ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000199986

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

A
476

Μαρία Ράπτη

Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους.

Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολογική αντιμετώπισή του από το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου

Ιωάννινα
1996

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πρόλογος

Η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο σ' όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια ζωτική ανάγκη του ανθρώπου, τη "δευτέρα φύση" του, που τον βοηθά να αποφασίζει συνέχεια για τις πράξεις του.

Η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους έχει νόημα στα πλαίσια της αξιολόγησης της διδακτικής πράξης, ως μία ποιοτική θεώρηση των γνώσεων των μαθητών, της διαμορφωτικής όπως ονομάζεται αξιολόγησης, η οποία έχει ως κύριο στόχο από τη μια πλευρά την προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και από την άλλη τη διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Οι πρόσφατες παιδαγωγικές αναζητήσεις και διερευνήσεις συνδέουν κυρίως την αξιολόγηση με τη διαδικασία της μάθησης, τονίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα λάθη των μαθητών στη διαδικασία αυτή. Για μια σειρά όμως από κοινωνιολογικές μελέτες θεωρείται η αξιολόγηση ως μία από τις κύριες διαδικασίες που ενισχύουν την εκπαιδευτική ανισότητα.

Η εργασία μας αυτή έρχεται να συμβάλει στον τομέα αυτό των διερευνήσεων, μέσα από την προσπάθεια να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι αξιολογούν τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών, καθώς και ο κοινωνικός έλεγχος που πιθανόν ασκείται μέσα απ' αυτή τη διαδικασία.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το πρώτο, που αποτελείται από δύο κεφάλαια, είναι κυρίως θεωρητικό. Αναφέρεται στον προβληματισμό που οδήγησε στη διερεύνηση του θέματος, στην ανασκόπηση της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

βιβλιογραφίας, σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση του λάθους και την παιδαγωγική διαχείρισή του στα πλαίσια της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιλαμβάνει το δείγμα της έρευνας, τον τρόπο και τα μέσα συγκέντρωσης των πληροφοριών, τα τελικά δεδομένα, την αξιολόγησή τους, τα συμπεράσματα και τις σχετικές προτάσεις.

Από τη θέση αυτή αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κώστα Χρυσαφίδη για το ενδιαφέρον που έδειξε, τις χρήσιμες υποδείξεις που έκανε και την υπομονή και επιμονή του να παρακολουθήσει την εργασία αυτή σ' όλα τα στάδια της εκπόνησής της με την ιδιότητα του επιβλέποντος καθηγητή ως τον Απρίλιο του 1996.

Να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θρασύβουλο Μπέλλα για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του σχετικά με τη μεθοδολογία και τη δομή της εργασίας, τόσο ως μέλος της τριμελούς επιτροπής, όσο και με την ιδιότητα του επιβλέποντος καθηγητή από τον Απρίλιο του 1996 μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας. Να ευχαριστήσω επίσης τον καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Γιώργο Μαυρογιώργο για τη σημαντική συμβολή του στην επιλογή και διαμόρφωση του θέματος της εργασίας, την προσέγγιση του προβλήματος, καθώς και για τις σχετικές οδηγίες και τη γόνιμη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κριτική του ως μέλος της τριμελούς επιτροπής ως τον Απρίλιο του 1996.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Δημήτριο Ζάχαρη, που ανέλαβε ως μέλος της τριμελούς επιτροπής, καθώς και για τις χρήσιμες παρατηρήσεις του στην τελική φάση της εργασίας. Για τη σημαντική βοήθεια που προσέφερε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Πολυξένη Παγγέ.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Απόστολο Παπαϊωάννου για το αμέριστο ενδιαφέρον και την ηθική συμπαράστασή του, ώστε η εργασία αυτή να φτάσει στη φάση της ολοκλήρωσής της.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους και τους μαθητές των σχολείων που επισκέφτηκα για τη διεξαγωγή της έρευνας για την προθυμία που έδειξαν να συνεργαστούν μαζί μου και την αγάπη που με περιέβαλαν.

Μ.Ρ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Κεφάλαιο πρώτο: Εισαγωγή - Προσδιορισμός του προβλήματος
1. Η θέση του προβλήματος (σ. 1-6)
2. Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας (σ. 6-16)
3. Σημασία του προβλήματος (σ. 16-19)

Κεφάλαιο δεύτερο: Παιδαγωγική θεώρηση του λάθους
1. Εννοιολογική προσέγγιση του λάθους (σ. 20-30)
2. Η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους ως διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (σ. 30-35)
3. Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους (σ. 35-45)
Ανακεφαλαίωση (σ. 46-47)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο τρίτο: Η εσωτερική δομή της έρευνας
1. Υποθέσεις (σ. 48-51)
2. Ερευνητικό μέσο της έρευνας (σ. 51-55)
3. Κλείδα παρατήρησης της αξιολόγησης του προφορικού λάθους (σ. 56-59)
4. Προέρευνα (σ. 60-61)
5. Χαρακτηρισμός της επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών (σ. 61-67). Αποτελέσματα προέρευνας (σ. 67-70)
6. Δείγμα (σ. 71-73)
7. Τρόπος συγκέντρωσης πληροφοριών (σ. 73-76)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο τέταρτο
1. Παρουσίαση των δεδομένων (σ.77-137)
2. Διαπλάτυνση της ανάλυσης των δεδομένων (σ. 138-139)

Κεφάλαιο πέμπτο
Σχολιασμός των δεδομένων (σ. 140-181)

Κεφάλαιο έκτο
1. Συμπεράσματα (σ. 182-185)
2. Προτάσεις και εφαρμογές (σ. 185-192)

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

-Κεφάλαιο πρώτο: Εισαγωγή - Προσδιορισμός του προβλήματος

1. Η θέση του προβλήματος

Βασικός στόχος της εργασίας μας είναι να ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος δέχεται και αξιολογεί στην καθημερινή διδακτική πράξη τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών που τις χαρακτηρίζει ή εξυπονοούμενα τις θεωρεί λάθος. Η εξέταση του βασικού αυτού προβλήματος θα μας οδηγήσει κατ' ανάγκη να δώσουμε απάντηση και σε μια σειρά από άλλα επιμέρους σχετικά ερωτήματα όπως: Πώς επισημαίνονται και πώς χαρακτηρίζονται από το δάσκαλο τα λάθη; Πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής που δεν είναι σε θέση να απαντήσει ή που η απάντησή του αμφισβητείται από το δάσκαλο; Ποια είναι η συμπεριφορά του δασκάλου, που ζει σε μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνίας, έχει τη δική του θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, έχει τις ευαισθησίες, τις προσδοκίες[1] και τις εμπειρίες του, απέναντι στους μαθητές που κάνουν λάθη[2]; Ποιος είναι ο στόχος της αντίδρασης του δασκάλου, το λάθος καθαυτό ή η προσωπικότητα του μαθητή; Ποιοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν και να καθορίζουν την αξιολογική κρίση του δασκάλου; κ. ά.

---

1 **Rosenthal, R. - Jacobson, L.** Pygmalion in the classroom. N.York 1968.
Φράγκος, Χρ. Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών. Ιωάννινα 1981, σ.34-36.

2 **Παπακωνσταντίνου, Π.** Αξιολόγηση και ιδεολογία. Εκπαιδευτική Κοινότητα (διαλογική συζήτηση), τεύχ. 13/1991, σ.15-20. (Ο Παπακωνσταντίνου για να τονίσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση του μαθητή και τη συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη, αναφέρει το εξής παράδειγμα: " Η δασκάλα λέει στο παιδί του δικηγόρου, τη Δευτέρα το πρωί, να της αφηγηθεί, με ποιόν τρόπο πέρασε το Σαββατοκύριακο, έτσι που να επικοινωνήσει κανονικά μαζί του και δεν το λέει σ'ένα παιδί αγρότη ή εργάτη, γιατί αυτό που πρόκειται να πει ο ένας ή ο άλλος έχει διαφορετική αποδοχή και διαφορετική αξία").

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, που δίνουν λανθασμένες απαντήσεις, γεννήθηκε από το γεγονός ότι αυτού του είδους η αξιολόγηση, όπως τεκμηριώνεται θεωρητικά, είναι ενταγμένη και έχει νόημα στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, για την οποία στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει συστηματικές έρευνες.

Διαμορφωτική[3] ονομάζεται συνήθως η αξιολόγηση που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και η οποία δίνει τη δυνατότητα α) στον ίδιο το δάσκαλο να διαπιστώνει αν η διδασκαλία του είναι αποτελεσματική για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και β) στο μαθητή να ελέγχει αν έχει κατακτήσει αυτούς τους διδακτικούς στόχους. Δίνει επίσης τη δυνατότητα η μορφή αυτή της αξιολόγησης να προσδιοριστούν οι δυσκολίες που έχει συναντήσει ο μαθητής στη διαδικασία της μάθησης, ώστε να γίνουν από το δάσκαλο οι κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες που θα τον βοηθήσουν να προοδεύσει.

Ο προβληματισμός μας σχετικά με την παιδαγωγική διαχείριση του λάθους, στα πλαίσια των άτυπων[4] καθημερινών αξιολογήσεων, είναι πιο

---

3 Ο όρος "διαμορφωτική" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον M. Scriven (1976) και εκφράζει την ιδέα μιας αξιολόγησης που τίθεται στην υπηρεσία της διαμόρφωσης του μαθητή. Δεν επιδιώκει να τον τοποθετήσει αξιολογικά ανάμεσα στους άλλους μαθητές, αλλά να τροποποιήσει τον προβλεπόμενο ρυθμό της μαθησής του, ερμηνεύοντας από το ένα μέρος τη συμπεριφορά του μαθητή και επιλέγοντας από το άλλο το πιο αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο για το ξεπέρασμα των δυσκολιών και για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων της εκπαίδευσης.

Scriven,M. The methodology of evaluation. Chicago 1967.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G. Handbook on formative and sommative Evaluation of student Learning, McCraw - will, N.York 1971.

De **Landcheere, G.** Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education. Paris, P.U.F 1979, p.113.

Salamin, J.P. Ecole primaire Suisse. Berne 1986.

Cardinet, J. Evaluation scolaire et mesure. Neuchatel 1986, p.11.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Δυνατότητες και όρια. Θεσ/νίκη 1985, σ.14-21.

Κασσωτάκης, Μ. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989, σ.75-86.

4 Άτυπες αξιολογήσεις είναι αυτές που γίνονται καθημερινά στην τάξη, διαμορφώνουν εικόνα για το μαθητή και διαφέρουν από τις επίσημες αξιολογήσεις που γίνονται μετά από διαγωνίσματα, εξετάσεις και τέστ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έντονος σήμερα που γίνεται περισσότερος λόγος για αναβάθμιση του ρόλου της αξιολόγησης, μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν την εκπαιδευτική ανισότητα και υποβοηθούν, σύμφωνα με θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις, στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Πρόκειται για μια αναβάθμιση που έλαβε χώρα μέσα από την τυπική κατάργηση των εξετάσεων προαγωγής και απόρριψης από το ένα μέρος και την κατηγοριοποίηση των μαθητών από το άλλο σ' αυτούς: "που υστερούν σε τομείς γνώσης", "που δεν μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης", "που χρειάζονται ενίσχυση", "που επαναλαμβάνουν την τάξη ύστερα από σύμφωνη γνώμη των γονέων", σ' αυτούς που χαρακτηρίζονται "άριστοι" ή "κακοί" μαθητές[5].

Θα περιορίσουμε την έρευνά μας στο Δημοτικό σχολείο γιατί πιστεύουμε ότι είναι μια σημαντική σχολική βαθμίδα, όπου οι εκπαιδευτικές διαδικασίες παίζουν σπουδαίο ρόλο στη ψυχοσωματική και διανοητική διαμόρφωση του παιδιού. Σε αντίθεση με το Νηπιαγωγείο που λειτουργεί σε πλαίσια ανοιχτών διδακτικών διαδικασιών, το Δημοτικό σχολείο είναι ένας χώρος όπου αρχίζει να οριοθετείται η μάθηση κάτω από την πίεση της διδακτέας ύλης και την υποχρεωτική απόκτηση των μορφωτικών αγαθών.

Νομίζουμε επίσης ότι η παιδαγωγική σχέση που δημιουργείται μέσα από την αξιολόγηση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή του Δημοτικού σχολείου στηρίζεται περισσότερο στο τρόπο αλληλεπίδρασης αυτών των δύο και είναι πιο άμεση και καθοριστική απ' αυτή του Γυμνασίου, γιατί ο δάσκαλος του Δημοτικού, διδάσκοντας τις περισσότερες ώρες της ημέρας στην ίδια τάξη, έχει περισσότερη επαφή με τους μαθητές και μια πιο κατασταλαγμένη γνώμη για αυτούς[6]. Ακόμη, στο επίπεδο του δημοτικού,

---

επαίνους, τις αποδοκιμασίες και τις επιδοκιμασίες που προσφέρει ως ανατροφοδότηση ο δάσκαλος στους μαθητές για την επίδοσή τους".

[5] **ΥΠΕΠΘ (1992:33)** Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Β' Μέρος Προτάσεων Υπουργείου, Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία, Αθήνα.
Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993, σ.1-48.

[6] **Γκότοβος, Αθ.** Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1985, σ.49-51.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όταν ο δάσκαλος εξετάζει προφορικά κάνει μια συνολική και διαισθητική εκτίμηση ορισμένων δυνατοτήτων του μαθητή που δεν την μετατρέπει σε ένα συγκεκριμένο βαθμό, όπως γίνεται σ' άλλες ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Σ' αυτή την περίπτωση "η εκτίμηση του δασκάλου για το μαθητή του έχει το νόημα ότι αθροίζεται, ότι επισωρεύεται και μορφοποιείται με το πέρασμα του χρόνου"[7].

Η έρευνά μας θα περιορισθεί στην Πέμπτη (Ε) τάξη του Δημοτικού σχολείου αφενός, γιατί ήταν δύσκολο να επεκταθεί σ' όλες τις τάξεις του Δημοτικού, λόγω του ερευνητικού μέσου που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας (παρατήρηση) και αφετέρου, γιατί πρόθεσή μας ήταν να εξασφαλισθεί η ομοιογένεια του δείγματος. Προτιμήσαμε μία από τις μεγαλύτερες τάξεις, γιατί πιστεύουμε ότι οι μαθητές είναι πιο ώριμοι και οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή πιο διαμορφωμένες από ό,τι στις μικρότερες τάξεις. Ακόμη οι γνωστικοί στόχοι που πρέπει να αποκτηθούν είναι πιο δύσκολοι και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών πιο πολλές. Τα ίδια, περίπου, πιθανόν να ισχύουν και στην Έκτη (Στ΄) τάξη, ωστόσο οι μαθητές αυτής της τάξης, θα πρέπει να αρχίζουν να χαλαρώνουν ήδη το δεσμό τους με το δάσκαλο και να προσανατολίζονται προς το γυμνάσιο. Γι' αυτόν τον βασικό λόγο δεν επεκτείναμε την έρευνα και στην Έκτη (Στ') τάξη.

Ο ρόλος του λάθους στη διαδικασία της μάθησης και η παιδαγωγική διαχείρισή του είναι εξίσου σημαντική σ' όλες τις τάξεις του σχολείου και σε γενικές γραμμές διέπεται από τις ίδιες διδακτικές αρχές. Θα πρέπει όμως να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας και στις άλλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου εκτός από την Πέμπτη. Διάφοροι παράγοντες μπορεί να επεισέρχονται και να διαφοροποιούν την αντίδραση του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών, όπως είναι η ηλικία των μαθητών, οι διδακτικοί στόχοι και ο τρόπος διεξαγωγής

Μπέλλας, Θρ. Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 532-533.

[7] **Μπέλλας, Θρ.** Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος; ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του. Ιωάννινα 1995, σ. 132

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του μαθήματος[8], γεγονός που προϋποθέτει ξεχωριστές διερευνητικές εργασίες. Ωστόσο, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να θεωρηθούν αν όχι αποδεικτικά, τουλάχιστον ενδεικτικά και για τις άλλες σχολικές τάξεις ή τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ως το Λύκειο.

Η αξιολόγηση του λάθους των μαθητών και η παιδαγωγική διαχείρισή του από το δάσκαλο μπορεί να επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες. Εμάς θα μας απασχολήσει ειδικά η ψυχοκοινωνιολογική διάσταση του προβλήματος, η σχέση, δηλαδή, της αξιολόγησης με την επίδοση και την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Η επίδραση άλλων παραγόντων όπως είναι: το φύλο των μαθητών, τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, ο τύπος του σχολείου κ. ά., θα εξετασθεί σε επίπεδο αλληλεξάρτησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, την επίδοση και την κοινωνική προέλευση του μαθητή.

Η έρευνά μας θα περιορισθεί στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος διαχειρίζεται τα προφορικά λάθη των μαθητών, γιατί η προφορική αξιολόγηση μπορεί να έχει μιαν άμεση επίπτωση στη σχέση αλληλεπίδρασης του δασκάλου και του μαθητή, με απροκαθόριστες συνέπειες στη μάθηση του τελευταίου. Επίσης η αντίδραση του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα, γιατί από το είδος της αντίδρασής του μπορεί να εξαρτηθεί η διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή, της αυτοαντίληψης και της προσωπικότητάς του[9].

Τα λάθη των μαθητών είναι δυνατόν να διαφέρουν ως προς την προέλευσή τους, ως προς τον τρόπο σκέψης στον οποίο αναφέρονται και ως

---

[8] **Μπέλλας, Θρ.** Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π. σ. 126, 168, 174-176.
Καραγιώργος, Δ. Η ερωτηματική μέθοδος διδασκαλίας, οι ερωτήσεις κρίσης και η χρησιμοποίησή τους στο μάθημα των μαθηματικών, Περ. "Λόγος και Πράξη", 44, σ. 43-53. (Από παρατηρήσεις έχει διαπιστωθεί ότι το είδος και ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από την πείρα του δασκάλου, την ηλικία και την ικανότητα του μαθητή και από το θέμα).

[9] **Πολυδωρίδη - Κοντογιανοπούλου Γίτσα.** Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή; Σύγχρονα θέματα 18, 1985, σ.52.
Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, όπ.π., σ.14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προς το μάθημα. Προβληματισμοί όμως όπως: η σχέση της αξιολόγησης με τις διάφορες κατηγορίες των λαθών και τη σημασία τους στη μάθηση ή ακόμη η σχέση των ερωτήσεων του δασκάλου με τις λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή, δεν θα γίνουν αντικείμενο ιδιαίτερης εξέτασης από μας. Αυτοί οι προβληματισμοί θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστών ερευνητικών εργασιών.

Οι καθημερινές αξιολογήσεις των απαντήσεων του μαθητή σε συνδυασμό με την επίδοση και την κοινωνική προέλευσή του, είναι μεταβλητές που μπορούν να γίνουν αντικείμενο ερευνητικής εξέτασης και στατιστικής ανάλυσης. Άλλες απόψεις, όπως οι αιτίες του λάθους, οι κατηγορίες και οι ταξινομήσεις του, τα αποτελέσματά του στην πορεία της μάθησης, η σχέση του λάθους με τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία, ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση, οι παιδαγωγικές και οι ψυχολογικές προεκτάσεις του προβλήματος, θα μας απασχολήσουν μόνο θεωρητικά και στο μέτρο που είναι απαραίτητο για την ερμηνεία του προβλήματός μας.

2. Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Ο στόχος μας να ερευνήσουμε και να μελετήσουμε τον τρόπο αξιολόγησης των απαντήσεων των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως λάθος, μας οδηγεί παράλληλα στην εξέταση του προβλήματος μέσα στα ευρύτερα πλαίσια της σημασίας που έχουν οι έννοιες αξιολόγηση και λάθος στην όλη διαδικασία της μάθησης.

Κατά τον B. Maccario[10] μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της αξιολόγησης είναι η συμβολή της στη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για το είδος εκείνο της αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) που παίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτυχία ή επιτυχία του σχολείου, όταν λειτουργεί ως μέσο διάγνωσης, και όχι ως μια απλή διαδικασία επιλογής που διακρίνει

10 **Maccario, B.** Ce que valent nos enfants. Milan 1988, p.16.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τους μαθητές σε επιτυχόντες και αποτυχόντες, σε καλούς και κακούς, σε έξυπνους και καθυστερημένους.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια ποιοτική θεώρηση των πληροφοριών που δίνουν οι μαθητές και η οποία θεώρηση αναγκάζει σ' ένα διάλογο ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό με σκοπό όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις φυσικές και πνευματικές τους ικανότητες, να φθάσουν στην κατάκτηση των επιθυμητών στόχων της διδασκαλίας[11]. Κύριο αντικείμενο αυτής της αξιολόγησης είναι δηλαδή η επιστροφή στην παιδαγωγική πράξη καθαυτή, η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως και η διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή[12]. Μέσα στα ίδια πλαίσια νοείται επίσης η δημιουργία των κατάλληλων παρωθητικών καταστάσεων και κινήτρων στο σχολικό χώρο, εκείνων που θα καταστήσουν την προσπάθεια σχολείου και μαθητή αποδοτικότερη[13].

---

[11] **Block,J.& Anderson,L.W.** Mastery Learning in Classroom Instruction, Macmillan, N.York 1975.

Σταύρου, Λ. Νοητική καθυστέρηση και ειδική αγωγή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1991, σ. 210-211.

Χρυσαφίδης Κ. Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί. Όπ.π.σ.63 (Μέσα απο τις κατάλληλες μαθησιακές διαδικασίες ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να παρέμβει στη συμπεριφορά ενός αποδέκτη (μαθητή), ώστε να επιτύχει σ'αυτόν τη συμπεριφορά που επιβάλλεται απο ένα διδακτικό σκοπό...).

Κούμπε Φέλιξ Φόν. Επιστήμη της αγωγής (Μετ.Χρυσαφίδης Κ.). Εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα 1984. (Η αγωγή είναι μια διαδικασία σκόπιμης κατεύθυνσης σ'ένα ανοιχτό σύστημα. Ύστερα απ'αυτό ισχύει το θεώρημα: αγωγή είναι μια διαδικασία ρύθμισης ανάμεσα στην ονομαστική αξία (διδακτικοί σκοποί) και την πραγματική αξία (συμπεριφορά του μαθητή), σ.30-34.

[12] **Cardinet, J.** Evaluation scolaire et mesure...όπ.π. 63-64.

[13] **Δημητρόπουλος Ε.** Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα 1989, σ.15.

Φράγκος χρ. Ψυχοπαιδαγωγική...όπ.π.σ.230. "Τα σχολεία των νεωτέρων χρόνων έχουν κυρίως αποτύχει όχι τόσο στη μετάδοση γνώσεων ή τρόπων μετάδοσης των γνώσεων, αλλά στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας που συντελεί στη μάθηση και στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής των παιδιών".

Ζάχαρης Δ. Παρώθηση, Κίνητρα, Ιδεολογία, Επίδοση. Εκδ.Γρηγόρη 1989, σ.93-102. "Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας η παρώθηση δεν έχει σχέση με τη μείωση των ορμών, αλλά με τη δόμηση μιας προσδοκίας. Αυτή συνίσταται στη σύνδεση ενός τωρινού ερεθισμού (είναι-κατάστασης) μ' ένα μακρινό στόχο (πρέπει-κατάστασης). Η παρώθηση επιδιώκει τη μείωση της απόστασης μεταξύ είναι και πρέπει κατάστασης", σ.30.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μέσα στα πλαίσια της ρυθμιστικής παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, ο δάσκαλος είναι ελεύθερος, ανάλογα με τις περιστάσεις, να ακολουθήσει διάφορες διεξόδους για την διευκόλυνση της διαδικασίας της μάθησης, να κάνει μια πιο λεπτή ανάλυση της στρατηγικής που ακολούθησε ο μαθητής, καθώς και της φύσης των δυσκολιών που συνήντησε στην πορεία της μάθησης, αποφεύγοντας μία απλή σύγκριση[14]. Η αληθινή έννοια της αξιολόγησης κατά την Μπονμπουάρ κρύβεται στην ικανότητα "να γνωρίζεις για να προβλέπεις" και να "προβλέπεις για να καλύπτεις τις ανάγκες"[15].

Οι καθημερινές μορφές αξιολόγησης, που συνήθως χαρακτηρίζονται ως άτυπες, παίζουν επίσης σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, εκτιμούν εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και άλλα στοιχεία του μαθητή, όπως πρωτοβουλία, συμμετοχή στο μάθημα, ενδιαφέρον και είναι αποκλειστικές μορφές αξιολόγησης όταν δεν υπάρχουν άλλες τυπικές αξιολογικές διαδικασίες. Ο ρόλος του δασκάλου σ' αυτές τις καθημερινές ανταλλαγές, ερωταποκρίσεις και σχέσεις, καθώς και η συμβολή του στην περαιτέρω μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή, είναι σημαντική[16], γιατί κάθε άτομο διαθέτει τη δική του εικόνα, η οποία ποικίλει από πρόσωπο σε πρόσωπο και εξαρτάται συνήθως από τις απόψεις των ανθρώπων που το περιβάλλουν[17].

Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές ενδέχεται να κάνει λανθασμένες αξιολογήσεις και εκτιμήσεις της απόδοσης του μαθητή. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, στις προδιαθέσεις του απέναντι στο παιδί γενικότερα, αλλά και στο ότι η παρατήρηση δεν είναι αντικειμενική μέθοδος αξιολόγησης. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς, που παρουσιάζει ο μαθητής στην τάξη, είναι

---

14 **Davies,T.K.**Style and Effectiveness in Education and Training A model for organizing Teaching and Learning. Instruct.Sc.1972 1, 50-80.

15 **Μπονμπουάρ Άν.** Η παιδαγωγική αύριο. Αθήνα 1986, σ.22.

16 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία...όπ.π.

17 **Thurler, M.** cours: Evaluation scolaire. Universite de Fribourg 1988-1989.
Ablaham, H.-Maslow. Η δημιουργική διάθεσις. Μετ. Τρ. Τριανταφύλλου- Ι. Μερτζιώτου. Αθήνα 1972.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συνήθως δύσκολη κατά τον J. Cardinet και χωρίς θετικά αποτελέσματα αν δεν υπάρχει πολυμέρεια και ευελιξία στα αξιολογικά μέτρα που χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο[18].

Στη σύγχρονη παιδαγωγική τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία και η σπουδαιότητα του λάθους στη διδακτική πράξη, καθώς και η σχέση που έχει η παιδαγωγική διαχείρισή του με τη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός και τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή[19]. Ο J. Fanselow τονίζει ότι τα λάθη είναι μέρος της μάθησης και ότι οι λανθασμένες υποθέσεις και σχέσεις είναι κάτι το φυσιολογικό[20]. Για τον M. Shahghnessy όλοι οι αρχάριοι μαθαίνουν με το να κάνουν λάθη[21]. Τα λάθη δείχνουν ότι ο μαθητής δεν έχει αφομοιώσει την προσφερόμενη γνώση και ότι βρίσκεται στη διαδικασία της μάθησης αναφέρει ο C. Zamel[22]. Ο δε

---

18 **Cardinet, J.** Evaluation scolaire et mesure. Neuchatel 1986.

19 **Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.** Δεύτερο μέρος των πρακτικών του συνεδρίου της Ε.Κ. Εκπαιδευτική Κοινότητα Μαρ.-Απρ.1991, σ.67. (Η αποτυχία και τα λάθη είναι καταστάσεις που παρουσιάζονται καθημερινά στη μαθητική ζωή. Η αποτυχία δεν θα περάσει, τονίσθηκε στο συνέδριο της Εκπαιδευτικής Κοινότητας για την αξιολόγηση, με τους χαρακτηρισμούς Α και Β στον έλεγχο θα περάσει και με άλλους τρόπους," με τις αυθόρμητες κατατάξεις, με παρομοιώσεις που προέρχονται από το ζωικό βασίλειο ή το βασίλειο της φωτιάς". Αυτού του είδους οι εκφράσεις, οι αντιλήψεις, οι αξιολόγησεις μεταφέρονται με οσμωτικές διαδικασίες και μέσα από το κανάλι του εμπειρισμού. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι ιδεολογήματα που δίνονται σαν ταμπέλες όταν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να βρεί την αιτία του λάθους και της αποτυχίας).

Ευσταθόπουλος, Β. "Η ηλικία του καπετάνιου" ή αλλιώς από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 25, σ.56-58.

De Landcheere, G. Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education. Paris, P.U.F 1979, p.113.

Maccario όπ.π.σ.145-181.

Cardinet, J. Evaluation scolaire et pratique. Neuchatel 1986,p.192.

Χέλμουντ Βέκ. Αξιολόγηση και βαθμολογία. Αθήνα 1983,σ.45.

Παπαναούμ-Τζίκα Ζωή. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Δυνατότητες και όρια. Θεσ/νίκη 1985,σ.43.

Κασσωτάκης,Μ. όπ.π.σ.80-86

20 **Fanselow, J.** The treatment of error in oral work. Foreign Language Annals,10,5, 1977, p.583-93.

21 **Shanghnessy, M. P.** Errors and expectation. N.York,Oxford,Un.Press 1977.

22 **Zamel, V.Cybernetics:** A model for feedback in the SL classroom TESOL Quartely 1981,15,2, p.146.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

F. Smith[23] βλέπει επίσης το λάθος αναπόσπαστα συνδεδεμένο με τη μάθηση, "όταν ελέγχεις μια υπόθεση υπάρχει η πιθανότητα να κάνεις λάθος. Εάν είσαι σίγουρος ότι δεν κάνεις λάθος δεν υπάρχει τίποτα να μάθεις, διότι ήδη το γνωρίζεις"[24].

Οι παραπάνω παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με το λάθος, αλλά και γενικότερα κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και πρόταση δεν μπορούν να κατανοηθούν έξω από το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο[25]. Στη δική μας περίπτωση ο προβληματισμός δεν σχετίζεται άμεσα μόνο με την αξιολόγηση και το λάθος από παιδαγωγική άποψη, αλλά και με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μας επιβάλλει να

---

23 **Smith, F.** Making Sense of Language Learning In on TESOL 76 ed. J Fanselow and R.Crymes Washington 1976, p.221.

24 Επίσης στο χώρο της φιλοσοφίας το λάθος έχει την ίδια σπουδαιότητα. Η Σωκρατική θεωρία δίνει έμφαση στην επιστημονικότητα και την έρευνα με την παραδοχή της σφαλερότητας της γνώσης, ο δε Πόππερ προσέγγισε τη θεωρία της γνώσης και την επιστημονική μέθοδο αξιοποιώντας πορίσματα μακρού διεπιστημονικού προβληματισμού πάνω στη λογική της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Ο άνθρωπος βρισκόμενος σε μια διαρκή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, γνωρίζει, προσαρμόζεται, κατασκευάζει, ερμηνεύει και προτείνει λύσεις τις οποίες εκθέτει στη δοκιμασία της εφαρμογής. Εδώ έχουν το λόγο η κριτική και ο πειραματικός έλεγχος για μια διόρθωση, επιβεβαίωση, τροποποίηση ή ανατροπή των προτεινόμενων λύσεων που θα οδηγήσει σε μια επαναδιατύπωση του προβλήματος ή στη γένεση νέων προβλημάτων. Η κριτική και ο έλεγχος του λάθους παίζουν αποφασιστικό ρόλο. **Popper, K.A.** Conjectures and refutations: the growth of Scientific Knowledge Harper & Row, N.York, 1963, p.8. Και άλλοι φιλόσοφοι, όπως ο Russel και ο Peirce, τόνισαν επίσης από παλιότερα τη σημασία του λάθους. Κατά τον Peirce, όταν υπάρχει λάθος, τότε εμφανίζεται μια αληθινή ερώτηση και αρχίζει μια έρευνα που θα πρέπει να τακτοποιεί τις απόψεις μας και να καθορίζει την πίστη μας, κατά δε τον Russel η θεωρία της αλήθειας πρέπει να είναι τέτοια που να παραδέχεται το αντίθετό της, το λάθος. **Peirce, C.S.** The fixation of belief. In P.P. Weiner (ed.) Selected Writings 1958/1877, p.91-113. **Russel, B.** The problems of philosophy. Oxford University Press, 1912, p.70.

25 **Jencks,Chr.-Banc, M.J.** L'ecole n'est pas responsable des inegalites sociales et elles ne les change pas στο A.Gras Sociologie de l'education. Textes fontamentaux, Larousse, Paris 1974, p.312.

Από την ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης λ. χ. διαπιστώνεται ότι καινοτομίες εκπαιδευτικές στην κατεύθυνση της κοινωνικής εξισορρόπησης, που έχασαν την επαφή τους με τις κοινωνικές δομές, έδωσαν άνισα αποτελέσματα. Στη νεοσύστατη Ελληνική κοινωνία του 19ου αιώνα, όπως έδειξε σε έρευνά του ο Τσουκαλάς, εκπαιδευτικές αλλαγές παρότι πρωτοποριακές υποβοήθησαν την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων. **Τσουκαλάς, Κ.** Η εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα(1830-1922).Θεμέλιο 1987, σ. 497-573.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αναφερθούμε και σε σχετικές κοινωνιολογικές έρευνες από τις οποίες διαπιστώνεται ότι το σχολείο μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές.

Κατά τον Coleman, όταν το 1966 οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες ήταν σχετικά ίσες για όλα τα κοινωνικά στρώματα και τις μειονότητες, δεν στάθηκε δυνατό να εξασφαλιστούν ίσα αποτελέσματα για τα παιδιά, ούτε στο βαθμό επιτυχίας τους ούτε στη διάρκεια της σχολικής φοίτησής τους. Απέδωσε το γεγονός στην αλληλεπίδραση δύο βασικών γεγονότων του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος και υποστήριξε ότι δεν είναι η ελλιπής κοινωνικοποίηση του παιδιού που ευθύνεται για τη μειωμένη σχολική απόδοση, αλλά η ανικανότητα του σχολείου να αντισταθμίσει στο παιδί τις ελλείψεις που οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον[26].

Σύμφωνα με τις απόψεις των Bourdieu-Passeron το σχολείο αγνοεί τις μορφωτικές ανισότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα να ενισχύει τα πλεονεκτήματα των "εκλεκτών", αυτών δηλαδή που η κοινωνική τους προέλευση τους εφοδίασε με υψηλό οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο, και να πολλαπλασιάζει τα μειονεκτήματα των "αδικημένων"[27]. Η χρήση λ. χ. της ίδιας γλώσσας για όλους αποτελεί ένα ισχυρό μέσο προώθησης των "εκλεκτών"- γόνων των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων - και αποτυχίας των "αδικημένων"- γόνων των μη προνομιούχων.

Η αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής ευνοεί αποκλειστικά τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης τάξης, της άρχουσας, που πετυχαίνει να διαιωνίζεται μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς (διαδικασία επιλογής, ασαφής παιδαγωγική, συμβολική βία)[28]. Ο σχολικός θεσμός είναι

---

[26] **Μιχαλακόπουλου, Γ.** Θεωρητικές προϋποθέσεις και προβληματισμοί της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης. Λόγος και Πράξη 9-10.Τομ.Β 1979, σ.90.

[27] **Bourdieu, P.** L'ecole conservatrice, les inegalites devant l'ecole et devant la culture. Revue Francaise de Sociologie,VIII,3 Juillet-Sept.1966, p,338-339.

Bourdieu, P. et Paseron, J.C. Langage et rapport au langage dans la situation pedagogique. Les temps Modernes,232, Sept.1965, p.443.

[28] **Bourdieu, P-Passeron, J. C.** La reproduction. Ed. de Minuit, Paris 1970, p. 230, 237, 238, 274-276.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στις περισσότερες κοινωνίες "ο μόνος που μπορεί να διαθέτει εντελώς τη δύναμη να επιλέγει και να διαμορφώνει, με μια συνεχή παιδευτική πράξη, εκείνους στους οποίους αυτός εμπιστεύεται το έργο της διαιώνισής του"[29].

---

[29] **Bourdieu, P.** Le systeme des fonctions du systeme d' enseignement in education in Europe, M,A. Matthijssen et C.E.Vervoort, Mouton, La haye 1969, p.181.

Η Αν. Φραγκουδάκη τυποποίησε τις ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο ανάλογα με το θεωρητικό και το μεθοδολογικό υπόβαθρο σε τρεις θεωρίες: τη φονξιοναλιστική, τη ριζοσπαστική και τη θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου".

Με βάση τη φονξιοναλιστική ερμηνεία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος είναι ο Talcott Parsons, η κοινωνιολογία δέχεται ότι το σχολείο είναι και πρέπει να είναι αξιοκρατικό και επιλεκτικό, για να προετοιμάζει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Τονίζει την επίδραση της κοινωνικής ανισότητας και της φυλετικής διάκρισης στη σχολική ανισότητα, αλλά παράλληλα προτείνει την ανάγκη για μελέτη της αλληλεπίδρασης των σχέσεων δασκάλου και μαθητή σε επίπεδο "μικροανάλυσης" της εκπαιδευτικής πράξης για να γίνεται η σχολική επιλογή αντικειμενικότερη. Η εκπαίδευση κατά τους φονξιοναλιστές κοινωνιολόγους μεταδίδει το ισχύον σύστημα αξιών και κανόνων, επιβάλλει τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς στις νέες γενιές και λειτουργεί στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Η ριζοσπαστική ερμηνεία αποδίδει την άνιση σχολική επίδοση και γενικά την εκπαιδευτική ανισότητα στη κεφαλαιοκρατική δομή της Αμερικάνικης κοινωνίας. Οι Αμερικανοί Bowles, S. και Gintis, H. στη δεκαετία του 60 ύστερα από μελέτες τους απέδωσαν την ανισότητα στον ιδεολογικό και υλικό έλεγχο που ασκεί η αστική τάξη ώστε ο σχολικός θεσμός να διαιωνίζει την κυριαρχία αυτής της τάξης. Οι παραπάνω κοινωνιολόγοι τοποθετούν την αιτία των ανισοτήτων έξω από το σχολείο. Η διαδικασία γένεσης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων δεν οφείλονται στο σχολείο, αλλά περνάνε μέσα απ' αυτό. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός μηχανισμός μέσα από τον οποίο αναπαράγεται η ταξική δομή, δημιουργείται θετικό κλίμα για τη συντήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και προστατεύονται τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης.

Η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου" ξεκινάει το 1964 με τη μελέτη των Bourdieu-Passeron , "Les heritiers". Είναι μια θεωρία που ερμηνεύει την εκπαιδευτική ανισότητα και προχωρεί πιο πέρα από την ερμηνεία που δικαιολογεί το φαινόμενο της ανισότητας μέσα από τον καπιταλισμό. Το μορφωτικό κεφάλαιο περιέχει στοιχεία μορφωτικά και ιδεολογικά και επηρεάζει την εκπαιδευτική ανισότητα.

Τα άτομα που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες και καλύτερες προσβάσεις στην επιστήμη και τις σπουδές, γιατί διαθέτουν μορφωτικές εμπειρίες. Αντίθετα, για τους προερχόμενους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, και μετά την εισαγωγή τους σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα υπάρχει δυσκολία εξαιτίας της μορφωτικής ανεπάρκειας που η κοινωνική τους τάξη θα τους έχει κληροδοτήσει.

Οι Bourdieu - Passeron πλησιάζουν με μια πιο ευθεία τακτική τις σχέσεις ανάμεσα στην παιδαγωγική σχέση και τις σχολικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιγράφει μια ιεραρχούμενη κοινωνία η οποία έχει αφομοιωθεί από μια προνομιούχο τάξη που κατέχει τη μόρφωση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτός ο θεσμός με τη "συμβολική βία" που χρησιμοποιεί κατορθώνει να οδηγήσει αυτούς που αποτυχαίνουν να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους, χωρίς να γίνεται καμιά κίνηση αντιστάθμισης των διαμορφωτικών διαφορών. Η νομιμοποίηση της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας γίνεται με την αναγνώριση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων ως φυσικών χαρισμάτων και με την επιβράβευση των κοινωνικά προνομιούχων ως φυσικά ανώτερων[30]. Κατά τον Husen δεν υπάρχουν φυσικές ανισότητες μπροστά στη γνώση, υπάρχουν μόνο κοινωνικές[31].

Κατά άλλους κοινωνιολόγους (Labov, Snyders, Boudon, Grignon, Baudelot - Establet κ.ά.) το σχολείο παίζει τον κύριο λόγο στη δημιουργία των κοινωνικών ανισοτήτων και όχι αυτή καθεαυτή η κοινωνική διαστρωμάτωση. Κατ' αυτούς οι γλωσσικοί κώδικες δεν παίζουν τόσο μεγάλο ρόλο στην αποτυχία όσο οι διδακτικές τεχνικές και η αξιολόγηση[32]. Συνήθως οι μαθητές βιώνουν καθημερινά τη σχολική αποτυχία εξαιτίας της άγνοιας των δασκάλων, οι οποίοι χαρακτηρίζουν ως λάθος κάθε γλωσσική

Φραγκουδάκη Άννα. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ.152-177. **Talcott Parsons.** The school-class as a social system: some of its functions in American Society, Harvard Educational Review,4,1959, p. 297-318. Στο **Φραγκουδάκη, Α.** Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπ.π. **Σιάνου, Ελ.** Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακές παραδόσεις). Γιάννινα 1994, σ.48-51. **Bowles, S.** Unequal education and the reproduction of social division of labor. Review of Radical Political Economics,3,1971. **Gintis,H.** Education Technology and the characteristics of worker productivity. American Economic Review,61,2,1971, p. 266-279. **Bowles,S. & H.Gintis.** Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life. Basic Books, N.York,1976. **Μυλωνάς,Θ.** Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία. Εκδ. Αρμός,Αθήνα, σ.185-186. **Bourdieu,P. , J. C. Passeron** . Les heritiers: Les etudiants et la culture. Les editions de Minuit, Paris, 1964. **Bourdieu,P. - Passeron,J.G.** La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris, Ed.de Minuit,1970, p.134-136, 279.

30 **Φραγκουδάκη, Άν.** Κοινωνιολογία...όπ.π. σ.168.

Φραγκουδάκη, Άν. Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο στο "Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης". Πρακτικά συνεδρίου Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα,1988, σ.138.

Πατερέκα, Χ. Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εκδ.Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1986. σ. 62-78, 90-95.

31 **Husen Torsten.** Origine sociale et education. O.C.D.E.,Paris,1972.

32 **Berruto Gaetano.** Γλωσσικοί κώδικες και Εκπαίδευση. (Η θεωρία του Bernstein και η κριτική του Labov). Μετ.Ι.Α.Ρέντζος, Νέα Παιδεία 5, Άνοιξη 1978.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απόκλιση του μαθητή από τη δική τους δήθεν επιστημονική, ανώτερη γλώσσα[33].

Κατά τους Baudelot - Establet το σχολείο είναι στην υπηρεσία του κοινωνικού χωρισμού της δουλειάς με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών καναλιών που καθορίζουν την εργασία σε χειρωνακτική και διανοητική μέσα από την αντίθεση της κυρίαρχης και κυριαρχούμενης τάξης[34]. Αυτή η μαρξιστική προσέγγιση θέτει ως κύριο παράγοντα της κοινωνικής αναπαραγωγής το εκπαιδευτικό σύστημα που με την βαθμολογία, την επιλογή, τις εξετάσεις και τους τύπους των σχολείων που εφαρμόζει συντελεί στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας[35].

Συνήθως το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ο θεσμός που υπηρετεί την κοινωνική διαστρωμάτωση, μέσα από την προσπάθεια να οδηγήσει τους νέους να την αποδεχτούν ως φυσική και να νομιμοποιήσει μέσα από την ιδεολογία της αξιοκρατίας την κοινωνική, πολιτική και οικονομική οργάνωση της κοινωνίας. Οι κοινωνικές τάξεις είναι δυνατόν να αναπαράγονται από τη συμμόρφωση του σχολικού συστήματος με την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και από την ύπαρξη επιπέδων που ανταποκρίνονται στον καταμερισμό εργασίας[36].

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σύμφωνα με την άποψη πολλών παιδαγωγών ενισχύονται από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το σχολείο. Προγράμματα, γνώσεις που πρέπει να

---

33 **Φραγκουδάκη, Άν.** Γλώσσα και ιδεολογία. Εκδ. Οδυσσέας,1987, σ.121.

34 ***Baudelot Christian et Establet Roger.*** L'ecole capitaliste en France. Paris, Maspero, 1971, p.347.

Πουλαντζάς, Ν. Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σ. 35-44.

35 **Φραγκουδάκη, Αν.** όπ.π.σ.177.

Ο Ν. Πουλαντζάς αντίθετα επεσήμανε ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες η εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να ειδικεύσει χειρώνακτες, εκείνο που κάνει αντίθετα είναι η "απειδίκευση" της χειρωνακτικής εργασίας με την ειδίκευση μόνο της διανοητικής.

Πουλαντζάς, Ν. Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδ.Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σ.327.

36 **Althusser, L.** Ideologie et appareils ideologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. La Pensee, Juin 1970, p.4-20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δοθούν σε μια ορισμένη ηλικία, εξετάσεις, ανταγωνιστικά φαινόμενα, διαδικασίες επιλογής μαθητών, καθορισμένος αριθμός εισακτέων είναι καταστάσεις που επηρεάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, αλλά και τον προσανατολισμό των μαθητών[37].

Το σχολείο με τις εξετάσεις που διενεργεί, τα πτυχία και τους τίτλους σπουδών που δίνει λειτουργεί συνήθως ως "κρισάρα" ανάμεσα στη γενιά των μεγάλων και τη γενιά των νέων και ορίζει ποιοι θα καταλάβουν τις διάφορες κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις. Η εκπαιδευτική ανισότητα διαμορφώνει και την κοινωνική κατανομή της γνώσης με τρόπο, ώστε η πρόσβαση σε γνωστικές περιοχές - κλειδιά για την κοινωνική συντήρηση ή αλλαγή να ανάγεται σε προνόμιο ενός πολύ περιορισμένου αριθμού ατόμων[38].

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση είναι μία από τις σπουδαιότερες διαδικασίες που ενισχύουν την εκπαιδευτική ανισότητα. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιδρά στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών και που αποτελεί το αντικείμενο της εργασίας μας, μπορεί να υποβοηθεί την εκτέλεση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών του

---

37 **Cambon, J.** Normes pedagogiques et problemes d'orientation scolaire. BINOP,24, 1968, p.187-188.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γίτσα. Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή; Σύγχρονα Θέματα,18, Σεπ.1985,σ.41-56.

Νούτσος, Χαρ. Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Θεμέλιο 1986, σ.119.

Νούτσος, Χαρ. Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Δωδώνη 1983, σ.78-80.

38 **Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική. Διαπιστώσεις από την Ελληνική Εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον. Τα Εκπαιδευτικά 12, Καλοκαίρι 1988, σ.18-28.

Μαυρογιάννης, Ν. Από τα αναλυτικά προγράμματα ύλης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Νέα Παιδεία 46,1988.σ.74-76.

Καίλα Μ. Η παιδαγωγική σχέση: Μια "Μαιευτική του Συνομιλητή". Νεοελληνική Παιδεία, 8, Χειμ.1987,σ.119. "Το σχολείο υπήρξε και παραμένει συντηρητικός θεσμός. Τα παιδιά μοιράζονται και ταξινομούνται μόνιμα. Η γνώση κατακερματισμένη μεταβιβάζεται με μια αυστηρή ιεροτελεστία".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εκπαιδευτικού συστήματος[39], γεγονός που μας οδηγεί σε μια σειρά από σχετικά ερωτήματα.

Είναι δυνατόν η σχέση δασκάλου - μαθητή να αλλοτριώνεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου; Υπάρχουν άραγε στο σχολείο αξιολογήσεις που εμποδίζουν τους μαθητές να διαμορφωθούν σωστά, να αισθανθούν ελεύθερα και υπεύθυνα άτομα; Είναι δυνατόν η αξιολόγηση του λάθους να γίνει αιτία της αποτυχίας του μαθητή; Πώς κατανέμονται οι αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου στους μαθητές που έρχονται στο σχολείο με τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος; Τι συμβαίνει πραγματικά στην τάξη σήμερα που γίνεται λόγος για λήψη αποφασιστικών μέτρων, για νέο σύστημα αξιολόγησης, προκειμένου να γίνει διάγνωση "μαθησιακών δυσκολιών" και "να ενισχυθεί ο μαθησιακά αδύνατος μαθητής"; Πρόκειται για ερωτήματα που σχετίζονται με το βασικό προβληματισμό μας και μας οδηγούν να εξετάσουμε, μέσα στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το ρόλο του λάθους στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και τον κοινωνικό έλεγχο που είναι δυνατόν να ασκείται μέσα απ' αυτή τη διαδικασία[40].

3. Η σημασία του προβλήματος

Η μελέτη της αξιολόγησης του λάθους ως στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο από πρακτική όσο και από θεωρητική άποψη πιστεύουμε ότι θα προσφέρει πολλά στον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση, γιατί το λάθος είναι ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις ως προς την προέλευσή του

---

39 **Bourdieu, R. - Passeron, J. saint - Martin De M:** Rapport pedagogique et communication. Paris Mouton,1965, p.28-30.

40 Βλ. θεώρηση των νέων κυβερνητικών μέτρων για την αξιολόγηση, στο βιβλίο του Γ. Μαυρογιώργου. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και ως προς τις συνέπειές του[41]. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να βοηθήσουν το αξιολογικό έργο του εκπαιδευτικού με τη δημιουργία προβληματισμών του είδους: Πώς παρέχω αναπληροφόρηση (feed back)[42] στους μαθητές σχετικά με το αποτέλεσμα της εργασίας τους; Τους ενημερώνω για το τι και πόσο έχουν πετύχει; Πώς το κάνω; Δέχομαι τα λάθη τους και προσπαθώ να τους πείσω να τα διορθώσουμε μαζί; Χρησιμοποιώ αρνητικούς ή θετικούς χαρακτηρισμούς για όσους κάνουν λάθη; Πού και πώς διαφοροποιώ τις αντιδράσεις μου στις απαντήσεις των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως λάθος;

Το πρακτικό ενδιαφέρον της έρευνάς μας θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο σήμερα που γίνεται πολύς λόγος για αλλαγές στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στο χώρο της αξιολόγησης που καλείται να παίξει πρωταρχικό ρόλο στην υπόθεση αυτών των αλλαγών και που ακόμα δεν έχουν ενεργοποιηθεί. Από το ένα μέρος τονίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης η "διάγνωση των κλίσεων των ικανοτήτων και των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή", καθώς και η καλλιέργεια της ικανότητας και της "αυτοεκτίμησης" και από το άλλο γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της αξιολόγησης με την ενισχυτική διδασκαλία, ως αντισταθμιστικού θεσμού για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα[43].

---

41 **Ευσταθόπουλος, Βαγγ.** Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 25, 1985.

Leplat et Pailhous. Quelques remarques sur l'origine des erreurs. Bulletin de psychologie, 1974, 27, p.728-736.

42 Ο όρος feedback μεταφράζεται συνήθως στα ελληνικά με τα εξής συνώνυμα: *επάνάδραση, ανάδραση, αναπληροφόρηση, επανατροφοδότηση, ανάστροφη σύνδεση* και ανατροφοδότηση. **Δημητρίου, Σ.** Λεξικό όρων. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1987. **Παπαδόπουλος, Ν.** Λεξικό της ψυχολογίας. Αθήνα 1994.

43 **ΥΠΕΠΘ Δ/νση Διοικητικού, Τμήμα νομοθετικού συντονισμού, 15/4/1988.**

1. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι διαρκής εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται το επίπεδο της ανάπτυξης και προόδου των μαθητών.
2. Η αξιολόγηση στηρίζεται:
   α. στην πληροφόρηση που παρέχει η οικογένεια για το ιστορικό ανάπτυξης του παιδιού,
   β. στη συνεχή παρατήρηση της συμπεριφοράς των στάσεων και των δραστηριοτήτων του παιδιού στο οικογενειακό και ευρθτερο περιβάλλον,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γ. στην εκτίμηση της συμπεριφοράς και των δραστηριοτήτων του παιδιού στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του,

δ. στις εκτιμήσεις του δασκάλου για το βαθμό της ανταπόκρισης του μαθητή στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος,

ε. στη γνώμη των μαθητών της τάξης για το βαθμό επιτυχίας της σχολικής εργασίας.

ΥΠΕΠΘ Γ1/568/1134/25-9-91.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμ. Α΄ Εκπ. πρ. 24/15-11-91. " Η αξιολόγηση του μαθητή δεν *πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα μονοσήμαντο και άκαμπτο μέτρο, αλλά* ως μια ευέλικτη παιδευτική και διδακτική διαδικασία, η οποία χρειάζεται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της διδακτικής πράξης και η οποία δεν είναι δυνατόν να προδιαγραφεί με κάθε λεπτομέρεια για το δάσκαλο...Η μέτρηση της επίδοσης του μαθητή δεν είναι απαραίτητη μόνο για την αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας, αλλά και για τον έλεγχο της πορείας της μάθησης κατά τη διδασκαλία...Είναι λάθος να ταυτίζεται πάντοτε η δυσκολία που συναντά κάποιος μαθητής με την αδυναμία για μάθηση και να εξάγονται πρόωρα συμπεράσματα. Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης κατά την παιδευτική διαδικασία είναι η ενίσχυση και η προαγωγή των κινήτρων επίδοσης και μάθησης. Όμως η *πρόκληση των κινήτρων δεν μπορεί να στηρίζεται στο φόβο του μαθητή* για το λάθος, το άγχος της καλής βαθμολογίας και στο φόβο των κυρώσεων, αλλά σε μια σωστή εσωτερική θέση του μαθητή προς την επίδοσή του ως μέσου αυτοβελτίωσης και τη σωστή σχέση προς τον τρόπο με τον οποίο ο δάκαλος εφαρμόζει την αξιολόγηση.

Προεδρικό Διάταγμα 8 (ΦΕΚ 3Α'/10-1-95).

Άρθ.1 . . . Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτιής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλλεγχο της επίτευξής της. Πρώτιστος στόχος τους είναι η **συνεχής βελτίωση** της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Έτσι ώστε νε επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. . . Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.

Άρθ. 3. . . Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστερα τόσο το μαθητή όσο και και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο, για τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, καθώς και για ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες σε ορισμένους τομείς.

Μαυρογιώργος, Γ.Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση...όπ.π. σ.41 " Για την ενίσχυση των "αδύνατων " μαθητών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προβλέπεται να "καταρτίσει" το βασικό κορμό ενισχυτικής διδασκαλίας κατά μάθημα, όπου ο σύλλογος διδασκόντων θα συντάσσει, θα εφαρμόζει και θα αξιολογεί το ειδικό ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και τις συνθήκες των σχολείων".

Για την ενισχυτική διδασκαλία βλ. σχέδια προεδρικά διατάγματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο παραπάνω βιβλίο του Γ. Μαυρογιώργου, σ. 184-185, 198-199.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι αναφορές στην παιδαγωγική διαχείριση του λάθους και γενικότερα στο ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ελάχιστες. Η διερεύνηση της υπάρχουσας πραγματικότητας στα σχολεία μας θα ήταν προτιμότερη για την άμεση και αντικειμενική αντιμετώπιση του πρόβληματός μας.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας θα μπορούσε να προσφέρει στοιχεία σχετικά με τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα λάθη των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και αυτών που έχουν διαφορετική επίδοση, καθώς και σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραπάνω συμπεριφορά. Αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να θεωρηθούν σημαντικά προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο επιδοκιμάζονται, αποδοκιμάζονται ή διορθώνονται τα λάθη των μαθητών και να γίνουν οι ανάλογοι προβληματισμοί και προτάσεις.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο δεύτερο: Παιδαγωγική θεώρηση του λάθους

1. Εννοιολογική προσέγγιση του λάθους

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η έρευνά μας αποβλέπει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι αξιολογούν και διαχειρίζονται τις απαντήσεις των μαθητών που θεωρούνται λανθασμένες. Προϋπόθεση για την παραπάνω διερεύνηση αποτελεί η ανάλυση της έννοιας του λάθους, της σημασίας του στη διδακτική πράξη και της παιδαγωγικής του αντιμετώπισης, όπως παρουσιάζεται στην ψυχοπαιδαγωγική θεωρία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Στα ορθογραφικά και τα ερμηνευτικά λεξικά η έννοια του λάθους ταυτίζεται συνήθως με την έννοια του σφάλματος. Από το ένα μέρος λάθος είναι το πράγμα, η πράξη ή η γνώμη που βρίσκονται σε αντίθεση με το πραγματικό, το αληθινό ή με κάποιον κανόνα και από το άλλο σφάλμα είναι επίσης το λάθος και ειδικότερα το παράπτωμα, όταν κανείς το βλέπει από ηθική άποψη[44].

Στο χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής επιχειρείται κάποια διάκριση ανάμεσα στο σφάλμα και το λάθος, όπως φαίνεται από το 39ο διεθνές συνέδριο της διδακτικής των μαθηματικών (CIEAEM) που ήταν αφιερωμένο στο ρόλο που παίζει το λάθος στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Κάποιος κάνει σφάλμα (faute), όταν δεν εφαρμόζει σωστά ένα κανόνα ή μια θεωρία την οποία γνωρίζει ή θα έπρεπε να γνωρίζει. Αντίθετα λάθος (erreur) κάνει αυτός που αναζητά μια καινούρια θεωρία. Έτσι τα πρόσωπα που διακινδυνεύουν να κάνουν λάθη είναι αυτά που είναι υποχρεωμένα να κάνουν ανακαλύψεις, ενώ κινδυνεύουν να κάνουν σφάλματα αυτά που δεν καλούνται να ανακαλύψουν τίποτα, αλλά απλά εφαρμόζουν τις υπάρχουσες

---

44 Βλ. ελληνικά λεξικά όπως: Φυτράκη - Τεγόπουλου, Πατάκη, Υπερλεξικό της Νεοελληνικής γλώσσας, Εκδ.Παγουλάτου (Σφάλμα είναι αυτό που δεν είναι σωστό, το παράπτωμα - Λάθος είναι εκείνο που είναι αντίθετο προς το σωστό) ή γαλλικό λεξικό "petit Robert".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

θεωρίες. Σ' αυτή την περίπτωση το λάθος είναι συνδεδεμένο με τη δημιουργικότητα και το σφάλμα με την κακή μνήμη και την ανεπαρκή προσοχή. Προφανώς καλό σχολείο είναι αυτό που επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν περισσότερα λάθη από σφάλματα, καθώς και αυτό που τους φέρνει περισσότερο αντιμέτωπους με καταστάσεις προβληματισμού και λιγότερο με καταστάσεις που απαιτούν την εφαρμογή κανόνων και θεωριών για τη λύση των ασκήσεων[45].

Πολλές φορές η έννοια του λάθους ταυτίζεται με την έννοια της αποτυχίας. Με τον όρο αποτυχία (echec) ορίζεται η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στα αναμενόμενα αποτελέσματα και τα επιτευχθέντα. Αυτός ο ορισμός γίνεται κάθε φορά σε σχέση με κάποιο μέτρο (μία απαρχή), όταν τα επιτευχθέντα αποτελέσματα είναι χαμηλότερα από αυτό το κριτήριο, δημιουργείται απογοήτευση γι' αυτόν που δούλεψε (μαθητή), μη ικανοποίηση για το διαμορφωτή (δάσκαλο, γονείς, ερευνητές) και ένα κενό στο σύστημα (σχολείο, κοινωνία), που εμποδίζει την επιτυχία του.

Και το λάθος ορίζεται επίσης ως η απόσταση ανάμεσα στα επιτευχθέντα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τόσο η αποτυχία, όσο και το λάθος ορίζονται σε σχέση με κάποια κριτήρια αξιολόγησης τα οποία είναι αλληλεξαρτώμενα με τους στόχους που ακολουθούνται στη μάθηση[46].

---

45 **CIEAEM 39**. Role de l' erreur dans l' apprentissage et l' enseignement de la mathematique. Sherbrooke (Canada) 1988, p.5-11.

Εγκυκλοπαίδεια Universalis, λήμμα: "erreur". (Δεν μπορεί να έχουμε λάθος παρά εκεί που υπάρχει αξίωση για την αλήθεια, ο προνομιούχος χώρος του λάθους είναι η γνώση...Δεν υπάρχει λάθος παρά εκεί που υπάρχει κρίση και κατά συνέπεια απόφαση).

46 **Tourneur, Yvan.** Des causes de l'echec a la promotion de la reussite dans l' enseignement fontamental. Revue internationale de psychologie appliquee 1985,34, p.161-185.

Salin Marie-Helene. Etudes en didactique des mathematiques. Le role de l'erreur dans l'apprentissage des mathematiques a l'ecole primaire. Memoire-D.E.A. Bordeaux 1976, p.1-2.

"Το λάθος (erreur) είναι το αντίθετο του σωστού, της αλήθειας (verite) και η αποτυχία (echec) είναι το αντίθετο της επιτυχίας (succes).

Cube, F, V. Επιστήμη της αγωγής. Εκδ. Καστανιώτη (Μετ. Κ. Χρυσαφίδη), Αθήνα 1984, σ.33 (αποτυχία είναι η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική αξία, συμπεριφορά του μαθητή και την ονομαστική αξία, διδακτικός σκοπός).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κατά βάση η λέξη αποτυχία είναι ένας όρος γενικός που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την απουσία της μάθησης, ή κάποιων γνώσεων. Όσον αφορά στο λάθος ο όρος χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις πράξεις ή τα αποτελέσματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε κάποιους τομείς περισσότερο ειδικούς, στα πλαίσια της λύσης κάποιου προβλήματος ή κάποιας ιδιαίτερης προσπάθειας. Αποτυχία στα μαθηματικά είναι η ανομοιότητα ανάμεσα στα αποτελέσματα της μάθησης και τους στόχους που έχει βάλει ο δάσκαλος. Η αποτυχία (echec) εκφράζεται μέσα απο κάποιο αριθμό λαθών (erreur) ή λανθασμένων νοητικών διεργασιών που ο δάσκαλος αποκαλύπτει. Το λάθος αφορά στην πορεία, διεργασία της μάθησης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα[47].

Το λάθος για το Σωκράτη, που θεωρείται εκτός από φιλόσοφος και σημαντικός παιδαγωγός, είναι το αποτέλεσμα απο μια αντιφατική σύγκρουση μεταξύ κάποιων γνωμών του υποκειμένου μη συμβιβάσιμων αναμεταξύ τους. Αυτό το λάθος δεν είναι αρνητικό, γι' αυτό και στο διάλογο του Πλάτωνα "Μένων"[48], όπου ο Σωκράτης προσπαθεί να διδάξει σ' ένα δούλο το διπλασιασμό ενός τετραγώνου, δεν αποκλείει το λάθος, αντίθετα

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Ελληνικά Γράμματα Herder. (Με τον όρο λάθος εννοούμε παράλειψη, πλάνη, αποτυχία στην εκτίμηση κάποιου πράγματος). Ελπ. Σταματάκη.

Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. Εκδ. Ελληνικά γράμματα "Σφάλμα είναι γενικά η διαφορά ανάμεσα στην παρατηρηθείσα και την "αληθινή" ή "αναμενόμενη" τιμή. J.D.Knifong.
"Αποτυχία του μαθητή στις εξετάσεις σημαίνει την αδυναμία του να ανταποκριθεί συνολικά ή μερικά στις απαιτήσεις του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος". Μ.Βάμβουκας.

47 **Salin, M. Hel.** όπ.π. σ.1-2.

48 **Φράγκος, Χρ.** Ψυχοπαιδαγωγική. Gutenberg 1984, σ.378.

Φράγκος, Χρ. Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά. Έρευνα, Ιωάννινα,1973.

Κανάκης, Ι. Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988.

Για το Σωκράτη κανείς δεν μπορεί να μάθει κάτι χωρίς να το γνωρίζει από προηγούμενα. Το να μάθεις είναι να συνειδητοποιήσεις ένα πλούτο κρυμμένο, να αναπτύξεις μια γνώση υπονοούμενη. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει το υποκείμενο στη συνείδηση της άγνοιάς του ή του λάθους του, να το βγάλει, δηλαδή, από την ασφάλειά του και να το κάνει να αμφιβάλλει για τον εαυτό του.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το κάνει να ξαναφαίνεται για να προκαλέσει τη σύγκριση διαφορετικών απόψεων και στη συνέχεια τη σύγκρουση, χωρίς να αφήνει να φαίνεται η λύση του προβλήματος[49].

Σκοπός της τεχνικής του Σωκράτη είναι να οδηγήσει τους συνομιλητές του να κατανοήσουν το σφάλμα τους. Οι απόψεις αυτές μπορούμε να πούμε ότι έχουν εκφρασθεί σήμερα από τον J, Bruner, τον E.R. Hilgard και τους Ρώσους P.Ia. Galperin, N.Talyzina στο διαλεκτικό τύπο διδασκαλίας, όπου την πρώτη θέση κατέχουν οι λειτουργίες ευρηματικής μορφής, οι εναλλακτικές μέθοδοι, η διερεύνηση του λάθους, οι απορρηματικές θέσεις και οι παρακαμπτήριοι δρόμοι[50]. Η σύγκρουση που προσπαθεί να προκαλέσει ο Σωκράτης στο συνομιλητή του, μεταφράζεται από τον Piaget[51] ως ανισορροπία (desequilibration) και από άλλους (C. Donaldson)[52] θεωρείται απαραίτητη κατάσταση για το πέρασμα απο το λάθος στη κατανόηση.

Κατά τους Leplat - Pailhous[53] το λάθος δεν δείχνει μόνο τη διαφορά ανάμεσα στα επιτευχθέντα και τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά και το είδος της πορείας που έχει επιλεγεί για τη λύση του προβλήματος. Υπάρχει δε εξ ορισμού, όταν το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να διακρίνει ανάμεσα σε διαφορετικές στρατηγικές και να διαλέξει τη σωστή.

Σύμφωνα με τη Ψυχοπαιδαγωγική το λάθος παίρνει διαφορετική αξία μέσα στη διαδικασία της μάθησης, ανάλογα με το στόχο του προβλήματος. Άλλοτε ταυτίζεται με την αποτυχία και άλλοτε με την πρόοδο του μαθητή[54]. Το λάθος καθορίζει την επιτυχία ή την απόρριψη των μαθητών, όταν το

---

49 **Tost Genevieve.** Regulation interactive en situation d'erreur. Fribourg 1990, p.15-18.

50 **Φράγκος, Χρ.** Ψυχοπαιδαγωγική, όπ.π., σ.422-423.

51 **Piaget,J.** Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel, Delachaux et Niestle 1956, p.141.

52 **Donaldson,M.** L'erreur et la prise de conscience de l'erreur. Bulletin de psychologie 1976,30, p.181-186.

53 **Leplat et Pailhous.** Quelques remarques sur l'origine des erreurs. Bulletin de psychologie,1974,27, p.729-736.

Lerlat Jacques. Erreur humaine, fiabilite humaine dans le travail. Arm and Colin,editeur, Paris,1985, p.18-19.

54 **Φράγκος, Χρ.** Ψυχοπαιδαγωγική...όπ.π.σ. 424 - 441.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πρόβλημα δεν εξυπηρετεί στόχους συνδεδεμένους με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά στόχους που σχετίζονται με την αξιολόγηση των γνώσεων. Αντίθετα η έννοια του λάθους και της αξιολόγησης αποκτά μία εντελώς διαφορετική δυναμική[55], όταν το πρόβλημα τίθεται στη βάση της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί για το μαθητή ευκαιρία για συγκρότηση νέων εννοιών μέσα από τις κεκτημένες γνώσεις[56].

Τα λάθη ανάλογα με τις αιτίες που τα προκαλούν, τον τρόπο σκέψης στον οποίο αναφέρονται και τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος που χαρακτηρίζουν μπορούν να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες.

Όσον αφορά τον τρόπο σκέψης το λάθος μπορεί να χαρακτηρίζει: α) την πορεία της σκέψης και β) τα αποτελέσματα της σκέψης. Το πρώτο αφορά στη στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε και που δεν είναι η αναμενόμενη (erreurs procedurales), το δεύτερο αφορά στο τελικό αποτέλεσμα που δεν είναι αυτό που ο δάσκαλος είχε ευχηθεί (erreurs declaratives)[57]. Ο M. Burt διακρίνει δύο άλλες κατηγορίες λαθών: α) τα καθολικά λάθη που αφορούν λ.χ. στην παραποίηση του συνολικού νοήματος της πρότασης και έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία επικοινωνίας και β) τα μερικά που αφορούν μόνο στην παραποίηση στοιχείων της πρότασης και συνήθως δεν επηρεάζουν την επικοινωνία[58].

---

55 Παπαμιχαήλ, Γ. Η επίλυση των προβλημάτων: Διδακτικές μεθοδολογίες και προσανατολισμοί στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 69, Απρ.-Μαρ.1993, σ.28.

Brousseau, G. Obtacles epistemologiques en math in RDM, Vol.4.2, p..167-196. (Το λάθος είναι ένα εμπόδιο ευεργετικό στη μάθηση, πρόκειται για μια γνώση παλιά που αποδεικνύεται απροσάρμοστη σε νέες καταστάσεις).

Papert,S. Le jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage. Paris, Flammarion 1980, p.82. " Το λάθος είναι ένα κενό (Bug) που δεν πρέπει να ξεχασθεί για να μην ενοχλεί το μαθητή, αλλά να μελετηθεί σωστά και να καλυφθεί".

56 Vygotzky,L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes (2nd ed.). Harward: University Press,1979, p.74.

57 Reboul,O. Qu'est-ce qu'apprendre? P.U.F.1988, p.135-136.

58 Burt, M. Error analysis in the adult EFL Classroom, In the human factors in ESL, ed. J. Alatis and R. Crymes, Washngton, D. C. TESOL, 1977.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Όσον αφορά τις αιτίες που προκαλούν τα λάθη, μπορούμε να διακρίνουμε:

α) Λάθη διδακτικής προέλευσης. Πρόκειται για λάθη που συνδέονται με τις καταστάσεις μάθησης που προτείνονται.

Κάτω απο την προϋπόθεση ότι το σφάλμα λειτουργεί σε επίπεδο κανόνων και οδηγιών (normes), για να υπάρχει ταυτότητα σε αυτό που θέλει να επιτευχθεί ο δάσκαλος και σε εκείνο που έχει ως σκοπό του να κάνει ο μαθητής, πρέπει να δοθούν σωστές οδηγίες και να καθορισθεί ακριβώς η φύση της εργασίας του μαθητή[59].

Κατά τους Leplat et Pailhous η απόσταση ανάμεσα στους σκοπούς του μαθητή και αυτούς που θέλει για να επιτευχθούν ο δάσκαλος μεγαλώνει τόσο περισσότερο, όσο πιο ελλιπείς και δυσνόητοι είναι οι κανόνες και οι οδηγίες που έχουν δοθεί στο μαθητή[60].

Έτσι άλλα λάθη σχετίζονται με την κατάσταση μάθησης που επιλέχτηκε για την εισαγωγή μιας έννοιας, με τις διδακτικές αρχές που ακολουθούνται και τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζεται και άλλα οφείλονται γενικότερα στο "διδακτικό συμβόλαιο" που αφορά, κατά τον G. Brousseau, στο σύνολο των κανόνων που ρυθμίζουν τη σχέση δασκάλου - μαθητή, για το τι δηλαδή περιμένει ο ένας από τον άλλο ως προς τη διαχείριση της γνώσης.[61].

---

59 **Gombert, J.E.& Fayol, M.** Auto-controle par l'enfant de ses realisations dans des taches cognitives. Revue Francaise de pedagogie,1988,82, p.47-59.

Wertsch, J.V. The concept of Activity in Soviet Psychology. N.York: M.E.Sharpe,1981.

60 **Leplat et Pailhous,** όπ. π. σ.730.

Leplat. Analyse du travail et genese des conduites quelques perspectives theoriques en psychologie appliquee. Intern.Rev.Appl.Psychol., vol.25,1. p.3-34.

Perret, J.F.& Wirthner, M. Pourquoi l'eleve se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre? in L'evaluation probleme de la communication του Weiss Jacques. Delval IRDP 1991, p.144-158, (Το λάθος οφείλεται στη διατύπωση της ερώτησης και στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής την αντιλαμβάνεται σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες του).

61 **Brousseau, G.** Fondements et methodes de la didactique des mathematiques, in Recherches en Didactique des mathematiques, vol.7, 2, 1986, p. 33-115.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

β) Λάθη ψυχογενετικής προέλευσης. Αυτά τα λάθη εξαρτώνται από τον περιορισμό του υποκειμένου σε μια δοσμένη στιγμή της ανάπτυξής του. Συνήθως η ανταπόκριση του μαθητή στο πρόβλημα ή το ερώτημα εξαρτάται απο το βαθμό της υποκειμενικής αναπαράστασης ή το βαθμό της εσωτερικοποιήσεως της αντικειμενικής πραγματικότητας, που εξαρτάται απο τις λογικές δομές και τις γνώσεις του, όπως και απο τον τρόπο που ορίζεται το πρόβλημα, ώστε να ανταποκρίνεται στη πραγματική κατάσταση του μαθητή[62]. Ο μαθητής μπορεί να έχει πολλές "παραστάσεις" μιας μαθηματικής έννοιας και να χρησιμοποιεί τη μια ή την άλλη απ'αυτές τις παραστάσεις σύμφωνα με το πρόβλημα που του δίνεται. Αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να είναι ελλιπείς ή μερικές φορές λαθεμένες ή μπορεί να είναι τοπικά ή σφαιρικά αληθείς με ένα πεδίο εγκυρότητας κάθε φορά. Μια αντίληψη μπορεί να λειτουργήσει για ένα τύπο προβλημάτων και να μη λειτουργήσει για έναν άλλο τύπο προβλημάτων και εδώ ακριβώς εμφανίζεται το λάθος. Επίσης υπάρχουν λάθη που οφείλονται στις περιορισμένες ικανότητες του μαθητή να αντιληφθεί και να επεξεργασθεί μια πληροφορία. Αδυνατεί λ.χ. ο μαθητής να απομνημονεύσει πληροφορίες ή να ανακαλέσει παλιές γνώσεις, να

Ευσταθόπουλος, Ε. Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25, 1985, σ.52-61. Αν οι μαθητές συνηθίζονται στο να χρησιμοποιούν οπωσδήποτε τους αριθμούς ενός προβλήματος, χωρίς να σκέφτονται τι σημαίνουν, φτάνουν στο να δίνουν απάντηση πως ο καπετάνιος που μεταφέρει με τη βάρκα του 26 κατσίκες και 10 πρόβατα είναι 36 χρονών (το γνωστό πρόβλημα της "ηλικίας του καπετάνιου" Baruk, S. L' age du capitaine. Seuil, Paris 1985).

Charnay, R. De l' analyse d' erreur en mathematiques aux dispositifs de re-mediation. eperes, IREM no 7, 1992, p.10.

[62] Vermesch, P. Analyse de la tache et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. Bulletin de psychology,1979-80, 343 (XXXIII),p.179-187.

Voutsinas, D. Le developpement du psychisme. (A.Leontiev).Bulletin de psychology,1980.81, 348 (XXXIV), p.211-23.

Savoyant, A. Elements d'une cadre d'analyse de l'activite: quelques conceptions essentielles de la psychologie sovietique. Cahiers de psychologie 1979,22(112), p.18-28.

Hoc, J.M. Psychologie cognitive de la planification de la tache. Grenoble, PUG,1987.

Hoc, J.M. L'articulation entre la description de la caracterisation de la conduite dans l'analyse du travail. Bulletin de Psychologie,1979-80,334 (XXXIII), p.208-213.

Drevillon, J. Reconnaissance d'une situation probleme et fonctionnement cognitif. Revue Francaise de pedagogie,1988,82, p.9-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε πολλές διανοητικές δραστηριότητες ή να λύσει προβλήματα με πολύπλοκες πράξεις[63].

γ) Λάθη επιστημολογικής προέλευσης. Πρόκειται για λάθη που οφείλονται στην ίδια τη δυσκολία της έννοιας που θα διδαχτεί, στη σύγχυση που δημιουργεί για την κατανόησή της και στην αντίθεσή της με τις περιορισμένες εμπειρικές γνώσεις του μαθητή[64].

δ) Λάθη ψυχολογικής προέλευσης. Τα λάθη ψυχολογικής προέλευσης παρουσιάζονται, όταν η μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τις αναπαραστάσεις που έχει ο μαθητής. Το παιδί λ.χ. αισθάνεται πόνο στο στομάχι, όταν έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα με δυνάμεις ή δεν θέλει να χρησιμοποιήσει τον αριθμό δύο (2), γιατί δεν δέχεται το δίδυμό του[65].

Σε κάθε μάθημα επίσης, ανάλογα με το περιεχόμενο, τα λάθη μπορούν να διακρίνονται και να χαρακτηρίζονται με διαφορετικό τρόπο. Στα μαθηματικά π.χ. μπορούμε να έχουμε κακή χρήση των δεδομένων, παρερμηνεία της γλώσσας, μη έγκυρη εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (παραλογισμοί), παραμόρφωση θεωρημάτων ή ορισμών, μη επαληθευμένες λύσεις και τεχνικά λάθη (λάθη πράξεων, υπολογιστικά)[66]. Αντίθετα στο μάθημα της γλώσσας, τα λάθη μπορεί να είναι συντακτικά, γραμματολογικά ή εκφραστικά, ορθογραφικά, νοηματικά ή περιεχομένου.

Από τις παραπάνω αντιλήψεις φαίνεται ότι η έννοια του λάθους είναι σχετική. Είναι δύσκολο να υπάρχει απόλυτος ορισμός του λάθους, όταν στη καθημερινή μας γλώσσα χρησιμοποιούμε εκφράσεις όπως μικρό ή μεγάλο

---

63 **Charnay, R.** *όπ.π.σ.*11.
Γαγάτσης,, Αθ. Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 25.

64 **Henry, M.** Didactique des mathematiques. IREM de Besancon, 1991, p.57.
Πιαζέ Ζάν. Ψυχολογία και επιστημολογία. Εκδ. Υποδομή, (μετ. Γ. Λογοθέτης), Αθήνα 1981, σ. 63-67.

65 **Henry, M.**όπ.π.σ.59.

66 ***Movshovitz, N.- Hadar & Orit Zaslavsky & Shlomo Inbar.*** An empirical classification model for errors in high School mathematics. Journal for Research in Mathematics Education 1987, vol, 18, 1, p.3-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λάθος, ή μιλούμε για διάφορα είδη του λάθους, όπως λάθος της λογικής πορείας ή του αποτελέσματος[67].

. . Η σχετικότητα του λάθους μπορεί να οφείλεται στη δυσκολία να ορισθεί η προέλευσή του, εξαιτίας δυσχερειών που ορίζουν τη γένεση, το μέγεθος και τη σημασία του λάθους[68]. Οι Leplat et Pailhous μιλούν περισσότερο για λάθος του συστήματος, η ανάλυση του οποίου μας οδηγεί στο τρόπο της επικοινωνίας αυτού που θέτει το πρόβλημα με αυτόν που καλείται να απαντήσει[69], γιατί πολλές φορές συμβαίνει ο μαθητής να είναι εκφραστής του λάθους, αλλά οι αιτίες του να βρίσκονται έξω απ' αυτόν.

Ο μαθητής και ο δάσκαλος πολλές φορές αντιλαμβάνονται το ίδιο πρόβλημα με ένα διαφορετικό τρόπο, γιατί η αντίληψη των πραγμάτων που μας περιβάλλουν είναι διαφορετική, ανάλογα με τα άτομα, το χρόνο και τις συνθήκες κάτω απο τις οποίες προσεγγίζεται η γνώση. Ακόμη μπορεί να συμβεί οι απαντήσεις που δίνουν ο μαθητής και ο δάσκαλος για ένα πρόβλημα να διαφέρουν, αλλά οι τρόποι επίλυσης που ακολουθούνται να είναι σωστοί και λογικοί. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η προνομιούχος

---

67 **Charnay, R.** Statut de l'erreur de l'enseignement CM2 - 6eme. Equipe de recherche articulation ecole - college, INRP 1987.(Λάθος έχουμε κάθε φορά που μια απάντηση και μια διαδικασία είναι αντίθετη με μια άλλη που είναι αναγνωρισμένη ως σωστή, από τη στιγμή δε που μιλούμε για σχετικότητα του σωστού μπορούμε να μιλούμε ανάλογα και για σχετικότητα του λάθους).

Rousset - Bert, Suz. Strategies de prise en compte de l'erreur par des enseignants de maths en liaison avec certaines de leurs representations. Petit X, 25, 1990-1991, p.28.

68 **Ευσταθόπουλος Βαγ.** Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση,25, Νοεμ.-Δεκ. 1985, σ.52-61.

Perrot, G. En mathematiques peut mieux faire...coordination de la redaction. Renèontres pedagogiques/pratiques, 1986,12, p.12-19.

Reboul,O. όπ.π. π.137-146.

Dumont Virginie. Les difficultes scolaires du CP au BAC, toutes les reponces pour *comprendre et reagir a temps.* Hachette,1991, p.9-11.

Rasmussen, J. Human errors.A taxonomy for describing human malfunction in industrial installation. Journal of Occupational Accidents,1982,4, p.311-333.

69 **Leplat et Pailhous...** όπ.π. σ.732.

George,F. Apprendre par l'action. Paris,P.U.F. 1983, p.236. (Οι πιθανότητες να αυξηθεί η εμφάνιση του λάθους μεγαλώνουν όσο λιγότερο ο μαθητής γνωρίζει τα αποτελέσματα των πράξεών του, εξ αιτίας της ασάφειας του προβλήματος).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προσέγγιση της αλήθειας και της γνώσης απο τον εκπαιδευτικό είναι σχετική παρότι αυτό του δίδει εξουσία μπροστά στους μαθητές.

Διάφορες έρευνες σχετικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού και του ενήλικα έδειξαν τη διαφορά της αντίληψης που υπάρχει ανάμεσα στους δύο, όταν πρόκειται να υιοθετηθεί ένας τρόπος εργασίας και μία μέθοδος επίλυσης του προβλήματος[70].

Το ερώτημα που γεννιέται είναι αν η διαφορά, που παρατηρείται ανάμεσα στο σκοπό εργασίας του μαθητή και σ' αυτόν του δασκάλου, μπορεί να χαρακτηρισθεί ως σφάλμα ή όχι και κάτω από ποιες συνθήκες και ποια κριτήρια.

Ο P.Vermesch[71] θεωρεί αυτή τη σχετικότητα του λάθους μερική, γιατί συνήθως η άποψη του δασκάλου παραμένει η μόνη σωστή και έγκυρος στα πλαίσια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο δάσκαλος σε πρώτο επίπεδο οργανώνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του με τρόπο εντελώς προσωπικό, όπως η λογική του υποδεικνύει έστω και αν η λογική αυτή δεν είναι η μοναδική. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο διευθύνει την πορεία εργασίας των μαθητών του σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια, χωρίς να μπορεί να καθορίσει απόλυτα τους στοιχειώδεις μηχανισμούς της σκέψης τους. Τίποτα δεν καθορίζει στο δάσκαλο επακριβώς αυτό που πραγματικά πρέπει να απαιτεί, σ' αυτόν απομένει να καθορίζει τα κριτήρια των απαιτήσεών του σε

---

70 **Wertshe,J.V.** The concept of Activity in Soviet Psychology (nd.ed.). N.York: M.E.Sharpe, 1981.

Στο επόμενο παράδειγμα του συγγραφέα τονίζεται η διαφορά αντιλήψεων του παιδιού και του ενήλικα. Για την κατασκευή ενός αντικειμένου (objet) σύμφωνα με ένα μοντέλο (model) μέσα απο τη διαδικασία της συναρμογής διαφόρων κομματιών, μπορούν να υπάρχουν πολλές διαδικασίες επίλυσης, αλλά μόνο αυτή που θα οδηγήσει στην ομοιότητα με το μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί σωστή. Σ'αυτό το πρόβλημα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έλαβαν υπόψη το μοντέλο για την επιλογή και την τοποθέτηση των κομματιών. Αμέσως φαίνεται η διαφορά του ορισμού ανάμεσα στο παιδί και το μεγάλο. Το νήπιο θεώρησε τα κομμάτια αυτά καθεαυτά για να κατασκευάσει ένα αντικείμενο όπως αυτό έκρινε σωστό "object-to-be- used as-I-see-fit". Ο ενήλικας έκανε μια σύγκριση ανάμεσα στα κομμάτια του μοντέλου και αυτά του αντικειμένου που ήθελε να κατασκευάσει για να επιτύχει ένα κατασκεύασμα όμοιο με το πρωτότυπο "Object-to-be-used-in-the-copy-because-of-the-presence-of-a-corresponding-piece-in-the-model".

71 **Vermesch.** *όπ.π. σ.* 732.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κάθε μάθημα και να προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία και τον τρόπο αξιολόγησης[72].

2. Η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους ως διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Σε μια διαπροσωπική σχέση, κατά τον Watzlawick[73], η οποιαδήποτε συμπεριφορά των μετεχόντων είναι "μήνυμα", δηλ. στοιχείο επικοινωνίας, στο οποίο προσάπτεται σημασία.

Η επικοινωνία ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο είναι μια κατάσταση περίπλοκη και διφορούμενη και είναι αποτελεσματική μόνο, κάθε φορά που το μήνυμα έχει το ίδιο νόημα γι' αυτόν που το στέλνει και γι' αυτόν που το δέχεται.

Η αξιολόγηση των γνώσεων δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια αλληλεπίδραση, μια συναλλαγή και μια διαπραγμάτευση ανάμεσα σ' αυτόν που αξιολογεί και σ' αυτόν που αξιολογείται, σχετικά με ένα χαρακτηριστικό αντικείμενο και μέσα σ' ένα δοσμένο κοινωνικό περιβάλλον[74].

---

72 **Cardinet**, J. Evaluer sans juger. Rev. Franc. de Pedagogie, 88, 1989, p. 41-52.

73 **Watzlawick, P. - Beavin, Z. - D. Jackson.** Menschliche Kommunikation. Formen, Strorungen, Paradoxien. Bern, 1971, στο Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Σ.Ε. Αθήνα 1985, σ. 59.

74 **Postic, M.** La relation educative. P.U.F.,1979, p.120 "Αλληλεπίδραση (interaction) είναι η αμοιβαία αυτενέργεια, προφορική ή όχι, πρόσκαιρη ή επαναλαμβανόμενη με κάποια συχνότητα, δια μέσου της οποίας η συμπεριφορά του ενός επιδρά στον άλλο". Βλ. επίσης μετάφραση του βιβλίου στα ελληνικά: **Postic, M.** Η μορφωτική σχέση (μετ. Δ.Χ.Τουλούπης). Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

Postic, M. όπ.π. σ.10, "Κανένας παιδαγωγός δεν μπορεί να αναλύσει την παιδαγωγική πράξη αναφερόμενος μόνο στο σύνολο των μαθητών της τάξης και τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών. Υπάρχει ένα σύστημα σχέσεων πιο μεγάλο που περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις της τάξης, τις σχέσεις ανάμεσα στην τάξη και το σχολείο, την κοινωνία και τις σχέσεις του μαθητή με τη γνώση και την εκπαίδευση"

Weiss, J. L'evaluation probleme de communication. Delval, IRDP, Neuchatel, 1991, p. 5-7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Για τον Αθ. Γκότοβο η αλληλεπίδραση[75] στην τάξη, είναι η άσκηση των αμοιβαίων επιδράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στα άτομα που ασκούν τους κοινωνικούς ρόλους του δασκάλου και του μαθητή. Αυτή η αλληλεπίδραση[76] οργανώνεται με βάση κάποιες αρχές που αναφέρονται στην κατανομή της εξουσίας (κυριαρχία), στην οργάνωση παραγωγής έργου (επίδοση- ανταγωνισμός) και στη διαφοροποίηση των μαθητών (ιεραρχία).

