανόνες που ισχύουν στην Εστία
α) δεν είναι σαφείς και δεδηλωμένοι και

¹ Ο Goffman (1972: 18) υπογραμμίζει ότι τα χαρακτηριστικά που προαναφέραμε δεν τα συναντούμε μόνο στα κλειστά ιδρύματα, αλλά και σε πολλά άλλα ιδρύματα των σύγχρονων βιομηχανικών και μεταβιομηχανικών κοινωνιών (π.χ. εκπαιδευτικά ιδρύματα). Η βασική διαφορά μεταξύ κλειστών και μη κλειστών ιδρυμάτων είναι ότι στα δεύτερα δεν υπάρχει άμεσος καταναγκασμός, το άτομο έχει (περισσότερη) ελευθερία.

β) αποκλίνουν από εκείνους που ισχύουν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα.

-Η τήρηση των έστω ασαφών κανόνων που ισχύουν στην Εστία δεν ελέγχεται από κάποιο (ους) υπεύθυνο (ους) (αυθεντία).

-Η χωροταξική οριοθετησιμότητα της Εστίας, καθώς και η κοινωνικοπολιτισμική οριοθετησιμότητα και η ηλικιακή ομοιογένεια των οικοτρόφων ευνοούν τη δημιουργία μιας "εστιακής υποκοουλτούρας".

-Η "εστιακή υποκοουλτούρα" έχει τους δικούς της κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι αποκλίνουν από εκείνους του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Συγχρόνως, όμως, αυτή η υποκοουλτούρα συνδέεται θεσμικά και κοινωνικοπολιτισμικά με το ευρύτερο σύστημα.

-Η οριοθετησιμότητα που προαναφέραμε, καθώς και η ηλικιακή ομοιογένεια των οικοτρόφων ευνοούν τη δημιουργία ομάδων (παρτές) μεταξύ των οικοτρόφων και κατά συνέπεια την αποκοπή από τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο.

1.2. Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό μας αποτελούσαν οι φοιτητές και φοιτήτριες που διέμεναν το εαρινό εξάμηνο 1990 στη Φοιτητική Εστία Ιωαννίνων. Τη συγκεκριμένη περίοδο στεγάζονταν στην Εστία 265 φοιτητές και 205 φοιτήτριες. Απ' αυτούς πήραμε ένα δείγμα εθελοντών ίσο με το 30% του πληθυσμού. Μπορέσαμε, όμως, να αξιολογήσουμε μόνο 131 ρωτηματολόγια. 72 ερωτηματολόγια αγοριών και 59 κοριτσιών.

Στο δείγμα αντιπροσωπεύονται όλα τα Τμήματα και όλα τα έτη σπουδών.

Η ηλικία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών κυμαίνονταν μεταξύ του 19ου και του 25ου έτους. Εκτός από τους παραπάνω 131 φοιτητές οι οποίοι απάντησαν σ' ένα ερωτηματολόγιο, πήραμε και 8 συστηματικές συνεντεύξεις (από 4 φοιτητές και 4 φοιτήτριες). Το δείγμα το θεωρούμε αντιπροσωπευτικό για τη Φ.Ε. Ιωαννίνων, επειδή ο φοιτητικός πληθυσμός της Εστίας είναι αρκετά ομοιογενής. Ενδεικτικό στοιχείο της ομοιογένειάς του είναι ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις 8 συνεντεύξεις συμφωνούν σχεδόν σ' όλα τα σημεία μ' εκείνα που προέκυψαν από το δείγμα των 131 οικοτρόφων.

1.3 Μέθοδος, ερευνητικά εργαλεία και διεξαγωγή της έρευνας

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε για να προσεγγίσουμε το προς διερεύνηση αντικείμενο ήταν εκείνες του "ερωτηματολογίου", της συστηματικής συνέντευξης, καθώς και των άτυπων συζητήσεων με τους οικοτρόφους. Οι συνεντεύξεις έγιναν με βάση ένα πλαίσιο ερωτήσεων (βλ. παράρτημα) το χειμερινό εξάμηνο 1989/90 και χρησίμευσαν και σαν ένα είδος προέρευνας.

Με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από τους 4 φοιτητές και τις 4 φοιτήτριες που μας έδωσαν συνεντεύξεις, συντάξαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κινήθηκε στους ίδιους άξονες με το πλαίσιο ερωτήσεων. Αφού δοκιμάσαμε το ερωτηματολόγιο σε μια δεκάδα φοιτητών, διεξάγαμε την έρευνα κατά το εαρινό εξάμηνο 1990.

Κατά την αξιολόγηση του υλικού είχαμε συμπληρωματικές συζητήσεις με οικοτρόφους με στόχο την αποσαφήνιση μερικών αποριών που προέκυψαν κατά την ανάλυση του υλικού, καθώς και την εμβάθυνση σε κάποια σημαντικά σημεία σχετικά με τη λειτουργία της Εστίας και την οργάνωση της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής σ' αυτή.

2. Χωροταξική οριοθέτηση, υποδομή και Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας της Φοιτητικής Εστίας (Φ .Ε.) Ιωαννίνων

Η Φ.Ε. Ιωαννίνων βρίσκεται περίπου εκατό μέτρα νότια από το παλαιό κτίριο του Πανεπιστημίου, το οποίο, με τη σειρά του, βρίσκεται στις νότιες παρυφές της πόλης και απέχει περίπου 2km από το κέντρο της. Τα γύρω από την Εστία οικόπεδα είναι ακάλυπτα κι έτσι δημιουργείται η αίσθηση ότι η Εστία είναι αποκομμένη από τον κοινωνικό ιστό της πόλης.

Η Εστία αποτελείται από την πτέρυγα των αγοριών και την πτέρυγα των κοριτσιών. Τις δύο πτέρυγες -κάθε μια απ' αυτές αποτελείται από δύο τετραόροφα κτιριακά συγκροτήματα- χωρίζουν και ενώνουν συγχρόνως οι χώροι όπου λειτουργούν το εστιατόριο, το κυλικείο (μπαρ), η πισίνα και η διοίκηση της Εστίας. Ένα μικρό

ισόγειο κτίριο εκτός του συγκροτήματος λειτουργεί ως αναγνωστήριο.

Τα δωμάτια είναι μικρότερα των 10τ.μ. και είναι όλα μονόκλινα. Στα δωμάτια των κοριτσιών υπάρχει ένα ντουζ (αλλά όχι και τουαλέτα) ενώ στην πτέρυγα των αγοριών είναι κοινά τόσο τα λουτρά όσο και οι τουαλέτες.

Ο κανονισμός λειτουργίας της Εστίας είναι εκείνος που θεσπίστηκε από το Δ.Σ. του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας (ΕΙΝ) το 1983 και ισχύει για όλες τις Φοιτητικές Εστίες που διαθέτει το ΕΙΝ στην Ελλάδα.

Η Φ.Ε. Ιωαννίνων δε διέθετε ειδικό εσωτερικό κανονισμό, επειδή -σύμφωνα με τις πληροφορίες της διοίκησης- οι οικότροφοι δεν επιθυμούσαν να έχουν ειδικό εσωτερικό κανονισμό.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 2 του Κανονισμού Λειτουργίας που θέσπισε το Δ.Σ. του ΕΙΝ: "Ο Σκοπός της λειτουργίας των Φοιτητικών Εστιών είναι η προσφορά ευκαιριών και διευκολύνσεων στη σπουδάζουσα νεολαία της πατρίδας μας, για καλύτερους όρους σπουδών και διαβίωσης.

Η ενίσχυση των φοιτητών που προέρχονται από ασθενέστερα οικονομικά στρώματα περιλαμβάνει τη διαμονή και τη διατροφή στις Εστίες, αλλά και την παροχή μέσων και μορφών για πνευματική, ψυχαγωγική, καλλιτεχνική και αθλητική δραστηριότητα.

Η Εφορεία Φοιτητικής Εστίας που προβλέπεται από τον Κανονισμό Λειτουργίας, είναι υπεύθυνη τόσο για την εισδοχή των οικότρoφων όσο και για την απρόσκοπτη λειτουργία της Εστίας. Απ' ό,τι όμως φαίνεται, οι Εφορείες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο πρώτο σκέλος των αρμοδιοτήτων τους (εισδοχή των οικότρoφων). Το κυρίαρχο κριτήριο για την επιλογή των οικότρoφων είναι -εκτός βέβαια από τη φοιτητική ιδιότητα- "η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους" (άρθρο 5).

Αυτή διαπιστώνεται από σχετική βεβαίωση της Οικονομικής Εφορείας (άρθρο 8, παρ.4). Όσοι δεν είναι υποχρεωμένοι από το νόμο να υποβάλλουν φορολογική δήλωση οφείλουν να προσκομίσουν σχετική βεβαίωση από τις αρμόδιες αρχές. Τα παιδιά αγροτικών οικογενειών, για παράδειγμα, προσκομίζουν βεβαίωση του Δήμου ή της Κοινότητας για τα περιουσιακά στοιχεία της οικογένειας. Οι παραπάνω ρυθμίσεις ευνοούν συγκεκριμένες κατηγορίες υποψηφίων οικότρoφων και οδηγούν -όπως θα δούμε και παρακάτω- σε κοινωνικές αδικίες που δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους ίδιους τους οικότρoφους.

Ο κανονισμός Λειτουργίας που θέσπισε το Δ.Σ. του ΕΙΝ δεν προβλέπει βέβαια μέτρα για τη λειτουργία της κάθε συγκεκριμένης Εστίας, έχει όμως γενικές διατάξεις που παρέχουν στην εκάστοτε Εφορεία τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στη ρύθμιση της κοινωνικο-πολιτισμικής ζωής στην Εστία. Η παρ.8 του άρθρου 4, για παράδειγμα προβλέπει ότι η Εφορεία "χαράζει τα πλαίσια και τους κανόνες συλλογικής διαβίωσης των οικοτρόφων στην Εστία".

Όμως, στην περίπτωση μας η χάραξη των κανόνων συλλογικής διαβίωσης είχε αφευθεί στους ίδιους τους οικοτρόφους και συγκεκριμένα στο Σύλλογό τους.

Κατά πόσο οι παραπάνω όροι λειτουργίας της Εστίας ικανοποιούσαν τους φοιτητές, θα το εξετάσουμε στα επόμενα κεφάλαια. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφέρουμε σύντομα τις απόψεις των φοιτητών, οι οποίες αφορούν στην υποδομή της Εστίας.

Οι σχετικές απόψεις των φοιτητών θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

α) Δωμάτια, κοινόχρηστοι χώροι και αναψυχή

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Βαθμός ευχαρίστησης με το χώρο διαμονής και την αναψυχή στην Εστία

ε υ χ α ρ ι σ τ η μ έ ν ο ς με		
	το δωμάτιο	την αναψυχή
αρκετά	28,5 %	8,5 %
εν μέρει	48,5%	27,1%
όχι	23,-%	64,5%
σύνολο	100,-	100.-

N=131

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 λιγότεροι από το ένα τέταρτο των φοιτητών ήταν ευχαριστημένοι με το δωμάτιό τους. Όπως προέκυψε μάλιστα από τις απαντήσεις σ' άλλη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 67% των οικοτρόφων επιθυμούσαν να διαμένουν σε κατοικία εκτός Εστίας

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές σε σχέση με την κατοικία είναι η στενότητα του χώρου, οι κοινές τουαλέτες και τα κοινά λουτρά.

Ενας φοιτητής που υπήρξε και μέλος του Συλλόγου Οικοτρόφων μας δήλωσε τα ακόλουθα:

Α.Μ4: Πώς να μου φανεί ένας χώρος 2x3; Είναι ακριβώς αυτό που λέω, είναι χώρος 2x3, στον οποίο πρέπει να γίνουν όλες οι λειτουργίες ενός ατόμου που περνάει πολλές ώρες στο δωμάτιο.

Μια φοιτήτρια περιέγραψε τους χώρους διαβίωσης ακόμα πιο παραστατικά.

Κ.Μ4: Το δωμάτιο είναι σαν κλουβί και γενικά η Εστία είναι σαν φυλακή. Έχει ένα μεγάλο διάδρομο, δωμάτια απ' δω κι από 'κει (και) τα καναρίνια στα κλουβιά... Έτσι μικρά και στενόχωρα που είναι (τα δωμάτια) σε ψυχοπλακώνουν".

Σοβαρό πρόβλημα φαίνεται να αποτελούν οι κοινόχρηστοι χώροι και ιδιαίτερα οι τουαλέτες. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών που μας έδωσαν συνέντευξη, η καθαριότητα στην Εστία είναι ικανοποιητική. Αυτό, όμως, δεν ισχύει για τα λουτρά και τις τουαλέτες, προπάντων τα Σαββατοκύριακα. Γι αυτή την κατάσταση ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό οι ίδιοι οι οικοτρόφοι. Αυτό όμως δεν μετριάζει το πρόβλημα που απειλεί την υγεία ιδιαίτερα των κοριτσιών. Αυτός είναι προφανώς και ο λόγος για τον οποίο οι φοιτήτριες υπογραμμίζουν ιδιαίτερα το πρόβλημα της τουαλέτας. Σύμφωνα μάλιστα με τις δηλώσεις μιας οικοτρόφου (Κ.Φ4.2) έχουν δημιουργηθεί πολλά γυναικολογικά προβλήματα (λοιμώξεις) στις φοιτήτριες.

Οι χώροι αναψυχής καθώς και οι δυνατότητες αναψυχής αποτελούν ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα. Δεν πρέπει λοιπόν να μας εκπλήσσει ότι τα 64,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι με τις δυνατότητες αναψυχής που προσφέρει η Εστία. Στο θέμα αυτό θα επανέλθουμε στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην πολιτιστική ζωή. Σ αυτό το σημείο, όμως, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι στη συνείδηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των οικοτρόφων, στην Εστία δεν υπάρχουν χώροι αναψυχής. Ο μοναδικός χώρος που υπάρχει είναι ο χαώδης και κρύος χώρος του κυλικείου. Υπάρχει, βέβαια, και η πισίνα η οποία, κατά κανόνα, δεν λειτουργεί.

β) Σίτιση και μελέτη**ΠΙΝΑΚΑΣ 2**

Αξιολόγηση της σίτισης και του χώρου μελέτης στην Εστία

σίτιση στην Εστία		Η Ε προσφέρεται ως χώρος μελέτης	
πολύ καλή	1,5%	ναι	8,5%
αρκετά καλή	13,8%	εν' μέρει	36,9%
μέτρια	44,6%	όχι	54,6%
άσχημη	19,2%	-	
απαράδεκτη	20,8%	-	
σύνολο	100	σύνολο	100,

N=131

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, η σίτιση δεν αποτελεί οξύ πρόβλημα στη Φοιτητική Εστία Ιωαννίνων. Δεν μπορεί, όμως, να χαρακτηριστεί και ως καλή.

Σε αντίθεση με τη σίτιση, η παροχή δυνατοτήτων για απρόσκοπτη μελέτη -που είναι και το κύριο έργο των οικοτρόφων- είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Το γεγονός ότι μόνο 8,5% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι η Εστία προσφέρεται ως χώρος μελέτης πρέπει να απασχολήσει τους υπεύθυνους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών, οι λόγοι που καθιστούν την Εστία ακατάλληλη για μελέτη είναι: α) Στα δωμάτια δεν υπάρχει ποτέ ησυχία παρά μόνο τις πρωινές ώρες (μεταξύ 04 και 11). β) Οι συνθήκες που επικρατούν στο αναγνωστήριο δεν είναι κατάλληλες για μελέτη.

Κ.Φ4.1: Αν καθίσσεις εκεί πάνω ή κάποια καρέκλα θα τρίζει, ή η πόρτα θα ανοίξει ή θα ψιθυρίσει ο άλλος... δε νομίζω ότι μπορείς να διαβάσεις μέσα σ ένα μικρό χώρο, όπου καπνίζουν, ψιθυρίζουν, μιλούν και γελούν.

Η έλλειψη ησυχίας οφείλεται προπάντων στους ίδιους τους φοιτητές οι οποίοι δεν υιοθετούν και δεν εφαρμόζουν κανόνες που θα διασφάλιζαν συνθήκες κατάλληλες για μελέτη.

3. Η κοινωνική και πολιτιστική ζωή στην Εστία**3.1 Κοινωνικοπολιτισμική οριοθέτηση των οικοτρόφων**

Αν δεχτούμε ότι το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων αποτελούν δείκτες για την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση

των οικοτρόφων της Εστίας, τότε διαπιστώνουμε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός της Φ.Ε. Ιωαννίνων -και όχι μόνον αυτής- είναι κοινωνικο-πολιτισμικά αρκετά ομοιογενής.

69,8% των φοιτητών του δείγματος είχαν πατέρα και 85,6% μητέρα που είτε είχαν απλώς φοιτήσει σε μερικές τάξεις του Δημοτικού είτε είχαν απολυτήριο (38,8% και 48,8% αντίστοιχα). 23,3% από τους πατεράδες των φοιτητών και 10,4% από τις μητέρες είχαν φοιτήσει σε μερικές τάξεις του Γυμνασίου (παλαιού τύπου) ή είχαν πάρει απολυτήριο (10,9% και 8% αντίστοιχα).

Σχετικά με το επάγγελμα των γονέων των οικοτρόφων προέκυψε η ακόλουθη εικόνα: 46% των οικοτρόφων είχαν πατέρα γεωργο-κτηνοτρόφο και 32% εργάτη-τεχνίτη. Τα παιδιά υπαλλήλων γραφείου ανέρχονταν σε 4%¹.

Οι μητέρες των φοιτητών του δείγματος ήταν κατά 56,7% νοικοκυρές και κατά 25% ασχολούνταν στη γεωργία-κτηνοτροφία.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι οι οικοτρόφοι προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από τα κατώτερα (λαϊκά) στρώματα. Μ' άλλα λόγια διέθεταν μια κοινωνικοπολιτισμική ομοιογένεια. Σ' αυτό συνηγορεί και η διαπίστωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων προέρχονταν από την ελληνική επαρχία. 57,8% προέρχονταν από χωριά και κωμοπόλεις κάτω των 10.000 κατοίκων, 15,6% προέρχονταν από πόλεις με πληθυσμό 10.000-50.000 και 25,6% από πόλεις με πληθυσμό πάνω από 50.000 κατοίκους.

Η κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού της Εστίας αποκλίνει σημαντικά από εκείνη του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο οποίο εκπροσωπούνται όλα τα κοινωνικά στρώματα. Από έρευνα που διεξάγαμε την ίδια περίοδο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (βλ. Δαμανάκης 1993), στην οποία πήραμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 400 φοιτητών (ίσο με το 10% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού) από τα διάφορα Τμήματα, διαπιστώσαμε ότι 16% των φοιτητών αυτού του δείγματος

1 Η υπερεκπροσώπηση των παιδιών των αγροτών-κτηνοτρόφων οφείλεται στο σύστημα εισδοχής (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο). Όπως μας δήλωσε η προϊσταμένη της Εστίας το σύστημα αυτό οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες, γι αυτό η Εφορεία έχει ήδη αρχίσει να αναζητά και άλλα κοινωνικά κριτήρια, εκτός από τα προβλεπόμενα στον κανονισμό λειτουργίας, ώστε να περιορίσει αυτές τις αδικίες.

είχαν πατέρα γεωργο-κτηνοτρόφο και 28,6% εργάτη-τεχνίτη. Αναφορικά με τη γεωγραφική προέλευση διαπιστώσαμε ότι 25,7% προέρχονταν από χωριά και κωμοπόλεις, 38,7% προέρχονταν από πρωτεύουσες νομών και οι υπόλοιποι από τα αστικά κέντρα Αθήνα, Πειραιά, Θεσσαλονίκη, καθώς και από το εξωτερικό (5%).

Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός της Εστίας είναι κοινωνικοπολιτισμικά αρκετά ομοιογενής.

Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική ομοιογένεια αποτελεί κοινή συνείδηση και για τον κοινωνικό εξωπανεπιστημιακό περίγυρο. Οι οικοτροφοί είναι, σύμφωνα με την κοινή γνώμη, φοιτητές που προέρχονται από τα οικονομικά ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα. Από την άλλη πλευρά στη συνείδηση των ντόπιων οι φοιτητές είναι οι περαστικοί, οι ξένοι που δεν ανήκουν σε καμιά από τις κοινωνικές ομάδες των ντόπιων, αλλά αποτελούν δική τους ξεχωριστή κοινωνική ομάδα.

Η κοινωνικοπολιτισμική ομοιογένεια υποδηλώνει, βέβαια, και μια οικονομική ομοιογένεια. Εντούτοις η τελευταία δεν φαίνεται να αποτελεί κοινή συνείδηση τουλάχιστον για ένα μέρος των οικοτρόφων.

Στην πλειοψηφία των οικοτρόφων, αλλά και στη διεύθυνση της Εστίας, ήταν διάχυτη η άποψη ότι στην Εστία δε στεγάζονται οπωσδήποτε αυτοί που έχουν πραγματικά ανάγκη, επειδή άλλοι έχουν τη δυνατότητα να αποκρύψουν το πραγματικό τους εισόδημα και άλλοι (κυρίως οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι μισθωτοί) όχι¹.

Μια φοιτήτρια του φιλολογικού Τμήματος που έμενε τέσσερα χρόνια στην Εστία -τον πρώτο χρόνο φιλοξενούμενη, τα δύο επόμενα σε υπενοικιασμένο δωμάτιο και τον τελευταίο χρόνο φιλοξενούμενη- δήλωσε τα εξής:

Κ.Φ4: Δεν παίρνω εγώ δωμάτιο που ο πατέρας μου πληρώνει ένα σωρό φορολογία. Πληρώνει κοντά δυο χιλιάρικα τη μέρα φόρο, είναι δημόσιος υπάλληλος. Γιατί να μην μπω εγώ στην

1 Όπως αναφέραμε ήδη η Εφορεία είχε αρχίσει να αναζητά τρόπους περιορισμού της κοινωνικής αδικίας που δημιουργείται λόγω των ατελειών του Κανονισμού Λειτουργίας. Η δε Σύγκλητος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υιοθέτησε την ποσόστωση των φοιτητών, από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, που θα στεγάζονταν από το ακαδημαϊκό έτος 1992/93 στις νέες φοιτητικές κατοικίες του Πανεπιστημίου.

Εστία; Η Εστία από τι γίνεται; Από φόρους δεν γίνεται; Και υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που δεν πληρώνουν φόρους με ψεύτικα χαρτιά μπαίνουν μέσα στην Εστία... Στο κάτω-κάτω εγώ έχω ανάγκη να μπω στην Εστία.

Το γεγονός ότι οι διαδικασίες επιλογής των οικοτρόφων επιτρέπουν την εισδοχή στην Εστία ατόμων που δεν έχουν άμεση ανάγκη σχολιάζεται βέβαια στους κύκλους των οικοτρόφων, αλλά δεν οδηγεί σε καμία περίπτωση σε κάποιο είδος διάκρισης σε βάρος των οικοτρόφων που πιθανά ανήκουν στην κατηγορία των οικονομικά ευρώστων οικοτρόφων.

Ο φοιτητής μέλος του Δ.Σ. του Συλλόγου Οικοτρόφων, ο οποίος μας έδωσε συνέντευξη, αναφερόμενος σ' αυτό το θέμα δήλωσε τα ακόλουθα:

A.M4: Και βέβαια η λύση δεν είναι να πούμε αυτοί έξω από την Εστία, ή ποιοί είναι αυτοί που θα τους βάλουμε στα 6 μέτρα.

Συνοψίζοντας μπορούμε, λοιπόν, να υπογραμμίσουμε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός της Εστίας είναι κοινωνικοπολιτισμικά και σε μεγάλο βαθμό και οικονομικά ομοιογενής.

Αυτή η ομοιογένεια σε συνδυασμό με τη χωροταξική οριοθέτηση της Εστίας και τις ειδικές συνθήκες λειτουργίας της είναι παράγοντες ευνοϊκοί για τη δημιουργία της εστιακής υποκουλτούρας (βλ. κεφ. 5)

3.2 Κοινωνικές σχέσεις των οικοτρόφων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων σχετικά με
α) τη σύνθεση της παρέας των οικοτρόφων
β) τη συμβολή της συμβίωσης στη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων και

γ) την αίσθηση της μοναξιάς και της απομόνωσης στην Εστία καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

α) Αναφορικά με τη σύνθεση της παρέας.

Οι οικότροφοι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:
-σ' εκείνους που έχουν κοινωνικές σχέσεις αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο με εστιακούς φοιτητές (27%),

-σ' εκείνους που έχουν κοινωνικές σχέσεις με εστιακούς και μη εστιακούς φοιτητές (51%) και, τέλος,

-σ' εκείνους που έχουν σχέσεις τόσο με φοιτητές (εστιακούς και μη) όσο και με άτομα που δεν είναι φοιτητές (22%)¹.

β) Αναφορικά με τη "συμβολή της συμβίωσης στη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων" υπάρχουν τριών ειδών μαρτυρίες. Η συμβίωση συμβάλλει στη σύσφιξη των σχέσεων.

- σε υψηλό βαθμό 20,8%
- εν μέρει 50,8%
- ελάχιστα ή καθόλου 28,4%

γ) Αναφορικά με την "αίσθηση της μοναξιάς και της απομόνωσης στην Εστία" οι φοιτητές του δείγματος μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

-σ' εκείνους που δεν αισθάνονται ποτέ ή αισθάνονται σπάνια μοναξιά και απομόνωση (46,6%),

-σ' εκείνους που αισθάνονται κάπου-κάπου (39,5%) και

-σ' εκείνους που αισθάνονται συχνά (14,5%).

Από τις παραπάνω αναλύσεις των παραπάνω μεταβλητών προέκυψε ότι υπάρχει μια συνάφεια μεταξύ τους. Δηλαδή, οικότροφοι που έχουν στενές κοινωνικές σχέσεις με άλλους οικότροφους, πιστεύουν ότι η συμβίωση στην Εστία συμβάλλει στη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων και αισθάνονται ενσωματωμένοι στην εστιακή κοινότητα. Αντίθετα εκείνοι οι οικότροφοι που διατηρούν κοινωνικές σχέσεις και εκτός των φοιτητικών κύκλων υποστηρίζουν ότι η συμβίωση στην Εστία δεν συμβάλλει στη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων και οι ίδιοι αισθάνονται μοναξιά και απομόνωση στην Εστία. Αυτή η ομάδα των φοιτητών είναι βέβαια πολύ μικρή. Ανάμεσα σ' αυτές τις δύο ακραίες ομάδες εντάσσεται η πλειοψηφία των οικότροφων.

Τα παραπάνω δεδομένα δεν επαληθεύουν πλήρως τη θέση μας, σύμφωνα με την οποία η διαμονή στην Εστία συμβάλλει στη σύσφιξη

¹ Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται και από απάντηση σ' άλλη ερώτηση όπου επίσης 22% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν αρκετές σχέσεις με Γιαννιώτες. Στη σχέση μεταξύ των οικότροφων και των Γιαννιωτών θα αναφερθούμε ειδικά στο κεφ. 4.

των σχέσεων μεταξύ των οικοτρόφων. Και γεννάται φυσικά το ερώτημα αν υπάρχουν λόγοι και ποιοί είναι αυτοί, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των οικοτρόφων. Μια απάντηση στο παραπάνω ερώτημα προκύπτει από τις συνεντεύξεις.

Κ.Φ4: Αναγκαστικά γίνονται παρέες, γιατί υπάρχει, εγώ τουλάχιστον έτσι ένιωθα, έντονο το αίσθημα της μοναξιάς. Λοιπόν αναγκαστικά κάνεις κάποιες παρέες αλλά αφού είναι αναγκαστικές δεν είναι βαθιές, δεν είναι σοβαρές, δεν έχουν περιεχόμενο.

Κ.Μ4: Οι περισσότεροι εστιακοί κάνουν μεταξύ τους παρέα. Είναι όμως παρέα για χαβαλέ, επιφανειακή, της πλάκας.

Κ.Φ4: Δημιουργούνται παρέες, αλλά αυτές οι παρέες λειτουργούν μετά πολύ κλειστά. Είναι ένας κλειστός κύκλος ας πούμε... Έχεις μια παρέα... τέρμα... έληξε... αυτό είναι. Βέβαια μπορείς να 'χεις σχέσεις και μ' άλλους, ένα γεια να πεις, αλλά η παρέα είναι παρέα. Αναφορικά με το περιεχόμενο των παρέων θα χαρακτήριζα τις περισσότερες επιπόλαιες.

Όπως θα δούμε και στα κεφάλαια που ακολουθούν, η κοινωνικοπολιτισμική ένταξη στην εστιακή κοινότητα παίρνει σε πολλές περιπτώσεις το χαρακτήρα του καταναγκασμού. Σ' αυτό συμβάλλει σημαντικά η χωροταξική θέση της Εστίας.

Κ.Φ4: Από την ώρα που θα μείνεις στην Εστία, περιορίζεσαι, δε βγαίνεις έξω είναι μακριά το κέντρο, μένεις μέσα στην Εστία, οι παρέες σου περιορίζονται μέσα στην Εστία. Επομένως, κι έξω θα βγεις με εστιακούς. Κατά κάποιο τρόπο νομίζω ότι οι φοιτητές χωρίζονται σε εστιακούς και σε μη εστιακούς. Οι παρέες κάπως έτσι είναι. Σπάνια θα δεις παιδιά (εστιακούς) να κάνουν παρέα με μη εστιακούς.

Στη Φ.Ε. υπάρχει, εκτός από τους οικότροφους, και το προσωπικό της Εστίας (διοικητικό προσωπικό, μάγειρες, καθαρίστριες κ.λπ.). Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Μόνο 10,8% των οικοτρόφων δήλωσαν ότι είχαν

αρκετές σχέσεις με το προσωπικό. 40% είχαν ελάχιστες και 49,2% δεν είχαν καμία σχέση με το προσωπικό της Εστίας¹.

Η εικόνα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των οικοτρόφων αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ οικοτρόφων και προσωπικού είναι ουδέτερη. Αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η έλλειψη σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων δεν οφείλεται σε κάποια σύγκρουση μεταξύ τους, αλλά σε μια αδιάφορη στάση της μιας πλευράς απέναντι στην άλλη.

Τη σχέση μεταξύ των δύο ομάδων περιέγραψε εύστοχα ένας φοιτητής ως εξής:

Α.Φ4: Υπάρχουν κάποιες σχέσεις από τους ισοβίτες εστιακούς. Τη στάση των υπόλοιπων θα τη χαρακτηρίζα αδιάφορη.

3.2.1 Τα δύο φύλα και η μεταξύ τους σχέση

Το φύλο των οικοτρόφων δεν επηρεάζει σημαντικά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι διαφορές που διαπιστώσαμε είναι οι εξής. Τα αγόρια έχουν σε υψηλότερα ποσοστά κοινωνικές σχέσεις με το προσωπικό της Εστίας απ' ό,τι τα κορίτσια. Αντίθετα σ' ό,τι αφορά τις κοινωνικές επαφές με τους Γιαννιώτες έχουν οι φοιτήτριες το προβάδισμα. Στην ερώτησή μας κατά πόσο η συμβίωση στην Εστία συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθηματικών (και κατά συνέπεια ερωτικών) σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

-σε υψηλό βαθμό	19,2%-
-εν μέρει	46,9%
-ελάχιστα	29,2%
-καθόλου	4,6%
(N=131)	

Οι αισθηματικές σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων αποτελούν ένα σημαντικό αντικείμενο συζήτησης και κουτσομπολιού μεταξύ των οικοτρόφων.

Κ.Μ4: Πέφτει πολύ κουτσομπολιό πάνω σ αυτό το θέμα. Δεσμοί δημιουργούνται συχνά μεταξύ των παιδιών της Εστίας. Όμως

¹ Οι σχέσεις των οικοτρόφων με το προσωπικό της Εστίας περιορίζονται κατά κανόνα σε ευκαιριακές συζητήσεις.

υπάρχει πολύ έντονο σχόλιο τόσο από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των φοιτητών όσο και από το προσωπικό. Ίσως επειδή δεν έχουν με τίποτε άλλο να ασχοληθούν. Σαν σε ένα χωριό... Υπάρχει άσχημη αντιμετώπιση από τους περισσότερους στη σχέση των δύο φύλων.

- Κ.Φ4.1:** Είναι ένα αντικείμενο κουτσομπολιού οι σχέσεις των δύο φύλων. Ο ένας πάει με τη μία, ο άλλος πάει με την άλλη, τίποτε άλλο δεν ακούς να λένε. Δυστυχώς, ο φοιτητής όταν είναι μέσα εδώ και δεν έχει τι να κάνει, θα τον δεις να καθίσει στα σκαλάκια και να σχολιάζει όσους περνάνε, τι κάνει ο ένας και τι κάνει ο άλλος. Εγώ τουλάχιστο είδα ότι ευχαριστιούνται να βάζουν ετικέτες στα παιδιά...
- Α.Φ4:** Υπάρχουν τέτοιες σχέσεις στο χώρο της Εστίας για τις οποίες υπάρχουν αρνητικά σχόλια. Από ζήλια, ίσως και για να υπάρχει θέμα συζήτησης.
- Α.17:** Δημιουργούνται συχνά δεσμοί μεταξύ των παιδιών μέσα στην Εστία, όμως το προσωπικό της Εστίας κουτσομπολεύει τέτοιες καταστάσεις. Δεν έχουν τίποτα να κάνουν και αρχίζουν το κουτσομπολιό. Δυστυχώς.
Οι άλλοι φοιτητές συζητούν μεταξύ τους, σχολιάζουν τέτοιες καταστάσεις, όμως όχι αρνητικά νομίζω.

Εκείνο που διαφαίνεται από τις παραπάνω τοποθετήσεις των οικοτρόφων είναι, ότι οι δεσμοί μεταξύ των δύο φύλων στην Εστία υπόκεινται άμεσα στον κοινωνικό έλεγχο.

Η Εστία λειτουργεί σαν ένα χωριό δηλαδή σαν μια κλειστή κοινότητα, όπου τα περιθώρια για ιδιωτική ζωή είναι πολύ περιορισμένα. Αυτή η κατάσταση ενοχλεί ιδιαίτερα τα κορίτσια.

3.3 Πολιτιστικές δραστηριότητες και ελεύθερος χρόνος στην Εστία

Σε αντίθεση με την κοινωνική ζωή η οποία, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, είναι αρκετά έντονη, η πολιτιστική ζωή είναι φτωχή. 50,8% των οικοτρόφων δήλωσαν ότι η Φ.Ε. προσφέρεται για πολιτιστικές εκδηλώσεις (41,5% δήλωσαν ότι προσφέρεται εν μέρει και 7,7% ήταν της άποψης ότι δεν προσφέρεται). Όμως, μόνο 12,4% δήλωσαν ότι οι πολιτιστικές εκδηλώσεις που πραγματώνονταν στην Εστία ήταν αρκετές. 79,1% δήλωσαν ότι ήταν "ελάχιστες" και 8,5%

θεωρούσαν ότι στην Εστία δεν γίνονταν καθόλου πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Και δεν είχαν βέβαια άδικο εκείνοι που δήλωσαν ότι στην Εστία δεν γίνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις, αν ληφθεί υπόψη ότι η πολιτιστική ζωή εξαντλείται στις σποραδικές προβολές κάποιας κινηματογραφικής ταινίας και στους χορούς των πολιτικών παρατάξεων.

Την πολιτιστική φτώχεια οι φοιτητές την αποδίδουν στην έλλειψη οικονομικών πόρων, καθώς και στην αδιαφορία των ιδίων των οικοτρόφων και κυρίως του Δ.Σ. του Συλλόγου τους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις φοιτητών που γνώρισαν για πολλά χρόνια τη ζωή στην Εστία, οι πολιτιστικές δραστηριότητες μειώνονται από χρονιά σε χρονιά. Μια παλιά οικότροφος της Εστίας μας δήλωσε ότι ενώ το 1981 έφερναν δύο κινηματογραφικές ταινίες τη βδομάδα, όλο το χειμώνα του 1985 προβλήθηκαν μόνο τέσσερις ταινίες. Το τέλος της δεκαετίας του 1990 η προβολή ταινιών ήταν πλέον ευκαιριακή.

Επίσης ενώ στο πρώτο μισό της δεκαετίας του '80 οργανώνονταν πολιτικές συζητήσεις στην Εστία, στο τέλος της δεκαετίας οι πολιτικές συζητήσεις ήταν πολύ σπάνιο φαινόμενο.

Αυτή η εξέλιξη μάς επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η πολιτιστική αποτελμάτωση ήταν απόρροια της αποτελμάτωσης του φοιτητικού κινήματος ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας.

Η έλλειψη πολιτιστικών εκδηλώσεων και δυνατοτήτων αναψυχής έχουν άμεσες επιπτώσεις στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των οικοτρόφων.

Οι οικότροφοι του δείγματος κάλυπταν τον ελεύθερό τους χρόνο

-κάνοντας επισκέψεις σε γειτονικά δωμάτια	81%
-βλέποντας τηλεόραση	68%
-στην πισίνα	59%

Ένα σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου διατίθεται επίσης σε συζητήσεις οι οποίες διεξάγονται σε πηγαδάκια που κατά κανόνα σχηματίζονται στα σκαλάκια της Εστίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ελεύθερος χρόνος δε διατίθεται για δημιουργικές ασχολίες. Σ' αυτό παίζει ένα αποφασιστικό ρόλο η στενότητα του χώρου και γενικά η υλικοτεχνική υποδομή της Εστίας.

Χαρακτηριστική είναι η σχετική τοποθέτηση ενός φοιτητή που μας έδωσε συνέντευξη.

A.M4: Να σου πω ένα παράδειγμα. Αν κάποιος θέλει να ασχολείται με τη ζωγραφική ή με τη μουσική, τι θα κάνει; Θα εγχολρεί το διπλανό του καθημερινά; Με τη ζωγραφική, που θα απλώσει τις παλέτες του; Εδώ δε χωράμε οι δυο μας. Όλη αυτή η κατάσταση στην Εστία είναι ανασταλτική, σου δημιουργεί μια απάθεια για οποιαδήποτε δράση τέτοιου είδους.

3.4 Κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η κοινωνικοπολιτισμική ζωή στην Εστία

Στο κεφάλαιο 2 επιδιώξαμε να δώσουμε μια συνοπτική εικόνα της χωροταξίας, της υποδομής και του Κανονισμού Λειτουργίας της Εστίας, ενώ στα κεφάλαια 3.1 μέχρι 3.3 περιγράψαμε τις κοινωνικές σχέσεις, τις πολιτιστικές δραστηριότητες και τον ελεύθερο χρόνο των οικοτρόφων.

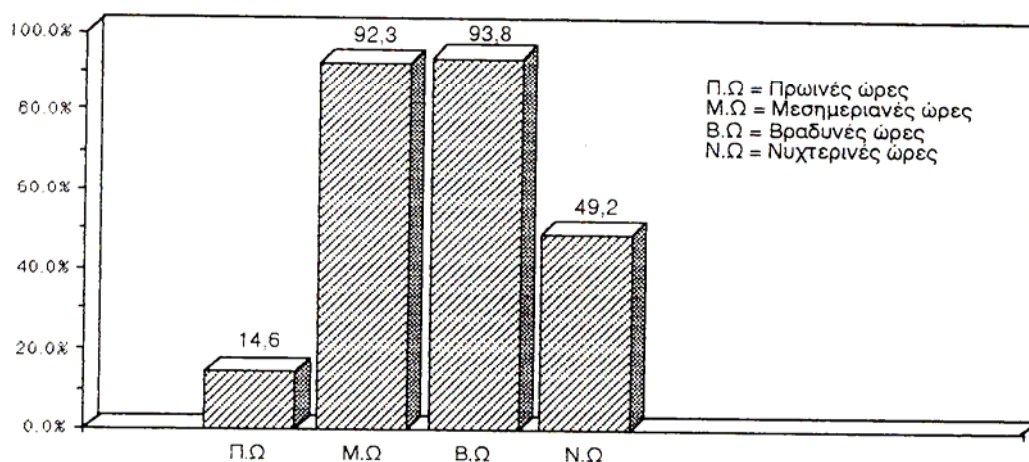
Στο παρόν κεφάλαιο θα επιδιώξουμε μια βαθύτερη ανάλυση της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία με στόχο να αναδείξουμε το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η κοινωνικοπολιτισμική ζωή των οικοτρόφων. Υπενθυμίζουμε ότι στην Εστία Ιωαννίνων δεν υπήρχε επίσημος Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας. Οι αναζητήσεις μας έπρεπε, επομένως, να στραφούν σε μη δεδηλωμένους, ίσως και μη σαφώς προσδιορισμένους κανόνες, οι οποίοι όμως ρυθμίζουν την κοινωνική ζωή στην Εστία. Αφετηρία στις αναζητήσεις μας αποτέλεσε ο κύκλος της ζωής σ ένα εικοσιτετράωρο.

3.4.1 Ο κύκλος της ζωής σ ένα εικοσιτετράωρο.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι οικότροφοι στην ανοιχτή ερώτηση ποιές ώρες του 24ώρου, κυρίως, διαδραματίζεται η κοινωνική ζωή στην Εστία;, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (βλ. διάγραμμα 1).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Ωρες που διαδραματίζεται η κοινωνική ζωή στην Εστία



Μόνο 14,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η κοινωνική ζωή διαδραματίζεται τις πρωινές ώρες. Αντίθετα ο αριθμός εκείνων που ανέφεραν τις μεσημεριανές και βραδυνές ώρες πλησιάζει τα 100%. Επίσης πολύ υψηλό είναι το ποσοστό (49,2%) εκείνων που ανέφεραν τις νυχτερινές ώρες ως ώρες κοινωνικών επαφών και δραστηριοτήτων.

Τι σημαίνει αυτό στην πράξη φαίνεται κυρίως από τις μαρτυρίες των φοιτητών που μας έδωσαν συνέντευξη.

Α.Φ4: Οι περισσότεροι ξυπνούν κατά τις 12 τρώνε το μεσημεριανό και μαζεύονται σε κάποιο δωμάτιο όπου πίνουν καφέ και λένε βλακείες. Μετά τρώνε το βραδινό φαγητό. Στη συνέχεια ή βλέπουν τηλεόραση ή πηγαίνουν προς τα έξω σε κάποιο σινεμά ή ουζερί (κυρίως).

Κ.ΦΠ4. Απ. .. Κοιμόνταν όλο το πρωινό ως το μεσημέρι. Το μεσημέρι, κάπου 2 η ώρα, ξύπναγαν ή τους ξύπναγαν άλλοι για να φάνε και από κει και πέρα η ίδια ζωή. Θα πίνουμε έναν καφέ σε κάποιο δωμάτιο το απόγευμα, θα ερχόταν το βράδυ. Τότε ή θα πηγαίναμε κινηματογράφο ή θα μέναμε στην Εστία, κάνοντας συζητήσεις στο δωμάτιο για διάφορα θέματα, κοινωνικά, πανεπιστημιακά, εκδρομές κτλ.

Κ.Φ4. 1.Όποιος μένει στην Εστία θα ξυπνήσει κατά τις 1 με 2, θα κατεβεί κατευθείαν να φάει, να προλάβει το μεσημεριανό φαγητό. Μετά θ' αρχίσει καφέ και τάβλι... σπάνια θα βγει έξω. Δε θα κοιμηθεί πριν τις 3. Το διάβασμα περιορίζεται μόνο στις εξεταστικές... λίγο τηλεόραση... κάπως έτσι περνάει η μέρα μέσα στην Εστία.

Όπως προκύπτει τόσο από το διάγραμμα όσο και από τις παραπάνω μαρτυρίες, για την πλειοψηφία των οικοτρόφων αφετηρία για τις δραστηριότητες της κάθε μέρας αποτελεί το μεσημεριανό φαΐ. Ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ του μεσημεριού και των πρώτων μεταμεσονυκτίων ωρών είναι ο χρόνος των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Το μεσοδιάστημα μεταξύ των δύο παραπάνω χρονικών σημείων χρησιμεύει για ύπνο. Αυτός ο ρυθμός ζωής, ο οποίος αποκλίνει σημαντικά από το ρυθμό του κοινωνικού συνόλου, αποτελεί μια σημαντική εμπειρία, την οποία επιδιώκουν ν' αποκτήσουν λίγο ή πολύ όλοι οι οικότροφοι.

Η φοιτήτρια που έζησε τέσσερα χρόνια στην Εστία και είχε ήδη αποφοιτήσει από το 1985 μας δήλωσε:

Κ.ΦΠ4.Απ: Αυτά τάκανα κι εγώ, γιατί μου φαίνονταν αρκετά ωραία για εμπειρία στη ζωή μου. Δε θα τα ξανάκανα ποτέ. Αισθανόμουν όμως τότε ότι μου δίνουν κάτι... ίσως για να πω μετά ότι εγώ σαν φοιτήτρια έκανα αυτά τα πράγματα. Δηλαδή, τώρα που το βλέπω μάλλον αυτό ήταν, γιατί (αλλιώς) δεν είχαν νόημα αυτές οι ενέργειες".

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τη νυχτερινή ζωή. 60% των αγοριών, έναντι 36% των κοριτσιών δήλωσαν τις νυχτερινές ώρες ως το χρόνο που διαδραματίζεται η κοινωνική ζωή στην Εστία.

Το περιεχόμενο των κοινωνικών σχέσεων και δραστηριοτήτων εξαντλείται σε συζητήσεις γύρω από κοινωνικά και πολιτικά θέματα, θέματα της καθημερινότητας, καθώς και γύρω από θέματα της

φοιτητικής ζωής. Βέβαια, δε λείπει και το κουτσομπολιό, το οποίο γίνεται σε μεγάλο βαθμό στα σκαλάκια (βλ. παρακάτω).

3.4.2 Μελέτη: έργο ή πάρεργο;

Όπως αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο 2, η Εστία δεν προσφέρεται ως χώρος μελέτης λόγω της ακαταλληλότητας του αναγνωστηρίου, της στενότητας των δωματίων και προπάντων λόγω της έλλειψης ησυχίας. Η στάση του οικοτρόφου απέναντι στη μελέτη και την παρακολούθηση των μαθημάτων, επηρεάζεται και από μια νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία όποιος διαβάζει εκτός της εξεταστικής περιόδου και παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα (παραδόσεις, σεμινάρια) είναι κοράκι, σπασίκλας .46,9% των ερωτηθέντων οικοτρόφων δήλωσαν ότι αυτή η νοοτροπία υπάρχει πράγματι μεταξύ των οικοτρόφων και μάλιστα σε υψηλό βαθμό. 35,9% δήλωσαν ότι υπάρχει εν μέρει και μόνο 17,2% δήλωσαν ότι δεν υπάρχει.

Από την άλλη πλευρά, όμως, δήλωσαν κατά 71% ότι η αντίληψη αυτή δεν επηρεάζει καθόλου την μαθησιακή τους εξέλιξη.

Η τελευταία δήλωση αντιφάσκει με τις σχετικές τοποθετήσεις των φοιτητών από τους οποίους πήραμε συνέντευξη.

Κ.Φ4.2: Το ποσοστό που παρακολουθεί πιστεύω ότι είναι ελάχιστο.

Εγώ προσωπικά δεν παρακολουθώ... και η παρέα μου δεν παρακολουθεί. Τους άλλους που παρακολουθούν τους βλέπουμε κάπως παράξενα, τους χαρακτηρίζουμε "κοράκια"... γιατί κάνουν διαφορετική ζωή από τη δική μας.

Κ.Φ4.1: Και είναι σπάνιες οι περιπτώσεις παιδιών που παρακολουθούν και διαβάζουν και κοιμούνται νωρίς. Αυτές οι εξαιρέσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από τους άλλους φοιτητές "κοράκια" οι εξαιρέσεις θεωρούνται κατακριτέες...

Κ.Μ4: Το πιο συνηθισμένο είναι να ξυπνάς αργά, να κοιμάσαι αργά. Το να καθίσεις να διαβάσεις πρέπει να το κάνεις κρυφά αλλιώς θα σε κοροϊδέψουν χαρακτηρίζοντάς σε "κοράκι", "σπασίκλα" κ.τ.λ. Για να μη φανείς ότι διαφέρεις από τους άλλους προσαρμόζεσαι. Ιδιαίτερα το διάβασμα θεωρείται σαν κάτι το εντελώς αφύσικο, λες και δεν είμαστε φοιτητές.

Α.Ι 7: Οι περισσότεροι καταλαβαίνουν ότι δεν έχουν σωστό πρόγραμμα και προσπαθούν να το διορθώσουν, όμως δεν τα καταφέρνουν. Ίσως γιατί παρασύρονται από το περιβάλλον, από τους άλλους φοιτητές.

Ανεξάρτητα αν η νοοτροπία που συμπυκνώνεται στους όρους κοράκι και σπασίκλας επηρεάζει ή όχι τη μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου, γεγονός είναι ότι αυτή είναι η κυρίαρχη νοοτροπία των οικοτρόφων.

Εκτιμούμε ότι αυτή η νοοτροπία αποτελεί συνέχεια μιας νοοτροπίας που υπάρχει ήδη στο Λύκειο. Η διαφορά της νοοτροπίας που κυριαρχεί στην Εστία -και γενικά σε ευρείς φοιτητικούς κύκλους- από την αντίστοιχη του Λυκείου είναι ότι, σε αντίθεση με τους μαθητές, η πλειοψηφία των φοιτητών μεταφράζει την αντίθεσή της και την αρνητική της στάση απέναντι στη μελέτη σε πράξη.

Αυτή η συγκεκριμένη συμπεριφορά των φοιτητών μπορεί να ερμηνευτεί ως ένα είδος επανάστασης απέναντι στο κατεστημένο που θέλει το φοιτητή επιμελή εργατικό και συνεπή στις σπουδαστικές του υποχρεώσεις. Ότι αυτή η επανάσταση εμφανίζεται τόσο έντονα στο φοιτητό-κοσμο οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, στο ότι οι περισσότεροι νέοι αποδεσμεύονται για πρώτη φορά σ' αυτή τη φάση της εξέλιξής τους από την κηδεμονία της οικογένειάς τους.

Αυτό βέβαια ισχύει για όλους τους φοιτητές. Σύμφωνα όμως με τις απόψεις των ιδίων των οικοτρόφων, υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των οικοτρόφων της Εστίας και των λοιπών φοιτητών σ' ό,τι αφορά την ενασχόληση με τις σπουδές. Οι μη οικοτρόφοι έχουν σοβαρούς οικονομικούς λόγους να θέλουν να αποπερατώσουν έγκαιρα τις σπουδές τους. Αντίθετα για τους οικοτρόφους οι σπουδές είναι σχεδόν δωρεάν. Η απουσία της οικονομικής πίεσης επιτρέπει, λοιπόν, στους δεύτερους να επιμηκύνουν τη φοιτητική ζωή¹.

3.4.3 Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας

Στο κεφάλαιο 2 αναφέραμε ότι η Φ.Ε δεν διέθετε επίσημα Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας.

Σε σχετική ερώτησή μας, αν δηλαδή υπήρχε Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας, 8,4% των ερωτηθέντων δεν απάντησαν, 71% δήλωσαν ότι δεν υπήρχε και 20,6% ότι υπήρχε. Αυτοί οι αριθμοί υποδηλώνουν ότι στη συνείδηση κάποιων φοιτητών υπήρχε κανονι-

¹ Αυτός ο ισχυρισμός των οικοτρόφων παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Δεν μπορούσε όμως να επαληθευτεί ή να διαψευσθεί από την παρούσα έρευνα.

σμός ενώ στη συνείδηση κάποιων άλλων δεν υπήρχε ή υπήρχε κάποια σύγχυση.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε τη διαπίστωση, ότι εκείνοι που δήλωσαν ότι η Εστία διέθετε Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας είναι οι φοιτητές που ζούσαν πάνω από δύο χρόνια στην Εστία, δηλαδή οι αρχαιότεροι. Αντίθετα, οι νεότεροι δήλωσαν ότι στην Εστία δεν υπήρχε κανονισμός (βλ. πίνακα 3)¹.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών "χρόνος διαμονής στην Ε' και ύπαρξη Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας" (ΕΚΛ).

Υπάρχει	Έτη παραμονής στην Ε				
Ε.Κ.Λ.	1	2	3	4 και άνω	σύνολο
ναι η = 27	3 13,6	4 12,9	7 21,2	13 38,2	27 22,5
όχι η = 93	19 86,4	27 87,1	26 61,8	21 61,8	93 77,5
σύνολο					
η = 120	22 18,3	31 27,5	34 28,3	34 28,3	120 100,-

$$N=120 \quad \chi^2=7,48 \quad p=0,05$$

Τα στοιχεία του πίνακα 3 αποτελούν τεκμήριο για την υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία, αν δεν υπήρχε επίσημος Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας, τότε θα πρέπει να υπήρχαν στην Εστία κάποιοι έστω ασαφείς και μη δεδηλωμένοι κανόνες.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να αναζητήσουμε και να αποκωδικοποιήσουμε αυτούς τους μη δεδηλωμένους κανόνες οι οποίοι όπως φαίνεται είναι ιδιαίτερα γνωστοί στους παλαιότερους φοιτητές.

3.4.4 Ιεραρχία

Μια πρώτη προσέγγιση αυτού του θέματος εκτιμούμε ότι μας παρέχει η διερεύνηση της ιεραρχικής πυραμίδας μεταξύ των οικοτρόφων.

¹ Οι φοιτητές που θα ήθελαν να υπάρχει ΕΚΛ (το ποσοστό τους ανέρχεται στα 20%) φέρουν κατά κανόνα ως επιχείρημα την έλλειψη ησυχίας στην Εστία.

22,1% των ατόμων του δείγματος δήλωσαν ότι υπάρχει ιεραρχία μεταξύ των οικοτρόφων, 71,8% δήλωσαν ότι δεν υπάρχει και 6,1% δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

Την ύπαρξη ιεραρχίας υπογράμμισαν ιδιαίτερα οι νέοι φοιτητές. 32% των οικοτρόφων που ζούσαν για πρώτο χρόνο στην Εστία έκαναν την παραπάνω δήλωση, έναντι 19% των οικοτρόφων που ζούσαν για τέσσερα ή και περισσότερα χρόνια.

Η παλαιότητα, λοιπόν, είναι ένα από τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία γίνεται η κατάταξη του οικοτρόφου στην ιεραρχική πυραμίδα.

Νρ. 15: ... υπάρχει κάποια νοοτροπία στρατού που θέλει τους πρωτοετείς ψάρια.

Νρ. 19 Στην ιεραρχία στέκουν πιο ψηλά οι παλαιότεροι. Χαρακτηριστικά ονομάζουν τον πρωτοετή "μαντρίκουλα".

Άλλες ιδιότητες που εξασφαλίζουν μια υψηλή θέση στην ιεραρχική κλίμακα είναι η πολιτική και συνδικαλιστική δράση (και προπάντων η συμμετοχή στο Δ.Σ του Συλλόγου των οικοτρόφων), οι καλές σχέσεις με τη διεύθυνση της Εστίας και, τέλος, η Σχολή φοίτησης. Ιδιαίτερο κύρος έχουν, για παράδειγμα, οι παλαιότεροι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι εκείνοι που λίγο ή πολύ αποτελούν τον γνώμονα και λειτουργούν ως πρότυπο συμπεριφοράς είναι οι παλαιοί οικοτρόφοι. Είναι "όπως και στο στρατό, οι παλιοί ελέγχουν τα πράγματα. Οι νέοι είναι πιο "συνεσταλμένοι" (Νρ. 109).

Η κατάταξη των νέων (πρωτοετών) φοιτητών στην ιεραρχική πυραμίδα και γενικά η ένταξή τους στην κοινωνική ζωή της Εστίας εξαρτάται κυρίως από την ένταξή τους σε κάποια από τις ήδη υπάρχουσες παρέες, οι οποίες κατά κανόνα έχουν συγκεκριμένα πολιτικά χαρακτηριστικά.

Μη αποδοχή του status quo και μη ένταξη στο ρυθμό ζωής της Εστίας συνεπάγονται αρνητικές κυρώσεις και στη χειρότερη περίπτωση την περιθωριοποίηση. Ο κοινωνικός έλεγχος είναι τόσο ασφυκτικός που η απόκλιση από τους κανόνες και το ρυθμό της εστιακής ζωής είναι σχεδόν αδιανόητη.

Όπως μας είπε μια παλαιά οικοτρόφος: "Στην Εστία για να επιβιώσεις πρέπει να είσαι κοινωνικός".

Ιδιαίτερα έντονος -και για τους νέους πολύ ενοχλητικός αν όχι φοβερός- φαίνεται να είναι ο έλεγχος που ασκείται μέσω του "θεσμού των σκαλιών".

3.4.5 Τα σκαλάκια ως σημείο συμπύκνωσης της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία.

Σκαλάκια ονομάζουν οι οικότροφοι τα σκαλιά που βρίσκονται απέναντι από την κεντρική είσοδο της Εστίας και οδηγούν από το φουαγιέ στο χώρο του κυλικείου (μπαρ). Στο σημείο αυτό διασταυρώνονται όλοι οι δρόμοι της Εστίας. Αυτό το σημείο, λοιπόν, έχουν επιλέξει οι φοιτητές ως τόπο συνάντησης.

Τα σκαλάκια είναι ένα είδος "αρχαίας αγοράς" με πολλές λειτουργίες. Είναι ένα είδος "θεσμού" ο οποίος όσο απαραίτητος είναι για τους οικότροφους, άλλο τόσο παρεξηγημένος και αμφιλεγόμενος είναι.

Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν οι οικότροφοι να απαντήσουν στην ακόλουθη ανοιχτή ερώτηση: «Τι σημαίνουν για σας τα σκαλάκια της Εστίας»; Οι απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση αποτελούν ένα είδος ακτινογραφίας της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία. Γι αυτό θα επιχειρήσουμε παρακάτω μια αναλυτική παρουσίαση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων.

α) Τα σκαλάκια ως τόπος συνάντησης, κοινωνικών επαφών και αναψυχής (στέκι)

Κ.Φ4.2: Χώροι αναψυχής υπάρχουν. Είναι το μπαρ, είναι τα σκαλάκια
Νρ.10: Είναι η πλατεία του χωριού.

Νρ.12: Είναι η πιο ευχάριστη ώρα. Τα σκαλάκια είναι η επαφή, η επικοινωνία, το χάζι, η συζήτηση, η διασκέδαση με τους άλλους φοιτητές.

Νρ.39: ... χώρος για πολιτική αντιπαράθεση και πολιτικό καυγά.

Νρ.54: Κάτι ανάλογο με την αρχαία αγορά.

Νρ.80: Χώρος συζήτησης ... να δεις λίγα πρόσωπα.

β) Τα σκαλάκια ως τόπος για καμάκι.

Νρ .20: Χώρος για καμάκι και θάψιμο.

Νρ.65: Χώρος για καμάκι.

Νρ.81: Παρατηρητήριο εισόδου - εξόδου όπως και για καμάκι

Νρ.125: Νυφοπάζαρο

γ) Τα σκαλάκια ως έκφραση της πολιτιστικής μιζέριας

Νρ.47: Τα σκαλάκια αποτελούν την αποθέωση της μιζέριας, του ωχα-δερφισμού, των αδιεξόδων της νέας γενιάς (και) του αργού θανάτου του πολιτισμού μας.

Νρ.50: Καθόμαστε στις σκάλες σαν αυτιστικά παιδιά χωρίς ενδιαφέροντα.

Νρ.75: Τα σκαλάκια αποτελούν προσωποποίηση της μιζέριας και της έλλειψης ενδιαφερόντων και διεξόδων.

δ) Τα σκαλάκια ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου

Νρ.22: Απ' αυτά περνάει σε ακτινογραφία το κάθε τι.

Νρ.30: ... στίλ τελωνείου, κοινωνικός έλεγχος από τους κριτές της Εστίας.

Νρ.73: Στέκι κουτσομπολιού σαν τα πεζούλια της παλιάς γειτονιάς.

Νρ.82: Τα σκαλάκια σημαίνουν ότι αν δε χαιρετάς όσους είναι εκεί, είσαι αντικοινωνική, κλειστή, μονόχωνη και ό,τι άλλο ή και κοράκι... τρομερές παρεξηγήσεις, δηλαδή, για το άτομό σου...

Νρ.85: Όταν δεν κάθεσαι εσύ σ' αυτά νιώθεις ότι περνάς από πασαρέλα. Όταν όμως κάθεσαι ο ίδιος, νιώθεις ότι βρίσκεσαι σε υπεροχή. Είσαι στα σκαλάκια, σε φοβούνται γιατί μαθαίνεις τα πάντα για τους άλλους. Γενικά δε μ' αρέσει πολύ αυτός ο σχεδόν θεσμός.

ε) Τα σκαλάκια ως αναγκαίο κακό

Νρ.44: ... Είναι το άσχημο στέκι που δυσφημίζει τους Εστιακούς. Ίσως το ότι δεν υπάρχουν χώροι αναψυχής οδηγεί τους Εστιακούς εκεί.

Νρ.48: Η χειρότερη μορφή κουτσομπολιού και χασίματος χρόνου και ενεργητικότητας, αλλά και μια αναγκαία διέξοδος για αναζήτηση παρέας, όταν δεν μπορείς να μείνεις άλλο στο δωμάτιό σου. ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΚΑΚΟ.

Νρ.74: ... τρόπος αποφυγής της μοναξιάς του δωματίου.

στ) Τα σκαλάκια, τόπος προς αποφυγή

Νρ.21:...αδιαφορώ και τ' αποφεύγω.

Νρ.78:Αρνητικός ο ρόλος τους στον όλο χώρο της Εστίας. Κάθονται με τις ώρες άτομα αργόσχολα και σχολιάζουν τον καθένα μας.

Νρ.116: Χώρος για αργόσχολους.

Νρ.124: Δεν έχω καθίσει (σ αυτά) ούτε πρόκειται. Μ' ενοχλούν οι φιλόσοφοι της σκάλας.

Από τις παραπάνω μαρτυρίες των οικοτρόφων καταφαίνεται ότι όσα διαδραματίζονται στα σκαλάκια αποτελούν την συμπύκνωση της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία.

Τα σκαλάκια "είναι το πολιτικοπολιτιστικοιδεολογικοερωτικό στέκι του φοιτητή" (Νρ.59). Είναι ένα είδος θεσμού ο οποίος δημιουργήθηκε στην πορεία του χρόνου και λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης της εκάστοτε νέας γενιάς οικοτρόφων, δεδομένου ότι στο σημείο αυτό δε συχνάζουν μόνο οι αργόσχολοι -όπως υποστήριξαν κάποιοι οικότροφοι- αλλά και οι εκπρόσωποι των διαφόρων πολιτικών παρατάξεων, καθώς και τα μέλη του Δ.Σ. του Συλλόγου που ως στόχο τους έχουν την προσέγγιση και την ενημέρωση των οικοτρόφων.

Βέβαια, εκτός από τις **οργανωμένες φοιτητικές ομάδες** οι οποίες δεν είναι καθημερινά παρούσες στα σκαλάκια, υπάρχουν και οι **άτυπες ομάδες**, οι οποίες λειτουργούν ως φορείς της εστιακής παράδοσης και των τελετουργιών ενσωμάτωσης των νέων στην εστιακή υποκουλτούρα. Όποιος "σνομπάρει" αυτές τις άτυπες ομάδες πρέπει να είναι έτοιμος να υποστεί αρνητικές κυρώσεις. Αυτές μπορεί να είναι: ένα σφύριγμα, ένα ξεροβήξιμο, ένα ειρωνικό γέλιο ή και μόνο ένα βλέμμα. Μια φοιτήτρια αναφερόμενη στα σκαλάκια έγραψε "... περισσότερο μ' ενοχλεί το βλέμμα των ανδρών..." (Νρ.115).

Όποιος δε χαιρετά όλους όσους κάθονται εκεί είναι αντικοινωνικός, κλειστός, μονόχλωτος, κοράκι (βλ. παραπάνω Νρ.82). Όταν δεν κάθεται εσύ εκεί νιώθεις ότι περνάς από πασαρέλα... Είσαι στα σκαλάκια σε φοβούνται... (βλ. παραπάνω Νρ.85).

Η ένταξη στην εστιακή κοινότητα φαίνεται, λοιπόν, να περνά μέσα από τις διάφορες διαδικασίες που διαδραματίζονται στα σκαλάκια.

Μερικοί φοιτητές χαρακτήρισαν τα σκαλάκια ως αναγκαίο κακό και ως έκφραση της πολιτιστικής μιζέριας και σίγουρα δεν έχουν

άδικο. Εκτιμούμε, όμως, ότι και αν ακόμη υπήρχαν ικανοποιητικοί χώροι αναψυχής και πολιτιστικές εκδηλώσεις, πάλι θα υπήρχε ανάγκη δημιουργίας ενός παρόμοιου θεσμού. Οι φοιτητές που ζουν ένα είδος ιδρυματικής ζωής, απομονωμένοι στα δωμάτιά τους (στα κλουβιά τους όπως χαρακτηριστικά έγραψε ένας οικότροφος) χρειάζονται ένα Forum όπου θα εκφραστούν ελεύθερα.

Από την άλλη πλευρά χρειάζονται μηχανισμούς και διαδικασίες μέσω των οποίων θα επιτευχθεί η ένταξη των νέων οικότρoφων στην εστιακή κοινότητα και θα διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της. Ένας τέτοιος δοκιμασμένος μηχανισμός είναι τα σκαλάκια. Και όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των οικότρoφων τα περιθώρια που έχει ένας νέος οικότροφος να μην αποδεχτεί τους κανόνες συμβίωσης και να αποκλίνει απ' αυτούς είναι πάρα πολύ περιορισμένα. Μ' αυτή την έννοια η κοινωνικοποίηση (με την έννοια της ενσωμάτωσης) στην εστιακή κοινότητα έχει ένα καταναγκαστικό χαρακτήρα.

3.5 Η Εστία ως χώρος πολιτικής κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των 65% των οικοτρόφων, οι φοιτητικές (κομματικές) παρατάξεις ήταν ιδιαίτερα δραστήριες στο χώρο της Εστίας.

Το λεγόμενο "πολιτικό καμάκι" είναι πολύ συνηθισμένη πρακτική, η οποία, όμως, απορρίπτεται από την πλειοψηφία των οικοτρόφων. 60% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η στάση τους απέναντι στο πολιτικό καμάκι ήταν αρνητική. 26% είχαν αδιάφορη στάση, 10% ανεκτική και μόνο 4% θετική.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών που μας έδωσαν συνεντεύξεις, εκείνο που τους ενοχλούσε στο πολιτικό καμάκι ήταν ότι οι εκπρόσωποι των κομματικών παρατάξεων δεν τους σεβόταν ως προσωπικότητα, αλλά τους προσέγγιζαν με αποκλειστικό κριτήριο την κομματική τοποθέτηση και το κομματικό όφελος.

ΦΠΨ.Απ.Εμένα δε μ' άρεσε το γεγονός ότι μας έκριναν τα παιδιά που συνδικαλίζονταν από την πολιτική μας θέση... Θυμάμαι όταν είχα πρωτοπάει στην Εστία (δεν είχα τότε πολιτική θέση, ερχόμενη από το χωριό), βρέθηκα μέσα σ' ένα δωμάτιο και κάποιο παιδί μου είπε: «εσύ, Ρηγού είσαι;» Εγώ βέβαια, δεν ήξερα τι θα πει αυτός ο όρος τότε. Προσπάθησε να με πλησιάσει από την πολιτική μου θέση, ενώ θα μπορούσε να με πλησιάσει διαφορετικά. Δεν έχει σημασία ποια παράταξη είσαι. Είσαι ένας άνθρωπος που έχει ενδιαφέροντα. Άμα τον ενδιαφέρεις τον άλλο κουβέντιασε γι αυτά τα θέματα, όχι αν είσαι Ρηγού ή ΚΝίτισσα.

Κ.Μ4:Το κλίμα στην Εστία δε σε προσελκύει να ασχοληθείς με την πολιτική ζωή, αλλά να αντιδράσεις στο άμεσο ή έμμεσο πολιτικό καμάκι.

Οι παρέες στην Εστία συγκροτούνται με βάση την πολιτική τοποθέτηση των παιδιών. Η παρέα που κάνει κάποιος χαρακτηρίζει και την παράταξη στην οποία ανήκει.

Γεγονός πάντως είναι ότι "ο χώρος της Εστίας είναι ένας χώρος έντονων πολιτικών αναζητήσεων. Είναι έντονη η δράση των συνδικαλιστικών παρατάξεων και κατ' επέκταση των πολιτικών παρατάξεων" (Α.Μ4).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις μιας φοιτήτριας του 4ου έτους, παλαιότερα οι πολιτικές ζυμώσεις στην Εστία ήταν ακόμα πιο έντο-

νες . Τότε μάλιστα "μπορούσες να πάρεις πολλά πράγματα πάνω σ' αυτό τον τομέα, γιατί ήθελες δεν ήθελες προβληματίζόσουν και σκεφτόσουν" (Κ.Φ4.1). Παρά τις έντονες πολιτικές ζυμώσεις, 53,4% των οικοτρόφων δήλωσαν ότι η πολιτική ζωή στην Εστία δεν συνέβαλε στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση. Οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν εν μέρει ή και σε υψηλό βαθμό. Η συμβολή της εστιακής πολιτικής ζωής στην πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου εστιάζεται κυρίως:

-στην παροχή πληροφοριών για τον τρόπο λειτουργίας των συνδικαλιστικών και κομματικών παρατάξεων,

-στην κατανόηση των ιδεολογικών διαφορών μεταξύ των παρατάξεων,

-στην κατανόηση της κουλτούρας όσων είναι οργανωμένοι στις παρατάξεις,

-στη συμμετοχή στα κοινά,

-στη λειτουργία του ατόμου σ' ένα συλλογικό (μαζικό) χώρο,

-στην απόκτηση πολιτικής συνείδησης.

Βέβαια, δεν λείπουν κι εκείνες οι δηλώσεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο τρόπος λειτουργίας της πολιτικής ζωής στην Εστία απωθεί τους οικοτρόφους από την ενασχόληση με την πολιτική (Νρ. 73).

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τη συμβολή της πολιτικής ζωής στην Εστία στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση. Τα κορίτσια δήλωσαν σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά ότι η "πολιτική ζωή στην Εστία" δεν επηρέασε καθόλου την πολιτική τους κοινωνικοποίηση (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Συνάφεια μεταξύ φύλου και πολιτικής κοινωνικοποίησης στην Εστία

η πολιτική ζωή στην Ε συνέβαλε στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση					
Φύλο	σε υψηλό βαθμό	εν μέρει	λίγο	καθόλου	σύνολο
αγόρια	9 12,5	15, 20,8	17 23,6	31 43,1	72 55,4
κορίτσια	4 6,9	8 13,8	7 12,1	39 67,2	58 44,6
σύνολο	13 10,-	23 17,7	24 18,5	70 53,8	130 100,-

$$N = 130 \quad \chi^2 = 7,71 \quad p = 0,05$$

Επίσης τα κορίτσια διαμαρτύρονται εντονότερα από τ' αγόρια για το λεγόμενο "πολιτικό καμάκι".

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την πολιτική κοινωνικοποίηση των οικοτρόφων είναι ο χρόνος παραμονής τους στην Εστία. όσο περισσότερος είναι ο χρόνος παραμονής στην Εστία, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμβολή της εστιακής πολιτικής ζωής στην πολιτική κοινωνικοποίηση των οικοτρόφων.

Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των φοιτητών, τις οποίες παραθέσαμε παραπάνω, το "πολιτικό καμάκι" είναι έντονο και πολλές φορές ενοχλητικό. Αυτό οφείλεται κατά την εκτίμησή μας στον έντονο ανταγωνισμό μεταξύ των φοιτητικών παρατάξεων και ιδιαίτερα μεταξύ των "αριστερών" φοιτητικών παρατάξεων.¹

Αυτός ο ανταγωνισμός και το συνακόλουθο "πολιτικό καμάκι" γίνονται πολλές φορές ενοχλητικά. Από την άλλη πλευρά όμως, σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών, το "πολιτικό καμάκι" είναι ένας από τους κύριους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην ένταξη των κάθε φορά νέων οικοτρόφων στις φοιτητικές παρατάξεις και μέσα απ' αυτές στην εστιακή και γενικά στη φοιτητική ζωή.

4. Η Εστία και ο κοινωνικός περίγυρος

Στο κεφάλαιο 3.2 διαπιστώσαμε ότι οι κοινωνικές σχέσεις των οικοτρόφων περιορίζονται στον πανεπιστημιακό και προπόντων στον εστιακό περίγυρο. Επίσης διαπιστώσαμε ότι οι σχέσεις των οικοτρόφων με το προσωπικό της Εστίας ήταν πολύ περιορισμένες. Περιορισμένες ήταν επίσης και οι κοινωνικές τους σχέσεις με τους κατοίκους της πόλης των Ιωαννίνων. Μόνο 22% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είχαν αρκετές κοινωνικές σχέσεις μαζί τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, όμως, η εικόνα που είχαν οι οικότροφοι -σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις τους- για τα Γιάννενα ως πόλη και για τους κατοίκους της.

1 .Η προσκείμενη στη Ν.Δ. παράταξη ΔΑΠ - ΝΔΦΚ δεν παίζει κανένα σημαντικό ρόλο στην Εστία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην περίοδο 1988-1991 η ΔΑΠ εξέλεξε κάθε χρόνο μόνο ένα μέλος στο 7μελές Διοικητικό Συμβούλιο του Φοιτητικού Συλλόγου της Εστίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Εικόνα των οικοτρόφων για τα Γιάννενα και τους Γιαννιώτες.

εικόνα	για τα Γιάννενα	για τους γονείς
θετική	88 68,2%	17 13,5%
ουδέτερη	31 24,0%	42 33,3%
αρνητική	10 7,8%	67 53,2%
σύνολο	129 ¹ 100,1%	126 ² 100,-%

1) 2 δεν δήλωσαν 2) 5 δεν δήλωσαν

Από τον πίνακα 5 φαίνεται ότι οι φοιτητές της Εστίας είχαν κατά κανόνα μια θετική εικόνα για τα Γιάννενα ως πόλη και μια αρνητική για τους κατοίκους της (τους Γιαννιώτες). Το περιεχόμενο αυτών των δύο εικόνων το κατέγραψαν οι φοιτητές σε σχετικές ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά μερικές δηλώσεις.

Τα Γιάννενα ως πόλη

Νρ.61:... έλλειψη στρες στους κατοίκους που κατοικούν εδώ.

Νρ.63: Ασύγκριτα καλύτερη από Αθήνα - Πάτρα και έχει τα πλεονεκτήματα της απέναντι στη Θεσσαλονίκη

ρ.64: Ωραία πόλη... λείπει μια τολμηρή ανάπτυξη.

Νρ.122: Όμορφη πόλη που κινείται μ' έναν ιδιαίτερο ρυθμό, ωστόσο φτωχή στην παροχή δυνατοτήτων μάθησης, ενημέρωσης, ψυχαγωγίας, επικοινωνίας.

Νρ.59: Μικρό χωριό, άχαρη, ψυχρή, σκέτη φυλακή

Νρ.121: Ψυχοπλακωτική πόλη, με πνίγουν τα βουνά.

Εικόνα για τους Γιαννιώτες

Νρ.5: Άνθρωποι συντηρητικοί με αδυναμία στο χρήμα.

Νρ.69: Είναι τσιγκούνηδες. Δε μας προσφέρουν υπηρεσίες ανάλογα με τα λεφτά που τους προσφέρουμε.

Νρ.76: Επιφανειακά ευγενικοί, κατά βάθος συμφεροντολόγοι.

Νρ.81: Ανειλικρινείς, κερδοσκόποι, αφιλόξενοι.

Νρ.117: Σαν όλους τους επαρχιώτες αντιμετωπίζουν τους φοιτητές πολύ καχύποπτα και μερικές φορές εχθρικά.

Νρ.122: Έχω άσχημη εικόνα που οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρούν τους φοιτητές ταξιδιάρικα πουλιά που προσφέρονται για εκμετάλλευση.

Νρ.58: Καλοί ή κακοί, όπως παντού. Γήινοι.

Νρ.64:Κλειστοί αρχικά, αλλά μετά ανοίγονται.

Νρ.45:Είναι φιλικοί.

Η εικόνα που έχουν οι φοιτητές της Εστίας για τους κατοίκους των Ιωαννίνων συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την εικόνα που έχουν οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών για τους κατοίκους της Πάτρας (βλ. Κοσμόπουλος κ.α. 1985: 34).

Ο Κοσμόπουλος και οι συνεργάτες του ερμηνεύουν τη στάση των φοιτητών επικαλούμενοι την ψυχολογία του μετανάστη και τον κλειστό χαρακτήρα της Πατρινής κοινωνίας. Οι παραπάνω παράγοντες είναι ορθοί, όμως δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν την αρνητική στάση των φοιτητών απέναντι στους κατοίκους της Πάτρας και των Ιωαννίνων αντίστοιχα. Αν κυρίαρχοι παράγοντες ήταν οι δύο παραπάνω, τότε θα έπρεπε, λογικά, να υπάρχει μια ουδέτερη σχέση μεταξύ των δύο πλευρών:

Η αρνητική στάση των φοιτητών οφείλεται πολύ περισσότερο α) στην **οικονομική εκμετάλλευση** που επιχειρούν οι ντόπιοι σε βάρος των φοιτητών και β) στις **προκαταλήψεις** και τα **στερεότυπα** που υπάρχουν και στις δύο πλευρές. Βέβαια, στην έρευνά μας δεν συμπεριλάβαμε τους κατοίκους της πόλης και, επομένως, δεν μπορούμε να εκφράσουμε άποψη για τη γνώμη που έχουν αυτοί για τους φοιτητές. Καλέσαμε όμως τους φοιτητές να απαντήσουν στην ακόλουθη ερώτηση: «Ποια γνώμη νομίζετε ότι έχουν οι Γιαννιώτες για την Εστία»; Από τις σχετικές απαντήσεις προκύπτει ότι σχεδόν τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων οικοτρόφων νόμιζαν ότι οι κάτοικοι της πόλης είχαν μια αρνητική εικόνα για την Εστία, η οποία στηριζόταν σε προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών, η αρνητική γνώμη που έχουν οι κάτοικοι της πόλης για την Εστία εστιάζεται κυρίως σε θέματα ηθικής. Η Εστία ισχύει στη συνείδηση των Γιαννιωτών ως χώρος επικίνδυνος, "χαρτοπαιχτική λέσχη", "χώρος ακολασίας" (Νρ.36), "χώρος διακίνησης ναρκωτικών" (Νρ.2) κ.λπ.

Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση ενός φοιτητή:

Νρ.27: Μια φορά σ'ένα κατάστημα, όταν έμαθαν ότι ζω στην Εστία, με ρώτησαν αν όντως γίνονται όργια, όπως ακούγεται.

Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να ενισχύει την αρνητική γνώμη των κατοίκων της πόλης για την Εστία είναι ότι η Εστία είναι ο χώρος των φτωχών (Νρ.104).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι φοιτητές της Εστίας έχουν μια αρνητική γνώμη για τους κατοίκους της πόλης των Ιωαννίνων και συγχρόνως πιστεύουν ότι και οι Γιαννιώτες έχουν μια εξίσου αρνητική γνώμη για τους ίδιους. Αυτή η κατάσταση -που, όπως αναφέραμε, είναι σ' ένα βαθμό προϊόν προκαταλήψεων και στερεοτύπων- λειτουργεί ανασταλτικά στην επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών και των μελών της τοπικής κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να εξετασθεί το θέμα των κοινωνικών σχέσεων των φοιτητών με τον εξωπανεπιστημιακό περίγυρο στα πλαίσια μιας ευρύτερης θεώρησης, η οποία θα έχει ως αντικείμενο ανάλυσης τη σχέση του Πανεπιστημίου συνολικά με την τοπική κοινωνία. Αυτή η ανάλυση δεν μπορεί, όμως, να αποτελέσει αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

5. Υπενοικίαση: εκμετάλλευση ή διέξοδος από το ασφυκτικό εστιακό περιβάλλον;

Ένα από τα αρνητικά χαρακτηριστικά που καταλογίζονται στους οικοτρόφους είναι και η εκμετάλλευση φοιτητή από φοιτητή, μέσω της υπενοικίασης δωματίων στην Εστία.

Το φαινόμενο της υπενοικίασης παρουσιάζεται και στην Εστία Ιωαννίνων. 88,5% των ερωτηθέντων οικοτρόφων δήλωσαν ότι γνώριζαν προσωπικά περιπτώσεις υπενοικίασης. Οι περιπτώσεις των υπενοικιάσεων μάλλον σπανίζουν. Διογκώνονται όμως τόσο, που δημιουργείται, κυρίως προς τα έξω, η εντύπωση ότι οι υπενοικιάσεις είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Άξιο σημειώσεως είναι ότι αυτή η διόγκωση δεν γίνεται από τους ίδιους τους οικοτρόφους, αλλά από τον περίγυρο.

Οι ίδιοι οι οικότροφοι αιτιολογούν το φαινόμενο της υπενοικίασης επικαλούμενοι κυρίως δύο κατηγορίες επιχειρημάτων. Αυτά που κινούνται στον άξονα της **εκμετάλλευσης** φοιτητή από φοιτητή και, προπάντων, εκείνα που αφορούν στη δυνατότητα διέξοδου από το ασφυκτικό εστιακό περιβάλλον, μέσω της υπενοικίασης. Παρακάτω παραθέτουμε μερικές μαρτυρίες των οικοτρόφων, οι οποίες μας παρέχουν μια πληρέστερη εικόνα της ερμηνείας που δίδουν στο φαινόμενο της υπενοικίασης.

Η υπενοικίαση ως μορφή εκμετάλλευσης

- Νρ.22:Γιατί οι ίδιοι έχουν την οικονομική ευχέρεια να μείνουν έξω και βέβαια το προτιμούν. Με την υπενοικίαση βγάζουν το μισό δικό τους ενοίκιο.
- Νρ.84:Για να ζουν οι ίδιοι πιο όμορφα έξω και να έχουν πολύ μεγαλύτερο χαρτζιλίκι. Στην ουσία αυτό λέγεται εκμετάλλευση.
- A.M4:Αυτό πιστεύω ότι έχει να κάνει με δύο παράγοντες. Από τη μια μεριά ότι μπαίνουν άτομα στην Εστία τα οποία δεν έχουν ανάγκη. Και δίνεται αυτή η δυνατότητα με το ότι μπορούν να φέρνουν ψεύτικα χαρτιά.

Η υπενοικίαση ως διέξοδος από την Εστία

- Νρ.71:Δεν τους αρέσει η Εστία και βρίσκουν έτσι έσοδο για να πληρώσουν τμήμα του ενοικίου που δίνουν έξω.
- Νρ.83:Πέρυσι ήξερα μια κοπέλα η οποία το είχε (το δωμάτιο) υπενοικιάσει σε κάποιον γιατί δεν της άρεσε να μένει στην Εστία.
- A.M4:(συνέχεια) ... Η δεύτερη πλευρά έχει να κάνει με το ότι ο άλλος που μπαίνει στην Εστία θέλει, και καλά κάνει και θέλει, κάποιες καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Κι αν αυτό μπορεί να το εξασφαλίσει με ένα σπίτι στην πόλη, που ένα τμήμα του ενοικίου το πληρώνει κάποιος άλλος μέσω της υπενοικίασης, θα του είναι πολύ ευχάριστο.
- K.M4:Πιστεύω ότι και σ' ένα υπόγειο να μείνεις στην πόλη είναι πολύ καλύτερα από το να μείνεις εδώ. Σίγουρα αυτοί που επινοικιάζουν τα δωμάτια το κάνουν γιατί δεν μπορούν να μείνουν εδώ μέσα.
- A.Φ4:Υπάρχει αυτό το φαινόμενο. Δικαιολογείται ίσως από το γεγονός ότι κάποια άτομα ψυχοπλακώνονται στο χώρο της Εστίας και φεύγουν για να μείνουν έξω. Και για να τα βγάλουν πέρα με το νοίκι, νοικιάζουν το δωμάτιό τους.
- A.17:Κοίταξε, εγώ είμαι ένας από αυτούς. Το έκανα αυτό φέτος και πέρυσι. Γιατί το έκανα αυτό; Επειδή υπήρχαν προσωπικά προβλήματα, πρώτα-πρώτα (...) Αυτός ήταν ένας σημαντικός λόγος που με έκανε να φύγω από κει πέρα. Υπάρχουν και άλλοι. Για παράδειγμα δεν μπορούσα ποτέ να διαβάζω εκεί πέρα. Οι φίλοι, οι γείτονες, το περιβάλλον δε σε βοηθούν καθόλου να διαβάσεις. Η σχέση μου με την κοπελιά μου με

έκανε να αποφασίσω να φύγω και να βρω το σπίτι. Αλλιώς θα αναγκαζόμουν να μένω εκεί πέρα.

