

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ ΠΑΥΛΑΚΗ

Με θέμα:

**«Αναγνώριση και διαχείριση της υποεπίδοσης των μαθητών
στο Γυμνάσιο : απόψεις φιλολόγων»**

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

**UNIVERSITY OF IOANNINA
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY**

**POSTGRADUATE PROGRAM
«EDUCATION SCIENCES»
History and Sociology of Education**

**THESIS
of
CHRISTOPHER PAVLAKIS**

With Title:

**“Identification and Management of Middle School
Students’ Underperformance: Aspects of Language
Teachers”**

Supervising Professor: Papakonstantinou Panagiotis

IOANNINA, 2019

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ ΠΑΥΛΑΚΗ

Με θέμα:

**«Αναγνώριση και διαχείριση της υποεπίδοσης των μαθητών
στο Γυμνάσιο : απόψεις φιλολόγων»**

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης
Καθηγητής Φ.Π.Ψ.**

**Αθανάσιος Γκότοβος
Καθηγητής Φ.Π.Ψ.**

**Σιάκαρης Κων/νος
Επίκουρος
Καθηγητής Φ.Π.Ψ.**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

**UNIVERSITY OF IOANNINA
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY**

**POSTGRADUATE PROGRAM
«EDUCATION SCIENCES»
History and Sociology of Education**

**THESIS
of
CHRISTOPHER PAVLAKIS**

With Title:

**“Identification and Management of Middle School
Students’ Underperformance: Aspects of Language
Teachers”**

Supervising Professor: Papakonstantinou Panagiotis

Examination Comitee:

**Papakonstantinou Panagiotis
Professor**

**Gkotovos Athanasios
Professor**

**Siakaris
Konstantinos
Assistant Proffesor**

IOANNINA, 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Ευχαριστίες.....	8
Εισαγωγή.....	9
ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗ	12
Κεφάλαιο 1 : Το Φαινόμενο της Σχολικής Αποτυχίας.....	12
1.1 Από τον ορισμό στις εννοιολογικές φορτίσεις της Σχολικής Αποτυχίας.....	12
1.2 Αίτια της Σχολικής Αποτυχίας.....	15
1.3 Σπουδαιότητα του Προβλήματος – Επιπτώσεις της Σχολικής Αποτυχίας.....	17
1.4 Δείκτες Ύπαρξης της σχολικής αποτυχίας.....	19
1.5 Η Υποεπίδοση ως εκδοχή της σχολικής αποτυχίας.....	23
Κεφάλαιο 2 : Βασικές ερμηνευτικές θεωρήσεις.....	28
2.1 Θεωρία έμφυτης ικανότητας/κληρονομικότητας.....	28
2.2 Δομολειτουργικές και Συγκρουσιακές προσεγγίσεις.....	30
2.3 Η Θεωρία του Pierre Bourdieu – Το πολιτισμικό κεφάλαιο.....	33
2.4 Η Θεωρία του Basil Bernstein – Γλωσσικοί Κώδικες.....	36
2.5 Αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού.....	38
2.6 Διάρθρωση του Σχολείου.....	40
Κεφάλαιο 3 : Από τη Θεωρία στα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	41
ΜΕΡΟΣ Β΄ : Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗΣ.....	43
Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία της Έρευνας.....	43
4.1 Επιλέγοντας προσέγγιση και μέθοδο.....	43
4.2 Πεδίο, Δείγμα και Τεχνική συλλογής δεδομένων.....	44
4.3 Διενέργεια της έρευνας.....	50
4.4 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Μέθοδος Ανάλυσης.....	51
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των Ευρημάτων.....	54

5.1 Αναγνώριση – Έγπαρξη της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο.....	54
5.1.1 Σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στο Γυμνάσιο.....	54
5.1.2 Σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα φιλολογικά μαθήματα.....	57
5.1.3 Προφίλ των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα της υποεπίδοσης.....	59
5.2 Αίτια του Φαινομένου.....	62
5.2.1 Λόγοι χαμηλής επίδοσης και κατάταξή τους.....	62
5.2.2 Βοήθεια του Σχολείου στην πρόοδο του μαθητή.....	69
5.2.3 Προηγούμενη σχολική πορεία και Επίδοση.....	73
5.3 Ρόλος των Εκπαιδευτικών και Διαχείριση του Φαινομένου.....	77
5.3.1 Τρόπος Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....	77
5.3.2 Πρακτικές Αντιμετώπισης.....	82
Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	90
6.1 Αναγνώριση της Σχολικής Αποτυχίας και της Υποεπίδοσης.....	90
6.2 Αίτια της Σχολικής Αποτυχίας και της Υποεπίδοσης.....	92
6.3 Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο πρόβλημα της Υποεπίδοσης.....	93
6.4 Συμπεράσματα.....	94
Επίλογος.....	98
Βιβλιογραφία.....	100
Παραρτήματα	106

Περίληψη

Αν γίνει αποδεκτή η διαπίστωση της πληθυντικότητας των εκπαιδευτικών φαινομένων που στεγάζονται κάτω από τον όρο «σχολική αποτυχία», τότε το φαινόμενο της υποεπίδοσης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει διαχρονικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λαμβάνοντας κανείς υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα, θα παρατηρήσει ότι μαθητές ή απόφοιτοι της γενικής εκπαίδευσης δεν διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες για τις οποίες έχουν λάβει την πιστοποίηση του σχολείου. Κατά συνέπεια πολλοί είναι αυτοί που εμφανίζουν μια ελλιπώς καταρτισμένη επαγγελματική πορεία. Το φαινόμενο της υποεπίδοσης δεν έχει επαρκώς μελετηθεί, παρά την ενασχόληση αρκετών ερευνητών με την σχολική αποτυχία.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει το φαινόμενο της υποεπίδοσης των μαθητών στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί το ύστατο τμήμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας είναι να καταγράψει το φαινόμενο, όπως αυτό εμφανίζεται στο Γυμνάσιο μέσα από την οπτική των φιλολόγων και να αναζητήσει τους παράγοντες που το διαμορφώνουν σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη. Η συγκεκριμένη προσπάθεια έδειξε ότι το φαινόμενο της υποεπίδοσης είναι υπαρκτό στο Γυμνάσιο και ειδικότερα στα φιλολογικά μαθήματα. Οι φιλόλογοι, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας θεωρούν ότι το κοινωνικοοικονομικό αλλά και το μορφωτικό περιβάλλον του μαθητή επηρεάζει την επίδοσή του, χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν τις ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τις προσωπικές τους. Θεωρούν, μάλιστα, ότι το φαινόμενο ενισχύεται τόσο από τη δυσλειτουργία του συστήματος όσο και από τις δικές τους πρακτικές.

Λέξεις – κλειδιά: υποεπίδοση, υποχρεωτική εκπαίδευση, Γυμνάσιο, σχολική αποτυχία.

Abstract

If we accept that school failure as a term consists of a plethora of educational phenomenon, then underachievement is one of the most important problems that the Greek education system has to face throughout the ages. Taking into consideration the latest data, someone will notice that the students or the graduates of the compulsory education do not have the skills they have been certified for by the school. As a result, a lot of them follow an inadequately grounded professional career. The phenomenon of underachievement has not been examined sufficiently, despite of many researchers' studies about school failure.

This thesis tries to do research about the phenomenon of underachievement of students from Middle School, which is the last part of the compulsory education. The goal of this research is to record the phenomenon, as it appears in Middle School through the eyes of Language Teachers and search the reasons that shape it in both sociological and educational level.

The qualitative research has been implemented via the use of the research tool of the interview. This specific effort showed that the phenomenon of underachievement exists in Middle School and especially on Language courses. The language teachers explain that the social, financial and the educational background of the student affects his or her results, without overlooking the educational system's responsibilities, as well as their own. They actually support that this particular phenomenon is feeded by the system's malfunctions, in addition to their own practices.

Key words : underachievement, compulsory education, Middle School, school failure

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία είναι το απόσταγμα της πορείας μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τομέα Παιδαγωγικής, του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το αποτέλεσμα δεν θα μπορούσε να είναι το ίδιο, χωρίς την καθοδήγηση και την υποστήριξη του επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη, τον οποίο ευχαριστώ για την άψογη συνεργασία μας. Η άμεση ανταπόκρισή του σε οτιδήποτε χρειάστηκε, η εποικοδομητική κριτική και οι παρατηρήσεις του, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση και την στήριξή του σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, αποτέλεσαν, θεωρώ, το κλειδί για την περάτωσή της.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» από καρδιάς και στους κ. Γκότοβο Α. και κ. Σιάκαρη Κ., μέλη της εξεταστικής επιτροπής για τη συνολική εποπτεία της εργασίας αυτής και τις παρατηρήσεις τους. Θα ήταν μεγάλο ολίσθημα να μην ευχαριστήσω και όλους ανεξαιρέτως τους καθηγητές μου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο για τις πολύτιμες γνώσεις, αλλά και τις εμπειρίες που μου προσέφεραν.

Ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω και σε όλους τους φιλολόγους, που ανταποκρίθηκαν με αμεσότητα και προθυμία στο κάλεσμά μου για συμμετοχή τους στην έρευνά μου, η οποία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς αυτούς.

Θα ήταν παράλειψη, τέλος, να μην πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην οικογένεια, τους φίλους και τους κοντινούς μου ανθρώπους, οι οποίοι με αγάπη και υπομονή, στήριξαν την προσπάθειά μου και πίστεψαν σε μένα και στις δυνατότητές μου.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως την ανάγκη για μόρφωση και πνευματική καλλιέργεια. Αγωγή υπήρχε, όπως είναι γνωστό, από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκαν οι άνθρωποι στον πλανήτη. Αρχικά, η αγωγή είχε καθαρά τον χαρακτήρα της μίμησης και αποσκοπούσε στην αντιγραφή-εκμάθηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων, άμεσα συνυφασμένων με την επιβίωση. Κάθε παιδί, σύμφωνα με το φύλο του, διδασκόταν χρήσιμα και καίρια πράγματα για την επιβίωση του όπως το να κυνηγάει, να καλλιεργεί, να ανάβει φωτιά κ.α.

Με την εμφάνιση της γραφής, οι απαιτήσεις αυξήθηκαν, με τους ανθρώπους να ασχολούνται, σταδιακά μιν, όλο και αμεσότερα δε, με την «πνευματική» εργασία και καλλιέργεια. Πλέον άρχισε να κάνει την εμφάνισή του και το επάγγελμα του παιδαγωγού, με τις διάφορες μορφές του. Ο παιδαγωγός ήταν υπεύθυνος για την διαμόρφωση σωστών πολιτών, με γνώσεις και «πνευματικές» δεξιότητες. Παρόλα αυτά, εξακολουθούσε η εκπαίδευση να είναι προνόμιο ορισμένων, ικανών κυρίως και οικονομικά εύρωστων ατόμων.

Για το λόγο αυτό, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη μάθηση αποτέλεσε για πολλούς αιώνες αίτημα κυρίως των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, με πολλούς στοχαστές να αναφέρονται σε αυτό. Το συγκεκριμένο αίτημα εμφανίζεται σε κείμενα και στις αρχές της γαλλικής επανάστασης, ενώ στον ελληνικό χώρο διαδίδεται με το Νεοελληνικό Διαφωτισμό και τους εκπροσώπους του.

Η μεγάλη, λοιπόν, «έκρηξη» έγινε τον 19^ο αιώνα όταν η ανάγκη ώθησε τις κοινωνίες και τα εκάστοτε κράτη στην οργάνωση εκπαιδευτικών συστημάτων και σχολικών υποδομών, τα οποία απευθύνονταν όλο και σε περισσότερα κοινωνικά στρώματα και μεγαλύτερους αριθμούς ατόμων. Ύστερα από λαϊκές κινητοποιήσεις, οικουμενικές διακηρύξεις και διεθνείς συμφωνίες θεσμοθέτησαν το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης και μόρφωσης για όλους τους πολίτες.

Η ραγδαία ανάπτυξη τόσο της τεχνολογίας όσο και της βιομηχανίας, που δημιούργησαν νέες μορφές παραγωγής, έφεραν την ανάγκη για περαιτέρω μόρφωση, οδηγώντας τα κράτη στο να αυξήσουν την διάρκεια φοίτησης στην βασική και υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα από το 1976 θεσμοθετήθηκε η εννιάχρονη

υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους, με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για τα Γυμνάσια και από την αρχή της δεκαετίας του '80 και για τα Λύκεια.

Παρά την συνταγματική κατοχύρωση της δωρεάν εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της ακώλυτης προαγωγής στο Δημοτικό σχολείο, παρατηρούνταν το φαινόμενο ορισμένα παιδιά να τα «καταφέρνουν» περισσότερο από κάποια άλλα σε όσα διδάσκονταν στο σχολείο. Με άλλα λόγια, ένα μέρος από το μαθητικό δυναμικό δεν μπορούσε να φθάσει στο αναμενόμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι μαθητές αυτοί συνιστούν κομμάτι της υποεπίδοσης και συνεπώς της σχολικής αποτυχίας.

Η Άννυ Κορντιέ(1995,σελ.15) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Η σχολική αποτυχία είναι πρόσφατο παθολογικό φαινόμενο. Εμφανίστηκε με την εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και απασχόλησε πολύ τους σημερινούς ανθρώπους λόγω μιας ριζικής αλλαγής στην κοινωνία». Η ριζική αλλαγή στην οποία αναφέρεται είναι φυσικά η δημιουργία οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος με υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλους.

Η υποεπίδοση αλλά και γενικότερα η σχολική αποτυχία αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της κοινωνίας, μιας και οι μαθητές που αποφοιτούν από το Γυμνάσιο, άρα και από την υποχρεωτική εκπαίδευση, πιστοποιούνται για ορισμένες βασικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες χρησιμεύουν είτε για την έξοδό τους στην αγορά εργασίας, είτε για την συνέχεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Αν αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι ελλιπείς, ή πολύ περισσότερο απύσυχες, τότε επηρεάζεται άμεσα η εκπαιδευτική, πρωτίστως, και συναφώς η επαγγελματική τους πορεία, η οικονομική τους ευμάρεια, αλλά σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό η κοινωνική και πολιτική τους υπόσταση και συμμετοχή.

Η εν λόγω διάσταση του φαινομένου της υποεπίδοσης, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται και σήμερα, καθιστά επιβεβλημένη την διερεύνησή του, προκειμένου να εξηγηθεί και να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία συνάδει με τα ενδιαφέροντα του ερευνητή, καθώς ο ίδιος αποτελεί εν δυνάμει εκπαιδευτικό. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με βάση τον προβληματισμό για την καλύτερη κατανόηση της οργάνωσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, που φαίνεται να αναπαράγει το συγκεκριμένο

φαινόμενο και την ευθύνη που φέρει ο κάθε εκπαιδευτικός ως ενταγμένο και εντεταλμένο στοιχείο του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος.

Παρά την ενασχόληση πολλών ερευνητών με τη σχολική αποτυχία, το φαινόμενο της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο, δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί, όπως προκύπτει από μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, προσδοκά να συμβάλει στη διερεύνηση και την ερμηνεία του φαινομένου της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο, προσθέτοντας νέα στοιχεία, χάρη στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι και οι άμεσα εμπλεκόμενοι. Ακόμα, η εργασία αυτή ίσως συμβάλει στην ευαισθητοποίησή τους, στην κατανόηση του δικού τους μεριδίου ευθύνης και εν τέλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ενδέχεται, τέλος, τα ευρήματά της να μπορούν να αξιοποιηθούν, προκειμένου να διατυπωθούν προτάσεις για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο, με σκοπό τον μεγαλύτερο περιορισμό του φαινομένου της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη: το Θεωρητικό και το Εμπειρικό. Το Θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα:

- Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, τα αίτια και οι συνέπειες της, εστιάζοντας στην περιγραφή και την οριοθέτηση του φαινομένου της υποεπίδοσης
- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που επικεντρώθηκαν στην ερμηνεία του συγκεκριμένου φαινομένου.
- Στο τρίτο κεφάλαιο αποτυπώνονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής.

Το εμπειρικό μέρος αποτελείται εξίσου από τρία κεφάλαια. Αναλυτικά :

- Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας
- Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, χωρισμένα σε θεματικούς άξονες.
- Στο έκτο κεφάλαιο υπάρχει ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων, ενώ παρουσιάζονται και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Μέρος Α': Σχολική Αποτυχία και Υποεπίδοση

Κεφάλαιο 1 : Το Φαινόμενο της Σχολικής Αποτυχίας

1.1 Από τον ορισμό στις εννοιολογικές φορτίσεις της Σχολικής Αποτυχίας

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αποτελεί ένα από τα βασικά και διαχρονικά αντικείμενα μελέτης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα του θέματος δεν αφήνει κανένα περιθώριο στην διατύπωση ενός καθολικού ορισμού. Ακόμα και με μια μικρή ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτή η πληθώρα των προσπαθειών ορισμού αλλά και οριοθέτησης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (2015), ο όρος «σχολική αποτυχία» έχει πλαισιωθεί θεωρητικά και έχει αναλυθεί υπό το πρίσμα τόσο ατομικών όσο και των κοινωνικών, θεσμικών και παιδαγωγικών «παθογενειών». Αυτό σημαίνει ότι έχει προσδιοριστεί εννοιολογικά με διαφορετικούς τρόπους.

Σύμφωνα με την Κορντιέ (1995,σελ.11) «σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας είναι το παιδί που δεν «ακολουθεί», γιατί, στο σχολείο, πρέπει να ακολουθούμε: να ακολουθούμε καταρχάς το πρόγραμμα που λέει τι πρέπει να μάθουμε, με ποια σειρά, σε ποιο χρόνο, να ακολουθούμε την τάξη μας, να μην απομακρυνόμαστε από το κοπάδι». Επομένως, η σχολική αποτυχία έχει να κάνει με την αδυναμία του παιδιού να αντεπεξέλθει στην «κανονικότητα» που επιβάλλει το σχολείο, δηλαδή στο αναλυτικό πρόγραμμα, το ωράριο, την διδακτέα ύλη και γενικότερα τις, θεσμικού κυρίως χαρακτήρα, οδηγίες.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Μιχάλης Παπαδόπουλος (2010,σελ.26), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο όρος σχολική αποτυχία υποδηλώνει «τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα». Και σε αυτή την προσπάθεια ορισμού γίνεται φανερό ότι η σχολική αποτυχία σχετίζεται με τη δυσκολία του παιδιού να συμβαδίσει με τις επιταγές και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως έχουν καθοριστεί για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και σχολική τάξη.

Συμβατή με τους δύο παραπάνω ορισμούς είναι και η άποψη του Γιώργου Δήμου(1999,σελ.33), ο οποίος αναφέρει ότι : «η σχολική αποτυχία περιγράφει μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας».

Τον δικό του ορισμό έχει επιχειρήσει να δώσει και ο Δημήτρης Γερμανός (1999,σελ.281) λέγοντας ότι : «θεωρούνται σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι δε μπορούν να επωφεληθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά τους». Περισσότερα στοιχεία για την άποψή του, όμως, δίνονται από όσα αναφέρει για την σχολική επιτυχία: «η σχολική επιτυχία συναρτάται με την επιτυχημένη προσαρμογή του μαθητή στα πρότυπα και τις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση(...)»(Γερμανός Δ., 1999,σελ.282). Επομένως, η σχολική αποτυχία συναρτάται με την δυσκολία του μαθητή να προσαρμοστεί και να εναρμονιστεί με τα θεσμοθετημένα πρότυπα και προωθούμενες αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Ελευθέριος Λάζος και Ευθύμης Λάμπρου(1978,σελ.32) έχουν προσπαθήσει να ορίσουν και αυτοί, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «με τον όρο σχολική αποτυχία περιγράφουμε το γεγονός, ότι ο μαθητής δεν μπόρεσε ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου».

Νέα δεδομένα προσθέτει η μελέτη του Δικτύου Ευρυδίκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία υπογραμμίζεται ότι : «η έννοια της σχολικής αποτυχίας μεταφράζει πάντοτε την ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υλοποιήσει μια πραγματική ισότητα ευκαιριών παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης μεταφράζει η σχολική αποτυχία τη δυσκολία να συνδυαστεί η αναζήτηση μια εκπαίδευσης ποιότητας με ένα, επαρκές για τον καθένα, επίπεδο εκπαίδευσης κατάρτισης έτσι ώστε να διασφαλίζεται σε όλους η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή»(Παπαδόπουλος Μ.,2000,σελ.8). Βλέπουμε λοιπόν ότι με αυτόν τον ορισμό, αφενός η σχολική αποτυχία οφείλεται σε κάποια αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι σε αδυναμία του παιδιού, και αφετέρου ότι υπάρχει σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με την μελλοντική επαγγελματική και εκτός σχολείου ζωή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός της Φωτεινής Κοσσυβάκη (1999,σελ.169-170), η οποία εξηγεί ότι «η σχολική αποτυχία, δηλαδή η διαρροή, η διακοπή της

σχολικής φοίτησης, η μη φοίτηση και ιδιαίτερα η μη ενεργός συμμετοχή ορισμένων μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην μαθησιακή διαδικασία, είναι ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού(...)». Με βάση την Κοσσυβάκη, η σχολική αποτυχία σχετίζεται με την σχολική διαρροή και με τη διακοπή της φοίτησης ή ακόμα και τη μη φοίτηση, και όχι μόνο με την μη ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Το τελευταίο είναι, βέβαια, και ένα κοινό σημείο επαφής με άλλους προαναφερθέντες ορισμούς, αφού μπορεί να εκληφθεί ως αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ο όρος «σχολική αποτυχία» κάνει την εμφάνισή του το 1987, όταν το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέφρασε την ανησυχία του για την αποτυχία ενός μεγάλου αριθμού μαθητών στο σχολείο, με τα κράτη – μέλη το 1989 να δεσμεύονται για μεγαλύτερη προσπάθεια καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας. Σημαντικά, επιπλέον, κρίνονται και τα όσα αναφέρονται στο ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1996, στο οποίο η σχολική αποτυχία συσχετίζεται με την απουσία ατομικής εξέλιξης, την ελλιπή ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τα ανεπαρκή τυπικά προσόντα.

Στην Ελλάδα, ο όρος κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή του στο ΠΔ 409/1994 για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, σε άρθρο του οποίου αναφέρεται ότι η πρόοδος των μαθητών και οι δυσκολίες μάθησης είναι θέματα που χρειάζεται να συζητούνται στο σύλλογο διδασκόντων, έτσι ώστε να προλαμβάνεται η σχολική αποτυχία. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι υπάρχει σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με το Γυμνάσιο, δηλαδή την υποχρεωτική εκπαίδευση, και συσχετίσής της με την αξιολόγηση και την επίδοση των μαθητών.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στον ορισμό του Bernard Charlot(1999,σελ.14), ο οποίος υποστηρίζει ότι «η ιδέα της σχολικής αποτυχίας χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τόσο το γεγονός ότι ένα παιδί δεν περνά στην επόμενη τάξη όσο και το γεγονός ότι δεν έχει αποκτήσει ορισμένες γνώσεις και ορισμένες ικανότητες». Παρά τον συγκεκριμένο ορισμό του, ο Charlot, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια μιλάει με όρους σχέσης με τη γνώση και με το σχολείο. Υποστηρίζει ότι ενώ τα φαινόμενα που υποδηλώνονται ως σχολική αποτυχία είναι υπαρκτά, η σχολική αποτυχία, ως αντικείμενο μελέτης, δεν υπάρχει.

Παρότι από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η δυσκολία ανεύρεσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, η ύπαρξη της σχολικής αποτυχίας δεν μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί.

1.2 Αίτια της Σχολικής Αποτυχίας

Ήδη, από την παράθεση ορισμένων μόνο από τους πολλούς ορισμούς του φαινομένου που έχουν χρησιμοποιηθεί, διακρίνεται η πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου θέματος. Αυτό συμβαίνει γιατί η σχολική αποτυχία δεν είναι παράγωγο ενός και μόνο αιτίου. Συμβαίνει, μάλιστα, το ακριβώς αντίθετο. Πίσω από το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας κρύβεται ένα σύμπλεγμα ποικίλων αιτιών και κοινωνικών παραγόντων, που ο συνδυασμός και η αμφίδρομη επιρροή τους συμβάλλουν στη δημιουργία του συγκεκριμένου θέματος μελέτης.

Τα αίτια, λοιπόν, της σχολικής αποτυχίας μπορούν αρχικά να εντοπιστούν μέσα στο ατομικό «προφίλ» του μαθητή και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Συνεχόμενες αποτυχίες στο σχολείο, διενέξεις με τους γονείς, δυσκολίες διαβίωσης και έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να αποπροσανατολίσουν τον μαθητή και τελικά να τον οδηγήσουν στο να μην μπορέσει να ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης, των παραδόσεων και τον όγκο της ύλης. Κατά συνέπεια δημιουργείται στο παιδί ένα αίσθημα αποτυχίας, το οποίο μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό και την απόρριψη.

Αν στα παραπάνω προστεθεί και μια ενδεχόμενη αδιαφορία ή επικριτική στάση των καθηγητών, τότε το παιδί οδηγείται σε ένα αίσθημα ντροπής. Οι πρώτες αυτές δυσκολίες μπορούν να οδηγήσουν σε δυο πιθανές εκδοχές : η πρώτη, είναι το παιδί να αποκτήσει μια παθητική στάση, προσπαθώντας να αντισταθμίσει την κατάσταση τραβώντας την προσοχή ή ενεργώντας με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει πιο αγαπητός στους συνομηλίκους και, άρα, να αποκαταστήσει το χαμένο γόητρο. Η δεύτερη εκδοχή είναι το παιδί απλώς να αποδεχτεί την αποτυχία του, χωρίς να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες για να βοηθήσει τον εαυτό του και άρα να βρίσκεται σε μια κατάσταση μεταξύ φθοράς και αφθαρσίας(Κορντιέ Α.,1995).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Ευστάθιος Δημητρόπουλος(1984,σελ.22) ο οποίος τονίζει πως : «[η αποτυχία] δρά ανασταλτικά, δημιουργεί ψυχολογικά τραύματα, οδηγεί στην αποθάρρυνση και από κάθε

προσπάθεια και πολλές φορές στην απομόνωση ή ακόμη και σε απονενομημένες ενέργειες». Δεν είναι λίγες οι φορές, εξάλλου, κατά τις οποίες παρατηρείται το φαινόμενο η αποτυχία να «γεννά» μια ακόμα αποτυχία, διαιώνοντας έτσι έναν φαύλο κύκλο, από τον οποίο ο μαθητής δεν μπορεί να ξεφύγει.

Εκτός όμως από τον ίδιο το μαθητή, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας πηγάζει και από το ίδιο το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο τυποποιημένος χαρακτήρας, το πρόγραμμα και η «κανονικότητα» που επιβάλλει το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο σε συγκεκριμένο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να υπερτονίζονται οι διαφορές μεταξύ των παιδιών και πολλά από αυτά να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Είναι μάλιστα σημαντικό το ότι οι μαθητές που τείνουν προς την σχολική αποτυχία ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες με σαφή κοινωνιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι μαθητές που αποτυγχάνουν προέρχονται, σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνών, από κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα ή έχουν διαφοροποιημένα γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή το επάγγελμα των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο, το φύλο, ο τόπος κατοικίας, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα με την σχολική αποτυχία.

Ένα ακόμα αίτιο που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία σχετικά με την σχολική αποτυχία είναι ο τρόπος λειτουργίας του σχολικού πλαισίου και η τεράστια έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση του αποτελέσματος. Τα σχολεία, σήμερα, φαίνεται να «λειτουργούν περισσότερο ως εξεταστικά κέντρα παρά ως κέντρα μάθησης»(Φράγκος Χ.,1978,σελ.5). Η στόχευση του σχολικού συστήματος είναι τόσο πολύ επικεντρωμένη στην αποστήθιση και την εξέταση, που «ξεχνά» τον πραγματικό σκοπό, που δεν είναι άλλος από τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αντί, δηλαδή, να προσμετρείται θετικά η γνώση των πραγμάτων, η κριτική σκέψη και η απόκτηση δεξιοτήτων, αξιολογείται θετικά μόνο η όσο το δυνατόν καλύτερη απομνημόνευση του σχολικού εγχειριδίου.

Σημαντική φαίνεται να είναι και η συμβολή του δασκάλου στην σχολική αποτυχία. Ο δάσκαλος είναι αυτός που καλείται με τη μέθοδό του να κινήσει το ενδιαφέρον, να μεταδώσει γνώσεις και να οδηγήσει τα παιδιά στην γνώση. Είναι αυτός που με τους χειρισμούς, την προσωπικότητα και τις αντιδράσεις του μπορεί να

επιηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης και να οδηγήσει τα παιδιά στο επιθυμητό αποτέλεσμα(Γέρος Θ.,1976).

Ο Κωνσταντίνος Μπασέτας(1999) αναφέρει ως ένα ακόμα αίτιο της σχολικής αποτυχίας τις προσδοκίες του δασκάλου. Ο δάσκαλος με την προσφιλή τακτική του να χωρίζει σε «καλούς» και «κακούς» τους μαθητές του, συμβάλλει στην εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, αφού τα παιδιά έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώνουν τον χαρακτηρισμό και τις προσδοκίες του δασκάλου. Οι προσδοκίες, δηλαδή, που δημιουργεί ο δάσκαλος βρίσκουν αντίκτυπο στην συμπεριφορά του απέναντι στο εκάστοτε παιδί, με αποτέλεσμα να κατευθύνεται και η αντίστοιχη συμπεριφορά του παιδιού.

Εάν σε όλα τα παραπάνω προστεθούν, το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή η διαμόρφωση του χώρου και το κλίμα της σχολικής αίθουσας και οι οικογενειακές συνθήκες, γίνεται αντιληπτό ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ποικίλουν και σίγουρα δεν περιορίζονται μόνο στην πλευρά του μαθητή. Αντιθέτως, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας προκύπτει από τον συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων, με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν, χωρίς αμφιβολία, κομμάτι του προβλήματος.

1.3 Σπουδαιότητα του Προβλήματος – Επιπτώσεις της Σχολικής Αποτυχίας

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας χαρακτηρίζεται από μία διαχρονικότητα. Φυσιολογικά, λοιπόν, συναντάται το ερώτημα γιατί να μελετηθεί εκ νέου και γιατί να απασχολήσει και την παρούσα έρευνα. Η σπουδαιότητα του προβλήματος αυτού προκύπτει και συνάδει με τις επιπτώσεις που η σχολική αποτυχία επιφέρει.

Το σύνθετο και πολύπλοκο, λοιπόν, φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, το οποίο, όπως φάνηκε και παραπάνω, συνδέεται με ατομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, έχει σημαντικότερες επιπτώσεις τόσο για το άτομο αυτό καθαυτό όσο και για την ίδια συνολικά την κοινωνία.

Αναφορικά με το ίδιο το άτομο, χαρακτηριστικό είναι αυτό που υποστηρίζει η Κορντιέ, ότι δηλαδή «η σχολική αποτυχία έχει καταστήσει συνώνυμη της αποτυχίας

στη ζωή»(Κορντιέ Α.,1995,σελ.18). Το παιδί, το οποίο στιγματίζεται με την ταμπέλα του «αποτυχημένου» στο σχολείο, τείνει να υποτιμά των εαυτό του, εγκαταλείποντας εύκολα και αδυνατώντας να «σηκώσει κεφάλι». Θεωρεί ότι δεν είναι ικανό για τίποτα και φοβάται ότι στο μέλλον είναι προδιαγεγραμμένο να αποτύχει.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό, αφενός με την πίεση των γονέων, και αφετέρου με την κοινωνική αντίληψη ότι η επιτυχία στο σχολείο σημαίνει μια «ξεκούραστη» και «καλοπληρωμένη» δουλειά, οδηγεί το άτομο σε ένα αδιέξοδο, από το οποίο δύσκολα θα μπορέσει να απεμπλακεί στο μέλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να οδηγηθεί, άθελά του, στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, γεμάτο από αισθήματα ανικανότητας, ενοχής ή ακόμη και ντροπής.

Όμως, η κατάσταση που περιγράφεται παραπάνω στερεί στο εκάστοτε άτομο να ανακαλύψει τις πραγματικές του δεξιότητες, οι οποίες μπορεί απλώς να μην συνάδουν με τις απαιτήσεις, τις επιδιώξεις και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να μην τα καταφέρνει τόσο καλά στα μαθηματικά, αλλά είναι πιθανό να είναι κατά πολύ ικανότερο στα λεγόμενα «θεωρητικά» μαθήματα. Ενδεχομένως, ακόμη, ένας μαθητής να μην μπορεί να αντεπεξέλθει στα μαθήματα του σχολείου, αλλά να είναι ικανότερος και καλύτερος ως μαραγκός ή ως μάγειρας.

Η σχολική αποτυχία, βέβαια, δεν επηρεάζει μόνο το άτομο, αλλά έχει και σημαντικές επιπτώσεις στην ίδια την οικογένεια και το οικείο περιβάλλον. Η αποτυχία του παιδιού στο σχολείο επηρεάζει την οικογένεια ψυχολογικά, κοινωνικά, οικονομικά και ηθικά, με το γεγονός αυτό να γιγαντώνεται σε περιπτώσεις μη αστικών περιοχών. Για παράδειγμα, μια οικογένεια, η οποία έχει επενδύσει στη μόρφωση του παιδιού της, όταν αυτό αποτυγχάνει, βλέπει τους στόχους της να «γκρεμίζονται», με αποτέλεσμα τα μέλη της να απογοητεύονται, να εγκαταλείπουν, να στιγματίζονται, ακόμα και να οδηγούνται στην περιθωριοποίηση από το ευρύτερο περιβάλλον.

Ωστόσο, οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας αγγίζουν εμμέσως και την ίδια την κοινωνία με πολλούς τρόπους. Με την περιθωριοποίηση, στην οποία, όπως αναφέρθηκε, οδηγούνται τα άτομα που έχουν χαρακτηριστεί αποτυχημένα στο σχολείο, χάνονται σημαντικές μονάδες από την παραγωγική διαδικασία και τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική εξέλιξη. Αποτέλεσμα, δηλαδή, είναι η μείωση της

απόδοσης, η απώλεια ταλέντων, η ανεργία και η ενδεχόμενη ροπή προς την παραβατικότητα. Με απλά λόγια, η σχολική αποτυχία στερεί από την κοινωνία νέους ανθρώπους, οι οποίοι, έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, θα μπορούσαν να συντελέσουν στην οικονομική ευμάρεια και ανάπτυξη της κοινωνίας.

Επιπροσθέτως, υπάρχει αποχή από διάφορες πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες, καθώς η απομόνωση των ατόμων αυτών στο σχολείο οδηγεί σε ελλιπή κοινωνικοποίηση, με συνέπεια την απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων και πολίτες ανολοκλήρωτους, χωρίς δηλαδή κριτική σκέψη και επίγνωση των καταστάσεων.

Με όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται τόσο η σπουδαιότητα του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας, όσο και οι σοβαρές επιπτώσεις που έχει στο κάθε άτομο, αλλά και στην κοινωνία. Το ερώτημα, όμως, που ανακύπτει στο σημείο αυτό είναι το κατά πόσο η σχολική αποτυχία είναι υπαρκτή και σήμερα και συνεπώς, αν χρειάζεται να μελετηθεί περαιτέρω.

1.4 Δείκτες Ύπαρξης της σχολικής αποτυχίας

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αποτελεί ένα από τα διαχρονικότερα και βασικότερα αντικείμενα μελέτης του κλάδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εντούτοις, το γεγονός ότι χρειάζεται επιπλέον μελέτη, γίνεται αντιληπτό μέσα από ορισμένους δείκτες, οι οποίοι αποδεικνύουν, με τον καλύτερο τρόπο, την ύπαρξη της και την συνέχεια της στο χρόνο, μέχρι και σήμερα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Παπακωνσταντίνου(2007), η σχολική αποτυχία ταυτίζεται με την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία είναι προβληματική, όπως αυτή προσδιορίζεται μέσα από ορισμένους «δείκτες» που το αποδεικνύουν. Πρόκειται για: τον αναλφαβητισμό, οργανικό και λειτουργικό, την σχολική διαρροή και την υποεπίδοση, φαινόμενο το οποίο εντείνεται εξαιτίας της εικονικής αξιολόγησης, που καταγράφεται στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Ο πρώτος δείκτης που αποδεικνύει την ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι ο αναλφαβητισμός. Αναλφάβητο άτομο είναι εκείνο, το οποίο αδυνατεί να διαβάσει και να γράψει κατανοώντας μια απλή, σύντομη έκθεση γεγονότων, αναφορικά με την καθημερινότητα(UNESCO,1987).

Ο αναλφαβητισμός χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

- τον οργανικό αναλφαβητισμό, ο οποίος σημαίνει εξολοκλήρου στέρηση στοιχειωδών γνώσεων γραφής, ανάγνωσης και απλών μαθηματικών πράξεων και
- τον λειτουργικό αναλφαβητισμό, που σημαίνει αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει με επάρκεια τον προφορικό ή γραπτό λόγο και να εκφραστεί κριτικά και αφαιρετικά, παρά τη φοίτησή του στην υποχρεωτική εκπαίδευση (EEK,UNESCO,1987).

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι, τα τελευταία χρόνια, στο προσκήνιο έχει έρθει και ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός, ο οποίος σημαίνει την αδυναμία του ατόμου αφενός να κατανοήσει και αφετέρου να χρησιμοποιήσει τα διάφορα τεχνολογικά επιτεύγματα. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα θα αναφερθούν και θα αξιοποιηθούν μόνο οι δύο κατηγορίες του αναλφαβητισμού που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Ως προς τον συγκεκριμένο δείκτη, λοιπόν, παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο του αναλφαβητισμού δεν έχει την ίδια ένταση, η οποία παρατηρούνταν σε προηγούμενες δεκαετίες, εξακολουθεί να υφίσταται. Όπως δείχνουν πρόσφατα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας(ΕΣΥΕ,2008), το 2,35% των ατόμων άνω των 15 ετών είναι οργανικά αναλφάβητοι.



Πληθυσμός ηλικίας 15+ κατά επίπεδο εκπαίδευσης 2008

Πηγή: Γ.Γ. Ε.Σ.Υ.Ε, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, Β' Τρίμηνο 2008

Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι υπάρχει μια πτωτική τάση, αφού με βάση την UNESCO το 2015 στην χώρα μας, το ποσοστό των, οργανικά, αναλφάβητων, είναι της τάξεως του 1,1%. Συνεπώς, αφού το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας

σχετίζεται με τον αναλφαβητισμό, φαίνεται ότι, παρά την πτωτική τάση, εξακολουθεί να είναι υπαρκτό στην Ελλάδα και σήμερα.



Ποσοστά αναλφαβητισμού στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Unesco, 1970-2015

Πηγή: UNESCO Institute for Statistics

Η ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε είναι σε θέση να προσφέρει μια εικόνα για τον λειτουργικό αναλφαβητισμό και την έκτασή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έκθεση του 2019, είναι σχεδόν βέβαιο, ότι οι μαθητές, κυρίως της Γ' Γυμνασίου με την οποία ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, οι οποίοι βρίσκονται χαμηλά στην βαθμολογική κλίμακα, έχουν αυξημένες πιθανότητες να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι.

Πίνακας 62. Ποσοστά μαθητών της Γ' Γυμνασίου κατά το σχ. έτος 2015-16 με βαθμό μικρότερο του 9 και με βαθμό μικρότερο του 10 σε συγκεκριμένα μαθήματα που έχουν αυξημένη πιθανότητα να είναι λειτουργικά αναλφάβητοι.

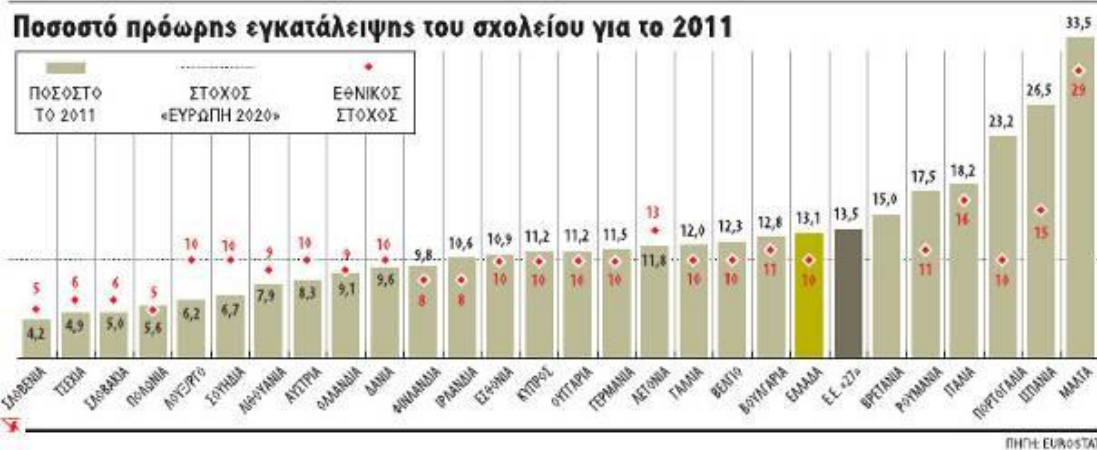
Γ' Γυμνασίου 2015-16		
Μάθημα	Βαθμός ≤ 9	Βαθμός ≤ 10
Γλωσσική Διδασκαλία	1,7%	9,4%
Μαθηματικά	1,1%	20,7%
Φυσική	0,5%	15,7%
Βιολογία	0,3%	12,1%
Χημεία	0,3%	13,2%
Ιστορία	0,4%	13,1%
Πληροφορική	0,3%	2,1%

Τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα είναι σημαντικά και αποτυπώνουν το υπαρκτό πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού στους αποφοίτους του Γυμνασίου. Η έρευνα αναλύει την κατάσταση για όλες τις βαθμίδες και διευκρινίζει ότι, βάση των δεδομένων, τα προβλήματα κατανόησης εμφανίζονται σε όλες τις βαθμίδες, λειτουργώντας συσσωρευτικά και μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που επικρατούν τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Δημοτικό, ενδεχομένως και εξαιτίας του υποχρεωτικού τους χαρακτήρα, δεν αποτυπώνουν τα προβλήματα που συνεπικουρούν στο να αυξηθούν οι πιθανότητες αρκετοί από τους μαθητές να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι.

Ο δεύτερος δείκτης της ύπαρξης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι η σχολική διαρροή. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η σχολική αποτυχία, πέραν των άλλων συνεπειών της, μπορεί να ωθήσει το άτομο και στην πλήρη εγκατάλειψη της φοίτησης στο σχολείο, δηλαδή στη σχολική διαρροή. Συνεπώς, τα ποσοστά διαρροής κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι, πρακτικά, ενδείξεις τόσο της ύπαρξης της σχολικής αποτυχίας, όσο και του μεγέθους της.

Όπως επισημαίνουν οι Dekers και Claasen(2001), στον όρο διαρροή συγκαταλέγονται οι μαθητές εκείνοι, οι οποίοι εγκαταλείπουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίς την απόκτηση ενός πιστοποιητικού γενικών γνώσεων. Στη σχολική διαρροή, φυσικά, περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, είτε έχοντας ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση είτε και όχι.

Έχοντας ήδη αναφερθεί, σε προηγούμενη υποενότητα, στις συνέπειες της σχολικής διαρροής στο ίδιο το άτομο, πολύ περισσότερο και στην κοινωνία, επιβάλλεται στο σημείο αυτό να παρατεθούν ορισμένα ποσοτικά στοιχεία, τα οποία θα καταστήσουν εμφανές το πρόβλημα και την έντασή του στην χώρα μας. Σύμφωνα, λοιπόν, με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(2006), το ποσοστό της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα ανέρχεται στο 16,33% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.



Σύμφωνα με τα επίσημα ευρωπαϊκά στοιχεία, η σχολική διαρροή στην Ελλάδα για το 2011 προσδιοριζόταν στο 13,1%, κοντά, δηλαδή, στον ευρωπαϊκό μέσο όρο (13,5%), με στόχο την μείωση κάτω του 10% έως το 2020. Εντούτοις, οι εκτιμήσεις για τα μελλοντικά ποσοστά δεν θεωρούν ότι μπορεί να επέλθει αυτή η μείωση, εξαιτίας, κυρίως, της οικονομικής κρίσης, η οποία ενδεχομένως να εντείνει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

Τα ποσοστά αυτά, όπως γίνεται αντιληπτό, αποδεικνύουν ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, όχι μόνο είναι υπαρκτό, ακόμα και σήμερα, στην Ελλάδα, αλλά εξακολουθεί να απομακρύνει και να οδηγεί, ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

1.5 Η Υποεπίδοση ως εκδοχή της σχολικής αποτυχίας

Ο τρίτος, και τελευταίος, δείκτης της σχολικής αποτυχίας είναι η υποεπίδοση, που απορρέει από την βαθμολογία και την αξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση, η οποία ανέκαθεν αποτελούσε βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης και κυρίως οργανικό συστατικό της διδακτικής διαδικασίας, τείνει πλέον να αποτελεί το μοναδικό σκοπό και κίνητρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας κάθε κομμάτι της σχολικής ζωής. Εξάλλου, η αξιολόγηση και η βαθμολογία είναι το κριτήριο με το οποίο οι μαθητές «ταξινομούνται» και χωρίζονται σε «καλούς» και «κακούς», με τους τελευταίους να είναι τα «θύματα» της σχολικής αποτυχίας.

Όπως τονίζει ο Παπακωνσταντίνου (1993,σελ.127) : «Είναι, εξάλλου, λογικά επόμενο η αδιάκοπη σύγκριση, συνδυασμένη με τη διάθεση καθημερινών κατατάξεων – κατηγοριοποιήσεων, που αναπτύσσεται στο σχολείο, να ρίχνουν

ατελείωτα νερό στο μύλο του ανταγωνισμού και της διάκρισης, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές σ' οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία».

Γεγονός, επίσης, αποτελεί και το ότι η βαθμολογία είναι αυτή που θα οδηγήσει τους μαθητές στις επόμενες βαθμίδες του σχολικού συστήματος και, εν τέλει, στην μελλοντική οικονομική, αλλά και κοινωνική ανέλιξη. Επομένως, η υποεπίδοση ενός μαθητή τον καθιστά πιο αδύναμο στη σχολική ζωή και τελικώς τον οδηγεί στην σχολική αποτυχία.

Η υποεπίδοση αποτελεί ουσιαστικά μια εκδοχή της σχολικής αποτυχίας, που συνδέεται στενά με την υποεκπαίδευση. Παρότι βιβλιογραφικά δεν υπάρχει προσπάθεια ορισμού της υποεπίδοσης, αρκετοί είναι αυτοί που έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τον όρο υποεκπαίδευση. Ο όρος, λοιπόν, αυτός σημαίνει έλλειψη κατανόησης ενός κειμένου, περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία έκφρασης και παραγωγής λόγου(Βεργίδης,1999).

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου(2016), η υποεκπαίδευση δείχνει την ανεπαρκή και ελλειμματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς δηλαδή να παρέχει ισότητα ευκαιριών, οδηγεί τους μαθητές στην υποεπίδοση. Έτσι, λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι η υποεπίδοση και η σχολική αποτυχία ευρύτερα, σχετίζονται με το πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση και πόσο ποιοτική είναι η παροχή της.

Έχοντας υπόψη ότι ο όρος επίδοση αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτά και αναπτύσσει ένας μαθητής και πόσο αυτές ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές, τις απαιτήσεις και τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, ο βαθμός ή η επίδοση δείχνει το ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο γνώσεων που κατέκτησε ο μαθητής, σε σχέση με ότι έχει συμπεριληφθεί στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος(Παπακωνσταντίνου, 1993). Ως εκ τούτου, στο φάσμα της υποεπίδοσης βρίσκεται ένας μαθητής, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται επιτυχώς στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και δεν κατακτά τους σκοπούς που αυτό προβλέπει.

Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια είναι συχνό το φαινόμενο η βαθμολογία και η αξιολόγηση των μαθητών να είναι εικονική, χωρίς αξιοπιστία, με πληθωριστικές τάσεις και δίχως να αποτυπώνεται η πραγματικότητα, με τους μαθητές να μην έχουν γνωστική επάρκεια στο επίπεδο για το οποίο πιστοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα(Παπακωνσταντίνου, 2007). Αυτό σημαίνει ότι, παρότι οι μαθητές βρίσκονται στο φάσμα της υποεπίδοσης, αυτό δεν προκύπτει με βάση την βαθμολογία τους.

Η υποεπίδοση, παρόλο που είναι δύσκολο να καταγραφεί επακριβώς ποσοτικά, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή, μέσα από τις σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται στο διεθνή ΟΟΣΑ και το πρόγραμμα PISA. Το Διεθνές πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών(PISA) λαμβάνει χώρα κάθε τρία χρόνια και σε αυτό συμμετέχουν μαθητές ηλικίας 15 ετών από 65 χώρες του πλανήτη. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχει την εποπτεία του PISA, με στόχο να καταγραφούν οι σχολικές επιδόσεις και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που εμπλέκονται στον οργανισμό. Οι μαθητές εξετάζονται στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες.

Στον πρόσφατο, λοιπόν, διαγωνισμό του 2012, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών από την Ελλάδα παρουσίασαν μείωση, έναντι εκείνων του 2009 και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, με την Ελλάδα να κατακτά μία από τις χαμηλότερες θέσεις στη διεθνή κατάταξη. Συγκεκριμένα, η χώρα μας κατέλαβε την 40^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου και την 42^η σε Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, όταν το 2009 κατείχε την 32^η, 39^η και την 40^η αντίστοιχα. Να σημειωθεί, επιπροσθέτως, ότι ο μέσος όρος των ελληνικών επιδόσεων βρίσκεται αρκετά χαμηλότερα από το Μέσο Όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (ανακτήθηκε από: <http://www.prooptikh.gr/pdf/PISA.pdf>).

Πίνακας 1: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών

Εγγραμματισμός στην Κατανόηση κειμένου			
	2006	2009	2012

	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	460	36	483	32	477	40
Πηγή: ΟΟΣΑ						

Πίνακας 2: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στα Μαθηματικά (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών)

Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά						
	2006		2009		2012	
	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	459	39	466	39	453	42
Πηγή: ΟΟΣΑ						

Πίνακας 3: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών)

Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες						
	2006		2009		2012	
	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	473	38	470	40	467	42
Πηγή: ΟΟΣΑ						

Συνυπολογίζοντας στα παραπάνω και τις επιδόσεις των ελληνόπουλων στο PISA 2015, οι οποίες έφεραν την Ελλάδα 31^η στην Κατανόηση Κειμένου, 32^η στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, καθώς και 32^η στις 35 χώρες, καταγράφεται επαρκώς η ύπαρξη της υποεπίδοσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με όποιον από τους παραπάνω δείκτες και να την εκφράσει κανείς, η σχολική αποτυχία είναι παρούσα και εξακολουθεί να «ταλανίζει» το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα μας. Συνεχίζει να θέτει εμπόδια στους μαθητές και την κοινωνία και ουσιαστικά να αναιρεί κάθε ισχυρισμό για ισότητα και ισονομία στο νεοελληνικό σχολείο.

Η διαχρονικότητα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας έχει οδηγήσει στη διατύπωση διαφόρων θεωρητικών σχημάτων που προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να φωτίσουν τις πραγματικές αιτίες, οι οποίες προκαλούν το φαινόμενο αυτό. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί μια παρουσίαση και ανάλυση των κυριότερων θεωρήσεων.

Κεφάλαιο 2: Βασικές ερμηνευτικές θεωρήσεις

2.1 Θεωρία έμφυτης ικανότητας/κληρονομικότητας

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας σε συγκεκριμένες από τις προαναφερόμενες εκδοχές του εμφανίστηκε ήδη από τις απαρχές σύστασης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και συνεπώς, έχουν επιστρατευτεί ποικίλες θεωρήσεις και απόψεις για την κατανόηση και την ερμηνεία του.

Η πρώτη απόπειρα ερμηνείας του φαινομένου ήταν η απόδοσή του στις ατομικές διαφορές ως προς τις διανοητικές ικανότητες, με τη σχολική αποτυχία να λογίζεται ως εγγενής φυσική ανισότητα. Αυτό σημαίνει ότι η ευθύνη αποδίδεται στον ίδιο το μαθητή και τις περιορισμένες του διανοητικές ικανότητες. Οι όποιες, επομένως, διαφορές παρουσιάζονται στην σχολική επίδοση οφείλονται είτε σε διάφορα φυσικά χαρίσματα είτε σε κάποια έμφυτη ροπή για μάθηση.

Η αντίληψη αυτή για την σχολική αποτυχία ενισχύθηκε τόσο από το κίνημα της ευγονικής όσο και από τη θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού, τα οποία τονίζουν την κληρονομικότητα της ευφυΐας και την «μεταβίβασή» της από γενιά σε γενιά. Δεν είναι λίγες οι φορές, εξάλλου, που φράσεις όπως «δεν τα παίρνει τα γράμματα» και «είναι ξύλο απελέκτο» έρχονται να δικαιολογήσουν ή να ερμηνεύσουν μια αποτυχία στο σχολείο ή γενικά στην όλη σχολική ζωή.

Προσπαθώντας να αποδειχτεί η συσχέτιση σχολικής επίδοσης και διανοητικών ικανοτήτων κάθε μαθητή, δημιουργήθηκαν τα τεστ νοημοσύνης, τα οποία αποτελούν ένα εργαλείο μέτρησης του δείκτη ευφυΐας κάθε μαθητή. Δημιουργός τους θεωρείται ο Alfer Binet, ο οποίος το 1904, προσπαθώντας να ξεχωρίσει τα φυσιολογικά παιδιά με αυτά που παρουσίαζαν καθυστέρηση, κατασκεύασε μια κλίμακα αξιολόγησης των πνευματικών επιδόσεων. Ωστόσο, παρότι η δημιουργία του Binet είχε σαν στόχο την ανίχνευση των παιδιών με δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον ως εργαλείο μέτρησης της ευφυΐας.

Όπως συμβαίνει με κάθε θεώρηση, επικρίσεις δέχτηκε και η συγκεκριμένη, με τα εργαλεία της ευφυΐας να αμφισβητούνται, ως προς την εγκυρότητα και ορθότητά τους. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη(1985), τα τεστ αυτά μετρούν ορισμένες,

κοινωνικά καθορισμένες, ικανότητες, οι οποίες αποκτούνται με την εμπειρία. Επομένως, δεν μετρούν και δεν αποδεικνύουν την ύπαρξη φυσικών ικανοτήτων.

Παρόμοια άποψη έχει εκφράσει και ο Jacquard(2010), ο οποίος τόνισε ότι τα τεστ νοημοσύνης δείχνουν μόνο ένα μικρό κομμάτι από τις πολλές δυνατότητες του εγκεφάλου. Ο μεγάλος όγκος αυτός των δυνατοτήτων, δυσκολεύει την κατασκευή εργαλείων μέτρησης, μιας και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη μια πληθώρα από παραμέτρους και απόψεις.

Να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι υπήρξαν επίσης και διάφορες άλλες θεωρήσεις, οι οποίες δικαιολογούσαν την σχολική αποτυχία με βάση την ηθική της εργασίας, τη θέληση του παιδιού, την επιμέλεια του εκάστοτε μαθητή, ακόμα και με διαταραχές της συμπεριφοράς.

Σήμερα, ωστόσο, τόσο οι ατομοκεντρικές αυτές θεωρήσεις, όσο και το παραδοσιακό ερμηνευτικό σχήμα της έμφυτης ικανότητας/κληρονομικότητας αμφισβητούνται έντονα, μιας και έχει επικρατήσει πλέον η άποψη ότι η σχολική αποτυχία εξαρτάται από τις κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνική προέλευση. Για τη συσχέτιση αυτή σημαντική ήταν η συμβολή του αναδυόμενου κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Ο νέος αυτός κλάδος των κοινωνικών και παιδαγωγικών επιστημών εμφανίζεται στις ΗΠΑ, στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και γνωρίζει άνθηση στην Ευρώπη μετά το 1960. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ήρθε και ανέτρεψε αρκετές πεποιθήσεις σε σχέση με την λειτουργία του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης, με βασικότερη αυτή της κοινωνικής ισότητας και της ισότητας των ευκαιριών.

Σύμφωνα με αυτή, προκειμένου να μελετηθεί το θέμα της σχολικής αποτυχίας, πρέπει να επισημανθεί και η κοινωνική αναπαραγωγή που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ασκούνη(2003), το σχολείο δεν ενισχύει μόνο την κοινωνική ανισότητα, αλλά ασκεί και κοινωνική επιλογή.

Πολλές θεωρίες που αναπτύχθηκαν, στα πλαίσια του κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, προσπαθούν να αναδείξουν, αλλά και να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η κοινωνική αναπαραγωγή και πως το σχολείο συμβάλλει σε αυτήν.

2.2 Δομολειτουργικές και Συγκρουσιακές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τις Δομολειτουργικές προσεγγίσεις, το σχολείο έχει άμεση σχέση με το πολιτιστικό και οικονομικό σύστημα μιας κοινωνίας. Το σχολείο λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μεταβιβάζονται οι απαραίτητες, για την κοινωνική αναπαραγωγή, αξίες και πεποιθήσεις.

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση, ως θεσμός, είναι υπεύθυνη για την διαμόρφωση στάσεων, πεποιθήσεων, κανόνων και αξιών, που θα συμβάλλουν στην διατήρηση του κοινωνικού status quo. Οι μαθητές, μέσα από την αφομοίωση των εν λόγω κανόνων και πεποιθήσεων, είναι σε θέση να γίνουν οι μελλοντικοί πολίτες που θα αποδεχτούν τον ρόλο τους και δεν θα διαταράξουν την ήδη επικρατούσα κοινωνική ισορροπία και συνοχή.

Όπως τονίζουν οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις, το σχολείο λειτουργεί με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας. Συνεπώς, από τη στιγμή που ο καταμερισμός της εργασίας είναι αναγκαίος για την κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, αφενός μέσα από την μετάδοση συγκεκριμένων κανόνων και, αφετέρου, μέσα από την βαθμολογία και την αξιολόγηση συμβάλλει στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους σ' αυτόν.

Χαρακτηριστική είναι η θεωρία του Durkheim(1956), ο οποίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι η οργανωμένη αγωγή στους ανήλικους, προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν και να ηθικοποιηθούν, αναπτύσσοντας τις καίριες, σωματικές και πνευματικές, ικανότητες για την ανάπτυξη της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, πως το σχολείο είναι ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου με σκοπό την διατήρηση του κοινωνικού status quo και την ενίσχυση της συνοχής του.

Παράλληλα, το σχολείο είναι αναγκαίο, αφού καλείται να αναπτύξει τις απαραίτητες, για τη λειτουργία της κοινωνίας, ικανότητες και δεξιότητες. Οι μαθητές, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συμβάλλουν στη λειτουργία της κοινωνίας, ακόμα και αν αυτό σημαίνει τον περιορισμό των ατομικών τους επιθυμιών και προσδοκιών.

Σύμφωνα με τον Durkheim(1961), οι μαθητές πρέπει να καλλιεργηθούν ηθικά, έτσι ώστε η ατομική τους ταυτότητα να είναι συμβατή με αυτό που θέλει η

κοινωνία, προκειμένου να διατηρείται η συνοχή της. Το σχολείο, δηλαδή, έρχεται να «φιλτράρει» τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες του παιδιού, το οποίο δεν έρχεται *tabula rasa* σε αυτό, αναπτύσσοντας εκείνες που χρησιμεύουν στην κοινωνική αναπαραγωγή και συνοχή. Μέσα από την ανάπτυξη μιας εσωτερικής πειθαρχίας, όπου το ατομικό οφείλει να εναρμονίζεται με το συλλογικό, ο μαθητής προετοιμάζεται για την είσοδό του στην κοινωνία. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, εξάλλου, ότι το σχολείο λειτουργεί ουσιαστικά σαν μια μικρογραφία της κοινωνίας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στη θεωρία του Durkheim το σχολείο χαρακτηρίζεται από μια επιλεκτικότητα, η οποία νομιμοποιείται επειδή θεωρείται μια φυσική διαδικασία, χωρίς ταυτόχρονα να κινείται σε μια κατεύθυνση αποκατάστασης των ανισοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο ευνοεί την κυρίαρχη τάξη, αναλαμβάνοντας απλά την εκτέλεση του έργου του συντηρητή της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας, όντας, βέβαια, κρυμμένο πίσω από την ισότητα των ευκαιριών και της μαζικής, ελεύθερης παιδείας. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα την αποποίηση της ευθύνης, τόσο του ίδιου του σχολείου και του εκπαιδευτικού, όσο και του κράτους, με την μετατόπισή της στον ίδιο το μαθητή, που βρίσκεται, εν τέλει, ο ίδιος να λογίζεται υπεύθυνος για την σχολική του αποτυχία.

Στο φαινόμενο της αναπαραγωγής, όμως, αναφέρονται και οι Συγκρουσιακές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν σαν βάση την μαρξιστική θεωρία. Το κράτος, σύμφωνα με την θεωρία του Μαρξ, είναι αυτό που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της οικονομικά κυρίαρχης τάξης, τα οποία παγιώνονται και γενικεύονται, μέσα από τις διάφορες δομές, όπως είναι το σχολείο και η εκκλησία. Αυτό που συμβαίνει είναι μια διαρκής πάλη μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η εκπαίδευση, ως κρατικός θεσμός, λειτουργεί έτσι ώστε να υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης ως γενικά και πανανθρώπινα, με το σχολείο να αναπαράγει το ήδη υπάρχον *status quo*, χωρίς να διαταράσσει τις ήδη διαμορφωμένες σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση, παρότι διατείνεται ότι λειτουργεί αξιοκρατικά, στην ουσία «μυεί» τους μαθητές στην υπακοή στην εξουσία και στην αφομοίωση της ήδη υπάρχουσας κατάστασης. Αυτό που συμβαίνει πραγματικά στο σχολείο είναι η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, άρα και της ταξικά διαμορφωμένης κοινωνίας.

Για τους μαρξιστές κοινωνιολόγους, ο θεσμός της εκπαίδευσης λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προετοιμάσει το μαθητή για τον μελλοντικό του ρόλο ως εργαζόμενου, έχοντας αποδεχθεί την κυρίαρχη ιδεολογία και αναπαράγοντας τα ήδη καθορισμένα προνόμια της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι το βασικότερο μέσο της κοινωνίας για την αναπαραγωγή των αξιών της.

Σύμφωνα με τον Althusser, το σχολείο διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, αφού είναι αυτό που μεταβιβάζει τις απαραίτητες εκείνες αξίες που συμβάλλουν στην αφομοίωση και την υποταγή στην κυρίαρχη ιδεολογία. Διακρίνει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση σε «εκμεταλλεζόμενους», δηλαδή αυτούς που μαθαίνουν να υποτάσσονται, και τους κατόχους ή «χειριστές» της κυρίαρχης ιδεολογίας, δηλαδή αυτούς που λειτουργούν ως φορείς της εκμετάλλευσης.

Ο Παπακωνσταντίνου (1981) χαρακτηρίζει καπιταλιστικό το σημερινό ελληνικό σχολείο, το οποίο λειτουργεί ως ένα κρατικό όργανο για την εφαρμογή μιας συνειδητής και συγκεκριμένης πολιτικής, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, αναπαράγοντας την κοινωνική ανισότητα και προωθώντας την κοινωνική ελίτ.

Όπως τονίζει χαρακτηριστικά και η Φραγκουδάκη(1985), το ουσιώδες πρόβλημα είναι ότι τα μέλη των λαϊκών τάξεων πείθονται από το καπιταλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι δεν υπάρχουν περιθώρια αμφισβήτησης του status quo, και άρα οφείλουν να αποδεχτούν τις συνθήκες που είναι ήδη προδιαγεγραμμένες για αυτά.

Η σχολική αποτυχία έρχεται να αποδείξει την μετατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές, μέσα από εκείνες τις διαδικασίες της εκπαίδευσης που όπως τονίζει ο Παπακωνσταντίνου(2007) επιτρέπουν την ποσοτική - και οπωσδήποτε ποιοτική!- αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού περιθωρίου που συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό περιθώριο και τον κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό.

2.3 Η Θεωρία του Pierre Bourdieu – Το πολιτισμικό κεφάλαιο

Ερευνώντας τα αίτια ή καλύτερα τις εξηγήσεις/ερμηνείες του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, μία από τις πιο δημοφιλείς ερμηνευτικές θεωρίες είναι αυτή που διατύπωσε ο Pierre Bourdieu, ο οποίος ανέδειξε το γεγονός πως τα χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν τεράστια επιρροή στη σχολική διαδρομή των μαθητών.

Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι η δομή της οικογένειας σχετίζεται και επηρεάζει τη σχολική πορεία των μαθητών. Το μέγεθος της οικογένειας, ο τόπος διαμονής, το επάγγελμα των γονέων κ.α. παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης και οι συνθήκες διαβίωσης, οι οικονομικές δυσπραγίες και το μειωμένο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμα και οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων, φαίνεται να επηρεάζουν το κατά πόσο το παιδί θα πέσει θύμα της σχολικής αποτυχίας.

Σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι και το εάν οι οικογένειες επενδύουν στην σχολική μάθηση, υιοθετώντας υποστηρικτικές πρακτικές για να οδηγήσουν τους μαθητές στην σχολική επιτυχία. Οι πρακτικές αυτές σχετίζονται με το πολιτισμικό κεφάλαιο και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Όσοι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες και γενικώς προγραμματίζουν το σχολικό μέλλον του παιδιού, του παρέχουν ένα προβάδισμα, σε αντίθεση με τις οικογένειες που δεν προσανατολίζουν τα παιδιά προς ένα επιτυχημένο σχολικό μέλλον.

Όπως τονίζεται χαρακτηριστικά από την Καστανίδου (2004), το πώς συμπεριφέρεται ο μαθητής απέναντι στο σχολείο είναι απόρροια εμπειριών που έχει ζήσει μέσα από την οικογένεια πριν εισαχθεί στον σχολικό θεσμό. Η Τζανή (2000) υπογραμμίζει ότι η επιτυχία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται άμεσα από την κοινωνικοποίηση και την ευρύτερη καλλιέργεια των ίδιων των γονέων.

Ο γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu ήταν αυτός που διατύπωσε τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, διατυπώνοντας τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής η οποία επιτυγχάνεται και μέσα από το σχολικό σύστημα. Ωστόσο, ενώ γίνεται αναφορά για την κοινωνική/ταξική επιλογή, δεν εξηγείται το πώς αυτή πραγματώνεται. Ο Bourdieu με τα έργα «Οι κληρονόμοι» και «Η αναπαραγωγή», έρχεται να απαντήσει, αναφερόμενος στις πολιτισμικές ανισότητες που

αναπαράγονται από το σχολείο, συμβάλλοντας στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Όπως, λοιπόν, τονίζει ο Bourdieu η εκάστοτε οικογένεια «οπλίζει» τα παιδιά της με ένα μορφωτικό κεφάλαιο και ένα έθος(habitus), δηλαδή ένα σύστημα εσωτερικευμένων αξιών, οι οποίες καθορίζουν γενικότερα τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή απέναντι στο θεσμό του σχολείου. Υπάρχουν όμως δύο διακριτές περιπτώσεις. Η πρώτη αφορά τους μαθητές που προέρχονται από την προνομιούχα αστική τάξη. Οι εν λόγω μαθητές αποκτούν το πολιτιστικό κεφάλαιο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και της ανατροφής τους, με αποτέλεσμα να εισέρχονται στο σχολείο με ένα προβάδισμα.

Η δεύτερη αφορά τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζεται αφενός να παλέψουν, ώστε να αποκτήσουν το κατάλληλο για το σχολείο πολιτισμικό κεφάλαιο και αφετέρου να προσπαθήσουν να αποβάλλουν το «οπλοστάσιο» που έχουν πάρει από τους γονείς τους για να καταφέρουν να συμβαδίσουν με τη σχολική πραγματικότητα.

Το πρόβλημα, δηλαδή, έγκειται στο ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, με το οποίο είναι δομημένο το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι το ίδιο με αυτό της καλλιεργημένης αστικής τάξης, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα ο σχολικός θεσμός να παρέχει προβάδισμα στα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έναντι των παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Οι μαθητές που προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, έχοντας μεγαλύτερη εξοικείωση με βιβλία, θέατρα και τέχνες, είναι εξοπλισμένοι, ήδη από την οικογένεια, με μια γενική, ελεύθερη μόρφωση, η οποία μεταφράζεται από το δάσκαλο σε έμφυτη ροπή και κλίση για μάθηση. Συνεπώς, το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι η ειδοποιός διαφορά που συμβάλλει στην σχολική τους επιτυχία. Με βάση, λοιπόν, τη θεωρία του Bourdieu, η σχολική επίδοση επηρεάζεται περισσότερο από τον μορφωτικό παρά από τον οικονομικό.

Ασκώντας κριτική στη θεωρία του Bourdieu, ο Charlot (1999) προσεγγίζει την σχολική αποτυχία με όρους σχέσης με τη γνώση και το σχολείο. Προκειμένου να μεταφερθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο από τους γονείς στα παιδιά, απαιτείται η ενεργή

εμπλοκή τους. Η μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή, παράγεται αφενός από τις ενέργειες των γονέων και αφετέρου από αυτές των παιδιών.

Οι γονείς είναι εκείνοι που χρειάζεται να βοηθήσουν στις σχολικές εργασίες, να κατευθύνουν τα παιδιά στην ανάγνωση βιβλίων ή να επισκεφτούν ένα μουσείο με αυτά. Από την πλευρά τους, τα παιδιά γνωρίζουν ότι, για να επιτύχουν, θα πρέπει να εργασθούν σκληρά από μόνα τους και ότι δεν αρκεί να βασιστούν στο όνομα ή τις πράξεις των γονέων. Με άλλα λόγια, στη θεωρία του Charlot, η έμφαση βρίσκεται στην προσπάθεια που καταβάλλεται και από τα ίδια τα παιδιά, με τη σχολική αποτυχία να πηγάζει από τις εκάστοτε δραστηριότητες και πρακτικές.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ακόμα και η ίδια η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει στην αναπαραγωγή που αναφέρθηκε παραπάνω. Παρά την, θεωρητικά, κοινή αφετηρία για όλους, το σχολείο, αντιμετωπίζοντας «επι ίσοις όροις» όλους τους μαθητές, με ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς εξαιρέσεις, αγνοεί το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο του εκάστοτε μαθητή, με αποτέλεσμα να ευνοεί τους ευνοημένους. Με απλά λόγια, το σχολείο αντιμετωπίζει ως ίσους τους μαθητές, ενώ στην πραγματικότητα αυτοί είναι άνισοι και εξοπλισμένοι με διαφορετικό «οπλοστάσιο».

Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι η μη υιοθέτηση της σχολικής κουλτούρας και του κανονιστικού πλαισίου από τα παιδιά, αλλά η απόρριψη της κουλτούρας, την οποία έχουν «κληρονομήσει» τα παιδιά από την οικογένεια. Με το να διατηρείται η λογική του ισότιμου σχολείου επιτείνεται και το φαινόμενο του παραγκωνισμού των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή, άρα και των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και της αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Έτσι συμβαίνει και το σχολείο αποκόπτεται από το κοινωνικό γίνεσθαι.

Λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται μέσα στην εκάστοτε κοινωνία, και λόγω της παγκοσμιοποίησης, της μετανάστευσης και της οικονομικής κρίσης, το σχολείο κατ' ουσίαν υποχρεώνεται να ξανασκεφτεί πως θα μπορούσε να γίνει όσο γίνεται περισσότερο ισότιμο, δηλαδή να παρέχει σε κάθε μαθητή ό,τι είναι αναγκαίο για την ανάπτυξή του. Όμως, το σημερινό status quo δεν επιτρέπει στους μαθητές να συνυπάρξουν αρμονικά και να αποδεχτούν την διαφορετικότητα. Καθώς, λοιπόν,

αυξάνεται το ποσοστό των αλλοδαπών παιδιών, το σχολείο οφείλει να επανεξετάσει τις πρακτικές και τις μεθόδους του σε σχέση με την σχολική επίδοση.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι παρόλο που το σχολείο δεν φέρει άμεση ευθύνη για τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, εντούτοις διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην αναπαραγωγή και τη διαιώνισή τους. Όπως, εξάλλου, αναφέρει και ο Bourdieu με τον Passeron στην «Αναπαραγωγή»(1970), η λειτουργία που έχουν οι εξετάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο αν κάποιος απεμπλακεί από την ψευδαίσθηση ότι το σύστημα είναι ουδέτερο και ανεξάρτητο, ως προς τις ταξικές σχέσεις.

2.4 Η Θεωρία του Basil Bernstein – Γλωσσικοί Κώδικες

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας απασχόλησε και τον Βρετανό κοινωνιολόγο Basil Bernstein, η θεωρία του οποίου αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη συζήτηση για το φαινόμενο αυτό. Ο Bernstein έστρεψε την προσοχή του στους μηχανισμούς που υιοθετεί το σχολείο κατά τη διαδικασία της μάθησης για να βρει τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο εκάστοτε μαθητής ξεκινά το σχολείο όντας φορέας όχι μόνο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, αλλά και ενός γλωσσικού συστήματος, το οποίο έχει αποκτήσει από την οικογένεια. Όπως είναι λογικό, κάθε κοινωνική τάξη έχει την δική της γλώσσα που την ξεχωρίζει από τις άλλες. Το παιδί, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, μαθαίνει να επικοινωνεί με τους γύρω του, με βάση την γλώσσα της κοινωνικής τάξης του. Το σχολείο χρησιμοποιεί ως βάση της διαδικασίας της μάθησης τη γλώσσα, σε προφορική ή γραπτή μορφή. Το ζήτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι ποια είναι η γλώσσα του σχολείου και ποια η σχέση της με αυτή των μαθητών.

Όπως τονίζει η Ασκούνη, το σχολείο χρησιμοποιεί τη γλώσσα των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, είναι φορείς μιας, σε μεγάλο βαθμό, «ξένης» γλώσσας από αυτή του σχολείου, έχοντας από την αρχή της σχολικής τους πορείας μια αρνητική προϋπόθεση (Ασκούνη,2003). Με άλλα λόγια, τα παιδιά από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν ένα σαφές προβάδισμα, μιας και η γλώσσα στην οποία διδάσκονται είναι οικεία, αν όχι ταυτόσημη, με αυτή που χρησιμοποιούν για την

επικοινωνία με τους γονείς τους. Το προβάδισμα αυτό, σε αντιδιαστολή, μάλιστα, με την δυσκολία των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη αντίληψη της έφεσης για μάθηση και μόρφωση, άρα σε διαφορετική αξιολόγηση των μαθητών.

Ο Bernstein υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο ειδών γλωσσικοί κώδικες. Ο περιορισμένος και ο επεξεργασμένος. Οι μαθητές, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, είναι φορείς είτε του ενός, είτε του άλλου. Οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως συμπυκνωμένος λόγος, με συγκεκριμένα νοήματα, τα οποία είναι κατά βάση περιγραφικά και χωρίς μεγάλα περιθώρια γενίκευσης (Bernstein, 1971). Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, δηλαδή, έχει σαν χαρακτηριστικά του την απλή γραμματική και σύνταξη, σε συνδυασμό με περιορισμένο λεξιλόγιο. Συχνή είναι, ακόμη, και η επανάληψη λέξεων ή εκφράσεων.

Αντίθετα, οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι κάτοχοι του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως ένας λόγος τέτοιος που επιτρέπει τη γενίκευση και την αφαίρεση, πλούσιος λεξιλογικά και συντακτικά και που εν τέλει, όπως προαναφέρθηκε, ταυτίζεται με την γλώσσα του σχολείου.

Επομένως, οι μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, βλέποντας ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον δεν είναι ικανή να τα βοηθήσει, «παραιτούνται» από την διαδικασία της μάθησης και οδηγούνται σε χαμηλές επιδόσεις, άρα στην σχολική αποτυχία ή ακόμα και στην εγκατάλειψη του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά βρίσκονται τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία είναι, ήδη από την οικογένεια, ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επικοινωνίας του σχολείου, άρα και της διαδικασίας της μάθησης. Βλέποντας, λοιπόν, τα εν λόγω παιδιά, ότι υπάρχει συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό, δηλαδή ότι μιλούν την ίδια γλώσσα, αισθάνονται οικειότητα και, όχι απλώς δεν «παραιτούνται» από την διαδικασία της μάθησης, αλλά «επενδύουν» σε αυτήν.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ασφαλώς και ο εκπαιδευτικός, αφού, σύμφωνα με την Ασκούνη, κρίνει ότι τα παιδιά έχουν άνισες ικανότητες μάθησης, αγνοώντας τη γλωσσική τους διαφορά (Ασκούνη, 2003). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, είναι αυτός

που μπορεί να τροφοδοτήσει την σχολική αποτυχία, κρίνοντας με βάση την αρχική ευκολία ή δυσκολία του εκάστοτε παιδιού.

2.5 Αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός ότι, ανεξάρτητα από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται, τον κεντρικότερο ρόλο στο σχολείο και στην διαδικασία της μάθησης κατέχει ο εκπαιδευτικός. Εκείνος είναι που έχει την ευθύνη της υλοποίησης των αποφάσεων που έχουν, κάθε φορά, ληφθεί. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των μαθητών. Όπως, εξάλλου, εύστοχα τονίζει ο Παπακωνσταντίνου(2005), οι εκπαιδευτικοί είναι οι εκτελεστές του εκπαιδευτικού έργου και αυτοί που διαμεσολαβούν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η σχολική πορεία του κάθε μαθητή.

Η συγκεκριμένη θεωρία περί αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή, δίνει έμφαση σε ό,τι γίνεται μέσα στην σχολική τάξη. Στρέφει το ενδιαφέρον, δηλαδή, στην ίδια την σχολική διαδικασία και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν σε αυτήν. Υποστηρίζοντας ότι οι παραδοσιακές θεωρίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν και παραπάνω εστιάζουν σε εξωτερικούς παράγοντες, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση, και άρα δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τη σχολική αποτυχία, η θεωρία της αλληλεπίδρασης εξηγεί ότι στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας συμβάλλει η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις διαδικασίες και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται στην σχολική τάξη και κατ' επέκταση στη σχολική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, μέσα από τις δικές τους ερμηνείες, αναπτύσσουν την αυτοαντίληψή τους και τις προσδοκίες για το μέλλον τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεγάλη σημασία αναφορικά με τη σχολική αποτυχία έχουν οι προσδοκίες, αφού αυτές είναι που αποτελούν τη βάση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός. Η προσδοκία που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει για έναν μαθητή αποτελεί κομβικό σημείο για την εξέλιξη και την μετέπειτα πορεία του. Το γεγονός αυτό έχει υποστηριχθεί ήδη από το 1968 και τους Rosenthal & Jacobson, οι οποίοι υπογράμμισαν το ότι οι προσδοκίες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την επίδοση των μαθητών τους, λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Αυτές έχουν σαν συνέπεια η

συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιωθούν οι προσδοκίες τους.

Παρόμοια είναι και η άποψη της Φραγκουδάκη, η οποία εξηγεί ότι υπεύθυνη για τις διαφορετικές επιδόσεις είναι η «ετικέτα» που δίνει ο εκπαιδευτικός στον κάθε μαθητή. Αυτό συμβαίνει γιατί ο μαθητής, με το πέρασμα του χρόνου, τείνει να προσαρμοστεί και να αφομοιώσει την «ετικέτα» που του έχει αποδοθεί (Φραγκουδάκη, 1985).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Μπασέτα(2004), στην οποία σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας του μαθητή, δεν προσπαθούν να βοηθήσουν και να διορθώσουν την επίδοσή του, αλλά μένουν απλώς στην ετικέτα του «κακού» μαθητή. Παράλληλα, ερμηνεύουν τα λάθη του μαθητή ως επιβεβαίωση της άποψής τους με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν και να καλλιεργούν χαμηλές προσδοκίες. Ο μαθητής, από την πλευρά του, απογοητεύεται και εν τέλει υιοθετεί την άποψη του εκπαιδευτικού, ολοκληρώνοντας έτσι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Μία ακόμα έρευνα του Μπασέτα(2010) ανέδειξε και το πρόβλημα της ποιότητας στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο από μαθητή σε μαθητή, επηρεαζόμενοι από την προσδοκία που έχουν δημιουργήσει για τον καθένα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, που έχει χαμηλές προσδοκίες για έναν μαθητή ακολουθεί διαφορετικές πρακτικές, επιλέγοντας να τον κοιτάζει λιγότερο, να είναι περισσότερο επικριτικός απ' ότι ενθαρρυντικός κ.λ.π.

Στην εν λόγω θεωρία ασκήθηκε κριτική για το ότι ερμηνεύει την σχολική αποτυχία χωρίς να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται, καθώς η αναζήτηση της αιτίας αποκλειστικά στη σχολική διαδικασία αποκλείει άλλους παράγοντες που έχει αποδειχθεί τεκμηριωμένα ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή.

2.6 Διάρθρωση του Σχολείου

Αρκετοί στην προσπάθεια τους να καταλάβουν από πού προέρχεται τελικά η σχολική αποτυχία στράφηκαν και προς το σχολείο και τη διάρθρωσή του. Σημαντικό ρόλο θεωρείται ότι διαδραματίζει και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο είναι διαρθρωμένο με σχεδόν εγκαταλειμμένες διδακτικές μεθόδους και παρωχημένες πληροφορίες.

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και για τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πάσχουν τόσο στο κομμάτι της εικονογράφησης, αφού η σημασία του οπτικού ερεθίσματος έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην κινητοποίηση του μαθητή, όσο και στο περιεχόμενό τους, το οποίο δεν φαίνεται να συμβαδίζει με την σημερινή εποχή της τεχνολογικής ανάπτυξης.

Στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας συμβάλλει και η απουσία ή η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν παραμείνει στάσιμοι σε μεθόδους που δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμικότητα, τις μαθησιακές δυσκολίες, τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου κ.ά.

Όπως υπογραμμίζει ο Παπακωνσταντίνου(2005), για τις ανισότητες στην σχολική επίδοση και την αποτυχία των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα ευθύνονται ο αυστηρός προγραμματισμός οργάνωσης της διδασκαλίας, τα κανονιστικά πλαίσια και οι άνισοι σχολικοί ρυθμοί που υπάρχουν στο σύγχρονο σχολείο. Με άλλα λόγια, η σχολική αποτυχία συντηρείται και δεν αντιμετωπίζεται, επειδή ακριβώς δεν λαμβάνεται υπόψη ο διαφορετικός ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή και, κυρίως, τα ιδιαίτερα κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του.

Κεφάλαιο 3 : Από τη Θεωρία στα Ερευνητικά Ερωτήματα

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας έχει αποτελέσει αντικείμενο μιας πληθώρας ερευνών, οι οποίες το προσέγγισαν σε σχέση με πολλούς παράγοντες και με διάφορους εννοιολογικούς προσδιορισμούς. Εντούτοις, ελάχιστες έρευνες εστίασαν στο φαινόμενο της υποεπίδοσης, η οποία αποτελεί μια «εκδοχή», δηλαδή μια συγκεκριμένη μορφή, της σχολικής αποτυχίας.

Λεξιλογικά, ο όρος υποεπίδοση είναι σύνθετος και αποτελείται από την πρόθεση υπό και την λέξη επίδοση. Η επίδοση είναι το μετρήσιμο αποτέλεσμα μιας προσπάθειας. Ειδικότερα, όμως, στο σχολείο η επίδοση μεταφράζεται ως η εκτίμηση της προόδου του μαθητή σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεπώς, ο όρος υποεπίδοση αναφέρεται σε μια εκτίμηση προόδου που είναι κάτω του αναμενόμενου. Ένας μαθητής, δηλαδή, που τοποθετείται στο φάσμα της υποεπίδοσης δεν βρίσκεται στο επίπεδο που αναμενόταν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να βρίσκεται. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που ολοκληρώνει την Γ' Γυμνασίου και δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζει το απαρέμφατο στα Αρχαία Ελληνικά, ενώ με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα το διδάσκεται και κανονικά έπρεπε να το γνωρίζει σε προηγούμενη τάξη, τοποθετείται στο φάσμα της υποεπίδοσης.

Με δεδομένο ότι στην Ελλάδα, το μόνο επίσημο έγγραφο, στο οποίο γίνεται λόγος για την σχολική αποτυχία είναι το ΠΔ 409/1994, που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, καθώς και την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) που δείχνει μεγάλες ελλείψεις στην κατανόηση και την παραγωγή λόγου των παιδιών που αποφοιτούν από το Γυμνάσιο, φαίνεται ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας εστιάζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και πως η υποεπίδοση είναι παρική στα παιδιά που αποφοιτούν από αυτήν.

Σκοπός, λοιπόν, της εν λόγω έρευνας είναι να καταγραφεί και να αναλυθεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και ειδικότερα της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο, που αποτελεί τη δεύτερη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των φιλόλογων. Το πώς αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται οι φιλόλογοι το φαινόμενο αυτό μπορεί σαφέστατα να βοηθήσει αφενός στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου στο να δώσει νέα στοιχεία για περαιτέρω αξιοποίηση.

Επιπροσθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι σημαντικές διότι δείχνουν με τον καλύτερο τρόπο την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όπως, εξάλλου, τονίζει και ο Μυλωνάς(2006), τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι δεδομένα, αλλά κατασκευάζονται συνεχώς, με βάση τη νοηματοδότηση των δρώντων υποκειμένων στις πράξεις τους.

Η επιλογή των φιλόλογων για την μελέτη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ασφαλώς και δεν ήταν τυχαία. Οι φιλόλογοι επιλέχθηκαν αφενός λόγω των πολλών ωρών που κατέχουν τα φιλολογικά μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, άρα και της πολύωρης αλληλεπίδρασης των ίδιων με τους μαθητές, και αφετέρου για το γεγονός ότι μέσω των φιλολογικών μαθημάτων μπορεί να γίνει πιο κατανοητό το επίπεδο γνώσεων, κατανόησης και γλωσσικής επάρκειας των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η αναγνώριση του φαινομένου και ο προσδιορισμός της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης από τους εκπαιδευτικούς.
- Η καταγραφή των απόψεων των φιλόλογων για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των φαινομένων αυτών.
- Η διερεύνηση των απόψεων των φιλόλογων για τον τρόπο ανάδυσης και αναγνώρισης του φαινομένου της υποεπίδοσης.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου της υποεπίδοσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται λοιπόν με βάση τους παραπάνω στόχους και την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση είναι:

1. Πώς οι φιλόλογοι ορίζουν και ειδικότερα αναγνωρίζουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης ;
2. Σε ποιους λόγους οι φιλόλογοι αποδίδουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης ;
3. Πώς συναρτάται το έργο των εκπαιδευτικών με την ανάδυση του φαινομένου της υποεπίδοσης και πώς κατά τις απόψεις τους μπορεί να γίνει η διαχείρισή του;

Μέρος Β΄: Η εμπειρική αποτύπωση της Υποεπίδοσης

Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Επιλέγοντας προσέγγιση και μέθοδο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με έμφαση στην έννοια της υποεπίδοσης. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου αυτού, οδηγεί στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως τονίζει και ο Ιωσηφίδης(2008), βασικός στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η διερεύνηση των νοημάτων που δίνουν στα κοινωνικά φαινόμενα τα ίδια τα υποκείμενα. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο βασικός στόχος της ποιοτικής προσέγγισης συνάδει άμεσα και με τον βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι να κατανοηθεί το πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και ειδικότερα η υποεπίδοση από τους ίδιους τους φιλολόγους.

Επιπροσθέτως, η επιλογή αυτή γίνεται επιτακτική, αφού η σχετική βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες για το φαινόμενο της υποεπίδοσης και η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την εμβάθυνση σε αυτό(Creswell, 2011). Με απλά λόγια, η ιδιαίτερη φύση του φαινομένου της υποεπίδοσης, σε συνδυασμό με την επιδιωκόμενη εμβάθυνση στα επιμέρους ζητήματά που προκύπτουν, οδηγούν στην υιοθέτηση μιας ποιοτικής προσέγγισης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα υπό το πρίσμα της πολλαπλότητάς τους εστιάζοντας στην ποικιλομορφία που υπάρχει. Βοηθά, δηλαδή, τον ερευνητή να εμβαθύνει στις κοινωνικές διαδικασίες μέσα από την εμπειρία που έχουν αποκτήσει τα υποκείμενα, να εστιάσει στα νοήματα που υπάρχουν και στις επιπτώσεις που αυτά έχουν στην καθημερινότητα(Ιωσηφίδης, 2008).

Επίσης, με την ποιοτική προσέγγιση παρέχεται στον ερευνητή η δυνατότητα να μελετήσει το αντικείμενό του στο φυσικό του πλαίσιο, χωρίς χειρισμούς πάνω σε αυτό ή διατάραξή του (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής δηλαδή, δεν λειτουργεί σαν παράγοντας διαστρέβλωσης (Τσιώλης, 2013).

Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι αφού η ποιοτική προσέγγιση βοηθά στη συλλογή στοιχείων που δείχνουν τις εμπειρίες και τις απόψεις των ατόμων που

συμμετέχουν σε αυτή(Πετρογιάννης, 2008), είναι η πλέον κατάλληλη για να μελετηθεί και το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην παρούσα έρευνα, που στοχεύει να καταγράψει τις απόψεις των φιλολόγων σε σχέση με την αναγνώριση και τη διαχείρισή του.

Σημαντική επιλογή για την διενέργεια μιας έρευνας είναι και η επιλογή μεθόδου. Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, ως καταλληλότερη μέθοδος θεωρήθηκε αυτή της επισκόπησης.

Η επισκόπηση είναι η μέθοδος που συγκεντρώνει δεδομένα σε συγκεκριμένο χρόνο, με σκοπό την περιγραφή των συνθηκών που επικρατούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008), στοχεύοντας να αντλήσει πληροφορίες από ένα δείγμα ατόμων του μελετώμενου πληθυσμού (Bell, 1997). Χρησιμοποιείται για να καταγραφούν, περιγραφούν και προσδιοριστούν οι απόψεις των ατόμων σε σχέση με το φαινόμενο που ερευνάται(Creswell, 2011).

4.2 Πεδίο, Δείγμα και Τεχνική συλλογής δεδομένων

Όπως φαίνεται και από τον τίτλο, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που εξιδικεύει στην υποεπίδοση στο Γυμνάσιο. Έτσι, όπως είναι λογικό, το πεδίο της έρευνας είναι το Γυμνάσιο.

Αφού η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην «εις βάθος» μελέτη φαινομένων, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες των υποκειμένων, είναι λογικό να αξιοποιεί μικρά δείγματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Γι' αυτό, η επιλογή των δειγμάτων γίνεται βάσει κριτηρίων που οδηγούν σε απαντήσεις για τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008). Ένας ερευνητής, δηλαδή, που αξιοποιεί μια ποιοτική προσέγγιση, σκοπίμως επιλέγει πρόσωπα και τοποθεσίες(Creswell, 2011).

Συνυπολογίζοντας το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και αξιοποιώντας τη σκόπιμη δειγματοληψία, οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και της σχετικότητας με τα ερωτήματα (Mason, 2003). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από φιλολόγους, που υπηρετούν σε Γυμνάσια της πόλης των Ιωαννίνων. Να σημειωθεί, επιπλέον, ότι το μέγεθος του

δείγματος είναι απόρροια του εύρους της μελέτης και του μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς και του θέματος (Robson, 2010).

Επειδή, άλλωστε, η συγκεκριμένη έρευνα λαμβάνει χώρα στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας, το εύρος της σαφέστατα είναι περιορισμένο. Έτσι, επελέγη η χρήση της συνέντευξης ως τεχνική που επιτρέπει τη συλλογή ικανοποιητικών δεδομένων και πληροφοριών από το συγκεκριμένο δείγμα.

Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 18 φιλολόγους, από τους οποίους οι 14 είναι γυναίκες και οι 4 άντρες. Όλοι τους είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε Γυμνάσια της πόλης των Ιωαννίνων. Οι 11 ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία από 41 μέχρι 50 ετών και οι 7 στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 51 ετών. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι 4 έχουν από 8 μέχρι 15 χρόνια, οι 6 από 16 μέχρι 25 χρόνια και οι 8 από 26 χρόνια και πάνω. Από τους 18 φιλολόγους του δείγματος 1 είναι κάτοχος άλλου πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου, 1 κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου και 1 μόνο διδακτορικού τίτλου. Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι ένας εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν και διευθυντής σχολείου.

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος.

Πίνακας 4. Η κατανομή του δείγματος

Ερωτώμενος	Φύλο	Ηλικία, Χρόνια Προϋπηρεσίας	Πτυχίο, Σχολή, Τμήμα	Άλλο Πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακό ή Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα
1	Γυναίκα	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Κλασικό	Φ.Π.Ψ, Κατεύθυνση Ψυχολογίας	Διοίκηση	–
2	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Νεοελληνικό	–	–	–

3	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Νεοελληνικ ό	-	-	-
4	Άνδρας	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 8 μέχρι 15 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΦΠΨ	-	Κάτοχο ς	Κάτοχο ς
5	Γυναίκα	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων, Ιστορικό - Αρχαιολογι κό	-	-	-
6	Άνδρας(Διευθυντής)	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΜΝΕΦ	-	-	Κάτοχο ς
7	Γυναίκα	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΦΠΨ	-	-	-
8	Γυναίκα	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΜΝΕΦ	-	-	-
9	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 8 μέχρι 15 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Κλασικό	-	-	-
10	Γυναίκα	Από 41	Φιλοσοφική	-	-	-

		μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Ιωαννίνων ΦΠΨ			
11	Άνδρας	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Φιλοσοφική ΕΚΠΑ Αρχαιολογί ας & Ιστορίας Τέχνης	-	-	-
12	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 8 μέχρι 15 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Νεοελληνικ ό	-	-	-
13	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 8 μέχρι 15 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΦΠΨ	-	-	-
14	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΜΝΕΦ	-	-	-
15	Άνδρας	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ρέθυμνο Ιστορικό	-	-	-
16	Γυναίκα	Άνω των 51 ετών, Από 26 χρόνια και πάνω	Φιλοσοφική Ιωαννίνων ΦΠΨ	-	-	-

17	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Κλασικό	-	-	-
18	Γυναίκα	Από 41 μέχρι 50 ετών, Από 16 μέχρι 25 χρόνια	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Ιστορικό - Αρχαιολογι κό	-	Κάτοχο ς	-

Η ποιοτική συνέντευξη βοηθά στο να γίνουν κατανοητές οι απόψεις, οι σκέψεις και οι εμπειρίες των ατόμων ως σημαντικά κομμάτια της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό(2015), μόνο εάν ο ερευνητής έρθει σε μια διαδραστικότητα με τα άτομα, ακούγοντάς τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, μπορεί να παράγει ικανή γνώση. Η συνέντευξη, δηλαδή, αποσκοπεί σε μια προφορική επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, με στόχο την άντληση και συλλογή πληροφοριών και δεδομένων πάνω στο αντικείμενο που ερευνάται (Φίλιας, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου αφενός να συγκεντρωθεί πλούσιο υλικό από την έρευνα, παρέχοντας, όμως, αφετέρου, την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς περιορισμούς και αναστολές(Robson, 2010). Η ημιδομημένη συνέντευξη παρότι αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις είναι αρκετά ευέλικτη στο να τροποποιηθούν οι ερωτήσεις ή/και η σειρά τους, με βάση τον ερωτώμενο ή τη ροή μιας συζήτησης. Επιπροσθέτως, δίνει την δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης για τυχόν θέματα τα οποία θα προκύψουν ή το επιτρέπει η καταλληλότητα του συμμετέχοντα(Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Οι ανοιχτές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν βοηθούν ώστε οι συμμετέχοντες, χωρίς περιορισμούς και «γραμμές» εκ μέρους του ερευνητή, να μπορούν να παραθέσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα τις απόψεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους (Creswell, 2011). Παράλληλα, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία

βοηθά στην εμπάθυνση σε απαντήσεις και προσωπικά κίνητρα. Επίσης, με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα για την «ανάγνωση» μη λεκτικών συμπεριφορών που παρέχουν καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων (Robson, 2010).

Προκειμένου να ελεγχθούν οι ερωτήσεις, καθώς και που πρέπει να εστιαστεί η προσοχή, διενεργήθηκαν προκαταρκτικές συνεντεύξεις σε έναν μικρό αριθμό φιλολόγων, με αποτέλεσμα οι ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο να πάρουν, με κάποιες διορθώσεις, την οριστική τους μορφή.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στα οποία περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές, δηλαδή το βασικό πτυχίο, καθώς και η ύπαρξη κάποιου άλλου τίτλου σπουδών.

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης απαρτίζεται από ερωτήσεις που οργανώνονται σε 3 θεματικές ενότητες και απορρέουν ή συγκλίνουν στα διατυπωθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται η αναγνώριση της ύπαρξης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, τόσο στο γενικότερο σχολικό πλαίσιο, όσο και συγκεκριμένα στα φιλολογικά μαθήματα. Η δεύτερη ενότητα σχετίζεται με τα αίτια και τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τα φαινόμενα αυτά. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, καλούνται να παραθέσουν την δική τους άποψη και εμπειρία για τους λόγους της ύπαρξης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης. Στην τρίτη και τελευταία ενότητα γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτεί ο τρόπος κατανόησης αλλά και διαχείρισης των ίδιων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο, καθώς και τρόποι για την αντιμετώπισή του.

4.3 Διενέργεια της έρευνας

Αφετηρία για την διενέργεια της έρευνας αποτέλεσε η προσέγγιση του δείγματος που είχε επιλεγεί από τον πληθυσμό στόχο, εν προκειμένω φιλολόγους που διδάσκουν σε Γυμνάσια των Ιωαννίνων (Creswell, 2011). Για να επιτευχθεί η προσέγγιση αυτή αξιοποιήθηκε μια σειρά από γνωριμίες του ερευνητή που οδήγησαν σε αναζήτηση του δείγματος σε γυμνάσια των Ιωαννίνων. Παρατηρήθηκε μεγάλη προθυμία συμμετοχής, κυρίως λόγω του θέματος, το οποίο φάνηκε να εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να τους προβληματίζει. Από τον παραπάνω πληθυσμό-στόχο συγκροτήθηκε το δείγμα της έρευνας με βάση τα χαρακτηριστικά που είχαν τεθεί, εξασφαλίζοντας παράλληλα και την συναίνεσή τους, η οποία στηρίχτηκε στο δικαίωμα της ελευθερίας και αυτοδιάθεσης (Cohen et al., 2008).

Τα άτομα προσεγγίστηκαν αρχικά τηλεφωνικά και, ύστερα από μια σύντομη ενημέρωση για την έρευνα και τους σκοπούς της, προγραμματιζόταν ο τόπος και ο χρόνος της συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Στις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις παρέχονταν αναλυτικές πληροφορίες και εξηγήσεις για το στόχο της έρευνας, αλλά και για την επιλογή του δείγματος, επιδιώκοντας έτσι την μείωση της επιφυλακτικότητας και την απαλοιφή της όποιας πιθανής ανησυχίας. Στη συνέχεια, γινόταν ενημέρωση για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, εξηγώντας ότι αυτή γίνεται για λόγους ορθής αναπαραγωγής των λεγομένων, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την άδεια των ατόμων. Τέλος, δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις για διατήρηση της ανωνυμίας και η ενημέρωση ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης δεν ξεπερνά τη μία ώρα. Οι διαβεβαιώσεις αυτές είναι αναγκαίες, αφού λειτουργούν ως δικλείδες ασφαλείας και αποτελούν ουσιαστικά ένα «συμβόλαιο» πραγμάτωσης της συνέντευξης (Κεδράκα, 2008).

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ύστερα από επιλογή των ίδιων των συμμετεχόντων σε χώρους των εκάστοτε σχολείων όπου εργάζονταν, πάντοτε με την σχετική άδεια του διευθυντή από τις 20 Απριλίου έως τις 4 Ιουνίου του 2018. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνηση και επεξεργασία τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα, ενώ η προσωπική γνωριμία του ερευνητή με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων βοήθησε στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, με αποτέλεσμα

την ελεύθερη και αυθεντική έκφραση των ατόμων, η οποία επηρέασε θετικά την διαδικασία της έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.4 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Μέθοδος Ανάλυσης

Παρότι οι κίνδυνοι σε μια έρευνα είναι αδύνατο να εξαλειφθούν, ο ερευνητής είναι σε θέση να ελαχιστοποιήσει τυχόν επιδράσεις ορισμένων από αυτούς, εστιάζοντας στο κομμάτι της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όταν σχεδιάζει και υλοποιεί μια έρευνα (Cohen et al., 2008).