Η γλωσσική αλληλεπίδραση είναι ένας από τους βασικούς τομείς της ευρύτερης αμοιβαίας αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος ως το κύριο πρόσωπο της τάξης προσδιορίζει σημαντικά τη γλωσσική χρήση στο πλαίσιο μιας κοινωνικής σχέσης, γιατί έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί διαφορετικές "γλώσσες" ανάλογα με την ταυτότητα του συνομιλητή[77].

Οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις δασκάλου και παιδιών κωδικοποιήθηκαν από το N. Flanders (1966)[78] σε μια κλείδα παρατήρησης τη γνωστή ως Flanders Interaction Analysis Categories που δίνει τη δυνατότητα να υπολογιστεί η πρωτοβουλία των μαθητών στο μάθημα και η παρέμβαση του δασκάλου κατά την διάρκεια του μαθήματος. Βελτιώσεις αυτής της κλείδας και παρατηρήσεις για τα θετικά αποτελέσματα της

---

75 **Γκότοβος, Αθ.** *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση.* Σ.Ε.Αθήνα,1985, σ.57, "Με τον όρο "Παιδαγωγική αλληλεπίδραση" οριοθετείται εκείνη η κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η οποία εκδηλώνεται στα πλαίσια παιδαγωγικών σχέσεων".

76 **Γκότοβος, Αθ.** Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Σ.Ε.1986, σ.147.

Postic, M. όπ.π.σ.19, "Η παιδαγωγική σχέση ορίζεται ως το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο με σκοπό ο δεύτερος να οδηγηθεί στους εκπαιδευτικούς στόχους που ορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα".

77 **Γκότοβος, Αθ.** Η λογική...όπ.π. σ.145-146.

78 **Flanders, N. A.** Teacher Influance pupil attitudes and achievement, cooperative research monograph No 12, U.S. Departement of Health, Education, Welfare Goverment printing office, 1965, Washington.

Παπούλια, Π. - Τζελέπη. Στοχαστικοκριτική διδασκαλία: Θεωρία και Πράξη. Πανεπιστημιακές παραδόσεις διδακτικής Μεθοδολογίας. Πάτρα 1994, σ.38-44.

έμμεσης παρέμβασης του δασκάλου έγιναν από τους Delamont[79] και Amidon-Hunter[80].

Αργότερα τη δεκαετία του 1970 η παιδαγωγική έρευνα αναφέρεται στη Συμβολική αλληλεπίδραση κατά την οποία το άτομο αντιδρά στο περιβάλλον ανάλογα με τη σημασία που έχει γιαυτό, χρησιμοποιώντας διάφορα σύμβολα (γλώσσα, κινήσεις). Η διαδικασία της σημασιοδότησης συμβαίνει μέσα σ' ένα χώρο και η ανθρώπινη δράση είναι συνέπεια αυτής της διαδικασίας.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα νοήματα που επινοούν δάσκαλοι και μαθητές, για να κατανοήσουν τις σχέσεις τους. Η γνώση δε αυτών των νοημάτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να κατανοηθούν αυτές οι σχέσεις. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις διάφορες οπτικές γωνίες, από τις οποίες οι μαθητές βλέπουν το σχολείο, καθώς και με τον τρόπο αλληλεπίδρασης των προσώπων που παίρνουν μέρος στο " γίγνεσθαι" της διδακτικής πράξης[81]. Οι βασικές αρχές της αλληλεπίδρασης προσδιορίζονται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέεται με τη γενικότερη κοινωνικο-οικονομική και κοινωνικο-πολιτιστική δομή[82].

Η αντίδραση του δασκάλου στις προφορικές απαντήσεις των μαθητών είναι συνήθως ένας σχολιασμός της δράσης του μαθητή που καταλήγει στη διαπίστωση της παρουσίας ή απουσίας κάποιων γνωστικών ικανοτήτων. Αυτή

---

79 **Delamont, S.** Interaction in the Classroom, Methuen,1976, p.16.

80 **Amidon, E & Hunter, E.** Improving teaching: the analysis of Classroom Verbal Interaction. N.York, 1966.

Ελληνική έρευνα, σχετική με τη λεκτική αλληλεπίδραση που έγινε στη θεσσαλονίκη, έδειξε ότι ο Έλληνας δάσκαλος καλύπτει το 71% του χρόνου επικοινωνίας με τους μαθητές του και ότι η μάθηση και η συμπεριφορά των μαθητών εξαρτάται από την λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου και τις αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών. **Ευσταθίου,Μ.-Καραγεωργάκη.** Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Εκδ.Κυριακίδη, Θσσαλονίκη,1985, σ.49-63.

81 **Mead, G.H.** Mind, Self and Society. University of Chicago Press,1934.
Woods, P. Teacher strategies. London Groom Helm,1980.
Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση...όπ.π. σ.39-49.

82 **Postic, M.** όπ.π. σ.231.
Woods, P. The devided Scool. R.K.P. London, 1979, p.15.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

η διαδικασία που περιλαμβάνει κυρίως, κατά τον J. Cardinet, μια γενική παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή και μια αξιολόγηση υποκειμενική και αυθόρμητη, μπορεί να επηρεάζεται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή[83].

Ο μαθητής διαμορφώνει το εγώ του μέσα από την εικόνα που έχει ο άλλος γι' αυτόν και βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς μεταμόρφωσης του εαυτού του, ανάλογα με την αλληλεπίδραση που υφίσταται και μέσα από διαδοχικές καταστάσεις ικανοποίησης και δυσαρέσκειας[84].

Η αξιολογική κρίση του δασκάλου δεν είναι ένα στοιχείο μεμονωμένο, είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με τις προθέσεις του δασκάλου και με τον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε επαφή και επικοινωνεί με τους μαθητές του. "Όχι μόνο το περιεχόμενο αυτής της κρίσης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται, καθώς και οι γενικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες εντάσσεται, προδίδουν ένα ορισμένο σύστημα σχέσεων δασκάλου και μαθητή, μια ειδική μορφή "παιδαγωγικής σχέσης". Έτσι άλλοτε είναι θετική και άλλοτε αρνητική, άλλοτε θερμή και άλλοτε επιθετική, άλλοτε ήρεμη και άλλοτε έντονη έως σφοδρή..."[85].

Επίσης ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο δάσκαλος τα λάθη των μαθητών αποκτά αξιολογική σημασία και επηρεάζει τη στάση και την πρόοδο του μαθητή στη μάθηση. Το λάθος είναι αναπόφευκτο στη διαδικασία της μάθησης, όποιος προσπαθεί να μάθει κάνει λάθη. Συνήθως η υπόδειξη του λάθους από το δάσκαλο και η διόρθωση που κάνει εκλαμβάνονται από το μαθητή ως κατάκριση και μομφή και του δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα.

Γενικότερα η αντίδραση του δασκάλου στη λανθασμένη απάντηση του μαθητή είναι μια ενίσχυση θετική ή αρνητική που επιστρέφει στο μαθητή. Άλλοτε ο δάσκαλος δεν υπολογίζει την ερώτηση που είναι λάθος και

---

83 **Cardinet, J.** Pour apprecier le travail des eleves. Neuchatel 1984, p.1-20.
84 **Γκότοβος, Αθ.** *Η λογική του υπαρκτού σχολείου.Όπ.π.* σ.108-113.
85 **Μπέλλας, Θρ.** Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...*όπ.π.* σ. 60-61.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συνεχίζει να αναζητεί κάποια απάντηση στην ερώτηση που έκανε, άλλοτε σχολιάζει την απάντηση, άλλοτε τη δέχεται ευγενικά, προσπαθώντας να αιτιολογήσει στους άλλους μαθητές το λάθος που έκανε ο συμμαθητής τους και άλλοτε αφήνει το μαθητή να αυτοδιορθωθεί και τον βοηθεί με κατάλληλες ερωτήσεις[86].

Η επιλογή των στρατηγικών διόρθωσης λανθασμένων απαντήσεων αποτελεί προσωπική υπόθεση του δασκάλου και εξαρτάται από την ανάλογη

---

86 *Μπέλλας, Θρ. όπ.π. σ. 136-140.*

Από σχετική επίσης έρευνα του Θρ. Μπέλλα έχει παρατηρηθεί ότι η αντιμετώπιση του λάθους των μαθητών από το δάσκαλο στην ορθογραφία και στα μαθηματικά δεν είναι συνήθως αυτή που θα έπρεπε. Συγκεκριμένα στην ορθογραφία οι δάσκαλοι κάνουν τα εξής σφάλματα όταν αξιολογούν: α) δεν επικεντρώνουν πάντοτε την προσοχή τους στα λάθη που θα μπορούσαν να είναι τα πιο σημαντικά για το σύνολο της τάξης τους, β) δεν επαναλαμβάνουν αυτού του είδους τη διόρθωση τακτικά, αλλά μόνο περιπτωσιακά, γ) δεν επιμένουν επί πολύ όταν την κάνουν, δ) δεν δείχνουν ότι ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το λάθος που έγινε, αλλά πολύ συχνά προσωποποιούν τις παρατηρήσεις τους μέσα στην τάξη, σ. 176-177.

Όταν αξιολογεί ο δάσκαλος στα μαθηματικά κάνει τα εξής σοβαρά λάθη:
- Ο δάσκαλος απαντά, με τρόπο που θίγει ή, καλύτερα, που ταπεινώνει το μαθητή
- Σηκώνει στο πίνακα μαθητές που ήταν οι μόνοι που έκαναν λάθος, χωρίς να σκεφθεί ότι η ανεπαρκειά τους μπορεί να τους ταπεινώσει μπροστά στους άλλους μαθητές
- Επιμένει σε επιμέρους παρατυπίες και λάθη, χωρίς να αποδίδει τη μεγαλύτερη αξία στη συλλογιστική δομή της λύσης του μαθητή
- Επιμένοντας σε δευτερεύοντα λάθη, κλονίζει στο μαθητή το αίσθημα της επιτυχίας
- Επισημαίνει λάθη χωρίς να αναζητεί την αιτία τους
- Βάζει δύσκολα προβλήματα για να δείξει στους γονείς ότι είναι ικανός και επιδέξιος δάσκαλος
- Επιμένει να αναζητεί την πορεία λύσης που αυτός δίδαξε
- Στην ώρα διδασκαλίας του μαθήματος δημιουργεί ένταση που εξαντλεί τους μαθητές
- Δεν επαινεί τις περιορισμένες επιτυχίες των αδύνατων μαθητών
- Δεν προσέχει τις φράσεις του και δημιουργεί αμφιβολίες για την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών
- Παρουσιάζει την επίδοση στα μαθηματικά ως την κυριότερη
- Ομολογεί με ελαφρότητα ότι αυτός δεν είχε σαν μαθητής σε ιδιαίτερη εκτίμηση τα μαθηματικά
- Δείχνει μια βαθύτερη αποστροφή και αδιαφορία προς το αντικείμενο
- Εμφανίζει την επίδοση στα μαθηματικά ως βασικό χαρακτηριστικό που δεν ταιριάζει σε ανθρώπους με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα
- Προβάλλει τα μαθηματικά ως δραστηριότητα που ταιριάζει στους άνδρες
- Δεν βοηθάει τους αδύνατους μαθητές να ξεπερνούν τις αποτυχίες τους, όπ. π. σ.192-193.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περίσταση διδασκαλίας, τα κριτήρια που λαμβάνει υπόψη σε κάθε μάθημα[87], το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτική πείρα του και φυσικά το επίπεδο γνώσης των μαθητών[88].

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και κάτω από την επίδραση πολλών παραγόντων διαμορφώνονται οι προσδοκίες και οι επιθυμίες του δασκάλου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και ειδικότερα την αξιολογική κρίση του. Στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με τη μελέτη αυτού του φαινομένου, αφού ο προβληματισμός της έρευνάς μας αναφέρεται κυρίως στον τρόπο επικοινωνίας δασκάλου και μαθητή, όταν ο δεύτερος δίνει απαντήσεις που χαρακτηρίζονται ως λάθος.

3. Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους.

Από όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την επικοινωνία φαίνεται ότι ο όρος είναι απλός, τα αποτελέσματά της όμως μπορεί να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες που ενεργούν από το μέρος του μαθητή, του δασκάλου, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού κα κοινωνικού συστήματος, που μπορούν να προέρχονται από απρόσμενες περιοχές, σχετικές με τη συμπεριφορά του ατόμου ή απομακρυσμένες από την καθεαυτό πράξη της επικοινωνίας. Η ικανότητα της επικοινωνίας αρχίζει από τη στιγμή που συνειδητοποιεί κανείς αυτούς τους παράγοντες και προσπαθεί να καταλάβει ότι το μήνυμα μεταδίδεται και γίνεται αντιληπτό κατά τον ίδιο τρόπο[89].

Στην πραγματικότητα η παιδαγωγική σχέση δεν είναι στερεότυπη, παίρνει ιδιαίτερο χαρακτήρα από τη διαφορετική δομή της προσωπικότητας

---

87 **Μπέλλας, Θρ.** όπ.π. σ. 167-193 (Πρόκειται για εμπειρική έρευνα που έγινε σε δασκάλους και έδειξε ότι οι απαιτήσεις του δασκάλου διαφοροποιούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια για κάθε μάθημα).

88 **Γιαννακούλης, Ν.** Το λάθος ως στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας - Με αναφορές στη διαδικασία των αγγλικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62, 1992, σ.72-77.

89 **Dupont, Pol.** Pratique de la classe. Edit. Labor, Bruxelles 1983, p. 39-40.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

των ατόμων που αλληλοεξαρτώνται, την ιδιαίτερη ατομική τους ιστορία και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν σε μια δεδομένη στιγμή[90].

Οι διαφορετικές προσδοκίες, που έχει ο δάσκαλος για παιδιά διαφορετικών επιδόσεων, μελετήθηκαν για πρώτη φορά από τους Αμερικανούς Rosenthal και Jacobson[91] που ακολούθησαν τις έρευνες των Davis και Dollard (δεκαετία του 40) σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων στη τάξη (γλώσσα, φυλή, εμφάνιση) και οι οποίες θεωρούνται επίσης πολύ σημαντικές[92]. Κατά τους Rosenthal-Jacobson αυτές οι προσδοκίες καταλήγουν σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία και επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και γενικά τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο επικοινωνίας[93]. Οι παραπάνω ερευνητές διάλεξαν στην τύχη μερικούς μαθητές από ένα Δημοτικό, όπου φοιτούσαν παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Ενημέρωσαν το δάσκαλο της επόμενης χρονιάς ότι τα παιδιά αυτά είχαν σημειώσει ιδιαίτερη επιτυχία σε τεστ νοημοσύνης και ικανοτήτων, χωρίς στην πραγματικότητα να έχουν υποστεί καμιά εξέταση. Οι μαθητές αυτοί την επόμενη χρονιά παρουσίασαν μεγαλύτερη επιτυχία από

---

90 **Μπέλλας, Θρ.** Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ.33-35.

91 **Rosenthal, R. & Jacodson, L.** Pygmalion in the classroom. N.York, Holt-Rinehart, Winston, 1968.

92 **Davis and Dollard.** Children of bondage. American Council of Education, Washington , 1940.

Σχετικές ήταν και οι έρευνες των Jackoson - Lahaderne και Gordon - Thomas που έδειξαν την επίδραση που ασκεί στην κρίση του δασκάλου το φύλο και η συμπεριφορά των μαθητών.

Jackson, P.W., Lahaderne, H.M. Inegalities of Teacher - Pupil Contacts, communication a l' "American Psychological Association ". N. York, 1966.

Gordon, E.M., Thomas, A. Children's behavioral style and the teacher's appraisal of their intelligence, in Journal of School Psychology, 1967, 5, p.292-300.

93 Η ψυχαναλυτική ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο στηρίζεται ως επί το πλείστο στη γνωστική θεωρία της προσδοκίας (attente).

Sirota, R. L'eeole primaire au quotidien. P.U.F. Paris 1988.

Marc, P. Autour de la notion pedagogique d' attente. Peter Lang, Berne, 1984

Monteil, J. M. Eduquer et former, perspectives psychosociales. P.U.F., Grenoble, 1984.

Montmollin, G. De. L' influance sociale-phenomenes, facteurs et theories. Paris, P.U.F. 1977, p.60-140.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τους άλλους συμμαθητές τους. Έτσι οι προσδοκίες του δασκάλου, οι γνωστές στο ψυχοπαιδαγωγικό χώρο ως φαινόμενο "Πυγμαλίων" (effet Pygmalion), επηρέασαν θετικά την ανάπτυξη των μαθητών, αφού προηγουμένως είχαν ρυθμιστεί από μια τυχαία πρόγνωση.

Μια σειρά από έρευνες προεκτείνουν, επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τις μελέτες των Αμερικανών σχετικά με τη θεωρία της προσδοκίας. Οι Noizet, Caverni με έρευνές τους έδειξαν επίσης ότι οι αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου επηρεάζονται από τις πληροφορίες που δίνονται στο δάσκαλο σχετικά με το επίπεδο επίδοσης του μαθητή και την κοινωνιοοικονομική του κατάσταση[94].

Από τους Brophy - Good, που συνέχισαν τα πειράματα των Rosenthal - Jacobson, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος αναπληροφόρησης (feedback) του δασκάλου επηρεάζεται από την επίδοση των μαθητών. Οι καλοί και άριστοι μαθητές επιδοκιμάζονται συχνότερα, ενώ αντίθετα αποδοκιμάζονται αυτοί με τη χαμηλή επίδοση[95].

Παρότι πολλοί ερευνητές[96] δεν επεκύρωσαν τα αποτελέσματα των Rosenthal-Jacobson, όπως οι Clairbon, Grieger, Fleming & Anttonen, κατά τον De Landsheere, G., δεν χωράει αμφιβολία ότι αυτά τα αποτελέσματα ελέγχουν το φαινόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης[97]. Ο Grieger

---

[94] **Noizet, G. & Caverni, J.P.** la psychologie de l' evaluation scolaire. P.U.F. 1978, p.76-92.

Rist, R.C. Student social class and teachers expectation: The self fulfilling prophency in ghetto education, in Harvand Educational Review, 1970, 40, p. 411- 451 (έρευνα σχετική με την επίδραση που ασκεί η κοινωνική τάξη των μαθητών στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού).

[95] **Brophy, J.E. et Good, T. L.** Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data, in journal of Educational Psychology, 1970, 61, p. 365, 374.

[96] **Clairbon, W.I.** Expectancy effets in the classroom: A Failure to Replicate, in Journal of Educational Psychology, 1969, 60, p.377-383.

Grieger, R. M. Pygmalion revisited. A loud call caution, in Interchange, 1971, 24, p. 78,91.

Carlier, M. & Gottesdiener, H. Effet de l' experimentateur, effet du maitre realite ou illusion ? Enfance, No 2, Mai- Aout 1975, p. 219-240.

[97] **De Landsheere, G.** Introduction a la recherche en education. Edit. Georges Thone, Liege, 1982, p.64-66.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υποστηρίζει ότι στην έρευνα πρέπει να ληφθούν υπόψη πέρα από τις προσδοκίες και τις ελπίδες, το υποκείμενο που τις υποκινεί και το πρόσωπο πού τις ενισχύει[98].

Νεότερες έρευνες έδειξαν επίσης το ρόλο που παίζουν οι προσδοκίες του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση. Παραθέτουμε μια σειρά από ελληνικές και ξένες μελέτες από τις οποίες διαπιστώνεται ότι το φαινόμενο "Πυγμαλίων" είναι παρόν για να θυμίζει μέχρι ποιο σημείο επηρεάζεται ο μαθητής από τις προσδοκίες και τις επιθυμίες του δασκάλου.

Ο Γάλλος Zimmerman (1976), μετά από μελέτη σε δύο Δημοτικά και τρία Νηπιαγωγεία της Γαλλίας, παραθέτει τη μαρτυρία του για τη μη ουδετερότητα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η κοινωνική προέλευση, η εθνικότητα, το φύλο και η επίδοση. Παρόμοιες ήταν και οι έρευνες των Pourtois, Bonacina, Delbecq, Segard(1977) στην Γαλλία και των Crowl και Macginitie (1976) την Αγγλία[99]. Οι έρευνες του Monteil[100] επιβεβαίωσαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την κοινωνική ταυτότητα που έχει αποκτήσει ο μαθητής στο σχολείο, εξ αιτίας της κοινωνικής του προέλευσης, του φύλου, της επίδοσής του και των αξιολογήσεων που έχει δεχθεί από το δάσκαλο.

Οι Baudelot-Establet αναλύοντας στατιστικά τα αποτελέσματα δοκιμασιών στη γλώσσα και τα μαθηματικά χιλιάδων μαθητών και μαθητριών σε τρία σχολικά επίπεδα, κατέληξαν ότι τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά, στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, η επίδραση του φύλου στην

---

98 Grieger, R. H. Teacher attitudes as a variable in behavior modification consultation, in Journal of school Psychology, 1971.

99 Fijalkow, J. Mauvais lecteurs pourquoi. Paris, P.U.F.1986.

Παπαδόπουλος, Μ. Παιδαγωγική σχέση και σχολική αποτυχία. Κι αν τελικά, δάσκαλοι και μαθητές είναι άνθρωποι και επικοινωνούν μεταξύ τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 42, 1988, σ.27.

100 Monteil, J.M. Comparaison Sociale, Strategies individuelles et mediations sociocognitives. Un effet de differenciations comportemontales dans de champ scolaire. European Journal of Psychology of Education , 3, 1988, p.3-19.

Monteil, J. M. Eduquer et former: perspectives psychosociales. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1989.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατανομή των βαθμών είναι πάντα μικρότερη από την επίδραση δύο άλλων σημαντικών ματαβλητών της ηλικίας και της κοινωνικής προέλευσης. Το φύλο επιδρά περισσότερο στα αποτελέσματα που αφορούν τη γλώσσα και λιγότερο σ' αυτά που αφορούν τα μαθηματικά[101].

Άλλοι ερευνητές επίσης, σε πειράματα σχετικά με τη διατήρηση του βάρους και τον προσανατολισμό του παιδιού στο χώρο, απέδειξαν ότι ανάλογα με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές από το μαθητή οι προσδοκίες του ερευνητή , το παιδί μπορεί να δώσει απαντήσεις σωστές ή λαθεμένες για το ίδιο θέμα σε διαφορετικές στιγμές του πειράματος[102].

Σημαντικές είναι οι έρευνες που έγιναν στη Γαλλία το 1971 από το "Κέντρο Έρευνας για την Ειδική Εκπαίδευση και τη Σχολική Προσαρμογή" (C.R.E.S.A.S.) σχετικά με τη σχέση που έχει η αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή με την επίδοση, τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και την κοινωνική προέλευσή τους[103]. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών συνδέεται με τον αριθμό των παρεμβάσεων που κάνουν στο μάθημα, γεγονός που είναι άμεσα συνδεδεμένο με το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο αυτών των παιδιών. Οι μαθητές που σπάνια παίρνουν το λόγο και είναι παθητικοί στο μάθημα ανήκουν στην εργατική τάξη, ενώ αυτοί που ενθαρρύνονται και συμμετέχουν περισσότερο στη διδακτική πράξη, είναι εκείνοι που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά

---

101 **Baudelot, Ch. - Establet, R.** Garcons et filles devant l' evaluation. Education et Formations T 27/28 Αυγ. 11991, σ. 49-66.

102 **Grossen, M., Bell, N.** Definition de la situation de test et elaboration d'une notion logique. In A. N. Perret - Clermont, M. Nicolet (eds): Interagir et connaitre. Ed. DELVAL, Cousset (Fribourg), 1988.

Grossen, M. L' intersubjectivite en situation de test. DELVAL, Cousset (Fribourg), 1988.

Levy, M. , Grossen, M. Contrat experimental et acte de fonctionnement. Deux illustrations empiriques de l' articulation entre processus sociaux et cognitive chez l' enfant dans une situation de test piagetienne. Bulletin de Psychologie, XLIV, 400, p.229-238.

103 **Παπαδόπουλος, Π.** όπ.π. σ.27-30.

Lucrat Liliane. L'echec et le desinteret scolaire a l' ecole primaire. Paris CERF, 1976. Μετ. στα Ελληνικά: " Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο". Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1981.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στρώματα. Και απ' άλλους ερευνητές διαπιστώθηκε επίσης ότι οι προσδοκίες του δασκάλου που επηρεάζονται από το φύλο και την κοινωνική προέλευση του μαθητή στη συνέχεια επιδρούν και επηρεάζουν σημαντικά την απόδοσή του και τον τρόπο αναπληροφόρησής του[104].

Επίσης από έρευνα που έγινε στην Αυστραλία και στο μάθημα των Μαθηματικών διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι έχουν πολύ καλή επικοινωνία με τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για αναπληροφόρηση και γενικά ασχολούνται περισσότερο μ' αυτούς τους μαθητές σε σχέση με τους άλλους που έχουν χαμηλή επίδοση[105].

Για την ελληνική πραγματικότητα πιο ενδεικτικές είναι οι έρευνες που αναφέρονται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή και την επίδοσή του[106], και πιο περιορισμένες αυτές

---

104 ***Stenstrom, A.B.*** *Questions and Responses in English Conversation, CWK Gleerup,* Malmo,1984, p.79-94.

Schubauer- Leoni, Maria- Luisa. L'evaluation didactique: une affaire contractuelle in Weiss, J. : L'evaluation probleme de communication. DELVAL, I.R.D.P. 1991, p.79-94.

Marc, P. Quand juge le maitre. Edit. DELVAL 1984.(Έρευνα που έγινε το 1972--73 σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις προσδοκίες του δασκάλου. Στους 1351 μαθητές που επανέλαβαν την τάξη μόνο οι τέσσερες (4) προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα).

105 **Leder, C. Gilah.** Do teachers favour high achievers in mathematics. Mathematics Competitions Vol. 3, No 1, 1990, p.61-64.

106 Θα πρέπει να αναφέρουμε επίσης ότι τις απόψεις που αποδίδουν τη σχολική ανισότητα στην οργάνωση της κοινωνίας ή στην οργάνωση της εκπαίδευσης, επιχείρησαν να αμβλύνουν αρκετοί ερευνητές, τονίζοντας περισσότερο, είτε το ρόλο του δασκάλου είτε το ρόλο του πολιτιστικού και οικογενειακού επιπέδου στη σχολική επιτυχία. **Cherkaoui, M.** Les paradoxes de la reussite scolaire. P.U.F. 1979. **Nash, R.** Classrooms observed . London, Routledge & Kegan Paul,1973 (Ο ρόλος του δασκάλου είναι πιο καθοριστικός στην επιτυχία του μαθητή από την κοινωνική του προέλευση). **Cherkaoui, M.** Sur l'egalite des changes scolaires a propos du "Rapport Coleman". R. Franc. Sociol. xix, 1978, p.237-260. **Clark, R.** Family Life and School Achievement. Chicago: Univ. of Chicago, Press (1983). **Hossler, D and Stage, F.** Family and high school experience influances on the postsecondary educational plans of ninth- grade students . American Educational Researsh journal, 29(2), p. 425 - 451. **Taylor, D. and Dorsey- Gaines, C.** Growing Up Literate: Learning from Inner - City Familes. Portsmouth, Heinemann 1988. **Olson, D.H et al.** Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III) St. Paul, MN: University of Minnessota 1985. **Stein, p.** Family life, social class and high school achievement: A study of successful boys from white working class families. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University 1988. **Steinitz, V.A and Solomon , E. R.** Starting out: Class and Community in the Lives of

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

που αναφέρονται ειδικότερα στην αλληλεπίδραση του δασκάλου και του μαθητή στην τάξη.

Η Θ. Ανθογαλίδου[107] σε σχετική έρευνα βρήκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών 70% πιστεύει στην αναπαραγωγική και επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, 61% των καθηγητών απέρριψε τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά στις διαφορές και τις ιδιοτυπίες των μαθητών, πιστεύοντας στη "χαρισματική ιδεολογία" για την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από άλλη συλλογική έρευνα του Υπουργείου Έρευνας και Τεχνολογίας (Φραγκουδάκη - Μίχα - Ανθογαλίδου), διαπιστώθηκε επίσης ότι οι δάσκαλοι, απαντώντας σε σχετικό ερωτηματολόγιο, θεώρησαν κατά 80% ως αίτια εγκατάλειψης του σχολείου, πνευματικές και χαρακτηρολογικές ιδιαιτερότητες των μαθητών[108].

Η Μ. Τζάνη, με βάση τα δεδομένα σχετικής έρευνας, απέδωσε την επιτυχία των παιδιών στην ταξική τους προέλευση και στο πολιτιστικό - μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας[109].

Working Class Youth. Philadelphia, Temple University Press, 1986. **Iverson, B. and Walberg, H.** Home environment and school Learning: A quantitative Synthesis. Journal of Experimental Education, 1982, p. 144-151. **Epstein, J.** School and family partnerships. Encyclopedia of Educational Research, sixth edition, M.Alkin (Ed.), New York: macmillan, 1992, p.1139-1151. **Φλουρής, Γ.** Αυτοαντίληψη, Σχολική αντίληψη και επίδραση γονέων. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989. **Γεωργίου, Ν. Σ.** Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 19/93, σ. 354-358.

107 **Ανθογαλίδου, Θεοπ.** Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση. Εκδ. Οδυσσέα, Αθήνα 1990, σ. 82-85.

108 **Φραγκουδάκη, Α. - Μίχα, Μ. - Ανθογαλίδου, Θ.** Οι αναστολές στην εφαρμογή και στη γενίκευση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης: επιπτώσεις στη διάρθρωση του Σχολικού δικτύου μιας περιοχής (Νομός Ιωαννίνων) Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας (δακτυλόγραφο) 1984.

109 **Τζάνη, Μ.** Σχολική αποτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Εκδ. Γρηγόρη, 1988.

Σ' άλλη επίσης πρόσφατη έρευνα της Μ. Τζάνη και του Θ. Μπόλη που αναφέρεται στη συσχέτιση της γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας τελειοφοίτων Λυκείου, συμπεραίνεται ότι το σχολείο είναι ελάχιστα αποτελεσματικό αν δεν παρεκκλίνει τελείως των διακηρυγμένων στόχων του που είναι η "διορθωτική παρέμβαση", η "αναπλήρωση" των περιβαλλοντικών αποστερήσεων, η μαθησιακή ενθάρρυνση και η καλλιέργεια "κινήτρων" στους μαθητές που έρχονται στο σχολείο ήδη προσδιορισμένοι κοινωνικά. **Μπόλης, Θ.** -

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σε άλλες έρευνες, όπως του Π. Παπακωνσταντίνου, διαπιστώθηκε ότι η υψηλή επίδοση είναι συνδυασμένη με την προνομιούχο κονωνική προέλευση[110]. Η "κοινωνική διάκριση" είναι χαρακτηριστικό του σημερινού Ελληνικού υποχρεωτικού σχολείου που λειτουργεί ως όργανο του ταξικού αγώνα και ανταγωνισμού. Παράγει δύο κατηγορίες μαθητών τους "καλούς" και τους "κακούς", αυτή η διαίρεση θα αντιπροσωπεύσει στο μέλλον την αστική και την εργατική τάξη[111].

Πρόσφατη έρευνα που έγινε από διεπιστημονική ομάδα του Ινστιτούτου Υγείας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης του παιδιού και της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονιών, των προσδοκιών της μητέρας και της σύνθεσης της οικογένειας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, η επίδοση των παιδιών στο σχολείο είναι στρωματοποιημένη ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας[112].

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που έγινε από το Ματσαγγούρα σε 77 τάξεις δημοτικών σχολείων για να εξεταστεί αν παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις ευκαιρίες. Από την έρευνα προέκυψε ότι η θέση που κάθεται ο μαθητής είναι κυρίως το επίπεδο της γενικής του σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές πρώτης κατηγορίας κάθονται συνήθως σε πρώτα θράνια, έχουν περισσότερες και αμεσότερες επικοινωνίες με το δάσκαλο, ενώ οι μαθητές της τρίτης κατηγορίας

Τζάνη, Μ. Ένας κομπλεξικός πολυέλαιος. Συσχέτιση γλωσσικής και μαθηματικής *ικανότητος τελειοφοίτων Λυκείου*. Αθήνα 1995, *σ.* 100-103.

110 **Papaconstantinou, P.** Differention scolaire et origine sociale dans l'ecole obligatoire hellenique. (Διδ.διατριβή). Universite Rene Descartes,Paris-V 1980.

111 **Παπακωνσταντίνου, Π.** Η ανισότητα στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Από το βιβλίο "Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη" των Γκότοβου - Μαυρογιώργου- Παπακωνσταντίνου. Αθήνα 1986, σ.197- 203.

112 **Σώκου, Κ.- Μπάδα, Σ. Παντελάκης, Ρ. Παπαθεοφίλου, Σ. Δοξιάδης.** Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α: μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. Ψυχολογικά θέματα, Τόμ. 1, Τεύχ. 2, 1988, σ. 44-77.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης, μεταφορικά και κυριολεκτικά. Οι καλοί είναι αποδέκτες περισσότερων ερωτήσεων, ενθαρρύνσεων, επαίνων και καθοδηγήσεων[113]. Ο ίδιος ο ερευνητής ύστερα από παρατήρηση στην τάξη πρότεινε ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος ενασχόλησης του δασκάλου με τους αδύνατους μαθητές, για να ξεπερασθεί ο αναπαραγωγικός χαρακτήρας του σχολείου[114]. Ο Μ. Παπάγγελος[115] παρατήρησε επίσης ότι τα απομονωμένα παιδιά είναι χαμηλής επίδοσης ή ότι η χαμηλή επίδοση είναι αιτία απομόνωσης. Μέσα στην τάξη δημιουργείται μια ιεραρχία που διακρίνει τους μαθητές σε καλούς, μέτριους και κακούς. Οι ενθαρρύνσεις και οι αποθαρρύνσεις προσφέρονται αντίστοιχα στους καλούς και τους κακούς μαθητές.

Από άλλη σχετική έρευνα των Γ. Μαυρογιώργου - Π. Παπακωνσταντίνου στην πόλη των Ιωαννίνων διαπιστώθηκε επίσης ότι η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα έχει σχέση με την κοινωνική προέλευση και την επίδοσή τους[116].

Από τις έρευνες που αναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι ανάμεσα στους πολλούς παράγοντες που καθορίζουν την ταυτότητα του μαθητή στο σχολείο σημαντική θέση κατέχουν οι προσδοκίες των δασκάλων, οι οποίοι ανάλογα με τις επιθυμίες τους προσφέρουν στους μαθητές λιγότερες ή περισσότερες ευκαιρίες μάθησης. Συνήθως οι δάσκαλοι με τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αυτοεκτίμηση του μαθητή, από την οποία στη συνέχεια επηρεάζονται οι φιλοδοξίες του, οι πράξεις του, και ιδιαίτερα η επίδοσή του[117].

---

113 **Ματσαγγούρας, Ηλ.** Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις. Τα Εκπαιδευτικά, 9, Φεβρ. 1987, σ. 89-102.

114 **Ματσαγγούρας, Ηλ.** Ο χρόνος είναι... και μάθηση. Ερευνητική προσέγγιση του χρόνου ως παράγοντα μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 37, 1987, σ. 35-43.

115 **Παπάγγελος, Ματ. Θ.** Κοινωνικοποίηση, επίδοση και σχολική απομόνωση στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Μια έρευνα σε 22 τάξεις σχολείου. Αθήνα, 1986, σ. 48-49, 50-57.

Alain Rault. Echecs et difficultes scolaires. Paris, 1987, p.650.

116 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία...όπ.π. σ. 128-135.

117 **Fijalkow, J.** Mauvais lecteurs pourquoi. Paris, P.U.F. 1986.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι δάσκαλοι δημιουργούν την εικόνα των μαθητών τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιθυμίες και προσδοκίες, τα παιδιά προσπαθούν να συμμορφωθούν σ' αυτή την εικόνα , άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία[118]. Σύμφωνα με τον M. Gilly το σχολικό περιβάλλον έχει την κύρια υπευθυνότητα για την αυτοαντίληψη που αποκτά ο μαθητής. Συνήθως ο καλός αυτοεκτιμάται και ο αδύνατος υποεκτιμάται ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές του δυσκολίες, τα λάθη, οι αποτυχίες και οι επιτυχίες του[119].

Το γνώρισμα του "καλού" και του "κακού" μαθητή είναι ένα λίγο ως πολύ μορφοποιημένο "κριτήριο" που δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο κάθε συγκεκριμένη στιγμή, να συγκρίνει και να εκτιμά τη συμπεριφορά των μαθητών του. "...κατέχοντας το πρότυπο του καλού μαθητή, ο δάσκαλος είναι σάμπως να κατέχει έναν σταθερό "κανόνα" που του υπαγορεύει, κάθε στιγμή, λίγο ως πολύ ξεκάθαρα και λίγο ως πολύ συνειδητά, τι είναι αυτό που πρέπει να επιδιώκει, αυτό που πρέπει να ανέχεται, που πρέπει να απαιτεί ή να περιμένει, που πρέπει να κάνει, να λέει, να παρέχει με τις αντιδράσεις και τις υποδείξεις του..."[120]

Η συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη από το άλλο μέρος δεν είναι μόνο έκφραση των ατομικών τους χαρακτηριστικών, που οφείλονται σε ψυχοφυσιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά μια απάντηση που απευθύνεται στις απαιτήσεις του δασκάλου. Το παιδί γνωρίζει λ.χ. ότι ο δάσκαλος αξιολογεί τις απαντήσεις του με κάποια κριτήρια και τις οικοδομεί ανάλογα με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες του "αφεντικού" της τάξης[121]. Οι μαθητές επειδή ξέρουν καλά ότι ο δάσκαλος περιμένει μια και

---

118 **Mollo. Suz.** Παράσταση και φανταστικές εικόνες που σχηματίζουν αμοιβαία τα παιδιά, οι γονείς, οι δάσκαλοι στο βιβλίο του Maurice Debesse- Gaston mialaret. Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Τομ.6 (κοινωνιολογία της παιδείας), Εκδ.Δίπτυχο 1985, σ. 134-135.

119 **Gilly, M.** L'eleve en fonction de sa reussite scolaire. Perception par le maitre, par la mere et par l'eleve lui meme. Enfance, 21, 1968, p. 219-235.

120 **Μπέλλας, Θρ.** Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π. σ. 40-41.

121 **Grossen, M.** L'evaluation des capacites cognitives: un processus interactif entre l'adulte et l'enfant in Weiss, J. : L'evaluation...όπ.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μοναδική απάντηση, αυτή που ο ίδιος έχει προετοιμάσει, δεν καταβάλλουν προσπάθεια να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά αναζητούν αυτό που θα γίνει αποδεκτό από το δάσκαλο (μπορεί να συμβεί λ.χ. σωστές απαντήσεις να θεωρούνται λάθος, γιατί δεν είναι αυτές που περίμενε ο δάσκαλος).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι οι προσδοκίες του δασκάλου δεν επηρεάζουν μόνο την επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πρώτων ερευνητών, αλλά γενικότερα τη σχέση δασκάλου - μαθητή που λειτουργεί κάτω από την επίδραση πολλών παραγόντων (ψυχολογικοί κοινωνικοί). Αυτή η παιδαγωγική σχέση διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή, ανάλογα με τη συμπεριφορά του δασκάλου[122].

Η αξιολογική διαδικασία και ιδιαίτερα οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών, που θεωρούνται λανθασμένες, δεν μπορεί να διαφύγει από την παραπάνω πραγματικότητα. Οι επιδοκιμασίες και οι αποδοκιμασίες, οι θετικές εκτιμήσεις, καθώς και οι αρνητικές με τις οποίες μπορεί να αντιδρά ο δάσκαλος στα λάθη των μαθητών, είναι δυνατόν να είναι επηρεασμένες από την επίδοση των μαθητών και το κοινωνικοπολιτιστικό και το μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν. Πρόκειται για μια υπόθεση που διαλέξαμε να γίνει το βασικό αντικείμενο της έρευνάς μας, όπως διατυπώθηκε στην εισαγωγή της εργασίας.

Goodnow, J. Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. Human Development, 1990, 33, p.81-107.

Perrenoud, Ph. La fabrication... όπ.π.σ.293.

122 **Gilly, M.** Ifluence du milieu social et l'age sur la progression scolaire a l'ecole primairc. Bull. de Psychologie, 1967, **20, p.798-810.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ανακεφαλαίωση

Μέσα από τα εμπειρικά και τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέραμε, παρατηρήθηκε από το ένα μέρος ότι η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους έχει νόημα στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία της μάθησης, και από το άλλο ότι οι κρίσεις του δασκάλου επηρεάζονται έμμεσα από την ιδιοσυγκρασία του, αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (επίδοση, φύλο, ηλικία, κοινωνική προέλευση...).

Ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές που κάνουν λάθος, κατά την προσωπική μας άποψη και στο βαθμό που μας εξουσιοδοτεί η γνώση από τη βιβλιογραφία που ελέγχουμε, θα λέγαμε ότι έχει μελετηθεί περισσότερο θεωρητικά και ελάχιστα ερευνητικά. Αυτό το κενό, κατά ένα μέρος, θα προσπαθήσει να καλύψει η δική μας έρευνα.

Συγκεκριμένα θα ερευνηθούν οι πλευρές εκείνες της αξιολόγησης μέσα από τις οποίες καθορίζεται το ποιόν και το ποσόν της επικοινωνίας του δασκάλου με τους μαθητές, όταν οι δεύτεροι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του πρώτου και δίνουν λανθασμένες απαντήσεις. Βασικός στόχος είναι να εξετάσουμε αν η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση και την επίδοση του μαθητή.

Ιδιαίτερη σημασία για μας έχει το περιεχόμενο της επικοινωνίας δασκάλου και μαθητή μέσα από την αξιολόγηση και κυρίως η αρνητική αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων με τους διάφορους χαρακτηρισμούς και τις ειρωνείες, η θετική αξιολόγηση με τη βοήθεια, την ενθάρρυνση και τις εξηγήσεις που παρέχει ο δάσκαλος, όπως και η έλλειψη άμεσης αξιολογικής κρίσης και η αδιαφορία για το μαθητή που κάνει λάθη.

Η έρευνά μας διαφοροποιείται από τις προηγούμενες έρευνες ως προς την ιδιαιτερότητα του προς ερεύνηση αντικειμένου "τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών που κάνουν λάθη", γιατί από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φαίνεται ότι οι ερευνητικές εργασίες που έχουν γίνει αναφέρονται γενικά στη σχέση που έχει το σχολείο με τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που εμπλέκονται στην κατάσταση είναι η κοινωνική προέλευση και η επίδοση του μαθητή, γιατί υποθέτουμε ότι είναι οι σπουδαιότερες παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του δασκάλου γι' αυτόν. Δεν αποκλείουμε άλλες παραμέτρους, όπως το φύλο, την ηλικία, την εμφάνιση του μαθητή, το είδος του μαθήματος, τον τύπο του σχολείου, που έχουν ερευνηθεί σποραδικά και πρέπει να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά του δασκάλου και από τις οποίες αρκετές θα εξετάσουμε παράλληλα με τις βασικές υποθέσεις μας.

Στις εξαρτημένες μεταβλητές ανήκει η κρίση του δασκάλου και ο τρόπος αντιμετώπισης των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών που μπορεί να επηρεάζεται από τους στόχους της εκπαίδευσης, το σύστημα αξιολόγησης και γενικά από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τα χρόνια υπηρεσίας και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, όπως και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Έτσι μέσα από την έρευνά μας πιστεύουμε ότι δεν θα φανεί μόνο ποιοί αξιολογούνται θετικά ή αρνητικά, όταν κάνουν λάθη, αλλά γενικότερα αν θέλει ο δάσκαλος να κάνουν οι μαθητές του λάθη, ποιοι είναι αυτοί που δικαιολογούνται να τα διαπράττουν και ποιοι όχι. Ακόμη σε ποιους απευθύνει το λόγο πιο πολλές φορές, ώστε να υπάρχει η ευκαιρία να σκεφτούν σωστά ή λάθος, και σε ποιους όχι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο τρίτο: Η εσωτερική δομή της έρευνας

1. Υποθέσεις

Σύμφωνα με το γενικότερο προβληματισμό μας, μέσα από την εργασία μας επιδιώκεται να ερευνηθεί και να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιδρά στις προφορικές απαντήσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου που θεωρούνται λανθασμένες. Τα μαθήματα που προτιμήσαμε για να ερευνήσουμε το πρόβλημά μας είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, γιατί θεωρήσαμε ότι είναι τα πιο κύρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλύπτουν τις περισσότερες ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και είναι τα μαθήματα στα οποία αξιολογείται ο μαθητής με ιδιαίτερη βαρύτητα[123].

Όπως διαπιστώθηκε και από τη προηγούμενη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η αξιολογική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, που μπορεί να οφείλονται στα χαρακτηριστικά του δασκάλου και του μαθητή, στη φύση του λάθους και τη

---

123 Το ΥΠΕΠΘ λ. χ. προτείνει ενισχυτική διδασκαλία, μόνο για τους μαθητές που δυσκολεύονται στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 17 ΙΑ' /91).

Κωνσταντίνου,Χαρ. : Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Επιστημονική επετηρίδα του Παιδ. Τμ. Δ.Ε, Νο5, Ιωάννινα 1992, σ.132-133.

Δαμανάκης, Μ. Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου. Επιστημονική επετηρίδα του Π.Τ.Δ. Ε. ΙΙ, 1989, σ. 13.

Δήμου, Γ. Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επιστημονική επετηρίδα του ΙΙ. Τ. Δ. Ε., ΙΙ, 1989, σ.133.

Μπέλλας, Θρ. Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος; ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του. Ιωάννινα 1995, σ. 223 (Ο δάσκαλος έχει ιεραρχημένα τα μαθήματα στην αντίληψή του με ορισμένο τρόπο, ανάλογα με τη μορφωτική σημασία που αποδίδει στον καθένα τους. Από σχετική έρευνα αποκαλύφθηκε ότι αυτή η σειρά προτίμησης των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου θα μπορούσε να είναι η εξής: Ελληνικά, Μαθηματικά, Ιστορία, μελέτη του Περιβάλλοντος, Φυσικά, Γεωγραφία, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή, Γυμναστική, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Θρησκευτικά).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σημασία του στη διδακτική πράξη, στο είδος του μαθήματος, όπως και στη περιοχή που λειτουργεί το σχολείο.

Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων θα γίνει αντικείμενο ερευνητικής εξέτασης και στατιστικής ανάλυσης, ιδιαίτερα όμως θα ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν στις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου η κοινωνική προέλευση και η επίδοση του μαθητή.

Η σχέση της αξιολόγησης με τα είδη των λαθών που εμφανίζονται στο μάθημα της Γλώσσας (εκφραστικά ή διατύπωσης, συντακτικά, ορθογραφικά, νοηματικά ή περιεχομένου) και των Μαθηματικών (λογικά ή πράξεων) δεν περιλαμβάνεται σ' αυτή την εργασία, όπως και η σχέση των ερωτήσεων με τις λανθασμένες απαντήσεις.

Είναι γεγονός ότι η φύση και το είδος των λαθών εξαρτώνται τόσο από τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, όσο και από τον τρόπο που γίνονται οι ερωτήσεις[124]. Συνήθως δάσκαλοι και μαθητές ιεραρχούν τα λάθη, ανάλογα με τη σημασία τους και τη βαρύτητα που έχουν στη μάθηση, ρυθμίζοντας έτσι τη στάση τους και την αντίδρασή τους. Η σημασία του λάθους εξαρτάται κυρίως από την κρίση του δασκάλου και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος.

Η ταξινόμηση των λαθών είναι μια διαδικασία δύσκολη, γιατί προϋποθέτει την προσέγγιση των αιτίων που τα προκάλεσαν. Υπάρχουν λάθη που οφείλονται σε μια στιγμιαία απροσεξία ή στην κούραση του μαθητή, λάθη που δεν επαναλαμβάνονται και δεν "αναπαράγονται", άλλα που είναι φαινομενικά ίδια και ξεκινούν από διαφορετικές αιτίες και άλλα που είναι φαινομενικά διαφορετικά και που ξεκινούν από κοινή αφετηρία[125].

Ένα λάθος λ.χ. που θεωρείται απλό και μικρής σημασίας για ένα πρόσωπο που δεν συμμετέχει στη διδακτική πράξη, μπορεί να είναι σημαντικό για το δάσκαλο της τάξης που εργάζεται σε συγκεκριμένες μαθησιακές

---

124 **Cirade, Maurice Belanger.** Les erreurs en arithmetique. un siecle de presomption Americaine. "Petit X", no 26, 1990-91, p.49.

125 **Οικονόμου, Π.** Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των Μαθηματικών. Μαθηματική Επιθεώρηση, Τεύχ. 27, 1984, σ. 79-94.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συνθήκες. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με την επιτυχία, το μέγεθος της οποίας παίρνει διαφορετικές διαστάσεις για το συγκεκριμένο δάσκαλο μιας τάξης από ένα άλλο πρόσωπο που κρίνει από άλλη οπτική γωνία τα δρώμενα στη σχολική τάξη. Για τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε ότι η αναζήτηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο είδος του λάθους και την αξιολόγησή του από το δάσκαλο, όπως και ανάμεσα στις ερωτήσεις του δασκάλου και τα λάθη των μαθητών, λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών της, δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της έρευνάς μας, γιατί απαιτεί περισσότερο χρόνο και διαφορετικά ερευνητικά μέσα.

Ο γενικότερος όμως τρόπος αντίδρασης του δασκάλου στα λάθη των μαθητών είναι μια διαδικασία σύνθετη, που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή παρά σε συσχετισμό με έναν ορισμένο αριθμό μεταβλητών. Η περιπλοκή του τρόπου αντίδρασης του δασκάλου οφείλεται στο γεγονός ότι μεσολαβούν διεξαρτήσεις αστάθμητες, αφενός μεν ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, αφετέρου δε στα λάθη καθαυτά, τα οποία δεν ανήκουν σε μια και μοναδική κατηγορία και δεν είναι όλα ίσης αξίας και σημασίας.

Για τους παραπάνω λόγους, σχετικά με την αντιμετώπιση του λάθους από το δάσκαλο, τίθενται τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Στην παιδαγωγική διαχείριση του λάθους από το δάσκαλο, αυτό που κατά προτεραιότητα προέχει και καθορίζει το γενικότερο τρόπο αντίδρασής του είναι άραγε η καθαυτό σημασία και η αξία του λάθους στη μάθηση του μαθητή;
2. Μήπως, αντίθετα, αντί για την καθαυτό σημασία του λάθους, εκείνο που κατά προτεραιότητα μετράει στον τρόπο αντίδρασής του είναι ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, όπως το φύλο του, η επίδοσή του και η κοινωνική του προέλευση και τα οποία μπορεί να τον επηρεάζουν με έναν τρόπο πολύ έμμεσο;
3. Εκτός από τον επηρεασμό του δασκάλου από στοιχεία του μαθητή, ποιες διαφοροποιήσεις μπορεί να επιφέρουν στον τρόπο αντίδρασής του διάφοροι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

άλλοι παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική πείρα του δασκάλου, το σχολείο στο οποίο υπηρετεί και το μάθημα που διδάσκει;

Βασιζόμενοι στα παραπάνω ερωτήματα επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις παρακάτω βασικές και δευτερεύουσες υποθέσεις:

Βασικές υποθέσεις

1. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αξιολογεί τα προφορικά λάθη των μαθητών επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση και από την επίδοση των μαθητών.
2. Ο αριθμός των ερωτήσεων που απευθύνει ο δάσκαλος στους μαθητές εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση και από την επίδοσή τους.
3. Ο αριθμός των λαθών που κάνουν οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση και με την επίδοσή τους.
4. Η αξιολογική κρίση του δασκάλου για του μαθητές που κάνουν λάθη, επηρεάζεται από το φύλο τους.

Δευτερεύουσες υποθέσεις

1. Η διδακτική πείρα του δασκάλου επηρεάζει την αξιολόγηση του λάθους.
2. Ο τύπος του σχολείου (αγροτικό, αστικό, ημιαστικό), στο οποίο εργάζεται ο δάσκαλος, επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης του λάθους.
3. Το είδος του μαθήματος, Γλώσσα ή Μαθηματικά, επιδρά στον τρόπο αξιολόγησης του λάθους.
4. Το είδος των απαντήσεων των μαθητών, μονολεκτικές ή περιφραστικές, επηρεάζει τις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου σχετικά με το λάθος.

2. Ερευνητικό μέσο της έρευνας

Η μελέτη των παιδαγωγικών γεγονότων μπορεί να γίνει με πολλές τεχνικές που θεωρούνται οικονομικές και εύχρηστες. Για κάθε ερευνητική κατάσταση όμως, υπάρχει ορισμένος αριθμός όρων και συνθηκών που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιτρέπει την καλύτερη προσέγγιση των προβλημάτων που δημιουργούνται. Η εξέταση λ.χ. του τρόπου αξιολόγησης του προφορικού λάθους των μαθητών θα μπορούσε να γίνει σε διάφορες ερευνητικές συνθήκες όσον αφορά τον αριθμό των υποκειμένων (μαθητές απ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς και από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές) , τον τρόπο και το χώρο συγκέντρωσης των πληροφοριών (χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου που να απευθύνεται σε δασκάλους, γονείς και μαθητές, καθώς και βιντεοκάλυψη της διδασκαλίας). Υπάρχουν όμως ορισμένες συνθήκες και επιστημονικές μεθοδολογικές διεργασίες τις οποίες θεωρήσαμε πιο κατάλληλες για την προσέγγιση του προβληματός μας. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος που πρέπει να ερευνηθεί, το σκοπό της έρευνας, τη σκοπιά που εξετάζεται το πρόβλημα και από το βαθμό ακρίβειας των δεδομένων που επιθυμεί ο ερευνητής.

Στη περίπτωσή μας, για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνάς μας, το ερευνητικό μέσο που επιλέξαμε είναι η παρατήρηση. Θεωρήσαμε ότι είναι μία μέθοδος που προσιδιάζει καλύτερα στη διερεύνηση του προβλήματός μας, τον τρόπο, δηλαδή, αξιολόγησης του προφορικού λάθους μέσα στα πλαίσια της άτυπης, διαμορφωτικής, καθημερινής αξιολόγησης, γιατί βοηθάει πιο αποτελεσματικά στην περιγραφή της δομής, της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών καταστάσεων[126].

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της παρατήρησης είναι ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να καταγράψει τυπικές και άτυπες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς την ώρα που εκτυλίσσονται στο φυσικό τους πλαίσιο[127]. Ακόμη είναι ανεξάρτητη, τόσο από την ικανότητα όσο και από

---

126 **Μπέλλας, Θ.** Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Γιάννινα 1993, σ. 29-30.

127 **Βάμβουκας Μ.** Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Εκδ. Γρηγόρη 1991, σ.194-215.

Φίλιας, Β. Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Τεχνικών Επιστημών, Συνεργασία Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, Gutenberg, Κοινωνιολογική βιβλιοθήκη 1977.

Αποστόλου, Μ.Παρατήρηση-συμμετοχική παρατήρηση. Σημειώσεις για το άτυπο μεταπτυχιακό σεμινάριο του Τομέα Παιδαγωγικής. Ιωάννινα 1990-91.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την προθυμία των παρατηρουμένων υποκειμένων να δίνουν πληροφορίες, γιατί δεν απαιτεί ενεργητική συμμετοχή από αυτούς.

Η μέθοδος του ερωτηματολογίου δεν χρησιμοποιήθηκε, παρότι επέτρεπε μια πιο σύντομη μελέτη του προβλήματός μας σε σχέση με την παρατήρηση, επειδή θα μας έδινε έμμεσες πληροφορίες και επειδή στη δική μας περίπτωση θέλουμε να πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα ήταν τόσο ειλικρινείς στις απαντήσεις τους, σ' ένα ερωτηματολόγιο που θα αφορούσε το αξιολογικό τους έργο. Επίσης η συγκέντρωση πληροφοριών από τους μαθητές με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου δεν θα έδινε, κατά τη γνώμη μας, πηγαίες και αυθόρμητες απαντήσεις, λόγω της ηλικίας των παιδιών και της δυσκολίας να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων[128].

Κάποιες από τις αδυναμίες βέβαια της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε είναι η δημιουργία από τα παρατηρούμενα άτομα ψεύτικης εικόνας για την καθημερινή πραγματικότητα και η επίδραση που ασκεί η παρουσία του παρατηρητή στη συμπεριφορά των υποκειμένων. Για την αποφυγή αυτής της κατάστασης φροντίζαμε να δημιουργούμε πριν από την έναρξη της παρατήρησης ένα οικείο κλίμα με τους μαθητές και τους δασκάλους, επισκεπτόμενοι την τάξη δύο και τρείς φορές[129]. Ο χρόνος παραμονής μας σε κάθε σχολείο για τη συγκέντρωση των πληροφοριών ήταν μία εβδομάδα, γεγονός που βοήθησε στην παρατήρηση της αληθινής και αυθόρμητης συμπεριφοράς των υποκειμένων, αν εξαιρέσουμε κάποιους ενδοιασμούς και δισταγμούς που παρουσιάζονταν από το μέρος των μαθητών και των δασκάλων στην αρχή της πρώτης ημέρας. Το χρονικό αυτό διάστημα θεωρήσαμε ότι ήταν αρκετό για να διαπιστώσουμε και να διακρίνουμε αν

Μπέλλας, Θρ. Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Μεθοδολογία και όργανα. Τόμος 1ος. Αθήνα 1987, σ.178.

128 **Βάμβουκας, Μ.** όπ. π. σ. 246-251.

129 **Ευαγγελόπουλος, Σ.** Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής. Εκδ. Δανιά, Αθήνα 1987, σ.59-69.

Φίλιας, Β. Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα 1977, σ. 108-109.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυτό που καταγράφουμε είναι τυχαία συμπεριφορά ή αποτελούσε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παρατηρουμένων ατόμων. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη μεγαλύτερη εγκυρότητα των πορισμάτων μας, η παρατήρηση έγινε με τη βοήθεια δεύτερου παρατηρητή (βλ. κεφ. 7 Τρόπος συγκέντρωσης των πληροφοριών), ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των παρατηρηθέντων δεδομένων[130].

Το είδος της παρατήρησης που επιλέξαμε είναι η συστηματική παρατήρηση που βασίζεται σε ένα κατάλογο με προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς[131]. Για τη συγκρότηση αυτού του καταλόγου, με ανάλογες προς τις υποθέσεις της έρευνας κατηγορίες συμπεριφοράς, διενεργήσαμε σε πρώτη φάση τυχαίες και ασυστηματοποίητες παρατηρήσεις, για να προσδιορίσουμε το πεδίο παρατήρησης και να συγκεντρώσουμε το σύνολο των δυνατών μορφών συμπεριφοράς των δασκάλων μπροστά στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών.

Συγκεκριμένα επισκεφθήκαμε διάφορες σχολικές τάξεις και παρακολουθήσαμε για δύο εβδομάδες τη μέθοδο διεξαγωγής του μαθήματος, τις ερωτήσεις του δασκάλου και τις απαντήσεις των μαθητών και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι τις απαντήσεις των μαθητών που χαρακτήριζαν ως λάθος. Τις διάφορες αντιδράσεις των δασκάλων στα προφορικά λάθη των μαθητών προσπαθήσαμε να τις συστηματοποιήσουμε σε κατηγορίες, καταστρώνοντας μια κλείδα παρατήρησης με την οποία θα μπορούσαμε να καταγράψουμε όλες τις πιθανές αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου μέσα στην τάξη. Αυτή την κλείδα

---

130 **Ευαγγελόπουλος, Σ.** .όπ.π. σ.61.

131. **Αποστόλου, Μ.** όπ.π. σ.69.

McIntype, O - Macleod,G. The characteristics and uses of systematic observation . University of Stiding. (Με τον όρο συστηματική παρατήρηση εννοούμε εκείνες τις διαδικασίες στις οποίες ο παρατηρητής, εσκεμμένα αποφεύγοντας τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, αναλύει πλευρές αυτών των δραστηριοτήτων χρησιμοποιώντας ένα προκαθορισμένο πακέτο κατηγοριών. Αυτή η ανάλυση μπορεί να γίνει κατά τη διαδικασία της παρατήρησης ή μπορεί να βασίζεται σε καταγραφή, όπως η μαγνητοφωνημένη κασέτα και η βιντεοκασέτα ή σε αντίγραφα των συνομιλιών στην τάξη).

De Landcheere, G. Introduction a la recherche en education. Paris 1982, p. 99-101.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατήρησης την εφαρμόσαμε στην τάξη ύστερα από αλλεπάλληλες δοκιμές και διορθώσεις (βλ. παρακάτω κεφ.3)[132].

Εκτός από την παρατήρηση, που αποτέλεσε το βασικό μέσο της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε και την κατευθυνόμενη συνέντευξη για να ζητήσουμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το λάθος και τη σημασία του στη μάθηση, όπως και για τον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων, προκειμένου να έχουμε τη δυνατότητα καλύτερου σχολιασμού των αποτελεσμάτων[133].

Προτιμήσαμε την κατευθυνόμενη συνέντευξη ως ένα συμπληρωματικό μέσο έρευνας, αν και δεν διαφέρει πολύ από το γραπτό ερωτηματολόγιο, αφενός μεν, γιατί είχαμε συγκεκριμένες ερωτήσεις να υπάβάλουμε και αφετέρου δε, γιατί τη θεωρήσαμε ως εγκυρότερο μέσο συλλογής του υλικού από το ερωτηματολόγιο, όπου οι ερωτήσεις είναι συχνά κλειστής απάντησης και τα υποκείμενα είναι δυνατόν να αρνηθούν να απαντήσουν. Συνήθως οι άνθρωποι προτιμούν να μιλούν παρά να γράφουν, γιαυτό και δίνουν λιγότερη προσοχή στο ερωτηματολόγιο από τη συνέντευξη. Από τη στιγμή δε που θα δημιουργηθεί μια άνετη και φιλική σχέση με το υποκείμενο είναι δυνατόν, μέσα από τη συνέντευξη, να συγκεντρωθούν σημαντικές πληροφορίες για το ερευνώμενο θέμα και να δοθούν εξηγήσεις που ο ερευνητής δε θα μπορούσε να σκεφτεί από μόνος του[134].

---

132 **Μπέλλας, Θ.** όπ.π. σ. 34.
133 **Βάμβουκας, Μ.** όπ.π. σ. 229-246.
134 **Παρασκευόπουλος, Ιωαν.** Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. (Πανεπιστημιακές παραδόσεις), Αθήνα, σ. 30-31.
Βάμβουκας, Μ. όπ.π. σ. 230-231, 244-246.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. Κλείδα παρατήρησης της αξιολόγησης του προφορικού λάθους των μαθητών

Για τη συστηματική παρατήρηση και αντικειμενική καταγραφή των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού, η αρχική κλείδα που καταρτίσαμε είχε την εξής μορφή [135] :

1. Ο δάσκαλος κάνει σαφώς μια αρνητική αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή: όχι, λάθος - ετικέτες - χαρακτηρισμοί.

2. Δεν είναι σύμφωνος με την απάντηση του μαθητή.

3. Δείχνει ότι έχει ορισμένες επιφυλάξεις για την απάντηση του μαθητή.

4. Δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή για να διορθώσει την απάντηση ενός προηγουμένου.

5. Δίνει ο ίδιος την απάντηση

6. Βοηθά και ενθαρρύνει το μαθητή να βρεί τη σωστή απάντηση

---

135 Μεθοδολογικά για τη σύνταξη της κλείδας βασιστήκαμε στη κλείδα παρατήρησης της λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών **M.D.Waimon - H.J Hermanowicz.** (A Conceptual System Prospective Teachers to Study Teaching Behavior, American Educational Research Association, Chicago 1965) και του Βάμβουκα όπως και στις μελέτες των :

1. *De Ketele, J.M.* Methodologie de l' observation . Bruxelles, De Boeck - Wesmael 1983.
2. **Leon, A. et al.** Manuel de Psychopedagogie experimentale. Paris,P.U.F 1977.
3. **Solari, M.J.- Lecacheur,M. - Farioli, F.** Construction et traitement d'une grille d'observation temporelle de comportements scolaires. Bull. de psych. 353,1981,t.35.
4. **Μπέλλας,Θρασ.** όπ.π. σ.179-181.
5. **De Landcheere,G.** Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education. Paris, P.U.F. 1979, p.190-200.
6. **Βάμβουκας, Μ.** όπ.π. σ.205-215.
7. **Morrison, A - McIntyre, D.** Δάσκαλοι και διδασκαλία (Μετ. Θ. Νταλάκα). Αθήνα 1975, σ.37-40.
8. **Flanders, N. A.** Analysing, teaching, Behavior. USA 1970.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην προσπάθειά μας να καταγράψουμε και να αποδελτιώσουμε τις αντιδράσεις του δασκάλου στα λάθη των μαθητών με την παραπάνω κλείδα, κατά την διάρκεια μιας διδασκαλίας , διαπιστώσαμε τις παρακάτω ελλείψεις: α) Δεν υπήρχε ένδειξη για την παρατήρηση των σωστών απαντήσεων του μαθητή, καθώς και του είδους της απάντησης, αν δηλ. ήταν μονολεκτική ή περιφραστική, β) έλλειπε η αντίδραση του δασκάλου στις περιπτώσεις εκείνες που ο μαθητής σιωπούσε και δεν έδινε καμία απάντηση, γ) δεν έδινε πληροφορίες για το αν ο μαθητής ζητούσε ή όχι το λόγο να απαντήσει, προκειμένου να αξιολογήσουμε ποιους μαθητές ο δάσκαλος ενθαρρύνει ή όχι ανάλογα με τις προσδοκίες του, δ) έλλειπε το σύνολο των ερωτήσεων που ο δάσκαλος απηύθυνε σε κάθε μαθητή και που θεωρήσαμε απαραίτητο για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στο ποσό των ερωτήσεων και την κοινωνικοοικονομική ταυτότητα του μαθητή. Κάτω από τις προϋποθέσεις αυτές, προχωρήσαμε στην αναμόρφωση της κλείδας και στην εκ νέου δοκιμή της. Η εξέταση όσον το δυνατόν περισσοτέρων παραμέτρων κρίθηκε αναγκαία για τον επαρκή έλεγχο των υπόθεσεών μας και την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Έτσι η πρώτη κλείδα παρατήρησης διαμορφώθηκε τελικά ως εξής (Βλ. σχετικό διάγραμμα της κλείδας στο παράρτημα Α):

Α. Ερώτηση του δασκάλου

Β. Απάντηση του μαθητή

α. Λανθασμένη, μονολεκτική απάντηση του μαθητή, όταν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

β. Λανθασμένη, περιφραστική απάντηση του μαθητή, όταν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

γ. Σωστή, μονολεκτική απάντηση του μαθητή, όταν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δ. Σωστή, περιφραστική απάντηση του μαθητή, όταν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

α. Λανθασμένη, μονολεκτική απάντηση του μαθητή, όταν δεν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

β. Λανθασμένη, περιφραστική απάντηση του μαθητή, όταν δεν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

γ. Σωστή, μονολεκτική απάντηση του μαθητή, όταν δεν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

δ. Σωστή, περιφραστική απάντηση του μαθητή, όταν δεν ζητάει το λόγο να απαντήσει σε ερώτηση του δασκάλου

Γ. Αντίδραση του δασκάλου

1. Αρνητική αξιολόγηση της λανθασμένης απάντησης

α. Ο δάσκαλος ειρωνεύεται

β. Κάνει χαρακτηρισμούς για την προσωπικότητα των μαθητών ή χαρακτηρισμούς αντικειμένου

γ. Κάνει παρατηρήσεις συγκεκριμένες

δ. Κάνει παρατηρήσεις γενικού περιεχομένου

ε. Κάνει σύντομη επισήμανση του λάθους ή απόρριψη του λάθους χωρίς αιτιολόγηση: Σωστή απάντηση από το δάσκαλο ή από άλλο μαθητή

2. Θετική αξιολόγηση της λανθασμένης απάντησης

α. Ο δάσκαλος κάνει κατά ένα μέρος αποδεκτή την απάντηση του μαθητή :

1. Ολοκληρώνει την απάντηση ο δάσκαλος
2. Ολοκληρώνει την απάντηση άλλος μαθητής
3. Γίνονται από το δάσκαλο οι κατάλληλες βοηθητικές ερωτήσεις για να ολοκληρωθεί η απάντηση από τον ίδιο το μαθητή.
4. Ενθαρρύνεται ο μαθητής να συνεχίσει την προσπάθεια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

β. Λανθασμένη απάντηση του μαθητή:

1. Γίνονται από το δάσκαλο οι κατάλληλες βοηθητικές ερωτήσεις για να βρεθεί η απάντηση από το μαθητή
2. Ενθαρρύνεται ο μαθητής να συνεχίσει την προσπάθεια
3. Επαινείται για την προσπάθειά του

3. Απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης για τη λανθασμένη απάντηση του μαθητή

α. Ο δάσκαλος δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή για να απαντήσει στην ερώτηση.

β. Δίνει τη σωστή απάντηση ο ίδιος ο δάσκαλος.

4 Αντίδραση του δασκάλου στη σιωπή του μαθητή

α. Δίνει τη σωστή απάντηση ο δάσκαλος.

β. Δίνει τη σωστή απάντηση άλλος μαθητής.

γ. Ο δάσκαλος αντιδρά αρνητικά.

δ. Ο δάσκαλος αντιδρά θετικά.-

Παράλληλα με την παραπάνω κλείδα παρατήρησης χρησιμοποιούσαμε και ένα σχεδιάγραμμα της σχολικής τάξης, με τη θέση και τα μικρά ονόματα των μαθητών, για να σημειώνουμε τις αντιδράσεις του δάσκαλου για κάθε μαθητή (βλ. Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο καταγραφής του τρόπου αξιολόγησης του λάθους από το δάσκαλο). Έτσι μπορούσαμε να κερδίζουμε χρόνο και να καταγράφουμε με μεγαλύτερη ευκολία όλες τις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. Προέρευνα

Όπως αναφέραμε για τη στάθμιση της παραπάνω κλείδας θεωρήθηκε απαραίτητη η δοκιμαστική εφαρμογή της[136]. Οι σχετικές παρατηρήσεις έγιναν σε τρία (3) δημοτικά σχολεία της περιοχής των Ιωαννίνων, δύο αστικά κατ ένα ημιαστικό (3ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 7ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων και Δημοτικό Σχολείο Σεισμοπλήκτων).

Σε καθένα από τα τρία αυτά δημοτικά σχολεία έγιναν οκτώ (8) ωριαίες παρακολουθήσεις μαθημάτων, τέσσερες (4) ώρες στο μάθημα της Γλώσσας και τέσσερες (4) ώρες στο μάθημα των Μαθηματικών, στην Πέμπτη (Ε΄) τάξη και κατά τις τρείς πρώτες διδακτικές ώρες[137]. Επιλέξαμε για την προέρευνα την Ε΄τάξη, γιατί ήταν η τάξη που αποφασίσαμε να ενεργήσουμε και την κανονική έρευνα (βλ. αιτιολογία στην εισαγωγή της εργασίας και παρακάτω στο κεφ.6). Σ' όλα τα σχολεία το ημερήσιο πρόγραμμα ήταν κοινό, για το μάθημα της Γλώσσας ήταν αφιερωμένες οι δύο πρώτες διδακτικές ώρες και για το μάθημα των Μαθηματικών η τρίτη διδακτική ώρα.

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των δασκάλων στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών έγιναν αντικείμενο ανάλυσης και επεξεργασίας. Κάναμε συνολική εκτίμηση των δεδομένων επί τοις %. Η εκατοστιαία αναλογία που αφορά στο είδος της αξιολόγησης του λάθους έχει γίνει επί του συνόλου των λαθών.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου και την κοινωνική προέλευση και την επίδοση των μαθητών, για τα τρία σχολεία της προέρευνας. Οι αντιδράσεις του δασκάλου ταξινομήθηκαν σε τέσσερις (4) κατηγορίες:

1. **Αρνητική αξιολόγηση.** Αρνητικές από πλευράς διδακτικής θεωρήσαμε τις αξιολογήσεις που περιλάμβαναν επιπλήξεις, χαρακτηρισμούς, ειρωνείες, διάφορες παρατηρήσεις και αναιτιολόγητες απορρίψεις του λάθους.

---

136 **Caplow, Th.** L'enquete sociologique. Paris, ed.Armand Colin,1970 , p.115-120.
137 Υπολογίζομε σταθερά την ώρα ως "διδακτική ώρα".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. **Θετική αξιολόγηση.** Θετικές κρίθηκαν οι αξιολογήσεις που αναφέρονταν σε ενθαρρύνσεις, επαίνους και ενισχύσεις, απαραίτητες για να αναθεωρήσει ο μαθητής την αρνητική αυτοαντίληψη και να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους.

3. **Απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης.** Πρόκειται για την ειδικότερη στάση του δασκάλου στα λάθη των μαθητών. Σ' αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος δεν κάνει καμιά αξιολόγηση, ούτε αρνητική ούτε θετική, απλά αγνοεί τη λανθασμένη απάντηση, δίνοντας τη σωστή απάντηση ο ίδιος ή άλλος μαθητής.

4. **Αντίδραση του δασκάλου στη σιωπή του μαθητή.** Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν απαντά καθόλου στην ερώτηση που του υποβάλλεται, η αντίδραση του δασκάλου μπορεί να ανήκει σε μία από τις τρείς προηγούμενες κατηγορίες, δηλ. τη θετική αξιολόγηση, την αρνητική αξιολόγηση ή την απουσία της άμεσης αξιολογικής κρίσης για το μαθητή.

5. Χαρακτηρισμός της επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών

1α. Η κατηγοριοποίηση των μαθητών, όσον αφορά την επίδοσή τους, σε "άριστους", "πολύ καλούς", "καλούς-μέτριους" έγινε ανάλογα με αυτή που προτείνει το ΥΠΕΠΘ: Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171Α'/91). Η βαθμολογία του κάθε μαθητή είναι αυτή που ήταν κατατεθειμένη στην ατομική του καρτέλλα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και αφορά την επίδοσή του στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα.

1β. Η ταξινόμηση των μαθητών σε κοινωνικές τάξεις είναι μια διαδικασία αρκετά δύσκολη, γιατί το σύστημα διαστρωμάτωσης που υιοθετεί κάθε κοινωνία βασίζεται σε διάφορα και πολλές φορές ασαφή κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια αφορούν συνήθως το βαθμό διαφοροποίησης των στρωμάτων, την κοινωνικότητα, το βαθμό της ταξικής συνείδησης και τα μέσα διατήρησης, διαιώνισης και δικαίωσης του συστήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο Marx διέκρινε δύο κύριες τάξεις, την αστική και την προλεταριακή[138]. Παρότι η έννοια της κοινωνικής τάξης είναι θεμελιώδης για τη θεωρία του Marx, εντούτοις δεν ορίσθηκε ποτέ από τον ίδιο. Έδωσε μόνο τα στοιχεία που αφορούν στη διαδικασία διαμόρφωσης των κοινωνικών τάξεων όπως: α) οι τάξεις μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής τείνουν να είναι δύο, β) η μία εκμεταλλεύεται και καταπιέζει την άλλη, γ) η πάλη συνεχώς εντείνεται μεχρι να φθάσουν στη σύγκρουση, δ) η ρίζα της διαφοροποίησής τους βρίσκεται στην ιδιοκτησία και τον έλεγχο των μέσων παραγωγής μόνο από τη μία, τους κεφαλαιοκράτες αστούς και όχι από την άλλη, τους προλετάριους[139].

Κατά τον Marx η ταξική συνείδηση είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ταξικού συστήματος και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την τάξη τους, τις σχέσεις τους με τους

---

138 Ο Marx και Engels αναφέρονται όχι μόνο σε δύο αντιτιθέμενες τάξεις, αλλά και στις "μεσαίες τάξεις" ή τη "μικρή αστική", χωρίς να δώσουν στη θεωρία όση σημασία αποδείχθηκε ότι είχαν ως κοινωνικές δυνάμεις εξισορρόπησης των ταξικών αντιθέσεων. **Μυλωνάς, Θ.** Κοινωνική αναπαραγωγή...όπ.π. σ. 425.

139 **Μαρξ Καρλ - Φρήντριχ Ένγκελς.** Το κομμουνιστικό μανιφέστο, 1848. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 139.

Μαρξ Καρλ. Ταξικοί αγώνες στη Γαλλία (1848 - 1850). Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Μαρξ Καρλ - Φρήντριχ Ένγκελς. Η επιστήμη της κοινωνίας. Εκδ. Στοχαστής *1985, σ. 109-115.*

Αλτουσέρ, Λουί. Θέσεις (Μετ. Ξεν. Γιαταγάνας). Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1990 (Δεν υπάρχει "καθαρή" οικονομική παραγωγή, δεν υπάρχουν "καθαρές" ανταλλακτικές σχέσεις, ούτε "καθαρή" κυκλοφορία των αγαθών, δεν υπάρχει "καθαρή" διανομή. Τα οικονομικά αυτά φαινόμενα αποτελούν διαδικασίες που πραγματοποιούνται κάτω από έναν συσχετισμό κοινωνικών δυνάμεων, που είναι σε τελευταία ανάλυση και παρά τα φαινόμενα, ταξικός συσχετισμός, σχέσεις ανταγωνιστικών κοινωνικών τάξεων, δηλ. σχέσεις της ταξικής πάλης), σ. 65.

Πουλαντζάς, Ν. Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις. Τόμ.Α (Μετ. κ. Φιλίνης). Εκδ. Θεμέλιο 1985. (Κατά τον Ν. Πουλαντζά οι αναλύσεις του Μαρξ που αφορούν τις κοινωνικές τάξεις αναφέρονται πάντοτε, όχι απλά στην οικονομική δομή - παραγωγικές σχέσεις - αλλά στο σύνολο των δομών ενός τρόπου παραγωγής και ενός κοινωνικού σχηματισμού, και στις σχέσεις που διατηρούν εδώ τα διάφορα επίπεδα), σ. 83, (...η οργάνωση των βαθμίδων σε επίπεδο οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό. αντανακλάται, μέσα στις κοινωνικές σχέσεις, σε οικονομική, πολιτική και ιδεολογική ταξική πρακτική και σε "πάλη" των πρακτικών των διαφόρων τάξεων), σ. 92.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

άλλες τάξεις και γενικά τη φύση του ταξικού συστήματος. Οι υποκειμενικές αυτές αντιλήψεις επηρεάζουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά του ατόμου.

Ο Weber, αντίθετα από το Marx, με τον όρο κοινωνική τάξη δηλώνει ένα σύνολο ατόμων που έχουν τις ίδιες πιθανότητες ζωής (έδωσε περισσότερη έμφαση στους παράγοντες status και δύναμη), οι οποίες εξαρτώνται φυσικά από τη θέση τους στην καμπύλη κατανομής του πλούτου[140].

Μετά την κατάρρευση του φεουδαρχικού συστήματος το ταξικό σύστημα χαρακτηρίζει όλες τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες. Σ' αυτές τις κοινωνίες κατά τον Entwistle[141] η κοινωνική διαστρωμάτωση καθορίζεται συνήθως με βάση το οικονομικό κριτήριο (πλούτος, εισόδημα), τη δύναμη (η δυνατότητα ορισμένων ατόμων ή ομάδων να ασκούν έλεγχο στη ζωή των άλλων) και το status (η εκτίμηση ή το γόητρο) που συνδέεται με τα διάφορα ψυχολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά και προσδίδει μια ορισμένη κοινωνική επιφάνεια στα άτομα.

Κάθε κοινωνική τάξη περιλαμβάνει συνήθως ένα μεγάλο σύνολο ατόμων με παρόμοιο status, εισόδημα, κουλτούρα και την ίδια θέση στο γενικό σύστημα καταμερισμού της εργασίας[142].

Συνήθως δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός της κοινωνικής τάξης σ' αυτούς που ασχολήθηκαν με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Αυτό οφείλεται στο διαφορετικό κριτήριο που ο καθένας θεωρεί ως βάση για τη διάκριση των

---

140 **Weber, M.** Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας. Εκδ. Κένταυρος, Αθήνα 1983.

141 **Entwistle, H. Class,** Culture and Education. Methuen 1978, p.34.

Sauvy, A - Girard, A. Les diverses classes sociales devant l' enseignement. Population et l' Enseignement. Paris INED - PUF 1970, p.233-260. (Το κοινωνικό επίπεδο των γονέων είναι προιόν σύγκλισης του "οικονομικού" και του "πολιτιστικού" επιπέδου. Διακρίνει τρείς κοινωνικές τάξεις: α) Αγρότες - Εργάτες, β) Υπάλληλοι - Τεχνίτες - "Εμποροι, γ) Ανώτερες κατηγορίες).

142 **Giner, S.** Sociology. Robinson, 1972, p.153.

Reid, J. Sociological Perspectives on School and Education. Open Books, 1980, p. 202 - 203. (Οι κοινωνικές τάξεις διαφοροποιούνται από άποψη αμοιβών και δύναμης, οι σχέσεις τους είναι σχέσεις ελέγχου και κυριαρχίας και η διαφοροποίηση αυτή προσδιορίζει την κατανομή του εισοδήματος, καθώς και άλλων αγαθών).

Μυλωνάς, Θ. Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Εκδ. Αρμός, Αθήνα, (Οι κοινωνικές τάξεις είναι ευρύτερα σύνολα στα οποία κατατάσσονται άτομα, στρώματα ή καηγορίες, με κριτήριο κάποια ιδιάζοντα χαρακτηριστικά), σ. 111.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κοινωνικών τάξεων. Το ίδιο συμβαίνει και με το κοινωνικό στρώμα[143], δεν υπάρχει μια κοινή θεώρηση της έννοιας. Άλλοτε τα κοινωνικά στρώματα θεωρούνται ως περιεκτικές ομάδες ή κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες που περιλαμβάνονται στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνικής τάξης, άλλοτε ως μη βασικές τάξεις και άλλοτε ως κοινωνικές ομάδες που δεν είναι τόσο συμπαγείς και οργανωμένες όπως οι κοινωνικές τάξεις[144]. Όλα τα κριτήρια όμως που χρησιμοποιούνται για την κατάταξη ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε κάποιο στρώμα προσδιορίζουν, όπως και στην κοινωνική τάξη, την κοινωνική θέση του (status).

Στην Ελλάδα έχουν κάνει κατά καιρούς διαφορετικές ταξινομήσεις της ελληνικής κοινωνίας, συνδυάζοντας επαγγελματικούς, οικονομικούς και

---

143 **Μυλωνάς, Θ.** Κοινωνική αναπαραγωγή...όπ.π. (Οι αμερικανοί κοινωνιολόγοι, σχεδόν στο σύνολό τους, δεν αποδέχθηκαν ότι στην κοινωνία τους υπήρχαν τάξεις και πάλη των τάξεων με την έννοια που τους έδινε ο Marx. Δέχονταν και δέχονται το "στρώμα" ως "τάξη καθ' εαυτή", δηλαδή χωρίς να έχουν, όσοι θεωρούν ότι ανήκουν ή κατατάσσονται σ' αυτό, συνείδηση των κοινών ταξικών συμφερόντων τους και χωρίς να νιώθουν ταξική αλληλεγγύη), σ. 122.

144 **Πουλαντζάς, Ν.** Πολιτική εξουσία...όπ.π. (Χρησιμοποιούμε τον όρο "κοινωνικά στρώματα" για να δείξουμε τα δευτερεύοντα αποτελέσματα του συνδυασμού των τρόπων παραγωγής μέσα σ' έναν κοινωνικό σχηματισμό πάνω στις τάξεις, είναι λ.χ. η περίπτωση της "εργατικής αριστοκρατίας"), σ. 114-116.

Αφανάσιεφ, Β. Γκ. Οι βάσεις των φιλοσοφικών γνώσεων (Μετ. Β. Ζούνης - Σ. Λούλης). Εκδ. Προγκρές, 1987 (Σε κάθε ταξική κοινωνία υπάρχουν τόσο βασικές, όσο και μη βασικές τάξεις. Βασικές τάξεις είναι εκείνες που συνδέονται με τον κυρίαρχο στη δοσμένη κοινωνία τρόπο παραγωγής. Στην ταξικά ανταγωνιστική κοινωνία, βασικές είναι: η τάξη που κατέχει τα μέσα παραγωγής και η αντιμέτωπη σ' αυτήν καταπιεζομένη τάξη. Οι μη βασικές τάξεις δεν συνδέονται άμεσα με τον κυρίαρχο τρόπο παραγωγής (ελεύθεροι επαγγελματίες στη δουλοκτητική κοινωνία, αγρότες στην καπιταλιστική κοινωνία), καθώς και διάφορα κοινωνικά στρώματα (διανόηση, κλήρος). Η ταξική πάλη στην ανταγωνιστική κοινωνία είναι κυρίως πάλη μεταξύ των βασικών κοινωνικών τάξεων. Οι μη βασικές τάξεις και τα κοινωνικά στρώματα δεν τηρούν συνήθως αυτοτελή στάση μέσα σ' αυτή την πάλη, ταλαντεύονται και τάσσονται με το μέρος της μιας από τις βασικές ανταγωνιζόμενες τάξεις, υπερασπίζοντας τα δικά τους συμφέροντα), σ. 286-287.

Γκιζελή, Β. Δέκα μαθήματα κοινωνιολογίας, Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1987 (Οι κοινωνικές ομάδες στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία είναι πολλές και πολλών τύπων: Είναι τα κοινωνικά στρώματα, όπως είναι για παράδειγμα οι δημόσιοι υπάλληλοι μιας χώρας, είναι οι κοινωνικές τάξεις ομάδες πολύ συμπαγείς και οργανωμένες από τα κοινωνικά στρώματα, όπως η εργατική τάξη ή η αστική τάξη, είναι οι επαγγελματικές κατηγορίες, όπως π.χ. οι γιατροί ή οι μηχανικοί μιας χώρας), σ.116.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μορφωτικούς παράγοντες. Η Μ. Τζάνη[145] θεώρησε τις εξής κοινωνικές κατηγορίες: 1) Αριστοκρατική : συνδυασμός εξαιρετικού επιπέδου σπουδών και οικονομικής άνεσης, 2) Αστική: ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών-συνδυασμός με οικονομική άνεση, ανώτερα στελέχη-ελεύθεροι επαγγελματίες, 3) Μικροαστική: κατώτεροι υπάλληλοι-μικροέμποροι,ελεύθεροι επαγγελματίες και τεχνίτες, χωρίς μορφωτικό επίπεδο, 4) Εργατική : βιομηχανικοί εργάτες. 5) Αγροτική : αγρότες- πρωτογενής παραγωγικός τομέας.