Άλλοι λόγοι που οδηγούν στην υπενοικίαση

Νρ.13: Δε σημαίνει ότι τα προσφέρουν (τα δωμάτια) με χρηματικό ποσό . Απλά διευκολύνουν συναδέλφους που δεν μπορούν ούτε στην Εστία να πάρουν δωμάτιο με κανονική κλήρωση, αλλά ούτε και έξω να ζήσουν.

Νρ. 17: Απλώς, αυτοί που βρίσκονται στα μεγάλα έτη έρχονται μόνο για τις εξετάσεις. Όταν φεύγουν νοικιάζουν τα δωμάτιά τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το φαινόμενο της υπενοικίασης δεν εξαντλείται στην εκμετάλλευση φοιτητή από φοιτητή. Ο παράγοντας **εκμετάλλευση** είναι σημαντικός, αποκτά, όμως, ερμηνευτική βαρύτητα μόνο σε συνδυασμό με τον παράγοντα **διέξοδος** από το **εστιακό περιβάλλον**. Εκτός τούτου δεν πρέπει να παραγνωριστούν δύο άλλοι παράγοντες που έμμεσα ή άμεσα αναφέρονται από τους οικοτρόφους: α) Ο παράγοντας της έμμεσης βοήθειας και υποστήριξης των συμφοιτητών που έχουν άμεση ανάγκη στέγης και β) ο παράγοντας **νομικό καθεστώς** της Εστίας που επιτρέπει την εισδοχή ατόμων που δεν έχουν οικονομικό πρόβλημα και κατά συνέπεια δεν είναι πρόθυμα να ζήσουν στην Εστία και να υποστούν τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις συνεπάγεται η συλλογική ζωή στο ίδρυμα. Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, η διαμονή στην Εστία αξιολογείται από τους ίδιους τους οικοτρόφους, περισσότερο αρνητικά παρά θετικά.

6.Επιπτώσεις της διαμονής στην Εστία για την εξέλιξη του ατόμου

Οι επιδράσεις της εστιακής ζωής στην ατομική εξέλιξη είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Από τις απαντήσεις των οικοτρόφων σε σχετική ερώτηση προέκυψε ότι οι επιδράσεις της εστιακής ζωής πάνω στην ατομική τους εξέλιξη ήταν:

μόνο θετικές	9,2%
μόνο αρνητικές	7,7%
θετικές και αρνητικές	50,0%
καμία επίδραση	33,1%

Το περιεχόμενο των θετικών και αρνητικών επιδράσεων είναι -σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των οικοτρόφων- το ακόλουθο:

Θετικές επιδράσεις:

- ανάπτυξη κοινωνικότητας και αλληλεγγύης,
- εξοικείωση στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων,
- εξοικείωση στην επικοινωνία με άτομα διαφορετικών αντιλήψεων,
- ανάπτυξη προβληματισμών (κυρίως κοινωνικο-πολιτικών),
- απόκτηση πολλών φίλων

Η ανάπτυξη της συλλογικότητας φαίνεται ότι έχει το τίμημα της, που είναι η προσωπική ελευθερία και έμμεσα η προσωπική ταυτότητα του ατόμου. Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από τις περισσότερες μαρτυρίες των φοιτητών.

Αρνητικές επιδράσεις:

- συνεχείς συμβιβασμοί και απώλεια της προσωπικής ζωής,
- άγχος και καταπίεση,
- κουτσομπολιό και ασφυκτικός κοινωνικός έλεγχος,
- περιορισμένες εμπειρίες και παραστάσεις,
- αποκοπή από τον εξωεστιακό κοινωνικό περίγυρο
- γκετοποίηση,
- ρουτίνα - μονοτονία,
- παραμέληση των σπουδών,
- μελαγχολία λόγω του περιορισμένου χώρου.

Οι αρνητικές επιδράσεις της φοιτητικής ζωής στο άτομο εκφράζονται σε πολλές περιπτώσεις στη μορφή συναισθημάτων μελαγχολίας, απελπισίας και απομόνωσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Αισθήματα μελαγχολίας και απομόνωσης των οικοτρόφων

συχνότητα	αισθάνεται μελαγχολία και απελπισία	αισθάνεται μοναξιά και απομόνωση
συχνά	20,8%	14,0%
κάπου - κάπου	42,3%	39,5%
σπάνια	33,1%	32,6%
ποτέ	3,8%	14,0%
σύνολο (N= 131)	100,0%	100,0%

Από τον πίνακα 6 φαίνεται, από τη μια, ότι 63% των οικοτρόφων αισθάνονται συχνά ή κάπου - κάπου μελαγχολία και απελπισία και, από την άλλη, ότι 53,5% αισθάνονται μοναξιά και απομόνωση, παρά τη συμβίωση με 470 συμφοιτητές. Οι αριθμοί αυτοί αποτελούν ένδειξη για την έκταση της αποξένωσης μεταξύ των οικοτρόφων. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση ενός φοιτητή "Νιώθω σαν άγνωστος μέσα σε αγνώστους" (Νρ.63)

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών τα κύρια αίτια για τα αισθήματα της μελαγχολίας και της μοναξιάς είναι τα ακόλουθα:

- η καταθλιπτική ομοιομορφία του περιβάλλοντος και η μονοτονία,
- η στενότητα του χώρου,
- η έλλειψη δυνατοτήτων ψυχαγωγίας,
- η έλλειψη ησυχίας και τάξης,
- η απομόνωση από τον εξωεστιακό κοινωνικό περίγυρο
- γκετοποίηση,
- ο ασφυκτικός κοινωνικός έλεγχος,
- η έλλειψη ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και αλληλοκατανόησης.

Οι επιδράσεις της εστιακής ζωής στο άτομο δεν είναι, βέβαια, μόνο αρνητικές. Στις δηλώσεις, όμως, τόσο των φοιτητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο όσο κι εκείνων που μας έδωσαν συνέντευξη κυριαρχούν οι αρνητικές επιδράσεις. Από την άλλη μεριά, βέβαια, δηλώνουν ότι ερχόμενος κανείς στην Εστία έχει ήδη διαμορφωμένη προσωπικότητα και, επομένως, οι όποιες επιδράσεις της εστιακής ζωής είναι παροδικές και χωρίς συνέπειες.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τις δηλώσεις των φοιτητών είναι αρνητική. Μερικοί δε διστάζουν να παραλληλίσουν την Εστία με το στρατό (κλειστό ίδρυμα).

Α.Μ4: Σίγουρα έτσι όπως είναι η ζωή στην Εστία επηρεάζει. Για να σου κάνω έναν παραλληλισμό: είναι σα να λες τι επιπτώσεις έχει ο στρατός στην προσωπικότητα κάποιου ανθρώπου. Είναι ανάλογοι λόγοι που δημιουργούν τη βεβαιότητα ότι επηρεάζει και μάλιστα σημαντικά σε αρνητική κατεύθυνση συνολικά.

Σε κάποιους άλλους η ζωή στην Εστία δημιουργεί φόβους και ανασφάλεια.

Κ.Μ4: Η Εστία σου δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας. Φοβάσαι μέσα στο δωμάτιο, μήπως κάποιος σου ανοίξει ξαφνικά την

πόρτα (για ένα μεγάλο διάστημα όλα τα δωμάτια άνοιγαν με το ίδιο κλειδί, φέτος μόνο άλλαξαν κλειδαριές) και έξω απ' το δωμάτιο την κριτική του κόσμου που σε πληγώνει θες δε θες.

Η υποκειμενική αίσθηση της πλειοψηφίας των οικοτρόφων, ότι η διαμονή στην Εστία επιδρά κυρίως αρνητικά στην προσωπική τους εξέλιξη επιβεβαιώνεται από τις σχετικές στατιστικές αναλύσεις. Από τη διασταύρωση της μεταβλητής **χρόνος διαμονής** στην Εστία με τις μεταβλητές:

- βαθμός ευχαρίστησης με το δωμάτιο
- προτίμηση ιδιωτικής κατοικίας
- ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού στην
- Επίδραση της διαμονής στην ατομική εξέλιξη
- αίσθηση μελαγχολίας
- αίσθηση απομόνωσης

προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα

Όσο αυξάνεται ο χρόνος διαμονής στην Εστία τόσο αυξάνεται και το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν ότι υπάρχει εσωτερικός κανονισμός στην Εστία. 38,2% των οικοτρόφων που ζούσαν τέσσερα και πλέον έτη στην Εστία, έναντι 13,6% εκείνων που ζούσαν την πρώτη χρονιά, δήλωσαν ότι στην Εστία υπήρχε εσωτερικός κανονισμός. Ο κανονισμός αυτός είναι εκείνος που συνήθως επιβάλλουν οι παλαιότεροι στους νεότερους οικοτρόφους (βλ. πίνακα 3 και κεφ. 3.4.4).

Επίσης υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ "χρόνου διαμονής στην Ε" και βαθμού ευχαρίστησης με το δωμάτιο. Όσο αυξάνεται ο χρόνος διαμονής, τόσο εντονότερη είναι η δυσανεμία με το δωμάτιο στην Εστία και η επιθυμία του οικοτρόφου να αποκτήσει ιδιωτική κατοικία. Βέβαια αυτή η ανοδική πορεία μεταστρέφεται σε φθίνουσα μετά το τρίτο έτος. Δηλαδή, στο τέλος των σπουδών που ο οικοτρόφος θα εγκαταλείψει έτσι κι αλλιώς την Εστία.

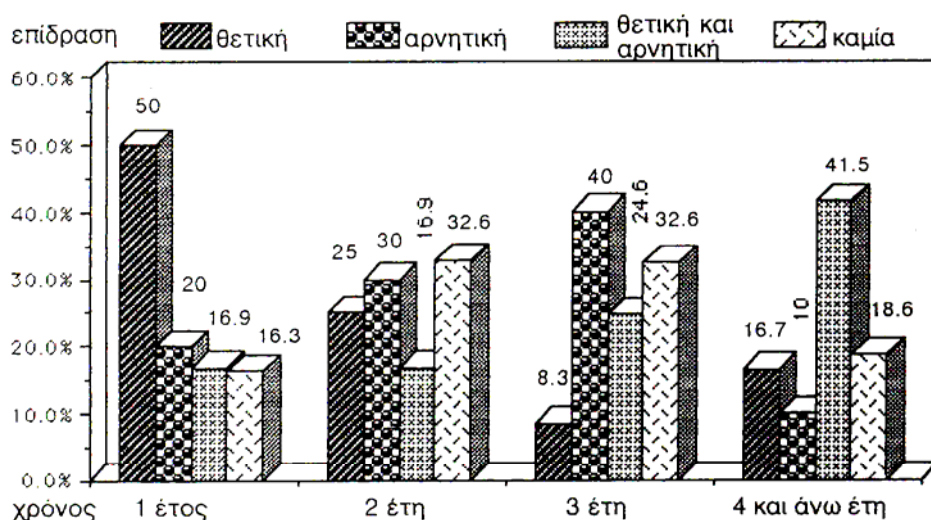
Μεταξύ της μεταβλητής "χρόνος διαμονής" στην Ε και εκείνης "επίδραση της διαμονής στην ατομική εξέλιξη" (σύμφωνα με την αυτοεκτίμηση του οικοτρόφου) υπάρχει επίσης μια στατιστικά σημαντική συνάφεια.

Από το διάγραμμα 2 φαίνεται ότι οι θετικές επιδράσεις ακολουθούν μια φθίνουσα πορεία από το πρώτο μέχρι το τρίτο έτος διαμονής στην Εστία. Στο τέταρτο έτος υπάρχει μια σχετική ανάσχεση η

οποία προφανώς οφείλεται στο ότι ο οικότροφος βρίσκεται πλέον στο στάδιο εξόδου από την Εστία.

Οι αρνητικές επιδράσεις ακολουθούν ακριβώς την αντίστροφη πορεία. Όσο περνάει ο καιρός αυτές αυξάνονται, σύμφωνα πάντα με την εκτίμηση των οικότροφων.

Τέλος, με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό εξισορροπημένης εκτίμησης των θετικών και αρνητικών επιδράσεων που δέχεται ο οικότροφος στην Εστία.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Συνάφεια μεταξύ του "χρόνου διαμονής στην Ε" και της "επίδρασης της διαμονής στην ατομική εξέλιξη"

$$N=130 \quad \chi^2=18,59 \quad df=9 \quad p=0,02$$

Μεταξύ της μεταβλητής "χρόνος διαμονής στην Ε", από τη μια, και "αισθήματα μελαγχολίας", από την άλλη, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια. Παρατηρείται, όμως, μια σαφής τάση μείωσης των ποσοστών των φοιτητών που καταλαμβάνονται από μελαγχολία, όσο περνάει ο χρόνος. Στο πρώτο έτος σπουδών εκείνοι που

δηλώνουν ότι αισθάνονται μελαγχολία ανέρχονται σε 30,8%, έναντι 22,6% στο δεύτερο έτος, 20% στο τρίτο και 13,2% στο τέταρτο.

Ακριβώς αντίστροφη (αλλά επίσης όχι στατιστικά σημαντική) είναι η εξέλιξη αναφορικά με την αίσθηση της απομόνωσης και της μοναξιάς στην Εστία.

Όσο προχωράει ο χρόνος, τόσο αυξάνονται τα ποσοστά εκείνων που δηλώνουν ότι αισθάνονται συχνά ή κάπου - κάπου μοναξιά και απομόνωση στην Εστία. Στο τέταρτο έτος παρατηρείται μια πολύ ελαφρά αναστροφή που οφείλεται στο ότι ο φοιτητής αρχίζει πλέον να προσανατολίζεται στη μεταπανεπιστημιακή ζωή.

Η διαπίστωση ότι η αίσθηση της μοναξιάς αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου αποτελεί ένδειξη για τις διαδικασίες αποξένωσης και αλλοτρίωσης - όπως υπογραμμίζουν και οι ίδιοι οι ικότροφοι - που λαμβάνουν χώρα στην Εστία.

Η έλλειψη προσωπικής ζωής, η μη ουσιαστική ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών¹, ο ασφυκτικός κοινωνικός έλεγχος, που συχνά εμφανίζεται στη μορφή του κουτσομπολιού, η αποκοπή από τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο είναι παράγοντες που δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εξέλιξη του οικοτρόφου.

Το ερώτημα αν οι θετικές και προπάντων οι αρνητικές επιδράσεις που δέχονται οι οικότροφοι είναι παροδικές, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, ή έχουν σοβαρότερες επιπτώσεις για την προσωπικότητά τους, δεν μπορεί να απαντηθεί από την παρούσα έρευνα.

1 Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των οικοτρόφων οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους είναι επιφανειακές. Οι παρέες "επιπόλαιες", για "χαβαλέ", της "πλάκας" (βλ. κεφ. 3.2.).

7 Συμπεράσματα

Από τις αναλύσεις των προηγούμενων κεφαλαίων προκύπτει ότι η χωροταξική θέση της Φοιτητικής Εστίας Ιωαννίνων συμβάλλει στην αποκοπή των οικοτρόφων από τον κοινωνικό ιστό της πόλης.

Το γεγονός αυτό, καθώς και η κοινωνικοπολιτισμική και ηλικιακή ομοιογένεια των οικοτρόφων συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της οργάνωσης και της λειτουργίας της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής στην Εστία.

Η οργάνωση της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής φέρει αρκετά χαρακτηριστικά όμοια μ' εκείνα των κλειστών ιδρυμάτων. Ο κύκλος της ζωής στο 24ωρο είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένος και ακολουθείται από τη συντριπτική πλειοψηφία των οικοτρόφων παρόλο που δεν υποχρεώνονται από κάποιους θεσμοθετημένους κανόνες να ακολουθούν αυτό τον κύκλο ζωής.

Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων των οικοτρόφων διαδραματίζεται στο χώρο της Εστίας είτε στα πλαίσια της ευρύτερης ομάδας των οικοτρόφων είτε σε μικρότερες ομάδες.

Η ατομική ελευθερία του οικοτρόφου είναι αρκετά περιορισμένη. Η τήρηση των κανόνων λειτουργίας της κοινωνικής ζωής στην Εστία δεν ελέγχεται από κάποια "αυθεντία", υπάρχει όμως μια άτυπη ιεραρχία κι ένας αυστηρός κοινωνικός έλεγχος που διασφαλίζουν ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας της εστιακής ζωής.

Το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής των οικοτρόφων είναι ασαφές και μη δεδηλωμένο. Η κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από την κοινωνικοποίηση της κάθε φορά νέας γενιάς οικοτρόφων στην εστιακή κοινότητα.

Η εσωτερίκευση της **εστιακής κουλτούρας** από τους κάθε φορά νέους οικοτρόφους είναι αποτέλεσμα διαδικασιών, οι οποίες δρομολογούνται από τις οργανωμένες πολιτικές - συνδικαλιστικές ομάδες ή από κάποιες άτυπες ομάδες που λειτουργούν ως ένα είδος φορέα της εστιακής κουλτούρας.

Η εστιακή κουλτούρα φέρει αρκετά χαρακτηριστικά μιας υποκουλτούρας, με την έννοια ότι αποκλίνει τόσο από τη γενικότερη φοιτητική κουλτούρα, όσο και από το γενικό κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα.

- Οι κλειστές παρέες, που συγχρόνως είναι αποκομμένες όχι μόνο από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά και από το άμεσο πανεπιστημιακό περιβάλλον,

- ο ρυθμός της ζωής (δραστηριότητα τη νύχτα, ανάπαυση τη μέρα),

- η στάση απέναντι στη μελέτη (όποιος μελετά είναι κοράκι και σπασίκλας),

- η απόρριψη κάθε κανονιστικού πλαισίου που επιβάλλεται "από πάνω" και η αποδοχή μόνο εκείνων των κανόνων που διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική ζωή και τη δυναμική της ομάδας,

- ο αυστηρός κοινωνικός έλεγχος, αποτελούν μερικές μορφές συμπεριφοράς που αποκλίνουν από το "κανονικό".

Βέβαια παρόμοιες μορφές συμπεριφοράς συναντούμε και σε φοιτητικές ομάδες εκτός Εστίας, ιδιαίτερα σ' ό,τι αφορά τις κοινωνικές σχέσεις (βλ. σχετικά Κοσμόπουλος κ.ά. 1985: 31).

Η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να τεκμηριώσει εμπειρικά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ "εστιακών" και "μη εστιακών" φοιτητικών ομάδων. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας. Εκείνο που μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα στην παρούσα έρευνα είναι, ότι η εστιακή υποκουλτούρα αναπτύσσει τη δική της δυναμική και είναι σε μεγάλο βαθμό αποκομμένη από την πανεπιστημιακή κοινότητα και σε ακόμα μεγαλύτερο από την τοπική κοινωνία.

Το στοιχείο που αποτελεί άμεσο και σταθερό συνδετικό κρίκο μεταξύ οικοτρόφων και Πανεπιστημίου είναι οι **εξετάσεις**. Την περίοδο των εξετάσεων στο επίκεντρο της εστιακής ζωής βρίσκεται η μελέτη, όπως δηλαδή συμβαίνει και στους λοιπούς φοιτητικούς κύκλους.

Βέβαια, ως συνδετικός κρίκος με την εξωεστιακή και εξωπανεπιστημιακή πραγματικότητα λειτουργεί και η κάθε φορά νέα γενιά φοιτητών. Φαίνεται, όμως, ότι οι παλαιοί οικότροφοι δεν αφομοιώνουν τόσο τις εμπειρίες που φέρνουν οι νέοι, όσο οι νέοι αφομοιώνουν και εσωτερικεύουν τους εστιακούς κανόνες. Αυτό έχει ως συνέπεια, το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η κοινωνικοπολιτισμική ζωή στην Εστία να αναπαράγεται σταθερά και να εξελίσσεται σε αργούς ρυθμούς.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η **εστιακή υποκουλτούρα** αποτελεί έναν ειδικό τύπο της φοιτητικής υποκουλ-

τούρας, η οποία με τη σειρά της θα μπορούσε να ενταχθεί στη λεγόμενη **κουλτούρα των νέων** (Youth Culture, Jugendkultur). Η φάση της νεότητας και της σχετικής κουλτούρας εστιάζεται, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, κυρίως στην ηλικία μεταξύ 12 και 20 ετών. Όμως, στην περίπτωση της σπουδάζουσας νεολαίας η φάση της νεότητας επιμηκύνεται λόγω της επιμήκυνσης των σπουδών (βλ. Schäfers 1986: 146 κ.ε. και Kerber/ Schmieder 1984: 274 κ.ε.).

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε, επομένως, να εξετάσει το θέμα της κοινωνικοποίησης στην Εστία και γενικότερα στο Πανεπιστήμιο, εντάσσοντάς το στη θεωρία σχετικά με την κουλτούρα των νέων.

Σε μια τέτοια προσπάθεια εκείνο το στοιχείο στο οποίο θα πρέπει να επικεντρωθεί η επιστημονική ανάλυση είναι η **κοινωνικο-πολιτισμική οριοθετησιμότητα**. Η **κοινωνικοπολιτισμική ομοιογένεια** των οικοτρόφων αποτελεί τη συμπύκνωση των παραγόντων: **κοινωνική, πολιτισμική και γεωγραφική προέλευση**, καθώς και του παράγοντα **οικονομική κατάσταση**, οι οποίοι (παράγοντες) συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση εκείνου που αποκαλέσαμε **εστιακή υποκουλτούρα**.

Υποθέτουμε ότι η εστιακή υποκουλτούρα συγκρινόμενη με τη γενικότερη φοιτητική (υπο)κουλτούρα, είναι πιο αντικονφορμιστική και φέρει εντονότερα χαρακτηριστικά διαμαρτυρίας και αντίστασης απέναντι στο αστικό κοινωνικοπολιτισμικό κατεστημένο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abercrombie Nicholas (κ.α): Λεξικό Κοινωνιολογίας, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1991.

Anderson Lynn R.: Προσωπικότητα και στάσεις των φοιτητών των ελληνικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1980.

Ανθογαλίδου Θεοπούλα: Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, Οδυσσέας, Αθήνα 1990.

Ασπρογέρακας - Γρίβας Κων/νος: Η κατάσταση στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας μετά το Νόμο-πλαίσιο (νόμο 1268/82 για τη δομή και λειτουργία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων). Ανάλυση μιας εθνικής συμφοράς. Αθήνα 1984.

Βρυχέ Άννη/Γαβρόγλου Κώστας: Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης 1911-1981. Εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη 1982.

Γεώργας Δ.: Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 61 /1986, (σελ. 3-29).

Δαμανάκης Μιχάλης: Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1993.

Δρεττάκης Μανόλης: Οι σχολές κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών επιστημών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Παπαζήσης, Αθήνα 1977.

Δρεττάκης Μανόλης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι.. Αθήνα 1979.

Κιντής Ανδρέας: Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα. Ανατομία, σκέψεις για την αναδόμησή της, Gutenberg, χ.ε.

Κοσμόπουλος Αλ.-Παϊζης Ν.-Πετρόπουλος Π.-Γεωργακάτος Σ.: Φοιτητική ζωή και νοοτροπία. Σκιαγράφηση των πρώτων αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας στον φοιτητικό πληθυσμό του Πανεπιστημίου Πατρών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 2/85 (σελ. 13-43).

Κουτσουμάρης Γ.: Ανώτατη παιδεία και οικονομική ανάπτυξη. ΙΟΒΕ 1980.

Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάννα: Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογία της Παιδείας 2. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1974.

Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάννα: Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση. Οδυσσεύς, Αθήνα 1983.

Πανούσης Γιάννης: Οραματισμοί για μια άλλη Ανώτατη Παιδεία (άρθρα, 1980-85), Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 1985.

Πανούσης Γιάννης: Το τέλος μιας (πανεπιστημιακής) εποχής. (άρθρα 1989-1991). Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 1991.

Πεσμαζόγλου Στέφανος: Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Ψαχαρόπουλος Γ./ Καζαμίας Α.: Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1985.

Goffman Erving: Asyle Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderen Insassen, Suhrkamp, Frankfurt 1972, "τίτλος γνήσιου: Asylums. Essays of the Social Situation of Mental Patients and other Inmates (1961)".

Huber Ludwig: Sozialisation in der Hochschule, στο: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim und Basel 1980.

Krappmann Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, στο: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim und Basel 1980.

Kerber, H./ Schmieder, A. (Hrsg): Handbuch der Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, rowohlts enzyklopädie, Hamburg 1984.

Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Leske, Opladen 1985.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1. Δημογραφικά στοιχεία

- 1.1 Φύλο
- 1.2 Τμήμα
- 1.3 Εξάμηνο σπουδών
- 1.4 Ηλικία
- 1.5 Τόπος προέλευσης (πόλη, χωριό, πληθυσμός)
- 1.6 Κοινωνική προέλευση:
μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων
- 1.7 Χρόνος διαμονής στην Εστία.

2. Υποδομή της Εστίας και Εσωτερικός Κανονισμός

- 2.1 Χώρος διαμονής (ευχάριστος-δυσάρεστος, μικρός-μεγάλος, κατάλληλος- ακατάλληλος)
- 2.2 Χώρος και δυνατότητες αναψυχής
- 2.3 Σίτιση
- 2.4 Καθαριότητα
- 2.5 Εσωτερικός Κανονισμός
- 2.6 Υπενοικίαση (κίνητρα)
- 2.7 Η Εστία ως χώρος μελέτης

3. Κοινωνική ζωή

- 3.1 Δυνατότητες αναψυχής-πολιτιστικές δραστηριότητες
- 3.2 Κοινωνικές σχέσεις - παρέες
- 3.3 Σχέσεις των δύο φύλων
- 3.4 Σχέσεις μεταξύ οικοτρόφων και προσωπικού της Εστίας
- 3.5 Σχέσεις με άτομα και ομάδες εκτός Εστίας
- 3.6 Κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται οι
κοινωνικές σχέσεις (κανόνες διαβίωσης, ημερήσια και
νυχτερινή ζωή)

3.7 Η Εστία ως χώρος "πολιτικής κοινωνικοποίησης"

- δράση κομματικών οργανώσεων
- Δ.Σ. της Εστίας πολιτικές συζητήσεις και ζυμώσεις
- άποψη - αξιολόγηση του οικοτρόφου

4. Σχέσεις Εστίας και Κοινωνικού Περιγύρου

- 4.1 Στάση του κοινωνικού περιγύρου (Γιαννιώτες, άλλοι φοιτητές, μέλη Δ.Ε.Π) απέναντι στους οικοτρόφους της Εστίας.
- 4.2 Στάση των οικοτρόφων απέναντι στους Γιαννιώτες
- 4.3. Στάση του προσωπικού της Εστίας απέναντι στους οικοτρόφους.

5. "Επιπτώσεις" της διαμονής στην Εστία για την εξέλιξη της "προσωπικότητας" του οικοτρόφου.

- 5.1 Αυτοεκτίμηση κατά πόσο η διαμονή στην Εστία επηρέασε θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη (μαθησιακή, κοινωνική, ψυχολογική κ.λπ.) του οικοτρόφου και γιατί.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΡΓΟΔΟΤΩΝ
ΤΗΣ ΕΠΑΡΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ
ΑΣΘΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ
(ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ)**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

71

Β. Η ΕΡΕΥΝΑ

1. Εισαγωγή	79
2. Στόχος και βασικά ερωτήματα της έρευνας	80
3. Στοιχεία, υλικό και μέθοδος της έρευνας	80
3.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας	80
3.2. Η δειγματοληψία	81
3.3. Τα όργανα ελέγχου	81

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Κατανομές συχνοτήτων πρωτογενών στοιχείων	84
2. Παράγοντες της κλίμακας OMI	89
3. Συγκρίσεις παραγόντων δείγματος έρευνας Μαδιανού και δείγματος έρευνας εργοδοτών	89
4. Αναλύσεις διασποράς (ANOVA), και (ONE - WAY) αναλύσεις T-TEST	90
4.1. Συγκρίσεις των παραγόντων της κλίμακας OMI με τις μεταβλητές	91
4.2. Ανάλυση διασποράς των παραγόντων	93
4.3. Συγκρίσεις των παραγόντων με το στατιστικό κριτήριο t-test groups	95
4.4. Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με τις ομάδες ηλικιών (ONEWAY ANALYSIS)	97
4.5. Συγκρίσεις των παραγόντων με άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου	98
4.6. Συγκρίσεις με Χ-τετράγωνο	99
4.7. Στατιστικά στοιχεία των παραγόντων της κλίμακας OMI ως προς τις μεταβλητές: φύλο,	

ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο	100
---	-----

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ε. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
-----------------	-----

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	111
---------------	-----

1. Κατάλογος Πινάκων	113
2. Ερωτηματολόγιο: στάσεις εργοδοτών	115
3. Η γνώμη για την ψυχική αρρώστια (κλίμακα ΟΜΙ)	121

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Συχνά υποστηρίζεται, ότι η ιδέα και το μοντέλο αποκατάστασης ασθενών και αναπήρων αναπτύχθηκε κυρίως στα χρόνια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου στην Αγγλία και τις Η.Π.Α.. Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι πολύ νωρίτερα υπήρχαν τέτοια προγράμματα και σχετικές δημοσιεύσεις (HAVENS, L.U. GUBELLI, G. 1967, KRUSEN, F. 1969).

Αναμφίβολα, στον τομέα της Ψυχικής Υγείας και κοινωνικής ασφάλισης έχουν γίνει πολλά θετικά βήματα (Γαλλία, Γερμανία, Σουηδία, Ελβετία, Ολλανδία) τα οποία σήμερα μπορούν να ενταχθούν στο μοντέλο της αποκατάστασης.

Η έννοια όμως η οποία καθόρισε την κατεύθυνση των αποκτηθέντων γνώσεων στον τομέα αυτό και τη συστηματικοποίησή του, έχει την αφετηρία της στις αγγλοσαξωνικές χώρες. Είναι η έννοια αποκατάσταση (rehabilitation). Στη Γαλλία και τις γαλλόφωνες χώρες χρησιμοποιείται συνήθως ο όρος "readaptation", παρ' ότι το περιεχόμενό του διαφέρει από αυτό του όρου "rehabilitation".

Η ακριβής απόδοση του όρου rehabilitation είναι αποκατάσταση (των δικαιωμάτων και ικανοτήτων) και του όρου readaptation η αποκατάσταση των ικανοτήτων προσαρμογής, και τις περισσότερες φορές εννοείται η αποκατάσταση ικανοτήτων προσαρμογής σ' ένα διαφοροποιημένο επίπεδο μετά την ασθένεια. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, Σουηδία, Δανία, τα τελευταία χρόνια μιλάει κανείς για την "αρχή της ομαλοποίησης" ("principe of normalization", "Normalisierungsprinzip"). Χωρίς να θέλω να επεκταθώ στα προτερήματα ή μειονεκτήματα των διαφόρων όρων, ο όρος που τελικά επικράτησε σε διεθνές επίπεδο είναι ο όρος "rehabilitation", ο οποίος προτάθηκε και από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO - 1958, 1969).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της έννοιας "rehabilitation" (αποκατάσταση). Εδώ θα ήθελα να παραθέσω μόνο μερικούς. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς αποκατάσταση σημαίνει:

- Ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία κατά την οποία θα φτάσει την πιο αποτελεσματική και αναγκαία προσαρμογή. (WIJSENBECK, H., LINDER, B., 1962).

- Ειδικό πεδίο της ιατρικής και κοινωνικής ενασχόλησης. (BERNER, P.U., BRUNK, H., 1965).

- Αποκατάσταση του ασθενούς ως ανθρώπου (προσωπικότητα) και ως μέλους μιας κοινωνίας, (GASTAGER 1965)

- Εξέλιξη ή καλυτέρευση των ικανοτήτων του ασθενούς οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πετυχημένη κοινωνική και εργασιακή ενασχόλησή του εκτός του Νοκομείου.

(FIDLER, G., J., 1961).

Από τους προαναφερθέντες ορισμούς γίνεται σαφής η δυσκολία ορισμού της έννοιας αποκατάσταση και τούτο διότι:

- α) διαφέρει ανάλογα με τους περιβαλλοντολογικούς και οικολογικούς χώρους στους οποίους επιδιώκεται ή πραγματοποιείται. (ασυλο, κοινότητα κλπ.).

- β) εξαρτάται από το βαθμό έλλειψης ικανοτήτων των ατόμων (επαγγελματικές ή κοινωνικές δεξιότητες) ή έλλειψης του κοινωνικού δικτύου υποστήριξης.

- γ) αποτελεί πλέγμα εξελεκτικών διαδικασιών που αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους.

(WING και MORRIS 1981, WATTS και BENNETT 1983).

Η άποψη που συνήθως υποστηρίζεται ότι η αποκατάσταση συνίσταται από την πρόληψη, τη θεραπεία και την προσαρμογή μετά την ασθένεια, μόνο κατά ένα μέρος είναι σωστή, γιατί αποκατάσταση σημαίνει κάτι παραπάνω από πρόληψη, θεραπεία και επαναφορά των εργασιακών ικανοτήτων και προ πάντων σημαίνει έναν νέο τρόπο προσέγγισης των ασθενών. (KABANOV, M.M. 1976).

Σήμερα, σύμφωνα με τις προτάσεις του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας, ξεχωρίζει κανείς τουλάχιστον τρία είδη αποκατάστασης, την *ιατρική*, την *επαγγελματική* και την *κοινωνική* αποκατάσταση. Σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α. η αποκατάσταση θεωρείται ως μια βασική προφύλαξη ("tertiaere prorhylaxe", FREEDMAN, A., 1967, QUERIDO, A., 1966, CAPLAN, C.U. 1967) η οποία αποσκοπεί στο να εμποδίσει την αναπηρία ή να μειώσει τις επιπτώσεις της.

Η τριχοτόμηση της αποκατάστασης έχει κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα και βοηθά στη συστηματικοποίηση μιας πολύπλοκης κατάστασης. Στην πράξη η σημερινή θεραπεία μπορεί να συμβάλλει

στην πρόληψη των πιθανών αυριανών δυσκολιών. (QUERIDO, A., 1966).

Δεν είναι τυχαίο ούτε μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους προαναφερθέντες ορισμούς για την αποκατάσταση συμπεριλαμβάνουν και τον κοινωνικό παράγοντα γιατί η αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές διαφέρει και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σε σχέση με την αποκατάσταση ατόμων με σωματικές ασθένειες. Η ιδιαιτερότητα έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι οι ψυχικές ασθένειες επηρεάζουν πολύ αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις. Η αφετηρία του μοντέλου της αποκατάστασης στηρίζεται στην ιδέα του μη περιορισμού "non restraint" (Nichtbeschraenkung) των ψυχικά ασθενών, που συμπεριλαμβάνεται και στις οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO 1978), και στη διδασκαλία της εργασιοθεραπείας ή εργοθεραπείας όπως ονομάζεται και της κοινωνικής θεραπείας (Arbeits-und Sozialtherapie). Αυτές οι δύο ιδέες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και τις συναντά κανείς σε όλη την ιστορία της Ψυχιατρικής και αντικατοπτρίζουν της σχέση της κοινωνίας στα διάφορα στάδια της εξέλιξης της προς τους ψυχικά ασθενείς. (KABANOV, M.M. 1976). Η ιδέα της εργοθεραπείας χρησιμοποιήθηκε πολύ νωρίς στην ψυχιατρική, όπως ήδη αναφέραμε, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα για την καταπολέμηση της παθητικότητας των ασθενών μέσα στο ψυχιατρικό ίδρυμα (SIMON, H., 1927). Το σύστημα αυτό του SIMON που γρήγορα έγινε γνωστό σε πολλές χώρες στηριζόταν στην άποψη ότι η προσαρμογή των ατόμων στο περιβάλλον είναι μια αρχή της ζωής. Η προσαρμογή απαιτεί από κάθε άτομο τη διαρκή προσαρμογή όλων των ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Γι αυτό ακριβώς, η προσαρμογή στο περιβάλλον θα οδηγούσε στην απελευθέρωση όλων των δυνάμεων και ικανοτήτων της προσωπικότητας. Έτσι και οι ψυχικά ασθενείς μπορούν να επιδιώκουν την προσαρμογή τους στο περιβάλλον. (SIMON, H., 1927).

Οι απόψεις αυτές ελάχιστα διαφέρουν από τις σημερινές για την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση. (ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ/ΣΤΟΓΙΑΝΙΔΟΥ 1988). Η ουσιαστικότερη ίσως διαφορά μεταξύ ιδρυματοποιημένης εργοθεραπείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης σε ειδικές μονάδες, έγκειται στο γεγονός ότι στο ψυχιατρικό άσυλο ο χώρος επαγγελματικής εκπαίδευσης, εργασίας και διαβίωσης είναι ο ίδιος (GOFFMAN, E., 1972), πράγμα που δυσχεραίνει κατά πολύ την ανάπτυξη της προσωπικότητας

των ψυχικά ασθενών και τους αποκόβει από το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και τους στερεί τη δυνατότητα οργάνωσης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους και κυρίως αντίκειται στην βασική αρχή της αυτοοργάνωσης και αυτοδιαχείρισης των ασθενών, που θα πρέπει να είναι ο τελικός στόχος της αποκατάστασης (DORNER, K., PLOG, U., 1978).

Ο θεσμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης στην Ελλάδα είναι πολύ πρόσφατος και δίνει κατά την άποψή μου το στίγμα της ψυχιατρικής περίθαλψης στην Ελλάδα. Άλλωστε ο νέος ψυχιατρικός όρος "Λεροποίηση" είναι διεθνώς γνωστός. (ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ 1987).

Σύμφωνα με τον BENNETT (1977) δε νοείται κοινωνική επανένταξη χωρίς επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι γνωστές οι επιπτώσεις της αποκοπής του ατόμου από την παραγωγική διαδικασία τόσο στο ατομικό όσο και στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο (ΓΑΛΑΝΗΣ 1987). Αλλά μόνο η επαγγελματική αποκατάσταση δε σημαίνει απαραίτητα και κοινωνική αποκατάσταση. (βλ. ΜΠΑΪΡΑΚΤΑΡΗΣ 1987). Επίσης από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα των εργασιακών συνθηκών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εμφάνιση και ένταση των ψυχικών διαταραχών (REBELL, CHR., 1976).

Η ψυχιατρική αποκατάσταση σήμερα, στοχεύει - παρ' όλα τα υπάρχοντα προβλήματα απασχόλησης - κυρίως στην επαγγελματική αποκατάσταση με την επανένταξη στην εργασιακή διαδικασία. Αυτό, ίσως κατά ένα μεγάλο μέρος να απορρέει και από την παράδοση (προηγούμενο) που υπάρχει στην ψυχιατρική αλλά και από το γεγονός ότι η εργασία έχει, ιδιαίτερα για ψυχικά ασθενείς, την θεραπευτική της αξία (WATTS 1983, SHEPHERD 1984).

Σύμφωνα με τον JOHADA (1983) η εργασία βοηθάει τον άνθρωπο στην επέκταση του κοινωνικού του περιγύρου, καθορίζει την κοινωνική του θέση και ταυτότητα και τον αναγκάζει να δραστηριοποιηθεί και συμβάλλει στη δομή και οργάνωση του χρόνου (βλ. επίσης ΓΑΛΑΝΗΣ 1987, 1989).

Οι απόψεις όμως σχετικά μ' αυτή τη θέση δίστανται. Υπάρχει και η άποψη που υποστηρίζει ότι το εργασιακό περιβάλλον όλο και περισσότερο γίνεται ανήσυχο, απογοητευτικό και απάνθρωπο έτσι ώστε η εργασία να επιδρά αρνητικά (βλαπτικά) στην ψυχική υγεία των εργαζομένων (SCHMIDT-TRAUB 1985, BUNGARD 1986).

Επίσης ενδιαφέρον σχετικά μ' αυτό παρουσιάζει και η διαπίστωση ότι η ικανοποίηση από την εργασία φαίνεται να είναι το ίδιο

καλή, τόσο σε ασθενείς όσο και σε υγιείς. (IPSEN 1978, BLUMENTHAL 1985).

Από έρευνες και μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι:

- Σημαντικοί παράγοντες για την αποκατάσταση είναι το είδος της πάθησης, η ηλικία, η εκπαίδευση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των εκπαιδευομένων ατόμων. (ΣΟΥΓΙΟΥΛΤΖΟΓΛΟΥ, Μ., 1988).

- Το γεγονός ότι ψυχασικοί, που νοσηλεύονται σε ψυχιατρεία, συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, αποδεικνύει ότι είναι δυνατή η αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών εκτός ψυχιατρείου σε ειδικές εκπαιδευτικές και θεραπευτικές μονάδες αποκατάστασης. (ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ Γ.,/ΝΙΚΟΛΑΟΥ Π./ΤΥΧΟΠΟΥΛΟΣ Γ./ΖΟΥΝΗ, Μ., 1988).

- Είναι δυνατή η επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές πρώτον: όταν τα προγράμματα αυτά ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και ικανότητες των εκπαιδευομένων, δεύτερον: όταν ανταποκρίνονται στη ζήτηση της ελεύθερης αγοράς εργασίας και τρίτον: όταν γίνει παράλληλη κινητοποίηση του ίδιου του εκπαιδευομένου, της οικογένειας, της κοινωνικής υπηρεσίας και των άλλων φορέων της κοινότητας. (ΑΥΓΕΡΙΔΗΣ, Κ., 1988).

- Οι μονάδες επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης είναι βασικής σημασίας για την αποϊδρυματοποίηση των ψυχικά ασθενών αφού έχει διαπιστωθεί ότι η εύρεση εργασίας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την έξοδο από το ψυχιατρικό ίδρυμα, απ' ότι η ύπαρξη ψυχιατρικών συμπτωμάτων με την προϋπόθεση όμως, ότι οι μονάδες αυτές είναι ενταγμένες στα πλαίσια ενός αρθρωμένου συστήματος ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών της Κοινότητας. (ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ./ ΛΑΛΑΣ, Κ. / ΑΥΓΕΡΙΔΗΣ, Κ./ ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ, Δ./ ΔΕΓΛΕΡΗΣ, Ν./ ΤΣΙΑΡΑΣ, Γ., 1988).

- Βασικός παράγοντας για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές αποτελεί και η γνώμη, στάση και συμπεριφορά της κοινής γνώμης απέναντι στα άτομα αυτά (ΜΑΛΙΩΡΗ, Μ., 1987).

- Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά εδώ η στάση των εργοδοτών αφού αυτοί είναι εκείνοι που θα προσλάβουν ή όχι τα άτομα με ψυχικές διαταραχές. (ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ./ΣΤΟΠΙΑΝΙΔΟΥ, Α., 1988).

- Για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων απαιτείται ένας ολοκληρωμένος κεντρικός κοινωνικός σχεδιασμός, στα πλαίσια μιας γενικότερης πολιτικής υπηρεσιών υγείας και επαγγελματικής και

κοινωνικής αποκατάστασης, τόσο σε επίπεδο εθνικό (ΚΥΡΙΑΚΑΚΗΣ, Β. 1987, 1988), όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ΓΕΡΟΥΚΑΛΗΣ, Δ., 1988) συνδέοντάς την και με τις οικονομικές παραγωγικές μονάδες (ΠΑΠΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., 1988).

Από τη συμμετοχή και συνέχιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Κοινωνικής Αποκατάστασης ατόμων με ψυχολογικές - ψυχιατρικές διαταραχές εξάγονται γενικά τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1) Άτομα με ψυχικές διαταραχές έχουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης μέσω κατάλληλων και ευέλικτων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

2) Ότι η παραμονή τους σε ψυχιατρεία δεν οφείλεται κυρίως στη βαρύτητα της ψυχοπαθολογικής εικόνας που εμφανίζουν αλλά στην έλλειψη εναλλακτικής πρότασης.

3) Οι μονάδες εκπαίδευσης ατόμων με ψυχικές διαταραχές αποτελούν μια ουσιαστική εναλλακτική παράμετρο στις προσπάθειες της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης στη χώρα μας.

4) Επειδή οι εμπειρίες μας στην Ελλάδα είναι πολύ πρόσφατες και όταν αναφερόμαστε στο θέμα της αποκατάστασης ανατρέχουμε σε εμπειρίες ξένων χωρών, θα πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειές μας, να υπάρξει αλληλοπληροφόρηση και ανταλλαγή απόψεων της κοινής γνώμης των "ειδικών", δηλαδή αυτών που ασχολούνται με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, να αξιολογηθούν και να αξιοποιηθούν επιστημονικά και πρακτικά οι υπάρχουσες εμπειρίες και να χαραχθούν τακτικές και στρατηγικές τέτοιες που να επιτρέψουν την κοινωνική ενσωμάτωση και αποκατάσταση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές στην κοινωνία μας.

5) Τέλος, για την επίτευξη των τελικών στόχων της αποκατάστασης των εκπαιδευομένων, σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να λειτουργήσουν τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα ως άλλοθι για την αντιμετώπιση της ψυχικής ασθένειας και υπέρ της νομιμοποίησης και μόνο των Υπηρεσιών Υγείας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας σχετικά μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων σχετικά με την προβληματική απασχόλησης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε θέσεις εργασίας. Οι GREENWOOD et. al. (1987) για παράδειγμα συνοψίζουν 90 εργασίες οι οποίες ως αντικείμενο έρευνας έχουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εργοδοτών σχετικά με "άτομα με ειδικές ανάγκες". Οι περισσότερες όμως

απ' αυτές τις έρευνες σχετίζονται κυρίως με σωματικές και πνευματικές καθυστερήσεις, ενώ ελάχιστες είναι εκείνες οι έρευνες που ασχολούνται με άτομα με ψυχικές διαταραχές.

Συνήθως από την πλευρά των εργοδοτών εκφράζονται μεγάλες επιφυλάξεις σχετικά με την πρόσληψη "ατόμων με ειδικές ανάγκες". Ο FUQUA (1984) για παράδειγμα διαπίστωσε ότι οι εργοδότες προτιμούν άτομα με "σωματικές ειδικές ανάγκες" σε σχέση με ασθενείς ψυχιατρικών κλινικών.

Από την άλλη, ο BENNETT (1983) επισημαίνει ότι οι προσπάθειες για την επαγγελματική αποκατάσταση των ψυχικά ασθενών ήταν εκείνες που συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της εικόνας των ψυχικά ασθενών στην κοινωνία και πιστεύει ότι οι μικρές επιχειρήσεις προσλαμβάνουν ψυχικά ασθενείς γνωρίζοντας το γεγονός, ότι οι ασθενείς αυτοί νοσηλεύθηκαν προηγούμενα σε ψυχιατρική κλινική, ενώ αντίθετα οι μεγάλες επιχειρήσεις προσλαμβάνουν άτομα με ψυχικές διαταραχές χωρίς να γνωρίζουν την προηγούμενη νοσηλεία τους σε ψυχιατρική κλινική.

Επίσης ο FLORIAN (1981) διαπιστώνει ότι τα "άτομα με ειδικές ανάγκες" έχουν περισσότερες δυνατότητες να εργασθούν σε παραγωγικές μονάδες παρά σε τομείς παροχής υπηρεσιών και ότι η πλειοψηφία των εργοδοτών που δεν προσλαμβάνει "άτομα με ειδικές ανάγκες" - επειδή όπως ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη κατασκευαστική υποδομή - αρνούνται κάθε εξωτερική βοήθεια ώστε να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο. Ενώ ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών υποστηρίζει ότι για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές απαιτείται μια καλή προετοιμασία (εκπαίδευση) αυτών των ατόμων, μια πλήρης (διεξοδική) πληροφόρηση των εργοδοτών καθώς και μια στενή συνεργασία μεταξύ του εποπτικού προσωπικού που εκπαιδεύει τα άτομα αυτά και των εργοδοτών (TREFF 1979, HERPICH 1983), άλλοι ερευνητές όπως π.χ. ο PHILIPS (1982) ή ο HOWARD (1975) ισχυρίζονται ότι τα άτομα με ψυχικές διαταραχές δε διαφέρουν από τα ψυχικά υγιή σε ότι αφορά την παραγωγική (αποδοτική) τους ικανότητα (επίδοση).

Οι HUBSCHMID και SCHAUB (1988) σε μια έρευνα σχετικά με τις εμπειρίες που απέκτησαν εργοδότες με την πρόσληψη και απασχόληση ψυχικά ασθενών και τη στάση των εργοδοτών σε ότι αφορά την κοινωνική συμπεριφορά αυτών των ατόμων και τις ικανότητες επίδοσής τους διεπίστωσαν μετά από συνεντεύξεις σε

23 εργοδότες ότι οι ερωτηθέντες εργοδότες είχαν μάλλον θετικές εμπειρίες, αφού το 74% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι θα υποδείκνυαν και σε άλλους εργοδότες να προσλάβουν άτομα με ψυχικές διαταραχές.

Ακόμη μεταξύ άλλων διεπίστωσαν ότι:

- Τα ψυχικά διαταραγμένα άτομα θα πρέπει μάλλον να προσλαμβάνονται σε μικρές επιχειρήσεις και να εργάζονται σε χώρους ήσυχους και μικρούς οι οποίοι απαιτούν ελάχιστες διαμορφώσεις και προσαρμογές.

- Γενικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες φαίνεται ότι χρειάζονται περισσότερη στοργή, προσοχή και εκτίμηση. Οι επιδόσεις τους είναι μειωμένες, και είναι λιγότερο σταθερά και έγκυρα απ' ότι ο μέσος όρος των εργατών.

- Θεωρείται αναγκαία η συνεργασία των συναδέλφων στο χώρο εργασίας με τα άτομα αυτά.

- Οι εργοδότες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για περισσότερη πληροφόρηση και συνεργασία.

- Οι εργοδότες θα επιθυμούσαν περισσότερη και στενότερη επαφή και συνεργασία με το εποπτικό προσωπικό των ατόμων αυτών και κυρίως με το γιάτρο.

- Οι ερωτηθέντες εργοδότες έχουν συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ψυχικά ασθενών, αλλά επικρίνουν τις υπηρεσίες αποκατάστασης γιατί, όπως χαρακτηριστικά λένε, "καλομαθαίνουν" τους ψυχικά ασθενείς ενώ η πραγματικότητα στην ελεύθερη αγορά εργασίας είναι σκληρή.

Αναμφισβήτητα τα ευρήματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν γιατί το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αυτό άλλωστε το τονίζουν και οι ίδιοι οι ερευνητές στην εργασία τους.

B. Η ΕΡΕΥΝΑ¹

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας γίνονται αρκετές προσπάθειες για μια μεταρρύθμιση στο σύστημα ψυχιατρικής περίθαλψης και ψυχικής υγείας. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται μεταξύ άλλων και τα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κοινωνικής αποκατάστασης ατόμων με ψυχικές διαταραχές, τα λεγόμενα "εργαστήρια" (βλ. π.χ. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής 1988).

Η επιτυχία ή η αποτυχία των όποιων προσπαθειών για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο σύστημα ψυχικής υγείας δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από τη σωστή θεώρηση και σύλληψη αλλά κατά κύριο λόγο από την ενεργό συμμετοχή του πληθυσμού ως αποτέλεσμα γνώμης, αντίληψης, στάσης και συμπεριφοράς της Κοινότητας.

Από πολλούς ειδικούς, επαγγελματίες της ψυχικής υγείας - όπως είδαμε παραπάνω - έχουν τονισθεί τα προβλήματα των πιθανών παθογενετικών διαστάσεων των συνθηκών εργασίας ή η δημιουργία επιπρόσθετων ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων σε άτομα ή ομάδες ατόμων που αποκλείονται από την παραγωγική διαδικασία.

Η εργασία θεωρείται ένας από τους βασικούς τομείς όπου οι κοινωνικές απόψεις για την ψυχική ασθένεια έχουν άμεση και πρακτική εφαρμογή.

Επειδή τελικός στόχος των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ψυχικά ασθενείς είναι η επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων αυτών η στάση των εργοδοτών απο-

¹ Η έρευνα αυτή δεν θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί χωρίς την συμβολή της Δέσποινας Μακρή και Ευδοκίας Τσαμπά, Κοινωνικών Λειτουργών του Κ.Ψ.Υ. στην Πάτρα, της Κατερίνας Ζιάκα και του Αντώνη Θεολόγου Μαθηματικών-Στατιστικών, της Σούλας Κόλυζα, Ανατολής Παυλίδου, Μάρθας Χριστοφορίδου και του Δημήτρη Τσουμάνη (όλοι σπουδαστές της Κοινωνικής Εργασίας στην Σ.Ε.Υ.Π., Τ.Ε.Ι Πάτρας) τους οποίους και ευχαριστώ βαθύτατα.

κτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί αυτοί τελικά θα αποφασίσουν, αν θα προσλάβουν ή όχι έναν ψυχικά ασθενή στην επιχείρησή τους.

2. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας είναι να "σφυγμομετρήσει" την αγορά εργασίας σε ότι αφορά την πρόσληψη ατόμων με ψυχικές διαταραχές, τη γνώμη και συμπεριφορά, τις δυνατότητες απορρόφησης και γενικά τη στάση των εργοδοτών της συγκεκριμένης περιοχής έναντι των νέων ατόμων με ψυχικές διαταραχές που περάτωσαν ή πρόκειται να περατώσουν την παρακολούθηση των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κοινωνικής αποκατάστασης.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας μεταξύ άλλων είναι:

- 1) Ποια είναι η στάση των εργοδοτών έναντι της ψυχικής υγείας, γενικά;
- 2) Ποια είναι η στάση των εργοδοτών έναντι των ψυχικά ασθενών συγκεκριμένα;
- 3) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση τους αυτή;
- 4) Είναι διατεθειμένοι να προσλάβουν στην επιχείρησή τους άτομα με ψυχικές διαταραχές; Γιατί;
- 5) Κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα τους προσλάμβαναν;

3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ, ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σχεδιασμός της έρευνας¹

Η έρευνα σχεδιάστηκε το 1988 και αποπερατώθηκε στο πρώτο εξάμηνο του 1989. Αρχικός στόχος ήταν η έρευνα να διεξαχθεί

¹ Την κεντρική ιδέα γι το σχεδιασμό της έρευνας την είχε η ερευνητική ομάδα η οποία λειτουργούσε στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής. Το πρωτόκολλο για την έρευνα και το ερωτηματολόγιο "στάσεις εργοδοτών" (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) διαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα. Την ευθύνη για την διεξαγωγή, ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας την φέρνει εξ ολοκλήρου ο γράφων.

κατ' αρχήν στην ευρύτερη περιοχή της Πάτρας και αργότερα και να επεκταθεί και σε άλλες πόλεις όπως την Αθήνα, τον Πειραιά, το Αιγάλεω, την Θεσσαλονίκη και το Ηράκλειο Κρήτης, όπου υπάρχουν παραρτήματα του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής και λειτουργούν προγράμματα επαγγελματικής και κοινωνικής αποκτάστασης ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Δυστυχώς για διάφορους τεχνικούς και άλλους λόγους η έρευνα περιορίστηκε μόνο στην προαναφερθείσα ευρύτερη περιοχή της Πάτρας.

3. 2. Η δειγματοληψία

Κατ' αρχήν καταρτίστηκαν τρεις κατάλογοι με το είδος της επιχείρησης, τα τηλέφωνα και τις διευθύνσεις τους από την ευρύτερη περιοχή της Πάτρας.

Ο κατάλογος Α περιλαμβάνει ένα τυχαίο δείγμα του συνόλου των εργοδοτών.

Ο κατάλογος Β περιλαμβάνει το σύνολο των εργοδοτών που απασχολούν πάνω από 30 άτομα.

Ο κατάλογος Γ συμπεριλαμβάνει το σύνολο των εργοδοτών που έχουν δείξει ενδιαφέρον να προσλάβουν άτομα από τα "εργαστήρια" του Κ.Ψ.Υ (από προηγούμενες επαφές).

Ως εργοδότης στην έρευνά μας θεωρείται ο ιδιοκτήτης ή η ιδιοκτήτρια, ο διευθυντής ή η διευθύντρια και ο προϊστάμενος ή η προϊσταμένη της επιχείρησης. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 55 άτομα, διότι πολλές επιχειρήσεις (44) που υπήρχαν στους τρεις προαναφερθέντες καταλόγους είτε είχαν μεταφερθεί με άγνωστη την διεύθυνσή τους, είτε άλλες έκλεισαν (διαλύθηκαν ή απεβίωσε ο ιδιοκτήτης) και 16 άτομα (επιχειρήσεις) αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

3.3. Τα όργανα ελέγχου

Ως όργανα ελέγχου προκρίθηκαν δύο είδη ερωτηματολογίων (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ): Το πρώτο ήταν η κλίμακα OMI: (Opinions about Mental Illness) που διαμορφώθηκε από τους COHEN και STUENING (1962) και τροποποιήθηκε από τους ΜΑΔΙΑΝΟ κ.α. (1984) και αποτελείται από 51 ερωτήσεις που προήλθαν από μια παραγοντική ανάλυση (factor analysis) περισσότερων ερωτήσεων που δόθηκαν σε ένα τυχαίο αντιπροσωπευτικό δείγμα 1574 ατόμων των δήμων

Καισαριανής και Βύρωνα.. (Στο αρχικό ερωτηματολόγιο υπάρχουν 56 ερωτήσεις, όμως οι 5 πρώτες έχουν παραληφθεί και δεν λαμβάνονται υπόψη).

Οι απαντήσεις είναι διαμορφωμένες σύμφωνα με τη κλίμακα Likert (6 επιλογές - απαντήσεις). Η κλίμακα ΟΜΙ περιέχει 5 παράγοντες. Αυτοί είναι:

FA. Κοινωνική Διάκριση: (17 ερωτήσεις). Ο παράγοντας αυτός καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ψυχικά ασθενή, που περιγράφεται ως άτομο κατώτερο σε σύγκριση με ένα "φυσιολογικό". Περιλαμβάνει μια αυταρχική στάση προς τον ψυχικά ασθενή.

FB. Κοινωνικός Περιορισμός: (13 ερωτήσεις). Κεντρικός άξονας των ερωτήσεων που απαρτίζουν τον παράγοντα αυτόν είναι ότι η κοινωνία θα πρέπει να παίρνει προληπτικά μέτρα καταστολής της παθολογικής αυτής συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει έννοιες όπως απόρριψη, καταναγκασμός και επιβολή κοινωνικών περιορισμών στους ψυχικά ασθενείς.

FC. Κοινωνική Φροντίδα: (8 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις αυτές εκφράζουν μια θετική γνώμη σε ότι αφορά την θεραπευτική προσέγγιση και προτείνουν βελτιώσεις στην ποιότητα παροχής και κοινωνική υποστήριξη.

FD. Κοινωνική Ενσωμάτωση: (8 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από την ανάγκη για την κοινοτική ενσωμάτωση του ψυχικού ασθενούς.

FE. Αιτιολογία: (5 ερωτήσεις). Ο παράγοντας αυτός εκφράζει απόψεις για την προέλευση της ψυχικής ασθένειας. Η πιο σημαντική είναι αυτή που εκφράζεται για την επίδραση της οικογένειας. Η συνολική βαθμολόγηση σε κάθε παράγοντα έγινε σύμφωνα με την ανάλυση του Μαδιανού. (βλ. επίσης ΜΑΔΙΑΝΟΣ κ.ά. 1984, MADIANOS et. al. 1987)¹.

¹ Η βαθμολόγηση των 5 κλιμάκων του ΟΜΙ στηρίχθηκε σε αντίστοιχο αριθμό μαθηματικών εξισώσεων από τις οποίες προκύπτουν οι εξής ανώτερες και κατώτερες θεωρητικές τιμές για τους 5 παράγοντες

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εργοδότες περιέχει διάφορα δημογραφικά στοιχεία των εργοδοτών και αφορά τη γνώμη και τη στάση τους σχετικά με την πρόσληψη ατόμων με ψυχικές διαταραχές και περιλαμβάνει συνολικά 19 ερωτήσεις. Και τα δύο ερωτηματολόγια είναι αυτοσυμπληρούμενα και συμπληρώθηκαν ενώπιον του συνεντευκτή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, συνεντευκτές, είχαν προηγουμένως ενημερωθεί σχετικά με την έρευνα και εκπαιδευτεί στη συνέντευξη.

Και τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν για συμπλήρωση στα άτομα που ήταν καταχωρημένα στους καταλόγους Α, Β και Γ. Ορισμένα ονόματα ήταν κοινά και στους δύο από τους τρεις καταλόγους, η συμπλήρωση όμως των ερωτηματολογίων έγινε μία φορά. Γι' αυτό το λόγο, αλλά και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτούμενων, χωρίσαμε τα ονόματα σε 6 κατηγορίες με 6 κωδικούς αριθμούς:

- Ο κωδικός αριθμός 1 αναφέρεται σε όσους ανήκουν μόνο στον κατάλογο Α.
- Ο κωδικός αριθμός 2 αναφέρεται σε όσους ανήκουν μόνο στον κατάλογο Β.
- Ο κωδικός αριθμός 3 αναφέρεται σε όσους ανήκουν μόνο στον κατάλογο Γ.
- Ο κωδικός αριθμός 4 αναφέρεται σε όσους ανήκουν στους καταλόγους Α και Β.
- Ο κωδικός αριθμός 5 αναφέρεται σε όσους ανήκουν στους καταλόγους Α και Γ.
- Ο κωδικός αριθμός 6 αναφέρεται σε όσους ανήκουν στους καταλόγους Β και Γ.

	Max	Min.
FA	66	-14
FB	61	- 4
FC	30	-10
FD	33	- 7
FE	26	- 4

Υψηλή τιμή σ' έναν παράγοντα εκφράζει θετική στάση προς την ψυχολογική διάσταση που αντιπροσωπεύει ο παράγων αυτός (βλ. επίσης: ΝΕΣΤΟΡΟΣ, Ι. Ν. / ΧΑΝΤΖΗ, Α./ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ, Μ./ ΒΑΛΛΙΑΝΑΤΟΥ, Δ. Γ./ΚΑΝΕΛΛΑΚΗΣ, Π. Χ.Χ. (1992) σελ. 198).

Ένας απ' αυτούς τους κωδικούς μπήκε σε κάθε ερωτηματολόγιο ανάλογα με την περίπτωση. Όταν ο ερωτώμενος συμπλήρωσε και τα δύο ερωτηματολόγια τα έβαζε μέσα σε ένα φάκελλο και το φάκελλο σε μία κάλπη. Τους τονίζοταν ότι το νούμερο του ερωτηματολογίου αναφέρεται σε ομάδα ατόμων και όχι σε κάθε άτομο ξεχωριστά.

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αμέσως παρακάτω επιχειρείται μια παρουσίαση και ανάλυση των κυριωτέρων αποτελεσμάτων της έρευνας.

1. Κατανομές συχνοτήτων πρωτογενών στοιχείων. Φύλο (ερώτηση 1)

Από τους 55 ερωτηθέντες εργοδότες οι 47 (85,5%) ήταν άνδρες και οι 8 (14,5%) ήταν γυναίκες.

Ηλικία (ερώτηση 2)

Η ηλικία των ερωτηθέντων εργοδοτών κυμαίνεται από 25 μέχρι 74 ετών. Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά με τους απόλυτους αριθμούς και τα ποσοστά των ομαδοποιημένων ηλικιών.

Πίνακας 1: Η ηλικία των εργοδοτών

ΟΜΑΔΕΣ ΗΛΙΚΙΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΑ
μέχρι 39 ετών	14	25,5%
40 - 50 ετών	22	40,0%
άνω των 50 ετών	19	34,5%
ΣΥΝΟΛΟ	55	100,0%

Τόπος γέννησης (ερώτηση 3)

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία η μεγάλη πλειοψηφία των εργοδοτών, ήτοι 34 άτομα (61,8%) έχει γεννηθεί σε αστικές περιοχές και κυρίως στην Πάτρα και μόνο 21 άτομα (38,2%) έχει γεννηθεί σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές. Ο επόμενος πίνακας μας δίνει αναλυτικά στοιχεία.

Πίνακας 2: Τόπος γέννησης.

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΑ (%)
αγροτικές και ημιαστικές	21	38,2%
αστικές	2	3,6%
αστικές εκτός Αχαΐας	2	3,6%
Πάτρα	28	50,9%
περιοχή Αθηνών	2	3,6%
ΣΥΝΟΛΟ	55	100,0%

**Τόπος που έζησαν τα περισσότερα χρόνια μέχρι και 13 ετών.
(ερώτηση 4)**

Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων εδώ προκύπτει ότι μόνο 17 άτομα (30,9%) έζησαν σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές της Αχαΐας εκτός Πάτρας. Πάνω από τα 2/3 ήτοι 38 άτομα (69,1%) έζησαν σε αστικές περιοχές εκτός Αχαΐας, στην πόλη της Πάτρας ή στην περιοχή της πρωτεύουσας. Συγκρίνοντας τα στοιχεία αυτά με τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα γίνεται εμφανές το φαινόμενο της εσωτερικής μετακίνησης του πληθυσμού προς τα αστικά κέντρα και κυρίως τα περιφερειακά, αφού στην πόλη της Πάτρας έζησαν 34 άτομα (61,8%).

Τόπος κατοικίας (ερώτηση 5)

Η τάση της αστυφιλίας ή της "εσωτερικής μετανάστευσης" επιβεβαιώνεται και με τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης όπου το 87,3% ήτοι 48 άτομα δηλώνουν ως τόπο κατοικίας αστικές περιοχές εκτός Αχαΐας και μόνο ένα 12,7% ήτοι 7 άτομα δηλώνουν ότι κατοικούν σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές.

Μορφωτικό επίπεδο (ερώτηση 6)

Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων το 40%, ήτοι 22 άτομα τελείωσαν το Δημοτικό, το 41,8%, ήτοι 23 άτομα έχουν φοιτήσει σε Λύκειο ή τεχνική σχολή και το 18,2%, ήτοι 10 άτομα έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση.

Επάγγελμα του πατέρα (ερώτηση 7)

Από την ανάλυση των απαντήσεων αυτής της ερώτησης προκύπτει ότι 17 άτομα (30,9) δηλώνουν πως ο πατέρας τους ασχολείται με τη γεωργία-ζωοκομία, 10 άτομα (18,2%) δηλώνουν ότι είναι μικροεπιχειρηματίας με δικό του κατάστημα, 8 άτομα (14,5%) δηλώνουν ως επάγγελμα του πατέρα τεχνίτης - εργάτης (εκτός γεωργίας) και επίσης άλλα 8 άτομα (14,5%) δηλώνουν ανειδίκευτος εργάτης ή κατώτερος υπάλληλος.

Επάγγελμα της μητέρας (ερώτηση 8)

Περίπου τα 3/4 των ερωτηθέντων, ήτοι 41 άτομα (74,5%) δηλώνουν ως επάγγελμα μητέρας τα οικιακά, 7 άτομα (12,7%) δηλώνουν ότι εργάζεται στην γεωργία-ζωοκομία και 4 άτομα (7,3%) δηλώνουν ανειδίκευτη εργάτρια ή κατώτερη υπάλληλος.

Είδος της επιχείρησης (ερώτηση 9)

Από τις 55 επιχειρήσεις, οι 24 (43,6%) ασχολούνται στον τομέα του ενδύματος (βιοτεχνία, εμπόριο ενδυμάτων, κλωστοϋφαντουργία-ταπητουργία, κοπτική-ραπτική), 18 επιχειρήσεις (32,7%) ασχολούνται με ξυλουργικές εργασίες-έπιπλα-ταπετσαρίες και 10 επιχειρήσεις (18,2%) ασχολούνται στον τομέα παροχής υπηρεσιών (φορολογικό γραφείο, πρακτορείο τουρισμού, αντιπροσωπεία), την κεραμική και την ζωγραφική-διακόσμηση. Τρία άτομα (5,5%) δε δήλωσαν το είδος της επιχείρησης.

Θέση στην επιχείρηση (ερώτηση 10)

48 άτομα (87,3%) δήλωσαν ότι είναι ιδιοκτήτες, 5 άτομα (9,1%) δήλωσαν ότι είναι προϊστάμενοι και 2 άτομα (3,6%) δήλωσαν ότι είναι διευθυντές στην επιχείρηση.

Το προσωπικό της επιχείρησης (ερώτηση 11)

27 από τις 55 επιχειρήσεις ήτοι ποσοστό 49,1% απασχολεί μόνιμο προσωπικό, 5 επιχειρήσεις (9,1%) απασχολούν εποχιακό προσωπικό και επίσης άλλες 5 (9,1%) απασχολούν μόνιμο και

εποχιακό. 9 επιχειρήσεις (16,4%) φαίνεται ότι έχουν οικογενειακό χαρακτήρα. Οι ωρομίσθιοι και οι συμβασιούχοι αντιπροσωπεύονται με πολύ χαμηλά ποσοστά.

Εργασία του προσωπικού (ερώτηση 12).

14 από τις 55 επιχειρήσεις (25,5%) απασχολούν ειδικευμένο προσωπικό στην ξυλουργική, 11 επιχειρήσεις (20,0%) απασχολούν προσωπικό ειδικευμένο στην κοπτική-ραπτική, 4 επιχειρήσεις (7,3%) ειδικευμένα άτομα στην υφαντουργία-ταπητουργία και 3 επιχειρήσεις (5,5%) απασχολούν άτομα για γραμματειακή υποστήριξη ή στον τομέα των πωλήσεων. Τα υπόλοιπα είδη εργασίας βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Για 12 επιχειρήσεις (21,8%) δυστυχώς το είδος της εργασίας του προσωπικού παραμένει αδιευκρίνιστο.

Αριθμός εργαζομένων (ερώτηση 13).

Πάνω από τα 3/4 των επιχειρήσεων ήτοι 42 επιχειρήσεις (76,4%) απασχολούν από 1 έως 10 άτομα. 11 επιχειρήσεις (20,0%) απασχολούν πάνω από 21 άτομα, εκ των οποίων 4 (7,3%) απασχολούν 21-50 άτομα, 3 (5,5%) απασχολούν 101-200 άτομα, 2 (3,6%) από 51-100 άτομα και δύο άλλες επιχειρήσεις απασχολούν η μία από 201-500 άτομα και η άλλη από 501 και άνω.

Τρόπος μετακίνησης του προσωπικού (ερώτηση 14)

Από τους 55 ερωτηθέντες οι 32 (58,2%) απαντούν ότι οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν δικό τους μεταφορικό μέσο, και μόνο 2 (3,6%) απαντούν ότι οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν μεταφορικό μέσο της επιχείρησης. Ίσως αυτό να οφείλεται και στο γεγονός ότι λίγες είναι εκείνες οι επιχειρήσεις που διαθέτουν ένα τέτοιο μέσο. Το προσωπικό των υπολοίπων επιχειρήσεων ή χρησιμοποιεί τις αστικές συγκοινωνίες ή βρίσκει άλλους τρόπους μεταφοράς ή ακόμα δε χρειάζεται να χρησιμοποιήσει μεταφορικό μέσο για τη μετάβαση στο χώρο εργασίας του.

Κατάλληλες θέσεις για απασχόληση ατόμων με ψυχικές διαταραχές (ερώτηση 15)

Το 80% των ερωτηθέντων ήτοι 44 άτομα δηλώνουν ότι στην επιχείρησή τους δεν υπάρχουν κατάλληλες θέσεις για απασχόληση ατόμων με ψυχικές διαταραχές και μόνο ένα 20% δηλαδή 11 άτομα απαντούν καταφατικά στην ερώτηση.

Πρόσληψη ψυχικά ασθενούς (ερώτηση 16)

Στο ερώτημα αν θα προσλάμβαναν στην επιχείρησή τους έναν ψυχικά ασθενή, 16 άτομα (29,1%) απαντούν κατηγορηματικά ότι ποτέ δεν θα προσλάμβαναν ένα τέτοιο άτομο, 8 άτομα, (14,5%) απαντούν απερίφραστα καταφατικά, ενώ η πλειοψηφία, 31 άτομα (56,4%) απαντούν "ναι υπό όρους" (βεβαίωση ικανότητας, δοκιμαστικά, οικονομικό όφελος).

Συγγενής ψυχικά ασθενής (ερώτηση 17).

Τα 48 από τα 55 άτομα ήτοι ποσοστό 87,3%, δηλώνει ότι δεν έχει συγγενικό του πρόσωπο που να πάσχει από ψυχικές ασθένειες, μόνο 7 άτομα (12,7%) δηλώνουν ότι έχουν συγγενικό πρόσωπο με ψυχικές διαταραχές.

Γνωστός ψυχικά ασθενής (ερώτηση 18).

38 από τα 55 άτομα (69,1%) απαντούν ότι δεν έχουν κανένα γνωστό που να έχει ψυχική ασθένεια, ενώ 16 άτομα (29,1%) δηλώνουν ότι έχουν κάποιον γνωστό που έχει ψυχικές διαταραχές. Ένα άτομο (1,8%) δεν απάντησε στην ερώτηση.

Πρόσληψη αποφοίτου των εργαστηρίων επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης (ερώτηση 19).

15 από τα 55 άτομα (27,3%) απαντούν απερίφραστα θετικά δηλαδή ότι θα τον προσελάμβαναν, 14 άτομα (25,5%) απαντούν απερίφραστα αρνητικά, δηλαδή ότι "ποτέ" δε θα τον προσελάμβαναν και 24 άτομα (43,6%) απαντούν ότι θα τον προσελάμβαναν με επιφύλαξη (με δοκιμή). Δύο άτομα (3,6%) δεν απάντησαν την ερώτηση. Συγκρί-

νοντας αυτές τις απαντήσεις με τις απαντήσεις της ερώτησης 16 (πρόσληψη γενικά ψυχικά ασθενή), παρατηρούμε ότι σ' αυτή εδώ την πιο συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει μια κάπως πιο θετική στάση, παρ' ότι οι απαντήσεις και των δύο ερωτήσεων χαρακτηρίζονται από την ίδια γενική τάση.

2. Παράγοντες της κλίμακας OMI

Όπως προανέφερα, η κλίμακα OMI, όπως τελικά διαμορφώθηκε από τον Μαδιανό και τους συνεργάτες του, περιέχει 5 παράγοντες (F). Χρησιμοποιώντας την ίδια βαθμολόγηση για κάθε παράγοντα που χρησιμοποίησε και ο Μαδιανός, βρήκαμε το μέσο όρο (mean) και την τυπική απόκλιση (standard deviation) ή διασπορά (variance) για τον κάθε παράγοντα F του δικού μας δείγματος. Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας OMI

Παράγοντες (F)	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική από- κλιση (s.d.)	Π λ η θ ο ς μ ό ς (N)
FA Κοινωνική Διάκριση	39,721	10,400	43
FB Κοινωνικός Περιορισμός	22,920	10,129	50
FC Κοινωνική Φροντίδα	25,943	3,785	53
FD Κοινωνική Ενσωμάτωση	17,942	6,150	52
FE Αιτιολογία	13,885	6,115	52

3. Συγκρίσεις παραγόντων δείγματος έρευνας Μαδιανού και δείγματος έρευνας εργοδοτών.

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μεταβλητών FA, FB, FC, FD, FE, με το κριτήριο t-test groups μεταξύ των ομάδων του δείγματος της έρευνας του Μαδιανού (βλ. ΜΑΔΙΑΝΟΣ κ.α. 1984, ΜΑΔΙΑΝΟΣ et. al. 1987) και του δικού μας δείγματος της "έρευνας εργοδοτών" παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 4: Συγκρίσεις των μεταβλητών FA, FB, FC, FE με το κριτήριο t-test groups (ΜΑΔΙΑΝΟΣ- ΕΡΓΟΔΟΤΕΣ)

Mean: μέσος όρος, sd: τυπική απόκλιση, df: βαθμοί ελευθερίας, N: πλήθος

F ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		FA	FB	FC	FD	FE
ΜΑ-ΔΙΑ-ΝΟΣ	Mean	41,83	27,07	25,943	17,942	15,33
	sd	9,35	10,1	3,38	4,96	4,42
	N	1574	1574	1574	1574	1574
ΕΡΓΟ-ΔΟ-ΤΕΣ	Mean	39,72	22,92	24,62	16,17	14,885
	sd.	10,4	10,12	3,78	6,15	6,11
	N	43	50	53	52	52
	t	1,315	2,85	2,51	2,05	1,68
	P	στατιστ. ασήμαντη	στατ.σημ. $P>0,01$	στατ.σημ. $P<0,05$	στατ. σημ. $P<0,05$	στατιστ. ασήμαντη
	df	1615	1622	1625	1624	1624

4. Αναλύσεις διασποράς (ANOVA), ONE-WAY και αναλύσεις T-TEST.

Ο Μαδιανός συσχέτισε τους παράγοντες FA, FB, FC, FD, FE με τη μέθοδο ανάλυση διασποράς, με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, τόπο διαμονής μέχρι 15 ετών, εκπαίδευση και επάγγελμα και βρήκε ότι:

η FA επηρεάζεται από ηλικία, τόπο διαμονής, εκπαίδευση, επάγγελμα

η FB επηρεάζεται από ηλικία, εκπαίδευση, επάγγελμα

η FC δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή

η FD δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή.

η FE επηρεάζεται μόνο από το επάγγελμα.

Εμείς εφαρμόσαμε την ANOVA για τους εργοδότες και πήραμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής και την εκπαίδευση, και βρήκαμε ότι:

η FA δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή (ασυμφωνία με το Μαδιανό) η

FB δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή (ασυμφωνία με Μαδιανό)

η FC δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή (ασυμφωνία με Μαδιανό)

η FC επηρεάζεται από τον τόπο διαμονής (ασυμφωνία με Μαδιανό)

η FE δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή (ασυμφωνία με Μαδιανό).

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι ο Μαδιανός μελέτησε δείγμα όλης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στους δύο αστικούς δήμους Καισαριανής και Βύρωνα, ενώ εμείς μόνο εργοδότες στην επαρχία.

Αξία θα είχε, εάν είχαμε τις αναλύσεις του Μαδιανού και ειδικότερα από τι αποτελείται αυτό το στρώμα, γιατί εμείς έχουμε πάρει παραγωγικές βιοτεχνίες ή βιομηχανίες.

4.1. Συγκρίσεις των παραγόντων της κλίμακας OMI με τις μεταβλητές

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των αναλύσεων διασποράς κατά παράγοντα μας δίνουν οι ακόλουθοι πέντε πίνακες. Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά για τον παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση).

Πίνακας 5: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση)

Πηγή	Άθροισμα Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μ έ σ α Τετρά γωνα	F	P
Φύλο	23.978	1	23.978	.181	.821
Ηλικία	1.058	2	.529	.004	.996
Τόπος	25.240	1	25.240	.191	.665
Διαμονής Μορφωτικό Επίπεδο	212.775	2	106.388	.805	.457

Ο Πίνακας 6 μας πληροφορεί για τον παράγοντα FB (Κοινωνικός Περιορισμός).

Πίνακας 6: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FB (Κοινωνικός Περιορισμός).

Πηγή	Αθροισμα Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετρά- γωνα	F	P
Φύλο	57.849	1	57.849	.485	.492
Ηλικία	259.440	2	129.720	1.088	.350
Τόπος	377.417	1	377.417	3.165	.086
Διαμονής					
Μορφωτικό	59.316	2	29.658	.249	.781
Επίπεδο					

Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά με τον παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα).

Πίνακας 7: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα).

Πηγή	Α θ ρ ο ι σ μ α Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετρά- γωνα	F	P
Φύλο	4.725	1	4.725	.565	.192
Ηλικία	6.558	2	3.279	.392	.679
Τόπος	5.919	1	5.919	.708	.407
Διαμονής					
Μορφωτικό	31.254	2	15.627	1.870	.172
Επίπεδο					

Ο Πίνακας που ακολουθεί αναφέρεται στον παράγοντα FD (Κοινωνικό Ενσωμάτωση).

Πίνακας 8: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση).

Πηγή	Α θ ρ ο ι σ μ α Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Φύλο	25.909	1	25.909	.792	.381
Ηλικία	174.297	2	87.148	2.664	.087
Τόπος Διαμονής	200.480	1	200.480	6.128	.019
Μορφωτικό Επίπεδο	67.163	2	33.581	1.026	.371

Ο Πίνακας 9 που ακολουθεί μας πληροφορεί σχετικά με τον 5ο παράγοντα FE (Αιτιολογία) της κλίμακας OMI

Πίνακας 9: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FE (Αιτιολογία).

Πηγή	Α θ ρ ο ι σ μ α Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Φύλο	14.152	1	14.152	.309	.582
Ηλικία	265.290	2	132.645	2.900	.071
Τόπος Διαμονής	2.148	1	2.148	.047	.830
Μορφωτικό Επίπεδο	25.366	2	12.683	.277	.760

4.2. Ανάλυση διασποράς των παραγόντων

Θεωρώντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, τον τόπο διαμονής μέχρι 13 ετών, το μορφωτικό επίπεδο και ως εξαρτημένες

μεταβλητές τους πέντε παράγοντες, με το στατιστικό κριτήριο της Ανάλυσης Διασποράς βρήκαμε ότι:

1. Ο παράγοντας FA δεν επηρεάζεται από ηλικία, τόπο διαμονής και μόρφωση.
2. Ο παράγοντας FB δεν επηρεάζεται από ηλικία, τόπο διαμονής και μόρφωση.
3. Ο παράγοντας FC δεν επηρεάζεται από ηλικία, τόπο διαμονής και μόρφωση.
4. Ο παράγοντας FD επηρεάζεται από τον τόπο που έζησαν μέχρι τα 13 τους χρόνια ($P < 0.05$), ενώ δεν επηρεάζεται από την ηλικία και τη μόρφωση (βλέπε πίνακα 10).
5. Ο παράγοντας FE δεν επηρεάζεται από ηλικία, τόπο διαμονής και μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 10: Ανάλυση της μεταβλητότητας (ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση).

Πηγή	Αθροισμα Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Ηλικία	150.098	2	75.014	2.309	.117
Τόπος Διαμονής	195.912	1	195.912	6.030	.020
Μορφωτικό Επίπεδο	52.405	2	26.203	.806	.456
ΣΥΝΟΛΟ	304.174	5	60.835	1.872	.129

Παίρνοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο διαμονής μέχρι 13 ετών και ως εξαρτημένες μεταβλητές τους πέντε παράγοντες (F), χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο της Ανάλυσης Διασποράς διαπιστώσαμε ότι:

1. Ο παράγοντας FA (Κοινωνική Διάκριση) δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο διαμονής.
2. Ο παράγοντας FB (Κοινωνικός Περιορισμός) δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο διαμονής.
3. Ο παράγοντας FB (Κοινωνικός Περιορισμός) επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο ($P < 0.05$), όχι όμως από τον τόπο διαμονής. (βλέπε πίνακα 11).

4. Ο παράγοντας FB (Κοινωνική Ενσωμάτωση) δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο διαμονής.
5. Ο παράγοντας FE (Αιτιολογία) δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο και τον τόπο διαμονής.

Πίνακας 11: Ανάλυση της μεταβλητότητας (μορφωτικό επίπεδο, τόπος διαμονής) στον παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα).