Σύμφωνα με τον Bell (1997), ο όρος εγκυρότητα ταυτιζόταν με το κατά πόσο ένα ερευνητικό όργανο μετρά ή περιγράφει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει ή να περιγράψει. Στις ποιοτικές προσεγγίσεις, ωστόσο, η εγκυρότητα διασφαλίζεται μέσα από την ειλικρίνεια, τον πλούτο των δεδομένων, τους συμμετέχοντες και την ανιδιοτέλεια του ερευνητή (Cohen et al., 2008). Όπως τονίζει ο Gronlund (οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008), η εγκυρότητα δεν είναι μια απόλυτη κατάσταση αλλά ένα θέμα που σχετίζεται με ένα επίπεδο βαθμού. Επομένως, ο ερευνητής πρέπει να στοχεύει στη μείωση των επιπέδων της μη εγκυρότητας, αυξάνοντας παράλληλα τα επίπεδα εγκυρότητας.

Ο Maxwell (οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008) κάνει λόγο για «κατανόηση» αντί του όρου «εγκυρότητα», τονίζοντας ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός για τον κόσμο που ερευνά, αφού αποτελεί κομμάτι του. Συνεπώς, αυτό που έχει σημασία είναι να αναδειχτούν οι απόψεις των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, η ουσία βρίσκεται στη νοηματοδότηση των δεδομένων και των συμπερασμάτων από το εκάστοτε άτομο και όχι στη μέθοδο.

Η αξιοπιστία έχει σχέση με την ακρίβεια μεταξύ των δεδομένων του ερευνητή και της πραγματικότητας. Γι' αυτό υπάρχει και η πιθανότητα διαφορετικοί ερευνητές να έχουν διαφορετικά συμπεράσματα, παρότι κινούνται στο ίδιο πεδίο, με τα ευρήματα τους να θεωρούνται εξίσου αξιόπιστα (Cohen et al., 2008). Ο όρος «αξιοπιστία» ερμηνεύεται ως «φερεγγυότητα» από την Brock-Utne (οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008), μιας και η ποιοτική έρευνα, καταγράφει πολλαπλές ερμηνείες καταστάσεων. Άρα, για την ποιοτική προσέγγιση η αξιοπιστία ερμηνεύεται ως αφοσίωση στην πραγματικότητα, στο περιεχόμενο, στην αυθεντικότητα, στην ειλικρίνεια και στο βάθος της απάντησης (Cohen et al., 2008).

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των επιπέδων εγκυρότητας και αξιοπιστίας με την χρήση μεθόδων συλλογής δεδομένων, που ανταποκρίνονταν στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας (Mason, 2003). Γι' αυτό επιλέχθηκε μια ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος της επισκόπησης, αφού έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν απόψεις και να προσδιορίσουν προσωπικές θεωρήσεις, από δεδομένα που προέρχονται από εμπειρίες και κρίσεις ατόμων που εμπλέκονται στο φαινόμενο που μελετάται.

Επιπροσθέτως, στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας συνέβαλαν τόσο η επιλογή του δείγματος, το οποίο έχει χαρακτηριστικά σχετικά με το σκοπό της έρευνας αλλά και με τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και με την χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, για την οποία υπήρξε μέριμνα να εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας, καθώς και να είναι ορθά δομημένη, χωρίς διαφορούμενες, καθοδηγητικές ή μεροληπτικές ερωτήσεις (Robson, 2010). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται άμεσα αντιληπτές, ενώ η διενέργεια πιλοτικών συνεντεύξεων συνέβαλε όχι μόνο στην καλύτερη διατύπωση των ερωτήσεων, αλλά και στην εγκυρότητα του εργαλείου συλλογής των δεδομένων (Cohen et al., 2008).

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και το άνετο κλίμα που δημιουργήθηκε στις συνεντεύξεις, το οποίο σύμφωνα με τον Kitwood (οπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008), ενισχύει την εγκυρότητα της συνέντευξης. Επιπλέον, αποφεύχθηκε να χαλάσει η εγκυρότητα της έρευνας από την όποια αντιδραστικότητα και τις ενδεχόμενες μεροληψίες, αφενός, του αποκρινόμενου και, αφετέρου, του ερευνητή (Robson, 2010).

Εν κατακλείδι, η μαγνητοφώνηση των δεδομένων βοήθησε στην αποφυγή της απειλής να θεωρηθούν τα δεδομένα ανακριβή ή/και ατελή (Robson 2010). Η συστηματική καταγραφή των δεδομένων, σε συνδυασμό με την συνολική αξιοποίησή τους συνεπικούρησε στο να αποφευχθούν αυθαίρετες γενικεύσεις και επιλεκτική μεταχείρισή τους (Cohen et al., 2008).

Για την ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιήθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική αυτή εντοπίζει, καταγράφει και επιλέγει εκείνα τα αποσπάσματα-θέματα που «απαντούν» στα υποβληθέντα ερωτήματα και περιλαμβάνονται τα υπάρχοντα δεδομένα των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός,

2015). Αφού τα ηχητικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε κείμενο, αναγνώστηκαν συνολικά και κατ' επανάληψη με προσοχή, με στόχο την αναζήτηση θεμάτων που σχετίζονταν με τον προσδιορισμό και την ανάλυση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και ειδικότερα της υποεπίδοσης.

Συνεχίζοντας, το κείμενο χωρίστηκε σε τμήματα, στο καθένα από τα οποία δόθηκε ένας κωδικός. Έτσι, κατέστη δυνατό να εντοπιστούν μονάδες νοήματος και να οργανωθούν τα δεδομένα σε νοηματικές ομάδες, οι οποίες έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για να επιτευχθεί καλύτερη ερμηνεία, συνδυάστηκαν παρόμοιοι κωδικοί, σχηματίζοντας κύρια θέματα (Creswell, 2011), ενώ εντοπίστηκαν και τυχόν υποθέματα που υπήρξαν στα θέματα. Για την επαρκή τεκμηρίωση των θεμάτων, χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση της ουσίας των θεμάτων, αλλά και της ερμηνείας των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα φαινόμενα που διερευνώνται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Κεφάλαιο 5 : Παρουσίαση των Ευρημάτων

Για την καλύτερη οργάνωση αλλά και κατανόηση των ευρημάτων, θεωρήθηκε σκόπιμο αυτά να παρουσιαστούν ακολουθώντας τη δομή του ερωτηματολογίου. Αναφορικά, λοιπόν, με τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, σημειώνεται ότι δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές τροποποιήσεις και αποκλίσεις ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, οι τυχόν διαφορές των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τους τίτλους σπουδών δεν φάνηκε να επηρεάζουν ή να μεταβάλουν τα δεδομένα που προέκυψαν. Αντιθέτως, όπως θα γίνει αντιληπτό και στη συνέχεια, οι απόψεις των φιλολόγων συγκλίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Σε σχέση με το δεύτερο μέρος, η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν αποφασίστηκε να χωριστεί σε τρία υποκεφάλαια, τα οποία αντιστοιχούν και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Αναγνώριση – Ύπαρξη της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο

Ένα πρώτο θέμα, το οποίο έχει σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, που ανακύπτει από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι αυτό της αναγνώρισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης από τους φιλόλογους. Για το λόγο αυτό, οι φιλόλογοι καλούνται να ιχνογραφήσουν το φαινόμενο, έτσι όπως το βιώνουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα, να εξηγήσουν πως γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους στα φιλολογικά μαθήματα και να σκιαγραφήσουν το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης.

5.1.1 Σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στο Γυμνάσιο

Οι φιλόλογοι είναι σε θέση να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, υπογραμμίζοντας, μάλιστα, ότι όχι μόνο αποτελεί ένα σύνηθες αλλά και αυξανόμενο χρόνο με το χρόνο φαινόμενο. *«Υπάρχει πάρα πολύ και κάθε χρονιά διαπιστώνουμε στο σχολείο και συμφωνούμε οι περισσότερες ειδικότητες μεταξύ μας ότι το γνωστικό επίπεδο των παιδιών που έρχεται*

είναι όλο και χαμηλότερο.(...) Κάθε χρονιά η Α΄ έρχεται ακόμη πιο χαμηλό επίπεδο και είναι τμήματα που δεν παλεύονται»(Σ5). Χαρακτηριστική είναι και η άποψη της Σ7 «Λέω πολλές φορές με πολλή πίκρα κάθε πέρυσι και καλύτερα, κάθε φέτος και χειρότερα».

Πολλοί από τους φιλολόγους συσχετίζουν τη σχολική αποτυχία με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος. «Η σχολική αποτυχία είναι η δυσκολία των παιδιών να ακολουθήσουν με μία συνέπεια και αποτελεσματικότητα το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τα επιμέρους αντικείμενα» (Σ4), «τα παιδιά (...) δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων και των υποχρεώσεων γενικότερα(Σ7), «αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί πλήρως στις υποχρεώσεις τις σχολικές, με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει»(Σ10), «αδυναμία του παιδιού να παρακολουθήσει όσα απαιτούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα και να ανταποκριθεί σε αυτά» (Σ12). Όπως αναλύει και η Σ18 «η έλλειψη δυνατότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στα καθημερινά του καθήκοντα στο σχολείο. Τα γραπτά του, τις ασκήσεις που έχει στο σπίτι, τα καθήκοντα που λέμε εμείς στο σχολείο, να διαβάζει με ένα τρόπο που να του επιτρέπει την επόμενη ημέρα να συμμετέχει στην τάξη στο μάθημα που γίνεται, να παρουσιάσει ένα αποτέλεσμα δουλειάς, να τα πάει καλά στα τεστ και γενικώς να τα καταφέρνει σταδιακά σε αυτό που γίνεται κάθε μέρα στο σχολείο».

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο φαίνεται η σχολική αποτυχία για τους φιλολόγους είναι η έλλειψη κινήτρου και η αδιαφορία των μαθητών. «Έχει να κάνει με την απουσία κινήτρου για μάθηση, για μαθησιακή διδασκαλία. Δηλαδή, δύσκολα τα παιδιά ενδιαφέρονται για το σχολείο, να το πω με απλά λόγια, και για τη γνώση γενικότερα. Υπάρχει μία σχετική αδιαφορία για το θεσμό και ό,τι αυτό συνεπάγεται για το σχολείο και τις γνώσεις»(Σ4), «είναι παιδιά τα οποία έχουν τις δυνατότητες, αλλά αδιαφορούν. Διαβάζουν λιγότερο. Έρχονται στο σχολείο... έχουμε περιπτώσεις παιδιών τα οποία κοιτάνε απλά να περάσουν την ώρα»(Σ6), «το πρώτο και κυριότερο δείγμα είναι ότι ο μαθητής αυτός δεν σε παρακολουθεί. Δεν συμμετέχει στο μάθημα. Δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά που λες»(Σ10), «το παιδί ενώ έχει τις δυνατότητες, μπορεί να ανταποκριθεί στα δεδομένα, στα ζητούμενα, για ποικίλους λόγους δεν θέλει, αρνείται»(Σ11). Το ίδιο επισημαίνει και η Σ13 «Αδιαφορία πλήρης, όχι μόνο για το μάθημα ως μάθημα, αλλά γενικότερα για την πληροφορία και για τη γνώση. Δεν δέχονται να πάρουν πληροφορίες. Απαξιώνουν όχι μόνο τα μαθήματα, όχι μόνο το

δάσκαλο, αλλά την εν γένει μόρφωση γιατί πιστεύουν ότι δεν θα τους βοηθήσει πουθενά».

Αρκετοί ήταν και οι φιλόλογοι που συσχέτισαν τη σχολική αποτυχία με τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών. *«Εγώ το συνδέω και με τη συμπεριφορά» (Σ13), «σχολική αποτυχία θεωρείται είτε η μη ανταπόκριση του παιδιού στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, είτε η συμπεριφορά του»(Σ16), «κάποια άλλα προβλήματα στη συμπεριφορά τους, στο χαρακτήρα τους» (Σ17), «δεν μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές τα στοιχεία που πρέπει και από άποψη γνώσεων, αλλά και από άποψη κοινωνικότητας, ήθους κ.λπ» (Σ15), «τη μη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου όταν αναλαμβάνουμε ως τμήμα να κάνουμε κάτι, και κυρίως τη μη συμμόρφωσή τους στους κανόνες της σχολικής κοινότητας. Όταν είναι υπερβολικά νευρικό, επιθετικό»(Σ9), «πολλές φορές γίνονται και επιθετικά, δηλαδή δεν θέλουν με τίποτα να το διαβάσουν και βγάζουν και μία ένταση προς τον καθηγητή»(Σ2).*

Αναφορικά με την υποεπίδοση, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι αποτελεί κομμάτι της σχολικής αποτυχίας και την συσχετίζουν κυρίως με την χαμηλή βαθμολογία ως προς τον μέσο όρο. *«Το υπό μας δείχνει ότι είναι κάτω από το κανονικό. (...) πολλά παιδιά τα οποία κυμαίνονται εκεί στο 10άρι...(...) Είναι η επίδοση χαμηλή» (Σ8), «αριθμητική επίδοση, τη βαθμολογία των παιδιών, δηλαδή όσα παιδιά είναι κάτω από 10, 11, 10 κυρίως. Αν είσαι λίγο πιο χαμηλά από τον μέσο όρο της τάξης. Επειδή εμείς σκεφτόμαστε πάντα, γι' αυτό λέω πάνω από 10, μέσος όρος της τάξης μπορεί να είναι γύρω στο 16, στο 17 περίπου, επομένως όταν περιμένεις κάτι και είναι λιγότερο»(Σ9), «η βαθμολογία κυμαίνεται κοντά στη βάση, κυρίως προς τα κάτω, ή πολύ κοντά στη βάση»(Σ1), «Μειωμένη επίδοση μέσα στην τάξη όσον αφορά την απόδοσή του, είναι πολύ πιο κάτω από το μέτριο του μέσου όρου των μαθητών»(Σ13), «ότι η επίδοσή του είναι κάτω του μετρίου»(Σ10), «δεν καταφέρνουν να σημειώσουν τις επιδόσεις που σημειώνουν άλλα παιδιά»(Σ7). Χαρακτηριστική είναι και η άποψη της Σ12 *«αυτούς που παλαιότερα λέγαμε μέτριους μαθητές ή προς τα κάτω».**

Οι φιλόλογοι, τέλος, συσχετίζουν την υποεπίδοση και με το χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων των μαθητών από το αναμενόμενο και την μη απόκτηση δεξιοτήτων. *«Υπάρχουν παιδιά που είναι Γ' Γυμνασίου, αλλά δυστυχώς το επίπεδό τους να είναι για την Α' Γυμνασίου ή πολλές φορές και την ΣΤ' Δημοτικού»(Σ2), «στην Α' Γυμνασίου πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο με βάση αυτά που κάνουν στο*

Δημοτικό και αυτά δεν το αγγίζουν αυτό το επίπεδο καν»(Σ5), «Ότι δεν έχει πάρει από το σχολείο, η ηλικία στην οποία βρίσκεται δεν αντιστοιχεί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα έπρεπε να έχει παρακολουθώντας τόσα χρόνια το σχολείο. Ενώ έχεις ένα παιδί παράδειγμα, καλύτερα να μιλήσουμε με παραδείγματα, ένα παιδί της Β΄ Γυμνασίου το οποίο περιμένεις να έχει δέκα πράγματα κατακτημένα, εκείνο έχει πέντε» (Σ18). Με άλλα λόγια, «Μαθητές που δεν έχουν πάρει αυτά που έπρεπε να πάρουν, τις γνώσεις, δεν έχουν αποκτήσει το επίπεδο, δεν έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες στα διάφορα μαθήματα» (Σ3), « Δεν έχει τις βάσεις των προηγούμενων βαθμίδων.(...) υπάρχουν κάποια κενά, όπως είπαμε πριν, από τις προηγούμενες τάξεις» (Σ17), «μαθησιακά (κενά) τα οποία φέρουν τα παιδιά από προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες» (Σ11), «βασικές γνώσεις που χρειαζόμαστε για να προχωρήσουμε δεν τις έχουν»(Σ5).

5.1.2 Σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα φιλολογικά μαθήματα

Η πλειοψηφία των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα, περιέγραψαν, ότι σε σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα, η σχολική αποτυχία συσχετίζεται με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. «Στα φιλολογικά μαθήματα είναι πολύ εύκολο να το διακρίνεις, διότι το παιδί δεν διατυπώνει σωστά. Δεν αρθρώνει λόγο, δεν μπορεί να κατανοήσει ένα πιο δύσκολο κείμενο. Δεν αρθρώνουν το λόγο τους, δεν γράφουν και σωστά. Πολλές φορές δεν γράφουν ορθογραφημένα» (Σ10), «Δυσκολεύονται να γράψουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν, δυσκολεύονται να σκεφτούν» (Σ2). Σύμφωνα, δηλαδή, και με την Σ3, το πρόβλημα «έχει να κάνει με την αδυναμία των μαθητών και να κατανοήσουν το γραπτό λόγο, ειδικά αν είναι λίγο πιο σύνθετος στη σύνταξη, αν έχουμε μακροπερίοδο λόγο, υποτάξεις κ.λπ. Με αυτά τα πάνε πια πάρα πολύ άσχημα τα παιδιά και πολύ περισσότερο να παράξουν δικό τους γραπτό λόγο» ή, όπως συνοψίζει η Σ12 «Αδυναμία ανάγνωσης, αδυναμία γραφής, αδυναμία κατανόησης, ορθογραφικά λάθη, συντακτικά λάθη, περιορισμένο λεξιλόγιο.» Το πρόβλημα της παραγωγής λόγου, φαίνεται να είναι τόσο μεγάλο, που όπως τονίζει η Σ5 «Εμείς παλεύουμε, καλά δεν μιλάμε για ολόκληρη έκθεση, παλεύουμε να τα μάθουμε να γράφουν μία παράγραφο».

Αναφορικά με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών το πρόβλημα εντοπίζεται στο ότι «(τα παιδιά) αδιαφορούν εν πολλοίς γι' αυτό. Πάντα το θεωρούσαν ένα μάθημα δύσκολο. Πολλές φορές θεωρούν ότι δεν έχει και σκοπό ύπαρξης, αφού είναι μία γλώσσα που δεν ομιλείται, επομένως είναι άχρηστη»(Σ3), «τα παιδιά θεωρούν συχνά ότι είναι κάτι, το οποίο δεν θα τους ωφελήσει» (Σ4), «το πρόβλημα είναι η απαξίωση του μαθήματος. Από εκεί ξεκινάει. Βασικά σίγουρα φταίει πρώτα η πολιτεία, το αναλυτικό πρόγραμμα, το έβγαλε από τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, αφαίρεσε πάρα πολλές ενότητες, δηλαδή βασικά συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα σε όλες τις τάξεις. Μετά τα ίδια τα παιδιά συνεχώς ρωτάνε «σε τι θα μας χρειαστούν τα αρχαία;». Δεν μπορούν να το δουν σαν συνέχεια της γλώσσας»(Σ14). Με την άποψη της Σ14 εναρμονίζεται και η Σ10 τονίζοντας ότι «Στα αρχαία είναι ένα άλλο πολύ μεγάλο πρόβλημα. Γιατί; Γιατί τα δύο τελευταία χρόνια τα αρχαία δεν εξετάζονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεν είναι από τα εξεταζόμενα μαθήματα και άρα από τα μαθήματα που θα σε προάξουν από τη μία τάξη στην άλλη. Ναι, τα έχουν εγκαταλείψει τα αρχαία. (...)δεν ανταποκρίνονται, επειδή δεν το φοβούνται κιόλας. Δεν μπορούν. Δεν κατανοούν αρχαία, δεν θυμούνται βασικά πράγματα στη γραμματική και στο συντακτικό των αρχαίων. Δεν ασχολούνται». Η Σ16, μάλιστα, υπογραμμίζει ότι «Τα αρχαία τη θεωρούν ξένη γλώσσα. Και από τη στιγμή που σαν μάθημα δεν εξετάζεται, βγήκε από τις εξετάσεις του Ιουνίου, αυτόματα πέρασε στην αντίληψη των μαθητών και όλων ότι είναι ένα μάθημα δευτερεύον».

Οι φιλόλογοι συσχετίζουν, εντούτοις, την δυσκολία στην παραγωγή λόγου και με το μάθημα της ιστορίας . Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Σ8, η οποία εξηγεί ότι «Υπάρχουν παιδάκια, τα οποία είναι πάρα πολύ καλά διαβασμένα και καθημερινά και προσπαθούν κ.λπ., αλλά έρχομαι στο θέμα της έκφρασης και της σωστής διατύπωσης, όπου αυτά τα παιδάκια μειώνονται μπορεί και ένα βαθμό, μπορεί και παρακάτω, γιατί δεν μπορούν να εκφράσουν σωστά αυτό για το οποίο μόχθησαν στο σπίτι». Στο κομμάτι αυτό συμπληρώνει και η Σ9 «Την ιστορία ή δεν την καταλαβαίνεις καθόλου, δεν καταλαβαίνει το παιδί καθόλου αυτό που διδάσκεται, ή δεν έχει την κριτική ικανότητα να μπορέσει να συγκρίνει γεγονότα, καταστάσεις ή να φτάσει σε ένα αίτιο, σε ένα αποτέλεσμα που μπορεί να ζητήσουμε. Εννοείται δεν μπορεί να θυμηθεί πράγματα και φυσικά στα τεστ και στα διαγωνίσματα, ή στην προφορική διδασκαλία και στην καθημερινότητά του μέσα στην τάξη δεν μπορεί να ανταποκριθεί.» Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη της Σ18 που τονίζει ότι «Δεν την θέλουν τα παιδιά την

ιστορία. Μπορεί να φταίμε και εμείς σε αυτό. Ο τρόπος που τη διδάσκουμε να είναι λάθος». Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η Σ3 «Όσο για την Ιστορία, επίσης είναι μάθημα που τα παιδιά το θεωρούν πολύ δύσκολο. Είναι μάθημα που θέλει διάβασμα. Δεν μπορείς να ανταποκριθείς αλλιώς. Είναι απομνημόνευση. Σίγουρα φταίμε και εμείς οι καθηγητές, οι οποίοι δεν καταφέρνουμε να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον». Υπάρχει, τέλος, και η άποψη της Σ13 που αποδίδει το πρόβλημα και στα σχολικά εγχειρίδια «Στην ιστορία δε νομίζω ότι έχουν πρόβλημα να διαβάσουν. Απλά δυσκολεύονται έτσι όπως δίνονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Είναι πυκνογραμμένα, υπάρχουν πισωγυρίσματα χρονολογιών και δυσκολεύονται πάρα πολύ».

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι πρόβλημα με τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίζει και η Σ14, αναφερόμενη, όμως, στα αρχαία «Τα σχολικά βιβλία σίγουρα φταίνε. Θα έπρεπε να έχουν πολύ πιο απλά κείμενα. Έχουν κείμενα που ούτε στην Γ' Λυκείου δεν τα βγάζουν οι μαθητές. Στην Α' Γυμνασίου έχει δύσκολα κείμενα. Θα μπορούσαν να ξεκινήσουν με πιο απλά».

Μια μερίδα των φιλολόγων, τέλος, αντιλαμβάνεται το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στα φιλολογικά μαθήματα με βάση την κινητοποίηση και την συμμετοχή στην τάξη. Σύμφωνα με την Σ9 «(το παιδί) Δεν συμμετέχει στις ερωτήσεις που του κάνεις μέσα στην τάξη. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει το ρυθμό τον οποίο ακολουθεί ο καθηγητής μέσα στην τάξη στα φιλολογικά μαθήματα» και με τον Σ6 «(...) και φυσικά φαίνεται μετά και μέσα στο μάθημα η αντιληπτική ικανότητα που έχει, το ενδιαφέρον που δείχνει, η απόσπαση της προσοχής του». Με απλά λόγια, «Συνήθως με την μικρή δραστηριοποίηση των παιδιών μέσα στο μάθημα και την αποτυχία σε γραπτά τεστ και στο διαγώνισμα»(Σ1).

5.1.3 Προφίλ των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα της υποεπίδοσης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι μπόρεσαν να σκιαγραφήσουν ένα προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εξηγεί ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα της υποεπίδοσης ανήκουν σε οικογένειες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες και γενικότερα σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν

οικονομικά προβλήματα. Όπως τονίζεται χαρακτηριστικά «τα περισσότερα παιδιά είναι οικογενειών μεσαίου εισοδήματος»(Σ10), «συνήθως υπάρχουν και οικονομικές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια»(Σ1), «παιδάκια που εντοπίζουμε με χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο»(Σ5), «Συνήθως είναι παιδιά τα οποία προέρχονται, όπως σας είπα, ή από άλλες χώρες ή παιδιά με έντονα οικονομικά προβλήματα» (Σ2). Οικονομικά προβλήματα, τα οποία πολλοί από τους φιλόλογους συνδυάζουν με την παροχή ή όχι βοήθειας από τους γονείς. «Από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη δυνατότητα που έχουν να το βοηθήσουν» (Σ14), «Σίγουρο είναι ότι εάν η οικογένεια από πίσω έχει χρήματα μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε όλα τα επίπεδα. Μπορεί να το πάει φροντιστήριο, μπορεί να το βοηθήσει στο σπίτι με κάποιον ψυχολόγο, να το πάει σε κάποιο κέντρο απασχόλησης, σε κάποιο γυμναστήριο να εκτονώσει το άγχος του»(Σ9), «Γενικά όσο πιο καλά οικονομικά είναι μία οικογένεια, ίσως να φροντίζει περισσότερο, υπό την έννοια όχι πως ασχολούνται περισσότερο οι γονείς, αλλά έχουν την οικονομική δυνατότητα να βάλουν μία βοήθεια κ.λπ.» (Σ15).

Η μεγαλύτερη μερίδα των φιλόλογων συμφωνεί, επίσης, και στο ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειας χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και χαμηλής κοινωνικής τάξης. «Στην πλειονότητά τους είναι με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο από την οικογένεια»(Σ1), «για μένα έχει να κάνει με το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας, το οικονομικό, το εκπαιδευτικό» (Σ7), «Ο οικονομικός παράγοντας και η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό ρόλο (...)Ο γονιός και να καταλαβαίνει δεν έχει τη δυνατότητα και μπορεί να μην έχει και το επίπεδο το μορφωτικό να βοηθήσει ο ίδιος το παιδί στο σπίτι»(Σ9), «Ναι ίσως και να προέρχονται και οι ίδιοι από γονείς που δεν έχουν κάποιο επίπεδο γνωστικό καλό και άρα να τα παροτρύνουν και σε μελέτη»(Σ10). Όπως επισημαίνει, εξάλλου, και ο Σ15 «Ένας αγράμματος άνθρωπος δε δίνει σημασία. Σου λέει γενικά και αόριστα «δεν τα παίρνει τα γράμματα». Ένας μορφωμένος γονέας ενός καλύτερου επιπέδου θα το ψάξει αλλιώς».

Αρκετοί είναι οι φιλόλογοι που παρατηρούν ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες που αδιαφορούν για την σχολική τους πρόοδο. Ο Σ6 αναφέρει ότι «Αν είναι σε οικογένεια που δεν ασχολείται ή δεν ενδιαφέρεται για το παιδί, είναι το κυρίαρχο στοιχείο», άποψη με την οποία συμφωνεί και η Σ9 «σημαντικό ρόλο παίζει και το πόσο ενδιαφέρεται ο γονιός, πώς ο γονιός καταλαβαίνει το πρόβλημα που έχει το παιδί. Αν έχει διάθεση, αν θεωρεί το σχολείο σημαντικό για την πορεία και τη ζωή του

παιδιού, γιατί υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι είναι μία αγγαρεία, κάτι που πρέπει να πάει το παιδί συγκεκριμένες τάξεις και μετά θα κάνει ό,τι θέλει.» Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Σ10, εξηγώντας ότι πρόκειται για «μαθητές που πίσω τους υπάρχουν οικογένειες, οι οποίες δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους ή μπορεί να έχουν άλλα προβλήματα σημαντικότερα, οπότε και δεν τους ενδιαφέρει η πορεία του παιδιού στο σχολείο». Οι φιλόλογοι, δηλαδή, κάνουν λόγο για γονείς «οι οποίοι είναι ωσεί παρόντες. Δεν βρίσκονται δίπλα στα παιδιά, δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και αποδεικνύεται μέσα σε μία σχολική χρονιά δεν έρχονται ούτε μία φορά να μας συναντήσουν για να συζητήσουμε το πρόβλημα του παιδιού. Οποιοδήποτε πρόβλημα. Πόσο μάλλον μαθησιακό. Δηλαδή περνάει σε δεύτερη μοίρα η επίδοση»(Σ13), «παιδιά που οι γονείς τους δεν ασχολούνται. Δεν τους έχουμε δει ποτέ στο σχολείο. Και σε αυτά τα παιδιά είναι εύκολο να πεις γιατί αποτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία»(Σ16).

Επιπροσθέτως, οι φιλόλογοι παρατηρούν ότι τα παιδιά που ανήκουν στο εν λόγω φάσμα χαρακτηρίζονται από αδιαφορία, «αταξίες», ακόμα και παραβατική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα η Σ10 αναφέρει «Είναι αδιάφοροι. Είναι παιδιά που ρέπουν και προς τις παραβατικές συμπεριφορές όπως τις χαρακτηρίζουμε εμείς εδώ στα σχολεία, που θα δημιουργήσουνε προβληματάκια και εντός της σχολικής διαδικασίας, εντός του σχολείου, στα διαλείμματα, στην αυλή». «Προσπαθούν διαρκώς να κάνουν πράγματα μέσα στην τάξη για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του καθηγητή και των συμμαθητών τους, κάνοντας αστεία, πειράζοντάς τα, κολλώντας του χαρτάκια στην πλάτη, κρύβοντας ας πούμε τις σβήστρες τους, τα μολύβια τους, πετώντας τα βιβλία τους, σκίζοντας... δηλαδή να προσπαθούν διαρκώς να κάνουν πράγματα μέσα στην τάξη για να κερδίσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, γιατί δεν μπορούν να βρουν άλλον τρόπο και των καθηγητών. Να γίνονται δηλαδή το επίκεντρο, αλλά με άλλη μορφή»(Σ2). Τα ίδια χαρακτηριστικά επισημαίνει και η Σ9 « (μαθητές) φοβερά υπερκινητικοί που θα δημιουργούν προβλήματα, φασαρίες, θα μιλάνε με το διπλανό τους, προσπαθώντας να καλύψουμε την αδυναμία τους να καταλάβουν, ή την αδυναμία τους να ακολουθήσουν την τάξη με αυτό τον τρόπο».

Εντούτοις, μπορεί να είναι και παιδιά που «κλείνονται πάρα πολύ στον εαυτό τους. Συνήθως τα παιδιά λοιπόν αυτά είναι απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επειδή πολλές φορές μπορεί να έχουν γίνει αντικείμενο χλευασμού από τους άλλους γιατί μπορεί να μη διαβάζουν καλά, μπορεί να μην γράφουν καλά,

μπορεί να μη φέρνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στα διαγωνίσματα, που μπορεί να είναι πολύ κάτω από τη βάση, αυτό πολλές φορές τα κάνει να απομονώνονται πολύ. Να μην κάνουν παρέα με τους συμμαθητές τους»(Σ2), δηλαδή, «(μαθητές) μαζεμένοι,(που) δεν θα φαίνονται καθόλου μέσα στην τάξη»(Σ9).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι δύο φιλόλογοι(Σ3 και Σ9)αναφέρουν ότι πρόκειται κυρίως για αγόρια, τρεις φιλόλογοι(Σ1,Σ4 και Σ5) ότι πρόκειται για μαθητές που έχουν κενά είτε από το δημοτικό είτε από προηγούμενες τάξεις, δύο φιλόλογοι(Σ14 και Σ17) ότι είναι παιδιά που δεν έχουν έρθει σε επαφή ποτέ με εξωσχολικά βιβλία και ένας φιλόλογος(Σ17) κάνει λόγο για παιδιά που έχουν έλλειψη ευρύτερου λεξιλογίου.

5.2 Αίτια του Φαινομένου

Έχοντας πάντα υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ένα δεύτερο θέμα που προκύπτει από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι αυτό της αναζήτησης και καταγραφής των λόγων που επικαλούνται οι φιλόλογοι και κατά την κρίση τους έχουν ως αποτέλεσμα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης. Συνεπώς, οι φιλόλογοι καλούνται να εξηγήσουν που αποδίδουν το φαινόμενο και γενικότερα την χαμηλή επίδοση των μαθητών, να κατατάξουν τους λόγους αυτούς, με κριτήριο τη σημασία που έχουν, να αναλύσουν τον τρόπο, με τον οποίο το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή και, τέλος, να εξετάσουν την πιθανότητα η επίδοση του μαθητή να επηρεάζεται από την προηγούμενη σχολική του πορεία.

5.2.1 Λόγοι χαμηλής επίδοσης και κατάταξή τους

Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων, και συγκεκριμένα οι 15 από τους 18 συμμετέχοντες, θεωρούν ότι βασικότερος λόγος για την σχολική αποτυχία και υποεπίδοση είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι γονείς. Ένα πρώτο επίπεδο αφορά το «αν οι γονείς είναι κοντά στα παιδιά, τα στηρίζουν, τα επιβραβεύουν για οποιοσδήποτε προσπάθειες κάνουν»(Σ2). Σχετίζεται, δηλαδή, «με την παρουσία του γονιού στο σπίτι την ουσιαστική.(...) παρουσία του γονιού δίπλα στο παιδί. Και όταν λέμε παρουσία όχι με την έννοια «διάβασε», «φέρε το βιβλίο να σε παρακολουθήσω, να σε ελέγξω», όσο αυτό που λέμε «είμαι εδώ.»(Σ7), «Πόσο οι γονείς επικοινωνούν με το

παιδί. Μιλάμε τώρα για πραγματική επικοινωνία. Όχι να σε πάρω, να σε πάω τη βόλτα, να πάω να σου πάρω το ποδήλατο, το play station, εκείνο και το άλλο. Να επικοινωνούν με τα παιδιά τους.(...) Να ακούσεις το παιδί, να το αφουγκραστείς. Να δεις τις ανάγκες του, να δεις τι νιώθει το παιδί.» (Σ17).

Ο έλεγχος και το πραγματικό ενδιαφέρον των γονέων τονίζεται από τους φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρώντας τον βασικό για την πρόοδο του μαθητή. Για παράδειγμα, ο Σ15, επισημαίνει ότι «ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχεται. Κάποιες αντιλήψεις ότι κακώς, να μην πιέσουμε τα παιδιά, να μην πληγώσουμε τα παιδιά, νομίζω δεν οδηγούν σε καλό αποτέλεσμα. Το παιδί θα πρέπει να ελεγχθεί, θα πρέπει να πιεστεί σε κάποιες περιπτώσεις, διότι είναι παιδιά στην προεφηβεία, στην εφηβεία κ.λπ. Έχουν την τάση να αφήνονται αν τα αφήσεις. Εγώ δεν συμφωνώ με κάποιες παιδαγωγικές μεθόδους να μην ελέγχουμε, να μην πιέσουμε τα παιδιά, τα παιδιά πληγώνονται. Κανένας δεν πληγώνεται. Όταν θα βγει στη ζωή, πάλι θα τον ελέγξουν, πάλι θα πρέπει να αποδώσει στην εργασία του. Ακόμα και στο χόμπι του, ακόμα και στις παρέες του θα πρέπει να ενταχθεί. Δηλαδή το σχολείο τι είναι; Κάτι εντελώς έξω απ' όλα;» Παρόμοια είναι και η άποψη της Σ10, η οποία εξηγεί πως «ό,τι και να το κάνεις μέσα στο σχολείο που τα έχεις μία ώρα, δύο ώρες την ημέρα, αν πάει πίσω και αν βρίσκει μία οικογένεια όλο προβλήματα και αδιάφορη και οικογένεια και μονογονεϊκή ίσως, που δεν υπάρχουν οι γονείς, υπάρχουν αλλά είναι μοιρασμένοι στις εργασίες από εδώ και από κει, δεν ελέγχουν το παιδί, νομίζω ότι είναι καθοριστικός παράγοντας αυτός. Ο πιο καθοριστικός θα έλεγα(για την αποτυχία).»

Παρότι, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, οι φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας αποτελεί μία από τις αιτίες του φαινομένου, τονίζεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον και το πραγματικό ενδιαφέρον των γονέων είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση. «Δεν έχει να κάνει τόσο πολύ με τα υλικά μέσα που προσφέρει η οικογένεια, με τις βοήθειες που προσφέρει η οικογένεια στο παιδί, όσο με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί. Όταν είναι υγιές το περιβάλλον, νομίζω ότι αυτό βοηθάει περισσότερο το παιδί να συγκεντρωθεί, να εργαστεί όπως πρέπει και να αποδώσει όπως πρέπει. Εγώ εκεί θεωρώ ότι βρίσκεται το στοίχημα και όχι τόσο σε κάθε είδους βοήθειες που θα λάβει. Εννοώ φροντιστήρια...»(Σ11). Δεν αρκεί, τελικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, «να το ακουμπήσουν σε ένα κέντρο μελέτης. Γιατί έρχονται και μού λένε «δεν είδατε

βελτίωση;». Στην ουσία δεν ασχολούνται οι ίδιοι με τα παιδιά τους. Δεν είναι από πάνω να τα ενθαρρύνουν, να τα ελέγχουν. Για μένα είναι πάλι απόντες»(Σ14).

Ένα δεύτερο επίπεδο αφορά το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, το οποίο, όπως τονίζεται διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού «βλέπεις δηλαδή παιδιά των οποίων οι γονείς είναι μορφωμένοι, είναι πιο προσεγμένα» (Σ6), ή «με ένα επίπεδο μορφωτικό των γονιών που «θέλω να βοηθήσω, αλλά δεν τα καταλαβαίνω και εγώ ο ίδιος. Πώς να τα βοηθήσω;» και κάπως έτσι διαιωνίζονται προβλήματα»(Σ7). Το μορφωτικό κεφάλαιο επηρεάζει σημαντικά και αυτό διότι «(ο γονιός) μπορεί να βοηθήσει στα πρώτα βήματα, ή να καλύψει τα κενά, να βοηθήσει, να στρέψει το παιδί σε αυτό. Κυρίως να καταλάβει το πρόβλημα και να μπορέσει να βρει λύση. Εννοείται παίζει σημαντικό ρόλο. Πρώτον η οικογένεια αν μπορεί να καταλάβει και να βοηθήσει το παιδί και ποια είναι η αντίληψη της οικογένειας για το σχολείο και την εκπαίδευση, πόσο σημαντικά τα θεωρεί»(Σ9). Ο Σ15, μάλιστα, συνδέει το μορφωτικό κεφάλαιο και με τον έλεγχο, υπογραμμίζοντας ότι «Ξέρουν οι γονείς. Άμα διαπιστώσουν το παραμικρό πρόβλημα απευθύνονται νωρίς εκεί που πρέπει. Ελέγχονται τα παιδιά στο σπίτι. Θα δείτε παιδιά εκπαιδευτικών που δεν είναι σε άριστη οικονομική κατάσταση, αλλά τα παιδιά είναι προσεγμένα από το σπίτι, γιατί οι γονείς εκτιμούν τη μόρφωση, έχουν άποψη, διαπιστώνουν από νωρίς κάποιο πρόβλημα και πάνε στον ειδικό κ.λπ.».

Πέραν, όμως, από τις προσδοκίες, το μορφωτικό κεφάλαιο σχετίζεται και με τα επιπλέον ερεθίσματα που παρέχουν οι γονείς και τα οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, βοηθούν στις επιδόσεις των μαθητών. Χαρακτηριστικά η Σ14 αναφέρει ότι «είναι και τι παράδειγμα δίνουν οι ίδιοι, τι δυνατότητες έχουν να τα εξοικειώσουν με όλο αυτό το περιβάλλον με βιβλία, με θέατρα. Πόσο τα προωθούν να πάνε σε μία βιβλιοθήκη». Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Σ1 «στην πλειονότητα που είπαμε πριν με το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, συνήθως οι γονείς δεν έχουν και τα χρήματα για να δώσουν τα ερεθίσματα. Δηλαδή, δεν υπάρχει στο σπίτι μια μεγάλη βιβλιοθήκη, ώστε το παιδί κάποια στιγμή, έστω και κατά λάθος, να ανοίξει κάποια βιβλία. Οι ίδιοι δεν έχουν το χρόνο να διαβάζουν ώστε να λειτουργήσουν και ως παράδειγμα. Δεν θα τα πάνε σε μία έξοδο ή δεν θα γνωρίζουν και οι ίδιοι να πάνε σε μια αίθουσα τέχνης, σε ένα μουσείο... Να τους δώσουν δηλαδή εντελώς διαφορετικά ερεθίσματα από αυτά που έχουν στην καθημερινότητά τους. Εκτός του ότι, επειδή το ελληνικό σχολείο απαιτεί περισσότερα από όσα δίνει, χρειάζεται να έχουν και άλλα βιβλία βοηθητικά, να κάνουν και άλλες ασκήσεις. Δεν μπορούν σε πολλές περιπτώσεις

τα παιδιά. Για μένα το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, (παίζει ρόλο) γιατί από εκεί ξεκινάνε τα ερεθίσματα που θα δεχθεί ο μαθητής και η σχέση που θα αναπτύξει με το σχολείο.» Η άποψη αυτή της Σ1, εντούτοις, συνδέει και το τρίτο επίπεδο, που είναι αυτό της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας.

Σύμφωνα με τους φιλολόγους, το οικονομικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κυρίως ως προς την παροχή επιπλέον βοήθειας. Η επίδοση, δηλαδή, επηρεάζεται «από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη δυνατότητα που έχουν να το βοηθήσουν» (Σ14). Πολλές φορές, δηλαδή, τυχαίνει να υπάρχουν «οικογένειες που παρ' όλο που θέλουν, δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδάκια οικονομικά, έστω και με το φροντιστήριο, οπότε αυτά τα παιδιά ακολουθούν την πεπατημένη οδό»(Σ7). Πέραν της μη παροχής βοήθειας, μπορούν να υπάρξουν και άλλες επιπτώσεις από την οικονομική κατάσταση των γονέων. «Αν, παραδείγματος χάριν, οι γονείς έχουν τεράστια οικονομικά προβλήματα, αυτό περνάει και στα παιδιά. Η ένταση μέσα στο σπίτι, η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Δυστυχώς τα οικονομικά προβλήματα και ειδικά τα πολύ έντονα οικονομικά προβλήματα, δηλαδή η έλλειψη φαγητού πολλές φορές, γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις στα σχολεία που έχω ακούσει, παιδιά τα οποία λιποθυμάνε από ασιτία»(Σ2). «Βέβαια, δεν είναι αυστηρά ότι μία οικογένεια με οικονομική άνεση, που θα μπορέσει να παράσχει στα παιδιά της κάποιες δυνατότητες μορφωτικές, σημαίνει αυτόματα ότι θα έχει και ένα παιδί με καλή επίδοση, αλλά σαφώς παίζει ρόλο. Αν και συχνά, ακόμη και μία οικογένεια που μπορεί να μην έχει οικονομική δυνατότητα, μπορεί να στερηθεί, γιατί ζούμε και σε μια τέτοια κοινωνία, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα υπάρχει μία μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση. Ακόμα και μία οικογένεια, λοιπόν, που δεν έχει οικονομική δυνατότητα, θα μπορούσε να στερηθεί για να πάει το παιδί του φροντιστήριο ή κάτι άλλο»(Σ4). Ενδιαφέρουσα, τέλος, είναι και η άποψη της Σ12 η οποία εξηγεί ότι η οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει «γιατί δεν μπορούν να δώσουν τη βοήθεια που κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε όμως να τη δώσει το σχολείο. Δεν είναι υποχρεωμένος ο γονέας να προσφέρει την επιπλέον βοήθεια, γιατί ακριβώς δεν έχει τη δυνατότητα. Δεν την έχουν όλοι».

Ένας δεύτερος λόγος στον οποίο οι συνεντευξιαζόμενοι αποδίδουν την σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση είναι η «ύπαρξη κενών στη μάθηση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια του Δημοτικού»(Σ4). «Θεωρώ πάρα πολύ σημαντική την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο θέμα της ανάγνωσης, της γραφής και της σκέψης η πρωτοβάθμια είναι καθοριστική»(Σ2). Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι έντονο, και

επιηρεάζει όλη τη σχολική πορεία του μαθητή. Αυτό φαίνεται από τα λεγόμενα της Σ5, η οποία τονίζει ότι «έχουν πρόβλημα όλα στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, οπότε αυτό πηγαίνει σωρός μετά. Έχουμε παιδιά εδώ πέρα, που τα βάζουμε, είναι Α΄ Γυμνασίου, είναι Β΄ Γυμνασίου και τα βάζουμε να διαβάσουν δύο προτάσεις και τα παιδιά συλλαβίζουν. (...) Όταν το παιδί δεν ξέρει ανάγνωση και να μπορέσει να κατανοήσει τι διαβάζει, μετά πάνε όλες οι χρονιές χάλι. (...) διαβάζει πέντε γραμμές και δεν καταλαβαίνει τι λένε αυτές οι πέντε γραμμές μέσα. Τα παιδιά δεν διαβάζουν. Φωτογραφίζουν το κείμενο». Παρόλα αυτά, οι φιλόλογοι δεν κατηγορούν τους δασκάλους αλλά το «εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρώτο. Και μπορώ αυτό να το τεκμηριώσω πρώτα απ' όλα με το γεγονός ότι στο Δημοτικό, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ μεγάλα τα τμήματα με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην έχει την ευκαιρία να αφοσιωθεί σε όλα τα παιδιά και να αφιερώσει το χρόνο που πρέπει και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά που δεν έχουν την αντίστοιχη βοήθεια στο σπίτι να μένουν πίσω και να μη μπορούν να ενταχθούν από εκεί και πέρα μέσα στο σχολείο»(Σ12). Παρόμοια άποψη έχει και η Σ9, προσθέτοντας το ότι «παίζει ρόλο και ο δάσκαλος ή ο καθηγητής. Επομένως έρχονται στο Γυμνάσιο με πάρα πολλά κενά, τα οποία δυσκολευόμαστε να τα καλύψουμε, καθώς πρέπει να ακολουθήσουμε και ένα πρόγραμμα που έρχεται από το Υπουργείο και δεν μας δίνει τη δυνατότητα, μας δένει τα χεριά». Ενδιαφέρον έχει και η άποψη της Σ16, η οποία κινείται στο ίδιο πλαίσιο τονίζοντας ότι «επειδή εμείς τα παραλαμβάνουμε τα παιδιά στο Γυμνάσιο σε μία ηλικία 12 χρονών, έχουν διαμορφώσει και χαρακτήρα και εκπαιδευτική συμπεριφορά. Γιατί έχουν περάσει και έξι χρόνια από το Δημοτικό. Και ό,τι και να κουβαλάνε από το Δημοτικό, θα το κουβαλάνε και στο Γυμνάσιο. Δεν έχει βρεθεί τρόπος από το εκπαιδευτικό σύστημα να καλυφθούν αυτά τα κενά. Με αυτά ήρθες, με αυτά θα φύγεις».

Ο τρίτος λόγος, στον οποίο αποδίδουν τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση οι φιλόλογοι είναι το ίδιο το σχολείο και ο τρόπος λειτουργίας του. Όπως επισημαίνει η Σ3, «οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου, προφανώς και έχουν πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης, ίσως μεγαλύτερο και από ότι συνειδητοποιούμε και παραδεχόμαστε και εμείς οι ίδιοι». «Το σχολείο έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, όπως είναι το αναλυτικό του πρόγραμμα, το υλικό του, τα μαθήματα, ο τρόπος που γίνεται, κάνει τα παιδιά να μην το θέλουν. Δηλαδή, δεν μπορούν να συνδέσουν αυτό που τους μαθαίνεις στην τάξη με αυτό που θα ζήσουν το απόγευμα. (...) Ένας λόγος είπαμε ότι είναι το σχολείο. Το περιεχόμενο και ο

τρόπος που είναι οργανωμένο»(Σ18). Στην παραπάνω άποψη συμφωνεί και η Σ1 τονίζοντας ότι «το σχολείο αυτά που απαιτεί δεν τα δίνει στους μαθητές και το επόμενο μεγάλο είναι το ότι το σχολείο το δημόσιο είναι βαρετό, είναι ανιαρό για τα παιδιά. Και το γνωστικό αντικείμενο πάρα πολλές φορές είναι πολύ βαρετό και ανιαρό και εκτός της σημερινής δικής τους πραγματικότητας». Ο Σ15 γίνεται πιο συγκεκριμένος τονίζοντας ότι «υπάρχει θέμα βιβλίων σε πολλές περιπτώσεις. Θέμα ύλης, διάρθρωσης της ύλης, σύνδεσης της ύλης των διαφόρων τάξεων. Σε κάποια περίπτωση διαπιστώνουμε ότι η ύλη, τα βιβλία σε πολλές περιπτώσεις είναι σημαντικό αίτιο μη επίδοσης των μαθητών. Δεν είναι καλογραμμένα, δεν είναι ευχάριστα ούτε στην όψη, ούτε στο περιεχόμενο, δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Υπάρχουν τέτοια θέματα.»

Εκτός από το κομμάτι των σχολικών εγχειριδίων, όμως, εντοπίζεται και θέμα χρόνου, υποδομών αλλά και αριθμού παιδιών στην τάξη. Όπως εξηγεί η Σ2 «Απλά, πολλές φορές τα παιδιά είναι πολλά στις τάξεις. Ο χρόνος μπορεί να μην είναι ο απαιτούμενος, να είναι αρκετός μάλλον». «Γιατί τι να κάνει και ο δάσκαλος μέσα σε τάξεις 25άρες; Δεν μπορεί να τα προλάβει όλα»(Σ5). «Δεν υπάρχουν υπολογιστές. Υπάρχουν συγκεκριμένες αίθουσες με συγκεκριμένους υπολογιστές. Δεν μπορούν όλες οι ειδικότητες να μπουν να δουλέψουν. Και αν θα το κάνεις μία φορά, δύο φορές, γιατί θα μπει και ο συνάδελφος μέσα. Επομένως περιοριζόμαστε στο μαυροπίνακα και στην αίθουσα την κλασική. (...) Ο καθηγητής κάνει αυτό που μπορεί. (...) Προσπαθούμε, αλλά είναι και δεμένα πολλές φορές τα χέρια μας. Από τα πρακτικά ζητήματα. Δεν υπάρχει χρήμα»(Σ9).

Αρκετοί είναι οι φιλόλογοι που, στο συγκεκριμένο κομμάτι εντάσσουν και τους ίδιους τους εαυτούς τους και αναγνωρίζουν ότι υπάρχει μια ευθύνη που τους αναλογεί. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, «έχει πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το αν θα εμπνεύσει τους μαθητές του με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται»(Σ13). «Ένας χαρισματικός εκπαιδευτικός θα ωθήσει με τη συμπεριφορά του το παιδί προς μελέτη, που όμως μπορεί το αποτέλεσμα τελικά να μην είναι αυτό που περιμένεις. Ή το παιδί να κουραστεί, να αρχίσει μεν, να κουραστεί στην πορεία και να σταματήσει εκεί η όλη συνεργασία. Αλλά πιστεύω ότι ένας τρόπος διαφορετικής προσέγγισης από έναν εκπαιδευτικό που έχει διάθεση να επικοινωνήσει με το συγκεκριμένο μαθητή, θα σε ωθήσει σε έστω και μία προσωρινή αλλαγή στάσης»(Σ10). Έχει σημασία, δηλαδή, «το πώς παρουσιάζεται το κομμάτι της μάθησης στο παιδί»(Σ4). Επομένως, «ο εκπαιδευτικός παίζει πάρα πολύ βασικό ρόλο.(...) Να μην ασχολούμαστε δηλαδή μόνο

με τους καλούς μαθητές, αλλά και με τους μαθητές εκείνους... έστω να τους δίνουμε τη δυνατότητα να διαβάσουν ένα μικρό κειμενάκι, όχι μεγάλο, και να τους επιβραβεύουμε κάθε φορά και να τους λέμε «μπορείς». Είναι πολύ σημαντικό αυτό»(Σ2). Όλα τα παραπάνω, συνοψίζονται στην άποψη της Σ16,η οποία εξηγεί ότι «όταν λέω σχολικό περιβάλλον εννοώ καθηγητές και εκπαιδευτικό σύστημα. Γιατί και εμείς υπηρετούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ορίζει κάθε φορά η κυβέρνηση. Έχουμε όλοι μας τις ευθύνες γι' αυτό που γίνεται. Και εγώ έχω ευθύνη που υπάρχουν μαθητές μέσα στην τάξη που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Δεν έχω βρει τρόπο να τους κινήσω το ενδιαφέρον ή να εντοπίσω κάποια άλλα χαρίσματα σε αυτά τα παιδιά και να τα δω διαφορετικά. Γιατί δεν το κάνω; Θα μου πεις, αφού το έχεις διαπιστώσει, γιατί δεν το κάνεις; Γιατί είναι και το σχολείο μία καθημερινότητα και μία ύλη που τρέχει και απαιτήσεις. Έχουν και οι καλοί μαθητές απαιτήσεις. Και αυτοί θέλουν να πάνε μπροστά, να μη μείνουν πίσω, γιατί όλα τα παιδιά είναι μέσα σε μία τάξη».

Ένας τέταρτος λόγος, που φαίνεται να ανησυχεί ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι η αδιαφορία και η απαξίωση για την γνώση που έχει δημιουργήσει η οικονομική κρίση και η ανεργία στα παιδιά. Όπως εξηγεί ο Σ6 «η οικονομική κρίση έχει βγάλει άλλες παραμέτρους. Βλέπουν για παράδειγμα από αδέρφια, από συγγενείς, από μεγαλύτερα παιδιά ότι έχουν τελειώσει ένα Πανεπιστήμιο και δεν μπορούν να βρουν δουλειά. Οπότε ενδόμυχα περνάει η σκέψη από το μυαλό τους «και αν διαβάσω εγώ τι θα κάνω;». Είναι φαινόμενα της εποχής. Ζούμε μία εποχή παρακμής, οπότε σου λένε «γιατί να διαβάσω;». (...)Είναι η οικονομική κρίση που έβγαλε άλλα προβλήματα. Η αδιαφορία, γιατί βλέπω ότι δεν πρόκειται να βρω δουλειά». «Η κοινωνία έξω θεωρεί το σχολείο σαν μία υποχρέωση. Δεν γίνεται η δουλειά, τους καθηγητές δεν ξέρω, μάλλον ξέρω αλλά δεν θέλω να αναφερθώ, την εντύπωση που έχει η κοινωνία για εμάς. Δεν πιστεύει ότι γίνεται έργο. Θεωρεί σημαντικότερα άλλα πράγματα. Επομένως, μέσα σε όλο αυτό το κλίμα και ο μαθητής, από τη στιγμή που δεν εισπράττει σεβασμό για την εκπαίδευση από την κοινωνία, δεν θα σεβαστεί, δεν θα προσπαθήσει, δεν θα κουραστεί και φυσικά το αποτέλεσμα είναι αυτό» (Σ9).

Το πρόβλημα, δηλαδή, έγκειται ακριβώς στο ότι «Οι αξίες της εποχής δεν ταιριάζουν και δεν συνάδουν με αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο. (...) Άρα έχουμε φτάσει σε ένα σημείο που αυτό που κάνω εγώ στην τάξη δεν σημαίνει κάτι για τον άλλον. Δεν είναι σημαντικό νομίζω. Άρα, εφόσον δεν είναι σημαντικό για ποιο λόγο να

προσπαθήσει; Όταν στην τηλεόραση βλέπει ότι κάποιος - μπορεί να το εκλαϊκεύω λίγο τώρα και να το απλοποιώ, αλλά νομίζω ότι μπορούμε να καταλάβουμε. Όταν βλέπεις στην τηλεόραση ότι άλλα πράγματα είναι σημαντικά, είναι σημαντική η εξωτερική εμφάνιση, η χαζομάρα που θα πεις, αλλά με αυτή θα κάνεις ντόρο»(Σ18).

Ο Σ11 συμπληρώνει, επίσης, ότι *«τα παιδιά αναπτύσσουν και μια κριτική, έναν σκεπτικισμό, μία κριτική αναφορικά με το σημερινό σχολείο. Κατά πόσο ανταποκρίνεται το σημερινό σχολείο στις απαιτήσεις της αγοράς. Συζητάω συχνά και βλέπω ότι υπάρχουν παράπονα, υπάρχει κριτική αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές, τον τρόπο οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος. Υπάρχουν τέτοιου είδους προβληματισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να μας αγγίζουν. Σήμερα ειδικά θα πρέπει να καθίσουμε και να σκεφτούμε σοβαρά τι σχολείο θέλουμε. Όχι μόνο τι σχολείο θέλουμε, αλλά αυτό το σχολείο που θέλουμε ανταποκρίνεται στα στάνταρ και της αγοράς, αλλά και του διεθνοποιημένου περιβάλλοντος; Πρέπει να τα δούμε αυτά τα θέματα».*

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως λόγους για το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, διαγνωσμένες ή όχι, που είναι λογικό να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών(Σ3,Σ4 και Σ9) και δύο εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τις παρέες που το παιδί αναπτύσσει και που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στη μαθητική του πορεία(Σ6 και Σ9).

5.2.2 Βοήθεια του Σχολείου στην πρόοδο του μαθητή

Οι φιλόλογοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει στην πρόοδο του μαθητή, αρκεί να γίνουν ορισμένες διορθωτικές κινήσεις. Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι όλα ξεκινούν *«από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο, από το πώς προσφέρεται η γνώση στο μαθητή, πάντα με βάση τις οδηγίες και το αναλυτικό πρόγραμμα όπως ορίζονται από το Υπουργείο»(Σ4)*. Η μεγαλύτερη αλλαγή που πρέπει να γίνει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι ότι *«πρέπει να υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία. Κακά τα ψέματα. Και η αλήθεια είναι ότι μέσα σε παιδιά - καλά τώρα που το συζητάνε να κάνουν 27 άρια τα τμήματα, δεν το συζητάω - αυτά τα παιδάκια θα χαθούν a priori, όσο καλή διάθεση και να έχουμε να τα βοηθήσουμε»(Σ7)*. *«Ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι πρόβλημα, διότι τα τελευταία*

χρόνια λειτουργούν τμήματα άνω των 22 ατόμων μέσα στο τμήμα. Δύο ή τρία παιδιά να λείψουν και κυρίως ανάλογα ποιος θα λείπει, δύο ή τρία παιδιά βλέπεις φοβερή διαφορά στο χειρισμό αυτών των παιδιών. (Σ10) Με αλλά λόγια, ενώ η βοήθεια μπορεί να προέλθει μέσα από την εξατομικευμένη διδασκαλία, αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί λόγω του αριθμού των παιδιών, όπως συνοψίζει η Σ13 τονίζοντας ότι «ο αριθμός των παιδιών είναι αποτρεπτικός. Μέσα στις σχολικές αίθουσες θα απαντήσουμε τμήματα πάνω από 20 -21 παιδιά. Δεν μπορεί να γίνει εξατομικευμένη διδασκαλία». Με την άποψη αυτή συμβαδίζει η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, τονίζοντας ότι είναι πάγιο αίτημα η μείωση του αριθμού των παιδιών(Σ9,Σ12,Σ14,Σ15,Σ17,Σ18).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη διότι «η διδακτική τεχνική που χρησιμοποιείται εν πολλοίς, για να μην πω μόνο αποκλειστικά είναι της μετωπικής διδασκαλίας που εγώ το λέω «μετωπική επίθεση». Οπότε, όλα αυτά δε βοηθάνε. Ίσα-ίσα κάνουν το πρόβλημα πιο έντονο. Δεν του δίνεται η δυνατότητα να ενεργοποιηθεί, να μιλήσει, να δραστηριοποιηθεί, να αναπτύξει πρωτοβουλία, να βγάλει καλλιτεχνικές ευαισθησίες, να δείξει τις δεξιότητές του. Πολλές φορές δηλαδή περνάει και ένας μαθητής και έξι χρόνια από τα χέρια μας για να καταλάβουμε ότι τελικά ήταν καλλιτεχνική φύση ή είχε την τάδε δεξιότητα. (Σ1) Αυτό που απαιτείται, δηλαδή, είναι «να παρέχεται μία σύγχρονη γνώση, όχι αυστηρά μόνο με το βιβλίο, αλλά με συμπληρώματα, με βοήθεια, με διαδραστικούς τρόπους που προσφέρουν σήμερα οι τεχνολογίες, οι διαδραστικοί πίνακες, έτσι ώστε το παιδί λίγο να ενδιαφερθεί, να τους προσφερθούν με πιο ελκυστικό τρόπο οι παρεχόμενες γνώσεις και να συμμετάσχει»(Σ4). «Να δώσει κίνητρα. Τη στιγμή που η σημερινή κοινωνία απαξιώνει παντελώς και τα πτυχία και τη μόρφωση και όλα αυτά, το σχολείο πρέπει να δώσει κίνητρα»(Σ8).

Για να υλοποιηθούν όλα αυτά, εντούτοις, πρέπει «να έρθουν χρήματα στις σχολικές μονάδες, να μπουν τεχνολογίες μέσα, να μπουν υπολογιστές που γίνεται μεγάλος λόγος σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα τμήματα, σε όλα τα παιδιά, για να μπορέσουμε να δουλέψουμε και με πιο μοντέρνο τρόπο»(Σ9), «πρέπει να καταλάβουμε και εμείς οι μεγαλύτεροι και οι κυβερνήσεις ότι η πρόσληψη γνώσης έχει αλλάξει. (...) Άρα εμείς πρέπει να κινηθούμε κάπως αλλιώς. Να μάθουμε τα παιδιά πώς να βρίσκουν τη γνώση, πώς να την ανακαλύπτουν. Και να την αξιοποιούν. Να λειτουργούν συνειρμικά. (...) Γιατί δυστυχώς όλοι, μα όλοι, την εκπαίδευση δεν τη βλέπουμε σαν

αξία. Τη βλέπουμε σαν μια ανταπόκριση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που θα σου δώσει τη δυνατότητα να σπουδάσεις, να βρεις μία καλή δουλειά, να ανέβεις κοινωνικά»(Σ16).

Στο κομμάτι αυτό, όμως, επισημαίνεται ακόμα και ότι «απλά πρέπει και τα βιβλία να αλλάξουν»(Σ16). «Έχουμε βιβλίο στη γλώσσα, το οποίο είναι γραμμένο από το 1980. (...)απλά το βιβλίο δεν μπορείς να το παρακολουθήσεις όταν είναι γραμμένο πριν από χρόνια. Και μιλάω για αυτά τα κείμενα, τα νέα ελληνικά. Τα αρχαία πώς θα αλλάξουν; Και εκεί είναι ένα θέμα μεγάλο που είναι κακογραμμένα, είναι δύσκολα κείμενα, δυσνόητα. Άλλα ζητάνε στη γραμματική, τα κείμενα είναι τελείως διαφορετικά. Ζητάς ας πούμε υποκείμενο, να κάνεις μάθημα για το υποκείμενο και το κείμενο δεν έχει καμία σχέση. Έχει τα πιο δύσκολα ρήματα. Δεν θα μπορέσουν τα παιδιά να αγαπήσουν το μάθημα»(Σ9).

Στη συνέχεια, ένα εξίσου μεγάλο κομμάτι των συμμετεχόντων στην έρευνα τονίζει ότι «χρειάζονται και εκπαιδευτικοί πιο συνειδητοποιημένοι στο ρόλο τους. Βέβαια ο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός δεν είναι ένα προϊόν, το οποίο βγαίνει με παρθενογένεση. Τον φτιάχνουμε τον εκπαιδευτικό. Και μία πολιτεία που θέλει να φτιάξει τον εκπαιδευτικό, σκύβει, αφουγκράζεται, κοιτάζει τα προβλήματά του, τις ελλείψεις του, τις ανάγκες του»(Σ11). Με άλλα λόγια, ένας από τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή είναι η «επιμόρφωση των καθηγητών. Και αυτό πάλι είναι ένα θέμα διάθεσης όχι τόσο των καθηγητών, όσο του Υπουργείου»(Σ9), δηλαδή, «η αξιολόγηση, η επικαιροποίηση των γνώσεων τους και της επαφής τους με παιδαγωγικές μεθόδους καινούριες κ.λπ..»(Σ3). Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Σ16 που τονίζει ότι «όποιος πει ότι δεν χρειάζεται επιμόρφωση, απλά είναι αντιδραστικός. Σαφώς και χρειάζεται επιμόρφωση. Τα πράγματα αλλάζουν και εμείς μένουμε στάσιμοι».

Ωστόσο, παρά την θέληση των φιλολόγων και την συμμετοχή παλαιότερα πολλών εξ αυτών σε προγράμματα επιμόρφωσης, αυτό που τονίζουν είναι ότι «η επιμόρφωση είναι απαραίτητη κάθε χρόνο και μέσα στο χρόνο με διάφορα θέματα σε τακτά διαστήματα, με διάφορες θεματικές»(Σ7). «(...)Πρέπει να είναι ουσιαστική. Το να με πάνε σε μία αίθουσα, να μου βάλουν δύο πανεπιστημιακούς, να μου πουν τις θεωρίες της μάθησης, εμένα δεν με ικανοποιεί. Και επειδή έτυχε να περάσουμε και επιμόρφωση, όχι έτυχε, ήταν προϋπόθεση, δε νομίζω ότι μας πρόσφερε και πολλά

πράγματα, όπως έγινε. Προφανώς και είναι αναγκαία, αλλά να γίνει σε άλλη βάση»(Σ12). «Όλοι τη θέλουμε την επιμόρφωση,(...)Επί της ουσίας. Πώς θα αντιμετωπίσω το τάδε γεγονός. Όχι θεωρίες. Πιο μελετημένα και με προσωπικό κατάλληλο. Να είναι και οι ίδιοι επιμορφωμένοι. Όχι να έρχεται ο κάθε ένας έτσι επειδή έχει από ένα σεμινάριο να μας λέει βλακείες»(Σ14).

Το κομμάτι, λοιπόν, της ουσιαστικής επιμόρφωσης θεωρείται αναγκαίο για τους φιλόλογους, αφού «δεν γίνεται διαφορετικά. Όλα είναι υπό εξέλιξη. Αν δεν ακολουθήσουμε την εξέλιξη και μείνουμε στάσιμοι, θα έχουμε μεγάλη αποτυχία»(Σ17). «Μετά από κάποια χρόνια υπηρεσίας στο Δημόσιο, το τονίζω, και όχι στην ιδιωτική εκπαίδευση, θεωρώ ότι κάπου ο εκπαιδευτικός βαλτώνει. Επίτρεψέ μου αυτό τον όρο. Λιμνάζει, δηλαδή επαναπαύεται. Δεν ξέρω κατά πόσο ακολουθεί και παρακολουθεί τις εξελίξεις, δηλαδή εάν διαβάζει. (...) Χρειαζόμαστε την ανανέωση και τη νέα γνώση. (...) Δεν τους κατηγορώ αυτή τη στιγμή, απλά είναι ο τρόπος ζωής τέτοιος, το εκπαιδευτικό σύστημα, που μας βάζει σε ένα ρυθμό και εμείς επαναπαυόμαστε. Είναι γεγονός αυτό»(Σ13).

Αρκετοί φιλόλογοι θεωρούν, επιπροσθέτως, ότι για να βοηθήσει το σχολείο στην πρόοδο του μαθητή απαιτείται «και ένα ειδικό προσωπικό στα σχολεία. Για παράδειγμα, να είσαι σχολικός ψυχολόγος, που θα ήταν απαραίτητο στα προβλήματα καθημερινής φύσεως που έχουν να κάνουν και με το ίδιο το παιδί και με τη σχέση του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές του και με τους δασκάλους»(Σ4). Αυτό συμβαίνει διότι «πάρα πολλά από αυτά τα παιδιά που έχουν σημαντική υποεπίδοση χρειάζονται ιδιαίτερη ενασχόληση, προσωπική, ατομική, που θα μπορούσε να την κάνει για παράδειγμα ένας ψυχολόγος, που θα έβλεπε τι φταίει με συνεδρίες σε επίπεδο ατομικό»(Σ3). Συνεπώς, «χρειάζεται σε κάθε σχολείο να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και μπαίνοντας και μέσα στην τάξη κάποιες ώρες, να επικοινωνεί με τα παιδιά. Με τα προβλήματά τους»(Σ17).

Με το ίδιο σκεπτικό, ένας σημαντικός αριθμός φιλόλογων θεωρεί ότι για να υπάρξει βοήθεια οι μαθητές πολλές φορές θα πρέπει να συμμετέχουν «σε τάξεις ένταξης, σε τάξεις όπου θα είναι λίγα παιδιά. Σε ένα τέτοιο τμήμα μπορεί να είναι και δύο και τρία και τέσσερα παιδιά, έτσι ώστε να μπορούν να προχωρήσουν»(Σ2). «Αν συμμετείχαν τα ίδια, να άλλαζε το πλαίσιο και να συμμετείχαν τα ίδια αυτά τα παιδιά σε ένα τμήμα που θα απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο σε αυτούς»(Σ10). Αυτό,

ωστόσο, μπορεί να επιτευχθεί αν «αλλάξει η νομοθεσία στα τμήματα ένταξης, να γίνει πιο ξεκάθαρη βασικά, να ξεκαθαρίσουν κάποιοι ρόλοι με τα τμήματα ένταξης και με τα παιδιά.»(Σ14). Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι στο κομμάτι της ένταξης, οι φιλόλογοι υπογραμμίζουν ότι οι γονείς δεν πρέπει να φοβούνται για τυχόν στιγματισμό των παιδιών(Σ10 και Σ14).

Τέλος, αναφορά από τους εκπαιδευτικούς γίνεται τόσο στο κομμάτι της ενισχυτικής διδασκαλίας, την οποία βλέπουν σαν βοηθητικό μέσο, αρκεί να είναι οργανωμένη και ουσιαστική, να γίνει δηλαδή με το σωστό τρόπο και την σωστή στοχοθεσία(Σ2,Σ3,Σ6,Σ7,Σ12) και στην καλή επικοινωνία με τους γονείς και την αгаστή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών(Σ3,Σ4,Σ15).

5.2.3 Προηγούμενη σχολική πορεία και Επίδοση

Ένα θέμα που ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες φιλόλογους να σχολιαστεί ήταν να εξετάσουν την πιθανότητα η επίδοση του μαθητή να επηρεάζεται από την προηγούμενη σχολική του πορεία. Με άλλα λόγια, αν υπάρχει η πιθανότητα ένας μαθητής να βρίσκεται στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, λόγω προηγούμενων συσσωρευμένων αποτυχιών.

Σχεδόν όλοι οι φιλόλογοι, συγκεκριμένα οι 14 από τους 18 του δείγματος, απάντησαν ότι «Προφανώς, εννοείται. Θεωρώ ότι είναι το α και το ω»(Σ12), «είναι και ο βασικότερος παράγοντας»(Σ16), «παίζει βασικό ρόλο»(Σ4). Εξάλλου, όπως αναφέρουν, δεν θεωρούν απλά ότι παίζει σημαντικό ρόλο αλλά «σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών το βλέπουμε αυτό»(Σ7). «Φυσικά ναι. Μου έχει τύχει να βρεθώ με παιδιά, τα οποία είναι πεπεισμένα ότι δεν τα καταφέρνουν και δεν πρόκειται να τα καταφέρουν ποτέ»(Σ18). Και, βέβαια, δεν είναι απλώς ένα συνηθισμένο φαινόμενο αλλά παρουσιάζεται διττά, δηλαδή «και η επιτυχία φέρνει επιτυχία και η αποτυχία φέρνει αποτυχία»(Σ2).

Αρκετοί είναι οι φιλόλογοι που παρατηρούν και θεωρούν ότι αυτό είναι ένα φαινόμενο που «συνήθως φαίνεται από το Δημοτικό. Εκεί είναι τα πρώτα στοιχεία, τα πρώτα δείγματα»(Σ6). «Αυτό το βλέπουμε πάρα πολύ στις πρώτες ειδικά τάξεις του Γυμνασίου σε σχέση με την επίδοση που κουβαλούν τα παιδιά από το Δημοτικό»(Σ3). Δηλαδή, θεωρούν ότι «ως ένα βαθμό και στο βαθμό που υπήρξε μία πορεία χρόνων, όπως ας πούμε όλο το Δημοτικό, νομίζω είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό

καθοριστική»(Σ4). Αυτό σημαίνει ότι «παγιδεύονται τα παιδάκια σε μικρότερη ηλικία, δεν τα πάνε καλά στο Δημοτικό και αυτή την αποτυχία την κουβαλάνε και στο Γυμνάσιο και μπορεί να την κουβαλήσουν και στο Λύκειο και με το σύστημα που είναι τώρα μπορεί να μούνε και σε κάποια Σχολή κάποια στιγμή, σε ένα ΤΕΙ, σε ένα ΑΕΙ και να την κουβαλάνε και εκεί»(Σ7). Όπως συνοψίζει η Σ16 αυτό συμβαίνει «γιατί η αποτυχία στο Δημοτικό του έχει διαμορφώσει και ένα χαρακτήρα, μία συμπεριφορά που την κουβαλάει μαζί του και στο Γυμνάσιο. Παιδιά που έρχονται με υποδομή από το Δημοτικό, όσο και να χαλαρώσουν στο Γυμνάσιο, όσο και να μη διαβάζουν πολύ, δε μένουν πίσω. Βλέπουμε ότι τα παιδιά που έχουν πρόβλημα, είναι αυτά που έρχονται με πρόβλημα από το Δημοτικό. Και αυτό συνεχίζεται, διαιωνίζεται, θα διαιωνιστεί και στο Λύκειο μέχρι να πάρουν το απολυτήριο» (Σ16).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Σ8 : «Σαφώς και υπάρχουν παιδιά που έχουν μία σταθερή πορεία Δημοτικό, Γυμνάσιο κ.λπ. Υπάρχουν παιδάκια όμως που κάνουν διακομάνσεις. Αυτό είναι φυσιολογικό. Κάνουν «κοιλιά», αυτό που λέμε λαϊκά». Το φαινόμενο αυτό, δηλαδή, δεν συμβαίνει μόνο από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο αλλά «και από τάξη σε τάξη» (Σ17). «Ξεκινάνε στην Α' Γυμνασίου να γράφουν μία έκθεση εννιά σελίδες και να έρχονται στην Γ' Γυμνασίου και να γράφουν πέντε γραμμές, γιατί τους έχει μπει η ιδέα ότι αφού δεν μπορούν στην έκθεση, τα παρατάνε. Αυτό είναι κανόνας, δυστυχώς»(Σ2). «Αυτό που παρατηρείται είναι ότι φτάνοντας στην Γ' Γυμνασίου, είμαστε λίγο μεγάλοι, είναι σε άλλη ηλικιακή φάση, μπαίνουν στην εφηβεία. Ενώ τα βλέπεις στην Α' είναι διαφορετικά, στην Γ' μπορεί να υπάρξει κάθοδος»(Σ6). Το φαινόμενο αυτό έχει εξήγηση, σύμφωνα με την Σ7 που εξηγεί ότι «μιλώντας με συναδέλφους της Πρωτοβάθμιας που μου λένε «το στείλαμε πολύ καλά αυτό το παιδί. Απορώ γιατί;». Μπήκαν άλλοι παράγοντες. Πιθανόν μία παρέα, η εφηβεία, άλλα προβλήματα στο σπίτι» (Σ7). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί και η άποψη της Σ12, η οποία εξηγεί ότι συμβαίνει «και το ένα και το άλλο. Συνδυαστικά δουλεύουν».

Όπως τονίζεται από τους φιλολόγους, το κομμάτι των συσσωρευμένων αποτυχιών είναι πολύ σημαντικό, αφού ο μαθητής «αν δει ότι αποτυγχάνει ή δεν μπορεί, απογοητεύεται»(Σ6). «Γιατί η αποτυχία είναι αυτό που κατά τη γνώμη μου, όπως σου έλεγα πριν, γυρνάει στο ψυχολογικό κομμάτι του μαθητή.(Σ7) Ουσιαστικά αυτό που συμβαίνει είναι ότι οι μαθητές «αποθαρρύνονται και κυρίως όταν μένει κάποιος πίσω έχει και κενά. Όταν έχεις κενά, πρέπει να έχεις διάθεση να τα καλύψεις

για να μπορέσεις να παρακολουθήσεις, γιατί μιλάμε για την επίδοση. Από τη στιγμή που δεν αγαπάς, έχεις αποθαρρυνθεί, υπάρχουν και τα κενά, ναι. Μετά όταν φτάνεις σε ένα σημείο, λες «τα παρατάω και δεν ενδιαφέρομαι καθόλου». (Σ9) Η σημασία, επομένως, έγκειται στο ότι υπάρχει αντίκτυπος «και στο μαθησιακό κομμάτι που συσσωρεύονται τα κενά. Υπάρχει και στο συναισθηματικό κομμάτι. Αυτό όλο έχει αντίκτυπο στο πως βλέπει ο μαθητής τον εαυτό του σε σχέση με το σχολείο, άρα στην αυτοεκτίμησή του, στο τι εικόνα διαμορφώνει για το πώς τον βλέπουν οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί να αισθάνεται ότι είναι ένα άτομο που δεν αξίζει στα μάτια των εκπαιδευτικών» (Σ4). Και όλη αυτή η κατάσταση είναι δύσκολη να αντιστραφεί, όπως τονίζει η Σ3 : «δύσκολα μπορούν να αποποιηθούν ετικέτες που τους έχουν αποδοθεί δίκαια ή άδικα, δεν έχει σημασία, τα παιδιά. Πολύ δύσκολα μπορούν να τις αποτινάξουν και να χαράξουν μία άλλη πορεία και να ξεφύγουν από το προφίλ του κακού μαθητή».

Η άποψη του Σ4 που αναφέρεται πιο πάνω, φωτίζει και ένα ακόμα σημείο, το οποίο αποτελεί κοινό τόπο για αρκετούς φιλολόγους της έρευνας. Το σημείο αυτό είναι η ευθύνη και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. «Μπορεί να είχε κακή αντιμετώπιση από κάποιον δάσκαλο, κάποιον καθηγητή. Παίζουν ρόλο και αυτά»(Σ6). Σημασία, δηλαδή, πολλές φορές έχει «το τι εμπειρίες έχει από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, αν του έχουν δημιουργήσει φόβο ή αγάπη για το μάθημα, αν του έχει δώσει εμπιστοσύνη ο καθηγητής, αυτοπεποίθηση, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο»(Σ9). Χαρακτηριστική είναι η εμπειρία που παραθέτει η Σ1 : «Θυμάμαι, είχα τύχει σε ένα σχολείο, σε ένα Γυμνάσιο, ένας μαθητής παρότι φαινόταν ατίθασος και επαναστάτης, εμένα μου έβγαζε μία τρυφερότητα και ότι είχε ευαισθησίες. Δεν τον είδα ποτέ έτσι. Κάποια στιγμή είχε αντιπαλότητα με την καθηγήτρια που έκανε την Ιστορία στο Τμήμα και έτυχε να είμαι σε ένα-δύο περιστατικά μπροστά. Τον έπιασα ιδιαίτερος γιατί ήμουν και υπεύθυνη στο τμήμα και του είπα «αγόρι μου, σε δέκα χρόνια δεν θα θυμάσαι γιατί μάλωσες με την κυρία τάδε, αλλά θα σου μείνει η απέχθεια για το μάθημα, για το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Γιατί να στερήσεις τον εαυτό σου από ένα ενδιαφέρον, χωρίς να εξετάζεις εάν σε ενδιαφέρει λόγω του ότι δεν είχες καλή σχέση με έναν εκπαιδευτικό;»(Σ1). Συνεπώς, η στάση που κρατά ένας εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε απέχθεια προς το μάθημα, άρα και σε συσσωρευμένες αποτυχίες.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει πάντως και η γενικότερη άποψη για το ζήτημα των συσσωρευμένων αποτυχιών της Σ1 η οποία τονίζει ότι η προηγούμενη

σχολική πορεία του μαθητή επηρεάζει «και από τις δύο πλευρές. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού γίνεται αυτοεκπληρούμενη προφητεία, γιατί ή θα ρωτήσει άλλους συναδέλφους πώς τα πάει σε άλλα μαθήματα ή θα ρωτήσει πως πήγε τον προηγούμενο χρόνο, οπότε έχω αυτοεκπληρούμενη προφητεία ότι δεν τα πάει καλά και έχει αυτή την ταμπέλα και τον ακολουθεί. Επίσης και ο ίδιος την φοράει αυτή την ταμπέλα «εγώ δεν τα πάω καλά» ή αφού όλα τα χρόνια ήταν το μάθημα βαρετό γιατί φέτος να είναι ενδιαφέρον;» ή «αφού όλα τα χρόνια δεν το καταλάβαινα, γιατί φέτος να το καταλάβω;», οπότε πριν να μπουν σχεδόν στην τάξη και οι δύο μαθητές και εκπαιδευτικός έχει τελειώσει το ζήτημα. Πολύ, πολύ σπάνια θα αλλάξει κάτι».

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την άποψη ότι η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή δεν επηρεάζει την επίδοσή του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ14 : «Παλαιότερα που τα αφήναμε, ναι, μπορεί να υπήρχε. Τώρα είναι τόσο σίγουρα ότι θα τα περάσουμε, το βλέπουμε πλέον, χαριστικά εννοώ, οπότε και δεν διαβάζουν και έχουν στη ουσία χαμηλή επίδοση και περνάνε. Έχει χαλαρώσει τελείως το σύστημα. Για μένα έχει απαξιωθεί». «Να αποθαρρυνθεί τελείως; Δεν νομίζω ότι ισχύει αυτό. Βέβαια να διαχωρίσω την περίπτωση όπου ένας μαθητής αντιμετωπίζει κάποια συγκεκριμένη αντιμετώπιση από κάποιον ή κάποιους συγκεκριμένους διδάσκοντες, μπορεί να λειτουργήσει αυτό αποθαρρυντικά. Δηλαδή να αναπτύξει μία άρνηση. Αλλά νομίζω ότι είναι θέματα, τα οποία μπορούν να συζητηθούν μέσα στη σχολική κοινότητα και να βρεθούν λύσεις. Ίσως οι εκπαιδευτικοί έχουμε αρκετά ευαίσθητες κεραίες και μπορούμε να καταλάβουμε ποιο παιδί αναπτύσσει άρνηση και γιατί την αναπτύσσει. Συζητάμε με τα παιδιά και βρίσκουμε λύσεις. Δεν νομίζω ότι υπάρχει τέτοιο θέμα»(Σ11). Με την παραπάνω άποψη συντάσσεται και η Σ13 που τονίζει ότι «όλοι γνωρίζουμε ότι στη ζωή μας θα έχουμε και επιτυχίες και αποτυχίες. Αυτό δεν θα πρέπει να αποτελεί άλλοθι για το μαθητή για να επαναπαύεται ότι «προσπάθησα μια φορά, δυο-τρεις, απέτυχα. Άρα εγώ επαναπαύομαι σε αυτό και βάζω την ταμπέλα στον εαυτό μου ότι εγώ είμαι απορριμμένος, δεν τα καταφέρνω». Όχι. Αυτό είναι ένα άλλοθι για να επαναπαύονται κάποιοι. Πρέπει να συνεχίζουμε, γιατί η αποτυχία είναι μέσα στη ζωή μας». Τέλος, παρότι αφήνει ένα περιθώριο, με την εν λόγω άποψη συμφωνεί και η Σ10, παραθέτοντας μια προσωπική της εμπειρία : «Λέω όχι, γιατί έχω προσωπική εμπειρία με δύο μαθητές μας, οι οποίοι ήρθαν από το Δημοτικό με πολύ χαμηλή βαθμολογία και ξεκίνησαν από την Α' Γυμνασίου και ξεκίνησαν μία ανοδική πορεία. Έφυγαν από εμάς

στην Γ' Γυμνασίου ανοδικά, συνεχίστηκε αυτή η πορεία και στο Λύκειο και πέρασαν σε μία Σχολή μάλιστα. Σε Σχολή των ΑΕΙ.(...) Υπάρχει περίπτωση. Τώρα δεν ξέρω σε τι ποσοστό μπορεί να συμβαίνει αυτό».

5.3 Ρόλος των Εκπαιδευτικών και Αντιμετώπιση του Φαινομένου

Το τρίτο θέμα που ανακύπτει μέσα από τα δεδομένα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα είναι ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισής τους από αυτούς. Έτσι, οι φιλόλογοι που συμμετέχουν καλούνται να εξετάσουν αν ο τρόπος που αξιολογούν τους μαθητές μπορεί να σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης, αν η αξιολόγησή τους αυτή αποτυπώνει την πραγματικότητα και ποιοι είναι οι λόγοι που τους ωθούν στην εν λόγω αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, καλούνται να αναφέρουν τρόπους που ενδεχομένως θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν τους μαθητές, καθώς και τις πρακτικές που οι ίδιοι αξιοποιούν για να βοηθήσουν στην πράξη τον μαθητή, αιτιολογώντας την χρήση τους.

5.3.1 Τρόπος Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι ο τρόπος αξιολόγησης μπορεί να σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, εκφράζοντας μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. Με αφετηρία το ότι «η ώρα της αξιολόγησης είναι μία πολύ δύσκολη ώρα για τον εκπαιδευτικό»(Σ8) και ότι «δεν είναι εύκολο να αξιολογείς έναν μαθητή(...) επειδή είναι ένα θέμα πολύπλευρο και είναι και σύνθετο, θα πρέπει να προσεγγίζεται με μία σοβαρότητα από τον εκπαιδευτικό»(Σ11), η πλειονότητα των φιλόλογων παραδέχονται ότι «πάντοτε είμαστε γαλαντόμοι όσον αφορά τους μαθητές. Πολύ γενναιόδωροι. Βάζουμε περισσότερο από όσο «αξίζουν» σε σχέση με την επίδοσή τους»(Σ13). «Περισσότερες φορές είναι πολύ περισσότερο πόσο αξίζει ένας μαθητής.(...) Βάζουμε πολύ περισσότερο, βοηθάμε αρκετά, μία πριμοδότηση στο παιδί»(Σ9). Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται το ότι «πολλές φορές δηλαδή ο βαθμός δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα»(Σ2), «ούτε χρησιμοποιείται πια όπως παλαιότερα όλη η ευρύτητα της κλίμακας της βαθμολογίας. Κινούμαστε από ένα υψηλό

όριο και πάνω και συνειδητά αξιολογούμε τους μαθητές μας μες τις άκρες, χονδρικά...»(Σ3).

Με άλλα λόγια, αυτό που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι «η βαθμολογία δεν αποτυπώνει, θα λέγαμε, την αξία του μαθητή και την προσπάθειά του» (Σ10), «όχι δεν αποτυπώνεται η πραγματικότητα. Και μάλιστα κατά τα τελευταία 15 χρόνια έχουμε και μια βαθμολογία, η οποία είναι πληθωριστική»(Σ7). «Ποτέ νομίζω δεν αποτυπώνει απόλυτα την πραγματικότητα. Υπάρχει και αυτό το φαινόμενο να θέλεις λίγο να πριμοδοτήσεις. Υπάρχει και το στοιχείο της συμπάθειας ή ακόμα και της αντιπάθειας. Ανθρώπινο είναι»(Σ11). Παρότι ο Σ4 επισημαίνει ότι «υπάρχει μία διάθεση επιείκειας. Το αναφέρω σαν μία τάση, όχι σαν τον κανόνα.(...) Μιλάμε για μικρές αποκλίσεις», η Σ18 περιγράφει μια κατάσταση που όχι μόνο εξηγεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, αλλά θεωρεί «ότι είναι δικό μας μειονέκτημα. Εμείς δεν τιμάμε τη δουλειά που κάνουμε»(Σ18).

Κατά την άποψή της Σ18, λοιπόν, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έχει άμεση σχέση με την σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση «γιατί τις περισσότερες φορές ο βαθμός που βάζουμε στο μαθητή, αν εξαιρέσουμε το 20, γιατί δεν μπορείς να πας παραπάνω, είναι ένας βαθμός κατά τη γνώμη μου πλασματικός. Εγώ θα ήθελα να βαθμολογήσω τους μαθητές μου με οκτώ, με επτά. Είναι άλλο το πόσο καλό παιδί μπορεί να είναι κάποιος, άλλο το πόσο μπορεί να το αγαπώ και άλλο το τι κάνει, πόσο μου γράφει στα αρχαία. Είμαι εξοργισμένη με τους συναδέλφους μου, οι οποίοι μπαίνουν μέσα στην τάξη και παίζουν από το 16,17,18,19,20. Μου έχει τύχει να δω και συνάδελφο να παίζει στο 18,19,20. Δίνεις στα παιδιά μία εικόνα που δεν έχει να κάνει με την πραγματικότητα. Και φυσικά μετά βρίσκονται σε ένα άλλο περιβάλλον και εκεί αποτυγχάνουν, διότι το 18 που τους έχεις βάλει εσύ δεν ισχύει, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Εγώ πιστεύω ότι η βαθμολογία πρέπει να είναι όσο γίνεται κοντά, εφόσον αυτό είναι το εργαλείο μας, όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Και αυτό συνιστά αγάπη προς το μαθητή και όχι τιμωρία. Να ξέρει που βρίσκεται. Πιστεύω, λοιπόν, ότι ενώ θα περιμέναμε η αυστηρή, η χαμηλή βαθμολογία να αποθαρρύνει το μαθητή, κατά τη γνώμη μου αιτία αποτυχίας είναι η υπερτιμημένη βαθμολογία, που δεν του δίνει τη δυνατότητα να προσπαθήσει παραπέρα και να καταφέρει κάτι. (...) δεν μπορείς να λες ψέματα.

Παρόμοια είναι και η άποψη της Σ1, η οποία εξηγεί ότι «(η βαθμολογία) Δεν αποτυπώνει ούτε γνώσεις, ούτε άλλες δυνατότητες ή ικανότητες, αλλά επειδή ο τρόπος διδασκαλίας είναι της στείρας απομνημόνευσης ακόμα και στις πανελλαδικές, γιατί θεωρούνται υπό-λεπτομέρειες, τα ψιλά γράμματα που θα πρέπει να έχει κάποιος εντελώς φωτογραφική μνήμη, ημερομηνίες, τα οποία υπάρχουν στα βιβλία έτσι κι αλλιώς και ούτε έρευνα βοηθούν, ούτε τίποτα... γι' αυτό στην ουσία δεν αποτυπώνει το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, ούτε το νοητικό επίπεδο. Αλλά είμαστε όλοι ευχαριστημένοι, γιατί ο τρόπος που εξετάζουμε και βαθμολογούμε είναι απόλυτα συνεπής με τον τρόπο που κάνουμε μάθημα και το αναλυτικό πρόγραμμα, οπότε είμαστε όλοι χαρούμενοι και δεν θίγουμε τα κακώς κείμενα».

Αρκετοί φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα εξηγούν ότι η πριμοδότηση «γίνεται εν γνώσει μας αυτό, όχι για να αποκοιμίσουμε τα παιδιά ή να τα παραπλανήσουμε, αλλά είναι ένας τρόπος για να τα ενθαρρύνουμε και να τα επιβραβεύσουμε.(...)Η ενθάρρυνση θα είναι ένας βαθμός. (...) Να του δώσει ένα έξτρα κίνητρο για να προσπαθήσει»(Σ13). «Προσωπική μου άποψη, όταν βάζω λίγο μεγαλύτερο βαθμό σε ένα μαθητή, το κάνω για να τον ενθαρρύνω. Κυρίως ψυχολογικά, να αισθανθεί καλά, να μην πληγωθεί, να μην απογοητευθεί και να μην μπούμε σε όλη αυτή τη διαδικασία που είπαμε πιο πριν, ότι «απογοητεύομαι. Δεν ενδιαφέρομαι για το μάθημα. Βλέπω ότι μπορώ. Τα καταφέρνω»(Σ9). «Αν υπάρχει ένας μαθητής που το επίπεδό του να είναι για οκτώ, για παιδαγωγικούς λόγους άμα βλέπεις ότι όλο το τμήμα είναι ενός επιπέδου και άνω, θα τον βοηθήσεις λίγο, να μην τον απομονώσεις εντελώς, να μην του κόψεις τα φτερά. Μπορεί να γίνει αυτό για παιδαγωγικούς λόγους. Μάλλον επιβάλλεται κιόλας σε πολλές περιπτώσεις»(Σ15). Όπως παραδέχεται και η Σ17 «μερικές φορές όταν βλέπω ένα παιδί το οποίο είναι λίγο... χαμηλή η αυτοπεποίθησή του κ.λπ. θα του βάλω λίγο παραπάνω και θα του πω «κοίταξε να δεις, είσαι δυνατός. Μπορείς να τα καταφέρεις. Εγώ σου βάζω παραπάνω, γιατί είμαι σίγουρη ότι στο άλλο θα εκτιναχθείς και θα πας πολύ ψηλά». Σε τέτοια παιδιά. Εγώ επηρεάζομαι και από αυτό στη βαθμολογία». «Άλλωστε ποιοι είμαστε εμείς, ώστε να δώσουμε στο παιδί τη χαριστική βολή με τη βαθμολογία;»(Σ10).

Εντούτοις, η πρακτική αυτή πολλές φορές, σύμφωνα με ορισμένους από τους φιλόλογους δεν πετυχαίνει. Όπως επισημαίνει η Σ8 : «Μπορεί να θέλεις να το βοηθήσεις, να του δώσεις ένα κίνητρο μια φορά, να το ενθαρρύνεις. Αν δεις όμως ότι το κίνητρο αυτό «στου κουφού την πόρτα» κάπου αναγκάζεσαι και εσύ να προσγειωθείς

στην πραγματικότητα, διότι αδικείς άλλα παιδιά.» Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η Σ5, η οποία τονίζει ότι η πρακτική αυτή επηρεάζει και την ίδια. Συγκεκριμένα αναφέρει : «Βάζουμε ενισχυμένους βαθμούς πάντα και πάντα το πρώτο τετράμηνο το κάνουμε αυτό για να τονώσουμε λίγο το εγώ των παιδιών και μήπως καταφέρουμε και τα τραβήξουμε προς τα πάνω. Στο δεύτερο τετράμηνο έχουμε μετανιώσει φρικτά, γιατί όταν τα παιδιά δουν τι βαθμό πήραν, θεωρούν ότι τα ξέρουν, ότι τον αξίζουν τον βαθμό, οι γονείς επαναπαύονται και εμείς έχουμε μετανιώσει φρικτά, γιατί αυτή η ψυχολογική ενίσχυση δεν έχει αποδώσει πρακτικά. Και παρ' όλα αυτά συνεχίζουμε να το κάνουμε. (...) Καμιά φορά πετυχαίνει, αλλά στην πλειοψηφία όχι. Τα άλλα επαναπαύονται. Εγώ νιώθω μόνιμα αποτυχημένη. Το λέω φανερά στα παιδιά. Ας πούμε σε κάποια τμήματα στο άλλο σχολείο που συμπληρώνω ωράριο, λέω «και εσείς δεν διαβάσετε και εγώ απέτυχα». Εγώ στενοχωριέμαι πάρα πολύ, γιατί βλέπω μία τάξη με 19 άτομα που έχω, οι τρεις που διάβαζαν από την αρχή, οι τρεις να διαβάζουν και τους άλλους δεν τους έχω πλησιάσει με τίποτα, δεν τους έχω συγκινήσει με τίποτα, δεν έχουμε καταφέρει να συνεργαστούμε με τίποτα και θεωρώ ότι σαν τμήμα είμαστε όλοι αποτυχημένοι»

Πέραν, ωστόσο, από την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή, αρκετοί είναι και οι φιλόλογοι που εξηγούν ότι η βαθμολογία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα «γιατί είναι υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Γυμνάσιο εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Δε μένει κανένας μαθητής στην ουσία. Άρα ο βαθμός που παίρνει, είναι ο βαθμός που περνάει και δεν ανταποκρίνεται στις επιδόσεις του παιδιού»(Σ16). «Είναι πάντα(η βαθμολογία) +2 μονάδες, για να μπορέσουν και αυτοί οι μαθητές να περάσουν, γιατί διαφορετικά θα έπρεπε να μείνουν στην ίδια(τάξη), και για μένα δεν υπάρχει χειρότερο από το να μείνουν στάσιμοι οι μαθητές. Εκτός από το στιγματισμό, εκτός από το ότι γίνονται αντικείμενο χλευασμού από τους υπόλοιπους μαθητές, αυτοί που μένουν στάσιμοι στην ίδια τάξη δεν πρόκειται ποτέ να προχωρήσουν»(Σ2).

Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η Σ9 «υπάρχουν πάρα πολλοί συνάδελφοι που λέμε «εντάξει, εγώ θα το βοηθήσω να πάρει το απολυτήριο και από εκεί και πέρα να συνεχίσει το δρόμο του». Υπάρχει ήδη από το Δημοτικό αυτή η σκέψη και γι' αυτό έρχονται και πολλά παιδιά με πολλά προβλήματα και πολλές αδυναμίες από το Δημοτικό.(...) Το παιδί να τελειώσει και να βρει το δρόμο του. Φυσικά όχι όπως να 'ναι. Έχουμε και παιδιά που μένουν και έρχονται το Σεπτέμβριο, αλλά η πλειοψηφία

όμως το έχει στο μυαλό της αυτό. Σχετίζεται και γι' αυτό βλέπεις και την αποτυχία μετά όταν πάνε να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις και στο Πανεπιστήμιο που μπαίνουν».

Το συγκεκριμένο φαινόμενο, εντούτοις, δεν προέρχεται μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά «έχω τύχει και σε περιστατικά που η διοίκηση ζήτησε με το επιχείρημα μην πάθει κάτι το παιδί και αυτοκτονήσει να περαστούν μαθητές, οι οποίοι ήταν πολύ... να μην το πω αδύναμοι. Δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν τέλος πάντων. Δεν ξέρω αν είναι θέμα των εκπαιδευτικών και άλλωστε αυτό προωθείται από παντού»(Σ12). «Προσωπικά εφαρμόζω μία κουβέντα ενός σχολικού συμβούλου, που μας είχε πει τότε που διοριστήκαμε, ότι το παιδί πρέπει να τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Οπότε, οφείλεις να τον βοηθάς σε αυτό με οποιονδήποτε τρόπο μπορείς. Ένας τρόπος είναι και η προαγωγή του μέσω της βαθμολογίας»(Σ10). «Οι παλιοί καθηγητές τα άφηναν πολύ πιο εύκολα και πολλές φορές και σε συνεννόηση με τους γονείς. Δηλαδή έλεγαν «άστον αφού δεν διαβάζει», ενώ τώρα δεν ισχύει αυτό. Οι γονείς πιέζουν, όχι απλά να τα περάσουμε, το 15 γιατί είναι 15 και όχι 17;»(Σ14). Υπήρξαν, βέβαια, αρκετοί φιλόλογοι που επισήμαναν ότι έχουν αφήσει μετεξεταστέους ή γνωρίζουν περιπτώσεις που η παραπάνω περίπτωση δεν ισχύει(Σ4,Σ7,Σ12,Σ13).

Τέλος, υπήρξαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογους που θεωρούν ότι η βαθμολογία δεν αποτυπώνει την πραγματικότητα γιατί «είναι μία αγγαρεία και για το σύστημα γενικώς και για τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές την αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ελαφρότητα πιθανότατα από ότι παλιά, γιατί τουλάχιστον στο επίπεδο του Γυμνασίου, και στο Λύκειο έτσι είναι, Υπάρχει γενικότερα μία επιείκεια στο ελληνικό σχολείο σε σχέση με παλαιότερα. Θεωρεί ότι είναι κάτι που τον βγάζει από τη δύσκολη θέση»(Σ3). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται τόσο η Σ7, η οποία εξηγεί ότι «στην ατμόσφαιρα των συλλόγων αιωρείται αυτή η άποψη. Ότι «έλα μωρέ τώρα... ποιος κάθεται Σεπτέμβρη να κάνει εξετάσεις; Άστο να πάει στα κομμάτια», όσο και η Σ18 που αναφέρει ότι «πολλές φορές έχω ακούσει ανθρώπους να λένε «εντάξει μωρέ... τι πειράζει; Σιγά». Πιστεύω ότι το κάνουν οι περισσότεροι από τεμπελιά, γιατί θέλουν να έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, γιατί δεν κάθονται στη διάρκεια της χρονιάς, όχι όλοι, ένα μεγάλο κομμάτι όμως, να κρατήσουν ένα αρχείο που λέει «έχω βάλει τεστ. Τι έγραψαν τα παιδιά μου; Αυτό. Πότε μού είπε μάθημα; Τότε».

5.3.2 Πρακτικές Αντιμετώπισης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι θεωρούν ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης μπορεί να αντιμετωπιστεί αρκετά αποτελεσματικά με τις κατάλληλες δράσεις και μεθόδους.

