

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**  
**Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**



**Η γραπτή εξέταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:**  
**Θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις**

**Διδακτορική Διατριβή**

**Μαρία Καλλιμάνη**

**Τριμελής Επιτροπή**

**Δέσποινα Τσακίρη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Αθανάσιος Κατσής**, Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου**, Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Κόρινθος 2017**

## **Επιβλέπουσα:**

**Δέσποινα Τσακίρη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

## **Τριμελής Επιτροπή**

**Δέσποινα Τσακίρη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γνωστικό αντικείμενο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

**Αθανάσιος Κατσής**, Καθηγητής

του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γνωστικό αντικείμενο «Στατιστική με έμφαση στην Εκπαιδευτική Έρευνα»

**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου**, Καθηγητής

του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία και Ιστορία της Εκπαίδευσης»

## **Μέλη Επταμελούς Επιτροπής**

**Άννα Τσατσαρώνη**, Καθηγήτρια

του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

**Γιώργος Μπαγάκης**, Καθηγητής

του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γνωστικό αντικείμενο «Μεθοδολογία και Πολιτικές Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης»

**Αθανάσιος Γκοτοβος**, Καθηγητής

του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γνωστικό αντικείμενο «Γενική Παιδαγωγική»

**Νικόλαος Ανδρεαδάκης**, Αναπληρωτής Καθηγητής

του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής

Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση»

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική μου προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην εκπόνηση αυτής της διδακτορικής διατριβής.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κα **Δέσποινα Τσακίρη**, για την πολύτιμη επιστημονική της καθοδήγηση αναφορικά με τη θεωρητική θεμελίωση και την αποτελεσματική προσπέλαση του ερευνητικού αντικειμένου, αλλά και για την τη συνεχή κατανόηση και ηθική υποστήριξη που μου προσέφερε σε ανθρώπινο επίπεδο, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ολοκλήρωση μιας επίπονης προσπάθειας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: στον κο **Αθανάσιο Κατσή**, Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την επιστημονική του συνδρομή στη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου και γενικότερα τη βοήθειά του στην υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας και στον κο **Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου**, Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ευγενική του συνεργασία και τις ενθαρρυντικές του παρατηρήσεις στη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους καθηγητές της επταμελούς επιτροπής για την τιμή που μου έκαναν να διαθέσουν μέρος από το χρόνο τους, για να συμμετάσχουν στην επιτροπή εξέτασης της Διδακτορικής μου Διατριβής.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους συναδέλφους, εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που με προθυμία προσέφεραν τη βοήθειά τους, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια και παρέχοντας ειλικρινείς και συναισθηματικά φορτισμένες συνεντεύξεις, καθιστώντας την όλη ερευνητική προσπάθεια μια εμπειρία ουσιαστικής επικοινωνίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που μου «γνώρισε» καινούργια επιστημονικά πεδία αλλά μου έκανε την τιμή να με αποδεχθεί ως υποψήφια διδάκτορα.

**Κόρινθος, Ιούνιος 2017**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών μέσω των γραπτών εξετάσεων αποτέλεσε πάντα κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όσον αφορά στην επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις γραπτές εξετάσεις έχει ανανεωθεί, όσον αφορά στα τρέχοντα προτάγματα της ευρωπαϊκής και διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Εντός αυτού του πλαισίου, η παρούσα διατριβή διερευνά τις «*Θεσμικές, Οργανωτικές και Διυποκειμενικές Διαστάσεις της Γραπτής Εξέτασης*», εστιάζοντας στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της λυκειακής βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

Κεντρικός ερευνητικός στόχος της, λοιπόν, είναι να μελετήσει τις γραπτές εξετάσεις και γενικότερα τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών τους, όπως διαμορφώνονται στο πολυσύνθετο πλαίσιο των θεσμικών, οργανωτικών και διυποκειμενικών διαστάσεων που τις διέπουν, προκειμένου να φωτίσει αυτές τις διαστάσεις και να αναδείξει τα κοινωνικά, λειτουργικά και υποκειμενικά διακυβεύματα που συνδέονται με τη χρήση των γραπτών εξετάσεων στο Λύκειο καθώς και τις επιπτώσεις τους στους εκπαιδευτικούς ως εμπλεκόμενους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να καταγράψει τους τρόπους με τους οποίους και τους σκοπούς για τους οποίους δηλώνουν ρητά οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης στο μικροεπίπεδο της τάξης και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να εντοπίσει τις κοινωνικές σημασίες με βάση τις οποίες νοηματοδοτούν τις γραπτές δοκιμασίες και εκλογικεύουν τη χρήση τους, προκειμένου να ανιχνεύσει τις υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις, τις οποίες επιχειρούν να πραγματώσουν μέσω αυτών.

Στην προσπάθεια ανίχνευσης των παραπάνω ζητημάτων, επιχειρεί να συνδυάσει μεθοδολογικά την ποσοτική και την ποιοτική εμπειρική έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα τόσο για τις ρητές παραδοχές όσο και για τις υπόρρητες προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα διεξήχθη στο Νομό Κορινθίας, με δείγμα εκπαιδευτικών από το σύνολο των Λυκείων της περιοχής και υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας έγινε συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου, με βασικό στόχο να γίνει μια ποσοτική αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα και τον τρόπο που χρησιμοποιούν την πρακτική των γραπτών δοκιμασιών στην τάξη, καθώς και μια καταγραφή των στοιχείων εκείνων της θεσμικής και λειτουργικής πραγματικότητας του σχολείου τα οποία επικαλούνται, για να εκλογικεύσουν τις επιλογές τους αυτές. Στη δεύτερη φάση, η συλλογή δεδομένων συμπληρώθηκε με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου επιχειρήθηκε να προκληθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αφηγήσεις ζωής να αποκαλύψουν, ενδεχομένως, υποκειμενικά βιώματα που έχουν καθορίσει τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες επενδύουν το θεσμό των εξετάσεων αλλά και τις άρρητες προθέσεις και προσδοκίες που επιδιώκουν να πραγματώσουν μέσα από αυτήν την

πρακτική. Πάντως, λόγω του θέματος και του στόχου της εργασίας, η κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων και η λογική της ανάλυσης των δεδομένων είναι στη βάση και στο σύνολό της ποιοτική.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί καθορίζονται από ένα σύνθετο πλέγμα υποκειμενικών αντιλήψεων, στάσεων και προθέσεων που υπερβαίνει τα στενά όρια της υποχρέωσής τους να αξιολογήσουν τους μαθητές τους συμμορφούμενοι προς το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αντίθετα, φαίνεται συχνά να υπερβαίνουν το νομοθετικό πλαίσιο επηρεάζοντας ως ενεργοί δρώντες την οργανωτική λειτουργία του σχολείου μέσα στα πλαίσια που τους επιτρέπεται από τις επιβεβλημένες διαστάσεις του ρόλου τους. Σε σημαντικό βαθμό, υπερβαίνουν τη νομοθεσία ως προς τη συχνότητα και τη δυσκολία των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλουν τους μαθητές, τείνοντας να εκλογικεύσουν την επιλογή τους αυτή επικαλούμενοι την πίεση των Πανελληνίων εξετάσεων και τη γενικότερη χρησιμότητα των γραπτών εξετάσεων για την ευρύτερη διανοητική αλλά και ηθική συγκρότηση των μαθητών. Περαιτέρω, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατά βούληση την πρακτική της γραπτής εξέτασης στα πλαίσια της θεσμικής τους υποχρέωσης να αξιολογήσουν τους μαθητές, επειδή επιχειρούν μέσω αυτής να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά κυρίως να ενισχύσουν και να επιβεβαιώσουν τον ρόλο αυτό, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες αμφισβητήσεις του επιστημονικού τους κύρους και της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας είτε αυτή αξιολογείται επισήμως είτε όχι. Η ιδανική εικόνα αυτού του ρόλου συναιρεί στοιχεία, όπως η ικανότητα αντικειμενικής κρίσης (αξιολογητής), η κατοχή της επιστημονικής γνώσης (επιστήμων-εκπαιδευτής) και η ικανότητα επιβολής της τάξης (παιδονόμος).

Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται μάλλον να αποποιούνται παρά να υιοθετούν τις παραπάνω διαστάσεις του ρόλου τους, καθώς τις έχουν συνδέσει με μια σειρά από αρνητικά προσωπικά βιώματα και φαντασιακές απειλές, ενώ ενεργοποιούν την πρακτική της γραπτής εξέτασης, για να τις αντιμετωπίσουν. Καθώς, λοιπόν, δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν για τον εαυτό τους το ρόλο του αυστηρού κριτή, του τεχνοκράτη εκπαιδευτή ούτε του αυταρχικού παιδονόμου, υιοθετούν το ρόλο του παιδαγωγού, που αποδίδει συνολικά την ιδανική εικόνα του καλού δασκάλου, που φαίνεται να έχουν διαμορφώσει στο δικό τους φαντασιακό με βάση τις μαθητικές τους εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, και τις απαιτήσεις που εγείρει από αυτούς η πραγματικότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ο ρόλος αυτός του παιδαγωγού βρίσκει ισχυρά ερείσματα στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, καθώς αποποιείται κάθε αρνητική και αγχογόνα διάσταση της δουλειάς τους και συναιρεί όλες τις ευχάριστες, δημιουργικές και χρήσιμες πτυχές της. Έτσι, ο παιδαγωγός είναι ένας κατηρτισμένος επιστήμονας, που ταυτίζει την αξία της επιστημονικής του γνώσης όχι με τα μετρήσιμα αποτελέσματα οποιασδήποτε εξεταστικής διαδικασίας αλλά με την διαμορφωτική επίδραση που μπορεί να έχει αυτή στο χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών του· είναι ένας μέντορας των νέων παιδιών στην επίπονη αναζήτηση της γνώσης και της επιστήμης, η οποία θα τους εξασφαλίσει την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και το ευ ζην.

## **Abstract**

Student assessment through written examinations has always been a main research subject for Sociology of Education in terms of the selective and reproductive function of school. In recent decades, however, the research interest in written examinations has been renewed with regard to the current issues of European and international Educational Policy in relation to the pursuit of quality in education. Within this framework, this dissertation explores the *"Institutional, Organizational and Inter-Subjective Dimensions of the Written Examination"*, focusing on the practices implemented by the teachers of Upper Secondary Education (Lyceum).

Its main research objective is, therefore, to study the written examinations and generally the practices implemented by the teachers in relation to the assessment of their pupils, as they are formed in the complex context of the institutional, organizational and inter-subjective dimensions that govern them, in order to illuminate these dimensions and to highlight the social, functional and subjective implications associated with the use of written examinations and their impact on teachers as actors, involved in the educational process. In particular, it attempts to record the ways in which and the purposes for which teachers state that they use written examinations at the micro level of the classroom and the daily educational process, as well as to identify the social significations, based on which they assign meaning to written examinations and rationalize their use, in order to detect the underlying expectations and intentions they attempt to realise through them.

Trying to address the aforementioned issues, we attempt to combine quantitative and qualitative empirical research methodology, in order to gather as much data as possible about both the explicit assumptions and the implicit expectations of teachers. The research was conducted in the Prefecture of Corinth, with a sample of teachers from all Lyceums in the region, and was carried out in two parts. In the first part of the research, data was collected using a questionnaire, with the main objective of quantifying the teachers' choices in relation to the frequency and the way they use written examinations in the classroom, as well as recording those elements of the institutional and organisational reality of the school, which they tend to invoke, in order to rationalize their practices. In the second part of the research, data collection was completed by the use of semi-structured interviews, where teachers were provoked to engage in life narratives, in order to reveal personal experiences that may have defined the social imaginary significations with which they have invested the institution of written examinations, as well as the implicit intentions and aspirations they seek to achieve through this practice. However, due to the topic and the objective of this dissertation, the construction of the research tools and the rationale of the data analysis are basically qualitative.

The research findings show that the practices implemented by teachers are defined by a complex set of subjective perceptions, attitudes and intentions that go beyond the restricted limits of their obligation to evaluate their pupils in accordance with the institutional and organizational framework of education. On the contrary, they often seem to go beyond the legislative directives of school evaluation, by influencing the organizational function of the school as actors within the margins allowed to them by the required dimensions of their role. To a considerable extent, they exceed current legislative directives as regards the frequency and difficulty of written tests they give their students, while at the same time they tend to rationalize their choices by referring to the pressure of the Panhellenic University Entrance Examinations and the broader benefits of written examinations for the general intellectual and moral shaping of young students' personalities. Furthermore, it appears that teachers use written tests at will, in the context of their institutional obligation to evaluate pupils, in an attempt to respond to the requirements of their professional role, but above all, in an attempt to strengthen and confirm this role in order to deal with various challenges of their scientific status and professional performance, regardless if they are officially evaluated or not. The ideal image of this role comprises elements such as the ability for objective judgment (evaluator), the possession of scientific knowledge (scientist-instructor) and ability to enforce order (disciplinarian).

However, as revealed by the findings of the research, teachers seem rather to reject than to adopt the above dimensions of their role, as they have linked them to a series of negative personal experiences and imaginary threats, which they are trying to deal with by using written examinations as an evaluation and teaching practice. Since they do not want to claim for themselves the role of the strict evaluator, of the specialised instructor or of the stern disciplinarian, they adopt the role of the educator, that depicts the ideal image of the good teacher as a whole, an image which they seem to have formed in their own social imaginary, based on their positive or negative experiences, initially as students and later as teachers in relation to the demands that the realities of their professional life raise from them. This role of the educator claims strong foundations in the psyche of teachers, as it rejects all negative and stressful elements of their job, while encompassing every enjoyable, creative and useful side of it. So, the educator is a skilled scientist who identifies the value of his scientific knowledge not with the measurable results of any examination process but with the formative effect that it can have on the character and personality of his/her students; he/she is a mentor of young children in the painstaking quest for knowledge and science, which will ensure their personal development and well-being.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελίδα

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	13
-----------------------	----

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **A. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

A.1. Γενικός στόχος της διατριβής – οι διαστάσεις του θέματος .....	23
A.2. Ανάπτυξη προβληματικής και ερευνητικοί άξονες της διατριβής .....	26

#### **B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

##### **1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΣΜΙΚΕΣ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

1.1. Η Κοινωνία ως αντικειμενική και ως υποκειμενική πραγματικότητα .....	34
1.1.1. Η Κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εσωτερίκευσης της πραγματικότητας .....	37
1.1.2. Η θέσμιση των σχολικών εξετάσεων εξυπηρετεί κοινωνικές λειτουργίες .....	42
1.1.3. Η νομιμοποίηση των σχολικών εξετάσεων επιτυγχάνεται με την αξιακή τους επένδυση ...	45
1.2. Η γλώσσα ως κοινωνικός θεσμός .....	47
1.2.1. Η γραπτή γλώσσα και η κοινωνική της δύναμη .....	49
1.2.1. Η γραπτή γλώσσα στο σχολείο .....	51
1.2.2. Η γραπτή γλώσσα και οι σχολικές εξετάσεις .....	54
1.3. Η ταυτότητα και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού .....	56
1.3.1. Το συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών .....	57
1.3.2. Ο σχολικός θεσμός και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών .....	58
1.3.3. Οι γραπτές εξετάσεις ως πρακτικές επιβεβαίωσης των ρόλων των εκπαιδευτικών .....	60
1.4. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού και οι εξετάσεις .....	61
1.4.1. Γνωστική λειτουργία – η μετάδοση της γνώσης .....	63
1.4.1.1. Οι εξετάσεις ως τελετή μύησης στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και της γνώσης .....	63
1.4.1.2. Η αυτοαναφορικότητα της πρακτικής των εξετάσεων .....	66
1.4.1.3. Οι εξετάσεις ως γνώση που πρέπει να κατακτηθεί .....	68
1.4.2. Ιδεολογική λειτουργία – η πειθάρχηση και η νομιμοποίηση των ανισοτήτων .....	69
1.4.2.1. Οι εξετάσεις ως μέσο πειθάρχησης των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα .....	70
1.4.2.1. Οι εξετάσεις ως πειθαρχικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών .....	71
1.4.2.3. Οι εξετάσεις ως μέσο νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας .....	73
1.4.3. Επιλεκτική λειτουργία – η προετοιμασία για την κατάταξη στην κοινωνική ιεραρχία .....	74

##### **2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ (ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

2.1. Το σχολείο ως γραφειοκρατική οργάνωση και οι εξετάσεις ως εργαλείο ελέγχου	
---	--



της αποτελεσματικότητάς του .....	76
2.2. Οι διαφορές του σχολείου από μια γραφειοκρατική οργάνωση .....	79
2.3. Αξιολόγηση και Εξετάσεις: από τη θεώρηση της Παιδαγωγικής στην εφαρμογή τους στην οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος .....	81
2.4. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και λογική της αγοράς. Πώς φτάσαμε ως εδώ; ...	86
2.4.1. Η επικυριαρχία του οικονομικού στο κοινωνικό .....	87
2.4.2. Η υποχώρηση του Κράτους .....	88
2.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όπως διαμορφώνονται εντός της Λογικής της Αγοράς .....	93
2.5.1. Γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά τις εξετάσεις και ο αντίκτυπος που έχουν στους μαθητές .....	94
2.5.1.1. Η διαμόρφωση επιλεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων: ασυμφωνία παιδαγωγικών στόχων και εξεταστικών πρακτικών .....	94
2.4.1.2. Η επικυριαρχία των εξετάσεων στη διδακτική διαδικασία και η αλλοτρίωση της γνωστικής λειτουργίας του σχολείου .....	98
2.4.1.3.Κανονιστικές επιπτώσεις των εξετάσεων: η νομιμοποίηση του ανταγωνισμού, η ιδεολογία της επιτυχίας και η αποδοχή της ατομικής ευθύνης .....	102
2.5.2. Γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά στις εξετάσεις, και ο αντίκτυπος που έχουν στους καθηγητές .....	106
2.5.2.1. Αποδοτικότητα: οι εξετάσεις ως μέσο αποτόπωσης των «επιδόσεων» των εκπ/κών .....	107
2.5.2.2. Η «χάλκευση» της αποτελεσματικότητας και η «αξιακή σχιζοφρένεια»: ανάμεσα στην ουσιαστική γνώση και τις τελετές επίδοσης .....	109
2.5.2.3. Η λογοδοσία και η αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών .....	113
2.6. Η δράση των υποκειμένων εντός οργανωτικών συστημάτων .....	115
2.6.1. Η θεωρία της στρατηγικής ανάλυσης (The strategic analysis theory) .....	116
2.6.2. Η θεωρία της άσκησης της πολιτικής (The enactment theory) .....	118
2.6.3. Η άσκηση της πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς: αντίσταση ή σύμμορφωση; .....	119
2.7. Η επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου στις πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών ...	121
2.7.1. Απουσία τυπικών δομών αξιολόγησης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών .....	122
2.7.2. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών εντός ενός συγκεντρωτικού συστήματος .....	124

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΙΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ (ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

3.1. Ο εκπαιδευτικός ως δρων υποκείμενο στο μικρόκοσμο του σχολείου .....	127
3.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους των εξετάσεων .....	128
3.3. Ο εκπαιδευτικός και οι «σημαντικοί άλλοι» .....	131

3.4.	Εκπαιδευτικοί και γονείς .....	133
3.4.1.	<i>Η επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών και οι εξετάσεις</i> .....	136
3.4.2.	<i>Η επιστημονική ιδιότητα των εκπαιδευτικών και οι εξετάσεις</i> .....	140
3.5.	Εκπαιδευτικοί και μαθητές .....	143
3.5.1.	Οι σύνθετοι ρόλοι του εκπαιδευτικού .....	146
3.5.2.	Νοηματοδότηση των ρόλων του εκπαιδευτικού: κοινωνικές φαντασιακές σημασίες .....	147
3.5.2.1.	<i>Ο ρόλος του αξιολογητή και η αντικειμενικότητα</i> .....	149
3.5.2.2.	<i>Ο ρόλος του εκπαιδευτή και ο ακαδημαϊσμός</i> .....	153
3.5.2.3.	<i>Ο ρόλος του παιδονόμου και η πειθαρχία</i> .....	155

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

4.1.	Πρώιμες φάσεις της ιστορίας των γραπτών εξετάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (από την ίδρυση του Νέου Ελληνικού Κράτους ως τη Δικτατορία) .....	159
4.1.1.	<i>Πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα</i> .....	161
4.1.2.	<i>Δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα</i> .....	163
4.1.3.	<i>Πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα - Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος</i> .....	168
4.1.4.	<i>Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο</i> .....	170
4.2.	Νομοθετική επισκόπηση των σχολικών εξετάσεων από τη Δικτατορία ως σήμερα .....	172
4.2.1.	ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1964 – 1974	
4.2.1.1.	Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	174
4.2.1.2.	Παρουσίαση νομοθετικού πλαισίου .....	176
	<i>α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης</i> .....	176
	<i>β) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: δοκιμασίες – βαθμολογία</i> .....	180
	<i>γ) Πρόσβαση στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση – Επίσημες Εξετάσεις</i> .....	182
4.2.1.3.	Κριτική Θεώρηση .....	183
	<i>α) ο ανθρωπιστικός στόχος της εκπαίδευσης</i> .....	183
	<i>β) η εξέταση της κριτικής ικανότητας και της αυτενέργειας</i> .....	185
	<i>γ) το κύρος του εκπαιδευτικού</i> .....	186
	<i>δ) η αποδοχή της υποκειμενικότητας</i> .....	187
4.2.2.	ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1974 – 1981	
4.2.2.1.	Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	189
4.2.2.2.	Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου .....	190
	<i>α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης</i> .....	190
	<i>β) Σκοπός και περιεχόμενο της Αξιολόγησης των μαθητών</i> .....	191

γ) Οργάνωση πρακτικών αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις .....	193
δ) Βαθμολογία – προαγωγή – απόλυση .....	196
ε) Εξετάσεις εισαγωγής στο Λύκειο .....	198
στ) Εξετάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο (Πανελλήνιες) .....	199
4.2.2.3. Κριτική Θεώρηση .....	202
α) διεύρυνση εκπαιδευτικών στόχων .....	202
β) σταδιακή ενίσχυση των ενδοσχολικών γραπτών δοκιμασιών .....	202
γ) ατελέσφορη επιδίωξη ενίσχυσης της τεχνικής εκπαίδευσης .....	203
4.2.3. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1981 – 1989	
4.2.3.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	204
4.2.3.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου .....	210
α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης .....	210
β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης των μαθητών .....	212
γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις .....	213
δ) Βαθμολογία – προαγωγή – απόλυση .....	214
ε) Εξετάσεις Εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο .....	214
4.2.3.3. Κριτική Θεώρηση .....	216
α) η αυξημένη βαθμολογική βαρύτητα των γραπτών εξετάσεων .....	216
β) βασικός στόχος η αξιολόγηση της επίδοσης .....	217
γ) περιορισμός της επιλεκτικής λειτουργίας – ενιαιοποίηση βαθμίδων και τύπων σχολείων .....	218
δ) η σύνδεση του Λυκείου με το Πανεπιστήμιο .....	219
4.2.4. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1990 -1997	
4.2.4.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	221
4.2.4.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου .....	224
α) Σκοποί και Στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης .....	224
β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης των μαθητών .....	225
γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης:τρόπος –χρόνος –δοκιμασίες – εξετάσεις .....	228
δ) Βαθμολογία – Προαγωγή – Απόλυση .....	229
ε) Εξετάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο .....	230
4.2.4.3. Κριτική Θεώρηση .....	230
α) ορθή και δίκαιη αξιολόγηση σημαίνει αύξηση των εξεταστικών δοκιμασιών .....	230
β) ανατροφοδότηση των μαθητών σημαίνει νομιμοποίηση της ατομικής ευθύνης .....	233
γ) αξιολόγηση δεξιοτήτων σημαίνει επιβράβευση του προνομιούχου <i>habitus</i> .....	234
δ) ανατροφοδότηση της διδασκαλίας σημαίνει έλεγχος αποδοτικότητας του εκπ/κου έργου...236	

4.2.5. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1997 – 2012	
4.2.5.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	239
4.2.5.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου .....	241
α) Σκοποί και στόχοι του Ενιαίου Λυκείου .....	242
β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης .....	243
γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις .....	244
δ) Βαθμολογία – Προαγωγή – Απόλυση .....	248
ε) Εξετάσεις Εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο .....	249
4.2.5.3. Κριτική Θεώρηση .....	251
α) η φιλοσοφία της μεταρρύθμισης του 1997 και οι στόχοι του Λυκείου .....	251
β) εξωτερικές εξετάσεις και αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης .....	254
γ) αντικειμενικότερη αξιολόγηση .....	257
δ) ακριβέστερη βαθμολογία .....	259
ε) η κανονιστική λειτουργία της γραπτής εξέτασης .....	263
στ) η αντικειμενική αξιολόγηση ως μέσο «παγώματος των φιλοδοξιών» των μαθητών .....	264
ζ) εντατικοποίηση των εξετάσεων και πτώση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας .....	268
η) επιφανειακότητα της εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης .....	272
4.2.6. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 2012 και εξής	
4.2.6.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο .....	277
4.2.6.2. Παρουσίαση νομοθετικού πλαισίου .....	280
α) Σκοποί και στόχοι της Β΄/θμιας Εκπ/σης .....	280
β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης .....	281
γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις .....	283
δ) Βαθμολογία – Προαγωγή – Απόλυση .....	286
ε) Εισαγωγικές Εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο .....	287
4.2.6.3. Κριτική Θεώρηση .....	289
α) η Τράπεζα Θεμάτων ως θεσμός αξιολόγησης που επιδιώκει την αντικειμενικότητα .....	289
β) η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών .....	291
γ) ασάφειες, ασυνέχειες και σύγχυση στόχων και προθέσεων στα νομικά κείμενα .....	293
<b>4.3. Συνολική θεώρηση του Νομοθετικού Πλαισίου .....</b>	<b>294</b>
4.3.1. Γενική παιδεία και ανθρωπιστική καλλιέργεια ή εξειδίκευση και προπαρασκευή για το Πανεπιστήμιο και τον επαγγελματικό στίβο; .....	295
4.3.2. Έλεγχος της επίδοσης ή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας; .....	299
4.3.3. Οι Πανελλήνιες ως εξεταστικοί φραγμοί ή ως εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος; .....	303
<b>4.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>306</b>

## **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

5.1. Ερευνητικός στόχος και ερωτήματα της εμπειρικής έρευνας .....	309
5.2. Μεθοδολογία – σχέδιο έρευνας .....	310
5.2.1. Πρώτη φάση : ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου .....	312
5.2.1.1. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ .....	312
5.2.1.2. ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ .....	313
5.2.1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	316
5.2.2. Δεύτερη φάση : ποιοτική έρευνα με χρήση συνεντεύξεων .....	320
5.2.2.1. ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ .....	320
5.2.2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ – ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ .....	323

### **5.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

5.3.1. Παρουσίαση – Ανάλυση ποσοτικών ευρημάτων .....	331
5.3.2. Συζήτηση – Ερμηνεία ευρημάτων ποσοτικής έρευνας .....	360
<i>A. Οι γραπτές δοκιμασίες στην καθημερινή σχολική πράξη ως αξιολογική πρακτική .....</i>	<i>360</i>
<i>B. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νόημα και τη χρησιμότητα των γραπτών δοκιμασιών .....</i>	<i>361</i>
<i>α) η γραπτή εξέταση ως πρακτική αξιολόγησης – επιλεκτική λειτουργία .....</i>	<i>361</i>
<i>β) η γραπτή εξέταση ως διδακτική πρακτική – γνωστική λειτουργία .....</i>	<i>363</i>
<i>γ) η γραπτή εξέταση ως μέσο πειθάρχησης – κανονιστική λειτουργία .....</i>	<i>365</i>
<i>Γ. Αναστοχασμός για την αξιολόγηση και την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού .....</i>	<i>367</i>
<i>α) Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής και η σημασία της αντικειμενικότητας .....</i>	<i>368</i>
<i>β) Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας-εκπαιδευτής και η σημασία του ακαδημαϊσμού .....</i>	<i>370</i>
<i>γ) Ο εκπαιδευτικός ως παιδονόμος και η σημασία της πειθαρχίας .....</i>	<i>372</i>
5.3.3. Παρουσίαση – Ανάλυση ποιοτικών ευρημάτων .....	374
5.3.4. Συζήτηση – Ερμηνεία ευρημάτων ποιοτικής έρευνας .....	478
<i>α) Η επιδίωξη της αντικειμενικότητας ως μέσο μείωσης του άγχους της κρίσης .....</i>	<i>479</i>
<i>β) Η επιδίωξη του ακαδημαϊσμού ως μέσο μύησης στην επιστημονική γνώση .....</i>	<i>488</i>
<i>γ) Η επιδίωξη της πειθαρχίας ως μέσο ανάκτησης μιας «ανεπιθύμητης» εξουσίας .....</i>	<i>496</i>

### **5.4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....**

500

5.5. Περιορισμοί της έρευνας – Προοπτικές για περαιτέρω μελέτη .....	509
--	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	510
--------------------	-----

ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ .....	520
------------------------------	-----

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ .....	521
--------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	525
-------------------	-----

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το έναυσμα για κάθε επιστημονική έρευνα – πολύ περισσότερο δε για μια ποιοτικού προσανατολισμού έρευνα – είναι βιωματικό. Έχει δηλαδή τις ρίζες της σε υποκειμενικούς, συχνά βιωματικά φορτισμένους προβληματισμούς που συνδέονται με την ατομική βιογραφία του ερευνητή και έχουν προκύψει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από την προσωπική του εμπλοκή με το συγκεκριμένο θέμα, που εμπίπτει στο ερευνητικό πεδίο ενός γνωστικού αντικειμένου.

Το θέμα της γραπτής εξέτασης και γενικότερα της αξιολόγησης έχει αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε σημαντικό επιστημονικό και ερευνητικό αντικείμενο κυρίως μέσα από τις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς, η Παιδαγωγική και η Ψυχολογία διερευνά τις επιπτώσεις των εξετάσεων τόσο στην παιδαγωγική διαδικασία γενικότερα, όσο και στην ψυχο-πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ασχολείται με τις κοινωνιολογικές παραμέτρους της επιλεκτικής και αναπαραγωγικής λειτουργίας που ασκεί το σχολείο κυρίως μέσω του θεσμού των εξετάσεων. Πλέον παρατηρείται μια αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση ακόμα και από επιστημονικούς κλάδους, που δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα κλάδους της Οικονομικής Θεωρίας που εστιάζουν στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων και Θεσμών, όπου ενισχύεται διαρκώς η απαίτηση «αντικειμενικής» και «έγκυρης» μέτρησης της ποιότητας του παραγόμενου έργου και της αποδοτικότητας της παραγωγής αυτού, μέσω ποικίλων τρόπων αξιολόγησης καθώς και η διαχείριση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Ωστόσο, πριν γίνει αντικείμενο επιστημονικής και ερευνητικής μελέτης, η αξιολόγηση μέσω των παραδοσιακών γραπτών εξετάσεων υπήρξε για όλους, όσοι υπήρξαν μαθητές, ένα λίγο-πολύ συγκλονιστικό βίωμα. Γιατί, όντως, πολύ πριν η αξιολόγηση καταστεί μέσο εκτίμησης της αποδοτικότητας ή ως μέσο κοινωνικής λογοδοσίας κατά την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όλοι μας είχαμε βρεθεί αντιμέτωποι με την αυστηρότητα και την τυπικότητα των σχολικών εξετάσεων και μάλιστα στην τρυφερή παιδική και εφηβική ηλικία, όπου τα βιώματα καταγράφονται πιο έντονα και η επιτυχία ή η αποτυχία λαμβάνουν τις διαστάσεις του θριάμβου ή της απόλυτης καταστροφής. Το βίωμα αυτό των εξεταστικών δοκιμασιών κάθε λογής αποτέλεσε για τον καθένα μας σημαντικό κομμάτι της σχολικής μας βιογραφίας και διαμόρφωσε σε σημαντικό βαθμό, όχι μόνο την επαγγελματική και κοινωνική μας πορεία, αλλά και τη στάση μας απέναντι σε ένα πλήθος θεμάτων που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια που αποδίδεται με τον όρο *κουλτούρα*, όπως τις αντιλήψεις μας για το πρότυπο του μορφωμένου-επιτυχημένου ανθρώπου, τις γνώσεις-πληροφορίες που συνθέτουν ένα αξιόλογο μορφωτικό κεφάλαιο για κάθε πολιτισμένο άνθρωπο, το βαθμό του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουμε στη ζωή μας για θέματα τέχνης και πολιτισμού.

Για όσους οι σχολικές εξετάσεις συνδέθηκαν με ιδιαίτερη δυσκολία, συναισθήματα πίεσης και άγχους ή κατέληξαν σε αποτυχία, αποτέλεσαν ενδεχομένως μια τραυματική εμπειρία που στιγματίσε τα νεανικά τους χρόνια. Δεν αποκλείεται μάλιστα να ανέκοψε όχι μόνο την ακαδημαϊκή τους πορεία αλλά και την όποια διάθεση για επαφή με τη θεωρητική γνώση, τη μελέτη, ακόμα και τη Λογοτεχνία (πόσοι και πόσοι σύγχρονοι ενήλικες δεν αποστρέφονται το διάβασμα εξαιτίας μιας αυστηρής Φιλολόγου που τους έκοψε στα Αρχαία!). Από την άλλη μεριά, όσοι έχουν συνδέσει τις εξετάσεις με τη θετική εμπειρία της επιτυχίας σίγουρα έχουν σχηματίσει μια διαφορετική στάση απέναντι στην όλη διαδικασία αλλά και σε κάθε μορφή πνευματικής προσπάθειας που μπορεί να ανταμειφθεί με τον άμεσο και χειροπιαστό τρόπο ενός θετικού βαθμολογικού αποτελέσματος. Πολλώ δε μάλλον αν η επιτυχία αυτή υπήρξε σταθερή κι επαναλαμβανόμενη με αποτέλεσμα μια επιτυχημένη σχολική καριέρα που ολοκληρώθηκε με πανεπιστημιακές σπουδές και την απόκτηση ενός πτυχίου που οδήγησε σε επαγγελματική αποκατάσταση

και σχετική κοινωνική άνοδο. Σίγουρα κανείς δεν αναπολεί με νοσταλγία τις εξεταστικές περιόδους της σχολικής του ζωής αλλά σίγουρα αναπολεί με υπερηφάνεια την ημέρα που πήρε τον πρώτο του σχολικό έπαινο ή πολύ περισσότερο το πτυχίο του, επιστέγασμα μιας μακρόχρονης και επίπονης προσπάθειας και απόδειξη διανοητικής υπεροχής, μεθοδικότητας, εργατικότητας και πλείστων άλλων ικανοτήτων που αξιοδοτούν μια προσωπικότητα και που, στη συνείδηση της κοινωνίας, συνδέονται με τη σχολική επιτυχία και τις διακρίσεις στο στίβο των μαθητικών εξετάσεων.

Στην δεύτερη αυτή ομάδα εντάσσει και η γράφουσα των εαυτό της, της οποίας η μάλλον επιτυχημένη σχολική βιογραφία οδήγησε ομαλά – αν και όχι άμεσα – στη διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας ως εκπαιδευτικού της Μέσης Δημόσιας Εκπαίδευσης και ως «ανθρώπου των γραμμάτων» με όλη τη σημασία της φράσης, τόσο στην ουσιαστική όσο και την ελαφρώς ειρωνική χροιά που έχει αποκτήσει πλέον αυτή στην εποχή της τεχνολογίας και της εικόνας. Έτσι, υπήρξε το «καλό παιδί» μιας μικροαστικής οικογένειας που από μικρή «τα έπαιρνε τα γράμματα», ενώ παράλληλα, ήταν υπάκουη και μελετηρή. Οι δάσκαλοι την αγαπούσαν και είχε καλές επιδόσεις στα μαθήματα. Αυτές την έβαλαν στο Πανεπιστήμιο και της εξασφάλισαν εργασία, αρχικά για μια δεκαετία στο δύσκολο και ανταγωνιστικό χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης (φροντιστήρια) και έπειτα από νέα εξεταστική δοκιμασία (ΑΣΕΠ) στο δημόσιο σχολείο· μια σταθερή και μόνιμη δουλειά, η οποία μέχρι πρότινος τουλάχιστον συνοδευόταν και από ένα σταθερό μισθό και ένα σχετικό κοινωνικό κύρος. Ως εκπαιδευτικός πλέον της δημόσιας εκπαίδευσης, και δη ως Φιλολόγος, εξακολουθεί να είναι των «γραμμάτων»: λίγο της θεωρίας και της κουλτούρας, λίγο των τύπων και της σχολαστικότητας, λίγο της ορθότητας και του γραπτού λόγου. Αυτό είναι το στερεότυπο του εκπαιδευτικού, όπως τουλάχιστον το έχει βιώσει και το προσλαμβάνει η γράφουσα από την κοινωνία.

Κατά τη διαδρομή αυτή και κάτω από το πρίσμα τόσο της υποκειμενικής αντίληψης αλλά και των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων για το ρόλο του εκπαιδευτικού, διαμορφώθηκαν οι στάσεις, οι επιλογές, οι επαγγελματικοί μου προβληματισμοί και προέκυψε το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα θέματα της αξιολόγησης και των γραπτών εξετάσεων στο σχολείο. Πρόκειται για ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού θεσμού, στο οποίο φαίνεται να καταλήγουν και να εκφράζονται όλες οι κοινωνικές σημασίες που έχει επενδύσει κατά καιρούς η κοινωνία στο σχολείο και στην εκπαίδευση. Κοινωνικές σημασίες, όπως η κατάκτηση της αξιολογής γνώσης που συνδέεται με την ιστορική, πολιτιστική, γλωσσική κληρονομιά και την εθνική συνείδηση, η ισότητα των ευκαιριών στη μόρφωση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και μιας πολυπολιτισμικής κουλτούρας αλλά και η πειθαρχία, η αξιοκρατία, ο ανταγωνισμός, η αποδοτικότητα και η αριστεία επενδύονται στη δημόσια εκπαίδευση και εκφράζονται στο λόγο ποικίλων κοινωνικών παραγόντων, όπως η επίσημη πολιτεία, η ευρύτερη κοινωνία, συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες συμφερόντων ακόμα και μεμονωμένα άτομα. Η επένδυση αυτή, μάλιστα, λειτουργεί με τρόπο σωρευτικό, καθώς οι νέες κοινωνικές σημασίες έρχονται και προστίθενται πάνω στις παλιότερες, που δύσκολα εγκαταλείπονται, καθώς έχουν ενισχυθεί από τη δύναμη της συνήθειας και το κύρος της παράδοσης, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο πλέγμα αλληλοσυγκρουόμενων και αντινομικών στόχων.

Όλες αυτές οι κοινωνικές σημασίες λειτουργούν ως σημασιοδοτήσεις, μέσα από τις οποίες τα μεμονωμένα υποκείμενα – και στη συγκεκριμένη περίπτωση η γράφουσα – προσλαμβάνουν το ρόλο του σχολείου και τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι σε αυτά. Αυτές δε οι κοινωνικές σημασίες εκφράζονται κατεξοχήν σε σχέση με το θεσμό της σχολικής αξιολόγησης και των γραπτών εξετάσεων, όπως έχουν θεσμιστεί στην ιστορική πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εξετάσεις υπήρξαν ανέκαθεν ένα αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού θεσμού από την πρώτη στιγμή

της συστηματικής του οργάνωσης. Τα πρώτα σχολεία ήταν σκυθρωπά κτήρια με αυστηρούς ανθρώπους. Τα παιδιά πρέπει να κάθονται ακίνητα και υπάκουα, να ακούνε με προσοχή το δάσκαλο και να μαθαίνουν το μάθημά τους. Το μάθημα είναι συνήθως αδιάφορο και δυσνόητο και ο δάσκαλος δεν καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να το κάνει ευχάριστο ή τουλάχιστον να το εξηγήσει. Τα παιδιά, ιδίως αυτά που προέρχονται από οικογένειες με φτωχούς και αμόρφωτους γονείς, δεν καταλαβαίνουν το μάθημα αλλά το μαθαίνουν, όπως και να 'χει. Για να αποδείξουν ότι το έμαθαν, πρέπει να γράφουν διαγωνίσματα και να δίνουν εξετάσεις, ενώπιον των αυστηρών καθηγητών, που οφείλουν να ελέγχουν και να βαθμολογούν τις επιδόσεις τους. Οι εξετάσεις αποτελούν το επιστέγασμα της συνολικής μαθησιακής προσπάθειας, η οποία καταβάλλεται εξ ολοκλήρου από το μαθητή, που είναι ο μοναδικός «εξεταζόμενος» και ο αποκλειστικός υπόλογος για το όποιο αποτέλεσμα. Οι κοινωνικές σημασίες που συνόδευαν το βίωμα των εξετάσεων της κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής μου βιογραφίας, λοιπόν, συνδέθηκαν με την αυστηρότητα, την τυπικότητα, την πειθαρχία και την άκριτη αλλά επιβεβλημένη αποθησαύριση γνώσης ακαδημαϊκού και θεωρητικού χαρακτήρα.

Αργότερα, όμως, κάτω από την επίδραση σύγχρονων ψυχο-παιδαγωγικών θεωριών αλλά και γενικότερων κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων, επιχειρείται να αποδοθούν νέες κοινωνικές σημασίες, που αποτυπώνονται μέσα από τον πολιτικό και επιστημονικό λόγο, όπως η ισότιμη πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό με σκοπό την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και τη αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών. Ως εργαζόμενη εκπαιδευτικός ήρθα αντιμέτωπη με μια διαφορετική οπτική, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής και οι δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες λαμβάνουν προτεραιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι παιδαγωγικοί στόχοι αναδεικνύονται ως εξίσου – αν όχι περισσότερο – σημαντικοί από τους γνωστικούς. Αυτό που προέχει ως στόχος του σχολείου είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, η ομαλή κοινωνικοποίησή του και διαμόρφωση ευσυνειδητών δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι μάλιστα, όσο ενισχύεται το μοντέλο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, πρέπει να καλλιεργήσουν και μια πιο «κοσμοπολίτικη» συνείδηση. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται πιο δημοκρατικό και η παιδεία γενικεύεται, καθώς η σύνθετη κοινωνία επιδιώκει όλα τα μέλη της να έχουν ευρύτερη βασική μόρφωση, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της. Ο ρόλος του δασκάλου μετασηματίζεται, επίσης, καθώς υποχωρεί ο ρόλος της αυθεντίας και του αυστηρού παιδονόμου και προκρίνεται ο ρόλος του παιδαγωγού που προσεγγίζει το παιδί με μια διάθεση πιο προστατευτική και ανθρωπιστική.

Μέσα στο γενικότερο αυτό προοδευτικό πλαίσιο, όπου η παιδαγωγική επικοινωνία χαλαρώνει και λαμβάνει ένα πιο οικείο χαρακτήρα, οι εξετάσεις ενοχοποιούνται για πλείστες όσες αρνητικές επιδράσεις τόσο στο επίπεδο της ψυχολογίας των μαθητών όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής αδικίας, καθώς θεωρείται ότι λειτουργούν ως ταξικοί φραγμοί στην επιδιωκόμενη απρόσκοπτη σχολική πορεία των μαθητών από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Δεν είναι τυχαίο ότι εντωμεταξύ διατυπώνεται σοβαρή αμφισβήτηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους, ενώ επικρίνεται έντονα η χρήση τους από το κοινωνικό σύστημα ως εργαλείο αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας. Ο επιστημονικός λόγος φαίνεται να ταυτίζεται με τον πολιτικό, καθώς μέσα στο γενικότερο αυτό πλαίσιο ακόμα και η ίδια η πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης φαίνεται να υπονομεύει τη σημασία των εξετάσεων. Ο αριθμός τους μειώνεται και η επίδρασή τους στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών περιορίζεται. Τα θέματα γίνονται πιο εύκολα, η βαθμολογία πιο ελαστική και γενικότερα διευκολύνεται η μετάβαση των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.



Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια της επαγγελματικής μου πορείας κάτω από την πίεση κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων η αντίληψη για το στόχο του σχολείου φαίνεται να αλλάζει για άλλη μια φορά και νέες κοινωνικές σημασίες έρχονται να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες. Με την καλή διάθεση και την επιεική μεταχείριση οι μαθητές δεν φαίνεται να μαθαίνουν αυτά που χρειάζεται και από πολλές κατευθύνσεις διατυπώνονται επικρίσεις για την πτώση του επιπέδου σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης – η οποία χρεώνεται ως επί το πλείστον στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, το σχολείο κοστίζει χρήματα, που σε μια παρατεταμένη περίοδο διαδοχικών οικονομικών κρίσεων φαίνεται πως δεν υπάρχουν. Η μόρφωση παύει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που πρέπει να παρέχεται δωρεάν από την πολιτεία και αντιμετωπίζεται ως πολύτιμο προϊόν που κοστολογείται και διατίθεται με όρους προσφοράς και ζήτησης, ένα απόκτημα στο οποίο ο καθένας οφείλει να επενδύσει, προκειμένου να το εξαργυρώσει στην μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική του σταδιοδρομία προς όφελος όχι μόνο δικό του αλλά και του συνόλου της κοινωνίας. Ως τέτοιο δεν μπορεί να χαρίζεται σε όλους αλλά οφείλει να παρέχεται σε αυτούς που έχουν τις δυνατότητες αλλά και τη δέσμευση να αποδείξουν ότι μπορούν να το κατακτήσουν και να ανταποδώσουν, κάνοντας χρήση του, στην κοινωνία που αρχικά τους το εξασφάλισε. Παράλληλα, πρέπει να παρέχεται με τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται και να ελέγχεται η ποιότητά του και η αποδοτικότητα της παροχής του από τις σχολικές μονάδες και τα στελέχη τους, ώστε να μην εκμηδενίζεται η επένδυση τόσο του κράτους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και των ατόμων στη μαθησιακή προσπάθεια. Οι καινούργιες κοινωνικές σημασίες με τις οποίες επενδύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στο λόγο της επίσημης πολιτείας, όσο και στο λόγο της ευρύτερης κοινωνίας και συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων σχετίζονται με την αξιοκρατία, την αποδοτικότητα, τον ανταγωνισμό και την αριστεία που δεν εξαντλείται στην απομνημόνευση γνώσεων αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στρατηγικών μάθησης και πάνω από όλα με την καλλιέργεια της θετικής στάσης απέναντι στην ιδέα της δια βίου μάθησης και της διαρκούς επιμόρφωσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τώρα αλλάζει για άλλη μια φορά η νοηματοδότηση των εξετάσεων και της αξιολόγησης, όπως αποδίδεται στον πολιτικό λόγο της επίσημης εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλά και σε μερίδα του επιστημονικού λόγου. Αυτό που μέχρι πρότινος καταδικαζόταν ως εργαλείο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και αμφισβητείτο ως μέσο αποτίμησης ικανοτήτων και επιδόσεων επανενεργοποιείται και μάλιστα αποκτά διευρυμένο ρόλο και στοχοθεσία. Όχι μόνο θεωρείται ότι μπορεί να μετρήσει αντικειμενικά επιδόσεις, βάσει των οποίων θα επιτελέσει το εκπαιδευτικό σύστημα την επιλεκτική και ταξινομητική του λειτουργία με αξιοκρατικό άρα νομιμοποιημένο και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, αλλά επιπλέον θεωρείται ότι μπορεί να παίξει το ρόλο του κινήτρου για τους μαθητές να εντείνουν τις προσπάθειές τους για καλύτερες επιδόσεις. Οι εξετάσεις, λοιπόν, δεν είναι πια μια στρεσογόνος διαδικασία που αλλοτριώνει την γνησιότητα και την αυθεντικότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας αλλά αντιθέτως είναι ένα μέσο κινητροφοδότησης των μαθητών για βελτίωση των επιδόσεων τους που συμβάλλει θετικά στη γενικότερη ποιότητα της εκπαίδευσης. Βέβαια, για να γίνει αυτό – ή μάλλον για να «επικοινωνηθεί» αυτή η αλλαγή του προσανατολισμού των σχολικών εξετάσεων και να νομιμοποιηθεί η ανάγκη επαναφοράς τους και επανενίσχυσης του ρόλου τους στη σχολική ζωή – έπρεπε να αλλάξει το πλαίσιο διεξαγωγής τους. Για να μην καταγραφεί η όλη αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα της σχολικής αξιολόγησης ως οπισθοδρόμηση στις εποχές της στεγνής αποστήθισης και της διδασκαλικής αυθεντίας, έπρεπε να ενταχθεί στο γενικότερο «προοδευτικό» πρότυπο της εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί και προβάλλεται, μιας εκπαίδευσης που δεν μεταδίδει γνώσεις αλλά καλλιεργεί δεξιότητες και στάσεις. Έτσι, οι εξετάσεις δεν αξιολογούν πια την ποσότητα της γνώσης που έχουν απομνημονεύσει οι μαθητές, αφού αυτό θεωρείται περιττό και ξεπερασμένο στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας,

αλλά τις μαθησιακές στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές και την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα – και όχι μόνο. Οι επίσημες εξετάσεις που καθορίζουν την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών συνδέονται πλέον και με την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και τη λογοδοσία των σχολικών μονάδων και των λειτουργών της προς την πολιτεία και την ευρύτερη κοινωνία, όσον αφορά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους.

Η παραπάνω συνοπτική και ενδεχομένως απλοϊκή αποτύπωση των αλλαγών στη φιλοσοφία ή μάλλον στη ρητορική που σχετίζεται με τον τρόπο υλοποίησης της σχολικής αξιολόγησης εξακολουθεί να κινείται στην υποκειμενική και βιωματική σφαίρα. Αποτελεί μάλλον μια προσπάθεια αθροιστικής παρουσίασης του συνόλου των κοινωνικών σημασιών που έχουν κατά καιρούς και από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αποδοθεί στο θεσμό του σχολείου και των εξετάσεων, όπως «συνωστίζονται» στη συνείδηση μιας εκπαιδευτικού που έχει τη ρομαντική ψευδαίσθηση ότι επιτελεί πραγματικά ένα κοινωνικό λειτούργημα με μεράκι και ουσιαστικό αίσθημα ευθύνης τόσο προς το κοινωνικό σύνολο, όσο και προς κάθε μαθητή της ξεχωριστά. Άλλωστε, είναι φυσικό μέσα στο αμάλγαμα αντιλήψεων, δράσεων και προταγμάτων που συνυπάρχουν στην κοινωνία και υπηρετούνται από τις υπο-ομάδες που την απαρτίζουν να εκφράζονται ποικίλες και συχνά αντινομικές κοινωνικές σημασίες που επενδύονται στον ίδιο κοινωνικό θεσμό. Δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλες έχουν τη συναίνεση όλων των ομάδων ή πολύ περισσότερο των ατόμων που αποτελούν την κοινωνία ούτε ότι όλες είναι εξίσου κυρίαρχες.

Ωστόσο, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όλες οι προαναφερθείσες κοινωνικές σημασίες όχι μόνο συνυπάρχουν αλλά συνθέτουν ένα αξεδιάλυτο πλέγμα, όπου είναι πράγματι πολύ δύσκολο να διακρίνει κανείς τόσο την προέλευση όσο και την ισχύ της κάθε μίας, καθώς κυρίως στον πολιτικό, κοινωνικό, δημοσιογραφικό και λιγότερο ίσως στον επιστημονικό λόγο επανέρχονται και κατά κάποιο τρόπο ανακυκλώνονται συνοδευόμενες από μία ασάφεια προθέσεων, όσον αφορά στην επίκληση και την ενεργοποίησή τους κατά περίπτωση, ασάφεια την οποία εισπράττει η γράφουσα ως εκπαιδευτικός, και – κατά την υπόθεση της παρούσας εργασίας – κάθε εκπαιδευτικός που καλείται να ενεργήσει, μεταξύ των άλλων ρόλων που προκύπτουν από τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του, και ως αξιολογητής. Έτσι, δημιουργείται μια γενικότερη σύγχυση, καθώς καθίσταται πολύ δύσκολος ο συντονισμός του κοινωνικού πράττειν με αυτό που θα αποκαλούσε κανείς κοινωνικό φαντασιακό. Με απλά λόγια, η ποικιλία και η αντιφατικότητα των κοινωνικών σημασιών που επενδύεται συνολικά στο θεσμό του σχολείου και των εξετάσεων επιβαρύνει και δυσκολεύει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία επιφορτίζοντας τον εκπαιδευτικό με πολλαπλά καθήκοντα και επιτείνοντας το άγχος που φυσιολογικά μπορεί να προξενούν σε κάθε εργαζόμενο οι απαιτήσεις της δουλειάς του.

Σε αυτό το πλαίσιο, ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας αναδεικνύεται η κοινωνιολογική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη γραπτή εξέταση και η στάση που υιοθετούν απέναντί της. Η στάση αυτή μπορεί να κυμαίνεται ανάμεσα στα δύο συναισθηματικά άκρα της απόλυτης ιεροποίησης ή απόρριψής της: από το άκρο ενός συντηρητικού και ανταγωνιστικού σχολείου που θεωρεί τις εξετάσεις ως πανάκεια για την εξασφάλιση της αριστείας, της πειθαρχίας και της αξιοκρατικής διάκρισης των χαρισματικών και εργατικών μαθητών ως το αντίθετο άκρο του προοδευτικού και ανθρωπιστικού σχολείου που ρίχνει πάνω στις εξετάσεις το ανάθεμα της ψυχολογικής καταπίεσης και του κοινωνικού στιγματισμού των μαθητών που μπορεί να είναι αδύνατοι για λόγους ατομικών ή κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Το συνεχές αυτό είναι εξαιρετικά εκτεταμένο, ώστε μπορεί πάνω εκεί να βρουν θέση ένα πλήθος από στάσεις και συγκεκριμένες συμπεριφορές εκπαιδευτικών και να προκύψει ένα μέσο καταγραφής και αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τα νοητικά σχήματα που τις καθορίζουν. Η προσωπική μου επαφή με τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου και στην

καθημερινή ενασχόληση με την εκπαιδευτική πράξη γέννησαν προβληματισμούς σχετικά με το πρακτικό κομμάτι της υλοποίησης της σχολικής αξιολόγησης, όσον αφορά στα εργαλεία, τη συχνότητα, τη μεθοδολογία της εξέτασης, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, καθώς και όσον αφορά διλήμματα σχετικά με την αντικειμενικότητα των αξιολογικών κρίσεων και της βαθμολογικής αποτύπωσης αυτών, στο βαθμό μάλιστα που αυτές μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογία ή τις ακαδημαϊκές επιλογές των μαθητών, αλλά και τα μέσα τα οποία οι εκπαιδευτικοί μετέρχονται για να αντιμετωπίσουν αυτά τα διλήμματα, όπως η «υπερεξέταση» των μαθητών με το γνωστό παραδοσιακό τρόπο των γραπτών διαγωνισμάτων και η ανάπτυξη προσωπικών τεχνικών και «τεχνασμάτων» βαθμολόγησης, με τις φυσιολογικές αποκλίσεις κατά περίπτωση που οφείλονται ενδεχομένως σε διαφορές της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας του καθενός.

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**

Καθώς η επαγγελματική ενασχόληση επεκτάθηκε τα τελευταία χρόνια σε μια επιστημονική διερεύνηση των θεμάτων της εκπαίδευσης, οι παραπάνω προβληματισμοί απέκτησαν κι ένα διαφορετικό βάθος, ώστε να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός ερευνητικού προβλήματος, το οποίο αποβλέπει στη διερεύνηση της πρακτικής της γραπτής εξέτασης, όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, εντός του σύνθετου πλέγματος των θεσμικών, οργανωτικών και διυποκειμενικών διαστάσεων που την διέπουν. Οι γραπτές εξετάσεις έχουν διαχρονικά κατακυρωθεί, καθώς χρησιμοποιούνται σταθερά από την πρώτη σύσταση των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων των νεωτερικών κοινωνιών ως η κύρια θεσμοθετημένη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των νέων ατόμων και, με βάση αυτήν, της επιλογής και ταξινόμησής τους στην κοινωνική ιεραρχία. Ως προς τη θεσμική τους υπόσταση, λοιπόν, μελετώνται οι γραπτές εξετάσεις μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κυρίαρχου habitus και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων (**Bourdieu, P. & Passeron:1977**) και υπό την οπτική της θεωρίας για την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (**Berger & Luckmann:1967**).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, έχουν αναδειχθεί σε κεντρικό πρόταγμα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, με αποτέλεσμα να τίθενται στο επίκεντρο των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και να λειτουργούν ως προμετωπίδα της πολιτικής ρητορικής που αναπτύσσεται περί της επιδίωξης της αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, φαίνεται να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις πολιτικές επιλογές σε σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να επηρεάζουν αποφασιστικά τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσουν τη δράση τους και αλληλεπιδρούν εντός του σχολικού χώρου όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη διερεύνηση, λοιπόν, των γραπτών εξετάσεων προστίθεται η μελέτη της ανάδειξής τους σε βασικό μηχανισμό ελέγχου της αποδοτικότητας ενός οργανωσιακού συστήματος (εν προκειμένω του εκπαιδευτικού) αλλά και της εκάστοτε σχολικής μονάδας, που στο νέο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης Κοινωνίας της Γνώσης καλείται να λειτουργεί ανταγωνιστικά υπακούοντας στη λογική της αγοράς (**Ball: 2006, 2008, Maguire:2002 κ.α.**), η οποία μεταφέρεται από το χώρο των επιχειρήσεων στους γραφειοκρατικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, και επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης, όπως αυτοί αλληλεπιδρούν αφενός συμμορφούμενοι στην εξουσία του συστήματος (**Φουκώ:2005**) και αφετέρου ασκώντας όλα τα περιθώρια αυτονομίας τους ως ενεργοί δρώντες εντός αυτού (**Cozier & Friedberg:1980**) αλλά και ως ψυχοκοινωνικά υποκείμενα.

Οι διυποκειμενικές σχέσεις, λοιπόν, που αναπτύσσονται, όσον αφορά την αξιολόγηση, μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και κυρίως των καθηγητών, εμφανίζουν ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς μάλιστα αυτή είναι η διάσταση που λιγότερο από τις άλλες καλύπτεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας αναδεικνύεται, επομένως, η υποκειμενικότητα που συνδέεται με την εφαρμογή της πρακτικής της γραπτής εξέτασης από τους εκπαιδευτικούς με μια μάλλον ψυχαναλυτική οπτική, καθώς οι συμπεριφορές των ανθρώπων θεωρούνται απόρροια όχι μόνο των κοινωνικών θεσμών και αξιών που έχουν ενστερνιστεί και των ρόλων που έχουν αναλάβει εντός των κοινωνικών δομών και των οργανωσιακών συστημάτων, όπου δρουν, αλλά και μιας σειράς από εσωτερικές συνειδητές και ασυνείδητες διεργασίες, που αναπτύσσονται κάτω από την επίδραση των αναγκών, των επιθυμιών, του άγχους και των φόβων που ενδεχομένως βιώνουν. Όσον αφορά αυτή τη διάσταση, που καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τον ερευνητικό προσανατολισμό της διατριβής, θεωρητικό πλαίσιο στήριξης της μελέτης των υποκειμενικών παραγόντων που παρεισφρέουν στη χρήση της γραπτής εξέτασης αποτέλεσε η προσέγγιση της **Τσακίρη (2004, 2007, 2010)**, που μέσα από την καστοριαδική σύλληψη του Κοινωνικού Φαντασιακού επιχειρεί τη βαθύτερη ανάλυση διυποκειμενικών διαστάσεων ζητημάτων που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Εντός αυτού του νοητικού και επιστημονικού πλαισίου αναδύθηκε το τρίπτυχο των διαστάσεων (Θεσμικές – Οργανωτικές – Διυποκειμενικές), μέσα από το συνδυασμό και την αλληλοδιαπλοκή των οποίων επιχειρείται η διερεύνηση της πρακτικής των γραπτών εξετάσεων. Έτσι, η γραπτή εξέταση παρουσιάζει επιστημονικό ενδιαφέρον ως παιδαγωγική-αξιολογική πρακτική, η εφαρμογή της οποίας από τους εκπαιδευτικούς σε κάποιο βαθμό επιβάλλεται από το εκπαιδευτικό σύστημα σε θεσμικό και οργανωτικό επίπεδο και σε κάποιο βαθμό επιλέγεται από τους ίδιους, με βάση τις διυποκειμενικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο μέσα από τους ρόλους που καλούνται να υπηρετήσουν και τις εσωτερικές υποκειμενικές διεργασίες που αναπτύσσονται. Όσον αφορά τις θεσμικές της διαστάσεις, επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το κύρος με το οποίο έχει περιβληθεί διαχρονικά και η βαρύτητα που κατέχει πλέον σε συγχρονικό επίπεδο στην γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού· όσον αφορά τις οργανωτικές της διαστάσεις επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποτύπωση της θέσης και της επίδρασής της στην οργανωσιακή δομή και τη λειτουργία τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά· όσον αφορά, τέλος, στις διυποκειμενικές της διαστάσεις ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η νοηματοδότησή της εκ μέρους των εκπαιδευτικών των κοινωνικών σημασιών που τη συνοδεύουν.

Συνολικά, λοιπόν, στόχος της παρούσας διατριβής είναι να φωτίσουμε τις Θεσμικές, Οργανωτικές και Διυποκειμενικές Διαστάσεις της γραπτής εξέτασης, δεδομένης της βαρύτητάς της ως σημαντικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, φορτισμένης με ένα πλήθος κοινωνικών, λειτουργικών και υποκειμενικών διακυβευμάτων, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις επιδράσεις τους στους εκπαιδευτικούς ως εμπλεκόμενους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι τις διαχειρίζονται εκλογικεύοντας τις πρακτικές που επιλέγουν στην προσπάθειά τους να πραγματώσουν υπόρρητες προθέσεις και προσδοκίες. Η διασύνδεση και η αλληλοεπικάλυψη, μάλιστα, των διαστάσεων αυτών κατέστησε ιδιαίτερα επίπονη την προσπάθεια δόμησης της ανάλυσης σε επιμέρους ενότητες, κάτι που είναι μεθοδολογικά απαραίτητο για τη νοητική προσπέλαση και την αποτελεσματική διερεύνηση ενός επιστημονικού θέματος. Ωστόσο, παρά τη δυσκολία σαφούς οριοθέτησης των τριών διαστάσεων που αποτελούν τον τίτλο της παρούσας διατριβής, κρίθηκε σκόπιμο για λόγους εσωτερικής συνοχής και

εξωτερικής σαφήνειας να χρησιμοποιηθούν αυτές ως βασικοί άξονες, πάνω στους οποίους δομείται αυτή, τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο ερευνητικό της μέρος.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Η αδρομερής αυτή παρουσίαση των διαστάσεων διερεύνησης του θέματος καταδεικνύει τη σταδιακή μετατόπιση της ερευνητικής μας εστίασης από μια μακροσκοπική οπτική, η οποία εκκινεί από τη θεσμική διάσταση των επίσημων γραπτών εξετάσεων, διατρέχει τις οργανωτικές διαστάσεις, που συνδέουν το μακροκοινωνιολογικό πεδίο της άσκησης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της υλοποίησης συγκεκριμένων πολιτικών και ιδεολογικών επιλογών μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού με το μικροκοινωνιολογικό πεδίο της δράσης των υποκειμένων εντός του σχολικού οργανισμού και της αλληλόδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους, τους άμεσους προϊστάμενους τους και τον στενό κοινωνικό τους περίγυρο και καταλήγει σε μια μικροκοινωνιολογική οπτική, που διερευνά τις βιωματικά φορτισμένες νοηματοδοτήσεις με τις οποίες τα υποκείμενα επενδύουν και επιχειρούν να εκλογικεύσουν τις επιλογές των πρακτικών τους στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας στο μικροεπίπεδο της τάξης.

Καταδεικνύεται από τα παραπάνω αφενός η συνθετότητα των επιμέρους διαστάσεων του θέματος και αφετέρου η αναγκαιότητα συνδυασμού ποικίλων επιστημονικών προσεγγίσεων (μακρο- μικροκοινωνιολογικών) και ερευνητικών μεθόδων (ποσοτικών – ποιοτικών), που αξιοποιήθηκαν για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Η μακροσκοπική οπτική του θέματος, αφενός, συνδέεται με τα κοινωνικοπολιτικά αλλά και οικονομικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν την κάθε κοινωνία και εποχή και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή επιβάλλεται κεντρικά από την εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία. Στο επίπεδο της υλοποίησης της έρευνας, η διάσταση αυτή επιχειρήθηκε να καλυφθεί με την μελέτη και ανάλυση πρωτογενούς αρχειακού υλικού, που αποτελείται από Νόμους και Προεδρικά Διατάγματα των τελευταίων πενήντα χρόνων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά στη νομοθετική αποτύπωση της εξέλιξης του θεσμού της αξιολόγησης μέσω των γραπτών εξετάσεων στη μεταϋποχρεωτική βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο). Αυτό το εγχείρημα, αν και επίπονο, κρίθηκε απαραίτητο, προκειμένου να αποτυπωθούν αφενός το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και να καταγραφούν οι διαχρονικές αλλαγές που διαμόρφωσαν, ενδεχομένως, τις στάσεις και των συνθήκες των εκπαιδευτικών μέσα από τις εμπειρίες τους από τη μαθητική τους ζωή και την επαγγελματική τους πορεία.

Η μικροσκοπική, άλλωστε, οπτική της παρούσας διατριβής συνδέεται σαφώς με τον εκπαιδευτικό, τις επιλογές του και τα κίνητρα αυτών των επιλογών, όσον αφορά τον τρόπο που εφαρμόζει τις κεντρικές πολιτικές το βαθμό στον οποίο επιλέγει να παρεκκλίνει από αυτές και την κατεύθυνση προς την οποία στρέφει την όποια παρέκκλιση. Στο επίπεδο της υλοποίησης της έρευνας η διάσταση αυτή επιχειρήθηκε να καλυφθεί τόσο με ποσοτικά, όσο και με ποιοτικά δεδομένα. Έτσι, αν και η έρευνα, λόγω της προσέγγισης του θέματος της γραπτής εξέτασης μέσα από την οπτική των υποκειμένων-εκπαιδευτικών, έχει κατά βάση ποιοτικό προσανατολισμό, προκειμένου να καλυφθούν όλες της οι διαστάσεις και να διερευνηθεί σε βάθος η διασύνδεση των εξωτερικών οργανωτικών συνθηκών και των εσωτερικών υποκειμενικών διεργασιών που καθορίζουν τις προθέσεις και διαμορφώνουν τελικά τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, διαρθρώθηκε σε δύο φάσεις: σε πρώτη φάση έγινε συλλογή ποσοτικών δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου, ενώ σε δεύτερη φάση ακολούθησε η συγκέντρωση συνεντεύξεων με ημιδομημένο πρωτόκολλο και έμφαση στην ελεύθερη αφήγηση βιωματικών εμπειριών των υποκειμένων. Στόχος της στατιστικής επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων, που έγινε με το υπολογιστικό εργαλείο

SPSS, ήταν κυρίως να αποτυπωθούν οι πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών τους και να καταγραφούν οι εκλογικεύσεις που συνειδητά αποδίδουν σε αυτές τις επιλογές. Στόχος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, που έγινε με την ερμηνευτική προσέγγιση ανάλυσης περιεχομένου, ήταν τελικά να αναδειχθούν οι υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις, που επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη χρήση της γραπτής εξέτασης.

### **ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

Όπως προαναφέρθηκε μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες υλοποίησης αυτής της εργασίας ήταν η διαχείριση του σύνθετου ερευνητικού προβλήματος και η δόμηση τόσο του θεωρητικού, όσο και του εμπειρικού υλικού που συγκεντρώθηκε, λόγω της αλληλοεπικάλυψης και της εσωτερικής διασύνδεσης των επιμέρους ενοτήτων. Καθαρά, λοιπόν, για λόγους επιτελεστικούς και για την εξασφάλιση της συνοχής ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών και δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως βάση δόμησης των κεφαλαίων κυρίως του θεωρητικού και λιγότερο του ερευνητικού μέρους η τριχοτόμηση του θέματος σε Θεσμικές, Οργανωτικές και Διυποκειμενικές Διαστάσεις, χωρίς να μπορεί να αποφευχθεί, βέβαια, η διάχυση των ιδεών από τη μία ενότητα στην άλλη, καθώς κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν αλλά ούτε αποτέλεσε και δική μας επιδίωξη. Το αντίθετο, μάλιστα, σε αρκετά σημεία η διάχυση αυτή – και ίσως κάποιες επαναλήψεις – αποσκοπούσαν στο να καταδείξουν την ισχυρή διασύνδεση των επιμέρους διαστάσεων του θέματος.

Το σύνολο της εργασίας διαρθρώνεται σε δύο μεγάλες ενότητες, τη θεωρητική θεμελίωση του θέματος και την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και των ευρημάτων της. Μετά από μια σύντομη παρουσίαση της προβληματικής και των ερευνητικών ερωτημάτων της διατριβής, ακολουθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση που αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο η γραπτή εξέταση διερευνάται σε σχέση με τις θεσμικές της διαστάσεις, δηλαδή ως μια κυρίαρχη θεσμικά κατακυρωμένη διαδικασία του σχολείου ως βασικού κοινωνικοποιητικού θεσμού, που συνδέεται με όλες τις επιμέρους λειτουργίες του (επιλεκτική – γνωστική – κανονιστική). Εκεί, επιχειρείται να περιγραφεί το κύρος με το οποίο έχει περιβληθεί η διαδικασία των γραπτών εξετάσεων στη διαχρονική πορεία της θέσμισής τους και η πολύπλευρη στοχοθεσία με την οποία συνδέεται η χρήση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, που ως κοινωνικός θεσμός, σύμφωνα με τη θεώρηση της πραγματικότητας ως κοινωνικής κατασκευής (**Berger & Luckmann:1967**), επιδιώκει τη νομιμοποίησή του και εγχάραξη των αξιών του στη συνείδηση των ανθρώπων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διατήρηση της κοινωνικής δομής (**Bourdieu, P. & Passeron:1977**), χρησιμοποιώντας για αυτό το σκοπό τόσο τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (**Bernstein: 1961, 1971**), όσο και τη διαδικασία των γραπτών εξετάσεων που ασκούν μια σειρά από νομιμοποιητικές λειτουργίες εντός του σχολικού θεσμού (**Γκότοβος:2003**).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί ο τρόπος που η πρακτική της γραπτής εξέτασης επηρεάζει την οργάνωση και τη λειτουργία της του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις στον τομέα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και ο τρόπος που χρησιμοποιείται αυτή, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιλεκτικοί, γνωστικοί και κοινωνικοποιητικοί στόχοι του σχολείου, στόχοι σύνθετοι που λειτουργούν συμπληρωματικά, ενώ ενέχουν αντιφάσεις. Έτσι, στην ενότητα αυτή το σχολείο παρουσιάζεται όχι ως ένας κατασκευασμένος κοινωνικός θεσμός αλλά ως μια γραφειοκρατική οργάνωση, όπου η αξιολόγηση και οι γραπτές εξετάσεις λειτουργούν όχι μόνο ως εργαλείο νομιμοποίησης, αλλά και ως μηχανισμός ελέγχου της αποδοτικότητάς της (**Ball:2006, 2008 κ.α.**). Παρουσιάζονται δε οι επιπτώσεις της εφαρμογής της λογικής της αγοράς στη σχολική διοίκηση πάνω στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους μαθητές αλλά κυρίως τους

εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονται ή αντιδρούν σε αυτές αναπτύσσοντας τη δράση τους ως κοινωνικά υποκείμενα συνδιαμορφώνοντας στο βαθμό που μπορούν τον τρόπο λήψης αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας (**Crozier & Friedberg:1980**).

Στο 3ο κεφάλαιο το αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί η νοσηματοδότηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών λειτουργιών της γραπτής εξέτασης από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καταδειχθεί πώς ακριβώς επηρεάζουν οι φαντασιακές κοινωνικές σημασίες, με τις οποίες επενδύουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, τις επιλογές τους, όσον αφορά στη χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής. Εστιάζοντας στις διυποκειμενικές διαστάσεις του θέματος και με βάση μικροκοινωνιολογικές θεωρίες σχετικά με τη διάδραση των υποκειμένων στα πλαίσια των κοινωνικών τους ρόλων, επιχειρείται να παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους οι θεσμοθετημένες λειτουργίες της γραπτής εξέτασης εσωτερικεύονται από τους εκπαιδευτικούς, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις αντινομικές απαιτήσεις που προκύπτουν από τους ρόλους τους (**Hargreaves: 1975**) και οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες επενδύουν τη γραπτή εξέταση (**Τσακίρη:2003, 2009, 2010**), προκειμένου να την χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσει τις πιέσεις που υφίστανται, εντός του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου στο οποίο ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η δεύτερη μεγάλη ενότητα της παρούσας διατριβής περιλαμβάνει την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και των ευρημάτων της, που διαρθρώνεται σε δύο ακόμα κεφάλαια. Στο 4ο κεφάλαιο της διατριβής παρουσιάζεται η επισκόπηση των νομικών κειμένων που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1964 και εξής, της οποίας προηγείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο θεσμό των εξετάσεων σε όλη την προηγούμενη περίοδο από τη σύσταση του Νέου Ελληνικού Κράτους, από δευτερογενείς πηγές, προκειμένου να ενταχθεί το σύγχρονο νομοθετικό πλαίσιο στο ιστορικό του περικείμενο. Μετά την αναλυτική κριτική παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου ανά περίοδο που σηματοδοτείται από σημαντικές πολιτικές αλλαγές, που συνήθως συνοδεύονταν από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κυρίως του εξεταστικού συστήματος, εξάγονται γενικά συμπεράσματα σχετικά με τις αντινομίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών καθώς και τη διαμόρφωση μιας πάγιας τάσης «ιεροποίησης» των γραπτών εξετάσεων που αναδεικνύονται μέσα από την νομοθεσία ως το πλέον αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης, κατευθύνοντας ως ένα βαθμό τη συνείδηση των εκπαιδευτικών στο να τις χρησιμοποιούν ως «πανάκεια».

Στο 5ο και τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και η διαδικασία υλοποίησης της εμπειρικής έρευνας και στις δύο φάσεις της, τη συλλογή και επεξεργασία των ερωτηματολογίων και την συλλογή και επεξεργασία των συνεντεύξεων, τα επιμέρους ευρήματα και τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας. Η παρουσίαση των ευρημάτων δομείται πάνω στη βάση των ερευνητικών αξόνων του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε φάση της έρευνας ξεχωριστά, ενώ η συζήτησή τους παίρνει τη μορφή απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που, ενώ είναι κατά βάση κοινά και για τις δύο φάσεις της έρευνας, διαφοροποιούνται στην έμφαση που δίνεται στο σχολιασμό αφενός των συνειδητών εκλογικεύσεων που αποδίδουν στις πρακτικές τους οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους στο κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο και στις ασυνείδητες προθέσεις και προσδοκίες που αποκαλύπτονται από τις βιωματικές τους αφηγήσεις στις ελεύθερες συνεντεύξεις. Πρέπει, τέλος, σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι και στην αποτύπωση των ερευνητικών δεδομένων δεν κατέστη δυνατόν – ή μάλλον δεν επιδιώχθηκε η απόλυτη στεγανοποίηση της ταξινόμησης των ευρημάτων. Το αντίθετο μάλιστα, επιδιώχθηκε μια, κατά το δυνατόν, συγκριτική και συνδυαστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και από τις δύο φάσεις της έρευνας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### **A. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

#### **A.1. Γενικός στόχος της διατριβής : οι διαστάσεις του θέματος**

Κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο και ευρύτερος στόχος της παρούσας διατριβής είναι να μελετήσουμε τις γραπτές εξετάσεις και τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών τους, όπως διαμορφώνονται στο πολυσύνθετο πλαίσιο των θεσμικών, οργανωτικών και διυποκειμενικών διαστάσεων που τις διέπουν, προκειμένου να φωτίσουμε αυτές τις διαστάσεις και να δούμε τα κοινωνικά, λειτουργικά και υποκειμενικά διακυβεύματα που συνδέονται με τη χρήση των γραπτών εξετάσεων στο Λύκειο καθώς και τις επιπτώσεις τους στους εκπαιδευτικούς ως εμπλεκόμενους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μας ενδιαφέρει, συγκεκριμένα, να καταγράψουμε τους τρόπους με τους οποίους και τους σκοπούς για τους οποίους δηλώνουν ρητά οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης στο μικροεπίπεδο της τάξης και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να εντοπίσουμε τις κοινωνικές σημασίες με βάση τις οποίες νοσηματοδοτούν τις γραπτές δοκιμασίες και εκλογικεύουν τη χρήση τους, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις, τις οποίες επιχειρούν να πραγματοποιήσουν μέσω αυτών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο θεσμικό επίπεδο αναφερόμαστε συνολικά στο θεσμό των γραπτών εξετάσεων με μια μακροσκοπική οπτική, που διαφοροποιείται από την αντιμετώπιση της γραπτής εξέτασης ως πρακτικής των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής οργάνωσης της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής επικοινωνίας στο μικροεπίπεδο της τάξης. Ωστόσο, και οι δύο οπτικές αντιμετώπισης της γραπτής εξέτασης εμπίπτουν στο πεδίο έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας, στο βαθμό που αναδεικνύεται η ισχυρή επίδραση του θεσμού των επίσημων εξετάσεων και δη των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, όπως οι Πανελλήνιες, στη χρήση των καθημερινών γραπτών δοκιμασιών από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα στη συχνή επίκληση εκ μέρους τους της σημασίας των εξετάσεων ως παραδεδεγμένου εκπαιδευτικού θεσμού, προκειμένου να αιτιολογήσουν ή να εκλογικεύσουν τις δικές τους ενέργειες σχετικά.

Κατά τη διαδικασία βιβλιογραφικής και νομοθετικής διερεύνησης του θέματος των γραπτών εξετάσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προέκυψε το τρίπτυχο αυτό των διαστάσεων που τις διέπουν, καθώς από την κάθε μία ξεχωριστά αλλά και από την αλληλεπίδρασή του αναδεικνύονται σημαντικά θέματα προς εξέταση. Στο θεσμικό επίπεδο, κύριο αντικείμενο μελέτης αναδεικνύεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου και ειδικότερα των εξετάσεων, που ισοδυναμεί με διαδικασίες νομιμοποίησης του κυρίαρχου μορφωτικού κεφαλαίου, του habitus των ισχυρών, που μεταδίδεται και αξιολογείται ως η επίσημη σχολική γνώση, με διαδικασίες εγχάραξης των κοινωνικών κανόνων στη συνείδηση των νεαρών ατόμων, και με διαδικασίες ιδεολογικής τους



χειραγώγησης, ώστε να αποδεχθούν την επιλογή και ταξινόμησή τους στην κοινωνική ιεραρχία και αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων προς όφελος των ισχυρών (*Bourdieu & Passeron:1977*). Στο επίπεδο, λοιπόν, των θεσμικών διαστάσεων οι γραπτές εξετάσεις μελετώνται σε συνάρτηση με τις βασικές λειτουργίες του σχολείου, την γνωστική και την ιδεολογική / κανονιστική και την επιλεκτική (*Γκότοβος:2003, σ.181-185*) και αναζητείται η ιδιαίτερη θέση που κατέχουν σε κάθε μια από αυτές τις λειτουργίες.

Στο επίπεδο των οργανωτικών διαστάσεων, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ιδιαίτερη έμφαση των ερευνητών στο θέμα της επικυριαρχίας των επίσημων γραπτών εξετάσεων στο σύνολο της σχολικής ζωής, ως αποτέλεσμα της επικράτησης νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα στο πλαίσιο της γενικευμένης κρίσης και της συνεπακόλουθης απαίτησης για μεταφορά των αξιών και των πρακτικών της ελεύθερης αγοράς στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του σχολείου, όσον αφορά τόσο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όσο και στις επιμέρους πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (*Ball:2006, Broadfoot:2007, Broadfoot et Black:2004 κ.α.*). Έτσι, εισάγονται στη συζήτηση για την εκπαίδευση και τις εξετάσεις νέα ζητήματα, όχι μόνο στο πλαίσιο της θεώρησής του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού θεσμού αλλά και στο πλαίσιο της θεώρησής του ως οργάνωσης. Παράλληλα, το σχολείο από ένας συντηρητικός θεσμός αναπαραγωγής του κυρίαρχου habitus κάθε κοινωνίας μετατρέπεται σε φορέα διάχυσης του ιδανικού μιας παγκόσμιας κοινωνίας και αναλαμβάνει να διαμορφώσει τους μαθητές σε μελλοντικούς ευέλικτους πολίτες της Οικονομίας της Γνώσης, οι οποίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και της απαιτήσεις της (*Maguire:2002*). Στο πλαίσιο αυτό μας ενδιαφέρει ο μετασχηματισμός των εξετάσεων και της βαθμολογίας από ένα παραδοσιακό εργαλείο μέτρησης των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών σε μια γενικότερη παιδαγωγική πρακτική με διευρυμένο προσανατολισμό και πολυσύνθετες διαστάσεις που εκτείνονται από την κοινωνική επιλογή ως τη νομιμοποίηση της ανισότητας και την επιβολή της αυτοπειθάρχησης μέσα από το ιδεολόγημα της ατομικής ευθύνης.

Όσον αφορά ειδικά τις γραπτές εξετάσεις τα ζητήματα αυτά συνδέονται με τη χρήση των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος ως κυρίαρχου μέσου για την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών αλλά και για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, σε σχέση με την επιλεκτική λειτουργία, η αντιμετώπιση της γνώσης ως καταναλωτικού αγαθού και ατομικής επένδυσης με πρακτική αξία για την αγορά εργασίας και την οικονομία, σε σχέση με την γνωστική λειτουργία, και η ανάδειξη του ανταγωνισμού ως μέσου εξασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς και της ατομικής ευθύνης μαθητών και καθηγητών για την επίτευξή της, σε σχέση με την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου. Αυτή, μάλιστα, η έννοια της ατομικής ευθύνης μεταφράζεται για τους μεν μαθητές στην αντίληψη ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται

αποκλειστικά από τις δικές τους προσπάθειες, ενώ η επιτυχία δεν εξασφαλίζει υποχρεωτικά κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση, καθώς η επένδυση στη γνώση είναι ένα ατομικό ρίσκο που μπορεί να αποδώσει ή όχι. Έτσι, λειτουργεί ως ένα μέσο παγώματος των φιλοδοξιών καθώς οι «μορφωμένοι» πλέον είναι πολλοί αλλά οι προνομιούχες κοινωνικές κι επαγγελματικές θέσεις εξακολουθούν να είναι λίγες (*Van Zanten:2005*). Όσον αφορά στους καθηγητές η έννοια της ατομικής ευθύνης μεταφράζεται στις απαιτήσεις για αποδοτικότητα και λογοδοσία καθώς συνδέεται με την αξιολόγηση του έργου τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη, που εξαρτάται από την ικανότητά τους να αποδεικνύουν την ποιότητα της δουλειάς τους τόσο στους διοικητικούς τους προϊσταμένους, όσο και στους γονείς, τους καταναλωτές των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών (*Ball:2006*).

Οι προαναφερθείσες αλλαγές διαμορφώνουν μια σειρά από νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεσο αντίκτυπο στη συνείδησή τους, όσον αφορά στη βίωση των ρόλων τους. Έτσι, στο επίπεδο των διυποκειμενικών διαστάσεων, μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε με ποιες κοινωνικές φαντασιακές σημασίες επενδύεται η γραπτή εξέταση από τους εκπαιδευτικούς, σημασίες οι οποίες ενδεχομένως έχουν παγιωθεί στη συνείδησή τους ως σημαντικές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους βιογραφίας αλλά και της επαγγελματικής τους πορείας, μέσα από την επίδραση του νομοθετικού πλαισίου αλλά και της προσωπικής τους βίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και τις οποίες επικαλούνται οι ίδιοι, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τις επιμέρους πτυχές του ρόλου τους ως Αξιολογητή, Εκπαιδευτή, Παιδονόμου (*Hargreaves:1975*) και να εκλογικεύσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Σε αυτό το σημείο, η προσέγγιση εστιάζει στο υποκειμενικό κομμάτι των ασυνείδητων προθέσεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις που υφίστανται λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του ρόλου τους, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις παθογένειές της.

Όπως έγινε φανερό από την προηγούμενη συνοπτική παρουσίαση, κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος αφενός αναδύθηκε το τρίπτυχο των διαστάσεων που διέπουν τις γραπτές εξετάσεις και αφετέρου διαπιστώθηκε η διασύνδεσή τους με το τρίπτυχο των λειτουργιών του σχολικού θεσμού, της Επιλεκτικής, της Γνωστικής και της Κανονιστικής. Μέσα στο πλαίσιο αυτό των διαστάσεων και των λειτουργιών αναδεικνύεται, ωστόσο, άλλο ένα τρίπτυχο εννοιών που φαίνεται να αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της θεσμικής διαδικασίας της αξιολόγησης και της πρακτικής της γραπτής εξέτασης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία για τη μελέτη του θέματός μας. Πρόκειται για τις έννοιες Κρίση, Γνώση, Εξουσία, οι οποίες φαίνεται να διατρέχουν το θέμα και να συνδέουν τις επιμέρους διαστάσεις του διαμορφώνοντα ένα σύνθετο πλέγμα που μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο ανάλυσης των ευρημάτων αυτής της εργασίας.

## **A.2. Ανάπτυξη προβληματικής και ερευνητικοί άξονες της διατριβής**

Η έννοια της Κρίσης συνδέεται σαφώς με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η οποία είναι μια ιστορικά θεσμισμένη λειτουργία, που έχει παγιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας και έχει νομιμοποιηθεί, καθώς έχει περιβληθεί με την επιστημότητα και το αδιάβλητο της όλης διαδικασίας των γραπτών εξετάσεων. Οι εξετάσεις αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού θεσμού ήδη από τις πρώτες αρχές της σύστασής του, καθώς κάθε θεσμός χρειάζεται διαδικασίες ελέγχου και νομιμοποίησης, δηλαδή τρόπους να εξηγηθεί και νομιμοποιηθεί η ύπαρξή του (*Berger & Luckmann:1967*). Οι εξετάσεις νομιμοποιούν την ύπαρξη του σχολείου, γιατί από την πρώτη στιγμή της θέσμισής του αυτό συνδέθηκε με την κοινωνική επιλογή και τον καταμερισμό της εργασίας. Δεδομένου του ότι στη βιομηχανική και φιλελεύθερη κοινωνία του 19<sup>ου</sup> αιώνα έπρεπε να βρεθεί κριτήριο κοινωνικής κατανομής – άλλο από την οικογενειακή καταγωγή – αυτό ήταν το μορφωτικό επίπεδο, όπως αποτυπώνεται στις σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις (*Γκότοβος:2003, σ.184-185*). Άρα οι εξετάσεις αποτέλεσαν «μια μόνιμη λύση σε ένα μόνιμο πρόβλημα», αυτό της κοινωνικής επιλογής και της ταξινόμησης των ατόμων στις διάφορες θέσεις της κοινωνικής και επαγγελματικής ιεραρχίας με τρόπο αξιοκρατικό και αντικειμενικό. Θεσμίστηκαν, τυποποιήθηκαν και παγιώθηκαν, ώστε να λειτουργούν «όπως είχε ήδη συμφωνηθεί», προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα της κοινωνικής επιλογής, ώστε να υπάρχουν περιθώρια για υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και καινοτομίας στο επίπεδο της παραγωγής της γνώσης (*Berger & Luckmann:1967, σ.71*). Στην εξέλιξη, βέβαια, του εκπαιδευτικού θεσμού και καθώς η ενασχόληση με τη γνώση και την επιστήμη δεν συμβαδίζει πάντα με τις πρακτικές ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας, οι εξετάσεις όλο και λιγότερο πιστοποιούν την καταλληλότητα των ατόμων για την κάλυψη μιας κοινωνικής – επαγγελματικής θέσης, ενώ όλο και περισσότερο διαπιστώνουν την επιτυχημένη κατάκτηση ενός μορφωτικού κεφαλαίου (*habitus*), του οποίου διαχειριστής είναι το σχολείο και θεματοφύλακες οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας μια ιδιόμορφη «αυτοαναφορικότητα» (*Bourdieu & Passeron: 1977, σ.152*).

Άλλωστε, εκτός από την επιλεκτική, βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού είναι η γνωστική, η μετάδοση δηλαδή στα νεότερα μέλη της κοινωνίας της Γνώσης που είναι απαραίτητη για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσιά της. Αυτή η γνώση δεν αφορά μόνο την εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση αλλά αναφέρεται τόσο στο «κοινωνικό γνωστικό απόθεμα» (*Berger & Luckmann:1967, σ.56*), όπου περιλαμβάνονται πληροφορίες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής και της αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως το πώς να κάνουμε ένα τηλεφώνημα ή πώς να απευθυνόμαστε σε αξιοσέβαστα πρόσωπα (*Berger & Luckmann:1967, σ.57*) όσο και στην ιστορικά και πολιτιστικά αναγνωρισμένη ως αξιόλογη γνώση, η οποία συνδέεται με

την υψηλή κουλτούρα και ταυτίζεται και με το μορφωτικό κεφάλαιο, το habitus, και το γλωσσικό κώδικα των κοινωνικά ισχυρών (*Bourdieu & Passeron:1977*).

Σε κάθε περίπτωση, οι γραπτές εξετάσεις σχετίζονται άμεσα με τη γνωστική λειτουργία του σχολείου στο θεσμικό επίπεδο, στο βαθμό που πιστοποιούν – και όχι μόνο – την κατάκτηση αυτής της γνώσης. Η γνωστική λειτουργία του σχολείου φαίνεται να εξυπηρετείται με τη διαδικασία της αξιολόγησης και δη της γραπτής εξέτασης, στο βαθμό που η τελευταία αποτελεί εργαλείο νομιμοποίησης της αξιολόγησης γνώσης, προσδίδοντας κύρος στην κατάκτησή της από τους μαθητές με δυο τρόπους : αφενός γιατί οι εξετάσεις λειτουργούν ως χρονικά ορόσημα της μετάβασης των μαθητών από τις κατώτερες στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (*Φουκώ:2005*) και ως τελετές σταδιακής μύησής τους στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης (*Burger & Luckmann:1967*) και αφετέρου γιατί συνοδεύονται από τη χορήγηση των απαραίτητων πιστοποιητικών που θα λειτουργήσουν ως τεκμήρια της πνευματικής τους ανωτερότητας που θα καθορίσουν την κοινωνική τους πορεία (*Bourdieu & Passeron:1977*). Έτσι, η όλη διαδικασία των γραπτών δοκιμασιών και των εξετάσεων συμβάλλει στη νομιμοποίηση του σχολικού θεσμού, καθώς έχει επενδυθεί με μια σειρά από κοινωνικές σημασίες που σχετίζονται με το συμβολικό σύμπαν της επιστήμης, της αξιολόγησης γνώσης και της πρότυπης γλώσσας. Η επιστήμη θεωρείται αυταξία, η γνώση εξυψώνει τον άνθρωπο ηθικά και πνευματικά και ο γραπτός λόγος είναι επενδεδυμένος με το κύρος της διανοητικής ανωτερότητας και της αποστασιοποιημένης, αντικειμενικής προσέγγισης των πραγμάτων. Οι εξετάσεις, μάλιστα, δεν πιστοποιούν απλώς την κατάκτηση όλων αυτών των πνευματικών θησαυρών αλλά μέσα από την επίπονη και κοπιαστική διαδικασία της προετοιμασίας για την επιτυχή συμμετοχή σε αυτές, καλλιεργούν στα νεαρά άτομα τις ικανότητες αλλά και τις στάσεις και τις αξίες που είναι απαραίτητες για την κατάκτησή τους και τη γενικότερη ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

Η τελευταία αυτή αναφορά μεταφέρει τη συζήτηση στην έννοια της Εξουσίας και στην τρίτη εκπαιδευτική λειτουργία, την ιδεολογική / κανονιστική. Αυτή έχει ακριβώς την έννοια της μετάδοσης ή και της «εγχάραξης» (*Bourdieu & Passeron:1977*) στα νεαρά άτομα των αξιών και των κανόνων της κοινωνίας που πρέπει να ενστερνιστούν, προκειμένου να ενταχθούν σε αυτήν. Οι εξετάσεις, σύμφωνα με τις μαρξιστικές μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία του ιδεολογικού μηχανισμού του σχολείου που, με την επισημότητα, το αυξημένο κύρος τους και τη φαινομενικά αδιάβλητη εγκυρότητά των αποτελεσμάτων τους, έχουν επιβληθεί στη συνείδηση της κοινωνίας ως το πλέον αντικειμενικό και αξιοκρατικό μέσο, για να αποδείξει κάποιος την διανοητική του ανωτερότητα και όχι μόνο. Έτσι, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων παγώνοντας τις φιλοδοξίες των μη προνομιούχων, ενώ παράλληλα εθίζουν τους μαθητές στην οικειοθελή συμμόρφωση με τις κοινωνικές νόρμες λειτουργώντας ως μηχανισμοί επιτήρησης και ελέγχου (*Φουκώ:2005*). Καθώς, δηλαδή, θεωρείται ότι οι γραπτές εξετάσεις δεν είναι μόνο ένα ευκαιριακό εργαλείο μέτρησης της ευφυΐας αλλά το αποκορύφωμα

της μακροχρόνιας μαθησιακής προσπάθειας των νέων ατόμων, αναδεικνύονται σε μια διαρκή άσκηση και επαλήθευση της κατάκτησης αξιών, όπως η εργατικότητα, η μεθοδική δουλειά, η επιμέλεια, η προσπάθεια, ο συναγωνισμός και η αξιοκρατία. Από την άλλη μεριά, το αυστηρό τυπικό, η επισημότητα της διαδικασίας αλλά και ο κατακυρωτικός χαρακτήρας της κρίσης που συνοδεύει μια εξεταστική διαδικασία μεταδίδει αξίες, όπως η πειθαρχία, η υπακοή και η συμμόρφωση με τις νόρμες και τους κανόνες του κοινωνικού συνόλου.

Αφήνοντας τις θεσμικές διαστάσεις του σχολείου και περνώντας στη μελέτη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της λειτουργίας του ως γραφειοκρατικής οργάνωσης εντός του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος μέσα από την οπτική της πολιτικής επιστήμης και της θεωρίας των οργανώσεων, διαπιστώνουμε ότι ανακύπτουν επιπρόσθετα ερευνητικά ζητήματα σε σχέση ειδικά με τη λειτουργία των γραπτών εξετάσεων και τις επιδράσεις τους στην καθημερινή ζωή του σχολείου, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά στην έννοια της Κρίσης, οι γραπτές εξετάσεις συνδέονται απόλυτα με το κομμάτι της αξιολόγησης που αποτελεί κεντρικό διακύβευμα της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία 20 και πλέον χρόνια (**Broadfoot & Black:2004**), κατά τη διάρκεια των οποίων μάλιστα έχει αποκτήσει μια νέα νοηματοδότηση και στοχοθεσία. Έτσι, η όλη διαδικασία της αξιολόγησης εκτός από τη βαρύτητα που απέδιδε παραδοσιακά στις εξετάσεις ως αποκορύφωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που ερχόταν να αποτιμήσει τις προσπάθειες των μαθητών και να διαπιστώσει την πρόοδό τους, τώρα πλέον ενισχύεται και διευρύνεται περιλαμβάνοντας ανάγκες και απαιτήσεις για συνολικότερη αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου και λογοδοσία των λειτουργιών της εκπαίδευσης στην οργανωτική της ιεραρχία αλλά και στην κοινωνία. Μετά την αποτυχία της γενίκευσης της εκπαίδευσης – που κυριάρχησε μεταπολεμικά στα εκπαιδευτικά πράγματα μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου – να συμβάλει αποφασιστικά στην οικονομική ευημερία ατόμων και κρατών και τη συνακόλουθη κατακόρυφη αύξηση του κόστους της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών (**Husen:1991**), βλέπουμε την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα να αλλάζει προσανατολισμό η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Έτσι, κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης και του διεθνούς ανταγωνισμού, η σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του οφείλει να λειτουργεί με όρους αποδοτικότητας και λογοδοσίας και να αξιολογείται για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αποτελεσματικότητα του έργου που παράγει (**Ball:2006**).

Σε αυτό το πλαίσιο οι γραπτές εξετάσεις λαμβάνουν νέα βαρύτητα, καθώς αναδεικνύονται στον κατεξοχήν μηχανισμό ελέγχου της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής οργάνωσης. Κατά συνέπεια, προκύπτει η κατακόρυφη αύξηση της ποσότητας και της έντασης των εξετάσεων «υψηλού διακυβεύματος» διεθνώς, οι οποίες χαρακτηρίζονται έτσι, όχι μόνο γιατί καθορίζουν την

κοινωνική κατανομή των μαθητών με βάση τις επιδόσεις τους, ώστε να εφοδιάζουν την παραγωγή με πιστοποιημένα αποδοτικό εργατικό δυναμικό, αλλά και γιατί συνδέονται με την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών εισάγοντας στο εκπαιδευτικό πεδίο έννοιες, όπως η λογοδοσία και η ανταγωνιστικότητα, που προέρχονται από το χώρο των επιχειρήσεων και συνδέονται με τη λογική της αγοράς (*Ball:2003, Vinson & Ross:2003, κ.α.*).

Η επικράτηση της λογικής της αγοράς, που συνδέεται με τη σταδιακή υποχώρηση του Κράτους από το πεδίο της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών (*Γράβαρης & Παπαδάκης:2005*), δεν περιορίζεται στην αλλαγή των αντιλήψεων μόνο σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και της Κρίσης, στο βαθμό που αυτή εμπίπτει στις αρμοδιότητες του σχολείου, αλλά και στην ίδια την έννοια της Γνώσης, ως αποτέλεσμα της επιδίωξης της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας. Η γνώση και η μετάδοσή της, που αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο εργασίας του σχολείου, αντιμετωπίζεται πλέον με διαφορετική φιλοσοφία, που επιβάλλει διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης αυτής και αντιστρέφει, θα λέγαμε, την παραδοσιακή διαδικασία νομιμοποίησης της γνώσης μέσω των εξετάσεων : ενώ δηλαδή στο παρελθόν η γνώση που θεωρείτο αξιόλογη γινόταν αντικείμενο εξετάσεων, τώρα ό,τι είναι αντικείμενο εξετάσεων αποτελεί αξιόλογη γνώση. Παράλληλα, η γνώση αντιμετωπίζεται πιο τεχνοκρατικά και ψυχρά, όχι ως κοινωνικό αγαθό, που παρέχεται απλόχερα από το κράτος και αποσκοπεί γενικότερα στην ολόπλευρη ανθρωπιστική καλλιέργεια των ατόμων, αλλά ως κεφάλαιο, η συσσώρευση του οποίου κρίνει την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας των μαθητών, και ως ακριβό και περιζήτητο εμπόρευμα που διατίθεται με όρους ανταποδοτικότητας, η διαχείριση του οποίου κρίνει την αποτελεσματικότητα της δουλειάς των εκπαιδευτικών (*Γράβαρης & Παπαδάκης:2005*), στο βαθμό που η εκπαίδευση αποβλέπει στη δημιουργία αποδοτικών πολιτών της Κοινωνίας της Γνώσης που θα συνεισφέρουν στην επικράτηση της χώρας τους στον παγκόσμιο ανταγωνισμό (*Maguire:2002*). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η έξαρση του φαινομένου του πτυχίου και της υπερεκπαίδευσης των νέων (*Dubet:2008*), καθώς η δια βίου μάθηση και η διαρκής επένδυση στη γνώση και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων προβάλλεται ως η ενδεδειγμένη λύση στα προβλήματα της ανεργίας σε μια άκρως ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Η επένδυση αυτή μάλιστα και η δια βίου προσπάθεια συγκέντρωσης ουσιαστικών και τυπικών προσόντων, που τεκμηριώνονται με πιστοποιητικά που έχουν προκύψει από κάθε λογής εξεταστικές δοκιμασίες, προβάλλεται ως ατομική ευθύνη και προσωπική επιλογή.

Στο ιδεολογικό επίπεδο, δηλαδή, η αύξηση των εξετάσεων και η ένταση της επίδρασής τους στη ζωή των ατόμων φαίνεται να αποσκοπεί στην ενίσχυση αξιών όπως ο ατομισμός, ο ανταγωνισμός και η επιδίωξη της αριστείας σε αντίθεση με τη ρητορική που αναπτύσσεται γύρω από τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την ανοχή σε κάθε διαφορετικότητα. Παράλληλα, στο κανονιστικό επίπεδο σε σχέση με την έννοια της Εξουσίας δεν επιδιώκεται μόνο η πειθάρχηση των ατόμων στους κοινωνικούς κανόνες και η νομιμοποίηση στη συνείδησή τους των μορφωτικών

ανισοτήτων, που μετατρέπονται σε κοινωνικές ανισότητες, αλλά η οικειοθελής συμμόρφωσή τους στην κατεστημένη πραγματικότητα και η αυτοπειθάρχησή τους, καθώς μαθαίνουν να αποδέχονται το πάγωμα των φιλοδοξιών τους και αποδίδουν την κοινωνική τους μοίρα στις δικές τους ανεπάρκειες και αδυναμίες. Πράγματι, στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, που προωθείται τις τελευταίες δεκαετίες, η αύξηση των εξεταστικών δοκιμασιών φαίνεται να επαληθεύει τις παραπάνω παρατηρήσεις, καθώς μάλιστα όλο και περισσότερο η σχολική αποτυχία αποδεδμεύεται από τα κοινωνικά δεδομένα και καταλογίζεται στο ίδιο το άτομο, το οποίο οφείλει να αυτοαξιολογείται διαρκώς και να συμβιβάζεται με τις «αδυναμίες» και τις «ελλείψεις» του (*Van Zanten:2005*). Το ενδιαφέρον νέο στοιχείο είναι ότι με τον όρο «άτομο» δεν αναφερόμαστε πλέον μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, που δεν είναι μόνο αξιολογητές αλλά και αξιολογούμενοι, οι οποίοι μπαίνουν στην ίδια διαδικασία αυτορρύθμισης και αυτοπειθάρχησης και ενθαρρύνονται να επιδιώκουν και οι ίδιοι τη διαρκή τους αυτοβελτίωση μέσα στα πλαίσια της υποχρέωσής τους να παρέχουν υψηλής ποιότητας προϊόν στους πελάτες-καταναλωτές των υπηρεσιών τους, ενώ παράλληλα η δική τους εξουσία και αυθεντία δέχεται ποικίλες αμφισβητήσεις και περιορισμούς (*Ball:2006*).

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, ως κοινωνικοί δρώντες επιλέγουν, στο βαθμό που μπορούν, ποιες πρακτικές θα εφαρμόσουν και με ποιο τρόπο θα υλοποιήσουν τις πολιτικές που επιβάλλονται από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία, άλλοτε συμμορφούμενοι προς αυτές και άλλοτε απορρίπτοντάς τις και ενεργώντας διασπαστικά (*Ball:2006, σ.47*). Οι επιλογές τους αυτές, ωστόσο, εκδηλώνονται στη συμπεριφορά τους ως ψυχικά υποκείμενα και καθορίζονται εν πολλοίς από την προσωπική τους ιστορία κατά τη διάρκεια της δικής τους διαδικασίας κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της ψυχοκοινωνικής τους υπόστασης, οπότε διαμορφώνονται οι φαντασιακές σημασίες που οι ίδιοι αποδίδουν στις διάφορες εκδηλώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και στους ρόλους που αναλαμβάνουν οι ίδιοι εντός αυτής. Υπ' αυτή την έννοια, οι διυποκειμενικές διαστάσεις της γραπτής εξέτασης συνδέονται με τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού ως ψυχοκοινωνικού υποκειμένου που μέσα από τις επιλογές του στην καθημερινή διδακτική πράξη επιχειρεί να επιλύσει προσωπικά διλήμματα και να αντιμετωπίσει ψυχικά άγχη που προκύπτουν από εξωτερικές αντικειμενικές πιέσεις των απαιτήσεων του ρόλου του.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί λειτουργό του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και δημιουργό αυτού. Ως μαθητής υπέστη και ο ίδιος την διαδικασία αξιολόγησης με σχετική επιτυχία, καθώς κρίθηκε ότι κατέκτησε αποτελεσματικά όλες τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, που τον οδήγησαν να ολοκληρώσει την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία. Παράλληλα, φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό υιοθέτησε τις κοινωνικές σημασίες και τις αξίες που συνδέονται με την κατάκτηση της γνώσης και τη συμμόρφωση με τις νόρμες και τις συμπεριφορές που απαιτεί το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός θεσμός, όπως προκύπτει από το γεγονός ότι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του επέλεξε να επιστρέψει ως λειτουργός του και θεματοφύλακας των αξιών που

πρεσβεύει και μέσα από την επαγγελματική του δράση να τις μεταδίδει και να τις ενισχύει<sup>1</sup>. Αυτό καθ'αυτό το γεγονός της επαγγελματικής τους επιλογής, στο βαθμό που είναι συνειδητή και όχι αποτέλεσμα συγκυριών, δεδομένου του ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα δεν είναι από τα πλέον προσοδοφόρα ούτε από εκείνα που συνοδεύονται από υψηλό κοινωνικό κύρος, θα μπορούσε να αποδοθεί στη συναισθηματική επένδυση και την ιδεολογική δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στο λειτούργημά τους. Αυτή η επένδυση και η δέσμευση μπορεί να ανιχνευθεί στις ψυχικές, ίσως και υποσυνείδητες, ταυτίσεις των εκπαιδευτικών με τις αξίες και τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού θεσμού και το βαθμό στον οποίον οι ίδιοι τις θεωρούν σημαντικές και επιλέγουν να τις υπηρετήσουν (Τσακίρη:2003). Σχετίζονται δηλαδή με τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, τις οποίες οι ίδιοι έχουν ενστερνιστεί ως αποτέλεσμα της δικής τους διαδικασίας εκκοινωνισμού και τις οποίες έρχονται τώρα να αναπαραγάγουν να ενσταλάξουν στους νέους μαθητές τους όχι ως πειθήνια όργανα του συστήματος αλλά ως ενεργοί δρώντες.

Από τη θέση του εκπαιδευτικού έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις στο σχολείο και επενδύουν με νέες νοηματοδοτήσεις τις διαδικασίες και τις πρακτικές του, ιδίως στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, που συνδυάζει αντιφατικά δεδομένα της υιοθέτησης προοδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών αφενός και της απαίτησης για μετρήσιμα παιδαγωγικά αποτελέσματα αφετέρου, που αξιολογούνται με μια σειρά από εξωτερικές εξεταστικές δοκιμασίες και αποτυπώνονται με ποικίλους, ποσοτικούς κυρίως, τρόπους, προκειμένου να αποτελούν διαχειρίσιμο υλικό για την ενδοσχολική αξιολόγηση αλλά και την τεκμηριωμένη κοινωνική λογοδοσία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο φαίνεται να δημιουργείται γι' αυτούς μια σύγκρουση, μια «αξιακή σχιζοφρένεια» (Ball:2006, σ.149) ανάμεσα στις παραδοσιακές αξίες του παιδαγωγού, που έχουν ενστερνιστεί, και τις νέες αρμοδιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, που καλούνται να αναλάβουν.

Οι νέες αυτές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού συμπυκνώνονται στην ιδιότητα του στελέχους της σχολικής μονάδας που πρέπει να αναλαμβάνει ενεργή ευθύνη για την αποτελεσματική λειτουργία της και να λογοδοτεί γι' αυτήν τόσο στους διοικητικούς προϊσταμένους του, όσο και στους γονείς. Στο βαθμό που αυτή η αποτελεσματικότητα και γενικότερα η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μετριέται με όρους επιδόσεων σε επίσημες εξετάσεις, η έμφαση στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών μέσω γραπτών δοκιμασιών και η επιδίωξη της αντικειμενικότητας στη βαθμολογία λαμβάνει νέες διαστάσεις, καθώς δημιουργείται μια

---

<sup>1</sup> Στη συγκεκριμένη εργασία δεν αξιολογούμε την ορθότητα ή τη σκοπιμότητα επιβολής αυτών των κοινωνικών σημασιών μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού αλλά το βαθμό αποδοχής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών και πόσο συνειδητά ή ασυνείδητα επιλέγουν το ρόλο των διαχειριστών, θεματοφυλάκων και αναμεταδοτών αυτών των σημασιών.



κατάσταση «καθρέπτη»<sup>2</sup> (Τσακίρη:2003), κατά την οποία τα αποτελέσματα της κρίσης των μαθητών θεωρείται ότι αποτελούν αντανάκλαση της δικής του δουλειάς, της δικής του προσπάθειας, της δικής του αποτελεσματικότητας. Στο φαντασιακό, λοιπόν, επίπεδο σε σχέση με την έννοια της Κρίσης ανιχνεύεται η επένδυση της γραπτής εξέτασης από τον εκπαιδευτικό με κοινωνικές σημασίες, όπως η επιείκεια, η αυστηρότητα και κυρίως η αντικειμενικότητα, και οι οποίες προέρχονται τόσο από τα δικά του βιώματα ως μαθητή-αξιολογούμενου, όσο και από τις πιέσεις τα άγχη που προσπαθεί να διαχειριστεί ως καθηγητής-αξιολογητής.

Στο ίδιο πλαίσιο αλλάζει και η νοηματοδότηση της Γνώσης, η οποία λιγότερο πλέον αντιμετωπίζεται ως αυταξία και περισσότερο ως μια μορφή γνωστικού κεφαλαίου που θα εξαργυρωθεί εξασφαλίζοντας πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και στην επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς μέσω των πολλαπλών εξεταστικών δοκιμασιών ενισχύεται η ψυχρή αποτίμηση των γνωστικών επιδόσεων που οδηγεί αναπόφευκτα στον κατακερματισμό της γνώσης και τη μηχανιστική απομνημόνευση πληροφοριών. Κατά συνέπεια, προκύπτουν πολλά διλήμματα για τον εκπαιδευτικό ως εκπαιδευτή-δάσκαλο, με την έννοια του διαχειριστή και μεταδότη της γνώσης, όσον αφορά στις κοινωνικές σημασίες που επενδύει ο ίδιος στη γνώση αυτή. Έτσι, ερωτήματα προκύπτουν εδώ σχετικά με το κατά πόσο χρησιμοποιεί τις γραπτές εξετάσεις για να προσδώσει στη δουλειά του τον ακαδημαϊσμό που αρμόζει στην επιστήμη του και να επιβεβαιώσει τη δική του επιστημονική ταυτότητα ή για να εξοικειώσει τους μαθητές του με τις τεχνικές που θα τους εξασφαλίσουν επιτυχία στις εξεταστικές δοκιμασίες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν εκτός της τάξης.

Βέβαια, στο επίπεδο της ρητορικής της εκπαιδευτικής πολιτικής προβάλλονται ακόμα έννοιες, όπως ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός της παιδείας μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και προοδευτικές παιδαγωγικές πρακτικές, που ευνοούν τη συνεργατικότητα και αφαιρούν την αυστηρότητα και την πειθαρχία από την διδακτική διαδικασία, ενώ περιορίζουν την εξουσία από το θεσμικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι και σε σχέση με την έννοια της Εξουσίας προκύπτουν νέα διλήμματα για τον εκπαιδευτικό ως παιδονόμο, όσον αφορά στις κοινωνικές σημασίες που επενδύει ο ίδιος στην έννοια της επιβολής και της πειθάρχησης (Τσακίρη: 2010α). Έτσι, ερωτήματα προκύπτουν εδώ σχετικά με το κατά πόσο χρησιμοποιεί τις γραπτές εξετάσεις, γιατί αναγνωρίζει ως σημαντικές τις αξίες της υπακοής και της πειθαρχίας, που προωθούνται μέσω αυτών, ή γιατί επιχειρεί μέσα από την αυστηρότητα του εξεταστικού τυπικού να επανακτήσει ένα μέρος της εξουσίας του που νιώθει να χάνεται.

---

<sup>2</sup> «Μέσα από την κρίση του διδάσκοντος, ο μαθητής αναζητά να συγκροτήσει την ταυτότητά του για να ορίσει τον εαυτό του και για να ορισθεί σε σχέση με τους άλλους. Κατά τον ίδιο τρόπο η πρόοδος του μαθητή, η εξέλιξή του, η επιτυχία του αντανakλούν στο εκπαιδευτικό μια επαγγελματική εικόνα του εαυτού του και μια ταυτότητα συνδεδεμένη με την άσκηση της λειτουργίας του. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον σχολικό έλεγχο και την βαθμολογία ως μια κατάσταση καθρέπτη (situation de miroir) εξ' αιτίας του γεγονότος ότι η μέτρηση του άλλου καταλήγει να είναι και μέτρηση του εαυτού.» (Τσακίρη:2003)

Συνολικά, στο φαντασιακό επίπεδο, εκτός από τις παραδοσιακές κοινωνικές σημασίες της κατάκτησης της αξιολογής γνώσης και του ομαλού εκκοινωνισμού των μαθητών με βάση τις ανθρωπιστικές αξίες, έρχονται να προστεθούν νέες, όπως η επιτυχία, η αποδοτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η λογοδοσία, που προκαλούν συγκρούσεις και άγχος στον εκπαιδευτικό δεδομένου ότι οι υποχρεώσεις του φαίνεται να αυξάνονται ενώ ο μεθοδολογικός του εξοπλισμός παραμένει ο ίδιος – ελλείπει δομών επιμόρφωσης – και ο θεσμικός του ρόλος και η εξουσία με την οποία αυτός ήταν επενδυμένος τείνει να υποβαθμίζεται – δεδομένου του ανταγωνισμού με άλλες πηγές γνώσης και εκπαίδευσης και της γενικότερης χαλάρωσης του κλίματος επικοινωνίας μέσα στο σχολείο. Αυτά σε συνδυασμό με την πολλαπλή κριτική που υφίσταται ενδοϋπηρεσιακά (δομές αξιολόγησης) όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (γονείς – κοινωνία – ΜΜΕ) τον βάζουν σε μια «αμυντική» θέση να υπερασπιστεί τη δουλειά του αλλά και την ταυτότητά του, καθώς τα δύο συνδέονται άμεσα.

Με βάση τις προαναφερθείσες διαστάσεις και τις λειτουργίες της γραπτής εξέτασης ως κεντρικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού θεσμού διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικοί άξονες της παρούσας διατριβής, οι οποίοι διαρθρώνουν το συνολικό σώμα της εργασίας τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο εμπειρικό κομμάτι.

- 1. Θεωρητική διερεύνηση των θεσμικών, οργανωτικών και διυποκειμενικών διακυβευμάτων που αναδεικνύονται μέσα από την προσέγγιση της γραπτής εξέτασης ως θεσμικής διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών και ως πρακτικής που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εντός του οργανωτικού πλαισίου της σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.*
- 2. Ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο θεσμοθετείται η γραπτή εξέταση, προκειμένου να αποτυπωθούν οι θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί διαχρονικά και επηρεάζουν, με τη σειρά τους, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα από την επισκόπηση της Νομοθεσίας περί Αξιολόγησης των μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.*
- 3. Ανάδειξη των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, με τις οποίες επενδύουν την γραπτή εξέταση οι εκπαιδευτικοί ως εμπλεκόμενοι συντελεστές της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών, και των εκλογικεύσεων τις οποίες ενεργοποιούν, προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια σειρά από υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες οριοθετήσεις του ρόλου τους και τις πιέσεις που υφίστανται εντός του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου στο οποίο ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο.*

## Β. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### 1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΣΜΙΚΕΣ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Στην πρώτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης επιχειρείται η παρουσίαση του σχολείου ως βασικού κοινωνικού-κοινωνικοποιητικού θεσμού και η σύνδεση της πρακτικής της εξέτασης με τις βασικές του λειτουργίες, της γνωστικής, της ιδεολογικής και της επιλεκτικής. Η αναφορά στους κοινωνικούς θεσμούς βασίζεται στη θεώρηση της πραγματικότητας ως κοινωνικής κατασκευής και άρα η έμφαση δίνεται στην ανάγκη νομιμοποίησης και εγχάραξής τους στη συνείδηση των ανθρώπων, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί και να εξασφαλιστεί η διατήρηση της κοινωνικής δομής (**Berger & Luckmann:1967**). Επισημαίνεται, όμως, και ο διπλός ρόλος του σχολείου τόσο ως κοινωνικού θεσμού που ο ίδιος χρειάζεται νομιμοποίηση αλλά και ως βασικού κοινωνικοποιητικού φορέα που αποσκοπεί στη νομιμοποίηση των δεδομένων και των αξιών της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, επιχειρείται να παρουσιαστούν με βάση την Κοινωνιολογική προσέγγιση οι τρόποι με τους οποίους οι σχολικές εξετάσεις, ως βασική πρακτική του εκπαιδευτικού θεσμού, συνδέονται και εξυπηρετούν τις προαναφερθείσες λειτουργίες. Παράλληλα, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί λειτουργοί του εκπαιδευτικού θεσμού αναλαμβάνουν μια σειρά από ρόλους και συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις τους, επιχειρείται να γίνει μια πρώτη αναφορά στον τρόπο που χρησιμοποιούν την πρακτική της γραπτής εξέτασης, για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις και να υπηρετήσουν τις προαναφερθείσες λειτουργίες. Η αναφορά στα θέματα σχετικά με την οπτική των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην ενότητα αυτή σε μια θεωρητική και μακροκοινωνιολογική προσέγγιση της πρακτικής της εξέτασης σε σχέση με τους κοινωνικά θεσμισμένους ρόλους του εκπαιδευτικού, καθώς η ανίχνευση των υποκειμενικών τους αντιλήψεων, όπως έχουν διαμορφωθεί στη διάρκεια της προσωπικής τους πορείας, και οι κοινωνικές σημασίες, με τις οποίες επενδύουν τη δράση τους στην ενήλικη ζωή και στην επαγγελματική ενασχόληση, θα αποτελέσει το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας που έχει περισσότερο μικροκοινωνιολογικό προσανατολισμό.

#### 1.1. Η Κοινωνία ως αντικειμενική και ως υποκειμενική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τους **Berger & Luckmann (1966, σ.69)** «η κοινωνική τάξη (*social order*) είναι ένα ανθρώπινο προϊόν ή μάλλον μια διαρκής ανθρώπινη παραγωγή». Η κοινωνία, λοιπόν, δεν είναι φυσικό αλλά ανθρώπινο δημιούργημα. Ωστόσο, η εξωτερικευση, δηλαδή η δημιουργία, αυτού του κοινωνικού προϊόντος φαίνεται να είναι μια ανθρωπολογική αναγκαιότητα που εδράζεται στο βιολογικό προγραμματισμό του ανθρώπινου οργανισμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από εγγενή αστάθεια<sup>3</sup> σε σύγκριση με τα άλλα έμβια όντα. Άρα, η επιβίωση και η ανάπτυξη της ανθρώπινης

---

<sup>3</sup> Η αναφορά αυτή σημαίνει ότι ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα άλλα ζώα, δεν απαιτεί συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον, για να επιβιώσει. Αντίθετα, προσαρμόζεται ο ίδιος στο περιβάλλον, παρεμβαίνοντας όμως σε αυτό και διαμορφώνοντάς το κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει, κατά το δυνατόν, σταθερό και κατάλληλο, για να αναπτύξει, να κατευθύνει και να εξειδικεύσει τη δράση του μέσα σε αυτό.

ύπαρξης δεν καθορίζεται από τα φυσικά δεδομένα του τόπου, όπου ζει ο άνθρωπος, αλλά εξαρτάται από τα πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας που διαμορφώνει ο ίδιος λαμβάνοντας υπ' όψιν και προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τυχόν εμπόδια και αντιξοότητες που προβάλλει ο φυσικός χώρος. Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος δεν έχει αυτό που λέμε φυσικό περιβάλλον. Το δικό του «φυσικό περιβάλλον», το ανθρώπινο περιβάλλον είναι κατεξοχήν το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο είναι προορισμένος να ζει<sup>4</sup>.

Όμως, όπως τονίστηκε ήδη, η ανθρώπινη κοινωνία δεν υπάρχει στη φύση, όπως η αφρικανική στέπα ή οι δρυμοί της βόρειας Ευρώπης, αλλά αποτελεί ανθρώπινο δημιούργημα. Οι διάφορες κοινωνίες, με τις πολιτισμικές και ψυχολογικές δομές τους, δημιουργούνται από τους ίδιους τους ανθρώπους που τις απαρτίζουν, εξωτερικεύονται και μετά γίνονται αντιληπτές από αυτούς ως αντικειμενική πραγματικότητα. Αυτές με τη σειρά τους, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων, επηρεάζουν τα συναισθήματά τους και καθορίζουν ακόμα και τη συνείδηση που έχουν για τον εαυτό τους, την ατομική τους ταυτότητα αλλά και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Με αυτή την έννοια, η κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο αντικειμενική, όσο και υποκειμενική, καθώς αποτελεί το αποτέλεσμα της διαρκούς ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο-δημιουργό και στην κοινωνία-δημιούργημα (*Berger & Luckmann:1966, σ. 79*).