Πηγή	Αθροισμα Τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Τόπος Διαμονής	9.818	1	9.818	1.235	.275
Μορφωτικό Επίπεδο	56.688	2	28.344	3.565	.041
Σύνολο	70.818	3	23.606	2.976	.048

4.3. Συγκρίσεις των παραγόντων με το στατιστικό κριτήριο t-test groups.

Συγκρίνοντας τους παράγοντες FA, FB, FC, FD και FE με το στατιστικό κριτήριο t-test groups, βρήκαμε ότι μόνο οι δύο παράγοντες FB (Κοινωνικός Περιορισμός) και FC (Κοινωνική Φροντίδα) επηρεάζονται από τον τόπο διαμονής μέχρι 13 ετών, των ερωτηθέντων εργοδοτών με μια στατιστικά σημαντική διαφορά $P < 0.05$. Οι επόμενοι δύο πίνακες μας δίνουν αναλυτικά στοιχεία.

Πίνακας 12: Σύγκριση του παράγοντα FB (Κοινωνικός Περιορισμός) με τον τόπο διαμονής.

Τόπος διαμονής (Ομάδες)	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	df	P
Εως 79.000 κατοίκους	15	26.4667	5.805	1.499	2.10	48	.042
Ανω των 80.000 κατοίκων	35	21.4000	11.228	1.898			

Πίνακας 13: Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με τον τόπο διαμονής.

Τόπος διαμονής (Ομάδες)	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	df	P
Εως 79.000 κατοίκους	17	27.4706	2.896	.703	2.08	51	0.42
Ανωτέρω 80.000 κατοίκων	36	25.2222	3.972	.662			

4.4. Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με τις ομάδες ηλικιών (ONEWAY ANALYSIS).

Θέλοντας να ερευνήσουμε, αν και κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα FC και των τριών ομάδων ηλικιών στη μεταβλητή ηλικία, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ONEWAY ANALYSIS, και βρήκαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($P < 0.05$) μεταξύ των ομάδων ηλικίας <39 ετών και 40-50 ετών. Οι επόμενοι δύο πίνακες μας πληροφορούν σχετικά.

Πίνακας 14: Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με την ηλικία.

	D. F.	Αθροισμα τετραγώνων	Μέσος Όρος	F	P
Μεταξύ	2	106.3764	53.1882	4.1654	.0212
Εντός	50	638.4538	12.7691		
Σύνολο	52	744.8302			

Πίνακας 15: Σύγκριση παράγοντα FC με τις ομάδες ηλικιών της μεταβλητής ηλικία (ONEWAY ANALYSIS).

Ομάδες ηλικιών	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
<39 ετών	14	23.8571	3.5270
40-50 ετών	20	27.4500	3.6917
>51 ετών	19	25.8947	3.4784
Σύνολο	53	25.9434	3.7847

Σχετικά με τους υπόλοιπους τέσσερις παράγοντες διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ κάθε παράγοντα και ηλικίας.

4.5. Συγκρίσεις των παραγόντων με άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Συγκρίνοντας τους πέντε παράγοντες της κλίμακας OMI με τις διάφορες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τη στάση των εργοδοτών έναντι των ψυχικά ασθενών και κυρίως των ερωτήσεων 16 (πρόσληψη ψυχικά αρρώστου), 17 (συγγενής ψυχικά άρρωστος), 18 (γνωστός ψυχικά άρρωστος) και 19 (πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων) διαπιστώσαμε τα εξής:

1) Η σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) με την ερώτηση 16 (πρόσληψη ψυχικά αρρώστου) με το t-test κριτήριο εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($P < 0.01$). Περισσότερες πληροφορίες σχετικά, μας δίνει ο επόμενος πίνακας.

Πίνακας 16: Σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) και πρόσληψη ψυχικά αρρώστου (ερώτηση 16).

Ομάδες	N	Μέσος όρος	Σταθερή απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	df	P
ΝΑΙ με όρους	32	37.3750	10.438	1.845	-2.71	41	.010
ΠΟΤΕ	11	46.5455	6.905	2.082			

2) Η σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) με την ερώτηση 16 (πρόσληψη ψυχικά αρρώστου) με το t-test κριτήριο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($P < 0.01$). Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά.

Πίνακας 17: Σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) και πρόσληψη ψυχικά αρρώστου (ερώτηση 16).

Ομάδες	N	Μέρος όρος	Σταθερή απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	t	df	P
ΝΑΙ με όρους	37	19.2973	5.835	.959	2.64	50	.011
ΠΟΤΕ	15	14.6000	5.779	1.492			

3) Η σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) με τις τρεις ομάδες απαντήσεων της ερώτησης 19 (πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων) με την ONEWAY ANALYSIS έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($P < 0.01$) μεταξύ των ομάδων (ΠΟΤΕ με ΝΑΙ) και (ΠΟΤΕ, ΜΕ ΔΟΚΙΜΗ). Αναλυτικά στοιχεία σχετικά μας δίνουν οι επόμενοι δύο πίνακες 18 και 19.

Πίνακας 18: Σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) και πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων.

	DF	Αθροίσμα τετραγώνων	Μέσος Όρος	F	P
Μεταξύ	2	417.1264	208.5632	6.5413	.0031
Εντός	47	1498.5536	31.8841		
Σύνολο	49	1915.6800			

Πίνακας 19: Σύγκριση του παράγοντα FD με τις ομάδες απαντήσεων της μεταβλητής πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων (ONEWAY ANALYSIS).

Ομάδες	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ναι	14	21.0714	6.9444
Με δοκιμή	24	18.4583	5.6413
Ποτέ	12	13.1667	3.5633
Σύνολο	50	17.9200	6.2526

4. Η σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) με τις ομάδες των απαντήσεων της ερώτησης 18 (γνωστός άρρωστος), με το κριτήριο t-test έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($P < 0.05$), όπως αναλυτικά μας πληροφορεί ο επόμενος πίνακας.

Πίνακας 20: Σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) με την μεταβλητή "γνωστός ψυχικά άρρωστος".

Ομάδες	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	DF	P
Ναι	11	33.2727	10.432	-2.51	40	.016
Όχι	31	42.0000	9.723			

Όλες οι άλλες συγκρίσεις των άλλων παραγόντων με διάφορες μεταβλητές δεν έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.6. Συγκρίσεις με Χ-τετράγωνο.

Οι διάφορες συγκρίσεις με χ-τετράγωνο έδειξαν ότι:

α) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του αριθμού των εργαζομένων και της πρόσληψης αποφοίτου των εργαστηρίων. Ο επόμενος πίνακας μας πληροφορεί σχετικά.

Πίνακας 21: Σύγκριση αριθμού εργαζομένων και πρόσληψης αποφοίτου (Σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά).

Ομάδες	Ναι	Με δοκιμή	Ποτέ	Σύνολο
1 - 10 εργαζόμενοι	14 (35%)	15 (37,5%)	11 (27,5%)	40 (78,4%)
Ανω των 21 εργαζομένων	- -	8 (72,7%)	3 (27,3%)	11 (21,6%)
Σύνολο	14 (27,5%)	23 (45,1%)	14 (27,5%)	51 (100%)

Χ-τετράγωνο = 6.22417, D.F. = 2, $P < 0.05$

β) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πρόσληψης ψυχικά αρρώστου και κατάλληλων θέσεων εργασίας στην επιχείρηση. Ο επόμενος πίνακας μας δίνει αναλυτικά στοιχεία.

Πίνακας 22: Σύγκριση πρόσληψης ψυχικά αρρώστου και κατάλληλων θέσεων εργασίας (σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά)

Πρόσληψη	Ναι	Οχι	Σύνολο
Ναι	10 (26,3%)	28 (73,7%)	38 (70,4%)
Ποτέ	-	16 (100%)	16 (29,6%)
Σύνολο	10 (18,5%)	44 (81,5%)	54 (100%)

Χ-τετράγωνο = 5.16746, D.F. = 1, $P < 0.05$

Στις υπόλοιπες συγκρίσεις με το Χ-τετράγωνο δεν βρήκαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.7. Στατιστικά στοιχεία των παραγόντων της κλίμακας Ο-ΜΙ ως προς τις μεταβλητές: φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών, μορφωτικό επίπεδο.

Εδώ θα θέλαμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των παραγόντων FA, FB, FC, FD, FE στις υποομάδες κάποιων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο), όπου οι αναλύσεις ANOVA έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις τις οποίες παρουσιάσαμε παραπάνω διαπιστώσαμε ότι:

α) Ο παράγοντας FB (Κοινωνικός Περιορισμός) δεν επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο¹. Επηρεάζεται όμως από τον τόπο διαμονής. Αναλυτικά στοιχεία μας παρουσιάζει ο επόμενος πίνακας.

Πίνακας 23: Σύγκριση του παράγοντα FB με υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών".

Ομάδες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	N
Μέχρι 79.000 κάτοικοι	26.4667	5.8048	15
Ανω των 80.000 κατοίκων	21.4000	11.2281	35
Σύνολο	22.9200	10.1294	50

β) Ο παράγοντας FC (Κοινωνική Φροντίδα) επηρεάζεται από την ηλικία, τον τόπο διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο. Τα αναλυτικά αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των διαφόρων υποομάδων των τριών μεταβλητών μας παρουσιάζουν οι ακόλουθοι τρεις πίνακες 24, 25 και 26.

¹ Ως προς το επάγγελμα, σ' όλες τις αναλύσεις που ακολουθούν θεωρήσαμε όλους τους εργοδότες ιδιοκτήτες, αφού μόνο 7 ήταν διευθυντές ή προϊστάμενοι.

Πίνακας 24: Σύγκριση του παράγοντα FC με υποομάδες της μεταβλητής "ηλικία".

Ομάδες ηλικιών	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	N
Κάτω των 39 ετών	23.8571	3.5270	14
40 - 50 ετών	27.4500	3.6917	20
Ανω των 51 ετών	25.8947	3.4784	19
Σύνολο	25.9434	3.7847	53

Πίνακας 25: Σύγκριση του παράγοντα FC με τις υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών"

Ομάδες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	N
Εως 79.000 κάτοικοι	27.4706	2.8965	17
Πάνω από 80.000 κατ.	25.2222	3.9721	36
Σύνολο	25.9434	3.7847	53

Πίνακας 26: Σύγκριση του παράγοντα FC με τις υποομάδες της μεταβλητής "μορφωτικό επίπεδο"

Ομάδες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	N
Εως Δημοτικό	26.8636	3.5091	22
Εως Λύκειο	25.9524	3.9430	21
Πανεπιστήμιο	23.9000	3.5730	10
Σύνολο	25.9434	3.7847	53

γ) Ο παράγοντας FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) επηρεάζεται μόνο από την μεταβλητή "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών". Τα αναλυτικά αποτελέσματα της σύγκρισης μας δίνει ο πίνακας που ακολουθεί.

Πίνακας 27: Σύγκριση του παράγοντα FD με τις υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών".

Ομάδες	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	N
Εως 79.000 κάτοικοι	16.2500	4.6833	16
Πάνω από 80.000 κατ.	18.6944	6.6195	36
Σύνολο	17.9423	6.1498	52

δ) Οι παράγοντες FA (Κοινωνική Διάκριση) και FE (Αιτιολογία) δεν επηρεάζονται από καμία μεταβλητή (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο).

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Χρησιμοποιώντας την κλίμακα OMI των Cohen και Stuenkel, όπως αυτή διαμορφώθηκε από το Μαδιανό και τους συνεργάτες του, ένα ερωτηματολόγιο στάσεων και δημογραφικών σε ένα δείγμα 55 εργοδοτών της ευρύτερης περιοχής της Αχαΐας διαπιστώσαμε ότι:

1) Ο παράγοντας FB (Κοινωνικός Περιορισμός) επηρεάζεται μόνο από τον τόπο διαμονής μέχρι 13 ετών σε αντίθεση με τον Μαδιανό κ.α., που διαπίστωσαν ότι επιδρούν και άλλες μεταβλητές, όπως π.χ. ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα. Όπως αναμενόταν υψηλότερη βαθμολόγηση (θετική στάση προς τον παράγοντα) δίνουν εκείνοι οι εργοδότες που έζησαν τα περισσότερα χρόνια μέχρι τα 13, σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές της επαρχίας της Αχαΐας, ενώ αντίθετα εκείνοι που έζησαν εκτός Αχαΐας, στην πόλη της Πάτρας ή στην περιοχή της πρωτεύουσας είναι λιγότερο θετικοί προς αυτόν τον παράγοντα, δηλαδή είναι περισσότερο εναντίον των προληπτικών μέτρων καταστολής της παθολογικής συμπεριφοράς, της απόρριψης, του καταναγκασμού και της επιβολής κοινωνικών περιορισμών στους ψυχικά ασθενείς.

2) Ο παράγοντας FC (Κοινωνική Φροντίδα) δεν συμβαδίζει με τα ευρήματα του Μαδιανού και των συνεργατών του (ΜΑΔΙΑΝΟΣ κ.α. 1984, MADIANOS et. al. 1987) και επηρεάζεται από την ηλικία, τον τόπο διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα διαπιστώσαμε ότι:

α) σχετικά με την ηλικία:

Η ομάδα ηλικίας 40-50 ετών έχει περισσότερο θετική στάση απ' τις άλλες δύο, ακολουθούμενη από την ομάδα ηλικίας 51 ετών και πάνω, ενώ αντίθετα τα άτομα μέχρι 39 ετών έχουν τη λιγότερη θετική στάση απέναντι στον παράγοντα αυτόν. Απ' αυτή την ομάδα ηλικίας μέχρι 39 ετών θα ανέμενε κανείς περισσότερο θετική στάση. Μια πιθανή εξήγηση στο φαινόμενο αυτό ίσως είναι το γεγονός ότι οι πιο νέοι εργοδότες (ιδιοκτήτες) να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον ατομικό δυναμισμό, την ατομική πρωτοβουλία και την ατομική επιτυχία απ' ότι οι άλλες ομάδες ηλικιών.

β) Σχετικά με τον τρόπο διαμονής των περισσότερων χρόνων μέχρι τα 13:

Πιο θετική είναι η στάση σ' αυτόν τον παράγοντα εκείνων, που έζησαν τα περισσότερα χρόνια μέχρι τα 13 τους σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές της επαρχίας απ' ότι εκείνων, που έζησαν σε αστικά κέντρα, την Πάτρα ή σε περιοχή της πρωτεύουσας. Ίσως ο τρόπος ζωής στην "ανώνυμη", "απρόσωπη" και "απάνθρωπη" πόλη να επιδρά αρνητικά ως προς την στάση σε ότι αφορά την κοινωνική μέριμνα και φροντίδα.

γ) Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο:

Εδώ μας εκπλήσσει το γεγονός ότι όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο πιο αρνητική είναι η στάση στον παράγοντα αυτό. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα δεν ήταν αναμενόμενο. Απεναντίας, το αντίθετο θα περίμενε κανείς. Ίσως αυτό να σχετίζεται με την ομάδα του επαγγέλματος, δηλαδή ότι είναι εργοδότες (ιδιοκτήτες). Το εύρημα αυτό είναι άξιο παραπέρα διερεύνησης.

3. Ο παράγοντας FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) επηρεάζεται από τη μεταβλητή "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών". (Ασυμφωνία με ΜΑΔΙΑΝΟ κ.α, 1984, ΜΑΔΙΑΝΟΣ et. al. 1987). Εδώ διαπιστώθηκε ότι αυτοί που έζησαν στην πόλη της Πάτρας ή στην περιοχή της πρωτεύουσας έχουν πιο θετική στάση στον παράγοντα αυτόν και είναι περισσότερο υπέρ της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ψυχικά ασθενών στην κοινότητα.

Αξιοσημείωτο εδώ είναι το γεγονός ότι παρατηρείται μια ασυμφωνία σχετικά με τη στάση στον παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα), που κανονικά δεν έπρεπε να αναμένεται. Διαπιστώνουμε λοιπόν εδώ ότι οι αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές της επαρχίας είναι περισσότερο θετικές και υπέρ της κοινωνικής φροντίδας των ψυχικά ασθενών, όχι όμως και υπέρ της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

4. Οι παράγοντες FA (Κοινωνική Διάκριση) και FE (Αιτιολογία) δεν επηρεάζονται από καμία μεταβλητή (ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο). Εδώ μόνο στον παράγοντα FE συμφωνούμε με τα ευρήματα του Μαδιανού και των συνεργατών του.

5. Το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει κανέναν από τους πέντε παράγοντες της κλίμακας OMI, ένα παρόμοιο εύρημα μ' εκείνο του Μαδιανού και των συνεργατών του (1984, 1987).

6. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις του t-test υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) και πρόσληψη

ψυχικά ασθενούς. Δηλαδή η πρόσληψη ή όχι ενός ψυχικά ασθενούς επηρεάζεται από τη στάση στον παράγοντα FA (βλ. πίνακα 16).

7. Ένα άλλο αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι ο παράγοντας FA (Κοινωνική Διάκριση) εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με την ερώτηση "γνωστός ψυχικά άρρωστος" (βλ. πίνακα 20). Αντίθετα μια συσχέτιση αυτού του παράγοντα με την ερώτηση "συγγενής ψυχικά άρρωστος" δεν παρουσιάζει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

8. Μια συσχέτιση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) και "πρόσληψη ψυχικά άρρωστου" έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Άτομα δηλαδή, που έχουν θετική στάση απέναντι στον FD είναι και ευνοϊκά διατεθειμένα ως προς την πρόσληψη ψυχικά ασθενούς. (βλ. πίνακα 17).

9) Επίσης η συσχέτιση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) με την πρόσληψη αποφοίτου των εργαστηρίων επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Η πρόσληψη δηλαδή αποφοίτου επηρεάζεται από τη στάση των εργοδοτών στον παράγοντα Κοινωνική Ενσωμάτωση. (βλ. πίνακα 18).

10. Η συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των εργαζομένων που απασχολεί η επιχείρηση με την πρόσληψη αποφοίτου των εργαστηρίων έδειξε ότι πιο επιφυλακτικοί φαίνονται να είναι οι εργοδότες οι οποίοι απασχολούν πάνω από 21 άτομα και είναι παραγωγικές βιομηχανίες ή βιοτεχνίες ενώ αντίθετα πιο θετική στάση έχουν αυτοί που απασχολούν μέχρι 10 άτομα (βλ. πίνακα 21).

11. Η συσχέτιση "πρόσληψης ψυχικά ασθενούς" και "κατάλληλες θέσεις εργασίας" έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Δηλαδή η πρόσληψη ή μη ενός ψυχικά ασθενούς εξαρτάται από το αν υπάρχουν κατάλληλες θέσεις εργασίας. (βλ. πίνακα 22).

Ε. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΥΓΕΡΙΔΗΣ, Κ., ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ., ΜΑΛΙΩΡΗ, Μ., ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ, Β.: Επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με ψύχωση και νοητική καθυστέρηση. Εγκέφαλος, 25, 1, 1988, σελ. 43-45.
2. BENNETT, D.: Das Arbeitstraining in teilsstationaeren Einrichtungen in England. In: REIMER (Hrsg.): Arbeitstherapie, Praxis und Probleme in der Psychiatrie. Thieme-Verlag, Stuttgart 1977.
3. BENNETT, D.H.: The historical Development of Rehabilitation Services. In: WATTS, F. N. (Ed.): Theorie and practice of Psychiatric Rehabilitation. John Wiley, New York 1983.
4. BERNER, R., BRUCK, H.: Wien. med. Wschr. 115 (1965) 45/46 S. 935.
5. BLUMENTHAL, S. et. al.: Arbeitszufriedenheit bei erstmals stationaer behandelten psychiatrischen Patienten. Zeitschrift fuer klinische Psychologie 14 (1985) 1-11.
6. BUNGARD, W.: Arbeits-und organisationspsychologische Aspekte der beruflichen Wiedereingliederung psychisch Behinderter. Koeln-Mannheimer Beitrage zur Wirtschafts-und Organisations-Psychologie 2(1986) 1-18.
7. CAPLAN, G., CAPLAN, R.: In: Comprehensive Textbook psychiat., Baltimore 1967, S. 1499.
8. CHOEN, J., STUENING, E.: Opinions about mental illness in the personnel of two large hospitals. J. Abn. Soc. Psychol. 64 (1962): 349-360.
9. DOERNER, K., PLOG, U.: Irren ist menschlich oder Lehrbuch der Psychiatrie/psychotherapie, Psychiatrie - Verlag, Wunstorf 1978.
10. FIDLER, G., FIDLER, J.: Occupational therapy, New York 1961.

11. FLORIAN, V.: Objective obstacles in hiring disabled persons-the employers' point of view. *International J. of Rehabilitation Research* 4 (1981) 167-174.
12. FREEDMANN, A.: *Comprehen. Textbook Psychiat.*, Baltimore 1967, S. 154 8.
13. FUQUA, D. R. et. al.: A comparison of employer attitudes toward the worker problems of eight types of disabled workers. *J. of Applied Rehabilitation Counseling* 15(1984) 40-43.
14. ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ.: Ο ρόλος της Κοινότητας στην Ψυχική Υγεία. Περιέχεται στο: ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ. (Εισαγωγή-Επιμέλεια): *Ψυχική Υγεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση*. Εκδόσεις Ειρήνη, Αθήνα 1987, σελ. 363-376.
15. ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ.: Ανεργία και εγκληματικότητα. Λήμμα στην παιδαγωγική - ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - λεξικό. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989, σελ. 458 - 461.
16. GASTAGER, H.: *Die Rehabilitation des Schrizophrenen*. Bern - Stuttgart 1965.
17. ΓΕΡΟΥΚΑΛΗΣ, Δ.: Ευρωπαϊκή Κοινότητα και Αποκατάσταση. *Εγκέφαλος*, 25, 1, 1988, σελ. 51-53.
18. GOFFMAN, E.: *Asyle*. Suhrkamp, Frankfurt 1972.
19. GREENWOOD, R., et. al.: Employer perspectives on workers with disabilities. *J. of Rehabilitation* 53 (1987) 37-47.
20. GRIFFITHS, R.D.P.: A Standarized Assessment of the Work Behaviour of Psychiatric Patients. In: *Brit. J. Psychiat.* (1973), 123, 403-8.
21. HAVENS, L., CUBELLI, G.: *Amer. J. Psychiat.* 123 (1967) 9, S. 1904.

22. HERPICH, M., STEINLE, H.: Probleme und Rahmenbedingungen der betrieblichen Integration Behinderter. *Rehabilitation* 22(1983) 149 - 156.
23. HOWARD, G.: The ex-mental patient as an employee: an on-the job evaluation. *Amer. J. Orthopsychiatry* 45(1975) 479-483.
24. HUBSCHMID, T., SCHAUB, M.: Der psychiatrische langzeitpatient am Arbeitsplatz-Ein befragung von Arbeitgebern. *Rehabilitation* 27 (1988) 145-148.
25. IPSEN, D.: Das Konstrukt Zufriedenheit. *Soziale Welt* (1978) 44-53.
26. JOHODA, M.: Wie viel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Beltz-Verlag, Weinheim 1983.
27. KABANOV, M. M.: Die Entwicklung der Rehabilitations - vorstellungen in der psychiatrie. In: BACH O., FELDES D., THOM A., WEISE K., (Hrsg): Sozialpsychiatrische Forschung und Praxis. VEB, Georg Thieme, Leipzig 1976, S. 13-28.
28. KRUSEN, F.: *Arch. Phys. med. a rehabil.* 50 (1969) 1, S. 1.
29. ΚΥΡΙΑΚΑΚΗΣ, Β.: Κοινωνική αποκατάσταση και επανένταξη στην κοινότητα ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Περιέχεται στο: ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ Γ. (Εισαγωγή-Επιμέλεια): *Ψυχική Υγεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση*, εκδόσεις Ειρήνη, Αθήνα 1987, σελ. 387-390.
30. ΚΥΡΙΑΚΑΚΗΣ, Β., ΝΙΚΟΛΗΣ, Κ., ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ.: Νομοθετικές ρυθμίσεις για αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές, *Εγκέφαλος* 25, 1, 1988, σελ. 49-50.
31. ΜΑΔΙΑΝΟΣ, Μ., ΜΑΔΙΑΝΟΥ, Δ., ΒΛΑΧΟΝΙΚΟΛΗΣ, Ι., ΣΤΕΦΑΝΗΣ, Κ.: Η στάση απέναντι στην ψυχική αρρώστια σε δυο δήμους της Αθήνας: Δημογραφικές και κοινωνικές επιδράσεις. *Εγκέφαλος* 21 (1984) 162 - 167.
32. MADIANOS, M. G., MADIANOU, D., VLACHONIKOLIS, J., STEFANIS C. N.: Attitudes toward mental illness in the Athens area:

Implications for community mental health intervention. Acta psychiatr. scand. 75 (1987) 158-165.

33. ΜΑΛΙΩΡΗ, Μ., ΚΥΡΙΑΚΑΚΗΣ, Β., ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ.: Η γνώμη του κοινού για την ψυχική αρρώστια και η ψυχιατρική περίθαλψη στην Ελλάδα. Περιέχεται στο: ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ. (Εισαγωγή-επιμέλεια): Ψυχική Υγεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση, εκδόσεις Ειρήνη, Αθήνα 1987, σελ. 39-47.

34. ΜΠΑΙΡΑΚΤΑΡΗΣ, Κ.: Επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Δυνατότητες, περιορισμοί. Περιέχεται στο: ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ. (Πρόλογος-Επιμέλεια): Κοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Αθήνα 1987, σελ. 39-47.

35. ΝΕΣΤΟΡΟΣ, Ι. Ν. ΧΑΝΤΖΗ, Α. ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ, Μ., ΒΑΛΛΙΑΝΑΤΟΥ, Δ. Γ., ΚΑΝΕΛΛΑΚΗΣ, Π.: Στάσεις απέναντι στην ψυχική αρρώστια των φοιτητών ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Περιέχεται στο: ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Α., ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α., ΓΩΝΙΔΑ, Ε., ΒΑΚΑΛΗ, Μ.: Ανάπτυξη, μάθηση και εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη χ.χ. (1982) σελ. 195 - 207.

36. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ.: Εισαγωγή στο: ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ. (εισαγωγή-επιμέλεια) Ψυχική Υγεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση, εκδόσεις Ειρήνη, Αθήνα 1987, σελ. 9-12.

37. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ., ΛΑΛΑΣ, Κ., ΑΥΓΕΡΙΔΗΣ, Κ., ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ, Δ., ΔΕΓΛΕΡΗΣ, Ν., ΤΣΙΑΡΑΣ, Κ.: Μονάδες κοινωνικής και επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με ψυχιατρικές διαταραχές. Εγκέφαλος 25, 1, 1988, σελ. 13 - 16.

38. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ., ΠΑΡΙΤΣΗΣ, Ν., ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Π., ΤΥΧΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., ΖΟΥΝΗ, Μ. Επαγγελματική εκπαίδευση νοσηλευομένων σε ψυχιατρεία σε ειδικές μονάδες εκτός ψυχιατρείων. Εγκέφαλος 25, 1, 1988, σελ. 19-22.

39. ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ., ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ, Α.: Κοινωνική Ψυχική Υγιεινή. Η εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή ψυχιατρική. Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, Αθήνα 1988.

40. ΠΑΠΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ, Θ.: Παραγωγική απασχόληση κατά την κοινωνική αποκατάσταση των ψυχικά πασχόντων. Εγκέφαλος 25, 1, 1988, σελ. 23 - 24.
41. PHILLIPS, R. J., et. al.: Improving communications between counselors and employers. J. of Rehabilitation 48 (1982) 54 - 56.
42. QUERIDO, A.: In: Seminar ueber die Praxis des gesellschaftli- chen Gessundheitswesens und die prophylaxe von psychischen Ergkrankungen. London 6-17 Juli 1964. Kopenhagen 1966, S. 7.
43. REBELL, CHR.: Sozialpsychiatrie in der Industriegesellschaft. Campus - Verlag, Frankfurt 1976.
44. SCHMID-TRAUB, S.: Der irrsinn mit der beruflichen Rehabilitation. In: KEUPP, H. (Hg): Im Schatten der Wende, DGVt, Tuebingen 1985.
45. SHEPHERD, G.: Institutional Care and Rehabilitation. Longman, London 1984.
46. TREFF, D.R.: Placement: the employer's view. Rehabilitation literature 40 (1979) 7-10.
47. SIMON, H.: Allgem. Zeschr. F. psychiatrie 87 (1927) S. 97.
48. ΣΟΥΓΙΟΥΛΤΖΟΓΛΟΥ, Μ., ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ., ΠΟΤΑΜΙΑΝΟΥ, Μ., ΚΕΡΑΜΑΡΗΣ, Γ.: Παράγοντες επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με ψυχικές διαταραχές. Εγκέφαλος 25, 1, 1988, σελ. 46 - 48.
49. WATTS, F.N., BENNETT, D.H.: Introduction. The concept of Rehabilitation. In: F. N. WATTS, u. -D. H. BENNETT (Ends): Theory and practice of Psychiatric Rehabilitation. Chichester, G.B.: Wiley and Sons 1983.
50. WATTS, F. N., et. al.: Theory and Practice of Psychiatric Rehabilitation. Gohn Wiley, Chichester 1983.
51. W. H. O.: Expert Committee on Medical Rehabilitation: First report, Geneva 1958, second report, Geneva 1969.

52. W.H.O.: Primary Health Care. Report of the International Conference of Primary Health Care. Alma Ata USSR, 6-12 Apr. 1978, Geneva: WHO.
53. WIJSENBECK, H., LINDNER, B.: Psychiatr., Neurol., neuruchem. (Amsterdam) 1962, 65, S. 424.
54. WING, J., MORRIS, B. (eds): Handbook of Psychiatric Rehabilitation practice Oxford: Oxford University Press 1981.

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Κατάλογος Πινάκων
2. Ερωτηματολόγιο: Στάσεις εργοδοτών
3. Η γνώμη για την ψυχική αρρώστια (κλίμακα ΟΜΙ)

Στ. 1. Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Η ηλικία των εργοδοτών

Πίνακας 2: Τόπος γέννησης

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας OMI.

Πίνακας 4: Συγκρίσεις των μεταβλητών FA, FB, FC, FD, FE με το κριτήριο t-test groups (ΜΑΔΙΑΝΟΣ - ΕΡΓΟΔΟΤΕΣ).

Πίνακας 5: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FA.

Πίνακας 6: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FB.

Πίνακας 7: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FC.

Πίνακας 8: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FD.

Πίνακας 9: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FE.

Πίνακας 10: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FD.

Πίνακας 11: Ανάλυση της μεταβλητότητας (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, μορφωτικό επίπεδο) στον παράγοντα FC.

Πίνακας 12: Σύγκριση του παράγοντα FB (Κοινωνικός Περιορισμός) με τον τόπο διαμονής.

Πίνακας 13: Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με τον τόπο διαμονής.

Πίνακας 14: Σύγκριση του παράγοντα FC (Κοινωνική Φροντίδα) με την ηλικία.

Πίνακας 15: Σύγκριση του παράγοντα FC με τις ομάδες ηλικιών της μεταβλητής ηλικία (ONEWAY ANALYSIS).

Πίνακας 16: Σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) και πρόσληψη ψυχικά αρρώστου (ερώτηση 16).

Πίνακας 17: Σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) και πρόσληψη ψυχικά αρρώστου (ερώτηση 16).

Πίνακας 18: Σύγκριση του παράγοντα FD (Κοινωνική Ενσωμάτωση) και πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων.

Πίνακας 19: Σύγκριση του παράγοντα FD με τις ομάδες απαντήσεων της μεταβλητής "πρόσληψη αποφοίτου εργαστηρίων".

Πίνακας 20: Σύγκριση του παράγοντα FA (Κοινωνική Διάκριση) με την μεταβλητή "γνωστός ψυχικά άρρωστος".

Πίνακας 21: Σύγκριση αριθμού εργαζομένων και πρόσληψης αποφοίτου (σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά).

Πίνακας 22: Σύγκριση πρόσληψης ψυχικά άρρωστού και κατάλληλων θέσεων εργασίας (σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά).

Πίνακας 23: Σύγκριση του παράγοντα FB με υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών".

Πίνακας 24: Σύγκριση του παράγοντα FC με υποομάδες της μεταβλητής "ηλικία".

Πίνακας 25: Σύγκριση του παράγοντα FC με τις υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών".

Πίνακας 26: Σύγκριση του παράγοντα FC με τις υποομάδες της μεταβλητής "μορφωτικό επίπεδο".

Πίνακας 27: Σύγκριση του παράγοντα FD με τις υποομάδες της μεταβλητής "τόπος διαμονής μέχρι 13 ετών".

ΣΤ. 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΡΓΟΔΟΤΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ:

1. ΦΥΛΟ

1. Αντράς
2. Γυναίκα.

2. ΗΛΙΚΙΑ

3. ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

1. Αγροτικές περιοχές (έως 2.999 κατ.)
2. ημιαστικές περιοχές (3.000 - 9.999 κατ.)
3. αστικές περιοχές (10.000 - 79.000 κατ.)
4. αστικές περιοχές εκτός Αχαΐας (80.000 και άνω κατ.)
5. Πάτρα
6. Περιοχή πρωτεύουσας

4. ΤΟΠΟΣ ΠΟΥ ΖΗΣΑΤΕ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΑ 13.

1. αγροτικές περιοχές (έως 2.999 κατ.)
2. ημιαστικές περιοχές (έως 3.000-9.999 κατ.)
3. αστικές περιοχές (10.000 - 79.000 κατ.)
4. αστικές περιοχές εκτός Αχαΐας (80.000 και άνω κατ.)
5. Πάτρα
6. περιοχή πρωτεύουσας

5. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

1. αγροτικές περιοχές (έως 2.999 κατ.)
2. ημιαστικές περιοχές (3.000-9.999 κατ.)
3. αστικές περιοχές (10.000-79.000 κατ.)
4. Πάτρα

6. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

1. Δεν έχω πάει καθόλου σχολείο
2. Πήγα στο Δημοτικό για μερικά χρόνια
3. Τελείωσα το Δημοτικό
4. Πήγα για λίγο στο Γυμνάσιο
5. Τελείωσα το Γυμνάσιο
6. Πήγα στο Λύκειο ή σε Μέση Τεχνική Σχολή
7. Πήγα στο Πανεπιστήμιο αλλά δεν αποφοίτησα
8. Είμαι απόφοιτος Πανεπιστημίου
9. Εκανα μεταπτυχιακές σπουδές
10. Τελείωσα κάποια Ανώτερη Τεχνική Σχολή
11. Άλλες σπουδές (κατονομάστε)
12. Άγνωστο

7. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

1. Ανειδίκευτος εργάτης ή κατώτερος υπάλληλος
2. Εργαζόμενος στη γεωργία-ζωοκομία-δασοκομία-αλιεία ή θήρα
3. Τεχνίτης-εργάτης (εκτός γεωργίας)-χειριστής μεταφορικών μέσων
4. Υπάλληλος απόφοιτος Γυμνασίου ή Ανωτέρας ή Τεχνικής Σχολής
5. Διευθυντικό ή ανώτερο διοικητικό στέλεχος
6. Μικροεπιχειρηματίας με δικό του κατάστημα
7. Μεγαλοεπιχειρηματίας - βιομήχανος
8. Καλλιτέχνης
9. Επιστήμονας (Δημόσιος ή Ιδιωτικός Υπάλληλος)
10. Επιστήμονας με ελεύθερο επάγγελμα
11. Στρατιωτικός
12. Άλλο (κατονομάστε)

- 13. Άνεργος
- 0. Άγνωστο

8. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

- 1. Ανειδίκευτη εργάτρια ή κατώτερη υπάλληλος
- 2. Εργαζόμενη στη γεωργία-ζωοκομία-δασοκομία-αλιεία ή θήρα
- 3. Τεχνίτης - εργάτρια (εκτός γεωργίας) χειρίστρια μεταφορικών μέσων
- 4. Υπάλληλος απόφοιτη Γυμνασίου ή Ανώτερης ή Τεχνικής Σχολής
- 5. Διευθυντικό ή ανώτερο διοικητικό στέλεχος
- 6. Μικροεπιχειρηματίας με δικό της κατάστημα
- 7. Μεγαλοεπιχειρηματίας - Βιομήχανος
- 8. Καλλιτέχνης
- 9. Επιστήμονας (Δημόσιος ή Ιδιωτικός Υπάλληλος)
- 10. Επιστήμονας με ελεύθερο επάγγελμα
- 11. Οικιακά
- 12. Άλλο
- 13. Άνεργη
- 0 Άγνωστο

9. ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ

10. ΕΙΣΤΕ:

- 1. Ιδιοκτήτης (τρία) της επιχείρησης
- 2. Διευθυντής (τρία)
- 3. Προϊστάμενος

Στις ερωτήσεις 11 και 12 σημειώστε όλες τις κατηγορίες που ανταποκρίνονται στο προσωπικό της επιχείρησης.

11. ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΕΙΝΑΙ:

- 1. Μόνιμο
- 2. εποχιακό

3. με ωρομίσθιο
4. με σύμβαση εργασίας
5. άλλο (διευκρινείστε)

12. ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Ειδικευμένος	Ανειδίκευτοι
1. γραμματειακή	
2. πωλήσεις.....	
3. ξυλουργική.....	
4. βιομηχανική εργασία	
5. υφαντουργική-ταπητου- ργία.....	
6. ραπτική-κοπτική.....	
7. εξυπηρέτηση κοινού..... (σερβιτόροι κλπ.)	
8. χειροτεχνία-ζωγραφική.....	
9. ξυλογλυπτική.....	
10. κηπουρική..... ανθοκαλλιέργεια.	
11. ηλεκτρολογική	
12. πλεκτική	
13. κεραμική	
14. αγγειοπλαστική	
15. κορνιζοποιία	

13. ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ

1. 1 - 5
2. 6 - 10
3. 11 - 20
4. 21 - 50
5. 51 - 100
6. 101 - 200
7. 201 - 500
8. 501 και άνω

14. ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

1. Με δικό του μέσο
2. με λεωφορεία της επιχείρησης
3. και τα δύο
4. άλλος (διευκρινείστε)

15. Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΜΑΣ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ

ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΥΠΟΦΕΡΕΙ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΑ ΨΥΧΙΚΗ ΑΡΡΩΣΤΙΑ

1. Ναι
2. Όχι

16. ΘΑ ΠΡΟΣΛΑΜΒΑΝΑ ΕΝΑ ΨΥΧΙΚΑ ΑΡΡΩΣΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΜΑΣ

(Σημειώστε όλες τις απαντήσεις που σας ταιριάζουν)

1. Ναι, θα το προσλάβω
2. Δοκιμαστικά για μικρό χρονικό διάστημα
3. Αν είχα επίσημη βεβαίωση ότι το άτομο είναι ικανό να εργασθεί.
4. Αν είχα οικονομικό όφελος
5. Ποτέ

17. ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΑΣ Ή ΣΥΓΓΕΝΗΣ ΣΑΣ ΠΟΥ ΠΑΣΧΕΙ ΑΠΟ ΨΥΧΙΚΗ ΑΡΡΩΣΤΙΑ

1. Ναι
2. Όχι

18. ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΓΝΩΣΤΟΣ-ΓΝΩΣΤΗ ΣΑΣ ΠΟΥ ΠΑΣΧΕΙ ΑΠΟ ΨΥΧΙΚΗ ΑΡΡΩΣΤΙΑ;

1. Ναι
2. Όχι

19. Το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής έχει δημιουργήσει μονάδες Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αποκατάστασης για άτομα με ψυχικά προβλήματα. Στις μονάδες αυτές λειτουργούν εργαστήρια όπου εκπαιδεύονται άντρες και γυναίκες σε ειδικότητες όπως γραμματειακή εργασία, αγγειοπλαστική, κοπτική-ραπτική, κορμιζοποιΐα και πολλά άλλα. Η εκπαίδευση τους διαρκεί περίπου ένα χρόνο.

Μετά το τέλος της εκπαίδευσής τους, γίνονται προσπάθειες από το προσωπικό του Κ.Ψ.Υ. για την επαγγελματική τους αποκατάσταση στην ελεύθερη αγορά.

Αν κάποιος απόφοιτος τέτοιου εργαστηρίου παρουσιαζόταν στην επιχείρησή σας τι θα κάνατε:

1. Δε θα δίσταζα να τον προσλάβω αν υπήρχε κατάλληλη εργασία.
2. Θα τον προσλάμβανα δοκιμαστικά.
3. Δε θα τον προσλάμβανα ποτέ.

3. Η γνώμη για την ψυχική αρρώστια (κλίμακα OMI: Opinion about Mental Illness)

Η ΓΝΩΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΡΡΩΣΤΕΙΑ

J. Cohen and E. Struening 1962, Μαδιανός 1982

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποτελούν γνώμες ή ιδέες γύρω από την ψυχική αρρώστια και τους ψυχικά αρρώστους. Ψυχική αρρώστια εννοούμε την αρρώστια που φέρνει τον άρρωστο στο ψυχιατρικό νοσοκομείο και ψυχικά αρρώστους εννοούμε τους αρρώστους των ψυχιατρικών νοσοκομείων.

Υπάρχουν πολλές διαφορές στη γνώμη γύρω από το θέμα. Με άλλα λόγια, πολλοί άνθρωποι συμφωνούν με μία ορισμένη απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις, ενώ άλλοι διαφωνούν με αυτήν την απάντηση. Θα θέλαμε να μας πείτε τη δική σας γνώμη. Κάθε ερώτηση ακολουθείται από έξι απαντήσεις.

συμφωνώ -	συμφωνώ -	μάλλον -	μάλλον -	διαφωνώ -	διαφωνώ
απόλυτα		συμφωνώ -	διαφωνώ	εντελώς	

Παρακαλώ, βάλτε ένα σταυρό στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί καλύτερα στη γνώμη σας για κάθε ερώτηση. Να είστε βέβαιοι ότι πολλοί, ανάμεσα σ' αυτούς και γιατροί, θα συμφωνήσουν με τη γνώμη σας. Δεν υπάρχει λόγος να δώσετε λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο η **γνώμη σας**.
Μην παραλείψετε καμιά απάντηση.

	1	2	3	4	5	6	
	συμφωνώ απολύτα	συμφωνώ	μέλλον συμφωνώ	μέλλον διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ εντελώς	
Τα νεύρα - σπάνε συνήθως όταν οι άνθρωποι εργάζονται πολύ σκληρά.							☐ 6
Η ψυχική αρρώστια είναι μία αρρώστια σαν όλες τις άλλες.							☐ 7
Οι περισσότεροι άρρωστοι στα ψυχιατρικά νοσοκομεία δεν είναι επικίνδυνοι.							☐ 8
Έστω και εάν οι άρρωστοι που βγαίνουν από τα ψυχιατρικά νοσοκομεία φαίνονται να είναι εν τάξει, δε θα πρέπει να παντρεύονται.							☐ 9
Εάν οι γονείς αγαπούσαν περισσότερο τα παιδιά τους θα υπήρχε λιγότερη ψυχική αρρώστια.							☐ 10
Οι άνθρωποι που είναι ψυχικά άρρωστοι αφήνουν τα συναισθήματα τους να τους κατευθύνουν, τα κανονικά άτομα ελέγχουν την συμπεριφορά τους.							☐ 11
Οι άνθρωποι που κάποτε νοσηλεύθηκαν σε ψυχιατρικό νοσοκομείο δεν είναι περισσότερο επικίνδυνοι από το μέσο κανονικό άτομο.							☐ 12
Όταν κάποιος έχει ένα πρόβλημα ή μια στεναχώρια, το καλύτερο είναι να μην το σκέπτεται, αλλά να απασχολείται διαρκώς με πιο ευχάριστα πράγματα.							☐ 13
Αν και δεν έχουν συνήθως επήκωση τούτου πολλοί άνθρωποι γίνονται ψυχικά άρρωστοι για να αποφύγουν τα δύσκολα προβλήματα της καθημερινής ζωής.							☐ 14
Είναι εύκολο να αναγνωρίσεις κάποιον που κάποτε αρρώστησε από σοβαρή ψυχική αρρώστια.							☐ 15
Υπάρχει κάτι γύρω από τους ψυχικά αρρώστους που τους κάνει να ξεχωρίζουν από τους άλλους ανθρώπους.							☐ 16
Αν και οι άρρωστοι στα ψυχιατρικά νοσοκομεία συμπεριφέρονται με παράδοξους τρόπους, δεν είναι σκωτό να γελάμε με αυτούς.							☐ 17
Οι περισσότεροι ψυχικά άρρωστοι επιθυμούν να εργασθούν.							☐ 18
Τα μικρά παιδιά των αρρώστων που νοσηλεύονται σε ψυχιατρικά νοσοκομεία, δε θα πρέπει να τα αφήνουν να τους επισκέπτονται.							☐ 19
Οι άνθρωποι που είναι επιτυχημένοι στην δουλειά τους, σπάνια αρρωσταίνουν ψυχικά.							☐ 20
Οι άνθρωποι δεν θα αρρώσταιναν ψυχικά, εάν απέφευγαν κακές σκέψεις.							☐ 21

	1	2	3	4	5	6	
	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ εντελώς	
Οι άρρωστοι στα ψυχιατρικά νοσοκομεία είναι από πολλές πλευρές σαν παιδιά.							☐ 22
Περισσότερα χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό θα πρέπει να ξοδεύονται για τη φροντίδα και την θεραπεία εκείνων που πάσχουν από σοβαρή ψυχική αρρώστια.							☐ 23
Ένας καρδιοπαθής έχει μια μόνο βλάβη, ενώ ο ψυχικά άρρωστος είναι τελείως διαφορετικός από τους άλλους αρρώστους.							☐ 24
Οι ψυχικά άρρωστοι προέρχονται από οικογένειες όπου οι γονείς έδειξαν λίγο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους.							☐ 25
Οι ψυχικά άρρωστοι δε θα πρέπει να νοσηλεύονται στο ίδιο νοσοκομείο με αρρώστους που πάσχουν από σωματική αρρώστια.							☐ 26
Κάθε ένας που κάνει σκληρή προσπάθεια να καλυτερέψει τον εαυτό του, αξίζει το σεβασμό των άλλων.							☐ 27
Εάν τα νοσοκομεία μας είχαν πολύ καλά εκπαιδευμένους γιατρούς και αδελφές πολλοί από τους αρρώστους θα γίνονταν καλά ώστε να ζουν έξω από το νοσοκομείο.							☐ 28
Θα ήταν ανόητη μια γυναίκα που θα παντρευόταν έναν άντρα που έπασχε από μια σοβαρή ψυχική αρρώστια έστω και αν έδειχνε ότι είχε πλήρως αποκατασταθεί.							☐ 29
Εάν τα παιδιά ψυχικά αρρώστων γονέων αναλαμβάνονταν από υγιείς γονείς, πιθανώς δε θα αρρώστασαν ψυχικά.							☐ 30
Οι άνθρωποι που έχουν νοσηλευτεί σε ψυχιατρικό νοσοκομείο, ποτέ δε θα ξαναγίνουν ο παλιός εαυτός τους.							☐ 31
Πολλοί ψυχικά άρρωστοι είναι ικανοί για εξειδικευμένη εργασία, ακόμη και εάν είναι κατά κάποιο τρόπο ψυχικά διαταραγμένοι.							☐ 32
Τα ψυχιατρικά νοσοκομεία μας μοιάζουν περισσότερο με φυλακές παρά με χώρους όπου ψυχικά άρρωστα άτομα μπορούν να τύχουν της αναγκαίας φροντίδας.							☐ 33
Όποιος είναι σε ψυχιατρικό νοσοκομείο δε θα πρέπει να του επιτρέπεται να ψηφίζει.							☐ 34
Η ψυχική αρρώστια πολλών ατόμων οφείλεται σε χωρισμό ή διαζύγιο των γονέων του στην παιδική ηλικία.							☐ 35

	1	2	3	4	5	6	
	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ εντελώς	
Ο καλύτερος τρόπος να χειριστούμε αρρώστους ψυχιατρικών νοσοκομείων είναι να τους έχουμε πίσω από κλειστές πόρτες.							☐ 36
Το να νοσηλευτεί κανείς σε ψυχιατρικό νοσοκομείο σημαίνει αποτυχία στη ζωή.							☐ 37
Στους αρρώστους ψυχιατρικών νοσοκομείων θα πρέπει να δίνεται περισσότερος χώρος για ιδιωτική τους χρήση.							☐ 38
Εάν ένας άρρωστος σε ψυχιατρικό νοσοκομείο χτυπήσει κάποιον θα πρέπει να τιμωρηθεί για να μην το ξανακάνει.							☐ 39
Εάν τα παιδιά υγιών γονέων αναλαμβάνονταν από ψυχικά αρρώστους γονείς θα γίνονταν πιθανώς ψυχικά άρρωστα.							☐ 40
Κάθε ψυχιατρικό νοσοκομείο θα πρέπει να περιβάλλεται από ψηλά κάγκελα και φύλακες.							☐ 41
Ο νόμος θα πρέπει να επιτρέπει μια γυναίκα να χωρίζει από τον άντρα της αμέσως μετά τον εγκλεισμό του σε ψυχιατρικό νοσοκομείο για σοβαρή ψυχική αρρώστια.							☐ 42
Οι άνθρωποι που δεν μπορούν να εργασθούν εξ αιτίας ψυχικής αρρώστιας θα πρέπει να παίρνουν χρήματα για να ζήσουν.							☐ 43
Η ψυχική αρρώστια συνήθως οφείλεται σε κάποια πάθηση του νευρικού συστήματος.							☐ 44
Άσχετα πώς το βλέπετε, οι άρρωστοι με σοβαρή ψυχική αρρώστια δεν είναι πραγματικοί άνθρωποι.							☐ 45
Τις περισσότερες γυναίκες που κάποτε νοσηλεύθηκαν σε ψυχιατρικό νοσοκομείο μπορούν να τις εμπιστευούνται να προσέχουν τα μικρά παιδιά (μπίμπι-σάιτερς).							☐ 46
Οι περισσότεροι άρρωστοι στα ψυχιατρικά νοσοκομεία δεν ενδιαφέρονται για την εμφάνισή τους.							☐ 47
Οι άνθρωποι των γραμμάτων, οι Καθηγητές, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν ψυχικά άρρωστοι από τους επιχειρηματίες.							☐ 48
Πολλοί άνθρωποι που ουδέποτε νοσηλεύθηκαν σε ψυχιατρικό νοσοκομείο είναι περισσότερο ψυχικά άρρωστοι από πολλούς νοσηλευόμενους ψυχικά αρρώστους.							☐ 49

	1	2	3	4	5	6	
	συμφωνώ απολύτα	συμφωνώ συμφωνώ	μέλλον συμφωνώ	μέλλον διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ εντελώς	
Αν και ορισμένοι ψυχοπαθείς φαίνονται εντάξει, είναι επικίνδυνο να ξεχάσουμε προς στιγμήν ότι είναι ψυχικά άρρωστοι.							☐ 50
Μερικές φορές η ψυχική αρρώστια αποτελεί τιμορία για κακές πράξεις.							☐ 51
Τα ψυχιατρικά νοσοκομεία μας θα πρέπει να οργανωθούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να κάνουν τον άρρωστο να αισθάνεται, όσο το δυνατό, σαν να ζει στο σπίτι του.							☐ 52
Μια από τις κυριότερες αιτίες της ψυχικής αρρώστιας είναι η έλλειψη ηθικής δύναμης ή δύναμης θελήσεως.							☐ 53
Δεν μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα για τους αρρώστους σε ένα ψυχιατρικό νοσοκομείο, εκτός από το να ζούνε άνετα και να τρώνε καλά.							☐ 54
Πολλοί ψυχικά άρρωστοι θα παρέμεναν στο νοσοκομείο μέχρι να γίνουν καλά ακόμη και εάν οι πόντες δεν ήταν κλειδωμένες.							☐ 55
Όλοι οι άρρωστοι στα ψυχιατρικά νοσοκομεία θα πρέπει να εμποδιστούν να έχουν παιδιά, με μία ανώδυνη εγχείρηση (στείρωση).							☐ 56

☐ ☐ 57-58 A
☐ ☐ 59-60 B
☐ ☐ 61-62 Γ
☐ ☐ 63-64 Δ
☐ ☐ 65-66 E

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ**

Περιεχόμενα

Εισαγωγικές αφητηρίες	131
Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης	134
1. Παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και αξιολόγηση	136
1.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης	141
1.2 Η λειτουργία της αξιολόγησης στη μάθηση	143
2. Προσδιορισμός της έννοιας σχολική επίδοση και οι διαστάσεις της	149
2.1 Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης	149
2.2. Το σχολείο σαν τυπικός οργανισμός παροχής "υπηρεσιών"	150
3. Ο βαθμός ως δείκτης της αξίας της επίδοσης του μαθητή	152
Γενικές επισημάνσεις	157
Βιβλιογραφία	167

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών εμφανίζεται ταυτόχρονα ως παιδαγωγικό-πρακτικό, επιστημονικό-θεωρητικό και ηθικό-πολιτικό πρόβλημα. Συνεπώς, προκύπτει μία σειρά από ερωτήματα που αναφέρονται: Στη λειτουργία της αξιολόγησης και στις συνέπειές της, στα μέσα και μέτρα και στον τρόπο χρησιμοποίησής τους κατά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης, καθώς και στο ποιος οφελείται και ποιος ζημιώνεται τελικά από την αξιολόγηση.

Τα ερωτήματα αυτά, βέβαια, δεν είναι καινούρια. Κατά διαστήματα, όμως, έρχονται στην επιφάνεια και καθιστούν επίκαιρη την αντιμετώπισή τους. Έτσι, πολλές φορές γίνονται αιτία για λήψη αποφάσεων ή μέτρων σε συνδυασμό με άλλες εξελίξεις (π.χ πολιτικοοικονομικές κ.λπ) στην κοινωνία μας.

"Κανονικά", θα περίμενε κανείς ως κάτι το αυτονόητο, τόσο η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και η Παιδαγωγική επιστήμη να αντιμετωπίσουν με συνέπεια τις δυσκολίες που θέτει στους νέους η σημερινή κοινωνία. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών αυτού του είδους να δημιουργείται από τους παράγοντες αυτούς. Έτσι, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντί να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, μετατρέπεται σχεδόν αποκλειστικά σε κρεβάτι του Προκρούστη στην κατανομή και ιεράρχηση επαγγελματών και κοινωνικών θέσεων.

Από την πρώτη μέρα στο σχολείο ο μαθητής, έρχεται αντιμετωπίζοντας με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση¹. Ο μαθητής, σύμφωνα με τους στόχους και γενικότερα την παιδαγωγική απο-

1 Με τον όρο επίδοση εννοούμε εδώ τόσο το βαθμό που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο όσο και τη συντονισμένη προσπάθεια, η οποία βασίζεται σε ικανότητες και δεξιότητες. Η επίδοση προϋποθέτει επίσης συγκεκριμένη ετοιμότητα (ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης (Δήμου Γ. 1989, σ. 125/126, Ingenkamp, K. 1988, σ. 96).

στολή του σχολείου, οφείλει να μαθαίνει, αλλά και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε.

Στην παρούσα μελέτη το επίκεντρο της προσέγγισης θα αποτελέσουν τα εξής δύο σημεία:

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε συνάρτηση με την παιδαγωγική της λειτουργία στο σχολείο, όπως αυτή προσδιορίζεται "θεωρητικά" και όπως αυτή πραγματοποιείται στο υπαρκτό σχολείο, και ο βαθμός ως δείκτης αποτίμησης της "επίδοσης" και κατ' επέκταση της "αξίας" του μαθητή.

Επιπλέον, θα μας απασχολήσουν τα επιμέρους ερωτήματα που σχετίζονται με: Το είδος της επίδοσης που οφείλει να αποδεικνύει ο μαθητής στο σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί αυτή να αποτιμηθεί. Τους λόγους που επιβάλλουν την υποχρέωση να αποδείξει ο μαθητής ότι ανταποκρίνεται στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου. Αν μπορεί να αποδειχθεί η στάθμη της μάθησης του μαθητή και κατά πόσο αυτό είναι εφικτό. Το είδος των προβλημάτων που ενδεχομένως προκύπτει για το μαθητή ή για το σχολείο ή για "άλλους" από την όλη διαδικασία της αξιολόγησης κ.λπ.

Το σχολείο είναι δημιούργημα και συνεπώς τμήμα της "κοινωνίας επιδόσεων", όπως αποκαλούνται σήμερα οι περισσότερες κοινωνίες. Είναι ο εξουσιοδοτημένος και νομιμοποιημένος θεσμός, ο οποίος παρέχει τις προσβάσεις για επαγγελματική "κατάρτιση" και κοινωνική "αποκατάσταση", ανάλογα με την ατομική επίδοση του καθενός. Έχουν εκλείψει πλέον ή, τουλάχιστον, δεν είναι προδήλως εμφανείς στις σύγχρονες κοινωνίες οι άλλοι παράγοντες (τα άλλα "προσόντα"), όπως καταγωγή, θρησκεία, κατοχή τίτλων ευγένειας (π.χ. βαρώνος), καθώς και η πολιτική πεποίθηση που έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην κατανομή των θέσεων της κοινωνικής ιεραρχίας.

Το ίδιο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς και για το σχολείο, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι αλλά και δημιούργημα της κοινωνίας (Fend, H, σ. 2, 1981, Δαμανάκης Μ. 19 89, σ. 13), και στο οποίο αξιολογείται ο κάθε μαθητής ανάλογα με την επίδοσή του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι και λειτουργίες του σχολείου και ειδικότερα η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση

και η επικοινωνία (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κ.λπ.), η ευαισθησία του για το περιβάλλον καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνηση (παιχνίδι, χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός κ.λπ.) (Δήμου Γ. 1989, σ. 133, Hentig, v. H. 1976, σ. 43 και σ. 46/47, Furck, C. L. 1961, σ. 9 Brusten, M/Hurrelmann, K. 1973, σ.14).

Υπάρχει, δηλαδή, ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής - παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου (θεωρητική διάσταση) και της πρακτικής της υιοθέτησης (πρακτική διάσταση).

Γι' αυτό, και με βάση τις αναλύσεις και τις έρευνές τους, πολλοί επιστήμονες αποκάλεσαν το σχολείο "σχολείο επιδόσεων" (Lichtenstein - Rother I. - Heckhausen, H- Hentig, v. H. 1976, εισαγωγή).

Ειδικότερα, το σχολείο με την επιλεκτική του λειτουργία κάνει επισφαλή τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και από περιοχή στην οποία πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση μετατρέπεται σε "αγωνιστικό χώρο" κατάκτησης βαθμολογικών μορίων ή μονάδων. Πολλοί μαθητές πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν ότι είναι "καλύτεροι" από τους συμμαθητές τους (Nipkow, K.E, 1978, σ. 13/14).

Ποια σχέση έχουν όλα αυτά τελικά με την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και ειδικότερα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών; Αυτή είναι η "προβλεπόμενη" λειτουργία ή απλώς αυτός είναι ο υπαρκτός τρόπος υλοποίησης και απόληξής της στο υπαρκτό σχολείο;

Και αυτές οι ερωτήσεις εντάσσονται στη θεματική που είναι υπό διερεύνηση στη μελέτη αυτή. Η αρχή της επιδόσης στηρίζεται σε "νόμους" που προσδιορίζονται από τον κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα με τους νόμους αυτούς αμείβεται με προαγωγή, επιχορήγηση, επιδότηση, "εισιτήριο", "εξιτήριο" κ.λπ. το άτομο εκείνο που "κινήθηκε" στο πλαίσιο των προσδιορισμένων "κανόνων" της επίδοσης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται τελικά η διανομή των "αγαθών" με "δίκαιες" διαδικασίες, δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση. Κατά συνέπεια, προκύπτει ένας όρος που χαρακτηρίζεται από έναν προσανατολισμό στην παραγωγή, τον ανταγωνισμό και τη διαλογή (Bartnitzky, H. / Christiani, R. 1987, σ. 8, Becker, H. / Hentig, v. H. 1983, σ. 8/9).

"Όλες σχεδόν οι σχετικές με τις επιδόσεις επιστημονικές συζητήσεις και αναλύσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι οι επιδόσεις

αποτελούν ένα θεμελιακό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνιών ανεξάρτητα από την πολιτικοοικονομική τους οργάνωση και λειτουργία. Πρόκειται, δηλαδή, κατεξοχήν για "κοινωνίες επιδόσεων". Όλες οι κοινωνίες έχουν αναγάγει τις επιδόσεις σε αυτονόητο και κυρίαρχο κοινωνικό κανόνα (νόρμα), ο οποίος λειτουργεί στα πλαίσια ενός μοντέλου κοινωνικών διαδικασιών- θεσπίσμένων κυρίως- ως κριτήριο προσδιορισμού και κύρωσης (θετικά ή αρνητικά) του κοινωνικού "Status" (κοινωνική θέση) των ατόμων (Offe, C. 1970, 42 από: Δήμου, Γ. 1989, σ. 131, Brusten, M. /Hurrelmann, K. 1973, σ. 13, Heckhausen, H, 1976, σ. 33).

Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος αξιολόγηση (στην εκπαιδευτική πραγματικότητα) από παιδαγωγική- διδακτική σκοπιά είναι συνδυασμένος με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα, τον εκπαιδευτικό και τελικά, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Εντούτοις, ο όρος αυτός παραπέμπει συνειρμικά συνήθως στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στους τίτλους σπουδών και αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Έτσι, η αξιολόγηση, έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων. Οι μαθητές αγωνίζονται για κάθε βαθμό, ώστε οι επιδόσεις τους να ανταποκρίνονται στις αξιώσεις της βαθμολογικής κλίμακας του σχολείου, αλλά και να βελτιώσουν το βαθμό του ενδεικτικού ή του απολυτηρίου τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση αυτής της διαμορφωμένης αντίληψης και κατάστασης, γιατί γνωρίζουν (;) ότι κάθε λανθασμένη αξιολόγηση ίσως έχει ολέθριες συνέπειες για τη μαθητική ή επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή.

Ο φόβος για τις επιδόσεις πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων θεωρείται ως κάτι το αυτονόητο από τους "εργοδοτικούς" και πολιτικούς φορείς. Αυτό το κλίμα φοβίας "μεταφέρεται" στο σχολείο συνειδητά ή ασυνειδητά από "εξωτερικούς" παράγοντες, όπως είναι οι γονείς και οι "εργοδότες". Παράλληλα, τα μαζικά μέσα ενημέρωσης επιτείνουν αυτή την ένταση, ενώ η όλη κατά-

σταση μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους πολιτικούς. (Becker, G, 1986, σ. 9).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, άμεσα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην τελική εκτίμηση ενός προγράμματος ή οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού αντικειμένου, το οποίο έχει τεθεί προς αξιολόγηση (π.χ. μέθοδος και μέσα διδασκαλίας, διδακτικοί στόχοι κ.λπ.) (Παπαναούμ - Τζίκια, Ζ. 1985, σ. 15).

Τον όρο αξιολόγηση τον εννοούμε εδώ "ως μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτ έλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της ..." (Ορισμός Ουνέσκο, από : Ηλιού, Μ. 1991, σ. 58).

Για κάθε αξιολόγηση χρειάζεται να προσδιορίζεται το υποκείμενο, το αντικείμενο και ο στόχος της, δηλ. ποιός, ποιον ή τι, για ποιο σκοπό αξιολογεί, καθώς και η περίπτωση, μέσα στην οποία προδιαγράφονται οι δυνατότητες πραγματοποίησης της επίδοσης και οι όροι αξιολόγησής της. Στη συνέχεια τίθεται το θέμα του εργαλείου: Δηλαδή, με ποιές μεθόδους, με ποιες τεχνικές μπορεί να γίνει η αξιολόγηση αντικειμενικότερη, εγκυρότερη, πιο αξιόπιστη. (ο.π. 59).

Οι όροι αξιολόγηση και μέτρηση χρησιμοποιούνται με την ευρύτερη έννοια ως συνώνυμοι. Με τη στενή έννοια ο όρος μέτρηση σημαίνει τη διαδικασία απόδοσης αριθμητικών (ποσοτικών) τιμών (βαθμών) στα αντικείμενα, στα πράγματα και στα πρόσωπα (π.χ. μαθητές), κατά τέτοιον τρόπο ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία αποδίδονται. Ο βαθμός, δηλαδή, είναι μια εκτίμηση που εκφράζει την αξιολόγηση μιας επίδοσης (Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 19, Ingenkamp, K. 1981, σ. 308).

Επειδή η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σήμερα είναι ο βαθμός, ουσιαστικά η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση συμπίπτουν *de facto* (Γκότοβος, Α. 1989, σ. 60).

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως είναι τα σταθμισμένα ή μη test, οι κάθε είδους εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια κ.λπ.¹

Η αξιολόγηση που έχει ως σκοπό τον εντοπισμό των αιτίων που προκαλούν επανειλημμένες δυσκολίες μάθησης, καθώς και την κατάταξη των μαθητών ονομάζεται αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ενός προγράμματος και αποσκοπεί στο να δώσει πληροφορίες (στο μαθητή και το δάσκαλο) σχετικά με την πορεία του μαθητή κατά τη διδασκαλία προς την κατάκτηση ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, αποκαλείται διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση. Με βάση την πληροφόρηση αυτή τροποποιούνται το πρόγραμμα ή οι μέθοδοι διδασκαλίας. Η αξιολόγηση, τέλος, που αποβλέπει στη βαθμολόγηση των μαθητών, με βάση τη συνολική εκτίμηση του βαθμού που επιτεύχθηκαν οι στόχοι διδασκαλίας και γενικά στην αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος, ονομάζεται συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, Μ. 1987, σ. 17, Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ 1985, σ. 18).

1. Παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και αξιολόγηση

Από τότε που το σχολείο¹ έγινε αντικείμενο θεωρητικών συλλογισμών της Παιδαγωγικής επιστήμης αναπτύχθηκε ένα πλήθος θεωριών γύρω από το θέμα αυτό, οι οποίες κατά ένα μεγάλο μέρος είναι αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους (βλ. περισσότερα για το θέμα αυτό : Το σχολείο στην αντίφαση, Schulze, Th. 1980). Οι περισσότερες από τις θεωρίες αυτές, και ανάλογα βέβαια, με την οπτική τους σκοπιά, προσεγγίζουν σχεδόν μονοδιάστατα το φαινόμενο που λέγεται σχολείο. Αποτέλεσμα αυτής της "μονομέρειας" είναι η διαμόρφωση θεωριών στις οποίες κυριαρχεί είτε η παιδαγωγική, είτε η ψυχολογική, είτε η οικονομική, είτε η κοινωνιολογική κ.λπ. αντιμετώπιση του θέματος. (ο.π. βλ. επίσης Einsiedler, W. 1978, σ. 36).

Έτσι, ανάλογα με την σκοπιά προσέγγισης του φαινομένου, προσδιορίστηκαν διαφορετικά οι στόχοι και γενικότερα η αποστολή

1 Με τον όρο σχολείο εννοούμε εδώ το θεσμό ως δημιούργημα της κοινωνίας, υπό την επιρροή της οποίας αδιάκοπα βρίσκεται, το οποίο αποσκοπεί στη συστηματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, και όπου συντελείται κοινωνικοποίηση (Einsiedler, W., 1978, σ. 36, Fend, H. 1981, σ. 2 Γκότοβος, Α. 1985, σ. 10).

του σχολείου. Κεντρική θέση σε μια θεωρία για το σχολείο έχει σχεδόν πάντα το ερώτημα, πώς οφείλει να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσω-σχολικούς και εξω-σχολικούς στόχους οφείλει να προωθήσει το σχολείο.

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό αναπτύχθηκαν θεωρίες που περιστρέφονται κυρίως γύρω από δυο άξονες.

Το σχολείο οφείλει ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής "εντολής" να πληροί τις προϋποθέσεις και να παρέχει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα προσόντα (στους μαθητές), που απαιτούν οι κοινωνικοί τομείς της οικονομίας, της διοίκησης, της πολιτικής και γενικά της αγοράς εργασίας (Spies, W. / Westphalen, K. 1987, σ. 112).

Το σχολείο που κινήθηκε στο πλαίσιο αυτού του άξονα επικρίθηκε ότι με τέτοιους στόχους (κοινωνικο-οικονομικούς) συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού κατεστημένου, που είναι προσανατολισμένο στην επιλογή, τη διαλογή και την ιεράρχηση των ατόμων.

Η "μορφή" αυτή προέρχεται κατεξοχήν από τους "αντιφρονούντες", οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ύψιστος στόχος του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και αυτενεργών ατόμων, κάτω από περιστάσεις που βρίσκονται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (παιδαγωγική - ψυχολογική κατεύθυνση) (ό.π).

Και σ' αυτή, όμως, την κατεύθυνση ασκήθηκε αυστηρή κριτική, ότι, δηλαδή, είναι εξωπραγματική, μη ρεαλιστική και προβληματική και μάλιστα για κοινωνίες που απαιτούν κατεξοχήν επιδόσεις.

Ως πλέον αποδεκτή (λόγω της συνδυασμένης περιεκτικότητάς της σε στόχους) είναι η θεωρητική προσπάθεια που προσδιορίζει τους στόχους του σχολείου με τις εξής διαστάσεις (Fend, H. 1980, σ. 377/378; Bartnitzky, H. Christiani, R. 1987, σ. 9, Spies, W./Westphalen, K. 1987, σ. 112/116):

α. Η διάσταση που αφορά στη διδακτέα ύλη:

Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στην ανοικτή και ενεργό αντιπαράθεση με την πολιτισμική παράδοση, και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές και της ικανότητας για την απόκτηση γνώσεων στις προσφερόμενες γνωστικές περιοχές... (τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία).

β. Η διάσταση που έχει σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου

Σκοπός του σχολείου είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Να ενισχύσει τις ικανότητες αυτοαντίληψης, αυτοκυριαρχίας και να διαπαιδαγωγήσει υπεύθυνα και συνεπή άτομα. Να βοηθήσει στη δημιουργία ατόμων με πληρότητα επικοινωνίας και πράξης ... (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία).

γ. Η κοινωνική διάσταση

Το σχολείο έχει ως αποστολή να διαπαιδαγωγήσει άτομα με κοινωνική ευαισθησία και αντίληψη, με κοινωνική υπευθυνότητα, άτομα έτοιμα να παρέχουν βοήθεια και αλληλεγγύη και να συναισθάνονται το συνάνθρωπό τους... (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία) (βλ. επίσης Klafki, W. 1985, σ. 172).

Οι στόχοι αυτοί, αν και φαίνεται να έχουν μια κατεξοχήν παιδαγωγική υπόσταση και βαρύτητα, εντούτοις εξακολουθούν να αποτελούν κεντρικά προβλήματα στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας θεωρίας για το σχολείο και δεν παύουν να χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα και ιδανικότητα, που έχει σχέση τόσο με την πραγματάωσή τους όσο κυρίως με την αντίληψη των φορέων ("εργοδότης", διοίκηση κ.λπ.) που καθορίζουν τις διαδικασίες και τις εξελίξεις του σχολείου.

Αποκαλυπτική ένδειξη της άποψης αυτής είναι η παράθεση ενός μέρους των στόχων του ελληνικού σχολείου, μέσα από την οποία διαφαίνεται η "γενικότητα" και η "ιδανικότητα" των "θεωρητικών" αυτών προδιαγραφών, την υλοποίηση των οποίων δεν μπορεί να επιβεβαιώσει η σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα. (βλ. περισσότερα: Η λογική του υπαρκτού σχολείου: Γκότοβος, Α. 1986).

Έτσι σύμφωνα με το Ν. 1566/30.9.85, άρθρο 1 του ΥΠΕΠΘ που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοπός της εκπαίδευσης είναι "να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...

Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες....

Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους...

Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας... Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις

ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό...

Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γής, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό..."

Το σχολείο είναι όσο κανένας ίσως θεσμός κοινωνικά εξουσιοδοτημένο και νομιμοποιημένο να προδιαγράφει και να καθορίζει τις υπό ανάπτυξη ικανότητες των μαθητών. Το "λογικό" ερώτημα που προκύπτει απ' αυτή την "εξουσία" είναι, τι κάνει το σχολείο (αλλά και ο φορέας του) και με ποιο τρόπο υλοποιεί αυτούς τους στόχους και τις προδιαγραφές, έτσι ώστε να αιτιολογήσει τη "θεωρητική" του και την παιδαγωγική του λειτουργία. Δέχεται το σχολείο άκριτα και αμέτοχα τους φορμαλιστικούς στόχους της διδασκίας ύλης και έτσι αποδεικνύει ότι παραμένει δημιούργημα και εξάρτημα της κοινωνίας; Ή μήπως δεν μπορεί να τους υλοποιήσει και για ποιούς λόγους;

Σύμφωνα με τη "θεωρητική" τουλάχιστον διάσταση του θέματος θα περίμενε κανείς αυτονόητα η απαίτηση του σχολείου για επιδόσεις καθώς και η αξιολόγησή των επιδόσεων να πάρουν τέτοια μορφή ώστε να συμβάλουν:

- στη δημιουργία αυτενεργούς, συνειδητής και σκόπιμης μάθησης (δηλ. στη διαμόρφωση εργασιακής και μαθησιακής συμπεριφοράς)

- στην ανάπτυξη ετοιμότητας για καταβολή προσπάθειας και έλεγχο της επιδοσιακής συμπεριφοράς (δηλ. στη διαμόρφωση ετοιμότητας και ικανότητας για επίδοση).

- στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος, δημιουργικότητας, περιέργειας, πρωτοβουλίας και χαράς προς μάθηση.

- στη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας και αντίληψης,

- στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης για τις ικανότητες που έχει ο μαθητής κ.λπ. (Lichtenstein - Rother, I. / Röbe, E. 1982, σ. 82).

Το "θεωρητικό - κανονιστικό" υπόβαθρο του σχολείου που προσδιορίζει την παιδαγωγική αποστολή του καθώς και τις παιδαγωγικές αξιώσεις του αναφ ορικά με τη σχολική επίδοση υφίσταται και συνεπώς, δεν απαιτείται τουλάχιστον ριζική αλλαγή στη θεώρηση του ρόλου του. Σ' αυτό το πλαίσιο και την προοπτική η αξιολόγηση έχει τις "προδιαγραφές" να συντελέσει στην προώθηση της μάθησης και στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων του σχολείου.

Η εσω-σχολική και εξω-σχολική πραγματικότητα, όμως, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί υπό την επίρροια κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, δίνει μια άλλη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας και παράλληλα, δίνει σημεία αναφοράς που προσεγγίζουν τις λειτουργίες που επιτελεί σήμερα το σχολείο.

Έτσι τα σύγχρονα σχολεία των λεγόμενων κοινωνιών "δυτικού τύπου" εμφανίζουν τέσσερις λειτουργίες (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 181-186):

Την **τεχνική λειτουργία** (μεταβίβαση τεχνικών - πολιτισμικών - στοιχείων στους μαθητές - γραφή, αριθμηση - που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης). Την ιδεολογική λειτουργία (μεταβίβαση κανονιστικών-πολιτισμικών- στοιχείων στους μαθητές- κανόνες, αξίες, στρατηγικές - , που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και αξιολόγησης).

Η νομιμοποίηση τόσο των ενδο-σχολικών (π.χ. της πρακτικής για την αξιολόγηση της επίδοσης, του προσανατολισμού του σχολείου στην αρχή της επίδοσης) όσο και των εξω-σχολικών (π.χ. όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα, όποιος συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις δεν έχει να φοβηθεί τίποτε κ.λπ.), ανήκει σ' αυτή τη λειτουργία του σχολείου (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 182).

Την **επιλεκτική λειτουργία** (μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης). Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της "αξίας" του μαθητή και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες.

Την **κουστωδιακή λειτουργία** (περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης). Σύμφωνα με αυτή η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και τους επιτρέπει έτσι να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης.

Με βάση τις λειτουργίες αυτές, όπως αυτές εκδηλώνονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα στο σχολείο και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαδικασίες μάθησης στο σύνολό τους οργανώνονται κατά τέτοιον τρόπο ώστε η προσέγγιση ή μη των στόχων μάθησης να εκλαμβάνεται ως επίδοση ή αποτυχία και απώτερα ως βάση χορήγησης δικαιοδοσιών μαθητικής ή επαγγελματικής ανέλιξης. Οι δικαιοδοσίες αυτές διανέμονται από το σχολείο με βάση τη σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές (Fend, H., 1981, σ. 241)

Συνεπώς, και σύμφωνα με τις τρεις πρώτες λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, είναι "λογικό" η αξιολόγηση να "κινηθεί" στο πλαίσιο αυτών των προδιαγραφών και εξελίξεων. Να αξιολογεί, δηλαδή, τις επιδόσεις των μαθητών που σχετίζονται με τη μάθηση και παράλληλα, να ταξινομεί, να ιεραρχεί και να επιλέγει τους μαθητές ανάλογα με την "αξία" τους.

1.1. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Προσεγγίζοντας την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου διαφάνηκε ότι από τους ύψιστους στόχους που θέτει είναι εκείνοι που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και με τη μάθηση.

Έχοντας υπόψη την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου (και την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης) παρέχεται η δυνατότητα για προσδιορισμό της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Αυτή η λειτουργία βρίσκει την έκφραση και την πραγμάτωσή της τόσο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδασκαλίας όσο και στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σε συνάρτηση πάντα με το δάσκαλο και το μαθητή.

Από τη σκοπιά αυτή η λειτουργία της αξιολόγησης παίρνει κυρίως διδακτική μορφή και ως τέτοια στοχεύει στον έλεγχο των διδακτικών μέτρων με την προοπτική ή τη διατήρηση ή την τροποποίηση ή και τη διόρθωσή τους (Heller, K. 1984, σ. 18). Στη βάση αυτή η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν στοχεύει σε αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή.

Με αυτή την έννοια η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, που χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους

κ.λπ (Hentig, v. H. 1976, σ.48, Ingenkamp, K. 1991, σ. 762, Heller, K. 1984, σ. 18 Γκότοβος Α. 1989 σ. 60).

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που ερμηνεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Erlebach, E. et. 1975 από: Γκότοβος, Α. 1989, σ. 60, Ingenkamp, K. 1991, σ. 762).

Σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία είναι και το "πνεύμα" του Προεδρικού Διατάγματος του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 462/1 991, άρθρο 1) που αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών:

"... Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

α. Η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.

β. Η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει.

γ. Η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου.

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

Οι επιμέρους λειτουργίες της παιδαγωγικής λειτουργίας διαμορφώνονται αναλυτικότερα ως εξής:- αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση λανθασμένων αποτελεσμάτων μάθησης

-**εξάλειψη των ελλείψεων** αναφορικά με τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίοι επιδιώχθηκαν, αλλά δεν κατακτήθηκαν ακόμη.

- **επιβεβαίωση της προόδου** στις διαδικασίες μάθησης (κίνητρο - ενίσχυση),

- **σχεδιασμός** των επόμενων σταδίων μάθησης,

-**ενδεδειγμένη κινητοποίηση** με βάση την επιτυχία στις διαδικασίες μάθησης και με βάση την εντόπιση και την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας των επόμενων σταδίων μάθησης,

-επίδραση στις διαδικασίες μάθησης με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης (Ingenkamp, K. 1991, σ. 762).

Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης.

Για τους λόγους αυτούς και σύμφωνα και με τον παιδαγωγικό προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης, (βλ. σχετικό τμήμα της εργασίας αυτής), για τις επιδόσεις πρέπει να ισχύουν ως κριτήρια μέτρησης αφενός η **ατομική πρόοδος** στη μάθηση και αφετέρου οι επιδιωκόμενοι **στόχοι μάθησης** που προσδιορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα και πραγματώνονται στο σχολείο. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά ο μαθητής κατά την αξιολόγηση δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος έχει τους δικούς του "κανόνες", δηλ. τι πέτυχε, τι έμαθε περισσότερο σε σύγκριση με προηγούμενες φορές, ποιες προσπάθειες ήταν απαραίτητες, τι δυσκολίες είχε, τι είδους βοήθεια χρειάζεται κ.λπ. (Bartnitzky, H. /Christiani, R. 1987, σ. 20 /21).

Στην αξιολόγηση που απορρέει από μια τέτοια παιδαγωγική λειτουργία προέχουν στόχοι όπως:

- **η ενθάρρυνση** αντί της πίεσης για σχολική επίδοση,
- **η ενίσχυση** της κοινωνικής συνεργασίας στη θέση της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς, **η επιδίωξη** για επίτευξη ίσων ευκαιριών αντί για τη χαμηλή επίδοση στους "αδύνατους" μαθητές και η ατομική ενίσχυση στη θέση των ομοιόμορφων και φορμαλιστικών διαδικασιών μάθησης (Ingenkamp. K. 1991, σ. 774).

Πρόκειται, δηλαδή για στόχους που δε διαφέρουν από το "θεωρητικό πνεύμα" του ΥΠΕΠΘ. Το ερώτημα είναι αν υλοποιούνται αυτοί και αν δε συμβαίνει αυτό, ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την υλοποίησή τους;

1.2. Η λειτουργία της αξιολόγησης στη μάθηση

Προσδιορίζοντας τον όρο σχολική επίδοση (βλ. περισσότερα στο σχετικό τμήμα της εργασίας αυτής) επισημαίνεται ότι αυτή συντελείται υπό την επήρεια μιας πολύπτυχης δέσμης από παράγοντες με βασικό συστατικό στοιχείο το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο (ως αποστολέα, αποδέκτη και μέτοχο) με τη δική του ατομική

βιογραφία μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η ατομική βιογραφία κάθε μαθητή σχετίζεται με τους παράγοντες (ενδο-σχολικός και εξω-σχολικός περίγυρος του μαθητή) που καθορίζουν τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας¹ όσο και την ίδια τη σχολική ζωή στο σχολείο. Το ποια θα είναι η ικανότητα μάθησης και επίδοσης ενός παιδιού εξαρτάται από τις προϋποθέσεις (όρους) διαμόρφωσης της ατομικής βιογραφίας, δηλαδή από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Τόσο, λοιπόν, η σχολική επίδοση όσο και η σχολική μάθηση είναι σύνθετες λειτουργίες.

Αναφορικά με τον όρο μάθηση επισημαίνουμε ότι στα πλαίσια της προεπιστημονικής κατεύθυνσης με το ν όρο αυτό εννοείται η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής προσπάθειας (Bredenkamp, κ.λπ. 1974, σ. 608-609 από :Δήμου, Γ. 1991, σ. 5). Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση εμφανίζεται περισσότερο διευρυμένος και εννοεί την καλυμμένη- γνωστική - διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση, η γνωστική, η συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου (Bower, E. /Hilgard, E. 1981, σ. 27-35: από Δήμου ο.π.). Στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γίνεται χρήση της ευρύτερης έννοιας του όρου μάθηση ως κοινωνική μάθηση, η προσέγγιση και ο προσδιορισμός της οποίας αποσαφηνίζουν γενικά και ειδικά τις διαστάσεις της.

Σ' αυτό το φάσμα κοινωνική μάθηση σημαίνει μάθηση που συντελείται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στη σχολική ζωή, δηλ. μέσω της ερμηνείας του ρόλου του ("μαθητής") στα πλαίσια οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής πέρα από τη διδασκαλία. (Γκότοβος, Α. 1985, σ. 76). Ο ρόλος του μαθητή αποβλέπει αφενός στο να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και αφετέρου να υιοθετήσει τις σχέσεις που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αλλά και ο ίδιος ο μαθητικός ρόλος είναι αντικείμενο μάθησης. Το συγκεκριμένο άτομο, δηλαδή, δεν είναι μαθητής μόνο επειδή μαθαίνει τη διδακτέα ύλη, αλλά και επειδή

1 Ως διδασκαλία εννοούμε εδώ τη σκόπιμη, την οργανωμένη και κυρίως τη θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων στο εκπαιδευόμενο άτομο. (Böhm, W. 1988, σ. 594, Einsiedler, W. 1978, σ. 39/40).