Αρχικά, η πλειονότητα των φιλολόγων θεωρεί ότι η ενισχυτική διδασκαλία «είναι ένας χρήσιμος θεσμός που βοηθάει αρκετά τα παιδιά. Τους δίνεται μία δυνατότητα να έχουν, αν δεν μπορούν και οι ίδιοι στο σπίτι τους, να έχουν μία επιπλέον βοήθεια που θα εστιάσει στις αδυναμίες»(Σ4). «Σαφώς και δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα στο σχολείο, γι' αυτό και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι πάρα πολύ σημαντικός»(Σ8). Σύμφωνα με τους φιλολόγους, λοιπόν, ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας θα μπορούσε να αποτελέσει μια λύση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης αλλά «ενισχυτική διδασκαλία, που πρέπει να είναι με διαφορετικό τρόπο. Όχι όπως οργανώνεται τώρα»(Σ8). «Η ενισχυτική διδασκαλία βοηθάει, αλλά πάλι όπως οργανώνεται όταν η ενισχυτική διδασκαλία ξεκινάει στις 2 η ώρα το μεσημέρι, δεν δίνουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να πάει για φαγητό... Ο μαθητής έχει κάνει ήδη επτά ώρες στο σχολείο και πηγαίνει για την όγδοη ή ένατη, πόσο να αποδώσει;»(Σ1) «Αν λειτουργούσε σωστά, θα βοηθούσε σίγουρα. Ναι. Αν γινόταν διαφορετικά και πιστεύω ότι και οι γονείς πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία, γιατί δεν εμπιστεύονται. (...) Γιατί πάνε πολύ αδύνατοι μαθητές από διαφορετικά σχολεία, που είναι αλλού στην ύλη. Είναι και τέτοια προβλήματα»(Σ14).

Με άλλα λόγια, εντοπίζονται πολλά προβλήματα ως προς τον θεσμό της ενισχυτικής έτσι όπως λειτουργεί σήμερα. «Υπάρχει ενισχυτική στα Γυμνάσια που ξεκινάει κάπου τα Χριστούγεννα και λειτουργεί σε ένα κέντρο σε όλη την πόλη, σε ένα - δύο δεν ξέρω πόσα είναι, και θεωρώ ότι δεν λειτουργεί όπως πρέπει. Παρ' όλο που θα μπορούσε να είναι μέσα στο σχολείο, να βοηθήσει τα παιδιά»(Σ12). «Βοηθιούνται, αλλά αν ξεκινάει η ενισχυτική διδασκαλία το Νοέμβριο και τελειώνει τον Μάρτη ή τον Απρίλη, δεν είναι κάτι ολοκληρωμένο»(Σ9).

Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα που εντοπίζουν είναι το «Τι θέλουν να πάρουν από την ενισχυτική; Πάνε με σκοπό να πάρουνε ή πάνε γιατί τους έστειλαν οι γονείς ή γιατί τους λένε ότι πρέπει να πάνε; Όλα είναι θέμα του τι θέλει ο καθένας. Και ο εκπαιδευτικός που θα πάει εκεί πέρα, πάει, κάνει το μάθημα, να ετοιμάσουμε τις

ασκήσεις για το μάθημα του σχολείου ή κάνει κάτι διαφορετικό; Τι να πω τώρα σε αυτό; Νομίζω ότι σαν θεσμός μπορεί να βοηθήσει όμως. Έχει τις προϋποθέσεις να βοηθήσει. Άμα γίνει σωστή δουλειά, μπορεί να βοηθήσει, γιατί είναι μία επιπλέον βοήθεια για το μαθητή»(Σ17), «(...) υπάρχει μία απαξίωση των πραγμάτων και των δυνατοτήτων που προσφέρει το δημόσιο σχολείο. Νομίζω ότι υπάρχει αυτό»(Σ18). «Και λες «γιατί δεν συμμετέχεις;». «Βαριέμαι. Κυρία καθόμαστε επτά ώρες. Να καθίσουμε και άλλες τρεις; Δεν είναι λίγο δύσκολο για εμάς;»(Σ10), «Η ενισχυτική διδασκαλία δυστυχώς είναι στην αντίληψη των γονιών και των παιδιών ότι δεν αξίζει. Η διδασκαλία η επιπλέον στο σχολείο έχει επικρατήσει ότι δεν γίνεται μάθημα, γίνεται χαβαλές»(Σ13). «Οπότε κάτι λάθος γίνεται και εκεί. (...) Γιατί και εκεί, αν είναι αυτά που κάνουμε στο σχολείο να κάνουν και εκεί, δε χρειάζεται. Εκεί πρέπει να πάνε τα παιδιά γι' αυτά που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα κάνουν στο σχολείο.»(Σ16).

Ενώ, λοιπόν, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι η ενισχυτική μπορεί να βοηθήσει, εντοπίζουν διάφορα προβλήματα με το υπάρχον σύστημα που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της. «Ξέρεις πώς θα μπορούσε να είχε γίνει πιο σωστά; Επειδή φέτος ήρθα κοντά με αυτό τον θεσμό... Θα πρέπει οι αιτήσεις για ενισχυτική, το ενδιαφέρον να ανιχνεύεται νωρίτερα. Δηλαδή, τώρα με τη λήξη της σχολικής χρονιάς να λέμε «ποιοι θα θέλατε από εσάς να παρακολουθήσετε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας;», για να μπορέσουν τα παιδιά να τα εντάξουν στο συνολικό τους πρόγραμμα»(Σ10). Πρέπει, δηλαδή, να μιλάμε για «μία ενισχυτική που να ξεκινάει όπως ξεκινάει το διδακτικό έτος»(Σ7). «Έπρεπε να υπήρχε υποχρεωτικότητα σε αυτό, όχι η προαίρεση του γονέα ή του μαθητή» (Σ6). «Δεν μπορεί να βάλουμε έναν μαθητή που δεν διαβάζει γενικά γιατί είναι αδιάφορος και δεν έχει άλλο μαθησιακό θέμα, με ένα παιδί που έχει δυσλεξία στην ίδια τάξη, την ίδια ώρα, με τον ίδιο καθηγητή ταυτόχρονα να βολευτούν και οι δυο. Αυτό πρέπει να φτιάξει. (...) Να δοθούν χρήματα στα σχολεία, να μπορέσει να έρθει ο συνάδελφος, να κάνει το απόγευμα το μάθημά του αρκετές ώρες για να καλυφθούν τα κενά των παιδιών. (...) Θα πρέπει να ασχοληθείς όχι με ένα παιδί, να είναι τέσσερα-πέντε παιδιά, αλλά τα ίδια. Να έχουν το ίδιο πρόβλημα.»(Σ9)

Για να είναι αποτελεσματική, δηλαδή, η ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινά από την αρχή της χρονιάς «και βέβαια θα πρέπει με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Ολιγομελέστατα τμήματα, γιατί είναι και ατομικά τα προβλήματα. Εξατομικευμένα τα προβλήματα. Άρα, θα πρέπει λίγοι μαθητές ανά τάξη»(Σ15), «εκεί

μπορεί να γίνει κατάταξη των παιδιών με βάση τις γνώσεις τους. Όχι τη νοητική τους λειτουργία. Τις γνώσεις τους»(Σ16).

Έναν άλλο τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι ότι «θα έπρεπε σε όλα τα σχολεία να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός»(Σ14) «Θα έπρεπε να υπάρχει μόνιμα, ώστε το παιδί με τη σχολική αποτυχία να μπορέσει να απευθυνθεί σε περίπτωση που νιώθει κάποια πίεση ή κάποιο βάρος μέσα του, να μπορέσει να μιλήσει και να προχωρήσει»(Σ9).

Απαιτείται, δηλαδή, για τους εκπαιδευτικούς μια ψυχοπαιδαγωγική στήριξη. Όπως, ωστόσο, επισημαίνει η Σ12 «όχι όμως με τη μορφή στέλνω από ένα ΕΣΠΑ ένα ψυχολόγο σε ένα σχολείο, που έρχεται τη μία μέρα, δεν προλαβαίνει καν να γνωρίσει τα παιδιά και την άλλη μέρα τον πάω στο άλλο σχολείο και την άλλη μέρα στο παραδίπλα». Την ίδια άποψη παραθέτει και η Σ18, εξηγώντας ότι «υπάρχει ο Συμβουλευτικός Σταθμός στη Δευτεροβάθμια. Αξιοποιείται από όσο γνωρίζω σε μεγάλο βαθμό. Ενδεχομένως όμως χρειάζεται κάτι άλλο. Δηλαδή χρειάζεται και κάτι πιο σταθερό στο σχολείο. Θεωρώ ότι ένας μαθητής θα μιλούσε πολύ πιο εύκολα σε κάποιον ειδικό που υπάρχει στο σχολείο και τον γνωρίζει και συνυπάρχει στο χώρο μαζί του και τον έχει δει και στο διάλειμμα, παρά να πρέπει να πάρει τηλέφωνο ο γονιός του ή εκείνος να απευθυνθεί σε κάποιον, ο οποίος είναι εκτός σχολείου. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική αυτή η παρουσία».

Συνεπώς, αποτελεσματική θα ήταν «αν υπήρχε ένας ψυχολόγος ή ένας παιδαγωγός, ο οποίος να είναι αποδεδειγμένος από τα μαθήματα και να είναι επιφορτισμένος με το να βλέπει παιδιά σε ένα επίπεδο ατομικό, προσωπικό, να συζητάει μαζί τους, να ξέρει το οικογενειακό τους περιβάλλον, γιατί και εμείς λίγα πράγματα ξέρουμε, τα πολύ βασικά. Σε αυτές τις τρυφερές ηλικίες το τι προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίζουν στο σπίτι μπορεί να είναι καθοριστικό για την προσωπικότητα και για την επίδοσή τους»(Σ3). «Πιστεύω ότι θα είχαμε πολύ καλά αποτελέσματα. Θα τα βοηθούσαμε δηλαδή και στο να γίνουν πιο συγκροτημένες προσωπικότητες πρώτα απ' όλα και μία συγκροτημένη προσωπικότητα θα βρει και τον τρόπο να γίνει και καλύτερη στα μαθήματα εφόσον το θελήσει»(Σ10).

Βέβαια, όπως τονίζεται, ένας ψυχολόγος σε μόνιμη βάση σε κάθε σχολείο είναι «αναγκαίος όχι μόνο για τα παιδιά, και για τους συναδέλφους. Για όλους μας θα ήταν

απαραίτητος ένας σχολικός ψυχολόγος να μας στηρίζει όλους. Το πώς θα συμπεριφερόμαστε στα παιδιά, μεταξύ μας. Είναι απαραίτητος»(Σ13). «Χρειάζεται ψυχολόγος στα σχολεία. Και αν υπάρξει αυτός βοηθιέμαι και εγώ στο γνωστικό κομμάτι. Αν δεν υπάρχει αυτός παγιδεύομαι και εγώ και δημιουργώ μεγαλύτερες παγίδες στα παιδιά.(...) Γιατί δεν μπορεί ένα παιδάκι που έρχεται με βεβαρημένη ψυχολογία να έχει και εμένα από πάνω να του λέω «διάβασε το ειμί και διάβασε την πρώτη κλίση και γιατί θέλει περισπωμένη και γιατί θέλει οξεία». Είναι πολυτέλεια. Και στην πορεία να μαθαίνω μετά από έξι μήνες, ότι αυτό το παιδί χτυπιόταν από τον πατέρα του ή πήγε να αυτοκτονήσει ή έκανε χαρακίρι στο σώμα του. Νιώθω αντιπαιδαγωγός εκείνη την ώρα. Το χρεώνομαι. Υπάρχουν περιπτώσεις που πήγα σπίτι και έκλαιγα. Γιατί; Γιατί δεν είχα τη στήριξη και την πληροφόρηση έγκαιρα για το τι συνέβη στο παιδί και του ασκούσα «πίεση» σε ένα άλλο κομμάτι. Άρα και για εμάς είναι απαραίτητος ο ψυχολόγος μέσα στα σχολεία. Απαραίτητη συνθήκη»(Σ7).

Μια συνηθισμένη πρακτική που επιλέγουν οι φιλόλογοι της έρευνας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης, είναι «πολλή ενθάρρυνση, πολύ χαμηλούς τόνους μέσα στην τάξη, όχι νεύρα, όχι φωνές και ταραχές γιατί επιτελούμε ένα πνευματικό έργο»(Σ8). «Και προσπαθώ, όσο μπορώ, όσο μου επιτρέπει ο χρόνος να ενθαρρύνω τους μαθητές που δυσκολεύονται. Έστω ένα μικρό «διάβασέ μου Γιωργάκη αυτό το κομμάτι. Μπράβο». Μία πολύ απλή ερώτηση μπορεί να τους κάνω. Ερώτηση που να μην έχει σχέση με το μαθησιακό. Να είναι μία ερώτηση γενική, μία ερώτηση πιο θεωρητική και θα μείνω στην απάντηση και θα το ενθαρρύνω «μπράβο, μπράβο συνέχισε. Μπορείς, θα τα καταφέρεις». Θεωρώ ότι η ενθάρρυνση και η λέξη «μπορώ» θα τα βοηθήσει»(Σ2), «Προσπαθώ να τα ενισχύσω μέσα στην τάξη. Να τα ρωτάω κάτι εύκολο. Να τα επιβραβεύω. Είμαι πολύ στοργική απέναντί τους. Δεν ξέρω... μπορεί να είναι και λάθος. Μπορεί να θέλουν αυστηρότητα αυτά τα παιδιά. Το χαρακτήρα μου ακολουθώ. Τα πλησιάζω. Μη σου πω ότι τα αγαπάω και πιο πολύ, γιατί θεωρώ ότι αυτά θέλουν βοήθεια περισσότερο και επειδή νιώθω αδύναμη να τους την προσφέρω, φροντίζω με την αγάπη μου μόνο»(Σ16).

Όπως τονίζει η Σ18 αυτό που χρειάζεται είναι «να υπάρχει ο έπαινος σε όλες τις βαθμίδες, είτε μιλάμε για τον άριστο μαθητή, είτε μιλάμε για το μαθητή του 10. Να του πεις, εφόσον έκανε μία προσπάθεια και πάει λίγο παραπάνω «μπράβο. Σήμερα μου είπες μάθημα και ήταν σημαντικό». Εγώ πολύ συχνά λέω στους μαθητές μου «δεν

μπορείτε να μάθετε όλη την ιστορία; Μάθετε τη μισή σελίδα και ελάτε την άλλη μέρα και πείτε μου κυρία, έχω μάθει αυτό και θέλω να το πω». Εγώ τουλάχιστον αυτά προσπαθώ να χρησιμοποιώ στην καθημερινότητά μου». Βέβαια, ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη της Σ14 η οποία εξηγεί ότι χρησιμοποιεί «αρχικά την ενθάρρυνση, αλλά στην πορεία, όταν δω ότι... εξαρτάται ανάλογα με το μαθητή και τη στάση του. Αν είναι εριστικός, δεν έχω και πολλή υπομονή πλέον. Έχουν περάσει και τα χρόνια. Μετά από ένα σημείο σταματάω να ασχολούμαι. Άντε να το παλέψω μέχρι τα Χριστούγεννα, μετά τα Χριστούγεννα.....»(Σ14).

Η ενθάρρυνση, ωστόσο, δεν είναι η αποκλειστική πρακτική που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι. Όπως τονίζει η Σ3, σημασία έχει η «πιο προσωπική επαφή. Το να πλησιάζουμε τα παιδιά νομίζω ότι είναι το πιο αποτελεσματικό και να προσπαθούμε, όσο μας επιτρέπουν τα χρονικά και άλλα περιθώρια του ελληνικού σχολείου, να ασχολούμαστε μαζί τους πιο προσωπικά, πιο εξατομικευμένα και να προσπαθούμε να διαγνώσουμε από πού ξεκινάει το πρόβλημα, μήπως τυχόν και μπορούμε να παρέμβουμε για να το λύσουμε». «Συνεργασία και πολύ κοντά στο παιδί και πολλή, πολλή αγάπη. Να αφιερώνω πολύ χρόνο στον κάθε μαθητή. Βέβαια, τότε να τα κάνεις αυτά; Και στα διαλείμματα και το απόγευμα, επειδή τα βλέπω εδώ στη γειτονιά να πιάνουμε κουβεντούλα(Σ8).

Με άλλα λόγια, γίνεται μια προσπάθεια και εξατομίκευση και μια καλύτερη προσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Η Σ7, μάλιστα, αναφέρει ότι «τους έχω δώσει και το δικαίωμα να έχουν το τηλέφωνό μου και να με παίρνουν και στο σπίτι. Βέβαια λίγο δύσκολο, γιατί στο Γυμνάσιο ντρέπονται τα παιδάκια συνήθως, οπότε δεν το κάνουν. Και ό,τι κάνουμε μέσα στο σχολείο ή με επιπλέον ασκησούλες ή με το διάλειμμα που καλύπτουμε κάποια κενά ή με κάποιο κενό των παιδιών, που αν έχουν διάθεση, γιατί συνήθως και αυτά το κενό τους το θέλουν, αλλά είναι περιπτώσεις που λένε παιδάκια «κυρία, έχουμε κενό. Έρχεστε να μας καλύψετε;». «Εξατομικευμένη διδασκαλία. Δηλαδή, κάνεις το μάθημα και ζητάς, τον πρώτο καιρό τουλάχιστον που έχεις μία καινούρια τάξη, διαφορετικά πράγματα από ομάδες μέσα στην τάξη. Ενισχύεις την επόμενη ημέρα τους μαθητές, είτε αυτούς που κάνανε τις πιο δύσκολες ασκήσεις, είτε αυτούς που κάνανε τις λιγότερο δύσκολες. Και αυτό το προχωράς, να το αναβαθμίσεις όσο περνάει ο καιρός. Μάλλον διαβαθμίζεις αργότερα τις εργασίες, ανεβάζοντας ένα παραπάνω επίπεδο τις εργασίες των παιδιών σου»(Σ18).

Η Σ10 επισημαίνει, επίσης, ότι *«πολλές φορές δεν τους φορτώνω και με τις ασκήσεις που φορτώνω όλη την υπόλοιπη τάξη, παρά τους λέω «εσείς θα κάνετε αυτή», η οποία είναι και πιο εύκολη και δεν θέλει και πολύ χρόνο, ώστε να μην βαρεθείς να την κάνεις. Προσπαθείς να τον εντάξεις όσο πιο γρήγορα γίνεται μέσα στη σχολική διαδικασία»*. Εκτός, όμως, από την εξατομίκευση σημαντικό εργαλείο για τους φιλόλογους της έρευνας είναι και η *«Ανατροφοδότηση. «Εδώ έχεις κάνει λάθος. Για να δούμε πώς μπορούμε να το διορθώσουμε». Να ξέρει το παιδί που δεν τα καταφέρνει και που τα καταφέρνει»(Σ18). «Με τον μαθητή συζήτηση. Εκεί διαπιστώνεις ποιες είναι οι ανάγκες, ποιες είναι οι προτεραιότητές του και ανάλογα ανατροφοδοτείς. Έτσι γίνεται η ανατροφοδότηση. Μέσα από τη συνεχή επαφή και συζήτηση»(Σ11).*

Πέραν, όμως, από τις παραπάνω πρακτικές, υπήρξε μια φιλόλογος που θεωρεί ότι για να λυθεί το πρόβλημα πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης, δηλαδή συνεννόηση μεταξύ Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, και ότι πρέπει να γίνεται συνδυασμός των μαθημάτων, προκειμένου να φαίνεται η διασύνδεσή τους, άρα να γίνεται και πιο εύκολα κατανοητή η χρησιμότητά τους από τους μαθητές(Σ5). Επιπροσθέτως, η Σ7 θεωρεί ότι θα πρέπει στην αρχή της χρονιάς να υπάρχει σωστή επανάληψη της προηγούμενης ύλης, ώστε να καλύπτονται τα τυχόν κενά, ενώ η Σ2 ότι απαιτείται η ενεργότερη συμμετοχή των γονιών, με τον έλεγχο των παιδιών τους.

Μια πρακτική που πετυχαίνει, σύμφωνα με τη Σ12, είναι η ανάλυση και όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απλοποίηση του μαθήματος, ενώ για τη Σ1 είναι το «συμβούλιο της ομάδας», δηλαδή η από κοινού οριοθέτηση κανόνων, ύλης και αριθμού διαγωνισμάτων, έτσι ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να μην φοβούνται, καθώς και η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως για παράδειγμα το facebook. Τέλος, για τον Σ15 μια πρακτική που πετυχαίνει είναι ο συνεχής έλεγχος των μαθητών, κάτι που θα τους αναγκάσει να είναι πιο επιμελείς.

Κλείνοντας, οι φιλόλογοι συζήτησαν και την αξιοποίηση της ομαδο-συνεργατικής ως πρακτικής αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης. Όπως εξηγεί η Σ18 *«προσπαθείς να δουλέψουν κάποιες φορές, όταν γίνεται, τα παιδιά σε ομάδες. Που να είναι ομάδες όχι οι πέντε καλοί μαθητές μαζί. Να υπάρχει μία ποικιλία, ώστε και αυτός που δυσκολεύεται να συμμετέχει σε μια ομάδα και να θεωρήσει ότι το αποτέλεσμα της ομάδας και δικό του αποτέλεσμα»*. Σύμφωνα με την

Σ17 η συγκεκριμένη πρακτική «βοηθάει, γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργάζονται. Αποκτάνε άλλα συν από όλο αυτό. Κάποιες φορές το έχω δοκιμάσει. Εξαρτάται που θα το δοκιμάσεις, που θα το εφαρμόσεις και σε τι αριθμό παιδιών». «Αποδίδει. Όχι όμως όσο θα περίμενε κανείς πιστεύω. Όπου την έχω εφαρμόσει εγώ προσωπικά, αποδίδει, αλλά όχι όσο θα ήθελα. Πάντως αποδίδει. Γιατί εκεί παρακινείται ο μαθητής»(Σ10).

Στο κομμάτι αυτό ο Σ6 εξηγεί ότι «έχω αμφιβολίες, γιατί δεν μπορείς να βάλεις έναν μαθητή, ο οποίος θα ψάξει, θα βρει μόνος του σε μια ομάδα με έναν ο οποίος είναι αδιάφορος. Θα κοιτάζει απλά να εκμεταλλευτεί αυτόν ο οποίος δουλεύει. Δηλαδή, ή θα είναι ομοιογενής η ομάδα, για να δουλέψουν όλοι μαζί. Τώρα, να μπει κάποιος ο οποίος δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον, να κάνει τι; Έτσι τουλάχιστον το βλέπω εγώ. Μπορεί να κάνω λάθος. Η πείρα μού έχει δείξει αυτό». «Καλά είναι όλα αυτά τα μοντέρνα τα συστήματα, αλλά πρέπει να μην παίρνουμε μόνο τίτλους από το εξωτερικό, να μπορούμε και να τα εφαρμόζουμε στην Ελλάδα. Να υπάρχουν οι υποδομές, οι συνθήκες οι κατάλληλες κ.λπ.»(Σ8).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή, εντοπίζει αρκετά προβλήματα στην ομαδο-συνεργατική, αφού «όχι ότι δε χρειάζεται ή ότι δεν είναι καλή, αλλά απλά έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι πρέπει να πάει παραπέρα. Να το δούμε καλύτερα. Όχι να καταργηθεί. Σε κάθε ομάδα δουλεύουν ένα έως δύο παιδιά και επιβιώνουν και οι υπόλοιποι. Άρα το βάρος πέφτει πάλι στα παιδιά που είναι ήδη φορτωμένα. Γιατί και οι άλλοι πιστεύουν ότι αυτοί τα ξέρουν καλύτερα, είναι καλύτεροι, άρα δικαιούνται να την αναλάβουν πλήρως την εργασία»(Σ16), «Και εγώ η ίδια δεν το έχω σαν χαρακτήρας το ομαδο-συνεργατικό. Τα παιδιά μαλώνουν, γκρινιάζουν ή όταν γίνονται ομάδες, όπως θα τα έχουμε χωρίσει οι καλοί μαθητές θα επωμιστούν όλη τη δουλειά και οι υπόλοιποι απαντούν «το έκανε η τάδε, ή το έκανε ο τάδε» ή γκρινιάζουν «δε θέλω εγώ να είμαι σε αυτή την ομάδα»(Σ5), «ίσως εγώ να μην έχω τον τρόπο, αλλά τι βλέπω; Συνήθως οι πολλοί καπελώνουν τον ένα μέσα σε μια ομάδα. Ή περιμένουν από αυτό τον ένα, παρ' όλο που το έχουμε καταλάβει, και τι κάνουμε; Μοιράζουμε αρμοδιότητες πια σε μια ομάδα και λέμε «εσύ αυτό το κομμάτι, εσύ το άλλο, εσύ το άλλο». Παρ' όλα αυτά υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι το δικό τους το κομμάτι θα το φορτώσουν σε κάποιον άλλον ή θα βρουν τη δικαιολογία στο τέλος ότι δεν κάνανε κάτι, οπότε η ομάδα θα μείνει με ένα κενό.(...) Και να σου πω την αμαρτία μου, όσες φορές την έκανα απογοητεύτηκα και δεν την προτιμώ»(Σ7). Η Σ13 προσθέτει και ένα ακόμα στοιχείο,

αυτό της κουλτούρας και της προθυμίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «δεν υπάρχει προθυμία από την πλευρά των παιδιών. Εδώ συνήθως λένε για τους εκπαιδευτικούς ότι δεν... Δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία από την πλευρά των μαθητών σε αυτό. Δεν έχουν μάθει στο ομαδικό. Το ομαδικό είναι κάτι ξένο από αυτά, γιατί ίσως δεν ξεκινά και από το Δημοτικό. Ο καθένας γράφει μόνος του την ορθογραφία, λύνει μόνος του την άσκηση, λέει μόνος του την ιστορία, οπότε η κουλτούρα μας είναι εντελώς διαφορετική. Και η κουλτούρα του σχολείου μας είναι άκρως ανταγωνιστική. Αυτό βλέπω εγώ. Το βλέπω καθημερινά».

Επομένως, κατά την άποψη των φιλολόγων, η ομαδο-συνεργατική «πρέπει να περάσει σαν αντίληψη από τις πολύ μικρές τάξεις, γιατί που έχει περάσει στην Ελλάδα στην ομαδο-συνεργατική είναι ότι ο καλός μαθητής κάνει την άσκηση και οι άλλοι λένε ανέκδοτα γύρω-γύρω.(...) Θέλουμε υποδομές για να το κάνουμε αυτό και θέλουμε να φύγει το σχολείο από τις εξετάσεις. Να βρουν τρόπο να φύγει το σχολείο από τις εξετάσεις»(Σ12). «Είναι πολλά τα παιδιά. Όσες φορές το δοκίμασα, απέτυχε. Πρέπει οι όλοι οι καθηγητές να το κάνουν με αυτό τον τρόπο και τα θρανία να είναι διαμορφωμένα έτσι. Δεν γίνεται στο 45λεπτο να μπαίνεις και να κάνεις αυτή τη βαβούρα, να μετακινείς καρέκλες, μετά ξανά στη θέση. Δεν γίνεται. «Όχι εγώ θα είμαι σε αυτή την ομάδα», «όχι εγώ θα είμαι στην άλλη ομάδα»... Δηλαδή ή το κάνουν όλοι έτσι το μάθημα, ή δεν γίνεται διαφορετικά»(Σ14).

Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση – Συμπεράσματα

6.1 Αναγνώριση της Σχολικής Αποτυχίας και της Υποεπίδοσης

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης αποτελεί ένα διαχρονικό και βασικό θέμα μελέτης για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αποδεικνύουν ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης εξακολουθεί να υπάρχει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, παρουσιάζοντας μάλιστα και μια αυξητική τάση.

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματά της κατέδειξε την πολυπλοκότητα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, κάτι που φαίνεται από τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι φιλόλογοι που συμμετείχαν σε αυτή προσπάθησαν να τις ιχνογραφήσουν. Η πλειοψηφία των φιλολόγων θεωρεί ότι η σχολική αποτυχία και ειδικότερα η υποεπίδοση είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος. Πολλοί κάνουν λόγο και για μαθησιακά κενά, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις προέρχονται από το Δημοτικό. Αυτό σημαίνει ότι εντοπίζονται κενά σε βασικές γνώσεις, τα οποία εμποδίζουν την σχολική τους πορεία. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, διακρίνεται μια ταύτιση των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα τόσο με τον Δήμου(1999), όσο και με τον Αθανασίου(1997).

Πολλοί φιλόλογοι εξήγησαν ότι η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση σχετίζεται και με την έλλειψη σημαντικών δεξιοτήτων, τις οποίες δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν τα παιδιά. Έτσι, επιβεβαιώνεται η άποψη των Κάτσικα & Θεριανού (2008) ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ό,τι μαθαίνουν στο σχολείο, προκειμένου να ερμηνεύσουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Όλοι οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν την άποψη του Παπακωνσταντίνου(2007), περί εικονικής αξιολόγησης των μαθητών, με πληθωριστικές τάσεις και χωρίς αξιοπιστία. Παράλληλα, διαψεύδεται η άποψη του Αθανασίου(1997) ότι οι επιδόσεις των μαθητών αποτυπώνουν τη σχολική αποτυχία.

Η πλειονότητα των φιλολόγων συνδέει την σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση με τη δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, σύνδεση που συμφωνεί με τους

Γερμανό(1999), Παπαδόπουλο(2001), Παπακωνσταντίνου(2015), αλλά και το Δίκτυο Ευρυδίκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1994). Επιπλέον αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έκαναν λόγο για πειστικό αναλυτικό πρόγραμμα, έλλειψη κατάλληλων υποδομών και σχολικά εγχειρίδια που δεν ανταποκρίνονται στην σημερινή εποχή, χαρακτηριστικά δηλαδή της υποεκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τον Παπακωνσταντίνου (2016).

Αναφερόμενοι στο κομμάτι των φιλολογικών μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πολλά προβλήματα ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά, αλλά και την έκφρασή τους. Η άποψη τους αυτή συνάδει με τον Φακιολά(2006), ο οποίος μιλά για αδυναμία κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, δυσκολία στην διατύπωση των σκέψεων και ανεπάρκεια κριτικής σκέψης. Επιπροσθέτως, επιβεβαιώνεται και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των μαθητών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, παρουσιάζοντας γλωσσική επάρκεια και με κατακτημένες δεξιότητες είναι πολύ μικρό.

Σχετικά με το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, οι φιλόλογοι παρατηρούν ότι πρόκειται για παιδιά οικογενειών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα που αντιμετωπίζουν αρκετές οικονομικές δυσκολίες και που, πολλές φορές οι γονείς αδιαφορούν για την σχολική πορεία των παιδιών τους. Εδώ, λοιπόν, υπάρχει συμφωνία με τις απόψεις του Alban-Metcalf (1998) και του Okilwa (2016) που εξηγούν ότι η κοινωνική και οικονομική θέση των γονέων, καθώς και η απουσία τους από τα σχολικά δρώμενα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοση των παιδιών.

Ένας σημαντικός αριθμός των φιλολόγων συνδέει τα μαθησιακά κενά των παιδιών από το Δημοτικό ή ακόμα και από προηγούμενες τάξεις με την χαμηλή επίδοση, επιβεβαιώνοντας, έτσι, τις έρευνες των Klapproth & Schaltz (2013), Καϊλα & Θεοδωροπούλου (1999) και του Καλογιάννη (2010), που τονίζουν την επίδραση των επιδόσεων από τα προηγούμενα χρόνια στην προσπάθεια του μαθητή.

6.2 Αίτια της Σχολικής Αποτυχίας και της Υποεπίδοσης

Ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχει εξηγήσει και έχει φέρει στο φως με μια πληθώρα ερευνών το πώς ακριβώς σχετίζεται η κοινωνική και οικονομική θέση του μαθητή με την επίδοση του σχολείου. Η πλειονότητα των φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συσχετίζουν την οικονομική δυνατότητα των γονέων με την επίδοση των μαθητών, τονίζοντας ότι μια εύρωστη οικονομικά οικογένεια θα είναι σε θέση να παρέχει φροντιστηριακά μαθήματα και γενικότερα μια επιπλέον βοήθεια στα παιδιά. Την άποψη αυτή αναδεικνύουν και οι έρευνες των Παπαδοπούλου & Στεργίου (2015) και οι Ζιωντάκη & Σακκά (2015).

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε από τους φιλόλογους της έρευνας στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο επηρεάζει θετικά την επίδοση του μαθητή. Το γεγονός αυτό αφενός επιβεβαιώνει τις έρευνες των Παπακωνσταντίνου (1996), Μυλωνά (2004), Τζάνη (1988), Ξανθάκου, Ανδρεαδάκη & Καϊλα (1998), Θεοδοσιάδου (2015) και Πετρίδου & Καραγιώργη (2016) και αφετέρου την άποψη του Bourdieu για τη σημασία του πολιτιστικού κεφαλαίου έναντι του οικονομικού παράγοντα. Αυτό σημαίνει ότι τα πολλαπλά ερεθίσματα, η επαφή με την τέχνη, τα εξωσχολικά βιβλία και γενικώς η διεύρυνση των οριζόντων των παιδιών επιδρούν καθοριστικά στην επίδοση και την επιτυχημένη πορεία του μαθητή.

Ένας ακόμα παράγοντας που αρκετοί φιλόλογοι της έρευνας επισήμαναν σε σχέση με την επίδοση των μαθητών είναι το πραγματικό ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Το κατά πόσο, δηλαδή, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζουν τα παιδιά ή ακόμα και τα ελέγχουν. Όπως επισημαίνεται από τους φιλόλογους, τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης χαρακτηρίζονται ακριβώς από οικογένειες και γονείς που αδιαφορούν. Κατά αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνονται τα λεγόμενα των Bempechat & Ginsburg (1989), Okilwa (2016) και Βεργίδη (1999).

Τέλος, ένα φαινόμενο που ανησυχεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και που το συνδέουν με τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση είναι η απαξίωση της γνώσης και γενικότερα του σχολείου από τα ίδια τα παιδιά. Όταν, λοιπόν, τα ίδια τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται και δεν κινητοποιούνται

δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν τους ρυθμούς του σχολείου, αλλά και να πετύχουν μια καλή επίδοση και μια καλή πορεία σε αυτό. Αυτό συμπορεύεται με την άποψη του Charlot(1999), ο οποίος τονίζει ότι χωρίς ψυχική επένδυση του ατόμου, η εκπαίδευση δεν καθίσταται δυνατή.

Σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και την ανεργία που πλήττει ακόμα και τα άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οδηγεί τους μαθητές, αλλά πολλές φορές και την οικογένεια και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο στην πλήρη απαξίωση τόσο του ίδιου του σχολείου, όσο και του έργου που επιτελείται από αυτό. Από τη στιγμή, δηλαδή, που δεν φαίνεται να υπάρχει πρακτικό αντίκρισμα στο επαγγελματικό κομμάτι, ο μαθητής δεν βρίσκει πλέον ενδιαφέρον και νόημα στο σχολείο και την μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε αδιαφορία και στο να μην κινητοποιείται, κάτι που επισημαίνεται και από τον Charlot (1999).

6.3 Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο πρόβλημα της Υποεπίδοσης

Πέρα από τους κοινωνικούς παράγοντες, απαραίτητη θεωρήθηκε και η μελέτη του ίδιου του σχολείου και των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε και στον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των φιλολόγων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα υπογραμμίζουν τη σημασία των προηγούμενων επιδόσεων των μαθητών. Εξηγούν, δηλαδή, ότι τα κενά με τα οποία οι μαθητές έρχονται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και γενικότερα οι σημαντικές τους ελλείψεις, ακόμα και στο κομμάτι της ορθογραφίας και της ανάγνωσης που παρατηρούνται κατά κόρον, οδηγούν σε αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου και αδυναμία έκφρασης και κριτικής σκέψης, όπως έχει καταδειχτεί και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(2010).

Οι συμμετέχοντες φιλόλογοι εξηγούν, επίσης, ότι οι μαθητές επηρεάζονται από τυχόν συσσωρευμένες αποτυχίες του σχολικού τους παρελθόντος, όχι μόνο στο κομμάτι των κενών και τις έλλειψης δεξιοτήτων, αλλά κυρίως ψυχολογικά, στο κομμάτι δηλαδή της εικόνας που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και της μελλοντικής τους κινητοποίησης. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, επιβεβαιώνεται η έρευνα του Καλογιάννη(2010).

Οι φιλόλογοι της έρευνας παραδέχονται το ζήτημα της επιείκειας και της «πριμοδότησης» βαθμολογικά των μαθητών, τονίζοντας ότι η βαθμολογία τους δεν αποτυπώνει την πραγματικότητα. Συνεπώς, υπάρχει επιβεβαίωση του Παπακωνσταντίνου (2007) για εικονική περιγραφή των επιδόσεων που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τους μονάδες. Όπως επισημαίνουν οι φιλόλογοι, η επιείκεια αυτή εξηγείται παιδαγωγικά, αφού γίνεται με γνώμονα την ενθάρρυνση, κινητοποίηση και ενίσχυση των μαθητών, κάτι που συμμερίζεται και ο Κωνσταντίνου(2007). Εδώ, εντούτοις, φαίνεται να υπάρχει επιβεβαίωση τόσο του Μαυρογιώργου (1996), ότι δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί και σε αυτό που νομίζουν ότι κάνουν, αλλά και των Μυλωνά & Δημητριάδη (1999), που αναφέρονται σε ένα χάσμα μεταξύ των προθέσεων των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων που έχουν οι πρακτικές τους, αφού ουσιαστικά η βαθμολόγησή τους αυτή, και με τον τρόπο που διενεργείται, ενισχύει, αν δεν συγκαλύπτει, την σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση.

Αναφορά, βέβαια, γίνεται και στο ότι ο τρόπος αυτός βαθμολόγησης από τους φιλόλογους οφείλεται αφενός στο ότι διευκολύνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, βγάζοντας τον εκπαιδευτικό από τη δύσκολη θέση και αφετέρου στην πίεση που παρουσιάζεται είτε από το σύστημα είτε από τους γονείς για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, φαίνεται να υπάρχει επιβεβαίωση της Τζάνη(1988), η οποία κάνει λόγο για βαθμοθηρία από την πλευρά των οικογενειών.

6.4 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματά της αναδεικνύουν το γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης είναι υπαρκτό και χρόνο με το χρόνο αυξάνεται. Στο Γυμνάσιο γίνεται εμφανές με τα κενά, την αδυναμία για παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου, αδυναμία έκφρασης και την έλλειψη δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Οι φιλόλογοι περιγράφουν την υποεπίδοση, ως κομμάτι της σχολικής αποτυχίας, συνδέοντας την τόσο με χαμηλότερη επίδοση από τον μέσο όρο της τάξης, όσο και με έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων που θα έπρεπε να είχαν αποκτηθεί σε προηγούμενες τάξεις, ή ακόμα και στο Δημοτικό. Όπως τόνισαν, είναι σε θέση να

αναγνωρίσουν την υποεπίδοση κυρίως μέσα από την αδυναμία έκφρασης των παιδιών, αλλά και της δυσκολίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο Γυμνάσιο, είναι τα ίδια που έρχονται με ελλείψεις και προβλήματα από το Δημοτικό και μάλιστα το γεγονός αυτό διαιωνίζεται και τις περισσότερες φορές συνεχίζεται και για το Λύκειο ή το Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η άποψη των συμμετεχόντων ότι το σύστημα των εξετάσεων έχει ουσιαστικά απαξιωθεί, αφού τα παιδιά είναι τόσο σίγουρα για την προαγωγή τους στις επόμενες τάξεις που απλώς σταματούν να προσπαθούν.

Πολλές φορές τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα της υποεπίδοσης γίνονται αντιληπτά και από την γενικότερη συμπεριφορά και στάση τους, αφού, όπως αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες φιλολόγους, είτε είναι αδιάφορα είτε στρέφονται σε παραβατικές συμπεριφορές, προσπαθώντας να τραβήξουν την προσοχή. Το κομμάτι αυτό παραπέμπει σαφέστατα στη θεωρία της αντίστασης που έχει διατυπωθεί τόσο από τον Henry Giroux, όσο και από τον Paul Willis, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά, που συνήθως προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, προβαίνουν σε πράξεις αντίστασης και απόρριψης της επικρατούσας ιδεολογίας του σχολείου, αλλά συνήθως η αντίσταση αυτή λειτουργεί σαν «ταφόπλακα» για τα ίδια.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το φαινόμενο ποικίλουν και σχετίζονται, αρχικά, με την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Το κατά πόσο η οικογένεια ενδιαφέρεται και δίνει αξία στο σχολείο και τη μόρφωση, με τους γονείς να κινητοποιούνται και να ενισχύουν τα παιδιά τους, επηρεάζει άμεσα την σχολική επίδοση. Σημαντικός παράγοντας είναι και ο οικονομικός, με βάση την επιπλέον βοήθεια που μπορεί μια οικογένεια να προσφέρει στα παιδιά της. Επιπροσθέτως, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων σχετίζεται άμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών, μιας και οι γονείς που τα διαθέτουν είναι σε θέση αφενός να παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα στους μαθητές και αφετέρου την αξία της εκπαίδευσης γενικότερα.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, σύμφωνα με τους φιλολόγους της έρευνας, η αξία που προσδίδουν οι μαθητές στο σχολείο αλλά και στην γνώση γενικότερα. Το γεγονός ότι υπάρχει μια απαξίωση του σχολείου από την κοινωνία, σε συνδυασμό με την μη ανεύρεση εργασίας, δηλαδή την μη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την

αγορά εργασίας, οδηγούν το παιδί στην αδιαφορία και στην έλλειψη κινήτρου, απαξιώνοντας την σχολική διαδικασία, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην αποτυχία.

Οι εκπαιδευτικοί, ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, συντελούν στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης, με τις πληθωριστικές τάσεις στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Με την τακτική του να πριμοδοτούν βαθμολογικά τους μαθητές, επικαλούμενοι την ενθάρρυνση, κινητοποίηση και ενίσχυση των παιδιών, δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα της υποεπίδοσης, δημιουργώντας μια ψεύτικη και παραποιημένη εικόνα στους μαθητές, στους γονείς και στην κοινωνία καλλιεργώντας φιλόδοξες στοχεύσεις και απατηλές διεκδικήσεις. Εκτός από τους παιδαγωγικούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται στον συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης είτε από τις πιέσεις των γονέων είτε και από την πίεση του ίδιου του συστήματος, που απαιτεί την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναδειχθεί το πρόβλημα της πλασματικής βαθμολογίας, αφού η «προς τα πάνω» αξιολόγηση γίνεται εις γνώσιν των εκπαιδευτικών με το επιχείρημα της ενθάρρυνσης, αλλά στην πραγματικότητα η τακτική αυτή, σύμφωνα με τους φιλολόγους, αφήνει όλους τους εμπλεκόμενους ευχαριστημένους, χωρίς να θίγονται κακώς κείμενα και είναι σύμφωνη τόσο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και με τον τρόπο διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, καταγράφηκε και ένα αίσθημα αγανάκτησης με την τακτική αυτή, από μία φιλόλογο, η οποία τη θεωρεί ως την κύρια αιτία αποτυχίας και ως ένα μεγάλο μειονέκτημα των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί είναι διαφορετικό το να είναι ένα παιδί καλό ή συμπαθητικό και διαφορετικό το κομμάτι της επίδοσης. Η καταγραφή της πραγματικής επίδοσης του παιδιού δεν συνιστά τιμωρία αλλά αγάπη και κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια.

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης μπορεί να λυθεί ή τουλάχιστον να μειωθεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες φιλολόγους μέσα από την ορθή οργάνωση και λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς και από την ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων και των υποδομών ευρύτερα των σχολείων. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου σε καθημερινή βάση, προκειμένου να βοηθά τόσο τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όσο και

τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, τονίζεται και η ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Επίλογος

Παρά το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση αποτελούν διαχρονικά αντικείμενο μελέτης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όχι μόνο εξακολουθούν να ταλανίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά φαίνεται να έχουν μια συνεχώς αυξητική τάση.

Οι μαθητές τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς να έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, βρισκόμενοι ουσιαστικά στο φάσμα της υποεπίδοσης, χωρίς πολλές φορές οι ίδιοι ή το κοινωνικό τους περιβάλλον να το αντιλαμβάνονται, λόγω της πλασματικής βαθμολογίας. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές φεύγουν από το Γυμνάσιο είτε για την αγορά εργασίας είτε για τη συνέχεια του σχολικού και εκπαιδευτικού τους βίου, όντας στην πράξη λειτουργικά αναλφάβητοι.

Παρά τις έρευνες και τα στοιχεία που υπάρχουν, δεν φαίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα να στρέφει το ενδιαφέρον του στο φαινόμενο αυτό και να αντιδρά, προσπαθώντας να βρει κάποια λύση. Αντιθέτως, φαίνεται απλώς να διαιωνίζεται το συγκεκριμένο πρόβλημα, με το σχολείο να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που του είναι αδύνατο να εκπληρώσει την αποστολή του (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Η εν λόγω εργασία είχε ως στόχο να αναδείξει το γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης είναι υπαρκτό στο Γυμνάσιο, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και γενικότερο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση σχετίζεται άμεσα με την υποεκπαίδευση, τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και την πρακτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σαφέστατα, λόγω του μικρού δείγματος, το οποίο δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Εντούτοις, μπορούν να αποτελέσουν εφελτήριο για μελλοντικές έρευνες που θα μελετήσουν σε βάθος το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο και τη σχέση που μπορεί να έχει με τη συνέχεια της σχολικής πορείας των παιδιών.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και μια ποσοτική έρευνα, η οποία αποκομμένη από την τυχόν υποκειμενικότητα της ποιοτικής προσέγγισης, με την χρήση κατάλληλων δεικτών και δείγματος, θα μπορούσε να παρουσιάσει σαφέστερη εικόνα για το μέγεθος του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1997). Σχολική αποτυχία: Για ποιον χτυπάει η καμπάνα; *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26(14), 86-106. Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6214>
- Alban-Metcalf, J. (1998). School Failure in the United Kingdom. *European Journal of Teacher Education*, 21(2/3), 367-395.
- Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Ανακτήθηκε από: [http:// www.Kleidiakaiantikleidia.net](http://www.Kleidiakaiantikleidia.net)
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bempechat, J., & Ginsburg, H. (1989). *Underachievement and Educational Disadvantage: The Home and School Experience of At-Risk Youth*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Bernstein, B. (1971). A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. (μτφ. Α. Φραγκουδάκη). Στο: Α. Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 435-468). Αθήνα: Παπαζήση.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 281-302). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γέρος, Θ.Δ.(1976). *Σχολική Αποτυχία. Συμβολή στην ψυχολογία της μάθησης*, Κέδρος, Αθήνα
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μια θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ.(1984). *Ο Μαθητής έχει τη δική του αξία : Αξιολόγηση – Αποτυχία – Απόρριψη στο Σχολείο. Μια Διάσταση της Εκπαιδευτικής Ανισότητας*, Γλάρος, Αθήνα
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dekkers H., Claassen A. (2001). *Dropout-Disadvantaged by definition? A study of the perceptive of very early school leavers*. Studies in Educational Evaluation
- Durkheim E.(1956). *Education and Sociology*, Free Press
- Durkheim E.(1961). *Moral Education: A study in the theory and application of the sociology of education*, Free Press, New York
- Ζιωντάκη, Ζ., & Σακκάς, Α. (2015). Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: ζητήματα αγωγής, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης στα χρόνια της κρίσης. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 250-258). Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 259-266). Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι, Μια γενετική προσέγγιση* (Χ. Καζλαρής και Α. Μάμαλης, Μτφρ.). Αθήνα: Κάτοπτρο
- Καΐλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιάννης, Π. (2010). Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 198-211.
- Καστανίδου Σ. (2004). *Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 136, 77-95
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από <http://www.adulteduc.gr>
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2013). Identifying Students at Risk of School Failure in Luxembourgish Secondary School. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 191-204.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. (μτφ. Α. Αλεξιάδη). Αθήνα: Ολκός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). *Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη*. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 169-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάζος, Ε. Α. & Λάμπρου, Ε. Β. (1978). *Η σχέση των σχολικών αποτυχιών με τα ψυχολογικά προβλήματα της προσωπικότητας των μαθητών*, Αθήνα

- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 135-145). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού*, Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 181-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευση. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ., & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 387-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., & Καΐλα, Μ. (1998). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο: Μ. Καΐλα (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας* (σελ. 33-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Okilwa, N. (2016). Exploring School – and Home – Related Protective Factors for Economically Disadvantaged Middle School Students. *The Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 34-46.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Έρευνα καταγραφής της διαρροής των μαθητών που γράφηκαν στην Α΄ τάξη του Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου τη σχολική χρονιά 2001*. Αθήνα: Π.Ι., Παρατηρητήριο Μετάβασης

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ereuna_glwssas.pdf
- Παπαδόπουλος, Μ.(2000). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας και του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία
- Παπαδόπουλος, Μ.(2010). *Θεραπεύοντας το Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα
- Παπαδοπούλου, Α., & Στεργίου, Λ. (2015). Σχολικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας: η επίδραση κοινωνικοοικονομικών δεικτών και εθνικής προέλευσης. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 484-492). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1981). *Η ανισότητα στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, Ο Πολίτης, τ.44/1981
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου Π. (2005²). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 57-78.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2015). Οι τέσσερις «εποχές» της σχολικής αποτυχίας. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 28). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2016). *Σημειώσεις του μαθήματος Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=467>
- Πετρογιάννης, Κ. (2008). Οι δυο μεθοδολογικές παραδόσεις: ποιοτική και ποσοτική παρατήρηση. Στο: *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα* (σελ. 57-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Petridou, A., & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-sectional predictors of “risk” for school failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-18.

- Προεδρικό Διάταγμα, 409 (1994). *Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου*. Άρθρο 5.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία, ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Β' έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 271-292). Αθήνα: Ίων.
- Φακιολάς, Ν. (2006). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120, 169-194.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ.Π.(1978). *Η Επίδραση του Τρόπου Εξέτασης στην Επίδοση των μαθητών*, Ιωάννινα
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ			
Ανδρας	<input type="checkbox"/>	Γυναίκα	<input type="checkbox"/>
ΗΛΙΚΙΑ			
Μέχρι 30 ετών	<input type="checkbox"/>	Από 30 μέχρι 40	<input type="checkbox"/>
Από 41 μέχρι 50	<input type="checkbox"/>	Ανω των 51	<input type="checkbox"/>
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ			
Λιγότερο από 7	<input type="checkbox"/>	Από 8 μέχρι 15	<input type="checkbox"/>
Από 16 μέχρι 25	<input type="checkbox"/>	Από 26 και πάνω	<input type="checkbox"/>
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ :	ΣΧΟΛΗ:	ΤΜΗΜΑ:	
ΑΛΛΟΣ ΤΙΤΛΟΣ			
Άλλο Πτυχίο Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι	<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	<input type="checkbox"/>
Διδακτορικό Δίπλωμα	<input type="checkbox"/>		

Β. Άξονες Συνέντευξης

I. Ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας/ υποεπίδοσης

Συζήτηση – Αναγνώριση του προβλήματος σχετικά με τις έννοιες σχολική αποτυχία και υποεπίδοση (χαμηλότερου επίπεδου από την αναμενόμενη στο ΑΠΣ) και σχολική αποτυχία(δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο)

1. Πως θα ιχνογραφούσατε, με βάση τη συζήτηση μας, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα;

2. Πως γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας;
3. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης;

II. Αίτια του Φαινομένου

4. Σε ποιους λόγους θα αποδίδατε την χαμηλή επίδοση των μαθητών(κληρονομικότητα, μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, οικονομικό οικογένειας, σχολείο, εκπαιδευτικός) ;
5. Ποιοι από τους παραπάνω λόγους είναι οι πιο σημαντικοί;(κατάταξη:)
6. Πως το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή; (θεσμικά μέτρα, μυθοποίηση(αδιαφορία κλπ))
7. Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει, δηλαδή, πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί, λόγω των συσσωρευμένων αποτυχιών;

III. Ρόλος των Εκπαιδευτικών και Αντιμετώπιση του Φαινομένου

8. Ο τρόπος που αξιολογούν (βαθμολογούν) οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης ; Αποτυπώνει την πραγματικότητα; Αν ναι, ποιοι λόγοι ωθούν τους εκπαιδευτικούς;
9. Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει, κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα, το μαθητή; (ενδεχομένως μια ενισχυτική διδασκαλία, ψυχοπαιδαγωγική στήριξη)
10. Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πως την δικαιολογείτε;

Παράρτημα Β

Παρουσίαση Συνεντεύξεων

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, που είναι καθαρά για την ανάλυση των δεδομένων μας. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε: Α. Μέχρι 30 ετών. Β. Από 30 μέχρι 40. Γ. 41-50. Δ. Άνω των 51;

Άνω των 51 αισίως.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας θα ήθελα να μου πείτε.

Πρέπει να είναι στα 26.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Κλασικής Φιλολογίας.

Χ.Π.: Και είναι στη Σχολή;

Στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, Φιλοσοφική ήταν ακόμη τότε και μετά Τμήμα Φιλολογικό.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος;

Ναι. Έχω και ένα δεύτερο πτυχίο από το ΦΠΨ των Ιωαννίνων στην κατεύθυνση της Ψυχολογίας. Και το μεταπτυχιακό που είναι όμως στην Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, αλλά είχα κάνει και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε, να κάνουμε μία γενικότερη συζήτηση και αναγνώριση του προβλήματος σχετικά με τις έννοιες σχολική αποτυχία και υποεπίδοση. Όταν σας αναφέρω αυτούς τους όρους τι είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτεστε για τη σχολική αποτυχία; Πώς τον έχετε στο μυαλό σας τον όρο;

Είναι μαθητές που στιγματίζονται ότι δεν τα πάνε καλά με κάποια μαθήματα, ειδικά με τα φιλολογικά, οι οποίοι δυσκολεύονται να περάσουν την τάξη. Την περνάνε χαριστικά στο Γυμνάσιο, γιατί προσπαθούμε να μην τους απορρίπτουμε και οι οποίοι

δεν έχουν καλή σχέση με το μάθημα, την παρακολούθηση στη συνέχεια. Αυτή είναι η εικόνα.

Χ.Π.: Όταν σας αναφέρω τον όρο υπο-επίδοση, πώς θεωρείτε ότι τον αναφέρουμε; Πώς τον σκέφτεστε;

Εγώ τον αντιλαμβάνομαι ως το ότι η βαθμολογία κυμαίνεται κοντά στη βάση, κυρίως προς τα κάτω, ή πολύ κοντά στη βάση.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να αναφερόμαστε με την υπό-επίδοση σε έναν μαθητή, ο οποίος ίσως έχει μία χαμηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη ή από τις γνώσεις που θα έπρεπε να έχει; Να είναι π.χ. μαθητής Β' Γυμνασίου αλλά οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Α' ;

Ναι, αλλά το άσχημο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη δημόσια εκπαίδευση είναι ότι στιγματίζουμε τους μαθητές, οπότε αμέσως το μυαλό δεν πηγαίνει στο ότι έχει υποεπίδοση, μία χαμηλότερη επίδοση από έναν μέσο όρο αναμενόμενο ή προσδοκώμενο, αλλά ότι είναι αρκετά χαμηλά. Και συνήθως σε αυτό το στερεότυπο πέφτουμε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Χ.Π.: Θα ήθελα να σας ρωτήσω, πώς θα ηχογραφούσατε, με βάση τη συζήτησή μας αυτή, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα; Πώς το συναντάτε;

Πρώτα απ' όλα, όταν θα μπει στην τάξη και θα ανακοινώσεις ότι «μαζί θα κάνουμε φέτος την ιστορία ή τα αρχαία ελληνικά», που είναι μαθήματα μιας αυξημένης δυσκολίας και δεν έχουν και τη γοητεία της νεοελληνικής γλώσσας, αμέσως εισπράττει την παγωμάρα της τάξης. Συνήθως η πρώτη μου ερώτηση για να αλλάξουν τα πράγματα είναι «τι περιμένουν από το μάθημα και τον καθηγητή;» ή «γιατί πρέπει να το διδασκόμαστε;». Δηλαδή, βάζουμε στόχους και το συμβόλαιο της ομάδας και μια χρονιά το έκανα και αντίστροφα. Ρώτησα τα παιδιά πώς μπορεί να γίνει το μάθημα όσο γίνεται πιο βαρετό, κουραστικό και αντιπαθές για όλους μας, ώστε αφού τα συγκεντρώσαμε να πούμε «αυτά ας μην τα κάνουμε». Οπότε, αμέσως στα δύο πρώτα, τρία μαθήματα ξεχωρίζουν οι μαθητές που θεωρούν οι ίδιοι πρώτα και στη συνέχεια περνάει και στους εκπαιδευτικούς και ίσως παγιώνεται και ξαναγυρίζει στους μαθητές ότι δεν θα τα πάνε καλά.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας;

Συνήθως με την μικρή δραστηριοποίηση των παιδιών μέσα στο μάθημα και την αποτυχία σε γραπτά τεστ και στο διαγώνισμα. Βέβαια, έχω συναντήσει περιπτώσεις που αυτό άλλαξε κατά 180° τουλάχιστον. Δηλαδή μαθητής που έμενε στην ίδια τάξη για Σεπτέμβρη στην ιστορία, έφτασε λίγο πριν φύγω από το σχολείο, πριν το τελευταίο τρίμηνο, να έχει πάει τόσο καλά που όσο εγώ έλεγα ότι θα φύγω και ήμουν χαρούμενη γιατί θα πήγαινα σε θέση που ήθελα, εκείνος άρχισε και έκλαιγε. Δεν είχε καταλάβει ότι είχε διαμορφώσει σχέση με το μάθημα και όχι με την καθηγήτρια και όταν έφυγα, έμαθα ότι τα πήγε ακόμη καλύτερα. Υπάρχουν, δηλαδή, τρόποι να αλλάξει η υποεπίδοση, απλώς συνήθως δεν τους προσπαθούμε.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα; Στο φάσμα της υποεπίδοσης-σχολικής αποτυχίας;

Στην πλειονότητά τους είναι με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο από την οικογένεια. Δεν έχουν ερεθίσματα εκπαιδευτικά σε αυτά που έχουν σχέση με το σχολείο. Συνήθως υπάρχουν και οικονομικές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια και είναι περισσότεροι αυτοί και λιγότερο οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται από μόνοι τους ή δεν κάνουν καμία προσπάθεια. Στην υποεπίδοση βέβαια με το χαμηλότερο αναμενόμενο είναι και οι μαθητές που το σχολείο το ελληνικό τους είναι βαρετό.

Χ.Π.: Οπότε, αν θα μπορούσαμε να πούμε σε ποιους λόγους γενικότερα θα αποδίδατε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών, μας είπατε είναι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας...

Οι δυσκολίες ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, γιατί το σχολείο αυτά που απαιτεί δεν τα δίνει στους μαθητές και το επόμενο μεγάλο είναι το ότι το σχολείο το δημόσιο είναι βαρετό, είναι ανιαρό για τα παιδιά. Και το γνωστικό αντικείμενο πάρα πολλές φορές είναι πολύ βαρετό και ανιαρό και εκτός της σημερινής δικής τους πραγματικότητας.

Χ.Π.: Υπάρχει περίπτωση να υπάρχουν οικονομικοί λόγοι πίσω από την υποεπίδοση;

Ναι, γιατί στην πλειονότητα που είπαμε πριν με το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, συνήθως οι γονείς δεν έχουν και τα χρήματα για να δώσουν τα ερεθίσματα. Δηλαδή,

δεν υπάρχει στο σπίτι μια μεγάλη βιβλιοθήκη, ώστε το παιδί κάποια στιγμή, έστω και κατά λάθος, να ανοίξει κάποια βιβλία. Οι ίδιοι δεν έχουν το χρόνο να διαβάζουν ώστε να λειτουργήσουν και ως παράδειγμα. Δεν θα τα πάνε σε μία έξοδο ή δεν θα γνωρίζουν και οι ίδιοι να πάνε σε μια αίθουσα τέχνης, σε ένα μουσείο... Να τους δώσουν δηλαδή εντελώς διαφορετικά ερεθίσματα από αυτά που έχουν στην καθημερινότητά τους. Εκτός του ότι, επειδή το ελληνικό σχολείο απαιτεί περισσότερα από όσα δίνει, χρειάζεται να έχουν και άλλα βιβλία βοηθητικά, να κάνουν και άλλες ασκήσεις. Δεν μπορούν σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά.

Χ.Π.: Από όλους αυτούς τους λόγους που έχουμε αναφέρει, ποιοι από αυτούς είναι οι πιο σημαντικοί αν θα κάναμε μία κατάταξη;

Για μένα το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, γιατί από εκεί ξεκινάνε τα ερεθίσματα που θα δεχθεί ο μαθητής και η σχέση που θα αναπτύξει με το σχολείο. Δηλαδή πρέπει να έρθει στο σχολείο τι αντίληψη έχει για το σχολείο και τη μάθηση και το ότι είναι σχεδιασμένο το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να είναι βαρετό στους μαθητές.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Δίνοντάς του κίνητρα και ερεθίσματα. Στο ελληνικό σχολείο κυρίαρχες είναι οι έννοιες της επιβράβευσης και της τιμωρίας. Δεν είναι η έννοια του παιχνιδιού. Δηλαδή, κάνω το μάθημα έτσι ώστε ο μαθητής να αισθανθεί ότι είναι σε έναν οικείο του χώρο και σε κάτι αγαπημένο, όπως είναι το παιχνίδι. Η διδακτική τεχνική που χρησιμοποιείται εν πολλοίς, για να μην πω μόνο αποκλειστικά είναι της μετωπικής διδασκαλίας που εγώ το λέω «μετωπική επίθεση». Οπότε, όλα αυτά δε βοηθάνε. Ίσα-ίσα κάνουν το πρόβλημα πιο έντονο. Δεν του δίνεται η δυνατότητα να ενεργοποιηθεί, να μιλήσει, να δραστηριοποιηθεί, να αναπτύξει πρωτοβουλία, να βγάλει καλλιτεχνικές ευαισθησίες, να δείξει τις δεξιότητές του. Πολλές φορές δηλαδή περνάει και ένας μαθητής και έξι χρόνια από τα χέρια μας για να καταλάβουμε ότι τελικά ήταν καλλιτεχνική φύση ή είχε την τάδε δεξιότητα. Συνήθως το σχολείο δεν ενδιαφέρεται για το τι κάνει ο μαθητής τις υπόλοιπες ώρες της ζωής του, τι τον ενδιαφέρει δηλαδή στην ουσία, οπότε αν δεν αλλάξει ο τρόπος εξέτασης και αν δεν αλλάξουν οι τρόποι διδασκαλίας να έρθουμε κοντά σε αυτά που θέλουν οι μαθητές, είναι πολύ δύσκολο να μειωθεί η υποεπίδοση.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή, μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Και από τις δύο πλευρές. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού γίνεται αυτοεκπληρούμενη προφητεία, γιατί ή θα ρωτήσει άλλους συναδέλφους πώς τα πάει σε άλλα μαθήματα ή θα ρωτήσει πως πήγε τον προηγούμενο χρόνο, οπότε έχω αυτοεκπληρούμενη προφητεία ότι δεν τα πάει καλά και έχει αυτή την ταμπέλα και τον ακολουθεί. Επίσης και ο ίδιος την φοράει αυτή την ταμπέλα «εγώ δεν τα πάω καλά» ή αφού όλα τα χρόνια ήταν το μάθημα βαρετό γιατί φέτος να είναι ενδιαφέρον;» ή «αφού όλα τα χρόνια δεν το καταλάβαινα, γιατί φέτος να το καταλάβω;», οπότε πριν να μπουν σχεδόν στην τάξη και οι δύο μαθητής και εκπαιδευτικός έχει τελειώσει το ζήτημα. Πολύ, πολύ σπάνια θα αλλάξει κάτι. Θυμάμαι, είχα τύχει σε ένα σχολείο, σε ένα Γυμνάσιο, ένας μαθητής παρότι φαινόταν ατίθασος και επαναστάτης, εμένα μου έβγαζε μία τρυφερότητα και ότι είχε ευαισθησίες. Δεν τον είδα ποτέ έτσι. Κάποια στιγμή είχε αντιπαλότητα με την καθηγήτρια που έκανε την ιστορία στο Τμήμα και έτυχε να είμαι σε ένα-δύο περιστατικά μπροστά. Τον έπιασα ιδιαιτέρως γιατί ήμουν και υπεύθυνη στο τμήμα και του είπα *«αγόρι μου, σε δέκα χρόνια δεν θα θυμάσαι γιατί μάλωσες με την κυρία τάδε, αλλά θα σου μείνει η απέχθεια για το μάθημα, για το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Γιατί να στερήσεις τον εαυτό σου από ένα ενδιαφέρον, χωρίς να εξετάζεις εάν σε ενδιαφέρει λόγω του ότι δεν είχες καλή σχέση με έναν εκπαιδευτικό;»*. Και ενώ είχε πει ότι δεν θα ξανάνοιγε βιβλίο στην ιστορία, το είχε ανακοινώσει στους γονείς του, ήρθε η μαμά του που με ευχαρίστησε και μου είπε ότι τους είπε ότι *«θα ξαναδικάσω, δεν θα αφήσω να περάσει έτσι»*. Αλλά είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις που θα τύχει να ξέρουμε τι συμβαίνει σε ένα παιδί. Στο δημόσιο σχολείο έχουμε στο τμήμα 27 παιδιά. Είναι αδύνατο να ασχοληθεί κανείς. Δηλαδή και τώρα που ακούγονται πολύ ωραία ως θεωρία, στην πράξη και η ίδια δεν μπορώ να ασχοληθώ. Πολύ σπάνια θα τύχει να μπορέσεις να δώσεις περισσότερο χρόνο σε κάποιο παιδί, να ανιχνεύσεις τέτοια ζητήματα, αλλά είμαστε και εθισμένοι να τα βλέπουμε αρνητικά. Κάποτε που έτυχε να ρωτήσω μέσα στην τάξη έναν μαθητή που ξεκίνησα σιγά-σιγά *«πες μου δέκα γραμμές, όποιες δέκα γραμμές θέλεις εσύ»*. Οι δέκα γραμμές σε ένα εύκολο μάθημα έγιναν 15. Μετά γίνονται 20. Όταν, λοιπόν, τον ρώτησα την πρώτη φορά *«πόσο χρόνο σου πήρε για να μου πεις αυτές τις δέκα γραμμές;»*, για να του πω ότι *«σου πήρε μία-*

δύο ώρες, αλλά την άλλη φορά θα σου πάρει λιγότερο και λιγότερο, οπότε μη νομίζεις ότι πάντα θα πρέπει να διαβάζεις τόσες ώρες το ένα μάθημα» για να τον ενθαρρύνω. Άρχισε να κοροϊδεύει η τάξη. Άρχισε να του λένε «τόσες ώρες; Έκανες τόσες ώρες;». Τον αποθάρρυναν οι συμμαθητές. Δηλαδή, ακόμη και τα ίδια τα παιδιά έχουν συνηθίσει ότι η κατάσταση πρέπει να είναι τόσο συντηρητική και τόσο αυστηρή και τόσο γκρίζα.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Αποτυπώνει την πραγματικότητα και αν είναι ποιοι είναι οι λόγοι εν τέλει που ωθούν τους εκπαιδευτικούς;

Άμεσα, γιατί ο τρόπος που εξετάζουμε, συνδέεται με τον τρόπο που κάνουμε μάθημα. Όταν, λοιπόν, δεν εξετάζουμε με τρόπο να δούμε τι μπορεί να ξέρει ο μαθητής, αλλά ψάχνοντας τι δεν ξέρει και πολλές φορές οι ερωτήσεις είναι μνημοτεχνικές. Μου έχει τύχει, ως διευθύντρια, να σφραγίσω θέματα εξετάσεων που σχεδόν ρωτούσε η καθηγήτρια «πες μου την τρίτη, Πέμπτη και έβδομη μάχη του Πελοποννησιακού Πολέμου». Με αυτό τον τρόπο δεν μπορούσα να την απαντήσω ούτε εγώ την ερώτηση. Όταν, λοιπόν, εστιάζουμε σε κάποιες λεπτομέρειες εντελώς στείρα, που δεν υπάρχει περίπτωση ο μαθητής να μπορεί με το επίπεδο που έχει, με την ωριμότητα την οποία έχει κατακτήσει να απαντήσει, είναι σαν να προσπαθούμε να δούμε στην πράξη την υποεπίδοσή του. Και ειδικά, τις πιο πολλές φορές ο τρόπος που ρωτάμε είναι ο τρόπος της στείρας παπαγαλίας. Θα αριστεύσει ο μαθητής που έχει παπαγαλίσει ακριβώς το κείμενο. Στην ουσία δεν ανιχνεύουμε ούτε γνώσεις, ούτε κριτική ικανότητα, ούτε δημιουργική, ούτε τίποτα από όλα αυτά.

Χ.Π.: Άρα ένας βαθμός που αποδίδεται από έναν εκπαιδευτικό σε έναν μαθητή πώς ακριβώς αποδίδεται; Δηλαδή αποτυπώνει πλήρως την πραγματικότητα;

Τις πιο πολλές φορές στο μεγαλύτερο ποσοστό του αποτυπώνει τη μνήμη, την ικανότητά του και πόσο χρόνο διέθεσε ώστε να απομνημονεύσει το βιβλίο. Δεν αποτυπώνει ούτε γνώσεις, ούτε άλλες δυνατότητες ή ικανότητες, αλλά επειδή ο τρόπος διδασκαλίας είναι της στείρας απομνημόνευσης ακόμα και στις πανελλαδικές, γιατί θεωρούνται υπό-λεπτομέρειες, τα ψιλά γράμματα που θα πρέπει να έχει κάποιος εντελώς φωτογραφική μνήμη, ημερομηνίες, τα οποία υπάρχουν στα βιβλία έτσι κι αλλιώς και ούτε έρευνα βοηθούν, ούτε τίποτα... γι' αυτό στην ουσία δεν

αποτυπώνει το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, ούτε το νοητικό επίπεδο. Αλλά είμαστε όλοι ευχαριστημένοι, γιατί ο τρόπος που εξετάζουμε και βαθμολογούμε είναι απόλυτα συνεπής με τον τρόπο που κάνουμε μάθημα και το αναλυτικό πρόγραμμα, οπότε είμαστε όλοι χαρούμενοι και δεν θίγουμε τα κακώς κείμενα. Γι' αυτό και μετά φωνάζουμε γιατί δεν έχουμε έρευνα πολλές φορές στο πανεπιστήμιο. Εφόσον έχουμε στυλ παπαγάλους, τι έρευνα να κάνει ο παπαγάλος;

Χ.Π.: Είναι απόλυτα σαφές αυτό. Τι κατά τη γνώμη σας τώρα, θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα τον μαθητή, που ανήκει στο φάσμα της υποεπίδοσης πρακτικά;

Το βασικό είναι να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι κοντά στο μαθητή. Το να εξαγγέλλονται από το Υπουργείο όλες αυτές οι ιστορίες, χωρίς να γίνεται σοβαρή επιμόρφωση, χωρίς να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή... Γιατί όταν δεν υπάρχει ένα κομπιούτερ που μπορεί να σχεδιάσει το μάθημά του όταν είναι τόσες ώρες στο σχολείο ο εκπαιδευτικός, δεν έχει ένα δικό του κομπιούτερ, δεν έχει καν ένα δικό του γραφείο... δύο συρτάρια δικά του και καρέκλα τα μοιραζόμαστε... δεν μπορούμε να έχουμε σοβαρή προσπάθεια που θα αποδώσει, γιατί δεν θα μπορέσει να πλησιάσει στους μαθητές. Επίσης, όταν τα τμήματα έχουν τόσους πολλούς μαθητές μέσα, 27 παιδιά, δεν μπορεί να μιλάμε για ατομικές διαφορές. Δεν υπάρχει καν ο χρόνος. Όταν τρέχει η ύλη και πιέζει, όπως γίνεται πολλές φορές, γιατί το ελληνικό σύστημα είναι εξεταστικό-κεντρικό, κεντρικό, η βαριά βιομηχανία της Ελλάδος είναι οι πανελλαδικές, και οι γονείς ξεκινάνε από τα πρόνηπια, από τον παιδικό σταθμό να σκέφτονται τις πανελλαδικές που θα δώσει το παιδί. Οπότε με αυτές τις προδιαγραφές πολύ λίγα πράγματα θα γίνουν. Θα πρέπει καθένας από εμάς και ως γονιός και ως εκπαιδευτικός να αλλάξει πρώτα νοοτροπία, για να μπορεί να προσελκύσει τους μαθητές, να βγουν αξίες και αρχές, για να μπορέσει να σχεδιαστεί λίγο διαφορετικά το σύστημα και να αποδώσει.

Χ.Π.: Μία ενισχυτική διδασκαλία;

Η ενισχυτική διδασκαλία βοηθάει, αλλά πάλι όπως οργανώνεται όταν η ενισχυτική διδασκαλία ξεκινάει στις 2 η ώρα το μεσημέρι, δεν δίνουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να πάει για φαγητό... Ο μαθητής έχει κάνει ήδη επτά ώρες στο σχολείο και πηγαίνει για την όγδοη ή ένατη, πόσο να αποδώσει; Στις πιο πολλές φορές αρχίζουν οι απουσίες. Οπότε, μόνο σε λίγες περιπτώσεις καταφέρνει να αποδώσει. Υπάρχουν

μαθήματα που γίνονται από συναδέλφους εθελοντικά απογεύματα, τα οποία έχουν αποδώσει, αλλά γίνονται απογεύματα, αφήνουν το χρόνο στο μαθητή, είναι κοντά και οι εκπαιδευτικοί δε δεσμεύονται από το πρωινό σχολείο.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς προσωπικά για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς την δικαιολογείτε;

Πρώτα απ' όλα ξεκινάω από το συμβούλιο της ομάδας από την αρχή που είναι για όλους, οπότε εκεί βλέπω και τις απαιτήσεις των μαθητών που δεν τους αρέσει το μάθημα. Δηλαδή, προσπαθώ να τους δείξω, ρωτώντας πρώτα εκείνους και τους ενθαρρύνω γιατί πολλές φορές τα παιδιά είναι μουνδιασμένα και δεν το έχουν σκεφτεί ότι μπορούν να έχουν κάποια απαίτηση οι ίδιοι και τους λέω «αν δεν μου πείτε εσείς τι θέλετε, τότε θα σας πω εγώ τι θέλω από εσάς» και ξεκινάει πρώτα απ' όλα από ότι θα γίνεται σεβαστό το διάλειμμά τους, είναι σεβαστός ο αριθμός των σελίδων που θα έχουν στην ύλη, πόσο ύλη θα έχουν, ο αριθμός των διαγωνισμάτων, ότι δεν πρέπει να περιμένει για να χτίσει το μύθο του ο εκπαιδευτικός το διαγώνισμα ή τις εξετάσεις να ζητήσει ό,τι πιο δύσκολο υπάρχει, αν δεν το έκανε μέσα στην αίθουσα με όλους μαζί να προβληματιστούν, πάει και το κάνει στις εξετάσεις. Οπότε, όταν δουν τα παιδιά ότι υπάρχει μία διαφορετική αντίληψη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό προς εκείνα, ένας μεγαλύτερος σεβασμός και διαφορετική αντίληψη για το πώς θα πρέπει να γίνει το μάθημα, και με διαφορετικές τεχνικές, ομαδο-συνεργατική, διαδραστικό τρόπο με τις νέες τεχνολογίες... Έχει τύχει, δηλαδή, να ανεβάσω πράγματα όχι μόνο στο ιστολόγιό μου, αλλά και στο facebook που έχω φίλους μαθητές, γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν το facebook και εκεί θα το δει, θα το επεξεργαστεί έστω και για λίγο. Αλλάζοντας όλα αυτά, λοιπόν, στον τρόπο διδασκαλίας ξεκινώντας, προσπαθώ να προσεγγίσω μετά τους μαθητές που έχουν δυσκολία, λέγοντάς τους ότι μπορούμε να φέρουμε τα πράγματα στα μέτρα τους και να αρχίσουν με μικρότερα βήματα να συμμετέχουν, οπότε όταν δει ο μαθητής ότι μπορεί και αυτός να συμμετάσχει και ότι μπορεί να σηκώσει το χέρι του και να πει κάτι που θα είναι σωστό, ενθαρρύνεται περισσότερο και αρχίζει να ενδιαφέρεται πολύ πιο πολύ. Με αυτό τον τρόπο και σαφώς στο βαθμό που μπορεί να γίνει με τον αριθμό των μαθητών.

Χ.Π.: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

Και εγώ ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2η

Χριστόφορος Παυλάκης: Να σας ευχαριστήσω καταρχάς για τη συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, που τα αξιοποιούμε για στατιστικούς λόγους. Αρχικά θα ήθελα να ρωτήσω σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε. Αν είστε μέχρι 30 ετών, από 30 μέχρι 40, 41 μέχρι 50 ή άνω των 50;

41 μέχρι 50.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας σας θα ήθελα. Είναι λιγότερα από επτά, από 8 μέχρι 15, 16 μέχρι 25 ή 26 και πάνω;

26 και πάνω.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο ποιο είναι;

Πτυχίο Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων, Τμήμα Νεοελληνικό.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος σπουδών, κάποιο άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Να ξεκινήσουμε με μία συζήτηση και αναγνώριση του προβλήματος που έχουμε σχετικά με τις έννοιες σχολική αποτυχία και υποεπίδοση. Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, τι σκέφτεστε; Τι είναι αυτό που έρχεται στο μυαλό σας;

Τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται πολλές φορές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τις δικές μας, που μπορεί ενδεχομένως να είναι πάρα πολλές και αυτό τους κάνει πολλές φορές να αγχώνονται, να προβληματίζονται, να μαζεύονται, να κλείνονται στον εαυτό τους και δυστυχώς υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις.

Χ.Π.: Μπορούμε να πούμε, βέβαια, ότι ίσως ενδεχομένως η σχολική αποτυχία αναφέρεται σε κάποια παιδιά, τα οποία δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Εννοείται. Για διάφορους λόγους, οικογενειακούς, κοινωνικούς, οικονομικούς δυστυχώς στην εποχή μας. Επίσης υπάρχουν παιδιά τα οποία έρχονται από αλλού. Έχουμε στο σχολείο μας και τέτοια παιδιά, τα οποία έχουν έρθει από το εξωτερικό

και αφού δεν μπόρεσαν στο δημοτικό να προσαρμοστούν, πόσω μάλλον στο γυμνάσιο που και οι απαιτήσεις οι δικές μας είναι περισσότερες.

Χ.Π.: Αναφορικά με τον όρο υποεπίδοση, μία σκέψη δική σας θα ήθελα. Όταν τον ακούτε, τι σας έρχεται στο μυαλό;

Πρώτη φορά τον ακούω τον όρο πραγματικά. Με προβληματίζει τώρα είναι η αλήθεια. Υποεπίδοση... δηλαδή επίδοση με δυσκολίες; Επίδοση που δεν είναι τόσο καλή;

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να αναφερόμαστε με την υποεπίδοση ότι ένας μαθητής βρίσκεται σε αυτό το φάσμα όταν π.χ. έχει μία χαμηλότερου επιπέδου επίδοση από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ή π.χ. ένα παιδί που είναι στην Γ' Γυμνασίου οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Α' Γυμνασίου ή στη Β' Γυμνασίου.

Υπάρχουν παιδιά που είναι Γ' Γυμνασίου, αλλά δυστυχώς το επίπεδό τους να είναι για την Α' Γυμνασίου ή πολλές φορές και την ΣΤ' Δημοτικού.

Χ.Π.: Μετά από αυτή τη συζήτηση, θα ήθελα να ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε εσείς, με βάση και αυτή τη συζήτηση που κάναμε, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα.

Πώς το αντιμετωπίζω;

Χ.Π.: Πώς το αντιλαμβάνεστε, το έχετε δει ή πώς το ιχνογραφείτε.

Δυστυχώς υπάρχουν περιπτώσεις... Καταρχήν να πούμε ότι υπάρχουν και παιδιά, τα οποία, όπως είπα και προηγουμένως, έχουν έρθει από άλλες χώρες και αν δεν τα έχουν καταφέρει στο Δημοτικό, δυστυχώς στο Γυμνάσιο αυτό πολλαπλασιάζεται. Δηλαδή, θέλω να πω ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν έρθει από άλλες χώρες. Αν, λοιπόν, στο Δημοτικό δυσκολεύτηκαν στην ανάγνωση και δεν έγινε καμία προσπάθεια είτε από μέρος τους, είτε από το δάσκαλο, είτε από τον γονέα για να βελτιωθεί, αυτό στο Γυμνάσιο που οι απαιτήσεις είναι πιο πολλές και πιο δύσκολες, αυτό πολλαπλασιάζεται. Και επίσης για μένα, είναι κάτι το οποίο το λέω, η επιτυχία φέρνει επιτυχία και η αποτυχία, αποτυχία. Δηλαδή, όταν τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να διαβάσουν για παράδειγμα, τους βάζεις να διαβάσουν ένα κείμενο και δυσκολεύονται πάρα πολύ να το διαβάσουν το κείμενο αυτό, πολλές φορές δεν...

Υπάρχουν, λοιπόν, παιδιά τα οποία στην προσπάθειά τους να διαβάσουν ένα κείμενο, δυσκολεύονται πάρα πολύ ή κάνουν πάρα πολλά λάθη και μπορεί οι υπόλοιποι συμμαθητές τους να τα κοροϊδεύουνε, αυτό τα κάνουν τελικά να κλείνονται όλο και περισσότερο στον εαυτό τους και να μη συμμετέχουν σε καμία προσπάθεια από εκεί και πέρα. Δηλαδή, όταν βλέπουν ότι δυσκολεύονται να το διαβάσουν το κείμενο αυτό, σταματάνε πια και πολλές φορές γίνονται και επιθετικά, δηλαδή δεν θέλουν με τίποτα να το διαβάσουν και βγάζουν και μία ένταση προς τον καθηγητή. Τους λες, ας πούμε, «διάβασε αυτό το κείμενο», και λένε «δε θέλω». «Κάνε μία προσπάθεια», «δε θέλω»... Και αρχίζουν σιγά-σιγά να κλείνονται όλο και περισσότερο στον εαυτό τους και σιγά-σιγά η μία αποτυχία φέρνει την άλλη αποτυχία.

Χ.Π.: Και απομονώνονται.

Και απομονώνονται.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Στα φιλολογικά δυστυχώς φαίνονται πιο έντονα. Δυστυχώς. Το λέω αυτό, γιατί υπάρχουν παιδιά με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που τα πάνε καλά στα μαθηματικά, γιατί είναι τύποι ή σε κάποιο άλλο μάθημα που θέλει τύπους, ενώ στη γλώσσα που είναι ένα μάθημα το οποίο χρειάζεται συγχρόνως και σκέψη και νους και γλώσσα, δυσκολεύονται πάρα πολύ. Πάρα πολύ και το βλέπουμε καθημερινά. Δυσκολεύονται να γράψουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν, δυσκολεύονται να σκεφτούν. Τα μαθήματα τα φιλολογικά έχουν πολλές απαιτήσεις. Είναι και τα αρχαία που κάνουμε στο Γυμνάσιο, τα οποία τα δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο, γιατί δεν καταλαβαίνουν ότι τα αρχαία είναι η γλώσσα μας. Θεωρούν ότι είναι... Πολλές φορές τους λέω «δεν είναι κινέζικα. Είναι η γλώσσα μας. Αυτό που έχουμε σήμερα είναι η συνέχεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας». Δυστυχώς στα φιλολογικά είναι πιο έντονο το πρόβλημα αυτό. Και ένα παιδί το οποίο θα έρθει από μία άλλη χώρα, μπορεί πιο εύκολα να καταλάβει τους τύπους των μαθηματικών από ότι τα αρχαία ελληνικά, τα οποία θα κάνει για πρώτη φορά μαζί μας και που γι' αυτά είναι κάτι το άπιαστο.

Χ.Π.: Και φαντάζομαι ότι ισχύει το ίδιο και στην ιστορία και στη λογοτεχνία;

Τα φιλολογικά μαθήματα γι' αυτό που με ρωτάτε είναι ο καθρέπτης. Είναι το πιο δύσκολο από όλα.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης; Έχετε κάποια εικόνα;

Το προφίλ που δείχνουν εδώ στο σχολείο;

Χ.Π.: Γενικότερα το προφίλ τους. Στην αρχή αναφερθήκατε σε κοινωνικούς παράγοντες, σε οικονομικούς...

Συνήθως είναι παιδιά, τα οποία επειδή, όπως είπα και προηγουμένως η αποτυχία φέρνει την αποτυχία, κλείνονται πάρα πολύ στον εαυτό τους. Συνήθως τα παιδιά λοιπόν αυτά είναι απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επειδή πολλές φορές μπορεί να έχουν γίνει αντικείμενο χλευασμού από τους άλλους γιατί μπορεί να μη διαβάζουν καλά, μπορεί να μην γράφουν καλά, μπορεί να μη φέρνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στα διαγωνίσματα, που μπορεί να είναι πολύ κάτω από τη βάση, αυτό πολλές φορές τα κάνει να απομονώνονται πολύ. Να μην κάνουν παρέα με τους συμμαθητές τους ή έχω και την άλλη περίπτωση που προσπαθούν διαρκώς να κάνουν πράγματα μέσα στην τάξη για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του καθηγητή και των συμμαθητών τους, κάνοντας αστεία, πειράζοντάς τα, κολλώντας του χαρτάκια στην πλάτη, κρύβοντας ας πούμε τις σβήστρες τους, τα μολύβια τους, πετώντας τα βιβλία τους, σκίζοντας... δηλαδή να προσπαθούν διαρκώς να κάνουν πράγματα μέσα στην τάξη για να κερδίσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, γιατί δεν μπορούν να βρουν άλλον τρόπο και των καθηγητών. Να γίνονται δηλαδή το επίκεντρο, αλλά με άλλη μορφή. Συνήθως είναι παιδιά τα οποία προέρχονται, όπως σας είπα, ή από άλλες χώρες ή παιδιά με έντονα οικονομικά προβλήματα. Θεωρώ ότι η οικονομική κρίση έχει συμβάλει πάρα πολύ και σε αυτό.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδατε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών γενικότερα;

Βασικός λόγος για μένα είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρώ πάρα πολύ σημαντική την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο θέμα της ανάγνωσης, της γραφής και της σκέψης η πρωτοβάθμια είναι καθοριστική. Αν λοιπόν αυτά τα παιδιά στο Δημοτικό δεν έτυχαν της προσοχής του δασκάλου ή της οικογένειας στο σπίτι, γιατί παίζει και αυτό πάρα πολύ βασικό ρόλο, πολύ βασικό, γιατί μπορεί στο σχολείο για διάφορους λόγους να μη συμμετείχαν στο μάθημα, αλλά αν οι γονείς είναι κοντά στα

παιδιά, τα στηρίζουν, τα επιβραβεύουν για οποιεσδήποτε προσπάθειες κάνουν, πιστεύω ότι και στο σχολείο μετά θα ήταν καλύτερα τα πράγματα. Θεωρώ, λοιπόν, πρώτο λόγο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την κρίση στην εποχή μας. Δυστυχώς παίζει πάρα πολύ βασικό ρόλο. Αν, παραδείγματος χάριν, οι γονείς έχουν τεράστια οικονομικά προβλήματα, αυτό περνάει και στα παιδιά. Η ένταση μέσα στο σπίτι, η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Δυστυχώς τα οικονομικά προβλήματα και ειδικά τα πολύ έντονα οικονομικά προβλήματα, δηλαδή η έλλειψη φαγητού πολλές φορές, γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις στα σχολεία που έχω ακούσει, παιδιά τα οποία λιποθυμάνε από ασιτία. Μπορεί να μην έχουμε τέτοια φαινόμενα εδώ στη δική μας πόλη, στο δικό μας σχολείο, αλλά εγώ έχω συναδέλφους που προέρχονται από μεγάλα σχολεία της Αθήνας και έχουν βάλει ως συσσίτιο πια στο σχολείο το γάλα. Θεωρώ, λοιπόν, πολύ βασικά αυτά στην εποχή μας.

Χ.Π.: Το σχολείο ή ο εκπαιδευτικός;

Παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Απλά, πολλές φορές τα παιδιά είναι πολλά στις τάξεις. Ο χρόνος μπορεί να μην είναι ο απαιτούμενος, να είναι αρκετός μάλλον. Ο εκπαιδευτικός παίζει πάρα πολύ βασικό ρόλο. Θα μπορούσε πάρα πολύ να βοηθήσει τα παιδιά. Θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά τόσο ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του σχολείου, όσο και αν γίνονται κάποια προγράμματα στο σχολείο ενισχυτικής διδασκαλίας, που γίνονται σε κάποια σχολεία. Δηλαδή, για να μπορέσουν να πείσουν τα παιδιά αυτά να παρακολουθούν τα μαθήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας που γίνεται μετά το πέρας των μαθημάτων. Ο δάσκαλος πολύ βασικό ρόλο για μένα, το είπα και προηγουμένως, παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο ο δάσκαλος και ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά. Να μην ασχολούμαστε δηλαδή μόνο με τους καλούς μαθητές, αλλά και με τους μαθητές εκείνους... έστω να τους δίνουμε τη δυνατότητα να διαβάσουν ένα μικρό κειμενάκι, όχι μεγάλο, και να τους επιβραβεύουμε κάθε φορά και να τους λέμε «μπορείς». Είναι πολύ σημαντικό αυτό.

Χ.Π.: Μία κατάταξη μού κάνατε, οπότε μού απαντάτε στην ερώτηση «ποιοι από τους παραπάνω λόγους είναι οι πιο σημαντικοί». Τώρα, στο κομμάτι πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή τι μπορούμε να πούμε; Π.χ. θα μπορούσαν να γίνουν κάποια θεσμικά μέτρα, κάποια ενισχυτική;

Βέβαια, το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές. Και μπορεί ο χρόνος μας να είναι περιορισμένος, γιατί μέσα σε αυτά τα 45 λεπτά θα πρέπει να εξετάσουμε, να

παραδώσουμε, να βγάλουμε μία συγκεκριμένη ύλη. Θεωρώ, όμως, πρώτον: με την ενισχυτική διδασκαλία ότι μπορεί να βοηθηθεί ένας μαθητής και δεύτερον με τις τάξεις ένταξης. Δηλαδή, οι μαθητές που όντως έχουν προβλήματα, οι γονείς τους να μη ντρέπονται. Να απευθύνονται στους αρμόδιους, έτσι ώστε να μπορούν να μπουν σε τάξεις ένταξης, σε τάξεις όπου θα είναι λίγα παιδιά. Σε ένα τέτοιο τμήμα μπορεί να είναι και δύο και τρία και τέσσερα παιδιά, έτσι ώστε να μπορούν να προχωρήσουν. Το λέω αυτό γιατί υπάρχει μία προκατάληψη. Δηλαδή, οι γονείς δε θέλουν τα παιδιά τους να πάνε σε τέτοιες τάξεις, γιατί θεωρούν ότι μπορεί οι υπόλοιποι μαθητές να τα κοροϊδέψουνε.

Χ.Π.: Στιγματισμός.

Στιγματισμός, ναι.

Χ.Π.: Κάτι το οποίο αναφέρθηκε πιο πριν, αλλά νομίζω ότι αξίζει να εστιάσουμε. Εάν η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του. Εάν υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω των συσσωρευμένων αποτυχιών.

Το είπα και προηγουμένως, το ξαναλέω. Και η επιτυχία φέρνει επιτυχία και η αποτυχία φέρνει αποτυχία. Και πολλές φορές δυστυχώς υπάρχουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι ξεκινάνε πολύ δυναμικά και υπάρχουν κάποιοι άλλοι στους οποίους δε συμβαίνει αυτό, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται. Ή μπορεί π.χ. όταν έρχονται σε εμάς στο Γυμνάσιο, στα πρώτα τους διαγωνίσματα να έχουν πολύ χαμηλούς βαθμούς, γιατί όπως σας είπα είναι τα αρχαία - μιας και είμαστε φιλόλογοι θα μιλήσουμε γι' αυτά - με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται. Να έχουμε κλάματα πολλά, να θεωρούν ότι δε μπορούν να ανταποκριθούν στο Γυμνάσιο και σιγά-σιγά αντί να προσπαθήσουνε, ίσως να φταίει και η οικογένεια σε αυτό, να τα ενθαρρύνουμε. Γιατί υπάρχουν γονείς που αν θα πάει το παιδί στο σπίτι και έχει γράψει επτά ή πέντε, να τα μαλώσουν, να τα αποθαρρύνουμε, να τους πούνε ότι «δεν μπορείς, δεν κάνεις» και έτσι να έρθουν μετά και να κλειστούν όλο και περισσότερο στον εαυτό τους και να λένε «αφού δεν τα καταφέρνω, τελείωσε για μένα. Δεν μπορώ τα αρχαία, δεν θα μπορέσω ποτέ να γράψω καλά στα αρχαία». Ή «δεν μπορώ να γράφω καλές εκθέσεις», αυτό είναι πολύ συνηθισμένο πια, το ακούμε, «δεν μπορώ να γράψω έκθεση, δεν μου κατεβαίνουν ιδέες» και αυτό τελικά διαιωνίζεται και ξεκινάνε στην Α΄ Γυμνασίου να γράφουν μία έκθεση εννιά σελίδες και να έρχονται στην Γ΄

Γυμνασίου και να γράφουν πέντε γραμμές, γιατί τους έχει μπει η ιδέα ότι αφού δεν μπορούν στην έκθεση, τα παρατάνε. Αυτό είναι κανόνας, δυστυχώς.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Αποτυπώνει δηλαδή η βαθμολογία την πραγματικότητα; Και γενικώς, ποιοι λόγοι ωθούν τους εκπαιδευτικούς να βάλουν το βαθμό που βάζουν;

Δυστυχώς συμβαίνει αυτό, γιατί ο βαθμός που μπαίνει στο Γυμνάσιο έχει να κάνει και με το διαγώνισμα εννοείται, που είναι υποχρεωτικό και με τις γραπτές εξετάσεις στο τέλος που είναι υποχρεωτικές, αν και για μένα ήταν θετικό το βήμα αυτό του Υπουργείου να μειώσει τα μαθήματα στο Γυμνάσιο. Δυστυχώς ο βαθμός δείχνει ακριβώς αυτό το πρόβλημα των μαθητών. Μπορεί να κάνουμε προσπάθειες βέβαια, ειδικά στο Γυμνάσιο, να βάζουμε μεγαλύτερους βαθμούς από αυτούς που πραγματικά αξίζουν οι μαθητές, γιατί για μένα το Γυμνάσιο είναι μία υποχρεωτική εκπαίδευση, που όλοι οι μαθητές πρέπει να τελειώσουν. Από εκεί και πέρα έρχεται το Λύκειο, που τα πράγματα μετά αλλάζουν. Γιατί υπάρχουν μαθητές που πηγαίνουν στο ΕΠΑΛ, κάποιοι άλλοι που θα συνεχίσουν στο Γενικό Λύκειο. Δυστυχώς όμως αποτυπώνεται.

Χ.Π.: Πολλές φορές ένας βαθμός είναι μεγαλύτερος ακριβώς για την προαγωγή του μαθητή;

Ναι, ναι. Πολλές φορές δηλαδή ο βαθμός δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Είναι πάντα +2 μονάδες, για να μπορέσουν και αυτοί οι μαθητές να περάσουν, γιατί διαφορετικά θα έπρεπε να μείνουν στην ίδια, και για μένα δεν υπάρχει χειρότερο από το να μείνουν στάσιμοι οι μαθητές. Εκτός από το στιγματισμό, εκτός από το ότι γίνονται αντικείμενο χλευασμού από τους υπόλοιπους μαθητές, αυτοί που μένουν στάσιμοι στην ίδια τάξη δεν πρόκειται ποτέ να προχωρήσουν.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα τον μαθητή; Μιλάω για πιο πρακτικά ζητήματα.

Σίγουρα οι γονείς στο σπίτι πρέπει να ασχοληθούνε πιο πολύ με τα παιδιά και αν βλέπουν ότι το παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, δεν είναι και τόσο δύσκολο να κρατάνε ένα βιβλίο στα χέρια τους και να βάζουνε το παιδί να διαβάζει και όχι να είναι, ας πούμε, στο Γυμνάσιο και να συλλαβίζει. Κάτι το οποίο θα έπρεπε να είχε ξεκινήσει από το Δημοτικό. Δηλαδή, οι γονείς, ας πούμε, από το Δημοτικό, από την

Γ' Δ' θα έπρεπε να είναι πάνω στο θέμα. Όταν βλέπουν ότι το παιδί δεν μπορεί να γράψει, δυσκολεύεται να γράψει, δυσκολεύεται να διαβάσει, πρακτικά πράγματα, με πολύ απλούς τρόπους... ένα μικρό κειμενάκι ανάγνωση, ένα μικρό κειμενάκι ορθογραφία. Είναι πράγματα πρακτικά, τα οποία μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Πρέπει δηλαδή να το κάνουν αυτό οι γονείς.

X.Π.: Πάλι θα ρωτήσω για την ενισχυτική σε αυτό το κομμάτι.

Η ενισχυτική για μένα παίζει βασικό ρόλο. Και βλέπουμε δυστυχώς ότι οι μαθητές αυτοί που τη χρειάζονται, δεν την υποστηρίζουν. Και πολλές φορές την υποστηρίζουν μαθητές που θα μπορούσαν και να μην τη χρειαστούν, αν στο σπίτι τους διάβαζαν. Τι τους οδηγεί τώρα να μην έρχονται στην ενισχυτική; Πιστεύω ότι δεν το αναφέρουν καν στους γονείς τους. Πολλές φορές και οι γονείς δεν ασχολούνται με αυτό το θέμα. Το αφήνουν και περνάει έτσι. Θεωρούν ότι ίσως δεν μπορεί να γίνει τίποτα και λένε «αφού δεν μπορώ να κάνω, τώρα γιατί να χάσω το χρόνο μου». Δεν τους ενισχύουν και οι γονείς. Θα έπρεπε να γίνει μεγαλύτερη προσπάθεια ίσως και από το Υπουργείο. Να ενισχύσει ακόμη περισσότερο την ενισχυτική σε όλα τα σχολεία.

X.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς την δικαιολογείτε εσείς προσωπικά;

Εγώ την ενθάρρυνση χρησιμοποιώ πάρα πολύ. Ενθαρρύνω πάρα πολύ τους μαθητές. Καταρχήν είναι κανόνας μέσα στην τάξη ότι κανένας δεν ασχολείται με τον άλλον. Δηλαδή, δεν θα ακούσω ποτέ γέλιο μέσα στην τάξη αν κάποιος κάνει ένα λάθος, ότι είμαστε άνθρωποι και κάνουμε λάθη. Δηλαδή, δεν θα αφήσω ποτέ μαθητή να χλευάσει μαθητή, επειδή δυσκολεύεται στην ανάγνωση, επειδή κάνει ορθογραφικά λάθη, ή που μπορεί να μην πήγε καλά στο διαγώνισμα. Αυτό είναι κανόνας για μένα. Δεν το συζητάω. Και προσπαθώ, όσο μπορώ, όσο μου επιτρέπει ο χρόνος να ενθαρρύνω τους μαθητές που δυσκολεύονται. Έστω ένα μικρό «διάβασέ μου Γιωργάκη αυτό το κομμάτι. Μπράβο». Μία πολύ απλή ερώτηση μπορεί να τους κάνω. Ερώτηση που να μην έχει σχέση με το μαθησιακό. Να είναι μία ερώτηση γενική, μία ερώτηση πιο θεωρητική και θα μείνω στην απάντηση και θα το ενθαρρύνω «μπράβο, μπράβο συνέχισε. Μπορείς, θα τα καταφέρεις». Θεωρώ ότι η ενθάρρυνση και η λέξη «μπορώ» θα τα βοηθήσει.

X.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3η

Χριστόφορος Παυλάκης: Να σας ευχαριστήσω που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με δύο-τρία δημογραφικά στοιχεία, που είναι απαραίτητα για τη δική μας ανάλυση. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκετε ηλικιακά. Μέχρι 30 ετών, από 30 μέχρι 40, 41 μέχρι 50 ή άνω των 50;

41 μέχρι 50.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας σας είναι λιγότερο από επτά, από οκτώ μέχρι 15, από 16 μέχρι 25;

Από 16 μέχρι 25.

Χ.Π.: ο βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλολογία.

Χ.Π.: Η Σχολή εδώ στα Γιάννενα;

Ναι στη Φιλοσοφική Ιωαννίνων.

Χ.Π.: Και το Τμήμα;

Νεοελληνικό.

Χ.Π.: Έχετε κάποιον άλλο τίτλο, άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε αρχικά με μία συζήτηση και αναγνώριση αν θέλετε του προβλήματος και των όρων. Όταν σας αναφέρω τον όρο «σχολική αποτυχία», θα ήθελα να μου πείτε τι σας έρχεται στο μυαλό;

Κακούς βαθμούς. Συνήθως αυτό εννοούμε.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχολική αποτυχία έχουν οι μαθητές που δεν έχουν προωθηθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Σωστά. Μαθητές που δεν έχουν πάρει αυτά που έπρεπε να πάρουν, τις γνώσεις, δεν έχουν αποκτήσει το επίπεδο, δεν έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες στα διάφορα μαθήματα.