Η σχέση αυτή μπορεί να περιγραφεί σε τρία στάδια, τρεις διαλεκτικές στιγμές στην κοινωνική πραγματικότητα: εξωτερίκευση, δηλαδή το στάδιο δημιουργίας της κοινωνίας από τον άνθρωπο, αντικειμενικοποίηση, οπότε η κοινωνία οργανώνεται και θεσμίζεται, ώστε να γίνεται αντιληπτή ως αντικειμενική πραγματικότητα και εσωτερίκευση, οπότε η κοινωνία εγχαράσσεται μέσω της κοινωνικοποίησης στη συνείδηση των νεότερων γενεών. Με βάση αυτό το σχήμα, γίνεται κατανοητή η διατύπωση των Berger & Luckmann ότι η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική, δηλαδή ανθρώπινη κατασκευή. Εφόσον η πραγματικότητα του ανθρώπου είναι η κοινωνική πραγματικότητα και η κοινωνία είναι δικό του δημιούργημα, καθετί «πραγματικό» που την αφορά και τη συναπαρτίζει είναι μια υποκειμενικότητα, μια κατασκευή που παγιώθηκε, γιατί εξυπηρετούσε λειτουργικές ανάγκες και αντικειμενικοποιήθηκε μέσα από τη διαδικασία της θέσμησης.

Η θέσμιση των ανθρώπινων ενεργειών και των κοινωνικών διαδικασιών προκύπτει από την επανάληψή τους, που τις καθιστά εθιμικές και οδηγεί τα μέλη της κοινωνίας σε μια συμφωνία για το «πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα». Έτσι, η αποδεκτή και αποτελεσματική ανθρώπινη συμπεριφορά παγιώνεται σε ένα σχήμα και μπορεί να αναπαραχθεί με λιγότερη προσπάθεια, ενώ

---

<sup>4</sup> Αυτή η ιδέα δεν απέχει, άλλωστε, από την αριστοτελική αντίληψη του ανθρώπου ως «φύσει κοινωνικού όντος» που μόνο μέσα στην κοινωνία ολοκληρώνεται και καλύπτει τις ποικίλες ανάγκες του ή την πρωταγορική αντίληψη για τη συγκρότηση των ανθρώπινων κοινωνιών ως αναπόφευκτη εξέλιξη της ανθρώπινης φύσης.

παράλληλα ενσωματώνεται στο κοινωνικό γνωστικό απόθεμα και είναι διαθέσιμη για μελλοντική χρήση περιορίζοντας τις επιλογές και ανακουφίζοντας τον άνθρωπο από όλο το βάρος των απεριόριστων αποφάσεων. Με τον όρο «κοινωνικό γνωστικό απόθεμα» αποδίδεται το σύνολο της γνώσης της καθημερινής ζωής που έχει συγκεντρώσει μια κοινωνία, ένα πλέγμα νοημάτων στο οποίο συμμετέχουν όλα τα μέλη της. Αποτελεί το άθροισμα των ατομικών και συλλογικών εμπειριών μιας κοινωνίας, οι οποίες κατ' αρχάς αντικειμενικοποιούνται μέσω της γλώσσας, ταξινομούνται σε ευρύτερα πεδία νοήματος, μοιράζονται όλα τα μέλη μιας κοινωνίας και μεταδίδονται από γενιά σε γενιά (*Berger & Luckmann:1966, σ.27*)

Με άλλα λόγια, έχοντας ένα υπόβαθρο εθιμικών ενεργειών, τις οποίες μπορεί να διεκπεραιώσει χωρίς να χρειάζεται διαρκώς να λαμβάνει αποφάσεις εκ νέου, ο άνθρωπος είναι ελεύθερος να διοχετεύσει την ενέργειά του σε άλλες δραστηριότητες που απαιτούν υψηλότερα επίπεδα προσοχής, στοχασμού και καινοτομίας, ενώ οι θεσμισμένες πρακτικές αναμένεται να συνεχίσουν να λειτουργούν, όπως έχει ήδη συμφωνηθεί (*ο.π., σ.71*). Η θέσμιση, δηλαδή, προκύπτει όταν υπάρξει τυποποίηση των εθιμικών ενεργειών από τους δρώντες. Κάθε τέτοια τυποποίηση αποτελεί θέσμιση και αφορά τις δράσεις και τους δρώντες σε ένα θεσμό. Οι τυποποιήσεις αυτές, που αποτελούν πια θεσμούς, είναι κοινές και διαθέσιμες για όλα τα μέλη της κοινωνίας. Τέλος, με το πέρασμα του χρόνου οι θεσμοί αποκτούν αντικειμενικότητα, δηλαδή γίνονται αντιληπτοί ως να έχουν μια δική τους πραγματική υπόσταση, που είναι εξωτερική και καταναγκαστική για τον άνθρωπο. Διαμορφώνεται, λοιπόν, «έναν κοινωνικός κόσμος ως μια συμπαγής και δεδομένη πραγματικότητα που αντίκειται στο άτομο με έναν τρόπο ανάλογο με την πραγματικότητα του φυσικού κόσμου» (*ο.π., σ.77*).

Ωστόσο, για να διατηρήσει την αντικειμενική του διάσταση, ο θεσμισμένος κόσμος χρειάζεται νομιμοποίηση και έλεγχο, δηλαδή τρόπους για να εξηγηθεί και να δικαιολογηθεί η ύπαρξή του, να νοηματοδοτηθεί και να επιβληθεί στη συνείδηση των ατόμων (*ο.π., σ.79*), καθώς οι θεσμοί που αντικειμενικοποιούν την πραγματικότητα πρέπει συνεχώς να εγχαρασσονται στη συνείδηση των ατόμων, που τείνουν να «λησμονούν» τη λογική τους και να τους αμφισβητούν. Η νομιμοποίηση «εξηγεί» τη θεσμική τάξη αποδίδοντας γνωστική εγκυρότητα στα αντικειμενικοποιημένα της νοήματα και δικαιολογεί την ύπαρξή της αποδίδοντας κανονιστικό κύρος στις πρακτικές της επιταγές. Τα αντικειμενικοποιημένα νοήματα της θεσμισμένης δραστηριότητας γίνονται αντιληπτά ως γνώση και μεταδίδονται ως τέτοια. Αυτή η γνώση αποκτάται με την κοινωνικοποίηση και διαμεσολαβεί την εσωτερίκευση στην ατομική συνείδηση κατ' αρχάς των υποκειμενικών διεργασιών του άλλου και στη συνέχεια των αντικειμενικοποιημένων δομών του κοινωνικού κόσμου. Η εσωτερίκευση είναι η βάση για να καταλάβουμε πρώτα τον άλλο και να ταυτιστούμε μαζί του σε μια διυποκειμενική πραγματικότητα και έπειτα όλο τον κόσμο ως μια κοινωνική πραγματικότητα με σημασία (*ο.π., σ.150*).

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την αναφορά της έννοιας του πολιτιστικού κεφαλαίου των Bourdieu & Passeron (1977) και να επιχειρήσουμε την σύνδεση αλλά και τη διαφοροποίηση της σημασίας του από αυτή του κοινωνικού γνωστικού αποθέματος. Έτσι, αν ο όρος «κοινωνικό γνωστικό απόθεμα» αποδίδει το άθροισμα των ατομικών και συλλογικών εμπειριών μιας κοινωνίας, ένα πλέγμα νοημάτων στο οποίο συμμετέχουν όλα τα μέλη της, ο όρος «πολιτιστικό κεφάλαιο» αποτυπώνει την κοινωνική ποικιλομορφία, καθώς αναφέρεται στους διαφορετικούς τύπους κουλτούρας, που αναπτύσσονται εντός των ταξικών, νεωτερικών κοινωνιών και αποκτώνται από τα άτομα αβίαστα στο πλαίσιο της οικογένειας και του στενού κοινωνικού περβάλλοντος στη φάση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ορίσουμε το πολιτιστικό κεφάλαιο ως το σύνολο των πνευματικών στοιχείων, όπως οι γνώσεις, οι στάσεις, οι δεξιότητες που τα άτομα αποκτούν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον και που διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Από τις τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου (εγγενής, εξωτερική και θεσμοποιημένη), η πιο σχετική με το θέμα της εσωτερίκευσης της κοινωνικής πραγματικότητας είναι η εγγενής μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, το οποίο παρουσιάζεται ως εσωτερικευμένη μορφή μόνιμων συνηθειών και αποδίδεται με τον όρο «habitus». Το habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, σχήματα αντίληψης και δράσης που είναι κοινά σε όλα τα μέλη όχι του συνόλου μιας κοινωνίας αλλά μιας ομάδας ή τάξης της και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενοποίησης. Τελικά, το habitus είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων (συνηθειών τρόπων σκέψης και επικοινωνίας), το οποίο οργανώνεται μέσα από μια διαδοχική σειρά κοινωνικοποιήσεων, που πραγματοποιούνται αβίαστα στα πλέγματα των κοινωνικών δομών που αναπτύσσεται το άτομο – κυρίως δε της οικογένειας – και απαρτίζονται από ένα σύστημα εσωτερικευμένων κανόνων που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές του (Λάμνιαν:2002, σ.157-158).

### **1.1.1. Η Κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εσωτερίκευσης της πραγματικότητας**

Από την προαναφερθείσα τριμερή διαδικασία κατασκευής και θέσμισης της κοινωνικής πραγματικότητας, μόνο η εσωτερίκευση υλοποιείται ακόμα. Μετά από χιλιετηρίδες ύπαρξης του ανθρώπου στον πλανήτη οι κοινωνίες του έχουν πια λίγο-πολύ δημιουργηθεί (εξωτερίκευση) και παγιωθεί (αντικειμενοποίηση). Με την παγκοσμιοποίηση δε της κοινωνίας που έχει προκύψει πλέον ως αναπόφευκτη πραγματικότητα λόγω της τεχνολογικής προόδου, η οποία έχει άρει σε μεγάλο βαθμό τα σύνορα μεταξύ των λαών, οι κοινωνίες των ανθρώπων ανά τον κόσμο συγκλίνουν όλο και περισσότερο, ώστε – εκτός από την οικονομική δραστηριότητα – και οι κοινωνικοί θεσμοί γίνονται αντιληπτοί και λειτουργούν με όρους παγκόσμιους. Με απλά λόγια, νέες κοινωνίες δεν δημιουργούνται πια. Οι υπάρχουσες, όμως, συνεχίζουν να εξελίσσονται δημιουργώντας νέους

θεσμούς ή επενδύοντας τους παλιούς με νέες κοινωνικές σημασίες<sup>5</sup>. Προκειμένου δε να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους, επιδιώκουν την με κάθε τρόπο εγχάραξη των αξιών και των θεσμών τους στη συνείδηση των νέων μελών που πρέπει να ενταχθούν σε αυτές.

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία εσωτερίκευσης της κοινωνίας. Είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο εισάγεται με τρόπο συνεχή και συνεκτικό στον αντικειμενικό κόσμο της κοινωνίας. Διακρίνεται δε σε πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα κατά την πρώτη παιδική ηλικία στο οικογενειακό περιβάλλον από τους γονείς που είναι σημαντικοί άλλοι για το κάθε παιδί και είναι έντονα βιωματικά φορτισμένη. Το παιδί ταυτιζόμενο αρχικά με αυτούς και εσωτερικεύοντας τους ρόλους και τις συμπεριφορές τους, διαμορφώνει την ταυτότητά του, κατακτά τον κοινωνικό κόσμο και αποδέχεται τα νοήματά του, που γίνονται αποδεκτά χωρίς αντιρρήσεις λόγω ακριβώς της συναισθηματικής σχέσης και ταύτισής του με τους γονείς. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αφορά στην κατάκτηση εξειδικευμένης γνώσης ρόλου, και σχετίζεται με την τοποθέτηση των ατόμων στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, οπότε εξαρτάται άμεσα από το πόσο σύνθετος είναι αυτός σε μια κοινωνία. Αυτή λαμβάνει χώρα κυρίως εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και δεν είναι συναισθηματικά φορτισμένη<sup>6</sup> όπως η πρωτογενής. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση σημαίνει την εσωτερίκευση σημασιολογικών πεδίων που συνθέτουν ερμηνείες και συμπεριφορές εντός μιας θεσμισμένης περιοχής. Πρόκειται για την εσωτερίκευση «*επιμέρους κόσμων*», που αποτελούν τμήματα του κόσμου που κατακτήθηκε με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, και που αποτελούν συνεκτικές πραγματικότητες με κανονιστικά, βιωματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά (*Berger & Luckmann:1966, σ.158*).

Ένας τέτοιος κόσμος είναι και ο κόσμος του σχολείου, όπου εντάσσεται το παιδί προκειμένου να ολοκληρώσει την κοινωνικοποίησή του. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ακριβώς ότι το σχολείο είναι αφενός μια θεσμισμένη περιοχή, ένας κόσμος με θεσμισμένους ρόλους και κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς, ρόλους και κανόνες τους οποίους το παιδί πρέπει να αποδεχτεί και να υλοποιήσει ως ένας από τους δρώντες εντός του συμβολικού σύμπαντος της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα είναι και ένα εργαλείο ευρύτερης κοινωνικοποίησης, που οφείλει να μεταδώσει στο παιδί επιπλέον κομμάτια του κοινωνικού γνωστικού αποθέματος, δηλαδή να το εξοικειώσει και με άλλα συμβολικά σύμπαντα, όπως αυτό της επιστήμης, της δημοκρατίας, της νομιμότητας, της

---

<sup>5</sup> Συχνά δε οι νέες λειτουργίες των θεσμών και οι κοινωνικές σημασίες με τις οποίες επενδύονται είναι αντινομικές με τις παλαιότερες κι όμως συνυπάρχουν με εκείνες, αφού όπως φαίνεται, η δύναμη της παράδοσης είναι μεγαλύτερη από την ανθρώπινη αποφασιστικότητα για καινοτομίες, καθιστώντας δυσλειτουργική την υλοποίησή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι κοινωνικές σημασίες της ανθρωπιστικής παιδείας και της τεχνοκρατικής εκπαίδευσης που οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας, η οποία αποτελεί διαρκώς λανθάνοντα στόχο της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την ιστορική ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου των τελευταίων 50 χρόνων (βλ. Νομοθετική Επισκόπηση, σελ 283-287).

<sup>6</sup> «Είναι αναγκαίο να αγαπά κάποιος τη μητέρα του αλλά όχι το δάσκαλό του» (Berger & Luckmann:1966, σ. 161)

εργασίας και να του επιτρέψει να γνωρίσει ρόλους με τους οποίους ενδεχομένως να ταυτιστεί στο μέλλον, τόσο ως πολίτης, που πρέπει να εσωτερικεύσει τους κανόνες και τους περιορισμούς της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθεί, όσο και ως εργαζόμενος, που πρέπει να αποδεχθεί την θέση που του αναλογεί στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Δηλαδή το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που μέσω των δρώντων του (εκπαιδευτικοί) και των πρακτικών του (διδασκαλία και εξέταση) παράλληλα θεσμίζεται και θεσμίζει, νομιμοποιείται και νομιμοποιεί, προϋποθέτει αλλά και απεργάζεται την κοινωνικοποίηση των ατόμων, προκειμένου να ενταχθούν αυτά στην κοινωνία και να αποδεχθούν τη θεσμισμένη πραγματικότητα στο σύνολό της.

Με αυτή την έννοια – την έννοια που αποδίδει ο **Καστοριάδης (1981)** στην παιδεία – το σχολείο γίνεται πράγματι ένας θεσμός κοινωνικοποίησης με στόχο την αυτονομία και όχι ένας καταπιεστικός ιδεολογικός μηχανισμός, ενώ η παιδεία λαμβάνει το χειραφετητικό ρόλο που θα έπρεπε να έχει. Σύμφωνα με την **Τσακίρη (2010β, σ.25-26)** «στον Καστοριάδη οφείλουμε μια θεώρηση του θεσμού ως δυναμικής που αναδεικνύει την αντιπαλότητα, την ένταση, την τριβή, η οποία υπάρχει σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς ανάμεσα στο θεσμισμένο – το οποίο εκφράζει την εσωτερίκευση των θεσμών μιας δεδομένης κοινωνίας, και άρα τη διατήρηση και την παραγωγή των κοινωνικών σημασιών της – και το θεσμίζον – που εκφράζει το νέο, το ανατρεπτικό, τη δημιουργία νέων κοινωνικών σημασιών. Αναγνωρίζει τον κοινωνικό θεσμό ως έκφραση ενός πλέγματος λειτουργικών, συμβολικών και φαντασιακών σχέσεων και τη θέσμιση των κοινωνικών σημασιών ως φαντασιοποιητική ικανότητα για δημιουργία που εκδηλώνεται από το λέγειν και το πράτειν των ατόμων. Οι κοινωνικές αυτές σημασίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσα από το νόημα και την υποκειμενικοποίηση. Υπό αυτή την έννοια, ανατρέπει την καθιερωμένη αντίληψη της σχέσης θεσμού-υποκειμένου ως σχέση θύτη-θύματος, η οποία ενισχύει το διπολισμό ανάμεσα στον θεσμό και στο υποκείμενο και περιορίζει την εκκοινωνήση του ατόμου στην εσωτερίκευση αξιών, κανόνων και πρακτικών που διέπουν τον θεσμό, δηλαδή στην εσωτερίκευση των κοινωνικών σημασιών.» Δηλαδή, η καστοριαδική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού ανατρέπει προηγούμενες αναλύσεις<sup>7</sup> που αναδεικνύουν τους θεσμούς της κοινωνίας ως θεσμοθετημένα μορφώματα καταπίεσης, «γιατί αναδεικνύει μια *suī generis* σχέση του ατόμου με τις κοινωνικές σημασίες στη βάση του φαντασιακού στοιχείου και γιατί φωτίζει τη θέσμιση της κοινωνίας ως θέσμιση ενός κόσμου κοινωνικών φαντασιακών σημασιών» (**Τσακίρη, ο.π., σ.26**).

<sup>7</sup> Η αναφορά γίνεται στην ταύτιση των θεσμών του σχολείου και της φυλακής (Φουκώ:2005), όπου μέσω της περιχαρακωσης του χώρου και του χρόνου οι μαθητές βρίσκονται σε συνεχή έκθεση, επιτήρηση και έλεγχο, ενώ μέσα από συγκεκριμένες τεχνολογίες ελέγχου επιδιώκεται η πειθάρχηση της θέλησης των ατόμων, ώστε να καταστούν οικειοθελώς πειθήνια σώματα, αλλά και στις μαρξιστικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, σύμφωνα με τις οποίες αυτός αποτελεί **Κρατικό Ιδεολογικό Μηχανισμό** (Althusser) ή **Συμβολικό Σύστημα Βίας** (Bourdieu & Passeron), που μέσω της έννοιας της εγχάραξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των κυρίαρχων τάξεων αποσκοπεί στην αναπαραγωγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων, υπηρετώντας τα συμφέροντά τους.



Μια κοινωνία συγκροτείται, συνέχεται και διακρίνεται από όλες τις άλλες μέσω του πλέγματος των φαντασιακών κοινωνικών της σημασιών και της θέσμησης αυτών. Οι σημασίες αυτές όμως δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως απλά κατασκευάσματα, εξωτερικά επιβαλλόμενα από τους απρόσωπους κοινωνικούς θεσμούς, καθώς βρίσκουν σημεία στήριξης στο θεσμισμένο κοινωνικό φαντασιακό αλλά και σε μορφές, φιγούρες και εικόνες που απεικονίζουν την ψυχική οντότητα. Έτσι, πάλι σύμφωνα με την *Τσακίρη (ο.π., σ.27)* «ο Καστοριάδης αναγνωρίζει ότι το μαγματικό νόημα των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών ανάγεται σε μια πηγή νοήματος που συναναδύει τη θέσμηση της κοινωνίας, η οποία προσδιορίζεται από τις κεντρικές φαντασιακές σημασίες της κοινωνίας και τη συμβολή των ‘ασυνειδήτων’ των ατόμων μιας δεδομένης κοινωνίας, προσδιοριζόμενης από τη συμμετοχή της ριζικής φαντασίας κάθε ξεχωριστής ψυχής που συμμετέχει στην αλλαγή των σημασιών και των θεσμών». Με απλά λόγια, οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που θεσμίζονται και συνέχουν μια κοινωνία είναι δημιούργημα τόσο συλλογικό όσο και ατομικό, καθώς μια κοινωνική φαντασιακή σημασία, για να εκδηλωθεί και να υπάρξει πρέπει να βρει σημεία στήριξης στο ατομικό ασυνείδητο. Καθώς, λοιπόν, η κοινωνική θέσμηση και συνοχή βρίσκει ερείσματα στην ψυχική συγκρότηση του ατόμου, δεν μπορεί να μην λάβει υπόψη τον τρόπο εκκοινωνήσεως της ψυχής και την εξέλιξη της ψυχικής συγκρότησης του υποκειμένου.

Έτσι, ο κατεξοχήν κοινωνικοποιητικός θεσμός, το σχολείο, δεν μπορεί να λειτουργεί αυταρχικά και καταπιεστικά μέσα από την απαγόρευση ενεργειών, σκέψεων και το μπλοκάρισμα της ριζικής φαντασίας, «που τη χαρακτηρίζει η παντοδυναμία του ασυνείδητου, η υποκατάσταση της ευχαρίστησης του οργάνου από την ευχαρίστηση της αναπαράστασης, η ικανότητα εξιδανίκευσης και συμβολισμού και η αναζήτηση νοήματος, του νοήματος που ο άνθρωπος έχει ανάγκη, για να επενδύσει στον κόσμο και στο πρόσωπό του, μια τάξη πραγμάτων που έχει τη δυνατότητα να ενσωματώνει και να συνέχει οτιδήποτε παρουσιάζεται στο δρόμο του. [...] Διαμέσου της μετουσίωσης, η ψυχή οδηγείται στην αντικατάσταση των δικών της αντικειμένων επένδυσης με άλλα κοινωνικά αντικείμενα με συγκεκριμένη κοινωνική αξία, τα οποία είναι, πάνω από όλα, φορείς νοήματος» (ο.π. σ.29-32) Με αυτή την έννοια, η κοινωνικοποίηση που επιδιώκει το σχολείο δεν νοείται μόνο ως διαδικασία μετάδοσης-επιβολής της κοινωνικής κουλτούρας με σκοπό τη συμμόρφωση και την προσαρμογή του ατόμου σ' έναν οργανωμένο τρόπο ζωής αλλά η διαδικασία πραγματοποίησης των δυνατοτήτων του, ένας τρόπος που ανθρωποποιεί το βιολογικό οργανισμό του και τον μεταμορφώνει σε ένα εγώ με μια αίσθηση ταυτότητας, που απομακρύνεται από την ασυνείδητη αναζήτηση της σωματικής απόλαυσης στη συνειδητή αναζήτηση ηθικοπνευματικών ηδονών, όπως τις ορίζει ο Αριστοτέλης επικαλούμενος τον Πλάτωνα<sup>8</sup>. Σε ένα θεσμισμένο

<sup>8</sup> «Σημείον δὲ δεῖ ποιῆσθαι τῶν ἔξων τὴν ἐπιγινομένην ἡδονὴν ἢ λύπην τοῖς ἔργοις· ὁ μὲν γὰρ ἐπεχόμενος τῶν σωματικῶν ἡδονῶν καὶ αὐτῷ τούτῳ χαίρων σῶφρων, ὁ δ' ἀχθόμενος ἀκόλαστος [...] Διὸ δεῖ ἤχθαί πως εὐθύς ἐκ νέων, ὡς ὁ Πλάτων φησὶν, ὥστε χαίρειν καὶ λυπεῖσθαι οἷς δεῖ· ἢ γὰρ ὀρθὴ παιδεία αὕτη ἐστίν.» (Ηθικά Νικομάχεια, Β3, 1-2)

εκπαιδευτικό σύστημα με κοινωνικό πρόταγμα την αυτονομία, «όταν η εκκοινωνήση της ψυχής πραγματώνεται μέσω μιας παιδείας που συνυφαίνεται με το κοινωνικό πρόταγμα της αυτονομίας, η ριζική φαντασία γίνεται η δεξαμενή που τροφοδοτεί το σκέπτεσθαι των ατόμων. Η ψυχή επινοεί και δημιουργεί νέες μορφές έκφρασης και ενεργοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο, η μοναδική ριζική φαντασία συμβάλλει με τη σειρά της στις αλλοιώσεις του κοσμοϊστορικού γίνεσθαι» (ο.π. σ.30).

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι δύσκολο να απολέσει το συντηρητικό του χαρακτήρα με την έννοια ότι και το πιο δημοκρατικό και προοδευτικό καθεστώς τον ενεργοποιεί μέσα σε ένα τυπικό και κανονιστικό πλαίσιο, ώστε τα όποια δικαιώματα και ελευθερίες επικαλείται αποβλέπουν στη διατήρηση, την αναπαραγωγή, τη συντήρηση αυτού του καθεστώτος. Και βέβαια, το πλέον συντηρητικό και αυτοαναφορικό κομμάτι του σχολικού θεσμού είναι η αξιολόγηση και ειδικά οι εξετάσεις που κατεξοχήν βασίζονται σε μια θετικιστική και στρουκτουραλιστική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας παραγνωρίζοντας τις φαντασιακές διαστάσεις μεταξύ του θεσμού και των υποκειμένων – κατά βάση των μαθητών. Μέσω αυτής της θετικιστικής θεώρησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της ανάπτυξης της δοκιμιολογίας και της ψυχομετρικής (Bonniol & Vial:1997) ευδοκίμησαν μια σειρά από εναλλακτικούς τύπους και μορφές αξιολόγησης που επιδίωκαν, στο όνομα της σχολικής δικαιοσύνης, αφενός να εξαλείψουν την υποκειμενικότητα και να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια και αφετέρου να αντικαταστήσουν τον παραδοσιακό, καταπιεστικό και τιμωρητικό έλεγχο με μια μορφή διαμορφωτικής και υποστηρικτικής αξιολόγησης των γνώσεων και των δράσεων των μαθητών. Βέβαια, στην πράξη, όπως διαπιστώνουν οι Ardoino & Berger, «αντί να αλλάξουν οι πρακτικές, άλλαξε μόνο το λεξιλόγιο και τείνουμε να μιλάμε για αξιολόγηση, ενώ στην πράξη πρόκειται για συγκαλυμμένο έλεγχο» (Ardoino & Berger:1987, ό.π.αναφ. στο Bonniol & Vial:2004). Εκτός αυτού, ο θετικισμός και η επιδιωκόμενη αντικειμενικότητα που συνδέεται με την αξιολογική διαδικασία συσκοτίζουν το γεγονός, που επισημαίνει η Τσακίρη, ότι «σε ένα υπόρρητο ή ασυνείδητο επίπεδο το τελικό της αποτέλεσμα είναι η ταξινόμηση των μαθητών σε μια ιεραρχική κλιμακα που αναπαράγει την υπάρχουσα κουλτούρα αξιολόγησης, στην οποία το φαντασιακό στοιχείο είναι ιδιαίτερος σημαντικό. Αυτό ενσωματώνει ιδεολογίες, ταμπέλες, μύθους, πεποιθήσεις, εικόνες που συνιστούν το υπόβαθρο των φαντασιακών αναπαραστάσεων, ατομικών και συλλογικών, που συνυφαίνονται στην πραγματικότητα και επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Αυτές οι εικόνες αναφέρονται σε εξιδανικευμένες αναπαραστάσεις των εξετάσεων μέσω των οποίων διακρίνεται μια εξιδανικευμένη φιγούρα του μαθητή» (Τσακίρη, ο.π., σ.2-3)

Υπό την οπτική του Καστοριάδη, όμως, το φαντασιακό στοιχείο συνιστά μια πηγή σκέψης και δημιουργίας, που αφενός δεν υπόκειται στον ντετερμινισμό και αφετέρου δεν περιορίζεται στον υποκειμενικό και ασυνείδητο κόσμο αλλά αφορά το κοινωνικοϊστορικό υποκείμενο στις πολιτικές,

πολιτιστικές και πνευματικές του διαστάσεις. Έτσι, η ριζική φαντασία του ατόμου και το κοινωνικό φαντασιακό δεν βρίσκονται σε αντίθεση αλλά σε μια αμοιβαία σχέση δημιουργικής έντασης, καθώς τα άτομα γίνονται κοινωνικά υποκείμενα, γιατί μέσα στα λόγια και τις πράξεις τους ενσωματώνουν τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν, δηλαδή διαμορφώνονται μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς, που με τη σειρά τους απαρτίζονται και υπηρετούνται από άλλους ανθρώπους που επίσης έχουν διαμορφωθεί από αυτούς τους θεσμούς και έχουν ενστερνιστεί τις ίδιες κοινωνικές σημασίες. Ένας τέτοιος θεσμός είναι και το σχολείο. Η μελέτη του κοινωνικού φαντασιακού μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση των σχέσεων των ατόμων με αυτόν και τις πρακτικές του (βλ. εξετάσεις) μέσα από μια δυναμική θεώρηση του ίδιου του θεσμού και των θεσμισμένων και θεσμιζουσών δυνάμεων που τον απαρτίζουν (*Τσακίρη, ο.π.*).

### **1.1.2. Η θέσμιση των σχολικών εξετάσεων εξυπηρετεί κοινωνικές λειτουργίες**

Κατ' αρχάς, πρέπει να σημειωθεί ότι η θέσμιση της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια των εξετάσεων είναι σχετικά πολύ πρόσφατη στην ιστορία της ανθρώπινης κοινωνία. Στην αρχαιότητα η εκπαίδευση ήταν ως επί το πλείστον ιδιωτική υπόθεση και δεν υπήρχε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία του Μεσαίωνα ήταν εκκλησιαστικά και η σχέση τους με την κοινωνία περιοριζόταν στη στενή σύνδεσή τους με την εκκλησιαστική κοινότητα, όταν ακόμα η μόρφωση ήταν προνόμιο των λίγων και η εκπαίδευση των πολλών περιοριζόταν στο βασικό γραμματισμό και την ηθικοθρησκευτική κατήχηση που μπορούσε να προσφέρει η οικογένεια και η εκκλησία. Όσον αφορά δε στην επαγγελματική κατάρτιση και τη συνακόλουθη κοινωνική ταξινόμηση, αυτή ακολουθούσε τους κανόνες της κληρονομικής μεταβίβασης μέσα στα στενά πλαίσια της οικοτεχνίας/βιοτεχνίας, οπότε η κοινωνική κινητικότητα δεν υπήρχε ούτε ως σύλληψη στο μυαλό των ανθρώπων. Το σχολείο, όπως το ζούμε σήμερα, είναι σχετικά πρόσφατο ιστορικό δημιούργημα και σχετίζεται άμεσα με την καπιταλιστική ανάπτυξη στη Δυτική Ευρώπη κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> κυρίως αιώνα (*Γκότοβος: 2007, σ.179-180*).

Με ορόσημο τη Γαλλική Επανάσταση και τις διακηρύξεις της για ισότητα δικαιωμάτων γεννιέται ο εκπαιδευτικός θεσμός που έρχεται να απαντήσει στα αιτήματα της εποχής για μαζικοποίηση της παιδείας και διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση. Ακολούθως, κατά τη μετάβαση από τη φεουδαρχική στην αστική κοινωνία, με τη βιομηχανική ανάπτυξη και την είσοδο στη νεωτερική εποχή του καταμερισμού της εργασίας, της εξειδίκευσης και της γραφειοκρατίας, ο εκπαιδευτικός θεσμός αναλαμβάνει το ρόλο της επιλογής και της ταξινόμησης των ανθρώπων στην κοινωνική ιεραρχία, η οποία δεν γίνεται πλέον με μόνο κριτήριο την οικογενειακή καταγωγή και την οικονομική επιφάνεια αλλά με κριτήριο την επαγγελματική δραστηριότητα που συνδέεται με το μορφωτικό επίπεδο.

Την επιλεκτική αυτή λειτουργία επιτελεί αποτελεσματικά ο θεσμός των εξετάσεων που κατευθύνει τα άτομα προς τη ζήτηση που εκδηλώνεται από την αγορά εργασίας, κατακυρώνοντας τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει χορηγώντας πιστοποιητικά που δίνουν στους κατόχους τους τη δυνατότητα κοινωνικής ανόδου. Το ρόλο αυτό, βέβαια, τον αναλαμβάνει ενεργά το σχολείο, όσο η κοινωνία εκβιομηχανίζεται και οργανώνεται γραφειοκρατικά, καθώς αρχικά σκοπός του ήταν η παροχή στοιχειωδών γνώσεων και γενικής κουλτούρας. Ο Weber παρατηρεί ότι αυτό καταρχήν «*συνέβη στη σύγχρονη Ευρώπη ως συνάρτηση της ανάπτυξης των αναγκών μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης (της κοινωνίας), η οποία επιδιώκει την αντιστοιχία ιεραρχημένων και συγκρίσιμων ατόμων στις ιεραρχημένες θέσεις*» (οπ. αναφ. στο Bourdieu & Passeron: 1977, σ. 145). Οι Bourdieu & Passeron συμφωνούν πως πρόκειται «για μια γενική τάση των βιομηχανικών κοινωνιών να πολλαπλασιάζουν τις εξετάσεις μέσα στα πλαίσια της επέκτασης της κοινωνικής τους ισχύος και της αύξησης του επηρεασμού που ασκούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα» (ο.π.).

Από το 19<sup>ο</sup> αιώνα ασκήσεις και εξετάσεις από κυρίως προφορικές τείνουν να γίνονται όλο και περισσότερο γραπτές. Επισημοποιούνται και επενδύονται με το κύρος του κράτους και προστατεύονται τα ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία που παρέχει το σχολείο. Γίνονται «διαπιστευτήρια», τίτλοι που αποκτούν ανταλλάξιμη αξία, καθώς επιτρέπουν στους κατόχους τους να διεκδικήσουν συγκεκριμένες θέσεις στην αγορά μισθωτής εργασίας (Μολωνάς:1998, σ.253). Έτσι, το σχολείο αναδεικνύεται σε χώρο σύγκρουσης συμφερόντων ατόμων, ομάδων και τάξεων, η οποία οδηγεί στη φορμαλιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Αυτό σημαίνει ότι, όσο η εργασία διαιρείται και εξειδικεύεται, υπακούοντας στη γενική τάση «*διευρυνόμενης αναπαραγωγής*» και «*εκλογικευμένης οργάνωσης*» του συστήματος, τόσο το κοινωνικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση μετατοπίζεται από την ουσία στις διαδικασίες, από τη μάθηση στις εξετάσεις, από τη γνώση στους βαθμούς (ο.π., σ.255).

Ο θεσμός των εξετάσεων, και μάλιστα των γραπτών εξετάσεων, είναι, λοιπόν, ένας μάλλον σύγχρονος θεσμός που προέκυψε, για να καλύψει λιγότερο εκπαιδευτικές και περισσότερο κοινωνικές ανάγκες. Στα κλασικά λατινικά, για παράδειγμα, δεν υπάρχουν εκφράσεις, όπως «δίνω εξετάσεις» ή «προσπαθώ να περάσω την τάξη». Μέχρι πριν από λίγες γενιές στη Δύση η ακαδημαϊκή πρακτική ζητούσε από τους φοιτητές να απαγγείλουν, δηλαδή να ανατροφοδοτήσουν το δάσκαλο προφορικά με αποφάνσεις που είχαν απομνημονεύσει από τη σχολική διδασκαλία και τα εγχειρίδια. Οι γραπτές ερωτήσεις εξετάσεων χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στη Δύση, μόνο αφού τα αποτελέσματα της τυπογραφίας διαμόρφωσαν μια νέα πραγματικότητα σε σχέση με τη μαζική πρόσβαση στη γνώση και μια μοντέρνα συνείδηση σε σχέση με τον αλφαριθμητισμό (Ong:1997, σ. 76). Η παγίωση των γραπτών εξετάσεων, δηλαδή, οφείλεται μεν στην εμφάνιση και ανάπτυξη της μισθωτής εργασίας αλλά συνδέεται αφετέρου και με τη διάδοση της τυπογραφίας και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, που οδήγησε στην αύξηση του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού. Συνεπεία των παραπάνω εξελίξεων απαιτούνταν πιο μαζικές και αποτελεσματικές

διαδικασίες για την πιστοποίηση της κατάκτησης της γνώσης, την επιλογή και την ταξινόμηση αυτού του πληθυσμού (ταυτόχρονη εξέταση μεγάλου αριθμού μαθητών, με οικονομία πόρων και χρόνου, αυξημένες απαιτήσεις για τον περιορισμό των επιτυχόντων και διασφάλιση του αδιάβλητου και της αμεροληψίας της όλης διαδικασίας).

Με αυτή την έννοια, οι εξετάσεις αναπτύχθηκαν ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού θεσμού και νοηματοδοτήθηκαν λόγω της εξωτερικής τους λειτουργικότητας, καθώς αποτέλεσαν, όπως θα έλεγαν οι *Berger & Luckmann (1967, σ.71)*, μια «μόνιμη λύση» σε ένα «μόνιμο πρόβλημα» της σύγχρονης κοινωνίας, το πρόβλημα της ενσωμάτωσης των νέων μελών της και της ταξινόμησής τους στην υπάρχουσα δομή της. Με το πέρασμα των χρόνων η διαδικασία των επίσημων, γραπτών εξετάσεων τυποποιήθηκε περαιτέρω, παγιώθηκε και νομιμοποιήθηκε στη συνείδηση της κοινωνίας, η οποία έχοντας εξασφαλίσει ότι οι θεσμισμένες πρακτικές της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου θα λειτουργούσαν, όπως είχε ήδη συμφωνηθεί, μπορούσε να αναπτύξει περισσότερο και τη γνωστική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού που άφηνε περιθώρια για υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και καινοτομίας, καθώς μάλιστα η επιστημονική γνώση συνέχιζε να αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς και τα απαιτούμενα γνωστικά προσόντα για την αποτελεσματική δράση των ατόμων στην κοινωνία πολλαπλασιάζονταν (*ο.π.*). Καθώς η κοινωνία παράγει όλο και περισσότερη γνώση εμπλουτίζοντας το αντικείμενο που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός θεσμός, οι εξετάσεις λειτουργούν ως μέσο νομιμοποίησης αυτής της γνώσης.

Η γνώση αυτή δεν νοείται μόνο στο επίπεδο της θεωρητικής προσέγγισης ακαδημαϊκών και επιστημονικών θεμάτων αλλά και ως πηγή αξιών και ιδανικών που συνδέονται με την ιστορία και την παράδοση της συγκεκριμένης κοινωνίας. Μαζί δε με την πιστοποίηση της εμπέδωσης των γνώσεων, μέσω των εξετάσεων ελέγχεται και η εμπέδωση αυτών των αξιών και των νόμων της κοινωνίας. Παράλληλα, λοιπόν, με τη γνωστική αναπτύσσεται και η κανονιστική/ιδεολογική λειτουργία του σχολείου που αφορά στην ομαλή ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία όπου προορίζονται να ζήσουν. Η ενσωμάτωση αυτή εξασφαλίζεται με την εσωτερίκευση εκ μέρους του εκπαιδευόμενων των αξιών και των πολιτιστικών προτύπων αυτής της κοινωνίας, στην ουσία με την απόκτηση των απαραίτητων πολιτιστικών γνώσεων που θα αποτελέσουν το κύριο προσόν που θα τους επιτρέψει να κατανοούν τη δράση των άλλων και να σχεδιάζουν τη δική τους (*Γκότοβος: 2003, σελ. 179*). Άλλωστε, και σύμφωνα με την έννοια της αναπλαισίωσης του *Bernstein (1998)*, τα γνωστικά περιεχόμενα δεν είναι ουδέτερα, αλλά ενέχουν κοινωνικές σημασίες, καθώς είναι φορείς ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών και ιδεολογίας.

Έτσι, με βάση το συνολικό γνωστικό και ιδεολογικό τους εξοπλισμό, τα άτομα θα μπουν στη διαδικασία της επιλογής και της ταξινόμησης που ξεκινάει στο σχολείο και συνεχίζεται στην κοινωνική ζωή. Και βέβαια υλοποιείται μέσα από μια σειρά διαδικασιών αξιολόγησης (εξετάσεων) που στοχεύουν στη νομιμοποίηση αυτής της επιλεκτικής λειτουργίας και του ταξινομητικού της

αποτελέσματος που εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή των υπαρχουσών κοινωνικών δομών και την κοινωνική σταθερότητα. Παρακολουθούμε, δηλαδή, να δημιουργείται ένας ανατροφοδοτούμενος κύκλος, καθώς οι λειτουργίες αυτές δεν φαίνεται να είναι μεταξύ τους σαφώς οριοθετημένες αλλά όλες τελικά υπηρετούν τον ίδιο στόχο της γενικότερης κοινωνικοποίησης των νεαρών ατόμων μέσω της νομιμοποίησης των αξιών και των θεσμών της υπάρχουσας κοινωνικής δομής.

### **1.1.3. Η νομιμοποίηση των σχολικών εξετάσεων επιτυγχάνεται με την αξιακή τους επένδυση**

Πάντως, δεν πρέπει να υπερτονιστεί το κομμάτι της λειτουργικής χρηστικότητας των εξετάσεων αφού αυτό δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο νομιμοποίησής τους στη συνείδηση της κοινωνίας. Όπως προαναφέρθηκε, ο θεσμισμένος κόσμος χρειάζεται διαρκή νομιμοποίηση και έλεγχο, δηλαδή τρόπους για να δικαιολογηθεί και να επιβληθεί (*Berger & Luckmann:1967, σ.79*). Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια να διακρίνεται πάντα η «λογική» των θεσμών, η οποία δεν έγκειται στους ίδιους τους θεσμούς και στις εξωτερικές τους λειτουργικότητες αλλά στον τρόπο με τον οποίο τους σκεφτόμαστε. Μ'άλλα λόγια, η στοχαστική συνείδηση επιβάλλει τη λογική ποιότητα στη θεσμισμένη τάξη (*ο.π., σ. 82*). Έτσι, η νομιμοποίηση του θεσμού των εξετάσεων εκτός από το καθαρά λειτουργικό, εμφανίζει και το μάλλον βιωματικό συστατικό της συναισθηματικής επένδυσης σε μια σειρά από σημαντικές αξίες, καθώς ο θεσμός των εξετάσεων αποτελεί τη λύση στο πρόβλημα της κοινωνικής επιλογής και της ταξινόμησης των ανθρώπων στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ιεραρχία με τρόπο που θεωρείται αντικειμενικός και δίκαιος.

Αυτό, βέβαια, αμφισβητείται έντονα από τις συγκρουσιακές κοινωνιολογικές θεωρίες. Σύμφωνα με τους μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, το σχολείο απλώς διαπιστώνει το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, το οποίο κατεξοχήν διαμορφώνεται από την οικογένεια και εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση, άρα διακρίνεται από εγγενή ανισότητα την οποία το σχολείο δεν προσπαθεί να θεραπεύσει. Αντίθετα, υπηρετεί την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος με τις ταξικές ανισότητες που το διακρίνουν και την ταυτόχρονη νομιμοποίηση αυτής της αναπαραγωγής στη συνείδηση των μη προνομιούχων τάξεων. Επανερχόμαστε, δηλαδή, στην έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου των Bourdieu & Passeron (*1977*) και συγκεκριμένα στην θεσμοποιημένη του μορφή, που αποκτάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νομιμοποιείται μέσα από τίτλους σπουδών. Έτσι, η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου αποτελεί παραλλαγή της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων, με αποτέλεσμα τα παιδιά που προέρχονται από κυρίαρχα στρώματα και είναι εξοικειωμένα με αυτήν να μπορούν καλύτερα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του από εκείνα που προέρχονται από περιβάλλοντα με διαφορετική κουλτούρα (πολιτιστικό κεφάλαιο). Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron, το σχολείο, μολονότι δεν διδάσκει πολλές όψεις του νομιμοποιημένου πολιτιστικού κεφαλαίου, εμμέσως τις απαιτεί από τους μαθητές και τις αξιολογεί. Έτσι, όμως, το εγγενές πολιτιστικό κεφάλαιο (*habitus*) διαμορφώνει το

θεσμοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο, δηλαδή τους τίτλους που θα αποκτήσει το κάθε άτομο κατά την πορεία της σχολικής του καριέρας, και το οποίο με τη σειρά του θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό και την κοινωνική του εξέλιξη. Οι τίτλοι σπουδών δεν κληρονομούνται ούτε μεταβιβάζονται, αλλά το πολιτιστικό κεφάλαιο που χρειάζεται, για να αποκτηθούν, φαίνεται να κληρονομείται, αφού δεν αποκτιέται μέσα στο σχολείο αλλά μεταφέρεται από την οικογένεια. Παρ' όλα αυτά, η ιδιότητα αυτή της θεσμοθετημένης μορφής του πολιτιστικού κεφαλαίου του προσδίδει αίγλη και νομιμοποιεί το ρόλο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, που στην ουσία αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Λάμνιαν:2002, σ.158).

Η νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας που επιτελεί το σχολείο επιτυγχάνεται μέσα από τις εξετάσεις, ως φαινομενικά ουδέτερες και αξιοκρατικές διαδικασίες επιλογής των ατόμων (Bourdieu & Passeron: 1977, σ.142-143). Όπως αναφέρουν οι Bourdieu & Passeron, οι εξετάσεις δεν είναι απλώς ένα απομεινάρι της εθνικής παράδοσης ούτε κομμάτι του εγγενούς ακαδημαϊκού συντηρητισμού αλλά ένα εργαλείο αποκλεισμού, στον οποίο επιδίδεται το σχολείο, που ως θεσμός άσκησης συμβολικής βίας, κατά την ορολογία του Bourdieu, ή ως Ιδεολογικός Κρατικός Μηχανισμός, κατά την ορολογία του Althusser, (όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt: 1994) έχει τη δύναμη, με το να εμφανίζεται ως περιβάλλον ουδέτερο κι απαλλαγμένο από ιδεολογικές επιρροές, να κάνει αόρατες τις σχέσεις εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και να τις νομιμοποιεί. Ο σχολικός θεσμός απαιτεί ικανότητες που συνοψίζονται στην άνεση και εξοικείωση με τα ερμηνευτικά κλειδιά που αποκρυπτογραφούν τα έργα της κυρίαρχης κουλτούρας, τις οποίες όμως δεν διδάσκει. Στη συνέχεια, με κριτήρια που θεωρούνται αξιοκρατικά και μεθόδους επιλογής που φαίνονται κοινωνικά ουδέτερες, ξεδιαλέγει εκείνους που η κοινωνική καταγωγή τους έχει προικίσει με το κεφάλαιο της κυρίαρχης κουλτούρας και τους επιβραβεύει. Στην ουσία, η βαθμολογία, τα διαγωνίσματα και οι εξετάσεις εξασφαλίζουν τη σχολική και συνακόλουθη κοινωνική άνοδο και προδιαγράφουν τη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά, στα προνόμια και στις ηγετικές θέσεις εξουσίας των κληρονόμων κοινωνικών αγαθών, προνομίων και ηγετικών θέσεων. (Φραγκουδάκη: 1985, σ.57).

Ανεξάρτητα, πάντως, από το κατά πόσο ο στόχος της κοινωνικής επιλογής και της ταξινόμησης των ανθρώπων στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ιεραρχία υλοποιείται με τρόπο αντικειμενικό και δίκαιο ή όχι, η αντίληψη αυτή έχει παγιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας μέσα από τις διαδοχικές νομιμοποιήσεις του θεσμού των εξετάσεων στις δεκαετίες, που αυτός εφαρμόζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί δηλαδή μια κοινωνικά παγιωμένη εμπειρία ότι ο θεσμός των εξετάσεων – και δη των γραπτών εξετάσεων – επιτρέπει την αξιοκρατική επιλογή ατόμων μέσα από αμερόληπτες και αδιάβλητες διαδικασίες, καθώς εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης μέσα από την τυπικότητα, την

επισημότητα, την ανωνυμία και την αποστασιοποίηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Έτσι, έχει περιβληθεί με ιδιαίτερο κύρος στη συνείδηση της κοινωνίας και δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ως μέσο αξιολόγησης. Παράλληλα, θεωρείται ότι εξοικειώνει τα άτομα με αξίες όπως η εντιμότητα, η συστηματική προσπάθεια, η ευγενής άμιλλα και η ανταμοιβή της πνευματικής αξίας, των μαθησιακών ικανοτήτων και της αριστείας. Ο θεσμός των εξετάσεων επενδύεται δηλαδή με μια σειρά από θετικά νοήματα, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ότι πρέπει να μεταδοθεί στις επόμενες γενιές, ακριβώς γιατί διδάσκει και υπενθυμίζει αυτές τις αξίες με τρόπο απλό και αδιαμφισβήτητο.

Εκτός όμως από την αξιοκρατία και τη δικαιοσύνη, που σχετίζονται με την επιλεκτική λειτουργία των εξετάσεων, αυτές έχουν συνδεθεί με μια σειρά ακόμα από αξίες που έχουν να κάνουν με την κατάκτηση αυτής καθαυτής της επιστημονικής γνώσης και ιεραρχούνται ψηλά στο αξιακό σύστημα της σύγχρονης κοινωνίας. Πρόκειται για αξίες όπως η μελέτη, η επιμέλεια, η συστηματικότητα, η μεθοδικότητα, η εργατικότητα, η υπομονή, η αντοχή, ο αυτοέλεγχος και μια σειρά ακόμα από αξίες που συνθέτουν αυτό που οι Berger & Luckmann θα αποκαλούσαν το «συμβολικό σύμπαν» της επιστήμης που δεσπόζει στον εκπαιδευτικό θεσμό γενικότερα και στις εξετάσεις ως τμήμα αυτού. Ωστε, ο θεσμός της εξέτασης έχει νομιμοποιηθεί στη συνείδηση των μελών της κοινωνίας με το να έχει ενταχθεί σε ένα σύστημα αξιών που αποτελεί το συμβολικό σύμπαν της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης επιστημονικής γνώσης.

## 1.2. Η γλώσσα ως κοινωνικός θεσμός

Η άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί ουσιαστικά κοινωνικό φαινόμενο δεν αποτελεί κάτι πρωτότυπο. Οι άγγλοι φιλόσοφοι Hobbes και Locke από το 17<sup>ο</sup> αιώνα περιέγραφαν τη γλώσσα με κοινωνικούς όρους και εξηγούσαν τη γλωσσική μορφή αναφορικά προς τις λειτουργίες της και τη θέση της στις κοινωνικές πρακτικές (Kress:2003). Και η σύγχρονη γλωσσολογία αναγνωρίζει το λόγο ως ανθρώπινο θεσμό, που δεν προκύπτει ως μία φυσική λειτουργία, καθώς όλα τα όργανα δεν έχουν αυτήν ως πρωταρχική λειτουργία αλλά είναι προορισμένα για άλλες φυσικές λειτουργίες (το στόμα για διατροφή, οι ρινικές κοιλότητες για αναπνοή κλπ). Έτσι, οι σύγχρονοι γλωσσολόγοι κατατάσσουν το λόγο μεταξύ των ανθρώπινων θεσμών που προέκυψαν από τη διαβίωση των ανθρώπων σε κοινωνία, με πρώτο τον Saussure, ο οποίος επηρεασμένος από τις κοινωνιολογικές έρευνες του Durkheim έστρεψε τη γλωσσολογική έρευνα από τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης των γλωσσών στη μελέτη της συγχρονικής λειτουργίας της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας (Mounin:1988, Martinet:1987). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ως όργανο επικοινωνίας η γλώσσα μελετάται από τη γλωσσολογία πρωταρχικά στην προφορική της μορφή και ο λόγος ορίζεται ως η ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να συνεννοούνται με τη βοήθεια προφορικών σημείων (Martinet:1987, σ.2).



Δεν πρέπει, όμως, να λησμονούμε ότι ο λόγος ασκεί και άλλες λειτουργίες εκτός από αυτήν που αποβλέπει στην αμοιβαία κατανόηση. Μάλιστα, ο λόγος χρησιμεύει ως φορέας της σκέψης, σε σημείο που μπορεί κανείς να διερωτηθεί αν μια διανοητική δραστηριότητα που δεν θα πλαισιωνόταν από τη γλώσσα θα άξιζε να αποκαλείται σκέψη. Και ο Saussure θεμελιώνει με σαφήνεια τη δυϊκή διάκριση «σκέψη-γλώσσα» ως αδιάσπαστο σύνολο και βάση κάθε γλωσσικής ανάλυσης. Η σκέψη και γενικά ο εσωτερικός μας κόσμος υπάρχει αντικειμενικά – για τους άλλους – από τη στιγμή που εκφράζεται, που γίνεται δηλαδή γλώσσα. Έτσι καταλαβαίνει κανείς και τη ρήση του φιλοσόφου της γλώσσας, L.Wittgenstein, που ταυτίζει τα όρια του κόσμου μας με τα όρια της γλώσσας μας (*Μπαμπινιώτης:1986, σ.34-35*). Εκτός αυτού, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφραστεί, να αναλύσει δηλαδή αυτό που αισθάνεται χωρίς να ενδιαφέρεται για τις αντιδράσεις των ενδεχόμενων ακροατών. Βρίσκει στη γλώσσα το μέσο, για να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους άλλους, χωρίς να υπάρχει η επιθυμία να ανακοινώσει κάτι (*Martinet:1987, σ.5*).

Έτσι, και ο N.Chomsky συνδέει τη γλώσσα με τη νόηση, χαρακτηρίζοντας τη γλώσσα ως «καθρέφτη του νου», «ένα προϊόν της ανθρώπινης νόησης, που αναδημιουργείται σε κάθε άτομο, με διαδικασίες που βρίσκονται πολύ πέρα από τη βούληση και τη συνείδηση» (*οπ. αναφ. στη Φραγκουδάκη:1987*). Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε τη θεμελιώδη διάκριση του Saussure μεταξύ λόγου (langue) και ομιλίας (parole), η οποία μετασχηματίζεται από τον Chomsky σε διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) και γλωσσικής πλήρωσης (linguistic performamce), διακρίσεις οι οποίες σε αδρές γραμμές αποδίδουν τη διαφορά ανάμεσα στον ενδιάθετο λόγο, την αφηρημένη δηλαδή διάσταση του συμβολικού γλωσσικού κώδικα και στο φωνούμενο λόγο, με τον οποίο εκφράζονται οι φυσικοί ομιλητές (*Boutet:1984, σ.15 & Μπαμπινιώτης:1986, σ.56*). Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος είναι η ψηλότερη μορφή μιας ικανότητας που ανήκει στο ανθρώπινο είδος, της ικανότητας συμβολισμού που το διαφοροποιεί από τα άλλα ζώα. Έτσι, η ύπαρξη του ανθρώπου και η οργάνωση της κοινωνίας του οφείλεται ακριβώς στην ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης που είναι κοινή πηγή της σκέψης, της γλώσσας και της κοινωνίας. Ο λόγος είναι η ικανότητα που πηγάζει από την κοινωνική ζωή και καθορίζεται από αυτήν. Κοινή πηγή της σκέψης, του λόγου και της κοινωνίας, η γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύμβολικό σύστημα, μια άυλη δομή, επικοινωνία σημαινομένων που αντικαθιστά τα γεγονότα ή τις εμπειρίες με την επίκλησή τους (*Φραγκουδάκη:1987, σ.14-15*).

Έτσι, η γλώσσα ως το κατεξοχήν σημειωτικό σύστημα έκφρασης της ανθρώπινης κοινωνίας επιτρέπει την αποστασιοποίηση από το άμεσο εδώ και τώρα των υποκειμενικών καταστάσεων (*Berger & Luckmann:1967, σ.51*), δηλαδή την αντικειμενικοποίηση. Επίσης, η γλώσσα διαθέτει μια εγγενή αμοιβαιότητα που τη διακρίνει από κάθε άλλο σημειωτικό σύστημα, καθώς επιτρέπει στους

συνομιλητές στη διαπροσωπική επικοινωνία να έχουν αμοιβαία πρόσβαση ο ένας στην υποκειμενικότητα του άλλου, μια διυποκειμενική οικειότητα, που καθιστά οικείο και πραγματικό τον άλλο και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Παράλληλα, η γλώσσα αντικειμενικοποιεί τα υποκειμενικά νοήματα του καθενός, τα καθιστά διαθέσιμα και συνεπώς πιο πραγματικά στον ίδιο του τον εαυτό, δηλαδή μέσω της γλώσσας ο καθένας αντικειμενικοποιεί τον ίδιο του τον εαυτό (ο.π., σ.52-53). Όταν πια φτάσει στα επίπεδα του συμβολισμού, η γλώσσα αποκτά τη μέγιστη αποστασιοποίηση από την καθημερινή ζωή και υψώνεται σε περιοχές που δεν είναι διαθέσιμες στην καθημερινή εμπειρία, κατασκευάζοντας συμβολικά σύμπαντα, δηλαδή τεράστια οικοδομήματα συμβολικής αντιπροσώπευσης που δεσπάζουν στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, όπως η θρησκεία, η φιλοσοφία, η τέχνη και η επιστήμη. Με απλά λόγια, μέσω τη γλώσσας ένας ολόκληρος κόσμος μπορεί να λάβει υλική υπόσταση ανά πάσα στιγμή, και μάλιστα όχι μόνο ενώ συνδιαλεγόμαστε με κάποιον άλλον αλλά ακόμα κι όταν «μονολογούμε» νοερά σε μια μοναχική επικοινωνία με τον εαυτό μας (ο.π., σ. 54-55). Τέλος, η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου κι επομένως εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του καθενός, με το σχολείο να υιοθετεί και να αναπαράγει την γλώσσα των κυρίαρχων τάξεων, αυτό που ο Bernstein (1961, 1971) αποκαλεί επεξεργασμένο κώδικα.

### 1.2.1. Η γραπτή γλώσσα και η κοινωνική της δύναμη

Πάντως, εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η μέγιστη αποστασιοποίηση, δηλαδή η μέγιστη αντικειμενικοποίηση της πραγματικότητας επιτυγχάνεται με τη χρήση του γραπτού λόγου και όχι τόσο στις καταστάσεις της άμεσης, προφορικής επικοινωνίας. Η γλώσσα, πράγματι, αντικειμενικοποιεί την πραγματικότητα και εξασφαλίζει την αποστασιοποίηση των εμπειριών από τα άτομα και την απόδοση σε αυτές γενικευμένου νοήματος. Είναι, ωστόσο, αυτονόητο και αποδεκτό ότι ο γραπτός λόγος είναι περισσότερο συναφής με τις έννοιες της αποστασιοποίησης και της γενίκευσης, καθώς δεν σχετίζεται με τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, αλλά αποτελεί κατ' αρχάς μια μοναχική προσπάθεια να οργανώσουμε και να ταξινομήσουμε τις σκέψεις μας αποδεσμευοντάς τις από κάθε πλαίσιο υλικής και συγκεκριμένης πραγματικότητας και δευτερευόντος μιας μορφής εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ του γράφοντος και του αναγνώστη (ο.π., σ.56).

Επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα «τι είναι γραφή», ο *Jean-Manuel de Queiroz* (2000), στο βιβλίο του «*Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*», σημειώνει ότι η γραφή δεν είναι μια απλή τεχνική αλλά αναστοχαστική γνώση. Το να γράφεις δεν είναι μόνο να καταγράφεις, να επαναλαμβάνεις και να αποτυπώνεις τον προφορικό λόγο, είναι το να βλέπεις τον κόσμο αλλιώς: η γραφή «μετέχει στη μετατροπή της σχέσης με τη γλώσσα και τον κόσμο» (Queiroz:2000, σ.97), είναι ένα εργαλείο αντικειμενικοποίησης. Γραμμένος, βγαλμένος από τον εαυτό του στην άμεση δράση,

μέσα στην πρακτική, ο λόγος εισάγει τη σκέψη σε μια αναστοχαστική διάσταση. Όπως υποστηρίζει ο **W. Ong (1997)** στο έργο του «Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη», η γραφή αλλάζει τον προσανατολισμό της σκέψης των ανθρώπων και τον στρέφει από τον ολιστικό εμβαπτισμό της προφορικότητας στην εσωστρέφεια και την εξατομίκευση, καθώς η προφορικότητα ταυτίζεται με την κοινότητα, την ολότητα, τη σύνθεση και τη συγκεκριμένη σκέψη, ενώ η εγγραμματοσύνη με την ατομικότητα, την εσωστρέφεια, την ανάλυση, την αφηρημένη σκέψη.

Βέβαια, περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές ταυτίζουν τη γραφή με ένα είδος τεχνολογίας<sup>9</sup> που είναι ομόλογο με άλλες τεχνολογίες στην κοινωνία μας, καθώς έχει μια δική της λογική που διαφέρει θεμελιωδώς από εκείνη της ομιλίας και την οποία θεωρούν αξιολογότερη από την προφορική λογική οι δυτικές τεχνολογικές κοινωνίες. Είναι η λογική του ονοματικού συνόλου, παρά του ρηματικού τύπου των αντικειμένων κι όχι των διαδικασιών του αφαιρετικού κι όχι του συγκεκριμένου: μια λογική ιεραρχίας και ένταξης κι όχι μια λογική διαδοχής και πρόσθεσης (**Kress:2003, σ.95**). Η εγγραμματοσύνη (*literacy*), λοιπόν, δεν νοείται απλά ως η κατάκτηση ενός αυθαίρετου κώδικα για την καταγραφή νοημάτων, που εκφράζονται με τη γλώσσα. Νοείται ως μια κρίσιμη αρένα πολιτισμικής κυριαρχίας και κοινωνικού ελέγχου (**Lemke:1995, σ.143**). Και ο **Queiroz (2000)** βλέποντας την με μια διαχρονική κοινωνιολογική οπτική, διαπιστώνει, επίσης, ότι η γραφή είναι μια μορφή δύναμης, καθώς η εμφάνισή της στις αρχαίες κοινωνίες είναι αλληλένδετη με αλλαγές στη γνώση και την εξουσία. Η κοινωνική ομάδα που κατέχει τη γραφή αποκτά πρόσβαση στη γνώση και στην εξουσία που αυτή συνεπάγεται. «*Η γραφή αντιπροσωπεύει μια μορφή κοινωνικών σχέσεων που αντιτίθεται σε μια άλλη και επιτρέπει να διαχωρίζει κανείς αυτούς που ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες από εκείνους που ενεργούν από συνήθεια και μίμηση*» (**Queiroz: 2000, σ. 97**).

Η γραφή, επίσης, αντιπροσωπεύει τη μονιμότητα και τον έλεγχο αντί την παροδικότητα και τη ροή της ομιλίας, καθώς μετατρέπει τη γλώσσα σε γραφόλεκτο, μια υπερδιαλεκτική γλώσσα που διαμορφώνεται από τη βαθιά εξάρτησή της από τη γραφή, που της αποδίδει μεγάλη δύναμη. Η γραφή θεμελιώνει τον αυτόνομο λόγο, δηλαδή ένα λόγο που δεν μπορούμε να τον αντικρούσουμε άμεσα, γιατί έχει αποχωριστεί από το δημιουργό του, το συγγραφέα. Δεν υπάρχει τρόπος να αναιρεθεί άμεσα ένα κείμενο. Λέει ακριβώς τα ίδια, μετά κι από την πιο ολοκληρωτική κι εξαντλητική αναίρεσή του. Γι' αυτό, στον κοινό νο, το «είναι γραμμένο στο βιβλίο» ισοδυναμεί με το «είναι αλήθεια» (**Ong:1997, σ.109-110**). Παράλληλα, η αποστασιοποίηση που επιφέρει η γραφή αναπτύσσει ένα είδος ακριβολογίας στην έκφραση, καθώς όποιος γράφει οφείλει να προβλέψει προσεκτικά όλες τις πιθανές σημασίες που θα μπορούσε να έχει μια δήλωσή του για

---

<sup>9</sup> Και ο Ong θεωρεί τη γραφή ως μια τεχνολογία (όπως η φωτιά ή η ατμομηχανή), μια μορφή εκτεχνολόγησης του λόγου, η οποία χρειάζεται κόπο για να κατακτηθεί, αλλά από τη στιγμή που κατακτήθηκε και εισήχθη στον ανθρώπινο πολιτισμό επηρέασε καθοριστικά αφενός τη διαμόρφωση της ανθρώπινης σκέψης και αφετέρου την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας, αυξάνοντας τις ίδιες τις δυνατότητες της γλώσσας.

κάθε πιθανό αναγνώστη σε κάθε πιθανή κατάσταση, και πρέπει να κάνει τη γλώσσα του να είναι σαφής χωρίς κανένα υπαρξιακό πλαίσιο συμφραζομένων (επιτονισμό, χειρονομίες, διευκρινίσεις).

Γι' αυτούς τους λόγους, η γραφή αναδεικνύεται σε μέσο του χώρου της δημόσιας, κοινωνικής και πολιτικής ζωής, ενώ η ομιλία είναι το μέσο του χώρου της ιδιωτικής ζωής. Το «δημόσιο πρόσωπο» πρέπει να υιοθετήσει τις μορφές της γραφής και στην ομιλία. Έτσι, γίνεται σαφές ότι η ικανότητα χειρισμού του λόγου παρέχει εξουσία, ενώ ο σωστός χειρισμός της γραφής παρέχει πρόσβαση σε ορισμένες γνωστικές, κοινωνικές και πολιτικές αρένες. Το άτομο που χειρίζεται σωστά τις μορφές τόσο της γραφής όσο και της ομιλίας δομείται με εντελώς διαφορετικό τρόπο από το άτομο που χειρίζεται σωστά μόνο τις μορφές της ομιλίας. Η συμμετοχή στη δημόσια ζωή και η εξουσία που αυτή παρέχει εξαρτώνται από την πρόσβαση σε και την επιδεξιότητα του ατόμου ως προς τις μορφές της γραφής (*Kress:2003, σ.95-96*). Όπως το διατυπώνει με πιο απλά λόγια ο *Lemke (1995, σ.143)*, «*η κυρίαρχη δυτική κουλτούρα δεν σου επιτρέπει να γράφεις ό,τι θέλεις και όπως θέλεις, αν βέβαια επιθυμείς να πετύχεις στο σχολείο, να βρεις μια καλοπληρωμένη δουλειά, να έχεις πρόσβαση σε πληροφορίες για εξειδικευμένα θέματα ή να συμμετέχεις σε πλείστα όσα πεδία της κοινωνικής δραστηριότητας*». Η γλωσσική νόρμα που ταυτίζεται με τη γραπτή εκδοχή της κάθε γλώσσας είναι η γλώσσα του σχολείου, των εξετάσεων, της δημόσιας διοίκησης, των δικαστηρίων, της κρατικής γραφειοκρατίας, του επιχειρησιακού μάνατζμεντ και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Για τους ισχυρούς, επομένως, υπάρχει μόνο μια γλωσσική μορφή, η γραπτή, τόσο στη γραφή όσο και στην ομιλία.

### **1.2.2. Η γραπτή γλώσσα στο σχολείο**

Πράγματι, καλώς ή κακώς, ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, η κοινωνιόλεκτος της εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία φαίνεται να τον χρησιμοποιεί και στην προφορική της έκφραση. Όπως παρατηρεί ο *Queiroz (2000)*, ο σχολικός προφορικός λόγος προέρχεται από τη γραπτή μορφή. Η διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου είναι απατηλή. Στην πραγματικότητα, όλες οι σχολικές ασκήσεις, ακόμα και οι προφορικές, έχουν ως σκοπό την αφομοίωση των κανόνων της γραπτής γλώσσας: είναι ένας τεχνητός προφορικός λόγος, που δεν λειτουργεί, όπως ο αντίστοιχος της καθημερινής ομιλίας. Άλλωστε, τα γεωμετρικά σχήματα, οι κατηγορικές ταξινομήσεις, οι τυπικά λογικές διαδικασίες, οι ορισμοί ή οι περιεκτικές περιγραφές και οι συγκροτημένες αυτοαναλύσεις, που προϋποθέτουν και απαιτούν το γραπτό λόγο και τα κείμενα, συνθετούν ακριβώς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, άρα απαιτούν την εξάσκηση στο γραπτό λόγο, για να καταστεί δυνατή η προσπέλασή τους.

Η ιστορική σύνδεση της γραπτής γλώσσας με την ανάπτυξη της επιστήμης, της ιστορίας, της φιλοσοφίας και την κατανόηση της λογοτεχνίας, της τέχνης ακόμα και της ίδιας της γλώσσας δεν είναι άσχετη με αυτή την πραγματικότητα, καθώς η αφαιρετικά γραμμική, ταξινομητική, εξηγητική

διερεύνηση των φαινομένων ή των διατυπωμένων αληθειών είναι ανέφικτη χωρίς τη γραφή και την ανάγνωση. Η μελέτη, με την αυστηρή έννοια της εκτεταμένης γραμμικής ανάλυσης, γίνεται εφικτή με την εσωτερικευση της γραφής, κι ένα από τα πρώτα αντικείμενα μελέτης των εγγραμμάτων είναι, συχνά, η ίδια η γλώσσα και οι χρήσεις της (*Ong:1997, σ.6*). Ένας προφορικός πολιτισμός δεν ασχολείται με πράγματα όπως είναι τα γεωμετρικά σχήματα, οι κατηγορικές ταξινομήσεις, οι τυπικές λογικές διαδικασίες, οι ορισμοί ή οι περιεκτικές περιγραφές και οι συγκροτημένες αυτοαναλύσεις. Όλα αυτά προέρχονται από τη σκέψη που διαμορφώνουν τα κείμενα (*ο.π., σ.75*). Κανένας προφορικός πολιτισμός δεν έχει απομείνει σήμερα στον κόσμο που να μην έχει συνειδητοποιήσει το τεράστιο πλέγμα δυνατοτήτων που είναι απροσπέλαστο χωρίς τη γραφή.

Με αυτή την έννοια, η προφορικότητα έχει ανάγκη και είναι προορισμένη να παράγει τη γραφή, άρα η γραφή αναγνωρίζεται ως αναπόφευκτη εξέλιξη της γλώσσας και του πολιτισμού, η οποία από τη στιγμή που θα συντελεστεί αλλάζει τον τρόπο σκέψης και έκφρασης του ανθρώπου σε τέτοιο βαθμό ώστε ο ίδιος δεν μπορεί πλέον να αντιληφθεί τη γλώσσα χωρίς τη γραφή. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Ong :

*«Το να σκεφτούν τις λέξεις ανεξάρτητα από τη γραφή παραείναι επίπονη προσπάθεια για να την αναλάβει η πλειονότητα των εγγραμμάτων, ακόμα κι όταν το απαιτεί η ειδικευμένη ανθρωπολογική ή γλωσσολογική εργασία τους. Οι λέξεις σου έρχονται στο νου γραμμένες ό,τι κι αν κάνεις. Επιπλέον, ο διαχωρισμός των λέξεων από τη γραφή απειλεί ψυχολογικά τους εγγράμματους, αφού η αντίληψή τους ότι ελέγχουν τη γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με τον οπτικό μετασχηματισμό της γλώσσας: πώς μπορούν να ζήσουν οι άνθρωποι των γραμμάτων χωρίς λεξικά, γραπτούς κανόνες γραμματικής, στίξη, και όλο τον υπόλοιπο εξοπλισμό που κάνει τις λέξεις πράγματα που μπορείς να τα “κοιτάξεις” κάπου;» (*Ong:1997, σελ. 14*)*

Θεωρεί, λοιπόν, ότι η γραφή, εφόσον εσωτερικευθεί, επιδρά στις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου. Τα άτομα που έχουν εσωτερικεύσει τη γραφή όχι μόνο γράφουν αλλά και μιλούν εγγράμματα, δηλαδή οργανώνουν σε διαφορετικούς βαθμούς, ακόμη και την προφορική τους έκφραση σύμφωνα με νοητικά και λεκτικά πρότυπα που θα αγνοούσαν αν δεν ήξεραν να γράφουν (*ο.π., σ.77*). Η γραφή έχει μετασχηματίσει τη σκέψη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επινόηση. Οι λειτουργικά εγγράμματοι άνθρωποι είναι όντα που οι νοητικές τους διεργασίες δεν απορρέουν απλώς από τις φυσικές τους ικανότητες αλλά από τις ικανότητες αυτές όπως έχουν αναδιαρθρωθεί άμεσα ή έμμεσα από την τεχνική της γραφής.

Η διαφορετική νοητική οργάνωση του προφορικού και γραπτού λόγου θυμίζει τους κώδικες του *Bernstein (1961, 1971)*. Η μεσαία και ανώτερη τάξη χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα ή «επεξεργασμένο κώδικα» που ορίζεται ως η μορφή του λόγου για την οποία είναι δύσκολο να προβλέψουμε. Οι ποικίλες μορφικές δυνατότητες οργάνωσης των προτάσεων (ποικιλία σύνταξης

και λεξιλογίου) χρησιμοποιούνται, για να διευκρινίσουν το νόημα και να το κάνουν σαφές. Ο ομιλητής της μπορεί να κάνει πολλές ατομικές επιλογές και συνδυασμούς, ενώ η επίσημη γλώσσα διευκολύνει την λεκτική επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης και υπογραμμίζει τις δυνατότητες που ενυπάρχουν σε μια πολύπλοκη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση της εμπειρίας. Πρόκειται για έναν τύπο ομιλίας όπου η έννοια των λέξεων μπορεί να εξατομικευτεί, έτσι που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά καταστάσεων. Ο ομιλητής αυτής της γλώσσας είναι σε θέση να γενικεύει ευκολότερα και να εκφράζει αφηρημένες ιδέες. Τα κατώτερα στρώματα της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν την κοινή γλώσσα ή «περιορισμένο κώδικα» που ορίζεται ως η μορφή του λόγου την οποία είναι εύκολο να προβλέψουμε· ο ομιλητής επιλέγει ανάμεσα σε περιορισμένη σειρά συντακτικών δυνατοτήτων που σφραγίζονται από ακαμψία, ενώ το λεξιλόγιο διακρίνεται από μικρότερη ποικιλία. Πρόκειται για έναν τρόπο χρήσης της γλώσσας που περιέχει πολλές μη δηλούμενες παραδοχές τις οποίες εκείνοι που μιλούν τις θεωρούν γνωστές από τους άλλους. Μια μορφή σχετικά συμπυκνωμένου λόγου, όπου ορισμένα νοήματα είναι περιορισμένα και η πιθανότητα επεξεργασίας τους είναι μειωμένη, ο οποίος δεν επιτρέπει στον ομιλητή να επεξεργάζεται λεκτικά τις υποκειμενικές του προθέσεις, τον προσανατολίζει σταδιακά σε περιγραφικές παρά σε αναλυτικές έννοιες και περιορίζει το είδος των ερεθισμάτων στα οποία ο ομιλητής μαθαίνει ν' αντιδρά με το λόγο. (*Bernstein 1961, 1971 στο Φραγκουδάκη: 1983*)

Πράγματι, σε άλλο σημείο του βιβλίου (*Ong:1997, σ.150-151*) ο ίδιος ο συγγραφέας διαπιστώνει τις ομοιότητες και μετονομάζει τον περιορισμένο και επεξεργασμένο κώδικα του Bernstein σε «προφορικοπαγή» και «κειμενοπαγή» αντίστοιχα. Όπως υποστηρίζει, για την προφορική σε σύγκριση με τη γραπτή γλώσσα, και ο περιορισμένος κώδικας των κατώτερων τάξεων είναι εξίσου εκφραστικός και ακριβής με τον επεξεργασμένο σε συμφραζόμενα που είναι κοινά και οικεία σε ομιλητή και ακροατή και αφορούν στη συγκεκριμένη υλική πραγματικότητα και την καθημερινή εμπειρία. Ο περιορισμένος κώδικας δεν είναι, όμως, κατάλληλος για την ακριβή και εκφραστική αντιμετώπιση του μη οικείου, για τη διατύπωση αναλυτικής και αφαιρετικής σκέψης. Εκεί απαιτείται ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας, όπως ακριβώς η γραφή είναι πιο αποτελεσματική από την προφορική έκφραση. Άρα, κατά τον συγγραφέα, ο περιορισμένος κώδικας έχει σαφώς προφορική κυρίως προέλευση και, όπως η προφορική σκέψη και έκφραση, λειτουργεί συμφραστικά στην ανθρώπινη ζωή και χαρακτηρίζεται από μια λογοτυπίζουσα ποιότητα που συνδέει τις σκέψεις μεταξύ τους όχι με προσεκτική υποτακτική σύνταξη αλλά σαν χάντρες σε κομπολόι, με το λογοτυπικό και αθροιστικό τρόπο του προφορικού πολιτισμού. Ο επεξεργασμένος κώδικας είναι ένας κώδικας που διαμορφώνεται με την αναγκαία βοήθεια της γραφής και, για την πλήρη ανάπτυξή του, της τυπογραφίας.

### 1.2.3. Η γραπτή γλώσσα και οι σχολικές εξετάσεις

Όσα προαναφέρθηκαν για τη γλώσσα συνδέονται ποικιλοτρόπως με την έμφαση που δίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά στο γραπτό λόγο και ειδικότερα στην πρακτική της γραπτής εξέτασης. Κατ' αρχάς, η καθοριστική συμβολή της εγγραμματοσύνης στην ανάπτυξη των επιστημών και η ανάδειξη της γραφής και της ανάγνωσης στα κατεξοχήν εργαλεία της επιστημονικής μελέτης και της αφαιρετικής σκέψης επενδύει το γραπτό λόγο με ένα ιδιαίτερο κύρος και διαμορφώνει την αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος προσιδιάζει περισσότερο στην κάθε μορφής επιστημονική και εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Εκτός αυτού, τα όσα αναφέρει ο Ong για την “ψυχολογική” εξάρτηση των εγγραμμάτων από το γραπτό λόγο θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ισχύουν κατεξοχήν για τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν όχι μόνο προϊόντα αλλά και θεράποντες του εκπαιδευτικού συστήματος. Καλώς ή κακώς, ο γραπτός λόγος έχει διαμορφώσει τον τρόπο οργάνωσης της σκέψης των εκπαιδευτικών και αυτοί με τη σειρά τους επιδιώκουν, μέσω των πολλαπλών γραπτών δοκιμασιών, να ασκήσουν τους μαθητές τους προς την ίδια κατεύθυνση. Επιπλέον, ο συσχετισμός προφορικού-περιορισμένου και γραπτού-επεξεργασμένου κώδικα φαίνεται ιδιαίτερα σχετικός με την περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, όπου οι διαλεκτικές διαφορές δεν έχουν τόσο έντονα κοινωνικό χαρακτήρα, όπως στα Αγγλικά, αλλά κυρίως ιστορικές ρίζες και σχετίζονται με την παράλληλη ανάπτυξη Δημοτικής και Καθαρεύουσας. Η δεύτερη, μια τεχνητή γλώσσα που προήρθε και χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο γραπτό λόγο είχε εξορίσει για χρόνια από την εκπαίδευση τον προφορικό, δημοτικό λόγο. Ακόμα και στις μέρες μας, που το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα έχει πλέον επιλυθεί ο γραπτός λόγος διασώζει περισσότερους λόγιους τύπους στο επίπεδο του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης διατηρώντας έτσι την πρωτοκαθεδρία του στην εκπαίδευση και τη διοίκηση ως η πραγμάτωση της επίσημης γλωσσικής νόρμας.

Μια τελευταία διαπίστωση του Ong που αξίζει να προσθέσουμε εδώ είναι ότι, σε αντίθεση με την προφορική ομιλία, η γραφή είναι τελείως τεχνητή. Η ομιλία είναι φυσική στους ανθρώπους και πραγματώνει τη συνειδητή ζωή πηγάζοντας από τα βάθη του ασυνείδητου, όπου εντοπίζονται οι κανόνες της, τους οποίους όλοι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν χωρίς να μπορούν να τους διατυπώσουν. Αντίθετα, το γραπτό κείμενο δεν πηγάζει αναπόφευκτα από το ασυνείδητο, ενώ η διαδικασία με την οποία η ομιλούμενη γλώσσα γίνεται γραπτή ακολουθεί συνειδητά κατασκευασμένους κανόνες που μπορούν να διατυπωθούν. Ωστόσο, αυτοί οι συνειδητά κατασκευασμένοι κανόνες ερείδονται σε ασυνείδητες, κοινωνικές, φαντασιακές σημασίες, οι οποίες αναδεικνύουν την προθετικότητα των ατόμων. Η προθετικότητα αυτή συνδέεται στη δική μας περίπτωση με την «προτίμηση» των εκπαιδευτικών στο γραπτό λόγο στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών (γραπτές εξετάσεις). Όσον αφορά στις γραπτές εξετάσεις, αυτές

προκρίνονται τόσο από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, που τις πλαισιώνει με νομοθετικό κύρος (βλ. ενότητα Νομοθετικής Επισκόπησης), όσο και από τα άτομα-εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν μεγάλο μέρος του χρόνου προετοιμασίας τους στην εκπόνηση των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλουν τους μαθητές τους<sup>10</sup>, ακριβώς γιατί θεωρείται πώς ο επίσημος γραπτός λόγος εξαλείφει κάθε υποκειμενικότητα από την αξιολογική διαδικασία, που επιδιώκει την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια για λόγους σχολικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, στο βαθμό που οι σχολική καριέρα επηρεάζει την κοινωνική ταξινόμηση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων.

Έτσι, όπως επισημαίνει η Τσακίρη, *«πολυάριθμες πρακτικές αξιολόγησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο αρκούνται στην κατασκευή ενός εργαλείου μέτρησης αυτού που τίθεται ως αντικείμενο. Συχνά, αυτό το εργαλείο απομονώνεται από το υποκείμενο που το κατασκεύασε και μετατρέπεται σε μια αντικειμενικοποιό αλήθεια από το γεγονός και μόνο ότι υποστηρίζεται από μια μεθοδολογία που αυτοποσδιορίζεται ως καθρέπτης του αντικειμενικού σύμπαντος» (Τσακίρη:1999, σ.65)* Βέβαια, ο καθρέπτης αυτός δεν είναι καθόλου έργο ενός αντικειμενικού σύμπαντος αλλά έργο του φαντασιακού του κάθε υποκειμένου το οποίο με τη σειρά του *«εκδηλώνεται υπό την αιγίδα των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών μέσα από τις οποίες και δια των οποίων ο κόσμος και τα πράγματα (αντικείμενα και άτομα) αποκτούν νόημα» (ο.π. σ.67)*. Τελικά, η ίδια η αντικειμενικότητα καταλήγει να είναι μια κοινωνική φαντασιακή σημασία, η οποία παραδοσιακά και διαχρονικά έχει συνδεθεί με τον τεχνητό και ελεγχόμενο χαρακτήρα της γραπτής έκφρασης, που αφήνει κατ' αρχάς στον γράφοντα (στο μαθητή) περιθώρια αποστασιοποίησης από τα πράγματα και μιας πιο ψυχρής και λογικής προσέγγισης των θεμάτων που πραγματεύεται, όπως απαιτεί η τυπικότητα κάθε διανοητικής προσπάθειας που θα υποβληθεί μάλιστα στη διαδικασία της κρίσης. Από την άλλη, ο τεχνητός και αποστασιοποιημένος χαρακτήρας της γραπτής έκφρασης επιτρέπει και στον αναγνώστη-κριτή (τον εκπαιδευτικό) να προσεγγίσει το υπό αξιολόγηση παραγόμενο με τρόπο πιο ψυχρό και λογικό, απαλλαγμένο από την παρεμβολή του συναισθήματος και της αμεσότητας που χαρακτηρίζει την προφορική επικοινωνία, άρα να εξασφαλίσει μια πιο «αντικειμενική» κρίση. Το αν όλα αυτά επιτυγχάνονται στην πραγματικότητα έχει μικρή σημασία, δεδομένου του ότι το συλλογικό κοινωνικό φαντασιακό έχει αποδεχθεί ότι επιτυγχάνονται.

Άλλωστε, κατά τον Ong, όταν λέμε ότι η γραφή είναι τεχνητή, δεν την κατηγορούμε αλλά την επαινούμε, καθώς, ως τέτοια είναι αναγκαία και ανεκτίμητη για την πραγμάτωση των πληρέστερων, εσωτερικών δυνατοτήτων του ανθρώπου. *«Οι τεχνολογίες δεν είναι απλώς εξωτερικά βοηθήματα αλλά και εσωτερικοί μετασχηματισμοί της συνείδησης, ιδιαίτερα όταν επηρεάζουν το λόγο, που μπορεί να είναι θετικοί. Η γραφή εξυψώνει τη συνείδηση. Η αποξένωση από κάποιο φυσικό περιβάλλον μπορεί να είναι ευεργετική, και πράγματι με πολλούς τρόπους είναι απαραίτητη για μια*

<sup>10</sup> Καλλιμάνη (2011) *Οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Λυκειακής βαθμίδας στη γραπτή εξέταση», αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Π. Πελοποννήσου*



πλήρη ανθρώπινη ζωή. Για να ζούμε και να αντιλαμβανόμαστε με πληρότητα δεν χρειάζεται μόνο εγγύτητα αλλά και απόσταση. Η γραφή την προσφέρει στη συνείδηση όσο τίποτε άλλο. Οι τεχνολογίες είναι τεχνητές, αλλά το τεχνητό είναι φυσικό στους ανθρώπους. Η τεχνολογία, όταν εσωτερικεύεται κατάλληλα, δεν υποβαθμίζει την ανθρώπινη ζωή αλλά εμπλουτίζει την ανθρώπινη ψυχή, διευρύνει το ανθρώπινο πνεύμα και εντείνει την εσωτερική ζωή.» (Ong:1997, σ.114-116).

Το συγκεκριμένο απόσπασμα, αφενός επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα της αντικειμενικοποίησης, της αποστασιοποίησης και της αυτονομίας του γραπτού λόγου που αφενός ενισχύει το κύρος του έναντι του προφορικού και αφετέρου του αποδίδει έναν έντονα κανονιστικό, σχεδόν ηθικολογικό χαρακτήρα, που μπορεί να συνδεθεί με τον εκκοινωνιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και των εξετάσεων. Εξου και η πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου στην όλη εφαρμογή των εξεταστικών πρακτικών. Έτσι, θα λέγαμε ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της γραφής έχει, εκτός των άλλων και το νόημα, της αποστασιοποιημένης επαφής τους με τις αξίες και τα νοήματα που η πρακτική της εξέτασης αποσκοπεί να τους μεταδώσει, με απώτερο στόχο την περαιτέρω αντικειμενικοποίησή τους. Παράλληλα, σκοπός της γραπτής εξέτασης, δηλαδή, είναι να ασκήσει τους μαθητές στην τεχνολογία της γραφής που αποτελεί όχι μόνο μια μαθησιακή δεξιότητα αλλά και ένα εργαλείο διαμόρφωσης της ανθρώπινης συνείδησης, ένα εργαλείο που αποστασιοποιεί τον άνθρωπο από τη φυσική ύπαρξη και τον εθίζει στη συμμόρφωση σε εκπεφρασμένους κανόνες και τον έλεγχο του ασυνειδήτου.

### **1.3. Η ταυτότητα και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού**

Όπως προαναφέρθηκε, η θέσμιση των ανθρώπινων ενεργειών και των κοινωνικών διαδικασιών προκύπτει από την επανάληψή τους, που τις καθιστά εθιμικές και οδηγεί τα μέλη της κοινωνίας σε μια συμφωνία για το «πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα». Η θέσμιση, δηλαδή, προκύπτει όταν υπάρξει τυποποίηση των εθιμικών ενεργειών από τους δρώντες. Κάθε τέτοια τυποποίηση αποτελεί θέσμιση και αφορά τις δράσεις και τους δρώντες σε ένα θεσμό. Οι τυποποιήσεις αυτές, που αποτελούν πια θεσμούς, είναι κοινές και διαθέσιμες για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ενώ παράλληλα ενσωματώνονται στο κοινωνικό γνωστικό απόθεμα (Berger & Luckmann:1967, σ.27). Στο μακροεπίπεδο, το σύνολο των τυποποιήσεων αυτών και των επαναλαμβανόμενων σχημάτων αλληλεπίδρασης, που καθιερώνονται με βάση αυτές, συνθέτουν την κοινωνική δομή η οποία είναι απαραίτητο συστατικό της πραγμάτωσης της καθημερινής ζωής. Η κοινωνική δομή λειτουργεί με τη σταδιακή παγίωση των θεσμών που αποκτούν αντικειμενικότητα, δηλαδή γίνονται αντιληπτοί ως να έχουν μια δική τους πραγματική υπόσταση, που είναι εξωτερική και καταναγκαστική για τα άτομα με την έννοια ότι ρυθμίζει και καθορίζει τη δράση τους. Η γέννηση της θεσμικής τάξης εντοπίζεται στην τυποποίηση των δράσεων των ατόμων. Όταν

η τυποποίηση προκύπτει σε ένα πλαίσιο όπου το αντικειμενικοποιημένο γνωστικό απόθεμα είναι κοινό σε μια συλλογικότητα μιλάμε για ρόλους (ο.π., σ.48).

### 1.3.1. Το συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Τα συμβολικά σύμπαντα δημιουργούνται, για να παρέχουν νομιμοποίηση στην κατασκευασμένη θεσμική δομή. Αποτελούν σύνολα πεποιθήσεων «γνωστών σε όλους» που αποσκοπούν στο να κάνουν τη θεσμική δομή αποδεκτή (*plausible*) στα άτομα που μπορεί να μην κατανοούν την υποκείμενη λογική του κάθε θεσμού. Είναι, δηλαδή εκλεπτυσμένοι τρόποι να νομιμοποιούμε τους καθιερωμένους θεσμούς. Πρόκειται για κοινωνικά κατασκευάσματα νοήματος που φέρονται από μια συγκεκριμένη συλλογικότητα, δηλαδή μια ομάδα που παράγει αυτά τα νοήματα, για την οποία αποτελούν αντικειμενική πραγματικότητα. Το συμβολικό σύμπαν «*βάζει το καθετί στη σωστή του θέση*» (ο.π., σ.116). Η διαμόρφωση ενός συμβολικού σύμπαντος είναι το ύψιστο επίπεδο νομιμοποίησης μιας θεσμισμένης πραγματικότητας, στο οποίο εκπληρώνεται απόλυτα η αναστοχαστική αφομοίωση των διακεκριμένων θεσμικών διαδικασιών. Αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικής παράδοσης που ενσωματώνει διαφορετικά πεδία νοήματος και περικλείει τη θεσμική τάξη σε μια συμβολική καθολικότητα (ο.π., σ.113).

Το συμβολικό σύμπαν θεωρείται ως η μήτρα όλων των κοινωνικά αντικειμενικοποιημένων και υποκειμενικά πραγματικών νοημάτων. Ολόκληρη η ιστορική κοινωνία και ολόκληρη η βιογραφία ενός ατόμου θεωρούνται ότι συμβαίνουν εντός αυτού του σύμπαντος. Αυτό είναι μεν κατασκευασμένο μέσω των κοινωνικών αντικειμενικοποιήσεων, αλλά η δυνατότητά του να αποδίδει νόημα υπερβαίνει κατά πολύ την κοινωνική ζωή, ώστε το άτομο μπορεί να εντοπίσει τον εαυτό του μέσα σ' αυτό ακόμα και στις πιο μοναχικές του εμπειρίες. Το συμβολικό σύμπαν παρέχει τάξη στην υποκειμενική αντίληψη της βιογραφικής εμπειρίας. Εμπειρίες που ανήκουν σε διαφορετικές σφαίρες της πραγματικότητας αφομοιώνονται με την ενσωμάτωσή τους στο ίδιο δεσπόζον σύμπαν νοήματος (ο.π., σ.115). Η νομιμοποιητική λειτουργία του συμβολικού σύμπαντος αφορά και στην ορθότητα της υποκειμενικής ταυτότητας του ατόμου. Λόγω της ίδιας της φύσης της κοινωνικοποίησης, η υποκειμενική ταυτότητα είναι μια επισφαλής οντότητα, καθώς εξαρτάται από τις σχέσεις του ατόμου με σημαντικούς άλλους που μπορεί να αλλάξουν ή να εξαφανιστούν. Η «λογική» εκτίμηση του εαυτού ως κατόχου μιας οριστικής, σταθερής και κοινωνικά αναγνωρισμένης ταυτότητας απειλείται συνεχώς από διαφορες σουρρεαλιστικές μεταμορφώσεις στα όνειρα και στις φαντασίες, ακόμα κι αν διατηρεί τη συνοχή της στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ταυτότητα τελικά νομιμοποιείται, αν την τοποθετήσουμε μέσα στο πλαίσιο του συμβολικού σύμπαντος. Ετσι, το συμβολικό σύμπαν διαμορφώνει μια ιεραρχία από τις πιο αληθινές στις πιο φευγαλέες αυτοεκτιμήσεις της ταυτότητας. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να

ζει στην κοινωνία με κάποια βεβαιότητα ότι πράγματι είναι αυτό που θεωρεί τον εαυτό του ότι είναι, καθώς παίζει τους συνηθισμένους του κοινωνικούς ρόλους κάτω από τα μάτια των «σημαντικών άλλων» (ο.π., σ.118)

Το άτομο που μας ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός ως μέλος της κοινωνίας που διαμορφώνει την ταυτότητά του τοποθετούμενος μέσα στο συμβολικό σύμπαν της γνώσης και της επιστήμης αλλά και ως λειτουργός του εκπαιδευτικού θεσμού που καλείται να υπηρετήσει τη νομιμοποίηση αυτού και των λειτουργιών που επιτελεί στη συνείδηση των νεαρών ατόμων, την κοινωνικοποίηση των οποίων του αναθέτει η κοινωνία. Μέσα στο πλαίσιο του συμβολικού σύμπαντος της επιστήμης και της εκπαίδευσης διαμορφώνουν, λοιπόν, και νομιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί τη δική τους ταυτότητα μέσω των γνωστικών και κανονιστικών σχημάτων που του προσιδιάζουν. Έτσι, οι αξίες της επιστημονικής αλήθειας, της μεθοδικής προσπάθειας για την κατάκτησή της, της επιμέλειας, της εργατικότητας, της αντοχής και της υπομονής (το στερεότυπο του “χαλκέντερου” επιστήμονα) έχουν εγχαραχθεί στη συνείδησή τους και αποτελούν κομμάτι της ταυτότητάς τους. Μέσω αυτών των αξιών, νοηματοδοτούν κατ’ αρχάς στη δική τους συνείδηση την ταυτότητά τους ως επιστημόνων και θεματοφυλάκων της αξιολογικής γνώσης, που έχει αποθησαυρίσει η ανθρωπότητα στα χρόνια της ιστορικής της παρουσίας στους τομείς της επιστήμης και του πολιτισμού, και ακολούθως νομιμοποιούν τη δράση τους και εκλογικεύουν τις συγκεκριμένες πρακτικές τους κατά τη διαδικασία διεκπεραίωσης των ρόλων που αναλαμβάνουν εντός του εκπαιδευτικού θεσμού.

### **1.3.2. Ο σχολικός θεσμός και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί, και δη όσοι εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαμορφώνουν και νομιμοποιούν την ταυτότητά τους εντός του συμβολικού σύμπαντος της επιστήμης γενικά, και του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, στο οποίο ειδικεύεται ο καθένας. Παράλληλα, όμως, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως λειτουργοί του εκπαιδευτικού θεσμού, όπου αναλαμβάνουν μια σειρά από ρόλους. Έχει ήδη αναφερθεί ότι οι θεσμοί που αντικειμενικοποιούν την πραγματικότητα πρέπει συνεχώς να εγχαράσσονται στη συνείδηση των ατόμων, που τείνουν να λησμονούν τη λογική τους και να τους αμφισβητούν. Συγκεκριμένα, για τη γραπτή εξέταση αναφέρθηκαν οι τρόποι με τους οποίους αυτή έχει θεσμιστεί και νομιμοποιηθεί στη συνείδηση γενικά της κοινωνίας. Παρουσιάστηκαν, δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εξετάσεις ως αντικείμενα-στόχοι των διαδικασιών της θέσμησης και της νομιμοποίησης. Έχει, όμως, επίσης αναφερθεί ότι το σχολείο μέσω των δρώντων του (εκπαιδευτικοί) και των πρακτικών του (διδασκαλία και εξέταση) παράλληλα θεσμίζεται και θεσμίζει, νομιμοποιείται και νομιμοποιεί, προϋποθέτει αλλά και απεργάζεται την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Άρα το σχολείο εκτός από

θεσμός που χρειάζεται νομιμοποίηση είναι και μιας μορφής εργαλείο που αποσκοπεί στην μετάδοση των αντικειμενικοποιημένων νοημάτων της θεσμισμένης ανθρώπινης δραστηριότητας που γίνονται αντιληπτά ως γνώση.

Σε αυτή τη διαδικασία κάποιοι ορίζονται μεταδότες και κάποιοι άλλοι ως παραλήπτες της παραδοσιακής γνώσης, ενώ υπάρχουν και τυποποιημένες διαδικασίες για τη μετάβαση της παράδοσης από τους γνώστες στους μη γνώστες. Η όλη μετάδοση των θεσμισμένων νοημάτων προφανώς υπονοεί την ύπαρξη διαδικασιών ελέγχου και νομιμοποίησης, οι οποίες συνάπτονται στους ίδιους τους θεσμούς και διεκπεραιώνονται από το προσωπικό που έχει επιφορτιστεί με τη μετάδοσή τους (ο.π., σ.88). Οι θεσμοί, λοιπόν, αναθέτουν στους διάφορους δρώντες ρόλους για να τους επιτελούν. Η εξειδίκευση σε συγκεκριμένους ρόλους οδηγεί στην αυθεντία (*expertise*), μέσω επαναλαμβανόμενης αλληλόδρασης, που σημαίνει ότι ο ειδικός εστιάζει κατ' επανάληψη στην ίδια διαδικασία και καταλαβαίνει τη λογική της καλύτερα, δηλαδή «βελτιώνεται σ' αυτήν». Μ' άλλα λόγια, η εξειδίκευση βαθαίνει τη γνώση. Οι ειδικοί, οι «γνώστες» γίνονται οι «διαχειριστές» (ο.π., σ.95) του γνωστικού τομέα που τους έχει ανατεθεί και μεταδότες της παραδοσιακής γνώσης στους «μη γνώστες» (ο.π., σ. 88).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ακριβώς το προσωπικό του σχολικού θεσμού που αναλαμβάνει το ρόλο του μεταδότη της σχολικής γνώσης αλλά και γενικότερα το καθήκον της υλοποίησης της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης των νέων και μέσα από αυτό το ρόλο αφενός μεν επιτελούν το καθήκον τους απέναντι στην κοινωνία και αφετέρου διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα ως άτομα και προσωπικότητες. Η ταυτότητα αυτή, μάλιστα, διαμορφώνεται από το συνδυασμό της αυθεντίας, που φέρουν από την ενασχόλησή τους με το επιστημονικό τους αντικείμενο και την προσωπική τους τοποθέτηση στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης, και της αυθεντίας, που αποκτούν μέσω της επαναλαμβανόμενης αλληλόδρασης με τους μαθητές εντός του χώρου του σχολικού θεσμού επιτελώντας το ρόλο του διαχειριστή της σχολικής γνώσης, η οποία έχει όχι μόνο πληροφοριακή αλλά κυρίως κοινωνικοποιητική αξία για τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της. Τελικά, η ταυτότητα φαίνεται ότι προκύπτει από την ταύτιση του ατόμου με το ρόλο του και τις κοινωνικά προσδιορισμένες τυποποιήσεις που τον συνοδεύουν.

Από την πλευρά της θεσμικής τάξης, οι ρόλοι εμφανίζονται ως θεσμικές εκπροσωπήσεις και διαμεσολαβήσεις των θεσμικά αντικειμενικοποιημένων συγκεντρώσεων γνώσης, ενώ από την πλευρά των ρόλων κάθε ρόλος κουβαλάει ένα κοινωνικά καθορισμένο γνωστικό φορτίο. Από τη μια η θεσμική τάξη είναι πραγματική μόνο, εφόσον υλοποιείται μέσω της επιτέλεσης ρόλων και από την άλλη οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν μια θεσμική τάξη που καθορίζει το χαρακτήρα τους και από την οποία παράγεται η αντικειμενική τους σημασία. Οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν τη θεσμική τάξη σε δύο επίπεδα: α) η επιτέλεση του ρόλου αντιπροσωπεύει τον ίδιο το ρόλο, π.χ. το να διδάσκει κανείς σημαίνει ότι εκπροσωπεί το ρόλο του δασκάλου και β) ο ρόλος αντιπροσωπεύει

ολόκληρο θεσμικό πλέγμα συμπεριφορών, δηλαδή ο ρόλος του δασκάλου υπάρχει σε σχέση με άλλους ρόλους, το σύνολο των οποίων συνθέτει το θεσμό της εκπαίδευσης. Το να λέμε ότι οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν τους θεσμούς σημαίνει ότι οι ρόλοι τους επιτρέπουν να υπάρχουν ως πραγματική παρουσία στην εμπειρία των ατόμων (*ο.π., σ.92-96*).

### **1.3.3. Οι γραπτές εξετάσεις ως πρακτικές επιβεβαίωσης των ρόλων των εκπαιδευτικών**

Η κατασκευή ρόλων σχετίζεται με τη θέσμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με το να αναλαμβάνουν ρόλους, τα άτομα συμμετέχουν στον κοινωνικό κόσμο και, με το να τους εσωτερικεύουν, ο ίδιος αυτός κοινωνικός κόσμος γίνεται υποκειμενικά πραγματικός για το κάθε άτομο. Αυτή η τυποποίηση των δράσεων των ανθρώπων έχει συνέπειες στον τρόπο βίωσης του εαυτού τους, καθώς προκύπτει μια ταύτιση του εαυτού με την αντικειμενική σημασία της δράσης, δηλαδή κατά τη διάρκεια επιτέλεσης της συγκεκριμένης δράσης, ο δράστης αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με την κοινωνικά αντικειμενικοποιημένη δράση, αν και μετά το τέλος της μπορεί να αποστασιοποιηθεί και να αναστοχαστεί πάνω σ' αυτήν. Άλλωστε, τα συμβολικά σύμπαντα νοήματος που δημιουργούνται γύρω από τις θεσμισμένες ανθρώπινες δράσεις και τους ρόλους που τις υλοποιούν αποσκοπούν να περιχαρακώσουν τους δράστες αυτών των ρόλων επιβάλλοντας τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις που εγείρουν (*ο.π., σ.105*).

Έτσι, οι ρόλοι συμμετέχουν στον ελεγκτικό χαρακτήρα της θέσμισης. Μόλις οι δράστες τυποποιηθούν ως επιτελεστές ρόλων, η συμπεριφορά τους υπόκειται σε έλεγχο (*ο.π., σ.105*). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναφερόμαστε όχι στον έλεγχο που ασκούν αλλά στον έλεγχο που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί και ο οποίος είναι συνέπεια της θέσμισης του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος μάλιστα αυτός ασκείται από ποικίλες πηγές: τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία στο μακροεπίπεδο των απρόσωπων στερεοτυπικών αναφορών με τη μορφή γενικευτικών κρίσεων για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, όσο και από τις ομάδες αναφοράς στο μικροεπίπεδο της καθημερινής δράσης των ατόμων στο πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας ή της τοπικής κοινωνίας, όπου ο κάθε δρων-εκπαιδευτικός επιχειρεί μέσα από τις πρακτικές που επιλέγει αφενός να ανταποκριθεί, όσο καλύτερα μπορεί, στις απαιτήσεις του ρόλου του και αφετέρου να ανατρέψει τα αρνητικά στερότυπα που τον αφορούν<sup>11</sup>.

Μια από αυτές τις πρακτικές είναι και η χρήση των γραπτών εξετάσεων που του δίνει τη δυνατότητα να αποδείξει, κατά κάποιο τρόπο τις ικανότητές του. Έτσι, ο καλός εκπαιδευτικός είναι

---

<sup>11</sup> Η ανάλυση των ρόλων έχει σημασία για την κοινωνιολογία της γνώσης, γιατί αποκαλύπτει τη σχέση ανάμεσα στα μακροσκοπικά σύμπαντα του νοήματος που αντικειμενικοποιείται από κάθε κοινωνία και στους τρόπους με τους οποίους αυτά τα σύμπαντα γίνονται υποκειμενικά πραγματικά για τα άτομα. Οι δύο αναλύσεις μπορούν να συνδυαστούν, αν κάποιος ερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους το κάθε άτομο στην όλη του κοινωνική δραστηριότητα αλληλεπιδρά με τη συλλογικότητα. (Berger & Luckmann:1966, σ.96). Από την διευκρίνιση αυτή προκύπτει αβίαστα η σύνδεση του αρχικού μέρους της εργασίας μας για τη θέσμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με την τελευταία ενότητα σχετικά με την υποκειμενική βίωση των επιμέρους απαιτήσεων που προκύπτουν για τα άτομα από αυτόν και τις φαντασιακές κοινωνικές σημασίες με τις οποίες τον επενδύουν.

αυτός που κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο, ώστε να εκπονεί εξεταστικές δοκιμασίες με επιστημονική ακρίβεια και παιδαγωγική καταλληλότητα και έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης (του χώρου, του χρόνου, της ύλης και της συμπεριφοράς των μαθητών), έχει οξυμένο κριτήριο και υψηλή αίσθηση της δικαιοσύνης στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών την οποία ελέγχει με τακτικές δοκιμασίες. Η τελευταία αναφορά φαίνεται πολύ σχετική με όσα αναφέρει ο Hargreaves για τις απαιτήσεις που εγείρει από τους δρώντες ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο **Hargreaves (1975)** διακρίνει σε κάθε ρόλο εκπαιδευτικού δύο υποχρεωτικές όψεις-λειτουργίες: από τη μια, αναλαμβάνει το ρόλο του **εκπαιδευτή-αξιολογητή** και ορίζει τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί και πώς θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή, και από την άλλη το ρόλο του **παιδονόμου** που οφείλει να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει τους κανόνες λειτουργίας της σχολικής τάξης (*οπ.αναφ. και στο Λάμπιας:2001, σ.217*). Η σύνδεση των γραπτών εξετάσεων με το ρολο του αξιολογητή είναι, βέβαια, η πλέον προφανής. Ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής επεκτείνεται και στη λιγότερο αυτονόητη χρήση της πρακτικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καλύψουν τις απαιτήσεις των ρόλων του εκπαιδευτή και του παιδονόμου.

Η παραπάνω αναφορά, πάντως, αναδεικνύει ότι ο δάσκαλος οφείλει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του ρόλου του, που τον αναγκάζουν να συμπεριλάβει στην αντίληψη του εαυτού του την εκπαίδευση με την έννοια της επίτευξης ακαδημαϊκών επιδόσεων, την επιβολή πειθαρχίας με την έννοια της συμμόρφωσης προς τις κοινωνικές νόρμες και, καθώς και της αξιολόγησης τόσο της επίδοσης όσο και της συμμόρφωσης (*Blackledge & Hunt:1994, σ.374*) υπηρετώντας ταυτόχρονα τις θεσμισμένες λειτουργίες του σχολείου (γνωστική – κανονιστική – επιλεκτική).

#### **1.4. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού και οι εξετάσεις**

Ως κοινωνικός θεσμός, λοιπόν, το σχολείο είναι ένας χώρος όπου τα νεαρά άτομα της κοινωνίας «εκπαιδούνται» ή «διαπαιδαγωγούνται», προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και να κοινωνικοποιηθούν αλλά και ένας χώρος όπου γίνεται ένα είδος κατανομής των κοινωνικών ευκαιριών, δηλαδή ένα είδος «διαλογής» του κατάλληλου ατόμου για την κατάλληλη κοινωνική θέση. Έτσι, το σχολείο ή πιο σωστά τα διάφορα είδη σχολείων διαφορετικών βαθμίδων είναι μια σειρά από διαφορετικούς κόσμους μέσα από τους οποίους περνάει το παιδί, προκειμένου να μπορέσει να διαμορφώσει εκείνες τις ικανότητες που αργότερα θα του επιτρέψουν να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες προς αυτή την κατεύθυνση. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος λειτουργία, όταν γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση από εξω- και μετα-σχολικούς περίγυρους (π.χ. ο τομέας της απασχόλησης, της κατανάλωσης, της ιδεολογίας) των αποτελεσμάτων της σχολικής διαπαιδαγώγησης, ενώ είναι προφανές ότι για να έχει νόημα ο όρος «λειτουργία»

προϋποτίθεται μια μορφή συνάρθρωσης του εκπαιδευτικού με το υπόλοιπο κοινωνικό σύστημα (Γκότοβος:2003, σελ.175).

Μάλιστα, ο όρος λειτουργία προτιμάται έναντι άλλων κάπως συναισθηματικά φορτισμένων, όπως «αποστολή», «σκοπός», «έργο», «ρόλος», ακριβώς λόγω της ουδετερότητας και της αναλυτικής του διάστασης. Η χρήση του όρου αυτού, για να δηλωθούν τα σημεία συνάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τον υπόλοιπο κοινωνικό σχηματισμό, δεν περιέχει αυτόματα κάποια τοποθέτηση του ομιλητή υπέρ ή κατά της «λειτουργίας», δεν αφήνει να εννοηθεί κάποια συμπάθεια ή αντιπάθεια, συναίνεση ή αντίθεση σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον όρο αυτό δηλώνεται η ρεαλιστική απεικόνιση της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία μέσω της κοινωνικής χρήσης των προϊόντων της σχολικής δραστηριότητας. Αντίθετα, οι άλλοι όροι χαρακτηρίζονται ως «βολονταριστικοί», καθώς δηλώνουν συνήθως την επίσημη εκδοχή αυτού που θα όφειλε ή που υποτίθεται ότι επιτελεί το σχολείο. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003, σ.180), οι επίσημες δηλώσεις για το τι οφείλει να κάνει το σχολείο και οι επίσημες απολογητικές για το τι ήδη κάνει σπάνια συμπίπτουν με τις ρεαλιστικές απεικονίσεις της λειτουργίας του σχολείου, για τον απλό ίσως λόγο ότι οι αυτές αποτελούν πάντοτε στοιχεία πολιτικού λόγου (ο οποίος έχει μια διάσταση νομιμοποίησης), ενώ οι ρεαλιστικές απεικονίσεις οφείλουν να αποτελούν στοιχεία του επιστημονικού λόγου, που δεν χρειάζεται να λάβει υπ' όψιν το πολιτικό κόστος των δηλώσεών του. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει πληθώρα και ποικιλία όρων στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, για να δηλωθούν αυτές οι λειτουργίες του σχολείου, όπως «διδασκαλία», «κοινωνικοποίηση», «παροχή προσόντων», «ενσωμάτωση», «νομιμοποίηση», «επιλογή», «κατανομή», «αναπαραγωγή», «χειραφέτηση», «ανανέωση» κλπ, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο (Παιδαγωγική ή Κοινωνιολογία) και την επιστημονική οπτική (Δομολειτουργικές ή Συγκρουσιακές θεωρήσεις, Μακρο- ή Μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις) από όπου προέρχονται οι επιμέρους όροι.

Στην παρούσα εργασία θα στηριχτούμε στην προαναφερθείσα ανάλυση του Γκότοβου (2003) για τις λειτουργίες των σύγχρονων σχολείων των βιομηχανικών κοινωνικών και θα υιοθετήσουμε τη δική του τριμερή<sup>12</sup> ταξινόμηση των λειτουργιών αυτών: α) η «Τεχνική Λειτουργία» αφορά στη μεταβίβαση πολιτισμικών στοιχείων που αποτελούν το αντικείμενο μάθησης και σχετίζονται με την

---

<sup>12</sup> Η ταξινόμηση του Γκότοβου είναι τετραμερής, καθώς συμπεριλαμβάνει και την «Κουστωδιακή Λειτουργία» του σχολείου, που αφορά στην παραμονή των μαθητών στο σχολείο, ώστε να απελευθερώνονται οι γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρολό και να διαθέτουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης (Γκότοβος:2003, σ.185) Δεν αξιοποιούμε την τέταρτη αυτή λειτουργία, καθώς δεν σχετίζεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης και της γραπτής εξέτασης, ενώ φαίνεται να αφορά κυρίως την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς όπως παρατηρεί και ο ίδιος ο συγγραφέας στα μεγάλα και απρόσωπα σχολεία της Δευτεροβάθμιας οι μαθητές μπορούν να εγκαταλείπουν το σχολείο, όποτε εκείνοι κρίνουν σκόπιμο, ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κάθε νομοθετική και συνδικαλιστική ρύθμιση των θεμάτων του ωραρίου τους καθώς και την επιβάρυνσή τους με εξωδιδασκτικές εργασίες γραμματειακής υποστήριξης, για να αποποιηθούν την υποχρέωση της φύλαξης των μαθητών (ο.π., σ.203)

τεχνική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (πχ. γραφή, αριθμηση), ενώ πρόκειται για περίπλοκες τεχνικές και γνώσεις που απαιτούνται στην κοινωνική ζωή και ενσωματώνουν αξίες, στρατηγικές, προθέσεις και κανόνες της κοινωνικής πράξης. Η λειτουργία αυτή συνδέεται με το γνωστικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνει μια ιδιαίτερη ακαδημαϊκή διάσταση και συνδέεται με την επιστήμη και την αξιολογη γνώση. Για λόγους νοηματικής σύνδεσης και υφολογικής σαφήνειας στη δική μας περιγραφή θα χρησιμοποιούμε τον όρο «*Γνωστική Λειτουργία*», β) η «*Ιδεολογική Λειτουργία*» αφορά στη μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων που αποτελούν το αντικείμενο διαπαιδαγώγησης και σχετίζονται με την πρακτική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (πλέγματα αξιών, ιδεολογία), στο βαθμό που διαμορφώνει τον τρόπο ένταξης των νέων στις εξω- και μετα-σχολικές κοινωνικοπολιτισμικές συντεταγμένες, στις οποίες θα κινηθούν με την ολοκλήρωση της διαδικασίας εκκοινωνισμού τους, αλλά και νομιμοποιεί τις σχολικές πρακτικές και γ) η «*Επιλεκτική Λειτουργία*» αφορά σε εκείνο το είδος της σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της αξίας του μαθητή και κατασκευάζει στο σχολείο μια «ιεραρχία ποιότητας», μια «σειρά προτεραιότητας», που καθορίζει τις πιθανότητες πρόσβασης των νέων σε ανώτερες περιοχές της κοινωνικής ιεραρχίας (Γκότοβος:2003, σ.181-186).

#### **1.4.1. Γνωστική λειτουργία – η μετάδοση της γνώσης**

Όσον αφορά στην γνωστική λειτουργία, η σύνδεσή της με το θεσμό των εξετάσεων είναι πολλαπλή και ως ένα βαθμό αυτονόητη. Τόσο από παιδαγωγική όσο και από κοινωνιολογική άποψη, βασικός σκοπός του σχολείου είναι να μεταδίδει γνώση και να πιστοποιεί το βαθμό επιτυχημένης κατάκτησης αυτής της γνώσης από τους μαθητές. Η γνώση αυτή μπορεί να νοηθεί είτε με την ακαδημαϊκή, αφηρημένη έννοια της θεωρητικής μόρφωσης, της επιστημονικής γνώσης, της κουλτούρας, της παραδοσιακά αναγνωρισμένης αξιολογής γνώσης, είτε με την πρακτική έννοια της εξειδίκευσης που συνδέεται με τη σχολική καριέρα και την τελική κατανομή των ατόμων στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία των εξετάσεων εξυπηρετεί την νομιμοποίησης της γνωστικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς με το κύρος, την επισημότητα και τη δυσκολία που τις περιβάλλει, οι εξετάσεις λειτουργούν νομιμοποιητικά υπέρ της επίσημης αυτής γνώσης, η οποία αναγνωρίζεται ως η μόνη αξιολογη και χρήσιμη από όλα τα μέλη της κοινωνίας.

##### **1.4.1.1. Οι εξετάσεις ως τελετή μύησης στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και της γνώσης**

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, το συμβολικό σύμπαν θεωρείται η μήτρα όλων των κοινωνικά αντικειμενικοποιημένων και των υποκειμενικά πραγματικών νοημάτων. Είναι κατασκευασμένο μέσω των κοινωνικών αντικειμενικοποιήσεων, αλλά η δυνατότητά του να



αποδίδει νόημα υπερβαίνει κατά πολύ την κοινωνική ζωή. Στο θεωρητικό επίπεδο, είναι δυνατόν να αποδεσμευτεί από τα βιογραφικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα της συλλογικότητας που το συγκρότησε και να αποκτήσει μια αυτονομία σε σχέση με την κοινωνική του βάση. Εφόσον, λοιπόν, δημιουργείται ένα αυτόνομο σύμπαν νοήματος, αυτό έχει τη δυνατότητα να επενεργεί πάνω στη συλλογικότητα που το παρήγαγε ενώ, παράλληλα, επιδιώκει να «κρατήσει έξω τους αμύητους» προπαγανδίζοντας τη σπουδαιότητα και το κύρος του αλλά και να «κρατήσει μέσα τους μνημένους» επιβάλλοντας τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις των ρόλων τους (*Berger & Luckmann:1967, σ.105*).

Επιπλέον, εντός του συμβολικού σύμπαντος της επιστήμης και της αξιολογής γνώσης έχουν διαμορφώσει και νομιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί τη δική τους ταυτότητα μέσω των αξιών της επιστημονικής αλήθειας, της μεθοδικής προσπάθειας, της επιμέλειας, της εργατικότητας, της υπομονής με τις οποίες νοηματοδοτούν και νομιμοποιούν κατ' αρχάς στη δική τους συνείδηση το ρόλο τους ως επιστημόνων και θεματοφυλάκων της αξιολογής γνώσης και κατά δεύτερον επιχειρούν να περιφρουρήσουν την αξιολογία αυτή θεωρητική γνώση, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με αμύητα άτομα ή «ανταγωνιστικές συλλογικότητες» που υπηρετούν το ίδιο συμβολικό σύμπαν αλλά έχουν διαφορετική κοσμοθεωρία<sup>13</sup> (*Weltanschauungen, ο.π., σ.103*) και διαφορετικά κοινωνικά ενδιαφέροντα. Αυτό το βιώνουν έντονα σήμερα οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν την επίσημη σχολική γνώση να απαξιώνεται στον κόσμο της σύγχρονης τεχνολογίας και των επικοινωνιών που βρίθεται από πληροφορίες εντυπωσιακές στην παρουσίαση αλλά στερούμενες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Επιπλέον, το βιώνουν με τη μορφή του άτυπου ανταγωνισμού που αναπτύσσεται με τα φροντιστήρια, καθώς δεδομένης της ανωνυμίας της εκπαιδευτικής σχέσης, οι ενδιαφερόμενοι (μαθητές και γονείς) αναζητούν άλλους «διαχειριστές του γνωστικού αποθέματος» που επιθυμούν να κατακτήσουν, οι οποίοι έχουν άλλο προσανατολισμό και εφαρμόζουν τεχνικές πιο συμβατές στα δικά τους κίνητρα και ενδιαφέροντα (*ο.π., σ.163*).

Άλλωστε, όπως επίσης προαναφέρθηκε, η σχέση μαθητών-καθηγητών είναι πιο απόμακρη από τη σχέση παιδιών-γονέων, αφού οι καθηγητές είναι θεσμικοί λειτουργοί που έχουν το επίσημο καθήκον να μεταδώσουν συγκεκριμένη γνώση. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση οδηγεί στην εσωτερίκευση της γνώσης με ημι-αυτόματο τρόπο, ενώ η δευτερογενής διακρίνεται από επιστημότητα και ανωνυμία, που έχει ως συνέπεια να καθίσταται ό,τι μαθαίνεται στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση λιγότερο αναπόφευκτο. Υποκειμενικά, δηλαδή, δεν είναι τόσο έντονη η αίσθηση του πραγματικού, του ρεαλιστικού όσον αφορά τη γνώση που παρέχεται στο σχολείο, ώστε αυτή

---

<sup>13</sup> Ένα σχετικό παράδειγμα των Berger & Luckmann είναι ότι ήταν ίσως αυτονόητο και εύκολο να γίνει κάποιος βιολογιστής στη Βιέννη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αλλά, για να συμβεί το ίδιο στη σύγχρονη Αμερική του υλισμού και της μαζικής υποκουλτούρας, πρέπει να επιδείξει μεγάλο ζήλο και συναισθηματική δέσμευση (Berger & Luckmann:1967, σ. 105). Αναλόγως, στην αντιπνευματική εποχή μας, αυτή των υπολογιστών, της ταχύτητας και της επιφανειακής πληροφορίας απαιτούνται αυστηρές και επίπονες τεχνικές, για να εκπαιδευτούν, να μνηθούν και τελικά να επιλεγούν αυτοί που θα ενταχθούν στην τάξη των επιστημόνων.