μαθαίνει να συμμετέχει στο πολύπλοκο παιχνίδι της επικοινωνίας μέσα από το οποίο προσ εγγίζει τη διδακτέα ύλη... (ο.π., σ. 77).

Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου "μάθηση". Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Συνεπώς, η ύπαρξη ή η απουσία αλλά και ο τρόπος παραγωγής του μαθησιακού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την "αξία" του μαθητή. Αυτό που συμβολίζει την "αξία" του υποτίθεται ότι είναι το αποτέλεσμα ατομικής δράσης (π.χ. έλυσε το πρόβλημα), δράσης για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ο μαθητής. (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 151/152)

Με βάση τον προσδιορισμό της έννοιας επίδοση και σε συνάρτηση με τις έννοιες μάθηση και αξιολόγηση, η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται, βεβαίως, σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του επικοινωνιακού απέναντι (π.χ εκπαιδευτικός), που αυτός σχηματίζει για το συγκεκριμένο άτομο και από τους στόχους που οφείλει αυτό να πραγματοποιήσει (Ulich, D./Martens, W. 1973, Dimou, G, 1979, Holer, M. 1969: από Δήμου Γ. 1989, σ. 125/126).

Με αυτή την έννοια η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο "επίδοση" με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί συνήθως την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί σχεδόν συστηματικά ότι δεν έχει σχέση μ' αυτούς (κοινωνική μάθηση) (Δήμου, Γ. 1989, σ. 127, Γκότοβος, Α. 1986, σ. 52-55).

Στο υπαρκτό σχολείο η διδασκαλία (κοινά το "μάθημα"), λόγω της προνομιακής μεταχείρισης της στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ως παιδαγωγική πρακτική έχει ταυτιστεί με τη μάθηση. Και επειδή η σχολική μάθηση συντελείται συνήθως κατά τη διάρκεια

και δια μέσω της διδασκαλίας έχει ταυτιστεί κατά συνέπεια με τη σχολική γνώση και τους διδακτικούς στόχους. Γι' αυτό και μάθηση κατέληξε να σημαίνει διδασκαλία. Αυτή η ταύτιση, όμως, έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της αντίληψης ότι όλοι οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, μπορούν να αναχθούν σε διδακτικούς στόχους. Συνεπώς, ο έλεγχος και η διαπίστωση του παιδαγωγικού αποτελέσματος του σχολείου μπορεί να γίνει μέσα από τη διδασκαλία (π.χ με εξετάσεις) (Γκότοβος, Α., 1986, 52-55).

Η χρήση και η υλοποίηση μιας τέτοιας πρακτικής οδηγεί το σχολείο σε αντίφαση αναφορικά με τη "θεωρητική" αλλά και την επίσημα διακηρυγμένη παιδαγωγική αποστολή του, που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (κοινωνικοποιητικός στόχος). "Έτσι, το σχολείο φέρεται να έχει εναρμονιστεί με τη λογική των επιδόσεων κατά τέτοιο τρόπο που να μετράει την αξία κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, οι επιδόσεις του μαθητή σε άλλες δραστηριότητες (π.χ. συνεργασία, υπευθυνότητα, δημιουργία, συνέπεια, ευαισθησία κ.λπ.) αγνοούνται στην αξιολόγηση σχεδόν παραδειγματικά από το σχολείο" (Δήμου, Γ. 1989, σ. 133).

Αξιοσημείωτη είναι στο σημείο αυτό μια ανακολουθία του σχολείου όσον αφορά στην αρχή της ευθύνης. Ενώ το σχολείο δέχεται ότι χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, ταυτόχρονα θεωρεί το μαθητή αποκλειστικά υπεύθυνο για το είδος της επίδοσής του. Έτσι, οι "κακές" και οι "μέτριες" επιδόσεις σπάνια αποδίδονται στους όρους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Η ευθύνη για την μη επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων καταλογίζεται συνήθως στον ίδιο το μαθητή και στην οικογένειά του (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 152, Δήμου Γ. 1989, σ. 134).

Η ανακολουθία αυτή του σχολείου παίρνει, πραγματικά, "παράδοξη" διάσταση στις περιπτώσεις που οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών και ειδικότερα οι "επιτυχίες" τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι "μεγάλες" και "εμφανείς". Τότε οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους γενικότερα διεκδικούν την αποκλειστικότητα των "επιτευγμάτων" αυτών.

Η λογική των επιδόσεων στο σχολείο δεν έχει γίνει απλώς αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων, αλλά πολύ

περισσότερο προβάλλεται και προωθείται συστηματικά από αυτά και εκτός του σχολείου. Η οικογένεια, πιστή σ' αυτή τη λογική, επιχειρεί με συστηματική υποστήριξη του μαθητή εκτός του σχολείου-φροντιστήρια, ιδιαίτερα κ.λπ. - να ενισχύει τη διεκδικητική του ικανότητα. Σε πολλές περιπτώσεις και ιδιαίτερα κατά την περίοδο κρίσιμων περιστάσεων για τη μαθητική και επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή-απολυτήριες ή άλλου είδους εξετάσεις - η στήριξη και η υποστήριξη της λογικής των επιδόσεων είναι τέτοια ώστε οι επιδόσεις του μαθητή να γίνονται κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή και ιδιαίτερα στη μαθητική ζωή (Δήμου, Γ. 1989, σ. 135/136). Ορισμένοι, μάλιστα, μιλούν για πραγματική ψύχωση του "καλού" βαθμού στην Ελλάδα (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 28). Ανεξάρτητα από το κίνητρο του καλού βαθμού, ο μαθητής πιέζεται ισχυρά για την επίτευξη υψηλής επίδοσης, στην προσπάθειά του να αποφύγει τις δυσμενείς συνέπειες (γνώμες δασκάλου, συμμαθητών, γονέων), που θα είχε η αντίθετη περίπτωση και να "απολαύσει" τις ευνοϊκές επιπτώσεις που έχει γι' αυτόν η επίτευξη υψηλής επίδοσης (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 152, Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Ένα άλλο αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι οι μαθητές (κυρίως αυτοί του Λυκείου) να μετατρέπονται σε κυνηγούς μονάδων (βαθμών), περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης και γενικότερα άλλων κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων.

Ο βαθμός γίνεται απαραίτητο κριτήριο μέτρησης για την αξία του μαθητή σε δασκάλους, συμμαθητές, γονείς κ. ά. Επίσης η πίεση του χρόνου μέχρι την επόμενη εξέταση ενισχύει την αναπαραγωγή έτοιμων γνωστικών αποτελεσμάτων και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για διερευνητικές διαδικασίες στη μάθηση και παράλληλα κριτική αντιμετώπιση των προβλημάτων. (Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Όσο πιο σαφής και εμφανής έχει γίνει η διαπίστωση ότι η κατάκτηση και η νομιμοποίηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης εξαρτάται από την ατομική επίδοση, και όσο πιο αναμφισβήτητο γεγονός είναι το μονοπώλιο του σχολείου στη χορήγηση τίτλων οι οποίοι διαμορφώνουν τις προσβάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, τόσο περισσότερο επιτείνεται η επιρροή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των επιδόσεων και ειδικότερα της επιλεκτικής λειτουργίας, η οποία υπό μια τέτοια μορφή και εξέλιξη επηρεάζει σε έντονο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο.

Ο βαθμός αυτός είναι τέτοιος ώστε η αντίληψη για το μαθαίνω που κυριαρχεί στο εσω-σχολικό και εξω-σχολικό χώρο να ισοδυναμεί με αποστηθίζω και κατ' επέκταση καλή βαθμολογία με μηχανική αποστήθιση (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 27-28, Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Και ενώ η διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα της διδασκαλίας οφείλει να παίζει λειτουργικό και διαμορφωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου και παράλληλα να του δίνει κάθε είδους βοήθεια και συμπαράσταση στην κατεύθυνση αυτή, εντούτοις αυτή έχει πάρει τέτοια μορφή, ώστε το σχολείο να έχει διαμορφωθεί σε "εξεταστικό ίδρυμα" και ο δάσκαλος σε "πράκτορα" και "συμβολαιογράφο" επιδόσεων.

Υπάρχει, δηλαδή, μονοδιάστατη και πολωτική προσδοκία του σχολείου για απαίτηση επίδοσης στο μαθητή. Ενώ θα μπορούσε το σχολείο να κατανοήσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή λαμβάνοντας παράλληλα και τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα. Με τον τρόπο αυτό θα επιβεβαίωνε πρακτικά πια την κοινωνικοποιητική λειτουργία του ως παιδαγωγικού ιδρύματος.

2. Προσδιορισμός της έννοιας σχολική επίδοση και οι διαστάσεις της

Αφετηρία αυτής της προσέγγισης είναι η παραδοχή ότι η σχολική επίδοση αποτελεί ένα πο λυδιάστατο φαινόμενο που συντελείται με τη συμβολή παραγόντων που σχετίζονται τόσο με την προσωπικότητα όσο και με τον κοινωνικο-πολιτισμικό περίγυρο του ατόμου.

Δύο λειτουργίες αποδίδονται καταρχήν στη σχολική επίδοση. Η μια αφορά(α) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η άλλη(β) στη διασφάλιση της κοινωνικο-οικονομικής ικανότητας (δυναμικής) επίδοσης. Ο προσδιορισμός της αρχής της επίδοσης που γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο σημαίνει για το σχολείο ότι η απαίτηση για επίδοση πρέπει να εναρμονίζεται με την παιδαγωγική αρχή της ατομικής ενίσχυσης. (Furck, C. L. 1961, σ. 118, Heller, K. 1984, σ. 17).

2.1 Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης.

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση "εντόπισης" της παιδαγωγικής διάστασης της "αποστολής" του σχολείου, και ειδικότερα εκείνης που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τίθεται το βασικό ερώτημα για τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης.

Για την απο σαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση αυτού του "κεντρικού" παιδαγωγικού ερωτήματος που απορρέει καταρχήν από την πρώτη λειτουργία της σχολικής επίδοσης εντάσσεται και η ανάλυσή του σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς (Klafki, W. 1985, σ. 171 Bartnitzky, H. /Christiani, R. 1987,σ. 10):

α. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην **ατομική διαδικασία μάθησης** και γενικά εξέλιξης του παιδιού. Σε ποιες, δηλαδή, συνθήκες μαθαίνει το παιδί, πού προοδεύει, πού έχει δυσκολίες, πού βρίσκονται τα "ατού" του (οι δυνατότητές του), τι είδους βοήθεια χρειάζεται το παιδί κ.λπ.

β. Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την **κοινωνική διάσταση της μάθησης**. Εδώ κυριαρχούν ερωτήσεις του είδους: Ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν . Τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους άλλους. Πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανό-

τητα επίδοσής του στη σχολική τάξη ή ομάδα. Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού σ υντελούμενη μάθηση και επίδοση κ.λπ.

γ. Αυτή οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της **ενθάρρυνσης** και της **ενίσχυσης**. Πώς μπορεί, δηλαδή, ο δάσκαλος να ενθαρρύνει το μαθητή. Πώς μπορεί να αναπτύξει στο μαθητή ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία και συνεργασία κ.λπ. Έχοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι προσανατολισμοί αυτοί από θεωρητική σκοπιά, τουλάχιστον, αγγίζουν το χαρακτηρισμό "ιδανικοί". Συνεπώς, μένοντας στην παιδαγωγική τους υπόσταση υποθέτουμε ότι δε θα υπήρχαν αντιρρήσεις ούτε από τους παιδαγωγούς ούτε από τους μαθητές, τουλάχιστον, αν αυτοί έπαιρναν οντολογική - πραγματολογική διάσταση στο σχολείο.

Το ζήτημα όμως είναι, μήπως αυτοί οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, όπου κυριαρχούν οικονομικά προσδιορισμένες έννοιες της επίδοσης και διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες. Μήπως, τελικά, η αναγνώριση της υποκειμενικότητας - ατομικότητας του μαθητή, με όλες τις ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες που τη συνοδεύουν, παραμένουν απλώς μια αυταπάτη και μια ουτοπία στην κατεύθυνση αυτή.

Ποιος ή ποιοι παράγοντες εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την υλοποίηση αυτών των "προσανατολισμών" της σχολικής επίδοσης στη σχολική πραγματικότητα. Ποιός, τελικά, είναι ο ρόλος της δεύτερης λειτουργίας της σχολικής επίδοσης που αφορά στη διασφάλιση της κοινωνικο-οικονομικής ικανότητας.

Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρηθεί να δοθούν απαντήσεις στο αμέσως επόμενο κομμάτι της εργασίας αυτής.

2.2 Το σχολείο σαν τυπικός οργανισμός παροχής "υπηρεσιών"

Όπως επισημάνθηκε σε άλλο σημείο, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης "κοινωνίας επιδόσεων" με κύριο γνώρισμά του τη χορήγηση τίτλων σπουδών που δίνουν στο άτομο προσβάσεις για επαγγελματική ή κοινωνική σταδιοδρομία, η οποία, όμως, στις σημερινές ισχύουσες συνθήκες εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από την ατομική επίδοση. Αυτή η προσδοκία που έχει ως βάση την αρχή της επίδοσης στηρίζεται σε κανόνες και "νόμους"

που σχετίζονται με τον ισχύοντα κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα μ' αυτούς η "αμοιβή" ενός ατόμου (οικονομική παροχή, προαγωγή κ.λπ.) εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων που προσδιορίζονται από τους κανόνες της επίδοσης.

Με βάση, λοιπόν, την αρχή της επίδοσης η κατανομή των "αγαθών" γίνεται όσο το δυνατόν "δικαιότερα", δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση (Furck, C.L. 1961, σ. 9, Schmaderer, F.-O. 1991, σ. 284/2 85, Hartfiel, G. 1977, σ. 7).

Ως συνέπεια αυτής της έκβασης προέκυψε ένας προσδιορισμός της επίδοσης που χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό προς:

α) την **παραγωγή** (έργο), (π.χ. παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε επίσης καθορισμένο χρόνο)

β) τον **ανταγωνισμό**,

γ) την **επιλογή** (Bartnitzky H. /Christiani R. 1987, σ. 8, Ingenkamp, K. 1988, σ. 96)

Αυτού του είδους ο προσδιορισμός της έννοιας επίδοση βρίσκει την έκφραση και την αντιστοιχία του στο σχολείο και συγκεκριμένα στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Έτσι, η χρήση του όρου "επίδοση", προκειμένου να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, είναι ταυτόσημη με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία, προκειμένου να χαρακτηρίσουν η προσφορά υπηρεσίας και η παραγωγή προϊόντων. Η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν είναι πλέον ζήτημα καταγωγής, αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων (γνώσεις, εφόδια κ.λπ.- τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία του σχολείου). (Ingenkamp, K. 1988, σ. 96 /97, Fend H. 1981, σ.241).

Με τη λειτουργία αυτή το σχολείο αναδεικνύεται σε σπουδαιότερο οργανωμένο θεσμό παροχής προσόντων αλλά και διανομής κοινωνικών ευκαιριών.

Εξαιτίας της λειτουργίας αυτής το σχολείο είναι "εξαναγκαστικά" συνδεδεμένο με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης και οι "επιτυχίες" μάθησης σ' αυτό να επηρεάζονται στη συνέχεια από τα κριτήρια επιτυχίας που ισχύουν στην κοινωνία (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980, σ. 12/13 Ingenkamp K. 1988, σ. 97).

Οι τρεις αυτοί κοινωνικά προσδιορισμένοι προσανατολισμοί (παραγωγή- ανταγωνισμός - επιλογή) μεταφρασμένοι σε "στόχους μάθησης" στο σχολείο σημαίνουν:

α) Προσανατολισμός στην παραγωγή

Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου "μάθηση". Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή, είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 151). Έτσι, η σχολική επίδοση εκτιμάται με βάση αποκλειστικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων και των κάθε είδους εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε των αποτελεσμάτων αυτών και γενικά πώς έφτασε κανείς στο αποτέλεσμα αυτό.

Δεν υπάρχει, δηλαδή, αντιστοιχία μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή, καθώς και των συνθηκών μάθησης που διαμεσολαβούν και του βαθμού επίδοσής του, με αποτέλεσμα ο προσανατολισμός να στρέφεται σχεδόν μόνον προς τη μετρήσιμη τελική παραγωγή (έργο) (Furck, C. L. 1961, σ. 9, Brusten M. /Hurrelmann, K. 1973, σ. 14).

Οι κοινωνικοί και οι διδακτικοί στόχοι, δηλαδή, απαιτούν κατά βάση διαφορετικές διαδικασίες πραγμάτωσης, γι' αυτό και η αξιολόγηση της επίδοσης οφείλει να πραγματώνεται κατά διαφορετικό τρόπο (Ingenkamp, K. 1988, σ. 91/100). Επίσης, οι ατομικές ιδιαιτερότητες και συνολικά η διαφορετική διαδικασία κοινωνικοποίησης που συντελείται στον κάθε μαθητή δεν μπορούν να έχουν θέση σ' έναν τέτοιο προσδιορισμό.

Ο βαθμός, όμως, μόνος του είναι μια αναξιόπιστη πληροφορία στο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αν δε ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλέγμα κάτω από το οποίο πραγματώθηκε αυτή (Ingenkamp, K. 1981, σ. 316).

Ωστόσο, από τον εκπαιδευτικό αναμένεται να νομιμοποιήσει τον κοινωνικά προσδιορισμένο, εντούτοις όμως αμφισβητούμενο, στόχο της επίδοσης των μαθητών και να "παραμερίσει" τις ενδεχόμενες αμφισβητήσεις τους (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.)

Οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στραφούν προς μια τέτοια κατεύθυνση, ώστε να "αποκλειστούν" όλοι εκείνοι οι παράγοντες στη διαδικασία της διδασκαλίας, που ενδεχομένως θα απέτρεπαν την επίτευξη του κεντρικού στόχου που έχει αποδο-

θεί στην κοινωνικο-οικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης (Brusten, M./Hurrelmann, K. 1973, σ. 15).

Με βάση το αποτέλεσμα της επίδοσης που πετυχαίνει κάθε μαθητής δημιουργείται μια αξιολογική κλίμακα (ιεραρχία), βαθμίδες της οποίας κατέχουν αντίστοιχα οι μαθητές, ανάλογα με την αντιστοιχία του ύψους της επίδοσης και της βαθμίδας της κλίμακας. Έτσι έχουμε τους μαθητές με πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή, μέτρια κ.λπ. επίδοση (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 156, Φράγκος Χ. 1984, σ. 432).

Παράλληλα μ' αυτό οι διαδικασίες μάθησης "μπαίνουν" σε υποδεέστερη μοίρα και οι εξετάσεις και οι βαθμοί παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δε μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση (Φράγκος Χ. 1984, σ. 425).

β) Προσανατολισμός στον ανταγωνισμό

Σ' έναν τέτοιο προσανατολισμό οι κοινωνικής μορφής διαδικασίες μάθησης και εργασίας (π.χ. συνεργασία, αλληλεγγύη κ.λπ.) περιθωριοποιούνται και αντί αυτών "προτιμάται" η ανταγωνιστική μάθηση και "νομιμοποιείται" η σύγκριση των επιδόσεων (νομιμοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία του σχολείου) (Bartnitzky, H. / Christiani, R. 1987, σ. 8).

Στον προσανατολισμό αυτό στηρίζεται και η αντίληψη ότι στη βάση τέτοιων "αρχών" διαπαιδαγώγησης στο σχολείο πρέπει να ξεκινάει κάθε προσπάθεια βελτίωσης του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της σημερινής κοινωνίας (Fend, H., 1981 σ. 264).

Με βάση την παραδοχή αυτή ως κριτήριο μέτρησης ισχύει εδώ όλο το φάσμα των επιδόσεων των μαθητών μιας τάξης με καθοριστικά στοιχεία από τη μια μεριά την άριστη και από την άλλη τη χειρίστη επίδοση. Ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους στόχους μάθησης και τις καταβαλλόμενες προσπάθειες κάθε μαθητή, οι μαθητές κατανέμονται σε μια ιεραρχία επιδόσεων στην οποία υπάρχουν σχεδόν πάντα οι "αποτυχημένοι" και οι "κερδισμένοι" (ο.π. σ. 241, Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987, σ. 20/21).

Αποτέλεσμα αυτού του κριτηρίου που στηρίζεται στη σύγκριση των επιδόσεων είναι ο προσανατολισμός των μαθητών σε μια μάθηση που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Αυτό, βεβαίως, έρχεται σε αντίφαση με την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου, που στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής

ικανότητας, της αμοιβαίας συμπαράστασης, της ευαισθητοποίησης κ.λπ.

Σε μια σχολική ανταγωνιστική ατμόσφαιρα, όμως, τέτοιου είδους κοινωνικές αξίες με επίκεντρο την αλληλέγγυη συμπεριφορά των μαθητών υποχωρούν και παραχωρούν τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ανταγωνισμό και στον εγωισμό (ατομικισμό) (Klafki, W. 1985, σ. 176, Bohnsack, F. 1989. σ. 54.)

Επίσης ο ανταγωνισμός (ο αμοιβαίος αγώνας των μαθητών για την εξασφάλιση επίδοσης μιας συγκεκριμένης στάθμης) επηρεάζει και τη μορφή συνεργασίας των μαθητών στην τάξη, η οποία γίνεται αντιληπτή από το μαθητή ως μέσο για την προώθηση και επίτευξη ατομικών στόχων (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 153/154). Κατ' αυτό τον τρόπο το σχολείο αντί να συμβάλει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης στους μαθητές ενισχύει τη δημιουργία ατομικής συνείδησης και την επιδίωξη ατομικής προβολής και ανόδου με κάθε τρόπο, μέσα ή κόστος (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 36).

Στις "κοινωνίες επιδόσεων", όπου οι στόχοι μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα υπαγορεύονται από τους (κοινωνικούς) φορείς εξουσίας, είναι δύσκολη η ισότιμη μεταχείριση των γνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στόχων μάθησης, με αποτέλεσμα να υπερτερούν οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην επίδοση (γνωστικοί στόχοι) (Ingenkamp, K. 1988, σ. 97).

γ. Προσανατολισμός στην επιλογή

Το σχολείο, ως "εξουσιοδοτημένο" ίδρυμα για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά "αναλαμβάνει" και την ταξινόμηση τους με βάση τις επιδόσεις τους.

Έτσι τους χορηγεί ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία και καθορίζει ή επικυρώνει με τον τρόπο αυτό και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες (επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη - επιλεκτική λειτουργία του σχολείου) (Δήμου, Γ. 1989, σ. 133, Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 32).

Η επιλεκτική λειτουργία είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με την κοινωνική δομή, μέσω της οποίας (λειτουργίας) αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή. Το σχολείο κατανέμει ή επικυρώνει τις επαγγελματικές και γενικά βιοτικές

ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και, κατά συνέπεια, σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση (Heckhausen, H 1976, σ. 33, Fend H. 1981, σ. 29, Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 26). Η σχέση σχολείου-κοινωνίας δεν είχε, βεβαίως, ανέκαθεν και πάντοτε την ίδια μορφή. Στην πορεία του χρόνου διαφοροποιήθηκε η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 179).

Η επιλεκτική λειτουργία αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος της σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της "αξίας" του μαθητή και προϋποθέτει ως ένα βαθμό τη μεταβίβαση μαθησιακών (τεχνικών) στοιχείων (μαθησιακή ή τεχνική λειτουργία), γιατί ορισμένα από αυτά θα αποτελέσουν το "τεκμήριο" για την επίδοση του μαθητή, έτσι ώστε σε συνδυασμό και με τον προσανατολισμό στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές να προκύψει μια ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 182).

Η νομιμοποίηση αλλά και η λειτουργικότητα αυτής της πρακτικής είναι πλέον "ανηλεϊμμένο έργο" της νομιμοποιητικής (ιδεολογικής) λειτουργίας του σχολείου, μέσω της οποίας δεν νομιμοποιούνται μόνο ενδο-σχολικές πρακτικές όπως αυτή αλλά και εξω-σχολικές (π.χ όποιος απο δίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα κ.λπ.). (ο.π., Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 32/33, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12/13).

Η αποφασιστική, λοιπόν, και για τη λειτουργικότητα μιας "δημοκρατικά" οργανωμένης κοινωνίας αναπόφευκτη συμβολή του σχολείου καταδεικνύεται εφόσον νομιμοποιεί κοινωνικά τη διαδικασία της επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων, και μάλιστα, τόσο στην συνειδηση των προνομιούχων όσο και σ' αυτή των μη προνομιούχων. Έτσι η δομή της κοινωνικής ανισότητας που κυριαρχεί στην κοινωνία ερμηνεύεται στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης ως απεικόνιση της σχολικής ανισότητας και αιτία αυτών των δύο ανισοτήτων να θεωρείται η άνιση ατομική επίδοση (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12/13). Η υιοθέτηση, όμως, της αρχής της (ατομικής) επίδοσης οδηγεί στη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς αλλά κυρίως εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνικά προνόμια από οικογένεια). Αλλά και η ίδια η σχολική "επιτυχία" εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από

την κοινωνική προέλευση του ατόμου (ο.π. και Δαμανάκης, Μ. 1989, σ. 32/33).

Κατά συνέπεια, το σχολείο με τους κανόνες και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών που οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με βάση όχι μόνο τις ικανότητές τους αλλά και με βάση την κοινωνική τους προέλευση (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 98-102, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12).

Και αυτό έχει ως βάση το γεγονός ότι το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων και αξιολογήσεων, τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες (π.χ. πανελλήνιες εξετάσεις) δημιουργώντας στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοσή του.

3. Ο βαθμός ως δείκτης της "αξίας" του μαθητή

"Λειτουργώντας" κανείς στη λογική της παιδαγωγικής "αποστολής" του σχολείου, του παιδαγωγικού προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης και γενικά της παιδαγωγικής λειτουργίας που οφείλει να διέπει την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν είναι δύσκολο να επισημάνει ότι, κεντρικά σημεία αναφοράς όλων αυτών είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και ο υπολογισμός της ατομικότητάς του στις διαδικασίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης κ.ο.κ.

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο συνίσταται στο να αποτιμήσει την ατομική πρόοδο του μαθητή στη μάθηση και τους στόχους μάθησης, όπως αυτοί προδιαγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα.

Διαφάνηκε επίσης ότι η κοινωνικο-οικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης παίζει κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα το σημείο που αφορά στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, την πραγμάτωση της οποίας καθιστά "δύσκολη" υπόθεση αν όχι ανέφικτη.

Η πίεση για υψηλή επίδοση, η ταξινόμηση των επιδόσεων, ο ανταγωνισμός, η βαθμοθηρία είναι μερικά από τα "συμπτώματα" εφαρμογής της αρχής της επίδοσης, που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης και κατά συνέπεια τον ίδιο το μαθητή και την ίδια τη σχολική πραγματικότητα.

Σ' αυτή την έκβαση η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν "κινείται" στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της λειτουργίας και συνεπώς εδώ τίθεται ζήτημα πραγματικού αντικειμένου αξιολόγησης, επειδή δεν αξιολογείται ούτε η ατομική πρόοδος στη μάθηση του μαθητή ούτε οι στόχοι μάθησης, όπως προβλέπει, δηλαδή, η παιδαγωγική λειτουργία.

Μια άλλη διάσταση και ένα άλλο πρόβλημα της λειτουργίας της αξιολόγησης είναι η "αξιοπιστία" του βαθμού ως δείκτη της αξίας του μαθητή σε σχέση με την αξία των συμμαθητών του. Ακόμη και στην ευνοϊκή περίπτωση που υποτεθεί ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (στις τρεις μορφές της: διαγνωστική- διαμορφωτική- τελική) υφίσταται, δηλαδή, ότι έχει καταρχήν προσδιοριστεί το υποκείμενο, το αντικείμενο και ο στόχος

της, δηλ. ποιος, ποιον ή τι, για ποιο σκοπό αξιολογεί, τότε τίθεται και πάλι ζήτημα που έχει σχέση με το εργαλείο αξιολόγησης. Τίθεται, δηλ. ερώτημα που σχετίζεται με την εγκυρότητα¹, την αντικειμενικότητα* και την αξιοπιστία* της "αξίας" των αποτελεσμάτων των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης.

Τα τρία αυτά θεμελιακά κριτήρια είναι συνυφασμένα με σημαντικά προβλήματα, αιτία των οποίων είναι η υπόσταση και η σχετική διαδικασία που τηρείται στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που υπάγονται οι βαθμολογικές κλίμακες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της μέτρησης ως αποτίμηση του βαθμού προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου και ως προσδιορισμό της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους.

Υπάρχουν πολλές επιστημονικές έρευνες που είχαν ως αντικείμενο διερεύνησης τη σχέση επίδοσης και αξιολόγησης γενικά και ειδικότερα έρευνες που προσπάθησαν να αναλύσουν και να προσδιορίσουν τα επιχειρήματα αιτιολόγησης, τα διαδικαστικά μέτρα, το υπόβαθρο της αξιολόγησης, τις λανθασμένες διαγνώσεις, τα κριτήρια μέτρησης, τις διαδικασίες διάγνωσης καθώς επίσης και χαρακτηριστικά στοιχεία των εργαλείων μέτρησης (βλ. περισσότερα στους : Schmack, E. 1981, Κασσωτάκης, Μ. 1981, Ing enkamp, K. 1989).

Στις έρευνες αυτές επισημαίνονται οι "ελλείψεις" της αξιολόγησης και προτείνονται μέτρα βελτίωσής της. Τα επίμαχα σημεία που θέτουν υπό αμφισβήτηση την τήρηση των θεμελιακών κριτηρίων αξιολόγησης (εγκυρότητα- αντικειμενικότητα- αξιοπιστία) και κάνουν επισφαλή τη διάγνωση της αξιολόγησης, και συνεπώς διαμορφώνουν αντιλήψεις που καθιστούν το βαθμό "αμφισβητούμενο και με σχετική αξία" καθώς και "αναξιόπιστο" δείκτη του φαινομένου που υποτίθεται ότι απεικονίζει, έχουν κατεξοχήν ως επίκεντρο την **απεικόνιση** του εμπειρικού κόσμου (ψυχικά φαινόμενα, γεγονότα,

1 Η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη, όταν ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση. Αξιόπιστη θεωρείται, όταν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Τέλος, αντικειμενική θεωρείται η διαδικασία της αξιολόγησης, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους, άσχετους παράγοντες προς το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ υποκειμενικοί παράγοντες, ψυχική κατάσταση του κριτή κ.λπ. (Ing enkamp, K. 1991, σ. 768/769, Κασσωτάκης Μ. 1981, σ. 49/50) .

καταστάσεις) με αριθμούς (βαθμούς), την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής **περίστασης** στην κρίση του αξιολογητή και βέβαια την ίδια την **προσωπικότητα** του μαθητή.

Η **απεικόνιση** ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών (βαθμολογική κλίμακα) είναι επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (κανόνες και προδιαγραφές), και ότι η έκφραση της επίδοσης των μαθητών σε αριθμούς που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους αντιβαίνει στην κλασσική θεωρία της μέτρησης, στην οποία τίθενται ως θεμελιακά κριτήρια η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Γκότοβος, Α. 1989, σ. 61 Heller, K. 1984, σ. 24-31, Φράγκος Χ. 1984, σ. 427-430).

Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας φαινομενικά δίνουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής (ταξινόμησης), η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται, ως τέτοια. Ο κάθε βαθμός, όμως, εκφράζει μια συνολική και συνήθως ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας, και συνεπώς δεν έχει προσδιορισμένο περιεχόμενο. Η απόδοση λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό με την καθιέρωση εξωτερικών (υποκειμενικών) κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος.

Από τα κριτήρια αυτά προκύπτουν σφάλματα η υπόσταση των οποίων είναι κυρίως υποκειμενική. Έτσι π.χ. ένας "μέτριος" μαθητής με μια αλλαγή τάξης ή σχολείου, μπορεί να βρεθεί στην ομάδα των "καλύτερων" ή των "χειρότερων" μαθητών (Δήμου, Γ. 1989, σ. 137/138, Ziegenspeck, J. 1979, σ. 41/42).

Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο μιας κοινωνικής περίστασης, που σημαίνει ότι υπάρχει πάντοτε η επίδραση της περίστασης (π.χ. θεσμικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, αξιώσεις κ.λπ) στην κρίση του αξιολογητή και ακόμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει συνήθως την αξιολόγηση της προσωπικότητας του μαθητή. Μαζί με την επίδοση, η συγκεκριμένη περφόρμανς και ιδιαίτερα η προσωπικότητα του μαθητή, εκπέμπουν "μηνύματα" στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα λαμβάνει υπόψη στη διαμόρφωση της βαθμολογίας (Δήμου, Γ. 1989, σ. 138, Γκότοβος Α. 1989 σ. 61, Ingenkamp, K. 1988, σ. 12).

Αναλυτικότερα, και με σημείο αναφοράς τα θεμελιακά κριτήρια αξιολόγησης (εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα) και τα επίμαχα σημεία που απορρέουν από αυτά, ανακύπτουν και διαμορφώνονται τα ακόλουθα (πιθανά) σφάλματα κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή (Κ ασσωτάκης Μ. 1981, σ. 52-73, Δήμου Γ. 1989, σ. 138-135, Καψάλης, Α.. 1986, σ. 462-471, Ziegenspeck S. 1979, σ. 40-45, Heller, K. 1984, σ. 33-37):

-Σφάλματα με σημείο αναφοράς τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης. Για παράδειγμα οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις δεν παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες για έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση, δεδομένου ότι οι όροι, μέσα από τους οποίους αξιώνεται και αξιολογείται η επίδοση, μπορεί να είναι ασαφείς ή δεσμευτικοί και να προδικάζεται έτσι μια αρνητική βαθμολογία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο αινιγματικός χαρακτήρας των θεμάτων της "έκθεσης" ή άλλων εννοιών στις ερωτήσεις των εξετάσεων, όπου ενώ αντικειμενικός στόχος είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ή ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, δομή απόψεων, κατανόηση κ.λπ.) ή άλλων περιεχομένων, προτάσσεται και αναγορεύεται ως κυρίαρχο κριτήριο η ορθογραφία ανεξάρτητα από την ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου (Δήμου, Γ. 1989, 138).

Επίσης, είναι γνωστό ότι οι σχολικές εξετάσεις ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων μη-σταθμισμένων διαγωνισμάτων και συνεπώς μια εξέταση (γραπτή ή προφορική) που έλαβε χώρα μία μόνο φορά το τρίμηνο ή το εξάμηνο και σε συγκεκριμένη ενότητα ή τμήμα αυτής δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Ιστορία).

- Σφάλματα που έχουν σχέση με την ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα. Με βάση αυτή τη λογική τα μαθηματικά, τα φυσιογνωστικά και τα γλωσσικά μαθήματα βαθμολογούνται με αυστηρότητα και αυτά θεωρούνται κατεξοχήν ως δείκτες της αξίας του μαθητή.

-Σφάλματα που έχουν σχέση με την κοινωνική καταγωγή του μαθητή. Έτσι, μαθητές που προέρχουν από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, βαθμολογούνται κατά προσέγγιση με "χειρότερους" βαθμούς απ' ότι οι μαθητές των θεωρουμένων μεσαίων ή ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.-

-Σφάλματα που σχετίζονται με το φύλο και προέρχονται από την επιεικέστερη βαθμολόγηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών

ή σφάλματα που προέρχονται από την "προκατάληψη" ότι, τα κορίτσια παρουσιάζουν "καλύτερες" επιδόσεις στα λεγόμενα "φιλολογικά" ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά ή τα φυσιογνωστικά μαθήματα. Σφάλματα που έχουν σχέση με τη συμπάθεια ή αντιπάθεια προς το μαθητή π.χ. λόγω εξωτερικής εμφάνισης και γενικότερης συμπεριφοράς.

Άλλα πιθανά σφάλματα, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και έχουν σχέση με τη διαμόρφωση και λειτουργία της προσωπικότητάς του και την ειδική και παιδαγωγική κατάρτισή του, μπορούν να συμβούν από τον προσανατολισμό της αντίληψης και τη σύλληψη μιας πληροφορίας μέχρι την αξιολογική ταξινόμηση και ιεράρχηση της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα. Κατά συνέπεια ο ισχυρισμός ότι η βαθμολογία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κ.λπ.) στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει περισσότερο τις προθέσεις και το αξιολογικό του επίπεδο παρά την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως υπερβολικός (Δήμου, Γ. 1989, σ. 139).

Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ άλλα συνηθισμένα λάθη που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού και που έγιναν αντικείμενο εμπειρικών ερευνών (Ziegenspeck, J. 1979, σ. 42-44, Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 63-71):

-Το "μοντέλο" ή η "θεωρία" που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, το οποίο είναι συνήθως δημιούργημα της "κοινής γνώσης" ή των προσωπικών του αξιών και εμπειριών και συνέπεια της απουσίας παιδαγωγικής κατάρτισης στον εκπαιδευτικό και μάλιστα σχετικής με το γνωστικό αντικείμενο που αφορά στην "αξιολόγηση στην εκπαίδευση".

Συνέπεια του "προσωπικού αξιολογικού μοντέλου" είναι η διαφοροποίηση των κριτηρίων και των εκτιμήσεων στην αξιολόγηση που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διατύπωση μιας κρίσης για έναν μαθητή από τον εκπαιδευτικό διαπιστώνεται η τάση από μια γενική εντύπωση που έχει γι' αυτόν να κρίνονται και να ερμηνεύονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του μαθητή (Halo-Effekt). Έτσι η βαθμολογία επηρεάζεται από πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία δεν έχουν (τουλάχιστον άμεσα) σχέση με την επίδοσή του. Υπάρχει επίσης η άλλη τάση όπου με βάση μια ιδιότητα που διαπιστώθηκε στο μαθητή να ερμηνεύονται, να συν-

δυσάζονται και να πιθανολογούνται άλλες ιδιότητές του (λογικό λάθος). π.χ. όποιος είναι ατημέλητος είναι και "τεμπέλης" μαθητής.

- Άλλου είδους υποκειμενικά σφάλματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό ως αξιολογητή ομιλούν για τάση προς επιείκεια ή αυστηρότητα, για τάση προς ακραίες βαθμολογήσεις, για τάση της προσκόλλησης σε ένα βαθμό (συνήθως τον αρχικό), για πλάνη της εγγύτητας κ.λπ.

-Επίσης, η συναισθηματική κατάσταση, στην οποία βρίσκεται ο συγκεκριμένος βαθμολογητής, η κατάσταση της υγείας του, ο βαθμός κόπωσης και ποικίλα άλλα προσωπικά ή οικογενειακά περιστατικά διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο κατά τη διάρκεια που αξιολογεί ο εκπαιδευτικός.

Από όσα ενδεικτικά παρατέθηκαν μέχρι εδώ γίνεται αντιληπτό ότι με τέτοιου είδους προϋποθέσεις και εξελίξεις οι βαθμοί δεν μπορούν να είναι έγκυροι, αξιόπιστοι και αντικειμενικοί δείκτες της "αξίας" του μαθητή. Καταρχήν, επειδή οι επιδόσεις του ατόμου έχουν μια δυναμική, μια πολυπλοκότητα και μια ποιότητα που δεν μπορούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά να αξιολογηθούν με τα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών, δεδομένου ότι υπεισέρχονται και υπερισχύουν άλλοι παράγοντες, όπως η υποκειμενικότητα, η σκοπιμότητα κ. λπ., οι οποίοι θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξία τους.

Αλλά αν λάβουμε, επίσης, υπόψη ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η διαδικασία της αξιολόγησης έχει καταλήξει να εννοείται σχεδόν αποκλειστικά εξέταση και όχι διαδικασία διάγνωσης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και τη λήψη αντίστοιχων παιδαγωγικών μέτρων, τότε αντιλαμβανόμαστε σε ποιο μέτρο οι βαθμοί λειτουργούν για τη μάθηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Έχοντας υπόψη, επίσης, το ελληνικό παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης και τη λειτουργία του, συμπεραίνει κανείς ότι η χρήση των μεθόδων και των τεχνικών μέτρησης αυτή καθαυτή θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία του βαθμού που αποδίδεται στο μαθητή.

Σύμφωνα με το σύστημα αυτό ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο αξιολόγησης των μαθητών (γραπτώς και προσφορικώς) χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης. Επίσης, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από το μαθητή των όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση.

Τέλος, γίνεται συχνά χρήση μεμονωμένων γραπτών ή προφορικών εξετάσεων για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων σχετικών με το μέλλον και την εξέλιξη των μαθητών. Κατά την αξιολόγηση του είδους αυτού (αποσπασματική ή στιγμιαία εξέταση) η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας και μόνο δοκιμασίας, η οποία μπορεί να λάβει χώρα π.χ. μια φορά το τρίμηνο. (Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 24 κ' 49).

Εκτός, λοιπόν, από τις πρακτικές συνέπειες που έχουν οι βαθμοί για τους μαθητές (π.χ. προαγωγή, στασιμότητα κ.λπ.), διαπιστώνει κανείς ότι οι διαγνώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά αποκλειστικό διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, αφού όχι μόνο δεν ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αλλά οδηγούν και σε ταξινόμηση αυτών.

Συνεπώς και η διαγνωστική τους αξία υπό αυτές τις προδιαγραφές και περιστάσεις κάθε άλλο παρά αποδεκτή μπορεί να γίνει. Η σημασία των βαθμών και της διαγνωστικής τους ικανότητας αποκτά μεγαλύτερη ακόμη σημαντικότητα και παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις προς την αρνητική κατεύθυνση, βέβαια, αν αναλογιστεί κανείς τις αποφάσεις που στηρίζονται στους βαθμούς που προσδιορίζουν την παραπέρα μαθητική, επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία του ατόμου, αποφάσεις που συχνά εξαρτώνται από ένα μόριο ή μια μονάδα.

Με αυτές τις "διαδικασίες" μέτρησης, όπως παρατέθηκαν μέχρι εδώ, πρέπει να αποδοθεί στους βαθμούς ως δείκτες της αξίας των μαθητών μια σχετικότητα τέτοια που δε δικαιολογεί την εμπιστοσύνη και την αξία που αποδίδεται από το σχολείο και τους φορείς αυτού, καθώς και από τους γονείς και τα παιδιά αυτών. Μάλιστα, ο βαθμός αυτός καθαυτός, χωρίς να ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου έλαβε χώρα, είναι μια αρκετά "ανάξια" παιδαγωγική πληροφορία στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης, η οποία, εκτός των άλλων, μπορεί να έχει επιπτώσεις κυρίως στο αξιολογούμενο άτομο.

Γενικές επισημάνσεις

Από τη διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου στα πλαίσια της μελέτης αυτής διαφάνηκε ότι:

Η "αποστολή" του σχολείου, όπως αυτή προδιαγράφεται, αναφορικά με τη συμβολή του στην ανάπτυξη της "ολόπλευρης προσωπικότητας" του μαθητή, "κινείται" ή "παραμένει" σχεδόν σε επίπεδο "δέον γενέσθαι", με αποτέλεσμα να απέχει κατά πολύ από την εφαρμογή της σε πρακτικό επίπεδο. Ως ευνόητη συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι οι λειτουργίες των επιμέρους σχολικών διαδικασιών (π.χ αξιολόγηση) να προσδιορίζονται σημαντικά από την κατάσταση αυτή.

Η διαιώνιση μιας τέτοιας κατάστασης οφείλεται πρωταρχικά στην πολιτική εξουσία που είναι και ο άμεσος φορέας, ο οποίος συγκεντρώνει και διαθέτει τέτοιου είδους αρμοδιότητες προς λήψη και συγκεκριμενοποίηση των εκπαιδευτικών αποφάσεων και μέτρων αλλά και υπεύθυνος για την υλοποίησή τους.

-Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν μπορεί να "λειτουργήσει" στην παιδαγωγική της υπόσταση, γιατί και αυτή παραμένει σε γενικό και θεωρητικό επίπεδο. Και αυτό συμβαίνει, γιατί ο προσανατολισμός της σχολικής επίδοσης είναι απόρροια της επιρροής κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, οι οποίοι υπεισέρχονται και καθορίζουν τους όρους λειτουργίας των παιδαγωγικών στόχων και επιδιώξεων στη σχολική πραγματικότητα των λεγομένων "κοινωνιών επιδόσεων".

Προσεγγίζοντας το θέμα σε μικρο-επίπεδο διαφάνηκε ότι σε ένα τέτοιου είδους προσδιορισμένο πλαίσιο προδιαγραφών, αποφάσεων και υλοποιήσεων είναι "λογική συνέπεια" η αξιολόγηση να ισοδυναμεί με βαθμολογία και κατά συνέπεια να προσεγγίζει περισσότερο βαθμοθηρικούς σκοπούς. Αλλά, τελικά και η αξία που αποδίδεται στην επίδοση του μαθητή με συγκεκριμένο βαθμό έχει τέτοια σχετικότητα, που η αποδοχή της, τουλάχιστον από επιστημονικής-παιδαγωγικής πλευράς, κάθε άλλο παρά αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη είναι, αφού είναι αμφισβητήσιμη τόσο η δυνατότητα αξιολόγησης της περίπτωσης όσο και η αντικειμενικότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Με αυτά τα δεδομένα, που προσδιορίζονται πρωταρχικά από συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι και διαμορφώνουν τη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παιδαγωγική υπόσταση του σχολείου και ειδικότερα η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή εξ άλλου εκφράστηκε τελευταία από το

ΥΠΕΠΘ, είναι υποβαθμισμένες και δεν μπορεί παρά να αποτελούν σε διαρκή "βάση" "απλησίαστο ιδανικό" και θεωρία υπό.. εφαρμογή.

Η επίδοση, βεβαίως, ως απαίτηση δεν μπορεί συνολικά να περιθωριοποιηθεί ή να απορριφθεί. Ούτε και αυτοσκοπός μπορεί να γίνει. Η επίδοση αποκτά αξία, εφόσον συναρτάται με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις, και όταν στην πολιτικο-οικονομική της οντότητα ληφθεί υπόψη και η παιδαγωγική της οπτική.

Και αυτό έχει σχέση περισσότερο με τη γενικότερη σχολική πραγματικότητα, όπου το ζήτημα της αξίωσης για επίδοση στο σχολείο είναι ένα "τυπικό" παράδειγμα που αναδεικνύει ένα ευρύτερο επιστημονικό πρόβλημα, δηλαδή, τη δυσκολία συνδυασμού "θεωρίας και πράξης" στην Παιδαγωγική επιστήμη.

Το ευρύτερο αυτό πρόβλημα στην Παιδαγωγική, όμως, δεν θα πρέπει να σημαίνει "αδρανοποίηση" ή "παθητική αποδοχή" "τετελεσμένων γεγονότων". Γιατί με μια τέτοια αντίληψη, που στην προκειμένη περίπτωση μεταφράζεται ως απόλυτη αποδοχή της οικονομικά προσδιορισμένης έννοιας της επίδοσης, το σχολείο θα έχανε εντελώς την παιδαγωγική του υπόσταση, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης να οδηγηθεί σε συρρίκνωση στο "ασφυκτικό" αυτό πλαίσιο.

Η παιδαγωγική λειτουργία αποκτά οντότητα όταν λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής ως ξεχωριστή προσωπικότητα με την ατομικότητα του και τις ιδιαιτερότητες του... (Beckmann, H. K. 1978 σ. 56). Όπως, όμως, λειτουργεί το σύστημα αξιολόγησης στο υπαρκτό σχολείο, συμβάλλει στη διαιώνιση ενός υποβαθμισμένου διδακτικού μοντέλου, το οποίο καταξιώνεται μέσω των επιδόσεων και της αξιολόγησής τους. Στο σχολείο οφείλει να μετρηθεί η επίδοση, προκειμένου να αξιολογηθεί ο ίδιος ο θεσμός, η διδασκαλία, ο δάσκαλος και όχι να δημιουργούνται συνθήκες αποπροσανατολισμού από τα προβλήματα της διδακτικής πραγματικότητας.

Η επίδοση είναι καταρχήν παιδαγωγικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη διδασκαλία και την αγωγή. Ως τέτοιο πρόβλημα η Παιδαγωγική επιστήμη οφείλει να το αντιμετωπίσει με τις αντίστοιχες παιδαγωγικές μεθόδους. Δεν μπορεί κανείς να τα αναγάγει όλα (εργασία, μάθηση, γνώσεις, συναισθήματα, δραστηριότητες κ.λπ.) στην αρχή της επίδοσης και αυτήν πάλι κατ' ανάγκη σε μετρήσιμο αντικείμενο, γιατί τότε η διαδικασία της αξιολόγησης και οι συνέπειές της θα κατέληγαν να είναι απάνθρωπες χωρίς κοινωνικό και παιδαγωγικό νόημα (Hentig, v. H. 1976, σ. 48-50).

Συνεπώς, το σχολείο δεν μπορεί να καταλήξει να είναι "παιδαγωγική επарχία" ούτε και υπηρετής και θεραπευτής των προβλημάτων της "κοινωνίας επιδόσεων".

Γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να αποδοθεί μεγάλη αξία στο "δείκτη" της επίδοσης του μαθητή, δηλ. στο βαθμό, που χορηγεί σήμερα το σχολείο, αφού έχει γίνει αποδεκτό ότι για τη μέτρηση της "επιτυχίας" στη μάθηση απαιτούνται τόσο πολυδιάστατα εργαλεία ακρίβειας όσο και ανάλογη εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Θα ήταν ουτοπία να ισχυριστεί κανείς ότι, το σχολείο πρέπει να αγνοήσει ολοσχερώς αυτές τις λειτουργίες που έχουν επιβληθεί από την πολιτική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα. Θα ήταν, όμως, ακατανόητο, αν το σχολείο, υποτάσσοντας την παιδαγωγική του εντολή σ' αυτή την αναμφισβήτητη πραγματικότητα και λογική, που προβάλλει τις επιδόσεις ως κυρίαρχο στοιχείο, "αγνοούσε" την παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική του λειτουργία. Αυτό θα είχε ως επακόλουθο να αδυνατεί να λάβει υπόψη του τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

Εξάλλου, η σχέση της απαίτησης και της εκπλήρωσης της επίδοσης όπως την προδιαγράφει το σχολείο, δεν είναι μόνο ζήτημα ατομικής υπόθεσης του μαθητή, που αποτελεί και αφετηρία και βάση για την κατάταξή του στην ιεραρχική κλίμακα κατανομής κοινωνικών ευκαιριών (καλοί, κακοί ή μέτριοι μαθητές), αλλά και θέμα που αναδεικνύει την ευθύνη του σχολείου τόσο στις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών όσο και στον τρόπο που τις προσδιορίζει και τις αντιμετωπίζει.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arbeitsgruppe Schulforschung (Hurrelmann, K. κ. ά) (1980): Leistung und Versagen, München.

Bartnitzky, H./Christiani, R. (1987): Zeugnisschreiben in der Grundschule, Heinsberg.

Becker, G. (1986): Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim und Basel

Beckmann, H.- K. (1978): Leistung in der Schule, Braunschweig.

Becker, H./ Hentig, v. H. (1983): Zensurven: Lüge-Notwendigkeit-Alternativen, Frankfurt/M- Berlin - Wein.

Böhm, W. (1988): Wörterbuch d er Pädagogik, Stuttgart.

Bohnsack, F. (1989) : Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute. In: Tillmann, K. J. (Hrsg): Was ist eine gute Schule? Hamburg, σ. 47-62.

Bower, E. / Hilgard, E. (1981): Theorien des Lernens I, II. Stuttgart.
Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο- Μια θεωρητική προσέγγιση -Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. (σ. 1-48).

Bredenkamp, K. / Bredenkamp, J. (1974): Lernen und Denken, Bd. 2 In: Weinert, F.E. / Craun, C.F./ Heckhausen/ Hofer, M.: Päd. Psychologie, σ. 607-654. Από :Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση- Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. (σ. 1-48).

Brusten, M. /Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule- Eine Untersuchung zum Prozess der Stigmatisierung, München.

Γκότοβος, Α.Ε. (1985): Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα

Γκότοβος, Α.Ε. (1986): Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 49-111.

Δαμανάκης, Μ. (1989): Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 11-48.

Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ. Ε., II, σ. 123-151.

Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 1-48.

Dimou, G. (1979): Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer, Düsseldorf. Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. , σ. 1-48.

Einsiedler, W. (1978): Schulpädagogik - Eine Einführung, Donauwörth.

Erlebach, E, et. (1975): Schülerbeurteilung, Berlin: Από: Γκότοβος, Α. Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. II σ. 49-111.

Fend, H. (1981): Theorie der Schule, München- Wien-Baltimore. Furck, C. L. (1961): Das Pädagogische Problem der Leistung in d er Schule, Weinheim / Berlin.

Hafer, M. (1969): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim- Berlin- Basel. Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση , Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 1- 48.

Hartfiel, G. (1977): Das Leistungsprinzip, Opladen Heckhausen, H. (1976): Leistungsgesellschaft und Schule. In: Lichtenstein - Rother, I. (Hrsg): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/ OBB, σ. 29-43

Heller, K. (1984): Leistungsdiagnostik in der Schule, Bern-Stuttgart- Toronto.

Hentig, v. H. (1976): Kritik am Leistungsprinzip der Schule. In: Lichtenstein- Rother, I. (Hrsg): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/OBB, s. 43-53.

Ηλιού, Μ. (1991): Ποιός φοβάται την αξιολόγηση - Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. Στο περιοδικό: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 57, σ. 58-63, Αθήνα.

Ingenkamp, K. (1981): Die Messung und Bewertung des Lernerfolgs in der Schule. In: Twellmann, W. (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, σ. 308-328.

Ingenkamp, K. (1988): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim- Basel- Beltz.

Ingenkamp, K. (1989): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim - Basel.

Ingenkamp, K. (1991): Pädagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg): Pädagogik- Handbuch für Studium und Praxis, München, σ. 760-785.

Κασσωτάκης, Μ. (1981): Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα. Καψάλης, Α. Γ. (1986): Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel.

Lichtenstein- Rother, I. (1976): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/ OBB. Lichtenstein - Rother, I. / Röbe, E. (1982):

Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, München.

Nipkow, K.-E. (1978): Das Leistungsproblem in pädagogischer Sicht. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg): Leistung in der Schule, Braunschweig, σ. 7-32.

Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt.
 Από: Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 123-151.

Παπαναούμ - Τζίκας, Ζ. (1985): Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια, Θεσσαλονίκη.

Schmack, E. (1981): Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme. In: Twellmann, W (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, σ. 329-342.

Schmaderer, F.-O. (1991): Schüler, Zeugnis, Schulverwaltung, Gesellschaft. In: Hohenzollern, J. G.P.v. (Hrsg): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse, Bad Heilbrunn/OBB., σ. 276-293.

Schulze, Th. (1980): Schule im Widerspruch, München.

Spies, W. /Westphalen, K. (1987): Die Gestalt unserer Schule, Stuttgart.

Τζάνη, Μ. (1988): Σχολική επιτυχία- Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα.

Ulich, D. /Martens, W. (1973) Urteil über Schüler, Weinheim.
 Από: Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. II, σ. 123-151.

ΥΠΕΠΘ (1985): Ν 1566/20.9. 1985 (ΦΕΚ 167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (1991): Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171 Α' /91): Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα .

Φράγκος, Χ. (1984): Ψυχοπαιδαγωγική - Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης, Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α. (1985): Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο - Αθήνα.

Ziegenspeck, I. (1979): Zensur und Zeugnis- Ein Mängelbericht. In : Bolscho / Schwarzer (Hrsg): Beurteilen in der Schule, München, σ. 36-53.

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

**Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της
διάσταση**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	177
2. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Διδακτικής της Γεωγραφίας	180
2.1. Διδακτική της Γεωγραφίας και η επιστήμη της Γεωγραφίας	181
2.2. Διδακτική της Γεωγραφίας, Γεωγραφία και σχολική Γεωγραφία	183
2.3. Διδακτική της Γεωγραφίας και επιστήμες της Αγωγής	186
3. Ορισμός και αντικείμενο της Διδακτικής της Γεωγραφίας	189
4. Προβληματισμοί της Διδακτικής της Γεωγραφίας	191
4.1. Το ΓΙΑΤΙ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας	193
4.2. Το ΤΙ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας	197
4.3. Το ΠΩΣ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας	198
4.4. Συμπεράσματα	200
5. "Νομιμοποίηση" της Διδακτικής της Γεωγραφίας ως επιστήμης	203
6. Συστηματική διάρθρωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας	206
Βιβλιογραφία	211

1. Εισαγωγή

Οι κλάδοι της Ειδικής Διδακτικής των αντικειμένων τα οποία περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζουν στον τόπο μας μια σημαντική υστέρηση τόσο έναντι των υπόλοιπων κλάδων των επιστημών της Αγωγής όσο και έναντι των επιστημονικών κλάδων οι οποίοι στηρίζουν τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου. Έτσι ενώ σε κλάδους, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Γενική Διδακτική κ.α. εμφανίζεται, ιδίως κατά τα τελευταία χρόνια, μια έξαρση στον ερευνητικό και στο συγγραφικό τομέα, η οποία συνίσταται στην εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων, εμπειρικών εργασιών, μονογραφιών, διατριβών κ.λπ., δεν παρουσιάζεται η ίδια ανοδική πορεία στον κλάδο της Ειδικής Διδακτικής των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων του σχολείου.

Η αρνητική εικόνα που εμφανίζει η Ειδική Διδακτική στη χώρα μας, σε αντίθεση με τη στάθμη της σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, με προφανείς επιπτώσεις στον τομέα διδασκαλίας-μάθησης και στους εμπλεκόμενους φορείς, δηλαδή διδάσκοντες και μαθητές, μπορεί να αποδοθεί σε μια σειρά αιτίων, βασικότερα των οποίων είναι:

- Η έλλειψη παράδοσης στον τόπο μας του τομέα της Ειδικής Διδακτικής.

- Η απουσία από τα προγράμματα σπουδών των περισσότερων τμημάτων των Α.Ε.Ι. της Ειδικής Διδακτικής των αντικειμένων που διδάσκονται στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου, όπως Διδακτική των Μαθηματικών, Διδακτική των Φυσικών, Διδακτική της Γλώσσας κ.λπ.¹

¹ Η ύπαρξη τέτοιων αντικειμένων, ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις καθηγητικές σχολές, θα συνέβαλε σημαντικά στην κάλυψη ενός υπαρκτού κενού στην ολοκληρωμένη κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

- Ο μικρός αριθμός διδακτολόγων, οι οποίοι να θεραπεύουν τα ειδικά αντικείμενα, οι οποίοι θεωρούνται "είδος εν ανεπαρκεία" στη χώρα μας¹.

- Η μη ύπαρξη στην Ελλάδα εξειδικευμένων επιστημονικών περιοδικών τα οποία θα φιλοξενούσαν αποκλειστικά εργασίες από το χώρο της Ειδικής Διδακτικής των μαθημάτων του σχολείου².

- Η επικάλυψη της Ειδικής Διδακτικής από τις βασικές αρχές της Γενικής Διδακτικής.

- Το γεγονός ότι οι κλάδοι της Ειδικής Διδακτικής ακόμη και σε χώρες με παράδοση στις επιστήμες της Αγωγής, από τις οποίες θα μπορούσε να προσπορισθεί οφέλη και η Ειδική Διδακτική στον τόπο μας, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισαν να αποτελούν αντικείμενα προβληματισμού, επισταμένης έρευνας και ενδελεχούς μελέτης, έτσι ώστε οι επιμέρους εκφράσεις της Ειδικής Διδακτικής, όπως Διδακτική των Μαθηματικών, Διδακτική της Γεωγραφίας, Διδακτική των Φυσικών Επιστημών κ.λπ., να εδραιωθούν σχετικά πρόσφατα ως αυτοτελείς ειδικότητες στο χώρο της Ειδικής Διδακτικής.

Ειδικότερα και όσον αφορά στην Ειδική Διδακτική της Γεωγραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στον επιστημονικό χώρο, δε θα ήταν υπερβολή το να ισχυριστεί κανείς ότι αυτή κινείται μεταξύ ανυπαρξίας και εμβρυϊκής κατάστασης³. Το γεγονός ερμηνεύεται και δικαιολογείται αν συνδυασθεί με το επίπεδο της Γεωγραφίας ως επιστημονικού κλάδου στην Ελλάδα και τη θέση του μαθη-

1 Συνέπεια της έλλειψης ειδικών διδακτολόγων αποτελεί το περιορισμένο ερευνητικό έργο και ο μικρός αριθμός εργασιών σε αντικείμενα της Ειδικής Διδακτικής.

2 Εντελώς ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένοι τίτλοι περιοδικών από τα πολυάριθμα που κυκλοφορούν στο εξωτερικό, που εκπροσωπούν τομείς της Ειδικής Διδακτικής: Praxis Geographie, Praxis Geschichte, Mathematics Teacher. Μέσω των περιοδικών αυτών όχι μόνο γίνονται γνωστές στον ευρύτερο επιστημονικό κόσμο και τους εκπαιδευτικούς οι νέες απόψεις και τάσεις των επιμέρους κλάδων της Ειδικής Διδακτικής, και επομένως προβάλλονται αυτοί καθαυτοί οι κλάδοι, αλλά συγχρόνως μπορούν να γίνουν αντικείμενο ευρείας κριτικής και να επέλθουν βελτιώσεις και αναθεωρήσεις.

3 Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το αντικείμενο "Διδακτική της Γεωγραφίας" προσφέρεται μόνο στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ματος της Γεωγραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της γεωγραφικής εκπαίδευσης των Ελλήνων γενικότερα¹.

Η παρούσα εργασία δε φιλοδοξεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία στο χώρο της Διδακτικής της Γεωγραφίας. Επιχειρεί να οριοθετήσει τα θεωρητικά - επιστημολογικά πλαίσια του κλάδου αυτού και να εκθέσει τις βασικές μεθοδολογικές του αρχές, ελπίζοντας ότι θα αποτελέσει έναυσμα για έναν εποικοδομητικό διάλογο και συνεισφορά στην προώθηση της Ειδικής Διδακτικής της Γεωγραφίας.

¹ Για τη στάθμη της γεωγραφικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα συμπτώματα και τα αίτια στον τομέα αυτό βλ.: Γ. Ρέντζου, "Γεωγραφική Εκπαίδευση", Επικαιρότητα, Αθήνα 1984, Α. Κατσίκης, "Γεωγραφική Παιδεία και σχολική Γεωγραφία", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 64, 1992, σελ. 66-72.

2. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Διδακτικής της Γεωγραφίας (Διδακτική της Γεωγραφίας και οι σχέσεις της με συναφείς επιστήμες)

Η Διδακτική της Γεωγραφίας, παρά το γεγονός ότι η αυτοτέλειά της ως επιστημονικού κλάδου αναγνωρίστηκε τις τελευταίες δύο - τρεις δεκαετίες και θεωρείται ως δεδομένη, έχει να επιδείξει σημαντικές προόδους τόσο σε θεωρητικό - μεθοδολογικό (τεκμηρίωση των πορισμάτων της) όσο και σε πρακτικό επίπεδο (οργάνωση, διεξαγωγή της διδασκαλίας της Γεωγραφίας).

Πολυάριθμοι ερευνητές - διδακτικολόγοι, ιδίως στο γερμανόφωνο χώρο¹, έχουν ασχοληθεί και συντελέσει στην εδραίωση - εξέλιξη της Διδακτικής της Γεωγραφίας ως επιστημονικού κλάδου. Κατά τον H. Köck μάλιστα (1986, σελ. 113), η Διδακτική της Γεωγραφίας, τουλάχιστον στη Γερμανία, βρίσκεται σε ένα μεταεπιστημονικό στάδιο αναζητώντας τους ορθότερους για τη διδακτική πράξη, μεθοδολογικούς προσανατολισμούς και θεσπίζοντας κανόνες και διδακτικές αρχές.

Από την εμφάνιση της Διδακτικής της Γεωγραφίας έχει γίνει φανερό ότι η δομή της, από συστημική άποψη και τα πορίσματά της, προέρχονται, συνδέονται, στηρίζονται και νομιμοποιούνται επιστημονικά σε σχέση και αλληλεξάρτηση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, με τους οποίους η συνάφεια είναι προφανής. Πρόκειται για τις επιστήμες της Αγωγής, από τη μια πλευρά, και την επιστήμη της Γεωγραφίας από την άλλη. Ο A. Schmidt ήδη από τη δεκαετία του '70 τόνιζε ότι "μια αυτόνομη Διδακτική της Γεωγραφίας μπορεί να υπάρ-

1 Παραθέτουμε τα ονόματα ορισμένων διδακτολόγων της Γεωγραφίας και τα έργα τους (βλ. Βιβλιογραφία), οι οποίοι τις δύο τελευταίες δεκαετίες συνέβαλαν στην καθιέρωση και εξέλιξη της Διδακτικής της Γεωγραφίας: Ebinger 1971, 1977, Birkenhauer 1974, Hard 1975, Schulltze 1976, Bauer 1980, Kreuzer 1980, Köck 1986, Haubrich 1988.

Αναφερόμαστε ιδιαίτερα στη γερμανική βιβλιογραφία διότι η Γερμανία έχει μακρά παράδοση τόσο στη γεωγραφική επιστήμη, όσο και στην παιδαγωγική - διδακτική κατάρτιση δασκάλων Γεωγραφίας.

ξει μόνο εάν αποτελεί συνδυασμό περιεχομένου, αρχών και μεθόδων της Γεωγραφίας και ενός ευρύτερου φάσματος επιστημονικών κλάδων από τις παιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες" (Schmidt 1976 σελ. 1).

Η επιστημονική πρόοδος της Διδακτικής της Γεωγραφίας είναι δυνατή μόνο εάν αυτή "συνεργάζεται στενά με επιστήμες, όπως η Παιδαγωγική, Γενική Διδακτική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία κ.α." (Birkenhauer 1975, σελ. 75, Ebinger 1976, σελ. 43).

Επομένως κάθε απόπειρα προσέγγισης της Διδακτικής της Γεωγραφίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τη συνεισφορά - επίδραση των παραπάνω επιστημονικών κλάδων στη διαμόρφωση του επιστημονικού υπόβαθρου της Διδακτικής της Γεωγραφίας.

Οι σχέσεις αυτές και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ Διδακτικής της Γεωγραφίας, της επιστήμης της Γεωγραφίας, της σχολικής Γεωγραφίας, που αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των πορισμάτων της Διδακτικής της Γεωγραφίας και των επιστημών της Αγωγής, ειδικότερα της Γενικής Διδακτικής, εκτίθενται στα παρακάτω κεφάλαια.

2.1. Διδακτική της Γεωγραφίας και η επιστήμη της Γεωγραφίας

Η σχολική Γεωγραφία, επομένως και η Διδακτική της που αποτελεί τον επιστημονικό φορέα στον οποίο στηρίζεται, συνδέεται, όπως εξάλλου κατά κανόνα συμβαίνει και με τα υπόλοιπα μαθήματα, με τον αντίστοιχο επιστημονικό κλάδο από τον οποίο αντλεί το θεματικό της περιεχόμενο. Δημιουργείται επομένως η ανάγκη οριοθέτησης του αντικειμένου της γεωγραφικής επιστήμης.

Σύμφωνα με τον πλέον αποδεκτό ορισμό (Diercke 1987), "η Γεωγραφία είναι η επιστήμη που μελετά τη Γη στις τρεις διαστάσεις της, το σύνολο των παραγόντων που τη διαμορφώνουν και τα φαινόμενα που εμφανίζονται στο γεωγραφικό χώρο και τον επηρεάζουν". Δεν αρκείται απλά στην περιγραφή, τη γένεση και εξέλιξη των μορφολογικών τύπων, αλλά προσπαθεί να συνδέσει και ερμηνεύσει τη φυσιογνωμική τους υπόσταση με την ύπαρξη και επίδραση διαφόρων ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (ηφαίστεια, σεισμοί, κλιματικοί παράγοντες κ.λπ.): Φυσική Γεωγραφία (Boesch 1977, σελ. 146).

Εκτός από την εξέταση των ανόργανων στοιχείων, που συμμετέχουν στην κατασκευή της γήινης επιφάνειας και των παραγόντων

που τη διαμορφώνουν, η Γεωγραφία ασχολείται και με την κατανομή του οργανικού κόσμου στη Γη, τα αίτια της κατανομής αυτής και κυρίως της αλληλεπίδρασης ανόργανων και οργανικών παραγόντων: (Βιογεωγραφία) (Weichhart 1975).

Ο γεωγραφικός χώρος πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως ενιαίος και συνεχής που εκτείνεται σε όλη την επιφάνεια της Γης ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής (G. Fochler - Hauke, Das Fischer Lexikon 1968).

Σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων της γεωγραφικής επιστήμης αφιερώνεται στη μελέτη της έκφρασης των ανθρώπινων δραστηριοτήτων σ' ένα χώρο, σε συνδυασμό πάντοτε με το χωρικό στοιχείο (Wirth 1979, Leser 1980).

Η Ανθρωπογεωγραφία ή Πολιτιστική Γεωγραφία, όπως καλείται ο κλάδος αυτός της Γεωγραφίας, παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, δεδομένης της αλόγιστης επέμβασης του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, των οικονομικών προβλημάτων της ανθρωπότητας, της αυξανόμενης ανισότητας στο ρυθμό ανάπτυξης των διαφόρων χωρών και των κοινωνικών προβλημάτων. Η έρευνα του κοινωνικού στοιχείου σε δεδομένο τόπο ανήκει στο χώρο της Κοινωνικής Γεωγραφίας, η οποία κατά τη συστηματική διάρθρωση της Γεωγραφίας κατά Wirth (1979), καλύπτεται από την Ανθρωπογεωγραφία ή Πολιτιστική Γεωγραφία ενώ κατά Weichhart (1975) και Leser (1980) αποτελεί ιδιαίτερο γεωγραφικό κλάδο.

Οι τελευταίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα αλλά και οι ανάγκες της εποχής επέδρασαν και στις μεθόδους θεώρησης των γεωγραφικών φαινομένων.

Η Γεωγραφία από απλή, περιγραφική, περιοχική ή απλή μελέτη αλληλοεξαρτήσεων, μεταβάλλεται σε μια επιστήμη δυναμική που ερευνά, ανακαλύπτει, αιτιολογεί και προβλέπει το γιατί και το πως μετατρέπονται συνεχώς τα γεωγραφικά στοιχεία ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων του ανθρώπου (Hambloch 1983 σελ. 1).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στην οριοθέτηση των βασικών σκοπών και στόχων της Γεωγραφίας, οι οποίοι είναι:

- Η μελέτη των μορφολογικών τύπων του ανάγλυφου της Γης, τα αίτια διαμόρφωσής τους και η εξελίξή τους.

- Η έρευνα - ανακάλυψη των σχέσεων που συνδέουν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες με τη διαμόρφωση της λιθόσφαιρας.

- Η έρευνα της εμφάνισης και της κατανομής στη Γη ζώων και φυτών και η λειτουργική τους σχέση με το χωρικό παράγοντα.

- Η μελέτη των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων σ' ένα χώρο σε όλες τις διαστάσεις και εκφράσεις (πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές κ.λπ.).

2.2. Διδακτική της Γεωγραφίας, Γεωγραφία και σχολική Γεωγραφία

Το περιεχόμενο ενός σχολικού αντικειμένου, το ΤΙ δηλαδή θα διδαχθεί, σε τι στοχεύει η συγκεκριμένη διδασκαλία (ΤΟ ΠΙΑΤΙ) και το ΠΩΣ θα διδαχθεί (μεθοδολογία), αποτελούν βασικά ερωτήματα των επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα της Διδακτικής. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, τους ειδικούς μαθησιακούς στόχους ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου (Α' και Δ' επίπεδο μαθησιακών στόχων κατά τον Klafki 1985 σελ. 219 κ.ε.), τη "χρησιμότητα" των παρεχομένων μέσα από τη διδασκαλία γνώσεων, δηλαδή εά ν και κατά πόσον οι παρεχόμενες γνώσεις είναι απαραίτητες για το παρόν και το μέλλον, το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο των διδασκόντων και των μαθητών, τα υπάρχοντα μέσα κ.λπ.

Είναι προφανές ότι αναφορικά με το **περιεχόμενο** η σχολική Γεωγραφία βρίσκεται σε στενή σχέση με - και εξαρτάται από - την επιστήμη της Γεωγραφίας, αφού απ' αυτήν αντλεί τα θέματα τα οποία αποτελούν αντικείμενα της σχολικής διδασκαλίας. Η σχέση αυτή μάλιστα έχει χαρακτήρα μονόδρομου αφού η γεωγραφική επιστήμη αποτελεί θεματική πηγή τροφοδότησης της σχολικής Γεωγραφίας.

Το ζητούμενο λοιπόν για τη Διδακτική της Γεωγραφίας δεν είναι η πηγή προέλευσης των παρεχομένων στους μαθητές γνώσεων, αλλά η ποιοτική και ποσοτική επιλογή εκείνων, οι οποίες εξυπηρετούν τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Köck 1986, σελ. 123).

Στο σχολικό χώρο το περιεχόμενο διδασκαλίας της Γεωγραφίας και οι σκοποί του μαθήματος καθορίζονται από την Πολιτεία και συγκεκριμενοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα και οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με το Α.Π. σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας στο Δημοτικό σχολείο είναι:

α) να γνωρίσουν οι μαθητές, στο επίπεδο που η ηλικία τους το επιτρέπει, το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον από γεωφυσική άποψη και ως χώρο δραστηριότητας του ανθρώπου και να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στο γεωφυσικό περιβάλ-

λον και τον άνθρωπο, καθώς και ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες σε παγκόσμια κλίμακα.

β) να συνειδητοποιήσουν ότι στην εποχή μας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα είναι κοινά και ότι μπορούν να λυθούν με τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη των λαών.

γ) να καλλιεργήσουν την αγάπη προς την πατρίδα τους και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις πανανθρώπινες αξίες και τους άλλους λαούς.

δ) να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα, όπως η ερευνητική διάθεση, η επίμονη αναζήτηση πληροφοριών, η αντικειμενική τεκμηρίωση κ.λπ. και να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες και δεξιότητες που είναι σύμφυτες με τη φύση του μαθήματος και αποτελούν ταυτόχρονα και διαδικασίες μάθησης (ΦΕΚ 7 / 9-1-1989).

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) σκοπός του μαθήματος είναι:

α) να περιγραφεί η Γη ως γεωφυσικός χώρος και κατοικία του ανθρώπου, να τονιστεί η αλληλεπίδραση ανθρώπων και περιβάλλοντος, να υπογραμμιστεί η σημασία της επικοινωνίας και της αμοιβαίας κατανόησης των λαών, να αναλυθούν τα αίτια της μετακίνησής τους και να εκτεθεί η οικονομική δραστηριότητα του ανθρώπου.

β) ειδικότερα να γνωρίσουν οι μαθητές τις πηγές πλούτου, την οικονομική δραστηριότητα της πατρίδας μας, καθώς και τη θέση της στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο από πολιτιστική και οικονομική άποψη.

γ) να περιγραφούν και να ερμηνευτούν χαρακτηριστικά γεωλογικά φαινόμενα.

Είναι φανερό ότι η Ειδική Διδακτική της Γεωγραφίας, η οποία αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ της επιστήμης της Γεωγραφίας και της σχολικής Γεωγραφίας και έχει ως αποστολή να επιλέγει το περιεχόμενο των γνώσεων οι οποίες θα προσφερθούν στους μαθητές, την ορθότερη μέθοδο και τους κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης, επηρεάζεται άμεσα από την επιστήμη της Γεωγραφίας, αφού καλείται να μεταφέρει τα συμπεράσματα των γεωγραφικών ερευνών στο γνωστικό τομέα, αλλά και σε θέματα τεχνικής, στο σχολικό χώρο.

Η συσχέτιση γίνεται περισσότερο εμφανής εάν ανατρέξουμε στις ειδικές οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος. Συγκεκριμένα στο

βιβλίο του δασκάλου και στο κεφάλαιο "περιεχόμενο και μεθοδολογία του μαθήματος" αναφέρεται:

"Θεμέλια της διδασκαλίας του μαθήματος αποτελούν η Φυσική Γεωγραφία και οι μέθοδοι και οι τεχνικές με τις οποίες περιγράφονται, αναλύονται, συστηματοποιούνται και απεικονίζονται τα γεωγραφικά δεδομένα. Γνώσεις δηλ. απαραίτητες για να γνωρίσει ο μαθητής το χώρο, να συλλάβει τη συνέχειά του και να μπορεί να τοποθετεί σ' αυτόν τις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες".

Εξ αρχής γίνεται αντιληπτή η στενή σχέση Γεωγραφίας και Διδακτικής της Γεωγραφίας από τη βαρύτητα η οποία δίδεται στον έναν από τους βασικούς επιστημονικούς κλάδους της Γεωγραφίας, δηλ. τη Φυσική Γεωγραφία, εφόσον τα αντικείμενά της αποτελούν το υπόβαθρο στο οποίο θα οικοδομηθεί η διδασκαλία της Γεωγραφίας.

Εμφαντικό της παραπάνω σχέσης είναι η υιοθέτηση - χρήση κατά τη διδασκαλία μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες αποτελούν και ερευνητικά μέσα της επιστήμης της Γεωγραφίας, όπως η χρήση του χάρτη, διαγραμμάτων κ.λπ. όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς: "Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του μαθήματος αποτελούν τόσο η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί το χάρτη ως πηγή πληροφόρησης και ως μέσο εργασίας όσο και η δυνατότητά του να κατανοεί και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές επεξεργασίας και παρουσίασης των γεωγραφικών δεδομένων" (βιβλίο δασκάλου, σελ. 7). Τονίζεται μάλιστα ιδιαίτερα ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές αυτές αποτελούν, "αντικείμενο μάθησης και αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας" και δεν πρέπει να περιορίζεται ο δάσκαλος σε απλή αναφορά και επίδειξη.

Ανάλογα συμπεράσματα για τη στενή σχέση Διδακτικής της Γεωγραφίας και του δεύτερου μεγάλου κλάδου της Γεωγραφίας, την Ανθρωπογεωγραφία, συνάγονται εάν συγκρίνει κανείς τον επιστημονικό χώρο στον οποίο κινείται ο κλάδος αυτός και τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας: "Βάση του μαθήματος της Γεωγραφίας αποτελούν: "η κατανομή και η οργάνωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών στο χώρο, κατά περιοχές και σε παγκόσμια κλίμακα, η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων γεωφυσικών και κοινωνικών παραγόντων (Ανθρωπογεωγραφία) και η εισαγωγή των μαθητών σε αντίστοιχους τρόπους σκέψης, σε μεθόδους και τεχνικές".

Σύμφωνα με τα παραπάνω και συγκρίνοντας τους ερευνητικούς σκοπούς και το επιστημονικό αντικείμενο της Γεωγραφίας με

τους στόχους και το περιεχόμενο της σχολικής Γεωγραφίας διαπιστώνεται μια στενή συνάφεια μεταξύ των δύο τομέων. Η δεδομένη αυτή σχέση, η οποία αναδεικνύεται κυρίως μέσα από το περιεχόμενο της σχολικής Γεωγραφίας και την εφαρμογή κατά τη διδασκαλία μεθόδων και τεχνικών της επιστήμης της Γεωγραφίας, αποκτά υπόσταση, συγκεκριμενοποιείται και εκφράζεται μέσα από τα επιστημονικά τεκμηριωμένα πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας.

2.3. Διδακτική της Γεωγραφίας και επιστήμες της Αγωγής

Το περιεχόμενο και η αποστολή της Ειδικής Διδακτικής ενός μαθήματος προκύπτει από το σύνολο των σχέσεων του επιστημονικού αυτού κλάδου με τα γνωστικά αντικείμενα, τα πορίσματα, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις δύο άλλων επιστημονικών περιοχών, δηλ. των επιστημών της Αγωγής (ειδικότερα της Γενικής Διδακτικής) αφενός, και της επιστήμης από την οποία προέρχεται και υποστηρίζεται θεματικά - μεθοδολογικά, αφετέρου.

Η Διδακτική της Γεωγραφίας καλείται να συνδυάσει βασικές αρχές και στόχους των επιστημών της Αγωγής με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της επιστήμης της Γεωγραφίας. Η σχέση της Διδακτικής της Γεωγραφίας προς τη Γενική Διδακτική είναι προφανής, εφόσον βασική επιδίωξη της Γενικής Διδακτικής είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Η Γενική Διδακτική δημιουργεί τη βάση των προϋποθέσεων στην οποία στηρίζεται η Διδακτική της Γεωγραφίας αναφορικά με τους επιδιωκόμενους μέσα από τη διδασκαλία στόχους, το περιεχόμενό της, τις διδακτικές μεθόδους, την απαραίτητη τεχνική υποστήριξη και τα μέσα αξιολόγησης.

Η Διδακτική της Γεωγραφίας περιλαμβάνει γενικά εκείνους τους προβληματισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τη μεταφορά στους μαθητές γεωγραφικών γνώσεων. Συγχρόνως όμως - και μέσα από το περιεχόμενο των επιμέρους ενοτήτων και κατά τη διδακτική διαδικασία - επιδιώκει να συμβάλει στην προώθηση των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής της πρακτικής η Γενική Διδακτική προσφέρει στη Διδακτική της Γεωγραφίας τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εφόδια (διδακτικά μέσα στην ευρεία τους έννοια) για την επίτευξη των στόχων της (Theo Shreiber 1981, σελ. 16).

Η Διδακτική της Γεωγραφίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις γενικές αρχές της Γενικής Διδακτικής, έτσι ώστε:

- Οι στόχοι του μαθήματος της Γεωγραφίας να προσαρμόζονται και να προωθούν τους γενικότερους στόχους του σχολείου.

- Η διδασκαλία της Γεωγραφίας να είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές συνθήκες του σχολείου, στο επίπεδο των μαθητών και στα διαθέσιμα μέσα.

- Να είναι δυνατή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας.

- Να εναρμονίζονται και υλοποιούνται οι μεθοδολογικές αρχές της Γενικής Διδακτικής με τους στόχους του μαθήματος της Γεωγραφίας μέσα από τη διδασκαλία του (Scholz / Bielefeldt 1978, σελ 46-54). Η Διδακτική της Γεωγραφίας για να φέρει σε πέρας την αποστολή της, η οποία αρχίζει από την οριοθέτηση σκοπών και στόχων του μαθήματος και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας - και ανάλογα με τις διάφορες φάσεις και την ιδιαιτερότητα των προβληματισμών που αναδεικνύονται σ' αυτές - χρησιμοποιεί ποικιλία επιστημονικών μεθόδων, οι περισσότερες των οποίων προέρχονται από τη Γενική Διδακτική.

- Τη λογική - γνωστική μέθοδο όταν αναφέρεται στην πραγματοποίηση των στόχων που προέρχονται από το χώρο του επιστημονικού της αντικειμένου.

- Την εμπειρική μέθοδο, με την έννοια της ερευνητικής διαδικασίας, όταν διερευνά την επίδραση και αποτελεσματικότητα διαφορετικών παραγόντων στη διδακτική πράξη.

- Την εμπειρική μέθοδο, στα πλαίσια μιας κοινωνικής έρευνας, όταν διαπραγματεύεται καταστάσεις και δεδομένα του σχολικού χώρου ως συνόλου.

- Την ερμηνευτική όταν προβάλλει επιχειρήματα για την επίλυση των προβλημάτων κατά τη διδακτική πράξη.

- Την ιδεολογικοκριτική μέθοδο όταν διερευνά καταστάσεις οι οποίες αποτελούν πεδίο ανάμιξης στοιχείων διαφορετικών ιδεολογικών προσανατολισμών.

- Την κανονιστική - κριτική μέθοδο όταν εξετάζει την ισχύ αξιών.