Χ.Π.: Ο όρος υποεπίδοση; Πώς τον καταλαβαίνετε;

Χαμηλή επίδοση, μεταφράζεται συνήθως με χαμηλούς βαθμούς. Αν και υπάρχουν και άλλοι δείκτες και άλλα πράγματα. Η απόκτηση, ας πούμε, της γλωσσικής δεξιότητας δεν μεταφράζεται απαραίτητα με χαμηλό βαθμό. Υπάρχουν μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία, αλλά η γλωσσική τους καλλιέργεια είναι περιορισμένη. Συνήθως όμως έτσι τη μεταφράζουμε.

Χ.Π.: Στην υποεπίδοση θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ουσιαστικά μιλάμε για έναν μαθητή που είναι χαμηλότερου επιπέδου από το αναμενόμενο ή το μέσο επίπεδο στο πρόγραμμα;

Σωστά.

Χ.Π.: Ή θα μπορούσε π.χ. να είναι ένας μαθητής, ο οποίος ανήκει στην Β' ή στην Γ' Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του ίσως περιορίζονται...

Αντιστοιχούν σε χαμηλότερο επίπεδο.

Χ.Π.: Με βάση, λοιπόν, αυτή μας τη συζήτηση, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα.

Εννοείτε το προφίλ των μαθητών;

Χ.Π.: Πώς βιώνετε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης; Πώς το βλέπετε να διαμορφώνεται καθημερινά;

Είναι γενικά στις τάξεις το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, που θεωρούμε εμείς ότι ανήκουν στην κατηγορία της υποεπίδοσης, όπως το θέτετε. Είναι μαθητές, οι οποίοι είτε δεν προετοιμάζονται επαρκώς στο σπίτι, είτε δεν προσέχουν όσο πρέπει, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος ή να ανταποκριθούν σε μία στοιχειώδη αξιολόγηση. Μας απογοητεύουν, μας κάνουν τη ζωή μας δύσκολη όσον αφορά στη διεξαγωγή του μαθήματος. Πολλές φορές μας κάνουν να αισθανόμαστε ανεπαρκείς και γενικά το βασικό νομίζω είναι ότι η

διεξαγωγή του μαθήματος είναι χαμηλότερου επιπέδου από αυτού που θα επιθυμούσαμε. Δεν μπορούμε να υλοποιήσουμε αυτά που σχεδιάζουμε, ή εν πάση περιπτώσει αυτά που φιλοδοξούμε.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα δικά σας μαθήματα, τα φιλολογικά;

Στη Γλώσσα, ας πούμε, και στη Λογοτεχνία που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες σαν μαθήματα, κυρίως πια γίνεται αντιληπτό στο γραπτό λόγο. Δηλαδή, στο προφορικό λόγο, λίγο έως πολύ στα δικά μας μαθήματα μπορούν να εκφέρουν άποψη, έστω κι αν δεν κατέχουν ειδικές γνώσεις, επειδή είναι μαθήματα που βασίζονται περισσότερο στη λειτουργία της κρίσης, μπορούν ως ένα επίπεδο, αν κεντρίσεις το ενδιαφέρον τους, να ανταποκριθούν οι μαθητές. Εκεί που τα πράγματα είναι δύσκολα, είναι στο γραπτό λόγο. Γιατί τα τελευταία χρόνια η υποεπίδοση στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας έχει να κάνει με την αδυναμία των μαθητών και να κατανοήσουν το γραπτό λόγο, ειδικά αν είναι λίγο πιο σύνθετος στη σύνταξη, αν έχουμε μακροπερίοδο, λόγο, υποτάξεις κ.λπ. Με αυτά τα πάνε πια πάρα πολύ άσχημα τα παιδιά και πολύ περισσότερο να παράξουν δικό τους γραπτό λόγο. Ίσως επειδή είναι κάτι που δεν συμβαίνει στη ζωή τους έξω από το σχολείο πια καθόλου, ενώ οι παλαιότερες γενικές είχαν καλύτερη επαφή με το γραπτό λόγο, με το βιβλίο. Εδώ η επαφή είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Αυτό φαίνεται πάρα πολύ στα μαθήματά μας, σας είπα και στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου από την πλευρά τους.

Χ.Π.: Ως προς τα υπόλοιπα μαθήματα; Ιστορία, αρχαία;

Ως προς τα υπόλοιπα μαθήματα, τα αρχαία νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια υποβαθμίζονται και μάλιστα από πέρυσι που έχουνε βγει από το σύστημα των γραπτών εξετάσεων, τα παιδιά μόλις περάσουν την Α΄ Γυμνασίου και πάρουν μυρωδιά ότι το μάθημα δεν είναι γραπτώς εξεταζόμενο στο τέλος αδιαφορούν εν πολλοίς γι' αυτό. Πάντα το θεωρούσαν ένα μάθημα δύσκολο. Πολλές φορές θεωρούν ότι δεν έχει και σκοπό ύπαρξης, αφού είναι μία γλώσσα που δεν ομιλείται, επομένως είναι άχρηστη. Όσο για την Ιστορία, επίσης είναι μάθημα που τα παιδιά το θεωρούν πολύ δύσκολο. Είναι μάθημα που θέλει διάβασμα. Δεν μπορείς να ανταποκριθείς αλλιώς. Είναι απομνημόνευση. Σίγουρα φταίμε και εμείς οι καθηγητές, οι οποίοι δεν καταφέρνουμε να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον.

X.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης;

Θα έλεγα ότι τελικά το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οικονομικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος, το κατά πόσο υπάρχει ένα σταθερό και ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτοί οι τρεις παράγοντες φαίνεται να είναι καθοριστικοί. Από εκεί και πέρα, παιδιά λίγο πιο ανώριμα σε σχέση με την πραγματική τους ηλικία, παιδιά πιο μικρά που έχουν πάει πιο νωρίς στο σχολείο, αγόρια πιο ζωηρά. Τα αγόρια πολλές φορές δεν καταφέρνουμε να... Η παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες σαν χαρακτήρες, όπως είναι αδυναμία να συγκεντρωθούν, διάσπαση προσοχής και φυσικά παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, που κακά τα ψέματα το ελληνικό σχολείο αδυνατεί μέσα στην τάξη συνολικά να τις προσέξει και να τις χειριστεί έτσι όπως πρέπει παιδαγωγικά.

X.Π.: Αν ρωτήσω σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών, ποιοι θα ήταν αυτοί;

Και οικογενειακό περιβάλλον αφενός με τις ιδιαιτερότητες που έχει και ως προς τα κριτήρια που σας έθεσα και οι ιδιαιτερότητες μαθησιακές και συμπεριφοράς και χαρακτήρα του ίδιου του μαθητή. Βέβαια έχω αφήσει από έξω το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο φέρει πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης προφανώς.

X.Π.: Και το σχολείο σαν σχολείο;

Και το σχολείο σαν σχολείο σίγουρα. Και συνολικά το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Με βλέπετε λίγο επιφυλακτική σε αυτό γιατί, συνήθως όταν ένας μαθητής έχει την κατάλληλη φροντίδα από το σπίτι και είναι ένας μαθητής συνειδητοποιημένος και στο Γυμνάσιο, άλλο τα μικρά, είναι λίγο πολύ συνειδητοποιημένα τα παιδιά όταν θέλουν να είναι καλοί μαθητές, βρίσκουν τον τρόπο και να παρακάμψουν τον ανεπαρκή καθηγητή. Όμως, είναι γεγονός ότι οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου, προφανώς και έχουν πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης, ίσως μεγαλύτερο και από ότι συνειδητοποιούμε και παραδεχόμαστε και εμείς οι ίδιοι.

X.Π.: Οπότε, αν βάλουμε μία κατάταξη στο ποιοι από τους παραπάνω λόγους είναι οι πιο σημαντικοί, πώς περίπου θα το κατατάσσατε;

Θα έλεγα ότι είναι μεγαλύτερης σημασίας το οικογενειακό περιβάλλον, μετά το σχολείο και τρίτον οι μαθητές, οι ιδιαιτερότητες που έχουν. Κανονικά το σύστημα και η οικογένεια θα έπρεπε να βρίσκει τον τρόπο τις όποιες ιδιαιτερότητες των μαθητών να τις στρέφει υπέρ τους. Αν δεν το καταφέρνει, είναι αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και των φορέων του και του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή; Με κάποια θεσμικά μέτρα;

Πρώτα απ' όλα, πάρα πολλά από αυτά τα παιδιά που έχουν σημαντική υποεπίδοση χρειάζονται ιδιαίτερη ενασχόληση, προσωπική, ατομική, που θα μπορούσε να την κάνει για παράδειγμα ένας ψυχολόγος, που θα έβλεπε τι φταίει με συνεδρίες σε επίπεδο ατομικό. Θα μπορούσε το σχολείο να έχει ενισχυτική διδασκαλία πιο οργανωμένη, πιο αποδεκτή, γιατί έχει υπάρξει ενισχυτική διδασκαλία, η οποία δεν ήταν αποτελεσματική, δεν έπιασε. Οργανωμένη, λοιπόν, ενισχυτική διδασκαλία. Θα μπορούσε να υπάρξει επίσης με πιο αποτελεσματικό και δομημένο λόγο εξατομικευμένη διδασκαλία, που να αφορά παιδιά με διαγνωσμένες ιδιαιτερότητες και προβλήματα. Θα μπορούσε να υπάρχει καλύτερη και θεσμοθετημένη συνεργασία μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος, κηδεμόνων και εκπαιδευτικών. Και σε αυτό υστερεί πάρα πολύ το ελληνικό σχολείο. Για να μην πιάσουμε μετά τι θα έπρεπε να υπάρχει για το εκπαιδευτικό προσωπικό... Η αξιολόγηση, η επικαιροποίηση των γνώσεων τους και της επαφής τους με παιδαγωγικές μεθόδους καινούριες κ.λπ.. Αυτά είναι ορισμένα βασικά που μπορώ να σκεφτώ.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Σίγουρα. Αυτό το βλέπουμε πάρα πολύ στις πρώτες ειδικά τάξεις του Γυμνασίου σε σχέση με το τι επίδοση έρχονται τα παιδιά από το Δημοτικό. Μπορεί δύσκολα μπορούν να αποποιηθούν ετικέτες που τους έχουν αποδοθεί δίκαια ή άδικα, δεν έχει σημασία, τα παιδιά. Πολύ δύσκολα μπορούν να τις αποτινάξουν και να χαράξουν μία άλλη πορεία και να ξεφύγουν από το προφίλ του κακού μαθητή.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Αποτυπώνει την πραγματικότητα; Και αν ναι, ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν αυτό το βαθμό;

Τα τελευταία χρόνια η βαθμολογία είναι μία αγγαρεία και για το σύστημα γενικώς και για τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές την αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ελαφρότητα πιθανότατα από ότι παλιά, γιατί τουλάχιστον στο επίπεδο του Γυμνασίου, και στο Λύκειο έτσι είναι, πολλές φορές είναι εντελώς συνειδητά εικονική. Και το σύστημα τη θέλει εικονική, καλώς ή κακώς δεν το λέω απαραίτητα ως αρνητικό. Μπορεί και έτσι να είναι καλύτερα. Πάντως η βαθμολογία είναι πολύ χονδρική. Έτσι την κάνουμε συνειδητά και είναι βέβαια πολύ επιεικής. Έχει ανέβει προς τα επάνω. Ούτε χρησιμοποιείται πια όπως παλαιότερα όλη η ευρύτητα της κλίμακας της βαθμολογίας. Κινούμαστε από ένα υψηλό όριο και πάνω και συνειδητά αξιολογούμε τους μαθητές μας μέσες άκρες, χονδρικά. Και βέβαια και το ότι έχουν περιοριστεί και τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, σε αυτό κατατείνει. Τα υπόλοιπα τα βαθμολογούμε κατ' εκτίμηση πολύ χονδρική.

Χ.Π.: Οπότε ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τον εκπαιδευτικό να βαθμολογήσει έτσι, πιο ψηλά ενδεχομένως;

Υπάρχει γενικότερα μία επιείκεια στο ελληνικό σχολείο σε σχέση με παλαιότερα. Θεωρεί ότι είναι κάτι που τον βγάζει από τη δύσκολη θέση. Υπάρχει μία εκτίμηση παιδαγωγική και ψυχολογική, ότι πρέπει να ενισχύουμε περισσότερο τους μαθητές μας παρά να τους κόβουμε, να τους περιορίζουμε τα φτερά τους με μία αυστηρή βαθμολογία. Μία γενικότερη αντίληψη επιείκειας απέναντι στους μαθητές σε όλα τα επίπεδα.

Χ.Π.: Τι, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή σε πιο πρακτικά πράγματα; Μιλήσαμε πριν για την ενισχυτική διδασκαλία. Ένα πιο οργανωμένο σύστημα ενισχυτικής διδασκαλίας π.χ.;

Βέβαια, πιο οργανωμένο, πιο αποτελεσματικό, πιο εξατομικευμένο.

Χ.Π.: Μία στήριξη ψυχοπαιδαγωγική;

Ναι, αυτό που είπα και πριν, ότι αν υπήρχε ένας ψυχολόγος ή ένας παιδαγωγός, ο οποίος να είναι αποδεσμευμένος από τα μαθήματα και να είναι επιφορτισμένος με το

να βλέπει παιδιά σε ένα επίπεδο ατομικό, προσωπικό, να συζητάει μαζί τους, να ξέρει το οικογενειακό τους περιβάλλον, γιατί και εμείς λίγα πράγματα ξέρουμε, τα πολύ βασικά. Σε αυτές τις τρυφερές ηλικίες το τι προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίζουν στο σπίτι μπορεί να είναι καθοριστικό για την προσωπικότητα και για την επίδοσή τους. Αν υπήρχε κάποιος που θα μπορούσε να διαχειρίζεται τέτοια θέματα, να είναι πιο κοντά στα παιδιά, αυτό προφανώς θα βοηθούσε.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς την δικαιολογείτε από την πλευρά σας;

Πάντα προσπαθώ αυτό που λέω ότι θα έπρεπε να το κάνει κάποιος ειδικός, δηλαδή την πιο προσωπική επαφή. Το να πλησιάζουμε τα παιδιά νομίζω ότι είναι το πιο αποτελεσματικό και να προσπαθούμε, όσο μας επιτρέπουν τα χρονικά και άλλα περιθώρια του ελληνικού σχολείου, να ασχολούμαστε μαζί τους πιο προσωπικά, πιο εξατομικευμένα και να προσπαθούμε να διαγνώσουμε από πού ξεκινάει το πρόβλημα, μήπως τυχόν και μπορούμε να παρέμβουμε για να το λύσουμε. Γιατί πολλές φορές παιδιά είναι αδιάφορα, είναι φορές που μπορούμε κάτι να κάνουμε. Είναι άλλες φορές που τα περιθώρια παρέμβασής μας είναι από ελάχιστα έως ανύπαρκτα. Νομίζω ότι αυτό είναι το βασικό. Από εκεί και πέρα, βέβαια, και το να ασχοληθείς και λίγο διαθέτοντας κάποιον έξτρα χρόνο σε πρακτικό επίπεδο στη διδασκαλία. Να εξηγήσεις κάτι που μέσα στην τάξη δεν μπορείς, να διαθέσεις ένα διάλειμμα, να διαθέσεις ένα κενό, αλλά αυτά πάλι είναι πολύ περιορισμένα γιατί δεν μας επιτρέπει το πρόγραμμα. Δεν είναι ενταγμένα μέσα στο πρόγραμμα ο καθηγητής να έχει και ένα δίωρο που να μπορεί να δει ατομικά ένα μαθητή του και να ασχοληθεί ατομικά μαζί του, οπότε όλα αυτά τα κάνουμε στα πολύ ελάχιστα περιθώρια που έχουμε από το ωρολόγιο πρόγραμμά μας.

Χ.Π.: Και επειδή μιλήσαμε για αδιαφορία, εντοπίστε μία αδιαφορία που φαντάζομαι ότι οι πρακτικές ουσιαστικά που επιλέγετε είναι ακριβώς για να αντιμετωπιστεί και αυτή.

Βέβαια. Τις περισσότερες φορές η υποεπίδοση έχει να κάνει με αδιαφορία του μαθητή. Τώρα από πού ξεκινάει αυτή η αδιαφορία; Από το ότι εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε καταφέρει να την κεντρίσουμε, αυτό είναι σίγουρο, αυτό είναι βέβαιο, δεν το αμφισβητώ καθόλου. Αλλά και σε άλλους λόγους οικογενειακούς και ειδικούς υπάρχουν σίγουρα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4η

Χριστόφορος Παυλάκης: Αρχικά να σας ευχαριστήσω που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποια από τις τέσσερες ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω ανήκετε. Μέχρι 30 ετών. Από 30 μέχρι 40. 41-50 ή άνω των 51;

Στην τρίτη. 41 μέχρι 50.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας; Λιγότερο από επτά; 8 μέχρι 15; 16 μέχρι 25;

Δεύτερη. 8 μέχρι 15.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ.

Χ.Π.: Εδώ στα Γιάννενα;

Ναι.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό; Διδακτορικό;

Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε, κάνοντας μία γενικότερη συζήτηση και αναγνώριση του προβλήματος σχετικά με τις δύο έννοιες που χρησιμοποιούμε στην έρευνα. Σχολική αποτυχία και υποεπίδοση. Ας ξεκινήσουμε από τη σχολική αποτυχία. Όταν σαν αναφέρω αυτό τον όρο, τι σκέφτεστε;

Η σχολική αποτυχία είναι η δυσκολία των παιδιών να ακολουθήσουν με μία συνέπεια και αποτελεσματικότητα το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και τα επιμέρους αντικείμενα, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται και στις επιδόσεις των παιδιών αυτών.

Χ.Π.: Στη σχολική αποτυχία βέβαια νομίζω ότι θα μπορούσαμε να αναφερθούμε ενδεχομένως και στο χαμηλότερο επίπεδο από το αναμενόμενο; Δηλαδή, ένας μαθητής να είναι, ας πούμε, στην Γ΄ Γυμνασίου...

Ναι, αυτό σε όρους αξιολόγησης έχει σαν αντίκτυπο και αυτό. Δηλαδή, τη χαμηλότερη βαθμολογία. Οι δυσκολίες για οποιονδήποτε λόγο, μαθησιακό, γνωστικό, συναισθηματικό συνεπάγονται και την χαμηλότερη βαθμολογία επίδοσης.

Χ.Π.: Όπως και γενικότερα ότι ένας μαθητής δεν έχει επωφεληθεί ουσιαστικά από το σχολείο άμεσα.

Ναι, σαφώς.

Χ.Π.: Το ίδιο, λοιπόν, ισχύει και για την υποεπίδοση;

Νομίζω ότι υπάρχει σχέση, ναι. Το ένα συνεπάγεται το άλλο.

Χ.Π.: Με βάση τη συζήτησή μας αυτή, θα ήθελα να ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα.

Εγώ, επειδή ασχολούμαι με την ειδική εκπαίδευση, είναι κάτι το οποίο βλέπω καθημερινά, γιατί εξ αντικειμένου τα παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, να μιλήσω από αυτή τη σκοπιά, θα έλεγα ότι είναι κάτι καθημερινό για τη δική μου επαγγελματική ιδιότητα. Δεν ξέρω κατά πόσο αυτό εξυπηρετεί τη συνέντευξη. Αλλά γενικώς, έχοντας μία εικόνα, θα έλεγα ότι, και στο σχολείο που είμαστε, γιατί και αυτό έχει σημασία, κάθε φορά η περιοχή, το σχολείο με την έννοια του δυναμικού γεωγραφικά, είναι κάτι αρκετά συχνό θα έλεγα και ακούω από συναδέλφους ότι συναντάται συχνά.

Χ.Π.: Ποιος είναι ο τρόπος που φαίνεται η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση;

Πέρα από τις επιδόσεις στα μαθήματα και στα διαγωνίσματα, έχει να κάνει με την απουσία κινήτρου για μάθηση, για μαθησιακή διδασκαλία. Δηλαδή, δύσκολα τα παιδιά ενδιαφέρονται για το σχολείο, να το πω με απλά λόγια, και για τη γνώση γενικότερα. Υπάρχει μία σχετική αδιαφορία για το θεσμό και ό,τι αυτό συνεπάγεται για το σχολείο και τις γνώσεις.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Από την καθημερινή επίδοση και συμμετοχή των παιδιών, που λογικά θα έπρεπε να είναι σε ένα μέσο όρο μεγαλύτερο και από τις επιδόσεις, όπως αυτές μεταφράζονται

στα διαγωνίσματα, στα ωριαία διαγωνίσματα, στα τεστ κ.λπ. και στις εξετάσεις στο τέλος η γενική εικόνα.

Χ.Π.: Αν το συγκεκριμενοποιήσουμε π.χ. στην έκθεση και στη λογοτεχνία;

Θα έλεγα ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται όσον αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου, την παλαιά έκθεση. Εκεί είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες. Όσον αφορά στα υπόλοιπα, τα θεωρητικά, έχουν μεγαλύτερη οικειότητα τα παιδιά γιατί έρχονται σε επαφή με κείμενο, κατανοούν. Το κείμενο τους δίνει τη δυνατότητα και για γραμματικά συντακτικά φαινόμενα. Άρα στη γλώσσα μένουμε κυρίως για δυσκολία στην γραπτή έκθεση και τώρα όσον αφορά την αρχαία ελληνική γλώσσα, εκεί πια υπάρχει μία δυσκολία. Τα παιδιά θεωρούν συχνά ότι είναι κάτι, το οποίο δεν θα τους ωφελήσει, ίσως είναι μία γνώμη που περνάει και από την οικογένεια και τον περίγυρο και εκεί υπάρχει δυσκολία.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης;

Είναι πάρα πολλά τα χαρακτηριστικά. Θα μπορούσαν να είναι παιδιά «αδύναμοι μαθητές», δηλαδή που για κάποιους λόγους είτε από το Δημοτικό και τη μη συστηματική επαφή με τη μάθηση τους δημιουργήθηκαν κενά, υπήρξε κάποια αδιαφορία και αυτό όλο τροφοδοτεί ένα φαύλο κύκλο αποτυχίας και υποεπίδοσης. Είναι μία άλλη ομάδα παιδιών τα οποία έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και θα μπορούσε να είναι και μία ομάδα παιδιών που για άλλους λόγους, κοινωνικούς, συναισθηματικούς, δεν έχουν την επαφή που θα έπρεπε να έχουν καθημερινά και αυτό τους έχει δημιουργήσει κενά.

Χ.Π.: Οπότε, αν ρωτήσω σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών...

Θα λέγαμε, λοιπόν, την ύπαρξη κενών στη μάθηση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια του Δημοτικού. Δεύτερος λόγος θα ήταν οι ειδικές δυσκολίες διαγνωσμένες, μαθησιακές ή άλλου τύπου και εδώ έρχονται και τα προβλήματα, ο τρίτος λόγος που έχει να κάνει με δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς.

Χ.Π.: Άρα το κομμάτι της οικογένειας...

Όλα αυτά συνδέονται και με την οικογένεια.

X.Π.: Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας;

Αυτός είναι ένας άλλος παράγοντας. Και η οικογένεια παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο από άποψη ερεθισμάτων που παρέχει στο παιδί, από άποψη παρακολούθηση, «επιτήρηση».

X.Π.: Δεν ξέρω και κατά πόσο οφείλεται και στο οικονομικό κομμάτι.

Και αυτό βέβαια διαδραματίζει κάποιο ρόλο. Βέβαια, δεν είναι αυστηρά ότι μία οικογένεια με οικονομική άνεση, που θα μπορέσει να παράσχει στα παιδιά της κάποιες δυνατότητες μορφωτικές, σημαίνει αυτόματα ότι θα έχει και ένα παιδί με καλή επίδοση, αλλά σαφώς παίζει ρόλο. Αν και συχνά, ακόμη και μία οικογένεια που μπορεί να μην έχει οικονομική δυνατότητα, μπορεί να στερηθεί, γιατί ζούμε και σε μια τέτοια κοινωνία, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα υπάρχει μία μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση. Ακόμα και μία οικογένεια, λοιπόν, που δεν έχει οικονομική δυνατότητα, θα μπορούσε να στερηθεί για να πάει το παιδί του φροντιστήριο ή κάτι άλλο.

X.Π.: Ποιοι από τους παραπάνω λόγους που αναφέραμε, είναι ενδεχομένως οι πιο σημαντικοί; Αν θα μπορούσαμε να κάνουμε μία κατάταξη.

Θα έλεγα ότι η οικογένεια είναι το πρώτο ίσως, και με βάση το υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχει και τα ερεθίσματα και όλα αυτά. Βεβαίως μετά είναι και το σχολείο, μέσα από το κατά πόσο ενεργοποιεί την επιθυμία του παιδιού να συμμετάσχει σε όλο αυτό το πράγμα, με το πώς παρουσιάζει το υλικό. Και τρίτο είναι οι δυσκολίες του ίδιου του παιδιού, που έχει να κάνει με τις αντικειμενικές δυσκολίες του.

X.Π.: Και βέβαια στο κομμάτι του σχολείου φαντάζομαι, υπάγουμε και τον εκπαιδευτικό σε αυτό;

Ναι, αυτό εννοούσα με το πώς παρουσιάζεται το κομμάτι της μάθησης στο παιδί.

X.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Ξεκινώντας από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο, από το πώς προσφέρεται η γνώση στο μαθητή, πάντα με βάση τις οδηγίες και το αναλυτικό πρόγραμμα όπως ορίζονται από το Υπουργείο. Και δεύτερον με βάση την αυτενέργειά του και πάντα με αυτές τις οδηγίες στο να ακολουθείται και να παρέχεται μία σύγχρονη γνώση, όχι αυστηρά

μόνο με το βιβλίο, αλλά με συμπληρώματα, με βοήθεια, με διαδραστικούς τρόπους που προσφέρουν σήμερα οι τεχνολογίες, οι διαδραστικοί πίνακες, έτσι ώστε το παιδί λίγο να ενδιαφερθεί, να τους προσφερθούν με πιο ελκυστικό τρόπο οι παρεχόμενες γνώσεις και να συμμετάσχει. Κατά δεύτερον, πολύ ουσιαστικός είναι και ο ρόλος ο υποστηρικτικός των καθηγητών. Κατά πόσο δηλαδή είναι δίπλα στο παιδί και συναισθηματικά, να ξέρει ότι υπάρχει κάποιος διαθέσιμος πέρα από το μάθημα, να μπορέσει να μιλήσει, να έχει ένα διάλογο, να εμπιστευτεί πράγματα ή δυσκολίες του. Κατά τρίτον, πολύ σημαντική είναι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς σε συστηματική βάση, που αυτό βέβαια προϋποθέτει το χτίσιμο μιας σχέσης και από τις δυο πλευρές, να γνωρίζουν οι γονείς ότι είναι διαθέσιμο το σχολείο και οι υπεύθυνοι καθηγητές. Πιστεύω ότι θα ήταν σημαντικό να υπάρχει και ένα ειδικό προσωπικό στα σχολεία. Για παράδειγμα, να είσαι σχολικός ψυχολόγος, που θα ήταν απαραίτητο στα προβλήματα καθημερινής φύσεως που έχουν να κάνουν και με το ίδιο το παιδί και με τη σχέση του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές του και με τους δασκάλους.

Χ.Π.: Και φαντάζομαι, βέβαια, ότι ενδεχομένως μπορούν να παρθούν κάποια θεσμικά μέτρα και ως προς τους εκπαιδευτικούς. Π.χ. για την αξιολόγηση που ακούμε ή κάποια επιμόρφωση ενδεχομένως.

Η επιμόρφωση είναι ένα ζητούμενο σίγουρα και υπάρχει σε μεγάλο βαθμό. Σε σχέση με το παρελθόν εγώ βλέπω ενέργειες και επιμορφώσεις που γίνονται σε ετήσια βάση και αρκετά συχνές και έχουμε πια τη δυνατότητα να συμμετάσχουμε. Τώρα ο θεσμός της αξιολόγησης είναι μια άλλη κουβέντα πολύ μεγάλη, που έχει κάποιες βάσεις, αλλά πρέπει να πραγματοποιηθεί με όρους και με συζήτηση και αποδοχή από όλες τις πλευρές.

Χ.Π.: Αν και νομίζω ότι αναφέρθηκε, θα το ρωτήσω. Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Ναι. Νομίζω ότι παίζει βασικό ρόλο. Και νομίζω ότι ως ένα βαθμό και στο βαθμό που υπήρξε μία πορεία χρόνων, όπως ας πούμε όλο το Δημοτικό, νομίζω είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό καθοριστική. Γιατί έχει αντίκτυπο πέρα από το μαθησιακό και στο μαθησιακό κομμάτι που συσσωρεύονται τα κενά. Υπάρχει και στο συναισθηματικό κομμάτι. Αυτό όλο έχει αντίκτυπο στο πως βλέπει ο μαθητής τον εαυτό του σε σχέση

με το σχολείο, άρα στην αυτοεκτίμησή του, στο τι εικόνα διαμορφώνει για το πώς τον βλέπουν οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί να αισθάνεται ότι είναι ένα άτομο που δεν αξίζει στα μάτια των εκπαιδευτικών, επομένως, ναι, έχει διαδραματίσει ρόλο.

Χ.Π.: Οπότε μπορεί να έχουν έρθει μαθητές, γιατί μιλάμε για Γυμνάσιο, στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό, οι οποίοι ενδεχομένως είναι ακριβώς συνεχώς σε μία κατάσταση αποτυχίας, οπότε έρχονται με ντισαβαντάζ;

Ναι, είναι ένα μειονέκτημα θεωρώ. Αυτό βέβαια είναι από μόνο του. Δηλαδή, παίζει ρόλο και το πώς όλο αυτό το αντιμετωπίζει η οικογένεια, κατά πόσο δηλαδή ενισχύει αυτή την άποψη του αδύναμου ή κατά πόσο του δίνει μία διαφορετική εικόνα να πιστέψει ότι αυτό μπορεί να το διορθώσει, άρα το παρακολουθεί, είναι πάνω στο παιδί και το βλέπει και έχει να κάνει επίσης και με την προσωπικότητα του παιδιού θεωρώ. Κατά πόσο έχει κίνητρα και κατά πόσο έχει τέτοια ανθεκτικότητα, ώστε να θεωρήσει ότι αυτό μπορεί να το ανατρέψει και να συνεχίσει, να το αποδώσει σε άλλους παράγοντες, ας πούμε, ότι προσπάθησε αρκετά, εξωγενείς ή ότι...

Χ.Π.: Αυτό μπορεί να το δει ο εκπαιδευτικός φαντάζομαι στο Γυμνάσιο; Ότι ένα παιδί έρχεται μετά από συσσωρευμένες αποτυχίες;

Ναι, φαίνεται πιστεύω.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Θα μπορούσε. Θεωρητικά ναι. Ενισχύει δηλαδή μία χαμηλή βαθμολογία αυτή την εικόνα και άλλωστε είναι και ο τρόπος που το παιδί βλέπει το αποτέλεσμα της ανεπάρκειας στο κομμάτι. Επομένως, ναι, θα έλεγα πως σχετίζεται. Αν και γενικότερα σήμερα υπάρχει μία, εγώ θεωρώ, επιείκεια προς την βαθμολογία των παιδιών. Γενικά, ναι.

Χ.Π.: Άρα, η βαθμολογία που δίνεται στο παιδί, αποτυπώνει την πραγματικότητα, την μαθησιακή του κατάσταση;

Σε γενικές γραμμές ναι. Υπάρχει όμως, όπως ξαναείπα, μία διάθεση επιείκειας.

Χ.Π.: Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να βάλουν τους βαθμούς που βάζουν; Ιδιαίτερα αν υπάρχει επιείκεια; Για ποιο λόγο βάζω υψηλότερο βαθμό;

Το αναφέρω σαν μία τάση, όχι σαν τον κανόνα. Γιατί γενικώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν βλέποντας πολύπλευρα το παιδί, να αποδώσουν αυτό που όντως είναι. Δε μπορεί να έχει ένα βαθμό πάνω από τη βάση να πριμοδοτηθεί τόσο, ώστε να... Μιλάμε για μικρές αποκλίσεις.

Χ.Π.: Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τον εκπαιδευτικό να βάλει τη βαθμολογία που βάζει;

Στην ουσία μέσα από την καθημερινή επαφή με το παιδί μπορεί και διαπιστώνει αντικειμενικά την επίδοσή του σε διάφορα αντικείμενα και μέσα από την αξιολόγησή του. Συνυπολογίζοντας και παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα του παιδιού. Βέβαια αυτό στο βαθμό δε φαίνεται, αλλά θέλω να πω ότι... γιατί κυρίως βαθμολογούμε πάντα την επίδοση αποκλειστικά στο μάθημα, τη συμμετοχή του παιδιού, το ενδιαφέρον του και τις επιδόσεις που έχει τις γραπτές.

Χ.Π.: Οπότε, αν πάμε σε μία περίπτωση που λέμε ότι υπάρχει μία σχετική επιείκεια, ίσως με δύο μονάδες παραπάνω από εκεί που ενδεχομένως είναι, γιατί το κάνει ένας εκπαιδευτικός αυτό; Για να μην αποθαρρυνθεί το παιδί;

Έχει να κάνει με αυτό βεβαίως νομίζω ως ένα βαθμό. Να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί, ειδικά όταν είναι σε πιο μικρές τάξεις και η εικόνα είναι ακόμα διαμορφούμενη, γιατί στις μεγαλύτερες βλέπουμε πια την πορεία του παιδιού, επομένως έχει να κάνει με αυτό. Να δοθεί μία ευκαιρία, μία δυνατότητα στο παιδί και να μην αποθαρρυνθεί, όπως είπατε. Και να του δοθεί το κίνητρο να προσπαθήσει, γιατί αυτό κυρίως επιδιώκουμε. Την προσπάθεια στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του παιδιού πάντα. Γιατί και αυτό είναι βασικό. Να βλέπουμε τις δυνατότητες και να θέτουμε ρεαλιστικές προσδοκίες στο βαθμό και στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Χ.Π.: Υπάρχει περίπτωση ένας εκπαιδευτικός να βάζει υψηλότερο βαθμό από αυτό που αξίζει το παιδί, απλά και μόνο για να μη μείνει στάσιμος ο μαθητής;

Γενικότερα δεν θα το έλεγα σαν κανόνα. Υπάρχει αυτή η διάθεση να βοηθηθεί στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Από εκεί και πέρα ανά περίπτωση και είναι και μία συνολική εικόνα αυτή από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους στο πλαίσιο αυτό για να δουν τι είναι καλύτερο για το κάθε παιδί. Αυτό δεν αποκλείει βέβαια σε περιπτώσεις που κριθεί ότι το παιδί θα πρέπει να επαναλάβει

την τάξη για να αποκομίσει κάτι παραπάνω... υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις. Αλλά γενικότερα θα έλεγα ότι δεν είναι πάρα πολλές.

X.Π.: Εσείς έχετε συναντήσει κάποια τέτοια περίπτωση μαθητή στάσιμου ή κάποιου μαθητή που χρειάστηκε λίγο να βοηθηθεί μέσα από τη βαθμολογία για να προχωρήσει;

Δεν έχω συναντήσει κάτι τέτοιο. Αφήνω τους δικούς μου μαθητές που έχουν να κάνουν μία ιδιαίτερη ομάδα, γιατί εκεί υπάρχει και άλλος τρόπος να βοηθηθεί. Γενικότερα, όχι δεν έχω υπόψη μου.

X.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή που βρίσκεται στην υποεπίδοση;

Βασικό είναι, καταρχήν, μία καλή σχέση με το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί δεν θα το βλέπει σαν μία φυλακή που θα αναγκάζεται να πάει καθημερινά. Αυτό σημαίνει καταρχήν ότι χτίζεται μία σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και στον καθηγητή, με κάποιους, σε άλλες περιπτώσεις με τους περισσότερους. Αυτό στη συνέχεια μεταφράζεται καθημερινά με ενδιαφέρον σε επίπεδο μάθησης και έχει να κάνει με αυτό που είπα προηγουμένως. Καλλιεργούμε στο μαθητή την εντύπωση ότι περιμένουμε από αυτόν ορισμένα πράγματα, πάντα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Ούτε υπερβολικά λίγα, ούτε παραπάνω από τις δυνατότητές του, ώστε να αποθαρρύνεται και αυτό βεβαίως σημαίνει στην πράξη καθημερινή παρακολούθηση. Αν με βάση όσα έχουν άτυπα ή και τυπικά πολλές φορές συμφωνηθεί, μπορούν να συνεχίσουν και το παρακολουθούμε καθημερινά σε επίπεδο εργασιών, σε επίπεδο διαγωνισμάτων. Και σημαντικό είναι, έχοντας μία συναισθηματική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τέτοια, ώστε να γνωρίζουν ότι υπάρχει ένα άτομο, στο οποίο μπορεί και να βασιστεί για να μάθει, να συζητήσει, να ανταλλάξει απόψεις, να συμμετάσχει και το ίδιο ενεργά, αλλά και μπορεί να συζητήσει ενδεχομένως κάποια θέματα που αφορούν το ίδιο και πάντα να γνωρίζει ότι αυτό είναι μία συνέχεια σε σχέση με την οικογένειά του. Υπάρχει πάντα το αμοιβαίο ενδιαφέρον και πάντα αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης.

X.Π.: Η ενισχυτική διδασκαλία;

Θεωρώ ότι είναι ένας χρήσιμος θεσμός που βοηθάει αρκετά τα παιδιά. Τους δίνεται μία δυνατότητα να έχουν, αν δεν μπορούν και οι ίδιοι στο σπίτι τους, να έχουν μία επιπλέον βοήθεια που θα εστιάσει στις αδυναμίες.

Χ.Π.: Λειτουργεί η ενισχυτική διδασκαλία; Υπάρχουν παιδιά που όντως την εκμεταλλεύονται;

Ναι, ναι. Υπάρχουν παιδιά. Υπάρχει συμμετοχή τουλάχιστον στο σχολείο μου.

Χ.Π.: Τα παιδιά που συμμετέχουν στην ενισχυτική διδασκαλία είναι ενδεχομένως αυτά τα παιδιά, που έχουν το πρόβλημα, ή είναι απλά κάποιοι καλοί μαθητές που θέλουν να βελτιωθούν.

Για καλούς μαθητές δεν γνωρίζω, αλλά γνωρίζω ότι παιδιά που έχουν δυσκολία στις επιδόσεις, ναι συμμετέχουν.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς προσωπικά για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή;

Εμείς, επειδή είμαι και στην ειδική αγωγή, στα τμήματα ένταξης, προσπαθούμε να επιλέγουμε από την ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα τα βασικά σημεία, να τα προσθέσουμε με απλοποιημένο τρόπο στους μαθητές, χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας, φωτοτυπίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Φροντίζουμε, λοιπόν, να έχουμε μία καλή σχέση σε συναισθηματικό επίπεδο σε συνεργασία με την οικογένεια και επίσης αξιοποιούμε την τεχνολογία, τους υπολογιστές.

Χ.Π.: Είναι πρακτικές που αποδίδουν αυτές, με την έννοια ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευρέως;

Ναι, χρησιμοποιούνται ούτως ή άλλως όλες αυτές.

Χ.Π.: Και φαντάζομαι ότι δεν υπάρχουν κάποιες πρακτικές που έχουν συμφωνηθεί μεταξύ των καθηγητών ή έχει γίνει μία συζήτηση από το σύλλογο διδασκόντων.

Στο τι πρακτικές ακολουθούνται; Ναι υπάρχει αυτό. Υπάρχει συνεννόηση, υπάρχει καταμερισμός εργασιών, υπάρχει ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το ποια πρακτική είναι αποτελεσματική, τι εφαρμόζεται.

Χ.Π.: Να ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5^η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, που τα αξιοποιούμε για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που σας αναφέρω ανήκετε. Μέχρι 30 ετών; Από 30 μέχρι 40. 41 μέχρι 50 ή άνω των 51;

Άνω των 51.

Χ.Π.: Με την ίδια ακριβώς λογική τα χρόνια προϋπηρεσίας θα ήθελα.

26.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλολόγος.

Χ.Π.: Έχετε τελειώσει ποια Σχολή;

Ιστορικό Αρχαιολογικό.

Χ.Π.: Εδώ στα Γιάννενα;

Εδώ στα Γιάννενα.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος σπουδών; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με μία συζήτηση αναγνώρισης του προβλήματος που έχουμε σχετικά με τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε πώς το αντιλαμβάνεστε.

Σε πρώτη φάση ότι τα παιδιά μπορεί να μείνουν στην ίδια τάξη, αλλά γενικότερα ότι δεν προκόβουν μέσα στα μαθήματα, τουλάχιστον αυτά που κάνουμε εμείς.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι με αυτό τον όρο περιγράφουμε και τα παιδιά, τα οποία ουσιαστικά δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Ναι. Γιατί το σχολείο τώρα δεν είναι όπως ήταν όταν πηγαίναμε εμείς σχολείο. Βάζουμε και άλλες δραστηριότητες, χρησιμοποιούμε και την τεχνολογία κ.λπ., και

παρ' όλα αυτά τα παιδιά αποτυγχάνουν, δεν μαθαίνουν. Εγώ καταλαβαίνω μέσα στο σχολείο τα περισσότερα μόνο φιλίες κάνουν, αρέσει πάρα πολύ το σχολείο, αρκεί να μην κάνουμε μάθημα. Αυτό είναι. Επομένως στα μαθήματα τουλάχιστον και σε αυτούς τους στόχους που βάζουμε εμείς στην εκθεσούλα να μάθουμε αυτά, στη γραμματική αυτά, στα αρχαία αυτά, τα παιδιά αποτυγχάνουν.

Χ.Π.: Να περάσουμε τώρα στον όρο «υποεπίδοση». Δεν ξέρω πώς τον ακούτε και τι αντιλαμβάνεστε όταν σας λέω υποεπίδοση.

Εγώ καταλαβαίνω ότι στην Α΄ Γυμνασίου πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο με βάση αυτά που κάνουν στο Δημοτικό και αυτά δεν το αγγίζουν αυτό το επίπεδο καν. Οπότε μετά πηγαίνει χαλαστί που λέμε και στο χωριό, όλη η διαδικασία. Όποιο έρχεται με υποεπίδοση στην Α΄ Γυμνασίου, δεν μπορεί να την παρακολουθήσει σωστά, άρα έχουμε πρόβλημα και στη Β΄ και στην Γ΄ μόλις φεύγουν από τα χέρια μας.

Χ.Π.: Οπότε, μπορούμε να πούμε ότι υποεπίδοση έχει ένας μαθητής, ο οποίος είναι χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη, ας πούμε, στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Ναι, από την αναμενόμενη... Εμείς πρέπει να διδάξουμε στην Α΄ Γυμνασίου, όχι από το επίπεδο της τάξης. Εμείς δηλαδή περιμένουμε, ότι τα παιδιά στην Α΄ Γυμνασίου έρχονται γνωρίζοντας αυτά. Αυτά αφού δεν τα γνωρίζουν, θεωρούμε, μπορεί να είναι και ολόκληρο τμήμα, υποεπίδοση.

Χ.Π.: Ή όπως αντίστοιχα μπορούμε να πούμε ένα παιδί της Γ΄ Γυμνασίου π.χ. που έχει γνώσεις Α΄ Γυμνασίου;

Ναι.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτηση που έχουμε κάνει, θα ήθελα να μου πείτε πώς θα ιχνογραφούσατε με βάση όλα αυτά που είπαμε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Πώς το βιώνετε;

Δεν καταλαβαίνω. Δηλαδή, που το αποδίδω;

Χ.Π.: Όχι. Το βλέπετε; Υπάρχει στην καθημερινότητά σας;

Υπάρχει πάρα πολύ και κάθε χρονιά διαπιστώνουμε στο σχολείο και συμφωνούμε οι περισσότερες ειδικότητες μεταξύ μας ότι το γνωστικό επίπεδο των παιδιών που

έρχεται είναι όλο και χαμηλότερο. Δηλαδή και γκρινιάζουμε μόνιμα ότι στο Δημοτικό αντί να μαθαίνουν βασικά πράγματα για να έρχονται και εδώ με αυτές τις γνώσεις που απαιτούνται, κάνουν όλο προγράμματα και προγράμματα και θεατρικά και γιορτές και σε αυτά τα μικρά είναι άψογα σε όλα αυτά τα προγράμματα, αλλά βασικές γνώσεις που χρειαζόμαστε για να προχωρήσουμε δεν τις έχουν. Δε λέμε και ποτέ δεν κατηγορούμε ότι φταίνε οι δάσκαλοι. Θεωρούμε ότι έτσι όπως τα έχει διαμορφώσει το Υπουργείο Παιδείας τα παιδιά έρχονται όλο χαρά για εκδρομή και δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να δυσκολευόμαστε και πάρα πολύ τους δύο πρώτους μήνες να τους δείξουμε ότι τώρα είναι ένα άλλο σχολείο, τώρα διαβάζουμε έτσι, δηλαδή μαθαίνουμε ουσιαστικά στα παιδιά πώς να διαβάζουν, ενώ έπρεπε να το ξέρουν από Ε΄ ΣΤ΄ Δημοτικού. Τα τελευταία χρόνια χειρότερα. Κάθε χρονιά η Α΄ έρχεται ακόμη πιο χαμηλό επίπεδο και είναι τμήματα που δεν παλεύονται. Οπότε κατεβάζουμε και εμείς το επίπεδο. Δηλαδή, λες «τι να προχωρήσω αρχαία;». Πόσο να προχωρήσω αρχαία, αφού δεν μπορούν να μάθουν, δεν ξέρουν ούτε στα νέα ελληνικά να κλίνουν ο Θεός... άντε να το αντιστοιχήσεις με το αρχαίο ελληνικό και να τους μάθεις μία πτώση παραπάνω. Δεν παλεύεται.

Χ.Π.: Μιας και αναφερθήκατε στα αρχαία, θα ήθελα να μου πείτε πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Στα αρχαία το καταλαβαίνουμε γιατί προσπαθούμε πάντα να συνδυάσουμε τα αρχαία και τη γραμματική και το λεξιλόγιο με τα νέα ελληνικά. Οπότε, λέμε, ποιο είναι το πιο ευκολότερο να κλίνουν τα παιδιά στα νέα ελληνικά; Ο Θεός. Για να πουν και κλητική Θεέ μου. Να μάθουν αυτό το έψιλον επιτέλους και να τους το κάνουμε αντίστοιχα με τα αρχαία ελληνικά. Όταν βλέπουμε ότι ρωτάμε γενική πτώση και απαντάνε άλλη για άλλη πτώση, εμείς αυτό το θεωρούμε υποεπίδοση. Δεν ξέρουν ούτε τις πτώσεις, δυσκολεύονται να κατανοήσουν και τους αριθμούς. Επομένως όποιος δεν ξέρει νέα ελληνικά να κλίνει ο Θεός, δεν το μαθαίνει ούτε με σφαίρες στα αρχαία.

Χ.Π.: Στην έκθεση;

Στην έκθεση... εδώ είναι πανικός. Δεν ξέρουν να γράφουν εκθέσεις. Εμείς παλεύουμε, καλά δεν μιλάμε για ολόκληρη έκθεση, παλεύουμε να τα μάθουμε να γράφουν μία παράγραφο. Δυσκολεύονται πάρα πολύ και στην παράγραφο, που είναι και στην ύλη μας να κάνουμε δομή παραγράφου κ.λπ. Έχουν μάθει ότι μπορούν να

γράψουν ένα κείμενο και να βάλει ο δάσκαλος στο Δημοτικό μία υπογραφή από κάτω, άρα έχουν βγάλει την υποχρέωσή τους και εδώ πέρα όταν εμείς διορθώνουμε και λέμε αυτό είναι ασύντακτο, αυτό είναι κακή διατύπωση, αυτά δεν τα καταλαβαίνουν τα παιδιά. Τι θα πει κακή διατύπωση και είναι μόνιμα με μία κουβέντα «εγώ αυτό ήθελα να πω». Και δεν μπορούμε να τους εξηγήσουμε ότι στο γραπτό λόγο δεν εννοείται τίποτα. Άμα θέλεις να πεις αυτό, το γράφεις ακριβώς αυτό. Όχι επειδή το κάναμε μαζί και το έχουμε συζητήσει... Έχουν την εντύπωση, η κυρία θα καταλάβει τι θέλω εγώ να πω. Έχουμε πολύ μεγάλο πρόβλημα στην έκθεση και παλεύουμε μόνο με παραγράφους. Δηλαδή, τον πρώτο καιρό και μετά δεν τολμάμε να βάλουμε μία έκθεση και να λέμε να έχει τρεις παραγράφους. Παλεύουμε μόνο με μία. Να γράψουν δηλαδή στρωτά και καθαρά και νέα ελληνικά και σωστά συνταγμένα δέκα γραμμές. Αυτό είναι η έκθεσή μας. Δέκα γραμμές.

Χ.Π.: Οπότε ίσως εκεί φαίνεται και περισσότερο ένα παιδί που έχει ελλείψεις, στην έκθεση.

Συνέχεια. Φαίνεται και σε άλλα μαθήματα, γιατί τα βάζουμε να μάθουν ιστορία. Ιστορία ποτέ όλο το μάθημα, συγκεκριμένο πράγμα επειδή έχουμε διαπιστώσει από προηγούμενες φορές το πρόβλημα. Μόνο μία γλώσσα βγάζουν και αντιμιλάνε και λένε «μας βάζετε παπαγαλία». Νομίζουν ότι είναι παπαγαλία. «Ωραία, για απάντηση» και η απάντηση είναι «κυρία, ξέρω τι θέλω να πω, αλλά δεν βρίσκω τις λέξεις για να το πω». Και φωνάζουμε και λέμε «αφού είστε 12 χρονών, δεν έχετε το απαιτούμενο λεξιλόγιο. Άρα, από πού θα μάθουμε λεξιλόγιο; Μάθετε τώρα όπως είναι αυτές οι τρεις γραμμούλες στο βιβλίο, για να αποκτήσετε το λεξιλόγιο». Πηγαίνουν σπίτι και λένε «η κυρία μας τα βάζει παπαγαλία», που αυτό δεν ισχύει. Εμείς το κάνουμε για να τα βοηθήσουμε. Να δουν και οι μανάδες ότι έχουν τρεις ερωτησούλες, να πούνε αυτές τις τρεις ερωτησούλες.

Χ.Π.: Ποιο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας; Έχετε παρατηρήσει ένα προφίλ; Είναι κάποιοι μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν αυτά τα προβλήματα;

Όχι, όχι. Εσύ αναφέρεσαι στο οικογενειακό περιβάλλον κ.λπ. Όχι. Είναι όλοι. Μπορεί να είναι από... ξέρουμε και πολλούς γονείς, γιατί εμείς μένουμε και εδώ πέρα στη γειτονιά. Πολύ καλές οικογένειες, προσεγμένες, χωρίς οικονομικά προβλήματα κ.λπ.,

και τα παιδιά να είναι πολύ χαϊδομαθημένα και να μην έχουν διαβάσει καθόλου στο Δημοτικό. Και να είναι και παιδάκια που εντοπίζουμε με χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο και να παρατηρείται και ένα πρόβλημα εκεί. Αλλά όχι, δεν έχει σχέση με την κοινωνική τάξη και με τα οικονομικά κάθε οικογένειας.

Χ.Π.: Οπότε σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών;

Ότι στο Δημοτικό πια δεν μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή. Έχουν πρόβλημα όλα στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, οπότε αυτό πηγαίνει σωρός μετά. Έχουμε παιδιά εδώ πέρα, που τα βάζουμε, είναι Α΄ Γυμνασίου, είναι Β΄ Γυμνασίου και τα βάζουμε να διαβάσουν δύο προτάσεις και τα παιδιά συλλαβίζουν. Τα παιδιά, εγώ θεωρώ και δεν αλλάζω γνώμη με τίποτα και επτά χρόνια που κάθισα στην Κέρκυρα στην Λευκίμη, το φώναζα και από εκεί, δεν ξέρουν ανάγνωση. Όταν το παιδί δεν ξέρει ανάγνωση και να μπορέσει να κατανοήσει τι διαβάζει, μετά πάνε όλες οι χρονιές χάλι.

Χ.Π.: Για την οικογένεια, το συζητήσαμε και λίγο πριν, θεωρείτε εσείς ότι δεν παίζει τόσο μεγάλο ρόλο.

Το οικονομικό δεν παίζει. Εγώ θεωρώ ότι φταίνε οι μαμάδες. Δηλαδή είναι αδιανόητο μάλιστα να συνειδητοποιεί στην Α΄ Γυμνασίου ότι το παιδί της έχει δυσαναγνωσία. Γιατί μας έρχονται από το ΚΕΔΔΥ τέτοιες διαγνώσεις. Και λέω δεν είναι δυνατόν έξι χρόνια να μην έχει καταλάβει ότι το μικρό παιδί δεν ξέρει ανάγνωση, δυσκολεύεται... πολλά δικά μας δυσκολεύονται να διαβάσουν και υπότιτλους σε ντοκιμαντέρ που τους δείχνουμε ή σε ταινίες. Δεν προλαβαίνουν να διαβάσουν, λες και είναι η μάνα μου που είναι 75 χρονών. Και ξεκινάει από εκεί. Εγώ θεωρώ, ότι όλοι στο Δημοτικό χαίρονται και οι μαμάδες να παίρνουν τα παιδιά 9 και 10, ότι είναι άριστοι, επαναπαύονται σε αυτό και δεν προσέχουν λίγο τα παιδιά οι ίδιες. Γιατί τι να κάνει και ο δάσκαλος μέσα σε τάξεις 25άρες; Δεν μπορεί να τα προλάβει όλα.

Χ.Π.: Οπότε, αν κάναμε μία κατάταξη από όλους αυτούς τους λόγους που έχουμε πει, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί, εγώ καταλαβαίνω ότι εσείς πάνω από όλα λέτε τον εξοπλισμό των παιδιών από το Δημοτικό. Ότι έρχονται χωρίς εξοπλισμό;

Ναι. Ούτε θεωρώ ότι φταίνε οι δάσκαλοι. Δεν ξέρω πώς έχουν διαμορφωθεί έτσι τα μαθήματα και δε σιγουρεύεται κάποιος, ή ο δάσκαλος ή η μάνα, ότι αυτό το παιδάκι δεν ξέρει ανάγνωση. Ότι διαβάζει πέντε γραμμές και δεν καταλαβαίνει τι λένε αυτές

οι πέντε γραμμές μέσα. Αλλιώς δεν μπορώ να το αποδώσω. Αυτά εν τω μεταξύ λένε «τι σχέση έχει η γλώσσα με τα μαθηματικά;». Γκρινιάζουμε γι' αυτό και λες μα τα μαθηματικά έχουν ένα προβληματισμό, μία διατύπωση. Άμα εσείς δεν ξέρετε ανάγνωση, πώς θα καταλάβετε τι λέει αυτή η πρόταση για να λύσετε την άσκηση από κάτω; Δηλαδή τα έχουν όλα σε κουτάκια στο μυαλό τους. Ξέρουν να λύσουν μία αριθμητική παράσταση, αλλά άμα έχει μία διατύπωση από πάνω δεν τη διαβάζω, δεν την ξέρω. Και αυτό παρατηρείται και στο Λύκειο. Μας το έχουν πει πάρα πολλοί συνάδελφοι στα μαθηματικά, ότι τα παιδιά πρέπει να τους εξηγείς τι λέει η άσκηση. Άμα τους εξηγήσεις λύνουν, ενώ άμα τα αφήσεις μόνα τους, εγώ το παρατήρησα και με τις ανιψιές μου, «δεν ξέρω πως λύνεται»... κάτω το μολύβι και μόλις φώναζε η καθηγήτρια και έλεγε «μα αυτό το είπαμε προχθές. Είναι αυτό. Και αυτό το είπαμε προχθές. Είναι αυτό»... «α... αυτά είναι; Ξέρω να τη λύσω».

Χ.Π.: Υπάρχει δυσκολία, λοιπόν, στην κατανόηση και στην προσοχή. Να δώσουν προσοχή στο τι λέει η άσκηση;

Ναι. Δεν διαβάζουν, να το ξέρεις. Στο λέω εγώ. Τα παιδιά δεν διαβάζουν. Φωτογραφίζουν το κείμενο.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Κάποιες χρονιές που μας έλεγαν να κάνουμε πρότζεκτ κ.λπ., εγώ έλεγα πάντα και στη σχολική σύμβουλο που ερχόταν, «εγώ θα τους κάνω ανάγνωση». Πρώτα να μάθουν να διαβάζουν, γιατί αυτά λένε για τον υπολογιστή κ.λπ., αλλά και στον υπολογιστή κείμενο βλέπεις. Πρέπει να το διαβάσεις και να καταλάβεις τι λέει. Και έχουν πολύ μεγάλη δυσκολία γιατί λέμε «κάνε αυτή την εργασιούλα. Μπες στη Wikipedia, αφού δε θες να πας στη βιβλιοθήκη και να ανοίξεις εγκυκλοπαίδεια». Και τα παιδιά απλά κάνουν copy paste. Δηλαδή, αντιγράφουν και στο φέρνουν. Δεν έχουν επιλέξει, δεν κάθονται να το διαβάσουν και να πουν «αυτό ταιριάζει, αυτό δεν ταιριάζει. Αυτό δεν θα το βάλω». Και παρόλο που μας βάζουν και κάνουμε, να κάνουν ερευνητικές εργασίες, να κάνουν τα παιδάκια κ.λπ., ούτε αυτό έχει νόημα κανένα, αφού τα παιδιά δεν ξέρουν από ένα κείμενο τι να απομονώσουν, τι μας χρησιμεύει και τι μας είναι άχρηστο. Φωτογραφίζουν σαν να έχουν το κινητό και να φωτογραφίζουν. Τώρα παλεύουμε μέσα με την Α΄ Γυμνασίου και λέμε «θα διαβάσουμε αυτό το κείμενο. Πάρτε ένα μολύβι όλοι στο χέρι και θα σε κάθε περίοδο που θα διαβάζουμε, θα μου υπογραμμίζετε δύο λέξεις κλειδιά, ή τρεις λέξεις κλειδιά». Και μπορεί να

υπογραμμίσουν και τη λέξη «τώρα». Και να λες δεν είναι δυνατόν να μου υπογραμμίζουν το «τώρα» και να αφήνουν σημαντικές λέξεις. Να λέει ένα όνομα, που να είναι ο ήρωας. Να λέει ότι κόπηκε στα μαθήματα. Να είναι αυτό και να λες το «τώρα».

Χ.Π.: Ενδεχομένως κάποια άλλα θεσμικά μέτρα δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να... Η ενισχυτική διδασκαλία ή κάτι τέτοιο;

Δεν κάνει τίποτα η ενισχυτική διδασκαλία. Είναι πολύ μεγάλα τα παιδιά μετά για ενισχυτική διδασκαλία. Κάνουν εδώ πέρα φροντιστήρια κ.λπ. και τα παιδιά δεν έχουν το γνώθι σ' αυτόν. Παρακαλάει ο διευθυντής και λέει «να έρθετε απόγευμα φροντιστήριο» και όλοι τα ξέρουν όλα. Δε δέχεται κανένας να έρθει.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών; Να είναι ένα παιδί που αποτυγχάνει. Είναι Γ' Γυμνασίου και συνεχώς να έχει αποτυχίες. Μπορεί να επηρεαστεί;

Πώς... δεν επηρεάζεται; Άμα έχει συνέχεια αποτυχίες πάει να πει ότι του λείπουν βασικές γνώσεις. Δεν γίνεται μετά. Εγώ θεωρώ... είδα και τα παιδιά μου και το έζησα ότι στο Γυμνάσιο παίρνεις πάρα πολύ βασικές γνώσεις για να μπορέσεις να παρακολουθήσεις το Λύκειο. Γιατί μετά άντε να παρακολουθήσεις και την Α' Λυκείου... μετά η Β' και η Γ' Λυκείου επικεντρώνεσαι μόνο στις πανελλαδικές και τα χάνεις όλα. Όποιος έχει χάσει το Γυμνάσιο, για μένα, δεν πρόκειται να ανακάμψει στο Λύκειο με τίποτα. Έχει χάσει πάρα πολλά βασικά. Δηλαδή, αν τα καταφέρει με πόσο διάβασμα πια για να αναπληρώσει τα τρία χρόνια που έχασε; Όπως δεν αναπληρώνονται και τα έξι του Δημοτικού. Δεν αναπληρώνονται αυτά.

Χ.Π.: Μήπως είναι και ψυχολογικό όλο αυτό το κομμάτι; Δηλαδή ένα παιδί που κάνει μία προσπάθεια στην Α' Γυμνασίου και παίρνει χαμηλούς βαθμούς και βλέπει ότι η προσπάθειά του αυτή δεν αποδίδει, μήπως ψυχολογικά πέφτει;

Όχι. Εγώ δεν το πιστεύω αυτό, γιατί τουλάχιστον σε τούτο το σχολείο έξι χρόνια που είμαι και τα παιδιά μου που τελείωσαν εδώ πέρα, τα νταντεύουμε πάρα πολύ. Το ίδιο βλέπω και στο δίπλα. Όταν λέω τα νταντεύουμε, λέω μερικές φορές μα εμείς τα μεγαλώσαμε αυτά. Κάνουμε τα αδύνατα δυνατά, δεν ξέρω τι γίνεται σε άλλα σχολεία, αλλά εδώ το έζησα και το είδα και στα παιδιά μου, με ό,τι ψυχολογικά τα απασχολεί,

με ό,τι φοβία έχουν, να τα ενισχύσουμε, να τα τονώσουμε, να μιλήσουμε με γονείς κ.λπ., αλλά θεωρώ ότι ό,τι έχουν χάσει, αφού δυσκολεύουν οι τάξεις κάθε χρονιά, μετά είναι επίπονο για να μπορέσουν να τα αναπληρώσουν και τα παρατάνε. Δεν είναι θέμα ψυχολογίας. Δεν μπορείς. Πώς να αναπληρώσεις την Β΄ Γυμνασίου; Να κάνεις την ύλη της Β΄ Γυμνασίου που είναι δύσκολη και να μάθεις και την Α΄ Γυμνασίου που σου έλειπε; Μιλάω λίγο απόλυτα, αλλά εγώ αυτό νομίζω.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Δηλαδή να δείχνουν οι βαθμοί ότι το παιδί είναι αποτυχημένο;

Χ.Π.: Ναι. Ο βαθμός, ας πούμε, αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Όχι, γιατί βάζουμε ενισχυμένους βαθμούς πάντα και πάντα το πρώτο τετράμηνο το κάνουμε αυτό για να τονώσουμε λίγο το εγώ των παιδιών και μήπως καταφέρουμε και τα τραβήξουμε προς τα πάνω. Στο δεύτερο τετράμηνο έχουμε μετανιώσει φρικτά, γιατί όταν τα παιδιά δουν τι βαθμό πήραν, θεωρούν ότι τα ξέρουν, ότι τον αξίζουν τον βαθμό, οι γονείς επαναπαύονται και εμείς έχουμε μετανιώσει φρικτά, γιατί αυτή η ψυχολογική ενίσχυση δεν έχει αποδώσει πρακτικά. Και παρ' όλα αυτά συνεχίζουμε να το κάνουμε. Λέμε «πρωτάκι είναι. Έμαθε με τα 10άρια. Να μην του βάλω και 10 στο Γυμνάσιο. Να στυ βάλω λίγο παραπάνω βαθμό». Και παρ' όλα αυτά επαναπαύονται.

Χ.Π.: Άρα, ο λόγος ουσιαστικά που οδηγεί έναν εκπαιδευτικό να βάλει υψηλότερο βαθμό σε ένα παιδί είναι για να τονωθεί;

Είναι μόνο ψυχολογικός. Για να τονωθεί.

Χ.Π.: Ακόμα και στην Β΄ ή στην Γ΄;

Ναι και στην Β΄ και στην Γ΄, για να πει «θα τα καταφέρω. Τα καταφέρνω». Μπορεί καμιά φορά να πούμε «θα σου βάλω μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και εσύ θα διαβάζεις από εδώ και πέρα περισσότερο». Είναι μερικά τα οποία συνεργάζονται. Καμιά φορά πετυχαίνει, αλλά στην πλειοψηφία όχι. Τα άλλα επαναπαύονται.

Χ.Π.: Οπότε ποια είναι τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού;

Εγώ νιώθω μόνιμα αποτυχημένη. Το λέω φανερά στα παιδιά. Ας πούμε σε κάποια τμήματα στο άλλο σχολείο που συμπληρώνω ωράριο, λέω «και εσείς δεν διαβάζετε και εγώ απέτυχα». Εγώ στενοχωριέμαι πάρα πολύ, γιατί βλέπω μία τάξη με 19 άτομα που έχω, οι τρεις που διάβαζαν από την αρχή, οι τρεις να διαβάζουν και τους άλλους δεν τους έχω πλησιάσει με τίποτα, δεν τους έχω συγκινήσει με τίποτα, δεν έχουμε καταφέρει να συνεργαστούμε με τίποτα και θεωρώ ότι σαν τμήμα είμαστε όλοι αποτυχημένοι.

Χ.Π.: Ενδεχομένως αυτή η πρακτική, το να βάζω έναν, δύο, τρεις βαθμούς παραπάνω από ότι αξίζει το παιδί, μήπως πολλές φορές μπορεί να γίνει για να βοηθηθεί το παιδί να περάσει την τάξη και να μη μείνει μετεξεταστέο;

Εγώ δεν το κάνω αυτό. Πολλές φορές το κάνουν όμως. Και οι περισσότεροι δεν το κάνουν αυτό. Δηλαδή, άμα θέλουν να μη μείνει ένα παιδί μετεξεταστέο, το ενισχύουν στο δεύτερο τρίμηνο και τετράμηνο. Το έκανα και εγώ αυτό, αλλά από την αρχή δεν το κάνω. Το κ' άνω για τα ίδια τα παιδιά. Και οι περισσότεροι από εμάς για τα ίδια τα παιδιά. Καμιά φορά σκεφτόμαστε κιόλας, άμα ξέρουμε και οικογενειακά προβλήματα, να μην έχει το παιδί τα προβλημάκια του στο σχολείο και του ρίξουμε και εμείς μία τελευταία καρπαζιά με το βαθμό και το κάνουμε γι' αυτό, αλλά όχι για να μη μείνει. Εμένα φέτος, ειλικρινά στο λέω, και εδώ στο Β 3 θα μείνουν ιστορία, και στο Γ3 θα μείνουν ιστορία και θα τους κάνω και ιδιαίτερο, αυτό που λέει το Υπουργείο και δε νομίζω ότι με το ιδιαίτερο θα μάθουν τίποτα που δεν το έμαθαν πριν, γιατί τα κατευθύνουμε και λέμε «αυτά θα τα διαβάσετε, θα τα βάλουμε» και τα παιδιά δε συνεργάζονται. Αλλά αφού αυτό είναι το πρόγραμμα του Υπουργείου ας μείνουν πέντε ώρες, κολλητά εδώ πέρα θα ερχόμαστε και θα κάνουμε ιδιαίτερο. Αν μάθουν τίποτα παραπάνω, έχει καλώς.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας, λοιπόν, θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε τώρα, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια θα μπορούσε να είχε βοηθήσει το μαθητή σε όλο αυτό το κομμάτι; Μού είπατε για την ενισχυτική διδασκαλία ότι είναι αναποτελεσματική αρκετά. Τι άλλο κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε πιο πρακτικά να γίνει;

Μια χρονιά που ήμουν στη Λευκίμη, εκεί που ήταν και οι περισσότεροι καθηγητές και δάσκαλοι ντόπιοι, είχαμε πει να συνεργαστούμε Γυμνάσιο και Δημοτικό και να πούμε στους δασκάλους και να συζητήσουμε τι θέλουμε πέρα από αυτά που λέει το Υπουργείο, τι θέλουμε να μάθουν στα παιδιά Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, ώστε αυτά

να είναι οι βάσεις τους για την Α΄ Γυμνασίου. Μόνο με τέτοια συνεργασία. Να ξέρει η κάθε βαθμίδα τι κάνουν οι επόμενοι, να έχουν γνώση οι δάσκαλοι τι κάνει το Γυμνάσιο, ώστε να παλεύει στα παιδιά του να μάθει αυτά και εμείς, εγώ το λέω συνέχεια εδώ πέρα μέσα στο Γυμνάσιο, ότι αυτό θα το κάνουμε του χρόνου, αυτό θα το κάνετε στην Α΄ Λυκείου, άρα σε αυτό μένουμε, αυτό παλεύουμε για να είναι οι βασικές γνώσεις και όχι λεπτομέρειες κ.λπ. Είναι και ένα σκεπτικό ότι θα τα κάνουμε όλα, γιατί κάποιο παιδί θα διακόψει το σχολείο και δε θα πάει Λύκειο. Αυτό δεν ισχύει στη σημερινή εποχή. Κανένας γονιός δεν αφήνει το παιδί του με απολυτήριο Γυμνασίου.

Χ.Π.: Οπότε μία συνεργασία και με τις άλλες βαθμίδες. Μία ψυχοπαιδαγωγική στήριξη, ένας σχολικός ψυχολόγος π.χ. θα βοηθούσε;

Όχι, γιατί τα παιδιά, εγώ θεωρώ, δεν έχουν ψυχολογικά προβλήματα, εκτός από μερικά. Αυτό το εντοπίζουμε και καλούμε τον ψυχολόγο που έχει αρμοδιότητα στο σχολείο μας. Έγινε και την προηγούμενη εβδομάδα κ.λπ. Εγώ θεωρώ ότι είναι θέμα επιμέλειας. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι δεν είμαστε πια στο Δημοτικό και ότι σε μία ώρα δεν τα γράφω όλα για το Γυμνάσιο. Πρέπει να διαβάσω μισή ώρα ιστορία, μισή ώρα μαθηματικά κ.λπ. Δεν είναι θέμα ψυχολογίας. Είναι θέμα, να μη πω τεμπελιάς... επιμέλειας όπως το λέω. Να πω τον θετικό όρο.

Χ.Π.: Εσείς ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή σε κάποιο μάθημά σας;

Κάνοντας μόνο τα βασικά. Αν βλέπω ότι π.χ. στα αρχαία, σε ένα τμήμα τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν ούτε να κλίνουν την ευκτική του ειμί, ούτε το ένα, ούτε το άλλο. Επομένως προσαρμόζω το μάθημα στο κείμενο, να αναγνωρίζουν λέξεις που είναι και στα νέα ελληνικά αυτούσιες μέσα στο κείμενο στα αρχαία ελληνικά και να κάνουμε πάρα πολλά λεξικολογικά. Και να συνδυάσουμε τα αρχαία με αυτά που κάνουν στη νεοελληνική γλώσσα, ώστε αρχαία έτσι κι αλλιώς δεν μαθαίνουν αυτά να κλίνουν παθητική φωνή, αλλά τουλάχιστον αφού θα προσαρμόσουμε έτσι το μάθημα, να τα ενισχύσω λίγο στη νεοελληνική γλώσσα, αφού ξέρω παράλληλα πώς γίνονται τα μαθήματα και τα φαινόμενα. Έχουμε, ας πούμε, παράθεση-επεξήγηση στα αρχαία ελληνικά. Δεν το καταλαβαίνουν τα παιδάκια στα αρχαία ελληνικά, αφού δεν ξέρουν πώς να αναγνωρίσουν τύπους μέσα. Παρ' όλα αυτά το λέμε σε αντιστοίχιση με τα νέα ελληνικά γιατί και εκεί θα ζητηθεί και κάνουμε πολλά λεξιλογικά., Γιατί βλέπω

ότι στο Λύκειο που έρχονται Α΄ Λυκείου δεν ξέρουν συνώνυμα, άρα να αξιοποιήσουμε όλους τους λεξιλογικούς πίνακες να μάθουν λέξεις στα νέα ελληνικά ή να κάνουν φράσεις. Γιατί τα παιδιά που λέω εγώ και φωνάζω για την ανάγνωση, λες «γράψτε μία πρόταση με τη λέξη καλοσύνη» στο μάθημα των αρχαίων, στους λεξιλογικούς. Και απαντάνε «κυρία, να το κάνω καλοσυνάτος;». Και λες, δεν είναι δυνατόν Β΄ Γυμνασίου να μην μπορεί να γράψει πρόταση με τη λέξη καλοσύνη. Όχι, δεν θα το κάνεις. Ή να τους δίνεις ρήμα και να λένε «να στο πω με το ουσιαστικό ή ουσιαστικό να το κάνω ρήμα». Και προσπαθούμε έτσι να τα συνδυάσουμε τα μαθήματα.

Χ.Π.: Αυτό που ακούμε για την ομαδο-συνεργατική, να τα χωρίζουμε σε ομάδες;

Δεν αποδίδει. Εγώ που έχω κάνει και πρότζεκτ μία χρονιά που ήταν υποχρεωτικό, αυτό δεν αποδίδει. Και εγώ η ίδια δεν το έχω σαν χαρακτήρας το ομαδο-συνεργατικό. Τα παιδιά μαλώνουν, γκρινιάζουν ή όταν γίνονται ομάδες, όπως θα τα έχουμε χωρίσει οι καλοί μαθητές θα επωμιστούν όλη τη δουλειά και οι υπόλοιποι απαντούν «το έκανε η τάδε, ή το έκανε ο τάδε» ή γκρινιάζουν «δε θέλω εγώ να είμαι σε αυτή την ομάδα». Επομένως, εγώ και τότε που το δούλευα αυτό, έλεγα «ποιοι θέλουν να είναι ομάδα; Αυτοί», τέσσερα-πέντε άτομα. Μας περισσεύουν δύο, «θέλετε να συνεργαστείτε;», «όχι». «Ωραία, κάθε ένας μόνος του».

Χ.Π.: Κλείνοντας τη συζήτηση θα ήθελα να συνοψίσουμε πότε ουσιαστικά ένα παιδί, το οποίο είναι σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας ή υποεπίδοσης, μετράει πάρα πολύ κάποια έλλειψη που πιθανώς να έχει από το Δημοτικό είτε από προηγούμενη τάξη του Γυμνασίου και αυτό θα ήθελα, να κάνουμε μία σύνοψη.

Εγώ αυτό θεωρώ. Ότι λείπουν βασικές γνώσεις από τις προηγούμενες βαθμίδες. Βασικές γνώσεις.

Χ.Π.: Και ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως αν φταίει, είναι στο κομμάτι της βαθμολογίας που πριμοδοτεί παραπάνω τους μαθητές;

Ναι. Εμείς το κάνουμε μόνο για ψυχολογική τόνωση. Παιδευόμαστε τόσο πολύ μέσα στην τάξη, καμιά φορά άμα θες έλα να παρακολουθήσεις, και δε θεωρώ ότι φταίμε και ότι δεν τα λέμε στα παιδιά. Γιατί έρχεται και ο άνδρας μου που δεν κάνει την ίδια δουλειά και μπορεί να ακούσουμε κάτι στην τηλεόραση πως κάνουν τα ρεπορτάζ, και λέει «εσείς οι καθηγητές φταίτε, γιατί δεν τα λέτε στα παιδιά». Και τραβάω τα μαλλιά

μου και λέω μα αυτά τα βασικά τα λέμε στα παιδιά και τα ξαναλέμε στα παιδιά. Παραδείγματος χάριν έλεγα σε αυτά για τον Πατριάρχη Γρηγόριο τον Ε΄ και μου είπαν στο Β3, έβγαλαν γλώσσα και λένε «πρώτη φορά τα ακούμε εμείς ότι τον κρέμασαν». Και λέω και εγώ, είναι δυνατόν; Πήγατε στο Δημοτικό και δεν σας το είπαν οι δάσκαλοι; Δεν το ακούσατε σε σχολική γιορτή; Και λένε «όχι, εμάς δεν μας το είπε κανένας». Που σημαίνει ότι... και λες αποκλείεται ο δάσκαλος να μην το είπε. Καταρχάς είναι στην ύλη του. Το λένε όμως και για εθνικούς λόγους, εμείς πάντα στις εθνικές γιορτές, επομένως πώς φταίω ο κακόμοιρος; Τα νταντεύω, τους κάνω τα βασικά, τα κατευθύνω και τους λέω αυτή την έκθεση θα κάνετε. Έχουμε μία συνεργασία διαδικτυακή, οι περισσότεροι από εμάς με τα gmail και το drive να μας γράψουν τρεις εκθεσούλες. Αφού μισούν τα μολύβια και το γράψιμο και τους αρέσει το πληκτρολόγιο, να το γράψουν εκεί και δε συνεργάζονται να σου στείλουν μία εκθεσούλα το Σαββατοκύριακο, να τη διορθώσουμε και να την πας πίσω. Αυτοί δηλαδή που θα το έγραφαν με μολύβι, κάθονται και στο γράφουν και εκεί. Λέω και εγώ τι φταίω, πού φταίω; Έτσι τα έλεγα και στους δύο μου τους γιους, έτσι τα λέω και σε αυτά. Δεν κρατάω κανένα μυστικό για να είναι τα παιδιά μου καλύτερα από τούτους τους μαθητές. Επομένως πού φταίω; Τι κάνω λάθος; Αλλά ότι αποτυγχάνω, αποτυγχάνω. Αυτό είναι γεγονός.

Χ.Π.: Οπότε μήπως θα χρειαζόταν και μία επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς;

Ναι... τι είδους; Γιατί όσες επιμορφώσεις μας πήγαν, εμείς διαφωνούμε. Δηλαδή, μας κάνει επιμόρφωση κάποιος, ο οποίος είναι πανεπιστημιακός, αλλά δεν είναι στο επίπεδο τάξης, να ξέρει τι γίνεται στα παιδιά τώρα τα σημερινά. Δεν θέλουμε να μας πουν αρχαία και μετοχές και τέτοια. Εμείς θέλουμε να μας δείξουν έναν τρόπο πώς να κάνουμε πιο ελκυστικά τα αρχαία, αν είναι δυνατόν αυτό. Εγώ πήγα και στην επιμόρφωση β΄ επιπέδου. Είπαμε θα συνεργαστούμε με τους υπολογιστές κ.λπ. και βλέπουμε ότι τα παιδιά δεν το θέλουν ούτε αυτό. Λες «στείλε μου το mail για να σου απαντήσω». Και η απάντηση είναι «κυρία γιατί στο mail; Δεν έχετε facebook;». Η απάντηση είναι αυτή. Επομένως... λέω «όχι, δεν έχω facebook. Δε θέλω να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία, να έχουμε μία προσωπική συνεργασία». «Α... καλά, θα στο φέρω σε χαρτί».

Χ.Π.: Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που τα χρησιμοποιούμε εμείς καθαρά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποια παό τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες, που θα σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. Από 30 μέχρι Γ. 40. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Άνω των 51.

Χ.Π.: Με την ίδια λογική θα ήθελα να μου απαντήσετε στα χρόνια προϋπηρεσίας. Α. Λιγότερο από επτά. Β. Οκτώ μέχρι 15. Γ. 16 μέχρι 25. Δ. 26 και πάνω.

26 και πάνω.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλολόγος. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών λεγόταν τότε. Τώρα δεν υπάρχει.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Μεταπτυχιακό, διδακτορικό;

Διδακτορικό.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνουμε μία συζήτηση πάνω στις έννοιες που αναφέρουμε στην εργασία «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω σχολική αποτυχία, πώς τον καταλαβαίνετε τον όρο;

Μαθητή ο οποίος δυσκολεύεται στα μαθήματα, έχει μαθησιακές δυσκολίες λόγω άλλων παραγόντων, οικογενειακού περιβάλλοντος, λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

Χ.Π.: Μπορούμε να πούμε ότι ένας μαθητής που βρίσκεται στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας είναι ίσως αυτός που δεν έχει επωφεληθεί και από το σχολείο; Δεν έχει πάρει πράγματα από αυτό;

Είναι πολλοί οι λόγοι. Μπορεί να είναι λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Έχουμε εδώ τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Προβλήματα οικογενειακά. Λόγω οικογενειακού περιβάλλοντος ο μαθητής αντιμετωπίζει άλλα προβλήματα, αδιαφορεί για τα μαθήματα.

X.Π.: Σχετικά με τον όρο υποεπίδοση όταν τον ακούτε, τι σκέφτεστε;

Ότι έχει τις ικανότητες, αλλά δε συμμετέχει όσο πρέπει, δεν μελετά. Έτσι το αντιλαμβάνομαι εγώ.

X.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με αυτό τον όρο ίσως αναφερόμαστε σε παιδιά, τα οποία είναι χαμηλότερου επιπέδου η απόδοσή τους από την αναμενόμενη;

Από τον κοινό μέσο όρο.

X.Π.: Είτε από τον κοινό μέσο όρο, είτε ακόμη καλύτερα π.χ. αν ένα παιδί της Γ΄ Γυμνασίου έχει μείνει στην Α΄ Γυμνασίου σε θέμα γνώσεων.

Ναι.

X.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτηση και την αναγνώριση των όρων που έχουμε κάνει, θα ήθελα να μου πείτε πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Το συναντάτε και πώς το συναντάτε;

Είναι παιδιά τα οποία έχουν τις δυνατότητες, αλλά αδιαφορούν. Διαβάζουν λιγότερο. Έρχονται στο σχολείο... έχουμε περιπτώσεις παιδιών τα οποία κοιτάνε απλά να περάσουν την ώρα. Ξεχωρίσαμε τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι άλλη περίπτωση αυτή. Γενικώς, τουλάχιστον εγώ παρατηρώ, παρατηρούμε όλοι τα τελευταία χρόνια ότι το επίπεδο όλο και χαμηλώνει.

X.Π.: Πέφτει συνεχώς;

Πέφτει από την άποψη ότι τα παιδιά αδιαφορούν. Ίσως επειδή βλέπουν ότι δεν υπάρχει προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης αν σπουδάσουν. Είναι ένας λόγος αυτός. Η οικονομική κρίση έχει βγάλει πολλά τέτοια φαινόμενα.

X.Π.: Στα δικά σας μαθήματα, τα φιλολογικά, πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση;

Καταλαβαίνεις πρώτα απ' όλα από το γραπτό. Ορθογραφικά λάθη, ασυνταξίες. Διαπιστώνεις κάποιο παιδί ότι ενδεχομένως να έχει δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία. Το γραπτό είναι καθρέπτης και φυσικά φαίνεται μετά και μέσα στο μάθημα η

αντιληπτική ικανότητα που έχει, το ενδιαφέρον που δείχνει, η απόσπαση της προσοχής του.

Χ.Π.: Άρα αυτό που καταλαβαίνω είναι πιο έντονο στο κομμάτι της έκθεσης;

Όχι, φαίνεται σε όλα τα μαθήματα. Καταλαβαίνεις το γραπτό. Βλέπουμε π.χ. στην ιστορία ένα μικρό κειμενάκι που έχει το βιβλίο να το γράψουν με δικά τους λόγια, είναι πάρα πολλά παιδιά τα οποία δεν το καταλαβαίνουν. Δεν ξέρουν τι να γράψουν. Μιλάμε σε κειμενάκια των πέντε-έξι γραμμών. Δεν καταλαβαίνουν. Τους λες «γράψτε μία περίληψη» και δεν ξέρουν τι να γράψουν.

Χ.Π.: Άρα αυτό ισχύει φαντάζομαι και στα αρχαία που ίσως είναι και το πιο δύσκολο μάθημα.

Εννοείται. Και στη γλώσσα και στην ιστορία και στη λογοτεχνία και στα αρχαία. Τα αρχαία βέβαια είναι περίπου σαν τα μαθηματικά. Λύνεις ένα τύπο, ξέρεις τη γραμματική «γράφω, γράφεις, γράφει». Άμα δεν το ξέρεις... Αλλά φαίνεται κυρίως στη γλώσσα, στην ιστορία.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Έχετε αντιληφθεί κάτι;

Αν είναι σε οικογένεια που δεν ασχολείται ή δεν ενδιαφέρεται για το παιδί, είναι το κυρίαρχο στοιχείο. Σε διαφορετική περίπτωση μετά πηγαίνουμε να δούμε εάν υπάρχει νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, αλλά κυρίως παίζει ρόλο από ότι καταλαβαίνω και το οικογενειακό περιβάλλον. Δηλαδή, εντοπίζεις, βλέπεις, ψάχνεις να δεις γιατί αυτό το παιδί είναι αδιάφορο, κάνει φασαρία. Πολλές φορές κρύβονται άλλα πράγματα και καταλαβαίνεις ότι κάτι συμβαίνει ενδεχομένως στο οικογενειακό περιβάλλον, με τις σχέσεις που έχει με τους συμμαθητές του.

Χ.Π.: Υπάρχει περίπτωση, λοιπόν, οι μαθητές που βρίσκονται...

Χωρίς να είναι ο κανόνας αυτός. Μιλάμε γενικά τώρα. Δε σημαίνει ότι είναι 100%.

Χ.Π.: Υπάρχει περίπτωση να τίθεται θέμα κοινωνικής τάξης σε αυτό το φαινόμενο;

Σας είπα με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς. Γιατί μπορεί να είναι οι γονείς πλούσιοι, να έχουν οικονομική ευμάρεια, αλλά το παιδί να νιώθει ότι δεν το γεμίζουν

αυτά. Δε σημαίνει δηλαδή ότι αν είναι κάποιος φτωχός θα έχει πρόβλημα. Συμβαίνει και σε οικογένειες με οικονομική επιφάνεια. Η οικογένεια παίζει μεγάλο ρόλο.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών γενικότερα; Ένας μου είπατε ήδη είναι το οικογενειακό περιβάλλον.

Η οικονομική κρίση έχει βγάλει άλλες παραμέτρους. Βλέπουν για παράδειγμα από αδέρφια, από συγγενείς, από μεγαλύτερα παιδιά ότι έχουν τελειώσει ένα Πανεπιστήμιο και δεν μπορούν να βρουν δουλειά. Οπότε ενδόμυχα περνάει η σκέψη από το μυαλό τους «και αν διαβάσω εγώ τι θα κάνω;». Είναι φαινόμενα της εποχής. Ζούμε μία εποχή παρακμής, οπότε σου λένε «γιατί να διαβάσω;». Ασχολούμαι με την Φουρέιρα, με τον Χριστοδουλόπουλο τον ποδοσφαιριστή. Γιατί να διαβάσω; Βλέπω αυτοί κερδίζουν χρήματα. Εγώ τι θα κερδίσω; Παίζουν ρόλο και τα κοινωνικά γεγονότα. Ό,τι μας περιβάλλει τα επηρεάζουν είτε θετικά, είτε αρνητικά.

Χ.Π.: Στο κομμάτι της οικογένειας σαφέστατα παίζει ρόλο ίσως και το οικονομικό;

Και αυτό, αλλά σας είπα ότι έχουμε δει παιδιά οικογενειών τα οποία έχουν χρήματα, αλλά βλέπεις το παιδί δεν έχει την ανάλογη επίδοση. Αδιαφορούν οι γονείς; Δεν το προσέχουν; Ή τα έχει όλα και σου λέει «γιατί να ασχοληθώ να διαβάσω;». Ούτε το ένα αποκλείει το άλλο, ούτε ο φτωχός είναι καταδικασμένος. Βλέπουμε και παιδιά που προσπαθούνε.

Χ.Π.: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

Παίζει ρόλο σημαντικό. Είναι πιο προσεγμένα. Βλέπεις δηλαδή παιδιά των οποίων οι γονείς είναι μορφωμένοι, είναι πιο προσεγμένα.

Χ.Π.: Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ειδικότερα έχει κάποιο κομμάτι σε αυτό; Έχει κάποια ευθύνη; Είναι μέσα στους λόγους της σχολικής αποτυχίας;

Παίζει ρόλο. Αφού έρχεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, παίζει και το σχολείο ρόλο. Αν ψάχνεις να βρεις να τον βοηθήσεις. Τι κρύβεται πίσω από αυτό; Άλλος κλείνεται στον εαυτό του, άλλος αδιαφορεί εντελώς. Προσπαθείς δηλαδή να βρεις την αιτία. Τις πιο πολλές φορές μπορώ να πω ότι δεν βρίσκεις λύση, γιατί δε συνεννοείσαι με τους γονείς. Υπάρχουν και γονείς με τους οποίους δεν μπορείς να συνεννοηθείς. Στο μεταξύ δεν υπάρχει κάτι υποχρεωτικό να τον υποχρεώσεις τον γονέα ότι θα κάνεις

αυτό. «Είναι το δικό μου παιδί. Κάνω εγώ ό,τι θέλω». Δεν υπάρχει μία νομοθεσία που να λέει υποχρεωτικά θα κάνεις αυτό.

Χ.Π.: Πέραν της υποχρέωσης ότι πρέπει να έρχεται το παιδί στο σχολείο;

Ναι. Ως εκεί.

Χ.Π.: Αν θα μπορούσαμε να κάνουμε μία μικρή κατάταξη σε αυτούς τους παραπάνω λόγους που αναφέραμε στους πιο σημαντικούς, εγώ από αυτά που έχω καταλάβει, φαντάζομαι βάζετε πρώτο το οικογενειακό περιβάλλον.

Ένας λόγος είναι η οικογένεια. Ένας λόγος είναι οι παρέες που θα κάνει στο σχολείο. Βλέπουμε ότι έρχονται παιδιά σωστά και σιγά-σιγά λόγω της κακής παρέας παρεκκλίνουν. Είναι η οικονομική κρίση που έβγαλε άλλα προβλήματα. Η αδιαφορία, γιατί βλέπω ότι δεν πρόκειται να βρω δουλειά.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Έχουν υποστηρικτική διδασκαλία εάν υπάρχουν μαθησιακά προβλήματα με τμήματα ένταξης, παράλληλης στήριξης. Είναι τα απογευματινά μαθήματα που κάνουν, η πρόσθετη διδακτική στήριξη. Με κάποιον κοινωνικό λειτουργό, υπάρχει ο συμβουλευτικός σταθμός αν δούμε κάποιο παιδί που παρουσιάζει προβλήματα. Αυτά μου έρχονται στο μυαλό.

Χ.Π.: Κάποια άλλα θεσμικά μέτρα; Μια πιο ευνοϊκή μεταχείριση στις εξετάσεις ή κάτι τέτοιο;

Η βοήθεια υπάρχει πάντα. Αν βλέπουμε δηλαδή κάποιο παιδί που έχει δυσκολίες, το βοηθάμε. Δεν θα το καταδικάσεις κάποιος να πει θα μείνεις στην ίδια τάξη. Προσπαθούμε, όσο γίνεται να το βοηθήσουμε, εάν διαπιστώσουμε ότι έχει προβλήματα είτε μαθησιακά, είτε οικογενειακά. Προσπαθείς με έναν τρόπο εύσχημο να δεις τι ακριβώς συμβαίνει για να βοηθήσεις.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την απόδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Ναι, λογικό είναι. Αν δει ότι αποτυγχάνει ή δεν μπορεί, απογοητεύεται. Ή μπορεί να είχε κακή αντιμετώπιση από κάποιον δάσκαλο, κάποιον καθηγητή. Παίζουν ρόλο και αυτά.

Χ.Π.: Έχετε δει εσείς προσωπικά, έχετε κάποιο παράδειγμα στο μυαλό σας ; Έχετε συναντήσει περιπτώσεις τέτοιες;

Περιπτώσεις τέτοιες τώρα πρέπει να ξεχωρίσεις κάτι ιδιαίτερο. Αυτό που κοιτάς είναι αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στην οικογένεια για να δεις τι ακριβώς συμβαίνει, γιατί υπάρχουν και τέτοια. Έχουμε παιδιά που είναι χωρισμένων γονέων, έχει την επιμέλεια ο ένας από τους δύο συζύγους. Υπάρχουν τέτοια, αλλά υπάρχουν και εξαιρέσεις. Βλέπεις το παιδί παρότι είναι χωρισμένων γονιών, είναι άψογο στη συμπεριφορά, άψογο στα μαθήματα, σε όλα. Δεν είναι κριτήριο αυτό ότι η οικογένεια έχει προβλήματα, το παιδί δεν θα είναι σωστό στις υποχρεώσεις του στο σχολείο.

Χ.Π.: Αυτό το κομμάτι που λέμε με τη συσσωρευμένη αποτυχία εμφανίζεται ίσως και ανάμεσα στις ίδιες τάξεις; Ένα παιδί π.χ. που έχει χαμηλή βαθμολογία ή μία παοτυχία στην Β΄ Γυμνασίου, στην Γ΄ επηρεάζεται ή είναι κάτι που έρχεται από το Δημοτικό;

Συνήθως φαίνεται από το Δημοτικό. Εκεί είναι τα πρώτα στοιχεία, τα πρώτα δείγματα. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι φτάνοντας στην Γ΄ Γυμνασίου, είμαστε λίγο μεγάλοι, είναι σε άλλη ηλικιακή φάση, μπαίνουν στην εφηβεία. Ενώ τα βλέπεις στην Α΄ είναι διαφορετικά, στην Γ΄ μπορεί να υπάρξει κάθοδος.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν είτε βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Επιείκεια υπάρχει. Δεν είναι όπως παλιά στα δικά μου τα χρόνια τη δεκαετία του '70. Επιείκεια υπάρχει. Μετά δύσκολα θα μείνει κάποιος. Όταν ήμουν εγώ μαθητής, έμενες με δύο μαθήματα, ένα πρωτεύον, ένα δευτερεύον, έμενες στην ίδια τάξη. Με δύο πρωτεύοντα έμενες στην ίδια τάξη πάλι. Ένα πρωτεύον, ένα δευτερεύον στην ίδια. Παλαιότερα ήθελες 15 μέσο όρο, το κατεβάσανε στα 13 μετά γενικό μέσο όρο για να προαχθείς. Τώρα πρέπει να κάνεις αίτηση για να μείνεις με βάση τη νομοθεσία που υπάρχει. Πολύ δύσκολα να αποτύχει κάποιος με τα σημερινά δεδομένα.

Χ.Π.: Η βαθμολογία των εκπαιδευτικών αποτυπώνει την πραγματικότητα ή όχι;

Υπάρχει διαβάθμιση. Αυτός που προάγεται μεν, προάγεται με πιο χαμηλό βαθμό, με 11-12 μέσο όρο. Μετά σας είπα, είναι πολύ δύσκολο να μείνεις, γιατί δεν είναι όπως παλιά, που ξεχωρίζανε πρωτεύοντα, δευτερεύοντα. Το μόνο που δεν υπολογίζεται είναι η γυμναστική στο μέσο όρο. Έχουν χωριστεί σε ομάδα Α', Β' και Γ'. Οπότε είναι πολύ δύσκολο να μείνει κάποιος. Όσα μαθησιακά προβλήματα και αν έχει είναι δύσκολο να μείνει. Εξαιρετική περίπτωση κάποιος, ο οποίος θα δώσει λευκή κόλλα για να φύγει και να μην γράψει τίποτα. Εξάλλου τώρα εξετάζεται μόνο σε τέσσερα μαθήματα γραπτά.

Χ.Π.: Παρ' όλα αυτά, επειδή μιλήσαμε για μια μικρή επιείκεια στους βαθμούς, ας πούμε ένας μαθητής που θεωρητικά μπορεί οι γνώσεις του να αξίζουν για 14, μπορεί να πάρει 16 ή 17;

Μπορεί να συμβεί. Συνήθως αυτή η επιείκεια πλήττει τον καλό μαθητή, για να το πούμε ξεκάθαρα. Υπάρχει επιείκεια σε αυτόν, ο οποίος αντιμετωπίζει προβλήματα, δυσκολίες. Κυρίως σε αυτόν. Εγώ είχα τελειώσει την Ζωσιμαία και η συντριπτική πλειοψηφία παίρναμε απολυτήριο με 15-16. Και το 15-16 την εποχή εκείνη... τώρα είναι άριστα. Στα αρχαία ελληνικά είχαμε περάσει τότε... ήμασταν ένα καλό τμήμα στο κλασικό της Ζωσιμαίας και είχαμε περάσει από τα 25 παιδιά οι 22 στο Πανεπιστήμιο τότε. Ήταν πολύ πιο δύσκολα παρότι τώρα. Μπορεί τότε να μην είχαμε αυτή την ποικιλία, να μπω στο ίντερνετ να πατήσω κάτι στο google και να βρω κατεβατά. Εμείς είχαμε μία εγκυκλοπαίδεια στο σπίτι και το θεωρούσαμε μεγάλη επιτυχία. Σήμερα έχουν τα πάντα, αλλά τα παιδιά έχουν λιγότερες γνώσεις σε σύγκριση με παλαιότερα. Κρίνω με την ηλικία τη δική μου που είμαι 59 ετών. Έχουν τη δυνατότητα να βρουν τα πάντα, αλλά τους φαίνονται λίγα.

Χ.Π.: Ο εκπαιδευτικός πάντα καλείται να βάλει μία βαθμολογία στο παιδί στο τέλος του τριμήνου, τετραμήνου. Ποιος είναι ο λόγος που ο εκπαιδευτικός βάζει αυτό τον βαθμό στο παιδί; Φαντάζομαι καταρχάς ότι βγαίνει μέσα από το διαγώνισμα, τα τεστ.

Την προφορική βαθμολογία, τα τεστ, τις εργασίες που έχει κάνει, το διαγώνισμα.

Χ.Π.: Ποιος είναι ο λόγος που θα βάλω σε ένα μαθητή 16 και στον άλλον 13, ειδικά αν υπάρχει αυτή η επιείκεια και η πριμοδότηση;

Γιατί ο ένας προσπαθεί περισσότερο, ο άλλος είναι αδιάφορος, δεν διαβάσει. Ο άλλος προσπαθεί περισσότερο, κάνει εργασίες, έχει γράψει καλύτερα στο διαγώνισμα.

Χ.Π.: Άρα ίσως είναι και η κινητοποίηση του ίδιου του μαθητή;

Εννοείται.

Χ.Π.: Σου βάζω, ας πούμε, 16 αντί για 15, για να...

Εννοείται, γιατί είναι σαν ένας αθλητής που τρέχει. Άλλος τρέχει γρηγορότερα, άλλος λιγότερα. Αυτός που τρέχει με μικρότερο χρόνο, θα είναι σε χαμηλότερη θέση. Αυτός που θα είναι με πιο μεγάλο χρόνο, θα είναι πιο μπροστά. Το ίδιο είναι και στη βαθμολογία. Η επίδοση, η προσπάθεια, η συμπεριφορά, οι εργασίες που κάνει.

Χ.Π.: Πώς νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν βάζει μία βαθμολογία, ιδιαίτερα αν υποθέσουμε ότι είναι και λίγο πιο επιεικής από ότι αξίζει στον μαθητή;

Από την εμπειρία μου ο μαθητής μπορεί και να αδιαφορήσει. Το βλέπουμε. «Α.. και τι έγινε; Πήρα 11. Πήρα 9». Πιο πολύ ενδιαφέρεται ο εκπαιδευτικός πολλές φορές, παρά ο μαθητής. Υπάρχουν περιπτώσεις τέτοιες.

Χ.Π.: Τι, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε τώρα τον μαθητή, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης, πιο πρακτικά ώστε να αντιμετωπιστεί το κομμάτι της υποεπίδοσης; Π.χ. θα μπορούσαμε να πούμε η ενισχυτική διδασκαλία;

Εφαρμόζεται, απλά δεν είναι υποχρεωτική. Είναι προαιρετικό. Μπορούσαν να πουν ότι στην τάξη αυτή είναι τέσσερα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γλώσσα, τρία στα μαθηματικά. Υποχρεωτικά θα ακολουθήσουν ένα άλλο πρόγραμμα βοηθητικό. Έπρεπε να υπήρχε υποχρεωτικότητα σε αυτό, όχι η προαίρεση του γονέα ή του μαθητή. Αντιμετωπίζει δυσκολίες. Υποχρεωτικά πρέπει να παρακολουθήσει δύο ώρες επιπλέον γλώσσα, δύο ώρες μαθηματικά. Θα ήταν σημαντικό κατά τη γνώμη μου.

Χ.Π.: Οπότε η ενισχυτική διδασκαλία αυτή τη στιγμή βοηθάει; Έχει αποτελέσματα;

Ανάλογα με την προσφορά και τη διάθεση του μαθητή. Αν καθίσει για να βοηθηθεί να καλύψει κάποιες ελλείψεις, θα τον βοηθήσει.

Χ.Π.: Συνήθως οι μαθητές που συμμετέχουν στην ενισχυτική διδασκαλία είναι παιδιά που όντως τη χρειάζονται, ή είναι οι αριστούχοι μαθητές που θέλουν το κάτι παραπάνω;

Είναι παιδιά που όντως τη χρειάζονται. Αριστούχοι δεν έρχεται κανένας.