μπορεί πιο εύκολα να αποδομηθεί, να αμφισβητηθεί, να παραγκωνιστεί ως άσχετη ή αδιάφορη<sup>14</sup>. Έτσι, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση και η διαδικασία μετάδοσης της αξιολογής γνώσης στο σχολείο πρέπει να ενισχυθεί με συγκεκριμένες παιδαγωγικές τεχνικές, ώστε να κάνει τις πραγματικότητες που μεταδίδει και τη γνώση που τις συνοδεύει ζωντανή, σχετική και ενδιαφέρουσα (ο.π., σ.163). Οι τεχνικές αυτές είναι σχεδιασμένες για να εντείνουν τη συναισθηματική φόρτιση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Τυπικά, περιλαμβάνουν τη θέσμιση μιας περίπλοκης διαδικασίας μύησης, στην πορεία της οποίας το άτομο φτάνει στο σημείο να δεσμευτεί πλήρως στην πραγματικότητα που εσωτερικεύεται και δίνεται ολόψυχα σ' αυτήν (ο.π., σ.164-65). Ο βαθμός συναισθηματικής φόρτισης εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ο εμβαπτισμός και η δέσμευση με τη νέα πραγματικότητα σηματοδοτούνται θεσμικά ως αναγκαίες. Η σχέση το ατόμου με το κοινωνικοποιητικό προσωπικό φορτίζεται αντιστοίχως με «σημασία» (*significance*), δηλαδή το κοινωνικοποιητικό προσωπικό λαμβάνει το χαρακτήρα των «σημαντικών άλλων» (ο.π., σ.170) απέναντι στο άτομο που κοινωνικοποιείται.

Προκειμένου, λοιπόν, να “μυήσουν” τους νέους στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης, να ενδυναμώσουν την πρόσληψη της γνώσης, που οι ίδιοι θεωρούν ως αξιολογή, αλλά και να ενισχύσουν τη σημασία της δικής τους συμβολής σε όλη αυτή τη διαδικασία, χρησιμοποιούν τις τεχνικές που έχουν στη διάθεσή τους μέσα στο κοινωνικοποιητικό πλαίσιο του σχολείου, και συγκεκριμένα τις εξετάσεις. Η διαδικασία των εξετάσεων με όλη την προηγούμενη προετοιμασία, την επένδυση χρόνου και κόπου στην κατάκτηση της γνώσης, που απαιτεί, το επίσημο τυπικό και τη συναισθηματική φόρτιση που τη συνοδεύει η αναμονή των αποτελεσμάτων και η προσδοκία της αμοιβής της όλης προσπάθειας, θα μπορούσε να θεωρηθεί, δηλαδή, ως μια «τελετή μύησης» (ο.π., σ.114) στον κόσμο της ακαδημαϊκής επιστημονικής γνώσης. Εδώ ο όρος τελετή δεν αναφέρεται με την οργανωσιακή - γραφειοκρατική διάσταση των εξετάσεων, αλλά με την έννοια του κοινωνικού θεσμού που συνοδεύεται από αξιακό και συναισθηματικό φορτίο για όλους τους εμπλεκόμενους, στην προκειμένη περίπτωση μαθητές και εκπαιδευτικούς, και συνδέεται με το συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και της αξιολογής γνώσης.

Με αυτή την έννοια, οι εξετάσεις είναι μια εμπειρία μύησης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί ως κομμάτι της δικής τους βιογραφίας στη διαδικασία της δικής τους επένδυσης και δέσμευσης στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και στην οποία υποβάλλουν με τη σειρά τους τους μαθητές τους ασκώντας τα καθήκοντα του ρόλου τους ως θεματοφυλάκων της αξιολογής γνώση και κοινωνικοποιητικών λειτουργιών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί – ειδικά αυτοί που εργάζονται στη Β'/θμια εκπαίδευση και είναι φορείς μιας συγκεκριμένης επιστημονικής ειδικότητας – θεωρούν

---

<sup>14</sup> « Οι ρόλοι της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης φέρουν υψηλό βαθμό ανωνυμίας ... Η ίδια γνώση που διδάσκεται από τον ένα δάσκαλο διδάσκεται και από έναν άλλο. [...] Το παιδί, θέλοντας και μη, ζει στον κόσμο που του καθόρισαν οι γονείς αλλά μπορεί πιο εύκολα να αφήσει πίσω του τον κόσμο της αριθμητικής μόλις βγει από την τάξη» (Berger & Luckmann:1967, σ. 161-162)

εαυτούς μνημένους στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης και επιθυμούν να εντάξουν και τους μαθητές τους σε αυτό, εφόσον εκείνοι επιδείξουν την απαιτούμενη ικανότητα και δέσμευση γι' αυτό. Ο τρόπος για να το πετύχουν αυτό είναι η σχολική εκπαίδευση, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, η οποία όμως δεν χαρακτηρίζεται από τη βιωματική φόρτιση και τη δέσμευση της πρωτογενούς. Άρα, εφαρμόζουν τις εξετάσεις ως τεχνικές που είναι σχεδιασμένες για να εντείνουν τη συναισθηματική φόρτιση της διαδικασίας μύησης επιδιώκοντας, κατά κάποιο τρόπο, να εντείνουν το ψυχικό δέσιμο με τους μαθητές τους ως συμπαραστάτες τους στην πορεία προς την κατάκτηση της αξιολογής γνώσης.

Στην ουσία οι εξετάσεις γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς ως μια διαδικασία μύησης στην επιστήμη, καθώς και στο επίπεδο της θέσμισής τους συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά αφενός της απαιτητικής δοκιμασίας, που κατακυρώνει την προσπάθεια και αποδεικνύει την γνωστική ικανότητα των μινόμενων, και αφετέρου της επίσημης τελετής, που οριοθετεί τη μετάβασή τους από μια εκπαιδευτική - χρονική βαθμίδα στην άλλη. Βέβαια, τα κριτήρια αυτά κανονικά πληρούνται από εξετάσεις με αυξημένη βαρύτητα για την πορεία των μαθητών, όπως οι Πανελλήνιες. Αλλά όπως φαίνεται, αυτές έχουν σε τέτοιο βαθμό κυριαρχήσει στη σχολική ζωή του Λυκείου, ώστε και τα καθημερινά τεστ και διαγωνίσματα εντάσσονται στην όλη διαδικασία προετοιμασίας για την επιτυχημένη τελική συμμετοχή σε αυτή την τελετή μύησης, που λαμβάνει σημαντικές διαστάσεις στη συνείδηση μαθητών και καθηγητών. Έτσι, μέσω της όλης διαδικασίας της εξέτασης και της αξιολόγησης, η σχολική γνώση γίνεται σημαντική και οι εκπαιδευτικοί γίνονται «σημαντικοί άλλοι», για τους μαθητές τους, καθώς επιθυμούν και προσπαθούν να έχουν κάποιο ρόλο σε αυτήν.

#### **1.4.1.2. Η αυτοαναφορικότητα της πρακτικής των εξετάσεων**

Σε συνέχεια της προηγούμενης ανάλυσης θα μπορούσε να ασκηθεί κριτική για τον τρόπο με τον οποίο επιτελεί το σχολείο τη γνωστική του λειτουργία, όσον αφορά στο ότι η μετάδοση της αξιολογής γνώσης γίνεται με έναν τρόπο που υπακούει περισσότερο στη λογική του σεβασμού στους θεσμούς και στα «συμφέροντα» του κοινωνικοποιητικού προσωπικού (*the interests of the administrating personnel, ο.π., σ.160*), που επιδιώκει να νομιμοποιήσει και να δικαιώσει τις αξίες (επιμέλεια, μελέτη, εργατικότητα, μεθοδικότητα κλπ) του δικού του συμβολικού σύμπαντος, αυτού της επιστήμης και της ακαδημαϊκής γνώσης, και λιγότερο στη λογική της αποτελεσματικής προετοιμασίας για την ανάληψη ενός επαγγελματικού ρόλου, σε σημείο που στην πραγματικότητα η οργάνωση της μάθησης να καθίσταται δυσλειτουργική<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Το παράδειγμα που χρησιμοποιούν, για να διασαφηνίσουν αυτή τη διαπίστωση, είναι ότι η εκμάθηση αρχαίων Γκαλικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να διεκδικήσει ένας Ιρλανδός μια θέση στη δημόσια διοίκηση (Berger & Luckmann:1967, σ. 160). Παρομοίως, ένας Έλληνας πρέπει να διδαχθεί Αρχαία Ελληνικά, για να γίνει Ψυχολόγος.

Κάτι ανάλογο επισημαίνουν και οι *Bourdieu & Passeron (1977, σ.148)*, όταν μιλούν για την αυτοαναφορικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός θεσμός αξιοποιεί το αίτημα για κοινωνική και επαγγελματική επιλογή ως μια ευκαιρία να υλοποιήσει, και μέσα από τις σχολικές εξετάσεις, την τάση του να μεγιστοποιεί την κοινωνική αξία και των ανθρωπιστικών ιδιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων που το ίδιο το σύστημα παράγει, αξιοποιεί και κατακυρώνει αναδεικνύοντας ως πρωταρχικό κριτήριο κοινωνικής ιεράρχησης και επιτυχίας τον αλφαριθμητισμό και το σχολικό θρίαμβο. Το γαλλικό – αλλά όπως φαίνεται και το ελληνικό – εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να κατακυρώνει και να επιβάλλει την ιεραρχία ανεξάρτητα και καμιά φορά αντίθετα στις πρακτικές κοινωνικές ανάγκες που υποτίθεται ότι καλύπτει και στην ουσία να αυτοπροστατεύεται και να διαιωνίζεται. Έχοντας αποτελεσματικά ή νομιμοποιημένα εργαλεία, όπως οι “αντικειμενικές και αδιάβλητες” εξετάσεις, για την επιβολή της ιεραρχίας και την μετάδοση μιας αυθαίρετης κουλτούρας αποκομμένης από την πραγματική ζωή, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτύξει τέτοιο βαθμό αυτονόμησης στο σημείο που υποτάσσει κάθε λειτουργία του στις απαιτήσεις της αυτοδιαίωσής του. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δηλαδή, η έμφαση δεν δίνεται στην εξυπηρέτηση των πραγματικών αναγκών της κοινωνίας αλλά στη νομιμοποίηση και στην προστασία του κύρους του εκπαιδευτικού θεσμού και των θεσμισμένων ρόλων των εκπαιδευτικών ως διαχειριστών<sup>16</sup> του γνωστικού τομέα που τους έχει ανατεθεί. Παράλληλα, ακόμα κι αν οι ίδιοι δεν προέρχονται από την ανώτερη κοινωνική τάξη, φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί το μορφωτικό της κεφάλαιο, το κυρίαρχο habitus, και να επιδιώκουν με κάθε τρόπο να το μεταδώσουν στους μαθητές τους, επενδύοντάς το με μια σειρά από νομιμοποιημένες ή και εξιδανικευμένες κοινωνικές σημασιοδοτήσεις, όπως η ταύτισή του με την υψηλή ανθρωπιστική παιδεία και η προσδοκία ότι μπορεί να έχει ηθικοπλαστική επίδραση πάνω τους.

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, η εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας δεν μπορεί να συνδεθεί μόνο με την υποχρέωση του σχολείου να παράγει κατηρητισμένους επαγγελματίες ή έστω να παρέχει γνώσεις που να οδηγούν στην εξειδίκευση και την επαγγελματική ταξινόμηση. Αυτό θα σήμαινε υπερτροφία της επιλεκτικής λειτουργίας σε βάρος των άλλων δύο, κάτι που ούτως ή άλλως επικρίνεται από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, αφού υπηρετεί την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός θεσμός θα είχε την πρόθεση και τη δυνατότητα να ασκεί, σε κάποιο βαθμό, χειραφετητικό ρόλο, αυτό μπορεί πιο αποτελεσματικά να το πετύχει με τη μετάδοση αυτού ακριβώς που αποκαλείται γενική μόρφωση, ανθρωπιστική παιδεία, αξιόλογη γνώση, έστω κι αν είναι αυθαίρετη κουλτούρα αποκομμένη από

---

<sup>16</sup>Οι εκπαιδευτικοί ως «γνώστες», «διαχειριστές» (administrators, Berger & Luckman:1967, σ.95) και μεταδότες της αξιόλογης γνώσης μετέρχονται κάθε μέσου που διαθέτουν λόγω του θεσμισμένου ρόλου τους – και εν προκειμένω της τυπικής και επίσημης διαδικασίας των εξετάσεων – για να επιβάλλουν τη γνώση αυτή ως αξιόλογη και στη συνείδηση των μαθητών τους.

την πραγματική ζωή. Ακόμα κι αν αυτή η γνώση αποτελεί το *habitus* των κυρίαρχων τάξεων, το σχολείο είναι ο χώρος όπου κατεξοχήν μπορούν να έρθουν σε επαφή με αυτό τα μη προνομιούχα μέλη της κοινωνίας, ώστε να προσπαθήσουν να ανταγωνιστούν έστω και με άνισους όρους τα προνομιούχα μέλη, που το έχουν αποκτήσει ωσμωτικά στο πλαίσιο της οικογένειας (*Λάμνιαν:2002, σ.159*). Άλλωστε τι υπηρεσία μπορεί να προσφέρει στα μέλη της κοινωνίας ένα σχολείο αυστηρά εξειδικευμένο και προσανατολισμένο στις κοινωνικές – βλέπε οικονομικές – ανάγκες, το οποίο προσφέρει στους μαθητές καθαρά εργαλειακή γνώση προσαρμοσμένη στα δεδομένα της κάθε κοινωνικής τάξης;

#### **1.4.1.3. Οι εξετάσεις ως γνώση που πρέπει να κατακτηθεί**

Άλλωστε, όπως το σχολείο είναι ο βασικός θεσμός εξοικείωσης των μη προνομιούχων με το μορφωτικό κεφάλαιο των προνομιούχων σε έναν – ούτως ή άλλως – άνισο ανταγωνισμό για τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προνόμια, έτσι και οι συνεχείς σχολικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος να εξοικειωθούν όλοι οι μαθητές με την ίδια την αξιολογική διαδικασία που θα αποτελέσει – ούτως ή άλλως – κυρίαρχο κομμάτι της κοινωνικής και επαγγελματικής του πορείας. Έτσι, στη μετανεωτερική πλέον κοινωνία, παρά τη ρητορική για τη στροφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς έναν πιο βιωματικό και δημιουργικό προσανατολισμό, η πρωτοκαθεδρία των εξετάσεων στη σχολική – και όχι μόνο – ζωή των ανθρώπων προβάλλει αμετακίνητη. Στην εποχή της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης, – έννοιες που στην πραγματικότητα λιγότερο συνδέονται με την έμφυτη ροπή προς τη γνώση και το “φιλοπερίεργον” της ανθρώπινης φύσης και περισσότερο με την εργασιακή ανασφάλεια και τον αδυσώπητο ανταγωνισμό που διαφαίνεται για το παρόν και το μέλλον της αγοράς εργασίας – οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων καθίστανται ένα πολύτιμο κοινωνικό κεφάλαιο στο οποίο πρέπει ο καθένας ιδίως κόποις και εξόδοις να επενδύσει σημαντικά, όπως αποτυπώνεται στα πολιτικά κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (*Ευρωπαϊκή Επιτροπή:2002*). Και μάλιστα, να είναι διαρκώς σε θέση να αποδείξει την ύπαρξη και την αξία τους συμμετέχοντας σε κάθε λογής διαδικασίες για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση αυτών.

Με αυτή την έννοια, η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις κάθε μορφής εξεταστικών δοκιμασιών αναδεικνύεται η ίδια σε μια γνωστική και κοινωνική δεξιότητα, ένα είδος «γνωστικής συνταγής» (*Berger & Luckmann:1967, σ.57*), όπως το να κάνουμε ένα τηλεφώνημα ή να βγάλουμε διαβατήριο. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή γνώσης απαραίτητης για την καθημερινή ζωή, που αποτελεί μέρος του κοινωνικού γνωστικού αποθέματος και ως τέτοια εμπίπτει στην αρμοδιότητα του σχολικού θεσμού να την μεταβιβάσει στα νέα μέλη της κοινωνίας τόσο για λόγους πρακτικούς, όσο και για λόγους νομιμοποίησης της διαδικασίας της “δια βίου αξιολόγησης”.

Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, αποτελούν μια κοινωνική ομάδα που, παρά τις διαφορές της ατομικής βιογραφίας του καθενός, έχουν μοιραστεί την κοινή εμπειρία της σημασίας των εξετάσεων για την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση και καταξίωση μέσα από πρακτικές αδιάβλητες και περιβεβλημένες με μεγάλο κοινωνικό κύρος. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ξεχωριστή κοινωνική προέλευση του καθενός, έχουν βιώσει συλλογικά την εμπειρία της συμμετοχής σε συνεχείς και πολλαπλές εξεταστικές δοκιμασίες ως ένα μέσο να προχωρήσουν οι ίδιοι στην προσπάθειά τους για την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης αλλά και να αναγνωριστεί αυτή η προσπάθεια από την ευρύτερη κοινωνία ως αξιόλογη και να ανταμειφθεί με μιας μορφής επαγγελματική αποκατάσταση (όσο κοινωνικά υποβαθμισμένη κι αν είναι αυτή στις μέρες μας). Ως ειδικοί διαχειριστές της γνώσης (μεταδότες), λοιπόν, αναλαμβάνουν το καθήκον να εξοικειώσουν τους μαθητές τους (παραλήπτες) με όλες τις διαστάσεις αυτού του θεσμού (το επίσημο επικοινωνιακό πλαίσιο, τους ρόλους, τις ενδεδειγμένες τεχνικές, τις επιθυμητές συμπεριφορές και τις αξίες), ώστε να επωφεληθούν κι εκείνοι με τη σειρά τους από την ενδεχόμενη επιτυχημένη συμμετοχή τους στις διαδικασίες εξετάσεων, καθώς ο κόσμος γίνεται όλο και πιο ανταγωνιστικός, αφού οι προνομιακές κοινωνικές θέσεις περιορίζονται, και οι διαδικασίες επιλογής γίνονται όλο και πιο αυστηρές.

#### **1.4.2. Ιδεολογική λειτουργία – η πειθάρχηση και η νομιμοποίηση των ανισοτήτων**

Η ιδεολογική λειτουργία είναι αυτή που κατ' εξοχήν συνδέεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των νέων ατόμων και την οποία υπηρετεί συνολικά ο σχολικός θεσμός. Αυτή συνίσταται στη μεταβίβαση πολιτισμικών στοιχείων που αναφέρονται στην πρακτική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά παράλληλα στηρίζονται σε πλέγματα αξιών, τα οποία μπορεί να αφορούν από μια αυτονόητη παραδοχή (π.χ. το σωστό τρόπο αμφίεσης) έως μια ολόκληρη κοσμοθεωρία (ιδεολογία). Αυτή η σχολική λειτουργία αφορά στη μεταβίβαση δεοντολογικών στοιχείων, που αφενός συνδέει το σχολείο με την κανονιστική πλευρά των κοινωνικο-πολιτισμικών συντεταγμένων μέσα στις οποίες κινείται ο μαθητής ακόμα και μετά την έξοδό του από το σχολείο, όπως η συμμόρφωση με τους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας (π.χ. όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα, όποιος συμμορφώνεται με τις υποδείξεις δεν έχει να φοβηθεί τίποτε κλπ), και αφετέρου παρουσιάζει τις ίδιες τις σχολικές πρακτικές, όπως η αξιολόγηση και οι εξετάσεις, ως αναγκαίες, εφικτές, επιθυμητές και δικαιολογημένες (*Γκότοβος:2003,σ.181*).

Γίνεται για άλλη μια φορά σαφές ότι ο σχολικός θεσμός πρέπει να κάνει “διπλή δουλειά”: να νομιμοποιεί και να επιβάλλει κατ' αρχάς το περιεχόμενο, τις αξίες και τις πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω των οποίων στη συνέχεια θα νομιμοποιήσει και θα επιβάλει στις συνειδήσεις των νεαρών μελών της κοινωνίας της δικές της νόρμες, αξίες και πραγματικότητες.

Έτσι, ο σχολικός θεσμός και οι λειτουργοί του οφείλουν να επιβάλουν στη συνείδηση των μαθητών την αξία των εξετάσεων, γιατί μέσα από αυτές θα νομιμοποιήσουν – πέρα από την αξία της κατοχής της αξιόλογης γνώσης – τις αξίες του αξιολογικού ανταγωνισμού, της επιβράβευσης της προσπάθειας, της μεθοδικής εργασίας, της αποτελεσματικότητας και πλείστων άλλων αξιών που λιγότερο σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και βασικά αποτελούν απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας, που χρειάζεται, κατά την ορολογία του **Φουκώ (2005, σ. 181 κ.ε.)** «πειθήνια σώματα», που να εργάζονται αδιαμαρτύρητα για το κοινό καλό.

#### **1.4.2.1. Οι εξετάσεις ως μέσο πειθάρχησης των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με το **Φουκώ (2005)**, λοιπόν, οι εξετάσεις δεν αποσκοπούν τόσο στην αξιολόγηση της επίδοσης αλλά αποτελούν διαδικασίες επιτήρησης και ελέγχου, που καθιστούν το άτομο αντικείμενο εξουσίας και επιτρέπουν τον έλεγχο και την κανονικοποίηση των μαθητών. Η εξέταση αφενός συνδέει την επιβολή της εξουσίας με την πρακτική της ορατότητας και της επιτήρησης των υποκειμένων, καθώς συνδέεται άμεσα με τον απόλυτο έλεγχο του χώρου και του χρόνου, και αφετέρου συνδέει την ιδέα της ατομικότητας με την έγγραφη πιστοποίηση, καθώς ένα σύνολο γραπτών δοκιμασιών αποτελούν τεκμήρια για την ταυτοποίηση του κάθε ατόμου. Η έμφαση στις επίσημες γραπτές εξετάσεις επιτείνει αυτή την πειθαρχική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς συνδέεται άμεσα με τον απόλυτο έλεγχο του χώρου και του χρόνου, η οποία προκύπτει αφενός από τον αυστηρό προγραμματισμό των εξετάσεων κάθε είδους στο τέλος ενός κεφαλαίου ή του τετραμήνου και αφετέρου από την αυστηρότητα της χωροταξικής διευθέτησης των ατόμων κατά τη διενέργεια των εξετάσεων. Έτσι, οι εξετάσεις χρησιμεύουν ως εργαλείο που συνδέεται και με την κανονιστική λειτουργία της εκπαίδευσης, επιβάλλοντας στη συνείδηση των μαθητών την αξία της πειθαρχίας και της υπάκουης προσαρμογής στους χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς κάθε θεσμισμένης κοινωνικής δραστηριότητας (εκπαίδευση, εργασία, οικονομία, πολιτική).

Ο κανονιστικός χαρακτήρας των εξετάσεων επαληθεύεται από τη γενίκευση της αξιολόγησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και τη γενικότερη επικυριαρχία της στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία φαίνεται πώς δεν έχει μόνο γνωστικούς αλλά και πειθαρχικούς στόχους, που αφορά όχι μόνο στις επίσημες αξιολογικές διαδικασίες αλλά και στα καθημερινά ενδοσχολικά τεστ, τα οποία μάλιστα τα τελευταία χρόνια έχουν περιβληθεί με την ορολογία και τις διαδικασίες πιο προοδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών. Πράγματι, εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μελέτες που επισημαίνουν την επιφανειακή μόνο διαφοροποίηση της διαμορφωτικής από την αθροιστική αξιολόγηση, όσον αφορά τον προοδευτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της πρώτης σε αντίθεση με τη δεύτερη. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι και αυτή αποβλέπει προς την κατεύθυνση της αυτοπειθάρχησης εφαρμόζοντας πιο ανθρώπινες και πιο παιδαγωγικές πρακτικές, που φαινομενικά μόνο αντιμετωπίζουν τον ανταγωνισμό και ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την

επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Ο στόχος είναι οι μαθητές οικειοθελώς να προσαρμοστούν στις εξωτερικές απαιτήσεις του συστήματος ενσωματώνοντας τις νόρμες και τις αρχές του με τρόπο που κανείς να μην εγκαταλείπει την προσπάθεια νιώθοντας απογοήτευση από τις ενδεχόμενες δυσκολίες ή τις δικές του αδυναμίες να ανταποκριθεί. Γι' αυτό η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον πιο οικείο, φιλικό με λιγότερη πίεση, με διαδικασίες συνεργατικές, ενώ μπορεί να καταλήξει σε μια μορφή ομαδικής ή ατομικής αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές συνηθίζουν να επικοινωνούν σε ένα πλαίσιο μη επικριτικό όπου στόχος είναι – υποτίθεται – η αμοιβαία ανατροφοδότηση κι όχι η αξιολόγηση. Στην ουσία, όλες αυτές οι διαδικασίες καλύπτουν το γεγονός ότι τα άτομα καλούνται να προσαρμοστούν σε απαιτήσεις εξωτερικά καθορισμένες (Allen:2012).

#### **1.4.2.2. Οι εξετάσεις ως πειθαρχικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών**

Η κανονιστική διάσταση και ο πειθαρχικός προσανατολισμός του σχολείου σχετίζεται με την εσωτερίκευση των νόμων και των κανόνων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτόν τον τομέα οφείλονται στο γεγονός ότι η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, που λαμβάνει χώρα εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, δεν είναι ούτε συναισθηματικά φορτισμένη ούτε προχωράει αβιάστα και αυτόματα όπως η πρωτογενής. Έτσι, μπορεί να προκύψουν προβλήματα ακριβώς λόγω ασυμβατότητας των περιεχομένων της πρωτογενούς και της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης ή λόγω σύγκρουσης με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια ή οι ομάδες συνομηλίκων. Η ασυμβατότητα αυτή προκύπτει όλο και περισσότερο στις μέρες μας που έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με τη μαζικοποίηση της Β΄/θμιας εκπαίδευσης και με τη συνύπαρξη στα σχολεία μαθητών με ποικίλη μορφωτική, κοινωνική και πολιτιστική προέλευση.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρατηρεί ο *Dubet (2001)* υπάρχει δυσκολία να αντιμετωπίσουν τα αυξημένα κοινωνικά προβλήματα που εισέρχονται στο σχολείο με τον αυξημένο αριθμό μαθητών. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών που δεν επενδύουν στο σχολείο και δεν του αναγνωρίζουν το μονοπώλιο της ενημέρωσης και της παροχής κουλτούρας αλλά δεν διαθέτουν και το υπόβαθρο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, οι οποίοι εκδηλώνουν συνήθως παραβατική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά μια καταστροφική εικόνα της κοινωνικής ζωής και το δύσκολο γι' αυτούς είναι ότι το σχολείο βυθίζεται όλο και περισσότερο στη δίνη της κοινωνικής αναταραχής, καθώς δεν είναι πλέον άβατο και δεν μπορεί να «ξεφορτωθεί» τους μαθητές που δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι, για να διακριθούν μέσα σε αυτό. Έτσι, τείνουν να υπερτονίζουν ως αιτία της αποτυχίας των μαθητών τα κοινωνικά τους ελλείμματα και την αδιαφορία ή την κακή διαπαιδαγώγηση από την οικογένεια.



Παλαιότερες κοινωνιολογικές αναλύσεις σχετικά με την εικόνα που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως της Β΄/θμιας εκπαίδευσης για το κοινωνικό σύνολο, αναφέρονται σε αυτό που χαρακτηρίζεται ως «γνωρίσματα συντηρητικής ιδεολογίας» και συνδέεται με την κοινωνική τους προέλευση και την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γύρω τους κοινωνική πραγματικότητα ως ένα αρμονικά διαρθρωμένο σύνολο, χωρίς ιδεολογικές και άλλου είδους διχογνωμίες, συμφέροντα ή συγκρούσεις, στεγανά διχοτομημένο σε ηγεσία με μικρό εύρος από τη μια μεριά και σε μεγάλες λαϊκές μάζες από την άλλη. Συνέπεια αυτής της νοοτροπίας είναι να ερμηνεύεται η νοητική συμπεριφορά γενικά και η σχολική επίδοση των μαθητών ειδικότερα ως προϊόν αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο ενδογενών παραγόντων και να αγνοούνται οι εξωτερικές κοινωνικές ή εκπαιδευτικές παράμετροι. Όπως διαπιστώνει η *Jamati (1976, οπ. αν. στο Φραγκουδάκη:1985)*, ενώ οι δάσκαλοι προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, φαίνεται να έχουν εσωτερικεύσει την κυρίαρχη ιδεολογία του ενοποιητικού και ουδέτερου σχολείου και θεωρούν ότι υπηρετούν τη δικαιοσύνη και την ισότητα αδιαφορώντας για την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Έτσι, τείνουν να αποσιωπούν τις διαφορές της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και αποδίδουν την καλή ή κακή επίδοση σε εγγενή χαρακτηριστικά, ενώ δεν θεωρούνται ως αιτίες ούτε οι αρχικές ανισότητες ούτε οι πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Σε αυτά τα χαρακτηριστικά συντηρητικής ιδεολογίας μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τη δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτικοί, να εγκαταλείψουν την ασφάλεια της αυθεντίας και της διδασκαλικής εξουσίας, προκειμένου να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές και διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως απαιτούν πιο προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Για τον εκπαιδευτικό η απώλεια ελέγχου, η απώλεια της αίσθησης κυριότητας απέναντι στους μαθητές βιώνεται ως αποτυχία που αντικατοπτρίζει την έλλειψη ικανοτήτων πειθάρχησης, στα μάτια του ίδιου, των συναδέρφων και των μαθητών του και που επιτάσσει την υιοθέτηση πειθαρχικών παιδαγωγικών πρακτικών. Οι εξετάσεις, και μάλιστα τα καθημερινά τεστ της τάξης, και όχι τόσο οι επίσημες τελικές εξετάσεις που συνδέονται κυρίως με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως τέτοιες τεχνικές.

Βέβαια, ο “συντηρητισμός” των δασκάλων δεν είναι η μόνη αιτία εφαρμογής πειθαρχικών τεχνικών στην παιδαγωγική επικοινωνία, καθώς η προοδευτική ρητορική σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που ευνοούν την αυτενέργεια και τη δημιουργική “φασαρία” μέσα στην τάξη έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τον εγγενή συντηρητισμό του εκπαιδευτικού θεσμού και την ισχυρή κοινωνική σημασία που αποδίδεται στην πειθάρχημένη συμπεριφορά των μαθητών από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (γονείς, κοινωνία) και την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, το νομικό πλαίσιο ορίζει σαφώς ότι η επιμέλεια και η συμμετοχή είναι αντικείμενο αξιολόγησης των μαθητών και η διαχείριση της τάξης είναι ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ακόμα και σε χώρες, όπως η Βρετανία, που έχουν μεγαλύτερη παράδοση στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (*Maguire, Ball et Braun:2010*).

### 1.4.2.3. Οι εξετάσεις ως μέσο νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας

Στο ιδεολογικό-κανονιστικό επίπεδο η όλη διαδικασία της σχολικής αξιολόγησης και των εξετάσεων όχι μόνο πειθαρχεί τα άτομα μεταβιβάζοντάς τους τις κοινωνικά αποδεκτές αξίες και νόρμες αλλά παράλληλα νομιμοποιεί στη συνείδηση τους την κοινωνική ανισότητα ως μια φυσιολογική και αναπόδραστη πραγματικότητα. Στο σημείο αυτό η ιδεολογική λειτουργία διαπλέκεται αναπόφευκτα με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, το οποίο μέσα από αξιοκρατικές και αντικειμενικές αξιολογικές διαδικασίες (επίσημες, γραπτές εξετάσεις) επιλέγει τους πιο ικανούς και πειθαρχημένους μαθητές για την κατάληψη των θέσεων κύρους έχοντας, βέβαια, εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις θεωρίες του Λειτουργισμού, οι εξετάσεις είναι το πλέον κατάλληλο μέσο για την ορθολογική και αξιοκρατική επιλογή των ατόμων, ανάλογα με τις ικανότητες και τα γνωστικά τους επιτεύγματα, για τους διάφορους ρόλους και θέσεις στην κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία. Παράλληλα, το σχολείο εκτός από την επιβράβευση των καλών επιδόσεων πρέπει να αξιολογεί και την ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζονται στους αποδεκτούς ηθικούς κανόνες της κοινωνίας. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι αποτελεί τον πιο δίκαιο και αξιοκρατικό τρόπο για την κατανομή των ευκαιριών για μορφωτική, οικονομική και κοινωνική άνοδο.

Όμως, η δυνατότητα και η πρόθεση του Κράτους να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες, αξιοκρατία και αντικειμενική αξιολόγηση αμφισβητούνται έντονα από τις Συγκρουσιακές Θεωρίες. Σύμφωνα με αυτές, ο εκπαιδευτικός θεσμός, μέσα από τις φαινομενικά ουδέτερες και αξιοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής των ατόμων (*Bourdieu & Passeron:1977*) επιβάλλει νομιμοποιημένη την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία), καθώς πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται. Τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους λειτουργώντας κατά κάποιο τρόπο εξισορροπητικά, αφού λειτουργεί αποτρεπτικά από τη διεκδίκηση υψηλών κοινωνικών θέσεων για όσους διαπιστώσουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξεταστικού ανταγωνισμού (*αποπεμπτική λειτουργία, Φραγκουδάκη:1985*), οι οποίοι μάλιστα ως επί το πλείστον προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Η αξιολόγηση μέσω των εξετάσεων αποσκοπεί στη διάγνωση χαρισμάτων, τα οποία έχουν αποκτηθεί – υποτίθεται – από τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν στοιχεία του μορφωτικού τους κεφαλαίου και του *habitus* που μεταφέρουν από την οικογένεια, και την ταξινόμηση των μαθητών ανάλογα με αυτά (*Φραγκουδάκη:1985*). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση μέσω των εξετάσεων έχει ως

στόχο να κατευθύνει τους μαθητές στις μελλοντικές τους ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές νομιμοποιώντας την ανωτερότητα των προνομιούχων και παγώνοντας τις φιλοδοξίες των λιγότερο προνομιούχων.

### **1.4.3. Επιλεκτική λειτουργία – η προετοιμασία για την κατάταξη στην κοινωνική ιεραρχία**

Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου κατεξοχήν συνδέεται με την αξιολόγηση και την πρακτική των επίσημων γραπτών εξετάσεων. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η λειτουργία αυτή σχετίζεται με την εκτίμηση της αξίας του μαθητή και συμπυκνώνει στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες, καθώς προϋποθέτει τη μεταβίβαση γνώσεων, η κατάκτηση των οποίων θα αποτελέσει τεκμήριο για την επίδοση του μαθητή, αλλά σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται και από τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο ο μαθητής δείχνει να έχει ενστερνιστεί τις αξίες, τις νόρμες και τους κανόνες που αποτέλεσαν αντικείμενο της σχολικής του διαπαιδαγώγησης. Με βάση, λοιπόν, τα κριτήρια της αξιολόγησης, που αφορούν τόσο στις γνωστικές επιδόσεις, όσο και τα “ηθικά” επιτεύγματα των μαθητών, διαμορφώνεται μια ιεραρχία ποιότητας, με βάση την οποία θα γίνει η μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης που αξίζει στον καθένα. Αυτή αποτελεί τον πρώτο επίσημο σταθμό του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτέλεσμα της οποίας είναι η κατάταξή του σε μια σειρά προτεραιότητας, που με τη σειρά της καθορίζει το δικαίωμα πρόσβασης σε μια επιθυμητή περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας, από την εισαγωγή σε μια περιζήτητη σχολή, στην ενασχόληση με ένα κερδοφόρο επάγγελμα, στην κοινωνική άνοδο (Γκότοβος:2003, σ.182).

Μάλιστα, η καθιέρωση αυτής της σειράς προτεραιότητας ως θεμιτή διαδικασία για την πρόσβαση στις υψηλότερες βαθμίδες της κοινωνικής πυραμίδας φαίνεται να έχει στενή σχέση με την αστική ιδεολογία και την αρχή της ισότητας, με την έννοια του δικαιώματος για ίση μεταχείριση. Έτσι, σε όλες τις ιεραρχικά δομημένες κοινωνίες η πρόσβαση των νεαρών ατόμων στις ιεραρχικές βαθμίδες ρυθμίζεται με κάποια διαδικασία η οποία παραπέμπει σε ένα πλαίσιο νομιμοποίησης. Η αρχή της επίδοσης<sup>17</sup> είναι το πιο πρόσφατο στάδιο στην ιστορία της νομιμοποίησης των κοινωνικών προνομίων και συνδέεται με την ανάπτυξη των αστικών κοινωνιών στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αργότερα, οπότε η παρέμβαση του σχολείου στη διαδικασία διεκπεραίωσης και νομιμοποίησης της επιλογής είναι καθοριστική. Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο, η σειρά προτεραιότητας ως μέθοδος διευθέτησης της κοινωνικής κινητικότητας προκύπτει ως συμβιβασμός ανάμεσα στο αναγνωρισμένο δικαίωμα των πολιτών να διεκδικήσουν οποιαδήποτε κοινωνική θέση και στην πεζή πραγματικότητα, σύμφωνα με την οποία δεν είναι δυνατόν όλοι να

---

<sup>17</sup> Από τη ιστορία της εκπαίδευσης γνωρίζουμε ότι η επίδοση δεν ήταν πάντα το κριτήριο με βάση το οποίο γινόταν η κοινωνική επιλογή. Στις φεουδαλικές κοινωνίες, όπου η θέση κάθε ατόμου θεωρείται προσδιορισμένη από το Θεό, κριτήριο ήταν η καταγωγή, ενώ σε μεταγενέστερο στάδιο αυτή αντικαταστάθηκε από την ευφυΐα που διαπιστωνόταν με κατάλληλα τεστ νοημοσύνης, οπότε διαιτητής της ανθρώπινης μοίρας δεν ήταν πια ο Θεός αλλά η Φύση (Γκότοβος:2003, σ.202).

καταλάβουν θέσεις για λίγους. Όλες οι ανοιχτές δημοκρατικές κοινωνίες που από τη μια μεριά διακηρύσσουν την αρχή της ισότητας στη μόρφωση, αλλά από την άλλη είναι υποχρεωμένες να κάνουν κάποια επιλογή, αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα νομιμότητας αυτής της επιλογής (Γκότοβος:2003, σ.183).

Το στοιχείο αυτό της πρακτικής λειτουργικότητας των εξετάσεων δεν είναι άσχετο με το γεγονός ότι, ενώ οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν σημειώσει τα τελευταία χρόνια μεγάλη πρόοδο στη θεωρητική μελέτη και στις πρακτικές εφαρμογές σε σχέση με τον τρόπο παρουσίασης και μετάδοσης της σχολικής και ακαδημαϊκής γνώσης (νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, νέες διδακτικές τεχνικές, αξιοποίηση των μέσων της τεχνολογίας κλπ), ο θεσμός των εξετάσεων, το τυπικό, οι πρακτικές και οι τρόποι διαχείρισης των αποτελεσμάτων τους ελάχιστα έχουν αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν, καθιστώντας τις την πλέον συντηρητική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο, δε, της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, η επιλεκτική λειτουργία των εξετάσεων ενισχύεται αντί να μειώνεται, παρά τις διακηρύξεις για γενίκευση της εκπαίδευσης συμφώνως προς τις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης για πληθυσμό με προωθημένες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, τα τελευταία χρόνια σε όλα σχεδόν τα κράτη σημειώνεται σαφής στροφή προς την εντατικοποίηση των σπουδών και την αύξηση των εξετάσεων σε όλο και χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, μια εξέλιξη που συνδέεται βέβαια και με τους στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεκριμένη διάσταση των γραπτών εξετάσεων θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, καθώς συνδέεται με τις οργανωτικές διαστάσεις του θέματος στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια.

*Συγκεφαλαιώνοντας, σημειώνουμε ότι η θέσμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα των εξετάσεων σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την κατανομή του πληθυσμού σ' αυτόν. Το σχολείο, οι ρόλοι και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη, θεσμισμένη πραγματικότητα που λειτουργεί νομιμοποιητικά, καθώς επιτελεί το σημαντικό έργο της κοινωνικοποίησης των νεαρών ατόμων, ενώ παράλληλα χρειάζεται με τη σειρά της νομιμοποίηση στη συνείδηση των μελών της κοινωνίας. Η γραπτή εξέταση ως μια επίσης θεσμισμένη διαδικασία φαίνεται να έχει καθαρά νομιμοποιητικό χαρακτήρα, καθώς στο μακροεπίπεδο νομιμοποιεί την κατανομή των ατόμων στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία, ενώ στο μικροεπίπεδο ενισχύει το θεσμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού ως επιστήμονα και παιδαγωγού, που τη χρησιμοποιεί για να μυθήσει τους μαθητές του στο συμβολικό σύμπαν της επιστήμης, της αξιολόγησης γνώσης και της επίσημης γλώσσας, το οποίο ο ίδιος έχει ενστερνιστεί ως πηγή νομιμοποίησης της αυθεντίας του και ως πεδίο νοσηματοδότησης της δράσης του.*

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ (ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Στην παρουσίαση που προηγήθηκε εστίασαμε στις εξετάσεις και στους τρόπους με τους οποίους συνδέονται αυτές με τη γνωστική, ιδεολογική και επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Οι παραπάνω λειτουργίες αναγνωρίζονται ως θεσμισμένες περιοχές δράσης του σχολείου, που αλληλοσυμπληρώνονται και σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται, καθώς κοινό παρονομαστή τους αποτελεί η ανάγκη νομιμοποίησης του σχολείου, των πρακτικών του και των ρόλων των λειτουργών του στη συνείδηση των μαθητών, προκειμένου να εξυπηρετηθεί αποτελεσματικά ο σκοπός της κοινωνικοποίησης των ατόμων και της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών. Στο σημείο αυτό η λέξη-κλειδί που θα οδηγήσει λογικά στην επόμενη ενότητα της παρούσας ανάλυσης είναι ακριβώς η λέξη «αποτελεσματικότητα». Έτσι, στη συνέχεια το σχολείο παρουσιάζεται όχι μόνο ως ένας κατασκευασμένος κοινωνικός θεσμός αλλά ως μια κοινωνική οργάνωση που οφείλει να λειτουργεί «αποτελεσματικά» και να παράγει το έργο που της έχει αναθέσει η κοινωνία. Έτσι, όλες οι προαναφερθείσες λειτουργίες συντελούνται εντός αυστηρών νομοθετικών και οργανωτικών πλαισίων με κοινωνικοπολιτικές και – όλο και περισσότερο – οικονομικές συντεταγμένες. Κάθε σχολική μονάδα, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, γίνεται αντιληπτό ως ένας οργανισμός που διοικείται και ελέγχεται για τα παραγόμενά του. Μάλιστα, όλο και περισσότερο το σχολείο μεταλλάσσεται από μια γραφειοκρατική οργάνωση σε ανταγωνιστική επιχείρηση, που οφείλει να λειτουργεί με όρους αποδοτικότητας της ελεύθερης αγοράς. Στα πλαίσια αυτά, οι σχολικές εξετάσεις λαμβάνουν νέες διαστάσεις και λειτουργούν ως μηχανισμός ελέγχου των παραγομένων και της αποδοτικότητας της οργάνωσης (**Ball:2006 κ.α.**).

Ως τέτοιος μηχανισμός, οι εξετάσεις επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα. Κατ' αρχάς, στο επίπεδο της παιδαγωγικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, δηλαδή στον τρόπο που οι δεύτεροι κάνουν το μάθημά τους, προκειμένου να επιτύχουν τα απαιτούμενα αποτελέσματα από τους πρώτους, τα οποία θα πιστοποιηθούν μέσω των εξετάσεων και θα καθορίσουν την ακαδημαϊκή καριέρα των πρώτων και την επαγγελματική εξέλιξη των δεύτερων. Αλλά και στο επίπεδο της διοίκησης της σχολικής μονάδας, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι διάφορες πολιτικές σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονται ή αντιδρούν σε αυτές αναπτύσσοντας τη δράση τους ως κοινωνικά υποκείμενα.

### 2.1. Το σχολείο ως γραφειοκρατική οργάνωση και οι εξετάσεις ως εργαλείο ελέγχου της αποτελεσματικότητάς του

Η οργάνωση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, κομβικό σημείο του οποίου είναι η συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Πραγματικά, ο σύγχρονος άνθρωπος κατά την επιδίωξη διαφόρων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών κλπ σκοπών υποχρεώθηκε να αναπτύξει τη δύναμη της επιρροής που διαθέτει επί των συνανθρώπων του,

προκειμένου να οργανώσει ορθολογικά τη δράση του. Η γραφειοκρατική οργάνωση<sup>18</sup>, σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξε ο Weber σχετικά, είναι συνώνυμη με τον ορθολογισμό των συλλογικών ενεργειών και από τη φύση της είναι η πιο αποτελεσματική μορφή οργάνωσης, γνωστή ως «ιδεατός τύπος» οργάνωσης<sup>19</sup>. Κι αυτό γιατί η ορθολογική διάταξη πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και η επιστημονική οργάνωση της εργασίας είναι τα βασικά στοιχεία για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος.

Η οργάνωση ως οντότητα έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τους *ανθρώπους* που την απαρτίζουν, τους αντικειμενικούς *σκοπούς* που επιδιώκουν αυτοί να πραγματοποιήσουν μέσα στο πλαίσιο της οργάνωσης, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, και την οργανωτική της *δομή* που περιλαμβάνει τις αρχές, τους κανόνες και τις γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας των μελών της, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ο συντονισμός των επιμέρους δραστηριοτήτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί σκοποί της. Βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι ο σαφής καταμερισμός της εργασίας, η ιεραρχία της εξουσίας, η ενότητα της διοίκησης, η ομοιομορφία στην εκτέλεση κάθε έργου, η απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις τόσο με τους πελάτες / πολίτες, όσο και με τα άλλα στελέχη της οργάνωσης και η αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Τέλος, η δομή της οριοθετεί την οργάνωση και τη διαχωρίζει από το εξωτερικό της περιβάλλον, ενώ παράλληλα είναι δυναμική, καθώς υποχρεούται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε αλλαγές που προέρχονται από το γενικό ή εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης (Σαϊτής:2008).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι το σχολείο τόσο υπό την έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με την έννοια της μεμονωμένης σχολικής μονάδας, μπορεί να αντιμετωπιστεί ως γραφειοκρατική οργάνωση. Κατ' αρχάς, το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ένα ανοιχτό σύστημα που υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή δέχεται εισροές (μαθητές, δασκάλους, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κ.α.), τις επεξεργάζεται και αποδίδει το προϊόν αυτής της επεξεργασίας εκτελώντας τη λειτουργία της εκροής και υλοποιώντας το σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών (ο.π). Παράλληλα, εμφανίζει τα χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης, δηλαδή

---

<sup>18</sup> Όσον αφορά στη γραφειοκρατική μορφή της οργάνωσης, υπάρχουν δύο διαστάσεις στον προσδιορισμό της οργάνωσης ως γραφειοκρατικής οντότητας, αυτή της επιστήμης και αυτή της κοινής αντίληψης. Η γραφειοκρατία, στη χώρα μας, και όχι μόνο, συνδέεται στη συνείδηση των ανθρώπων με τα συμπτώματα της «γραφειοπαθολογίας» των δημόσιων υπηρεσιών, την πολυνομία, την ασάφεια νόμων, την ανευθυνότητα των υπαλλήλων, την υπερβολική τυπολατρία, την αναποτελεσματικότητα. Από επιστημονικής πλευράς, όμως, η γραφειοκρατία είναι μια λογική, συστηματική και ακριβής μορφή οργάνωσης, στην οποία καθορίζονται επακριβώς οι κανόνες, οι κανονισμοί και οι τεχνικές ελέγχου.

<sup>19</sup> Ο χαρακτηρισμός της βεμπεριανής οργάνωσης ως ιδεοτύπου επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι αυτή ποτέ δεν υλοποιήθηκε στην πράξη, γιατί δεν υπάρχει το ιδανικό σύνολο των εργαζομένων που απαιτεί, με την απόλυτη αφοσίωση στους σκοπούς της οργάνωσης και τους στερεοτυπικούς κανόνες λειτουργίας που επιβάλλει (Σαϊτής:2008).

είναι ένα κοινωνικό μόρφωμα, έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα, στηρίζεται σε συγκεκριμένη δομή και επιτελεί μέσω των ανθρώπων που το στελεχώνουν έναν κοινωνικό σκοπό. Σκοπός του σχολείου είναι να συμβάλλει στη διατήρηση και την εξέλιξη του πολιτισμού, πράγμα που επιδιώκεται μέσα από τη μεταβίβαση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στις νεότερες γενιές με βάση τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης. Επίσης, έχει μια κανονιστική δομή, που ρυθμίζεται από κανόνες, αξίες και προδιαγραφές ρόλων, οι οποίες αναφέρονται στη συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλώσουν τα **μέλη** του (Χατζηπαναγιώτου:2005).

Ως γραφειοκρατική οργάνωση, λοιπόν, το σχολείο μπορεί να διοικηθεί αναλόγως. Σύμφωνα με τον Fayol (*οπ. αναφ. στο Γκανάκας:2005*), η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Η λειτουργία του **ελέγχου** είναι επέκταση και φυσική συνέπεια του σχεδιασμού, με την οποία εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού. Σύμφωνα με τη συστημική (*ο.π.*) προσέγγιση της οργάνωσης, και δη του εκπαιδευτικού οργανισμού, ως ενός ανοιχτού συστήματος που βρίσκεται σε διαρκή σχέση με το περιβάλλον, μια σχέση που εκφράζεται με τη διαρκή ανατροφοδότηση εισερχομένων και εξερχομένων, όλοι αυτοί οι παράγοντες πρέπει να γίνουν αντικείμενο ελέγχου, προκειμένου να αποτιμηθεί η αποδοτικότητα του οργανισμού. Δηλαδή, αντικείμενο μελέτης και ελέγχου πρέπει να είναι τα εισερχόμενα (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, μαθητές και εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα κλπ), οι διαδικασίες διδασκαλίας και γενικότερης λειτουργίας του σχολείου (ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτικές πρακτικές, τρόπος λήψης αποφάσεων κλπ) και τα εξερχόμενα, δηλαδή τα επιτεύγματα με την έννοια της γνωστικής, αισθησιοκινητικής, ψυχοσυναισθηματικής, κοινωνικής ακόμα και πολιτικής ανάπτυξης των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο οι σχολικές εξετάσεις λαμβάνουν πλέον μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργούν ως το κατεξοχήν **εργαλείο ελέγχου** της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου ως γραφειοκρατικής οργάνωσης. Η συγκεκριμένη λειτουργία των εξετάσεων αποτυπώνεται πλέον και στην εκπαιδευτική νομοθεσία (**N.2525/1997**), όπου η σχολική αξιολόγηση ορίζεται ως «*η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*». Σύμφωνα με το **Σαΐτη (2008)**, η αξιολόγηση του έργου του διδακτικού προσωπικού των σχολείων αποτελεί μια δομημένη διαδικασία που στοχεύει στο να εκτιμήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και ένα μέτρο ελέγχου του βαθμού στον οποίον ο εκπαιδευτικός έχει συμβάλει στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η τάση πολλαπλασιασμού και εντατικοποίησης των τυπικών εξετάσεων που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς δεν συνδέεται μόνο με την πρόθεση της αξιολόγησης των μαθητών για λόγους επιλεκτικούς και ταξινομητικούς αλλά με την αλλαγή

στη φιλοσοφία του τρόπου διοίκησης των σχολικών μονάδων και συνδέεται σαφώς με την προσπάθεια για επιστημονική και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι εξετάσεις με την παραδοσιακή μορφή των επίσημων δοκιμασιών στο τέλος του τριμήνου ή του έτους δεν ικανοποιούν στο σύνολό του το στόχο του διοικητικού ελέγχου του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς επικεντρώνονται στο τελευταίο κομμάτι του, αυτό των εξερχομένων, και μάλιστα περιορίζονται στη μέτρηση του βαθμού επίτευξης συγκεκριμένων γνωστικών στόχων. Έτσι, εξαιρώντας ή παραγνωρίζοντας τους εξωτερικούς υλικούς παράγοντες, που αφορούν στην υποδομή και τη οικονομική ευρωστία των σχολικών μονάδων αλλά και τους εσωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες που αφορούν στην προέλευση και το *habitus* των μαθητών (τα εισερχόμενα), η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω των εξετάσεων εστιάζει κυρίως στα επιτεύγματα των μαθητών και μάλιστα μόνο στα γνωστικά. Όμως, τα εξερχόμενα της λειτουργίας της σχολικής οργάνωσης είναι πολλά και ποικίλα και αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (γνωστική, αισθησιοκινητική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική, πολιτική), ώστε είναι δύσκολο να μετρηθεί με αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο ο βαθμός επίτευξής τους. Αντίθετα, ο μόνος από τους εκπαιδευτικούς στόχους που μπορούν να μετρηθούν με ποσοτικές μεθόδους είναι τα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών, οι γνώσεις δηλαδή με την «εγκυκλοπαιδική», ακαδημαϊκή έννοια του όρου, που μπορούν να απομνημονεύσουν και να αναπαραγάγουν σε συνθήκες τυπικών παραδοσιακών εξετάσεων. Η μέτρηση δε αυτή των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών συνδέεται με την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σαν να ήταν αυτός ο μοναδικός παράγοντας που καθορίζει τα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών.

## **2.2. Οι διαφορές του σχολείου από μια γραφειοκρατική οργάνωση**

Όμως, το σχολείο διαφοροποιείται από τις άλλες οργανώσεις όχι μόνο λόγω της ιδιομορφίας της δομής και της λειτουργίας του που σχετίζεται με την ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του και την επικάλυψη των ρόλων τους αλλά κυρίως λόγω της πολλαπλότητας με την οποία μπορεί να ερμηνευτεί ο σκοπός της ύπαρξής του. Έτσι, ενώ όλοι θα συμφωνούσαν ότι ο σκοπός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η παροχή εκπαίδευσης, η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης είναι τόσο ευρεία που είναι δύσκολο να τεθούν οι βασικοί στόχοι της, δηλαδή αν είναι η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η πνευματική ωρίμανση, η σωματική ανάπτυξη, η κοινωνικοποίηση – ακόμα και – η εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού. Άλλωστε, ασύμβατη φαίνεται να είναι και η γραφειοκρατική ιδιότητα με τη λειτουργία και τους σκοπούς του σχολείου. Γενικά, η γραφειοκρατικοποίηση της κοινωνίας σημαίνει την αντικατάσταση της λογικής των ανθρώπινων αξιών με τη λογική του υπολογισμού κόστους-



οφέλους που αναλαμβάνουν απρόσωποι γραφειοκρατικοί οργανισμοί και αντιμετωπίζουν τα πάντα ψυχρά και εργαλειακά, κάτι που περιορίζει την ελευθερία των ανθρώπων και είναι ασύμβατο με τον πνευματικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα της αναζήτησης της επιστημονικής γνώσης και της εκπαίδευσης<sup>20</sup>.

Μάλιστα, οι επικρίσεις της εφαρμογής της ψυχρής γραφειοκρατίας στο σχολείο σχετίζονται με τη θέση και το ρόλο του δασκάλου που θα έπρεπε να είναι στην καρδιά κι όχι στη βάση της ιεραρχικής δομής της σχολικής ιεραρχίας αλλά και να συνδέεται με τους μαθητές ελεύθερα και δημιουργικά, χωρίς να περιορίζεται από κανόνες. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι «αλλεργική» στην υπερβολική ρύθμιση, την ομοιομορφία και την τυπικότητα (*Husén:1991*). Κι αυτό γιατί στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται η διάδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού στην οποία ενυπάρχει μεγάλος βαθμός απροσδιοριστίας, συναισθηματικής φόρτισης και ανορθολογισμού. Η τυποποίηση της εργασίας που επιβάλλεται και θεωρείται αποτελεσματική σε έναν οποιονδήποτε κερδοσκοπικό οργανισμό δεν είναι εξίσου αποδοτική στο σχολείο. Δεν υπάρχει σωστός τρόπος εκπαίδευσης ενός παιδιού. Σε ένα σχολείο τα μαθήματα δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδαχτούν με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως, χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις, ενώ η υιοθέτηση μιας και μόνης μεθόδου διδασκαλίας θα γεννούσε αναποτελεσματικότητα και ανία στο σχολείο (*Σαϊτής:2008*). Η επιτυχία της διδασκαλίας εξαρτάται αποφασιστικά όχι από το βαθμό στον οποίον ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τους κανόνες και τα μεθοδολογικά τεχνάσματα, αλλά από τη δεκτικότητα, τη διαίσθηση και την κατανόησή του.

Σύμφωνα με τους επικριτές του, το γραφειοκρατικό σύστημα αποβαίνει σε βάρος της εκπαίδευσης και των μαθητών, διότι οδηγεί στη δημιουργία ενός απόλυτα μηχανιστικού σχολικού συστήματος, αδύναμου να ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών καταστάσεων (*Ματσαγγούρας:2000, όπ. αναφ. στο Σαϊτής:2008*). Πολύ περισσότερο, δε, αποβαίνει σε βάρος του σχολείου και της ουσιαστικής ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών η επιβολή της επιχειρησιακής λογικής του ανταγωνισμού, των μετρήσιμων αποτελεσμάτων, της επιδίωξης της αποτελεσματικότητας μέσα από την ψυχρή επιτήρηση της εφαρμογής «καλών πρακτικών» και της ποινικοποίησης του λάθους, της αποτυχίας, της απόκλισης από τη νόρμα. Με βάση τα παραπάνω η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καταρχήν «μη διοικήσιμη» (*ό.π.*).

Παρ'όλα αυτά, φαίνεται να έχει επικρατήσει μια γραφειοκρατική προσέγγιση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα

---

<sup>20</sup> Ο ίδιος ο Βέμπερ έβλεπε με απαισιοδοξία την αυξανόμενη γραφειοκρατικοποίηση της κοινωνίας που απαιτεί περισσότερο ορθολογισμό και εργαλειακή αντιμετώπιση των κοινωνικών θεμάτων. Μιλούσε για το σιδερένιο κλουβί της γραφειοκρατίας από το οποίο δεν θα μπορούσαν να ξεφύγουν ούτε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς τα αιτήματα για εμπορευματοποίηση της παρεχόμενης γνώσης, έλεγχο και λογοδοσία θα απέβαιναν σε βάρος των πνευματικών αξιών και της ακαδημαϊκής ελευθερίας (*οπ. αναφ. στο Murphy:2009*).

των χωρών του Δυτικού Κόσμου, η οποία υπαγορεύτηκε αφενός από τις αναπόφευκτες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις (παγκοσμιοποίηση, οικονομική κρίση, ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης και της τεχνολογίας, κατακόρυφη αύξηση της ζήτησης για ανώτερες σπουδές και των αποφοίτων ανώτερων βαθμίδων της εκπαίδευσης) αλλά αφετέρου συνδέθηκε με την επικράτηση μιας γενικότερης συντηρητικής πολιτικής ιδεολογίας (νεοφιλελευθερισμός) που υπονομεύει τις έννοιες της κοινωνικής πρόνοιας και της ισότιμης πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, όπως η μόρφωση, ενώ αναδεικνύει ως απόλυτες αξίες της εποχής την ατομική ευθύνη, τον ανταγωνισμό και την προσωπική επιτυχία, σε μια προσπάθεια να απαλλάξει το κράτος από το δυσβασταχτο οικονομικό βάρος της άσκησης κοινωνικής πολιτικής. Στα πλαίσια αυτά, στη ρητορική των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που επιβάλλονται στη διοίκηση των οργανισμών κοινωνικής πρόνοιας, μεταξύ των οποίων είναι και τα σχολεία, γίνεται λόγος για την αναδιάρθρωση και τον εξορθολογισμό τους με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους, η αξιολόγηση της οποίας καθίσταται απαραίτητη και υλοποιείται μέσω των σχολικών εξετάσεων κάθε λογής.

Πάντως, πριν περάσουμε στη θεώρηση των εξετάσεων ως μηχανισμού ελέγχου και ως διαδικασίας ανατροφοδότησης του συστήματος, έτσι ώστε αυτό να ενεργεί αποτελεσματικά και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές αλλαγές, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίσουμε βασικές έννοιες σχετικά με τα είδη και τη σκοπιμότητά τους, οι οποίες, μολονότι προέρχονται κατ' αρχάς από την επιστήμη της Παιδαγωγικής, λαμβάνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα πλαίσια της νέας αντίληψης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

### **2.3. Αξιολόγηση και Εξετάσεις : από την θεώρηση της Παιδαγωγικής στην εφαρμογή τους στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος**

Γενικά, η αξιολόγηση ως κριτική λειτουργία είναι μια καθημερινή εσωτερική, υποκειμενική διαδικασία που προκύπτει σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Ωστόσο, υπάρχουν περιστάσεις που αυτή εξωτερικεύεται, γίνεται τυπική και γι' αυτό πρέπει να αιτιολογείται και να στηρίζεται σε συστηματοποιημένα κριτήρια. Η εκπαίδευση είναι κατ' εξοχήν ένα από αυτά τα πλαίσια, όπου η αξιολόγηση λαμβάνει θεσμισμένη υπόσταση και δεν παραμένει υπόρρητη και αυθόρμητη. Η αξιολόγηση, λοιπόν, είναι βασική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της και ως τέτοια αποτέλεσε αρχικά αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Διδακτικής, πεδία στα οποία εντοπίζουμε τους πρώτους ορισμούς της έννοιας.

Ο Κασσωτάκης ορίζει την αξιολόγηση γενικά ως την *«απόδοση μια ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο*

εκτίμησης» (*Κασσωτάκης:2001, σ.15*), ενώ για την «εκπαιδευτική αξιολόγηση» προκρίνει τον ορισμό του Meigniez, σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που αναφέρεται στις μεθόδους, σ' αυτούς που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και που δείχνει αν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Σχετικός είναι και ο ορισμός που δίνεται από τον *Κωνσταντίνου (2004, σ.15)*, σύμφωνα με τον οποίο «*Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία*»

Όπως προκύπτει από τους προαναφερθέντες ορισμούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί θεωρητικά να έχει πολλαπλά αντικείμενα, όπως τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Ωστόσο, στην πράξη – στην ελληνική πραγματικότητα, τουλάχιστον, τόσο στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας, όσο και στο πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής – ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών μέσω εξετάσεων και στη συνακόλουθη χορήγηση βαθμών και τίτλων σπουδών. Μάλιστα, κάτω από αυτό το πρίσμα φαίνεται να δίνεται βάρος σε ένα από τα είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που συναντούμε στη σχετική βιβλιογραφία, δηλαδή στην αθροιστική αξιολόγηση ή αποτίμηση (assessment).

Ο *Κασσωτάκης (2001, σ. 25-26)* παραθέτει ως την εγκυρότερη από τις τυπολογίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αυτή του Bloom, η οποία περιλαμβάνει τρεις τύπους αξιολόγησης: την αρχική ή διαγνωστική, την διαμορφωτική (formative) και την αθροιστική (summative) αξιολόγηση.

Η **διαγνωστική** αξιολόγηση αποσκοπεί στο να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις δυνατότητές τους.

Η **διαμορφωτική** αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση στο δάσκαλο, όσον αφορά στην κατανόηση και αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές, και κινητροφοδότηση στους μαθητές με τη μορφή επιβράβευσης της προσπάθειας ή επίπληξης της αμέλειας εκ μέρους τους. Θεωρείται, δε, εγγενές κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, καθώς καταλαμβάνει μεγάλο τμήμα της προφορικής αλληλόδρασης μαθητών-δασκάλου στη διάρκεια της διδακτικής ώρας και έχει στόχο τη συλλογή πληροφοριακού υλικού σχετικά με την πρόοδο των μαθητών ώστε να παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, προκειμένου αυτός να προγραμματίσει ανάλογα τη συνέχεια της διδασκαλίας του. Γενικότερα, αναφέρεται σε μια διαδικασία κριτικής ανατροφοδότησης και προσπάθειας για ερμηνεία των αποτελεσμάτων της όποιας μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Εδώ, η απόδοση αξίας συνδέεται με την κατανόηση και την ερμηνεία της κατάστασης του αξιολογούμενου σε σχέση

με τη νόρμα, με απώτερο στόχο να βοηθηθεί αυτός, ώστε να την βελτιώσει (*Ardoino & Berger, όπ. αναφ. στο Bonniol & Vial:2004*).

Η **αθροιστική** αξιολόγηση, που αποδίδεται και με τον όρο «αποτίμηση» ή «έλεγχος», ορίζεται ως η σκοπίμη και ρητή μέτρηση της εκπαιδευτικής επίδοσης, προκειμένου να παράσχει πληροφορίες για σκοπούς πέραν του στενού πλαισίου της αλληλόδρασης στη μαθησιακή περίπτωση. Αναφέρεται σε σκοπίμες και προσχεδιασμένες διαδικασίες μέτρησης της επίδοσης και ποικίλες χρήσεις του πληροφοριακού υλικού που προκύπτει από αυτές (*Broadfoot:1996*), ενώ εφαρμόζει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών για τη συλλογή του υλικού αυτού (ασκήσεις, τεστ, διαγωνίσματα, περιοδικές ενδοσχολικές και δημόσιες εξετάσεις, δραστηριότητες, φακέλους μαθητών κλπ). Κατά κανόνα, έχει σκοπό να διαγνώσει την πρόοδο που σημειώθηκε συνολικά εντός εκτεταμένης χρονικής περιόδου διδασκαλίας (3-μηνο, 4-μηνο, έτος) και κατακυρωτικό χαρακτήρα, καθώς αποσκοπεί να αποδώσει αξία την επίδοση των μαθητών, ανάλογα με τη σύγκλιση/απόκλιση της από την επιθυμητή νόρμα, μια αξία η οποία αποτυπώνεται στη βαθμολογία<sup>21</sup>.

Μια πρώτη προσέγγιση της παραπάνω διάκρισης των ειδών της αξιολόγησης θα ήταν να συνδέσουμε την μεν διαμορφωτική με τη γνωστική, παιδαγωγική λειτουργία, ενώ την αθροιστική με την επιλεκτική, ταξινομητική λειτουργία του σχολικού θεσμού. Όσον αφορά στην πρώτη, εντοπίζονται πλήθος αναφορών στη βιβλιογραφία για τον παιδαγωγικό προσανατολισμό που θα πρέπει να έχει η αξιολόγηση ως εγγενές κομμάτι της διδασκαλίας, ώστε να συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (*Bennett:2011, Swaffield:2011, Leighton et all.:2010*). Όσον αφορά στη δεύτερη, οι σχετικές έρευνες έχουν αφενός τεχνικό προσανατολισμό και συνδέονται με το αίτημα της εξασφάλισης της μέγιστης δυνατής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της, δεδομένου του κατακυρωτικού της χαρακτήρα (*Black, P. et all.:2011 & 2010*). Αφετέρου, όμως, εντοπίζεται πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών που ασκούν κριτική στην υπερβολική έμφαση που έχει λάβει η αθροιστική αξιολόγηση τα τελευταία χρόνια διεθνώς, καθώς έχει συνδεθεί όχι μόνο με την ταξινόμηση και την επιλογή των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις και τις ικανότητές τους αλλά και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά μέσω των εννοιών της αποδοτικότητας των σχολικών οργανισμών και της λογοδοσίας των λειτουργών της εκπαίδευσης (*Skelton:2012, Vinson & Ross:2003*).

Έτσι, η κριτική αυτή έχει ποικίλο και πολυδιάστατο προσανατολισμό: κατ' αρχάς παιδαγωγικό, καθώς εστιάζει στις αρνητικές επιπτώσεις της αθροιστικής αξιολόγησης στο βασικό παιδαγωγικό στόχο της διδασκαλίας που είναι η διανοητική ανάπτυξη των μαθητών και η καλλιέργεια των γνωστικών αλλά και κοινωνικών τους δεξιοτήτων (*Allen:2012*): παράλληλα, έχει

---

<sup>21</sup> Η βαθμολογία υποδηλώνει την «εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή» και προκύπτει από τη σύγκριση / αντιπαραβολή των γνώσεων του μαθητή με τις γνωστικές, μαθησιακές απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος (Παπακωνσταντίνου:1992, σ. 122).

κοινωνιολογικό προσανατολισμό καθώς εστιάζει στις κοινωνικές επιπτώσεις της αθροιστικής αξιολόγησης, που όχι μόνο λειτουργεί αναπαραγωγικά νομιμοποιώντας την κοινωνική ανισότητα στη συνείδηση των μαθητών αλλά τους εθίζει από μικρή ηλικία να αποδέχονται αυτή την ανισότητα αναγνωρίζοντας την ενδεχόμενη σχολική αποτυχία και τον συνεπακόλουθο κοινωνικό τους αποκλεισμό ως αποκλειστικά ατομική τους ευθύνη (*Booher-Jennings:2008, van Zanten:2005*). Τέλος, η κριτική αυτή σχετίζεται όχι μόνο με τη θεσμική αλλά και με την οργανωτική διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώνοντας τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών ως κριτήριο για τη μέτρηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με έναν τρόπο στεγνό και εργαλειακό που μεταφέρει στο χώρο της εκπαίδευσης τη λογική της αγοράς και τις πρακτικές του επιχειρησιακού μάνατζμεντ και αλλάζει τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών και επιβάλλοντας επιτήρηση του έργου τους και λογοδοσία (*Ball:2006, Shuttleworth:2003, Broadfoot:2004*).

Αυτή ακριβώς η μετατόπιση στη φιλοσοφία της αξιολόγησης καθώς και στη λογική με την οποία αντιμετωπίζονται και χρησιμοποιούνται οι σχολικές εξετάσεις στο πλαίσιο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με όρους ελεύθερης αγοράς γίνεται φανερή στην ορολογία που πλέον χρησιμοποιείται στα πολιτικά αλλά και επιστημονικά κείμενα, που πραγματεύονται το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Έτσι, η έμφαση μετατοπίζεται από τη διάκριση της Παιδαγωγικής σε αθροιστική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στη διάκριση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε εξετάσεις υψηλού και χαμηλού διακυβεύμετος, αντίστοιχα.

Με τον όρο «εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος» (*high-stakes tests*) αποδίδονται οι εξετάσεις που έχουν συνέπειες για όσους εμπλέκονται κατά οποιονδήποτε τρόπο με αυτές. Δηλαδή είναι οι εξετάσεις που καθορίζουν την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων (π.χ. Πανελλήνιες) ή εξετάσεις που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της λογοδοσίας για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Ως «χαμηλού διακυβεύματος» (*low-stakes tests*) χαρακτηρίζονται οι εξετάσεις που δεν επιφέρουν συνέπειες αλλά σχετίζονται αποκλειστικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για τις δοκιμασίες της τάξης (*classroom tests*) που μπορεί να περιλαμβάνουν την «προφορική» εξέταση, να είναι παραδοσιακά γραπτά τεστ / διαγωνίσματα ή να υλοποιούνται με πιο προοδευτικές πρακτικές (συνθετικές / δημιουργικές εργασίες) και έχουν κύριο στόχο την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Το βιβλιογραφικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος που εμφανίζονται ενισχυμένες σε αριθμό και βαρύτητα τις τελευταίες δεκαετίες στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Πρόκειται για μια σειρά από υποχρεωτικές γραπτές εξετάσεις που επιβάλλονται από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, διενεργούνται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο και συνδέονται όχι μόνο με την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά και με την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές εξετάζονται μαζικά σε συνθήκες ύψιστης επισημότητας και τυπικότητας με θέματα (κλειστού τύπου) και μεθόδους αξιολόγησης που να εξασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, ενώ τα αποτελέσματά τους δημοσιοποιούνται. Τα αποτελέσματα αυτά δεν χρησιμοποιούνται μόνο για να καθοδηγηθούν οι μαθητές στην περαιτέρω ακαδημαϊκή τους πορεία (να τους επιτραπεί ή όχι η πρόσβαση σε συγκεκριμένου τύπου σχολεία της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) αλλά και ως κριτήριο σύγκρισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε κάθε σχολική μονάδα στις χώρες που οι γονείς έχουν ελευθερία επιλογής σχολείου (Au:2008, Booher-Jennings:2008, Stobard & Eggen:2012, Vinson & Ross:2003).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις εξετάσεις χαμηλού διακυβεύματος και στους τρόπους με τους οποίους υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που στηρίζεται σε αυτές, εφαρμόζοντας το σχετικό νομικό πλαίσιο αλλά και υπακούοντας στα δικά τους παιδαγωγικά κριτήρια και σε υποκειμενικά, ψυχικά κίνητρα. Ωστόσο, ο απόλυτος διαχωρισμός και η διακριτή μελέτη των διαφορετικών ειδών εξέτασης δεν είναι δυνατή αλλά ούτε και σκόπιμη, καθώς συγκεχυμένη εμφανίζεται η αντίληψη της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης τόσο στις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τόσο από την καθημερινή εμπειρία, όσο και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η ενιαία και συνδυαστική αντιμετώπιση του συνόλου των σχολικών αξιολογικών πρακτικών, ώστε δεν είναι δυνατή η παρουσίαση της ενδοσχολικής γραπτής εξέτασης χωρίς την αναφορά στις επίσημες εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, καθώς οι δεύτερες φαίνεται να έχουν σχεδόν απόλυτη επικυριαρχία στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας, πόσο μάλλον στη διαδικασία της αξιολόγησης. Από την πρώτη στιγμή της θέσμισης του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι σήμερα, την εποχή της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας, οι γνωστές παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις φαίνεται να καταλαμβάνουν κεντρική θέση στην οργάνωση της σχολικής ζωής και να επηρεάζουν καθοριστικά τον προσανατολισμό συνολικά της διδακτικής δραστηριότητας προκαλώντας μια σειρά προβλήματα και αντινομίες που δεν μπορεί να μείνουν εκτός του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος.

Πάντως, οι αντινομίες προκύπτουν αναπόφευκτα, ως ένα βαθμό, λόγω ακριβώς των σύνθετων και πολύπλευρων στόχων που καλείται να υπηρετήσει το σύγχρονο σχολείο αφενός ως βασικός κοινωνικοποιητικός θεσμός και αφετέρου ως γραφειοκρατική οργάνωση. Έτσι, στο οργανωτικό επίπεδο, η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία μοιάζει να κάνει απόπειρες εκδημοκρατισμού και να χαλαρώνει κάπως τον εξοντωτικό της έλεγχο, επιδεικνύοντας, για παράδειγμα, ελαστικότητα σε θέματα προαγωγής-απόρριψης και επαναπροσδιορίζοντας τους ρόλους των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *«Ο μαθητής έρχεται στο προσκήνιο προς φθόνο του παλιού δυνάστη, του*

αυθέντη δασκάλου, γίνεται μέτοχος και απροκάλυπτα συνυπεύθυνος ή ορθότερα υπεύθυνος για την πορεία του και τη μοίρα του». Από την άλλη, «ο ρόλος του δασκάλου προσαρμόζεται στα χαλαρά πλαίσια, που προσδιορίζει με κάποια ασάφεια το σύστημα, παύει να είναι τιμωρός, φορέας καταστολής, δεν είναι πια παντογνώστης, ούτε επομένως παντοδύναμος να αλλάζει τα κακώς κείμενα». Ωστόσο, στο θεσμικό επίπεδο, παρά τον επαναπροσδιορισμό αυτό των ρόλων με πνεύμα πιο ανώδυνο, «η συντήρηση του σχολικού θεσμού διαφυλάσσεται χωρίς απώλειες», ενισχύοντας την παραδοχή της κοινής γνώμης για τη χρησιμότητά του, μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης που τον επισημοποιούν προς τα έξω, «ενώ ανταλλάσσει ιδεολογήματα με παιδαγωγικές εμπειρίες, ώστε να κατοχυρώνεται». Στην πραγματικότητα, όμως, «μέσα στην κανονιστική οργάνωση της σχολικής ζωής, όπου τα σενάρια έχουν *a priori* στηθεί με αυστηρότητα, ερήμην των ενδιαφερομένων (μαθητών, δασκάλων) [...] οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων αποτελούν μια εύθραυστη ισορροπία δυνάμεων με περισσότερες απαγορεύσεις, παρά συνατήσεις ανάμεσα σε φίλους». (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλα:2004)

#### **2.4. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και λογική της αγοράς. Πώς φτάσαμε ως εδώ;**

Περνώντας, λοιπόν, από τις θεσμικές στις οργανωτικές διαστάσεις των σχολικών εξετάσεων, περνάμε από τη θέσμισή τους στη διαχρονική πορεία της δημιουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής, στη συγχρονική λειτουργία τους στο σχολείο της μετανεωτερικής κοινωνίας. Έτσι, η βιβλιογραφική επισκόπηση της ενότητας που ακολουθεί εντάσσεται κυρίως στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής μιας νέας αντίληψης για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης φαίνεται να υιοθετούν τα προτάγματα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, που καθορίζει απόλυτα τις επιλογές πολιτικών για την εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια σε χώρες της Ευρώπης και γενικότερα της Δύσης (Apple:2001, Ball:2006, Broadfoot:2007 κ.α.).

Όσον αφορά ειδικότερα την αξιολόγηση, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, προκύπτει η σύνδεσή της με την επιβολή νεοφιλελεύθερων πρακτικών, όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, μια κατεύθυνση που ακολουθείται από την εκπαιδευτική πολιτική τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Σε άρθρο τους οι **Broadfoot & Black (2004)** χαρακτηρίζουν τη δεκαετία του '90 ως «εποχή της αξιολόγησης» (*the assessment era*). Διαπιστώνουν ότι από τότε παρατηρείται στην κοινωνία μια ιδιαίτερα έντονη στροφή προς την αξιολόγηση, η οποία εισέρχεται με διάφορες μορφές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς πιστεύεται ότι μέσα από τη δύναμη των αριθμών, των βαθμών και των συγκριτικών πινάκων μπορεί να εξασφαλιστεί η ποιότητα και η λογοδοσία, η ισότητα και η δίκαιη κρίση αλλά παράλληλα και ο απαραίτητος κοινωνικός έλεγχος. Η «επανάσταση της αξιολόγησης» έχει αναγάγει τη συγκέντρωση ποσοτικών

δεδομένων, που επιτυγχάνεται κατεξοχήν μέσω των τυποποιημένων γραπτών εξετάσεων, σε κύριο μηχανισμό εξασφάλισης της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της προβλεψιμότητας αλλά και σε ένα βασικό εργαλείο ελέγχου των ατόμων, των οργανισμών αλλά και ολόκληρων συστημάτων, όπως η εκπαίδευση.

#### **2.4.1. Η επικυριαρχία του οικονομικού στο κοινωνικό**

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Ball, διαπιστώνει την επικυριαρχία της οικονομίας πάνω στην εκπαίδευση, η οποία αντιμετωπίζεται πλέον κυρίως ως παραγωγός εργατικού δυναμικού με δεξιότητες και αξίες, όπως η επιχειρηματικότητα και η εμπορευματοποιημένη γνώση, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού και νομιμοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες της αθροιστικής αξιολόγησης και των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, που προωθούνται μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία και διεθνώς. Παράλληλα, εντάσσει αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο ευρύτερο πλαίσιο της αλλαγής του τρόπου άσκησης της δημόσιας διοίκησης και της υπηρεσίας του δημόσιου συμφέροντος (*public welfare*, Ball:2006, σ.14) συνδέοντάς την με ευρύτερες αλλαγές στο χώρο της εργασίας και της παραγωγής που σηματοδοτούν τη μετάβαση από τη φορντική λογική της παραγωγικότητας και του προγραμματισμού στη μεταφορντική ρητορική της ευελιξίας και της επιχειρηματικότητας, καθώς και με τη νεοφιλελεύθερη πολιτική, που επιβάλλει στη διοίκηση του δημόσιου τομέα αρχές όπως η ιδιωτικοποίηση, η απελευθέρωση και τα κριτήρια εμπορικότητας (ο.π., σ.145).

Παρόμοιες αναφορές υπάρχουν και στην ελληνική βιβλιογραφία (Ψαχαρόπουλος:2003, Ζμας:2007), όπου συνδέονται σαφώς οι εξελίξεις στην κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική με τα μοντέλα μακροοικονομίας που επικράτησαν στην πρώιμη (κεϋνσιανό) και ύστερη νεωτερικότητα (μονεταριστικό), και κατατείνουν στο γενικό συμπέρασμα ότι σε κάθε περίοδο η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής υπερ-προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι *Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1990)*, «το πρόβλημα της εκπαίδευσης δεν είναι μόνον παιδαγωγικό, είναι σε μεγάλο βαθμό και οικονομικό. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος προκαλεί νέες δομές, νέες ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν οικονομικά, για να μπορέσει το σύστημα να λειτουργήσει. Η εξουσία λοιπόν καλείται να παίξει το ρόλο της σ' αυτή την περίπτωση, καλείται να δράσει ανάλογα σαν να πρόκειται για μια καθαρά οικονομική δραστηριότητα στην οποία η οποιαδήποτε δαπάνη γίνεται με την προοπτική κάποτε να αποδώσει ανάλογα οφέλη σ' αυτόν που την πραγματοποιεί».

Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό και αποδεκτό στο βαθμό που το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό σύστημα βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, καθώς το οικονομικό σύστημα παρέχει μεν πόρους στο εκπαιδευτικό αλλά κι αυτό με τη σειρά του προμηθεύει στο



κοινωνικοοικονομικό σύστημα με εξειδικευμένη πρώτη ύλη-εργασία. Έτσι, η εξουσία θα πρέπει να φροντίσει την ορθολογική άσκηση του ελέγχου της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να το κάνει λιγότερο αντιπαραγωγικό αλλά παράλληλα να φροντίσει για την αρμονική και σύγχρονη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό. Μάλιστα, ο ρόλος της εξουσίας πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται πιο δύσκολος από το ρόλο του στο οικονομικό σύστημα, αφού η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να προηγείται του οικονομικού συστήματος τουλάχιστον κατά μια δεκαετία έχοντας ταυτόχρονα – και εδώ έγκειται η δυσκολία – προβλέψει το ρυθμό ανάπτυξης, τον τρόπο ανάπτυξης καθώς και τις νεοδημιουργούμενες ανάγκες από την ανάπτυξη στο οικονομικό σύστημα (ο.π.).

Σύμφωνα με τον *Μουζέλη (2005)*, χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας αποτελεί η διαφοροποίηση του κοινωνικού ιστού σε θεσμικούς χώρους (οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό, κοινωνικό). Η ενοποίηση και ο συντονισμός όλων αυτών των χώρων επιτυγχάνεται όχι πια τόσο μέσω κοινών αξιών που παίρνουν θεσμική μορφή στο επίπεδο του κοινωνικού συστήματος και εσωτερικεύονται στο επίπεδο της προσωπικότητας των ατόμων, όσο μέσω της κυριαρχίας ενός θεσμικού χώρου πάνω στους υπόλοιπους. Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη νεωτερικότητα το οικονομικό στοιχείο παίζει αυτόν τον κεντρικό ενοποιητικό ρόλο. Αυτό σημαίνει ότι η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δεν ρυθμίζουν μόνο τον οικονομικό χώρο αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις λογικές και τις αξίες των μη οικονομικών χώρων και συγκεκριμένα του χώρου της εκπαίδευσης.

#### **2.4.2. Η υποχώρηση του Κράτους**

Αναλόγως, ο *Μπουζάκης (2005)* επισημαίνει ότι χαρακτηριστικά της ύστερης νεωτερικότητας είναι η παγκοσμιοποίηση και ο ατομικισμός. Φορέας αυτής της παγκοσμιοποίησης είναι η πίστη στην πρωτοκαθεδρία της οικονομίας σε αντίθεση με την πολιτική, η οποία ταυτίζεται με την πολιτική της ισχύος. Η μέχρι τώρα επένδυση της πολιτικής στην εκπαίδευση ως προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και διόγκωσε το εκπαιδευτικό σύστημα, το κόστος του οποίου δεν μπορούν πλέον να αντιμετωπίσουν οι κυβερνήσεις. Έτσι, σιγά σιγά παρεισφρεί ο ιδιωτικός τομέας στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά αλλάζει γενικότερα και ο τρόπος διοίκησης της εκπαίδευσης με τη υιοθέτηση των λογικών της αγοράς.

Ουσιαστικά έχουμε να κάνουμε με ένα εξασθενημένο ρόλο του κράτους που αδυνατεί να ασκήσει κοινωνική πολιτική λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Όμως η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών αποτελούσε το βασικό νομιμοποιητικό παράγοντα της κρατικής εξουσίας τα τελευταία 50 χρόνια. Η εναγώνια προσπάθεια του κράτους να ανακτήσει τη νομιμοποίησή του το οδηγεί σε

μια νέα στρατηγική που συνίσταται στην κατάτμηση των κοινωνικών συμφερόντων με τη διατήρηση ενός επιτελικού και στρατηγικού ρόλου. Ουσιαστικά το νέο μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης είναι αντίγραφο του μεταφορντικού μοντέλου οργάνωσης της παραγωγής, που στηρίζεται στην αποκέντρωση της επιχείρησης και παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας σε κατά τόπους μικρές ευέλικτες μονάδες που βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση ακόμη και μεταξύ τους. Ομοίως, το κράτος διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο μέσα από το ΑΠ και τις εξετάσεις αλλά ταυτόχρονα παραχωρεί αυτονομία στις σχολικές μονάδες, μια αυτονομία επιφανειακή που δεσμεύεται από την επιβολή της ανταγωνιστικότητας και της επιδίωξης των επιδόσεων που κρίνονται με εξωτερικά, «αντικειμενικά» κριτήρια μέσα από τις επίσημες εξετάσεις.

Στην ουσία, λοιπόν, η αύξηση του αριθμού και η ενίσχυση της σημασίας των εξετάσεων συνιστά μια μεταρρύθμιση που αναφέρεται, όχι μόνο στην αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης μαθητών, αλλά κυρίως στην αλλαγή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και την υποχώρηση του Κράτους από τη διοίκηση των επιμέρους μονάδων, δίνοντας την εντύπωση μεγαλύτερης ελευθερίας και αποκέντρωσης στην άσκηση της διοίκησης. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια επαναρρύθμιση του ελέγχου, μια μορφή λιγότερο ορατού ελέγχου, όπου το κράτος δίνει τις κατευθύνσεις και ο καθένας οφείλει να αυτορυθμιστεί προσαρμοζόμενος σε αυτές (**Ball:2006, σ.145**). Έτσι, παρατηρείται μια αλλαγή των αξιών και της κουλτούρας του δημόσιου τομέα, η δημιουργία νέων υποκειμενικοτήτων και η διαφορετική δόμηση και νοηματοδότηση του ελέγχου και της διοίκησης των δημόσιων θεσμών και συνεπώς και των σχολείων. Ο Ball σημειώνει την επιδίωξη της αριστείας, της ποιότητας και της αποδοτικότητας που πρέπει να εξασφαλιστούν με μια πιο χαλαρή και πιο ανθρωποκεντρική εφαρμογή της διοίκησης που αντικαθιστά το γραφειοκρατικό μοντέλο με ένα μοντέλο που θέλει να κινητροφοδοτήσει άτομα (μαθητές και καθηγητές) να επιδιώξουν μόνα τους την προσωπική τους βελτίωση και την ποιότητα της δουλειάς τους (*υποδομή και κίνητρα τύπου ελεύθερης αγοράς, ο.π., σ.11*).

Στην ύστερη νεωτερικότητα πλέον το κράτος, επικαλούμενο τη δημοσιονομική κρίση όλο και περισσότερο υποχωρεί από το πεδίο της εκπαίδευσης ως ρυθμιστής και η εκπαιδευτική πολιτική μετονομάζεται σε πολιτική διαχείρισης ανθρώπινων πόρων. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αρχικά υλοποιήθηκε με την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, ενώ τώρα θεωρείται ότι η επένδυση στην παιδεία είναι καταρχήν ευθύνη του ίδιου του επενδυτή, δηλαδή του κάθε ατόμου. Έτσι η εκπαίδευση, χωρίς βέβαια να έχει χάσει εντελώς το δημόσιο χαρακτήρα της, αφού ακόμα χρηματοδοτείται από το κράτος, αρχίζει να υιοθετεί τη λογική της αγοράς. Δηλαδή εμφανίζει κάποιες μεταβολές που υπονομεύουν την κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής: αμφισβήτηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως κατεξοχήν κοινωνικού δικαιώματος, ανάσχεση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης μέσω αναδιανομής πόρων και μετάβαση από συστήματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών με καθολικό χαρακτήρα σε πιο επιλεκτικά εκπαιδευτικά

συστήματα, που πρέπει, για νομιμοποιηθούν στη συνείδηση των ατόμων, να στηρίζονται σε αδιάβλητα συστήματα αξιολόγησης, όπως οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, που διεκδικώντας χαρακτηριστικά εγκυρότητας και αξιοπιστίας μεταφέρουν την ευθύνη της αποτυχίας από το εκπαιδευτικό σύστημα στο άτομο (*Γράβαρης:2005*). Η θεώρηση αυτή της εκπαίδευσης, που προσαρμόζεται στη δομή και υιοθετεί κίνητρα τύπου ελεύθερης αγοράς, στο επίπεδο της ρητορικής προβάλλεται ως αποθέωση του σεβασμού της ατομικότητας και των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών αλλά στην πράξη φαίνεται να ανατρέπει κάθε έννοια ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και μαζικότητας στην προσφορά της παιδείας, που μετατρέπεται από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν.

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η κατάσταση αυτή προέκυψε ακριβώς ως αποτέλεσμα του γενικευμένου αιτήματος για ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, η οποία ήδη από τη δεκαετία του '60 περιγράφηκε ως το κύριο εργαλείο της κοινωνικής ευημερίας και της αλλαγής και ως μέσο προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης<sup>22</sup>. Σύμφωνα με το *Γράβαρη (2005)* στις πρώτες βιομηχανικές κοινωνίες και μέχρι την κρίση του '70 στην εκπαίδευση κυριάρχησε η πολιτική του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού δυναμικού που συνδέεται με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και την προσφορά της παιδείας από το κράτος, προκειμένου να εξασφαλίζεται ισότητα ευκαιριών. Εντός του πλαισίου της γενικότερης θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ισότιμη και ορθολογική χρήση των ικανοτήτων όλων των κοινωνικών στρωμάτων θεωρήθηκε ως αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της ευημερίας και της ανάπτυξης. Η σκοπιμότητα της παροχής περισσότερης εκπαίδευσης σπάνια αμφισβητήθηκε και η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση υποστηρίχτηκε τόσο από την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, όσο και από την πάγια συναίνεση για τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση και για το άτομο και για την κοινωνία. Στον καθένα θα προσφέρονταν ίσες ευκαιρίες, για να προοδεύσει, αρκεί να είχε το ταλέντο και τη δύναμη (*Husén:1991*).

Η ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών έδωσε ώθηση στις φιλοδοξίες γονέων και παιδιών από κοινωνικά στρώματα που μέχρι τότε δεν είχαν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση. Έτσι κατά τις δεκαετίες 1950-1970 προέκυψε η πληθυσμιακή έκρηξη των μαθητών που προχωρούσαν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και η ελιτίστικη Β΄/θμια εκπαίδευση<sup>23</sup> μετασχηματίστηκε σε ένα θεσμό μαζικό δημιουργώντας στο σχολείο ισχυρές πιέσεις για προσαρμογή. Οι πιέσεις αυτές

---

<sup>22</sup> Από έκθεση του ΟΟΣΑ σε συνδιάσκεψη της Ουάσινγκτον το 1961, όπως αναφέρεται στο Husén:1991

<sup>23</sup> Όπως σημειώνει ο Postic (1998), «η πλειοψηφία των μαθητών έρχεται στη Β΄/θμια εκπαίδευση, για να υποστεί τη λειτουργία μιας νέας κοινωνικής επιλογής. Η μεγαλύτερη διαφορά, πριν λίγο παρουσιαζόταν μεταξύ εκείνων που φοιτούσαν στη Β΄/θμια εκπαίδευση και εκείνων που δεν φοιτούσαν. Από τη στιγμή που πετύχαιναν στο Λύκειο, βρίσκονταν από αυτό το γεγονός επιλεγμένοι και μπορούσαν να είναι ασφαλείς. Σήμερα στους κόλπους του Λυκείου παίζεται το κοινωνικό μέλλον του καθενός. Η Β΄/θμια εκπαίδευση είχε ως αποστολή να μορφώνει την ήδη επιλεγμένη ελίτ, ο ρόλος της σήμερα είναι να κάνει την επιλογή αυτής της ελίτ. Το λιμάνι της κουλτούρας έγινε το κλειστό πεδίο του ανταγωνισμού, όπου κρίνεται η κοινωνική κατάσταση των μαθητών»

άρχισαν να εκδηλώνονται πολύ νωρίς, καθώς ήδη από τη δεκαετία του 70 διαπιστώθηκε<sup>24</sup> ότι οι προσδοκίες για οικονομική ανάπτυξη μέσω της παιδείας δεν είχαν επιτευχθεί, ενώ η κοστοβόρα επέκταση της εκπαιδευτικής υποδομής και η αύξηση του αριθμού των μαθητών δεν είχαν συμβάλει στην εξίσωση των ευκαιριών και την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας. Κάτω και από την πίεση της οικονομικής ύφεσης, που στερεί τους απαραίτητους πόρους για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, αυτή αρχίζει να υπόκειται αναγκαστικά σε σκληρές προτεραιότητες που τίθενται όχι μόνο μεταξύ της παιδείας και των άλλων χώρων του δημόσιου τομέα αλλά και μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Οι συνέπειες αυτές είναι ιδιαίτερα δυσμενείς τις μη υποχρεωτικές βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – η οποία αφενός μεν παρουσίασε κατακόρυφη αύξηση του κόστους, ενώ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην εξυπηρέτηση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, όπως καταδεικνύουν τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων – και οδηγούν σε μια γενικότερη αμφισβήτηση<sup>25</sup> της αποτελεσματικότητάς της.

Οι αντιφατικές απαιτήσεις από το σχολείο προκαλούν συγκρούσεις και εντάσεις. Το χάσμα ανάμεσα στη ρητορεία των στόχων – αυτά που υποτίθεται ότι πετυχαίνει το σχολείο – και στους πόρους και τις συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων αυτών τείνει να αυξάνει. Σε μια κοινωνία που δίνει έμφαση στα επιτεύγματα, υπάρχει μια εγγενής σύγκρουση ανάμεσα στο ανθρωπιστικό ιδανικό της προσωπικής ολοκλήρωσης, που απαιτεί παιδοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και τον ιεραρχικά δομημένο διοικητικό μηχανισμό. Από τη μια περιμένει κανείς από το σχολείο να πετύχει στόχους που έχουν αντιαυταρχικό και δημοκρατικό χαρακτήρα και από την άλλη να μεταδώσει γνώσεις που θα επιτρέψουν στους αποφοίτους του να τοποθετηθούν και να αποδώσουν στον επαγγελματικό – οικονομικό τομέα. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι στην ουσία υπάρχει διάσταση ανάμεσα στο στόχο της ισότητας και τις ταξινομητικές λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή ανάμεσα στις ανθρωπιστικές τάσεις που υπαγορεύουν τη διεύρυνση της εκπαίδευσης από τη μια και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος στη βιομηχανική και μεταβιομηχανική κοινωνία που αφορούν στην επιλογή και την προετοιμασία για τις υψηλές θέσεις από την άλλη. Προκύπτει δηλαδή μια σύγκρουση ανάμεσα στο αίτημα για προσωπική ολοκλήρωση και στις απαιτήσεις του συστήματος απασχόλησης, που επιχειρείται να γεφυρωθεί με την επανενεργοποίηση της παραδοσιακής κοινωνικής σημασίας της αξιοκρατίας, η οποία εξασφαλίζεται – υποτίθεται – μέσα από δομές τυπικής αξιολόγησης ικανοποιώντας τόσο τις ατομικές φιλοδοξίες, όσο και τις

---

<sup>24</sup> Από έκθεση του ΟΟΣΑ σε συνδιάσκεψη του Παρισιού το 1971, όπως αναφέρεται στο Husén:1991

<sup>25</sup> Χαρακτηριστική αυτής της αμφισβήτησης είναι η διαρκής συζήτηση για την κρίση του σχολείου, το οποίο δέχεται βολές από όλες τις κατευθύνσεις, αντιφατικές μεταξύ τους. Έτσι, το ίδιο σχολείο κατηγορείται ταυτόχρονα ότι είναι ένα καταθλιπτικό, καταπιεστικό και αυταρχικό εργαλείο της καπιταλιστικής κοινωνίας που αναπαράγει την ταξική ανισότητα μέσα από την εντατικοποίηση των σπουδών και των εξετάσεων αλλά και ότι είναι αναποτελεσματικό, με χαμηλό επίπεδο σπουδών, έλλειψη πειθαρχίας και παραμέληση των χαρισματικών μαθητών που μπορούν και αξίζουν να διαπρέψουν για το δικό τους καλό αλλά και της κοινωνίας (Husén:1991).

οικονομικές απαιτήσεις με τρόπο αντικειμενικό και δίκαιο (*Brown, Duru-Bellat & Zanten:2010, Duru-Bellat & Tenret:2009*).

Η επιδίωξη, όμως, της θεμελιακής αρμονίας ανάμεσα στις προσωπικές επιθυμίες και τις κοινωνικές απαιτήσεις στην υπάρχουσα δομή του συστήματος απασχόλησης αποδείχθηκε λανθασμένη. Η αρχική ελπίδα ότι η μόρφωση των ατόμων θα ωφελήσει τόσο τα άτομα όσο και την κοινωνία δεν τελεσφόρησε. Η επίσημη πολιτική που κατηύθυνε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 2<sup>ου</sup> μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα ήταν εμπνευσμένη από τη φιλοσοφία της ανοιχτής κοινωνίας, των ίσων ευκαιριών και της προσωπικής ολοκλήρωσης, η οποία θα συνέβαλε και στην κοινωνική και οικονομική πρόοδο, μέσα από τη σωστή επιλογή και δίκαιη ταξινόμηση των ατόμων στην κοινωνική και οικονομική ιεραρχία. Προσφέροντας μαθησιακές ευκαιρίες και κάνοντας σωστή διάγνωση των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων όλων των ανθρώπων θα μπορούσαν να γίνουν οι ανάλογες ρυθμίσεις, ώστε ο καθένας να αποκτά τη θέση που ταιριάζει στα χαρίσματά του. Αντί όμως να επιτρέψει σε κάθε άτομο να αναπτύξει τις ικανότητες και τις κλίσεις του, η αύξηση του αριθμού των μαθητών στις υψηλότερες βαθμίδες και η ισοπέδωση των διαφορών σε ότι αφορά την ποσότητα της θεσμικής εκπαίδευσης οδήγησαν σε διόγκωση των απαιτήσεων για σπουδές από την πλευρά του συστήματος απασχόλησης και στο παθογενές φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης (*Dubet, Duru-Bellat & Véréout:2011*). Μια πρώτη συνέπεια αυτής της εξέλιξης είναι η αναγκαστική μετατόπιση της Β΄/θμιας εκπαίδευσης από τη λογική του ενιαίου στη λογική του επιλεκτικού συστήματος με τα ανάλογα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε επιλογής, κυρίως στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρώς με ισχυρή καπιταλιστική και νεοφιλελεύθερη πολιτική παράδοση, όπως η Αμερική και η Αγγλία.

Με την είσοδο του 21<sup>ου</sup> αιώνα η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επαναφέρει ενισχυμένο το αίτημα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ευημερία των χωρών και μάλιστα σε ένα πλαίσιο διεθνούς ανταγωνισμού. Έτσι, τα έθνη-κράτη έχουν αρχίσει να μεταποπίζουν τις πολιτικές τους όσον αφορά την εκπαίδευση – μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της άσκησης κοινωνικής πολιτικής – ώστε να εναρμονίζεται με τις επιταγές των δυνάμεων της παγκόσμιας αγοράς και να εξασφαλίσουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο παγκόσμιο χωριό. Η πρόθεση αυτή γίνεται φανερή κυρίως στη νομοθετική παραγωγή στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα στην πληθώρα των μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν να δημιουργήσουν ένα σύστημα υπηρεσιών εκπαίδευσης παγκοσμίου κλάσης, του οποίου τα στάνταρ θα συναγωνίζονται τα καλύτερα οπουδήποτε στον κόσμο δίνοντας στο έθνος τη δυνατότητα να προετοιμαστεί για την ανάδυση μιας νέας οικονομίας και να εξασφαλίσει την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού για την παγκόσμια κοινωνία των αυξημένων απαιτήσεων για δεξιότητες και ανθρώπινο κεφάλαιο (*Macguire, 2002*).

Ο όρος παγκοσμιοποίηση γίνεται αντιληπτός, όχι μόνο ως μια πραγματικότητα που έχει να κάνει με την συρρίκνωση του χώρου και του χρόνου στην εποχή μας, αλλά μάλλον ως μια "θέση"

που χρησιμοποιείται από τον πολιτικό λόγο στις δυτικές χώρες με προεξάρχουσα την Αγγλία (*ο.π.*), για να νομιμοποιήσει την άσκηση μιας πολιτικής που εστιάζει στην ιδιωτικοποίηση, την εμπορευματοποίηση και τον ανταγωνισμό. Δηλαδή η άσκηση γενικότερα της κοινωνικής και ειδικά της εκπαιδευτικής πολιτικής επενδύεται με έννοιες όπως η εξατομίκευση, η αποδοτικότητα με όρους ελεύθερης αγοράς και ανταγωνιστικότητας, με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα από την αύξηση της αποδοτικότητας και την ενεργοποίηση τεχνικών από τον ιδιωτικό τομέα και το μάνατζμεντ, δηλαδή μέσα από την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη λογική της αγοράς.

## **2.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όπως διαμορφώνονται εντός της Λογικής της Αγοράς**

Η λογική της αγοράς δημιουργεί στην εκπαίδευση ένα πλαίσιο, όπου η γνώση είναι το εμπόρευμα, οι μαθητές και οι οικογένειές τους οι καταναλωτές και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οι έμποροι που πρέπει να πουλήσουν όχι το εμπόρευμα αυτό καθαυτό – αφού η επίσημη γνώση είναι θεσμισμένη και νομιμοποιημένη από τη μακρόχρονη πορεία της στην εκπαιδευτική παράδοση κάθε χώρας – αλλά τη δική τους ικανότητα και αποτελεσματικότητα στη μετάδοση αυτής της γνώσης στο μαθητή, προκειμένου αυτός να την οικειοποιηθεί και να την εξαργυρώσει<sup>26</sup> αποδοτικά στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία.

Αντικειμενικοποιείται, επομένως, και εμπορευματοποιείται, κατά τον Ball, το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης και διαδικασίες, όπως η διδασκαλία και η μάθηση, που απαιτούν ανθρώπινη επαφή, αντιμετωπίζονται σαν εμπορεύματα που μπορούν να τυποποιηθούν, να υπολογιστούν και να συγκριθούν, ενώ υποβιβάζονται στο επίπεδο της ψυχρής παροχής υπηρεσιών που πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς και της αποδοτικότητας (*Ball:2006, σ.13*). Έτσι, διαγράφονται οι ιδιαιτερότητες της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που ενυπάρχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία υποβιβάζεται σε μια εξωγενώς προσδιορισμένη διαδικασία υπακοής πειθαρχικών κανόνων και επίτευξης γνωστικών στόχων. Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων αλλοτριώνονται και γίνονται υπό μία έννοια «ιδιοτελείς». Οι αυθεντικές κοινωνικές σχέσεις υποκαθίστανται από «κριτικές σχέσεις» (*ο.π., σ.152*), όπου δεν

---

<sup>26</sup> «Η έννοια της αναγωγής του διδακτικού προγράμματος στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης σειράς γνώσεων δεν είναι καθόλου ασήμαντη καθώς αποτελεί μέρος της λογικής με την οποία το κεφάλαιο διαμορφώνει συνειδήσεις και εμπορευματοποιεί κοινωνικές αξίες και πρακτικές [...] Η υψηλή βαθμολογία ενός καλού μαθητή αποτελεί ιδιοκτησία του και είναι αποτέλεσμα της συσσώρευσης μεγάλων ικανοτήτων στην υπηρεσία των βιομηχανικών συμφερόντων [...] Η συσσώρευση του «πολιτιστικού κεφαλαίου» – το οποίο αναλύεται σε συγκεκριμένες αντιδράσεις που μπορούν σε κάθε μαθητή να μετρηθούν με τη βοήθεια των πολυάριθμων σχολικών «τεστ» – δεν είναι παρά μια τεχνική διαδικασία που απαιτεί την κατοχή προ-απαιτούμενων γνώσεων και αρκετό χρόνο για την παραγωγή νέων, σύμφωνα με το ρυθμό του καθενός» (Apple:1993, σ.229-230)

έχει σημασία η αξία του ατόμου αλλά μόνο η παραγωγικότητά του, με όρους ποσοτικούς και στενά οικονομικίστικους.

Αυτό αφορά τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η αξία και η ταυτότητα εξομοιώνεται με τις επιδόσεις τους στις διάφορες αξιολογικές διαδικασίες. Η υιοθέτηση της λογικής της αγοράς στον τρόπο διοίκησης και αξιολόγησης της σχολικής οργάνωσης έχει μια σειρά από συνέπειες στη λειτουργία της τόσο σε σχέση με τον τρόπο που επιδιώκεται, αξιολογείται και αξιοποιείται η επίδοση των μαθητών, όσο και σε σχέση με τον τρόπο που δρουν μέσα σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί, τους νέους ρόλους που καλούνται να υπηρετήσουν, μια σειρά καθηκόντων στα οποία πρέπει να ανταποκριθούν και ένα πλήθος περιορισμών στην άσκηση της αυτονομίας τους και τη βίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

### **2.5.1. Γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά τις εξετάσεις και ο αντίκτυπος που έχουν στους μαθητές**

Όπως προαναφέρθηκε, η διόγκωση του αριθμού των μαθητών και της ζήτησης για σπουδές στις υψηλότερες βαθμίδες, με την παράλληλη αύξηση του σχετικού κόστους χωρίς τα αναμενόμενα οφέλη για την οικονομία και την παραγωγή, οδήγησε στην αναγκαστική μετατόπιση της Β΄/θμιας εκπαίδευσης από τη λογική του ενιαίου στη λογική του επιλεκτικού συστήματος. Το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει επιχορηγούμενη εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά μιας ηλικιακής ομάδας χωρίς καμιά διαφοροποίηση ή ομαδοποίηση που θα μπορούσε να επηρεάσει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, με απώτερο σκοπό να μην αποκλειστούν από την εκπαίδευση μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Το επιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει την οργανωτική διαφοροποίηση σε πρώιμο στάδιο, ώστε να κατανείμει τα παιδιά από νωρίς σε διαφορετικούς τύπους σχολείων ή έντονα διαφοροποιημένα προγράμματα, με σκοπό να εντοπιστούν οι “χαρισματικοί” μαθητές που είναι ικανοί να προχωρήσουν στην Γ΄/θμια εκπαίδευση (Husen:1991, σ.135). Η επιλογή αυτή και η συνακόλουθη ταξινόμηση υλοποιείται, όπως είναι φυσικό, με ένα πλήθος εξεταστικών δοκιμασιών που εισάγονται σε όλο και πρωιμότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και επηρεάζουν καθοριστικά αφενός την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και αφετέρου τον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

#### **2.5.1.1. Η διαμόρφωση επιλεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων: ασυμφωνία παιδαγωγικών στόχων και εξεταστικών πρακτικών**

Βασικός σκοπός της κρατικής εκπαίδευσης είναι να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εξελιγμένης κοινωνίας για έναν εγγράμματο πληθυσμό με αυξημένες γραμματικές γνώσεις αλλά και ποικίλες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ένα εργασιακό και κοινωνικό δυναμικό με

δημοκρατική συνείδηση, αίσθηση της ιδιότητας του πολίτη, ευελιξία και διάθεση και ικανότητα για δια βίου μάθηση και αυτοβελτίωση. Στα πλαίσια, όμως, της λειτουργίας του επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος οι εξετάσεις θεωρήθηκαν ως πανάκεια για όλα τα προβλήματα και ως το βασικό μέσο επίτευξης των στόχων της εκπαίδευσης και γενικά τη βελτίωση της ποιότητάς της.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη διδασκαλία, στόχοι της εκπαίδευσης της κοινωνίας της γνώσης, όπως αποτυπώνονται στα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>27</sup>, πρέπει να είναι αφενός η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών και όχι η αποθησαύριση γνώσεων εγκυκλοπαιδικού τύπου, και αφετέρου η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ευχάριστου και ελκυστικού που να αποτρέπει την πρόωγη εγκατάλειψη των σπουδών και να ενσταλάσσει στους μαθητές την αξία της δια βίου μάθησης μέσα από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και τη διερευνητική μάθηση. Παράλληλα, ως ανάγκη που επιβάλλεται από την παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας και την πολυπολιτισμικότητα που προκύπτει από την ενθάρρυνση της κινητικότητας των ατόμων, επιδιώκεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τέλος, πάλι μέσα στο πλαίσιο των διακηρύξεων για την αναγκαιότητα να αποτραπεί η μαθητική διαρροή, επιδιώκεται να περιορίζονται τα συναισθήματα μειονεξίας και άγχους που ενδεχομένως προκαλούν στους πιο αδύνατους μαθητές οι παραδοσιακές-αυστηρές διδακτικές τεχνικές και που τους εξωθούν στο να εγκατελείπουν νωρίς το σχολείο. Αντίθετα, στόχος είναι να εξασφαλιστεί ισότιμη αντιμετώπιση όλων των παιδιών και να εξομαλυνθούν οι όποιες ανισότητες οφείλονται στο γνωστικό τους υπόβαθρο και το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο.

Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό το υψηλό επίπεδο μόρφωσης για όλη την κοινωνία με τρόπο αποδοτικό και στο οικονομικό επίπεδο θεσπίστηκαν και γενικεύτηκαν σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου (ιδίως μετά τη δεκαετία του 1980) εθνικές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Η λογική ήταν να τεθούν στόχοι, την επίτευξη των οποίων θα μετρούσαν εξωτερικά «αντικειμενικά» τεστ. Με την υλοποίηση των εξετάσεων το αίτημα της ποιότητας θα ικανοποιείτο με μια σειρά αμοιβών και ποινών, δεδομένου του ότι αυτές θα λειτουργούσαν ως κίνητρα για να εντείνουν μαθητές τις προσπάθειές τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Το πρόβλημα είναι ότι η όλη αυτή προσπάθεια εστιάζει στα προϊόντα και αδιαφορεί για τις διαδικασίες παραγωγής αυτών των προϊόντων, δηλαδή δεν έχει γίνει αντιληπτό πως η βελτίωση του επιπέδου μπορεί να επέλθει με βελτίωση της ίδιας της διδασκαλίας και όχι των εξετάσεων (*Black:2001*) αποκαλύπτοντας άγνοια της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ενώ, δηλαδή, στην καθημερινή διδακτική διαδικασία εφαρμόζονται, ή πρέπει να εφαρμόζονται, «προοδευτικές» παιδαγωγικές πρακτικές, το κομμάτι της αξιολόγησης εξακολουθεί

---

<sup>27</sup> COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Brussels, 21.1.2004, **PROGRESS TOWARDS THE COMMON OBJECTIVES IN EDUCATION AND TRAINING, INDICATORS AND BENCHMARKS**



να υλοποιείται με τρόπους παραδοσιακούς. Οι επίσημες εξετάσεις, δεν ελέγχουν καμία από τις παραπάνω παραμέτρους. Είναι πάντα γραπτές, ατομικές και εστιάζουν στον έλεγχο της απόκτησης γνώσεων και όχι δεξιοτήτων. Σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι ειδικά οι επίσημες εξετάσεις, σε αντίθεση με τα καθημερινά τεστ της τάξης, δεν συνεισφέρουν καθόλου στη διάγνωση των γνωστικών ικανοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών (*«they are not cognitively diagnostic»*, **Leighton et all.:2010**) άρα δεν προσφέρουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους προς αυτήν την κατεύθυνση, ούτε καλλιεργούν ουσιαστικές στρατηγικές μάθησης παρά μόνο τεχνικές αντιμετώπισης του τεστ.

Ωστόσο, παρά τη σχετική ρητορική που αναπτύσσεται στο λόγο των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>28</sup>, οι γραπτές εξετάσεις φαίνεται να αποτελούν το τελευταίο αλλά ισχυρότατο προπύργιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Μάλιστα, ο ρόλος τους φαίνεται να ενισχύεται τις τελευταίες δεκαετίες μέσα στο γενικότερο κλίμα εντατικοποίησης των σπουδών και εισαγωγής ενός πνεύματος ανταγωνισμού σε όλα τα επίπεδα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτή αποτελεί μια πρώτη αντινομία που εντοπίζεται ανάμεσα στους επίσημους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αυξημένη βαρύτητα που αποδίδεται στην πρακτική των γραπτών εξετάσεων.

Άρα, η πρώτη συνέπεια της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης όσον αφορά τις εξετάσεις συνδέεται με την αλλοτριωτική επίδραση της επιλεκτικής πάνω στην γνωστική λειτουργία του σχολείου. Η ανθρωπιστική προσέγγιση της γνώσης ως μέσου προσωπικής ολοκλήρωσης και ηθικοπνευματικής ανάπτυξης προσέκρουσε πάνω στην ανάγκη να επιλέγονται τα άτομα με τρόπο «αξιοκρατικό» και ανεξάρτητο – υποτίθεται – από την κοινωνική τους προέλευση για την τοποθέτησή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία. Η βαρύτητα που δίνεται στις εξετάσεις ως αξιόπιστου και αντικειμενικού τρόπου μέτρησης της επίδοσης οδηγεί στην επιδίωξη της εξειδίκευσης, στη χρησιμοθηρική προσέγγιση της γνώσης και σε παραμέληση στόχων που δεν είναι εύκολα μετρήσιμοι, όπως η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η επιμονή, οι δεξιότητες μελέτης, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα ανάληψης ευθυνών, οι οποίοι μάλιστα θα μπορούσαν να οδηγήσουν την εκπαίδευση σε μια κατεύθυνση πιο χειραφετητική και λιγότερο αναπαραγωγική. Βέβαια, οι ανθρωπιστικοί αυτοί στόχοι δεν λείπουν ποτέ από τον νομιμοποιητικό πολιτικό λόγο που περιγράφει την αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο δεν είναι δύσκολο να

---

<sup>28</sup> «Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του, η οποία προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. [...] Γι' αυτό το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πια να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας.» **Πρόλογος του προέδρου του Π.Ι., Σ.Αλαχιώτη, στα νέα ΔΕΠΠΣ του Γυμνασίου**

διαπιστώσει κανείς την αντίφαση ανάμεσα σε αυτές τις διατυπώσεις και την εντατικοποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό τις τελευταίες δεκαετίες.

Στον αντίποδα της τυποποίησης της διδασκαλίας και της απογύμνωσής της από κάθε ανθρωπιστικό προσανατολισμό, εντοπίζεται μια ακόμα συνέπεια της έμφασης στην επιλεκτική λειτουργία των εξετάσεων. Πρόκειται για το γεγονός ότι το περιεχόμενο του ΑΠ γίνεται όλο και πιο ασύνδετο με τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και της αγοράς εργασίας, την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει - υποτίθεται - να εξυπηρετεί και μάλιστα με τρόπο αποτελεσματικό. Καθώς οι υποψήφιοι, και κατά συνέπεια ο ανταγωνισμός, για τις περιζήτητες θέσεις αυξάνονται, είναι φυσικό να απαιτούνται όλο και περισσότερα τυπικά προσόντα για την κάλυψη αυτών των θέσεων. Το γεγονός αυτό αναγκάζει τους νέους να παραμένουν στο σχολείο περισσότερο – εκπληρώνοντας το στόχο της μείωσης της μαθητικής διαρροής – ανεξάρτητα με το αν αυτά που μαθαίνουν έχουν σχέση τόσο με τις ανάγκες και με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, όσο και με την επαγγελματική κατάρτιση που θα τους ήταν απαραίτητη στην αγορά εργασίας.

Συνέπεια του αυξημένου ανταγωνισμού με βάση την «ποσότητα» της θεσμικής εκπαίδευσης είναι ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παύει να έχει σημασία ενώ τα τυπικά προσόντα βρίσκονται διαρκώς στο επίκεντρο. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως «φίλτρο» ή μηχανισμός πιστοποίησης για το σύστημα της απασχόλησης και έτσι προκύπτει το «φαινόμενο του πτυχίου»<sup>29</sup>. Το ουσιαστικό περιεχόμενο των εφοδίων για μια ορισμένη θέση γίνεται όλο και λιγότερο σημαντικό. Όταν μια κοινωνία βρίσκεται στα πρόθυρα της μαζικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατανομή κοινωνικών θέσεων έρχεται στο προσκήνιο, ενώ το καθήκον μετάδοσης γνώσεων χάνει τη σημασία του, αφού η γνώση μετερέπεται απλά σε «νόμισμα» που θα πληρώσει το εισιτήριο για την κατάληψη μιας περιζήτητης θέσης στην εκπαιδευτική και κοινωνική ιεραρχία.

Η τελευταία διαπίστωση φαίνεται να συνδέεται με τα λεγόμενα των Bourdieu & Passeron σχετικά με την αυτοαναφορικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, η οποία έχει ήδη αναφερθεί ως χαρακτηριστικό της θεσμικής υπόστασης του σχολείου. Οι Bourdieu & Passeron υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αξιοποιεί το αίτημα για κοινωνική και επαγγελματική επιλογή ως μια ευκαιρία να υλοποιήσει, και μέσα από τις σχολικές εξετάσεις, την τάση του να μεγιστοποιεί την κοινωνική αξία και των ανθρωπιστικών ιδιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων που το ίδιο το σύστημα παράγει, αξιοποιεί και κατακυρώνει αναδεικνύοντας ως πρωταρχικό κριτήριο κοινωνικής ιεράρχησης και επιτυχίας τον αλφαριθμητισμό και το σχολικό θρίαμβο. Ωστόσο, η εξέλιξη αυτή φαίνεται να προκύπτει μάλλον από την επικυριαρχία του οικονομικού συστήματος πάνω στο εκπαιδευτικό παρά το αντίθετο. Δηλαδή, παρά τις διακηρύξεις του επίσημου πολιτικού λόγου για

---

<sup>29</sup> «the certificate-effect»: είναι το δίπλωμα κι όχι η ικανότητα ή τα, μέσω των εξετάσεων, πιστοποιημένα προσόντα που καθορίζει τη θέση των ατόμων στην κοινωνικοεπαγγελματική ιεραρχία (Bourdieu & Passeron 1977, σ. 165)

σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πράξη αυτό που συμβαίνει είναι η μετατροπή της παραδοσιακά νομιμοποιημένης κουλτούρας και της αξιολογής γνώσης σε εξεταστέα ύλη με τρόπο αυθαίρετο και άσχετο με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Με απλά λόγια, οι διανοητικές ικανότητες και οι κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας σε ένα διεθνές μάλιστα πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, δεν μπορούν ούτε να «διδασχθούν» ούτε πολύ περισσότερο να «αξιολογηθούν» μέσα από τις παραδοσιακές εξετάσεις. Αντίθετα, το μόνο που μπορεί να διδαχθεί και να αξιολογηθεί είναι η ικανότητα απομνημόνευσης και πιστής αναπαραγωγής μαθηματικών τύπων, ιστορικών γεγονότων και φυσικοχημικών νόμων, δηλαδή της παραδοσιακά αποδεκτής σχολικής γνώσης. Γι'αυτό, ο προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών αλλά και ο τύπος των εξεταστικών δοκιμασιών παραμένει προσκολλημένος στον εγκυκλοπαιδισμό, την ακαδημαϊκότητα και τη συσσώρευση αποσπασματικών γνώσεων-πληροφοριών, οι οποίες είναι εύκολο να μετρηθούν με ποσοτικές, τυποποιημένες, «αντικειμενικές» μεθόδους.

Αυτό όμως δεν είναι επιλογή του σχολείου και των εκπαιδευτικών αλλά του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, που όλο και περισσότερο υπονομεύει τον διαπαιδαγωγικό-ανθρωπιστικό ρόλο της εκπαίδευσης ενισχύοντας την εργαλειοποίηση της διδασκαλίας και την εμπορευματοποίηση της γνώσης. Η υπερβολική σημασία που δίνεται στους τίτλους σπουδών και η συνεχής ενασχόληση με τους βαθμούς, τις εξετάσεις και τα διπλώματα προκαλούν διαστρέβλωση των βασικών εκπαιδευτικών αξιών και δυσλειτουργίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, όχι μόνο υπονομεύονται οι λοιποί παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου σε βάρος της συσσώρευσης γνώσεων αλλά και αυτή καθαυτή η γνώση χάνει την αυταξία της, καθώς δεν είναι πλέον ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά το μέσο, η κατάκτηση του οποίου θα καθορίσει βραχυπρόθεσμα την ακαδημαϊκή πορεία και μακροπρόθεσμα την ταξινόμηση του μαθητή στην κοινωνική ιεραρχία.