Η Θ. Ανθογαλίδου[146] επίσης χρησιμοποίησε σε έρευνά της την εξής κοινωνική διαστρωμάτωση: 1) Ανεπάγγελτοι - Συνταξιούχοι, 2) Αγρότες - Εργάτες, 3) Τεχνίτες - Μικροϋπάλληλοι, 4) Μεσαία στελέχη - Μεσαίοι έμποροι - Εκπαιδευτικοί, 4) Ανώτερα στελέχη - Ελεύθερα επαγγέλματα (βιομήχανοι, μεγαλέμποροι).

Ο Μ. Βάμβουκας, και η Β. Δεληγιάννη - Κουιμτζή[147] θεώρησαν στις έρευνές τους τρείς κοινωνικοοικονομικές ομάδες με βάση το επάγγελμα του πατέρα: 1) Επιστήμονες, ελεύθεροι επαγγελματίες, ανώτεροι δικαστικοί, στρατιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι, καθηγητές Πανεπιστημίου, επιχειρηματίες, έμποροι, βιομήχανοι, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. 2) Δημόσιοι - ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες, καταστηματάρχες, μικροεπιχειρηματίες. 3) Ανειδίκευτοι εργάτες, αγρότες, κλητήρες, φύλακες.

Η Εθνική στατιστική υπηρεσία (ΕΣΥΕ)[148] ταξινομεί την ελληνική κοινωνία, διαφοροποιώντας τα επαγγέλματα ως εξής: επιστημονικά και ελευθέρια, διευθυντικά και διοικητικά, γραφειακά, εμπορικά, υπηρεσιών, γεωργικά και τεχνικοεργατικά (η παραπάνω ταξινόμηση σύμφωνα με

---

145 **Τζάνη, Μ.** Σχολική επιτυχία - Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988, σ.62.

146 **Ανθογαλίδου, Θεοπ.** Κοινωνική κριτική και ιδεολογία. Εκδ.Οδυσσέας, Αθήνα 1990.

147 **Βάμβουκας, Μ.** Η ανάγκη της ελεύθερης δραστηριότητας των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. Παιδ. Επιθεώρηση 13/1991, σ. 155-182.

Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας; Μία πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση. Παιδ. Επιθεώρηση 16/1992, σ.82.

148 **Φραγκουδάκη, Άν.** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα 1985.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

βεβαιώσεις των αρμοδίων έχει γίνει με διεθνή πρότυπα, βλ. Τζάνη, Μ. (1988), σ.47).

. . Είναι αλήθεια ότι οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών στην Ελλάδα δεν επιτρέπουν μια αντικειμενική κοινωνική διαστρωμάτωση. Υπάρχει μια μερίδα πολιτών που δεν βρήκαν την ταξική τους ταυτότητα, άλλοι αγράμματοι και εργάτες που απέκτησαν κάποια περιουσία και έχουν την εντύπωση ότι είναι κάτι στην ελληνική κοινωνία και άλλοι μικροαστοί χωρίς περιουσία. Πρόκειται γι' αυτό που ο Β. Φίλιας ονόμασε "νόθα αστικοποίηση"[149] .

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω κοινωνικές ταξινομήσεις και τους προβληματισμούς σχετικά με την Ελληνική κοινωνία, στη δική μας έρευνα η κοινωνική διαστρωμάτωση έγινε ανάλογα με το μορφωτικό, το οικονομικό και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με τα κριτήρια που θεωρήσαμε έγινε προσπάθεια να συνδυασθεί ο παραγωγικός - οικονομικός τομέας (έσοδα), με τον επαγγελματικό (εργασιακή απασχόληση) και τον πολιτιστικό (θέση στο επάγγελμα, μόρφωση, πολιτιστικό επίπεδο ζωής). Τις σχετικές πληροφορίες για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή τις πήραμε από την ατομική καρτέλλα του, το δάσκαλο και τους ίδιους τους μαθητές.

Έτσι τα κοινωνικά στρώματα[150] που διαμορφώσαμε, με κάθε επιφύλαξη να είμαστε απόλυτα αντικειμενικοί, ήταν τα ακόλουθα:

1. **Κατηγορία (α)**: Ανεπάγγελτοι- Συνταξιούχοι (αυτή η κατηγορία δεν υπάρχει στο δείγμα της έρευνάς μας).

---

149 **Φίλιας**, Β. Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα. 1."Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864". Εκδ. Gudenberg, Αθήνα 1985, σ. 95-101.

150 Προτιμήσαμε τον όρο "κοινωνικά στρώματα", γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρόκειται για ομάδες που δεν είναι πολύ συμπαγείς και οργανωμένες, όπως οι κοινωνικές τάξεις που διέκρινε ο Marx και γιατί τις θεωρήσαμε ως κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες που περιλαμβάνουν τα πρόσωπα που ζουν σε παρόμοιες αντικειμενικές καταστάσεις , που έχουν όρους εργασίας, μόρφωση και συχνά κοινωνική προέλευση ανάλογα και περίπου ιδίου τύπου οικονομικά μέσα και προϋποθέσεις ζωής. **Thelot, C.** Tel pere tel fils. Position sociale et origine familiale. Paris, Dumont 1982, p.41-42.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. **Κατηγορία (β)**: Εργάτες - αγρότες, αγράμματοι ή απόφοιτοι του Δημοτικού, χωρίς ή με ελάχιστη οικονομική άνεση.

3. **Κατηγορία (γ)**: Ειδικευμένοι τεχνίτες - κατώτεροι υπάλληλοι - μικροέμποροι χωρίς μορφωτικό επίπεδο, απόφοιτοι κατώτερης σχολής, με χαμηλό εισόδημα ή κάποια οικονομική άνεση.

4. **Κατηγορία (δ)**: Ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών , απόφοιτοι Λυκείου, ανωτέρων και ανωτάτων σχολών, συνδυασμός με κάποια οικονομική άνεση. Εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, μεσαίοι έμποροι.

5. **Κατηγορία (ε)**: Ελεύθεροι επαγγελματίες, βιομήχανοι, μεγαλέμποροι, ανώτερα διοικητικά στελέχη. Συνδυασμός ικανοποιητικού ή εξαιρετικού επιπέδου σπουδών με οικονομική άνεση.

Σημειώνουμε ακόμη ότι προνομιούχα κοινωνικά στρώματα θεωρούνται συνήθως οι κατηγορίες (δ, ε) και μη προνομιούχα οι κατηγορίες (β, γ).

Α. Αποτελέσματα από το πρώτο Δημοτικό σχολείο της προέρευνας (αστικό, Ε' Τάξη)

Πίνακας Ι (Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Επίδοση	Μαθητές	Σύνολο Ερωτήσεων	Σύνολο λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ. κρίσης
Αριστοι 9-10	26	253	70 27,5%	5 7,1%	22 31,4%	43 61,4%
Π. καλοί 7-8,5	2	14	7 50%	1 14,2%	2 28,5%	4 57,1%
Καλοί 5-6,5	1	4	1 25%			1 100%

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίνακας ΙΙ (Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Κοινωνική προέλευση	Σύνολο μαθητών	Σύνολο ερωτήσεων	Σύνολο λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ. κρίσης
Κατ.(ε) Ελευθ. επιστ επαγγέλ.- Ανώτ. στελ.	12	106	28 26,4%	1 3,5%	8 28,5%	19 67,8%
Κατ.(δ) Εκπαιδ. Υπαλ. Μ.έμπ.	12	124	31 25%	1 3,2%	13 41,9%	17 54,8%
Κατ.(γ) Τεχνίτες	2	23	13 56,5%	3 23%	2 15,3%	8 61,5%
Κατ.(β) εργάτες	3	18	6 33,3%	1 16,6%	1 16,6%	4 66,6%

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β. Αποτελέσματα από το Δεύτερο Σχολείο της προέρευνας (αστικό, τάξη Ε')

Πίνακας Ι (Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Επίδοση	Συν. μαθητών	Συν. ερωτήσεων	Συν. λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ. κρίσης
'Αριστοι 9-10	12	247	62 25,1%	1 1,6%	30 48,3%	31 50%
Π.καλοί 7-8,5	15	308	99 32%	5 5%	35 35,5%	59 59,5%
Καλοί 5-6,5	3	47	13 27,6%		6 46,1%	7 53,8%

Πίνακας ΙΙ (Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Κοινωνική προέλευση	Σύνολο μαθητών	Σύνολο ερωτήσεων	Σύνολο λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ. κρίσης
Κατ. (δ) Εκπαιδ. Υπαλ. Μ.Έμπ.	22	438	136 31%	3 2,2%	59 43,3%	74 54,4%
Κατ. (β) Εργάτες	8	166	51 30,7%	3 5,8%	19 37,2%	29 56,8%

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γ. Αποτελέσματα από το Τρίτο Δημοτικό Σχολείο της προέρευνας (ημιαστικό, τάξη Ε')

Πίνακας Ι (Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Επίδοση	Σύνολο μαθητών	Σύολο ερωτήσεων	Σύνολο λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ.
Άριστοι 9-10	7	186	18 9,8%	2 11,1%	4 22,2%	12 66,6%
Π.καλοί 7-8,5	12	258	68 26,3%	6 8,8%	20 29,4%	42 61,7%
Καλοί 5-6,5	2	28	15 53,5%		7 46,6%	8 53,3%

Πίνακας ΙΙ (Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους)

Κοινωνική προέλευση	Σύνολο μαθητών	Σύνολο ερωτήσεων	Σύνολο λαθών	Αρνητική αξιολ.	Θετική αξιολ.	Απουσία αξιολ.
Κατ. (ε) Ελευθ. επιστ επαγγέλ.- Ανώτ. στελ.	2	65	7 10,7%		4 57,1%	3 42,8%
Κατ. (δ) Εκπαιδ. Υπαλ. Μ.έμπ.	14	326	68 20,8%	8 11,7%	16 23,5%	44 64,7%
Κατ. (β) Εργάτες	5	81	26 32%		11 42,3%	15 57,6%

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6. Δείγμα

Επιλέξαμε ως χώρο δειγματοληψίας τη Δυτική Στερεά και την Ήπειρο[151], έχοντας υπόψη ότι πρέπει τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη συγκέντρωση των πληροφοριών και το μέγεθος του δείγματος να βρίσκονται σε μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση[152]. Η επιλογή αυτή έγινε αφενός, γιατί αυτή η περιοχή περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες (εργάτες, τεχνίτες, μεσαίοι έμποροι, υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες και συνταξιούχοι) και όλες τις μορφές κοινωνικής ανάπτυξης, όπως χαμηλά, μεσαία και υψηλά εισοδηματικά στρώματα, αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και αφετέρου, γιατί οι δάσκαλοι του δείγματος είχαν τα χαρακτηριστικά που απαιτούσε η έρευνα (λίγα ή πολλά έτη υπηρεσίας, διδασκαλία στην Πέμπτη τάξη).

Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαία δειγματοληψία[153], δηλ. επιλέχτηκαν τυχαία τα σχολεία, στα οποία έγινε η έρευνα, από περιοχές αστικές, ημιαστικές και αγροτικές[154].

Προκειμένου να διαφυλαχτεί η απαιτούμενη ομοιογένεια του δείγματος επιλέξαμε για τη διενέργεια της έρευνας την ίδια τάξη, την

---

151 Η αναζήτηση δασκάλων με 0-30 χρόνια υπηρεσίας που να διδάσκουν στην Πέμπτη (Ε') τάξη και σε περιοχές αστικές, ημιαστικές και αγροτικές, γεγονός απαραίτητο για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, μας ανάγκασε να αναζητήσουμε το δείγμα σε μεγαλύτερη περιοχή από αυτή των Ιωαννίνων. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξ. 15/4-1993).

152 **Μπέλλας, Θρ.** όπ.π., σ.109.

153 **Παρασκευόπουλος, Ιωαν.** Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα,1983
Μπέλλας, Θρασ. : όπ.π. σ.114-116.
Βάμβουκας, Μ. όπ.π.σ. 154-166.
Babbie, E. Survey Research Methods Wadsworth.California.
Hannagan, J.J. Basic Statistics. Mcmillan, London.

154 Ο χαρακτηρισμός των σχολείων, σε αστικά, ημιαστικά και αγροτικά, έγινε σύμφωνα με το χωρισμό της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, δηλαδή ανάλογα με τον πληθυσμό της περιοχής που λειτουργεί το σχολείο. Αστικά χαρακτηρίσαμε τα σχολεία που ήταν σε πόλη με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους, ημιαστικά τα σχολεία που βρίσκονταν σε περιοχές με πληθυσμό 2.000 ως 10.000 κατοίκους και αγροτικά τα σχολεία που λειτουργούσαν σε περιοχές που είχαν κάτω από 2000 κατοίκους (Επετηρίδα Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, 1988, σ.12).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πέμπτη (Ε') Δημοτικού σε πολυθέσια σχολεία όπως και τον ίδιο χρόνο παρακολούθησης σε κάθε μάθημα τέσσερες (4) διδακτικές ώρες για τα Μαθηματικά και τέσσερες (4) διδακτικές ώρες για τη Γλώσσα[155]. Το γιατί πρτιμήσαμε μία από τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και συγκεκριμένα την Ε΄, ήδη το έχουμε εξηγήσει αλλού.

- Η συστηματική παρατήρηση ως μέσο συγκέντρωσης των πληροφοριών μας ανάγκασε να περιοριστούμε σε μικρό δείγμα[156], που προέρχονταν από είκοσι (20) πολυθέσια σχολεία τα οποία λειτουργούσαν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Επίσης μεριμνήσαμε ώστε ο τελικός πληθικός αριθμός του δείγματος να εξαρκεί για τη στατιστική ανάλυση που θα επακολουθούσε μετά τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και για τις πιθανές συγκρίσεις των μεταβλητών που θα έπρεπε να γίνουν κατά την ανάλυση των δεδομένων[157].

Οι δέκα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν υπηρεσία 0-10 χρόνια και οι υπόλοιποι δέκα από 20-30. Δεν επεκτείναμε την έρευνα σε εκπαιδευτικούς με 10-20 χρόνια υπηρεσίας, επειδή θεωρήσαμε πιο σημαντικό να διαπιστωθεί η διαφορά που υπάρχει ή όχι, ανάμεσα στη συμπεριφορά των πολύ νέων εκπαιδευτικών και αυτών που έχουν μεγάλη εκπαιδευτική πείρα, σε περίπτωση που αυτός ο παράγοντας θα έπαιζε σημαντικό ρόλο στο πρόβλημα το οποίο θέλουμε να διερευνήσουμε.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ο αριθμός των δασκάλων και των μαθητών του δείγματος ανά περιοχή και έτη υπηρεσίας.

---

155 **Φρειδερίκου, Α. - Φολερού - Τσερούλη, Φ.** : Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Ύψιλον, Αθήνα 1991.

Ευαγγελόπουλος, Σ. όπ.π.σ.231-233.

156 **Μπέλλας, Θρ.** : Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Γιάννινα 1993, σ.109.

157 **Φίλιας, Βασ.** Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977, σ.382.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τάξη	Ε'	Ε'	Ε'
Περιοχή	Δάσκαλοι	Έτη υπηρεσίας	Μαθητές
Αστική	5	19-30	128
	2	0-10	38
Ημιαστική	4	19-30	78
	3	0-10	53
Αγροτική	3	19-20	51
	3	0-10	36
Σύνολο	20	-	384

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους που παρατηρήθηκαν ήταν άρρενες εκτός από δύο γυναίκες. Από αυτούς μόνο τέσσερις είχαν μετεκπαιδευθεί και μόνο ένας είχε εκτός από το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (2 έτη) και Πανεπιστημιακό πτυχίο (Φιλοσοφική σχολή).

7. Τρόπος συγκέντρωσης πληροφοριών

Η συγκέντρωση των πληροφοριών έγινε όπως ακριβώς και στην προέρευνα. Σ' όλα τα σχολεία του δείγματος υπήρξαν δύο παρατηρητές για την αντικειμενικότητα της παρατήρησης. Η κύρια ευθύνη της παρατήρησης ήταν προσωπική, ενώ στη θέση του δεύτερου παρατηρητή χρησιμοποιήθηκαν 4/ετείς φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 1993-94, οι οποίες είχαν ενημερωθεί κατάλληλα για το σκοπό της έρευνας και τη χρήση της κλείδας παρατήρησης σε τρείς δίωρες συναντήσεις. Η αξιοπιστία της κλείδας εξαρτήθηκε από το δείκτη συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών[158]. Οι μέσες

158 ***Βάμβουκας, Μ.*** *:όπ. π. σ.* 202-203, 280.
Mialaret, G. La pedagogie experimentale. Paris, P.U.F. 1984, p.43-44.
Ghiclione, R et al. Manuel d' analyse de contenu. Paris, Colin 1980.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τιμές αξιοπιστίας ήταν 0,75 - 0,97, γεγονός πολύ ικανοποιητικό, αφού σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, το 0 δείχνει την απουσία συμφωνίας και συχέτισης μεταξύ των δύο παρατηρητών και ο αριθμός 1 την ύπαρξη της πλήρης ταύτισης[159]. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τα στοιχεία από τρία σχολεία για να διαπιστωθεί ο παραπάνω δείκτης συνάφειας, γιατί οι μέσες τιμές αυτής της συνάφειας δεν ήταν διαφορετικές στα υπόλοιπα σχολεία της έρευνας.

Ο τύπος που εφαρμόστηκε για την αναζήτηση της συνάφειας ήταν ο εξής:

$$\beta = \frac{X.2}{\psi+\omega}$$ [160]

Χ: ο αριθμός των περιπτώσεων που είναι κοινός στους δύο παρατηρητές,
Ψ: ο αριθμός των περιπτώσεων που σημείωσε ο πρώτος παρατηρητής,
Ω: ο αριθμός των περιπτώσεων που σημείωσε ο δεύτερος παρατηρητής.

159 **Fenelon, J.P.** Qu'est - ce que l'analyse des donnees? Lefonen, Paris, 1981, p.125-127.
160 Αυτός ο τύπος συνάφειας προτείνεται από το Βάμβουκα (όπ.π. σ. 279-280) για το έλεγχο της αξιοπιστίας και ομοιογένειας της ανάλυσης περιεχομένου. Η συνάφεια δείχνει τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται η ερμηνεία των κατηγοριών από την προσωπικότητα του αναλυτών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολείο Ι (αξιολογήσεις του λάθους στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά από δύο παρατηρητές, συνάφεια)

Παρατηρητές	Ερωτήσεις	Κοινά στοιχεία	Λάθη	Κοινά στοιχεία	Αρνητική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Θετική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Απουσία αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Αντίδραση στη σιωπή	Κοινά στοιχεία
1ος	265	250	86	77	19	17	26	21	41	34	9	7
2ος	250		81		19		24		38		8	
Συνάφεια	0,97		0,92		0,89		0,84		ο,86		0,82	

Σχολείο ΙΙ

Παρατηρητές	Ερωτήσεις	Κοινά στοιχεία	Λάθη	Κοινά στοιχεία	Αρνητική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Θετική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Απουσία αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Αντίδραση στη σιωπή	Κοινά στοιχεία
1ος	250	230	79	68	20	16	46	42	13	10	5	4
2ος	230		73		17		44		12		4	
Συνάφεια	0,95		0,89		0,86		0,93		0,80		ο,88	

Σχολείο ΙΙΙ

Παρατηρητές	Ερωτήσεις	Κοινά στοιχεία	Λάθη	Κοινά στοιχεία	Αρνητική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Θετική αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Απουσία αξιολ.	Κοινά στοιχεία	Αντίδραση στη σιωπή	Κοινά στοιχεία
1ος	275	253	44	38	10	8	22	20	12	8	12	8
2ος	253	40		8	9		23		9		6	
Συνάφεια	0,95	0,90		ο,77		0,84	0,88		0,76		0,71	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η χρήση οπτιακοακουστικών μέσων (βίντεο, μαγνητόφωνο) θα εξασφάλιζαν ίσως πιο ακριβείς και αντικειμενικές συνθήκες παρατήρησης, όμως η χρησιμοποίησή τους ήταν δύσκολη, αφενός γιατί συναντήσαμε την άρνηση των εκπαιδευτικών, αφετέρου γιατί θα επηρεάζετο πιο πολύ η αυθόρμητη συμπεριφορά τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η γνησιότητα της συμπεριφοράς, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών, δεν αποκαλύφθηκε ο αληθινός σκοπός της έρευνας και το αντικείμενο της παρατήρησης. Επίσης για να διαφυλαχτεί η αντικειμενικότητα της παρατήρησης, ζητήθηκαν τα στοιχεία του μαθητή (επίδοση, κοινωνική προέλευση) την τελευταία ημέρα της επίσκεψης στο κάθε σχολείο.

Η κλείδα παρατήρησης που εφαρμόστηκε στην κυρίως έρευνα είχε την τελική μορφή που πήρε κατά την προέρευνα. Εκτός από τις καθορισμένες κατηγορίες παρατήρησης που είχαν προβλεφθεί, κάθε φορά καταγράφονταν οι απρόοπτες συμπεριφορές που παρουσιάζονταν, καθώς και οι ιδιαιτερότητες της σχέσης δασκάλου και μαθητή. Θεωρήσαμε ότι αυτές οι περιπτώσεις θα βοηθούσαν αρκετά στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Μετά την παρατήρηση, όπως αναφέραμε και παραπάνω, στα πλαίσια μιας κατευθυνόμενης συνέντευξης με τον δάσκαλο της τάξης, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις του για την έννοια και τη σημασία του λάθους στη διδακτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο επέλεγε του μαθητές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο τέταρτο

1. Παρουσίαση των δεδομένων

Η κωδικοποίηση των φύλλων παρατήρησης που συγκεντρώθηκαν και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας είναι το επόμενο βήμα της ερευνητικής μας εργασίας.

Κατά την έρευνα παρατηρήθηκαν συνολικά 384 μαθητές, στους οποίους κατά τη διάρκεια μίας εβδομάδας, στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, υποβλήθηκαν 5077 ερωτήσεις. Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών ανέρχονται σε 3727, ποσοστό 73,4% και οι λανθασμένες σε 1350, ποσοστό 26,5%. Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις αποτέλεσαν και το αντικείμενο της στατιστικής ανάλυσης.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το τεστ X^2, και το δείκτη C, γιατί δίνουν τη δυνατότητα για επαρκή έλεγχο της συνάφειας και της αλληλεξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στις παραμέτρους που θέλουμε να συγκριθούν[161] και ιδιαίτερα των κατηγορικών συμμεταβλητών στις οποίες η μία τουλάχιστον μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Η συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να προβλέπει τις τιμές μιας μεταβλητής, της εξαρτημένης από τις τιμές μιας

---

161 Σε αντίθεση προς άλλους στατιστικούς ελέγχους, η σύγκριση με το X^2 μπορεί να γίνει μεταξύ οποιουδήποτε αριθμού μεγεθών όταν λαμβάνονται ανά δύο, αρκεί τα μεγέθη αυτά να εκφράζουν συχνότητες, χωρίς να είναι απαραίτητο να υπάρχει συμμετρία στον πληθυσμό. Οι δείκτες συνάφειας παρά τις σοβαρές δυσκολίες που παρουσιάζουν κατά την αξιολόγηση και την ερμηνεία τους είναι απαραίτητοι για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων. Η μέθοδος της συσχετίσεως βοηθά να απομονωθούν παράγοντες που μπορεί να διέπονται από αιτιώδη σχέση και να αποκλειστούν παράγοντες που οπωσδήποτε δεν διέπονται από αιτιώδη σχέση.

Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αθήνα 1984, σ.19, 74-84, 94.

Ευαγγελόπουλος, Σ. Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής. Εκδ. Δανιά, Αθήνα 1985, σ.225-227, 183-186.

Αδαμόπουλος, Αντ. Στατιστική. Θεσσαλονίκη 1970, σ.292-302.

Guilford, J.P. - Benjamin Fruchter. Fundamental statistics in psychology and Education. Mc Graw - Hill, 1978, p.199-208.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

άλλης, της ανεξάρτητης. Οι παραπάνω δείκτες δείχνουν το βαθμό σημαντικότητας που υπάρχει στον τρόπο συμμεταβολής δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών, δηλ. κατά πόσο αυτή η συμμεταβολή δεν οφείλεται στην τυχαία δειγματοληψία. Ο δείκτης C, του οποίου η στατιστική σημαντικότητα ελέγχεται από τις τιμές του X^2, υπολογίστηκε με τον τύπο[162]:

$$C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2+N}}$$

Ο δείκτης αυτός, του οποίου η τιμή πολύ δύσκολα ανέρχεται προς τη μονάδα, χρησιμοποιήθηκε για να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα του X^2. Αυτό το τεστ δίνει μεν το βαθμό σημαντικότητας των σχέσεων των ελεγχόμενων μεταβλητών, αλλά δεν διευκρινίζει αν είναι προς τη θετική ή την αρνητική πλευρά της κατανομής. Οι τιμές του X^2 θεωρούνται: 1) μη σημαντικές, όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05. 2) σημαντικές, όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο ή ίσο του 0,01. 3) πάρα πολύ σημαντικές, όταν είναι μικρότερο ή ίσο του 0,01[163]. Ο απλούστερος τρόπος στατιστικής αξιολόγησης ενός δείκτη είναι η απ' ευθείας σύγκριση της τιμής του δείκτη με κρίσιμες τιμές, που δίνονται σε προκατασκευασμένους πίνακες[164].

1. Αρνητική αξιολόγηση - Κοινωνική προέλευση και επίδοση

Σύμφωνα με το βασικό σκοπό της έρευνάς μας, οι αντιδράσεις του δασκάλου στις λανθασμένες προφορικές απαντήσεις των μαθητών αποτέλεσαν το αντικείμενο της στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας. Οι συνηθισμένες μορφές αντίδρασης, όπως αναφέραμε στην προέρευνα, ήταν η αρνητική

---

162 Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφορά. Τομ. Α', Ιωάννινα 1973, σ.125-152.

163 Αδαμόπουλος, Αντ. Στατιστική. Θεσσαλονίκη 1970. σ.262-266.

164 Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Στατιστική εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς. Τόμ. Β', Ιωάννινα 1974, σ.228, (βλ. στο παράρτημα Γ' της εργασίας μας τον πίνακα που χρησιμοποιεί ο Ιωαν. Παρασκευόπουλος με τις κρίσιμες τιμές του X^2 δια 10%, 5%, 2,5%, 1% και 0,5% επίπεδο σημαντικότητας μονής κατεύθυνσης).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αξιολόγηση, η θετική αξιολόγηση και η απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης. Αυτοί οι τρόποι αντίδρασης του δασκάλου, υποθέσαμε κατ' αρχήν ότι επηρεάζονται από την κοινωνική προέλευση και την επίδοση του μαθητή, γι' αυτό μέσα από τα δεδομένα αναζητήσαμε πρώτα απάντηση στην παρακάτω υπόθεση:

Οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς και αυτοί που έχουν χαμηλή επίδοση δέχονται συνήθως από το δάσκαλο, για τις λανθασμένες τους απαντήσεις, ειρωνείες, διάφορους χαρακτηρισμούς, παρατηρήσεις ή απόρριψη της απάντησης χωρίς αιτιολόγηση.

Η παραπάνω υπόθεση αποτελεί μια από τις βασικότερες υποθέσεις της έρευνάς μας. Οι μη προνομιούχοι μαθητές, δηλαδή, παιδιά εργατών, αγροτών ή και ειδικευμένων τεχνιτών με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο (κατ. β, γ) και οι οποίοι έχουν συνήθως χαμηλή επίδοση (βλ. πίν. 3, 52, 53), όπως και οι αδύνατοι στην επίδοση μαθητές (βαθμολογία 5-6,5), δέχονται από το δάσκαλο αρνητική αξιολόγηση. Σημειώνουμε ότι η μεταβλητή κοινωνική προέλευση των μαθητών εξετάσθηκε ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, όπως και η μεταβλητή επίδοση των μαθητών εξετάσθηκε ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή τους.

Όπως αναφέρθηκε στην προέρευνα, χαρακτηρίσαμε ως αρνητική αξιολόγηση τη λεκτική αντίδραση του δασκάλου στις λανθασμένες προφορικές απαντήσεις των μαθητών που το περιεχόμενό τους δεν είναι τίποτα άλλο παρά ειρωνείες, χαρακτηρισμοί, παρατηρήσεις γενικές ή συγκεκριμένες. Στην αρνητική αξιολόγηση συμπεριλάβαμε και την απλή συνηθισμένη επισήμανση του λάθους π.χ. "όχι, αυτό είναι λάθος" που δεν είναι τίποτα άλλο παρά απόρριψη της απάντησης χωρίς καμιά αιτιολογία.

Οι παρακάτω στατιστικοί πίνακες (1 και 2) δείχνουν ότι η συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντική και για τις δύο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιπτώσεις: 1) κοινωνική προέλευση του μαθητή και αρνητική αξιολόγηση, 1) επίδοση του μαθητή και αρνητική αξιολόγηση (βλ. επίσης διαγράμματα 1 και 2 του παραρτήματος).

Πιν. Ι Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική Λξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες-Αγρότες	139 46,6%	74 24,8%	85 28,5%	298 100%
Τεχνίτες	143 36,4%	133 33,8%	117 29,8%	393 100%
Υπάλληλοι Μεσαίοι έμποροι	132 23,4%	253 44,8%	180 31,9%	565 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	13 13,8%	62 66 %	19 20, 2 %	94 100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 90.23017 , C = 0,25, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι δια DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6 σε επίπεδο σημαντικότητας μεγαλύτερο από το 0,5%, όπου η κρίσιμη τιμή του χ^2 είναι 22,46, η τιμή του χ^2 είναι 90.23 και του C είναι 0,25, που σημαίνει ότι η διαφορά της τιμής του δείκτη C από το μηδέν είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Επομένως η υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και της αξιολόγησης του λάθους επαληθεύεται.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 2 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογή-σεων
Μέτριοι	59 41,5%	49 34,5%	34 23,9%	142 100%
Π. καλοί	181 39,6%	135 29,5%	141 30,9%	457 100%
Άριστοι	187 24,9%	338 45,0%	226 30,1%	751 100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 44.47679 , C = 0,18 , DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Στον παραπάνω πίνακα η τιμή του χ^2 = 44.47 είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής ακόμη και του 0,5%, που σημαίνει ότι υπάρχει πολύ σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση του λάθους από το δάσκαλο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πιν. 3

	Βαθμολογία 5 - 6,5	Βαθμολογία 7 - 8,5	Βαθμολογία 9 - 10
Εργάτες-αγρότες Συν. 79	25 31,64%	39 49,36%	15 18,98%
Τεχνίτες Συν. 138	24 17,39%	67 48,55%	47 34,05%
Υπάλληλοι Μεσαίοι έμποροι Συν. 141	5 3,54%	33 23,40%	103 73,04%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη Συν. 26	1 3,84%	2 7,69%	23 88,46%

Στον πίν. 3 παρατηρούμε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, κυρίως τα παιδιά των εργατών και των αγροτών, έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους κοινωνικά προνομιούχους, που έχουν σχεδόν άριστη βαθμολογία.

Σχετικά με τους πίνακες 1 και 2 θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο δείκτης συνάφειας δείχνει το βαθμό σημαντικότητας χωρίς να διευκρινίζει τη θετική ή την αρνητική πλευρά της κατανομής των αρνητικών αξιολογήσεων σε σχέση με τις κοινωνικές κατηγορίες των μαθητών και την επίδοσή τους. Οι εκατοστιαίες αναλογίες των ποσών μας βοηθούν σ' αυτήν την ερμηνεία. Έτσι διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των εργατών και των αγροτών δέχονται περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις από ότι τα παιδιά των υπαλλήλων και των πλούσιων ελεύθερων επαγγελματιών. Το ίδιο συμβαίνει και με την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επίδοση. Οι αδύνατοι στη επίδοση μαθητές αξιολογούνται περισσότερο αρνητικά από τους άριστους.

Η αξιολόγηση της διαφοράς των ποσοστών που παρατηρείται ανάμεσα στο ανώτερο κοινωνικό στρώμα (13,8%) και σ' αυτό των εργατών (46,6%), όπως και ανάμεσα στους μέτριους (41,5%) και άριστους μαθητές (24,9%), όσον αφορά την αρνητική αξιολόγηση, έγινε με το στατιστικό κριτήριο Z[165], που υπολογίζεται με το τύπο: $Z = \frac{\Pi 1 - \Pi 2}{S\delta}$.

Σκοπός αυτής της αξιολόγησης ήταν να εξετασθεί αν η διαφορά που παρατηρείται στις παραπάνω εκατοστιαίες αναλογίες είναι τόσο μεγάλη, ώστε να θεωρηθεί σημαντική και στη συνέχεια αν αυτή η διαφορά είναι δυνατόν να αποδοθεί στις διαφορές των μαθητών ως προς την κοινωνική προέλευση και την επίδοση, ή είναι τόσο μικρή ώστε να αποδοθεί στη φυσική διακύμανση των τυχαίων δειγμάτων μας.

Οι απόλυτες τιμές του Z που πήραμε για τις κοινωνικές κατηγορίες των εργατών και των ελεύθερων επαγγελματιών - ανώτερων στελεχών (Z = 5,7), καθώς και για τους μέτριους και τους άριστους μαθητές (Z = 4,07) είναι μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή του 1% (βλ. πίν.1 του παραρτήματος του βιβλίου του Ι. Παρασκευόπουλου: Στατιστική εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς, Ιωάννινα 1974, σ. 226, όπου αναγράφονται οι τιμές του Z που αντιστοιχούν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και 1%, διπλής κατεύθυνσης).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και της αρνητικής αξιολόγησης, καθώς και μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και της αρνητικής αξιολόγησης, η δε πιθανότητα να γίνουν περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις στα λάθη των μη προνομιούχων μαθητών και εκείνων με χαμηλή επίδοση είναι μεγαλύτερη σ' αυτούς τους μαθητές, από ό,τι είναι στους κοινωνικά προνομιούχους μαθητές και σ' εκείνους που έχουν υψηλή επίδοση.

---

165 **Παρασκευόπουλος, Ιωαν.** Στατιστική εφαρμοσμένη...όπ.π., σ. 190-192.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε σύνολο 427 αρνητικών αξιολογήσεων που έκαναν οι δάσκαλοι (βλ πίν. 4), οι 111 είναι ειρωνείες και χαρακτηρισμοί από τους οποίους οι περισσότεροι απευθύνονται στους μη προνομιούχους κοινωνικά μαθητές.

Στον πίνακα 4, όπου ισχύει η ίδια συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τις επιμέρους περιπτώσεις της αρνητικής και θετικής αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό 16,8% των ειρωνειών αφορά στα παιδιά των εργατών και ότι μόνο το ποσοστό 2,1% αφορά τους προνομιούχους κοινωνικά μαθητές (οι εκατοστιαίες αναλογίες έγιναν επί του συνόλου των αξιολογήσεων που δέχτηκε κάθε κοινωνική κατηγορία). Με βάση το δείκτη Z = 3,76, η διαφορά στις παραπάνω αναλογίες κρίνεται στατιστικά σημαντική. Η διαφορά αυτή επιβεβαιώνει επίσης το γεγονός ότι η αρνητική πλευρά της κατανομής των αξιολογήσεων αναφέρεται στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (βλ. διάγραμμα 3 του παραρτήματος).

Πίν. 4

	Ειρωνείες	Χαρακτη-ρισμοί	Παρατηρήσεις	Απλή διαπίστωση του λάθους	Θετική Ενισχύσεις	Αξιολόγηση Ενθαρρύνσεις
Εργάτες αγρότες	50 16,8%	1 0,3%	34 11,4%	55 18,5%	19 6,4%	55 18,5%
Τεχνίτες	34 8,7%	4 1%	57 14,5%	48 12,2%	37 9,4%	95 24,2%
Υπάλ. Μ. έμπ.	20 3,5%	-	38 6,7%	74 13,1%	64 11,3%	189 33,5%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλ. - Ανώτ. στελ.	2 2,1%	-	1 1,1%	11 11,7%	17 18,1%	44 46,8%

χ^2 = 129.27512, C = 0,30, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 21, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στον πίν. 4 η τιμή του χ^2 είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή του χ^2 σε επίπεδο σημαντικότητας 0,5% και φανερώνει τη σημαντική συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα ανάμεσα στις επιμέρους περιπτώσεις της αρνητικής και θετικής αξιολόγησης και την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από τον πίνακα 5 που αναφέρεται στη συνάφεια της επίδοσης των μαθητών με τα είδη της αξιολόγησης (βλ. διάγραμμα 4 του παραρτήματος). Στους αδύνατους μαθητές το 17,6% του συνόλου των αξιολογήσεων που δέχτηκαν είναι ειρωνείες, ενώ για τους άριστους αυτό το ποσοστό είναι 2,9%, (η τιμή του Z= 7,24 για τις παραπάνω εκατοστιαίες αναλογίες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο από 1%).

Πίν.5

	Ειρωνείες	Χαρακτη-ρισμοί	Παρατηρήσεις	Απλή διαπίστωση λάθους	Θετική ενισχύσεις	Αξιολόγηση ενθαρρύνσεις
Μέτριοι καλοί	25 17,6%	-	18 12,7%	16 11,3%	8 5,6%	41 28,9%
Π.καλοί	59 12,9%	2 0,4%	58 12,7%	62 13,6%	40 8,8%	95 20,8%
Άριστοι	22 2,9%	3 0,4%	54 7,2%	110 14,6%	89 11,9%	247 32,9%

χ^2 = 90.73968, C = 0,25, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 14, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των επιμέρους αρνητικών και θετικών αξιολογήσεων και της επίδοσης του μαθητή.

Σε μια στατιστική συνάφεια δεν υπάρχει τίποτα που να καθορίζει ποια μεταβλητή είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα. Κατά τον Ιωαν.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παρασκευόπουλο[166] μια τέτοια αξιολόγηση γίνεται μόνο με λογικά κριτήρια. Έτσι στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ευνόητο ότι η κοινωνική προέλευση και η επίδοση των μαθητών αποτελούν την αιτία των αξιολογικών κρίσεων του δασκάλου και όχι το αντίθετο.

Πολλές φορές, όταν ο δείκτης συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών είναι υψηλός, είναι δυνατόν να μη υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταβλητών, αλλά η αλληλεξάρτηση να οφείλεται σε τρίτους παράγοντες. Υποθέσαμε ότι η αιτιώδης σχέση των παραπάνω συμμεταβλητών (κοινωνική προέλευση-αρνητική αξιολόγηση, επίδοση-αρνητική αξιολόγηση) μπορεί να επηρεάζεται από το τύπο του σχολείου (αγροτικό, ημιαστικό, αστικό), τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, το μάθημα, το φύλο των μαθητών ή το είδος της απάντησης (μονολεκτική- περιφραστική).

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας και με τους ίδιους δείκτες εξετάσαμε αν οι παραπάνω μεταβλητές επηρεάζουν την αρχική μας υπόθεση.

1α. Τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου επηρεάζουν την αρνητική αξιολόγηση των μαθητών που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση.

Υποθέσαμε ότι τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου επηρεάζουν την αξιολόγησή του από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι με τα πολλά χρόνια υπηρεσίας (20-30) είναι πιο αυστηροί και περισσότερο απαιτητικοί. Αντίθετα δάσκαλοι που απεφοίτησαν την εποχή του 80 και μετά (1-10 έτη υπηρεσίας), αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιείκεια τις μαθησιακές δυσκολίες και με παιδαγωγικότερο τρόπο. Αυτή την εποχή περίπου, η σύγχρονη παιδαγωγική κάνει την εμφάνισή της, η μεταρρύθμιση του 1976, που ετοιμάστηκε το 1964, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προοδευτικού συστήματος με περισσότερη

166 **Παρασκευόπουλος, Ιωαν.** όπ.π. σ.95-96.
Ευαγγελόπουλος, Σ. όπ.π. σ.185.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ευαισθησία πάνω σε κοινωνικά θέματα. Η μεταρρύθμιση αυτή είναι αποτέλεσμα θεωριών που αναφέρονται στις ίσες ευκαιρίες μάθησης, στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, στην αυτονομία και την προσωπικότητα του μαθητή, καθώς και στην κατάργηση επιλεκτικών διαδικασιών.

Στην παλιά παιδαγωγική η σχέση δασκάλου και μαθητών στηρίζεται στο λόγο, δηλ. στη μονόδρομη γλωσσική παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη και στην προσπάθεια προσαρμογής του παιδιού στην κοινωνία των μεγάλων με τον εξαναγκασμό και την πίεση. Στη νέα παιδαγωγική ως κέντρο της αγωγής έγινε η φύση των σχέσεων ανάμεσα στα συμβαλλόμενα πρόσωπα και η αμφίδρομη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή[167].

Από τους πίνακες 6 και 7 που αφορούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τους 8 και 9 που αφορούν την επίδοση διαπιστώνεται ότι η υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται. Τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου δεν παίζουν ρόλο στον τρόπο αξιολόγησης των κοινωνικά προνομιούχων και των μη προνομιούχων μαθητών, καθώς και των άριστων και των αδύνατων στην επίδοση.

---

167 **Φράγκος, Χρ.** Βασικές παιδαγωγικές θέσεις. Gutenberg 1983, σ.24-27.
Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1985, σ.81-153.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.6 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (δάσκαλοι με 0-10 χρόνια υπηρεσίας)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	93 47,2%	44 22,3%	60 30,5%	197 100%
Τεχνίτες	50 38,2%	46 35,1%	35 26,7%	131 100%
Υπάλληλοι Μ. "Εμποροι	51 27,9%	75 41%	57 31,1%	183 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	1 5,6%	12 66,7%	5 27,8%	18 100%
Σύνολο	195	177	157	529

χ^2 = 31.58645, C = 0,23, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00002

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 7 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (δάσκαλοι με 20-30 χρόνια υπηρεσίας).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο Λξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	46 45,5%	30 29,7%	25 24,8%	101 100%
Τεχνίτες	93 35,5%	87 33.2%	82 31,3%	262 100%
Υπάλληλοι Μ.έμποροι	81 21,2%	178 46,6%	123 32,2%	382 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	12 15,8%	50 65,8%	14 18,4%	76 100%
Σύνολο	232	345	244	821

χ^2 = 52.17036, C = 0,24, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Πίν.8 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (δάσκαλοι με 0-10 χρόνια υπηρεσίας).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι	35 45,5%	30 39%	12 15,6%	77 100%
Π. καλοί	87 41,8%	54 26%	67 32,2%	208 100%
Άριστοι	73 29,9%	93 38,1%	78 32%	244 100%
Σύνολο	195	177	157	529

χ^2 = 17.93076, C = 0,18, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00127

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 9 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (δάσκαλοι με 20-30 χρόνια υπηρεσίας).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολ.
Μέτριοι καλοί	24 36,9%	19 29,2%	22 33,8%	65 100%
Π.καλοί	94 37,8%	81 32,5%	74 29,7%	249 100%
Άριστοι	114 22,5%	245 48,3%	148 29,2%	507 100%
Σύνολο	232	345	244	821

χ^2 = 28.72728, C = 0,18, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00001

Στους πίνακες 6, 7 , 8 και 9 παρατηρούμε ότι η συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και την αξιολόγηση του λάθους, όπως και η συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και την αξιολόγηση τους λάθους παραμένει πολύ σημαντική και δεν επηρεάζεται από την εκπαιδευτική εμπειρία (χρόνια υπηρεσίας) του δασκάλου.

Η παραπάνω μεταβλητή (χρόνια υπηρεσίας) δεν επηρεάζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται οι ειρωνείες στους μαθητές που έχουν διαφορετική επίδοση και κοινωνική προέλευση. Και στις δύο περιπτώσεις των δασκάλων, σ' αυτούς που έχουν λίγα και σ' αυτούς που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, η συνάφεια παραμένει στατιστικά σημαντική, γεγονός που αποδεικνύει την ουδετερότητα της παραπάνου παραμέτρου στον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι αρχικές μας μεταβλητές: αξιολόγηση και κοινωνική προέλευση, αξιολόγηση και επίδοση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1β. Ο τύπος του σχολείου επηρεάζει τις αρνητικές αξιολογήσεις του δασκάλου.

Μία άλλη δευτερεύουσα μεταβλητή που εξετάσαμε είναι ο τύπος του σχολείου, αν δηλ. το σχολείο λειτουργεί σε αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή, γεγονός που αλλάζει τη σύνθεση των μαθητών στην τάξη και μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Ενδεχομένως η ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού να οδηγεί σε μια έλλειψη διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του δασκάλου ως προς τη διαχείριση του λάθους. Σ' ένα χωριό λ.χ. όπου οι μαθητές είναι λίγοι και οι πιο πολλοί παιδιά αγροτών και εργατών, ο δάσκαλος μπορεί να είναι πιο επιεικής στις κρίσεις του, να ασχολείται πιο πολύ με τους αδύνατους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υποθέσουμε ακόμη ότι στα αγροτικά σχολεία μπορεί η παρουσία μικρής ομάδας προνομιούχων μαθητών να προκαλεί την ιδιαίτερη μεταχείρισή τους από το μέρος των εκπαιδευτικών, που εμφανίζεται κυρίως ως έντονη θετική αξιολόγηση. Συνήθως σ' αυτά τα σχολεία, ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών και η κοινωνική ζωή των χωριών δημιουργούν διαφορετικές συνθήκες για τη διαπλοκή των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στα αστικά σχολεία τα παιδιά των αγροτών ή οι αδύνατοι μαθητές αντιπροσωπεύουν ένα πολύ μικρό ποσοστό στην τάξη και συνήθως γίνονται αντικείμενο της αδιαφορίας των δασκάλων ή των αρνητικών τους αξιολογήσεων, γιατί οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τους άριστους και τους κοινωνικά προνομιούχους οι οποίοι, λόγω των ικανοτήτων τους, τους διευκολύνουν πιο καλά στην διεκπεραίωση του μαθήματος. Ακόμη μέσα από αυτή την τακτική μπορεί να ενισχύεται και η τάση που υπάρχει διάχυτη στην κοινωνία να καταξιώνονται οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών τους[168].

---

168 **Μπέλλας, Θρ.** Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής... όπ.π. σ.184-189.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η σημαντικότητα της συνάφειας που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και την αρνητική αξιολόγηση του δασκάλου, λαμβάνοντας υπόψη τον τύπο του σχολείου, δείχνει ότι η αρνητική αξιολόγηση του δασκάλου και ιδιαίτερα η ειρωνική του διάθεση για τους μαθητές, που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, δεν διαφέρει σε οποιοδήποτε τύπο σχολείου και αν εργάζεται ο δάσκαλος.

Από τους πίνακες 10, 11 και 12 η συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση και την αξιολόγηση του δασκάλου, λαμβανομένου υπόψη και του τύπου του σχολείου, δεν είναι στατιστικά σημαντική εκτός από τα αγροτικά σχολεία, γεγονός που δηλώνει τη μη ουδετερότητα του παράγοντα που μετρούμε και που αποτελεί την υπόθεση 1β.

Η αρχική όμως σκέψη που μας οδήγησε στη διατύπωση της υπόθεσης δεν επαληθεύται, γιατί στα αγροτικά σχολεία αξιολογούνται οι αδύνατοι μαθητές αρνητικά, ενώ στα αστικά τις περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις τις δέχονται οι πολύ καλοί και οι άριστοι. Στα ημιαστικά σχολεία η συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση και την αξιολόγηση δεν είναι επίσης σημαντική, όπως και στα αστικά, με τη διαφορά, σύμφωνα με τις εκατοστιαίες αναλογίες, ότι οι περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις 52,4% απευθύνονται στους αδύνατους μαθητές και οι λιγότερες 32,8% στους άριστους (η διαφορά ανάμεσα σ' αυτές τις εκατοστιαίες αναλογίες είναι στατιστικά σημαντική, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, Z = 2,49).

Απεναντίας φαίνεται να επαληθεύται ως ένα βαθμό η άλλη άποψή μας ότι στα αγροτικά σχολεία η μικρή ομάδα των προνομιούχων μαθητών αντιμετωπίζεται από τους δασκάλους με ιδιαίτερο τρόπο και περισσότερο θετικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που είναι ως επί το πλείστον παιδιά αγροτών και εργατών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.10 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (αστικά σχολεία).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι-Καλοί	3 13,6%	8 36,4%	11 50%	22 100%
Π.καλοί	41 33,1%	48 38,7%	35 28,2%	124 100%
Άριστοι	68 23,1%	140 47,6%	86 29,3%	294 100%
Σ'υνολο	112	196	132	440

χ^2 = 12.00526, C = 0,16, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .01731

Πίν.11 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (ημιαστικά σχολεία)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι-καλοί	22 52,4%	14 33,3%	6 14,3%	42 100%
Π.καλοί	61 44,5%	39 28,5%	37 27%	137 100%
Άριστοι	82 32,8%	104 41,6%	64 25,6%	250 100%
Σύνολο	165	157	107	429

χ^2 = 12.00526, C = 0,16, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .01731

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τους πίνακες 10 και 11 διαπιστώνεται ότι ο τύπος του σχολείου ασκεί κάποια επίδραση, ιδιαίτερα στα αστικά και ημιαστικά σχολεία, στη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση του λάθους. Οι τιμές του χ^2 και στους δύο πίνακες είναι μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή του χ^2 σε επίπεδο σημαντικότητας 2,5%, ενώ όταν δεν συνεξετάζεται η μεταβλητή, τύπος σχολείου, η τιμή του χ^2 είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή σε επίπεδο σημαντικότητας 0,5% (βλ. Πίν. 2).

Πίν.12 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (αγροτικά σχολεία)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι-καλοί	34 43,6%	27 34,6%	17 21,8%	78 100%
Π.καλοί	79 40,3%	48 24,5%	69 35,2%	196 100%
Άριστοι	37 17,9%	94 45,4%	76 36,7%	207 100%
Σύνολο	150	169	162	481

χ^2 = 37.35899, C = 0,26, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Στα αγροτικά σχολεία η συνάφεια ανάμεσα στην αξιολόγηση του λάθους και την επίδοση των μαθητών παραμένει πολύ σημαντική και μετά την συνεξέταση του παράγοντα, τύπος σχολείου.

Όσον αφορά τις ειρωνείες στα αγροτικά σχολεία το ποσοστό είναι πιο μεγάλο για τους αδύνατους μαθητές, ενώ στα αστικά σχολεία το πιο μεγάλο ποσοστό των ειρωνειών απευθύνεται στους πολύ καλούς και τους άριστους, στα δε ημιαστικά οι πολύ καλοί και οι άριστοι δέχονται ίδιο ποσοστό ειρωνειών.

Ο τύπος του σχολείου φαίνεται λοιπόν να ασκεί κάποια επίδραση στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αρνητικές αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου και την επίδοση των μαθητών, ιδιαίτερα στα αστικά και τα ημιαστικά σχολεία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1γ. Το μάθημα επηρεάζει τις αρνητικές αξιολογήσεις του δασκάλου που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση.

Το είδος του μαθήματος είναι μια άλλη παράμετρος που υποθέσαμε ότι επηρεάζει την αρνητική αξιολόγηση του μαθητή. Συγκεκριμένα στα μαθηματικά, λόγω της φύσεως του μαθήματος, οι δυσκολίες των μαθητών είναι πιο πολλές, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει το δάσκαλο και να αξιολογεί αρνητικά όλους τους μαθητές, χωρίς να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του[169]. Από τη στατιστική επεξεργασία, διαπιστώνεται ότι το μάθημα δεν επηρεάζει την αρνητική αξιολόγηση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αυτών με χαμηλή επίδοση, ο δείκτης συνάφειας εξακολουθεί να παρουσιάζει την ίδια απόλυτη σημαντικότητα ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την αξιολόγηση, όπως και ανάμεσα στην επίδοση και την αξιολόγηση του λάθους (βλ. πιν. 13, 14, 15 και 16).

169 **Taylor Geraldine.** Be your child's natural teacher. For parents of primary school children. BenguinBooks 1987, p. 1.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πιν. 13 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (Γλώσσα).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	74 51,4%	28 19,4%	42 29,2%	144 100%
Τεχνίτες	59 33,5%	57 32,4%	60 34,1%	176 100%
Υπάλληλοι Μ. Έμποροι	72 27,6%	101 38,7%	88 33,7%	261 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	8 16,3%	28 57,1%	13 26,5%	49 100%
Σύνολο	213	214	203	630

χ^2 = 40.40525, C = 0,24, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 14 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (Μαθηματικά)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	65 42,2%	46 29,9%	43 27,9%	154 100%
Τεχνίτες	84 38,7%	76 35%	57 26,3%	217 %
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	60 19,7%	152 50%	92 30,3%	304 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	5 11,1%	34 75,6%	6 13,3%	45 100%
Σύνολο	214	308	198	720

χ^2 = 57.73183, C = 0,27, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Πίν.15 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (Γλώσσα)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι- Καλοί	16 37,2%	15 34,9%	12 27,9%	43 100%
Π.καλοί	95 40,3%	64 27,1%	77 32,6%	236 100%
Άριστοι	102 29,1%	135 38,5%	114 32,5%	351 100%
Σύνολο	213	214	203	630

χ^2 = 11.01244, C = 0,13, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .02642

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.16 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (Μαθηματικά)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	43 43,4%	34 34,3%	22 22,2%	99 100%
Π.καλοί	86 38,9%	71 32,1%	64 29%	221 100%
Άριστοι	85 21,3%	203 50,8%	112 28%	400 100%
Σύνολο	214	308	198	720

χ^2 = 36.86525, C = 0,22, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Στους παραπάνω πίνακες 13, 14, 15 και 16, παρατηρείται ότι το μάθημα, όταν συνεξετάζεται με τις μεταβλητές κοινωνική προέλευση και επίδοση, δεν επηρεάζει τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην αξιολόγηση του λάθους και την κοινωνική προέλευση των μαθητών, καθώς και αυτή που υπάρχει ανάμεσα στην αξιολόγηση του λάθους και την επίδοση των μαθητών.

1δ. Η αρνητική αξιολόγηση των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και αυτών με χαμηλή σχολική επίδοση επηρεάζεται από το φύλο τους.

Υποθέσαμε ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει την αρνητική αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος σε μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και σ' αυτούς που είναι χαμηλής σχολικής επίδοσης, όταν οι απαντήσεις τους θεωρούνται λανθασμένες. Συνήθως, όπως φαίνεται από έρευνες που προαναφέραμε, το φύλο επηρεάζει τις προσδοκίες του δασκάλου[170]. Τα κορίτσια είναι από τη φύση τους πιο επιμελή από τα

[170] **Baudelot, Ch - Establet, R.** Garcons et filles devant l'evaluation. Education et Formations 27/28, Αυγ. 1991, σ.49-66.

Monteil, J.M.(1988/89) όπ.π. βλ. κεφ. "Οι προσδοκίες του δασκάλου και ο ρόλος τους στην αξιολόγηση".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αγόρια, κερδίζουν τη συμπάθεια των δασκάλων τους, καθώς και τις επιεικείς κρίσεις τους.

Στο δικό μας ερευνητικό δείγμα, το φύλο δεν επηρεάζει καθόλου τη σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή στην αξιολόγηση του λάθους, σε σχέση με την επίδοση και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την αξιολόγηση, όπως και ανάμεσα στην επίδοση και την αξιολόγηση παραμένει απόλυτος και μετά από τη θεώρηση της μεταβλητής του φύλου (βλ. πιν. 17, 18, 19 και 20).

Πίν. 17 Κοινωνική προέλευση τών μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (αγόρια)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	68 48,9%	35 25,2%	36 25,9%	139 100%
Τεχνίτες	80 38,1%	58 27,6%	72 34,3%	210 100%
Υπάλληλοι Μ. Έμποροι	82 24,3%	156 46,3%	99 29,4%	337 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	6 11,3%	38 71,7%	9 17%	53 100%
Σύνολο	236	287	216	739

χ^2 = 66.33084, C = 0,29, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Fijalkow, J.(1986) όπ.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 18 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (κορίτσια)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	71 44,7%	39 24,5%	49 30,8%	159 100%
Τεχνίτες	63 34,4%	75 41%	45 24,6%	183 100%
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	50 21,9%	97 42,5%	81 35,5%	228 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	7 17,1%	24 58,5%	10 24,4%	41 100%
Σύνολο	191	235	185	611

χ^2 = 36.82719, C = 0,23, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Πίν. 19 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (αγόρια)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	39 40,6%	32 33,3%	25 26%	96 100%
Π.καλοί	98 38,1%	82 31,9%	77 30%	257 100%
Άριστοι	99 25,6%	173 44,8%	114 29,5%	386 100%
Σύνολο	236	287	216	739

χ^2 =18.01542, C = 0,15, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00123

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 20 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (κορίτσια)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	20 43,5%	17 37%	9 19,6%	46 100%
Π.καλοί	83 41,5%	53 26,5%	64 32%	200 100%
Άριστοι	88 24,1%	165 45,2%	112 30,7%	365 100%
Σύνολο	191	235	185	611

χ^2 = 28.61796, C = 0,21, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00001

Στους παραπάνω πίνακες 17, 18, 19 και 20, παρατηρείται ότι η σημαντική συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές κοινωνική προέλευση και αξιολόγηση του λάθους, καθώς και ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση του λάθους, δεν επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών, όταν αυτή η μεταβλητή συνεξετάζεται με τις μεταβλητές, κοινωνική προέλευση και επίδοση.

1ε. Η αρνητική αξιολόγηση του λάθους επηρεάζεται από τη μορφή της απάντησης (μονολεκτική - περιφραστική)

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες (τύπος σχολείου, μάθημα, έτη υπηρεσίας δασκάλου, φύλο) που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αιτιώδη αλληλεπίδραση των αρχικών μας παραμέτρων (κοινωνική προέλευση - επίδοση και αρνητική αξιολόγηση), υποθέσαμε ακόμη ότι και το είδος της ερώτησης και κατά συνέπεια της απάντησης θα είχε κάποια επίδραση στην αρνητική αξιολόγηση του λάθους. Οι μονολεκτικές απαντήσεις επισύρουν πιο εύκολα τις αρνητικές αξιολογήσεις και παρατηρήσεις του δασκάλου και πολύ περισσότερο τις ειρωνείες και τους χαρακτηρισμούς από τις περιφραστικές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απαντήσεις, οι οποίες θέλουν κάποιο χρόνο να ελεγχθούν και να σχολιαστούν.

Με βάση τα δεδομένα μας η παραπάνω υπόθεση δεν επαληθεύεται. Και στην περίπτωση των μονολεκτικών απαντήσεων και σ' αυτήν των περιφραστικών, οι πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις απευθύνονται στους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Το ίδιο παρατηρείται και στη σχέση των περιφραστικών απαντήσεων με την αξιολόγηση του λάθους των μαθητών που έχουν υψηλή επίδοση, εκτός από την περίπτωση των μονολεκτικών λαθών, όπου οι πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις απευθύνονται στους πολύ καλούς και τους άριστους και οι περισσότερες θετικές στους μέτριους και τους καλούς μαθητές. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι αυτή η μεμονωμένη αλληλεπίδραση οφείλεται σε τυχαία σύμπτωση (βλ. πιν. 21, 22, 23 και 24).

Πίν. 21 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (μονολεκτικές απαντήσεις).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	26 53,1%	9 18,4%	14 28,6%	49 100%
Τεχνίτες	29 39,2%	14 18,9%	31 41,9%	74 100%
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	25 23,6%	26 24,5%	55 51,9%	106 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	5 35,7%	5 35,7%	4 28,6%	14 100%
Σύνολο	85	54	104	243

χ^2 = 16.02250, C = 0,24, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .01363

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.22 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (περιφραστικές απαντήσεις)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	113 45,4%	65 26,1%	71 28,5%	249 100%
Τεχνίτες	114 35,7%	119 37,3%	86 27%	319 100%
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	107 23,3%	227 49,5%	125 27,2%	459 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	8 10%	57 71,3%	15 18,8%	80 100%
Σύνολο	342	468	297	1107

χ^2 = 80.17429, C = 0,25, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Πίν. 23 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (μονολεκτικές απαντήσεις)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	10 34,5%	8 27,6%	11 37,9%	29 100%
Π.καλοί	33 40,2%	18 22%	31 37,8%	82 100%
Άριστοι	42 31,8%	28 21,2%	62 47%	132 100%
Σύνολο	85	54	104	243

χ^2 = 2.64258, C = 0,10, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .61930

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι η τιμή του χ^2 είναι μικρότερη από την κρίσιμη τιμή του χ^2 (7.78) σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, γεγονός που δείχνει ότι η συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση του λάθους επηρεάζεται από το είδος της απάντησης και ιδιαίτερα στην περίπτωση των μονολεκτικών απαντήσεων.

Πίν.24 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (περιφραστικές απαντήσεις)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	49 43,4%	41 36,3%	23 20,4%	113 100%
Π.καλοί	148 39,5%	117 31,2%	110 29,3%	375 100%
Άριστοι	145 23,4%	310 50,1%	164 26,5%	619 100%
Σύνολο	342	468	297	1107

χ^2 = 49.21358, C = 0,20, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Στοις πίνακες 21, 22 και 24, το είδος της απάντησης δεν επηρεάζει τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την αξιολόγηση του λάθους, καθώς και αυτήν που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση και την αξιολόγηση του λάθους.

2. Κοινωνική προέλευση, επίδοση του μαθητή και θετική αξιολόγηση

Μία άλλη μορφή αντίδρασης που παρουσιάζει ο δάσκαλος στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών είναι η θετική αξιολόγηση του λάθους. Πρόκειται για τους επαίνους και τις ενθαρρύνσεις που κάνει ο δάσκαλος για την προσπάθεια που έγινε, τις ενισχύσεις και τις συμπληρωματικές εξηγήσεις που δίνει για την αναζήτηση της σωστής απάντησης. Η δεύτερη βασική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υπόθεση που θέσαμε σε έλεγχο και που αφορά τη θετική αξιολόγηση είναι η εξής:

Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τα λάθη των μαθητών που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και αυτών που είναι πολύ καλοί και άριστοι στην επίδοση.

Τα παιδιά των ανώτερων υπαλλήλων και των ελεύθερων επαγγελματιών, καθώς και οι άριστοι μαθητές, όταν απαντούν λάθος δεν δέχονται τόσες παρατηρήσεις, επιπλήξεις και ειρωνείες, όπως οι υπόλοιποι μαθητές, αλλά συγκεντρώνουν περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον του δασκάλου, ενισχύονται και καθοδηγούνται για να βρούν τη σωστή απάντηση. Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ερώτηση, δίνει το χρόνο στο μαθητή να σκεφτεί, τον ενθαρρύνει με επαίνους για την προσπάθεια, του κάνει βοηθητικές ερωτήσεις, γιατί είναι σίγουρος ότι αυτοί οι μαθητές δεν κάνουν ή δεν πρέπει να κάνουν λάθη. Πιστεύει ότι αξίζει να προσφέρει τη βοήθειά του, γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν τα προσόντα να μάθουν ή ότι τα λάθη τους οφείλονται απλά σε κάποια επιπολαιότητα, διαφορετικά διαψεύδεται και η αρχική αξιολογική τοποθέτησή του να τους βαθμολογεί λ. χ. με άριστα. Τα λάθη αυτών των μαθητών δεν αποτελούν δυσλειτουργία στη μάθηση και αυτοί που τα διαπράττουν δεν είναι ένοχοι[171].

Η παραπάνω υπόθεσή μας επαληθεύεται από τους πίνακες 1 και 2, όπου διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στους παράγοντες κοινωνική προέλευση - επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση

---

171 **Αβδαλή, Αθ.** Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Αθήνα 1989, σ. 182-187.
Ευσταθόπουλος, Βαγ. Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 25, 1985.
Bonboir Anna. La pedagogie corrective. P.U.F. 1970, p.15-20.
Παπακωνσταντίνου, Π. Αξιολόγηση (Μαθητών-Εκπαιδευτικών) και κοινωνική δυναμική. Εκπ. Κοινότητα, Τευχ. 1, 1989.
Λίλιαν Λύρσα. Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο. Μετ. Περ. Κωστέα. Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976, π.15-20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του δασκάλου. Τα παιδιά των ελεύθερων και πλούσιων επαγγελματιών και αυτά που είναι άριστοι μαθητές δέχονται τις πιο πολλές ενισχύσεις και θετικές αξιολογήσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Στην περίπτωση της επίδοσης, όπως φαίνεται από τις εκατοστιαίες αναλογίες, οι θετικές αξιολογήσεις είναι σε ίδια περίπου ποσοστά για τους αδύνατους και τους π. καλούς μαθητές, με τη διαφορά ότι τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μεγαλύτερα για τους άριστους.

Ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζει τις θετικές αξιολογήσεις, οι οποίες σ' όλες τις περιπτώσεις των σχολείων είναι πιο πολλές για τους κοινωνικά προνομιούχους. Απεναντίας φαίνεται ότι ο τύπος του σχολείου επηρεάζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και τη θετική αξιολόγηση. Από τους πίνακες 10, 11 και 12 διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια μόνο στα αγροτικά σχολεία και όχι στα ημιαστικά και τα αστικά. Παρ' όλα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών αξιολογήσεων εξακολουθεί να ανήκει στους άριστους.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες "μέτριοι-καλοί" καί "π. καλοί" δεν συμφωνεί απόλυτα με το πνεύμα της υπόθεσης, όπου οι πολύ καλοί θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερο ποσοστό θετικής αξιολόγησης. Στα αστικά και στα ημιαστικά σχολεία η θετική αξιολόγηση είναι αντίστοιχα δέκα και πέντε περισσότερες ποσοστιαίες μονάδες στους μαθητές με χαμηλή επίδοση από ότι είναι στους άριστους και τους π. καλούς. Η διαφορά αυτή μπορεί να θεωρηθεί συμπτωματική.

Όπως στις αρνητικές αξιολογήσεις έτσι και στις θετικές το φύλο δεν ασκεί καμιά επίδραση στον τρόπο αξιολόγησης του δασκάλου. Επίσης τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου δεν επηρεάζουν τη θετική αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Το ίδιο συμβαίνει και με την επίδοση, τα λάθη των άριστων αντιμετωπίζονται πιο θετικά, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση των νεαρών δασκάλων η θετική αντιμετώπιση των αδύνατων μαθητών είναι στα ίδια περίπου ποσοστά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

με τους άριστους (βλ. πίνακες 8 και 9). Το είδος της απάντησης (μονολεκτική-περιφραστική) και το μάθημα (γλώσσα-μαθηματικά) δεν επηρεάζουν επίσης τις θετικές αξιολογήσεις του δασκάλου.

Συμπέρασμα: Από τις πρώτες βασικές υποθέσεις της έρευνας βγαίνουν τα εξής συμπεράσματα:

α. Ο δάσκαλος απευθύνει πιο πολλές ειρωνείες και χαρακτηρισμούς στα λάθη των μαθητών που δεν είναι κοινωνικά προνομιούχοι και αυτών που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

β. Ο δάσκαλος αξιολογεί θετικά τα λάθη των μαθητών που είναι κοινωνικά προνομιούχοι και έχουν υψηλή επίδοση στο σχολείο.

γ. Ο τύπος του σχολείου, τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, το μάθημα, το φύλο των μαθητών, το είδος της απάντησης δεν επηρεάζουν σημαντικά τις παραπάνω μεταβλητές.

3. Κοινωνική προέλευση και επίδοση των μαθητών - Απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης

Υπάρχουν περιπτώσεις που ο δάσκαλος δεν κάνει καμιά αξιολογική κρίση στα λάθη των μαθητών, αγνοεί τη λανθασμένη απάντηση και δίνει το λόγο σ' άλλο μαθητή για να βρεθεί η σωστή απάντηση ή ο ίδιος δίνει την αναμενόμενη απάντηση. Στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την αξιολόγηση θετική ή αρνητική, γιατί δεν υπάρχουν λεκτικοί χαρακτηρισμοί επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας της απάντησης που δεν χαρακτηρίζεται σωστή. Η αδιαφορία βέβαια του δασκάλου για τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών αποτελεί μέρος της διαδικασίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης και είναι ένας τρόπος διαχείρισης του λάθους.

Σ' αυτή την περίπτωση ο μαθητής δεν απογοητεύεται από διάφορους χαρακτηρισμούς και ετικέτες, αλλά και δεν ενθαρρύνεται για να σκεφθεί

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λογικά. Οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται με τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών, δεν ενδιαφέρονται για τα λάθη τους και δεν φροντίζουν με εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες να τους βοηθήσουν[172]. Με άλλα λόγια ο μαθητής αξιολογείται έμμεσα αρνητικά, αφού επιβεβαιώνεται η αδυναμία του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και ενισχύεται η αρνητική αυτοαντίληψη. Η σχετική με τα παραπάνω υπόθεση που προσπαθήσαμε να εξετάσουμε έχει σχέση με την ειδικότερη στάση του δασκάλου προς τους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση.

Ο δάσκαλος αγνοεί περισσότερο τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών με χαμηλή επίδοση και αυτών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών που έχουν υψηλή επίδοση και αυτών που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα .

Έχοντας υπόψη τους αρχικούς πίνακες 1 και 2, που δείχνουν τη συνάφεια ανάμεσα στην αξιολόγηση του λάθους και την κοινωνική προέλευση, καθώς και ανάμεσα στην αξιολόγηση και την επίδοση του μαθητή, παρατηρούμε ότι για τις παραπάνω μεταβλητές αυτή η συνάφεια είναι σημαντική. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στην απουσία αξιολογικής κρίσης από το δάσκαλο για τα λάθη των μαθητών και την κοινωνική προέλευσή τους, η διαφορά που παρατηρείται στις εκατοστιαίες αναλογίες δεν είναι σημαντική. Σύμφωνα με αυτές τις αναλογίες οι πιο πολλές περιπτώσεις αδιαφορίας συνδέονται με την κατηγορία των υπαλλήλων (31,9%), επακολουθεί η κατηγορία των τεχνιτών (29,8%), των αγροτών (28,5%) και τελευταία η κατηγορία των ελεύθερων επαγγελματιών

172 **Βαρνάβα - Σκούρα Τζέλα.** Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης. Εκδ. Παπαζήση, σ. 112-122.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Εκδ. Herder, Λεξικό, σ. 617, 635-38.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987, σ.14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

με τα πιο λίγα ποσοστά αδιαφορίας του δασκάλου προς το μαθητή (20,2%). Η τιμή του Z για τις εκατοστιαίες αναλογίες που αφορούν τους αγρότες και τους ,υπαλλήλους δεν είναι σημαντική: Z = -1,03, όπως και για την καπηγορία των ελεύθερων επαγγελματιών και των αγροτών: Z = 1,59. Το ίδιο παρατηρείται και με την επίδοση του μαθητή, οι ποσοστιαίες αναλογίες είνδι περισσότερες για τους μαθητές με υψηλή επίδοση (30,1%) από ότι για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (23,9%), η τιμή του Z δεν είναι επίσης σημαντική, Z = -1,51.

Οσον αφορά τον τύπο του σχολείου η αδιαφορία του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση, αντίθετα επηρεάζεται από την επίδοσή τους (βλ. πίν. 10, 11 και 12). Στα αστικά σχολεία οι δάσκαλοι αδιαφορούν πολύ περισσότερο για τους αδύνατους μαθητές από ό,τι για τους πολύ καλούς και τους άριστους, αυτή η διαφορά, τιμή του Z = 2,04, είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας διπλής κατεύθυνσης 5% (βλ. Παρασκευόπουλος, Ι. Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς... όπ.π. σ. 226). Στα ημιαστικά σχολεία η παραπάνω διαφορά δεν είναι σημαντική, τιμή του Z = -1,59, ενώ για τα αγροτικά σχολεία η τιμή του Z = -2,40 είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, με τη διαφορά ότι οι ποσοστιαίες αναλογίες είναι περισσότερες στους πολύ καλούς μαθητές (36,7%) από ότι στους μαθητές με χαμηλή επίδοση (21,8%). Έτσι η αρχική μας υπόθεση ότι οι δάσκαλοι αγνοούν περισσότερο τις απαντήσεις των μαθητών με χαμηλή επίδοση επαληθεύεται μόνο στα αστικά σχολεία.

Τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, όπως φαίνεται από τους πίνακες 6 και 7 δεν επηρεάζουν επίσης το δάσκαλο, όταν αγνοεί τα λάθη των μαθητών που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση. Το ίδιο συμβαίνει σχεδόν και με την επίδοση των μαθητών (βλ. πίν. 8 και 9). Παρατηρώντας τις εκατοστιαίες αναλογίες διαπιστώνουμε μια διαφορά στους δασκάλους που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και που αγνοούν περισσότερο τα λάθη των μαθητών με χαμηλή επίδοση (η διαφορά ανάμεσα στους μέτριους και τους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

άριστους μαθητές είναι τέσσερις ποσοστιαίες μονάδες, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική, Z = 0,77).

Η παραπάνω σχέση των μεταβλητών (απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης του λάθους και κοινωνική προέλευση - επίδοση των μαθητών) δεν επηρεάζεται επίσης από το μάθημα, το φύλο των μαθητών και το είδος της απάντησης.

4. Κοινωνική προέλευση και επίδοση των μαθητών - Σύνολο ερωτήσεων

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των μορφών αξιολόγησης του λάθους των μαθητών που διαφέρουν στην κοινωνική προέλευση και την επίδοση, καθώς και όλων εκείνων των παραμέτρων που επηρεάζουν την παραπάνω σχέση, θεωρήσαμε απαραίτητο να ερευνήσουμε τη γενικότερη μορφή επικοινωνίας του δασκάλου με τους μαθητές που έχουν χαμηλή ή υψηλή επίδοση, καθώς και μ' αυτούς που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση, μέσα από τις ερωτήσεις που τους υποβάλλονται. Η κατανομή των ερωτήσεων συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία μάθησης, το ρόλο του λάθους στη μάθηση, τη λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές[173]. Έτσι θέσαμε υπό έλεγχο την ακόλουθη ερώτηση:

Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές με υψηλή επίδοση και τους κοινωνικά προνομιούχους είναι άραγε περισσότερες από τις ερωτήσεις που απευθύνονται στους υπόλοιπους μαθητές;

---

173 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Εκδ. Σύγχρονης εκπαίδευσης, Αθήνα 1992, σ.128-134.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις. Τα Εκπαιδευτικά, 9, 1982.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Σύγχρονη εκπαίδευση 25, 1985.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι δάσκαλοι περιορίζουν συχνά τη συζήτηση ανάμεσα στους πολύ καλούς και άριστους μαθητές και σ' εκείνους που έχουν υψηλή κοινωνική θέση, αγνοώντας τους υπόλοιπους. Αυτό μπορεί να γίνεται είτε γιατί θέλουν να εξοικονομήσουν χρόνο και να βγάλουν τη διδακτέα ύλη με τους "έξυπνους" της τάξης, είτε γιατί δεν θέλουν να ασχοληθούν με τα λάθη και τις μαθησιακές δυσκολίες των αδύνατων μαθητών[174].

Οι άριστοι μαθητές, καθώς και αυτοί που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι οι πιο δραστήριοι στην τάξη, ο δάσκαλος τους προσέχει περισσότερο, με αποτέλεσμα ένα μέρος των μη προνομιούχων μαθητών να μη συμμετέχει καθόλου ή πολύ λίγο στη συζήτηση. Στους παρακάτω στατιστικούς πίνακες 25 και 26, ο δείκτης χ^2 δείχνει ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστική συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος και τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και αυτούς που έχουν διαφορετική επίδοση στο σχολείο.

---

174 **Μπέλλας, Θρ.** *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής* όπ.π.σ. 450-457.
Αβδαλή, Αθ. Οι βαθμοί... όπ.π. σ. 183-187.
Καΐλα, Μ. Η παιδαγωγική σχέση: Μια "Μαιευτική του Συνομιλητή". Νεοελ.Παιδεία 8, 87, σ. 111-121.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 25 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Ερωτήσεις 31-100	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	97 94,2%	6 5,8%	-	103 100%
Τεχνίτες	151 94,4%	9 5,6%	-	160 100%
Υπάλληλοι Μ. έμποροι	182 91,9%	15 7,6%	1 0,5%	198 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	24 92,3%	2 7,7%	-	26 100%
Σύνολο	454	32	1	487

χ^2 = 2.18987, C = 0,06, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .90143

Πίν. 26 Επίδοση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Ερωτήσεις 31-100	Σύνολο ερωτήσεων
Μέτριοι καλοί	49 100%	-	-	49 100%
Π.καλοί	149 92%	13 8%	-	162 100%
Άριστοι	256 92,8%	19 6,9%	1 0,4%	276 100%
Σύνολο	454	32	1	487

χ^2 = 4.82151, C = 0,09, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .30611

Στοιχς παραπάνω πίνακες 25 και 26, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος, καθώς και ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και τον αριθμό των ερωτήσεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Για τη στατιστική ανάλυση ταξινομήσαμε τις ερωτήσεις σε τρείς κατηγορίες από (1-15), (16-30) και (31-100). Όσον αφορά την πρώτη ομάδα, όλοι οι μαθητές έχουν δεχθεί τα ίδια περίπου ποσοστά σε οποιαδήποτε κοινωνική κατηγορία και αν ανήκουν. Σχετικά με τις πολλές ερωτήσεις (περισσότερες από 15) οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα δέχονται περίπου 2% περισσότερες ερωτήσεις από τους υπόλοιπους (πίν. 25), σ' αυτή την περίπτωση ο δείκτης Z = 0,36 δεν δείχνει επίσης σημαντική διαφορά ανάμεσα στις εκατοστιαίες αναλογίες. Το ίδιο σχεδόν παρατηρείται και στη σχέση που έχει η επίδοση των μαθητών με το σύνολο των ερωτήσεων, οι π. καλοί και οι άριστοι δέχονται 6-8% περισσότερες ερωτήσεις (πιν. 26), (βλ. επίσης διαγράμματα 5 και 6 του παραρτήματος).

Η παραπάνω υπόθεσή μας, όπως φαίνεται από τους πίνακες 25 και 26, δεν επαληθεύεται στατιστικά. Επίσης, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, το μάθημα, τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, το φύλο των μαθητών, όπως και ο τύπος του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο δάσκαλος δεν επηρεάζουν τον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, καθώς και σ' αυτούς που έχουν διαφορετική επίδοση (βλ. πιν. 27, 28 , 29, 30, 31 και 32).

Από τις εκατοστιαίες αναλογίες διαπιστώνεται όμως ότι οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές στα αγροτικά και ημιαστικά σχολεία δέχονται ένα ποσοστό ερωτήσεων μεγαλύτερο από τους υπόλοιπους μαθητές για την κατηγορία των ερωτήσεων (16-30). Αντίθετα στα ίδια σχολεία οι προερχόμενοι από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δέχονται περισσότερες ερωτήσεις στην περίπτωση των ερωτήσεων (1-15). Στα αστικά σχολεία οι παραπάνω διαφοροποιήσεις συμβαίνουν ακριβώς αντίθετα: οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές δέχονται περισσότερες ερωτήσεις στην περίπτωση της κατηγορίας (1-15) ερωτήσεις και λιγότερες στην κατηγορία (15-30). Αυτές όμως οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, η τιμή του Z για τις ποσοστιαίες αναλογίες ανάμεσα στην κατηγορία των εργατών και των ελεύθερων επαγγελματιών, είναι Z = -1.19.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 27 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (αστικά σχολεία)

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	15 93,8%	1 6,3%	16 100%
Τεχνίτες	54 98,2%	1 1,8%	55 100%
Υπάλληλοι *Μ.έμποροι*	114 99,1%	1 0,9%	115 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	22 100%	-	- 100%
Σύνολο	205	3	208

χ^2 = 3.24362, C = 0,12, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 3, Επίπεδο σημαντικότητας = .35557

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 28 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (ημαστικά σχολεία)

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	36 100%	-	36 100%
Τεχνίτες	65 95,6%	3 4,4%	68 100%
Υπάλληλοι Μ.έμποροι	41 93,2%	3 6,8%	44 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
Σύνολο	144	7	151

χ^2 =7.82039, C = 0,22, DF(βαθμοί ελευθερίας) =3, Επίπεδο σημαντικότητας = .04987

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 29 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (αγροτικά σχολεία).

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Ερωτήσεις 31-100	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	46 90,2%	5 9,8%	-	51 100%
Τεχνίτες	32 86,5%	5 13,5%	-	37 100%
Υπάλληλοι Μ.έμποροι	27 69,2%	11 28,2%	1 2,6%	39 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	-	1 100%	-	1 100%
Σύνολο	105	22	1	128

χ^2 = 13.03807, C = 0,30, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .04244

Από τους πίνακες 27, 28 και 29 διαπιστώνεται ότι ο τύπος του σχολείου (ημιαστικά, αγροτικά σχολεία) ασκεί κάποια επίδραση στο τρόπο που αλληλεπιδρούν οι μεταβλητές: κοινωνική προέλευση των μαθητών και αριθμός ερωτήσεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.30 Επίδοση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (αστικά σχολεία)

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Σύνολο ερωτήσεων
Μέτριοι καλοί	8 100%	-	8 100%
Π.καλοί	56 100%	-	56 100%
Άριστοι	141 97,9%	3 2,1%	144 100%
Σύνολο	205	3	208

χ^2 =1.35285, C = 0,08, DF(βαθμοί ελευθερίας) =2, Επίπεδο σημαντικότητας = .50843

Πίν. 31 Επίδοση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (ημιαστικά σχολεία)

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Σύνολο ερωτήσεων
Μέτριοι καλοί	18 100%	-	18 100%
Π.καλοί	47 97,9%	1 2,1%	48 100%
Άριστοι	79 92,9%	6 7,1%	85 100%
Σύνολο	144	7	151

χ^2 = 2.71123, C = 0,13, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .25779

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 32 **Επίδοση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων** (αγροτικά σχολεία)

	Ερωτήσεις 1-15	Ερωτήσεις 16-30	Ερωτήσεις 31-50	Σύνολο ερωτήσεων
Μέτριοι καλοί	23 100%	-	-	23 100%
Π.καλοί	46 79,3%	12 20,7%	-	58 100%
Άριστοι	36 76,6%	10 21,3%	1 2,1%	47 100%
Σύνολο	105	22	1	128

χ^2 = 7.67456, C = 0,23, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .10425

Στους πίνακες 30, 31 και 32 παρατηρείται ότι ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζει τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και τον αριθμό ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος.

5. Κοινωνική προέλευση και επίδοση των μαθητών - Ερωτήσεις με ανάθεση.

Στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε όσον το δυνατόν περισσότερους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάζουν την αρνητική αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων, υποθέσαμε ότι:

Οι μη προνομιούχοι κοινωνικά μαθητές, καθώς και αυτοί που έχουν χαμηλή επίδοση δεν ζητούν συνήθως το λόγο για να απαντήσουν, αλλά τους επιβάλλεται από το δάσκαλο με στόχο την αρνητική αξιολόγηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τους πίνακες 33 και 34 διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των ερωτήσεων που απευθύνει ο δάσκαλος στους μαθητές και την κοινωνική προέλευση και την επίδοσή τους,, όταν δεν ζητούν το λόγο για να απαντήσουν. Παρατηρείται βέβαια κάποια διαφορά στις εκατοστιαίες αναλογίες, που αφορούν τους προνομιούχους και τους μη προνομιούχους μαθητές, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική (Z = 0,19), Επομένως η υπόθεσή μας, ότι υποβάλλονται ερωτήσεις στους μη προνομιούχους κοινωνικά μαθητές και σ' αυτούς με χαμηλή επίδοση, χωρίς να το επιθυμούν, προκειμένου να αξιολογηθούν αρνητικά, δεν επαληθεύεται.

Πίν.33 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο ερωτήσεων (ο δάσκαλος ρωτά χωρίς οι μαθητές να ζητούν το λόγο).

	Ερωτήσεις 1-6	Ερωτήσεις 7-20	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	110 89,4%	13 10,6%	123 100%
Τεχνίτες	193 97%	6 3%	199 100%
Υπάλληλοι Μ.έμποροι	217 92,7%	17 7,3%	234 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	29 90,6%	3 9,4%	32 100%
Σύνολο	549	39	588

χ^2 = 7.82282, C = 0,11, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 3, Επίπεδο σημαντικότητας = .04982

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 34 Επίδοση των μαθητών και ερωτήσεις (ο δάσκαλος ρωτά, χωρίς οι μαθητές να ζητούν το λόγο).

	Ερωτήσεις 1-6	Ερωτήσεις 70-20	Σύνολο ερωτήσεων
Μέτριοι καλοί	64 95,5%	3 4,5%	67 100%
Π.καλοί	183 90,6%	19 9,4%	202 100%
Άριστοι	302 94,7%	17 5,3%	319 100%
Σύνολο	549	39	588

χ^2 = 3.88647, C = 0,08, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .14324

Οι πίνακες 33 και 34 δείχνουν ότι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τον αριθμό των ερωτήσεων, καθώς και αυτή που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και τον αριθμό των ερωτήσεων, δεν επηρεάζονται από την επιθυμία ή όχι των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους υποβάλλει ο δάσκαλος.

Από το στατιστικό πίνακα 35 που δείχνει τη συνάφεια ανάμεσα στην αξιολόγηση και τα λάθη (έχει γίνει κατηγοριοποίηση των λανθασμένων απαντήσεων σε εκείνες που οι μαθητές ζήτησαν το λόγο για να απαντήσουν και σε εκείνες που δεν ζήτησαν το λόγο και δεν είχαν καμιά επιθυμία για να απαντήσουν), φαίνεται ότι η υπόθεσή μας για περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις στους μαθητές που δεν ήθελαν να απαντήσουν δεν επαληθεύται (βλ. διάγραμμα 7 του παραρτήματος).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 35 Αξιολόγηση και λάθη

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Οι μαθητές ζητούν το λόγο	238 33,1%	273 38%	208 28,9%	719 100%
Οι μαθητές δεν ζητούν το λόγο	189 30%	249 39,5%	193 30,6%	631 100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 1.55782, C = 0,03, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .45891

Εξετάζοντας τις εκατοστιαίες αναλογίες του πίνακα 36, που αφορούν τις επιμέρους αρνητικές αξιολογήσεις, παρατηρούμε ότι οι μαθητές που δεν ζητούν το λόγο να απαντήσουν δέχονται περισσότερες ειρωνείες, χαρακτηρισμούς και παρατηρήσεις απ' αυτούς που επιθυμούν να απαντήσουν. Η διαφορά ανάμεσα στις εκατοστιαίες αναλογίες που αφορούν τις ειρωνείες είναι σημαντική, Z = -2,07, όπως και σ' αυτές που αφορούν τις παρατηρήσεις, Z = -3,41, ενώ η διαφορά στις εκατοστιαίες αναλογίες που αναφέρονται στους χαρακτηρισμούς δεν είναι στατιστικά σημαντική, Z = -1,66.