Χ.Π.: Στο κομμάτι αυτό που είπαμε, τι θα μπορούσε να υποβοηθήσει τον μαθητή, αν μιλήσουμε για ένα κομμάτι ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης; Κάποιος σχολικός σύμβουλος, κάποιος ψυχολόγος;

Θα βοηθούσε. Ενδεχομένως θα βοηθούσε και αυτό. Εδώ υπάρχει ένας στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων στη Διεύθυνση για όλα τα σχολεία του Νομού. Είναι δύσκολο ένα άτομο να καλύψει τα πάντα. Και το θέμα της ψυχολογίας θα βοηθήσει πάρα πολύ.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή μέσα στην τάξη και πώς τη δικαιολογείτε; Διδάσκετε αρχαία. Ποια πρακτική αξιοποιείτε για να βοηθήσετε έναν μαθητή;

Εντοπίζουμε έναν μαθητή, ο οποίος παρουσιάζει προβλήματα. Συνήθως είναι αδιάφορος μαθητής, δε διαβάζει. Και προσπαθείς να βρεις ένα τρόπο να τον κάνεις να διαβάσει. Βέβαια, σας είπα και πάλι, είναι παιδιά τα οποία είναι αδιάφορα εντελώς για οποιοδήποτε μάθημα. Είναι κάποια τα οποία αδιαφορούν. Έρχονται πολλές φορές κουρασμένα λόγω των πολλών εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Έχουν γυμναστήριο, χορό, το ένα, το άλλο και τα βλέπεις είναι κουρασμένα. Για παράδειγμα να πάρουν το Lower νωρίς. Αν μπορούν στο Δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Είναι μία αντιπνευματική εποχή γενικώς. Δεν υπάρχει ενδιαφέρον. Υπάρχουν παιδιά που ξεχωρίζουν. Το καταλαβαίνεις. Αλλά είναι ένα ποσοστό 40%-50% τα οποία είναι πλήρως αδιάφορα.

Χ.Π.: Άρα, κυρίως η βοήθεια μέσα στην τάξη είναι ουσιαστικά αυτή η κινητοποίηση;

Ναι. Προσπαθείς να βρεις ένα τρόπο να το κινητοποιήσεις. Αν μπορέσεις να βρεις.

Χ.Π.: Οπότε όλα αυτά περί ομαδο-συνεργατικής;

Αυτά και εγώ να σας πω δεν ξέρω. Έχω αμφιβολίες, γιατί δεν μπορείς να βάλεις έναν μαθητή, ο οποίος θα ψάξει, θα βρει μόνος του σε μια ομάδα με έναν ο οποίος είναι αδιάφορος. Θα κοιτάξει απλά να εκμεταλλευτεί αυτόν ο οποίος δουλεύει. Δηλαδή, ή θα είναι ομοιογενής η ομάδα, για να δουλέψουν όλοι μαζί. Τώρα, να μπει κάποιος ο οποίος δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον, να κάνει τι; Έτσι τουλάχιστον το βλέπω εγώ. Μπορεί να κάνω λάθος. Η πείρα μου έχει δείξει αυτό.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία τα αξιοποιούμε καθαρά και μόνο για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να μου πείτε, λοιπόν, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που σας αναφέρω ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Δυστυχώς στην τελευταία κατηγορία. Από 51 και πάνω.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας με την ίδια λογική, λιγότερα από επτά, από οκτώ μέχρι 15, 16 μέχρι 25 ή 26 και πάνω;

26 και πάνω.

Χ.Π.: Το βασικό πτυχίο είναι;

Φ.Π.Ψ. στα Γιάννενα.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος σπουδών;

Όχι.

Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τους όρους και τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία θα ήθελα να μου πείτε τι καταλαβαίνετε;

Το καταλαβαίνω με την έννοια ότι τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, για διάφορους λόγους που πιθανόν να συζητηθούν στην πορεία του ερωτηματολογίου, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων και των υποχρεώσεων γενικότερα, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στην αποτυχία. Και όταν λέμε αποτυχία πιθανόν να χάσουν ακόμη και τη χρονιά τους ή πιθανόν ακόμα και να φύγουν και από το σχολείο.

Χ.Π.: Και μπορούμε να πούμε βέβαια φαντάζομαι ότι ενδεχομένως μιλάμε και για μαθητές, όταν λέμε για σχολική αποτυχία, που δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Εννοείται ναι. Και από το σχολείο, όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από το σχολείο. Συμφωνώ.

X.Π.: Σχετικά με τον όρο υποεπίδοση, πάλι θα ήθελα να ρωτήσω πώς τον αντιλαμβάνεστε.

Ότι συγκεκριμένα παιδάκια για συγκεκριμένους λόγους δεν καταφέρνουν να σημειώσουν τις επιδόσεις που σημειώνουν άλλα παιδιά, επιδόσεις οι οποίες τους οδηγούν σε καλή βαθμολογία, σε καλή ψυχολογία, γιατί το ένα συνεπάγεται το άλλο και σε καλά αποτελέσματα από χρόνο σε χρόνο. Οπότε με αυτό το σκεπτικό η υποεπίδοση για μένα πολλές φορές συνδέεται και με τη σχολική αποτυχία. Δεν είναι ανεξάρτητο το ένα από το άλλο.

X.Π.: Επομένως όταν αναφερόμαστε στην υποεπίδοση μπορεί να μιλάμε και για μία χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Ναι.

X.Π.: Δηλαδή, ένα παιδάκι που είναι στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι επιδόσεις του και οι γνώσεις του να είναι της Α΄ Γυμνασίου.

Ακριβώς.

X.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτησή μας, θα ήθελα να μου πείτε πώς θα ιχνογραφούσατε εσείς το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα.

Εκείνο που διαπιστώνω εγώ με μεγάλη μου στενοχώρια και λύπη και όπως συζητάμε και με άλλους συναδέλφους της ειδικότητας, βλέπω ότι χρόνο με το χρόνο αυξάνονται οι αριθμοί των παιδιών που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Είτε της σχολικής αποτυχίας, είτε της υποεπίδοσης. Λέω πολλές φορές με πολλή πίκρα κάθε πέρυσι και καλύτερα, κάθε φέτος και χειρότερα. Υπάρχουν λόγοι βέβαιοι. Έχω στο μυαλό μου λόγους. Πέρα από τους δικούς μου υπάρχουν και αντικειμενικοί λόγοι, αλλά η διαπίστωσή μου είναι αυτή. Ότι σε προηγούμενα χρόνια ήταν πολύ μικρότερα τα ποσοστά και όσο περνά ο καιρός γίνονται πολύ μεγαλύτερα τα ποσοστά.

X.Π.: Οπότε είστε αντιμέτωποι σχεδόν καθημερινά;

Καθημερινά όλη τη χρονιά, καθημερινά και από χρόνο σε χρόνο με πιο μεγάλη συχνότητα. Οπότε αυτό καταλήγει και σε μένα, αν μιλάω προσωπικά, να γίνεται πολύ κουραστικό. Δηλαδή γίνεται πιο επώδυνη η διδασκαλία τώρα με τα χρόνια υπηρεσίας που έχω παρά όταν ήμουν νεώτερη, που έβγαινε πολύ πιο εύκολα η δουλειά μου. Τώρα δυσκολεύομαι γιατί οι αριθμοί είναι πολύ περισσότεροι των παιδιών που πρέπει να αντιμετωπίσω σε καθημερινή βάση.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Εγώ κάνω όλα τα φιλολογικά παρόλο που τελείωσα Φ.Π.Ψ. και δεν μας θεωρούν φιλόλογους. Εκ των πραγμάτων έγινα φιλόλογος και της κλασικής παιδείας. Στα αρχαία έχουμε σοβαρό πρόβλημα. Κάνω και στην Α΄ Γυμνασίου. Ξεκινάω την Α΄ Γυμνασίου εγώ με τα αρχαία. Ξεκινάνε με πολύ ενθουσιασμό τα παιδάκια τον πρώτο καιρό γιατί η κουβέντα είναι μέχρι να εξοικειωθούν με τη μορφή της γλώσσας μας, να καταλάβουν ότι είναι συνέχεια των νέων ελληνικών. Είναι η μητρική γλώσσα και τα νέα η συνέχειά της. Στην πορεία όμως, όταν αρχίζουν και μπαίνουν τα γλωσσικά φαινόμενα που έχουν με γραμματική και πολύ αργότερα με το συντακτικό, εκεί αν δεν υπάρχει μία συνέχεια στο διάβασμα των παιδιών, μία σταθερότητα, μία συνέπεια, αρχίζει λίγο-λίγο η υποεπίδοση και μετά την υποεπίδοση όσο το μάθημα ήταν εξεταζόμενο είχαμε τη σχολική αποτυχία. Δηλαδή έπαιρνα γραπτά τον Ιούνιο μονάδα, λευκή κόλλα, κάτω από τη βάση πάρα πολλά. Ελάχιστα γραπτά ήταν πάνω από τη βάση και περιορισμένα στα δάκτυλα του ενός χεριού ήταν από 15 και πάνω. Στην ιστορία, επειδή είναι θεωρητικό μάθημα έχει να κάνει με το διάβασμα των μαθητών, που και εκεί ξεκινάμε με μικρά κομματάκια για να μπορέσουν να μπουν στο βιβλίο, στην πορεία όμως αρχίζουν να μην εμποδώνουν τα μεγαλύτερα κομμάτια του μαθήματος, οπότε πάλι αρχίζουν οι χαμηλές επιδόσεις. Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος σε κάποια παιδάκια με την έννοια ότι «αφού δεν πάω καλά, γιατί να διαβάσω;». Αυτό τους ρίχνει περισσότερο και πάλι οδηγούμαστε στα ίδια αποτελέσματα. Και με τη γλώσσα που έχει μέσα και το κομμάτι της έκθεσης, οπότε είναι το γραπτό κομμάτι το δικό τους, εκεί βέβαια φαίνεται πολύ πιο έντονα και η δουλειά των προηγούμενων χρόνων όσον αφορά το γραπτό κείμενο το δικό τους, στην Α΄ Γυμνασίου ειδικά, που και εκεί έχοντας τα κενά τα παιδιά συν τα προηγούμενα που ανέφερα δημιουργούνται προβλήματα στη διάρκεια της χρονιάς και

λίγο-λίγο πάσχει και το κείμενό τους, πάσχει και ο προφορικός τους λόγος. Έτσι κάπως προχωράμε στα μαθήματα με τα παιδάκια τα συγκεκριμένα.

Χ.Π.: Οπότε ουσιαστικά την υποεπίδοση και τη σχολική αποτυχία την αντιλαμβανόμαστε στη μεν γλώσσα, έκθεση σε αυτή τη δυσκολία παραγωγής λόγου, ακόμη και προφορικού;

Και κατανόησης. Πάρα πολλά παιδάκια δηλαδή δεν κατανοούν το πιο απλό όσον αφορά μέσα σε ένα κείμενο, πόσω μάλλον όταν πάμε σε πολυσύνθετα κείμενα και ειδικά στην Γ΄ Γυμνασίου που προετοιμάζονται και για το Λύκειο, που εκεί ουσιαστικά παιδάκια με χαμηλές επιδόσεις το χάνουν εντελώς. Λένε εντελώς διαφορετικά νοήματα, τα οποία ψάχνεσαι και εσύ ως εκπαιδευτικός και λες «μήπως υπάρχει και δεν το κατάλαβα;». Και ξαναδιαβάζεις το κείμενο για να αποδείξεις ότι εσύ καλά το κατάλαβες, το παιδί είναι εντελώς εκτός από αυτό που διάβασε. Άρα και στην παραγωγή λόγου και στην κατανόηση στη γλώσσα.

Χ.Π.: Και ενδεχομένως στην έκθεση και στη γλώσσα είναι ίσως πιο εύκολο να το αντιληφθεί ένας εκπαιδευτικός, παρότι στα αρχαία υπάρχουν κάποια στάνταρ, δηλαδή αν το παιδί δεν ξέρει να κλίνει ένα ρήμα, δεν ξέρει να το κλίνει.

Απλά και στα αρχαία εάν τους βάλουμε ασκησούλες, φαίνεται και στο γραπτό τους λόγο αυτό. Εάν μείνουμε στον προφορικό πολλές φορές το ειμί μπορεί να το κλίνουν σωστά, να ακούγεται σωστά και όταν πάνε να το γράψουν να το γράφουν εντελώς λάθος, όσον αφορά τον τόνο, τα ορθογραφικά λάθη και εκεί διαπιστώνεις ότι το διάβασμά του έχει ελλείψεις και κάπου μπάζει. Οπότε σε ένα γραπτό τετραμήνου μετά από τέσσερις μήνες να πάρει το παιδάκι ένα γραπτό, που να είναι στο τρία και να σου λέει «μα τα λέω...». Όμως δεν τα γράφει και εκεί να διαπιστωθεί αυτό το πρόβλημα. Οπότε όσο μένουμε στον προφορικό φαίνονται καλά, ενώ αν συνδυαστούν και με το γραπτό τα αρχαία, τότε έχουμε μεγάλο πρόβλημα. Γι' αυτό και οι οδηγίες είναι πάντα ό,τι διαβάζετε το λέτε και το γράφετε, όχι μόνο το λέτε.

Χ.Π.: Φαντάζομαι υπάρχει και δυσκολία στο τέλος της χρονιάς όταν έχει μαζευτεί μία ύλη;

Εκεί φαίνεται έντονα το πρόβλημα, γι' αυτό και το άγχος των μαθητών είναι η ιστορία να είναι εξεταζόμενο μάθημα πάντα το πρώτο. Το πρώτο μόλις ξεκινάνε οι εξετάσεις και να είναι μετά από Σαββατοκύριακο. Παρ' όλες τις δικλίδες που

βάζουμε, δυστυχώς πολλά παιδάκια δεν τα καταφέρνουν, γιατί έχει να κάνει με όλη τη χρονιά και με τον τρόπο που δουλέψαμε - να βάλω και τον εαυτό μου μέσα να μην ενοχοποιήσω μόνο τα παιδιά - και φαίνεται εκεί το μέγεθος των προβλημάτων.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης, αν έχετε αντιληφθεί κάτι;

Έχω αντιληφθεί δυστυχώς και επιβεβαιώνεται αυτό που μας λέγανε στο Φ.Π.Ψ. από την πρώτη στιγμή οι καθηγητές μας, ότι η εκπαίδευση είναι ταξική. Δυστυχώς ένας μεγάλος αριθμός μαθητών προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ακόμα και οικονομικά. Στην εποχή που διανύουμε λόγω οικονομικής κρίσης τα προβλήματα έχουν γίνει ακόμη πιο έντονα, οπότε κυρίως εκεί εστιάζονται αυτά τα προβλήματα. Έχουμε και παιδιά που προέρχονται από σπίτια με μορφωτικό επίπεδο, με γονείς εργαζόμενους και οι δύο και με οικονομική άνεση, τα οποία όμως και «κοιλιά» να κάνουν, όπως λέμε χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί, στην πορεία μπορούν να ανακάμψουν, ενώ τα υπόλοιπα παιδάκια δεν μπορούν εύκολα να βρουν το δρόμο τους και να επανέλθουν. Πρέπει να καταβάλουν έναν κόπο πολύ, πολύ παραπάνω από τις δυνατότητες τους και να βγαίνει αυτή η έφεση για μάθηση που κάποια στιγμή να πουν «έχω το πείσμα, έχω τον εγωισμό και τα καταφέρνω και ξεπερνάω τη δυσκολία». Τα περισσότερα χάνονται, οπότε για μένα έχει να κάνει με το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας, το οικονομικό, το εκπαιδευτικό.

Χ.Π.: Αυτό μας οδηγεί και στην επόμενη ερώτηση. Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών γενικότερα;

Σε συνέχεια με την προηγούμενη απάντησή μου να πω και το εξής: Ο γονιός στην Ελλάδα λόγω του ότι το στάνταρ της εκπαίδευσης είναι πάντα υψηλά και καλά κάνουμε, γιατί ποτέ δεν μας έχει βγει σε κακό με τη γενικότερη έννοια λέω. Το να είμαστε μορφωμένοι και άνεργοι είναι διαφορετικό από αμόρφωτος και άνεργος. Με αυτό το σκεπτικό, ακόμα και γονείς που δεν έχουν καλό εισόδημα στην εποχή μας, θα τους δεις να έχουν μία αγωνία να βάλουν τα παιδιά σε ένα φροντιστήριο. Όμως για μένα είναι λάθος οπτική. Δηλαδή νομίζουν ότι το φροντιστήριο είναι πανάκεια και ότι αυτό θα λύσει όλα τα υπόλοιπα προβλήματα των παιδιών. Κάνουμε φροντιστήριο και εμείς στο σχολείο, ενισχυτική διδασκαλία. Και πάλι τα παιδιά και οι γονείς νομίζουν ότι με ένα μαγικό ραβδάκι ο δάσκαλος που θα προστεθεί εκείνη την επιπλέον ώρα, θα τους τα βάλει με ένα μαγικό τρόπο στο κεφάλι. Αλλά δυστυχώς δεν

λύνονται έτσι τα προβλήματα. Οπότε με αυτό το σκεπτικό, παρ' όλο που υπάρχει βοήθεια από το γονιό μέσα από το υστέρημά του, δεν λύνονται προβλήματα, γιατί από ένα σημείο και μετά έχει να κάνει και με την όλη προηγούμενη δουλειά που έχει γίνει στο Δημοτικό έξι χρόνια, με την παρουσία του γονιού στο σπίτι την ουσιαστική. Όχι να είναι πάνω από το κεφάλι του. Εγώ στους γονείς λέω χαρακτηριστικά «δεν είστε υποχρεωμένοι να είστε φιλόλογοι. Αυτή η δουλειά είναι δική μου». Αλλά το να έχει το παιδί την επίβλεψη ότι «διαβάζεις παιδί μου;», «είσαι στο ίντερνετ;», «πού είσαι αυτή τη στιγμή;», «είσαι με ανοιχτό το βιβλίο και ταξιδεύεις ή διαβάζεις ουσιαστικά;». Είναι και αυτοί λόγοι που κάνουν ένα παιδάκι λίγο-λίγο να χάνεται. Οπότε σε πολλά παιδιά βλέπω γονείς που είναι εντελώς από το σπίτι χαμένοι. Είτε για τα δικά τους προβλήματα του αγώνα της επιβίωσης, είτε για άλλους λόγους προσωπικούς. Επομένως είναι παιδιά «παρατημένα». Είναι παιδάκια με πάρα πολλά κενά όλα τα προηγούμενα χρόνια, οπότε η επιπλέον βοήθεια είναι δώρο άδωρο, δεν βοηθάει εύκολα. Συνήθως είναι αποτυχία και αυτό. Και μετά έχει να κάνει και με οικογένειες που παρ' όλο που θέλουν, δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδάκια οικονομικά, έστω και με το φροντιστήριο, οπότε αυτά τα παιδιά ακολουθούν την πεπατημένη οδό. Εκεί τα εστιάζω τα προβλήματα. Ή με ένα επίπεδο μορφωτικό των γονιών που «θέλω να βοηθήσω, αλλά δεν τα καταλαβαίνω και εγώ ο ίδιος. Πώς να τα βοηθήσω;» και κάπως έτσι διαιωνίζονται προβλήματα.

Χ.Π.: Ποιοι από τους παραπάνω λόγους είναι οι πιο σημαντικοί και ποιοι έπονται;

Τελικά για μένα δεν είναι ο οικονομικός λόγος ο σημαντικότερος. Ο σημαντικότερος λόγος είναι η παρουσία του γονιού δίπλα στο παιδί. Και όταν λέμε παρουσία όχι με την έννοια «διάβασε», «φέρε το βιβλίο να σε παρακολουθήσω, να σε ελέγξω», όσο αυτό που λέμε «είμαι εδώ». Είμαι εδώ, ακόμα και με το τοστ που θα σου φέρω ή θα έρθεις και θα μου πεις «μαμά κράτα το βιβλίο και ας μην καταλαβαίνεις, αλλά να σου πω κάτι. Αρκεί, παρακολούθα αν το λέω σωστά». Εκεί το κατατάσσω Χριστόφορε και φαίνεται πολύ έντονα στην εποχή μας αυτό το πράγμα. Δηλαδή αν είναι οι γονείς δίπλα στο παιδί, υπάρχει το οικονομικό που θα μπει στην πορεία και θα κάνει δύσκολα τα πράγματα, αλλά η καλή διάθεση του γονιού, η αγάπη του γονιού προς το παιδί και η αγάπη που εισπράττει αυτό το παιδάκι, μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο στην πορεία για να το πείσει, όταν του πω «αγάπη μου, έρχεται ο πατέρας σου και φεύγει με το κεφάλι σκυμμένο όταν ακούει ότι οι επιδόσεις σου δεν είναι καλές». Μπορεί αυτό το δέσιμο μέσα στο σπίτι να παρακινήσει το παιδί στην πορεία,

να ανεβάσει το κεφαλάκι του και να βάλει το πείσμα που λέγαμε πριν και να πάει καλύτερα. Μέχρι εκεί που μπορεί πάντα. Εκεί που μπορεί πάντα μπαίνει μετά και το οικονομικό, αλλά για μένα είναι δευτερεύον. Γιατί έχω δει παιδάκια που έχουν το δέσιμο στην οικογένεια και ξεπερνιούνται οι δυσκολίες. Με αργό ρυθμό βέβαια, αλλά έχουμε αποτελέσματα. Δηλαδή βλέπεις βήμα-βήμα, σιγά-σιγά όπως ξεκινάει το μωρό να περπατάει, βλέπεις παιδάκια να ξεκινάνε με αδυναμίες και σιγά-σιγά να πεισμώνουν, να έχεις και έναν γονιό που να είναι όμως με πολλή αγάπη δίπλα στο παιδί, όχι με την υπερπροστασία που να το πνίγει, ούτε με το αυστηρό «θα τιμωρηθείς γιατί εγώ σου δίνω λεφτά και πάνε χαμένα», αλλά αυτό που έχει ο σωστός γονιός και τα βλέπεις μέχρι το τέλος της χρονιάς αλλάζουν, το 9 γίνεται 14, παίρνει θάρρος το παιδί και την επόμενη χρονιά παρακολουθώ επιδόσεις τους, φτάνουν στο 16 με το σπαθάκι τους και τα βλέπεις εντελώς διαφορετικά παιδιά. Οπότε και αυτοπεποίθηση αποκτούν και ο γονιός έρχεται και είναι στο παιδί με άλλο θάρρος και εισπράττει από το παιδί χαρά και το παιδί από το γονιό. Άρα για μένα το βασικό είναι το δέσιμο που υπάρχει ανάμεσα σε γονείς και παιδιά. Για μένα από εκεί ξεκινούν τα πάντα και όλα τα άλλα αντιμετωπίζονται. Και τα οικονομικά και τα υπόλοιπα και η ανεργία και όλα, όρκοι να υπάρχει από τον γονιό η αγάπη και το ότι είμαι δίπλα σου σε ό,τι και αν με χρειαστείς.

X.Π.: Οπότε η οικογένεια, οικονομικό...

Οικογένεια, οικονομικό μαζί με ανεργία, αυτά τα δύο και το μορφωτικό επίπεδο, δεν το συζητάω, δεν το βάζω καν στην κουβέντα να σου πω γιατί. Γιατί εγώ λόγω της ηλικίας μου, είχα γονείς αγράμματους και οι δύο. Και όμως πήρα το δρόμο μου και ο αδερφός μου τελείωσε Πανεπιστήμιο. Άρα με γονείς αγράμματους ακολουθήσαμε μέχρι και την ανώτατη βαθμίδα για εκείνη την εποχή. Άρα, δεν είναι επιχείρημα για μένα το μορφωτικό επίπεδο. Δεν αποτελεί τροχοπέδη για ένα παιδάκι αν θέλει να προχωρήσει. Να πει «έχω αγράμματους γονείς, άρα εγώ δεν μπορώ να προχωρήσω». Όχι, δεν το θεωρώ προσωπικά. Ή εάν κάνει ζημιά, κάνει στο απειροελάχιστο για μένα.

X.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Του μαθητή πάντα που έχει αυτά τα δύο χαρακτηριστικά; Για μένα πρέπει να υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία. Κακά τα ψέματα. Και η αλήθεια είναι ότι μέσα σε παιδιά - καλά τώρα που το συζητάνε να κάνουν 27 άρια τα τμήματα, δεν το συζητάω

- αυτά τα παιδάκια θα χαθούν a priori, όσο καλή διάθεση και να έχουμε να τα βοηθήσουμε. Αλλά ακόμη και σε τμήματα που παραμένουν στο κρυφό εντελώς 18άρια και 20άρια, μέσα σε μία διδακτική ώρα και να θέλω να κάνω εξατομικευμένη σε συγκεκριμένα παιδιά, δεν προλαβαίνω. Οπότε πρέπει να μπει μέσα στα πλαίσια, πέρα από την ενισχυτική διδασκαλία είναι αυτό, εγώ η ίδια ως εκπαιδευτικός να ξεχωρίζω τα παιδάκια αυτά και να τους κάνω, επειδή ξέρω τη διδασκαλία μου, ξέρω τον τρόπο μαθήματός μου, εγώ η ίδια να κάνω σαν φροντιστήριο σε αυτά τα παιδιά. Αυτό όμως συνεπάγεται αλλαγή ωραρίου, μέσα στο ωράριο που προβλέπει η πολιτεία πάντα. Δεν λέω για αυξημένο ωράριο για να μη θεωρηθεί ότι υποθάλω, αυτή τη στιγμή μάλλον υποσκάπτω το ωράριό μας και πάω σε άλλα ωράρια. Να μας δουν με άλλον τρόπο. Εδώ δεν μας βλέπουν με αυτό τον τρόπο. Μας βλέπουν αντιθέτως να αυξηθεί το ωράριο, παρακάμπτουμε όλα αυτά τα προβλήματα που βλέπουμε στις τάξεις, βάζουν το θεσμό της ενισχυτικής, που τον υποστηρίζω με τα δύο χέρια μου, αλλά δε φτάνει μόνο η ενισχυτική διδασκαλία ή η πρόσθετη διδακτική στήριξη στο Λύκειο. Για μένα, αν είχα τους μαθητές μου αυτούς μία επιπλέον ώρα την εβδομάδα στα αρχαία, νομίζω θα είχαμε εντελώς διαφορετικές επιδόσεις. Αλλά όταν καλύπτω το ωράριό μου, και έχω και τις εξωδιδακτικές μου εργασίες... Ήρθες προχθές και ήμουν με ένα βιβλίο τεράστιο μπροστά, των πρακτικών. Δηλαδή και ένα κενό που έχω, θα το περάσω με πρακτικά, τα οποία γράφονται για να γράφονται. Ενώ θα μπορούσα εκείνη την ώρα στο κενό, αν μου ζητήσουν τα παιδάκια τη βοήθεια, να είμαι δίπλα τους και να πω «ελάτε να κάνουμε τον παρακείμενο μία ακόμη φορά οι πέντε τώρα, όχι οι 25 που χάνεστε», ούτε μέσα στους 15 οι πέντε. Νομίζω ότι αυτό για μένα είναι το βασικότερο, γιατί θεσμοί υπάρχουν. Υπάρχει μετά και το φροντιστήριο έξω από το σχολείο, αλλά παρ' όλα αυτά τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι όλο και αυξάνουνε της σχολικής αποτυχίας. Άρα για μένα, ο ίδιος ο καθηγητής που ξέρει τα παιδιά, ξέρει την ψυχολογία τους, ξέρει τα προβλήματά τους σε μεγάλο βαθμό, αυτός για μένα είναι ο κύριος που μπορεί να ρυθμίσει καταστάσεις και να καθοδηγήσει και τους υπόλοιπους που θα πουν ναι για τη βοήθεια αυτών των παιδιών. Κάπως έτσι το έχω στο μυαλό μου.

X.Π.: Στο κομμάτι αυτό μήπως το σχολείο θα έπρεπε να βοηθήσει λίγο και σε αυτό που ακούμε συχνά στην αδιαφορία των μαθητών; Ότι πολλά παιδιά είναι αδιάφορα.

Την αδιαφορία σαν όρο δεν τον δέχομαι, γιατί κάτι είναι εκείνο που θα σε κάνει αδιάφορο. Σίγουρα ο τρόπος που διδάσκονται τα μαθήματα μέσα στο σχολείο, δεν

είναι και ο καλύτερος. Φτάσαμε στον 21ο αιώνα και η διδασκαλία μας ακόμη παραμένει δασκαλοκεντρική. Ούτε καν παιδοκεντρική. Βέβαια, μπαίνουν πολλοί παράγοντες και εδώ. Έχω τολμήσει αρκετές φορές να κάνω παιδοκεντρική διδασκαλία, όχι μόνο τώρα, αλλά σε όλη μου την καριέρα. Ακούω το επιχείρημα από τα παιδιά ότι είμαστε «πάρα πολύ φορτωμένοι». Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η πραγματικότητα που λέει ότι ο μαθητής είναι ο πιο κουρασμένος στην Ελλάδα. Από όλους τους εργαζόμενους ο μαθητής είναι ο πιο κουρασμένος και αυτός που έχει το βαρύ πρόγραμμα. Με αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, δεν μπορώ να κάνω παιδοκεντρική διδασκαλία, γιατί η παιδοκεντρική σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να αναλάβει ένα κομμάτι του μαθήματος, να ψάξει το υλικό, να υποκαταστήσει εμένα πλήρως και να αναλάβει να το παρουσιάσει ο μαθητής με ό,τι άλλο προκύπτει πάνω εκεί. Όταν, λοιπόν, ακούω το παιδί ότι «κυρία, εγώ ετοιμάζομαι για Lower», «ετοιμάζομαι για Proficiency», «έχω προπόνηση στο μπάσκετ», «έχω και δύο ώρες φροντιστήριο στα μαθηματικά, που είμαι πίσω», πώς να το βάλω στη λογική μιας παιδοκεντρικής διδασκαλίας; Επομένως, με αυτό το σκεπτικό, ο τρόπος που γίνονται τα μαθήματα μέσα στο σχολείο καταντάει κουραστικός, ανιαρός. Τα παιδιά είναι τα παιδιά της τεχνολογίας. Θέλουν σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας, θέλουν ακόμα και με τη μουσική να τα ακουμπήσεις. Ένα μουσικό άκουσμα, ξέροντας τα γούστα τους. Άρα, αυτά όλα μπαίνουν και κάνουν το μάθημα να γίνεται αδιάφορο. Δεν είναι το παιδί αδιάφορο. Το μάθημα καταντάει να γίνεται αδιάφορο και πολλές φορές τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα. Και βέβαια η αλήθεια είναι ότι και εμείς, να εγώ ως παλιάς κοπής καθηγήτριας, δεν το έχω με τις τεχνολογίες. Κάνω τον αγώνα μου, αλλά όχι τόσο πολύ όσο ένας νέος συνάδελφος ή ένα παιδί που ήδη είναι μέσα στις τεχνολογίες. Οπότε, πραγματικά νιώθω ώρες-ώρες ότι μένω πίσω σε αυτό το κομμάτι. Προσπαθώ να το αναπληρώσω με μια ζωντάνια που βγάζουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί με την εμπειρία που έχουμε, το κερδίζω εκεί, το χάνω κάπου αλλού, αλλά σημασία έχει ότι δεν υπάρχουν για μένα αδιάφοροι μαθητές, συνθήκες μέσα στο σχολείο πρέπει να αλλάξουν για να κάνουν τα παιδιά να ενδιαφέρονται όλα για τη μάθηση. Και να αλλάξουμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί. Γιατί και εμείς είμαστε κομμάτι του συστήματος, οπότε αλλάζοντας εμείς, αλλάζουν και τα παιδιά. Το βλέπω ότι όντας αδιάφοροι για τη δουλειά μας, εισπράττουν αδιαφορία τα παιδιά και μας την ανταποδίδουν. Δείχνοντας ενδιαφέρον το καθένα θα φτάσει μέχρι εκεί που μπορεί. Μπορεί μέχρι το 3, αλλά να σου πει «εγώ κυρία μέχρι εκεί. Δεν μπορώ παραπάνω». Και θα το εκτιμήσεις και εσύ, αλλά και το παιδάκι θα δώσει μέχρι εκεί.

Αν εισπράξει αδιαφορία από μένα, ούτε βιβλίο δεν θα ανοίξει και θα το αφήσει κάτω από το θρανίο του. Άρα, για μένα το σχολείο περισσότερο σαν δικαιολογία το χρησιμοποιεί ότι είναι αδιάφοροι οι μαθητές. Και ειδικά στο Γυμνάσιο που είναι ακόμα μικρά τα παιδάκια και πόσω μάλλον στο Δημοτικό. Δεν το δέχομαι.

Χ.Π.: Και μιας και αναφέρθηκε, θα ήθελα να αναφερθούμε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τελικά είναι ίσως και αυτός ένας τρόπος του σχολείου και του συστήματος να βοηθήσει έμμεσα και αυτά τα παιδάκια;

Την επιμόρφωση τη δέχομαι. Να γίνεται σε τακτά διαστήματα, να γίνεται κάθε χρόνο, γιατί δεν το συζητάω το τι κάνει ο καθένας μέσα στο σπίτι. Αυτό έλεγα προχθές στα παιδιά, ότι έχω 33 χρόνια εργασίας και κάθε μέρα πριν έρθω στο σχολείο, την προηγούμενη μέρα δηλαδή, διαβάζω. Δε σημαίνει ότι τα ξέρω και έρχομαι προετοιμασμένη για το σχολείο. Με αυτό το σκεπτικό οι γνώσεις ανανεώνονται. Θέλουμε την επιμόρφωση και τη θέλουμε κάθε χρόνο. Εγώ πήγα σε ένα ετήσιο πρόγραμμα πριν από δέκα χρόνια στο Φ.Π.Ψ. έκανα την επιμόρφωσή μου και από τότε δεν έχω ξανακάνει άλλη επιμόρφωση. Ούτε γίνονται επιμορφωτικά προγράμματα, ούτε με καλέσαν από μόνη της η υπηρεσία. Μόνη μου δηλαδή δεν πήγα για να κάνω αίτηση, ούτε η υπηρεσία από μόνη της μας κάλεσε για να κάνουμε οτιδήποτε. Ακούω τους νέους. Κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μέχρι πέρυσι το κάνανε σαν εισαγωγή. Εισαγωγική επιμόρφωση. Και μετά τίποτε άλλο. Δεν είναι αυτή επιμόρφωση. Και όταν λέμε επιμόρφωση όχι μόνο πάνω στα μαθήματα και τη διδασκαλία, αλλά και σε ψυχολογικά κομμάτια, αδιάφοροι μαθητές, επιθετικοί μαθητές και κάθε χρόνο για μένα, κάθε χρόνο και μέσα στο χρόνο σε τακτά διαστήματα. Και εδώ τώρα έχουμε το επιχείρημα το μεγάλο ότι πάσχουμε οικονομικά, οπότε το πρώτο που θα κόψουμε είναι η επιμόρφωση. Και επιμόρφωση από εξειδικευμένους. Γιατί είχαμε και περιπτώσεις επιμορφώσεως στα σχολεία, που γινόταν από εμάς τους καθηγητές. Δεν το θεωρώ επιμόρφωση αυτό, γιατί θεωρώ ότι είμαστε περίπου στο ίδιο επίπεδο εγώ με σένα και κάποιος τρίτος μαζί μας. Άρα, θέλω κάποιον άλλον που να είναι εξειδικευμένος, να έχει τα διαπιστευτήριά του και να έρθει να μου κάνει την επιμόρφωση για να πω ότι πήρα το ελάχιστο από αυτόν που ξέρει κάτι παραπάνω από μένα. Αλλά είμαι υπέρ της επιμόρφωσης με αυτές τις συνθήκες και όχι για μπαλωθιές στον αέρα που λένε και οι Κρητικοί... κάνουμε μία επιμόρφωση στα δέκα χρόνια και λέμε ότι μορφώνονται οι εκπαιδευτικοί. Όχι. Η δουλειά μας έχει να κάνει με έμπυχο υλικό και η επιμόρφωση είναι απαραίτητη κάθε

χρόνο και μέσα στο χρόνο με διάφορα θέματα σε τακτά διαστήματα, με διάφορες θεματικές.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Ναι, σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών το βλέπουμε αυτό. Με ποιο σκεπτικό; Γιατί η αποτυχία είναι αυτό που κατά τη γνώμη μου, όπως σου έλεγα πριν, γυρνάει στο ψυχολογικό κομμάτι του μαθητή. Δηλαδή το ρίχνει στην αυτοπεποίθησή του, το ρίχνει στην εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του και στο ότι και εγώ τα καταφέρνω. Οπότε παγιδεύονται τα παιδάκια σε μικρότερη ηλικία, δεν τα πάνε καλά στο Δημοτικό και αυτή την αποτυχία την κουβαλάνε και στο Γυμνάσιο και μπορεί να την κουβαλήσουν και στο Λύκειο και με το σύστημα που είναι τώρα μπορεί να μπουνε και σε κάποια Σχολή κάποια στιγμή, σε ένα ΤΕΙ, σε ένα ΑΕΙ και να την κουβαλάνε και εκεί. Γιατί ακούω και πανεπιστημιακούς που τα βάζουν με εμάς, ειδικά καθηγητές Λυκείου, που λένε «τι επίπεδο μού στέλνετε πια...». Αρα, συμφωνώ, ότι ένας αριθμός μαθητών το κουβαλάει και από προηγούμενα χρόνια. Υπάρχουν, όμως, και μαθητές οι οποίοι δεν είχαν προβλήματα τα προηγούμενα χρόνια. Μιλώντας με συναδέλφους της Πρωτοβάθμιας που μου λένε «το στείλαμε πολύ καλά αυτό το παιδί. Απορώ γιατί;». Μπήκαν άλλοι παράγοντες. Πιθανόν μία παρέα, η εφηβεία, άλλα προβλήματα στο σπίτι. Ενόψει ενός διαζυγίου για παιδιά ταραζούνται πάρα πολύ και εκεί δημιουργούν μεγάλη κοιλιά που για να επανακάμψουν θέλουν ιδιαίτερο αγώνα. Αρα, δε νομίζω ότι συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις. Συμβαίνει σε έναν αριθμό, αλλά όχι σε όλα τα παιδιά.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Ναι. Και αυτό θέλει μία ανανέωση, γιατί είμαστε ακόμα... όπως ξεκίνησε η εκπαίδευση έτσι βαθμολογούμε. Στο Γυμνάσιο με την κλίμακα του ένα μέχρι το 20. Σίγουρα για εμάς ως εκπαιδευτικοί μας δείχνει αυτή η κλίμακα πράγματα. Δηλαδή, εγώ με την εμπειρία που έχω άλλο το γραπτό του 16 και άλλο του 15. Ακόμα και το 15,5. Έχει μία λεπτομέρεια που τη βγάζω. Θέλεις να κρατήσουμε αυτή την αριθμητική κλίμακα για εμάς, να μην τη βλέπουν τα παιδιά; Ας την κρατήσουμε, γιατί δείχνει την λεπτομέρεια, την οποία ας την έχω εγώ στο πίσω μέρος του μυαλού

μου. Αλλά για τα παιδιά αυτή η βαθμολογία που είναι τόσο λεπτομερής, για μένα ώρες-ώρες τα παγιδεύει ψυχολογικά και τα ρίχνει πάρα πολύ. Και το βλέπω όταν πρέπει να βάλω βαθμολογία επάνω. Πολλές φορές αποφεύγω, βάζω μονογραφή. Τα βλέπω στεναχωρούνται. Λένε «κυρία, γιατί δεν μου βάλατε εμένα βαθμό;». Όταν αναγκάζομαι να βάλω βαθμό και να είναι κάτω από τη βάση, εκεί τα βλέπεις να κρύβουν το γραπτό τους, να κοκκινίζουν τα ίδια. Κάποια βουρκώνουν. Αλλά ακόμη και τα παιδιά που έχουν πάνω από τη βάση ένα γραπτό και δεν είναι το 19, το 20 ή το 18 και είναι κάτω από το 17 και εκεί τα βλέπεις τα παιδάκια να παγιδεύονται. Να έχουμε μία λεπτομερή βαθμολογία στο μυαλό μας για εμάς, μόνο για εμάς, για να ξέρουμε, να έχω τη σαφέστερη εικόνα του μαθητή. Και από εκεί και πέρα στο παιδί για να ενισχύω την ψυχολογία του να έχω πια μεγαλύτερη γκάμα για να κινηθώ όσον αφορά το χαρακτηρισμό των επιδόσεών του. Για να μην το πληγώνω και αυτό με το 9 ή με το 12 ή με το 17 ας πούμε. Κάπως έτσι το έχω στο μυαλό μου όσον αφορά τη βαθμολογία.

Χ.Π.: Η βαθμολογία που δίνετε στον κάθε μαθητή, αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Παρ' όλο που τα πληγώνουμε τα παιδιά... όχι δεν αποτυπώνεται η πραγματικότητα. Και μάλιστα κατά τα τελευταία 15 χρόνια έχουμε και μια βαθμολογία, η οποία είναι πληθωριστική. Και είναι εκ των πραγμάτων. Παιδιά τα οποία είναι πάρα πολύ αδύνατα. Τι να τους βάλεις; Να τους βάλεις 1 και 2; Δεν γίνεται. Ούτε εμάς μας πάει το χέρι, όσο και το Υπουργείο να λέει ότι η κλίμακα ξεκινά από τη μονάδα. Οπότε αυτά τα παιδιά τα ξεκινούμε συνήθως από το 9 στη χειρότερη περίπτωση, από το 10 με το σκεπτικό ότι είναι Γυμνάσιο βάλτους τη βάση, να μην έχουν και πρόβλημα τον Ιούνιο και βλέπουμε παρακάτω τι θα κάνω. Όταν, όμως, βάζεις σε ένα παιδί, το οποίο για όλους τους λόγους που αναφέραμε πριν και πιθανόν και άλλους, δεν τραβάει με τίποτα, και δεν μπορείς να του βάλεις το 2 και το 3 και δεν πρέπει να το βάλεις για μένα και του βάζεις 9 ή 10, το παιδί που είναι για 10 δεν θα το πας παραπάνω; Και το παιδί που θα το πας παραπάνω, το 13 δεν θα το πας παραπάνω; Οπότε με αυτό το σκεπτικό έγινε πληθωριστική βαθμολογία στο Γυμνάσιο, το ίδιο γίνεται στο Λύκειο ενόψει των εξετάσεων που έχουν και το συντελεστή να βοηθήσουμε όσο μπορούμε προφορικά, ας το δούνε στα γραπτά κ.λπ.. Οπότε, όχι, δεν αντιπροσωπεύει τους μαθητές. Αλλά ακόμα και τους αριστούχους δεν αντιπροσωπεύει η βαθμολογία, με ποια έννοια; Εκεί φτάνουμε να κάνουμε μία πληθωριστική βαθμολογία προς τα πάνω και πολλοί μαθητές, θυμάμαι εγώ τη δική μου τη φουρνιά, τελειώσαμε οι

περισσότερες, γιατί ήταν Θηλέων εκείνη την εποχή, με μέσον όρο 16,6-17. Περάσαμε όλες Α.Ε.Ι. και με πρωτιές. Εγώ ήμουν στους δέκα πρώτους στη Φιλοσοφική Ιωαννίνων. Τώρα μαθητές του 19 και του 20 αποτυγχάνουν σε τμήματα, τα οποία πολλές φορές έχουν πολύ χαμηλή βαθμολογία. Και λες «άρα, δεν είναι ο μαθητής του 19 και του 20». Όχι ότι λέει κάτι ο βαθμός, απλά δείχνει μια εικόνα. Άρα, ακόμα και το 19 και το 20 δεν αντιπροσωπεύει πολλές φορές τον μαθητή. Είναι πληθωριστική βαθμολογία, τη βάζεις κάποια στιγμή και για να μην βάλεις το παιδί μετά στη λογική να στενοχωρηθεί, τον γονιό που πολλές φορές κρύβεται από πίσω και είναι βαθμοθήρας «γιατί 18 και όχι 19;», λες «άστο, ας το βρει παραπέρα ποια είναι η πραγματική του εικόνα». Άρα, όχι δεν αντιπροσωπεύει τους μαθητές η βαθμολογία. Συνήθως αντιπροσωπεύει αυτούς που είναι στα χαμηλά στις αριθμητικές επιδόσεις, τους δείχνει την εικόνα και παγιδεύει αυτούς που είναι στις ανώτερες βαθμολογίες. Πολλούς τους παγιδεύει, τους δίνει μία αλαζονεία ότι «εγώ τα ξέρω όλα», πάνε στο Λύκειο και έχω δει μαθητές μόλις βγούνε, η μέρα που θα αναρτηθούν τα αποτελέσματα από τις πανελλαδικές να λιποθυμούν, γιατί βλέπουν 3, 4 και λένε «μα εγώ έγραφα 19. Έγραφα 18. Γιατί 3;». Γιατί πάσχει και για διάφορους λόγους τα αναβάλουμε και τα αφήνουμε.

Χ.Π.: Ποιοι είναι οι λόγοι ουσιαστικά που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να βάλει μία προς τα πάνω βαθμολογία;

Πρώτα απ' όλα υπάρχει το ανομοιογενές επίπεδο. Οπότε μέσα στο ανομοιογενές επίπεδο πρέπει να ξεχωρίσεις και το παιδάκι που πάει καλύτερα από τους άλλους. Είναι αυτό που λέμε «μέσα στους τυφλούς, ο μονόφθαλμος». Είχα τάξη πέρυσι που ο «καλύτερος», γιατί στο Φ.Π.Ψ. δεν τους δεχόμαστε αυτούς τους όρους, ο καλύτερος μαθητής έφτανε με το σπαθάκι του στο 16. Του το έκανα 19, γιατί λέγαμε ότι πρέπει να ξεχωρίσει αυτό το παιδί και πρέπει να φανεί ότι έχουμε και το επίπεδο το καλό μέσα στην τάξη. Βέβαια, αυτό δεν βγήκε σε κακό. Αυτό το παιδάκι στην πορεία, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στο 19 έφτασε με το σπαθάκι του στο τέλος της χρονιάς στο 18. Χαρήκαμε πάρα πολύ. Με αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, είναι ένα επιχείρημα αυτό. Ένα άλλο επιχείρημα πέρα από την ανομοιογένεια της τάξης είναι αυτό που είπα πριν. Πολλές φορές παρασυρόμαστε ο ένας από τον άλλον. Δηλαδή, βλέπω ότι στο δικό μου το μάθημα δεν τραβάει, αλλά είναι πολύ καλός στα μαθηματικά. Και λες «βρε παιδί μου, τι να κάνω τώρα; Να του κόψω το δρόμο αυτού του παιδιού; Έχει μαθηματικές τάσεις». Τουλάχιστον στο Γυμνάσιο μην είσαι και

τόσο αυστηρή. Δεν θα του βάλεις το 19. Βάλτου όμως ένα 18. Μπορεί όμως ούτε για 18 να είναι το παιδί. Οπότε του βάζουμε αυτό το βαθμό. Πολλές φορές από τα προηγούμενα χρόνια βλέπουμε την πορεία του και στο πρώτο τετράμηνο βάζουμε τη βαθμολογία την περσινή με τα δεδομένα πάντα που έχουμε και φέτος. Μετά παγιδευόμαστε και εμείς με το σκεπτικό που σου είπα και πριν. Κάπως έτσι. Τέτοιοι λόγοι μπαίνουν στην πορεία και μπαίνει μία βαθμολογία προς τα πάνω σε κάποιους μαθητές. Αλλά για μένα, και αυτό συζητάμε, κάθε 28^η Οκτωβρίου που δίνουμε τους επαίνους, τα αριστεία και τα βραβεία, πραγματικά σε σύνολο 300 μαθητών οι 200 παίρνουν αριστείο πια και βραβείο. Και δεν ανταποκρίνεται όμως στην πραγματικότητα αυτό. Και φαίνεται και στο Λύκειο και φαίνεται και στις επιδόσεις για τα πανεπιστήμια. Οπότε ναι. Πρέπει να γίνει μια αλλαγή και εδώ.

Χ.Π.: Αυτό το φαινόμενο που ακούγαμε ή και που ακούμε ενδεχομένως το ότι βάζω μία βαθμολογία υψηλότερη για να φύγει από μένα αυτό το παιδί και να πάει παρακάτω, ή ακόμα πιο συνηθισμένο να μη μείνει στην τάξη, να μη μείνει για Σεπτέμβρη, να μην πάει μετεξεταστέος, υπάρχει;

Υπάρχει. Προσωπικά δεν την υιοθετώ. Όπου νομίζω ότι θα κάνω καλό στο παιδί, είμαι υπέρ της άποψης να επαναλάβει την τάξη, όσο βαρύ κι αν ακούγεται, είμαι υπέρ αυτής της άποψης. Μπορεί να είναι αντιπαιδαγωγικό. Δεν ξέρω. Αλλά προσωπικά την ακολουθώ την τακτική. Όμως, στην ατμόσφαιρα των συλλόγων αιωρείται αυτή η άποψη. Ότι «έλα μωρέ τώρα... ποιος κάθεται Σεπτέμβρη να κάνει εξετάσεις; Άστο να πάει στα κομμάτια». Βέβαια, υπάρχει μία αλήθεια σε αυτό. Όσα παιδιά τα αφήσαμε για Σεπτέμβρη, όπως τα αφήσαμε τον Ιούνιο, έτσι ήρθαν τον Σεπτέμβρη. Δηλαδή, δεν υπήρξε από τη μεριά τους η βελτίωση, το μεράκι, ακόμη και ο φόβος «ρε έμεινα. Τι θα κάνω τον Σεπτέμβρη; Να στρωθώ να διαβάσω. Έστω το τόσο, να το κάνω τόσο, να δείξω ότι κάτι διάβασα». Οπότε οι περιπτώσεις που συνήθως μένουν για τον Σεπτέμβρη είναι οι ακραίες-ακραίες περιπτώσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνεννοούμαστε όλοι οι καθηγητές και τον αφήνουμε στην ίδια τάξη και επαναλαμβάνει την τάξη ή από εκεί και πέρα το να μείνει σε ένα μάθημα για τον Σεπτέμβρη δεν αποδίδει, και με αυτό το σκεπτικό ο καθηγητής του ενός μαθήματος πολλές φορές παγιδεύεται και λέει «άστο, αφού είναι από μένα, ας πάει στην επόμενη χρονιά και βλέπουμε». Αλλά υπάρχουν αυτές οι απόψεις, ναι, ακόμη και τώρα.

X.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή πιο πρακτικά από ό,τι είπαμε πριν;

Σίγουρα στην αρχή της χρονιάς επανάληψη των προηγούμενων γνώσεων. Μία πολύ καλή επανάληψη. Μας τη λέει το Υπουργείο να κάνουμε κάποια επαναληπτικά τον πρώτο καιρό μέχρι να ενταχθούμε στην καινούρια ύλη. Αλλά δεν φτάνουν μόνο αυτά. Και όχι μόνο δεν φτάνουν, αλλά πάλι υπάρχει αυτή η διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών. Άρα στα παιδάκια τα οποία στην αρχή της χρονιάς δείχνουν ότι δεν τραβάνε στα προηγούμενα, να τα ξεχωρίσουμε, χωρίς να σημαίνει αυτό ετικέτα, στίγμα ή οτιδήποτε άλλο. Να πειστούν ότι είναι για το καλό τους και πάνω εκεί επανάληψη των προηγούμενων γνώσεων. Πολύ καλή επανάληψη και μετά να μπούμε στα καινούρια φαινόμενα. Αυτό το θεωρώ καθοριστικό για την αρχή της χρονιάς. Το οποίο συνήθως δεν γίνεται, γιατί είναι και η ύλη πάρα πολύ, παγιδευόμαστε και εμείς με το σκεπτικό «να προλάβω να βγάλω την ύλη», αφήνουμε τα κενά των προηγούμενων χρόνων, τα βλέπουμε και κάνουμε ότι δεν τα βλέπουμε, μπαίνουν τα καινούρια, τα κενά γίνονται χάσματα, οπότε το παιδί πια καταποντίζεται την επόμενη χρονιά εάν δεν μούνε τρόποι για να καλύψουν τα προηγούμενα κενά. Και το θεωρώ καθοριστικό για την αρχή της επόμενης χρονιάς. Να διαγνωστούν οι δυσκολίες, να καλυφθούν όσο γίνεται και να πάμε στα καινούρια.

X.Π.: Ενισχυτική διδασκαλία;

Σίγουρα είμαι υπέρ. Αλλά μία ενισχυτική που να ξεκινάει όπως ξεκινάει το διδακτικό έτος. Γιατί φέτος η ενισχυτική στο σχολείο μας, και δεν είναι μόνο το σχολείο μας, τότε διαταγή για όλα τα σχολεία, εφαρμόστηκε αν δεν κάνω λάθος αρχές Γενάρη. Μετά τις γιορτές δηλαδή.

X.Π.: Η μισή χρονιά έξω δηλαδή;

Έτσι. Και τα παιδιά αυτοπαγιδεύτηκαν μέχρι τότε, οπότε πολύ δύσκολο. Όσα έχω τώρα στα αρχαία Α΄ Γυμνασίου και πάνε για ενισχυτική, δεν μπόρεσαν να βρουν το δρόμο τους ακόμα. Άρα, αν ξεκινάει ταυτόχρονα είναι άλλο θέμα.

X.Π.: Το κομμάτι της ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης που αναφέραμε;

Πάρα πολύ σημαντικό. Για μένα στα σχολεία απαραίτητα ο θεσμός του ψυχολόγου. Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων ως θεσμός είναι πάρα πολύ σημαντικός, αλλά δεν

φτάνει ο ένας συνάδελφος που τρέχει στα σχολεία και δεν προλαβαίνει για τον εαυτό του πράγματα, όχι να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών. Για μένα σε κάθε σχολείο θα έπρεπε να υπάρχει με την πρόσληψη προσωπικού και ψυχολόγος που προσλαμβάνεται για κάθε σχολική μονάδα. Όχι για ομάδα σχολείων, αλλά για κάθε σχολείο. Τα προβλήματα που είπαμε όσον αφορά τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση αυξάνουν, αυξάνουν και τα ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών. Πια ο δείκτης παιδιών με αλκοολισμό, με τσιγάρο, ακόμα και με ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις, παιδιά διαζευγμένων γονιών, παιδιά που τους ασκείται βία ή που γίνονται βίαια μέσα στο σχολείο, αυξάνεται με μαθηματική πρόοδο. Στο Δημοτικό και έχουν ολοκληρωμένες σχέσεις κοριτσάκια από την ΣΤ΄ Δημοτικού. Χρειάζεται ψυχολόγος στα σχολεία. Και αν υπάρξει αυτός βοηθιέμαι και εγώ στο γνωστικό κομμάτι. Αν δεν υπάρχει αυτός παγιδεύομαι και εγώ και δημιουργώ μεγαλύτερες παγίδες στα παιδιά. Άρα για μένα από όλα όσα αναφέραμε, το κύριο μέτρο είναι αυτό. Αλλά δυστυχώς θυμάμαι από τότε που τελείωσα το Φ.Π.Ψ. ήταν αίτημα, τα πρώτα χρόνια για εμάς που τελειώσαμε να μας πάρουν ως ψυχολόγους στα σχολεία. Δεν έγινε με εμάς, δεν έχει γίνει εν έτη 2018 και ούτε βλέπω να γίνεται δυστυχώς. Και τώρα έχουμε το επιχείρημα των οικονομικών. Αλλά για μένα είναι το καθοριστικό μέσα στα σχολεία. Το α και το ω. Η παρουσία ψυχολόγου που να έχει το γραφείο του, να δέχεται την κάθε περίπτωση. Ξεκινάει με όλα τα παιδιά και μετά εξατομικεύει την περάτωση και δουλεύει με συγκεκριμένες περιπτώσεις. Και μου δίνει και μένα οδηγίες για να προσεγγίσω το γνωστικό κομμάτι. Γιατί δεν μπορεί ένα παιδάκι που έρχεται με βεβαρημένη ψυχολογία να έχει και εμένα από πάνω να του λέω «διάβασε το ειμί και διάβασε την πρώτη κλίση και γιατί θέλει περισπωμένη και γιατί θέλει οξεία». Είναι πολυτέλεια. Και στην πορεία να μαθαίνω μετά από έξι μήνες, ότι αυτό το παιδί χτυπιόταν από τον πατέρα του ή πήγε να αυτοκτονήσει ή έκανε χαρακίρι στο σώμα του. Νιώθω αντιπαιδαγωγός εκείνη την ώρα. Το χρεώνομαι. Υπάρχουν περιπτώσεις που πήγα σπίτι και έκλαιγα. Γιατί; Γιατί δεν είχα τη στήριξη και την πληροφόρηση έγκαιρα για το τι συνέβη στο παιδί και του ασκούσα «πίεση» σε ένα άλλο κομμάτι. Άρα και για εμάς είναι απαραίτητος ο ψυχολόγος μέσα στα σχολεία. Απαραίτητη συνθήκη.

Χ.Π.: Κλείνοντας θα ήθελα να ρωτήσω, ποια πρακτική επιλέγετε εσείς για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς τη δικαιολογείτε;

Για να μη φανεί ότι ξεχωρίζω κάποια παιδάκια, συνήθως τους βάζω κάποιες επιπλέον εργασίες για το σπίτι, με το σκεπτικό ότι θα κάνουμε αυτή την επιπλέον εργασία, δεν θα βαθμολογηθεί. Γιατί λένε πολλές φορές «κυρία, αν την κάνουμε θα πάρω βαθμό;». «Όχι. Δεν θα βαθμολογηθείς. Θα την κάνεις όμως για να δούμε στο επόμενο τεστ, ότι πας καλύτερα σε αυτό το κομμάτι». Οπότε με επιπλέον εργασιούλες. Από την αρχή της χρονιάς έχω ξεκαθαρίσει στα παιδιά ότι στο διάλειμμα μπορούν από την ώρα που το θέλουν και τα ίδια, να καθίσουμε ό,τι κομμάτι έχουν κενό στο μυαλό τους να το καλύψουμε, οπότε έχω παιδάκια που κατά διαλείμματα έρχονται και μού λένε «κυρία, μπορούμε να καθίσουμε παρά πίσω και να κάνουμε αυτό το μάθημα;». Και κάνουμε και αυτό τον τρόπο και από εκεί και πέρα τους έχω δώσει και το δικαίωμα να έχουν το τηλέφωνό μου και να με παίρνουν και στο σπίτι. Βέβαια λίγο δύσκολο, γιατί στο Γυμνάσιο ντρέπονται τα παιδάκια συνήθως, οπότε δεν το κάνουν. Και ό,τι κάνουμε μέσα στο σχολείο ή με επιπλέον ασκησιούλες ή με το διάλειμμα που καλύπτουμε κάποια κενά ή με κάποιο κενό των παιδιών, που αν έχουν διάθεση, γιατί συνήθως και αυτά το κενό τους το θέλουν, αλλά είναι περιπτώσεις που λένε παιδάκια «κυρία, έχουμε κενό. Έρχεστε να μας καλύψετε;». Σπάνια μεν, αλλά μπορεί να συμβεί και αυτό.

Χ.Π.: Ομαδοσυνεργατική;

Με άλλες ειδικότητες;

Χ.Π.: Με τα παιδιά.

Όσες φορές το έχω κάνει, όχι στα πλαίσια του μαθήματος, αλλά εργασιών πάνω στο μάθημα, δεν έχει αποδώσει. Συνήθως τι βλέπουμε; Ενώ είναι μία μέθοδος που στο εξωτερικό την ακολουθούν πολύ πιστά και πραγματικά θέλω μία επιμόρφωση πώς το κάνουν οι συνάδελφοι του εξωτερικού. Εδώ ίσως εγώ να μην έχω τον τρόπο, αλλά τι βλέπω; Συνήθως οι πολλοί καπελώνουν τον ένα μέσα σε μια ομάδα. Ή περιμένουν από αυτό τον ένα, παρ' όλο που το έχουμε καταλάβει, και τι κάνουμε; Μοιράζουμε αρμοδιότητες πια σε μια ομάδα και λέμε «εσύ αυτό το κομμάτι, εσύ το άλλο, εσύ το άλλο». Παρ' όλα αυτά υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι το δικό τους το κομμάτι θα το φορτώσουν σε κάποιον άλλον ή θα βρουν τη δικαιολογία στο τέλος ότι δεν κάνανε κάτι, οπότε η ομάδα θα μείνει με ένα κενό. «Το κομμάτι εκείνο που πρέπει να καλυφθούν τα αίτια;». «Εγώ κυρία ήμουν άρρωστος. Δεν το κάλυψα». Και να σου πω την αμαρτία μου, όσες φορές την έκανα απογοητεύτηκα και δεν την προτιμώ.

Προτιμώ την ατομική δουλειά, παρά την ομαδοσυνεργατική. Τη μόνη φορά που απέδωσε και έμεινα ευχαριστημένη ήταν όταν κάναμε ένα κολάζ, που χωριστήκανε τα παιδάκια σε ομάδες και κάναμε ένα κολάζ με θέμα την Ελλάδα, όπου εκεί μπήκαν τα φαγητά της Ελλάδας, ο πολιτισμός, πολιτική, προσωπικότητες κ.λπ. Εκεί, επειδή ήταν εκτός μαθημάτων και ήταν κάτι χαλαρό, βγάλανε από τα περιοδικά υλικό, φέρανε τα ψαλιδάκια τους στην τάξη. Βέβαια, παρατηρούσα από την έδρα που καθόμουν, ότι πάλι μέσα στην ομάδα δουλεύανε δύο παιδάκια. Τα υπόλοιπα είχαν πιάσει κουβέντα και συζητούσαν μεταξύ τους και οι δύο κολλούσαν τις εικόνες για τα υπόλοιπα. Αλλά βγήκε με πιο κέφι από δουλειές που θα βάλουμε για παράδειγμα στα αρχαία να βρούνε για τη Δημοκρατία της Αθήνας, που εκεί είναι πιο γνωστικό το αντικείμενο και είναι και πιο κουραστικό, οπότε κάπου καπελώνονται κάποια λίγα παιδιά και δεν το επιλέγω.

Χ.Π.: Να ευχαριστήσω πάρα πολύ.

Εγώ ευχαριστώ πολύ και καλή επιτυχία εύχομαι. Να σου πάνω όλα καλά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8^η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία τα χρησιμοποιούμε καθαρά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να σας ρωτήσω, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Είμαι άνω των 51.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας σας θα ήθελα. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

Πάνω από 26. Πλησιάζω προς το τέλος της εκπαιδευτικής μου πορείας.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο και η Σχολή που αποφοιτήσατε;

Αποφοίτησα από τη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων και συγκεκριμένα από το Τμήμα Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών.

Χ.Π.: Δεν υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Διδακτορικό, μεταπτυχιακό;

Όχι.

Χ.Π.: Να ξεκινήσουμε, κάνοντας μία συζήτηση αναγνώρισης των δύο όρων που χρησιμοποιούμε, «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε τι σκέφτεστε;

Όταν μου αναφέρεις τον όρο αυτό, σκέφτομαι παιδάκια αγχωμένα, φοβισμένα και παιδάκια τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν, για πολλούς λόγους βέβαια, σε συγκεκριμένη πρακτική της εκπαίδευσης. Σε ένα τεστάκι, σε ένα προχειράκι, στο να συμμετάσχουν σε μία συζήτηση, στο να σηκώσουν το χεράκι. Παιδάκια δηλαδή που η φατσούλα τους κρύβει χίλιες δυο ανασφάλειες.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας ανήκουν και παιδιά που ενδεχομένως δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Βεβαίως.

Χ.Π.: Παιδιά τα οποία ίσως δεν έχουν πάρει τις γνώσεις που πρέπει;

Ναι. Εγώ ερχόμενη σε επαφή και σε συνεργασία, σε επικοινωνία με τα παιδάκια της Α΄ Γυμνασίου, διαπιστώνω και ειδικά στο τμήμα του γραπτού λόγου, στο τμήμα της έκθεσης, ότι τα παιδιά έχουν αδυναμία. Άρα, λοιπόν, όταν ένα παιδάκι έχει αδυναμία στο γραπτό λόγο και ειδικά στο να τακτοποιήσει τις σκέψεις του, να έχει έναν ειρμό κ.λπ., λογικό είναι ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί όχι μόνο στο μάθημα της έκθεσης, αλλά σε κάθε μάθημα, το οποίο χρειάζεται γραπτό λόγο. Ιστορία, θρησκευτικά. Η έκθεση δηλαδή είναι πάρα πολύ αδύναμη.

Χ.Π.: Τώρα, αναφορικά με τον όρο υποεπίδοση πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Το υπό μας δείχνει ότι είναι κάτω από το κανονικό. Υπό, μας δείχνει ότι είναι κάτω από το κανονικό. Και βλέπουμε παιδάκια, τα οποία ενώ ο βαθμός του Γυμνασίου είναι από 10 μέχρι 20, θα υπάρχει και το κάτω από τη βάση. Είναι πολλά παιδιά τα οποία κυμαίνονται εκεί στο 10άρι και κάνουμε χίλιες δυο προσπάθειες να τους πούμε, ότι εδώ δεν είναι Δημοτικό και η βαθμολογία πρέπει να είναι... Είναι η επίδοση χαμηλή. Υποεπίδοση. Χαμηλή επίδοση.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε ίσως και με αυτό τον όρο, ότι ένας μαθητής έχει μια χαμηλότερου επιπέδου, ας πούμε, επίδοση από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Ακριβώς. Και στο μέσο όρο της τάξης και σε κάποια... Υπάρχουν διακυμάνσεις μέσα στην τάξη.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι π.χ. που μπορεί να είναι στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του και οι επιδόσεις του να είναι της Α΄ Γυμνασίου;

Σαφώς. Είναι οι γνώσεις οι οποίες δεν συμβαδίζουν με το πρόγραμμα, με τις υποχρεώσεις μιας τάξης και με αυτά στα οποία καλείται να ανταποκριθεί ένας μαθητής.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτηση που κάναμε, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε εσείς το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Μου είπατε κάποια πράγματα ήδη. Μου είπατε ότι στην έκθεση και στην έκφραση γενικά υπάρχει πρόβλημα.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου. Εκεί εντοπίζω πρόβλημα στην Α΄ Γυμνασίου. Και λέω στα παιδιά, ότι όχι επειδή εγώ είμαι φιλόλογος και το μάθημά μου είναι ανώτερο από τα άλλα και η έκθεση είναι σημαντική και να μην το πάμε και στις πανελλήνιες που ό,τι και να γίνει θα γράψουν έκθεση, με τα δεδομένα των 34 χρόνων που κουβαλάω εγώ ως εμπειρίες. Αλλά όταν ένα παιδάκι έχει πρόβλημα στην παραγωγή, έχει δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου, σημαίνει ότι σε όλα τα μαθήματα, τα οποία δεν είναι χ και ψ και 1, 2 και μαθηματικά, θα αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα και φεύγω τώρα και πάω στο μάθημα της ιστορίας. Υπάρχουν παιδάκια, τα οποία είναι πάρα πολύ καλά διαβασμένα και καθημερινά και προσπαθούν κ.λπ., αλλά έρχομαι στο θέμα της έκφρασης και της σωστής διατύπωσης, όπου αυτά τα παιδάκια μειώνονται μπορεί και ένα βαθμό, μπορεί και παρακάτω, γιατί δεν μπορούν να εκφράσουν σωστά αυτό για το οποίο μόχθησαν στο σπίτι.

Χ.Π.: Στα αρχαία είναι πάλι το ίδιο πρόβλημα, ή ας πούμε συναντάμε και με τα γραμματικά φαινόμενα;

Τα αρχαία όσο και αν το θεωρούν πολύ - πολύ δύσκολο μάθημα, και αρχαία και μια ξένη γλώσσα, επειδή αρχίζεις εκ του μηδενός, δεν υπήρχαν στο Δημοτικό αρχαία, αρχίζεις από το Α από το ρήμα ειμί και αν τα πάρουμε με μία σωστή τακτική και εμείς οι δάσκαλοι, δηλαδή να τονίσουμε τη διαχρονική πορεία της γλώσσας, δηλαδή τα νέα ελληνικά κάπως προέκυψαν, από κάποιες λέξεις. Αν τονίσουμε αυτό και τονίσουμε και πολύ το θέμα της ετυμολογίας, που έχει σε κάθε βιβλίο την ενότητα και το πόσες λέξεις των αρχαίων χρησιμοποιούνται καθημερινά, να τα εντάξουμε δηλαδή στην καθημερινή μας πραγματικότητα, νομίζω ότι αρχίζουν και γίνονται ευχάριστα, γίνονται σημαντικά. Τα αποδέχονται, τα αγαπούν. Τώρα, με τα γραμματικά φαινόμενα υπάρχει ένα θέμα. Είναι διαφορετικές καταλήξεις, τονισμοί κ.λπ. Όμως, επειδή τα αρχαία είναι, αν μπορώ να το πω, τυποποιημένα, αν αρχίσει ένα παιδάκι από την αρχή, επειδή δεν κουβαλάει δυσκολίες και κενά έξι χρόνων, αν αρχίσει ένα παιδάκι από την αρχή και συστηματικά και καλύπτει τα κενά, εγώ θεωρώ ότι μπορούν να καλυφθούν πιο εύκολα και να ανταποκριθούν τα παιδάκια πιο εύκολα στα γραπτά στα αρχαία, παρά στα νέα ελληνικά. Άμα γίνει αυτή η συστηματική δουλειά και αν τους τονίσεις τη σημασία και τη διαχρονική πορεία της γλώσσας και την εξελικτική πορεία και πώς προέκυψε η νέα ελληνική... δεν φτάσαμε αυτόματα στο 2018, κάποιοι αιώνες πριν υπήρχε γλώσσα. Πώς εξελίχθηκε; Πώς; Και δεις την ετυμολογία και δεις τις ρίζες, τη ρίζα μιας λέξης και από πού παράγονται και ότι η

διαφορά μόνο είναι οι καταλήξεις, καταλαβαίνουν τη χρησιμότητα της γλώσσας, να τα εντάξουμε στην καθημερινότητα όσον αφορά το λεξικολογικό. Τώρα το γραμματικό θέλει δουλειά. Με συνεχή επανάληψη καλύπτεται, ενώ την έκθεση τη θεωρώ πιο δύσκολη να καλυφθεί το εκφραστικό.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα φιλολογικά; Με την έκθεση είπαμε και την έκφραση...

Με ένα τεστάκι, με την αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί σε μία ερώτηση κρίσεως ή και σε μία ερώτηση μέσα από το βιβλίο, απομνημόνευση ας πούμε, δεν μπορεί να την αποδώσει σωστά, να την εκφράσει. Φαίνεται, λοιπόν, η αδυναμία του παιδιού και με το γραπτό, αλλά και με τη συνολική παρουσία του στην τάξη. Να σηκώσω το χεράκι, να μην το σηκώσω. Και πολλά παιδιά αδικούνται πάρα πολύ. Όταν μεις σε μία σχολική τάξη από την αρχή θα καταλάβεις τα παιδάκια. Φαίνονται. Και σιγά-σιγά με τα γραπτά το διαπιστώνεις, για να μη βγάζουμε και βιαστικά συμπεράσματα.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα που λέμε, στη σχολική αποτυχία και στην υποεπίδοση; Έχετε καταλάβει κάτι; Υπάρχει ένα συγκεκριμένο προφίλ των μαθητών αυτών;

Φαίνεται στη φατσούλα. Ο δάσκαλος δεν είναι μόνο να μαθαίνει μια σελίδα. Πρέπει να διαβάζει τις ψυχούλες των παιδιών. Να φωτογραφίζει τα προσωπάκια. Αν βγάλεις μια καλή φωτογραφία, εγώ το λέω πολύ απλά, πολύ απλοϊκά, αυτά που αντιμετωπίζουν, φαίνεται η φατσούλα τους ότι είναι αγχωμένη. Αγχωμένη η φατσούλα τους, οι κινήσεις, το σφίξιμο στο πρόσωπο. Αυτό που λέμε άγχος, άγχος. Εγώ λέω άγχος και εγώ δεν πάμε μαζί και το βγάζουμε έξω από την τάξη και αρχίζουν οι τεχνικές, αν μπορώ να το πω, αν όχι να το μειώσουμε, αλλά να το παλέψουμε, να μην μας παλέψει αυτό. Φαίνονται τα παιδάκια, λοιπόν, από τη φατσούλα τους, από την κίνηση του χεριού, θα σηκώσουν χέρι ή δεν θα σηκώσουν. Κατευθείαν μπορείς να καταλάβεις. Και αυτά τα παιδάκια για μένα θέλουν πολύ, πολύ στήριξη, πολύ αγάπη. Πρώτα-πρώτα πρέπει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, γιατί μειώνουν τα ίδια τον εαυτό τους. Φαίνεται κατευθείαν το προφίλ των μαθητών. Όταν πας σε μια καινούρια τάξη, κοιτάς τις φατσούλες πρώτα. Έρχεσαι σε μια επικοινωνία με τα παιδιά. Συζητάς με το παιδάκι. Συζητάς, βλέπεις πώς σου απαντάει,

βλέπεις... βγάζεις φωτογραφιούλα στα προσωπάκια τους, η φατσούλα τους, τα χεράκια τους, οι κινήσεις τους όλες. Δείχνουν κατευθείαν τα παιδιά.

Χ.Π.: Τα παιδάκια αυτά, που όπως είπατε και εσείς φωτογραφίζουμε και μας δείχνουν ότι υπάρχει ένα προβληματάκι, αυτό μπορεί να προέρχεται από το σπίτι; Είναι το παιδί αδιάφορο; Έχει προβλήματα οικογενειακά; Πώς βγαίνει αυτό το προφίλ;

Θα έλεγα ότι είναι ένα σύνθετο πράγμα. Είναι ένα τεράστιο πρόβλημα. Σαφώς και μιλώντας με τα παιδιά και ερχόμενη σε επικοινωνία, καταλαβαίνουμε ότι είναι και το επίπεδο της οικογένειας, γιατί σε εμάς έρχονται τα παιδάκια 13 χρονών. Δεν ξεκινάμε εμείς από του μηδενός. Έχουν ήδη διαμορφώσει κάποια θεματάκια στην προσωπικότητά τους και σε όλα. Άρα, λοιπόν, η κληρονομικότητα σαφώς και θα πρέπει να υπήρχε στο σχολείο περισσότερη έμφαση σε αυτό και να υπάρχουν και παιδοψυχολόγοι. Αιτήματα, τα οποία από την αρχή τα θέταμε και δεν έχει πραγματοποιηθεί δυστυχώς τίποτα. Προσπαθούμε, λοιπόν, εμείς οι δάσκαλοι, δεν γενικεύω, για τον εαυτό μου θα μιλήσω, να παίζουμε λίγο και το ρόλο της μαμάς, να παίζουμε λίγο και το ρόλο του ψυχολόγου. Η οικογένεια σαφώς και έχει τεράστια ευθύνη. Το οικονομικό της οικογένειας, ζούμε σε χρόνια πολύ δύσκολα, μην επαναλάβω για την κρίση κ.λπ. Τα ζούμε όλοι. Όταν ένα παιδάκι έχει πρόβλημα επιβίωσης, η οικογένεια έχει πρόβλημα επιβίωσης είναι πολύ-πολύ σημαντικό. Πρέπει να έχει πολύ τσαγανό το παιδί, να το έχεις δουλέψει πάρα - πάρα πολύ και να μπορέσει να αντισταθεί. Είναι σύνθετο. Τώρα, το σχολείο; Το σχολείο για μένα παίζει τεράστιο, μα τεράστιο ρόλο. Το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος θα κληθεί, δεν είναι μια κινητή βιβλιοθήκη, δεν είναι μόνο για να μάθει τη σελίδα τάδε ή για να κάνει ένα παπαγαλάκι που απαντάει στις ερωτήσεις. Για μένα αυτά είναι βασικά. Είμαστε εκπαιδευτικοί, έχουμε ψυχές. Πρέπει να είμαστε πάρα πολύ προσεκτικοί, να συμπληρώνουμε τα κενά της οικογένειας, να στεκόμαστε και γενικότερα στη συγκρότηση του παιδιού. Δεν μπορούμε να κάνουμε ένα παιδί χωρίς αυτοεκτίμηση σήμερα. Δεν γίνεται. Και να είναι καλός μαθητής. Δεν μιλάμε τότε για μια σχολική αποτυχία. Τώρα μιλάμε για μία γενικότερη αποτυχία. Είναι βασικό. Ο ρόλος του δασκάλου είναι τεράστιος. Γι' αυτό και βλέπουμε κάποια παιδιά, τα οποία καταλαβαίνουν αυτό τον τεράστιο ρόλο και την τεράστια προσφορά και μερικές φορές προβαίνουν σε κάποιες ενέργειες τόσο συγκινητικές, που γυρνώντας από το μάθημα το μεσημέρι εγώ προσωπικά αισθάνομαι... γελάω στο δρόμο μόνη μου. Λέω

«είμαι πολύ πλούσια σήμερα. Έχω προίκα». Από το «ευχαριστώ» του παιδιού, από το ότι προσπάθησα, ειδικά τα παιδάκια με άγχος, ειδικά τα παιδάκια με ανασφάλεια, ειδικά τα παιδάκια με την αποτυχία. Εάν δεν στηρίζουμε αυτά τα παιδιά, δεν ξέρουμε που μπορεί να οδηγηθούν τα παιδιά. Αν δεν διαχειριστούν αυτό το θέμα, δεν ξέρουμε που μπορεί να καταλήξουν τα παιδιά. Είναι τεράστιο, είναι σύνθετο πρόβλημα.

Χ.Π.: Με βάση αυτό έχουμε απαντήσει ουσιαστικά για το σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών. Μας είπατε και η οικογένεια και το οικονομικό.

Ναι.

Χ.Π.: Από όλους αυτούς τους λόγους που αναφέραμε, ποιοι είναι πιο σημαντικοί; Θα μπορούσαμε να κάνουμε μία κατάταξη;

Οικογένεια, σχολείο. Και θέλει συνεργασία με το γονιό, γιατί και ο γονιός και εμείς παλεύουμε για το ίδιο πράγμα. Θέλει συνεργασία συνεχή με το γονιό. Όταν ο γονιός διακρίνει κάποιο θεματάκι στο παιδί, να έχουμε συνεργασία, γιατί δεν γίνεται αλλιώς. Σχολείο - οικογένεια.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή κατά τη γνώμη σας;

Να δώσει κίνητρα. Τη στιγμή που η σημερινή κοινωνία απαξιώνει παντελώς και τα πτυχία και τη μόρφωση και όλα αυτά, το σχολείο πρέπει να δώσει κίνητρα. Βέβαια, θεσμικά μέτρα. Εδώ θα έλεγα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει και αυτό το λέω μετά λόγο γνώσης και με τα 34 χρόνια υπηρεσίας που κουβαλάω. Και παιδοψυχολόγοι δεν υπάρχουν στα σχολεία και τούτο δεν υπάρχει και το άλλο δεν υπάρχει. Πάρα πολλές δραστηριότητες το απόγευμα, μία αφάιμαξη της ελληνικής οικογένειας, οι οποίες που καταλήγουν τελικά; Σε ένα παιδί μη συγκροτημένο, σε ένα παιδί που δεν έχει χρόνο και σε ένα παιδί αγχωμένο. Άγχος, άγχος, άγχος. Αυτά τα παιδιά γεννιούνται με το άγχος.

Χ.Π.: Η αδιαφορία, επειδή το ακούμε συχνά, ότι κάποιοι μαθητές είναι αδιάφοροι.

Είναι.

Χ.Π.: Άρα, μήπως πρέπει να κατευθυνθεί και εκεί το σχολείο λίγο;

Είναι αδιάφοροι οι μαθητές. Υπάρχει μία κατηγορία μαθητών που ό,τι και να τους κάνεις, όπως και να τους προσεγγίσεις είναι δύσκολα παιδιά. Υπάρχει και αυτή η δυσκολία. Τώρα απευθυνόμαστε και σε κάποια ΚΔΑΠ, υπηρεσίες που σαφώς είναι πιο ειδικοί από εμάς και θέλουμε και τη στήριξή τους σε κάποιες περιπτώσεις. Υπάρχουν παιδιά αδιάφορα.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Σαφώς. Εγώ είχα μια μαθήτριά, η οποία προσπάθησε, προσπάθησε, προσπάθησε, αλλά η δασκάλα του Δημοτικού της είχε βάλει ταμπέλα, ότι «εσύ είσαι... δεν κάνεις». Στην προσπάθεια του παιδιού που εστίασε, προσπάθησε ήταν ίδιος ο βαθμός. Κανένα κίνητρο στο μαθητή. Σαφώς και υπάρχουν συσσωρευμένες αποτυχίες από το Δημοτικό. Αν ο δάσκαλος σου βάλει ταμπέλα ότι «εσύ δεν κάνεις γι' αυτό», «εσύ δεν κάνεις για το άλλο», σαφώς... ενώ αν σταθείς δίπλα στο παιδί και δεις ότι μπορεί να μην κάνει ένα παιδί για μαθηματικά, μπορεί να έχει όμως άλλες επιδόσεις. Άρα, λοιπόν, το αφήνουμε αυτό. Μπορεί να μη γίνει μαθηματικός, αλλά δεν έχει κανένα δικαίωμα ο δάσκαλος να κάνει ένα παιδί με ψυχολογικά προβλήματα ή με ταμπέλες και να του πει ότι «εσύ δεν κάνεις». Γιατί ξέρουμε παιδιά που με σωστή στήριξη και προσπάθεια και δική τους και των οικογενειών και άλλων δασκάλων, συνέχισαν την πορεία τους και εξελίχθηκαν και πάλεψαν και με το άγχος και τούτο... Άρα, λοιπόν, οι συσσωρευμένες αποτυχίες και ειδικά όταν ο δάσκαλος ή ο γονιός «δεν κάνεις γι' αυτό», δρα αποθαρρυντικά, βάζουν μία ταμπέλα στο μαθητή. Και οι συσσωρευμένες αποτυχίες... «αφού μού είπε εμένα η κυρία, λέει, στο Δημοτικό... Ήξερε η κυρία ότι δεν κάνω γι' αυτό». Εγώ το αντίθετο. «Μπορείς, μπορείς, μπορείς. Προσπάθησε». Και όταν κατορθώνει το παραμικρό το παιδί, να ενθάρρυνση και να ενθάρρυνση και να επιβράβευση. Και τώρα είναι κάποια παιδάκια που το θυμούνται και λένε πόσο σημαντική ήταν...

Χ.Π.: Αυτό το φαινόμενο συναντάται και μεταξύ των τάξεων του Γυμνασίου ή μόνο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο; Δηλαδή, ένα παιδάκι που είναι στην Γ' Γυμνασίου και στην Β' ή στην Α' δεν τα πήγε τόσο καλά, είχε λίγο χαμηλότερους βαθμούς. Το βλέπουμε ότι είναι όντως επηρεασμένο και στην Γ' Γυμνασίου;

Σαφώς και υπάρχουν παιδιά που έχουν μία σταθερή πορεία Δημοτικό, Γυμνάσιο κ.λπ. Υπάρχουν παιδάκια όμως που κάνουν διακυμάνσεις. Αυτό είναι φυσιολογικό.

Κάνουν «κοιλιά», αυτό που λέμε λαϊκά. Δηλαδή Α΄ Γυμνασίου θα έρθουν μαζεμένα από το Δημοτικό, θα προσπαθήσουν, θα κάνουν. Στην Β΄ η εφηβεία, το ένα, το άλλο, οι παρέες, οι επιρροές, «όχι, δεν θα είσαι φυτό να διαβάξεις συνέχεια». Θα κάνουμε δουλειά. Αυτό δεν σημαίνει τίποτα. Θα σταθούμε δίπλα στο μαθητή, θα κατανοήσουμε αυτό και το βασικό βέβαια είναι να μη δημιουργούνται κενά. Όταν το παιδί περάσει αυτές τις διακυμάνσεις ως προσωπικότητα, εκεί μας θέλει ο μαθητής. Στις δυσκολίες, στις αποτυχίες. Ο καλός ο καπετάνιος φαίνεται στη φουρτούνα. Δεν μπορεί... ο μαθητής που συνέχεια έχει στο αίμα του, ή από το σπίτι τη στήριξη κ.λπ., και έχει μια συνεχή πορεία, σαφώς... Εμείς όμως δεν θα πρέπει να κολλήσουμε ταμπέλα στο μαθητή, να πούμε «απέτυχες στην Β΄ Γυμνασίου, άρα χαίρετε. Έχεις κενά, δεν μπορείς». Γιατί αυτό συμβαίνει.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν, όπως θέλετε τον όρο, οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Ο τρόπος της αξιολόγησης είναι μία δύσκολη ώρα για τον εκπαιδευτικό. Πάρα πολύ δύσκολη ώρα. Αυτό λέω στους μαθητές μου: «τώρα που πλησιάζει η ώρα των εξετάσεων αχ, βαχ και αλίμονο». Λέω «γιατί; Μόνο εσείς είστε σε δύσκολη κατάσταση; Αυτά που θα γράψετε εσείς και μερικοί θα τα γράψουν και ανεύθυνα για να φύγουν; Εγώ πρέπει να κλειστώ, να δώσω πολύ μεγάλη βαρύτητα και να αξιολογήσω κάθε παιδί». Είναι πολύ δύσκολη η αξιολόγηση.

Χ.Π.: Αποτυπώνεται η πραγματικότητα στους βαθμούς;

Προσπαθούμε. Είναι δύσκολη ώρα για τους εκπαιδευτικούς οι βαθμοί. Προσπαθούμε με όσα έχουμε στα χέρια μας που έχουμε όλη τη σχολική χρονιά. Και μερικά τεστάκια παραπάνω και ενίσχυση στα προφορικά να συμμετάσχει όποιος είναι αδύνατος στα γραπτά. Προσπαθούμε με χίλιους δυο τρόπους. Προσπαθούμε. Αλλά η ώρα της αξιολόγησης είναι μία πολύ δύσκολη ώρα για τον εκπαιδευτικό.

Χ.Π.: Το φαινόμενο του να βάλω έναν υψηλότερο βαθμό σε έναν μαθητή, ο οποίος ενδεχομένως αξίζει, ας πούμε, για 14 ή για 13 και εγώ βάζω 15 ή 16, υπάρχει; Το συναντάτε; Είναι μία πρακτική που ενδεχομένως την κάνετε και εσείς;

Βεβαίως. Αλλά θα σου έλεγα το εξής: από 14 μέχρι 15 ή 13 δεν υπάρχει διαφορά. Είναι μικρή η απόκλιση. Σαφώς υπάρχουν διαφορετικοί δάσκαλοι, διαφορετικές

προσωπικότητες, διαφορετικές ιδεολογίες και καθένας από εμάς κουβαλάει μία διαφορετική φιλοσοφία και στάση ζωής. Είναι άλλοι που πιστεύουν ότι η χαμηλή βαθμολογία κ.λπ. Σαφώς και υπάρχει απόκλιση στη βαθμολογία. Και στις πανελλήνιες εγώ σου μεταφέρω την εμπειρία μου, ειδικά στο θέμα της έκθεσης, μεγάλη απόκλιση βαθμολογίας. Όλα οφείλονται στην ιδεολογία, συγκρότηση του εκπαιδευτικού, φιλοσοφία που κουβαλάει και στάση ζωής και πώς πιστεύει ότι ένα παιδί μπορεί να βοηθηθεί. Με τη χαμηλή βαθμολογία; Βέβαια δεν είπαμε ότι θα τα πάμε όλα στα σύννεφα, σε υψηλή βαθμολογία να πετάνε στα σύννεφα και μετά να πάνε στις πανελλήνιες και να έχουν αυτό... αλλά όλα χρειάζονται μέτρο και είναι πολυπαραγοντικό το θέμα. Αποκλίσεις στη βαθμολογία σαφώς και υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις και αυτό το αντιλαμβανόμαστε από όταν γίνονται οι σύλλογοι. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του τρόπο, τη δική του μέθοδο και κάποιες αποκλίσεις. Θα έλεγα ότι 14, 13, 15 δεν είναι μικρή απόκλιση. Άλλα είναι σημαντικά, αλλά υπάρχουν και αυτά δυστυχώς για τους μαθητές.

Χ.Π.: Οπότε εάν ψάξουμε τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να βάζουν μία βαθμολογία ίσως υψηλότερη πολλές φορές από αυτή που αξίζει ένα παιδί, γιατί μπορεί να συμβεί;

Μπορεί να θέλεις να το βοηθήσεις, να του δώσεις ένα κίνητρο μια φορά, να το ενθαρρύνεις. Αν δεις όμως ότι το κίνητρο αυτό «στου κουφού την πόρτα» κάπου αναγκάζεσαι και εσύ να προσγειωθείς στην πραγματικότητα, διότι αδικείς άλλα παιδιά. Υπάρχει περίπτωση. Και εγώ το έχω κάνει να δώσω ένα βαθμό παραπάνω. Δεν μου αρέσει το κάτω από τη βάση. Δεν είμαστε Δημοτικό να βάλουμε μονό αριθμό. Αλλά βλέπεις ότι τα παιδιά αυτά με χίλιες δυο προσπάθειες, είναι αυτά που λέμε αδιάφορα, είναι δυο-τρία, μπορεί να είναι δυο-τρία στο σχολείο, δεν ανταποκρίνονται. Τότε αναγκάζεσαι και εσύ, γιατί αδικείς τα άλλα παιδιά μετά που προσπαθούν. Που ναι μεν είναι αδύναμα, αλλά προσπαθούν. Είναι λεπτές ισορροπίες και δύσκολη η έννοια της αξιολόγησης.

Χ.Π.: Αυτό το φαινόμενο που ενδεχομένως συναντούσαμε και παλαιότερα, ένας μαθητής, να κάνουμε τα πάντα σαν εκπαιδευτικοί ώστε να μη μείνει μετεξεταστέος ή να μη μείνει στην ίδια τάξη υπάρχει;

Πώς δεν υπάρχει. Ειδικά τώρα δε δίνουν τον Σεπτέμβριο. Επαναλαμβάνουμε κάποια μαθήματα και τους δίνουμε ξανά ευκαιρία. Υπάρχει σαφώς. Τεράστια προσπάθεια

κάνω. Αν θυμηθώ εγώ τα δικά μου εκπαιδευτικά χρόνια που ήταν πάρα πολύ δύσκολα και πολύ αυστηρά και εσύ τα δικά σου, νομίζω ότι τώρα είναι πιο εύκολα τα πράγματα, ειδικά στο Γυμνάσιο.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα που μιλάμε έναν μαθητή; Και εννοώ λίγο πιο πρακτικά από ότι αναφέραμε πριν.

Σαφώς και δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα στο σχολείο, γι' αυτό και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι πάρα πολύ σημαντικός. Πάρα πολύ σημαντικός. Και να δούμε ότι παιδιά δεν μπορούν να πληρώσουν ιδιαίτερα το απόγευμα. Είναι σημαντικότερος και βέβαια η εξωπαιδαγωγική στήριξη είναι πάρα, μα πάρα πολύ σημαντική. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός πιεζόμενος από το πρόγραμμα να ανταποκριθεί σε όλα. Και δεν είμαστε και ψυχολόγοι. Το βοηθάμε μερικές φορές σωστά; Είναι και αυτό. Ενημερωνόμαστε βέβαια, μελετάμε και ψυχολογία, συνεχώς ενημερωνόμαστε και εμείς, εξελισσόμαστε, αλλά ένας ειδικός είναι ένας ειδικός.

Χ.Π.: Η ενισχυτική διδασκαλία, επειδή από ότι γνωρίζω εφαρμόζεται και στο συγκεκριμένο σχολείο που μιλάμε και γενικότερα, έχει αποτελέσματα;

Έχει. Όταν γίνεται σωστά, βεβαίως και έχει. Ένας γονιός το απόγευμα που δεν μπορεί για χ, ψ λόγους να βοηθήσει το παιδί του, σαφώς και ένας φιλόλογος μπορεί να το βοηθήσει.

Χ.Π.: Υπάρχει συμμετοχή και αν θέλετε καλύτερα, η σωστή συμμετοχή; Έρχονται παιδιά τα οποία όντως έχουν πρόβλημα ή έρχονται παιδιά τα οποία είναι αριστούχα;

Νομίζω μεγαλύτερη συμμετοχή θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

Χ.Π.: Μήπως αυτό που συζητάμε για την περίφημη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... Εσείς πώς το βλέπετε αυτό;

Εγώ στα 34 χρόνια... παλιά υπήρχε και η ΣΕΛΜΕ που ήταν μία ετήσια επιμόρφωση. Εγώ έχω κλείσει 34 χρόνια στην εκπαίδευση, από το κράτος επίσημα, από το Υπουργείο Παιδείας δεν έχω επιμορφωθεί. Άσχετο τι κάνω εγώ προσωπικά, αν θα τρέξω σε ημερίδες, σε σεμινάρια. ΣΕΛΜΕ που ήταν η ετήσια επιμόρφωση εγώ δεν έχω συμμετάσχει και έχει σταματήσει εδώ και πολλά χρόνια.

Χ.Π.: Οπότε συμφωνείτε ότι είναι απαραίτητη;

Απαραίτητο. Μα δεν υπάρχει. Αυτά είναι ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Να τρέξω εγώ σε ένα σεμινάριο, σε ένα συνέδριο... εντάξει. Ωραία. Από εκεί και πέρα το Υπουργείο Παιδείας τι κάνει; Είναι ανύπαρκτα.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς προσωπικά για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς την δικαιολογείτε;

Πολλή ενθάρρυνση, πολύ χαμηλούς τόνους μέσα στην τάξη, όχι νεύρα, όχι φωνές και ταραχές γιατί επιτελούμε ένα πνευματικό έργο. Συνεργασία και πολύ κοντά στο παιδί και πολλή, πολλή αγάπη. Να αφιερώνω πολύ χρόνο στον κάθε μαθητή. Βέβαια, πότε να τα κάνεις αυτά; Και στα διαλείμματα και το απόγευμα, επειδή τα βλέπω εδώ στη γειτονιά να πιάνουμε κουβεντούλα. Όχι να τους γίνω βαρετή με το πρέπει, πρέπει, πρέπει. Το «πρέπει» το ακούνε και από το γονιό. Από εμένα θα ακούσουν διαφορετικά. Βλέπω ότι ανταποκρίνονται. Ηρεμία, υπομονή, να έχω εγώ επιχειρήματα, να μπορώ να πείσω τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι εγώ πρέπει συνεχώς να εξελίσσομαι, να επιμορφώνομαι και εγώ, να μαθαίνω και να δίνω στα παιδιά, οπότε θα καταλάβουν και με πολλή, πολλή αγάπη.

Χ.Π.: Οπότε όλες αυτές οι πρακτικές, που εγώ καταλαβαίνω ότι στοχεύουν λίγο και σε πιο ατομικό επίπεδο για τον κάθε μαθητή, είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν με δεδομένο τους αριθμούς των μαθητών που έχουμε σε κάθε τάξη;

Όχι. Γιατί επειδή μένω στη γειτονιά, συναντιόμαστε και το απόγευμα. Και εκεί στο παιχνίδι τους μπορεί να κάτσω δίπλα τους, να κουβεντιάσουμε όταν θέλουν αυτά. Και προσπαθώ να αποφύγω το μονόλογο. Πράγματα που δεν μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη. Σαφώς και είναι δύσκολο. Όχι δύσκολο, ακατόρθωτο είναι όταν πιέζεσαι από μια ύλη και από τα πρόχειρα και το βιβλίο ύλης. Αλλά είπαμε, είμαστε εκπαιδευτικοί.

Χ.Π.: Επειδή ακούμε πολύ συχνά την περίφημη ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην τάξη, θέλω την άποψή σας.

Καλά είναι όλα αυτά τα μοντέρνα τα συστήματα, αλλά πρέπει να μην παίρνουμε μόνο τίτλους από το εξωτερικό, να μπορούμε και να τα εφαρμόζουμε στην Ελλάδα. Να υπάρχουν οι υποδομές, οι συνθήκες οι κατάλληλες κ.λπ. Καλή είναι η συνεργασία

των παιδιών και εμείς τους αναθέτουμε διαθεματικές εργασίες και τη συνεργασία τους και να βρει το ένα και να βρει το άλλο κ.λπ. αλλά πώς συνάδουν αυτά με τις τόσες πολλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος ή με τις τόσες πολλές υποχρεώσεις που έχει το απόγευμα ένα παιδί που τρέχει όλο το απόγευμα και το σχολείο είναι «ας διαβάσω και το βράδυ όταν επιστρέφω» κουρασμένο 8 και 9 η ώρα. Πώς θα γίνει; Καλά είναι όλα αυτά μοντέλα. Έχουμε ακούσει τίτλους και τίτλους και πράγματα όλα τα χρόνια... Το αποτέλεσμα ποιο είναι; Καλά είναι όλα. Να είμαστε δεκτικοί στα νέα συστήματα και εμείς οι παλιοί δάσκαλοι, αλλά ας κοιτάξουμε και λίγο το αποτέλεσμα. Η μόρφωση του παιδιού, η καλλιέργεια, η προσωπικότητα, το άγχος, η ψυχική του ισορροπία, που αυτά είναι...

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

Παρακαλώ. Εγώ ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 9η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία τα αξιοποιούμε για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41 με 50.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας σας θα ήθελα να μου πείτε με την αντίστοιχη λογική. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

Στα 15 είμαι τώρα.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο θα ήθελα με τη Σχολή και το Τμήμα.

Είναι Φιλολογικό Ιωαννίνων. Τμήμα Κλασικό.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό; Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Ας ξεκινήσουμε από τη σχολική αποτυχία. Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε τι σκέφτεστε.

Όσον αφορά την αριθμητική επίδοση, τη βαθμολογία των παιδιών, δηλαδή όσα παιδιά είναι κάτω από 10, 11, 10 κυρίως, τη μη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου όταν αναλαμβάνουμε ως τμήμα να κάνουμε κάτι, και κυρίως τη μη συμμόρφωσή τους στους κανόνες της σχολικής κοινότητας. Όταν είναι υπερβολικά νευρικό, επιθετικό.

Χ.Π.: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο σχολική αποτυχία μπορεί να εννοούμε και μαθητές που ίσως δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο; Δεν παίρνουν αυτά που χρειάζονται από το σχολείο;

Το ερώτημα είναι λίγο δύσκολο. Η σχολική αποτυχία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Είναι ο προσωπικός παράγοντας, είναι το επίπεδο που φέρνει το παιδί

από το Δημοτικό, οι βάσεις δηλαδή που έχει πάρει ή όχι από το Δημοτικό, είναι η οικογένεια από πίσω που στηρίζει το παιδί είτε με άλλους δασκάλους, είτε με την προσωπική συμμετοχή των γονιών και μετά βάζω εγώ το σχολείο. Το σχολείο πάντα δίνει αυτά που έχει να δώσει σε κάθε μαθητή. Δεν μπορείς να ξεχωρίσεις κάποιον. Κάνεις το καλύτερο που μπορείς. Αν ο μαθητής τώρα μπορέσει να πάρει, είναι θέμα συζήτησης αυτό.

Χ.Π.: Να πάμε και στον όρο υποεπίδοση. Αν σας αναφέρω τον όρο υποεπίδοση θέλω να μου πείτε τι σκέφτεστε.

Εγώ σκέφτομαι καθαρά τη βαθμολογία. Όταν κάποιος μαθητής δεν θα μπορέσει να φτάσει, να είναι λίγο παραπάνω από το 10 σαν βαθμολογία.

Χ.Π.: Μπορούμε ενδεχομένως να αναφερόμαστε στην υποεπίδοση ως ένα μαθητή που έχει χαμηλότερο επίπεδο από την αναμενόμενη επίδοση που έπρεπε να έχει βάσει του αναλυτικού προγράμματος ή το μέσο όρο της τάξης;

Ναι. Και αυτό είναι σωστό. Αν είσαι λίγο πιο χαμηλά από τον μέσο όρο της τάξης, ναι. Επειδή εμείς σκεφτόμαστε πάντα, γι' αυτό λέω πάνω από 10, μέσος όρος της τάξης μπορεί να είναι γύρω στο 16, στο 17 περίπου, επομένως όταν περιμένεις κάτι και είναι λιγότερο.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι μπορεί να έχει υποεπίδοση όταν για παράδειγμα είναι στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του να είναι στην Α΄ Γυμνασίου ή στην Β΄ Γυμνασίου;

Ναι.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτησή μας, θα ήθελα να μου πείτε πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Πώς το βλέπετε; Πώς το συναντάτε;

Στα 15 περίπου χρόνια που διδάσκω, είναι ένα φαινόμενο το οποίο το συναντώ αρκετά συχνά. Υπάρχουν χρονιές ή φουρνιές παιδιών στις οποίες παρατηρείται πιο έντονα και πάλι όχι. Είναι ένα συχνό φαινόμενο θα έλεγα. Στατιστικά δεν μπορώ να πω. Από το 2017-2018 που δουλεύουμε, έχουμε μία τάξη Α΄ Γυμνασίου που είναι πάρα πολύ καλή, πάνω από το μέσο όρο ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών και άλλες δύο τάξεις, οι οποίες είναι στο μέσο όρο και κάτω.

X.Π.: Το συναντάτε πάντως.

Ναι, σε κάθε χρονιά.

X.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα φιλολογικά; Πώς το καταλαβαίνουμε ότι ένα παιδάκι έχει υποεπίδοση;

Δεν συμμετέχει στις ερωτήσεις που του κάνεις μέσα στην τάξη. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει το ρυθμό τον οποίο ακολουθεί ο καθηγητής μέσα στην τάξη στα φιλολογικά μαθήματα. Μπορεί να έχει και προβλήματα ανάγνωσης, προβλήματα κατανόησης του λόγου. Στα τεστ δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο μέσο όρο περίπου της τάξης.