#### ***2.4.1.2. Η επικυριαρχία των εξετάσεων στη διδακτική διαδικασία και η αλλοτρίωση της γνωστικής λειτουργίας του σχολείου***

Η σημασία που αποδίδεται στις εξετάσεις κατ' αρχάς από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και δευτερευόντως από την κοινωνία, δεδομένων των συνεπειών τους για την εξέλιξη των μαθητών επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό την διδακτική διαδικασία, ώστε να γίνεται λόγος για πλήρη αλλοτρίωση της διδασκαλίας από τις εξετάσεις και την αξιολόγηση. Η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και η επιστημονική έρευνα καταδεικνύει ότι λόγω της επικυριαρχίας των εξετάσεων στη διδακτική διαδικασία αυτή αλλοτριώνεται πολλαπλώς : **(α)** όσον αφορά στο περιεχόμενο, αφού οι εξετάσεις

καθορίζουν ποια θεωρείται αξιόλογη γνώση, ενώ ολόκληρα μαθήματα ή ενότητες που δεν συμπεριλαμβάνονται στην εξεταστέα ύλη παραγκωνίζονται ή αγνοούνται τελείως, **(β)** όσον αφορά στην μορφή, αφού η γνώση παρουσιάζεται κατακερματισμένη σε μεμονωμένες πληροφορίες προς απομνημόνευση και **(γ)** όσον αφορά στην παιδαγωγική, αφού οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους κι όχι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στο περιεχόμενο και τη μορφή της γνώσης, όπως εξετάζεται στα τεστ (*Au:2008*).

Λογική συνέπεια του ανταγωνιστικού πνεύματος, που εισάγουν οι εξετάσεις στην παιδαγωγική διαδικασία, είναι η πλήρης εγκατάλειψη κάθε ανθρωπιστικού, παιδαγωγικού στόχου και η αντικατάστασή του από μια χρησιμοθηρική προσέγγιση της γνώσης και φορμαλιστική αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Κατ' αρχάς, αγνοείται η ανάγκη της, έστω και σχετικής, κάλυψης των ενδιαφερόντων των μαθητών και της βιωματικότητας που πρέπει να διακρίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά δεύτερον, αγνοούνται κομμάτια του κοινωνικού γνωστικού αποθέματος, της συλλογικής κουλτούρας, που είναι καταξιωμένα και βιωματικά φορτισμένα στη συνείδηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά του συνόλου της κοινωνίας, απλώς και μόνο γιατί δεν αποτελούν εξεταστέα ύλη<sup>30</sup>. Σχετικά με το παραπάνω είναι και ο κατακερματισμός<sup>31</sup> των γνωστικών αντικειμένων και η αποσπασματικότητα των πληροφοριών που μεταδίδονται, που δεν συμβάλλει βέβαια στο στόχο της καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ ο εξεταστικο-κεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος έρχεται σε ευθεία σύγκρουση με το αίτημα της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, που αποτελεί σταθερή διακήρυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς.

Τέλος, η κορυφαία αντινομία έγκειται στην εφαρμογή αυστηρά δασκαλοκεντρικών τεχνικών, καθώς η όλη διδακτική προσπάθεια αλλά και η καθημερινή αξιολόγηση στην τάξη προσαρμόζεται στον τύπο των ερωτήσεων των επίσημων εξετάσεων (*Jüger et all.:2012*). Έτσι, ένα σημαντικό πρόβλημα που προκύπτει από την ασυμφωνία προσανατολισμού μεταξύ της διδασκαλίας και της αξιολόγησης αναφέρεται στη βιβλιογραφία με τον όρο «αναδραστική επίδραση» (“washback-effect”, *Rea-Dickins & Scott:2007*), ή το φαινόμενο της «διδασκαλίας του τεστ» (“teaching to the test”, *Jüger et all.:2012*), όροι που αποτυπώνουν την επίπτωση του τρόπου εξέτασης ενός αντικειμένου στον τρόπο διδασκαλίας, στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, στον τύπο των

---

<sup>30</sup> Πρόκειται για τη διάκριση ανάμεσα στη «διδασκτέα» και την «εξεταστέα ύλη», η οποία μπορεί να μην εμφανίζεται με αυτή την ορολογία στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία, ωστόσο είναι μια θεσμισμένη πραγματικότητα στο σχολείο – και όχι μόνο στο ελληνικό. Με βάση αυτή τη διάκριση ολόκληρα γνωστικά αντικείμενα που στη συνείδηση των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας αποτελούν αξιόλογη γνώση, όπως η Λογοτεχνία, η Ιστορία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, υποβαθμίζονται και ταξινομούνται στα δευτερεύοντα μαθήματα, ακριβώς επειδή δεν αποτελούν γενικευμένο εξεταζόμενο αντικείμενο.

<sup>31</sup> Δηλαδή, η διάκριση μπορεί να αφορά συγκεκριμένες ενότητες του γνωστικού αντικειμένου, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα έργα του Ν. Καζαντζάκη που στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας αποτελούν αξιόλογη γνώση αλλά δεν συμπεριλαμβάνονται στην εξεταστέα ύλη, άρα παραμένουν άγνωστα για την πλειονότητα των αποφοίτων του ελληνικού Λυκείου.

ασκήσεων και στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις εξετάσεων κυρίως υψηλού διακυβεύματος. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να «διδάσκουν το τεστ» αντί να καλύπτουν τις ουσιαστικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών κάτι που περιορίζει την αυτονομία τους και λειτουργεί ως αντικίνητρο για την αποδοτικότητά τους.

Εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, ένα βασικό κομμάτι της όλης διαδικασίας της αξιολόγησης είναι η βαθμολογία που επίσης αποτελεί σημαντικό καθήκον των εκπαιδευτικών και επηρεάζει την παιδαγωγική επικοινωνία και τη γνωστική λειτουργία του σχολείου. Το νομοθετικό πλαίσιο<sup>32</sup> δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδοση της βαθμολογίας, η οποία αποτυπώνει την ποιότητα των επιδόσεων που πέτυχαν οι μαθητές και λειτουργεί ως αμοιβή ή ποινή ανάλογη της προσπάθειας που κατέβαλαν. Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και κινητροφοδότηση των μαθητών και κυριαρχεί στους λόγους και τη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της δουλειάς τους. Έτσι, κατά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η ιδανική χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι αυτή που παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για τις πραγματικές τους ικανότητες και επιδόσεις και τους καθιστά συνειδητοποιημένους και υπεύθυνους για τη μαθησιακή τους πορεία (*Harris & Brown:2009*).

Πάντως, προς αυτήν την κατεύθυνση, τα τεστ της τάξης σύμφωνα με σχετικές έρευνες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο χρήσιμα από τις εξετάσεις μεγάλης κλίμακας, γιατί είναι πιο στενά συνδεδεμένα με το παιδαγωγικό περιεχόμενο, οργανώνονται πιο συχνά στη διάρκεια της χρονιάς και τους δίνουν πληθώρα αποτελεσμάτων, για να βασίσουν την αξιολόγηση των μαθητών (*Leighton et all.:2010*). Ένα άλλο στοιχείο είναι, επίσης, ότι συνήθως τα τεστ της τάξης έχουν ανοιχτές ερωτήσεις και αυτό δίνει πολύ περισσότερες πληροφορίες για τη στάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο (*Jo-Anne Baird:2010*). Άλλωστε, τα τεστ της τάξης εστιάζουν ακριβώς στις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να προκύψουν ως αποτέλεσμα της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας και έχουν σαφώς ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι υπάρχει πάντα το περιθώριο της επανάληψης και της αναμόρφωσης της διδασκαλίας με στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της. Από την άλλη, οι επίσημες εξετάσεις εστιάζουν στις επιδόσεις και έχουν τελειωτικό και κατακυρωτικό χαρακτήρα, καθώς έρχονται απλώς να διαπιστώσουν την όποια πρόοδο των μαθητών, χωρίς να ανιχνεύουν τους παράγοντες που την διαμόρφωσαν ούτε να επιτρέπουν οποιαδήποτε διορθωτική παρέμβαση.

Ξεκινάμε με την υπόθεση ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η μάθηση με κατανόηση, η «βαθεία μάθηση», η κατάκτηση γνώσης που συνοδεύεται από ερμηνεία και ενέχει την ουσιαστική αλληλεπίδραση του μαθητή με άλλους ανθρώπους, ιδέες και συμβάντα του πραγματικού κόσμου, η

---

<sup>32</sup> Το νομικό πλαίσιο επιβάλλει τη διαδικασία της αξιολόγησης και προκρίνει το στόχο της ενημέρωσης των μαθητών για την πρόδοό τους μέσα από τη βαθμολογία (βλ. ενότητα Νομοθετικής Επισκόπησης).

γνώση που μπορεί να μετατραπεί, να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί σε νέες συνθήκες κι όχι η «επιφανειακή μάθηση» που περιορίζεται στην αποστήθιση δεδομένων και διαδικασιών εφαρμόσιμων μόνο σε καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που ίσχυαν κατά τη διδακτική διαδικασία (Harlen & James:1997). Για να προαχθεί μια τέτοια γνώση χρειάζονται ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες που πρέπει να οργανωθούν από το δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει το σημείο προόδου που έχουν φτάσει οι μαθητές του και να μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες στρατηγικές, για να βρει και να αναπτύξει τις ιδέες και τις δεξιότητές τους. Δηλαδή σκοπός του δασκάλου που χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για τη μάθηση είναι να οδηγήσει τους μαθητές στη μεταγνωστική κατανόηση. Η διάγνωση αυτή των ικανοτήτων και του βαθμού προόδου των μαθητών συνιστά αυτό που πρέπει να είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Όμως, μολονότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση, αυτή αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς, γιατί συσκοτίζεται από την παρεμβολή της αθροιστικής αξιολόγησης, καθώς όλοι οι πόροι έχουν επενδυθεί στο σχεδιασμό εξωτερικών εξετάσεων κι όχι στην εξοικείωση των δασκάλων με τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγηση που συνδέονται με την καθημερινή διδακτική επικοινωνία. Και ένας λόγος που η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έχει ευοδωθεί είναι ακριβώς οι εντάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στους ρόλους του δασκάλου που πρέπει μέσα από την αξιολόγηση να έχει ανατροφοδότηση, ώστε να επενεργεί διαμορφωτικά στην πρόοδο των μαθητών, αλλά παράλληλα πρέπει να παράγει και βαθμολογικά αποτελέσματα για το σχολείο και τους γονείς και να βοηθήσει τα παιδιά να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις των εξωτερικών εξετάσεων.

Το πρόβλημα είναι ότι η έμφαση έχει δοθεί από την κεντρική εξουσία στις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, που αποσκοπούν στην αθροιστική αξιολόγηση, και έχει συσκοτίσει το νόημα και τη στόχευση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που είναι πιο συναφής με τον ουσιαστικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, και την έχει παραγκωνήσει. Όπως αναφέρει ο **Black (2001)**, η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι τόσο ελκυστική στις κυβερνήσεις, όπως η αθροιστική, η οποία υπόσχεται γρήγορα αποτελέσματα μέσω της πίεσης που ασκούν εξωτερικές εξετάσεις, που μπορούν να οργανωθούν με μικρό κόστος, τουλάχιστον μικρότερο από όσο θα απαιτούσε μια ουσιαστική μεταρρύθμιση των διδακτικών πρακτικών με ουσιαστική εφαρμογή προοδευτικών προσεγγίσεων, τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην αξιολόγηση. Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα ήταν πιο συμβατό με τον υποκείμενο στόχο της αποτελεσματικής συνεισφοράς της εκπαίδευσης στον οικονομικό ανταγωνισμό, όπου, όπως προαναφέρθηκε, το ζητούμενο είναι οι πρακτικές δεξιότητες και οι δημιουργικές ικανότητες κι όχι οι αποσπασματικές ακαδημαϊκές γνώσεις.

Η «προπόνηση» για τις επίσημες εξετάσεις μπορεί να βελτιώνει τις επιδόσεις αλλά δεν έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για τους μαθητές, ενώ αντίθετα οι μαθητές που διδάσκονται με σκοπό την κατανόηση δεν έχουν χειρότερες επιδόσεις στα τεστ (Harlen & James:1997). Οι επιδόσεις μπορούν να ανέβουν μόνο αν ανεβεί το επίπεδο τις διδασκαλίας, για το οποίο είναι υπεύθυνοι οι δάσκαλοι.

Άλλοι τρόποι, όπως η επιβολή πλήθους εξετάσεων, αυξάνουν μόνο τις πιέσεις για τις οποίες οι μεν δάσκαλοι δεν είναι υπεύθυνοι, ενώ οι μαθητές τις υφίστανται ως καταναγκασμό. Άλλωστε, η όποια κινητροφοδότηση που εστιάζει στο κινήγι του βαθμού είναι μιας μορφής «εξωτερική» κινητροφοδότηση, η οποία δεν είναι τόσο ισχυρή, όσο η προσωπική επένδυση στη γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η πίεση και ο έντονος ανταγωνισμός μπορεί να αποθαρρύνει τους λιγότερο δυνατούς μαθητές.

#### **2.4.1.3.Κανονιστικές επιπτώσεις των εξετάσεων: η νομιμοποίηση του ανταγωνισμού, η ιδεολογία της επιτυχίας και η αποδοχή της ατομικής ευθύνης**

Από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική επισκόπηση έχουν προκύψει μια σειρά αντινομίες ανάμεσα σε αυτά που εξαγγέλλει και αυτά που επιδιώκει η διεθνώς εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική κυρίως μέσω της εντατικοποίησης των σπουδών και της αύξησης των εξεταστικών δοκιμασιών. Έτσι, η τάση που υπήρχε μέχρι τη μαζικοποίηση της ανώτερης εκπαίδευσης, να συνδεθεί στενότερα η εκπαίδευση με την απασχόληση, τόσο από την άποψη της κατανομής των θέσεων όσο και από την άποψη του περιεχομένου των σπουδών και των προσόντων με τα οποία πρέπει να εφοδιάζονται οι μελλοντικοί πολίτες και εργαζόμενοι της Κοινωνίας της Γνώσης, δεν φαίνεται να υποστηρίζεται στην πράξη με τις εφαρμοζόμενες πρακτικές. Αντιμετωπίζουμε τώρα μια αντιστροφή των τάσεων, η οποία όχι μόνο οδηγεί σε σταδιακή διακοπή της σύνδεσης αλλά θέτει επιτακτικά το αίτημα να προετοιμάσει τους σπουδαστές για την κοινωνική ανισότητα παρά την εξάλειψη των διαφορών μέσω της θεσμικής εκπαίδευσης. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης, όπου η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αποτύχει να οδηγήσει στην οικονομική ευημερία, η επένδυση στη γνώση δεν είναι πια κοινωνική αλλά ατομική υπόθεση, και μάλιστα μια επένδυση που δεν είναι δεδομένο ότι θα αποδώσει, καθώς οι σπουδές έχουν αποσυνδεθεί από τα επαγγελματικά δικαιώματα και η ενδεχόμενη επιτυχία στις εξετάσεις και τη γενικότερη σχολική «καριέρα» των μαθητών δεν αποτελεί εγγύηση για μια ανάλογα πετυχημένη καριέρα στην αγορά εργασίας, όπως αποδεικνύουν τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων πτυχιούχων διεθνώς (*Husen, 1991*).

Κατά συνέπεια, ο σκοπός των εξετάσεων μετατοπίζεται από την επιλογή των ικανότερων ατόμων για τις επαγγελματικές θέσεις στη νομιμοποίηση του κλίματος ανταγωνισμού και ανισότητας, που είναι δεδομένα τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία, και την καλλιέργεια της έννοιας της ατομικής ευθύνης για την πρόοδο του καθενός. Ενδιαφέρουσα σε αυτό το σημείο είναι η παρατήρηση του *Dubet (2001)* σχετικά με τα αποτελέσματα της μαζικοποίησης και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων που απέκτησαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι οποίες παλιότερα ήταν κλειστές για αυτά, χωρίς να έχουν

και τα εφόδια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους. Η μαζικοποίηση αυτή της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στο όνομα ιδανικών, όπως οι ίσες ευκαιρίες και ο απελευθερωτικός ρόλος του πολιτισμού και της παιδείας, ιδανικά που σε καμιά περίπτωση δεν αμφισβητούνται στο θεωρητικό επίπεδο.

Στην πράξη, όμως, η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης έφερε το σχολείο αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και έχει δώσει νέα διάσταση στις διαδικασίες επιλογής που αυτό εφαρμόζει. Στο παρελθόν οι περισσότεροι μαθητές έβλεπαν στη σχολική τους πορεία την εκδήλωση του κοινωνικού τους πεπρωμένου. Εκείνοι που αποτύγχαναν έβρισκαν «παρηγοριά» στη διαρθρωτική αδικία του συστήματος που ήταν έτσι προγραμματισμένο, για να τους αποκλείσει και έτσι η αποτυχία τους μπορούσε να εξηγηθεί από την κοινωνική ανισότητα και αδικία χωρίς να πλήξει την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμησή τους. Όσοι από αυτούς πάλι πετύχαιναν, βίωναν ένα έντονο συναίσθημα ικανοποίησης για το κατόρθωμά τους που έκανε τη δέσμευσή τους με το σχολείο ακόμα πιο ισχυρή. Σήμερα, όμως, αυτές οι μορφές εξήγησης ή παρηγοριάς δεν ισχύουν, δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές τοποθετούνται σε δομικά ομοιογενείς συνθήκες, διδάσκονται και αξιολογούνται με «προοδευτικές» πρακτικές που ενθαρρύνουν τη δημιουργική αυτενέργεια, θεωρούνται ίσοι και ενθαρρύνονται να πετύχουν. Η επιτυχία δε αυτή κρίνεται με τις αντικειμενικές εξωτερικές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, τα αποτελέσματα των οποίων δεν «αλλοιώνονται» από την παρέμβαση του «υποκειμενικού» ανθρώπινου παράγοντα, όπως η κρίση του δασκάλου και η αρνητική – αλλά ίσως και θετική – εκ μέρους του συνεκτίμηση των κοινωνικών δεδομένων του κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, η σχολική αποτυχία αποδίδεται στους ίδιους τους μαθητές, στη δική τους έλλειψη ικανοτήτων, ταλέντου ή προσπάθειας δημιουργώντας τους αισθήματα ενοχής και κατάθλιψης, αν επενδύουν στην προσπάθειά τους, ή οδηγώντας τους να απορρίψουν εντελώς το σχολείο και να εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφωτικά και πολιτιστικά ερεθίσματα που θα μπορούσε να τους προσφέρει.

Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τις διαδικασίες των εξετάσεων, που δημιουργούν περιβάλλον έντονου ανταγωνισμού, αναχαιτίζονται οι φιλοδοξίες του αυξημένου πληθυσμού μαθητών για ακαδημαϊκή πρόοδο και συνεπακόλουθη κοινωνική ανέλιξη. Έτσι, η εκπαίδευση και ειδικά οι εξετάσεις λειτουργούν ως «μηχανισμός καταστολής της επιθυμίας» (*Charlot:1992, σ.302*). Γενικά, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός κατασκευάζονται και αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά προβλήματα που οφείλονται στις ανεπάρκειες του ατόμου, της οικογένειας και της κοινότητας και όχι ως οικονομικά προβλήματα δομικής ανισότητας. Έτσι, νομιμοποιείται στη συνείδηση των μαθητών η ανισότητα, αφού η αποτυχία συνδέεται στις δικές τους ανεπάρκειες και όχι με τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος.



Όπως σημειώνει ο Ball, προωθείται γενικότερα η έννοια της εξατομικευμένης προσπάθειας και ευθύνης του ατόμου για τις εκπαιδευτικές επιλογές και την ακαδημαϊκή του πορεία, που περιβάλλεται μάλιστα με νομιμοποιητικές αξίες όπως η αξιοκρατία, η ατομική ελευθερία και η δυνατότητα απρόσκοπτης προόδου που δεν υποδουλώνει το ταλέντο στην κοινωνική προέλευση (**Ball:2008, σ.17**), ενώ καλλιεργείται η ιδέα ότι οι «καλές» πολιτικές θα παραγάγουν δικαιότερα αποτελέσματα με τη βελτίωση των επιδόσεων και απώτερο στόχο την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ατόμων (**ο.π., σ.153**). Επιπλέον, ενώ στην πολιτική ατζέντα για την εκπαίδευση διατυπώνονται δεσμεύσεις για τις διάφορες μορφές ισότητας, η ισότητα σπάνια εμφανίζεται ως πρωταρχικός στόχος της πολιτικής και συνήθως συνδέεται με την επίτευξη άλλων στόχων και επιδιώξεων, κυρίως οικονομικών. Αντιθέτως, διαπιστώνεται μια αντίφαση ανάμεσα στις πολιτικές, που επιβάλλουν μια εξεταστικοκεντρική κουλτούρα στο σχολείο και την τιμωρητική χρήση των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος για την άνοδο του επιπέδου, από τη μια, και την ατζέντα της αυτοβελτίωσης και της αυτοενίσχυσης, από την άλλη, που προωθεί τη δια βίου μάθηση και ενθαρρύνει τους νέους να παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ή να επανέρχονται συχνά στην εκπαίδευση στη διάρκεια της ζωής τους, δεδομένης της ανάγκης διαρκούς αυτοβελτίωσης για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού (**Broadfoot & Black:2004**).

Σε κάθε περίπτωση, οι εξετάσεις και δη η αύξηση των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, ενισχύουν την παραίτηση και λειτουργούν ως μηχανισμός παγώματος των φιλοδοξιών των μαθητών που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους και παράλληλα τους οδηγούν να αποδέχονται αδιαμαρτύρητα τη συμμόρφωση με την ιδεολογία του ανταγωνισμού και το αναπόφευκτο της αποτυχίας. Μάλιστα, αυτός ο στόχος επιδιώκεται όχι μόνο μέσω της αθροιστικής αξιολόγησης που υλοποιείται με τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος αλλά και μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που υλοποιείται με τα τεστ της τάξης, με προοδευτικές πρακτικές και θεωρείται πιο «ανθρώπινη», πιο δημιουργική και πιο κοντά στους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου. Ο στόχος, όπως διατυπώνεται σε σχετικό άρθρο του **Allen (2012)**, είναι να καλλιεργήσει τον «*μυωπικό μαθητή*», ο οποίος μαθαίνει να αποδέχεται το καθεστώς της ελεγκτικής εξουσίας και να επιδιώκει με κάθε τρόπο την ατομική πρόοδο όχι ως στόχο αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του αλλά ως ένδειξη συμμόρφωσης προς την ιδεολογία του ανταγωνισμού και της αποδοτικότητας που επικρατεί στην κοινωνία.

Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι και οι δύο μορφές αξιολόγησης (αθροιστική και διαμορφωτική) έχουν υπεραναπτυχθεί στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια με κύριο στόχο την άσκηση εξουσίας και ελέγχου στο σχολικό χώρο και κινούνται πάνω στον ίδιο προσανατολισμό της εξοικείωσης των ατόμων, ήδη μέσα από τη σχολική τάξη, με τις έννοιες της επιτήρησης και της

εξουσίας, μιας εξουσίας<sup>33</sup> όμως πιο «ύπουλης» που δεν επιβάλλεται εξωτερικά με την απαξίωση της αποτυχίας και την ποινή αλλά επιδιώκει να την ενστερνιστούν οικειοθελώς τα άτομα και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της μέσα από τις δικές τους ενέργειες και με δικές τους πρωτοβουλίες και προσπάθειες.

Η κριτική για την έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας της αθροιστικής αξιολόγησης καθίσταται αδιάφορη, γιατί η εξουσία δεν ενδιαφέρεται τόσο για την τελική κατάταξη των ατόμων με βάση τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις, όσο για τον έλεγχο της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης και της αξιολόγησης, δεδομένου ότι η σχολική και η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι ποτέ στατική αλλά βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία διαπραγμάτευσης και διάδρασης την οποία επιδιώκει να επιτηρεί και να ελέγχει η εξουσία. Μέσα στο πλαίσιο της βιοεξουσίας, λοιπόν, η ιδέα της «διαδικασίας» είναι πιο σημαντική από την ιδέα της «θέσης». Υπάρχει, δηλαδή, μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την ακριβή καταγραφή της ικανότητας και την ταξινόμηση των μαθητών σε μια πιο ευέλικτη επιτήρηση των κινήσεών τους, που προκύπτουν φυσικά. Εδώ τα άτομα πρέπει να ενθαρρύνονται να τοποθετούν τα ίδια τους εαυτούς τους ανεξάρτητα από τη συνολική κατανομή των θέσεων, λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένα δεν έχει σημασία. Εδώ η πράξη της τοποθέτησης έχει μεγαλύτερη σημασία από την ακρίβεια της θέσης, καθώς η βιοεξουσία ενδιαφέρεται για τη στήριξη και τη διαχείριση των φυσικών διαδικασιών που πέφτουν στην αντίληψή της.

Ανάλογες έρευνες (**Booher-Jennings:2008**) στην Αμερική σχετικά με τις επιπτώσεις των εξετάσεων στην κοινωνικοποίηση των μαθητών ήδη από την Α΄/θμια εκπαίδευση διαπιστώνουν την καλλιέργεια της ιδεολογίας της επιτυχίας μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις εξετάσεις, ενδιαφέρει το τι διδάσκουν οι δάσκαλοι σχετικά με την κινητοποίηση (*motivation*) και την προσπάθεια, το πώς οι μαθητές ερμηνεύουν και εσωτερικεύουν αυτά τα μηνύματα και πώς τελικά διαμορφώνονται οι μαθητικές ιεραρχίες. Η επίδραση αυτή του κρυφού αναλυτικού προγράμματος διαμορφώνεται τόσο από το λόγο και τις πρακτικές των δασκάλων όσο και από τις στάσεις των ίδιων των παιδιών. Το κρυφό ΑΠ των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος νομιμοποιεί την «ιδεολογία της επιτυχίας» (*achievement ideology*) σύμφωνα με την οποία η επιτυχία εξαρτάται από την αξία του καθενός και η οικονομική ανισότητα οφείλεται σε διαφορές φιλοδοξίας και ικανότητας. Μέσα από το λόγο των δασκάλων τα παιδιά ενστερνίζονται την άποψη ότι, όποιος αποτύχει, έχει ελλείμματα προσωπικότητας ή συμπεριφοράς. Έτσι, αποδέχονται ότι η

---

<sup>33</sup> Αυτή η μορφή εξουσίας ονομάζεται με το φουκωικό όρο «βιοεξουσία» και διαφοροποιείται από την πειθαρχική εξουσία. Αυτή η μορφή εξουσίας αντιμετωπίζει την κοινωνία σαν ένα ζωντανό οργανισμό και τα άτομα ως μια μάζα που αντιδρά συλλογικά, άρα και συλλογικά πρέπει να αποδεχτεί την εξουσία και τις νόρμες της, νόρμες οι οποίες σε μεγάλο βαθμό προκύπτουν όμως από τη διάδραση των ατόμων μέσα στην κοινωνία. Με αυτή την οπτική, οι σχέσεις μεταξύ του πληθυσμού και της διακυβέρνησης δεν είναι σχέσεις υποταγής-επανάστασης αλλά σχέσεις διαχείρισης (*management*). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η χρήση των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος ως μέσου διαχείρισης των μαζών των μαθητών.

επιτυχία ή η αποτυχία είναι ατομική ευθύνη του καθενός και αντιμετωπίζουν ανάλογα τους «αποτυχημένους».

Άρα, οι εξετάσεις δεν χρησιμοποιούνται μόνο για να εξετάσουν την επίδοση αλλά να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά στις αξίες του ανταγωνισμού και της αποδοχής της κοινωνικής ανισότητας, η οποία αποδίδεται στην προσωπική ικανότητα και προσπάθεια. Οι νέοι αυτοί προσανατολισμοί, που τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο από ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη της πολιτικής κοινωνίας σε ένα σχολείο που εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς, έχουν το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα με ιδεολογικά σημαίνοντα: τον οικονομισμό, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αγοραιοποίηση, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την απασχολησιμότητα.

### **2.5.2. Γνωρίσματα της οργανωσιακής λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά στις εξετάσεις, και ο αντίκτυπος που έχουν στους καθηγητές**

Μέχρι τώρα επιχειρήθηκε η παρουσίαση των επιπτώσεων της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων στην διδακτική διαδικασία κυρίως από την πλευρά των μαθητών με ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που επηρεάζει τη μαθητική ζωή η επικυριαρχία της αξιολόγησης και των εξετάσεων στη διδασκαλία. Έτσι, διαπιστώθηκαν μια σειρά από αντινομίες ανάμεσα στον κοινωνικό, ανθρωπιστικό και δημιουργικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε επίπεδο ρητορικής της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο κλίμα του ανταγωνισμού, της νομιμοποίησης της ανισότητας και της αυτοπειθάρχησης που στην πραγματικότητα προωθείται μέσω της πληθώρας και της ποικιλίας των εξεταστικών πρακτικών που επιβάλλονται στο σχολείο.

Ωστόσο, η αλλαγή στη φιλοσοφία της διοίκησης της εκπαίδευσης – μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της αλλαγής του τρόπου άσκησης της δημόσιας διοίκησης και της υπηρεσίας του δημοσίου συμφέροντος (*Ball:2006, σ.14*), που ταυτίζεται με τη μετάβαση από την παραδοσιακή λογική της γραφειοκρατίας και της δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας στη νεοφιλελεύθερη λογική της αγοράς και του ανταγωνισμού και επιβάλλει στη διοίκηση του δημόσιου τομέα αρχές, όπως η ιδιωτικοποίηση, η απελευθέρωση και τα κριτήρια εμπορικότητας, επηρεάζει κυρίως τους εκπαιδευτικούς ως πρώην υπαλλήλους και νυν στελέχη της εκπαιδευτικής οργάνωσης επιβάλλοντάς τους μια σειρά από νέους ρόλους τους οποίους καλούνται να υπηρετήσουν, μια σειρά καθηκόντων στα οποία πρέπει να ανταποκριθούν και ένα πλήθος περιορισμών στην άσκηση της αυτονομίας τους και τη βίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Καθώς μάλιστα οι εξετάσεις είναι, όπως προαναφέρθηκε, ο βασικός μηχανισμός ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, η αξιολόγηση μέσω αυτών δεν περιορίζεται πλέον στις επιδόσεις

μόνο των μαθητών αλλά διευρύνεται και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, θέτοντάς τους ενώπιον νέων προκλήσεων και διαμορφώνοντας νέες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο καθήκον του αξιολογητή, που είναι ταυτόχρονα και αξιολογούμενος.

### **2.5.2.1. Αποδοτικότητα: οι εξετάσεις ως μέσο αποτύπωσης των «επιδόσεων» των εκπαιδευτικών**

Η λογική της αγοράς μαζί με το μάνατζμεντ και την «αποδοτικότητα» (*performativity*) αναφέρονται από τον **Ball (2006)** ως οι βασικές τεχνολογίες που έρχονται να αντικαταστήσουν παλιότερες τεχνολογίες του επαγγελματισμού και της γραφειοκρατίας, να εισαγάγουν στο δημόσιο τομέα παροχής υπηρεσιών χαρακτηριστικά του ιδιωτικού τομέα και αποσκοπούν στο να οργανώσουν τις ανθρώπινες δυνάμεις και δυνατότητες σε λειτουργικά δίκτυα εξουσίας, ενώ οι φορείς κεντρικής εξουσίας γίνονται συστήματα ελέγχου και παραγωγής πληροφοριών. Οι επιδόσεις (ατόμων ή οργανισμών) χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της παραγωγικότητας και της ποιότητας της δουλειάς τους, που υπόκεινται σε έλεγχο με στόχο την προαγωγή τους. Αυτή ακριβώς η λειτουργία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του «τρόμου της αποδοτικότητας»<sup>34</sup>. Ο έλεγχος αυτός, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, υλοποιείται μέσω του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και των Εξετάσεων Υψηλού Διακυβεύματος αλλά και μιας σειράς από άλλες άμεσες και έμμεσες παρεμβάσεις στη λήψη αποφάσεων σχετικά με παιδαγωγικά θέματα, που αυξάνουν τα τεχνικά στοιχεία της δουλειάς των εκπαιδευτικών και μειώνουν τα περιθώρια της επαγγελματικής τους αυτονομίας και κρίσης. Επιχειρείται η τυποποίηση και η κανονικοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και ο δάσκαλος γίνεται μια «απούσα παρουσία» στη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική, ένα αντικείμενο παρά ένα υποκείμενο του σχετικού λόγου (**Ball:1994, σ.49-50**).

Η αύξηση, δηλαδή, των εξεταστικών δοκιμασιών αποτελεί ένα τρόπο της κεντρικής εξουσίας να ασκεί έλεγχο σύμφωνα με το νέο μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης, που στηρίζεται στην φαινομενικά αυξημένη αυτονομία των εκπαιδευτικών και στη συνακόλουθη έμφαση που αποδίδεται στην προσωπική τους ευθύνη για την αποτελεσματική υλοποίηση των διδακτικών στόχων, η οποία όμως ελέγχεται ασφυκτικά μέσα από τη προδιαγεγραμμένη ύλη και τις προσχεδιασμένες εξεταστικές δοκιμασίες. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη ελευθερία αλλά στην πραγματικότητα οι κανόνες τους δεσμεύουν μέσω του κεντρικά προπαρασκευασμένου διδακτικού υλικού, των υποχρεωτικών εξετάσεων και των διαγωνισμάτων (**Husén:1991**). Έτσι, το κράτος διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο μέσα από την ύλη και τις εξετάσεις, ενώ στο επίπεδο της ρητορικής παραχωρεί αυτονομία στις σχολικές μονάδες, μια αυτονομία

---

<sup>34</sup> Η αποδοτικότητα ορίζεται από τον Ball ως «μια τεχνολογία, μια κουλτούρα και ένα τρόπο ρύθμισης που εφαρμόζει κρίσεις, συγκρίσεις, και εκθέσεις ως μέσα κινήτρων, ελέγχου, φθοράς και αλλαγής που βασίζονται σε αμοιβές και κυρώσεις τόσο υλικές όσο και συμβολικές» (**Ball:2006, σ.143**).

επιφανειακή<sup>35</sup> που δεσμεύεται από την επιβολή της ανταγωνιστικότητας και της επιδίωξης των επιδόσεων που κρίνονται με εξωτερικά, «αντικειμενικά» κριτήρια μέσα από τις επίσημες εξετάσεις.

Η υιοθέτηση της λογικής της αγοράς έχει αυτό το αποτέλεσμα, καθώς αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως «πόρους», ως μέσα για την επίτευξη των στόχων, ανακατασκευάζοντας το ρόλο τους και στερώντας τους οποιαδήποτε εξουσία. Ο δάσκαλος είναι ορατός ως το επίκεντρο της αξιολόγησης, της λογοδοσίας, της σύγκρισης και της κριτικής, αλλά είναι αόρατος ως ειδικός επαγγελματίας δρών και λήπτης αποφάσεων (**Ball:1994, σ.62**). Αντιμετωπίζεται ως εύπλαστο προϊόν, που μπορεί να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου και τις γενικότερες επαγγελματικές και οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας, και εργαλειοποιείται, ενώ παράλληλα παραγκωνίζεται από τον καθορισμό των καθηκόντων και των υποχρεώσεών του, τα οποία υπαγορεύονται από άλλους «μερισματούχους» (*stakeholders*) της εκπαίδευσης (πολιτικούς, αγορά, επιχειρήσεις κλπ). Γενικά, η αυθεντία των εκπαιδευτικών μειώνεται και υποβαθμίζεται, καθώς τους αναγνωρίζεται μόνο η αρμοδιότητα της εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται χωρίς τη δική τους συμμετοχή, ενώ η διδασκαλία χάνει την ηθική και κοινωνική διάσταση της αποστολής της, που σχετίζεται με την αντιμετώπιση της γνώσης ως κοινωνικού αγαθού και την καλλιέργεια συνειδητής και κριτικής μάθησης (**Vongalis-Macrow:2007**).

Το παράδοξο είναι δε ότι, παράλληλα με τον περιορισμό της αυτονομίας και της δυνατότητας δράσης τους, σημειώνεται μια αύξηση της απόδοσης ευθύνης για τα όποια προβλήματα της εκπαίδευσης και ένα «μένος» επικρίσεων περί αναποτελεσματικότητας, που βασίζονται ακριβώς στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στις διάφορες εξετάσεις. Η κριτική αυτή εντοπίζεται τόσο στο λόγο των πολιτικών κειμένων, όσο και στο λόγο των ΜΜΕ (**Shuttleworth:2003**), τα οποία φαίνεται να παίζουν κεντρικό ρόλο στο «*παιχνίδι της διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και της πολιτικής επιρροής*» (**Ball:2008, σ.110**). Έτσι, η εξουσία φαίνεται να καταλογίζει στην εκπαίδευση τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικονομία, καθώς η πρώτη δεν υπηρετεί αποτελεσματικά της ανάγκες της δεύτερης. Σε κάθε περίπτωση, τα πυρά στρέφονται κατά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι είτε «πολύ συντηρητικοί» και αντιστέκονται στην αλλαγή είτε «πολύ προοδευτικοί» και δεν συμμορφώνονται με τις επιταγές της κεντρικής πολιτικής, ενώ χρησιμοποιούνται και διατυπώσεις περί «*ανίκανων*» εκπαιδευτικών που πρέπει να λογοδοτούν για τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Κατά τον **Ball**, τέτοιες διατυπώσεις «*περί αναξιόπιστων εκπαιδευτικών*» αποτελούν κατασκευές εντός του πλαισίου της πολιτικής και του δημόσιου λόγου που δημιουργούν τη βάση για την

---

<sup>35</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αντινομίας στην ελληνική πραγματικότητα είναι η εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων για τις εξετάσεις του Λυκείου, που ακυρώνει στην πράξη την ελευθερία των καθηγητών να επιλέγουν τα κείμενα που θα διδάξουν σε μαθήματα, όπως η Λογοτεχνία, αλλά και τις όποιες προθέσεις να εφαρμόσουν στην τάξη προοδευτικές πρακτικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ανευρετικών τεχνικών, που θα εστιάζουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης (βλ. ενότητα Νομοθετικής Επισκόπησης).

επιβολή περισσότερης λογοδοσίας και περισσότερου ελέγχου πάνω στην εκπαίδευση και την απόδοσή τους και νομιμοποιεί τον περιορισμό κάποιων τομέων της επαγγελματικής τους αυτονομίας (*Ball:2008, σ.110*).

Εντός αυτού του πλαισίου, οι εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος λειτουργούν ως μέσο αξιολόγησης των «επιδόσεων» των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, καθώς τα αποτελέσματά τους δημοσιοποιούνται και χρησιμοποιούνται ως τεκμήριο ταξινόμησής τους ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους και κριτήριο αφενός μεν για την αξιολόγησή τους από την κεντρική εξουσία και αφετέρου για την επιλογή τους από τους πελάτες-καταναλωτές του μορφωτικού αγαθού (γονείς και μαθητές). Δηλαδή, οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων λειτουργούν ως «ελεγκτικές εικόνες» (*Vinson & Ross:2003*) που προωθούν τυποποιημένους στόχους, περιεχόμενο, μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και επιχειρούν να επιβάλουν νόρμες σχετικά με την «καλή» ή «αποτελεσματική» εκπαίδευση, να επιβάλουν δηλαδή μια κανονικοποιημένη σημειολογία της γνώσης, της μάθησης και της συμπεριφοράς που υπηρετεί τα συμφέροντα των οικονομικά και ιδεολογικά ισχυρών. Έτσι, η εικόνα του «καλού» τυποποιείται κατά τα πρότυπα της ελίτ. Οι εξετάσεις λειτουργούν ως μέσο επιβολής αυτών των εικόνων. Δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, σχολεία χειραγωγούνται προς την κατεύθυνση αυτών των εικόνων μέσω του συνδυασμού επιτήρησης-θεάματος. Έτσι, όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτίθενται στην πειθαρχική ματιά, τόσο των λίγων ισχυρών αξιωματούχων, όσο και του ευρέως κοινού, και υφίστανται αφόρητες πιέσεις να «φαίνονται κάπως», συμμορφούμενοι με την κυρίαρχη εικόνα.

#### **2.5.2.2. Η «χάλκευση» της αποτελεσματικότητας και η «αξιακή σχιζοφρένεια» : ανάμεσα στην ουσιαστική γνώση και τις τελετές επίδοσης**

Η εισαγωγή της λογικής της αγοράς αλλάζει το αξιακό πλαίσιο εντός του οποίου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, στο οποίο η διαχείριση της εικόνας και της εντύπωσης που δίνει ένα σχολείο γίνεται το ίδιο σημαντική με την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθαυτή και τη μετάδοση της γνώσης. Το αποτέλεσμα είναι ότι το σχολείο ως οργάνωση αλλά και οι εκπαιδευτικοί ως μεμονωμένα άτομα επιδιώκουν να διαχειρίζονται την εικόνα τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται αφενός στις προσδοκίες των γονέων-καταναλωτών και αφετέρου στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος για αποτελεσματικότητα. Αυτή, μάλιστα, συνδέεται περισσότερο με τη σημειωτική-συμβολική παρουσίαση της εικόνας παρά με την ουσία της δουλειάς τους και την όποια προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν.

Η αναδραστική επίδραση, δηλαδή η διδασκαλία του τεστ, που επισημάνθηκε ως μια από τις αρνητικές επιπτώσεις της επικυριαρχίας των εξετάσεων στη γνωστική λειτουργία του σχολείου, δεν

είναι άσχετη με αυτό το στόχο. Αφού η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μετριέται με τις επιτυχίες στις κάθε λογής εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως βασική προτεραιότητα της δουλειάς τους να “προπονήσουν” τους μαθητές τους για αυτές, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους, όχι τόσο γιατί πιστεύουν ότι αυτό κάνει το έργο τους πιο αποτελεσματικό αλλά γιατί το κάνει να φαίνεται πιο αποτελεσματικό, ώστε να αξιολογηθεί θετικά από την εκπαιδευτική διοίκηση αλλά και από το «καταναλωτικό» κοινό (γονείς), ώστε να προσελκύσει νέους «καλούς» μαθητές δημιουργώντας ένα συνεχώς «αυτοανατροφοδοτούμενο θετικό κύκλο» ακαδημαϊκών επιτυχιών και καλής φήμης (**Broadfoot & Black:2004**). Όσο για την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αυτή αποτυπώνεται στην παρατήρηση της **Maguire (2002)** ότι «η έμφαση δίνεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως αυτά αποτιμώνται στις εθνικές εξετάσεις και υπηρετούνται μέσω αμφιλεγόμενων πρακτικών για τη μεγιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών που μπορούν να πετύχουν κι όχι εκείνων που έχουν περισσότερη ανάγκη για βοήθεια». Άλλωστε, αν τα αποτελέσματα της προσπάθειας δεν είναι τα αναμενόμενα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποποιηθούν την ευθύνη της αποτυχίας, αφού μπορούν να προσκομίσουν τα προπαρασκευαστικά τεστ στα οποία υπέβαλαν τους μαθητές τους ως τεκμήρια αφενός της ανεπάρκειας των ίδιων των μαθητών και αφετέρου της δικής τους προσπάθειας για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας

Ωστόσο, η έρευνα διαπιστώνει ότι χρήσιμο μήνυμα ανατροφοδότησης είναι αυτό που υποστηρίζει τον αυτοκαθορισμό και γεννά αισθήματα ικανότητας και όχι αυτό που εισπράττεται ως άσκηση επιτήρησης ή ελέγχου. Αν, δηλαδή η αξιολόγηση των μαθητών και τα μηνύματα που προκύπτουν από αυτήν αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς απειλή για την αυτοεκτίμησή τους ή πολύ περισσότερο συναρτώνται με την επαγγελματική τους επιβίωση, θα έχουν ελάχιστη θετική συμβολή στην ουσιαστική μελλοντική τους απόδοση, ενώ θα γίνουν αντικείμενο αλλοίωσης και χειρισμού εκ μέρους τους. Με απλά λόγια, αν οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται και δεν εμπιστεύονται τις συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές που επιβάλλουν συστήματα λογοδοσίας με πρότυπο την ανταγωνιστική και καταναλωτική λογική της αγοράς, οποιαδήποτε θετικά αποτελέσματα είναι αμφισβητούμενα, καθώς δεν είναι η ποιότητα της διδασκαλίας που βελτιώνεται αλλά η ικανότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων να χειρίζονται το σύστημα (“*to play the system*”, **Maier:2009**). Αμφισβητείται, λοιπόν, από τα ερευνητικά δεδομένα η δύναμη της αξιολόγησης να είναι αντικειμενική και αποδοτική, να δίνει κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις και να βελτιώνει τη διδασκαλία, ενώ υπάρχουν διατυπώσεις<sup>36</sup> που αποδίδουν μεταφορικά αλλά και παραστατικά την προσπάθεια που αναπτύσσουν τα άτομα, για να ξεγελάσουν το σύστημα αξιολόγησης αντί να προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα των επιδόσεών τους. Έτσι, η εμμονή με την ποιότητα επικρίνεται από πολλές πηγές ως μια μορφή αποικιοποίησης της εκπαίδευσης από

<sup>36</sup> “*jumping through assessment hoops*”, “*playing the league-tables game*”, **Broadfoot & Black:2004**)

λογικές και πρακτικές της αγοράς που αλλοιώνει την παιδαγωγική σχέση, επιβάλλει μια μορφή καταπιεστικής και αυταρχικής εξουσίας στο παιδαγωγικό προσωπικό και δημιουργεί νοοτροπίες συμμόρφωσης, όπου αυτό που μετράει είναι να δίνεται η εντύπωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και όχι η ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Skelton:2012).

Πρόκειται για τη διαδικασία που ο Ball αποκαλεί «χάλκευση» (*fabrication*), τη σκόπιμη δηλαδή προσπάθεια των ατόμων να δώσουν την καλύτερη δυνατή εντύπωση της δουλειάς τους προς τα έξω υιοθετώντας αναπόφευκτα και οικειοθελώς τη συμμόρφωση στις απαιτήσεις για αποδοτικότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας υπό το κράτος ποικίλων κινήτρων (ευθύνη, φόβος, ανασφάλεια) λένε στους εαυτούς τους «αναγκαία παραμύθια» που εκλογικεύουν την εντατικοποίηση και νομιμοποιούν την εμπλοκή τους στις τελετές επίδοσης. Οι χαλκεύσεις αυτές στην ουσία αποτελούν μια εκδοχή του ατόμου ή του οργανισμού, που δεν υπάρχει. Δεν είναι απολύτως ψευδείς αλλά δεν είναι και η απόλυτη αλήθεια, δεδομένου ότι κατασκευάζονται σκόπιμα ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις για λογοδοσία (Ball:2006, σ.152). Είναι, θα λέγαμε, ένας τρόπος αντίδρασης ή καλύτερα προσαρμογής των ατόμων στις απαιτήσεις και στους περιορισμούς του συστήματος, περιορισμούς με τους οποίους ο κάθε εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος ως μέλος του γραφειοκρατικού οργανισμού που αποτελεί η σχολική μονάδα στην οποία ανήκει. Έτσι προκύπτει το παράδοξο ότι, ενώ οι τεχνολογίες αξιολόγησης της επίδοσης εφαρμόζονται για να κάνουν τη λειτουργία των οργανισμών πιο διαφανή, καταλήγουν να τη συσκοτίζουν αφού τα υπό αξιολόγηση παραγόμενα κατασκευάζονται από τους εμπλεκόμενους με μεγάλη προσοχή, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα κριτήρια της αξιολόγησης.

Ο Ball επισημαίνει τις επιπτώσεις αυτού του προσανατολισμού στους εκπαιδευτικούς, που ως ηθικά υποκείμενα βλέπουν τις αξίες τους, όπως η δημιουργικότητα, η επαγγελματική ακεραιότητα, η χαρά της διδασκαλίας και η προτεραιότητα της ψυχολογίας των παιδιών, να αμφισβητούνται και να υποσκελίζονται από τον τρόπο της αποδοτικότητας. Περιγράφει μάλιστα ένα είδος «αξιακής σχιζοφρένειας» που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς η δέσμευση, η κρίση τους για τις καλές πρακτικές και τις ανάγκες των μαθητών και η αυθεντικότητα στη δουλειά τους θυσιάζονται στο βωμό της εντύπωσης και της αποδοτικότητας (Ball:2006, σ.149). Αυτή η σχιζοφρένεια μάλιστα φαίνεται να αναπτύσσεται τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας (*institutional*) όσο και σε ατομικό επίπεδο (*individual*). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η σχιζοφρένεια εντοπίζεται στην αντινομία ανάμεσα στην αύξηση του όγκου και της δυσκολίας των «δραστηριοτήτων πρώτης τάξης» (*first-order activities*) που αποσκοπούν στη βελτίωση της επίδοσης, δηλαδή την εντατικοποίηση των σπουδών, την αύξηση της ύλης και των εξετάσεων, και στην παράλληλη αύξηση των «δραστηριοτήτων δεύτερης τάξης» (*second-order activities*), που αφορούν σε θέματα παρακολούθησης των επιδόσεων και μάλιστα, το κόστος των οποίων αποβαίνει σε βάρος αυτών



της πρώτης. Με απλά λόγια, χρόνος και κόπος ξοδεύεται για τη συγκέντρωση πληροφοριών αποδοτικότητας (διαγωνίσματα, βαθμοί κλπ), αντί να διατίθεται για το κατεξοχήν παιδαγωγικό έργο και την ουσιαστική προσπάθεια βελτίωσης των επιδόσεων (**Ball:2004, σ.146**). Η ατομική σχιζοφρένεια αναφέρεται στην αντίφαση που βιώνει ο εκπαιδευτικός που έχει μία διαφορετική άποψη για τις «καλές» πρακτικές που συνάδουν με τις ανάγκες των μαθητών του και υποχρεώνεται να κάνει κάτι άλλο, όπως π.χ. να τους υποβάλλει σε πλήθος γραπτών δοκιμασιών, που σχετίζεται με την υποχρέωσή του αφενός να τους προετοιμάσει για τις εξετάσεις και αφετέρου να βγάλει προς τα έξω για τον εαυτό του την εικόνα του αποδοτικού εκπαιδευτικού.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των συνεχών μετρήσεων και αξιολογήσεων οι εκπαιδευτικοί νιώθουν οντολογικά ανασφαλείς σχετικά με το αν κάνουν αρκετά, ψάχνοντας συνεχώς να βελτιώνονται, καθώς οι αντιδράσεις τους σε όλη αυτή τη ροή πληροφοριών σχετικά με την απόδοση των σχολικών οργανισμών υπαγορεύονται από συναισθήματα περηφάνειας, ενοχής, ντροπής και φθόνου (**Ball:2006, σ.148**). Προκύπτει, δηλαδή, ότι οι εξετάσεις ως τεχνολογίες επιτήρησης και ελέγχου, ενώ εμφανίζονται να διακρίνονται από αντικειμενικότητα και ορθολογισμό, ενέχουν μια έντονη συναισθηματική διάσταση, καθώς μάλιστα τα υποκείμενα δεν συνειδητοποιούν επακριβώς τι απαιτείται από αυτούς. Η ασάφεια των προσδοκιών είναι σκόπιμη και επιτείνει το άγχος των εκπαιδευτικών, αφού δεν είναι η βεβαιότητα της παρακολούθησης αλλά η ασάφεια των τρόπων, των μέσων και των κριτών, που υλοποιούν την επιτήρηση και την κρίση, που επιτείνουν την οντολογική ανασφάλεια. Πρόκειται για μια διαρκή ροή απαιτήσεων και προσδοκιών που συνεχώς αλλάζουν και θέτουν τους εκπαιδευτικούς σε μια μόνιμη κατάσταση λογοδοσίας και αμφισβήτησης των επιλογών τους (**Ball:2006, σ.148**).

Σε αυτό το πλαίσιο λαμβάνουν αξία δύο πράγματα: «τελετές» (*rituals*) που περιλαμβάνουν εντυπωσιακά γεγονότα και σκοπό έχουν να κάνουν αποδεκτό ως φυσικό τον εξουσιαστικό λόγο και «ρουτίνες» (*routines*) όπως η τήρηση αρχείων και πρακτικών, οι συνεδριάσεις κλπ., που αποδίδουν στους ανθρώπους τις ταυτότητες που απαιτεί η αποδοτικότητα (**Ball:2004, σ.144**). Τέτοιες «τελετές» δεν μπορεί παρά να είναι οι διαρκείς εξεταστικές διαδικασίες που με το αυστηρό τυπικό τους, την επισημότητα και την αποστασιοποίηση εισάγουν το στοιχείο της εξουσίας στην παιδαγωγική επικοινωνία, ενώ οι τακτικές συνεδριάσεις για την έκδοση αποτελεσμάτων επίδοσης και φοίτησης που συνοδεύονται από τις επίσημες προσκλήσεις των γονιών στο σχολείο για την επίδοση των ελέγχων των μαθητών αποτελούν τις γραφειοκρατικές «ρουτίνες» της σχολικής ζωής, όπου ο καθένας προσπαθεί να προβάλλει προς τα έξω τη δική του ταυτότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι συμβατή με τις απαιτήσεις της αποδοτικότητας και της λογοδοσίας.

### 2.5.2.3. Η λογοδοσία και η αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται μια κοινή τάση σε πολλές χώρες να υιοθετείται μια ιδεολογία νομιμοποίησης της αποδοτικότητας και της εκπαιδευτικής λογοδοσίας, η οποία ορίζεται ως αξιολόγηση με βάση τη νόρμα και διακρίνεται σε τρεις διαφορετικές μορφές: «επαγγελματική λογοδοσία» απέναντι στους συναδέλφους, «ηθική λογοδοσία» απέναντι στους «πελάτες-καταναλωτές» και «γραφειοκρατική λογοδοσία» απέναντι στη διοικητική ιεραρχία. (Broadfoot:2007). Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της γνώσης οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι διπλής κατεύθυνσης: έχουν υποχρέωση απέναντι στους μαθητές τους, οι οποίοι είναι οι πελάτες και καταναλωτές του προϊόντος της δουλειάς τους και υποχρέωση απέναντι στο σχολείο που είναι η επιχείρηση που τους απασχολεί, άρα πρέπει να συμβάλλουν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά της. Έτσι, προκύπτει ο «τεχνοκρατικός εκσυγχρονισμός» του δασκάλου που συνεπάγεται αξιολόγηση και λογοδοσία, σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, και αύξηση των περιοριστικών κανονισμών και του ασφυκτικού ελέγχου της δουλειάς τους (Vongalis-Macrow:2007). Οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων τους συνδέονται ακριβώς με τη λογοδοσία που οι εκπαιδευτικοί ως δημόσιοι λειτουργοί πρέπει να απευθύνουν στην κοινωνία και στους άμεσους «καταναλωτές» των υπηρεσιών τους και στους προϊσταμένους διοικητικούς φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Broadfoot θεωρεί τις εξετάσεις ένα από τα βασικά οχήματα της λογοδοσίας και διαβλέπει την τάση της κεντρικής κυβέρνησης (στη Μ. Βρετανία) να επιβάλει μέσω αυτών κανονιστικά κριτήρια στην εκπαίδευση ενσωματώνοντάς τα σε μια ευρεία κλίμακα διαδικασιών αξιολόγησης αποφεύγοντας την αντίσταση που θα προέκυπτε, αν έπαιρνε κάποιες πρωτοβουλίες που θα στρέφονταν άμεσα κατά της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο έλεγχος ασκείται όλο και περισσότερο μέσω μιας «υπεύθυνης αυτονομίας», με τα άτομα να δεσμεύονται κυρίως από τα κριτήρια της δικής τους αυτοεπιβαλλόμενης ηθικής και επαγγελματικής λογοδοσίας παρά από κάθε λογής παραδοσιακές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις (Broadfoot:2007). Αυτός ο έμμεσος τρόπος συνάδει με την έμφαση που δίνεται στην έννοια της ατομικής ευθύνης μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης διοίκησης της εκπαίδευσης με βάση τη λογική της ελεύθερης αγοράς. Δηλαδή, η ιδέα της εξατομικευμένης προσπάθειας και της ατομικής ευθύνης, που προαναφέρθηκε σε σχέση με το μαθητή, καλλιεργείται και σε σχέση με το δάσκαλο, ο οποίος ενθαρρύνεται να προσθέτει αξία στην επαγγελματική του ταυτότητα του, να βελτιώνει την παραγωγικότητα του, να επιδιώκει την αριστεία και γενικά να ζει μια ζωή με υπολογισμούς. Να γίνεται ένα υποκείμενο της επιχειρηματικότητας, ένας νεοφιλελεύθερος επαγγελματίας (Ball:2006, σ.145), ο οποίος έχει ενστερνιστεί τη λογική της αποδοτικότητας και είναι έτοιμος να λογοδοτεί ανά πάσα στιγμή στην

κοινωνία για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς του και στους προϊσταμένους του για τη συνεισφορά του στην καλή εικόνα και την επιτυχία του οργανισμού-σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Η έμφαση στη λογοδοσία παρουσιάζεται να αποσκοπεί στην επιβολή ενός νέου ελέγχου της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολό της. Μάλιστα πρόκειται για μια μορφή ελέγχου που δεν επιβάλλεται εξωτερικά αλλά νομιμοποιείται μέσω της ρητορικής περί ατομικής βελτίωσης και προόδου, ώστε να την ενστερνιστούν και να την υπηρετήσουν οικειοθελώς τα άτομα (μαθητές και εκπαιδευτικοί). Η Broadfoot (2007) διαπιστώνει ότι λόγω της αύξησης του μεγέθους του γραφειοκρατικού μηχανισμού οι παραδοσιακοί μηχανισμοί εξωτερικού ελέγχου δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Γι' αυτό ενθαρρύνεται η έννοια της αυτορρύθμισης, δηλαδή οι επαγγελματίες (οι εκπαιδευτικοί στην προκειμένη περίπτωση) να ενστερνίζονται τα κριτήρια αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής και να επιδιώκουν ίδιους κόποις την καλύτερη δυνατή υλοποίησή τους. Έτσι, με πρακτικές όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων επιδιώκεται η αύξηση της ηθικής λογοδοσίας μέσω της αυξημένης συμμετοχής, καθώς φαίνεται να παραχωρείται μια αυξημένη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη διαμόρφωση των κριτηρίων και των στόχων της εκπαίδευσης, που είναι όμως φαινομενική καθώς αυτά επιβάλλονται από την κεντρική πολιτική.

Κατά συνέπεια, η εξατομίκευση της συνείδησης των εκπαιδευτικών, η οποία προσανατολίζεται προς την αποδοτικότητα, συνιστά ένα υπόρρητο αλλά πιο αυταρχικό τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών από την άνωθεν καθοδήγηση του φορντικού μοντέλου. Τώρα δηλαδή οι αποφάσεις λαμβάνονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας από το διευθυντή/μάνατζερ και δεν έρχονται από την κεντρική εξουσία – άσχετα αν το ευρύτερο πλαίσιο και οι γενικές κατευθύνσεις για αποδοτικότητα και παραγωγικότητα καθορίζονται κεντρικά – και το άτομο τις ενστερνίζεται θέλοντας και μη, γιατί νιώθει βαρύτερη την ευθύνη της αποτυχίας των στόχων. Η αντίσταση σε αυτό το πλαίσιο απειλεί την επιβίωση του θεσμού (του σχολείου, και άρα τη θέση του, τη δουλειά του και τις θέσεις ενδεχομένως των συναδέρφων του). Η όποια αντίσταση θέτει αυτόν που την εκφράζει απέναντι στα συμφέροντα των συναδέρφων του όχι απέναντι στις πολιτικές (Ball:1994, σ.54). Άλλωστε, υπάρχουν και πιο ρητοί τρόποι εφαρμογής του γραφειοκρατικού ελέγχου και της λογοδοσίας μέσω οικονομικών και νομικών κυρώσεων που συνδέονται άμεσα με τις επιδόσεις των σχολείων στις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος.

Όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα παρατηρείται μια στροφή στην έμφαση που δίνεται σε τεχνικούς και επαγγελματικούς εκπαιδευτικούς στόχους, κάτι που αντανακλάται και στην αύξηση του κεντρικού κυβερνητικού ελέγχου πάνω στη μορφή και το περιεχόμενο των εθνικών εξετάσεων και της πολιτικής της αξιολόγησης γενικότερα. Το παράδοξο είναι, όπως σημειώνει ο Ball, ότι όλη η συζήτηση σχετικά με το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολείων

αναπτύσσεται χωρίς καμία αναφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των οικογενειών τους, σα να εξαρτώνται οι επιδόσεις τους αποκλειστικά από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και σα να είναι τελείως ουδέτερο το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος (Ball:2006, σ.61). Έτσι, η πρόοδος του ανθρωπισμού υποτάσσεται στην προώθηση της αποδοτικότητας και όλα αυτά επιτυγχάνονται με νεοφιλελεύθερες πρακτικές ποινικοποίησης της αποτυχίας που απευθύνονται τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, διαπιστώνεται μια κρίση ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που νιώθουν υπεύθυνοι για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς επιφορτίζονται με ευθύνες και υποχρεώσεις, τις οποίες δεν έχουν ούτε την εξουσία (ουσιαστική αυτονομία στον καθορισμό των διδακτικών στόχων) ούτε τις γνώσεις (εξοικείωση με τις ποικίλες πρακτικές αξιολόγησης) να υλοποιήσουν στο έπακρο. Ωστόσο, μέσω της ρητορικής περί σύνδεσης της αξιολόγησης με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, παγιδεύονται στο να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της δικής τους πειθάρχησης, καθώς ενθαρρύνονται να πιστέψουν ότι η συμμόρφωσή τους με αυτές τις πρακτικές θα τους κάνει να είναι «*πιο επαγγελματίες*». Έτσι, η αποδοτικότητα γίνεται κομμάτι της τεχνολογίας της κανονικοποίησης, ενώ η ρητορική περί κριτικής, ανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης φαίνεται να συνθέτει μια «*εξομολογητική τεχνική*», μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός «*εξομολογείται*» τις αδυναμίες και τα «*αμαρτήματά*» του και αυτό λειτουργεί ως μέσο υποταγής και συμμόρφωσης – σχεδόν με θρησκευτικές διαστάσεις. (Ball:2006,σ.57)

## **2.6. Η δράση των υποκειμένων εντός οργανωτικών συστημάτων**

Τελικά, η απάντηση στο ερώτημα για το αν η εκπαίδευση μπορεί να διοικηθεί με όρους επιχείρησης ή έστω οργάνωσης λαμβάνει διαφορετικές απαντήσεις ανάλογα με την οπτική αυτού που καλείται να το απαντήσει. Έτσι, ο όρος διοίκηση, ή πολύ περισσότερο ο όρος μάνατζμεντ, μπορεί να ακούγονται ξένοι με την εκπαίδευση και τις διαδικασίες μάθησης και εγείρουν αυτόματες, σχεδόν ασυνείδητες, αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν το έργο τους με μια πιο «ρομαντική» ανθρωπιστική οπτική. Από την άλλη, εκφράζονται και απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση δεν μπορεί να απαλλαγεί συνολικά από την προσπάθεια για ορθολογική οργάνωση της λειτουργίας της και αναζητείται το πλέον κατάλληλο μοντέλο για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για αυτό το σκοπό, προκρίνεται το μοντέλο των ανθρωπίνων σχέσεων που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη διάδραση μεταξύ των ατόμων και θεωρεί σημαντική την προσωπική επικοινωνία. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων στην οργάνωση και θεωρεί πως οι πρωταρχικές ανάγκες, όπως η ασφάλεια και η αξιοπρέπεια, πρέπει να ικανοποιούνται, καθώς σε ακαθόριστες και πολύπλοκες

επαγγελματικές και διοικητικές καταστάσεις, όπως αυτές του σχολείου, η αποτελεσματική εργασία απαιτεί μεγάλη συναισθηματική επένδυση.

Άλλωστε, κάθε οργάνωση απαρτίζεται, όπως προαναφέρθηκε όχι μόνο από δομές και κανόνες αλλά κατά βάση από ανθρώπους, οι οποίοι ως ελεύθεροι δρώντες διατηρούν την αυτονομία τους και εκδηλώνουν περίπλοκες συμπεριφορές άλλοτε συμμορφούμενοι κι άλλοτε αντιστεκόμενοι στους περιορισμούς του συστήματος, ώστε η τελική λειτουργία της οργάνωσης να μην μπορεί να ερμηνευτεί με απλοϊκά μοντέλα μηχανικής διασύνδεσης και όρους απλού ντετερμινισμού. Περνώντας, λοιπόν, στη συζήτηση της δράσης των υποκειμένων – και στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών – υιοθετούμε μια λιγότερο ντετερμινιστική οπτική, σύμφωνα με την οποία οι πολιτικές δεν είναι κάτι στατικό αλλά κάτι που βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία «γίγνεσθαι», η οποία επηρεάζεται καθοριστικά από τη δράση των υποκειμένων που αποτελούν τους δέκτες αυτών των πολιτικών. Η ελληνική εκπαιδευτική ιστορία περιλαμβάνει μια μακρά σειρά μεταρρυθμίσεων της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (δημιουργικές εργασίες, φάκελος μαθητή), οι οποίες ακυρώθηκαν στην πράξη από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, και αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυνατότητας των υποκειμένων να ασκήσουν την εξουσία τους, για να επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας του ευρύτερου συστήματος.

### **2.6.1. Η θεωρία της στρατηγικής ανάλυσης (The strategic analysis theory)**

Πράγματι, η δράση των ατόμων αποβαίνει καθοριστική για την τελική διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας των συστημάτων και των οργανώσεων, όσον αφορά στις διαδικασίες αλλά και στα αποτελέσματα αυτής της λειτουργίας, όπως μας αφήνουν να καταλάβουμε οι **Crozier & Friedberg** στο έργο τους «The actor and the system» (1980) . Σύμφωνα με τη δική τους θεωρία:

- Δεν υπάρχουν κοινωνικά συστήματα απόλυτα ρυθμισμένα και ελεγχόμενα.
- Το επίσημο μοντέλο οργάνωσης ενός συστήματος καθορίζει μεν κατά ένα μέρος το πλαίσιο δράσης και τις δυνατότητες των υποκειμένων αλλά επηρεάζεται με τη σειρά του σε σημαντικό βαθμό από τις δικές τους πιέσεις και χειρισμούς.
- Οι ενέργειες των δρώντων, που δεν συμφωνούν με την επίσημη λογική (*rationality*) του συστήματος, δεν είναι προβλέψιμες αλλά περιστασιακές (*contingent*) με την έννοια ότι προσδιορίζονται από ενεργό περίγυρο δεδομένων (*context*), από συγκυρίες και πιέσεις (υλικές και ανθρώπινες).
- Αυτές οι μη προβλεπόμενες ενέργειες των δρώντων, αντί να θεωρηθούν ως εξαιρέσεις, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως δείκτες των ορίων και της σημασίας των πιέσεων που ασκεί το σύστημα.

Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος – και στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός – δεν υποτάσσεται στον οργανισμό και στους περιορισμούς του αλλά χρησιμοποιεί τα μέσα και τους πόρους που του παρέχονται από το ίδιο το σύστημα, για να ασκήσει την αυτονομία του. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορεί να εξομοιωθεί με μηχανική υπακοή στα δομικά δεδομένα αλλά είναι έκφραση της ελευθερίας των ατόμων, όσο μικρή κι αν είναι αυτή, και αντανακλά επιλογές που γίνονται από τους δρώντες, προκειμένου να επωφεληθούν από τις διαθέσιμες ευκαιρίες στο πλαίσιο των περιορισμών που τους επιβάλλονται (*Crosier & Friedberg:1980, σ.17-29*).

Πράγματι, η σχολική μονάδα αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως μια εκτεταμένη γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία λειτουργεί με συγκεκριμένες δομικές και ιεραρχικές σχέσεις που είναι σχέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τους Crosier & Friedberg, η οργάνωση καθιστά δυνατή την ανάπτυξη αέναων σχέσεων εξουσίας, μέσω της άσκησης της οποίας και μόνο μπορούν οι δρώντες να επιτύχουν τους στόχους τους εντός αυτής. Δηλαδή, η εξουσία και η οργάνωση είναι αξεδιάλυτα συνυφασμένες, καθώς η οργάνωση συστηματοποιεί την ανάπτυξη σχέσεων εξουσίας θέτοντας περιορισμούς στα άτομα και στις ομάδες που λειτουργούν εντός αυτής μέσω της επίσημης ιεραρχίας και των κανονισμών της και καθιστώντας έτσι προβλέψιμη τη συμπεριφορά τους. Οι δομές και οι κανόνες που διέπουν την επίσημη λειτουργία της οργάνωσης καθορίζουν τις σχέσεις εξουσίας που μπορούν να αναπτυχθούν αλλά, παράλληλα, δημιουργούν και οριοθετούν κάποιες «ζώνες αβεβαιότητας» (*organizational zones of uncertainty, Crosier & Friedberg:1980, σ.37*). Η ικανότητα δράσης και στην ουσία η δυνατότητα άσκησης εξουσίας ενός ατόμου ή μιας ομάδας στο πλαίσιο ενός οργανισμού εξαρτάται σε τελική ανάλυση από τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει σε αυτές τις ζώνες αβεβαιότητας.

Έτσι, παράλληλα με την επίσημη πλευρά της οργάνωσης αναπτύσσονται και άτυπα δίκτυα σχέσεων, καθώς και ανεπίσημοι κανόνες, που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων και των ομάδων που εργάζονται στην επίσημη δομή. Επιπλέον, οι διάφορες αυτές ομάδες αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την αλλαγή ή τη διατήρηση της οργάνωσης ως απόρροια προσωπικών πεποιθήσεων, αξιών και φιλοδοξιών, γεγονός που συχνά γίνεται αιτία συγκρούσεων και προβλημάτων (*Χατζηπαναγιώτου:2005*). Η συγκεκριμένη αναφορά σχετίζεται με τη θεώρηση από τους Crosier & Friedberg της οργάνωσης ως προβλήματος. Σύμφωνα με τη δική τους ανάλυση, οι άνθρωποι δημιουργούν οργανισμούς και συστήματα, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνική συμβίωση. Αλλά και μέσα σε αυτούς τους οργανισμούς πάλι προκύπτουν προβλήματα λόγω των κανόνων και των περιορισμών αλλά και λόγω των αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων. Εκεί παίζεται το παιχνίδι της εξουσίας με την έννοια των σχέσεων αλληλεξάρτησης όπου ο καθένας αξιοποιεί τους πόρους του, τις δυνατότητες δράσης που του δίνει το σύστημα και τις ζώνες αβεβαιότητας, για να πετύχει τους στόχους του. Η κεντρική

διοίκηση (πολιτική, κράτος κλπ) έχουν μεγαλύτερο μερίδιο εξουσίας αλλά και τα άτομα, είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά, μπορούν να ασκήσουν πιέσεις προς πάσα κατεύθυνση, προκειμένου να πετύχουν αυτό που επιδιώκουν.

Η εξουσία, λοιπόν, αυτή γίνεται αντιληπτή ως σχέση και όχι ως χαρακτηριστικό των δρώντων, δηλαδή είναι μια σχέση ανταλλαγής και διαπραγματεύσεων στην οποία συμμετέχουν τουλάχιστον δύο μέρη. Με αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός, ως μέλος και δρών της εκπαιδευτικής οργάνωσης, δεν είναι μόνο δέκτης και υφιστάμενος εξουσίας που ασκείται άνωθεν αλλά ένας από τους εταίρους των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται εντός του σχολικού οργανισμού, καθένας από τους οποίους διαθέτει μεν διαφορετική δύναμη, αλλά κανένας δεν είναι εντελώς ανυπεράσπιστος. Σύμφωνα με τους *Crosier & Friedberg (1980, σ.30-45)*, η σχέση εξουσίας είναι αμοιβαία και ασύμμετρη, με την έννοια ότι στη διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων ο καθένας ενεργοποιεί τα πλεονεκτήματά του, προκειμένου να πετύχει τα αποτελέσματα που επιδιώκει από τον άλλον. Και ενώ δεν έχουν όλοι την ίδια δύναμη, έχουν όμως κάποιες δυνατότητες για δράση που εξαρτώνται από τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους και την προσωπική επένδυση που κάνουν σε αυτούς, καθώς και την προθυμία τους να τους χρησιμοποιήσουν.

## **2.6.2. Η θεωρία της άσκησης της πολιτικής (The enactment theory)**

Οι ενέργειες των δρώντων είναι περιστασιακές και μη προβλέψιμες, σύμφωνα και με τους *Crosier & Friedberg*. Δεν μπορεί να προβλεφθεί πώς θα αντιδράσουν σε κάθε πολιτική, τι περιθώρια ελιγμών θα βρουν και πόσο θα τα επηρεάσουν οι πολιτικές. Οι πολιτικές δεν λένε ακριβώς τι πρέπει να γίνει αλλά δημιουργούν συνθήκες στις οποίες αλλάζει ή περιορίζεται η γκάμα των διαθέσιμων επιλογών, όσον αφορά τις πρακτικές, τους στόχους και τα αποτελέσματα. Η ανταπόκριση σ' αυτές πρέπει να διαμορφωθεί εντός πλαισίου μέσα από δημιουργική κοινωνική δράση. Οι διάφορες πολιτικές μπορεί και να δημιουργούν προβλήματα στα υποκείμενα, τα οποία πρέπει να λυθούν εντός πλαισίου με τρόπο παραγωγικό και δημιουργικό. Έτσι, η υλοποίηση των πολιτικών εξαρτάται από στοιχεία όπως η δέσμευση, η κατανόηση, η ικανότητα, οι πόροι, οι πρακτικοί περιορισμοί, η συνεργασία και κυρίως η διακειμενική συμβατότητα. Το τελευταίο σχετίζεται με το γεγονός ότι υπάρχουν παράλληλα διάφορες πολιτικές και η εφαρμογή της μιας μπορεί να εμποδίζεται από την εφαρμογή μιας άλλης. Εκτός αυτού, κάθε πολιτική έρχεται αντιμέτωπη με άλλες πραγματικότητες, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών η φτώχεια, οι παραβατικές τάξεις, η έλλειψη υλικής υποδομής, οι πολύγλωσσες τάξεις κλπ.

Έτσι, η όποια πολιτική δεν θεωρείται ότι επιβάλλεται από την κεντρική εξουσία αλλά ότι ασκείται / εφαρμόζεται (*enacted*) από τα υποκείμενα-εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται αντιληπτοί μόνο ως τα αντικείμενα-παραλήπτες των πολιτικών αλλά ως υποκείμενα-εφαρμοστές

αυτών. Η άσκηση της πολιτικής από τα υποκείμενα ορίζεται ως μια δημιουργική διαδικασία ερμηνείας και αναπλαισίωσης όσων καταγράφονται στα διάφορα κείμενα της διοίκησης (νόμοι – διατάγματα – εγκύκλιοι), μια διαδικασία «μετάφρασης» των κειμένων και μετατροπής των αφηρημένων ιδεών της πολιτικής σε πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου<sup>37</sup>. Όσο κι αν οι δημιουργοί τους προσπαθούν να ασκήσουν έλεγχο πάνω τους και να επιτύχουν τη «σωστή» ανάγνωση από τους παραλήπτες αυτό δεν είναι δυνατόν, γιατί δεν ελέγχουν τη σημασία των κειμένων τους, τα οποία δεν είναι απαραίτητως σαφή, κλειστά ή τετελεσμένα. Τα κείμενα αυτά είναι αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών σε διάφορα στάδια της σύνθεσης αλλά και της εφαρμογής τους και επηρεάζονται από ποικίλες πηγές και ατζέντες. Επισημαίνεται το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν διαβάζουν, παρεξηγούν ή απορρίπτουν το περιεχόμενο των νομοθετικών κειμένων με αποτέλεσμα οι πολιτικές να μην εφαρμόζονται, όπως είχαν σχεδιαστεί (*Ball:2006, σ.45-46*).

Έτσι, γίνεται λόγος για τη «δευτερογενή προσαρμογή» στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών με μια πολιτική (*Ball:2006, σ.47*). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μέσω ενός ρεπερτορίου ατομικών και συλλογικών στρατηγικών, άλλοτε συναινετικών άλλοτε διασπαστικών, ένα εμπειρικά πλούσιο υπόστρωμα στην εφαρμογή των πολιτικών (*ο.π.*). Υπάρχει, λοιπόν, έντονη η έννοια της ερμηνείας και της δημιουργικότητας στην εφαρμογή των πολιτικών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξοβελίζεται και η έννοια την εξουσίας. Η εξουσία, όμως, γίνεται αντιληπτή με την έννοια που της δίνει ο Φουκώ, ως να έχει δηλαδή ένα παραγωγικό ρόλο στις κοινωνικές σχέσεις. Εξου και η περιπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των προθέσεων, των κειμένων πολιτικής, των ερμηνειών και των εφαρμογών τους. Με δυο λόγια η εφαρμογή και οι επιπτώσεις των πολιτικών δεν προκύπτουν από την ανάγνωση των κειμένων αλλά είναι το αποτέλεσμα συγκρούσεων και τριβών μεταξύ συμφερόντων στην πράξη (*ο.π.*). Συνεπώς, η ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών πρέπει να προσεγγίζει τις μεταβλητές σχέσεις μεταξύ των περιορισμών και της δράσης των υποκειμένων καθώς και τον τρόπο που διαπερνούν το ένα το άλλο, καθώς επίσης να μελετά τόσο τα καθολικά όσο και τα τοπικά αποτελέσματα των πολιτικών.

### **2.6.3. Η άσκηση της πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς: αντίσταση ή σύμμορφωση;**

Η θεωρία της στρατηγικής ανάλυσης αλλά και η θεωρία της άσκησης της πολιτικής, που εντάσσεται στο γενικότερο μικροκοινωνιολογικό παράδειγμα της εθνομεθοδολογίας, φαίνεται να ταυτίζονται ως προς την έμφαση που δίνουν στη δράση των υποκειμένων και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας των συστημάτων. Η αναφορά στις συνέπειες των νεοφιλελεύθερων επιλογών σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, που προηγήθηκε,

---

<sup>37</sup> “Policy enactment involves creative processes of interpretation and recontextualisation: the translation of texts into action, the abstractions of policy ideas into contextualized practices”(Maguire et al:2010)



αποσκοπούσε ακριβώς να εντοπίσει τα σημεία εκείνα, όπου οι πολιτικές δημιουργούν προβλήματα στους δρώντες και να διαπιστώσει, στο βαθμό που είναι δυνατόν, τις ενέργειες των δρώντων που λειτουργούν ως αντίδραση σε αυτά.

Οι θεωρίες που εστιάζουν στη δράση των υποκειμένων υιοθετούν μια θετική οπτική, εφόσον επιδιώκουν να αποφευχθεί η «αφελής απαισιοδοξία» (Ball:2006, σ.49), που θα έκανε τα άτομα να νιώθουν ανίσχυρα μπροστά στον περίπλοκο μηχανισμό επιβολής πολιτικών και να χάνουν κάθε διάθεση για άρνηση ή αντίσταση, καθώς οι προσπάθειες φαίνονται μάταιες και τετριμμένες. Επισημαίνεται ότι στη σύγχρονη κοινωνία περιβαλλόμαστε από ένα πλήθος παράφωνων, ασυνάρτητων και αντιφατικών λόγων και ότι οι «καθυποταγμένες» γνώσεις (δηλαδή οι ανίσχυρες θέσεις) δεν μπορούν να εξαιρεθούν εντελώς από τα πεδία εφαρμογής πολιτικών. Αντίθετα, πρέπει να αναμένουμε περίπλοκες και ασταθείς διαδικασίες, όπου ο λόγος δεν μόνο εργαλείο και αποτέλεσμα της εξουσίας αλλά και «εμπόδιο, σημείο αντίστασης και εναρκτήριο λάκτισμα για μια στρατηγική αντίστασης» (Φουκώ:1981, όπ. αναφ. στον Ball:2006, σ.49).

Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κυρίαρχοι λόγοι, καθεστώτα αληθείας, «σοφές γνώσεις» στην κοινωνική πολιτική – όπως στην εποχή μας ο νεοφιλελευθερισμός και η θεωρία του μάνατζμεντ. Αυτό προφυλάσσει και από την «αφελή αισιοδοξία» (Ball:2006, σ.49), που θα εστίαζε αποκλειστικά στη δευτερογενή προσαρμογή και θα συσκότιζε τους περιορισμούς που ενεργούν πάνω σε αυτήν και μέσω των διάφορων προσαρμογών. Το νόημα είναι ότι οι όποιες συγκρούσεις, διαπραγματεύσεις και προσαρμογές λαμβάνουν χώρα εντός ενός προδιαγεγραμμένου πεδίου, που περιορίζει τις πιθανότητες ερμηνείας και δράσης. Έτσι, η επίδραση της πολιτικής είναι ότι αλλάζει τις πιθανότητες που έχουμε να σκεφτούμε διαφορετικά, άρα περιορίζει την ανταπόκρισή μας στην αλλαγή. Επίσης, επιδρά στην επανακατανομή της φωνής, καθώς δεν έχει σημασία τι λένε ή πιστεύουν οι άνθρωποι, γιατί μόνο ορισμένες φωνές ακούγονται ως φορείς σημασίας ή αυθεντίας – και οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης, άσχετα με το πόσο θα το επιθυμούσαν ή θα το δικαιούνταν, δεν είναι ανάμεσα σ' αυτές.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, την περιγραφή που προηγήθηκε με βάση την επισκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, σημειώνουμε ότι τα προβλήματα που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η έμφαση που έχει δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο εκ μέρους της κεντρικής εξουσίας στην αξιολόγηση και τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος αφορούν τόσο την ιδιότητά τους ως παιδαγωγών όσο και την επαγγελματική τους σχέση με το φορέα εργασίας τους. Έτσι, όσον αφορά στους μαθητές, οι πολλαπλές εξετάσεις είναι κάτι με το οποίο φαίνεται να διαφωνούν, καθώς δεν πιστεύουν ότι αυτές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών ούτε να λειτουργήσουν ως θετικό κίνητρο για αυτούς. Ωστόσο, επιλέγουν μάλλον να συμμορφωθούν με τις επιταγές της κεντρικής πολιτικής δημιουργώντας το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης φροντίζοντας να «προπονούν» τους μαθητές τους με συχνά τεστ στην

τάξη, προκειμένου να τα καταφέρουν στις τελικές εξετάσεις. Όσον αφορά τους ίδιους, διαμαρτύρονται για τη στέρηση της αυτονομίας τους και την αμφισβήτηση του επαγγελματισμού τους από την κεντρική διοίκηση που τους θέτει κάτω από μόνιμη επιτήρηση μέσω της αξιολόγησης που βασίζεται ακριβώς στις επιδόσεις των μαθητών τους στις επίσημες εξετάσεις. Ωστόσο, φαίνεται να υιοθετούν το ιδεολόγημα της λογοδοσίας και καταφεύγουν σε κάθε μέσο, για να πείσουν για την αποτελεσματικότητά τους τόσο τους προϊσταμένους τους όσο και τους «καταναλωτές» των υπηρεσιών τους χαλκεύοντας την εικόνα του σχολείου, των μαθητών τους ακόμα και του ίδιου τους του εαυτού.

Το ερώτημα στο οποίο καταλήγουμε είναι, τελικά, όχι αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα όποια περιθώρια ελευθερίας τους δίνει το σύστημα, για να ασκήσουν την αυτονομία τους, αλλά προς ποια κατεύθυνση ασκούν την αυτονομία αυτήν. Σε ποιο βαθμό απορρίπτουν την εμμονή του συστήματος με τις εξαντλητικές εξετάσεις και σε ποιο βαθμό οι ίδιοι υιοθετούν την πρακτική της υπερεξέτασης στο καθημερινό τους μάθημα; Επίσης, ποια είναι τα κίνητρα των επιλογών τους σε σχέση με τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν; Σε ποιο βαθμό υιοθετούν την αντίληψη για τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των εξετάσεων ως κινήτρου για τη βελτίωση των μαθητών ή επιδιώκουν τη δική τους προβολή και επιβεβαίωση ως αποτελεσματικών επαγγελματιών;

## **2.7. Η επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου στις πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών**

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, πρέπει να διερευνηθούν οι υποκειμενικές αντιλήψεις και οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, με τις οποίες επενδύουν οι εκπαιδευτικοί τη γραπτή εξέταση και οι οποίες θα αποτελέσουν το θέμα του επόμενου κεφαλαίου της βιβλιογραφικής επισκόπησης και κυρίως του ερευνητικού μέρους της διατριβής, που υλοποιήθηκε στη βάση μιας μικροκοινωνιολογικής και ψυχοκοινωνικής οπτικής. Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε, πρέπει να επισημάνουμε τις διαφορές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με τα συστήματα των χωρών που αποτέλεσαν το πεδίο έρευνας των βιβλιογραφικών πηγών που περιλήφθησαν στην προηγούμενη βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στην απουσία τυπικών δομών αξιολόγησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τη σχετική αυτονομία τους, μολονότι ενεργούν εντός ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκριτική αυτή αναφορά κρίνεται απαραίτητη, γιατί θα αναδείξει τις οργανωσιακές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από τις οποίες θα προκύψουν γενικότερες κατευθύνσεις της εμπειρικής έρευνας και συγκεκριμένα ερωτήματα αυτής σχετικά με την αλληλεπίδραση των οργανωτικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις γραπτές εξετάσεις.

### 2.7.1. Απουσία τυπικών δομών αξιολόγησης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών

Κατ' αρχάς, στην Ελλάδα δεν ισχύει η λογική της αγοράς, με την έννοια που παρουσιάζεται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, τουλάχιστον. Δεν είναι θεσμοθετημένη η σύγκριση επιδόσεων μεταξύ σχολείων, δεδομένου ότι οι γονείς δεν έχουν δικαίωμα επιλογής σχολείου, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν συνδέεται η επίδοση των μαθητών σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος με τη βιωσιμότητα του κάθε σχολείου. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι υπάρχει ο αναφερόμενος ως «*τρόμος της αποδοτικότητας*» (Ball:2006). Το αντίθετο μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί «κατηγορούνται» ότι κάνουν ένα ξεκούραστο επάγγελμα χωρίς τα άγχη και τις πιέσεις άλλων εργαζομένων – ιδίως του ιδιωτικού τομέα – που η απόδοσή τους είναι κριτήριο προαγωγής, αμοιβής και γενικότερα επαγγελματικής εξέλιξης.

Παράλληλα, δεν ισχύουν για την Ελλάδα τα όσα αναφέρονται σχετικά με την λογοδοσία των εκπαιδευτικών και τις πιέσεις που ασκεί αυτή στην άσκηση του επαγγέλματός τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την απουσία κάθε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ισχύει από την εποχή της κατάργησης του θεσμού του επιθεωρητή (Νόμο 1304/1982). Η σύνδεση του συγκεκριμένου θεσμού με αυταρχικές πρακτικές, στιγματισμένες στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτέλεσε όλα αυτά τα χρόνια ένα ισχυρό επιχείρημα στο οπλοστάσιο των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, που αρνούνταν να αποδεχτούν οποιασδήποτε μορφής αξιολόγηση, αλλά και ένα σημαντικό εμπόδιο για όλες τις μεταπολεμικές κυβερνήσεις, που δίσταζαν να την εφαρμόσουν. Έτσι, από τις προαναφερθείσες μορφές λογοδοσίας, για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν υφίσταται η γραφειοκρατική λογοδοσία (προς την διοικητική ιεραρχία), δεδομένου του ότι η προαγωγή τους είναι ακώλυτη, αλλά ούτε και η επαγγελματική λογοδοσία (προς τους συναδέλφους τους), δεδομένου ότι δεν αξιολογείται ούτε η συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ώστε οι επιδόσεις του κάθε εκπαιδευτικού να έχουν αντίκτυπο στην εικόνα του σχολείου και των συναδέλφων του. Η όποια λογοδοσία αισθάνονται ίσως ότι πρέπει να αποδώσουν είναι η ηθική λογοδοσία, απέναντι στους μαθητές, με τους οποίους έρχονται καθημερινά σε επαφή και αναπτύσσουν συναισθηματικές σχέσεις.

Η λογοδοσία αυτή λογικά εντείνεται όσο ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι μαθητές πλησιάζουν στην κρίσιμη δοκιμασία των Πανελληνίων εξετάσεων, που είναι η ελληνική εκδοχή των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος. Ωστόσο, και πάλι η έλλειψη δομών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω της δημοσίευσης και συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών τους σε αυτές τις διαφοροποιεί από το διεθνές πλαίσιο. Κατά συνέπεια, αποτελεί αντικείμενο προς διερεύνηση το αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν την υποχρέωση να λογοδοτήσουν και σε ποιους για τις επιδόσεις των μαθητών τους σε αυτές τις εξετάσεις και σε ποιο βαθμό τις αντιλαμβάνονται ως αποδειξη της δικής τους αποδοτικότητας.

Γενικότερα, ενδιαφέρον αντικείμενο προς διερεύνηση αποτελεί το αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις εξεταστικές επιδόσεις ως τεκμήριο επιτυχίας, τόσο των μαθητών, όσο και δικής τους, και με ποιους τρόπους επιδιώκουν να τις μεγιστοποιήσουν.

Το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης φαίνεται, πάντως, ότι ισχύει ήδη στην ελληνική εκπαίδευση, λόγω της τεράστιας επένδυσης της ελληνικής κοινωνίας στη μόρφωση των παιδιών της, η οποία σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία στις Πανελλήνιες. Όπως διαπιστώνει σχετικά ο **Μαυρογιώργος(2010)**, οι Πανελλήνιες με τη μορφή και το περιεχόμενό τους καταστρατηγούν τους στόχους και τις προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και συγκροτούν ένα «*παραπρόγραμμα*» που ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο είδος διδασκαλίας και μάθησης από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτό καθαυτό. Έτσι, ενώ στο επίπεδο της ρητορικής όλα τα ΑΠ επιδιώκουν την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, στην πράξη με τις αλληπάλληλες εξετάσεις επιβραβεύεται η μηχανική απομνημόνευση και παθητική αποδοχή της γνώσης. Βασικό θέμα είναι σε ποιο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτό το δεδομένο ως πρόβλημα και σε ποιο βαθμό προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αλλά και τις εξεταστικές δοκιμασίες εντός τάξης στον τύπο των εξετάσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για επιτυχία, αποδίδοντας μια μορφή ηθικής λογοδοσίας και συμμορφούμενοι ενδεχομένως με μια άτυπη πίεση για τεκμήρια αποδοτικότητας.

Η επιδίωξη της αποδοτικότητας, άλλωστε, δυσχεραίνεται από συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων σε οργανωτικό επίπεδο (έλλειψη υποδομών, απώλεια διδακτικών ορών, τάξεις μεικτών δυνατοτήτων κλπ) που δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δώσουν αυστηρά τεχνοκρατικό προσανατολισμό στη διδασκαλία τους, ακόμα κι αν το επιθυμούν. Κατά συνέπεια, το σχολείο αποδεικνύεται ανεπαρκές και αναποτελεσματικό στην επιδίωξη των ποσοτικών επιδόσεων στις εξετάσεις και οι «πελάτες» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών απευθύνονται σε εξωσχολικούς φορείς, για να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους, και συγκεκριμένα στα φροντιστήρια. Έτσι, η εικόνα των δημόσιων εκπαιδευτικών εμφανίζεται απαξιωμένη και ένας ιδιότυπος ανταγωνισμός αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και τους φροντιστηρίου, βάζοντάς τους σε μια αμυντική θέση. Ένα ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί «γαντζώνονται» στις παραδοσιακές εξεταστικές τεχνικές, οι οποίες αποτελούν το μοναδικό συγκεκριμένο και ποσοτικοποιημένο δεδομένο, που με κάποιο τρόπο μπορεί να αντανάκλα τη δουλειά και τις προσπάθειές τους μέσα στην τάξη και σε ποιο βαθμό τις χρησιμοποιούν, για να επιβεβαιώσουν την αμφισβητούμενη ταυτότητά τους ως ευσυνείδητοι και αποτελεσματικοί επαγγελματίες.

### 2.7.2. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών εντός ενός συγκεντρωτικού συστήματος

Μια ακόμα ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με τον περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο διεθνές επίπεδο και τον έλεγχο που ασκεί η κεντρική εξουσία επιβάλλοντας Εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος και Εθνικά ΑΠ, ως εξεταστέα ύλη. Αυτή, όπως φαίνεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, είναι μια σχετικά καινούργια κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς του εξωτερικού (*Torrance:2007*), που ήταν συνηθισμένοι σε μεγαλύτερη αυτονομία, όσον αφορά την επιλογή της ύλης και των διδακτικών μεθόδων. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αντιθέτως, ανέκαθεν λειτουργούσαν εντός ενός εξαιρετικά συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα βιβλία, ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης καθορίζεται και ελέγχεται κεντρικά. Ο δε τρόπος διδασκαλίας υπήρξε πάντα παραδοσιακός, δασκαλοκεντρικός με έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και έντονα θεωρητικό και ακαδημαϊκό προσανατολισμό, που εντείνεται όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης καταλήγοντας στη στείρα αποθησαύριση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων μέσω της απομνημόνευσης, που κορυφώνεται ενόψει Πανελληνίων στο τέλος του Λυκείου.

Ωστόσο, ενώ για μεγάλο χρονικό διάστημα που οι επίσημες εξεταστικές δοκιμασίες ήταν περιορισμένες ο τρόπος διδασκαλίας παρέμενε παραδοσιακός, τώρα που οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές της λογοδοσίας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με βάση την επίδοση των μαθητών μπαίνουν για πρώτη φορά στην ατζέντα της συζήτησης για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, επιδιώκεται παράλληλα η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών με την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας (χρήση ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση) και την έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αντί τη συσσώρευση γνώσεων. Όμως, η επίτευξη επιδόσεων, που μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά, και η επιδίωξη ποιοτικών χαρακτηριστικών, όπως η ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι εν πολλοίς αντιφατικοί στόχοι και δεν γίνεται σαφές πώς μπορούν να επιτευχθούν ταυτόχρονα.

Από την άλλη μεριά, η έντονη ασάφεια ως προς τους στόχους και τις επιδιώξεις του είναι ένα «πάγιο» χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, ενός συστήματος που «μεταρρυθμίζεται» σχεδόν κάθε 2 χρόνια και απαιτεί από τους λειτουργούς του να προσαρμόζονται κατά καιρούς τη δουλειά τους σε νέες συγκεχυμένες θεωρητικές κατευθύνσεις, τις οποίες δεν γνωρίζουν και ενδεχομένως δεν αποδέχονται. Όμως, μολονότι λειτουργούν εντός αυτού του συγκεντρωτικού και ασαφούς πλαισίου, απολαμβάνουν μια σημαντική ουσιαστική αυτονομία στην καθημερινή άσκηση της δουλειάς τους ελλείψει οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης και ελέγχου. Υπάρχει αυστηρός καθορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, των διδακτικών και εξεταστικών πρακτικών αλλά δεν υπάρχουν – ακόμα – δομές αξιολόγησης. Έτσι, έχει ενδιαφέρον

να διερευνηθεί προς ποια κατεύθυνση και για ποιους λόγους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν αυτή την αυτονομία σε σχέση με τις διδασκαλίες και την αξιολόγηση. Δηλαδή, σε ποιο βαθμό και για ποιους υποκειμενικούς λόγους συμμορφώνονται με τις κατευθύνσεις του ΑΠ και του νομοθετικού πλαισίου για την κάλυψη της ύλης και τη μορφή των εξεταστικών δοκιμασιών ή αποκλίνουν από αυτές είτε προς τα κάτω περιορίζοντας τις απαιτήσεις τους ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών είτε προς τα πάνω επιδεικνύοντας, ενδεχομένως, έναν «υπερβάλλοντα ζήλο».

*Συνοψίζοντας, οι νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις που έχει λάβει διεθνώς η εκπαιδευτική πολιτική τις τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης συναιρούνται στην αντίληψη ότι οι χώρες μπορούν να επικρατήσουν στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό μέσα από την εξασφάλιση ενός αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποδοτικότητα αυτή, όμως, αποσυνδέθηκε από την οικονομική υποστήριξη του Κράτους και επιδιώκεται μέσα από την εισαγωγή στην εκπαίδευση της Λογικής της Αγοράς, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες, ενώ οι μαθητές-καταναλωτές του προϊόντος της γνώσης οφείλουν να καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια σε ένα πλαίσιο έντονου ανταγωνισμού κάνοντας υπεύθυνες επιλογές και επιδιώκοντας υψηλές επιδόσεις, προκειμένου να επωφεληθούν τα μέγιστα από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.*

*Ως αποτέλεσμα, οι εξετάσεις αναδεικνύονται σε κεντρική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού και από παραδοσιακή διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων μετατρέπονται σε διοικητική πρακτική που σχετίζεται με τον έλεγχο της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Όμως, όπου εφαρμόζεται η πρακτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω τυποποιημένων εξετάσεων, προκύπτουν ένα σύνολο από στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης και η χάλκευση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται την αναγκαιότητα μιας μορφής αξιολόγησης αλλά, παράλληλα, βιώνουν έντονα το άγχος της αποδοτικότητας και την αξιακή σχιζοφρένεια των αντικρουόμενων απαιτήσεων για υψηλές επιδόσεις αφενός και καλλιέργεια γνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων αφετέρου. Στην προσπάθειά τους δε να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις αξιοποιούν όλα τα περιθώρια αυτονομίας που τους επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζοντας σε ένα βαθμό, μέσω του δικού τους ρεπερτορίου πρακτικών, άλλοτε συναινετικών και άλλοτε διασπαστικών, την εφαρμογή των κεντρικών πολιτικών.*

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΙΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ (ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΕΣ) ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Η μέχρι τώρα επισκόπηση της βιβλιογραφίας εστιάστηκε στη θεσμική και οργανωτική διάσταση της γραπτής εξέτασης, η οποία συνδέεται με την επιβολή της από το εκπαιδευτικό σύστημα και την τυπική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί ο τρόπος που η πρακτική της γραπτής εξέτασης επηρεάζει την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ο τρόπος που χρησιμοποιείται αυτή, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιλεκτικοί, γνωστικοί και κοινωνικοποιητικοί στόχοι του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε ιδιαίτερη έμφαση των ερευνητών στο θέμα της επικυριαρχίας των επίσημων γραπτών εξετάσεων στο σύνολο της σχολικής ζωής ως αποτέλεσμα της επικράτησης νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα στο πλαίσιο της γενικευμένης κρίσης και της συνεπακόλουθης απαίτησης για μεταφορά των αξιών και των πρακτικών της ελεύθερης αγοράς στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Έτσι, εισάγονται στη συζήτηση για την εκπαίδευση, ειδικά σε σχέση με την αξιολόγηση, έννοιες όπως ο ανταγωνισμός, η ποιότητα, η αποδοτικότητα και η λογοδοσία, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τόσο τον τρόπο διδασκαλίας, όσο και τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, αλλά έχουν και άμεσο αντίκτυπο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη βίωση των ρόλων τους, καθώς τους δημιουργούν μια σειρά από άγχη και ανασφάλειες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε νέα καθήκοντα και απαιτήσεις. Τα άγχη αυτά σχετίζονται με τις αντικειμενικές εξωτερικές πιέσεις που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς αλλά και με την υποκειμενική αντίληψη των ρόλων τους, τα στερεότυπα που έχουν ενστερνιστεί σε σχέση με αυτούς και τις φαντασιακές απειλές που τους προκαλεί η ενδεχόμενη αδυναμία να ανταποκριθούν σε αυτά.

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στις διυποκειμενικές διαστάσεις της γραπτής εξέτασης και τις κοινωνικές σημασίες, που συνδέονται με το κύρος που έχει λάβει αυτή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της πορείας και των βιωμάτων τους αλλά και των ψυχικών πιέσεων που τους προκαλεί ως κομμάτι της επαγγελματικής τους δραστηριότητας ως λειτουργών του εκπαιδευτικού συστήματος. Κεντρικός άξονας της επόμενης ενότητας, λοιπόν, είναι ο εκπαιδευτικός ως ψυχικό υποκείμενο και οι τρόποι με τους οποίους οι θεσμοθετημένες λειτουργίες της γραπτής εξέτασης εσωτερικεύονται και μεταφράζονται από αυτόν μέσα από το δικό του *habitus* και τις κοινωνικές σημασίες που έχει ενστερνιστεί. Με βάση μικροκοινωνιο-βιολογικές θεωρίες σχετικά με τη διάδραση των υποκειμένων μέσα στα πλαίσια των κοινωνικά επιβεβλημένων ρόλων τους, επιχειρείται να παρουσιαστούν οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις αντινομικές απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτούς τους ρόλους και τις πιέσεις που υφίσταται εσωτερικά από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και εξωτερικά από την ευρύτερη κοινωνία (γονείς).

Σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, επιχειρείται να περιγραφεί ο τρόπος βίωσης των επιμέρους διαστάσεων του ρόλου του κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από τη θέση του ως λειτουργού του εκπαιδευτικού συστήματος, από το οποίο λαμβάνει την εξουσία να κρίνει και να αξιολογεί τους μαθητές, αλλά και του κοινωνικού συνόλου, στο οποίο καλείται να λογοδοτήσει για τα αποτελέσματα της κρίσης του. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίον συγκροτεί την ταυτότητά του ως κοινωνικό και ψυχικό υποκείμενο, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις, που εγείρονται από το σύνθετο ρόλο του ως παιδαγωγού συνολικά και ως αξιολογητή ειδικότερα, καθώς και πώς χρησιμοποιεί την πρακτική της γραπτής εξέτασης, προκειμένου να το πετύχει ή έστω να διαχειριστεί ψυχικά άγχη και φαντασιακές απειλές που προκύπτουν κατά την προσπάθειά του αυτή.

### 3.1. Ο εκπαιδευτικός ως δρών υποκείμενο στο μικρόκοσμο του σχολείου

Όλη η προηγούμενη ενότητα είχε αναγκαστικά μια μακροκοινωνιολογική οπτική, καθώς η αναφορά ήταν σε σχέση με τις διεθνώς εφαρμοζόμενες πολιτικές στην εκπαίδευση που σχετίζονται με το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και εν πολλοίς επιβάλλονται από τα νέα οικονομικά δεδομένα της παγκοσμιοποίησης και της κρίσης. Οι μακροκοινωνιολογικές θεωρίες, όμως, στο σύνολό τους υιοθετούν μια ντετερμινιστική αντίληψη των εκπαιδευτικών λειτουργιών και αντιμετωπίζουν τα άτομα ως απόλυτα δέσμια των κοινωνικών δομών (*Blackledge & Hunt: 1994*). Σύμφωνα με τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αντίθετα, η κοινωνική πραγματικότητα συγκροτείται και αλλάζει με βάση τα νοήματα που δίνουν οι δρώντες τόσο στις κοινωνικές καταστάσεις, όσο και στη δική τους δράση ή τη δράση των άλλων. Καθένας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα υποκείμενο με τη δική του κοινωνική καταγωγή, τις δικές του παραστάσεις, προθέσεις, κίνητρα, ανάγκες και συμφέροντα και μπορεί να κάνει τις δικές του επιλογές και να αναπτύξει τη δράση του μέσα από μια σειρά ρόλων που είναι μεν κοινωνικά καθορισμένοι αλλά παίρνουν μορφή ανάλογα με τον τρόπο που τα υποκείμενα διαχειρίζονται τις καταστάσεις και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις τους. Έτσι, τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση και οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα με την ενεργητική τους δράση, συγκροτώντας, αποσυγκροτώντας, διαφοροποιώντας και μεταλλάσσοντας καταστάσεις, κανόνες, συμπεριφορές κλπ (*Λάμπιας: 2001, σ.179*).

Ήδη κάνοντας αναφορά στη δράση των υποκειμένων-εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο που διερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις επιβαλλόμενες πολιτικές, αναπλαισιώνοντάς τις μέσα στο μικρόκοσμο του σχολείου του, περάσαμε στην μικροκοινωνιολογική προσέγγιση του θέματός μας, όπως ήταν και η αρχική πρόθεση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Μάλιστα, ενώ στην προηγούμενη ενότητα η αναφορά επικεντρώθηκε στη σχέση των εκπαιδευτικών με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και τη δράση τους, που ενδεχομένως λαμβάνει τη μορφή συμμόρφωσης ή αντίστασης στις πολιτικές που επιβάλλονται άνωθεν από την διοικητική ιεραρχία, στη συνέχεια η αναφορά επικεντρώνεται στη θέση του κάθε εκπαιδευτικού μέσα ακριβώς στον μικρόκοσμο του σχολείου και της τάξης του και τη δράση του σε σχέση με τις άμεσες ομάδες αναφοράς που τον αγγίζουν σε πιο προσωπικό επίπεδο, δηλαδή τους μαθητές του, τους γονείς τους, την τοπική κοινωνία, τους συναδέλφους του και τους άμεσους προϊσταμένους του.

Έτσι, τώρα ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως απρόσωπος εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού θεσμού, που έχει ενστερνιστεί τα ιδεολογήματα και υπηρετεί αδιαμαρτύρητα την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, ούτε ως εργαλειοποιημένος «πόρος» του εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει αποδεχθεί την ιδιότητα του αποτελεσματικού στελέχους μιας εξορθολογισμένης γραφειοκρατικής οργάνωσης, αλλά ως ένα ψυχικό υποκείμενο που υφίσταται τις



πιέσεις που προκύπτουν από τις προαναφερθείσες διαστάσεις του ρόλου του. Ως δρων επιχειρεί, λοιπόν, να ανταπεξέρθει σε αυτές ασκώντας στο βαθμό που μπορεί την εξουσία που διαθέτει, από όπου τυχόν πηγάζει αυτή, για να υλοποιήσει τις επιβαλλόμενες πρακτικές, υιοθετώντας μια στάση είτε αποδοχής και συμμόρφωσης είτε αντίστασης και διαφοροποίησης, ενώ παράλληλα φιλτράρει μέσα από τις προσωπικές του αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες τη σημασία και τη σκοπιμότητα αυτών των επιβαλλόμενων πρακτικών.

### **3.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους των εξετάσεων**

Αν συνοψίσουμε τα όσα αναφέρθηκαν στην ενότητα για τις οργανωτικές διαστάσεις των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, μπορούμε να ταξινομήσουμε τους στόχους που επιδιώκει η κεντρική πολιτική να επιτελούν οι εξετάσεις σε τρεις κατηγορίες: επιλογή - ταξινόμηση, βελτίωση των επιδόσεων και λογοδοσία (*Stobart & Eggen:2012*). Η επιλογή αφορά στους μαθητές, η λογοδοσία στους εκπαιδευτικούς, ενώ η βελτίωση των επιδόσεων αναμένεται να έρθει ως αποτέλεσμα της εντατικοποίησης της προσπάθειας και των δύο. Για τους μαθητές τα αποτελέσματα των εξετάσεων αυτών έχουν συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, καθώς συνήθως καθορίζουν το αν και σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θα συνεχίσουν τις σπουδές τους, ενώ υποτίθεται ότι αποτελούν ισχυρό κίνητρο για να βελτιώσουν τις προσπάθειες και τις επιδόσεις τους. Για τους εκπαιδευτικούς οι εξετάσεις αυτές έχουν συνέπειες, στο βαθμό που αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, και μέσο λογοδοσίας των ίδιων απέναντι στην κοινωνία (γονείς) και τους διοικητικούς προϊσταμένους τους για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης παιδείας. Σε κάποιες περιπτώσεις η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις αυτές επισύρει την παροχή αμοιβών ή την επιβολή κυρώσεων, δεδομένου του ότι συνδέεται με τη χρηματοδότηση και τη βιωσιμότητα ολόκληρων σχολικών μονάδων, καθώς και με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών (*Ball:2006*).

Οι προαναφερθέντες στόχοι προωθούνται από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία και επιβάλλονται με θεσμικά και νομοθετικά μέσα. Ωστόσο, σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, ενός θεσμού που – ακόμα και σύμφωνα με τη ρητορική των πολιτικών κειμένων – επιτελεί κυρίως παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό έργο, μας ενδιαφέρει αφενός πώς μεταφράζονται οι στόχοι αυτοί στη συνείδηση αυτών που καλούνται να τους υπηρετήσουν, δηλαδή των εκπαιδευτικών, και αφετέρου οι τρόποι με τους οποίους επιχειρούν να το πετύχουν. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας μας ενδιαφέρει δηλαδή σε ποιο βαθμό ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτούς τους στόχους και αν αποδέχονται την αποτελεσματικότητα των επιβαλλόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών – στην προκειμένη περίπτωση των εξετάσεων – για την επίτευξή τους. Κάτι ακόμα που πρέπει να διευκρινιστεί είναι όχι μόνο αν αποδέχονται τις πρακτικές

αυτές αλλά και πώς νοηματοδοτούν τις διαστάσεις τους και πώς εκλογικεύουν, ενδεχομένως, την οποιαδήποτε παρέκκλιση από την επιβαλλόμενη νόρμα, όσον αφορά την εφαρμογή και τη στόχευση των πρακτικών, αν θεωρούν ότι οφείλεται στην ασάφεια διατύπωσης των στόχων τους εκ μέρους της πολιτικής και την τεχνική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να τις υλοποιήσουν ή είναι αποτέλεσμα της δικής τους συνειδητής αντίδρασης να εφαρμόσουν πρακτικές που δεν εγκρίνουν.

Σχετικές μικροκοινωνιολογικές έρευνες σε χώρες του εξωτερικού αναδεικνύουν όλες τις παραπάνω πτυχές, εστιάζοντας στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης. Με τον όρο «πεποιθήσεις» (*beliefs*) αποδίδονται οι σημασίες που συνδέονται με ψυχολογικά αντικείμενα ή φαινόμενα και είναι εξαρτημένες από το περιβάλλον· είναι πολιτιστικά καθορισμένοι «φακοί» μέσα από τους οποίους νοηματοδοτούνται τα γεγονότα, οι άνθρωποι και οι αλληλεπιδράσεις. Ο γενικότερος όρος «αντιλήψεις» (*conceptions*) περιλαμβάνειπίστεις, σημασίες, ιδέες, προθέσεις, κανόνες, νοητικές εικόνες, προτιμήσεις κλπ, που λειτουργούν ως το πλαίσιο μέσα από το οποίο ο δάσκαλος βλέπει, ερμηνεύει και αλληλεπιδρά με το διδακτικό περιβάλλον. Κάθε παιδαγωγική δράση, όπως η αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδαγωγικά αντικείμενα: τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση, το ΑΠ και τη μεταδοτικότητα του δασκάλου (*Brown:2004*).

Η δομή των αντιλήψεων των δασκάλων δεν είναι, βέβαια, ομοιόμορφη ούτε απλή και προσεγγίζεται μέσα από τη βασική αρχή πως οι άνθρωποι έχουν ποικίλες και συχνά αντιφατικές αντιλήψεις για τα πράγματα. Όμως, αυτές μπορούν να συναθροιστούν και να συναποτελέσουν ένα πεδίο που αποτυπώνει όλες τις αντιλήψεις ενός πληθυσμού<sup>38</sup> σε ένα σύνθετο διάγραμμα, σε μια προσπάθεια όχι να δημιουργήσει τυπολογίες αλλά να αποκαλύψει την ποικιλία των αντιλήψεων και τις μεταξύ τους λογικές σχέσεις (*Harris & Brown:2009*). Έτσι, αρχικά προτείνονται από τους ερευνητές τρεις βασικές αντιλήψεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης (βελτίωση της διδασκαλίας, κινητροφοδότηση των μαθητών, λογοδοσία εκπαιδευτικών), οι οποίες συμπληρώνονται με μια τέταρτη, που στην ουσία ταυτίζεται με την απόρριψη της αξιολόγησης ως ασύμβατης με την παιδαγωγική διαδικασία, καθώς θεωρείται επιβλαβής για μαθητές (προκαλεί άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση) και δασκάλους (τους αποσπά από το διδακτικό έργο και επηρεάζει αρνητικά την αυτονομία και τον επαγγελματισμό τους), ενώ τα αποτελέσματά της αμφισβητούνται ως ανακριβή και θεωρείται αρκετή η διαισθητική κρίση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας, πάντως, αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί στην αξιολόγηση, ενώ εκφράζουν

---

<sup>38</sup> Η συγκεκριμένη έρευνα των Harris & Brown, περιγράφεται ως μικροκοινωνιολογική έρευνα με φαινομενολογικό προσανατολισμό και εθνογραφική μεθοδολογία. Τόσο ο τρόπος διεξαγωγής της, με συνεντεύξεις, όσο και τα ευρήματά της εμφανίζουν συνάφεια με την εμπειρική έρευνα της παρούσας διατριβής, παρά τις διαφορές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από αυτό της Νέας Ζηλανδίας.

πολυσχιδείς αντιλήψεις για τους σκοπούς<sup>39</sup> της, υιοθετούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη χρησιμότητά τους και εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές, τυπικές και άτυπες, για να αξιολογήσουν επιδόσεις και συμπεριφορά.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά αρνητικοί στις εξωτερικές εξετάσεις, των οποίων αμφισβητούν τόσο την εγκυρότητα, όσο και τη σκοπιμότητα, καθώς θεωρούν ότι αποσκοπούν στη συμμόρφωση των μαθητών. Παράλληλα, θεωρούν ότι αλλοτριώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς κυριαρχεί το άγχος της προετοιμασίας για τις εξετάσεις (αναδραστική επίδραση), αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη να εξοικειώσουν τους μαθητές τους με τη διαδικασία των εξετάσεων, ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον. Διαπιστώνουν, επίσης, ότι αυτές οι εξετάσεις συχνά συσκοτίζουν αντί να αποκαλύπτουν την πραγματική εικόνα των μαθητικών επιδόσεων, καθώς τα σχολεία «χαλκεύουν» τα αποτελέσματα των μαθητών τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη χρησιμότητα των εξετάσεων ως μέσου λογοδοσίας προς τους γονείς, κινητροφοδότησης των μαθητών και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας. Ωστόσο, όσον αφορά τη λογοδοσία, επισημαίνουν την πίεση των γονέων για ποσοτικά στοιχεία, που τους αναγκάζει να συλλέγουν τεκμήρια των επιδόσεων των μαθητών και, όσον αφορά την κινητροφοδότηση, επισημαίνουν ότι είναι εξωτερική και δεν λειτουργεί στους αδύνατους μαθητές. Τέλος, όσον αφορά στην ανατροφοδότηση και τη γενικότερη διδακτική αξιοποίηση της αξιολόγησης, φαίνεται πώς υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των επίσημων εξετάσεων και των τεστ της τάξης όπου μπορούν καλύτερα να εφαρμοστούν προοδευτικές πρακτικές, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αλληλόαξιολόγηση, με στόχο να καλλιεργηθεί η ανάληψη συνειδητής ευθύνης για την πορεία μάθησης του καθενός.

Παρόμοιες διαπιστώσεις προκύπτουν και από άλλες έρευνες σε χώρες της Ευρώπης, όπως η Γερμανία (*Jäger et all.:2012*), όπου οργανώνονται εξετάσεις σε επίπεδο πολιτείας που δίνουν οι μαθητές της Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Οι εξετάσεις πάντως της Γερμανίας δεν χαρακτηρίζονται υψηλού διακυβεύματος, γιατί δεν καθορίζουν αποκλειστικά το ακαδημαϊκό μέλλον των μαθητών

---

<sup>39</sup> Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν οι ακόλουθοι στόχοι της αξιολόγησης, άλλοι από τους οποίους νοηματοδοτούνται θετικά ως χρήσιμοι και άλλοι επικρίνονται ως αρνητικοί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:

- 1. Συμμόρφωση:** οι εξετάσεις ΥΔ δεν συνεισφέρουν στη μάθηση, στερούνται εγκυρότητας και αδικούν τους μαθητές.
- 2. Εξωτερική αναφορά:** η δημοσίευση αποτελεσμάτων ως μια μορφή λογοδοσίας («αναγκαίο κακό»).
- 3. Αναφορά στους γονείς:** οι θετικές διαστάσεις συνδέονται με την επιδίωξη της συνεργασίας των γονιών, ενώ οι αρνητικές εντοπίζονται στις απαιτήσεις αυτών για ποσοτικές και συγκριτικές εκτιμήσεις των επιδόσεων των παιδιών.
- 4. Εξωτερική κινητροφοδότηση των μαθητών:** η αξιολόγηση δίνει κίνητρα στους «καλούς» μαθητές, ενώ οι «αδύνατοι» απογοητεύονται και εγκαταλείπουν.
- 5. Διευκόλυνση ομαδικής διδασκαλίας:** κατάταξη των μαθητών ανάλογα με την επίδοση και εξοικείωση με τις κρίσιμες εξετάσεις, ώστε να αναπτύξουν χρήσιμες στρατηγικές.
- 6. Εξατομίκευση της διδασκαλίας:** τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται, για να εντοπιστούν οι αδυναμίες των μαθητών και να τροποποιηθεί η διδασκαλία τους όφελός τους.
- 7. Εξατομίκευση της μάθησης:** θετικά νοηματοδοτούνται οι περιπτώσεις αυτοαξιολόγησης ή αλληλόαξιολόγησης, με στόχο το παιδί να εμπλακεί στη διαδικασία αξιολόγησης και να γίνει υπεύθυνο για τη δική του μαθησιακή πορεία.

ούτε σχετίζονται με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν θετικές επιπτώσεις των εξετάσεων που φαίνεται ως ένα βαθμό να συνδέονται με την κινητροφοδότηση μαθητών και καθηγητών για τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Από την άλλη όμως, θεωρούν ότι η έμφαση στις εξετάσεις δεν αρκεί ως κίνητρο, για να υπάρξει βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αφού αυτές εξαρτώνται από κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Συχνά δε οι δύσκολες εξετάσεις αποθαρρύνουν τους αδύνατους μαθητές οι οποίοι εγκαταλείπουν την προσπάθεια και απομακρύνονται από τη λογική της δια βίου μάθησης που αποτελεί επίσημη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, οι εξετάσεις αυτού του τύπου περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, κάτι που επίσης λειτουργεί ως αντικίνητρο για την αποδοτικότητά τους. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εξετάσεις δημιουργούν το φαινόμενο της διδασκαλίας του τεστ (αναδραστική επίδραση). Μολονότι οι εξετάσεις δεν είναι υψηλού διακυβέυματος επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτοί επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους στις ενότητες που αποτελούν την εξεταστέα ύλη, γιατί νιώθουν υπεύθυνοι για τις επιδόσεις των μαθητών και θέλουν να τους βοηθήσουν να διακριθούν, ακόμα κι αν δεν υπάρχουν εξωτερικές πιέσεις γι' αυτό. Μάλιστα, το κάνουν χωρίς να δεσμεύονται από κεντρικό ΑΠ αλλά χρησιμοποιούν την ελευθερία και την αυτονομία προς αυτή την κατεύθυνση.

Γενικότερα, εντοπίζεται πλήθος ερευνών, με κοινωνιολογικό αλλά και παιδαγωγικό ποροσανατολισμό, που καταδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση επηρεάζονται από ποικίλες πιέσεις, καθώς πρέπει να διαχειριστούν τα ενδιαφέροντα πολλών εμπλεκομένων ταυτόχρονα : να βοηθήσουν τους μαθητές στη μαθησιακή τους προσπάθεια αλλά και στη γενικότερη ακαδημαϊκή τους πορεία, να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και να συνεισφέρουν στη βελτίωση του σχολείου, να λογοδοτήσουν στους γονείς και το άμεσο περιβάλλον της τοπικής κοινωνίας. Μάλιστα, οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενστερνιστούν τη σημασία της αξιολόγησης μέσω των εξετάσεων ακόμα κι αν συνδέεται με τη δική τους αξιολόγηση και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Από την άλλη, ομολογούν ότι μπαίνουν στη διαδικασία να «διαχειριστούν» τις διαδικασίες αλλά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, προκειμένου να διασφαλίσουν αυτή τη βιωσιμότητα και να αντιπαρέλθουν εξωτερικές πιέσεις και αμβισιδητήσεις σχετικά με τη βαθμολογία τους.

