

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

Γαλήνη Ρεκαλίδου

Επίκουρος Καθηγήτρια

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

Εισαγωγικά

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η αξιολόγηση στις βαθμίδες της εκπαίδευσης

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

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

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

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

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

Μέθοδοι και πρακτικές αξιολόγησης στην τάξη

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

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

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

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

Προσέγγιση ζητημάτων άσκησης κριτικής στην ιαπωνική εκπαίδευση

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

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

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

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

Η έρευνα. Οι σκοποί της

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

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

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

Συλλογή δεδομένων - ερωτηματολόγιο

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

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

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

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

Οι περιορισμοί της έρευνας

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

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

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

Αποτελέσματα – Συζήτηση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία:

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

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

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

Πηγές:

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