X.Π.: Στο μάθημα της γλώσσας, έκφρασης-έκθεσης, πώς μπορεί να γίνει αντιληπτό; Έχουμε ένα παιδάκι που έχει δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία; Πώς μπορούμε να το καταλάβουμε; Δυσκολεύεται να γράψει;

Στον όρο σχολική αποτυχία, επειδή υπάρχουν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να ευθύνονται γι' αυτό, αν κάποιο παιδί έχει κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία, δυσορθογραφία και asperger ακόμα μπορεί να υπάρχει, αυτά δεν θα μπορέσουν να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης. Στην έκθεση, για παράδειγμα, μπορεί να μην μπορούν να διαβάσουν, να κάνουν φοβερά ορθογραφικά λάθη, να μην μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο ολοκληρωμένα, η δομή του λόγου τους να μην είναι η αναμενόμενη. Μπορεί το λεξιλόγιό τους να είναι σε επίπεδα μικρότερης ηλικίας. Αλλά πάλι προβληματίζεσαι για τα αίτια. Γιατί, αν είναι θέμα μαθησιακών δυσκολιών, η αποτυχία είναι λίγο φυσιολογική σε αυτό που αναμένει το σχολείο. Από εκεί και πέρα μπορεί να είναι κάποιο παιδί αδιάφορο και να μην διαβάζει, να μην μελετά τα μαθήματά του, επομένως να μην μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά τα οποία ζητάμε εμείς. Στα κείμενα από την άλλη μεριά, να μην μπορεί να κατανοήσει το κείμενο το οποίο έχουμε να αναλύσουμε, να μην μπορεί να αναπτύξει τις ιδέες του περισσότερο σε αυτά που του ζητάμε. Στα αρχαία ελληνικά που είναι λίγο πιο τεχνικό το μάθημα κατά την άποψή μου, αν δεν μπορεί να παρακολουθήσει το ρυθμό της διδασκαλίας, δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί ούτε στα γραμματικά φαινόμενα, ούτε στα συντακτικά φαινόμενα, ούτε πουθενά.

X.Π.: Και στην περίφημη ιστορία;

Την ιστορία ή δεν την καταλαβαίνεις καθόλου, δεν καταλαβαίνει το παιδί καθόλου αυτό που διδάσκεται, ή δεν έχει την κριτική ικανότητα να μπορέσει να συγκρίνει γεγονότα, καταστάσεις ή να φτάσει σε ένα αίτιο, σε ένα αποτέλεσμα που μπορεί να ζητήσουμε. Εννοείται δεν μπορεί να θυμηθεί πράγματα και φυσικά στα τεστ και στα διαγωνίσματα, ή στην προφορική διδασκαλία και στην καθημερινότητά του μέσα στην τάξη δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας; Έχετε καταλάβει κάτι;

Αγόρια περισσότερο. Στην εμπειρία μου περισσότερο αγόρια. Μαθητές, οι οποίοι ή θα είναι πάρα πολύ μαζεμένοι, δεν θα φαίνονται καθόλου μέσα στην τάξη, ή φοβερά υπερκινητικοί που θα δημιουργούν προβλήματα, φασαρίες, θα μιλάνε με το διπλανό τους, προσπαθώντας να καλύψουμε την αδυναμία τους να καταλάβουν, ή την αδυναμία τους να ακολουθήσουν την τάξη με αυτό τον τρόπο. Έχουν ανάγκη την κουβέντα, να τους μιλήσεις, να κουβεντιάσεις, να συνεννοηθείς, να συζητήσεις μαζί τους, να σου πούνε. Πολλά από αυτά σε πλησιάζουν. Μπορεί να σου πούνε τις δυσκολίες τους. Προσπαθείς εσύ να καλύψεις τα κενά τους. Στην πορεία κάποια μπορεί να μπου κάπου σε μια σειρά. Τα περισσότερα όχι. Δυσκολεύονται.

Χ.Π.: Κάποιο χαρακτηριστικό σε αυτούς τους μαθητές σε σχέση με την κοινωνική τους τάξη ή τον οικονομικό παράγοντα π.χ.;

Τείνουμε να πιστεύουμε ότι η κοινωνική τάξη ή ο οικονομικός παράγοντας είναι σημαντικός, παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία ή όχι. Σίγουρο είναι ότι εάν η οικογένεια από πίσω έχει χρήματα μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε όλα τα επίπεδα. Μπορεί να το πάει φροντιστήριο, μπορεί να το βοηθήσει στο σπίτι με κάποιον ψυχολόγο, να το πάει σε κάποιο κέντρο απασχόλησης, σε κάποιο γυμναστήριο να εκτονώσει το άγχος του. Σίγουρα γίνεται. Όμως η εμπειρία μου δείχνει ότι οι οικογένειες... μάλλον σημαντικό ρόλο παίζει και το πόσο ενδιαφέρεται ο γονιός, πώς ο γονιός καταλαβαίνει το πρόβλημα που έχει το παιδί. Αν έχει διάθεση, αν θεωρεί το σχολείο σημαντικό για την πορεία και τη ζωή του παιδιού, γιατί υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι είναι μία αγγαρεία, κάτι που πρέπει να πάει το παιδί συγκεκριμένες τάξεις και μετά θα κάνει ό,τι θέλει. Επομένως, ναι. Ο οικονομικός παράγοντας και η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό ρόλο, η οικονομική τάξη σε εισαγωγικά, γιατί πλέον δεν νομίζω ότι υπάρχει τόσο μεγάλη διαφορά στη

σημερινή εποχή. Πιο πολύ εάν ο γονιός καταλαβαίνει το πρόβλημα που έχει το παιδί και αν έχει την οικονομική δυνατότητα να το αντιμετωπίσει. Με την οικονομική κρίση τα πράγματα είναι λίγο πιο δύσκολα. Ο γονιός και να καταλαβαίνει δεν έχει τη δυνατότητα και μπορεί να μην έχει και το επίπεδο το μορφωτικό να βοηθήσει ο ίδιος το παιδί στο σπίτι. Μπορεί να μην έχει το χρόνο.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών;

Δεν υπάρχει βοήθεια από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού, από το νηπιαγωγείο ακόμα, από το Δημοτικό, να καλυφθούν τα κενά που μπορεί να δημιουργηθούν μέσα στη σχολική τάξη ή εξωσχολικά ή από το δάσκαλο. Παίζει ρόλο και ο δάσκαλος ή ο καθηγητής. Επομένως έρχονται στο Γυμνάσιο με πάρα πολλά κενά, τα οποία δυσκολευόμαστε να τα καλύψουμε, καθώς πρέπει να ακολουθήσουμε και ένα πρόγραμμα που έρχεται από το Υπουργείο και δεν μας δίνει τη δυνατότητα, μας δένει τα χεριά. Δεν μας δίνει τη δυνατότητα να σταματήσουμε εκεί που πρέπει να σταματήσουμε. Ένα είναι αυτό. Η ικανότητα της οικογένειας να κατανοήσει το πρόβλημα και να προσλάβει κάποιον να βοηθήσει. Το πόσο ενδιαφέρεται το παιδί για το μάθημα κάθε φορά, αν είναι στα ενδιαφέροντά του. Πιστεύω και στην προσωπικότητά του ξεκάθαρα. Αν είναι ένα παιδί, το οποίο έχει μάθει να κουράζεται, να δουλεύει, εάν είναι ένα παιδί που είναι «καλομαθημένο», που τα έχει όλα στο χέρι, θεωρεί δεδομένα κάποια πράγματα. Και αυτό θεωρώ. Θα βάλω και έναν παράγοντα, ιδίως στη σημερινή εποχή που το έχω δει από τότε που ξεκίνησε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, που είναι γενικά η απαξίωση του σχολείου από την κοινωνία. Η κοινωνία έξω θεωρεί το σχολείο σαν μία υποχρέωση. Δεν γίνεται η δουλειά, τους καθηγητές δεν ξέρω, μάλλον ξέρω αλλά δεν θέλω να αναφερθώ, την εντύπωση που έχει η κοινωνία για εμάς. Δεν πιστεύει ότι γίνεται έργο. Θεωρεί σημαντικότερα άλλα πράγματα. Επομένως, μέσα σε όλο αυτό το κλίμα και ο μαθητής, από τη στιγμή που δεν εισπράττει σεβασμό για την εκπαίδευση από την κοινωνία, δεν θα σεβαστεί, δεν θα προσπαθήσει, δεν θα κουραστεί και φυσικά το αποτέλεσμα είναι αυτό. Και φυσικά μην ξεχάσω και τις δυσκολίες. Αν έχει κάποια μαθησιακά προβλήματα το παιδί, που είναι καθαρά βιολογικό, το οποίο βέβαια σε ωθεί σε αυτό.

Χ.Π.: Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να παίζει ρόλο;

Το μορφωτικό παίζει. Στο σημείο που σας είπα, ότι μπορεί να βοηθήσει στα πρώτα βήματα, ή να καλύψει τα κενά, να βοηθήσει, να στρέψει το παιδί σε αυτό. Κυρίως να καταλάβει το πρόβλημα και να μπορέσει να βρει λύση. Εννοείται παίζει σημαντικό ρόλο. Αλλά και πάλι η διάθεση των γονιών. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο να θέλει ο γονιός να το βοηθήσει.

Χ.Π.: Σε σχέση με το σχολείο ή με τον εκπαιδευτικό;

Ο εκπαιδευτικός κάνει αυτό που μπορεί καλύτερα και το σχολείο. Βγαίνουν συνεχώς νέα προγράμματα σπουδών. Νέα συστήματα έτσι όπως μας έρχονται από πάνω. Οι ελληνικές τάξεις είναι συγκεκριμένες και τα τμήματα είναι συγκεκριμένα και τα παιδάκια είναι συγκεκριμένα. Προσπαθούμε να εφαρμόσουμε προγράμματα και τρόπους διδασκαλίας, που μπορεί να συμβαίνουν στη Σουηδία ή σε αναπτυγμένες άλλες χώρες, που είναι τελείως διαφορετικές από το δικό μας τρόπο ζωής. Για παράδειγμα η χρήση υπολογιστών. Πολύ καλό, πολύ χρήσιμο και μπορεί να βοηθήσει κάποια παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και να το κάνει και πιο ευχάριστο και να τους τραβήξει την προσοχή. Δεν υπάρχουν υπολογιστές. Υπάρχουν συγκεκριμένες αίθουσες με συγκεκριμένους υπολογιστές. Δεν μπορούν όλες οι ειδικότητες να μουν να δουλέψουν. Και αν θα το κάνεις μία φορά, δύο φορές, γιατί θα μπει και ο συνάδελφος μέσα. Επομένως δεν μπορείς να δουλέψεις πάνω σε αυτό το σύστημα. Να έχει το παιδί τον υπολογιστή του, να μπορέσεις να του δώσεις βιντεάκια να δει, να μπορέσεις να το κατευθύνεις με άλλους τρόπους, όπως ξέρετε και όπως μαθαίνουμε. Επομένως περιοριζόμαστε στο μαυροπίνακα και στην αίθουσα την κλασική. Το σχολείο το βλέπετε πώς είναι. Είναι ένα σχολείο με τάξεις, θρανία. Πρέπει να είσαι ήρεμος, γιατί αν ακουστεί ένας ψίθυρος θα γίνει φασαρία. Ο καθηγητής κάνει αυτό που μπορεί. Προσπαθούμε πάντοτε επειδή έχουμε στα χέρια μας μικρά παιδιά και έχουμε και ψυχές ανθρώπων και τα αγαπάμε τα παιδιά μας, θέλουμε το καλύτερο δυνατό πάντοτε. Κυρίως εμείς οι φιλόλογοι που έχουμε πάρα πολλές ώρες και πολλά αντικείμενα, είμαστε κοντά στα παιδιά και στην ψυχολογία τους. Προσπαθούμε, αλλά είναι και δεμένα πολλές φορές τα χέρια μας. Από τα πρακτικά ζητήματα. Δεν υπάρχει χρήμα.

Χ.Π.: Από τους παραπάνω λόγους που είπαμε, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί; Να κάνουμε μία κατάταξη. Εγώ από ότι καταλαβαίνω, βάζουμε πρώτη την οικογένεια και τη διάθεση που έχει να...

Πρώτον η οικογένεια αν μπορεί να καταλάβει και να βοηθήσει το παιδί και ποια είναι η αντίληψη της οικογένειας για το σχολείο και την εκπαίδευση, πόσο σημαντικά τα θεωρεί, και φυσικά εγώ θα βάλω και το Υπουργείο και το κράτος και την κοινωνία κ.λπ. ποια στάση έχει απέναντι στην εκπαίδευση. Πόσο δηλαδή θέλει να σε βοηθήσει ή όχι. Αμέσως μετά είναι η προσωπικότητα του παιδιού, η οποία διαμορφώνεται βέβαια από τους προηγούμενους παράγοντες που είπαμε. Ο περίγυρος μετά, οι φιλίες, οι παρέες, το πόσο μπορεί να παρασυρθεί ένας μαθητής από τους φίλους του για να συμμετέχει ή όχι.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Ο σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει την πρόοδο του κάθε μαθητή. Θα μπορούσαν να υπάρχουν ολιγομελή τμήματα. Μιλάμε σε έναν ιδεατό κόσμο. Αν έχεις μία τάξη 25 ατόμων, όπως επιχειρείται να δημιουργηθεί από τις πολιτικές που εφαρμόζονται κατά καιρούς, είναι πάρα πολύ δύσκολο ο καθηγητής να επικεντρώσει την προσοχή του και το ενδιαφέρον του στα παιδιά τα οποία έχουν πρόβλημα. Είναι 25 παιδιά. Άνθρωπος που δεν έχει διδάξει, δεν ξέρει. Αν τα τμήματα είναι ολιγομελή, δέκα παιδιά, 15 παιδιά, είναι πολύ πιο εύκολο να διαχειριστείς την αδυναμία, το πρόβλημα, να δεις το κενό, προσπαθείς να το καλύψεις, να δουλέψεις με τα παιδιά. Σε μεγάλα τμήματα δεν γίνεται. Επομένως, το σχολείο θα μπορούσε, αν μπορούσε να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών. Ένα είναι αυτό. Αν στο σχολείο θα μπορούσαν να έρθουν χρήματα στις σχολικές μονάδες, να μουν τεχνολογίες μέσα, να μουν υπολογιστές που γίνεται μεγάλος λόγος σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα τμήματα, σε όλα τα παιδιά, για να μπορέσουμε να δουλέψουμε και με πιο μοντέρνο τρόπο. Και ίσως με αυτό να κινητοποιήσουμε και το ενδιαφέρον των παιδιών, ή να δώσουμε τη δυνατότητα να δώσουμε και λύσεις. Έχεις μία απορία; Δεν μπορώ να σου τη λύσω αυτή τη στιγμή. Κοίταξε εκεί πώς θα πας να μπορέσω να σε βοηθήσω. Θα πρέπει επίσης ίσως και να ανανεωθεί το προσωπικό του σχολείου. Πάλι οικονομικό είναι το θέμα. Άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας, άνθρωποι που έχουν μεγάλη διαφορά ηλικίας από τα παιδιά, τις νέες γενιές, κακά τα ψέματα, αγαπάμε πάρα πολύ τα παιδιά όλοι, αλλά ο νέος θα έρθει λίγο πιο κοντά με το παιδί. Είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά του και μπορεί ίσως να το βοηθήσει περισσότερο. Αλλά αυτό όμως είναι θέμα πάλι του Υπουργείου και θέμα αποφάσεων μεγάλο. Θα μπορούσαν τα βιβλία να αλλάξουν, αλλά και πάλι δεν είναι θέμα σχολείων. Είναι θέμα υπουργείων.

Χ.Π.: Κάποια άλλα θεσμικά μέτρα θα μπορούσαν να παρθούν. Π.χ. επιμόρφωση;

Επιμόρφωση των καθηγητών. Και αυτό πάλι είναι ένα θέμα διάθεσης όχι τόσο των καθηγητών, όσο του Υπουργείου. Κατά καιρούς γίνονται επιμορφώσεις και μαθαίνουμε και υπολογιστές και παίρνουμε πτυχία δευτέρου επιπέδου κ.λπ. Αν δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις... Δηλαδή, ένας καθηγητής με ένα βιβλίο, έχουμε βιβλίο στη γλώσσα, το οποίο είναι γραμμένο από το 1980. Κάνω κείμενα τώρα για την Ευρωπαϊκή Ένωση στο βιβλίο της γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, που μιλάει για το πώς ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα θετικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια περίοδο που έχουμε πολλά προβλήματα και βλέπουμε ότι έχει αλλάξει η μορφή. Έχουμε καινούρια κράτη, υπάρχουν άλλες ανάγκες, άλλα προβλήματα, απλά το βιβλίο δεν μπορείς να το παρακολουθήσεις όταν είναι γραμμένο πριν από χρόνια. Και μιλάω για αυτά τα κείμενα, τα νέα ελληνικά. Τα αρχαία πώς θα αλλάξουν; Και εκεί είναι ένα θέμα μεγάλο που είναι κακογραμμένα, είναι δύσκολα κείμενα, δυσνόητα. Άλλα ζητάνε στη γραμματική, τα κείμενα είναι τελείως διαφορετικά. Ζητάς ας πούμε υποκείμενο, να κάνεις μάθημα για το υποκείμενο και το κείμενο δεν έχει καμία σχέση. Έχει τα πιο δύσκολα ρήματα. Δεν θα μπορέσουν τα παιδιά να αγαπήσουν το μάθημα.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει η πιθανότητα ένας μαθητής να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Αυτό είναι ψυχολογικό. Ναι, συμβαίνει. Το τι εμπειρίες έχει από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, αν του έχουν δημιουργήσει φόβο ή αγάπη για το μάθημα, αν του έχει δώσει εμπιστοσύνη ο καθηγητής, αυτοπεποίθηση, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Όπως επίσης αν πιστεύει το ίδιο ότι δεν θα τα καταφέρει, ή ότι δεν τα καταφέρνει στα μαθηματικά, ναι αυτό μπορεί να τους κολλήσει στο μυαλουδάκι τους και να συνεχίσουν το ίδιο. Ότι «εγώ δεν αγαπάω τα αρχαία», χωρίς να τα ξέρουνε. Παίζει ρόλο. Όλα αλλάζουν όμως.

Χ.Π.: Άρα φαντάζομαι το έχετε συναντήσει στην εμπειρία σας. Παιδιά να είναι Γ΄ Γυμνασίου, αλλά επειδή ακριβώς έχουν μία συνεχόμενο αποτυχία στα αρχαία ή στα μαθηματικά ή στη φυσική μένουν πίσω ή αποθαρρύνονται;

Αποθαρρύνονται και κυρίως όταν μένει κάποιος πίσω έχει και κενά. Όταν έχεις κενά, πρέπει να έχεις διάθεση να τα καλύψεις για να μπορέσεις να παρακολουθήσεις, γιατί μιλάμε για την επίδοση. Από τη στιγμή που δεν αγαπάς, έχεις αποθαρρυνθεί, υπάρχουν και τα κενά, ναι. Μετά όταν φτάνεις σε ένα σημείο, λες «τα παρατάω και δεν ενδιαφέρομαι καθόλου».

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Η αριθμητική βαθμολογία είναι ένα θέμα μεγάλο. Βάζεις ένα 10, βάζεις ένα 20. Ένα 10 και ένα 20 μπορεί να βάλεις σε τρία-τέσσερα παιδιά που έχουν τελείως διαφορετική συμπεριφορά και επίδοση. Δεν σημαίνει ότι θα βάλεις 10... Μπορεί να βάλεις 10 σε ένα μαθητή που δεν κάνει απολύτως τίποτα, για να τον ενθαρρύνεις, να του πεις «μπορείς. Προχώρα λίγο περισσότερο». Μπορεί να βάλεις 10 σε ένα μαθητή που σου έγραψε 10 και η επίδοσή του είναι συγκεκριμένη τόσο. Επομένως, είναι τελείως διαφορετικά.

Χ.Π.: Ο τρόπος που βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα; Βάζουμε 14. Ο μαθητής αξίζει όντως για 14;

Περισσότερες φορές είναι πολύ περισσότερο πόσο αξίζει ένας μαθητής. Κυρίως στο Γυμνάσιο. Αξίζει αντικειμενικά με τα κριτήρια, τα οποία θέτουμε εμείς και όχι με τις παραμέτρους που έχουμε θέσει μέχρι τώρα. Γιατί, όταν μπαίνεις μέσα στο σχολείο, σε μία σχολική τάξη έχεις μία συγκεκριμένη ύλη να διδάξεις και έχεις κάποια συγκεκριμένα πράγματα να εξετάσεις και να ελέγξεις. Όχι το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, ούτε και το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο βρίσκεται γύρω από το παιδί. Τις περισσότερες φορές είμαστε επιεικείς. Βάζουμε πολύ περισσότερο, βοηθάμε αρκετά, μία προνομή στο παιδί. Δεν θέλουμε ούτε να το πληγώσουμε, ιδίως στο Γυμνάσιο. Στο Λύκειο μπορεί να είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα. Θέλουμε να του δώσουμε θάρρος, να του πούμε ότι μπορεί και περισσότερο και με αυτό το βαθμό να τον ικανοποιήσουμε και να τον κινητοποιήσουμε περισσότερο. Δε λειτουργεί τιμωρητικά ο βαθμός, τουλάχιστον από την προσωπική μου εμπειρία, ούτε και έχει σχέση η συμπεριφορά του μαθητή σχετικά με τη βαθμολογία. Είναι καθαρά η επίδοση. Τώρα αν η βαθμολογία θα πρέπει να είναι αριθμητική, αν πρέπει να είναι αξιολόγηση όπως λέει τώρα το Υπουργείο ότι πρέπει να γίνει, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Με την αξιολόγηση ίσως ανταποκρίνεται λίγο καλύτερα να κατανοήσεις, να

καταλάβεις το παιδί. Αλλά δεν ξέρω σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης πώς θα λειτουργήσει αυτό.

Χ.Π.: Ποιος είναι ο λόγος ή οι λόγοι που ουσιαστικά ωθούν έναν εκπαιδευτικό στο να βάλει τη βαθμολογία που βάζει; Μιλήσαμε και εμείς ότι πολλές φορές υπάρχει μία πριμοδότηση. Δηλαδή ένα παιδάκι που μπορεί να αξίζει 12, να του βάλουμε ένα 14, λίγο να το κινητοποιήσουμε. Γιατί όμως; Γίνεται για την κινητοποίηση; Γίνεται για κάποιον άλλο λόγο;

Προσωπική μου άποψη, όταν βάζω λίγο μεγαλύτερο βαθμό σε ένα μαθητή, το κάνω για να τον ενθαρρύνω. Κυρίως ψυχολογικά, να αισθανθεί καλά, να μην πληγωθεί, να μην απογοητευθεί και να μην μπούμε σε όλη αυτή τη διαδικασία που είπαμε πιο πριν, ότι «απογοητεύομαι. Δεν ενδιαφέρομαι για το μάθημα. Βλέπω ότι μπορώ. Τα καταφέρνω». Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν το λόγο για τον οποίο βάζει ένας καθηγητής ένα βαθμό. Μπορεί να έχεις ένα παιδάκι, ας πούμε, που έχει πολύ σοβαρά προβλήματα και τα ξέρεις. Θα το βοηθήσεις στη βαθμολογία. Εννοώ ότι θα το βοηθήσεις με όλη σου την καρδιά.

Χ.Π.: Δηλαδή μία -δύο μονάδες πάνω;

Μια-δύο μονάδες πάνω. Και γι' αυτό είναι και μεγάλοι οι βαθμοί στα Γυμνάσια, βλέπουμε σε πάρα πολλά παιδιά.

Χ.Π.: Το φαινόμενο που πολλές φορές συναντούμε να μπαίνει υψηλότερος βαθμός μόνο και μόνο για το παιδί να μη μείνει μετεξεταστέο ή να περάσει την τάξη ή να πάρει ένα απολυτήριο Γυμνασίου, γιατί πρέπει να πάρει απολυτήριο Γυμνασίου;

Είναι και αυτό συχνό το φαινόμενο. Συμβαίνει. Η αλήθεια είναι αυτή. Επειδή είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση στο Γυμνάσιο μέχρι και τις τάξεις του Γυμνασίου, υπάρχουν πάρα πολλοί συνάδελφοι που λέμε «εντάξει, εγώ θα το βοηθήσω να πάρει το απολυτήριο και από εκεί και πέρα να συνεχίσει το δρόμο του». Υπάρχει ήδη από το Δημοτικό αυτή η σκέψη και γι' αυτό έρχονται και πολλά παιδιά με πολλά προβλήματα και πολλές αδυναμίες από το Δημοτικό. Αν η παιδεία μας ήταν διαφορετική, δηλαδή αν μπορούσε ένας μαθητής να έχει και άλλες διεξόδους στο θέμα της παιδείας ή ακόμα και επαγγελματικές, δεν θα ήταν τόσο έντονο αυτό το πρόβλημα. Από τη στιγμή που για να βρεις ένα επάγγελμα, να βρεις μία δουλειά πρέπει να περάσεις μέσα από το Γυμνάσιο και από το Λύκειο, Γενικό ή Τεχνικό όπως

είναι σήμερα, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε αυτή τη θέση. Το σκέφτεται και αυτό. Το παιδί να τελειώσει και να βρει το δρόμο του. Φυσικά όχι όπως να 'ναι. Έχουμε και παιδιά που μένουν και έρχονται το Σεπτέμβριο, αλλά η πλειοψηφία όμως το έχει στο μυαλό της αυτό.

Χ.Π.: Εγώ σκεπτόμενος αυτά που ρώτησα στην αρχή, για το αν ο τρόπος που βαθμολογούν ή αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως σχετίζεται με αυτό το φαινόμενο της υποεπίδοσης. Γιατί αν υποθέσουμε ότι στην αρχή είπαμε ότι υποεπίδοση ενδεχομένως είναι ένα παιδάκι που είναι στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του είναι στην Α΄, ενδεχομένως μπορεί να συμβεί το ίδιο και για το Λύκειο. Ένα παιδάκι της Α΄ Λυκείου να έχει μείνει στην Β΄ Γυμνασίου. Οπότε ενδεχομένως να σχετίζεται.

Σχετίζεται και γι' αυτό βλέπεις και την αποτυχία μετά όταν πάνε να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις και στο Πανεπιστήμιο που μπαίνουν. Μην το ανοίξουμε και αυτό το θέμα. Είναι μεγάλο. Που μπαίνουν μέσα στο Πανεπιστήμιο, δεν ξέρουν να γράφουν, δεν ξέρουν να βάζουν τόνους ακούω από καθηγητές του Πανεπιστημίου. Όλα ξεκινάνε από το Γυμνάσιο, από το Δημοτικό. Είναι μία πορεία και συνεχίζουμε. Έχουν δίκιο σε αυτό. Παίζουν όμως όλα τα προηγούμενα ρόλο. Πόσο δηλαδή η κοινωνία στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη δουλειά του. Όταν, δηλαδή, θεωρεί ότι κάνουμε δουλειά εδώ μέσα και ότι προσπαθούμε το παιδί να του μάθουμε πέντε πράγματα, αν αυτά τα πράγματα τα θεωρεί η κοινωνία ότι είναι σωστά, ότι εγώ θα μορφώσω, θα φτιάξω προσωπικότητα, θα με στηρίξει στο έργο μου και θα αντιληφθεί το 10, το 11, το 12 τι ρόλο παίζει. Αν θεωρεί ότι «τι του βάζεις; Άστο να περάσει», θα το δει κάπως έτσι.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα τον μαθητή;

Να βελτιώσει την επίδοσή του;

Χ.Π.: Ναι. Π.χ. εγώ σκέφτομαι την ενισχυτική διδασκαλία.

Ενισχυτική διδασκαλία, που πρέπει να είναι με διαφορετικό τρόπο. Όχι όπως οργανώνεται τώρα. Δηλαδή η ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να είναι, αν ένα παιδί δυσκολεύεται στα μαθηματικά, θα πρέπει να βρει τις ώρες που πρέπει να γίνεται η ενισχυτική διδασκαλία και το χώρο που πρέπει να γίνεται η ενισχυτική διδασκαλία.

Να μπορούν τα παιδιά να έρχονται μετά τη λήξη του ωραρίου στο σχολείο και να κάθονται και να κάνουν τύπου φροντιστηρίου, όπως είναι τώρα δηλαδή, όπως συμβαίνει και όχι μία - δυο ώρες. Περισσότερες. Ύστερα όταν μιλάμε για σχολική αποτυχία, τα αίτια είναι διαφορετικά. Έχω κενά γιατί δεν έδωσα σημασία. Έχω το επίπεδο, έχω τις γνώσεις, έχω το μυαλό, αλλά δεν διάβασα, έχω κάποια κενά, επομένως μπορώ με δυο ώρες μάθημα να ανταπεξέλθω ή γενικά δυσκολεύομαι, έχω άλλου είδους προβλήματα, οπότε χρειάζομαι να μπω σε μια άλλη ομάδα παιδιών, με μαθησιακές δυσκολίες για παράδειγμα. Δεν μπορεί να βάλουμε έναν μαθητή που δεν διαβάζει γενικά γιατί είναι αδιάφορος και δεν έχει άλλο μαθησιακό θέμα, με ένα παιδί που έχει δυσλεξία στην ίδια τάξη, την ίδια ώρα, με τον ίδιο καθηγητή ταυτόχρονα να βουλευτούν και οι δυο. Αυτό πρέπει να φτιάξει. Αυτό είναι καλό. Η ενισχυτική διδασκαλία είναι καλή. Βοηθάει και την οικογένεια, βοηθάει και το ίδιο το παιδί. Εγώ θα έλεγα και τον εκπαιδευτικό γενικά μέσα στην τάξη. Χρειάζεται χρήμα από το κράτος. Να δοθούν χρήματα στα σχολεία, να μπορέσει να έρθει ο συνάδελφος, να κάνει το απόγευμα το μάθημά του αρκετές ώρες για να καλυφθούν τα κενά των παιδιών.

Χ.Π.: Λειτουργεί η ενισχυτική διδασκαλία στην πράξη; Γιατί και στο συγκεκριμένο σχολείο που βρισκόμαστε φαντάζομαι υπάρχει στο πρόγραμμα. Υπάρχουν παιδιά που την παρακολουθούν; Τα παιδιά που την παρακολουθούν όντως τη χρειάζονται;

Τα παιδιά που την παρακολουθούν όντως τη χρειάζονται και είναι παιδιά με αρκετά οικονομικά προβλήματα, που δεν μπορούν να πληρώσουν κάποιον άλλο δάσκαλο εκτός να το κάνει. Επομένως είναι πολύ μεγάλη βοήθεια αυτό που δίνει το σχολείο στους μαθητές. Είναι παιδιά, έρχονται. Έχουμε συναδέλφους, δουλεύουν με τα παιδιά. Βοηθούνται, αλλά αν ξεκινάει η ενισχυτική διδασκαλία το Νοέμβριο και τελειώνει τον Μάρτη ή τον Απρίλη, δεν είναι κάτι ολοκληρωμένο. Πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς κανονικά, να έρθουν οι πιστώσεις νωρίς, να έρθουν οι συνάδελφοι νωρίς, να μπουν στις τάξεις για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά.

Χ.Π.: Και αυτό που κατάλαβα επίσης από τα λεγόμενά σας είναι και μία εξατομίκευση διδασκαλία ουσιαστικά;

Προσωπική μου άποψη είναι αυτή. Είναι σαν ένας γιατρός για παράδειγμα να έχει 15 ασθενείς μέσα. Πρέπει να ασχοληθεί με τον κάθε ένα. Τώρα χρησιμοποιώ ίσως

λάθος παράδειγμα, αλλά θέλω να δείξω ότι κάθε άτομο έχει την ανάγκη του. Ιδίως τα παιδιά που θα χρειαστούν την ενισχυτική διδασκαλία. Θα πρέπει να ασχοληθείς όχι με ένα παιδί, να είναι τέσσερα-πέντε παιδιά, αλλά τα ίδια. Να έχουν το ίδιο πρόβλημα. Ξέρω ότι υπήρχαν παιδιά που ήρθαν στο Γυμνάσιο και δεν ήξεραν να κρατήσουν το μολύβι. Δεν ήξεραν να γράψουν το όνομά τους, όχι από δυσλεξία. Γιατί ήταν από ειδικές ομάδες κοινωνικές που πέρασαν πώς πέρασαν στο Δημοτικό και ήρθαν και πήγαν σε ίδιο τμήμα αναγκαστικά με παιδιά τα οποία έχουν δυσαριθμησία παράδειγμα. Ο μαθηματικός τι θα κάνει; Θα σου πιάσει το μολύβι για να γράψεις το όνομά σου ή για να σου δείξει την τριγωνομετρία για παράδειγμα;

Χ.Π.: Και ενδεχομένως βέβαια και αυτό που συζητάμε πολλές φορές και για την ψυχοπαιδαγωγική στήριξη. Κάποιος ψυχολόγος στο σχολείο.

Έχουμε ψυχολόγους στο σχολείο, όχι μόνιμους. Αυτό θα ήταν καλό. Συνεργαζόμαστε με ψυχολόγο και κάθε φορά που έχουμε κάποιο πρόβλημα, τον καλούμε και έρχεται και έχει συνεργασία και με τους γονείς και με το παιδί και γίνεται σε έναν ιδιαίτερο χώρο, χωρίς να γίνεται αντιληπτό από κανέναν. Το ότι θα πρέπει να υπάρχει μόνιμος στο σχολείο, ναι. Θα έπρεπε να υπάρχει μόνιμα, ώστε το παιδί με τη σχολική αποτυχία να μπορέσει να απευθυνθεί σε περίπτωση που νιώθει κάποια πίεση ή κάποιο βάρος μέσα του, να μπορέσει να μιλήσει και να προχωρήσει.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς τη δικαιολογείτε εσείς προσωπικά μέσα στην τάξη;

Ενίσχυση, ενθάρρυνση. Αναθέτω εργασίες στους μαθητές όσο μπορώ, στο επίπεδο που κρίνω ότι μπορεί ο καθένας να ανταπεξέλθει. Την επόμενη φορά θα την παρουσιάσουμε. Αν εντοπίσω κάποιο λάθος, ας πούμε, αν η εργασία έχει κάποια θετικά, κάποια αρνητικά, θα επισημάνω πρώτα τα θετικά. Θα ασχοληθώ και με το αρνητικό δευτερευόντως, να καταλάβει και ποιο ήταν το λαθάκι που βρήκα ότι έκανε, αλλά ήταν πολύ ωραίο το επόμενο, επομένως να μην απογοητευθεί την επόμενη φορά. Και ίσως στη βαθμολογία που μπορώ λίγο να σπρώξω το μαθητή προς τα πάνω.

Χ.Π.: Σχετικά με την ομαδο-συνεργατική που συζητάμε πάρα πολύ;

Προσωπικά δεν την έχω χρησιμοποιήσει, οπότε δεν μου είναι εύκολο σε 25άρια τμήματα να βγάλω την ύλη που πρέπει να βγάλω. Επομένως δεν μπορώ να σε βοηθήσω.

Χ.Π.: Να ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη βοήθεια.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 10η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία χρειαζόμαστε για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Είμαι οριακά 50 στο 51.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας σας με την αντίστοιχη λογική. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

16 έως 25.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο θα ήθελα με τη Σχολή και το Τμήμα.

Είναι η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Τμήμα είναι το Φ.Π.Ψ.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία τι σκέφτεστε;

Αντιλαμβάνομαι τον όρο σχολική αποτυχία ως αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί πλήρως στις υποχρεώσεις τις σχολικές, με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει. Συνέπεια, μελέτη, συμμετοχή στην τάξη. Αδυναμία του να ανταποκριθεί σε αυτά.

Χ.Π.: Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι ενδεχομένως μιλάμε και για μαθητές που δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Από τη στιγμή που ο μαθητής δεν δράττεται της ευκαιρίας αυτής που του δίνεται, να συμμετέχει στη διαδικασία να παρακολουθεί άψογα τα μαθήματά του κ.λπ. λογικό δεν είναι να είναι αυτό το αποτέλεσμα;

Χ.Π.: Σχετικά με τον όρο υποεπίδοση θα ήθελα να μου πείτε πώς τον κατανοείτε.

Ότι δεν έχει φτάσει σε ένα καλό σημείο επίδοσης. Ότι η επίδοσή του είναι κάτω του μετρίου θα έλεγα εγώ με τον όρο αυτό.

Χ.Π.: Ή μπορούμε να πούμε ότι ενδεχομένως ο μαθητής είναι χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη επίδοση στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Θα μπορούσε, ναι.

Χ.Π.: Ή ένας μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου, που μπορεί οι γνώσεις του να είναι της Α΄; Να περιορίζεται στην Α΄, στην Β΄;

Ναι.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτησή μας, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Το συναντάτε;

Το συναντάμε. Παρ' όλο που βρίσκεσαι σε ένα σχολείο, το οποίο κατά κανόνα έχει καλό υλικό, όπως το λέμε εμείς οι φιλόλογοι, παρ' όλα αυτά σε κάθε τμήμα θα υπάρχει ένα ποσοστό τουλάχιστον, έναν μέσο όρο, τουλάχιστον 10% των μαθητών που έχουν με τις δικές σας ορολογίες υποεπίδοση ή να είναι αποτυχημένα σχολικά, να μην έχουν καταφέρει να ενταχθούν στην πραγματικότητα του σχολείου, στην καθημερινότητα. Ναι, το συναντάμε.

Χ.Π.: Πώς το βλέπουμε; Πώς το καταλαβαίνουμε αυτό;

Το πρώτο και κυριότερο δείγμα είναι ότι ο μαθητής αυτός δεν σε παρακολουθεί. Δεν συμμετέχει στο μάθημα. Δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά που λες. Πολλές φορές τον εγκαλείς στο μάθημα, δηλαδή του λες «πες μου αυτό», «γιατί δεν συμμετέχεις;». Όλο αυτό δείχνει ότι δεν έχει ενδιαφέρον. Στη συνέχεια δεν φέρνει τις εργασίες του, δεν σημειώνει τη δουλειά του για το σπίτι. Κατά συνέπεια εφόσον δεν την έχει σημειώσει, δεν θα τη φέρει και την επόμενη φορά και δεν γράφει και καλά στις αξιολογήσεις. Είτε αυτό είναι ολιγόλεπτο τεστ, είτε είναι επίσημο διαγώνισμα, δεν γράφει καλά.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Στα φιλολογικά μαθήματα είναι πολύ εύκολο να το διακρίνεις, διότι το παιδί δεν διατυπώνει σωστά. Δεν αρθρώνει λόγο, δεν μπορεί να κατανοήσει ένα πιο δύσκολο κείμενο. Τα απλά κείμενα μπορούν να τα κατανοήσουν. Γιατί πολλές φορές τα παιδιά αυτά που ανήκουν σε αυτό το φάσμα, δεν είναι ότι δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λες. Δεν θέλουν να συνεργαστούν. Δεν είναι ότι δεν καταλαβαίνουν, ότι είναι νοητικά υποδεέστερα των άλλων. Και εκεί καταλαβαίνεις. Δεν αρθρώνουν το λόγο τους, δεν γράφουν και σωστά. Πολλές φορές δεν γράφουν ορθογραφημένα.

X.Π.: Έχουν δυσκολία στην έκφραση;

Ναι.

X.Π.: Στα αρχαία;

Στα αρχαία είναι ένα άλλο πολύ μεγάλο πρόβλημα. Γιατί; Γιατί τα δύο τελευταία χρόνια τα αρχαία δεν εξετάζονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεν είναι από τα εξεταζόμενα μαθήματα και άρα από τα μαθήματα που θα σε προάξουν από τη μία τάξη στην άλλη. Ναι, τα έχουν εγκαταλείψει τα αρχαία. Και εδώ θα μιλήσουμε για υψηλότερο ποσοστό υποεπίδοσης, γιατί τα παιδιά αυτά, ούτε το άλλο σύνολο της τάξης, πόσω μάλλον αυτά δεν ανταποκρίνονται, επειδή δεν το φοβούνται κιόλας. Δεν μπορούν. Δεν κατανοούν αρχαία, δεν θυμούνται βασικά πράγματα στη γραμματική και στο συντακτικό των αρχαίων. Δεν ασχολούνται.

X.Π.: Το καταλαβαίνουμε όταν δεν γνωρίζουν μία κλίση ρήματος ή κάποια γραμματικά φαινόμενα;

Όχι. Παρ' όλο που είναι τυποποιημένα αυτά, δεν...

X.Π.: Και στην περίφημη ιστορία;

Η ιστορία είναι ένα πρόβλημα για όλα τα παιδιά. Δεν τους αρέσει γενικά. Τους πιέζει η πληθώρα της ύλης και ίσως και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε εμείς οι φιλόλογοι την ιστορία. Παρ' όλα αυτά, επειδή εμείς, η νεώτερη γενιά φιλολόγων, προσπαθούμε να εντάξουμε τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, προσπαθούμε και την ιστορία να την κάνουμε μέσω βίντεο κ.λπ. που βρίσκουμε στο διαδίκτυο. Αξιολογούμε εμείς και μετά τα παρουσιάζουμε στα παιδιά και ακόμη και εκεί όμως το βλέπεις ότι την ώρα που προβάλλεται ένα βίντεο με ένα ιστορικό γεγονός, πρόσφατα επειδή έχεις έρθει για τη συνέντευξή σου προς το τέλος της σχολικής

χρονιάς, στην Α΄ Γυμνασίου είμαστε στον Αλέξανδρο και προσπαθούμε να τους παρουσιάσουμε την πορεία του Αλεξάνδρου μέσω βίντεο από το National Geographic και μία πολύ ωραία δουλειά που έχουν κάνει εκεί. Βλέπεις ότι αυτά τα παιδιά, ενώ θα περίμενες τη στιγμή που τους προβάλλεις κάτι να κεντρίσεις περισσότερο το ενδιαφέρον τους, μπορούν να είναι προσηλωμένα για ένα πεντάλεπτο, ένα δεκάλεπτο και μετά τελειώσει. Συν ότι την επόμενη φορά που ρωτάς «τι είδαμε;», «που είδαμε να φτάνει ο Αλέξανδρος;», είναι ικανά να σου πούνε...

Χ.Π.: Οπότε φαντάζομαι ότι υπάρχει πρόβλημα ίσως ακόμα και στην απομνημόνευση κάποιων γεγονότων ή καταστάσεων;

Δεν ασχολούνται καν με αυτό.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών αυτών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης; Έχετε καταλάβει κάτι;

Το συνολικό προφίλ;

Χ.Π.: Γενικότερα ναι.

Είναι αδιάφοροι. Θεωρούν ότι είναι μαθητές που πίσω τους υπάρχουν οικογένειες, οι οποίες δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους ή μπορεί να έχουν άλλα προβλήματα σημαντικότερα, οπότε και δεν τους ενδιαφέρει η πορεία του παιδιού στο σχολείο. Είναι παιδιά που ρέπουν και προς τις παραβατικές συμπεριφορές όπως τις χαρακτηρίζουμε εμείς εδώ στα σχολεία, που θα δημιουργήσουνε προβληματάκια και εντός της σχολικής διαδικασίας, εντός του σχολείου, στα διαλείμματα, στην αυλή. Όταν ένα παιδί δεν ενδιαφέρεται να μάθει, νομίζω ότι είναι από μόνο του ενδεικτικό στοιχείο ότι ανήκει κάπου αλλού. Δηλαδή είναι σε κάποια άλλη κατηγορία.

Χ.Π.: Ενδεχομένως κάποια παιδιά που είναι σε μία ιδιαίτερη κοινωνική τάξη. Έχετε παρατηρήσει κάτι τέτοιο;

Ναι. Θεωρώ ότι τα περισσότερα παιδιά είναι οικογενειών μεσαίου εισοδήματος, ίσως και να προέρχονται και οι ίδιοι από γονείς που δεν έχουν κάποιο επίπεδο γνωστικό καλό και άρα να τα παροτρύνουν και σε μελέτη. Θεωρώ ναι, ότι παίζει ρόλο αυτό και πιστεύω από όσο μπορούμε να ξέρουμε, δεν ρωτάμε και λεπτομέρειες τα παιδιά, συμπεραίνουμε αυτό.

X.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών;

Ο πρώτος και βασικότερος λόγος πιστεύω είναι η οικογένεια. Θεωρώ ότι πίσω από ένα μαθητή με χαμηλή επίδοση κρύβεται μία οικογένεια, που όπως σου είπα δεν ενδιαφέρεται για την επίδοση του παιδιού του και για τη συνολική του πορεία στη ζωή να φανταστώ. Δεν ξέρω αν πραγματικά αυτές οι οικογένειες μπορεί να αντιμετωπίζουν και δικά τους προβλήματα και δεν μπορούν να διαχειριστούν και το ίδιο τους το παιδί.

X.Π.: Αναφέρατε και πριν το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας;

Ναι. Πιστεύω ότι αυτό είναι ρυθμιστικός παράγοντας.

X.Π.: Και σε αυτό μπαίνει και το οικονομικό;

Δεν μπορείς να καταλάβεις και πολλά πράγματα γενικά. Γιατί θεωρώ, ότι το οικονομικό επίπεδο, όλοι στα παιδιά τους π.χ. θα παρέχουν τα στοιχειώδη, έστω και αν η οικογένεια δυσκολεύεται. Παρ' όλα αυτά ναι, το τι συμβαίνει εκεί πίσω δεν μπορούμε εμείς να το ξέρουμε. Εμείς βλέπουμε ένα παιδί με χαμηλή σχολική επίδοση, το οποίο όσες φορές και να το προκαλέσεις εσύ ο ίδιος, σαν εκπαιδευτικός, να προσπαθήσεις δηλαδή να το εντάξεις στη διαδικασία... στην αρχή σου δείχνει να ενδιαφέρεται, μετά όμως αδιαφορεί και ακολουθεί τις ίδιες συμπεριφορές που σου ανέφερα και πιο πριν.

X.Π.: Σε σχέση με το σχολείο ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κάποιοι λόγοι που ενδεχομένως...

Να είναι λόγος χειρισμού του κάθε εκπαιδευτικού με το συγκεκριμένο άτομο; Ναι, παίζει ρόλο αυτό πιστεύω. Ένας χαρισματικός εκπαιδευτικός θα ωθήσει με τη συμπεριφορά του το παιδί προς μελέτη, που όμως μπορεί το αποτέλεσμα τελικά να μην είναι αυτό που περιμένεις. Ή το παιδί να κουραστεί, να αρχίσει μεν, να κουραστεί στην πορεία και να σταματήσει εκεί η όλη συνεργασία. Αλλά πιστεύω ότι ένας τρόπος διαφορετικής προσέγγισης από έναν εκπαιδευτικό που έχει διάθεση να επικοινωνήσει με το συγκεκριμένο μαθητή, θα σε ωθήσει σε έστω και μία προσωρινή αλλαγή στάσης.

X.Π.: Ποιοι από τους παραπάνω λόγους είναι οι πιο σημαντικοί; Να κάνουμε μία κατάταξη σε όλα αυτά που είπαμε.

Το κοινωνικό-οικονομικό status θεωρώ της οικογενείας είναι ο βασικός παράγοντας και για τη συμπεριφορά του παιδιού και για την επίδοση. Μετά θεωρώ ότι και το ίδιο το παιδί από τη στιγμή που του λες ποια θα πρέπει να είναι η σωστή συμπεριφορά μέσα στο σχολείο και η συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση, αν πρέπει να προσπαθήσει και για ποιο λόγο να το κάνει, δηλαδή να καθίσεις να του τα περάσεις όλα αυτά τα μηνύματα, φέρει ευθύνη και το ίδιο, διότι δεν συνεργάζεται. Μπορεί να το δεις αρχικά να προσπαθεί και μετά να σταματάει. Αυτό τι σημαίνει; Αυτό σημαίνει ότι δεν βρίσκει την κατάλληλη υποστήριξη από πίσω. Το background είναι επιβαρυντικό, οπότε ό,τι και να το κάνεις μέσα στο σχολείο που τα έχεις μία ώρα, δύο ώρες την ημέρα, αν πάει πίσω και αν βρίσκει μία οικογένεια όλο προβλήματα και αδιάφορη και οικογένεια και μονογονεϊκή ίσως, που δεν υπάρχουν οι γονείς, υπάρχουν αλλά είναι μοιρασμένοι στις εργασίες από εδώ και από κει, δεν ελέγχουν το παιδί, νομίζω ότι είναι καθοριστικός παράγοντας αυτός. Ο πιο καθοριστικός θα έλεγα.

X.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Το σχολείο προσπαθεί και προσπαθεί σε καθημερινή βάση. Και προσπαθεί πιστεύω μέχρι εκεί που δεν τον παίρνει τον εκπαιδευτικό. Γιατί όλοι αντιλαμβανόμαστε ότι το παιδί είναι θύμα. Το παιδί είναι θύμα καταστάσεων. Το κακό είναι ότι το «θύμα» σιγά-σιγά υιοθετεί αυτή τη συμπεριφορά της χαμηλής επίδοσης και φτάνει σε σημείο να αδιαφορεί πλέον. Αυτό είναι θεωρώ που συμβαίνει τις περισσότερες φορές.

X.Π.: Άρα όλα αυτό π.χ. από το σχολείο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με κάποια θεσμικά μέτρα ή κάποιον τρόπο για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά;

Υπάρχουν θεσμικά μέτρα. Υπάρχει το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς γίνεται ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου για τη λειτουργία προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτά τα παιδιά δηλώνουν ενδιαφέρον και μετά κατατάσσονται σε σχολεία της πόλης που λειτουργούν ως κέντρα. Παρ' όλα αυτά επειδή τυχαίνει να μιλάς και με μένα που είμαι υπεύθυνη σε τμήμα τέτοιο που λειτουργεί στο σχολείο μας φέτος, ενώ έχει παιδιά ή του ύψους ή του βάθους που θα λέγαμε εμείς οι καθηγητές, έχει παιδιά με δυνατότητες και παιδιά χαμηλών δυνατοτήτων. Βλέπεις ότι πιο συνεπή και σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο είναι οι καλοί μαθητές, ενώ οι άλλοι που χρειαζόταν τη βοήθεια, αρχίζουν, γιατί

καταλαβαίνουν προφανώς ότι θα βοηθηθούν και σταματάνε στην πορεία. Δεν επιδεικνύουν περισσότερο ενδιαφέρον.

Χ.Π.: Κάποια άλλα μέτρα π.χ. με βάση τον περίφημο αριθμό μαθητών της τάξης;

Αυτό είναι πρόβλημα. Ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι πρόβλημα, διότι τα τελευταία χρόνια λειτουργούν τμήματα άνω των 22 ατόμων μέσα στο τμήμα. Δύο ή τρία παιδιά να λείψουν και κυρίως ανάλογα ποιος θα λείπει, δύο ή τρία παιδιά βλέπεις φοβερή διαφορά στο χειρισμό αυτών των παιδιών. Και κυρίως αν αυτά τα παιδιά είναι αυτής της κατηγορίας και λείπουνε, το μάθημα ρολάρει πιο ενδιαφέρον. Γίνεται πιο ενδιαφέρον. Τώρα γι' αυτά πώς θα βοηθηθούν... Αν συμμετείχαν τα ίδια, να άλλαζε το πλαίσιο και να συμμετείχαν τα ίδια αυτά τα παιδιά σε ένα τμήμα που θα απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο σε αυτούς, μετά πάμε σε ρατσιστικές συμπεριφορές και αντιλήψεις, που δεν θέλουμε καν να τις συζητάμε.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει η πιθανότητα ένας μαθητής να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Όχι. Λέω όχι, γιατί έχω προσωπική εμπειρία με δύο μαθητές μας, οι οποίοι ήρθαν από το Δημοτικό με πολύ χαμηλή βαθμολογία και ξεκίνησαν από την Α΄ Γυμνασίου και ξεκίνησαν μία ανοδική πορεία. Έφυγαν από εμάς στην Γ΄ Γυμνασίου ανοδικά, συνεχίστηκε αυτή η πορεία και στο Λύκειο και πέρασαν σε μία Σχολή μάλιστα. Σε Σχολή των ΑΕΙ. Μία μαθήτρια που θυμάμαι, καλή της ώρα και είναι φοιτήτρια τώρα στο Παιδαγωγικό, συγκέντρωσε 16.500 μόρια. Το παιδί που ήρθε εδώ, ήταν ένα παιδί που δεν μπορούσε να καταλάβει πράγματα, αλλά έκανε φοβερή προσπάθεια και μόνη της. Και επίσης, επειδή ρίχνουμε τα βάρη πολλές φορές στην οικογένεια, δεν είχε οικογένεια που να τη στηρίξει. Ήταν μόνο του το παιδί που ήθελε να κάνει πράγματα. Γιατί πολλές φορές ρίχνουμε τα βάρη στην οικογένεια και παραμελούμε λίγο την προσπάθεια του παιδιού που πρέπει να καταβάλει μόνο του.

Χ.Π.: Οπότε ενδεχομένως οι αποτυχίες οι συσσωρευμένες και να υπάρξουν παλαιότερα, ή να είναι ένα παιδί στην Α΄ Γυμνασίου ή στην Β΄ Γυμνασίου σε αυτό το φάσμα, υπάρχει περίπτωση στην Γ΄ Γυμνασίου να το ξεπεράσει;

Υπάρχει περίπτωση. Τώρα δεν ξέρω σε τι ποσοστό μπορεί να συμβαίνει αυτό. Μπορεί οι ενδεχόμενες αποτυχίες οι προηγούμενες να έχουν φρενάρει το μαθητή, άρα

και τη διάθεσή του να συνεχίσει. Εγώ προσωπικά όμως είχα δύο τέτοιες εμπειρίες, οπότε τις καταθέτω.

X.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Η βαθμολογία αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Όχι, γιατί πάντα δίνεις μία ευκαιρία, έστω και σε αυτό το μαθητή να μην απογοητευθεί. Παρ' όλα αυτά δεν τον ανταμείβεις, όπως ανταμείβεις τα υπόλοιπα παιδιά που προσπαθούν. Αλλά όχι. Η βαθμολογία δεν αποτυπώνει, θα λέγαμε, την αξία του μαθητή και την προσπάθειά του. Μπορεί να αποτυπώνει την προσπάθεια, τη μειωμένη πολλές φορές προσπάθεια. Παρ' όλα αυτά ο καθηγητής δεν είναι τιμωρός. Η βαθμολογία επειδή λειτουργεί έτσι όπως λειτουργεί στα σχολεία, δεν θα τιμωρήσεις το παιδί με τη βαθμολογία σου. Δεν θα του στερήσεις έστω... να το βάλεις στα πατώματα. Δεν το κάνουμε αυτό. Προσωπικά δεν το κάνω.

X.Π.: Υπάρχει περίπτωση η βαθμολογία που παίρνει ένας μαθητής στο τρίμηνο, στο τετράμηνο να μην αποτυπώνει την πραγματικότητα, με ποια έννοια; Να είναι π.χ. ένας μαθητής που αξίζει για 12 και να πριμοδοτηθεί λιγάκι και να πάει στο 13 ή στο 14; Να πάρει μία -δύο μονάδες επάνω;

Ναι.

X.Π.: Ο λόγος ουσιαστικά που ωθεί τον εκπαιδευτικό να το κάνει ποιος είναι;

Της ενθάρρυνσης.

X.Π.: Να δώσει ένα κίνητρο;

Ναι. Άλλωστε ποιοι είμαστε εμείς, ώστε να δώσουμε στο παιδί τη χαριστική βολή με τη βαθμολογία; Εγώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει ιδιαίτερα με αυτούς τους μαθητές, διότι ο άλλος έχει έρθει με σκοπό να μάθει, σε ακούει, δουλεύει, μαθαίνει. Με αυτούς τους μαθητές ο εκπαιδευτικός οφείλει να δουλεύει πολύ περισσότερο, να τους ωθεί σε μελέτη. Γιατί φτάνεις από το 12 να βάλεις 14; Γιατί βλέπεις ότι ανταποκρίθηκε σε αυτή σου την πρόσκληση. Ότι σου φέρνει το τετράδιο, ενώ δεν θα το έφερνε. Ότι σου γράφει μία άσκηση από τις τρεις που έχεις αναθέσει στην υπόλοιπη τάξη, ενώ δεν θα το έκανε. Αυτό το πριμοδοτείς.

Χ.Π.: Το φαινόμενο που ακούγαμε ή ενδεχομένως να ακούμε ακόμα, ότι σε κάποιους μαθητές οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία, έτσι ώστε να μην μείνουν μετεξεταστέοι, ή να μην μείνουν στην τάξη;

Το κάνουμε, ναι. Προσωπικά εφαρμόζω μία κουβέντα ενός σχολικού συμβούλου, που μας είχε πει τότε που διοριστήκαμε, ότι το παιδί πρέπει να τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Οπότε, οφείλεις να τον βοηθάς σε αυτό με οποιονδήποτε τρόπο μπορείς. Ένας τρόπος είναι και η προαγωγή του μέσω της βαθμολογίας. Οριακά πάντως. Οριακά θα περάσει στην επόμενη τάξη. Γιατί έτσι αδικείς μετά και τους καλύτερους, οπότε οριακά θα του δώσεις τη δυνατότητα να πάει στην επόμενη τάξη.

Χ.Π.: Ειδικά αφού μιλάμε για Γυμνάσιο που είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση;

Ναι.

Χ.Π.: Γι' αυτό εγώ ρώτησα στην αρχή εάν ο τρόπος που βαθμολογεί ο εκπαιδευτικός ίσως σχετίζεται με την υποεπίδοση. Γιατί αν π.χ. ένα παιδάκι στο Γυμνάσιο προαχθεί και πάει στο Λύκειο και μετά πάει στο Πανεπιστήμιο, μπορεί κάποια προβλήματα να έχουν παραμείνει και να μεταφέρονται στο Λύκειο;

Ναι, γίνεται αυτό. Και πολλές φορές σκέφτεσαι μήπως το παιδί παίρνει λάθος μηνύματα από αυτό που του κάνεις εσύ, γιατί ο καθηγητής για το παιδί λειτουργεί... Οπότε σου λέει «ο.k. Πήρα εγώ 11; Καλά είναι». Δεν είναι καλά όμως και του το εξηγείς. Του το έχεις εξηγήσει. Καταρχάς τα παιδιά ξέρουν μόνα τους τι πρέπει να πάρουνε. Έχουμε αρκετά έξυπνα παιδιά, ώστε να καταλαβαίνουν τι θα έπρεπε να πάρουν και για ποιο λόγο εσύ τους πας στο λίγο παραπάνω. Το ξέρουνε. Και είναι πολλά παιδιά που σου λένε «ευχαριστώ κυρία», γιατί καταλαβαίνουν. Το βήμα το επόμενο δεν κάνουν, να πάνε παραπάνω.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε τώρα, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης το μαθητή; Και αναφέρομαι σε λίγο πιο πρακτικά ζητήματα. Π.χ. αναφερθήκατε και εσείς στην ενισχυτική διδασκαλία. Είναι όντως ένα κομμάτι που μπορεί να βοηθήσει;

Δεν το συζητώ. Να στηριχθεί με το σωστό τρόπο όμως και από την πολιτεία και από την οικογένεια. Ναι μπορεί να βοηθήσει.

Χ.Π.: Πρέπει να γίνει σωστά;

Ξέρεις πώς θα μπορούσε να είχε γίνει πιο σωστά; Επειδή φέτος ήρθα κοντά με αυτό τον θεσμό... Θα πρέπει οι αιτήσεις για ενισχυτική, το ενδιαφέρον να ανιχνεύεται νωρίτερα. Δηλαδή, τώρα με τη λήξη της σχολικής χρονιάς να λέμε «ποιοι θα θέλατε από εσάς να παρακολουθήσετε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας;», για να μπορέσουν τα παιδιά να τα εντάξουν στο συνολικό τους πρόγραμμα. Διότι, από τη στιγμή που ξεκινάει η ενισχυτική διδασκαλία τα Χριστούγεννα, το παιδί έχει ήδη ξεκινήσει τη σχολική χρονιά, έχει μπει και σε όλες τις υπόλοιπες του υποχρεώσεις, τουτέστιν αθλήματα, ξέρονες γλώσσες και κάποια άλλα χόμπι, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να βάλει την ενισχυτική διδασκαλία στο πρόγραμμά του. Είχαμε και τέτοιες περιπτώσεις. Που σημαίνει ότι εάν λειτουργεί θεσμικά σωστά, ίσως είναι πιο πετυχημένο το σύστημα. Θα το γράψω και στις παρατηρήσεις μου φέτος στην ετήσια έκθεση. Αν μας ακούσει κανείς...

Χ.Π.: Και επειδή αναφερθήκατε και πριν, οι μαθητές που όντως τη χρειάζονται έρχονται;

Έρχονται οι άλλοι και μου κάνει εντύπωση. Άρα αυτό το παιδί δεν έχει και τη στήριξη. Εγώ του το λέω για παράδειγμα που είμαι εδώ και τον βλέπω. Έχω δει αυτά που πηγαίνουν που έχουν δει διαφορά. Έχουν σημειώσει καλύτερη επίδοση. Και λες «γιατί δεν συμμετέχεις;». «Βαριέμαι. Κυρία καθόμαστε επτά ώρες. Να καθίσουμε και άλλες τρεις; Δεν είναι λίγο δύσκολο για εμάς;». Δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά.

Χ.Π.: Αν υπήρχε μία ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Τη χρειάζονται την ψυχοπαιδαγωγική στήριξη. Όχι ίσως αυτή που τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός, όποιος εκπαιδευτικός την προσφέρει, αλλά θα χρειαζόταν ίσως πιο εξειδικευμένη φροντίδα, υποστήριξη από ψυχολόγο σχολικό. Εμμέσως πλην σαφώς κάνουμε νύξη και για το ότι δεν υπάρχουν στα σχολεία μας σχολικοί ψυχολόγοι. Βοηθάνε κάθε παιδί. Πιστεύω ότι θα είχαμε πολύ καλά αποτελέσματα. Θα τα βοηθούσαμε δηλαδή και στο να γίνουν πιο συγκροτημένες προσωπικότητες πρώτα απ' όλα και μία συγκροτημένη προσωπικότητα θα βρει και τον τρόπο να γίνει και καλύτερη στα μαθήματα εφόσον το θελήσει.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή και πώς την δικαιολογείτε;

Πολύ κουβέντα στα διαλείμματα, εξατομικευμένες ασκήσεις τους βάζω. Πολλές φορές δεν τους φορτώνω και με τις ασκήσεις που φορτώνω όλη την υπόλοιπη τάξη, παρά τους λέω «εσείς θα κάνετε αυτή», η οποία είναι και πιο εύκολη και δεν θέλει και πολύ χρόνο, ώστε να μην βαρεθείς να την κάνεις. Προσπαθείς να τον εντάξεις όσο πιο γρήγορα γίνεται μέσα στη σχολική διαδικασία. Είναι αυτονόητο ότι κάποιες στιγμές είμαστε και αυστηροί μαζί τους πολύ, γιατί δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Ο εκπαιδευτικός είναι και αυτός άνθρωπος. Οι δείκτες υπομονής κυμαίνονται από εώς. Είμαστε πολλές φορές και αυστηροί μαζί τους, που δεν θα έπρεπε. Θα έπρεπε να είμαστε πιο υπομονετικοί.

Χ.Π.: Γι' αυτή την ομαδο-συνεργατική που λέμε και τη συζητάμε;

Αν θα μπορούσε να αποδώσει σε αυτή την κατηγορία; Ναι. Αποδίδει. Όχι όμως όσο θα περίμενε κανείς πιστεύω. Όπου την έχω εφαρμόσει εγώ προσωπικά, αποδίδει, αλλά όχι όσο θα ήθελα. Πάντως αποδίδει. Γιατί εκεί παρακινείται ο μαθητής.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 11η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα που συμμετέχετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα απλώς για την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41 με 50.

Χ.Π.: Με την ίδια λογική, θα ήθελα να μου απαντήσετε για τα χρόνια προϋπηρεσίας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

16 έως 25.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Στην Αθήνα πτυχίο Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι δεν υπάρχει.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση- αναγνώριση του προβλήματος σε σχέση με τις δύο έννοιες που χρησιμοποιούμε, τη «σχολική αποτυχία» και την «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω σχολική αποτυχία πώς καταλαβαίνετε τον όρο;

Θεωρώ ότι ο όρος αποτυχία είναι σχετικός. Νομίζω ότι όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να είναι επιτυγχόντες, να έχουν επιτυχίες, αλλά για ποικίλους λόγους δεν συμβαίνει αυτό. Τώρα οι λόγοι αυτοί έχουν να κάνουν και με το σπίτι, δηλαδή με προβλήματα που προκύπτουν στην οικογένεια, αλλά και με το σχολείο, τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υλικοτεχνική υποδομή, ασφαλώς ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει ρόλο. Δυνητικά όλα τα παιδιά μπορούν να είναι επιτυγχόντες και επιτυχούσες. Αλλά για αυτούς τους λόγους, για τους οποίους βέβαια αναφέρομαι γενικά...

Χ.Π.: Σαν όρο πώς τον σκέφτεστε; Π.χ. σχολική αποτυχία, σε αυτό το φάσμα μπορεί να ανήκει ένα παιδί το οποίο ίσως δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο.

Ίσως δεν έχει τα κατάλληλα κίνητρα το παιδί για να στρέψει το ενδιαφέρον του κάπου εστιασμένα. Θεωρώ ότι κάθε παιδί έχει, να το πούμε λαϊκά, το κουμπί του. Κάτι δηλαδή, το οποίο θα το ερεθίσει να μπει σε μία διαδικασία σκέψης και δράσης διαφορετική και είναι ένα στοιχείο αυτό. Δηλαδή, να βρούμε αυτό το κουμπί και να το πατήσουμε. Γενικά τα παιδιά έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Δεν έχουν όλα τα ίδια ενδιαφέροντα και θα πρέπει ο διδάσκων νομίζω, αυτός είναι ο κύριος πυροδότης αυτής της διαδικασίας τροφοδότησης και αυτοτροφοδότησης, να βρει τρόπους να ερεθίσει αυτό το ενδιαφέρον του παιδιού, του αδιάφορου παιδιού, του παιδιού που δεν θέλει να ανταποκριθεί σε μία διαδικασία τροφοδότησης.

Χ.Π.: Αν πάμε στον όρο υποεπίδοση, αυτό τον όρο πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Πάλι προς την ίδια κατεύθυνση είμαστε. Δηλαδή το παιδί ενώ έχει τις δυνατότητες, μπορεί να ανταποκριθεί στα δεδομένα, στα ζητούμενα, για ποικίλους λόγους δεν θέλει, αρνείται και έχουμε ως αποτέλεσμα την υποεπίδοση. Δηλαδή μία κατάσταση ή αδιαφορίας ή μειωμένης απόδοσης.

Χ.Π.: Ουσιαστικά είναι μία επίδοση που είναι χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη;

Ναι. Δυνητικά μπορεί το παιδί να το δώσει για οκτώ, αλλά αποδίδει για τέσσερα και αυτή τη διαφορά εμείς θα πρέπει να τη διερευνήσουμε, να δούμε γιατί δεν αποδίδει οκτώ και αποδίδει τέσσερα; Είναι ένα στοιχείο, το οποίο πρέπει να κερδίσουμε.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι που είναι στην Γ' Γυμνασίου και οι γνώσεις του έχουν μείνει στην Α' ή στην Β';

Υπάρχουν. Κενά μαθησιακά τα οποία φέρουν τα παιδιά από προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα οποία βεβαίως είναι ένα ζήτημα. Θα πρέπει να εξεταστούν, θα πρέπει να καλυφθούν με κάποιο τρόπο. Βέβαια δεν είναι πάντα εύκολο, διότι έχουμε διαβαθμίσεις πρόσθεσης υλικού και θα πρέπει κάθε φορά να κρατάμε τους μέσους όρους. Δεν είναι εύκολο. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται μία εξατομικευμένη αντιμετώπιση.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτηση θα ήθελα να μου πείτε πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας

καθημερινότητα. Πώς το συναντάτε δηλαδή; Έχετε δει παιδιά που ανήκουν σε αυτό το πλαίσιο που «είναι αποτυχημένα»;

Αποτυχημένα... Εγώ δεν θα βιαζόμουν να καταλήξω στο χαρακτηρισμό «αποτυχημένος», διότι έχει αποδειχθεί και στατιστικά ότι παιδιά τα οποία στο σχολείο υποαποδίδουν, δεν αποδίδουν αυτό που δυνητικά μπορούν να αποδώσουν, αργότερα όχι μόνο αποδίδουν αυτό που μπορούν, αλλά καταβάλλουν προσπάθειες και αποδίδουν πολύ περισσότερο από αυτό που θα περίμενε κανείς. Επομένως δεν θα βιαζόμουν να πω «αποτυχημένο», να χαρακτηρίσω αποτυχημένο ένα παιδί.

Χ.Π.: Δεν έχετε δει στο σχολείο κάποια περίπτωση ενός μαθητή, ο οποίος δεν τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα, είναι λίγο αδιάφορος;

Υπάρχουν και τέτοιες περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής. Υπάρχουν και πολύ δύσκολες περιπτώσεις, πολύ δύσκολες που πολλές φορές ο διδάσκων σηκώνει τα χέρια ψηλά. Προσπαθεί, συζητάει, ξανασυζητάει και δεν έχουμε αποτέλεσμα. Αλλά αυτές είναι νομίζω πολύ λίγες περιπτώσεις, ελάχιστες και θεωρώ ότι χρήζουν και άλλης συνδρομής, δηλαδή να συντρέξουν και άλλοι ειδικοί για να βρεθεί μία λύση, μία διέξοδος. Αλλά αυτές επαναλαμβάνω ότι είναι πολύ λίγες περιπτώσεις, σπάνιες, παντελούς άρνησης, παντελούς άρνησης συμμετοχής στην οποιαδήποτε διαδικασία. Και πάλι κρατάω μία επιφύλαξη μήπως υπάρχει ένας τρόπος να προσεγγίσεις... αλλά θέλει μία προσπάθεια, η οποία χρειάζεται και χρόνο και μια διαφορετική δομή του σχολείου. Ούτε το ένα υπάρχει σε επάρκεια, ούτε το άλλο.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα δικά σας τα μαθήματα, στα μαθήματα τα φιλολογικά γενικότερα;

Αυτό γίνεται με τις συνήθειες μεθόδους, δηλαδή με την εξέταση στην τάξη την προφορική και με γραπτά διαγνωστικά τεστ, όπου εκεί βλέπουμε κατά πόσο έχει γίνει επαρκής πρόσκτηση του υλικού, του μαθησιακού υλικού, ή όχι. Υπάρχει μία συνεχής διαδικασία τροφοδότησης και επανατροφοδότησης. Θεωρώ ότι και αυτές οι μέθοδοι είναι ελλιπείς. Θα έπρεπε κάπως διαφορετικά να προσεγγιστεί το κάθε παιδί, αλλά εδώ έχουμε να κάνουμε με άλλου είδους συστήματα, δηλαδή πιο ολιγομελή τμήματα, μία άλλη δομή του ωρολογίου προγράμματος, άλλα εργαλεία, διότι και τα εργαλεία παίζουν ρόλο. Όταν λέω εργαλεία εννοώ οπτικοακουστικά μέσα και βιβλία ασφαλώς, που εδώ είναι μια πολύ μεγάλη κουβέντα τι εργαλεία έχουμε και πως προσεγγίζουμε

το μαθητή με τη βοήθεια αυτών των εργαλείων. Έχουμε μία εικόνα. Θεωρώ ότι δεν είναι η ιδανική εικόνα, αλλά είναι κατά προσέγγιση μία εικόνα ασφαλής θα λέγαμε.

X.Π.: Πολλές φορές συναντάμε φιλολόγους να λένε ότι καταλαβαίνουμε πότε ένα παιδάκι έχει πρόβλημα είτε μία υποεπίδοση ή μία σχολική αποτυχία, όταν καλά-καλά μας έρχεται από το Δημοτικό και δεν μπορεί να γράψει, ή του βάζουμε να γράψει πέντε σειρές και δεν μπορεί να γράψει ούτε μία.

Έχουμε και τέτοια φαινόμενα. Εμένα με έχει προβληματίσει. Ειδικά τα τελευταία χρόνια με προβληματίζει αυτό το φαινόμενο. Δεν ξέρω που οφείλεται. Έχει αλλάξει, από όσο ξέρω έχει αλλάξει η φιλοσοφία στο Δημοτικό. Δεν είναι πλέον το Δημοτικό τόσο σχολαστικό, όσο ήταν παλαιότερα. Δίνεται περισσότερη έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού, πώς θα διαφυλάξουμε αυτή την υγική ανάπτυξη της προσωπικότητας και δεν θα έλεγα δευτερευόντως, αλλά δεν δίνουν τόσο μεγάλη έμφαση στο μαθησιακό αντικείμενο. Εκεί το αποδίδω. Γενικά υπάρχει μία διάθεση να μην το δούμε τόσο αυστηρά το φαινόμενο. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι παράγοντες. Τα παιδιά ευτυχώς ή δυστυχώς, δεν θα το κρίνω εγώ, μπαίνουν από νωρίς στο παιχνίδι της τεχνολογίας. Η τεχνολογία γενικά έχει μία τάση να ωθεί προς απλοποίηση των πραγμάτων και ο τρόπος που γράφουν στα ηλεκτρονικά μέσα, αυτά τα λεγόμενα greeklish είναι μία μάστιγα. Τι να κάνουμε; Αυτό το παρατηρούμε βέβαια στο Γυμνάσιο περισσότερο, ειδικά στα κείμενα που αναπτύσσεται ο προβληματισμός τους, ότι υπάρχει ένα θέμα. Υπάρχει ένα θέμα.

X.Π.: Στα άλλα μαθήματα; Την ιστορία ή τα αρχαία;

Και εκεί δεν είναι πάρα πολύ ικανοποιητική η εικόνα. Δυστυχώς η ιστορία είναι ένα μάθημα το οποίο επαφίεται στο πως θα διδαχθεί. Επαφίεται κυρίως στη διάθεση ή την προσωπικότητα του διδάσκοντα. Είναι ένα μάθημα, που κατά την άποψή μου πρέπει να ανατίθεται σε έναν εκπαιδευτικό που πραγματικά θέλει να το κάνει το μάθημα. Από την άλλη έχουμε και τα βιβλία, τα οποία δεν βοηθούν. Είναι βιβλία στην πλειοψηφία τους κακογραμμένα και κακό-οργανωμένα. Ο συνδυασμός αυτών των δύο είναι... ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει πολύ μεγάλη διάθεση να μεταδώσει ιστορική γνώση και ενός κακού βιβλίου, είναι νομίζω ο χειρότερος συνδυασμός. Διότι τα παιδιά, κακά τα ψέματα, δεν την αγαπούν την ιστορία, όπως δεν αγαπούν και τα αρχαία. Μεγάλο κεφάλαιο τα αρχαία, το οποίο χρήζει συζήτησης, διεξοδικής συζήτησης και σοβαρής συζήτησης, η οποία δεν γίνεται σε δημόσιο επίπεδο και

δυστυχώς κάποια στιγμή θα μας απασχολήσει πάρα πολύ. Αν θέλετε μπορώ να αναπτύξω τις απόψεις μου. Τα αρχαία, κατά τη δική μου άποψη, θα πρέπει να αλλάξουν χαρακτήρα στο Γυμνάσιο. Ειδικά στο Γυμνάσιο. Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρξει ένα βιβλίο νέων και αρχαίων ελληνικών και εκεί μέσα να περνάει η διαχρονική εξέλιξη της γλώσσας με ύλη εύπεπτη, παραδείγματα μέσα από την καθημερινότητα των παιδιών, ούτως ώστε να το κάνουν όσο το δυνατόν πιο θελκτικό το μάθημα. Διότι αυτή τη στιγμή εγώ αυτό που εισπράττω, είναι ότι τα παιδιά να πω στην καλύτερη περίπτωση το αντιπαθούν το μάθημα. Το αντιπαθούν διότι είναι τα βιβλία με αυτό τον τρόπο δομημένα, το αντικείμενο διδάσκεται ξεκομμένα και εδώ πάλι επαφίεται στο φιλόλογο κατά πόσο θα τα φέρει λίγο τα αρχαία στα νερά των νέων ελληνικών. Θέλει μαεστρία, θέλει γνώσεις, θέλει πάθος για το αντικείμενο, ειδάλως μένει ένα ξεκομμένο, μία γλώσσα νεκρή, η οποία δεν έχει να δώσει τίποτα στη σημερινή νεολαία, η οποία έχει άλλα ενδιαφέροντα. Ένα βιβλίο ενιαίο νέων και αρχαίων ελληνικών. Έχουμε το βιβλίο των νέων ελληνικών, με ελληνική γλώσσα, όπου μελετούμε τη δομή και τα φαινόμενα της νέας ελληνικής γλώσσας, έχουμε και ένα άλλο όπου ξεκινάμε από τα αρχαία ελληνικά και φτάνουμε μέχρι τα νέα ελληνικά. Δεν μπορώ να υποδείξω εγώ πώς ακριβώς θα οργανωθεί αυτό. Θέλω ένα πάντρεμα, οργανικό πάντρεμα των αρχαίων με τα νέα ελληνικά, να φανεί ότι αυτή η γλώσσα δεν είναι κάτι ξένο. Είναι κάτι που μας ανήκει. Ανήκει στη γλώσσα που μιλάμε.

X.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που μπορεί να ανήκει στο φάσμα της υποεπίδοσης;

Τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο συνήθως υποαποδίδουν. Δν είναι βέβαια κανόνας, διότι υπάρχουν πολλές εξαιρέσεις παιδιών, που παρ' όλο που ανήκουν σε οικογένειες, ανήκουν σε εργατικές τάξεις κ.λπ. διαπρέπουν και πάνε καλά. Η αλήθεια είναι ότι τα μέσα που έχει κανείς να βοηθήσει το παιδί ασφαλώς έχουν να κάνουν με το οικονομικό υπόβαθρο, αλλά δεν θα κατέληγα στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες χαμηλών οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων υποαποδίδουν.

X.Π.: Το έχετε παρατηρήσει, απλά δεν είναι κανόνας;

Δεν θα έλεγα ότι είναι κανόνας. Βέβαια παρατηρείται, αλλά δεν έχει τόσο μεγάλη έκταση. Παλαιότερα είχε μικρότερη έκταση. Βέβαια σήμερα ίσως επειδή το

περιβάλλον είναι πολύ ανταγωνιστικό, ίσως σήμερα παρατηρείται περισσότερο. Υπάρχει αυτό το χάσμα.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών; Αναφερθήκαμε λίγο πριν, αλλά θα ήθελα να το πούμε λίγο καλύτερα. Γιατί ένα παιδάκι παρουσιάζει χαμηλή επίδοση;

Χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα νομίζω ότι παρατηρείται σε λίγες περιπτώσεις. Χαμηλή επίδοση σε κάποια μαθήματα, αυτό είναι πιο συχνό φαινόμενο. Τα παιδιά σήμερα είναι πιο υποψιασμένα αναφορικά με την κατάσταση στην αγορά εργασίας. Τα παιδιά σήμερα, ειδικά τα παιδιά της κρίσης, είναι πιο υποψιασμένα γύρω από την εν γένει οικονομική κατάσταση και έχουν αν όχι κατασταλάξει, έχουν ήδη μία εικόνα για το προς τα πού θέλουν να κατευθυνθούν και ανάλογα στρέφουν και το ενδιαφέρον τους. Και επειδή γενικά οι ανθρωπιστικές σπουδές, βέβαια παλαιότερα είχαν πέραση, ήταν δημοφιλείς στη χώρα μας, τώρα τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα μειωμένο ενδιαφέρον, το οποίο ολοένα και μειούται. Βλέπουμε πολλά παιδιά να στρέφονται προς τη θετική κατεύθυνση προς τις φυσικές επιστήμες. Αυτή η τάση είναι εμφανής. Και βέβαια γίνεται πιο δύσκολο το έργο των φιλόλογων. Το έργο του φιλόλογου σήμερα είναι πολύ δύσκολο. Ο φιλόλογος πρέπει να βρει τρόπους να κάνει ελκυστικό το αντικείμενό του. Τα εργαλεία που έχει είναι αυτά, τα ίδια, δεν έχουν αλλάξει τα εργαλεία. Τα βιβλία, ας πούμε, δεν έχουν αλλάξει. Άρα επαφίεται στη δική του προσωπικότητα, στη δική του προσπάθεια να κάνει πιο ελκυστικό το αντικείμενό του. Δεν είναι πάντα εύκολο, διότι τα παιδιά σήμερα έχουν πάρα πολλούς περισπασμούς εξωσχολικούς, βομβαρδίζονται με ένα πλήθος πληροφοριών, τα οποία θα λέγαμε ότι μπλοκάρουν μέσα τους όλους τους μηχανισμούς εκείνους που θα τους έκαναν πιο δεκτικούς σε κάτι. Έχουν κάπως στεγανοποιήσει τα πεδία ενδιαφερόντων τους μέσα τους και αυτό δυσκολεύει π άρα πολύ το έργο κάποιας κατηγορίας εκπαιδευτικών, όπως είναι οι φιλόλογοι και γενικά οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με θεωρητικά αντικείμενα.

Χ.Π.: Οπότε τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους. Η οικογένεια; Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ή ακόμα και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας;

Εγώ νομίζω ότι το αν το παιδί θα υπο-αποδώσει ή θα υπερ-αποδώσει δεν έχει να κάνει τόσο πολύ με τα υλικά μέσα που προσφέρει η οικογένεια, με τις βοήθειες που προσφέρει η οικογένεια στο παιδί, όσο με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και

μεγαλώνει το παιδί. Όταν είναι υγιές το περιβάλλον, νομίζω ότι αυτό βοηθάει περισσότερο το παιδί να συγκεντρωθεί, να εργαστεί όπως πρέπει και να αποδώσει όπως πρέπει. Εγώ εκεί θεωρώ ότι βρίσκεται το στοίχημα και όχι τόσο σε κάθε είδους βοήθειες που θα λάβει. Εννοώ φροντιστήρια...

Χ.Π.: Από όλους αυτούς τους λόγους που έχουμε αναφέρει όλη αυτή την ώρα, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί; Μπορούμε να κάνουμε μία κατάταξη; Εγώ από ότι καταλαβαίνω, βάζετε πρώτο λόγο το παιδί και το πόσο το ενδιαφέρει ένα μάθημα.

Αυτό σαφώς. Πόσο τον ενδιαφέρει, πόσο θεωρεί ότι το συγκεκριμένο μάθημα θα τον βοηθήσει να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα και να ακολουθήσει αργότερα έναν επαγγελματικό κλάδο. Βέβαια υπάρχει μία σύγχυση στο μυαλό των παιδιών. Δεν έχουν κατασταλάξει και πάρα πολλά. Βέβαια αυτό στο Γυμνάσιο θα λέγαμε ότι είναι ένα ζητούμενο. Παλαιότερα, επειδή έχω μία θητεία 20 χρόνων, παλαιότερα τα παιδιά νομίζω ότι πιο νωρίς επέλεγαν κάτι. Τώρα υπάρχει μία σύγχυση. Λογικό είναι, διότι έχουμε μία κονιορτοποιημένη αγορά εργασίας. Δυστυχώς έχουν κλείσει όλες οι πόρτες. Υπάρχουν παιδιά τα οποία από τώρα σου λένε ότι «εγώ θα φύγω να πάω εξωτερικό». Δεν το συναντούσες αυτό τουλάχιστον σε παιδιά Γυμνασίου. Υπάρχει μία σύγχυση και θεωρώ εν γένει ότι η κρίση έχει αγγίξει και αυτές τις ηλικιακές ομάδες. Δεν είναι τόσο ανυποψίαστα τα παιδιά για το τι συμβαίνει ή που πάει το πράγμα. Ήδη καταλαβαίνουν από τώρα. Αυτό πρωτίστως, δηλαδή το ενδιαφέρον, τα ενδιαφέροντά τους. Μετά τα παιδιά αναπτύσσουν και μια κριτική, έναν σκεπτικισμό, μία κριτική αναφορικά με το σημερινό σχολείο. Κατά πόσο ανταποκρίνεται το σημερινό σχολείο στις απαιτήσεις της αγοράς. Συζητάω συχνά και βλέπω ότι υπάρχουν παράπονα, υπάρχει κριτική αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές, τον τρόπο οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος. Υπάρχουν τέτοιου είδους προβληματισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να μας αγγίζουν. Σήμερα ειδικά θα πρέπει να καθίσουμε και να σκεφτούμε σοβαρά τι σχολείο θέλουμε. Όχι μόνο τι σχολείο θέλουμε, αλλά αυτό το σχολείο που θέλουμε ανταποκρίνεται στα στάνταρ και της αγοράς, αλλά και του διεθνοποιημένου περιβάλλοντος; Πρέπει να τα δούμε αυτά τα θέματα.

Χ.Π.: Αυτό μας οδηγεί πολύ ωραία στην επόμενη ερώτηση που είχα σκοπό να κάνω. Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή γενικότερα;

Η πρόοδος είναι μία πολύ γενική έννοια. Η πρόοδος ως προς τι;

X.Π.: Να καλυτερεύσει ο μαθητής από θέμα επίδοσης.

Νομίζω ότι το σχολείο τα δίνει τα ερεθίσματα. Βέβαια δεν τα δίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σας είπα προηγουμένως ότι χρειάζεται και ενισχυμένα οπτικοακουστικά μέσα, να γίνει πιο παραστατικό το μάθημα και χρειάζονται και εκπαιδευτικοί πιο συνειδητοποιημένοι στο ρόλο τους. Βέβαια ο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός δεν είναι ένα προϊόν, το οποίο βγαίνει με παρθενογένεση. Τον φτιάχνουμε τον εκπαιδευτικό. Και μία πολιτεία που θέλει να φτιάξει τον εκπαιδευτικό, σκύβει, αφουγκράζεται, κοιτάζει τα προβλήματά του, τις ελλείψεις του, τις ανάγκες του. Δεν υπάρχει αυτό το πράγμα. Οι εκπαιδευτικοί δυστυχώς δεν εκπαιδεύονται, διότι χρειάζεται μία συνεχής τροφοδότηση και ανατροφοδότηση. Να περνάνε από σεμινάρια, να αξιολογούνται ακόμα. Βεβαίως με ένα σύστημα αξιολόγησης σωστό και βέβαια να αμείβονται έτσι όπως πρέπει να αμείβονται.

X.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα ένας μαθητής να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών; Το έχετε συναντήσει αυτό;

Να αποθαρρυνθεί τελείως; Δεν νομίζω ότι ισχύει αυτό. Βέβαια να διαχωρίσω την περίπτωση όπου ένας μαθητής αντιμετωπίζει κάποια συγκεκριμένη αντιμετώπιση από κάποιον ή κάποιους συγκεκριμένους διδάσκοντες, μπορεί να λειτουργήσει αυτό αποθαρρυντικά. Δηλαδή να αναπτύξει μία άρνηση. Αλλά νομίζω ότι είναι θέματα, τα οποία μπορούν να συζητηθούν μέσα στη σχολική κοινότητα και να βρεθούν λύσεις. Ίσως οι εκπαιδευτικοί έχουμε αρκετά ευαίσθητες κεραίες και μπορούμε να καταλάβουμε ποιο παιδί αναπτύσσει άρνηση και γιατί την αναπτύσσει. Συζητάμε με τα παιδιά και βρίσκουμε λύσεις. Δεν νομίζω ότι υπάρχει τέτοιο θέμα.

X.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Όχι τόσο. Βεβαίως αδικίες υπάρχουν. Πάντοτε υπάρχουν, αλλά να σχετιστεί με τρόπο τόσο απόλυτο, δεν θα το έλεγα αυτό. Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία δύσκολη. Δεν είναι εύκολο να αξιολογείς έναν μαθητή. Όσο κι αν θέλεις να εξατομικεύσεις την προσέγγισή σου, πάντοτε θα υπάρχουν κενά στην αξιολόγησή σου. Πάντοτε θα αδικείς. Άλλα νομίζω ότι δεν θα αδικήσεις στο βαθμό που να τροφοδοτήσεις απογοήτευση ή παραίτηση. Όχι.

X.Π.: Με άλλα λόγια, η βαθμολογία που δίνει ένας εκπαιδευτικός, αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Απόλυτα όχι. Ποτέ. Ποτέ νομίζω δεν αποτυπώνει απόλυτα την πραγματικότητα.

X.Π.: Τι σημαίνει αυτό; Ότι πριμοδοτώ λίγο τους μαθητές;

Υπάρχει και αυτό το φαινόμενο να θέλεις λίγο να πριμοδοτήσεις. Υπάρχει και το στοιχείο της συμπάθειας ή ακόμα και της αντιπάθειας. Ανθρώπινο είναι. Βέβαια καλό είναι να τα πολεμούμε αυτά. Αλλά παρ' όλα αυτά υπάρχει. Αλλά νομίζω ότι η αξιολόγηση του μαθητή, επειδή είναι ένα θέμα πολύπλευρο και είναι και σύνθετο, θα πρέπει να προσεγγίζεται με μία σοβαρότητα από τον εκπαιδευτικό. Και όσο το δυνατόν να είναι απαλλαγμένοι από τέτοιου είδους κριτήρια συμπάθειας ή αντιπάθειας, συναισθηματικά κριτήρια. Δεν συμβαίνει πάντα, αλλά καλό είναι να γίνεται προσπάθεια να είναι απαλλαγμένοι από τέτοιου είδους στοιχεία.

X.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα τον μαθητή; Κάτι πιο πρακτικό σε σχέση με αυτά που αναφέραμε πριν.

Νομίζω ότι εάν ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει συγκεκριμένες ελλείψεις, καλό είναι μέσα από συζήτηση με τον μαθητή να υποδεικνύει τρόπους για να καλύψει τα όποια κενά έχει και τα οποία δεν μπορούν να καλυφθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

X.Π.: Ενισχυτική;

Η ενισχυτική έχει αποδειχθεί ότι δεν προσφέρει τελικά αυτά που τουλάχιστον αρχικά είχε σχεδιαστεί να προσφέρει.

X.Π.: Λειτουργούν προγράμματα. Φαντάζομαι και στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει σαν πρόγραμμα η ενισχυτική διδασκαλία, αλλά δεν ξέρω ακριβώς την αποτελεσματικότητά της ή κατά πόσο οι μαθητές που όσο τη χρειάζονται συμμετέχουν σε αυτή ή συμμετέχουν απλά κάποιοι μαθητές έτσι για να συμμετάσχουν.

Μάλλον προς τη δεύτερη εκδοχή πάμε. Το ασθενές ενδιαφέρον που βγάζει ο μαθητής μέσα στην τάξη νομίζω ότι μεταφέρεται και στο χώρο της ενισχυτικής. Δεν νομίζω ότι συμβαίνει κάτι διαφορετικό.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς προσωπικά για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή και πώς την δικαιολογείτε;

Η συζήτηση. Με τον μαθητή συζήτηση. Εκεί διαπιστώνεις ποιες είναι οι ανάγκες, ποιες είναι οι προτεραιότητές του και ανάλογα ανατροφοδοτείς. Έτσι γίνεται η ανατροφοδότηση. Μέσα από τη συνεχή επαφή και συζήτηση.

Χ.Π.: Και αυτή η περίφημη ομαδοσυνεργατική που πολλές φορές συζητάμε; Σαν πρακτική βοηθάει;

Όχι. Εγώ είμαι υπέρ της εξατομικευμένης προσέγγισης. Βέβαια προσφέρει και η ομαδοσυνεργατική, αλλά είμαι πιο πολύ της εξατομικευμένης. Της συζήτησης πρόσωπο με πρόσωπο με τον μαθητή.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 12η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία τα αξιολογούμε καθαρά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Άνω των 50.

Χ.Π.: Τα χρόνια προϋπηρεσίας θέλω. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

Οκτώ με 15.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλολογίας Ιωαννίνων. Νεοελληνικό Τμήμα.

Χ.Π.: Έχετε κάποιο άλλο τίτλο; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με μία συζήτηση και αναγνώριση του προβλήματος. Όταν σας αναφέρω την έννοια «σχολική αποτυχία» θα ήθελα να μου πείτε πώς καταλαβαίνετε τον όρο.

Αδυναμία του παιδιού να παρακολουθήσει όσα απαιτούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα και να ανταποκριθεί σε αυτά.

Χ.Π.: Ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη σχολική αποτυχία μιλάμε για παιδιά, τα οποία δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Ναι.

Χ.Π.: Δεν έχουν πάρει τις γνώσεις;

Ή το σχολείο δεν τους τα έχει δώσει.

Χ.Π.: Με τον όρο «υποεπίδοση» θέλω να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Αν βάζαμε σε μία κλίμακα εγώ θα μιλούσα για αυτούς που παλαιότερα λέγαμε μέτριους μαθητές ή προς τα κάτω. Πιθανά να έχουν αδυναμία στην κατανόηση, στο να αποδώσουν όπως πρέπει, να μη μπορούν να γράψουν στα διαγωνίσματα.

Χ.Π.: Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι η υποεπίδοση αναφέρεται σε μαθητές που η επίδοσή τους είναι χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη;

Ναι, από το μέσο όρο.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι π.χ. που είναι στην Γ΄ Γυμνασίου οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Α΄ ή στην Β΄;

Ναι, θα μπορούσε να είναι και αυτό. Δεν έχει μεγάλη διαφορά από με τη σχολική αποτυχία. Εγώ το θεωρώ κομμάτι της σχολικής αποτυχίας αυτό όμως.

Χ.Π.: Με βάση αυτή τη συζήτηση, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Το συναντάτε;

Πάρα πολύ. Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών ανήκει είτε στην μία κατηγορία, είτε στην άλλη.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα δικά σας μαθήματα, στα φιλολογικά;

Αδυναμία ανάγνωσης, αδυναμία γραφής, αδυναμία κατανόησης, ορθογραφικά λάθη, συντακτικά λάθη.

Χ.Π.: Στο κομμάτι της ιστορίας;

Από τη στιγμή που έχουν αδυναμία ανάγνωσης προφανώς αδυνατούν να κατανοήσουν. Δεν μπορούν να διαβάσουν καν το μάθημα. Περιορισμένο λεξιλόγιο.

Χ.Π.: Και τα αρχαία μας;

Στα αρχαία μπορεί να πηγαίνουν και καλύτερα κάποιες φορές τα παιδιά, με την έννοια ότι ξεκινάνε από την αρχή στην Α΄ Γυμνασίου και δεν κουβαλάνε τα κενά, που μπορεί να έρχονται από το Δημοτικό. Οπότε προσαρμόζονται λίγο πιο εύκολα. Μιλάμε για το πρωτότυπο κείμενο, όχι για το μεταφρασμένο. Στο μεταφρασμένο οι δυσκολίες είναι οι ίδιες με τα μαθήματα των νέων ελληνικών.

Χ.Π.: Οπότε ουσιαστικά το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τα φιλολογικά είναι ακριβώς το θέμα της ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής λόγου;

Ναι.

Χ.Π.: Και στο προφορικό κομμάτι ισχύει αυτό;

Και στο προφορικό.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα; Έχετε κάτι υπόψη σας;

Όταν λέτε προφίλ, εννοείτε γνωστικό, κοινωνικό, οικονομικό;

Χ.Π.: Όλα αυτά που είπατε.

Συνήθως είναι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Πιθανά είναι και αρκετοί μετανάστες. Δεν έχουν την ανάλογη βοήθεια από το σπίτι ή η βοήθεια φτάνει στο σημείο «τα παρκάρουμε σε ένα κέντρο μελέτης και τελειώσαμε». Θεωρώ ότι δεν έχουν την απαιτούμενη βοήθεια από το σπίτι κυρίως. Πέρα από τα παιδιά που έχουν δυσλεξία.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών γενικότερα;

Εγώ θα έλεγα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρώτο. Και μπορώ αυτό να το τεκμηριώσω πρώτα απ' όλα με το γεγονός ότι στο Δημοτικό, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ μεγάλα τα τμήματα με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην έχει την ευκαιρία να αφοσιωθεί σε όλα τα παιδιά και να αφιερώσει το χρόνο που πρέπει και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά που δεν έχουν την αντίστοιχη βοήθεια στο σπίτι να μένουν πίσω και να μη μπορούν να ενταχθούν από εκεί και πέρα μέσα στο σχολείο. Αυτό θεωρώ το πρώτο και κύριο. Τώρα μπορεί να υπάρχουν και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Μπορεί να υπάρχει αδιαφορία από την οικογένεια, μπορεί να υπάρχει μία αντίληψη ότι το σχολείο είναι καταπίεση και αυτό περνάει και σαν αρνητική προδιάθεση στα παιδιά.

Χ.Π.: Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ή τα οικονομικά γενικά της οικογένειας επηρεάζουν;

Ναι, γιατί δεν μπορούν να δώσουν τη βοήθεια που κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε όμως να τη δώσει το σχολείο. Δεν είναι υποχρεωμένος ο γονέας να προσφέρει την επιπλέον βοήθεια, γιατί ακριβώς δεν έχει τη δυνατότητα. Δεν την έχουν όλοι. Αυτό είναι κομμάτι του σχολείου με δομές που δεν υπάρχουν.

X.Π.: Βάζοντας σε μία κατάταξη τους λόγους ποιοι από τους παραπάνω είναι σημαντικοί; Εσείς βάζετε πρώτο την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος;

Την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία προέρχεται από την πολιτεία. Και μετά την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο του γονέα. Μη φτάσουμε στο σημείο να πούμε, ότι στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος φταίει ο δάσκαλος, δεν είναι καλός ο δάσκαλος. Εγώ θεωρώ ότι φταίει το σύστημα και όχι ο δάσκαλος.

X.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Με μικρότερα τμήματα, με ενισχυτική διδασκαλία, με προσπάθεια τα παιδιά που έχουν μείνει πίσω... μπορεί να υπάρχει επιμερισμός, μπορεί να υπάρξει ένταξη, μπορεί να υπάρχει οτιδήποτε, να μπορέσουν να φτάσουν το υπόλοιπο επίπεδο της τάξης.

X.Π.: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... θα γίνω κακιά, αλλά για να είναι ουσιαστική, μάλλον για να προσφέρει, πρέπει να είναι ουσιαστική. Το να με πάνε σε μία αίθουσα, να μου βάλουν δύο πανεπιστημιακούς, να μου πουν τις θεωρίες της μάθησης, εμένα δεν με ικανοποιεί. Και επειδή έτυχε να περάσουμε και επιμόρφωση, όχι έτυχε, ήταν προϋπόθεση, δε νομίζω ότι μας πρόσφερε και πολλά πράγματα, όπως έγινε. Προφανώς και είναι αναγκαία, αλλά να γίνει σε άλλη βάση. Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να δώσουν άδεια στους εκπαιδευτικούς, άδεια εννοώ από την εργασία και να πάνε ένα χρόνο στο πανεπιστήμιο.

X.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την απόδοσή του;

Προφανώς, εννοείται. Θεωρώ ότι είναι το α και το ω.

Χ.Π.: Υπάρχει δηλαδή περίπτωση ένα παιδί να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Προφανώς ναι.

Χ.Π.: Αυτό το συναντάτε και από τα παιδάκια που έρχονται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ή το συναντάτε και μεταξύ Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου;

Νομίζω ότι είναι και το ένα και το άλλο. Συνδυαστικά δουλεύουν. Δηλαδή για ένα παιδί που έρχεται και δεν μπορεί να ανταποκριθεί, έρχεται με αδυναμίες και δεν μπορεί να ανταποκριθεί και στο Γυμνάσιο, τότε μετά σχεδόν έχει χάσει το παιχνίδι.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Ο βαθμός αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Αν η πραγματικότητα είναι το αν θα γράψω όλα τα ρήματα π.χ. ναι, την αποτυπώνει. Αν η πραγματικότητα είναι το ότι δεν έχω τη δυνατότητα την κοινωνική να το κάνω αυτό, όχι δεν το αποτυπώνει. Θεωρώ ότι ο βαθμός είναι πολύ σχετικός, αλλά από την άλλη αποτυπώνει αυτό που έχει ο δάσκαλος μπροστά του, ο καθηγητής μπροστά του.

Χ.Π.: Υπάρχει το φαινόμενο πριμοδότησης ενός μαθητή;

Σπάνια θεωρώ. Μεροληψία μιλάτε;

Χ.Π.: Όχι. Ένα παιδάκι το οποίο αξίζει για 14 να του βάλουμε 15 ή 16, προκειμένου να το ενθαρρύνουμε, να το βοηθήσουμε.

Ο βαθμός του μαθητή έχει άμεση σχέση και το βαθμό των υπολοίπων μαθητών. Θεωρώ ότι ναι μπορεί να γίνει αυτό σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά την ίδια στιγμή ο δάσκαλος πρέπει να πριμοδοτήσει και τα άλλα παιδιά και το κάνει τις πιο πολλές φορές, γιατί αξιολογείς και σε σχέση με τους άλλους. Δεν αξιολογείς ένα πρόσωπο απέναντί σου. Έχεις και άλλα 20 μέσα στην τάξη. Οπότε η πριμοδότηση μπορεί και υπάρχει σε πολλούς θα έλεγα.

Χ.Π.: Η λογική του να βάλω ένα βαθμό προκειμένου το παιδάκι απλά να περάσει την τάξη ισχύει;

Ναι, ισχύει.