### **3.3. Ο εκπαιδευτικός και οι «σημαντικοί άλλοι»**

Μέσα σ'ένα ευρύτερο μικροκοινωνιολογικό ερμηνευτικό πλαίσιο, λοιπόν, επιχειρείται να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο η δράση των ατόμων διαμορφώνει και διαφοροποιεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσα από τα νοήματα που της αποδίδουν αυτά και της προσπάθειάς τους να ορίσουν τις καταστάσεις, μέσα στις οποίες δρουν, και να τυποποιήσουν το χάος των εμπειριών τους, προκειμένου να τις διαχειριστούν. Ο *Schutz (1967, οπ. αναφ. στο Λάμνιαν, 2001,*

σ.188) θεωρεί ότι οι δρώντες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά τους προβλήματα, οργανώνουν τη δράση τους με βάση τις τυποποιήσεις των εμπειριών τους, που συνδέονται με τις κοινές εμπειρίες ή την κοινή γνώση, η οποία διαχέεται στο παιδαγωγικό πεδίο και καθορίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Αναγνωρίζει, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές καθορίζονται από κοινωνικά στερεότυπα, όπως «καλός-κακός μαθητής», «αυστηρός..., επιεικής..., μεταδοτικός... δάσκαλος», «εύκολες-δύσκολες εξετάσεις» κλπ. Ο *Husserl*, άλλωστε, αναγνωρίζοντας άμεσα ή έμμεσα τις επιβολές της κοινωνικής δομής, αναδεικνύει τη «φυσική στάση» των ατόμων απέναντι στα στερεότυπα της ανθρώπινης εμπειρίας ή της ανθρώπινης γνώσης, την τάση τους δηλαδή να υιοθετούν τις παγιωμένες αντιλήψεις και τις κοινωνικά αποδεκτές τυποποιήσεις της κοινής εμπειρίας (*οπ. αναφ. στο Λάμνιας, 2001, σ.190*).

Τα στερεότυπα αποτελούν γενικευμένες αντιλήψεις που έχουμε για τα άτομα, τα οποία εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες και μοιράζονται χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που προσιδιάζουν σ' αυτές. Τα στερεότυπα είναι, ως ένα σημείο, αναπόφευκτα στην κοινωνική δομή, δεδομένης της διωποκειμενικότητας που τη χαρακτηρίζει. Καθώς μοιραζόμαστε την ίδια πραγματικότητα, βλέποντάς την όμως ο καθένας από την δική του υποκειμενική σκοπιά, στις διαπροσωπικές μας σχέσεις λειτουργούμε αμοιβαία μέσω τυποποιητικών σχημάτων, δηλαδή αντιλαμβανόμαστε τους άλλους και γινόμαστε αντιληπτοί από αυτούς μέσα από μια σειρά από προφανή χαρακτηριστικά που προδιαγράφουν – υποτίθεται – την αναμενόμενη συμπεριφορά μας. Οι τυποποιήσεις αυτές ισχυροποιούνται, όσο οι σχέσεις γίνονται απρόσωπες κι αφηρημένες, ώστε προσεγγίζουν την έννοια των στερεοτύπων (*Berger & Luckmann:1967, σ. 45*)

Έτσι, η καθημερινή ζωή γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές τυποποιήσεων, στο ένα άκρο του οποίου τίθενται τα άτομα του στενού κοινωνικού μας κύκλου (οι «σημαντικοί άλλοι») ενώ στο άλλο ανώνυμες αφαιρέσεις ατόμων με τα οποία ενδεχομένως δεν θα συναντηθούμε ποτέ (π.χ. οι πρόγονοι, οι απόγονοι). Καθώς όμως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής ζωής κινείται στο μέσον κι όχι στα άκρα του συνεχούς, συναντιόμαστε διαρκώς με άτομα-εκπροσώπους διαφόρων κοινωνικών ομάδων, ενώ ταυτόχρονα καθένας μας αποτελεί εκπρόσωπο μιας ή και περισσότερων τέτοιων συλλογικοτήτων. Έτσι, στο μικρο-επίπεδο της καθημερινής ζωής, αντιμετωπίζουμε τους άλλους ως τύπους και αλληλεπιδρούμε με αυτούς με βάση τα κοινωνικά προσδιορισμένα τυποποιητικά σχήματα σε μια διαδικασία διαρκούς διαπραγμάτευσης, όπου ο καθένας προσπαθεί να επιβεβαιώσει τα θετικά και να ανατρέψει τα αρνητικά στερεότυπα που τον συνοδεύουν (*ο.π., σ.48*).

Σ' αυτή τη διαδικασία η ταυτότητα του καθενός μας όχι μόνο νοηματοδοτείται αλλά στην ουσία υλοποιείται από την επαφή μας με τους άλλους (λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς) και η διωποκειμενική διάσταση της πραγματικότητας λαμβάνει το χαρακτήρα της απαραίτητης προϋπόθεσης για αμοιβαία κατανόηση και πραγμάτωση του ίδιου μας του εαυτού. Βεβαίως, ο

καθένας από εμάς γνωρίζει τον εαυτό του καλύτερα από τους άλλους, καθώς έχει άμεση πρόσβαση στη δική του υποκειμενικότητα, το χωροχρονικό του παρόν αλλά και τις αναμνήσεις του. Ωστόσο, ενώ η γνώση του άλλου είναι άμεση και αισθητηριακή, συνεχής και αυθόρμητη, η γνώση του εαυτού μας προϋποθέτει αυτοσυγκέντρωση και αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός αυτός σαφώς επηρεάζεται από τη στάση των άλλων απεναντί μας και η βίωση της ταυτότητάς μας λαμβάνει μια διάσταση καθρέπτη (ο.π., σ. 44).

Στο μικροεπίπεδο της τάξης και της σχολικής κοινότητας, αυτοί οι σημαντικοί άλλοι, που λειτουργούν ως ο καθρέπτης μέσα στον οποίον αντανακλάται η εικόνα του εκπαιδευτικού είναι κυρίως οι μαθητές του (Τσακίρη:2003 και 2007β) και δευτερευόντως οι γονείς τους. Είναι μέσω αυτών που επιδιώκουν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους και τις επιμέρους ικανότητες που θεωρούν πως οφείλουν να διαθέτουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προκύπτουν από τις ποικίλες διαστάσεις του ρόλου τους. Όσον αφορά στους γονείς, οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται κυρίως με την ιδιότητά τους ως επαγγελματιών και επιστημόνων, που θα επηρεάσουν καθοριστικά την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους, ενώ όσον αφορά στους μαθητές, οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται κυρίως με την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτών και παιδαγωγών, που αναλαμβάνουν το καθήκον της μετάδοσης της γνώσης και της αξιολόγησης της κατάκτησής της, αλλά και το καθήκον του εκκοινωνισμού και της πειθάρχησης τους. Καθώς η εικόνα για τον εαυτό τους επηρεάζεται από την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς, οι αντιδράσεις τους διαμορφώνονται ανάλογα με τη διάθεση που έχουν ή νομίζουν ότι έχουν αυτοί, σε μια προσπάθεια, όπως προαναφέρθηκε, να επιβεβαιώσουν τα θετικά και να ανατρέψουν τα αρνητικά στερεότυπα που τους αφορούν.

### **3.4. Εκπαιδευτικοί και γονείς**

Οι θεσμικές και οργανωτικές διαστάσεις της εξέτασης συνδέονται κατ' εξοχήν με τη θεώρησή της ως μιας επιβεβλημένης πρακτικής, με την οποία οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονται είτε γιατί έχουν ενστερνιστεί τις απαιτήσεις του θεσμικού τους ρόλου είτε γιατί συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο υπηρετούν. Στην παρούσα ενότητα το κέντρο της ανάλυσης μετατοπίζεται στο ατομικό επίπεδο και στα ψυχικά – υποκειμενικά κίνητρα, τα οποία ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο, τη συχνότητα και τη βαρύτητα που αποδίδουν στη γραπτή εξέταση. Σε αυτό το επίπεδο, αναδεικνύεται πιο ισχυρή από την υποχρέωσή τους να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις της διοίκησης (γραφειοκρατική λογοδοσία) η ανάγκη τους να λογοδοτήσουν στους άμεσους αποδέκτες της δουλειάς τους, τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους (ηθική λογοδοσία).

Η κυριότερη ομάδα αναφοράς των εκπαιδευτικών, η ομάδα την αποδοχή και τη συνεργασία της οποίας διεκδικούν με την καθημερινή τους δράση, καθώς τη χρειάζονται, για να λειτουργήσουν όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο, είναι, βέβαια, οι μαθητές. Ωστόσο, οι γονείς, ενώ είναι σαφώς λιγότερο σημαντικοί από τους μαθητές καθώς ποσοτικά και ποιοτικά η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη, δεν παύουν να αποτελούν έναν αφανή αλλά υπαρκτό πόλο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Έτσι, πριν αναφερθούμε στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, είναι σκόπιμο να διερευνήσουμε τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τις ενδεχόμενες πιέσεις που προέρχονται από αυτήν, καθώς αναδεικνύεται πιο έντονη η ανταγωνιστική/συγκρουσιακή της διάσταση.

Κατ' αρχάς, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί έρχονται ως κοινωνικοί λειτουργοί του σχολικού θεσμού να συμπληρώσουν το έργο της κοινωνικοποίησης των νέων ατόμων που ξεκίνησε από τους γονείς μέσα στην οικογένεια (πρωτογενής και δευτερογενής κοινωνικοποίηση). Στο θεσμικό επίπεδο, λοιπόν, και όσον αφορά στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου γονείς και εκπαιδευτικοί θα έπρεπε κανονικά να λειτουργούν συμπληρωματικά. Ωστόσο, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση έχει έναν πιο τυπικό και αποστασιοποιημένο χαρακτήρα δεν είναι συναισθηματικά φορτισμένη, όπως η πρωτογενής, ώστε οι μαθητές μπορεί να απορρίπτουν το δάσκαλο πιο εύκολα από ότι τους γονείς (*Burger & Luckmann:1967*). Επιπλέον, σύγκρουση μπορεί να προκύψει από τη διαφορά του πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας από αυτό του σχολείου, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις των μαθητών που προέρχονται από κατώτερες ή «μειονοτικές» κοινωνικές τάξεις (όπως τα παιδιά μεταναστών που πληθαίνουν συνεχώς στα σύγχρονα δεδομένα).

Στο οργανωτικό επίπεδο, τώρα, η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη γενικότερη παρουσία των παιδιών τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι μια από τις βασικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών η οποία επιβάλλεται επισήμως μέσω του εκπαιδευτικού νομοθετικού πλαισίου. Τόσο από την καθημερινή εμπειρία όσο και την έρευνα (*Karlsen Bæck:2010*) διαπιστώνεται μια έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων καθώς και στην ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου. Αυτό είναι εν μέρει το αποτέλεσμα της ανόδου του μορφωτικού επιπέδου των γονέων που θεωρούν ότι δικαιούνται να έχουν ένα λόγο στη μόρφωση των παιδιών τους αλλά και μιας ευρύτερης κίνησης της πολιτικής να ενισχύσει τη θέση του χρήστη/καταναλωτή των κοινωνικών υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση, και να εστιάσει στη δική τους οπτική και συμφέροντα. Σε κάποιες χώρες, αυτή η τάση ενεργοποιείται ως ένας τρόπος να αντιμετωπιστούν οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, καθώς οι γονείς θεωρείται ότι πρέπει να αναλάβουν μερίδιο για τη σχολική αποτυχία, ενώ σε άλλες – όπου έχει γενικευθεί η νεοφιλελεύθερη αντίληψη της λογικής της αγοράς – θεωρείται ως μέσο πίεσης για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την

ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν, δεδομένου ότι οι γονείς έχουν ελευθερία επιλογής του σχολείου που θα στείλουν τα παιδιά τους.

Πάντως, σε κάθε περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι ότι το σχολείο μετατρέπεται σε ένα κοινωνικό πεδίο σύγκρουσης για εξουσία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που παραδοσιακά κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον, και των γονέων, που διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή στα εσωτερικά ζητήματα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bourdieu (*όπ. αναφ. στο Karlsen Bæck:2010*), σε μια τέτοια περίπτωση διαταράσσεται η ισορροπία ισχύος του κοινωνικού πεδίου του σχολείου, καθώς οι κυρίαρχοι δρώντες (εκπαιδευτικοί) επιδιώκουν να διατηρήσουν την υπάρχουσα κατάσταση ενεργοποιώντας συντηρητικές στρατηγικές («δόξα»), ενώ οι διεκδικητές (γονείς) τείνουν να ενεργοποιήσουν ανατρεπτικές στρατηγικές («αίρεση»). Η αίρεση λειτουργεί ως μια κρίσιμη ρήξη με τη δόξα και συνήθως συνδέεται με μια κρίση, που βγάζει τους κυρίαρχους δρώντες από τη σιωπή αναγκάζοντάς τους να αρθρώσουν έναν αμυντικό ορθόδοξο λόγο που αποσκοπεί στο να αποκαταστήσει τη σιωπηρή αποδοχή της δόξας.

Μια τέτοια κρίση έχει προκληθεί από την αυξημένη εμπλοκή των γονιών στα θέματα του σχολείου, ιδίως σε χώρες όπου ισχύει η δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους (*Ball:2008, σ.203*), καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτήν την εξέλιξη ως απειλή της θέσης και της αυτονομίας τους όσον αφορά στα παιδαγωγικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν την επαγγελματική τους ιδιότητα προκειμένου να διεκδικήσουν την αυτονομία τους και τον απαιτούμενο σεβασμό. Ενδιαφέρον ερευνητικό εύρημα αποτελεί το ότι αυτό το κάνουν πιο έντονα όταν έρχονται σε επαφή με μορφωμένους γονείς, οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο κοινωνικό κεφάλαιο με αυτό του σχολείου. Από αυτούς προσπαθούν να κρατήσουν απόσταση ασφαλείας, προφανώς γιατί φοβούνται την τάση τους να αναμειγνύονται στη δουλειά τους, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με λιγότερο μορφωμένους γονείς από τους οποίους δεν νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους υπεροχή (*Karlsen Bæck:2010*). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία των γονέων με την προϋπόθεση να μην ανακατεύονται στα τεχνικά θέματα της δουλειάς τους (διδασκαλία, αξιολόγηση κλπ) και να μην διατυπώνουν απόψεις μειωτικές ή ανταγωνιστικές προς το σχολείο ενώπιον των παιδιών τους.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, μπορούμε να διερευνήσουμε τη χρήση των συχνών εξεταστικών δοκιμασιών ως συντηρητικές στρατηγικές που ενεργοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διεκδικήσουν την αυτονομία και το σεβασμό στην επαγγελματική τους ιδιότητα και την επιστημονική τους αυθεντία, δυο διαστάσεις της ταυτότητάς τους που αμφισβητούνται.



### 3.4.1. Η επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών και οι εξετάσεις

Ένας βασικός παράγοντας, που, σύμφωνα με πλήθος βιβλιογραφικές πηγές, επηρεάζει τη στάση και τη δράση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους, όχι τόσο με τους μαθητές τους, όσο με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία είναι η ίδια η επαγγελματική τους ιδιότητα και κοινωνικό κύρος που τους εξασφαλίζει, αν τους το εξασφαλίζει. Η τελευταία ερώτηση λαμβάνει μάλλον αρνητική απάντηση, καθώς η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι απολύτως κατοχυρωμένη, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν φαίνεται να πληροί όλα τα κοινωνιολογικά κριτήρια, ώστε να χαρακτηριστεί «επάγγελμα». Συγκεκριμένα, ενώ απαιτεί εξειδικευμένες σπουδές και αποτελεί κοινωνική προσφορά, δεν διακρίνεται από αυτονομία ούτε πελατειοκεντρική προσέγγιση, δεδομένου του δημοσιο-υπαλληλικού του χαρακτήρα και του έντονου συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Άλλωστε, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, βασικό κριτήριο αναγνώρισης των επαγγελμάτων δεν είναι πλέον οι πανεπιστημιακές σπουδές και η κατοχή ανάλογων πιστοποιητικών αλλά το τι ακριβώς κάνει ο επαγγελματίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του αποδέκτη της δουλειάς του, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο άνθρωπος. Με βάση αυτό, ως «επαγγέλματα ορίζονται οι επαναλαμβανόμενες και θεσμισμένες δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν ανθρώπινα ή προσωπικά προβλήματα» (Vanderstraeten:2007) προσφέροντας υπηρεσίες σε πελάτες και αλλάζοντας τους ανθρώπους. Περαιτέρω, ως χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων επισημαίνονται : **(α)** η άμεση προσωπική επαφή και επικοινωνία με μια ασύμμετρη διάσταση, καθώς ο επαγγελματίας διατηρεί μια ανωτερότητα σε σχέση με τον πελάτη λόγω των ειδικών του γνώσεων, **(β)** ο κίνδυνος μη επιτυχούς ολοκλήρωσης του έργου που αναλαμβάνει, από τον οποίο οι επαγγελματίες προσπαθούν να προστατευτούν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο και **(γ)** η «διαφήμιση» της δουλειάς τους και δημιουργία ζήτησης των υπηρεσιών τους.

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι σαφώς μια “δουλειά ανθρώπων” αλλά δεν φαίνεται να έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Κατ’ αρχάς, δεν είναι ελεύθερο επάγγελμα αλλά ασκείται εντός του πλαισίου του σχολικού οργανισμού. Νομιμοποιείται και στηρίζεται στην οργανωτική του υποδομή, η οποία έχει θετική αλλά και αρνητική επιρροή στην επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Η θετική διάσταση είναι ότι τον απαλλάσσει από το ρίσκο μη επιτυχούς ολοκλήρωσης του έργου του και την ανάγκη να ενεργοποιεί εργαλεία, με τα οποία άλλοι επαγγελματίες προσπαθούν να προστατευτούν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (κώδικες δεοντολογίας, κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης). Υπ’ αυτή την έννοια, η οργανωτική και θεσμική αυτή υποδομή μπορεί να νοηθεί ότι δρα απελευθερωτικά, καθώς τον απαλλάσσει από την ανάγκη να «διαφημίσει» τη δουλειά του για να εξασφαλίσει τους «πελάτες» του, ενώ του παρέχει

πρόσβαση σε υλικούς (βιβλία, χώρους, τεχνολογία) και έμψυχους πόρους (ικανούς και κατηρτισμένους συναδέλφους), που του επιτρέπουν να οργανώσει το χρόνο και τις προσπάθειές του συμφώνως προς τους στόχους του, οι οποίοι, όμως, ορίζονται από την κεντρική διοίκηση και δεν βρίσκονται ούτε στη δική του ευχέρεια αλλά ούτε καν στην ευχέρεια των «πελατών» του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (ο.π.).

Αυτή ακριβώς η ιδιαιτερότητα είναι, όμως, που λειτουργεί περιοριστικά στην ελευθερία του εκπαιδευτικού και ακυρώνει την επαγγελματική διάσταση της ιδιότητάς του. Πολύ απλά, η ανάγκη για εκπαίδευση δεν είναι τόσο πιεστική, όπως οι άλλες ανθρώπινες ανάγκες που μπορεί να οδηγήσουν κάποιον να αναζητήσει τις υπηρεσίες ενός επαγγελματία (η ασθένεια τις υπηρεσίες ενός γιατρού, μια δικαστική διαμάχη τις υπηρεσίες ενός δικηγόρου). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται με «πελάτες», που οι ίδιοι αποφάσισαν ότι όντως έχουν ανάγκη τις εκπαιδευτικές του υπηρεσίες. Οι μαθητές δεν επέλεξαν να ζητήσουν τις υπηρεσίες του δασκάλου ούτε διάλεξαν το συγκεκριμένο δάσκαλο. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αντιθέτως, οι μαθητές – και στην ουσία οι γονείς τους, που έχουν την ωριμότητα και την ευθύνη να εξασφαλίσουν το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους – συνειδητοποιούν ότι «χρειάζονται» την εκπαίδευση στο βαθμό που τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα έχουν αναδειχθεί σε καθοριστικούς παράγοντες για τις ατομικές καριέρες. Έτσι, το σχολείο ως οργάνωση αλλά και οι εκπαιδευτικοί ως άτομα μπορεί να μην αντιμετωπίζουν τα ρίσκα άλλων επαγγελματιών ούτε την ανάγκη να εξασφαλίσουν «πελάτες», αλλά πρέπει να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των «πελατών» τους – μαθητών για την εκπαίδευση, που παρέχουν<sup>40</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν τα προβλήματα που θα κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των «πελατών» τους. Τα προβλήματα αυτά, που καθιστούν απαραίτητες τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, δεν είναι άλλα από τις κάθε λογής εξετάσεις που αποτελούν καθοριστικούς σταθμούς στις ακαδημαϊκές και μελλοντικές επαγγελματικές καριέρες των ατομών, δεδομένου μάλιστα του σωρευτικού τρόπου, με τον οποίο λειτουργούν στην πράξη αλλά και στη συνείδηση των ανθρώπων. Οι στιγμές της αξιολόγησης παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς οι μαθητές βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωποι με ερωτήσεις, ασκήσεις, τεστ, διαγωνίσματα, εξετάσεις και κάθε λογής απαιτήσεις και προσδοκίες για κατάκτηση

---

<sup>40</sup> Γλαφυρά αποτυπώθηκε αυτή η πραγματικότητα σε μια από τις συνεντεύξεις του ερευνητικού μέρους : «Είμαστε ο επιστημονικός κλάδος που έχει το εξής πρόβλημα: σε όλους τους άλλους ο πελάτης πάει με το ερώτημα. Πας στο γιατρό και λες “πονάει το χέρι μου, τι να κάνω;”, πας στο μηχανικό και λες “θέλω να φτιάξω σπίτι”. Στον καθηγητή ο πελάτης δεν έρχεται με το ερώτημα “Πότε έγινε η μάχη του Μαραθώνα”. Πρέπει να τον πείσεις. Να του πεις “Κοίτα τι ωραία ερώτηση σκέφτηκα για σένα και κοίτα να δεις ακόμα τι καλύτερη απάντηση έχω”. Δεν έχει καμία σχέση η δουλειά που κάνουμε εμείς με τη δουλειά που κάνουν οι άλλοι. Προσπαθούμε να τα πείσουμε ότι νοιαζόμαστε πολύ για αυτά και το νοιάξιμό μας φαίνεται από το μάθημά. Και τότε δικαιώνουμε το μάθημά μας. Αν προσπαθήσεις να τα πείσεις ότι τους χρειάζονται τα Αρχαία, δεν έχει νόημα. Εκείνο που έχει νόημα είναι να του πεις ότι “Εγώ νοιάζομαι πάρα πολύ για σένα και ο τρόπος να σου το δείξω είναι μαθαίνοντάς σου Αρχαία”». Σ.5, Φιλολογος

γνώσεων και επιδόσεις, στις οποίες για να ανταποκριθούν χρειάζονται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ενώ για να αποδείξουν ότι αποκτήθηκαν με επιτυχία χρειάζονται τη βαθμολογία και τα πιστοποιητικά που χορηγεί το σχολείο. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός οργανισμός και οι λειτουργοί του ανακαλύπτουν στις εξετάσεις τον τρόπο να ορίσουν τα δικά τους κριτήρια επαγγελματισμού για την όλη δραστηριότητά τους.

Γενικά, οι έννοιες της γραφειοκρατικής οργάνωσης και του επαγγελματισμού εμφανίζονται ως αντίθετοι τρόποι να δομηθεί η κοινωνική δράση, ενώ οι επαγγελματίες συνήθως καταφέρονται εναντίον των γραφειοκρατικών δομών και μεθόδων. Οπότε, ο εκπαιδευτικός βιώνει μια βασική αντινομία, καθώς είναι ένας γραφειοκρατικός οργανισμός που εξασφαλίζει την επαγγελματική του ιδιότητα, ενώ παράλληλα περιορίζει την ελευθερία του. Του παρέχει την ευκαιρία και τα μέσα για να ασκήσει το επάγγελμά του αλλά παράλληλα θέτει περιορισμούς στον τρόπο, το χρόνο, το ρυθμό της επικοινωνίας και απαιτεί από αυτόν συγκεκριμένες ενέργειες (π.χ. εξετάσεις, βαθμολογία). Μάλιστα, είναι αυτές οι θεσμοθετημένες ενέργειες που κατοχυρώνουν τον επαγγελματισμό τους, καθώς είναι αυτές που καθιστούν τις υπηρεσίες τους απαραίτητες, επαληθεύοντας τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά με την αυτοαναφορικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών σε θεσμικό επίπεδο. Η κατάσταση αυτή τον οδηγεί στο να εξιδανικεύει τις επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές και να αναζητεί σε αυτές μια εξασφάλιση μέσα σε μια γενικότερη κατάσταση αβεβαιότητας. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αντιδρά στην καταναλωτική λογική που μετατρέπει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς του σε εμπορευματοποιημένο προϊόν και τους μαθητές του σε πελάτες, αλλά στην πράξη όχι μόνο συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις του συστήματος για ποσοτικο-ποιημένες μετρήσεις της αποτελεσματικής κατάκτησής του μέσω των πολλαπλών εξετάσεων, αλλά τείνει να εκλογικεύσει τη χρήση τους επενδύοντάς της με θετικές σημασίες, όπως η συμβολή τους στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της κινητροφοδότησης των μαθητών.

Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αποδεσμευθεί από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού, γι' αυτό τείνει να εξιδανικεύει τις θεσμισμένες πρακτικές του, αποσιωπώντας τις δυσκολίες και τους περιορισμούς. Αν χρειαστεί, μάλιστα, αποδίδει όλες του τις αποτυχίες και τα προβλήματα στους περιορισμούς αυτούς και στο αυστηρό γραφειοκρατικό πλαίσιο, στις διοικητικές οδηγίες και στις γραφειοκρατικές παρεμβάσεις, στα πεπαλαιωμένα ΑΠ, στην υψηλή αναλογία μαθητών-καθηγητών, στις υποχρεωτικές εξετάσεις κλπ. Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται σε κατάσταση μόνιμης άμυνας και προς τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, ενώ σε γενικές γραμμές οι καθηγητές του σχολείου εκφράζουν σχετικά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (απολαμβάνουν την επαγγελματική μονιμότητα και τη νομική προστασία των εργασιακών τους δικαιωμάτων δουλεύοντας στο δημόσιο), διαπιστώνεται ότι στο σύνολό τους

νιώθουν ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει, όσο πρέπει, το έργο τους και διακατέχονται από ένα αίσθημα ανασφάλειας, που αποδίδεται στην ασαφή οριοθέτηση του ρόλου του και τον πολύπλευρο έλεγχο που υφίστανται από την πολιτεία και τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς.

Στην ελληνική πραγματικότητα η έλλειψη αυτή οριοθέτησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, όσον αφορά ειδικά τους καθηγητές του Λυκείου, επιτείνεται λόγω του ιδιόμορφου καθεστώτος λειτουργίας των φροντιστηρίων<sup>41</sup>, στα οποία απευθύνονται γονείς και μαθητές, προκειμένου να λάβουν τη μέγιστη δυνατή βοήθεια στον αδυσώπητο ανταγωνισμό για μια θέση στην Γ΄/θμια εκπαίδευση. Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής πραγματικότητας έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα μαθήματα αυτά δεν λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά μάλλον ανταγωνιστικά προς το σχολείο. Δεδομένης της σύνδεσης του Λυκείου με την εισαγωγή των μαθητών στην Γ΄/θμια εκπαίδευση, η οποία είναι ακόμα ταυτισμένη στη συνείδηση της ελληνικής οικογένειας με τη βελτίωση των επαγγελματικών και κοινωνικών προοπτικών των παιδιών, φαίνεται ότι έχει εδραιωθεί μια έντονα χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης και μια καταναλωτική λογική της αξιολόγησης του έργου του σχολείου. Δηλαδή, οι γονείς λειτουργούν ως καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχοντας ως αποκλειστικό κριτήριο της ποιότητας αυτών των υπηρεσιών την αναμενόμενη επιτυχία στις εξετάσεις επιλογής για τις ανώτατες βαθμίδες προσφεύγουν στα φροντιστήρια. Στην ουσία, η λειτουργία των φροντιστηρίων μεταφέρει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τη λογική της αγοράς που υπάρχει στο εξωτερικό. Έτσι, ο ανταγωνισμός δεν υφίσταται μεταξύ σχολείων αλλά μεταξύ σχολείου και φροντιστηρίου και η αξιακή σύγκρουση προκύπτει ανάμεσα στην έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου στον ανθρωπιστικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό, που πρέπει να έχει η εκπαιδευτική διαδικασία, και τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό, που υιοθετούν τα φροντιστήρια με μοναδικό σκοπό τις επιδόσεις στις εξετάσεις.

Έτσι, οι καθηγητές της επίσημης Β΄/θμιας εκπαίδευσης, ως δημόσιοι υπάλληλοι, υφίστανται την αμφισβήτηση της επαγγελματικής τους ιδιότητας και τίθενται σε διαρκή σύγκριση με τους συναδέλφους τους, που εργάζονται στα φροντιστήρια και που διεκδικούν δυναμικά την ιδιότητα αυτή, καθώς λειτουργούν απόλυτα κάτω από τους νόμους του ανταγωνισμού της ελεύθερης αγοράς, πράγμα που ενισχύει όχι μόνο το επαγγελματικό αλλά και το επιστημονικό τους κύρος έναντι των πρώτων. Καίρια ερωτήματα που προκύπτουν εδώ έχουν να κάνουν με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και πώς εκφράζεται αυτή μέσα από την αξιολόγηση, καθώς και τη στάση τους απέναντι στο θεσμό των φροντιστηρίων. Σε ποιο βαθμό, δηλαδή, χρησιμοποιούν τα γραπτά τεστ ως τεκμήρια για να στοιχειοθετήσουν την αξιολόγηση των μαθητών έναντι των

---

<sup>41</sup> Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι φροντιστήρια λειτουργούν και σε άλλες χώρες του κόσμου (Κύπρος, Γερμανία, Ολλανδία), όπου υφίσταται έντονος ανταγωνισμός και υψηλές προσδοκίες επιτυχίας σε εξετάσεις που καθορίζουν το μέλλον των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ιαπωνίας, της οποίας οι μαθητές σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς (PISA) αλλά ο υψηλός ανταγωνισμός στις εισαγωγικές εξετάσεις τους οδηγεί να παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα σε ιδιωτικά κέντρα (juku) ή μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο (hoshu) μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος (Shuttleworth:2003).

απαιτήσεων των γονιών και της σύγκρισης με τα φροντιστήρια και για να κατοχυρώσουν τις αξιολογικές τους κρίσεις σε περίπτωση που αυτές διαφέρουν από αντίστοιχες του φροντιστηρίου και αμφισβητούνται από τους γονείς.

### **3.4.2. Η επιστημονική ιδιότητα των εκπαιδευτικών και οι εξετάσεις**

Όσο κι αν ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, αυτοί διεκδικούν τον επαγγελματισμό τους, τον οποίο ταυτίζουν με την επιστημονική τους ταυτότητα, η οποία, επίσης, τίθεται υπό αμφισβήτηση τόσο μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και εκ μέρους των εξωτερικών κοινωνικών ομάδων αναφοράς, όπως οι γονείς.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, η αμφισβήτηση της επιστημονικής ιδιότητας των εκπαιδευτικών βιώνεται με τη μορφή του ασφυκτικού ελέγχου της δουλειάς τους μέσω των εθνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και του κεντρικού καθορισμού της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Σε αυτήν την αμφισβήτηση οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν μέσω των συλλογικών οργάνων των επιστημονικών τους ενώσεων διεκδικώντας τον επαγγελματισμό τους, προσπαθώντας να επηρεάσουν την ποιότητα και το χαρακτήρα της δουλειάς τους, ασκώντας την εξουσία που προκύπτει από την επιστημονική τους εξειδίκευση. Σε σχέση με τη βίωση της επιστημονικής τους ιδιότητας, τονίζεται η έννοια της κουλτούρας, η οποία ορίζεται ως «*η γνώση που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να παραγάγουν και να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά*» (Hilferty:2008) και θεωρείται ως ενοποιητικός μηχανισμός και ως πλαίσιο αναφοράς και ρύθμισης της συμπεριφοράς μιας ομάδας ανθρώπων εντός ενός οργανισμού. Αυτή η κουλτούρα ενσωματώνει κεντρικές αξίες για κάθε ομάδα και της δίνει μια «*κοινή επαγγελματική ταυτότητα*» (*shared occupational identity*). Αυτή η αίσθηση της κοινότητας που συνδέει τα μέλη μεταξύ τους εντοπίζεται, μάλιστα, όχι μόνο στην κοινή τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικών αλλά στην κοινή τους ταυτότητα ως καθηγητών ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, καθώς γύρω από τα συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα αναπτύσσονται «*επιμέρους κουλτούρες ειδικότητας*» (*subject subcultures*). Αυτές διαμορφώνονται μεν από παρόμοια κοινωνικοποιητικά σχήματα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την κοινή εμπειρία της διδασκαλίας του ίδιου αντικειμένου και διαμορφώνουν, με τη σειρά τους, τον ορισμό αυτού του αντικειμένου ως διακριτού πεδίου μελέτης και κοινωνικής κατασκευής (ο.π.). Επηρεάζουν, λοιπόν, την άσκηση του επαγγελματισμού τους, καθώς δημιουργούν ένα «*φακό*» μέσα από τον οποίο γίνεται αντιληπτό κάθε κομμάτι της ζωής μέσα στον οργανισμό, ώστε καθορίζουν όχι μόνο το τι και πώς διδάσκουν αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν στις πρωτοβουλίες της πολιτικής και τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις.

Από την πλευρά των κοινωνικών ομάδων αναφοράς, δηλαδή των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας, τίθεται υπό αμφισβήτηση η επιστημονική ιδιότητα του εκπαιδευτικού, καθώς στη συνείδηση της ευρύτερης κοινωνία δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται η εκπαιδευτική δραστηριότητα ως εφαρμογή ακαδημαϊκής γνώσης και εξειδίκευσης που αποκτήθηκε με πανεπιστημιακές σπουδές αλλά σχετίζεται με το γονεϊκό ένστικτο που λίγο-πολύ υπάρχει σ' όλους τους ενήλικες, ιδίως στις γυναίκες<sup>42</sup>, και αποτελεί εκδήλωση έμφυτου ταλέντου. Οι παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού ως ανθρωπιστή παιδαγωγού που διακρίνεται από έμφυτο ταλέντο και «παιδαγωγικό έρωτα» έχουν, βέβαια, αντικατασταθεί πια από μια μεθοδολογική προσέγγιση πιο κοινωνιολογική και εμπειρική που άρχισε να διαμορφώνεται από τις δεκαετίες του 1960-70. Σύμφωνα με αυτές, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού καθορίζονται κυρίως από τις αξιώσεις και προσδοκίες των «κοινωνικών ομάδων αναφοράς», όπως οι γονείς, που περιβάλλουν το σχολείο ή έχουν σχέση με αυτό. Καθορίζονται, επίσης, σε κάποιο βαθμό και από την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο έργο του (*αυτοαντίληψη ή αυτοερμηνεία ρόλου*). Η προσέγγιση αυτή μετέτρεψε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε μεταβλητά και μετρήσιμα μεγέθη και έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη αφενός του τρόπου με τον οποίο βλέπει η κοινωνία το έργο του εκπαιδευτικού και αφετέρου του τρόπου με τον οποίο ο ίδιος συμπεριφέρεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*Παπαναούμ:2003*).

Έτσι, όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, γίνεται σαφές ότι δεν πρόκειται για μια έμφυτη κλίση, ένα ταλέντο, αλλά για μια επιστημονική δραστηριότητα που απαιτεί θεωρητικές σπουδές και πρακτική εξάσκηση και μπορεί να προσεγγιστεί επίσης με τρόπο επιστημονικό και αντικειμενικό. Η προσέγγιση αυτή – την οποία υιοθετούμε στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας διατριβής – έχει τα θεωρητικά της ερείσματα σε κοινωνιολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα κοινωνικοποιητικών διεργασιών και προϋποθέτει την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των ψυχολογικών και κοινωνικών διαστάσεων της ανθρώπινης ανάπτυξης στον τρόπο που διαμορφώνονται οι ατομικές αντιλήψεις και προδιαθέσεις των υποκειμένων, μέσα από την ατομική βιογραφία, τις βιωματικές εμπειρίες κατά την εκπαίδευση αλλά και τις επαγγελματικές του εμπειρίες των υποκειμένων.

Πάντως, η ιδιομορφία της βίωσης της επιστημονικής ταυτότητας, του μνημένου δηλαδή θεράποντα της επιστήμης, από τον εκπαιδευτικό έγκειται, θα λέγαμε, στη σύγκρουση ανάμεσα στο πώς νοηματοδοτείται αυτή στη δική του συνείδηση και πώς αντιμετωπίζεται από την υπόλοιπη κοινωνία και έχει να κάνει με το γενικότερο χαμηλό κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού

---

<sup>42</sup> Σχετικό με την ευρύτερη απόδοση μειωμένου κοινωνικό κύρους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι το γεγονός της συνήθους κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών από κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα καθώς και η λεγόμενη «θηλυκοποίηση» του εκπαιδευτικού επαγγέλματος – στελέχωσή του σε μεγάλο ποσοστό από γυναίκες, δηλαδή του μη χειραφετημένου ακόμη σε επαρκή βαθμό κοινωνικού φύλου (Ξωχέλλης: 2006).

επαγγέλματος. Έτσι, ενώ οι ίδιοι – ιδίως οι εκπαιδευτικοί της Β΄/θμιας εκπαίδευσης, που έχουν αποφοιτήσει από πανεπιστημιακές σχολές με συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο, στόχος των οποίων δεν είναι να προετοιμάσουν εκπαιδευτικούς αλλά εξειδικευμένους επιστήμονες – αποδίδουν μεγάλη σημασία στην επιστημονική τους ιδιότητα, το σύνολο της κοινωνίας δεν τους αναγνωρίζει ένα τόσο υψηλό κοινωνικό status, δεδομένου ότι δεν ασχολούνται με την επιστημονική έρευνα και το κοινό στο οποίο απευθύνονται (μαθητές) δεν εγείρει από τους ίδιους υψηλές απαιτήσεις επιστημονικότητας. Αν προσθέσουμε σ' αυτά τη δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα, που τους στερεί περαιτέρω το κύρος του ελεύθερου επαγγελματία και τη δυνατότητα αυτόνομης και δημιουργικής οργάνωσης και προώθησης της δουλειάς τους και την ανταγωνιστική λειτουργία του θεσμού των φροντιστηρίων που μονοπωλεί την εξειδικευμένη, τεχνοκρατική παρουσίαση της σχολικής ύλης με αποκλειστικό στόχο την μετάβαση στην κοινωνικά καταξιωμένη Γ΄/θμια εκπαίδευση, διαμορφώνεται για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ένα μάλλον αρνητικό στερεότυπο, το οποίο επιχειρούν να ανατρέψουν μέσα από τη δράση τους.

Κατά συνέπεια, ο έντονος ακαδημαϊσμός και η έμφαση στις αυστηρές και απαιτητικές διαδικασίες γραπτής εξέτασης επανέρχονται ως τρόπος επιβολής αυτής της ταυτότητας και άσκησης της εξουσίας τους που πηγάζει από την τεχνογνωσία και την εξειδίκευση. Είναι, ίσως, ένας τρόπος αντίδρασης κατά της υπονόμευσης της αυθεντίας τους εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης και μια προσπάθεια να επαναδιεκδικήσουν την επιστημονικότητα του ρόλου τους και να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους ως επιστημόνων που πλήττεται από την κοινωνική απαξίωση. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι οι επιστημονικές ενώσεις των συγκεκριμένων ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών αντιδρούν έντονα σε κάθε περίπτωση εξαίρεσης των γνωστικών τους αντικειμένων από τα «γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα», καθώς η εξαίρεση αυτή ταυτίζεται αυτόματα στη συνείδησή τους με διάθεση υποβάθμισης του μαθήματος και της ειδικότητάς τους<sup>43</sup>. Μέσα από τις γραπτές δοκιμασίες, μάλιστα, επιβεβαιώνουν την επιστημονική αυτή ταυτότητα και στις δύο διαστάσεις της, τόσο την διάσταση του ειδικευμένου επιστήμονα που είναι σε θέση να διατυπώσει δύσκολα και απαιτητικά ερωτήματα πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, όσο και τη διάσταση του επιστήμονα παιδαγωγού που είναι σε θέση να παραγάγει εργαλεία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει εφαρμόσει μέχρι τη δεδομένη στιγμή της εξέτασης. Εφόσον η κεντρική εξουσία περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών υποβιβάζοντάς τους σε διεκπεραιωτές της ύλης και οργανωτές των εξετάσεων, ώστε να ικανοποιήσει την απαίτηση των γονέων – καταναλωτών για αποδοτική διδασκαλία, που τεκμηριώνεται κατ' εξοχήν μέσω των

---

<sup>43</sup> Χαρακτηριστικά παραδείγματα η σύγκρουση μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και της Ένωσης Θεολόγων για την καθιέρωση της προαιρετικότητας του μαθήματος των Θρησκευτικών, που έληξε με την επικράτηση των Θεολόγων, καθώς είχαν και την υποστήριξη της Εκκλησίας κατά το σχολικό έτος 2015-16, αλλά και οι διαμαρτυρίες των Φιλολόγων για την «υποβάθμιση» του μαθήματος των Αρχαίων στο Γυμνάσιο, που ισοδυναμεί με την ένταξή τους στην ομάδα Β΄, των μαθημάτων που δεν θα εξετάζονται γραπτά στο τέλος της χρονιάς κατά το τρέχον σχολικό έτος (ΠΔ.126/2016).

μετρήσιμων αποτελεσμάτων των επιδόσεων σε τυπικές εξετάσεις, θα μπορούσαμε, ενδεχομένως, να θεωρήσουμε ότι και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως βασική διδακτική πρακτική, προβαίνοντας σε μιας μορφής υπεραναπλήρωση των καθηκόντων τους.

### 3.5. Εκπαιδευτικοί και μαθητές

Μολονότι έχουμε περάσει από τη μακροκοινωνιολογική ανάλυση των οργανωτικών διαστάσεων των εξετάσεων στην μικροκοινωνιολογική προσέγγιση των ψυχοκοινωνικών διαστάσεων του τρόπου με τον οποίον τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, η έννοια της άσκησης της εξουσίας των ατόμων και της προσπάθειάς τους να ελέγχουν τις καταστάσεις της καθημερινής τους δράσης επανέρχεται σε κάθε αναφορά στην κοινωνική πραγματικότητα. Αναφέρθηκε ήδη ότι οι εκπαιδευτικοί υφίστανται πιέσεις τόσο από την διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από τις εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες, και κυρίως τους γονείς, πιέσεις που καταγράφονται ως απόπειρες περιορισμού της αυτονομίας τους και αμφισβήτησης της εξουσίας τους. Η «εύκολη» απάντηση που θα μπορούσε να δώσει κάποιος στο ερώτημα *«Με ποιον τρόπο προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπληρώσουν το αίσθημα απώλειας της εξουσίας και του κοινωνικού κύρους της θέσης τους;»* είναι ότι εξαντλούν την αυστηρότητά τους στους μαθητές τους. Εντοπίζονται, μάλιστα, στην ελληνική βιβλιογραφία, διατυπώσεις<sup>44</sup> σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν γενικά μια *«συντηρητική ιδεολογία»* και μια ελιτίστικη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές τους, η οποία μάλιστα εντείνεται με την άνοδο στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Μια διάσταση του θέματος τίθεται από τον Dale και σχετίζεται με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την κατάσταση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι στην κοινωνική πραγματικότητα δεν επικρατεί πάντα ο ορισμός αυτού που υποτίθεται ότι ερμηνεύει καλύτερα την κατάσταση αλλά ο ορισμός αυτού που έχει τη δύναμη να τον επιβάλλει, άρα δεν πρέπει να παραμελείται ο ρόλος των σχέσεων εξουσίας που διέπουν την εκπαιδευτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του *Dale (1974, οπ. αναφ. στο Λάμπιας:2001, σ.193)*, οι νομιμοποιημένες σχέσεις εξουσίας και οι υφιστάμενες ιεραρχίες επιβάλλουν συγκεκριμένης υφής ορισμούς της κατάστασης και δίνουν στον εκπαιδευτικό περισσότερες δυνατότητες από ότι στο μαθητή για νομιμοποίηση των νοημάτων που διαπραγματεύεται στο σχολείο. Επίσης, παρατηρεί ότι οι δρώντες ορίζουν την κατάσταση με βάση την κουλτούρα, τα κίνητρα και τις επιδιώξεις τους. Υπ' αυτή την έννοια τα σχολεία συγκροτούνται ως *«προσωρινοί κόσμοι»*, που αποτελούνται από διαφορετικές ομάδες: αυτή των μαθητών που δεν

---

<sup>44</sup> Οι κυρώσεις που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές του, παλαιότερα υπό τη μορφή σωματικών ποινών και σήμερα υπό μορφή αυστηρών εξετάσεων και βαθμών, αποτελούν ένα είδος αναπλήρωσης για το αίσθημα μειονεξίας που βιώνουν οι ίδιοι ως ανίσχυροι δημόσιοι υπάλληλοι στο πλαίσιο ενός ιεραρχικά διαρθρωμένου και συγκεντρωτικά διοικούμενου εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλης: 2006, σσ. 55-56).



βρίσκονται με τη θέλησή τους στο σχολείο και θεωρούν ότι αυτό τους έχει επιβληθεί, και αυτή των εκπαιδευτικών, που βρίσκονται εκεί με τη θέλησή τους, αποδίδουν υψηλή προτεραιότητα στον κόσμο του σχολείου και μπορούν να ορίζουν και τα δικά τους νοήματα ως σχετικά με τα νοήματα του σχολικού κόσμου (α.π.).

Στην παραπάνω επιχειρηματολογία μπορεί να αναγνωρίσει κανείς τον χαρακτηρισμό από τον **Bernstein (1998)** της παιδαγωγικής επικοινωνίας ως μιας «ασύμμετρης» σχέσης, η οποία επανέρχεται και σε σχέση με την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Όπως έχει προαναφερθεί, ένα από τα κριτήρια του επαγγελματισμού της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι η ασύμμετρη διάσταση της προσωπικής επαφής μεταξύ επαγγελματία-εκπαιδευτικού και πελάτη-μαθητή λόγω της ανωτερότητας που εξασφαλίζουν στον πρώτο οι ειδικές του γνώσεις και της ανωριμότητας που χαρακτηρίζει τον δεύτερο. Ωστόσο, αυτή η ασυμμετρία δεν είναι δύσκολο να ανατραπεί σε βάρος του εκπαιδευτικού. Κατ' αρχάς, οι μαθητές δεν βρίσκονται στο σχολείο με τη θέλησή τους και θεωρούν ότι αυτό τους έχει επιβληθεί, οπότε αναπτύσσουν συμπεριφορές αντίδρασης. Επιπλέον, δεν συμμερίζονται τη συναισθηματική επένδυση των δασκάλων τους, οι οποίοι συνδέουν το χώρο του σχολείου με την επαγγελματική και κοινωνική τους υπόσταση, στην όλη διαδικασία. Ακόμα, αφενός η προσωπική επαφή δασκάλου-μαθητή είναι μακροχρόνια και αφετέρου ο δάσκαλος μοιράζει την προσοχή του ταυτόχρονα σε πολλούς «πελάτες», με συνέπεια να γίνεται αντικείμενο παρατήρησης όχι μόνο ως προς την άσκηση του επαγγέλματός του αλλά και στα ιδιαίτερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του, ώστε δεν μπορεί να κρατήσει την απόσταση του επαγγελματία (**Vanderstraeten:2007**). Κατά συνέπεια, βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς παρατήρησης και «αξιολόγησης» από τους μαθητές του, η οποία μάλιστα λαμβάνει συχνά τη διάσταση της σύγκρισης με άλλους παρόχους «παιδαγωγικών» και «μορφωτικών» υπηρεσιών, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των φροντιστηρίων.

Εξάλλου, οι μαθητές είναι, όσο και οι εκπαιδευτικοί, μέλη του σχολικού οργανισμού δεδομένου του χρόνου που περνούν στο σχολείο, οπότε δύνανται κατά τη λογική των **Crozier & Friedberg** να αξιοποιήσουν και αυτοί κάθε δυνατότητα του συστήματος να ασκήσουν την εξουσία τους, προκειμένου να επιδιώξουν τους δικούς τους στόχους είτε αφορούν στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων και της βαθμολογίας τους είτε αφορούν στην ελαχιστοποίηση της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλουν, σε αντίθεση με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των δασκάλων τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, και, ως αναπόσπαστο κομμάτι της, η διαδικασία της αξιολόγησης αναδεικνύεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλόδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται στρατηγικές και γίνονται διαπραγματεύσεις από μαθητές και καθηγητές, προκειμένου να εκτονώνονται οι καθημερινές εντάσεις και να αποφεύγονται οι ρήξεις στις συγκρούσεις που δημιουργούνται καθημερινά (**Woods:1983, όπ. αναφ. στο Λάμνιες: 2001,σ. 222**).

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης, κάθε υποκείμενο αναλαμβάνει το ρόλο του στην κοινωνία αλλά παράλληλα αναλαμβάνει και το ρόλο του άλλου, με την έννοια ότι προσπαθεί να καταλάβει τις προσδοκίες του άλλου γι' αυτόν και να ανταποκριθεί σ' αυτές, στο βαθμό που κάτι τέτοιο τον ενδιαφέρει ή τον συμφέρει δημιουργώντας αμοιβαίες δυναμικές σχέσεις. Υπ' αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να αντιληφθεί τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές του από αυτόν και να ανταποκριθεί σε αυτές, κάτι που δεν είναι τόσο εύκολο, δεδομένου του ότι η συμπεριφορά των παιδιών δεν είναι πάντα ενδεικτική των βαθύτερων επιθυμιών τους. Έτσι, η εκδηλούμενη αδιαφορία των μαθητών για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο δεν σημαίνει ότι δεν αξιολογούν θετικά τον καθηγητή που κατέχει την επιστήμη του και διακρίνεται από μεταδοτικότητα. Επίσης, η τάση τους για αταξία και απειθαρχία δεν σημαίνει ότι δεν προτιμούν έναν αυστηρό καθηγητή που επιβάλλει την τάξη από έναν υποχωρητικό καθηγητή που χάνει τον έλεγχο της κατάστασης. Τέλος, η επιθυμία τους να παίρνουν εύκολα καλούς βαθμούς δεν σημαίνει ότι ανέχονται έναν υπερβολικά επιεική αξιολογητή που εξαλείφει τις βαθμολογικές αποκλίσεις ισοπεδώνοντας τις διαφορές στην προσπάθεια και τις επιδόσεις τους. Στην προσπάθειά του να διακρίνει και να ανταποκριθεί σε αυτές τις προσδοκίες, ο εκπαιδευτικός καταλήγει να διαμορφώνει την αυτοεικόνα του μέσα από τους ρόλους και τις απαιτήσεις τους αλλά και το βαθμό επιτυχίας με τον οποίο νιώθει ότι ανταποκρίνεται σ' αυτές.

Κατά συνέπεια, με βάση τα παραπάνω μπορεί να αμφισβητηθεί η θέση σχετικά με το πόσο ισχυρή είναι τελικά η εξουσία του δασκάλου πάνω στους μαθητές και πώς βιώνει ο ίδιος τη δυνατότητα να ορίζει την εκπαιδευτική κατάσταση και τους ρόλους του μέσα σ' αυτήν σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες. Οι εκπαιδευτικοί, τελικά, μόνο φαινομενικά βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση να επιβάλλουν τη δική τους ερμηνεία της κατάστασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας και να ορίζουν οι ίδιοι το ρόλο τους και την κατάσταση στη σχολική τάξη. Πράγματι, ο Hargreaves διακρίνει σε κάθε ρόλο εκπαιδευτικού δύο υποχρεωτικές όψεις-λειτουργίες, οι οποίες φανερώνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει απόλυτη ελευθερία να ορίσει την κατάσταση κατά το δοκούν: από τη μια, αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή-αξιολογητή και ορίζει τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί και πώς θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή, και από την άλλη το ρόλο του παιδονόμου που οφείλει να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει τους κανόνες λειτουργίας της σχολικής τάξης (*Hargreaves: 1975, και όπ. αναφ. στο Λάμνιαν: 2001, σ. 216-217*).

Η παραπάνω αναφορά του Hargreaves αναδεικνύει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να ορίσει το ρόλο του, όπως θέλει, καθώς υπάρχουν περιορισμοί και προσδοκίες που τον αναγκάζουν να συμπεριλάβει στην αντίληψη του εαυτού του την επιβολή πειθαρχίας (κανονιστική διάσταση) και την εκπαίδευση (γνωστική διάσταση), με την έννοια της επίτευξης ακαδημαϊκών επιδόσεων καθώς και της αξιολόγησης αυτών (*Blackledge & Hunt:1994, σ.374*). Μάλιστα, η αναφορά αυτή δεν σχετίζεται τόσο με τα καθήκοντα που του επιβάλλονται άνωθεν ως συστατικά μιας εκπαιδευτικής

πολιτικής, προερχόμενης από την κεντρική διοίκηση, όσο με τη δική του αντίληψη για το ρόλο του, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω της αλληλόδρασης που αναπτύσσει κυρίως με τους μαθητές του αλλά και με τις άλλες σημαντικές κοινωνικές ομάδες αναφοράς, όπως η γονείς, οι συνάδερφοι και οι άμεσοι προϊστάμενοί του στο μικροεπίπεδο της τάξης, του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.

### **3.5.1. Οι σύνθετοι ρόλοι του εκπαιδευτικού**

Οι υποχρεωτικοί αυτοί ρόλοι του εκπαιδευτικού κατά τον Hargreaves επαναφέρουν τη συζήτηση στην αρχική διαπίστωση της πολλαπλής στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τη γνωστική-ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, που σχετίζεται με την εκπαίδευση, αλλά και τον εκκοινωνισμό τους που συνδέεται με την πειθαρχία και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στο σχολείο ειδικά σε σχέση με την αξιολόγηση και την πρακτική της γραπτής εξέτασης. Υπ' αυτό το πρίσμα, παρέχεται στον εκπαιδευτικό εξουσία, η οποία όμως είναι ετερόνομη και τον καθιστά υπόλογο απέναντι στην γραφειοκρατική ιεραρχία και τους οργανωτικούς περιορισμούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας (*Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου: 1990*). Εφόσον η εξουσία του εκχωρείται από το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή το Κράτος, προκειμένου να εφαρμόσει όλες εκείνες τις πρακτικές που θα συμβάλουν, ώστε ο μαθητής να εσωτερικεύσει το επιθυμητό κοινωνικό μοντέλο και τις συναφείς με αυτό αξίες, ο εκπαιδευτικός «λογοδοτεί» σ' αυτό όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόζει.

Παράλληλα, οι ρόλοι αυτοί και η εξουσία που τους συνοδεύει εγείρουν πολλαπλές απαιτήσεις και τον καθιστούν υπόλογο σε ένα πλήθος κοινωνικών ομάδων αναφοράς, όπως οι γονείς και οι μαθητές, ενώπιον των οποίων πρέπει να υπερασπιστεί την αμφισβητούμενη επαγγελματική και επιστημονική του ιδιότητα. Τέλος, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες που εγείρουν αυτοί οι ρόλοι δημιουργούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό το αίσθημα της ευθύνης να ανταπεξέρθει σε αυτές, στο βαθμό που η επιτυχία σ' αυτή την προσπάθεια του εξασφαλίζει όχι μόνο την κοινωνική αναγνώριση της αποτελεσματικότητάς του, όσο την ατομική επιβεβαίωση της αξίας του και της ταυτότητάς του μέσα από την αντανάκλαση της εικόνας του στη ματιά και την αποδοχή των άλλων.

Τέλος, η προσπάθεια αυτή συνοδεύεται από αισθήματα άγχους και ανασφάλειας σχετικά με το αν διαθέτει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη συναισθηματική ωριμότητα να ανταποκριθεί στο ιδανικό πρότυπο του δασκάλου, το οποίο έχει διαμορφώσει στη συνείδησή του ως αποτέλεσμα των δικών του εκπαιδευτικών βιωμάτων, σπουδών και επαγγελματικών εμπειριών, του δικού του *habitus*, όπως αυτό έχει προκύψει από το συνδυασμό της διαδικασίας του δικού του εκκοινωνισμού αλλά και της ψυχοσύνθεσης του. Έτσι, οι αποφάσεις και οι επιλογές του εκπαιδευτικού κατά την επιτέλεση του έργου του δεν εξαρτώνται μόνο από τη λογική, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του

ούτε επιβάλλονται αποκλειστικά από την νομοθεσία και την εκπαιδευτική εξουσία, αλλά καθορίζονται και από τις αξίες του, τη συναισθηματική του ανάμειξη, τη δέσμευση στο έργο του και τον τρόπο που ερμηνεύει τα διάφορα συμβάντα της διδακτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, οι επιβαλλόμενοι από τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ρόλοι του αξιολογητή, του εκπαιδευτή αλλά και του παιδονόμου λαμβάνουν μια ιδιαίτερη νοηματοδότηση που σχετίζεται με τα ψυχοκοινωνικά δεδομένα των εκπαιδευτικών και τα υποκειμενικά τους βιώματα, τα οποία διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση τους με τους μαθητές και την επιλογή των πρακτικών και των συμπεριφορών τους μέσα στην τάξη, που, στην περίπτωσή μας, αφορούν στον τρόπο και τη συχνότητα χρήσης της γραπτής εξέτασης. Παράλληλα, κάθε ένας από αυτούς αλλά και όλοι μαζί παραπέμπουν σε μια σειρά από κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, που έχουν προκύψει από το συνδυασμό των κεντρικών φαντασιακών σημασιών της θεσμισμένης κοινωνίας και των υποκειμενικών σημασιών του κάθε εκπαιδευτικού ως μέλους αυτής.

### **3.5.2. Νοηματοδότηση των ρόλων του εκπαιδευτικού: κοινωνικές φαντασιακές σημασίες**

Ο προσανατολισμός της συγκεκριμένης έρευνας, λοιπόν, αφορά στον τρόπο με τον οποίο βιώνει ο εκπαιδευτικός αυτούς τους ρόλους και πώς προσπαθεί ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους χρησιμοποιώντας την πρακτική της γραπτής εξέτασης, την οποία επενδύει με μια σειρά από φαντασιακές κοινωνικές σημασίες. Γενικότερα, οι κοινωνικές σημασίες γίνονται αντιληπτές ως κοινωνικές κατασκευές που ερείδονται στις αξίες και τις αντιλήψεις μιας κοινωνίας, ως κοινωνικά παράγωγα των υλικών συνθηκών της κοινωνίας (*Καστοριάδης: 1975, οπ. αναφ. στο Τσακίρη: 2010β*). Έννοιες, όπως ο Θεός, η Πατρίδα, η Πόλη (στην αρχαία Ελλάδα), η Πρόοδος (στη σύγχρονη εποχή), η Δημοκρατία αποτελούν κοινωνικές σημασίες που συναπαρτίζονται από το σύνολο των χαρακτηριστικών που τους αποδίδει η συγκεκριμένη κοινωνία σε κάθε εποχή και διαμορφώνουν στη συνείδηση των μελών της μια εικόνα που σχετίζεται απόλυτα με τις αξίες της κοινωνίας αυτής. *«Είναι αποκρίσεις σε άρρητα ερωτήματα που θέτει μια κοινωνία για τον εαυτό της και για τη σχέση της με τον κόσμο, οι οποίες βρίσκουν σημεία στήριξης στο θεσμισμένο κοινωνικό φαντασιακό αλλά και σε μορφές, φιγούρες και εικόνες που απεικονίζουν την ψυχή, την ψυχική οντότητα.»* (*Καστοριάδης: 1975, οπ. αναφ. στο Τσακίρη: 2010β*). Κατά συνέπεια, πρόκειται για συλλογικές φαντασιακές εικόνες, που δεν είναι σταθερές, καθώς μεταβάλλονται μαζί με τις αντιλήψεις των ατόμων και των κοινωνιών στο πέρασμα των χρόνων.

Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, πάντως, μορφοποιούνται μέσα και χάρη στην οντότητα του ατόμου και, για να υπάρξουν, πρέπει να βρουν σημεία στήριξης στο ασυνείδητο του ατόμου. Είναι ίδιον της ανθρώπινης φύσης να αναζητά και να παράγει σημασίες. Αυτές οι ατομικές, υποκειμενικές σημασίες διαμορφώνονται με μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία το

άτομο δέχεται τις κοινωνικές σημασίες, δηλαδή τις αξίες και τις ιδέες της κοινωνίας, στην οποία ζει και αναπτύσσεται, τις οποίες, όμως, μεταβολίζει με το δικό του τρόπο φιλτράροντάς τις μέσα από τα υποκειμενικά του βιώματα, που έχουν αποκτηθεί ήδη από τις πρώτες φάσεις της ζωής του. Σύμφωνα με τον Καστοριάδη, «η παιδεία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία εξέλιξης του ατόμου σε κοινωνικό άτομο, η οποία στηρίζει αμοιβαία το έργο της ψυχής (ριζική φαντασία) και το έργο της κοινωνίας (κοινωνικό φαντασιακό)». Έτσι, ενώ οι Κοινωνιολόγοι αντιπαραθέτουν το άτομο στην κοινωνία, ο Καστοριάδης υποστηρίζει ότι το άτομο δεν είναι τίποτε άλλο παρά η κοινωνία, με την έννοια ότι το άτομο είναι διαδοχικά στρώματα εκκοινωνήσεως που χωροθετούνται γύρω από τον μοναδικό πυρήνα που είναι η ψυχή (Καστοριάδης:1997, *οπ. αναφ. στο Τσακίρη: 2004*).

Η έννοια των κοινωνικών σημασιών, λοιπόν, λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό και μετατοπίζει την οπτική της προσέγγισης από το καθαρά κοινωνιολογικό σε ένα, μάλλον, ψυχοκοινωνικό θεωρητικό πεδίο. Μέσα από την οπτική του Καστοριάδη φαίνεται να γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στους κοινωνικούς θεσμούς και τους ρόλους, που απορρέουν από αυτούς, αφενός και στα υποκείμενα αφετέρου και να ανατρέπεται η καθιερωμένη αντίληψη της σχέσης θεσμού–υποκειμένου ως σχέση θύτη–θύματος, η οποία περιορίζει την εκκοινωνήση του ατόμου στην εσωτερίκευση αξιών, κανόνων και πρακτικών που διέπουν το θεσμό, δηλαδή την εσωτερίκευση κοινωνικών σημασιών. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι το νόημα των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών προκύπτει από το συνδυασμό των κεντρικών φαντασιακών σημασιών της θεσμισμένης κοινωνίας και των υποκειμενικών σημασιών του κάθε ατόμου-μέλους αυτής, που συμμετέχει με το δικό του ριζικό φαντασιακό (ασυνείδητο) στην αλλαγή των σημασιών και των θεσμών της κοινωνίας. Έτσι, μια κοινωνική φαντασιακή σημασία, για να εκδηλωθεί και να υπάρξει, πρέπει να βρει σημεία στήριξης στο ατομικό ασυνείδητο, αλλά και το άτομο – στην περίπτωσή μας ο εκπαιδευτικός – αναζητά στις κοινωνικές σημασίες ένα νόημα για να επενδύσει στον κόσμο, στον εαυτό του και στους ρόλους που του επιβάλλει η κοινωνική του θέση. (Τσακίρη: 2010β).

Συγκεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχείρια των κοινωνικών δομών αλλά ως κοινωνικοί δρώντες έχουν επιρροή πάνω στην κάθε κοινωνική κατάσταση και μπορούν να την επηρεάσουν με τις επιλογές τους. Δεν είναι, όμως, οι απόλυτοι κυρίαρχοι του παιχνιδιού, αφού η όποια εξουσία τους είναι ετερόνομη και οι επιλογές τους δεσμεύονται από πολλές παραμέτρους. Δεσμεύονται και αυτοπεριορίζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα για τον καλό εκπαιδευτικό, τα οποία αφενός μεν τους επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και, κυρίως, από τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς (γονείς και συνάδερφοι) και αφετέρου τα έχουν ενστερνιστεί και οι ίδιοι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διάρκεια της δικής τους γνωστικής και κοινωνικοποιητικής πορείας ως μαθητών και φοιτητών αλλά και ως αποτέλεσμα των δικών τους επαγγελματικών εμπειριών ως καθηγητών.

Αυτά σχετίζονται ακριβώς με τους υποχρεωτικούς ρόλους του Hargreaves και βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην πρακτική της γραπτής εξέτασης. Έτσι, ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο, ώστε να εκπονεί εξεταστικές δοκιμασίες με επιστημονική ακρίβεια και παιδαγωγική καταλληλότητα (γνωστική λειτουργία – εκπαιδευτής), έχει οξυμένο κριτήριο και υψηλή αίσθηση της δικαιοσύνης στην αξιολόγηση των μαθητών (επιλεκτική λειτουργία – αξιολογητής) και έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης (του χώρου, του χρόνου, της ύλης και της συμπεριφοράς των μαθητών), την οποία ελέγχει με τακτικές δοκιμασίες (κανονιστική λειτουργία – παιδονόμος). Τα στερεότυπα αυτά δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από άγχη και φαντασιακές απειλές, τις οποίες επιχειρούν να αντιμετωπίσουν με τις πρακτικές που επιλέγουν. Και τις πρακτικές που επιλέγουν, τις επενδύουν, προκειμένου να τις εκλογικεύσουν στην ίδια τους τη συνείδηση με μια σειρά από κοινωνικές σημασίες, που αντιστοιχούν σε καθένα από τους ρόλους τους ( αξιολογητής – αντικειμενικότητα, εκπαιδευτής – ακαδημαϊσμός, παιδονόμος – πειθαρχία), οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες στη διάρκεια της ζωής τους αρχικά ως μαθητών κι έπειτα ως εκπαιδευτικών.

### **3.5.2.1.Ο ρόλος του αξιολογητή και η αντικειμενικότητα**

Όσον αφορά στο ρόλο του αξιολογητή, εντοπίζεται στη βιβλιογραφία αναφορά στην έννοια της προσδοκίας, η δύναμη της οποίας φαίνεται να παίζει μεγαλύτερο ρόλο στη σχέση δασκάλου-μαθητή απ' ότι η κοινωνική προέλευση ή η επίδοση του μαθητή, αυτή καθαυτή. Αυτή οδηγεί το δάσκαλο να παρακολουθεί το μαθητή, να ασχολείται μαζί του και να τον αξιολογεί ανάλογα με την εικόνα που έχει σχηματίσει στο μυαλό του για τις γνωστικές και ηθικές πλευρές της προσωπικότητάς του, εικόνα που έχει διαμορφώσει από τις πληροφορίες που αντλεί γι' αυτόν από την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς και της παραγωγής τους στην τάξη (*Postic:1998, σ.117*).

Επιπλέον, όμως, ο δάσκαλος αναζητεί σ' αυτές τις αλληλεπιδράσεις τον εαυτό του. Μέσα από την προσδοκία αυτοτοποθετείται· στο μαθητή αντικατοπτρίζεται η ίδια η εικόνα του εαυτού του. Συνεπώς, ο δάσκαλος δοκιμάζει πνευματική ικανοποίηση, όταν πετυχαίνει από τον κάθε μαθητή αποτελέσματα που ανταποκρίνονται στις προσωπικές του προσδοκίες, αποτελέσματα «αντικειμενικά», τα οποία επιβεβαιώνουν ότι είναι καλός δάσκαλος, ότι διαθέτει ασφαλή προγνωστική κρίση, ότι είναι αποτελεσματικός. Αντιθέτως, ένας κακός βαθμός ή ένα διαγώνισμα που δεν πάει καλά δημιουργεί στον εκπαιδευτικό ενοχές, καθώς καταβάλλεται από το δυσάρεστο συναίσθημα ότι δεν μπορεί να εμφυσήσει στο παιδί την επιθυμία για γνώση και για μάθηση, και του προκαλεί το φόβο ότι στα μάτια του παιδιού θα δει μια αρνητική εικόνα του εαυτού του (*Τσακίρη:2003, 2007*).

Αυτό υποστηρίζει η Τσακίρη, όταν αναφέρει ότι η σχολική αξιολόγηση εκλαμβάνεται «ως μια πρακτική που οδηγεί τα υποκείμενα (το διδάσκοντα και τους διδασκόμενους) σε μια διαδικασία αναζήτησης και απόδοσης ταυτοτικών σημείων αναφοράς». Μέσα από την κρίση του διδάσκοντος, ο μαθητής αναζητά να συγκροτήσει την ταυτότητά του, για να ορίσει τον εαυτό του και για να ορισθεί σε σχέση με τους άλλους. Κατά τον ίδιο τρόπο, η πρόοδος του μαθητή, η εξέλιξή του, η επιτυχία του αντανακλούν στο εκπαιδευτικό μια επαγγελματική εικόνα του εαυτού του και μια ταυτότητα συνδεδεμένη με την άσκηση της λειτουργίας του. Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον σχολικό έλεγχο και την βαθμολογία ως μια «κατάσταση καθρέπτη» εξ αιτίας του γεγονότος ότι η μέτρηση του άλλου καταλήγει να είναι και μέτρηση του εαυτού. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης αναζήτησης και απόδοσης ταυτοτικών σημείων αναφοράς συνδέεται με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την θεσμική του λειτουργία συμβάλλει στην συγκρότηση της ταυτότητας του μαθητή και αυτό γιατί είναι υποχρεωμένος να τον κρίνει, να πιστοποιήσει τις γνώσεις του και να τις επικυρώσει (Τσακίρη:2003, 2007). Παράλληλα, όμως διαμορφώνει και τη δική του ταυτότητα ως επιτυχημένος ή αποτυχημένος δάσκαλος και από εκεί προκύπτει για τον ίδιο μια ιδιαίτερη δυσκολία στο να ασκήσει το ρόλο του αξιολογητή.

Αυτή η δυσκολία μπορεί να περιγραφεί ως να έχει ποικίλες διαστάσεις. Κατ' αρχάς προϋποθέτει, σύμφωνα με την Τσακίρη, από τη μια πλευρά ότι ο εκπαιδευτικός προσδιορίζεται και αυτοπροσδιορίζεται με τρόπο συμβατό προς την κοινωνική του λειτουργία, δηλαδή δεν εξαντλείται σε διλήμματα του τύπου: «είμαι δάσκαλος ή κριτής», «διδάσκω ή κρίνω». Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται εύκολο ή αυτονόητο και θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βρουν την απαιτούμενη ισορροπία ανάμεσα στα καθήκοντα της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, δεδομένων των ελλείψεων που χαρακτηρίζει τις σπουδές τους σ' αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα με την Κοτρώζου (2008), η αξιολόγηση είναι για τους εκπαιδευτικούς διαδικασία συναισθηματικά φορτισμένη, σε σχέση με την οποία διακατέχονται κυρίως από συναισθήματα ευθύνης, αγωνίας και απόδοσης δικαιοσύνης. Ο Παπακωνσταντίνου διαπιστώνει ότι η στροφή του εκπαιδευτικού έργου στις εξεταστικές και αξιολογικές διαδικασίες συνεπάγεται μεταξύ άλλων «επίταση του άγχους των εκπαιδευτικών καθώς συνειδητοποιούν τον αναπότρεπτα επιλεκτικό τους ρόλο και, αφού βυθίζονται ως εκ τούτου σε καταστάσεις ενοχής, οδηγούνται στην απενεργοποίηση και την παραίτηση ή μ' άλλα λόγια στην αμαχητί αποδοχή και το συμβιβασμό τους στην παροχή ενός ρουτινιέριου, παθητικού, άψυχου και, σε τελευταία ανάλυση, αντιπαραγωγικής κατεύθυνσης έργου» (Παπακωνσταντίνου:1992, σ. 127). Άλλωστε, κατά τους Berger & Luckmann, το τμήμα της ανθρώπινης συνείδησης που έχει αντικειμενικοποιηθεί μέσω του ρόλου – του αξιολογητή στη συγκεκριμένη περίπτωση – γίνεται αντιληπτό ως αναπόφευκτο, ώστε δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αποποιηθεί τις εθύνες των πράξεών του (Berger & Luckmann:1967, σ. 108). Με αυτή την έννοια, η επιλογή της πρακτικής της γραπτής εξέτασης δεν αποτελεί συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του ρόλου του αξιολογητή αλλά μάλλον αποφυγή της ευθύνης της αξιολόγησης, που

[150]

δημιουργεί υπερβολικό άγχος στον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από την απρόσωπη και τυποποιημένη γραπτή εξέταση εξασφαλίζονται αντικειμενικά τεκμήρια της επίδοσης, που τον εφοδιάζουν με αδιαμφισβήτητα στοιχεία, κατ' αρχάς για να διατυπώσει και στη συνέχεια για να υποστηρίξει την όποια αξιολογική του κρίση .

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σταθερά ταυτοτικά σημεία αναφοράς ως επαγγελματίας παιδαγωγός. Ωστόσο, ούτε αυτό είναι αυτονόητο γιατί τα ταυτοτικά σημεία αναφοράς του εκπαιδευτικού εξαρτώνται από τη σχολική ταυτότητα του μαθητή, ταυτότητα που διακυμαίνεται σύμφωνα με ρυθμούς και τρόπους μάθησης και επίδοσης του μαθητή πάνω στους οποίους ο εκπαιδευτικός δεν έχει άμεση επιρροή και οι οποίοι διασπούν κάθε φορά τη δική του ταυτοτική ενότητα. Ειδικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιρροή αυτή περιορίζεται ακόμα περισσότερο λόγω της λειτουργίας των φροντιστηρίων, τα οποία παρεμβαίνουν καθοριστικά στους ρυθμούς μάθησης και στις επιδόσεις των μαθητών, καθιστώντας την επίδραση του σχολείου και των εκπαιδευτικών δευτερεύουσα σ' αυτούς τους τομείς. Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, φαίνεται πως αποδυναμώνεται από διάφορες συνθήκες που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στους ρόλους τους. Οι συνθήκες αυτές δεν είναι άσχετες με την ασαφή οριοθέτηση του ρόλου του και τον πολύπλευρο έλεγχο που υφίστανται από την πολιτεία και τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς, και στη συγκεκριμένη περίπτωση κυρίως τους γονείς.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς η εισαγωγή στην Γ' /θμια εκπαίδευση προϋποθέτει την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις στο τέλος του Λυκείου, η κοινωνική διάσταση των εξετάσεων και της χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι στενά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή εξέλιξη τη γενικότερη κοινωνική ανέλιξη των μαθητών μέσα από την επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι γεγονός ότι η απόκτηση πανεπιστημιακής μόρφωσης ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας με την κοινωνική και επαγγελματική άνοδο, δεδομένου του αρνητικού στερεοτύπου που περιβάλλει τη χειρωνακτική εργασία και της ισχυρής – ακόμα – επιθυμίας της ελληνικής οικογένειας να στρέψει τα παιδιά της προς το επαγγελματικό πεδίο της παροχής υπηρεσιών, όπου ευελπιστεί να τους εξασφαλίσει μια πιο καλοπληρωμένη και ξεκούραστη δουλειά. Η επαλήθευση ή μη της παραπάνω αντίληψης από τα σύγχρονα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα δεν φαίνεται ισχυρή, για να την κλονίσει δεδομένου του ότι έχει βαθιές ιστορικές ρίζες που αφορούν στην αρχική θέσμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και της αξιολόγησης εντός αυτού, όχι μόνο στην ελληνική αλλά σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Έτσι, αντίθετα με τη πολιτικά ορθή ρητορική περί συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών, η επικοινωνία γονιών - εκπαιδευτικών φαίνεται να περιορίζεται στην επίδοση της βαθμολογίας, η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των γονιών για ποσοτικές και συγκριτικές εκτιμήσεις των



επιδόσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη να κρατούν τεκμήρια από τις εργασίες των παιδιών προκειμένου να αιτιολογήσουν τους βαθμούς τους στους γονείς (*Harris & Brown:2009*).

Η τάση των γονέων να ζητούν τεκμηριωμένες αξιολογικές κρίσεις για τις επιδόσεις και τις δυνατότητες των παιδιών τους, στην ελληνική τουλάχιστον πραγματικότητα, φαίνεται να ενισχύεται καθώς αυτά προχωρούν προς την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στη μέση εκπαίδευση και προετοιμάζονται για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>45</sup>. Παράλληλα, προκαλεί μια σειρά από παθογένειες που σχετίζονται ειδικότερα με την αξιολόγηση και τη σκοπιμότητα-χρησιμότητα που αποδίδεται σε αυτήν στη συνείδηση των γονιών. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες γονείς «απαιτούν» δυο πράγματα από την αξιολόγηση των παιδιών τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: πρώτον, να έχει «διαγνωστική» ή μάλλον «προγνωστική» αξία, δηλαδή να προβλέψει κατά το δυνατόν τις μελλοντικές τους επιδόσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις στα γνωστικά αντικείμενα που αποτελούν εξεταστέα ύλη, και δεύτερον, να ενισχύσει τον τελικό βαθμό πρόσβασης<sup>46</sup> τους στις ανώτατες σχολές, ώστε να μην «χάσουν για λίγα μόρια» τη σχολή της προτίμησής τους δεδομένου του υψηλού ανταγωνισμού. Αυτά τα δύο αιτήματα είναι προφανώς αντιφατικά μεταξύ τους και φέρνουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μια σειρά από πραγματικά ή φαντασιακά διλήμματα<sup>47</sup>, όσον αφορά στον τρόπο που θα εξετάσουν και θα βαθμολογήσουν τους μαθητές τους, γεγονός που οδηγεί σε μια ιδιόμορφη περίπτωση «χάλκευσης» της αξιολογικής διαδικασίας. Έτσι, εντοπίζεται μια σύγκρουση ανάμεσα στο αίτημα για αντικειμενική βαθμολογία που λαμβάνει τη μορφή της ανατροφοδότησης των μαθητών και της ενημέρωσης των γονιών τους για τις επιδόσεις που θα τους εξασφαλίσουν την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο και στο αίτημα για υπερεπιχεική βαθμολογία, που δεν θα βάλει σε κίνδυνο την επιτυχία αυτή. Το πρόβλημα επιδεινώνεται από τη λειτουργία των φροντιστηρίων, καθώς δημιουργείται μια ιδιόμορφη κατάσταση οι μαθητές να διδάσκονται στο φροντιστήριο και να αξιολογούνται στο σχολείο.

---

<sup>45</sup> Καλλιμάνη (2011), *Οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Λυκειακής βαθμίδας στη γραπτή εξέταση», αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*

<sup>46</sup> Στο τρέχον σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση η προφορική βαθμολογία των μαθητών στη Γ' Λυκείου δεν προσμετράται για το Βαθμό Προσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι το σχολικό έτος 2014-15 ο μέσος όρος της προφορικής τους βαθμολογίας στα εξεταζόμενα μαθήματα της Γ' Λυκείου συμμετείχε στο Βαθμό Προσβασης, κατά ένα μικρό αλλά καθοριστικό ποσοστό. Στο παρελθόν το ποσοστό αυτό έχει υπάρξει μεγαλύτερο και τα μαθήματα περισσότερα, ενώ στην εξαγγελθείσα μεταρρύθμιση για το Νέο Λύκειο, η οποία δεν ολοκληρώθηκε, αναμενόταν η συμμετοχή αυτή να επεκταθεί και σε προηγούμενες τάξεις. Η κατάσταση αυτή, μολονότι δεν είναι πάγια και σταθερή και καταδεικνύει την ευκαιριακότητα με την οποία αντιμετωπίζονται διαχρονικά από την ελληνική Πολιτεία τα θέματα της εκπαίδευσης (βλ. ενότητα Νομοθετικής Επισκόπησης), διαμορφώνει ένα κλίμα σε σχέση με τη σημασία της αξιολόγησης στο Λύκειο, που μεταφράζεται σε κοινωνική πίεση προς τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά το πώς θα βαθμολογήσουν τους μαθητές.

<sup>47</sup> Καλλιμάνη (2011), *Οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Λυκειακής βαθμίδας στη γραπτή εξέταση», αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*

Η δυσκολία της σχολικής αξιολόγησης επιτείνεται, τέλος, από την ίδια τη διαδικασία της κρίσης και τον υποκειμενισμό, που είναι εγγενής σε κάθε αξιολογική διαδικασία και οφείλεται στις αδυναμίες τις ανθρώπινης φύσης. Αυτός ο υποκειμενισμός, όμως, αποτελεί πρόβλημα για τη συνείδηση του εκπαιδευτικού, αφενός γιατί τον βιώνει ως προσωπική αδυναμία και αποτυχία, που δεν συνάδει με την ισχυρή θέση εξουσίας έναντι των μαθητών, και αφετέρου γιατί τα αποτελέσματα της δικής του αξιολόγησης σε κάποιο βαθμό θα καθορίσουν το ακαδημαϊκό και κοινωνικό μέλλον του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με την Τσακίρη, στο φαντασιακό των εκπαιδευτικών υπάρχει μια σύγκρουση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ της εξουσιοδότησης και της απαγόρευσης της κρίσης και του ρόλου του κριτή. Είναι σαν οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν και να φοβούνται το ίδιο πράγμα. Από την μια μεριά επιθυμούν να ενσαρκώνουν μια φιγούρα που εκφράζει την παντοδυναμία της κρίσης, ενώ από την άλλη, φοβούνται την πράξη της κρίσης η οποία εκλαμβάνεται στο φαντασιακό και βιώνεται ως ταύτιση με τον παντοδύναμο κριτή. Η αμφιθυμία αυτή του εκπαιδευτικού απέναντι στον έλεγχο αποδίδεται σε ένα απωθημένο που επανενεργοποιείται, όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το παιδί που ελέγχει, και συνδέεται με την επιθυμία του εκπαιδευτικού να ενεργεί ως φιγούρα δύναμης αλλά και με την ενοχή που απορρέει από αυτή την επιθυμία (Τσακίρη:2003, 2007). Έτσι, για να μην εκτεθεί ο ίδιος στο ρόλο του κριτή και για να μην επωμισθεί την κρίση, καταφεύγει σε ορισμένα τεχνάσματα αυτοπροστασίας για να απομονώσει την παρείσφρηση της υποκειμενικότητας.

Ερευνητικό ενδιαφέρον έχει, λοιπόν, το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γραπτή εξέταση για την αξιολόγηση των μαθητών τους, ως ένα τέχνασμα, για να ξεορκίσουν την ανεπιθύμητη υποκειμενικότητα. Πιο συγκεκριμένα, έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική σημασία της αντικειμενικότητας και πώς έχει καταγραφεί αυτή στο δικό τους φαντασιακό μέσα από τις δικές τους εμπειρίες ως εξεταζόμενων και ως εξεταστών. Επίσης, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εφικτή την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας ή αντιλαμβάνονται ότι και ο υποκειμενισμός είναι μια πραγματικότητα αναπόφευκτη και όχι αναγκαστικά κατακριτέα και κατά πόσο η βαθμολογία στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση, η οποία αποτελεί περισσότερο έκφραση των προθέσεων των εκπαιδευτικών παρά αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικής επίδοσης των μαθητών.

### **3.5.2.2.Ο ρόλος του εκπαιδευτή και ο ακαδημαϊσμός**

Πριν από αξιολογητής, πάντως, ο καθηγητής είναι δάσκαλος και νιώθει επιφορτισμένος με το καθήκον να μεταδώσει στους μαθητές του την επιστημονική γνώση, την οποία και ο ίδιος με κόπο κατέκτησε, και την οποία, κατά πάσα πιθανότητα, αξιολογεί ως σημαντική, δεδομένου του ότι και ο ίδιος αποτελεί δημιούργημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι όμως, εκτός, από τη διάσταση της κρίσης αυτής καθαυτής, η πρακτική της γραπτής εξέτασης μπορεί να συνδεθεί με τη

γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και το βαθμό επιστημότητας και ακαδημαϊσμού που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να προσδώσουν σ' αυτήν, προκειμένου αφενός να επιβάλουν την αξία της επιστημονικής γνώσης που κατέχουν και θέλουν να μεταδώσουν και αφετέρου να ανακτήσουν το επιστημονικό και κοινωνικό τους κύρος, που πλήττεται από διάφορους παράγοντες, όπως η απαξίωση της δημόσιας εκπαίδευσης, η εμπορευματοποιημένη και χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης και, φυσικά, η λειτουργία των φροντιστηρίων.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αμφισβήτηση της επιστημονικής τους ιδιότητας είναι διπλή. Αφενός, υφίστανται τη γενικότερη αμφισβήτηση του επιστημονικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθώς αυτό, όπως προαναφέρθηκε, δεν αναγνωρίζεται από την κοινή αντίληψη ως πρακτική εφαρμογή ακαδημαϊκής γνώσης και εξειδίκευσης που αποκτήθηκε με πανεπιστημιακές σπουδές. Η αμφισβήτηση αυτή εντείνεται λόγω της ανεπαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, δεδομένου ότι οι σχολές από τις οποίες έχουν αποφοιτήσει εστιάζουν στην επιστήμη που θεραπεύουν και όχι στη διδακτική των αντίστοιχων σχολικών μαθημάτων. Αφετέρου, όμως, υφίστανται αμφισβήτηση και ως ειδικευμένοι επιστήμονες, δεδομένου ότι το επίπεδο των σπουδών στο σχολείο δεν είναι τόσο υψηλό κυρίως λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων των μαθητών, μολονότι οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος είναι υψηλές ιδίως όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες και πλησιάζουμε προς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχετική με αυτή την παράμετρο είναι γενικότερα η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιστημονική γνώση και την επίσημη γλώσσα, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στο γραπτό λόγο, η έμφαση στον οποίο χαρακτηρίζει στο σύνολό της την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την αξιολογική πρακτική της γραπτής εξέτασης ειδικότερα. Το σχολείο είναι ο τόπος όπου κατεξοχήν διδάσκεται η πρότυπη μορφή της γλώσσας, η νόρμα, και ο κυριότερος θεσμός καλλιέργειας και διαφύλαξης της. Η γλωσσική παραγωγή των μαθητών αξιολογείται με βάση την οικειοποίηση της νόρμας, ενώ άλλες μορφές παραμελούνται ή απορρίπτονται. Η γλώσσα του σχολείου χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, επιστημότητα και ορθοέπεια, χαρακτηριστικά που κατεξοχήν προσιδιάζουν στο γραπτό λόγο, στον οποίο δίνεται βαρύτητα έναντι του προφορικού. Η γλωσσική ευχέρεια και το επίσημο/δόκιμο ύφος παίζει ρόλο, υπόρρητα ή ρητά, σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και σ' όλες τις ακαδημαϊκές καριέρες, ακόμα και σ' αυτές στις φυσικές επιστήμες. Άλλωστε, η γλώσσα δεν είναι απλά ένα μέσο επικοινωνίας (*Bourdieu & Passeron:1977, σ.73*). Παρέχει, επίσης, μαζί με ένα φτωχότερο ή πλουσιότερο λεξιλόγιο ένα περισσότερο ή λιγότερο σύνθετο σύστημα κατηγοριών, έτσι ώστε η ικανότητα να αποκωδικοποιούμε και να χειριζόμαστε σύνθετες δομές, λογικές ή αισθητικές, εξαρτάται μερικώς από τη γλώσσα που μας μετέδωσε η οικογένεια. Διαμορφώνει δηλαδή, όπως υποστηρίζει και ο *Bernstein (1961, 1971)*, το νοητικό μας προσανατολισμό.

Με βάση τα παραπάνω, ερευνητικό ενδιαφέρον έχει το αν έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην επιστημονική τους ιδιότητα μπορεί να συνδυαστεί με τον αυξημένο ακαδημαϊσμό που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους καθώς και τις υψηλότερες απαιτήσεις επιδόσεων που έχουν από τους μαθητές τους, τις οποίες προσπαθούν να πιστοποιήσουν μέσα από τις γνωστές τους παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης, τις οποίες και οι ίδιοι υπέστησαν μέχρι να αξιωθούν τον πολυπόθητο – αν και αμφισβητούμενο – τίτλο του επιστήμονα. Παράλληλα, θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο μια ενδεχόμενη ενδόμυχη επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναγνωριστεί η επιστημονική τους ιδιότητα σχετίζεται με τις αυστηρές πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη. Σε σχέση με τους γνωστικούς στόχους του σχολείου ενδιαφέρει να διερευνηθεί ο βαθμός προτεραιότητας που λαμβάνει η επιστημονική γνώση και η επίσημη γλώσσα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή το κατά πόσο επενδύουν στην πρακτική της γραπτής εξέτασης υψηλές παιδαγωγικές και ακαδημαϊκές προσδοκίες και αν τη χρησιμοποιούν όχι μόνο ως αξιολογική πρακτική αλλά και ως διδακτικό εργαλείο στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις γνωστικές και γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών τους ενόψει της εισόδου τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### **3.5.2.3. Ο ρόλος του παιδονόμου και η πειθαρχία**

Και οι δύο προηγούμενες παράμετροι συνδέονται σαφώς με τη γνωστική διάσταση της λειτουργίας του σχολείου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, εξίσου σημαντική είναι και η διάσταση της κοινωνικοποίησης των μαθητών, όχι μόνο σε σχέση με τη δική τους ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ομαλή ένταξη στην κοινωνία, αλλά κυρίως σε σχέση με τις απαιτήσεις που εγείρει από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου αυτός να ανταποκριθεί στο ρόλο του παιδονόμου. Αν η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια είναι παράμετροι της ταυτότητας του εκπαιδευτικού που υφίστανται πλήγματα και τον επιβαρύνουν με ανασφάλεια και φαντασικές απειλές, πόσο μάλλον μπορεί να συμβαίνει το ίδιο και σε σχέση με την μικρότερη ή μεγαλύτερη ικανότητά του να επιβάλει την τάξη, να πειθαρχεί τους μαθητές και να ασκεί αποτελεσματικά την εξουσία του.

Η κοινωνική σημασία της πειθαρχίας, λοιπόν, αφενός φέρει ένα βαρύ συναισθηματικό φορτίο στη συνείδηση του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος, κατά πάσα πιθανότητα, υπήρξε μαθητής ενός αυστηρού, συντηρητικού έως και αυταρχικού σχολείου, οπότε έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο έχει καταγραφεί στο δικό του habitus, κατά πόσο δηλαδή την έχει ενστερνιστεί ή την απορρίπτει. Αφετέρου, όμως, φέρει και ένα βαρύ κοινωνικό φορτίο, αφού παρά τον επιδιωκόμενο εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας, το σχολείο παραμένει ένας συντηρητικός θεσμός, που επιθυμεί υπάκουους και πειθαρχημένους μαθητές (*Macguire:2010*). Συνεπώς, η ικανότητα ενός καθηγητή να επιβάλλει την πειθαρχία αξιολογείται ακόμα υψηλά στη

συνείδηση των συναδέρφων, των προϊσταμένων του και της κοινωνίας. Παράλληλα, αυτή η ικανότητα επιβολής είναι, σε αντίθεση με την επιστημονική του επάρκεια, μια διάστασή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού εύκολα παρατηρήσιμη και ανοιχτή σε κάθε είδους κριτική και αμφισβήτηση από ειδικούς (συναδέρφους) και μη ειδικούς (γονείς).

Η δυσκολία σε σχέση με το ρόλο του παιδονόμου, έγκειται ακριβώς στην αντινομία ανάμεσα στον εγγενή συντηρητισμό του εκπαιδευτικού θεσμού και την ισχυρή κοινωνική σημασία που αποδίδεται στην πειθάρχηση και την «τάξη», αφενός, και στην προοδευτική ρητορική, αφετέρου, που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στα επιστημονικά αλλά και τα νομοθετικά κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση. Πράγματι, στην εκπαιδευτική πράξη, διαπιστώνεται τις τελευταίες δεκαετίες μια αντικατάσταση της παραδοσιακής παιδαγωγικής σχέσης που τη χαρακτήριζε η αυταρχική επιβολή του εκπαιδευτικού στους μαθητές, από ένα νέο τύπο εκπαιδευτικής σχέσης, στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εκπαιδευτικός-φίλος. Στο νέο αυτό τύπο εκπαιδευτικής σχέσης, όμως, οι ρόλοι τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου, δεν φαίνεται να είναι ούτε προσδιορισμένοι ούτε επικυρωμένοι (*Τσακίρη: 2003*).

Τα νέα δεδομένα και τα νέα καθήκοντα προξενούν επιπρόσθετα προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, καθώς προκύπτουν δυσαρμονίες ανάμεσα στις αξιώσεις και νόρμες της πολιτείας ή τις προσδοκίες των «ομάδων αναφοράς» από τη μια και τη δική τους ερμηνεία και αυτοαντίληψη για το έργο τους από την άλλη, πράγμα που τους οδηγεί σε συγκρούσεις ρόλου και αισθήματα ανασφάλειας<sup>48</sup>. Ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν έντονη δυσφορία των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση της εργασίας τους, μια δυσφορία την οποία δυσκολεύονται να νοηματοδοτήσουν, καθώς είναι αντιμέτωποι με την αλλοίωση των αξιακών συστημάτων και των κοινωνικών σημασιών που αποτυπώνονται σε ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές. Παραπονιούνται ότι δεν έχουν τις αναφορές που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες καταστάσεις που συναντούν στη σχολική καθημερινότητα σχετικά με την απειθαρχία ή την αδιαφορία των μαθητών. Νιώθουν αδυναμία να επιλύσουν τις απρόβλεπτες δυσκολίες που συναντούν καθημερινά στη διαχείριση της τάξης, με αποτέλεσμα να «εγκαθίσταται» μέσα τους η παθητικότητα, η ακαμψία και η προσκόλληση σε μια ιεροποίηση της σχολικής ευταξίας. Για τον εκπαιδευτικό η απώλεια ελέγχου, η απώλεια της αίσθησης κυριότητας απέναντι στους μαθητές βιώνεται ως αποτυχία που αντικατοπτρίζει την έλλειψη ικανοτήτων πειθάρχησης, στα μάτια του ίδιου, των συναδέρφων, των ανωτέρων, των μαθητών του και που επιτάσσει την υιοθέτηση πειθαρχικών παιδαγωγικών πρακτικών (*Τσακίρη: 2010α*).

---

<sup>48</sup> Οι δυσαρμονίες αυτές μάλιστα φαίνεται ότι αφορούν τόσο στην διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και στην προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου, όπου η χρησιμοθηρική και εξεταστικοκεντρική λογική που έχει επικρατήσει έρχεται σε σύγκρουση με τις δικές τους παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με την αυταξία της γνώσης και την ουσία της παιδαγωγικής επικοινωνίας, οδηγώντας τους σε μια «αξιακή σχιζοφρένεια», κατά τον Ball (2006).

Πώς μπορούν άραγε να συμβάλλουν οι συχνές γραπτές δοκιμασίες στην αντιμετώπιση της ανασφάλειας και του άγχους που τους προκαλούν οι προαναφερθείσες φαντασιακές απειλές που προκύπτουν από τις απαιτήσεις του ρόλου του παιδονόμου; Λειτουργούν ως μηχανισμοί άμυνας και μέσα περιστασιακής αντιμετώπισης της απειθαρχίας των μαθητών στη δίνη της καθημερινής πραγματικότητας; Μήπως με την επισημότητα που τους προσδίδουν χαρακτηριστικά, όπως η έντονη τυποποίηση των θεμάτων, το πρωτόκολλο της όλης διαδικασίας και η βαρύτητα της βαθμολογίας χρησιμοποιούνται – ίσως ασυνείδητα – από τους εκπαιδευτικούς ως δραστηριότητες που τους τοποθετούν σε μια σχέση κυριαρχίας - υποταγής με τους μαθητές τους (*Τσακίρη, 2007a*); Σε σχέση, δηλαδή, με την πειθάρχηση, θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσο οι τεχνικές απόλυτης οικειοποίησης του χώρου της τάξης κατά τη διαδικασία της γραπτής εξέτασης ενεργοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ελέγχει τις ενέργειες των μαθητών, όχι μόνο για να εμποδίσει οποιαδήποτε αλλοίωση των αποτελεσμάτων της εξέτασης αλλά κυρίως για να αποκαταστήσει την κυρίαρχη θέση του μέσα στην τάξη και να επανακτήσει τον έλεγχο της πειθαρχίας μέσα σ' αυτήν.

Ο Postic φαίνεται να απαντάει καταφατικά στις προηγούμενες ερωτήσεις, όταν υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί του εξασφαλίζουν όχι μόνο κάποια χειροπιαστά τεκμήρια για τη διατύπωση αντικειμενικών αξιολογικών κρίσεων για την ορθή κατηγοριοποίηση των μαθητών, αλλά και για την απαραίτητη αποστασιοποίηση από αυτούς, η καθημερινή επαφή και η συνακόλουθη συναισθηματική εμπλοκή με τους οποίους υπονομεί τη θεσμική και ιεραρχική σχέση που ο ίδιος θεωρεί ότι πρέπει να τους συνδέει (*Postic:1998, σ. 121-122*). Δεδομένης, δηλαδή, της χαλάρωσης της αυστηρότητας της παιδαγωγικής επικοινωνίας τα τελευταία χρόνια, φαίνεται ότι ο απόλυτος έλεγχος του χώρου της τάξης για τους σκοπούς της πειθάρχησης κατεξοχήν μπορεί να εφαρμοστεί πια μόνο κατά τη διενέργεια γραπτών δοκιμασιών, οπότε ο καθηγητής δεν εμπλέκεται σε κάποιας μορφής επικοινωνία με τους μαθητές και μπορεί να υιοθετήσει μια αποστασιοποιημένη και τυπική στάση απέναντί τους.

*Συνοψίζοντας, στην τρίτη αυτή ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης επιχειρήθηκε ένας συνδυασμός της μικροκοινωνιολογική προσέγγισης των διυποκειμενικών διαστάσεων της γραπτής εξέτασης ως αξιολογικής πρακτικής σε σχέση με τους ρόλους των εκπαιδευτικών και μιας θεώρησης του τρόπου που τους βιώνουν οι ίδιοι και που νοηματοδοτούν τις πρακτικές τους επενδύοντάς τις με μια σειρά από κοινωνικές φαντασιακές σημασίες. Παρουσιάστηκαν οι θεσμισμένοι ρόλοι του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τις κοινωνικές σημασίες που τους προσιδιάζουν και επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι πηγές άγχους και οι ανασφάλειας που ενδεχομένως βιώνει αυτός στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Τα άγχη αυτά σχετίζονται με τις αντικειμενικές εξωτερικές πιέσεις που υφίσταται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς αλλά και με την υποκειμενική αντίληψη των ρόλων του, τα στερεότυπα που έχει ενστερνιστεί σε σχέση με αυτούς και τις φαντασιακές απειλές που του προκαλεί η ενδεχόμενη αδυναμία να ανταποκριθεί σε αυτά.*

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται επισκόπηση των νομικών κειμένων που ρυθμίζουν το θέμα των γραπτών εξετάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα γενικότερο ιστορικό πλαίσιο που συνδέει τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στις νεωτερικές κοινωνίες. Η διερεύνηση των πρωτογενών πηγών (Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων) καθιστά το κεφάλαιο αυτό μέρος μάλλον του ερευνητικού παρά του θεωρητικού μέρους της διατριβής. Τα νομικά κείμενα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης και τις εξεταστικές δοκιμασίες, που μελετήθηκαν διεξοδικά αφορούν στη χρονική περίοδο από τη Δικτατορία μέχρι σήμερα. Το χρονικό αυτό όριο επιλέχθηκε γιατί σηματοδοτεί, κατά τη γνώμη μας, ένα μεταίχμιο στην ιστορία τόσο της ελληνικής εκπαίδευσης, όσο και της ελληνικής κοινωνίας στο σύνολό της. Με την κατάρρευση της δικτατορίας και σε συνδυασμό με τις διεθνείς εξελίξεις, όλες οι πτυχές της εκπαίδευσης τίθενται σε νέα βάση. Οι διεθνείς εξελίξεις που συντείνουν στην ενσωμάτωση της χώρας στο διεθνές περιβάλλον είναι η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία η Ελλάδα επιδιώκει να ενταχθεί επί ίσοις όροις, η παγκοσμιοποίηση και η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας. Σε αυτό το πλαίσιο νέα δεδομένα ανακύπτουν και επηρεάζουν, συχνά με αντιφατικά προτάγματα, την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, αφενός το γενικότερο πνευματικό και ιδεολογικό κλίμα εμφανίζεται έντονα διαποτισμένο από τις αρχές της ισότητας και της συμμετοχής και αφετέρου ο διεθνής ανταγωνισμός σε συνδυασμό με την αναδυόμενη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία αποδυναμώνουν τις προαναφερθείσες αρχές και αναδεικνύουν σε κυρίαρχη αξία την αποδοτικότητα του σχολείου. Η σταδιακή αξιακή μετατόπιση από τη μία στην άλλη φιλοσοφία επηρεάζουν τη δομή και το περιεχόμενο του σχολείου. Έτσι, αφενός η εκπαίδευση τείνει να γίνει λιγότερο επιλεκτική και περισσότερο μαζική και αφετέρου απομακρύνεται από τον παραδοσιακό εγκυκλοπαιδικό και ακαδημαϊκό προσανατολισμό και τείνει να μεταβληθεί σε τόπο μαζικής κατάρτισης εξειδικευμένου προσωπικού με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της αγοράς και την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας (Κυπριανός:2004, σ.286-287).

Η πραγματικότητα αυτή έχει, βέβαια, άμεση επίδραση στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και επηρέασε σημαντικά τις διαδοχικές αλλαγές συνολικά του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά πιο συγκεκριμένα της αξιολόγησης και των εξετάσεων, οι οποίες ακολούθησαν μια πορεία σημαντικά πιο ομαλή από τις μεταρρυθμίσεις στην παιδεία που είχαν επιχειρηθεί μέχρι τότε. Έτσι, ενώ μέχρι τότε η ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σημαδεύεται από μια σταθερή διαδοχή μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, που αλληλοαναιρούνταν, με τελευταία την ανατροπή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 από τη Δικτατορία, από το 1974 και μετά οι αλλαγές που εισηγούνται οι εκάστοτε κυβερνήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα σε γενικές γραμμές εφαρμόζονται. Κι αν δεν υλοποιούνται απολύτως ή με τον τρόπο που αρχικά είχαν σχεδιαστεί, πάντως δεν ανατρέπονται συλλήβδην (εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων συγκεκριμένων μέτρων), για να αντικατασταθούν από πολιτικές επιλογές διαμετρικά αντίθετες. Πάντως, συχνά τροποποιούνται ως αποτέλεσμα κοινωνικής πίεσης ή εξαιτίας της εναλλαγής των προσώπων στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ακόμα και ανεξαρτήτως κυβερνητικών αλλαγών, στοιχείο που αποτελεί χαρακτηριστική ένδειξη του ευκαιριακού και προσωποπαγούς τρόπου άσκησης της εκπαιδευτικής – και όχι μόνο – πολιτικής στην Ελλάδα.

#### **4.1. Πρώιμες φάσεις της ιστορίας των γραπτών εξετάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (από την ίδρυση του Νέου Ελληνικού Κράτους ως τη Δικτατορία)**

Η παρουσίαση του σύγχρονου νομοθετικού πλαισίου θα ήταν κάπως μετέωρη χωρίς καμία αναφορά στις προηγούμενες φάσεις εξέλιξης της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στο θεσμό των εξετάσεων μέχρι τότε. Γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο της νομοθετικής επισκόπησης να προηγηθεί μια σύντομη αναδρομή στο θεσμό των εξετάσεων σε περιόδους προγενέστερες, κυρίως για να υπάρχει μια βάση για την ανάδειξη κάποιων διαχρονικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης, τα οποία θα αποτελέσουν ερμηνευτικές κατηγορίες για την ιστορική ανάλυση του θεσμού των εξετάσεων και των τρόπων με τους οποίους αυτός λειτούργησε στο παρελθόν και εξακολουθεί να λειτουργεί στο ελληνικό σχολείο.

Η ιστορική αυτή αναφορά δεν είναι σε καμιά περίπτωση εξαντλητική ούτε παρουσιάζει αναλυτικά τη νομοθετική ρύθμιση των εξετάσεων στις πρώιμες φάσεις της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Απλώς προσπαθεί να ανιχνεύσει μέσα από παραπομπές σε νομικά και πολιτικά κείμενα του παρελθόντος τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να συνοδεύουν μέχρι σήμερα το θεσμό των γραπτών εξετάσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν πηγές που να καταδεικνύουν τις ιστορικές ρίζες της σύνδεσης των εξετάσεων με επιλεκτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η κοινωνική και επαγγελματική ταξινόμηση των ατόμων ανάλογα με τις γνώσεις και την "αξία" τους, με τη νομιμοποιητική ισχύ που εξασφαλίζουν αυτές, μέσα από το κύρος και την επίφαση αντικειμενικότητας που τις συνοδεύει, τόσο στη διαδικασία επιλογής και ταξινόμησης των ατόμων, όσο και στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης παιδείας καθώς και με τη γενικότερη κανονιστική και πειθαρχική λειτουργία τους στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στην ιστορία του γλωσσικού ζητήματος, προκειμένου να ερμηνευθεί, κατά το δυνατόν, η έμφαση που δίνεται ακόμη και σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο γραπτό λόγο γενικότερα και στις γραπτές εξετάσεις ειδικά.

Στις πρώτες δεκαετίες ζωής του ελληνικού κράτους, ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου επιβλήθηκε από τις δυσμενείς συνθήκες (έλλειψη σχολείων και εκπαιδευτικών). Έτσι, η σχολική, κοινωνική κι επαγγελματική επιλογή γινόταν με βάση τις άνισες κοινωνικές συνθήκες (αποκλεισμός των φτωχών, αγροτικών πληθυσμών από την εκπαίδευση και την κοινωνική κινητικότητα). Οι εξετάσεις, αρχίζουν να αποκτούν καίριο ρόλο στο κεντρικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο βελτιώνονται οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων σ' όλη την επικράτεια και όσο αυξάνεται η ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών και το ενδιαφέρον για αναβάθμιση των σπουδών (Κωνσταντίνου: 2004).

Προκειμένου να παρουσιάσουμε την μακρά χρονική περίοδο από την ίδρυση του Νέου Ελληνικού Κράτους μέχρι τη Μεταπολίτευση, είναι σκόπιμο να την υποδιαιρέσουμε σε τέσσερις



μικρότερες περιόδους, ακόμα κι αν η οποιαδήποτε διαίρεση διατρέχει τον κίνδυνο να είναι αυθαίρετη. Τα κριτήριά μας σχετίζονται με τη λειτουργία της αξιολόγησης και των εξετάσεων σε εποχές που δεν υπήρχε ακόμα θεωρητικά θεμελιωμένη η έννοια και οι στόχοι της αξιολόγησης και οι εξετάσεις θεωρούνταν μοναδικό μέσο αξιολόγησης και αυτονόητο κομμάτι της δασκαλοκεντρικής και αυταρχικής εκπαίδευσης (στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τουλάχιστον), ώστε δεν αποτελούσε κύριο μέλημα των εισηγητών των εκπαιδευτικών νόμων να δικαιολογήσουν την ύπαρξή τους ή να περιγράψουν τους τρόπους υλοποίησης της αξιολόγησης.

Πάντως, μελετώντας τις γενικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές μπορούμε να διακρίνουμε σχετικές διαφοροποιήσεις τόσο στη στοχοθεσία, όσο και στους τρόπους χρήσης των εξετάσεων.

- Έτσι, κατά το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τις πρώτες δεκαετίες της ζωής του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, στην εκπαίδευση κυριαρχεί η ιδέα του φωτισμού του λαού και η εκπαίδευση παρέχεται σε όλους με ελάχιστους εξεταστικούς φραγμούς, αφού σκοπός είναι να ανεβεί το μορφωτικό επίπεδο των μέχρι τότε υπόδουλων Ελλήνων και να διαμορφώσουν αυτοί την εθνική τους ταυτότητα. Οι όποιες εξεταστικές δοκιμασίες αποσκοπούν λιγότερο ίσως στην μέτρηση της επίδοσης και περισσότερο στην πειθάρχηση των μαθητών (*Μυλωνάς:1998*).
- Κατά το 2<sup>ο</sup> μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, που η κυρίαρχη τάξη επιθυμεί να μονοπωλήσει την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και κατά συνέπεια στη δημόσια διοίκηση και την εξουσία, οι εξετάσεις αρχίζουν να λειτουργούν ως καθαρά επιλεκτική διαδικασία που ρυθμίζει τη μαθητική ροή από τη στοιχειώδη προς τη μέση και από τη μέση προς την ανώτατη εκπαίδευση (*α.π.*).
- Το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μέχρι την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αναπτύσσεται η αστική τάξη στην Ελλάδα και γεννιούνται πολιτικά κόμματα που εκφράζουν την δική της προσπάθεια να αποκτήσει μερίδιο εξουσίας και να επιβάλει κάποιες προοδευτικές μεταρρυθμίσεις στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή προκύπτουν έντονες συγκρούσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης που εκδηλώνονται με την κορύφωση της γλωσσικής διαμάχης αλλά και μια σειρά από μεταρρυθμίσεις που εξαγγέλλονται, για να ανατραπούν. Και σε αυτήν την περίοδο οι εξετάσεις λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί φραγμοί αλλά ο απώτερος στόχος είναι να αποτραπεί η πλειοψηφία των μαθητών από το να συσσωρευτεί στη γενική μέση εκπαίδευση και στις εισόδους των Πανεπιστημίων και να στραφεί στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση που έγινε από τότε προσπάθεια να θεμελιωθεί, για να εξυπηρετήσει τις νέες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες (*Κυπριανός:2002*).
- Και μεταπολεμικά υπάρχει σαφής η πρόθεση να εξυπηρετήσει η εκπαίδευση την οικονομία, που μετά την καταστροφή του πολέμου παρουσιάζει δείγματα ανάπτυξης και προόδου. Έρχεται και στην Ελλάδα η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως επένδυση της κοινωνίας για το μέλλον σε συνδυασμό με το πάγιο αίτημα για τη θεώρηση της παιδείας ως κοινωνικού δικαιώματος, στο οποίο πρέπει να έχουν όλοι ίση πρόσβαση

ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, αρχίζει από αυτήν την περίοδο η τάση μείωσης των εξετάσεων και διευκόλυνσης της πορείας των μαθητών από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη σε μια προσπάθεια γενίκευσης και εκδημοκρατισμού της παιδείας, που θα ανακοπεί προσωρινά από την επτάχρονη Δικτατορία, για να ολοκληρωθεί από τις προοδευτικότερες μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις (*Κοπριανός:2004*).

Ακολουθεί μια πιο διεξοδική – αν και όχι εξαντλητική – περιγραφή των εξελίξεων της θέσμισης των γραπτών εξετάσεων κατά τις προαναφερθείσες περιόδους.

#### **4.1.1. Πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα**

Από την προεπαναστατική περίοδο μέχρι και τα πρώτα χρόνια ύπαρξης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, η ιδεολογία που κυριαρχεί σε σχέση με το στόχο της Παιδείας είναι αυτή του Διαφωτισμού, που συνδέθηκε με τα μεγάλα επαναστατικά κινήματα σε όλη την Ευρώπη, όπως η Γαλλική και η Ελληνική Επανάσταση. Όμως, οι οραματισμοί για το φωτισμό του Γένους, για τους ραγιάδες που έπρεπε να γίνουν πολίτες και για το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη αυτού του στόχου δεν έγιναν πραγματικότητα. Αντίθετα, κατά τη Βαυαροκρατία μπήκαν τα θεμέλια ενός εκπαιδευτικού συστήματος – το οποίο θα κυριαρχήσει στην χώρα για έναν ολόκληρο αιώνα – που βασίζεται στη μεταφορά του γερμανικού συστήματος. Το ελληνικό σχολείο και το γυμνάσιο είναι μίμηση των γερμανικών σχολείων Lateinische Schule και Gymnasium, αντιστοίχως (*Μπουζάκης: 2006, σ.45*). Με την άκριτη μεταφύτευση ξένων εκπαιδευτικών προτύπων που δεν έχουν σχέση με την ελληνική πραγματικότητα θεμελιώνεται η εξάρτηση της ελληνικής εκπαίδευσης από ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, που φαίνεται να μην έχει ανατραπεί μέχρι σήμερα.

Μέχρι το 1850 περίπου, οι δομικές μεταβολές στην εργασία δεν ανακλώνται ακόμα στο σχολείο. Δεν απαιτείται ακόμα εξειδίκευση και το σχολείο αντιμετωπίζεται ως χώρος φωτισμού του λαού, ενώ με τη στροφή της παιδείας προς το λαμπρό αρχαιοελληνικό παρελθόν και την αρχαία γλώσσα υλοποιείται η προσπάθεια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους να διαμορφώσει ενιαία εθνική ταυτότητα. Επικρατεί η ιδεολογία της γενίκευσης της παιδείας (παιδεία για όλους) και, συνεπώς, δεν ασκείται συστηματικά έλεγχος της ροής του μαθητικού πληθυσμού μέσω εξετάσεων από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη δίνοντας μια επίφαση δημοκρατικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υφίσταται ο θεσμός των εξετάσεων και ότι είναι ανεμπόδιστη η εκπαιδευτική κινητικότητα, αφού ο «*τερματισμός σ' ένα οποιοδήποτε κατώτερο επίπεδο έδινε δικαίωμα εγγραφής στον επόμενο κύκλο*», όπως υποστηρίζει ο Τσουκαλάς (*2006,σ.507*)

Το αντίθετο μάλιστα, εξετάσεις υπήρχαν και στις πολύ χαμηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες, όχι τόσο ως εργαλείο επιλογής και ως εκπαιδευτικός φραγμός, όσο κυρίως ως μέσο πειθάρχησης και επιβολής της αυταρχικής δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής που επικρατούσε τότε στην Ευρώπη και φυσικά στη Γερμανία, το εκπαιδευτικό σύστημα της οποίας επηρέασε το αντίστοιχο ελληνικό εν τη

γενέσει του. Έτσι, στην οθωνική περίοδο θα εδραιωθεί ο μεταφτυεμένος από τη Βαυαρία κλασικισμός και η αριστοκρατική παιδεία που σημαίνει περιφρόνηση κάθε είδους χειρωνακτικής εργασίας, επιβολή της αρχαιομάθειας, της αρχαιολατρίας και της αρχαΐζουσας γλώσσας. Θα κυριαρχήσει το φιλολογικό και αρχαϊστικό ιδεώδες, που έχει τις ρίζες του στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό αλλά καλλιεργεί το σύνδρομο της προγονοπληξίας εστιάζοντας στη γραμματική παιδεία χωρίς να διασώζει την ουσία της ανθρωπιστικής παιδείας των αρχαίων.

Όσον αφορά στις εξετάσεις, ειδικότερα, σύμφωνα με το σχετικά διατάγματα της εποχής<sup>49</sup>, εισαγωγικές εξετάσεις δεν υπήρχαν μεταξύ του Δημοτικού και του Ελληνικού σχολείου<sup>50</sup> αλλά ήταν απαραίτητες για τη μετάβαση από το Ελληνικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Εκτός από τις εισαγωγικές αυτές εξετάσεις υπήρχε ένα αυστηρό εσωτερικό εξεταστικό σύστημα και στην Α΄/θμια αλλά κυρίως και στους δύο κύκλους της Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, στο Ελληνικό σχολείο προβλέπονταν αυστηρές εξαμηνιαίες εξετάσεις και ο προβιβασμός στην επόμενη τάξη προϋπέθετε την επιτυχία σε αυτές. Όσοι δεν περνούσαν τις εξετάσεις, υποχρεώνονταν να επαναλάβουν τη φοίτηση στην ίδια τάξη και, αν και πάλι δεν κατάφερναν να πετύχουν σε αυτές αποπέμπονταν από το σχολείο (Μπουζάκης: 2006, σ.49).

Πάντως, το παράδοξο που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή είναι η συνύπαρξη του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης με το πρόβλημα του αναλφαβητισμού, δηλαδή η παράλληλη παρουσία υψηλών ποσοστών μαθητών στη Β΄/θμια εκπαίδευση και υψηλών ποσοστών αναλφαβητών<sup>51</sup>. Το παράδοξο αυτό ερμηνεύεται, αν σκεφτούμε το μονοδιάστατο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν διαθέτει ακόμα – και θα αργήσει να αποκτήσει – παράλληλο δίκτυο τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, για να απορροφήσει ένα μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων της Α΄/θμιας. Αντίθετα, κάθε σχολείο προετοιμάζει για το επόμενο και έτσι κάθε επιθυμία για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μπορεί να εκπληρωθεί μόνο μέσα από την με κάθε θυσία επιτυχή προσπάθεια των υψηλών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Επομένως, η κοινωνική ζήτηση για παιδεία είναι μεγάλη και το σχολείο θεωρείται ο μόνος δρόμος κοινωνικής ανόδου. Η παραπάνω κατάσταση ενισχύθηκε από την προτεραιότητα που έδωσαν οι Βαυαροί στη Β΄/θμια εκπαίδευση, καθώς στόχευαν στη δημιουργία μιας αφοσιωμένης σε αυτούς κοινωνικής τάξης που θα στελέχωναν τον κρατικό μηχανισμό και θα βοηθούσαν στην εδραίωση της μοναρχίας (Μπουζάκης: 2006, σ. 51).

---

<sup>49</sup> Διάταγμα της 6<sup>ης</sup>/18<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1834 για την οργάνωση των Δημοτικών σχολείων και της 31<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1936 (12-1-37) «Περί κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» (Μπουζάκης:2006, σ. 41)

<sup>50</sup> Θα θεσμοθετηθούν με διάταγμα της 26<sup>ης</sup> Αυγούστου 1867, και μάλιστα με την επιρροή των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. παρακάτω)

<sup>51</sup> Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (2006, σ.398), το 1870 που στην Ελλάδα το 71,38% των ανδρών και το 93,7% των γυναικών είναι αναλφάβητοι, έχουμε ένα μαθητή Γυμνασίου για 138 κατοίκους, τη στιγμή που οι ίδιοι αριθμοί στη Γαλλία είναι 1 προς 229 και στις ΗΠΑ 1 προς 500 κατοίκους.

#### 4.1.2. Δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα

Ήδη από τη δεκαετία του 1850, η ιδεολογία των «Φώτων» περνάει σε μια πιο αδύναμη φάση, ενώ με το πέρασμα του χρόνου ακόμα κι αυτή η ιδεολογία γίνεται πιο συνητηρητική, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά διεθνώς. Καθώς η αστική τάξη κατοχυρώνει τη θέση της μέσα στην κοινωνία και τείνει να ταυτίζει την τάξη της με το έθνος και τα δικά της συμφέροντα με τα εθνικά συμφέροντα, το κοινό συμφέρον δεν θεωρείται ότι εξυπηρετείται με την προώθηση όλων αλλά των «αξίων». Αναπτύσσεται η θεωρία των «φυσικών χαρισμάτων», που επιτρέπει από νωρίς να κατηγοριοποιούνται οι μαθητές σε αυτούς που «φύσει» κλίνουν και είναι ικανοί για θεωρητικές σπουδές, οι «δυνάμενοι», και σε αυτούς που «φύσει» κλίνουν και είναι ικανοί για χειρωνακτικές εργασίες, οι «αδύνατοι». Αυτός ο φυσικός προορισμός, που δεν είναι παρά κοινωνικός, χρησιμοποιείται ως ιδεολογία της εποχής που δικαιώνει όλο και μεγαλύτερης αυστηρότητας παντοειδείς εξετάσεις με κυριότερες εκείνες που παρεμβάλλονται στα βασικά σημεία άρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τις εισιτήριες. Οι «αδύνατοι» πρέπει με νόμιμο τρόπο να εμποδιστούν στην πορεία τους προς ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης για το καλό το δικό τους και το καλό των άλλων. Χαρακτηριστικές είναι οι οδηγίες που δίνονται με σχετικές Εγκυκλίους σε νομάρχες και γυμνασιάρχες να διενεργούν με αυστηρότητα τις σχετικές εξετάσεις :

*Αι εξετάσεις να γείνωσι μετά πάσης αυστηρότητος, και οι προβιθασμοί μετά αυστηράς δικαιοσύνης... δεν αμφιβάλλομεν ότι θέλετε κωφεύσει (στις παρακλήσεις των γονέων)... (και πιστεύουμε) ότι δεν είσθε υμείς οι δυνάμενοι να συντελέσητε εις τοιαύτας πλημμελείας, αίτινες και τα άτομα εξαχρειούσι και την κοινωνία σύμπασαν δηλητηριάζουσι»*

*(Εγκύκλιος 3060/27 Απρ. 1868, οπ. αν. στο Μυλωνάς: 1998, σ.229-232)*

Στην ίδια περίοδο και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1880 παρατηρείται στην Ελλάδα κινητικότητα στον οικονομικό τομέα με την εκβιομηχάνιση της παραγωγής και άνοδος των αστικών δυνάμεων. Στο χώρο της εκπαίδευσης κυριαρχεί η ιδεολογία της αξιοκρατίας που αναδύεται από τις νέες συνθήκες συσχέτισης σχολείου και εργασίας: το σχολείο οφείλει πλέον να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, οπότε ο καταναμητικός του ρόλος ενισχύεται σημαντικά. Η ανάγκη, συγκεκριμένα, για αποδοτικότερη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού οδήγησε σε σχετικό νόμο (*Νόμος ΑΡΓ΄/14-5-1884, Περί προσόντων και πειθαρχικής τιμωρίας των δημοσίων λειτουργών*), με τον οποίο καθοριζόταν ποιο σχολικό τίτλο έπρεπε να κατέχει κανείς, προκειμένου να καταλάβει μια θέση στο Δημόσιο και να εξελιχθεί στην υπαλληλική ιεραρχία. Δεδομένης δε της αυξημένης προσφοράς υποψηφίων, καθώς κατά την τρικουπική περίοδο εμφανίζονται υψηλότεροι ρυθμοί αύξησης των σπουδαστών της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης αλλά και των εγγραφών στο Πανεπιστήμιο, ενισχύθηκαν όλες οι όψεις των εξετάσεων και καλλιεργήθηκε πνεύμα αυστηρότητας (*ο.π.*).