Πίν.36 Αρνητική αξιολόγηση και λάθη

	Ειρωνείες	Χαρακτηρισμοί	Παρατηρήσεις	Απλή διαπίστωση του λάθους
Οι μαθητές ζητούν το λόγο	47 6,5%	1 0,1%	51 7,1%	140 19,5%
Οι μαθητές δεν ζητούν το λόγο	59 9,4%	4 0,6%	79 12,5%	48 7,6%
Σύνολο	106	5	130	188

(Οι εκατοστιαίες αναλογίες έγιναν επί του συνόλου των αξιολογήσεων που είναι 719 για αυτούς που ζητούν το λόγο για να απαντήσουν και 631 για τους άλλους).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τους πίνακες 35 και 36 διαπιστώνεται ότι η αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών δεν επηρεάζεται από την επιθυμία ή όχι των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου.

Επίσης η αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και αυτών που έχουν χαμηλή επίδοση, δεν επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παίρνουν το λόγο για να απαντήσουν (σηκώνουν ή όχι το χέρι), (βλ. πίν. 37, 38, 39 και 40).

Πίν. 37 Κοινωνική προέλευση των μαθητών - αξιολόγηση του λάθους (οι μαθητές ζητούν το λόγο να απαντήσουν)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο ερωτήσεων
Εργάτες αγρότες	76 48,1%	34 21,5%	48 30,4%	158 100%
Τεχνίτες	72 38,7%	63 33,9%	51 27,4%	186 100%
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	80 25,8%	134 43,2%	96 31%	310 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	10 15,4%	42 64,6%	13 20%	65 100%
Σύνολο	238	273	208	719

χ^2 = 52.64681, C = 0,26, DF(βαθμοί ελευθερίας) =6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 38 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους (οι μαθητές δεν ζητούν το λόγο να απαντήσουν)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες αγρότες	63 45%	40 28,6%	37 26,4%	140 100%
Τεχνίτες	71 34,3%	70 33,8%	66 31,9%	207 100%
Υπάλληλοι Μ.Έμποροι	52 20,4%	119 46,7%	84 32,9%	255 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	3 10,3%	20 69%	6 20,7%	29 100%
Σύνολο	189	249	193	631

χ^2 = 41.32023, C = 0,24, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 6, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Πίν. 39 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους
(οι μαθητές ζητούν το λόγο να απαντήσουν).

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	23 47,9%	12 25%	13 27,1%	48 100%
Π.καλοί	94 42,3%	65 29,3%	63 28,4%	222 100%
Άριστοι	121 26,9%	196 43,7%	132 29,4%	449 100%
Σύνολο	238	273	208	719

χ^2 = 24.51992, C = 0,18, DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.40 Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους
(οι μαθητές δεν ζητούν το λόγο να απαντήσουν)

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μέτριοι καλοί	36 38,3%	37 39,4%	21 22,3%	94 100%
Π.καλοί	87 37%	70 29,8%	78 33,2%	235 100%
Άριστοι	66 21,9%	142 47%	94 31,1%	302 100%
Σύνολο	189	249	193	631

χ^2 = 25.30409, C = 0,19 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00004

Από τους παραπάνω πίνακες 37, 38, 39 και 40 διαπιστώνεται ότι η σημαντική συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τον τρόπο αξιολόγησης του λάθους, καθώς και ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση τους λάθους, δεν επηρεάζεται από την επιθυμία ή όχι των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου.

6. Κοινωνική προέλευση και επίδοση των μαθητών - Σύνολο λαθών

Εκτός από την αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων, μέσα από τα δεδομένα μας προσπαθήσαμε να βρούμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ποσότητα των λανθασμένων απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές και την κοινωνική προέλευση και την επίδοσή τους. Έτσι θέσαμε σε έλεγχο την εξής υπόθεση:

Τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και αυτά που έχουν χαμηλή επίδοση κάνουν τα περισσότερα λάθη(για τη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συσχέτιση κοινωνικής προέλευσης και επίδοσης βλ. στο τέλος του κεφαλαίου σχετικούς πίνακες 53 και 54).

Από τους πίνακες 41 και 42, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την επίδοση των μαθητών και στον αριθμό των προφορικών λανθασμένων απαντήσεών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η υπόθεσή μας επαληθεύται για την περίπτωση των μαθητών με χαμηλή επίδοση και των μη προνομιούχων κοινωνικά, που δεν επιθυμούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου, αλλά τους επιβάλλεται από το δάσκαλο. Έτσι οι άριστοι και οι προνομιούχοι κοινωνικά μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη, όταν ζητούν το λόγο και επιθυμούν να απαντήσουν, απεναντίας οι αδύνατοι και οι μη προνομιούχοι κάνουν περισσότερα λάθη, όταν ο δάσκαλος τους ρωτά χωρίς να το επιθυμούν (βλ. διαγράμματα 8 και 9 του παραρτήματος).

Πίν. 41 Κοινωνική προέλευση των μαθητών και λάθη

	Λάθη (ζητούν το λόγο)	Λάθη (δεν ζητούν το λόγ	Σύνολο λαθών
Εργάτες αγρότες	158 53%	140 47%	298 100%
Τεχνίτες	186 47,3%	207 52,7%	393 100%
Υπάλληλοι Μ.έμποροι	310 54,9%	255 45,1%	565 100%
Ελευθ. επιστημ. επαγγέλματα - Ανώτερα στελέχη	65 69,1%	29 30,9%	94 100%
Σύνολο	719	631	1350

χ^2 = 15.68093, C = 0,10 DF(βαθμοί ελευθερίας) =3, Επίπεδο σημαντικότητας = .00132

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.42 Επίδοση των μαθητών και λάθη

	Λάθη (ζητούν το λόγο)	Λάθη (δεν ζητούν το λόγο)	Σύνολο λαθών
Μέτριοι καλοί	48 33,8%	94 66,2%	142 100%
Π.καλοί	222 48,6%	235 51,4%	457 100%
Άριστοι	449 59,8%	302 40,2%	751 100%
Σύνολο	719	631	1350

χ^2 = 38.47202, C = 0,16 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Οι πίνακες 41 και 42 δείχνουν ότι υπάρχει πολύ σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές: α) Κοινωνική προέλευση των μαθητών και σύνολο λαθών, β) Επίδοση των μαθητών και σύνολο λαθών, όταν συνεξετάζεται ο παράγοντας επιθυμία ή όχι των μαθητών να απαντήσουν στις ερωτήσεις που υποβάλλει ο δάσκαλος.

7. Φύλο των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους

Εκτός από την κοινωνική προέλευση και την επίδοση του μαθητή, τις οποίες θεωρήσαμε βασικές κοινωνικές παραμέτρους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιολόγηση του λάθους των μαθητών από το δάσκαλο, το φύλο των μαθητών είναι μια άλλη κοινωνική διάσταση, που όπως διαπιστώθηκε σε σχετικές έρευνες (βλ. κεφ. Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους)[175] επηρεάζει αρκετά τις προσδοκίες του δασκάλου. Τα κορίτσια δέχονται πιο επιεικείς αξιολογήσεις εξ αιτίας του χαρακτήρα τους και της επιμέλειας που δείχνουν για τα σχολικά καθήκοντα. Έτσι

[175] **Baudelot, Ch - Establet, R.** (1991) ,όπ.π.σ.49-66.
Monteil.J.M. (1988,1989), όπ.π.
Fijalkow, J. (1986), όπ.π.
Stenstrom, A.B. (1984), όπ.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαμορφώσαμε την ακόλουθη υπόθεση την οποία και θέσαμε σε δοκιμασία ελέγχου:

Το φύλο των μαθητών επηρεάζει την αξιολόγηση του προφορικού λάθους.

Από τον πίνακα 43, όπου φαίνεται στατιστικά η σύγκριση ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και τις μορφές αξιολόγησης (αρνητική αξιολόγηση, θετική αξιολόγηση, απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης), διαπιστώνεται ότι ο δείκτης συνάφειας δεν δείχνει στατιστική σημαντικότητα στις αλλαγές των τιμών των δύο μεταβλητών. Οι αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου κατανέμονται κανονικά και για τα δύο φύλα των μαθητών (βλ. διάγραμμα 10 του παραρτήματος). Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν επηρεάζονται καθόλου ούτε από τον τύπο του σχολείου, αλλά ούτε και από τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου.

Πίν. 43 Αξιολόγηση του λάθους και φύλο των μαθητών

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Αγόρια	236 31,9%	287 38,8%	216 29,2%	739 100%
Κορίτσια	191 31,3%	235 38,5%	185 30,3%	611 100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = .18434, C = 0,01 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .91195

Ο πίνακας 43 δείχνει ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο αντίδρασης του δάσκαλου στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών και το φύλο τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8. Δευτερεύουσες υποθέσεις

Τα έτη υπηρεσίας του δασκάλου, ο τύπος του σχολείου, το μάθημα και το είδος της απάντησης είναι παράμετροι, που τις θεωρήσαμε δευτερεύουσες, όσον αφορά την επίδρασή τους στον τρόπο αξιολόγησης του προφορικού λάθους. Οι παραπάνω μεταβλητές, όπως είδαμε, δεν επηρεάζουν σχεδόν καθόλου την αξιολόγηση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα ή έχουν διαφορετική επίδοση στο σχολείο. Σημειώνουμε ότι δεν εξετάσαμε τον παράγοντα φύλο του δασκάλου, γιατί στο δείγμα μας υπήρχαν μόνο δύο δασκάλες και τα δεδομένα δεν ήταν επαρκή για στατιστική ανάλυση.

Θεωρήσαμε απαραίτητο να βρούμε τη συνάφεια των παραπάνω παραγόντων με τα είδη της αξιολόγησης του προφορικού λάθους, υποθέτοντας ότι κάποιος απ' αυτούς τους παράγοντες μπορεί να επηρεάζει περισσοτέρο ή λιγότερο τις προσδοκίες του δασκάλου. Η πρώτη από τις δευτερεύουσες υποθέσεις που θέσαμε σε έλεγχο είναι η εξής:

8α. Η αρνητική και η θετική αξιολόγηση του λάθους των μαθητών επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου.

Υποθέσαμε ότι το λάθος των μαθητών αξιολογείται διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα ή πολλά χρόνια υπηρεσίας. Οι πιο νέοι δάσκαλοι θεωρούν το λάθος σημαντικό στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται, να ερωτούν και να απαντούν, χωρίς να αισθάνονται το φόβο της αποτυχίας, γιατί έχουν επηρεαστεί από τα μηνύματα της σύγχρονης Παιδαγωγικής [176].

---

176 **Φράγκος, Χρ.** Ψυχοπαιδαγωγική, όπ.π. σ.22-23.
Ξωχέλλης, Π.Δ. Θεμελιώδη προβλήματα...όπ.π., σ.224.
Χρυσαφίδης, Κ. Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Projekt στο σχολείο). Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
Μπουζάκης, Σ. Εσωτερική μεταρρύθμιση στο δημοτικό σχολείο (η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38, 1988.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τον πίνακα 44 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικότητα ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (βλ. επίσης διάγραμμα 11 του παραρτήματος). Η υπόθεσή μας όμως δεν επαληθεύεται, γιατί οι περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις γίνονται από τους νεότερους δασκάλους. Η διαφορά που υπάρχει στις εκατοστιαίες αναλογίες, που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι δύο κατηγορίες των δασκάλων (δάσκαλοι με πολλά και δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας) στα λάθη των μαθητών, είναι σημαντική, σύμφωνα με την ανάλυση της τιμής του δείκτη Z (Z = 1,90). Από τον πίνακα 45 φαίνεται επίσης ότι οι νέοι δάσκαλοι απευθύνουν στους μαθητές περισσότερες ειρωνείες από τους δασκάλους που έχουν περισσότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα οι δάσκαλοι με τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική πείρα είναι λίγο πιο επιρρεπείς στους χαρακτηρισμούς που απευθύνουν στους μαθητές που κάνουν λάθη, γενικότερα όμως, όταν αξιολογούν αρνητικά, περιορίζονται στην απλή διαπίστωση του λάθους.

Πίν.44 Χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων και αξιολόγηση του λάθους

	Χρόνια υπηρεσίας 1-10	Χρόνια υπηρεσίας 15-30	Σύνολο
Αρνητική αξιολόγηση	197 37,2%	232 28,2%	429
Θετική αξιολόγηση	175 33%	345 42,02%	520
Απουσία αξιολ. κρίσης	157 29,6%	244 29,7%	401
Σύνολο αξιολογήσεων	529 100%	821 100%	1350

χ^2 = 13.62959, C = 0,09 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .00110

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 45 Χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων και αρνητική αξιολόγηση.

	Χρόνια υπηρεσίας 1-10	Χρόνια υπηρεσίας 20-30	Σύνολο
Ειρωνείες	61 30,9%	45 19,3%	106
Χαρακτηρισμοί	1 0,5%	4 1,7%	5
Παρατηρήσεις	66 33,5%	64 27,5%	130
Απλή διαπίστωση του λάθους	69 35%	119 51,2%	188
Σύνολο αξιολογήσεων	197 100%	232 100%	429

χ^2 = 53.80435, C = 0,33 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 7, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Οι πίνακες 44 και 45 δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ του τρόπου αξιολόγησης του λάθους και της εκπαιδευτικής πείρας (χρόνια υπηρεσίας) του δασκάλου.

8β. Ο τρόπος αξιολόγησης του λάθους επηρεάζεται από τον τύπο του σχολείου

Η άλλη δευτερεύουσα υπόθεση αφορά τον τύπο του σχολείου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πιστεύουμε ότι στα αγροτικά σχολεία, όπου οι μαθητές είναι πιο λίγοι, ο δάσκαλος ασχολείται περισσότερο με τις μαθησιακές δυσκολίες και τα λάθη τους. Από τους πίνακες 46 και 47 φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην αξιολόγηση του δασκάλου και τα λάθη των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση και την επιδοσή τους (βλ. επίσης διάγραμμα 12 του παραρτήματος). Βέβαια παρότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών, η υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται, γιατί στα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αγροτικά σχολεία και στα ημιαστικά οι αρνητικές αξιολογήσεις (τιμή Z = -1.93) και οι ειρωνείες (τιμή Z = -2,75, στατιστικά σημαντική) είναι περισσότερες από τα σχολεία των υπόλοιπων περιοχών. Στα αστικά σχολεία αντίθετα παρατηρούνται περισσότερες θετικές αξιολογήσεις για τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών.

Πίν. 46 Τύπος σχολείου και αξιολόγηση του λάθους

Σχολεία	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Αστικά	112 25,5%	196 44,5%	132 30%	440 100%
Ημιαστικά	165 38,5%	157 36,6%	107 24,9%	429 100%
Αγροτικά	150 31,2%	169 35,1%	162 33,7%	481 100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 23.47288, C = 0,13 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 4, Επίπεδο σημαντικότητας = .00010

Πίν. 47 Τύπος σχολείου και αρνητική αξιολόγηση

Σχολεία	Ειρωνείες	Χαρακτηρισμοί	Παρατηρήσεις	Απλή διαπίστωση του λάθους	Γενικό σύνολο αξιολογήσεων
Αστικά	23 5,2%	-	29 6,6%	61 13,9%	440 %
Ημιαστικά	35 8,2%	5 1,2%	58 13,5%	68 15,9%	429 %
Αγροτικά	48 10%	-	43 8,9%	59 12,3%	481 %
Σύνολο	106	5	130	188	1350

χ^2 = 51.84338, C = 0,19 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 14, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι παραπάνω πίνακες 46 και 47 δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον τύπο του σχολείου και την αξιολόγηση του λάθους. Σημειώνουμε ότι στον πίνακα 47 αναφέρονται μόνο οι επιμέρους περιπτώσεις της αρνητικής αξιολόγησης, γιαυτό και δεν ανταποκρίνονται τα επιμέρους σύνολα με τα γενικά σύνολα.

8γ. Το μάθημα επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης του λάθους.

Η επόμενη υπόθεση αφορά το μάθημα και την αξιολόγηση, το είδος του μαθήματος (στη δική μας περίπτωση Γλώσσα και Μαθηματικά) μπορεί να επιδρά στις αρνητικές και τις θετικές αξιολογήσεις του δασκάλου. Στα Μαθηματικά οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη, λόγω της φύσης του μαθήματος και των ιδιαίτερων δυσκολιών που συναντούν, και κατά συνέπεια δέχονται τις πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις. Αντίθετα στη Γλώσσα οι λιγότερες γνωστικές απαιτήσεις, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος και ο τρόπος επεξεργασίας των γλωσσικών , γραμματικών και συντακτικών εννοιών επιτρέπουν μια πιο θετική αντιμετώπιση των λαθών.

Η στατιστική συνάφεια ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές είναι σημαντική, με τη διαφορά ότι στα Μαθηματικά παρατηρούνται πιο πολλές θετικές αξιολογήσεις (η τιμή του Z = -3,38 είναι στατιστικά σημαντική), ενώ στη Γλώσσα περισσότερες αρνητικές (η τιμή του Z = 1,70 δεν είναι στατιστικά σημαντική), εκτός από το ποσοστό των ειρωνειών που εμφανίζεται μεγαλύτερο στα Μαθηματικά (η τιμή του Z = -2,60, στατιστικά σημαντική), (βλ. πίν. 48 και 49). Ο τύπος του σχολείου και τα χρόνια του δασκάλου δεν επηρεάζουν τις παραπάνω συμμεταβλητές (βλ. επίσης διάγραμμα 13 του παραρτήματος).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.48 Μάθημα και αξιολόγηση του λάθους

Μάθημά	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Γλώσσα	213	214	203	630
	33,8%	34%	32,2%	100%
Μαθηματικά	214	308	198	720
	29,7%	42,8%	27,5%	100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 11.04096, C = 0,09 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .00400

Πίν. 49 Μάθημα και αρνητική αξιολόγηση

Μάθημα	Ειρωνείες	Χαρακτηρισμοί	Παρα-τηρήσεις	Απλή διαπίστωση του λάθους	Γενικό σύνολο αξιολογήσεων
Γλώσσα	37	1	53	123	630
	5,95	0,2%	8,4%	19,5%	%
Μαθημα-τικά	69	4	77	65	720
	9,6%	0,6%	10,7%	9%	%
Σύνολο	106	5	130	188	1350

χ^2 = 107.56287, C = 0,25 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 7, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Οι πίνακες 48 και 49 δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τρόπο αξιολόγησης των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών και το είδος του μαθήματος (Γλώσσα - Μαθηματικά). Αναφέρουμε επίσης ότι στον πίνακα 49 υπάρχουν μόνο οι επιμέρους περιπτώσεις της αρνητικής αξιολόγησης, γιατί και δεν ανταποκρίνονται τα επιμέρους σύνολα με τα γενικά σύνολα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8δ. Το είδος της απάντησης (μονολεκτική - περιφραστική) επηρεάζει την αξιολόγηση του λάθους.

Η τελευταία από τις δευτερεύουσες υποθέσεις αφορά το είδος της απάντησης, αν δηλ. οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν μονολεκτικά ή περιφραστικά στις ερωτήσεις. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν πιο θετικά τα λάθη που αφορούν περιφραστικές απαντήσεις, ενισχύουν το μαθητή και του υποβάλλουν συμπληρωματικές βοηθητικές ερωτήσεις για να βρεθεί η σωστή απάντηση. Οι μονολεκτικές απαντήσεις ίσως δεν θεωρούνται ίσης σπουδαιότητας με τις περιφραστικές και πιο εύκολα ο δάσκαλος παρασύρεται σε αρνητικές κρίσεις, προκειμένου να προχωρήσει στο μάθημα και να κερδίσει χρόνο.

Από τον πίνακα 50 διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο είδος της απάντησης και το είδος της αξιολόγησης (βλ. διάγραμμα 14 του παραρτήματος). Η υπόθεσή μας επαληθεύεται, γιατί πραγματικά οι περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις γίνονται σε μονολεκτικές απαντήσεις και οί περισσότερες θετικές σε περιφραστικές απαντήσεις. Ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζει την αξιολόγηση των μονολεκτικών και των περιφραστικών λαθών. Τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου έχουν κάποια επίδραση στον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι παραπάνω παράγοντες (πίν. 51 και 52). Οι δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας αξιολογούν αρνητικά και θετικά τις περιφραστικές απαντήσεις στα ίδια ποσοστά. Οι μονολεκτικές βέβαια απαντήσεις αξιολογούνται και σ' αυτή την περίπτωση περισσότερο αρνητικά (42,1%) από τις περιφραστικές απαντήσεις (35,5%), η διαφορά όμως ανάμεσα στις εκατοστιαίες αναλογίες δεν είναι στατιστικά σημαντική, $Z = 1,18$.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 50 Είδος απάντησης και αξιολόγηση του λάθους

Είδος απάντησης	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μονολεκτικές	85	54	104	243
	35%	22,2%	42,8%	100%
Περιφραστικές	342	468	297	1107
	30,9%	42,3%	26,8%	100%
Σύνολο	427	522	401	1350

χ^2 = 38.88313, C = 0,16 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο αξιολόγησης των λανθασμένων απαντήσεων και το είδος της απάντησης (μονολεκτική - περιφραστική).

Πίν.51 Είδος απάντησης και αξιολόγηση του λάθους.
(χρόνια υπηρεσίας δασκάλου 1-10).

Είδος απάντησης	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μονολεκτικές	40	23	32	95
	42,1%	24,2%	33,7%	100%
Περιφραστικές	155	154	125	434
	35,7%	35,5%	28,8%	100%
Σύνολο	195	177	157	529

χ^2 = 4.44997, C = 0,09 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .10807

Ο πίνακας 51 δείχνει ότι η συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο αξιολόγησης του λάθους και το είδος της απάντησης επηρεάζεται από την εκπαιδευτική πείρα του δασκάλου και συγκεκριμένα από τους δασκάλους που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.52 Είδος απάντησης και αξιολόγηση του λάθους (χρόνια υπηρεσίας δασκάλου 20 -30).

Είδος απάντησης	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Μονολεκτικές	45 30,4%	31 20,9%	72 48,6%	148 100%
Περιφραστικές	187 27,8%	314 46,7%	172 25,6%	673 100%
Σύνολο	232	345	244	821

χ^2 = 41.14597, C = 0,21 DF(βαθμοί ελευθερίας) = 2, Επίπεδο σημαντικότητας = .00000

Ο πίνακας 52 δείχνει ότι η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ του τρόπου αξιολόγησης του λάθους και του είδους της απάντησης δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα, δάσκαλοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Στους πίνακες 53 και 54 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές σύμφωνα με το δείκτη **Spearman**. Η μεγαλύτερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την επίδοση, ακολουθεί η συσχέτιση ανάμεσα στο είδος της απάντησης και την αξιολόγηση και στη συνέχεια οι συσχετίσεις της αξιολόγησης και της κοινωνικής προέλευσης, όπως και της αξιολόγησης και της επίδοσης. Από τον πίνακα 54 φαίνεται καθαρά ότι οι μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, ενώ τα περισσότερα παιδιά των υπαλλήλων και των ανώτερων ελεύθερων επαγγελματιών παρουσιάζουν άριστη επίδοση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν.53

Κοινωνική προέλευση	-.2740 N(1545) SIG. 000				
Φύλο	.0516 N(1545) SIG.021	-.1004 N(1545) SIG.000			
Επίδοση	-.2124 N(1545) SIG.000	.4486 N(1545) SIG.000	.0806 N(1545) SIG.001		
Είδος απάντησης	.1597 N(1545) SIG.000	.0481 N(1545) SIG..029	.0566 N(1545) SIG.013	.0517 N(1545) SIG.021	
Αξιολόγηση	.0878 N(1545) SIG.000	.1537 N(1545) SIG.000	-.0119 N(1545) SIG.320	.1286 N(1545_ SIG.000	.3860 N(1545) SIG.000
	Τύπος σχολείου	Κοινωνική προέλευση	Φύλο	Επίδοση	Είδος απάντηση

Πίν. 54

	Λάθη	Είδος απάντησης	Αξιολόγηση	Επιμέρους αξιολογήσεις
Κοινωνική προέλευση	-.0021 N(1545) SIG.467	.0481 N(1545) SIG.029	1443 N(1545) SIG.000	.1537 N(1545) SIG.000
Επίδοση	-.0809 N(1545) SIG.001	.0517 N(1545) SIG.021	.1137 N(1545) SIG.000	.1286 N(1545) SIG.000

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Διαπλάτυνση της ανάλυσης των δεδομένων

Μια από τις βασικές απαιτήσεις των ημερών μας στην έρευνα είναι η συμπλήρωση της αυστηρής ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων με μια παράλληλη ποιοτική ανάλυση. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία να διαπλατυνθούν τα αριθμητικά δεδομένα, που είναι περιορισμένα και απρόσωπα και να δοθεί περισσότερο φως στους στατιστικούς δείκτες της έρευνας[177].

Για τον παραπάνω λόγο θέσαμε τα αποτελέσματα της έρευνας στην κρίση είκοσι (20) εκπαιδευτικών του δείγματός μας, στα πλαίσια ορισμένης συνέντευξης, την οποία επιζητήσαμε απ' αυτούς. Βασικός στόχος της συνέντευξης ήταν να έχουμε την προσωπική γνώμη των δασκάλων, τις παρατηρήσεις και τις διευκρινήσεις τους για τα δεδομένα της έρευνας, καθώς και τα επιχειρήματα και τις αιτιολογήσεις τους για τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με αυτά τα δεδομένα.

Οι ερωτήσεις που απευθύνονταν στους δασκάλους κατά τη συνέντευξη ήταν συγκεκριμένες και αφορούσαν τα αποτελέσματα που έδωσε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ύστερα από τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, που ενέπνεε εμπιστοσύνη, ζητούσαμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τα παρακάτω θέματα:

1. Ο δάσκαλος απευθύνει περισσότερες ειρωνείες, χαρακτηρισμούς και παρατηρήσεις στις λανθασμένες απαντήσεις των μη προνομιούχων κοινωνικά μαθητών και αυτών με χαμηλή επίδοση.
2. Τα λάθη των κοινωνικά προνομιούχων μαθητών και αυτών με υψηλή επίδοση αντιμετωπίζονται από το δάσκαλο με θετικό τρόπο.
3. Ο δάσκαλος αγνοεί περισσότερο (δεν κάνει άμεση αξιολογική κρίση) και αδιαφορεί για τις λανθασμένες απαντήσεις των κοινωνικά προνομιούχων μαθητών και αυτών με πολύ καλή επίδοση.

---

177 **Μπέλλας, Θρ.** Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Ιωάννινα 1993. σ.155-158.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. Οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές και οι άριστοι στην επίδοση κάνουν περισσότερα λάθη, όταν ζητούν το λόγο να απαντήσουν, αντίθετα με τους άλλους που κάνουν περισσότερα λάθη, όταν δεν σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου και αυτός τους το επιβάλει.
5. Το λάθος στα Μαθηματικά αξιολογείται πιο αυστηρά με περισσότερες ειρωνείες και χαρακτηρισμούς.
6. Οι μονολεκτικές λανθασμένες απαντήσεις δέχονται περισσότερο τις επιπλήξεις και τις ειρωνείες του δασκάλου από τις περιφραστικές.

Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν δεκαπέντε (15) δάσκαλοι και πέντε (5) δασκάλες, δέκα (10) δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας (0-10) και δέκα (10) με περισσότερα από είκοσι (20-30). Από αυτούς επτά (7) δάσκαλοι εργάζονταν σε αστικά σχολεία, επτά (7) σε ημιαστικά και έξι (6) σε αγροτικά.

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους που ρωτήθηκαν δεν συμφώνησαν με τα αποτελέσματα και δεν παραδέχτηκαν το γεγονός ότι μέσα από το μηχανισμό της αξιολόγησης δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες. Τέσσερες (4) μόνο έδωσαν στο φαινόμενο κάποιες λογικές ερμηνείες, χωρίς επίσης να παραδέχονται ότι αυτοί οι ίδιοι συντελούν στην εμφάνιση αυτών των ανισοτήτων (βλ. λεπτομέρειες στο κεφ. Σχολιασμός των δεδομένων).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο πέμπτο

1. Σχολιασμός των δεδομένων

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και τη παρουσίασή τους, διαπιστώνουμε ότι ήρθαν στο φώς αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν ως ένα σημείο τις πιο βασικές υποθέσεις μας. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να εκτιμηθούν και να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους, κάτω από διαφορετικές ψυχοκοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Η ερμηνεία μας θα περιοριστεί στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται και δέχονται γενικά τα λάθη των μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετωπίζουν, χωρίς να γίνει αναφορά στα είδη και τις κατηγορίες των λαθών.

Η άποψη των εκπαιδευτικών για το λάθος είναι σαφής, όπως φαίνεται από τη συνέντευξη που έγινε με το δάσκαλο κάθε τάξης, σχετικά με τη γνώμη που είχε ο καθένας για την έννοια του λάθους και τη σημασία του. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι λάθος είναι: ό,τι δεν είναι σωστό και λογικό, ό,τι δεν συμφωνεί με το στόχο της ερώτησης και με την απάντηση που περιμένει ο δάσκαλος, ό,τι δεν συμφωνεί με τις υποδείξεις του βιβλίου.

Από τους είκοσι (20) δασκάλους που ρωτήθηκαν, μόνο τρείς διαφοροποιήθηκαν από τους υπόλοιπους. Ο ένας απάντησε ότι το λάθος είναι σχετικό και εξαρτάται από το είδος των ερωτήσεων και οι άλλοι δύο δήλωσαν ότι γιαυτούς έχει περισσότερη σημασία η διαδικασία που προηγείται για να δοθεί η απάντηση και ο τρόπος σκέψης του παιδιού και όχι το τελικό αποτέλεσμα. Σχεδόν όλοι θεωρούν τα λάθη των μαθητών θετικά και πιστεύουν στη δυναμικότητα του λάθους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του για τα λάθη, με τη δικαιολογία ότι του δημιουργούν πρόβλημα στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, επειδή φανερώνουν ότι το μάθημα δεν έχει κατανοηθεί.

Από τις παραπάνω απαντήσεις διαπιστώνεται ότι στο σχολείο το λάθος οριοθετείται και καθορίζεται από τους στόχους του μαθήματος. Ό,τι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δεν συμφωνεί με την απάντηση της ερώτησης, που έχει σχεδιάσει στο μυαλό του ο δάσκαλος και την οποία αναμένει από το μαθητή, χαρακτηρίζεται ως λάθος. Απεναντίας σωστή απάντηση είναι αυτή που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του.

Συνήθως στα Μαθηματικά οι ερωτήσεις και τα προβλήματα, καθώς και οι απαντήσεις είναι απόλυτα καθορισμένες. Στη Γλώσσα εκτός από τις γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις, που επιδέχονται στερεότυπες απαντήσεις, υπάρχει η δυνατότητα για ελεύθερο διάλογο και συζήτηση, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφέρουν τη γνώμη τους και να την επιχειρηματολογήσουν.

Από την εμπειρία που είχαμε στα σχολεία της έρευνάς μας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παραπάνω φαινόμενο είναι σπάνιο. Το βιβλίο της Γλώσσας προτείνει για κάθε μάθημα μια σειρά από ασκήσεις συντακτικές και γραμματικές και μια σειρά από ερωτήσεις σχεδόν κλειστές ως προς το περιεχόμενο και την κατανόηση, που δεν δίνουν περιθώρια για ποικιλία απαντήσεων, αφού στηρίζονται στο κείμενο του βιβλίου. Μόνο σε ένα αστικό σχολείο, πέρα από τις υποδείξεις του βιβλίου, συναντήσαμε να γίνεται ελεύθερος διάλογος στο μάθημα της Γλώσσας, με τη μόνη διαφορά ότι ήταν δασκαλοκεντρικός και γινόταν με τους ολίγους και ικανούς "πιλότους" της τάξης.

Παρόμοιες διαπιστώσεις, ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, προκύπτουν επίσης από ελληνικές και ξένες έρευνες. Το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου στα ελληνικά σχολεία καλύπτει ο δασκαλικός μονόλογος και το υπόλοιπο μέρος ο κατευθυνόμενος διάλογος, γεγονός που περιορίζει το διαμαθητικό διάλογο και τη δυνατότητα του μαθητή να απευθύνει ερωτήσεις και να εκφράζει απορίες[178]. Επίσης από παρατηρήσεις και έρευνες στη

178 **Ρέντζος, Ι.Δ.** Ας μάθουμε να σιωπούμε... Ν. Παιδεία, 4, 1978. Μετ. από το βιβλίο: Changer l'ecole. Edit. de l' EPI Paris, 1970. (Γίνεται αναφορά στις έρευνες του G. Floyd, τις σχετικές με τον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων στην τάξη).

Χριστιάς, Ιωαν. Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία. Εκπαιδευτικά 18-19,1990, σ.160-171. (Από την ανάλυση τεσσάρων (4) βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι κάνουν πολλές και άστοχες ερωτήσεις, χρησιμοποιούν πιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχολική τάξη έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση λειτουργεί σε παραδοσιακά παιδαγωγικά δεδομένα. Συνηθισμένα φαινόμενα είναι η συγκράτηση από τον μαθητή των όσων λέγονται από το δάσκαλο και των όσων είναι γραμμένα στα σχολικά εγχειρίδια, οι συνεχείς εξετάσεις γραπτές και προφορικές, η βαθμοθηρία και γενικότερα η ομοιόμορφη και καθορισμένη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές[179].

πολύ ερωτήσεις γνώσεων και κατανόησης όπου η σωστή απάντηση του μαθητή προκαθορίζεται. Κατά κανόνα οι ερωτήσεις τους είναι κλειστές.

Αθανασίου, Λεωνίδας. Γλώσσα-Γλωσσική. Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα 1993, σ.100-101.

Leroy, G. Le dialogue en education. Paris, P.U,F, 1970, p.55

Ματσαγγούρας, Ηλ. Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987, σ.6 (Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών είναι στην πλειοψηφία τους χαμηλού επιπέδου, αναφέρονται κυρίως σε γεγονότα, καταστάσεις, πρόσωπα, πράγματα, έννοιες, αρχές, κανόνες, εφαρμογές και σε μικρότερο βαθμό σε αναλύσεις, συνθέσεις, συσχετίσεις, αιτιολογήσεις, υποθέσεις και αξιολογήσεις).

Ματσαγγούρας, Ηλ. Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25, 1985.

Ευθυμίου - Καραγεωργάκη, Μ. Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1985.

[179] **Ξωχέλλης, Π.** Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη 1985 (Η εμμονή σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η έλλειψη του αξιολογικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση είναι δείγματα της αυθεντικής παρουσίας του δασκάλου στην τάξη), σ. 23-24, 33-39.

Φράγκος, Χρ. Ψυχοπαιδαγωγική...όπ.π. σ. 327-441.

Φράγκος, Χρ. Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών (έρευνα, συμβολή στη μελέτη των εξετάσεων). Ιωάννινα 1978 (Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η χρησιμοποιούμενη στην Ελλάδα σχολική μορφή εξέτασης, στηρίζεται με απόλυτη αποκλειστικότητα στις απομνημονευτικές δυνάμεις των μαθητών, γεγονός που παρουσιάζει αστάθεια, αυνέπεια και ανασταστώσεις στο χώρο της μάθησης), σ.34-36.

Κασσωτάκης, Μ. Η αξιολόγηση της επιδόσεως...όπ.π.σ. 48-65.

Γκότοβος - Μαυρογιώργου - Παπακωνσταντίνου. Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη. Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, "Η αποδέσμευση από το αυταρχικό σχολείο συνδέεται με τη στήριξη ενός κανονιστικού πλαισίου, όπου ο ρόλος του μαθητή δεν είναι να υπακούει σε κανόνες που έκαναν άλλοι γιαυτόν, αλλά να αντιμετωπίζει υπεύθυνα τις δεσμεύσεις που κρίνονται αναγκαίες για τη μαθησιακή διαδικασία και τη δημοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής", σ.146. "Η παιδαγωγική σχέση θα είναι μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης όπου ο καθένας θα διατηρεί την ατομικότητά του, την ανεξαρτησία του, το εγώ του, το απαραβίαστο της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα θα αναγνωρίζει την αυτονόμηση, την αυτοεξουδιότητά του και την κοινωνικότητα του "ετέρου", σ. 131.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τις παρατηρήσεις μας στη σχολική τάξη δεν σημειώσαμε καμία περίπτωση διαμαθητικού διαλόγου και υποβολής ερωτήσεων από το μέρος του μαθητή. Πολύ περισσότερο δε συναντήσαμε το γεγονός να γίνεται αντιμετώπιση του λάθους στα πλαίσια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου ο δάσκαλος δημιουργεί κλίμα κοινωνικής σύγκρουσης και οι μαθητές προσπαθούν να βρούν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια ψυχολογία τριπολική (εγώ-άλλος-αντικείμενο)[180]. Η διδακτική διαδικασία ακολουθούσε απλά το σχήμα: ερώτηση δασκάλου, απάντηση μαθητή, αντίδραση δασκάλου.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν τη γνώμη ότι τα λάθη των μαθητών δείχνουν τη δυσλειτουργία της μάθησης και πιστεύουν ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις, για να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος, θα πρέπει να εφαρμόζεται η ενισχυτική διδασκαλία. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι τέτοιες παιδαγωγικές απόψεις παραμένουν συνήθως θεωρητικές, γιατί στην πραγματικότητα, από τα δικά μας δεδομένα, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σωστή ή καθόλου παιδαγωγική διαχείριση του λάθους[181]. Την ασυνέπεια των δασκάλων ανάμεσα στα λεγόμενά τους και την πραγματική παρουσία τους στην τάξη μπορούμε να τη δικαιολογήσουμε με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Abraham, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να μη περιγράφουν ποτέ τον εαυτό τους ατομικά, αλλά δίνουν πάντα μια εξιδανικευμένη εικόνα του εαυτού τους, κοινωνικά επιθυμητή και γενικά αποδεκτή. Η εσωτερίκευση ενός ρόλου-προτύπου τους οδηγεί σε ταύτιση με ένα ισχυρό υπερεγώ, αμετάπειστο, που θα εκφραστεί μερικές φορές με υπερβολικό αυταρχισμό[182].

---

180 **Doise,W- Mugny, G.** Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης (μετ. Ν. Ράπτη-Κ. Κουρεμένου). Εκδ. Πατάκη 1986, σ.221-238.

181 Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι αδύνατοι στην επίδοση μαθητές που ήταν υποχρεωμένοι, σε μερικά σχολεία, να παρακολουθούν το πρόγαραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας, στην ουσία το μόνο που κέρδιζαν ήταν ότι χαρακτηρίζονταν διαφορετικοί από τους άλλους τους κανονικούς μαθητές.

182 **Abraham, Ada.** Le monde interieur des enseignants. Paris, Ed. de l' EPI,1972.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις 1350 λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών οι 427 (31,6%) αξιολογούνται αρνητικά , οι 401 (33,6%) περνούν απαρατήρητες από το δάσκαλο, αφού δεν γίνεται καμιά αξιολογική κρίση, και μόνο οι 522 (34,7%) αντιμετωπίζονται θετικά, δηλαδή, καταβάλλεται μια προσπάθεια να βρεθεί η αιτία του λάθους και να δοθεί η δυνατότητα στο μαθητή μέσα από το λάθος να σκεφθεί λογικά και να χαρεί τη δημιουργία και την επιτυχία. Το 65,3% περίπου των λανθασμένων απαντήσεων δεν αντιμετωπίζονται από το δάσκαλο θετικά, ώστε να αποτελέσουν με τη σειρά τους θετικό στοιχείο στη διαδικασία μάθησης. Σ' ένα ποσοστό 5,3% των υποβληθέντων ερωτήσεων οι μαθητές, και κυρίως αυτοί που έχουν χαμηλή επίδοση και οι μη προνομιούχοι κοινωνικά, δεν απαντούν καθόλου, ούτε σωστά ούτε λάθος. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος δεν κάνει καμιά αξιολόγηση και δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για να βρεθεί η αιτία της σιωπής και να διευκολυνθεί η μάθηση. Κυρίως η σωστή απάντηση δίνεται από άλλο μαθητή ή από τον ίδιο το δάσκαλο και το μάθημα συνεχίζεται ανενόχλητα, αφού ο κύριος σκοπός είναι να βρεθεί η σωστή απάντηση.

Η αντίδραση του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το κλίμα που θα δημιουργηθεί στην τάξη, την ποιότητα της επικοινωνίας δασκάλου και μαθητή, καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών στην όλη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι αρνητικές αντιδράσεις, καθώς και η αδιαφορία του δασκάλου στα λάθη των μαθητών δεν προάγουν γενικά τη μάθηση, αποθαρρύνουν το μαθητή και τον ωθούν να δημιουργήσει λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του[183].

Αντίθετα με τις θετικές αντιδράσεις του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών μειώνεται η ανταγωνιστική συμπεριφορά, που παρατηρείται πολλές φορές στην τάξη και ενθαρρύνονται οι μαθητές για να μάθουν. Παράλληλα, μέσα από την προσπάθεια να γίνει διάγνωση των

---

183 Δεύτερο Μέρος των Πρακτικών του συνεδρίου της Ε. Κ. " Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση". Εκπαιδευτική Κοινότητα, Μάρτιος-Απρίλιος 1991, σ.66-70.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αιτίων του λάθους, παρέχονται πληροφορίες για ενδεχόμενες γνωστικές ελλείψεις του μαθητή, για τις δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθήσουν μια διδακτική ενότητα και για την επιτυχία ή αποτυχία των διδακτικών μεθόδων[184].

Για τα Ελληνικά δεδομένα, έρευνες του Ηλ. Ματσαγγούρα έδειξαν ότι οι ενθαρρύνσεις που κάνει ο δάσκαλος είναι πολύ λίγες και το σπουδαιότερο ότι αυτές οι ενθαρρύνσεις κατανέμονται δυσανάλογα υπέρ των πολύ καλών μαθητών. Ακόμη οι ενέργειες βοήθειας από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες είναι ελάχιστες, παρά το γεγονός ότι θεωρούνται βασικές για την προαγωγή της μάθησης[185].

Η ερμηνεία και τα σχόλια των αποτελεσμάτων που ακολουθούν ανταποκρίνονται στη σειρά της στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης.

Υποθέσεις 1 και 2. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι ο δάσκαλος αξιολογεί αρνητικά τα προφορικά λάθη ορισμένων μαθητών, αποδίδει, δηλαδή, τους περισσότερους χαρακτηρισμούς και τις ειρωνείες στους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και σε εκείνους που έχουν χαμηλή επίδοση. Αντίθετα ενισχύει περισσότερο, ενθαρρύνει, βοηθάει και κάνει συμπληρωματικές ερωτήσεις στους κοινωνικά προνομιούχους μαθητές και σ' αυτούς που έχουν υψηλή επίδοση, όταν αυτοί οι μαθητές κάνουν λάθη. Η παραπάνω συμπεριφορά του δασκάλου δεν επηρεάζεται από

---

184 **Γκότοβος, Αθ.** Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε.,1989, σ.60.

Κωνσταντίνου, Χαρ. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε., 5, 1992, σ.131-166.

Ingenkamp Karlneinz. Παιδαγωγική διαγνωστική. Montgomery, 1976.

185 **Ματσαγγούρας, Ηλ.** Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις. Τα Εκπαιδευτικά, 9, 1987.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25. 1985.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987), όπ.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τρίτους παράγοντες, όπως είναι: τα χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου, το φύλο των μαθητών, το μάθημα και η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

Από τα πρώτα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι υποθάλπεται η διάκριση των μαθητών σε "καλούς" και "κακούς", σε πλούσιους και φτωχούς, σε σπουδαίους και ασήμαντους. Θα μπορούσαμε να δώσουμε στο γεγονός διάφορες ερμηνείες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές.

Ο δάσκαλος ανάλογα με τις προσδοκίες του, που επηρεάζονται από τα νοητικά και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως και από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες, κατηγοριοποιεί[186] τους μαθητές και τους συμπεριφέρεται ανάλογα[187].

Η κοινωνική προέλευση και η επίδοση των μαθητών ασκούν μια ιδιαίτερη επίδραση στις προσδοκίες των δασκάλων. Οι άριστοι μαθητές και οι προερχόμενοι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι συχνά συνδυάζουν και υψηλή επίδοση, επηρεάζουν θετικά τις κρίσεις του δασκάλου. Δεν τον κουράζουν γιατί είναι έξυπνοι, αντιλαμβάνονται πιο εύκολα από τους άλλους, εξαιτίας των πλούσιων ερεθισμάτων που έχουν από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον τους. Τα λάθη αυτών των μαθητών είναι για το δάσκαλο μια εξαίρεση. Όταν πρόκειται για απαντήσεις σε απλές συνηθισμένες ερωτήσεις, χαρακτηρίζει τα λάθη τους ως επιπολαιότητες, ενώ τις λανθασμένες απαντήσεις σε δύσκολες ερωτήσεις πρέπει να τις διαγνώσει και να βοηθήσει το μαθητή με διάφορες νύξεις να βρεί τη σωστή απάντηση, γιατί ένας τέτοιος μαθητής πρέπει και έχει τις δυνατότητες να τα ξέρει όλα.

Τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, καθώς και αυτοί που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι δεδομένη

---

186 **Μπέλλας, Θρασ.** όπ.π. σ.102 " Η κατηγοριοποίηση είναι μια πρώτη γνώση και τακτοποίηση του άλλου σε σχέση πρώτα με τον εαυτό μας και έπειτα σε σχέση και με άλλα πρόσωπα από το περιβάλλον μας, με τα οποία έχουμε ανοιχτές συναλλαγές".

Postic, M. όπ.π. σ. 91. "Το να κατηγοριοποιείς ένα μαθητή σημαίνει να του αρνείσαι εκ των προτέρων κάθε επιτυχία".

187 **Μπέλλας, Θρασ.** όπ..π.σ. 100-138.

Postic, M. όπ.π.σ. 90-96.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατάσταση και δεν ξενίζουν το δάσκαλο[188]. Κάθε προσπάθεια υπέρβασης αυτής της κατάστασης χαρακτηρίζεται άκαρπη, πολλές φορές και ασυνείδητα[189], γιατί η ανικανότητα αυτών των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου ερμηνεύεται συνήθως με την ελλειματικότητα των ίδιων των μαθητών. Το να ασχοληθεί μαζί τους το θεωρεί χάσιμο χρόνου, γι' αυτό περιορίζεται τις περισσότερες φορές μόνο σε παρατηρήσεις, ειρωνείες ή απλές διαπιστώσεις του λάθους, χωρίς καμιά αιτιολογία απόρριψης της απάντησης.

Έτσι διαπιστώνεται, στο βαθμό που μας επιτρέπει το δείγμα μας, ότι η αξιολόγηση του προφορικού λάθους επηρεάζεται από την κοινωνική και μαθησιακή ταυτότητα του μαθητή, καθώς και από τις υποκειμενικές κρίσεις του δασκάλου[190]. Παρατηρούμε επίσης ότι, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, επιβεβαιώνονται ελληνικές και ξένες έρευνες σχετικές με τις προσδοκίες των δασκάλων και τις συνέπειές τους στην επίδοση των μαθητών[191].

Η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την προσωπικότητα του μαθητή, αλλά και από τη διαμόρφωση και τη λειτουργία της δικής του προσωπικότητας και την ειδική παιδαγωγική κατάρτισή του. Ο ισχυρισμός ότι η αξιολόγηση είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού,

---

188 Από έρευνες που έγιναν παρατηρήθηκε, ιδιαίτερα στο μάθημα των Μαθηματικών, ότι τα λάθη των μαθητών συνδέονται με το κοινωνικοοικονομικό τους status. **Bocro Paolo.** Analyse de quelques facteurs d' erreur dans l' apprentissage des mathematiques derivant de l' origine socio - culturelle des eleves. CIEAEM 39. Sherbrooke 1987, p. 48-62. **Broomes, D.R. - Paez, L.** Facteurs affectifs et socioculturells explicatifs des erreurs. CIEAEM...όπ.π. p. 255-257.

189 **Φραγκουδάκη, Αν.** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εκδ. Παπαζήση, σ.210-211. (Ο θεμέλιος λίθος της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η ιδεολογία της φυσικής ανισότητας, η βαθιά ριζωμένη πίστη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με το χάρισμα της μοίρας να παίρνουν τα γράμματα είτε χωρίς αυτό το χάρισμα).

190 **Κων/νου, Χαρ.** όπ.π. σ.161-162

191 Βλ. στο κεφάλαιο της εργασίας μας "Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους" έρευνες των Rosenthal-Jacobson, Noizet-Caverni, Brophy-good, Baudelot-Establet, Ματσαγγούρα, Μαυρογιώργου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

που δηλώνει τις προθέσεις του και τις προσδοκίες του, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα, δεν είναι υπερβολικός[192].

Επίσης ο τρόπος αξιολόγησης δεν είναι ανεξάρτητος από την παιδαγωγική σχέση που δημιουργείται στο σχολείο. Αυτή η σχέση δεν είναι στερεότυπη, παίρνει ιδιαίτερο χαρακτήρα από τη διαφορετική δομή της προσωπικότητας των ατόμων που αλληλοεξαρτώνται, την ιδιαίτερη ατομική τους ιστορία και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν σε μια δεδομένη στιγμή[193].

Η μάθηση και η απόδοση του μαθητή μπορεί να εξαρτώνται άμεσα από τις συνθήκες τις διδακτικές, τις επιστημονικές και τις ψυχοπαιδαγωγικές που δημιουργεί ο δάσκαλος[194]. Όταν χρησιμοποιούνται λ.χ. λέξεις και νοήματα που δεν ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των παιδιών ή προσφέρονται νέες πληροφορίες με γρήγορο ρυθμό, δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία στην τάξη, με συνέπεια τις αρνητικές επιπτώσεις στο φαινόμενο της μάθησης.

Κατά τον Osgood κάθε φυσιολογικός άνθρωπος είναι πομπός και δέκτης, στην πραγματικότητα είναι πομπός και δέκτης των μηνυμάτων που στέλνει ο ίδιος μέσα από τους μηχανισμούς αναπληροφόρησης (Feedback mechanismus)[195]. Για άλλους ερευνητές το σύστημα αλληλεπίδρασης στην τάξη έχει μορφή αγώνα με δύο αντιπάλους, το δάσκαλο και το μαθητή. Από τον αγώνα αυτό, τις κινήσεις δηλαδή του καθενός, εξαρτάται ποιος θα είναι ο νικητής. Κάθε κίνηση δε του δέκτη επηρεάζεται από το συναγωνισμό

---

192 Δήμου, Γ. Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επισ. Επετ. του Π.Τ.Δ.Ε.,11, 1989, σ.123-151.

193 Μπέλλας,Θρασ. Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 33-35.

194 Rommetveit, R. On common codes and dyadic residual in human communication In R. M. Blakar, R. Rommetveit (eds): Studies in Language, Thought and Verbal Communication Academic Press, London, 1979.

Hundeide, k. The tacit backround of children's judgements In J. V Wertsch (ed) : Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

195 Osgood, C. E. et al. The measurement of meaning. University of Illinois, Press Urbana, 1957. p.272.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ανάμεσα στους δύο[196], ο οποίος με τη σειρά του επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ο δάσκαλος, αφού η αξιολόγηση είναι μια έκφραση του τρόπου αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη.

Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τις διαδικασίες επικοινωνίας ανάμεσα σ' αυτόν και τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποφασίζοντας ποια παιδιά θα μιλήσουν, πότε και πόσο, καθώς και κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα διαπραγματευθεί το γνωστικό αντικείμενο[197]. Η άνιση κατανομή λόγου συνιστά συνήθως άνιση μεταχείριση των παιδιών μιας τάξης και κατά συνέπεια άνιση κατανομή επιδοκιμασιών, αποδοκιμασιών, επαίνων και παροχής βοήθειας.

Σχετικά με την άποψη διαφόρων παιδαγωγών, οι κλειστές ερωτήσεις, που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή του μαθήματος, δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος παρατηρεί την πραγματικότητα, σ' ένα δρόμο που αυτός διάλεξε και προσδιόρισε, για να έχει τους μαθητές σε μια κατάσταση εξάρτησης και παθητικότητας[198]. Οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών μπορεί να εξαρτώνται επίσης από την ποιότητα, αλλά και την ποσότητα των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος[199].

---

196 **Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., Smith, F. L.** The Language of the Classroom. N.Y. Teachers College Press. Teachers College Columbia University, 1966.

197 **Γκότοβος, Αθ.** Η λογική του υπαρκτού σχολείου...όπ.π.σ.24.

Ferry Gilles. Les communications dans la classe. Cahiers pedagogiques, no 81, 1969, p.15. " Μαθητής σημαίνει να δέχεσαι πληροφορίες, συμβουλές και να εξαρτάσαι από ένα ενήλικα ο οποίος κατέχει την εξουσία, μπορεί να κρίνει και να εκτιμά, να επιλέγει, αλλά και να αγνοεί".

Cousinet, R. La rencontre entre maitre et eleves, L' Education nationale 2 Mai 1958 (Ο δάσκαλος παρουσιάζεται στην τάξη συνέχεια ως ανώτερος και ο μαθητής ως κατώτερος. Αυτοί οι ρόλοι, όταν βιώνονται κατά αυτόν τον τρόπο, οδηγούν και στα ανάλογα αποτελέσματα όσον αφορά την παιδαγωγική σχέση).

198 **Ferry, G.** Mutation de la fonction enseignante. A.R.I.P. Pedagogie et psychologie des groupes. Paris, Ed. de l' EPI, 1966, p.23

Λαμπράκη - Παγανού Αλεξ. Ο διάλογος στη διδασκαλία. Νεοελ.Παιδεία, 4, 1986, σ. 56-61.

Ρέντζος, Ι.Δ. Ας μάθουμε να σιωπούμε ... Ν. Παιδεία, 4, 1978, σ. 39. Μετ.από το βιβλίο : Changer l'ecole. (edit. de l' EPI Paris, 1970, p.109,111.

199 **Noizet Caverni.** Les procedures d' evaluation ont-elles leur part de responsabilite dans l'echec scolaire. Revue Francaise de Padagogie, 62, 1983, p.7-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εκτός από τον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων, η επικοινωνία δασκάλου και μαθητή είναι δυνατόν να επηρεάζεται αρνητικά από την ελλιπή· πληροφόρηση του δευτέρου για τους όρους του διδακτικού συμβολαίου[200], αλλά και από την εφαρμογή παραδοσιακών παιδαγωγικών

Φράγκος, Χρ. Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών. Ιωάννινα 1978.

Δημητρόπουλος, Ε. Η παραδοσιακή αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Μια κριτική θεώρηση. Σύγχρονη εκπαίδευση, 5, 1981, σ. 25- 39.

Stones, Ε. Παιδαγωγική ψυχολογία (Μετ. Δανασσή- Αφεντάκη κ. άλ.). Αθήνα 1978, σ. 264-265. "Δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, αλλά λανθασμένες ερωτήσεις".

Οικονόμου, Π. Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των Μαθηματικών. Μαθημ. Επιθεώρηση, Τευχ. 27, 1984, σ.79-94. (Όταν τα παιδιά δίνουν λάθος απαντήσεις λέει ο Page, δεν σημαίνει πάντα ότι έχουν κάνει λάθος, αλλά μπορεί και να σημαίνει ότι τα παιδιά απαντούν σε άλλη ερώτηση, σ.85).

Brainthwaite, M. T. & Ferrisfond, T. Un reliability of Marking : Further evidence and a possible explanation. Educational Review, 33, 1, 1981, p. 41-46.

Από πειράματα σχετικά με τη διατήρηση του βάρους και της ύλης βγήκε το συμπέρασμα ότι η μάθηση εξαρτάται από τον τρόπο που υποβάλλονται οι ερωτήσεις και γενικά από τη στάση που θα κρατήσει ο πειραματιστής κατά τη διάρκεια του πειράματος.

Mc Carrigle, J - Donaldson, M. Conversation accidents. Cognition, 3, 1975, p.341-350.

Light, P., Buckingham, N., Robbins, A. The conversation task as an interactional setting. British Journal of Educational psychology , 49, 1979, p. 304-310.

Rose, S. A. , Blank, M. The potency of context in children's cognition : an illustration through conservation. Child Develpment, 45, 1974, p.7-14.

Στα Μαθηματικά το σφάλμα των αδύνατων μαθητών αυξάνει περισσότερο όταν οι μαθητές εισάγονται σε προβληματισμούς διαφορετικούς απ' αυτούς που περιμένουν και έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν.

Saljo , P. Wyndhamm, J. The formal setting as context for cognitive activities. An empirical study of arithmetic operations under conflicting premisses for communication. European journal of Education , II, 3, p. 233, 245.

[200] Brousseau, Guy. The IREM'S role in helping elementary. School teachers, Studies in mathematics education, vol.3 UNESCO, 1984, p.235-251. (Το διδακτικό συμβόλαιο συγκεντρώνει τρία στοιχεία το μαθητή (το υποκείμενο που διδάσκεται), τον καθηγητή (το υποκείμενο που διδάσκει), που είναι οι "παρτεναίρ", και τη γνώση, ως "γνώση για διδασκαλία". Ο ρόλος του διδακτικού συμβολαίου συνίσταται στο να διευθετεί τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή σε σχέση με μια γνώση...)

Mouvet Bernadette. Dans quelles conditions contextuelles les eleves peuvent-ils s'approprier un contrat de communication in Weiss, J. L'evaluation problemes de communication. Delval, IRDP. 1991

Tourneur, Yvan . L'evaluation: element cle d'une gestion moderne de l' innovation pedagogique. Les sciences de l'education revue internationale, 3/1991, C.E. R.S.E. Univ. de Caen, p.62-64.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τακτικών, που δείχνουν ότι ο δάσκαλος είναι ο κύριος μοχλός της αγωγής[201].

Η αδυναμία του δασκάλου να κατανοεί τη διδακτέα ύλη και να χρησιμοποιεί τις πιο αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους μπορεί να τον οδηγεί να εργάζεται πολλές φορές με τους ολίγους, "καλούς" μαθητές και να αδιαφορεί για το σύνολο των μαθητών[202], γεγονός που μπορεί να καλλιεργεί ανάμεσα στους μαθητές το ανταγωνιστικό πνεύμα. Κάποιος που συνέλαβε πρώτος την απάντηση θέλει να κερδίσει τη δασκαλική πρόκριση και αποκλείει τους άλλους να επιτύχουν το σκοπό τους. Έτσι όσοι σκέφτηκαν λάθος δεν πρόκειται να κοινοποιήσουν τη σκέψη τους και να τη διορθώσουν και όσοι σκέφτηκαν σωστά δεν πρόκειται να χαρούν την επιτυχία τους[203].

Οι παραπάνω έρευνες αποδεικνύουν καθαρά ότι είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να διαθέτει μια πολυδιάστατη παιδεία, για να συλλαμβάνει τα μηνύματα που του στέλνουν οι μαθητές και να επιλέγει την ανάλογη παρέμβαση.

Η επικοινωνία του δασκάλου με το μαθητή είναι δυνατόν να επηρεάζεται επίσης από την ίδια την προσωπικότητα του δασκάλου. Συνήθως οι αξιολογήσεις του επηρεάζονται από τις εμπειρίες, τους κανόνες και τις προσωπικές του αρχές[204]. Η κρίση του υπονομεύεται από αυθόρμητα κριτήρια

---

201 **Ραβάνης, Κ.** όπ.π. σ.34-38.

Λύρσα Λίλιαν . Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο. Μετ. Περ. Κωστέα. Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1976, σ.84. "αφαιρώντας από το παιδί κάθε ευκαιρία προσωπικής προόδου, ο δείκτης νοημοσύνης του, απατηλό μικρό νούμερο, το σπρώχνει σ' έναν κλειστό χώρο, απ' όπου δεν πρόκειται να ξαναβγεί".

202 **Γέρου, Θεοφ.** Σχολική αποτυχία. Συμβολή στη ψυχολογία της μάθησης. Κέδρος, 1976, σ.29-30.

Guy, Berger. Les procedures d' evaluation ont - elles une part dans l' echec scolaire? CIEP de Sevres. 1, 1986.

203 **Ματσαγγούρας, Ηλ.** Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Εκδ. Γρηγόρη, 1988, σ.45.

204 **Marc, P.** La difference a fleur de peau : contribution a une analyse de la relation, enfant defferent - adulte norme, en collaboration avec F.J. Mazauric, J.Paeder, Ph. R. Rovero et j. m. Villat. Delval, Cousset, Fribourg, 1989.

Guy, G. Les chemins de l'ecole. Paris 1991, p.114-117.

Marc,P. Autour de la notion pedagogique d' attente. Peter Lang, Berne, 1984, Chap.VI.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

που αναφέρονται σε προσωπικά και ατομικά χαρακτηριστικά (στιλ, αισθητική, τόνος και χροιά της φωνής, φύλο, ηλικία), όπως και σε ανεξέλεγκτες παθολογικές απόψεις της προσωπικότητας (π.χ. έντονη ανάγκη να θαυμάζεται και να αγαπιέται από τους μαθητές κ.λ.π.)[205]. Πολλές φορές ο ανυπόμονος δεν δίνει στο μαθητή τον απαιτούμενο χρόνο για να σκεφθεί και να απαντήσει και ο υπερβολικά επιεικής δεν αντιλαμβάνεται τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή.

Κατά τον Π. Παπακωνσταντίνου η αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός περνάει μέσα από τον αξιολογικό κώδικα του ίδιου που διαμορφώνεται από τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα, τη συγκεκριμένη κατηγορία στην οποία ανήκει και έχει τις δικές της ορίζουσες και συνεπώς το δικό της αξιολογικό κώδικα. Έτσι ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα ένα κοινωνικό άτομο, με την έννοια ότι ανήκει σε μια ομάδα, μ' ένα κώδικα που έχει διαμορφωθεί από τις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας[206].

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ο σκοπός της αγωγής, οι συνάδελφοι, το περιεχόμενο και το μέγεθος της τάξης[207] και γενικότερα το κοινωνικό

---

205 **Mauco, G.** Psychanalyse et education. Paris, ed. Aubier Montaigne 1968, p.165.(Ο δάσκαλος ενεργεί σύμφωνα με τις παιδικές του εμπειρίες . Συμπεριφέρεται στο παιδί που έχει μπροστά του, ανάλογα με το παιδί που έχει απωθημένο μέσα του, χωρίς να το συνειδητοποιεί).

Μπέλλας, Θ. Ψυχοκοινωνιολογία...όπ.π.σ.34-36.

206 **Παπακωνσταντίνου. Π.** Η συμβολή των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας (συζήτηση Ανδρέου, Α., Μηλιός, Γ., Νούτσος, Χ., Παπακωνσταντίνου, Π., Παπαμιχαήλ, Γ.), 1ο συνέδριο Εκπ. Κοινότητας, 1990, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 12, 1991, σ.89.

Frederic, Francois. La communication inegale. Heurs et malheurs de l' interaction verbale. Delachaux et Niestle, 1990, p. 148-160.

Bachelard, G. la formation de l' esprit scientifique. Vrin, 11eme edit. Paris 1980.

Ραβάνης, Κ. όπ.π.σ.37.

207 **Μπέλλας, Θ.** Ψυχοκοινωνιολογία...όπ.π.σ.37-39.

Σε σχετική επίσης έρευνα του Θ. Μπέλλα, οι δάσκαλοι απάντησαν ότι το αξιολογικό τους έργο επηρεάζεται από το αντικείμενο μάθησης, από τις προσωπικές τους επιδόσεις, από τις διορθωτικές υποδείξεις άλλων, από την παρουσία τρίτων προσώπων στο μάθημα και από το είδος της αξιολόγησης (γραπτή ή προφορική), **Μπέλλας, Θ.** Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π. σ. 222 - 226.

Gilly , M. Maitre- eleve: Roles institutionelles.Paris, P.U.F. 1980, p.12-13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιβάλλον ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο συμπεριφοράς δασκάλων και μαθητών. Ο δάσκαλος μπορεί να επηρεάζεται από τις κρίσεις τρίτων προσώπων (γονείς, συνάδελφοι, άλλοι μαθητές) που αυξάνουν ή μειώνουν την αξία κάποιου μαθητή. Ένας σχετικά καλός μαθητής στην επίδοση είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως σχετικά καλύτερος και ένας πολύ καλός ως ο καλύτερος της τάξης. Ανάλογη μπορεί να είναι και η στάση για τον κακό μαθητή[208].

Οι ατομικές διαφορές επίσης των μαθητών (εμφάνιση, ποιότητα φωνής), η ηλικία, το φύλο, η επίδοσή τους και η κοινωνική τους προέλευση δίνουν ξεχωριστή ιδιομορφία στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου προς ένα άλλο μπορεί να εξαρτάται από την αντίληψη, την εικόνα που έχει σχηματίσει ο πρώτος γι' αυτό το άτομο. Από την αντίληψη του δασκάλου για το μαθητή εξαρτώνται οι αντιδράσεις του, οι αξιολογικές του κρίσεις και οι κριτικές, όπως και οι διαθέσεις που καθορίζουν την καθολική συμπεριφορά του πρώτου προς το δεύτερο[209].

Ο δάσκαλος προσδιορίζει τον καλό και τον κακό μαθητή σε σχέση με αυτό που επιθυμεί ο ίδιος για τον καθένα και σύμφωνα με αυτό που κατορθώνει να φαίνεται στους μαθητές του ότι είναι. Υπάρχει το πρότυπο του "καλού" και του "κακού" μαθητή που επηρεάζει το δάσκαλο και ρυθμίζει γενικά τις αξιολογικές του κρίσεις[210].

Στην περίπτωση των "κακών" μαθητών αυτό που κάνει πολλές φορές ο δάσκαλος είναι να τους ξεχνάει ή να τους συμπεριφέρεται αρνητικά

---

208 **Montmollin, G.,De.** L'influence sociale-phenomenes facteurs et theories. Paris, P.U.F., 1977, p.41, 186-190.

Argyle, M. Ψυχολογία της συμπεριφοράς. Εκδ. Θυμάρι. Αθήνα, 1981, σ.125-130, 192

209 **Codol, J. P.** Degre de valorisation attribue a une situation sociale et phenomene de la "conformite superieure de soi". Bull. de psychol. XXVIII, 314, 197401975, p.320-327.

Μπέλλας, Θρ. Ψυχοκοινωνιολογία...όπ.π. σ. 100-104.

210 **Mollo, S.** Representations et images respectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maitres, in: M. Debesse-G.Mialaret. Traite des Sciences Pedagogiques, Vol. 6, Paris,P.U.F. 1974, p.110-120.

Μπέλλας, Θρ. Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π. σ.37-44.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στιγμάτίζοντάς τους με τη συνεχή κριτική και τις παρατηρήσεις[211]. Συνήθως τους παρατηρεί για να φαίνεται ότι ασχολείται μ' αυτούς και ότι ενδιαφέρεται να τους προωθήσει, πιστεύοντας ότι απενοχοποιείται σύμφωνα με τις προσδοκίες της κοινωνίας και την δεοντολογία της παιδαγωγικής [212] από την ευθύνη του, ενώ στην πραγματικότητα πετυχαίνει να τους καθιερώνει ως "κακούς" στην τάξη.

Οι "κακοί" μαθητές προέρχονται συνήθως από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (βλ. πίν. συσχέτισης κοινωνικής προέλευσης και επίδοσης 53 και 54). Άλλοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος τους συμπεριφέρεται αρνητικά, γιατί είναι εκφραστής της μεσαίας κοινωνικής τάξης, στην οποία μετακινήθηκε από την κατώτερη. Αυτά τα "μετακινούμενα 'ατομα" είναι τόσο πολύ προσκολλημένα στις αξίες του επιθυμητού και επιδιωκόμενου κοινωνικού status που αποποιούνται κάθε "σύμβολο" που θα θύμιζε τον κοινωνικό χώρο προέλευσή τους. Παρουσιάζονται αυστηροί και απαιτητικοί σε όσους προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό στρώμα, ενώ ταυτόχρονα επειδή επιθυμούν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα ευνοούν τους

---

211 **Μπέλλας, Θρ.** *Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π.*(Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι: α) Ο όγκος τόσο των γλωσσικών όσο και των μη γλωσσικών ανταλλαγών του δασκάλου στην τάξη είναι μεγαλύτερος με τον καλό και μικρότερος έως ελάχιστος με τον κακό μαθητή β) Οι επαφές του δασκάλου - επαφές με τα μάτια, με διάφορα πλησιάσματα, με αγγίγματα διάφορα - είναι πιο συχνές με τον καλό παρά με τον κακό μαθητή γ) Στον καλό μαθητή ο δάσκαλος απευθύνεται πιο συχνά με έναν τρόπο που φανερώνει ότι θέλει να τον παρακινήσει, να τον ενθαρρύνει και να τον στηρίξει. Αντίθετα στον κακό σαν να θέλει να τον κάνει να επιταχύνει το ρυθμό του, του ασκεί κριτική που συνήθως είναι κατάκριση και προσπαθεί να τον κρατά πειθαρχημένον δ) Απέναντι στον καλό είναι προσιτός και ευπροσήγορος, ενώ απέναντι στον κακό παίρνει στάση εοιβολής και αυθεντίας ε) Από τον κακό ζητάει περισσότερα πράγματα και αν αυτός κατορθώσει να σημειώσει επιτυχία σε κάτι, του το αναγνωρίζει λιγότερο), σ. 55-56

212 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης 1992, σ. 132-133.

Μπέλλας, Θρ. Ψυχοκοινωνιολογία...όπ.π.σ.361-362.

Ηλιού, Μ. Καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης. Ανάτυπο από τον τόμο " Μνήμη Ευαγγέλου Παπανούτσου", Αθήνα 1983, σ.329-331.

Μυλωνάς, Θ. Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 10/1989, σ.35-36.

Merton, R.K. Elements de Theorie et de Methode Sociologique. Paris, Plon 1965, p.202-229.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μαθητές που ανήκουν σ' αυτό το χώρο, αναπαράγοντας έτσι ασυνείδητα το κοινωνικό σύστημα[213].

Η άνιση μεταχείριση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα φαίνεται πιο καθαρά από τον πίν. 55. Τα λίγα παιδιά των εργατών και αγροτών που έχουν άριστη επίδοση δέχονται περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις για τα λάθη τους από τα ελάχιστα παιδιά των ανώτερων υπαλλήλων και των ελεύθερων επαγγελματιών, που έχουν μέτρια επίδοση και δέχονται για τα λάθη τους περισσότερες θετικές αξιολογήσεις.

Πιν. 55

Γενικό σύν. μαθητών στα κατώ-τερα στρωμ. 79	Κατώτερα κοιν. στρώματα επίδ.:5-6,5 Σύνολο μαθητ. 25	Κατώτερα κοιν. στρώματα επίδ.:9-10 Σύνολο μαθητ. 15	Ανώτερα κοιν. στρώματα επίδ.:5-6,5 Σύνολο μαθητ. 6	Ανώτερα κοιν. στρώματα επίδ.: 9-10 Σύνολο μαθητ. 124	Γενικό σύν. μαθητών στα ανώτερα στρώμ. 167
	Λάθη	Λάθη	Λάθη	Λάθη	
Θετική αξιολόγηση	20 28,9%	17 23,9%	10 45,4%	243 49,4%	
Αρνητική αξιολόγηση	35 50,7%	30 42,2%	7 31,8%	97 19,7%	
Απουσία άμεσης αξιολ. κρίσης	14 20,2%	24 33,8%	5 22,7%	151 30,7%	
Σύνολο αξιολογήσεων	69 100%	71 100%	22 100%	491 100%	653

213 **Μπέλλας, Θρ.** όπ.π. σ.128-129.
Berger, I. Les instituteurs d'une generation a l' autre. Paris, P.U.F., 1979, p.30-33.
Isambert -Zamati, V. L'enseignants et la vision social a l' ecole aujourd'hui. La Pensee, 1976, p.190.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αρνητικές αξιολογήσεις παρουσιάζονται σε μικρά ποσοστά και στους προνομιούχους κοινωνικά μαθητές. Αυτό συμβαίνει ίσως, γιατί πολλές φορές ο δάσκαλος δεν μπορεί να συγχωρέσει τη χαμηλή απόδοσή τους, διαφορετική από αυτήν που αυτός περίμενε και που ήταν ανάλογη με την κοινωνική τους θέση. Όσο μεγαλύτερη είναι η προσδοκία του δασκάλου για το μαθητή τόσο μεγαλύτερη γίνεται και η απογοήτευσή του γι' αυτόν[214].

Κατά τον Gilly οι περιγραφές των μαθητών από τους δασκάλους τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά στο επίπεδο μάθησης στο οποίο κάθε παιδί έπρεπε να φθάσει σύμφωνα με την επιθυμία του δασκάλου[215]. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό απ' τους δασκάλους ως ένας χώρος " άσκησης στην προσπάθεια" και επίτευξης της μεγαλύτερης απόδοσης, γεγονός που έχει συνήθως ως αποτέλεσμα την αυταρχική φύση της διδασκαλίας και τη χρησιμοποίηση αρνητικών αξιολογήσεων από το δάσκαλο[216]. Γενικότερα το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σήμερα σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης, γεγονός που μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο απαιτητικούς και τους αδύνατους μαθητές πιο προβληματικούς εξαιτίας των δυσκολιών που συναντούν.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, μέσα από αυθόρμητες συζητήσεις που γίνονταν με τους διδάσκοντες, διαπιστώθηκαν οι συνηθισμένες στερεότυπες θέσεις για τον "καλό" και τον "κακό" μαθητή. Εκφράσεις σαν τις επόμενες ήταν συχνές: " αυτός είναι πολύ καλός μαθητής, οι γονείς του έχουν την τάδε κοινωνική θέση" ή "αυτός δεν πρόκειται να μάθει, είναι αδικημένος προέρχεται από μια προβληματική οικογένεια". Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο δάσκαλος σχηματίζει μια προκαθορισμένη εικόνα για κάθε μαθητή στα πλαίσια της οποίας ρυθμίζονται και οι περαιτέρω παιδαγωγικές του ενέργειες.

---

214 **Μπέλλας, Θρ.** όπ.π. σ.130.

215 **Gilly, M.- M. Lacour -R. Meyer.** Image propre, images sociales et statut scolaire. Bull. de Psych. 25, 1972.

216 **Meyer, R.** Ideologie pedagogique et representation de la sanction par les enseignants de l' ecole elementaire. Cahiers de psychologie, 1976,19, p.131-148.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το ίδιο επισημαίνεται από τους Good και Brophy. Γι' αυτούς οι προσδοκίες του δασκάλου επαληθεύονται, γιατί οι δάσκαλοι ανάλογα με τη προσχηματισμένη εντύπωση που έχουν για κάθε μαθητή καθορίζουν και τη διδακτική τους συμπεριφορά[217].

Οι χαρακτηρισμοί, οι επιδοκιμασίες, οι έπαινοι και οι στιγματισμοί που ο δάσκαλος αποδίδει στους μαθητές, εκτός από το λειτουργικό τους ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν και κανονιστικό που αποβλέπουν να παρωθήσουν το μαθητή να ακολουθήσει τη συμπεριφορά που περιμένει ο δάσκαλος και που είναι σύμφωνη με τον τύπο του μαθητή που έχει φανταστεί[218]. Ο στιγματισμός που εκφράζεται συνήθως μέσα από τις ειρωνείες, τους σαρκασμούς, τις ετικέτες και τους χαρακτηρισμούς δημιουργεί τα πιο σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα στο μαθητή που γίνεται αντικείμενο αυτής της συμπεριφοράς[219].

Με την ανάλυση των παραγόντων[220] της διαδικασίας του στιγματισμού έχει ασχοληθεί ο Γ. Δήμου " Οι βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες συντελούν, ώστε ένας μαθητής να προβαίνει σε μια πράξη, να τηρεί μια συγκεκριμένη στάση, να πραγματοποιεί μια επίδοση ή να εμφανίζει ένα γνώρισμα. Ο επικοινωνιακός απέναντι, εδώ ο δάσκαλος, ερμηνεύει τη συγκεκριμένη πράξη, στάση ως μη αποδεκτή, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό και τη μεταχείριση του μαθητή ως αποκλίνοντα. Ο μαθητής στην περίπτωση που αντιμετωπίζεται αρνητικά, αντιδρά εκ νέου και

---

217 **Good, Th. - Brophy, J.** Looking in Classrooms. N.York, Harper and Row, 1978.
Good, Th. - Brophy, J. Educational Psychology. N.York, Holt, Rinechart and Winston, 1981

218 **Μπέλλας, Θρασ.** όπ.π.σ.125.

219 **Perrenoud, Ph.** La fabrication de l'excellence scolaire. Geneve, 1984, p.300.
Tamagni, K. Edute des repercussions psychologie generale. Fribourg, 1989, p.8, 123. (στους καλούς μαθητές δημιουργούνται θετικά συναισθήματα για το σχολείο, ενώ αντίθετα στους αδύνατους αρνητικά).
Αθανασίου, Λ. Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού" στο σχολείο. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδ. Τμήματος Δ.Ε. Νο 3, Ιωάννινα 1990, σ.12.

220 **Δήμου, Γ.** Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο. Επιστημ. Επετηρίδα του Παιδ. Τμημ. Δ.Ε. Ιωάννινα, 1990, σ. 180.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έτσι διαμορφώνεται ένα αρνητικά προσδιορισμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή".

. Ο μαθητής με τους χαρακτηρισμούς και τις ετικέτες που του επισυνάπτονται, αποκτά δημόσια ταυτότητα που τη βιώνει στις καθημερινές επικοινωνιακές σχέσεις. Συνήθως οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί αποδίδονται στο μαθητή που δεν ικανοποιεί τις επιθυμίες του δασκάλου, όσο πιο συχνά παρατηρείται το φαινόμενο στην τάξη, τόσο πιο πολύ μεγαλώνει η αρνητική επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο, που αυξάνει με τη σειρά της τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή στο συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο[221]. Πολλές φορές συμβαίνει οι μαθητές να μην εκφράζονται, γιατί φοβούνται τους χαρακτηρισμούς και τις αρνητικές κριτικές του δασκάλου, και ιδιαίτερα το παιδί του εργάτη δέχεται μοιραία την αποτυχία του, γιατί δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους άλλους και το δασκαλό του, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Α. Φραγκουδάκη [222].

Οι προφορικές αρνητικές εκτιμήσεις (αναλυτική αξιολόγηση: χαρακτηρισμοί, ειρωνεία, ετικέτες ή μιμική αξιολόγηση: νεύματα, χειρονομίες) αποτελούν κατά την Αθ. Αβδαλή πράξεις "συναισθηματικής κακοποίησης", γιατί μειώνουν την προσωπικότητα των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους[223].

Οι στιγματισμοί, οι χαρακτηρισμοί και οι ειρωνείες του δασκάλου είναι αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος από το ένα μέρος και κάποιων ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή από το

---

221 **Δήμου, Γ.** όπ.π.σ. 183-186.
Μηλιός. Εκπαίδευση και εξουσία. Εκδ. Θεωρία, Αθήνα, 1986, σ. 89.
Jurg Jege. Il n' y a pas de mauvais eleves. Ed. Pierre-marcel FAVRE, 1980, p.63.

222 **Φραγκουδάκη, Α.** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα 1985, σ.4.

223 **Βέκ Χελμουντ.** Αξιολόγηση και βαθμολογία. Αθήνα 1987, σ.98-101. (Οι μικρές μορφές αξιολόγησης την ώρα του μαθήματος έχουν μεγάλη σημασία, αδιάφορα αν σ' ένα δάσκαλο είναι συνειδητό ή όχι, το θέλει ή δεν το θέλει, η μιμική, οι χειρονομίες, οι χαρακτηρισμοί και οι τρόποι συμπεριφοράς επιδρούν αξιολογικά με αποτέλεσμα να υπάρχει βοήθεια ή παρεμπόδιση της ανάπτυξης των μαθητών).
Αβδαλή, Αθ. Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1989, σ. 32-44.
Λύρσα Λίλιαν . Η αποτυχία...όπ.π.σ. 25-26.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

άλλο. Πρόκειται για τους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου[224]. Η ετικέτα, που κολλάει ο δάσκαλος στο μαθητή μέσα από τους χαρακτηρισμούς, λειτουργεί συνήθως ως πλαίσιο μέσα στο οποίο καθορίζεται η δράση του μαθητή και η στιγμιαία προσβολή εξελίσσεται σε αποκλίνοντα ρόλο με τον οποίο ο μαθητής αρχίζει να προβάλλει τον εαυτό του στην τάξη[225].

Συνήθως τα λάθη των μαθητών με χαμηλή επίδοση και των κοινωνικά μη προνομιούχων δεν θεωρούνται από το διδάσκοντα θετικά για την επίδοσή τους, λόγω της εικόνας και της αντίληψης που έχει σχηματίσει για αυτούς, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό και τη μεταχείριση του μαθητή ως αποκλίνοντα[226].

Αντίθετα τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με υψηλή επίδοση και οι κοινωνικά προνομιούχοι μπορεί να είναι απόκλιση από τις προσδοκίες του δασκάλου, θεωρούνται όμως θετικά για να φθάσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην επιθυμητή εικόνα που ο δάσκαλος έχει σχηματίσει γι' αυτούς. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι ειρωνείες που ακολουθούν τις λανθασμένες απαντήσεις αυτών των μαθητών είναι ελάχιστες.

Στο σύνολο των αρνητικών αξιολογήσεων που σημειώσαμε κατά την διάρκεια της έρευνας, οι ειρωνείες καλύπτουν ένα ποσοστό 24,7%, οι χαρακτηρισμοί 1,1% , οι παρατηρήσεις 30,3% και οι απλές διαπιστώσεις του λάθους 43,8%. Παρατηρούμε ότι οι χαρακτηρισμοί είναι πολύ ελάχιστες, σε

---

224 **Γκότοβος, Αθ.** Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1985, σ. 118-121.

225 **Garfinkel**, H. Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In the American Journal of Sociology, 61,p. 420-24.

Goffman, E. Stigma Notes on the management of Spoiled Identity. London, 1976.p.57.

Woods, P. L'ethnographic de l' acteur. Paris, A. Colin, 1990, p.76.

Lapassade, G. Guerre et paix dans la classe. Paris, Armand Colin, 1993.

Goffman, E. Le stigmate. Paris Minuit 1975.

Becker, H. Outsiders. Paris, Metaille, 1985.

Dubet, F. La Galere. Jeunes en survie. Paris, Fayard, 1987.

Dubet, F. Les Lyceens. Paris, Seuil, 1991.

226 **Δήμου , Γ.** Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο. Επισ. Επετ. του Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα 1990, σ. 181-220.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχέση με τις ειρωνείες. Η παρουσία παρατηρητών στην τάξη δικαιολογεί τη συγκρατημένη συμπεριφορά των δασκάλων προς τους μαθητές που δεν συμφωνούν με τις προσδοκίες τους. Συναντήσαμε όμως αρκετές ειρωνείες χαρακτηριστικές και εξουθενωτικές, πράγμα που θα μπορούσε να μας κάνει να υποθέσουμε μια βιαιότερη συμπεριφορά του δασκάλου χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων στην τάξη. Είναι αυτονόητο ότι μπροστά στους παρατηρητές οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να παρουσιάσουν όσο το δυνατόν τον καλύτερο εαυτό τους[227].

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη δυναμικότητα και το θετικό ρόλο του λάθους στη διαδικασία της μάθησης, αλλά στην πράξη η διαχείριση των λανθασμένων απαντήσεων αποδεικνύει το αντίθετο. Η διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης στη μάθηση, αλλά και στον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται συνήθως μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου[228].

Κατά το Γ. Μαυρογιώργο[229] η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική ως ένα μεγάλο βαθμό αντανακλά τις επιλογές του ευρύτερου οικονομικού και κοινωνικού προγράμματος της κυβέρνησης και θεμελιώνεται με όρους παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς με την επίκληση της "παρώθησης", "της διάγνωσης", "της ανατροφοδότησης", "της ενίσχυσης". Στην πραγματικότητα η θεσμική αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών προσφέρεται για ενίσχυση της σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διάκρισης και όχι για αντικείμενο της παρωθητικής, διαγνωστικής και διαμορφωτικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Η διεύρυνση του τομέα αξιολόγησης σημαίνει ουσιαστικά

---

227 **Samph**, J. Observer effectson teacher verbal classroom behavior, in: Journal of Ecucational Psychology, Etats - Unis, 68, 6, 736 - 741 στο Μπέλλας, Θρ. Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος...όπ.π. σ. 225.

228 **Χρόνης, Στ.** Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού. Εκδ. όμιλος συγγραφέων καθηγητών, Αθήνα 1993.

229 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Εκδ. Σύγχ. Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993, σ.42

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ευνόηση των προϋποθέσεων για μια επέκταση της άσκησης κοινωνικού ελέγχου πάνω στη συνολική παρουσία και δράση του μαθητή στο σχολείο[230].

Ακόμη η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του, κατά το Ν. Πουλαντζά, ανταποκρίνονται στις ικανότητες της αστικής τάξης και είναι επόμενο τα παιδιά της τάξης αυτής να συντονίζονται περισσότερο και να ενεργούν πιο έντονα στα πλαίσια του κάθε μαθήματος[231].

Οι υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η πίεση της διδακτέας ύλης αναγκάζουν το δάσκαλο να εργάζεται με τους λίγους "καλούς" της τάξης και να αδιαφορεί για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση . Η σχολική επιτυχία κατά την Jamati[232] είναι σχετική, έχει νόημα στα πλαίσια ενός ορισμένου σχολείου και αναφέρεται στις προσδοκίες αυτού του ίδιου του σχολείου, όπως εκφράζεται σ' ένα πρόγραμμα, σε μια πορεία σπουδών, σε διάφορα επίπεδα.

Οι εκπαιδευτικοί, κάτω από την πίεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το ένα μέρος και απο την επίδραση των προσδοκιών τους για κάθε μαθητή από το άλλο μέρος, προσπαθούν να βρούν μια συνισταμένη στην εκπαιδευτική συμπεριφορά τους, η οποία κατά τα φαινόμενα δεν μπορεί να αποφύγει την άσκηση κοινωνικού ελέγχου.

Ο τύπος του σχολείου ασκεί κάποια επίδραση στις αρνητικές και θετικές αξιολογικές κρίσεις που ο δάσκαλος απευθύνει στα λάθη των μαθητών με διαφορετική επίδοση. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι αυτό οφείλεται κυρίως στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Στα αγροτικά σχολεία το

---

230 **Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση...όπ.π.** σ.17, 32-34

231 **Πουλαντζάς, Ν.** Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σ.35-44.

Σιώκου,Κ - Μπάδα, Σ. Παντελάκης, Ρ. Παπαθεοφίλου, Σ. Δοξιάδης. Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α: Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. Ψυχολογικά Θέματα: Τόμ.1, τεύχ.2, 1988, σ.45.