X.Π.: Υπάρχει αυτό το φαινόμενο που συζητάμε, ότι πλέον τα παιδιά δεν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να μένουν μετεξεταστέα; Να πάνε για Σεπτέμβρη;

Είναι θέμα αν θέλει η πολιτεία, γιατί έχω τύχει και σε περιστατικά που η διοίκηση ζήτησε με το επιχείρημα μην πάθει κάτι το παιδί και αυτοκτονήσει να περαστούν μαθητές, οι οποίοι ήταν πολύ... να μην το πω αδύναμοι. Δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν τέλος πάντων. Δεν ξέρω αν είναι θέμα των εκπαιδευτικών και άλλωστε αυτό προωθείται από παντού.

X.Π.: Οπότε ουσιαστικά ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να βάλει αυτό το βαθμό που βάζει στο παιδί; Είναι μόνο οι γραπτές επιδόσεις ή η συμμετοχή στην τάξη;

Μιλάτε για το βαθμό που θα τον περάσει την τάξη ή μιλάτε γενικά για το βαθμό;

X.Π.: Γενικότερα για το βαθμό και αν θέλετε και το δεύτερο.

Αν μιλάμε γενικά για το βαθμό οι λόγοι είναι η επίδοση στην τάξη, το γραπτό του, πόσο καλά ανταποκρίνεται σε αυτά που απαιτεί το αναλυτικό και όλο αυτό σε σχέση με το υπόλοιπο τμήμα πάντα. Τώρα αν μιλάμε για την πριμοδότηση των αδύναμων μαθητών, νομίζω ότι έχει να κάνει με ευρύτερη αντίληψη, κοινωνική αντίληψη και από τον εκπαιδευτικό και από την πολιτεία.

X.Π.: Αυτή η αντίληψη που λέτε, νομίζω εστιάζεται πολλές φορές και στο γεγονός ότι ίσως ο εκπαιδευτικός δεν θέλει να βάλει χαμηλή βαθμολογία κάτω από τη βάση ή προσπαθεί να βάζει πάντα πάνω από τη βάση;

Όχι. Όλοι βάζουν κάτω από τη βάση και αφήνουμε και μαθητές. Εμείς εδώ αφήσαμε πέρυσι και κάναμε και ενισχυτική τον Ιούνιο. Δεν ισχύει αυτό ότι δεν βάζουμε κάτω από τη βάση.

X.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα τον μαθητή και εννοώ πιο πρακτικά σε σχέση με αυτά που αναφέραμε πριν; Αναφερθήκατε εν μέρει στην ενισχυτική διδασκαλία.

Και στη μείωση του αριθμού των μαθητών.

X.Π.: Η ενισχυτική δουλεύει;

Όχι, δεν δουλεύει και πολύ. Δεν υπάρχει ενισχυτική. Υπάρχει ενισχυτική στα Γυμνάσια που ξεκινάει κάπου τα Χριστούγεννα και λειτουργεί σε ένα κέντρο σε όλη την πόλη, σε ένα -δύο δεν ξέρω πόσα είναι, και θεωρώ ότι δεν λειτουργεί όπως πρέπει. Παρ' όλο που θα μπορούσε να είναι μέσα στο σχολείο, να βοηθήσει τα παιδιά. Και ξαναεπανέρχομαι. Μείωση του αριθμού των μαθητών στην τάξη. Αλλιώς κάνεις μάθημα με δέκα και αλλιώς κάνεις με 20 και με 27 που είναι το απαιτούμενο όριο. Και επίσης, επειδή λέμε πάρα πολλά στην Ελλάδα και επειδή φωνάζουμε για την παραπαιδεία, στην παραπαιδεία δεν κάνουν 27 μαθητές μάθημα.

X.Π.: Κάποια ενδεχομένως ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Προφανώς. Επανέρχομαι στο γεγονός, ότι και σήμερα υπάρχουν μαθητές που θα μάθουν γράμματα. Αλλά και τότε από τους 35 που ήμασταν εμείς στην τάξη, οι 15 πέρασαν στο Πανεπιστήμιο.

X.Π.: Ενδεχομένως να χρειαζόταν μία ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Ναι χρειαζόταν. Όχι όμως με τη μορφή στέλνω από ένα ΕΣΠΑ ένα ψυχολόγο σε ένα σχολείο, που έρχεται τη μία μέρα, δεν προλαβαίνει καν να γνωρίσει τα παιδιά και την άλλη μέρα τον πάω στο άλλο σχολείο και την άλλη μέρα στο παραδίπλα. Γιατί έτσι λειτούργησαν, εδώ τουλάχιστον, πριν από κάνα δυο χρόνια. Είχαμε ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό μία μέρα την εβδομάδα, για πέντε ώρες και τις άλλες τέσσερις μέρες ήταν από ένα σχολείο. Αυτό δεν είναι ψυχοπαιδαγωγική στήριξη.

X.Π.: Άρα ενδεχομένως ένας σχολικός ψυχολόγος σε κάθε σχολείο;

Προφανώς ναι. Εγώ έτσι θεωρώ, ή τουλάχιστον σε ένα συγκρότημα σχολείου σε μόνιμη βάση.

X.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς προσωπικά για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή και πώς τη δικαιολογείτε;

Μιλάμε να βοηθήσω σε τι πράγμα;

X.Π.: Στο μαθητή, στο να καλυτερεύσει την επίδοσή του.

Αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να εξηγήσω όσο περισσότερα μπορώ και όσο πιο αναλυτικά με βάση το επίπεδο. Δηλαδή μπορώ να το πω και πέντε και έξι και επτά φορές διαφορετικά, για να μπορέσει να το καταλάβουν και αυτοί που είναι πιο

αδύναμοι. Το άλλο που μπορούμε να κάνουμε, είναι να προσεγγίζουμε τους μαθητές, αυτό που λέμε «να τους πιάσουμε με το καλό» για να παρακολουθήσουν. Και βέβαια είμαι και εγώ που φωνάζω κιόλας. Έχω και λίγο τη φωνή μου.

Χ.Π.: Αυτή η περίφημη ομαδο-συνεργατική;

Η περίφημη ομαδο-συνεργατική θέλει ένα άλλο σχολείο, όχι αυτό που έχουμε. Θέλει ένα σχολείο, που πρώτα απ' όλα από άποψη υποδομής να προσφέρεται. Ομαδο-συνεργατική δεν μπορώ να κάνω σε αυτές τις τάξεις που είναι στημένες για μετωπική διδασκαλία. Δεν μπορώ να κάνω στα μισά μαθήματα και την αμέσως επόμενη ώρα να πρέπει να ξαναστήσω τα θρανία. Δεν μπορώ να κάνω την ώρα που ο διπλανός μου, το άλλο τμήμα, γράφει διαγώνισμα. Ένα δεύτερο, πρέπει να περάσει σαν αντίληψη από τις πολύ μικρές τάξεις, γιατί που έχει περάσει στην Ελλάδα στην ομαδο-συνεργατική είναι ότι ο καλός μαθητής κάνει την άσκηση και οι άλλοι λένε ανέκδοτα γύρω-γύρω. Αυτό είναι το ένα. Και ένα δεύτερο, πρέπει το σχολείο να φύγει από τις εξετάσεις. Πώς θα κάνουμε ομαδο-συνεργατική; Ωραία να την κάνουμε και να αφιερώσουμε και μία και δύο και τρεις και πέντε ώρες. Και μετά από λίγο που θα έρθει να βγει η ύλη τι θα πούμε; Δεν βγήκε η ύλη γιατί εγώ έκανα ομαδο-συνεργατική; Στα λόγια είναι όλα πολύ ωραία, αλλά δεν μπορεί να μένουμε εκεί. Θέλουμε υποδομές για να το κάνουμε αυτό και θέλουμε να φύγει το σχολείο από τις εξετάσεις. Να βρουν τρόπο να φύγει το σχολείο από τις εξετάσεις.

Χ.Π.: Επιστρέφοντας στα της υποεπίδοσης κ.λπ. υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή συζήτηση σχετικά με ένα παιδί, το οποίο είναι κακό;

Υπάρχει.

Χ.Π.: Τι γίνεται σε αυτές τις περιπτώσεις;

Προσπαθούμε ο ένας να αντλήσουμε βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση από τον άλλο. Υπάρχει πάρα πολύ συχνά. Και των ίδιων ειδικοτήτων, αλλά και συνολικά υπάρχουν συνεδριάσεις που μπορεί να κρατήσουν και πολλές ώρες για το πώς θα βοηθήσουμε τον Μάριο π.χ., τον Κώστα, τον Γιάννη.

Χ.Π.: Έχουν γίνει κινήσεις στο συγκεκριμένο σχολείο που βρισκόμαστε, είτε από εσάς, για κάποια παιδιά, τα οποία ενδεχομένως είναι αδιάφορα; Έχετε συναντήσει κάτι τέτοιο και να αντιμετωπιστεί αυτό; Υπάρχουν αδιάφορα παιδιά;

Υπάρχουν αδιάφορα παιδιά. Σχετίζεται άμεσα όμως με όλο το προηγούμενο. Το παιδί που δεν έχει μάθει να διαβάζει αδιάφορα θα λειτουργήσει επτά ώρες στο σχολείο, γιατί αντικειμενικά δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο. Το παιδί που δεν έχει μάθει την προπαίδεια στα μαθηματικά, αδιάφορα θα λειτουργήσει στην εξίσωση, γιατί δεν θα την καταλαβαίνει. Λογικό δεν είναι;

Χ.Π.: Μήπως το σχολείο θα έπρεπε και οι εκπαιδευτικοί να βρουν ένα τρόπο να δώσουν επιπλέον κίνητρα;

Ναι. Αν έχουμε τον τρόπο να το πούμε. Ποιος ιάνανε ο τρόπος; Γιατί εμείς έχουμε προσπαθήσει και δεν βρήκαμε. Και εγώ ξαναλέω, τι άλλο τρόπο να βρούμε όταν το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει; Πώς θα τον κάνω να διαβάσει από τη στιγμή που ντρέπεται να διαβάσει γιατί ξέρει ότι συλλαβίζει; Όταν το έχω μέσα στην τάξη και αυτό το παιδί δεν μπορεί να ενισχυθεί από άλλες δομές, πώς... Άμα υπάρχει κάποιος τρόπος, να μας τον πούνε. Εμείς έχουμε προσπαθήσει. Δεν βρήκαμε κάποιον.

Χ.Π.: Οπότε σε όλο αυτό το πλαίσιο πώς μπορεί να νιώθει ένας εκπαιδευτικός και ένας φιλόλογος;

Ότι έχει πέσει πάνω του πολύ μεγάλο βάρος, χωρίς καμία βοήθεια και κάνει ό,τι μπορεί. Πιεσμένος πάρα πολύ νιώθει. Πιεσμένος. Και δεν βλέπει και πουθενά διέξοδο, γιατί από το πολύ απλό όπου και αν ζητήσεις καθοδήγηση, πόρτα θα συναντήσεις.

Χ.Π.: Σε όλο αυτό το πλαίσιο που συζητήσαμε και λίγο πριν για το όλο σύστημα, τι γνώμη σας για τα σχολικά εγχειρίδια θα ήθελα που ακούγονται διάφορα.

Δεν θεωρώ ότι ανταποκρίνονται σε αυτό που χρειάζεται. Από την άλλη όμως, επειδή πολλές φορές δίνοντας μία απάντηση, ενισχύεις μία άλλη. Θεωρώ απαραίτητο το σχολικό εγχειρίδιο. Η λογική που λέει θα δουλεύω με το πολλαπλό βιβλίο, αλλά το πολλαπλό βιβλίο θα το παίρνει ο μαθητής μόνος του ή ο καθηγητής θα βγάζει 500 φωτοτυπίες για να δουλεύει από 500 βιβλία που δεν υπάρχουν, σε αυτή τη λογική δεν είμαι σύμφωνη. Δεν είναι καλά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά είναι απαραίτητα τα σχολικά εγχειρίδια. Ας φροντίσουν να τα φτιάξουν.

Χ.Π.: Οπότε χρειάζεται μία αλλαγή;

Είναι απαραίτητα τα βιβλία. Μην πάμε στη λογική του φακέλου που πάμε σε κάποια μαθήματα.

Χ.Π.: Είμαι μία κίνηση αυτή που κάνουν με τα αρχαία να μην είναι εξεταζόμενο, είναι προς τη σωστή κατεύθυνση;

Όχι. Δεν μπορεί σε ένα σχολείο να υπάρχουν μισά μαθήματα έτσι και μισά αλλιώς. Ούτε όταν λέω ότι πρέπει να απαγκιστρωθεί το σχολείο από τις εξετάσεις, εννοώ ότι πρέπει να μην εξετάζονται τα αρχαία, αλλά στην Γ' Λυκείου να δίνουν αρχαία. Δεν μπορείς να κάνεις αποσπασματικές και σπασμωδικές παράλληλα κινήσεις. Ή θα βγάλεις τις εξετάσεις και θα τελειώσεις και θα βρεις να φτιάξεις ένα άλλο σχολείο, ή θα τις έχεις τις εξετάσεις και θα μπορείς να λειτουργείς για όλα τα μαθήματα το ίδιο. Κόβουμε τις εξετάσεις. Μαζί με τις εξετάσεις κόψαμε και ώρες. Μειώσαμε την ύλη και φτάσαμε στο σημείο να πάμε στο Λύκειο, να πάνε τα παιδιά Α' Λυκείου και αυτά που μέχρι τώρα θεωρούνταν διδαγμένα στο Γυμνάσιο, να μην έχουν διδαχθεί, γιατί έχουν βγει από την ύλη. Οπότε τι θα κάνουν τα παιδιά αφού πρέπει να τα δώσουν; Θα πάνε στο φροντιστήριο. Δεν είναι αυτονόητο;

Χ.Π.: Και φαντάζομαι ότι αυτό ισχύει και στο κομμάτι της ιστορίας;

Λιγότερο θεωρώ, αλλά ναι. Λιγότερο θεωρώ στην ιστορία, με την έννοια ότι αυτά που απαιτούνται πια, όχι σαν γνώση, αλλά σαν ύλη εξετάσεων είναι πιο πολύ θεματική.

Χ.Π.: Για το κομμάτι των γονέων θα ήθελα να πούμε. Επειδή αναφερθήκαμε ότι ενδεχομένως η οικογένεια να έχει κάποιο ρόλο στην υποεπίδοση, υπάρχει συνεργασία καθηγητή-γονέα;

Υπάρχει συνεργασία. Θεωρώ ότι μια μερίδα γονέων επιδιώκει το βαθμό. Μία δεύτερη μερίδα γονέων και η ίδια ίσως έχει κάνει αυτό που σας είπα πριν, έχει παρκάρει το παιδί στην παραπαιδεία και περιμένει από εκεί να... Μία κατηγορία γονέων δεν μπορεί και να θέλει. Δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Και υπάρχουν βέβαια και γονείς που ενδιαφέρονται, προσπαθούν. Φαίνονται και τα παιδιά. Είναι διαφορετικά.

Χ.Π.: Οπότε ξεχωρίζουν και τα παιδιά που έχουν την υποστήριξη από τους γονείς;

Ναι.

Χ.Π.: Μήπως και ο ρόλος του γονέα και η πίεση ενδεχομένως που ασκεί σε έναν εκπαιδευτικό, ίσως αυτό έχει επίδραση στο βαθμό που βάζει ο εκπαιδευτικός;

Όχι. Εμείς κάνουμε αυτό που νομίζουμε ότι πρέπει.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 13η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία απαιτούνται για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά θα ήθελα να σας ρωτήσω σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41 με 50.

Χ.Π.: Με την ίδια λογική θα ήθελα να μου απαντήσετε για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

Οκτώ με 15.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι και το Τμήμα;

Φ.Π.Ψ στα Ιωάννινα.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση γύρω από τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση» που χρησιμοποιούμε στην έρευνά μου. Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία θα ήθελα να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Σχολική αποτυχία τον αντιλαμβάνομαι ως μειωμένη επίδοση του μαθητή. Μειωμένη επίδοση μέσα στην τάξη όσον αφορά την απόδοσή του, αλλά και την εν γένει συμπεριφορά του. Εγώ το συνδέω και με τη συμπεριφορά. Όχι μόνο με την απόδοση στους βαθμούς. Η σχολική αποτυχία φαίνεται στο τέλος και κατά τη διάρκεια, αλλά ερμηνεύεται στο τέλος με το αν περνάει ο μαθητής ή μένει και επαναλαμβάνει την τάξη.

Χ.Π.: Μπορούμε να πούμε ότι με τον όρο σχολική αποτυχία θα μπορούσαμε να βάλουμε και κάποιους μαθητές που ίσως δεν έχουν επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο γενικότερα;

Εννοείτε να βάλουμε την έννοια της ενσυναίσθησης, αν δηλαδή οι ίδιοι οι καθηγητές ή οι διδάσκοντες τους καταλαβαίνουν;

Χ.Π.: Αυτό είναι μία ωραία προοπτική που δεν την είχα σκεφτεί. Εννοώ π.χ. ότι ένας μαθητής που μπορεί να ανήκει στο φάσμα αυτό της σχολικής αποτυχίας, ίσως δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από την άποψη των γνώσεων που έχει να πάρει ή ακόμα της κοινωνικοποίησης ή να μην έχει πάρει αυτά που πρέπει.

Ίσως να ισχύει και αυτό. Πολλές φορές ίσως να ισχύει και το πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός ότι δεν έχει το χρόνο ο διδάσκων να ασχοληθεί εξατομικευμένα με το μαθητή, που ενδεχομένως να μέσα στο σχολείο. Γιατί βλέπουμε πολλά παιδιά τα οποία «είναι έτοιμα», έχουν εφόδια, έρχονται και παιδιά τα οποία τα βλέπεις εντελώς ανέτοιμα, σαν να είναι σε άλλο κόσμο και να είναι εντελώς ξένα από την αίθουσα. Οπότε για να παρέμβει ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφήσει όλη την υπόλοιπη τάξη και να ασχοληθεί εξατομικευμένα με αυτά.

Χ.Π.: Πάμε στον όρο υποεπίδοση. Θα ήθελα να μου πείτε πώς την αντιλαμβάνεστε.

Την υποεπίδοση την αντιλαμβάνομαι σε σύγκριση με το μέσο όρο των άλλων μαθητών. Αυτό μου έρχεται εμένα στο μυαλό. Η μέση επίδοση σε μία τάξη είναι μέτρια, άρα η υποεπίδοση είναι πολύ πιο κάτω από το μέτριο του μέσου όρου των μαθητών. Τώρα που οφείλεται η υποεπίδοση;

Χ.Π.: Αυτά θα τα πούμε στη συνέχεια. Ενδεχομένως με τον όρο υποεπίδοση να μπορούσαμε να μιλήσουμε και για ένα μαθητή, ο οποίος έχει μία επίδοση χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών;

Εννοείται.

Χ.Π.: Δηλαδή, ας πούμε, να είναι ένας μαθητής Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Α΄ ή στην Β΄;

Ναι. Σωστό.

Χ.Π.: Οπότε με βάση αυτή τη συζήτησή μας, θα ήθελα να μού πείτε, πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Το συναντάτε; Το βλέπετε;

Το συναντώ καθημερινά. Υποεπίδοση θα έλεγα ότι τα τελευταία χρόνια, μάλλον η υποεπίδοση τα τελευταία χρόνια αυξάνεται και αυξάνεται στις σχολικές αίθουσες και ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα κατακόρυφα. Θα έλεγα ότι ρίχνω το βάρος: πρώτον μεγάλη αδιαφορία από την πλευρά των μαθητών. Μιλάει ο δάσκαλος, δεν τον ακούν τον δάσκαλο. Θεωρούν ότι αυτά τα οποία ακούνε, είναι «άχρηστα και περιττά». Όταν προσπαθείς το μαθητή να τον νουθετήσεις, η απάντησή του είναι «και πού θα μας χρειαστούν;». Αδιαφορία πλήρης, όχι μόνο για το μάθημα ως μάθημα, αλλά γενικότερα για την πληροφορία και για τη γνώση. Δεν δέχονται να πάρουν πληροφορίες. Απαξιώνουν όχι μόνο τα μαθήματα, όχι μόνο το δάσκαλο, αλλά την εν γένει μόρφωση γιατί πιστεύουν ότι δεν θα τους βοηθήσει πουθενά. Αυτό εισπράττω εγώ από τους μαθητές μου. Τώρα αν θα θέλαμε να το προχωρήσουμε ποια παιδιά είναι αυτά, τα οποία δείχνουν υποεπίδοση, είναι συνήθως παιδιά τα οποία το κοινωνικό περιβάλλον τους είναι ασθενές, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Είτε οικονομικά, είτε μορφωτικά. Σκληρό αυτό που λέω, αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα. Οι γονείς, να το πω και αυτό, οι οποίοι είναι ωσεί παρόντες. Δεν βρίσκονται δίπλα στα παιδιά, δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και αποδεικνύεται μέσα σε μία σχολική χρονιά δεν έρχονται ούτε μία φορά να μας συναντήσουν για να συζητήσουμε το πρόβλημα του παιδιού. Οποιοδήποτε πρόβλημα. Πόσο μάλλον μαθησιακό. Δηλαδή περνάει σε δεύτερη μοίρα η επίδοση. Και αυτό συνδέεται και με τη συμπεριφορά τους, γιατί όταν δεν παρακολουθώ, θα κάνω φασαρία. Όχι μόνο να έχω υποεπίδοση, αλλά θα έχω και συμπεριφορά παραβατική, ενοχλητική και όλα τα επόμενα.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα μαθήματά σας, στα φιλολογικά;

Αρχικά γίνεται μέσα από την επαφή που έχω με τους μαθητές μου καθημερινά στον προφορικό λόγο, στην εξέταση. Στη συνέχεια η διάγνωση γίνεται μέσα από τα ωριαία τεστ, τα οποία βάζουμε σε τακτά διαστήματα και βέβαια από το διαγώνισμα το τετριμμένο, το υποχρεωτικό του τετραμήνου πλέον, που το Υπουργείο Παιδείας μας «επιβάλλει». Εκεί φαίνεται η υποεπίδοση, αλλά φαίνεται ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα στην έκθεση. Στο γραπτό λόγο, όταν ακόμη και μία απλή ερώτηση όταν θέτεις στα παιδιά δεν μπορούν να απαντήσουν. Γιατί δεν αντιλαμβάνονται ή πολλές φορές ούτε την ερώτηση. Γιατί για να φτάσουν να απαντήσουν, πρέπει να αντιληφθούν την ερώτηση. Σε πληροφορώ, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τι τους ζητιέται. Έτσι τουλάχιστον στα γλωσσικά μαθήματα και από

την επικοινωνία την καθημερινή έχουν πρόβλημα στην έκφραση, στο να εκφραστούν και να απαντήσουν. Ο λόγος είναι περιορισμένος, τα ορθογραφικά λάθη δεν τον συζητώ. Η έκφραση ελλιπέστατη. Δεν μπορούν να συνδέσουν έννοιες και προτάσεις και δεν έχουν ευρύτητα. Το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο. Η λεξιπενία που λέμε εδώ είναι σε όλο της το μεγαλείο. Δεν μπορούν ούτε να διαβάσουν, δηλαδή έρχονται από το Δημοτικό επειδή μιλάμε για Γυμνάσιο, βλέπουμε παιδάκια στην Α΄ Γυμνασίου, που αδυνατούν να διαβάσουν, να κάνουν ανάγνωση. Πόσω μάλλον μετά να ζητήσεις από το παιδί αυτό να σου πει το περιεχόμενο όσων διάβασε. Η περίληψη; Άπιαστο όνειρο. Δηλαδή πρέπει να αρχίσουμε από την αρχή. Αυτό βλέπω εγώ και μάλιστα θλίβομαι γιατί βλέπω ότι τα έξι χρόνια που ανάλωσαν στο Δημοτικό, ήταν χρόνια τα οποία πήγαν χαμένα. Έρχονται απροετοίμαστα μερικά παιδιά. Εντελώς παντελώς. Και αναζητούμε τα αίτια. Ποια είναι τα αίτια λοιπόν; Πολλά. Ίσως ευθυνόμαστε και εμείς, οι εκπαιδευτικοί. Βάζω και τον εαυτό μου μέσα, γιατί δεν μπορώ μετά να κάνω θαύματα. Θα δώσω κατευθυντήριες γραμμές, αλλά μετά επειδή πιέζει ο χρόνος, το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα. Και σε συναντήσεις με γονείς που καλούμε γονείς για να τονίσουμε το πρόβλημα και την αδυναμία του μαθητή, ο γονιός άλλες φορές είναι δεκτικός, άλλες όχι όμως. Και τι άλλο παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια; Ότι έχουν πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Έρχονται πολλά παιδάκια με δυσλεξία, με διάσπαση προσοχής, υπερκινητικά παιδιά. Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν και την υποεπίδοση. Αυτό βλέπω. Εκτός από την κατηγορία των αδιάφορων - παραμελημένων παιδιών από το σπίτι.

Χ.Π.: Είπαμε για τη γλώσσα, έκφραση-έκθεση κ.λπ. Στο κομμάτι τις ιστορίας τι γίνεται;

Πικραμένη η ιστορία. Είναι ένα μάθημα που μετά λύπης μου λέω οι μαθητές δεν το αγαπούν καθόλου μα καθόλου. Δυσκολεύονται πάρα πολύ στην ιστορία και ο λόγος που δυσκολεύονται είναι: πρώτον, ο τρόπος που το διδάσκουμε. Η ιστορία, η παράθεση των πληροφοριών χωρίς να συνδέουμε τα ιστορικά γεγονότα με το σήμερα, να ψάχνουμε να βρούμε τα αίτια, να ψάχνουμε να βρούμε το δια ταύτα για να κάνει τα παιδιά να μας προσέξουν. Αυτή πληθώρα πληροφοριών για τα παιδιά είναι άχρηστη. Τη μαθαίνουν για το μάθημα και μόλις βγουν έξω, ή για το διαγώνισμα, την ξεχνούν. Φτάνουμε στο τέλος και τα παιδιά πελαγοδρομούν, κλαίνε ακόμη, εκνευρίζονται, δημιουργείται ένας πανικός για το μάθημα της ιστορίας. Τα βιβλία είναι κακογραμμένα. Μπορώ να πω για το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου «Βυζαντινή

Ιστορία» κακογραμμένο. Προσπαθούμε ο κάθε διδάσκων θεωρώ με το δικό του τρόπο, μέσω ερωτήσεων να κατευθύνει όσο μπορεί. Είναι πολύ κακογραμμένο. Τη «μισούν» την ιστορία όλα, γι' αυτό είναι και ανιστόρητοι οι περισσότεροι.

Χ.Π.: Οπότε η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση στην ιστορία φαίνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν όρεξη να διαβάσουν; Πάμε πάλι στο πρόβλημα της έκφρασης;

Στην ιστορία δε νομίζω ότι έχουν πρόβλημα να διαβάσουν. Απλά δυσκολεύοντα έτσι όπως δίνονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Είναι πυκνογραμμένα, υπάρχουν πιασωγυρίσματα χρονολογιών και δυσκολεύονται πάρα πολύ. Βέβαια ίσως και υμείς να κάνουμε και λάθη στον τρόπο. Δεν θα πω ότι εμείς τα κάνουμε όλα τέλεια. Έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης για να προκαλέσουμε την τάξη μας, ίσως μέσα από σχεδιαγράμματα, από ερωτήσεις, και βέβαια εγώ επιμένω πάρα πολύ στην ιστορία να τη συνδέουμε και με το σήμερα. Να κάνουμε αυτή την ιστορική αναδρομή και να τη διδάσκουμε σαν παραμύθι. Να δίνουμε στοιχεία εν είδει παραμυθιού για να γίνεται πιο, όχι ανάλαφρη, πιο εύπεπτη για τα παιδιά.

Χ.Π.: Και βέβαια φυσικά θα ρωτήσω για τα αρχαία.

Τα αρχαία και αυτά τα αντιμετωπίζουν τα παιδιά σαν μία δεύτερη ξένη γλώσσα. Η πρώτη ερώτηση την οποία κάνουν τα παιδιά είναι γιατί να διδαχθούν αρχαία ελληνικά. Βρισκόμαστε, λοιπόν, στη θέση του να απολογηθούμε ότι είναι η βάση της νεοελληνικής γλώσσας, την οποία πρέπει να τη γνωρίζουμε, γιατί εκεί πάνω πατούμε. Είναι μία γλώσσα, η οποία δεν μιλιέται. Δυσφορούν τα παιδιά. Δεν έχουν επιδόσεις καλές στα αρχαία ελληνικά. Τα δυσκολεύουν πάρα πολύ. Και γιατί τα δυσκολεύουν; Γιατί αρνούνται τις περισσότερες φορές εδώ αυτό μάθημα να το διαβάσουν, γιατί βλέπουν ότι δεν τα βοηθά πουθενά και δεν θα έχουν όφελος. Λένε συχνά «δεν με ωφελεί πουθενά». Βέβαια, υπάρχει και το άλλο. Ότι όσοι διδάσκουμε ξανά τα αρχαία ελληνικά, θα πρέπει να πούμε στα παιδιά για τη μουσικότητα της γλώσσας. Να το συνδέσουμε ακόμη το μάθημα των αρχαίων και με τη μουσική. Πώς μιλούσαν οι αρχαίοι έλληνες; Να τους εξηγήσουμε το βραχύ και το μακρό. Τη διάρκεια. Όλα αυτά, λοιπόν, τα παιδιά τα αγνοούν και έτσι βλέπουν τα αρχαία με πολύ άσχημο μάτι. Στο τέλος σιγά-σιγά βλέπω ότι όταν έχουν μία καλή επίδοση να τα συμπαθούν. Δεν παύουν όμως να τα δυσκολεύουν πάρα πολύ. Και εδώ πάλι θα τονίσω ότι τα βιβλία είναι κακογραμμένα. Τα κείμενα που επιλέγονται για τα αρχαία ελληνικά, ειδικά στην

Γ' Γυμνασίου, δεν έχουν καμία σχέση με το επίπεδο των μαθητών. Είναι θεωρώ δύσκολα για εκείνα.

Χ.Π.: Οπότε η υποεπίδοση στα αρχαία ουσιαστικά διαφαίνεται... Στον εκπαιδευτικό πώς το καταλαβαίνετε; Υπάρχει δυσκολία στο να μάθουν γραμματικούς κανόνες; Στο συντακτικό; Στην κατανόηση;

Σε όλα και από την άλλη, επειδή μιλάμε για τα αρχαία θα το συνδέσω με την ιστορία. Όταν τα παιδιά δεν ξέρουν ιστορία, δεν μπορούν να μάθουν και αρχαία ελληνικά. Δηλαδή, όταν δεν ξέρουν τι μας λέει ο Θουκυδίδης, ότι περιγράφει μέχρι ενός σημείου τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, μετά ο Ξενοφώντας, όταν δεν ξέρουν τα ιστορικά γεγονότα, τότε δυσκολεύονται πολύ στα αρχαία. Όσοι μαθητές γνωρίζουν ιστορία, πολύ πιο εύκολα αντιμετωπίζουν ένα άγνωστο αρχαίο κείμενο. Είναι πολύ μεγάλη η σύνδεση της ιστορίας με τα αρχαία. Το λέω πάντα. Η ιστορία βοηθά τα αρχαία.

Χ.Π.: Αν και αναφερθήκαμε λίγο πριν, θα ήθελα να εστιάσουμε. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης;

Το προφίλ, είπα και πριν, ότι είναι παιδιά τα οποία προέρχονται, η πλειοψηφία όχι όλα, από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, είτε αυτό έχει να κάνει με την οικονομία, με το χρήμα που διαθέτουν οι γονείς, είτε με τη μόρφωσή τους. Όμως, υπάρχει και μία κατηγορία μαθητών που έχει χαμηλή υποεπίδοση, που δεν έχει να κάνει ούτε με την οικογένεια, με τα οικονομικά ή με τη μόρφωση των γονιών, αλλά έχει να κάνει με το ίδιο το παιδί. Πώς αντιλαμβάνεται τη μάθηση, το χώρο του σχολείου. Αντιδρά στο σχολείο. Ίσως εκεί βγάζει την αρνητική του ενέργεια, που δεν μπορεί να τη βγάλει στην οικογένεια. Είμαστε δέκτες και της αρνητικής ενέργειας των όσων συμβαίνουν μέσα στις οικογένειες.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδατε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών;

Πρώτον στη δυσκολία των μαθημάτων. Παίξει πολύ μεγάλο ρόλο η δυσκολία των μαθημάτων. Από εκεί και πέρα στην επιμέλεια. Δηλαδή πόσο επιμελής είναι. Πόση ώρα θα καθίσει να διαβάσει. Και ένας τρίτος λόγος είναι και η καθοδήγηση είτε από εμάς, τους εκπαιδευτικούς, που έχουμε τον κύριο λόγο που πρέπει να τα καθοδηγήσουμε και από εκεί και πέρα και από το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι συνδυασμός του ίδιου του μαθητή, του εκπαιδευτικού, αλλά και του γονιού. Είμαστε

ένα τρίπτυχο εδώ, που νομίζω ότι εάν σπάσει ο ένας ο κρίκος, δύσκολα να συνδεθούν οι άλλοι δύο. Χρειαζόμαστε την υποστήριξη. Για να κάνω καλό μάθημα, πρέπει να ανταποκριθούν οι μαθητές σε εμένα, να έχουμε αυτή την αλληλεπίδραση, αλλά να τον στηρίζει και ο γονιός. Δηλαδή, πρόσεχε το δάσκαλό σου. Να μη με απαξιώσει, γιατί αν απαξιώσει το ρόλο του δασκάλου κατ' επέκταση θα απαξιώσει και το μάθημα, οπότε θα αδιαφορήσει το παιδί και νάτη η υποεπίδοση.

Χ.Π.: Στις αιτίες του φαινομένου βάζουμε και αυτό που είπαμε πριν, το οικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας;

Βεβαίως. Παίζει πρώτιστο ρόλο. Γονείς οι οποίοι βλέπουμε ότι προωθούν τα παιδιά τους, τους δίνουν εφόδια, βλέπουμε ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Και βέβαια και κάτι άλλο, το οποίο δεν τόνισα. Και το ήσυχο οικογενειακό περιβάλλον. Να μην υπάρχουν και προβλήματα μέσα στην οικογένεια. Που δεν το είπα αυτό, γιατί βλέπουμε πολλά παιδιά διαζευγμένων οικογενειών, οικογενειών με ένα γονιό να έχουν πρόβλημα. Έχουμε στο σχολείο μας τέτοια παιδιά, τα οποία έχουν άκρως παραβατική συμπεριφορά και εννοείται υποεπίδοση. Και αυτά συνδέονται. Η υποεπίδοση συνδέεται και με την παραβατική του συμπεριφορά τις περισσότερες φορές. Δεν θα δούμε έναν επιμελή μαθητή να έχει παραβατική συμπεριφορά. Σπάνια θα συμβεί αυτό. Είναι συνδεδεμένα. Τουλάχιστον αυτό βλέπω εγώ.

Χ.Π.: Οπότε από όλους αυτούς τους παραπάνω λόγους που έχουμε αναφέρει, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί;

Θεωρώ ότι ο πρώτος λόγος, η πρώτη αιτία είναι η άρνηση του μαθητή να μάθει. Το πρώτο είναι η άρνηση για μένα και μετά έρχεται ο δάσκαλος. Έχει πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το αν θα εμπνεύσει τους μαθητές του με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται και μετά η οικογένεια. Δηλαδή, πρώτα βάζω το μαθητή εάν είναι δεκτικός ή όχι, γιατί όση προσπάθεια και αν κάνει ένας δάσκαλος αν βρίσκει ένα τοίχο απέναντί του, δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιήσει τους κόσμους τις μεθόδους για να προσεγγίσει το παιδί, αλλά το παιδί να είναι ένας τοίχος αδιαπέραστος, συνεπώς αρνητικό. Ο δάσκαλος και μετά η οικογένεια. Μη σας πω και ο μαθητής με το δάσκαλο παρέα. Είναι τα όρια πολύ λεπτά και δυσδιάκριτα. Κοντά-κοντά βρισκόμαστε.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Εδώ ανοίγουμε μία πολύ μεγάλη κουβέντα. Το σχολείο θα μπορούσε να παρέμβει. Να βοηθήσει δεν ξέρω. Έτσι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι πολύ δύσκολο. Και θα σου πω και γιατί. Γιατί αν μιλούμε για τους φιλόλογους, μπορεί σε ένα τμήμα να μπουν τρεις διαφορετικοί φιλόλογοι. Ο καθένας έχει τη δική του προσέγγιση στους μαθητές, το δικό του τρόπο που τους προσεγγίζει. Σίγουρα μπορεί να βοηθήσει κατευθύνοντας. Κατευθύνοντας. Δύσκολο όμως. Γιατί μερικές φορές ο αριθμός των παιδιών είναι αποτρεπτικός. Μέσα στις σχολικές αίθουσες θα απαντήσουμε τμήματα πάνω από 20 -21 παιδιά. Δεν μπορεί να γίνει εξατομικευμένη διδασκαλία. Μπορούμε να βοηθήσουμε, αρκεί όμως να το θέλουν και οι μαθητές. Γιατί συνήθως το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό. Ότι ο εκπαιδευτικός βαριέται, μας αγνοεί. Είναι η εύκολη λύση. Δεν είναι πάντοτε έτσι. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αγαπούν το επάγγελμά τους, όπως σε όλα τα επαγγέλματα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που ίσως να δείχνουν μεγαλύτερη χαλαρότητα. Αλλά αυτό ισχύει παντού σε όλους τους τομείς. Απλά το δικό μας επάγγελμα χρειάζεται ψυχικές αντοχές. Πολλές ψυχικές αντοχές γιατί εγώ, όπως το λέω συχνά στους μαθητές μου, εκτίθεμαι 200 μέρες. Ένας άλλος δημόσιος υπάλληλος, ένας άλλος λειτουργός θα εκτεθεί δύο φορές το χρόνο, τρεις. Εμείς είμαστε εκτεθειμένοι καθημερινά.

Χ.Π.: Στο κομμάτι αυτό μήπως ενδεχομένως θα χρειαζόταν να υπάρξουν κάποια θεσμικά μέτρα; Ένα κομμάτι που συζητάμε ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ή ένα άλλο είναι η ενισχυτική διδασκαλία.

Η επιμόρφωση εγώ θεωρώ ότι κρίνεται απαραίτητη. Μετά από κάποια χρόνια υπηρεσίας στο Δημόσιο, το τονίζω, και όχι στην ιδιωτική εκπαίδευση, θεωρώ ότι κάπου ο εκπαιδευτικός βαλτώνει. Επίτρεψέ μου αυτό τον όρο. Λιμνάζει, δηλαδή επαναπαύεται. Δεν ξέρω κατά πόσο ακολουθεί και παρακολουθεί τις εξελίξεις, δηλαδή εάν διαβάσει. Ταπεινή μου άποψη είναι ότι οι φιλόλογοι δεν διαβάζουμε όσο πρέπει. Θεωρώ ότι άλλων ειδικοτήτων διαβάζουν. Δεν ξέρω τι συμβαίνει. Δεν παρακολουθούμε τις εξελίξεις όσο πρέπει. Ίσως δεν μπαίνουμε και στη διαδικασία να αυξήσουμε τις γνώσεις μας μέσα από ένα μεταπτυχιακό για να βελτιωθούμε. Σίγουρα η επιμόρφωση είναι όχι απαραίτητη, κάτι περισσότερο από απαραίτητη. Αναγκαία στους εκπαιδευτικούς γιατί μόνο έτσι θα ανανεωθούν. Το πιστεύω αυτό. Χρειαζόμαστε την ανανέωση και τη νέα γνώση. Δηλαδή και έννοιες πως σου ανέφερα προηγουμένως της ενσυναίσθησης, αν ρωτήσεις πολλούς εκπαιδευτικούς δεν θα τη γνωρίζουν. Γιατί; Γιατί δεν διαβάζουν και δεν παρακολουθούν. Δεν τους κατηγορώ

αυτή τη στιγμή, απλά είναι ο τρόπος ζωής τέτοιος, το εκπαιδευτικό σύστημα, που μας βάζει σε ένα ρυθμό και εμείς επαναπαυόμαστε. Είναι γεγονός αυτό.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει δηλαδή η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Εννοείται. Θεωρώ, ότι όχι μόνο ο μαθητής, όλοι μας αποθαρρυνόμαστε. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Όλοι γνωρίζουμε ότι στη ζωή μας θα έχουμε και επιτυχίες και αποτυχίες. Αυτό δεν θα πρέπει να αποτελεί άλλοθι για το μαθητή για να επαναπαύεται ότι «προσπάθησα μια φορά, δυο-τρεις, απέτυχα. Άρα εγώ επαναπαύομαι σε αυτό και βάζω την ταμπέλα στον εαυτό μου ότι εγώ είμαι απορριμμένος, δεν τα καταφέρνω». Όχι. Αυτό είναι ένα άλλοθι για να επαναπαύονται κάποιοι. Πρέπει να συνεχίζουμε, γιατί η αποτυχία είναι μέσα στη ζωή μας. Εννοείται ότι είναι μέσα στη ζωή μας.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Εδώ είναι δύσκολη η ερώτηση θεωρώ εγώ. Και ναι και όχι θα έλεγα. Μερικές φορές ναι, μερικές φορές όχι. Προσωπικά εγώ προσπαθώ τους μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται μη επιμελείς και δείχνουν αυτή την υποεπίδοση, να τους ενθαρρύνω. Χρησιμοποιώ την ενθάρρυνση και όχι να τους τιμωρήσω μέσω του βαθμού. Δεν δρω τιμωρητικά. Δρω ενθαρρυντικά και τα αποτελέσματα είναι θετικά, διότι όταν δρας ενθαρρυντικά στο παιδί, του δίνεις ώθηση να συνεχίσει και καταλαβαίνει ότι αξίζει. Ειδικά στο Γυμνάσιο θεωρώ ότι δεν πρέπει να είμαστε τιμωρητικοί, αλλά ενθαρρυντικοί. Βέβαια χωρίς να ξεπερνούμε το μέτρο. Γιατί αν το ενθαρρύνουμε πάρα πολύ, θα καταλάβει ότι το κοροϊδεύουμε το παιδί. Τα παιδιά έχουν γνώση, έχουν άποψη, ειδικά τα σημερινά παιδιά, οπότε καταλαβαίνουν πώς τα χειρίζεται μέσω του βαθμού ο διδάσκων. Πάντοτε το καταλαβαίνουν. Έχουν το κριτήριο και σωστό κριτήριο για να κρίνουν. Αλλά εγώ δρω πάντοτε ενθαρρυντικά για να τους δώσω ώθηση και πετυχαίνει.

Χ.Π.: Η βαθμολογία δηλαδή που βάζει ένας εκπαιδευτικός, αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Στο Γυμνάσιο; Όχι. Θέλω να είμαι ειλικρινής. Όχι δεν την αποτυπώνει. Θεωρώ ότι πάντοτε είμαστε γαλαντόμοι όσον αφορά τους μαθητές. Πολύ γενναιόδωροι. Βάζουμε περισσότερο από όσο «αξίζουν» σε σχέση με την επίδοσή τους. Και γίνεται εν γνώσει μας αυτό, όχι για να αποκοιμίσουμε τα παιδιά ή να τα παραπλανήσουμε, αλλά είναι ένας τρόπος για να τα ενθαρρύνουμε και να τα επιβραβεύσουμε. Προσέξτε όμως, για να μην παρανοηθούν τα λόγια μου. Αν ένας μαθητής αξίζει για ένα 17, θα του βάλω ένα 18. Μέχρι εκεί. Η ενθάρρυνση θα είναι ένας βαθμός. Δε νομίζω ότι αυτό παίζει καταλυτικό ρόλο.

Χ.Π.: Υπάρχει μία μικρή «πριμοδότηση» ότι ένας μαθητής που πρέπει να πάρει 13, μπορώ να του βάλω 14 ή 15;

Βεβαίως.

Χ.Π.: Άρα ο λόγος που ωθεί ουσιαστικά έναν εκπαιδευτικό να το κάνει αυτό είναι για το παιδί να ενθαρρυνθεί; Να του δώσει ένα έξτρα κίνητρο;

Ακριβώς. Να του δώσει ένα έξτρα κίνητρο για να προσπαθήσει. Γιατί σε αυτές τις τρυφερές ηλικίες, ειδικά στην Α΄ Γυμνασίου που τα παιδάκια έρχονται από το Δημοτικό, έχουν, τουλάχιστον μέχρι το μέσο της χρονιάς, τη νοοτροπία του Δημοτικού σχολείου. Τη θέλουν την ενθάρρυνση για να νιώσουν εκείνα καλύτερα. Ειδικά στην Α΄ Γυμνασίου ισχύει αυτό. Βέβαια όχι ότι σκληραίνει ιδιαίτερα η στάση μας από εκεί και πάνω, αλλά και τα ίδια καταλαβαίνουν μετά ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους και που κυμαίνεται η βαθμολογία. Αλλά θεωρώ ότι όλοι, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, σίγουρα πριμοδοτούμε τους μαθητές.

Χ.Π.: Το φαινόμενο του να βάλω υψηλότερη βαθμολογία, έτσι ώστε το παιδί να περάσει την τάξη και να μη μείνει μετεξεταστέο ή αν μιλάμε για Γ΄ Γυμνασίου να πάρει το απολυτήριο, υπάρχει;

Όχι. Αν ρωτάς εμένα, όχι δεν υπάρχει. Σε προηγούμενες χρονιές έχουμε αφήσει και επανέλαβαν τάξη οι μαθητές. Για να γίνει αυτό βέβαια, σημαίνει ότι το παιδί, για να μείνει στην ίδια έτσι όπως είναι δομημένο τώρα το εκπαιδευτικό σύστημα, σημαίνει ότι πρέπει να κάνει μεγάλη προσπάθεια για να μείνει. Δηλαδή να είναι τουρίστας στο σχολείο. Συνήθως δεν αφήνουμε μαθητές. Δεν πρέπει να έχει καμία επαφή με τα σχολικά δρώμενα και με τα μαθήματα. Συνήθως δε συμβαίνει. Παλαιότερα ναι, είχε συμβεί.

X.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή; Και εννοώ πιο πρακτικά πράγματα. Π.χ. ανέφερα την ενισχυτική διδασκαλία.

Η ενισχυτική διδασκαλία δυστυχώς είναι στην αντίληψη των γονιών και των παιδιών ότι δεν αξίζει. Η διδασκαλία η επιπλέον στο σχολείο έχει επικρατήσει ότι δεν γίνεται μάθημα, γίνεται χαβαλές. Γι' αυτό και τα παιδιά κατευθύνονται στα φροντιστήρια, στα ιδιαίτερα. Όλοι εξάλλου το γνωρίζουμε αυτό. Και εγώ μαθήτρια ήμουν και εγώ εκεί κατέφυγα. Δε σημαίνει όμως, για να μην παρεξηγούμαι, ότι το σχολείο δεν κάνει μάθημα. Νομίζω ότι κανένας με τη μία φορά δεν μπορεί να τα καταλάβει όλα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Οπότε η βοήθεια, η οποιαδήποτε βοήθεια θα δοθεί στο μαθητή, δεν ξέρω με ποιον τρόπο, είτε μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε ιδιωτικά όπως μπορεί ο κάθε γονιός να στηρίζει το παιδί του είναι θεμιτή για μένα. Γιατί είναι αδύνατον όλα τα παιδιά να καταλάβουν τα πάντα μέσα σε 40 λεπτά, πόσο αναλογεί ο χρόνος, τι επιμερισμός μπορεί να γίνει του χρόνου. Δηλαδή αν έχω 20 μαθητές, πόσος χρόνος να παραδώσω, πόσος χρόνος να εξετάσω. Άρα η βοήθεια εγώ νομίζω ότι είναι απαραίτητη. Απαραίτητη έως αναγκαία.

X.Π.: Κάποια ενδεχομένως ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Ναι. Και αυτό σίγουρα, γιατί πολλές φορές καλούμε όπως τη «ΣΧΕΔΙΑ», διάφορους σταθμούς, οι οποίοι σίγουρα στηρίζουν και βλέπουν και τι άλλο μπορεί να υπάρχει πίσω από αυτή την άρνηση και την υποεπίδοση. Και όπως είχα πει πριν προβλήματα στην οικογένεια, πολλές φορές βία στην οικογένεια. Όλα αυτά σίγουρα εννοείται ότι δημιουργούν το περιβάλλον το αρνητικό που το παιδί δεν θέλει να διαβάσει. Αρνείται να διαβάσει. Εννοείται.

X.Π.: Οπότε ενδεχομένως είναι αυτό που λέμε συνήθως ένας σχολικός ψυχολόγος σε ένα σχολείο;

Απαραίτητος. Απαραίτητος, αναγκαίος όχι μόνο για τα παιδιά, και για τους συναδέλφους. Για όλους μας θα ήταν απαραίτητος ένας σχολικός ψυχολόγος να μας στηρίζει όλους. Το πώς θα συμπεριφερόμαστε στα παιδιά, μεταξύ μας. Είναι απαραίτητος.

X.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή;

Προσωπικά εγώ το πρώτο που κάνω είναι να έρχομαι σε επαφή με τους γονείς. Οι μαθητές μου πάντοτε όταν βλέπω ένα πρόβλημα καλώ τους γονείς. Λαμβάνουν ενημέρωση οι γονείς και από κοινού το προσπαθούμε. Δεν θα σου πω ψέματα ότι πάντοτε έχει επιτυχία. Εννοείται πως όχι, αλλά το παιδί βελτιώνεται. Προσπαθούμε να το βάλουμε, να του καθορίσουμε τα όριά του. Γιατί συνήθως τα παιδιά αυτά δεν έχουν όρια. Ασχολούνται με οτιδήποτε άλλο εκτός από τη μελέτη. Και βέβαια σίγουρα όταν βλέπω παιδιά, τα οποία έχουν χαμηλή αυτοεπίδοση, ενημερώνω τον προϊστάμενο, που εν προκειμένω είναι ο διευθυντής. Θέλω να έχει γνώση του τι συμβαίνει μέσα στο τμήμα. Και βέβαια κάνουμε συλλόγους όπου συζητούμε συνήθως την επίδοση των μαθητών και βέβαια και τη συμπεριφορά. Αλλά γίνεται λόγος και συζητάμε μεταξύ μας οι συνάδελφοι, όχι μόνο οι φιλόλογοι, αλλά και των άλλων ειδικοτήτων, αν το συγκεκριμένο παιδί παρουσιάζει πρόβλημα μόνο στα αρχαία ελληνικά; Μόνο στη γλώσσα; Ή και στα μαθηματικά, στη φυσική; Γιατί μας ενδιαφέρει και αυτό. Γιατί κάποιο παιδί μπορεί να αρνείται τα δικά μου μαθήματα για τον α΄ ή τον β΄ λόγο, αλλά να είναι πολύ καλό στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Συμβαίνει και αυτό.

Χ.Π.: Για την περίφημη ομαδο-συνεργατική; Την έχετε επιλέξει σαν πρακτική;

Αυτή η μέθοδος δυστυχώς δεν μπορεί να ισχύσει. Έχω προσπαθήσει πολλές φορές μέσα στο μάθημα των κειμένων, των νέων ελληνικών. Δεν υπάρχει προθυμία από την πλευρά των παιδιών. Εδώ συνήθως λένε για τους εκπαιδευτικούς ότι δεν... Δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία από την πλευρά των μαθητών σε αυτό. Δεν έχουν μάθει στο ομαδικό. Το ομαδικό είναι κάτι ξένο από αυτά, γιατί ίσως δεν ξεκινά και από το Δημοτικό. Ο καθένας γράφει μόνος του την ορθογραφία, λύνει μόνος του την άσκηση, λέει μόνος του την ιστορία, οπότε η κουλτούρα μας είναι εντελώς διαφορετική. Και η κουλτούρα του σχολείου μας είναι άκρως ανταγωνιστική. Αυτό βλέπω εγώ. Το βλέπω καθημερινά. Το βλέπω και από τα παιδιά μου και από μένα όταν ήμουν μαθήτρια μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 14η

Χριστόφορος Παυλάκης: Καταρχάς να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας στη συνέχεια. Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41 με 50.

Χ.Π.: Με την αντίστοιχη λογική θα ήθελα να μου απαντήσετε για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

16-25.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Νεοελληνική Φιλολογία. Μεσαιωνικών και Νεοελληνικών Σπουδών.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε αρχικά μία συζήτηση σχετικά από τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Στο Γυμνάσιο;

Χ.Π.: Ναι.

Στα πλαίσια του σχολείου στη βαθμολογία συνήθως. Αλλά έχει επέκταση και στα υπόλοιπα. Μένει το στίγμα και στον κοινωνικό τομέα.

Χ.Π.: Δηλαδή η σχολική αποτυχία μπορούμε να πούμε ότι έχει ένα παιδί που δεν έχει επωφεληθεί από το σχολείο;

Ναι. Πώς το αντιλαμβάνομαι εγώ; Η δική μου γενιά, οι συνομήλικοί μου που εγκατέλειπαν το Γυμνάσιο στη Β΄ Γυμνασίου για να δουλέψουν κάπου, ήταν σχολική

αποτυχία, που μπορεί να μην ήταν και πολύ κακοί μαθητές. Με αυτή την έννοια το λέω.

Χ.Π.: Οπότε μία διαρροή.

Έχει και την έννοια της διαρροής.

Χ.Π.: Είναι ένα παιδί που δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο. Δεν έχει πάρει τις γνώσεις ενδεχομένως που θα έπρεπε ή την κινητοποίηση.

Και όχι μόνο αυτό. Μπορεί να μην έχει και τη δυνατότητα να συνεχίσει. Την οικονομική δυνατότητα. Γι' αυτό είναι ανάλογα με την εποχή. Τώρα στη δική μας εποχή πάλι βέβαια υπάρχει λόγω της κρίσης. Για παράδειγμα παιδιά μεταναστών που έφυγαν και τα παράτησαν στη μέση. Είχαμε και τέτοιες περιπτώσεις.

Χ.Π.: Αναφορικά με τον όρο υποεπίδοση, πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Δεν είναι αποτυχία. Είναι πιο ήπιο. Σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά αποδίδουν λιγότερο. Συγκριτικά δηλαδή.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι είναι χαμηλότερου επιπέδου οι γνώσεις του από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Πάντα με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Αν το δούμε από άλλες πλευρές μπορεί αυτά τα παιδιά σε άλλους τομείς να διαπρέπουν.

Χ.Π.: Ή μπορούμε να πούμε ότι π.χ. η υποεπίδοση χαρακτηρίζει ένα μαθητή, ο οποίος είναι στην Γ' Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του έχουν μείνει στην Α' Γυμνασίου;

Ναι. Ή να έχει ευρύτερες γνώσεις. Έχω εγώ μαθητές, που ξέρουν γενικά πράγματα και το γλωσσικό τους επίπεδο είναι καλό, αλλά δεν διαβάζουν για τα μαθήματα του σχολείου, οπότε πάλι δεν αποδίδουν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Δε σημαίνει όμως ότι δεν θα μπορούσαν να αποδώσουν.

Χ.Π.: Με βάση αυτή μας τη συζήτηση θα ήθελα να μου πείτε, πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα. Πώς το βλέπετε; Υπάρχει; Πώς το αντιλαμβάνεστε;

Η αποτυχία είναι μεγάλη κουβέντα. Δε νομίζω ότι μπορώ να πω κάτι τέτοιο τώρα για τους μαθητές, γιατί σου είπα, εγώ τουλάχιστον το συνδέω με την υπόλοιπη ζωή τους. Θέλω να πιστεύω ότι έχουν ελπίδες. Με αυτή την έννοια. Γενικότερα πάντα βλέπω πολύ μεγάλη απόκλιση. Δηλαδή στα άλλα μαθήματα ενώ έχουν 14, 18, 16, εμείς οι φιλόλογοι πάντα είμαστε, αντικειμενικά δηλαδή αφού έχουμε και γραπτά μπροστά μας, και τώρα που περιορίστηκαν τα γραπτά εξεταζόμενα, ναι. Δεν μπορείς να σου γράφει πέντε και να του βάλεις 15. Ενώ στα καλλιτεχνικά ή στην τεχνολογία ή στη γυμναστική ή στην πληροφορική μπορείς. Οπότε δεν μπορώ να πω για όλα τα μαθήματα. Δεν ξέρω.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή στα μαθήματά σας; Στα φιλολογικά.

Έχουμε πολλά παιδιά με πρόβλημα και στην κατανόηση και στην απόδοση εννοιών και στην γραπτή και στην προφορική έκφραση. Δηλαδή να παράγουν λόγο γενικά. Φτωχό λεξιλόγιο. Δεν έχουν διαβάσει πολλά βιβλία γενικά. Γενικά το μαθησιακό τους επίπεδο είναι χαμηλό.

Χ.Π.: Ως προς το μάθημα της ιστορίας τι μπορούμε να εντοπίσουμε;

Πάλι δεν μπορώ να το γενικεύσω. Είναι πως τυχαίνουν τα τμήματα, οι φουρνιές των μαθητών. Στην Α΄ έτυχε να είναι ένα τμήμα άριστο, που τα 13 διαβάζουν, ενώ στο άλλο τμήμα δε συμβαίνει το ίδιο. Το ίδιο και στην Γ΄ Γυμνασίου. Είναι ένα τμήμα που είναι άριστο στην ιστορία, στο άλλο δεν διαβάζει κανένα.

Χ.Π.: Πώς όμως σαν εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει πρόβλημα μίας υποεπίδοσης ή μίας σχολικής αποτυχίας στο μάθημα της ιστορίας; Είναι πάλι σε αυτό το κομμάτι της μη κατανόησης; Δεν καταλαβαίνει πολλές φορές το μάθημα;

Στην ιστορία δεν ξέρω. Νομίζω αν θέλουν μπορούν να το καταλάβουν καλύτερα. Με την έννοια ότι στη γλώσσα αν δεν χτίζουν όλα τα χρόνια και δεν πάνε με τους κανόνες στη σειρά, είναι δύσκολο στο Γυμνάσιο ένα παιδί που από το Δημοτικό δεν ξέρει ποιο είναι το ρήμα ή ποιο είναι το ουσιαστικό να του μάθω ποιο είναι το υποκείμενο. Πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή. Αν και είναι επαναληπτικές οι ενότητες. Στην ουσία τα ίδια κάνουμε, αλλά δεν προλαβαίνεις όμως. Πρέπει ήδη να τα έχει καακτήσει αυτά το παιδί. Ενώ στην ιστορία αν ξέρουν τη γλώσσα, μπορούν. Είναι πιο εύκολο να διαβάσουν δυο λόγια.

Χ.Π.: Στα αρχαία;

Στα αρχαία δυσκολεύονται, όμως νομίζω λιγότερο από τη νεοελληνική γλώσσα, γιατί πάλι είναι κάποιοι τύποι, που αν τους μάθουν...

Χ.Π.: Παρ' όλα αυτά ενδεχομένως κάποια λάθη στη γραμματική, στο συντακτικό, μας δείχνουν ότι υπάρχει πρόβλημα στο παιδάκι;

Γενικά σε όλα τα παιδιά;

Χ.Π.: Σαν εκπαιδευτικούς τι μας προβληματίζει όταν κάνουμε τα αρχαία; Βλέπουμε ότι ένα παιδάκι δεν μπορεί να κλίσει το ρήμα; Βλέπουμε ότι ένα παιδάκι δεν μπορεί να μεταφράσει ή να κάνει κάτι και λέμε ότι στο παιδάκι αυτό υπάρχει πρόβλημα;

Για μένα το πρόβλημα είναι η απαξίωση του μαθήματος. Από εκεί ξεκινάει. Βασικά σίγουρα φταίει πρώτα η πολιτεία, το αναλυτικό πρόγραμμα, το έβγαλε από τα γραπτά εξεταζόμενα μαθήματα, αφαίρεσε πάρα πολλές ενότητες, δηλαδή βασικά συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα σε όλες τις τάξεις. Μετά τα ίδια τα παιδιά συνεχώς ρωτάνε «σε τι θα μας χρειαστούν τα αρχαία;». Δεν μπορούν να το δουν σαν συνέχεια της γλώσσας. Τα σχολικά βιβλία σίγουρα φταίνε. Θα έπρεπε να έχουν πολύ πιο απλά κείμενα. Έχουν κείμενα που ούτε στην Γ' Λυκείου δεν τα βγάζουν οι μαθητές. Στην Α' Γυμνασίου έχει δύσκολα κείμενα. Θα μπορούσαν να ξεκινήσουν με πιο απλά. Βυζαντινά, πιο απλά κειμενάκια και να υπάρχει αυτή η μετάβαση από τη νεοελληνική. Δεν ξέρω, κάποιος μου είπε νομίζω στην Κύπρο, ότι είναι έτσι τα σχολικά βιβλία. Δε νομίζω ότι φταίνε τα παιδιά.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Έχετε παρατηρήσει κάτι; Και λίγο πριν αναφερθήκαμε ότι είναι κάποια παιδιά, τα οποία είναι παιδιά μεταναστών.

Αν εξαιρέσουμε τα παιδιά τα οποία έχουν προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, γιατί στο δικό μου σχολείο εδώ έχουμε και τμήματα ένταξης, και είναι ένα ποσοστό 10%. Είναι μεγάλο. Αν, λοιπόν, εξαιρέσουμε αυτά τα παιδιά, που οι αιτίες είναι κάπως υπαρκτές, διαγνωσμένες, αντικειμενικές, τα άλλα εγώ τα αποδίδω σε κοινωνικά αίτια. Είναι πολύ βαθύτερες οι αιτίες. Από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη δυνατότητα που έχουν να το βοηθήσουν. Μετά το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τι περιμένουν οι γονείς από αυτά τα παιδιά, τις προσδοκίες τους, τα πάντα. Χωρίς αυτό

να σημαίνει βέβαια ότι οι πιο φτωχοί γονείς δεν περιμένουν από τα παιδιά τους. Αλλά είναι και τι παράδειγμα δίνουν οι ίδιοι, τι δυνατότητες έχουν να τα εξοικειώσουν με όλο αυτό το περιβάλλον με βιβλία, με θέατρα. Πόσο τα προωθούν να πάνε σε μία βιβλιοθήκη. Όταν τους βάζουμε κάθε Χριστούγεννα να μας φέρουν την περίληψη από ένα λογοτεχνικό βιβλίο, που υπάρχει αυτό και στις οδηγίες του Υπουργείου και μας λένε ότι είναι η πρώτη φορά που διαβάζουν βιβλίο ή δεν έχουν κάρτα στη βιβλιοθήκη. Είναι βαθύτερες οι αιτίες. Δεν μπορώ να πω ότι φταίει το ένα ή το άλλο. Είναι καθαρά κοινωνικές για να μην πω ταξικές καθαρά.

Χ.Π.: Από όλους αυτούς τους λόγους που ήδη είπαμε, θα μπορούσαμε να τους βάλουμε σε μία κατάταξη, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί;

Το κοινωνικό περιβάλλον. Κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Χ.Π.: Και μετά στη συνέχεια;

Η οικογένεια. Ο ρόλος της οικογένειας και το πώς ασχολούνται με το παιδί. Όχι να το ακουμπήσουν σε ένα κέντρο μελέτης. Γιατί έρχονται και μού λένε «δεν είδατε βελτίωση;». Στην ουσία δεν ασχολούνται οι ίδιοι με τα παιδιά τους. Δεν είναι από πάνω να τα ενθαρρύνουν, να τα ελέγχουν. Για μένα είναι πάλι απόντες.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Με τα μέσα που διαθέτει δεν μπορεί και με τον τρόπο που λειτουργεί και με τους εκπαιδευτικούς που υπάρχουν. Καταρχήν πρέπει να αλλάξουν τα πάντα. Το πιο σημαντικό είναι να είναι λιγότερα παιδιά στην τάξη. Το πιο σημαντικό. Μετά να αλλάξει η νομοθεσία στα τμήματα ένταξης, να γίνει πιο ξεκάθαρη βασικά, να ξεκαθαρίσουν κάποιοι ρόλοι με τα τμήματα ένταξης και με τα παιδιά.

Χ.Π.: Πώς θα μπορούσε γενικά να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή το σχολείο; Εγώ καταλαβαίνω όπως το αναφέρουμε, ότι μπορούν να γίνουν κάποια θεσμικά μέτρα π.χ. ή κάποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ναι. Απλά πιστεύω ότι έτσι όπως θέλει το Υπουργείο, χωρίς να δώσει ή να πάρει, δεν γίνεται. Δηλαδή να μας εξοντώσει εμάς με κάποιο τρόπο χωρίς να βρει... Δηλαδή και σε μία συνάντηση να μας καλέσει ο σύμβουλος, που ούτε και αυτό γίνεται, θα πρέπει να πάμε σε ώρες εκτός σχολείου, απόγευμα. Δεν τη θεωρώ και σημαντική αυτή τη συνάντηση. Δεν μας λένε και κάτι. Αλλά αν γινόταν μία επιμόρφωση, ήδη

κυκλοφορούν κάποια ερωτηματολόγια, αν δεχόμαστε και να πάμε εκτός. Είναι πολύ βαρύ γιατί είμαστε πολύ φορτωμένοι. Όλοι τη θέλουμε την επιμόρφωση, αλλά και μία ελάφρυνση. Και επιμόρφωση σε πράγματα ουσιαστικά. Επί της ουσίας. Πώς θα αντιμετωπίσω το τάδε γεγονός. Όχι θεωρίες. Πιο μελετημένα και με προσωπικό κατάλληλο. Να είναι και οι ίδιοι επιμορφωμένοι. Όχι να έρχεται ο κάθε ένας έτσι επειδή έχει από ένα σεμινάριο να μας λέει βλακείες. Να διορίσει παραπάνω εκπαιδευτικούς και να δώσει λιγότερα παιδιά στην τάξη, που είναι αιτήματα και του κλάδου αυτά. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Να μειωθούν τα παιδιά στην τάξη. Να μην πάνε οι συνάδελφοι σε πολλά σχολεία. Και αυτό είναι πολύ επιβαρυντικό για τα παιδιά. Δεν προλαβαίνεις να τα γνωρίσεις. Η φυσικός που πάει σε τρία σχολεία, η άλλη της κοινωνικής αγωγής που πάει σε τέσσερα... Αδύνατον. Ό,τι και να θέλει να κάνει, δεν μπορεί να ασχοληθεί με τα παιδιά αυτά. Να κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ένα τμήμα με 20 παιδιά, τα τέσσερα να είναι στο τμήμα ένταξης, τα πέντε να είναι υπερκινητικά χωρίς τμήμα ένταξης, εκεί κολλάει για μένα το ότι οι πρώτες αιτίες είναι οικονομικές και κοινωνικές. Γιατί ένας γονιός που δεν ξέρει καν τι είναι αυτά τα πράγματα και που δεν θα είναι τυχερός να του πει ο δάσκαλος στο Δημοτικό «πρόσεξέ το», ή που και να του το πει δεν θα θέλει να το πάει, γιατί μας έχει τύχει και τέτοια περίπτωση λόγω στενοκεφαλιάς, επειδή δεν θέλει το στίγμα. Οπότε αυτό το παιδί δεν μπορείς να το συγκρίνεις με τα άλλα τα παιδιά. Γιατί, ενώ θα μπορούσε να έχει βοήθεια, αδικείται σε σχέση με τα άλλα που έχουν τον κατάλληλο παιδαγωγό δίπλα τους στο τμήμα ένταξης.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή του; Υπάρχει η πιθανότητα ένας μαθητής να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Ως προς τη βαθμολογία;

Χ.Π.: Γενικότερα.

Επανάληψη της τάξης; Γιατί αυτό τα τελευταία χρόνια έχει σταματήσει στα Γυμνάσια. Και επίσης τα δύο τελευταία έχουν σταματήσει και την παραπομπή μαθημάτων, γιατί με την αλαγή του νόμου δεν δίνουν πλέον το Σεπτέμβριο εξετάσεις. Κάνουμε πέντε μέρες φροντιστήριο και μετά υποτίθεται τα μαθαίνουν σε πέντε μέρες τα παιδιά και περνάνε. Τα περισσότερα περνάνε.

Χ.Π.: Εγώ αναφέρομαι π.χ. είναι ένα παιδάκι στην Γ΄ Γυμνασίου. Στην Β΄ ή και στην Α΄ Γυμνασίου βλέπουμε ότι στα αρχαία δεν τα πάει καλά. Υπάρχει περίπτωση αυτό το παιδάκι να έχει αποθαρρυνθεί, οπότε να μην αποδίδει όπως πρέπει; Να μην είναι εντάξει σε αυτά που του ζητάνε στο μάθημα λόγω των προηγούμενων αποτυχιών;

Παλαιότερα που τα αφήναμε, ναι, μπορεί να υπήρχε. Τώρα είναι τόσο σίγουρα ότι θα τα περάσουμε, το βλέπουμε πλέον, χαριστικά εννοώ, οπότε και δεν διαβάζουν και έχουν στη ουσία χαμηλή επίδοση και περνάνε. Έχει χαλαρώσει τελείως το σύστημα. Για μένα έχει απαξιωθεί.

Χ.Π.: Υπάρχει το ενδεχόμενο τα παιδάκια να έχουν έρθει ήδη «με σχολική αποτυχία ή υποεπίδοση» από το Δημοτικό; Δηλαδή να έρχεται στην Α΄ Γυμνασίου να μην ξέρει ανάγνωση, να μην ξέρει ορθογραφία;

Βέβαια. Η πλειοψηφία είναι. Πολλά παιδιά είναι που κάνουν λάθη στην ορθογραφία. Και καλοί μαθητές ακόμη. Δεν ξέρω τι φταίει γι' αυτό; Για ποιο λόγο δηλαδή δεν κατέκτησαν τη γλώσσα; Δεν ξέρω αν φταίνε μόνο οι δάσκαλοι ή πάλι και το σύστημα; Όταν είχα εγώ τις κόρες μου μικρές, τότε ήταν οι αλλαγές, εδώ και 20 χρόνια, τους απαγόρευαν να κάνουν γραμματική. Έβλεπαν τον τύπο, το «αυτήν» και έπρεπε χωρίς να πουν ότι είναι αντωνυμία, απλά και μόνο με την αναφορά στην πρόταση με την επανάληψη μέσα στα κείμενα να την αναγνωρίζουν. Κάπως έτσι. Και τώρα σε εμάς που άλλαξαν επίσης οι γραπτές εξετάσεις και η γραμματική στις 20 μονάδες πιάνει 4, που έπιανε 10.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Πιο πολύ νομίζω αυτό σχετίζεται με την απόφασή τους όχι τόσο στο Γυμνάσιο, όσο στο πως θα συνεχίσουν. Αν θα πάνε Επαγγελματικό Λύκειο, αν θα το παρατήσουν τελείως το σχολείο. Στην πορεία του Γυμνασίου δε νομίζω να υπάρχει τέτοιο πρόβλημα, γιατί είναι υποχρεωτική εκπαίδευση και περνάνε τα παιδιά. Πλέον δε νομίζω να υπάρχουν συνάδελφοι να αφήνουν. Ειδικά στην Γ΄ Γυμνασίου. Οπότε αποθαρρύνονται... αν έχουν χαμηλό βαθμό δεν θα πάνε σε Γενικό Λύκειο, θα πάνε σε ΕΠΑΛ ή πουθενά.

Χ.Π.: Οπότε η βαθμολογία ή η αξιολόγηση που δίνει ο εκπαιδευτικός αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Την πραγματικότητα σε σχέση με τι;

Χ.Π.: Της επίδοσης του παιδιού. Αποτυπώνει τις γνώσεις του παιδιού; Στο παιδί, ας πούμε, που βάζουμε 15, αξίζει όντως για 15;

Με τα δεδομένα που δίνει το Υπουργείο, ναι. Με μία άλλη όμως οπτική των πραγμάτων, με άλλη οπτική θεώρηση εννοώ και με βάση άλλους κανόνες που ούτε καν έχουν περάσει από το μυαλό των συντακτών του αναλυτικού προγράμματος, δεν ανταποκρίνεται.

Χ.Π.: Να δώσω ένα παράδειγμα. Π.χ. ένα παιδάκι μπορεί οι γραπτές του επιδόσεις ή η παρουσία του στην τάξη να είναι για 12. Υπάρχει το φαινόμενο να το πριμοδοτήσουμε και να το πάμε 13, ή 14, ή 15 στη βαθμολογία;

Ναι, βέβαια. Η βαθμολογία δεν είναι μόνο τα γραπτά. Είναι πολλά πράγματα. Και σε εμάς, που σου είπα πριν, ότι δεσμευόμαστε από τη γλώσσα, πάντα κοιτάμε ένα παιδί που συμμετέχει, που είναι πρόθυμο, ακόμη και που αδιαφορούν οι γονείς του να το πάνε εάν έχει θέμα, να το πάνε για κάποια διάγνωση ή ακόμη και αν ευθύνονται οι δάσκαλοι στο Δημοτικό ή ο ίδιος που δεν έμαθε ούτε να διαβάζει, ή κάποιο πρόβλημα στο σπίτι, πάλι θα είμαστε επιεικείς ως προς αυτό. Εξαρτάται βέβαια. Εμένα μου έχει τύχει περίπτωση μαθητής της Α΄ Γυμνασίου Αλβανός, που άφησε το σχολείο και μου το είχε κίολας «αν με αφήσετε στα αρχαία, θα με διακόψει ο πατέρας μου από το σχολείο». Εγώ δεν τον πίστεψα βέβαια. Τον άφησα εγώ, αλλά δεν τον άφησα μόνο εγώ. Τον άφησαν άλλοι τέσσερις και έμεινε επιτόπου στην Α΄ Γυμνασίου. Αυτό δεν το είχα φανταστεί και ο πατέρας του το διέκοψε. Σταμάτησε δηλαδή το σχολείο. Αυτό ήταν που θεωρώ πλέον ότι δεν πολύ-γίνεται στα Γυμνάσια, αλλά να όμως που έγινε εδώ και 10 χρόνια βέβαια. Έχει εκλείψει λίγο. Έχουμε βάλει πολύ νερό στο κρασί μας, γιατί βλέπουμε όλοι αυτό το πράγμα. Ότι δεν φταίνε τα παιδιά.

Χ.Π.: Άρα έχει εκλείψει το φαινόμενο του να μείνω μετεξεταστέος ή να μείνω στην ίδια τάξη;

Ναι. Να μείνω στην ίδια τάξη περισσότερο.

Χ.Π.: Ως προς το κομμάτι της βαθμολογίας ποιος είναι ο λόγος που ωθεί έναν εκπαιδευτικό να βάλει το βαθμό που βάζει σε ένα παιδί; Γιατί, όπως είπαμε και τώρα

στη συζήτησή μας, πολλές φορές σκεπτόμενοι και όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν το παιδί, του βάζουμε και ένα-δύο βαθμούς παραπάνω.

Ναι, πάντα βάζουμε. Αν δεις τους βαθμούς δεν υπάρχει περίπτωση. Υπάρχουν στάνταρ. Το Υπουργείο μας λέει στις οδηγίες ότι μετράει η προφορική επίδοση, τα τεστ, τα οποία έχουν μειωθεί σε τρία, το γραπτό διαγώνισμα και η συμμετοχή του και η συνεργασία του με τα άλλα παιδιά. Όλα αυτά μετράνε. Συν ή πλην ανάλογα από τι κρίνουμε εμείς. Γιατί μπορεί να σου δώσει ένα άριστο διαγώνισμα και να διάβασε μόνο στο διαγώνισμα. Εγώ σε αυτή την περίπτωση θα αφαιρέσω, που δεν συμμετέχει.

Χ.Π.: Και βέβαια, όπως είπαμε, και στην Γ' Γυμνασίου ουσιαστικά τα παιδάκια είναι λίγο δύσκολο να μείνουν στην ίδια τάξη. Συνήθως θα προαχθούν; Είναι ίσως μία τακτική αυτή.

Είναι τακτική πιο πολύ. Τα τελευταία χρόνια όμως ισχύει αυτό. Πριν 12 χρόνια που διορίστηκα εγώ στο χωριό μου, μού έρχονταν όχι απόφοιτοι, δεν είχαν πάρει απολυτήριο, και έδιναν μαθήματα μάλιστα τα οποία είχαν καταργηθεί. Στη δραματική ποίηση κάναμε παλιά την Ιφιγένεια του Ευριπίδη. Δεν ήξεραν και την ύλη δηλαδή. Φαντάροι έρχονταν και έδιναν μαθήματα. Οι παλιοί καθηγητές τα άφηναν πολύ πιο εύκολα και πολλές φορές και σε συνεννόηση με τους γονείς. Δηλαδή έλεγαν «άστον αφού δεν διαβάζει», ενώ τώρα δεν ισχύει αυτό. Οι γονείς πιέζουν, όχι απλά να τα περάσουμε, το 15 γιατί είναι 15 και όχι 17;

Χ.Π.: Υπάρχει και η πίεση του γονέα;

Ναι.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει, είτε τώρα, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης το μαθητή; Και εννοώ πιο πρακτικά ζητήματα από ότι συζητήσαμε πριν. Πώς θα μπορούσε π.χ. ένας μαθητής να βοηθηθεί πιο πρακτικά; Εγώ σκέφτομαι π.χ. το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Αν λειτουργούσε σωστά, θα βοηθούσε. Αλλά επειδή έχω φίλες που δουλεύουν, διορίζονται το Δεκέμβρη και δεν προλαβαίνουν νομίζω να κάνουν και πολλά πράγματα. Τα παιδιά ήδη, όσα έχουν τη δυνατότητα, έχουν πάει αλλού. Αν λειτουργούσε σωστά, θα βοηθούσε σίγουρα.

Χ.Π.: Θα μπορούσε να βοηθήσει αν γίνει διαφορετικά;

Ναι. Αν γινόταν διαφορετικά και πιστεύω ότι και οι γονείς πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία, γιατί δεν εμπιστεύονται. Είχα προσωπικό παράδειγμα που πήγαινε η κόρη μου στο Λύκειο, πρόσθετη διδακτική στήριξη είναι εκεί, και είχαν μαζευτεί τρεις-τέσσερις μαθήτριες Α΄ Λυκείου και οι γονείς ξαφνικά - αργά βέβαια είχαν αρχίσει τα μαθήματα - πήραν τις άλλες δύο και διαλύθηκε το τμήμα. Για να πάνε στο φροντιστήριο, ενώ γινόταν άψογο μάθημα, από ό,τι μου έλεγε η κόρη μου. Φταίνε και οι γονείς για μένα. Πολύ.

Χ.Π.: Η ενισχυτική θα έπρεπε να λειτουργήσει καλύτερα και σαν βάση να μαζευτούν τα παιδιά, να πάνε παιδιά τα οποία όντως τη χρειάζονται, γιατί πολλές φορές βλέπουμε το φαινόμενο να πηγαίνουν κάποια παιδιά για να πηγαίνουν εκεί.

Ναι, γίνεται και αυτό. Και επίσης θα έπρεπε να είναι και διαβαθμισμένη. Γιατί πάνε πολύ αδύνατοι μαθητές από διαφορετικά σχολεία, που είναι αλλού στην ύλη. Είναι και τέτοια προβλήματα.

Χ.Π.: Κάποια ψυχοπαιδαγωγική στήριξη σαν μέτρο για να τα βοηθήσουμε;

Θα έπρεπε σε όλα τα σχολεία να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός. Γιατί έτυχε να έχουμε εδώ από προγράμματα και απλά κάθονται. Δεν είχαμε καμία βοήθεια.

Χ.Π.: Άρα μία πιο οργανωμένη δομή ενδεχομένως, τέτοιου είδους;

Ναι. Ή έστω σε μία ομάδα σχολείων.

Χ.Π.: Ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή, εσείς προσωπικά; Αν δείτε ότι κάποιος μαθητής έχει ένα πρόβλημα, κάπου δυσκολεύεται, ποια πρακτική χρησιμοποιείτε;

Αρχικά την ενθάρρυνση, αλλά στην πορεία, όταν δω ότι... εξαρτάται ανάλογα με το μαθητή και τη στάση του. Αν είναι εριστικός, δεν έχω και πολλή υπομονή πλέον. Έχουν περάσει και τα χρόνια. Μετά από ένα σημείο σταματάω να σχολούμε. Άντε να το παλέψω μέχρι τα Χριστούγεννα, μετά τα Χριστούγεννα.

Χ.Π.: Άρα κυρίως μέσω ενθάρρυνσης και συζήτησης;

Ναι. Μέσω συζήτησης, ενθάρρυνσης. Τώρα χωριστές ασκήσεις σπάνια βάζω. Απλά θα ρωτήσω τον αδύνατο μαθητή την πιο εύκολη.

Χ.Π.: Το κομμάτι όλο αυτό που λέμε με την ομαδο-συνεργατική;

Έτσι που λειτουργούν τα σχολεία με 25άρια τμήματα, 22, είναι δύσκολο. Είναι πολλά τα παιδιά. Όσες φορές το δοκίμασα, απέτυχε. Πρέπει οι όλοι οι καθηγητές να το κάνουν με αυτό τον τρόπο και τα θρανία να είναι διαμορφωμένα έτσι. Δεν γίνεται στο 45λεπτο να μπαίνεις και να κάνεις αυτή τη βαβούρα, να μετακινείς καρέκλες, μετά ξανά στη θέση. Δεν γίνεται. «Όχι εγώ θα είμαι σε αυτή την ομάδα», «όχι εγώ θα είμαι στην άλλη ομάδα»... Δηλαδή ή το κάνουν όλοι έτσι το μάθημα, ή δεν γίνεται διαφορετικά.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 15η

Χριστόφορος Παυλάκης: Αρχικά να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας. Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε αναφορικά με τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, σε ποια ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Άνω των 51.

Χ.Π.: Με την ίδια λογική θα ήθελα να μου απαντήσετε για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

26 και πάνω.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλοσοφική. Ήταν ενιαία τότε.

Χ.Π.: Εδώ στα Γιάννενα;

Ρέθυμνο. Και ιστορικό τομέα.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Καταρχάς θεωρώ ότι σχολική αποτυχία είναι όταν δεν μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές τα στοιχεία που πρέπει και από άποψη γνώσεων, αλλά και από άποψη κοινωνικότητας, ήθους κ.λπ. Πρωτίστως γνώσεων, αυτό είναι και το βασικό. Ο βασικός ο ρόλος του σχολείου και δευτερευόντως οι βαθμοί. Οι βαθμοί είναι κάτι το συμβατικό, κάτι το σχετικό.

Χ.Π.: Οπότε μπορούμε να πούμε ότι σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας ανήκει ένα παιδί, το οποίο ενδεχομένως δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Ακριβώς. Δεν έχει επωφεληθεί σε όλους τους τομείς.

Χ.Π.: Πάμε στον όρο υποεπίδοση. Θέλω να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε και αυτόν.

Με τον ίδιο τρόπο. Όταν επωφελείται εν μέρει από άποψη γνώσεων, αφού μιλάμε για επίδοση και όχι συνολικά για αποτυχία. Όταν το σχολείο, οι καθηγητές του τμήματος, της τάξης δεν έχουν καταφέρει να δώσουν στο παιδί όλα όσα θα έπρεπε. Όχι μόνο οι καθηγητές βέβαια. Και ο ίδιος δεν κατάφερε να προσλάβει για κάποιο λόγο.

Χ.Π.: Μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδάκι ενδεχομένως έχει υποεπίδοση ήταν η επίδοσή του είναι χαμηλότερου επιπέδου από την αναμενόμενη;

Αυτό ναι.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι το οποίο μπορεί να βρίσκεται στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Β΄ ή στην Α΄;

Έχουμε τέτοια φαινόμενα. Και σε παγκόσμιο επίπεδο κιόλας.

Χ.Π.: Αυτό μας οδηγεί πολύ ωραία, που είπατε με βάση τη συζήτησή μας αυτή, στην ερώτηση που ήθελα να κάνω. Πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα; Αν το συναντάτε.

Βεβαίως και το συναντάμε. Είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Διάβαζα και έρευνες στην Αμερική, σε αγγλόφωνες χώρες κ.λπ. είναι ένα θέμα. Και βέβαια είναι η κλίμακα τεράστια. Φτάνουμε σε μία ακραία περίπτωση από τον πρακτικώς αναλφάβητο, μέχρι κάτι που ελάχιστα υπολείπεται από τον πολύ καλό. Είναι τεράστια η γκάμα. Το συναντάμε. Βέβαια, εγώ τυχαίνει να είμαι σε ένα σχολείο, που είναι ενός καλού επιπέδου και είναι πιο σπάνιο το φαινόμενο. Σχολείου του κέντρου.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα μαθήματά σας; Στα φιλολογικά να εστιάσουμε.

Η σχολική αποτυχία δεν φαίνεται σε όλα τα μαθήματα. Και οι γονείς περιμένουν και η κοινωνία και οι ίδιοι οι μαθητές από κάποιες συγκεκριμένες ειδικότητες. Δηλαδή είμαστε φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κ.λπ. Αν πάμε σε κάποια άλλα μαθήματα, τεχνολογία, γυμναστική κ.λπ. είναι τελείως διαφορετική η κατάσταση. Και δε

σημαίνει ότι κάποιος που δεν είναι καλός στα φιλολογικά μαθήματα ή στα μαθηματικά, δεν αποδίδει στη γυμναστική. Να το ξεκαθαρίσουμε αυτό. Η κοινωνία περιμένει πολύ περισσότερα από κάποιες ειδικότητες και οι μαθητές. Στα δικά μου μαθήματα είναι χαρακτηριστικό, ας πούμε, επειδή τυχαίνει να είναι γλωσσικά μαθήματα. Είναι θέμα έκφρασης, θέμα ορθογραφίας, θέμα γνώσεων στην ιστορία. Και έτσι αντιλαμβάνεται το μαθητή. Αν γράψει ένας μαθητής μία έκθεση, το καταλαβαίνεις αμέσως. Το ίδιο στα αρχαία. Δηλαδή, όταν κάνουμε ένα διαγνωστικό τεστ τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους, διαπιστώνεις σε γενικές γραμμές, γιατί ακολουθεί μία ολόκληρη χρονιά.

X.Π.: Ουσιαστικά το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η έκφραση;

Όχι μόνο η έκφραση. Το μεγαλύτερο πρόβλημα εστιάζεται στη δική μου ειδικότητα. Είναι θέμα γνώσεων. Δεν έχουν διαβάσει, δεν έχουν τις γνώσεις που θα έπρεπε από παλιά, γιατί είναι κλιμακωτά. Το ίδιο και στα μαθηματικά. Είναι θέμα γνώσεων.

X.Π.: Υπάρχει θέμα κατανόησης ενδεχομένως; Π.χ. στην ιστορία;

Ανάλογα τους μαθητές. Το 7^ο Γυμνάσιο είναι ένα σχολείο, το οποίο έχει παιδιά καλού επιπέδου. Λίγες είναι οι περιπτώσεις μη κατανόησης. Βέβαια υπάρχει ένα θέμα. Οι παλαιότερες μορφές γλώσσας δεν είναι τόσο προσιτές στα περισσότερα παιδιά. Ακόμα και Παπαδιαμάντη να πάρεις ή τώρα στην Γ΄ Γυμνασίου κάνουμε και Καββαδία. Βέβαια, αυτό δεν είναι παλαιότερη μορφή γλώσσας, αλλά επειδή είναι εκφράσεις ναυτικές, ξένες κ.λπ. έχουμε ένα θέμα σε πολλές περιπτώσεις κάποιων παιδιών.

X.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της υποεπίδοσης;

Είναι παιδιά τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις οι οικογένειες δεν φροντίζουν τόσο, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και τα ίδια τα παιδιά έχουν ένα θέμα. Δεν είναι όλοι για όλα. Δεν μπορούν όλοι να γίνουν δικηγόροι. Δεν μπορούν όλοι να γίνουν γιατροί. Έτσι είναι και αυτό το θέμα.

X.Π.: Δεν έχετε παρατηρήσει κάτι ως προς το φύλο ή ως προς την κοινωνική τάξη;

Δεν έχω παρατηρήσει, όχι. Γενικά όσο πιο καλά οικονομικά είναι μία οικογένεια, ίσως να φροντίζει περισσότερο, υπό την έννοια όχι πως ασχολούνται περισσότερο οι

γονείς, αλλά έχουν την οικονομική δυνατότητα να βάλουν μία βοήθεια κ.λπ. Το ψάχνουν κάποιοι περισσότερο, οπότε αφού το θέμα αντιμετωπίζεται νωρίς, αντιμετωπίζεται και καλύτερα. Ένας αγράμματος άνθρωπος δε δίνει σημασία. Σου λέει γενικά και αόριστα «δεν τα παίρνει τα γράμματα». Ένας μορφωμένος γονέας ενός καλύτερου επιπέδου θα το ψάξει αλλιώς. Θα πάει στον ειδικό, με αποτέλεσμα να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση και να μην έχουμε θέμα.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών; Ποιοι είναι οι λόγοι που ενδεχομένως ένας μαθητής να έχει χαμηλή επίδοση;

Καταρχάς μπορεί να απαξιώνεται το σχολείο από το μαθητή, από την οικογένεια κ.λπ. Ίσως μικρότερη προσπάθεια. Δεν είναι όλοι οι μαθητές εξίσου εργατικοί. Καμιά φορά είναι και ο παράγοντας οικογένεια που πιέζει, κάνει κ.λπ. Ελέγχει. Έχω και την άποψη επίσης ότι ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχεται. Κάποιες αντιλήψεις ότι κακώς, να μην πιέσουμε τα παιδιά, να μην πληγώσουμε τα παιδιά, νομίζω δεν οδηγούν σε καλό αποτέλεσμα. Το παιδί θα πρέπει να ελεγχθεί, θα πρέπει να πιεστεί σε κάποιες περιπτώσεις, διότι είναι παιδιά στην προεφηβεία, στην εφηβεία κ.λπ. Έχουν την τάση να αφήνονται αν τα αφήσεις. Εγώ δεν συμφωνώ με κάποιες παιδαγωγικές μεθόδους να μην ελέγχουμε, να μην πιέσουμε τα παιδιά, τα παιδιά πληγώνονται. Κανένας δεν πληγώνεται. Όταν θα βγει στη ζωή, πάλι θα τον ελέγξουν, πάλι θα πρέπει να αποδώσει στην εργασία του. Ακόμα και στο χόμπι του, ακόμα και στις παρέες του θα πρέπει να ενταχθεί. Δηλαδή το σχολείο τι είναι; Κάτι εντελώς έξω απ' όλα;

Χ.Π.: Και βέβαια παίρνοντας αφορμή και από αυτά που είπα προηγούμενα, φαντάζομαι ότι ένας από τους λόγους για τη χαμηλή επίδοση είναι και αυτό που είπαμε πριν. Για την οικογένεια, το μορφωτικό της επίπεδο;

Ναι. Ακριβώς. Το μορφωτικό, το οικονομικό σε πολλές περιπτώσεις. Κυρίως το μορφωτικό βέβαια. Ξέρουν οι γονείς. Άμα διαπιστώσουν το παραμικρό πρόβλημα απευθύνονται νωρίς εκεί που πρέπει. Ελέγχονται τα παιδιά στο σπίτι. Θα δείτε παιδιά εκπαιδευτικών που δεν είναι σε άριστη οικονομική κατάσταση, αλλά τα παιδιά είναι προσεγμένα από το σπίτι, γιατί οι γονείς εκτιμούν τη μόρφωση, έχουν άποψη, διαπιστώνουν από νωρίς κάποιο πρόβλημα και πάνε στον ειδικό κ.λπ.

Χ.Π.: Κάποιος λόγος σε σχέση με το σχολείο ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μπορεί να υπάρχει;

Μπορεί να υπάρχει. Πιθανώς μπορεί να υπάρχει. Σε πολλές περιπτώσεις η χημεία του καθηγητή και του μαθητή, ο τρόπος. Δεν θέλω να επεκταθώ σε αυτό το θέμα πιο πολύ όμως.

Χ.Π.: Εγώ σκέφτομαι τα βιβλία...

Ναι. Υπάρχει θέμα βιβλίων σε πολλές περιπτώσεις. Θέμα ύλης, διάρθρωσης της ύλης, σύνδεσης της ύλης των διαφόρων τάξεων.

Χ.Π.: Από όλους αυτούς τους λόγους που έχουμε πει, ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί, αν τους βάζαμε σε μία κατάταξη, κατά την άποψή σας;

Είναι ανάλογα το μαθητή. Και ανάλογα την περίπτωση και ανάλογα το χρονικό διάστημα. Δεν είναι όλοι οι μαθητές το ίδιο. Δεν μπορούμε να τους ομογενοποιήσουμε. Δεν μπορούμε να τους τσουβαλιάσουμε. Αλλού φταίει η οικογένεια. Αλλού φταίει η χημεία με τον εκπαιδευτικό. Αλλού φταίει το γεγονός ότι ο μαθητής θέλει πίεση και δεν την έχει, ενώ είναι άλλος μαθητής που μόνος του διαβάσει, ξενυχτάει κ.λπ. Είναι πολλές περιπτώσεις. Σε κάποια περίπτωση υπάρχει κάποιο πρόβλημα και δεν έχει διαπιστωθεί. Σε κάποια περίπτωση διαπιστώνουμε ότι η ύλη, τα βιβλία σε πολλές περιπτώσεις είναι σημαντικό αίτιο μη επίδοσης των μαθητών. Δεν είναι καλογραμμένα, δεν είναι ευχάριστα ούτε στην όψη, ούτε στο περιεχόμενο, δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Υπάρχουν τέτοια θέματα. Αλλά δεν τσουβαλιάζουμε ποτέ γιατί δέκα άνθρωποι, δεκαπέντε περιπτώσεις.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Όπως το κάνει τώρα για εκατοντάδες χρόνια. Δεύτερον, με το να διαπιστώνει τυχόν προβλήματα. Τρίτον, με το να συνεργάζεται και με τους μαθητές και με τους γονείς. Τέταρτον, με το να αναφέρει προβλήματα εκεί που πρέπει. Πέμπτον, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πολλά πράγματα αλλάζουν και θα δείτε ότι η επιμόρφωση έχει δεκάδες πλέον χρόνια που δεν γίνεται επιμόρφωση. Πάνω από 30 χρόνια. Πουθενά επιμόρφωση. Δεν θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται; Να δει νέα πορίσματα; Όχι μόνο της επιστήμης του, αλλά της παιδαγωγικής, ακόμα αν άπτεται κάτι της ιατρικής για να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές. Είναι σημαντικό θέμα η επιμόρφωση. Και με το να παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός διάφορα πράγματα μέσω διαδικτύου, μέσω ΜΜΕ κ.λπ.

Χ.Π.: Κάποια άλλα θεσμικά μέτρα; Π.χ. μία αλλαγή στον αριθμό των μαθητών ή στα βιβλία;

Η άποψή μου είναι ότι τώρα βαδίζουμε σε μία κατάσταση που δεν είναι και η καλύτερη, υπό την έννοια ότι 27άρια τμήματα δεν βοηθούν. Θα πρέπει να πούμε κάποια πράγματα. Δεν θα πρέπει το όριο να είναι 20 μαθητές; Δεν θα είναι καλύτερα για τους μαθητές; Δηλαδή στα εργαστήρια μέσα δεν θα έπρεπε και για λόγους ασφαλείας ακόμα να είναι οι μαθητές δέκα; Τι να ελέγξεις; Θεωρώ ότι για παιδαγωγικούς λόγους θα πρέπει να βάλουμε κάτω τα πορίσματα και να πούμε «μέχρι δέκα. 15. 18».

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του;

Βέβαια. Αυτό είναι απόλυτο. Καταρχάς υπάρχει μία τάση, που πολλοί μαθητές για κάποιους λόγους δεν ξεκίνησαν πολύ καλά και δεν πρέπει ο μαθητής να θεωρήσει τον εαυτό του αποτυχημένο. Το 'χασες το παιχνίδι. Είναι βασικό αυτό. Προηγούμενες καταστάσεις και γνωσιολογικά επηρεάζεται. Υπάρχουν μαθητές που έρχονται σε ένα επίπεδο και συνεχίζουν και μαθητές που αν ξεκινήσουν από αυτό το επίπεδο που είπαμε, απλά δεν έχουν την προϋστορία. Δεν μπορούν.

Χ.Π.: Υπάρχει δηλαδή αυτό που λέμε η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Βέβαια. Ενώ το παιδί νοητικά και συναισθηματικά να είναι σε άριστο επίπεδο.

Χ.Π.: Και αυτό κατά τη γνώμη σας επηρεάζει και τη μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη, ή μόνο από τη μία βαθμίδα στην άλλη;

Επηρεάζει. Ειδικά υπερευαίσθητα παιδιά μια-δυο πιθανές αποτυχίες τα διαλύουν. Γιατί όπως είπαμε, ο κάθε μαθητής είναι μία οντότητα, μία προσωπικότητα. Δεν υπάρχει άλλη στην ανθρωπότητα. Μιλάμε για δισεκατομμύρια περιπτώσεις. Υπάρχουν μαθητές με μία -δύο αποτυχίες και τους ρίχνουν κάτω. Και άλλοι μαθητές που επηρεάζονται ελάχιστα, προχωρούν κ.λπ. Υπάρχουν μαθητές που έρχονται με ένα επίπεδο που ενισχύεται και από την οικογένεια, από την τάση κάθε μαθητή να την ψάχνει στο διαδίκτυο κ.λπ. και έρχονται σε επίπεδα υψηλά. Κάποιοι μαθητές

είναι κάπως διαφορετικά. Το σχολείο θα πρέπει να δει τις περιπτώσεις σχεδόν εξατομικευμένα. Κάποιους θα βοηθήσει.

X.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Βέβαια σχετίζεται. Είναι μία αντανάκλαση ο βαθμός. Όχι πάντα, αλλά συνήθως είναι μία αντανάκλαση ο βαθμός αυτού που βλέπεις. Και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να εξετάσεις και το δρόμο που έφτασε μέχρι εδώ. Σε κάποιες περιπτώσεις απλά αποτυπώνει αυτό που βλέπεις.

X.Π.: Οπότε ο βαθμός αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Είναι ανάλογα τα μαθήματα. Συνήθως ο βαθμός αποτυπώνει μία άλφα πραγματικότητα. Δηλαδή κάτι που βλέπεις τώρα, αλλά είναι και ανάλογα τον εκπαιδευτικό, ανάλογα το μαθητή, το τμήμα κ.λπ.

X.Π.: Για να γίνω λίγο πιο σαφής. Υπάρχει περίπτωση ένας μαθητής να πριμοδοτείται στη βαθμολογία του;

Για ποιο λόγο;

X.Π.: Ας πούμε, το επίπεδό του να είναι για 12, αλλά στο τετράμηνο να του βάλεις λίγο παραπάνω;

Να του βάλεις λίγο παραπάνω για να τον βοηθήσεις ψυχολογικά; Πιθανώς.

X.Π.: Το έχετε δει αυτό το φαινόμενο;

Αν θέλεις να βοηθήσεις κάποιον... Αν υπάρχει ένας μαθητής που το επίπεδό του να είναι για οκτώ, για παιδαγωγικούς λόγους άμα βλέπεις ότι όλο το τμήμα είναι ενός επιπέδου και άνω, θα τον βοηθήσεις λίγο, να μην τον απομονώσεις εντελώς, να μην του κόψεις τα φτερά. Μπορεί να γίνει αυτό για παιδαγωγικούς λόγους. Μάλλον επιβάλλεται κιόλας σε πολλές περιπτώσεις. Αυτή είναι η δική μου άποψη. Δε σημαίνει κάτι.

X.Π.: Το φαινόμενο που συναντούσαμε παλαιότερα, ή ενδεχομένως ισχύει και τώρα, μαθητές είτε να μη μένουν στην ίδια τάξη, είτε να βοηθιούνται βαθμολογικά για να προχωράνε, να πάνε στην επόμενη βαθμίδα κ.λπ. ισχύει; Το συναντάτε;

Ανάλογα. Εγώ επαναλαμβάνω, επειδή το τυχαίνει το σχολείο να είναι σε ένα επίπεδο, και πάλι κάποιιο μετεξεταστέοι μπορεί να μείνουν. Αλλά να χάσει εντελώς τη χρονιά, τα τελευταία χρόνια δεν το έχω παρατηρήσει. Μετεξεταστέοι μένουν.

Χ.Π.: Ποιοι λόγοι ωθούν τον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα να βάλουν ένα βαθμό;

Καλό ή κακό;

Χ.Π.: Οτιδήποτε.

Η επίδοση. Είναι το βασικό. Από εκεί και πέρα μπορείς να δεις κάποια πράγματα. Δηλαδή, επειδή είμαστε όλοι άνθρωποι, σε ένα μαθητή ο οποίος είναι οριακός και ξέρεις ότι πέθανε ο πατέρας του, έχουμε τώρα μία τυχαία περίπτωση, πέθανε ο πατέρας μίας μαθήτριας τώρα που είναι οι εξετάσεις, άμα είναι να μείνει, το οκτώ το κάνεις εννιά. Γιατί άνθρωπος είσαι. Δεν είναι ανάλγητος, δεν είσαι ένα μηχάνημα, οπότε τόσο είναι, έκανες την αποτίμηση, τελείωσες. Βλέπεις κάποια πράγματα. Επαναλαμβάνω, ανάλογα τον καθηγητή και ανάλογα το μάθημα. Δυστυχώς κάποιες ειδικότητες, όπως εμείς οι φιλόλογοι, έχουμε πιο άχαρο ρόλο. Δεν είναι το ίδιο με το γυμναστή, ή κάποιες άλλες ειδικότητες που αν δείτε στατιστικά οι βαθμοί τους έχουν πολύ περιορισμένη γκάμα. Εμείς, δυστυχώς, που έχουμε και τα γραπτά στα χέρια μας, αναγκαζόμαστε να αξιολογήσουμε.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή; Και εννοώ πιο πρακτικά από ότι είπαμε πριν για το σχολείο.