Στην περίοδο αυτή εντοπίζεται, επομένως, η ιστορική αιτία της «ασθένειας του διπλώματος», που πλήττει μέχρι και σήμερα την ελληνική εκπαίδευση, ή «του φαινομένου του πτυχίου» (*the*

*certification effect*, Bourdieu & Passeron: 1977, σ.165), όρος με τον οποίον ο Bourdieu αποδίδει την κατάσταση κατά την οποία και μόνο το δίπλωμα αρκεί για να νομιμοποιεί κάποιον να καταλάβει μια θέση στην αγορά εργασίας, χωρίς απαραίτητα αυτός να έχει τα τεχνικά προσόντα. Τα διπλώματα δεν είχαν άμεση σχέση με τις επαγγελματικές δεξιότητες, που απαιτούσε η γραφειοκρατία του δημόσιου τομέα, απλά λειτουργούσαν ως διαβατήριο για την πρόσβαση σε υψηλά αμειβόμενα επαγγέλματα με κοινωνική προβολή στη δημόσια διοίκηση. Με βάση αυτή την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε από τότε, μπορούμε να εξηγήσουμε πώς το σχολείο καταλήγει να γίνεται εξεταστικός μηχανισμός, πώς παραμελείται το περιεχόμενο των σπουδών στις χαμηλές βαθμίδες και πώς όλη η προσοχή στην εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο εξεταστικό και στην αναζήτηση όλο και περισσότερων διπλωμάτων.

Παράλληλα, οι όποιες προσπάθειες να ενισχυθεί το δίκτυο τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης και να στραφούν οι μαθητές προς τα εκεί, δεν είχαν σπουδαίο αποτέλεσμα, καθώς *«προσέκρουαν σε μια παγιωμένη εκπαιδευτική ιδεολογία που διαπότιζε το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας: την προσήλωση στις γενικές κλασικές σπουδές, που στηρίζονταν στη διάχυτη πεποίθηση ότι οι σπουδές αυτές είναι το σημαντικότερο και λυσιτελέστερο εφελτήριο κοινωνικής ανεξίτητος»* (Τσουκαλάς, Κ. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, όπ. αναφ. στο Μυλωνάς:1998*). Έτσι, μια σειρά από διατάγματα και εγκύκλιοι του 1884 συνθέτουν ένα μηχανισμό πίεσης και ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού θεσμοθετώντας τις εξετάσεις και τα εκπαιδευτικά τέλη.

Όσον αφορά στις εξετάσεις, τα συγκεκριμένα μέτρα αφορούσαν στη λεπτομερή και σχολαστική γραφειοκρατική οργάνωση των εισιτηρίων εξετάσεων του Ελληνικού Σχολείου και του Γυμνασίου, την αύξηση των ευκαιριών εξέτασης των μαθητών, την αύξηση της εξεταστέας ύλης και την καλλιέργεια πνεύματος αυστηρότητας κατά την αξιολόγηση και τη βαθμολογία. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η επισήμανση του καθήκοντος των ίδιων των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης να είναι αυστηροί εξεταστές και η επίκληση της εθνικής τους συνείδησης και της αγάπης τους για την παιδεία και το κοινωνικό έργο που επιτελούν... :

*«... ίνα μη, επί κοινή της κοινωνίας και των οικογενειών βλάβη, ρίπτωνται ευκόλως και απερισκεπτως επί των γυμνασιακών θρανίων παίδες ολίγας ελπίδας επιτυχίας παρέχοντες, απαιτείται από των βουλομένων να εισέλθωσιν εν τοις Γυμνασίοις αυστηρά δοκιμασία της περί τα κλασικά μαθήματα επιδεξιότητος αυτών ενώπιον των καθηγητών του Γυμνασίου ... Εφ'ω ουδέποτε θέλομεν παύσει προσκαλούντες τους γυμνασιακούς συλλόγους ... και επικαλούμενοι τον πατριωτισμόν και τον προς την βάσιμον παιδείαν ακραιφνή αυτών έρωτα υπέρ της ακριβούς και ευσυνειδήτου εκπληρώσεως του όντως ιερού τούτου προς την πολιτείαν καθήκοντος· διότι εν τη εξουσία των ειρημένων συλλόγων κείται να εμποδίσωσιν την εις τας ανωτέρας κοινωνικάς βαθμίδας άνοδον των ημιαθών»*

*(Εγκύκλιος 3654/11 Ιουνίου 1857, όπ.αναφ. στο Μυλωνάς:1998, σ.231)*

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η σχετική ανάλυση του Μυλωνά σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης (Ελληνοδιδάσκαλοι<sup>52</sup> και Καθηγητές Γυμνασίων) όχι μόνο συμμορφώθηκαν με αυτές τις απαιτήσεις για αυστηρές εξετάσεις αλλά οδήγησαν με τις πρακτικές τους την Πολιτεία να τις θεσμίσει. Έτσι, συνειδητοποιώντας το ή όχι, εξυπηρέτησαν τα συμφέροντα της τότε άρχουσας τάξης των αυτοχθόνων αστών, που επιθυμούσαν να μονοπωλήσουν τις θέσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τη Δημόσια Διοίκηση, μολονότι οι ίδιοι – οι εκπαιδευτικοί – στο μεγαλύτερο ποσοστό τους προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η ερμηνεία που δίνει ο Μυλωνάς είναι ότι η δική τους πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ανοδική κινητικότητα, την οποία εξασφάλισαν μέσω της εκπαίδευσης, είχε συνέπειες στην αλλαγή των αξιολογικών τους επιλογών, δηλαδή στην ιδεολογική τους ταυτότητα. Όντας οι ίδιοι «μετακινούμενοι» κοινωνικά, προσκολλήθηκαν στις αξίες του επιδιωκόμενου κοινωνικού status και αποποιήθηκαν το δικό τους χώρο κοινωνικής προέλευσης, ενώ, αφού πέτυχαν οι ίδιοι την άνοδό τους μέσω μιας συνεχούς προσπάθειας επίδειξης της προσωπικής τους ικανότητας και αξίας, παρουσιάζονται αυστηροί και απαιτητικοί σε όσους, μετά από αυτούς, επιδιώκουν την ίδια άνοδο. Έτσι, εγκολπώθηκαν την επίσημη κουλτούρα που εξέφραζε τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και ανέλαβαν με προθυμία και υπερβάλλοντα ζήλο το ρόλο του επίσημου κατόχου και ερμηνευτή (ιεροφάντη) αλλά και μεταδότη της ιδεολογίας αυτών των κοινωνικών στρωμάτων, η οποία εμφανιζόταν ως εθνική ιδεολογία. Συμπερασματικά, διαπιστώνει ότι οι πράξεις τους μπορούν να θεωρηθούν φυσική συνέπεια της ιδεολογικής διεργασίας την οποία είχαν υποστεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικής ανοδικής κινητικότητάς τους και γενικεύοντας υποστηρίζει ότι η κοινωνική πράξη που συντελείται μέσα στα πλαίσια ενός συστήματος – του εκπαιδευτικού εν προκειμένω – και η ιδεολογία από την οποία κατευθύνεται δεν είναι ουδέτερες, αλλά η «λογική» τους είναι εκείνη που ταιριάζει με τη δομή των σχέσεων των κοινωνικών δυνάμεων, δηλαδή των σχέσεων ιεραρχημένης εξουσίας (*Μυλωνάς:1998, σ. 234-237*)

Στις 11 Μαΐου του 1884 εκδόθηκε το **Διάταγμα** «Περί εγγραφής και εξετάσεως μαθητών εν τοις εκπαιδευτηρίοις της Μέσης Εκπαίδευσης» και στις 22 Μαΐου η συνοδευτική **Εγκύκλιος 6356**, τα οποία ρυθμίζουν με κάθε λεπτομέρεια όλα τα θέματα σχετικά με τις εξετάσεις και την αξιολόγηση των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης. Όπως παρατηρεί ο Μυλωνάς (*1998, σ.268*), έκτοτε και μέχρι σήμερα όλα τα σχετικά με τις εξετάσεις στη Μέση Εκπαίδευση διατάγματα που έχουν εκδοθεί δεν είναι παρά τροποποιήσεις τους. Πράγματι, τα συγκεκριμένα νομικά κείμενα ρυθμίζουν διεξοδικά θέματα σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων καθώς και την εξεταστέα ύλη. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να εξετάζονται προφορικά στο

---

<sup>52</sup> Προκειται για τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην κατώτερη βαθμίδα της Μέσης εκπαίδευσης, τα 3-ετή Ελληνικά Σχολεία, ενώ Καθηγητές καλούνταν οι εκπαιδευτικοί των 4-ετών Γυμνασίων που προετοιμάζαν τους μαθητές τους για να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο

μάθημα της ημέρας «άπαξ τουλάχιστον κατά δεκαπενθημερίαν...» και να μετέχουν συχνά σε πρόχειρα διαγωνίσματα ή «έγγραφα γυμνάσματα», όπως αποκαλούνται, ενώ ορίζεται να γίνονται επαναληπτικές εξετάσεις δύο φορές το χρόνο, μία «κατά την πρώτη εβδομάδα των Απόκρεω» μόνο γραπτές, και μια τον Ιούνιο, γραπτές και προφορικές.

Από τότε, λοιπόν, χρονολογείται η ύψωση των εξετάσεων σε κυρίαρχη όψη του όλου έργου της μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίες είναι και το κατεξοχήν εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών. Εκείνο που αποτελεί αντικείμενο αμφισβήτησης κυρίως από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι κατά πόσο αυτή η αξιολόγηση αποσκοπεί στη διαπίστωση και κατακύρωση του επιπέδου πρόσκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων του κάθε μαθητή, ώστε να διαμορφώσει την ένταση της μαθησιακής του προσπάθειας ή αν αποτελεί θεσμοποιημένο μέσο της κοινωνίας, προκειμένου να διακρίνει, να κατανέμει, να ιεραρχεί και να κατευθύνει τα μέλη της σε επαγγελματικές επιλογές και κοινωνικές θέσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τη ζήτηση που εκδηλώνεται από τη μεριά της αγοράς εργασίας.

Πάντως, στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η μετάβαση από τη Β΄/θμια στην Γ΄/θμια εκπαίδευση, δηλαδή από το Γυμνάσιο στο Πανεπιστήμιο γίνεται χωρίς εξετάσεις (**Νόμος ΒΤΜΘ΄του 1895**, οπ. αναφ. στο *Μπουζάκης:2006, σ.57-59*), ενώ εξεταστικοί φραγμοί υπάρχουν στην Α΄/θμια και τη Β΄/θμια εκπαίδευση: κατατακτήριες εξετάσεις για να μεταβεί ένας μαθητής από τον ένα τύπο δημοτικού στον άλλον (κοινά, πλήρη, γραμματοδιδασκαλεία) και εισιτήριες εξετάσεις για να περάσει από το Ελληνικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Όπως υποστηρίζει ο Μουζάκης (*2006, σ.61*), αποτέλεσμα του παραπάνω εξεταστικού συστήματος ήταν να φτάσουν στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης κοινωνικά προσδιορισμένες ομάδες του πληθυσμού, ενώ οι γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες βρήκαν την αντανάκλαση και τη νομιμοποίησή τους στην καινούργια δομή. Πράγματι, εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο δεν είναι απαραίτητες στο συγκεκριμένο σύστημα, γιατί ένα πλήθος εξεταστικών φραγμών και άλλων κοινωνικών εμποδίων έχει απομακρύνει μεγάλο αριθμό υποψηφίων από τη διεκδίκηση μιας θέσης στην Γ΄/θμια εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν από την Εγκύκλιο 6356/16-22 Μαΐου 1884 (*οπ. αναφ. στο Μυλωνάς:1998, σσ. 270-271*). Ενδιαφέρον έχει να επισημάνουμε τη βαρύτητα που αποδίδεται στις γραπτές εξετάσεις ως τον πιο αντικειμενικό και άρα αξιοκρατικό «δοκιμαστήριο τρόπο», καθώς και την πειθαρχική σκοπιμότητα της επιλογής των μαθητών μέσω της αξιολόγησης, ώστε να αποβληθούν όλα τα επιβλαβή στοιχεία που μπορεί να διαταράξουν την αρμονία της διδασκαλίας και την πρόοδο των επιμελών μαθητών.

*«Διὰ τοῦ προκειμένου Βασιλικοῦ Διατάγματος, σκοποῦντες εἰς τὸ πνεῦμα τοῦ Νόμου, ἔγνωμεν νὰ καταστήσωμεν ἀσφαλεστέρους τοὺς δοκιμαστηρίους τρόπους τῆς προόδου τῶν μαθητῶν καὶ διὰ*

λεπτομεροῦς καθορισμοῦ αὐτῶν νὰ ἀπαλλάξωμεν τοὺς διδάσκοντας τοῦ ὄχλου... Ἡ πολιτεία, ἔχουσα τὴν ἀνωτάτην τῆς ἐκπαιδεύσεως διεύθυνσιν, ἀναγνώρισσα δὲ νομοθετικῶς καὶ προσόντα τοῖς κεκτημένοις πιστοποιητικὰ σπουδῶν ἐν δημοσίοις ἐκπαιδευτηρίοις τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως ἢ ἀπολυτήρια ἐξ αὐτῶν καὶ τὴν συντήρησιν τῶν ἐκπαιδευτηρίων τούτων ἀναλαβοῦσα, ἀξιοῖ νὰ παρέχονται αὐτῇ αἱ δέουσαι ἐγγυήσεις, ὅτι πληροῦσι ταῦτα τὸν ὑψηλὸν σκοπὸν ὃν διαρρήδην ὤρισεν ὁ νομοθέτης... Πρὸς ἐπίτευξιν τοῦ σκοποῦ τούτου καθῆκον πάντες ἔχομεν... νὰ μεριμνήσωμεν καὶ περὶ τῆς τηρήσεως δικαίου καὶ αὐστηροῦ μέτρου ἐν τῇ προαγωγῇ τῶν μαθητῶν καὶ κατωτέρων εἰς ἀνώτερα ἐκπαιδευτήρια καὶ περὶ τῆς ὅσον ἔνεστι πλήρους καθάρσεως τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων καὶ τῶν Γυμνασίων ἀπὸ στοιχείων παρεισάκτων καὶ ἐπιβλαβῶν (μὲ τὴν παρουσίαν τῶν ὁμοίων) ταράσσεται ἡ ἀρμονία τῆς διδασκαλίας, σπουδαία δὲ παρεμβάλλονται κωλύματα εἰς τὴν πρόδον καὶ τὴν εὐδοκίμησιν αὐτῆς καὶ εἰς τὴν τελειοποίησιν τῶν ἐπιμελῶν καὶ ὀρίμων μαθητῶν... Κυριώτατον δὲ δοκιμαστήριον τρόπον ὠρίσαμεν τὰς ἐγγράφους ἐξετάσεις ὧν τὰ πορίσματα δεόν οἱ ἐξετάζοντες νὰ λαμβάνωσιν ὡς ἀσφαλεστάτην θάσιν ἐν τῇ βαθμολογίᾳ... ἐν δευτέρα μοῖρα τιθέμεθα τὰς προφορικὰς ἐξετάσεις... ὃ τε ἐξετάζων καθηγητῆς, οἱ συνεπιτηρηταὶ καὶ ὁ γυμνασιάρχης, συνειδότες ἡλικίαν ἠθικὴν εὐθύνην ὑπεχουσιν οἱ ἀπρόσεκτοι ἐξετασταί, δεόν δι' ἀγρύπνου καὶ αὐστηρᾶς ἐπιτηρήσεως νὰ προλαμβάνωσι πᾶσαν (δι' ἀντιγραφῆς καταδολίευσιν τῶν ἐξετάσεων...)»

Ὅσον ἀφορᾷ στο θέμα τῆς γλώσσας τοῦ σχολείου, τὴν περίοδο ἐκεῖνη ἐνισχύθηκε ὁ μονοδιάστατος προσανατολισμὸς τῆς ἐκπαίδευσης στὶς κλασικὲς σπουδὲς καὶ ἐδραιώθηκε ἡ προγονοπληξία καὶ ὁ λογιωτατισμὸς με τὴν ἐπιβολή τῆς ἀρχαιομάθειας καὶ τῆς ἀρχαΐζουσας καὶ τὴν περιφρόνηση τῆς γλώσσας τοῦ λαοῦ, ποῦ εἶχε ξεκινήσει ἀπὸ τὴν προηγούμενη περίοδο τῆς Βαυαροκρατίας. Χαρακτηριστικὸ εἶναι τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ γλώσσα τῶν πρώτων ἀναγνωστικῶν στο Δημοτικὸ σχολεῖο ἦταν ἡ ἀρχαία ἐλληνικὴ καὶ ἀπὸ τὸ 1856 ὀρίστηκε ἡ γραμματικὴ τῆς ἀρχαίας γλώσσας ὡς ἡ μόνη γραμματικὴ ποῦ θα διδασκόταν ἀπὸ τὴν Α' Δημοτικῆς, ἐνῶ 20 χρόνια ἀργότερα υιοθετήθηκε ἡ διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας στὴ στοιχειώδη ἐκπαίδευση ἀντὶ τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς (*Κάτσικας & Θεριανός: 2004*).

Ὅπως εἶναι εὐνόητο, ἡ διδασκαλία μιᾶς μὴ ομιλούμενης γλώσσας με πολὺπλοκο γραμματικοσυντακτικὸ σύστημα εὐνοεῖ καὶ ἐπιβάλλει τὴν ἐμμονή στο γραπτὸ λόγο καὶ τὶς γραπτὲς δοκιμασίαι ὡς μέσο σωστῆς ἐκμάθησης τῆς γλώσσας, ὅπως γίνεται φανερό ἀπὸ τὸ ἀκόλουθο ἀπόσπασμα μιᾶς **Ἐγκυκλίου τοῦ 1857**, τοῦ τότε Ὑπουργοῦ Παιδείας Χ. Χριστόπουλου :

*«Τὰ ἔγγραφα γυμνάσματα εἰσὶ τὸ κυριώτατον, καὶ μόνον ἀσφαλὲς μέσον πρὸς τέλειαν ἐκμάθησιν γλώσσης τινός. Ἄνευ τῆς γραφῆς τὰ πάντα ἀποβαίνουσι ἔπεα πτερόεντα, θεωρία φροῦδαι, ἄπρακτον καὶ ἄψυχον ἔργον. Ἐάν δὲ οὕτως ἔχη περὶ πάσης καθόλου γλώσσης, πολλῶ δὴ μᾶλλον προκειμένου περὶ τῆς τῶν προγόνων ἡμῶν, τῆς πολυπλόκου τὲ πλουσιωτάτης καὶ σοφωτάτης. Ταῦτα συνειδῶς καὶ ὁ ἡμέτερος νομοθέτης μεγίστην ἀπέδωκε σημασία εἰς τὰς γραπτὰς ἀσκήσεις... Ἡ ἐλληνικὴ... εἶναι ἡ γλῶσσα ἡμῶν αὐτῶν, ἧς πρὸ πάντων πρέπει νὰ ὦμεν ἀτοχοί· εἶναι ὁ θησαυρὸς ἡμῶν, τὸ μέγα καὶ ἀκαταμάχητον στοιχεῖον τῆς ἐθνικότητός μας. Καθὼς δὲ οἱ ἐκ γαλλικοῦ τινός ἢ γερμανικοῦ γυμνασίου ἐξερχόμενοι γράφουσι καθαρῶς καὶ χαριέντως τὴν ἑαυτῶν γλῶσσαν... οὕτω καὶ οἱ παῖδες ἡμῶν, ἀπὸ τῶν ἡμετέρων γυμνασίων ἀπολυόμενοι, πρέπει νὰ γράφωσιν ἑλευθέρως καὶ κομψῶς τὴν «ἐλληνικὴν, δι' ἧς καὶ μόνης δύναται ν' ἀναπτυχθῇ καὶ νὰ κανονισθῇ ἡ τῆς ὀμιλουμένης πορεία»*  
(*Δημαράς : 2005, σ.152*)

Χαρακτηριστικὸ εἶναι ὅτι τὰ τελευταία νομοσχέδια τῆς περιόδου αὐτῆς – τὰ νομοσχέδια τοῦ 1899 τῆς κυβέρνησης Θεοτόκη με ὑπ. Παιδείας τὸν Α. Εὐταξία, τὰ ὁποῖα οὕτως ἢ ἄλλως οὐδέποτε ἐφαρμόστηκαν – προέβλεπαν μεταξύ ἄλλων σχετικὰ με τὴ γλῶσσα διδασκαλίας στο Δημοτικὸ



σχολείο την κατάργηση της Αρχαίας Ελληνικής και την αντικατάστασή της από την Καθαρεύουσα (Μπουζάκης:2006, σ.63). Η πρόθεση αυτή συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη αντίδραση από τους συντηρητικούς κύκλους της ελληνικής κοινωνίας, με ρητορική και επιχειρήματα που θα δούμε να επαναλαμβάνονται και στις επόμενες φάσεις εξέλιξης του ελληνικού γλωσσικού ζητήματος:

*«Τι είναι αυτή η νέα ελληνική γλώσσα, την οποίαν εκ του προχείρου και επιπολαίως θα διδάσκονται οι παίδες των δημοτικών σχολείων; Πόθεν κατάγεται, πόθεν έρχεται; Έχει γραμματικήν; Έχει συντακτικόν; Θα δημιουργήσωσιν και θα διδάξωσιν αυτήν οι Μαλλιαροί ή θα φέρωμεν διδασκάλους Βουλγάρους;»* (σχόλια της εφημερίδας ΚΑΙΡΟΙ για τα νομοσχέδια «Περί δημοτικής εκπαιδεύσεως του Ευταξία, όπως παρατίθενται στο *Δημαράς:2005, τομ. Β', σελ.22*)

#### **4.1.3 Πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα - Β' Παγκόσμιος Πόλεμος**

Το τέλος του 19<sup>ου</sup> και οι αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζονται από σταδιακή μεταβολή των παραγωγικών σχέσεων (κατάργηση των φεουδαρχικών σχέσεων και απαρχή του καπιταλισμού) που δημιουργεί πολιτικές συγκρούσεις ανάμεσα στην παλιότερη συντηρητική άρχουσα τάξη και την ανερχόμενη αστική τάξη που διεκδικεί την εξουσία και επιδιώκει να επιβάλλει εκσυγχρονιστικές μεταρρυθμίσεις που συνάδουν με τις ανάγκες της εποχής. Ήδη από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο χώρος της εργασίας διαιρείται και προτείνει νέες ειδικότητες, οργανώνεται, εκλογικεύεται, απαιτεί τον κατάλληλο άνθρωπο στην κατάλληλη θέση, για να αυξηθεί η απόδοση. Η διαίρεση και η εξειδίκευση της εργασίας στρέφει το σχολείο προς μια τεχνολογική κατεύθυνση, ώστε να προετοιμάσει τους ειδικευμένους εργάτες και τα μεσαία στελέχη της παραγωγικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα, ωστόσο, οι δυσλειτουργίες που χαρακτήριζαν την εκπαίδευση από τον προηγούμενο αιώνα, τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής στην υποχρεωτική Α'/θμια εκπαίδευση, ο ψευτοκλασικισμός, η έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, η μονολιθικότητα, ο παράδοξος συνδυασμός αναλφαβητισμού και υπερεκπαίδευσης, εξακολουθούν να υφίστανται.

Οι αντιθέσεις που κυριαρχούν πριν το 1909 στην κοινωνικο-οικονομική βάση έχουν την αντανάκλασή τους και στον εκπαιδευτικό χώρο, που χαρακτηρίζεται από έντονες συγκρούσεις που εκδηλώνονται με σημείο αιχμής το γλωσσικό ζήτημα και παίρνουν τη μορφή βίαιων κινητοποιήσεων (Ευαγγελικά:1901, Ορεστειακά:1903, Μαρασλειακά: 1925-27) ενάντια στην προσπάθεια προοδευτικών διανοούμενων να επιβάλλουν τη Δημοτική. Η Δημοτική, φορτισμένη ιδεολογικοπολιτικά, θα παραμείνει και τις επόμενες δεκαετίες ο φόβος του συντηρητικότερου μέρους της κοινωνίας, γιατί συνδεόταν με γενικότερες θεσμικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Μπουζάκης:2006, σ.71). Και οι δύο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου, του 1917 και του 1929, καθώς και η δικτατορία του Μεταξά, επιχείρησαν να εισάγουν τη Δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση με προσωρινά πάντα αποτελέσματα.

Κοινό σημείο και των δύο μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της περιόδου είναι η ενίσχυση του πρακτικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, ώστε το σχολείο να προετοιμάζει τα παιδιά για

τη ζωή και όχι μόνο για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, και η άρση της μονολιθικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με την δημιουργία παράλληλου δικτύου τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε αυτό να προσαρμοστεί και να εξυπηρετεί τις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Η περίοδος του Μεσοπολέμου, γενικά, ήταν για την Ελλάδα μια δύσκολη αλλά και δημιουργική περίοδος τόσο στον τομέα της οικονομίας, όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος σηματοδεύτηκε από σειρά τολμηρών μεταρρυθμίσεων. Στο τέλος της δεκαετίας του '20, παρά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την παγκόσμια οικονομική κρίση, σημειώνεται στην Ελλάδα σημαντική εισροή επενδύσεων και έκρηξη της βιομηχανικής παραγωγής. Την περίοδο αυτή παρατηρείται έντονη ενίσχυση του κρατικού παρεμβατισμού στον τομέα της εκπαίδευσης – και μάλιστα από τις προοδευτικές, βενιζελικές κυβερνήσεις – με στόχους τη μείωση του αναλφαριθμητισμού, τον έλεγχο της μαθητικής ροής προς τη Β΄/θμια και Γ΄/θμια εκπ/ση και τον προσανατολισμό της προς τεχνικο-επαγγελματικές σπουδές που, σε συνδυασμό με την αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος, αποσκοπούσε ώστε το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης να συνδέεται με την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικό-οικονομικές ανάγκες. Αναπτύσσεται η ιδεολογία ότι το Πανεπιστήμιο είναι για τους λίγους, τους προικισμένους, τους άξιους, η οποία υποστηρίζει τον κοινωνικό έλεγχο της ροής των μαθητών μέσω των αυστηρών εξετάσεων και της βαθμολογίας.

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1920 και καθ' όλη τη δεκαετία του 1930 από όλες τις πλευρές ασκείται κριτική κατά του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν είχε καταφέρει να διοχετευθεί η πλειονότητα των μαθητών προς εκπαιδευτικές επιλογές που θα ικανοποιούσαν τις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για ειδικευμένο προσωπικό. Η κριτική αυτή οδήγησε στη διαμόρφωση μιας ιδεολογίας γύρω από την παιδεία του λαού και το λαϊκό σχολείο, η οποία καθόρισε τη φιλοσοφία των σχετικών νομοθετημάτων του 1929 που αποσκοπούσαν (α) στην ποιοτική και ποσοτική ενίσχυση της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και την ίδρυση παράλληλου δικτύου σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και (β) στην ενοποίηση της Μέσης Εκπαίδευσης και μείωση του αριθμού φοιτώντων σε αυτή με στόχο τη μείωση της ροής προς την Ανώτατη εκπαίδευση και διοχέτευση του πλεονάσματος των νέων σε σχολεία τεχνικής-πρακτική κατεύθυνσης ή στην αγορά εργασίας, ώστε να περιορισθεί ο πληθωρικός αριθμός των *«αποφοίτων του Γυμνασίου θεσιθρών»* καθώς και του *«άνεργου έπιστημονικού προλεταριάτου»*. Πρόκειται για μια μάλλον «βίαιη» ρυθμιστική παρεμβολή του πολιτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα, που υλοποιήθηκε με την κατάργηση σχολείων (τριτάξια Ελληνικά σχολεία), την ενοποίηση των σχολείων μέσης εκπαίδευσης (εξατάξια Γυμνάσια), την αύξηση και την αυστηροποίηση των εισιτηρίων εξετάσεων, καθώς και την διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας, με την οποία αναμενόταν ορθολογικότερη σύζευξη σχολείου και εργασίας (*Μυλωνάς:1998 σ. 282*).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό, καθώς παραμένει μονοδιάστατο, θεωρητικό, με ανεπτυγμένα τα ανώτερα επίπεδα αλλά σοβαρές ελλείψεις στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς τελικά επικρατούν οι πιο συντηρητικές απόψεις της αντιβενιζελικής παράταξης περί ανάδειξης του κλασικισμού ως εξίσου αναγκαίου με την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση και περί αντιστοιχίας ανάμεσα σε μορφωτική ανάγκη και κοινωνική τάξη (*Κυπριανός:2002, σ.108-112*). Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του Γ. Παπανδρέου, Υπουργού Παιδείας το 1932 και πρωτεργάτη της προσπάθειας βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος την περίοδο εκείνη:

*«Η ελληνική παιδεία μέχρις εσχάτων ἦτο ὀλιγαρχική. Εἶχεν ἀμεληθεῖ ἡ λαϊκὴ παιδεία καὶ εἶχε καταστῆ ὑπερτροφικὴ ἢ μέση καὶ ἡ ἀνώτατη».*  
(*Μυλωνάς:1998, σ.284*)

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές δεν πρόλαβαν, άλλωστε, να ευδοκιμήσουν καθώς ανατράπηκαν από τη μεταξική δικτατορία και το ξέσπασμα του πολέμου. Η μόνη αλλαγή που διατηρήθηκε και ενισχύθηκε είναι η κυρίαρχη θέση των αυστηρών εξετάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο «κλειστός αριθμός» των εισαγομένων στη μέση και ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

#### **4.1.4.Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο**

Οι μεταπολεμικές κοινωνικο-οικονομικές και ιδεολογικές μεταβολές επηρέασαν τις πολιτικές που αφορούσαν την εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα σε ένα νέο πολιτικό, οικονομικό και διεθνές πλαίσιο. Κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Πόλεμο παρατηρείται στα καπιταλιστικά κέντρα ραγδαία αύξηση και εξέλιξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων. Το Πανεπιστήμιο κατακερματίζεται σε νέους τομείς, ενώ αναπτύσσονται και Ανώτατες Σπουδές Τεχνολογικού Χαρακτήρα. Εντείνεται η διαίρεση της εργασίας και αυξάνουν οι απαιτήσεις για ειδικές γνώσεις και ικανότητες. Ο τρόπος παραγωγής μπαίνει σε φάση επαναστατικών αλλαγών και η οικονομία αναπτύσσεται με ρυθμούς αναπάντεχους (*Μυλωνάς:1998, σ.296*).

Τρεις σημαντικές αλλαγές στο εθνικό και διεθνές περιβάλλον φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην εκπαίδευση: (α) η οικονομική ανάπτυξη θέτει νέα αιτήματα, (β) η κοινωνική κινητικότητα μεταφράζεται σε εντονότερη ζήτηση για ανώτερες σπουδές, έτσι το βάρος στην εκπαίδευση μετατοπίζεται από το δημοτικό στο γυμνάσιο και, δευτερευόντως, στο πανεπιστήμιο (γ) η διεθνής ενσωμάτωση κάνει εντονότερο τον ανταγωνισμό με τις δυτικές χώρες και μεταφράζεται σε πίεση για αλλαγές, ενώ παράλληλα το αμερικανικό εκπαιδευτικό μοντέλο υποκαθιστά όλο και περισσότερο το μέχρι τότε κυρίαρχο γερμανικό (*Κυπριανός:2004, σ.236*)

Σε σχέση με την εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, ως συνέπειες αυτών των εξελίξεων αναφέρονται η ανάπτυξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και η κυριαρχία της ιδεολογίας του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών, οι οποίες φαίνεται να είναι

αλληλένδετες. Η πρώτη συνέδεσε την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας με το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού της, δηλαδή το στοκ των γνώσεων που έχει συσσωρευθεί. Δεδομένων των ραγδαίων εξελίξεων της γνώσης αλλά και της οικονομίας, όμως, γίνεται επίσης αντιληπτό ότι δεν αρκεί μόνο η ειδίκευση του ατόμου αλλά είναι απαραίτητη η γενική μορφωτική υποδομή του, ώστε να μπορεί να αναπροσαρμόζεται στις νέες συνθήκες. Η βασική μόρφωση οφείλει να γενικευθεί και να φτάνει σε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο, ώστε αφενός να είναι αυξημένο το «μορφωτικό κεφάλαιο» του συνολικού πληθυσμού μιας κοινωνίας, καθώς αυτό αποτελεί στην ουσία πηγή πλούτου γι' αυτήν, και αφετέρου να προετοιμάζει την ομαλή ενσωμάτωση του συνολικού πληθυσμού στο χώρο της εργασίας. Έτσι, η υλοποίηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που εξυπηρετεί τα οικονομικά συμφέροντα της εποχής, εκφράζεται και νομιμοποιείται από την ιδεολογία του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών στη μόρφωση. *«Πρόκληση καινούργια αλλά και αντινομική για το σχολείο ήταν η κοινωνική απαίτηση από τη μια να μάθουν όλοι γράμματα και από την άλλη να κάνουν ειδικές σπουδές τόσο όσους έχει ανάγκη η παραγωγική διαδικασία και η οικονομία» (Μυλωνάς:1998, σ.297).*

Η εκπαιδευτική πολιτική όλων των βιομηχανικών χωρών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, που γνωρίζει υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης, η οποία τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από έντονη γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα, παρουσίασε κάποιες γενικές τάσεις<sup>53</sup> ως προς τις επιλογές μέτρων που θα ικανοποιούσαν αυτήν την αντινομική απαίτηση. Αρχικά, παρά τις εξωγενείς πιέσεις, οι αντιδράσεις των αρμοδίων, κυβερνήσεων και σχετικών φορέων, είναι υποτονικές και αμήχανες. Οι συζητήσεις για την εκπαίδευση είναι γενικόλογες και μέχρι το 1960 αποτελούν αναμάρτημα των αντιλήψεων του Μεσοπολέμου. Έκτοτε υπό την πίεση των εξωγενών παραγόντων αναλαμβάνονται δειλά κάποιες ανεπεξέργαστες συνήθως πρωτοβουλίες. Η Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση του Κ. Καραμανλή που κυβερνά τη χώρα από το 1965 έως το 1963, επιχειρεί να ενισχύσει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αλλά με ισχνά αποτελέσματα. Η Ένωση Κέντρου του Γ.Παπανδρέου, που διαδέχτηκε την ΕΡΕ, στο σύντομο διάστημα που βρέθηκε στην κυβέρνηση (1963-1965) δίνει ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση αλλά τα μέτρα που υιοθετεί καταργούνται το 1967 από τη Δικτατορία. Η τελευταία δέσμια των συντηρητικών της εκπαιδευτικών αντιλήψεων και των

---

<sup>53</sup> *i) ορθολογικότερη οργάνωση της τεχνολογικής εκπαίδευσης:* και στη χώρα μας έχουμε σημαντική αύξηση των τεχνικών σχολών και τη δημιουργία πανεπιστημιακών τμημάτων τεχνολογικής εκπαίδευσης

*ii) τάση αύξησης των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης:* καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με αυξανόμενη την τάση των μαθητών να συνεχίζουν τη φοίτησή τους και στο μη υποχρεωτικό Λύκειο

*iii) τάση υποτίμησης ή και κατάργησης τω εξετάσεων αλλά και της βαθμολογίας μέσα στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης:* κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ παράλληλα παρατηρείται τάση των καθηγητών να ανεβάζουν το μέσο όρο βαθμολογίας τους

*iv) τάση όλο και αυστηρότερων εξετάσεων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο:* η διευκόλυνση της ροής στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες συσσωρεύει ένταση συνωστισμού και ανταγωνισμού στο πέρασμα στην Γ' /θμια εκπαίδευση (Μυλωνάς: 1998, σσ.296-298).

πιέσεων του εθνικού και διεθνούς περιβάλλοντος ακολουθεί μια αντιφατική εκπαιδευτική πολιτική που παραλύει και πισωγυρίζει την ελληνική εκπαίδευση (*Κυπριανός:2004, σ.237*)

Από τα πολιτικά κείμενα της περιόδου αυτής ενδιαφέρον παρουσιάζει η εισήγηση της «Επιτροπής για τη μελέτη των προβλημάτων της παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων» (10/1/1958) στην οποία διατυπώνονται 8 αρχές και προτάσεις για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία των αρχών αυτών συμπυκνώνεται στην απόλυτη προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση, η οποία δεν πρέπει να είναι προνόμιο των λίγων. Άρα η εκπαίδευση πρέπει να είναι δημόσια και να χρηματοδοτηθεί γενναία από το κράτος. Προτείνεται η αναμόρφωση στην οργάνωση και τα προγράμματα των σχολείων αλλά και η ανάπτυξη της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, τονίζεται ότι στόχος του σχολείου είναι να *«γίνη συνειδητή εις τους νέους η αρραγής ενότης του έθνους κατά την μακράν ιστορικήν σταδιοδρομίαν του»* και βάθρο της ελληνικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι ο *«εκ του ελληνικού και χριστιανικού πνεύματος εμφορούμενος “ανθρωπισμός”»* (*Κυπριανός:2004, σ.242*).

Η σύντομη ανασκόπηση της εξέλιξης των γραπτών εξετάσεων μετά τη σύσταση του Νεοελληνικού Κράτους, που προηγήθηκε, είχε στόχο να σκιαγραφήσει μέσα από επιλεκτικές παραπομπές σε νομικά και πολιτικά κείμενα του παρελθόντος τα πρώτα στάδια της καθιέρωσής τους ως βασικής αξιολογικής διαδικασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να ανιχνεύσει τα χαρακτηριστικά τους που, μολοντί διαμορφώθηκαν στις πρώιμες αυτές φάσεις, φαίνεται να συνοδεύουν μέχρι σήμερα το θεσμό των γραπτών εξετάσεων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διεξοδικότερη παρουσίαση και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τις γραπτές εξετάσεις στη Μέση Εκπαίδευση από την περίοδο της Μεταπολίτευσης και εξής, προκειμένου να περιγραφούν οι διαδοχικές επιλογές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με το θέμα των γραπτών εξετάσεων και να αναδειχθεί σε ποιο βαθμό αυτές έχουν διαμορφώσει τις κοινωνικές σημασίες με τις οποίες επενδύονται οι εξετάσεις στη συνείδηση κυρίως των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

#### **4.2. Νομοθετική επισκόπηση των σχολικών εξετάσεων από τη Δικτατορία ως σήμερα**

Η αρχική πρόθεση σχετικά με την επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση στη μέση εκπαίδευση ήταν να περιοριστεί αυτή στο διάστημα από τη Δικτατορία και μετά για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό σημείωμα του παρόντος κεφαλαίου. Βασικότερος από όλους ήταν το γεγονός ότι από εκείνο το χρονικό όριο και έπειτα η Ελλάδα εισέρχεται σε μια περίοδο ομαλότητας και η εκπαιδευτική της πολιτική ακολουθεί μια πορεία που, αν και με σχετική καθυστέρηση, εναρμονίζεται με τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις και πολιτικές επιλογές, επιχειρώντας να απαλλαγεί από τις ιδεολογικές αγκυλώσεις του παρελθόντος και να εξυπηρετήσει

τις μορφωτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές αλλά και οικονομικές ανάγκες ενός σύγχρονου αναπτυσσόμενου κράτους. Άλλωστε, η προσπάθεια διεξοδικής επισκόπησης συνολικά των 180 περίπου χρόνων εκπαιδευτικής ιστορίας από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους και μέχρι σήμερα θα ήταν ένα ιδιαίτερος φιλόδοξο εγχείρημα, έξω από τη στόχευση και το εύρος της συγκεκριμένης εργασίας που δεν αποτελεί ιστορική μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών. Αντίθετα ο προσανατολισμός της είναι κατεξοχήν συγχρονικός και επικεντρώνεται στη λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης και δη των γραπτών εξετάσεων, από την οπτική μάλιστα με την οποία την αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και σε σχέση με τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που της αποδίδουν, σε ένα πλαίσιο μικροκοινωνιολογικής και ψυχοκοινωνικής προσέγγισης.

Έτσι, η επισκόπηση των νομικών κειμένων περιορίζεται στην περίοδο των τελευταίων 50 χρόνων (1964-2014) για δύο ακόμη λόγους. Ο ένας έχει να κάνει με το διεθνές πλαίσιο των επιστημονικών και πολιτικών ενδιαφερόντων σχετικά με την εκπαίδευση, στα οποία μετά τη δεκαετία του 70 και με αποκορύφωμα τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο θεσμός της αξιολόγησης και οι πρακτικές των εξετάσεων λαμβάνουν νέες διαστάσεις<sup>54</sup> και αποτελούν βασικό σημείο μελέτης τόσο για τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, όσο και για την Εκπαιδευτική Πολιτική. Ο άλλος έχει να κάνει με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως διαμορφώθηκε στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, και τον τρόπο με τον οποίο έχει επηρεάσει ενδεχομένως την αντίληψη των ενεργεία σήμερα Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά το ίδιο διάστημα υπήρξαν μαθητές.

Περαιτέρω, όπως και σε κάθε είδους επισκόπηση που εκτείνεται σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, πρόβλημα αποτελεί η υποδιαίρεση του διαστήματος αυτού χάριν διευκόλυνσης της παρουσίασης των υπό έρευνα δεδομένων. Το πρόβλημα αυτό αποδείχθηκε ακόμα δυσκολότερο στην περίπτωση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, λόγω όχι τόσο των σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ορόσημα και να διευκολύνουν την ταξινόμηση, αλλά κυρίως λόγω των συνεχών τροποποιήσεων σε επιμέρους θέματα και διαδικαστικές λεπτομέρειες ειδικά σε σχέση με τα θέματα της αξιολόγησης, που συνήθως προέκυπταν παράλληλα με τις ευρύτερες νομοθετικές εξελίξεις καθιστώντας τη διερεύνηση του πολυδαίδαλου υλικού των νομικών κειμένων ένα δύσκολο και χρονοβόρο έργο. Σε γενικές γραμμές έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν οι χρονικές οριοθετήσεις που απαντούν στην ελληνική

---

<sup>54</sup> Η διεθνής βιβλιογραφία για την αξιολόγηση και τις εξετάσεις εμφανίζεται πλουσιότερη σε αυτό το διάστημα καθώς παρατηρείται μια κατακόρυφη αύξηση του ενδιαφέροντος σχετικά. Έτσι, στο πρώτο διάστημα μετά το τέλος του πολέμου και κυρίως από τη δεκαετία του 60 και εξής μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης που σημειώθηκε μεταπολεμικά και κάτω από την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που οδήγησε στα αιτήματα για μαζικοποίηση της μέσης εκπαίδευσης, παρατηρείται διεθνώς μια έντονη αμφισβήτηση της επιλεκτικής και πειθαρχικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Μέχρι το τέλος, όμως, του αιώνα και κάτω από την πίεση των διαδοχικών οικονομικών κρίσεων και της απογοητευτικής διαπίστωσης ότι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης δεν απέδωσε τα αναμενόμενα στην οικονομική πρόοδο και την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, επανέρχεται η ανάγκη εκ νέου νομιμοποίησης της επιλεκτικής αυτής λειτουργίας που καθιστά την αξιολόγηση απόλυτο εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Husen:1991, Κυπριανός:2004, Berger (1986) στο Bonniol & Vial (2004).

βιβλιογραφία και έχουν ως βασικούς άξονες τις σημαντικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, σηματοδοτούνται από τους βασικούς νόμους που ψηφίστηκαν κατά τα έτη 1964, 1976, 1985, 1997 και τον πιο πρόσφατο του 2013<sup>55</sup>.

Πάντως, πρωταρχικό κριτήριο για τη διαίρεση των χρονικών περιόδων δεν αποτέλεσαν οι ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αλλά σημαντικές αλλαγές που αφορούν στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης και δη του Λυκείου. Δεδομένου δε ότι οι αλλαγές αυτές προέκυπταν περιστασιακά λόγω κυβερνητικών αλλαγών ή ακόμα και λόγω της αλλαγής συγκεκριμένων υπουργών, αποτέλεσαν και αυτά τα δεδομένα κριτήρια για την τελική διαμόρφωση των ενοτήτων που ακολουθούν. Ακόμα, επειδή οι τροποποιήσεις των αξιολογικών διαδικασιών περιγράφονται όχι μόνο σε βασικούς εκπαιδευτικούς νόμους αλλά και σε συμπληρωματικά προεδρικά διατάγματα, αυτά αποτέλεσαν το κύριο σώμα των νομικών κειμένων που μελετήθηκαν. Τέλος, η κριτική θεώρηση του νομικού πλαισίου ανά περίοδο ακολουθεί, όσο είναι δυνατόν, τους ίδιους νοηματικούς άξονες, για να υπάρχει δυνατότητα συγκριτικής αποτίμησης.

#### **4.2.1. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1964 – 1974**

##### **4.2.1.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο**

Η αρχή της δεκαετίας του 60 σηματοδοτεί για την Ελλάδα μια σχετική σταθεροποίηση της οικονομίας και αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής, ενώ η σύνδεση της χώρας με την Κοινή Αγορά, που έχει άμεσες συνέπειες στην οικονομία (ανάγκη αναδιοργάνωσης της βιομηχανίας, ορθολογιστικής και ισόρροπης οικονομικής ανάπτυξης, εισαγωγή τεχνολογίας κλπ), κάνει επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες, ώστε να καταστεί ικανή να προμηθεύσει την παραγωγή με κατάλληλο εργατικό δυναμικό (*Μπουζάκης:2006, σ.126-127*). Την προσπάθεια αυτή θα αναλάβει η κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου, που ανέβηκε την εξουσία το 1964, και επιχείρησε μια ακόμα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, που όμως ανατράπηκε με την έναρξη της Δικτατορίας. Βασικός νόμος αυτής της μεταρρύθμισης που αφορά την Μέση Εκπαίδευση είναι ο **Ν.4379/1964, Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης εκπαίδευσης**», εμπνευστής του οποίου ήταν ο Ε. Παπανούτσος. Βασικές αρχές αυτού του νόμου είναι η επιμήκυνση της υποχρεωτικής από 6 σε 9 χρόνια με παράλληλη διάκριση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο κύκλους, υποχρεωτικό Γυμνάσιο και προαιρετικό Λύκειο, και θέσπιση του Ενιαίου Λυκείου σε μια προσπάθεια να καταργηθεί η πολυτυπία λυκείων που είχε εισαχθεί το 1959. Επίσης,

---

<sup>55</sup> Ο συγκεκριμένος, παρά τον βαρύγδουπο τίτλο του (**Ν.4186 Αναδιάρθρωση της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ.193/17-9-2013**) και την εκπεφρασμένη φιλοδοξία των εισηγητών του να διαμορφώσει το Νέο Λύκειο, σε καμιά περίπτωση δεν χαρακτηρίζεται από την πληρότητα και την έκταση που διέκρινε τους προηγούμενους, ώστε να θεωρείται ότι σηματοδοτεί μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Άλλωστε, δεν εφαρμόστηκε πλήρως.

εισάγεται ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου και καταργούνται οι εισιτήριοι διαγωνισμοί για τα ΑΕΙ, καθώς και τα εκπαιδευτικά τέλη, ενώ οργανώνονται συσσίτια για τους άπορους μαθητές σε μια προσπάθεια να παρέχεται δωρεάν σε όλους το κοινωνικό αγαθό της μόρφωσης (Κυπριανός:2004, σ.235). Ο συγκεκριμένος νόμος ήταν ιδιαίτερος βραχύβιος, καθώς καταργήθηκε από τη Δικτατορία μετά από 3 χρόνια, αλλά η επίδρασή του ήταν τέτοια που όλα τα μεταγενέστερα νομοθετήματα για την εκπαίδευση και ειδικότερα για το σύστημα αξιολόγησης και πρόσβασης των μαθητών στην πανεπιστημιακή βαθμίδα εμφανίζουν επιρροές ή θυμίζουν, εν πάσει περιπτώσει, την πρόταση του 1964 για το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο.

Σχετική με αυτό το πνεύμα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης είναι και η τελική επίλυση του γλωσσικού ζητήματος αυτή την περίοδο. Αυτό αρχικά επιδεινώθηκε, αφού η μεταρρύθμιση του 1964 που εισήγαγε εκ νέου τη Δημοτική στην εκπαίδευση, ανατράπηκε από τη δικτατορία του 1967 που επανέφερε την Καθαρεύουσα. Το τέλος της διγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση δόθηκε το 1976 με σχετικό νόμο που καθιέρωνε ως επίσημη γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τη «διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον έκφραστικόν ὄργανον ὑπὸ τοῦ Ἑλληνικοῦ Λαοῦ καὶ τῶν δοκίμων συγγραφέων τοῦ Ἔθνους Δημοτική, συντεταγμένη ἄνευ ἰδιωματισμῶν καὶ ἀκροτήτων» (Κάτσικας & Θεριανός:2004, σ.179). Ωστόσο, η μακροχρόνια αυτή γλωσσική διαμάχη συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία ενός γενικότερου συντηρητικού κλίματος στο ελληνικό σχολείο σε ότι αφορά στα θέματα της γλώσσας και επέβαλλε μια παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας με έμφαση στις γραπτές εξετάσεις, που είναι πλέον κατάλληλες για την καλλιέργεια και τον έλεγχο της ορθότητας και της ορθογραφίας.

Η Δικτατορία ανέτρεψε την μεταρρύθμιση αυτή σε όλες τις διαστάσεις της. Με μια σειρά από αναγκαστικούς νόμους επανέφερε την καθαρεύουσα στα σχολεία και τις εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο, το οποίο έπαψε να είναι υποχρεωτικό. Όπως σημειώνει ο Μπουζάκης (2007, σ.133-134), «η ελληνική εκπαίδευση θα επανέρθει στα παλιά αναχρονιστικά πλαίσια με κυρίαρχα γνωρίσματα τον ψευτοκλασικισμό, τη λογοκοπία και το βερμπαλισμό, σε ένα σχολείο αποκομμένο εντελώς από τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας. [...] Οι κλασικές σπουδές θα ξαναγίνουν ο μορφωτικός μονόδρομος και η επιστημονική γνώση θα αγνοηθεί. Κέντρο της κλασικής παιδείας θα γίνουν ξανά η γραμματική, το συντακτικό, οι κανόνες και οι εξαιρέσεις, Έτσι, θα παραμορφωθεί σιγά – σιγά το ανθρωπιστικό ιδανικό».

Η περίοδος αυτή, όπως και οι προηγούμενες δεν εξετάζεται διεξοδικά. Ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στους βασικούς νόμους «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης εκπαίδευσης», αφενός για να υπάρχει μία βάση για τη συγκριτική ανάλυση των νεώτερων νομοθετικών κειμένων της μεταπολιτευτικής περιόδου και αφετέρου γιατί μέσα σε αυτή τη δεκαετία προέκυψε η ανατροπή του δημοκρατικού πολιτεύματος και η επιβολή του αυταρχικού καθεστώτος της Χούντας, οπότε έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς αντανάκλαται



γενικά η επικράτηση συντηρητικών αντιλήψεων στην εκπαιδευτική πολιτική. Η τελευταία διαπίστωση μπορεί να προκύψει από τη σύγκριση των δύο βασικών νομοθετικών κειμένων «**Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως**» που εισηγήθηκαν οι διαδοχικές κυβερνητικές αρχές της περιόδου, δηλαδή του **Νομοθετικού Διατάγματος 4379/64, ΦΕΚ.182-24.10.1964**, που κατατέθηκε από την κυβέρνηση Γ.Παπανδρέου, και του **Αναγκαστικού Νόμου 129/67, ΦΕΚ.163-25.09.1967**, που φέρει τις υπογραφές των Γ.Παπαδόπουλου, Σ.Παττακού κλπ.

Σε κάθε περίπτωση η παρουσίαση και ο σχολιασμός των νομοθετημάτων περιορίζεται σε θέματα που αφορούν στις εξετάσεις, τη βαθμολογία και την μετάβαση των μαθητών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, θέματα δηλαδή που συνδέονται άμεσα με το θεσμό της αξιολόγησης και δεν επεκτείνεται σε γενικότερα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης συνολικά.

#### **4.2.1.2. Παρουσίαση νομοθετικού πλαισίου**

##### ***α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης***

Κατ' αρχάς, πρέπει να σημειωθεί ότι με το **ΝΔ.4379/64** (αρ.1.) χωρίζεται το εξατάξιο Γυμνάσιο σε δύο ξεχωριστές εκπαιδευτικές βαθμίδες, το Γυμνάσιο και το Λύκειο με τριετή διάρκεια φοίτησης το καθένα. Μετά από δυο χρόνια, η Χούντα επαναφέρει τον ενιαίο θεσμό του Γυμνασίου αλλά χωρισμένο σε κατώτερο και ανώτερο κύκλο (αρ.2.), επίσης με τριετή διάρκεια φοίτησης στον καθένα.

Η ουσιαστική διαφορά που συνοδεύει αυτή τη διάκριση έχει να κάνει με την πρόσβαση στη Β΄/θμια Εκπαίδευση και το στόχο της επιμήκυνσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Δηλαδή το άρθρο 1.4 του **ΝΔ.4379/64** ορίζει ότι στο Γυμνάσιο εγγράφονται οι απόφοιτοι του Δημοτικού χωρίς εξετάσεις παγιώνοντας έτσι την 9-ετή υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ εισιτήριες εξετάσεις καθιερώνονται μόνο για τη μετάβασή από το Γυμνάσιο στο Γενικό Λύκειο<sup>56</sup>. Αυτό επισημαίνεται και με ειδικό άρθρο (4.2.) όπου ορίζεται ότι η παράταση της υποχρεωτικής φοίτησης πέραν των έξι χρόνων του δημοτικού θα επιβληθεί σταδιακά για τρία ακόμη χρόνια του Γυμνασίου, καθώς θα εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις γι' αυτό, δηλαδή κτηριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, προσωπικό και μέσα μεταφοράς των μαθητών). Άλλωστε στο άρθρο 3 κατοχυρώνεται η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης με την κατάργηση κάθε είδους εισφοράς για εγγραφές, βιβλία και εξετάσεις σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αντίθετα, με το άρθρο 8.7 του **ΑΝ.129/67** και με συμπληρωματική **Υπ.Απ.70056 /22.5.1968, ΦΕΚ.270-1.6.1968, τ.Β΄** της δικτατορικής περιόδου επαναφέρονται οι εισιτήριες

---

<sup>56</sup> Οι απόφοιτοι Γυμνασίου έχουν δικαίωμα να εγγραφούν σε Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο χωρίς εξετάσεις (Μπουζάκης:2006)

εξετάσεις των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σε έξι μαθήματα, από τα οποία τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά χαρακτηρίζονται ως πρωτεύοντα και πρέπει ο μαθητής να βαθμολογηθεί τουλάχιστον με 10 σε 20-βαθμη κλίμακα. Συνεπώς, η υποχρεωτική εκπαίδευση περιορίζεται στα έξι χρόνια, καθώς ο εξεταστικός φραγμός εμποδίζει την ελεύθερη πρόσβαση στη Β΄/θμια εκπαίδευση, μολοντί στο άρθρο 3 αναφέρεται ότι η υποχρεωτική 6-ετής φοίτηση «*δύναται να παραταθεί σε εννεαετή δια Βασιλικών Διαταγμάτων εκδιδόμενων προτάσει των Υπ. Παιδείας και Οικονομικών*»

Όσον αφορά στους στόχους των δύο βαθμίδων της Μέσης Εκπαίδευσης, στο **ΝΔ.4379/64** παρατηρείται ισορροπία και συνοχή, ενώ αποκαλύπτεται η προσπάθεια να συγκεραστεί η πάγια απαίτηση για παροχή **ανθρωπιστικής παιδείας**, που συνδέεται στενά με την κλασική ελληνική παιδεία και το ισχυρό θρησκευτικό συναίσθημα της ελληνικής κοινωνίας της εποχής, με την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις **νέες κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες** που σχετίζονται και επηρεάζονται από το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο διάταγμα, το **Γυμνάσιο** (άρθρο 8.) προορίζεται να συμπληρώσει την εγκύκλιο μόρφωση που παρέχεται από το Δημοτικό σχολείο και να υψώσει τη στάθμη των βασικών γνώσεων των μαθητών, σύμφωνα με τις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής. Το παιδευτικό του έργο πρέπει να είναι:

- α) η θρησκευτική αγωγή των μαθητών κατά τα δόγματα και τα διδάγματα της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση αυτών σύμφωνα με τις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος*
- β) η καθοδήγηση των μαθητών με σκοπό να προσπελάσουν αυτοί τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, την ιστορία και την τέχνη του να γνωρίσουν σοβαρά έργα της ελληνικής γραμματείας των νεοτέρων χρόνων*
- γ) η παρόρμηση των μαθητών προς τη στοχαστική διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αυτών*

Το **Λύκειο** (άρθρο 10.) προορίζεται να προσφέρει πλουσιότερη εγκύκλιο μόρφωση στους νέους, οι οποίοι θα προωθηθούν σε ελευθέρια επαγγέλματα ή σε θέσεις (δημοσίων και ιδιωτικών υπηρεσιών) που απαιτούν προσόντα ανωτέρου επιπέδου, καθώς και να προπαρασκευάσουν αυτούς που πρόκειται να φοιτήσουν σε ανώτατες σχολές. Στο Λύκειο οι μαθητές πρέπει:

- α) να εμβαθύνουν στο πνεύμα του χριστιανισμού και να κατανοήσουν το ρόλο της ορθοδοξίας στη ιστορία του ελληνικού έθνους*
- β) να εξευγενίσουν την προσωπικότητά τους μέσω της μελέτης των αρχαίων συγγραφέων και της εκκλησιαστικής φιλολογίας (κυρίως από το πρωτότυπο) και να εκτιμήσουν την αξία της αρχαίας ελληνικής και χριστιανικής γραμματείας και τέχνης*
- γ) να μελετήσουν ιστορικά την ελληνική γραμματεία των μέσων και των νεώτερων χρόνων και τις μεγάλες μορφές της πνευματικής ιστορίας της περιόδου αυτής.*
- δ) να γνωρίσουν πληρέστερα και ευκρινέστερα τη δομή και τους νόμους του φυσικού και κοινωνικού κόσμου και να επιδιώξουν την καλύτερη προσαρμογή σε αυτόν.*

Αλλά και στην εισηγητική έκθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, ο εμπνευστής της Ευ. Παπανούτσος σημειώνει :

«Υπάρχει μια γενική αντίληψη ... ότι η Εθνική μας Εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ανθρωπιστικό χαρακτήρα ... μα ο “ανθρωπισμός” που θα επικρατήσει σε όλα τα επίπεδα του Εθνικού μας Συστήματος πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να μην προσκολλάται στην παθιασμένη λατρεία νεκρών μορφών του παρελθόντος ή να έρχεται σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες και τα τεχνικά επαγγέλματα (κατάκτηση και καύχημα της εποχής μας). Πιστός στο βαθύτερο νόημα της Ελληνικής Παιδείας και της Χριστιανικής πίστης, ένας τέτοιος ανθρωπισμός πρέπει να αγκαλιάζει τα μεγάλα πνευματικά ρεύματα της εποχής μας και ν’ αποσκοπεί στη βελτίωση και καλλιέργεια της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου» (οπ. αναφ. Στο Πολυχρονόπουλος:1980, σσ.282-284)

Δηλαδή, και στις δυο βαθμίδες προτάσσεται μεν η θρησκευτική, εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων με βασικό αντικείμενο και εργαλείο της αρχαίας και νεότερης κλασικής γραμματείας αλλά χωρίς εθνικιστικές κορώνες και μάλιστα με τη χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η διδασκαλία των αρχαίων στο Γυμνάσιο γίνεται από μετάφραση, ενώ στην Γ΄ Γυμνασίου προστίθενται δυο ώρες εξοικείωσης με την αρχαία γλώσσα (8.4). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 5, που αναφέρεται στη γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία, διαβάζουμε:

«η συντεταγμένη και άνευ ιδιωματισμών Δημοτική, ως έχει διαμορφωθεί εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους χρησιμοποιείται ελευθέρως εις τον γραπτόν και τον προφορικόν λόγον από τους διδάκοντας και τους διδασκομένους εις όλας τας βαθμίδας της εκπαιδύσεως, από της κατωτάτης μέχρι και της ανωτάτης. ... Γραμματική και η Σύνταξις της Καθαρευούσης» διδάσκονται εις το Γυμνάσιον και το Λύκειον εν συναρτήσει προς την διδασκαλίαν της Δημοτικής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης. ... Εκ παραλλήλου, οι μαθηταί της Δευτεροβαθμίου Εκπαιδύσεως συμπληρώνουν και συστηματοποιούν τας γραμματικές και συντακτικές γνώσεις των εις την περιοχήν της Δημοτικής, έχοντες ως πρότυπα κείμενα Νεοελλήνων συγγραφέων διακρινόμενα δια την αξίαν και την πειθαρχίαν της γλώσσης των».

Αντίθετα, στο ίδιο άρθρο του χουντικού **ΑΝ.129/67** ορίζεται ότι η μητρική γλώσσα διδάσκεται και χρησιμοποιείται μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ «η απλή καθαρεύουσα, επίσημος γλώσσα του Κράτους κατά διάταξιν συνταγματικήν, είναι το όργανον εκφράσεως, γραπτής και προφορικής, διδασκόντων και διδασκομένων, εις τας Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού σχολείου, το Γυμνάσιον, τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας και τας Ανωτέρας εν γένει σχολάς». Η διδασκαλία της γραμματικής της καθαρεύουσας ξεκινάει από την Δ΄ Δημοτικού και συνεχίζεται στους δύο κύκλους του Γυμνασίου, οπότε συνδυάζεται με τη διδασκαλία της αττικής διαλέκτου.

Η συντηρητική αυτή παλινδρόμηση που σχετίζεται με τη γλώσσα παρατηρείται και στην ευρύτερη στοχοθεσία της Μέσης Εκπαίδευσης και για τους δύο κύκλους του Γυμνασίου από τη δικτατορική κυβέρνηση. Σύμφωνα με τον **ΑΝ. 129/67**, στον κατώτερο κύκλο του Γυμνασίου (αρ.8) επιδιώκεται η επιδίωξη των κάτωθι ειδικών σκοπών:

- α) να εισαχθούν οι μαθητές στο πνεύμα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού δια της μελέτης εκλεκτών δημιουργημάτων της κλασικής ελληνικής και της ορθόδοξου χριστιανικής γραμματείας από το πρωτότυπο και από μεταφράσεις στην απλή καθαρεύουσα ενός τουλάχιστον έργου της κλασικής γραμματείας για κάθε τάξη
- β) να συνειδητοποιήσουν δια της περαιτέρω σπουδής της νέας ελληνικής γλώσσας, της μελέτης εκλεκτών δημιουργημάτων της νεοελληνικής γραμματείας και της ιστορίας του Έθνους, την

αδιάσπαστη πνευματική και γλωσσική ενότητα και συνέχεια του εθνικού μας βίου και την ιστορική και πολιτιστική αποστολή του ελληνικού έθνους

γ) να προσανατολισθούν προς τη σύγχρονη ανάπτυξη των επιστημών ιδίως σε ότι αφορά στις τεχνολογικές εφαρμογές στον πρακτικό βίο

δ) να εισαχθούν στα σύγχρονα προβλήματα της ζωής και να καταστούν χρηστοί πολίτες, ενεργά και δημιουργικά μέλη της κοινωνίας

ε) να αναπτύξουν ακόμα περαιτέρω τις σωματικές και πνευματικές τους δυνάμεις κι ιδίως την κριτική σκέψη και πρωτοβουλία

στ) να καταστούν ικανοί να εμπλουτίζουν ακόμα περαιτέρω τις γνώσεις τους και να ασκούν τις ικανότητες και δεξιότητές τους δια της αποκτήσεως καλών συνηθειών μελέτης και υπευθύνου αυτενεργού εργασίας

ζ) να αναπτύξουν ακμαίο εθνικό, θρησκευτικό και ηθικό φρόνημα

η) να αποκτήσουν τις αρετές της φιλαλήθειας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικότητας και της συνεργασίας και να αναπτύξουν ανώτερο ήθος και χαρακτήρα

θ) να γνωρίσουν τις οικονομικές και πλουτοπαραγωγικές δυνατότητες της χώρας, το ανθρώπινο δυναμικό της και τις επαγγελματικές δυνατότητες, με την εκτεταμένη εφαρμογή της επαγγελματικής εξερεύνησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού

ι) να καταστούν ικανοί να συνεχίσουν σπουδές στον ανώτερο κύκλο του Γυμνασίου, τα επαγγελματικά σχολεία μέσης βαθμίδας ή να εισέλθουν στην επαγγελματική ζωή.

Στον ανώτερο κύκλο των Γυμνασίων (αρ.9) επιδιώκεται η περαιτέρω εκπλήρωση των σκοπών του κατωτέρου κύκλου και ειδικότερα:

α) να καταστούν οι μαθητές φορείς του πνεύματος του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού δια της μελέτης εκλεκτών δημιουργημάτων της κλασικής ελληνικής και της ορθοδόξου χριστιανικής γραμματείας από το πρωτότυπο

β) να γνωρίσουν ευρύτερα το περιεχόμενο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και να κατανοήσουν τη θεμελιωτική του σημασία για την εποικοδόμηση του σύγχρονου δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού

γ) να συνειδητοποιήσουν την απaráμιλλη αυτοθυσία και δραστηριότητας την οποία επέδειξε το ελληνικό έθνος όπως και το υψηλό φρόνημα των ηρωικών αγώνων στους οποίους απεδύθη κατά τις κοσμοϊστορικής σημασίας δραματικές τους περιπέτειες

δ) να ευρύνουν ακόμα περισσότερο τον πνευματικό τους ορίζοντα δια της κατανοήσεως της προόδου των επιστημών και των εφαρμογών τους

ε) να συνειδητοποιήσουν τα σύγχρονα προβλήματα της κοινωνικής, πολιτικής και εθνικής ζωής και να καταστούν χρηστοί πολίτες, ενεργά και δημιουργικά μέλη της κοινωνίας

στ) να προπαρασκευασθούν για την εισαγωγή στις ανώτερες και ανώτατες σχολές ή στην επαγγελματική ζωή

Πάντως, παρά την επαναφορά των στόχων που σχετίζονται με την αρχαιολατρία και την προγονοπληξία, που για δεκαετίες ταλάνιζε και εξακολουθεί να πλήττει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν πρέπει να αγνοηθεί η διατήρηση από τα νομοθετικά κείμενα του 1964 της αναφοράς στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τις επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους και μάλιστα με απώτερο στόχο το να καταστούν αυτοί δημιουργικοί πολίτες και να εισαχθούν ομαλά στον επαγγελματικό στίβο, είτε λάβουν ανώτερη μόρφωση είτε όχι. Η προσπάθεια αυτή προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες που σχετίζονται και επηρεάζονται από το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο ξεκίνησε από την προηγούμενη δημοκρατική διακυβέρνηση σε συνδυασμό με το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και οι στόχοι του σχετικού νομικού κειμένου αποτυπώνουν νέες

ιδεολογικές και κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με τον κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικο-αναπτυξιακό και πολιτιστικό ρόλο του σχολείου, που συνδέονται με τις παγκόσμιες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην εισηγητική έκθεση του **ΝΔ.4379/64**, αναφέρεται:

*«Άλλωστε, έχει από όλους αναγνωριστή και διακυρυχθεί ότι αι δαπάναι δια την παιδείαν αποτελούν επένδυσιν κατ' εξοχήν παραγωγικήν. Η ύψωσις της μορφωτικής στάθμης ενός λαού είναι προϋπόθεσις της οικονομικής ευημερίας και της πνευματικής προκοπής του ... Είναι άλλωστε ζημία του Κράτους να μένει ελλείψει μορφώσεως ανεκμετάλλετον και αδρανές το πολυτιμότερον κεφάλαιόν του, ο άνθρωπος».*

Είναι φανερό εδώ η επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου που είχε αναπτυχθεί στις δυτικές κοινωνίες ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 50, σύμφωνα με την οποία «η εκπαίδευση είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού»<sup>57</sup> και του «φιλελεύθερου λειτουργικού μοντέλου», σύμφωνα με το οποίο έμφαση πρέπει να δίνεται στις διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη, αξιοκρατία (Μπουζάκης:1994, σ.50). Παράλληλα, βέβαια, δεν εγκαταλείπεται και το ιδανικό της ανθρωπιστικής παιδείας, η οποία όμως θέλει να αποφύγει την θεωρητική μονομέρεια, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να συνδυάσει την κλασική με την τεχνική παιδεία, την έμπνευση με τη μάθηση. Στην ίδια εισηγητική έκθεση του **ΝΔ.4379/64**, (οπ.αν. στο Μπουζάκης:2006, σ.122) αναφέρεται:

*«Η Εθνική μας Παιδεία οφείλει να έχει ουμανιστικόν χαρακτήρα... προϋπόθεσιν και εγγύησιν δια την οικονομικήν ανάπτυξιν της χώρας και την πνευματικήν προκοπήν του έθνους. Ο ανθρωπισμός όμως πρέπει να είναι εκείνος, ο οποίος δεν προσηλώνεται εις την παθητικήν λατρείαν νεκρών τύπων του παρελθόντος, ούτε αντιτίθεται προς τας Θετικές Επιστήμας και την Τεχνικήν».*

Το παράδοξο είναι ότι ο ανθρωπισμός στη συγκεκριμένη περίοδο ταυτίζεται με τη συντηρητική αρχαιολατρία και χρησιμοποιείται ως όπλο ενάντια στον προοδευτικό για την εποχή «λειτουργικό φιλελευθερισμό» που επεδίωκε να συνδέσει την παιδεία με τις οικονομικές και αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας.

### **β) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης<sup>58</sup> : δοκιμασίες – βαθμολογία**

Το σχετικό νομοθετικό κείμενο που ρυθμίζει την αξιολόγηση των μαθητών της Β΄/θμιας Εκπ/σης είναι το **Βασιλικόν Διάταγμα 490/68, ΦΕΚ. Α΄161-16/24.07.1968 «Περί προαγωγικών**

<sup>57</sup> Μάλιστα, η επίδραση αυτή διακρίνεται και σε προγενέστερες φάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Συγκεκριμένα, ήδη από τα κείμενα του 2<sup>ου</sup> μισού της δεκαετίας του 50 τονίζεται ο κοινωνικο-οικονομικός, πολιτιστικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου, ενώ από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας και η κοινωνική ευημερία, καθώς η παιδεία θεωρείται η πλέον θετική και παραγωγική επένδυση. Η αντίληψη αυτή ήταν η αρχή για τις προσπάθειες ενίσχυσης της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, χωρίς όμως τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς η φιλελεύθερη λειτουργική αντίληψη για τον οικονομικό ρόλο του σχολείου φαίνεται να αποδυναμώνεται από το συντηρητικό πνεύμα, το εγκλωβισμένο στον ψευτοκλασικισμό και τον εθνικισμό του παρελθόντος, σε μια «παρελθοντολογούσα» γενική μόρφωση, πνεύμα το οποίο επανεγκαθίσταται στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας με την επικράτηση της δικτατορίας (Harrison & Mayers, οπ.αν. στο Μπουζάκης:1994, σ.44)

<sup>58</sup> Στα νομικά κείμενα της εποχής δεν αναφέρεται, βέβαια, ο όρος αξιολόγηση αλλά γίνεται λόγος για Γραπτές και Προφορικές δοκιμασίες, Βαθμολογία, Εξαγωγή Αποτελεσμάτων και Εισιτήριες, Προαγωγικές και Απολυτήριες Εξετάσεις

**και απολυτηρίων εξετάσεων εις τα σχολεία Μέσης Εκπαιδύσεως**». Σύμφωνα με αυτό (αρ.3.) το διδακτικό έτος χωρίζεται σε 2 τετράμηνα, το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε 2 δίμηνα. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να καταθέτουν προφορική βαθμολογία για κάθε ένα από τα 4 δίμηνα του έτους (αρ.2). Η βαθμολογία αυτή προκύπτει από τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας των μαθητών σε όλες τις προφορικές και γραπτές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (αρ.1.9.). Κατ' αρχάς, ορίζεται σαφώς ότι «κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας μαθημάτων εις τα σχολεία Μέσης Εκπαιδύσεως ενεργούνται προφορικοί δοκιμασίοι των μαθητών δι' ερωτήσεων επί διδαγμένης ύλης και κυρίως επί του μαθήματος της ημέρας» (1.1.). Εκτός όμως από αυτές, «διεξάγονται και γραπτοί απρόοπτοι δοκιμασίοι, οσάκις τούτο κρίνεται αναγκαίον υπό του διδάσκοντος, πάντως δε μία τουλάχιστον κατά τετράμηνον, επί του μαθήματος της ημέρας και της συνδεομένης προς αυτό τελευταίως διδαχθείσης και ολοκληρωθείσης επί μέρους ενότητος, της βαθμολογίας ταύτης καταχωριζομένης ως βαθμολογίας προφορικής δοκιμασίας» (1.3.). Ενδιαφέρον έχει το άρθρο 1.4., σύμφωνα με το οποίο τα θέματα των γραπτών δοκιμασιών πρέπει να περιλαμβάνουν ερωτήσεις, ασκήσεις και προβλήματα με τα οποία ελέγχονται «αφ' ενός μεν οι γνώσεις αφ' ετέρου δε η διάκρισις των θεμελιωδών στοιχείων του εξεταζομένου θέματος και γενικώτερον η ικανότητα κρίσεως του μαθητού».

Επίσης, στο αρ.4.1. ορίζεται να διεξάγονται γραπτές δοκιμασίες 1<sup>ου</sup> τετραμήνου από την 1<sup>η</sup> ως τη 12<sup>η</sup> του μηνός Φεβρουαρίου, «αποφάσει του Συλλόγου των διδασκόντων εφ' όσον παρίσταται προς τούτο ανάγκη» ενώ στο αρ. 6. περιγράφονται – αν και όχι διεξοδικά, όπως στα σύγχρονα σχετικά ΠΔ – ο τύπος και ο αριθμός των θεμάτων που πρέπει να υπάρχουν στις γραπτές εξετάσεις ανά μάθημα και ανά τάξη. Στο αρ. 7.1. ορίζεται ότι τα θέματα επιλέγονται με κλήρωση από τριπλάσιο αριθμό ζητημάτων που καταρτίζονται λίγο πριν την εξέταση από τον διδάσκοντα, τον Διευθυντή και έναν ακόμα εκπαιδευτικό ίδιας ειδικότητας. Στο αρθ. 7.2. ορίζεται ότι «η εκλογή και ο καταρτισμός των ζητημάτων γίνεται ούτως ώστε εκ της λύσεως αυτών να ελέγχεται ιδία η περί το **αυτενεργείν** ικανότης των μαθητών. Προς τούτο έκαστον των ζητημάτων δύναται να αποτελείται από τριών έως πέντε σαφών και συγκεκριμένων ερωτήσεων», ενώ στο αρ. 7.5 απαγορεύεται οποιαδήποτε αφαίρεση μέρους της διδαχθείσας ύλης από τις γραπτές εξετάσεις.

Το άρθρο 15 περιλαμβάνει την 20-βαθμη βαθμολογική κλίμακα μαζί με τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς των βαθμών από «Κακώς» έως «Άριστα», ενώ ο κατώτερος προβιβαστικός βαθμός είναι το 10 (μετρίως). Βέβαια, στο αρ. 16 ορίζονται κάποιοι περιορισμοί σχετικά με τη βαθμολογία στα επιμέρους μαθήματα, όπως το ότι ο μέσος όρος προαγωγής είναι 10, αν ο μαθητής υστερεί σε δευτερεύοντα μαθήματα, ενώ ανεβαίνει στο 13, αν ο μαθητής υστερεί σε ένα πρωτεύον μάθημα (δηλαδή τα Αρχαία και τα Νέα Ελληνικά καθώς και τα Φυσικομαθηματικά), στο οποίο δεν πρέπει να έχει κάτω από 8.

Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε ότι προβλέπεται η δυνατότητα για επαναληπτικές γραπτές εξετάσεις για όποιους μαθητές επιθυμούν να βελτιώσουν το βαθμό τους αλλά και η διευθέτηση βαθμολογικών αποκλίσεων μεταξύ γραπτών και προφορικών βαθμών σε κάθε μάθημα. Έτσι, αν μεταξύ της προφορικής και γραπτής και προφορικής εξέτασης υπάρχει διαφορά βαθμολογίας τριών μονάδων και άνω ο οικείος καθηγητής υποχρεούται να συντάξει έκθεση όπου να δικαιολογεί τη διαφορά που προέκυψε. Η έκθεση αυτή εξετάζεται από τον Διευθυντή του σχολείου και καταχωρίζεται στα πρακτικά. Στην περίπτωση που ο Διευθυντής κρίνει αδικαιολόγητη τη διαφορά την παραπέμπει στον αρμόδιο γενικό επιθεωρητή για την επιβολή νομίμων κυρώσεων.

### **γ) Πρόσβαση στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση – Επίσημες Εξετάσεις**

Όσον αφορά στο πρόγραμμα των διδασκομένων μαθημάτων υπάρχουν διαφορές στις δύο περιόδους, που αφορούν στην εισαγωγή με τη μεταρρύθμιση του 1964 της διδασκαλίας κάποιων νέων μαθημάτων, όπως Στοιχεία Δικαίου, Κοινωνιολογία, Οικονομία, Φιλοσοφία, διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από δόκιμες μεταφράσεις και την κατάργηση των Λατινικών στο Γυμνάσιο, αλλαγές που αποσύρθηκαν από το δικτατορικό καθεστώς.

Επίσης, ένα βήμα προς την άρση των περιορισμών και τη διευκόλυνση της κινητικότητας των μαθητών είναι το άρθρο 10.3 του **ΝΔ.4379/64**, με το οποίο καταργούνται οι δύο τύποι Γυμνασίου, το Κλασικό και το Πρακτικό, και δημιουργείται ένα Ενιαίο Λύκειο, στο οποίο οι μαθητές παρακολουθούν κοινά μαθήματα στην Α΄ τάξη, ενώ από τη Β΄ επιλέγουν έναν από τους δύο κύκλους σπουδών με διαφορετικά μαθήματα επιλογής, έναν με έμφαση στα ιστορικοφιλολογικά και έναν με έμφαση στα φυσικομαθηματικά (αρ.4.4.). Με βάση αυτή τη διάκριση διενεργούνται και οι εθνικές εξετάσεις για την απόκτηση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου (αρ.13) και την εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπ/ση, καθώς ο πρώτος κύκλος σπουδών οδηγεί στη Νομική, τη Φιλοσοφική και τη Θεολογική σχολή, ενώ ο δεύτερος στην Ιατρική, το Πολυτεχνείο και τη Γεωπονική Σχολή. Χαρακτηριστικό είναι ότι το ακαδημαϊκό απολυτήριο είναι διαφορετικό από το απολυτήριο Λυκείου και ότι για τον υπολογισμό του βαθμού του συνεκτιμώνται οι βαθμοί των υποψηφίων στις εξετάσεις αλλά και οι βαθμοί της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, προσαρμοσμένοι με κάποιους συντελεστές.

Στον **ΑΝ.129/67** δεν αναφέρεται κάτι διαφορετικό σε σχέση με τη διαδικασία πρόσβασης στη Γ΄/θμια εκπ/ση. Ωστόσο, το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο εφαρμόστηκε μόνο για δυο χρόνια. Το 1967 επιβάλλεται ένα σύστημα κατά το οποίο ορίζονται 10 κύκλοι μαθημάτων, καθένας από τους οποίους οδηγεί σε συγκεκριμένες ομάδες Σχολών. Το τελευταίο ΠΔ αυτής της περιόδου που περιγράφει αυτόν τον τρόπο εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπ/ση είναι το **ΠΔ. 169/76**. Κάθε μαθητής μπορεί να είναι υποψήφιος για τις Σχολές ενός μόνο κύκλου κάθε σχολικό έτος (αρ.2) και, για να εισαχθεί, πρέπει να συμμετάσχει σε Γενικές Εισιτήριες Εξετάσεις με κοινά θέματα, που τίθενται από Κεντρική Επιτροπή Εισιτηρίων Εξετάσεων, η οποία απαρτίζεται από καθηγητές

Πανεπιστημίων και Συμβούλους ή Επιθεωρητές Β΄/θμιας Εκπ/σης συναφών προς τα εξεταζόμενα μαθήματα ειδικοτήτων (αρ.32.1), και βαθμολογούνται από επιτροπές βαθμολογητών, οι οποίες απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς (αρ.34). Σύμφωνα με το άρθρο 25.2 «η σύγκρισις των βαθμολογικών επιδόσεων δια την επιλογήν των υποψηφίων γίνεται επί του ολικού βαθμού αυτών, ο οποίος είναι το άθροισμα του γενικού βαθμού επί των από κοινού εξεταζομένου εισαγωγικών μαθημάτων και του βαθμού απολύσεως εκ του σχολείου Μέσης Εκπαιδεύσεως», δηλαδή ο βαθμός απολυτηρίου από το Γυμνάσιο συμμετέχει ισοδύναμα με το βαθμό των γραπτών εξετάσεων στην επιλογή των μαθητών για εισαγωγή στις Ανώτατες και ανώτερες σχολές.

#### **4.2.1.3. Κριτική Θεώρηση**

Μια συνολική παρατήρηση που μπορεί να γίνει για τη συγκεκριμένη περίοδο είναι ότι πρόκειται για μια περίοδο μεταβατική και ιδιαίτερα δύσκολη για την ελληνική εκπαίδευση. Έγινε φανερό ότι με τη μεταρρύθμιση του 1964 τέθηκαν κάποιες βάσεις για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, οι οποίες δεν ολοκληρώθηκαν λόγω της πολιτειακής μεταβολής. Ο μεν εκδημοκρατισμός σχετίζεται σαφώς με θέματα οργάνωσης και διάρθρωσης της παιδείας, όπως το θέμα της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας, το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η καθιέρωση της 9-ετούς δωρεάν παιδείας και του Ενιαίου Λυκείου και η άρση των εξεταστικών φραγμών από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Σε όλους αυτούς τους τομείς είδαμε να εισάγονται μεταρρυθμίσεις προς την σωστή κατεύθυνση, οι οποίες αναιρέθηκαν από τη δικτατορική κυβέρνηση. Η ανάλυση των ανωτέρω νομοθετικών κειμένων δομείται στη συνέχεια βάσει συγκεκριμένων ερμηνευτικών αξόνων που αναδύθηκαν από το περιεχόμενό τους.

##### ***α) ο ανθρωπιστικός στόχος της εκπαίδευσης***

Το θέμα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης σχετίζεται ακριβώς με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο πέρασε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η γενικότερη αντίληψη για τους στόχους που πρέπει να επιτελεί η εκπαίδευση, και δη η Μέση Εκπαίδευση, όπως αυτή είχε αρχίσει να διαμορφώνεται στις δυτικές χώρες ήδη από τη δεκαετία του 50 κάτω από την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Όπως προαναφέρθηκε, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αντιμετωπίζει την παιδεία ως επένδυση και συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, βλέπουμε να γίνεται όλο και πιο έντονη στα νομοθετικά κείμενα για την παιδεία η αναφορά σε έννοιες όπως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η εξοικείωση με τις πρακτικές διαστάσεις της επιστήμης, η καλλιέργεια ικανοτήτων που θα καταστήσουν τους αποφοίτους της μέσης εκπαίδευσης δημιουργικούς και αποτελεσματικούς πολίτες, προκειμένου να υπηρετήσουν την κοινωνική ανάπτυξη είτε βγουν στην παραγωγή, είτε προωθηθούν σε ελευθέρια επαγγέλματα ή σε θέσεις (δημοσίων και ιδιωτικών



υπηρεσιών) που απαιτούν προσόντα ανωτέρου επιπέδου, είτε πρόκειται να φοιτήσουν σε ανώτατες σχολές.

Αυτός ο λειτουργικός φιλελευθερισμός, που στη δεκαετία του 50, ταυτιζόταν με τα εκσυγχρονιστικά εκπαιδευτικά ρεύματα δεν κατέστη δυνατό να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά κατακρίθηκε με βασικό επιχείρημα ότι αντιστρατευόταν τον ηθικοπλαστικό και ανθρωπιστικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης που ταυτιζόταν με την αρχαιολατρία, τον κλασικισμό και την έμφαση στην εγκυκλοπαιδική και θεωρητική αντίληψη για τη γνώση ως συσσώρευση πληροφοριών μέσω της απομνημόνευσης και της παπαγαλίας, η οποία ενισχύθηκε φυσικά από την επικυριαρχία της Καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης.

Στη σύγκρουση αυτή αποκαλύπτεται μια αντινομία που υπήρχε και εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να υπάρχει στην ελληνική κοινωνία ειδικότερα σε σχέση με το ποιος είναι ή ποιος θέλει η κοινωνία και η πολιτική ηγεσία να είναι ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η βασική λειτουργία του σχολικού συστήματος είναι ιδεολογική, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών στα πρότυπα και τις αξίες του κοινωνικοπολιτικού συστήματος με στόχο τη διατήρηση/αναπαραγωγή της δομής και της ιεραρχίας της ελληνικής κοινωνίας. Η έμφαση αυτή στην ιδεολογική λειτουργία εμφανίζεται ασυμβίβαστη με την οικονομική λειτουργία των σχολείων, δηλαδή την επιλογή των σπουδαστών για ειδικές θέσεις σε διάφορα κοινωνικά επίπεδα, την προετοιμασία τους και την κατανομή τους στις διάφορες ειδικότητες όλων των επιπέδων. Όταν ήρθε και στην Ελλάδα η προχωρημένη τεχνολογία και άρχισε να αναπτύσσεται η οικονομία, η παραδοσιακή–συντηρητική ιδεολογική λειτουργία των ελληνικών σχολείων άρχισε να γίνεται εμπόδιο στην ανάπτυξη της οικονομίας (*Πολυχρονόπουλος:1980, σ.209*).

Έτσι, από τη δεκαετία του 60 και εξής – ίσως και νωρίτερα – αρχίζουν οι απόπειρες να χαλαρώσει ο ιδεολογικός κλοιός πάνω στα σχολεία και να εκσυγχρονιστεί η οικονομική τους λειτουργία δίνοντας έμφαση στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η οικονομική λειτουργία του σχολείου ταυτίζεται στη συνείδηση της κοινωνίας με τις διαδικασίες επιλογής και ταξινόμησης που παραπέμπουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Αντίθετα, το κοινωνικοποιητικό έργο του σχολείου που συμπυκνώνεται στο να μεταδώσει το «ανθρωπιστικό ιδεώδες», όπως αυτό προκύπτει από την αρχαία ελληνική γραμματεία και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και παρουσιάζεται ως προσπάθεια να διαμορφωθούν ολοκληρωμένοι άνθρωποι και ευσυνείδητοι πολίτες μπορεί πιο εύκολα να γίνει αποδεκτό και να λειτουργήσει νομιμοποιητικά στις πραγματικές προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας και των κοινωνικά ισχυρών. Ωστόσο η προσπάθεια σύζευξης αυτών των δύο αντινομικών εν πολλοίς στόχων που αποκαλύπτει το δισταγμό της πολιτικής ηγεσίας να παραμερίσει την κοινωνική σημασία του ελληνοχριστιανικού ανθρωπισμού, που παραδοσιακά διέπει την ελληνική κοσμοθεωρία, υπέρ της

οικονομικής λειτουργίας της προαιρετικής βαθμίδας της μεσης εκπαίδευσης, όπως υπαγόρευαν οι διεθνείς εξελίξεις ήδη από τον προηγούμενο αιώνα<sup>59</sup> και στην ουσία εγκαινιάζει, θα λέγαμε την ασάφεια και την αοριστία των στόχων του Λυκείου μέχρι σήμερα.

### **β) η εξέταση της κριτικής ικανότητας και της αυτενέργειας**

Σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών και τις εξεταστικές δοκιμασίες, που μας ενδιαφέρουν εδώ, πρέπει να σημειώσουμε ότι θα μπορούσε να τοποθετηθεί σε αυτήν την περίοδο – αν όχι νωρίτερα – η διαστρέβλωση στο λόγο ύπαρξής τους στο σχολείο, καθώς και οι πρώτες αντιφάσεις ανάμεσα στη ρητορική που νομιμοποιούν τη χρήση τους και τη λειτουργία που επιτελούν στην πραγματικότητα. Έτσι, ενώ ακόμα και στα νομοθετήματα της Δικτατορίας για την αξιολόγηση επιδιώκεται να ελέγχεται όχι μόνο η κατοχή γνώσεων αλλά η *διάκρισις των θεμελιωδών στοιχείων του εξεταζομένου θέματος ... η ικανότητα κρίσεως και η περί το αυτενεργείν ικανότης των μαθητών*, ο τρόπος και οι διαδικασίες αξιολόγησης ελέγχουν την στεγνή αποστήθιση και την άκριτη αναπαραγωγή της διδαχθείσας ύλης. Δηλαδή, ενώ στο επίπεδο της ρητορικής προβάλλεται ο στόχος να διαπλάσσουμε αποτελεσματικούς και υπεύθυνους πολίτες και εργαζόμενους, στην πράξη με τη συσσώρευση εξεταστικών δοκιμασιών στη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς – κυρίως γραπτών, με τις οποίες μπορούσε να ελεγχθεί όχι μόνο η κατάκτηση της ύλης αλλά και της στρυφνής επίσημης γλώσσας – εστιάζουμε στην καλλιέργεια της άκριτης και αναποτελεσματικής αναπαραγωγής έτοιμων γνώσεων, η απομνημόνευση των οποίων αποτελεί το μοναδικό κριτήριο που καθορίζει την ακαδημαϊκή πορεία και κατά συνέπεια την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Πάντως, σε κάθε περίπτωση η «πολιτικά ορθή» διατύπωση των στόχων και των προθέσεων της αξιολόγησης έρχεται να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει τα αποτελέσματά της, που είναι όχι μόνο άδικα όσον αφορά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και αναποτελεσματικά, όσον αφορά στους τιθέμενους παιδαγωγικούς στόχους.

---

<sup>59</sup> «Ο εκ του ελληνικού και χριστιανικού πνεύματος εμφορούμενος “ανθρωπισμός” έχει δημιουργήσει δια το Έθνος μας μακράν και ιεράν παράδοσιν, η οποία πρέπει να αποτελή το απαρασάλευτον δια την εκπαίδευσιν μας βάθρον. Κατά βάσιν ανθρωπιστική υπήρξε πάντοτε και πρέπει να παραμείνη η ελληνική παιδεία με το νόημα ότι σκοπόν θα έχη να δώση εις την κοινωνίαν νέους ελευθέρους το φρόνημα, εμπνεομένους από υψηλά ιδανικά, πιστούς εις τον θεόν και την Πατρίδα, αγαπώντας τον πλησίον και τιμώντας εις το πρόσωπον το ιδικόν των και των άλλων τον “άνθρωπον” ως κορωνίδα της δημιουργίας. Κατευθυνόμενον από το ευγενές τούτο ιδανικόν το Ελληνικόν Σχολείον πρέπει να δώση εις το πρόγραμμά του εξέχουσιν θέσιν εις τα αγαθά της κλασσικής παιδείας, όχι όμως υπό την στενήν, αλλά υπό την ευρείαν έννοιαν του όρου. Με την έννοιαν αυτήν αγαθά της κλασσικής παιδείας δεν είναι μόνον τα ανεκτίμητα δια τους πνευματικούς θησαυρούς των κείμενα των αρχαίων ελλήνων συγγραφέων αλλά και τα μαθηματικά, επιστήμη εις την οποίαν διέπρεψε το ελληνικόν πνεύμα ... είναι ευνόητον ότι όχι μόνο αντιδικία δεν υπάρχει μεταξύ κλασσικής παιδείας και θετικών επιστημών, αλλ’ απεναντίας στενή συνοχή με την προϋπόθεσιν βεβαίως ότι τα μεν καλσικά κείμενα γίνονται δια της διδασκαλίας πηγή ζωής, η δε επιστημονική μάθησις δεν λησμονεί ότι εις τελευταίαν ανάλυσιν όλα αι ανακαλύψεις πηγάζουν και εμψυχώνονται από τον άνθρωπον. Αυτός ο ευρύχωρος και υψηλόφρων ανθρωπισμός αξίζει να ενπνέει την εθνικήν μας εκπαίδευσιν». **Εισηγητική έκθεση Επιτροπής Παιδείας Καραμανλή 1959**

### γ) το κύρος του εκπαιδευτικού

Ένα ακόμα σημείο που έχει ενδιαφέρον σε σχέση με αυτή την περίοδο σχετίζεται με τη θέση και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία, ο οποίος φαίνεται να θεωρείται ως ο σημαντικός φορέας για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς είναι αυτός που ξέρει, «το γεμάτο δοχείο» που μεταδίδει τις γνώσεις σ' αυτόν που δεν ξέρει (το μαθητή), «το άδειο δοχείο». Στα κείμενα της μεταρρύθμισης του 1964 υπάρχουν πολλές σχετικές αναφορές. Στην εισηγητική έκθεση του **ΝΔ.4379/64** τονίζεται ότι *«προϋπόθεσις της επιτυχούς διδασκαλίας είναι, χωρίς αμφιβολίαν, ο καλός διδάσκαλος ... Τα σχολεία μας θα ευδοκιμήσουν, όταν ο έμψυχος παράγων της διαδικασίας της αγωγής, ο διδάσκαλος, εξοπλισθή αρτίως δια το δύσκολον έργον του»* (Μπουζάκης:2002). Στο σημείο αυτό διακρίνουμε ένα ακόμα επαναλαμβανόμενο μοτίβο της ρητορικής που σχετίζεται με το ζητούμενο της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης παιδείας, αυτό το χαρισματικού εκπαιδευτικού, του «καλού διδασκάλου», ο οποίος οφείλει να αναπληρώσει τις όποιες αδυναμίες του συστήματος και να εγερθεί στο ύψος των περιστάσεων εμπνέοντας στους μαθητές του την αγάπη για τη γνώση και προκαλώντας το ενδιαφέρον τους.

Στη συγκεκριμένη περίοδο, πάντως, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζονται οι ελλείψεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη που δείχνει το εκπαιδευτικό σύστημα στους λειτουργούς της Β' /θμιας Εκπαίδευσης, τουλάχιστον, φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από αυτήν που απολαμβάνουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί. Στο συμπέρασμα αυτό μπορούμε να καταλήξουμε, αν εξετάσουμε συγκεκριμένες λεπτομέρειες της αξιολογικής διαδικασίας και τις συγκρίνουμε με τα ισχύοντα. Κατ' αρχάς, στο **ΠΔ.169/76** περί αξιολόγησης και εξετάσεων στη Μέση Εκπαίδευση, ορίζεται ότι για τις εξετάσεις του τέλους του σχολικού έτους δεν επιτρέπεται να αφαιρεθεί μέρος της διδαχθείσης ύλης που είναι όλη προς εξέταση. Το ενδιαφέρον στοιχείο εδώ είναι ότι δεν ορίζεται διδακτέα ύλη, πράγμα που καταδεικνύει την εμπιστοσύνη του συστήματος προς τον εκπαιδευτικό ότι θα ολοκληρώσει την ύλη του και θα φροντίσει να διδάξει στους μαθητές του όλα όσα πρέπει να γνωρίζουν, για να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Ομοίως, όπως προαναφέρθηκε, δεν περιγράφονται διεξοδικά – όπως συμβαίνει στα τρέχοντα ΠΔ για την αξιολόγηση των μαθητών – τα θέματα που πρέπει να τεθούν σε αυτές τις εξετάσεις, ούτε ως προς το είδος ούτε ως προς τη βαθμολογική τους αξία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος που διευθετούνται οι βαθμολογικές αποκλίσεις μεταξύ γραπτών και προφορικών βαθμών στις επίσημες τελικές εξετάσεις. Έτσι, αν μεταξύ της προφορικής και γραπτής και προφορικής εξέτασης υπάρχει διαφορά βαθμολογίας τριών μονάδων και άνω ο οικείος καθηγητής υποχρεούται να συντάξει έκθεση όπου να δικαιολογεί τη διαφορά που προέκυψε. Η συγκεκριμένη πρακτική, δεδομένης και της δυνατότητας του Διευθυντή να παραπέμψει την έκθεση και τον εκπαιδευτικό στον έλεγχο του επιθεωρητή, μπορεί να φαίνεται

μέτρο αυταρχικό και αυστηρά γραφειοκρατικό. Ωστόσο, αποκαλύπτει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητα και την ευσυνειδησία του καθηγητή να αξιολογεί τη δουλειά των μαθητών του, σε σύγκριση με τα ισχύοντα τα τελευταία 15 χρόνια περίπου, όπου σε περιπτώσεις βαθμολογικής απόκλισης αναπροσαρμόζεται αυτόματα ο προφορικός βαθμός στο γραπτό. Εκτός αυτού, η συγκεκριμένη πρακτική αφορά στις βαθμολογικές αποκλίσεις μεταξύ προφορικού βαθμού και βαθμού στις γραπτές ενδοσχολικές εξετάσεις. Αντίθετα, για την πρόσβαση στην Γ'θμια εκπαίδευση αθροίζεται ο βαθμός της γραπτής εξέτασης με το βαθμό απόλυσης από το σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης, πράγμα που αποκαλύπτει μια γενικότερη εμπιστοσύνη στη σωστή λειτουργία του σχολείου και την ποιότητα της παρεχόμενης από αυτό εκπαίδευσης.

#### **δ) η αποδοχή της υποκειμενικότητας**

Αλλά και όσον αφορά στο μαθητή είναι πιο προσωπική και ανθρώπινη η αντιμετώπιση αυτή, δεδομένου ότι ο καθηγητής μπορεί να δικαιολογήσει επαρκώς τη διαφορά αναφερόμενος σε ιδιαιτερότητες προσωπικότητας ή μαθησιακών δυνατοτήτων κάτι που δεν ισχύει στην αυτόματη βαθμολογική προσαρμογή. Έτσι, προκύπτει μια βασική διαφορά στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος συγκρίνοντας το παρελθόν με το παρόν. Φαίνεται, δηλαδή, ότι στο αυστηρό και αυταρχικό πλαίσιο του σχολείου της δεκαετίας του 60 και του 70 ο ατομικός παράγοντας και ο υποκειμενισμός – κακώς ή καλώς νοούμενος – κυριαρχεί. Λέγοντας δε υποκειμενισμός εννοούμε την προσωπική γνώση και γνώμη του εκπαιδευτικού για τα δεδομένα του κάθε μαθητή και την ανάληψη της ευθύνης για τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης του κάθε παιδιού. Αυτός ο υποκειμενισμός μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγούσε σε βαθμολογικές διακρίσεις και αδικίες σε βάρος παιδιών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, μπορεί όμως να είχε και το αντίθετο αποτέλεσμα, εφόσον ο κάθε εκπαιδευτικός λογοδοτούσε πρώτα στον εαυτό του και έπειτα στους ανωτέρους του για την επίδραση που μπορεί να είχε στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών του<sup>60</sup>. Πάντως, το κύρος και η αξία της κρίσης του εκπαιδευτικού θεωρείται δεδομένη και αναμφισβήτητη και αυτός ασκεί το έργο της αξιολόγησης πιο συνειδητά, όσο κι αν μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να γίνεται πολύ αυστηρός ή άδικος.

Αντίθετα, σήμερα, καθώς το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας εκδημοκρατίζεται και «χαλαρώνει», το υποκειμενικό στοιχείο της προσωπικής σχέσης και της διάθεσης για βοήθεια προς το μαθητή ενδεχομένως αλλοιώνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και λογίζεται ως βασικό μειονέκτημα στην επιδίωξη της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας της διαδικασίας. Έτσι, ο ανθρώπινος παράγοντας υποχωρεί και ανευρίσκονται όλο και πιο απρόσωπες και αυτόματες

---

<sup>60</sup> Αναμνήσεις 55-αρηδων και άνω που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών από τον «καλό καθηγητή» που τους ξεχώρισε, τους συμβούλεψε, τους προέτρεψε να σπουδάσουν, αν και δε είχαν την οικονομική άνεση ενισχύουν την παραπάνω διαπίστωση.

πρακτικές αποτίμησης των επιδόσεων, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο επιλεκτικός σκοπός της εκπαίδευσης. Γενικά, παρατηρούμε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση να αντικαθίσταται από μια περισσότερο «αυτοματοποιημένη» εφαρμογή τυπικών διαδικασιών και πρακτικών αξιολόγησης. Το εκκρεμές της υποκειμενικότητας – αντικειμενικότητας / ανθρωποκεντρισμού – τυποποίησης / αυστηρότητας – χαλαρότητας κινείται μονίμως προς τα άκρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να μπορεί να ισορροπήσει σε μια μέση κατάσταση ηρεμίας.

Αποφεύγοντας την αυστηρά μαρξιστική οπτική περί αναπαραγωγής των άνισων κοινωνικών σχέσεων προς όφελος της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης – η οποία δεν ξέρουμε καλά καλά ποια είναι πλέον – πρέπει να σχολιάσουμε ότι η θεοποίηση της αντικειμενικότητας με κάθε κόστος, που νομιμοποιεί τις διαδικασίες επιλογής και η οποία είναι, ούτως ή άλλως, μια έννοια δύσκολη να προσδιοριστεί αλλά και να εξασφαλιστεί σε δραστηριότητες που αφορούν στην ανθρώπινη ψυχή και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αποβαίνει σε βάρος της ίδιας της ουσίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι – ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι κάτι πολύ περισσότερο – από μια διαδικασία παραγωγής ανθρώπινων πόρων<sup>61</sup> και ταξινόμησής τους στα διάφορα επίπεδα της οικονομικής μηχανής της σύγχρονης κοινωνίας προς όφελος της ανάπτυξης της κοινωνίας<sup>62</sup> αλλά σε βάρος της ανάπτυξης των ίδιων των ατόμων.

Οι αντινομίες που προκύπτουν από αυτήν τη θεοποίηση της αντικειμενικότητας είναι ακριβώς ότι παρά τη όποια προοδευτική ρητορική σε σχέση με την ανθρωπιστική, μορφωτική και διαπαιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, ο επιλεκτικός, ανταγωνιστικός και τεχνοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης εντείνεται αντί να υποχωρεί. Αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά σε μια κοινωνία που ούτως ή άλλως γίνεται πιο τεχνοκρατική, ορθολογική και ανταγωνιστική. Συνεπώς, όλες οι πρακτικές αξιολόγησης, όσο κι αν περιγράφονται με όρους προοδευτικούς, καταλήγουν να ενισχύουν ακριβώς τον ανταγωνισμό και τον διαδοχικό αποκλεισμό των μαθητών από ανώτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές βαθμίδες, υποχρεώνοντάς τους παράλληλα να αποδεχτούν τη νομιμότητα αυτού του αποκλεισμού, δεδομένου του δημοκρατικού και φιλελεύθερου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού πλαισίου, ο οποίος έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

---

<sup>61</sup> Ο Καστοριάδης (1981, σελ.210) αναφέρεται στην πραγματοποίηση των ανθρώπων η οποία ούτως ή άλλως είναι μια φαντασική κοινωνική σημασία που εξυπηρετεί τη μεταβιομηχανική κοινωνία κι όχι μια ορθολογική πραγματικότητα όπως έχει επιβληθεί να θεωρείται.

<sup>62</sup> Αυτό πάντως θυμίζει τον Πλάτωνα και όσα λέει στην ουτοπική Πολιτεία για την υποχρεωτική ταξινόμηση των ατόμων σε θέσεις της κοινωνικής πυραμίδας με βάση τις ικανότητες και την παιδεία τους, προκειμένου να υπηρετήσουν το κοινό συμφέρον ακόμα και αντίθετα με τις προσωπικές τους επιθυμίες και φιλοδοξίες.

## 4.2.2. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1974 – 1981

### 4.2.2.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο

Η πτώση της Χούντας, το 1974, ανοίγει μια νέα περίοδο στην ελληνική ιστορία, κατά την οποία παρά τα συσσωρευμένα προβλήματα δρομολογούνται σημαντικές πολιτικές μεταβολές και η ελληνική δημοκρατία αποδεικνύεται ανθεκτική. Η πρώτη μεταδικτατορική κυβέρνηση ξεκινά μια προσπάθεια για αποκατάσταση της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών και το νέο πολιτικό σύστημα που έχει συγκροτηθεί θέτει τις βάσεις για τήρηση των δημοκρατικών κανόνων. Εκδηλώνονται μεταβολές σε όλα τα κοινωνικά πεδία, στην οικονομία, την ιδεολογία, την κουλτούρα και φυσικά την εκπαίδευση. Όσο ομαλοποιείται ο πολιτικός βίος της χώρας, τόσο εξασθενεί και η καταλυτική επίδραση της πολιτικής δύναμης στα εκπαιδευτικά πράγματα. Πάντως, η εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και ο γενικότερος εκδυτικισμός της πολιτικής ζωής θα οδηγήσουν και σε έναν εκδυτικισμό των πρακτικών της εκπαίδευσης. Οι μεταβολές στη εκπαίδευση προσιδιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις αντίστοιχες στις δυτικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες και τείνουν να εναρμονίζονται ακόμη περισσότερο από τη στιγμή που η χώρα μας γίνεται ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (*Μπουζάκης:2002, σ.53-54*).

Με την πτώση της δικτατορίας, από τα νομοθετικά κείμενα υποχωρεί η ρητορική του αυταρχισμού και της ανελευθερίας, που παραχωρούν τη θέση τους σε δύο νέες αρχές, την ισότητα και τη συμμετοχή, οι οποίες θα παραμείνουν ισχυρές μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικοί ζητούν την κάθαρση της εκπαίδευσης, την τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και την αναδιάρθρωση των σχέσεων στο εσωτερικό της. Αιτούμενο είναι η κατάλυση των εξουσιαστικών σχέσεων, η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στα όργανα των αποφάσεων και η ισότιμη μεταχείριση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απορρίπτουν, στο συνδικαλιστικό τους λόγο, την εντατικοποίηση των σπουδών και αντιμάχονται την αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τις αξίες της συμμετοχής και της ισότητας ευκαιριών ενστερνίζονται τώρα και όλες οι πολιτικές δυνάμεις, αξίες που διαμορφώνουν μέχρι περίπου το 1985 την εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων, όπως αποτυπώνεται στα νομικά κείμενα αυτής και της επόμενης περιόδου. Για πρώτη φορά, οι πολιτικές δυνάμεις, παρά τις επιμέρους διαφωνίες τους συμπίπτουν σε μια κοινή προσέγγιση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού, ως δικαιώματος, δηλαδή, όλων των πολιτών που πρέπει να παρέχεται δωρεάν από την Πολιτεία σε όλα τα επίπεδα (*Κυπριανός:2004, σ.291*).

#### 4.2.2.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου

##### α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης

Ο γενικός Νόμος 309/76 της περιόδου **Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως** ενσωματώνει τις προαναφερθείσες προθέσεις για γενίκευση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της θεώρησής της ως δημοκρατικού δικαιώματος που πρέπει να παρέχεται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού με γνώμονα την αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Έτσι, στο άρθρο 1. ορίζεται ότι η γενική εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική, παρέχεται στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια (1.1), δωρεάν καθώς απαγορεύεται κάθε οικονομική επιβάρυνση των μαθητών και των γονέων (1.2), ενώ δωρεάν παρέχονται τόσο τα βιβλία, όσο και οι μετακινήσεις των μαθητών που κατοικούν μακριά από το σχολείο (1.3 και 1.4). Στο άρθρο 25 ορίζεται ότι η μέση εκπαίδευση είναι η δεύτερη βαθμίδα γενική εκπαίδευσης και παρέχεται διαδοχικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (25.1), τα οποία είναι αυτοτελή σχολεία με ιδιαίτερο προσωπικό και διεύθυνση (25.2).

Παράλληλα, επιλύεται και το πρόβλημα της επίσημης γλώσσας της διδασκαλίας, που για χρόνια αποτελούσε θέμα τριβής και σημείο πισωγυρίσματος, κάθε φορά που η πολιτική εξουσία λάμβανε συντηρητική κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2. ορίζεται ότι γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενο διδασκαλίας και γλώσσα των βιβλίων σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης είναι η νεοελληνική (2.1) η οποία νοείται ως *«η διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του έθνους... άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων»*(2.2)

Τα άρθρα 26,27,28 αναφέρονται στα Γυμνάσια ενώ τα άρθρα 29,30,31 στα Λύκεια (Σκοπός – Φοίτηση – Τύποι – Οργάνωση – Λειτουργία ).

Συγκεκριμένα, σκοπός του Γυμνασίου είναι να συμπληρώσει και να εμπεδώσει την εγκύκλιο μόρφωση των εφήβων και, ειδικότερα, να τους ασκήσει στην ορθή και ακριβή έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, στην παρατήρηση και την ανάλυση των φαινομένων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, να τους γνωρίσει συνοπτικά την Ιστορία και τις πνευματικές κατακτήσεις του ελληνικού, του ευρωπαϊκού και γενικότερα του ανθρώπινου πολιτισμού, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, να οξύνει την ηθική τους κρίση, να αναπτύξει τη θρησκευτική και εθνική τους συνείδηση, να τους εμπνεύσει φρόνημα σύμφωνο με τις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος (26.1).

Σκοπός του Λυκείου είναι να προσφέρει πλουσιότερη και ευρύτερη μόρφωση σε όσους νέους προορίζονται για εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου ή για επαγγέλματα μεγαλύτερων απαιτήσεων. Η μόρφωση αυτή περιλαμβάνει την συστηματικότερη καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, τη βαθύτερη μελέτη της εθνικής Γραμματείας και Ιστορίας και της παγκόσμιας Ιστορίας

καθώς και των μνημείων του πολιτισμού, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, την πληρέστερη διερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, την τόνωση του θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος, την ουσιαστικότερη γνώση των αρχών του δημοκρατικού πολιτεύματος της χώρας και *«τελικώς αποβλέπει εις τον φωτισμόν του πνεύματος και την διάπλασιν χαρακτήρων ελευθέρων και υπευθύνων»* (29.1)

Η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι τριετής και υποχρεωτική, ενώ όσοι αποφοιτούν από αυτό δεν υποχρεούνται να συνεχίσουν στο Λύκειο (26.2.α). Η εγγραφή των αποφοίτων Δημοτικού στο Γυμνάσιο γίνεται χωρίς εξετάσεις (26.2.β), ενώ οι απόφοιτοι του Γυμνασίου μπορούν να εγγραφούν στο 3-ετές Λύκειο (Γενικό ή Τεχνικό-επαγγελματικό) κατόπιν εισιτηρίων εξετάσεων (29.3) ή σε 2-ετείς τεχνικο-επαγγελματικές σχολές χωρίς εισιτήριες εξετάσεις.

Τα θέματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, τα μαθήματα και το χαρακτηρισμό τους ως πρωτεύοντα ή δευτερεύοντα, τις ποινές, τις εξετάσεις πάσης φύσεως (*«εισιτηρίου, προαγωγικός, κατατακτηρίου, απολυτηρίου κλπ»*), τη βαθμολογία, το χαρακτηρισμό της επίδοσης και της διαγωγής των μαθητών και τους τίτλους σπουδών ρυθμίζονται με Προεδρικά διατάγματα που εκδίδονται κατόπιν πρότασης του Υπουργού Παιδείας τόσο για τα Γυμνάσια (28.6.), όσο και για τα Λύκεια (31.4).

### ***β) Σκοπός και περιεχόμενο της Αξιολόγησης<sup>63</sup> των μαθητών***

Με το ΠΔ.508/77 **Περί προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων Σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως** ορίζονται λεπτομερώς τα θέματα σχετικά με τις «ενδοσχολικές» εξετάσεις των Γυμνασίων και των Λυκείων, δηλαδή οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, και γενικότερα τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο νομικό κείμενο είναι ότι, όπως και στα προηγούμενα, δεν γίνεται αναφορά του όρου Αξιολόγηση, ούτε, βέβαια, περιλαμβάνονται στη διατύπωσή του συγκεκριμένα άρθρα που να αναφέρονται διεξοδικά στους στόχους και το περιεχόμενο της αξιολόγησης των μαθητών, όπως συμβαίνει στα σύγχρονα σχετικά ΠΔ. Η έλλειψη αυτή προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είχαν καλλιεργηθεί ακόμα στην Ελλάδα οι έννοιες αυτές σε θεωρητικό επίπεδο από την Παιδαγωγική Επιστήμη. Έτσι, στο συγκεκριμένο ΠΔ βρίσκουμε πληροφορίες αποκλειστικά για τη διενέργεια των τυπικών γραπτών εξετάσεων και τη συνακόλουθη εξαγωγή της βαθμολογίας που κρίνει την προαγωγή των μαθητών. Η διενέργεια των εξετάσεων και η εξαγωγή της βαθμολογίας θεωρείται δεδομένο και αναπόσπαστο κομμάτι της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που δεν φαίνεται να χρειάζεται θεωρητική και παιδαγωγική στήριξη.

---

<sup>63</sup> Επισημαίνεται ότι η χρήση του όρου «αξιολόγηση» στην παρουσίαση των νομικών κειμένων αυτής της περιόδου χρησιμοποιείται μόνο για λόγους εξασφάλισης μιας βάσης συνάφειας με τα μεταγενέστερα ΠΔ, καθώς η αναφορά της στα κείμενα αυτής της περιόδου είναι περιστασιακή και χωρίς το σημασιολογικό εύρος των νεώτερων κειμένων.



Στο αμέσως επόμενο **ΠΔ.420/78** εντοπίζουμε, όμως, για πρώτη φορά την αναφορά του όρου «αξιολόγηση», η οποία βέβαια χρησιμοποιείται με τη στενή έννοια της «βαθμολόγησης» ενός πλήθους γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών, στόχος των οποίων δεν είναι άλλος από «τον έλεγχο της κατά μάθημα ή κλάδον μαθήματος *επιδόσεως και επιμελείας των μαθητών*» (2.1), ενώ δεν υπάρχει βέβαια αναφορά σε ανατροφοδοτική ή διαγνωστική χρήση της αξιολόγησης. Αντίθετα, τονίζεται ότι ο βαθμός τριμήνου πρέπει να προκύπτει από τη συνεκτίμηση δυο τουλάχιστον από τα κριτήρια που αναφέρονται παρακάτω ως κριτήρια της «ορθής και δίκαιης αξιολόγησης».

Έτσι, στο άρθρο 3 του **ΠΔ** αναφέρεται επί λέξει ότι «έκαστος των διδασκόντων είναι υπεύθυνος δια την ορθήν και δίκαιαν *αξιολόγησιν* της *επιδόσεως και της επιμελείας των μαθητών* εις το υπ' αυτού διδασκόμενον μάθημα. Προς *αξιολόγησιν* της καθ' έκαστον τρίμηνον *επιδόσεως και επιμελείας* εκάστου μαθητού εις οιονδήποτε των διδασκομένων μαθημάτων *συνεκτιμάται*»:

(α) η ενεργός και θετική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και η εκπόνηση των εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι.

(β) η προφορική του επίδοση που ελέγχεται με τις προφορικές αλλά και τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες.

(γ) η επίδοσή του στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες.

Το **ΠΔ.465/81**, που αναφέρεται ειδικά στο Γυμνάσιο και φέρει την υπογραφή του Υπ. Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλου, είναι το τελευταίο νομοθετικό κείμενο που ρυθμίζει θέματα βαθμολόγησης των μαθητών και προέρχεται από την κυβέρνηση της ΝΔ<sup>64</sup>. Το άρθρο 3. τιτλοφορείται «Έλεγχος της προόδου των μαθητών», ενώ ο όρος «αξιολόγηση» δεν εμφανίζεται σε αυτό το ΠΔ. Ενισχύεται, λοιπόν, η προηγούμενη διαπίστωση ότι σε αυτή τη φάση της εκπαιδευτικής ιστορίας μοναδικός και αυτονόητος στόχος της βαθμολόγησης των μαθητών είναι ο έλεγχος της επίδοσής τους, η οποία επίσης ταυτίζεται με την κατάκτηση ενός όγκου πληροφοριών, την αποτελεσματική αφομοίωση της αξιολογικής γνώσης, όπως αυτή καθορίζεται στα αναλυτικά προγράμματα. Όπως ορίζεται στο σχετικό άρθρο, «η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται με προφορικές και γραπτές ολιγόλεπτες ή ωριαίες δοκιμασίες κατά τη διάρκεια του έτους, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατάρτιση των μαθητών σε κάθε μάθημα, η κριτική αφομοίωση των διδασκομένων και

---

<sup>64</sup> Συμπληρωματικά νομοθετικά κείμενα από τον ίδιο Υπουργό είναι

α) το **ΠΔ.452/81, ΦΕΚ.124-8.5.81**, που ρυθμίζει θέματα σχετικά με την έναρξη – λήξη του διδακτικού έτους σε Γυμνάσια και Λύκεια, σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής προαγωγικών – απολυτηρίων εξετάσεων του Ιουνίου και σχετικά με τη μορφή και τη διατύπωση των θεμάτων αυτών των εξετάσεων, τροποποιώντας σε δευτερεύοντα σημεία το **ΠΔ. 508/77, ΦΕΚ.161-09.06.1977**

β) το **ΠΔ. 428/81, ΦΕΚ. 115-4.5.81**, που τροποποιεί το **ΠΔ.419/78, ΦΕΚ.85-29.05.78** ως προς τον τρόπο υπολογισμού του ΜΟ βαθμολογίας που επιτρέπει την εισαγωγή στο Λύκειο. Και τα δύο ορίζουν ως κατώτατο βαθμολογικό όριο σε καθένα από τα εξεταζόμενα μαθήματα το 10, αλλά το μεταγενέστερο ΠΔ χαμηλώνει λίγο τις απαιτήσεις για τους υποψηφίους καθώς επιτρέπει το βαθμό 7 σε ένα από τα μαθήματα (ενώ το προηγούμενο απαιτούσε 8), αρκεί το σύνολο της βαθμολογίας να φτάνει το 11

γενικά η επιδιωκόμενη κατά το αναλυτικό πρόγραμμα *πρόοδος αυτών*»<sup>65</sup>. Περαιτέρω, διευκρινίζεται ότι με την προφορική δοκιμασία βαθμολογούνται η *επιμέλεια* των μαθητών, η ειδική τους επίδοση στο μάθημα της ημέρας και η ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα (3.1 και 4.1), παράμετροι που αναφέρονται στα προηγούμενα και επαναλαμβάνονται σχεδόν *απαράλλαχτες* σε όλα τα επόμενα ΠΔ.

Στα παραπάνω σημεία αναγνωρίζουμε τη διαρκή, από τότε επίδραση στη στόχευση και των σύγχρονων ΠΔ που αναφέρονται ρητά στην ενδοσχολική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία στηρίζεται κατ'εξοχήν στη διεξαγωγή γραπτών δοκιμασιών, αφού ακόμα και η προφορική επίδοση εκτιμάται εν μέρει με βάση τη συμμετοχή και την προφορική επίδοση στο μάθημα αλλά σε μεγάλο βαθμό με βάση τη συλλογή πλήθους γραπτών τεκμηρίων, όπως οι ολιγόλεπτες και ωριαίες γραπτές δοκιμασίες αλλά και οι εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η πρακτική της γραπτής εξέτασης έχει μεγάλο παρελθόν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

### *γ) Οργάνωση πρακτικών αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις*

Κατ' αρχάς, με το άρθρο 1 του αρχικού ΠΔ.508/77 καταργούνται οι γραπτές δοκιμασίες του 1<sup>ου</sup> τετραμήνου και κάθε είδους ενδιάμεσες εξετάσεις που στο παρελθόν διεξάγονταν κατά το μήνα Φεβρουάριο. Με το άρθρο 2 ορίζεται η χρονική περίοδος διεξαγωγής προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων, δημόσιων και ιδιωτικών, από 8 ως 25 Ιουνίου, ενώ από τις 24 έως 28 Ιουνίου διενεργούνται προφορικές κατατακτικές εξετάσεις για μαθητές που προέρχονται από ιδιωτικά σχολεία, ενώπιον του Συλλόγου καθηγητών του πλησιέστερου στον τόπο διαμονής τους Δημοσίου Γυμνασίου. Με το εκτενές άρθρο 3 καθορίζονται λεπτομερώς η μορφή, ο τύπος και οι έκταση των θεμάτων των τελικών επίσημων εξετάσεων στα διάφορα μαθήματα. Ιδιαίτερος αναλυτικά περιγράφεται ο τρόπος εξέτασης των Νέων Ελληνικών, των Αρχαίων Ελληνικών, των Μαθηματικών, των ξένων γλωσσών και των Λατινικών σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Το άρθρο 4 ορίζει την εξεταστέα ύλη στα 2/3 της διδαχθείσας. Αυτή με τη σειρά της δεν μπορεί να είναι λιγότερη από το μισό της διδακτέας ύλης.