- Την υποθετική - εποικοδομητική όταν προγραμματίζει τη σύνθεση και εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών (περιεχομένων διδακτέας ύλης, δομής διδακτικών βιβλίων) και μεθοδολογίας (διδακτικών μοντέλων, τρόπων αξιολόγησης).

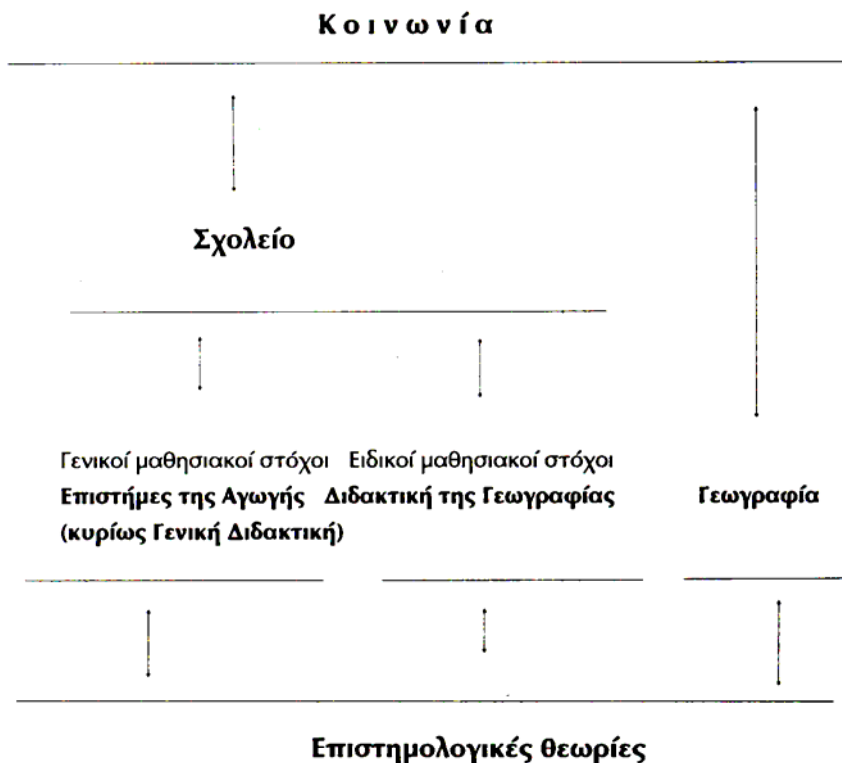
- Ειδικές μεθόδους της γεωγραφικής επιστήμης όταν διερευνά αντικείμενα του συστήματος του κλάδου της Γεωγραφίας (μορφολογικοί τύποι, ανάγνωση χαρτών κ.λπ).

(Glöckel 1976 σελ. 154, Schreiber 1981 σελ. 19).

Εκτός από την υιοθέτηση, ανάλογα με την περίπτωση, μιας από τις παραπάνω μεθόδους, μπορεί κατά την οργάνωση του μαθήματος της Γεωγραφίας, τη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της, να απαιτηθεί η εφαρμογή συνδυασμού μεθόδων και πρακτικών, έτσι ώστε το όλο σύστημα της Διδακτικής της Γεωγραφίας να συντελέσει αποτελεσματικότερα στην επίτευξη των προτεθέντων στόχων.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι σχέσεις μεταξύ Διδακτικής της Γεωγραφίας και Γενικής Διδακτικής, είναι όχι μόνο στενές αλλά και αμφίδρομες, όσον αφορά την αλληλεπίδραση, και χαρακτηρίζονται από ανατροφοδότηση βασικά της πρώτης από τη δεύτερη.

Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει τις σχέσεις - αλληλεπιδράσεις της Διδακτικής της Γεωγραφίας με τα εμπλεκόμενα στη σχολική Γεωγραφία μέρη.



(Bauer 1980, σελ. 6)

3. Ορισμός και αντικείμενο της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Από τη σύνδεση των χώρων από τους οποίους η Διδακτική της Γεωγραφίας αντλεί επιστημονικές αρχές, μεθόδους και περιεχόμενο (Γεωγραφία και επιστήμες της Αγωγής), με το πεδίο εφαρμογής των πορισμάτων της, (σχολική Γεωγραφία), προκύπτει και ο ορισμός της ως επιστημονικού κλάδου. Έτσι η Διδακτική της Γεωγραφίας ορίζεται ως "ο επιστημονικός κλάδος ο οποίος ασχολείται με το σύνολο του πλέγματος των σκοπών, σχέσεων, παραγόντων και προϋποθέσεων της θεσμοθετημένης διδασκαλίας της Γεωγραφίας στο σχολείο" (σύγκρ. επίσης Birkenhauer 1980 σελ. 13 και Köck 1986 σελ. 117). Παρεμφερής είναι και ο παλαιότερος ορισμός του Hard: "Διδακτική της Γεωγραφίας είναι η θεωρία της συστηματικής διδασκαλίας και μάθησης του συγκεκριμένου αντικειμένου της Γεωγραφίας" (Hard 1975, σελ. 402).

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό οριοθετείται ως αντικείμενο ενασχόλησής της "η συστηματική προετοιμασία, οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας και μάθησης επιλεγμένων και συγκεκριμένων γεωγραφικών δεδομένων, μεθόδων και πρακτικών σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο" (Ebinger 1977 σελ. 169, Köck 1986 σελ. 114).

Στο αντικείμενο ενασχόλησής της περιλαμβάνεται επίσης η οργάνωση, η κριτική εξέταση και η συνεχής εξέλιξη των γεωγραφικών Curricula. Δεν αποτελεί κλειστό επιστημονικό σύστημα αλλά υπόκειται σε συνεχείς αναθεωρήσεις και βελτιώσεις. Κύρια αποστολή της είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας. Επομένως συμπληρωματικά μπορεί να αναφερθεί ότι η Διδακτική της Γεωγραφίας "αποτελεί τον επιστημονικό κλάδο ο οποίος κατεξοχήν ασχολείται με εκείνα τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που θέτει η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου της Γεωγραφίας".

Σύμφωνα με τα παραπάνω στο έργο της Διδακτικής της Γεωγραφίας ανήκουν:

- Η επιλογή από το σύνολο των γνώσεων, μεθόδων και τεχνικών που προσφέρει η γεωγραφική επιστήμη, εκείνων που είναι κατάλληλες για το χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.

- Η διατύπωση των επιδιωκόμενων, μέσα από τη διδασκαλία της Γεωγραφίας, σκοπών και στόχων.
- Η επίδραση στην αλλαγή συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα υποκείμενα (μαθητές) της διδασκαλίας, συγκεκριμένων γεωγραφικών αντικειμένων.
- Η υπόδειξη εκείνης της διδακτικής διαδικασίας (επιλογή διδακτικού μοντέλου - διδακτικές τεχνικές - μέσα), η οποία θεωρείται η καταλληλότερη για την επίτευξη των προτεθέντων στόχων, με βάση το περιεχόμενο διδασκαλίας και το συγκεκριμένο υποκείμενο και η οποία τελικά θα οδηγήσει τη διδακτική πράξη στα επιθυμητά, θετικά αποτελέσματα.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων επιλέγεται από τα γεωγραφικά δεδομένα και οργανώνεται στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτό προϋποθέτει μια καταρχήν ταξινόμηση της ύλης κατά βαθμό δυσκολίας και τύπο σχολείου, σχολικές βαθμίδες, τάξεις, ενώ κατά τη διδασκαλία λαμβάνεται υπόψη, εκτός των παραπάνω και το επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών (ικανότητες - δεξιότητες), οι συνθήκες του σχολείου, τα διαθέσιμα μέσα κ.λπ.

Εαν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις τότε η Διδακτική της Γεωγραφίας "ως σύνολο θεωρητικών - μεθοδολογικών αρχών, αλλά και οδηγιών σε πρακτικό επίπεδο, αποκτά το χαρακτήρα αυτοτελούς και ολοκληρωμένης επιστημονικής ειδικότητας" (Sperling 1969 σελ. 81, T. Schreiber 1981 σελ. 15).

4. Προβληματισμοί της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Η οριοθέτηση του αντικειμένου της Διδακτικής της Γεωγραφίας οδηγεί στη διατύπωση του είδους των προβληματισμών που συνδέονται με την οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας της Γεωγραφίας, καθώς και τις μεθόδους θεωρήσης, μέσα από τις οποίες εξετάζονται και αναλύονται οι επιμέρους θεματικές των αντικειμένων της Διδακτικής της Γεωγραφίας. Η απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς έχει δύο διαστάσεις και στηρίζεται στις ακόλουθες διαπιστώσεις που σχετίζονται αφενός με την αποστολή κάθε ειδικότητας και αφετέρου με τους στόχους της μάθησης:

α) αποστολή κάθε επιστήμης είναι να ερευνά, να περιγράφει, να αναλύει και να αιτιολογεί τα αντικείμενα και φαινόμενα που εμπίπτουν στον τομέα δικαιοδοσίας της

β) η διδακτική διαδικασία που αποσκοπεί στη μάθηση, αποτελεί υλοποίηση και εξάρτηση ενός συνόλου σχέσεων μεταξύ γενικών και ειδικών σκοπών, αντικειμένων, υποκειμένων, μέσων και συνθηκών (Implikationszusammenhang). Το σύνολο των παραπάνω σχέσεων μπορεί συνοπτικά να αποδοθεί με το σχήμα: Τι διδάσκεται (αντικείμενο της διδασκαλίας), ΠΟΙΟΣ (υποκείμενο της διδασκαλίας), ΠΩΣ διδάσκεται (μεθοδολογία) και για ΠΟΙΟ ΣΚΟΠΟ ή από την πλευρά του εκπαιδευτικού Τι διδάσκει, ΠΩΣ το διδάσκει και για ΠΟΙΟ ΣΚΟΠΟ. Στο ΠΩΣ διδάσκεται ένα αντικείμενο συμπεριλαμβάνονται και τα ΜΕΣΑ τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη.

Οι παραπάνω γενικές θέσεις, απόρροια πορισμάτων κυρίως της Γενικής Διδακτικής, αποτελούν προϋποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η συγκρότηση του πλαισίου κανόνων της Ειδικής Διδακτικής των επιμέρους μαθημάτων.

Εφαρμόζοντας τις παραπάνω αρχές στη Διδακτική της Γεωγραφίας, σε σχέση με τους προβληματισμούς τους οποίους αυτή θέτει, προκύπτει ότι: η Διδακτική της Γεωγραφίας καθορίζει (προκαθορίζει ή συνιστά) και αιτιολογεί ποιος θα διδαχθεί το μάθημα της Γεωγραφίας, ποιος θα το διδάξει, τι θα περιλαμβάνει η "διδασκτέα ύλη", πως θα πραγματοποιηθεί μια συγκεκριμένη διδασκαλία και σε τι αυτή θα αποσκοπεί. Στον παραπάνω ορισμό εμπεριέχονται βασικές αρχές της Παιδαγωγικής (Brezinka 1978 σελ. 55-56) και συγχρόνως τίθενται οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση και προέκτασή τους στο μάθημα

της Γεωγραφίας (Bauer 1974 σελ.26, Birkenhauer 1977 σελ. 148-152, Birkenhauer 1981 σελ. 47-60, Haubrich 1988 σελ. 48). Με βάση τους παραπάνω μεθοδολογικούς κανόνες συνάγεται το συμπέρασμα ότι η έκφραση "προκαθορίζει" η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο και στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Γεωγραφίας, αποτελεί δεσμευτικό στοιχείο για τη Διδακτική της Γεωγραφίας και συνδέεται άμεσα με τον επιστημονικό κλάδο της Γεωγραφίας. Αντίθετα το "συνιστά" και "αιτιολογεί" προκύπτει κατά μεγάλο μέρος από τα πορίσματα άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως η Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Γενική Διδακτική κ.α.

Π.χ. η διαπίστωση ότι οι γεωγραφικές έννοιες και τα φαινόμενα παρουσιάζουν έντονη διαφοροποίηση, σχετικά με τη σύνθεση και την πολυπλοκότητά τους, οδηγεί σε διαφορετική σύνθεση της ύλης της σχολικής Γεωγραφίας κατά τάξεις και σχολικές βαθμίδες, σύμφωνα με την αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής, ότι προηγείται η διδασκαλία βασικών εννοιών και ακολουθούν οι σύνθετες ανάλογα με το ψυχο-πνευματικό επίπεδο των μαθητών.

Η υιοθέτηση και εφαρμογή κανόνων και αρχών και από άλλους επιστημονικούς κλάδους δεν αποδυναμώνει τη Διδακτική της Γεωγραφίας ως αυτοτελούς κλάδου, αντίθετα ισχυροποιεί τη θέση της και της προσδίδει μεγαλύτερο κύρος εφόσον η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται σε ένα διακλαδικό επιστημονικό υπόβαθρο. Εξάλλου το ίδιο το μάθημα της Γεωγραφίας, το οποίο κινείται σε τρία γνωστικά επίπεδα, το φυσικό, το βιολογικό και το κοινωνικό εμφανίζεται ως κατεξοχήν διακλαδικό¹.

Οι βασικοί προβληματισμοί της Διδακτικής της Γεωγραφίας - όπως και των άλλων ειδικοτήτων - περιστρέφονται, όπως προαναφέρθηκε, στο ΓΙΑΤΙ, το ΤΙ και το ΠΩΣ της διδασκαλίας.

Μέχρι τη δεκαετία του '70 οι προσπάθειες των διδακτολόγων της Γεωγραφίας επικεντρώνονταν στο να δοθούν απαντήσεις κυρίως στα δύο πρώτα σκέλη της τριάδας των προβληματισμών της Ειδικής Διδακτικής της Γεωγραφίας (ΤΙ και ΠΩΣ) ενώ το ΓΙΑΤΙ της διδασκαλίας εθεωρείτο ζητούμενο ήσσονος σημασίας.

1 Για το διακλαδικό χαρακτήρα της Γεωγραφίας βλ. Keith Wheler 1971, σελ. 80 και Leser 1980, σελ. 68.

Μετά τη δεκαετία του '70 η συσσώρευση επιστημονικών γνώσεων και κυρίως η αύξηση της σημασίας του κοινωνικού στοιχείου στη γεωγραφική επιστήμη, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αναδιαρθρώσεις και ανάγκες, επέβαλαν μια αναθεώρηση της βαρύτητας των στοιχείων στη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Έτσι σήμερα έχει μετατοπισθεί το κέντρο βάρους της Διδακτικής της Γεωγραφίας στο περιεχόμενο της "διδασκτέας ύλης" και στους στόχους της διδασκαλίας, ενώ η μεθοδολογία έχει περάσει σε δεύτερη μοίρα.

Οπωσδήποτε η σχέση μεταξύ των τριών στοιχείων της διδασκαλίας της Γεωγραφίας εξακολουθεί να είναι στενή, δεδομένου ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας εξαρτάται άμεσα από τους στόχους της διδασκαλίας ενώ η μεθοδολογία συναρτάται με το περιεχόμενο αλλά και με τους σκοπούς του μαθήματος.

4.1. Το ΓΙΑΤΙ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας

Η διατύπωση των σκοπών της διδασκαλίας της Γεωγραφίας εξαρτάται και επηρεάζεται άμεσα από τους γενικούς στόχους που θέτει η Παιδαγωγική στο σχολικό χώρο και από τους ειδικότερους και περισσότερο συγκεκριμένους που προέρχονται από την ιδιαιτερότητα των αντικειμένων. Η επιλογή, επίσης, των στόχων προϋποθέτει αφενός μεν την ύπαρξη ενός "κριτηρίου" με βάση το οποίο έχουν επιλεγεί αυτοί (νομιμοποίηση των στόχων), τη σημασία τους για το παρόν και το μέλλον και την "παραδειγματική" σημασία τους (Klafki 1985 σελ. 215) και αφετέρου τη δυνατότητα διατύπωσης αυτών (Birkenhauer 1977 σελ. 149, και 1980 σελ. 19).

Από παιδαγωγική άποψη στον καθορισμό του ΓΙΑΤΙ της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη:

- Η προσωπικότητα των μαθητών (Personalität).
- Η κοινωνικότητα (Sozialität).
- Η συνειδητοποίηση της ανάγκης ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και περιβάλλοντος (Umweltbezogenheit).
- Η κατανόηση των προβλημάτων που εμφανίζονται στην κοινωνία και η διάθεση ενεργητικής συμμετοχής στην εξέλιξή τους (Weltoffenheit - Aktivität).
- Η αφαιρετική ικανότητα (Das Exemplarische).
- Η ικανότητα σφαιρικής αντιμετώπισης ενός θέματος και πολλαπλής προσπέλασης σ' ένα πρόβλημα (Abwechseln Methodenvielfalt).

- (A. Schultze 1959, E. Schwegler 1968, H. Kellersohn 1971, W. Schulz 1975).

Από την πλευρά της γεωγραφικής επιστήμης ως κριτήρια επιλογής του ΓΙΑΤΙ στη σχολική Γεωγραφία θεωρούνται η σημασία και η βαρύτητα της γεωγραφικής γνώσης (αντικείμενο) για συγκεκριμένα υποκείμενα της μάθησης (μαθητές) και γενικότερα το θεσμό του σχολείου (Schulrelevanz).

Το μέτρο αυτό ως κριτήριο επιλογής των σκοπών της σχολικής Γεωγραφίας καθορίζεται από τα "κυρίαρχα ενδιαφέροντα" ("Leitende Interessen", Blankertz 1973) που λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ Γεωγραφίας και σχολικής Γεωγραφίας.

Με βάση τα ενδιαφέροντα αυτά επιλέγονται και προσαρμόζονται τα γεωγραφικά δεδομένα στο σχολικό πρόγραμμα. Ως "κυρίαρχα ενδιαφέροντα" της Γεωγραφίας θεωρούνται οι βασικές εκείνες γνώσεις και μέθοδοι που οδηγούν στην κατανόηση της δομής του γεωγραφικού χώρου, των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανθρώπου και περιβάλλοντος και στην αρμονικότερη προσαρμογή του ανθρώπου στον περιβάλλοντα χώρο (σε όλες τις εκφράσεις).

Η οριοθέτηση των κριτηρίων επιλογής του ΓΙΑΤΙ στη σχολική Γεωγραφία οδηγεί στη διατύπωση των γενικών διδακτικών στόχων, οι οποίοι κωδικοποιούνται σε "σύνολα καταστάσεων" ή "πεδία προβλημάτων" (Birkenhauer 1977 σελ. 149), όπου αναλύονται οι σημερινές αλλά και οι μελλοντικές σχέσεις του ανθρώπου με τον περιβάλλοντα χώρο (στη στενή και ευρεία έννοια).

Σε σχέση με τα παραπάνω η αποστολή της Διδακτικής της Γεωγραφίας συνίσταται στο να μεταφέρει τους προβληματισμούς αυτούς στο σχολικό περιβάλλον και να εισαγάγει τους μαθητές σε ανάλογους τρόπους σκέψης.

Σημαντική για τη γεωγραφική επιστήμη, τις ανάγκες του σήμερα και του αύριο αλλά και την ίδια την επιβίωση του ανθρώπου στον πλανήτη μας θεωρείται η ενασχόληση με τα παρακάτω "πεδία προβλημάτων" και τα οποία προφανώς απασχολούν τη Διδακτική της Γεωγραφίας:

- Οι γεωμορφολογικές - κλιματικές ζώνες της Γης.
- Οι σχέσεις ανθρώπου - περιβάλλοντος.
- Οι παγκόσμιες οικονομικές σχέσεις και τα όρια της οικονομικής ανάπτυξης.
- Οι σχέσεις αναπτυγμένων - υπο ανάπτυξη χωρών.
- Οι ποικίλες πολιτιστικές δραστηριότητες.

- Η αστικοποίηση (εξαστισμός).
- Τα δημογραφικά προβλήματα.
- Η εκβιομηχάνιση.
- Η διάθεση του ελεύθερου χρόνου.

Η μεταφορά των προβληματισμών αυτών και η υλοποίηση των στόχων της μάθησης της Γεωγραφίας μέσα από τη διδακτική πράξη, προϋποθέτει εκτός από την επιλογή και διατύπωση των στόχων, την ταξινόμηση και ιεράρχησή τους σε επίπεδα ανάλογα με το βαθμό αφαίρεσης και τη δυνατότητα υλοποίησής τους στις διάφορες σχολικές βαθμίδες.

Η παρακάτω ιεραρχική ταξινόμηση των στόχων της Γεωγραφίας αποτελεί συνδυασμό των απόψεων παιδαγωγών και διδακτολόγων (Möller 1973, Peterssen 1972, 1975, Bauer 1980, Köck 1976, Klafki 1972, 1985, Haubrich 1988).

α) Γενικοί στόχοι - ανώτεροι στόχοι, οι οποίοι δεν αντιστοιχούν μόνο σε μια ειδικότητα ή συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά αναφέρονται γενικά στην αποστολή της εκπαίδευσης.

β) Κατευθυντήριοι στόχοι, οι οποίοι επίσης ανεξάρτητα από γνωστικές περιοχές, συμβάλλουν πολυσήμαντα στη διαμόρφωση, ανάπτυξη και εξέλιξη μαθησιακών δεδομένων και ικανοτήτων (κριτική σκέψη - δυνατότητα επικοινωνίας - αντιληπτική ικανότητα). Στην περίπτωση της Γεωγραφίας προσφέρουν τη δυνατότητα μέσα από γενικευμένες έννοιες να ορισθούν οι ειδικές περιοχές των στόχων οι οποίοι ενδείκνυνται να εκπληρωθούν (υλοποιηθούν) σε συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα και τάξη.

γ) Γενικοί στόχοι αναφερόμενοι ή σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές ή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ της Γεωγραφίας). Οι στόχοι του επιπέδου γ δεν υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες και διαπραγματεύονται περισσότερο τις σχέσεις και επιδράσεις των στόχων του επιπέδου β σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή. Η υλοποίησή τους παρέχει την ευχέρεια εισαγωγής πολλών εναλλακτικών προτάσεων στην καθορισμένη γνωστική περιοχή.

δ) Οι ειδικοί στόχοι που απορρέουν από τους γενικούς στόχους της γνωστικής περιοχής, προσδιορίζουν κατά μονοσήμαντο και αποκλειστικό τρόπο, το τελικό αποτέλεσμα το οποίο οφείλει να έχει

επιτευχθεί με τη διδασκαλία συγκεκριμένης γεωγραφικής ενότητας. Οι ειδικοί στόχοι πραγματοποιούνται μέσα από προκαθορισμένα γεωγραφικά περιεχόμενα, επιλεγμένη διδακτική διαδικασία και κατάλληλους μηχανισμούς αξιολόγησης.

Κατά την ιεράρχηση των στόχων μεταβάλλονται σημαντικά, κυρίως ποσοτικά, τα μεγέθη των παραμέτρων, από τις οποίες αυτοί χαρακτηρίζονται. Συγκεκριμένα από το πρώτο (α) στο τέταρτο (δ) επίπεδο μειώνονται: η πολυπλοκότητα, ο βαθμός αφαίρεσης, ο χρόνος πραγματοποίησης, η ανάγκη νομιμοποίησης και οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών γεωγραφικών δεδομένων.

Αντίθετα αυξάνονται: ο βαθμός συγκεκριμενοποίησης, η δυνατότητα επίτευξης, ο βαθμός κατανόησης - αφομοίωσης ειδικών γεωγραφικών όρων και του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου, η ικανότητα αιτιολόγησης φαινομένων - συμβάντων, η δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένης μεθοδολογίας και τεχνικής στην επεξεργασία γεωγραφικών δεδομένων.

Το παρακάτω παράδειγμα δείχνει την αντιστοιχία μεταξύ των τεσσάρων βαθμίδων και των συγκεκριμένων γενικών, ενδιάμεσων και τελικών (ειδικών) γεωγραφικών στόχων.

α) Γενικοί στόχοι:

Σχέσεις ανθρώπου - περιβάλλοντος.

β) Κατευθυντήριοι στόχοι:

Κατανόηση της διαδικασίας παρέμβασης του ανθρώπινου παράγοντα στο φυσικό περιβάλλον. Μετατροπή του φυσικού περιβάλλοντος σε ανθρωπογενές ή περιβάλλον "μικτού τύπου". Σχέσεις ανθρώπου - δομημένου χώρου. Προβλήματα των αστικών περιοχών και ανάγκη προγραμματισμού.

γ) Γενικοί στόχοι θεματικού περιεχομένου:

Διαπίστωση - κατανόηση - καταγραφή της επίδρασης της συγκέντρωσης του πληθυσμού στη φυσιογνωμία, στις λειτουργίες και στην ποιότητα ζωής των αστικών περιοχών.

δ) Ειδικοί στόχοι συγκεκριμένης θεματικής ενότητας:

Ανάλυση - επεξεργασία των προβλημάτων που προκύπτουν από την αύξηση του πληθυσμού ενός συγκεκριμένου δομημένου

χώρου αστικού χαρακτήρα. Προτάσεις για την επίλυση των προβλημάτων αυτών. Προγραμματισμός για το άμεσο και απώτερο μέλλον.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι δυνατότητα διαπίστωσης περί της υλοποίησης ή μη των στόχων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια παρέχεται μόνο στο επίπεδο δ, οι στόχοι του οποίου είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και ακρίβεια έτσι ώστε να είναι μετρήσιμοι και υπολογίσιμοι. Οι γενικοί στόχοι εμφανίζονται ως ιδιαίτερα πολύπλοκοι και χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αφαίρεσης, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής ενός κριτηρίου υπολογισμού της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Οι τέσσερις κατηγορίες στόχων δεν πρέπει να θεωρούνται ως "στεγανοί χώροι", χωρίς συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις. Αντίθετα μεταξύ τους υφίστανται σχέσεις συνοχής και αλληλουχίας, "γέφυρες πρόσβασης" από το ένα επίπεδο στο άλλο έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ ανωτέρων και κατωτέρων στόχων. Διευκρινίζεται πάντως ότι η ιεράρχηση των στόχων προϋποθέτει την εξάρτηση των ειδικών στόχων από τους γενικούς και ότι η υλοποίηση των μερικότερων στόχων συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων.

Οι ευρισκόμενοι στα ανώτερα επίπεδα στόχοι μπορούν σε τελική ανάλυση να χρησιμοποιηθούν ως "εργαλεία" διαπίστωσης εάν και κατά πόσο οι ειδικοί στόχοι έχουν συντελέσει στην πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης

4.2. Το ΤΙ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας

Η διατύπωση των σκοπών και στόχων της σχολικής Γεωγραφίας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια οδηγεί συνειρμικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος της Γεωγραφίας στις διάφορες σχολικές βαθμίδες. Το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση είναι ποιες από τις γνώσεις, μεθόδους και τεχνικές που προσφέρει και χρησιμοποιεί η επιστήμη της Γεωγραφίας θα πρέπει να αποτελέσουν το περιεχόμενο της "διδασκτέας ύλης" και διδακτικής πρακτικής. Το ΤΙ λοιπόν θα προσφερθεί στους μαθητές αποτελεί το δεύτερο πεδίο του προβληματισμού της Διδακτικής της Γεωγραφίας, η οποία καλείται να προσδώσει στο ΓΙΑΤΙ της Γεωγραφίας συγκεκριμένο περιεχόμενο μέσα από προσδιορισμένη γνώση, μεθοδολογία και τεχνική. Αποστολή επομένως της Διδακτικής της Γεωγραφίας στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να καθορίσει τις προδιαγραφές με βάση τις οποίες θα γίνει η επιλογή και η συγκρότηση του μαθήματος της

Γεωγραφίας από το σύνολο των γνώσεων και αντικειμένων που προσφέρει η γεωγραφική επιστήμη.

Τα κριτήρια που διαμορφώνουν το περιεχόμενο της σχολικής Γεωγραφίας συνδυάζονται με - και στηρίζονται στους - προτεθέντες σκοπούς του μαθήματος (το ΓΙΑΤΙ), οι οποίοι με τη σειρά τους νομιμοποιούνται εφόσον έχουν "βαρύτητα και σημασία για το παρόν και το μέλλον και μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα" (Klafki 1985 σελ. 215). Τα ίδια βασικά κριτήρια ισχύουν και για την επιλογή του περιεχομένου του μαθήματος της Γεωγραφίας. Η επιλογή του περιεχομένου ενός μαθήματος με βάση το κριτήριο "σημασία για το παρόν και το μέλλον" δε στηρίζεται μόνο σε παιδαγωγικές - διδακτικές αρχές, αλλά προϋποθέτει και τη συμμετοχή κοινωνικών μεταβλητών, η επίδραση των οποίων στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος είναι ουσιαστικής σημασίας.

Η δυνατότητα ενός θέματος να λειτουργεί "ως παράδειγμα" αποτελεί ισχυρό επιχείρημα για την ένταξή του στα περιεχόμενα ενός μαθήματος. Εάν μια θεματική ενότητα εμφανίζει "παραδειγματική σημασία" τότε μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και να επιτρέψει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων καθώς και την εφαρμογή του μοντέλου αυτού και σε άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις.

Συμπερασματικά η σχολική Γεωγραφία θα πρέπει μέσα από το περιεχόμενό της:

- να παρέχει βασικές δομικές έννοιες και γνώσεις,
- να προσφέρει εξειδικευμένες πληροφορίες όπου αυτό απαιτείται (πχ. σε θέματα τοπικής Γεωγραφίας),
- να θέτει βασικούς προβληματισμούς,
- να προσφέρει λύσεις ή να παρέχει τις δυνατότητες εξεύρεσης λύσεων.

4.3. Το ΠΩΣ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας

Η παραπάνω αναγωγή του περιεχομένου της σχολικής Γεωγραφίας σε θεματικά πλαίσια θέτει τους βασικούς προβληματισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να τύχουν διεξοδικής επεξεργασίας κατά τη διδασκαλία, που αποτελεί και το μέσο υλοποίησης διδακτικών - μαθησιακών στόχων. Η Διδακτική της Γεωγραφίας καλείται επομένως να διατυπώσει, οργανώσει και στηρίξει μεθοδολογικά ένα πλαίσιο διδακτικών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες με βάση τα περιεχόμενα της γεωγραφικής γνώσης θα εκπληρώνονται οι στόχοι

μιας θεματικής ενότητας, οι σκοποί του μαθήματος, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Γίνεται σαφές ότι οι παραπάνω μεθοδεύσεις επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στο ΠΩΣ της διδασκαλίας της Γεωγραφίας.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα η Διδακτική της Γεωγραφίας για να διαμορφώσει το περιεχόμενο της σχολικής Γεωγραφίας στηριζόμενη πάντοτε στο ΓΙΑΤΙ του μαθήματος, στρέφεται προς τον επιστημονικό κλάδο της Γεωγραφίας, που αποτελεί το ένα σκέλος του επιστημονικού της υποβάθρου. Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι επιστήμες της Αγωγής, το δεύτερο σκέλος στο οποίο η Διδακτική της Γεωγραφίας στηρίζεται, προσφέρουν απαντήσεις στο ΠΩΣ της διδασκαλίας συνεισφέροντας τόσο στο μεθοδολογικό τομέα όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου που επιλέχτηκε.

Ο ρόλος της Ειδικής Διδακτικής της Γεωγραφίας συνίσταται εδώ στο να επιλέξει, με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές που προκαθορίζονται από τη φύση του μαθήματος, ποιες από τις αρχές, τους κανόνες και τις μεθόδους των επιστημών της Αγωγής μπορούν και επιβάλλεται να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Πρόκειται δηλ. ουσιαστικά για μια πρακτική εφαρμογή των πορισμάτων συναφών επιστημών στη διδακτική διαδικασία συγκεκριμένου μαθήματος αφού προηγουμένως ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Η Διδακτική της Γεωγραφίας επομένως καλείται κάθε φορά να επιλέξει και να εφαρμόσει την προσφορότερη διδακτική μέθοδο, η οποία θα οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των προκαθορισμένων και προδιατυπωμένων σκοπών και στόχων. Μια σειρά από κριτήρια, τα οποία όπως αναφέρθηκε καθορίζονται από τα πορίσματα των επιστημών της Αγωγής, είναι δεσμευτικά για τη Διδακτική της Γεωγραφίας όσον αφορά τον προσδιορισμό της μεθόδου διδασκαλίας.

- Η φυσική ωριμότητα των μαθητών.
- Η ψυχοπνευματική ωριμότητα των μαθητών.
- Η κοινωνική ωριμότητα των μαθητών.
- Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραπάνω κριτηρίων.
- Η προσωπικότητα των μαθητών ως μονάδων και ως συνόλου.
- Η μορφή επικοινωνίας δασκάλου - μαθητών.
- Οι μορφές στήριξης (όργανα και μέσα επικοινωνίας).

- (Βλ. επίσης Meyer 1987 σελ. 235).

Εξάλλου η επιλεγείσα μέθοδος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από καταλληλότητα και δυνατότητα εφαρμογής σε όλα τα στάδια και τις φάσεις της διδακτικής πράξης, να είναι ευέλικτη όσον αφορά τη χρήση εναλλακτικών λύσεων, εάν και όπου χρειασθεί και τέλος να είναι μετρήσιμα τα αποτελέσματά της.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι στην προσπάθεια της Διδακτικής της Γεωγραφίας, να συνδυάσει τις απόψεις της Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Κοινωνιολογίας, Γενικής Διδακτικής και της γεωγραφικής επιστήμης και να δώσει απαντήσεις στο πώς θα λάβει χώρα η μεταφορά της γεωγραφικής γνώσης και τεχνικής στο σχολικό χώρο, με βάση πάντοτε και επίκεντρο το υποκείμενο της μάθησης (μαθητή), προκύπτει μια σειρά έντονων προβληματισμών. Τα βασικά ερωτήματα αυτών των προβληματισμών είναι: ποιες γνώσεις και επιστημονικές μεθόδους από τη Γεωγραφία μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές; ποια ηλικία είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γεωγραφικών περιεχομένων; ποιους επιστημονικούς όρους και φαινόμενα είναι σε θέση να κατανοήσουν οι μαθητές και άλλα παρόμοια.

Η προβληματική αυτή αναδεικνύει το μεσολαβητικό ρόλο της Διδακτικής της Γεωγραφίας μεταξύ της επιστήμης της Γεωγραφίας και των συναφών με τη Διδακτική της Γεωγραφίας επιστημών της Αγωγής, δεδομένου ότι επιχειρεί τη μεταφορά της "γνώσης για τον κόσμο", που πηγάζει από τα πορίσματα της γεωγραφικής έρευνας, στο σχολικό χώρο με τέτοιο τρόπο που να είναι πρόσφορος και αποδεκτός από παιδαγωγική - κοινωνική άποψη. Στο σημείο αυτό η συμμετοχή των επιστημών της Αγωγής στη διαμόρφωση του επιστημονικού χαρακτήρα της Διδακτικής της Γεωγραφίας, είναι πολύ μεγαλύτερη από εκείνη της επιστήμης της Γεωγραφίας και αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα προσδίδοντας στη Διδακτική της Γεωγραφίας εντονότερη παιδαγωγική διάσταση.

4.4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όσα αναλύθηκαν παραπάνω σχετικά με τους βασικούς προβληματισμούς και την αποστολή της Διδακτικής της Γεωγραφίας, καταλήγουμε στα εξής:

1. Η Διδακτική της Γεωγραφίας επιλέγει και συγκεκριμενοποιεί το ποιόν και το περιεχόμενο των σκοπών της Αγωγής, οι οποίοι θα υλοποιηθούν μέσα από τις ειδικές διαδικασίες της διδασκαλίας της

Γεωγραφίας στο σχολικό περιβάλλον (αιτιολογημένες αποφάσεις για το ΓΙΑΤΙ).

2. Η Διδακτική της Γεωγραφίας αποφασίζει ποιοτικά και ποσοτικά για την επιλογή, από το σύνολο των γεωγραφικών γνώσεων και τεχνικών που προσφέρει η επιστήμη της Γεωγραφίας, εκείνων των αντικειμένων τα οποία μπορούν και πρέπει να αποτελούν "ύλη" της σχολικής Γεωγραφίας (αποφάσεις για το ΤΙ της διδασκαλίας της Γεωγραφίας).

3. Η Διδακτική της Γεωγραφίας συναποφασίζει, με τη συμβολή των επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα της Γενικής Διδακτικής για την εφαρμογή κατά τη διδασκαλία της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, η οποία θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα (αποφάσεις για το ΠΩΣ της διδασκαλίας).

4. Στον ερευνητικό τομέα και όσον αφορά θέματα διδακτικής προσέγγισης, η Διδακτική της Γεωγραφίας, χρησιμοποιεί και στηρίζεται ουσιαστικά στα πορίσματα και τις μεθόδους των επιστημών της Αγωγής και της Κοινωνιολογίας, ενώ η συμβολή της γεωγραφικής επιστήμης στον τομέα αυτό είναι ελάχιστη (αποφάσεις για τους προσανατολισμούς της έρευνας). Κατ' αυτήν την έννοια η Διδακτική της Γεωγραφίας είναι ανοικτή σε αναθεωρήσεις σκοπών και περιεχομένων, επιδεκτική μεθοδολογικών βελτιώσεων και εισαγωγής καινοτομιών έτσι ώστε το μάθημα της Γεωγραφίας να έχει συγχρονικές διαστάσεις αλλά και να καλύπτει και τις ανάγκες του μέλλοντος (αποφάσεις για την ελευθερία επιλογής στόχων, περιεχομένων και μεθόδων).

Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι οι στενές σχέσεις και οι εξαρτήσεις της Διδακτικής της Γεωγραφίας με και από τις επιστήμες της Αγωγής, ειδικότερα με τη Γενική Διδακτική, όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, δεν την κατατάσσει αποκλειστικά στις επιστήμες της Αγωγής, ούτε αφαιρεί τη βαρύτητα επίδρασης της επιστήμης της Γεωγραφίας σε σχέση με τον ειδικό επιστημονικό της χαρακτήρα. Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί, η επιλογή - διατύπωση των στόχων του μαθήματος και πολύ περισσότερο η επιλογή του περιεχομένου, προέρχονται από την επιστήμη της Γεωγραφίας. Η απάντηση στο δίλημμα εάν η Διδακτική της Γεωγραφίας ανήκει περισσότερο ή λιγότερο στις επιστήμες της Αγωγής ή τη Γεωγραφία προκύπτει από την κατανόηση των επιμέρους αποστολών της Διδακτικής της Γεωγραφίας, που οδηγούν σε μια ολοκληρωμένη μορφή του μαθήματος της Γεωγραφίας και στην αντίληψη ότι η Διδακτική της Γεωγραφίας

αποτελεί μέρος ενός συνολικού πλέγματος επιστημονικών κλάδων και παραγόντων, τα βασικά στοιχεία του οποίου αποτελούν οι επιστήμες της Αγωγής, η Ειδική Επιστήμη (Γεωγραφία), οι κοινωνικές συνθήκες και το σχολείο.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και σε σχέση με τους τρεις τομείς (το ΤΙ, το ΓΙΑΤΙ και το ΠΩΣ), οι οποίοι αποτελούν αντικείμενα προβληματισμού της Διδακτικής της Γεωγραφίας προκύπτει και η "αυτοαντίληψη" της παραπάνω ειδικότητας. Το είδος της αυτοαντίληψης αυτής συναρτάται με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η Διδακτική της Γεωγραφίας στο σχολικό χώρο και σχετίζεται με τη θέση της μεταξύ των επιστημών της Αγωγής και της Γεωγραφίας.

Η Διδακτική της Γεωγραφίας καλείται να διασυνδέσει όλα τα εμπλεκόμενα στη σχολική Γεωγραφία μέρη δημιουργώντας γέφυρες, προσβάσεις στα επιμέρους στοιχεία των μερών αυτών - ένα είδος "αρθρωτών συνδέσμων" (Birkenhauer 1977 σελ. 152) χωρίς να αποτελεί "μέρος", "υποειδικότητα" ή "βοηθητική επιστήμη" εκείνων των επιστημονικών κλάδων που "φαίνεται" να διαδραματίζουν έναν κυρίαρχο ρόλο (των επιστημών της Αγωγής δηλ., ή της Γεωγραφίας). Ο διασυνδετικός αυτός ρόλος της Διδακτικής της Γεωγραφίας δεν καταργεί την αυτονομία της και την αυτοτέλειά της, ιδιότητες οι οποίες προβάλλονται και τεκμηριώνονται μέσα απ' την αποστολή της και το έργο το οποίο καλείται να εκπληρώσει, δηλ. την ολόπλευρη και σφαιρική διερεύνηση των πτυχών του θέματος "σχολική Γεωγραφία".

5. "Νομιμοποίηση" της Διδακτικής της Γεωγραφίας ως επιστήμης

Η επιστημολογική, μεθοδολογική προσέγγιση μιας ειδικότητας, στην προκειμένη περίπτωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας, προϋποθέτει μια απάντηση στον προβληματισμό "εάν η ειδικότητα αυτή διαθέτει ή όχι τα στοιχεία εκείνα τα οποία θα της προσδώσουν επιστημονικό κύρος και θα την ανακηρύξουν σε επιστημονικό κλάδο" (Derbolav 1960 σελ. 31). Η ίδια η ύπαρξη ενός κλάδου δε συνεπάγεται πάντοτε και την επιστημονική νομιμοποίησή του. Η τελευταία προκύπτει, για κάθε επιστημονικό κλάδο βέβαια και όχι μόνο για τη Διδακτική της Γεωγραφίας, από το είδος των συμπερασμάτων στα οποία αυτός καταλήγει και κυρίως από τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για να εξαχθούν αυτά, καθώς και την ικανότητα διατύπωσης ορισμών.

Η διερεύνηση από μεθοδολογική άποψη της "επιστημονικότητας" της Διδακτικής της Γεωγραφίας συναρτάται με τους προβληματισμούς γύρω από την επιστημονική τεκμηρίωση των πορισμάτων της, η οποία αναδεικνύεται μέσα από τη δυνατότητα διυποκειμενικής ελεγκσιμότητας (επαληθευσιμότητας) και προσδιορισμού - διατύπωσης αποδεκτής ορολογίας (σύγκρινε Popper 1974 σελ. 53, Weingartner 1978 σελ. 43-56, Seiffert ¹⁰1983, I, σελ. 84-88 και ⁸1983, II σελ. 176, Köck 1986 σελ. 118), καθώς επίσης και εάν η Διδακτική της Γεωγραφίας μπορεί να διατυπώσει πορίσματα εμπειρικού, κανονιστικού και εμπειρικού - κανονιστικού χαρακτήρα.

Σε ότι αφορά το κριτήριο του προσδιορισμού και της διατύπωσης όρων, η προβληματική σχετικά με την επιστημονικότητα της Διδακτικής της Γεωγραφίας επικεντρώνεται στις δυνατότητες που παρέχει ο κάθε όρος να ερμηνεύεται κατά τέτοιον τρόπο ώστε αφενός να γίνεται κατανοητός, να μην αφήνει περιθώρια παρανοήσεων, αφετέρου δε να είναι συμβατός εννοιολογικά με το περιεχόμενο το οποίο εκφράζει.

Σχετικά τώρα με τη διερεύνηση της επιστημονικότητας της Διδακτικής της Γεωγραφίας με βάση τη δυνατότητα διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας των πορισμάτων της το όλο ζήτημα συνδέεται με το χαρακτήρα των τελευταίων.

Τα εμπειρικού χαρακτήρα πορίσματα (π.χ. όσο περισσότερο ασχολούνται οι μαθητές με την ανάγνωση - κατασκευή χαρτών, τόσο

ευκολότερα κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ των γεωγραφικών στοιχείων), πληρούν το κριτήριο της διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας. Διότι τα εμπειρικού τύπου πορίσματα σχετίζονται με διδακτικά αντικείμενα και διαδικασίες που έχουν παρελθοντικό χαρακτήρα ή σύγχρονη διάσταση. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για πορίσματα που αναφέρονται σε υπαρκτές (δεδομένες) καταστάσεις. Επομένως επαληθεύονται διυποκειμενικά τόσο η πραγματοποίηση όσο και το περιεχόμενο των πορισμάτων της Διδακτικής της Γεωγραφίας. Επίσης εκπληρώνονται οι απαιτήσεις για την απόκτηση επιστημονικής γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο εμφανίζεται η Διδακτική της Γεωγραφίας να νομιμοποιεί τον επιστημονικό της χαρακτήρα ως εμπειρικής επιστήμης.

Τα κανονιστικού χαρακτήρα πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας (π.χ. οι μαθητές οφείλουν να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ των γεωγραφικών στοιχείων), εμφανίζουν αναφορικά με τη διυποκειμενική επαληθευσιμότητα, διπλή όψη. Από τη μια πλευρά, επειδή αντικείμενο των πορισμάτων αυτών είναι οι κανονιστικού χαρακτήρα οδηγίες, όσον αφορά τη διδασκαλία / μάθηση, δηλ. όχι πως είναι αλλά πως πρέπει να είναι, εμφανίζουν τα πορίσματα αυτά αδυναμία επαληθευσιμότητας ως προς το περιεχόμενό τους. Και τούτο γιατί αφενός δεν εμπίπτει (το περιεχόμενο) στην παρατήρηση και τη γνώση και αφετέρου η βαρύτητα των πορισμάτων αυτού του τύπου επικεντρώνεται στην ισχύ τους ως επιστημονικών συμπερασμάτων. Από το τελευταίο προκύπτει ότι η αιτιολόγηση της ισχύος των κανονιστικών πορισμάτων στηρίζεται (πρέπει να στηρίζεται) σε επιστημονικά κριτήρια. Επομένως από αυτή την άποψη (της αιτιολόγησης) είναι διυποκειμενικά επαληθεύσιμα και συμβάλλουν στην εδραίωση της επιστημονικότητας της Διδακτικής της Γεωγραφίας (σύγκρινε Steuber 1982 σελ. 162, 221, 222).

Υψηλότερο επίπεδο επιστημονικότητας, από την προηγούμενη κατηγορία εμφανίζουν τα εμπειρικά - κανονιστικά πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας (π.χ. όποιος θέλει να κατανοήσει καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ των γεωγραφικών στοιχείων (εμπειρικά μέσα), πρέπει να ασχολείται περισσότερο με την κατασκευή χαρτών (κανονιστικό μέρος). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη συμμετοχή στα πορίσματα αυτού του χαρακτήρα, των εμπειρικής προέλευσης συμπερασμάτων της Διδακτικής της Γεωγραφίας. Αλλά και τα κανονιστικού χαρακτήρα πορίσματα της κατηγορίας αυτής, από

άποψη διαδικασίας εφαρμογής και επειδή έχουν τη μορφή αξιώματος, πληρούν τις απαιτήσεις της διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας. Το παρακάτω παράδειγμα διασαφηνίζει το χαρακτήρα των εμπειρικών - κανονιστικών πορισμάτων:

"Κάποιος επιθυμεί να μπορεί να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των γεωγραφικών δεδομένων. Όσο συχνότερα ασχολείται με την ανάγνωση - κατασκευή χαρτών τόσο καλύτερα θα είναι σε θέση να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ των γεωγραφικών στοιχείων".

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας καλύπτονται στο μεγαλύτερο μέρος τους, από επιστημονική νομιμοποίηση. Η αδυναμία επαληθευσιμότητας που εμφανίζουν εν μέρει τα κανονιστικού χαρακτήρα πορίσματα μπορεί να ξεπεραστεί μέσα από τη διαδικασία αιτιολόγησης των συμπερασμάτων αυτής της κατηγορίας, η οποία έχει και βαρύνουσα σημασία, έτσι ώστε σε τελική ανάλυση η Διδακτική της Γεωγραφίας να εμφανίζει ακέραιο τον επιστημονικό της χαρακτήρα (σύγκρ. επίσης Köck 1986 σελ. 121).

6. Συστηματική διάρθρωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Μετά τον προσδιορισμό των σκοπών και του αντικειμένου της Διδακτικής της Γεωγραφίας, την αναφορά στις σχέσεις της προς άλλους συναφείς επιστημονικούς κλάδους και τους βασικούς προσανατολισμούς της, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με την "εσωτερική διάρθρωση" της επιστημονικής αυτής ειδικότητας. Στα παρακάτω επιχειρείται μια αναφορά στα βασικά επίπεδα διάρθρωσης της Διδακτικής της Γεωγραφίας (επίπεδα 1ης τάξης), τα οποία συναρτώνται με τα πεδία εφαρμογής των πορισμάτων της, την υφή (το χαρακτήρα) των πορισμάτων και το σκοπό που καλούνται αυτά να εκπληρώσουν.

Το πρώτο επίπεδο αναφοράς - εφαρμογής των συμπερασμάτων της Διδακτικής της Γεωγραφίας που μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερο τομέα στο σύστημα της εσωτερικής της διάρθρωσης, σχετίζεται με τα εμπλεκόμενα στη διδασκαλία της Γεωγραφίας μέρη.

Η Διδακτική της Γεωγραφίας, με βάση τα αντικείμενα ενασχόλησής της, περιγράφει (συνιστά - προδιαγράφει) και τεκμηριώνει (αιτιολογεί) ποια αντικείμενα, σε ποιους, από ποιον, πως και για ποιο σκοπό θα διδαχθούν ή πρέπει να διδαχθούν. Επομένως σύμφωνα με την παραπάνω προβληματική τα επιμέρους αντικείμενα αυτών των προβληματισμών που συνθέτουν τα εμπλεκόμενα στη διδασκαλία μέρη, συνιστούν το αντικείμενο, το υποκείμενο, το σκοπό μάθησης, όπως επίσης και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Επομένως και κατ' αντιστοιχία προκύπτουν ανάλογες ειδικότητες στις οποίες υποδιαιρείται η Διδακτική της Γεωγραφίας με βάση:

- α) το υποκείμενο της διδασκαλίας,
- β) το αντικείμενο της διδασκαλίας,
- γ) τους σκοπούς της διδασκαλίας,
- δ) την οργάνωση της διδασκαλίας

(BAUER 1974, σελ. 124-126, KREUZER 1974, σελ.120-123, BIRKENHAUER 1975, σελ. 164 / 165, 1976, σελ. 104-106, 1980, σελ. 19-22, VON CUBE 1968. a, σελ. 391 / 392, 1968. b, σελ. 148 / 149, SCHULZ ⁶1972, σελ. 23-27, ²1972, σελ. 412-426, BECKMANN 1985, σελ. 24 / 25, KLAFFKI 1985 b, σελ. 8 / 9).

Από τη συστηματική αυτή διάρθρωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας αναδεικνύεται εντονότερα η αποστολή και το πεδίο στο οποίο κινείται κάθε υποκλάδος της:

α) Η ειδικότητα π.χ. η οποία σχετίζεται με το υποκείμενο μάθησης (μαθητής) αναφέρεται στις εμπειρικές μαρτυρίες των υποκειμένων, όπως τα φυσικά, τα ψυχοπνευματικά γνωρίσματα των μαθητών, κοινωνικές συνθήκες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή κ.α. που συνθέτουν την προσωπικότητα των υποκειμένων μαθησης και σε σχέση με τη διδασκαλία γεωγραφικών δεδομένων που οπωσδήποτε επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

β) Για τον κλάδο της Διδακτικής της Γεωγραφίας που ασχολείται με τα γεωγραφικά αντικείμενα, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν τα πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας που οδηγούν στην επιλογή των γεωγραφικών δεδομένων και τη σύνθεσή τους σε "διδασκτέα ύλη". Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας της Γεωγραφίας αποτελούν το μέσο υλοποίησης των σκοπών του μαθήματος και τα γεωγραφικά - διδακτικά πορίσματα που ρυθμίζουν τις επιθυμητές σχέσεις σκοπών και μέσων έχουν "εμπειρικό - κανονιστικό" χαρακτήρα (σύγκρ. επίσης KÖNIG 1975, II, σελ. 15-28, 1978, III, σελ. 38-43, BREZINKA. 1976, σελ. 106-137, 1978, σελ. 59-60, ALISCH / RÖSSNER 1981, σελ. 60-76, KÖCK 1986 b).

γ) Αντικείμενο της "τελολογικής" Διδακτικής της Γεωγραφίας αποτελεί η διατύπωση - εφαρμογή "κανονιστικού" χαρακτήρα συμπερασμάτων σύμφωνα με τα οποία επιλέγονται οι μαθησιακοί στόχοι της Γεωγραφίας, καθώς και τα "εμπειρικού" χαρακτήρα πορίσματα με βάση τα οποία επιχειρείται η επίτευξη των παραπάνω στόχων σε συγκεκριμένα υποκείμενα, συγκεκριμένο χώρο και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

δ) Τέλος το μέρος της Διδακτικής της Γεωγραφίας, αποστολή του οποίου είναι η οργάνωση της διδασκαλίας περιλαμβάνει εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της Γεωγραφίας (εμπειρικές μαρτυρίες), ή οφείλουν να χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία (εμπειρικές - κανονιστικές μαρτυρίες) και ιδιαίτερα όλα όσα συνδέονται με τη μεθοδολογία, τα μέσα, τους θεσμούς, τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα πρόσωπα που διδάσκουν.

Ειδικότερα εάν η Διδακτική της Γεωγραφίας επιχειρήσει μια διεξοδικότερη ανάλυση των προϋποθέσεων υλοποίησης των στόχων μιας θεματικής ενότητας, επικεντρώσει δηλ. το ενδιαφέρον της στις σχέσεις που διέπουν στόχους και μέσα υλοποίησής τους, τότε προ-

κύπτει ένας ιδιαίτερος κλάδος της Διδακτικής της Γεωγραφίας η "αναλυτική Διδακτική της Γεωγραφίας". Κατά τον ίδιο τρόπο προκύπτει η "τεχνολογική Διδακτική της Γεωγραφίας", τομέας ο οποίος προκαθορίζει κατά εμπειρικό ή εμπειρικό - κανονιστικό τρόπο ποια τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούνται ή οφείλουν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας.

Από τα παραπάνω και σε σχέση με το μεθοδολογικό - επιστημονικό χαρακτήρα των γεωγραφικών πορισμάτων προκύπτει ότι η Διδακτική της Γεωγραφίας εμφανίζει τρεις διαστάσεις:

- την εμπειρική,
- την κανονιστική και
- την εμπειρική - κανονιστική. (σύγκρινε επίσης Hard 1975 σελ. 401-405).

Γνώρισμα της εμπειρικής μεθοδολογίας στη Διδακτική της Γεωγραφίας αποτελεί ότι αυτή χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα δεδομένα στη θεσμοθετημένη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Αντίθετα το κανονιστικό μοντέλο προδιαγράφει σκοπούς και στόχους οι οποίοι οφείλουν να εκπληρωθούν μέσα από τη διδασκαλία.

Η εμπειρική - κανονιστική μέθοδος τέλος, συστήνει ποια μέτρα πρέπει να ληφθούν και ποια μέσα να χρησιμοποιηθούν (κανονιστική διάσταση) έτσι ώστε να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι (εμπειρική διάσταση) (σύγκρ. επίσης KLAUER 1973, σελ. 70 / 71, HARD 1975, σελ. 402-403, BREZINKA 1978, σελ. 53, 217, WEINGARTNER 1978, σελ. 130, 139, 147, ALISCH / RÖSSNER 1981, σελ. 64 / 65, 68).

Εκτός από τη διάρθρωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας σε τομείς ανάλογα με τα πεδία εφαρμογής των διδακτικών - γεωγραφικών συμπερασμάτων (υποκείμενα - αντικείμενα - μαθησιακοί στόχοι - μεθοδολογικά μοντέλα - σχέσεις σκοπών και μέσων - είδος γεωγραφικών συμπερασμάτων), ένα άλλο επίπεδο διάρθρωσης της Διδακτικής της Γεωγραφίας προκύπτει εάν ληφθούν υπόψη οι προσανατολισμοί των γεωγραφικών συμπερασμάτων, δηλ. σε ποιο χώρο κινούνται και τι επιδιώκεται κατά την εφαρμογή τους. Τα εμπειρικού χαρακτήρα π.χ. πορίσματα, αποσκοπούν κατ' αρχήν στο να γίνει δυνατή η συγκεκριμενοποίηση της αναλυτικής γνώσης και επομένως έχουν ένα γνωστικό προσανατολισμό. Οι απόψεις εμπειρικού - κανονιστικού χαρακτήρα στοχεύουν στην αύξηση των δυνατοτήτων πραγματοποίησης των μαθησιακών στόχων της Γεωγραφίας (σύγκρινε Alisch / Rössner 1981 σελ. 60-76).

Πρόθεση, τέλος, των κανονιστικού χαρακτήρα συμπερασμάτων είναι να προσδώσουν φιλοσοφική διάσταση στη διδασκαλία των γεωγραφικών δεδομένων (παράβ. επίσης Brezinka 1978 σελ. 198 και 235).

Η παραπάνω απόπειρα διάρθρωσης της Διδακτικής της Γεωγραφίας σε "εσωτερικούς τομείς" έγινε με βασικά κριτήρια τις ευρείες περιοχές ενασχόλησης του κλάδου αυτού. Αφήνει επομένως περιθώρια συμπλήρωσης και επέκτασης σε κατηγορίες μεγαλύτερης τάξης με γνώμονα ειδικές παραμέτρους και μεταβλητές που σχετίζονται με τη σχολική Γεωγραφία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Διδακτική της Γεωγραφίας

επίπεδα διάρθρωσης

(σε σχέση με)

A. Τα εμπλεκόμενα στη διδασκαλία μέρη (δηλαδή)

- υποκείμενο- αντικείμενο- σκοποί
- οργάνωση
- σχέσεις σκοπών - μέσων (που έχουν χαρακτήρα)
- τελολογικό -
- αναλυτικό
- τεχνολογικό

B. Το χαρακτήρα των γεωγραφικών - διδακτικών πορισμάτων

- εμπειρικός
- κανονιστικός
- εμπειρικός - κανονιστικός

Γ. Τους προσανατολισμούς των γεωγραφικών - διδακτικών πορισμάτων

- γνωστικοί
- φιλοσοφικοί
- δυνατότητες εφαρμογής - αποτελεσματικότητα

Βιβλιογραφία

ALISCH, L. - M. / RÖSSNER, L. (1981): Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. - München.

BAUER, L. (1974): Curriculum und Fachdidaktik. - In: KREUZER, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität. München. σελ. 9-27.

BAUER, L. (1980): Einführung in die Didaktik der Geographie, Darmstadt.

BECKMANN, H. - K. (1985): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Schulfach. - In: DIE REALSCHULE. σελ. 22-26.

BIRKENHAUER, J. (1973): Theoretische Grundlagen einer Fachdidaktik der Geographie. - In: GEOGRAPHIE UND IHRE DIDAKTIK. σελ. 4-5.

BIRKENHAUER, J. (1975): Zur Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. In: PARKE, K. et al. (Bearb. 1975): Unterrichtswissenschaften und integrierte Lehrerbildung an Gesamthochschulen. Berlin. σελ. 160-176.

BIRKENHAUER, J. (1976): Aufgaben und Stand fachdidaktischer Forschung. - In: GEOGRAPHIE. München. σελ. 103-125.

BIRKENHAUER, J. (1977): Geographische Fachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Pädagogik. - In: REINHARDT, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung. Frankfurt. σελ. 146-158.

BIRKENHAUER, J. (1980): Stellung der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. In: KREUZER, G. (Hrsg. 1980): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover σελ. 13-22.

BIRKENHAUER, J. (1981): Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie. - In: SPERLING, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Braunschweig. σελ. 47-60.

BLANKERTZ, H. (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

BOESCH, H. (1977): Weltwirtschaftsgeographie, Braunschweig.

BREZINKA, W. (1976): Erziehungsmittel - Erziehungserfolg. München.

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München.

CUBE, F. v. (1968 a): Zum Begriff der Didaktik. - In: DIE DEUTSCHE SCHULE. σελ. 391-400.

CUBE, F. v. (1968 b): Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. - In: KOCHAN, D. C. (Hrsg. 1972): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt. σελ. 143-170.

DERBOLAV, J. (1960): Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. - In: KOCHAN, D. C. (Hrsg. 1972): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt. σελ. 31-74.

DIERCKE (1987): Wörterbuch der allgemeinen Geographie, Westermann, Braunschweig.

EBINGER, H. (1976): Einführung in die Didaktik der Geographie, Freiburg.

EBINGER, H. (1977): Didaktik der Geographie an der Universität - Das Hamburger Beispiel - . - In: REINHARDT, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung. Frankfurt. σελ. 159-172.

FOCHLER - HAUKE, G. (1968): Das Fischer Lexikon.

GLÖCKEL, H. (1976): Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. - In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. σελ. 146-157.

HAMBLOCH, H. (1983): Kulturgeographische Elemente im ökosystem Mensch - Erde, Darmstadt.

HARD, G. (1975): Bibliographie Raisonnée zur Fachdidaktik. - In: BARTELS, D. / HARD, G. (1975): Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn. σελ. 399 -451.

HAUBRICH, H. κ.α. (1988): Didaktik der Geographie konkret, Oldenbourg - München.

KELLERSOHN, H. (1971): Didaktische Kriterien für die Auswahl erdkundlicher Lehrstoffe. Deutsche Schule, 63, σελ. 749-757.

KLAFKI, W. (1972): Formen der Strukturierung von Lehrplänen. - In: Klafki / Lingelbach / Nicklas: Probleme der Curriculumentwicklung.

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, Weinheim.

KLAFFI, W. (1985 b): Grundzüge kritisch - konstruktiver Didaktik.
- In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU, σελ. 3-28.

KLAUER, K. J. (1973): Revision des Erziehungsbegriffs.
Düsseldorf.

KÖCK, H. (1976): Die lernzielorientierte erdkundliche Unterrichtsvorbereitung. Theoretischer Ansatz und praktische Durchführung. - In: Geographie im Unterricht, σελ. 106-108.

KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. - Köln.

KÖCK, H. (1981): Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht. - In: SPERLING, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Braunschweig, σελ. 13-38.

KÖCK, H. (1986): Die Geographiedidaktik als Wissenschaft - eine Skizze ihres methodologischen Grundrisses. - In: Geographie und ihre Didaktik, 3 / 86 σελ. 113-133.

KÖCK, H. (1986 b): Einführung in das Symposium (sthema) "Theoriegeleiteter Geographieunterricht. - In: KÖCK, H. (Hrsg. 1986): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Lüneburg, σελ. 18-28.

KÖNIG, E. (1975, 1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1-3. - München.

KREUZER, G. (1974): Die Inhalte einer Didaktik der Geographie. - In: KREUZER, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität. München. σελ. 120-123.

LESER, H. (1980): Geographie, Braunschweig.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden. I, II. Frankfurt / M.

MÖLLER, Ch. (1973): Technik der Lehrplanung. Weinheim.

PETERSSEN, W. H. (1972): Zur Bestimmung und Formulierung von Lernzielen für begrenzte Unterrichtseinheiten. - In: Die Deutsche Schule, σελ. 45-56.

PETERSSEN, W. H. (1975): Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg.

POPPER, K. R. (1974): Objektive Erkenntnis. - Hamburg.

PENTZOS, Γ. (1984): Γεωγραφική εκπαίδευση, Επικαιρότητα, Αθήνα.

SCHMIDT, A. (1976): Der Erdkundeunterricht, Bad Heilbrunn.

SCHOLZ, G. / BIELEFELDT, H. (1978): Schuldidaktik, München.

SCHREIBER, T. (1981): Geographie, Kompendium Didaktik, Ehrenwirth, München.

SCHULTZE, A. (1959): Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts, Deutsche Schule 51, σελ. 492-500.

SCHULZ, W. (⁶1972): Unterricht - Analyse und Planung. - In: HEIMANN, P. et al (⁶1972): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover u. a. σελ. 13-47.

SCHULZ, W. (²1972): Aufgaben der Didaktik. - In: KOCHAN, D. C. (Hrsg. ²1972): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt. σελ. 403-440.

SCHULZ, W. (1975): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover.

SCHWEGLER, E. (1968): Die neue Konzeption für den Geographieunterricht. Geographische Rundschau 20, σελ. 1 - 9.

SEIFFERT, H. (¹⁰1983, ⁸1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 1-3. München.

SPERLING, W. (1969): Stellung und Aufgaben der Didaktik der Geographie im System der geographischen Wissenschaft und im Verhältnis zur Angewandten Geographie. - In: Geographische Rundschau 21, σελ. 81-88.

STEUBER, H. (1981): Grundlagen der Methodologie der Didaktik. - Frankfurt.

STEUBER, H. (1982): Methodologie der Didaktik. - Frankfurt.

WEICHHART, P. (1975): Geographie im Umbruch, Wien.

WEINGARTNER, P. (1978): Wissenschaftstheorie. Bd. 1. - Stuttgart - Bad Cannstatt.

WHEELER, K. (1971): Geography. - In: R. C. Whitfield (ed.) Disciplines of the Curriculum. Mc Graw - Hill. London.

WIRTH, E. (1979): Theoretische Geographie, Stuttgart.

ΚΟΛΕΖΑ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΔΙΑΙΡΕΣΗ: Μια υπόθεση που ... μοιράζει

**Ανιχνευτική έρευνα για τον εντοπισμό βασικών
δυσκολιών κατά την εφαρμογή του αλγόριθμου
και την επίλυση προβλημάτων διαίρεσης**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	219
1. Φαινομενολογία της διαίρεσης	221
2. Είδη διαίρεσης ως προς την έννοια της πράξης	226
3. Περιγραφή και στόχοι της έρευνας	229
4. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	231
4.1. Επίλυση προβλημάτων (διαίρεσης)	231
4.2. Κατασκευή προβλημάτων διαίρεσης	236
5. Αποτελέσματα της έρευνας	239
5.1. Ικανότητα διάκρισης των όρων μιας διαίρεσης	239
5.2. Ικανότητα για εκτέλεση του αλγόριθμου της διαίρεσης	241
5.3. Ικανότητα για επίλυση προβλημάτων διαίρεσης	246
5.4. Κριτική αντιμετώπιση των προβλημάτων διαίρεσης	258
5.5. Ικανότητα σύνθεσης προβλημάτων διαίρεσης	259
Συμπεράσματα	265
Βιβλιογραφία	
Παράρτημα	269

Κολέζα Ευγενία

ΔΙΑΙΡΕΣΗ: Μια υπόθεση που ... μοιράζει

Ανιχνευτική έρευνα για τον εντοπισμό βασικών δυσκολιών κατά την εφαρμογή του αλγόριθμου και την επίλυση προβλημάτων διαίρεσης

Εισαγωγή

Η λύση προβλημάτων είναι μια από τις πιο ουσιαστικές δραστηριότητες της διδασκαλίας των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, κυρίως γιατί δίνει την αφορμή να εμφανισθούν και να συζητηθούν στην τάξη οι πολλές και ποικίλες πτυχές - κυρίως εννοιολογικού χαρακτήρα - βασικών αριθμητικών εννοιών όπως οι τέσσερις πράξεις, τα κλάσματα, οι δεκαδικοί κ.λπ. Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές, οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν παρά μια στενή μόνο γνωστική αντίληψη τέτοιων εννοιών, είτε διότι τα είδη των προβλημάτων που περιέχουν τα εγχειρίδια καλύπτουν μέρος μόνο του όλου φάσματος της επιδιωκόμενης γνώσης, είτε διότι αυτή η γνώση εισάγεται μονομερώς από το δάσκαλο.

Σε αυτά τα πλαίσια, η αριθμητική πράξη της διαίρεσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο από καθαρά αλγοριθμική άποψη όσο και ως προς τις γνωστικές και διδακτικές της προεκτάσεις.

Όσον αφορά τον αλγόριθμο της διαίρεσης μια σειρά από έρευνες έχουν δείξει ότι δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στο μισό τουλάχιστον μαθητικό πληθυσμό (FOXMAN, 1980 - BUXTON, 1981 - LAING AND MEYER, 1982), τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν και μετά το δημοτικό σχολείο (HART, 1981). Επιπλέον, όπου αυτό είναι δυνατό, τα παιδιά αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τον αλγόριθμο της διαίρεσης και καταφεύγουν σε διάφορες άλλες, άτυπες διαδικασίες (διαδοχικές δοκιμές, επαναλαμβανόμενες διαιρέσεις κ.λπ.) (BROWN 1982). Και όλα αυτά, παρά το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο καμμάτι της διδασκαλίας αφιερώνεται από τη δεύτερα κιόλας δημοτικού στην

εκτέλεση του αλγόριθμου της διαίρεσης. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ευρεία διάδοση των αριθμομηχανών έχει καταστήσει σχετικά αδρανές το πρόβλημα του πώς κάνουμε διαίρεση. Κατά πόσο, όμως, μια τέτοια διέξοδος είναι διδακτικά σωστή;

Πιο απλά: Πόσο σκόπιμο είναι ο δάσκαλος να "κουράζει" τους μαθητές του βάζοντάς τους να κάνουν διαιρέσεις όταν το πάτημα δύο κουμπιών θα τους έδινε αυτόματα το αποτέλεσμα;

Σχετικά με τη διαίρεση, όμως, δε μας ενδιαφέρει μόνο το **πώς** αλλά και το **πότε** και **γιατί** κάνουμε διαίρεση.

Μη βιαστείτε να απαντήσετε ότι το θέμα είναι απλό: η ανάλυση των αποτελεσμάτων της εργασίας που θα παρουσιάσουμε δείχνει ότι περίπου το 65% των ατόμων που τους απευθύνεται άμεσα ή έμμεσα η ερώτηση "πότε διαιρούμε" απαντούν: "όταν μοιράζουμε κάτι".

Να, λοιπόν, ένα σημαντικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει: η έννοια της διαίρεσης και ο βαθμός συνειδητοποίησής της από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Το θέμα της διαίρεσης θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε θεωρητικά και εμπειρικά. Για το θεωρητικό κομμάτι θα επικαλεσθούμε την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με βάση αυτή θα διατυπώσουμε κάποιες υποθέσεις. Τις υποθέσεις αυτές θα ελέγξουμε στη συνέχεια στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της πρώτης φάσης μιας έρευνας που άρχισε κατά το παρελθόν έτος, τόσο σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων όσο και σε πανεπιστημιακό πλαίσιο και που αποσκοπεί στον εντοπισμό των γνωστικών δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές σε σχέση με τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις.

Πιο συγκεκριμένα το Μάιο του '92 δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο 27 ερωτήσεων που αφορούσαν στην έννοια της διαίρεσης, σε 64 μαθητές της τετάρτης και 67 μαθητές της πέμπτης δημοτικού. Ο χαρακτήρας του ερωτηματολογίου ήταν διερευνητικός. Στόχος μας ήταν να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα σχετικά με τη διαίρεση και με βάση αυτές τις παρατηρήσεις να οργανώσουμε την τελική μας έρευνα.

Την ίδια χρονική περίοδο δόθηκε σε 100 φοιτητές του 4ου έτους του Π.Τ.Δ.Ε. το ερώτημα: "Φτιάξε ένα πρόβλημα διαίρεσης και αξιολόγησέ το ως προς τη δυσκολία του αν υποθέσουμε ότι απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου". Το ερώτημα αυτό δόθηκε γιατί

θεωρούμε ότι η ικανότητα του να φτιάχνεις προβλήματα είναι ίσως ουσιαστικότερη και προηγείται εκείνης του να μπορείς να λύνεις προβλήματα για λόγους που θα αναπτύξουμε στις επόμενες σελίδες.

1. Φαινομενολογία¹ της διαίρεσης (Phenomenology of the division)

Η αριθμητική πράξη της διαίρεσης έχει διάφορες έννοιες που διαφέρουν μεταξύ τους φαινομενολογικά.

Έτσι η διαίρεση μπορεί να αντιμετωπισθεί σαν:

- Πράξη συντόμευσης της διαδικασίας των συνεχών αφαιρέσεων²

$$\text{π.χ. } ((((((24-4)-4)-4)-4)-4)-4)=0 \quad \text{—————} \quad 24:4=6$$

6 φορές

- Διαδικασία μοιράσματος σε ίσα μέρη.

- Διαδικασία αντίστροφη εκείνης του πολλαπλασιασμού.

Να μερικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής που οδηγούν στην πράξη της διαίρεσης μέσα από μια διαδικασία συνεχών αφαιρέσεων:

-Μεταφέρω 30 τούβλα από ένα σημείο σε ένα άλλο. Κάθε φορά μπορώ να μεταφέρω 3 τούβλα. Πόσες διαδρομές θα κάνω;

1 Σύμφωνα με τον H. Freudenthal (1983) οι μαθηματικές έννοιες, δομές και ιδέες έχουν εφευρεθεί για να οργανώσουν τα περιεχόμενα του φυσικού, κοινωνικού και νοητού μας κόσμου. Φαινομενολογία μιας έννοιας, δομής ή ιδέας είναι η περιγραφή της σε σχέση με τα φαινόμενα που προκάλεσαν τη δημιουργία της και τη σταδιακή επέκτάσή της σαν αντικείμενο μιας μαθησιακής διαδικασίας.

Τα φαινόμενα που βρίσκονται κάτω από μαθηματικές έννοιες και δομές χρησιμοποιούνται σαν σημείο αφετηρίας αλλά και σαν εφαρμογή (TREFFERS AND GOFFREE, 1987).

2 Στα "Μαθηματικά Δευτέρας Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο", 1990: 313, διαβάζουμε: "Μπορούμε να πούμε πως η διαίρεση είναι μια πράξη επαναλαμβανόμενης αφαίρεσης η μία (ενέργεια) πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού π.χ. α) το να διαιρέσω το (8:2) σημαίνει επίσης πόσες φορές θα επαναλάβω την αφαίρεση του 2, για να μείνει στο τέλος μηδέν ... β) αλλά το (8:2) σημαίνει επίσης πόσες φορές χωράει το 2 στο 8, ... που εκφράζει πόσες φορές πρέπει να πάρω το 2 για να κάνω 8 ...".

-Μετρώ μια απόσταση παίρνοντας σαν μονάδα το άνοιγμα των ποδιών μου (~ 80 cm). Πόσες τέτοιες μονάδες καλύπτουν την απόστασή μου;

-Αδειάζω ένα βαρέλι κρασί χρησιμοποιώντας ένα τρίλιτρο δοχείο. Πόσα αδειάσματα θα κάνω;

Να κάποιες άλλες καταστάσεις όπου η διαίρεση είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας **μοιράσματος σε ίσα μέρη**:

Μοιράζουμε ίσες ποσότητες του ίδιου αντικειμένου σε π.χ. δέκα άτομα, κάθε ένα από αυτά τα άτομα παίρνει κάποιο ή κάποια "δέκατα" της συνολικής ποσότητας.

-Ας υποθέσουμε ότι μοιράζουμε μια τούρτα 15 κομματιών.

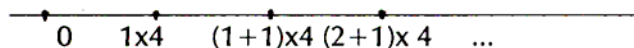
Αναφορικά με αυτή την κατάσταση δύο είναι οι πιθανές ερωτήσεις που ενδέχεται να διατυπώσουμε:

- Πόσα κομμάτια αντιστοιχούν σε κάθε άτομο, αν μοιράσουμε την τούρτα σε 4 άτομα;

- Πόσα άτομα θα δοκιμάσουν την τούρτα αν το κάθε άτομο παίρνει από 3 κομμάτια;

Σαν πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού η διαίρεση αντιμετωπίζεται ως εξής: Τα πολλαπλάσια ενός αριθμού δ ορίζουν στους φυσικούς αριθμούς διαστήματα $[πδ, (π+1)δ]$. Ο αριθμός Δ της σχέσης $\Delta = πδ + υ$ βρίσκεται μέσα σε ένα από αυτά τα διαστήματα ή συμπίπτει με κάποιο από τα άκρα του. Στην πρώτη περίπτωση ο Δ προσεγγίζεται μετά από $π$ "μεγάλα βήματα" και $υ$ "απλά βήματα".

Ας δούμε ένα παράδειγμα: Για $\delta = 4$ έχουμε τα διαστήματα



Οποιοσδήποτε Δ της σχέσης $\Delta = πδ + υ$ θα βρίσκεται μέσα σε κάποιο από αυτά τα διαστήματα. Δεν έχουμε παρά να πάρουμε τα πολλαπλάσια του 4 και με την πρόσθεση απλών βημάτων $υ$, όπου $υ < \delta$ δημιουργούμε το σύνολο των πιθανών τιμών του Δ .

0	4	8	
0 + 1	4 + 1	8 + 1	
0 + 2	4 + 2	8 + 2	
0 + 3	4 + 3	8 + 3	

Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η πρώτη επαφή των παιδιών με τη διαίρεση (Β' δημοτικού 2ο μέρος, 1989: 121). Το αν θα χρησιμοποιηθεί η αριθμογραμμή ή άλλες πραγματικές καταστάσεις (Γ' δημοτικού 2ο μέρος, 1990: 85) εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε και από παράγοντες που δεν θα θίξουμε στα πλαίσια αυτού του άρθρου.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό η αναζήτηση της λύσης της διαίρεσης π.χ. $15:4$ ανάγεται στην αναζήτηση του διαστήματος μέσα στο οποίο βρίσκεται ο 15 (εδώ: $15 \in [3 \times 4, 4 \times 4]$). Το διάστημα αυτό θα μας φανερώσει και το πηλίκου καθ' υπερουχή (εδώ: 4) ή κατ' έλλειψη (εδώ: 3) ανάλογα με το πρόβλημα του οποίου λύση αποτελεί αυτή η διαίρεση.

Οι ρόλοι των διαιρέτη και πηλίκου δεν πρέπει να συγχέονται. Χωρίς βλάβη της γενικότητας ας εξετάσουμε την περίπτωση της τέλει διαίρεσης $\Delta = \delta \cdot \pi$. Όσο και αν από καθαρά μαθηματική άποψη $\delta \cdot \pi = \pi \cdot \delta$ (αντιμεταθετική ιδιότητα του πολλαπλασιασμού), **η προηγούμενη ιδιότητα ισχύει μόνο στην περίπτωση που τα π και δ είναι καθαροί αριθμοί.**

Για παράδειγμα, συνηθίζουμε να διαβάζουμε τον πολλαπλασιασμό $21 = 3 \cdot 7$ σαν "3 φορές το 7" ($7+7+7$) ή "7 φορές το 3" ($3+3+3+3+3+3+3$).

Ακόμα κι αν και οι δύο εκφράσεις οδηγούν στο ίδιο αριθμητικό αποτέλεσμα, στην περίπτωση που τα 3 και 7 αντιπροσωπεύουν μεγέθη, η εναλλαγή των ρόλων είναι λανθασμένη: Οι 3 εβδομάδες ($= 3 \cdot 7$ ημέρες) = 21 ημέρες, διαφέρουν εννοιολογικά από τα 7 τριήμερα ($= 7 \cdot 3$ ημέρες) = 21 ημέρες όσο και αν το τελικό αποτέλεσμα είναι το ίδιο.

Το ίδιο ισχύει π.χ. για τις 3 ντουζίνες αυγά ($= 3 \cdot 12$ αυγά).

Στη διδακτική πράξη αντιμετωπίζοντας τη διαίρεση σαν διαδικασία μοιράσματος σε ίσα μέρη ή σαν πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού, ενδέχεται να προσκρούσουμε σε κάποια εμπόδια (κοινά με εκείνα του πολλαπλασιασμού) που οφείλονται στην περιορισμένη εμβέλεια κάποιων ατελών μοντέλων που έχουν σχηματίσει οι νεαροί κυρίως μαθητές ως προς αυτή την πράξη (tacit knowledge κατά τον Fischbein - ή *théorème èlève* - κατά τον Vergnaud).

Από τα μοντέλα αυτά, δύο είναι τα επικρατέστερα :

- Η διαίρεση σαν επαναλαμβανόμενη αφαίρεση (και αντίστροφα: Ο πολλαπλασιασμός σαν επαναλαμβανόμενη πρόσθεση).

-Ο πολλαπλασιασμός μεγαλώνει ενώ η διαίρεση μικραίνει.

Και εάν μεν το πρόβλημα είναι της μορφής:

"Με ένα κιλό σιτάρι παίρνουμε 0,75 κιλά αλεύρι. Τα 18 κιλά αλεύρι από πόσα κιλά σιτάρι τα πήραμε; (ή αντίστροφα: Με 15 κιλά σιτάρι πόσα κιλά αλεύρι θα πάρουμε;)" το μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει.

$$((18-0,75)-0,75)-\dots-0,75=0$$

24 φορές

$$(ή\ αντίστροφα\ 0,75+0,75+\dots+0,75=11,25\text{ κιλά αλεύρι})$$

15 φορές

Εάν όμως το πρόβλημα είναι της μορφής:

"Παίρνουμε ένα κιλό αλεύρι από 1,5 κιλό σιτάρι. Πόσο αλεύρι θα πάρουμε από 0,75 κιλά σιτάρι; "

Το πρώτο μοντέλο παύει να εφαρμόζεται, αλλά υπάρχει κίνδυνος τη θέση του να πάρει ενδεχόμενα το δεύτερο, σύμφωνα με το οποίο, αφού θα πάρουμε **λιγότερο** αλεύρι (δεδομένου ότι το σιτάρι είναι λιγότερο), η πράξη που θα κάνουμε για να βρούμε ακριβώς την ποσότητα είναι ... **διαίρεση!!!**

Όλες οι έρευνες γύρω από τον τρόπο αντιμετώπισης του αλγόριθμου της διαίρεσης απ' τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, συγλίνουν στο ότι οι άτυπες στρατηγικές που συνήθως χρησιμοποιούνται είναι εκφράσεις διαφόρων προσθετικών, αφαιρετικών ή πολλαπλασιαστικών μοντέλων που υπάρχουν και λειτουργούν ήδη πριν τη διδασκαλία της διαίρεσης. Πιο συγκεκριμένα το πηλίκο μιας διαίρεσης $\Delta:\delta$ (τελείας ή ατελούς) βάσει αυτών των μοντέλων υπολογίζεται με:

-διαδοχικές προσθέσεις,

-διαδοχικές αφαιρέσεις,

-διαδοχικές δοκιμές ως προς τον πιο κατάλληλο αριθμό ο οποίος πολλαπλασιαζόμενος με το δ προσεγγίζει όσο το δυνατό περισσότερο τον Δ .

Αξίζει να σημειώσουμε, επίσης, ότι η αντιμετώπιση της διαίρεσης σαν πράξη αντίστροφης του πολλαπλασιασμού και η αναζήτηση του πηλίκου μέσω διαδοχικών δοκιμών, είναι η πιο συνηθισμένη στρατηγική και ότι παρά το γεγονός ότι "η διαίρεση διδάσκεται στο σχολείο βασικά ως επαναλαμβανόμενη αφαίρεση, μόνο το 0,2% των μαθητών της τρίτης τάξης εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο" (MANIOY - ΒΑΚΑΛΗ, Μ, 1992).

2. Είδη διαίρεσης ως προς την έννοια της πράξης (Meaning of the division)

Η αριθμητική πράξη της διαίρεσης μπορεί να αντιμετωπισθεί από διάφορες οπτικές γωνίες ως προς την έννοιά της. Η διάκριση των διαφόρων εννοιών της διαίρεσης που προτείνουν οι BOERO, FERRARI, FERRERO (1989) είναι και η περισσότερο γνωστή.

Περίληπτικά, λοιπόν, έχουμε τις εξής κατηγορίες διαιρέσεων ως προς την έννοιά τους.

A. Διαίρεση Μερισμού (Partitive division)

Αναφέρεται στο χωρισμό μιας ποσότητας σε ίσα μέρη (equal sharing or partition). Το πηλίκο μιας τέτοιας διαίρεσης είναι ένας αριθμός με διαστάσεις περισσότερο ή λιγότερο "τυποποιημένες", δηλαδή περισσότερο ή λιγότερο εν χρήσει σε κοινωνικό πλαίσιο. Ας δούμε κάποια παραδείγματα:

"Με 120 kg γάλα γεμίσαμε 15 μπουκάλια. Ποια είναι η περιεκτικότητα του κάθε μπουκαλιού;"

Απάντηση: $120 \text{ Kg} : 15 \text{ μπουκάλια} = 8 \text{ Kg} / \text{μπουκάλι}$ (περιεκτικότητα).