232 **Jamati, Viviane Isambert.** Κοινωνιολογία του σχολείου στο οι παιδαγωγικές επιστήμες του Maurice Debesse - Gaston Mialaret. Τομ.6, Κοινωνιολογία της παιδείας. Εκδ. Δίπτυχο 1985, σ.203.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ποσοστό των μέτριων μαθητών είναι πιο μεγάλο από τα υπόλοιπα σχολεία. Αντίθετα στα αστικά σχολεία οι άριστοι είναι πιο πολλοί, με αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό των αρνητικών αξιολογήσεων να απευθύνεται σε πολύ καλούς και άριστους μαθητές. Στα αγροτικά σχολεία οι αδύνατοι μαθητές δέχονται τις πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις, ενώ για τους λίγους άριστους υπάρχουν πολλές θετικές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί οι μαθητές είναι οι μόνοι που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι δάσκαλοι, που ρωτήθηκαν να ερμηνεύσουν την ανισότητα που δημιουργείται στην τάξη κατά τη διαχείριση του λάθους, χρησιμοποίησαν επιχειρήματα, από τα οποία φαίνεται καθαρά ο ρόλος των προσδοκιών του δασκάλου στο εκπαιδευτικό έργο. Ακόμη απ' αυτές τις απαντήσεις μπορούμε να διαπιστώσουμε πώς επηρεάζονται οι εκτιμήσεις των δασκάλων από την ταυτότητα του μαθητή και τι περιμένουν από τον "καλό" και τον "κακό" μαθητή, τον κοινωνικά προνομιούχο ή όχι, καθώς και ποιοι μαθητές είναι προορισμένοι να μάθουν και ποιοι όχι.

Κανένας από τους παραπάνω δασκάλους δεν πιστεύει οτι επηρεάζεται από τα λάθη των μαθητών και ότι τους κατηγοριοποεί σε "καλούς" και "κακούς". Οι περισσότεροι δηλώνουν αντίθετα ότι ενδιαφέρονται για τους αδύνατους και ότι είναι πιο απαιτητικοί για τους μαθητές με την άριστη επίδοση. Από τους είκοσι (20) δασκάλους μόνο τέσσερες (δύο άρρενες και δύο θήλεις με πολλά χρόνια υπηρεσίας και σε αστικά σχολεία) έδωσαν μια λογική ερμηνεία στο φαινόμενο της ανισότητας, με την προϋπόθεση πάντα ότι το φαινόμενο της άνισης μεταχείρισης των μαθητών μπορεί να παρουσιάζεται στους άλλους συναδέλφους, αλλά ποτέ σ' αυτούς.

Ο πρώτος δάσκαλος έδωσε την εξής ερμηνεία: "Ο δάσκαλος νιώθει ότι μειώνεται, όταν ο μαθητής κάνει λάθος, χάνει την αυτοεκτίμησή του και γιαυτό οδηγείται σε αρνητικές συμπεριφορές. Από το άλλο μέρος του λείπει η επιμόρφωση, έζησε και ζει μέσα σε μια ανασφάλεια σχετικά με την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΤΡΩΝ

επαγγελματική του κατάσταση, βρίσκεται συνέχεια σε μια κοινωνική κατώτερη θέση, εξαρτάται από τους δυνατούς, γι' αυτό και συμπεριφέρεται ανάλογα προς τους προνομιούχους μαθητές, τους οποίους σέβεται και εκτιμά. Η αυταρχικότητά του προς τους αδύνατους μαθητές θυμίζει την αναζήτηση της χαμένης εξουσίας".

Ο άλλος δάσκαλος δέχεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την αξιολογική συμπεριφορά τους ανάλογα με την επίδοση των μαθητών, όταν δίνουν λανθασμένες απαντήσεις, γιατί οι "κακοί" μαθητές "δεν σε αφήνουν να κάνεις μάθημα, σε ενοχλούν με τις βλακείες τους", ενώ αντίθετα τα λάθη των πολύ καλών μαθητών είναι εποικοδομητικά για τη μάθηση.

Μία από τις δασκάλες υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι δεν επιπλήττουν τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση και τους κοινωνικά προνομιούχους, γιατί είναι ευαίσθητοι και υποφέρουν, σε σχέση με τους αδύνατους που έχουν συνηθίσει στις παρατηρήσεις και δεν τους κακοφαίνεται.

Αντίθετα η άλλη δέχεται τα αποτελέσματα της έρευνας, υποστηρίζοντας ότι οι δάσκαλοι έχουν αδυναμία στους πολύ καλούς και άριστους μαθητές, καθώς και τους κοινωνικά προνομιούχους, από το ένα μέρος επειδή πιστεύουν ότι αυτοί οι μαθητές είναι πιο έξυπνοι και από το άλλο επειδή θέλουν την εκτίμηση και την αναγνώριση των γονέων τους. Κατά τη γνώμη της το παιδί από την πρώτη (Α΄) τάξη αποκτά μια ετικέτα με την οποία αυτοκαθορίζεται και συμπεριφέρεται ανάλογα και στις υπόλοιπες τάξεις.

Υπόθεση 3. Ένα ποσοστό 33,6% των λανθασμένων απαντήσεων δεν αξιολογούνται από το δάσκαλο ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, εφόσον δεν έχουμε αναπληροφόρηση, που δεν είναι τίποτα άλλο, παρά μια συνεχής ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει σ' αυτό που ερωτάται και ο δάσκαλος να ενημερώσει για την ορθότητα ή όχι των απαντήσεων. Η έλλειψη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της αναπληροφόρησης δημιουργεί στους μαθητές μαθησιακά κενά, αφού δεν γνωρίζουν αν οι απαντήσεις τους είναι ορθές, αν χρειάζονται βελτίωση, ιδιαίτερη μελέτη και εργασία[233]. Επίσης ο μαθητής αποκτά έμμεσα αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, αφού δυσκολεύεται να απαντήσει, με αποτέλεσμα να λειτουργεί με λανθάνοντα τρόπο ο μηχανισμός της "αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης".

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας διαπιστώθηκε σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την επίδοση του μαθητή και τον τρόπο που ο δάσκαλος αξιολογεί τις λανθασμένες απαντήσεις του (αρνητική και θετική αξιολόγηση του λάθους, απουσία άμεσης αξιολογικής κρίσης). Η διαφορά όμως των εκατοστιαίων αναλογιών, στην περίπτωση που δεν έχουμε άμεση αξιολογική κρίση, δεν είναι σημαντική.

Η έλλειψη αναπληροφόρησης από το δάσκαλο δεν βοηθεί βέβαια ουσιαστικά τη μάθηση, αλλά δημιουργεί λιγότερα ψυχολογικά και ψυχοσυγκρουσιακά προβλήματα ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή από τις αρνητικές αξιολογήσεις, τους στιγματισμούς και τις ειρωνείες. Πολλές φορές ο δάσκαλος θεωρεί την αναπληροφόρηση των μαθητών περιττή, πιστεύοντας ότι η σωστή απάντηση από τον ίδιο ή άλλο μαθητή τους διευκολύνει να καταλάβουν το λάθος τους. Με τα δεδομένα της έρευνάς μας δεν μπορούμε

---

233 **Αθανασίου, Λεων.** Γλώσσα - Γλωσσική ... όπ.π. σ. 66-67.
Ματσαγγούρας, Ηλ. όπ.π. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987, σ.13-21.
Βλ. επίσης λεπτομέρειες για feedback στην παρακάτω βιβλιογραφία:
Tourneur, Y- Duquensne, F - Ledoux, I. Etude de deux parametres determinant l'efficacite pedagogique du feedback. La qualite de la reponse et la confiance du sujet dans sa reponse. Education et recherche 2/1986, p.7.
Kulhavy, R.W. Feedback in written instruction. Review of Educ. Research,1977,47,1, p.211-232.
Le Ny, J.F. Apprentissage et activites psychologiques. Paris P.U.F. 1967, p. 330.
Michaels, N.W. Classroom rewards structure and academic performance. Review of Educ. Res., 1977, 47, 1, p. 87-98.
Schimmel, B. J. Analysis of feedback to Learners in Computerized and Programmed Instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educ. Res. Association, Montreal, 1983.
Nuttin, J. Tache, reussite et echec. Theorie de la conduite humaine. Publication universite de louvain, coll. "studia psychologica" 1961.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

να διευκρινήσουμε αν αυτές οι λανθασμένες απαντήσεις που αγνοούνται από το δάσκαλο είναι άξιες λόγου ή όχι, και αν πρόκειται για σοβαρά ή όχι λάθη. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιδρά γενικότερα στα διάφορα είδη των λαθών, όπως αναφέραμε και παραπάνω, είναι ένα γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερη ερευνητική εργασία.

Στα αστικά σχολεία, όπου οι αδύνατοι μαθητές είναι πολύ λίγοι και παίρνουν ελάχιστες φορές το λόγο να απαντήσουν, αγνοούνται για τα λάθη τους πιο πολύ σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Μια ερμηνεία, που θα μπορούσαμε να δώσουμε στο φαινόμενο, είναι ότι σ' αυτά τα σχολεία οι αδύνατοι μαθητές αποτελούν το 3% του συνόλου των μαθητών του δείγματός μας σε σύγκριση με το 28% που είναι οι άριστοι. Στις τάξεις αυτών των σχολείων συναντούσαμε περίπου ένα ή δύο το πολύ αδύνατους μαθητές που τις περισσότερες φορές ήταν περιθωριοποιημένοι, έξω από τη διαδικασία του μαθήματος, το οποίο διεξάγονταν κυρίως με τους πολύ καλούς και άριστους μαθητές. Όσες φορές τους απευθύνονταν ο λόγος και απαντούσαν λανθασμένα, ο δάσκαλος αδιαφορούσε, γιατί θεωρούσε το αποτέλεσμα δεδομένο ή γιατί δεν είχε το χρόνο να ασχοληθεί μαζί τους ή γιατί πίστευε ότι δεν άξιζε να ασχοληθεί μ' αυτούς.

Αντίθετα στα αγροτικά σχολεία αγνοούνται περισσότερο οι πολύ καλοί και άριστοι μαθητές, ίσως γιατί δέχονται τις περισσότερες θετικές αξιολογήσεις και ελάχιστες αρνητικές σε σύγκριση με τους αδύνατους μαθητές που δέχονται τις περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις. Η αποφυγή από το δάσκαλο να κάνει άμεση αξιολόγηση των λαθών, που κάνουν οι μαθητές με υψηλή επίδοση, είναι προτιμότερη από το στιγματιστό, μέσα από τον οποίο θα μπορούσαν να χάσουν το κοινωνικό τους γόητρο, καθώς και την εκτίμηση των συμμαθητών τους.

Οι δώδεκα (12) από τους δασκάλους που ρωτήθηκαν σχετικά με τον παραπάνω τρόπο αντίδρασής τους στις λανθασμένες απαντήσεις, δεν παραδέχονται την παραπάνω συμπεριφορά. Δύο (0-10 έτη υπηρεσίας, ημιαστικά σχολεία) υποστηρίζουν ότι σε καμιά περίπτωση ο "καλός" μαθητής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δεν πρέπει να παραμελείται, γιατί έχει τη δυνατότητα να μάθει και πρέπει να του δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες. Οι υπόλοιποι έξι (6), (20-30 έτη υπηρεσίας, αστικά σχολεία) δικαιολόγησαν το φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι τα λάθη των καλών μαθητών γίνονται από επιπολαιότητα, είναι ασήμαντα και δεν είναι απαραίτητο να γίνει η ανάλογη αναπληροφόρηση. Οι μαθητές με ἄριστη επίδοση, κατά την άποψή τους, δεν έχουν ανάγκη εξήγησης και ιδιαίτερης φροντίδας για τα λάθη τους, μόνοι τους μπορούν να βρούν διέξοδο στα ελάχιστα μαθησιακά προβλήματα.

Υπόθεση 4. Η λεκτική επικοινωνία στην τάξη, της οποίας ένα αξιόλογο μέρος αφιερώνεται για την υποβολή ερωτήσεων από μέρους του δασκάλου, αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα της διεξαγωγής της διδασκαλίας. Με τη βοήθεια των ερωτήσεων οι μαθητές συνηθίζουν το διάλογο και τη συζήτηση, αναλύουν ένα γνωστικό θέμα, λύνουν ένα πρόβλημα, δημιουργούν προϋποθέσεις για προβληματισμό και έρευνα, ακόμη μπορούν να αξιολογούνται κατά την πορεία της διδασκαλίας για να διαπιστώνεται το επίπεδο μάθησης. Με τα δεδομένα της έρευνάς μας δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε το ρόλο και τη σημασία των ερωτήσεων του δασκάλου κατά τη διδασκαλία, καθώς το τρόπο και τα κριτήρια με τα οποία υποβλήθηκαν στους μαθητές, υπάρχει όμως η δυνατότητα να ερευνηθεί το ποσό των ερωτήσεων που δέχτηκαν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση.

Υποθέσαμε ότι στα σχολεία μας δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, οι πολύ καλοί και άριστοι μαθητές, καθώς και οι κοινωνικά προνομιούχοι δέχονται τις πιο πολλές ερωτήσεις μέσα στην τάξη, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι υψηλές προσδοκίες των δασκάλων σχετικά μ' αυτούς τους μαθητές (πρόσφατες έρευνες Μαυρογιώργου-Ματσαγγούρα)[234].

---

234 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Σ.Ε.1992, σ.128-134.
Ματσαγγούρας, Ηλ. (1987, 1985) όπ.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας δεν έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος και στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση. Στα ημιαστικά και αγροτικά σχολεία οι προνομιούχοι μαθητές δέχονται περισσότερες ερωτήσεις από τους υπόλοιπους, όπως και οι μαθητές με την πολύ καλή επίδοση, για την κατηγορία των ερωτήσεων (15-30). Αντίθετα οι μαθητές από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και αυτοί με χαμηλή επίδοση υπερτερούν στο σύνολο των ερωτήσεων (1-15). Στα αστικά σχολεία παρατηρείται το αντίθετο φαινόμενο, οι κοινωνικά ανώτεροι δέχονται περισσότερες ερωτήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων (1-15) και λιγότερες στο σύνολο (15-30). Ανάλογη είναι η κατάσταση και με τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση.

Στο σημείο αυτό η έρευνά μας, βάσει της στατιστικής ανάλυσης, διαφοροποιείται αρκετά από τα αποτελέσματα ξένων και ελληνικών ερευνών, που έδειξαν ότι ο δάσκαλος δίνει το λόγο περισσότερες φορές στους πολύ καλούς μαθητές (ζώνη δράσης στην τάξη), σε βάρος των μαθητών που έχουν πολύ χαμηλή επίδοση[235].

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα για τον άριστο μαθητή αντιστοιχούν δεκα τέσσερες (14) ερωτήσεις, για τον πολύ καλό δώδεκα(12) και για τον μέτριο δεκα(10). Πιστεύουμε ότι η προσπάθεια των δασκάλων να κινητοποιήσουν σχέδον όλη την τάξη για να συμμετέχει στο μάθημα, χωρίς βέβαια να έχουν ξεφύγει από το μηχανισμό της "αυτοεκπληρούμενης

---

235 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Σ.Ε. 1992, σ.90-102.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη: Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις. Τα Εκπαιδευτικά, 9, 1987, σ..90-102.(Για τα ελληνικά δεδομένα ο Ματσαγγούρας έδειξε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις απαντώνται από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις που ζητούν συχνότερα και με μαγαλύτερη επιμονή το λόγο. Αυτοί οι μαθητές αποτελούσαν στην έρευνά του το 545 των μαθητών της τάξης και απάντησαν στο 69% των ερωτήσεων, οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις αποτελούσαν το 33% της τάξης και απάντησαν στο 255 των ερωτήσεων και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις αποτελούσαν το 13% της τάξης και απάντησαν μόνο στο 6% των ερωτήσεων).

Deletes, P. - Jackson, B.. Teacher - Pupil interaction as a function of location in the classroom In psychology in the schools, 9, 1972.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προφητείας", οφείλεται κυρίως στην παρουσία των παρατηρητών[236] στην τάξη.

Πρόθεση των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι δήλωσαν σε σύντομη συνέντευξη, ήταν να απευθύνουν το λόγο σε όλους τους μαθητές και να τους παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, χωρίς να γίνεται σαφές ότι ο όρος αυτός τους ήταν απόλυτα κατανοητός, αφού η συμπεριφορά τους, σχεδόν στο σύνολό της, έδειχνε μάλλον μια επιφανειακή αντίληψη του όρου. Συνήθως παρουσιάζονταν το φαινόμενο, οι μαθητές να εξετάζονται όλοι με τη σειρά στις ερωτήσεις και στις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου.

Στα αγροτικά σχολεία κάποια πιο έντονη διαφοροποίηση, ανάμεσα στους πολύ καλούς και τους μέτριους μαθητές, οφείλεται περισσότερο στο ότι το ποσοστό των άριστων μαθητών είναι μικρό και πολλές φορές αυτοί οι μαθητές αναγκαστικά διευκόλυναν το έργο της διδασκαλίας και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο δάσκαλος δεν μπορούσε να χάνει το χρόνο του με τους μαθητές, των οποίων η επίδοση ήταν χαμηλή, προκειμένου να συνεχίσει το μάθημα και να ολοκληρώσει την πορεία της διδασκαλίας του. Πολλές φορές, σε όλες τις κατηγορίες των σχολείων παρατηρήθηκε το φαινόμενο αυτοί οι μαθητές να δέχονται κάποιες απλές και πολύ κατανοητές ερωτήσεις, ίσως κάτω από το πρόσχημα της ίσης συμμετοχής στο μάθημα. Δεν φαινόταν όμως η πρόθεση από το μέρος του δασκάλου να ενισχύσει, να ενθαρρύνει και να βοηθήσει αυτούς του μαθητές, προκειμένου να αναθεωρήσουν την αρνητική αυτοαντίληψή τους και να πάρουν ενεργό μέρος στη διαδικασία της μάθησης[237].

Υπόθεση 5. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση και στον αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος ύστερα από επιθυμία ή όχι του μαθητή. Η αρνητική και η θετική αξιολόγηση κατανέμεται στα ίδια

---

236 **Μπέλλας,Θρ.** Ψυχοκοινωνιολογία...όπ.π. σ.450.
237 **Ματσαγγούρας, Ηλ.** όπ.π. Παιδ. Επιθ. 6/1987,σ.13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ποσοστά είτε οι μαθητές ζητούν το λόγο, είτε όχι για να απαντήσουν. Από τις εκατοστιαίες αναλογίες φαίνεται ότι οι ειρωνείες είναι πιο πολλές, όταν οι μαθητές δεν ζητούν το λόγο να απαντήσουν, τους ερωτά ο δάσκαλος και δίνουν λανθασμένες απαντήσεις. Το φαινόμενο όμως αυτό δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με την κοινωνική προέλευση και την επίδοση αυτών των μαθητών. Ακόμη η μικρή εμφάνιση των περιπτώσεων, να ερωτάται δηλαδή ο μαθητής, χωρίς να ζητά το λόγο, δεν μας επέτρεψε να κάνουμε αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη και άλλες παραμέτρους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το παραπάνω αποτέλεσμα, επειδή το πρόγραμμα αδυνατούσε να επεξεργαστεί τα στοιχεία αυτά.

Πιστεύουμε ότι οι δάσκαλοι συνειδητά ή ασυνείδητα σχηματίζουν μια εικόνα για τους μαθητές τους και τους συμπεριφέρονται ανάλογα, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι συνειδητά θέλουν να εξουθενώσουν κάποιους μαθητές, με το να τους υποβάλλουν ερωτήσεις, χωρίς να το επιθυμούν, με μόνο σκοπό να τους στιγματίσουν και να τους παρατηρήσουν. Τα μεγαλύτερα ποσοστά ειρωνειών που παρατηρούνται, όταν ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις με ανάθεση, μπορούμε να το δικαιολογήσουμε, από προσωπική εμπειρία, με το γεγονός ότι πολλές φορές οι μαθητές ερωτούνται, χωρίς να σηκώνουν το χέρι τους, για απλά και αυτονόητα πράγματα, οπότε η λανθασμένη απάντησή τους επισύρει πιο εύκολα τα σχόλια, την ειρωνεία και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού.

Υπόθεση 6. Οι προνομιούχοι μαθητές καθώς και οι πολύ καλοί και άριστοι κάνουν περισσότερα λάθη, όταν επιθυμούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου, απεναντίας οι μη προνομιούχοι κοινωνικά και οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δίνουν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις, όταν δεν ζητούν το λόγο να απαντήσουν.

Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο με το γεγονός ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση και οι κοινωνικά προνομιούχοι έχουν πολύ θάρρος, είναι περισσότερο φλύαροι και επιθετικοί, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, επιθυμούν να παίρνουν το λόγο και όταν δεν είναι σίγουροι για

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την ορθότητα της απάντησης που θα δώσουν. Αντίθετα οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και οι προερχόμενοι από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι πιο συγχρατημένοι, εξαιτίας του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται, της χαμηλής πολιτιστικής και μορφωτικής στάθμης που διαθέτουν και της μικρής αυτοπεποίθησης που έχουν στον εαυτό τους.

– Με την παραπάνω ερμηνεία τοποθετούνται επίσης όλοι οι δάσκαλοι, που ρωτήθηκαν σχετικά με την ποσότητα των λαθών που κάνουν οι μαθητές με υψηλή επίδοση, όταν ζητούν το λόγο και επιθυμούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους υποβάλλονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία, υπάρχει μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και την επίδοσή τους. Αυτοί που έχουν χαμηλό κοινωνικό επίπεδο παρουσιάζουν και χαμηλότερη επίδοση από αυτούς που ανήκουν σε προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και είναι ως επί το πλείστον άριστοι μαθητές (είναι χαρακτηριστικό ότι το ποσοστό 31,6% των μαθητών του δείγματός μας που ανήκουν στην τάξη των εργατών έχουν πολύ χαμηλή επίδοση (5-6), αντίθετα μόνο ένα 3,5% των κοινωνικά προνομιούχων μαθητών παρουσιάζει την ίδια επίδοση). Το φαινόμενο επιδέχεται κυρίως κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές ερμηνείες. Οι μαθητές που μεγάλωσαν σε φτωχά μορφωτικά περιβάλλοντα έρχονται στο σχολείο με υποδεέστερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα παιδιά των πλούσιων και μορφωμένων γονέων, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που συνήθως έχουν συνταχθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη οι πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας[238].

Από το μέρος της πολιτείας τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν λαμβάνουν σημαντική μέριμνα για ουσιαστική ενίσχυση και βοήθεια των μαθητών που έρχονται στο σχολείο από "αποστερημένο", κατά τη Μ.

---

238 **Baks Olive.** Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μετ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη 1987, σ.171-199.

Bertein, B.B. Class, Codes and Control. London - Routledge and Kangan Paul, 1971.

Φραγκουδάκη, Άν. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εκδ.Παπαζήση. Αθήνα, 1985, σ.131 - 148

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τζάνηκαι το Θ. Μπόλη[239], περιβάλλον. Συνήθως στο σχολείο λειτουργεί η προκρούστεια κλίνη, όσοι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του στιγματίζονται ως προβληματικοί[240]. Ο τρόπος άλλωστε με τον οποίο λειτουργούν τα αντισταθμιστικά προγράμματα[241] (ενισχυτική

---

239 **Μπόλης, Θ - Τζάνη, Μ.** Ένας κομπλεξικός πολυέλαιος. Συσχέτιση γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητος τελειοφοίτων Λυκείου. Αθήνα 1995, σ.40.

240 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Σ.Ε 1992, σ. 17-58,128-134.
Δαμανάκης, Αναπαραγωγικός ρόλος του Σχολείου. Επιστ. Επετ. του Π.Τ.Δ.Ε. 1986, σ.32-43.

241 Η "εξατομικευμένη" διδασκαλία προβάλλεται από πολλούς παιδαγωγούς ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σ' όλους τους μαθητές. Βασική πρόταση είναι η μετάδοση των γνώσεων μέσα από διαφορετικούς δρόμους. **Αλμπέρτο Αλμπερτι.** Θέματα διδακτικής, Cutenberg, 1986, σ. 76-77.**Hopf Diether.** Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. (Μετ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982, σ.80-89. **Gilbert, R.** Le travail individualise et la neo-dirictivite in Avanzini, G et al. La pedagogie du 20e siecle, Toulouse, Privat, 1975, p.21-230. **Trottier, Cl.** La nouvelle sociologie de l' education en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensee envoie de dissolution 1987. Revue Francaise de pedagogie, 78, p.5-20. **Perrenoud, Ph.** Faut-il changer d' objectifs educatifs pour democratiser l'enseignement? Geneve 1977, p. 9. **Antoine de la Garanderie, Genevieve Cattan** Tous les enfants peuvent reussir. Paris, 1988, p. 30-35. **Yvan Abernot.** Les methodes de l' evaluation scolaire. Paris 1988, p. 85-110. **Ingenkamp, K.** Educational assessment, European Trent Reports in Educational Research, Slough: NFER, Bubliching, Co., 1977.

Κατά τον Wulf σύμφωνα με την αστική- φιλελεύθερη αντίληψη μπορούν να υπάρχουν αντισταθμιστικά προγράμματα για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ενώ σύμφωνα με τη σοσιαλιστική αντίληψη αυτό είναι αδύνατο εφόσον υπάρχει κοινωνική ανισότητα.**Wulf, Christof** (Hrsg). Worterbuch der Erziehung. Munchen 1974. Πηγή: Δαμανάκης...όπ.π.σ.23-31. Ο Cherkaoui ανέτρεψε τις θεωρίες της μάθησης και της αντισταθμιστικής αγωγής μέσα από τα "παράδοξα" αποτελέσματα των ερευνών του που έδειξαν ότι η αύξηση των ωρών της μάθησης ή η μείωση των μαθητών στη τάξη, βασικές προτάσεις της αντισταθμιστικής αγωγής, δεν έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. **Cherkaoui, M.** όπ.π.σ.198-209. Κατά τη σοσιαλιστική αντίληψη η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν ισχύει, γιατί με τα μέσα που προτείνονται, δεν γίνεται κατάργηση των προνομίων και των κοινωνικών ανισοτήτων που κυριαρχούν στο κοινωνικό σύστημα, αλλά υποστήριξη των ικανών και παραγωγικών ατόμων. **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση...όπ.π. σ.40-42. **Flaxman, E.** Compensatory Education in the International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, Vol.1, p.887-897.

Για το ψυχοκοινωνικό μοντέλο αξιολόγησης η διαφοροποίηση των μαθητών λόγω διαφορετικών κοινωνικών - οικονομικών περιβαλλοντικών καταστάσεων δεν είναι αφορμή για μια συνεχή αναπαραγωγή των τάξεων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά προϋπόθεση για κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων από όλους τους μαθητές. Η παραπάνω πρόταση επιβεβαιώθηκε από σχετική έρευνα. Ζητήθηκε από παιδιά προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα να δικαιολογήσουν κάποια αποφασή τους. Οταν όμως ο ερευνητής, αντί να διακόψει τη συνέντευξη στην πρώτη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διδασκαλία) ενισχύει περισσότερο το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση, ενώ θα μπορούσε να λειτουργήσει στη μορφή της εσωτερικής διαφοροποίησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος[242].

Υπόθεση 7. Το φύλο των μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν επηρεάζει καθόλου τις αξιολογικές κρίσεις των λανθασμένων απαντήσεων. Τα αγόρια συμμετέχουν με ποσοστά 8% περισσότερο από τα κορίτσια στο σχολικό διάλογο για τη διεξαγωγή του μαθήματος και οι δάσκαλοι αξιολογούν τα λάθη τους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Τα ποσοστά της αρνητικής και της θετικής αξιολόγησης, όπως και της αδιαφορίας του δασκάλου στις λανθασμένες απαντήσεις είναι ίδια για τα αγόρια και τα κορίτσια. Στο σημείο αυτό η έρευνά μας διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα ξένων ερευνών (δεν έχουμε υπόψη σχετικές ελληνικές

σιωπή των παιδιών, συνέχιζε να φροντίζει τις ιδέες τους και να τους βοηθάει, το σύνολο των ιδεών τελικά των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων δεν διέφερε από αυτές μιας άλλης ομάδας προερχόμενης από ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Perret,F.J., Clermont, A.N. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne, 1979.

Doise, W - Mugny,G. Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης (Μετ. Ν. Ράπτη - Κ. Κουρεμένου). Εκδ. Πατάκη, 1986.

Mugny, G. Psychology sociale du developpement cognitif. Cahiers de Psychologie cognitive, vol.3,1983.

Mugny, G., Doise. La marquase sociale du developement cognitif. Cahiers de Psychologic cognitive, vol.3, 1983.

Cardinet, J. Evaluation scolaire et pratique. Neuchatel,1986,p.25.

Williams, F. et Naremore, R. On the Functional analysis of social class differences in modew of speech Monogr, vol36, 1969. (Οι υποστηριχτές του ψυχοκοινωνικού μοντέλου αξιολόγησης τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης του παιδιού. Η γνωστική σύγκρουση είναι πηγή προόδου, όπως και η σύνθεση της ομάδας παίζει σπουδαίο ρόλο στη δόμηση των γνώσεων. Η κοινωνική διαβάθμιση της τάξης είναι απαραίτητη για την αποφυγή της μονοπωλιακής αντιμετώπισης των προνομιούχων τάξεων).

Αβδαλή, Αθ. Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα, 1989, σ. 183-187.

242 Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, όπ.π. σ.37-50.

Χρυσαφίδης, Κ. Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, 60.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

έρευνες) που έδειξαν ότι οι δασκάλες είναι πιο επιεικείς στα παιδιά από τους δασκάλους και ότι όλοι γενικά οι δάσκαλοι είναι πιο επιεικείς στα κορίτσια, κυρίως στο δημοτικό σχολείο, γιατί είναι περισσότερο πρόθυμα να συμμορφωθούν στους κανόνες και τους κανονισμούς του σχολείου και περισσότερο ώριμα από τους συνομηλίκους τους[243].

Στο δείγμα μας υπήρχε περίπου ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών και αναφέρουμε επιφυλακτικά ότι αυτό μπορεί να έπαιξε κάποιο ρόλο στην ίση κατανομή των αξιολογικών κρίσεων, όπως και το ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ήταν άρρενες εκτός από δύο περιπτώσεις. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες 56 και 57, είναι γεγονός ότι υπάρχουν πιο επιεικείς κρίσεις και περισσότερες θετικές αξιολογήσεις για τα κορίτσια. Ακόμη σ' όλα τα σχολεία διαπιστώνεται κάποια επιείκεια στα κορίτσια, που δεν είναι στατιστικά σημαντική, όσον αφορά το ποσό των ειρωνειών που δέχονται, στα αγόρια απευθύνεται το 53,9% του συνόλου των ειρωνειών και στα κορίτσια το 46%.

Πίν.56 (αξιολόγηση αγοριών και κοριτσιών από την πρώτη δασκάλα)

	Λάθη	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση
Αγόρια (7)	23	10 43,4%	9 39,1%
Κορίτσια (10)	36	11 30,5%	19 52,7%
Σύνολο	59	21	28

243 Μπέλλας, Θρ. Ψυχοκοινωνιολογία..όπ.π.σ.134-135.
Βλ. σχετικές έρευνες στο κεφ. "Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 57 (αξιολόγηση αγοριών και κοριτσιών από τη δεύτερη δασκάλα)

	Λάθη	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική αξιολόγηση
Αγόρια(10)	48	11 22,9%	27 56,2%
Κορίτσια(2)	9	1 11,1%	7 77,7%
Σύνολο	57	12	34

Σημειώνουμε ότι στους πίνακες 56 και 57, για τις λανθασμένες απαντήσεις που δεν υπάρχει αρνητική ή θετική αξιολόγηση δεν έχουμε καμιά αξιολογική κρίση από το μέρος του δασκάλου. Δεν αναφέρουμε την περίπτωση, γιατί μας ενδιαφέρει μόνο η αρνητική και η θετική αξιολόγηση.

Υπόθεση 8α. Από το σύνολο των αξιολογήσεων που έγιναν στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών από δασκάλους με πολλά και λίγα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών αδιαφορούν στα ίδια ποσοστά για τα λάθη των μαθητών τους, με τη διαφορά ότι οι νέοι δάσκαλοι κάνουν πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις, παρουσιάζοντας περισσότερες ειρωνείες από τους αρχαιότερους συναδέλφους τους, των οποίων η αξιολόγηση είναι περισσότερο θετική.

Η διδακτική πείρα μπορεί να θεωρηθεί εδώ ως σημαντικός παράγοντας στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι αξιολογήσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγάλη διδακτική πείρα διαθέτουν και την κατάλληλη παιδαγωγική δεξιότητα για τη διαχείριση του λάθους. Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι νεότεροι δάσκαλοι έχουν περισσότερο την ανάγκη της κυριαρχίας, που πολλές φορές επιτυγχάνεται και μέσα από το λόγο με τις απειλές, τις περιφρονήσεις, τις ειρωνείες και τις παρατηρήσεις. Κατά τον Mendel η έννοια της αυθεντίας δεν μπορεί να διαχωρισθεί από την έννοια της ποινής, της οποίας τη θέση έχουν πάρει έμμεσα οι αρνητικές αξιολογήσεις[244].

244 **Mendel, G.** Pour decoloniser l' enfant. Paris, ed.Payot, 1971, p.31-37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Υπόθεση 8β. Στα αγροτικά σχολεία παρατηρούνται πιο πολλές αρνητικές αξιολογήσεις από ότι στα ημιαστικά και τα αστικά. Μπορεί να ερμηνευθεί το γεγονός από την επαλήθευση των βασικών υποθέσεών μας, ότι δηλαδή ο δάσκαλος αξιολογεί αρνητικά τα λάθη των αδύνατων μαθητών και των μη προνομιούχων κοινωνικά. Τα παιδιά των εργατών κατέχουν ένα 20,5% του συνόλου των μαθητών του δείγματός μας από τα οποία το 8,5% ανήκει σε αγροτικά σχολεία και το 4,4% στα αστικά. Οι άριστοι μαθητές κατέχουν το 50% από τους οποίους το 7% κατανέμεται στα αγροτικά σχολεία και το 28% στα αστικά. Οι περισσότεροι λοιπόν μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και αυτοί με χαμηλή επίδοση βρίσκονται στα σχολεία των αγροτικών περιοχών και κατά συνέπεια δέχονται και τις περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις εκ μέρους των δασκάλων.

Υπόθεση 8γ. Το είδος του μαθήματος, Γλώσσα ή Μαθηματικά, επηρεάζει στατιστικά αρκετά σημαντικά την αξιολόγηση του λάθους από το δάσκαλο. Τα λάθη των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών δέχονται τις περισσότερες θετικές αξιολογήσεις, αλλά και τις περισσότερες ειρωνείες σε σύγκριση με το μάθημα της Γλώσσας, ενώ το συνολικό ποσό των αρνητικών αξιολογήσεων είναι μεγαλύτερο στη Γλώσσα από τα Μαθηματικά.

Οι μαθητές συναντούν πιο πολλές και νέες δυσκολίες[245] στα Μαθηματικά από ότι στη Γλώσσα, όπου αισθάνονται πιο σίγουροι με την πεποίθηση ότι το άγνωστο θα είναι επέκταση και επιβεβαίωση των όσων γνωρίζουν και όχι μια σταδιακή πρόοδος σε άγνωστη περιοχή, όπως συχνά συμβαίνει στο χώρο των αριθμών. Ίσως γι' αυτό η πρόοδος στα Μαθηματικά να θεωρείται από γονείς και δασκάλους πιο σημαντική από τα άλλα μαθήματα.

---

245 **Bachmair, G.** Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, Weinheim und Baswl, 180. p.202.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι η αποτυχία στα Μαθηματικά είναι πιο μεγάλη. Τα λάθη των μαθητών στη Γλώσσα έχουν ποσοστό 46,7% και στα Μαθηματικά 53,3%, γεγονός που μπορεί να δικαιολογήσει μέχρι κάποιο σημείο τις περισσότερες ειρωνείες και τις περισσότερες θετικές αξιολογήσεις στα Μαθηματικά, όπως και η περίπτωση της ιδιαίτερης δυσκολίας που συναντά κανείς σ' αυτό το μάθημα. Οι απαντήσεις επίσης στα Μαθηματικά είναι απόλυτα καθορισμένες σε σχέση με αυτές της Γλώσσας, όπου υπάρχει κάποια ευελιξία, με αποτέλεσμα να επισύρουν πιο εύκολα την ειρωνεία στο άκουσμα κάποιου ασυγχώρητου λάθους.

Οι μισοί από τους δασκάλους στου οποίους ζητήθηκε η γνώμη για το παραπάνω στατιστικό αποτέλεσμα της έρευνας δεν μπορούν να διανοηθούν διαφορετική αντιμετώπιση των λαθών στα δύο μαθήματα. Δύο (2) δέχονται ότι η παραπάνω αντιμετώπιση εξαρτάται από την κλίση του δασκάλου προς το μάθημα και άλλοι οκτώ (8) δικαιολογούν την αυστηρότητα του δασκάλου στα Μαθηματικά, με τη δυσκολία του μαθήματος και την απολυτότητα που κρύβουν οι απαντήσεις. Στα λάθη της Γλώσσας υπάρχουν περιθώρια διόρθωσης, πρόκειται για γνωστικές εμπειρίες που μπορούν να επαναληφθούν και να αποκτηθούν σ' όλες τις τάξεις του σχολείου, ενώ η ύλη στα Μαθηματικά είναι απόλυτη και συγκεκριμένη για κάθε τάξη, κάθε νέα εμπειρία στηρίζεται απαραίτητα σε μια προηγούμενη, που πρέπει να έχει κατακτηθεί από το μαθητή.

Υπόθεση 8δ. Οι δάσκαλοι κάνουν περισσότερες θετικές αξιολογήσεις στα λάθη των μαθητών που προέρχονται από περιφραστικές απαντήσεις. Αντίθετα οι μονολεκτικές λανθασμένες απαντήσεις επισύρουν πιο εύκολα τις αρνητικές αξιολογήσεις του δασκάλου, ο οποίος περιμένει από τις σύντομες απαντήσεις να διαγνώσει, ως επι το πλείστον, την κατοχή της ύλης από το μαθητή και να προχωρήσει στη διεξαγωγή του μαθήματος. Συνήθως ο ψυχολογικά φορτισμένος αντιμετωπίζει, με μεγαλύτερη ευκολία, τα μονολεκτικά λάθη των μαθητών αρνητικά .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Εννέα (9) δάσκαλοι από τους είκοσι (20) που ρωτήθηκαν δεν δέχονται ότι διαφέρει ο τρόπος αξιολόγησης των μονολεκτικών και των περιφραστικών λαθών. Άλλοι εννέα (9) δικαιολογούν το φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι οι μονολεκτικές απαντήσεις είναι απόλυτες και καθορισμένες, ενώ άλλοι δύο (2) έδωσαν την εξής ερμηνεία: "Μέσα από τις μονολεκτικές απαντήσεις περιμένεις κάτι σημαντικό, που όταν δεν το παίρνεις γίνεσαι πιο επιρρεπής σε αρνητικές αξιολογήσεις".

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν τις βασικές υποθέσεις της έρευνας, διαπιστώνεται η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης και επαληθεύονται οι γνώμες πολλών ξένων και ελλήνων ερευνητών και παιδαγωγών σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης στον κοινωνικό έλεγχο που ασκεί το σχολείο. Πρόκειται για ένα μηχανισμό που όσο και αν γίνεται λόγος για παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και ρυθμίσεις δεν μπορεί να ξεφύγει γενικότερα από το πολιτικό και ιδεολογικό κλίμα του κρατικού μηχανισμού και από τις επιδιώξεις και επιθυμίες των δασκάλων που ρυθμίζονται απ' αυτό το κλίμα, καθώς και από την κοινωνικοοικονομική, μαθησιακή και ψυχολογική κατάσταση του μαθητή.

Η αξιολόγηση αποτελεί την κυριότερη διαδικασία επιλογής που παραπέμπει στην κοινωνική επιλογή του σχολείου, γιατί εμπνέεται από την άρχουσα τάξη και χρησιμοποιεί τρόπους και μέσα που οδηγούν σ'αυτήν την επιλογή[246].

Το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογεί τα επιτεύγματα, τα γνωστικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των μαθητών, για να τους κατευθύνει σε θέσεις που προσφέρει η ιεραρχημένη επαγγελματική δομή της σύγχρονης κοινωνίας. Τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων θα διακρίνονται στη σχολική επίδοση και στην επιλογή των κοινωνικών

246 **Παπακωνσταντίνου, Π.** Αξιολόγηση (Μαθητών-Εκπαιδευτικών) και κοινωνική δυναμική. Εκπαιδευτική Κοινότητα 1,1989,σ.24-25.
Ingenkamp, K. Παιδαγωγική διαγνωστική. Εκδ. Εγνατία, Θεσ/νίκη,1980,σ.195.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

θέσεων, όσο θα υπάρχει πρόβλημα για την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η αξιολόγηση ως μηχανισμός της ισότητας και της αξιοκρατίας λειτουργεί σχετικά, γιατί η υιοθέτηση διαφορετικών κριτηρίων επιλογής και διαφοροποιημένων προγραμμάτων προϋποθέτει αναθεώρηση στάσεων και αξιών[247].

– Οι εκπαιδευτικοί κατά το Χαρ. Νούτσο εμπνέονται από την κυρίαρχη αστική ιδεολογία και ανάλογα επηρεάζονται οι ενέργειες και οι αξιολογήσεις τους[248]. Το αξιολογικό τους έργο γίνεται ένας θεσμός αφερέγγυος, αντιπαιδαγωγικός, αντιψυχολογικός και κοινωνικά άδικος. Είναι η υποκριτική εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, αφού αυτό που πραγματικά επιτυγχάνεται είναι η περιθωριοποίηση και η άνιση μεταχείριση μιας μερίδας πολιτών που έχουν ίδια δικαιώματα[249].

Με τη στενή έννοια του όρου η αξιολόγηση αποτελεί την επαλήθευση του "φυσιολογικού" και με την ευρεία έννοια την απόδοση μιας αξίας. Σε κάθε περίπτωση στόχος του σχολικού αυτού μηχανισμού είναι να μετρήσει το επίπεδο προσαρμογής του ατόμου στα προτεινόμενα κριτήρια. Η αξιολόγηση σημαίνει υποταγή, όταν τα κριτήρια επιβάλλονται από παραμέτρους έξω από την κοινότητα του σχολείου, και θα πρέπει να αποδεχθεί με στοιχεία εξωγενή τι είναι "φυσιολογικό". Τα κριτήρια που δομούν συνήθως την αξιολόγηση είναι υπερβολικά προσκολλημένα στη σκοπιμότητα των κοινωνικο-εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το πρόβλημα δημιουργείται, όταν η αξιολόγηση εισέρχεται στο σχήμα "αφεντικό" - "μοντέλο", γιατί η αξία της

---

247 **Γκότοβος, Αθ.** Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα,1986, σ.209-212.

Λύρσα Λίλιαν. Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο. Μετ. Περ.Κωστέα, Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα,1976,σ.6,16,111.

248 **Νούτσος, Χαρ.** Συγκυρία και Εκπαίδευση. Αθήνα,1990, σ.136-138.

249 **Μπαμπλέκου Ζωή.** Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 56, 1991.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

είναι η ίδια έκφραση του ατόμου και η ταυτόχρονη αλλαγή μιας υπαρκτής πραγματικότητας[250].

Κατά τον Π. Παπακωνσταντίνου η συμβολή της αξιολόγησης στη λειτουργία του σχολείου έγκειται σε δύο επίπεδα:

1) το "κατανεμητικό" που αφορά στη μετάδοση των γνώσεων και στη διάρθρωση και την οργάνωση του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος μιας χώρας και 2) το νομιμοποιητικό" που αφορά στη λειτουργία της αξιολόγησης να αποδώσει κύρος, να αποκαταστήσει, να αντικειμενικοποιήσει και να περάσει ως αποδεκτή μια διάκριση ή μια αξία. Είναι δείκτης όχι μόνο της κοινωνικής διάκρισης, αλλά και του γεγονότος ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός άσκησης "συμβολικής βίας"[251].

Το αξιολογικό σύστημα νοσεί, γιατί δίνει έμφαση στην απόκτηση "αποικιών" γνώσεων και όχι στη μάθηση[252]. Οι μαθητές δεν δημιουργούν το κόσμο, αλλά τον δέχονται όπως έχει. Το διδακτικό βιβλίο γίνεται θεσμικά υποχρεωτικό τόσο για το μαθητή, όσο και για το δάσκαλο. Θεωρείται ως λάθος ότι δεν συμφωνεί με τις προτάσεις και τη διατύπωση του σχολικού εγχειριδίου[253]. "Η κατάκτηση της σχολικής γνώσης ακολουθεί τα πλαίσια

---

250 **Dinello Raimund**. Η άτυπη παιδεία. Μετ.Τασώ Γαιτάνη, Εκπαιδευτική Κοινότητα,11, 1991, σ.45.

Νούτσος, Χαρ. Μια συζήτηση με την Ε.Κ. Οι ρυθμίσεις του υπουργού για την αξιολόγηση. Εκπαιδευτική Κοινότητα,14,1991,σ.11.

Αβδαλή, Αθ. Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα,1989, σ.28-29. (Ο κρατικός παρεμβατισμός "ποσοτικοποιεί" για να μετρήσει στη συνέχεια την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ύστερα αποσκοπεί στο να επιβάλει έμμεσα την απόλυτη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα στους στόχους της ακολουθούμενης εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής).

251 **Παπακωνσταντίνου, Π.** Δεύτερο μέρος των πρακτικών του συνεδρίου της "Ε.Κ.". Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα, Μαρτ.- Απρ. 1991,σ.88.

Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου Γίτσα. Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή; Σύγχρονα Θέματα,18,1985,σ.41-56.

252 **Douglas Barnes**. Μετάδοση και ερμηνεία. Μετ. Κ. Πλήσης, Νέα Παιδεία, 5, 1978, σ.48.

253 **Λαμπράκη-Παγανού, Αλ.** Ο διάλογος στη διδασκαλία. Νεοελληνική Παιδεία,4, 1986,σ.56-61.

Αβδαλή, Αθ. Όπ.π.σ.101-108.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και την πορεία που επιβάλλει το σχολικό βιβλίο, συμβάλλει ως ένα σημείο στην εγχάραξη της αυστηρής ιεράρχησης που χαρακτηρίζει τη σχολική γνώση και δημιουργεί κατά συνέπεια τις προϋποθέσεις για την δημιουργία μιας ειδικής πνευματικής προσωπικότητας, η οποία ευνοεί με τη σειρά της την εσωτερίκευση και αφομοίωση του ίδιου του κοινωνικού ελέγχου"[254].

Η στείρα απομνημόνευση ευνοεί τους προνομιούχους και αδικεί τους προερχόμενους από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης, που θα είχε ως στόχο τη μάθηση, πλήττει τους κοινωνικά μειονεκτικούς μαθητές και ευνοεί τους κοινωνικά προνομιούχους, οι οποίοι μπορούν να ετοιμάζονται και έξω από το σχολείο για την ώρα της επιλογής[255]. Σε μια κοινωνία διαιρεμένη σε τάξεις το σχολείο γίνεται επίσης ταξικό, μέσα από την αξιολόγηση, την απομνημόνευση, τις εξετάσεις και τα διαγωνίσματα προωθεί το έργο της επιλογής και των κοινωνικών ανισοτήτων[256].

Οι εξετάσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη νομιμοποίηση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής επιλογής (ταξική διάκριση, γεωγραφική διάκριση, διάκριση ως προς το φύλο)[257]. Στην Ελληνική Εκπαίδευση οι εξετάσεις κατευθύνουν και υποτάσσουν τη διδακτική πράξη, τη στιγμή που θα έπρεπε η εξεταστική πρακτική να υποτάσσεται στη διαδικασία της

Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 21,1985,σ.24.

254 Νούτσος, Χαρ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973). Θεμέλιο, Αθήνα,1979,σ.165.

255 Κατσιμάνης, Σ.Κ. Ερωτήσεις κρίσης και ουσιαστική αξιολόγηση. Αντιφάσεις, αίτια και διέξοδοι. Νεοελληνική Παιδεία,2,1985,σ.40-49.

256 Μπουζάκης Σήφης. Εσωτερική Μεταρρύθμιση στο Δημοτικό Σχολείο (Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38,1988,σ.30-36.

Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993, σ. 91-99.

Μαυρογιώργος, Γ. Η κόρη μου κι εγώ σε "μάθημα" ιστορίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25,1985, σ.16-18.

Κατσίκας, Χ.-Ντάβαρη, Μ. "Τα παίρνει ή δεν τα παίρνει; (...τα γράμματα). ΟΛΜΕ έτος 43, Τευχ.626-27,1991,σ.25-26.

Lourau, R. L' illysion pedagogique. Ed.EPI, Paris,1969, p.73-74.

257 Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση...όπ.π. σ. 101-106.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

μάθησης[258]. Η αξιολόγηση κατατάσσει τους μαθητές σ' αυτούς που υστερούν σε τομείς γνώσης, σ' αυτούς που δεν μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης, σ' εκείνους που είναι άριστοι και σ' αυτούς που έχουν ανάγκη ενίσχυσης[259].

---

258 **Νούτσος, Χαρ.** Μια συζήτηση με την Ε.Κ. Οι ρυθμίσεις του υπουργού για την αξιολόγηση. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 14,1991, σ.10.

259 **Μαυρογιώργος, Γ.** Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση...όπ.π. σ.9-58, 82-126. Στο παραπάνω βιβλίο αναλύονταιι όλες οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή και τονίζεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, τα κριτήριά της και τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται τόσο για την επιλογή όσο και την νομιμοποίηση αυτής της επιλογής.

Βλ. σχετικές ελληνικές έρευνες για τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα στο κεφ. " Οι προσδοκίες του δασκάλου και η αξιολόγηση του λάθους".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο έκτο
Συμπεράσματα - Προτάσεις και εφαρμογές

1. Συμπεράσματα

Μέσα από την παραπάνω ερευνητική προσπάθεια ήρθαν στο φως αρκετά στοιχεία για την κατανόηση ορισμένων συγκεκριμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου ως λειτουργικού θεσμού της ευρύτερης κοινωνικής δομής.

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, τις συνάφειες που έδωσε η στατιστική ανάλυση και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα, χωρίς να θέλουμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα, γιατί το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό μιας ορισμένης περιοχής, θεωρούμε τα πορίσματα της έρευνας σημαντικά για προβληματισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτοί οι προβληματισμοί μπορεί να είναι σχετικοί με τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών, τις λειτουργίες της αξιολόγησης και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης μέσα στη σχολική τάξη.

Η πιο σημαντική και συγκεκριμένη διαπίστωση που μπορεί να γίνει, εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι ότι στα συγκεκριμένα σχολεία δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στους μαθητές παραμένει ανεκπλήρωτος στόχος σ' όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, γιατί πλήθος παραγόντων καθορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για τα ελληνικά δεδομένα μελέτες και έρευνες μελέτησαν το θέμα, χωρίς να εξετασθεί εμπεριστατωμένα η ισότιμη παροχή ευκαιριών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Στο βαθμό που μας επιτρέπει το δείγμα μας, ενδεχομένως σ' άλλες περιοχές τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή και η επίδοσή του είναι οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

σπουδαιότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες του δασκάλου και κατά συνέπεια την παιδαγωγική του στάση απέναντι στο μαθητή. Η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζεται επίσης από το γενικότερο κλίμα της εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η διδακτέα ύλη και οι εξετάσεις που πρέπει να γίνουν ρυθμίζουν τη σχολική ζωή και γενικότερα τον τρόπο αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή.

Στη σχολική τάξη δεν υπάρχει μια ενιαία παιδαγωγική και διδακτική σχετικά με τη σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή που αναπτύσσεται, τη σχολική εργασία που γίνεται και το είδος της αξιολόγησης που επιβάλλεται. Τα λάθη των μαθητών δεν παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, γιατί η διαγνωστική διαμορφωτική αξιολόγηση είναι σχεδόν άγνωστη στους εκπαιδευτικούς μας, που έχουν συνδέσει την αξιολόγηση με την επιλογή μέσα από τη βαθμολογία και τις εξετάσεις. Συνήθως το λάθος χρησιμοποιείται ως δείκτης αποτυχίας του μαθητή, γιατί προδίδει την ανεπαρκή γνώση ενός συγκεκριμένου γνωστικού θέματος, σύμφωνα με την κρίση του δασκάλου, ο οποίος πιστεύει ότι η καλή γνώση ενός θέματος είναι αρκετή για την αποφυγή κάθε πιθανού σφάλματος.

Από τον τρόπο αντιμετώπισης των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών μπορεί να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές ανισότητες. Ο δάσκαλος, όπως τουλάχιστον φαίνεται από τα δεδομένα μας, επηρεάζεται από την εικόνα που έχει σχηματίσει για το μαθητή, στη δημιουργία της οποίας σπουδαίο ρόλο παίζει η κοινωνική προέλευση και η επίδοσή του.

Οι ειρωνείες, οι χαρακτηρισμοί και οι παρατηρήσεις με τη μορφή της αρνητικής αξιολόγησης απευθύνονται περισσότερο στους μη προνομιούχους κοινωνικά μαθητές και σ' αυτούς με τη χαμηλή σχολική επίδοση, όταν δίνουν λανθασμένες απαντήσεις. Η ωμή βία, οι ξυλοδαρμοί και οι βαναυσότητες της παλιάς παιδαγωγικής, από όσο μας επιτρέπει να συμπεράνουμε το δείγμα μας, δεν παρατηρούνται σήμερα στα σχολεία. Μέσα όμως σ' ένα κλίμα δήθεν οικειότητας και με αδιαφοροποίητες διδακτικές ενέργειες συμμόρφωσης ασκείται έμμεσα και πολλές φορές ασυνείδητα η ψυχολογική βία με ειρωνείες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και παρατηρήσεις που εξουθενώνουν τον μαθητή και του δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια μελλοντική αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Τα παιδιά από γονείς μορφωμένους και οικονομικά ανεξάρτητους, καθώς και αυτά που έχουν άριστη επίδοση δέχονται τις περισσότερες θετικές αξιολογήσεις. Αυτοί οι μαθητές ενισχύονται, βοηθούνται και ενθαρρύνονται για να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων τους.

Για το 1/3 περίπου των λανθασμένων απαντήσεων υπάρχουν αρνητικές αξιολογήσεις, για το δεύτερο 1/3 ο δάσκαλος δεν κάνει καμιά αξιολόγηση και επαναπληροφόρηση, απλά αδιαφορεί και μόνο για το υπόλοιπο 1/3 έχουμε θετικές αξιολογήσεις και παρωθήσεις που ευνοούν κυρίως τους προνομιούχους μαθητές.

Υπάρχει η τάση να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους κοινωνικά προνομιούχους μαθητές και τους άριστους στην επίδοση. Συνήθως οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν και χαμηλή επίδοση, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει άνισες ευκαιρίες μάθησης με την ομοιομορφία των προγραμμάτων και τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει.

Το φύλο των μαθητών, η διδακτική πείρα του δασκάλου, ο τύπος του σχολείου που εργάζεται και το μάθημα που διδάσκει δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα στο αξιολογικό έργο του δασκάλου, όπως τουλάχιστον φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας και πάντοτε με την επιφύλαξη να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα.

Από τις παρατηρήσεις μας στη σχολική τάξη, διαπιστώσαμε ότι ο δάσκαλος συνήθως ρωτάει είτε για να διαπιστώσει την άγνοια του μαθητή είτε για να πάρει την πληροφορία που αυτός ήδη κατέχει, πολλές φορές, ανεξάρτητα από την απάντηση που θα πάρει, επιδιώκει μέσα από το διάλογο την επιβεβαίωσή του. Το σχολείο παραμένει έτσι, σύμφωνα με τις αναλύσεις της Mollo, ένας θεσμός που αντιστέκεται στις αλλαγές και στον οποίο η

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

κοινωνία αναθέτει ένα ρόλο ουσιαστικά συντηρητικό[260]. Οι διδάσκοντες πιστεύουν σ' ένα μαθητή που δεν έχει άλλη αποστολή από το να ακούει και να αναπαράγει[261]. Συνήθως η θεσμική αναγνώριση των "μαθησιακών δυσκολιών" γίνεται για ενίσχυση της σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διάκρισης, και ο λόγος για "σωστή αυτοαντίληψη" των μαθητών δεν είναι τίποτα άλλο από το χωρισμό των μαθητών σε "καλούς" και "κακούς"[262].

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται είναι συνήθως κλειστές, αποσκοπούν στη στείρα συσσώρρευση γνώσεων με την απομνημόνευση. Οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες είναι παιδαγωγικά σκοπιμότερες για την καλλιέργεια της κρίσης, είναι ελάχιστες. Ο ελεύθερος διάλογος είναι σπάνιο φαινόμενο, οι απαντήσεις είναι σχεδόν απόλυτα καθορισμένες και χαρακτηρίζονται ως λάθος, όταν δεν συμφωνούν με την προσδοκώμενη από το δάσκαλο απάντηση. Οι αναμενόμενες απαντήσεις είναι με τη σειρά τους καθορισμένες και προσδιορισμένες από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως κυρίως φαίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια.

Σκοπός της έρευνάς μας δεν ήταν τόσο η απλή επιβεβαίωση παλιότερων ερευνών σχετικά με το ρόλο που παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή των τάξεων όσο να έρθουν στο φως δεδομένα, που θα έχουν σημασία για τη σχολική μάθηση. Μερικά από αυτά έχουν επιβεβαιωθεί από άλλες ερευνητικές εργασίες. Η διασταύρωση των αποτελεσμάτων, όπως και το ξεκαθάρισμα των αληθειών είναι επίσης έργο της επιστήμης.

2. Προτάσεις και εφαρμογές

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η παιδαγωγική διαχείριση του προφορικού λάθους στη σχολική πραγματικότητα, όπως έδειξε η έρευνά μας,

---

260 **Mollo, S.** L'ecole dans la societe. Paris, Dunod 1970, p. 6-7.
261 **Ντουέ Μπερνάρ.** Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο (μετ. Λ. Θεοδωρακόπουλος). Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1992, σ. 180.
262 **Μαυρογιώργος, Γ.** Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. . .όπ.π. σ.35-36.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

είναι ένα σημαντικό δείγμα για περαιτέρω παιδαγωγικές προτάσεις και αποφάσεις:

• Οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών είναι ένα φαινόμενο συνηθισμένο στη μαθησιακή διαδικασία που πρέπει να μελετηθεί και να καλυφθεί. Η ανάλυση και η διάγωση των αιτίων, που προκάλεσαν τα λάθη, βοηθά να ληφθούν οι ανάλογες διδακτικές αποφάσεις, γιατί τα λάθη είναι ένα σημαντικό μέσο διάγνωσης των ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και των διδακτικών μεθόδων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν.

Η παιδαγωγική διαχείριση του λάθους είναι μία από τις βασικές λειτουργίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία μέσα σε πλαίσια καθαρά παιδαγωγικά έχει ως αποστολή όχι μόνο να ελέγξει τη μαθησιακή πορεία, αλλά και να προσδιορίσει τα κύρια αίτια της αποτυχίας, στοιχεία απαραίτητα για να σχεδιαστεί νέα διδακτική διαδικασία ή να διορθωθεί η υπάρχουσα. Τα λάθη των μαθητών δεν θεωρούνται παθολογικές καταστάσεις στη διαδικασία της μάθησης, αλλά θετικές προϋποθέσεις για τη λύση ενός προβλήματος[263].

Στη σύγχρονη διδακτική η αποτυχία περιγράφεται ως "ένδειξη μιας αντίφασης"[264]. Από αυτή την άποψη το λάθος είναι ο μηχανισμός που παρακινεί το μαθητή σε δράση και τον οδηγεί από το λανθασμένο μοντέλο, που χρησιμοποίησε για τη λύση ενός προβλήματος, σε ένα άλλο που σχετίζεται περισσότερο με το πρόβλημα, ή στη σωστότερη χρήση του μοντέλου, που ανταποκρίνεται μεν στο πρόβλημα, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε σωστά. Ο ρόλος του λάθους μέσα απ' αυτή την οπτική γωνία συνδέεται με την έννοια του "επιστημολογικού εμποδίου"[265]. Τη στιγμή, δηλαδή, που το λάθος βοηθάει να εκδηλωθεί ένα συγκεκριμένο εμπόδιο στο σύστημα των γνώσεων του μαθητή, εμφανίζεται μια διαδικασία συγκρίσιμη με την ιστορική

263 **De Landcheere,** G. Dictionnairc de l' evaluation et de la recherche en education. Paris, P.U.F. 1979, p.113.
264 CIEAEM 39. Role de l' erreur dans l' apprentissage et l' enseignement de la mathematique. Sherbrooke (Canada), 1987.
265 **Bachelard,** G. La formation de l' Esprit Scientifique. Vrin, 11eme edit. Paris 1980.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης. Για μια τέτοια σύγχρονη πρακτική, όσον αφορά την αντιμετώπιση των λαθών, απαραίτητη θεμελιώδης προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τις θέσεις της παιδαγωγικής, θα μπορούσε να βοηθήσει αποτελεσματικά στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που δημιουργούνται στο σχολείο. Πρόκειται για τη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης ως θεσμού για την προώθηση της μάθησης. Είναι ανάγκη να υπολογίζει ο δάσκαλος με αντικειμενικές μεθόδους τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να θέτει ρεαλιστικές προσδοκίες, δηλαδή, να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, ώστε ν' αναπτυχθεί στους μαθητές το ενδιαφέρον για μάθηση. Η εξατομικευμένη διδασκαλία, όσο είναι δυνατόν να επιτευχθεί, αυξάνει τις μαθησιακές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών και αντιστρατεύται την αρνητική πλευρά της "αυτοεκπληρούμενης προφητείας".

Οι παραπάνω βέβαια ψυχοπαιδαγωγικές θέσεις, όσον αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, μέσα σ' ένα σχολείο πολιτικοιδεολογικά ελεγχόμενο χάνουν την εγκυρότητά τους. Η μία και αυτή μορφή αξιολόγησης, όπως ισχύει σήμερα, όταν καθιερώνεται και εφαρμόζεται ενιαία σε όλα τα σχολεία και για όλους τους μαθητές, δεν είναι δυνατό να ασκεί την ίδια λειτουργία ή και όλες τις λειτουργίες μαζί για όλους τους μαθητές και με τον ίδιο τρόπο.

Συνήθως κάτω από τους παιδαγωγικούς όρους "παρώθηση", "διάγνωση", "ενίσχυση", "ανατροφοδότηση" κρύπτεται η απόπειρα για άσκηση κοινωνικού ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ανάγκη τα νέα μέτρα για την αξιολόγηση να αναβαπτιστούν στη δυναμική του κοινωνικού σώματος και των φορέων που αναφέρονται και εργάζονται στο σχολείο, ώστε αυτός ο θεσμός με την κοινωνικοποίησή του να αποδεσμευτεί από τον κοινωνικό έλεγχο που ασκεί[266].

---

266 **Μαυρογιώργος, Γ.** Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση...όπ.π. σ. 30-34.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η απόλυτη παροχή ίσων ευκαιριών στο σχολείο παραμένει βέβαια ένας "μύθος" εφόσον υπάρχουν προνομιούχα και μη κοινωνικά στρώματα και μια κοινωνία διαμορφωμένη και κανονιστική στους κόλπους της οποίας λειτουργεί το σχολείο. Συνήθως υπάρχουν πολλοί παράγοντες σχολικοί και κοινωνικοί που επηρεάζουν την παιδαγωγική σχέση και δημιουργούν τις ανισότητες στη σχολική επίδοση. Είναι δύσκολο να μιλούμε αποκλειστικά για την επίδραση του ενός ή του άλλου παράγοντα χωρίς να υπάρχουν έγκυρα ερευνητικά δεδομένα και μια συγκριτική επιστημολογική θεώρηση. Μια μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων μπορεί βέβαια να προέλθει από την προσπάθεια εκδημοκρατισμού του σχολείου και από το ρόλο που θα παίξει ο εκπαιδευτικός.

Είναι απαραίτητο να δοκιμαστούν στη διδακτική πράξη τα δύο αξιώματα: ότι η εξυπνάδα μαθαίνεται και ότι δεν υπάρχει απρόσιτη γνώση[267], γιατί συνήθως το σχολείο με το δογματισμό, τον εγκυκλοπαιδισμό, τη λεξιθηρία και γενικότερα το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα βαθμολογεί τα κοινωνικά προνόμια σαν φυσική ευφυία[268].

Ένας ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή μπορεί να βοηθήσει πολύ την παιδαγωγική σχέση. Οι μαθητές που διαμορφώνονται σε κλίμα αντιαυταρχικότητας, ελευθερίας και δημοκρατίας γίνονται αυτόνομα άτομα που αυτοεπιβεβαιώνονται, αυτοκαθορίζονται και αυτοτοποθετούνται σε σχέση με τον άλλο στο κοινωνικό σύνολο[269].

---

267 **Φραγκουδάκη, Α.** όπ.π.σ. 138

268 **Φραγκουδάκη, Α.** Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, στο "Προβλήματα της κοινωνικής εκπαίδευσης". Πρακτικά συνεδρίου Ο.Ι.Λ.Ε. Αθήνα, 1980, σ. 138.

269 **Τομπαΐδης, Δ.** Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, Εκδ. Γρηγόρη 1982., σ. 56-59.

Σταύρος, Μ. Ο μύθος της κομματικοποίησης και η προσπάθεια παθητικοποίησης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών. Τα εκπαιδευτικά, 6, 87, σ.44-54.

Μπουζάκης, Σ. Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί. Αθήνα 1986, σ. 13-22, 75-77.

Μπουζάκης,Σ. Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38, 1988.

Faure, E. Apprendre a etre. Paris1972 , Unesco-Fayard, p.87.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει την κοινωνική διάκριση, επηρεάζοντας το έργο του εκπαιδευτικού μέσα από τις εξετάσεις, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τα προγράμματα, τη διδακτέα ύλη, την αξιολόγηση, τους τύπους των σχολείων. Μέσα σ' αυτές τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες το έργο του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο, μπορεί όμως ως ένα σημείο να συντελέσει, ώστε να υποθάλπεται λιγότερο η ιδεολογία του ατομικισμού, η παθητική ομοιομορφία και η συμμόρφωση[270].

Η αρνητική αξιολόγηση, μέσα από τις ειρωνείες και τις παρατηρήσεις, κάνει την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή αρνητική, δημιουργώντας στο μαθητή τις προϋποθέσεις για αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η καθοδήγηση, η ενίσχυση και η βοήθεια των μαθητών που κάνουν λάθη και ιδιαίτερα αυτών με χαμηλή επίδοση, που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, θεωρούνται αναγκαίες διδακτικές ενέργειες.

Είναι ανάγκη να σταματήσει το σχολείο να είναι ένας χώρος απλής μετάδοσης γνώσης. Η τεχνική της ερώτησης - απάντησης μπορεί να αποδώσει πολλά αν δοθούν: α) μεγαλύτερα ποσοστά πρωτοβουλίας στο μαθητή, β) χρόνος για να μπορέσει ο μαθητής να κάνει τις απαραίτητες νοητικές διεργασίες, γ) ελευθερία δράσης για να επιλέξει το δρόμο και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για να φθάσει στην απάντηση, δ) δυνατότητα επικοινωνιακών-βιωματικών σχέσεων της διδακτικής ομάδας (δάσκαλος-μαθητές), ε) δυνατότητα εκδήλωσης και επίλυσης κοινωνικογνωστικών συγκρούσεων, με τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων. Έτσι ο μαθητής γίνεται περισσότερο υπεύθυνος και λιγότερο ελεγχόμενος, γιατί η στείρα απομνημόνευση ευνοεί τους προνομιούχους και αδικεί τους προερχόμενους από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Δεν έχουμε πρόθεση να ενοχοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς μέσα από την "αυτοεπαληθευόμενη προφητεία" για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, αλλά να τους ευαισθητοποιήσουμε ώστε στα

---

270 **Μαυρογιώργος**, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διλήμματά τους και τους προβληματισμούς τους να προσφέρουν βιώσιμες λύσεις όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν. Σκοπός μας είναι να αυξηθούν οι πιθανότητες για εναλλακτικές μορφές διδακτικής πρακτικής. Με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, αντίθετα από την παραδοσιακή κατά "μέτωπο", η γνώση και η παροχή γνωστικών περιεχομένων μπορεί να μπει στην υπηρεσία της αναζήτησης και της προβληματικής των μελών της ομάδας. Οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν την αλήθεια μέσα από τον ελεύθερο διάλογο τις ατομικές και τις ομαδικές αναζητήσεις. Έτσι έχουν την ευκαιρία να ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψη, να νιώθουν τη χαρά της συμβολής και να μοιράζονται τη χαρά της επιτυχίας[271].

Είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν προβληματισμοί για την τυφλή υιοθέτηση ιδεολογικών αντιλήψεων που "διαποτίζουν" τις σχολικές γνώσεις, την κοινωνία, τη φύση και τον άνθρωπο και συνδέονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές της κοινωνικο - πολιτικής εξουσίας. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται και μορφοποιείται από το ευρύτερο κοινωνικο - εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από το σχολείο η άρχουσα τάξη ασκεί ένα είδος κοινωνικού ελέγχου. Ο έλεγχος αυτός επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από το διδακτικό προσωπικό, τα προγράμματα και τα βιβλία. Αυτού του είδους η κοινωνικοποιητική διαδικασία έχει πετύχει, όταν το άτομο όχι μόνο δεν αμφισβητεί, αλλά αποδέχεται το σύστημα.

Η ιδεολογική αποπαγίδευση, όσο είναι δυνατή, ο συνεχής προβληματισμός για την εφαρμογή των καθιερωμένων πρακτικών αξιολόγησης με τις οποίες αναπαράγεται ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και η συνειδητοποίηση της διδακτικής συμπεριφοράς μέσα από τις παιδαγωγικές λύσεις που προτείναμε πιστεύουμε ότι θα συμβάλλουν στη δικαιότερη κατανομή των ευκαιριών μάθησης στη σχολική τάξη.

---

271 **Χρυσαφίδης, Κ.** Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνει συστηματική και να απαλλαγεί από προκαταλήψεις, παραδοσιακές αντιλήψεις και ιδεολογικούς κομφορμισμούς και συμμορφώσεις.

Αναπόφευκτα κάθε έρευνα εστιάζεται σ' ένα συγκεκριμένο και οριοθετημένο πρόβλημα και δημιουργεί παράλληλα μια σειρά από μεθοδολογικές προτάσεις για νέες ερευνητικές εργασίες που θα καλύψουν τα κενά της προηγούμενης και θα δώσουν νέες διαστάσεις στο χώρο της επιστήμης. Συγκεκριμένα στη δική μας ερευνητική μελέτη επικεντρωθήκαμε σ' ένα ορισμένο τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου - μαθητή, την αξιολόγηση του προφορικού λάθους, και προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε αρκετές από τις παραμέτρους που θα μπορούσαν να επηρεάζουν τις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου.

Για μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση του θέματος είναι ανάγκη να επεκταθεί η έρευνα στην αξιολόγηση του γραπτού λάθους, όπως και στη σχέση που μπορεί να έχει αυτή η αξιολόγηση με τις αιτίες που δημιουργούν τα λάθη. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν επίσης εκτός από την αντίδραση του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών και τα άλλα μέρη της λεκτικής επικοινωνίας, όπως η υποβολή ερωτήσεων από μέρους του δασκάλου και οι απαντήσεις των μαθητών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν και συνεξαρτώνται οι παραπάνω μεταβλητές. Το είδος και η ποιότητα των ερωτήσεων που υποβάλλονται, η κατηγορία των μαθητών που απευθύνονται, η σχέση που έχουν με τα λάθη των μαθητών και τις αξιολογικές κρίσεις που ακολουθούν, καθώς και η σχέση των αξιολογήσεων με τη φύση, τις κατηγορίες και τη σημασία του λάθους, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ερευνητικής εργασίας.

Μια πολύ σημαντική άποψη που θα μπορούσε επίσης να ερευνηθεί κατά την αξιολόγηση του προφορικού λάθους είναι οι μη λεκτικές αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών με διαφορετική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κοινωνική προέλευση και επίδοση όπως: χαμόγελο, χάϊδεμα του κεφαλιού του μαθητή, διάφοροι μορφασμοί και κινήσεις[272].

Επίσης θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να επεκταθούν οι έρευνες σχετικά με το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διαδικασία της μάθησης που σχεδόν είναι άγνωστη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπως και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου όχι μόνο στο λάθος, αλλά και σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι πολλοί και σύνθετοι και θα ήταν καλό να ερευνηθούν όχι μόνο σε επίπεδο επίδρασης, αλλά και στο βαθμό που επιδρούν και τη σημασία που έχουν.

Θέλουμε να πιστεύουμε ακόμη ότι ένας έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας μέσα και από άλλες ερευνητικές μεθόδους π.χ. ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, καθώς και σε άλλες τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες (Γυμνάσιο-Λύκειο) και με μεγαλύτερο δείγμα θα έδινε περισσότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία, καθώς και μια πιο ολοκληρωμένη εποπτεία του φαινομένου.

---

272 Πρόκειται για τη λειτουργία του παραπρογράμματος και τη σχέση του με τη διαδικασία της μάθησης και τις σχολικές ανισότητες. Βλ. **Μαυρογιώργος, Γ.** Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα στο Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1980, σ.135-146. **Χρυσαφίδης, Κ.** Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί. Εκδ.Σμυρνιωτάκης. Αθήνα, σ.97.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβδαλή, Αθ. Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1989.

Ablaham,H.-Maslow. Η δημιουργική διάθεσις. Μετ. Τρ. Τριανταφύλλου- Ι. Μερτζιώτου. Αθήνα 1972.

Αδαμόπουλος, Αντ. Στατιστική. Θεσσαλονίκη 1970.

Αθανασίου, Λ. Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού" στο σχολείο. Επιστημ. Επετηρίδα του Παιδ.Τμημ.Δ.Ε.Νο3. Ιωάννινα 1990.

Αθανασίου, Λεων. Γλώσσα-Γλωσσική. Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα 1993.

Αλμπερτο Αλμπερτι. Θέματα διδακτικής. Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής. Εκδ.Gutenberg 1986.

Αλτουσέρ, Λουί. Θέσεις (Μετ. Σ. Γιαταγάνης). Εκδ. Θεμέλιο 1990.

Ανθογαλίδου, Θεοπ. Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση. Εκδ. Οδυσσέα, Αθήνα 1990.

Αποστόλου, Μ.Παρατήρηση-συμμετοχική παρατήρηση. Σημειώσεις για το άτυπο μεταπτυχιακό σεμινάριο του Τομέα Παιδαγωγικής. Ιωάννινα 1990-91.

Argyle, M. Ψυχολογία της συμπεριφοράς. Εκδ. Θυμάρι. Αθήνα, 1981.

Αφανάσιεφ, Β. Γκ. Οι βάσεις των φιλοσοφικών γνώσεων(Μετ. Β. Ζούνης-Σ. Λούλης). Εκδ. Προγκρές 1987.

Baks Olive. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μετ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη 1987.

Βάμβουκας Μ. Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Εκδ. Γρηγόρη 1991.

Βάμβουκας, Μ. Η ανάγκη της ελεύθερης δραστηριότητας των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. Παιδ. Επιθεώρηση 13/1991.

Βαρνάβα - Σκούρα Τζέλα. Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης. Εκδ. Παπαζήση.

Berruto Gaetano. Γλωσσικοί κώδικες και Εκπαίδευση. (Η θεωρία του Bernstein και η κριτική του Labov). Μετ.Ι.Δ.Ρέντζος, Νέα Παιδεία 5, Άνοιξη 1978.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Γαγάτσης Αθαν. Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991.

Γέρου, Θεοφ. Σχολική αποτυχία. Συμβολή στη ψυχολογία της μάθησης. Κέδρος, 1976.

Γεωργίου, Ν. Σ. Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 19/93.

Γιαννακούλης, Ν. Το λάθος ως στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Με αναφορές στη διδασκαλία των αγγλικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση 62, 1992.

Γκιζελή, Β. Δέκα μαθήματα Κοινωνιολογίας. Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1987.

Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1985.

Γκότοβος, Αθ. Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε.,1989.

Γκότοβος, Αθ. Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα,1986.

Γκότοβος, Αθ. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Εκδ.Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1985.

Γκότοβος-Μαυρογιώργος-Παπακωνσταντίνου. Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη. Εκδ.Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986.

Cube, F.V. Επιστήμη της Αγωγής. Εκδ. Καστανιώτης, (μετ. Κ. Χρυσαφίδη), Αθήνα 1984.

Δαμανάκης, Μ. : Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου. Επιστημονική επετηρίδα του Π.Τ.Δ. Ε. ΙΙ, 1989.

Δεληγιάννη - Κουιμτζή, Β. Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας; Μία πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση. Παιδ. Επιθεώρηση 16/1992.

Δημητρόπουλος, Ε. Η παραδοσιακή αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Μια κριτική θεώρηση. Σύγχρονη εκπαίδευση, 5, 1981.

Δήμου, Γ. Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επιστημονική επετηρίδα του Π. Τ. Δ. Ε., ΙΙ, 1989.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δήμου, Γ. Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο. Επιστημ. Επετηρίδα του Παιδ. Τμήμ. Δ.Ε. Ιωάννινα, 1990.

Diether Hopf. Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας (Μετ. Βασ.Δεληγιάννη - Κουιμτζή). Εκδ. Αφων Κυριακίδη .Θεσσαλονίκη 1982.

Dinello ·Raimund. Η άτυπη παιδεία. Μετ.Τασώ Γαιτάνη, Εκπαιδευτική Κοινότητα,11, 1991.

Doise, W - Mugny, G. Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης (Μετ. Ν.Ράπτη - Κ. Κουρεμένου). Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1986.

Douglas Barnes. Μετάδοση και ερμηνεία. Μετ. Κ.Πλήσης, Νέα Παιδεία,5,1978.

Εγκυκλοπαίδεια Universalis, λήμμα: "erreur".

Ευαγγελόπουλος, Σ. Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία στατιστικής. Εκδ. Δανιά, Αθήνα 1987.

Ευσταθίου, Μ.-Καραγεωργάκη. Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Εκδ.Κυριακίδη, Θσσαλονίκη,1985.

Ευσταθόπουλος Βαγγέλης. Η ηλικία του καπετάνιου ή αλλιώς: Από τα λάθη των μαθηματικών στις αντιλήψεις των διαδικασιών μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25, Νοεμ.-Δεκ. 1985.

Ζάχαρης Δ. Παρώθηση, Κίνητρα, Ιδεολογία, Επίδοση. Εκδ.Γρηγόρη 1989.

Giner. Sociology. Robinson, 1972.

Jamati, Viviane Isambert. Κοινωνιολογία του σχολείου στο οι παιδαγωγικές επιστήμες του Maurice Debesse - Gaston Mialaret. Τομ. 6 Κοινωνιολογία της παιδείας. Εκδ. Δίπτυχο 1985.

Ηλιού, Μ. Καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης. Ανάτυπο από τον τόμο " Μνήμη Ευαγγέλου Παπανούτσου", Αθήνα 1983.

Ingenkamp, Κ. Παιδαγωγική διαγνωστική. Εκδ. Εγνατία, Θεσ/νίκη, 1980.

Καίλα Μ. Η παιδαγωγική σχέση: Μια "Μαιευτική του Συνομιλητή". Νεοελληνική Παιδεία, 8, Χειμ.1987.

Κανάκης, Ι. Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης. Εκδ.Γρηγόρη, Αθήνα1988.

Καραγιώργος, Δ. Η ερωτηματική μέθοδος διδασκαλίας, οι ερωτήσεις κρίσης και η χρησιμοποίησή τους στο μάθημα των μαθηματικών. Περ. "Λόγος και Πράξη", 44, σ. 43-53.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Κασσωτάκης, Μ. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989.

Κατσίκας, Χρ. - Ντάβαρη, Μ. "Τα παίρνει ή δεν τα παίρνει; (...τα γράμματα), ΟΛΜΕ, 43, 626-27, 1991.

Κατσιμάνης, Σ.Κ. Ερωτήσεις κρίσης και ουσιαστική αξιολόγηση. Αντιφάσεις, αίτια και διέξοδοι. Νεοελληνική Παιδεία,2,1985.

Knifong,J.D. Σφάλματα στη μάθηση των Μαθηματικών. Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα Herder.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γίτσα. Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή; Σύγχρονα Θέματα,18, Σεπ.1985.

Κωνσταντίνου, Χαρ. : Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Επιστημονική επετηρίδα του Παιδ. Τμ. Δ.Ε, Νο5, Ιωάννινα 1992.

Λαμπράκη - Παγανού Αλεξ. Ο διάλογος στη διδασκαλία. Νεοελ. Παιδεία, 4, 1986.

Λίλιαν Λύρσα. Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό. Μετ. Περσ. Κωστέα. Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976.

Μαρξ, Κ. - Ενγκελς. Το κομμουνιστικό μανιφέστο (1848). Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Μαρξ, Κ. - Ενγκελς. Η επιστήμη της κοινωνίας (Μετ. Θ. Καλόμαλος). Εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1985.

Μαρξ, Κ. Ταξικοί αγώνες στη Γαλλία (1848-1850). Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Ο χρόνος είναι... και μάθηση. Ερευνητική προσέγγιση του χρόνου ως παράγοντα μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 37, 1987.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25, 1985.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 6/1987.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις. Τα Εκπαιδευτικά, 9, Φεβρ. 1987.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ματσαγγούρας, Ηλ. Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Σύγχρονη εκπαίδευση 25, 1985.

Μαυρογιάννης, Ν. Από τα αναλυτικά προγράμματα ύλης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Νέα Παιδεία 46,1988.

Μαυρογιώργος, Γ. Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα στο Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1980.

Μαυρογιώργος, Γ. Η κόρη μου κι εγώ σε "μάθημα" ιστορίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25,1985.

Μαυρογιώργος Γ. Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της ιστορίας. Ιωάννινα 1981.

Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993.

Μαυρογιώργος, Γ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 21,1985.

Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992.

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Ελληνικά Γράμματα, Herder.

Μιχαλακόπουλου, Γ. Θεωρητικές προυποθέσεις και προβληματισμοί της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης. Λόγος και Πράξη 9-10. Τομ.Β 1979.

Μηλιός. Εκπαίδευση και εξουσία. Εκδ. Θεωρία, Αθήνα, 1986.

Mollo. Suz. Παράσταση και φανταστικές εικόνες που σχηματίζουν αμοιβαία τα παιδιά, οι γονείς, οι δάσκαλοι στο βιβλίο του Maurice Debesse- Gaston mialaret. Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Τομ.6 (κοινωνιολογία της παιδείας).

Morrison, A - McIntyre, D. Δάσκαλοι και διδασκαλία (Μετ. Θ. Νταλάκα). Αθήνα 1975.

Μπαμπλέκου Ζωή. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 56, 1991.

Μπέλλας, Θρασ. Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985.

Μπέλλας, Θρασ. Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Γιάννινα 1993.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Μπέλλας, Θρασ. Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος; ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του. Ιωάννινα 1995.

Μπέλλας, Θρ. Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Μεθοδολογία και όργανα. Τόμος 1ος. Αθήνα 1987.

Μπόλης, Θ. - Τζάνη, Μ. Ένας κομπλεξικός πολυέλαιος. Συσχέτιση γλωσσικής και μαθητικής ικανότητας τελειοφοίτων Λυκείου. Αθήνα 1995.

Μπονμπουάρ Αννα. Η παιδαγωγική αύριο. Αθήνα 1986.

Μπουζάκης, Σ. Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 38, 1988.

Μυλωνάς, Θ. Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 10/1989.

Μυλωνάς, Θ. Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία. Εκδ. Αρμός, Αθήνα.

Νούτσος, Χαρ. Μια συζήτηση με την Ε.Κ. Οι ρυθμίσεις του υπουργού για την αξιολόγηση. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 14,1991.

Νούτσος, Χαρ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973). Θεμέλιο, Αθήνα,1979.

Νούτσος, Χαρ. Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Θεμέλιο 1986.

Νούτσος, Χαρ. Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Δωδώνη 1983.

Νούτσος, Χαρ. Συγκυρία και Εκπαίδευση. Αθήνα,1990.

Ντουέ Μπερνάρ. Πειθαρχία και τιμωρία στο σχολείο (Μετ. Μ. Θεοδωρακόπουλος). Εκδ. Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1992.

Ξωχέλλης, Π.Δ. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Γ΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη 1985.

Οικονόμου, Π. Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των Μαθηματικών. Μαθημ. Επιθεώρηση, Τευχ. 27, 1984.

Παιδαγωγική, ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπάγγελος, Ματ. Θ. Κοινωνικοποίηση, επίδοση και σχολική απομόνωση στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Μια έρευνα σε 22 τάξεις σχολείου. Αθήνα, 1986.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παπαδόπουλος, Μ. Παιδαγωγική σχέση και σχολική αποτυχία. Κι αν τελικά, δάσκαλοι και μαθητές είναι άνθρωποι και επικοινωνούν μεταξύ τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 42, 1988.

Παπακωνσταντίνου, Π. Η ανισότητα στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Από το βιβλίο "Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη" των Γκότοβου - Μαυρογιώργου- Παπακωνσταντίνου. Αθήνα 1986.

Παπακωνσταντίνου. Π. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας (συζήτηση Ανδρέου, Α., Μηλιός, Γ., Νούτσος, Χ., Παπακωνσταντίνου, Π., Παπαμιχαήλ, Γ.), 1ο συνέδριο Εκπ. Κοινότητας, 1990, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 12, 1991.

Παπακωνσταντίνου, Π. Αξιολόγηση και ιδεολογία. Εκπαιδευτική Κοινότητα (διαλογική συζήτηση), τεύχ. 13/1991.

Παπακωνσταντίνου, Π. Αξιολόγηση (Μαθητών-Εκπαιδευτικών) και κοινωνική δυναμική. Εκπαιδευτική Κοινότητα 1,1989.

Παπαμιχαήλ, Γ. Η επίλυση των προβλημάτων: Διδακτικές μεθοδολογίες και προσανατολισμοί στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 69, Απρ.-Μαρ.1993.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Δυνατότητες και όρια. Θεσ/νίκη 1985.

Παπούλια, Π.- Τζελέπη. Στοχαστικοκριτική διδασκαλία: Θεωρία και πράξη. Πανεπιστημιακές παραδόσεις διδακτικής Μεθοδολογίας. Πάτρα, 1994.

Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αθήνα 1984.

Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα, 1983.

Πατερέκα Χρ. Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εκδ.Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1986.

Πιαζέ Ζάν. Ψυχολογία και επιστημολογία. Εκδ. Υποδομή, (μετ. Γ. Λογοθέτη), Αθήνα 1981.