Σε ολόκληρο το ΠΔ δεν προσδιορίζονται οι τρόποι εξέτασης των μαθητών κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και δεν υπάρχει καμία αναφορά σε γραπτές δοκιμασίες εντός τάξης ενώ έμφαση δίνεται στις προφορικές δοκιμασίες, που προβάλλονται ως κύριο αξιολογικό εργαλείο της μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Η έλλειψη αυτή μπορεί να αποδοθεί στη γενικότερη αυστηρότητα του πλαισίου της παιδαγωγικής επικοινωνίας της εποχής και της εφαρμογής των

---

<sup>65</sup>Με βάση πάντα τον ισχύοντα **Νόμο 309/76**, το συγκεκριμένο ΠΔ διακρίνει (άρθρο 1.) τα μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο σε **Βασικά** (Αρχαία - Νέα - Θρησκευτικά - Ιστορία - Μαθηματικά - Φυσική - Χημεία - Βιολογία - Γεωγραφία - Ανθρωπολογία - Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Ξένη Γλώσσα) και **Μη Βασικά** (Φυσική Αγωγή - Γυμναστική - Μουσική - Καλλιτεχνικά - Τεχνολογία - Οικιακή οικονομία). Το συγκεκριμένο άρθρο φαίνεται κατάλοιπο του παρελθόντος, ωστόσο αποκαλύπτει μια ακόμα βαθιά ριζωμένη αντίληψη για την διαφορετική βαρύτητα των μαθημάτων ανάλογα με τη δυνατότητα τυπικής, γραπτής τους εξέτασης.

γνωστών παραδοσιακών πρακτικών της εξέτασης με τον κατάλογο, που ενδεχομένως ισοδυναμούσε με την σημερινή γραπτή εξέταση, όσον αφορά στην τυπικότητα, την επισιμότητα της διαδικασίας και τη βαρύτητα της βαθμολογίας. Εναλλακτικά, μπορεί να αποδοθεί στο κενό που ενδεχομένως δημιούργησε η οριζόμενη από το άρθρο 1 κατάργηση των εξετάσεων του μηνός Φεβρουαρίου, που θα μπορούσε να θεωρηθεί αντίστοιχη των διαγωνισμάτων α' τετραμήνου που προβλέπονται από το σύγχρονο νομοθετικό πλαίσιο.

Πάντως, το αμέσως επόμενο ΠΔ.420/78, που στηρίζεται, όπως και το προηγούμενο, στο Ν. 309/76, συμπληρώνει το προαναφερθέν κενό, όσον αφορά στις γραπτές αξιολογικές δοκιμασίες εντός τάξης. Επίσης, προσδιορίζει την περίοδο διεξαγωγής των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων μεταξύ 1<sup>ης</sup> και 18<sup>ης</sup> Ιουνίου κάθε έτους. Στο άρθρο 2. του συγκεκριμένου ΠΔ ορίζεται σαφώς ότι *«δια τον έλεγχο της κατά μάθημα ή κλάδων μαθήματος επιδόσεως και επιμελείας των μαθητών κατά την διάρκεια εκάστου των τριμήνων, πλην των κατά τας κειμένας διατάξεις προφορικών δοκιμασιών, ενεργούνται κατά τας διατάξεις τω επομένων παραγράφων **ολιγόλεπτου διάρκειας γραπταί ασκήσεις** αφ' ενός και **έκτακτοι γραπταί δοκιμασίαι καλύπτουσαι εις διάρκεια ολοκληρον διδακτικήν ώραν** αφ' ετέρου»* (2.1). Αυτές οι γραπτές δοκιμασίες εντάσσονται στο ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, είναι απροειδοποίητες (2.2) και οι ερωτήσεις τους απαιτούν σύντομες και περιεκτικές απαντήσεις, που αναφέρονται στο μάθημα της ημέρας και αποσκοπούν στον έλεγχο της κριτικής αφομοίωσης των διδαγμένων και γενικότερα της προόδου των μαθητών (2.3).

Όλοι οι παρόντες μαθητές είναι υποχρεωμένοι να μετέχουν στη γραπτή εξέταση και όποιος αρνηθεί να υποβληθεί στη δοκιμασία θεωρείται ότι εξετάστηκε και βαθμολογήθηκε με την κατώτερη βαθμολογία (2.4). Μάλιστα, στις περιπτώσεις πολυπληθών τάξεων προβλέπεται η χρήση διαφορετικών θεμάτων αλλά αναλόγου βαθμού δυσκολίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί επαρκής εγγύηση ότι η δοκιμασία θα αποδώσει την ατομικά αποκλειστικά επίδοση κάθε μαθητή (2.5). Οι ωριαίες δοκιμασίες διεξάγονται ανά μία κάθε τρίμηνο, από τις οποίες η πρώτη είναι υποχρεωτική, ενώ οι άλλες δύο υλοποιούνται κατά την κρίση του διδάσκοντος (2.6). Τα ολιγόλεπτα τεστ διεξάγονται απεριόριστα κατά την κρίση του διδάσκοντος (2.7) Τα διορθωμένα γραπτά *«τίθενται υπ' όψιν των μαθητών»* και μετά φυλάσσονται στο σχολείο μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους (2.8.).

Κατά τα λοιπά, υπάρχει πρόβλεψη για προφορική εξέταση φυσικώς αδυνάτων μαθητών (8), πρόβλεψη για επανάληψη της γραπτής εξέτασης από αποφοίτους Γυμνασίου ή Λυκείου που επιθυμούν να βελτιώσουν το απολυτήριό τους (6), πρόβλεψη για κατατακτήριες εξετάσεις μαθητών που ζητούν μετεγγραφή από Ιδιωτικά Λύκεια (7), καθώς και για τους μαθητές που απορρίπτονται στις απολυτήριες εξετάσεις του Γυμνασίου (11) ή στις εισιτήριες εξετάσεις του Λυκείου (12).

Στο άρθρο 3 του ΠΔ. 465/81 τέλος, τονίζεται ότι οι καθηγητές οφείλουν να υποβάλλουν σε προφορικές δοκιμασίες όλους τους μαθητές χωρίς εξαίρεση και ελέγχονται από το Διευθυντή του σχολείου για αυτό τους το καθήκον (3.1.). Οι ολιγόλεπτες (10'-15') γραπτές δοκιμασίες ταυτίζονται με την προφορική εξέταση ως προς το στόχο και τη βαρύτητα, καθώς είναι απροειδοποίητες, αφορούν στην ύλη του μαθήματος της ημέρας και απαιτούν σύντομες απαντήσεις. Η συχνότητά τους αφήνεται στην κρίση του διδάσκοντος, αν και συνιστάται να γίνονται **τουλάχιστον δυο φορές** κάθε τρίμηνο για τα μαθήματα που διδάσκονται δυο ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα (3.3).

Οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες (αρθ. 3.4), αντίθετα, διενεργούνται **τουλάχιστον μια φορά** κάθε τρίμηνο, ύστερα από προειδοποίηση των μαθητών και σχετική ανακεφαλαίωση της ευρύτερης τελευταίας διδαγμένης ενότητας. Επίσης, για τη διενέργειά τους απαιτείται προηγούμενη ενημέρωση του Διευθυντή, ώστε να αποφεύγεται η συσσώρευση πολλών τέτοιων δοκιμασιών κατά την ίδια εβδομάδα ή κατά το τέλος κάθε τριμήνου, ενώ ορίζεται σαφώς ότι *«δεν επιτρέπεται να διενεργούνται περισσότερες από μία γραπτές δοκιμασίες την ημέρα και οπωσδήποτε όχι περισσότερες από 2 την εβδομάδα για τους ίδιους μαθητές»* (3.7). Αξιοσημείωτη είναι επίσης η πρόβλεψη φύλαξης των γραπτών δοκιμίων από το Διευθυντή μέχρι το τέλος του σχολικού έτους και η δυνατότητα επίδειξής τους στους γονείς, εφόσον το ζητήσουν (3.8)

Ο τρόπος εξέτασης, ο αριθμός και ο τύπος των θεμάτων και η βαθμολογική τους αξία δεν προσδιορίζεται λεπτομερώς, αλλά ενδιαφέρον έχει η εξής σημείωση : *«η ωριαία γραπτή δοκιμασία του τελευταίου τριμήνου της Γ' Γυμνασίου θα διεξάγεται ως προς τα διδόμενα θέματα και τον τρόπο αναπτύξεώς τους, ανάλογα με τα ισχύοντα για τις εισιτήριες εξετάσεις του Λυκείου»* (αρθ.3.4), που αποκαλύπτει την επίδραση που έχει ήδη από τότε η ύπαρξη μιας μορφής εξετάσεων «υψηλού διακυβεύματος» στις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης στην τάξη. Ωστόσο, συνιστάται η χρήση πολλαπλών θεμάτων για την αδιάβλητη διεξαγωγή της γραπτής δοκιμασίας σε πολυπληθή τμήματα (3.6).

Ένα αξιοσημείωτο μέτρο του συγκεκριμένου ΠΔ είναι το ότι καταργεί με το άρθρο 13 την ετήσια γραπτή εξέταση των μαθητών του Γυμνασίου που διεξαγόταν τον Ιούνιο, όπως η αντίστοιχη του Λυκείου. Επομένως, ο βαθμός ετήσιας προόδου των μαθητών κατά μάθημα προκύπτει από τον υπολογισμό του ΜΟ των τριμηνιαίων βαθμών στο μάθημα αυτό (αρθ.6.1.). Για να προαχθεί ο μαθητής στην επόμενη τάξη, πρέπει να συγκεντρώνει ΜΟ βαθμολογίας 10 σε όλα τα μαθήματα, ενώ αν υστερεί σε 1 ως 4 μαθήματα πρέπει να συγκεντρώνει ΜΟ 13 (αρθ. 7.1). Αν δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις ο μαθητής παραπέμπεται σε εξετάσεις τον Ιούνιο<sup>66</sup>, γραπτές για τα βασικά

---

<sup>66</sup> Οι εξετάσεις αυτές μεταφέρονται το Σεπτέμβριο με το ΠΔ. 580/82, ΦΕΚ. 105-31.08.1982 Τροποποίηση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Περισσότερες λεπτομέρειες για τις Παραπεμπτικές, Επαναληπτικές και Κατατακτήριες Εξετάσεις μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου περιέχονται στο ΠΔ182/84, ΦΕΚ.60-[195]

και προφορικές για τα μη βασικά μαθήματα (αρ. 11), οι οποίες για τους μεν μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης καλούνται παραπεμπτικές, για τους μαθητές της Γ΄ τάξης καλούνται επαναληπτικές (αρθ. 8.1, 8.2, 8.3). Οι λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή των εξετάσεων, την επιλογή των θεμάτων και τη βαθμολόγησή τους ρυθμίζονται με σχετικά άρθρα (8, 9, 10, 11, 12).

Προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι από μια συντηρητική κυβέρνηση λαμβάνεται ένα τέτοιο προοδευτικό μέτρο που διευκολύνει την μετάβαση των μαθητών από τη μία τάξη του Γυμνασίου στην άλλη φέρνοντας και αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα πιο κοντά στις πρακτικές του Δημοτικού σχολείου, κάτι που είναι λογικό στο βαθμό που και οι δύο βαθμίδες συναπαρτίζουν πλέον την υποχρεωτική εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά, πρόκειται για μια ευνοϊκή ρύθμιση που αυτοαναιρείται στο βαθμό που εξακολουθούν να ισχύουν εισιτήριες εξετάσεις για το Λύκειο και ενδεχομένως να λειτουργεί αρνητικά για τους μαθητές που δεν αποκτούν καμία εξοικείωση με το τυπικό των εξετάσεων, πριν κληθούν να τις αντιμετωπίσουν για πρώτη φορά στην προσπάθειά τους να μπουν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Όπως και να έχει η συγκεκριμένη ρύθμιση δεν μακροημέρευσε.

#### **δ) Βαθμολογία – προαγωγή – απόλυση**

Τα άρθρα 5, 6 και 7 του πρώτου ΠΔ.508/77 ορίζουν τον τρόπο βαθμολογίας και εξαγωγής των βαθμών των τετραμήνων καθώς και του βαθμού της ετήσιας επίδοσης ανά μάθημα. Κάθε τετράμηνο διακρίνεται σε δύο δίμηνα, για το καθένα από τα οποία πρέπει να έχει καταχωριστεί διαφορετικός προφορικός βαθμός<sup>67</sup>. Επομένως, ο βαθμός κάθε τετραμήνου προκύπτει από το Μέσο Όρο των βαθμών των δύο διμήνων, και ο γενικός βαθμός του κάθε μαθήματος προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών των δύο τετραμήνων και το βαθμό της γραπτής εξέτασης του Ιουνίου. Αξιοσημείωτο είναι το ότι υπάρχουν κλάδοι μαθημάτων οι βαθμοί των οποίων συνυπολογίζονται σε ένα μέσο όρο, όπως η Φυσική και η Χημεία που συνυπολογίζονται για την εξαγωγή της βαθμολογίας στο μάθημα των Φυσικών. Προβλέψεις υπάρχουν επίσης για μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτώς τον Ιούνιο, ή που δεν έχουν διδαχθεί δύο τετράμηνα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η ακριβής διατύπωση του νομοθέτη όσον αφορά στη βαθμολογία των μαθημάτων. Για την ακρίβεια στο άρθρο 5 αναφέρεται ότι «ο μέσος όρος προφορικής δοκιμασίας των Α΄ και Β΄ διμήνων εκάστου κλάδου (μαθήματος) αποτελεί τον βαθμόν του 1<sup>ου</sup> τετραμήνου». Η επισήμανση αφορά στη χρήση του όρου «προφορική δοκιμασία» που καταδεικνύει ότι η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς περιοριζόταν

---

**08.05.1984.** Εκεί προβλέπεται η παραπομπή μαθητή σε εξετάσεις όταν υστερεί σε πάνω από 4 βασικά μαθήματα και δεν συγκεντρώνει ΜΟ. 13 ή σε πάνω από 4 μη βασικά μαθήματα και δεν συγκεντρώνει ΜΟ. 10 (άρθρο 1.1).

<sup>67</sup> Η συγκεκριμένη κατανομή του διδακτικού χρόνου που συνοδεύεται από πολλαπλές βαθμολογικές καταγραφές της αξιολόγησης των μαθητών διατηρείται από την δικτατορική περίοδο και περιλαμβάνεται στο **Βασιλικόν Διάταγμα 490/68**

σε προφορικές εξετάσεις, ενώ σε αυτό το ΠΔ, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει αναφορά σε γραπτές δοκιμασίες.

Το επόμενο **ΠΔ. 420/78** εκτός του ότι κάνει σαφή αναφορά στις γραπτές δοκιμασίες της τάξης προβλέπει, επίσης, την κατανομή του διδακτικού έτους τόσο για τα Γυμνάσια, όσο και για τα Λύκεια, σε τρία τρίμηνα (αρθ.1.) και όχι σε δύο τετράμηνα, όπως όριζε το **ΠΔ 508/77**. Στο άρθρο 4 του ίδιου ΠΔ αναφέρονται οι κλάδοι μαθημάτων ως εξής: Νέα Ελληνική Γραμματεία και Έκθεση συναπαρτίζουν τον κλάδο των Ελληνικών, Φυσική και Χημεία συναπαρτίζουν τον κλάδο των Φυσικών, Άλγεβρα, Γεωμετρία και Τριγωνομετρία συναπαρτίζουν τον κλάδο των Μαθηματικών. Ορίζεται δε ότι οι κλάδοι των μαθημάτων αυτών διδάσκονται, εξετάζονται και βαθμολογούνται χωριστά (4.2) αλλά ο γενικός βαθμός επίδοσης του κλάδου υπολογίζεται ο μέσος όρος των βαθμών του κάθε μαθήματος που τον συναπαρτίζουν (5.2).

Για όλα τα μαθήματα, ο γενικός βαθμός ετήσιας επίδοσης προκύπτει από το άθροισμα των τριών βαθμών των τριμήνων συν το διπλάσιο του βαθμού της γραπτής εξέτασης του Ιουνίου δια πέντε (5.1). Αξιοσημείωτη είναι η διάταξη (αρ. 5.7), σύμφωνα με την οποία μαθητής του οποίου η γραπτή επίδοση τον Ιούνιο αξιολογείται κατά τρεις ή περισσότερες μονάδες ανώτερη από το ΜΟ των βαθμών των τριμήνων, δικαιούται να ζητήσει προφορική επανεξέταση στην ύλη ενός, δύο ή και των τριών τριμήνων. Αν οι βαθμοί που θα λάβει στην εξέταση αυτή είναι μεγαλύτεροι από τους προφορικούς που είχε αρχικά αντικαθιστούν τους βαθμούς αυτούς στο τρίμηνο ή στα τρίμηνα, στην ύλη των οποίων επέλεξε να εξεταστεί ο μαθητής. Και τα δύο αυτά άρθρα καταδεικνύουν, κατά τη γνώμη μου, το αυξημένο κύρος που ανέκαθεν συνόδευε τις επίσημες γραπτές εξετάσεις, τα βαθμολογικά αποτελέσματα των οποίων φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Σε προηγούμενη φάση είδαμε τους εκπαιδευτικούς να υποχρεούνται να αιτιολογήσουν γραπτώς την απόκλιση του προφορικού από το γραπτό βαθμό ενός μαθητή, ενώ σε μεταγενέστερες φάσεις θεσμοθετείται η αυτόματη προσαρμογή του προφορικού προς τον γραπτό βαθμό προκειμένου για την εξαγωγή κρίσιμων βαθμολογικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, στο **ΠΔ. 465/81 Περί του τρόπου προαγωγής, απολύσεως και εξετάσεων των μαθητών των Γυμνασίων** ορίζεται, όπως προαναφέρθηκε, ότι, για να προαχθεί ο μαθητής στην επόμενη τάξη πρέπει να συγκεντρώνει ΜΟ βαθμολογίας 10 σε όλα τα μαθήματα, ενώ αν υστερεί σε 1 ως 4 μαθήματα πρέπει να συγκεντρώνει ΜΟ 13 (αρθ. 7.1). Επίσης, ο κάθε καθηγητής αξιολογεί την επίδοση και την επιμέλεια των μαθητών, αφού συνεκτιμήσει το βαθμό ενεργητικής και θετικής του συμμετοχής στο μάθημα και της εκπλήρωσης των υποχρεώσεών του στο σπίτι, την προφορική του επίδοση, που προκύπτει από τις προφορικές και ολιγόλεπτες γραπτές εξετάσεις και την επίδοσή του στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες (4.1).

Ενώ, όμως, παραπάνω επισημάναμε το προοδευτικό μέτρο της κατάργησης των τελικών εξετάσεων για τους μαθητές του Γυμνασίου, εδώ διαπιστώνουμε έναν μάλλον αναχρονιστικό

περιορισμό στην αξιολόγηση της προόδου τους. Συγκεκριμένα, το άρθρο 4.1. ορίζει επί λέξει ότι «ο βαθμός επιδόσεως του μαθητή για κάθε τρίμηνο δεν επιτρέπεται να είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος από τρεις (3) μονάδες<sup>68</sup> του μέσου όρου των βαθμών των ολιγόλεπτων γραπτών εξετάσεων και των ωριαίων γραπτών δοκιμασιών του τριμήνου».

Διακρίνουμε, καθώς διατρέχουμε διαχρονικά τα νομικά κείμενα περί αξιολόγησης των μαθητών, να ενισχύεται σταδιακά το κύρος και η βαρύτητα των γραπτών διαδικασιών αξιολόγησης με διαδοχικά άρθρα που επικυρώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της γραπτής εξέτασης κάθε λογής, από τα ολιγόλεπτα τεστ μέχρι τις επίσημες τυπικές εξετάσεις της λήξης του σχολικού έτους. Η συγκεκριμένη “αυστηροποίηση” του πλαισίου βαθμολόγησης των μαθητών δεν είναι άσχετη, ενδεχομένως, με το προηγούμενο “επιεικές” μέτρο της κατάργησης των τελικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο. Δεδομένης της εξάλειψης του “έγκυρου” βαθμού της τελικής γραπτής εξέτασης, επιδιώκεται η διασφάλιση της αντικειμενικότητας της βαθμολογίας με την παραπάνω πρόβλεψη «προσαρμογής» του προφορικού βαθμού προς τον γραπτό.

Όσο μάλιστα χαλαρώνει το ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης, στενεύουν τα περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών. Εδώ, ο εκπαιδευτικός δεν αφήνεται να βαθμολογήσει, όπως θέλει, ούτε έχει δικαίωμα να δικαιολογήσει έστω και γραπτώς την αξιολογική του κρίση αλλά υποχρεούται να προσαρμόσει τη βαθμολογία του με βάση τα οριζόμενα. Παράλληλα, διακρίνουμε να διαμορφώνεται με το πέρασμα των χρόνων μια “συλλογική συνείδηση” σχετικά με το τι είναι αποδεκτό, όσον αφορά τον τρόπο και τα τεκμήρια της αξιολόγησης, τη συχνότητα και τη δυσκολία των εξεταστικών δοκιμασιών, καθώς και το εύρος και τα κριτήρια της τελικής βαθμολογίας των μαθητών. Έτσι, το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο από τότε φαίνεται να διαμορφώνει σταδιακά την πρακτική της προσαρμογής των προφορικών βαθμών προς τους γραπτούς και τα «ψυχολογικά» όρια εντός των οποίων μπορεί να υλοποιηθεί η όποια πρόθεση των εκπαιδευτικών για επιεική βαθμολογία και τα οποία φαίνεται να ισχύουν ως σήμερα. Δηλαδή, η αξία της προφορικής επίδοσης φαίνεται να ακυρώνεται, εφόσον δεν συμβαδίζει με την εικόνα των γραπτών, και να περιορίζεται σε μία δικαιολογία για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να είναι πιο επιεικείς και να ανεβάσουν τη βαθμολογία τους, αλλά πάντα όχι πάνω από τρεις βαθμούς.

#### *ε) Εξετάσεις εισαγωγής στο Λύκειο*

Κατά την παρούσα περίοδο ισχύει ακόμα ο θεσμός των εισιτηρίων εξετάσεων για την πρόσβαση των μαθητών από το υποχρεωτικό Γυμνάσιο στο προαιρετικό Λύκειο. Δύο προεδρικά διατάγματα ρυθμίζουν τις λεπτομέρειες αυτών των εξετάσεων για την εισαγωγή των αποφοίτων του Γυμνασίου στο Λύκειο, το ΠΔ. 503/77 και το ΠΔ. 419/78.

<sup>68</sup> Σε σχετικό ΠΔ.452/81, ΦΕΚ.124-8.5.81, που τροποποιεί παλιότερο ΠΔ.380/79 σχετικά με τις απολυτήριες εξετάσεις των ιδιωτικών Λυκείων διευκρινίζεται ότι στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μέσος όρος της προφορικής βαθμολογίας των τριών τριμήνων σε ένα μάθημα είναι μεγαλύτερος 4 μονάδες από το βαθμό της γραπτής απολυτηρίου δοκιμασίας, για την εξαγωγή του βαθμού ετήσιας επίδοσης δεν λαμβάνονται υπ’ όψιν οι «πέραν των τεσσάρων μονάδες» (άρθρο 2.).

Το νεώτερο ΠΔ καταργεί με το τελευταίο άρθρο του (17.) το παλαιότερο, μολονότι δεν έχει καμία ουσιαστική διαφορά από εκείνο. Εφόσον το 6-τάξιο Γυμνάσιο χωρίστηκε σε Γυμνάσιο και Λύκειο, με το πρώτο να εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι εισιτήριες εξετάσεις που παλαιότερα υπήρχαν για την εισαγωγή στη Β΄/θμια εκπαίδευση μετατοπίστηκαν για την εισαγωγή στο Λύκειο και οργανώθηκαν σε Πανελλήνια κλίμακα. Με σύγχρονους όρους θα μπορούσαμε να τις αποκαλέσουμε εξετάσεις «Υψηλού Διακυβεύματος», με την έννοια είναι επίσημες γραπτές εξετάσεις επιλογής οργανωμένες σε επίπεδο εθνικής εμβέλειας και αποτελούν έναν εξεταστικό φραγμό που πρέπει να ξεπεράσουν οι μαθητές που θέλουν να συνεχίσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία, τον οποίο, βέβαια, αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερη πια ηλικία, κι όχι στην ηλικία των 12 από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μόνο οι Πανελλήνιες εξετάσεις που ρυθμίζουν την εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία

Πράγματι, τα οριζόμενα από τα ΠΔ έχουν τη μορφή και τη λογική των διατάξεων που ρυθμίζουν τη διεξαγωγή των Πανελληνίων Εξετάσεων ακόμα και σήμερα. Έτσι, με τα διάφορα άρθρα ορίζονται ο χρόνος διενέργειας των εξετάσεων (2), η σύσταση Κεντρικής Επιτροπής (3) και Περιφερειακών Επιτροπών (4) Εξετάσεων για τη διεξαγωγή τους (13), τα εξεταστικά (5) και βαθμολογικά (8) κέντρα, τα εξεταστέα μαθήματα (9) και η επιλογή των θεμάτων (11), η βαθμολόγηση των γραπτών (14) και η έκδοση των αποτελεσμάτων (15). Όσον αφορά δε, ειδικότερα, στα εξεταστέα μαθήματα, αυτά είναι η Έκθεση, η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση), τα Μαθηματικά και κατ' επιλογήν των μαθητών η Ιστορία ή η Φυσική (9.1). Εξεταστέα ύλη είναι η διδακτέα ύλη της Γ΄ Γυμνασίου (9.2), ενώ περιγράφονται αναλυτικά ο αριθμός και το είδος των θεμάτων που τίθενται ανά μάθημα (ανάπτυξη θέματος έκθεσης, μετάφραση αρχαίου κειμένου, γραμματικοσυντακτικές και ερμηνευτικές ερωτήσεις, ασκήσεις άλγεβρας και γεωμετρίας, επιλογή 4 από 6 ερωτήσεις στην Ιστορία και τη Φυσική).

#### ***στ) Εξετάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο (Πανελλήνιες)***

Οι αμέσως επόμενες εξετάσεις «Υψηλού Διακυβεύματος» είναι οι Πανελλήνιες Εξετάσεις για την εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Το πρώτο από τα τρία ΠΔ της περιόδου, **ΠΔ. 339/79**, που ρυθμίζει τα σχετικά με τις αυτές στην ουσία επαναφέρει<sup>69</sup> το σύστημα του 1965-67, κατά το οποίο οι απόφοιτοι του Λυκείου, έχοντας λάβει το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, έδιναν γραπτές εξετάσεις σε ορισμένα μαθήματα επιλογής που συνιστούσαν δύο κύκλους (Θεωρητικό και Πρακτικό) και οδηγούσαν σε συγκεκριμένες σχολές. Πάντως, και τα τρία είναι πανομοιότυπα, με ελάχιστες διαφορές σε επουσιώδη θέματα. Τα δύο πρώτα (**ΠΔ.339/79** και **ΠΔ.298/80**) μάλιστα υπογράφονται

---

<sup>69</sup> Κατά το διάστημα της δικτατορίας οι απόφοιτοι έδιναν εξετάσεις σε 10 κύκλους μαθημάτων που οδηγούσαν σε συγκεκριμένες ομάδες σχολών, όπως αναφέρεται αναλυτικά στο **ΠΔ.169/76, ΦΕΚ.62-19.03.76, Περί εισιτηρίων εξετάσεων και εισαγωγής σπουδαστών εις τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ανωτέρας σχολάς.**



από τον ίδιο υπουργό, Ι. Βαρβιτσιώτη, ενώ το τελευταίο (ΠΔ. 298/81) από τον Β. Κοντογιαννόπουλο.

Οι εξετάσεις αυτές διενεργούνται ταυτόχρονα σε όλη τη χώρα σε κοινά θέματα και χαρακτηρίζονται ως Πανελλήνιες Εξετάσεις (οι εξετάσεις της Β΄ Λυκείου χαρακτηρίζονται ως Πανελλήνιες Α΄ και αυτές της Γ΄ Λυκείου Πανελλήνιες Β΄) (1.5) και διακρίνονται σε δύο τύπους, τον **τύπο Ι**, που περιλαμβάνει εξέταση στην Έκθεση, τα Αρχαία, την Ιστορία και τα Λατινικά, και τον **τύπο ΙΙ**, που περιλαμβάνει εξέταση στην Έκθεση, τα Μαθηματικά, τη Φυσική κι τη Χημεία (1.6). Οι εξετάσεις διενεργούνται μια φορά το χρόνο μετά τη λήξη του σχολικού έτους και των ενδοσχολικών προαγωγικών ή απολυτήριων εξετάσεων (2.), ενώ σε αυτές «δικαιούνται» (3.1) / «υποχρεούνται» (4.1) να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς τη φοίτησή τους στις αντίστοιχες τάξεις.

Και στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου διενεργούνται στο τέλος της χρονιάς δύο είδη γραπτών εξετάσεων, μία στο οικείο Λύκειο στα μαθήματα Κορμού και μία άλλη σε Πανελλήνια κλίμακα στα μαθήματα Επιλογής<sup>70</sup>. Ως εξεταστέα ύλη ορίζεται «η κατά το λήγον αμέσως προ των εξετάσεων διδακτικόν έτος διδαχθείσα ... ύλη κορμού και επιλογής των μαθημάτων επιλογής και των προσθέτων μαθημάτων» (15. 1), και περιγράφονται αναλυτικά ο αριθμός και το είδος των ζητημάτων που τίθενται σε κάθε μάθημα (15.2 έως 15.8). Η βαθμολογική κλίμακα εκτείνεται από το 1 ως το 20 και το κάθε γραπτό βαθμολογείται από δυο βαθμολογητές (15.9).

Με τα υπόλοιπα άρθρα ρυθμίζονται λεπτομερώς οι διαδικασίες και τα όργανα διεξαγωγής των εξετάσεων : Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων (6), οι επιτροπές των επιμέρους εξεταστικών κέντρων (8), των βαθμολογικών κέντρων (12), οι ειδικές επιτροπές εξέτασης φυσικώς αδυνάτων μαθητών (14), οι ομάδες των επιτηρητών (10) και των βαθμολογητών (13). Όσον αφορά στις διαδικασίες, ρυθμίζονται η κατανομή των υποψηφίων στα εξεταστικά κέντρα (7), η επιλογή, η διαβίβαση και η ανακοίνωση των θεμάτων (16, 17), η προσέλευση, η κατανομή σε αίθουσες, η πειθάρχηση και η αποχώρηση των εξεταζομένων (18, 19, 20), η βαθμολόγηση και αναβαθμολόγηση των γραπτών, η εξέταση φυσικώς αδυνάτων μαθητών και η έκδοση των αποτελεσμάτων (21, 22, 23) καθώς και η δυνατότητα επανάληψης των εξετάσεων για τη βελτίωση της βαθμολογίας (25). Η δομή και η λογική των συγκεκριμένων άρθρων, όσον αφορά στα οργανωτικά θέματα, όπως οι επιτροπές, η κατανομή και η πειθάρχηση των μαθητών, η διανομή των θεμάτων, η συλλογή των γραπτών και η βαθμολόγηση, είναι ίδια με όσα ρυθμίζουν τις

<sup>70</sup> Το συγκεκριμένο σύστημα θυμίζει πολύ το σύστημα που εφαρμόστηκε με τη μεταρρύθμιση Αρσένη κατά σχολικά έτη 2000-2006, πριν την κατάργηση των εξετάσεων της Β΄ Λυκείου. Βασικές διαφορές είναι ότι στο νεότερο σύστημα το πλήθος των εξεταζόμενων μαθημάτων είναι πολύ μεγαλύτερο αρχικά και οι κατευθύνεις επιλογής είναι τρεις και όχι δύο, προκειμένου να περιλαμβάνουν και τις τεχνολογικές σπουδές, τα τμήματα των οποίων είχαν πολλαπλασιαστεί εν τω μεταξύ.

Πανελλήνιες Εξετάσεις Εισαγωγής στην Γ΄θμια Εκπ/ση και σήμερα, καθώς και τα ΠΔ που ρύθμιζαν τις Εισιτήριες Εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.

Με το άρθρο 28 του **ΠΔ. 298/80** καταργείται το **ΠΔ. 339/79**, από το οποίο δεν έχει καμία ουσιαστική διαφορά. Το τρίτο και τελευταίο **ΠΔ. 298/81** της περιόδου αυτής καταργεί με το άρθρο 27 το προηγούμενο **ΠΔ. 298/80**, από το οποίο έχει ελάχιστες διαφορές, εκτός από το άρθρο 27 αυτού. Το συγκεκριμένο άρθρο προβλέπει ότι, αν κάποιος μαθητής υστερεί μέχρι σε 4 μαθήματα μπορεί να προαχθεί αν ο ΜΟ της βαθμολογίας του είναι 13. Πρόκειται δε για άρθρο που διατηρείται από το **Βασιλικό Διάταγμα 490/68**. Το ίδιο άρθρο ορίζει, επίσης, τις λεπτομέρειες της εξέτασης κάποιων μαθητών που δεν έχουν παρακολουθήσει συγκεκριμένα μαθήματα επιλογής της κατεύθυνσής τους. Πάντως και εδώ διατηρείται η ύπαρξη δύο βασικών κατευθύνσεων με 4 εξεταζόμενα μαθήματα ανά κατεύθυνση, ενώ οι εξετάσεις (ΤΥΠΟΣ Ι: Αρχαία – Λατινικά – Ιστορία – Έκθεση και ΤΥΠΟΣ ΙΙ: Μαθηματικά – Φυσική – Χημεία – Έκθεση), ενώ οι Πανελλήνιες Εξετάσεις διενεργούνται και στη Β΄ και στη Γ΄ Λυκείου.

Σχετικά με τις Πανελλήνιες εξετάσεις αυτή τη χρονική περίοδο υπάρχει ένα ακόμα νομικό κείμενο, ο **Νόμος 1035/80**, Περί του τρόπου Εισαγωγής εις τα Ανώτατα Εκπ/κα Ιδρύματα, τας Σχολάς Εκπαιδύσεως Διδακτικού Προσωπικού και τας Ανωτέρας Σχολάς. Ο συγκεκριμένος Νόμος τοποθετείται χρονικά ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο ΠΔ και φέρει επίσης την υπογραφή του υπ. Ι. Βαρβιτσιώτη. Δεν περιλαμβάνει κάτι διαφορετικό σε σχέση με τη διενέργεια αυτών καθ' αυτών των Εξετάσεων στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου σε δυο κατευθύνσεις μαθημάτων.

Το νέο στοιχείο που προσθέτει στο άρθρο 3.1. αφορά στην παροχή ενός ποσοστού 10% επί των θέσεων των εισακτέων σε υποψηφίους που έχουν ήδη αποφοιτήσει από το προηγούμενο σχολικό έτος και προέρχονται από άλλα ιδρύματα μέσης εκπαίδευση (π.χ. εξατάξιων ή επτατάξιων Γυμνασίων της Ελλάδας ή του Εξωτερικού). Ορίζει, επίσης, ότι ο αριθμός των εισακτέων σε κάθε σχολή καθορίζεται «εφ' άπαξ κατ' έτος με απόφαση του Υπουργού Παιδείας» (αρ.2.1.) και ρυθμίζει λεπτομερέστερα κάποια θέματα περί εισαγωγής σε συγκεκριμένες σχολές, όπως οι Παιδαγωγικές και Στρατιωτικές Ακαδημίες.

Πάντως, όσον αφορά στην πλειονότητα του 90% των υποψηφίων, αυτοί επιλέγονται για να φοιτήσουν στην Γ΄θμια Εκπαίδευση με βάση το βαθμό προαγωγής τους στη Β΄ Λυκείου, το βαθμό του απολυτηρίου τους στη Γ΄ Λυκείου και το βαθμό τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις των δύο αυτών τάξεων στα μαθήματα της ομάδας επιλογής τους (αρ.3.1). Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός επίδοσής τους ισούται προς το άθροισμα των γινομένων καθενός από τους τρεις παραπάνω βαθμούς επί έναν ειδικό συντελεστή για κάθε Σχολή ή Τμήμα που επιθυμεί να εισαχθεί (αρ.4.4).

### **4.2.2.3. Κριτική Θεώρηση**

Κάποιες συνολικές παρατηρήσεις που μπορούν να διατυπωθούν για τη συγκεκριμένη περίοδο αφορούν κατ' αρχάς την έναρξη της προσπάθειας για γενίκευση της παιδείας και την απαγκίστρωσή της από τον αυταρχισμό που είχε επιβάλλει το δικτατορικό καθεστώς. Έτσι, όπως προαναφέρθηκε, κοινωνικά αιτήματα βρήκαν ανταπόκριση με την επίσημη καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με μετάθεση του πρώτου σημαντικού εξεταστικού φραγμού στη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, καθώς και η οριστική επίλυση του γλωσσικού ζητήματος με την αναγνώριση της Δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

#### ***α) διεύρυνση εκπαιδευτικών στόχων***

Μια προοδευτική στροφή διαφαίνεται και στο λεκτικό της διατύπωσης των στόχων της Μέσης Εκπαίδευσης, όπου υποχωρεί η έμφαση στα ελληνοχριστιανικά και εθνικιστικά ιδεώδη και προκρίνεται η τόνωση του εθνικού, θρησκευτικού αλλά και δημοκρατικού φρονήματος, που πρέπει να διακρίνουν ένα σύγχρονο, ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη. Επίσης, η γνώση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου καθώς και των επιτευγμάτων του ελληνικού και παγκόσμιου πολιτισμού αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Έτσι, επιβεβαιώνεται η προσπάθεια να συνδυαστεί η επιδίωξη της ουσιαστικής ανθρωπιστικής παιδείας με την ανάγκη δημιουργίας αποτελεσματικών και παραγωγικών επαγγελματιών, ιδίως στη Λυκειακή βαθμίδα που αποσκοπεί στο να προσφέρει πλουσιότερη και ευρύτερη μόρφωση σε όσους νέους προορίζονται για εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου ή για επαγγέλματα μεγαλύτερων απαιτήσεων.

#### ***β) σταδιακή ενίσχυση των ενδοσχολικών γραπτών δοκιμασιών***

Ωστόσο, όσον αφορά στη βαθμολόγηση δεν μπορούμε να διακρίνουμε ακόμα κάποια προοδευτική οπτική στην εφαρμογή της. Αυτή συνδέεται κατ' εξοχήν με τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και μάλιστα μιας επίδοσης που ταυτίζεται αποκλειστικά με την αφομοίωση του όγκου της διδαχθείσας ύλης και την αριθμητική αποτύπωση των διαφορών της επίδοσης με τον παραδοσιακό τρόπο βαθμολογίας. Η παραδοσιακή αυτή αντίληψη της αξιολόγησης δεν μπορεί παρά να συνδέεται με την πρωτοκαθεδρία των γραπτών δοκιμασιών, λιγότερο ή περισσότερο, επίσημων και χρονοβόρων. Η γενικότερη εντύπωση που προκύπτει από τη μελέτη των νομικών κειμένων της περιόδου είναι ότι αρχίζει να δημιουργείται μια «αντίστροφη» πορεία όσον αφορά το είδος των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών που αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στη Μέση Εκπαίδευση. Δηλαδή, ενώ η τάση είναι να μειώνονται οι επίσημες γραπτές εξετάσεις που οριοθετούν την ολοκλήρωση μιας εκτεταμένης μαθησιακής περιόδου και λειτουργούν ως

εξεταστικοί φραγμοί (εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο Γυμνάσιο, εισιτήριες εξετάσεις για το Γυμνάσιο), πολλαπλασιάζονται σε ποσότητα και βαρύτητα οι ενδοσχολικές γραπτές δοκιμασίες (ολιγόλεπτα τεστ και ωριαία διαγωνίσματα) και αρχίζουν να αποκτούν χαρακτηριστικά που τις καθιερώνουν ως το βασικό και πλέον αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης σε αντίθεση με την καθημερινή προφορική εξέταση. Η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι ένα μέτρο προοδευτικό που σχετίζεται με τον καθυστερημένο απόηχο της επίδρασης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ευρωπαϊκή και διεθνή τάση για γενίκευση και χρονική παράταση της βασικής μόρφωσης μέσα από την απρόσκοπτη παρακολούθηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

### ***γ) ατελέσφορη επιδίωξη ενίσχυσης της τεχνικής εκπαίδευσης***

Παράλληλα, με τη διατήρηση αυστηρών εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο επιχειρείται να κατευθυνθεί το πλήθος<sup>71</sup> των μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης προς τις τεχνικο-επαγγελματικές σχολές – η εισαγωγή στις οποίες γίνεται χωρίς εξετάσεις – ώστε να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός της Μέσης Εκπαίδευσης, να αποσυμφορηθεί η είσοδος των Πανεπιστημίων και να εξυπηρετηθούν οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι αυτός ο φραγμός των εισιτηρίων εξετάσεων δεν εμπόδισε τους Έλληνες μαθητές να συνωστίζονται στο Λύκειο, ενώ η εξήγηση που δίνεται στη βιβλιογραφία είναι η χαμηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο, λόγω κατώτερης ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και της υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και η περιορισμένη πρόσβαση των αποφοίτων του στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, παρά το αποτρεπτικό μέσο των εξετάσεων η συντριπτική πλειονότητα των αποφοίτων του Γυμνασίου εξακολουθεί να προτιμά το Γενικό Λύκειο, καθώς η τεχνική εκπαίδευση διαμορφώνει από τότε το στιγματισμένο χαρακτήρα του «φτωχού συγγενή» της γενικής παιδείας και της αναγκαστικής διεξόδου των «αποτυχημένων».

---

<sup>71</sup> Η μεταφορά των εισιτηρίων εξετάσεων για τη Μέση Εκπαίδευση σε μεγαλύτερη ηλικία (στα 15 κι όχι στα 12 χρόνια) είναι σαφώς μέτρο δικαιότερο και προοδευτικότερο αλλά στόχος του είναι να «τίθεται φραγμός εις την ανέλεγκτον παραγωγήν αποφοίτων εξαταξίων Γυμνασίων, ο κύριος όγκος των οποίων, έναντι του εμποδίου των εισιτηρίων δια το Λύκειον εξετάσεων, θα στραφεί προς πρακτικάς κατευθύνσεις» απόσπασμα από την αιτιολογική έκθεση του Ν.309/76, οπ. αναφ. στο Μπουζάκης:2006, σ. 145

### 4.2.3. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1981 – 1989

#### 4.2.3.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο

Στο χρονικό αυτό διάστημα έχει προκύψει κυβερνητική αλλαγή, η οποία σηματοδοτεί μια γενικότερη αλλαγή στη φιλοσοφία, όσον αφορά στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, και υλοποιείται με μια σειρά νόμων που επηρεάζουν όλες της πτυχές της εκπαίδευσης, από τον τρόπο εισαγωγής στην Γ΄θμια εκπαίδευση μέχρι τα βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και τη διάρθρωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, συνιστώντας μια πραγματική και ολοκληρωμένη προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης<sup>72</sup>. Πάντως είναι άξιο αναφοράς το ότι για πρώτη φορά μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αυτή του 1981-1985, δεν έρχεται να ανατρέψει ολοκληρωτικά την προηγούμενη, αυτή του 1976-1977, λαμβάνοντας το χαρακτήρα αντιμεταρρύθμισης, όπως συνέβαινε σε κάθε παρόμοια μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο παρελθόν (1913 – 1917 – 1929 – 1964), πράγμα που οφείλεται, όπως προαναφέρθηκε, στην ομαλή γενικά λειτουργία της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας στη χώρα μας μετά την πτώση της χούντας (Μπουζάκης: 2006, σ.161).

Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια υλοποιήθηκε με μια σειρά νόμων<sup>73</sup>, από τους οποίους αυτός που κατεξοχήν μας ενδιαφέρει στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας είναι ο **Νόμος 1566/85**, σχετικά με τη **Δομή και Λειτουργία της Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης** καθώς και όλα τα συμπληρωματικά Προεδρικά Διατάγματα που ρυθμίζουν μεταξύ άλλων τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στη Μέση Εκπαίδευση. Βέβαια ο συγκεκριμένος νόμος τέθηκε σε ισχύ το Σεπτέμβριο του 1985, οπότε τα 4 πρώτα χρόνια της περιόδου αυτής ο γενικός νόμος για την Οργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης που εξακολουθεί να ισχύει είναι ο προηγούμενος **Ν. 309/76**. Κατά συνέπεια σε αυτόν στηρίζονται όλα τα Προεδρικά Διατάγματα μέχρι και το 1985, που αναφέρονται σε γενικότερα θέματα των σχολείων (εξετάσεις, ωρολόγιο πρόγραμμα, φοίτηση κλπ) και είναι απλές τροποποιήσεις των ισχυόντων από τα προηγούμενα νομικά κείμενα.

Κατά την περίοδο αυτή, νέος νόμος που τίθεται σε ισχύ, και μας αφορά στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της λειτουργίας του θεσμού των εξετάσεων στη Β΄θμια εκπαίδευση, είναι ο

---

<sup>72</sup> Ένα ακόμα θετικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης είναι ότι δοκιμάζονται στην εκπαίδευση θεσμοί, όπως ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων για τη μόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών, που δεν αποτελούν αντιγραφή εκπαιδευτικών προτύπων του εξωτερικού ούτε ετεροχρονισμένη μεταφορά δοκιμασμένων και φθαρμένων εκπαιδευτικών πρακτικών από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Μπουζάκης 2006, σ.164-165)

<sup>73</sup> Άλλοι σημαντικοί νόμοι της περιόδου αυτής, που καταδεικνύουν την προσπάθεια συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια πιο προοδευτική κατεύθυνση είναι ο **Ν.1268/82** για τη «**Δομή και τη Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων**» που μεταξύ άλλων θεμελιώνει δημοκρατικές διαδικασίες με ουσιαστική και υπεύθυνη συμμετοχή όλων των φορέων της πανεπιστημιακής κοινότητας στη διδασκαλία, την έρευνα και την διοίκηση, ενώ παράλληλα προβλέπει και την ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, ο **Ν.1404/83**, που καταργεί τα ΚΑΤΕΕ και θεσμοθετεί τα ΤΕΙ αποσαφηνίζοντας τους στόχους της **Ανώτερης Τεχνικο-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**, που οφείλει να προετοιμάσει τη χώρα για την επικείμενη τεχνικο-επαγγελματική επανάσταση, ο **Ν.1304/82** για την **Επιστημονική και Παιδαγωγική Καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Μέση Εκπαίδευση** που καταργεί τους επιθεωρητές και εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου αλλά και το ΠΔ.297/82 με το οποίο καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα. (Μπουζάκης 2006, σ.151-152).

**Νόμος 1351/83, Περί της Εισαγωγής Σπουδαστών στη Γ΄/θμια Εκπ/ση**, με τον οποίο αλλάζει ο τρόπος εισαγωγής στην Γ΄/θμια εκπ/ση και εισάγεται το σύστημα των **4 δεσμών** που αντικαθιστά το προηγούμενο σύστημα των 2 κατευθύνσεων. Πρόκειται για ένα σύστημα δημοκρατικότερο και δικαιότερο από τα προηγούμενα του '64 και του '76, που διασφαλίζει την κάθετη εκπαιδευτική κινητικότητα με την κατάργηση των εξεταστικών φραγμών στην Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση, ενώ εισαγωγικές εξετάσεις προβλέπονται μόνο από το Λύκειο προς τα ΑΕΙ (*Μπουζάκης:2006, σ.169-170*).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η νέα διακυβέρνηση ασχολήθηκε πρώτα με την αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπ/ση με το νόμο αυτό που εισήγαγε το σύστημα των Δεσμών, το οποίο με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαδοχικές τροποποιήσεις ισχύει μέχρι σήμερα, και εκ των υστέρων με τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της κοινωνικής πίεσης για διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση<sup>74</sup> που συνάδει με την εκπαιδευτική έκρηξη που σημειώθηκε μετά τον πόλεμο παγκοσμίως και φυσικά και στην Ελλάδα, ένα κράτος που υπέφερε από την ασθένεια του διπλώματος από την πρώτη στιγμή της ίδρυσής του. Εκ παραλλήλου, όμως, ενδέχεται να καταδεικνύει την πρόθεση της νέας διακυβέρνησης να διευρύνει τον αριθμό του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού της χώρας είτε για λόγους ιδεολογικής τοποθέτησης της κυβερνώσας παράταξης, που ήταν προοδευτικότερη από τις προηγούμενες, είτε και λόγω του γενικότερου ρεύματος για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης που είχε διαμορφωθεί στο παγκόσμιο σκηνικό ήδη από τη δεκαετία του 60 (*Husen:1981, Charlot:1992*) και ερχόταν στην Ελλάδα με 20-ετή καθυστέρηση λόγω και της ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ.

Έτσι, στην Ελλάδα<sup>75</sup> φτάνουν πια το 1980 οι επιρροές των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων των προηγούμενων δεκαετιών που οδήγησαν στην ανάπτυξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην κυριαρχία της ιδεολογίας του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών, οι οποίες φαίνεται να είναι αλληλένδετες. Μέχρι τα μέσα όμως της δεκαετίας του 80, η οικονομική κρίση και η επικράτηση νεοφιλελεύθερων ιδεών στις δυτικές χώρες (ΗΠΑ, Αγγλία) αλλάζει τη θεώρηση της εκπαίδευσης από κοινωνικό αγαθό σε κοινό αγαθό και το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως χώρος παροχής υπηρεσιών, που πρέπει να λειτουργεί με όρους αποδοτικότητας και να λογοδοτεί για την αποτελεσματικότητά του. Η έμφαση μεταφέρεται από αξίες, όπως η

---

<sup>74</sup> Στην ίδια λογική κινείται και η πρόωπη εισήγηση του **N.1404/83, ΦΕΚ.173-24.11.1983** για τη Δομή και Λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, με το οποίο δημιουργείται στην Ελλάδα Ανώτερη Τεχνολογική Εκπαίδευση, κάτι ήταν πάγιο αίτημα και ανάγκη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

<sup>75</sup> Έχει ήδη αναφερθεί ότι η τάση για διεύρυνση του μαθητικού πληθυσμού, αποτροπή της μαθητικής διαρροής, μεταφορά των εκπαιδευτικών φραγμών σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, γενικότερο εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και εξασφάλιση μιας καλής γενικής μόρφωσης σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού, η οποία αντιμετωπίζεται ως «επένδυση», είχε αρχίσει να εφαρμόζεται διεθνώς από τη δεκαετία του 60 και η προσπάθεια υλοποίησής της και στην Ελλάδα, που ξεκίνησε με τη μεταρρύθμιση του 1964, ανακόπηκε από την επιβολή της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χούντας.

κοινωνική δικαιοσύνη και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, στην κατάρτιση των νέων, προκειμένου να βρουν δουλειά και να συμβάλλουν στο να ανταπεξέλθει η χώρα τους στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό. Βέβαια, λόγω της πολιτικής αλλαγής που συντελέστηκε στην αρχή της δεκαετίας και την ανάληψη της εξουσίας από σοσιαλιστική κυβέρνηση, οι προηγούμενες εξελίξεις δεν είχαν άμεσο αντίκτυπο στην Ελλάδα. Πάντως, μια αντίφαση εντοπίζεται ανάμεσα στον πολιτικό λόγο, που εμφανίζεται εστιασμένος στις αρχές της συμμετοχής και της ισότητας, αφενός και αφετέρου στην εκπαιδευτική πολιτική που αποτυπώνεται στα νομοθετικά κείμενα και φαίνεται να επιχειρεί να συμμορφωθεί με την πολιτική των άλλων δυτικών χωρών, δεδομένης και της ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ, κατά την ίδια περίοδο (Κυπριανός:2004, σ.290-291).

Οι προθέσεις αυτές – αντινομικές και αλληλοσυγκρουόμενες στο σύνολό τους – αποκαλύπτονται σε διάφορα νομικά και πολιτικά κείμενα της εποχής και φυσικά στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς Νόμους και Προεδρικά Διατάγματα, που θα παρουσιαστούν αναλυτικά στη συνέχεια. Ειδικότερα, στο πενταετές πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης 1983-1987 αναφέρεται ότι η παιδεία, η εκπαίδευση και η λαϊκή επιμόρφωση θεωρούνται τα ισχυρότερα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικών και πολιτικών επιλογών αυτού του προγράμματος και «γενικότερα για την πραγματοποίηση του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού»<sup>76</sup>. Εκεί απαριθμούνται και οι στόχοι της παιδείας που μεταξύ άλλων είναι:

- Η συμβολή της εκπαίδευσης στην αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη της χώρας
- Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία με ιεραρχημένη επιλογή στόχων που αποσκοπεί μακροπρόθεσμα στην κατοχύρωση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής αλλαγής
- Η κοινωνική αναγνώριση της αξίας της εργασίας
- Η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις μακροχρόνιες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας
- Η κατάρτιση των φραγμών στη μόρφωση με την υποστήριξη της κάθετης και οριζόντιας εκπαιδευτικής κινητικότητας
- Η εδραίωση της ισοτιμίας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

Η γενικότερη σύγχυση που επικρατεί στις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής τη συγκεκριμένη περίοδο δεν είναι άσχετη με την ιδιαίτερη κοινωνική και πολιτική συγκυρία στην οποία βρίσκεται η χώρα. Μετά από μια μακρά χρονική περίοδο πολιτικών αναταραχών και αυταρχικής διακυβέρνησης εισήλθε σε μια περίοδο ομαλότητας κυβερνούμενη από συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις που ταυτίζονταν απολύτως με τις πολιτικές επιλογές των δυτικών καπιταλιστικών χωρών, ενώ παράλληλα έχει μπει σε πορεία εισόδου στην Ευρωπαϊκή Οικονομική

<sup>76</sup> Υπ. Εθνικής Οικονομίας: Πενταετές πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης 1983-1987, Αθήνα 1984, σπ. αναφ στο Μπουζάκης:2006, σελ. 162 κ.ε.

Κοινότητα. Κατά συνέπεια, οφείλει να συμπλεύσει με τις χώρες αυτές σε όλους τους τομείς και φυσικά και στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου κυριαρχούσε η αγγλοσαξονική αντίληψη για την παιδεία και τη μόρφωση κάτω από το πρίσμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία όμως φαίνεται να λαμβάνει μια διαφορετική κατεύθυνση από ότι στο παρελθόν.

Δηλαδή, μετά την οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 η κοινωνία φαίνεται να χάνει την εμπιστοσύνη της στην ικανότητα της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές ανισότητες και να συμβάλει αποφασιστικά στην οικονομική ανάπτυξη. Αρχίζει, λοιπόν, να υποχωρεί η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως κοινωνικής επένδυσης και η θεώρηση της μόρφωσης ως κοινωνικού αγαθού και δικαιώματος, στο οποίο πρέπει να έχουν όλοι ισότιμη πρόσβαση. Αντίθετα, η επένδυση στη μόρφωση όλο και περισσότερο αντιμετωπίζεται ως ατομική υπόθεση, και υποχρέωση του Κράτους είναι απλά να παρέχει στους πολίτες του δομές αποτελεσματικής εκπαίδευσης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν την κατάρτιση εκείνη που θα τους επιτρέψει να εξελιχθούν σε αποδοτικούς πολίτες και παραγωγικούς εργαζομένους για το όφελος το δικό τους αλλά και της κοινωνίας (*Husen:1991*).

Ο νέος αυτός προσανατολισμός της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο υλοποιείται με την διαμόρφωση επιλεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων – τα οποία ανέκαθεν υπήρχαν στις χώρες της Δύσης – και εντατικοποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών, που ενισχύουν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Πρόκειται στην ουσία για την υλοποίηση αστικοδημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που διακρίνεται από ένα σύνθετο πλέγμα αντινομικών χαρακτηριστικών : αφενός από διεύρυνση της παιδείας σε όλες τις κοινωνικές ομάδες αλλά με την παράλληλη προσφορά ελιτίστικης ιδιωτικής παιδείας για τους λίγους και αφετέρου από στροφή του σχολείου στις θετικές και τεχνολογικές σπουδές με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του στις ανάγκες της κοινωνίας αλλά με την παράλληλη καθιέρωση διττής ελιτίστικης δομής πάνω στην οποία στηρίζεται η διαφοροποίηση της γενικής από την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, που τελικά οδηγεί στη διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και χειρωνακτική εργασία (*Μπουζάκης:2006, σ.25-26*).

Ωστόσο, στη δεκαετία του '80 για πρώτη φορά στην ιστορία της η Ελλάδα βρίσκεται κυβερνούμενη από μια πολιτική παράταξη με σοσιαλιστική ιδεολογία, που κατά βάση αντιτίθεται στις παραπάνω επιλογές, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα την τάση για δημιουργία επιλεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων και εντατικοποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών που ήδη βρισκόταν σε εξέλιξη στο ευρωπαϊκό και διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένα σοσιαλιστικό σχολείο, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την εξάπλωση και την ενιαιοποίηση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το δέσιμο του σχολείου με τη ζωή, το σεβασμό στην εργασία, την πολιτική ισότητα των ευκαιριών, την ενοποίηση γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και την κατάργηση της διάκρισης ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία (*Μπουζάκης:2006, σ.26*). Έτσι, η ιδεολογική τοποθέτηση της κυβερνητικής



παράταξης και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας ανέκοψαν την τάση για τη δημιουργία ενός επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος και την εντατικοποίηση των σπουδών και της αξιολόγησης στην πράξη, καθώς οι διάφοροι τύποι σχολείου ενσωματώνονται σε έναν και οι βαθμολογικοί και εξεταστικοί φραγμοί μειώνονται αντί να αυξάνονται, καθώς οι μαθητές εγγράφονται χωρίς εξετάσεις τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο.

Πιο έντονα διαφαίνεται αυτή η αντινομία της ταυτόχρονης εξυπηρέτησης παιδαγωγικών και οικονομικών στόχων και της ταυτόχρονης υλοποίησης αστικών και σοσιαλιστικών πολιτικών επιλογών στη θεσμοθέτηση του νέου τύπου Λυκείου, του Πολυκλαδικού, στόχος του οποίου σύμφωνα με τη σχετική εισηγητική έκθεση, είναι να συμβάλει αποφασιστικά *«στην επίλυση χρόνιων κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως είναι η συσσώρευση χιλιάδων υποψηφίων στα ΑΕΙ, η είσοδος στο χώρο της εργασίας χιλιάδων νέων χωρίς επαγγελματική κατάρτιση, η ανισόρροπη κατανομή του μαθητικού δυναμικού μεταξύ των δυο κλάδων της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης, η αναβάθμιση της σχολικής ζωής»* (Μπουζάκης:2006, σ.173) και *«να προσφέρει στους μαθητές μετατρέψιμη γνώση που να ανταποκρίνεται στους κοινωνικο-οικονομικούς στόχους της εθνικής αναπτυξιακής στρατηγικής»* (Μπουζάκης:2006, σ.155).

Έτσι, ενώ όλες οι προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στόχευαν στη δημιουργία δεύτερου σχολικού δικτύου, την περίοδο αυτή γίνεται φανερό η τάση να ενιαιοποιηθούν τα δυο σχολικά δίκτυα που οδηγούν σε ταξικές επιλογές<sup>77</sup>. Πράγματι, η τάση ενιαιοποίησης γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρείται δημοκρατικό αίτημα που υπήρξε μέχρι τότε επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής των σοσιαλιστικών χωρών και εφαρμόστηκε όχι πάντα χωρίς προβλήματα<sup>78</sup>. Πάντως, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υλοποιεί ένα διπλό στόχο: από τη μια ολοκληρώνει την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση που εκκρεμούσε από τις αρχές του αιώνα (άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης της χώρας κ.α.) και από την άλλη προχωρεί σε θεσμικές αλλαγές που έχουν ενσωματωμένη μια μετασχηματιστική-σοσιαλιστική δυναμική (Μπουζάκης:2006, σ.177). Έτσι, με τη μείωση των εξεταστικών φραγμών, η κυβέρνηση προσπαθεί να κατευθύνει τις επιλογές των αποφοίτων της μέσης βαθμίδας προς τον τεχνικο-επαγγελματικό τομέα της εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται και επιχειρείται να αναβαθμιστεί, προκειμένου αφενός να αντιμετωπίσει το πάγιο πρόβλημα του μονοδιάστατου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που οδηγούσε στο συνωστισμό πολλών υποψηφίων στις πύλες των ΑΕΙ, και αφετέρου να κάνει την παιδεία

<sup>77</sup> Βλ. Husen:1991 διαφορές μεταξύ επιλεκτικών και ενιαίων εκπαιδευτικών συστημάτων

<sup>78</sup> Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την προσπάθεια ενιαιοποίησης της μέσης εκπαίδευσης στην πράξη, είχαν επισημανθεί από πολιτικούς φορείς πρώην σοσιαλιστικών χωρών, όπως η Σοβιετική Ένωση και η Βουλγαρία, όπου λειτουργούσαν πολυτεχνικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια να συνδεθεί η μόρφωση με τη δουλειά και η δουλειά με τη μόρφωση. Οι δυσκολίες αυτές ως επί το πλείστον συνδέονται με τις αυξημένες απαιτήσεις σε υλικοτεχνική υποδομή, όπως κτίρια, εξοπλισμό, εκπαιδευτικό προσωπικό κλπ, που προϋποθέτει η αποτελεσματική λειτουργία τέτοιων σχολείων (Μπουζάκης 2006, σελ. 174)

πραγματικό εργαλείο ευρύτερης οικονομικής ανάπτυξης συνδέοντάς την ουσιαστικά με την παραγωγή.

Πράγματι, στα νομικά κείμενα αυτής της περιόδου είναι φανερός ο οικονομικός προσανατολισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εντονότερη σε σχέση με το παρελθόν σύνδεση του σχολείου με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και τη συμβολή της παιδείας στην γενικότερη κοινωνικο-οικονομική πρόοδο, κάτι που άλλωστε ήταν πάγιο αίτημα, δεδομένου του ότι σε όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε καταφέρει να ξεφύγει από τον ακαδημαϊκό, θεωρητικό και μονοδιάστατο προσανατολισμό της κλασικίζουσας παιδείας. Έτσι, διατυπώνονται στόχοι που προοιωνίζονται το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο ζητούμενο για την ανάπτυξη δημιουργικών και ευέλικτων εργαζομένων, ικανών να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις της σύγχρονης Κοινωνίας της Γνώσης, (*«να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα» «να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου»*) αλλά και στόχοι που προωθούν την απασχόληση σε όλους τους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας και δη στους τεχνικούς κλάδους, που πάντα ήταν υποδεέστεροι στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας αλλά είναι εξαιρετικά σημαντικοί για την οικονομική ανάπτυξη (*«να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας»*)

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας των μεταρρυθμίσεων της ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δύο «προοδευτικές» κυβερνήσεις ήταν αυτές που προσπάθησαν πιο αποφασιστικά να ελέγξουν τη μαθητική ροή και να την κατευθύνουν μακριά από την ανώτατη θεωρητική παιδεία και προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση: η μεταρρύθμιση της βενιζελικής κυβέρνησης το 1917-19 και αυτή της σοσιαλιστικής κυβέρνησης του 1981. Όμως, ο έλεγχος αυτός επιχειρείται όχι με αύξηση αλλά με μείωση των εξεταστικών φραγμών και γενικότερα με χαλάρωση κι όχι εντατικοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης. Επιχειρείται μάλλον να κατευθυνθούν οι επιλογές των υποψηφίων διευκολύνοντας την πορεία προς την τεχνική παρά δυσκολεύοντας την πορεία προς την ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, και οι δύο απόπειρες δεν φάνηκε να έχουν επιτυχία, πράγμα που καταδεικνύει πόσο ισχυρή μπορεί να είναι η νοοτροπία μιας κοινωνίας και πόσο επηρεάζει τις επιλογές των ατόμων που δεν είναι συνήθως ειλημμένες επί τη βάση λογικών και πρακτικών κριτηρίων.

Εν προκειμένω, στην ελληνική κοινωνία που για δεκαετίες διαμαρτύρεται για τις αδικίες και τις στρεβλώσεις του εξεταστικοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος αφενός και τη μειωμένη επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων των Πανεπιστημίων αφετέρου, δεν έχει παρατηρηθεί, παρά τις εκάστοτε κυβερνητικές προσπάθειες, να στραφεί το ενδιαφέρον των μαθητών προς την τεχνική εκπαίδευση. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι άσχετο με τη βαθιά ριζωμένη στην κοινωνία διάκριση ανάμεσα στην χειρωνακτική και την πνευματική εργασία αλλά ούτε και με

τις «γλιαρές» προσπάθειες της πολιτείας να στηρίξει ουσιαστικά την τεχνική εκπαίδευση εξασφαλίζοντας την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων της και διαθέτοντας τους αυξημένους οικονομικούς πόρους που απαιτούνται για την ποιοτική παροχή επαγγελματικής κατάρτισης υψηλού επιπέδου. Όσο μάλιστα προχωράει το πρόβλημα της οικονομικής κρίσης, που υποχρεώνει το κράτος να παραχωρεί την αρμοδιότητα του για παροχή εκπαίδευσης σε ιδιωτικούς φορείς, τόσο πιο δύσκολο θα γίνεται να επέλθει αυτή η ισορροπία και να καλυφθούν οι ανάγκες για επαγγελματική εκπαίδευση εντός του επίσημου δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

#### 4.2.3.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου

##### *α) Σκοποί και στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης*

Βασικό σημείο καμπής σε αυτήν την περίοδο είναι η ψήφιση και εφαρμογή του **Νόμου 1566/85**, που ρυθμίζει τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το νέο πνεύμα της πολιτικής ηγεσίας που έχει αλλάξει από το 1981. Ο παρών νόμος καταργεί στο σύνολό του το **Ν.309/76**, που αποτελούσε τη βάση αναφοράς όλων των ΠΔ σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων – και τον τρόπο βαθμολόγησης των μαθητών που μας ενδιαφέρει ειδικότερα – από τη μεταπολίτευση μέχρι και το 1985, παρά την κυβερνητική αλλαγή που είχε μεσολαβήσει.

Ορίζεται σαφώς ότι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν (2.6), ενώ η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο (2.3) και η γλώσσα διδασκαλίας είναι η δημοτική (1.4). Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά-επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά λύκεια και από τις τεχνικές- επαγγελματικές σχολές (2.2). Όσον αφορά αυτά τα σημεία, οι δύο νόμοι δεν έχουν διαφορές και κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση της διεύρυνσης και της ενίθχυσης της υποχρεωτικής 9-ετους εκπαίδευσης.

Σημαντική διαφορά και καινοτομία του νέου νόμου αποτελεί ο καινούργιος θεσμός του **Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου**. Το άρθρο 7 αναφέρεται εξ ολοκλήρου σε αυτό το νέο τύπο Λυκείου που αποσκοπεί στο να εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της γενικής και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και να παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους, για τη συμμετοχή τους στην παραγωγή και την ανάπτυξη της χώρας (7.1). Τα μαθήματα στην Α' τάξη είναι κοινά για όλους τους μαθητές, η Β' τάξη χωρίζεται σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών, όπου διδάσκονται μαθήματα κοινά για όλους τους μαθητές αλλά και μαθήματα κύκλων ή κλάδων αντίστοιχα (7.3.). Οι κύκλοι δίνουν τις βάσεις και αποτελούν αφετηρία για μια ομάδα

παρεμφερών επαγγελμάτων και για προπαρασκευή των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι κλάδοι προετοιμάζουν τους μαθητές **(α)** για συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους τη διδασκαλία των αντίστοιχων προπαρασκευαστικών μαθημάτων, **(β)** για άσκηση ενός επαγγέλματος και **(γ)** για την απόκτηση ειδικότητας μετά από φοίτηση σε τμήμα ειδίκευσης που λειτουργεί για τους αποφοίτους (7.4).

Ο συγκεκριμένος νόμος στο πρώτο του άρθρο διατυπώνει το γενικότερο σκοπό της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, που φαίνεται να διέπεται από τις αρχές μιας προοδευτικής παιδαγωγικής με έντονο ανθρωπιστική και κοινωνικοπολιτιστική οπτική αλλά χωρίς να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα για εξειδίκευση και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, καθώς σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει αποτελεσματικούς πολίτες και αποδοτικούς εργαζομένους. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι **σκοπός** της εκπαίδευσης είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»<sup>79</sup>.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται η διατύπωση της στοχοθεσίας του **Γυμνασίου** (άρθρο 5), όπου προκρίνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η διεύρυνση του αξιακού τους συστήματος, ώστε να κατευθύνονται σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές. Παράλληλα, επισημαίνεται ο συνδυασμός της γνώσης με κοινωνικούς προβληματισμούς με στόχο να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας. Η τελευταία διατύπωση έχει έναν έντονα πρακτικό προσανατολισμό που συμπληρώνεται από την αναφορά στην μελλοντική οικονομική και επαγγελματική δραστηριότητα των μαθητών («*Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι*

---

<sup>79</sup> Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές: **α)** Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη. **β)** Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης. **γ)** Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. **δ)** Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό. **ε)** Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη»)

Αυτός ο προσανατολισμός είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περιγραφή της δομής και της στοχοθεσίας του Πολυκλαδικού Λυκείου αλλά διαπιστώνεται και στη διατύπωση των γενικότερων στόχων του **Λυκείου**, το οποίο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης, βοηθώντας, μεταξύ άλλων, τους μαθητές να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας.

### ***β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης των μαθητών***

Το σημαντικότερο ΠΔ της περιόδου αυτής που συμπληρώνει το Νόμο 1566/85 είναι το **ΠΔ.205/87**, που τιτλοφορείται «**Έλεγχος επίδοσης, αξιολόγηση, χαρακτηρισμός φοίτησης, εξετάσεις και προϋποθέσεις προαγωγής των μαθητών των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων**»

Όπως αναφέρεται στο άρθρο 1 του παρόντος ΠΔ για τον έλεγχο της επίδοσης, τη διαμόρφωση των τριμηνιαίων βαθμών, τον υπολογισμό του βαθμού της ετήσιας επίδοσης και το χαρακτηρισμό της φοίτησής τους, εφαρμόζονται οι σχετικές διατάξεις που εκάστοτε ισχύουν για τους μαθητές των ημερησίων γενικών και τεχνικών-επαγγελματικών λυκείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν προκειμένω, ισχύουν τα προγενέστερα ΠΔ με βασικότερο το **ΠΔ. 465/81**, που, αν και αφορά στο Γυμνάσιο, είναι το μόνο που αναφέρεται στη σκοπιμότητα των εξετάσεων και ορίζει ότι «*η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται με προφορικές και γραπτές ολιγόλεπτες ή ωριαίες δοκιμασίες κατά τη διάρκεια του έτους, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατάρτιση των μαθητών σε κάθε μάθημα, η κριτική αφομοίωση των διδασκομένων και γενικά η επιδιωκόμενη κατά το αναλυτικό πρόγραμμα πρόοδος αυτών*». Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι παρά τη διάθεση για αλλαγή της αντιμετώπισης της μέσης εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να αλλάζει ο τρόπος αντίληψης της αξιολόγησης καθώς βασικός της στόχος παραμένει ο **έλεγχος** της επίδοσης των μαθητών, όπως αποκαλύπτεται ήδη από τον τίτλο του ΠΔ.

Αλλά και όσον αφορά στο περιεχόμενο και στα κριτήρια της αξιολόγησης τίποτα δεν αλλάζει στο νέο τύπο Λυκείου. Έτσι, όπως ορίζεται σχετικά, για να δώσει βαθμό τριμήνου ο καθηγητής, εκτιμά την επιμέλεια και την επίδοση των μαθητών συνεκτιμώντας το βαθμό ενεργητικής και θετικής συμμετοχής τους σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του μαθήματος, την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους για το σπίτι, την προφορική τους επίδοση, που προκύπτει από

τις προφορικές και ολιγόλεπτες γραπτές εξετάσεις, και την επίδοσή τους στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες.

### **γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις**

Εκτός από το σκοπό και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, χωρίς σημαντικές αλλαγές συνεχίζεται ο τρόπος διενέργειας αυτής. Ούτως ή άλλως, όπως γίνεται φανερό και από τους τίτλους τους, τα ΠΔ της περιόδου μέχρι το 1985 αποτελούν απλές τροποποιήσεις και συμπληρώσεις των προηγούμενων σε δευτερεύοντα διαδικαστικά σημεία.

Έτσι, στο **ΠΔ.268/82** διευκρινίζεται ότι μια ωριαία γραπτή δοκιμασία μπορεί να είναι απροειδοποίητη, εφόσον αναφέρεται στην ύλη του μαθήματος της ημέρας. Επίσης, οι υποχρεωτικές ωριαίες γραπτές δοκιμασίες είναι δύο και όχι τρεις, η μία στο 1<sup>ο</sup> και η δεύτερη σε όποιο τρίμηνο κρίνει ο διδάσκων (1.2). Στο ίδιο ΠΔ. ορίζεται ότι, αν ένας μαθητής λείπει κατά τη διεξαγωγή της ωριαίας γραπτής δοκιμασίας πρέπει να εξεταστεί σε πρώτη ευκαιρία κατά την κρίση του διδάσκοντος (1.3).

Όσον αφορά στην αποφυγή συσσώρευσης δοκιμασιών, το άρθρο 3.7 του προηγούμενου Π.Δ. αντικαθίσταται από το 1.3 του παρόντος, σύμφωνα με το οποίο δεν επιτρέπεται να διενεργούνται πάνω από **μία** ωριαία δοκιμασία την ημέρα και περισσότερες από **τρεις** την εβδομάδα για τους ίδιους μαθητές<sup>80</sup>. Διαπιστώνεται αύξηση του δυνατού αριθμού ωριαίων δοκιμασιών από 2 σε 3 που καταδεικνύει μάλλον την πρακτική αδυναμία να εξεταστούν όλα τα μαθήματα εντός του διδακτικού προγράμματος και οδήγησε στην άτυπη «ενδοσχολική εξεταστική» του Νοεμβρίου, που προκύπτει από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να συγκεντρώσουν γραπτές δοκιμασίες ενόψει της παράδοσης βαθμολογίας στο τέλος του α΄ τριμήνου σε Γυμνάσια και Λύκεια.

Και τα δύο άλλα ΠΔ της περιόδου δεν προσθέτουν κάτι καινούργιο στην ουσία της λειτουργίας των διαδικασιών αξιολόγησης. Το μεν **ΠΔ.182/84** αναφέρεται στη διενέργεια Παραπεμπτικών, Επαναληπτικών και Κατατακτηρίων εξετάσεων για την προαγωγή μαθητών που δεν προήχθησαν με την αρχική τους βαθμολογία, καθώς και την εξέταση των μαθημάτων Γενικής Ωφελιμότητας της 5<sup>ης</sup> Δέσμης (αρ.4). Το δε **ΠΔ.188/85**, ορίζει τη διάρκεια του διδακτικού έτους, τη διαίρεσή του σε τρία τρίμηνα και τις ημερομηνίες διεξαγωγής προαγωγικών, απολυτηρίων και επαναληπτικών εξετάσεων κατά τις περιόδους Ιουνίου, Σεπτεμβρίου αλλά και Φεβρουαρίου, ειδικά για τους μαθητές που απορρίπτονται στις απολυτήριες εξετάσεις Γυμνασίου και Λυκείου.

Τέλος, τα **ΠΔ.427/86** για το Γενικό Λύκειο και **ΠΔ.205/87** για το Πολυκλαδικό Λύκειο, που έπονται του Νόμου 1566/85, διευκρινίζουν αναλυτικά τον τρόπο εξέτασης μαθημάτων κατά τις

---

<sup>80</sup> Στο προηγούμενο ΠΔ465/81, το όριο ήταν μια δοκιμασία την ημέρα και δύο δοκιμασίες την εβδομάδα. Σήμερα, τα όρια έχουν ανέβει, καθώς μπορούμε να βάζουμε δυο την ημέρα και τρία την εβδομάδα ενώ οι 2-ωρες Εκθέσεις δεν συνυπολογίζονται συνήθως, γιατί δεν υπάρχει χρόνος να γραφούν όλες οι δοκιμασίες. Παρατηρείται αυξητική τάση.

τελικές εξετάσεις του Ιουνίου. Το μεν πρώτο αναφέρεται μόνο στην Ελληνική Γλώσσα, ενώ το δεύτερο σε όλα τα μαθήματα του ΑΠ του Πολυκλαδικού Λυκείου.

#### **δ) Βαθμολογία – προαγωγή – απόλυση**

Καμία αλλαγή δεν σημειώνεται ούτε στον τρόπο βαθμολογίας των μαθητών. Αξιοσημείωτη είναι η διευκρίνιση ότι ο βαθμός επιδόσεως του μαθητή για κάθε τρίμηνο δεν επιτρέπεται να είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος από τρεις μονάδες του ΜΟ των βαθμών των ολιγόλεπτων γραπτών εξετάσεων και ωριαίων γραπτών δοκιμασιών του τριμήνου. Όσον αφορά στην προαγωγή των μαθητών διαπιστώνεται ομοιότητα στον κλιμακωτό υπολογισμό του ΜΟ του προβιβάσιμου βαθμού ανάλογα με τον αριθμό των μαθημάτων στα οποία υστερεί ένας μαθητής. Έτσι τόσο στο παλαιότερο ΠΔ.182/84 όσο και στο νεότερο ΠΔ.205/87, ο προβιβάσιμος βαθμός κυμαίνεται από το 10 ως το 13,5 κατά ΜΟ ανάλογα με το αν ο μαθητής υστερεί σε ένα έως τέσσερα μαθήματα.

#### **ε) Εξετάσεις Εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο**

Κατά τα σχολικά έτη 1981-82 και 1982-83 ισχύουν τα προηγούμενα σχετικά με τις Γενικές Εξετάσεις, όπως τροποποιούνται από το ΠΔ. 249/82, όπου απλά δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές να ξαναδώσουν εξετάσεις στην ύλη των Α' και Β' Πανελληνίων για να βελτιώσουν το βαθμό τους. Το 1983 ψηφίζεται ο Νόμος 1351/83, Περί της Εισαγωγής Σπουδαστών στη Γ'/θμια Εκπ/ση, με τον οποίο, όπως προαναφέρθηκε, εισάγεται το σύστημα των 4 δεσμών και των Γενικών Εξετάσεων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

Ο νόμος αυτός, που τέθηκε σε εφαρμογή για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 1983-84, προσδιορίζει με το άρθρο 1 τις Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές, στις οποίες η εισαγωγή των σπουδαστών διέπεται από αυτόν (1.1), τον τρόπο και τα χρονικά όρια καθορισμού του αριθμού των σπουδαστών που θα εισάγονται σε κάθε σχολή (1.5), καθώς και τις γενικές και ειδικές κατηγορίες των εισακτέων (1.7, 1.8 και άρθρο 3).

Στο άρθρο 1.11 ορίζεται ότι οι Σχολές και τα Τμήματα της Γ'/θμιας Εκπ/σης κατατάσσονται για την επιλογή των σπουδαστών σε Ομάδες, «*ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των κατευθύνσεων των σπουδών, για τον καθορισμό των οποίων λαμβάνεται υπ' όψιν το γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τα προπαρασκευαστικά ή και ειδικά μαθήματα ή και δοκιμασίες, στα οποία απαιτείται να εξεταστεί ο υποψήφιος για καθεμιά από τις ομάδες αυτές*». Διευκρινίζεται δε ότι η κατάταξη αυτή σε ομάδες και οι δέσμες των προπαρασκευαστικών μαθημάτων, που θα πρέπει να παρακολουθήσουν και να εξεταστούν οι υποψήφιοι σπουδαστές, καθορίζονται με σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις. Στα άρθρα 2.3 και 2.5 διευκρινίζεται ότι η επιλογή των εισαγομένων γίνεται με βάση τη δική τους αίτηση και δήλωση προτίμησης και τη συνολική τους βαθμολογία που προκύπτει από : (α) τους γενικούς βαθμούς προαγωγής και απόλυσης στις τρεις τάξεις του Λυκείου σε ποσοστό 25% και (β)

από τη βαθμολογία στις γραπτές εξετάσεις στα προπαρασκευαστικά μαθήματα σε ποσοστό 75% που είναι βαθμολογικά ισότιμα. Τέλος, στο άρθρο 2.13. α. ορίζεται ότι από το σχολικό έτος 1982-83 οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών όλων των τάξεων διεξάγονται από επιτροπές που συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς του οικείου Λυκείου.

Ο Ν. 1351/83 συμπληρώνεται από μια σειρά προεδρικών διαταγμάτων (**ΠΔ.184/85**, **ΠΔ.102/86**, **Λ.238/88**) που διευκρινίζουν τις λεπτομέρειες της διεξαγωγής των εξετάσεων. Στις διαδικαστικές λεπτομέρειες σχετικά με τις επιτροπές, τους επιτηρητές και βαθμολογητές, τα εξεταστικά και βαθμολογικά κέντρα, την προσέλευση και την πειθάρχηση των μαθητών, τη διανομή και συλλογή των θεμάτων και στις εξετάσεις φυσικώς αδυνάτων μαθητών δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές με προηγούμενα ΠΔ που ρυθμίζουν παρόμοια θέματα.

Το άρθρο του πρώτου, **ΠΔ.184/85**, που διαφοροποιείται είναι κυρίως το 1.3, που αφορά στον καθορισμό των δεσμών και των προπαρασκευαστικών μαθημάτων που αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στην κάθε μια, αν και βλέπουμε τα ίδια σε γενικές γραμμές μαθήματα να αποτελούν αντικείμενα εξέτασης και να κατανέμονται σε ομάδες ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που ενδιαφέρει τους υποψηφίους : για την 1<sup>η</sup> δέσμη Έκθεση-Μαθηματικά-Φυσική-Χημεία, για τη 2<sup>η</sup> δέσμη Έκθεση-Φυσική-Χημεία-Βιολογία, για την 3<sup>η</sup> δέσμη Έκθεση-Αρχαία-Λατινικά-Ιστορία, για την 4<sup>η</sup> δέσμη Έκθεση-Μαθηματικά-Ιστορία-Κοινωνιολογία. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται ως «Γενικές Εξετάσεις» και διενεργούνται στο ίδιο χρονικό διάστημα σε όλη τη χώρα κατά την εξεταστική περίοδο Μαΐου - Ιουνίου σε κοινά θέματα.

Από το άρθρο 3. που αναφέρεται στις προϋποθέσεις συμμετοχής στις Γενικές Εξετάσεις, προκύπτει ότι οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο Λύκειο και τις ενδοσχολικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα, καθώς χαρακτηρίζονται ως απόφοιτοι (όχι τελειόφοιτοι, όπως στα ισχύοντα ΠΔ), ενώ αν συμμετάσχουν στις εξετάσεις σε άλλο Λύκειο από αυτό που φοίτησαν υποχρεούνται να προσκομίσουν το απολυτήριό τους (3.4). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο 22.1 που επιτρέπει την επανάληψη της συμμετοχής στις Γενικές Εξετάσεις χωρίς κανένα περιορισμό, σε ένα ή περισσότερα ή και όλα τα μαθήματα της δέσμης που έχουν ήδη εξεταστεί. Η ρήτρα αυτή είχε οδηγήσει σε γνωστές στρεβλώσεις και αδικίες, καθώς οι μαθητές οδηγούνταν σε πολλαπλές, ενδεχομένως επιλεκτικές συμμετοχές, μετατρέποντας την όλη διαδικασία σε τζόγο με τις διακυμάνσεις των βάσεων. Το επόμενο **ΠΔ. 102/86** ονομαστικά καταργεί το προηγούμενο **ΠΔ.184/85** αλλά δεν διαφοροποιείται στην ουσία από αυτό, καθώς απλώς ρυθμίζει με τον ίδιο τρόπο τα διαδικαστικά θέματα της διεξαγωγής των εξετάσεων, όσον αφορά στις επιτροπές, τη διανομή και συλλογή των γραπτών, τη βαθμολόγηση και την έκδοση των αποτελεσμάτων.

Πιο ενδιαφέρον είναι το **ΠΔ.238/88** σχετικά με τη διενέργεια των Γενικών Εξετάσεων και τη διαδικασία επιλογής των σπουδαστών. Εκεί, εκτός από την επανάληψη της ρύθμισης των διαδικαστικών θεμάτων, παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι σχολές και τα τμήματα της Γ΄/θμιας πανεπιστημιακής και τεχνολογικής εκπαίδευσης και ταξινομούνται σε ομάδες ανάλογα με τη δέσμη



μαθημάτων, βάση της οποίας γίνεται η επιλογή των σπουδαστών που μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά, αλλά καθορίζοντα και τα βασικά μαθήματα ανά δέσμη.

#### 4.2.3.3. Κριτική Θεώρηση

##### *α) η αυξημένη βαθμολογική βαρύτητα των γραπτών εξετάσεων*

Από όλα τα ΠΔ της ευρύτερη περιόδου από το 1974 μέχρι και το 1985 προκύπτει πολύ έντονα η αυξημένη βαρύτητα που αποδίδεται στη γραπτή εξέταση κάθε μορφής, η οποία αποτελεί, θα λέγαμε, τον ποσοτικό δείκτη που καθορίζει το πού θα κινηθεί στο σύνολό της η προφορική βαθμολογία. Η βαρύτητα αυτή φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι οι γραπτές δοκιμασίες ήρθαν να αντικαταστήσουν τις ενδιάμεσες εξετάσεις του Φεβρουαρίου που είχαν καταργηθεί με προηγούμενο ΠΔ. Ενώ, όμως, διαφαίνεται η τάση του περιορισμού των τυπικών εξεταστικών δοκιμασιών, δεν είναι εύκολη η αποδέσμευση από την εγκυρότητα της γραπτής δοκιμασίας που θεωρείται ότι παρέχει αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης της συνολικής προσπάθειας του μαθητή. Έτσι, η καταργούμενη ενδιάμεση εξεταστική δεν καταργείται στην ουσία αλλά ενσωματώνεται στις ώρες διδασκαλίας δίνοντας μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας – ή μάλλον διευρύνοντας στην ουσία την εξεταστική περίοδο που καλύπτει τελικά ολόκληρο το τρίμηνο επηρεάζοντας περισσότερο τη διδακτική πράξη. Ενδεικτική προς επίρρωση αυτής της διαπίστωσης είναι η σταδιακή αύξηση του αριθμού γραπτών δοκιμασιών που επιτρέπεται να γράφουν οι μαθητές μέσα σε μια εβδομάδα.

Επίσης, το “ψυχολογικό” όριο της απόστασης των +3 βαθμών μεταξύ προφορικού και γραπτού βαθμού φαίνεται να έχει περάσει από τότε στη συλλογική συνείδηση των εκπαιδευτικών. Είναι κοινή πρακτική να υπολογίζεται ο ΜΟ του συνόλου των γραπτών δοκιμασιών του τριμήνου και να κινείται η “προφορική” βαθμολογία συνήθως 2 με 3 βαθμούς προς τα πάνω. Τέλος, η βαρύτητα της γραπτής εξέτασης αλλά και η σύγχρονη τάση υπέρβασης του αυστηρού ορίου του ενός διαγωνίσματος το χρόνο μπορεί να αναχθεί στα ΠΔ αυτής της περιόδου που ορίζει ότι πρέπει να μπαίνει ένα τουλάχιστον ωριαίο διαγώνισμα ανά τρίμηνο, αλλά, αν χρειαστεί, τα διαγωνίσματα μπορεί να είναι περισσότερα από ένα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά της έμφασης και στην τυπική γραπτή εξέταση και την αυξημένη βαρύτητα της γραπτής βαθμολογίας, όσον αφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, διατηρούνται και μετά την εισήγηση του Ν.1586/85 παρά τη νέα διατύπωση της στοχοθεσίας της Μέσης Εκπαίδευσης, παρά τη ρητορική περί γενικής / ανθρωπιστικής παιδείας και έμφασης στην ηθική διαπαιδαγώγηση. Από την αναλυτική παρουσίαση των ΠΔ σχετικά με την ενδοσχολική αξιολόγηση των μαθητών που έπονται του Ν.1566/85 προκύπτει η αυξημένη βαρύτητα που αποδίδεται στην γραπτή εξέταση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι μαθητές.

## **β) βασικός στόχος η αξιολόγηση της επίδοσης**

Άλλωστε, η αξιολόγηση αυτή αποσκοπεί σαφώς στο **έλεγχο** της επίδοσης που ταυτίζεται με την αφομοίωση της διδακτέας ύλης. Έτσι, μολονότι οι γενικότεροι παιδαγωγικοί στόχοι της Β΄/θμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται διευρυμένοι στο **Ν. 1566/85** και αφορούν στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την ευελιξία, την κοινωνική συνείδηση και την ικανότητα συνεργασίας, τα ΠΔ. που αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών δεν φαίνεται να έχουν αποδεσμευθεί ακόμα από την παραδοσιακή λογική της απομνημόνευσης της διδακτέας ύλης. Αυτό γίνεται φανερό από την λεπτομέρεια με την οποία καταγράφεται αυτή διδακτέα ύλη<sup>81</sup> αλλά και από την αυστηρότητα με την οποία καθορίζονται ο αριθμός και το είδος των θεμάτων των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων<sup>82</sup> κάθε τάξης για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα στα σχετικά Προεδρικά Διατάγματα.

Αντιθέτως, δεν γίνεται πουθενά λόγος για την αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών ούτε προβλέπονται πουθενά – ακόμα – εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, όπως οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Τέλος, δεν γίνεται πουθενά αναφορά για την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, ενώ υπερτονίζεται η σημασία της βαθμολογίας, δηλαδή της διαπίστωσης και ποσοτικής απεικόνισης της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, μολονότι ο καθηγητής οφείλει να συνυπολογίσει την ενεργητική και θετική συμμετοχή και την προφορική επίδοση των μαθητών στο μάθημα, ο γραπτός βαθμός κυριαρχεί, αφού αφενός η προφορική αξιολόγηση προκύπτει από τη συνεκτίμηση προφορικών και ολιγόλεπτων γραπτών εξετάσεων και αφετέρου ο βαθμός επιδόσεως του μαθητή για κάθε τρίμηνο δεν επιτρέπεται να είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος από τρεις μονάδες του ΜΟ των βαθμών των γραπτών δοκιμασιών του τριμήνου.

Η ιδιαίτερη έμφαση στην αθροιστική διάσταση της αξιολόγησης διαπιστώνεται και από την λεπτομέρεια με την οποία καθορίζονται και οι βαθμολογικές προϋποθέσεις προαγωγής των μαθητών του Λυκείου. Έτσι, καθορίζεται ως βάση προαγωγής το 10 για όλα τα μαθήματα αλλά αν υστερεί σε ένα μάθημα, πρέπει ο ΜΟ βαθμολογίας του στο σύνολο των μαθημάτων να είναι 12, αν υστερεί σε δυο μαθήματα, ο ΜΟ πρέπει να είναι 12,5, αν υστερεί σε τρία μαθήματα, ο ΜΟ πρέπει

---

<sup>81</sup> Τα παρακάτω ΠΔ αναφέρονται στη διδακτέα ύλη και τους στόχους των διαφόρων μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου:

**ΠΔ. 428/86, ΦΕΚ.201-1712.1986**, ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΩΝ

**ΠΔ.108/87, ΦΕΚ.63-12.05.1987**, ΩΡΙΑΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΑΙΩΝ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

**ΠΔ.21/88, ΦΕΚ.8-15.01.1988**, ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛ. ΚΑΙ ΑΝΑΛ. ΠΡΟΓΡΑΜ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

**ΠΔ.101/89, ΦΕΚ.44-08.02.1989**, ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

<sup>82</sup> Ενδεικτικά σε αυτήν την περίοδο σχετικό είναι το **ΠΔ.427/86, ΦΕΚ.201-1712.1986**, ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

να είναι 13, αν υστερεί σε 4 μαθήματα ο ΜΟ πρέπει να είναι 13,5, ενώ αν υστερεί σε 5 και περισσότερα μαθήματα πρέπει να επαναλάβει την τάξη.

### *γ) περιορισμός της επιλεκτικής λειτουργίας – ενιαιοποίηση βαθμίδων και τύπων σχολείων*

Όπως προαναφέρθηκε στην αρχή της παρουσίασης αυτής της περιόδου, οι ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες δεν επέτρεψαν την απόλυτη υλοποίηση του διεθνούς προσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου με την εντατικοποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών – που δρομολογήθηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1980 στις χώρες της Δύσης – και την παράλληλη καθιέρωση διττής ελιτίστικης δομής πάνω στην οποία στηρίζεται η διαφοροποίηση της γενικής από την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση (*Μπουζάκης:2006*). Καθώς στη δεκαετία του '80 για πρώτη φορά στην ιστορία της η Ελλάδα βρίσκεται κυβερνούμενη από μια πολιτική παράταξη με σοσιαλιστική ιδεολογία, που κατά βάση αντιτίθεται στις παραπάνω επιλογές, συνέβη μάλλον το αντίθετο, δηλαδή οι βαθμολογικοί και εξεταστικοί φραγμοί μειώνονται αντί να αυξάνονται, καθώς οι μαθητές εγγράφονται χωρίς εξετάσεις τόσο στο Γυμνάσιο (5.2) όσο και στο Λύκειο (6.5), ενώ οι διάφοροι τύποι σχολείου ενσωματώνονται σε έναν.

Πράγματι, όπως αποτυπώνεται στην προηγούμενη παρουσίαση των νομικών κειμένων της περιόδου, σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών και τις εξετάσεις αναπτύσσεται μια παιδαγωγική «διευκολυντική» της πορείας στο σχολείο από την είσοδο μέχρι το τέλος της Β΄/θμιας εκπαίδευσης αλλά και τεχνικές περιορισμού του αριθμού αυτών που επιχειρούν να προχωρήσουν στο Πανεπιστήμιο. Στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση αποφεύγεται η διαπιστωτική-αθροιστική αξιολόγηση που έχει κατακυρωτικό και κανονιστικό χαρακτήρα, ενώ ευνοείται η διαμορφωτική αξιολόγηση και ενθαρρύνεται η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών από τάξη σε τάξη αλλά και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (κατάργηση εισιτηρίων εξετάσεων). Αντίθετα, η Ανώτατη Εκπαίδευση είναι πολύ επιλεκτική, ενώ ο *numerous clausus* δεν καταργήθηκε ποτέ. Δηλαδή, οι πρακτικές αξιολόγησης και οι εξετάσεις γίνονται όλο και πιο ελαστικές στις κατώτερες βαθμίδες αλλά όλο και αυστηρότερες για την είσοδο στην Γ΄/βάθμια εκπαίδευση<sup>83</sup>. Έτσι, ο μηχανισμός ελέγχου της μαθητικής ροής μετατοπίστηκε στο πέρασμα από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και εκεί λειτουργεί

---

<sup>83</sup> Βέβαια, η διευκόλυνση αυτή της ροής στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες συσσωρεύσε την ένταση του ανταγωνισμού στο πέρασμα από τη Β΄/θμια στην Γ΄/θμια εκπαίδευση, πρόβλημα που ήταν πιο έντονο στην Ελλάδα, αφού παρά τις πολλές προσπάθειες σε όλες τις φάσεις της ιστορικής εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είχε καταστεί δυνατόν να διαμορφωθεί ένα παράλληλο δίκτυο τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης ούτε στην Ανώτερη ούτε στη Μέση εκπαιδευτική βαθμίδα. Μέχρι τη δεκαετία του 80, δεν υπήρχαν Ανώτερα Τεχνικά - Επαγγελματικά Ιδρύματα που θα μπορούσαν να απορροφήσουν ένα σημαντικό μέρος των μαθητών που θα επιθυμούσαν να ειδικευθούν σε τεχνικές επιστήμες του δευτερογενούς τομέα παραγωγής, παρά τη σχετική ανάπτυξη και αυτού του τομέα της οικονομίας στη μεταπολεμική Ελλάδα και μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια ανάλογου κύρους με τα Γενικά Λύκεια, όπου να μπορούν να φοιτήσουν μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για ανώτατες θεωρητικές σπουδές.

σαν θηλιά που ευρύνεται η στενεύει μηχανικά ανάλογα με τις προβλέψεις και τις ανάγκες του γενικού κοινωνικού σχεδιασμού ή της ευκαιριακής πολιτικής (*Μυλωνάς:1998, σ.302*)

Αυτή η μεταφορά των εξεταστικών φραγμών όσο γίνεται πιο αργά στην σχολική πορεία των μαθητών είναι, πάντως, συμβατή με τη σοσιαλιστική προοπτική για την ενιαιοποίηση της Α΄/θμιας και της Β΄/θμιας εκπαίδευσης, καθώς και την ενιαιοποίηση γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε με το θεσμό του Πολυκλαδικού Λυκείου. Είναι φανερό εδώ η πρόθεση να εξυπηρετηθούν ταυτόχρονα πολλαπλές ανάγκες τόσο των μαθητών, όσο και του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος με ένα σχολείο με ευέλικτο και ποικίλο πρόγραμμα σπουδών, που θα παρέχει γενική παιδεία αλλά ταυτόχρονα θα εξυπηρετεί την ανάγκη για εξειδίκευση και ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Έγινε, όμως, επίσης φανερό ότι αυτοί οι στόχοι δεν ήταν δυνατόν να εξυπηρετηθούν, ώστε η μετέπειτα κατάργηση ή μάλλον η συγχώνευση των Πολυκλαδικών και των Γενικών Λυκείων κατέδειξε το μεγαλεπήβολο του στόχου για ένα Λύκειο-πολυεργαλείο και οδήγησε στη σημερινή παθογενή κατάσταση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας με συγκεχυμένους στόχους και γι' αυτό περιορισμένη αποτελεσματικότητα.

#### **δ) η σύνδεση του Λυκείου με το Πανεπιστήμιο**

Στο σημείο αυτό και πριν προχωρήσουμε στην περαιτέρω επισκόπηση της μεταγενέστερης νομοθεσίας είναι σκόπιμο να σχολιάσουμε, σε σχέση με τα κείμενα που αφορούν στην εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση, τον όρο «*προπαρασκευαστικά*» μαθήματα που καταδεικνύει, κατά τη γνώμη μου, τη σκόπιμη ή ακούσια παραδοχή του νομοθέτη ότι τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές-υποψήφιοι στο Λύκειο αποτελούν την «προπαρασκευή», την προετοιμασία τους για τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο. Η σύνδεση αυτή του Λυκείου, και δη της Γ΄ τάξης με το Πανεπιστήμιο, έρχεται σαν αναπόφευκτη συνέπεια του σκοπού της βαθμίδας αυτής που θεσπίστηκε και διαφοροποιήθηκε από το Γυμνάσιο με το **Νόμο 309/76**. Σύμφωνα με αυτόν, σκοπός του Λυκείου είναι να προσφέρει πλουσιότερη και ευρύτερη μόρφωση σε όσους νέους προορίζονται για εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου ή για επαγγέλματα μεγαλύτερων απαιτήσεων.

Έκτοτε και δη μετά την συγχώνευση Πολυκλαδικών και Γενικών Λυκείων, το Λύκειο παραπαίει ανάμεσα στους αλληλοσυγκρουόμενους στόχους της παροχής γενικής παιδείας αφενός και της επαγγελματικής και επιστημονικής εξειδίκευσης αφετέρου, μην μπορώντας να καλύψει επαρκώς κανέναν από τους δύο. Η προπαρασκευαστική του λειτουργία και η σύνδεσή του με το Πανεπιστήμιο είναι αφ' ενός το ζητούμενο της ελληνικής κοινωνίας που θέλει να δει όλα τα παιδιά της φοιτητές. Αυτή, όμως, η προπαρασκευαστική λειτουργία και η σύνδεσή του με το Πανεπιστήμιο είναι ακριβώς το στίγμα που το χαρακτηρίζει και το εμποδίζει να εφαρμόσει καινοτομίες στο γνωστικό περιεχόμενο που παρέχει και στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζει, ενώ ταυτόχρονα το καταδικάζει σε ένα στείρο ακαδημαϊσμό και μια διαρκή

εντατικοποίηση των σπουδών, που οδηγεί σε μια σειρά παθογένειες, όπως ο ανταγωνισμός, η βαθμοθηρία και σε τελική ανάλυση η απαξίωση της ίδιας της μάθησης και της γνώσης.

Ο προπαρασκευαστικός χαρακτήρας του Λυκείου είναι, θα λέγαμε, ένα κοινό μυστικό και ένα ταμπού στη λειτουργία του, με την έννοια ότι όλοι θα ήθελαν να είναι αυτό πιο αποδοτικό στο επίπεδο της επιστημονικής εξειδίκευσης των υποψηφίων φοιτητών, αλλά κανείς δεν τολμά να το παραδεχτεί ανοιχτά, γιατί κάτι τέτοιο δεν συνάδει με τη ρητορική που αναπτύσσεται συνήθως περί του γενικού και ανθρωπιστικού προσανατολισμού που πρέπει να έχει η δημόσια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό της αμηχανίας και της απροθυμίας της Πολιτείας να ξεκαθαρίσει τους στόχους του Λυκείου είναι το ιδιόμορφο καθεστώς του ημι-υποχρεωτικού του χαρακτήρα. Δηλαδή, ενώ το Λύκειο δεν είναι βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άρα λογικά θα έπρεπε να αποτελεί επιλογή των μαθητών που θα ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Γ΄/θμια εκπαίδευση, δεν έχει θεσμοθετηθεί σαφώς και κατηγορηματικώς αυτός ο προπαρασκευαστικός του χαρακτήρας. Αντιθέτως, συνεχώς μετονομάζεται από Ενιαίο σε Γενικό και τανάπαλιν, ενώ σταδιακά αίρονται οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί φραγμοί, ώστε να ενθαρρύνονται όλο και περισσότεροι μαθητές να εγγράφονται σε αυτό, καθώς η δημόσια τεχνολογική εκπαίδευση είναι στη συνείδηση της κοινωνίας εξαιρετικά υποβαθμισμένη.

Από την άλλη μεριά, ενώ στην πράξη το Λύκειο έχει γίνει βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό μαθητών που δεν έχουν τις δυνατότητες ή και την πρόθεση να συνεχίσουν τις σπουδές τους, ο υποχρεωτικός και γενικός του χαρακτήρας δεν έχει θεσμοθετηθεί επίσημα. Αντίθετα, έχει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα επιβαρυνμένο με πλήθος εξειδικευμένων μαθημάτων, τα οποία αποτελούν συνήθως το αντικείμενο πολλαπλών εξεταστικών δοκιμασιών υψηλού διακυβεύματος, δεδομένου ότι τα αποτελέσματά τους καθορίζουν την ακαδημαϊκή καριέρα των μαθητών. Και όχι μόνο αυτό, αλλά ο βαθμός προαγωγής τους στις πρώτες τάξεις του Λυκείου συνυπολογίζεται για την πρόσβασή τους στο Παν/μιο, όπως προβλέπουν τα πρώτα νομικά κείμενα αυτής της περιόδου<sup>84</sup>. Άρα ενισχύεται η λειτουργία του Λυκείου ως προθάλαμου του Πανεπιστημίου και καταδεικνύεται η αρχική παρατήρηση ότι ο παλιός αυτός νόμος του 1983 ήταν τουλάχιστον ειλικρινής στις προθέσεις του σε αντίθεση με μεταγενέστερα νομοθετήματα που διακηρύττουν το γενικό προσανατολισμό της λυκειακής εκπαίδευσης, ενώ στην πράξη τη δεσμεύουν απολύτως στο άρμα της επιλογής και της εξειδίκευσης.

---

<sup>84</sup> Η συμμετοχή των προφορικών βαθμών των διαφόρων τάξεων του Λυκείου στο Βαθμό Πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο είναι μια ρύθμιση που άλλοτε ισχύει και άλλοτε καταργείται περιστασιακά σε όλο το εξεταζόμενο χρονικό διάστημα, δημιουργώντας αδικίες στη δυνατότητα πρόσβασης των υποψηφίων στην Γ΄/θμια εκπαίδευση από χρονιά σε χρονιά και – κυρίως – δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για άσκηση κοινωνικής πίεσης στους εκπαιδευτικούς και υπονόμηση της αντικειμενικότητας της βαθμολογίας τους.

#### 4.2.4. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1990 -1997

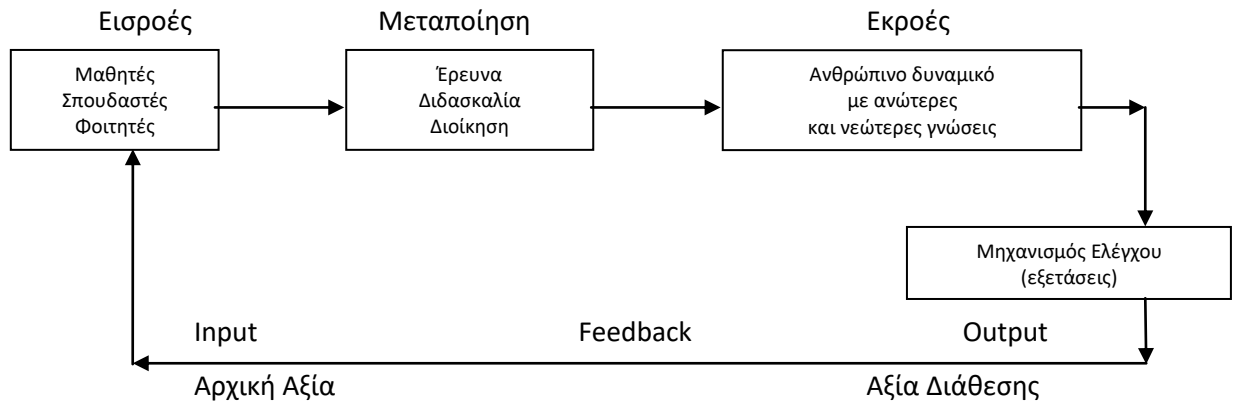
##### 4.2.4.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο

Το σχολικό έτος 1990-1991 ξεκινάει με κυβερνητική αλλαγή και νέο Υπ. Παιδείας (Β.Κοντογιαννόπουλος). Κατά συνέπεια, αν και δεν υπάρχει νέος συνολικός εκπαιδευτικός Νόμος, έχουμε δύο εκτενέστατα και λεπτομερέστατα ΠΔ που ρυθμίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία Γυμνασίων και Λυκείων σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής, ακόμα και για θέματα που δεν αναφέρονται σε προηγούμενα νομοθετικά κείμενα, όπως οι σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις, σηματοδοτώντας εκ νέου μια συντηρητικότερη στροφή στην εκπαίδευση. Άλλωστε, ήδη από την προηγούμενη περίοδο, μετά το 1985, η οικονομική πολιτική λιτότητας που ακολούθησε η σοσιαλιστική κυβέρνηση σε συνδυασμό με την απώλεια σε μεγάλο βαθμό της κοινωνικής συναίνεσης και την απουσία ρυθμιστικών παρεμβάσεων στήριξης των καινοτόμων θεσμών, όπως αυτός του Σχολικού Συμβούλου και του Πολυκλαδικού Λυκείου, τους οδηγεί σε αδιέξοδο. Ο νέος οικονομικός προσανατολισμός θα έχει ως αποτέλεσμα να δοθεί περισσότερη έμφαση στα οικονομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και λιγότερη στα κοινωνικά, αφού ήδη έχει δρομολογηθεί η πορεία σύγκλισης με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο οικονομικών δεικτών.

Αντανακλάται στο νομοθετικό πλαίσιο αυτής της περιόδου μια γενικότερη αλλαγή στην αντίληψη του προορισμού και του στόχου της εκπαίδευσης που καθορίζεται αποφασιστικά όχι τόσο από την εσωτερική πολιτική, όσο από τις εξωτερικές επιδράσεις λόγω της συμμετοχής της χώρας μας στα υπερεθνικά όργανα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, την εφαρμογή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς, τη συνθήκη του Μάαστριχτ, την προοπτική της οικονομικής ενοποίησης, την πρόθεση για ευρύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων των χωρών-μελών και τις δυνατότητες διακίνησης της σπουδάζουσας νεολαίας, που δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο αναφοράς για την πολιτική ηγεσία που θα οδηγήσει στην επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Έτσι, ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης παρουσιάζεται η διαμόρφωση του Έλληνα πολίτη που θα μπορεί να ζήσει σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα και να ανταγωνιστεί επί ίσοις όροις τους πολίτες των άλλων χωρών της Κοινότητας (*Παγκάκης:1993, σ.130*). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ως σκοπό να δημιουργεί μεγαλοφυΐες, αλλά κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο να μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του παρόντος και να προβλέπει τις μελλοντικές, το οποίο να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα και γρήγορα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και διευρυνόμενο περιβάλλον (*ο.π. σ.224*) Άρα, το πρώτο μέλημα της πολιτείας είναι η εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ανάγκες της εθνικής οικονομίας σε επιστημονικό δυναμικό (*ο.π. σ.219*).

Χαρακτηριστικό είναι ότι πλέον, ακόμα και στα επιστημονικά κείμενα, η παιδεία θεωρείται ως ένα σύστημα· στα πλαίσια μιας οργανωμένης κοινωνίας είναι ένα υποσύστημα με αποστολή, σκοπούς και στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, για να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή στη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού με ανώτερες και νέωτερες γνώσεις, έτσι ώστε η αξία του αποτελέσματος ή αξία διάθεσης να είναι μεγαλύτερη και ποιοτικά καλύτερη από την αρχική αξία. Η «επιχειρηματική» αυτή θεώρηση της εκπαίδευσης αποδίδεται και σχηματικά ως ακολούθως (ο.π., σ.217).



**Σχήμα -1-**

Όπως δηλώνεται και στο σχήμα, οι εξετάσεις είναι ο βασικός μηχανισμός ελέγχου των αποτελεσμάτων των εκροών του συστήματος, για να αξιολογείται και να διαπιστώνεται αν είναι ανώτερης αξίας από την αρχική. Ο έλεγχος αυτός επιχειρείται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με τις διάφορες διαγνωστικές δοκιμασίες που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των προγραμμάτων σπουδών και κορυφώνεται ή μεγιστοποιείται με το σύστημα των γενικών εξετάσεων για την εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Με τις γενικές εξετάσεις δοκιμάζονται η αξία του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιοπιστία του συστήματος των γενικών εξετάσεων, η απόδοση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των εκπαιδευομένων και τελικά ελέγχεται η ορθότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που οδηγεί το σύνολο σχεδόν των αποφοίτων του Λυκείου στις πόρτες των ΑΕΙ-ΤΕΙ (ο.π. σ.218). Η πρωτοφανής αυτή ψυχρή παρουσίαση μιας μονάδας παραγωγής αποτελεσματικού ανθρώπινου δυναμικού διανθίζεται, ωστόσο, με μια πιο “ποιητική” αναφορά στον βασικό αποδέκτη και υπεύθυνο υλοποίησης του μεγαλόπνοου σχεδίου: τον εκπαιδευτικό.

*«Σε ποιον στρέφεται κανείς για την εφαρμογή μέτρων, προτάσεων ή αποφάσεων πέρα από το ανθρώπινο δυναμικό; Αναμφίβολα το έργο της εφαρμογής εσωμίζονται οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί κατά κύριο λόγο. Η επιτυχία ή η αποτυχία οποιωνδήποτε μέτρων σχετικών με το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα είναι συνάρτηση της αποδοχής, της συναίνεσης, της προετοιμασίας και της σωστής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών λειτουργιών, η συμμετοχή των οποίων θεωρείται *conditio sine qua non*. Αλλά η συμμετοχή δεν είναι αυταξία, ούτε εργαλειακή αξία για την επίτευξη ενός ανώτερου περισσότερο συνειδητοποιημένου κοινωνικού συνόλου, είναι η ουσία της προσφοράς των εκπαιδευτικών λειτουργιών που μπορεί να οδηγήσει στην ποίηση της διδασκαλίας μέσα από την οποία μπορούν πράγματι να*

*πυροδοτηθούν οι νεανικές ψυχές και να πεισθούν ότι πρέπει ν' αδράξουν τη μέρα και να κάνουν τη ζωή τους τέχνη». (ο.π. σ.225)*

Σε κάθε περίπτωση, αναγνωρίζουμε την αναβληθείσα κατά την προηγούμενη περίοδο προσαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα διεθνή προτάγματα για εντατικοποίηση των σπουδών και εφαρμογή μέτρων εξασφάλισης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν είναι άλλα από τις τυποποιημένες εξετάσεις, κατά τα αμερικανικά και δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα. Πρόκειται για το θεσμό των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, που χαρακτηρίζονται έτσι γιατί καθορίζουν τόσο την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών καλλιεργώντας την ιδεολογία της επιτυχίας και της ατομικής ευθύνης, όσο και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων, αφού αποτελούν εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Vinson & Ross:2003). Είναι χαρακτηριστικά όσα αναφέρει ο Παγκάκης παραθέτοντας τους βασικούς άξονες που θέτει το Υπ. Παιδείας σε σχετική έκθεση του 1992: «*Η σχολική διαπαιδαγώγηση του πολίτη της Ευρώπης, που οραματιζόμαστε, δεν μπορεί παρά να στηριχτεί στην πλήρη και ενεργό αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτουμε, των εκπαιδευτικών και των μαθητών μας. Στηρίζεται σ' ένα καλύτερο σχολείο, ένα σχολείο **περισσότερο απαιτητικό** τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους».* Στην ίδια έκθεση διατυπώνονται οι προθέσεις της συγκεκριμένης κυβέρνησης να εφαρμόσει και ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού ανά σχολική μονάδα αλλά και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να γίνουν παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές των σχολικών προγραμμάτων αλλά και για να διαμορφωθεί ένα σύστημα κριτηρίων για την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. (Παγκάκης: 1993, σ.131 και σ.138)

Η συντηρητική αναδίπλωση της δεύτερης κυβερνητικής περιόδου του ΠΑΣΟΚ και η επιστροφή της ΝΔ στην κυβέρνηση στις αρχές της δεκαετίας του 90 αφήνουν ανολοκλήρωτη την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1980, αν και δεν μπορούμε να μιλάμε για αντιμεταρρύθμιση. Η συντηρητική στροφή στην ελληνική εκπαίδευση εναρμονίζεται με την αντίστοιχη στροφή που είχε συντελεστεί και στις δυτικές χώρες (νόμος του 1988 για το αγγλικό εθνικό curriculum [Broadfoot:1996, Torrance & Prior:1998], μεταρρυθμίσεις στην αμερικανική εκπαίδευση με βάση το εθνικό πρόγραμμα του Τζ. Μπους με κεντρικό σύνθημα “no child left behind” [Apple:2001]) και παράλληλα ευνοείται από την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων των ανατολικών χωρών (Μπουζάκης:2006, σ.181-182). Έτσι, αν και το 1993 σημειώνεται εκ νέου κυβερνητική αλλαγή με επιστροφή του σοσιαλιστικού κόμματος στην εξουσία και πολλά από τα επιμέρους σημεία των προηγούμενων ΠΔ τροποποιούνται ή καταργούνται, φαίνεται ότι προς το τέλος αυτής της περιόδου προλειαίνεται το έδαφος για μια ακόμα σημαντική μεταρρύθμιση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης και του τρόπου πρόσβασης στη Γ΄/θμια Εκπ/ση, τη μεταρρύθμιση Αρσένη που στο σύνολό της περιγράφεται στο Ν.2525/1997, η οποία τείνει μάλλον προς τη



συντηρητικότερη επιλογή της εντατικοποίησης των εξετάσεων και των σπουδών γενικότερα ακολουθώντας τις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις.

#### 4.2.4.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου

##### *α) Σκοποί και Στόχοι της Μέσης Εκπαίδευσης*

Παρά την κυβερνητική αλλαγή στην αρχή της δεκαετίας του '90 ο βασικός εκπαιδευτικός **Νόμος 1566/85** δεν αλλάζει και αποτελεί τη βάση για τα δύο κύρια ΠΔ αυτής της περιόδου που αναφέρονται στην Οργάνωση και Λειτουργία Λυκείων και Γυμνασίων (**ΠΔ. 393/90** και **ΠΔ.392/90**, αντιστοίχως). Ελλείψει νέου νόμου θεωρείται ότι οι γενικοί σκοποί της Μέσης Εκπαίδευσης είναι αυτοί που περιγράφονται στο **Ν.1566/85**. Εκεί αναφέρεται ότι **σκοπός** της εκπαίδευσης είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια των κλίσεων και των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών, της κοινωνικής τους ταυτότητας, της δημοκρατικής τους συνείδησης και του αισθήματος φιλίας και συνεργασίας με άλλους λαούς μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πάντως, τα δύο ΠΔ που συμπληρώνουν το συγκεκριμένο νόμο είναι από τα λίγα «νοικοκυρεμένα» νομικά κείμενα που ρυθμίζουν διεξοδικά όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (από τις σχολικές εκδηλώσεις μέχρι τις μετεγγραφές), χωρισμένες σε κεφάλαια και άρθρα, διατυπώνοντας με σαφήνεια όλες τις κανονιστικές λεπτομέρειες – ακόμα και στα σημεία που δεν υπάρχουν αλλαγές – και αποφεύγοντας τις παραπομπές σε προηγούμενα άρθρα προηγούμενων ΠΔ που τροποποιούνται μερικώς και δεν αναφέρονται, χαρακτηριστικό που καθιστά δυσανάγνωστα τα νομικά κείμενα για την εκπαίδευση και δημιουργεί ασάφειες και σύγχυση στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων οργανωτικών θεμάτων στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Ενδεικτικό στοιχείο της πρόθεσης για «νοικοκύρεμα» του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας της Β΄/θμιας Εκπ/σης συνολικά είναι η ομοιομορφία στη δομή των δύο ΠΔ που αναφέρονται σε Λύκεια και Γυμνάσια, όσον αφορά ακριβώς τα επιμέρους κεφάλαια και τη σειρά εμφάνισής τους. Έτσι, το κεφάλαιο που κατεξοχήν μας ενδιαφέρει εδώ είναι το **Κεφάλαιο Θ΄**, που και στα δύο ΠΔ τιτλοφορείται «**Πρόσδος Μαθητών**» και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, άρθρα για τη βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης των μαθητών, τις τριμηνιαίες γραπτές δοκιμασίες, τα κριτήρια αξιολόγησης, τις γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και τα θέματα αυτών, καθώς και την εξαγωγή της βαθμολογίας.

Το νοικοκύρεμα αυτό ήταν προφανώς απαραίτητο δεδομένης της έκτασης των αλλαγών που επέφερε ο νέος νόμος συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, οπότε έπρεπε να καταστεί σαφές τι αλλάζει και τι διατηρείται από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων.

Ωστόσο, τα κείμενα αυτά είναι αφενός μεν ψυχρα κανονιστικά, χωρίς αναφορά στους στόχους και τη φιλοσοφία των ρυθμίσεων και αφετέρου μάλλον συντηρητικά, με την έννοια ότι διατηρούν όλες τις τυπικές ρυθμίσεις των νόμων πριν τον **Ν.1566/85**, στο σημείο που να εμφανίζουν μια ασυνέπεια σε σχέση με τους προοδευτικούς και ανθρωπιστικούς στόχους της εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται σε αυτόν.

### ***β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης των μαθητών***

Στο κεφάλαιο Θ' των δύο βασικών ΠΔ για την Οργάνωση και Λειτουργία Λυκείων και Γυμνασίων περιλαμβάνονται όλες οι διατάξεις που ρυθμίζουν την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών και, ενώ δεν γίνεται αναφορά στους στόχους που επιτελεί αυτή, διατυπώνονται σαφώς και διακεκριμένως τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι όσον αφορά στα κριτήρια αυτά δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου.

Στο άρθρο 28 του **ΠΔ.393/90** για τα Γυμνάσια και 31 του **ΠΔ.392/90** για τα Λύκεια ορίζεται, κατ' αρχάς ότι *«καθένας από τους διδάσκοντες είναι υπεύθυνος για την **ορθή και δίκαιη αξιολόγηση της επίδοσης και επιμέλειας των μαθητών του στο μάθημα που διδάσκει**»* αλλά και ότι *«βασική επιδίωξη του καθηγητή είναι να βοηθήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να αποκτήσει την ικανότητα **αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης**»*.