"Για 18 Kg αλεύρι χρειαζόμαστε 27 Kg σιτάρι. Πόσα κιλά σιτάρι χρειαζόμαστε για 1 Kg αλεύρι;"

Απάντηση: $27 \text{ Kg αλεύρι} : 18 \text{ Kg σιτάρι} = 1,5 \text{ Kg σιτάρι} / \text{Kg αλεύρι}$.

"12 Kg πατάτες κοστίζουν 960 δραχμές. Πόσο κοστίζει το Kg;"

Απάντηση: $960 \text{ δραχμές} : 12 \text{ Kg} = 80 \text{ δρχ.} / \text{Kg}$ (τιμή κιλού).

B. Διαίρεση Μέτρησης (Quotative or measurement division)

Αναφέρεται στη δημιουργία ομάδων με τον ίδιο αριθμό στοιχείων (equal grouping or quotition). Κάνουμε μια τέτοια διαίρεση όταν

Θέλουμε να βρούμε **πόσες φορές** μια ποσότητα ενός μεγέθους περιέχεται σε μια άλλη ποσότητα του **ίδιου μεγέθους**.

Ας δούμε ένα παράδειγμα:

"Για να πάρουμε 1 κιλό αλεύρι χρησιμοποιούμε 1,5 κιλό σιτάρι. Με 3 κιλά σιτάρι πόσα κιλά αλεύρι θα πάρουμε;"

Απάντηση: 3 κιλά σιτάρι : 1,5 κιλό σιτάρι = 2 (καθαρός αριθμός χωρίς μονάδες). Επειδή το σιτάρι που έχουμε είναι διπλάσιο του αρχικού, θα πάρουμε διπλάσια ποσότητα αλεύρι, δηλ. 2 κιλά αλεύρι.

Η απάντηση μπορεί να δοθεί και κάτω από τη μορφή:

$$\frac{3 \text{ (κιλά σιτάρι)}}{1,5 \text{ (κιλά σιτάρι)}} = \frac{\text{(κιλά αλεύρι)}}{1 \text{ (κιλό αλεύρι)}}$$

Γ. Η Διαίρεση σαν σύγκριση ομοειδών μεγεθών ή Λόγος (Ratio)

Κάνοντας διαίρεση αυτού του τύπου αναζητούμε **πόσες φορές** μια ποσότητα ενός μεγέθους είναι μεγαλύτερη ή μικρότερη από μια άλλη ποσότητα του **ίδιου μεγέθους**.

Να μερικά παραδείγματα:

"Για μια φούστα χρειαζόμαστε 2 μέτρα ύφασμα, ενώ για ένα κουστούμι 6 μέτρα. Πόσες φορές περισσότερο ύφασμα απαιτεί το κουστούμι;"

Απάντηση: 6 μέτρα : 2 μέτρα = 3 (καθαρός αριθμός).

"Δύο κύκλους Α και Β έχουν το ίδιο σχήμα, αλλά διαφορετικό μέγεθος. Αν το ύψος της Α είναι 14 cm και ξέρουμε ότι η Α έχει διπλάσιο ύψος από τη Β, να βρεθεί το ύψος της Β".

Απάντηση:

$$\frac{\text{ύψος Α}}{\text{ύψος Β}} = 2 \quad \text{άρα} \quad \frac{14 \text{ cm}}{\text{ύψος Β}} = 2$$

άρα ύψος Β = 7 cm.

"Δύο κύκλους Α και Β έχουν το ίδιο σχήμα, αλλά διαφορετικό μέγεθος. Αν το ύψος της Α είναι 14 cm και το ύψος της Β είναι 20 cm,

τι μέρος του ύψους της Β αποτελεί το ύψος της Α;" (ή "ποιος είναι ο λόγος μεταξύ του ύψους της Α και του ύψους της Β;")

Απάντηση:

$$\frac{\text{ύψος Α}}{\text{ύψος Β}} = \frac{14 \text{ cm}}{20 \text{ cm}} = \frac{7}{10} \quad \text{άρα} \quad \text{ύψος Α} = 7/10 \text{ ύψους Β.}$$

Οι κατηγορίες Β και Γ είναι ίδιες από λογική και μαθηματική άποψη. Και στις δύο περιπτώσεις το πηλίκο είναι καθαρός αριθμός (χωρίς διαστάσεις). Παρουσιάζονται, όμως, σαν ξεχωριστές περιπτώσεις γιατί χρησιμοποιούνται διαφορετικά στη διδακτική πράξη.

Δ. Η Διαίρεση σαν εκφραστής της σχέσης μιας ποσότητας ενός μεγέθους με τη μονάδα μέτρησης μιας άλλης ποσότητας ενός άλλου μεγέθους

Σ' αυτή την περίπτωση, το πηλίκο είναι ένα αυθύπαρκτο μέγεθος όπως π.χ. ταχύτητα, πυκνότητα, ειδικό βάρος κ.λπ.

Ας δούμε δύο παραδείγματα:

"Ένα αυτοκίνητο καταναλώνει 26 λίτρα βενζίνης μετά από ταξίδι 325 Km. Πόσα χιλιόμετρα κάνει με 1 λίτρο βενζίνης;"

Απάντηση: $325 \text{ Km} : 26 \text{ λίτρα} = 12,5 \text{ Km/λίτρο}$ (κατανάλωση).

"Ένα αυτοκίνητο διανύει 600 Km σε 5 h. Πόσα χιλιόμετρα διανύει σε 1 h;

Απάντηση: $600 \text{ Km} : 5 \text{ h} = 120 \text{ Km/h}$ (ταχύτητα).

Αυτή η τελευταία κατηγορία δεν χρησιμοποιείται συχνά στο δημοτικό σχολείο, αλλά είναι παρούσα σε όλες σχεδόν τις επιστήμες.

Ερευνες (HADASS, R. and BRANSKY, J., 1991) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είναι ελάχιστα ενημερωμένοι για το χαρακτήρα και τη σπουδαιότητά της, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στην απομάκρυνση των μαθηματικών, ιδιαίτερα των σχολικών μαθηματικών, από τις άλλες επιστήμες, κυρίως τη Φυσική.

3. Περιγραφή και στόχοι της έρευνας

Σύμφωνα με τα σχολικά εγχειρίδια, ένας μαθητής τετάρτης δημοτικού, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, μέσα από μια πληθώρα ασκήσεων έχει διδαχθεί τον τρόπο εκτέλεσης του αλγόριθμου της διαίρεσης στα πλαίσια των ακεραίων και έχει λύσει προβλήματα διαίρεσης, όπου η έννοια παρουσιάζεται κάτω από ποικίλες μορφές (διαίρεση μερισμού, μέτρησης κ.λπ.).

Την ίδια χρονική περίοδο ένας μαθητής της πέμπτης δημοτικού υποτίθεται ότι έχει ολοκληρώσει τη γνωριμία του με την πράξη της διαίρεσης εφ' όσον έχει λύσει μια πληθώρα προβλημάτων, τα αριθμητικά δεδομένα των οποίων επεκτείνονται στους κλασματικούς και συμμιγείς αριθμούς.

Η εκλογή των ερωτήσεων που θέσαμε στο δείγμα των 131 μαθητών τετάρτης και πέμπτης δημοτικού έγινε με βάση τις παραπάνω σκέψεις. Όσο για κάποιες ασκήσεις, που η επίλυσή τους απαιτούσε τη γνώση των δεκαδικών αριθμών είμασταν εκ των προτέρων ενήμεροι ότι θα ήταν χωρίς νόημα για τους μαθητές της τετάρτης τάξης.

Παρ' όλα αυτά σκεφθήκαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να δοθεί ένα κοινό ερωτηματολόγιο και για τις δύο τάξεις για δύο κυρίως λόγους:

Αφενός γιατί πιστεύουμε ότι όσο και αν είναι σημαντικό να μπορεί ο μαθητής να δίνει το σωστό αποτέλεσμα σε μια άσκηση, είναι εξίσου σημαντικό να μπορεί μετά από μια σειρά από λογικές σκέψεις να δίνει ένα προσεγγιστικό αποτέλεσμα. Και η δυνατότητα να δοθεί ένα τέτοιο αποτέλεσμα δεν εξαρτάται από τα αριθμητικά δεδομένα της άσκησης. Για παράδειγμα στην άσκηση: "Πόσο κοστίζει το κιλό το αλεύρι αν για 2,5 κιλά πληρώσαμε 480 δρχ.;" Μια απάντηση της μορφής "περίπου 200 δρχ." από ένα μαθητή της τετάρτης, θα ήταν εξαιρετικά ικανοποιητική.

Ενας δεύτερος λόγος που συνηγόρησε υπέρ ενός κοινού ερωτηματολογίου ήταν το γεγονός ότι για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των μαθητών των δύο τάξεων, έπρεπε να τους δώσουμε τον ίδιο αριθμό ασκήσεων. Και αυτό γιατί για δεδομένο χρόνο, ο αριθμός των ασκήσεων αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα.

Συνολικά, λοιπόν, δόθηκαν 27 ασκήσεις σε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Όσοι από τους μαθητές ήθελαν, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και την ώρα του διαλείμματος.

Αν και ο αριθμός των ασκήσεων φαίνεται αρκετά μεγάλος, οι μαθητές είχαν το χρόνο να δουλέψουν και αυτό φαίνεται από το μικρό σχετικά ποσοστό αποχής.

Εξάλλου, κάποιες από τις ασκήσεις ήταν εξαιρετικά εύκολες ακόμα και για μαθητές τετάρτης δημοτικού (π.χ. διαιρέσεις με διαιρέτη μονοψήφιο αριθμό).

Στις σελίδες που ακολουθούν θα αναλύσουμε μόνο 24 ασκήσεις από το σύνολο των ερωτήσεων και αυτό γιατί οι υπόλοιπες ξεφεύγουν από το σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας.

Με τις ασκήσεις αυτές θελήσαμε να ελέγξουμε τις παρακάτω συγκεκριμένες ικανότητες των μαθητών της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού σχετικά με την έννοια (κι όχι απλά αλγόριθμο) της διαίρεσης:

1. Διάκριση των όρων μιας διαίρεσης και γνώση των μεταξύ τους σχέσεων.

2. Εκτέλεση του αλγόριθμου της διαίρεσης και διερεύνηση κάποιων εσφαλμένων πεποιθήσεων σχετικά με την πράξη της διαίρεσης.

3. Αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων διαίρεσης.

4. Κριτική αντιμετώπιση της έννοιας της διαίρεσης.

5. Κατασκευή προβλημάτων με αφετηρία μια δεδομένη διαίρεση.

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων της πρώτης αυτής φάσης της έρευνάς μας, θα θέλαμε να εκθέσουμε τις βασικές θεωρητικές θέσεις μας σχετικά με το θέμα της επίλυσης και κατασκευής προβλημάτων διαίρεσης. Και αυτό γιατί βάσει αυτών των θέσεων θα γίνει η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών.

4. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

4.1. Επίλυση προβλημάτων (διαίρεσης)

Συχνά, κάτω από τον όρο "επίλυση προβλήματος"¹ εννοούμε τη μετάφραση των δεδομένων του προβλήματος σε αριθμητικές ή αλγεβρικές πράξεις και την εκτέλεση αυτών των πράξεων. Αυτό, όμως, δεν αποτελεί παρά το τελευταίο στάδιο μιας πολύ πιο σύνθετης διαδικασίας που θα προσπαθήσουμε με σύντομο τρόπο να σκιαγραφήσουμε στις γραμμές που ακολουθούν.

Κατ' αρχήν, **δεχόμαστε σαν διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος την προσπάθεια για κατανόηση της δομής του, δηλαδή την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των δεδομένων του προβλήματος και στη συνέχεια τη μετάφραση αυτών των σχέσεων σε συγκεκριμένους αλγόριθμους, τους οποίους επεξεργαζόμαστε για να φτάσουμε στον τελικό μας στόχο.**

Πρώτο στάδιο, λοιπόν, της επίλυσης ενός προβλήματος είναι η προσπάθεια για κατανόηση της δομής του (structure). Κι αυτό γίνεται σε δύο επίπεδα. Αφενός μεν σε ένα καθαρά γλωσσικό επίπεδο και αφετέρου σε επίπεδο εννοιολογικών δομών. Απαιτούνται, δηλαδή, από το λύτη γλωσσικές (linguistic) και εννοιολογικές (semantic) γνώσεις.

Οι μοντέρνοι γλωσσολόγοι έχουν επηρεασθεί αρκετά από τη γλωσσική θεωρία του Chomsky (1965), ο οποίος κάνει διάκριση μεταξύ επιφανειακής και σε βάθος δομής μιας πρότασης².

1 Ο όρος "πρόβλημα" χρησιμοποιείται καταχρηστικά δεδομένου ότι σε ένα πρόβλημα δεν είναι εύκολο να βρούμε αμέσως το δρόμο που οδηγεί στη λύση. Επειδή όμως ξεκινάμε από την υπόθεση ότι η αναγνώριση μιας κατάστασης "διαίρεσης" δεν είναι κάτι το προφανές για αρκετούς μαθητές αυτής της ηλικίας, κρατάμε αυτό το χαρακτηρισμό αντί του ακριβέστερου "διδασκτική άσκηση" (ΚΟΛΕΖΑ, ΣΟΥΡΛΑΣ, 1990).

2. Μια ανάλογη αντιμετώπιση της διδασκαλίας επίλυσης ενός προβλήματος συναντάμε και στον Nesher (1982) ο οποίος αναφερόμενος στην εννοιολογική συνιστώσα της ανωτέρω διαδικασίας (semantic component) διαχωρίζει την lexical constituent (πώς κατανοείται ξεχωριστά η κάθε λέξη της εκφώνησης) από την contextual constituent (πώς κατανοείται στο σύνολό της η εκφώνηση).

Η επιφανειακή δομή (surface structure) μιας πρότασης είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή είναι γραμμένη ή μιλιέται, δηλαδή ο γραμματικός και συντακτικός χαρακτηρισμός της κάθε λέξης της (π.χ. υποκείμενο, κατηγορημα κ.λπ.).

Η σε βάθος δομή (deep structure) μιας πρότασης είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή αναπαρίσταται στη μνήμη του λύτη.

Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για σύνταξη (syntax) μιας πρότασης, δηλαδή για τους κανόνες που διέπουν τη δομή της και το γραμματικό τύπο των λέξεων που την αποτελούν.

Στη δεύτερη μιλάμε για τη σημασιολογία της (semantics), δηλαδή τη νοηματική κανονικότητα της πρότασης, τους κανόνες που προσδιορίζουν την έννοιά της.

Κατά προέκταση, η επιφανειακή δομή ενός μαθηματικού προβλήματος που παρουσιάζεται με τη βοήθεια συμβόλων (π.χ. Κάνε τη διαίρεση $2/3:4/5$) αφορά την απλή εκτέλεση του αλγορίθμου χωρίς να ενδιαφερόμαστε για το τι παριστά πραγματικά η έκφραση $2/3:4/5$, πράγμα που θα αφορούσε την σε βάθος δομή της.

Σχετικά με τις συνέπειες που θα μπορούσε να έχει ένας τέτοιος διαχωρισμός στη δομή ενός προβλήματος για τη διδακτική πράξη ο Skemp (1971) παρατηρεί ότι κατά τη διδασκαλία η προσοχή του δασκάλου στρέφεται πολύ συχνά στην επιφανειακή δομή του υπό επίλυση προβλήματος και σπάνια στη σε βάθος δομή του.

Βέβαια, η εκμάθηση κάποιων τεχνικών είναι απαραίτητη και οι διαδικασίες θα τραβούσαν πολύ σε μάκρος αν κάθε φορά έπρεπε να αναλύουμε ό,τι κάνουμε. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να **διαθέτει ο μαθητής στοιχειώδη εργαλεία ελέγχου** ώστε να μπορεί να αξιολογεί τα συμπεράσματά του και να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις, αποκτώντας μ' αυτόν τον τρόπο αυτοπεποίθηση και σιγουριά.

Το να αρκούμαστε στην επιφανειακή δομή ενός (μαθηματικού) αντικείμενου κερδίζοντας ως προς την ποσότητα των αποκτούμενων γνώσεων δεν αποτελεί δικαιολογία. **Η γνώση δεν είναι συσσωρευτική διαδικασία.** Όπως παρατηρεί ο Mason (1987) μια τέτοια κατάσταση θυμίζει κάποιον που αρέσκεται στο να παρατηρεί τα πουλιά, ξέρει το καθένα με τ' όνομά του, τα ξεχωρίζει με επιτυχία ακόμα κι αν οι διαφορές τους είναι ελάχιστες, αλλά δεν ξέρει τίποτε για τις συνήθειές τους και τον τρόπο ζωής τους.

Είναι σα να ξεχωρίζεις έναν κύκλο από ένα τετράγωνο και να αρκείσαι σε μια τέτοια γνώση. Η αναζήτηση της δομής ενός προβλήματος, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συνδέονται τα δεδομένα,

είναι δείγμα παραγωγικής σκέψης (productive thinking), σε αντίθεση με την αναπαραγωγική σκέψη (reproductive thinking), που έγκειται στην αναζήτηση και ανάκτηση από τη μνήμη εκείνων των εννοιών και ιδεών που σχετίζονται άμεσα με τα δεδομένα του προβλήματος¹.

Στην πρώτη περίπτωση (Gestalt άποψη) μιλάμε για αναζήτηση εσωτερικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του προβλήματος (internal relations), ενώ στη δεύτερη (Meaning Theory) για εξωτερικές σχέσεις μεταξύ στοιχείων του προβλήματος και σχημάτων (schemata) που υπάρχουν ήδη στη μνήμη μας (external relations). Σ' αυτή τη δεύτερη περίπτωση το πρόβλημα πρέπει να ενσωματωθεί στην προσωπική εμπειρία του λύτη και να μεταφρασθεί στον προσωπικό του κώδικα πληροφορίας.

Με άλλα λόγια, στην περίπτωση της αναπαραγωγικής σκέψης, ο λύτης αναζητάει στη μνήμη του ποιο σχήμα ή ποια παρελθούσα εμπειρία ταιριάζει καλύτερα με την παρούσα κατάσταση και βάσει αυτής της εκλογής του, μετασχηματίζει τη δεδομένη κατάσταση ώστε να προσαρμοσθεί στο σχήμα που επέλεξε.

Μια νέα έννοια διείσδυσε στις γραμμές του κειμένου μας και για αποφυγή συγχύσεων πρέπει να την διαλευκάνουμε. Πρόκειται για την **έννοια του σχήματος** (schema).

Σύμφωνα με τον Bartlett (1932), που ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησε αυτό τον όρο², "το σχήμα αναφέρεται σε μια ενεργό οργάνωση παρελθουσών τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίοι υποτίθεται ότι μπορούν να ενεργοποιηθούν και πάλι στα πλαίσια μιας καλά-προσαρμοσμένης αντίδρασης". "Τα σχήματα, δηλαδή, αποτελούν δομικά στοιχεία του γνωστικού συστήματος αναπαριστώντας γνώση όλων των ειδών και συμβάλλοντας στη διεκπεραίωση θεμελιωδών γνωστικών λειτουργιών όπως της κατανόησης, της μηχανικής συγκράτησης και του συλλογισμού" (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 1991).

- 1 Η διάκριση μεταξύ παραγωγική και αναπαραγωγικής σκέψης είναι ένα από τα βασικά σημεία της Gestalt θεωρίας περί σκέψης και εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία κάτω από μια ποικιλία εκφράσεων, όπως π.χ. σαν διάκριση μεταξύ "έμπνευσης" και "διαδικασίας δοκιμής-λάθους" (KOHLE, 1925) ή μεταξύ "δομικής κατανόησης" (structural understanding) και "μηχανικής μνήμης" (rote memory) (WERTHEIMER, 1959).
- 2 Μια έννοια παρεμφερής προς το σχήμα είναι η έννοια του πλαισίου (frame) που προτάθηκε αργότερα από τον Minsky (1975) και χρησιμοποιείται από όσους ασχολούνται με το θέμα της "Τεχνητής Νοημοσύνης".

Στην αναπαραγωγική σκέψη τίθεται, λοιπόν, θέμα ενσωμάτωσης της νέας πληροφορίας σε ένα ήδη γνωστό σχήμα, σε μια υπάρχουσα γνωστική δομή (AUSUBEL, 1968).

Εφόσον το θέμα που μας αφορά στην παρούσα παράγραφο, είναι η επίλυση προβλημάτων, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι στη μνήμη του λύτη ενός προβλήματος υπάρχουν 2 βασικά είδη σχημάτων ή γνωστικών δομών (cognitive structures), δύο μορφές γνώσης:

-Η σημασιολογική (meaningful) ή προτασιακή (propositional) γνώση, που αποτελείται από έννοιες της γενικότερης (μαθηματικής) εμπειρίας μας π.χ. τα τετράγωνα είναι παραλληλόγραμμα και

-Η μηχανική (rote) ή αλγοριθμική (algorithmic) γνώση που αποτελείται από τύπους, κανόνες, αλγόριθμους κ.λπ. πχ. $(\alpha + \beta)^2 = \alpha^2 + 2\alpha\beta + \beta^2$.

Για τη λύση ενός προβλήματος ενδέχεται να απαιτείται μια από τις δύο μορφές γνώσης ή (πράγμα που συνήθως συμβαίνει) και οι δύο.

Εκτός, λοιπόν, από γλωσσικές (linguistic) και εννοιολογικές (semantic) γνώσεις, ο λύτης πρέπει να έχει και σχηματικές γνώσεις (schematic).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να καταλάβουν με ποιο τρόπο και με ποια κριτήρια τα παιδιά εντάσσουν τα προβλήματα σε κατηγορίες (σχήματα).

Οι Hinsley, Hanes και Simon (1977) έδωσαν σε παιδιά ένα μεγάλο αριθμό αλγεβρικών προβλημάτων από εκείνα που συναντάμε συνήθως στα σχολικά εγχειρίδια και παρατήρησαν ότι εκείνα σχημάτισαν 18 διαφορετικές κατηγορίες προβλημάτων με σχετική άνεση ως προς το χρόνο που χρειάστηκαν για να ολοκληρώσουν την ταξινόμηση. Κάποιες από τις κατηγορίες που σχηματίστηκαν ήταν Αναλογίες, Προβλήματα max-min, Προβλήματα μιγμάτων, Κλίμακες κ.λπ. Από τους ίδιους ερευνητές, και από άλλους επίσης (MAYER, 1983) σχετικά με το θέμα της ένταξης ενός προβλήματος σε κάποιο γνωστικό σχήμα διατυπώθηκε η άποψη ότι πολλά από τα λάθη που γίνονται κατά την επίλυση προβλημάτων, οφείλονται σε λανθασμένη επιλογή σχήματος. Μια τέτοια συμπεριφορά αναφέρεται στη βιβλιογραφία (DUNCKER, 1945), (BARTLETT, 1958) σαν "λειτουργική προσήλωση" (functional fixedness) ή ακόμα σαν "αρνητική μεταφορά" (negative transfer) ή *einstellung* (γερμανικός όρος για τη συμπεριφορά).

Η λανθασμένη επιλογή σχήματος μπορεί να οφείλεται (όπως θα δούμε στην ανάλυση του ερωτηματολογίου που έπεται) σε εσφαλμένη ερμηνεία κάποιων ενδείξεων (π.χ. λέξεων της εκφώνησης).

Τα λάθη όμως των μαθητών κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος μπορεί να οφείλονται και στην παντελή έλλειψη του απαραίτητου για τη λύση του προβλήματος σχήματος. Για παράδειγμα το "σχήμα της αναλογίας" είναι πολύ δύσκολο να κατανοηθεί από παιδιά μικρότερα των 10 χρόνων (PIAGET, 1968). Το ίδιο ισχύει και για μια πληθώρα άλλων σχημάτων (π.χ. σχετική ταχύτητα, πιθανότητες κ.λπ.).

Χρειάζεται, λοιπόν, μεγάλη προσοχή πριν βιαστούμε να χαρακτηρίσουμε μια λανθασμένη λύση σαν έλλειψη αριθμητικών ή λογικών ικανοτήτων εκ μέρους του παιδιού.

Η γλωσσική, εννοιολογική και σχηματική γνώση, είναι απαραίτητη για να "καταλάβει" κάποιος το πρόβλημα που του έχει τεθεί.

Από τη στιγμή, όμως, που το έχει καταλάβει και έχει καταστρώσει ένα σχέδιο δράσης, για να φτάσει στο αποτέλεσμα χρειάζεται να διαθέτει επιπλέον γνώση συγκεκριμένων αριθμητικών ή αλγεβρικών διαδικασιών (αλγορίθμων). Χρειάζεται, δηλαδή, να έχει επιπλέον και διαδικαστική γνώση (procedural knowledge).

4.2. Κατασκευή προβλημάτων (διαίρεσης)

Το να μπορούν οι μαθητές μας να απαντούν σωστά σε μια ερώτηση ή να λύνουν σωστά ένα πρόβλημα, είναι, χωρίς αμφιβολία, ό,τι καλύτερο μπορούμε να περιμένουμε μετά το τέλος της διδασκαλίας μας, γιατί αυτό αποτελεί ένδειξη ότι τα παιδιά κατάλαβαν τα όσα τους διδάξαμε. Το δυσάρεστο είναι ότι κάτω από την πίεση του χρόνου και την πληθώρα της ύλης δεν είναι λίγες οι φορές που ακούμαστε σ' αυτή την ένδειξη και "γυρίζουμε σελίδα".

Δεν θα σχολιάσουμε εδώ τις πολύ σημαντικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια τέτοια συμπεριφορά, όπως π.χ. τη δημιουργία λανθασμένων εντυπώσεων στους μαθητές από την παρουσίαση στερεότυπων προβλημάτων (: "η διαίρεση μικραίνει" ή "στα προβλήματα διαίρεσης μοιράζουμε").

Θα θέλαμε απλά να διατυπώσουμε μια ερώτηση με ... καθόλου προφανή απάντηση: **Μπορούμε να διασφαλίσουμε την κατανόηση του αντικειμένου που διδάξαμε μόνο μέσα από την επίλυση προβλημάτων**, ακόμη και αν αυτά καλύπτουν όλο το φάσμα της έννοιας ή των εννοιών που επεξεργασθήκαμε;

Από τότε που δημιουργήθηκε το σχολείο σαν θεσμός το σκεπτικό είναι πάντα το ίδιο: ο δάσκαλος ρωτάει και οι μαθητές απαντούν. Και όταν ακόμα οι μαθητές ρωτούν είναι για να ζητήσουν επεξηγήσεις πάνω σε κάτι που έχει ήδη πει ο δάσκαλος.

Φανταστείτε τώρα ένα δάσκαλο που, στα πλαίσια ενός μαθήματος σχετικά με τη διαίρεση ρωτάει: "Έχω 45 δραχμές. Φτιάξτε μου προβλήματα διαίρεσης με βάση αυτή την πληροφορία".

Δε χρειάζεται να προσπαθήσετε να μαντέψετε τις αντιδράσεις των μαθητών. Καταγράψτε απλά τις δικές σας. Πόσες φορές σας ζητήθηκε κάτι παρόμοιο σ' οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσής σας;

Κι όμως, **το να μπορείς να φτιάχνεις προβλήματα είναι εξίσου (αν όχι περισσότερο) σημαντικό με το να μπορείς να τα λύσεις.**

Η γνώση δεν είναι ένα μεταφερόμενο αγαθό, ούτε η μάθηση μια απλή διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων. Πρόκειται για μια δημιουργική πράξη. Η κάθε είδους γνώση είναι το προϊόν προσωπικής προσπάθειας, που επικεντρώνεται στην οργάνωση της ατομικής μας εμπειρίας. Η επίλυση προβλημάτων είναι μια θαυμάσια ευκαιρία άσκησης σ' αυτή την οργάνωση και θα ήταν μεγάλο λάθος να περιο-

ρίζαμε αυτή τη δραστηριότητα στην απλή ανεύρεση λύσεων, όταν μας δίνονται πλήθος άλλες ευκαιρίες να ασκήσουμε την κρίση και την εφευρετικότητά μας.

Όταν φτιάχνεις ένα πρόβλημα αναγκάζεσαι να αντιμετωπίσεις μια έννοια από όλες τις πλευρές, να σκεφθείς συνθήκες ικανές και αναγκαίες των οποίων τη σημασία δεν υποψιάζεσαι όταν η εκφώνηση σου δίνεται έτοιμη.

Εκτός αυτού, η ίδια η διαδικασία, το γεγονός ότι εσύ ο ίδιος είσαι ο συντονιστής μιας κατάστασης, το ότι δημιουργείς κάτι ανεξάρτητο και καινοτόμο, σε απαλλάσσει από το άγχος "της μιας λύσης" που βρίσκεται στο μυαλό κάποιου και που πρέπει απαραίτητα να μαντέψεις, και από το φόβο μήπως πεις κάτι λανθασμένο ή ανόητο. Μ' αυτόν τον τρόπο τα μαθηματικά γίνονται λιγότερο εκφοβιστικά.

Ενα άλλο γεγονός που συνηγορεί υπέρ μιας διαδικασίας κατασκευής ερωτήσεων και προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές είναι και το ότι μ' αυτόν τον τρόπο έρχονται στην επιφάνεια λανθασμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις των μαθητών.

Επιπλέον, εξωτερικεύοντας ο μαθητής γραπτά ή προφορικά την ιδέα που έχει για κάποια μαθηματικά αντικείμενα αναγκάζεται να τη συμπληρώσει για να μπορέσει να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.

Γι' αυτόν π.χ. ένα τρίγωνο μπορεί απλά να "έχει 3 γραμμές", αλλά σε μια κατάσταση γραπτής επι κοινωνίας με κάποιο συμμαθητή του δίνοντας την εντολή "φτιάξε ένα σχήμα με 3 γραμμές" το σχήμα που θα εμφανισθεί στο τετράδιο του συμμαθητή του ενδεχομένως να απέχει πολύ από αυτό που είχε αυτός αρχικά φαντασθεί. Μ' αυτόν τον τρόπο το όφελος για το συγκεκριμένο μαθητή είναι διπλό: αφενός μέσα από μια σωστή διατύπωση του ορισμού συμπληρώνει την εικόνα που είχε για το τρίγωνο, αφετέρου ανοίγει νέους ορίζοντες θέτοντας στον εαυτό του (ή στους άλλους) την ερώτηση:

"Και αν είχα 3 γραμμές χωρίς να έχω τρίγωνο;"

Στην κατασκευή προβλημάτων το θέμα δεν είναι να φτιάξεις ένα σωστό πρόβλημα, άλλωστε **δεν υπάρχουν σωστά ή λανθασμένα προβλήματα. Υπάρχουν καλές ερωτήσεις ή κακές ερωτήσεις που μπορεί να έχουν καλές ή όχι απαντήσεις.** Για αιώνες οι άνθρωποι προσπαθούσαν να αποδείξουν το 5ο αξίωμα του Ευκλείδη: "Από ένα σημείο εκτός ευθείας μπορούμε να φέρουμε μια μόνο ευθεία ...".

Η ερώτηση που διατύπωναν οι επιστήμονες σχετικά με αυτό το αξίωμα ήταν: "Πως μπορούμε να το αποδείξουμε στηριζόμενοι στα άλλα αξιώματα;"

Πέρασαν εκατοντάδες χρόνια για να αντιληφθούν ότι το "Πως" έκανε την ερώτηση αναπάντητη και ότι διαγράφοντάς το άνοιγαν το δρόμο για την απάντηση που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν οι μη Ευκλείδειες - Γεωμετρίες.

Το πως μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές η τέχνη του να φτιάχνεις προβλήματα και να ενσωματωθεί μια τέτοια διαδικασία στη σχολική πραγματικότητα είναι ένα θέμα που ξεπερνάει τα όρια της παρούσας εργασίας.

Προτού, όμως, ολοκληρώσουμε την παράγραφο θα θέλαμε να κάνουμε δύο πολύ σημαντικές παρατηρήσεις:

-Η ικανότητα να φτιάχνει κάποιος προβλήματα και να θέτει καλές ερωτήσεις συνδέεται άμεσα με την ικανότητα να αντιμετωπίζει κριτικά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος και αντίστροφα. Για να μπορέσει να λύσει κάποιος ένα πρόβλημα πρέπει να είναι ικανός να θέτει ερωτήσεις σχετικά με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει: "Τι μου ζητάει το πρόβλημα;", "Πώς μπορώ να διατυπώσω διαφορετικά την ερώτηση;" κ.λπ. (BROWN and WALTER, 1983).

-Η δεύτερη παρατήρηση αφορά και πάλι τη μεγάλη σημασία του να μπορείς να θέτεις καλές ερωτήσεις, όπως αυτή υπογραμμίζεται από τον S. Toulmin (1977): "Αν ξεχωρίσουμε τις επιστήμες τη μια από την άλλη ως προς το αντικείμενο έρευνάς τους, ακόμα και αυτά τα αντικείμενα διαφοροποιούνται όχι προς το περιεχόμενό τους, αλλά μάλλον ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν ...

Ένα αντικείμενο θα εμπίσει στον τομέα π.χ. της βιοχημείας μόνον αν θέτει ερωτηματικά σχετικά με τη βιοχημεία ..."

Το να κοιτάζουμε για διαφορές ως προς το περιεχόμενο της κάθε επιστήμης είναι λανθασμένη τακτική. Γιατί οι θεωρίες και οι έννοιες είναι μεταβατικές και αλλάζουν με τον καιρό.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Ικανότητα διάκρισης των όρων μιας διαίρεσης

Επιφανειακά πρόκειται για ένα θέμα "γνώσης", στην ουσία όμως είναι ένα πρόβλημα επικοινωνίας. Φαντασθείτε ένα δάσκαλο να μιλά για σχέσεις διαιρέτη - πηλίκου ως προς ένα συγκεκριμένο διαιρετέο σε μαθητές που δεν ξέρουν ποιος είναι ο διαιρέτης και ποιος είναι ο διαιρετέος.

Αν μάλιστα σκεφθούμε ότι κάποιοι μαθητές έχουν μάθει απλά να "απαγγέλουν" τη διαίρεση χωρίς να έχουν κατανοήσει την τεχνική του αλγόριθμου της διαίρεσης, φαντασθείτε τι σύγχυση μπορεί να προκαλέσει κατά την απαγγελία η ελλιπής γνώση της ορολογίας.

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών έδειξε ότι το πρόβλημα έχει και άλλες, πιο σοβαρές, προεκτάσεις. Όταν ο "διαιρετέος" αποκαλείται "πολλαπλασιαστέος" ή το "πηλίκο" "γινόμενο", αξίζει, ίσως, τον κόπο να ψάξουμε για κάποιες πιο σοβαρές παρανοήσεις ως προς την υπόσταση της ίδιας της έννοιας της διαίρεσης.

Η ερώτηση που απευθύναμε στους μαθητές ήταν:

"Στη διαίρεση:

$$\begin{array}{r|l} 47 & 12 \\ 36 & 3 \\ \hline 11 & \end{array}$$

να ονομασθούν οι όροι που είναι σε κύκλο".

Τα αποτελέσματα σε ποσοστά % αναγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Τάξη	4 όροι σωστοί	Σύγχυση διαιρέτη-διαιρέτου	Σύγχυση με ορολογία άλλων πράξεων	Δεν απάντησαν
Δ	70	16	14	0
Ε	49	15	26	10

Παρατήρηση

Η στενή σχέση διαίρεσης και αφαίρεσης προκαλεί συχνά σύγχυση στους μαθητές όχι μόνο σε γλωσσικό (1/4 των μαθητών της πέμπτης) αλλά και σε εννοιολογικό επίπεδο, όπως θα δούμε στην ανάλυση των απαντήσεων στα προβλήματα διαίρεσης που ακολουθούν.

5.2. Ικανότητα για εκτέλεση αλγορίθμου διαίρεσης

Για τη διερεύνηση της ικανότητας αυτής των μαθητών δόθηκαν δύο κατηγορίες ασκήσεων: Πέντε πράξεις διαίρεσης και πέντε ασκήσεις "αναζήτησης αγνώστου".

Αυτές οι τελευταίες αποσκοπούσαν στον έλεγχο της κατανόησης εκ μέρους των μαθητών της σχέσης μεταξύ των τριών παραγόντων (Δ , δ , π) μιας τέλειαις διαίρεσης.

Πιο συγκεκριμένα:

Μεταξύ των 5 πράξεων διαίρεσης υπήρχαν:

- 1 τέλεια διαίρεση διψήφιου με μονοψήφιο,
- 1 ατελής διαίρεση διψήφιου με μονοψήφιο,
- 1 ατελής διαίρεση τριψήφιου με διψήφιο,
- 1 ατελής διαίρεση τριψήφιου με διψήφιο με ζητούμενη δοκιμή

και

- 1 ατελής διαίρεση διψήφιου με διψήφιο όπου $\Delta < \delta$.

Στη δεύτερη κατηγορία ασκήσεων υπήρχαν:

- 2 ασκήσεις της μορφής $\delta \times \square = \Delta$ (ή $\pi \times \square = \Delta$) από τις οποίες στη μία $\Delta < \delta$ (ή $\Delta < \pi$) και στην άλλη $\Delta > \delta$ (ή $\Delta > \pi$),
- 1 άσκηση της μορφής $\square : \delta = \pi$ (ή $\square : \pi = \delta$) και
- 2 ασκήσεις της μορφής $\Delta : \square = \delta$ (ή $\Delta : \square = \pi$).

Τάξη Άσκηση	Δ %	Ε (%)	
15:3	99	96	Α ομάδα
17:4	92	81	
225:32	84	49	Β ομάδα
345:42	61	37	
$12 \times \square = 156$	53	40	Γ ομάδα
38:59	0	6	
$118 \times \square = 59$	0	0	Δ ομάδα
$2,4 : \square = 1,6$	0	0	
$\square : 12 = 11,5$	0	0	
$\square : 2,4 = 30$	0	0	

Παρατηρήσεις

1) Τα ποσοστά επιτυχίας στον παραπάνω πίνακα, συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης τεσσάρων διαφορετικών ομάδων ασκήσεων με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας τους.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει διαιρέσεις με μονοψήφιο διαιρέτη. Πρόκειται για ασκήσεις προσιτές στο σύνολο σχεδόν των μαθητών, και η ύπαρξη ή όχι υπολοίπου δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει ασκήσεις με διψήφιο διαιρέτη. Αν και οι προτεινόμενες διαιρέσεις έχουν σαν όρους ακέραιους αριθμούς, όπως ακριβώς και οι προηγούμενες, παρατηρούμε μια θεαματική πτώση του ποσοστού επιτυχίας που φθάνει για την Ε' τάξη το 44%, γεγονός που μας εξέπληξε αρνητικά.

Υποθέτουμε ότι η δυσκολία διαιρέσεων αυτής της μορφής οφείλεται στο ότι ενδεχομένως ο διαιρέτης "δεν χωράει ακριβώς" στο πρώτο διψήφιο τμήμα του διαιρετέου (π.χ. το 32 στο 22 για τη διαίρεση 225:32). Μια τέτοια υπόθεση δεν εξηγεί όμως το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στην άσκηση $12 \times \square = 156$. Συγκεκριμένα η άσκηση $12 \times \square = 156$ ήταν διατυπωμένη ως εξής:

"Με ποιον αριθμό πρέπει να πολλαπλασιάσουμε τον αριθμό 12 ώστε να έχουμε σαν αποτέλεσμα 156" και στόχος μας ήταν να ελέγξουμε κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη διαίρεση σαν πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού. Και στις δύο τάξεις μόνο οι μισοί μαθητές φάνηκαν ικανοί να αντιληφθούν μια τέτοια σχέση ενώ το 1/5 περίπου του πληθυσμού (17% για τη Δ' τάξη και 20% για την Ε' τάξη) προσπάθησε να βρει το ζητούμενο αριθμό με διαδοχικές δοκιμές. Πολλαπλασιάζοντας, δηλαδή, τον αριθμό 12 με κάποιον αριθμό ώστε να προσεγγισθεί ο αριθμός 156. Η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην άσκηση $12 \times \square = 156$ γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα αν λάβει κανείς υπόψη τα αποτελέσματα μιας σχετικής με το θέμα έρευνας (MANIOY - ΒΑΚΑΛΗ, 1992) σύμφωνα με τα οποία τα 87,7% των μαθητών της Γ' τάξης και τι 93,5% των μαθητών της Δ' τάξης βρίσκουν το πηλίκο μιας τέλειαις διαίρεσης εφαρμόζοντας τον αντεστραμμένο πολλαπλασιασμό.

Δηλαδή, ενώ για τη διαίρεση $156 : \square = 12$, δεν υπάρχει δυσκολία στην αναζήτηση του πηλίκου διότι, "εφαρμόζουν συνήθως τον αντεστραμμένο πολλαπλασιασμό, οπότε αναζητούν τον πολλα-

πλασιαστή, το πόσες φορές δηλαδή πρέπει να πολλαπλασιάσουν το διαιρέτη για να βρουν ένα γινόμενο που να ταυτίζεται με το διαιρετέο ...", η αντίστροφη πορεία δεν είναι προφανής: Οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν στην έκφραση: "Με ποιον αριθμό πρέπει να πολλαπλασιάσουμε τον αριθμό 12 ώστε να βρούμε αποτέλεσμα 156" έναν οικείο τους τρόπο αντιμετώπισης της διαίρεσης 156:12.

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει ασκήσεις όπου $\Delta < \delta$. Σχετικά μ' αυτή θα είχαμε να παρατηρήσουμε δύο πράγματα: Κατ' αρχήν ότι όσο και αν με μια πρώτη ματιά φαίνεται παράλογο να δοθούν ασκήσεις τέτοιας μορφής σε μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί τους δεκαδικούς αριθμούς (Δ' τάξη), κρίνουμε ότι η υιοθέτηση μιας προσεγγιστικής διαδικασίας βρίσκεται μέσα στις δυνατότητες παιδιών αυτής της ηλικίας. Αν κάποιος θελήσει να μοιράσει 38 σοκολάτες σε 59 παιδιά, το κάθε παιδί θα πάρει κάτι περισσότερο από τη μισή σοκολάτα.

Τέτοιου είδους ασκήσεις είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται στη διδασκαλία της διαίρεσης στη Δ' δημοτικού διότι αφενός μεν εμποδίζουν ή διασαφηνίζουν παρεξηγήσεις της μορφής "διαιρώ πάντα ένα μεγαλύτερο με ένα μικρότερο" ή "στη διαίρεση ο διαιρέτης πρέπει να "χωράει" στο διαιρετέο" (12% για την Ε'), αφετέρου δρουν σαν δικλείδα ασφαλείας για τον έλεγχο της ορθότητας ή μη του εκάστοτε αποτελέσματος. Αν ξέρουμε πόσο περίπου πρέπει να είναι το αποτέλεσμα, μπορούμε να ελέγξουμε μόνοι μας την ορθότητα της λύσης που βρήκαμε.

Ενα δεύτερο σημείο που θέλουμε να υπογραμμίσουμε είναι ότι το σύνολο σχεδόν των παιδιών που ασχολήθηκαν με την άσκηση $118 \times \square = 59$ απεφάνθησαν ότι η πράξη είναι αδύνατη. Απάντησαν ότι "δεν γίνεται" γιατί απλούστατα (η εξήγηση είναι δική μας) "ο πολλαπλασιασμός μεγαλώνει", δεν μικραίνει.

Πρόκειται για μια πεποίθηση ευρύτατα διαδεδομένη (υπερβαίνει συχνά το 60%) όχι μόνο ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και στο περιβάλλον των δασκάλων τους.

Η ίδια αντίληψη αναδύεται και μέσα από τις απαντήσεις στο πρόβλημα 3, ομάδα IV (βλ. παράρτημα) όπου 69% του συνόλου των παιδιών της Ε' τάξης και 67% των παιδιών της Δ' πιστεύουν ότι εάν πολλαπλασιάσουν έναν τυχόντα αριθμό με κάποιον άλλο (τυχόντα) ο αρχικός αριθμός μεγαλώνει.

Οι δυσκολίες, λοιπόν, που αντιμετώπισαν οι μαθητές μπροστά στην άσκηση $118 \times \square = 59$ ήταν πολλαπλές.

Κατ' αρχήν έπρεπε να αντιληφθούν την αντίστροφη σχέση διαίρεσης και πολλαπλασιασμού, πράγμα το οποίο - όπως έδειξαν τα αποτελέσματα στην άσκηση $12 \times \square = 156$ - μόνο οι μισοί μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν. Στη συνέχεια, ακόμα και εκείνοι που μπόρεσαν να σκεφθούν ότι $\square = 59 : 118$ είχαν να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία εκτέλεσης ενός τέτοιου αλγορίθμου (επιτυχία 6% στη Ε' στην ανάλογη άσκηση 38:59). Αξίζει να σημειώσουμε ότι σε κανένα γραπτό δεν παρατηρήσαμε τον παραπάνω μετασχηματισμό δεδομένου ότι η αντίληψη ότι η ζητούμενη πράξη "δε γίνεται" ανέκοψε κάθε άλλη δραστηριότητα.

Έχοντας υπόψη τα ποσοστά επιτυχίας στις ασκήσεις των τριών πρώτων ομάδων η ολοκληρωτική αποτυχία στις **ασκήσεις της τέταρτης ομάδας** είναι εντελώς δικαιολογημένη.

Ο ζητούμενος αριθμός στις ασκήσεις αυτές είναι αποτέλεσμα μιας διαίρεσης ($2,4 : \square = 1,6$) ή ενός πολλαπλασιασμού ($\square : 12 = 11,5$).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών οι οποίες περιελάμβαναν και ασκήσεις της ανωτέρω μορφής περιμέναμε ένα σχετικά υψηλό ποσοστό επιτυχίας στη δεύτερη περίπτωση, εκεί δηλαδή που το αποτέλεσμα προέκυπτε μέσω ενός πολλαπλασιασμού. Αλλωστε, στην ουσία, δεν πρόκειται παρά για τη δοκιμή της διαίρεσης ($\Delta = \delta \cdot \pi$) την οποία γνωρίζουν και είναι σε θέση να εφαρμόσουν το 49% τουλάχιστον των μαθητών της Ε' δημοτικού και το 84% των μαθητών της Δ' δημοτικού (βλ. άσκηση 3, ομάδα II).

Βλέπουμε, λοιπόν, να εμφανίζεται ένα πρόβλημα εφαρμογής των ήδη αποκτηθέντων γνώσεων σε καταστάσεις που παρεκκλίνουν ελαφρά από εκείνες που συνήθως παρουσιάζονται στην τάξη.

Δεν πρόκειται, όμως, απλά για έλλειψη ικανότητας για αναγνώριση και εφαρμογή, αλλά τίθεται επίσης θέμα **μη ευελιξίας των μαθητών**. Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης ενός δύσκολου προβλήματος, είναι κατά τον Polya, η αναζήτηση απλούστερων μορφών αυτού του προβλήματος (π.χ. διατύπωση του προβλήματος με απλούστερους αριθμούς). Ο ζητούμενος, δηλαδή, αριθμός στην άσκηση $2,4 : \square = 1,6$ βρίσκεται με την ίδια διαδικασία, όπως και ο αριθμός που λείπει στην άσκηση $10 : \square = 5$. Η αναζήτηση επομένως της λύσης της απλούστερης μορφής υποδεικνύει έμμεσα και τον αλγόριθμο

μο που θα εφαρμοσθεί και στη συνθετότερη περίπτωση. Το ίδιο, βεβαίως, ισχύει και για τις άλλες δύο ασκήσεις (ανάλογη περίπτωση $\square: 2 = 5$).

5.3. Ικανότητα για επίλυση προβλημάτων διαίρεσης

Από τα δέκα προβλήματα που δόθηκαν συνολικά, τα πέντε ήταν προβλήματα που επιλύονταν με διαίρεση μερισμού, τρία αφορούσαν διαιρέσεις μέτρησης, υπήρχε ένα πρόβλημα εμβαδού και τέλος, ένα όπου η σχέση των μεγεθών που εμφανίζονταν στην εκφώνηση, αφορούσε λόγο.

Τα ποσοστά επιτυχίας σ' αυτά τα προβλήματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

	Πρόβλημα	Τάξη	Δ (%)	Ε (%)
1	Μερισμού (42:9)		81	70
2	Λόγος (25:5)		70	64
3	Μέτρησης (76:8)		67	71
4	Μέτρησης (40:3)		66	65
5	Μερισμού (16:5)			
	- λύση με διάγραμμα		47	39
	- λύση χωρίς διάγραμμα		25	31
6	Εμβαδόν		38	48
7	Μερισμού (3 000:60)		33	30
8	Μερισμού (62 000:15)		23	6
9	Μέτρησης 650:1 700)		6 (εμπειρικά)	0
10	Μερισμού (480:2,5)		0	0

Παρατηρήσεις

1) Σύμφωνα με τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα ο διαχωρισμός των προβλημάτων διαίρεσης σε μερισμού, μέτρησης κ.λπ. δεν αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο για το βαθμό δυσκολίας τους. Τα ποσοστά επιτυχίας, για παράδειγμα, σε ένα πρόβλημα μερισμού, μπορεί να κυμαίνονται από 0-80%.

Θα πρέπει, λοιπόν, να υποθέσουμε την ύπαρξη κάποιων άλλων παραμέτρων που επηρεάζουν τη δυσκολία ενός προβλήματος διαίρεσης.

Σε προηγούμενη παράγραφο (4.1.) περιγράψαμε δύο βασικά στάδια κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Το στάδιο

της κατανόησης (σε γλωσσικό επίπεδο και σε επίπεδο εννοιολογικών δομών) και το διαδικαστικό στάδιο (εκτέλεση αλγορίθμων).

Οι μαθητές, λοιπόν, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη μια ή στην άλλη φάση της επίλυσης.

Στην παρούσα εργασία, όσον αφορά τη λύση προβλημάτων, μάς ενδιαφέρει να αναζητήσουμε κυρίως τις παραμέτρους που επηρεάζουν την κατανόηση του προβλήματος, δεδομένου ότι οι σημαντικότερες αλγοριθμικές δυσκολίες έχουν ήδη εντοπισθεί με κατάλληλες ασκήσεις και σχολιασθεί στην προηγούμενη παράγραφο.

2) Δυσκολίες κατανόησης ενός προβλήματος σε γλωσσικό επίπεδο.

Δύο από τα προβλήματα που δόθηκαν ήταν διατυπωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ελεγχθεί η **ικανότητα των μαθητών για μετάφραση από τη φυσική γλώσσα σε αριθμητικά σύμβολα**.

Στη μια περίπτωση (πρόβλημα 8) η λανθασμένη μετάφραση οδηγούσε σε μη λογικό ή δύσκολα μεταφράσιμο αποτέλεσμα, ενώ η δεύτερη (πρόβλημα 7) καθιστούσε το πρόβλημα "αδύνατο" τουλάχιστον για τα παιδιά της Δ' δημοτικού που δεν είχαν διδαχθεί δεκαδικούς αριθμούς.

Από τις 45 λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών της Δ' δημοτικού στο πρόβλημα 8 της αναζήτησης του ημερομισθίου ενός εργάτη δεδομένου ότι "για ένα δεκαπενθήμερο δουλειάς πληρώθηκε 62 χιλιάδες δραχμές" οι 35 (ποσοστό 55% επί του συνόλου), οφείλονται σε **λανθασμένη μετάφραση των δεδομένων του προβλήματος**. Στο ίδιο πρόβλημα, από τους 58 μαθητές της Ε' δημοτικού που έδωσαν λανθασμένη απάντηση, οι 40 (ποσοστό 60% επί του συνόλου) παρουσίασαν επίσης σημαντικές δυσκολίες στη μετάφραση των δεδομένων του προβλήματος.

Οι κυριότερες μορφές των λανθασμένων αυτών μεταφράσεων που συναντήσαμε ήταν:

$$\alpha) \begin{array}{r|l} 62 & 15 \\ 2 & 4 \end{array} \quad \text{ή} \quad 62000 \times 15 = 930000$$

ημερομίσθιο (!!!)

"Το ημερομίσθιο είναι 4 χιλιάδες δραχμές
(καμιά αναφορά στο υπόλοιπο "2")

"Το ημερομίσθιο είναι 4" (χωρίς μονάδες)

ή

"Το ημερομίσθιο είναι 4 δραχμές" (μη λογική απάντηση)

β) 62 000	10	
	6 200 δραχμές ημερομίσθιο ή	
	$62 \times 10 = 620$ δραχμές ημερομίσθιο	

(δεκαπενθήμερο = 10 ημέρες).

γ) 62 000	5	
12	12 400 δραχμές ημερομίσθιο (!!!)	
20		
0		

(δεκαπενθήμερο = 5 ημέρες).

Στο πρόβλημα 7 που ζητούσε "την απόσταση που διήνυσε ένας πεζός σε ένα λεπτό δεδομένου ότι περπατά 3 χιλιόμετρα σε μία ώρα", περίπου τα 2/3 των μαθητών της Δ' δημοτικού εμφάνισαν δυσκολίες στη μετάφραση των δεδομένων του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα το 17% των μαθητών δεν έδωσε καμιά απάντηση και το 50% δίνει σαν απάντηση το αποτέλεσμα της διαίρεσης $60:3=20$ (χωρίς μονάδες).

Η ίδια συμπεριφορά παρατηρήθηκε και στην Ε' δημοτικού όπου το 27% των παιδιών δεν δίνει καμιά απάντηση και ένα επίσης 27% οδηγήθηκε σε λανθασμένο αποτέλεσμα μέσω του αλγορίθμου $60:3$.

3) Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο πρόβλημα της "απόστασης" που σχολιάσαμε προηγουμένως μας οδηγεί στη διατύπωση μιας πολύ σημαντικής παρατήρησης σχετικά με τις δυσκολίες κατανόησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε εννοιολογικό επίπεδο.

Δε θα ήταν υπερβολικό να λέγαμε ότι το σύνολο των μαθητών και των δύο τάξεων - εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων - δίνει σαν αποτέλεσμα στο εκάστοτε πρόβλημα έναν καθαρό αριθμό.

Απουσιάζει, δηλαδή, εντελώς ο χαρακτηρισμός του αριθμητικού αποτελέσματος. Το γεγονός αυτό οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, στην **ελλιπή κατανόηση των εσωτερικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του προβλήματος.** Στην αδυναμία, δηλαδή, των μαθητών για παραγωγική σκέψη.

Κι ενώ βλέπουμε ότι οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, αναγνωρίζουν το σχήμα του προβλήματος (π.χ. πρόβλημα διαίρεσης) εμφανίζουν σημαντικότερες δυσκολίες στην εφαρμογή αυτού του σχήματος.

Αν στην έλλειψη κατανόησης της εννοιολογικής δομής του προβλήματος προσθέσουμε και την επίδραση αλγοριθμικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα το ότι για το σύνολο των μαθητών "η διαίρεση 3:60 είναι αδύνατη" το παρατηρούμενο μεγάλο ποσοστό αποτυχίας γίνεται κατανοητό.

4) Η έλλειψη κριτικής ικανότητας μπροστά σε ένα παράλογο αποτέλεσμα που αποτελεί συχνά αντικείμενο διαμαρτυρίας για τους δασκάλους και αντικείμενο έρευνας από τους ειδικούς δεν είναι παρά μια φυσική συνέπεια της μη κατανόησης της δομής του προβλήματος.

Πως μπορώ να ελέγξω την ορθότητα ή μη ενός αριθμητικού αποτελέσματος αν δεν ξέρω τι αντιπροσωπεύει αυτό το αποτέλεσμα. Είναι χαρακτηριστικά τα παραδείγματα που περιέχονται στις παρατηρήσεις που ακολουθούν.

5) Τα αποτελέσματα της μη κατανόησης του ρόλου των δεδομένων του προβλήματος και της αλγοριθμικής "πόλωσης" της σκέψης των μαθητών γίνονται φανερά από τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος 9, όπου ζητείται η ποσότητα ενός αλλαντικού που αγοράστηκε, δεδομένου ότι η τιμή του κιλού είναι 1700 δραχμές και πληρώσαμε 650 δραχμές (σωστή απάντηση: 650 δρχ.:1700 δρχ./κιλό=περίπου 400 gr).

Μόνο 4 μαθητές της τετάρτης (ποσοστό 6%) απάντησαν προσεγγιστικά, λέγοντας ότι "αγοράσαμε λιγότερο από μισό κιλό". Ας σημειωθεί ότι δεν περιμέναμε ακριβή αριθμητική απάντηση από τους μαθητές αυτής της τάξης, δεδομένου ότι δεν είχαν διδαχθεί ακόμα τους δεκαδικούς αριθμούς. Το ενδιαφέρον μας εστιάζόταν στον έλεγχο της ικανότητας των παιδιών για κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων του προβλήματος και προσεγγιστικό υπολογισμό του ζητούμενου.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει εκτός από το συνολικό ποσοστό αποτυχίας, τα είδη λαθών που εντοπίσαμε και τη συχνότητά τους.

Τάξη	Αποτυχία	Δεν απάντησαν	Απάντηση % 1700:650=... κιλά	Αλλεες πράξεις %
Δ'	94	34	49	11
Ε'	100	37	56	17

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές που ρωτήθηκαν (και ίσως περισσότεροι αν προσθέσουμε και εκείνους που δεν απάντησαν) ξέρουν πότε πρέπει να κάνουν διαίρεση αλλά **δεν ξέρουν με ποιο τρόπο να συνδιάσουν τα δεδομένα του προβλήματος για να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.**

Υπάρχει μια έντονη έλξη από την παράμετρο: "μέγεθος αριθμών" με την έννοια ότι αν $\Delta > \delta$: η πράξη είναι εύκολη ενώ αν $\Delta < \delta$: η πράξη είναι δύσκολη ή αδύνατη.

Επι πλέον δεν εμφανίζουν καμιά κριτική ικανότητα μπροστά στο γεγονός ότι με 650 δραχμές αγοράζουν 2 κιλά ζαμπόν του οποίου το κιλό κοστίζει 1700 δραχμές!!

6) Στην πρώτη παρατήρηση που διατυπώσαμε, ειπώθηκε ότι δεν θα μας απασχολήσουν οι αλγοριθμικές δυσκολίες των προβλημάτων που αναλύουμε.

Παρ' όλα αυτά αξίζει να σταθούμε στην περίπτωση του προβλήματος 10, όπου ζητείται η τιμή του κιλού, αν για 2,5 κιλά αλεύρι πληρώσαμε 480 δρχ.

Το γεγονός ότι κανένας μαθητής της πέμπτης δεν απάντησε σωστά πρέπει να μας προβληματίσει σοβαρά. Και μάλιστα, δεν θα έπρεπε να σταθούμε μόνο στην αλγοριθμική πλευρά του θέματος - αν και η εκτέλεση της διαίρεσης $480:2,5$ δεν θα έπρεπε να αποτελεί αντικείμενο δυσκολίας για παιδιά της Ε' δημοτικού στο τέλος της σχολικής χρονιάς - αλλά να αναρωτηθούμε **σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των μαθηματικών, όπως γίνεται στα περισσότερα σχολεία μας, προσφέρει ασφαλιστικές δικλίδες στους μαθητές σε περίπτωση μπλοκαρίσματος για οποιαδήποτε αιτία (εδώ: αλγοριθμική δυσκολία).**

Τα 2,5 κιλά αλεύρι είναι 5 "μισόκιλα" και είναι εύκολο να βρεθεί η τιμή του "μισόκιλου" ($480:5=96$), απ' όπου καθίσταται προφανής η τιμή του κιλού ($96 \times 2 = 192$ δραχμές).

Η εξάσκηση των μαθητών σε τέτοιου είδους λύσεις εκτός του ότι τους αποδεσμεύει από τη **"μία και μοναδική λύση"**, τους παρέχει

και τη δυνατότητα ελέγχου ενός αποτελέσματος που βρέθηκε με κάποιον άλλο τρόπο.

7) Αξίζει να σχολιάσουμε ιδιαίτερα αυτή την υποσυνείδητη πεποίθηση των μαθητών ότι δηλαδή ένα πρόβλημα έχει πάντα λύση και μάλιστα ο δρόμος που οδηγεί σ' αυτή είναι μοναδικός.

Μια τέτοια αντίληψη διαμορφώνεται στα πλαίσια του "διδακτικού συμβόλαιου"¹ και η ευρύτερη διατύπωσή της έχει ως εξής:

-Κάθε πρόβλημα έχει μία λύση.

-Για να λυθεί ένα πρόβλημα πρέπει να κάνουμε μια πράξη και συνήθως η τελευταία πράξη δίνει το αποτέλεσμα.

Τέτοιου είδους "κανόνες" λειτουργούν ανασταλτικά στη σκέψη των μαθητών και συχνά τους οδηγούν σε επικίνδυνα μονοπάτια.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση του γνωστού προβλήματος της "ηλικίας του καπετάνιου"² που προτείναμε σε 80 μαθητές της τρίτης τάξης διαφόρων δημοτικών σχολείων των Ιωαννίνων το Μάιο του '92.

Από τους 58 μαθητές που έδωσαν λανθασμένη απάντηση, οι 40, δε δίστασαν να γράψουν ότι ο καπετάνιος είναι 25 χρόνων (ποσοστό 50%) και άλλοι 16 ότι η ηλικία του είναι ... 25 κιλά!!

Ανάλογο πρόβλημα ("Ένας καπετάνιος μεταφέρει με το καράβι του 10 άντρες και 23 γυναίκες. Ποια είναι η ηλικία του;") προτάθηκε στα πλαίσια ενός άλλου ερωτηματολογίου σε 48 μαθητές της τρίτης τάξης και 58 μαθητές της τετάρτης, επίσης σε σχολεία των Ιωαννίνων την ίδια χρονική περίοδο.

Η εικόνα των αποτελεσμάτων δεν άλλαξε δεδομένου ότι 42 μαθητές της τρίτης (88%) και 35 μαθητές της τετάρτης (60%) απάντησαν ότι ο καπετάνιος είναι 33 χρόνων.

Σχετικά με το συγκεκριμένο πρόβλημα, ο αναγνώστης θα μπορούσε να σκεφθεί ότι το υψηλό ποσοστό αποτυχίας οφείλεται σε κάποιες ιδιαιτερότητες της πράξης της πρόσθεσης ή ακόμη και στην ηλικία των μαθητών.

1 Διδακτικό συμβόλαιο είναι το σύνολο των κανόνων που προσδιορίζουν τη λειτουργία της διδακτικής κατάστασης, τους ρόλους εκείνων που συμμετέχουν και την κατανομή των δραστηριοτήτων.

2 "Ένας καπετάνιος μετέφερε στην απέναντι όχθη ενός ποταμού 10 κιλά σιτάρι και 15 κιλά κριθάρι. Ποια είναι η ηλικία του καπετάνιου;"

Για να ελέγξουμε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, δώσαμε το ακόλουθο πρόβλημα σε μαθητές της έκτης δημοτικού τεσσάρων δημοτικών σχολείων των Ιωαννίνων:

"Ο Πέτρος είναι 8 χρονών και ζυγίζει 25 κιλά. Πόσο θα ζυγίζει όταν γίνει 16 χρόνων;"

Από τους 100 μαθητές που απάντησαν, οι 67 έγραψαν χωρίς κανένα σχόλιο ότι ο Πέτρος όταν γίνει 16 χρόνων θα ζυγίζει 50 κιλά.

Δεν είναι καθόλο παράλογο, βέβαια, ο Πέτρος στα 16 χρόνια του να ζυγίζει 50 κιλά. Σίγουρα όμως, και ευτυχώς, τα κιλά του δεν θα είναι το αποτέλεσμα μιας πολλαπλασιαστικής διαδικασίας, γιατί στα 40 χρόνια του θα κινδύνευε σοβαρά η υγεία του!!

Συνοψίζοντας θα θέλαμε να πούμε ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου σε πολύ μεγάλο ποσοστό - που συχνά ξεπερνάει κατά πολύ το ήμισυ του πληθυσμού - **αδυνατούν να αντιμετωπίσουν κριτικά τα προβλήματα που τους δίνονται**. Όλη η προσπάθειά τους επικεντρώνεται στο να προσδιορίσουν το σχήμα του προβλήματος ("τι πράξη κάνουμε;") και στο να εκτελέσουν κάποιους αλγόριθμους. Η σχέση της κάθε έννοιας ως προς το σύνολο των εννοιών που εμφανίζονται στην εκφώνηση του προβλήματος, δηλαδή η εννοιολογική δομή του προβλήματος είναι κάτι που αγνοείται εντελώς.

8) Η προηγούμενη άποψη τεκμηριώνεται μέσα από το σύνολο των προβλημάτων που έχουμε ήδη αναλύσει. Για να τονίσουμε, όμως, περισσότερο την παντελή έλλειψη ισορροπίας, κατά τη διδακτική πράξη, μεταξύ εκτέλεσης αλγορίθμων και κριτικής αντιμετώπισης των δεδομένων ενός προβλήματος, θέσαμε στους υπό εξέταση μαθητές της τετάρτης και της πέμπτης τάξης την εξής ερώτηση:

"Θέλουμε να μετρήσουμε τους κόκκους του ρυζιού σε ένα κιλό ρύζι. Τι μπορούμε να κάνουμε; Να μετρήσουμε τους κόκκους ένα προς ένα; Αν όχι, τι προτείνεις;"

(Μια πιθανή διαδικασία είναι να μετρήσουμε τους κόκκους π.χ. σε 10 γραμμάρια ρύζι - έστω x κόκκοι - και να συμπεράνουμε ότι, κατά προσέγγιση, στο κιλό περιέχονται $100x$ κόκκοι).

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τι είδους απαντήσεις έδωσαν οι μαθητές και των δύο τάξεων.

Τάξη Αποτέλεσμα (%)	Δεν απάντησαν	Θα κάνω πολ/μό	Θα κάνω διαίρεση	Ένα-ένα ή πέντε-πέντε...	Σωστό
Δ' (64)	35	8	7	14	0
Ε' (67)	22	7	15	1	6

Οι 6 μαθητές της πέμπτης που απάντησαν σωστά, πρότειναν την εξής διαδικασία: "Προτείνω να βρούμε το βάρος ενός κόκκου και να διαιρέσουμε τα 1000 γραμμάρια που είναι το κιλό με αυτό το βάρος. Το πηλίκο της διαίρεσης είναι οι κόκκοι του ρυζιού".

Σε ανάλογο πρόβλημα¹ που δόθηκε σε 100 μαθητές της έκτης την ίδια πάντα χρονική περίοδο, 56 από αυτούς απάντησαν ότι θα μετρήσουν 1-1 τα φύλλα, 10 μαθητές απάντησαν ό τι για συντομία θα μετρούσαν 2-2 ή 5-5 τα φύλλα (!!) και μόνο 10 μαθητές έδειξαν να έχουν πραγματικά κατανοήσει το πρόβλημα.

Ενας από αυτούς γράφει (με κάπως ασαφή τρόπο) ότι: "Θα μετρήσω (το πάχος των) 10 και μετά τα υπόλοιπα θα τα υπολογίσω".

Οι 9 άλλοι βρίσκουν σαν συντομότερο τρόπο το "να μετρήσουμε ως τη μέση και να πολλαπλασιάσουμε επί δύο".

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το πολύ ένα 10% των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού μπορεί να αντιμετωπίσει μια προβληματική - κατάσταση που δεν περιέχει αριθμητικά δεδομένα.

9) Στην παρατήρηση (6) τέθηκε ο προβληματισμός αν η διδασκαλία των μαθηματικών, όπως γίνεται σήμερα στα δημοτικά σχολεία, παρέχει ή όχι στους μαθητές ασφαλιστικές δικλίδες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σαν εργαλεία ελέγχου της σκέψης τους και των αποτελεσμάτων που βρίσκουν μέσω μιας αλγοριθμικής διαδικασίας, είτε σαν εναλλακτικές λύσεις σε περίπτωση μπλοκαρίσματος τους. Η περίπτωση του προβλήματος 10 μας ωθεί να απαντήσουμε αρνητικά, παρά το γεγονός ότι αναφορικά με κάποιες έννοιες (π.χ. κλάσματα) τα εγχειρίδια προσφέρουν την ευκαιρία για τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Ας δούμε όμως το θέμα από πιο κοντά.

¹ Αν σου δώσω ένα χοντρό πακέτο με φύλλα και σου ζητήσω να βρεις πόσα φύλλα είναι, τι θα κάνεις; Θα τα μετρήσεις ένα-ένα; Υπάρχει πιο σύντομος τρόπος;

Στην καθημερινή ζωή, αλλά και σε επιστημονικό επίπεδο χρησιμοποιούμε πολύ συχνά τον όρο "κατανόηση". Είναι μια πολύ γνωστή μας άγνωστη λέξη.

Στις σελίδες που προηγήθηκαν διατυπώθηκε η άποψη ότι η **επίλυση ενός προβλήματος προϋποθέτει την κατανόηση της σχέσης των μεταβλητών που υπεισέρχονται στην εκφώνηση**. Το ερώτημα όμως που προκύπτει άμεσα είναι: **Με ποιο τρόπο μπορούμε να ελέγξουμε αν οι μαθητές μας κατανόησαν ή όχι αυτή τη σχέση;**

Πρόκειται για ένα σημαντικό ερώτημα που η προσέγγισή του ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εργασίας. Εδώ, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε απλά μια από τις πλευρές του γιατί αποτέλεσε αντικείμενο του προβληματισμού μας κατά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου.

Ενας τρόπος, λοιπόν, να ελέγξουμε την κατανόηση ενός αντικείμενου (περιεχόμενο εκφώνησης, προταθείσα λύση ενός προβλήματος κ.λπ.) από τους μαθητές είναι να τους ζητήσουμε να **διατυπώσουν το ίδιο πράγμα με διαφορετικό τρόπο. Ο έλεγχος της ικανότητας για μετάφραση** είναι ένας από τους τρόπους προσέγγισης του σχετικά αφηρημένου θέματος της κατανόησης.

Με τον όρο **διαδικασία μετάφρασης** εννοούμε την ψυχολογική διαδικασία που επιτελείται με το πέρασμα από μια μορφή παράστασης¹ ή αναπαράστασης² σε μια άλλη αλλά και την εξωτερικευμένη πράξη που πηγάζει από αυτή την εσωτερική διεργασία. Και για να επανέλθουμε στην περίπτωση του προβλήματος 10 (υπολογισμός της τιμής του κιλού στο αλεύρι) οι μαθητές βρέθηκαν "όμηροι" της "μιας και μοναδικής λύσης" (480:2,5) την οποία είτε δεν μπόρεσαν να συλλάβουν είτε δεν μπόρεσαν να εκτελέσουν.

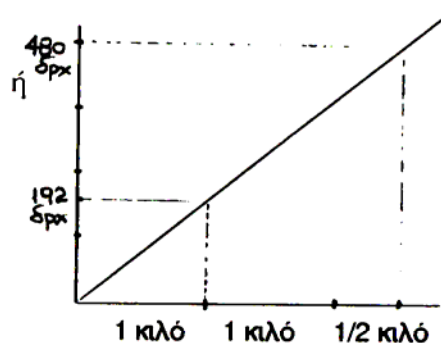
Η μετάφραση π.χ. της εκφώνησης του προβλήματος 10 από γραπτό κείμενο σε διάγραμμα

-
- 1 Σε σχετική εργασία τους οι Lesh, Post, και Behr, (1987) εντόπισαν πέντε διαφορετικούς τύπους συστημάτων παράστασης αφηρημένων εννοιών που υπεισέρχονται στη διαδικασία μάθησης των μαθηματικών και στη λύση προβλημάτων: Γραπτά Κείμενα, Χειριζόμενα μοντέλα (π.χ. ραβδιά Cuisenaire, αριθμογραμμές κ.λπ.), Εικόνες ή Διαγράμματα (π.χ. Venn), Γλώσσες (π.χ. γλώσσα λογική), Γραπτά σύμβολα (π.χ. $x+3=7$).
 - 2 Εδώ αναφερόμαστε στους τέσσερις βασικούς τρόπους αναπαράστασης των μεταβλητών: Περιγραφή, Πίνακας, Γράφημα, Αλγεβρικός τύπος (JANVIER, 1987).

480 δραχμές

1 κιλό

1 κιλό 1/2 κιλό



1 κιλό 1 κιλό 1/2 κιλό

θα διευκόλυνε τη διαδικασία επίλυσης προσφέροντας συγχρόνως αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θελήσαμε να ελέγξουμε την ικανότητα μαθητών της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού για μετάφραση από μια μορφή παράστασης σε μια άλλη στο πλαίσιο μιας διαδικασίας μοιράσματος.

Συγκεκριμένα το πρόβλημα 5 ζητούσε να μεταφρασθεί σε διάγραμμα η ιστορία που περιγράφετο στην εκφώνηση του προβλήματος ("μοιράζω μια τούρτα 16 κομματιών σε 5 φίλους μου. Πόσα κομμάτια πήρε ο καθένας και πόσα περίσεψαν;")

Η συμπεριφορά των μαθητών καταγράφεται στον παρακάτω πίνακα:

Αποτέλεσμα (%) Τάξη	Σωστό	Σωστή διαδικασία ημιτελής	Αποκοπή 5 κομματιών	"περίσσεψε 1 κομμάτι"	Απλός χωρισμός σε 16 κομμάτια	Δεν απάντησαν
Δ	1	3	5	29 (45%)	19	7
Ε	6	1	12	29 (43%)	19	3

Τα μηδαμινά ποσοστά επιτυχίας συνηγορούν υπέρ του προβληματισμού που διατυπώσαμε στην αρχή της παρατήρησης.

Δεν θα επεκταθούμε εδώ στην ανάλυση και σε βάθος ερμηνεία των απαντήσεων που πήραμε, θα θέλαμε μόνο να υπογραμμίσουμε ότι οι μισοί περίπου από τους μαθητές που ρωτήθηκαν βλέπουν τη

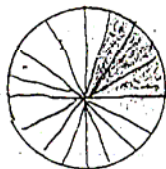
διαδικασία της διαίρεσης σαν πράξη αφαίρεσης κάποιου τμήματος από το όλο, πράγμα που εξηγεί το γεγονός ότι η προσοχή τους στρέφεται "στο κομμάτι που μένει".

Ενδεικτικά μεταφέρουμε εδώ κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών.

Σωστή διαδικασία ημιτελής

Αν η τούρτα είναι αυτή

$$\begin{array}{r|l} 16 & 5 \\ -15 & 3 \\ \hline & = \end{array}$$

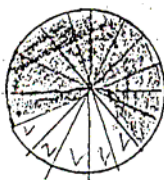


Ζωγράφισε τι ακριβώς έγινε

Αποκοπή πέντε κομματιών

Αν η τούρτα είναι αυτή:

$$\begin{array}{r|l} 16 & 5 \\ -15 & 3 \\ \hline & = 1 \end{array}$$

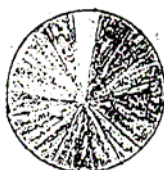


Ζωγράφισε τι ακριβώς έγινε.

Περίσσεψε ένα κομμάτι

Αν η τούρτα είναι αυτή:

$$\begin{array}{r|l} 16 & 5 \\ -15 & 3 \\ \hline & = 1 \end{array}$$

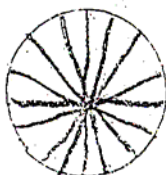


Ζωγράφισε τι ακριβώς έγινε.

Απλός χωρισμός σε 16 κομμάτια

Αν η τούρτα είναι αυτή:

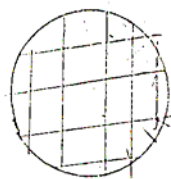
$$\begin{array}{r|l} 16 & 5 \\ -15 & 3 \\ \hline & 01 \end{array}$$



Ζωγράφισε τι ακριβώς έγινε.

Αν η τούρτα είναι αυτή:

$$\begin{array}{r|l} 16 & 5 \\ 1 & 3 \\ \hline & 3 \\ & \times 5 \\ & \hline & 15 \end{array}$$

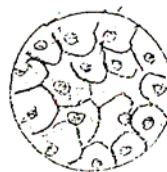


$$\begin{array}{r} 16 \\ -15 \\ \hline 1 \end{array}$$

Ζωγράφισε τι
ακριβώς έγινε

Αν η τούρτα είναι αυτή:

$$\begin{array}{r|ll} 16 & 5 & 3 \\ 15 & & \\ \hline =1 & & \end{array}$$



Ζωγράφισε τι
ακριβώς έγινε

5.4. Κριτική αντιμετώπιση των προβλημάτων διαίρεσης

Η παράγραφος αυτή θα μπορούσε να ενσωματωθεί στην προηγούμενη υπό τη μορφή παρατήρησης, αν το πρόβλημα που στάθηκε αφορμή για τη δημιουργία της δεν είχε κάτι το ξεχωριστό.

Όταν μοιράζεις εξίσου 42 στρατιωτάκια σε 9 φίλους σου, η τύχη των 6 παιχνιδιών που μένουν δε δημιουργεί πρόβλημα αφού μπορείς να τα διαθέσεις κατά βούληση. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο όταν επικοινωνείς με ένα ταξιδιωτικό γραφείο για να "κλείσεις" λεωφορεία για την εκδρομή του σχολείου. Πόσα λεωφορεία των 52 θέσεων θα χρειασθούν 500 μαθητές που θα ταξιδεύσουν;

Από τους 64 μαθητές της τετάρτης, που ρωτήθηκαν, οι 37, ένα ποσοστό δηλαδή 58% του συνόλου, δε δίστασαν να αφήσουν 32 παιδιά στο δρόμο (!) απαντώντας ότι θα χρειαστούμε 9 λεωφορεία.

Μόνο 3 μαθητές (επί συνόλου 64 μαθητών) κατανόησαν την ουσία του προβλήματος δίνοντας σημασία και στο "υπόλοιπο", αν και ένας από αυτούς αντί για το σωστό "δέκα λεωφορεία", απαντά ότι θα χρειασθούν "εννέα και ένα ακόμη για να μπουν οι μαθητές που περισσεύουν(!)".

Στην πέμπτη δημοτικού το ποσοστό των μαθητών που συνηγορεί υπέρ των 9 λεωφορείων ανέρχεται στο 79% ενώ ελήφθησαν 4 μόνο σωστές απαντήσεις (επί συνόλου 67 μαθητών).

Τελικά, πόσο κοντά ή μάλλον πόσο μακριά από την καθημερινή ζωή βλέπουν τα παιδιά τα μαθηματικά; Μια ενδιαφέρουσα ερώτηση που συνοδεύεται από ένα τεράστιο αριθμό ερευνών, που στα πλαίσια αυτής της εργασίας είναι αδύνατο να αναφερθούμε ακόμη και στα σημαντικότερα συμπεράσματά τους.

Αποτελέσματα, όμως, σαν αυτά που αναφέραμε προηγουμένως φέρνουν στο νου την αντίδραση εκείνου του μαθητή που όταν ρωτήθηκε αν είναι λογική η απάντηση "12,5 άνθρωποι" που βρήκε, απάντησε: "Αυτά είναι μαθηματικά" ... άρα δεν έχουν, απαραίτητα, σχέση με την πραγματικότητα.

5.5. Ικανότητα σύνθεσης προβλημάτων διαίρεσης

Με αφετηρία μια τέλεια και μια ατελή διαίρεση

$$\begin{array}{r|l} 70 & 14 \\ 0 & 5 \end{array} \quad \text{και} \quad \begin{array}{r|l} 450 & 4 \\ 2 & 112 \end{array}$$

Ζητήσαμε από τους μαθητές να φτιάξουν ένα πρόβλημα που η λύση του να δίνεται από την κάθε μια από αυτές τις διαιρέσεις.

Ο στόχος μιας τέτοιας ερώτησης ήταν διπλός. Αφενός μεν θέλαμε να ελέγξουμε την ικανότητα των παιδιών να κατασκευάζουν και όχι απλά να επιλύουν ήδη έτοιμα προβλήματα και αφετέρου να εξετάσουμε τη μορφή της γνωστικής αναπαράστασης που κρύβεται πίσω από τον τίτλο "πρόβλημα διαίρεσης".

Από τους 64 μαθητές της τετάρτης δημοτικού, 38 μόνο μαθητές (ποσοστό 59%) έδωσαν σωστή απάντηση και στα δύο σκέλη του προβλήματος και 8 ακόμη απάντησαν σωστά μόνο στο ένα σκέλος.

Από τα 84 συνολικά σωστά προβλήματα που πήραμε τα 79 ήταν προβλήματα μερισμού, 4 ήταν προβλήματα μέτρησης (αναλογία 1:20) και ένα μόνο ήταν πρόβλημα εμβαδού. Η ίδια τάση παρατηρήθηκε και στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού. Από τους 67 μαθητές, πήραμε 27 μόνο σωστές απαντήσεις και στα δύο σκέλη της ερώτησης (ποσοστό 40%) και 10 ακόμη μαθητές απάντησαν σωστά στο ένα μόνο σκέλος. **Από τα 64 προβλήματα που παρουσιάστηκαν τα 56 ήταν προβλήματα μερισμού** ενώ μόνο 8 ήταν προβλήματα μέτρησης (αναλογία 1:7).

Παρατηρούμε, λοιπόν, μια διαφορά του ύψους των 20% περίπου (π.χ. για τη τετάρτη δημοτικού) μεταξύ της ικανότητας για επίλυση ενός δεδομένου προβλήματος (π.χ. πρόβλημα 1, ομάδα III) και της ικανότητας ανασύστασης του προβλήματος με βάση τον αλγόριθμο λύσης του.

Επιπλέον, για το σύνολο των μαθητών, ένα πρόβλημα διαίρεσης είναι πρόβλημα μερισμού ή μέτρησης. Τα άλλα είδη προβλημάτων διαίρεσης αγνοούνται εντελώς.

Ας δούμε, όμως, πιο αναλυτικά τα διάφορα είδη προβλημάτων που κατασκεύασαν οι μαθητές. Και για να μην επεκταθούμε πολύ στα πλαίσια αυτής της εργασίας θα περιορισθούμε σε εκείνα των μαθητών της τετάρτης δημοτικού.

Και στα 79 προβλήματα μερισμού, η ιστορία που περιγράφεται είναι ότι κάποιο παιδί ή κάποιο πρόσωπο του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος μοιράζει σε παιδιά καραμέλες, βόλους, γλυκά ή χρήματα. Να ένα παράδειγμα:

"Η Ελένη είχε 70 καραμέλες και ήθελε να τις μοιράσει σε 14 φίλες της. Πόσες καραμέλες θα πάρει η κάθε μια;"

"Ο παππούς έχει 450 δραχμές και θέλει να τις μοιράσει στα 4 εγγόνια του. Πόσες δραχμές θα πάρει το καθένα;"

Δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση μεταξύ των προβλημάτων που φτιάχτηκαν με βάση την τέλεια διαίρεση (70:14) και εκείνα που φτιάχτηκαν με βάση της ατελή διαίρεση (450:4). Υπάρχουν, εντούτοις, κάποιες **λανθασμένες απόπειρες αναφοράς στο υπόλοιπο**.

Να ένα παράδειγμα:

"Ο παππούς μου έχει 450 ζώα με 4 είδη ζώων. Ο γείτονας του χάρισε 2 ακόμη. Πόσα ζώα έχει;" (2 μαθητές).

Ενας μαθητής ερμηνεύει λάθος το πηλίκο της διαίρεσης, αποδίδοντας του χαρακτηριστικά υπολοίπου.

"Ένα παιδί είχε 70 δραχμές και τις μοίρασε σε 14 παιδιά και του έμειναν 5. Πόσες δραχμές πήρε το κάθε παιδί;"

Σε 8 προβλήματα παρατηρούμε **σύγχυση μεταξύ των εννοιών της διαίρεσης και αφαίρεσης**, όπως φαίνεται στα παραδείγματα:

"Η μητέρα μου έδωσε 70 δραχμές να αγοράσω κρουασάν. Χάλασα τις 14. Πόσες δραχμές μου περίσεψαν;"

"Ένα περιβόλι είχε 450 δέντρα. Από αυτά 4 δέντρα είναι πορτοκαλιές. Πόσες είναι οι μανταρινιές;"

Σε 2 προβλήματα παρατηρούμε **σύγχυση μεταξύ διαίρεσης και πολλαπλασιασμού**.