Πόππερ Καρλ. Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της, Τόμ. Ι, ΙΙ (Εισαγωγή και Μετάφραση Ειρ. Παπαδάκη). Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1980.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Postic, M. Η μορφωτική σχέση (Μετ. Δ. Χ. Τουλούπης). Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

Πουλαντζάς, Ν. Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984.

Πουλαντζάς, Ν. Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις. Τόμ. Α (Μετ. Κ. Φιλίνης). Εκδ. Θεμέλιο 1985.

Πρακτικά Συνεδρίου Ε.Κ. Β' Μέρος. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα Μαρ.-Απρ.1991.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική. Διαπιστώσεις από την Ελληνική Εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον. Τα Εκπαιδευτικά 12, Καλοκαίρι 1988.

Ρέντζος, Ι.Δ. Ας μάθουμε να σιωπούμε ... Ν. Παιδεία, 4, 1978. Μετ.από το βιβλίο : Changer l'ecole. (edit. de l' EPI Paris, 1970.

Σιάνου, Ελ. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακές παραδόσεις). Γιάννινα 1994.

Σιγάλας, Χρ. Η αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Λόγος και πράξη. Περ. Εκδ. Καθηγ. Μ.Ε. , 41,1990.

Σταύρου, Λ. Νοητική καθυστέρηση και ειδική αγωγή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1991.

Σταύρος, Μ. Ο μύθος της κομματικοποίησης και η προσπάθεια παθητικοποίησης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών. Τα εκπαιδευτικά, 6, 87.

Stones, Ε. Παιδαγωγική ψυχολογία. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1978.

Σώκου, Κ.- Μπάδα, Σ. Παντελάκης, Ρ. Παπαθεοφίλου, Σ. Δοξιάδης. Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α: μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. Ψ υχολογικά θέματα, Τόμ. 1, Τεύχ. 2, 1988.

Τζάνη, Μ. Σχολική αποτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Εκδ. Γρηγόρη, 1988.

Τομπαίδης, Δ. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Εκδ Γρηγόρη 1982.

Τσουκαλάς, Κ. Η εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα(1830-1922). Θεμέλιο 1987.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΥΠΕΠΘ. Εθνικός διάλογος για την Παιδεία (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Β' Μέρος προτάσεων Υπουργείου), Αθήνα 1992:33.

ΥΠΕΠΘ. Δ/νση Διοικητικού, Τμήμα Νομοθετικού Συντονισμού 1, 14/1988

ΥΠΕΠΘ. Γ1/568/1134/25-9-91.

ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμ.Α'. Εκπ. πρ. 24/15-11-91.

ΥΠΕΠΘ. Προεδρικό Διάταγμα 8 (ΦΕΚ 3Α' /10-1-95.

ΥΠΕΠΘ. Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 (ΦΕΚ 17 ΙΑ'/1991).

Υπερλεξικό της Νεοελληνικής γλώσσας. Εκδ.Παγουλάτου.

Φίλιας, Β. Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα. 1."Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864". Εκδ. Gudenberg, Αθήνα 1985.

Φίλιας, Β. Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Τεχνικών Επιστημών, Συνεργασία Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, Gutenberg, Κοινωνιολογική βιβλιοθήκη 1977.

Φλουρής, Γ. Αυτοαντίληψη, Σχολική αντίληψη και επίδραση γονέων. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989.

Φράγκος, Χρ. Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά. Έρευνα, ιωάννινα 1973.

Φράγκος,Χ. Ψυχοπαιδαγωγική. Gutenberg 1984.

Φράγκος, Χρ. Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών. Ιωάννινα 1981.

Φραγκουδάκη, Άν. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

Φραγκουδάκη, Άν. - Μίχα, Μ. - Ανθογαλίδου, Θ. Οι αναστολές στην εφαρμογή και στη γενίκευση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης: επιπτώσεις στη διάρθρωση του Σχολικού δικτύου μιας περιοχής (Νομός Ιωαννίνων) Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας (δακτυλόγραφο) 1984.

Φραγκουδάκη Άν. Γλώσσα και ιδεολογία. Εκδ. Οδυσσέας,1987.

Φρειδερίκου, Α. - Φολερού - Τσερούλη, Φ. Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Ύψιλον, Αθήνα 1991.

Weber, Μ. Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας. Εκδ. Κένταυρος, Αθήνα 1983.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Χέλμουντ Βέκ Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1987.

Χολτ Τζων. Το σχολείο φυλακή κι η ελεύθερη μάθηση. Εκδ.Καστανιώτη, Αθήνα 1978.

Χριστιάς, Ιωαν. Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία. Εκπαιδευτικά 18-19,1990.

Χρόνης, Στ. Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού. Εκδ. Όμιλος συγγραφέων καθηγητών, Αθήνα 1993.

Χρυσαφίδης, Κ. Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί. Εκδ. Σμυρνιωτάκη.

Χρυσαφίδης, Κ. Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ξένη Βιβλιογραφία

Abernot,Y. Les methodes de l'evaluation scolaire, techniques actuelles et innovations. Bordas, Paris 1988.

Abraham, Ada. Le monde interieur des enseignants. Paris, ed. de l' EPI 1972.

Alain Rault. Echecs et difficultes scolaires. Paris, 1987.

Allal, L. Strategies d'evaluation formative: conceptions psychopedagogiques et modalites d'application. Textes presente a Geneve dans le cadre d'une rancontre sur "L'evaluation formative dans un enseignement differencie. IRDPIR 1978.

Althusser, L. Ideologie et appareils ideologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. La Pensee, Juin 1970.

Amidon, E. & Hunter,E. Improving teaching: the analysis of Classroom Verbal Interaction. N.York,1966.

Antoine de la Garanderie, Genevieve Cattan. Tous les enfants peuvent reussir. Paris 1988.

Babbie, E. Survey Research Methods Wadsworth. California.

Bachelard, G. La formation de l' esprit scientifique. Vrin, 11eme edit. Paris 1980.

Bachmair, G. Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, Weinheim und Baswl, 1980.

Balacheff, N. Preuve et demonstration en mathematiques au college.R.D.M.,vol.3.3, 1982.

Baruk, Stella. L'age du capitaine. De l'erreur en mathematiques. Seuil, Paris 1985.

Baudelot Ch. et Establet R. L'ecole capitaliste en France. Paris, Maspero, 1971.

Baudelot, Ch. - Establet, R. Garcons et filles devant l' evaluation. Education et Formations T. 27/28, 1991.

Becker, H. Outsiders. Paris, Metaille, 1985.

Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., Smith, F. L. The Language of the Classroom. N.Y. Teachers College Press. Teachers College Columbia University, 1966.

Berger, I. Les instituteurs d'une generation a l' autre. Paris, P.U.F., 1979.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Berstein, B. A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability, Class, Codes and Control, 1, Routledge and Kegan Paul, London,1971.

Berstein, B. Social class and linguistic development, a theory of social learning, in A.H.Hasley, Education, Economy and Society CNY, The Free Press, 1961.

Berstein, B.B. Class, Codes and Control. London - Routledge and Kangan Paul, 1971.

Beverley, L. Socio-cognitive conflict and the Development of children's problem solving strategies. Australian Journal of early childhoud Publiched by the Australian Early childhood association inc. volume 13-Num.1, February 1988.

Block, J.H. Mastery learning, theory and practice. New York, Holt, Rinehart and winston,1971.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G., Handbook on formative and sommative Evaluation of student Learning, McCraw- will,New-York 1971.

Boero, Paolo. Analyse des quelques facteurs d' erreur dans l' apprentissage des mathematiques derivant de l' origine socio - culturelle des eleves. CIEAEM 39, Cherbrooke, 1987.

Bonboir Anna. Une pedagogie pour demain. Paris 1975.

Bonboir Anna. La pedagogie corrective. P.U.F. 1970.

Bourdieu, P. - Passeron,J.G. La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris, Ed.de Minuit,1970.

Bourdieu, P. et Passeron. Langage et rapport au langage dans la situation pedagogique. Les Temps modernes, 1965.

Bourdieu, P. L'ecole conservatrice, les inegalites devant l'ecole et devant la culture. Revue Francaise de Sociologie,VIII,3 Juillet-Sept.1966.

Bourdieu, P. Le systeme des fonctions du systeme d'enseignement in education in Europe, M,A. Matthijssen et C.E.Vervoort, Mouton, La haye 1969.

Bourdieu, R. - Passeron, J. saint - Martin De M: Rapport pedagogique et communication. Paris Mouton,1965.

Bowles, S. & H. Gintis. Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life. Basic Books, N.York,1976.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Bowles, S. Unequal education and the reproduction of social division of labor. Review of Radical Political Economics,3,1971.

Brainthwaite, M. T. & Ferrisfond, T. Un reliability of Marking : Further evidence and a possible explanation. Educational Review, 33, 1, 1981.

Broomes, D. R. - Paez, Le. Facteurs affectifs et socioculturels explicatifs des erreurs. CIEAEM 39, Cherbrooke, 1987.

Brophy, J.E. et Good, T. L. Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data, in journal of Educational Psychology, 1970, 61.

Brousseau, G. The IREM'S role in helping elementary. School teachers, Studies in mathematics education, vol.3 UNESCO, 1984.

Brousseau, G. Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques. R.D.M. vol.4.2 1983.

Brousseau, G. Fondements et methodes de la didactique des mathematiques, in Recherches en Didactique des mathematiques, vol.7, 2, 1986, p. 33-115.

Brown,J., Burton,R. Diagnostic Models for Praedural Bugs in Basic Mathematical Skills. Cognitive Science, 1978, 2.

Burt, M. Error analysis in the adult EFL Classroom, In the human factors in ESL, ed. J. Alatis and R. Crymes, Washngton, D. C. TESOL 1977.

Buss, A., Braden,w., Orgel,A.and Buss,E. Acquisition and extinction with different verbal reinforcement combination. Journal of Exper. psychology, 1956.

Cambon, J. Normes pedagogiques et problemes d'orientation scolaire. BINOP,24,1968.

Caplow, Th. L'equete sociologique. Paris, ed.Armand Colin,1970.

Cardinet, J Pour apprecier le travail des eleves. Neuchatel 1984.

Cardinet, J. Evaluation scolaire et mesure. Neuchatel 1986.

Cardinet, J. Evaluation scolaire et pratique. Neuchatel 1986.

Cardinet, J. Evaluer sans juger. Rev. Franc. de pedagogie, 88, 1989, p. 41-52.

Carlier, M. & Gottesdiener, H. Effet de l' experimentateur, effet du maitre realite ou illusion ? Enfance, No 2, Mai- Aout 1975.

Charnay, R. De l' analyse d' erreur en mathematiques aux dispositifs de re-mediation. Reperes, IREM, 7, 1992.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Charnay, R. Statut de l'erreur de l'enseignement CM2 - 6eme. Equipe de recherche articulation ecole - college, INRP 1987.

Cherkaoui Mohamed. Sur l'egalite des chances scolaires:a propos du "Rapport Coleman". Revue Francaise de Sociologie XIX,1978.

Cherkaoui, M. Les paradoxes de la reussite scolaire. P.U.F. 1979.

CIEAEM 39 (Commision internationale pour l' etude et l' amelioration de l' enseignement des mathematiques) . Role de l' erreur dans l' apprentissage et l' enseignement de la mathematique. Cherbrooke (Canada) 1987.

Clairbon, W.I. Expectancy effets in the classroom: A Failure to Replicate, in Journal of Educational Psychology, 1969, 60.

Clark, R. Family Life and School Achievement. Chicago: Univ. of Chicago, Press (1983).

Codol, J. P. Degre de valorisation attribue a une situation sociale et phenomene de la "conformite superieure de soi". Bull. de psychol. XXVIII, 314, 19740 1975.

Cohen, D. Piaget une remise en question ou faut-il bruler Piaget? Ed. RETZ, Paris 1981-85.

Correl, W. Programmiertes Lernen und schopferisches Denken. Rheinhardt,Munchen, 1966.

Cousinet, R. La rencontre entre maitre et eleves, L' Education nationale 2 Mai 1958.

Cube, F.Von. Ausbildung Zwischen Automation und Kommunikation. Kamp-Bochum, 1976.

Davis and Dollard. Children of bondage. American Council of Education, Washington , 1940.

De Ketele, J.M. Methodologie de l' observation . Bruxelles, De Boeck - Wesmael 1983.

Delamont, S. Interaction in the Classroom, Methuen,1976.

De Landsheere, G. Introduction a la recherche en education. Edit. Georges Thone, Liege, 1982.

De Landsheere, G. Definir les objectifs de l'education. P.U.F. Paris 1975.

De Landcheere,G. Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education. Paris, P.U.F. 1979.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Deletes, P. - Jackson, B.. Teacher - Pupil interaction as a function of location in the classroom In psychology in the schools, 9, 1972.

Delguidicce, J. Evaluation formative et situations d'apprentissage a l'ecole elementaire effets de transfert interdisciplinaires. Memoire de maitrise, Universitè de Provence,1988.

Dick, W. Methodology for the formative Evaluation of Instructional Materials, J.Educ.Meas.5,2, 1968.

Donaldson, M. L'erreur et la prise de conscience de l'erreur. Bulletin de psychologie 1976, 30.

Drevillon, J. Reconnaissance d'une situation probleme et fonctionnement cognitif. Revue Francaise de pedagogie,1988,82.

Dubet, F. La Galere. Jeunes en survie. Paris, Fayard, 1987.

Dubet, F. Les Lyceens. Paris, Seuil, 1991.

Dumont Virginie. Les difficultes scolaires du CP au BAC, toutes les reponces pour comprendre et reagir a temps. Hachette,1991.

Dupont, Pol. Pratique de la classe. Edit. Labor, Bruxelles 1983.

Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methuen 1978. ?

Epstein, J. School and family partnerships. Encyclopedia of Educational Research, sixth edition, M.Alkin (Ed.), New York: macmillan, 1992.

Fanselow, J. The treatment of error in oral work. Foreign Language Annals,10,5, 1977.

Faure, E. Apprendre a etre. Unesco-Fayard, Paris1972.

Ferry, G. Les communications dans la classe. Cahiers pedagogiques, no 81, 1969.

Ferry, G. Mutation de la fonction enseignante. A.R.I.P. Pedagogie et psychologie des groupes. Paris, Ed. de l' EPI, 1966.

Fijalkow, J. Mauvais lecteurs pourquoi. Paris, P.U.F.1986.

Flanders, N.A. Teacher, Influence, pupil attitudes and achievement, cooperative research monograph. No 12, U.S. Department of Health, Education, Werfare, Goverment Printing office, Washington 1965.

Flanders, N. A. Analysing, teaching, Behavior. USA 1970.

Flavell, J.H. Cognitive development (2nd ed). New Jersey:Prentice Hall,1985.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Flaxman, E. Compensatory Education in the International Encyclopedia of Education. Pergamon, Press, vol.1, 1985.

Frederic, Francois. La communication inegale. Heurs et malheurs de l' interaction verbale. Delachaux et Niestle, 1990.

Garfinkel, H Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In the American Journal of Sociology, 61.

Genton, M. Evaluation formative et formation des eleves, effets de transfert des processus mis en oeuvre. These de 3e cycle, Universite de Provence, 1983.

George, F. Apprendre par l'action. Paris,P.U.F. 1983.

Ghiclione, R et al. Manuel d' analyse de contenu. Paris, Colin 1980.

Gilbert, R. Le travail individualise et la neo-dirictivite, in Avanzini et al. "La pedagogie au 20e siecle". Toulouse, Privat, 1975.

Gilly , M. Maitre- eleve: Roles institutionelles.Paris, P.U.F. 1980

Gilly, M. L'eleve en fonction de sa reussite scolaire. Perception par le maitre, par la mere et par l'eleve lui meme. Enfance, 21, 1968.

Gilly, M.- M. Lacour -R. Meyer. Image propre, images sociales et statut scolaire. Bull. de Psych. 25, 1972.

Gilly, M. Ifluence du milieu sócial et l'age sur la progression scolaire a l'ecole primaire. Bull. de Psychologie, 1967, 20.

Gintis, H. Education Technology and the characteristics of worker productivity. American Economic Review,61,2,1971.

Gloton, Robert. L'autorite a la derive. Paris,Casterman,1974.

Goffman, E. Stigma Notes on the management of Spoiled Identity. London, 1976.

Goffman, E. Le stigmate. Paris Minuit 1975.

Gombert, J.E. & Fayol,M. Auto-controle par l'enfant de ses realisations dans des taches cognitives. Revue Francaise de pedagogie,1988,82.

Good, Th. - Brophy, J. Looking in Classrooms. N.York, Harper and Row, 1978.

Good, Th. - Brophy, J. Educational Psychology. N.York, Holt, Rinechart and Winston, 1981.

Goodnow, J. Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. Human Development, 1990, 33.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Gordon, E.M., Thomas, A. Children's behavioral style and the teacher's appraisal of their intelligence, in Journall of School Psychology, 1967, 5.

Grieger, R. M. Pygmalion revisited. A loud call caution, in Interchange, 1971, 24.

Grieger, R. H. Teacher attitudes as a variable in behavior modification consultation, in Journal of school Psychology, 1971.

Grossen, M., Bell, N. Definition de la situation de test et elaboration d'une notion logique. In A. N. Perret - Clermont, M. Nicolet (eds): Interagir et connaitre. Ed. DELVAL, Cousset (Fribourg), 1988.

Grossen, M. L' intersubjectivite en situation de test. DELVAL, Cousset (Fribourg), 1988.

Grossen, M. - Levy, M. Contrat experimental et acte de fonctionnement. Deux illustrations empiriques de l' articulation entre processus sociaux et cognitive chez l' enfant dans une situation de test piagetienne. Bulletin de Psychologie, XLIV, 400.

Grossen, M L'evaluation des capasites cognitives: un processus interactif entre l'adulte et l'enfant in Weiss,J.: L'evaluation probleme de communication. Delval, IRDP,1991.

Guy Berger Les procedures d'evaluation ont-elles une part dans l'echec scolaire? publie dans le cahier de l'evaluation (C.I.E.P.de Sevres), no1,1986.

Guy, G. Les chemins de l'ecole. Paris 1991.

Hannagan, J.J. Basic Statistics. Mcmillan, London.

Henry, M. Didactique des Mathematiques. IREM de Besancon, 1991.

Hoc, J.M. Psychologie cognitive de la planification de la tache. Grenoble, PUG, 1987.

Hoc, J.M. L'articulation entre la description de la caracterisation de la conduite dans l'analyse du travail. Bulletin de Psychologie,1979-80,334 (XXXIII).

Hossler, D and Stage, F. Family and high school experience influances on the postsecondary educational plans of ninth- grade students . American Educational Researsh journal, 29(2).

Hundeide, k. The tacit backround of children's judgements In J. V Wertsch (ed) : Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Husen Torsten. Origine sociale et education. O.C.D.E.,Paris,1972.

Ingenkamp, K. Educational assessment, European Trend Reports in Educational Research.Slough: NFER Publishing Co.,1977.

Isambert-Jamati,V. Sociologie de l'ecole στο Traite de Sciences Pedagogiques (υπο τη δ/νση M.Debesse- G.Mialaret) Τόμος 6. Aspects sociaux de l'education, P.U.F Paris 1974.

Iverson, B. and Walberg, H. Home environment and school Learning: A quantitative Synthesis. Journal of Experimental Education, 1982.

Jackson, P.W., Lahaderne, H.M. Inegalities of Teacher - Pupil Contacts, communication a l' "American Psychological Association ". N. York, 1966.

Jencks, Chr.-Bane, M.J. L'ecole n'est pas responsable des inegalites sociales et elles ne les change pas στο A.Gras Sociologie de l'education. Textes fontamentaux, Larousse, Paris 1974.

Jurg Jege. Il n' y a pas de mauvais eleves. Ed. Pierre-marcel FAVRE, 1980.

Kulhavy, R.W. Feedback in written instruction. Review of Educ. Research,1977,47,1.

Lachnit, H. Covergent validation of information processing constructs with pavlovian methodology. Journal of experimental psychology, 1988,14.

Lancioni & Smeets. Procedures and parametres of errorless discrimination training with developmentally impaired individuals. International review of research in mental retardation,1986,4.

Lapassade, G. Guerre et paix dans la classe. Paris, Armand Colin, 1993.

Leder C. Gilah. Do teachers favour high achievers in Mathematics, Mathematics Competitions Vol.3, No1, 1990.

Le Ny, J.F. Apprentissage et activites psychologiques. Paris P.U.F. 1967.

Leon, A. et al. Manuel de Psychopedagogie experimentale. Paris, P.U.F 1977.

Leroy, G. Le dialogue en education. Paris, P.U,F, 1970.

Leplat. Analyse du travail et genese des conduites quelques perspectives theoriques en psychologie appliquee. Intern.Rev.Appl.Psychol., vol.25,1.

Leplat et Pailhous. Quelques remarques sur l'origine des erreurs. Bulletin de psychologie, 1974,27.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Lerbet, G. Actualite de Jean Piaget. Revue Francaise de pedagogie N0 92 Juillet,Aout-Septembre 1990.

Lerlat Jacques. Erreur humaine, fiabilite humaine dans le travail. Ed. Arm and Colin, Paris,1985.

Light, P., Buckingham, N., Robbins, A. The conversation task as an interactional setting. British Journal of Educational psychology , 49, 1979.

Lourau, R. L'illysion pedagogique. Ed.EPI, Paris,1969.

Lucrat Liliane. L'echec et le desinteret scolaire a l' ecole primaire. Paris CERF, 1976. Μετ. στα Ελληνικά: " Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο". Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1981.

Maccario, B. Ce que valent nos enfants. Milan 1988.

Marc, P. Autour de la notion pedagogique d' attente. Peter Lang, Berne, 1984, Chap.VI.

Marc, P. Quand juge le maitre. Edit. DELVAL 1984.

Marc, P. La difference a fleur de peau : contribution a une analyse de la relation, enfant defferent - adulte norme, en collaboration avec F.J. Mazauric, J.Paeder, Ph. R. Rovero et j. m. Villat. Delval, Cousset, Fribourg, 1989.

Mauco, G. Psychanalyse et education. Paris, ed. Aubier Montaigne 1968.

Mead, G.H. Mind, Self and Society. University of Chicago Press,1934.

Mendel, G. Pour decoloniser l'enfant. Paris,ed.Payot, 1971.

Merton, R.K. Elements de Theorie et de Methode Sociologique. Paris, Plon 1965.

Meyer, R. Ideologie pedagogique et representation de la sanction par les enseignants de l' ecole elementaire. Cahiers de psychologie 1976.

Mc Carrigle, J - Donaldson, M. Conversation accidents. Cognition, 3, 1975.

McIntype, O - Macleod,G. The characteristics and uses of systematic observation . University of Stiding.

Mialaret, G. La pedagogie experimentale. Paris, P.U.F. 1984.

Michaels, J.W. Classroom rewards structure and academic performance. Review of Educ.Res.,1977,47,1.

Mollo, S. L'ecole dans la societe. Paris, Dumont 1970.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΤΡΩΝ

Mollo, S. Representations et images respectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maitres, in: M. Debesse-G.Mialaret. Traite des Sciences Pedagogiques, Vol. 6, Paris,P.U.F. 1974.

Monteil, J.M. Comparaison Sociale, Strategies individuelles et mediations sociocognitives. Un effet de differenciations comportemontales dans de champ scolaire. European Journal of Psychology of Education , 3, 1988.

Monteil, J. M. Eduquer et former: perspectives psychosociales. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1989.

Montmollin, G. De. L' influance sociale-phenomenes, facteurs et theories. Paris, P.U.F. 1977.

Moscovici. Άρθρο στο βιβλίο: Construction de savoirs obstacles et conflits sous la direction de Nadine Bednazz et Catherine Garniel, 1989. Les editions Agence A'ARC.

Mouvet Bernadette. Dans quelles conditions contextuelles les eleves peuvent-ils s'approprier un contrat de communication in Weiss, J. L'evaluation problemes de communication. Delval, IRDP. 1991.

Movshovitz, N.-Hadar, Orit Zaslavsky, Shlomo Inbar. An empirical classification model for errors in high School mathematics. Journal for Research in Mathematics. Education, vol, 18, 1, 1987.

Mugny, G., Doise. La marquase sociale du devellopement cognitif. Cahiers de Psychologie cognitive, vol.3, 1983.

Mugny, G. Psychology sociale du developpement cognitif. Cahiers de Psychologie cognitive, vol.3,1983.

Nash, R. Classrooms observed . London, Routledge & Kegan Paul,1973

Noizet, G. & Caverni, J.P. la psychologie de l' evaluation scolaire. P.U.F. 1978.

Noizet, G - Caverni, J.P. Les procedures d' evaluation ont-elles leur part de responsabilite dans l'echec scolaire. Revue Francaise de Padagogie, 62, 1983.

Nuttin, J. Tache, reussite et echec. Theorie de la conduite humaine. Publication universite de Louvain,Coll. "Studia psychologica" 1961.

Olson, D.H et al. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III) St. Paul, MN: University of Minnessota 1985.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Osgood, C. E. et al. The measurement of meaning. University of Illinois, Press Urbana, 1957.

Papaconstantinou, P. Differention scolaire et origine sociale dans l'ecole oblicatoire hellenique. (Διδ.διατριβή). Universite Rene, Descartes, Paris-V 1980.

Papert, S. Le jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage. Paris, Flammarion 1980.

Peirce, C.S. The fixation of belief. In P.P. Weiner (ed.) Selected Writings 1958/1877.

Perrenoud, Ph. La fabrication de l'excellence scolaire. Geneve, 1984.

Perrenoud, Ph. Faut-il changer d'objectifs educatifs pour democratiser l'enseignement? Geneve 1977.

Perret, J.F.& Wirthner, M. Pourquoi l'eleve se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre? in L'evaluation probleme de la communication του Weiss Jacques. Delval IRDP 1991.

Perret, F.J., Clermont, A.N. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne, 1979.

Perrot, G. En mathematiques peut mieux faire...coordination de la redaction. Rencontres pedagogiques/pratiques, 1986,12.

Piaget, J. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel, Delachaux et Niestle 1956.

Popham, W.J., Husek,T.R. Implications of Criterion referenced Measurement, J. Educ.Meas. G,1,1969.

Popper, K.A. Conjectures and refutations: the growth of Scientific Knowledge Harper & Row, N.York, 1963.

Popper, K. Logik der Forschug. Mohr - Tubingen, 1966- " Objektive Erkenntnis. Hoffmann und Camp-hamburg, 1973.

Postic, M. La relation educative. P.U.F.,1979.

Radatz, H. Error Analysis in Mathematics Education. Journal for Research in Mathematics Education, May 1979, p.163-173.

Radatz, H. Student's Errors in the Mathematical Learning Process a Survey For the Learning of Mathematic 1,July 1980, FLM Publishing Co,Ltd,Montreal,Quebec.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΤΡΩΝ

Raffaella, Borasi. Exploring Mathematics through the Analysis of Errors. For the Learning of Mathematics 7,3 (November 1987).FLM Publishing Association Montreal, Quebec, Canada.

Rasmussen, J. Human errors. A taxonomy for describing human malfunction in industrial installation. Journal of Occupational Accidents,1982,4.

Reboul, O. Qu'est-ce qu'apprendre? P.U.F.1988.

Reid, J. Sociological Perspectives on School and Education. Open Books, 1980.

Rist, R.C. Student social class and teachers expectation: The self fulfilling prophency in ghetto education, in Harvand Educational Review, 1970, 40.

Rommetveit, R. On common codes and dyadic residual in human communication In R. M. Blakar, R. Rommetveit (eds): Studies in Language, Thought and Verbal Communication Academic Press, London, 1979.

Rose, S. A. , Blank, M. The potency of context in children's cognition : an illustration through conservation. Child Develpment, 45, 1974.

Rosenthal, R. & Jacodson, L. Pygmalion in the classroom. N.York, Holt-Rinehart, Winston, 1968.

Rousset - Bert, Suz. Strategies de prise en compte de l'erreur par des enseignants de maths en liaison avec certaines de leurs representations. Petit X, 25, 1990-1991.

Russel, B. The problems of philosophy. Oxford University Press, 1912.

Salamin, J.P. Ecole primaire Suisse. Berne 1986.

Salin Marie-Helene. Etudes en didactique des mathematiques. Le role de l'erreur dans l'apprentissage des mathematiques a l'ecole primaire. Memoire-D.E.A. Bordeaux 1976.

Saljo , P. Wyndhamm, J. The formal setting as context for cognitive activities. An empirical study of arithmetic operations under conflicting premisses for cmmunication. European journal of Education , II, 3.

Samph, J. Observer effectson teacher verbal classroom behavior, in: journal of Educational Psychology, Etats - Unis, 68, 6.

Sauvy, A - Girard, A. Les diverses classes sociales devant l' enseignement. Population et l' Enseignement. Paris INED - PUF 1970.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Savoyant, A. Elements d'une cadre d'analyse de l'activite: quelques conceptions essentieHes de la psychologie sovietique. Cahiers de psychologie 1979,22(112).
Schartz, E. Eingangsbericht statt zensuzeugnis, στο Die Grundschule 10,1978,H,3.
Schimtnél, B.J. Ameta. Analysis of feedback to Learners in Computerized and Programmed Instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educ.Res.Association, Montreal, 1983.
Schubauer- Leoni, Maria- Luisa. L'evaluation didactique: une affaire contractuelle in Weiss, J. : L'evaluation probleme de communication. DELVAL, I.R.D.P. 1991.
Scriven, M. The methodology of evaluation. Chicago 1967.
Shanghnessy, M. P. Errors and expectation. N.York,Oxford,Un.Press 1977.
Sirota, R. L'ecole primaire au quotidien. P.U.F. Paris 1988.
Smith, F. Making Sense of Language Learning In on TESOL 76 ed.J Fanselow and R.Crymes Washngton 1976.
Solari,M.J.- Lecacheur, M. - Farioli, F. Construction et traitement d'une grille d'observation temporelle de comportements scolaires. Bull. de psych. 353,1981.
Stein, p. Family life, social class and high school achievement: A study of successful boys from white working class families. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University !988.
Steinitz, V.A and Solomon , E. R. Starting out: Class and Community in the Lives of Working Class Youth. Philadelphia, Temple University Press, 1986.
Stenstrom, A.B. Questions and Responses in English Conversation, CWK Gleerup, Malmo,1984.
Talcott Parsons. The school-class as a social system: some of its functions in American Society, Harvard Educational Review,4,1959.
Tamagni, K. Edute des repercussions psychologie generale. Fribourg, 1989.
Taylor Geraldine. Be your child's natural teacher. For parents of primary school children. BenguinBooks 1987.
Taylor, D. and Dorsey- Gaines, C. Growing Up Literate: Learning from Inner - City Familes. Portsmouth, Heinemann 1988.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Thelot, C. Tel pere tel fils. Position sociale et origine familiale. Paris, Dumont 1982.

Thuiller, O. L'autoregulation dans les situations de transfert. Memoire de maitrise, Universite de Provence,1990.

Thurler, M. Από τις παραδόσεις του μαθήματος "Σχολική αξιολόγηση" (Evaluation scolaire). Universite de Fribourg 1988-1989.

Tost Genevieve. Regulation interactive en situation d'erreur. Fribourg 1990.

Tourneur, Yvan. L'evaluation: element cle d'une gestion moderne de l' innovation pedagogique. Les sciences de l'education revue internationale, 3/191, C.E. R.S.E. Univ. de Caen.

Tourneur, Y. - Duquesne,F - Ledoux,I. Etude de deux parametres determinant l'efficacite pedagogique du feedback. La qualite de la reponse et la confiance du sujet dans sa reponse. Education et recherche , 2/1986.

Tourneur, Y. Des causes de l'echec a la promotion de la reussite dans l' enseignement fontamental. Revue internationale de psychologie appliquee 1985,34.

Travers, R. Van Wagenen,R., Haygood,D., McCornick,M. Learning as a consequence of the learner's task involvement under differend conditions of feedback.Journal of Educ.psych.,1954,55.

Trottier, Cl. La nouvelle sociologie de l'education en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensee envoie de dissolution 1987. Revue Francaise de pedagogie,78.

Vermesch, P. Analyse de la tache et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. Bulletin de psychology,1979-80, 343 (XXXIII).

Voutsinas, D. Le developpement du psychisme. (A.Leontiev). Bulletin de psychology,1980.81, 348 (XXXIV).

Vygotzky, L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes (2nd ed.). Harward: University Press,1979.

Waimon, M.D.- Hermanowicz, H.J. A Conceptual System Prospective Teachers to Study Teaching Behavior, American Educational Research Association, Chicago 1965.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Watkins, P. Class, Control and Constestation in Educational Organizations, Deakin Univ.Victoria.

Watzlawick, P. - Beavin, J. - D. Jackson. Menschliche Kommunikation. Formen, Storungen, Paradoxien. Bern, 1971.

Weiss, J. L'evaluation probleme de communication. Delval, IRDP, Neuchatel, 1991.

Wertshe, J.V. The concept of Activity in Soviet Psychology (nd.ed.). N.York: M.E.Sharpe, 1981.

Williams, F. et Naremore, R. On the Functional analysis of social class differences in modew of speech Monogr, vol36, 1969.

Woods,P. Teacher strategies. London Groom Helm,1980.

Woods, P. The Devided School.R.K.P. London,1979.

Wulf, Christof (Hrsg). Worterbuch der Erziehung. Munchen 1974.

Zamel, V.Cybernetics: A model for feedback in the SL classroom TESOL Quartely 1981,15,2.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

Όργανα και διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων

1. Κλείδα παρατήρησης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Α. Ερώτηση δασκάλου																				
Β. Απάντηση μαθητή	α. όταν ζητάει το λόγο	Λάθος Μ*																		
	β. όταν ζητάει το λόγο	Λάθος Π*																		
	γ. όταν ζητάει το λόγο	Σωστή Μ																		
	δ. όταν ζητάει το λόγο	Σωστή Π																		
	α. όταν δε ζητάει το λόγο	Λάθος Μ																		
	β. όταν δε ζητάει το λόγο	Λάθος Π																		
	γ. όταν δε ζητάει το λόγο	Σωστή Μ																		
	δ. όταν δε ζητάει το λόγο	Σωστή Π																		
Γ. Αντίδραση δασκάλου																				
1. Αρνητική αξιολόγηση		α. Ειρωνεία																		
		β. Ετικέτες																		
		γ. Παρατηρήσεις συγκεκριμένες																		
		δ. Παρατηρήσεις γενικού περιεχομένου																		
		ε. Σύντομη επισήμανση του λάθους ή απόρριψη του λάθους χωρίς αιτιολόγηση: σωστή απάντηση από το δάσκαλο ή από άλλο μαθητή																		
2. Θετική αξιολόγηση	α. Αποδεκτή εν μέρει η απάντηση	1. Ολοκληρώνει ο δάσκαλος																		
		2. Ολοκληρώνει άλλος μαθητής																		
		3. Βοηθητικές ερωτήσεις για ολοκλήρωση της απάντησης																		
		4. Ενθάρρυνση για συνέχιση της προσπάθειας																		
	β. Λανθασμένη απάντηση	1. Κατάλληλες βοηθητικές ερωτήσεις																		
		2 Ενθάρρυνση για συνέχιση της προσπάθειας																		
		3. Έπαινος της προσπάθειας																		
3. Απουσία αξιολογικής κρίσης		α. Λίνει άλλος μαθητής την απάντηση																		
		β. Λίνει ο δάσκαλος τη σωστή απάντηση																		
4. Αντίδραση δασκάλου στη σιωπή		α. Λίνει τη σωστή απάντηση ο δάσκαλος																		
		β. Λίνει τη σωστή απάντηση άλλος μαθητής																		
		γ. Ο δάσκαλος αντιδρά αρνητικά																		
		δ. Ο δάσκαλος αντιδρά θετικά																		

* Μ: Μονολεκτικές απαντήσεις
Π: Περιφραστικές απαντήσεις

2. Πρωτόκολλο καταγραφής του τρόπου αξιολόγησης του λάθους από το δάσκαλο

Παρατήρηση: Η σωστή απάντηση του μαθητή σημειώνεται με το σύμβολο Σ και η λάθος με το σύμβολο Λ, η ένδειξη Μ και Π δηλώνει αντίστοιχα τη μονολεκτική και την περιφραστική απάντηση και το σύμβολο (*) τις ερωτήσεις στις οποίες απάντησε ο μαθητής αφού πρώτα ζήτησε το λόγο. Τα υπόλοιπα σύμβολα ανταποκρίνονται στις κατηγορίες της αξιολόγησης, όπως παρουσιάζονται στην κλείδα παρατήρησης.

Στην περίπτωση του Βασίλη λ.χ. φαίνεται ότι έδωσε τέσσερες απαντήσεις σε ερωτήσεις που του υποβλήθηκαν, τρείς σωστές και μία λάθος. Για τις δύο απ΄αυτές τις ερωτήσεις ζήτησε το λόγο να απαντήσει και για τις άλλες δύο όχι. Οι δύο από τις απαντήσεις ήταν μονολεκτικές και οι υπόλοιπες περιφραστικές. Η λανθασμένη απάντηση αξιολογήθηκε θετικά από το δάσκαλο, η ένδειξη (2β1) αντιστοιχεί στην ανάλογη παράγραφο της κλείδας παρατήρησης και σημαίνει ότι έγιναν από το δάσκαλο οι κατάλληλες ερωτήσεις για να βρεθεί η σωστή απάντηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου Θέρμου

22-3-93 Μάθημα: Μαθηματικά 3η ώρα · Αριθ. μαθητών 18

Βάσω	Μαρία
Σ^{n} Σ^{*M}	$\Lambda^{M}_{13\alpha}$ $\Sigma^{*\Pi}$ $\Lambda^{*M}_{16'}$

Φωτεινή Δ.	Χαρά
$\Sigma^{*\Pi}$ $\Sigma^{*\Pi}$	Σ^{*M} $\Sigma^{*\Pi}$ Σ^{*M} $\Lambda^{\Pi}_{1\Gamma}$

Άρης	Βασίλης
$\Sigma^{*M'}$ $\Sigma^{*\Pi}$ Σ^{*M} $\Sigma^{*\Pi}$	Λ^{Π}_{2B1} Σ^{Π} Σ^{*M} Σ^{*M}

Κώστας	Γιάννης Λ.
	Σ^{M} $\Sigma^{*\Pi}$ $\Sigma^{*\Pi}$ Σ^{*M}

Χριστίνα	Κατερίνα
	Σ^{*M} $\Sigma^{*\Pi}$ $\Sigma^{*\Pi}$

Χρύσανθος	Γιάννης Κ.

Φωτεινή Κ.	Βασιλική
Λ^{M}_{3B}	Σ^{*M} Λ^{Π}_{9B1}

Γεωργία	

Νίκος	Δημήτρης
Σ^{*M} $\Sigma^{*\Pi}$	Σ^{Π} Σ^{M} Λ^{M}_{3B} $\Lambda^{\Pi}_{1\alpha}$

Χριστίνα	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

1. Αναλυτικός πίνακας με την αξιολόγηση του λάθους κατά περίπτωση

Κωδικοποίηση

Στήλη 1: αύξων αριθμός της περίπτωσης που αξιολογήθηκε
Στήλη 2: τύπος σχολείου
τιμές 1: αστικό σχολείο
2: ημιαστικό σχολείο
3: αγροτικό σχολείο
Στήλη 3: αύξων αριθμός του σχολείου
Στήλη 4: χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου
Στήλη 5: κωδικός του μαθητή
Στήλη 6: μάθημα
τιμές 1: γλώσσα
2: μαθηματικά
Στήλη 7: κοινωνική προέλευση του μαθητή
τιμές 1: εργάτες
2: τεχνίτες
3: υπάλληλοι, μεσαίοι έμποροι, εκπαιδευτικοί
4: ελεύθεροι επαγγελματίες
Στήλη 8: φύλο των μαθητών
τιμές 1: αγόρια
2: κορίτσια
Στήλη 9: επίδοση των μαθητών
τιμές 1: βαθμολογία (5-6,5)
2: βαθμολογία (7-8,5)
3: βαθμολογία (9-10)
Στήλη 10: λάθη των μαθητών
τιμές 1: οι μαθητές ζήτησαν το λόγο να απαντήσουν
2: οι μαθητές δεν ζήτησαν το λόγο να απαντήσουν
Στήλη 11: είδος της απάντησης
τιμές 1: μονολεκτικές απαντήσεις
2: περιφραστικές απαντήσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στήλη 12: γενική αντιμετώπιση του λάθους

τιμές 1: αρνητική αξιολόγηση

2: θετική αξιολόγηση

3: άγνόηση της λανθασμένης απάντησης

Στήλη 13: ειδική αντιμετώπιση του λάθους

τιμές 1: ειρωνεία

2: ετικέτες

3: παρατηρήσεις

4: απλή διαπίστωση του λάθους

5: θετική αξιολόγηση (κατά ένα μέρος αποδεκτή η απάντηση)

6: θετική αξιολόγηση (ολόκληρη η απάντηση λάθος)

7: αγνόηση της λανθασμένης απάντησης (δίνεται η σωστή απάντηση από άλλο μαθητή)

8: αγνόηση της λανθασμένης απάντησης (δίνεται η σωστή απάντηση από το δάσκαλο)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Α/Α	Τύπος Σχολείου.	Α/Α Σχολείου	Χρόνια Υπηρεσίας Λασκάλου	Κωδικός Μαθητή	Μάθημα	Κοινωνική προέλευση Μαθητή	Φύλο Μαθητή	Επίδοση Μαθητή	Λάθη Μαθητή	Είδος απάντησης	Γενική αντιμετώπιση του λάθους	Ειδική αντιμετώπιση του λάθους
0001	3	01	09	001	1	1	1	2	0	0	0	0
0002	3	01	09	002	1	1	1	2	1	2	1	4
0003	3	01	09	002	1	1	1	2	1	2	1	4
0004	3	01	09	002	1	1	1	2	2	2	1	4
0005	3	01	09	003	1	1	1	3	1	2	1	4
0006	3	01	09	003	1	1	1	3	1	2	1	4
0007	3	01	09	003	1	1	1	3	1	2	1	4
0008	3	01	09	003	1	1	1	3	2	2	1	4
0009	3	01	09	004	1	3	1	3	1	2	1	4
0010	3	01	09	004	1	3	1	3	1	2	2	5
0011	3	01	09	005	1	3	2	3	1	2	1	4
0012	3	01	09	005	1	3	2	3	1	2	1	4
0013	3	01	09	005	1	3	2	3	1	2	2	5
0014	3	01	09	005	1	3	2	3	1	2	2	6
0015	3	01	09	005	1	3	2	3	1	2	3	7
0016	3	01	09	006	1	1	2	3	1	2	1	4
0017	3	01	09	006	1	1	2	3	1	2	1	4
0018	3	01	09	006	1	1	2	3	1	2	1	4
0019	3	01	09	006	1	1	2	3	1	2	2	6
0020	3	01	09	006	1	1	2	3	1	2	3	7
0021	3	01	09	007	1	1	2	3	1	2	1	1
0022	3	01	09	007	1	1	2	3	1	2	3	7
0023	3	01	09	007	1	1	2	3	1	2	3	7
0024	3	01	09	007	1	1	2	3	1	2	3	7
0025	3	01	09	008	1	1	2	2	1	2	1	4
0026	3	01	09	008	1	1	2	2	1	2	1	4
0027	3	01	09	008	1	1	2	2	1	2	1	4
0028	3	01	09	008	1	1	2	2	1	2	3	7
0029	3	01	09	008	1	1	2	2	1	2	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0032	3	01	09	008	1	1	2	2	2	2	1	4
0033	3	01	09	009	1	1	2	3	1	2	2	5
0034	3	01	09	009	1	1	2	3	1	2	2	6
0035	3	01	09	009	1	1	2	3	1	2	3	7
0036	3	01	09	010	1	1	2	3	1	2	3	7
0037	3	01	09	010	1	1	2	3	1	2	3	7
0038	3	01	09	011	1	1	2	1	0	0	0	0
0039	3	01	09	012	1	1	2	3	1	2	1	4
0040	3	01	09	012	1	1	2	3	1	2	3	7
0041	3	01	09	012	1	1	2	3	1	2	3	7
0042	3	01	09	001	2	1	1	2	1	1	1	4
0043	3	01	09	001	2	1	1	2	1	1	3	8
0044	3	01	09	001	2	1	1	2	2	2	3	7
0045	3	01	09	002	2	1	1	1	1	2	1	1
0046	3	01	09	002	2	1	1	1	1	2	2	5
0047	3	01	09	002	2	1	1	1	1	2	2	5
0048	3	01	09	002	2	1	1	1	1	2	2	5
0049	3	01	09	002	2	1	1	1	1	1	3	7
0050	3	01	09	003	2	1	1	2	1	2	1	3
0051	3	01	09	003	2	1	1	2	1	1	3	7
0052	3	01	09	003	2	1	1	2	2	2	2	6
0053	3	01	09	003	2	1	1	2	2	1	3	8
0054	3	01	09	004	2	3	1	3	0	0	0	0
0055	3	01	09	005	2	3	2	3	1	2	3	7
0056	3	01	09	006	2	1	2	3	1	2	2	6
0057	3	01	09	006	2	1	2	3	2	2	3	8
0058	3	01	09	007	2	1	2	3	1	2	3	7
0059	3	01	09	007	2	1	2	3	1	2	3	7
0060	3	01	09	007	2	1	2	3	1	2	3	7
0061	3	01	09	007	2	1	2	3	1	1	3	7
0062	3	01	09	008	2	1	2	2	1	2	1	1
0063	3	01	09	008	2	1	2	2	1	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0065	3	01	09	008	2	1	2	2	1	2	3	7
0066	3	01	09	008	2	1	2	2	2	2	1	1
0067	3	01	09	009	2	1	2	3	1	2	2	6
0068	3	01	09	009	2	1	2	3	1	2	2	6
0069	3	01	09	009	2	1	2	3	1	1	2	5
0070	3	01	09	009	2	1	2	3	1	1	3	7
0071	3	01	09	010	2	1	2	3	1	2	3	7
0072	3	01	09	011	2	1	2	1	2	2	1	3
0073	3	01	09	011	2	1	2	1	2	1	1	1
0074	3	01	09	011	2	1	2	1	2	1	2	6
0075	3	01	09	012	2	1	2	3	1	2	2	6
0076	1	02	26	013	1	2	1	2	0	0	0	0
0077	1	02	26	014	1	3	1	2	1	1	1	4
0078	1	02	26	015	1	2	1	1	0	0	0	0
0079	1	02	26	016	1	2	2	2	0	0	0	0
0080	1	02	26	017	1	1	2	2	0	0	0	0
0081	1	02	26	018	1	2	2	2	0	0	0	0
0082	1	02	26	019	1	2	2	2	1	2	1	4
0083	1	02	26	020	1	3	1	3	1	2	1	4
0084	1	02	26	021	1	3	1	3	0	0	0	0
0085	1	02	26	022	1	2	1	3	0	0	0	0
0086	1	02	26	023	1	2	1	3	1	2	1	4
0087	1	02	26	023	1	2	1	3	1	2	1	4
0088	1	02	26	023	1	2	1	3	1	2	1	4
0089	1	02	26	024	1	3	1	3	0	0	0	0
0090	1	02	26	025	1	2	1	2	1	1	3	7
0091	1	02	26	026	1	3	1	2	1	1	1	4
0092	1	02	26	026	1	3	1	2	1	2	1	4
0093	1	02	26	027	1	3	1	3	0	0	0	0
0094	1	02	26	028	1	2	1	3	1	2	1	4
0095	1	02	26	028	1	2	1	3	1	2	1	4
0096	1	02	26	028	1	2	1	3	1	2	2	6
0097	1	02	26	028	1	2	1	3	1	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0098	1	02	26	029	1	3	1	2	2	2	2	6
0099	1	02	26	030	1	2	1	2	1	2	2	5
0100	1	02	26	030	1	2	1	2	1	2	2	5
0116	1	02	26	014	2	3	1	3	2	1	3	7
0117	1	02	26	015	2	2	1	2	0	0	0	0
0118	1	02	26	016	2	2	2	2	0	0	0	0
0119	1	02	26	017	2	1	2	2	0	0	0	0
0120	1	02	26	018	2	2	2	1	0	0	0	0
0121	1	02	26	019	2	2	2	2	0	0	0	0
0122	1	02	26	020	2	3	1	3	2	1	1	4
0123	1	02	26	021	2	3	1	3	2	2	1	4
0124	1	02	26	021	2	3	1	3	2	2	2	5
0125	1	02	26	022	2	2	1	2	2	1	2	6
0126	1	02	26	023	2	2	1	3	1	2	3	7
0127	1	02	26	023	2	2	1	3	2	2	2	6
0128	1	02	26	024	2	3	1	3	0	0	0	0
0129	1	02	26	025	2	2	1	3	2	2	1	4
0130	1	02	26	026	2	3	1	2	0	0	0	0
0131	1	02	26	027	2	3	1	3	2	1	3	7
0132	1	02	26	028	2	2	1	3	1	2	2	5
0133	1	02	26	029	2	3	1	3	1	2	2	6
0134	1	02	26	029	2	3	1	3	2	1	1	4
0135	1	02	26	030	2	2	1	3	0	0	0	0
0136	1	02	26	031	2	4	2	3	1	2	2	6
0137	1	02	26	031	2	4	2	3	2	1	1	4
0138	1	02	26	032	2	3	2	3	0	0	0	0
0139	1	02	26	033	2	3	2	3	2	2	2	6
0140	1	02	26	034	2	4	2	3	1	2	2	6
0141	1	02	26	034	2	4	2	3	2	2	2	6
0142	1	02	26	035	2	3	2	3	1	2	2	6
0143	1	02	26	036	2	2	2	2	0	0	0	0
0144	1	03	24	037	1	2	2	3	0	0	0	0
0145	1	03	24	038	1	2	2	3	1	2	1	3
0146	1	03	24	039	1	3	2	3	0	0	0	0

0147	1	03	24	040	1	3	2	3	2	2	2	5
0148	1	03	24	041	1	3	2	3	2	2	3	7
0149	1	03	24	041	1	3	2	3	2	2	3	7
0150	1	03	24	042	1	4	2	3	1	2	2	6
0151	1	03	24	043	1	4	2	3	1	2	2	5
0152	1	03	24	043	1	4	2	3	1	2	2	5
0153	1	03	24	043	1	4	2	3	1	2	2	6
0154	1	03	24	043	1	4	2	3	1	2	3	7
0155	1	03	24	043	1	4	2	3	1	2	3	7
0156	1	03	24	043	1	4	2	3	2	1	3	7
0157	1	03	24	044	1	1	2	1	1	2	3	7
0158	1	03	24	045	1	3	2	3	1	2	3	7
0159	1	03	24	045	1	3	2	3	2	1	2	6
0160	1	03	24	046	1	4	2	3	0	0	0	0
0161	1	03	24	047	1	4	1	3	0	0	0	0
0162	1	03	24	048	1	4	1	3	1	2	1	4
0163	1	03	24	048	1	4	1	3	1	2	2	5
0164	1	03	24	048	1	4	1	3	2	2	2	5
0165	1	03	24	049	1	3	2	3	1	2	1	4
0166	1	03	24	050	1	1	2	3	0	0	0	0
0167	1	03	24	051	1	3	1	3	0	0	0	0
0168	1	03	24	052	1	4	1	3	1	1	2	5
0169	1	03	24	053	1	3	1	3	1	2	3	7
0170	1	03	24	053	1	3	1	3	1	2	3	7
0171	1	03	24	054	1	3	1	3	0	0	0	0
0172	1	03	24	055	1	4	1	3	1	2	2	5
0173	1	03	24	055	1	4	1	3	1	2	3	7
0174	1	03	24	055	1	4	1	3	2	1	2	6
0175	1	03	24	056	1	3	1	3	2	2	2	6
0176	1	03	24	057	1	4	1	3	0	0	0	0
0177	1	03	24	058	1	3	1	3	0	0	0	0
0178	1	03	24	059	1	3	1	3	1	2	2	6
0179	1	03	24	060	1	4	1	3	0	0	0	0
0180	1	03	24	061	1	1	1	3	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0181	1	03	24	062	1	3	1	3	0	0	0	0
0182	1	03	24	063	1	4	1	3	0	0	0	0
0183	1	03	24	064	1	4	1	3	1	2	2	6
0184	1	03	24	065	1	3	1	3	1	2	3	7
0185	1	03	24	065	1	3	1	3	2	2	3	7
0186	1	03	24	037	2	2	2	3	0	0	0	0
0187	1	03	24	038	2	2	2	3	1	2	1	4
0188	1	03	24	039	2	3	2	2	1	2	1	1
0189	1	03	24	040	2	3	2	3	0	0	0	0
0190	1	03	24	041	2	3	2	3	2	2	1	4
0191	1	03	24	042	2	4	2	3	0	0	0	0
0192	1	03	24	043	2	4	2	3	2	2	2	6
0193	1	03	24	044	2	1	2	1	0	0	0	0
0194	1	03	24	045	2	3	2	2	2	2	2	6
0195	1	03	24	046	2	4	2	3	0	0	0	0
0196	1	03	24	047	2	4	1	2	2	2	2	6
0197	1	03	24	048	2	4	1	3	2	2	3	7
0198	1	03	24	049	2	3	2	3	2	2	2	6
0199	1	03	24	050	2	1	2	1	2	2	2	5
0200	1	03	24	050	2	1	2	1	2	2	2	6
0201	1	03	24	051	2	3	1	3	0	0	0	0
0202	1	03	24	052	2	4	1	3	0	0	0	0
0203	1	03	24	053	2	3	1	3	2	2	2	6
0204	1	03	24	054	2	3	1	3	2	2	2	6
0205	1	03	24	055	2	4	1	3	2	2	2	6
0206	1	03	24	055	2	4	1	3	2	1	2	6
0207	1	03	24	055	2	4	1	3	2	2	2	6
0208	1	03	24	055	2	4	1	3	2	2	2	6
0209	1	03	24	056	2	3	1	3	0	0	0	0
0210	1	03	24	057	2	4	1	3	2	2	3	7
0211	1	03	24	058	2	3	1	2	2	2	2	6
0212	1	03	24	059	2	3	1	3	2	2	2	6
0213	1	03	24	060	2	4	1	3	0	0	0	0
0214	1	03	24	061	2	1	1	2	2	2	2	6

0215	1	03	24	062	2	3	1	3	2	2	2	6
0216	1	03	24	063	2	4	1	2	0	0	0	0
0217	1	03	24	064	2	4	1	3	1	2	1	1
0218	1	03	24	064	2	4	1	3	2	2	2	6
0219	1	03	24	065	2	3	1	3	0	0	0	0
0220	1	04	29	066	1	3	1	3	2	1	1	1
0221	1	04	29	067	1	1	1	2	0	0	0	0
0222	1	04	29	068	1	3	1	3	2	1	3	7
0223	1	04	29	068	1	3	1	3	2	2	2	6
0224	1	04	29	068	1	3	1	3	2	2	1	3
0225	1	04	29	069	1	4	2	3	2	1	1	4
0226	1	04	29	069	1	4	2	3	2	1	3	7
0227	1	04	29	070	1	3	2	3	1	2	2	6
0228	1	04	29	070	1	3	2	3	2	1	3	7
0229	1	04	29	071	1	3	2	3	1	2	3	7
0230	1	04	29	072	1	2	2	2	0	0	0	0
0231	1	04	29	073	1	3	2	3	2	1	3	7
0232	1	04	29	073	1	3	2	3	2	2	2	6
0233	1	04	29	074	1	2	2	2	2	2	2	5
0234	1	04	29	074	1	2	2	2	2	2	3	7
0235	1	04	29	074	1	2	2	2	2	1	3	8
0236	1	04	29	075	1	3	1	3	1	2	2	5
0237	1	04	29	075	1	3	1	3	2	2	3	8
0238	1	04	29	075	1	3	1	3	2	1	3	7
0239	1	04	29	075	1	3	1	3	2	2	1	4
0240	1	04	29	075	1	3	1	3	2	1	3	7
0241	1	04	29	076	1	4	2	3	2	2	2	5
0242	1	04	29	076	1	4	2	3	2	2	2	6
0243	1	04	29	077	1	3	1	3	1	2	1	4
0244	1	04	29	077	1	3	1	3	2	1	3	7
0245	1	04	29	078	1	3	1	3	1	2	1	1
0246	1	04	29	078	1	3	1	3	2	1	3	8
0247	1	04	29	078	1	3	1	3	2	1	3	7
0248	1	04	29	079	1	3	2	3	2	1	1	4

0249	1	04	29	080	1	3	1	2	1	2	2	5
0250	1	04	29	080	1	3	1	2	1	2	2	5
0251	1	04	29	080	1	3	1	2	2	1	2	6
0252	1	04	29	080	1	3	1	2	2	1	3	7
0253	1	04	29	081	1	3	2	3	2	1	1	4
0254	1	04	29	081	1	3	2	3	2	1	2	6
0255	1	04	29	082	1	2	1	2	2	2	1	1
0256	1	04	29	082	1	2	1	2	2	1	1	1
0257	1	04	29	083	1	2	1	2	1	2	3	8
0258	1	04	29	084	1	2	1	2	2	2	2	5
0259	1	04	29	085	1	2	1	2	1	2	3	8
0260	1	04	29	085	1	2	1	2	2	1	1	1
0261	1	04	29	066	2	3	1	3	1	2	2	6
0262	1	04	29	066	2	3	1	3	1	1	3	8
0263	1	04	29	067	2	1	1	1	0	0	0	0
0264	1	04	29	068	2	3	1	3	2	2	2	5
0265	1	04	29	068	2	3	1	3	2	2	3	7
0266	1	04	29	069	2	4	2	3	2	2	2	6
0267	1	04	29	070	2	3	2	3	2	2	3	7
0268	1	04	29	070	2	3	2	3	2	2	3	7
0269	1	04	29	070	2	3	2	3	2	1	3	7
0270	1	04	29	071	2	3	2	3	1	2	3	7
0271	1	04	29	072	2	2	2	1	2	1	3	7
0272	1	04	29	073	2	3	2	3	0	0	0	0
0273	1	04	29	074	2	2	2	3	2	1	3	7
0274	1	04	29	075	2	3	1	3	1	2	2	5
0275	1	04	29	075	2	3	1	3	2	2	2	5
0276	1	04	29	075	2	3	1	3	2	2	2	5
0277	1	04	29	075	2	3	1	3	2	2	3	7
0278	1	04	29	075	2	3	1	3	2	1	3	7
0279	1	04	29	076	2	4	2	3	1	1	3	7
0280	1	04	29	077	2	3	1	3	2	2	1	3
0281	1	04	29	077	2	3	1	3	2	2	2	6
0282	1	04	29	077	2	3	1	3	2	2	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

0283	1	04	29	077	2	3	1	3	2	2	3	7
0284	1	04	29	078	2	3	1	3	2	2	2	5
0285	1	04	29	078	2	3	1	3	2	1	3	7
0286	1	04	29	079	2	3	2	3	1	2	2	6
0287	1	04	29	079	2	3	2	3	1	2	2	6
0288	1	04	29	079	2	3	2	3	1	2	1	4
0289	1	04	29	079	2	3	2	3	2	2	1	4
0290	1	04	29	079	2	3	2	3	2	2	2	6
0291	1	04	29	080	2	3	1	2	1	1	2	6
0292	1	04	29	080	2	3	1	2	2	2	3	7
0293	1	04	29	081	2	3	2	2	2	2	3	7
0294	1	04	29	081	2	3	2	2	2	2	3	7
0295	1	04	29	081	2	3	2	2	2	1	1	3
0296	1	04	29	082	2	2	1	1	2	1	3	7
0297	1	04	29	083	2	2	1	2	2	2	1	1
0298	1	04	29	083	2	2	1	2	2	2	1	3
0299	1	04	29	083	2	2	1	2	2	2	3	7
0300	1	04	29	083	2	2	1	2	2	2	3	7
0301	1	04	29	084	2	2	1	1	1	2	3	7
0302	1	04	29	084	2	2	1	1	1	1	3	7
0303	1	04	29	084	2	2	1	1	2	2	3	7
0304	1	04	29	084	2	2	1	1	2	1	3	7
0305	1	04	29	085	2	2	1	1	2	2	1	1
0306	1	04	29	085	2	2	1	1	2	2	2	6
0307	1	04	29	085	2	2	1	1	2	1	1	3
0308	1	04	29	085	2	2	1	1	2	1	2	6
0309	1	04	29	085	2	2	1	2	1	1	3	7
0310	3	05	20	086	1	1	1	1	1	2	2	5
0311	3	05	20	086	1	1	1	1	2	2	1	3
0312	3	05	20	086	1	1	1	1	2	2	1	4
0313	3	05	20	086	1	1	1	1	2	2	1	4
0314	3	05	20	087	1	3	1	1	1	2	1	1
0315	3	05	20	088	1	1	2	2	1	2	1	3
0316	3	05	20	088	1	1	2	2	2	2	3	7

0317	3	05	20	089	1	2	2	2	1	2	1	4
0318	3	05	20	089	1	2	2	2	2	2	3	7
0319	3	05	20	090	1	3	2	3	1	2	3	7
0320	3	05	20	090	1	3	2	3	1	2	3	7
0321	3	05	20	090	1	3	2	3	1	2	3	7
0322	3	05	20	091	1	3	2	2	1	2	1	4
0323	3	05	20	091	1	3	2	2	1	2	2	6
0324	3	05	20	092	1	2	2	2	2	2	1	3
0325	3	05	20	093	1	2	2	3	1	2	1	3
0326	3	05	20	093	1	2	2	3	1	2	2	5
0327	3	05	20	093	1	2	2	3	2	2	3	7
0328	3	05	20	094	1	3	1	3	1	2	3	7
0329	3	05	20	094	1	3	1	3	1	2	3	7
0330	3	05	20	094	1	3	1	3	1	2	3	7
0331	3	05	20	094	1	3	1	3	2	2	3	7
0332	3	05	20	095	1	2	1	2	2	2	1	3
0333	3	05	20	095	1	2	1	2	2	2	3	8
0334	3	05	20	096	1	2	1	3	0	0	0	0
0335	3	05	20	097	1	3	1	3	1	2	3	7
0336	3	05	20	097	1	3	1	3	2	2	3	7
0337	3	05	20	098	1	3	2	3	1	2	3	7
0338	3	05	20	098	1	3	2	3	1	2	3	7
0339	3	05	20	098	1	3	2	3	1	2	3	7
0340	3	05	20	099	1	3	2	2	0	0	0	0
0341	3	05	20	100	1	3	2	3	1	2	1	3
0342	3	05	20	100	1	3	2	3	1	2	3	7
0343	3	05	20	101	1	3	2	3	0	0	0	0
0344	3	05	20	102	1	2	2	1	1	2	3	7
0345	3	05	20	102	1	2	2	1	2	2	1	3
0346	3	05	20	102	1	2	2	1	2	2	3	7
0347	3	05	20	103	1	2	2	2	1	2	3	8
0348	3	05	20	104	1	1	1	2	2	2	1	3
0349	3	05	20	105	1	2	2	2	2	2	3	7
0350	3	05	20	105	1	2	2	2	2	2	3	7

0351	3	05	20	105	1	2	2	2	2	2	3	8
0352	3	05	20	106	1	2	1	1	2	2	1	4
0353	3	05	20	106	1	2	1	1	2	2	3	7
0354	3	05	20	086	2	1	1	1	1	2	3	7
0355	3	05	20	086	2	1	1	1	2	2	1	1
0356	3	05	20	086	2	1	1	1	2	2	2	6
0357	3	05	20	086	2	1	1	1	2	2	2	6
0358	3	05	20	087	2	3	1	1	1	2	1	3
0359	3	05	20	087	2	3	1	1	1	2	3	7
0360	3	05	20	087	2	3	1	1	2	2	1	1
0361	3	05	20	087	2	3	1	1	2	2	1	3
0362	3	05	20	088	2	1	2	2	1	2	2	5
0363	3	05	20	088	2	1	2	2	1	2	3	7
0364	3	05	20	088	2	1	2	2	2	2	3	7
0365	3	05	20	089	2	2	2	2	1	2	1	3
0366	3	05	20	090	2	3	2	3	1	2	1	3
0367	3	05	20	090	2	3	2	3	1	2	2	5
0368	3	05	20	090	2	3	2	3	2	2	3	7
0369	3	05	20	091	2	3	2	1	2	2	2	6
0370	3	05	20	091	2	3	2	1	2	2	3	7
0371	3	05	20	091	2	3	2	1	2	1	3	7
0372	3	05	20	091	2	3	2	1	2	1	2	6
0373	3	05	20	092	2	2	2	2	2	2	3	7
0374	3	05	20	092	2	2	2	2	2	2	3	7
0375	3	05	20	092	2	2	2	2	2	2	2	6
0376	3	05	20	093	2	2	2	2	1	2	1	3
0377	3	05	20	093	2	2	2	2	2	2	2	5
0378	3	05	20	094	2	3	1	3	2	1	3	7
0379	3	05	20	095	2	2	1	3	2	1	3	7
0380	3	05	20	096	2	2	1	3	0	0	0	0
0381	3	05	20	097	2	3	1	3	2	2	1	4
0382	3	05	20	098	2	3	2	3	1	2	1	3
0383	3	05	20	098	2	3	2	3	1	2	3	7
0384	3	05	20	098	2	3	2	3	2	2	2	6

0385	3	05	20	099	2	3	2	3	2	1	3	7
0386	3	05	20	099	2	3	2	3	2	1	2	6
0387	3	05	20	099	2	3	2	3	2	2	1	1
0388	3	05	20	099	2	3	2	3	2	2	3	7
0389	3	05	20	099	2	3	2	3	2	2	3	7
0390	3	05	20	099	2	3	2	3	2	2	2	6
0391	3	05	20	100	2	3	2	3	1	2	2	5
0392	3	05	20	100	2	3	2	3	1	2	3	8
0393	3	05	20	100	2	3	2	3	1	2	3	8
0394	3	05	20	100	2	3	2	3	1	2	3	7
0395	3	05	20	101	2	3	2	3	1	2	1	4
0396	3	05	20	101	2	3	2	3	1	2	2	6
0397	3	05	20	102	2	2	2	1	2	2	2	6
0398	3	05	20	103	2	2	2	2	1	2	1	3
0399	3	05	20	104	2	1	1	3	2	2	3	8
0400	3	05	20	104	2	1	1	3	2	2	3	8
0401	3	05	20	104	2	1	1	3	2	2	3	8
0402	3	05	20	105	2	2	2	2	2	2	2	6
0403	3	05	20	105	2	2	2	2	2	2	2	6
0404	3	05	20	105	2	2	2	2	2	2	3	8
0405	3	05	20	106	2	2	1	1	2	2	3	8
0406	3	05	20	106	2	2	1	1	2	2	2	6
0407	3	06	29	107	1	1	2	2	1	1	2	6
0408	3	06	29	108	1	2	2	1	0	0	0	0
0409	3	06	29	109	1	1	2	1	0	0	0	0
0410	3	06	29	110	1	2	2	1	0	0	0	0
0411	3	06	29	111	1	3	2	3	1	2	2	5
0412	3	06	29	112	1	3	2	3	2	2	3	7
0413	3	06	29	113	1	3	1	3	2	2	3	7
0414	3	06	29	113	1	3	1	3	2	2	3	7
0415	3	06	29	113	1	3	1	3	2	1	2	6
0416	3	06	29	114	1	3	1	3	1	2	2	5
0417	3	06	29	115	1	2	1	1	0	0	0	0
0418	3	06	29	116	1	2	1	3	2	2	2	5

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0419	3	06	29	116	1	2	1	3	2	2	2	6
0420	3	06	29	116	1	2	1	3	2	2	3	8
0421	3	06	29	117	1	3	1	2	2	2	2	5
0422	3	06	29	118	1	2	1	2	0	0	0	0
0423	3	06	29	119	1	1	1	2	2	2	3	7
0424	3	06	29	120	1	1	2	3	0	0	0	0
0425	3	06	29	121	1	2	2	2	1	2	1	4
0426	3	06	29	121	1	2	2	2	2	2	3	7
0427	3	06	29	122	1	2	2	1	0	0	0	0
0428	3	06	29	123	1	2	2	1	1	2	2	6
0429	3	06	29	123	1	2	2	1	2	2	2	6
0430	3	06	29	124	1	2	2	1	2	2	2	6
0431	3	06	29	125	1	1	2	2	0	0	0	0
0432	3	06	29	107	2	1	2	2	1	2	1	4
0433	3	06	29	108	2	2	2	1	0	0	0	0
0434	3	06	29	109	2	1	2	1	0	0	0	0
0435	3	06	29	110	2	2	2	1	0	0	0	0
0436	3	06	29	111	2	3	2	3	1	2	2	6
0437	3	06	29	111	2	3	2	3	2	2	2	5
0438	3	06	29	112	2	3	2	3	1	2	2	6
0439	3	06	29	112	2	3	2	3	1	2	1	4
0440	3	06	29	113	2	3	1	3	2	2	2	6
0441	3	06	29	114	2	3	1	3	2	2	2	6
0442	3	06	29	114	2	3	1	3	2	2	2	6
0443	3	06	29	114	2	3	1	3	2	2	3	7
0444	3	06	29	115	2	2	1	1	0	0	0	0
0445	3	06	29	116	2	2	1	3	2	2	2	6
0446	3	06	29	117	2	3	1	3	2	2	2	5
0447	3	06	29	117	2	3	1	3	2	2	3	8
0448	3	06	29	118	2	2	1	2	0	0	0	0
0449	3	06	29	119	2	1	1	2	2	2	1	4
0450	3	06	29	119	2	1	1	2	2	2	1	4
0451	3	06	29	120	2	1	2	2	1	2	2	6
0452	3	06	29	121	2	2	2	2	2	2	2	6

0453	3	06	29	121	2	2	2	2	2	2	2	5
0454	3	06	29	122	2	2	2	1	2	2	1	4
0455	3	06	29	123	2	2	2	1	2	2	1	1
0456	3	06	29	124	2	2	2	2	2	2	2	5
0457	3	06	29	125	2	1	2	2	2	2	1	3
0458	1	07	21	126	1	3	1	2	1	2	2	6
0459	1	07	21	126	1	3	1	2	2	2	3	7
0460	1	07	21	126	1	3	1	2	2	2	2	6
0461	1	07	21	127	1	3	1	3	1	2	2	6
0462	1	07	21	128	1	2	2	3	0	0	0	0
0463	1	07	21	129	1	3	1	3	1	2	2	6
0464	1	07	21	130	1	2	1	2	2	1	1	3
0465	1	07	21	131	1	3	1	2	0	0	0	0
0466	1	07	21	132	1	2	1	3	0	0	0	0
0467	1	07	21	133	1	1	1	2	2	1	1	4
0468	1	07	21	134	1	1	1	2	0	0	0	0
0469	1	07	21	135	1	3	2	3	0	0	0	0
0470	1	07	21	136	1	2	2	2	0	0	0	0
0471	1	07	21	137	1	2	2	3	1	2	2	6
0472	1	07	21	137	1	2	2	3	2	2	3	8
0473	1	07	21	138	1	3	2	2	1	2	3	8
0474	1	07	21	139	1	2	2	3	2	2	2	6
0475	1	07	21	140	1	3	2	3	1	2	1	4
0476	1	07	21	141	1	2	1	3	1	2	2	6
0477	1	07	21	142	1	3	1	3	1	2	3	7
0478	1	07	21	142	1	3	1	3	2	2	2	6
0479	1	07	21	143	1	3	1	3	0	0	0	0
0480	1	07	21	144	1	3	1	3	0	0	0	0
0481	1	07	21	145	1	2	2	3	0	0	0	0
0482	1	07	21	146	1	2	2	3	0	0	0	0
0483	1	07	21	147	1	2	1	2	0	0	0	0
0484	1	07	21	148	1	3	1	3	1	2	1	4
0485	1	07	21	148	1	3	1	3	1	2	2	5
0486	1	07	21	148	1	3	1	3	1	1	3	7

0487	1	07	21	149	1	3	1	3	0	0	0	0
0488	1	07	21	150	1	2	1	3	0	0	0	0
0489	1	07	21	126	2	3	1	3	2	2	2	6
0490	1	07	21	127	2	3	1	3	1	2	2	6
0491	1	07	21	127	2	3	1	3	1	1	3	7
0492	1	07	21	127	2	3	1	3	2	2	2	6
0493	1	07	21	128	2	2	2	3	0	0	0	0
0494	1	07	21	129	2	3	1	3	0	0	0	0
0495	1	07	21	130	2	2	1	3	0	0	0	0
0496	1	07	21	131	2	3	1	2	0	0	0	0
0497	1	07	21	132	2	2	1	3	0	0	0	0
0498	1	07	21	133	2	1	1	2	2	2	1	1
0499	1	07	21	134	2	1	1	2	0	0	0	0
0500	1	07	21	135	2	3	2	3	2	2	2	5
0501	1	07	21	136	2	2	2	2	0	0	0	0
0502	1	07	21	137	2	2	2	3	1	2	2	6
0503	1	07	21	137	2	2	2	3	1	1	2	6
0504	1	07	21	138	2	3	2	3	2	2	2	6
0505	1	07	21	139	2	2	2	3	1	2	1	3
0506	1	07	21	139	2	2	2	3	1	2	3	7
0507	1	07	21	140	2	3	2	3	1	2	2	5
0508	1	07	21	140	2	3	2	3	2	2	2	6
0509	1	07	21	141	2	2	1	2	2	2	3	7
0510	1	07	21	142	2	3	1	3	1	2	3	8
0511	1	07	21	143	2	3	1	3	2	2	1	3
0512	1	07	21	144	2	3	1	3	2	2	1	4
0513	1	07	21	144	2	3	1	3	2	1	1	4
0514	1	07	21	145	2	2	2	3	1	2	2	5
0515	1	07	21	145	2	2	2	3	1	2	2	6
0516	1	07	21	146	2	2	2	3	0	0	0	0
0517	1	07	21	147	2	2	1	3	2	2	3	7
0518	1	07	21	148	2	3	1	2	1	2	2	5
0519	1	07	21	148	2	3	1	2	1	1	3	7
0520	1	07	21	149	2	3	1	3	1	1	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0521	1	07	21	150	2	2	1	2	2	2	1	3
0522	1	07	21	150	2	2	1	2	2	2	2	6
0523	1	08	29	151	1	3	2	3	2	2	2	6
0524	1	08	29	152	1	2	2	2	2	2	2	6
0525	1	08	29	153	1	3	1	3	2	2	2	6
0526	1	08	29	154	1	3	1	3	1	2	2	6
0527	1	08	29	155	1	3	1	2	1	2	2	6
0528	1	08	29	155	1	3	1	2	1	2	2	6
0529	1	08	29	155	1	3	1	2	1	1	2	6
0530	1	08	29	156	1	2	1	3	0	0	0	0
0531	1	08	29	157	1	3	1	2	1	2	2	6
0532	1	08	29	157	1	3	1	2	1	1	3	7
0533	1	08	29	158	1	3	1	3	0	0	0	0
0534	1	08	29	159	1	2	2	2	2	2	3	7
0535	1	08	29	160	1	2	2	1	2	1	2	6
0536	1	08	29	160	1	2	2	1	2	2	2	5
0537	1	08	29	161	1	2	2	2	2	2	2	6
0538	1	08	29	162	1	3	2	2	1	2	1	4
0539	1	08	29	163	1	3	2	3	1	2	3	8
0540	1	08	29	163	1	3	2	3	2	2	2	5
0541	1	08	29	163	1	3	2	3	2	2	2	6
0542	1	08	29	163	1	3	2	3	2	1	2	6
0543	1	08	29	164	1	1	2	3	1	2	2	6
0544	1	08	29	164	1	1	2	3	1	2	1	3
0545	1	08	29	164	1	1	2	3	1	1	1	3
0546	1	08	29	165	1	1	1	3	1	2	1	1
0547	1	08	29	165	1	1	1	3	2	2	2	5
0548	1	08	29	166	1	3	1	3	1	2	2	5
0549	1	08	29	167	1	3	1	2	1	2	2	6
0550	1	08	29	167	1	3	1	2	2	2	2	5
0551	1	08	29	167	1	3	1	2	2	1	3	7
0552	1	08	29	168	1	1	1	2	2	1	3	7
0553	1	08	29	168	1	1	1	2	2	2	1	3
0554	1	08	29	169	1	3	1	3	1	2	2	5

0555	1	08	29	169	1	3	1	3	2	2	3	7
0556	1	08	29	170	1	3	1	2	2	1	1	4
0557	1	08	29	170	1	3	1	2	2	2	2	5
0558	1	08	29	171	1	3	2	3	0	0	0	0
0559	1	08	29	172	1	3	2	3	1	1	3	7
0560	1	08	29	173	1	3	1	2	2	2	2	5
0561	1	08	29	173	1	3	1	2	2	2	3	7
0562	1	08	29	174	1	2	1	2	2	2	3	7
0563	1	08	29	175	1	3	1	2	2	2	1	4
0564	1	08	29	175	1	3	1	2	2	2	2	6
0565	1	08	29	176	1	3	2	3	2	2	3	7
0566	1	08	29	177	1	1	2	2	2	2	1	4
0567	1	08	29	177	1	1	2	2	2	2	3	7
0568	1	08	29	178	1	3	1	2	1	2	1	4
0569	1	08	29	178	1	3	1	2	2	2	1	4
0570	1	08	29	178	1	3	1	2	2	2	3	7
0571	1	08	29	179	1	1	2	3	0	0	0	0
0572	1	08	29	180	1	3	2	3	1	2	2	5
0573	1	08	29	180	1	3	2	3	2	2	3	7
0574	1	08	29	151	2	3	2	3	0	0	0	0
0575	1	08	29	152	2	2	2	3	2	2	1	4
0576	1	08	29	152	2	2	2	3	2	2	3	7
0577	1	08	29	153	2	3	1	3	1	2	2	6
0578	1	08	29	153	2	3	1	3	2	2	2	6
0579	1	08	29	153	2	3	1	3	2	2	2	6
0580	1	08	29	154	2	3	1	3	0	0	0	0
0581	1	08	29	155	2	3	1	3	1	2	1	4
0582	1	08	29	155	2	3	1	3	2	2	2	6
0583	1	08	29	156	2	2	1	3	2	1	2	6
0584	1	08	29	156	2	2	1	3	2	2	2	6
0585	1	08	29	157	2	3	1	3	1	2	2	6
0586	1	08	29	157	2	3	1	3	2	2	2	6
0587	1	08	29	158	2	3	1	3	2	1	2	6
0588	1	08	29	158	2	3	1	3	2	2	2	6

0589	1	08	29	159	2	2	2	2	0	0	0	0
0590	1	08	29	160	2	2	2	1	2	2	3	7
0591	1	08	29	161	2	2	2	2	2	2	2	5
0592	1	08	29	162	2	3	2	2	1	2	2	5
0593	1	08	29	162	2	3	2	2	2	2	2	6
0594	1	08	29	163	2	3	2	3	2	2	2	6
0595	1	08	29	163	2	3	2	3	2	2	3	7
0596	1	08	29	164	2	1	2	3	1	2	3	7
0597	1	08	29	164	2	1	2	3	2	2	2	6
0598	1	08	29	165	2	1	1	3	1	2	3	7
0599	1	08	29	166	2	3	1	3	2	2	2	6
0600	1	08	29	167	2	3	1	3	2	2	2	6
0601	1	08	29	167	2	3	1	3	2	2	2	6
0602	1	08	29	167	2	3	1	3	2	1	3	7
0603	1	08	29	168	2	1	1	2	2	2	2	6
0604	1	08	29	169	2	3	1	3	2	2	2	6
0605	1	08	29	170	2	3	1	2	2	2	2	6
0606	1	08	29	170	2	3	1	2	2	1	3	7
0607	1	08	29	171	2	3	2	3	2	2	3	7
0608	1	08	29	172	2	3	2	3	2	2	2	6
0609	1	08	29	173	2	3	1	1	2	2	2	6
0610	1	08	29	174	2	2	1	1	2	2	3	7
0611	1	08	29	174	2	2	1	1	2	1	3	7
0612	1	08	29	175	2	3	1	2	0	0	0	0
0613	1	08	29	176	2	3	2	3	2	2	2	6
0614	1	08	29	177	2	1	2	2	1	2	1	4
0615	1	08	29	177	2	1	2	2	2	2	1	1
0616	1	08	29	177	2	1	2	2	2	2	2	6
0617	1	08	29	178	2	3	1	2	0	0	0	0
0618	1	08	29	179	2	1	2	3	2	2	3	7
0619	1	08	29	179	2	1	2	3	2	2	2	6
0620	1	08	29	179	2	1	2	3	2	1	2	6
0621	1	08	29	180	2	3	2	3	2	2	3	7
0622	1	08	29	180	2	3	2	3	2	1	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0625	2	09	21	181	1	2	2	2	0	0	0	0
0624	2	09	21	182	1	3	2	3	2	2	3	8
0625	2	09	21	183	1	3	2	3	1	2	2	6
0626	2	09	21	184	1	2	1	2	1	2	3	8
0627	2	09	21	185	1	2	1	2	2	2	2	6
0628	2	09	21	186	1	2	1	2	1	2	1	3
0629	2	09	21	187	1	3	1	2	1	2	2	6
0630	2	09	21	187	1	3	1	2	1	2	1	4
0631	2	09	21	187	1	3	1	2	2	2	1	4
0632	2	09	21	188	1	3	2	3	1	2	2	5
0633	2	09	21	188	1	3	2	3	1	2	2	5
0634	2	09	21	189	1	2	2	3	1	2	2	5
0635	2	09	21	190	1	2	2	2	1	2	3	8
0636	2	09	21	190	1	2	2	2	1	2	2	5
0637	2	09	21	190	1	2	2	2	1	2	1	3
0638	2	09	21	190	1	2	2	2	1	2	1	4
0639	2	09	21	190	1	2	2	2	2	2	1	3
0640	2	09	21	191	1	3	2	3	1	2	2	5
0641	2	09	21	191	1	3	2	3	1	2	2	5
0642	2	09	21	192	1	2	2	3	1	2	2	5
0643	2	09	21	193	1	2	2	3	1	2	2	5
0644	2	09	21	193	1	2	2	3	1	2	3	7
0645	2	09	21	194	1	3	2	3	1	2	1	4
0646	2	09	21	194	1	3	2	3	1	2	2	5
0647	2	09	21	194	1	3	2	3	1	2	2	5
0648	2	09	21	195	1	4	1	2	1	2	2	6
0649	2	09	21	195	1	4	1	2	1	2	2	5
0650	2	09	21	195	1	4	1	2	1	2	2	5
0651	2	09	21	196	1	3	1	2	1	2	1	3
0652	2	09	21	196	1	3	1	2	1	2	2	6
0653	2	09	21	197	1	2	1	3	1	2	2	6
0654	2	09	21	197	1	2	1	3	1	2	3	8
0655	2	09	21	198	1	2	1	1	0	0	0	0
0656	2	09	21	199	1	3	2	3	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0657	2	09	21	200	1	2	2	3	1	2	2	5
0658	2	09	21	201	1	2	2	3	1	2	2	5
0659	2	09	21	201	1	2	2	3	1	2	2	6
0660	2	09	21	201	1	2	2	3	1	2	2	6
0661	2	09	21	202	1	2	2	2	1	2	2	5
0662	2	09	21	203	1	2	2	3	1	2	1	3
0663	2	09	21	203	1	2	2	3	1	2	2	5
0664	2	09	21	203	1	2	2	3	1	2	2	6
0665	2	09	21	204	1	1	2	2	0	0	0	0
0666	2	09	21	205	1	2	1	1	0	0	0	0
0667	2	09	21	206	3	2	3	2	0	0	0	0
0668	2	09	21	181	2	2	2	2	0	0	0	0
0669	2	09	21	182	2	3	2	3	0	0	0	0
0670	2	09	21	183	2	3	2	3	1	2	2	6
0671	2	09	21	184	2	2	1	3	2	2	3	7
0672	2	09	21	185	2	2	1	2	2	2	2	5
0673	2	09	21	186	2	2	1	2	1	2	1	3
0674	2	09	21	186	2	2	1	2	2	2	1	3
0675	2	09	21	187	2	3	1	2	1	2	2	6
0676	2	09	21	188	2	3	2	3	2	2	2	6
0677	2	09	21	189	2	2	2	2	1	2	2	5
0678	2	09	21	189	2	2	2	2	1	2	2	6
0679	2	09	21	190	2	2	2	1	0	0	0	0
0680	2	09	21	191	2	3	2	3	1	2	2	5
0681	2	09	21	191	2	3	2	3	1	2	2	6
0682	2	09	21	191	2	3	2	3	2	2	3	7
0683	2	09	21	191	2	3	2	3	2	2	3	8
0684	2	09	21	192	2	2	2	2	1	2	2	6
0685	2	09	21	193	2	2	2	3	2	2	2	6
0686	2	09	21	193	2	2	2	3	2	2	2	6
0687	2	09	21	194	2	3	2	3	1	2	2	6
0688	2	09	21	194	2	3	2	3	1	2	2	6
0689	2	09	21	194	2	3	2	3	1	1	2	6
0690	2	09	21	194	2	3	2	3	1	1	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

0691	2	09	21	194	2	3	2	3	1	2	1	4
0692	2	09	21	195	2	4	1	3	1	2	2	6
0693	2	09	21	196	2	3	1	2	1	2	3	7
0694	2	09	21	197	2	2	1	2	1	2	2	6
0695	2	09	21	197	2	2	1	2	1	2	3	7
0696	2	09	21	197	2	2	1	2	1	2	3	7
0697	2	09	21	198	2	2	1	1	0	0	0	0
0698	2	09	21	199	2	3	2	3	2	2	2	6
0699	2	09	21	199	2	3	2	3	2	2	2	6
0700	2	09	21	200	2	2	2	2	1	2	2	6
0701	2	09	21	200	2	2	2	2	1	2	2	6
0702	2	09	21	200	2	2	2	2	2	2	1	1
0703	2	09	21	201	2	2	2	2	2	2	2	6
0704	2	09	21	202	2	2	2	3	1	2	2	6
0705	2	09	21	202	2	2	2	3	2	2	1	1
0706	2	09	21	202	2	2	2	3	2	2	3	7
0707	2	09	21	203	2	2	2	3	2	2	1	1
0708	2	09	21	204	2	1	2	1	1	2	1	1
0709	2	09	21	204	2	1	2	1	1	2	1	1
0710	2	09	21	205	2	2	1	1	0	0	0	0
0711	2	09	24	206	2	3	2	2	2	2	1	3
0712	2	10	24	207	1	2	1	3	1	2	3	7
0713	2	10	24	207	1	2	1	3	1	2	2	5
0714	2	10	24	207	1	2	1	3	1	1	1	4
0715	2	10	24	207	1	2	1	3	2	2	2	6
0716	2	10	24	208	1	2	1	2	0	0	0	0
0717	2	10	24	209	1	2	1	2	1	2	1	4
0718	2	10	24	210	1	2	1	3	1	2	1	4
0719	2	10	24	210	1	2	1	3	1	2	2	5
0720	2	10	24	210	1	2	1	3	1	2	3	7
0721	2	10	24	210	1	2	1	3	1	1	3	7
0722	2	10	24	210	1	2	1	3	1	1	3	7
0723	2	10	24	211	1	1	2	3	0	0	0	0
0724	2	10	24	212	1	3	1	2	1	2	1	4