Υποθέτω συγκεκριμένους μαθητές που δεν είναι σε ένα επίπεδο και άνω. Καταρχάς η επισήμανση από το μαθητή και από το γονέα. Σε πολλές περιπτώσεις ο γονέας δεν έχει καταλάβει ότι πιθανώς να αντιμετωπίζουμε ένα θέμα. Ο έλεγχος. Ίσως θα πρέπει να γίνουν και ειδικές δομές, όπως ήταν παλαιότερα η ενισχυτική διδασκαλία, πρόσθετη διδακτική στήριξη. Στο σχολείο συγκεκριμένους μαθητές να τους βοηθήσουμε σε συγκεκριμένα μαθήματα για να φτάσουν και αυτοί σε ένα επίπεδο. Αυτές ήταν καλές δομές. Είναι καλές δομές και καλά είναι να το συνεχίσουμε και να ενισχύσουμε αυτές τις δομές.

X.Π.: Εκεί ήθελα να εστιάσουμε. Στην ενισχυτική διδασκαλία. Υπάρχει σήμερα; Είναι αποτελεσματική;

Αρχίζουν λίγο αργά. Θα πρέπει να αρχίσουν από την αρχή. Γιατί όταν ξεκινάμε την πρόσθετη διδακτική στήριξη στα Λύκεια το Φεβρουάριο, μα ήδη ο μαθητής έχει καταφύγει σε φροντιστήρια, κάποιιοι έχουν αποδεχθεί το πρόβλημά τους κ.λπ. Αυτές οι δομές ξεκινάνε από την αρχή. Είναι πολύ βασικό. Είναι πολύ βασικός ο χρονισμός. Το timing που λέμε. Θα πρέπει όλα αυτά να ξεκινάνε από την αρχή, γιατί μόνο τότε θα μπορέσει να βοηθηθεί ο μαθητής.

X.Π.: Οπότε, μπορούν να βοηθήσουν, αρκεί να αλλάξει λίγο το πλαίσιο τους;

Βεβαίως μπορεί να βοηθήσουν και αυτός είναι ο ρόλος τους. Βεβαίως και μπορούν να βοηθήσουν. Και βέβαια θα πρέπει με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Ολιγομελέστατα τμήματα, γιατί είναι και ατομικά τα προβλήματα. Εξατομικευμένα τα προβλήματα. Άρα, θα πρέπει λίγοι μαθητές ανά τάξη.

X.Π.: Πάνω σε αυτό το κομμάτι, θα μπορούσε να υπάρχει μία ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Βεβαίως. Είναι ένα έλλειμμα και αυτό. Θα πρέπει κάποια δομή να υπάρχει, να εντοπίζουμε προβλήματα, να τα αναφέρουμε. Να υπάρχει κάποιος, όχι στο σχολείο, δεν χρειάζεται τώρα ψυχολόγος σε κάθε σχολείο, σε κάθε μονάδα. Είναι κάποιες μονάδες μικρές, αλλά θα μπορούσε η Διεύθυνση ή μεγάλες ομάδες σχολείων να έχουν έναν άνθρωπο, που θα απευθυνόμαστε για να μας βοηθάει.

X.Π.: Και τέλος θα ήθελα να μου πείτε, ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή; Κάνετε κάποια πρακτική στο μάθημα; Αν εντοπίσετε κάποιο πρόβλημα εννοώ.

Καταρχάς εγώ είμαι από τους καθηγητές, που θεωρώ ότι ο έλεγχος βοηθάει και ελέγχο τους μαθητές. Αυτό αναγκάζει και τα παιδιά που δεν θα διάβαζαν, δεν θα προσπαθούσαν μόνα τους. Επαναλαμβάνω ότι κάποιιοι μαθητές δεν το έχουν ανάγκη, αλλά κάποιιοι άλλοι αναγκάζονται και αυτοί να προσπαθήσουν. Δεύτερον, εντοπίζουμε κάποια θέματα και απευθυνόμαστε στους μαθητές. Δηλαδή, οφείλουμε να τους καλέσουμε, να τους επισημάνουμε το θέμα. Να τους βοηθήσουμε, να συνεργαστούμε με τους γονείς σε κάθε περίπτωση, ούτως ώστε να εντοπίσουν όλοι το

πρόβλημα. Το βασικό είναι ο εντοπισμός και από εκεί και πέρα με διάφορους τρόπους να ανέβουν όλοι στο ίδιο επίπεδο. Να τους δώσουμε και θάρρος και ψυχολογικά κ.λπ.

Χ.Π.: Η ομαδο-συνεργατική μπορεί να βοηθήσει σαν πρακτική;

Δεν ξέρω. Μάλλον την υπερεκτιμήσαμε θεωρώ εγώ. Ίσως είμαι πιο παραδοσιακός καθηγητής. Αυτοί οι ψυχολογικοί τρόποι δεν είναι παντού αποτελεσματικοί. Πιθανώς. Δεν το έχω δοκιμάσει.

Χ.Π.: Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 16η

Χριστόφορος Παυλάκης: Αρχικά να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία απαιτούνται για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα ήθελα, λοιπόν, σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα σας αναφέρω, σε ποια ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

Άνω των 51.

Χ.Π.: Με την αντίστοιχη λογική θα ήθελα να μου απαντήσετε για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

26 και πάνω.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Η Φιλοσοφική Σχολή που τότε είχε δύο χρόνια βασικά για όλους και μετά είχε το Κλασικό, Νεοελληνικό, Ιστορικό και ένα καινούριο τμήμα που είχε γίνει τότε, το Φ.Π.Ψ. Και αυτό έχω τελειώσει.

Χ.Π.: Εδώ στα Γιάννενα;

Εδώ στα Γιάννενα.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου. Τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Τότε θεωρούμε ότι το παιδί έχει αποτύχει σαν μαθητής. Λάθος μεν, αλλά αυτό θεωρείται σχολική αποτυχία. Όταν δεν ανταποκρίνεται σε αυτά που απαιτεί το σχολείο.

Χ.Π.: Και ίσως δεν έχει επωφεληθεί και όπως πρέπει από το σχολείο;

Βεβαίως.

Χ.Π.: Με τον όρο υποεπίδοση θα ήθελα να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε.

Ποια είναι η διαφορά με τη σχολική αποτυχία... Σχολική αποτυχία θεωρείται είτε η μη ανταπόκριση του παιδιού στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, είτε η συμπεριφορά του. Δεν προσαρμόζεται σε αυτά που απαιτεί το σχολείο και αυτό θεωρείται σχολική αποτυχία. Ενώ η υποεπίδοση έχει να κάνει καθαρά με τα μαθήματα. Με το πώς το παιδί ανταποκρίνεται στην ύλη του σχολείου. Επιμένω, στην ύλη του σχολείου. Το ότι δεν έχει επίδοση στην ύλη του σχολείου δε σημαίνει ότι είναι ένα παιδί που δεν είναι έξυπνο, ή δεν έχει άλλες ευαισθησίες ή άλλες ικανότητες. Απλά έχουμε μάθει να τα βλέπουμε έτσι τα πράγματα. Σε καλούπια.

Χ.Π.: Και ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι με αυτό τον όρο, με την υποεπίδοση, αναφερόμαστε σε ένα μαθητή, που ενδεχομένως είναι οι γνώσεις του χαμηλότερου επιπέδου από τις αναμενόμενες στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Ναι.

Χ.Π.: Ή ένας μαθητής ο οποίος μπορεί να βρίσκεται στην Γ΄ Γυμνασίου, αλλά οι γνώσεις του να έχουν μείνει στην Α΄ ή στην Β΄;

Ναι. Ή και στο Δημοτικό. Απλά τα βάζουμε όλα σε ένα τσουβάλι. Υπάρχουν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά εκ των πραγμάτων τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν ούτε την ύλη, ούτε την εξέλιξη της τάξης. Αλλά υπάρχουν και μαθητές που απλά δεν θέλουν να διαβάσουν. Δεν διαβάζουν. Το γιατί δεν διαβάζουν είναι μία άλλη παράμετρος, που μπορούμε να την αναλύσουμε και αυτή.

Χ.Π.: Όλη αυτή η συζήτηση μας οδηγεί σε αυτό που ήθελα να ρωτήσω. Πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα; Πώς το συναντάτε; Το βλέπετε;

Το βλέπουμε. Και τα τελευταία χρόνια είναι και πολύ έντονο. Είναι πολύ έντονες οι αντιθέσεις μέσα στην ίδια τάξη. Δεν το βλέπαμε παλαιότερα αυτό. Δηλαδή, μέχρι και στατιστικά μπορώ να σας πω. Υπάρχει σε κάποια τάξη, στα 20 παιδιά, τα οκτώ είναι άριστα, τέσσερα πέντε μέτρια, λείπει ο μέτριος μαθητής και τα άλλα έχουν πολύ χαμηλή επίδοση και αυτά σίγουρα δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη, γιατί δεν έχει γίνει κάποια πρόβλεψη από το εκπαιδευτικό σύστημα για παιδιά που το

γνωστικό τους επίπεδο είναι πιο χαμηλό από κάποια άλλα παιδιά. Δεν υπάρχει τέτοια πρόληψη. Δεν υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο καθηγητής έχει και αυτός τις ευθύνες του. Ο δάσκαλος θα μπει, θα κάνει το μάθημά του, την ύλη όπως την ορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιοι μαθητές θα τα πάρουν όλα, κάποιοι λιγότερο και κάποιοι καθόλου. Και αυτοί με το καθόλου μένουν στάσιμοι. Έτσι θα είναι και την επόμενη χρονιά και τη μεθεπόμενη και δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ουσία μένουν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι και τα παιδιά που κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη, γιατί δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα. Γιατί δεν μπορούν να το παρακολουθήσουν.

X.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα μαθήματά σας; Στα φιλολογικά;

Θέλετε να πείτε εάν προκύπτει από την καθημερινή επικοινωνία με το παιδί την προφορική ή την γραπτή;

X.Π.: Γενικότερα.

Αυτοί οι δύο τρόποι υπάρχουν να αξιολογήσεις το μαθητή. Με την προφορική του παρουσία μέσα στην τάξη και με τη γραπτή. Με την προφορική παρουσία των παιδιών μέσα στην τάξη το πρώτο τρίμηνο είναι λίγο δύσκολο. Γι' αυτό βασιζόμαστε περισσότερο στη γραπτή. Στο πρόχειρο του πρώτου τριμήνου. Γιατί είναι δύσκολο; Γιατί τα παιδιά δεν συμμετέχουν στο μάθημα. Είναι παιδιά που μας εκπλήσσουν στο πρώτο διαγώνισμα. Που νομίζαμε ότι δεν έχουν καμία επαφή με το μάθημα, δεν συμμετέχουν, δεν απαντάνε, δεν ρωτάνε και μετά βλέπεις ένα γραπτό που δείχνει ότι είναι ένα παιδί πλήρως καταρτισμένος ως προς την ύλη που έχει διδάξει. Υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές τώρα, και το συζητάμε με τους γονείς, που είναι κουμπωμένοι, συνεσταλμένοι, πρέπει να είναι πάρα πολύ σίγουροι για αυτό που πρέπει να πούνε. Φοβούνται την αντίδραση των άλλων παιδιών. Και αυτό είναι έντονο τώρα τελευταία στις τάξεις. Φοβούνται πάρα πολύ την αντίδραση των άλλων παιδιών, γιατί και τα άλλα τα παιδιά κοροϊδεύουν, γελάνε. Και έτσι, μερικά παιδάκια που είναι συνεσταλμένα, κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους.

X.Π.: Αν το πάμε λίγο ανά μάθημα, ας πούμε π.χ. στη γλώσσα, την έκφραση-έκθεση, πώς μπορούμε να καταλάβουμε τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση; Πού φαίνεται;

Φαίνεται, ειδικά στην έκθεση, στον τρόπο που αναπτύσσουν τις σκέψεις τους. Λείπει ο συνειρμός, αυτό που λέμε η λογική αλληλουχία, η χρονική συνέπεια σε αυτά που γράφουν. Πάρα πολλά εκφραστικά λάθη, πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Δεν τηρείται η δομή της έκθεσης, αυτό που λέμε αρχή, μέση και τέλος. Γράφουν πάρα πολύ λίγα. Νομίζω ένα θέμα το 1/3 των παιδιών το ολοκληρώνει μέσα σε δέκα με 12 σειρές. Από εκεί φαίνεται η αδυναμία του να αναπτύξει ένα θέμα από όλες τις απόψεις. Πιάνει μόνο μία διάσταση του θέματος.

X.Π.: Πρόβλημα έκφρασης οπότε και ορθογραφίας;

Ναι. Και λεξιλογίου. Είναι έντονο το φαινόμενο της λεξιπενίας, γιατί γλώσσα και σκέψη πάνε μαζί, συμβαδίζουν, αλληλοτροφοδοτούνται. Χωρίς το κατάλληλο λεξιλόγιο δεν μπορείς και να σκεφτείς ή να εκφράσεις αυτά που πιθανόν θέλεις.

X.Π.: Στα αρχαία;

Τα αρχαία τη θεωρούν ξένη γλώσσα. Και από τη στιγμή που σαν μάθημα δεν εξετάζεται, βγήκε από τις εξετάσεις του Ιουνίου, αυτόματα πέρασε στην αντίληψη των μαθητών και όλων ότι είναι ένα μάθημα δευτερεύον. Φαίνεται έντονα αυτό από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν τίποτα πια από τα αρχαία. Μέχρι πέρυσι μπορούσαν και φέτος δεν μπορούνε; Έχουν πείσει τον εαυτό τους ότι δεν τους χρειάζεται ή ότι δεν μπορούν να τα μάθουν. Ή δεν αφιερώνουν το χρόνο που χρειάζεται. Μεγάλο πρόβλημα. Νομίζω ότι το μάθημα των αρχαίων υποβαθμίστηκε πάρα πολύ. Και δεν ξέρω και από το εκπαιδευτικό σύστημα τι θέλουν από εμάς τους φιλόλογους για τα αρχαία; Το λεξιλόγιο το έχουν βγάλει από την ύλη. Από τη γραμματική έχουν αφαιρέσει πάρα πολλά. Από το συντακτικό το ίδιο. Πώς θα μάθουν αρχαία τα παιδιά; Ας μας υποδείξουν ένα τρόπο πώς μπορείς να μάθεις αρχαία όταν το λεξιλόγιο αφαιρείται, δεν γίνεται σύγκριση, ετοιμολογία λέξεων και όλα αυτά. Εκεί διαπιστώνουν τα παιδιά ότι τα αρχαία ελληνικά είναι η γλώσσα μας. Γενικά θέλει ένα ξεκαθάρισμα από το Υπουργείο τι θέλουν τέλος πάντων από τα αρχαία.

X.Π.: Και βέβαια δεν μπορώ να μη ρωτήσω για την ιστορία.

Την ιστορία τα παιδιά τη θεωρούν πάρα πολύ δύσκολο μάθημα. Ειδικά η ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου, γιατί εγώ σε παιδιά της Γ΄ Γυμνασίου κάνω φέτος. Είναι δύσκολη, αλλά είναι και πολύ ενδιαφέρουσα. Είναι και πως θα το δώσεις στα παιδιά. Να τους προκαλέσεις το ενδιαφέρον για την ιστορία. Αν γίνονται παραλληλισμοί, αν κάνεις

αναφορά στο χθες και στο σήμερα, να δουν τα παιδιά ότι αυτό που ζούμε σήμερα δεν είναι ανεξάρτητο και άσχετο με αυτά που υπήρχαν πριν. Η σύνδεση δηλαδή παρελθόντος και παρόντος. Και με βίντεο, γιατί υπάρχει πάρα πολύ υλικό για την ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα της υποεπίδοσης; Έχετε καταλάβει κάτι;

Να κάνουμε αναφορά δηλαδή στην οικογένεια... Σίγουρα υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Δεν θα το γενικεύσω. Υπάρχουν παιδιά που οι γονείς τους ασχολούνται πάρα πολύ. Μπορεί και το ότι ασχολούνται πάρα πολύ να είναι και μια αιτία της σχολικής αποτυχίας. Δηλαδή παίρνουν αυτοί όλες τις πρωτοβουλίες, κάνουν τις εργασίες των παιδιών, δεν το βοηθάνε να πάρει πρωτοβουλία. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Και σε αυτό παίζει ρόλο και το οικογενειακό περιβάλλον στο πως αναπτύσσεται το παιδί συναισθηματικά, έχει να κάνει και εκεί η οικογένεια.

Χ.Π.: Οπότε δεν βλέπετε κάποιο συγκεκριμένο προφίλ ως προς το φύλο;

Και είναι και παιδιά που οι γονείς τους δεν ασχολούνται. Δεν τους έχουμε δει ποτέ στο σχολείο. Και σε αυτά τα παιδιά είναι εύκολο να πεις γιατί αποτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία. Υπάρχει ένα έρεισμα, υπάρχει μία αιτία. Αλλά είναι και παιδιά που οι γονείς τους είναι κατά πάνω τους. Εκεί μπαίνει αλλού το θέμα.

Χ.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδατε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών; Ήδη είπαμε αρκετούς.

Σε οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον. Στην προσωπικότητα του παιδιού, αν έχει αυτοεκτίμηση. Και βέβαια και στο σχολικό περιβάλλον. Όταν λέω σχολικό περιβάλλον εννοώ καθηγητές και εκπαιδευτικό σύστημα. Γιατί και εμείς υπηρετούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ορίζει κάθε φορά η κυβέρνηση. Ο συνδυασμός αυτών των τριών παραγόντων ή παράγει μαθητές άριστους ή μαθητές που έχουν μείνει στο επίπεδο του Δημοτικού και δεν πρόκειται να πάνε παραπέρα. Και οι τρεις αυτοί παράγοντες συνεκτιμούνται. Δεν θα δούμε ποτέ έναν ξεκομμένο. Έχουμε όλοι μας τις ευθύνες γι' αυτό που γίνεται. Και εγώ έχω ευθύνη που υπάρχουν μαθητές μέσα στην τάξη που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Δεν έχω βρει τρόπο να τους κινήσω το ενδιαφέρον ή να εντοπίσω κάποια άλλα χαρίσματα σε αυτά τα παιδιά και

να τα δω διαφορετικά. Γιατί δεν το κάνω; Θα μου πεις, αφού το έχεις διαπιστώσει, γιατί δεν το κάνεις; Γιατί είναι και το σχολείο μία καθημερινότητα και μία ύλη που τρέχει και απαιτήσεις. Έχουν και οι καλοί μαθητές απαιτήσεις. Και αυτοί θέλουν να πάνε μπροστά, να μη μείνουν πίσω, γιατί όλα τα παιδιά είναι μέσα σε μία τάξη.

Χ.Π.: Και βέβαια, ουσιαστικά μου κάνατε και μία κατάταξη ποιοι από τους λόγους είναι πιο σημαντικοί.

Επειδή εμείς τα παραλαμβάνουμε τα παιδιά στο Γυμνάσιο σε μία ηλικία 12 χρονών, έχουν διαμορφώσει και χαρακτήρα και εκπαιδευτική συμπεριφορά. Γιατί έχουν περάσει και έξι χρόνια από το Δημοτικό. Και ό,τι και να κουβαλάνε από το Δημοτικό, θα το κουβαλάνε και στο Γυμνάσιο. Δεν έχει βρεθεί τρόπος από το εκπαιδευτικό σύστημα να καλυφθούν αυτά τα κενά. Με αυτά ήρθες, με αυτά θα φύγεις.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Αυτό είναι μία μεγάλη κουβέντα. Ούτε είμαι της άποψης ότι πρέπει να χωρίζονται τα παιδιά σε τάξεις, σε ένα τμήμα οι καλοί μαθητές, σε ένα οι μέτριοι. Γιατί αυτό θα ήταν μία λύση να ασχοληθείς με τα παιδιά με βάση τις δυνατότητές του, τις ανάγκες που έχουν, να καλύψεις τα κενά για να μπορέσουν να προχωρήσουν. Ούτε υπέρ αυτού του διαχωρισμού είμαι, γιατί πάμε σε άλλες μετά καταστάσεις. Απλά πρέπει και τα βιβλία να αλλάξουν. Πρέπει να καταλάβουμε και εμείς οι μεγαλύτεροι και οι κυβερνήσεις ότι η πρόσληψη γνώσης έχει αλλάξει. Δεν είναι αποθήκευση γνώσεων, κάτι που γινόταν στα χρόνια μας, γιατί δεν υπήρχε άλλος τρόπος. Τώρα τα παιδιά έχουν εύκολη την πρόσβαση στη γνώση. Την έχουν στην τσέπη τους, στο χέρι τους. Άρα εμείς πρέπει να κινηθούμε κάπως αλλιώς. Να μάθουμε τα παιδιά πώς να βρίσκουν τη γνώση, πώς να την ανακαλύπτουν. Και να την αξιοποιούν. Να λειτουργούν συνειρμικά. Λείπει ο συνειρμός. Το μυαλό τους είναι σαν να έχουν κουτάκια. Εδώ βάζω τα αρχαία, εδώ τα νέα, εδώ την ιστορία, εδώ τα μαθηματικά. Αυτά τα κουτάκια δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Φταίει ο τρόπος που ζουν. Η τηλεόραση, οι υπολογιστές, η μηχανική μάθηση, οι απαιτήσεις στο σχολείο που ακόμα στηρίζονται στην παπαγαλία. Όσο και αν την κατακρίνουμε, όσο και αν λέμε ότι θα πρέπει να αλλάξει. Το σύστημα των εξετάσεων εκεί αποβλέπει. Γιατί δυστυχώς όλοι, μα όλοι, την εκπαίδευση δεν τη βλέπουμε σαν αξία. Τη βλέπουμε σαν μια ανταπόκριση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που θα σου δώσει τη δυνατότητα να

σπουδάσεις, να βρεις μία καλή δουλειά, να ανέβεις κοινωνικά. Μέχρι στιγμής έτσι αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση.

Χ.Π.: Οπότε, μήπως χρειάζονται κάποια θεσμικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν; Κάποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενδεχομένως;

Όποιος πει ότι δεν χρειάζεται επιμόρφωση, απλά είναι αντιδραστικός. Σαφώς και χρειάζεται επιμόρφωση. Τα πράγματα αλλάζουν και εμείς μένουμε στάσιμοι.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει πιθανότητα ένας μαθητής να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Βέβαια. Και είναι και ο βασικότερος παράγοντας. Γιατί η αποτυχία στο Δημοτικό του έχει διαμορφώσει και ένα χαρακτήρα, μία συμπεριφορά που την κουβαλάει μαζί του και στο Γυμνάσιο.

Χ.Π.: Αυτό συμβαίνει και ανάμεσα στις τάξεις του Γυμνασίου;

Παιδιά που έρχονται με υποδομή από το Δημοτικό, όσο και να χαλαρώσουν στο Γυμνάσιο, όσο και να μη διαβάζουν πολύ, δε μένουν πίσω. Βλέπουμε ότι τα παιδιά που έχουν πρόβλημα, είναι αυτά που έρχονται με πρόβλημα από το Δημοτικό. Και αυτό συνεχίζεται, διαγωνίζεται, θα διαγωνιστεί και στο Λύκειο μέχρι να πάρουν το απολυτήριο.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης; Ο βαθμός μπορεί να έχει σχέση με το θέμα που συζητάμε;

Αν οφείλεται στον καθηγητή η αποτυχία ενός μαθητή; Όχι. Μπορεί. Ένα μερίδιο ευθύνης πέφτει σε όλους. Αλλά σχολικά αποτυχημένος, εγώ πάντα θέλω να τα βάζω μέσα σε εισαγωγικά, θεωρείται ο μαθητής που δεν έχει επίδοση ούτε στα προφορικά, ούτε στα γραπτά και δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα του καθηγητή. Μπορεί να δείχνει ενδιαφέρον για άλλο μάθημα. Υπάρχουν μαθητές που δεν τα καταφέρνουν στα αρχαία και είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά, που είναι ένας άλλος παράγοντας η επιλογή. Αυτό που λέμε τι θα μας αποδώσει περισσότερο, μετά θα πάμε στο Λύκειο και στις πανελλήνιες εξετάσεις. Το παιδί που δεν είναι καλό στα αρχαία και είναι καλό στα μαθηματικά, δεν ιάνανε ότι έχει πρόβλημα, έχει κενά από

το Δημοτικό ή δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους άλλους. Έχει κάνει την επιλογή του. Διαβάζει αυτά τα μαθήματα και για τα άλλα δεν ενδιαφέρεται.

Χ.Π.: Ο βαθμός που βάζει ο εκπαιδευτικός σε ένα παιδί αποτυπώνει την πραγματικότητα;

Όχι. Γιατί είναι υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Γυμνάσιο εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Δε μένει κανένας μαθητής στην ουσία. Άρα ο βαθμός που παίρνει, είναι ο βαθμός που περνάει και δεν ανταποκρίνεται στις επιδόσεις του παιδιού. Γι' αυτό και λέμε ότι πρέπει το παιδί να αλλάζει τάξη με τον πραγματικό βαθμό. Να μη μένει εφόσον η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, αλλά να ξέρει και το παιδί και ο γονιός, γιατί καλλιεργούνται και στο γονιό κάποιες ψευδαισθήσεις. Βλέπει 13-14, βάζουμε 13-14 προφορικά για να περάσει, και σου λέει «έχει δυνατότητες το παιδί». Αλλά δεν είναι η πραγματικότητα αυτή.

Χ.Π.: Οπότε υπάρχει περίπτωση να πριμοδοτούνται ορισμένοι μαθητές;

Βέβαια. Δε μένει κανένας. Μετά για ποια σχολική αποτυχία μιλάμε όταν τα παιδιά περνάνε τις τάξεις; Απλά εμείς καλύπτουμε αυτό το κενό από το Υπουργείο. Τη δυνατότητα που έπρεπε να μας δώσει, εφόσον εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το παιδί να περνάει την τάξη με τον πραγματικό βαθμό ή για να μείνει στην ίδια τάξη πρέπει να γίνει σε συνεργασία με τους γονείς.

Χ.Π.: Άρα οι λόγοι που ωθούν έναν εκπαιδευτικό στο Γυμνάσιο να βάλει ένα βαθμό, είναι ουσιαστικά για να περάσει την τάξη;

Υπάρχουν δύο πιθανότητες. Η μία να μην αδικήσεις το παιδί, τον καλό μαθητή και από την άλλη να φέρνεις έτσι τη βαθμολογία που να μη μένει κανένας στο τέλος. Ξεκινάμε με την κορυφή και με τη βάση και από εκεί και πέρα... Θέλω να πω ότι πραγματικά αξιολογούνται, η πραγματική αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε κάποια δεδομένα και όχι σε κάποιες πλασματικές καταστάσεις. Νομίζω είναι για τους μαθητές από 15 μέχρι 20. Από εκεί και πέρα. Μέχρι εκεί είναι βοηθάω το παιδί να περάσει την τάξη.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης ή τώρα το μαθητή; Κάτι πιο πρακτικό εννοώ που θα μπορούσε να γίνει για να βοηθήσει τα παιδιά.

Υπάρχει ένας θεσμός που έχει καθιερωθεί της εξωδιδασκτικής διδασκαλίας και κάποια παιδιά από την τάξη μου το παρακολουθούσαν και είδα ότι και αυτοί ακολουθούσαν την ύλη του σχολείου. Ό,τι κάναμε εδώ στο σχολείο, έκαναν και εκεί. Εκεί όμως τα παιδιά πάνε, όχι για να κάνουν την ύλη του σχολείου, τη συγκεκριμένη ύλη. Να καλύψουν τα κενά που έχουν για να μπορούν να παρακολουθήσουν από ένα σημείο και πέρα την ύλη. Οπότε κάτι λάθος γίνεται και εκεί. Περισσότερο να σου πω ότι εκδήλωσε προθυμία και την απέτρεψα να πάει για εξωδιδασκτική διδασκαλία μία μαθήτρια που έχει 20 γενικό.

X.Π.: Είναι αυτό που λέμε ότι πολλές φορές πάνε μαθητές που δεν τη χρειάζονται;

Ναι. Γιατί και εκεί, αν είναι αυτά που κάνουμε στο σχολείο να κάνουν και εκεί, δε χρειάζεται. Εκεί πρέπει να πάνε τα παιδιά γι' αυτά που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα κάνουν στο σχολείο. Γιατί το σχολείο δεν μπορεί να γυρίζει πίσω για όλη την τάξη. Και να γυρίσει για μία -δυο ώρες. Δεν μπορεί να το κάνει για όλη τη χρονιά. Ενισχυτική, αλλά με άλλο τρόπο. Εκεί μπορεί να γίνει κατάταξη των παιδιών με βάση τις γνώσεις τους. Όχι τη νοητική τους λειτουργία. Τις γνώσεις τους.

X.Π.: Κάποια ψυχοπαιδαγωγική στήριξη ενδεχομένως; Κάποιος σχολικός ψυχολόγος;

Αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει στο σχολείο πια ψυχολόγος και κοινωνιολόγος. Όχι αυτός που θα κάνει το μάθημα. Μάλλον της κοινωνικής ψυχολογίας θα έλεγα. Επειδή κάνουμε και προγράμματα Erasmus, σε όσα σχολεία έχουμε πάει στο εξωτερικό, υπάρχει και ένα γραφείο που μέσα είναι ένας ψυχολόγος. Γιατί δεν μπορούμε να τα διαχειριστούμε όλα. Κακά τα ψέματα. Δεν είμαστε πανεπιστήμονες. Είναι απαραίτητο. Εμείς το μόνο που μπορούμε να κάνουμε, πέρα από το να βοηθήσουμε τα παιδιά, ο καθένας ξεχωριστά με τη συμπεριφορά του, με τον τρόπο του, επικοινωνούμε με ένα γραφείο που είναι στην εκπαίδευση Κοινωνικής Φροντίδας και αυτό αναλαμβάνει μετά τη στήριξη του μαθητή. Γιατί υπάρχουν οικογένειες που έχουν προβλήματα. Και γιατί ξεκινάνε από τις οικογένειες τα προβλήματα. Έχουμε εντοπίσει, αλλά δεν συνεργάζονται οι γονείς. Ούτε στην Ελλάδα πια είναι εύκολο ένας γονιός να αποδεχθεί ότι το παιδί του μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα ψυχολογικό.

X.Π.: Φοβάται το στιγματισμό;

Γιατί θεωρεί πρώτα απ' όλα ότι φταίει αυτός. Φοβάται τις δικές του ευθύνες. Φοβάται μην έρθει αντιμέτωπος με τις δικές του ευθύνες.

X.Π.: Και τελειώνοντας θα ήθελα να σας ρωτήσω ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη τον μαθητή;

Προσπαθώ να τα ενισχύσω μέσα στην τάξη. Να τα ρωτάω κάτι εύκολο. Να τα επιβραβεύω. Είμαι πολύ στοργική απέναντί τους. Δεν ξέρω... μπορεί να είναι και λάθος. Μπορεί να θέλουν αυστηρότητα αυτά τα παιδιά. Το χαρακτήρα μου ακολουθώ. Τα πλησιάζω. Μη σου πω ότι τα αγαπάω και πιο πολύ, γιατί θεωρώ ότι αυτά θέλουν βοήθεια περισσότερο και επειδή νιώθω αδύναμη να τους την προσφέρω, φροντίζω με την αγάπη μου μόνο.

X.Π.: Αυτή την περίφημη ομοδο-συνεργατική που λέμε;

Όχι. Όχι ότι δε χρειάζεται ή ότι δεν είναι καλή, αλλά απλά έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι πρέπει να πάει παραπέρα. Να το δούμε καλύτερα. Όχι να καταργηθεί. Σε κάθε ομάδα δουλεύουν ένα έως δύο παιδιά και επιβιώνουν και οι υπόλοιποι. Άρα το βάρος πέφτει πάλι στα παιδιά που είναι ήδη φορτωμένα. Γιατί και οι άλλοι πιστεύουν ότι αυτοί τα ξέρουν καλύτερα, είναι καλύτεροι, άρα δικαιούνται να την αναλάβουν πλήρως την εργασία.

X.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 17η

Χριστόφορος Παυλάκης: Αρχικά να σας ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία, τα οποία χρειάζονται για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα σας αναφέρω τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες και θα ήθελα να μου πείτε σε ποια από αυτές ανήκετε. Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41-50.

Χ.Π.: Με την αντίστοιχη λογική θα ήθελα τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

16-25.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλοσοφική, κλασική φιλολογία.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιο άλλο πτυχίο; Μεταπτυχιακό; Διδακτορικό;

Όχι.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση σχετικά με τους όρους «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση». Όταν σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Προφανώς όταν δεν επιτυγχάνονται κάποιοι βασικοί στόχοι, οι οποίοι υπάρχουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και κατά δεύτερον το παιδί να είναι ευχαριστημένο, να είναι χαρούμενο. Πραγματικά να το κάνει με θέληση αυτό που κάνει, όχι να τον αναγκάζει η οικογένεια, οι γονείς. Κάπως έτσι. Να πετύχει και το επίπεδο των γνώσεων, αλλά να είναι και στην ψυχολογία του ισορροπημένο.

Χ.Π.: Μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδάκι που ανήκει σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας ίσως δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο; Δεν έχει πάρει τις γνώσεις που έπρεπε;

Δεν έχει τις βάσεις των προηγούμενων βαθμίδων; Αυτό ισχύει. Είναι αλυσίδα. Αλλά έρχονται πολλά παιδιά στο Γυμνάσιο καταφοβισμένα από το Δημοτικό. Πας να τους βάλεις να γράψουν ένα τεστ και επειδή αποτυγχάνουν, κάποια αρχίζουν να κλαίνε.

Εγώ στην αρχή τους βάζω ένα τεστάκι στην ιστορία, τους λέω «παιδιά δοκιμαστικά. Δεν θα σας το λάβω υπόψη» και όταν τα καημένα βλέπουν ότι δεν τα πήγαν καλά, τους λέω ότι το γράφουμε για να μάθουμε πώς γράφουμε. Τους βάζω βαθμό γιατί το θέλουν κιόλας για να δουν πώς τα πήγαν και όταν βλέπουν κάποιο χαμηλό βαθμό και αρχίζουν και κλαίνε. Και κάπως μου άρχεται και μένα. Μου έρχεται να κλάψω και εγώ. Αυτό κάτι σημαίνει. Από κάπου προέρχεται. Τα συζητάω λίγο, τους λέω πώς ήταν με τις εξετάσεις στο Δημοτικό που γράφανε τα τεστ τα επαναληπτικά και όλα αυτά. Εντάξει, κάποια μου λένε ότι «είχαμε πολύ άγχος όταν τα γράφαμε».

Χ.Π.: Τον όρο υποεπίδοση πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Ότι το παιδί δεν ανταποκρίνεται, δεν συνεργάζεται και δεν ανταποκρίνεται στις βασικές υποχρεώσεις του.

Χ.Π.: Το παιδί βρίσκεται σε ένα επίπεδο χαμηλότερο από το αναμενόμενο;

Σίγουρα. Υπάρχουν ελλείψεις. Αυτό είναι το βασικότερο από όλα. Γιατί όταν υπάρχουν ελλείψεις, πώς θα μπορέσει το παιδί να προχωρήσει, να χτίσει από εκεί και πέρα.

Χ.Π.: Ή ένα παιδάκι που πάει στην Γ΄ Γυμνασίου αλλά οι γνώσεις του και το επίπεδό του να βρίσκεται ακόμη στην Α΄ ή στην Β΄;

Πολύ συχνά συμβαίνει.

Χ.Π.: Πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα; Το συναντάτε αυτό; Υπάρχει τέτοιο φαινόμενο;

Πάρα πολλά παιδιά και νομίζω ότι κάθε χρόνο γίνονται και περισσότερα. Γιατί υπάρχουν κάποια κενά, όπως είπαμε πριν, από τις προηγούμενες τάξεις και επίσης και κάποια άλλα προβλήματα στη συμπεριφορά τους, στο χαρακτήρα τους, που έχουν να κάνουν με άλλα βέβαια, όπως είπαμε. Νομίζω είναι συνάρτηση και των δύο. Ένα παιδί που αγχώνεται από το σπίτι του, αν του λένε οι γονείς του ότι «αν δεν γράψεις από 17 και πάνω, δεν θα έχεις αυτό, δεν θα έχεις εκείνο. Θα σου στερήσουμε το ένα, θα σου στερήσουμε το άλλο», εκεί πλέον το παιδί πολλές φορές φτάνει στην αποτυχία. Δεν καταφέρνει δηλαδή το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα δικά σας μαθήματα; Στα φιλολογικά; Πώς το καταλαβαίνετε;

Από την πρώτη στιγμή. Μπαίνοντας μέσα στην τάξη, μιλώντας λίγο με τα παιδιά, από την πρώτη πρόταση που θα σου πούνε, καταλαβαίνεις απευθείας που κατατάσσονται. Το λεξιλόγιό τους, η σύνταξη των λέξεων, πώς δομούν το λόγο τους, τον προφορικό λόγο. Σε δεύτερο βήμα αυτό που κάνω εγώ, είναι να τους βάλω να διαβάσουν κάτι. Εκεί τα βλέπεις όλα.

Χ.Π.: Άρα υπάρχουν και προβλήματα και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία;

Από εκεί τα καταλαβαίνεις τι θέμα υπάρχει.

Χ.Π.: Στο κομμάτι των αρχαίων;

Εδώ θα αναστενάξω. Δυστυχώς στα αρχαία, από τη στιγμή που τα αφαίρεσαν από τις εξετάσεις, ενώ θεωρώ ότι είναι το βασικότερο μάθημα. Εγώ στο κλασικό πήγα επειδή μου άρεσαν τα αρχαία και μόνο. Θεωρώ ότι είναι το βασικότερο μάθημα. Τους λέω «παιδιά σας παρακαλώ, να το ξέρετε αυτό. Αν δεν γνωρίζετε την αρχαιοελληνική γλώσσα, δεν γνωρίζεται την καθημερινή μας, τη νέα ελληνική. Δεν ξέρετε να μιλάτε, δεν ξέρετε να κατανοείτε, δεν ξέρετε να σκέφτεστε, δεν ξέρετε να γράφετε». Πόσο τα παιδιά να το καταλάβουν αυτό, σαν παιδιά, εφόσον δεν το καταλαβαίνει το σύστημα; Και δεν το καταλαβαίνουμε εμείς και οι υπεύθυνοι. Και το χειρότερο απ' όλα είναι ότι τα βιβλία των αρχαίων στο Γυμνάσιο είναι απαράδεκτα. Απαράδεκτα.

Χ.Π.: Οπότε το πρόβλημα το αντιλαμβανόμαστε όταν το παιδάκι δεν μπορεί να κατανοήσει ή το λεξιλόγιο, ή τη γραμματική, δεν μπορεί να αποδώσει, δεν μπορεί να κλίσει ρήματα; Πώς αντιλαμβανόμαστε ότι το παιδάκι αυτό έχει μία υποεπίδοση; Ότι δεν τα καταφέρνει στα αρχαία;

Στην τάξη μέσα με το που θα τους έχει βάλει κάποιες ασκήσεις, με το που θα τους ρωτήσεις κάποια πράγματα, θα τους σηκώσεις στον πίνακα, το καταλαβαίνεις αμέσως. Είναι πολύ εύκολο να καταλάβεις. Εγώ πλέον τους καταλαβαίνω με το που μπαίνουμε στην τάξη και λέω «παιδιά ποιος ξέρει αυτό;». Βλέπεις τα ματάκια τους και μόνο, καταλαβαίνεις ποιο είναι σίγουρο, ποιο είναι με ερωτηματικό, ποιο δεν το κατέχει καθόλου. Το καταλαβαίνεις αμέσως. Αυτό έχει να κάνει με την εμπειρία, με

το ότι εστιάζω λίγο περισσότερο, λίγο περισσότερο με την ψυχολογία που διαβάζω κάποια πράγματα. Τα καταλαβαίνεις τα παιδιά.

Χ.Π.: Και βέβαια δεν μπορώ να μην ρωτήσω για την ιστορία. Τι εικόνα έχουμε εκεί;

Εγώ φέτος έκανα ιστορία στην Α΄ Γυμνασίου, στα τρία τμήματα. Προσπαθώ να τους την κάνω όσο πιο απλά γίνεται. Τα καταφέρνουν. Δεν τα καταφέρνουν πολύ αυτά τα οποία έχουν, όπως είπαμε, κάποιες ελλείψεις στο να τη μάθουνε όπως λέει το βιβλίο, με την έννοια... Εγώ δεν απαιτώ όπως τη λέει το βιβλίο. Απλά τους λέω ότι είναι καλό να μάθουνε έστω ένα κομμάτι όπως είναι στο βιβλίο. Γιατί; Γιατί τους βοηθάει πάρα πολύ να μαθαίνουν όρους της ιστορίας και γενικότερα τους βοηθάει στη σκέψη, στο λεξιλόγιο, στη δομή του λόγου τους κ.λπ. Μαθαίνουν πάρα πολλά πράγματα. Και αυτά τα οποία δυσκολεύονται πιο πολύ, τους λέω «παιδιά, σας παρακαλώ να μάθετε πέντε σειρούλες». Στα άλλα, τα οποία έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια, μαθαίνουν το μισό μάθημα. Στα άλλα που μπορούν κάλλιστα το μαθαίνουν όλο, για να μπορούν να δουλέψουν και να πάρουν κιόλας από κάποιο μάθημα. Να επωφεληθούν όλα. Γιατί το να πεις στα παιδιά «θέλω το μάθημα να το ξέρετε απ'έξω», δεν μπορούν όλα τα παιδιά. Πρέπει να πλησιάσεις τα παιδιά, να δεις και τις ανάγκες τους. Να δεις και τις δυνατότητές τους. Γιατί το να μπω μέσα στην τάξη, να κάνω το μάθημα και να πω αυτό ήταν και αυτό θα έχετε, νομίζω ότι δεν λέει κάτι. Έτσι θεωρώ.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Ποσοστά;

Χ.Π.: Και ποσοστά αν θέλετε να πούμε. Αλλά υπάρχει κάτι συγκεκριμένο ως προς το φύλο, ως προς την κοινωνική τάξη; Παίζει κάποιο ρόλο αυτό; Είναι παιδιά από χαμηλότερες τάξεις;

Όσον αφορά το φύλο εγώ δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο. Όσον αφορά την κοινωνική τάξη παίζει ρόλο. Και αυτό είναι ευνόητο. Το καταλαβαίνει κανείς, γιατί το λεξιλόγιο που υπάρχει στο σπίτι, με αυτό θα δουλέψει το παιδί ή τουλάχιστον με αυτό θα ξεκινήσει να δουλεύει. Πέρα από αυτό όμως, τα παιδιά λόγω και της τεχνολογίας κ.λπ. δεν έχουν επαφή με το βιβλίο. Ακόμη και αυτά τα μηνύματα και αυτά είναι πολύ περιορισμένα... Μου κάνει εντύπωση αυτό. Και δεν διαβάζουν καθόλου βιβλία. Εγώ αυτό τους λέω «παιδιά, η διαφορά μας από τα ζώα είναι αυτή.

Όσο περισσότερα βιβλία διαβάζετε, τόσο πιο έξυπνοι γίνεστε. Τόσο ξεχωρίζετε από τους άλλους. Αυτή είναι η διαφορά», λέω. Είναι και αυτό. Είναι και κοινωνική τάξη και κυρίως το οικογενειακό περιβάλλον. Τα παιδιά που στο σπίτι τους από μικρά, από μωρά θα ακούσουν ένα λεξιλόγιο ευρύτερο, με δομή στο λόγο, με σωστή συμπεριφορά... Αυτό τους λέω συνέχεια. Λέω «παιδιά, όταν μιλάει κάποιος, δεν μιλάμε». Πόσο έχω δουλέψει γι' αυτό το πράγμα. Όμως έχουν δίκιο γιατί δεν το έχουν μάθει από το σπίτι τους. Αυτό πρέπει να το μάθεις από το σπίτι. Τους λέω «δεν ακούτε τον άλλον. Ξέρετε τι σημαίνει αυτό; Ότι δεν σας ακούει κανένας». Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Ένα πολύ σημαντικό πράγμα. Αυτό χρειάζεται να γίνει από την οικογένεια. Αν δεν γίνει από την οικογένεια, αυτό μετά θέλει πολλή δουλειά. Θέλει πάρα πολλή δουλειά. Εγώ δε νομίζω ότι μπορώ να κάνω κάτι σε ένα βαθμό καλό. Είναι βασικά πράγματα, στα οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η οικογένεια. Και στο λεξιλόγιο και στους τρόπους συμπεριφοράς.

Χ.Π.: Οπότε αν θα μπορούσαμε να πούμε τους λόγους, στους οποίους αποδίδεται η χαμηλή επίδοση των μαθητών, για ποιο λόγο τα παιδιά έχουν χαμηλή επίδοση;

Εγώ νομίζω ότι τα πάντα ξεκινούν από την οικογένεια. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Από τους ίδιους τους γονείς. Το πόσο ενδιαφέρονται οι γονείς, πόσο κοντά είναι στο παιδί οι γονείς. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Πόσο οι γονείς επικοινωνούν με το παιδί. Μιλάμε τώρα για πραγματική επικοινωνία. Όχι να σε πάρω, να σε πάω τη βόλτα, να πάω να σου πάρω το ποδήλατο, το play station, εκείνο και το άλλο. Να επικοινωνούν με τα παιδιά τους. Δεν ξέρω αν υφίσταται κάτι τέτοιο σήμερα στις οικογένειες. Δεν ξέρω. Νομίζω ότι θα είναι πολύ μικρό το ποσοστό της πραγματικής επικοινωνίας. Να ακούσεις το παιδί, να το αφουγκραστείς. Να δεις τις ανάγκες του, να δεις τι νιώθει το παιδί. Γιατί αν δεν αποκτήσει μία σιγουριά και μία ασφάλεια, μετά όλο αυτό θα του βγει στην πορεία σε όλα και πρώτα απ' όλα στη μάθηση.

Χ.Π.: Οπότε μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο οικογένειας; Παίζει ρόλο το οικονομικό;

Εγώ δεν θα έλεγα το οικονομικό. Όταν υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις εντάξει, αλλά όχι όταν το εισόδημα είναι πιο χαμηλό. Αν υπάρχουν τα απαραίτητα. Και εγώ θυμάμαι σε χωριό έχω μεγαλώσει και τα απαραίτητα είχαμε. Δεν είχαμε πολυτέλεια. Και όμως προσπαθήσαμε.

Χ.Π.: Το σχολείο ή ο εκπαιδευτικός;

Παίζει ρόλο, αλλά νομίζω σε δεύτερη θέση. Και αυτό που λένε, ποιος δάσκαλος θα σου τύχει. Λέμε στο Δημοτικό έτυχε καλός δάσκαλος φέτος. Πέρυσι, ας πούμε, δεν είχαμε καλό δάσκαλο κ.λπ. Αυτό όμως προϋποθέτει όλο το προηγούμενο. Αν ένα παιδί είναι καλά καταρτισμένο, δηλαδή έχει όλα αυτά τα εφόδια από το σπίτι του, νομίζω ότι δεν θα υπάρξει κακός δάσκαλος. Μπορεί να υπάρχουν και κάποιοι, όπως και σε όλα τα επαγγέλματα, αλλά δε νομίζω ότι είναι η πλειοψηφία αυτό. Ένα μικρό ποσοστό. Ένας δάσκαλος που μπαίνει μέσα στην τάξη, που κάνει τα βασικά μαθήματα... Τώρα ένας των καλλιτεχνικών, της μουσικής... Αλλά ένας δάσκαλος, ο οποίος κάνει γραφή και μαθηματικά, νομίζω ότι όλοι δουλεύουν. Εγώ βλέπω ίσα-ίσα τα νέα παιδιά τώρα είναι και πιο ευαίσθητα και δουλεύουν και περισσότερο από κάποιους παλαιότερους.

Χ.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή; Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να γίνει αυτό;

Νομίζω αυτό που είπα στην αρχή. Χρειάζεται σε κάθε σχολείο να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και μπαίνοντας και μέσα στην τάξη κάποιες ώρες, να επικοινωνεί με τα παιδιά. Με τα προβλήματά τους. Γιατί αυτά, αν έχουν κάποια προβλήματα, είτε μικρότερα, είτε μεγαλύτερα, δεν θα δώσουν σημασία στη μάθηση. Και είναι λογικό αυτό. Βλέπουμε και σαν μεγάλοι που είμαστε, αν κάτι άλλο σε προβληματίζει, δεν θα καθίσεις να ασχοληθείς με κάτι άλλο δευτερεύον. Νομίζω ότι εκεί πρέπει να εστιάσουμε.

Χ.Π.: Κάποια θεσμικά μέτρα; Π.χ. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

Αυτά απαραίτητα είναι. Εννοείται ότι είναι απαραίτητα αυτά. Αυτά δεν τα συζητάμε καν. Πρέπει να υπάρχουν επιμορφώσεις και μάλιστα τακτές επιμορφώσεις και υποχρεωτικές επιμορφώσεις. Δεν γίνεται διαφορετικά. Όλα είναι υπό εξέλιξη. Αν δεν ακολουθήσουμε την εξέλιξη και μείνουμε στάσιμοι, θα έχουμε μεγάλη αποτυχία. Όσον αφορά την υποδομή, αυτά τα λέμε για να τα λέμε. Είναι πολύ ωραίο να έχεις και ένα όμορφο περιβάλλον, να έχεις και μία όμορφη αίθουσα, να υπάρχουν και λίγοι μαθητές μέσα στην τάξη. Εγώ πέρυσι ήμουν στο Πέραμα και είχαμε στην Α΄ Γυμνασίου 12 και 12 παιδάκια στα δύο τμήματα. Ξέρεις τι καλά έκανα μάθημα; Μπορούσα και δούλευα με όλα τα παιδάκια. Είχα την ευχέρεια σε κάποια παιδιά που

είχαν κάποιες δυσκολίες να εστιάσω και να ασχοληθώ πραγματικά με τα παιδιά αυτά. Και προλάβαινα μέσα στην τάξη. Προλάβαινα μέσα στα 45 λεπτά να ασχοληθώ και με τους 12. Τώρα εδώ στους 25, δεν μπορώ εκ των πραγμάτων. Άσε που στους 25 έχεις και ένα αριθμό που παρεκκλίνουν και στη συμπεριφορά μεγαλύτερο, οπότε έχεις και άλλα θέματα. Διαδικαστικά είναι πιο πολύ. Τα βιβλία... Είναι μία σειρά από πολλά, τα οποία χωλαίνουν. Η αλήθεια είναι αυτή. Και αυτό που κοιτάνε τώρα οι μεγάλοι και οι υπεύθυνοι, από Υπουργείο και πάνω, είναι πώς θα εξοικονομήσουν όσον αφορά το οικονομικό κομμάτι. Αυτό μας απασχολεί αυτή την ώρα.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του;

Βέβαια. Αναλόγως το που βρίσκεται θα προχωρήσει από εκεί και πέρα. Αν υπάρχει μεγάλη απόκλιση θα πελαγώσει το παιδί. Δεν θα μπορέσει να προχωρήσει.

Χ.Π.: Υπάρχει πιθανότητα το παιδί να έχει αποθαρρυνθεί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών του παρελθόντος;

Ναι. Σε πολλές περιπτώσεις συμβαίνει αυτό. Νομίζω είναι πολλές αυτές οι περιπτώσεις.

Χ.Π.: Και φαντάζομαι όχι μόνο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, αλλά ενδεχομένως και από τάξη σε τάξη;

Και από τάξη σε τάξη. Εγώ φέτος στην Α΄ Γυμνασίου είχα κάποια παιδάκια, τα οποία ήταν πολύ κλειστά στην αρχή. Θα πω συγκεκριμένα για ένα παιδάκι. Εγώ ιστορία έκανα εκεί δύο ώρες. Ερχόταν ο πατέρας του και μου έλεγε «ο Ιάσωνας είναι πολύ κλειστό παιδί. Δεν ξέρω τι να το κάνω. Πώς να το χειριστώ μέσα στο σπίτι. Δεν μιλάει, δεν κάνει». Λέω «να του δίνετε πρωτοβουλία. Να του λέτε μπράβο. Να τον ενθαρρύνετε. Να του μιλάτε». «Του μιλάμε». Τέλος πάντων, εγώ στην ιστορία που τους έκανα, λέω «Ιάσωνα, κάνε μου στον πίνακα», τα συζητούσαμε, μιλούσαμε. «Ιάσωνα, μπορείς να μας πεις ποιοι είναι οι τρεις μεγάλοι πολιτισμοί;». «Όχι κυρία», χαμηλόφωνα. «Καλά. Θα μας τους πει ένα άλλο παιδί και μετά θα μας πεις και εσύ. Θα προσέξεις λίγο». Τους έλεγε κάποιος άλλος. «Ιάσωνα, μπορείς να μας τους πεις;». Μου έλεγε τον ένα, ας πούμε, τον Μυκηναϊκά. «Τους άλλους δύο τους θυμάσαι;». «Όχι». «Θα μας τους πει πάλι κάποιο άλλο παιδί. Για δώσε περισσότερη σημασία». Τέλος πάντων, έφτανε και τους έλεγε τους τρεις. «Μπράβο βρε Ιάσωνα. Παιδιά ένα

χειροκρότημα για τον Ιάσωνα». Ο Ιάσωνας άρχισε να παίρνει τα πάνω του σιγά-σιγά και φτάνει σε σημείο που μαθαίνει όλο το μάθημα απ' έξω παπαγαλία. Που για να μάθει ένα παιδί παπαγαλία το μάθημα της ιστορίας, σημαίνει ότι έχει πολλές δυνατότητες, οι οποίες ήταν καταπλακωμένες. Στο διαγώνισμα του πρώτου τετραμήνου μου γράφει 18. Σε άλλα τεστ μετά στο δεύτερο τετράμηνο μού γράφει 20. Και ενώ είχα βάλει 18 στο πρώτο τετράμηνο, μου έλεγαν οι άλλοι εκπαιδευτικοί «ο Ιάσωνας όλο χαζεύει, όλο μιλάει. Δεν κάνει τίποτα το παιδί». Λέω «παιδιά δεν ξέρω. Ο Ιάσωνας στην ιστορία είναι άψογος». Το κάθε παιδί θέλει και τον τρόπο του. Τώρα πόσο μπορείς στα 25 παιδιά να δουλέψεις έτσι; Εντάξει, είναι ανάλογα και με τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού και τη φιλοσοφία του, τον τρόπο που τη χειρίζεται, που κάνει το μάθημα. Αυτά είναι διαπροσωπικά μετά.

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση; Οι βαθμοί αποτυπώνουν την πραγματικότητα;

Εγώ στα σχολεία που έχω πάει, βλέπω τους άλλους εκπαιδευτικούς τους συναδέλφους και συζητάμε, ακριβώς όχι, αλλά την προσεγγίζουν. Μπορεί να βάλουμε ένα-δύο βαθμούς παραπάνω, αλλά δεν θα βάλω στο μαθητή που θεωρώ ότι αξίζει, γιατί η αξιολόγηση είναι ένα θέμα... Ότι αξίζει, ας πούμε, 15, εγώ να του βάλω ένα 18-19. Αυτό δεν το επιτρέπει η συνείδησή μου και νομίζω με όσους έχω συζητήσει, δεν συμβαίνει.

Χ.Π.: Άρα, υπάρχει μία μικρή βοήθεια βαθμολογικά; Για ένα μαθητή που είναι στο 11, μπορεί να βάλουμε 13;

Ναι. Και εξαρτάται, γιατί μερικές φορές όταν βλέπω ένα παιδί το οποίο είναι λίγο... χαμηλή η αυτοπεποίθησή του κ.λπ. θα του βάλω λίγο παραπάνω και θα του πω «κοίταξε να δεις, είσαι δυνατός. Μπορείς να τα καταφέρεις. Εγώ σου βάζω παραπάνω, γιατί είμαι σίγουρη ότι στο άλλο θα εκτιναχθείς και θα πας πολύ ψηλά». Σε τέτοια παιδιά. Εγώ επηρεάζομαι και από αυτό στη βαθμολογία. Και μετά όταν πλησιάζουμε να βάλουμε βαθμούς πάντα τους ρωτάω, τους βάζω να υπογράψουν τι περιμένουν στο μάθημα. Υπολογίζω και αυτό πάρα πολύ. Γιατί τα παιδιά ξέρουν πολύ καλά τι αξίζουν.

Χ.Π.: Ο λόγος που ενδεχομένως ωθεί έναν εκπαιδευτικό στο να βάλει μια βαθμολογία είναι και να ενισχύσει λίγο το παιδί;

Ναι. Κάποιος που πετάει στα σύννεφα, μπορεί να του βάλω ακριβώς τον αντικειμενικό. Παρακάτω ποτέ δεν θα βάλω. Αυτό που θεωρώ εγώ αντικειμενικό, γιατί τώρα η αξιολόγηση είναι αξιολόγηση. Αλλά με βάση τα δικά μου δεδομένα.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει ή τώρα, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης το μαθητή; Και εννοώ πιο πρακτικά. Μιλήσαμε λίγο πριν για την ενισχυτική διδασκαλία. Σαν θεσμός υπάρχει; Μπορεί να βοηθήσει;

Εξαρτάται τον εκπαιδευτικό, εξαρτάται τα παιδιά. Τι θέλουν να πάρουν από την ενισχυτική; Πάνε με σκοπό να πάρουνε ή πάνε γιατί τους έστειλαν οι γονείς ή γιατί τους λένε ότι πρέπει να πάνε; Όλα είναι θέμα του τι θέλει ο καθένας. Και ο εκπαιδευτικός που θα πάει εκεί πέρα, πάει, κάνει το μάθημα, να ετοιμάσουμε τις ασκήσεις για το μάθημα του σχολείου ή κάνει κάτι διαφορετικό; Τι να πω τώρα σε αυτό; Νομίζω ότι σαν θεσμός μπορεί να βοηθήσει όμως. Έχει τις προϋποθέσεις να βοηθήσει. Άμα γίνει σωστή δουλειά, μπορεί να βοηθήσει, γιατί είναι μία επιπλέον βοήθεια για το μαθητή.

Χ.Π.: Και φαντάζομαι αυτό που αναφέραμε και πριν, μία ψυχοπαιδαγωγική στήριξη. Ένας ψυχολόγος σε κάθε σχολείο;

Εγώ το θεωρώ απαραίτητο αυτό. Σε κάθε σχολείο. Ενώ κάποιος διαφωνούν, τουλάχιστον να υπάρχει ένας ψυχολόγος στη Διεύθυνση. Αυτό δεν λέει κάτι.

Χ.Π.: Τέλος, θα ήθελα να ρωτήσω και ποια πρακτική επιλέγετε για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή που έχει πρόβλημα;

Να του δείξω να με εμπιστευτεί. Να ενδιαφερθώ πραγματικά για το παιδί. Είναι αυτό που λέμε, πάνω απ' όλα να αγαπάς το παιδί. Άμα αγαπάς το παιδί και ενδιαφέρεσαι πραγματικά, θα το καταλάβει το παιδί, οπότε λύνεται το θέμα. Έτσι πιστεύω.

Χ.Π.: Το κομμάτι αυτό που ακούμε για την ομαδο-συνεργατική μέθοδο;

Βοηθάει, γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργάζονται. Αποκτάνε άλλα συν από όλο αυτό.

Χ.Π.: Το έχετε δοκιμάσει; Πετυχαίνει; Δεν πετυχαίνει;

Κάποιες φορές το έχω δοκιμάσει. Εξαρτάται που θα το δοκιμάσεις, που θα το εφαρμόσεις και σε τι αριθμό παιδιών. Εγώ πέρυσι στο Πέραμα αυτά τα 12 παιδιά, το εφάρμοσα σε μεγάλο βαθμό. Αλλάζαμε θέση στα γραφεία, τα κάναμε ένα π, ήμασταν ομαδούλα, πιο κοντά ο ένας στον άλλον. Είναι καλύτερα. Σου δίνεται η ευκαιρία. Τώρα εδώ πέρα, κάνα δυο φορές που δοκίμασα, δεν... 25 παιδιά μέσα στην τάξη δεν βοηθάει.

Χ.Π.: Να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 18η

Χριστόφορος Παυλάκης: Αρχικά να ευχαριστήσω πάρα για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Σε ποια από τις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες που θα αναφέρω, ανήκετε: Α. Μέχρι 30 ετών. Β. 30 μέχρι 40. Γ. 41 μέχρι 50. Δ. Άνω των 51.

41-50.

Χ.Π.: Με την αντίστοιχη λογική θα ήθελα να μιλήσουμε για τα χρόνια προϋπηρεσίας σας. Λιγότερα από επτά, οκτώ μέχρι 15, 16-25 ή πάνω από 26;

16-25.

Χ.Π.: Το βασικό σας πτυχίο είναι;

Φιλοσοφική Σχολή, Ιστορικό - Αρχαιολογικό.

Χ.Π.: Εδώ στα Γιάννενα;

Ναι.

Χ.Π.: Υπάρχει κάποιος άλλος τίτλος; Μεταπτυχιακό; Διδακτορικό;

Υπάρχει ένα μεταπτυχιακό σε εξέλιξη.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ξεκινήσουμε κάνοντας μία συζήτηση γύρω από τις έννοιες «σχολική αποτυχία» και «υποεπίδοση» που χρησιμοποιούμε στην έρευνα. Όταν, λοιπόν, σας αναφέρω τον όρο σχολική αποτυχία, θα ήθελα να μου πείτε πώς τον αντιλαμβάνεστε;

Νομίζω ότι είναι η έλλειψη δυνατότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στα καθημερινά του καθήκοντα στο σχολείο. Τα γραπτά του, τις ασκήσεις που έχει στο σπίτι, τα καθήκοντα που λέμε εμείς στο σχολείο, να διαβάζει με ένα τρόπο που να του επιτρέπει την επόμενη ημέρα να συμμετέχει στην τάξη στο μάθημα που γίνεται, να παρουσιάσει ένα αποτέλεσμα δουλειάς, να τα πάει καλά στα τεστ και γενικώς να τα καταφέρνει σταδιακά σε αυτό που γίνεται κάθε μέρα στο σχολείο. Αυτό καταλαβαίνω από τη σχολική αποτυχία.

Χ.Π.: Και μπορούμε να πούμε ίσως ότι στο φάσμα αυτό της σχολικής αποτυχίας είναι και το παιδάκι που δεν έχει επωφεληθεί όπως πρέπει από το σχολείο;

Ναι. Ακριβώς. Νομίζω ότι είναι το αποτέλεσμα αυτό. Ότι δεν έχει πάρει από το σχολείο, η ηλικία στην οποία βρίσκεται δεν αντιστοιχεί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα έπρεπε να έχει παρακολουθώντας τόσα χρόνια το σχολείο.

Χ.Π.: Αυτό νομίζω ταιριάζει και με την υποεπίδοση. Να πούμε λίγο πώς τον αντιλαμβάνεστε τον όρο.

Νομίζω πάλι, χωρίς να είμαι απόλυτα βέβαιη, ότι είναι ακριβώς αυτό που είπα πριν. Ενώ έχεις ένα παιδί παράδειγμα, καλύτερα να μιλήσουμε με παραδείγματα, ένα παιδί της Β΄ Γυμνασίου το οποίο περιμένεις να έχει δέκα πράγματα κατακτημένα, εκείνο έχει πέντε.

Χ.Π.: Πολύ σωστά. Και ίσως και μία χαμηλότερη επιπέδου επίδοση από την αναμενόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Ναι. Δεν γνωρίζει κάποια πράγματα και αυτό μάλλον είναι λίγο φαύλος κύκλος. Γιατί, αφού δεν γνωρίζει κάποια πράγματα, δεν μπορεί να μάθει και πολλά από τα καινούρια.

Χ.Π.: Με βάση, λοιπόν, αυτή μας τη συζήτηση, πώς θα ιχνογραφούσατε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και υποεπίδοσης στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα; Υπάρχει; Το βλέπετε;

Ναι, υπάρχει. Βέβαια. Βέβαια και υπάρχει. Ας πούμε, στην Α΄ Γυμνασίου τα παιδιά έρχονται από το Δημοτικό. Εκεί εγώ κάνω την πρώτη μου παρατήρηση, το πόσο «δουλεμένα» είναι τα παιδιά, τι έχουν εισπράξει από το Δημοτικό. Πάλι και αυτό πολυπαραγοντικό είναι. Δηλαδή είναι το παιδί, είναι ο δάσκαλος που είχε, το σπίτι, το περιβάλλον. Εκεί, λοιπόν, βλέπω ότι κάποια παιδιά μπορούν εύκολα να πάνε στο επόμενο βήμα και να μούνε στο μάθημα των αρχαίων με ευκολία. Κάποια παιδιά, όμως, που από το Δημοτικό δεν έχουν μάθει να γράφουν σωστά και να διαβάζουν, δυσκολεύονται πολύ περισσότερο σε ένα μάθημα που είναι... μπορεί να σου πούνε ότι είναι και μία άλλη γλώσσα, που δεν είναι τελικά. Το φαινόμενο της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας είναι καθημερινό. Κάνω την πρώτη παρατήρηση στην Α΄ Γυμνασίου. Μετά το βλέπω στη Β΄. Εγώ κάνω κάποια πράγματα σε όλη την Α΄. Δεν

αφομοιώνονται από όλους το ίδιο. Η αφετηρία που είναι διαφορετική από όπου ξεκινάει το καθένα, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Χωρίς να αποκλείουμε ότι υπάρχουν και περιπτώσεις να καλυφθούν τα κενά σε μεγάλο βαθμό. Αυτό, όμως, πάλι είναι κάτι που είναι απαιτητικό.

Χ.Π.: Πώς γίνεται αντιληπτή η σχολική αποτυχία και υποεπίδοση στα μαθήματά σας; Στα φιλολογικά;

Ρωτάς, ας πούμε, στην τάξη «τι είχαμε σήμερα;». Είχαμε να γράψουμε δύο παραγράφους για ένα κείμενο. Έχεις 20 μαθητές; Μπορεί οι επτά να μην έχουν το τετράδιο καν μαζί τους. Είναι και αυτό κομμάτι της σχολικής αποτυχίας. Δηλαδή, το παιδί έρχεται σχολείο χωρίς να έχει μαζί του τα απαραίτητα. Κάποιοι θα έχουν κάνει τη μισή άσκηση. Κάποιοι θα έχουν αντιγράψει από τους συμμαθητές τους στη διάρκεια του διαλείμματος. Και το καταλαβαίνεις αυτό. Εγώ υπηρετώ σε ένα σχολείο με λίγους μαθητές. Μπορώ καθημερινά να ελέγξω, σχεδόν καθημερινά να ελέγξω τα τετράδιά τους και να δω τι γίνεται. Ή ξέρω εγώ θα έχουν γράψει πολύ λιγότερα από αυτά που περιμένεις και από αυτά που έχεις επιλέξει μέσα στην τάξη. Έχεις κουβεντιάσει το θέμα. Θα τους βάλεις ένα τεστ. Θα δεις ότι είναι αδιάβαστα ή δεν σηκώνουν εύκολα χέρι να πούνε μάθημα. Εγώ εστιάζω πάρα πολύ την υποεπίδοση στην έλλειψη κατανόησης του κειμένου. Διαβάζεις ένα κείμενο στη γλώσσα ή στη λογοτεχνία, μικρό κείμενο, και βλέπεις ότι τα παιδιά πρέπει να τους δώσεις πολύ-πολύ συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ποιος μιλάει τώρα εδώ; Για να σου πούνε ότι μιλάει ο Χριστόφορος ή κάποιος άλλος. Δηλαδή, αν τους αφήσεις λίγο πιο ελεύθερους να σου πούνε κάτι, δεν θα στο πουν. Δεν ξέρω αν είναι ότι δεν μπορούν να το αντιληφθούν ή δεν μπορούν να το εκφράσουν. Δεν έχω καταλήξει ακόμη στο συμπέρασμα. Αλλά η κατανόηση κειμένου, τουλάχιστον για μένα, είναι από τα σημάδια που μου δείχνουν ότι υπάρχει πρόβλημα.

Χ.Π.: Οπότε αυτό φαντάζομαι πάει περισσότερο βέβαια στο κομμάτι της γλώσσας, έκφρασης-έκθεσης. Υπάρχει ένα πρόβλημα έκφρασης και παραγωγής λόγου;

Και παραγωγής λόγου. Βέβαια, ναι. Όταν δεν αντιλαμβάνεσαι τι λέει το κείμενο, δύσκολα θα απαντήσεις στις ερωτήσεις, γιατί είναι λίγο στοχευμένες οι ερωτήσεις στο Γυμνάσιο. Το ποιος μιλάει, το θέμα πώς το αναπτύσσει ή τι θα έλεγες εσύ πάνω σε αυτό το θέμα, το θεωρείς σημαντικό; Δύσκολο, βέβαια.

Χ.Π.: Στο κομμάτι των αρχαίων;

Στο κομμάτι των αρχαίων, επειδή εκεί υπάρχει το κείμενο που γίνεται μετάφραση, ιδίως από τη Β' και την Γ' ακόμη πιο πολύ, δεν εντοπίζω τόσο πολύ τη δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου. Όχι γιατί το κατανοούν. Απλά γιατί εστιάζεις πάρα πολύ σε άλλα πράγματα. Δηλαδή, στο συντακτικό, στη γραμματική. Εκεί έχω κάνει την εξής παρατήρηση: Μου έχει τύχει να διδάξω ένα αντικείμενο εξαρχής εγώ. Να βρω παιδιά στην Γ' Γυμνασίου, που δεν τα έχω ξανά και να τους κάνω το ποιητικό αίτιο. Το ακούν από εμένα. Εκεί βλέπω ότι μπορεί να τα πάνε και καλά και μαθητές που δεν έχουν ένα θεωρητικό background πολύ καλό στα αρχαία. Γιατί είναι φαινόμενο, που αν το κάνεις καλά και αν τους δώσεις και τη δυνατότητα μετά να το βρουν μέσα στο κείμενο που διδάσκεις, μπορεί να στο βρουν. Εγώ έχω παρατηρήσει, ότι τα παιδιά έχουν θέματα στα αρχαία. Από την Α' Γυμνασίου μπορεί να σου κάνουν αυτό που είπα μόλις πριν και μπορεί να μην μπορούν να σου πουν το λύω. Που σημαίνει μία δυσκολία εμπέδωσης. Γιατί είπα για το κείμενο, ότι εστιάζουμε, αλλά πάλι εστιάζουμε πολύ συγκεκριμένα. Κάνουμε άλλα πράγματα πάνω στο κείμενο, οπότε περισσότερο στη λογοτεχνία και στη γλώσσα εγώ εντοπίζω τη μη ικανότητα να αντιληφθείς το κείμενο. Στα αρχαία κάνεις το κείμενο, δίνεις τη μετάφραση. Είναι ο λόγος του Λυσία, ας πούμε. Μπορεί να μπουν λίγο πιο εύκολα. Και στα πρακτικά πράγματα λίγο πιο εύκολα. Οι περισσότεροι όμως μαθητές και γι' αυτούς που είπαμε τώρα για την υποεπίδοση, δυσκολεύονται αυτά λίγο να τα βάλουν σε ένα πάζλ.

Χ.Π.: Φαντάζομαι και στην ιστορία παρόμοιο πρόβλημα συναντάμε;

Ναι. Και στην ιστορία συναντάμε αυτή την εικόνα. Και εκεί υπάρχει υποεπίδοση θα έλεγα πιο πολύ στην ιστορία. Εντάξει, και σχολική αποτυχία. Αυτό ορίζοντάς το όπως είπαμε πριν. Δηλαδή δεν έχω φέρει το τετράδιό μου, δεν έχω κάνει την άσκηση. Δεν την θέλουν τα παιδιά την ιστορία. Μπορεί να φταίμε και εμείς σε αυτό. Ο τρόπος που τη διδάσκουμε να είναι λάθος. Μπορεί να είναι βαριά κουβέντα το λάθος. Να χρήζει, τέλος πάντων, κάποιων αλλαγών.

Χ.Π.: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που ανήκουν σε αυτό το φάσμα της υποεπίδοσης; Έχετε αντιληφθεί κάτι;

Έχω παρατηρήσει ότι πολλές φορές συνδυάζεται το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ με το τι κάνει το παιδί στην τάξη. Πως σου έρχεται από το σπίτι. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παιδιά στα οποία υπάρχει οικονομική δυνατότητα στο σπίτι δεν θα έρθουν στο σχολείο και δεν θα τα καταφέρουν. Μου έχει τύχει να γνωρίσω και να έχω μαθητές, οι οποίοι τελειώνουν εδώ πέρα το σχολείο το εξάωρο, το επτάωρο, πάνε στο σπίτι και εκεί αρχίζει ένας μαραθόνιος ιδιαιτέρων και φροντιστηρίων, που το παιδί κάνει σχεδόν ξανά τα ίδια πράγματα που το πρωί έκανε στο σχολείο και πάλι έρχεται την άλλη μέρα και δεν έχει καταφέρει κάτι και είναι και εκείνο απογοητευμένο και οι γονείς. Όλοι βιώνουν αυτή την αποτυχία. Απλά νομίζω, το έχω δει μάλλον σε μεγαλύτερο βαθμό πιο συχνά σε παιδιά που ταιριάζουν και τα υπόλοιπα πράγματα. Μπορεί να υπάρχει, ας πούμε, ένα χαμηλό κοινωνικό επίπεδο, ή να υπάρχει ανεργία στο σπίτι, χαμηλό εισόδημα, παιδιά που οι γονείς μπορεί να αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα. Πάλι έχω δει όμως και παιδιά σε αυτό το κομμάτι που μιλάμε, που με εκπλήσσουν, ενδεχομένως γιατί θεωρούν ότι τα γράμματα, έτσι όπως τα έχουμε στο μυαλό μας τώρα όταν συζητάμε για τα γράμματα, είναι το διαβατήριό τους για τη ζωή και μπορούν να ξεπεράσουν όλα τα υπόλοιπα και να τον δεις αυτόν να σου έρχεται σχολείο και να είναι τρομερά μαχητικός

X.Π.: Οπότε δεν είναι κανόνας το κοινωνικό status;

Όχι. Δεν είναι κανόνας. Αυτή τη στιγμή δεν μπορώ να πω με ποσοστά. Απλά ότι έχω δει πολλές περιπτώσεις. Οι δυσκολίες να ξεπερνιούνται ή από την άλλη, όχι, να μην ξεπερνιούνται. Είναι αυτές που δημιουργούν σε ένα πολύ μεγάλο κομμάτι τη σχολική αποτυχία και την υποεπίδοση και σε άλλες περιπτώσεις να μην παίζουν τόσο πολύ.

X.Π.: Σε ποιους λόγους θα αποδίδετε τη χαμηλή επίδοση των μαθητών;

Ισχύουν αυτά που είπαμε πριν. Πιστεύω ότι έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το σχολείο και έτσι όπως είναι το περιβάλλον έξω από το σχολείο, εκεί νομίζω πρέπει να αναζητήσουμε και τους λόγους. Γιατί οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα υπήρχαν πάντα. Πάντα υπήρχαν παιδιά που έρχονταν στην τάξη και δεν είχαν ενδεχομένως τα απαραίτητα και όμως διέπρεψαν. Το ακούμε πολύ συχνά αυτό από τους μεγαλύτερους και μπορώ και εγώ, επειδή έχουν περάσει αρκετά χρόνια από όταν άφησα τα θρανία, να το θυμηθώ και για τη δική μου εποχή. Πιστεύω, λοιπόν, από τη μια μεριά ότι το σχολείο έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, όπως είναι το αναλυτικό του πρόγραμμα, το υλικό του, τα μαθήματα, ο τρόπος που γίνεται, κάνει τα παιδιά να μην

το θέλουν. Δηλαδή, δεν μπορούν να συνδέσουν αυτό που τους μαθαίνεις στην τάξη με αυτό που θα ζήσουν το απόγευμα. Εγώ δεν λέω ντε και καλά που μού λένε μερικές φορές «σε τι θα μού χρειαστούν κυρία τα αρχαία;» και μιλάμε αν τα βρεις μπροστά σου στο Λύκειο ή μετά οτιδήποτε, στις σπουδές. Σου λένε τα παιδιά κάτι που το θέλουν άμεσα. Θέλουν το απόγευμα να το βρουν μπροστά τους και δεν μπορείς να τους το δώσεις αυτό. Δεν μπορούν, λοιπόν, να συνδέσουν αυτό που ζουν το πρωί στο σχολείο με το άλλο τους κομμάτι, με το άλλο κομμάτι της ζωής τους. Τα παιδιά αυτή τη στιγμή... η τεχνολογία παίζει τόσο πολύ μεγάλο ρόλο στη ζωή τους και εμείς αδυνατούμε στο σχολείο να χρησιμοποιήσουμε το διαδραστικό πίνακα, να τους δείξουμε, ας πούμε, μία διαδρομή... Δεν λέω εγώ τώρα κάτι φοβερό... Λέω μία διαδρομή από που ξεκίνησε ο Κολόμβος και έφτασα στην Αμερική. Να το δούνε και έτσι. Δεν είμαι από αυτούς που θεωρούν ότι η τεχνολογία είναι πανάκεια. Επιμένω πάρα πολύ στη χρήση του βιβλίου και στο υλικό που έχει το βιβλίο και στο χάρτη. Από την άλλη όμως δεν μπορεί να κάνεις ότι δεν το βλέπεις αυτό και να λες «εγώ έτσι κάνω και έτσι θα συνεχίσω να κάνω». Ένας λόγος είπαμε ότι είναι το σχολείο. Το περιεχόμενο και ο τρόπος που είναι οργανωμένο και ο άλλος λόγος είναι ότι το κοινωνικό περιβάλλον, ό,τι τέλος πάντων συμβαίνει, είναι τόσο γρήγορες οι αλλαγές που συμβαίνουν, που το σχολείο αδυνατεί να τις αφομοιώσει και κάποιες από αυτές να τις εντάξει στο περιεχόμενο του, κάποιες όχι. Να τις απορρίψει. Το σχολείο είναι απαξιωμένο. Οι αξίες της εποχής δεν ταιριάζουν και δεν συνάδουν με αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο. Στο σχολείο μαθαίνω το παιδί ότι τα γράμματα είναι πολύ σημαντικά, η εκπαίδευση, η παιδεία, η μόρφωση και βγαίνει έξω στο άλλο κομμάτι, στην κοινωνία, στο πανεπιστήμιο, στην καφετέρια, στο σπίτι, στην αγορά εργασίας αργότερα και του λένε «κοίτα να δεις, δεν είναι έτσι. Αυτό που εσύ νομίζεις δεν υπάρχει. Δεν είναι απαραίτητο εδώ». Άρα έχουμε φτάσει σε ένα σημείο που αυτό που κάνω εγώ στην τάξη δεν σημαίνει κάτι για τον άλλον. Δεν είναι σημαντικό νομίζω. Άρα, εφόσον δεν είναι σημαντικό για ποιο λόγο να προσπαθήσει; Όταν στην τηλεόραση βλέπει ότι κάποιος - μπορεί να το εκλαϊκεύω λίγο τώρα και να το απλοποιώ, αλλά νομίζω ότι μπορούμε να καταλάβουμε. Όταν βλέπεις στην τηλεόραση ότι άλλα πράγματα είναι σημαντικά, είναι σημαντική η εξωτερική εμφάνιση, η χαζομάρα που θα πεις, αλλά με αυτή θα κάνεις ντόρο. Άρα νομίζω ότι αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Η απαξίωση.

X.Π.: Ποιοι από τους παραπάνω λόγους που έχουμε αναφέρει είναι πιο σημαντικοί, αν θα μπορούσαμε να κάνουμε μία κατάταξη;

Θα έβαζα πολύ σημαντικό αυτό που είπα τελευταίο. Πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι του, οι ιδέες και η στάση που κουβαλάει για το σχολείο και έρχεται στο σχολείο. Αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Θεωρώ πολύ σημαντικό μετά το πώς είμαστε εμείς, πώς είναι το σχολείο το ίδιο, το περιεχόμενό του και η οργάνωσή του και θεωρώ παρακάτω το οικονομικό - κοινωνικό προφίλ. Το οικονομικό και κοινωνικό προφίλ μπορεί να έρχεται στον πρώτο λόγο που είπαμε, αλλά σαν εξειδικευμένο. «Δεν έχω δουλειά, άρα τα παιδιά μου δεν τα πάνε καλά στο σχολείο», θεωρώ ότι είναι παρακάτω από την άποψη που έχω για το σχολείο.

X.Π.: Πώς το σχολείο θα μπορούσε να βοηθήσει την πρόοδο του μαθητή;

Σε ένα βαθμό θεωρώ ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι συμπεριληπτική. Δηλαδή, κάποιες φορές φτάνουμε στον κατακερματισμό. Σαφώς και υπάρχουν προβλήματα, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ένα παιδί που είναι τυφλό, ας πούμε, ή που δεν ακούει, δεν μπορείς να το εντάξεις σε μία τάξη κανονική, συμβατική ας το πούμε έτσι. Αλλά νομίζω ότι έχουμε φτάσει λίγο στο άλλο άκρο. Έχουμε κατακερματίσει τις τάξεις και τις ανάγκες των μαθητών μας. Αυτό νομίζω ότι δεν πρέπει να γίνεται σε τόσο μεγάλο βαθμό. Από την άλλη, θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μέσα στην τάξη η δυνατότητα - εγώ το έχω κάνει κάποιες φορές, αλλά θέλει πολύ μεγάλο κόπο και εγρήγορση - της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε κάποια μαθήματα. Τι θέλω να πω; Ας πούμε στο γλωσσικό μάθημα, έχω 20 μαθητές και υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν σωστά. Τους έχω δώσει εξτρά ασκήσεις για το Σαββατοκύριακο. Ιδίως στην Α΄ Γυμνασίου που έχεις πολλά περιθώρια να παρέμβεις. Για να το κάνεις όμως αυτό χρειάζεται να μην έχεις άλλα πράγματα. Να έχεις λυμένα άλλα σου προβλήματα. Και τι είναι αυτά; Τεχνικά προβλήματα. Δηλαδή να έχεις, ας πούμε, εποπτικό υλικό, να έχεις τη δυνατότητα να διαλέξεις ένα κομμάτι της ύλης, να το αφήσεις ή αντίστοιχα να διαλέξεις κάποιο άλλο κομμάτι της ύλης. Να μην σπάξει το μάθημα πάρα πολλές φορές. Πιστεύω ότι το σχολείο χάνει ώρες. Έχεις στην αρχή της χρονιάς έναν προγραμματισμό και σου λέει «στην Ελένη χρειάζεσαι 40 ώρες για να κάνεις οτ μάθημα». Μέσα σε αυτές τις 40 ώρες όμως το Υπουργείο δεν υπολογίζει τις ώρες που είναι εκδρομή, λέω το πολύ απλό, τις ώρες που τα παιδιά θα φύγουν για να πάνε σε σχολικούς αγώνες, τη θεματική εβδομάδα, τις ώρες που θα

έρθει κάποιος στο σχολείο και θα σου ζητήσει να μιλήσει για τα παιδιά, τις ώρες που θα σου ζητήσει ο καθηγητής γυμναστικής να τα πάρει για βήμα κ.λπ. Και έρχεσαι κάποια στιγμή και λες «δεν προλαβαίνω να κάνω αυτό το πράγμα». Άρα, πώς θα προλάβω να πω στον Χριστόφορο που δυσκολεύεται στο ρήμα, να του δώσω εξτρά ασκήσεις; Και φυσικά θα τις ελέγξω, γιατί ο μαθητής δεν θέλει να κάνει κάτι που εσύ θα το ξεχάσεις. Θεωρώ, λοιπόν, ότι πρέπει η ύλη να είναι λίγο πιο περιορισμένη, αλλά όχι πάλι να φτάσουμε στο σημείο του δεν θέλω τίποτα. Απλώς να είναι λίγο πιο λειτουργική, ώστε να σου δίνει τη δυνατότητα να καλύψεις τα κενά των μαθητών για να τους φέρεις όλους, όχι στην ίδια αφετηρία, είναι πολύ δύσκολο, αλλά να μην υπάρχουν πολύ μεγάλες αποκλίσεις. Να μην ανοίγει τόσο πολύ η ψαλίδα. Να γίνεσαι δελεαστικός. Το μάθημά σου να είναι δελεαστικό. Να λες κάτι στα παιδιά που να τα ενδιαφέρει. Τώρα πώς θα γίνει αυτό; Πρέπει να ψάξεις και εσύ λίγο. Όταν ακούω συναδέλφους μου να λένε «έχω αυτό το διαγώνισμα και αυτό βάζω τα τελευταία δέκα χρόνια», δεν θέλω να συζητήσω καν μαζί τους από εκεί και πέρα. Για μένα έχει τελειώσει. Δεν μπορείς να βάζεις σε μία τάξη, που είναι καινούρια, αυτά που έκανες εσύ πέρυσι σε άλλους μαθητές. Είναι πολυδιασπασμένο το σχολείο. Αυτό που είπα πριν. Νομίζω ότι πρέπει λίγο να συγκεντρωθούμε στα βασικά. Γράφω, διαβάζω, φέρνω την εργασία μου, μού την ελέγχεις. Ας φαίνεται ότι είναι συντηρητικό. Δεν είναι. Τώρα πια ο μαθητής φεύγει από την τάξη και του έχει διαλύσει τον εγκέφαλο με την τόση πληροφορία που του έχεις δώσει. Δεν τη θέλει. Δεν του χρειάζεται πουθενά. Αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό. Από την άλλη θεωρώ επίσης σημαντικό, μπορεί να έρχεται σε αντίφαση με αυτό που είπα πριν, ένα πολύ μεγάλο λάθος κατά τη γνώμη μου που οι μαθητές στο Γυμνάσιο τις τελευταίες δύο χρονιές είναι χωρισμένο το Γυμνάσιο σε τετράμηνα, γιατί ο μαθητής καταλήγει να πάρει βαθμούς το Φλεβάρη και τότε μόνο αντιλαμβάνεται την επίδοσή του και την πορεία του. Γιατί ανεξάρτητα του τι λες μέσα στην τάξη, δεν καταλαβαίνει. Δεν έχει feet back με αυτό τον τρόπο ο μαθητής. Το feet back είναι ο βαθμός μέχρι να κάνουμε την περιγραφική αξιολόγηση. Μπορείς να πεις «τα κατάφερες σε αυτό. Έκανες εκείνο» και σου πει «κυρία, πόσο είμαι;». Του δίνεις ένα στίγμα. Αυτό το στίγμα εάν το πάρει πριν τα Χριστούγεννα, όπως γινόταν παλιά, μπορεί πιστεύω να αναδιαμορφώσει λίγο τη δουλειά του. Αν του το δώσεις το Φλεβάρη δεν έχει πολλές δυνατότητες. Και θεωρώ επίσης λάθος τη μείωση των εξετάσεων, έτσι όπως είναι το σχολείο όμως. Γιατί αν το σχολείο γίνει αλλιώς, δεν θέλουμε εξετάσεις. Πρέπει να μπορείς να το υπηρετήσεις όμως αυτό. Με τον τρόπο που έγινε τώρα, που από τα μαθήματα που

δίνανε τα παιδιά μείνανε μόνο τα πέντε να δώσουνε, κατά τη γνώμη μου και την εμπειρία που έχω, αυτό χαμηλώνει τον πήχη. Δηλαδή τους λες «τώρα έχεις αυτό να διαβάσεις». «Ωχ... αυτό;». Μα αν είχες, θα είχες 12. Κοίταξε τώρα πόσα λιγότερα είναι. Και όμως κοιτάνε μπακαλίστικα να σου γράψουν αυτό το λίγο που χρειάζεται για να σηκωθούν να φύγουν. Υπάρχει μία αποσπασματικότητα. Δεν είμαι υπέρ των εξετάσεων. Μην ακουστεί έτσι. Αλλά για να μη γίνουν εξετάσεις, πρέπει να κάνεις κάτι άλλο. Δεν το έχεις κάνει το κάτι άλλο και ταυτόχρονα καταργείς ένα κομμάτι των εξετάσεων. Δεν έχεις καταφέρει τίποτα.

Χ.Π.: Η προηγούμενη σχολική πορεία του μαθητή μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του; Υπάρχει η πιθανότητα να έχει αποθαρρυνθεί ένα παιδί λόγω συσσωρευμένων αποτυχιών;

Φυσικά ναι.

Χ.Π.: Εννοώ και διαταξικά.

Μου έχει τύχει να βρεθώ με παιδιά, τα οποία είναι πεπεισμένα ότι δεν τα καταφέρνουν και δεν πρόκειται να τα καταφέρουν ποτέ. Εκεί είναι πολύ μεγάλο στοίχημα για τον καθηγητή να το αντιληφθεί αυτό το πράγμα και να προσπαθήσει με τους τρόπους που θα επιλέξει εκείνος να βοηθήσει το μαθητή, ώστε να αισθανθεί, να κάνει μικρά βήματα. Να του δώσει να κάνει κάτι στο μέτρο που μπορεί να καλύψει εκείνη την εποχή, να του πει μπράβο, να του δείξει ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό που κάνει και να τον βοηθήσει, να το αφήσει λίγο πίσω του όσο μπορεί. Φυσικά και εμένα αν μου πεις «έκανες πέντε εργασίες και δεν τα κατάφερες», θα σου πω «δεν θα κάνω άλλη τώρα».

Χ.Π.: Ο τρόπος που αξιολογούν ή βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της υποεπίδοσης;

Σχετίζεται γιατί τις περισσότερες φορές ο βαθμός που βάζουμε στο μαθητή, αν εξαιρέσουμε το 20, γιατί δεν μπορείς να πας παραπάνω, είναι ένας βαθμός κατά τη γνώμη μου πλασματικός. Εγώ θα ήθελα να βαθμολογήσω τους μαθητές μου με οκτώ, με επτά. Είναι άλλο το πόσο καλό παιδί μπορεί να είναι κάποιος, άλλο το πόσο μπορεί να το αγαπώ και άλλο το τι κάνει, πόσο μου γράφει στα αρχαία. Είμαι εξοργισμένη με τους συναδέλφους μου, οι οποίοι μπαίνουν μέσα στην τάξη και παίζουν από το 16,17,18,19,20. Μου έχει τύχει να δω και συνάδελφο να παίζει στο

18,19,20. Δίνεις στα παιδιά μία εικόνα που δεν έχει να κάνει με την πραγματικότητα. Και φυσικά μετά βρίσκονται σε ένα άλλο περιβάλλον και εκεί αποτυγχάνουν, διότι το 18 που τους έχεις βάλει εσύ δεν ισχύει, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Εγώ πιστεύω ότι η βαθμολογία πρέπει να είναι όσο γίνεται κοντά, εφόσον αυτό είναι το εργαλείο μας, όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Και αυτό συνιστά αγάπη προς το μαθητή και όχι τιμωρία. Να ξέρει που βρίσκεται. Πιστεύω, λοιπόν, ότι ενώ θα περιμέναμε η αυστηρή, η χαμηλή βαθμολογία να αποθαρρύνει το μαθητή, κατά τη γνώμη μου αιτία αποτυχίας είναι η υπερτιμημένη βαθμολογία, που δεν του δίνει τη δυνατότητα να προσπαθήσει παραπέρα και να καταφέρει κάτι. Μου έχει τύχει να μείνει μαθητής μου τον Ιούνιο, με το προηγούμενο σύστημα να δώσει το Σεπτέμβρη, και να μού πει «κυρία, είχατε απόλυτο δίκιο που με αφήσατε. Διάβασα και ό,τι δεν έμαθα όλη τη χρονιά στα αρχαία, το έμαθα το καλοκαίρι. Βέβαια, εσείς λέγατε για ποιο λόγο να χάσω το καλοκαίρι μου, αλλά εγώ δεν είχα τη δυνατότητα να σας καταλάβω. Τώρα το κατάλαβα». Τι θέλω να πω με αυτό; Ότι πρέπει να αφήνουμε τα παιδιά τον Ιούνιο; Όχι, να μην ακουστεί έτσι. Αλλά δεν μπορείς να λες ψέματα.

Χ.Π.: Οπότε, ποιοι λόγοι ωθούν τους εκπαιδευτικούς στο να βάζουν τη βαθμολογία που βάζουν, η οποία, όπως είπαμε, ενδεχομένως είναι και η πιο πριμοδοτημένη;

Πολλές φορές έχω ακούσει ανθρώπους να λένε «εντάξει μωρέ... τι πειράζει; Σιγά». Πιστεύω ότι το κάνουν οι περισσότεροι από τεμπελιά, γιατί θέλουν να έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, γιατί δεν κάθονται στη διάρκεια της χρονιάς, όχι όλοι, ένα μεγάλο κομμάτι όμως, να κρατήσουν ένα αρχείο που λέει «έχω βάλει τεστ. Τι έγραψαν τα παιδιά μου; Αυτό. Πότε μού είπε μάθημα; Τότε». Και να έρθει κάποια στιγμή που θα καθίσουν κάτω και θα βάλουν ένα βαθμό, ο οποίος να πατάει στην πραγματικότητα. Γιατί να καθίσω να το κάνω εγώ όλο αυτό το πράγμα; Σιγά... Θα τους βάλω αυτούς τους βαθμούς. Και γιατί να έρθει η μαμά του Χριστόφορου ή ο μπαμπάς του και να μου πει «γιατί ο γιος μου πήρε 15 στην ιστορία;». Να μπορείς να το τεκμηριώσεις. Θεωρώ ότι είναι δικό μας μειονέκτημα. Εμείς δεν τιμάμε τη δουλειά που κάνουμε.

Χ.Π.: Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να υποβοηθήσει είτε τώρα, είτε κατά τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης το μαθητή και αναφέρομαι σε πιο πρακτικά κομμάτια.

Εξατομικευμένη διδασκαλία. Δηλαδή, κάνεις το μάθημα και ζητάς, τον πρώτο καιρό τουλάχιστον που έχεις μία καινούρια τάξη, διαφορετικά πράγματα από ομάδες μέσα στην τάξη. Ενισχύεις την επόμενη ημέρα τους μαθητές, είτε αυτούς που κάνανε τις

πιο δύσκολες ασκήσεις, είτε αυτούς που κάνανε τις λιγότερο δύσκολες. Και αυτό το προχωράς, να το αναβαθμίσεις όσο περνάει ο καιρός. Μάλλον διαβαθμίζεις αργότερα τις εργασίες, ανεβάζοντας ένα παραπάνω επίπεδο τις εργασίες των παιδιών σου. Προσπαθείς να δουλέψουν κάποιες φορές, όταν γίνεται, τα παιδιά σε ομάδες. Που να είναι ομάδες όχι οι πέντε καλοί μαθητές μαζί. Να υπάρχει μία ποικιλία, ώστε και αυτός που δυσκολεύεται να συμμετέχει σε μια ομάδα και να θεωρήσει ότι το αποτέλεσμα της ομάδας και δικό του αποτέλεσμα. Ανατροφοδότηση. «Εδώ έχεις κάνει λάθος. Για να δούμε πώς μπορούμε να το διορθώσουμε». Να ξέρει το παιδί που δεν τα καταφέρνει και που τα καταφέρνει. Μία πολύ μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Γιατί δεν διαβάζει; Τι μπορούμε να κάνουμε στο σπίτι; Μήπως δεν έχει ησυχία; Μήπως εσείς στο σπίτι του δείχνετε ότι δεν ευχαριστιέστε; Μου έχει τύχει μαθητές να έχουν πολύ καλούς βαθμούς και να έρχεται μία μαμά σχολείο και να λέει «τι άλλο μπορώ να κάνω;». Τι να κάνεις όταν το παιδί έχει 19; Δεν σκέφτεσαι ότι κάποια στιγμή μπορεί να σου πει «δεν σου αρέσει το 19; Κάτσε να φέρω 12». Να υπάρχει ο έπαινος σε όλες τις βαθμίδες, είτε μιλάμε για τον άριστο μαθητή, είτε μιλάμε για το μαθητή του 10. Να του πεις, εφόσον έκανε μία προσπάθεια και πάει λίγο παραπάνω «μπράβο. Σήμερα μου είπες μάθημα και ήταν σημαντικό». Εγώ πολύ συχνά λέω στους μαθητές μου «δεν μπορείτε να μάθετε όλη την ιστορία; Μάθετε τη μισή σελίδα και ελάτε την άλλη μέρα και πείτε μου κυρία, έχω μάθει αυτό και θέλω να το πω». Εγώ τουλάχιστον αυτά προσπαθώ να χρησιμοποιώ στην καθημερινότητά μου.

Χ.Π.: Μου απαντάτε εν μέρει και στην ερώτηση την επόμενη, την τελευταία που έχω να κάνω. Ποια πρακτική επιλέγετε εσείς για να βοηθήσετε στην πράξη το μαθητή;

Αυτό προσπαθώ να κάνω.

Χ.Π.: Θα ήθελα να ρωτήσω για το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας. Θα μπορούσε να είναι ένας τρόπος για να βοηθήσουμε τα παιδιά;

Θεωρώ ότι είναι σημαντικός. Αλλά να πω πάλι την εμπειρία μου. Για κάποια χρόνια υπηρετούσα σε παραμεθόριες περιοχές. Συγκεκριμένα στον Πεντάλοφο Κοζάνης. Οι μαθητές μας περάσανε στο Πανεπιστήμιο με την ενισχυτική διδασκαλία και το δικό μας μάθημα το πρωινό, διότι δεν ήμασταν κάπου που να υπήρχε η δυνατότητα του φροντιστηρίου για παράδειγμα. Εκεί, λοιπόν, ήταν πάρα πολύ σημαντικός αυτός ο θεσμός. Και σε άλλες περιοχές που έχω υπηρετήσει. Εδώ στην πόλη, όπως είπαμε

πριν, απαξιωτικά τον βλέπουμε. Θεωρώ ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η ενισχυτική διδασκαλία σε αυτή τη βάση. Δηλαδή να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών οι πολύ συγκεκριμένες, που μπορεί να έχουν σε συγκεκριμένα μαθήματα και να καλύψουν τα κενά τους. Απλά θα επιστρέψω σε αυτό που λέγαμε κάποια στιγμή πιο πριν, ότι υπάρχει μία απαξίωση των πραγμάτων και των δυνατοτήτων που προσφέρει το δημόσιο σχολείο. Νομίζω ότι υπάρχει αυτό.

X.Π.: Τέλος, θα ήταν ενδεχομένως αποτελεσματική και κάποια ψυχοπαιδαγωγική στήριξη;

Θεωρώ πολύ σημαντικά δύο πράγματα. Τις γνώσεις ψυχολογίας των καθηγητών. Όμως οι καθηγητές ακόμη και αν έχουν γνώση ψυχολογίας, δεν είναι ψυχολόγοι. Απλά μπορούν και πρέπει να εντοπίζουν μέσα στην τάξη εάν η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση είναι αποτέλεσμα όλων αυτών που είπαμε πιο πριν ή αν υποβόσκει κάποιο άλλο πρόβλημα, που μπορεί να είναι καθαρά μαθησιακό, ψυχολογικό. Δεν είναι δική μας αρμοδιότητα ούτε να το αντιμετωπίσουμε, ούτε να το διαγνώσουμε. Δική μας αρμοδιότητα όμως είναι να μπορούμε να το εντοπίσουμε κάπως, να εντοπίσουμε ότι κάτι συμβαίνει, να το αναφέρουμε στο διευθυντή μας, στο σχολείο, στο σύλλογο, να το συζητήσουμε με τους γονείς, να ενημερώσουμε τους γονείς, να δούμε τι έχουν εκείνοι να μας πουν γι' αυτό και φυσικά αυτό να αντιμετωπιστεί. Και θεωρώ πολύ σημαντικές τις δομές, μάλλον την έλλειψη δομών στο σχολείο. Θα έπρεπε να υπάρχουν δομές. Υπάρχει ο Συμβουλευτικός Σταθμός στη Δευτεροβάθμια. Αξιοποιείται από όσο γνωρίζω σε μεγάλο βαθμό. Ενδεχομένως όμως χρειάζεται κάτι άλλο. Δηλαδή χρειάζεται και κάτι πιο σταθερό στο σχολείο.

X.Π.: Ίσως ένας ψυχολόγος;

Θεωρώ ότι ένας μαθητής θα μιλούσε πολύ πιο εύκολα σε κάποιον ειδικό που υπάρχει στο σχολείο και τον γνωρίζει και συνυπάρχει στο χώρο μαζί του και τον έχει δει και στο διάλειμμα, παρά να πρέπει να πάρει τηλέφωνο ο γονιός του ή εκείνος να απευθυνθεί σε κάποιον, ο οποίος είναι εκτός σχολείου. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική αυτή η παρουσία.

X.Π.: Να ευχαριστήσω πάρα πολύ.