"Ένα μηχανάκι τρέχει 70 χιλιόμετρα την ώρα. Πόσα χιλιόμετρα θα τρέξει σε 14 λεπτά;"

Το μεσημέρι ένας μανάβης εισέπραξε 450 δραχμές. Πόσο εισέπραξε τα 4 μεσημέρια;"

Παρατηρήθηκαν, επίσης, περιπτώσεις παράθεσης μη ρεαλιστικών δεδομένων:

"Ένας εργάτης πληρώθηκε για ένα δεκαπενθήμερο (;) 70 (;). Πόσο είναι το ημερομίσθιό του;"

Εκτός των 4 σωστών προβλημάτων μέτρησης παρατηρήθηκαν και δύο λανθασμένες απόπειρες κατασκευής τέτοιων προβλημάτων. Δίνουμε ένα παράδειγμα:

"Ενας μανάβης αγόρασε μερικά σακιά με 70 δραχμές όλα (!!) και τα πούλησε 14 δραχμές το ένα. Πόσα σακιά αγόρασε;"

Από τα 84 σωστά προβλήματα διαίρεσης ένα μόνο αναφερόταν στην έννοια της διαίρεσης σαν πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού:

"Ένα ορθογώνιο δωμάτιο έχει εμβαδόν 70 τ.μ. Ξέρουμε ότι το μήκος του είναι 14 μ. Πόσο είναι το πλάτος του;"

Σε 4 άλλα προβλήματα γίνεται **σύγχυση μεταξύ εμβαδού και περιμέτρου:**

"Ένα κουτί (;) έχει μήκος 14 μ. Όλο το κουτί (;) είναι 70 μ. Πόσο είναι το πλάτος;"

ή παρερμηνεύεται ο ρόλος των διαφόρων όρων της διαίρεσης:

"Ένας ορθογώνιο έχει ύψος 112 μ. και πλάτος 450 μ. Πόσα μέτρα είναι το μήκος;"

Η απορία που μας δημιουργήθηκε μετά την ανάλυση των προβλημάτων που κατασκεύασαν οι μαθητές ήταν: **Ποιο είναι το μερίδιο ευθύνης των δασκάλων για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών;**

Με άλλα λόγια: Πόσο ενημερωμένοι είναι οι δάσκαλοι για τα διάφορα είδη διαίρεσης; Υπάρχει και σ' αυτούς μια τάση να ταυτίζουν το πρόβλημα διαίρεσης με "το πρόβλημα διαίρεσης μερισμού"; Κατά πόσο είναι ικανοί να φτιάχνουν απλά προβλήματα διαίρεσης;

Για να μπορέσουμε να έχουμε μια πρώτη απάντηση στα προηγούμενα ερωτήματά μας, ζητήσαμε από 100 επί πτυχίω φοιτητές, μέλλοντες δασκάλους, να διατυπώσουν ένα απλό πρόβλημα διαίρεσης.

92 προβλήματα από αυτά που προτάθηκαν ήταν σωστά, εκ των οποίων **66 ήταν προβλήματα μερισμού και 18 ήταν προβλήματα μέτρησης** (αναλογία 1:4 περίπου) και η ιστορία που περιγράφεται σ' αυτά αφορά μοίρασμα "αγαθών" σε φίλους. Στην πλειοψηφία τους σ' αυτά τα προβλήματα ο διαιρετέος ήταν μεγαλύτερος του διαιρέτη. Μόνο 12 από τα 84 προβλήματα μερισμού ή μέτρησης είχαν $\Delta < \delta$ (αναλογία 1:7).

Προτάθηκαν επίσης:

-1 πρόβλημα εμβαδού ("Η βάση ενός ορθογωνίου είναι 5 m και το εμβαδόν του 20m^2 . Πόσο είναι το ύψος του;")

-1 πρόβλημα ταχύτητας ("Σε πόση ώρα θα καλύψω 500 χιλιόμετρα, αν η ταχύτητά μου είναι 100 χιλιόμετρα την ώρα;")

-6 προβλήματα όπου η διαίρεση εμφανίζεται σαν λόγος. "Σε ένα σχολείο ο αριθμός των μαθητών είναι εξαπλάσιος από τον αριθμό των καθηγητών. Αν το σύνολο μαθητών και καθηγητών είναι 126 άτομα, πόσοι είναι οι καθηγητές;"

"Ένα αυτοκίνητο τρέχει με 100 Km/h. Ένα μηχανάκι τρέχει με 25 m/h. Πόσες φορές είναι πιο γρήγορο το αυτοκίνητο;"

"Η απόσταση Αθήνα - Θεσσαλονίκη είναι 450 Km. Η απόσταση Λάρισα - Θεσσαλονίκη είναι 150 Km. Τι μέρος της απόστασης Αθήνας - Θεσσαλονίκη αποτελεί η απόσταση Λάρισα - Θεσσαλονίκη;"

"Ένα πακέτο καφέ ζυγίζει 125 gr. Τι μέρος του κιλού αντιπροσωπεύει;"

"Σε ένα ζαχαροπλαστείο για κάθε 5 άτομα που αγοράζουν τυρόπιτα, 10 αγοράζουν γλυκό. Ποια είναι η αναλογία μεταξύ των ατόμων που αγοράζουν τυρόπιτα και εκείνων που αγοράζουν γλυκό;"

Οι κυριότερες παρανοήσεις αφορούσαν:

-Χρήση λεξιλογίου που δηλοί "αφαίρεση"

π.χ. "Έχουμε διαίρεση δεκαδικού από ακέραιο (για τη διαίρεση 19,2:4).

-Εσφαλμένη πεποίθηση ότι η **παρουσία της λέξης "μοιράζω"** κατοχυρώνει τη διαίρεση:

"Έχω 30 καραμέλες και θέλω να τις μοιράσω στο $\frac{1}{3}$ των παιδιών μιας τάξης. Πόσες καραμέλες θα πάρει το κάθε παιδί;"

-Κατάχρηση του όρου "μοιράζω" για την κατοχύρωση της πράξης της διαίρεσης.

"Έχω ένα κομμάτι σωλήνα 2 μ. και θέλω να το μοιράσω σε 5 κομμάτια"

(αντί να το κόψω ή να το χωρίσω).

Εξωπραγματικά δεδομένα.

"Η τιμή της βενζίνης σ' ένα βενζινάδικο έχει 12 δραχμές ανά λίτρο ...".

Σύγχυση με την πράξη του πολλαπλασιασμού.

"Το αυτοκίνητό μου καίει σε 2h, 43 λίτρα. Η τιμή της βενζίνης ... Πόσο θα μου κοστίσει η ίδια διαδρομή σε 4h;" (καμιά κατοχύ

ρωση σταθερής ταχύτητας).

-Προβλήματα όπου **όλα ... εννοούνται**.

"Σε μια μοδίστρα 6 φίλες πήγαν 3 μ. ύφασμα. Πόσα μέτρα ύφασμα πρέπει να πάρει η καθεμία;" (Αλήθεια, πόσα;).

"Ο Δημήτρης έχει 24 σοκολάτες. Πόσες θα δώσει στους 12 φίλους του;" (Ισως και καμμία).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πριν περάσουμε στη σύνοψη των αποτελεσμάτων και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στα ερωτήματα που τους θέσαμε, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ακόμα μια φορά την περιορισμένη ισχύ αυτών των συμπερασμάτων για τρεις κυρίως λόγους:

Κατ' αρχήν το μέγεθος του πληθυσμού, του οποίου παρατηρήσαμε τη συμπεριφορά, ήταν σχετικά μικρό.

Επειτα, ο αριθμός των προβλημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε ερευνητική περιοχή (ικανότητα για εκτέλεση αλγορίθμου, διερεύνηση εσφαλμένων πεποιθήσεων των μαθητών, έλεγχος κριτικής ικανότητας και ικανότητας κατασκευής προβλημάτων κ.λπ.) ήταν πολύ μικρός σε σχέση με την ευρύτητα των θεμάτων.

Τέλος, ο συνολικός αριθμός των ασκήσεων και προβλημάτων, ήταν σχετικά μεγάλος για τις δυνατότητες (στα πλαίσια 2 διδακτικών ορών) μαθητών αυτής της ηλικίας.

Η ιδανική λύση θα ήταν να μπορούσαμε να ελέγξουμε τη γνωστική συμπεριφορά των μαθητών με ένα συνδυασμό προσωπικών συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων που θα περιείχαν λιγότερες ερωτήσεις και που για τη συμπλήρωσή τους θα διετίθεντο περισσότερες διδακτικές ώρες.

Για τις συνθήκες, όμως, κάτω από τις οποίες έγινε η περιγραφείσα εργασία κάτι τέτοιο ήταν εντελώς αδύνατο (μη δυνατότητα διάθεσης περισσότερων ωρών από τους δασκάλους λόγω πληθώρας της διδακτέας ύλης).

Προσπαθήσαμε, όμως, έστω και κάτω από αυτές τις συνθήκες, **να φέρουμε στην επιφάνεια κάποιες βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου** ως προς την εφαρμογή του αλγορίθμου και την επίλυση και κατασκευή προβλημάτων διαίρεσης.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν θα αποτελέσουν τις βασικές υποθέσεις για μια πληρέστερη έρευνα σχετική με τα γνωστικά εμπόδια που συναντούν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου στην πορεία τους για την κατάκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών.

Ας δούμε όμως συνοπτικά αυτά τα συμπεράσματα:

1) Τα εγχειρίδια δίνουν ελάχιστη προσοχή στην έννοια που κρύβεται πίσω από μια πράξη και ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρακτική σκοπιμότητα του θέματος (π.χ. εκτέλεση ενός αλγορίθμου με περισσότερο από έναν τρόπους).

Δυστυχώς όμως η πρόωγη ενασχόληση με τον αλγόριθμο δημιουργεί στους μαθητές, αλλά και στους δασκάλους, εσφαλμένες εντυπώσεις: ότι δηλαδή εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι να πάρουμε μια απάντηση και όχι να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο η συγκεκριμένη πράξη σχετίζεται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η πιο πιθανή συνέπεια μιας τέτοιας προσέγγισης του θέματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές ημιτελείς ή και εσφαλμένες εντυπώσεις σχετικά με τη φύση της έννοιας και τις εφαρμογές της (π.χ. ο πολλαπλασιασμός σαν επαναλαμβανόμενη πρόσθεση).

Τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε στις προηγούμενες σελίδες συνηγορούν υπέρ μιας τέτοιας πιθανότητας.

2) Οι αριθμομηχανές δεν αποτελούν πανάκεια. Το αποτέλεσμα του αλγορίθμου έχει ελάχιστη σημασία αν δεν μπορεί να εκτιμηθεί από λογικής άποψης.

Αν "ένα φλυτζάνι γάλα προστεθεί σ' ένα φλυτζάνι ποπ κορν", δεν θα προκύψουν δύο φλυτζάνια μίγματος.

Και αν "ένα δισεκατομμύριο βαρέλια πετρέλαιο στοιχίζουν x δολάρια" η τιμή του ενός τρισεκατομμυρίου βαρελιών πετρελαιο στην πραγματικότητα δεν βρίσκεται μέσα από μια αναλογική σχέση, διότι "τι τιμή να χρεώσουμε για έναν πόρο που εξαντλείται; Σίγουρα απαιτείται μια κύρωση ..." (DAVIS - HERSH, 1981).

Επιπλέον, οι αριθμομηχανές είναι ουσιαστικά άχρηστες σε περιπτώσεις όπου ζητείται η μετάφραση από μια μορφή αναπαράστασης σε μια άλλη (π.χ. από τη φυσική γλώσσα σε διάγραμμα).

Τέλος, η γνώση του αλγορίθμου είναι απαραίτητη, διαφορετικά ο κίνδυνος της τυφλής εξάρτησης από τη μηχανή, είναι πολύ πιθανός.

3) Στα πλαίσια της επίλυσης προβλημάτων είναι εξίσου (ή και περισσότερο) σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία που οδηγεί στην απαιτούμενη πράξη από το να μάθουν να εκτελούν σωστά αυτή την πράξη.

Αν το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, στην οποία ανήκει ένα πρόβλημα, είναι π.χ. η διαίρεση, ο δρόμος που θα οδηγήσει τους μαθητές στη λύση είναι μονόδρομος. Αν ένας μαθητής απαντά "θα

κάνω διαίρεση" σε ένα πρόβλημα που βρίσκεται στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη διαίρεση, δεν διαφέρει και πολύ από έναν καλογυμνασμένο παπαγάλο. Και για μεν τον παπαγάλο μια τέτοια απάντηση είναι σημαντική, για ένα μαθητή όμως δεν αποδεικνύει τίποτα.

Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σχετικά με την αποστήθιση του πίνακα του πολλαπλασιασμού. Πρόκειται για μια χρήσιμη γνώση, δεν είναι, όμως, μαθηματική γνώση.

Η μαθηματική γνώση δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο τεχνικών, αλλά αφορά κυρίως την ικανότητα για παραγωγή νέων αποτελεσμάτων (VON GLASERSFELD, 1978).

Είναι περισσότερο "λειτουργική" γνώση και σαν τέτοια είναι "κατασκευαστική", άρα αναδεικνύεται περισσότερο σε καταστάσεις όπου κάτι νέο ζητιέται, κάτι που δεν ήταν γνωστό εκ των προτέρων.

Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι η παρουσία προβλημάτων, στην εκφώνηση των οποίων δεν εμπεριέχονται αριθμητικά δεδομένα, αλλά για την επίλυσή τους απαιτείται πρώτιστα η υιοθέτηση μιας κατάλληλης στρατηγικής και στη συνέχεια - ενδεχομένως - κάποιες αριθμητικές πράξεις, είναι επιτακτική ανάγκη.

Τέτοιου είδους προβλήματα (π.χ. πρόβλημα "ρυζιού"), που θα 'πρεπε, κατά τη γνώμη μας, να προηγούνται της διδασκαλίας του αλγορίθμου, βοηθούν τα παιδιά να "δουν" τη διδασκόμενη έννοια σαν ένα γενικότερο μαθηματικό μοντέλο, απαλλαγμένο από τις δυσκολίες εφαρμογής του αλγορίθμου και τις πιθανές δυσκολίες των αριθμητικών δεδομένων.

4) Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν οι μαθητές κάποια προβλήματα (προβλ. 7, 8, ομάδα III), οδηγεί στη σκέψη ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά, δεν αντανακλούν τα ίδια πράγματα για όλους.

Αν εξαιρέσουμε περιπτώσεις άγνοιας του περιεχομένου μιας λέξης λόγω μη συνεχούς χρήσης της, η παραπάνω σκέψη είναι βάσιμη, δεδομένου ότι δεν μοιράζονται όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες εμπειρίες.

Υπάρχουν κοινωνικά, επαγγελματικά, οικονομικά και πολιτιστικά σύνορα που εμποδίζουν την επικοινωνία. Η ανοιχτή εννοιολογική δομή των καθημερινών εκφράσεων κάνει πολλές φορές τη χρήση τους σε επιστημονικό πλαίσιο προβληματική.

Για παράδειγμα μια "ημέρα" μπορεί να είναι μια χρονική μονάδα 8, 12 ή 24 ωρών ανάλογα αν μιλάμε για εργάσιμη ημέρα, ημερολογιακή ημέρα ή για ... ενοικίαση αυτοκινήτου.

Με την ίδια λογική μια "εβδομάδα" μπορεί να έχει 5, 6 ή 7 ημέρες ανάλογα αν μιλάμε για εβδομάδες εργασίας ή για ... διακοπές (SALJZ and WYNDHAMN, 1988).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

AUSUBEL, D. P. (1968): Educational Psychology: A cognitive view, New York: Holt, Rinehart and Winston.

BARTLETT, F. C. (1985): Thinking, London: Allen and Unwin.

BELL, A.(1987): Diagnostic teaching experiments with multiplicative problems. - In IV ème école d' été de didactique des mathématiques.

BOERO, P., FERRARI, P. L. , FERRERO, E. (1989): Division Problems: Meanings and Procedures in the Transition to a written Algorithm, For the learning of Mathematics, 9: 17-25.

BROWN, M. (1982): Rules without reasons? Some evidence relating to the teaching of routine skills to low attainers in Mathematics, International Journal of Mathematics Education in Science and Technology: 13: 449-461.

BROWN, S. and WALTER, M. (1983): The art of Problem Posing, The Franklin Institute Press.

BUXTON, L. (1981): Do you panic about Math? Heineman, London.

CHARNAY, R. (1985): Un exemple d' apport des recherches en didactique des mathématiques: La division au cycle moyen. - Dans L' enseignement des mathématiques, Actes du Colloque ALP, Lyon.

DAVIS, P. J. and HERSH, R. (1981): Η Μαθηματική εμπειρία, Εκδόσεις Τροχαλία.

DUNCKER, K. (1945): On Problem Solving, Psychological Monographs, 58: 5, Whole No 270.

FIELKER, D. (1986): Which operation? Certainly not division!, For the learning of Mathematics, 6: 34-38.

FISCHBEIN, E. (1989): Tacit Models and Mathematical Reasoning, For the learning of Mathematics, 9: 9-19.

FOXMAN, D. D.(1980): Mathematical development, H.M.S.O., London.

FREUDENTHAL, H. (1983): Didactical Phenomenology of Mathematical Structures, D. Reidel Publishing Company.

HADASS, R. and BRANSKY, J. (1991): Meanings of division and their implication for science teaching - A survey amongst elementary school teachers. - In J. Math. Educ. Sci. Technol, Vol 22, No 2: 309-315.

HART, K. (1981): Children's Understanding of Mathematics: 11-16, Murray, London.

HINSLEY, D., HAYES, J. R. and SIMON, H. A. (1977): From words to Equations. - In P. Carpenter and M. Just (Eds), Cognitive Processes in comprehension. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

JANVIER, C. (1987): Translation Processes in Mathematics Education. - In Problems of Representation in the teaching and learning of Mathematics, ed. C. Janvier.

KOHLER, W. (1925): The mentality of apes. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

KOΛΕΖΑ, Ε. και ΣΟΥΡΛΑΣ, Κ. (1990): ΑΣΚΗΣΕΙΣ και ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - Μια Λειτουργική Ταξινόμηση, Ευκλείδης Γ, τεύχος 27.

LAING, R. A. and MEYER, R. A. (1982): Transitional division algorithms, Arithmetic Teacher, 29: 10-13.

LESH, R., ROST, T., BEHR, M. (1987): Representations and Translations among Representations in Mathematics Learning and Problem Solving. - In Problems of Representation in the teaching and learning of Mathematics, ed. C. Janvier.

MANIOY - ΒΑΚΑΛΗ, Μ. (1992): Λύση αριθμητικών πράξεων πλήρους και ατελούς διαίρεσης από τα παιδιά ηλικίας εννέα και δέκα χρόνων. Ψυχολογικές Ερευνες στην Ελλάδα, Τόμος Ι: 131-147.

MASON, J. (1987): What do Symbols Represent? - In Problems of Representation in the teaching and learning of Mathematics, ed C. Janvier

MAYER, R. E. (1983): Thinking, Problem Solving, Cognition. W. H. Freeman and Company, New York.

MINSKY, M. A. (1975): A framework for representing knowledge. - In The psychology of computer vision. P. H. Winston (Ed), New York: Mc Graw - Hill.

NESHER, P. (1982): Levels of description in the analysis of addition and subtraction word problems. - In Addition and Subtraction: A cognitive perspective. T. P. Carpenter, J. M. Moser and T. A. Romberg (Eds). Hillsdale N. J.: Erlbaum.

NEYRET, R. (1986): Situations didactiques d'apprentissage de la division, - Dans En Mathématiques peut mieux faire, INRP.

PIAGET, J., GRIZE, J. B. et al (1968): Epistemologie et psychologie de la fonction, P.U.F., Paris.

- ΠΟΡΠΙΟΔΑΣ, Κ. (1991): Γνωστική Ψυχολογία, Τόμος 1 και 2.
- RATHMELL, E. C. and HUINKER, D. M. (1989): Using "Part - Whole" Language to help Children Represent and Solve Word Problems. - In Yearbook 1989, N.C.T.M.
- RESNICK, L.B. and FORD W. W. (1984): The psychology of mathematics instruction, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SALJZ, R. and WYNDHAMN, J.(1988): A week has seven days. Or does it? On bridging linguistic Openness and Mathematical Precision, For the learning of Mathematics 8: 16-19.
- SHADMI, Y. (1983): Basic Concepts in Science and how to teach them, Jerusalem: The Israeli Science Teaching Center, Hebrew University of Jerusalem.
- SKEMP, R. R. (1971): The psychology of the learning mathematics, Harmondsworth, England: Penguin Books.
- SLESNICK, T. (1986): Algorithmic Skill vs. conceptual understanding: 143-154.
- TEULE - SENSACQ, P. et UINRICH, G. (1982): Resolution de problemes de division au cycle elementaire dans deux types de situations didactiques.
- TOYLMIN, S. (1977): Human Understanding. Princeton: Princeton University Press.
- TREFFERS, A. (1987): Integrated column arithmetic according to progressive schematisation, Educational Studies in Mathematics 18: 125-145.
- TREFFERS, A. and GOFFREE, F. (1987): Educational Studies in Mathematics 18: 125-145.
- VON GLASERSFELD, E. (1987): Learning as a constructive activity. - In Problems of Representaion in the teaching and learning of Mathematis, ed C. Janvier.
- WERTHEIMER, M. (1959): Productive Thinking, New York, Harper and Row.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ και ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ που τέθηκαν στους μαθητές της Δ' και Ε' τάξης δημοτικού

Ομάδα Ι Διάκριση των όρων μιας διαίρεσης

1. Στην παρακάτω διαίρεση να ονομασθούν οι όροι που βρίσκονται σε κύκλο

$$\begin{array}{r} \textcircled{47} \\ - \textcircled{36} \\ \hline \textcircled{11} \end{array} \quad \begin{array}{r} \textcircled{12} \\ \textcircled{3} \end{array}$$

Ομάδα ΙΙ Εκτέλεση αλγορίθμου και προσδιορισμός σχέσης παραγόντων μιας διαίρεσης:

1. Να γίνει η διαίρεση $15:3$
2. Να γίνει η διαίρεση $17:4$
3. Να εκτελεσθεί η παρακάτω διαίρεση και να γίνει η δοκιμή $(225:32)$
4. Να γίνει η διαίρεση $345:42$
5. Με ποιον αριθμό πρέπει να πολλαπλασιάσουμε τον αριθμό 12 ώστε να βρούμε αποτέλεσμα 156;
6. Να γίνει η διαίρεση $38:59$
7. Βάλτε στο κουτάκι τον αριθμό που λείπει

$$118 \times \square = 59 \quad \square : 12 = 11,5$$

$$2,4 : \square = 1,6 \quad \square : 2,4 = 30$$

Ομάδα ΙΙΙ Επίλυση προβλημάτων διαίρεσης

1. Ο Γιώργος έχει 42 μολυβένια στρατιωτάκια και θέλει να τα μοιράσει σε 3 φίλους του. Πόσα στρατιωτάκια θα πάρει ο κάθε ένας από τους φίλους του;

2. Για τη βαφή ενός σπιτιού χρειαζόμαστε 5 φορές περισσότερο χρώμα από ότι για τη βαφή ενός δωματίου. Αν για ολόκληρο το σπίτι χρειαζόμαστε 25 κιλά χρώμα, πόσο χρώμα θα χρειασθούμε για τη βαφή του δωματίου;

3. Σε μερικούς φίλους μου μοίρασα 76 καραμέλες. Ο κάθε ένας πήρε από 8 καραμέλες. Πόσοι ήταν οι φίλοι μου;

4. Στα γενέθλια της Ελένης η μητέρα της έφτιαξε 40 μπισκότα για όλα τα παιδιά. Η Ελένη μοίρασε από 3 στο κάθε παιδί. Πόσα ήταν τα παιδιά;

5. Η Ελένη στα γενέθλιά της μοίρασε εξίσου σε 5 φίλους της μια τούρτα που αποτελούνταν από 16 κομμάτια. Πόσα κομμάτια πήρε ο καθένας και πόσα κομμάτια περίσειψαν;

Αν η τούρτα είναι αυτή



ζωγράφισε τι ακριβώς έγινε.

6. Μια πλατεία σχήματος ορθογωνίου έχει εμβαδό 384 τ.μ. Ξέρουμε ότι το πλάτος της είναι 16 μ. Πόσο είναι το μήκος της πλατείας;

7. Ένας πεζός περπάτησε 3 χιλιόμετρα σε μια ώρα. Τι απόσταση περπάτησε στο ένα λεπτό;

8. Ένας εργάτης πληρώθηκε για ένα δεκαπενθήμερο δουλειάς 62 χιλιάδες δραχμές. Ποιο είναι το ημερομίσθιο του εργάτη;

9. Αγοράσαμε ζαμπόν με 1700 δραχμές το κιλό και πληρώσαμε 650 δραχμές. Πόσο ζαμπόν αγοράσαμε;

10. Η μητέρα του Γιάννη αγόρασε 2,5 κιλά αλεύρι για να ζυμώσει ψωμί και πλήρωσε 480 δραχμές. Πόσο κοστίζει το κιλό το αλεύρι;

Ομάδα IV Κριτική αντιμετώπιση προβλημάτων διαίρεσης

1. Οι 500 μαθητές ενός δημοτικού σχολείου στα Γιάννενα αποφάσισαν να πάνε εκδρομή στο Μέτσοβο. Πόσα λεωφορεία των 52 θέσεων χρειάζονται;

2. Θέλουμε να μετρήσουμε τους κόκκους του ρυζιού σε 1 κιλό ρύζι. Τι μπορούμε να κάνουμε; Να μετρήσουμε τους κόκκους ένα προς ένα; Αν όχι, τι προτείνεις;

3. Σκέφθηκα έναν αριθμό. Μετά τον πολλαπλασίασα με έναν άλλο. Τι έπαθε ο αριθμός που σκέφθηκα;

Μεγάλωσε ☐ Μίκρυνε ☐

Άλλη πιθανότητα ☐

Ποια;.....

Ομάδα V Ικανότητα σύνθεσης προβλημάτων διαίρεσης

1.α) Δίνεται η διαίρεση

$$\begin{array}{r|l} 70 & 14 \\ 0 & 5 \end{array}$$

Να φτιάξεις ένα πρόβλημα που η λύση του να δίνεται απ' αυτή τη συγκεκριμένη διαίρεση.

β) Το ίδιο και για τη διαίρεση

$$\begin{array}{r|l} 450 & 4 \\ 05 & 112 \\ 10 & \\ 2 & \end{array}$$

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

**ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΤΟΥ Δ.Ν. ΔΑΡΒΑΡΗ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ Δ.Ν. ΔΑΡΒΑΡΗ

Σύνθεση του ορθολογισμού με το συναισθηματικό
θρησκευτικό λόγο

281

Γρηγόρης Καραφύλλης

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ Δ.Ν.ΔΑΡΒΑΡΗ

Σύνθεση του ορθολογισμού με το συναισθηματικό θρησκευτικό λόγο.

Ο "σοφολογιώτατος"¹ κύριος Δημήτριος Νικολάου Δάρβαρης,
"εκ της κατά την Μακεδονίαν κωμοπόλεως Κλεισούρας",² αποτελεί

- 1 Εξώφυλλο της *Εγκυκλοπαιδείας απλοελληνικής* (1829). Για τα έργα του Δάρβαρη βλ. ενδεικτικά Αθ. Γιομπλάκης, "Δημήτριος Νικ. Δάρβαρης (1757-1823) ο εκ Κλεισούρας της Μακεδονίας διδάσκαλος του Γένους", ανάπτυπο από το π. Γρηγόριος ο Παλαμάς τ. ΝΔ' (1971), σσ. 16-19 και Γρ.Χ.Καραφύλλης, "Δημήτριος Δάρβαρης, ένας δάσκαλος του Γένους από τη ΒΔ Μακεδονία", εφ. *Κοινή Γνώμη* (Φλώρινα), 30 Δεκ. 1985, σσ. και 4, όπου και άλλη σχετική βιβλιογραφία. - Η πρώτη καταγραφή τω έργων του Δάρβαρη (όχι πλήρης για την μέχρι τότε εργογραφία του) έγινε το 1811. Βλ. π. *Ερμής ο Λόγιος*, τ. Α' (1811), σσ. 76-79.
- 2 Εξώφυλλο της *Χρηστομάθειας απλοελληνικής* (1820). - Τα βιογραφικά στοιχεία του Δ. Δάρβαρη δίνονται συνοπτικά από τον αδερφό του Πέτρο, ο οποίος γράφει: "ο μακαρίτης αδελφός μου εγεννήθη τη 13/24 Αυγούστου 1757 εν τη κατά την Μακεδονία κωμοπόλει Κλεισούρα πλησίον της Καστοριάς και ζήσας υπέρ τα 65 1/2 έτη, ετελεύτησεν εν Βιέννη μετ' ολογοχρόνιον ασθένειαν από υδρώπικαν του στήθους τη 21 Φεβρουαρίου ήτοι 5 Μαρτίου 1823 το εσπέρας μετά τας 5 ώρας", βλ. *Εγκυκλοπαιδεία απλοελληνική*. Πόνημα οψίγονον του σοφολογιωτάτου μακαρίου Κυρίου Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, εκδοθέν εις χρήσιν των σπουδαζόντων Νέων του Γένους, φιλοπόνω επιστασία του ελλογίμου αυτού αδελφού Πέτρου Νικολάου του Δαρβάρεως του και Πεντάδου. Εν Βιέννη της Αυστρίας, εν τω τυπογραφείω του Ι. Β. Σβηκίου 1829, σ. ε' -. Βλ. επίσης γι' αυτά Μ. Παπαμιχαήλ, *Δημήτριος Νικολάου Δάρβαρης, φιλόσοφος, συγγραφεύς, διδάσκαλος του γένους 1757-1823*, Θεσσαλονίκη 1956, του ίδιου "Η οικονομική και πνευματική ακτινοβολία των Δυτικομακεδόνων εις τας Παραβουναβίους χώρας κατά τον 18ον και 19ον αιώνα, εφ. *Ελληνικός Βορράς*, 4 Φεβρουαρίου, Θεσσαλονίκη 1962, Βασ. Σφυρόερα "Δάρβαρης Δημήτριος", *θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαιδεία*, τ. Δ' σπ. 964, Αθήναι 1964, και κυρίως Αθ. Γιομπλάκης, *ό.π.*, σσ. 3-13. - Πληροφορίες για τη ζωή και το συγγραφικό έργο του Δάρβαρη, ιδιαίτερα στη σλαβονική, δίνει και ο Σάρβος συγγραφέας Vlado Djordjevic στο *Gzcka i*

μία ιδιαίτερη περίπτωση λογίου που θα μπορούσε να καταταχθεί μεταξύ των συντηρητικών εκπροσώπων του Πατριαρχείου και των εκσυγχρονιστών του *Νεοελληνικού Διαφωτισμού*. Η κατάταξη του Δάρβαρη στον ενδιάμεσο αυτό χώρο, στηρίζεται κυρίως στο γεγονός ότι στα θέματα της παιδείας κινείται μεταξύ της πατριαρχικής αντίληψης της *Οκτωήχου* και του *Ψαλτηρίου* και της αντίστοιχης διαφωτιστικής, η οποία χρησιμοποιούσε τη σύγχρονη γλώσσα και προωθούσε την επιστημονική σκέψη.

Βέβαια από άποψη τυπική, ο Δάρβαρης ακολουθεί το "εύληπτον" ύφος και ενδιαφέρεται για την επιστημονική γνώση. Η αποδοχή όμως αυτών των διαφωτιστικών αρχών δεν αναιρεί τον πρωτεύοντα ρόλο που επιμένει να αποδίδει στη θεολογία, τουλάχιστον σε οικεία σ' αυτήν θεωρητικά ζητήματα, ενώ παράλληλα φροντίζει να υπαγάγει διαρκώς και τις καταφανείς εκσυγχρονιστικές του αντιλήψεις στην παραδοσιακή οπτική του θεϊκού ελέγχου. Έτσι ασπάζεται αμέσως το ρόλο και τη λειτουργία της θείας πρόνοιας και εμμέσως την κοσμική εξουσία των εκκλησιαστικών αρχόντων.

Η παράλληλη αυτή αποδοχή της θεοκρατικής και της υπό θρησκευτική επιτήρηση κοσμικής αντίληψης, λειτουργεί δυνητικά και στη διαμόρφωση των ανθρώπινων στόχων, κατά την παιδική ηλικία, όπως καταγράφεται ήδη στο πρώτο σύγγραμμά του,¹ στο οποίο περιγράφει ως εξής το γενικό πλαίσιο του σχολείου: "Το σχολείον είναι εκείνος ο τόπος, όπου τα παιδιά μανθάνουσι τοιαύτα πράγματα, δια των οποίων δύνανται να γένωσιν ευτυχείς άνθρωποι· πράγματα δηλαδή οπου όχι μόνον εις την παρούσαν ζωήν μάς κάμνουσιν ευτυχείς, αλλά δια των οποίων και εις την μέλλουσαν αιδιότητα γινόμεθα μακάριοι".² Η στοχοθεσία λοιπόν της εκπαίδευ-

Srpska prosveta (Ελληνική και Σερβική Παιδεία), Beograd 1896, σ. 224. - Επίσης στοιχεία για το βίο και το έργο του Δάρβαρη αντλούμε και από τη μελέτη του Ν. Βέη "Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, Αφιέρωμα εις Ρήγαν Βελιστινλήν Φερραϊόν μετ' αυτογράφων σημειωμάτων του πρωτομάρτυρος", *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τ. ΙΘ' (1944) σσ. 356-372.

- 1 *Χειραγωγή εις την καλοκαγαθίαν, ήτοι εγχειρίδιον εις ανάγνωσιν τοις σπουδάζουσιν νεανίσκοις των Ρωμαίων και Βλάχων*. Δαπάνη του τιμιωτ. κυρίου Ιωάννου Νικολάου του Δαρβάρεως. Εν Βιέννη της Αουστρίας, εν τη Τυπογραφία Γεωργ. Βενδότη. Εν έτει 1791.
- 2 Στο ίδιο, σ. 1. Για τη διδασκαλική παρουσία και προσφορά του Δάρβαρη βλ. και τη μελέτη του Περικλή Βακουφάρη, *Οι αντιλήψεις του Δημητρίου Δάρβαρη για τη διδασκαλία των μαθημάτων, μεταπτυχιακή εργασία*, Θεσσαλονίκη

σης δεν πρέπει να φωτίζει μόνο τον παρόντα βίο, αλλά να εξασφαλίζει και την ευδαιμονία του μέλλοντος ή τουλάχιστον να προσγράφει θετικές υποθήκες γι' αυτόν. Η οπτική αυτή της κατάκτησης μιας γενικής ευτυχίας στο πλαίσιο των δύο κόσμων προϋποθέτει και ενισχύεται και από τις παράλληλες θέσεις του, ότι στο "καλοκατάστατον σχολείον" δεν πρέπει οι νέοι να αρκούνται μόνο στην κατάκτηση του περιεχομένου των θετικών εννοιών, αλλά και να ενεργούν σύμφωνα με αυτές. Η προσθήκη αυτή ενδιαφέρει ιδιαίτερα και συντείνει στην παραπάνω οπτική, επειδή ο Δάρβαρης διατείνεται ότι από όλες τις έννοιες, που διδάσκονται οι νέοι, η πίστη είναι το "επισημότερον μάθημα από όλα"¹, αφού "αρχή σοφίας [είναι] ο του θεού φόβος".² Η ευσεβιστική αυτή θέση λαμβάνει επί πλέον και συγκεκριμένη ενίσχυση από τη συμπερίληψή της στον καθορισμό του περιεχομένου της "καλοκαγαθίας", η οποία ως γενικός στόχος και ιδανικό των νέων, λογίζεται ότι "... είναι η κλίσις και σπουδή εις το να εκτελή τινάς τόσον τα καθήκοντα του επαγγέλματός του, όσον και τα προς τον Θεόν και τον πλησίον".³

Μένοντας ακόμη στο θεοκρατικό πεδίο, πρέπει να τονίσουμε και τη θεογνωσία, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στο έργο του Δάρβαρη. Εδώ επαναλαμβάνονται, συχνότατα, γνωστές θεοκρατικές αντιλήψεις, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψισθούν στα εξής: όλη φύση έχει προετοιμασθεί για τη χρεία του ανθρώπου και η απολαβή των προσφορών της επιτυγχάνεται δια της εργασίας⁴ ο άνθρωπος, θεωρώντας όλη τη Δημιουργία, φτάνει στην επίγνωση

1980, ο οποίος επιχειρεί και ορισμένες αξιολογήσεις, στηριγμένος κυρίως στο κείμενο του Λόγιου *Ερμή* (βλ. ειδικότερα στις σσ. 8-16).

1 *Χειραγωγία εις την καλοκαγαθίαν...*, σσ. 6-7.

2 Στο ίδιο, σ. 11.

3 *Ό.π.*, σ. 26. Το παιδαγωγικό όραμα του Δάρβαρη θα μπορούσε να λεχθεί ότι περιλαμβάνει την ηθική και θρησκευτική μόρφωση και την εθνική διαπαιδαγώγηση της νεολαίας, (πρβλ. Αθ. Γιομπλάκης, *ό.π.*, σσ. 14-15).

4 *Οικιακή διδασκαλία της φύσεως χάριν των μικρών Παιδίων και Κορασίδων*, εκδοθείσα υπό Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, δαπάνη των Κυρίων Αυταδέλφων Δαρβάρεων. Εν Βιέννη της Αουστρίας, εκ της Τυπογραφίας Ιω. Βαρθολομ. του Σβηκίου, πρώην Γ. Βενδώτου 1810. Το ενδιαφέρον για την παιδεία και των κοριτσιών φαίνεται πως ήταν γενικό. Βλ. ενδεικτικά τις σχετικές προτάσεις του Ν. Δούκα, *Παιδαγωγός ήτοι Πρώτα Μαθήματα των Παιδίων εις το αναγινώσκειν και νοείν* συντεθέντα και εκδοθέντα εις τομίδα τρία, τ. α', εν Βιέννη 1813, σσ. ιη'-ιθ'.

του θεού, "εκ της οποίας πηγάζει η ευσέβεια, με την οποίαν είναι συνημμένη η δικαιοσύνη, και αι λοιπαί αρεταί, εξ ων προσγίγνεται εις [αυτόν] η ευδαιμονία και η μακαριότης".¹ η τελειότητα και η σοφία του Θεού καταφαίνονται όχι μόνον από την ποικιλία της χλωρίδας και της πανίδας αλλά και από την ύπαρξη του ίδιου του ανθρώπου. Η δωροδοσία λοιπόν του θεού και η ευσέβεια που συνεπάγεται αυτή αποδεικνύουν τη δυνατότητα του ανθρώπου να ευτυχήσει, ενώ η άπειρη ποικιλία των δημιουργημάτων του, και ιδιαίτερα ο ίδιος ο άνθρωπος, αποκαλύπτουν τη θεϊκή σοφία. Η απόληξη της σκέψης αυτής του Δάρβερη ολοκληρώνεται στις αποφθεγματικές προτάσεις ότι "... ο σύμπας κόσμος άριστα διοικείται υπό της θείας προνοίας" και "... συνεπάγεται μετά λόγου ότι έστι Θεός, ποιητής του κόσμου, και ότι όλα εις τούτον τον κόσμον πανσόφως διοικούνται υπό της θείας προνοίας προς το κοινόν συμφέρον των ανθρώπων".²

Αλλά ο δεισμός του Δάρβερη, όσον αφορά, πάντοτε, στη στοχοθεσία της παιδείας, θεμελιώνεται και στην αντίληψή του ότι ο άνθρωπος είναι το ωραιότερο και τιμιότερο από τα επίγεια όντα, επειδή έλαβεν ου μόνον ευάρμοστον σώμα, αλλά και αθάνατον πνεύμα,...".³ Κατά την εκτίμησίν του όμως, οι περισσότεροι άνθρωποι "κακομεταχειρίζονται" τα προσόντα αυτά, προξενώντας ζημιά στους άλλους και στον εαυτό τους. Περισσότερο όμως επιτίθεται εναντίον εκείνων οι οποίοι στο όνομα του διαφωτισμού αναιρούν τη θρησκεία και υβρίζουν. Γι' αυτό τονίζει ότι "υπό το όνομα του κακώς νοηθέντος φωτισμού" δεν πρέπει να βλαστημά κανείς το Θεό, τη θρησκεία, τη διοίκηση, και από πάνω να νομίζει ότι έτσι είναι "πεφωτισμένος".⁴ Έτσι υπερβαίνει το χαράκωμα και απορρίπτει εμμέσως όλους εκείνους που επιχείρησαν να υπερκεράσουν τη θεοκρατία και το θεολογικό τρόπο έρευνας και αναζήτησης των πραγμάτων, εμμένοντας μόνο στον ορθό λόγο και την επιστήμη. Ο ίδιος εισάγει μεν τα δύο στοιχεία στη σκέψη του και τους διαλογισμούς του, αλλά φροντίζει να μην ισοσταθμίζονται ποτέ με τη

1 Οικιακή διδασκαλία της φύσεως ..., σ. 373.

2 Ό.π., σ. 384.

3 Οδηγός του βίου εκδοθείς υπό Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, δαπάνη των Κυρίων Αυταδέλφων Δαρβάρεων. Εν Βιέννη της Αουστρίας, εκ της Τυπογραφίας Ιω. Βαρθολ. του Σβηκίου, πρώην Βενδώτου, 1812, σ. 3.

4 Στο ίδιο, σσ. 3-4.

θεοκρατική αντίληψη του κόσμου και τη θεολογική ερμηνεία των πραγμάτων.

Η δυιστική του αντίληψη για το "ευάρμοστον σώμα" και το "αθάνατον πνεύμα" συμπληρώνεται και με ορισμένες ακόμη παραμέτρους. Το αριστουργηματικό πλάσμα, που λέγεται άνθρωπος, τοποθετείται, ως επακόλουθο της διττής σύνθεσής του από σώμα και ψυχή, μεταξύ αισθητικής και νοητής ουσίας, συναπτόμενο κατά το σώμα με τα άλλα ζώα, ενώ κατά την ψυχή με τις ασώματες ουσίες των πνευμάτων.¹ Η σύνδεση αυτή προϋποθέτει αναγκαστικά την ύπαρξη του Θεού, από την οποία και συνακόλουθα συνάγονται αντίστοιχα καθήκοντα. Συνισταμένη των καθηκόντων αυτών είναι η θεοσέβεια, ως πηγή και βάση όλων των καθηκόντων, τα οποία οφείλουμε στον εαυτό μας και στους άλλους.²

Επομένως, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το κυριότερο καθήκον στο οποίο πρέπει να εθίζουμε και τους νέους είναι η ευσεβεία. "Τα έργα της ευσεβείας είναι τοιαύται πράξεις, δια των οποίων η προς τον θεόν ευλάβεια συντηρείται, στερούνται και αυξάνει. Αυξάνει δε με τους συνεχείς περί του θεού στοχασμούς, με την ανάγνωσιν της ιεράς γραφής και των βιβλίων των διαλαμβανόντων περί θείων πραγμάτων, με τας προσευχάς δια νοός γιγνομένους, αλλά και δια των λόγων εις τας ιεράς συνάξεις, ότε γίνεται κοινή δέσις προς τον θεόν. Ταύτα ουν πάντα ανήκουσι εις τα έργα της ευσεβείας, και πρέπει να τα κάμνωμεν επιμελώς, μόνον να στοχαζώμεθα πάντοτε ότι αυτά ανήκουσι περισσότερον εις την εξωτερικήν του θεού λατρείαν, παρά εις την εσωτερικήν θεοσέβειαν, ήτις συνίσταται εις την υπακοήν του θεού και ταπείνωσιν ενώπιόν του, εις την επίγνωσιν της ασθενείας και συντριβήν της καρδιάς ημών και εις την επ' αυτόν ελπίδα και πεποίθησιν. Ταύτης ουν μάλιστα πρέπει να επιμελώμεθα, χωρίς την οποία εκείνη, καθ' ο γίγνεται δια του σώματος, ολίγον συμβάλλει εις την αληθή θεοσέβειαν".³

Από τα καθήκοντα λοιπόν αυτά, καθώς και από εκείνα που οφείλονται προς εαυτόν και σύμφωνα με τα οποία ο "άνθρωπος εγεννήθη δια δύο πράγματα, δια να νοή και να πράττη συμφώνως

1 Εγκυκλοπαίδεια απλοελληνική, σ. 122.

2 Στο ίδιο, σ. 147.

3 Ό.π., σσ. 158-159.

τω ορθώ λόγω και τοις παραγγέλμασι του Χριστού, εν ω κείται η χριστιανική αρετή, ήτις εστί το Κύριον και μόνον αγαθόν των αν-θρώπων επί της γης", "καλός [είναι ο άνθρωπος] αν ο λόγος και ο βίος είναι σύμφωνος τη του θεού θελήσει, ήτις χ ρ ι σ τ ι α ν ι κ ή α ρ ε - τή καλείται".¹ Προκύπτει λοιπόν ότι η ηθική δεν μπορεί να είναι άλλη από την παραδοσιακή χριστιανική ηθική και ο τρόπος ζωής όχι διαφορετικός από εκείνον που καταγράφεται στη χριστιανική βιοθεωρία.

Ειδικότερα, η ηθική αυτή ορίζεται, έμμετρα, στο μότο του πρώτου πονήματος του Δάρβαρα ως εξής:

"Αν θέλεις καλοκάγαθος και ευτυχής να ζήσης
Ανάγνωθι ω μαθητά, κανόνες ν' αποκτήσης
Ους περιέχει το παρόν της καλοκαγαθίας
Πόνημα μεν, ει και σμικρόν, γέμον δε ωφελείας".²

Από το τετράστιχο αυτό συμπεραίνεται ότι η ζωή του νέου πρέπει να ρυθμίζεται με βάση προκαθορισμένους κανόνες, οι οποίοι οδηγούν στην ευτυχία. Οι κανόνες αυτοί άγουν προς τη χρηστοπά-θεια που είναι ο σκοπός αλλά και ο καρπός της ηθικής, "διότι αύτη χειραγωγεί εις εκείνην. Όστις έχει καλās θεμελιώδεις αρχάς και τας ακολουθεί, είναι χρηστοήθης".³ Για να γίνει όμως κανείς χρηστοήθης πρέπει να εθιστεί πρώτα στη φιλομάθεια. Η τελευταία μπορεί να θεωρηθεί ως κλίση και σπουδή στην απόκτηση επωφελούς γνώσης, καθώς και στην υιοθέτηση διδασκαλιών, παραδειγμάτων και νουθε-σιών από άλλους. Απαιτεί ένα διαρκή αγώνα για να αποκτήσει κανείς ακριβή γνώση των καθηκόντων του,⁴ μέσα στα οποία προε-ξάρχουν και η αγάπη για την πατρίδα καθώς και η εκπλήρωση των υποχρεώσεων προς αυτήν.⁵

1 Ό.π., σ. 159.

2 Βλ. Χειραγωγή εις την καλοκαγαθίαν.

3 Στο ίδιο, σ. 24.

4 Ό.π., σ. 29. Μπορούμε να πούμε, ιδιαίτερα, ότι οι απόψεις του Δάρβαρα για τη φιλομάθεια είναι ωφελιμιστικές και αποβλέπουν στην τελειοποίηση της επιστήμης και των επαγγελμάτων. Αναφερόμενες στη φιλοσοφία τονίζει ότι αυτή "δεν είναι ολιγώτερον αναγκαία, επειδή φωτίζει θαυμασίως τον νου και τον πλουτίζει με πολλές αξιολόγους αληθείας. Η Λογική και η Μεταφυσική τον οξύνουσι και τον κάμνουσι να μετριοφρονή". Βλ. "Φιλομαθείας πέρι", π. Ερμής ο Λόγιος, τ. Β' (1812), σσ. 34-38.

5 Χειραγωγή εις την καλοκαγαθίαν, σ. 112.

Οι αντιλήψεις αυτές, που αποτελούν τα ηθικά παραγγέλματα που υιοθέτησε και πρόβαλε ο Δάρβαρης, συμπληρώνονται με την παράθεση συγκεκριμένων κανόνων της χριστιανοβιοθεωρητικής αντίληψης με την επωνυμία "Ηθικοί κανόνες του ζην", "Γνώμαι παρενετικά" και "Τετράστιχα νουθετητικά κατ' αλφάβητον".¹ Η καθοδηγητική του προσπάθεια συνεχίζεται και σε ολόκληρο το έργο του *Σοφίας απάνθισμα*², όπου ορίζει ότι ο άνθρωπος πρέπει να ζει με γνώμονα των πράξεών του τη συνείδηση. Η ορθή ενέργεια δεν εξασφαλίζει μόνο την αυτοεκτίμηση, αλλά συνεπιφέρει και την εκτίμηση των άλλων. Γι' αυτό προτείνει να βαδίζει κανείς την ευθεία με τη βοήθεια του θεού και των ανθρώπων την ανάγκη.³ Η τελευταία αυτή πρόταση συνδυάζει τις δύο βασικές ρήσεις του Δάρβαρη για το θεό και τον άνθρωπο, όσον αφορά τον τομέα της γνώσης. Παραπάνω αποφάνθηκε ότι "αρχή σοφίας ο του θεού φόβος"⁴ και τώρα δηλώνει ότι η αρχή της σοφίας είναι γνώση του εαυτού. Η γνώση αυτή βέβαια είναι δύσκολη, αλλά και εντελώς απαραίτητη, αν θέλει κανείς να κοπιάζει για τον εαυτό του. Για το στόχο αυτό της αυτογνωσίας προτείνει μάλιστα και συγκεκριμένα μέτρα, όπως: να προσέχουμε τα έργα μας και τα αποτελέσματά τους, να επιζητούμε τη μοναξιά για τον αυτοστοχασμό μας και να ωφελούμαστε από τις παραινήσεις των ειλικρινών φίλων μας αλλά και από τον ψόγο των εχθρών.⁵ Επί πλέον η αυτογνωσία προηγείται κάθε άλλης γνώσης, αφού ο άνθρωπος εκτός από την ψυχή του πρέπει να γνωρίζει και το σώμα του για να μπορεί να ανταπεξέρχεται νικηφόρα τις δυσκολίες της επιβίωσης. Για το λόγο αυτό, ο Δάρβαρης ταξιθετεί τις ανάγκες του ανθρώπου σε μια αντίστοιχη σειρά: πρώτα η αυτογνωσία, δεύτερον οι ανθρώπινες χρείες, τρίτο η

1 Βλ. *Παιδαγωγός ήτοι ηθικοί κανόνες του ζην εις χρήσιν των Νεανίσκων και των Κορασίδων*, ερανισθέντες υπό Δημητρίου Νικολάου Δαρβάρειως του Κλεισουρέως και εκδοθέντες δαπάνη των Κυρίων Αυταδελφών Δαρβάρειων. Εν Βιέννη της Αουστρίας, εν τη Ελληνική Τυπογραφία Γ. Βενδόνη 1804, σσ. 3-44, 45-76 και 77-84 αντίστοιχα.

2 *Σοφίας απάνθισμα*, εκδοθέν υπό Δημητρίου Νικολάου Δαρβάρειως δαπάνη των κυρίων Αυταδελφών Δαρβάρειων. Εν Βιέννη της Αουστρίας, εκ της Τυπογραφίας Ιω. Βαρθολ. του Σβηκίου, πρώην Γ. Βενδώτου, 1811, σ. 6.

3 Βλ. στο ίδιο, σσ. 6-7. Ακολουθεί και εδώ μία μακροσκελής σειρά παραινήσεων, στο ίδιο μοτίβο με τα παραπάνω. Βλ. σσ. 9-161.

4 Βλ. *Χειραγωγή εις την καλοκαγαθίαν*, σ. 11.

5 Βλ. *Σοφίας απάνθισμα*, σσ. 5-6.

γνώση του φυσικού και του κοινωνικού χώρου και τέταρτο ο παραδειγματισμός από κατάλληλα και ποικίλα αναγνώσματα, τα οποία αποσκοπούν στην τέρψη και κυρίως στην αρετή, "ήτις πρέπει να ήναι πάντοτε το σκοπούμενον τέλος".¹

Η αρετή όμως δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο ατομικό της εύρος, αλλά να επεκτείνεται και στο αντίστοιχο αλληλέγγυο, το οποίο περιλαμβάνει τη συνεισφορά του ανθρώπου στην ευτυχία των συνανθρώπων του. Ειδικότερα στον *Οδηγό του βίου* δικαιολογεί τον τίτλο του συγκεκριμένου συγγράμματος με το επιχείρημα ότι αυτό "δεικνύει, ποίαν οδόν του βίου πρέπει να περιπατώμεν και διδάσκει, πως να γνωρίσωμεν εαυτούς και τους άλλους, και τίνι τρόπω να πολιτευώμεθα, δια να ήμεθα ευτυχείς εις την παρούσαν ζωήν".² Δηλώνει ακόμη ότι αποσκοπεί "προς φωτισμόν του νοός, προς διόρθωσιν των ηθών, και προς αύξησιν της κοινής ευτυχίας".³ Ο ίδιος ολοκληρώνει τη σχετική αντίληψή του στον τομέα της ηθικής γράφοντας επιγραμματικά: "Αν και επιθυμώ να έχω εν εμαυτώ συναθρισμένας όλας τας αρετάς, όμως δεν αγαπούσα τίποτε περισσότερον, παρά να ήμαι και να φαίνωμαι ε υ γ ν ω μ ω ν και ε υ χ ά ρ ι σ τ ο ς· διότι αυτή είναι μία α ρ ε τ ή ου μόνον μεγίστη, αλλά και μήτηρ πολλών και εξαιρέτων αρετών".⁴

1 Βλ. *Χρηστομάθεια απλοελληνική*, εις χρήσιν της Νεολαίας του γένους, συλλεχθείσα υπό Δημητρίου Νικολάου Δαρβάρεως και εκδοθείσα δαπάνη Ιωάννου και Μάρκου Δαρβάρεων, εκ της κατά Μακεδονίαν κωμοπόλεως Κλεισούρας, υπό το όνομα των Πεντάδων γνωριζομένων. Εν Βιέννη της Αυστρίας, εν τω Τυπογραφείω του Δημητρίου Δαβιδοβίκη 1820, σσ. γ'-ε'.

2 Βλ. σχετικά σ. 6. Τα καθήκοντα αυτά θα μπορούσε να πει κανείς ότι απορρέουν και από την αντιμετώπιση της ιστορίας ως ωφελιμιστικής επιστήμης και σπουδής, αφού η γενική του αντίληψη είναι ότι αυτή αποτελεί διδασκαλία της πολιτικής αγωγής και διαγωγής και γενικά σχολείο όλων των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων. Βλ. *Σύντομος γενική ιστορία εις δύο τόμους διηρημένη*, συλλεχθείσα εκ παλαιών και νεωτέρων συγγραφέων προς χρήσιν των σπουδάζοντων νέων. Εν Βιέννη 1817 (α) και 1818 (β) τόμος. Πρβλ. και Περικλής Βακουφάρης, "Έλληνες ιστορικοί στη Βιέννη", π. *Ελιμειακά*, έτος 3, Δεκ. 1984, τχ. 11, σσ. 188-194 και ειδικότερα του ίδιου "Οι απόψεις για την ιστορία και το ιστορικό γίνεσθαι των αδελφών Δαρβάρεων", *Θεσσαλονίκη* 1978, σσ. 1-12, ανάπτυτο από τον 3ο τ. του π. *Βυζαντινός πολιτισμός*.

3 *Χρηστοθήθεια απλοελληνική...*, ό.π. Το βιβλίο, όπως και η *Εγκυκλοπαίδεια απλοελληνική* απολήγουν σε μία ακόμη σειρά παραιnéσεων, κρίσεων, (το πρώτο) και καθηκόντων (το δεύτερο), (βλ. σσ. 161-182)

4 Βλ. *Εγκυκλοπαίδεια απλοελληνική*, σσ. 182-183.

Οι αντιλήψεις του Δάρβαρη στο πεδίο αυτό περαιώνονται με την προσθήκη του κεφαλαίου "Περί της διατηρήσεως της Υγείας και της παρατηρήσεως της Χρηστοθείας"¹, όπου και προβάλλεται πάλι ο δυισμός του σώματος και του πνεύματος. Εξασφάλιση της υγείας από τη μία πλευρά, αλλά και καλλιέργεια της ηθικής από την άλλη. Πάντως στο σημείο αυτό ο Δάρβαρης ακολουθεί τη φυσιολογική οδό, προβάλλοντας πρώτα την υγεία, μπροστά στην οποία ωχριούν όλα τα άλλα αγαθά, καθιστάμενα μάταια και ανωφελή, και κατόπιν τη χρηστοθήεια η οποία κοσμή τους νέους και τους κάνει αρεστούς. "Όθεν χρεωστούσι και την υγείαν επιμελώς να φυλάττωσι, και την χρηστοθήειαν ακριβώς να παρατηρώσιν, αν θέλωσι να ήναι ερρωμένοι κατά το σώμα και ευπαιδευτοί κατά το πνεύμα· διότι ούτω μόνον απολαμβάνουσιν τη μεγίστην ευτυχίαν εδώ επί της γης".²

Η χειραγωγή, χρηστοθήεια ή χρηστομάθεια, λοιπόν, του Δάρβαρη ως πλαίσιο της ηθικής διαμόρφωσης των νέων, ολοκληρώνεται με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, η οποία, αν και δεν είναι συστηματική, εν τούτοις κατέχει ιδιαίτερη θέση στο έργο του. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο εκ Κλεισούρας λόγιος ακολουθεί κατά γράμμα τις θέσεις του Διαφωτισμού, απορρίπτοντας οριστικά την από καθέδρας διδασκαλία και προτείνοντας ως μέθοδο μάθησης και διδασκαλίας μόνο το διάλογο,³ τον οποίο όμως εννοεί και ως εκμάθηση παραδειγμάτων, από τα οποία οι νέοι καθοδηγούνται ή συνετίζονται. Η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από τη γνώση των πραγμάτων του χώρου (γης, θάλασσας και ουρανού), από τα απλούστερα, που προσπίπτουν στις αισθήσεις, και να προχωρεί στα υψηλότερα, που απαιτούν σκέψη και κρίση.⁴ Ακόμη και το ύφος πρέπει να είναι απλό για να το καταλαβαίνουν τα παιδιά χωρίς δυσκολία.⁵

1 Χρηστομάθεια απλοελληνική, σσ. 337-341.

2 Στο ίδιο, σ. στ'. Στο Παράρτημα δίνει παραγγέλματα τόσο για την υγεία (σσ. 338-339) όσο και για την χρηστοθήεια (σσ. 339-341).

3 Βλ. Εισαγωγή εις την ελληνικήν γλώσσαν περιέχουσα διαφόρους ελληνικούς Διαλόγους πάνω ωφελίμους εις τρεις εκατοντάδας διηρημένους, συναρμολογησά παρὰ Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, του εκ Κλεισούρας της Μακεδονίας, προς χρήσιν των πρωτοπείρων της Ελλάδος φωνής, και εκδοθείσα υπό του τιμιωτάτου Αυτάδελφου αυτού Ιωάννου Νικολάου του Δαρβάρεως. Εν Βιέννη της Αουστρίας, 1798, (Προοίμιο με τον τίτλο "Τοις εντευξομένοις χαίρειν", χωρίς σελιδαρίθμηση).

Σημαντικό σημείο στην παιδαγωγική του Δάρβαρη αποτελεί και ο τוניσμός του απαραίτητου της διδασκαλίας της φυσικής ιστορίας, γιατί αυτή οδηγεί στη γνώση του Θεού, του ποιητού της φύσης.¹ Έτσι, με την ένταξη της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στη χριστιανική αντίληψη, υπερβαίνει τη δυσκολία, που πρόβαλαν οι θεολόγοι της εποχής, ότι αυτές δεν πρέπει να διδάσκονται, επειδή τάχα αντίκεινται στη χριστιανική κοσμοθεωρία. Η πορεία διδασκαλίας των γνωστικών αυτών αντικειμένων, που πρέπει να αρχίζει "από τα καθ' έκαστα επί τα καθόλου, και από της φύσεως επί τον δημιουργόν"², χειραγωγεί καλύτερα στη μάθηση, επειδή τα παιδιά μαθαίνουν να διδάσκονται ευκατάληπτα και ταυτόχρονα χρήσιμα πράγματα. Τα υλικά ή φυσικά πράγματα και φαινόμενα, που βλέπουν κάθε μέρα, ακούνε γι' αυτά ή αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους, τίθενται ως αφετηρία της ανθρώπινης γνώσης, επειδή είναι "γνωριμώτερα τη φύσει".³

Τελικά η παιδαγωγική διδασκαλία του Δάρβαρη επανατονίζει και πάλι ότι αυτή πρέπει να έχει ως στόχο την προτροπή στο καλό, να φωτίζει τη διάνοια και το νου και να ρυθμίζει τα ήθη των νέων επί το ευπρεπέστερον και κοσμιότερον.⁴ Η προτροπή όμως στο καλό απαιτεί τη θεογνωσία, ως πηγή κάθε αρετής και ως παραδειγματισμό. Αλλά η θεογνωσία, όπως είδαμε, δεν μπορεί να διαχωρισθεί από τη θεοκρατική αντίληψη του κόσμου και αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα του νεοελληνικού Διαφωτισμού, που καθρεφτίζεται ανάγλυφα στο έργο του Δάρβαρη. Αν στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό διαπιστώνουμε μία σαφή απομάκρυνση της επιστήμης από τη θρησκεία, κάτι αντίστοιχο ήταν αδύνατο στην ελληνική περίπτωση, γιατί το υποδουλωμένο έθνος και οι υπόλοιπες συγκυρίες είχαν απόλυτη ανάγκη από την υποστήριξη της εκκλησίας με την οποία ήταν συνυφασμένες. Απόλυτος διαχωρισμός και σαφής αντιπαλό-

6 Οικιακή διδασκαλία της φύσεως, σ. 4.

7 Στο ίδιο, σσ. 4-5. Πρβλ. και Χρηστομάθεια απλοελληνική, σ. ε'.

1 Οικιακή διδασκαλία της φύσεως, σ. 5..

2 Στο ίδιο..

3 Πρωτοπειρία απλοελληνική, χάριν των μικρών Παιδίων φιλοπονηθείσα υπό Δημητρίου Νικολάου Δαρβάρεως και εκδοθείσα δαπάνη αυταδελφών Δαρβάρεων Ιωάννου και Μάρκου. Εν Βιέννη της Λουστρίας, εκ της τυπογραφίας Αντων. Αυκούλου 1818, σ. γ'.

4 Στο ίδιο, σ. δ'.

τητα μεταξύ των δύο θα απομάκρυνε την πραγμάτωση του στόχου της απελευθέρωσης του έθνους, επειδή ο δεύτερος παράγοντας, η εκκλησία, θα αντιδρούσε στην αφαίρεση οποιωνδήποτε κεκτημένων. Η κηδεμονία των υπόδουλων, όχι μόνο η κοσμική και η εξουσιαστική αλλά και η πνευματική, ήταν το κυριότερο όπλο της, καταχυρωμένο μάλιστα με την τούρκικη σφραγίδα.

Επομένως ο εκσυγχρονισμός θα μπορούσε να διέλθει από δύο οδούς: ή θα ασχολιόταν μόνο με τα επιστημονικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, χωρίς να εγγίζει τα θρησκευτικά και θεοκρατικά, ή θα δήλωνε διαρκώς τη νομιμότητά του απέναντι στους φορείς της θρησκείας και τη εκκλησία, για να μπορεί, χωρίς αντιδράσεις, να διαποτίσει, τουλάχιστον την εκπαίδευση, με το σύγχρονο πνεύμα. Αυτόν τον δεύτερο δρόμο φαίνεται ότι ακολουθεί ο Δάρβαρης. Στην περίπτωση του όμως αυτή η μέση οδός δεν κρίνεται απλώς ως αναγκαιότητα αλλά και ως πίστη σε μία σύνθεση που συνδυάζει τη θρησκευτική κυριαρχία με τον εκσυγχρονισμό της. Από τη σύνθεση αυτή προκύπτει και ο ανθρώπινος τύπος που φαίνεται να προτείνει. Είναι ο διαφωτισμένος θρησκευτών, που θα έχει τα μάτια του πάντα στραμμένα προς το θεό, αλλά και θα αποβλέπει ταυτόχρονα και στη γενική του ευτυχία.

Ο επαναληπτικός αυτός δυισμός θεμελιώνεται στην ικανοποίηση των αναγκών της διπλής φύσης του ανθρώπου. Γι' αυτό και το σχολείο πρέπει να έχει αντίστοιχους προσανατολισμούς, επιδιώκοντας από τη μία πλευρά την προσωπική επιτυχία και την αλληλέγγυα στάση προς τον πλησίον, και από την άλλη, την εκπλήρωση των καθηκόντων προς το θεό. Είναι επομένως ένα σχολείο καθαρά ωφελιμιστικό, που αποβλέπει στην εξασφάλιση προτιθέμενων στόχων.

Αλλά οι στόχοι αυτοί επιβοηθούνται ως ένα σημείο μόνο από τη θετική διάθεση του ύψιστου Δημιουργού που λειτουργεί διαμέσου της *Θείας πρόνοιας*. Γι' αυτό είναι απαραίτητη και η κατάκτηση της ευσέβειας καθώς και η ποδηγέτηση των νέων προς το στόχο αυτό, για να προσεγγίσουν τη χριστιανική αρετή, δια μέσου της αυτογνωσίας, η οποία συνδυάζει τον ορθό λόγο με τα παραγγέλματα του Χριστού. Έτσι ο Δάρβαρης επιχειρεί να συνθέσει τον *ορθολογισμό* ως φιλοσοφική έννοια, με τον συναισθηματικό θρησκευτικό λόγο. Γι' αυτό και το έργο του βρίθει από την *κανοναρχία*, η οποία δια μέσου της αυτογνωσίας δεν εξασφαλίζει μόνο τη γνώση αλλά και το ήθος και την ευτυχία. Είναι επόμενο λοιπόν ότι ο δικός του διαφωτισμός όχι μόνον δεν αντιπαλεύει τη θεοκρατία, αλλά και

θεωρεί θανάσιμο αμάρτημα οποιανδήποτε επιστημονική στάση, αναιρετική των θρησκευτικών αντιλήψεων, έστω και των πλέον αναχρονιστικών. Έτσι, μέσα από τα ερανίσματά του, προκύπτει ότι ο Δάρβαρης επιχειρεί, και στο χώρο της παιδείας, να προτείνει μία συνδυαστική διδασκαλία.

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

**ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΤΟΥ ΙΕΡΟΔΙΑΚΟΝΟΥ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΝΕΟΦΥΤΟΥ ΒΑΜΒΑ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΕΡΟΔΙΑΚΟΝΟΥ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΝΕΟΦΥΤΟΥ ΒΑΜΒΑ	297
---	-----

Γρηγόρης Καραφύλλης

ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΕΡΟΔΙΑΚΟΝΟΥ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΝΕΟΦΥΤΟΥ ΒΑΜΒΑ

Θα μπορούσε κανείς εύκολα να αποδεχθεί την αφοριστική κριτική του Ε. Παπανούτσου, η οποία καταδικάζει το Ν. Βάμβα ως συγγραφέα "πολύ περιωρισμένης αξίας, ασταθή στις ιδεολογικές του προτιμήσεις και στις συγγραφές του αδίστακτο ερανιστή"¹. Στην αποδοχή αυτή θα μπορούσαν να συνηγορήσουν και τα παρατιθέμενα, από τον ίδιο το Βάμβα, στοιχεία για τον ερανισμό της ύλης στη συγγραφή του έργου του *Στοιχεία φιλοσοφίας*², τα οποία ο Παπανούτσος επιβεβαιώνει και στο *Εγχειρίδιον Ηθικής*³. Ο πολυσυλλεκτισμός που διαπιστώνεται στα δύο αυτά έργα οδηγεί πράγματι σε αντίφαση τις ερανισμένες απόψεις του Βάμβα με εκείνες που θεωρούνται ως προσωπικές του αντιλήψεις. Οι τελευταίες αυτές καταγράφονται στο πρώτο του έργο, *Στοιχεία φιλοσοφικής ηθικής*⁴ και είναι ελπιδοφόρες, αλλά δυστυχώς, έμειναν χωρίς συνέ-

- 1 Ε. Παπανούτσος, *Νεοελληνική φιλοσοφία*, Α', τ. 35, εκδ. Αετός Α. Ε., Αθήναι 1953, σ. 44.
- 2 Ν. Βάμβας, *Στοιχεία φιλοσοφίας συνταχθέντα υπό Ν. Βάμβας καθηγητού εν τω Πανεπιστημίω Ὁθωνος*. Εν Αθήναις εκ της τυπογραφίας Γεωργίου Πολυμέρη, 1838, σ. ιε'. - Πρβλ. και Παπανούτσος, *ό.π.*, σσ. 44 - 45.
- 3 Δημοσιεύτηκε το 1853, ερανισμένο από το προηγούμενο. Ο ακριβής του τίτλος είναι: *Εγχειρίδιον ηθικής, εν ω προσετέθη και σύντομος θεωρία μετά κανόνων της αναλυτικής και συνθετικής μεθόδου υπό του ιππότη Ν. Βάμβας, καθηγητού της φιλοσοφίας και ρητορικής εν τω Ὁθωνείῳ Πανεπιστημίῳ*. Εν Αθήναις 1853.
- 4 Κυκλοφόρησε το 1818 με τον ακριβή τίτλο, *Στοιχεία της φιλοσοφικής ηθικής υπό Νεοφύτου Βάμβας συνταχθέντα δια την φιλομαθή νεότητα των Γραικών*. Ενετίησιν, παρὰ Νικολάω τῷ Γλυκεῖ τῷ ἐξ Ἰωαννίνων, 1818. Η Β' έκδ. την οποία χρησιμοποιούμε εδώ κυκλοφόρησε το 1845 με τον τίτλο *Στοιχεία*

χεια. Πάντως η αρνητική οπτική της συγγραφικής πλευράς του Βάμβα, μαζί με τις αντιστοιχιζόμενες αντιφάσεις, ενισχύεται επί πλέον και από τη ρητή διατύπωση του Κ. Θ. Δημαρά¹ ότι ο Βάμβας άλλαξε πολύ γρήγορα τις απόψεις του στο γλωσσικό, εγκαταλείποντας τον κοραϊσμό και τις συντεταγμένες του.

Αν εξαιρέσουμε την παραπάνω αστάθεια στο γλωσσικό, θα θεωρούσαμε, όπως δηλώσαμε ήδη, εύκολη την παπανούτσεια αποδοχή, γιατί στην περίπτωση αυτή θα διαχωρίζαμε από το συνολικό σώμα των λογίων του νεοελληνικού Διαφωτισμού μόνον τον Βάμβα και θα του επιρρίπταμε όλες τις αρνήσεις που κουβαλάει το σώμα αυτό, συγκριτικά πάντοτε με τους ερανισθέντες Ευρωπαίους. Όπως τονίσαμε ήδη και αλλού², ο ερανισμός αποτελεί κανόνα στη νεοελληνική φιλοσοφία και μόνον ο βαθμός και η ποιότητά του ποικίλλουν. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ακόμη ότι διακριτικό σημείο και κριτήριο της ποιότητας του γνωστικού και συγγραφικού επιπέδου των λογίων θα ήταν δυνατό να αποτελέσει η συνοδεία του ερανισμού με τις παρατιθέμενες συμπληρώσεις και επεξηγήσεις, σχολιαστικές ή πρωτότυπες. Αξιολογικά λοιπόν στον Βάμβα δεν έχουμε κάτι ιδιαίτερο, πέρα από το γεγονός ότι ο ερανισμός του γίνεται περισσότερο τυπικός και βιβλιογραφικά παραπεμπτικός, δηλούμενος δηλαδή ρητά, όπως το απαιτούσαν το σύγχρονο επιστημονικό πνεύμα και οι κανόνες συγγραφής των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων. Αυτά κρίνουμε ότι μπορούν να εξαχθούν από τα γεγονότα. Σχετικά τώρα με τη συνέχεια των δυνατοτήτων που διαφάνηκαν στο πρώτο σύγγραμμά του, νομίζουμε ότι δεν είναι νόμιμο να ορίσουμε και να αξιολογήσουμε εκ των υστέρων τις προοπτικές τους.

ηθικής συνταχθέντα υπέρ της φιλομαθούς νεολαίας υπό του ιππότου Νεοφύτου Βάμβα καθηγητού της φιλοσοφίας και Ρητορικής εν τω Βασιλικώ Πανεπιστημίω Όθωνος, έκδ. δευτέρα, εν Αθήναις 1845. Έγιναν τρεις εκδ. ακόμη, όλες στην Αθήνα: το 1853, το 1860 και το 1872. Το βιβλίο αυτό είναι το πιο έγκυρο ποιοτικά και βρίσκεται στη γραμμή Κοραή. - Πρβλ. γι' αυτό Παπανούτσος, *ό.π.*, σ. 45 και Ν. Ψημμένος, *Η ελληνική φιλοσοφία από το 1453 ως το 1821*, τ. Β', εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989, σ. 22.

- 1 Κ. Θ. Δημαράς, *Δύο φίλοι. Κοραής και Βάμβας*. Διδακτορική Διατρ. Θεσσαλονίκη 1953, σ. 53.
- 2 Βλ. Γρ. Καραφύλλης, *"Η Παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η έννοια της Αγωγής"*, π. Τα εκπαιδευτικά, τχ. 27-28, σ. 181, σημ. 9.

Ο ιεροδιάκονος Νεόφυτος Βάμβας¹, ο οποίος ακολούθησε μια επίμονη και συστηματική παιδεία, επεδίωξε και κατάφερε σε όλη του τη ζωή να συνδυάσει τη μάθηση με τη διδασκαλία και τη θεωρία με την πράξη.

Κινούμενος μέσα σ' αυτό το πνεύμα και αποδεχόμενος την παιδεία ως μία αγωνιστική διαδικασία, τόσο από πλευράς των μαθητών όσο και από την αντίστοιχη των διδασκάλων, προέβη ταυτοχρόνως και σε απόπειρες αναιρετικές των απόψεων των άλλων, όπως συνέβη ήδη από το 1813 με την αντίκρουση των θέσεων του Βενιαμίν Λεσβίου για το βάρος και τη σύσταση του "θερμογόνου"². Ως άτομο που σπούδασε κυρίως φυσικές επιστήμες ξεφεύγει, ως ένα βαθμό, από τις πατριαρχικές και εκκλησιαστικές αντιλήψεις τη εποχής του, αποδεχόμενο τα πορίσματα των επιστημών και συνακόλουθα τον όγκο της νεωτερικής φιλοσοφίας. Αλλά οι απόψεις του, όπως τονίσαμε ήδη, τεκμηριώνονται πάντοτε σε συνδυασμό και παράλληλα με τη διδασκαλία, για τις ανάγκες της οποίας συγγράφονται, ουσιαστικά, και τα φιλοσοφικά του έργα.

Επί πλέον ο Βάμβας συνδυάζει την παιδεία με την ηθική, τονίζοντας ότι σκοπός της πρώτης είναι η φιλομάθεια, η οποία όμως πρέπει να συνδέεται με την αρετή, αφού προς αυτήν πρέπει

1 Στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Βάμβα βλ. στην "Αυτοβιογραφία" του, π. *Εστία*, τ. 6 (1878), σσ. 545 - 548, στον Κ. Σουρία, *Νεόφυτος Βάμβας ή Λόγος εκφωνηθείς κατά την έναρξιν των δημοσίων εξετάσεων του Εν Ερμούπολει Γυμνασίου τη 12 Ιουνίου 1855*. Ερμούπολις 1855, (αναδημοσιευμένο και στο π. Πανδώρα, τ. 6 (1855 - 1856), σσ. 335 - 361 και 368 - 375), όπως και στους Spiridone Veludo, *Ricordo di Neophytos Vamvas, Venezia 1855*, σσ. 1 - 9, Κ. Άμαντο, "Νεόφυτος Βάμβας", π. *Ελληνικά*, τ. 7 (1934), σσ. 51 - 62, αναδημοσιευμένο και στον τόμο, *Τα γράμματα εις την Χίον κατά την Τουρκοκρατίαν 1566 - 1822*, εκδ. Ν. Καραβίας, Αθήνα 1976, σσ. 162 - 172, Κ. Θ. Δημαράς, *ό.π.*, *passim* και Ν. Β. Τωμαδάκης, "Ν. Βάμβας", *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια*, 1963, τ. 3, σσ. 577 - 579. Πρβλ. ακόμη και Κ. Κούρκουλας, *Λεύκωμα διδασκάλων του Γένους*, Αθήνα 1971, σσ. 141 - 142, και πιο ειδικά Στερ. Φασουλάκης, "Από την εκδοτική δράση του Ν. Βάμβα: Συμβολή στη γνώση της παραγωγής και της διακινήσεως του βιβλίου κατά τον ΙΘ' αι. (με ανέκδοτα κείμενα)", π. *Μνημοσύνη*, τ. 8 (1980 - 1981), σσ. 171 - 178.

2 Βλ. σχετ. Ν. Βάμβας, "Φυσική Διατριβή εις την απάντησιν του σοφού Βενιαμίν", π. *Ερμής ο Λόγιος*, τ. 3 (1813), σσ. 94 - 104. Η κίνηση των ιδεών και των επιστημονικών τεκμηριώσεων ακολουθεί και εδώ τη σύγχρονη τακτική των ανταπαντήσεων, βλ. για το συγκεκριμένο την απάντηση του Παναγιώτη Ζωντανού Κυδωνιέως, λ. "Φυσική Διατριβή εις την Απάντησιν του κυρίου Νεοφύτου Βάμβα", π. *Ερμής ο Λόγιος*, τ. 3 (1813), σσ. 168 - 177.

να τείνει η γενικότερη παιδεία. Η κατάρκτηση των γνώσεων και η άντληση από το πλαίσιο της συσσωρευμένης σοφίας μας διδάσκουν τις σχέσεις και τις αιτίες των φυσικών φαινομένων, όπως και τα απόρρητα του ηθικού κόσμου, και μας οδηγούν στην αληθινή ευτυχία, με πυξίδα το θεόδοτο *ορθό λόγο*¹. Αυτό προβάλλεται ήδη στο πρώτο του επιστημονικό σύγγραμμα, *Τα στοιχεία ηθικής*², όπου τονίζει ότι οφείλουμε να εκπληρώσουμε τα καθήκοντα προς τους άλλους κατά το θέλημα του θεού και του ορθού λόγου, γιατί μόνον έτσι θα ευχαριστήσουμε το Θεό και θα ζούμε, όσο γίνεται, ευτυχισμένοι. Η αντίληψη αυτή συμπληρώνεται και με την άποψή του ότι ο άνθρωπος συγκείμενος από ψυχή και σώμα οφείλει να εκπληρώνει τα καθήκοντα που αναλογούν και στα δύο αυτά μέρη και να αγωνίζεται να εξασφαλίσει ανάλογη ευτυχία και για τα δύο³.

Σε μία από τις πρώτες παιδαγωγικές του ομιλίες, όπως αυτή της Χίου, το 1820,⁴ δίνει επιγραμματικά τόσο τους σκοπούς της παιδείας όσο και τα οράματα των διδασκομένων και την αγωνία των διδασκάλων: "Το τέλος της παιδείας την οποίαν καθ' ημέραν διδάσκεσθε, είναι το ορθώς σκέπτεσθαι, το λογικώς ζην' εις τούτο αποτείνονται όλοι οι αγώνες της δημοσίου ταύτης Σχολής' τούτο προσμένει από σας η κοινή πατρίς, να σας ιδή πεπαιδευμένους

1 Ομιλία του κ. Ν. Βάμβα κατά την δημοσίαν εξέτασιν των μαθητών της Σχολής της Χίου την 7 - 1 - 1820.

2 *Στοιχεία ηθικής*, μέρ. Β' Κεφ. Ζ' (κατακλείδα).

3 Στο ίδιο, μέρ. Β', Κεφ. Δ' (στην αρχή)..

4 Στο απόσπασμα από την ομιλία Στη Σχολή της Χίου (1820), που αναδημοσιεύεται και από τον Κ. Κούρκουλα, ό.π. σ. 17, μπορούμε να δούμε τις βασικές κατευθύνσεις της παιδείας κατά τον Βάμβα. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μερικές ακόμη ομιλίες από τους διάφορους παιδευτικούς χώρους από τους οποίους διήλθε και διδάξε ο Βάμβα. Για παράδειγμα: Ομιλία εις την ιεράν τελετήν της ενάρξεως των μαθημάτων του δημοσίου Γυμνασίου της εν Σύρω Ερμουπόλεως παρά του κ. Ν. Βάμβα επιστάτου των εκπαιδευτικών καταστημάτων της κοινότητος ταύτης. Τη 8 Οκτωβρίου 1833. - Ομιλία γενομένη εις την επίσημον ιεράν τελετήν της ενάρξεως του εν Πειραιεί σχολείου παρά του διδασκάλου κ. Ν. Βάμβα την 8 Νοεμβρίου 1836. - Λογύδριον εκφωνηθέν εις την ημέραν της εγκαθιδρύσεως του Πανεπιστημίου Όθωνος υπό του Ν. Κ. Βάμβα. - Σύντομος ομιλία εν τη διαδοχή της πρυτανείας την α' Οκτωβρίου 1844 υπό Ν. Βάμβα και Ν. Βάμβα καθηγητού της φιλοσοφίας και ρητορικής εν των Οθωνείω Πανεπιστημίω λόγος εκφωνηθείς εν τη πανδήμω εορτή των Τριών Ιεραρχών και οικουμενικών διδασκάλων, δαπάνη δημοσία τυπωθείς Αθήναι 1853. (Σχετικό κατάλογο βλ. στον Κ. Άμαντο, ό.π., σσ. 60 - 61).

χριστιανούς, πολίτας τιμίους, άνδρας αγαθούς. Ταύτα λοιπόν, μαθηταί, φρονούντες πάντοτε, και υπέρ τούτων σεμνώς αμιλλούμενοι και αλληλους παρακελεύόμενοι, σπεύσατε εις το ένδοxon τούτο στάδιον να ευφράνετε Θεόν, πατρίδα, γονείς και τους υπέρ υμών αγωνιζομένους διδασκάλους". Αλλά το ορθώς σκέπτεσθαι και το λογικώς ζην προϋποθέτουν καλλιέργεια του ανθρωπίνου πνεύματος καθώς και "γυμνασιν και πρόοδον... προς τον θείον σκοπόν του δημιουργού".¹ Επομένως ο άνθρωπος, φύσει κοινωνικός, δεν έχει άλλη δύναμη για το σκοπό αυτό πλην εκείνης του λογικού και της γύμνασής του. Όπως διαφαίνεται λοιπόν, κανένας, από το άτομο μέχρι το έθνος, δεν μπορεί να ευτυχήσει του σκοπού για τον οποίο πλάστηκε, εάν είναι απαιδευτος, γιατί η παιδεία είναι το αληθινό και φυσικό αποτέλεσμα του λογικού, του οποίου ποιητική και δημιουργική αιτία είναι ο Θεός.²

Το παραπάνω πλαίσιο μπορεί να καταγραφεί ως το ηθικο-θρησκευτικό πεδίο, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Βάμβα, ενισχυμένες στη συνέχεια και από τις σχετικές τεχνικές της ανάγνωσης. Πρέπει όμως να μνημονεύσουμε από την αρχή ότι οι καταβολές του φιλοσοφικού στοχασμού του Βάμβα, μέσα στις οποίες ασφαλώς εντάσσονται και οι σχετικές με την παιδεία, αρύονται από δύο κατευθύνσεις: εκείνην της παράδοσης και εκείνην της ανανεωτικής κίνησης που προέρχεται από την ευρωπαϊκή διανόηση.³ Οι αντιλήψεις αυτές, και κυρίως εκείνες που αναφέρονται στην ορθή μάθηση, υποτάσσονται στις γενικές φιλοσοφικές αρχές του έμφυτου της λογικής και του αισθήματος για το καλό και το κακό. Όχι μόνον η ηθική κρίση αλλά και η διαγωγή του ανθρώπου εξαρτάται από τις αληθείς ή ψευδείς ιδέες, από την πείρα, την ανατροφή, τη διδασκαλία και τα παραδείγματα.⁴ Η

1 Ομιλία του κ. Ν. Βάμβα... την 7 - 1 - 1820, ό.π., σ. 3.