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0725	2	10	24	215	1	3	2	3	0	0	0	0
0726	2	10	24	214	1	2	2	3	0	0	0	0
0727	2	10	24	215	1	3	1	2	1	2	1	4
0728	2	10	24	215	1	3	1	2	1	2	1	4
0729	2	10	24	216	1	2	1	2	1	2	1	4
0730	2	10	24	216	1	2	1	2	1	2	3	7
0731	2	10	24	217	1	2	2	3	0	0	0	0
0732	2	10	24	218	1	3	2	3	1	2	1	4
0733	2	10	24	218	1	3	2	3	1	2	3	7
0734	2	10	24	218	1	3	2	3	1	1	3	7
0735	2	10	24	219	1	2	1	2	0	0	0	0
0736	2	10	24	220	1	2	2	3	0	0	0	0
0737	2	10	24	221	1	3	2	3	1	2	3	7
0738	2	10	24	221	1	3	2	3	1	1	3	8
0739	2	10	24	222	1	3	2	3	0	0	0	0
0740	2	10	24	223	1	2	2	3	1	2	1	4
0741	2	10	24	207	2	2	1	3	1	2	2	5
0742	2	10	24	207	2	2	1	3	1	2	3	7
0743	2	10	24	207	2	2	1	3	1	1	3	8
0744	2	10	24	208	2	2	1	2	0	0	0	0
0745	2	10	24	209	2	2	1	2	0	0	0	0
0746	2	10	24	210	2	2	1	3	0	0	0	0
0747	2	10	24	211	2	1	2	3	1	2	2	6
0748	2	10	24	211	2	1	2	3	2	2	2	6
0749	2	10	24	211	2	1	2	3	2	2	2	6
0750	2	10	24	211	2	1	2	3	2	1	2	6
0751	2	10	24	212	2	3	1	2	0	0	0	0
0752	2	10	24	213	2	3	2	3	1	2	2	6
0753	2	10	24	213	2	3	2	3	2	2	3	7
0754	2	10	24	213	2	3	2	3	2	2	3	8
0755	2	10	24	213	2	3	2	3	2	1	3	8
0756	2	10	24	214	2	2	2	2	0	0	0	0
0757	2	10	24	215	2	3	1	3	1	2	3	7
0758	2	10	24	216	2	2	1	2	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0759	2	10	24	217	2	2	2	3	2	2	3	7
0760	2	10	24	218	2	3	2	3	1	2	2	6
0761	2	10	24	218	2	3	2	3	1	2	2	6
0762	2	10	24	218	2	3	2	3	1	2	2	6
0763	2	10	24	218	2	3	2	3	1	1	3	7
0764	2	10	24	218	2	3	2	3	2	2	3	7
0765	2	10	24	219	2	2	1	2	2	2	2	6
0766	2	10	24	220	2	2	2	3	1	2	1	3
0767	2	10	24	220	2	2	2	3	1	2	3	7
0768	2	10	24	220	2	2	2	3	1	1	3	7
0769	2	10	24	220	2	2	2	3	2	1	3	7
0770	2	10	24	220	2	2	2	3	1	2	3	7
0771	2	10	24	221	2	3	2	3	1	2	1	4
0772	2	10	24	221	2	3	2	3	2	2	2	6
0773	2	10	24	221	2	3	2	3	2	2	2	6
0774	2	10	24	222	2	3	2	3	2	2	3	7
0775	2	10	24	223	2	2	2	3	2	2	1	3
0776	2	11	29	224	1	3	2	3	1	2	2	6
0777	2	11	29	224	1	3	2	3	1	2	2	5
0778	2	11	29	225	1	1	2	3	1	2	1	3
0779	2	11	29	225	1	1	2	3	1	2	1	1
0780	2	11	29	225	1	1	2	3	1	2	2	5
0781	2	11	29	225	1	1	2	3	2	2	1	4
0782	2	11	29	226	1	2	1	3	1	1	3	7
0783	2	11	29	226	1	2	1	3	2	2	1	2
0784	2	11	29	226	1	2	1	3	2	2	1	3
0785	2	11	29	227	1	3	1	3	1	2	2	6
0786	2	11	29	227	1	3	1	3	1	2	2	6
0787	2	11	29	227	1	3	1	3	2	2	2	6
0788	2	11	29	228	1	3	2	3	1	2	1	4
0789	2	11	29	228	1	3	2	3	1	2	1	4
0790	2	11	29	229	1	2	2	2	1	2	3	7
0791	2	11	29	229	1	2	2	2	1	2	3	7
0792	2	11	29	229	1	2	2	2	1	2	1	3

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0793	2	11	29	229	1	2	2	2	1	2	1	5
0794	2	11	29	229	1	2	2	2	2	2	2	5
0795	2	11	29	230	1	3	2	3	1	2	2	5
0796	2	11	29	230	1	3	2	3	1	2	1	4
0797	2	11	29	230	1	3	2	3	1	2	3	7
0798	2	11	29	231	1	1	1	1	0	0	0	0
0799	2	11	29	232	1	3	2	2	0	0	0	0
0800	2	11	29	233	1	2	2	3	1	2	2	5
0801	2	11	29	233	1	2	2	3	2	2	1	4
0802	2	11	29	234	1	1	1	3	0	0	0	0
0803	2	11	29	235	1	1	1	2	2	1	3	8
0804	2	11	29	236	1	2	1	2	2	2	1	3
0805	2	11	29	237	1	2	2	3	1	2	2	5
0806	2	11	29	237	1	2	2	3	2	2	3	8
0807	2	11	29	238	1	3	1	3	1	2	1	4
0808	2	11	29	239	1	3	2	3	1	2	1	4
0809	2	11	29	239	1	3	2	3	1	2	2	5
0810	2	11	29	240	1	3	2	3	2	2	2	6
0811	2	11	29	224	2	3	2	3	0	0	0	0
0812	2	11	29	225	2	1	2	2	0	0	0	0
0813	2	11	29	226	2	2	1	2	2	2	1	2
0814	2	11	29	227	2	3	1	3	1	2	1	3
0815	2	11	29	227	2	3	1	3	2	2	1	4
0816	2	11	29	227	2	3	1	3	2	2	2	6
0817	2	11	29	228	2	3	2	3	0	0	0	0
0818	2	11	29	229	2	2	2	2	2	2	1	2
0819	2	11	29	230	2	3	2	3	2	2	2	6
0820	2	11	29	230	2	3	2	3	2	2	2	6
0821	2	11	29	231	2	1	1	1	0	0	0	0
0822	2	11	29	232	2	3	2	2	2	2	2	6
0823	2	11	29	233	2	2	2	3	2	2	2	6
0824	2	11	29	233	2	2	2	3	2	1	2	6
0825	2	11	29	234	2	1	1	3	1	2	1	4
0826	2	11	29	234	2	1	1	3	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0827												
0828	2	11	29	235	2	1	1	1	2	2	2	6
0829	2	11	29	235	2	1	1	1	2	2	3	7
0830	2	11	29	235	2	1	1	1	2	1	3	7
0831	2	11	29	236	2	2	1	2	2	2	1	1
0832	2	11	29	237	2	2	2	3	1	1	3	7
0833	2	11	29	238	2	3	1	2	1	2	1	3
0834	2	11	29	238	2	3	1	2	2	2	2	6
0835	2	11	29	238	2	3	1	2	2	2	2	6
0836	2	11	29	239	2	3	2	3	2	2	2	6
0837	2	11	29	239	2	3	2	3	2	2	2	6
0838	2	11	29	239	2	3	2	3	2	1	2	6
0839	2	11	29	239	2	3	2	3	2	1	3	7
0840	2	11	29	240	2	3	2	3	2	2	2	6
0841	2	11	29	240	2	3	2	3	2	2	2	6
0842	2	12	28	241	1	2	2	3	0	0	0	0
0843	2	12	28	242	1	2	2	2	1	2	2	5
0844	2	12	28	242	1	2	2	2	1	2	1	4
0845	2	12	28	243	1	1	1	2	0	0	0	0
0846	2	12	28	244	1	3	2	2	2	2	3	8
0847	2	12	28	245	1	1	2	2	2	2	1	4
0848	2	12	28	245	1	1	2	2	2	2	1	4
0849	2	12	28	246	1	1	2	2	0	0	0	0
0850	2	12	28	247	1	2	2	3	0	0	0	0
0851	2	12	28	248	1	2	2	3	1	2	1	4
0852	2	12	28	249	1	2	2	3	2	2	2	5
0853	2	12	28	250	1	2	2	3	1	2	2	5
0854	2	12	28	251	1	1	2	2	2	2	1	3
0855	2	12	28	252	1	4	1	3	0	0	0	0
0856	2	12	28	253	1	3	1	3	2	2	1	4
0857	2	12	28	253	1	3	1	3	2	2	2	5
0858	2	12	28	254	1	3	1	2	0	0	0	0
0859	2	12	28	255	1	2	1	3	0	0	0	0
0860	2	12	28	256	1	1	1	2	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0861	2	12	28	257	1	2	1	3	1	2	1	4
0862	2	12	28	257	1	2	1	3	1	2	1	4
0863	2	12	28	257	1	2	1	3	2	2	1	3
0864	2	12	28	257	1	2	1	3	2	1	2	7
0865	2	12	28	258	1	4	1	3	0	0	0	0
0866	2	12	28	241	2	2	2	3	1	2	2	5
0867	2	12	28	241	2	2	2	3	1	2	2	6
0868	2	12	28	241	2	2	2	3	1	2	1	4
0869	2	12	28	241	2	2	2	3	2	2	1	3
0870	2	12	28	241	2	2	2	3	2	2	1	3
0871	2	12	28	241	2	2	2	3	2	1	1	3
0872	2	12	28	242	2	2	2	2	1	2	1	4
0873	2	12	28	242	2	2	2	2	1	2	2	5
0874	2	12	28	242	2	2	2	2	1	2	1	1
0875	2	12	28	242	2	2	2	2	1	1	1	1
0876	2	12	28	243	2	1	1	2	2	2	3	7
0877	2	12	28	244	2	3	2	2	2	2	3	7
0878	2	12	28	244	2	3	2	2	2	1	3	7
0879	2	12	28	245	2	1	2	2	2	2	1	1
0880	2	12	28	246	2	1	2	2	0	0	0	0
0881	2	12	28	247	2	2	2	3	1	2	1	3
0882	2	12	28	247	2	2	2	3	2	2	3	7
0883	2	12	28	248	2	2	2	3	2	2	2	5
0884	2	12	28	249	2	2	2	3	1	2	1	4
0885	2	12	28	249	2	2	2	3	2	2	1	4
0886	2	12	28	250	2	2	2	3	2	2	1	3
0887	2	12	28	251	2	1	2	2	2	2	3	7
0888	2	12	28	251	2	1	2	2	2	2	1	1
0889	2	12	28	252	2	4	1	3	1	2	1	4
0890	2	12	28	252	2	4	1	3	2	2	2	6
0891	2	12	28	253	2	3	1	3	2	1	3	7
0892	2	12	28	254	2	3	1	2	1	2	3	7
0893	2	12	28	254	2	3	1	2	2	2	3	7
0894	2	12	28	255	2	2	1	3	2	2	1	3

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

0895	2	12	28	255	2	2	1	3	2	1	1	2
0896	2	12	28	255	2	2	1	3	2	1	3	7
0897	2	12	28	256	2	1	1	3	1	2	1	4
0898	2	12	28	256	2	1	1	3	1	2	2	5
0899	2	12	28	257	2	2	1	3	2	1	1	3
0900	2	12	28	257	2	2	1	3	2	2	1	3
0901	2	12	28	258	2	1	1	3	1	2	1	4
0902	2	12	28	258	2	1	1	3	1	1	1	4
0903	2	12	28	258	2	1	1	3	2	2	3	7
0904	3	13	19	259	1	4	2	3	1	2	2	6
0905	3	13	19	259	1	4	2	3	1	2	2	5
0906	3	13	19	259	1	4	2	3	1	2	2	5
0907	3	13	19	259	1	4	2	3	1	2	3	8
0908	3	13	19	260	1	1	2	2	1	2	1	1
0909	3	13	19	260	1	1	2	2	1	2	1	4
0910	3	13	19	260	1	1	2	2	1	1	1	1
0911	3	13	19	260	1	1	2	2	1	1	1	1
0912	3	13	19	260	1	1	2	2	1	2	1	4
0913	3	13	19	260	1	1	2	2	1	1	2	5
0914	3	13	19	260	1	1	2	2	1	2	3	8
0915	3	13	19	261	1	2	1	2	1	1	3	7
0916	3	13	19	261	1	2	1	2	2	2	3	7
0917	3	13	19	261	1	2	1	2	2	2	3	7
0918	3	13	19	261	1	2	1	2	2	2	3	7
0919	3	13	19	262	1	1	1	2	1	1	1	1
0920	3	13	19	262	1	1	1	2	1	2	1	4
0921	3	13	19	262	1	1	1	2	1	2	2	5
0922	3	13	19	262	1	1	1	2	1	2	2	5
0923	3	13	19	262	1	1	1	2	1	2	3	7
0924	3	13	19	262	1	1	1	2	1	2	3	8
0925	3	13	19	263	1	3	1	2	1	2	1	4
0926	3	13	19	263	1	3	1	2	1	1	1	1
0927	3	13	19	263	1	3	1	2	1	1	1	4
0928	3	13	19	263	1	3	1	2	1	2	1	1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

0929	3	13	19	263	1	3	1	2	2	2	2	5
0930	3	13	19	263	1	3	1	2	2	2	2	5
0931	3	13	19	264	1	2	2	2	1	1	1	1
0932	3	13	19	264	1	2	2	2	1	1	2	6
0933	3	13	19	264	1	2	2	2	1	2	2	6
0934	3	13	19	265	1	3	2	2	1	2	3	7
0935	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	1	4
0936	3	13	19	266	1	3	1	3	1	1	1	4
0937	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	2	5
0938	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	2	6
0939	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	2	5
0940	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	2	5
0941	3	13	19	266	1	3	1	3	1	1	1	4
0942	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	3	7
0943	3	13	19	266	1	3	1	3	1	1	3	7
0944	3	13	19	266	1	3	1	3	1	2	3	7
0945	3	13	19	266	1	3	1	3	2	2	3	8
0946	3	13	19	267	1	2	1	2	2	2	3	7
0947	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	2	5
0948	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	2	6
0949	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	2	6
0950	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	2	5
0951	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	2	6
0952	3	13	19	268	1	3	1	3	1	2	3	7
0953	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	2	6
0954	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	2	6
0955	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	2	6
0956	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	2	6
0957	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	2	5
0958	3	13	19	269	1	4	1	3	1	1	1	4
0959	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	3	8
0960	3	13	19	269	1	4	1	3	1	1	1	4
0961	3	13	19	269	1	4	1	3	1	2	3	7
0962	3	13	19	259	2	4	2	3	1	1	1	4

0963	3	13	19	259	2	4	2	3	1	2	2	6
0964	3	13	19	259	2	4	2	3	1	2	2	6
0965	3	13	19	259	2	4	2	3	1	2	2	6
0966	3	13	19	259	2	4	2	3	1	2	2	6
0967	3	13	19	259	2	4	2	3	1	2	3	7
0968	3	13	19	259	2	4	2	3	2	1	3	7
0969	3	13	19	260	2	1	2	2	1	2	1	4
0970	3	13	19	260	2	1	2	2	1	2	2	6
0971	3	13	19	261	2	2	1	2	1	2	1	3
0972	3	13	19	261	2	2	1	2	1	1	1	4
0973	3	13	19	261	2	2	1	2	1	2	1	4
0974	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	1	3
0975	3	13	19	261	2	2	1	2	2	2	3	7
0976	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	3	7
0977	3	13	19	261	2	2	1	2	2	2	3	7
0978	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	3	7
0979	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	3	7
0980	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	3	7
0981	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	1	1
0982	3	13	19	261	2	2	1	2	2	2	1	1
0983	3	13	19	261	2	2	1	2	2	1	3	7
0984	3	13	19	261	2	2	1	2	2	2	1	1
0985	3	13	19	262	2	1	1	1	1	1	1	1
0986	3	13	19	262	2	1	1	1	1	2	1	4
0987	3	13	19	262	2	1	1	1	1	1	1	4
0988	3	13	19	262	2	1	1	1	1	2	1	4
0989	3	13	19	262	2	1	1	1	2	2	1	1
0990	3	13	19	262	2	1	1	1	2	2	3	7
0991	3	13	19	262	2	1	1	1	2	2	3	7
0992	3	13	19	263	2	3	1	2	1	1	2	6
0993	3	13	19	263	2	3	1	2	1	2	3	7
0994	3	13	19	263	2	3	1	2	2	1	3	7
0995	3	13	19	263	2	3	1	2	2	2	1	3
0996	3	13	19	263	2	3	1	2	2	2	2	6

0997	3	13	19	264	2	2	2	1	2	2	2	6
0998	3	13	19	264	2	2	2	1	2	1	1	1
0999	3	13	19	264	2	2	2	1	2	2	1	1
1000	3	13	19	264	2	2	2	1	2	1	1	1
1001	3	13	19	265	2	3	2	2	1	1	3	7
1002	3	13	19	265	2	3	2	2	2	2	1	3
1003	3	13	19	266	2	3	1	3	1	1	1	3
1004	3	13	19	266	2	3	1	3	1	1	1	3
1005	3	13	19	266	2	3	1	3	1	2	1	4
1006	3	13	19	266	2	3	1	3	1	2	2	5
1007	3	13	19	266	2	3	1	3	1	2	2	5
1008	3	13	19	266	2	3	1	3	1	2	2	5
1009	3	13	19	266	2	3	1	3	1	2	3	7
1010	3	13	19	266	2	3	1	3	2	2	2	6
1011	3	13	19	266	2	3	1	3	2	2	2	6
1012	3	13	19	267	2	2	1	3	1	2	1	1
1013	3	13	19	267	2	2	1	3	1	2	2	6
1014	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	1	4
1015	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	1	4
1016	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	1	4
1017	3	13	19	268	2	3	1	3	1	1	3	7
1018	3	13	19	268	2	3	1	3	1	1	3	7
1019	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	2	5
1020	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	2	6
1021	3	13	19	268	2	3	1	3	1	2	2	5
1022	3	13	19	268	2	3	1	3	1	1	3	7
1023	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6
1024	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6
1025	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	5
1026	3	13	19	269	2	4	1	3	1	1	2	6
1027	3	13	19	269	2	4	1	3	1	1	2	5
1028	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6
1029	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6
1030	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1031	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	2	6
1032	3	13	19	269	2	4	1	3	1	2	3	7
1033	2	14	08	270	1	2	2	3	0	0	0	0
1034	2	14	08	271	1	2	2	3	1	1	1	4
1035	2	14	08	271	1	2	2	3	1	1	3	8
1036	2	14	08	271	1	2	2	3	1	2	3	7
1037	2	14	08	272	1	1	1	3	1	1	1	4
1038	2	14	08	272	1	1	1	3	2	1	1	3
1039	2	14	08	273	1	3	1	3	1	1	1	4
1040	2	14	08	273	1	3	1	3	1	1	1	3
1041	2	14	08	273	1	3	1	3	2	2	1	3
1042	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	1	4
1043	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	2	6
1044	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	3	8
1045	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	3	8
1046	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	2	5
1047	2	14	08	274	1	3	1	2	1	2	2	5
1048	2	14	08	274	1	3	1	2	1	1	1	1
1049	2	14	08	274	1	3	1	2	1	1	2	6
1050	2	14	08	274	1	3	1	2	1	1	2	5
1051	2	14	08	274	1	3	1	2	1	1	3	7
1052	2	14	08	274	1	3	1	2	2	2	2	6
1053	2	14	08	275	1	2	1	3	1	2	3	8
1054	2	14	08	276	1	3	1	3	1	2	2	6
1055	2	14	08	276	1	3	1	3	1	1	1	3
1056	2	14	08	276	1	3	1	3	1	1	3	7
1057	2	14	08	276	1	3	1	3	2	2	2	6
1058	2	14	08	277	1	3	1	3	1	2	1	3
1059	2	14	08	277	1	3	1	3	1	2	3	7
1060	2	14	08	278	1	3	1	3	1	2	1	1
1061	2	14	08	278	1	3	1	3	1	1	3	7
1062	2	14	08	279	1	3	1	3	1	2	3	7
1063	2	14	08	279	1	3	1	3	1	2	3	8
1064	2	14	08	280	1	1	2	2	1	1	1	1

1065	2	14	08	281	1	2	2	2	2	2	1	3
1066	2	14	08	282	1	2	2	3	0	0	0	0
1067	2	14	08	283	1	1	2	3	1	2	1	4
1068	2	14	08	283	1	1	2	3	1	1	1	1
1069	2	14	08	283	1	1	2	3	1	1	3	8
1070	2	14	08	284	1	1	2	3	1	1	1	1
1071	2	14	08	284	1	1	2	3	2	2	1	3
1072	2	14	08	284	1	1	2	3	2	2	1	4
1073	2	14	08	285	1	2	2	3	1	2	1	3
1074	2	14	08	286	1	1	2	2	2	2	1	1
1075	2	14	08	287	1	1	2	1	2	2	1	3
1076	2	14	08	287	1	1	2	1	2	2	3	8
1077	2	14	08	270	2	2	2	2	0	0	0	0
1078	2	14	08	271	2	2	2	2	1	2	1	3
1079	2	14	08	272	2	1	1	3	1	2	1	1
1080	2	14	08	272	2	1	1	3	1	2	1	3
1081	2	14	08	272	2	1	1	3	1	1	1	2
1082	2	14	08	273	2	3	1	3	1	2	2	6
1083	2	14	08	273	2	3	1	3	1	2	2	6
1084	2	14	08	273	2	3	1	3	1	2	1	3
1085	2	14	08	273	2	3	1	3	1	2	1	1
1086	2	14	08	273	2	3	1	3	1	1	1	3
1087	2	14	08	273	2	3	1	3	1	1	3	7
1088	2	14	08	274	2	3	1	1	1	1	3	7
1089	2	14	08	274	2	3	1	1	1	1	2	6
1090	2	14	08	274	2	3	1	1	1	1	2	6
1091	2	14	08	274	2	3	1	1	1	2	2	6
1092	2	14	08	274	2	3	1	1	1	2	2	6
1093	2	14	08	274	2	3	1	1	2	2	2	6
1094	2	14	08	274	2	3	1	1	2	2	2	6
1095	2	14	08	275	2	2	1	3	2	2	3	7
1096	2	14	08	276	2	3	1	2	1	2	3	7
1097	2	14	08	276	2	3	1	2	2	2	1	3
1098	2	14	08	276	2	3	1	2	2	2	2	6

1099	2	14	08	276	2	3	1	2	2	2	2	6
1100	2	14	08	277	2	3	1	3	1	2	2	6
1101	2	14	08	277	2	3	1	3	1	2	2	6
1102	2	14	08	277	2	3	1	3	1	2	3	8
1103	2	14	08	277	2	3	1	3	1	1	3	7
1104	2	14	08	277	2	3	1	3	2	2	2	6
1105	2	14	08	277	2	3	1	3	2	2	3	7
1106	2	14	08	278	2	3	1	3	1	2	2	6
1107	2	14	08	278	2	3	1	3	1	2	2	6
1108	2	14	08	278	2	3	1	3	1	2	3	7
1109	2	14	08	279	2	3	1	3	1	2	2	6
1110	2	14	08	279	2	3	1	3	1	2	3	7
1111	2	14	08	280	2	1	2	1	0	0	0	0
1112	2	14	08	281	2	2	2	3	1	1	1	4
1113	2	14	08	282	2	2	2	3	0	0	0	0
1114	2	14	08	283	2	1	2	3	0	0	0	0
1115	2	14	08	284	2	1	2	2	0	0	0	0
1116	2	14	08	285	2	2	2	2	1	1	1	1
1117	2	14	08	286	2	1	2	2	2	1	3	8
1118	2	14	08	287	2	1	2	1	1	2	1	1
1119	2	14	08	287	2	1	2	1	1	2	1	3
1120	2	14	08	287	2	1	2	1	1	1	1	3
1121	2	15	06	288	1	2	1	2	0	0	0	0
1122	2	15	06	289	1	2	1	1	0	0	0	0
1123	2	15	06	290	1	2	1	2	0	0	0	0
1124	2	15	06	291	1	1	1	2	1	2	1	4
1125	2	15	06	291	1	1	1	2	1	2	1	4
1126	2	15	06	291	1	1	1	2	1	2	1	4
1127	2	15	06	291	1	1	1	2	1	2	3	8
1128	2	15	06	291	1	1	1	2	1	1	3	7
1129	2	15	06	292	1	1	1	1	1	2	1	4
1130	2	15	06	292	1	1	1	1	1	2	1	4
1131	2	15	06	292	1	1	1	1	1	2	1	4
1132	2	15	06	292	1	1	1	1	1	2	2	5

1133	2	15	06	293	1	2	2	3	1	1	1	4
1134	2	15	06	294	1	2	2	2	2	2	3	7
1135	2	15	06	295	1	2	2	3	2	2	1	3
1136	2	15	06	296	1	2	2	3	0	0	0	0
1137	2	15	06	297	1	2	2	3	0	0	0	0
1138	2	15	06	298	1	2	1	1	0	0	0	0
1139	2	15	06	299	1	2	1	3	1	2	3	7
1140	2	15	06	299	1	2	1	3	1	2	3	8
1141	2	15	06	299	1	2	1	3	1	2	3	8
1142	2	15	06	299	1	2	1	3	1	2	2	6
1143	2	15	06	299	1	2	1	3	1	2	1	4
1144	2	15	06	299	1	2	1	3	1	1	1	4
1145	2	15	06	299	1	2	1	3	2	2	3	7
1146	2	15	06	300	1	1	2	2	2	2	2	6
1147	2	15	06	301	1	3	2	3	1	2	2	6
1148	2	15	06	302	1	1	2	2	1	1	1	4
1149	2	15	06	303	1	1	2	2	0	0	0	0
1150	2	15	06	288	2	2	1	2	2	2	1	1
1151	2	15	06	288	2	2	1	2	2	1	2	6
1152	2	15	06	289	2	2	1	1	0	0	0	0
1153	2	15	06	290	2	2	1	2	1	1	1	3
1154	2	15	06	290	2	2	1	2	2	2	3	7
1155	2	15	06	291	2	1	1	2	1	1	1	3
1156	2	15	06	291	2	1	1	2	1	1	1	1
1157	2	15	06	291	2	1	1	2	1	1	1	1
1158	2	15	06	291	2	1	1	2	1	1	1	1
1159	2	15	06	291	2	1	1	2	1	2	3	7
1160	2	15	06	291	2	1	1	2	2	1	1	1
1161	2	15	06	292	2	1	1	1	1	2	1	4
1162	2	15	06	292	2	1	1	1	1	2	1	4
1163	2	15	06	292	2	1	1	1	1	1	1	4
1164	2	15	06	292	2	1	1	1	2	2	1	1
1165	2	15	06	293	2	2	2	3	1	1	1	4
1166	2	15	06	294	2	2	2	2	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1167	2	15	06	295	2	2	2	3	2	2	1	1
1168	2	15	06	295	2	2	2	3	2	2	2	6
1169	2	15	06	295	2	2	2	3	2	1	1	1
1170	2	15	06	295	2	2	2	3	2	1	1	4
1171	2	15	06	296	2	2	2	3	1	2	2	6
1172	2	15	06	297	2	2	2	3	1	2	2	6
1173	2	15	06	298	2	2	1	1	1	1	1	4
1174	2	15	06	298	2	2	1	1	2	2	2	6
1175	2	15	06	299	2	2	1	3	1	1	1	4
1176	2	15	06	299	2	2	1	3	1	1	2	6
1177	2	15	06	299	2	2	1	3	1	2	2	5
1178	2	15	06	299	2	2	1	3	2	2	3	7
1179	2	15	06	300	2	1	2	2	0	0	0	0
1180	2	15	06	301	2	3	2	3	1	2	2	6
1181	2	15	06	301	2	3	2	3	1	2	2	6
1182	2	15	06	301	2	3	2	3	1	2	2	6
1183	2	15	06	301	2	3	2	3	1	2	2	6
1184	2	15	06	302	2	1	2	2	2	2	3	8
1185	2	15	06	303	2	1	2	3	2	2	1	1
1186	2	15	06	303	2	1	2	3	2	2	3	3
1187	2	15	06	303	2	1	2	3	2	2	2	6
1188	2	16	09	304	1	2	2	2	1	2	3	8
1189	2	16	09	305	1	2	2	2	1	1	1	4
1190	2	16	09	305	1	2	2	2	1	2	3	7
1191	2	16	09	306	1	2	1	3	0	0	0	0
1192	2	16	09	307	1	1	1	3	2	2	1	3
1193	2	16	09	308	1	1	1	1	0	0	0	0
1194	2	16	09	309	1	2	1	2	2	1	3	7
1195	2	16	09	310	1	2	1	3	0	0	0	0
1196	2	16	09	311	1	2	1	3	1	2	2	5
1197	2	16	09	311	1	2	1	3	1	2	2	6
1198	2	16	09	311	1	2	1	3	1	2	1	4
1199	2	16	09	311	1	2	1	3	1	1	3	7
1200	2	16	09	312	1	2	1	2	1	2	1	4

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1201	2	16	09	313	1	3	2	1	0	0	0	0
1202	2	16	09	314	1	1	1	2	1	2	2	6
1203	2	16	09	314	1	1	1	2	2	2	3	7
1204	2	16	09	315	1	2	2	3	2	2	2	6
1205	2	16	09	315	1	2	2	3	2	2	2	6
1206	2	16	09	315	1	2	2	3	2	1	3	8
1207	2	16	09	316	1	2	2	1	1	1	3	8
1208	2	16	09	316	1	2	2	1	2	2	2	6
1209	2	16	09	316	1	2	2	1	2	2	2	6
1210	2	16	09	317	1	1	1	2	0	0	0	0
1211	2	16	09	318	1	1	1	2	1	1	1	1
1212	2	16	09	318	1	1	1	2	1	1	3	8
1213	2	16	09	319	1	1	1	1	1	2	3	8
1214	2	16	09	320	1	1	1	2	1	2	2	6
1215	2	16	09	321	1	3	1	3	0	0	0	0
1216	2	16	09	322	1	3	1	2	1	2	2	5
1217	2	16	09	322	1	3	1	2	2	2	2	6
1218	2	16	09	322	1	3	1	2	2	2	3	8
1219	2	16	09	304	2	2	2	3	1	2	3	7
1220	2	16	09	305	2	2	2	3	1	2	2	6
1221	2	16	09	305	2	2	2	3	2	2	2	6
1222	2	16	09	305	2	2	2	3	2	2	2	6
1223	2	16	09	306	2	2	1	2	2	2	1	3
1224	2	16	09	306	2	2	1	2	2	2	1	3
1225	2	16	09	307	2	1	1	3	0	0	0	0
1226	2	16	09	308	2	1	1	1	0	0	0	0
1227	2	16	09	309	2	2	1	2	1	2	1	4
1228	2	16	09	310	2	2	1	2	0	0	0	0
1229	2	16	09	311	2	2	1	2	1	2	1	1
1230	2	16	09	311	2	2	1	2	1	2	3	7
1231	2	16	09	312	2	2	1	1	0	0	0	0
1232	2	16	09	313	2	3	2	1	2	2	1	1
1233	2	16	09	313	2	3	2	1	2	2	1	1
1234	2	16	09	314	2	1	1	1	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1235	2	16	09	315	2	2	2	2	1	2	3	7
1236	2	16	09	315	2	2	2	2	2	2	1	3
1237	2	16	09	315	2	2	2	2	2	2	3	7
1238	2	16	09	316	2	2	2	1	0	0	0	0
1239	2	16	09	317	2	1	1	1	2	2	2	6
1240	2	16	09	318	2	1	1	1	2	2	1	3
1241	2	16	09	318	2	1	1	1	2	2	2	6
1242	2	16	09	319	2	1	1	1	0	0	0	0
1243	2	16	09	320	2	1	1	1	1	2	1	3
1244	2	16	09	320	2	1	1	1	2	2	1	3
1245	2	16	09	320	2	1	1	1	2	2	1	3
1246	2	16	09	320	2	1	1	1	2	2	1	3
1247	2	16	09	321	2	3	1	2	1	2	1	1
1248	2	16	09	321	2	3	1	2	1	2	2	6
1249	2	16	09	321	2	3	1	2	2	2	1	3
1250	2	16	09	321	2	3	1	2	2	1	3	7
1251	2	16	09	322	2	3	1	1	2	2	1	4
1252	2	16	09	322	2	3	1	1	2	2	2	6
1253	1	17	09	323	1	2	2	3	0	0	0	0
1254	1	17	09	324	1	4	2	3	1	2	3	7
1255	1	17	09	324	1	4	2	3	2	2	3	7
1256	1	17	09	325	1	3	1	3	1	2	3	8
1257	1	17	09	326	1	3	1	3	1	1	1	4
1258	1	17	09	326	1	3	1	3	2	2	2	6
1259	1	17	09	326	1	3	1	3	2	2	3	7
1260	1	17	09	327	1	2	2	2	0	0	0	0
1261	1	17	09	328	1	1	2	1	1	2	2	5
1262	1	17	09	329	1	3	2	3	1	2	1	4
1263	1	17	09	329	1	3	2	3	1	2	1	4
1264	1	17	09	329	1	3	2	3	1	2	2	6
1265	1	17	09	329	1	3	2	3	1	2	3	7
1266	1	17	09	329	1	3	2	3	2	2	3	7
1267	1	17	09	330	1	2	1	2	1	2	3	7
1268	1	17	09	330	1	2	1	2	1	2	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1269	1	17	09	330	1	2	1	2	1	1	1	4
1270	1	17	09	330	1	2	1	2	2	2	2	6
1271	1	17	09	330	1	2	1	2	2	2	3	7
1272	1	17	09	331	1	2	1	2	1	2	1	3
1273	1	17	09	331	1	2	1	2	2	1	3	7
1274	1	17	09	332	1	2	1	2	1	2	1	3
1275	1	17	09	333	1	1	1	1	0	0	0	0
1276	1	17	09	334	1	2	1	3	0	0	0	0
1277	1	17	09	335	1	4	1	3	0	0	0	0
1278	1	17	09	336	1	3	2	2	1	2	3	7
1279	1	17	09	337	1	1	2	2	1	2	1	1
1280	1	17	09	337	1	1	2	2	1	2	2	6
1281	1	17	09	338	1	3	2	3	1	2	1	4
1282	1	17	09	339	1	4	1	1	1	2	3	8
1283	1	17	09	340	1	2	1	2	0	0	0	0
1284	1	17	09	323	2	2	2	3	0	0	0	0
1285	1	17	09	324	2	4	2	3	1	2	2	6
1286	1	17	09	325	2	3	1	3	1	2	2	6
1287	1	17	09	325	2	3	1	3	1	2	2	6
1288	1	17	09	325	2	3	1	3	1	2	2	6
1289	1	17	09	325	2	3	1	3	1	1	1	4
1290	1	17	09	326	2	3	1	3	1	2	2	6
1291	1	17	09	327	2	2	2	1	0	0	0	0
1292	1	17	09	328	2	1	2	1	1	2	1	1
1293	1	17	09	329	2	3	2	3	1	2	2	6
1294	1	17	09	329	2	3	2	3	1	2	2	5
1295	1	17	09	329	2	3	2	3	1	1	3	7
1296	1	17	09	330	2	2	1	2	1	2	2	6
1297	1	17	09	330	2	2	1	2	1	1	2	6
1298	1	17	09	330	2	2	1	2	2	2	2	6
1299	1	17	09	330	2	2	1	2	2	1	2	6
1300	1	17	09	330	2	2	1	2	2	1	2	6
1301	1	17	09	331	2	2	1	2	2	2	1	1
1302	1	17	09	331	2	2	1	2	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1303	1	17	09	331	2	2	1	2	2	2	3	7
1304	1	17	09	332	2	2	1	2	1	2	1	4
1305	1	17	09	332	2	2	1	2	1	2	2	6
1306	1	17	09	332	2	2	1	2	2	2	1	1
1307	1	17	09	332	2	2	1	2	2	2	2	6
1308	1	17	09	333	2	1	1	2	0	0	0	0
1309	1	17	09	334	2	2	1	3	1	2	1	1
1310	1	17	09	334	2	2	1	3	2	2	2	6
1311	1	17	09	335	2	4	1	3	1	2	2	6
1312	1	17	09	336	2	3	2	2	1	2	2	5
1313	1	17	09	336	2	3	2	2	1	1	3	8
1314	1	17	09	337	2	1	2	2	2	2	1	1
1315	1	17	09	337	2	1	2	2	2	2	1	4
1316	1	17	09	338	2	3	2	3	1	2	1	4
1317	1	17	09	338	2	3	2	3	1	2	3	8
1318	1	17	09	339	2	4	1	1	0	0	0	0
1319	1	17	09	340	2	2	1	2	1	2	1	1
1320	1	17	09	340	2	2	1	2	1	2	2	6
1321	3	18	07	341	1	3	2	2	1	2	2	5
1322	3	18	07	341	1	3	2	2	1	2	3	7
1323	3	18	07	341	1	3	2	2	1	2	3	7
1324	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	3	7
1325	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	1	3
1326	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	1	3
1327	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	1	1
1328	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	1	1
1329	3	18	07	341	1	3	2	2	2	2	1	1
1330	3	18	07	342	1	1	2	2	1	2	1	3
1331	3	18	07	342	1	1	2	2	1	2	3	7
1332	3	18	07	342	1	1	2	2	2	2	3	7
1333	3	18	07	342	1	1	2	2	2	2	1	1
1334	3	18	07	342	1	1	2	2	2	2	1	1
1335	3	18	07	343	1	1	2	2	2	2	1	1
1336	3	18	07	343	1	1	2	2	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1337	3	18	07	343	1	1	2	2	2	1	2	6
1338	3	18	07	344	1	1	2	2	1	2	3	7
1339	3	18	07	344	1	1	2	2	1	2	3	7
1340	3	18	07	344	1	1	2	2	2	2	3	7
1341	3	18	07	345	1	1	1	2	1	2	2	5
1342	3	18	07	345	1	1	1	2	1	2	3	7
1343	3	18	07	345	1	1	1	2	2	2	2	6
1344	3	18	07	346	1	3	1	2	1	2	1	1
1345	3	18	07	346	1	3	1	2	1	2	1	4
1346	3	18	07	346	1	3	1	2	1	2	3	8
1347	3	18	07	346	1	3	1	2	1	1	3	7
1348	3	18	07	346	1	3	1	2	2	2	2	6
1349	3	18	07	346	1	3	1	2	2	1	2	6
1350	3	18	07	347	1	1	1	2	1	2	3	7
1351	3	18	07	347	1	1	1	2	1	2	2	5
1352	3	18	07	347	1	1	1	2	2	2	1	1
1353	3	18	07	348	1	1	2	1	2	2	1	1
1354	3	18	07	348	1	1	2	1	2	2	1	1
1355	3	18	07	348	1	1	2	1	2	2	2	6
1356	3	18	07	349	1	1	2	2	1	2	1	4
1357	3	18	07	349	1	1	2	2	2	2	1	3
1358	3	18	07	349	1	1	2	2	2	2	3	7
1359	3	18	07	350	1	1	2	2	1	2	3	7
1360	3	18	07	350	1	1	2	2	1	2	3	7
1361	3	18	07	351	1	2	1	3	2	2	1	3
1362	3	18	07	352	1	3	1	3	1	2	2	6
1363	3	18	07	352	1	3	1	3	1	2	2	6
1364	3	18	07	352	1	3	1	3	1	2	2	6
1365	3	18	07	352	1	3	1	3	1	2	3	8
1366	3	18	07	352	1	3	1	3	1	2	3	8
1367	3	18	07	352	1	3	1	3	1	1	3	8
1368	3	18	07	352	1	3	1	3	2	1	3	8
1369	3	18	07	341	2	3	2	2	1	2	1	1
1370	3	18	07	341	2	3	2	2	1	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1371	3	18	07	341	2	3	2	2	2	2	3	7
1372	3	18	07	341	2	3	2	2	2	2	1	3
1373	3	18	07	341	2	3	2	2	2	1	2	6
1374	3	18	07	342	2	1	2	2	1	2	3	7
1375	3	18	07	342	2	1	2	2	2	2	1	1
1376	3	18	07	342	2	1	2	2	2	2	1	3
1377	3	18	07	343	2	1	2	2	2	2	3	7
1378	3	18	07	343	2	1	2	2	2	2	3	7
1379	3	18	07	343	2	1	2	2	2	2	1	3
1380	3	18	07	344	2	1	2	2	2	2	1	1
1381	3	18	07	344	2	1	2	2	2	2	1	3
1382	3	18	07	344	2	1	2	2	2	2	1	1
1383	3	18	07	344	2	1	2	2	2	2	2	6
1384	3	18	07	344	2	1	2	2	2	2	3	7
1385	3	18	07	345	2	1	1	2	2	2	1	1
1386	3	18	07	346	2	3	1	3	1	2	3	7
1387	3	18	07	346	2	3	1	3	1	2	2	6
1388	3	18	07	347	2	1	1	2	1	2	3	7
1389	3	18	07	347	2	1	1	2	2	2	2	6
1390	3	18	07	347	2	1	1	2	2	2	3	7
1391	3	18	07	348	2	1	2	1	2	2	1	1
1392	3	18	07	348	2	1	2	1	2	2	2	6
1393	3	18	07	349	2	1	2	2	2	2	1	4
1394	3	18	07	349	2	1	2	2	2	2	2	6
1395	3	18	07	349	2	1	2	2	2	2	3	7
1396	3	18	07	349	2	1	2	2	2	2	3	7
1397	3	18	07	350	2	1	2	2	2	2	1	3
1398	3	18	07	350	2	1	2	2	2	2	2	6
1399	3	18	07	351	2	2	1	2	1	2	1	3
1400	3	18	07	351	2	2	1	2	1	2	3	7
1401	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	1	1
1402	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	2	6
1403	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	2	6
1404	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	3	7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1405	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	3	7
1406	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	1	1
1407	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	1	1
1408	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	1	3
1409	3	18	07	351	2	2	1	2	2	2	1	3
1410	3	18	07	352	2	3	1	3	1	2	2	6
1411	3	18	07	352	2	3	1	3	1	2	2	6
1412	3	18	07	352	2	3	1	3	2	2	2	6
1413	1	19	08	353	1	2	1	3	0	0	0	0
1414	1	19	08	354	1	3	1	3	0	0	0	0
1415	1	19	08	355	1	3	1	3	1	2	1	3
1416	1	19	08	356	1	3	1	3	1	2	3	7
1417	1	19	08	356	1	3	1	3	2	2	1	3
1418	1	19	08	357	1	2	1	3	1	2	2	5
1419	1	19	08	358	1	4	1	3	1	2	2	5
1420	1	19	08	358	1	4	1	3	1	2	3	7
1421	1	19	08	358	1	4	1	3	2	2	2	6
1422	1	19	08	359	1	3	2	3	0	0	0	0
1423	1	19	08	360	1	3	2	3	0	0	0	0
1424	1	19	08	361	1	3	2	3	1	2	3	7
1425	1	19	08	362	1	4	2	3	1	2	2	5
1426	1	19	08	363	1	3	2	3	2	2	2	6
1427	1	19	08	363	1	3	2	3	2	2	3	7
1428	1	19	08	364	1	1	2	3	0	0	0	0
1429	1	19	08	365	1	2	1	3	0	0	0	0
1430	1	19	08	366	1	4	1	3	1	2	2	4
1431	1	19	08	366	1	4	1	3	1	2	3	7
1432	1	19	08	367	1	3	2	3	0	0	0	0
1433	1	19	08	368	1	3	2	3	0	0	0	0
1434	1	19	08	369	1	2	1	2	2	2	1	3
1435	1	19	08	370	1	3	1	3	1	2	1	3
1436	1	19	08	370	1	3	1	3	2	2	1	3
1437	1	19	08	371	1	1	2	3	0	0	0	0
1438	1	19	08	372	1	2	1	3	1	2	3	7

1439	1	19	08	372	1	2	1	3	1	2	3	8
1440	1	19	08	353	2	2	1	2	0	0	0	0
1441	1	19	08	354	2	3	1	3	1	2	3	7
1442	1	19	08	354	2	3	1	3	1	2	3	7
1443	1	19	08	355	2	3	1	3	1	2	3	7
1444	1	19	08	355	2	3	1	3	2	2	1	3
1445	1	19	08	355	2	3	1	3	2	1	1	4
1446	1	19	08	355	2	3	1	3	2	1	1	4
1447	1	19	08	356	2	3	1	3	1	2	2	6
1448	1	19	08	356	2	3	1	3	1	1	3	7
1449	1	19	08	356	2	3	1	3	1	1	3	7
1450	1	19	08	357	2	2	1	3	1	2	1	1
1451	1	19	08	357	2	2	1	3	1	2	2	6
1452	1	19	08	357	2	2	1	3	2	2	1	3
1453	1	19	08	358	2	4	1	3	1	2	2	6
1454	1	19	08	358	2	4	1	3	2	2	2	6
1455	1	19	08	358	2	4	1	3	2	2	1	4
1456	1	19	08	359	2	3	2	3	1	2	3	8
1457	1	19	08	359	2	3	2	3	2	2	1	1
1458	1	19	08	360	2	3	2	3	2	2	2	6
1459	1	19	08	361	2	3	2	3	2	2	1	3
1460	1	19	08	361	2	3	2	3	2	2	2	6
1461	1	19	08	361	2	3	2	3	2	2	3	7
1462	1	19	08	362	2	4	2	3	2	2	2	6
1463	1	19	08	362	2	4	2	3	2	2	2	6
1464	1	19	08	362	2	4	2	3	2	2	2	6
1465	1	19	08	363	2	3	2	3	1	2	3	7
1466	1	19	08	363	2	3	2	3	2	2	1	4
1467	1	19	08	363	2	3	2	3	2	2	1	3
1468	1	19	08	363	2	3	2	3	2	2	2	6
1469	1	19	08	363	2	3	2	3	2	2	3	7
1470	1	19	08	363	2	3	2	3	2	2	3	8
1471	1	19	08	364	2	1	2	2	0	0	0	0
1472	1	19	08	365	2	2	1	3	0	0	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1473	1	19	08	366	2	4	1	3	2	2	2	6
1474	1	19	08	367	2	3	2	2	1	2	1	3
1475	1	19	08	367	2	3	2	2	1	2	3	7
1476	1	19	08	367	2	3	2	2	2	2	1	3
1477	1	19	08	367	2	3	2	2	2	2	3	7
1478	1	19	08	368	2	3	2	2	2	2	3	7
1479	1	19	08	368	2	3	2	2	2	1	2	6
1480	1	19	08	369	2	2	1	2	1	2	1	1
1481	1	19	08	369	2	2	1	2	2	2	1	3
1482	1	19	08	370	2	3	1	3	2	2	1	3
1483	1	19	08	370	2	3	1	3	2	2	1	4
1484	1	19	08	370	2	3	1	3	2	2	2	6
1485	1	19	08	371	2	1	2	2	0	0	0	0
1486	1	19	08	372	2	2	1	3	0	0	0	0
1487	3	20	01	373	1	1	1	1	1	2	3	8
1488	3	20	01	373	1	1	1	1	2	2	1	1
1489	3	20	01	373	1	1	1	1	2	2	2	6
1490	3	20	01	374	1	1	1	2	2	2	1	3
1491	3	20	01	374	1	1	1	2	2	2	2	6
1492	3	20	01	375	1	3	1	3	1	2	1	4
1493	3	20	01	375	1	3	1	3	1	2	2	5
1494	3	20	01	375	1	3	1	3	1	2	3	7
1495	3	20	01	376	1	1	1	1	2	2	1	1
1496	3	20	01	376	1	1	1	1	2	2	1	3
1497	3	20	01	377	1	1	1	1	2	1	3	8
1498	3	20	01	378	1	1	1	1	1	1	1	4
1499	3	20	01	378	1	1	1	1	2	1	2	6
1500	3	20	01	378	1	1	1	1	2	1	2	6
1501	3	20	01	378	1	1	1	1	2	2	3	8
1502	3	20	01	379	1	3	1	3	1	2	2	6
1503	3	20	01	379	1	3	1	3	2	1	2	6
1504	3	20	01	379	1	3	1	3	2	1	2	6
1505	3	20	01	380	1	2	1	3	0	0	0	0
1506	3	20	01	381	1	2	1	1	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1507	3	20	01	381	1	2	1	1	2	2	3	7
1508	3	20	01	382	1	2	2	3	2	2	2	6
1509	3	20	01	383	1	2	2	3	1	1	2	6
1510	3	20	01	383	1	2	2	3	2	2	1	4
1511	3	20	01	383	1	2	2	3	2	2	2	6
1512	3	20	01	383	1	2	2	3	2	2	3	7
1513	3	20	01	384	1	2	1	2	1	2	2	6
1514	3	20	01	373	2	1	1	1	1	2	1	1
1515	3	20	01	373	2	1	1	1	2	2	2	6
1516	3	20	01	373	2	1	1	1	2	2	2	6
1517	3	20	01	373	2	1	1	1	2	2	2	6
1518	3	20	01	374	2	1	1	2	1	2	2	6
1519	3	20	01	375	2	3	1	3	1	2	2	6
1520	3	20	01	375	2	3	1	3	1	2	2	6
1521	3	20	01	375	2	3	1	3	1	1	2	6
1522	3	20	01	375	2	3	1	3	1	1	2	6
1523	3	20	01	375	2	3	1	3	2	2	2	6
1524	3	20	01	376	2	1	1	1	0	0	0	0
1525	3	20	01	377	2	1	1	1	1	2	2	6
1526	3	20	01	377	2	1	1	1	2	2	1	3
1527	3	20	01	377	2	1	1	1	2	2	3	8
1528	3	20	01	378	2	1	1	1	1	2	3	7
1529	3	20	01	379	2	3	1	3	1	2	2	6
1530	3	20	01	379	2	3	1	3	2	1	2	6
1531	3	20	01	379	2	3	1	3	2	2	3	7
1532	3	20	01	380	2	2	1	3	1	2	2	6
1533	3	20	01	380	2	2	1	3	1	1	3	7
1534	3	20	01	381	2	2	1	1	2	2	1	3
1535	3	20	01	381	2	2	1	1	2	2	1	3
1536	3	20	01	381	2	2	1	1	2	2	2	6
1537	3	20	01	381	2	2	1	1	2	2	2	6
1538	3	20	01	382	2	2	2	2	1	2	2	6
1539	3	20	01	382	2	2	2	2	1	2	2	6
1540	3	20	01	383	2	2	2	2	2	2	2	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1541	3	20	01	383	2	2	2	2	2	2	2	6
1542	3	20	01	384	2	2	1	3	1	2	3	8
1543	3	20	01	384	2	2	1	3	2	2	2	6
1544	3	20	01	384	2	2	1	3	2	2	2	6
1545	3	20	01	384	2	2	1	3	2	2	1	3

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Συγκεντρωτικός πίνακας ερωτήσεων και απαντήσεων κατά μαθητή και μάθημα

Κωδικοποίηση

Στήλη 1: αύξων αριθμός της περίπτωσης που αξιολογήθηκε
Στήλη 2: τύπος σχολείου
τιμές 1: αστικό σχολείο
2: ημιαστικό σχολείο
3: αγροτικό σχολείο
Στήλη 3: αύξων αριθμός του σχολείου
Στήλη 4: χρόνια υπηρεσίας του δασκάλου
Στήλη 5: κωδικός του μαθητή
Στήλη 6: μάθημα
τιμές 1: γλώσσα
2: μαθηματικά
Στήλη 7: κοινωνική προέλευση του μαθητή
τιμές 1: εργάτες
2: τεχνίτες
3: υπάλληλοι, μεσαίοι έμποροι, εκπαιδευτικοί
4: ελεύθεροι επαγγελματίες
Στήλη 8: φύλο των μαθητών
τιμές 1: αγόρια
2: κορίτσια
Στήλη 9: επίδοση των μαθητών
τιμές 1: βαθμολογία (5-6,5)
2: βαθμολογία (7-8,5)
3: βαθμολογία (9-10)
Στήλη 10: ερωτήσεις στις οποίες ο μαθητής ζήτησε το λόγο να απαντήσει
Στήλη 11: λανθασμένες απαντήσεις (ο μαθητής ζήτησε το λόγο να απαντήσει)
Στήλη 12: σωστές απαντήσεις (ο μαθητής ζήτησε το λόγο να απαντήσει)
Στήλη 13: ερωτήσεις στις οποίες ο μαθητής δεν ζήτησε το λόγο να απαντήσει
Στήλη14: λανθασμένες απαντήσεις (ο μαθητής δεν ζήτησε το λόγο να απαντήσει)
Στήλη 15: σωστές απαντήσεις (ο μαθητής δεν ζήτησε το λόγο να απαντήσει)
Στήλη 16: αντίδραση του δασκάλου στη σιωπή του μαθητή (ο μαθητής ζήτησε το λόγο να απαντήσει)
Στήλη 17: αντίδραση του δασκάλου στη σιωπή του μαθητή (ο μαθητής δεν ζήτησε το λόγο να απαντήσει)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Α/Α	Τύπος Σχολείου	Α/Α Σχολείου	Χρόνια Υπηρεσίας δασκάλου	Κωδικός Μαθητή	Μάθημα	Κοινωνική προέλευση μαθητή	Φύλο μαθητή	Επίδοση μαθητή	Ζήτησε το λόγο ο μαθητής	Λανθασμένες απαντήσεις	Σωστές απαντήσεις	Ερωτ. που ο μαθητής δε ζήτησε να απαντήσει	Λανθασμένες απαντήσεις	Σωστές απαντήσεις	Αντίδραση στη σιωπή του μαθητή, όταν ζητά το λόγο	Αντίδραση στη σιωπή του μαθητή, όταν δε ζητά το λόγο
001	3	01	09	001	1	1	1	2	01	00	01	00	00	00	0	0
002	3	01	09	002	1	1	1	2	06	02	04	01	01	00	0	0
003	3	01	09	003	1	1	1	3	07	03	04	01	01	00	0	0
004	3	01	09	004	1	3	1	3	14	02	12	00	00	00	0	0
005	3	01	09	005	1	3	2	3	07	05	02	01	00	01	0	0
006	3	01	09	006	1	1	2	3	13	05	08	01	00	01	0	0
007	3	01	09	007	1	1	2	3	07	04	03	01	00	00	0	1
008	3	01	09	008	1	1	2	2	12	07	05	02	01	01	0	0
009	3	01	09	009	1	1	2	3	06	03	03	00	00	00	0	0
010	3	01	09	010	1	1	2	3	07	02	05	01	00	01	0	0
011	3	01	09	011	1	1	2	1	02	00	02	01	00	01	0	0
012	3	01	09	012	1	1	2	3	07	03	04	00	00	00	0	0
013	3	01	09	001	2	1	1	2	13	02	11	01	01	00	0	0
014	3	01	09	002	2	1	1	1	17	05	12	00	00	00	0	0
015	3	01	09	003	2	1	1	2	09	02	07	02	02	00	0	0
016	3	01	09	004	2	3	1	3	04	00	04	00	00	00	0	0
017	3	01	09	005	2	3	2	3	11	01	10	00	00	00	0	0
018	3	01	09	006	2	1	2	3	12	01	11	01	01	00	0	0
019	3	01	09	007	2	1	2	3	08	03	05	01	00	01	0	0
020	3	01	09	008	2	1	2	2	08	04	04	01	01	00	0	0
021	3	01	09	009	2	1	2	3	10	04	06	00	00	00	0	0
022	3	01	09	010	2	1	2	3	05	01	04	00	00	00	0	0
023	3	01	09	011	2	1	2	1	04	00	03	04	03	00	1	1
024	3	01	09	012	2	1	2	3	05	01	04	00	00	00	0	0
025	1	02	26	013	1	2	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
026	1	02	26	014	1	3	1	2	01	01	00	01	00	01	0	0
027	1	02	26	015	1	2	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
028	1	02	26	016	1	2	2	2	01	00	01	00	00	00	0	0
029	1	02	26	017	1	1	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0

030	1	02	26	018	1	2	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
031	1	02	26	019	1	2	2	2	03	01	02	00	00	00	0	0
032	1	02	26	020	1	3	1	3	04	01	03	00	00	00	0	0
033	1	02	26	021	1	3	1	3	00	00	00	02	00	01	0	1
034	1	02	26	022	1	2	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
035	1	02	26	023	1	2	1	3	04	03	01	00	00	00	0	0
036	1	02	26	024	1	3	1	3	02	00	02	00	00	00	0	0
037	1	02	26	025	1	2	1	2	05	01	04	00	00	00	0	0
038	1	02	26	026	1	3	1	2	02	02	00	00	00	00	0	0
039	1	02	26	027	1	3	1	3	00	00	00	01	00	00	0	1
040	1	02	26	028	1	2	1	3	06	04	02	00	00	00	0	0
041	1	02	26	029	1	3	1	2	01	00	01	01	01	00	0	0
042	1	02	26	030	1	2	1	2	06	03	03	00	00	00	0	0
043	1	02	26	031	1	4	2	3	05	01	04	00	00	00	0	0
044	1	02	26	032	1	3	2	3	04	01	03	01	01	00	0	0
045	1	02	26	033	1	3	2	3	05	02	03	00	00	00	0	0
046	1	02	26	034	1	4	2	3	06	04	02	00	00	00	0	0
047	1	02	26	035	1	3	2	3	03	01	02	00	00	00	0	0
048	1	02	26	036	1	2	2	2	03	01	02	00	00	00	0	0
049	1	02	26	013	2	2	1	2	00	00	00	01	00	01	0	0
050	1	02	26	014	2	3	1	3	00	00	00	06	03	01	0	2
051	1	02	26	015	2	2	1	2	00	00	00	02	00	01	0	1
052	1	02	26	016	2	2	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
053	1	02	26	017	2	1	2	2	00	00	00	03	00	02	0	1
054	1	02	26	018	2	2	2	1	00	00	00	01	00	01	0	0
055	1	02	26	019	2	2	2	2	01	00	01	02	00	01	0	1
056	1	02	26	020	2	3	1	3	02	00	02	03	01	01	0	1
057	1	02	26	021	2	3	1	3	00	00	00	05	02	02	0	1
058	1	02	26	022	2	2	1	2	01	00	00	03	01	02	1	0
059	1	02	26	023	2	2	1	3	01	01	00	01	01	00	0	0
060	1	02	26	024	2	3	1	3	04	00	04	01	00	01	0	0
061	1	02	26	025	2	2	1	3	03	00	03	02	01	01	0	0
062	1	02	26	026	2	3	1	2	02	00	02	01	00	01	0	0
063	1	02	26	027	2	3	1	3	00	00	00	01	01	00	0	0
064	1	02	26	028	2	2	1	3	02	01	00	00	00	00	1	0
065	1	02	26	029	2	3	1	3	01	01	00	04	01	01	0	2

066	1	02	26	030	2	2	1	3	03	00	03	02	00	01	0	1
067	1	02	26	031	2	4	2	3	01	01	00	04	01	02	0	1
068	1	02	26	032	2	3	2	3	03	00	03	00	00	00	0	0
069	1	02	26	033	2	3	2	3	01	00	01	04	01	02	0	1
070	1	02	26	034	2	4	2	3	02	01	01	02	01	01	0	0
071	1	02	26	035	2	3	2	3	01	01	00	01	00	00	0	1
072	1	02	26	036	2	2	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
073	1	03	24	037	1	2	2	3	01	00	01	00	00	00	0	0
074	1	03	24	038	1	2	2	3	01	01	00	00	00	00	0	0
075	1	03	24	039	1	3	2	3	01	00	01	01	00	01	0	0
076	1	03	24	040	1	3	2	3	01	00	01	02	01	00	0	1
077	1	03	24	041	1	3	2	3	00	00	00	02	02	00	0	0
078	1	03	24	042	1	4	2	3	05	01	04	00	00	00	0	0
079	1	03	24	043	1	4	2	3	10	05	05	01	01	00	0	0
080	1	03	24	044	1	1	2	1	01	01	00	00	00	00	0	0
081	1	03	24	045	1	3	2	3	03	01	02	01	01	00	0	0
082	1	03	24	046	1	4	2	3	00	00	00	00	00	00	0	0
083	1	03	24	047	1	4	1	3	01	00	01	00	00	00	0	0
084	1	03	24	048	1	4	1	3	05	02	03	02	01	00	0	1
085	1	03	24	049	1	3	2	3	02	01	01	01	00	01	0	0
086	1	03	24	050	1	1	2	3	00	00	00	00	00	00	0	0
087	1	03	24	051	1	3	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
088	1	03	24	052	1	4	1	3	04	01	03	00	00	00	0	0
089	1	03	24	053	1	3	1	3	04	02	02	00	00	00	0	0
090	1	03	24	054	1	3	1	3	01	00	01	00	00	00	0	0
091	1	03	24	055	1	4	1	3	03	02	01	01	01	00	0	0
092	1	03	24	056	1	3	1	3	00	00	00	01	01	00	0	0
093	1	03	24	057	1	4	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
094	1	03	24	058	1	3	1	3	00	00	00	01	00	01	0	0
095	1	03	24	059	1	3	1	3	03	01	02	01	00	01	0	0
096	1	03	24	060	1	4	1	3	00	00	00	03	00	03	0	0
097	1	03	24	061	1	1	1	3	00	00	00	01	01	00	0	0
098	1	03	24	062	1	3	1	3	02	00	02	01	00	01	0	0
099	1	03	24	063	1	4	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
100	1	03	24	064	1	4	1	3	01	01	00	00	00	00	0	0
101	1	03	24	065	1	3	1	3	02	01	01	01	01	00	0	0

102	1	03	24	037	2	2	2	3	00	00	00	01	00	01	0	0
103	1	03	24	038	2	2	2	3	02	01	01	03	00	03	0	0
104	1	03	24	039	2	3	2	2	01	01	00	02	00	02	0	0
105	1	03	24	040	2	3	2	3	03	00	03	01	00	01	0	0
106	1	03	24	041	2	3	2	3	00	00	00	02	01	01	0	0
107	1	03	24	042	2	4	2	3	02	00	02	02	00	02	0	0
108	1	03	24	043	2	4	2	3	01	00	01	02	01	01	0	0
109	1	03	24	044	2	1	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
110	1	03	24	045	2	3	2	2	00	00	00	01	01	00	0	0
111	1	03	24	046	2	4	2	3	00	00	00	02	00	02	0	0
112	1	03	24	047	2	4	1	2	00	00	00	01	01	00	0	0
113	1	03	24	048	2	4	1	3	01	00	01	06	01	04	0	1
114	1	03	24	049	2	3	2	3	03	00	03	02	01	01	0	0
115	1	03	24	050	2	1	2	1	00	00	00	06	02	02	0	2
116	1	03	24	051	2	3	1	3	00	00	00	01	00	01	0	0
117	1	03	24	052	2	4	1	3	01	00	01	00	00	00	0	0
118	1	03	24	053	2	3	1	3	02	00	02	01	01	00	0	0
119	1	03	24	054	2	3	1	3	01	00	01	04	01	02	0	1
120	1	03	24	055	2	4	1	3	00	00	00	05	04	01	0	0
121	1	03	24	056	2	3	1	3	00	00	00	01	00	01	0	0
122	1	03	24	057	2	4	1	3	00	00	00	03	01	02	0	0
123	1	03	24	058	2	3	1	2	00	00	00	02	01	01	0	0
124	1	03	24	059	2	3	1	3	00	00	00	03	01	02	0	0
125	1	03	24	060	2	4	1	3	02	00	02	01	00	01	0	0
126	1	03	24	061	2	1	1	2	00	00	00	02	01	01	0	0
127	1	03	24	062	2	3	1	3	01	00	01	04	01	03	0	0
128	1	03	24	063	2	4	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
129	1	03	24	064	2	4	1	3	03	01	02	03	01	02	0	0
130	1	03	24	065	2	3	1	3	00	00	00	03	00	03	0	0
131	1	04	29	066	1	3	1	3	01	00	01	04	01	03	0	0
132	1	04	29	067	1	1	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
133	1	04	29	068	1	3	1	3	00	00	00	09	03	06	0	0
134	1	04	29	069	1	4	2	3	01	00	01	08	02	06	0	0
135	1	04	29	070	1	3	2	3	02	01	01	05	01	04	0	0
136	1	04	29	071	1	3	2	3	02	01	01	05	00	05	0	0
137	1	04	29	072	1	2	2	2	00	00	00	03	00	03	0	0

138	1	04	29	073	1	3	2	3	01	00	01	07	02	03	0	2
139	1	04	29	074	1	2	2	2	01	00	01	06	03	03	0	0
140	1	04	29	075	1	3	1	3	02	01	01	13	04	08	0	1
141	1	04	29	076	1	4	2	3	01	00	01	12	02	10	0	0
142	1	04	29	077	1	3	1	3	02	01	01	07	01	05	0	1
143	1	04	29	078	1	3	1	3	04	01	03	08	02	06	0	0
144	1	04	29	079	1	3	2	3	01	00	01	08	01	06	0	1
145	1	04	29	080	1	3	1	2	02	02	00	06	02	03	0	1
146	1	04	29	081	1	3	2	3	00	00	00	04	02	02	0	0
147	1	04	29	082	1	2	1	2	03	00	03	07	02	04	0	1
148	1	04	29	083	1	2	1	2	02	01	01	04	00	04	0	0
149	1	04	29	084	1	2	1	2	00	00	00	05	01	04	0	0
150	1	04	29	085	1	2	1	2	02	01	01	04	01	02	0	1
151	1	04	29	066	2	3	1	3	02	02	00	01	00	01	0	0
152	1	04	29	067	2	1	1	1	01	00	01	00	00	00	0	0
153	1	04	29	068	2	3	1	3	01	00	01	02	02	00	0	0
154	1	04	29	069	2	4	2	3	01	00	01	05	01	03	0	1
155	1	04	29	070	2	3	2	3	01	00	01	03	03	00	0	0
156	1	04	29	071	2	3	2	3	02	01	01	06	00	06	0	0
157	1	04	29	072	2	2	2	1	00	00	00	01	01	00	0	0
158	1	04	29	073	2	3	2	3	04	00	04	01	00	01	0	0
159	1	04	29	074	2	2	2	3	00	00	00	01	01	00	0	0
160	1	04	29	075	2	3	1	3	04	01	03	10	04	06	0	0
161	1	04	29	076	2	4	2	3	02	01	01	00	00	00	0	0
162	1	04	29	077	2	3	1	3	03	00	03	08	04	04	0	0
163	1	04	29	078	2	3	1	3	04	00	04	05	02	03	0	0
164	1	04	29	079	2	3	2	3	03	03	00	03	02	01	0	0
165	1	04	29	080	2	3	1	2	02	01	01	05	01	04	0	0
166	1	04	29	081	2	3	2	2	00	00	00	04	03	01	0	0
167	1	04	29	082	2	2	1	1	02	00	02	03	01	02	0	0
168	1	04	29	083	2	2	1	2	00	00	00	08	04	04	0	0
169	1	04	29	084	2	2	1	2	02	02	00	06	02	04	0	0
170	1	04	29	085	2	2	1	1	01	00	01	06	05	01	0	0
171	3	05	20	086	1	1	1	1	02	01	01	04	03	01	0	0
172	3	05	20	087	1	3	1	1	03	01	02	02	00	02	0	0
173	3	05	20	088	1	1	2	2	01	01	00	02	01	01	0	0

174	3	05	20	089	1	2	2	2	06	01	05	01	01	00	0	0
175	3	05	20	090	1	3	2	3	08	03	05	01	00	01	0	0
176	3	05	20	091	1	3	2	2	04	02	02	01	00	01	0	0
177	3	05	20	092	1	2	2	2	02	00	02	02	01	01	0	0
178	3	05	20	093	1	2	2	3	04	02	01	01	01	00	1	0
179	3	05	20	094	1	3	1	3	07	03	04	01	01	00	0	0
180	3	05	20	095	1	2	1	2	00	00	00	06	02	03	0	1
181	3	05	20	096	1	2	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
182	3	05	20	097	1	3	1	3	05	01	04	02	01	01	0	0
183	3	05	20	098	1	3	2	3	09	03	06	00	00	00	0	0
184	3	05	20	099	1	3	2	2	00	00	00	02	00	01	0	1
185	3	05	20	100	1	3	2	3	06	02	04	01	00	01	0	0
186	3	05	20	101	1	3	2	3	06	00	06	00	00	00	0	0
187	3	05	20	102	1	2	2	1	02	01	01	03	02	01	0	0
188	3	05	20	103	1	2	2	2	03	01	02	00	00	00	0	0
189	3	05	20	104	1	1	1	2	03	00	03	02	01	01	0	0
190	3	05	20	105	1	2	2	2	02	00	02	03	03	00	0	0
191	3	05	20	106	1	2	1	1	01	00	01	02	02	00	0	0
192	3	05	20	086	2	1	1	1	02	01	01	06	03	03	0	0
193	3	05	20	087	2	3	1	1	05	02	03	08	02	06	0	0
194	3	05	20	088	2	1	2	2	04	02	02	03	01	02	0	0
195	3	05	20	089	2	2	2	2	02	01	01	02	00	02	0	0
196	3	05	20	090	2	3	2	3	04	02	02	01	01	00	0	0
197	3	05	20	091	2	3	2	1	03	00	03	05	04	01	0	0
198	3	05	20	092	2	2	2	2	00	00	00	03	03	00	0	0
199	3	05	20	093	2	2	2	2	02	01	01	03	01	02	0	0
200	3	05	20	094	2	3	1	3	02	00	02	03	01	02	0	0
201	3	05	20	095	2	2	1	3	01	00	01	03	01	02	0	0
202	3	05	20	096	2	2	1	3	01	00	01	00	00	00	0	0
203	3	05	20	097	2	3	1	3	04	00	04	01	01	00	0	0
204	3	05	20	098	2	3	2	3	06	02	04	01	01	00	0	0
205	3	05	20	099	2	3	2	3	00	00	00	06	06	00	0	0
206	3	05	20	100	2	3	2	3	05	04	01	01	00	01	0	0
207	3	05	20	101	2	3	2	3	04	02	02	01	00	01	0	0
208	3	05	20	102	2	2	2	1	03	00	03	02	01	01	0	0
209	3	05	20	103	2	2	2	2	01	01	00	04	00	04	0	0

210	3	05	20	104	2	1	1	3	00	00	00	06	03	03	0	0
211	3	05	20	105	2	2	2	2	03	00	03	05	03	02	0	0
212	3	05	20	106	2	2	1	1	00	00	00	05	02	03	0	0
213	3	06	29	107	1	1	2	2	06	01	05	00	00	00	0	0
214	3	06	29	108	1	2	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
215	3	06	29	109	1	1	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
216	3	06	29	110	1	2	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
217	3	06	29	111	1	3	2	3	18	01	17	02	00	02	0	0
218	3	06	29	112	1	3	2	3	04	00	04	02	01	01	0	0
219	3	06	29	113	1	3	1	3	03	00	03	03	03	00	0	0
220	3	06	29	114	1	3	1	3	02	01	01	02	00	02	0	0
221	3	06	29	115	1	2	1	1	00	00	00	02	00	02	0	0
222	3	06	29	116	1	2	1	3	18	00	18	06	03	03	0	0
223	3	06	29	117	1	3	1	2	02	00	02	03	01	02	0	0
224	3	06	29	118	1	2	1	2	09	00	09	01	00	01	0	0
225	3	06	29	119	1	1	1	2	02	00	02	02	01	01	0	0
226	3	06	29	120	1	1	2	3	03	00	03	01	00	01	0	0
227	3	06	29	121	1	2	2	2	03	01	02	01	01	00	0	0
228	3	06	29	122	1	2	2	1	02	00	02	02	00	00	0	2
229	3	06	29	123	1	2	2	1	01	01	00	01	01	00	0	0
230	3	06	29	124	1	2	2	1	00	00	00	03	01	02	0	0
231	3	06	29	125	1	1	2	2	01	00	01	04	00	03	0	1
232	3	06	29	107	2	1	2	2	03	01	02	01	00	01	0	0
233	3	06	29	108	2	2	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
234	3	06	29	109	2	1	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
235	3	06	29	110	2	2	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
236	3	06	29	111	2	3	2	3	04	01	03	02	01	01	0	0
237	3	06	29	112	2	3	2	3	07	02	05	02	01	01	0	0
238	3	06	29	113	2	3	1	3	01	00	01	05	01	04	0	0
239	3	06	29	114	2	3	1	3	00	00	00	05	03	02	0	0
240	3	06	29	115	2	2	1	1	00	00	00	03	00	02	0	1
241	3	06	29	116	2	2	1	3	10	00	10	06	01	05	0	0
242	3	06	29	117	2	3	1	3	00	00	00	04	02	02	0	0
243	3	06	29	118	2	2	1	2	02	00	02	00	00	00	0	0
244	3	06	29	119	2	1	1	2	00	00	00	04	02	02	0	0
245	3	06	29	120	2	1	2	2	04	01	03	02	00	02	0	0

246	3	06	29	121	2	2	2	2	02	00	02	03	02	01	0	0
247	3	06	29	122	2	2	2	1	00	00	00	02	01	00	0	1
248	3	06	29	123	2	2	2	1	00	00	00	01	01	00	0	0
249	3	06	29	124	2	2	2	2	02	00	02	01	01	00	0	0
250	3	06	29	125	2	1	2	2	01	00	01	02	01	00	0	1
251	1	07	21	126	1	3	1	2	02	01	01	05	02	03	0	0
252	1	07	21	127	1	3	1	3	05	01	04	03	00	03	0	0
253	1	07	21	128	1	2	2	3	04	00	04	03	00	03	0	0
254	1	07	21	129	1	3	1	3	02	01	01	03	00	02	0	1
255	1	07	21	130	1	2	1	2	05	00	05	04	01	03	0	0
256	1	07	21	131	1	3	1	2	01	00	01	04	00	04	0	0
257	1	07	21	132	1	2	1	3	04	00	04	03	00	03	0	0
258	1	07	21	133	1	1	1	2	00	00	00	04	01	03	0	0
259	1	07	21	134	1	1	1	2	04	00	04	04	00	02	0	2
260	1	07	21	135	1	3	2	3	04	00	04	03	00	03	0	0
261	1	07	21	136	1	2	2	2	04	00	04	03	00	03	0	0
262	1	07	21	137	1	2	2	3	10	01	09	04	01	03	0	0
263	1	07	21	138	1	3	2	2	02	01	01	04	00	04	0	0
264	1	07	21	139	1	2	2	3	05	00	05	06	01	05	0	0
265	1	07	21	140	1	3	2	3	04	01	03	03	00	03	0	0
266	1	07	21	141	1	2	1	3	02	01	01	04	00	04	0	0
267	1	07	21	142	1	3	1	3	05	01	03	05	01	04	1	0
268	1	07	21	143	1	3	1	3	08	00	08	04	00	04	0	0
269	1	07	21	144	1	3	1	3	07	00	07	03	00	03	0	0
270	1	07	21	145	1	2	2	3	03	00	03	03	00	02	0	1
271	1	07	21	146	1	2	2	3	05	00	05	03	00	03	0	0
272	1	07	21	147	1	2	1	2	02	00	02	04	00	04	0	0
273	1	07	21	148	1	3	1	3	07	03	04	04	00	03	0	1
274	1	07	21	149	1	3	1	3	02	00	02	03	00	03	0	0
275	1	07	21	150	1	2	1	3	05	00	05	02	00	02	0	0
276	1	07	21	126	2	3	1	3	00	00	00	01	01	00	0	0
277	1	07	21	127	2	3	1	3	03	02	01	01	01	00	0	0
278	1	07	21	128	2	2	2	3	01	00	01	00	00	00	0	0
279	1	07	21	129	2	3	1	3	00	00	00	01	00	01	0	0
280	1	07	21	130	2	2	1	3	01	00	01	01	00	01	0	0
281	1	07	21	131	2	3	1	2	00	00	00	01	00	00	0	1

282	1	07	21	132	2	2	1	3	05	00	05	00	00	00	0	0
283	1	07	21	133	2	1	1	2	01	00	01	01	01	00	0	0
284	1	07	21	134	2	1	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
285	1	07	21	135	2	3	2	3	04	00	04	02	01	01	0	0
286	1	07	21	136	2	2	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
287	1	07	21	137	2	2	2	3	09	02	07	01	00	01	0	0
288	1	07	21	138	2	3	2	3	01	00	01	01	01	00	0	0
289	1	07	21	139	2	2	2	3	04	02	02	01	00	01	0	0
290	1	07	21	140	2	3	2	3	03	01	02	01	01	00	0	0
291	1	07	21	141	2	2	1	2	04	00	04	01	01	00	0	0
292	1	07	21	142	2	3	1	3	01	01	00	00	00	00	0	0
293	1	07	21	143	2	3	1	3	01	00	01	01	01	00	0	0
294	1	07	21	144	2	3	1	3	06	00	06	02	02	00	0	0
295	1	07	21	145	2	2	2	3	02	02	00	00	00	00	0	0
296	1	07	21	146	2	2	2	3	04	00	04	02	00	01	0	1
297	1	07	21	147	2	2	1	3	00	00	02	01	01	00	0	0
298	1	07	21	148	2	3	1	2	06	02	04	00	00	00	0	0
299	1	07	21	149	2	3	1	3	02	01	01	01	00	01	0	0
300	1	07	21	150	2	2	1	2	01	00	01	02	02	00	0	0
301	1	08	29	151	1	3	2	3	06	00	06	01	01	00	0	0
302	1	08	29	152	1	2	2	2	04	00	04	01	01	00	0	0
303	1	08	29	153	1	3	1	3	03	00	03	03	01	02	0	0
304	1	08	29	154	1	3	1	3	09	01	08	00	00	00	0	0
305	1	08	29	155	1	3	1	2	11	03	08	04	00	04	0	0
306	1	08	29	156	1	2	1	3	01	00	01	04	00	03	0	1
307	1	08	29	157	1	3	1	2	03	02	01	00	00	00	0	0
308	1	08	29	158	1	3	1	3	00	00	00	03	00	01	0	2
309	1	08	29	159	1	2	2	2	02	00	02	04	01	02	0	1
310	1	08	29	160	1	2	2	1	03	00	03	02	02	00	0	0
311	1	08	29	161	1	2	2	2	05	00	05	03	01	02	0	0
312	1	08	29	162	1	3	2	2	07	01	06	01	00	01	0	0
313	1	08	29	163	1	3	2	3	08	01	07	05	03	01	0	1
314	1	08	29	164	1	1	2	3	10	03	07	02	00	01	0	1
315	1	08	29	165	1	1	1	3	03	01	02	03	01	01	0	1
316	1	08	29	166	1	3	1	3	14	01	13	01	00	01	0	0
317	1	08	29	167	1	3	1	2	06	01	05	07	02	03	0	2

318	1	08	29	168	1	1	1	2	03	00	03	04	02	01	0	1
319	1	08	29	169	1	3	1	3	06	01	05	03	01	02	0	0
320	1	08	29	170	1	3	1	2	02	00	02	07	02	02	0	3
321	1	08	29	171	1	3	2	3	09	00	09	01	00	00	0	1
322	1	08	29	172	1	3	2	3	06	01	05	01	00	01	0	0
323	1	08	29	173	1	3	1	2	01	00	01	06	02	02	0	2
324	1	08	29	174	1	2	1	2	01	00	01	03	01	01	0	1
325	1	08	29	175	1	3	1	2	00	00	00	06	02	03	0	1
326	1	08	29	176	1	3	2	3	03	00	03	05	01	04	0	0
327	1	08	29	177	1	1	2	2	11	00	11	03	02	00	0	1
328	1	08	29	178	1	3	1	2	06	01	05	08	02	04	0	2
329	1	08	29	179	1	1	2	3	05	00	05	02	00	02	0	0
330	1	08	29	180	1	3	2	3	11	01	10	04	01	02	0	1
331	1	08	29	151	2	3	2	3	02	00	02	01	00	01	0	0
332	1	08	29	152	2	2	2	3	03	00	03	02	02	00	0	0
333	1	08	29	153	2	3	1	3	03	01	02	04	02	01	0	1
334	1	08	29	154	2	3	1	3	09	00	09	04	00	04	0	0
335	1	08	29	155	2	3	1	3	07	01	06	07	01	05	0	1
336	1	08	29	156	2	2	1	3	00	00	00	05	02	01	0	2
337	1	08	29	157	2	3	1	3	09	01	08	03	01	02	0	0
338	1	08	29	158	2	3	1	3	02	00	02	04	02	02	0	0
339	1	08	29	159	2	2	2	2	00	00	00	02	00	01	0	1
340	1	08	29	160	2	2	2	1	00	00	00	03	01	00	0	2
341	1	08	29	161	2	2	2	2	04	00	04	04	01	03	0	0
342	1	08	29	162	2	3	2	2	07	01	06	04	01	02	0	1
343	1	08	29	163	2	3	2	3	13	00	13	03	02	00	0	1
344	1	08	29	164	2	1	2	3	14	01	13	06	01	04	0	1
345	1	08	29	165	2	1	1	3	06	01	05	02	00	01	0	1
346	1	08	29	166	2	3	1	3	07	00	07	03	01	02	0	0
347	1	08	29	167	2	3	1	3	00	00	00	09	03	01	0	5
348	1	08	29	168	2	1	1	2	03	00	03	07	01	00	0	6
349	1	08	29	169	2	3	1	3	04	00	04	03	01	02	0	0
350	1	08	29	170	2	3	1	2	02	00	02	05	02	02	0	1
351	1	08	29	171	2	3	2	3	08	00	08	02	01	01	0	0
352	1	08	29	172	2	3	2	3	07	00	07	04	01	02	0	1
353	1	08	29	173	2	3	1	1	04	00	04	06	01	02	0	3

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

354	1	08	29	174	2	2	1	1	01	00	01	05	02	02	0	1
355	1	08	29	175	2	3	1	2	01	00	01	02	00	00	0	2
356	1	08	29	176	2	3	2	3	04	00	04	04	01	02	0	1
357	1	08	29	177	2	1	2	2	10	01	09	04	02	00	0	2
358	1	08	29	178	2	3	1	2	02	00	02	05	00	03	0	2
359	1	08	29	179	2	1	2	3	01	00	01	11	03	04	0	4
360	1	08	29	180	2	3	2	3	11	00	11	03	02	01	0	0
361	2	09	21	181	1	2	2	2	01	00	01	00	00	00	0	0
362	2	09	21	182	1	3	2	3	03	00	03	01	01	00	0	0
363	2	09	21	183	1	3	2	3	02	01	01	02	00	02	0	0
364	2	09	21	184	1	2	1	2	06	01	05	00	00	00	0	0
365	2	09	21	185	1	2	1	2	02	00	02	02	01	01	0	0
366	2	09	21	186	1	2	1	2	03	01	02	01	00	01	0	0
367	2	09	21	187	1	3	1	2	04	02	02	02	01	01	0	0
368	2	09	21	188	1	3	2	3	14	02	12	01	00	01	0	0
369	2	09	21	189	1	2	2	3	04	01	03	01	01	00	0	0
370	2	09	21	190	1	2	2	2	07	04	03	01	01	00	0	0
371	2	09	21	191	1	3	2	3	09	02	07	00	00	00	0	0
372	2	09	21	192	1	2	2	3	06	01	05	01	00	01	0	0
373	2	09	21	193	1	2	2	3	10	02	08	01	00	01	0	0
374	2	09	21	194	1	3	2	3	04	03	01	02	00	01	0	1
375	2	09	21	195	1	4	1	2	10	03	07	00	00	00	0	0
376	2	09	21	196	1	3	1	2	07	02	05	01	00	01	0	0
377	2	09	21	197	1	2	1	3	05	02	03	00	00	00	0	0
378	2	09	21	198	1	2	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
379	2	09	21	199	1	3	2	3	07	00	07	02	00	02	0	0
380	2	09	21	200	1	2	2	3	08	01	07	02	00	01	0	1
381	2	09	21	201	1	2	2	3	09	03	05	00	00	00	1	0
382	2	09	21	202	1	2	2	2	06	01	05	00	00	00	0	0
383	2	09	21	203	1	2	2	3	06	03	03	00	00	00	0	0
384	2	09	21	204	1	1	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
385	2	09	21	205	1	2	1	1	01	00	01	00	00	00	0	0
386	2	09	21	206	1	3	2	3	00	00	00	00	00	00	0	0
387	2	09	21	181	2	2	2	2	01	00	01	00	00	00	0	0
388	2	09	21	182	2	3	2	3	05	00	05	00	00	00	0	0
389	2	09	21	183	2	3	2	3	03	01	02	00	00	00	0	0

390	2	09	21	184	2	2	1	3	04	00	04	03	01	01	0	1
391	2	09	21	185	2	2	1	2	00	00	00	01	01	00	0	0
392	2	09	21	186	2	2	1	2	05	01	04	01	01	00	0	0
393	2	09	21	187	2	3	1	2	05	01	04	00	00	00	0	0
394	2	09	21	188	2	3	2	3	06	00	06	01	01	00	0	0
395	2	09	21	189	2	2	2	2	04	02	02	00	00	00	0	0
396	2	09	21	190	2	2	2	1	00	00	00	00	00	00	0	0
397	2	09	21	191	2	3	2	3	06	02	04	02	02	00	0	0
398	2	09	21	192	2	2	2	2	01	01	00	00	00	00	0	0
399	2	09	21	193	2	2	2	3	00	00	00	03	02	01	0	0
400	2	09	21	194	2	3	2	3	07	05	02	00	00	00	0	0
401	2	09	21	195	2	4	1	3	07	01	06	00	00	00	0	0
402	2	09	21	196	2	3	1	2	05	01	04	00	00	00	0	0
403	2	09	21	197	2	2	1	2	05	03	02	00	00	00	0	0
404	2	09	21	198	2	2	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
405	2	09	21	199	2	3	2	3	00	00	00	02	02	00	0	0
406	2	09	21	200	2	2	2	2	02	02	00	02	01	00	0	1
407	2	09	21	201	2	2	2	2	01	00	01	02	01	01	0	0
408	2	09	21	202	2	2	2	3	01	01	00	02	02	00	0	0
409	2	09	21	203	2	2	2	3	01	00	01	01	01	00	0	0
410	2	09	21	204	2	1	2	1	03	02	01	00	00	00	0	0
411	2	09	21	205	2	2	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
412	2	09	21	206	2	3	2	2	00	00	00	02	01	01	0	0
413	2	10	24	207	1	2	1	3	13	03	09	01	01	00	1	0
414	2	10	24	208	1	2	1	2	00	00	00	01	00	00	0	1
415	2	10	24	209	1	2	1	2	03	01	02	00	00	00	0	0
416	2	10	24	210	1	2	1	3	13	05	08	00	00	00	0	0
417	2	10	24	211	1	1	2	3	05	00	05	02	00	02	0	0
418	2	10	24	212	1	3	1	2	01	01	00	00	00	00	0	0
419	2	10	24	213	1	3	2	3	01	00	01	00	00	00	0	0
420	2	10	24	214	1	2	2	3	00	00	00	03	00	00	0	3
421	2	10	24	215	1	3	1	2	02	02	00	00	00	00	0	0
422	2	10	24	216	1	2	1	2	02	02	00	00	00	00	0	0
423	2	10	24	217	1	2	2	3	00	00	00	00	00	00	0	0
424	2	10	24	218	1	3	2	3	12	03	09	00	00	00	0	0
425	2	10	24	219	1	2	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI IOANNINA BRANCH

426	2	10	24	220	1	2	2	3	00	00	00	00	00	00	0	0
427	2	10	24	221	1	3	2	3	04	02	02	00	00	00	0	0
428	2	10	24	222	1	3	2	3	01	00	01	00	00	00	0	0
429	2	10	24	223	1	2	2	3	00	00	00	03	01	00	0	2
430	2	10	24	207	2	2	1	3	15	03	12	00	00	00	0	0
431	2	10	24	208	2	2	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
432	2	10	24	209	2	2	1	2	00	00	00	00	00	00	0	0
433	2	10	24	210	2	2	1	3	01	00	01	00	00	00	0	0
434	2	10	24	211	2	1	2	3	05	01	04	08	03	03	0	2
435	2	10	24	212	2	3	1	2	00	00	00	01	00	01	0	0
436	2	10	24	213	2	3	2	3	06	01	04	06	03	02	1	1
437	2	10	24	214	2	2	2	2	01	00	00	01	00	00	1	1
438	2	10	24	215	2	3	1	3	05	01	03	00	00	00	1	0
439	2	10	24	216	2	2	1	2	01	00	01	00	00	00	0	0
440	2	10	24	217	2	2	2	3	01	00	01	03	01	00	0	2
441	2	10	24	218	2	3	2	3	13	04	09	01	01	00	0	0
442	2	10	24	219	2	2	1	2	00	00	00	01	01	00	0	0
443	2	10	24	220	2	2	2	3	06	04	02	02	01	00	0	1
444	2	10	24	221	2	3	2	3	03	01	02	02	02	00	0	0
445	2	10	24	222	2	3	2	3	01	00	01	01	01	00	0	0
446	2	10	24	223	2	2	2	3	00	00	00	01	01	00	0	0
447	2	11	29	224	1	3	2	3	10	02	08	02	00	02	0	0
448	2	11	29	225	1	1	2	3	05	03	02	02	01	01	0	0
449	2	11	29	226	1	2	1	3	03	01	02	05	02	03	0	0
450	2	11	29	227	1	3	1	3	05	02	03	05	01	04	0	0
451	2	11	29	228	1	3	2	3	08	02	06	02	00	02	0	0
452	2	11	29	229	1	2	2	2	06	04	01	02	01	01	1	0
453	2	11	29	230	1	3	2	3	11	03	08	02	00	02	0	0
454	2	11	29	231	1	1	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
455	2	11	29	232	1	3	2	2	00	00	00	04	00	04	0	0
456	2	11	29	233	1	2	2	3	02	01	01	05	01	04	0	0
457	2	11	29	234	1	1	1	3	01	00	01	04	00	03	0	1
458	2	11	29	235	1	1	1	2	03	00	03	02	01	01	0	0
459	2	11	29	236	1	2	1	2	00	00	00	05	01	04	0	0
460	2	11	29	237	1	2	2	3	05	01	04	03	01	02	0	0
461	2	11	29	238	1	3	1	3	04	01	03	03	00	03	0	0

462	2	11	29	239	1	3	2	3	08	02	06	00	00	00	0	0
463	2	11	29	240	1	3	2	3	04	00	04	03	01	00	0	2
464	2	11	29	224	2	3	2	3	01	00	01	01	00	01	0	0
465	2	11	29	225	2	1	2	2	00	00	00	01	00	01	0	0
466	2	11	29	226	2	2	1	2	00	00	00	01	01	00	0	0
467	2	11	29	227	2	3	1	3	07	01	06	04	02	02	0	0
468	2	11	29	228	2	3	2	3	01	00	01	01	00	01	0	0
469	2	11	29	229	2	2	2	2	00	00	00	01	01	00	0	0
470	2	11	29	230	2	3	2	3	02	00	02	03	02	00	0	1
471	2	11	29	231	2	1	1	1	00	00	00	00	00	00	0	0
472	2	11	29	232	2	3	2	2	00	00	00	03	01	01	0	1
473	2	11	29	233	2	2	2	3	04	00	04	02	02	00	0	0
474	2	11	29	234	2	1	1	3	05	01	04	02	02	00	0	0
475	2	11	29	235	2	1	1	1	00	00	00	03	03	00	0	0
476	2	11	29	236	2	2	1	2	00	00	00	01	01	00	0	0
477	2	11	29	237	2	2	2	3	03	01	02	01	00	01	0	0
478	2	11	29	238	2	3	1	2	05	01	03	02	02	00	1	0
479	2	11	29	239	2	3	2	3	07	00	07	04	04	00	0	0
480	2	11	29	240	2	3	2	3	01	00	01	02	02	00	0	0
481	2	12	28	241	1	2	2	3	02	00	02	00	00	00	0	0
482	2	12	28	242	1	2	2	2	03	02	01	03	00	03	0	0
483	2	12	28	243	1	1	1	2	01	00	01	01	00	01	0	0
484	2	12	28	244	1	3	2	2	00	00	00	02	01	01	0	0
485	2	12	28	245	1	1	2	2	01	00	01	02	02	00	0	0
486	2	12	28	246	1	1	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
487	2	12	28	247	1	2	2	3	03	00	03	01	00	01	0	0
488	2	12	28	248	1	2	2	3	05	01	04	01	00	01	0	0
489	2	12	28	249	1	2	2	3	01	00	01	01	01	00	0	0
490	2	12	28	250	1	2	2	3	04	01	03	02	00	02	0	0
491	2	12	28	251	1	1	2	2	00	00	00	01	01	00	0	0
492	2	12	28	252	1	4	1	3	00	00	00	00	00	00	0	0
493	2	12	28	253	1	3	1	3	06	00	06	03	02	01	0	0
494	2	12	28	254	1	3	1	2	07	00	07	03	00	03	0	0
495	2	12	28	255	1	2	1	3	00	00	00	03	00	01	0	2
496	2	12	28	256	1	1	1	2	03	00	03	01	00	01	0	0
497	2	12	28	257	1	2	1	3	04	02	02	02	02	00	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

498	2	12	28	258	1	4	1	3	13	00	13	01	00	01	0	0
499	2	12	28	241	2	2	2	3	07	03	04	04	03	01	0	0
500	2	12	28	242	2	2	2	2	07	04	03	03	00	00	0	3
501	2	12	28	243	2	1	1	2	03	00	03	02	01	00	0	1
502	2	12	28	244	2	3	2	2	03	00	03	04	02	01	0	1
503	2	12	28	245	2	1	2	2	00	00	00	01	01	00	0	0
504	2	12	28	246	2	1	2	2	00	00	00	01	00	01	0	0
505	2	12	28	247	2	2	2	3	06	01	05	04	01	03	0	0
506	2	12	28	248	2	2	2	3	12	00	12	04	01	03	0	0
507	2	12	28	249	2	2	2	3	12	01	11	02	01	01	0	0
508	2	12	28	250	2	2	2	3	12	00	12	03	01	02	0	0
509	2	12	28	251	2	1	2	2	00	00	00	02	02	00	0	0
510	2	12	28	252	2	4	1	3	04	01	03	02	01	01	0	0
511	2	12	28	253	2	3	1	3	06	00	06	02	01	01	0	0
512	2	12	28	254	2	3	1	2	05	01	04	03	01	02	0	0
513	2	12	28	255	2	2	1	3	00	00	00	03	03	00	0	0
514	2	12	28	256	2	1	1	3	11	02	09	02	00	01	0	1
515	2	12	28	257	2	2	1	3	02	00	02	03	02	00	0	1
516	2	12	28	258	2	4	1	3	16	02	14	02	01	01	0	0
517	3	13	19	259	1	4	2	3	15	04	11	00	00	00	0	0
518	3	13	19	260	1	1	2	2	21	07	14	02	00	02	0	0
519	3	13	19	261	1	2	1	2	06	01	05	04	03	01	0	0
520	3	13	19	262	1	1	1	2	18	06	12	02	00	02	0	0
521	3	13	19	263	1	3	1	2	10	04	06	04	02	02	0	0
522	3	13	19	264	1	2	2	2	10	03	07	01	00	01	0	0
523	3	13	19	265	1	3	2	2	07	01	06	00	00	00	0	0
524	3	13	19	266	1	3	1	3	28	10	18	02	01	01	0	0
525	3	13	19	267	1	2	1	2	09	00	09	01	01	00	0	0
526	3	13	19	268	1	3	1	3	38	06	32	00	00	00	0	0
527	3	13	19	269	1	4	1	3	46	09	37	00	00	00	0	0
528	3	13	19	259	2	4	2	3	22	06	16	01	01	00	0	0
529	3	13	19	260	2	1	2	2	10	02	08	00	00	00	0	0
530	3	13	19	261	2	2	1	2	06	03	03	13	11	01	0	1
531	3	13	19	262	2	1	1	1	11	04	07	03	03	00	0	0
532	3	13	19	263	2	3	1	2	08	02	06	09	03	02	0	4
533	3	13	19	264	2	2	2	1	03	00	03	06	04	02	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΩΝ

534	3	13	19	265	2	3	2	2	04	01	03	03	01	01	0	1
535	3	13	19	266	2	3	1	3	19	06	13	02	02	00	0	0
536	3	13	19	267	2	2	1	3	09	02	07	02	00	02	0	0
537	3	13	19	268	2	3	1	3	20	09	11	02	00	02	0	0
538	3	13	19	269	2	4	1	3	26	10	16	00	00	00	0	0
539	2	14	08	270	1	2	2	3	02	00	02	02	00	01	0	1
540	2	14	08	271	1	2	2	3	10	03	07	00	00	00	0	0
541	2	14	08	272	1	1	1	3	07	01	06	01	01	00	0	0
542	2	14	08	273	1	3	1	3	09	02	07	01	01	00	0	0
543	2	14	08	274	1	3	1	2	16	10	06	03	01	01	0	1
544	2	14	08	275	1	2	1	3	10	01	09	01	00	01	0	0
545	2	14	08	276	1	3	1	3	12	03	09	03	01	01	0	1
546	2	14	08	277	1	3	1	3	13	02	11	01	00	01	0	0
547	2	14	08	278	1	3	1	3	12	02	10	00	00	00	0	0
548	2	14	08	279	1	3	1	3	08	02	06	00	00	00	0	0
549	2	14	08	280	1	1	2	2	04	01	03	01	00	00	0	1
550	2	14	08	281	1	2	2	2	03	00	03	01	01	00	0	0
551	2	14	08	282	1	2	2	3	09	00	09	02	00	02	0	0
552	2	14	08	283	1	1	2	3	13	03	10	00	00	00	0	0
553	2	14	08	284	1	1	2	3	04	01	03	02	02	00	0	0
554	2	14	08	285	1	2	2	3	04	01	02	00	00	00	1	0
555	2	14	08	286	1	1	2	2	00	00	00	03	01	00	0	2
556	2	14	08	287	1	1	2	1	01	00	01	05	02	01	0	2
557	2	14	08	270	2	2	2	2	05	00	05	00	00	00	0	0
558	2	14	08	271	2	2	2	2	08	01	07	00	00	00	0	0
559	2	14	08	272	2	1	1	3	09	03	06	00	00	00	0	0
560	2	14	08	273	2	3	1	3	19	06	13	00	00	00	0	0
561	2	14	08	274	2	3	1	1	09	05	04	02	02	00	0	0
562	2	14	08	275	2	2	1	3	07	00	07	01	01	00	0	0
563	2	14	08	276	2	3	1	2	04	01	03	03	03	00	0	0
564	2	14	08	277	2	3	1	3	14	04	09	02	02	00	1	0
565	2	14	08	278	2	3	1	3	09	03	06	00	00	00	0	0
566	2	14	08	279	2	3	1	3	14	02	12	00	00	00	0	0
567	2	14	08	280	2	1	2	1	00	00	00	02	00	01	0	1
568	2	14	08	281	2	2	2	3	07	01	05	00	00	00	1	0
569	2	14	08	282	2	2	2	3	03	00	03	00	00	00	0	0

570	2	14	08	283	2	1	2	3	10	00	10	01	00	01	0	0
571	2	14	08	284	2	1	2	2	04	00	04	01	00	00	0	1
572	2	14	08	285	2	2	2	2	05	01	04	02	00	01	0	1
573	2	14	08	286	2	1	2	2	02	00	02	01	01	00	0	0
574	2	14	08	287	2	1	2	1	06	03	03	03	00	00	0	3
575	2	15	06	288	1	2	1	2	03	00	03	01	00	01	0	0
576	2	15	06	289	1	2	1	1	00	00	00	01	00	01	0	0
577	2	15	06	290	1	2	1	2	02	00	01	03	00	02	1	1
578	2	15	06	291	1	1	1	2	08	05	03	00	00	00	0	0
579	2	15	06	292	1	1	1	1	09	04	05	00	00	00	0	0
580	2	15	06	293	1	2	2	3	10	01	09	00	00	00	0	0
581	2	15	06	294	1	2	2	2	01	00	01	03	01	02	0	0
582	2	15	06	295	1	2	2	3	03	00	03	02	01	01	0	0
583	2	15	06	296	1	2	2	3	03	00	03	00	00	00	0	0
584	2	15	06	297	1	2	2	3	06	00	06	00	00	00	0	0
585	2	15	06	298	1	2	1	1	04	00	04	00	00	00	0	0
586	2	15	06	299	1	2	1	3	22	06	16	03	01	02	0	0
587	2	15	06	300	1	1	2	2	00	00	00	02	01	01	0	0
588	2	15	06	301	1	3	2	3	25	01	24	00	00	00	0	0
589	2	15	06	302	1	1	2	2	08	01	07	00	00	00	0	0
590	2	15	06	303	1	1	2	2	07	00	07	01	00	01	0	0
591	2	15	06	288	2	2	1	2	02	00	02	02	02	00	0	0
592	2	15	06	289	2	2	1	1	01	00	01	01	00	01	0	0
593	2	15	06	290	2	2	1	2	01	01	00	02	01	01	0	0
594	2	15	06	291	2	2	1	2	01	01	00	02	01	01	0	0
595	2	15	06	292	2	1	1	1	07	03	04	01	01	00	0	0
596	2	15	06	293	2	2	2	3	11	01	10	00	00	00	0	0
597	2	15	06	294	2	2	2	2	00	00	00	01	00	01	0	0
598	2	15	06	295	2	2	2	3	01	00	01	05	04	00	0	1
599	2	15	06	296	2	2	2	3	06	01	05	00	00	00	0	0
600	2	15	06	297	2	2	2	3	05	01	04	03	00	03	0	0
601	2	15	06	298	2	2	1	1	03	01	02	01	01	00	0	0
602	2	15	06	299	2	2	1	3	17	03	14	01	01	00	0	0
603	2	15	06	300	2	1	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
604	2	15	06	301	2	3	2	3	17	04	13	02	00	02	0	0
605	2	15	06	302	2	1	2	2	02	00	02	02	01	01	0	0

606	2	15	06	303	2	1	2	3	00	00	00	06	03	03	0	0
607	2	16	09	304	1	2	2	2	04	01	03	03	00	03	0	0
608	2	16	09	305	1	2	2	2	06	02	04	02	00	02	0	0
609	2	16	09	306	1	2	1	3	03	00	03	01	00	01	0	0
610	2	16	09	307	1	1	1	3	05	00	05	04	01	03	0	0
611	2	16	09	308	1	1	1	1	02	00	02	02	00	02	0	0
612	2	16	09	309	1	2	1	2	00	00	00	04	01	03	0	0
613	2	16	09	310	1	2	1	3	04	00	04	02	00	02	0	0
614	2	16	09	311	1	2	1	3	06	04	02	00	00	00	0	0
615	2	16	09	312	1	2	1	2	07	01	06	00	00	00	0	0
616	2	16	09	313	1	3	2	1	06	00	06	01	00	01	0	0
617	2	16	09	314	1	1	1	2	02	01	01	03	01	02	0	0
618	2	16	09	315	1	2	2	3	05	00	05	04	03	01	0	0
619	2	16	09	316	1	2	2	1	06	01	05	02	02	00	0	0
620	2	16	09	317	1	1	1	2	02	00	02	01	00	01	0	0
621	2	16	09	318	1	1	1	2	05	02	03	02	00	02	0	0
622	2	16	09	319	1	1	1	1	03	01	02	01	00	01	0	0
623	2	16	09	320	1	1	1	2	01	01	00	03	00	03	0	0
624	2	16	09	321	1	3	1	3	07	00	07	01	00	01	0	0
625	2	16	09	322	1	3	1	2	04	01	03	03	02	01	0	0
626	2	16	09	304	2	2	2	3	04	01	03	01	00	01	0	0
627	2	16	09	305	2	2	2	3	03	01	02	03	02	01	0	0
628	2	16	09	306	2	2	1	2	01	00	01	02	02	00	0	0
629	2	16	09	307	2	1	1	3	05	00	05	02	00	02	0	0
630	2	16	09	308	2	1	1	1	03	00	03	03	00	03	0	0
631	2	16	09	309	2	2	1	2	05	01	04	00	00	00	0	0
632	2	16	09	310	2	2	1	2	04	00	04	02	00	02	0	0
633	2	16	09	311	2	2	1	2	04	02	02	01	00	01	0	0
634	2	16	09	312	2	2	1	1	03	00	03	02	00	02	0	0
635	2	16	09	313	2	3	2	1	01	00	01	03	02	01	0	0
636	2	16	09	314	2	1	1	1	05	00	05	02	00	01	0	1
637	2	16	09	315	2	2	2	2	02	01	01	03	02	00	0	1
638	2	16	09	316	2	2	2	1	05	00	05	00	00	00	0	0
639	2	16	09	317	2	1	1	1	03	00	03	01	01	00	0	0
640	2	16	09	318	2	1	1	1	02	00	02	02	02	00	0	0
641	2	16	09	319	2	1	1	1	01	00	01	01	00	01	0	0

642	2	16	09	320	2	1	1	1	03	01	02	06	03	03	0	0
643	2	16	09	321	2	3	1	2	11	02	09	04	02	02	0	0
644	2	16	09	322	2	3	1	1	00	00	00	03	02	01	0	0
645	1	17	09	323	1	2	2	3	03	00	03	02	00	02	0	0
646	1	17	09	324	1	4	2	3	04	01	03	01	01	00	0	0
647	1	17	09	325	1	3	1	3	08	01	07	05	00	05	0	0
648	1	17	09	326	1	3	1	3	05	01	04	03	02	01	0	0
649	1	17	09	327	1	2	2	2	00	00	00	00	00	00	0	0
650	1	17	09	328	1	1	2	1	02	01	01	00	00	00	0	0
651	1	17	09	329	1	3	2	3	11	04	07	01	01	00	0	0
652	1	17	09	330	1	2	1	2	08	03	05	02	02	00	0	0
653	1	17	09	331	1	2	1	2	02	01	01	02	01	01	0	0
654	1	17	09	332	1	2	1	2	03	01	02	00	00	00	0	0
655	1	17	09	333	1	1	1	1	01	00	01	00	00	00	0	0
656	1	17	09	334	1	2	1	3	02	00	02	03	00	03	0	0
657	1	17	09	335	1	4	1	3	04	00	04	00	00	00	0	0
658	1	17	09	336	1	3	2	2	04	01	03	01	00	00	0	1
659	1	17	09	337	1	1	2	2	05	02	03	00	00	00	0	0
660	1	17	09	338	1	3	2	3	07	01	06	01	00	01	0	0
661	1	17	09	339	1	4	1	1	02	01	01	03	00	02	0	1
662	1	17	09	340	1	2	1	2	02	00	02	00	00	00	0	0
663	1	17	09	323	2	2	2	3	03	00	03	02	00	02	0	0
664	1	17	09	324	2	4	2	3	04	01	03	01	00	01	0	0
665	1	17	09	325	2	3	1	3	08	04	04	00	00	00	0	0
666	1	17	09	326	2	3	1	3	04	01	03	01	00	01	0	0
667	1	17	09	327	2	2	2	1	00	00	00	01	00	00	0	1
668	1	17	09	328	2	1	2	1	01	01	00	01	00	00	0	1
669	1	17	09	329	2	3	2	3	07	03	04	00	00	00	0	0
670	1	17	09	330	2	2	1	2	03	02	01	04	03	01	0	0
671	1	17	09	331	2	2	1	2	01	00	01	03	03	00	0	0
672	1	17	09	332	2	2	1	2	06	02	04	02	02	00	0	0
673	1	17	09	333	2	1	1	2	01	00	01	01	00	00	0	1
674	1	17	09	334	2	2	1	3	03	01	02	07	01	04	0	2
675	1	17	09	335	2	4	1	3	02	01	01	01	00	01	0	0
676	1	17	09	336	2	3	2	2	07	02	05	04	00	03	0	1
677	1	17	09	337	2	1	2	2	01	00	01	04	02	01	0	1

678	1	17	09	338	2	3	2	3	08	02	06	01	00	01	0	0
679	1	17	09	339	2	4	1	1	01	00	01	02	00	01	0	1
680	1	17	09	340	2	2	1	2	02	02	00	00	00	00	0	0
681	3	18	07	341	1	3	2	2	15	03	11	09	06	02	1	1
682	3	18	07	342	1	1	2	2	06	02	04	09	03	04	0	2
683	3	18	07	343	1	1	2	2	04	00	04	09	03	02	0	4
684	3	18	07	344	1	1	2	2	06	02	03	09	01	05	1	3
685	3	18	07	345	1	1	2	2	16	02	13	07	01	05	1	1
686	3	18	07	346	1	3	1	2	19	04	15	04	02	01	0	1
687	3	18	07	347	1	1	1	2	13	02	11	03	01	02	0	0
688	3	18	07	348	1	1	2	1	05	00	04	06	03	02	1	1
689	3	18	07	349	1	1	2	2	04	01	03	11	02	06	0	3
690	3	18	07	350	1	1	2	2	08	02	06	05	00	03	0	2
691	3	18	07	351	1	2	1	3	08	00	08	06	01	04	0	1
692	3	18	07	352	1	3	1	3	34	06	28	06	01	04	0	1
693	3	18	07	341	2	3	2	2	10	02	07	07	03	01	1	3
694	3	18	07	342	2	1	2	2	04	01	03	08	02	01	0	5
695	3	18	07	343	2	1	2	2	03	00	03	05	03	00	0	2
696	3	18	07	344	2	1	2	2	05	00	05	10	05	02	0	3
697	3	18	07	345	2	1	1	2	08	00	08	02	01	01	0	0
698	3	18	07	346	2	3	1	3	10	02	08	04	00	04	0	0
699	3	18	07	347	2	1	1	2	09	01	08	06	02	02	0	2
700	3	18	07	348	2	1	2	1	00	00	00	05	02	01	0	2
701	3	18	07	349	2	1	2	2	10	00	10	10	04	04	0	2
702	3	18	07	350	2	1	2	2	04	00	04	06	02	01	0	3
703	3	18	07	351	2	2	1	2	04	02	02	15	09	03	0	3
704	3	18	07	352	2	3	1	3	17	02	15	03	01	02	0	0
705	1	19	08	353	1	2	1	3	03	00	03	00	00	00	0	0
706	1	19	08	354	1	3	1	3	07	00	07	00	00	00	0	0
707	1	19	08	355	1	3	1	3	02	01	01	00	00	00	0	0
708	1	19	08	356	1	3	1	3	04	01	03	01	01	00	0	0
709	1	19	08	357	1	2	1	3	03	01	02	01	00	01	0	0
710	1	19	08	358	1	4	1	3	10	02	08	01	01	00	0	0
711	1	19	08	359	1	3	2	3	06	00	06	02	00	02	0	0
712	1	19	08	360	1	3	2	3	06	00	06	00	00	00	0	0
713	1	19	08	361	1	3	2	3	11	01	10	01	00	01	0	0

714	1	19	08	362	1	4	2	3	07	01	06	00	00	00	0	0
715	1	19	08	363	1	3	2	3	00	00	00	03	02	01	0	0
716	1	19	08	364	1	1	2	3	00	00	00	01	00	00	0	1
717	1	19	08	365	1	2	1	3	04	00	04	03	00	02	0	1
718	1	19	08	366	1	4	1	3	14	02	12	01	00	01	0	0
719	1	19	08	367	1	3	2	3	02	00	02	01	00	00	0	1
720	1	19	08	368	1	3	2	3	04	00	04	00	00	00	0	0
721	1	19	08	369	1	2	1	2	02	00	02	01	01	00	0	0
722	1	19	08	370	1	3	1	3	05	01	04	03	01	01	0	1
723	1	19	08	371	1	1	2	3	02	00	02	00	00	00	0	0
724	1	19	08	372	1	2	1	3	10	02	08	00	00	00	0	0
725	1	19	08	353	2	2	1	2	01	00	01	00	00	00	0	0
726	1	19	08	354	2	3	1	3	12	02	10	01	00	00	0	1
727	1	19	08	355	2	3	1	3	05	01	04	05	03	02	0	0
728	1	19	08	356	2	3	1	3	12	03	09	00	00	00	0	0
729	1	19	08	357	2	2	1	3	06	02	04	01	01	00	0	0
730	1	19	08	358	2	4	1	3	07	01	06	04	02	02	0	0
731	1	19	08	359	2	3	2	3	12	01	11	02	01	01	0	0
732	1	19	08	360	2	3	2	3	06	00	06	01	01	00	0	0
733	1	19	08	361	2	3	2	3	03	00	03	05	03	02	0	0
734	1	19	08	362	2	4	2	3	00	00	00	07	03	03	0	1
735	1	19	08	363	2	3	2	3	03	01	02	06	05	00	0	1
736	1	19	08	364	2	1	2	2	03	00	03	01	00	00	0	1
737	1	19	08	365	2	2	1	3	02	00	02	01	00	01	0	0
738	1	19	08	366	2	4	1	3	04	00	04	03	01	02	0	0
739	1	19	08	367	2	3	2	2	07	02	05	03	02	01	0	0
740	1	19	08	368	2	3	2	2	07	00	07	05	02	03	0	0
741	1	19	08	369	2	2	1	2	01	01	00	03	01	01	0	1
742	1	19	08	370	2	3	1	3	01	00	01	04	03	00	0	1
743	1	19	08	371	2	1	2	2	01	00	01	00	00	00	0	0
744	1	19	08	372	2	2	1	3	16	00	16	01	00	01	0	0
745	3	20	01	373	1	1	1	1	04	01	03	09	02	05	0	2
746	3	20	01	374	1	1	1	2	04	00	04	05	02	02	0	1
747	3	20	01	375	1	3	1	3	14	03	11	04	00	04	0	0
748	3	20	01	376	1	1	1	1	00	00	00	06	02	02	0	2
749	3	20	01	377	1	1	1	1	01	00	01	06	01	03	0	2

750	3	20	01	378	1	1	1	1	03	01	02	07	03	00	0	4
751	3	20	01	379	1	3	1	3	16	01	15	05	02	03	0	0
752	3	20	01	380	1	2	1	3	08	00	08	04	00	02	0	2
753	3	20	01	381	1	2	1	1	03	00	03	05	02	02	0	1
754	3	20	01	382	1	2	2	3	02	00	02	02	01	00	0	1
755	3	20	01	383	1	2	2	3	05	01	04	07	03	03	0	1
756	3	20	01	384	1	2	1	2	15	01	14	02	00	02	0	0
757	3	20	01	373	2	1	1	1	04	01	02	03	03	00	1	0
758	3	20	01	374	2	1	1	2	02	01	00	01	00	01	1	0
759	3	20	01	375	2	3	1	3	08	04	04	01	01	00	0	0
760	3	20	01	376	2	1	1	1	02	00	02	01	00	01	0	0
761	3	20	01	377	2	1	1	1	01	01	00	03	02	01	0	0
762	3	20	01	378	2	1	1	1	04	01	03	01	00	00	0	1
763	3	20	01	379	2	3	1	3	04	01	03	02	02	00	0	0
764	3	20	01	380	2	2	1	3	07	02	05	02	00	02	0	0
765	3	20	01	381	2	2	1	1	00	00	00	06	04	00	0	2
766	3	20	01	382	2	2	2	2	02	02	00	02	00	01	0	1
767	3	20	01	383	2	2	2	2	04	00	04	04	02	02	0	0
768	3	20	01	384	2	2	1	3	02	01	01	03	03	00	0	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'

Παράδειγμα στατιστικής ανάλυσης

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε υπολογιστή με το πρόγραμμα SPSS (statistical pacage for social sciences). Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία υπολογισμού του στατιστικού X^2 και του δείκτη C που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και της αξιολόγησης του λάθους, σύμφωνα με το παράδειγμα που περιγράφει ο Ιωαν. Παρασκευόπουλος στο βιβλίο του: Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς[1]

Πίν. 1 Κατανομή του τρόπου αξιολόγησης του λάθους των μαθητών κατά κοινωνική κατηγορία

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική Αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες-Αγρότες	139 46,6%	74 24,8%	85 28,5%	298 %
Τεχνίτες	143 36,4%	133 33,8%	117 29,8%	393 %
Υπάλληλοι Μεσαίοι έμπορο	132 23,4%	253 44,8%	180 31,9%	565 %
Ελεύθεροι επαγγελματίες	13 13,8%	62 66 %	19 20, 2 %	94 %
Σύνολο	427	522	401	1350

[1] Παρασκευόπουλος, Ιωαν. Στατιστική εφηρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς. Ιωάννινα 1973, σ.147-151.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πιν. 2 Θεωρητικές συχνότητες κατανομής του τρόπου αξιολόγησης του λάθους των μαθητών κατά κοινωνική κατηγορία

	Αρνητική αξιολόγηση	Θετική Αξιολόγηση	Απουσία αξιολ. κρίσης	Σύνολο αξιολογήσεων
Εργάτες-Αγρότες	94,2	115,2	88,5	297,9
Τεχνίτες	124,3	151,9	116,7	392,9
Υπάλληλοι Μεσαίοι έμπορο	178,7	218,4	167,8	564,9
Ελεύθεροι επαγγελματίες	29,7	36,3	27,9	93,9
Σύνολο	426,7	521,8	400,9	1349,4

Ο υπολογισμός των θεωρητικών συχνοτήτων έγινε με το παρακάτω τύπο:

$$\text{Θεωρητική συχνότης φατνίου Κ σειράς - λ στήλης} = \frac{\text{Περιθώριος απόλυτος συχνότης Κ σειράς} \times \text{Περιθώριος απόλυτος συχνότης λ στήλης}}{\text{Συνολικός αριθμός N}}$$

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίν. 3 Υπολογισμός της τιμής χ^2 και του δείκτη C από τα δεδομένα του πίνακα 1 και 2

	Π	Θ	Π-Θ	$(\Pi-\Theta)^2$	$\frac{(\Pi-\Theta)^2}{\Theta}$
1 1η στήλη	139	94,2	44,8	2007,04	21,30
2 1η στήλη	143	124,3	18,7	349,69	2,81
3 1η στήλη	132	178,7	- 46,7	2180,89	12,2
4 1η στήλη	13	29,7	- 16,7	278,89	9,3
1 2η στήλη	74	115,2	- 41,2	1697,44	14,7
2 2η στήλη	133	151,9	- 18,9	357,21	2,35
3 2η στήλη	253	218,4	34,6	1197,16	5,48
4 2η στήλη	62	36,3	25,7	660,49	18,19
1 3η στήλη	85	88,5	- 3,5	12,25	0,13
2 3η στήλη	117	116,7	0,3	0,09	0,0007
3 3η στήλη	180	167,8	12,2	148,84	0,88
4 3η στήλη	19	27,9	- 8,9	79,21	2,83

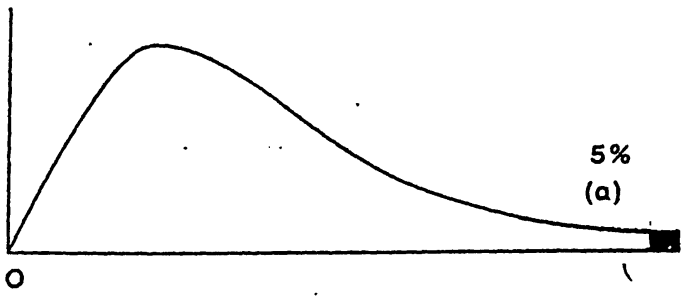
$$X^2 = \sum \frac{(\Pi-\Theta)^2}{\Theta}, \quad X^2 = 90,17$$

$$C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}} = \sqrt{\frac{90,17}{1440,17}} = \sqrt{0,062} = 0,25$$

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίναξ 3

Κρίσιμοι x^2-τιμαί διά 10%, 5%, 2,5%, 1% καί 0,5% ἐπιπέδον σημαντικότητος μονῆς κατευθύνσεως



d.f.	10%	5%	2,5%	1%	0,5%
1	2,71	3,84	5,41	6,64	10,83
2	4,60	5,99	7,82	9,21	13,82
3	6,25	7,82	9,84	11,34	16,27
4	7,78	9,49	11,67	13,28	18,46
5	9,24	11,07	13,39	15,09	20,52
6	10,64	12,59	15,03	16,81	22,46
7	12,02	14,07	16,62	18,48	24,32
8	13,36	15,51	18,17	20,09	26,12
9	14,68	16,92	19,68	21,67	27,88
10	15,99	18,31	21,16	23,21	29,59
11	17,28	19,68	22,62	24,72	31,26
12	18,55	21,03	24,05	26,22	32,91
13	19,81	22,36	25,47	27,69	34,53
14	21,06	23,68	26,87	29,14	36,12
15	22,31	25,00	28,26	30,58	37,70
16	23,54	26,30	29,63	32,00	39,29
17	24,77	27,59	31,00	33,41	40,75
18	25,99	28,87	32,35	34,80	42,31
19	27,20	30,14	33,69	36,19	43,82
20	28,41	31,41	35,02	37,57	45,32
21	29,62	32,67	36,34	38,93	46,80
22	30,81	33,92	37,66	40,29	48,27
23	32,01	35,17	38,97	41,64	49,73
24	33,20	36,42	40,27	42,98	51,18
25	34,38	37,65	41,57	44,31	52,62
26	35,56	38,88	42,86	45,64	54,05
27	36,74	40,11	44,14	46,96	55,48
28	37,92	41,34	45,42	48,28	56,89
29	39,09	42,56	46,69	49,59	58,30
30	40,26	43,77	47,96	50,89	59,70

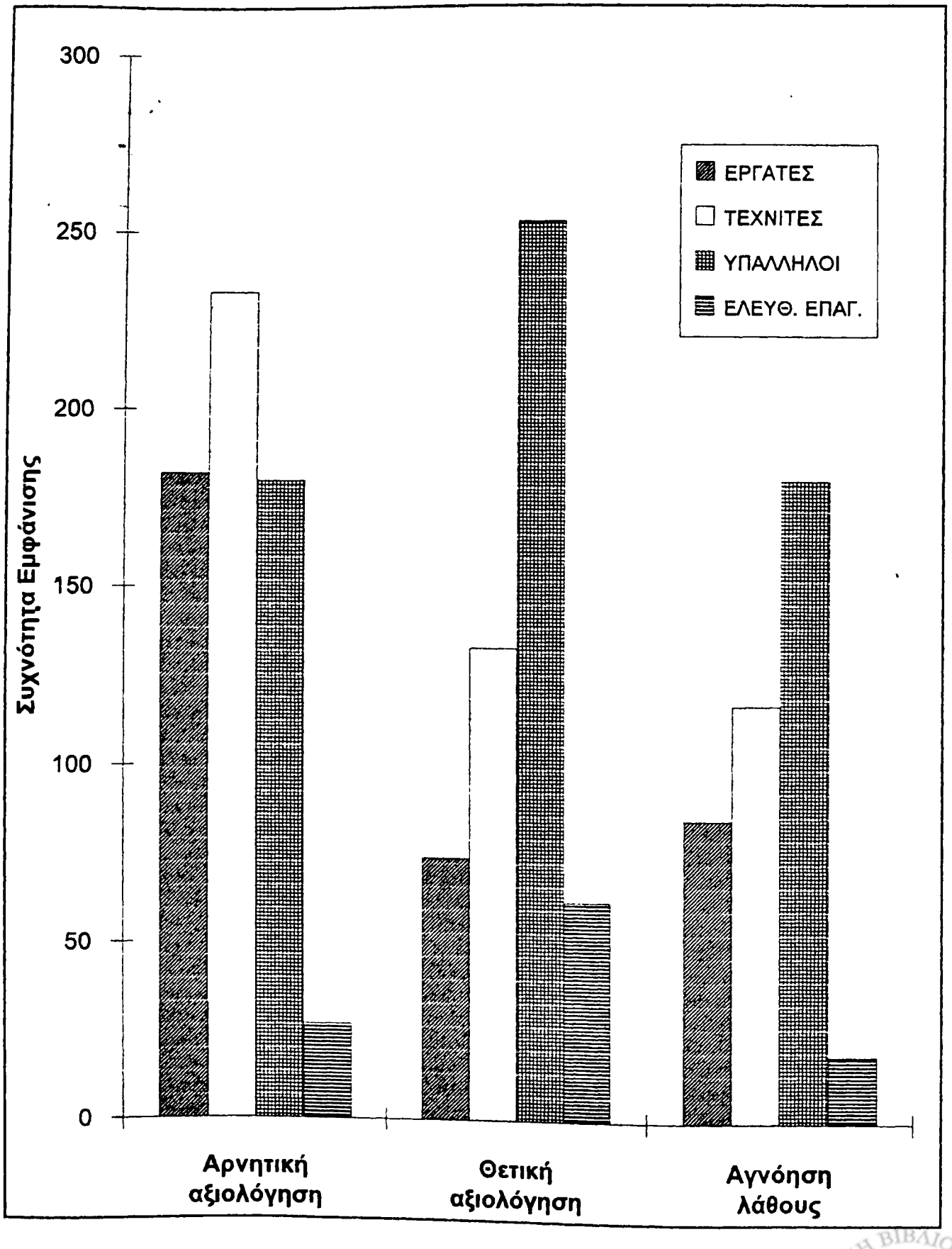
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'

Γραφικές παραστάσεις

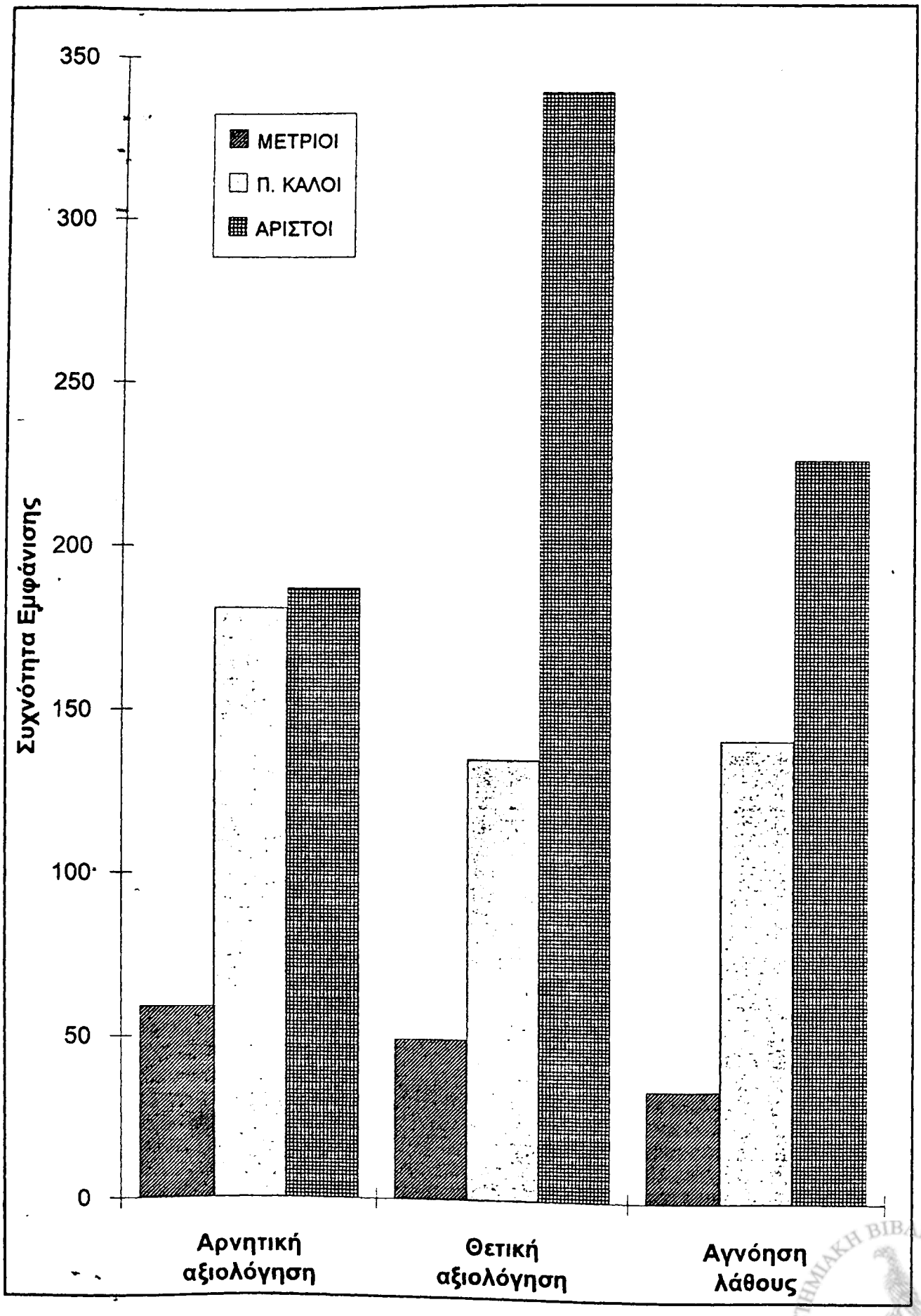
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1. Κοινωνική προέλευση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους.



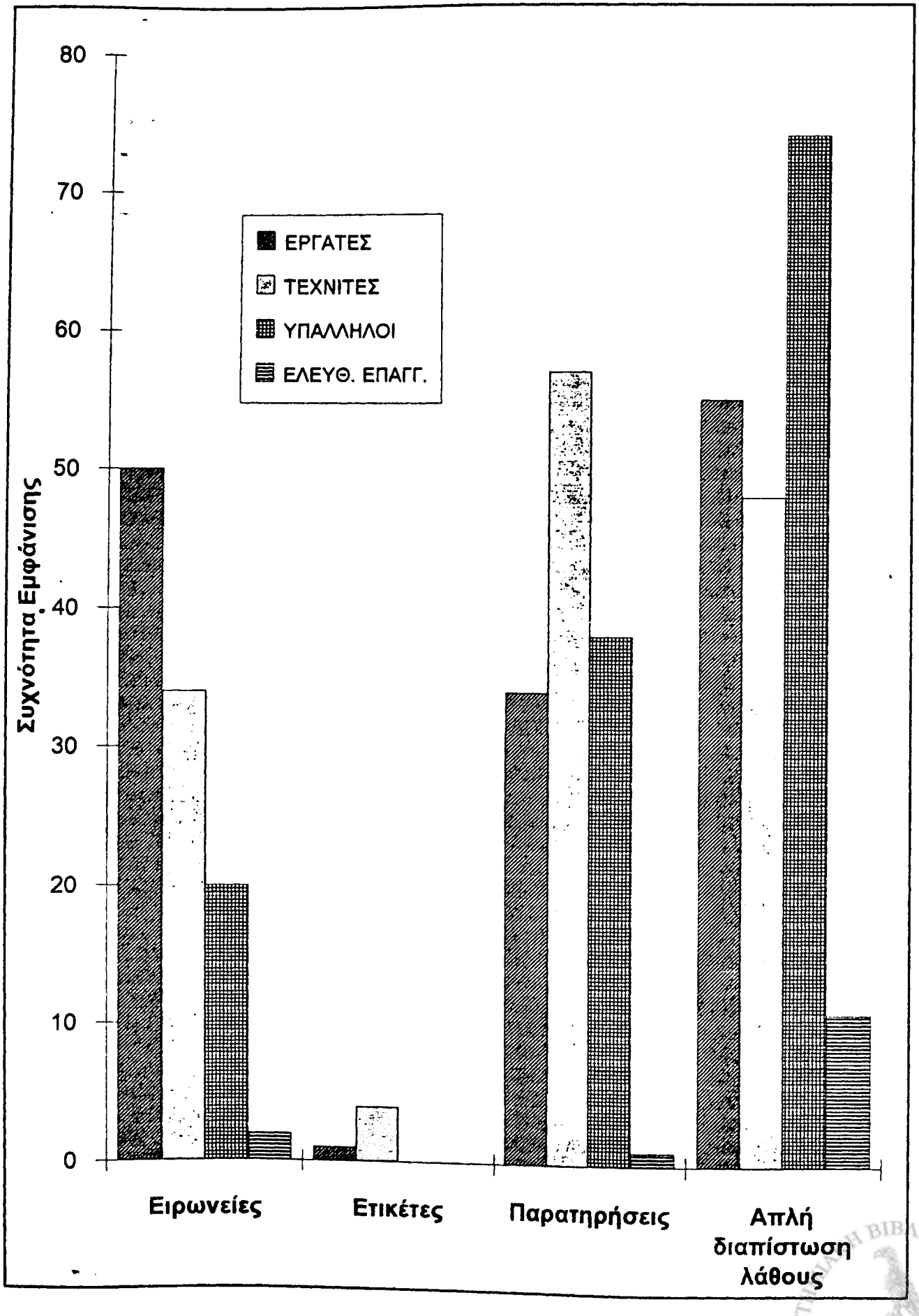
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Επίδοση των μαθητών και αξιολόγηση του λάθους



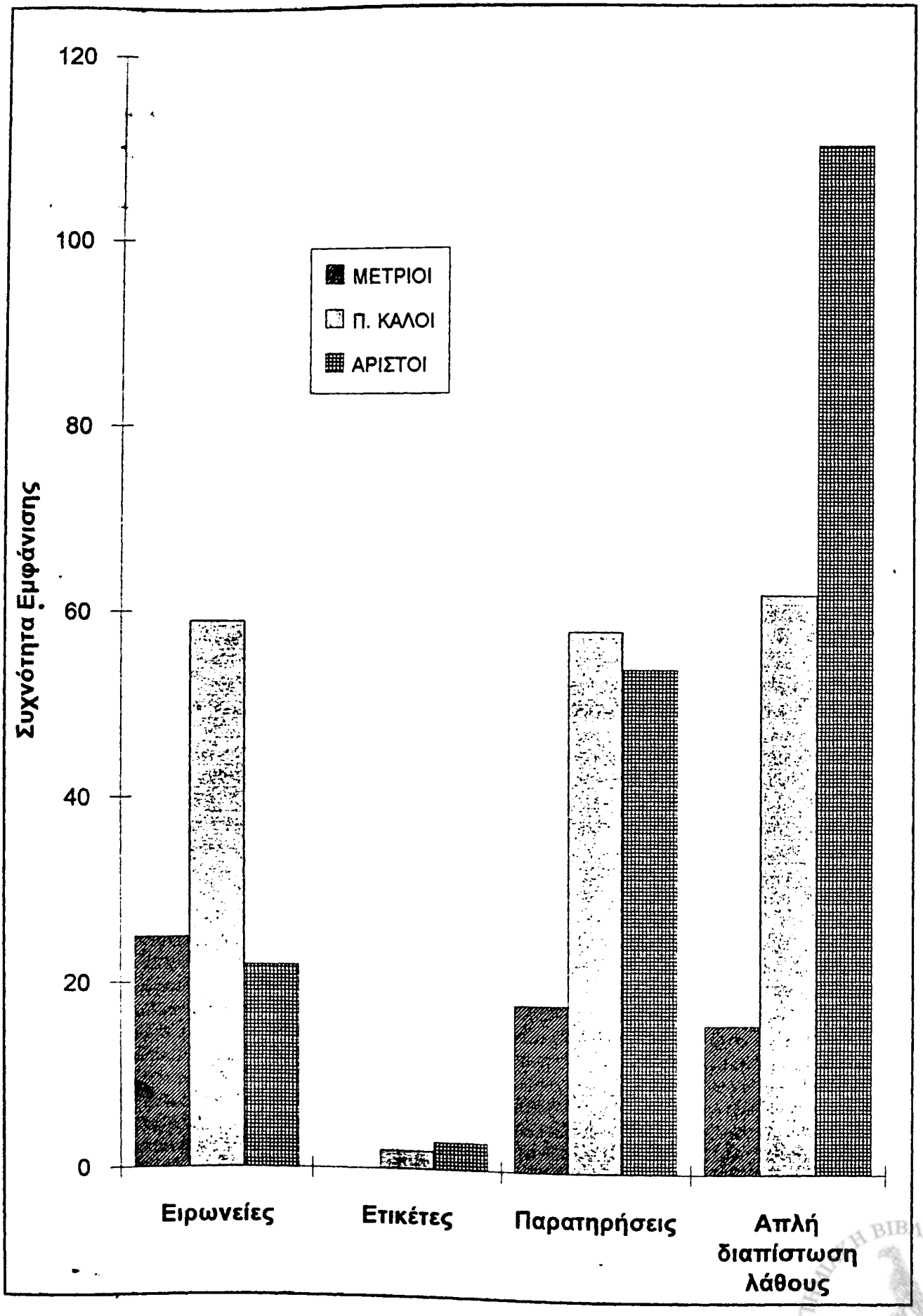
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. Κοινωνική προέλευση των μαθητών - Αρνητική αξιολόγηση.



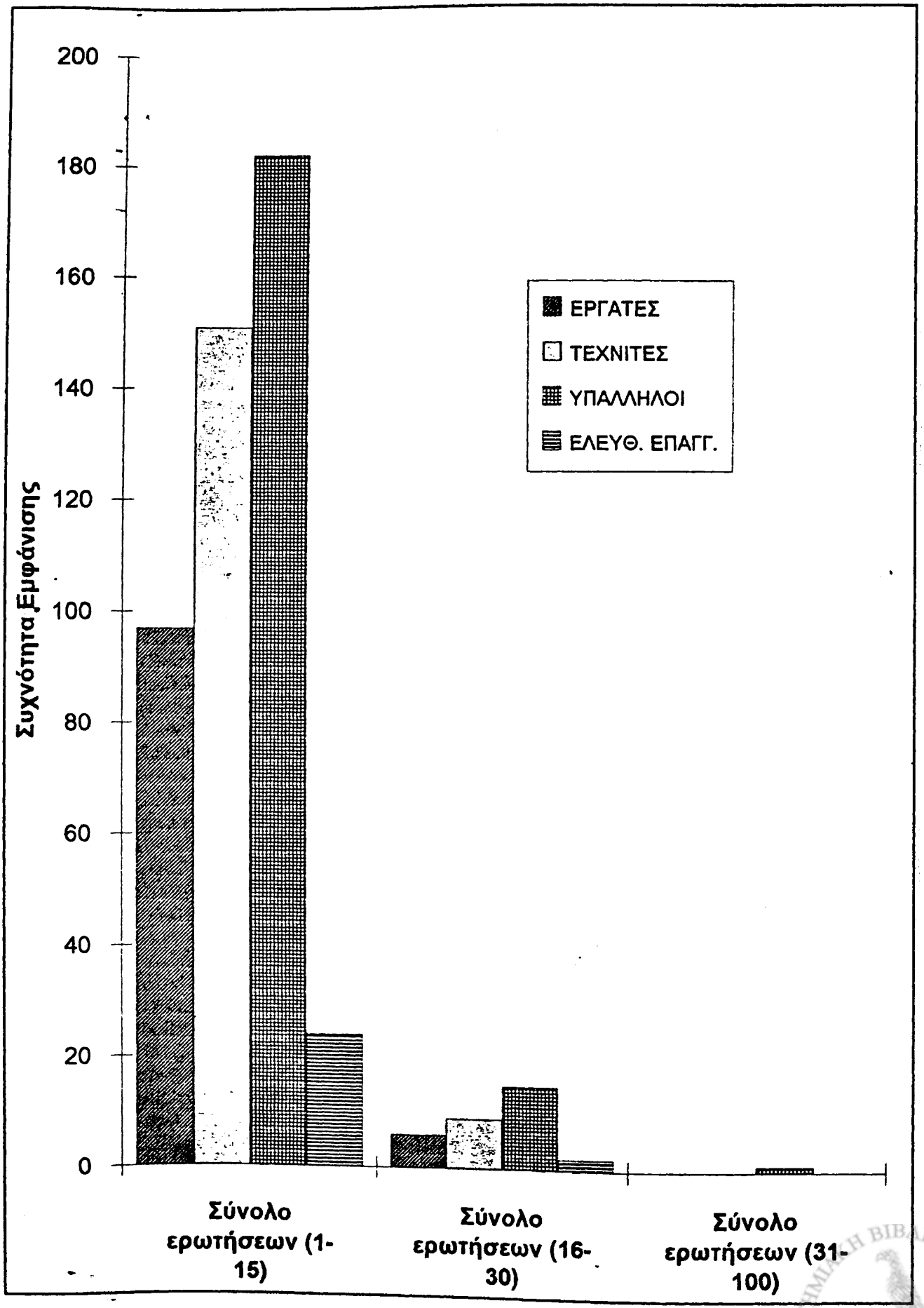
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. Επίδοση των μαθητών - Αρνητική αξιολόγηση.



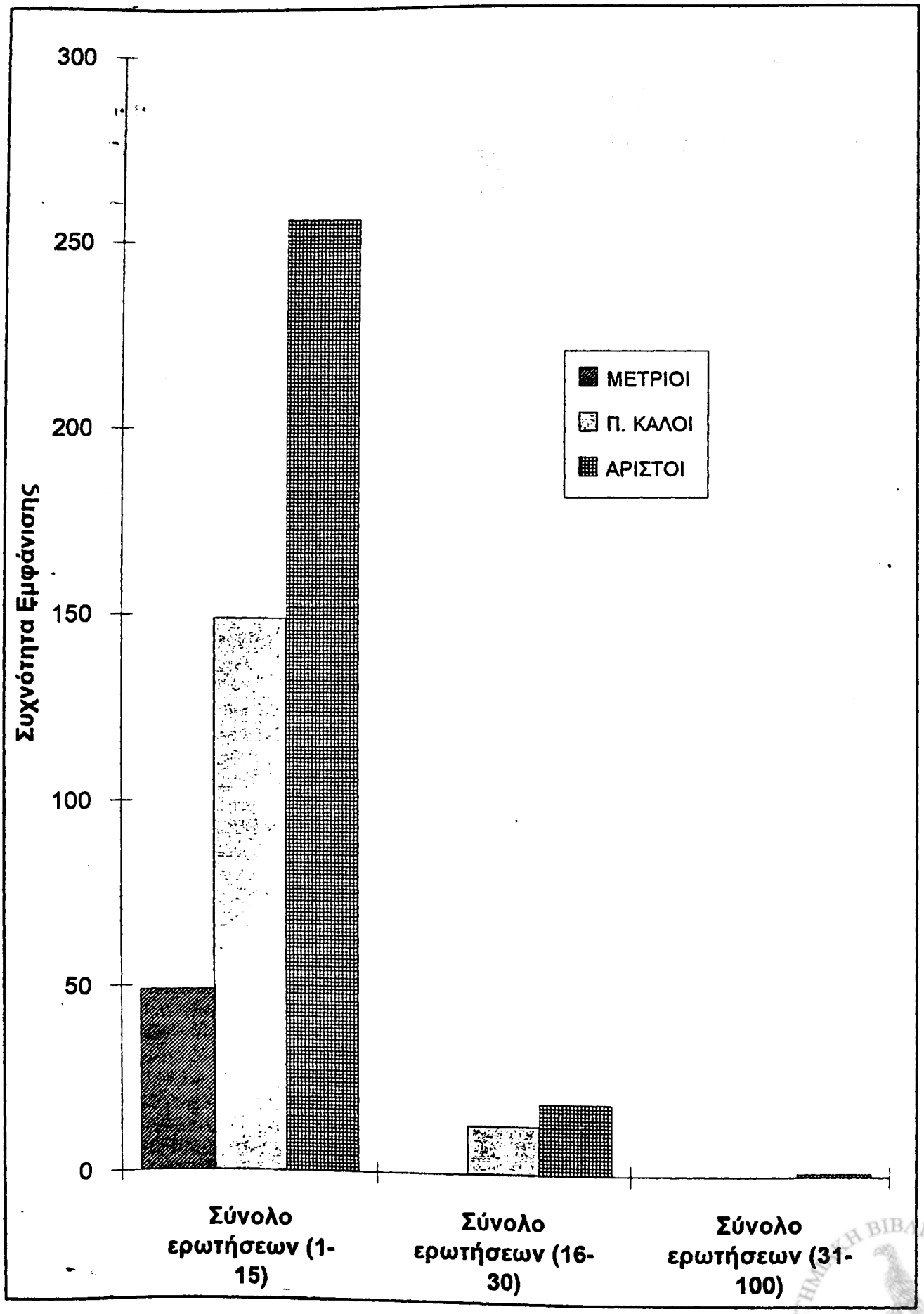
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5. Κοινωνική προέλευση μαθητών - Σύνολο ερωτήσεων.



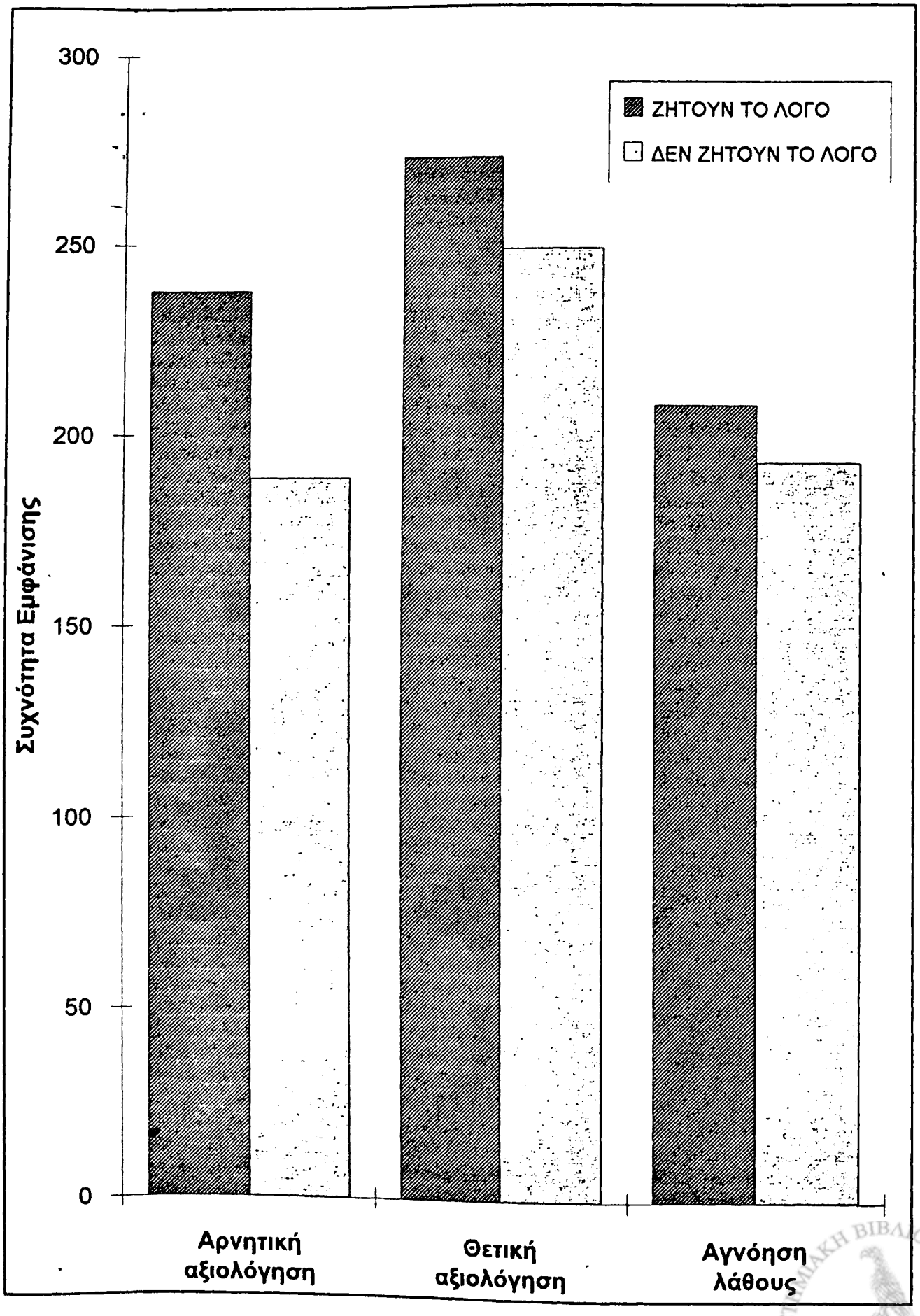
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6. Επίδοση μαθητών - Σύνολο ερωτήσεων.



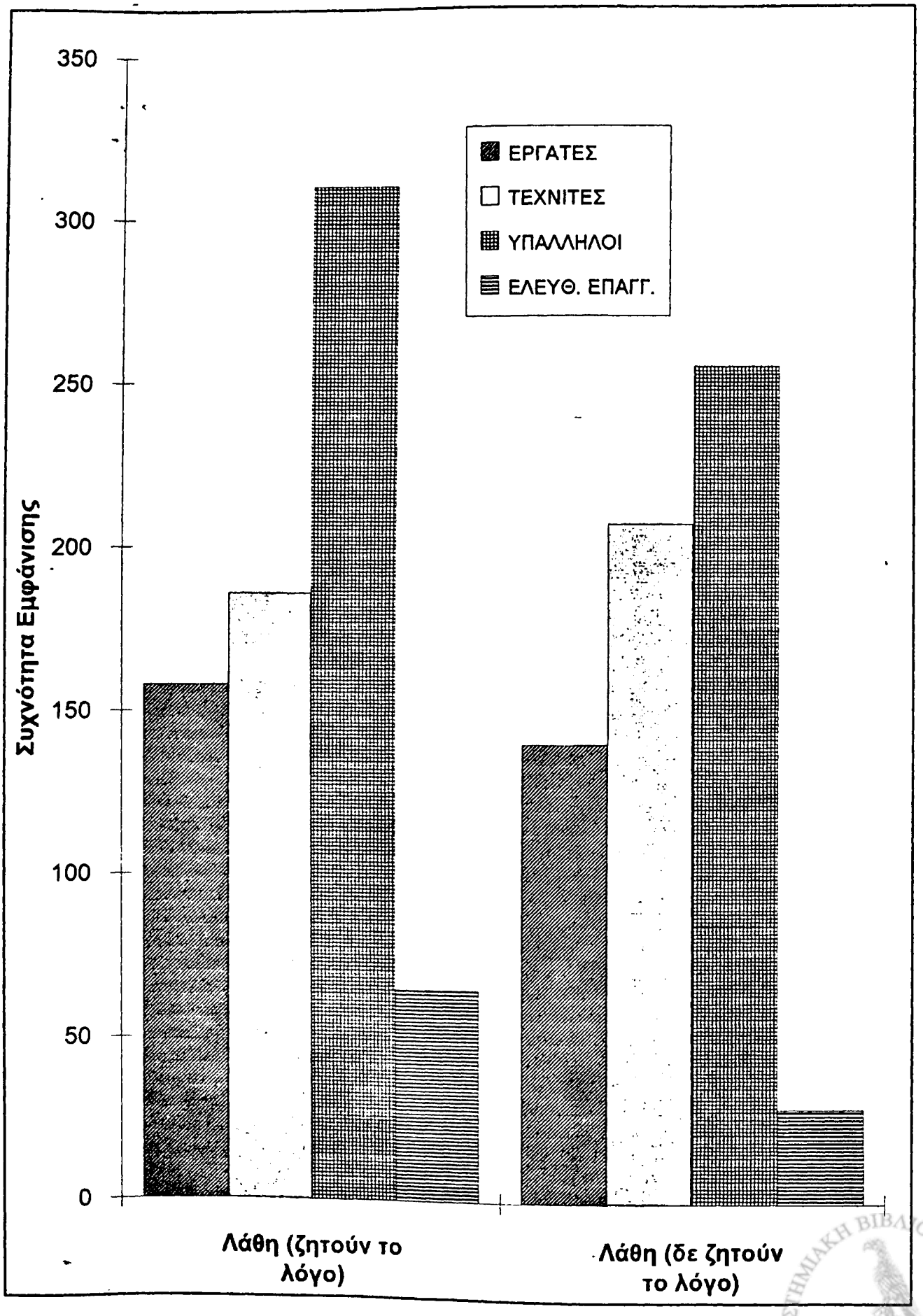
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

7. Λάθη και αξιολόγηση.



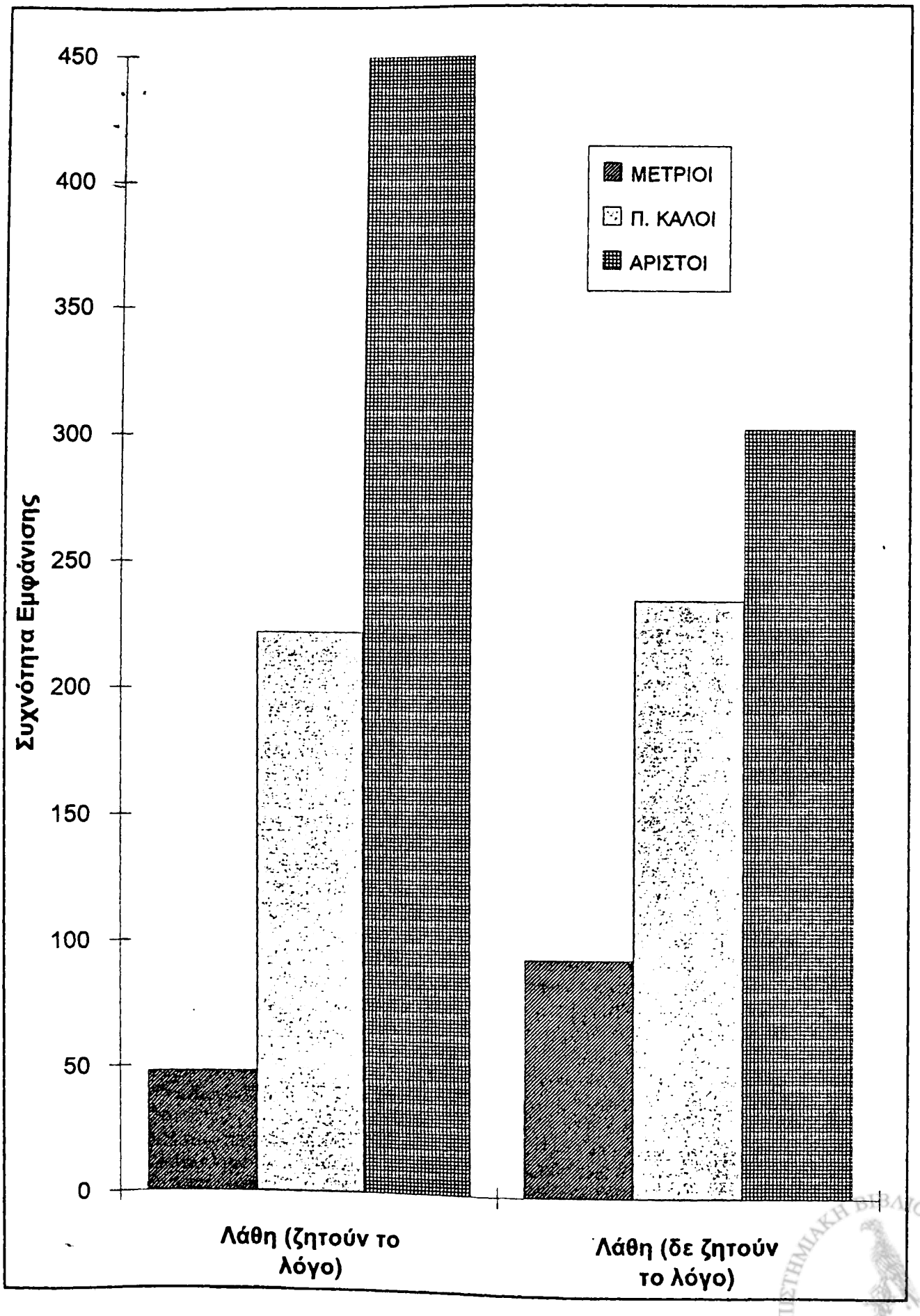
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8. Κοινωνική προέλευση των μαθητών - Λάθη.



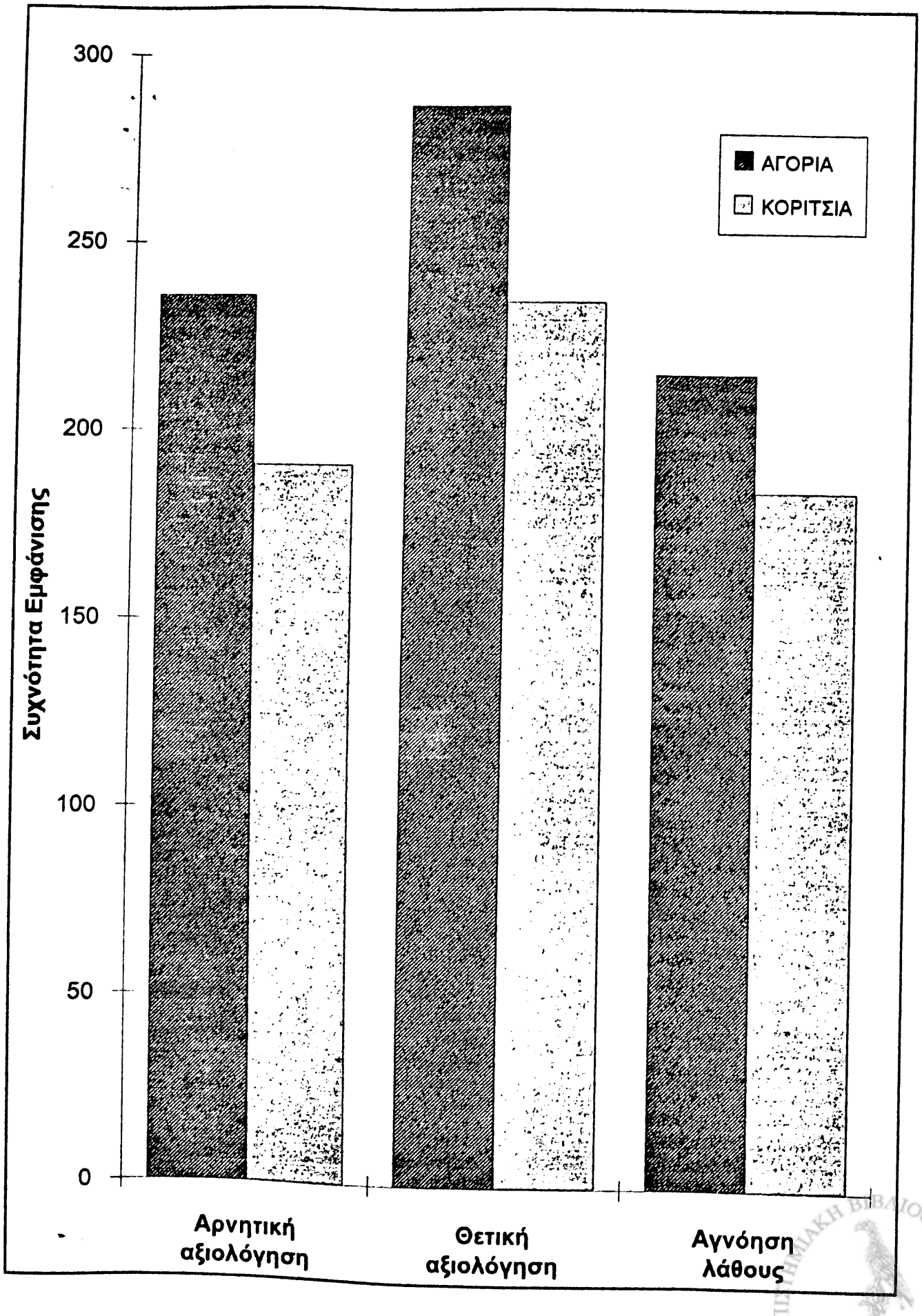
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

9. Επίδοση των μαθητών - Λάθη.



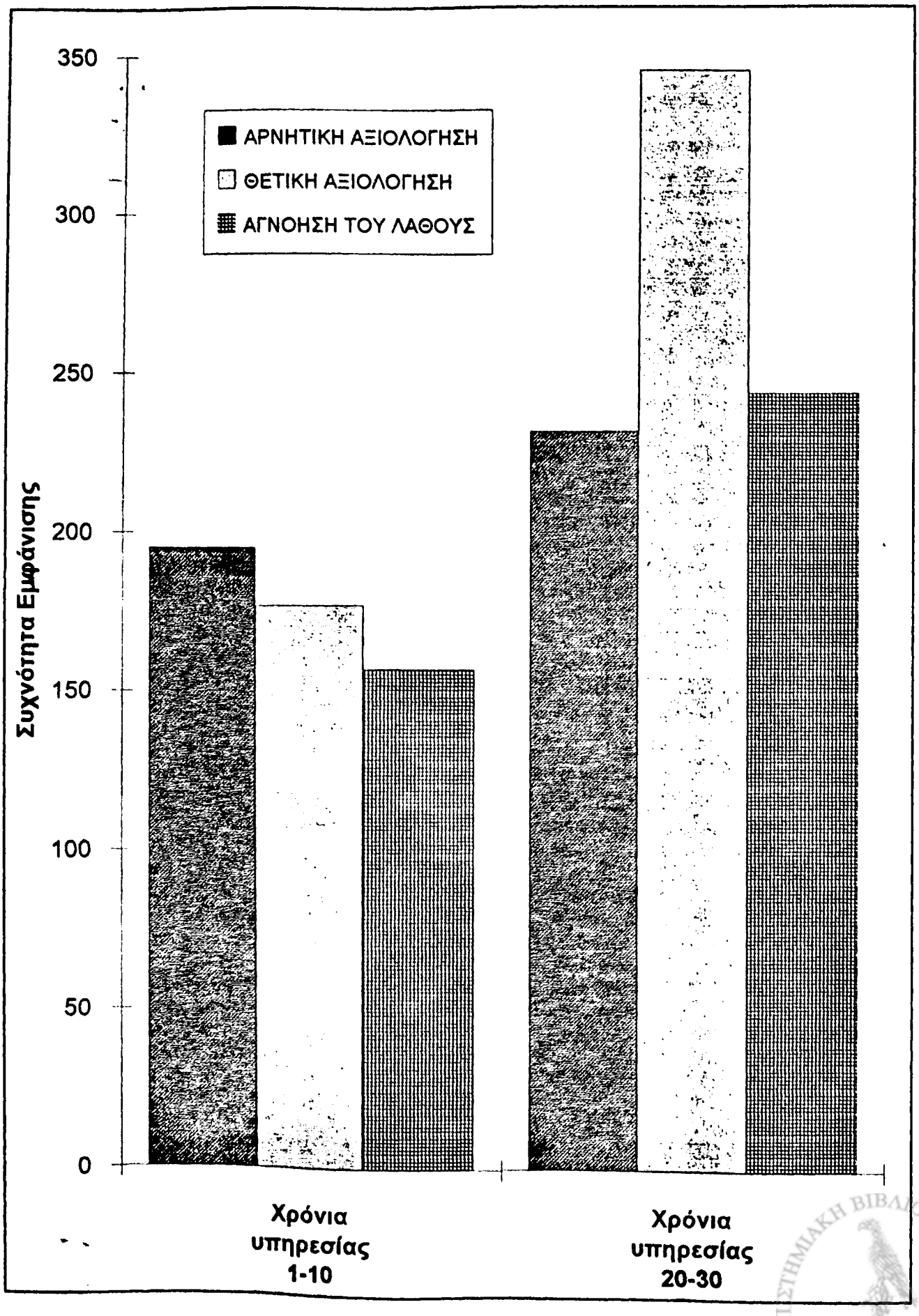
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

10. Φύλο - αξιολόγηση του λάθους.



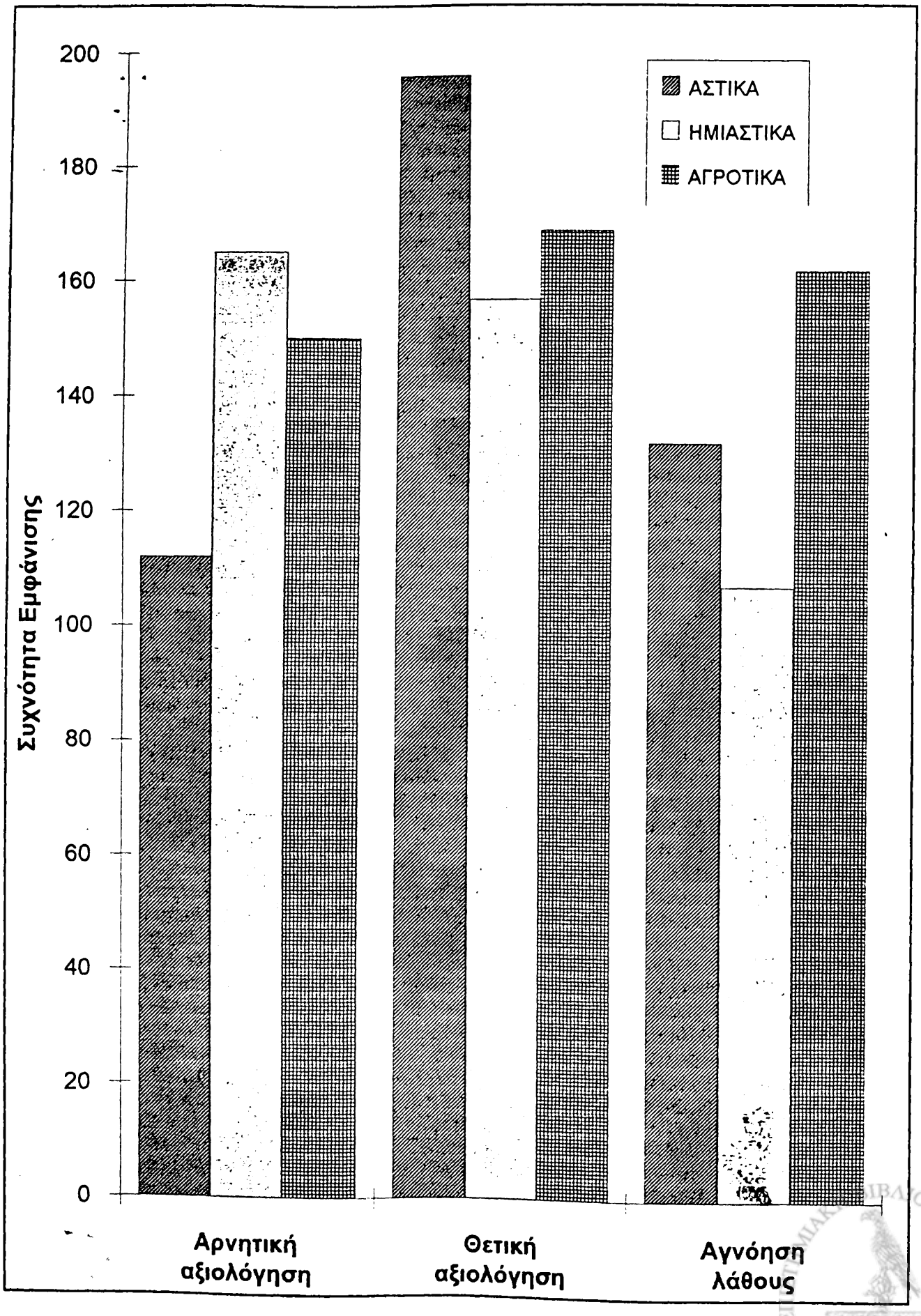
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

11. Αξιόλογηση του λάθους - Χρόνια υπηρεσίας δασκάλου.



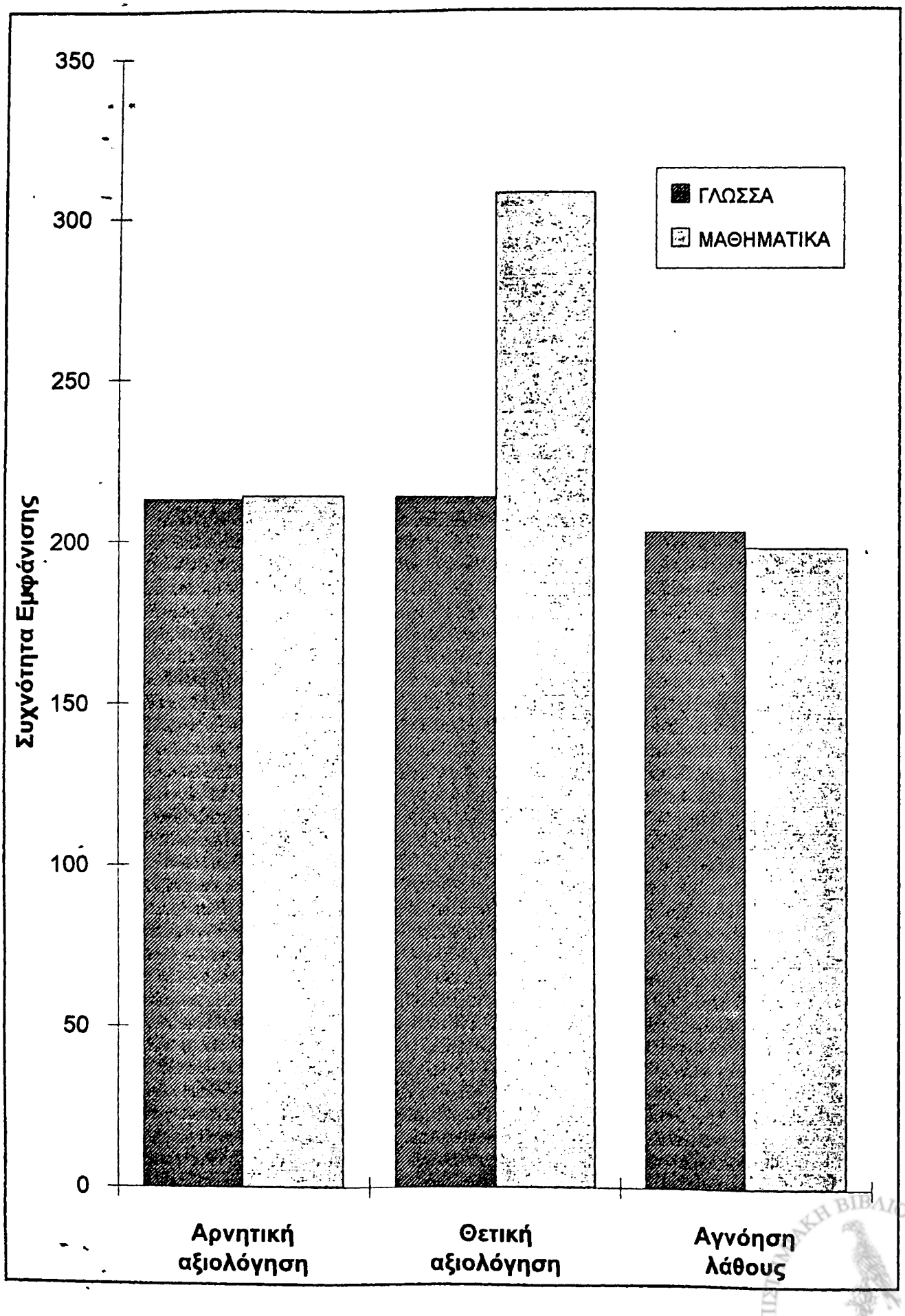
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

12. Τύπος σχολείου - Αξιολόγηση του λάθους.



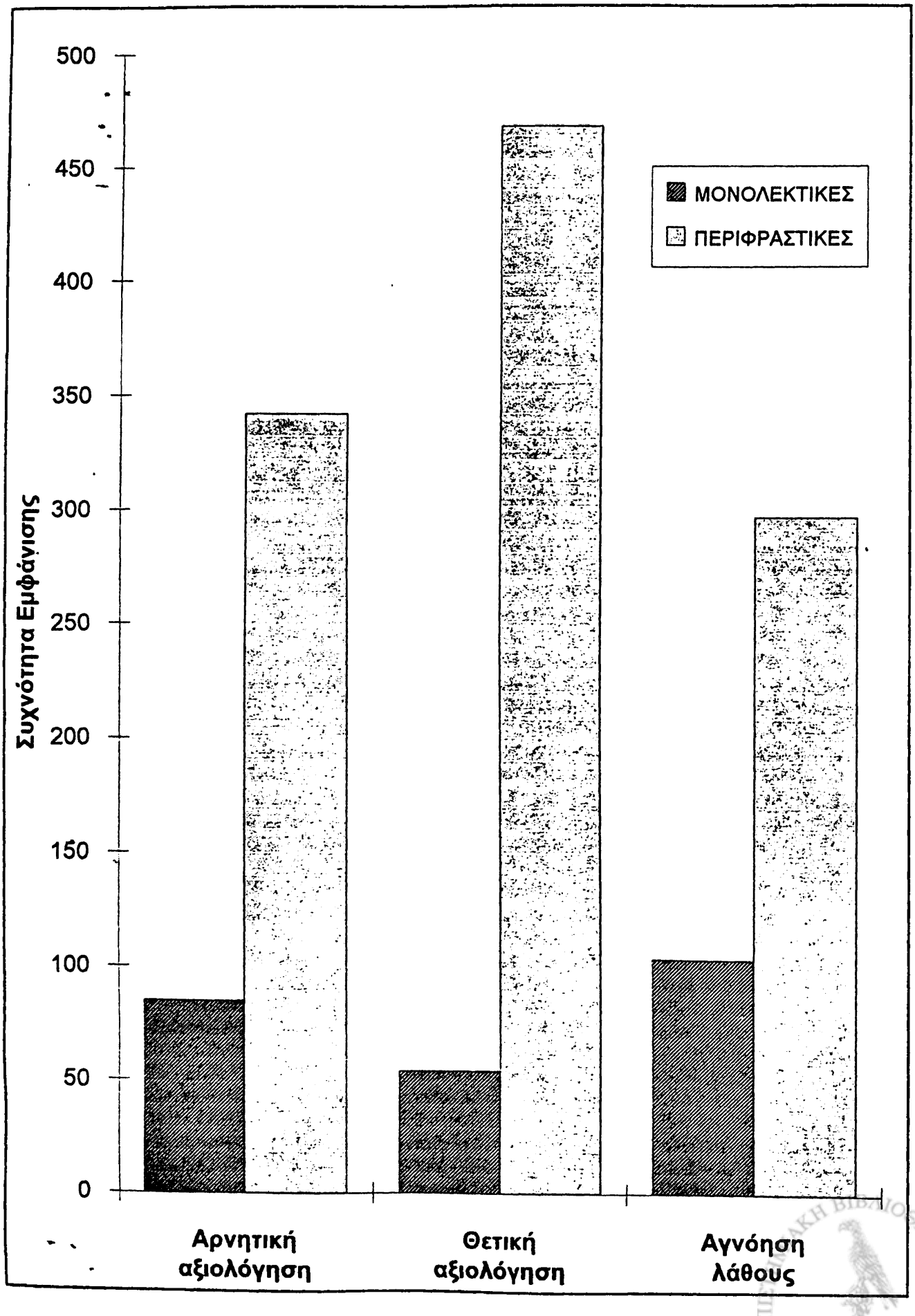
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

13. Μάθημα - Αξιολόγηση του λάθους.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

14. Είδος απάντησης - Αξιολόγηση του λάθους.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