2 Στο ίδιο, σ. 4..

3 Πρβλ. σχετ. και Ε. Α. Μουτσόπουλος, "Ο Νεόφυτος Βάμβας και η θέσις αυτού εν τη ελληνική διανοήσει του ΙΘ' αιώνος", στον τ. *Επίσημοι λόγοι εκφωνηθέντες κατά το έτος 1969 - 1970*, τ. ΙΔ' εν Αθήναις 1971, σ. 269. Στην ίδια ομιλία γίνεται αναφορά και στα πνευματικά εφόδια του Βάμβα (θρησκευτικότητα, ελληνομάθεια, αποφυγή του σχολαστικισμού, προσήλωση στα νεώτερα επιστημονικά δεδομένα και εκτίμηση προς τη νεώτερη φιλοσοφική αντίληψη), σ. 272. Ο Μουτσόπουλος καταγράφει επίσης και τις τρεις βασικές πηγές του Βάμβα στην *επιστήμη*, τη *φιλοσοφία* και τον *ελληνισμό*, τους Louis - Jacques Therand, Francois Thurot και Αδαμάντιο Κοραή, (στο ίδιο σσ. 273 - 275).

διαγωγή όμως του ανθρώπου διαμορφώνεται με βάση την επιμερισμένη αλήθεια, η ταυτότητα της οποίας σημαίνει τη συμφωνία των ιδεών μας με τα πράγματα και ενισχύεται από την πείρα, το φυσικό δάσκαλο του ανθρώπου που αναπτύσσει το λογικό και τη φρόνηση, χωρίς όμως και να απολυτοποιείται ότι αυτή είναι παντού και πάντοτε ο κατάλληλος και τακτικός δάσκαλος¹.

Ειδικότερα, η διαγωγή καθορίζεται από την ανατροφή και γι' αυτό η τελευταία δεν πρέπει να αμελείται. Βέβαια, επειδή ο Βάμβας φαίνεται να αποδίδει παντοδυναμία στο τιμητικό χαρακτήρα των ανθρώπων-μια και υιοθετεί την άποψη ότι οι ανατρεφόμενοι δέχονται ακρίτως το πνεύμα και τη διαγωγή των ανατρεφόντων-προτείνει η ανατροφή να γίνεται συστηματικά και με την επίγνωση ότι οι γονείς οφείλουν να ξέρουν να μεταδίδουν αληθινές ιδέες και να προβάλλουν καλά παραδείγματα. Η ορθή άσκησή της εθίζει εν τέλει το πνεύμα από την παιδική ηλικία "εις το να συλλογίζεται και να πράττει καλά"². Επί πλέον στηριγμένη στη μετάδοση βασικών ιδεών από το οικογενειακό περιβάλλον, προσλαμβάνει ακόμη συστηματικότερο χαρακτήρα με τη συγκεκριμένη διδασκαλία. "Έργον του διδασκάλου", όπως γράφει ο Βάμβας, "είναι να μορφώσει το πνεύμα του μαθητού, να μεταδίδει εις αυτόν ιδέας ορθάς και αληθείς, να εγχαράξει εις την καρδίαν αυτού τα πρώτα αξιώματα της τιμίας αγωγής και ενί λόγω να καταστήσει αυτόν ικανόν να προχωρή μόνος εις την απόκτησιν νέων γνώσεων, και να τελειοποιή την ηθικήν αυτού ζωήν"³.

Ο στόχος αυτός της διαμόρφωσης ενός θετικού πνεύματος που θα στηρίζεται στον ορθό λόγο και θα αναζητεί την αλήθεια, επιτυγχάνεται καλύτερα όταν και ο δάσκαλος λειτουργεί ως παράδειγμα κατάλληλο προς μίμηση, βοηθούμενος στο έργο του και από τους γονείς και την πολιτεία. Σε ένα σχολείο όπου ακολουθούνται τέτοιες προδιαγραφές μπορούν, πράγματι, να διαμορφώνονται μεγάλοι άνδρες⁴. Βέβαια στην ορθή διαπαιδαγώγηση δεν πρέπει να αποφεύγουμε και τη χρήση ως παιδευτικών μέσων των βραβείων και των ποινών,⁵ επειδή και αυτά συντελούν στην ορθή ανατροφή,

5 Ν. Βάμβας, *Στοιχεία ηθικής...*, 'εκδ. β', σ. 5.

1 Στο ίδιο, σ. 7.

2 Ό.π., σσ. 7-8.

3 Ό.π., σσ. 8-9.

4 Ό.π., σ. 9.

με την αμοιβή ή τις κυρώσεις, και τελικά επιβοηθούν την ορθή διδασκαλία, η οποία στηρίζει την κατάρτιση του λογικού, τη δεύτερη πηγή της ηθικότητας στον άνθρωπο¹.

Εξέχουσα θέση στον τομέα της μόρφωσης, και κατά συνέπεια της γενικής γνώσης, κατέχουν στον Βάμβα και οι θετικές επιστήμες, ιδιαίτερα η μέθοδός τους. Ο Βάμβας ορθώς πιστεύει ότι η εξέλιξη των επιστημών αυτών είναι συνυφασμένη με τις χρείες, καθυστερεί λόγω των αγνοούμενων σχέσεων των πραγμάτων, της γλωσσικής ατέλειας και της αντίστοιχης μεθόδου, κυρίως δε εξ αιτίας των επικρατουσών προλήψεων των λαών.²

Ο Βάμβας επμερίζει τη μέθοδο χρήσης των στοχασμών μας "εις μέθοδον ευρέσεως και εις μέθοδον παραστάσεως ή διδασκαλίας".³ Βέβαια, όσον αφορά στη δεύτερη, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι σχετικές αντιλήψεις του, γι' αυτό και θα επιμείνουμε περισσότερο στην πρώτη. Αναλύει, λοιπόν, την παρατήρηση και το πείραμα που συνιστούν "την λεγόμενη αναλυτική μέθοδο", καθώς και τη σύναψη των λέξεων για την παράσταση όλης της έννοιας, που αποτελεί τη "συνθετική μέθοδο".⁴ Μεγάλη σημασία φαίνεται να δίνει στη συστηματική γνώση, η οποία όμως προϋποθέτει τη συστηματική μάθηση. Η γνώση έχει αφετηρία τη φυσική έφεση και γίνεται συστηματική με την κατάσταση σειράς αληθειών. Έτσι κάθε επιστήμη είναι σύστημα σειράς αληθειών, οι οποίες εξαρτώνται από μία αρχή. Η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται καλύτερα με το συστηματικό "αναγιγνώσκειν" που προϋποθέτει εκλογή των καλύτερων συγγραφέων ενός γνωστικού αντικειμένου, ακριβή ανάγνωση και αποταμίευση στη μνήμη του ωφελίμου και του ορθού.⁵ Ο Βάμβας τόσο στα *Στοιχεία φιλοσοφίας* όσο και στο αντιγραφικό *Εγχειρίδιον ηθικής*, δίνει λεπτομερείς κανόνες και κάνει ή αποδέχεται διατυπώσεις για την εκλογή, την ανάλυση, την κατανόηση, τη συσχέτιση και την ωφελιμότητα των έργων.⁶

5 'Ο.π., σσ. 59-60.

1 'Ο.π., σ. 11.

2 Ν. Βάμβας, *Στοιχεία φιλοσοφίας*..., σ. δ'.

3 Στο ίδιο, σ. 324.

4 'Ο.π. Πρβλ. και *Εγχειρίδιον ηθικής*, σσ. 97-100.

5 'Ο.π., σσ. 324 και 86-87 αντίστοιχα.

6 'Ο.π., σσ. 325-329 και 89-94 αντίστοιχα.

Καταδεικνύεται λοιπόν από τα παραπάνω ότι η μέθοδος είναι εντελώς απαραίτητη για την εύρεση και διακρίβωση της αλήθειας. Κατάλληλη μέθοδος είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία προχωρεί κανείς πάντα από τα σύνθετα στα απλά με κατάληξή τη μία αρχή που περιλαμβάνει τη λύση του ζητήματος.¹ Ίσως, εδώ πρέπει να εξαρθεί περισσότερο το αρκετό εντυπωσιακό σημείο των απόψεων του Βάμβας για το σκεπτικισμό που πρέπει να μας διακρίνει όσον αφορά στα πορίσματα των ερευνών μας και στην οριστικότητα των αντίστοιχων συμπερασμάτων. Η αποδοχή του συμπεραινόμενου και ιδιαίτερα η λύση ενός ζητήματος και η κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου πρέπει να χρησιμοποιείται ως βάση για την εξέταση νέων φαινομένων. Καταθέτει δηλαδή εδώ πράγματι, μια υποδειγματική θεμελίωση της επιστημονικής έρευνας και της επιστημονικής γνώσης.²

Αλλά στα δύο προαναφερθέντα έργα, ο Βάμβας δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση των γνώσεων, παρά δίνει σαφείς οδηγίες - οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως συμπληρωματικές - και για τη διδασκαλία τους: σαφήνεια, απόδειξη της αλήθειας, ακριβείς ορισμοί, τεχνικές λέξεις, σαφή παραδείγματα, λογικές αποδείξεις, όχι διδασκαλία διχογνωμιών, πρόταξη των αξιωμάτων, διαίρεση και χωριστή διαπραγμάτευση των μερών, εξαγωγή συμπερασμάτων από προαποδεδειγμένες προτάσεις και αξιώματα ανήκουν στη λίστα των εντελλομένων για την ορθή διδασκαλία.³

Θα ήταν ίσως απαραίτητο ακόμη, να καταγράψει κανείς δύο βασικές ομιλίες του Βάμβας στο χώρο του Πανεπιστημίου, οι οποίες συναρτώνται, αναφερόμενες η μία στη φιλοσοφία και η άλλη στην παιδεία. Αληθής φιλοσοφία είναι για τον Βάμβας η επιστήμη της αλήθειας. Η αλήθεια όμως αυτή είναι θρήσκειούσα και ό,τι αποκλίνει από την αντίστοιχη αντίληψη (όπως οι αντιλήψεις των Hobbes, Machiavelli, Spinoza, Voltaire, Hume, Helvetius κλπ.) απορρίπτεται. Γι' αυτό και ο ίδιος ταυτίζει την αληθινή φιλοσοφία με το Θεό και το χριστιανισμό.⁴ Η αντίληψη όμως αυτή, που ως ένα βαθμό είναι

1 Ό.π., σσ. 330-331 και 89-91 αντίστοιχα.

2 Στοιχεία φιλοσοφίας, σσ. 335-336.

3 Στο ίδιο, σσ. 336-338 και Εγχειρίδιον ηθικής, σσ. 97-100.

4 Ομιλία υπέρ της αληθούς φιλοσοφίας κατά την έναρξιν των μαθημάτων της χειμερινής εξαμηνίας του 1842 εν τω Οθωνεώ Πανεπιστημίω υπό Ν. Βάμβας, σσ. 4-10.

σχηματική και τυπική, δεν φαίνεται να κυριαρχεί, όταν ο Βάμβας αναφέρεται στη συστηματική παιδεία. Η τελευταία πρέπει να συνδέεται με την ελευθερία, να υπακούει σε γενικές αρχές διαγωγής ή κρίσης, υπαγορευμένες από τον ορθό λόγο και επικυρούμενες από τη φωτισμένη συνείδηση. Τις αρχές αυτές πρέπει να τις μεταχειρίζεται κανείς στη ζωή ως βάσεις των μερικότερων των συλλογισμών και ως κανόνες των πράξεών του. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές δέον να εκπληρώνει και τα καθήκοντά του προς το θεό και τον πλησίον¹. Έχουμε εδώ, μάλλον, μια πρόταση για εκλογίκευση των εκφραστών των θρησκευτικών ακροτήτων προς τη γραμμή της ταυτότητας της συστηματικής παιδείας, η οποία θεωρείται ως η ακριβής γνώση κάθε επιστήμης εκ θεμελίων, αντίθετα προς την επιπόλαια και άτακτη. Η παιδεία αυτή, συνδυασμένη με την αρετή και την ικανότητα, τονίζεται επαναληπτικά ότι μορφώνει άξιους άνδρες.²

Θα πρέπει, τέλος, να επισημάνουμε και να εξάρουμε την ορθοφροσύνη και την ελευθεροφροσύνη του Βάμβα, παραθέτοντας τον αφορισμό του ότι "ο βαθμός της αρετής και του λόγου εξήρτηται εκ της διαδόσεως της παιδείας και του φωτισμού"³ και ότι ο δεσποτισμός αντιτάσσεται στη λαϊκή εκπαίδευση, κατοχυρώνοντας μόνο για τις κυρίαρχες τάξεις τη δύναμη της παιδείας και αποκλείοντας από αυτή τους υπόλοιπους.⁴ Ιδιαίτερα ο φωτισμός που είναι αντιφατικός ως προς τις προηγούμενες θρησκευούσες φιλοσοφικές του αντιλήψεις και μας παραπέμπει στην έννοια του φωτεινού⁵ του

1 Σύντομος ομιλία εν τη διαδοχή της πρυτανείας την α' Οκτωβρίου 1844 υπό Ν. Βάμβα, σσ, 1-3.

2 Στο ίδιο, σσ. 3-4. Απόψεις διατυπώνει και για την παιδεία των αρχαίων Αθηναίων στο Λόγος περί προόδου και πτώσεως της Αρχαίας Ελλάδος, εκφωνηθείς εν τω Πανεπιστημίω Ὁθωνος την 20 Μαΐου 1844 υπό Ν. Βάμβα, εν Αθήναις, σσ. 17-18.

3 Εγχειρίδιον ηθικής, σ. 84. Πρβλ. και τις γενικές του απόψεις για την ηθική, τις οποίες συνδυάζει με τη φυσική θεολογία στο εκτενές σύγγραμμά του Φυσική θεολογία και χριστιανική ηθική νυν το πρώτον εκδίδονται υπό Νεκταρίου Κεφάλα, φροντίδι και επιμελεία Κωνσταντίνου Α. Παπαζή. Εν Αλεξανδρεία 1893.

4 Εγχειρίδιον ηθικής, σ. 84.

5 Για την έννοια του φωτεινού βλ. ενδεικτικά Ι. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*, Werke, 6, σ. 53 και G. Gusdorfist, *Les principes de la pensee au siecle des lumieres*, τ. IV στην πεντάτομη σειρά *Les sciences humaines et la pensee occidentale* Paris 1966-1972, σ. 293-310. Πρβλ. και τη σχετική ανάλυση

γαλλικού Διαφωτισμού "θέλει... προβιβάσειν αυτήν [την Ελλάδα] εις την πρέπουσαν λαμπρότητα και ευδαιμονίαν δια τα φυσικά της χαρίσματα· ο φωτισμός θέλει καθαρίσειν αυτήν από τα ηθικά μιάσματα της πολυχρονίου δουλείας, θέλει επαναφέρειν εις αυτήν την πολυτεχνίαν και καλλιτεχνίαν, θέλει εκριζώσειν από αυτήν και τας θρησκευτικές καταχρήσεις, όσαι εισήχθησαν από την πολυχρόνιον δουλείαν και αμέλειαν της εκκλησιαστικής Ιεραρχίας..."¹

του Α. Μπαγιόνα "Ιστορικότητα της συνείδησης και το σύμβολο του φωτεινού", στο έργο *Η ιστορικότητα της συνείδησης στη φιλοσοφία του Γαλλικού Διαφωτισμού*, έκδ. Ολκός, Θεσσαλονίκη 1974, σσ. 132-157.

- 1 Ομιλία εις την εγκαθίδρυσιν των διδασκάλων του γυμνασίου της Ερμουπόλεως την 29 Σεπτεμβρίου 1835, εν Ερμουπόλει, σσ. 3-4.

ΒΟΥΡΗ ΣΟΦΙΑ

**Η ελληνική εκπαίδευση στην Κοριτσά
(1880 - 1912)**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ
Η ελληνική εκπαίδευση στην Κοριτσά (1800 - 1912)	30

ΒΟΥΡΗ ΣΟΦΙΑ

Η ελληνική εκπαίδευση στην Κοριτσά (1880 - 1912)

Η εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του ελληνισμού της Κοριτσάς κατά τα τέλη του 19ου αιώνα έχει παρουσιασθεί συνοπτικά στη μονογραφία του Στέφανου Παπαδόπουλου¹.

Η εργασία μου αυτή, που βασίζεται σε ανέκδοτο αρχειακό υλικό του Υπουργείου Εξωτερικών, έρχεται να συμπληρώσει ορισμένα κενά της σύγχρονης ελληνικής ιστοριογραφίας σχετικά με την ιστορική εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης τόσο στην Κοριτσά, όσο και στην ομώνυμη διοικητική περιφέρεια κατά την περίοδο 1880 - 1912.

Η σημασία του αρχειακού υλικού που επεξεργάστηκα έγκειται στο γεγονός ότι απεικονίζονται σε χρονική συνέχεια τα ποσοτικά δεδομένα του πληθυσμού, των σχολείων, μαθητών και δασκάλων, των προγραμμάτων διδασκαλίας, της μισθοδοσίας του διδακτικού προσωπικού κλπ. Οι συγκεκριμένες τάσεις που διαγράφονται μας επιτρέπουν να τις συγκρίνουμε με αυτές που ίσχυαν σε

Βλ. Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του Ελληνισμού της Μακεδονίας κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας, Θεσσαλονίκη 1970, σ. 290. Για την προϊστορία της ελληνικής εκπαίδευσης την Κοριτσά στα πρώτα 50 χρόνια του 19ου αι. βλ. Μιχαλόπουλου Φάνη, Η Κοριτσά Εστία του Μακεδονικού Ελληνισμού, Νέα Εστία 28 (1940) 1423. Ανώνυμο Συνδρομητή Καΐρου 1867, "Περί της εν Μακεδονία Κορυτσάς", Πανδώρα 19 (1896) 137. Καλλιμάχου Δημ., Η ελληνικότης της Κορυτσάς κατά τους πέντε τελευταίους αιώνες, Ηπειρωτική Εστία 7 (1958) 275.

άλλες υπόδουλες περιοχές, να διαπιστώσουμε το βαθμό ομοιότητάς τους και να διαμορφώσουμε μια πληρέστερη εικόνα για τις μορφές ανάπτυξης της ελληνικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο χώρο.

Η Κοριτσά, αναπόσπαστο τμήμα της Β. Ηπείρου, αποτελούσε κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας διοικητικό κέντρο μιας από τις πέντε διοικητικές περιφέρειες (σαντζακία) του βιλαετιού Μοναστηρίου στη Β.Δ. Μακεδονία¹.

Πρωτεύουσα του ομώνυμου σαντζακιού, αριθμούσε το 1888 15.000 κατοίκους περίπου, από τους οποίους τα 2/3 σχεδόν ήταν χριστιανοί και το 1/3 μουσουλμάνοι².

Σύμφωνα με άλλη μαρτυρία εκείνης της εποχής, το 1900 ζούσαν στην πόλη 2.430 οικογένειες ή 13.000 κάτοικοι από τους οποίους 10.000 ήταν χριστιανοί και 3.000 μουσουλμάνοι³.

1 Για τη διοικητική διαίρεση της Μακεδονίας το 19ο αιώνα βλ. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους της Εκδοτικής Αθηνών, (ΙΕΕ), τ. ΙΓ', Αθήνα 1980, σσ. 378 - 379, και στο σχετικό ανάπτυπο του Ευάγγελου Κωφού, Ο Ελληνισμός στην περίοδο 1869 - 1881: Από το τέλος της Κρητικής επανάστασης στην προσάρτηση της Θεσσαλίας, Αθήνα 1980, σσ. 150 - 151. Πρβλ. και D. M. Brancoff, *La Macedoine et sa population chrétienne*, Paris 1905, σ. 7 - 9. Αναλυτική παρουσίαση των επανειλημμένων διοικητικών μεταρρυθμίσεων που επέβαλε η οθωμανική εξουσία στις ευρωπαϊκές κτήσεις της βλ. στο άρθρο του K. Bitoski, *Brojot i sostavot na naselenieto vo Bitolskiot vilayet vo krajot na XIX vek*, (Ο αριθμός και η σύνθεση του πληθυσμού στο βιλαέτι Μοναστηρίου στα τέλη του 19ου αιώνα), "Istorija" VI, αρ. 1, Σκόπια 1970, σ. 101 - 113. Για τις διοικητικές αναδιαρθρώσεις των περιοχών της Μακεδονίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1870 βλ. αναλυτικά στου Skender Rizaj, *Upravno-politické reforme v Makedoniji (Kosovskom i Solunskom vilajetu 1875 - 1881)*, "Makedonija vo istocnata Kriza", Διοικητικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις στη Μακεδονία (στο βιλαέτι του Κοσσόβου, Μοναστηρίου, Θεσσαλονίκης 1875 - 1881), "Η Μακεδονία κατά την περίοδο της ανατολικής κρίσης 1875 - 1881", Σκόπια 1968, σ. 166 - 185.

2 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1888, Β' Αρχείο, Προξενείο Βιτωλίων, πρόξενος Μοναστηρίου Γ. Φοντάνας προς Υπουργό Εξωτερικών Στ. Δραγούμη, αρ. 673/2-10-1889, Έκθεση από την περιοδεία του στην Κοριτσά.

3 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1900, Β' - Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού Μοναστηρίου, Κοριτσάς, Θεσσαλονίκης, Πρόξενος Μοναστηρίου Μπέτσος προς Υπουργό Εξωτερικών Α. Ρωμφόν, αρ. 165/14-5-1900, όπου συνημ., στατιστικός πίνακας πληθυσμού σαντζακιού Κοριτσάς.

Στα επόμενα χρόνια, ο πληθυσμός της Κοριτσάς σημειώνει αισθητή άνοδο: Το 1905 18.000 (14.000 Έλληνες και 4.000 Τουρκαλβανοί)¹. Το 1911 20.500 συνολικά κατοίκους (20.000 Έλληνες και 500 Τουρκαλβανοί)².

Εκτός από διοικητικό κέντρο της οθωμανικής εξουσίας, η Κοριτσά ήταν και έδρα μητροπολίτου. Μέχρι το 1670 η μητρόπολη Κοριτσάς υπαγόταν στη δικαιοδοσία του αρχιεπισκόπου Πρώτης Ιουστινιανής Αχριδών. Κατά το έτος αυτό ο αρχιεπίσκοπος Αχριδών Παρθένιος, που καταγόταν από την Κοριτσά, την ανακήρυξε σε μητρόπολη και έδρα μητροπολίτου με τον τίτλο "Κοριτσάς, Σελασφόρου και Μοσχοπόλεως". Ταυτόχρονα συγχώνευσε στη δικαιοδοσία της μητρόπολης Κοριτσάς και την επισκοπή Δεβόλεως και Κολωνίας. Το 1767, όταν καταργείται η Αρχιεπισκοπή Αχριδών, επί μητροπολίτου Κοριτσάς Γενναδίου, η μητρόπολη αυτή υπάγεται πια στο Οικουμενικό Πατριαρχείο με τον τίτλο "Κοριτσάς και Μοσχοπόλεως", που διατηρήθηκε μέχρι το 1806³.

Η ανάπτυξη της ελληνικής εκπαίδευσης στην Κοριτσά, όπως άλλωστε και στα άλλα μεγαλύτερα κέντρα της Ηπείρου, Μακεδονίας και Θράκης, σημειώνεται κατά τα τελευταία 30 χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας στον ευρωπαϊκό χώρο, κάτω από την πίεση των εθνικών βαλκανικών ανταγωνισμών. Από το 1873 λειτουργούν στην πόλη αυτή μία αστική σχολή αρρένων, μαζί με μία γυμνασιακή τάξη, ένα αλληλοδιδασκτικό σχολείο και ένα παρθεναγωγείο. Τα σχολεία αυτά συγκέντρωναν συνολικά 550 μαθητές από τους οποίους 150 ήταν κορίτσια⁴. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα της πόλης αρχίζει να συστηματοποιείται ουσιαστικά από το 1875, όταν

1 Ό.π., στατιστική υπ' αρ. 165/1900.

2 Βλ. Κουρίλλα Ευλογίου, Κοριτσά, ΜΗΠΣ 1909, σ. 283. Πρβλ. και Παπαδόπουλου Στ., Η εκπαιδευτική δραστηριότητα..., ό.π., σ. 158.

3 Βλ. Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Κοριτσά, Τόμ. ΙΔ'. εκδόσεις Φοίνιξ σ. 937 - 938. Επίσης στον Δημ. Καλλιμάχου, Η Ελληνικότητα της Κοριτσάς Χ. Ι. Σούλη, Κοριτσά ό.π., σ. 275.

4 Βλ. Στέφανου Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του Ελληνισμού της Μακεδονίας ό.π., σελ. 159. Ειδικά για την ελληνική παιδεία στην Κοριτσά βλ. στου ίδιου, Κοριτσά, ΗΕ 11 (1962) 607 - 609. Για την προϊστορία των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς βλ. Ευαγγελίδου Τρύφωνος, Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας, τ. Α', Αθήναι 1936, σ. 129 - 130 και σημ. σ. 311 αυτής της εργασίας.

συντάσσονται οι "Γενικοί Κανονισμοί των κοινών καθιδρυμάτων της πόλεως Κοριτσάς", με τους οποίους ρυθμίζονται τα θέματα της διοικητικής οργάνωσης και συντήρησης των ελληνικών σχολείων της κοινότητας, καθιερώνεται το νέο εκπαιδευτικό σύστημα στα αρρεναγωγεία και παρθεναγωγεία και προσδιορίζεται η εξαετής φοίτηση στα δημοτικά σχολεία με ένα δάσκαλο σε κάθε τάξη¹.

Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες στην Κοριτσά αρχίζουν να εντείνονται κατά τη διάρκεια της νέας δεκαετίας του 1880, κάτω από την πίεση των εθνικών ανταγωνισμών που σηματοδοτούν οι αποφάσεις του συνεδρίου του Βερολίνου².

Συγκεκριμένα, το 1883, λειτουργούν εδώ ένα τριτάξιο Ελληνικό σχολείο με 3 δασκάλους, ένα πλήρες δημοτικό σχολείο με 7 δασκάλους, ένα παρθεναγωγείο με 4 δασκάλες και 3 νηπιαγωγεία. Τα παράπανω σχολεία συγκεντρώνουν συνολικά 800 μαθητές, μαθήτριες. Η δαπάνη συντήρησής τους υπολογίζεται σε 1000 οθωμανικές λίρες το χρόνο, που προέρχονταν από τους τόκους του κοινού

1 Βλ. Γενικοί κανονισμοί των κοινών καθιδρυμάτων της πόλεως Κοριτσάς, Θεσσαλονίκη 1877, σ. 3 - 9. Πρβλ. και Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα ..., ό.π., σ. 161.

2 Μέχρι τα πρώτα 60 χρόνια του 19ου αιώνα η ανάπτυξη της ελληνικής εκπαίδευσης στις υπόδουλες περιοχές υπάκουε στις ανάγκες του αναπτυσσόμενου χριστιανικού πληθυσμού στα μεγαλύτερα κέντρα ανεξάρτητα από εθνολογικές διακρίσεις. Από την εποχή αυτή και έπειτα κάτω από την πίεση των πολιτικών μετασχηματισμών διαμορφώνεται μια νέα δεοντολογία της εκπαίδευσης που σχετίζεται με εθνικοπολιτικές σκοπιμότητες. Για το θέμα αυτό βλ. σχετικά τις εργασίες των: Νικολάου Βλάχου, Το Μακεδονικόν ως φάσις του Ανατολικού Ζητήματος 1878 - 1908, Αθήνα 1935. Ευάγγελου Κωφρού, Nationalism and Communism in Macedonia, Thessaloniki 1964. Κωνσταντίνου Βακαλόπουλου, Ο Βόρειος Ελληνισμός κατά την πρώιμη φάση του Μακεδονικού Αγώνα 1878 - 1894, έκδ. ΙΜΧΑ, Θεσσαλονίκη 1983. Στου ίδιου, Νεότερη Ιστορία της Μακεδονίας 1830 - 1912. Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους ως την απελευθέρωση, έκδ. Μπαρμπουνάκη, Θεσσαλονίκη 1986. Krste Bitoski, Dejnosta na Pelagoniskata Mitropolija 1878 - 1912. Grcki Religiozno - prosvetni i Vooruzeni Akcii, Skopje 1968. Voin Bozinov, Balgarskata prosveta v Makedonija i Odrinska Trakija 1878 - 1913, ed. Balgarska Akademija na Naukite, Sofia 1982, και Βούρη Σοφίας - Γλυκερίας, Η ελληνική εκπαίδευση στο σαντζάκι Μοναστηρίου 1870 - 1904. Η εθνική διάσταση, (διδακτορική διατριβή) Ιωάννινα 1988.

ταμείου του "Λάσσου"¹, αλλά και από την ετήσια συνδρομή του "Συλλόγου προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων" στην Αθήνα².

Μετά από τρία χρόνια, το 1887, δεν διαφοροποιείται ο αριθμός των ελληνικών σχολείων, αυξάνεται ωστόσο ο αριθμός των μαθητών σε 1146. Το συγκεκριμένο μαθητικό σύνολο κατανέμεται ως εξής στις διάφορες κατηγορίες σχολείων.

Ελληνικά σχολεία και μαθητές στην Κοριτσά το 1887³.

Είδη σχολείων	Μαθητές	Δάσκαλοι	Δαπάνη μισθοδοσίας
Ελληνικό Σχολείο	100	5	254 λίρες
Δημοτικό σχολείο	400	6	219 "
Παρθεναγωγείο	160	4	121 "
Νηπιαγωγεία (Τρία)	486	3	. 71 "
Σύνολο μαθητών	1146	18	665 "

- 1 Από το ιταλικό "lascio" που σημαίνει κληροδότημα. Το κοινοτικό ταμείο "το Λάσσο", είχε συσταθεί το 1850 επί μητροπολίτου Κοριτσάς Νεοφύτου (1845 - 1874), στο οποίο συνεισέφεραν όλοι οι πολίτες και αρκετοί πλούσιοι απόδημοι. Το μεγαλύτερο μέρος από τα κεφάλαια του "Λάσσου" ήταν κατατεθειμένο στην Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος. Στην κυριότητα του "Λάσσου" είχαν περιέλθει και τα κληροδοτήματα διαφόρων ευεργετών, όπως του Ιωάννη Μπάγκα και του Αν. Αβραμίδη. Το "Λάσσο" διέθετε ακόμη και μια μικρή ακίνητη περιουσία στην Κοριτσά. βλ. Μπαϊρακτάρη Γεωργίου Χ., Τα κατά τον αγώνα της ανεξαρτησίας της πόλεως και της επαρχίας Κορυτσάς, Αθήναι 1916, σ. 32, 34. Καλλιμάχου Δ., Η Ελληνικότης Κορυτσάς ό.π., σ. 274 - 278. Κουρίλλα Ευλογίου Λ., Κορυτσά, ό.π., 1909, σ. 284. Πρβλ. Δασσαρήτου Ηλία, Περί της Κορυτσάς, ΔΙΕΕ 5 (1896 - 1900) σ. 138. Φάνη Μιχαλόπουλου, Η Κορυτσά εστία του Μακεδονικού ελληνισμού, ΝΕ 28 (1940) 1423 - 1424 και Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα ..., ό.π., σ. 160 - 161.
- 2 βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1883, Προξενεία Μακεδονίας, Σύλλογος προς διάδοσιν των ελληνικών Γραμμάτων, Έκθεση Προξένου Μοναστηρίου Γ. Δοκού προς Σύλλογον, αρ. 53/14.1.1883.
- 3 βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1887, ΚΥ - ακ/δ', Προξενεία Μακεδονίας Μοναστηρίου, Πρόξενος Μοναστηρίου Κ. Πανουργιάς προς Επιτροπήν προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας, αρ. 570, όπου συνημ. "Πίναξ των εν τη προξενική περιφερεία Βιτωλίων κατά το σχολικόν έτος 1886 - 1887 λειτουργούντων ελληνικών σχολείων μετά μαθητών".

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού της Κοριτσάς φοιτά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι μικρότερο το ποσοστό αυτών που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Ελληνικό σχολείο και στο παρθεναγωγείο.

Κατά τη διάρκεια της επόμενης και κρίσιμης δεκαετίας του 1890, όταν αρχίζει να εντείνεται η αλβανική εκπαιδευτική δραστηριότητα¹, το σύνολο των μαθητών μειώνεται αισθητά, ενώ αντίθετα τα ελληνικά σχολεία της Κοριτσάς παρουσιάζονται αναβαθμισμένα και πιο άρτια οργανωμένα. Έτσι, το 1895 λειτουργούν ήδη στην πόλη αυτή το πεντατάξιο Γυμνάσιο, δύο αστικές σχολές (μία εξατάξια και μία πεντατάξια) και ένα εννεατάξιο παρθεναγωγείο. Αντίστοιχα, σε σύγκριση με τα δεδομένα του 1887, το μαθητικό σύνολο των σχολείων αυτών δεν ξεπερνά τους 995 μαθητές². Με την έναρξη του 20ου αιώνα η εκπαιδευτική κατάσταση στην Κοριτσά αλλάζει εντυπωσιακά, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα:³.

- 1 Η αλβανική εθνική αφύπνιση και τα πρώτα αλβανικά σχολεία της Κοριτσάς. (1887 και 1892) παρουσιάζονται στο άρθρο μου που πρόκειται να δημοσιευθεί στον τόμο της επόμενης επετηρίδας του Π.Τ.Δ.Ε. με τον τίτλο: Η αλβανική εκπαίδευση στην Κοριτσά 1887 - 1912.
- 2 Τα δύο αστικά σχολεία Κοριτσάς συντηρούνταν από τις δωρεές του Αν. Αβραμίδη. Το ένα αστικό σχολείο είχε ιδρυθεί το 1867 με δαπάνη κυρίως των αδελφών Δημητρίου και Αναστασίου Λιάκτη. Το παρθεναγωγείο, που είχε ιδρυθεί το 1857, είχε καεί το 1882 και ανοικοδομήθηκε με δαπάνη του Γεωργίου Δόκου, βλ. περισσότερα στου Καρμίτση Χ., Γεωγραφία της Κοριτσάς και της περιοχής προς χρήση των κατωτέρων τάξεων του αστικού σχολείου των αρρένων και του παρθεναγωγείου της πόλεως, Θεσσαλονίκη 1888, σ. 11-14. Για τα ελληνικά σχολεία Κοριτσάς στα 1895 βλ. Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική δραστηριότητα..., ό.π., σ. 159. Δυσμενείς κρίσεις για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς κατά τα τέλη του 19ου αιώνα βλ. Δασσαρήτου, Περί Κοριτσάς, ό.π., σ. 156, σημ. 62..
- 3 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1904, ακκ/Α': Εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί, Έκθεση Δημογεροντίας και Εφορείας των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς, συνημμ. στο υπ' αρ. 1235,. Υπουργείου Εξωτερικών προς Επιτροπήν προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας, Αθήνα 3.5.1903.

Ελληνικά σχολεία, μαθητές και δασκάλοι Κοριτσάς το 1903.

Σχολεία	Τάξεις	Τμήματα	Μαθητές	Δάσκαλοι
Γυμνάσιο	6	-	72	7
Παρθεναγωγείο	8	11	424	10
Αστική σχολή	7	14	678	14
Α' Νηπιαγωγείο	-	-	395	3
Β' Νηπιαγωγείο	-	-	153	1
Σύνολο:			1722	35

Τέλος, λίγα χρόνια πριν την κατάλυση της οθωμανικής κυριαρχίας, το 1911, λειτουργεί στην Κοριτσά και δεύτερο παρθεναγωγείο, μια νυκτερινή σχολή για εργαζόμενους, "τα Πάτρια", με 190 μαθητές και ένα οικοτροφείο με 22 παιδιά. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών των ελληνικών σχολείων της Κοριτσάς ανέρχεται την εποχή αυτή σε 2.115, ενώ το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από 45 άτομα¹. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού εξακολουθεί να αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο 100 μαθητές φοιτούν στο Γυμνάσιο².

Οσο αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν μαρτυρίες ότι η πρώτη γυμνασιακή τάξη συστήθηκε στην Κοριτσά το 1856, και λειτούργησε ως το 1887 ως "Ελληνικόν σχολείον"³. Με τη μεταρρύθμιση του 1887, που καταργεί τον κύκλο του Ελληνικού σχολείου, αρχίζει ουσιαστικά να διοργανώνεται το Γυμνάσιο Κοριτσάς. Έτσι, το 1888 το Γυμνάσιο αυτό περιλαμβάνει δύο προγυμνασιακές και τρεις γυμνασιακές τάξεις. Το 1889 προστίθεται και τέ-

1 Βλ. σχετικά στου Χατζηκυριακού Γ., Η ζωτικότητα και υπεροχή του ελληνικού στοιχείου της Μακεδονίας, ΜΗΠΣ 1913, σ. 57. Για τη νυκτερινή σχολή τα "Πάτρια" που λειτούργησε στις 7.2.1910 με 150 μαθητές βλ. εφημερίδα "Νέα Αλήθεια", Θεσσαλονίκη, αρ. φ. 222 (25.2.1910). Πρβλ. και Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική δραστηριότητα..., ό.π., σ. 159.

2 Βλ. σχετικά τον Πίνακα φοίτησης μαθητών Γυμνασίου Κοριτσάς (1888 - 1913) παρακάτω στη σελ. 319.

3 Το "Ελληνικόν Σχολείον" διέθετε βιβλιοθήκη με 1000 τόμους, αναγνωστήριο και όργανα φυσικής πειραματικής, βλ. σχετικά στου Στ. Παπαδόπουλου, Η εκπαιδευτική δραστηριότητα..., ό.π., σ. 159.

ταρτη τάξη, ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1890 καταργούνται οι προγυμνασιακές τάξεις και το Γυμνάσιο γίνεται πεντατάξιο. Μετά το 1901 λειτουργεί ως εξατάξιο πια Γυμνάσιο. Ακόμα και όταν ολοκληρώνονται οι τάξεις του Γυμνασίου, ο αριθμός των μαθητών του δεν υπερβαίνει τους 100. Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα των ετών 1888 - 1913 η φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο Κοριτσάς παρουσιάζεται ως εξής:¹

1 Ο Πίνακας της φοίτησης των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς καταρτίστηκε μετά από επεξεργασία των στοιχείων που περιέχονται στις ακόλουθες ετήσιες εκπαιδευτικές εκθέσεις του Γυμνασιάρχη Κοριτσάς Γ. Δ. Αναγνωστόπουλου:

α. ΑΥΕ - Φακ. 1888 - 1889, Β' Αρχείο - Προϋπολογισμός της προς ενίσχυσιν της ελληνικής εκκλησίας και παιδείας Επιτροπής, Πρόξενος Μοναστηρίου Κ. Πανουργιάς προς Πρόεδρον της Επιτροπής, αρ. 456/29 Ιουνίου 1888, όπου συνημμένη και έκθεση του Γυμνασιάρχου Κοριτσάς Γ.Δ. Αναγνωστόπουλου για τη λειτουργία του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 1887 - 1888.

β. ΑΥΕ - Φακ. 1888 - 1889, Β' Αρχείο, Προϋπολογισμοί Εκπαιδευτικοί, Πρόξενος Μοναστηρίου, Γ. Φοντάνας προς Επιτροπήν, αρ. 475, 25 Ιουλίου 1889, όπου συνημμένη έκθεση του Γυμνασιάρχου Γ. Δ. Αναγνωστόπουλου (27 Ιουνίου 1889) για τη λειτουργία του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 1888 - 1889, που περιέχει Γενικό έλεγχο της προόδου των μαθητών, αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων.

γ. ΑΥΕ - Φακ. 1890, Πρόξενία Μακεδονίας, Μοναστηρίου, Πρόξενος Μοναστηρίου Γ. Φοντάνας προς Επιτροπήν, αρ. 389, 19 Ιουλίου 1890, όπου συνημ. έκθεση του Γυμνασιάρχου Γ. Δ. Αναγνωστόπουλου για τη λειτουργία του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 1889 - 1890 (19 Ιουνίου 1890), αντίγραφο Γενικού ελέγχου της προόδου των μαθητών, αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων.

δ. ΑΥΕ - Φακ. 1900, Έκθεση Γυμνασιάρχου Γ. Δ. Αναγνωστόπουλου για τη λειτουργία του Γυμνασίου Κοριτσάς κατά το σχολικό έτος 1899 - 1900, Κοριτσά 5 Ιουλίου 1900, όπου περιέχονται πληροφορίες για τον αριθμό των μαθητών κατά τάξεις και αντίγραφο Γενικού ελέγχου της προόδου των μαθητών.

ε. ΑΥΕ - Φακ. 1903/ΑΑΚ - ΣΤ', Πρόξενος Μοναστηρίου Κ. Κυπραίος προς Επιτροπήν, αρ. 893 / 29 Οκτωβρίου 1903, όπου συνημ. έκθεση Γυμνασιάρχου Αναγνωστόπουλου για τη λειτουργία του Γυμνασίου Κοριτσάς κατά το σχολικό έτος 1903 - 1904 (Κοριτσά 15 Σεπτεμβρίου 1903), στην οποία περιέχεται το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου.

στ. ΑΥΕ - Φακ. 1904/ΑΚ - Α' Εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί. Υπουργείο Εξωτερικών προς Επιτροπήν Παιδείας και Εκκλησίας, αρ. 1253/3 Μαΐου 1903, όπου συνημ. έγγραφο του διευθύνοντος το Προξενείο Μοναστηρίου Ι. Δραγούμη προς Υπουργείο Εξωτερικών, αρ. 278, 18 Απριλίου 1903. Πίνακας του αριθμού των μαθητών στα ελληνικά σχολεία Κοριτσάς και έκθεση της Μητροπόλεως Κοριτσάς με πίνακα ισολογισμού των εσόδων και εξόδων των

Φοίτηση μαθητών στο Γυμνάσιο Κοριτσάς (1888 - 1913)

Σχολικό έτος	Αριθμός μαθητών
1888	88
1889	82
1890	70
1898	54
1899	63
1900	69
1902	69
1903	72
1904	90
1911	101
1912	99
1913	84

Αντίστοιχα, η ποσοτική κατανομή των μαθητών κατά τάξεις παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Ποσοτική κατανομή των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς κατά τάξεις (1888 - 1903)¹.

Σχολ. έτος	Προγυμνασιακές		Γυμνασιακές τάξεις						Σύνολο μαθητών
	Α'	Β'	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
1888	16	35	16	14	7	-	-	-	88
1889	18	19	18	11	11	5	-	-	82
1890	21	13	10	12	7	7	-	-	70
1900	-	-	31	16	8	7	7	-	69
1902	-	-	21	10	15	11	8	4	69
1903	-	-	23	17	6	10	9	7	72

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό φοίτησης των μαθητών παρουσιάζεται στις δύο πρώτες

σχολείων Κοριτσάς, καθώς και των δασκάλων που μισθοδοτούνται από την κοινότητα.

¹ Τα στοιχεία του πίνακα βασίζονται στις πληροφορίες των εκθέσεων του Γυμνασιάρχη Αναγνωστόπουλου για τη λειτουργία του Γυμνασίου Κοριτσάς κατά τα σχολ. έτη 1888, 1889, 1890, 1900, 1902, 1903 (ό.π., σχετικές εκθέσεις).

τάξεις του Γυμνασίου, ενώ είναι κατά πολύ μικρότερο το ποσοστό αυτών που φοιτούν στις ανώτερες τάξεις ή αυτών που τελικά αποφοιτούν. Το φαινόμενο αυτό, που αφορά βέβαια τα περισσότερα Γυμνάσια των υπόδουλων περιοχών εκείνη την εποχή, υποδηλώνει τη μειωμένη κοινωνική λειτουργικότητα του μονοδιάστατου κλασικού Γυμνασίου. Η μέση εκπαίδευση γενικά εξυπηρετούσε τα ενδιαφέροντα κυρίως των αστικών και μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων της εποχής εκείνης, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνυόταν λειτουργικά περιττή για τον αγροτικό πληθυσμό. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα 2/3 των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς κατάγεται και ζει στην Κοριτσά, ενώ το 1/3 προέρχεται από τα χωριά της περιφέρειας. Αναλυτικότερα, η γεωγραφική προέλευση των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα που καταρτίσαμε μετά από επεξεργασία των ετήσιων εκθέσεων:

Γεωγραφική προέλευση των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς¹.

Πόλη - κωμόπολη - χωριό	1888	1889	1890	1900
Κοριτσά	57	58	52	43
Μοσχόπολη	6	2	2	4
Φράσαρη	4	1	1	-
Δρένοβο	2	2	-	2
Δάρδα	2	2	2	-
Τρέπιακα	2	-	-	-
Τρέσκα	2	-	1	1
Χότσιστα	2	2	2	6
Σέλιτσα	2	1	-	-
Αχρίδα	1	1	1	-
Οπάρεως	1	1	1	-
Βοβοστίστα	1	-	2	-
Σάλεσι	1	1	1	-
Τσαραπλανά	1	1	-	-
Λουμπόνια	1	-	-	-

¹ Τα στοιχεία του πίνακα για τον τόπο προέλευσης των μαθητών του Γυμνασίου Κοριτσάς βασίζονται στην επεξεργασία των στοιχείων των εκθέσεων του Γυμνασιάρχη Αναγνωστόπουλου που αντιστοιχούν στα έτη 1888, 1889, 1890, 1900, ό.π. σημείωση σ. 318.

Πόλη - κωμόπολη - χωριό	1888	1889	1890	1900
Βογατσικό	1	1	-	-
Σιάτιστα	1	1	-	-
Πρεμετή	1	2	1	3
Καστοριά	-	3	-	-
Βλάτση	-	2	2	-
Πλιάσα	-	1	1	-
Κιουτέζα	-	-	1	-
Πολένα	-	-	-	2
Βελβενδό	-	-	-	2
Κρέσσοβο	-	-	-	1
Μπόρια	-	-	-	1
Λάμποβο	-	-	-	1
Σινίτσα	-	-	-	1
Νοβοσέλο	-	-	-	1
Λίνο	-	-	-	1
Σύνολο μαθητών:	88	82	70	69

Όσο αφορά, τώρα, το διδακτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου Κοριτσάς, ολοκληρωμένη εικόνα του μας παρέχουν οι σχετικές εκθέσεις του Γυμνασιάρχη Αναγνωστόπουλου των ετών 1888, 1889, 1890 και 1904. Με βάση την επεξεργασία των στοιχείων των συγκεκριμένων εκθέσεων καταρτίστηκε ο παρακάτω πίνακας στον οποίο απεικονίζονται τα διδασκόμενα μαθήματα και ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας τους:

Πίνακας 6. Αναλυτικό Πρόγραμμα Γυμνασίου Κοριτσάς(1888 - 1904)¹

Μαθήματα	1888	1889	1890	1904
Θρησκευτικά	8	8	8	9
Ελληνικά	60	66	72	68
Μαθηματικά	15	18	18	22
Λατινικά	12	15	16	17
Γαλλικά	15	16	18	18
Ιστορία	8	12	18	18
Φυσικά	10	12	12	10

¹ Τα Προγράμματα του Γυμνασίου Κοριτσάς (1888 - 1904), ό.π., στις σχετικές εκθέσεις του γυμνασιάρχου Αναγνωστόπουλου.

Μαθήματα	1888	1889	1890	1904
Ψυχολογία	2	2	2	2
Τουρκικά	6	6	18	18
Γεωγραφία	8	6	6	6
Λογική	1	-	1	-
Κοσμογραφία	-	2	2	2
Γυμναστική	-	-	-	4
Σύνολο ωρών την εβδομάδα	145	163	191	194

Όπως διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα, με βάση το ποσό του εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων, αυτά κατατάσσονται με την ακόλουθη ιεραρχική σειρά:

Στην κορυφή της ιεραρχίας των μαθημάτων βρίσκεται σταθερά η διδασκαλία των "νεκρών γλωσσών", με μεγάλη μάλιστα διαφορά ως προς το ποσό του χρόνου που διατίθεται στις άλλες γνωστικές κατηγορίες μαθημάτων. Τις περισσότερες ώρες, βέβαια, απορροφά η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών (60-72 ώρες), ενώ αντίστοιχα η διδασκαλία των λατινικών συγκεντρώνει 17 ώρες την εβδομάδα. Μεγαλύτερο σύνολο ωρών παρουσιάζει η κατηγορία αυτή το 1890. Με την έναρξη του 20ου αιώνα η διδασκαλία των αρχαίων μειώνεται κατά 4 ώρες.

Από τις συγκεκριμένες μορφές ιεραρχίας των μαθημάτων στα προγράμματα του Γυμνασίου Κοριτσάς, τα οποία δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τα αντίστοιχα των άλλων Γυμνασίων στις υπόδουλες περιοχές, αλλά και στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, επιβεβαιώνεται ο θεωρητικός χαρακτήρας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η αδυναμία της να ανταποκριθεί στις αντικειμενικές ανάγκες του τόπου και της εποχής¹. Ωστόσο, το Γυμνάσιο αυτό

¹ Αναλυτικά για τα προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς της βλ. Χαράλαμπου Νούτσου, Προγράμματα Μέσης Εκπαιδευσεως και Κοινωνικός Έλεγχος (1931 - 1973). Θεμέλιο 1979, σ. 59. Πρβλ. Κωνσταντίνου Τσουκαλά, Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 - 1922), ε' έκδοση, Θεμέλιο 1987, σ. 555, καθώς και Γλυκερίας - Σοφίας Βούρη, Η Ελληνική Εκπαίδευση στο σαντζάκι Μοναστηρίου 1870 - 1904, ό.π., σελ. 263-264

λειτουργεί σταθερά ως το τέλος της τουρκικής κυριαρχίας στο συγκεκριμένο χώρο.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δαπάνη για τη συντήρηση του Γυμνασίου καταβάλλονταν από τους τόκους του κληροδοτήματος του Κοριτσαίου ευεργέτη Ιωάννη Μπάγκα, που ήταν κατατεθειμένο στην Εθνική Τράπεζα Ελλάδος¹.

Έπειτα από επεξεργασία των εκπαιδευτικών προϋπολογισμών και απολογισμών των Ελλήνων Προξένων στο Μοναστήρι (Βιτώλια) καταρτίστηκε ο παρακάτω πίνακας στον οποίο απεικονίζονται οι ετήσιες δαπάνες για τη συντήρηση του Γυμνασίου κατά το διάστημα των ετών 1889 - 1910:²

- 1 Ο Ιωάννης Μπάγκας είχε καταθέσει στην Τράπεζα της Ελλάδος 200.000 φράγκα, από τα οποία κάθε χρόνο δίδονταν 20.000 στο Γυμνάσιο Κοριτσάς. Για την προσωπικότητα του Κοριτσαίου ευεργέτη Μπάγκα βλ. Δραγούμη Σ.Ν., Ιωάννης Μπάγκας Κοριτσαίος, ΜΗΠΣ 1908, σ. 287-289. Του ίδιου, Επιτάφιος, ΜΗΠΣ 1908, σ. 289-292. Αποστόλου Ε. Βακαλόπουλου, Οι Δυτικομακεδόνες απόδημοι επί Τουρκοκρατίας, Θεσσαλονίκη 1958, σ. 32.
- 2 Οι εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί των Προξένων Μοναστηρίου με βάση τους οποίους καταρτίστηκε ο πίνακας των δαπανών συντήρησης του Γυμνασίου Κοριτσάς κατά το διάστημα των ετών 1889-1911, προέρχονται από τις ακόλουθες πηγές:
 - α. ΑΥΕ - Φακ. 1888 - 1889, Β' Αρχείο: Προϋπολογισμοί της προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας Επιτροπής, Προξενείο Μοναστηρίου, αρ. 410, όπου συνημ. Προϋπολογισμός περιφέρειας Βιτωλίων του σχολικού έτους 1888 - 1889.
 - β. ΑΥΕ - Φακ. 1892, ακ - Δ': Επιτροπή προς ενίσχυσιν της ελληνικής εκκλησίας και παιδείας, Επιτροπή προς Γενικόν Πρόξενον Θεσσαλονίκης, αρ. 51/25.1.1892, όπου συνημ. και ο προϋπολογισμός της περιφέρειας Βιτωλίων του 1892.
 - γ. Τους προϋπολογισμούς των δαπανών για τα έτη 1893, 1894, 1895 βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1894 - ακ - Β': Επιτροπή προς ενίσχυσιν της ελληνικής εκκλησίας και παιδείας, Μακεδονία, Πρόξενος Μοναστηρίου Ν. Μπέτσος προς Επιτροπή, αρ. 103/18 Ιουλίου 1894, όπου συνημ. οι καταστάσεις των προϋπολογισμών.
 - δ. Τους προϋπολογισμούς των ετών 1896 και 1897 βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1897, ακ - Β': Επιτροπή, Πρόξενος Μοναστηρίου Ν. Μπέτσος προς Επιτροπή, αρ. 3/2.1.1896 και 28.12.1896, όπου συνημ. καταστάσεις των προϋπολογισμών.
 - ε. ΑΥΕ - Φακ. 1901, ακ, Η': Πρόξενος Μοναστηρίου Κιουζές Πεζάς προς Επιτροπή, αρ. 25/20.1.1901, όπου συνημ. κατάσταση προϋπολογισμού του 1901.
 - στ. ΑΥΕ - Φακ, 1903 - ακ - ΣΤ': Πρόξενος Μοναστηρίου Κιουζές Πεζάς προς Υπουργείο Εξωτερικών, αρ. 456/24 Ιουνίου 1903, όπου συνημ. κατάσταση προϋπολογισμού του Γυμνασίου Κοριτσάς για το σχολικό έτος 1902-1903

Δαπάνες συντήρησης Γυμνασίου Κοριτσάς (1889 - 1910)

σχολ. έτος	Ετήσια δαπάνη σε οθωμ. λίρες
1889	836
1892	764
1893	550-566
1894	569-679
1895	359-404
1896	380
1897	380
1901	319-480
1903	520
1904	588
1906	663
1907	705
1910	660

Τα συγκεκριμένα κονδύλια κάλυπταν αποκλειστικά τις ανάγκες μισθοδοσίας του διδακτικού προσωπικού του Γυμνασίου. Ενδεικτικά θα παραθέσουμε τον παρακάτω πίνακα της μισθολογικής κατανομής των κονδυλίων που αντιστοιχούν στα έτη 1889, 1895, 1895, 1902, 1906, 1907 και 1910:

ζ. ΑΥΕ - Φακ. 1904, αακ Α', ό.π.. Προξενείο Μοναστηρίου, Δ. Καλλέργης προς Επιτροπήν, αρ. 488/11.5.1904, όπου συνημ. κατάσταση προϋπολογισμού δαπανών Γυμνασίου Κοριτσάς για το σχολικό έτος 1903-1904.

η. ΑΥΕ - Φακ. 1906, αακ/ΚΑ', Επιτροπή προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας, Προξενείο Μοναστηρίου, Ν. Ξυδάκης προς Επιτροπήν, αρ. 123/17.2.1906, όπου συνημ. κατάσταση προϋπολογισμού δαπανών Γυμνασίου Κοριτσάς για το σχολικό έτος 1905 - 1906.

θ. ΑΥΕ - Φακ. 1907, αακ, Εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί, Προϋπολογισμός Γυμνασίου Κοριτσάς του 1906 - 1907. (Χωρίς άλλες ενδείξεις).

ι. ΑΥΕ - Φακ. 1910, Προξενείο Μοναστηρίου προς Υπουργείο Εξωτερικών, αρ. 940/10.8.1910, όπου συνημ. κατάσταση δαπανών Γυμνασίου Κοριτσάς για το σχολικό έτος 1909 - 1910 της Εφορείας των σχολείων Κοριτσάς.

**Μισθοδοσία διδακτικού προσωπικού Γυμνασίου Κοριτσάς
1889 - 1910.¹**

Σχολ. έτος 1889		Μισθός οθωμ. λίρες
Γυμνασιάρχης	Αναγνωστόπουλος	180
Καθηγ. Ελληνικών	Ι. Ν. Παπίας	150
Καθηγ. Ελληνικών	. ;	90
Καθηγ. Φυσικομαθηματικών	Κ. Κωνσταντίνου	150
Δάσκ. Τουρκικής	Γ. Ευγενίδης	26
Δάσκ. Ιερών	Σπ. Σπυριδάκης	70
Δάσκ. Ελληνικών	Γ. Ταβάκης	60
Δάσκ. προγυμναστικών	Χ. Οικονόμου	70
Δάσκ. προγυμναστικών	Β. Πούλιας	40
	Σύνολο	836
Σχολ. έτος 1895		Μισθός
Γυμνασιάρχης	Ι. Βεργιάδης	110
Καθηγ. Ελληνικών	Ε. Γκίνης	90
Καθηγ. Φυσικομαθηματικών	Γ. Ράμφος	80
Καθηγ. Γαλλικής	Γ. Γκιζάς	60
Δάσκ. προγυμναστικών	Π. Ρώττας	40
Δάσκ. Τουρκικής	Β. Σύγγελος	24
	Σύνολο	404
Σχολ. έτος 1902		Μισθός οθωμ. λίρες
Γυμνασιάρχης	Αναγνωστόπουλος	123
Καθ. Ελληνικών	Ε. Γκίνης	90
Καθ. Ελληνικών	Δ. Πρίφτης	69
Καθ. Φυσικομαθηματικών	Γ. Κίζας	69
Δάσκ. Ελληνικών	Σ. Κόντας	69
Δάσκ. Γαλλικής-Τουρκικής	Μ. Μίχας	60
Δάσκ. προγυμναστικών	Β. Πούλιας	39
	Σύνολο	519

¹ Ο Πίνακας μισθοδοσίας του διδακτικού προσωπικού του Γυμνασίου Κοριτσάς καταρτίστηκε με βάση την επεξεργασία των προϋπολογισμών των δαπανών των αντίστοιχων ετών, ό.π., σημείωση σ. 323.

		Μισθός
Σχολ. έτος 1906		οθωμ.λίρες
Γυμνασιάρχης	Αναγνωστόπουλος	120
Καθηγ. Ελληνικών	Ε. Γκίνης	90
Καθηγ. Ελληνικών	Δ. Πρίφτης	69
Καθηγ. Ελληνικών	Σ. Κόντας	69
Καθηγ. Φυσικομαθηματικών	Δ. Μάρκου	69
Δάσκ. Γαλλ.-Τουρκ.	Φ. Παπακωνσταντίνου	60
Δάσκ. Ιερών	Χ. Δονάτος	75
Δάσκ. Γυμναστικής	Β. Πλαστήρας	72
Δάσκ. προγυμναστικών	Β. Πούλιας	39
	Σύνολο	663
Σχολ. έτος 1907		Μισθός οθωμ.λίρες
Γυμνασιάρχης	Α. Ζουμετικός	150
Καθηγ. Ελληνικών	Ε. Γκίνης	90
Καθηγ. Ελληνικών	Βασιλειάδης	70
Καθηγ. Ελληνικών	Σ. Κόντας	80
Καθηγ. Φυσικομαθημ.	Δ. Μάρκου	70
Δάσκ. Γαλλ.-Τουρκικής	Φ. Παπακωνσταντίνου	60
Δάσκ. Ιερών	Χ. Δονάτος	70
Δάσκ. προγυμναστικών	Β. Πούλιας	40
Δάσκ. Γυμναστικής	;	70
	Σύνολο	700
Σχολ. έτος 1910		Μισθός οθωμ.λίρες
Γυμνασιάρχης	Ι. Χαντέλης	150
Καθηγ. Ελληνικών	Ε. Γκίνης	90
Καθηγ. Ελληνικών	Σ. Κόντας	85
Καθηγ. Ελληνικών	Σ. Στεφανίδης	85
Καθηγ. Φυσικομαθηματικών	Ι. Μπίμπης	80
Δάσκ. Γαλλ. - Τουρκικής	Σ. Κίσης	70
Δάσκ. προγυμναστικών	Π. Χαρισιάδης	40
Δάσκ. Γυμναστικής	Β. Αλεξίου	70
	Σύνολο	660

Σχετικά με τις δαπάνες συντήρησης των πρωτοβάθμιων σχολείων της Κοριτσάς, αναλυτικές πληροφορίες διαθέτουμε για το σχολικό έτος 1902 - 1903. Κατά το έτος αυτό η ελληνική κοινότητα δαπάνησε για τη συντήρηση των σχολείων της το ποσό των 1.079 οθωμ. λιρών.

Αναλυτικότερα, το ποσό αυτό κατανέμεται ως εξής στις διάφορες κατηγορίες σχολείων¹

1. Για μισθούς του διδακτικού προσωπικού της Αστικής σχολής 460 οθωμ. λίρες.
2. Για μισθούς του διδακτικού προσωπικού του Παρθεναγωγείου 271 λίρες
3. Για μισθούς του διδακτικού προσωπικού των Νηπιαγωγείων 72 λίρες.
4. Για μισθούς οκτώ καθαριστριών των σχολείων 18 λίρες.
5. Για βιβλία απόρων, θέρμανση και επισκευές 85 λίρες.
6. Γενικές δαπάνες του "Λάσσου" (φόροι, ασφάλιστρα, επιδιορθώσεις ακινήτων) 55 λίρες.
7. Έκτακτες δαπάνες 50 λίρες.
8. Για το Γυμνάσιο: (έξοδα θέρμανσης, επισκευών 20 λ., μισθό δασκάλου τουρκικής 15 λ., μισθό επιοστάτη 18 λ.) 53 λίρες.

Αντίστοιχα, τα έσοδα του κοινού ταμείου, του "Λάσσου", υπολογίζονται στις 749 λίρες εκείνη τη χρονιά, οι οποίες προέρχονταν από τις εξής πηγές:²

- α) από τόκους καταθέσεων στην Εθνική Τράπεζα Ελλάδος 178 λίρες.
- β) από τοκομερίδιο ενός ομόλογου στην Κτηματική Τράπεζα Ρουμανίας 5.000 φράγκων/με 5% : 11 οθ. λίρες.
- γ) από τόκους εντόκων δανείων στην Κοριτσά 250 λίρες.
- δ) από ενοίκια ακινήτων 120 λίρες.
- ε) από το ταμείο της Δημογεροντίας 20 λίρες.
- στ) από επιτρόπους εκκλησιών 80 λίρες.
- ζ) από σχολικά εισιτήρια και ενδεικτικά 90 λίρες.

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται φανερό ότι για τη μισθοδοσία του διδακτικού προσωπικού της Αστικής σχολής, του Παρθεναγωγείου και των Νηπιαγωγείων δαπάνησε η ελληνική κοινότητα Κοριτσάς κατά το σχολικό έτος 1902 - 1903 το ποσό των 803 οθωμανικών λιρών.

1 Ό.π., Έκθεση Δημογεροντίας και Εφορείας των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς 3.5.1903.

2 Ό.π., Έκθεση Δημογεροντίας και Εφορείας των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς 3.5.1903.

Αναλυτικά το συγκεκριμένο ποσό κατανέμεται ως εξής στους διάφορους δικαιούχους¹.

Α΄ Προσωπικό Αστικής σχολής Κοριτσάς		Μισθός οθωμ.λίρες
1. Παπαευαγγέλου Νικ.	διευθυντής	57
2 Βόριας Γ. Δημ.	δάσκαλος	30
3. Παπαϊλαρίων Αθ.	"	18
4. Μαντόπουλος Διαμ.	"	40
5. Κονδύλης Αλεξ.	"	35
6. Θώμου Χρ.	"	27
7. Παπανικολάου Ευθ.	"	30
8. Γίνης Βλαδίμηρος	"	20
9. Φράσαρης Ευθ.	"	30
10. Τάντος Νικ.	"	28
11. Λαζάρου Σωτ.	"	24
12. Παπακοσμάς Κωνστ.	"	30
13. Κρόης Γεώργιος	"	27
14. Βαλαούρης Α. Χρ.	"	24
15. Ζωγράφου Νικ.	επιμελητής	20
16. Κόκκας Δημ.	επιστάτης	10
17. Δότσε Κων.	"	10
Σύνολο		460
Β΄ Προσωπικό Παρθεναγωγείο Κοριτσάς		
1. Καραστεργιοπούλου Θ.	Διευθύντρια	50
2. Γιαννάκη Αικ.	δασκάλα	32
3. Μάνδρου Ελπινίκη	"	30
4. Κυριακού Παρασκευή	"	30
5. Κωνσταντινίδου Ευρ.	"	12
6. Άμζου Πολυξένη	"	22
7. Αγγελίδου Δομ.	"	23
8. Παπαϊωάννου Χαρίλαος	"	30
9. Χατζής Σωτηριάδης Βασ.	"	30
10. Γιάνκου Αποστ.	επιστάτης	12
Σύνολο		271

¹ Ο ισολογισμός εσόδων και εξόδων των ελληνικών σχολείων Κοριτσάς παρουσίαζε το 1903 έλλειμμα 330 λιρών, για την αποκατάσταση του οποίου η Δημογεροντία Κοριτσάς με αίτησή της προς το Μητροπολίτη Αμβρόσιο ζητούσε την επικουρία του ελληνικού κράτους (ό.π., Έκθεση Δημογεροντίας Κοριτσάς του 1903).

Γ' Προσωπικό Νηπιαγωγείων Κοριτσάς		
1. Λουκά Ελένη	νηπιαγωγός	32
2. Αλυλιόξη Ευανθία	"	12
3. Ευαγγέλιου Αθηνά	"	12
4. Τόμτσου Κλεον.	"	8
5. Ιωάννου Αλεξ.	"	8
	σύνολο	72

Οι συγκεκριμένοι μισθοί του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών σχολείων της Κοριτσάς αντιπροσωπεύουν τη μισθοδοσία που ίσχυε γενικά και στα άλλα μεγάλα εκπαιδευτικά κέντρα της Μακεδονίας, όπως π.χ. του Μοναστηρίου¹.

Όσον αφορά, τώρα, την ευρύτερη διοικητική περιφέρεια του σαντζακίου Κοριτσάς, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αυτή περιλάμβανε 4 καζάδες: του Σταρόβου ή Πόγραδετς, της Κοριτσάς, της Κολωνίας και της Καστοριάς². Ο καζάς Κοριτσάς που μας ενδιαφέρει κυρίως εδώ, περιλάμβανε το 1885 114 χωριά και 44.407 κατοίκους από τους οποίους 23.372 ήταν οθωμανοί, 19.966 ορθόδοξοι χριστιανοί, 454 αθίγγανοι ορθόδοξοι και 615 αθίγγανοι οθωμανοί³.

Το 1891, σύμφωνα με στοιχεία μιας οθωμανικής απογραφής, ο πληθυσμός του σαντζακίου Κοριτσάς προσδιορίζεται με βάση το εθνικό γνώρισμα με την εξής αναλογία: 74.489 Μωαμεθανοί, 33.971 Έλληνες - Βλάχοι, 50.145 Βούλγαροι, 774 Ιουδαίοι. Συγκέντρωνε συνολικά 159.379 κατοίκους. Το χριστιανικό στοιχείο (Έλληνες - Βλάχοι, Βούλγαροι) παρουσιάζεται επικρατέστερο⁴.

Αναλυτική εικόνα τόσο της γεωγραφικής κατανομής των πληθυσμών, όσο και της ποσοτικής αναλογίας τους στο σαντζάκι

1 Βλ. σχετικά στη διατριβή μου Η ελληνική εκπαίδευση στο σαντζάκι Μοναστηρίου 1870 - 1904, ό.π.

2 Για τη διοικητική διαίρεση των μακεδονικών περιοχών ό.π., σημ.1 σελ. 312.

3 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1885, Σύλλογος προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων, Προξενεία Μακεδονίας, Πρόξενος Μοναστηρίου Κ. Πανουργιάς προς Υπουργείο Εξωτερικών, αρ. 671/14-11-1885..

4 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1891, Β' Αρχείο, Προξενεία Μακεδονίας, Πρόξενος Μοναστηρίου Ι. Γιαννόπουλος προς Υπουργό Εξωτερικών Λ. Δεληγεώργη, αρ. 34/31-1-1891.

Κοριτσάς μας παρέχει η ελληνική στατιστική του 1900 την οποία και παραθέτουμε:¹

Καζάς	Τμήματα	Ορθόδ.	Σχισματ.	Μουσουλ.	Ισλαμλίτ.	Σύνολο
Κοριτσάς	Κοριτσάς	23.650		16.980		40.630
	Οπάρεως	1.095		4.015		5.110
	Βίγλιστας	10.310	483	13.176		23.969
Κολωνίας		5.057		9644		14.701
Καστοριάς	Καστοριάς	23.557	13.684	9.634	750	47.645
	Χρούπιστας	11.731	300	3.970		16.001
	Βουρβουτσκού	2.675		267		2942
	Κλεισούρας	7.750	1.950			9.700
Σταρόβου	Σταρόβου	3.505		15.776		19.081
	Κιουκιούζ			8.470		8.470
Σύνολο		89.150	16.417	81.932	750	188.249

Και από τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι το χριστιανικό στοιχείο, και μάλιστα το ορθόδοξο, υπερτερούσε αριθμητικά στη διοικητική περιφέρεια Κοριτσάς.

Ας δούμε, όμως, ποιός είναι ο αριθμός των ελληνικών σχολείων που εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού. Σύμφωνα με τα αρχειακά στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, στην περιοχή της Κοριτσάς λειτουργούσαν το 1883 συνολικά

1 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1900, Προξενείο Βιτωλίων, Πρόξενος Μοναστηρίου Ν. Μπέτσος προς Υπουργό Εξωτερικών Α. Ρωμάνο, αρ. 165/14-5-1900, όπου συνημ. και στατιστικός πίνακας. Πρβλ. και ΑΥΕ - Φακ. 1907, Β' Αρχείο, Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού Μακεδονίας, στατιστική σαντζακίου Κοριτσάς, συνημ. στο υπ' αριθ. 70/1900 έγγραφο του Προξενείου Μοναστηρίου.

Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες στατιστικές το σαντζάκι Κοριτσάς παρουσίαζε στα 1900 την ακόλουθη διοικητική διάρθρωση:

1. Καζάς Κοριτσάς (74 χωριά), Δήμος Οπάρεως (36 χωριά), Δήμος Βίγλιστας (61 χωριά).
2. Καζάς Κολωνίας (61 χωριά)
3. Καζάς Καστοριάς (62 χωριά), Δήμος Χρούπιστας (32 χωριά), Δήμος Βουρβουτσκού (9 χωριά), Δήμος Κλεισούρας (5 χωριά).
4. Καζάς Σταρόβου (62 χωριά), Δήμος Κιουκιούζ (26 χωριά).

23 σχολεία, 12 δημοτικά και 11 γραμματοδιδασκαλεία. Υπήρχαν, βέβαια και 20 χωριά χωρίς κανένα σχολείο.

Αντίστοιχα, στην περιοχή της Πρεμετής, την ίδια χρονιά λειτουργούσαν 20 γραμματοδιδασκαλεία και 2 δημοτικά σχολεία, ενώ 15 χωριά της περιοχής αυτής δεν είχαν κανένα σχολείο. Στην ίδια την Πρεμετή υπήρχε ένα δημοτικό σχολείο, ένα Ελληνικό και ένα παρθεναγωγείο, με 300 συνολικά μαθητές και 6 δασκάλους.

Επομένως, στα 1883 στην περιφέρεια Κοριτσάς και Πρεμετής λειτουργούσαν 15 δημοτικά σχολεία, 31 γραμματοδιδασκαλεία, ένα Ελληνικό σχολείο και ένα παρθεναγωγείο¹.

Μέσα σε λίγα χρόνια, το 1887, τα ελληνικά σχολεία της επαρχίας Κοριτσάς διπλασιάζονται, όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα².

Ελληνικά σχολεία επαρχίας Κοριτσάς 1887

Είδος Σχολείων	Αριθμός σχολείων	Μαθητών
Ελληνικά	6	230
Δημοτικά	34	2.564
Γραμματοδιδασκαλεία	65	1.886
Παρθεναγωγεία	5	333
Νηπιαγωγεία	6	833
Σύνολο	116	5.834

1 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1883, Προξενία Μακεδονίας, Μοναστηρίου, Πρόξενος Μοναστηρίου προς Σύλλογον, αρ. 53/14-10-1883.

2 Βλ. ΑΥΕ - ΚΥ, Φακ. 1887, αακ, δ', Πίναξ των εν τη Προξενική περιφέρεια Βιτωλίων κατά το σχολικόν έτος 1886 - 1887 λειτουργούντων ελληνικών σχολείων μετά μαθητών, συνημ. στο υπ' αριθ., 570, Πρόξενος Μοναστηρίου Κ. Πανουργιάς προς Επιτροπή προς ενίσχυσιν της ελληνικής εκκλησίας και παιδείας.

Μεγαλύτερη διεύρυνση παρουσιάζει το πρωτοβάθμιο σχολικό δίκτυο και μάλιστα, ο "κατώτερος" τύπος σχολείων, τα γραμματοδιδασκαλεία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη συγκεκριμένη ποσοστική κατανομή των μαθητών κατά κατηγορίες σχολείων.

Παράλληλα, από το σύνολο των 116 σχολείων μόνο 6 σχολεία αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο υποτονική παρουσιάζεται αυτή την εποχή και η γυναικεία εκπαίδευση. Εντύπωση προκαλεί, επίσης, το μεγάλο ποσοστό φοίτησης των νηπίων, παρόλο που ο αριθμός των νηπιαγωγείων είναι μικρός (6 Νηπιαγωγεία - 833 νήπια).

Τα αριθμητικά δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διοικητική περιφέρεια (Καζά) Κοριτσάς απεικονίζονται αναλυτικότερα στην ελληνική στατιστική του 1896¹.

Σχολεία		Δάσκαλοι	Μαθητές	Ετήσια δαπάνη σε φράγκα
Δημοτικά	16	27	1.760	
Γραμματοδιδασκαλεία	1	1	20	
Παρθεναγωγεία	5	7	780	
Σύνολο	22	35	2.560	16.195

Πληρέστερη εικόνα τόσο της γεωγραφικής κατανομής των σχολείων, όσο και των ποσοτικών δεδομένων της ελληνικής εκπαίδευσης μόνο στον καζά Κοριτσάς στις αρχές του 20ού αιώνα μας παρέχει η επόμενη ελληνική στατιστική του 1902:²

- 1 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1895 - 1896, Β' Αρχείο, Στατιστικά πληροφορία, Στατιστική των ελληνικών σχολείων εν τοις βιλαετίοις Θεσσαλονίκης και Βιτωλίων της Μακεδονίας κατά το σχολικόν έτος 1894 - 1895, συνημ., στην υπ' αριθ. 576/17-4-1896 εγκύκλιο του Υπουργείου Εξωτερικών προς Προξενικές αρχές. Πρβλ. και Κ. Α. Βακαλόπουλου, Η Μακεδονία στις παραμονές του Μακεδονικού αγώνα 1894 - 1904, εκδ. Μπαρμπουνάκη 1986, σ. 55.
- 2 Βλ. ΑΥΕ - Φακ. 1900 - 1901: Πρεσβεία της Ελλάδος εν Κωνσταντινουπόλει, Υπουργείον Εξωτερικών, Πίναξ Γενικός των εν τη Ευρωπαϊκή Τουρκία, ελληνικών σχολείων, εν Κωνσταντινουπόλει 1902, συνημ. στο υπ' αριθ. 444/27-2-1901 έγγραφο του Υπουργείου Εξωτερικών προς πρεσβευτήν Ν. Μαυροκορδάτον.

ΠΟΛΕΙΣ, ΚΩΜΑΙ ΚΑΙ ΧΩΡΙΑ VILLES, BOURGS ET VILLAGES	Ελληνικά σχολεία, διδάσκαλοι, δασκάλισσι, μαθητοί και μαθήτριά Écoles Helleniques, instituteurs, institutrices et élèves										ΣΥΝΟΛΟΝ—TOTAL			Φρ. Γρ.	ΕΝΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ
	Γυμνάσιον Gymnase		Δημοτικά ή ανώτερα σχολεία Écoles primaires ou secondaires		Γραμματεῖοι- οεσάβη Écoles primaires inférieures		Παρθενόφυττα καὶ νηπιαγωγεία Écoles de jeunes filles et jardins d'enfants		Τῶν σχολείων — Des écoles	Τῶν διδασκάλων καὶ διδασκαλίσσων — Des instituteurs et des institutrices	Τῶν μαθητῶν καὶ μαθητρίδων — Des garçons et des filles					
	Καθηγηταὶ Professeurs	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves	Μαθηταὶ Élèves								
2). Διοικητικὸν (Σαντζάκον) Κορυθαῖ. 2). Province (Sandjak) de Gueurdjé. Α'). Ὑποδιοικητικὸν (Καζάκ) Κορυθαῖ. Α). Arrondissement (Caza) de Gueurdjé.																
1 Κορυθαῖ — Gueurdjé	1	6	58	1	14	645	3	14	890	5	34	1612	32200			
2 Βάμπη — Vambéli				1	1	75				1	1	75	500			
3 Βερνίκι — Verniki				1	1	60				1	1	60	460			
4 Βεβοστίτσα — Vovostitza				1	2	90				1	2	90	1266			
5 Βοθλοῦδα — Vythicouki				1	1	40				1	1	40	350			
6 Γενίκασσι — Jénikassi							1	1	8	1	1	8	230			
7 Γράψα — Grapsi				1	1	70				1	1	70	400			
8 Δάρδα — Darda				1	2	100				2	3	150	850			
9 Δίσνιτσα — Disnitza							1	1	30	1	1	30	276			
10 Δρένοβον — Drénovon				1	1	60				2	2	100	920			
11 Ζήτσια — Zit'sista				1	1	60				1	1	60	500			

Όπως διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα, τα ελληνικά σχολεία στον καζά Κοριτσάς εξαπλώνονται σε 32 πολίσματά του. Τα περισσότερα σχολεία είναι συγκεντρωμένα στην πρωτεύουσα του ομώνυμου σαντζακιού, την Κοριτσά, γεγονός που συνεπάγεται και τη μεγαλύτερη συγκέντρωση των μαθητών στην πόλη αυτή. Έτσι, από το σύνολο των 41 ελληνικών σχολείων και 3.152 μαθητών του καζά Κοριτσάς, η πόλη της Κοριτσάς συγκεντρώνει 5 σχολεία με 1612 μαθητές, το 1/2 δηλαδή του συνόλου των μαθητών.

Ακολουθούν οι κωμοπόλεις και τα χωριά Βοβοστίτσα, Δάρδα, Δρένοβο, Κωστανέτσι, Μοσχόπολις και Χότσιστα, με δύο σχολεία και 100 με 200 μαθητές.

Τα άλλα χωριά έχουν από ένα σχολείο, με 30 - 50 μαθητές κατά μέσο όρο.

Ως προς τις κατηγορίες των σχολείων παρατηρούμε ότι υπάρχει μόνο ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το γυμνάσιο Κοριτσάς με 68 μαθητές, 17 δημοτικά σχολεία με 1840 μαθητές, 15 γραμματοδιδασκαλεία με 1175 μαθητές και 8 παρθεναγωγεία και νηπιαγωγεία με 1.175 μαθήτριες. Τα κατώτερα γραμματοδιδασκαλεία εξακολουθούν να είναι ισάριθμα με τα δημοτικά σχολεία.

Ανεβασμένο παρουσιάζεται και το σύνολο του γυναικείου μαθητικού δυναμικού, που στις αρχές του 20ού αιώνα αποτελεί το 1/3 του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού του καζά Κοριτσάς. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα 2/3 των μαθητριών είναι συγκεντρωμένα στην πόλη της Κοριτσάς αποκλειστικά.

Οι ίδιες τάσεις παρατηρούνται και στις άλλες διοικητικές περιφέρειες, όχι μόνο του σαντζακιού Κοριτσάς, αλλά και των άλλων σαντζακιών του βιλαετιού Μοναστηρίου, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα¹.

1 Ό.π., Πίναξ Γενικός του 1902.

**Ελληνικά σχολεία δάσκαλοι και μαθητές σαντζακιού
Κοριτσάς 1902**

Σαντζάκι-Κοριτσάς Γυμ.Καθ. Μαθ.	Γ υ μ . Κ α θ . Μαθ	Δημ.Δασκ.Μαθ.	Δημ.Δασκ.Μαθ.	Παρθ.Δασκ. Μαθ.
1. Καζάς Κοριτσάς	1 6 68	17 36 1840	15 15 365	8 20 1179
2. Καζάς Καστοριάς		34 47 1955	28 28 700	12 16 925
3. Καζάς Κολωνίας		7 7 300	3 3 60	1 1 30
4. Καζάς Σταρόβου		1 2 80	5 5 100	1 1 25
Σύνολο	1 6 68	59 92 4175	51 51 1225	22 38 2159

**Σύνολο ελληνικών σχολείων, δασκάλων και μαθητών
σαντζακιού Κοριτσάς 1902.**

Καζάδες	Σχολεία	Δάσκαλοι	Μαθητές	Δαπάνη (φράγκα)
1. Κοριτσάς	41	77	3.452	48.941
2. Καστοριάς	74	91	3.620	35.106
3. Κολωνίας	11	11	390	3.750
4. Σταρόβου	7	8	205	3.310
Σύνολο	133	187	7.667	91.087

Από τον συγκεκριμένο πίνακα, που βασίζεται στην ίδια ελληνική στατιστική του 1902, απορρέουν και ορισμένα επιπλέον συμπεράσματα.

Το εκπαιδευτικό προβάδισμα στο σαντζάκι Κοριτσάς σημειώνει ο καζάς Καστοριάς, με 74 σχολεία και 3.620 σύνολο μαθητών.

Ακολουθεί ο καζάς Κοριτσάς με 41, όπως αναφέραμε, σχολεία και 3.452 μαθητές. Όμως, συγκριτικά με το διπλάσιο σχεδόν αριθμό σχολείων που συγκεντρώνει ο καζάς Καστοριάς, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζεται χαμηλό, ισάριθμο σχεδόν με αυτό του καζά Κοριτσάς. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται με βάση το γεγονός ότι στον καζά Καστοριάς δρούσαν την εποχή αυτή ταυτόχρονα η βουλγαρική αλλά και η ρουμανική προπαγάνδα, η εκπαιδευτική διείσδυση των οποίων στο χώρο αυτόν αποδυνάμωσε, όπως ήταν φυσικό, τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι και η γυναικεία εκπαίδευση του καζά Καστοριάς παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά. Παρά το μεγαλύτερο αριθμό παρθεναγωγείων και νηπιαγωγείων, συγκριτικά με τον αντίστοιχο του καζά Κοριτσάς, το σύνολο των κοριτσιών που φοιτούν στα 12 σχολεία είναι κατά πολύ μικρότερο από αυτό που

φοιτούν στα 8 παρθεναγωγεία του καζά Κοριτσάς. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το γεγονός ότι τα περισσότερα χωριά του καζά Καστοριάς είχαν αρκετό σλαβόφωνο πληθυσμό, η αγροτική προέλευση του οποίου και οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν εδώ μείωναν την κοινωνική λειτουργικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά και της γυναικείας ειδικότερα.

Η ελληνική εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κοριτσά και στην περιφέρειά της νεκρώνεται αμέσως μετά την κατάλυση της τουρκικής κυριαρχίας και την ανακήρυξη της Αλβανίας ως ανεξάρτητου κράτους το 1913.

Με τη νέα κατάσταση πραγμάτων που διαμορφώνεται μετά τους Βαλκανικούς πολέμους στο χώρο αυτό αρχίζει νέα φάση στην Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΑ

Γεωργίου Τσώρη

Γ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ 4·ΤΗΛ. 22·877
ΙΩΑΝΝΙΝΑ