Για την αξιολόγηση κάθε προφορικής ή γραπτής εργασίας ο καθηγητής πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τα ακόλουθα κριτήρια:

- α. την ικανότητα απόδοσης γνώσεων που απέκτησε ο μαθητής στο σχολείο*
- β. την ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων που τίθενται στο μαθητή*
- γ. την ικανότητα εκτέλεσης συγκεκριμένων νοητικών ή πρακτικών εργασιών, στις οποίες έχει ασκηθεί ο μαθητής στη διδασκαλία*
- δ. την ικανότητα ανάλυσης μιας σύνθετης πραγματικότητας με συσχετισμό των επιμέρους στοιχείων της*
- ε. την ικανότητα προσωπικής δημιουργίας συνθετικού έργου με βάση συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας*
- στ. την ικανότητα διατύπωσης προσωπικής αξιολογικής κρίσης*
- ζ. την ορθότητα και πληρότητα των απαντήσεων σε ερωτήματα που τίθενται γραπτά ή προφορικά*
- η. την ακρίβεια και σαφήνεια στη χρήση όρων που απαιτούν οι γνωστικές περιοχές*
- θ. τη συλλογιστική ικανότητα του μαθητή*
- ι. την κριτική δημιουργική σκέψη, τη γόνιμη περιέργεια, την αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, την οργανωτική ικανότητα, την προσπάθεια για επίτευξη ακρίβειας κλπ.*

Από αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης υπάρχουν αρκετά που αναφέρονται σε δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η επιτέλεση νοητικών εργασιών, η συνθετική, συλλογιστική, κριτική, δημιουργική και οργανωτική ικανότητα του μαθητή, ενώ γίνεται αναφορά και σε νέα μέσα αξιολόγησης, όπως οι ατομικές και ομαδικές εργασίες, που είναι πιο κατάλληλες για τη διαπίστωση και αποτύπωση τέτοιων δεξιοτήτων. Πάντως, όπως αναφέρεται στο ίδιο άρθρο, για την βαθμολογία

στο τέλος κάθε τριμήνου ο καθηγητής συνεκτιμά κατά βάση την επίδοση του μαθητή σε προφορικές και γραπτές δοκιμασίες, την εκτέλεση ατομικών εργασιών στο σχολείο ή στο σπίτι, τη συμβολή του μαθητή σε ομαδικές εργασίες και τις προσπάθειες που καταβάλλει ο κάθε μαθητής μετά κάθε αξιολόγηση. Συνεπώς, δεν φαίνεται να εκλείπει η βαρύτητα που αποδίδεται στους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και εστιάζει στην απομνημόνευση και ορθή απόδοση γνώσεων, όπως προκύπτει από τα κριτήρια α,ζ,η.

Μάλιστα, μπορούμε να διαπιστώσουμε μια γενικότερη τάση εντατικοποίησης των σπουδών και ενίσχυσης του κύρους των γραπτών εξετάσεων, ακόμα και στο Γυμνάσιο, που υλοποιείται με μια σημαντική αλλαγή που εισάγεται στην αξιολόγηση του Γυμνασίου με το ΠΔ.429/91 (υπ. Σουφλιάς) και αφορά στη θέσπιση γραπτών ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων δυο φορές το χρόνο (το πρώτο 15-ημερο του Ιανουαρίου και τον Ιούνιο μετά τη λήξη των μαθημάτων) για τους μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου (αρθ.2). Στην ουσία πρόκειται για επαναφορά της ενδιάμεσης εξεταστικής του Φεβρουαρίου που παραπέμπει σε πολύ παλιότερες φάσεις της εκπαιδευτικής ιστορίας και είχαν καταργηθεί από 20-ετίας.

Η φιλοσοφία πίσω από αυτήν την απόφαση συνδέεται με την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία πρέπει να έχει χαρακτήρα «*διαπιστωτικό, ανατροφοδοτικό και παρωθητικό*» (1.1). Περαιτέρω διευκρινίζεται ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι κατ' αρχάς η ανατροφοδότηση του μαθητή, αφού αυτός πρέπει να μάθει να αποδίδει γραπτά και προφορικά όσα διδάχτηκε, ώστε έγκαιρα να μπορεί να συνειδητοποιεί τα σχετικά με τη μάθησή του προβλήματα, να οργανώνει τη μελέτη του και να βελτιώνει την επίδοσή του. Κατά δεύτερον, σκοπός της αξιολόγησης είναι και η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς παρέχει στο διδάσκοντα τη δυνατότητα να διαπιστώνει την πορεία της διδακτικής πράξης και να επιφέρει διορθωτικές αλλαγές. Ο ανατροφοδοτικός προσανατολισμός των εξετάσεων αυτών ενισχύεται με το άρθρο 2.9 που ορίζει ότι τα αποτελέσματα των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων του Ιανουαρίου πρέπει να συζητώνται διεξοδικά στην τάξη ανά μάθημα την πρώτη εβδομάδα μετά την υλοποίησή τους.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα με την επανάληψη της ύλης ευρύτερων ενοτήτων «*βοηθούν το μαθητή να αφομοιώνει καλύτερα όσα διδάχτηκε, τον ασκούν να προγραμματίζει και να οργανώνει αποδοτικά τη μελέτη του και τον εθίζουν στο να παράγει συγκροτημένο γραπτό λόγο*» (1.2) Κάτω από αυτό το πρίσμα φωτίζεται διαφορετικά η διατύπωση των προηγούμενων ΠΔ, σύμφωνα με την οποία «*βασική επιδίωξη του καθηγητή είναι να βοηθήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να αποκτήσει την ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης*». Εισάγεται, δηλαδή, για πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο η έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία φαίνεται να συνδέεται με την ανάληψη προσωπικής ευθύνης του μαθητή για την ατομική του πρόοδο, που εξαρτάται αποκλειστικά από τη δική του προσπάθεια.

Επισημαίνεται, τέλος, ότι οι εξετάσεις πρέπει να ελέγχουν όλες τις πνευματικές ικανότητες του μαθητή, όπως την ικανότητα αφομοίωσης των γνώσεων, την αξιοποίησή τους για την επίλυση προβλημάτων, την κριτική και συνθετική ικανότητα, και όχι μόνο την απλή απόδοση συγκεκριμένων γνωστικών στοιχείων (1.3). Γι' αυτό διευκρινίζεται ότι τα θέματα των εξετάσεων πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένα, ώστε με τα μισά το πολύ να ελέγχεται η δυνατότητα αναπαραγωγής των γνωστικών στοιχείων και με τα υπόλοιπα να διερευνάται η ικανότητα του μαθητή να συνδυάζει, να κρίνει, να συνθέτει και γενικότερα να επεξεργάζεται δημιουργικά ένα δεδομένο υλικό (2.8).

Πάντως το συγκεκριμένο ΠΔ δεν μακροημέρευσε, ώστε να διαπιστωθεί στην πράξη η επίδραση που θα μπορούσε να έχει στη θέσμιση της αξιολόγησης και των γραπτών δοκιμασιών ούτε στην οργάνωση της σχολικής ζωής, γιατί καταργήθηκε μετά από μόλις δυο σχολικά έτη εφαρμογής και κατόπιν νέας κυβερνητικής αλλαγής, που είχε ως αποτέλεσμα την εισήγηση νεου προεδρικού διατάγματος για τη αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, του **ΠΔ.409/94**, (υπ. Γ. Παπανδρέου).

Το νέο ΠΔ εστιάζει περισσότερο στην περιγραφή της αλλαγής της φιλοσοφίας για την αξιολόγηση και λιγότερο στη λεπτομερή ρύθμιση της πρακτικής εφαρμογής αυτής της φιλοσοφίας. Συγκεκριμένα, είναι το πρώτο νομοθετικό κείμενο, στο οποίο μπορούμε να αναγνωρίσουμε την προσπάθεια αποτύπωσης των επιστημονικών προσεγγίσεων και ορισμών της αξιολόγησης γενικά, και ειδικά αυτής των μαθητών, ενώ είναι το πιο αναλυτικό από όλα όσα έχουμε δει μέχρι τώρα, όσον αφορά στη διατύπωση της σκοπιμότητάς της. Έτσι, στο άρθρο 1. σχετικά με την έννοια και το **σκοπό** της αξιολόγησης αναγράφονται τα εξής:

*«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους **στόχους** τους οποίους αυτή επιδιώκει και την **καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων** που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων (1.1). Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής **παιδαγωγική διαδικασία**, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησης αυτού, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα της και εκτιμώνται, παράλληλα, διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της 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 να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (1.2.). 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 Γυμνασίου. 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 δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (2.2.)».*

### γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις

Στα ΠΔ.392/90 και ΠΔ.39/90 επαναλαμβάνονται αναλυτικά όσα ίσχυαν και στο παρελθόν για τις ολιγόλεπτες και ωριαίες δοκιμασίες, ενώ τονίζεται ότι οι ωριαίες δοκιμασίες του α' και β' τριμήνου είναι υποχρεωτικές και στο γ' τρίμηνο τίθενται κατά την κρίση του διδάσκοντος. Επίσης, καθορίζεται με αυστηρότητα και λεπτομέρεια η όλη διαδικασία των εξετάσεων και τα επιμέρους θέματα και ερωτήματα εξέτασης, ενώ δεν υπάρχει ανάλογη έμφαση στην υλοποίηση των εργασιών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Με το τελευταίο ΠΔ.409/94 της περιόδου, που αφορά στην αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου καταργούνται οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιανουαρίου που είχαν επιβληθεί με το ΠΔ.429/91, και επανερχόμαστε στο προηγούμενο καθεστώς της αξιολόγησης με βάση (α) την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, (β) τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ), (γ) τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, (δ) τις εργασίες που εκτελούν οι μαθητές, στο σχολείο ή στο σπίτι και (ε) τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου (αρθ. 2.1).

Το εντελώς καινούργιο στοιχείο που εισηγείται το τελευταίο ΠΔ.409/94 αυτής της περιόδου είναι η αξιολόγηση με βάση **Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες**, τις οποίες πρέπει να εκπονούν οι μαθητές. Σύμφωνα με το άρθρο 2.4,

*«Κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου, κάθε μαθητής αναλαμβάνει την εκπόνηση μιας τουλάχιστον συνθετικής δημιουργικής εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος. Οι εργασίες, των οποίων τα θέματα καταχωρίζονται σε ειδικό βιβλίο, κατατίθενται τον τελευταίο μήνα λειτουργίας του σχολείου και παρουσιάζονται από τους μαθητές στην τάξη ή στα πλαίσια εκδηλώσεων της τάξης ή του σχολείου. Θέματα δημιουργικών εργασιών μπορούν να αντλούνται όχι μόνο από τα καθημερινά μαθήματα αλλά και από τη σχολική και κοινωνική ζωή. Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή και ο εθισμός του στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία. Συνθετικές εργασίες μπορούν να αναλαμβάνουν και μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να καλλιεργείται το πνεύμα συνεργασίας και να αναπτύσσεται η συλλογική προσπάθεια. Οι εργασίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και στα διαθέσιμα σ' αυτούς μέσα, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ή ειδική βοήθεια. Όποια βοήθεια απαιτείται παρέχεται από το διδάσκοντα μέσα στο ωράριο απασχόλησής του στο σχολείο.» Στο άρθρο 4.5 διευκρινίζεται ότι «ο βαθμός της συνθετικής δημιουργικής εργασίας συνυπολογίζεται αυτοτελώς για το βαθμό ετήσιας επίδοσης του μαθητή».*

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί το άρθρο 2.2, σύμφωνα με το οποίο «Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψη τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και εναρμονίζονται προς αυτούς». Η συγκεκριμένη αναφορά επαναφέρει τη συζήτηση στο αρχικό θέμα περί αλλαγής της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης που επιχειρείται με το συγκεκριμένο ΠΔ και την εισαγωγή της λογικής της αποτελεσματικής επίτευξης κάποιων στόχων που τίθενται και αξιολόγησης των μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για αυτήν.

#### **δ) Βαθμολογία – Προαγωγή – Απόλυση**

Στα **ΠΔ.392/90** και **ΠΔ.393/90** επαναλαμβάνονται, επίσης, τα όσα ίσχυαν και στο παρελθόν σχετικά με τη βαθμολογική κλίμακα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Ένα καινούργιο στοιχείο είναι ότι απουσιάζει εδώ ο βαθμολογικός περιορισμός, που υπήρχε σε προηγούμενα ΠΔ περί αξιολόγησης, να μην απέχει δηλαδή ο συνολικός βαθμός τριμήνου πάνω από 3 βαθμούς από το ΜΟ των γραπτών δοκιμασιών του τριμήνου. Από την άλλη, ως βαθμός της ετήσιας επίδοσης κάθε μαθητή σε κάθε μάθημα λογίζεται το ένα πέμπτο του αθροίσματος που προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών των τριών τριμήνων και του διπλάσιου του βαθμού της τελικής γραπτής εξέτασης (αρθ. 33. και 36.), δηλαδή σε αυτήν αποδίδεται αυξημένη βαθμολογική βαρύτητα. Επίσης, τόσο στο Λύκειο όσο και στο Γυμνάσιο ορίζεται το 10 ως κατώτατος βαθμός προαγωγής ανά μάθημα. Αν ο μαθητής υστερεί σε ένα ή δυο μαθήματα, πρέπει να έχει γενικό ΜΟ βαθμολογίας τουλάχιστον 13, διαφορετικά παραπέμπεται σε εξέταση το Σεπτέμβριο (αρθ. 34 και 37).

Στο **ΠΔ.429/91**, αν και εισάγονται οι ενδιάμεσες εξετάσεις του Ιανουαρίου, αυτές δεν έχουν αυξημένη βαθμολογική αξία, καθώς ο βαθμός τους συνυπολογίζεται με τον αντίστοιχο βαθμό στις εξετάσεις του Ιουνίου, ώστε ως βαθμός ετήσιας επίδοσης του μαθητή, σε κάθε μάθημα, λογίζεται το 1/4 του αθροίσματος που προκύπτει από την άθροιση των τριών τριμηναίων προφορικών βαθμών και του ΜΟ των βαθμών των γραπτών εξετάσεων του μαθητή κατά τις περιόδους Ιανουαρίου και Ιουνίου (άρθ. 3.1). Η ίδια λογική διατηρείται και στο επόμενο **ΠΔ.409/94**, που καταργεί τις εξετάσεις του Ιανουαρίου, οπότε ορίζεται ότι ως βαθμός ετήσιας επίδοσης του μαθητή, σε κάθε μάθημα, λογίζεται το 1/4 του αθροίσματος που προκύπτει από την άθροιση των τριών τριμηναίων προφορικών βαθμών και του βαθμού των γραπτών εξετάσεων Ιουνίου (αρθ. 4.1.). Και στα δύο ΠΔ που αφορούν το Γυμνάσιο είναι μειωμένο το ποσοστό συμμετοχής των επίσημων γραπτών εξετάσεων στη συνολική αξιολόγηση του μαθητή, αφού καταργείται ο διπλός συντελεστής βαρύτητας που είχε αυτή με βάση το **ΠΔ.393/90**. Αυτό που δεν διευκρινίζεται είναι αν αυτός ο διπλός συντελεστής διατηρείται για το Λύκειο, όπως οριζόταν στο **ΠΔ.392/90**.

Μια ακόμα καινοτομία του τελευταίου **ΠΔ.409/94** σε σχέση με την αποτύπωση της αξιολόγησης των μαθητών είναι η εισήγηση της περιγραφικής αξιολόγησης<sup>85</sup>, για την οποία γίνεται λόγος για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και η οποία δεν έχει γενικευθεί ως πρακτική στην σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 2.4. αναφέρεται :

---

<sup>85</sup> Το συγκεκριμένο άρθρο έχει πολύ ενδιαφέρον, αν και δεν επαναλαμβάνεται emphaticά σε επόμενα ΠΔ. Ενδεχόμενη αρνητική νοσηματοδότηση μπορεί να στοιχειοθετηθεί με βάση τη θεωρία του Φουκώ, όπου οι «μοντέρνες» πρακτικές στην ουσία χρησιμοποιούνται ελεγκτικά και καταπιεστικά. Η περιγραφική αξιολόγηση δεν μένει μόνο στις επιδόσεις αλλά περνάει και στην παρατήρηση και καταγραφή στοιχείων της προσωπικότητας, άρα μιλάμε για μια «αποτελεσματική επιτήρηση», ένα πιο αποτελεσματικό «φακέλωμα» (βλ. portfolio) των μαθητών. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν μόνο θετικές αναφορές στη συγκεκριμένη πρακτική, ως μια αποδεκτή καινοτομία που θα έδινε ανατροφοδοτική αξία στη σχολική αξιολόγηση.

*«ο κάθε καθηγητής οφείλει, μαζί με τη βαθμολογία που καταθέτει στη διεύθυνση του σχολείου στο τέλος κάθε τριμήνου, να παραδίδει και σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε μαθητή σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητά του, καθώς και σχετικά με τις δυνατότητες που απέκτησε στο συγκεκριμένο μάθημα. Για τα μονόωρα μαθήματα το σημείωμα κατατίθεται από το β' τρίμηνο. Οι παρατηρήσεις της περιγραφικής αξιολόγησης στηρίζονται στην καταγραφή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης που πραγματοποίησε ο διδάσκων κατά τα αντίστοιχα τρίμηνα. Οι παρατηρήσεις αυτές καταγράφονται και στα ατομικά δελτία των μαθητών και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για εσωσχολική χρήση, με σκοπό την ενημέρωση του μαθητών και των γονέων τους καθώς και των Σχολικών Συμβούλων. Οι λεπτομέρειες, ως προς τη διαδικασία σύνταξης και καταχώρησης των στοιχείων της περιγραφικής αξιολόγησης, θα καθορισθούν με σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.»*

#### ***ε) Εξετάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο***

Στη συγκεκριμένη περίοδο δεν υπάρχει κάποια αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής στη Γ'θμια Εκπαίδευση ούτε παραγωγή σχετική νομοθεσίας. Ωστόσο όλο αυτό το διάστημα ήταν σε εξέλιξη κοινωνικές ζυμώσεις και δημόσιος διάλογος σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα που οδήγησαν αρχικά στην εισήγηση της πρότασης για το Εθνικό Απολυτήριο το 1995 και τελικά στη μεταρρύθμιση Αρσένη το 1997, που θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα.

#### **4.2.4.3. Κριτική Θεώρηση**

Παρά τη διαφορετική προέλευση των παραπάνω ΠΔ από διαφορετικές κυβερνήσεις και διαφορετικούς υπουργούς, μπορούμε να διαπιστώσουμε ένα κοινό χαρακτηριστικό που τα διακρίνει και τα συνδέει, ένα χαρακτηριστικό αντινομικό που εντοπίζεται στην αντίφαση ανάμεσα στους στόχους που θέτουν για την εφαρμογή της Αξιολόγησης και τα μέσα που υιοθετούν για την υλοποίησή της. Έτσι, ενώ γίνεται λόγος για καλλιέργεια δεξιοτήτων και ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, αναδύεται ποικιλοτρόπως η έμφαση σε πρακτικές που εστιάζουν στις γνωστικές επιδόσεις και τη διάγνωση αυτών με τυπικές εξετάσεις και έχουν σαφώς κατακυρωτικό χαρακτήρα και υποδηλώνουν μια «επιχειρησιακή» οπτική για την εκπαίδευση και την προθεση να εφαρμοστούν οι πρακτικές εξωτερικής αξιολόγησης και ελέγχου της αποδοτικότητάς της. Γενικά, τα νομοθετικά κείμενα της περιόδου αυτής χαρακτηρίζονται από μια νοηματική απόκλιση ανάμεσα στην προοδευτική ρητορική που υιοθετείται και στη συντηρητική, νεοφιλελεύθερη οπτική για τους στόχους της εκπαίδευσης που υποκρύπτεται κάτω από τις προοδευτικές διατυπώσεις.

#### ***α) ορθή και δίκαιη αξιολόγηση σημαίνει αύξηση των εξεταστικών δοκιμασιών***

Κάτω από αυτό το πρίσμα μπορούμε να αποδώσουμε διαφορετική ερμηνεία στη χρήση ορισμένων όρων στο νομικό πλαίσιο, που εκ πρώτης όψεως φαίνονται να έχουν καινοτόμο και ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Πρέπει να επισημανθεί, κατ' αρχάς, στα δύο πρώτα ΠΔ για την

αξιολόγηση σε Γυμνάσιο και Λύκειο η χρήση των επιθέτων «ορθή και δίκαιη» για την αξιολόγηση που είναι υπεύθυνοι να αποδίδουν οι καθηγητές. Η έμφαση αυτή καταδεικνύει ότι η αξιολόγηση έχει καθαρά κατακυρωτικό χαρακτήρα και υπηρετεί την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι η αναφορά των όρων «αυτογνωσία και αυτοαξιολόγηση», που ενώ φαίνεται να απηχούν σύγχρονες θεωρίες της παιδαγωγικής για τη λειτουργία της αξιολόγησης, δεν ενισχύονται με τη θέσμιση συγκεκριμένων πρακτικών οι οποίες να παραπέμπουν σε κάποιου είδους διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό την ανατροφοδότηση. Αντίθετα, είναι ολοφάνερη η έμφαση που αποδίδεται στο κύρος και τη βαρύτητα των τυπικών, γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών σε βάρος εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως οι δημιουργικές εργασίες, που θα ήταν και πιο κατάλληλες τόσο για την αξιολόγηση, όσο και κατ' αρχάς για την ενεργοποίηση και την καλλιέργεια των οποιωνδήποτε ικανοτήτων των μαθητών. Άλλωστε, ενώ ορίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης το να μάθει ο μαθητής να αποδίδει «*γραπτά και προφορικά*» όσα διδάχτηκε, στη συνέχεια γίνεται παραδεκτό ότι οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις απόσκοπούν στο «*να τον εθίζουν να παράγει συγκροτημένο γραπτό λόγο*».

Σε γενικές γραμμές, οι αναφορές σε σύγχρονα κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης φαίνεται να περιορίζονται στο επίπεδο της ρητορικής, ενώ η συνολική πρόθεση που διαφαίνεται από την αυστηρότητα και την τυπικότητα των διατάξεων είναι για μια εντατικοποίηση των σπουδών και των ελεγκτικών διαδικασιών με έμφαση στις γνωστικές επιδόσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αυτά τα ΠΔ βρίσκουμε για πρώτη φορά αναφορά σε διαγνωστικές δοκιμασίες οι οποίες, όπως διατυπώνεται το σχετικό άρθρο (αρθ.36 για τα Γυμνάσια και αρθ.39 για τα Λύκεια<sup>86</sup>), φαίνεται να έχουν περισσότερο ελεγκτικό και λιγότερο παιδαγωγικό προσανατολισμό. Μάλιστα, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι αυτές προβλέπεται να οργανώνονται από τις Διευθύνσεις Β΄/θμιας, σε επίπεδο νομού και όχι σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πράγμα που αφήνει να διαφανεί η πρόθεση εφαρμογής ενδιάμεσων εξετάσεων Υψηλού Διακυβεύματος κατά τα πρότυπα ευρωπαϊκών χωρών, με την έννοια ότι στόχος τους είναι ο έλεγχος των επιδόσεων τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών (Jüger et al.:2012, Maier:2009, Broadfoot:2007). Αποκορύφωμα της τάσης αυτής για εντατικοποίηση του ελέγχου των επιδόσεων αποτελεί το ΠΔ.429/91, που επαναφέρει – και μάλιστα στο Γυμνάσιο – τις ενδιάμεσες εξετάσεις Ιανουαρίου/Φεβρουαρίου, που είχαν καταργηθεί ήδη από τη δεκαετία του 60.

Πάντως, για να αποδώσουμε τα του Καίσαρος τω Καίσαρι, πρέπει να επισημάνουμε ότι στο επίπεδο της οργάνωσης της σχολικής ζωής και της διδακτικής πράξης, η καθιέρωση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων του Ιανουαρίου, που θα αντικαθιστούσαν τις ωριαίες γραπτές

---

<sup>86</sup> «Υστερα από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μπορούν να διοργανώνονται, κατά διευθύνσεις και γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή και ομάδες σχολείων, διαγνωστικές γραπτές δοκιμασίες για τη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων του ΑΠ και των διδακτικών βιβλίων»



δοκιμασίες, θα μπορούσαν να έχουν και μια θετική συνέπεια. Θεωρώντας δεδομένη την αυξημένη βαρύτητα της γραπτής εξέτασης για την αξιολόγηση στη συνείδηση μαθητών και καθηγητών αλλά και την πρακτική της χρησιμότητα για λόγους επιλογής, που είναι δεδομένη εκπαιδευτική λειτουργία, γίνεται κατανοητό ότι καμία πολιτική απόφαση δεν θα μπορούσε να την καταργήσει. Συνεπώς, μια χρονικά προσδιορισμένη ενδιάμεση εξεταστική περίοδος, που θα αφορούσε την εξέταση ενός μέρους της ύλης και θα είχε μια μικρότερη βαθμολογική βαρύτητα στην τελική αξιολόγηση των μαθητών, ενδεχομένως να ήταν πιο αποτελεσματική από τη διασπορά τυχαίων και περιστασιακών γραπτών δοκιμασιών σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Έτσι, οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιανουαρίου, που προβλεπόταν να διαρκούν το πολύ επτά εργάσιμες ημέρες, θα μπορούσαν να είχαν αντικαταστήσει την «άτυπη» εξεταστική του α' τριμήνου ή τετραμήνου που διαρκεί σχεδόν όλο το Νοέμβριο και το Δεκέμβριο διαταράσσοντας συχνά το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και αποσπώντας την προσοχή των μαθητών από τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων, κατά τη μέρα που γνωρίζουν ότι θα εξεταστούν σε ένα μάθημα.

Εκτός αυτού, ο διαχωρισμός αυτός θα οδηγούσε – ενδεχομένως – σε ουσιαστική διαφοροποίηση της γραπτής εξέτασης από την προφορική εξέταση-συμμετοχή στο μάθημα και ενίσχυση της σημασίας της δεύτερης, καθώς η προφορική βαθμολογία θα διαφοροποιείτο από την γραπτή που θα προέκυπτε αποκλειστικά από τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις. Αντίθετα, αυτό που ίσχυε στα προγενέστερα αλλά ισχύει και σήμερα είναι να αποκαλείται «προφορική» η βαθμολογία που προκύπτει από τις ποικίλες αξιολογικές δοκιμασίες που διενεργούνται εντός της τάξης κατά τη διάρκεια του έτους και είναι τόσο προφορικές, όσο και οι ολιγόλεπτες ή ωριαίες γραπτές δοκιμασίες. Όπως είναι φυσικό, το κύρος και η βαρύτητα που έχουν αποκτήσει οι γραπτές δοκιμασίες στην ιστορική πορεία της θέσμισής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει σαν αποτέλεσμα αυτές να καθορίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό την βαθμολογία του τριμήνου/τετραμήνου. Εξάλλου, σε όλα τα σχετικά ΠΔ που έχουν μελετηθεί μέχρι τώρα ορίζεται ότι ο τελικός βαθμός τριμήνου δεν μπορεί να υπερβαίνει το ΜΟ των βαθμών των γραπτών δοκιμασιών της ίδιας περιόδου πάνω από τρεις βαθμούς. Δηλαδή το ίδιο το νομικό πλαίσιο έχει καλλιεργήσει την αντίληψη της μεγαλύτερης βαρύτητας των γραπτών δοκιμασιών για την αξιολόγηση των μαθητών και υποβαθμίζει τη σημασία άλλων μορφών αξιολόγησης και δη της προφορικής.

Άλλωστε, η αυξημένη βαρύτητα των γραπτών εξετάσεων ενισχύθηκε περαιτέρω από τα πρώτα ΠΔ της περιόδου για το Λύκειο και το Γυμνάσιο (**ΠΔ.392/90** και **ΠΔ.393/90** αντιστοίχως) και συγκεκριμένα από το γεγονός ότι στην εξαγωγή της συνολικής βαθμολογίας ανά μάθημα στο τέλος του σχολικού έτους ως βαθμός της ετήσιας επίδοσης κάθε μαθητή σε κάθε μάθημα λογίζεται

το ένα πέμπτο του αθροίσματος που προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών των τριών τριμήνων και του διπλάσιου του βαθμού της τελικής γραπτής εξέτασης. Αντίθετα, στο ΠΔ.429/91 ως ετήσιος βαθμός επίδοσης κάθε μαθητή σε κάθε μάθημα λογίζεται το ένα τέταρτο του αθροίσματος που προκύπτει από την πρόσθεση των τριών τριμηνιαίων βαθμών και του μέσου όρου των βαθμών των γραπτών εξετάσεων του μαθητή κατά τις περιόδους Ιανουαρίου και Ιουνίου (αρθ.3.1). Έτσι, ενώ η βαθμολογική αξία των τελικών επίσημων γραπτών εξετάσεων ήταν διπλάσια αυτής των προφορικών, με το συγκεκριμένο ΠΔ η αξία αυτή υποδιπλασιάζεται, καθώς οι 2 αθροιστικές γραπτές εξετάσεις του σχολικού έτους “μοιράζονται” το ένα τέταρτο του ποσοστού που συναπαρτίζει το συνολικό βαθμό του μαθήματος. Η ευνοϊκή αυτή για τους μαθητές ρύθμιση θα διατηρηθεί, πάντως, και στο επόμενο ΠΔ.409/94 που θα καταργήσει τις ενδιάμεσες εξετάσεις Ιανουαρίου.

### ***β) ανατροφοδότηση των μαθητών σημαίνει νομιμοποίηση της ατομικής ευθύνης***

Το ΠΔ.409/94 δεν περιορίζεται μόνο την κατάργηση των ενδιάμεσων εξετάσεων αλλά χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση μιας διαφορετικής φιλοσοφίας σχετικά με την αξιολόγηση, στην οποία αφιερώνεται το εκτενές και αναλυτικό άρθρο 1, που παρατίθεται παραπάνω. Όπως γίνεται φανερό, η έμφαση δίνεται στον καθορισμό σκοπών και στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία εκείνη που θα διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης αυτών των στόχων καθώς και την καταλληλότητα των μεθόδων και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξή τους, με σκοπό την ανατροφοδότηση («**ενημέρωση**») μαθητών και εκπαιδευτικών και τη συνολική βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου. Έμφαση δίνεται, επίσης, στην απόρριψη του ανταγωνισμού και της επιλεκτικής λειτουργίας των διαδικασιών της αξιολόγησης, η οποία δεν πρέπει να είναι «**αυτοσκοπός**», όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά.

Πρόκειται για μια πραγματικά καινοτόμα θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απηχεί τα πορίσματα των Επιστημών της Εκπαίδευσης σχετικά με τη σκοπιμότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και την ανάγκη να αποδεσμευθεί αυτή από τη στενή αποτίμηση της κατάκτησης ή της απομνημόνευσης γνώσεων και να συμπεριλάβει τη συνολική προσωπικότητα και προσπάθεια του μαθητή, τα χαρακτηριστικά του, τις δημιουργικές και συνεργατικές του δεξιότητες. Άλλωστε, οι αναφορές αυτές είναι απολύτως συνεπείς με το γενικότερο πνεύμα του ευρύτερου εκπαιδευτικού νομοθετικού πλαισίου, όπως εκφράζεται στο Ν.1566/85.

Η βασική αντίφαση που εντοπίζεται μεταξύ της ρητορικής που υιοθετούν και της πολιτικής που εφαρμόζουν και τα δύο βασικά διατάγματα της περιόδου αυτής (ΠΔ.429/91 και ΠΔ.409/94) αφορά στην επιδίωξη της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης αφενός και την αύξηση των αθροιστικού τύπου εξεταστικών δοκιμασιών αφετέρου, που κατά κανόνα έχουν κατακυρωτικό

και επιλεκτικό / ταξινομητικό προσανατολισμό<sup>87</sup>. Διαφαίνεται, εδώ, η αντίληψη που εκείνη την περίοδο είχε ήδη επικρατήσει στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, σύμφωνα με την οποία η ευθύνη της κατάκτησης της γνώσης είναι ατομική και συνδέεται με τις ικανότητες, την προσπάθεια και τα κίνητρα του κάθε μαθητή. Είναι χαρακτηριστική η διατύπωση του ΠΔ, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής είναι εκείνος που πρέπει να διαπιστώσει τις ελλείψεις του και να αναδιοργανώσει τη μελέτη του, για να τις καλύψει. Ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται στο να τον υποβάλει στην εξεταστική δοκιμασία έγκαιρα και το καθήκον του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να βαθμολογήσει δίκαια και σωστά αυτές τις δοκιμασίες, για να αποτιμήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών και να τους δώσει ένα κίνητρο για να προσπαθήσουν περισσότερο. Έτσι, οι εξετάσεις και η βαθμολογία επιτελούν τον «παρωθητικό» τους ρόλο. Δεν μπορούμε στη λέξη αυτή να μην αναγνωρίσουμε την απόπειρα απόδοσης του αγγλικού όρου *motivation* που αφθονεί στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία (Allen:2012, Jäger et al.:2012, Stobart & Eggen:2012) ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 80 και αποδίδει ακριβώς την αντίληψη ότι οι αυστηρές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος καλλιεργούν την «ιδεολογία της επιτυχίας»<sup>88</sup> και λειτουργούν ως κίνητρο για μαθητές – και καθηγητές – να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να πετύχουν υψηλότερες επιδόσεις, κάτι που θα έχει γενικότερες ευεργετικές συνέπειες στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### **γ) αξιολόγηση δεξιοτήτων σημαίνει επιβράβευση του προνομιούχου *habitus***

Τουλάχιστον, το ΠΔ.409/94 εισηγείται την καινοτομία της Ερευνητικής Εργασίας, που είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση, αν μιλήσουμε με όρους καθαρά παιδαγωγικούς, καθώς φαίνεται να στηρίζεται σε Παιδαγωγικές Θεωρίες σχετικά με τη σημασία της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης. Θετική, είναι επίσης, η ενίσχυση που παρέχεται από το νομικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική με τη μορφή του συνυπολογισμού της στην τελική βαθμολογία. Επιδεικνύοντας σωστά αντανακλαστικά και ουσιαστική γνώση της σχολικής πραγματικότητας, ο νομοθέτης αναγνωρίζει τη βαρύτητα της αξιολόγησης και της βαθμολογίας στη συνείδηση των μαθητών – αλλά και των εκπαιδευτικών. Ως γνωστόν, τα μαθήματα που δεν βαθμολογούνται και δεν συνυπολογίζονται στην εξαγωγή του ΜΟ προαγωγής

<sup>87</sup> Ο Παπακωνσταντίνου στο άρθρο του, «Ανακεφαλαιωτικές Εξετάσεις και Εκπαιδευτική Πολιτική» (1991), ασκεί δριμυία κριτική στη νομιμοποίηση της ανισότητας που επιδιώκεται με αυτό το ΠΔ και την περαιτέρω εξεταστικοποίηση του σχολείου. Η κριτική αυτή αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, αν σκεφτούμε ότι αυτές οι εξετάσεις εισάγονται στην υποχρεωτική βαθμίδα του Γυμνασίου κι όχι στην προαιρετική βαθμίδα του Λυκείου, όπου η επίδοση και η επιλεκτική λειτουργία είναι σαφώς πιο ενισχυμένες, ενόψει πρόσβασης στην Γ' /Θμια Εκπαίδευση. Έτσι, αυτού του τύπου οι εξετάσεις, αν είχαν παγιωθεί, θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε ένα εργαλείο παγώματος των φιλοδοξιών των μαθητών του Γυμνασίου.

<sup>88</sup> **achievement ideology** : πρόκειται για την έννοια ότι «η επιτυχία βασίζεται στην αξία και ότι η οικονομική ανισότητα οφείλεται στις διαφορές της φιλοδοξίας και της ικανότητας», η οποία καλλιεργείται μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, οι οποίες ενισχύουν την αντίληψη ότι η σκληρή δουλειά και η ατομική προσπάθεια είναι που καθορίζουν τις επιδόσεις στα τεστ. (Booher-Jennings:2008)

αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντα και υποβαθμίζονται σε αξία και κύρος. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος για τη συνθετική εργασία, ο νόμος ορίζει να «*συνυπολογίζεται αυτοτελώς για το βαθμό ετήσιας επίδοσης του μαθητή*», δηλαδή είναι υποχρεωτική και ισοδύναμη με όλα τα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Παράλληλα, για να δώσει ένα θετικό κίνητρο στους μαθητές να καταπιαστούν σοβαρά με αυτή τη διαδικασία, προβλέπει την ευνοϊκή βαθμολόγηση των εργασιών, αφού «*αν κάποιος μαθητής πραγματοποιήσει περισσότερες της μιας συνθετικές δημιουργικές εργασίες, για την εξαγωγή του τελικού μέσου όρου της επίδοσής του υπολογίζεται η εργασία με το μεγαλύτερο βαθμό.*» (4.5)

Γενικά, λοιπόν, προσμετράται στα θετικά του συγκεκριμένου ΠΔ η προσπάθεια εισήγησης της ερευνητικής εργασίας στο σχολείο, ως μέσο αξιολόγησης της δημιουργικής, κριτικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών, σύμφωνα με τις προοδευτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν μπορεί να εντοπιστεί κάτι αρνητικό σε αυτήν την προσπάθεια είναι ότι περιορίζεται στην αξιολόγηση που θα έπρεπε να είναι κανονικά το τελευταίο και όχι το πρώτο βήμα για την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ενώ γίνεται ειδική αναφορά στις ικανότητες των μαθητών, που θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης με κατάλληλες ερωτήσεις, δεν έχει προβλεφθεί με ποιον τρόπο θα καλλιεργηθούν αυτές οι ικανότητες στα παιδιά, ούτε από το παρόν ούτε από προγενέστερα ΠΔ. Δηλαδή οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν δεξιότητες στις οποίες δεν έχουν ασκηθεί και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δεξιότητες τις οποίες δεν έχουν διδάξει και ενδεχομένως δεν γνωρίζουν πώς να τις διδάξουν, γιατί δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά και δεν διαθέτουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα (βιβλία, υποδομές, τεχνολογία). Αντίθετα, σε όλα τα ΠΔ που αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα των επιμέρους μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου, η λογική είναι καθαρά υλοκεντρική και οι στόχοι που διατυπώνονται κατά κανόνα γνωστικοί. Αναφέρονται δηλαδή διεξοδικά οι συγκεκριμένες ενότητες της ύλης που πρέπει να καλυφθούν και οι γνώσεις που πρέπει να συγκεντρώσουν οι μαθητές, ενώ δεν υπάρχει αναφορά σε δεξιότητες ούτε καθοδήγηση για το πώς θα καλλιεργηθούν αυτές.

Έτσι, όταν τα ΠΔ περί αξιολόγησης επιβάλλουν την εξέταση της κριτικής, συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών ή θέτουν ως κριτήρια αξιολόγησης την ικανότητα ανάλυσης μιας σύνθετης πραγματικότητας, την ικανότητα διατύπωσης προσωπικής αξιολογικής κρίσης, την οργανωτική ικανότητα και τη γόνιμη περιέργεια, είναι προφανές ότι το σχολείο έρχεται να αξιολογήσει ικανότητες τις οποίες δεν παρείχε ισότιμα στους μαθητές εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, έρχεται δηλαδή να αξιολογήσει το *habitus* των προνομιούχων μαθητών και να πριμοδοτήσει ακόμα περισσότερο αυτούς που έχουν απολαύσει περισσότερα μορφωτικά ερεθίσματα και προνόμια από το οικογενειακό και ευρύτερο εξωσχολικό τους περιβάλλον. Αυτό

και μόνο το χαρακτηριστικό ακυρώνει στην πράξη οποιαδήποτε ρητορική περί έμφασης στην προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες, τη δημιουργικότητά και τη συνεργασία των μαθητών και περιορισμού του ανταγωνιστικού και επιλεκτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης.

**δ) ανατροφοδότηση της διδασκαλίας σημαίνει έλεγχος αποδοτικότητας του εκπ. έργου**

Ακόμα, στα ΠΔ αυτής της περιόδου διαγράφεται έντονα η θεώρηση του σχολείου ως μια Οργάνωση-Επιχείρηση που θέτει ορισμένους στόχους και επιλέγει τα καταλληλότερα μέσα για να τους υλοποιήσει. Δεν μπορούμε να μην εντοπίσουμε εδώ την επίδραση προσεγγίσεων που προέρχονται από τις επιστήμες της Οικονομίας και της Διοίκησης και έχουν περισσότερο τεχνοκρατικό και λιγότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα, ενώ στην ξένη βιβλιογραφία ταυτίζονται με τη γενικότερη νεοφιλελεύθερη αντίληψη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον τρόπο λειτουργίας και το σκοπό του σχολείου.

Η ίδια η διδακτική - μαθησιακή διαδικασία υποτίθεται ότι *«αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους»*. Δηλαδή, από τη μια η αξιολόγηση εμφανίζεται ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία που δεν πρέπει *«να προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό»* και από την άλλη διατυπώνεται σαφώς ο ελεγκτικός της ρόλος και άρα η έμφαση δίνεται στην αθροιστική αξιολόγηση, που κατεξοχήν συνδέεται με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, από τη μια δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα, την προσπάθεια και τη δημιουργικότητα του μαθητή (ανθρωπιστικός-παιδαγωγικός προσανατολισμός) αλλά από την άλλη ακόμα και η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης συνδέεται με την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (τεχνοκρατικός-επιχειρησιακός προσανατολισμός). Και μόνη η αναφορά σε αποτελέσματα παραπέμπει άμεσα στην επιχειρησιακή λογική των εισερχομένων-εξερχομένων (input-output) μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης ή μιας κερδοσκοπικής επιχείρησης αλλά και στην γενικότερη έννοια της αποτελεσματικότητας και της λογοδοσίας που ήδη από τη δεκαετία του '80 είχε αρχίσει να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς και συνδεόταν με διαδικασίες συνολικότερης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αποτίμησης της **αποδοτικότητας** *«του έργου του σχολείου»*: άλλος ένας όρος που εντοπίζεται για πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο για την εκπαίδευση.

Ενδεικτικό της κατεύθυνσης που φαίνεται να λαμβάνει η εκπαιδευτική πολιτική ήδη είναι το άρθρο 2.6 του **ΠΔ.409/94**, το οποίο φαίνεται να είναι επέκταση του άρθρων 36 του **ΠΔ.393/90** για το Γυμνάσιο και 39 του **ΠΔ.392/1990** για το Λύκειο σχετικά με την οργάνωση διαγνωστικών δοκιμασιών σε επίπεδο νομού από τη Β΄/θμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό του ΠΔ,

*«Κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα, για **ερευνητικούς λόγους** ή για την αξιολόγηση της **αποτελεσματικότητας** του σχολικού έργου σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο ή για άλλους **παιδαγωγικούς λόγους**, είναι δυνατό να πραγματοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

*και άλλα επιστημονικά όργανα του ΥΠΕΠΘ εξεταστικές δοκιμασίες με βάση ειδικά μελετημένα κριτήρια. Τα τελικά αποτελέσματα των κριτηρίων αυτών σε εθνικό, τοπικό ή και σχολικό επίπεδο, ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν, γνωστοποιούνται στην αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στους Σχολικούς Συμβούλους, στις Διευθύνσεις και στα Γραφεία Εκπ/σης καθώς και στα σχολεία των περιφερειών στις οποίες έγιναν οι δοκιμασίες, χωρίς ν' αναφέρονται σ' αυτά οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών κάθε σχολείου.»*

Στο συγκεκριμένο άρθρο, παρά την προσεκτική διατύπωση για τους “ερευνητικούς λόγους” που τις επιβάλλουν και την εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων των “ατομικών επιδόσεων” των μαθητών, δεν μπορούμε να μην εντοπίσουμε την προετοιμασία του εδάφους για διεξαγωγή εξετάσεων σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, κατά τα πρότυπα των εκπαιδευτικών συστημάτων της Αγγλίας και άλλων δυτικών χωρών. Οι εξετάσεις αυτές, Εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος όπως χαρακτηρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ενοχοποιούνται για πλείστες όσες αλλοτριωτικές επιδράσεις στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και συνδέονται σαφώς με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου καθώς και νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τέλος, επισημαίνουμε τη διατύπωση του άρθρου 2.4. του ΠΔ.409/94, σύμφωνα με το οποίο «*όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψη τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και εναρμονίζονται προς αυτούς*». Όπως προαναφέρθηκε, η αναφορά σε στόχους και μέτρηση της αποτελεσματικότητας επίτευξης αυτών παραπέμπει στη Θεωρία των Οργανώσεων, όπου το σχολείο, όπως και μια επιχείρηση, σχεδιάζει τη στρατηγική του, θέτει στόχους και επιλέγει μεθόδους και μέσα με τα οποία θα τους υλοποιήσει. Παράλληλα προβαίνει σε διαδικασίες αξιολόγησης, για να δει το βαθμό επίτευξης αυτών. Αυτό που δεν διευκρινίζεται, όμως, είναι ότι το σχολείο – και δη το ελληνικό σχολείο – δεν είναι μια αυτόνομη οργάνωση και δεν έχει την ελευθερία να θέτει στόχους και να επιλέγει εργαλεία. Και οι στόχοι του και οι μέθοδοι και τα μέσα που διαθέτει καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση σε ένα συγκεντρωτικό και απολύτως υλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Χωρίς να προβούμε στο σημείο αυτό σε οποιαδήποτε αξιολογική κρίση για το ποιο σύστημα (συγκεντρωτικό - αποκεντρωμένο) είναι καλύτερο, πρέπει απλά να παρατηρήσουμε ότι δεν είναι λογικό να απαιτείται από μια οργάνωση που λειτουργεί σε συγκεντρωτικά πλαίσια να αξιολογεί την καταλληλότητα των πρακτικών της και το βαθμό επίτευξης των στόχων της, όταν δεν επέλεξε τις πρώτες και δεν έθεσε τους δεύτερους. Επίσης, δεν είναι λογικό να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης επιδόσεις και δεξιότητες που δεν καλύπτονται στους στόχους που τίθενται άνωθεν. Έτσι, αν κρίνεται σκόπιμο να αλλάξει η φιλοσοφία της αξιολόγησης, πρέπει πρώτα να αλλάξει και η φιλοσοφία της διδασκαλίας. Αυτό, όμως, δεν προκύπτει από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Πράγματι, οι στόχοι του ελληνικού σχολείου είναι καθορισμένοι από τα εθνικά ΑΠ που υπάρχουν για κάθε μάθημα και έχουν σαφώς ποσοτικό προσανατολισμό, αφού, αν εξαιρέσουμε κάποιες γενικόλογες διατυπώσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της ευαισθησίας, της γλωσσικής ικανότητας κλπ, περιορίζονται και εξαντλούνται στο να παραθέτουν, με ακρίβεια σελίδας, τα κεφάλαια και τις ενότητες των σχολικών βιβλίων που πρέπει να καλυφθούν σε κάθε τάξη. Οι συνεχείς και δαιδαλώδεις τροποποιήσεις<sup>89</sup> των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων αφορούν σε δευτερεύουσες αλλαγές της κατανομής της διδακτέας ύλης στις διάφορες τάξεις και σε αλλαγές στον αριθμό των ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα. Η αντίληψη αυτή των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή πληροφοριών προς κατάκτηση-απομνημόνευση δεν έχει αλλάξει από τη σύσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι σήμερα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, δεν μπορεί να «εξουδετερωθεί» η σημασία και η βαρύτητα της γραπτής εξέτασης στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές και καθηγητές) εφόσον δεν αλλάζει ο υλοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου. Όσα και να λέμε για δεξιότητες, αφού η διδακτέα ύλη είναι σελίδες βιβλίου, ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσουμε την επίτευξη των στόχων είναι η παραδοσιακή τυπική γραπτή εξέταση που διαπιστώνει αν οι μαθητές ξέρουν την ύλη.

Σε όλα τα ΠΔ της περιόδου, ακόμα και στο τελευταίο **ΠΔ.409/94**, παρά τον φαινομενικά προοδευτικό του προσανατολισμό, φαίνεται να εισάγεται μια νέα αντίληψη για τη συνολική λειτουργία της αξιολόγησης, μια γενικότερη τάση αυστηροποίησης του εξεταστικού πλαισίου, που γνώρισε μια πρωτοφανή έξαρση με το Νόμο Αρσένη (Κασσωτάκης:2002), που οδήγησε στην κατακόρυφη ποσοτική αύξηση των εξεταστικών δοκιμασιών και την εντατικοποίηση των σπουδών στο Λύκειο, και φαίνεται να εντείνεται με τις πλέον πρόσφατες αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης με το σχετικό νόμο για το Νέο Λύκειο, όπου παρατηρείται αύξηση του αριθμού και της βαρύτητας εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος (βλ. Πανελλήνιες εξετάσεις και Τράπεζα Θεμάτων).

---

<sup>89</sup> Τα βασικά ΠΔ αυτής της περιόδου που αναφέρονται στα ΑΠ Γυμνασίου και Λυκείου είναι:

**ΠΔ.34/91, ΦΕΚ.11 - 04.02.1991** ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ που αναφέρεται στην ύλη της γλώσσας, της Χημείας και των Λατινικών του Λυκείου

**ΠΔ.198/93, ΦΕΚ.73 - 20.05.1993** ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ, που αναφέρεται στην ύλη των Μαθηματικών στις τρεις τάξεις του Λυκείου

**ΠΔ. 360/94, ΦΕΚ 198 - 25.11.1994** ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, που αναφέρεται στην ύλη της Φυσικής Α΄ και Β Λυκείου

Υπάρχουν ακόμα ειδικά ΠΔ για την ύλη των Αρχαίων του Γυμνασίου (**ΠΔ.420/94**), της Πολιτικής Οικονομίας του Λυκείου (**ΠΔ.128/95**), της Πληροφορικής (**ΠΔ. 446/95**), των Αγγλικών (**ΠΔ.15/96**), των Αρχαίων (**ΠΔ.44/96**), της Ιστορίας (**ΠΔ.117/96**), της Φυσικής (**ΠΔ.368/96**), των Γαλλικών (**ΠΔ.370/96**), της Γεωγραφίας (**ΠΔ.371/96**), των Γερμανικών (**ΠΔ.262/97**)

## 4.2.5. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 1997 – 2012

### 4.2.5.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο

Η περίοδος αυτή δεν οριοθετείται από κυβερνητική αλλαγή αλλά από μια νέα σημαντική σε εύρος και σε ένταση μεταρρυθμιστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα με σημείο αιχμής την αλλαγή συνολικά του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στη μεταϋποχρεωτική μέση εκπαίδευση (Λύκειο) και φυσικά το σύστημα πρόσβασής τους στην Γ΄/θμια εκπαίδευση, η οποία φιλοδοξεί να απαντήσει στις σύγχρονες ανάγκες των καιρών και στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας που διαμορφώνεται στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα συμπίπτει με κοσμογονικές τεχνολογικές εξελίξεις και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, εξελίξεις που έχουν καταλυτική επίδραση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και διαμορφώνουν μια διαφορετική κοινωνία. Σε αυτήν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας ο ρόλος της γνώσης, της κατοχής και της διαχείρισης των πληροφοριών αποκτούν πρωταρχική σημασία, ώστε οι δομές και οι θεσμοί της εκπαίδευσης καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν στους πολίτες της νέες δεξιότητες και προσόντα. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι νέες προκλήσεις, το σχολείο οφείλει να εφοδιάσει τους μαθητές και μελλοντικούς εργαζόμενους με λειτουργικές δεξιότητες και ικανότητες που θα προσφέρονται μέσα στο πλαίσιο μιας στέρεης γενικής παιδείας και μιας ευέλικτης εξειδίκευσης: ικανότητα προσαρμογής, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ευελιξία, φαντασία (Μπουζάκης:2006, σ.190).

Ο βασικός νόμος που αποτυπώνει την προσπάθεια της ελληνικής εκπαίδευσης να προσαρμοστεί στο νέο αυτό παγκόσμιο πλαίσιο είναι ο Ν.2525/97 στην εισηγητική έκθεση του οποίου σημειώνεται χαρακτηριστικά: *«Η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου»*<sup>90</sup>. Αλλά και σε σχετικό κείμενο-φυλλάδιο του υπουργείου Παιδείας «Εκπαίδευση 2000 – για μια Παιδεία ανοιχτών οριζόντων» εντοπίζουμε ανάλογες διατυπώσεις : *«Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ... Στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων ευέλικτων δεξιοτήτων... Στα πλαίσια της κοινωνίας των πληροφοριών αλλά και μιας*

<sup>90</sup> Εισηγητική έκθεση του Νομοσχεδίου «Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση» ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998, όπως παρατίθεται ολόκληρη στο Μπουζάκης:2002, σσ.675-682



διαμορφούμενης κοινωνίας μάθησης προαπαιτείται η στήριξη των πολιτών για να εξασφαλισθεί κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση» (Μπουζάκης:2006, σ.191).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι σε επίπεδο ρητορικής, τουλάχιστον, η ανακαινιστική προσπάθεια είναι εναρμονισμένη με το διεθνή εκπαιδευτικό προβληματισμό και επιδιώκει να έχει τα χαρακτηριστικά αντίστοιχων μεταρρυθμίσεων που συντελέστηκαν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 90 σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Αγγλία 1998, Γαλλία 1989, Ισπανία 1991). Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτών των μεταρρυθμίσεων εντάσσονται στην ευρύτερη νεοφιλελεύθερη πολιτική που κινείται στο πλαίσιο του δομολειτουργικού παραδείγματος, των θεωριών του εκσυγχρονισμού και του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η τελευταία, όμως, δεν ταυτίζεται, όπως τη δεκαετία του 60, με την αναγνώριση του δικαιώματος στη μόρφωση ως κοινωνικού αγαθού, το οποίο υποχρεούται η πολιτεία να παρέχει δωρεάν στα μέλη της κοινωνίας, καθώς αυτό θα έχει μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη για το σύνολο της κοινωνίας. Αντίθετα, η επένδυση στη γνώση είναι τώρα ατομική και ο καθένας είναι υπεύθυνος να αξιοποιήσει, όσο καλύτερα μπορεί, τις ευκαιρίες που του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποκτά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά : προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς, οικονομική αποτελεσματικότητα του συστήματος με παράλληλη υποβάθμιση της σημασίας των κοινωνικών του παραμέτρων, όπως η εξασφάλιση της δημοκρατικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, και κυριαρχία αξιών, όπως η άμιλλα, η ανταγωνιστικότητα, η αποδοτικότητα, η ευελιξία.

Σε σχέση με την αξιολόγηση και τις εξετάσεις ενισχύεται η αντίληψη για τον παρωθητικό τους ρόλο που είχε αρχίσει να διαφαίνεται από την προηγούμενη περίοδο. Έτσι, οι αξιολογικές δοκιμασίες οφείλουν να είναι αδιάβλητες και αντικειμενικές, για να αποτυπώσουν το βαθμό επιτυχίας των μαθησιακών προσπαθειών που καταβάλλονται, ώστε να προσαρμόζουν τα άτομα – μαθητές και εκπαιδευτικοί – αυτές τις προσπάθειες, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν το αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο επιτελούν τον ανατροφοδοτικό τους προορισμό. Ακόμα και ο επιλεκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης προσαρμόζεται σε ατομικό επίπεδο, αφού τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης μπορεί να μην έχουν τον κατακυρωτικό χαρακτήρα του παρελθόντος αλλά λειτουργούν ως μέσο παγώματος των φιλοδοξιών των μαθητών που βλέπουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο σκληρό ανταγωνισμό.

Τέλος, τα αποτελέσματα των αξιολογικών διαδικασιών της επίδοσης των μαθητών χρησιμεύουν ως κριτήριο για την συνολικότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως ασκείται από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας και συνδέεται με τη δική τους λογοδοσία στο κοινωνικό σύνολο. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται να νομιμοποιηθούν στην συνείδηση της κοινωνίας διαδικασίες δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των εξετάσεων που μπορούν να λειτουργήσουν ως μέτρο σύγκρισης της αποτελεσματικότητας μεταξύ σχολικών μονάδων (Vinson & Ross:2003).

Πάντως, αν και οι κατευθύνσεις της συγκεκριμένης πολιτικής εντοπίζονται στα νομοθετικά κείμενα της περιόδου, πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή δεν υλοποιήθηκε στο σύνολό της. Οι αιτίες για αυτήν την μη ολοκληρωμένη εφαρμογή των μέτρων που προβλέπονται στα νομικά κείμενα εντοπίζονται στις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας – μαθητών και εκπαιδευτικών – στη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν ευνοεί τη λειτουργία δομών και αξιών που ταιριάζουν στην ελεύθερη αγορά και εξομοιώνουν τη σχολική μονάδα με μια παραγωγική επιχείρηση, αλλά – ενδεχομένως – και στη σύγκρουση ανάμεσα στο συντηρητικό ιδεολογικό προσανατολισμό των συγκεκριμένων μέτρων και τον παραδοσιακά σοσιαλιστικό ιδεολογικό προσανατολισμό του κόμματος που κλήθηκε να τα εισηγηθεί και να τα εφαρμόσει.

Η τελευταία παρατήρηση επαληθεύεται σε κάποιο βαθμό από το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη νομοθετική παρέμβαση καταβλήθηκε προσπάθεια να τονιστούν και οι κοινωνικές, αντισταθμιστικές παράμετροι της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από θεσμικές προβλέψεις για ενισχυτική διδασκαλία, ολόημερο σχολείο, διεύρυνση κοινωνικών παροχών, αλλά και από το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου στο σύνολό του, που ιστορικά συνδέεται με σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις. Τέτοιες θεσμικές παρεμβάσεις διαφοροποιούν την πολιτική που ασκήθηκε από το αυστηρό πλαίσιο μιας αμιγούς νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η επιδίωξη εναρμόνισης με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση, όπου κυριαρχεί η οικονομική αποτελεσματικότητα, συνδυάζεται με προσπάθεια εξασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Δηλαδή σε μια εποχή που διεθνώς φαίνεται να έχει επικρατήσει η αγορά ως κυρίαρχη αξία ακόμα και σε θεσμούς κοινωνικούς όπως το σχολείο, στην Ελλάδα διακρίνονται στις ασκούμενες πολιτικές κάποιες προσπάθειες να λειτουργήσει το κράτος πρόνοιας και να επιτελέσει στο βαθμό που είναι δυνατόν να ασκήσει αντισταθμιστικό, ανακατανομητικό ρόλο (*Μπουζάκης:2006, σ.195*).

Η προσπάθεια αυτή βέβαια ενέχει τόσο αντινομικές προθέσεις που φαίνεται πολύ δύσκολο να τελεσφορήσει, ιδίως στην παρούσα κατάσταση της οξύτατης οικονομικής κρίσης, οπότε οι νεοφιλελεύθερες επιλογές τείνουν να επικρατήσουν διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, όπως διαφαίνεται από την μελέτη των τελευταίων εκπαιδευτικών μέτρων που θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα.

#### **4.2.5.2. Παρουσίαση Νομοθετικού Πλαισίου**

Σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επηρέασε γενικότερα τη λειτουργία του Λυκείου και ειδικότερα τον τρόπο αξιολόγησης και εισαγωγής των αποφοίτων του στην Γ΄/θμια εκπαίδευση ήταν αυτή που συντελέστηκε με το **Νόμο 2525/97** (υπ. Γ. Αρσένης). Με το συγκεκριμένο νόμο καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου (στη θέση των παλιών Γενικών, Πολυκλαδικών και

Κλασικών Λυκείων) και τροποποιείται η κατανομή των μαθημάτων στις τρεις τάξεις του, καθώς ήδη από τη Β΄ Λυκείου αυτά διακρίνονται σε μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατευθύνσεων (Θετικής, Θεωρητικής, Τεχνολογικής). Τα μαθήματα κατεύθυνσης διδάσκονται σε ποσοστό 35-40% στη Β΄ Λυκείου, το οποίο αυξάνεται σε 50% στην Γ΄ Λυκείου.

Οι λεπτομέρειες της αξιολόγησης των μαθητών και της διενέργειας των εξετάσεων σε ενδοσχολικό και εθνικό επίπεδο ρυθμίζονται με μια σειρά από Προεδρικά Διατάγματα που εμφανίζουν μεγάλη αλληλοεπικάλυψη και έχουν μικρές διαφορές από το ισχύον Π.Δ. 60/2006. Τα συγκεκριμένα Προεδρικά Διατάγματα<sup>91</sup>, λαμβάνοντας υπόψη τους προηγούμενους σχετικούς νόμους (Ν.1566/1985 και Ν.2525/1997), καθορίζουν τους στόχους, το περιεχόμενο και την οργάνωση των πρακτικών αξιολόγησης στη Λυκειακή βαθμίδα.

#### **α) Σκοποί και στόχοι του Ενιαίου Λυκείου**

Σύμφωνα με το Ν.2525/97 (άρθρο 1.1.) σκοπός του Ενιαίου Λυκείου είναι :

α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου

β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης

γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και

δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων, που θα τους διευκολύνουν στην πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.

Στο μεταγενέστερο Ν.2909/2001 (υπ. Π.Ευθυμίου) δεν τροποποιείται η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής βαθμίδας του Λυκείου, αλλά μόνο ρυθμίζονται λεπτομερέστερα τα θέματα εισαγωγής στην Γ΄/θμια εκπαίδευση. Για την ακρίβεια, διευκρινίζεται ότι οι βαθμοί των μαθητών σε όλα τα μαθήματα της Β΄ και Γ΄ Λυκείου λαμβάνονται υπ' όψιν για την πρόσβασή τους στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στο άρθρο 1.1. αναφέρεται ότι :

*«ο βαθμός πρόσβασης κάθε μαθήματος των δυο τελευταίων τάξεων του Λυκείου που εξετάζεται σε εθνικό επίπεδο, προσδιορίζεται από τον προφορικό και τον γραπτό βαθμό των τελικών εξετάσεων με συντελεστές βαρύτητας για κάθε βαθμό. Ο μέσος όρος των βαθμών πρόσβασης των μαθημάτων αυτών αποτελεί το βαθμό πρόσβασης της τάξης για τον απόφοιτο. Ο γενικός βαθμός πρόσβασης προσδιορίζεται κατά 30% από το βαθμό πρόσβασης της προτελευταίας τάξης και κατά 70 % από το βαθμό πρόσβασης της τελευταίας τάξης. Στην περίπτωση που ο βαθμός πρόσβασης της προτελευταίας τάξης είναι μικρότερος ή ίσος του βαθμού πρόσβασης της τελευταίας τάξης δεν λαμβάνεται υπ' όψιν και γενικός βαθμός πρόσβασης είναι ο βαθμός πρόσβασης της τελευταίας τάξης» (1.1)*

Ούτε και ο επόμενος Ν.3255/04 (υπ. Μ.Γιαννάκου) περιλαμβάνει τροποποίηση των γενικών στόχων της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης παρά την κυβερνητική αλλαγή που έχει μεσολαβήσει αλλά ρυθμίζει διάφορα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν κυρίως την Γ΄/θμια Εκπαίδευση, όπως ίδρυση

<sup>91</sup> Οι παραπομπές σε άρθρα αναφέρονται, ως επί το πλείστον, στο ισχύον Π.Δ.60/06, καθώς η διατύπωση των άρθρων είναι अपαράλλαχτη και η διαφοροποίηση στην αρίθμηση των άρθρων δεν είναι μεγάλη από το ένα ΠΔ στο άλλο. Όπου υπάρχει διαφοροποίηση, γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στο ανάλογο ΠΔ.

νέων τμημάτων και μεταπτυχιακών σπουδών. Μόνο το άρθρο 7 αναφέρεται σε Θέματα Εξετάσεων των Λυκείων και ορίζει ότι από το σχολικό έτος 2005-2006 οι Εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο με κοινά μαθήματα περιορίζονται μόνο στην Γ΄ τάξη (αρθ. 7.1.) και τα εξεταζόμενα μαθήματα περιορίζονται σε έξι (άρθρο 7.2.).

### **β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης**

Στα άρθρα 1. όλων των ΠΔ για την αξιολόγηση στο Λύκειο ορίζεται ότι αυτή είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και έχει σκοπό να προσδιορίσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων. Ειδικότερα, έχει πολλαπλούς αποδέκτες (μαθητές, καθηγητές, γονείς) και στόχους:

1. Έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών
2. Αντικειμενική πληροφόρηση των μαθητών για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους, προκειμένου να συμβάλει στην αυτογνωσία τους
3. Πληροφόρηση του εκπαιδευτικού για τα αποτελέσματα του έργου του και ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της
4. Ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών.

Ιδιαίτερη σκοπιμότητα έχουν οι διαγνωστικές δοκιμασίες<sup>92</sup>, οι οποίες πραγματοποιούνται **υποχρεωτικά** στην Α΄τάξη του Λυκείου στην αρχή του σχολικού έτους, με σκοπό (αρθ.6.2) :

- α) να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και
- β) να διερευνήσουν αν οι μαθητές διαθέτουν προαπαιτούμενες **γνώσεις** για να παρακολουθήσουν τη νέα ύλη, ώστε να εισηγηθούν οργάνωση μαθημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης.

Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αυτών δεν συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αλλά τίθενται υπ' όψιν των μαθητών και των γονέων και γίνονται αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη προκειμένου να εξεταστούν τρόποι αποτελεσματικής βοήθειας των μαθητών που εμφανίζουν ελλείψεις σε προηγούμενες γνώσεις

Σε όλα τα σχετικά ΠΔ, το Β΄ Κεφάλαιο αφιερώνεται στην αξιολόγηση, η οποία ορίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και γι' αυτό το περιεχόμενό της αφορά τη συμμετοχή του μαθητή στην καθημερινή εργασία του στην τάξη και τη συνολική του δραστηριότητα μέσα στο σχολείο (κεφ. Α΄, αρ.1.1). Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 7.1. για την αξιολόγηση του μαθητή κατά τετράμηνο ο διδάσκων συνεκτιμά:

- α. τη συμμετοχή του στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία
- β. την επιμέλεια και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα
- γ. την επίδοσή του στις γραπτές δοκιμασίες
- δ. τις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι ή στο σχολείο
- ε. το φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όπου αυτός τηρείται

<sup>92</sup> Αυτού του τύπου οι διαγνωστικές δοκιμασίες έχουν ατονήσει σε μεγάλο βαθμό ως του σημείου της μη εφαρμογής.

### **γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις**

Το αρχικό **ΠΔ.246/98** εισηγείται για πρώτη φορά τη διαίρεση του διδακτικού έτους σε δύο τετράμηνα κι όχι σε τρία τρίμηνα, που ίσχυε μέχρι τότε (αρ.1.2.), ενώ αναφέρει και τον αναλυτικό χωρισμό των μαθημάτων σε αυτά που εξετάζονται γραπτά (γενικής παιδείας, κατεύθυνσης και επιλογής, αρ. 5.) και αυτά που δεν εξετάζονται γραπτά (Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, εφ. Πληροφορικής και ΣΕΠ, αρ.3.1. και 3.2.). Το συγκεκριμένο άρθρο επαναλαμβάνεται στο **ΠΔ.86/01** και γενικά ισχύει, αν και δεν αναφέρεται ρητά στα επόμενα ΠΔ. Η διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιείται καθημερινά με την **προφορική** εξέταση των μαθητών και τη γενικότερη αλληλεπίδρασή τους με τους καθηγητές ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας αλλά και με τη μορφή γραπτών δοκιμασιών στη διάρκεια των τετραμήνων και στο τέλος του διδακτικού έτους, με τη μορφή συνθετικών-δημιουργικών εργασιών και με τη μορφή ατομικού φακέλου κάθε μαθητή, όπου αυτός τηρείται (κεφ. Α', αρ.1.1-4).

Τόσο για την προφορική αλλά κυρίως για την γραπτή εξέταση, μια καινοτομία του **ΠΔ.246/98** σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών σχετίζεται με το είδος και τη μορφή των ερωτήσεων όλων των γραπτών δοκιμασιών, από τα ολιγόλεπτα τεστ μέχρι τις τελικές εξετάσεις. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 18 αναφέρεται ότι *«σε κάθε μάθημα επιδιώκεται η χρησιμοποίηση συνδυασμού ερωτήσεων διαφορετικών μορφών και τύπων (π.χ. ερωτήσεις ανάπτυξης, σύντομης απάντησης, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικής απάντησης, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, διάταξης) ανάλογα με τη φύση κάθε μαθήματος και τους διδακτικούς στόχους που ελέγχονται. Οι ερωτήσεις είναι ανάλογες προς εκείνες που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου σχολικού έτους, διατρέχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση της ύλης, ελέγχουν ευρύ φάσμα διδακτικών στόχων και είναι οπωσδήποτε διαφορετικού βαθμού δυσκολίας»* (18.1). Διευκρινίζεται δε ότι *«αν χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κλειστού τύπου για την εξέταση των μαθητών, ο αριθμός τους πρέπει να είναι επαρκής για την επίτευξη έγκυρου αποτελέσματος και η απάντηση θα πρέπει να είναι δυνατή στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου»* (18.3). Το παραπάνω γενικό πλαίσιο εξειδικεύεται και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθήματος αναλυτικά για κάθε θέμα που περιγράφεται και σταθμίζεται βαθμολογικά λεπτομερέστατα σε εκτενέστατο άρθρο (18.4) του ισχύοντος **ΠΔ. 60/06**, αλλά και όλων όσων προηγήθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

Σε όλα τα ΠΔ ένα εκτενές άρθρο αφιερώνεται στις **ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις**<sup>93</sup>, και γίνεται διεξοδική αναφορά στον τρόπο υλοποίησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων τους. Αυτές

---

<sup>93</sup> Στο αρχικό **ΠΔ.246/98** στο σχετικά εκτενές άρθρο 9 περιγράφονται διεξοδικά τα όσα αφορούν τις γραπτές δοκιμασίες. Το εν λόγω άρθρο ξεκινάει με τη διατύπωση: *«Η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται με ποικίλες ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις»*. Η φράση αυτή δεν υπάρχει στο ισχύον **ΠΔ.60/06**, όπου τα των γραπτών δοκιμασιών περιέχονται πιο συνοπτικά στο άρθρο 7. Επίσης, στο αρχικό **ΠΔ.246/98** προβλέπεται και η διενέργεια **συμπληρωματικών ωριαίων γραπτών δοκιμασιών** ανά τετράμηνο, εφόσον το θεωρεί αναγκαίο ο διδάσκων, κάτι το οποίο δεν υπάρχει στο τρέχον ΠΔ.

είναι είτε **ολιγόλεπτες δοκιμασίες** (5-15 λεπτών) στο μάθημα της ημέρας, χωρίς προειδοποίηση των μαθητών, είτε **ωριαίες** πάνω σε μια περιορισμένης έκτασης ενότητα, μετά από βραχείας διάρκειας προειδοποίηση των μαθητών. Οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες αποτελούν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης των μαθητών στο μάθημα της ημέρας και συμπληρώνουν την αξιολόγηση μέσω προφορικών διαδικασιών. Γίνονται χωρίς προειδοποίηση των μαθητών με τη μορφή σύντομων ποικίλων και κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες διατυπώνονται από το διδάσκοντα με βάση τα σχετικά παραδείγματα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία και στο λοιπό παιδαγωγικό υλικό που αποστέλλεται στα σχολεία ή λαμβάνονται έτοιμες από Τράπεζα Θεμάτων ή επίσημα ανθολόγια ερωτήσεων<sup>94</sup>. Διενεργούνται δε σε αριθμό που καθορίζει κατά την κρίση του ο κάθε διδάσκων. Με τη διαίρεση του έτους σε τετράμηνα μειώνεται, τυπικά, ο αριθμός των ωριαίων γραπτών δοκιμασιών σε κάθε μάθημα, αφού υποχρεωτική γραπτή δοκιμασία είναι μόνο αυτή του α΄ τετραμήνου, ενώ το β΄ τετράμηνο είναι προαιρετική και αφήνεται στην κρίση του διδάσκοντος. Ο αριθμός των ολιγόλεπτων τεστ παραμένει ανοιχτός. Τα αποτελέσματά τους *«αξιοποιούνται για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση του μαθητή και τη συνεχή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας»* (αρ.9.1). Οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες γίνονται σε ευρύτερες ενότητες ύστερα από προειδοποίηση σε χρόνο και ενότητα που επιλέγει ο διδάσκων, ενώ ως προς τη μορφή τους συνδυάζουν όλους τους προαναφερθέντες τύπους ερωτήσεων. Κάθε τετράμηνο διεξάγεται υποχρεωτικά μια ωριαία γραπτή δοκιμασία σε μια ευρύτερη ενότητα, αλλά απαιτείται προγραμματισμός των δοκιμασιών αυτών, ώστε να αποφεύγεται η συσσώρευσή τους (αρ. 9.2), καθώς δεν επιτρέπεται να διεξάγονται πάνω από 1 ημερησίως και 3 εβδομαδιαίως, περιορισμός που ίσχυε και στα προηγούμενα ΠΔ σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο 9.4. του αρχικού **ΠΔ.246/98**, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που επιθυμούν να βελτιώσουν το συνολικό βαθμό επίδοσής τους σε κάθε μάθημα έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, αν το επιθυμούν, σε μια «πρόσθετη ανακεφαλαιωτική ωριαία γραπτή εξέταση» που πραγματοποιείται την 1<sup>η</sup> εβδομάδα του β΄ τετραμήνου, για τη βελτίωση του βαθμού του α΄ τετραμήνου και την τελευταία εβδομάδα του β΄ τετραμήνου για τη βελτίωση του βαθμού του β΄ τετραμήνου. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές κατά το τέλος του β΄ τετραμήνου για την πρόοδό τους, χωρίς αυτό να σημαίνει οριστικοποίηση της βαθμολογίας πριν τη λήξη του τετραμήνου<sup>95</sup>. Η συμμετοχή στις δοκιμασίες αυτές είναι προαιρετική

---

<sup>94</sup> Αναφέρεται στις σειρές των βιβλίων του ΚΕΕ για την Αξιολόγηση των μαθητών στα διάφορα μαθήματα, που ήταν στη διάθεση των καθηγητών σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή και, χωρίς όμως οι νέου τύπου ασκήσεις να έχουν συμπεριληφθεί και στα σχολικά εγχειρίδια. Η Τράπεζα Θεμάτων που εξαγγέλλεται εδώ δεν συγκροτήθηκε τότε.

<sup>95</sup> Ο **βαθμός** της συμπληρωματικής εξέτασης συμμετέχει ως τρίτος βαθμός μαζί με τον προφορικό και το βαθμό της κανονικής ωριαίας εξέτασης στην εξαγωγή του μέσου όρου επίδοσης στο αντίστοιχο μάθημα. Στο επόμενο **ΠΔ.94/99**, το συγκεκριμένο άρθρο τροποποιείται ως εξής: *«Για τους μαθητές που επιθυμούν να συμμετάσχουν στην πρόσθετη ωριαία εξέταση, ο βαθμός της τελευταίας συνεκτιμάται για την εξαγωγή του τελικού βαθμού προφορικής»*. Η πρόβλεψη για συμπληρωματικές ωριαίες γραπτές εξετάσεις δεν επαναλαμβάνεται σε μεταγενέστερα ΠΔ.

αλλά μπορούν να συμμετάσχουν όσοι μαθητές θέλουν. Η πρόβλεψη αυτή δεν επαναλαμβάνεται στα επόμενα ΠΔ και δεν εφαρμόζεται στα σχολεία παρά μόνο άτυπα και όχι για μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών. Αυτό που συμβαίνει είναι να επαναλάβει κάποιος καθηγητής την ωραία εξέταση ολόκληρου του τμήματος, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών, αν διαπιστωθεί γενική αποτυχία. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ένας μαθητής μπορεί να εξεταστεί προφορικά, για να βελτιώσει το βαθμό του.

Εκτός από τις ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις, προς την κατεύθυνση αυτή της καλλιέργειας δεξιοτήτων, στο αρχικό **ΠΔ.246/98**, εισάγονται οι «Εργασίες εμπέδωσης του μαθήματος» (αρ.10) και οι «Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες» (αρ.11). Οι πρώτες πραγματοποιούνται στο σχολείο και κατ' οίκον, εφόσον ο χρόνος δεν είναι επαρκής, είναι σύντομης έκτασης και αποσκοπούν κυρίως «στον *έλεγχο της εμπέδωσης της διδασκόμενης ύλης και της ικανότητας εφαρμογής γνώσεων που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων ή ασκήσεων*» (αρ.10, **ΠΔ.246/98**). Το περιεχόμενο, το πλήθος και η συχνότητά τους καθορίζονται από το διδάσκοντα, από τον οποίο και αξιολογούνται, σύμφωνα με τις αρχές των Παιδαγωγικών Επιστημών. Πρόκειται για τις γνωστές εργασίες για το σπίτι, που απηχούν μια πιο παραδοσιακή αντίληψη της εκπαιδευτικής πράξης.

Οι δεύτερες έχουν συνθετικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή και γενικότερα την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και αναζήτησης στοιχείων από διάφορες πηγές και της τελικής σύνθεσης αυτών των στοιχείων (αρ.11.1). Μια τουλάχιστον συνθετική εργασία σε ένα γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα της επιλογής του μαθητή είναι υποχρεωτική στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου και προαιρετική στη Γ' (11.2). Αυτή βαθμολογείται από τον οικείο καθηγητή και συνεκτιμάται μόνο θετικά στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο αντίστοιχο μάθημα για το τετράμηνο στο οποίο κατατίθεται (11.3.). Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί μεταφορά στο Λύκειο του θεσμού των συνθετικών εργασιών που είχαν εισαχθεί στο Γυμνάσιο<sup>96</sup> από το 1994 με το **ΠΔ.409/94** (υπ. Γ. Παπανδρέου).

Ένας ακόμα νέος θεσμός σχετικός με την Αξιολόγηση είναι αυτός του «Φακέλου επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή» (αρ.12), στον οποίο καταχωρίζονται στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών που δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσής τους (12.1). Τέτοια στοιχεία είναι προαιρετικές εργασίες,

---

<sup>96</sup> Σκοπός τους είναι «η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή και ο ενθισμός του στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία. Συνθετικές εργασίες μπορούν να αναλαμβάνουν και μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να καλλιεργείται το πνεύμα συνεργασίας και να αναπτύσσεται η συλλογική προσπάθεια. Οι εργασίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και στα διαθέσιμα σ' αυτούς μέσα, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ή ειδική βοήθεια. Όποια βοήθεια απαιτείται παρέχεται από το διδάσκοντα μέσα στο ωράριο απασχόλησής του στο σχολείο». Στο άρθρο 4.5. διευκρινίζεται ότι «ο βαθμός της συνθετικής δημιουργικής εργασίας συνυπολογίζεται αυτοτελώς για το βαθμό ετήσιας επίδοσης του μαθητή». [βλ. σχετική αναφορά στην αντίστοιχη νομοθετική επισκόπηση της περιόδου]

αναφορές σχετικές με σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει, αντίγραφα βραβείων και επαίνων και διακρίσεων, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή και παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικές με τα μαθήματα (12.1). Οι διδάσκοντες υποχρεούνται πριν την κατάθεση της προφορικής τους βαθμολογίας να εξετάσουν το φάκελο του μαθητή και να τον συνεκτιμήσουν στη βαθμολογία τους (12.2). Βέβαια, ο φάκελος αυτός τηρείται όπου είναι δυνατόν, και σκοπός του είναι, εκτός από την εκτίμηση των δραστηριοτήτων των μαθητών, «η υποβοήθηση και η επικοινωνία μέσα στο σχολείο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και η παροχή έμμεσα στο μαθητή της δυνατότητας συμμετοχής του, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της διατύπωσης παρατηρήσεων και προτάσεων για τα μαθήματα, στη δική του αξιολόγηση και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης» (12.3).

Στο φάκελο μαθητή είναι δυνατόν να εντάσσεται ποιοτική αξιολόγηση του μαθητή που αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη δραστηριότητα του στο σχολείο και τις μαθησιακές του δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη γενική του εικόνα στο σχολείο. Δεν αναφέρεται σε εκτιμήσεις ικανοτήτων που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις ή απαιτούν ειδικά μέσα εκτίμησης. Η ποιοτική αξιολόγηση γίνεται είτε με την απλή αναγραφή σχολίων από τον εκπαιδευτικό είτε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων περιγραφικής αξιολόγησης<sup>97</sup>, τα οποία εκπονούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (39.1). Στο φάκελο αυτό μπορεί να περιλαμβάνονται και ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των μαθητών που εκπονούνται με ευθύνη του συλλόγου σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες και με βάση υποδείγματα που αποστέλλονται στο σχολείο από το Υπουργείο<sup>98</sup>.

Εκτός από την καθημερινή προφορική αξιολόγηση και τις γραπτές δοκιμασίες προβλέπεται και διαγνωστική αξιολόγηση (άρθρο 6.1. του ισχύοντος ΠΔ.60/06) που διεξάγεται υποχρεωτικά

---

<sup>97</sup> Και η **περιγραφική αξιολόγηση** αποτελεί καινοτομία που εισήχθη αρχικά στην αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου με το **ΠΔ.409/94** (υπ. Γ. Παπανδρέου), για την οποία εκεί γίνεται λόγος για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και η οποία δεν έχει γενικευθεί ακόμα ως πρακτική στην σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 2.4. αναφέρεται ότι «ο κάθε καθηγητής οφείλει, μαζί με τη βαθμολογία που καταθέτει στη διεύθυνση του σχολείου στο τέλος κάθε τριμήνου, να παραδίδει και σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης για κάθε μαθητή σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητά του, καθώς και σχετικά με τις δυνατότητες που απέκτησε στο συγκεκριμένο μάθημα. Για τα μονό-ωρα μαθήματα το σημείωμα κατατίθεται από το β' τρίμηνο. Οι παρατηρήσεις της περιγραφικής αξιολόγησης στηρίζονται στην καταγραφή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης που πραγματοποίησε ο διδάσκων κατά τα αντίστοιχα τρίμηνα. Οι παρατηρήσεις αυτές καταγράφονται και στα ατομικά δελτία των μαθητών και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για εξωσχολική χρήση, με σκοπό την ενημέρωση του μαθητών και των γονέων τους καθώς και των Σχολικών Συμβούλων. Οι λεπτομέρειες, ως προς τη διαδικασία σύνταξης και καταχώρησης των στοιχείων της περιγραφικής αξιολόγησης, θα καθορισθούν με σχετικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.»

<sup>98</sup> Τα άρθρα σχετικά με τις εργασίες και το φάκελο μαθητή επαναλαμβάνονται στο **ΠΔ. 86/01** αλλά όχι στο ισχύον **ΠΔ.60/06** και γενικά η εφαρμογή τους είχε ατονήσει. Το ενδιαφέρον για τις συνθετικές εργασίες αναζωπυρώθηκε με πολύ πρόσφατο **ΠΔ.48/12, ΦΕΚ.97-27.04.12** (υφυπ. Χριστοφιλοπούλου), που εισήγαγε ως ιδιαίτερο μάθημα στο Λύκειο την Ερευνητική Εργασία. Το θέμα του φακέλου μαθητή ενισχύεται μέσω της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, όπου αυτός παρουσιάζεται ως μια ενδεδειγμένη και θετικά αξιολογούμενη πρακτική αξιολόγησης των μαθητών.



στην Α΄ τάξη μέσα στις δυο πρώτες εβδομάδες μαθημάτων σε ορισμένα μαθήματα. Για τις επόμενες δύο τάξεις οι διαγνωστικές δοκιμασίες είναι προαιρετικές και διεξάγονται κατά την κρίση των εκπαιδευτικών. Οι διαγνωστικές αυτές δοκιμασίες σχεδιάζονται από τους διδάσκοντες και διεξάγονται με δική τους ευθύνη σε μια διδακτική ώρα χωρίς προειδοποίηση των μαθητών αλλά αφού έχει προηγηθεί ενημέρωση μαθητών και γονέων για το σκοπό και το ρόλο της. Οι καθηγητές δεν λαμβάνουν υπόψη τις δοκιμασίες αυτές για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αλλά ενημερώνουν τους γονείς για τις επιδόσεις των παιδιών τους σ' αυτές (αρ. 6.3 έως 6.7).

Οι προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου διενεργούνται ενδοσχολικά με θέματα που διατυπώνουν οι διδάσκοντες και βαθμολογούνται από τους ίδιους, ενώ οι εξετάσεις της Β΄ και Γ΄ Λυκείου διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο με κοινά θέματα που διορθώνονται από βαθμολογικές επιτροπές. Στα σχετικά ΠΔ ορίζεται ότι με τις τελικές γραπτές εξετάσεις αξιολογούνται συνολικά οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου σχολικού έτους. Όπως και για τις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες, τονίζεται και εδώ ότι τα θέματα πρέπει να περιλαμβάνουν ποικιλία ερωτήσεων, οι οποίες «είναι διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, αφορούν ευρεία έκταση της εξεταστέας ύλης, ανταποκρίνονται στο διδακτικό έργο που πραγματοποιήθηκε στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και αντιστοιχούν στα θέματα που επεξεργάζονται οι μαθητές στα σχολεία τους», σύμφωνα με το άρθρο 15 του αρχικού ΠΔ.246/98 ή «αφορούν ευρεία έκταση της εξεταστέας ύλης και είναι κλιμακούμενου βαθμού δυσκολίας» σύμφωνα με τα μεταγενέστερα ΠΔ.86/01 και ΠΔ.60/06 (αρθ.12). Το τελευταίο άρθρο όλων των σχετικών με την αξιολόγηση ΠΔ ορίζει με εξαντλητική λεπτομέρεια τον αριθμό, τον τύπο και τη βαθμολογική αξία των θεμάτων σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

#### **δ) Βαθμολογία – Προαγωγή – Απόλυση**

Στο άρθρο 5 του ισχύοντος ΠΔ.60/06 ορίζεται με λεπτομέρεια η βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης των μαθητών καθώς και ο τρόπος υπολογισμού των μονάδων για τη βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμασιών αλλά και της προφορικής επίδοσης των μαθητών. Οι προφορικοί βαθμοί της αξιολόγησης των μαθητών δίνονται σε ακέραιους αριθμούς. Ο Μ.Ο. των προφορικών βαθμολογιών των δύο τετραμήνων αποτελεί τον ετήσιο προφορικό βαθμό του μαθητή σε κάθε μάθημα και δίνεται με προσέγγιση δεκάτου.

Η βαθμολόγηση των γραπτών των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων γίνεται στην κλίμακα 0 - 100 με ακέραιους μόνο αριθμούς και ο τελικός βαθμός του γραπτού ανάγεται στην κλίμακα 0 - 20 και γράφεται ως δεκαδικός, όπου απαιτείται, με προσέγγιση δεκάτου. Η αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας των γραπτών δοκιμασιών και των γραπτών των εξετάσεων από 1-20 σε 1-100 εισάγεται για πρώτη φορά στο Λύκειο με το ΠΔ.246/98. Επειδή, όμως, δεν τροποποιήθηκε αναλόγως και η βαθμολογική κλίμακα της αξιολόγησης της συνολικής επίδοσης των μαθητών,

ορίζεται ότι τα γραπτά βαθμολογούνται στην 100-βαθμη κλίμακα αλλά για την καταχώριση της βαθμολογίας γίνεται αναγωγή του βαθμού στα 20 και η τελική συνολική αξιολόγηση της επίδοσης αποδίδεται αριθμητικά σε 20-βαθμη κλίμακα με προσέγγιση δεκάτου, ενώ συνοδεύεται και από περιγραφικούς χαρακτηρισμούς (κακώς, ανεπαρκώς, σχεδόν καλώς, καλώς, λίαν καλώς, άριστα).

Ενώ στο αρχικό ΠΔ. 246/98 ως ελάχιστος βαθμός προαγωγής ορίζεται το 10, που ήταν ανέκαθεν η «βάση» της βαθμολογίας στη μέση εκπαίδευση, με το ΠΔ.153/00 (υπ. Ευθυμίου) ως ελάχιστος βαθμός προαγωγής κατά μάθημα ορίζεται το 9,5 (αρθ. 1.2) και τροποποιείται η βαθμολογική κλίμακα ως εξής: Ανεπαρκώς 5,1-9,4 Σχεδόν Καλώς 9,5-13. Προφανώς, η εισαγωγή εξετάσεων εθνικού επιπέδου και στη Β' Λυκείου έριξε τους βαθμούς των μαθητών και δυσκόλεψε την προαγωγή τους. Ο Κασσωτάκης (2000) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο μέτρο αποτέλεσε βελτιωτική παρέμβαση στη μεταρρύθμιση και ότι χρησιμοποιήθηκε ως αντεπιχείρημα στις επικρίσεις κατά των εξετάσεων οι οποίες αποτελούσαν φραγμό που θα έδιωχνε τους μαθητές από το Λύκειο.

Το κεφ. Ε' αναφέρεται διεξοδικά στα Αποτελέσματα της ετήσιας επίδοσης του μαθητή και τις προϋποθέσεις προαγωγής-απόλυσης ή απόρριψης των μαθητών. Για όλες τις τάξεις του Λυκείου ο Βαθμός Ετήσιας Επίδοσης σε κάθε γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα είναι ο Μ.Ο. του ετήσιου προφορικού βαθμού με τον αντίστοιχο βαθμό των γραπτών εξετάσεων και εκφράζεται ως δεκαδικός με προσέγγιση δεκάτου, ενώ ο Γενικός Μέσος Όρος προκύπτει από το Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζομένων μαθημάτων και εκφράζεται ως δεκαδικός με προσέγγιση δεκάτου.

#### ***ε) Εξετάσεις Εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο***

Όπως προαναφέρθηκε, η αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής στην Γ'/θμια Εκπ/ση περιγράφεται στο βασικό μεταρρυθμιστικό Ν.2525/97 και τροποποιείται σε κάποιες λεπτομέρειες από τους δύο επόμενους νόμους (Ν.2909/2001 και Ν.3255/04). Με αυτούς εισάγεται η διάκριση των μαθημάτων σε μαθήματα Γενικής Παιδείας και μαθήματα Κατεύθυνσης, τα οποία στο σύνολό τους εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο τόσο στη Β' όσο και στη Γ' Λυκείου, ώστε να προκύψει ο Βαθμός Πρόσβασης των μαθητών για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Για την ακρίβεια, διευκρινίζεται ότι οι βαθμοί των μαθητών σε όλα τα μαθήματα της Β' και Γ' Λυκείου λαμβάνονται υπ' όψιν για την πρόσβασή τους στην Γ'/θμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 1.1. του Ν.2909/2001 «Ο γενικός βαθμός πρόσβασης προσδιορίζεται κατά 30% από το βαθμό πρόσβασης της προτελευταίας τάξης (Β') και κατά 70 % από το βαθμό πρόσβασης της τελευταίας τάξης (Γ').» Κάτι που δεν υπήρχε στο Ν.2525/97 και προστίθεται τώρα ως ρύθμιση υπέρ των μαθητών είναι το ότι στην περίπτωση που ο βαθμός πρόσβασης της Β' τάξης είναι μικρότερος ή ίσος του βαθμού πρόσβασης της Γ' τάξης δεν λαμβάνεται υπ' όψιν και γενικός βαθμός πρόσβασης είναι ο βαθμός πρόσβασης της τελευταίας

τάξης. Τέλος, ο Ν.3255/04 με το άρθρο 7 ορίζει ότι από το σχολικό έτος 2005-2006 οι Εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο με κοινά μαθήματα περιορίζονται μόνο στην Γ' τάξη (αρθ. 7.1.) και τα εξεταζόμενα μαθήματα περιορίζονται σε έξι ή επτά ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που ενδιαφέρει κάθε υποψήφιο (άρθρο 7.2).

Στις **τελικές** γραπτές εξετάσεις (προαγωγικές για την Β', απολυτήριες για την Γ') αφιερώνονται δύο ολόκληρα εκτενέστατα κεφάλαια των ΠΔ, το Κεφ. Δ' με 11 άρθρα, που περιγράφει διεξοδικά τις διαδικασίες διενέργειας των εξετάσεων (οργανωτικές επιτροπές, επιτηρητές, βαθμολογητές, συλλογή – βαθμολόγηση – φύλαξη γραπτών δοκιμίων, προσέλευση – πειθάρχηση – αποχώρηση μαθητών κλπ.) και εμφανίζει μεγάλες ομοιότητες με πολύ παλαιότερα διατάγματα που ρύθμιζαν παρόμοιες επίσημες εξεταστικές διαδικασίες, και το Κεφ. Γ' με 5 άρθρα, που αναφέρονται κατά σειρά:

- i. Στον τόπο και χρόνο διεξαγωγής των εξετάσεων
- ii. Στα θέματα των εξετάσεων
- iii. Στη σύσταση οργάνων των εξετάσεων
- iv. Στο πρόγραμμα των εξετάσεων και την εξεταστέα ύλη
- v. Στον τρόπο εξέτασης των διαφόρων μαθημάτων

Από το κεφ. Δ' του αρχικού ΠΔ.246/98, που ρυθμίζει διεξοδικά τα θέματα επίσημων γραπτών εξετάσεων, ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο 26, που αναφέρεται στην εξαγωγή της βαθμολογίας ανά μάθημα με βάση το σύνολο των δοκιμασιών αξιολόγησης στις οποίες συμμετείχε ο μαθητής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δη στη διευθέτηση της διαφοράς μεταξύ γραπτής και προφορικής εξέτασης, προκειμένου να προκύψει ο Βαθμός Πρόσβασης του κάθε μαθητή στην Γ'/θμιαΕκπ/ση. Έτσι, στο άρθρο αυτό ορίζεται ότι η διαφορά μεταξύ του ΜΟ της προφορικής βαθμολογίας των δύο τετραμήνων και του βαθμού των γραπτών εξετάσεων που διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο δεν μπορεί να υπερβαίνει τις τρεις μονάδες. Αν συμβαίνει αυτό, ο προφορικός βαθμός προσαρμόζεται προς τον γραπτό είτε είναι μικρότερος είτε μεγαλύτερος. Δηλαδή ο μέσος όρος των τετραμήνων προκύπτει από τον τύπο:

$$\Pi' = \Pi \pm ((\Delta - 3)/2)$$

όπου  $\Pi$  είναι ο αρχικός ΜΟ των δυο τετραμήνων και  $\Delta$  η διαφορά μεταξύ του αρχικού ΜΟ τετραμήνων και του βαθμού στις εξετάσεις. Το θετικό πρόσημο ισχύει για την περίπτωση που ο βαθμός στις εξετάσεις είναι μεγαλύτερος<sup>99</sup> του αρχικού ΜΟ των τετραμήνων, ενώ το αρνητικό

---

<sup>99</sup> Έχει ενδιαφέρον η πρόβλεψη (αρθ. 26.3.), που επαναλαμβάνεται και στο ΠΔ.86/01, αρθ.23,2.γ σύμφωνα με την οποία, αν ο προφορικός βαθμός είναι πάνω από 3 βαθμούς μικρότερος από τον γραπτό, εκτός από την αυτόματη αναπροσαρμογή του προς τα πάνω, δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να ζητήσει με αίτηση του κηδεμόνα του προφορική επανεξέταση ενώπιον τριμελούς επιτροπής αποτελούμενης από το Σχολικό Σύμβουλο και δύο εκπαιδευτικούς, για να τον βελτιώσει περαιτέρω.

πρόσθημο ισχύει στην αντίστροφη περίπτωση (αρ. 26.2.β.). Στο επόμενο **ΠΔ.86/01** διατηρείται η απόσταση των τριών βαθμών και η διαδικασία προσαρμογής περιγράφεται λεκτικά.

Στο **ΠΔ.26/02** αυτή η διαφορά μειώνεται στους 2 βαθμούς. Συγκεκριμένα το άρθρο 1.16 του ΠΔ.26/02 τροποποιεί τα άρθρα 23.2. και 23.3. του ΠΔ.86/01 ως εξής:

- α) αν η διαφορά μεταξύ του βαθμού στις γραπτές εξετάσεις στις τάξεις Β΄ και Γ΄ Λυκείου είναι ίση ή μικρότερη των 2 μονάδων ο προφορικός βαθμός παραμένει αμετάβλητος,
- β) αν ο προφορικός βαθμός είναι μεγαλύτερος από τον γραπτό βαθμό περισσότερο από 2 μονάδες τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται έτσι ώστε να είναι μεγαλύτερος από το γραπτό μόνο κατά 2 μονάδες,
- γ) αν ο προφορικός βαθμός ενός μαθήματος είναι μικρότερος από το γραπτό περισσότερο από 2 μονάδες, τότε ο προφορικός βαθμός αυξάνεται ώστε να είναι μικρότερος του γραπτού μόνο κατά 2 μονάδες.

Το συγκεκριμένο άρθρο διασώζει την πολύ παλιότερη πρακτική της προσαρμογής του προφορικού βαθμού στο γραπτό, που αποκαλύπτει πόσο μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδεται στις γραπτές, παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη πρακτική (βλ. προηγούμενες εκπ/κες περιόδους σχετικά ΠΔ). Να σημειωθεί ότι ο περιορισμός προσαρμογής της προφορικής προς την γραπτή βαθμολογία αφορά μόνο στο βαθμό πρόσβασης και όχι στο βαθμό απόλυσης από το Λύκειο. Έτσι, δεδομένων των σχετικά υψηλών προφορικών βαθμών που λαμβάνουν οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου στο σύνολό τους σπάνια κινδυνεύουν να επαναλάβουν την Γ΄ Λυκείου, ακόμα και στην περίπτωση που οι γραπτοί βαθμοί τους είναι πολύ χαμηλοί.

#### **4.2.5.3. Κριτική Θεώρηση**

##### ***α) η φιλοσοφία της μεταρρύθμισης του 1997 και οι στόχοι του Λυκείου***

Κανονικά από ένα γενικό νόμο που έρχεται να μεταρρυθμίσει συνολικά τον τρόπο λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας θα περίμενε κανείς να εστιάζει κυρίως στη σαφή διατύπωση της φιλοσοφίας που διέπει τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση σχετικά με τους στόχους που πρέπει να καλύπτει αυτή η εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά και τα μέσα με τα οποία προβλέπεται να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι. Ωστόσο, τόσο ο πρώτος νόμος που εισηγείται τη μεταρρύθμιση, όσο και οι δύο επόμενοι που τον τροποποιούν, μικρή αναφορά κάνουν στη λογική που επέβαλε τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση, αφήνοντας περιθώρια για πολλές ερμηνείες σχετικά. Αντίθετα, κατά την προσφιλή συνήθεια όσων νομοθέτησαν κατά καιρούς, για να «μεταρρυθμίσουν» το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζουν στις αλλαγές που αφορούν στην αξιολόγηση – ή μάλλον τη βαθμολογία – των μαθητών και φυσικά στον τρόπο επιλογής των υποψηφίων για την εισαγωγή τους στην Γ΄/θμια Εκπ/ση.

Σε σχετικό του άρθρο ο **Κασσωτάκης (2002)**, πρόεδρος τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ένας εκ των εισηγητών της πρότασης για αναμόρφωση του τρόπου εισαγωγής στην Γ΄/θμια εκπ/ση και του θεσμού του Εθνικού Απολυτηρίου, αναφέρει ότι σχετική πρόθεση υπήρχε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 90, οπότε διατυπώνονταν γενικότερες επικρίσεις κατά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για χαμηλή απόδοση, υποβάθμιση της παιδείας και ανάγκη προσαρμογής του στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα, η οποία ενισχύθηκε μετά από την έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση το 1996. Εκεί επισημαίνονταν ως αδυναμίες του, μεταξύ άλλων, τα αναχρονιστικά ΑΠ και ο γνωσιοκεντρικός του προσανατολισμός, η δυσαρμονία μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αναπτυξιακών αναγκών της χώρας, η χαμηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και η αδυναμία ικανοποίησης της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Έτσι, προέκυψε η πρόταση για την εφαρμογή του θεσμού του Εθνικού Απολυτηρίου, το γενικό πλαίσιο της οποίας είχε τεθεί ήδη από το 1995 και η αναθεώρηση του οποίου κατόπιν αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών οδήγησαν στην τελική διαμόρφωση του **N.2525/97** και τη μεταρρύθμιση Αρσένη.

Όσον αφορά στη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης ο Κασσωτάκης αναφέρει ότι *«ήταν η υπέρβαση της μορφωτικής και εκπαιδευτικής μονομέρειας, που είχε δημιουργήσει στο Λύκειο το σύστημα των δεσμών, και η ενίσχυση της γενικής παιδείας μέσα από την αναμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και την εξέταση των μαθητών σε ευρύ φάσμα διαφορετικού περιεχομένου μαθημάτων»*. Επίσης, επισημαίνει ότι η μεταρρύθμιση του 1997 στηρίχθηκε σε προτάσεις και σχεδιασμούς της αμέσως προηγούμενης κυβερνητικής περιόδου, κατά την οποία κυβερνούσε το ίδιο κόμμα, όπως γίνεται φανερό, αν συγκρίνουμε συγκεκριμένες καινοτομίες που εισηγήθηκε ο προηγούμενος υπ. Παιδείας, Γ.Παπανδρέου, για το Γυμνάσιο αρχικά, τις οποίες εντοπίζουμε τώρα να επεκτείνονται και στο Λύκειο (ερευνητική εργασία, φάκελος μαθητή, περιγραφική αξιολόγηση).

Ωστόσο, ο νέος **Νόμος 2525/97** δεν έχει και τόσες πολλές ομοιότητες με τον προηγούμενο **Νόμο 1566/85**, όσον αφορά στη διατύπωση των στόχων του Ενιαίου Λυκείου, μολονότι και οι δύο είναι δημιουργήματα της ίδιας κυβερνητικής παράταξης. Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος Αρσένη εμφανίζεται πολύ λιτός και λακωνικός σε σχέση με τον προηγούμενο. Παράλληλα, εμφανίζει μια διαφορετική οπτική σε σχέση με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και σηματοδοτεί θα λέγαμε μια σαφή στροφή της αντιμετώπισης του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Αν θα επιχειρούσαμε να διαφοροποιήσουμε με ένα μονολεκτικό χαρακτηρισμό τα δύο νομοθετικά κείμενα που απέχουν μεταξύ τους περίπου μια δεκαετία, θα λέγαμε ότι ο **N. 1566/85** έχει έναν περισσότερο ανθρωπιστικό/προοδευτικό προσανατολισμό, ενώ ο **N. 2525/97** αποκαλύπτει έναν μάλλον τεχνοκρατικό/νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει, κατ' αρχάς και μόνο, από τη σύγκριση των στόχων της εκπαίδευσης σε κάθε κείμενο. Έτσι, ενώ στο παλαιότερο κείμενο η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί *«στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των*

διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε... να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά», στο νεότερο κείμενο διαβάζουμε στόχους, όπως «η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, η προσφορά των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα διευκολύνουν στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας».

Ωστόσο, για να είμαστε ακριβείς στις παρατηρήσεις μας, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο Ν.1566/85 αναφέρεται, σύμφωνα με τον τίτλο του, γενικά στη Δομή και Λειτουργία της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπ/σης, ενώ ο Ν.2525/97 έχει τίτλο *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων στην Γ΄/θμια Εκπ/ση και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»*. Συνεπώς, οι στόχοι που διατυπώνει είναι εξ ορισμού πιο στενοί και συγκεκριμένοι. Πάντως, αν συγκρίνουμε τη διατύπωση των στόχων του Λυκείου στο Ν.2525/97 με τη διατύπωση των στόχων του Λυκείου στο Ν.1566/85<sup>100</sup>, πάλι θα διαπιστώσουμε μια πιο τεχνοκρατική ρητορική στο νεότερο νομοθετικό κείμενο: εδώ διαβάζουμε για *“παροχή στους μαθητές γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου”* ενώ εκεί για *“βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας”*, εδώ για *“ανάπτυξη ικανοτήτων”*, ενώ εκεί για *“διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας τους, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο”*, εδώ για *“προσφορά γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα”*, ενώ εκεί για *“βοήθεια ώστε να κάνουν οι μαθητές σωστές επιλογές”*, εδώ για *καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα τους διευκολύνουν στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας”*, ενώ εκεί για *“καλλιέργεια της διάθεσης να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας”*.

Μια ομοιότητα, πάντως, που παρατηρείται μεταξύ αυτού και προηγούμενων νομοθετικών κειμένων, όσον αφορά στη στοχοθεσία της λυκειακής βαθμίδας της Μέσης Εκπαίδευσης, είναι ότι το Λύκειο εξακολουθεί να διατηρεί τη διπλό προσανατολισμό του τόσο προς την παροχή γενικής παιδείας, όσο και προς την επιστημονική και επαγγελματική εξειδίκευση, η οποία μεταφράζεται είτε σε συνέχιση των σπουδών στην επόμενη, ανώτατη, εκπαιδευτική βαθμίδα είτε σε πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι και η «συγχώνευση» (αρθ. 1.8), κάτω από την κοινή ονομασία «ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ», όλων των τύπων Λυκείων που υπήρχαν μέχρι τότε (Γενικά, Κλασικά, Μουσικά, Τεχνικά – Επαγγελματικά, Πολυκλαδικά).

Ο χαρακτηρισμός του Λυκείου ως Ενιαίο απηχεί, στο επίπεδο της ρητορικής, την υιοθέτηση ενός ενιαίου, δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος με περισσότερο ανθρωπιστικό και λιγότερο τεχνοκρατικό προσανατολισμό, που επιδιώκει την διεύρυνση της μαθητικής βάσης, τον περιορισμό της μαθητικής διαρροής και την αποφυγή της κατάταξης των μαθητών σε ποικίλους τύπους

<sup>100</sup> Ο Ν.1566/85 παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια στόχων και στο περιεχόμενο και στη διατύπωση με τα παλαιότερα νομοθετικά κείμενα όσον αφορά τον ανθρωπιστικό του προσανατολισμό, ενώ αποποιείται συντηρητικές διατυπώσεις περί εθνικοχριστιανικών ιδανικών. Από την άλλη αποκαλύπτει κι αυτός έναν πιο τεχνοκρατικό προσανατολισμό σε σχέση με το παρελθόν.

σχολείων διαφορετικών ταχυτήτων και διαφορετικών απαιτήσεων. Απηχί, επίσης, την πρόθεση κατάργησης των εκπαιδευτικών φραγμών, τη διευκόλυνση της πρόσβασης από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και γενικότερα τη μεταφορά των διαδικασιών επιλογής των μαθητών στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και στις μεγαλύτερες ηλικίες (*Husen:1991, Charlot:1992 κ.α.*).

Στην πράξη, όμως, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι δεν υλοποιούνται οι παραπάνω προθέσεις με την εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου, όσον αφορά στον ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό στόχο του σχολείου. Αντίθετα, φαίνεται να προωθείται μια λογική εξειδίκευσης, κατάταξης των μαθητών και χειραγώγησης των επιλογών τους, που μεταφέρεται όλο και πιο νωρίς στην ακαδημαϊκή τους πορεία, η οποία μάλιστα έχει άμεση σχέση με την εξυπηρέτηση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, προβάλλει μια θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος που με όρους της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί νεοφιλελεύθερη, καθώς εστιάζει σε έννοιες, όπως η αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και η συνολικότερη αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ένα χαρακτηριστικό μέτρο προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η διάκριση των μαθημάτων σε μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατευθύνσεων ήδη από τη Β΄ Λυκείου – μια διάκριση που ίσχυε στα Πολυκλαδικά Λύκεια και γενικεύεται σε όλα – η οποία δημιουργεί μια άτυπη «ενδοσχολική» επιλογή και ταξινόμηση σε τμήματα και μαθήματα διαφορετικών ταχυτήτων και διαφορετικών απαιτήσεων.

### ***β) εξωτερικές εξετάσεις και αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης***

Το πιο χαρακτηριστικό, όμως, μέτρο αυτού του εκπαιδευτικού νομικού κειμένου, το οποίο και ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων στη μαθητική κοινότητα και οδήγησε σε σταδιακή τροποποίηση των αρχικών ρυθμίσεων, είναι η αλλαγή του τρόπου εισαγωγής των μαθητών στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση, που αποτέλεσε ακόμη μια φορά το σημείο αιχμής της όλης μεταρρύθμισης. Έτσι, οι προαγωγικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα της Β΄ Λυκείου και οι απολυτήριες εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου οργανώνονται πλέον σε εθνικό επίπεδο με κοινά θέματα και διόρθωση των γραπτών από επιτροπές βαθμολογητών. Οι βαθμοί που συγκεντρώνουν οι μαθητές και στις δύο αυτές δοκιμασίες με διαφορετικούς συντελεστές συνυπολογίζονται για τον βαθμό πρόσβασής τους στην Γ΄/θμια εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον έχει η διατύπωση του νομικού κειμένου στο άρθρο 2 που αφορά στην πρόσβαση των κατόχων Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

*«Από το ακαδημαϊκό έτος 200-2001 οι κάτοχοι Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε όλες τις σχολές και τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε όλες τις σχολές που υπάγονται στο σύστημα των Γενικών Εξετάσεων. [...] Από το ίδιο ακαδημαϊκό έτος **καταργούνται** οι εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση...»(2.1.)*  
*«Οι υποψήφιοι καταθέτουν δήλωση προτίμησης ... μετά τη γνωστοποίηση του συνολικού*

αριθμού των μορίων που συγκεντρώνουν»(2.2) «Οι προτεραιότητες ικανοποίησης των προτιμήσεων των υποψηφίων ... προσδιορίζονται από τα συνολικά μόρια του υποψηφίου, τα οποία προσδιορίζονται από το βαθμό του Απολυτηρίου, από την επίδοση στη δοκιμασία δεξιοτήτων και τη βαθμολογία σε δυο μαθήματα της τελευταίας τάξης του Λυκείου, που ορίζονται για κάθε επιστημονικό πεδίο...»(2.3.)

Η χρήση του ρήματος «καταργούνται» δημιουργεί την εντύπωση της απόλυτης άρσης των εξεταστικών φραγμών για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο αλλά η προσεκτικότερη μελέτη της εφαρμογής του νέου συστήματος στην πράξη αποκαλύπτει το ακριβώς αντίθετο, την ποσοτική αύξηση και την ποιοτική εντατικοποίηση του θεσμού των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, που καθορίζουν την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών και λειτουργούν επιλεκτικά και ταξινομητικά νομιμοποιώντας στη συνείδηση και των ίδιων των μαθητών την ορθότητα του αποκλεισμού τους από την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η αλήθεια είναι ότι η μεταρρύθμιση Αρσένη προχώρησε σε αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος πολύ ευρύτερη από αυτήν που προέβλεπε το σχέδιο για το Εθνικό Απολυτήριο, για αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπ/ση, καθώς προώθησε αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο μέχρι τα μεταπτυχιακά, επιδίωξε το άνοιγμα της Γ΄/θμιας Εκπ/σης, προώθησε την ενιοποίηση των τύπων Λυκείου, εισηγήθηκε την αλλαγή των ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων, την εισαγωγή νέων πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και τη ριζική αλλαγή βαθιά ριζωμένων εκπαιδευτικών δομών, όπως η κατάργηση της επετηρίδας και η εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – αν και αυτή δεν εφαρμόστηκε τελικά.

Όμως, τελικά αυτό που έμεινε από την όλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια και επηρέασε ποικιλοτρόπως την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική καθημερινότητα της χώρας μας τα τελευταία 15 χρόνια είναι κατά βάση η αύξηση των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών και η περαιτέρω ενίσχυση του κύρους και της βαρύτητας των γραπτών εξετάσεων στο Λύκειο. Αυτή μάλιστα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως παράπλευρη συνέπεια αλλά μάλλον αποκαλύπτει τις βασικές θεωρητικές παραδοχές της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής που ξεκίνησε με το σχεδιασμό του Εθνικού Απολυτηρίου και διατηρήθηκε στη συνέχεια, θεωρητικές παραδοχές, που είχαν επικρατήσει στις χώρες της Δύσης<sup>101</sup>, και αναδεικνύουν τις διαδικασίες αξιολόγησης και δη τις τυπικές εξωτερικές εξετάσεις ως ένα βασικό εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της αντικειμενικής μέτρησης των αποτελεσμάτων της

---

<sup>101</sup> Δεν είναι τυχαία η θετική έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ για το εγχείρημα της εφαρμογής του Εθνικού Απολυτηρίου που επικροτεί ακριβώς την εισαγωγή εξωτερικών εξετάσεων που θα προσέδιδαν ένα κύρος στην πιστοποίηση των επιδόσεων του Λυκείου που θα αποτύπωνε το νέου τύπου Απολυτήριο. «*The final certificate given at the end of Lyceum should be given a value in its own right ... this aim would be achieved if a school-external element in the validation of achievement were introduced ... Externally-developed achievement tests could also help to attain this aim. The final marks given should be based on these external criteria and on the internal school attainment measurement* (OECD, Reviews on national Policies on Education, GREECE, Paris, 1997, όπως αναφέρεται σε άρθρο του Κασσωτάκη (2002) στο Μπουζάκης, Επικαιρα θέματα Ιστορίας εκ/σης.)



αξιολόγησης ως ένα πρωταρχικό στόχο και ταυτόχρονα ένα μέσο διασφάλισης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης συνολικά.

Σχετική είναι η διατύπωση από τον *Κασσωτάκη (2002, σ.34-35)* του σκοπού της μεταρρύθμισης που επιδιώκει την ενίσχυση της γενικής παιδείας και του μορφωτικού και εκπαιδευτικού ρόλου του Λυκείου μέσα από την εξέταση των μαθητών σε ευρύ φάσμα διαφορετικού περιεχομένου μαθημάτων καθώς και την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών σε όλο το Λύκειο με βάση δομημένες διαδικασίες (tests) με ισορροπημένο συνδυασμό διαφόρων τεχνικών αξιολόγησης, όπως οι ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, και βασικό γνώμονα την απαίτηση για υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Σε άλλο σημείο μάλιστα αναφέρει ότι *«η ύπαρξη εξετάσεων στη Β' Λυκείου στόχευε: (α) στη γενικότερη αναβάθμιση των σπουδών στο Λύκειο, (β) στην εξοικείωση των μαθητών με τις εξετάσεις που θα αντιμετώπιζαν στη Γ' τάξη (γ) στη μείωση του ρόλου της τύχης και (δ) στην υποβοήθηση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών. Η δε συνεκτίμηση όλων των μαθημάτων στα κριτήρια της περαιτέρω ακαδημαϊκής και επαγγελματικής τους εξέλιξης εξυπηρετούσε την ενίσχυση της γενικής παιδείας, τη σφαιρική μόρφωση των μαθητών και τη συνολική αναβάθμιση του Λυκείου» (ο.π., σ.47-48)*. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι στον αρχικό σχεδιασμό προβλεπόταν να υπάρχουν εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και στην Α' Λυκείου, ενώ στο τέλος κάθε τριμήνου θα πραγματοποιούνταν εξεταστικές δοκιμασίες νέου τύπου, τα αποτελέσματα των οποίων θα συνυπολογίζονταν στην τελική επίδοση του μαθητή (ο.π., σ. 36).

Κατά συνέπεια, οι εξεταστικοί φραγμοί αυξάνονται αντί να μειώνονται και μεταφέρονται σε χαμηλότερη τάξη και ηλικία των μαθητών. Βέβαια, οι εξετάσεις αυτές δεν λειτουργούν ακριβώς ως φραγμοί, αφού οι μαθητές είναι ήδη εγγεγραμμένοι στο Λύκειο και η ενδεχόμενη αποτυχία στις εξετάσεις δεν τους αποκλείει από το να επαναλάβουν τις τάξεις και να αποφοιτήσουν από αυτό. Ωστόσο, οι εξετάσεις αυτές – που πληρούν τα χαρακτηριστικά των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και εισάγονται ως τέτοιες για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – εντατικοποιούν τη διδασκαλία και αυξάνουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με έμφαση στο περιεχόμενο και την ύλη και σε βάρος των κοινωνικοπολιτιστικών δεξιοτήτων, που είχαν υπάρξει προμετωπίδα προηγούμενων νομοθετικών κειμένων (Ν.1566/85 και συναφή ΠΔ.).

Όπως αποκαλύπτεται από την παραπάνω αναφορά, βασική δεξιότητα θεωρείται η εξοικείωση με τις εξεταστικές δοκιμασίες, η «προπόνηση» για τις εξετάσεις που στο σύνολο της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας γίνεται αντικείμενο σφοδρών επικρίσεων ως απότοκο της εντατικοποίησης των σπουδών και της αύξησης των εξετάσεων, που επιβλήθηκαν από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιλογές, όσον αφορά στην εκπαίδευση. Είναι δε βασική θέση της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αύξηση των εξετάσεων συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς ο ανταγωνισμός που εισάγεται αναγκάζει μαθητές και

εκπαιδευτικούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, οι οποίες μετρώνται αντικειμενικά μέσω των τυπικών σταθμισμένων τεστ και αποτυπώνονται αριθμητικά στη βαθμολογία που μπορεί να λειτουργήσει ως κριτήριο μέτρησης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Η βελτίωση αυτή της ποιότητας και της αποδοτικότητας του σχολείου, αναφέρεται όχι μόνο στις προσπάθειες και τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και σε αυτές των εκπαιδευτικών, οι οποίες στο διεθνές πλαίσιο αξιολογούνται και αποτιμώνται σε μεγάλο βαθμό με βάση τις επιτυχίες των μαθητών τους σε επίσημες εξωτερικές εξετάσεις. Στην ίδια λογική, λοιπόν, εντάσσεται και η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου<sup>102</sup> και η ενδεχόμενη σύνδεση αυτής με την «αντικειμενική» μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών με το συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο, ενώ όροι όπως «η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, και η αποτελεσματικότητα του συστήματος» δεν εντοπίζονται σε προηγούμενα κείμενα εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Η εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – μολονότι τελικά δεν υλοποιήθηκε – και η σύνδεσή της με τις μαθητικές επιδόσεις είναι ίσως το πιο ενδεικτικό στοιχείο του νεοφιλελεύθερου προσανατολισμού του συγκεκριμένου νόμου. Γενικά, διαπιστώνεται επαναλαμβανόμενη χρήση όρων, όπως «ο έλεγχος εμπέδωσης της ύλης», «η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας», «η επίτευξη των διδακτικών στόχων», που στο σύνολό της συνθέτει μια ρητορική με νεοφιλελεύθερη οπτική της εκπαίδευσης, που αντιμετωπίζει το σχολείο σαν μια παραγωγική μονάδα, η οποία πρέπει να αποδεικνύει με ποσοτικές μετρήσεις αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή, όμως, η μέτρηση των επιδόσεων παραπέμπει σε καθαρά ελεγκτική και όχι παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία κλίνει περισσότερο προς τη αθροιστική παρά την διαμορφωτική αξιολόγηση.

### **γ) αντικειμενικότερη αξιολόγηση**

Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται καλύτερα αντιληπτή και η πολλαπλή έμφαση που δίνεται στην έννοια της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης και της εγκυρότητας της μέτρησης των επιδόσεων των μαθητών, η οποία επιδιώκεται να εξασφαλιστεί με τον πολλαπλασιασμό των εξεταστικών δοκιμασιών, οι οποίες μάλιστα αποκτούν έναν πιο τυποποιημένο χαρακτήρα, με την εισαγωγή σε αυτές νέων ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η ιεροποίηση αυτή της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης έχει νόημα, εφόσον η επίδοση αποτελεί βασικό κριτήριο επιλογής και ταξινόμησης των μαθητών στην ακαδημαϊκή και κατ' επέκταση επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία. Έτσι, νομιμοποιείται αυτή η διαδικασία επιλογής και ταξινόμησης των ατόμων, αφού αυτή γίνεται

<sup>102</sup> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται ως «διαδικασία αποτίμησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της», κατά την οποία «εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο» (Ν.2525/97, αρθρα 8.1. & 8.3.).

σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία με «αντικειμενικά» και «αξιοκρατικά» κριτήρια στα πλαίσια ενός «υγιούς ανταγωνισμού», όπου όλοι εκκινούν από την ίδια αφετηρία και έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για ανάπτυξη.

Ενδιαφέρουσα σημείωση αποτελεί το ότι, όπως αναφέρει ο *Κασσωτάκης (2002, σ.48)*, στον αρχικό σχεδιασμό προβλεπόταν ότι οι εξετάσεις της Β΄ Λυκείου θα διεξάγονταν σε νομαρχιακό επίπεδο με θέματα από Κεντρική Τράπεζα Ερωτήσεων, ενώ τα γραπτά θα διορθώνονταν καλυμμένα από τους ίδιους τους διδάσκοντες και έναν εξωτερικό βαθμολογητή. Η πρόταση αυτή δεν εφαρμόστηκε τελικά, γιατί επικρίθηκε από παράγοντες του ΥΠΕΠΘ, εκπροσώπους γονέων και σχολικούς συμβούλους. Το αδύνατο σημείο ήταν, όπως φαίνεται, η διάχυτη δυσπιστία στην αξιολογική λειτουργία του ελληνικού σχολείου, η έντονη αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας των κρίσεων των εκπαιδευτικών και ο φόβος ότι κάτω από την πίεση των γονέων θα υπονομευόταν η εγκυρότητα των σχολικών βαθμών. Κάτω από αυτή την πίεση η ηγεσία του Υπουργείου αποφάσισε την καθιέρωση εξετάσεων με ενιαία σε εθνικό επίπεδο θέματα τόσο για τη Β΄ όσο και για τη Γ΄ Λυκείου.

Ο πολυπόθητος στόχος της αντικειμενικής και έγκυρης αποτίμησης των επιδόσεων και της επίτευξης συγκεκριμένων γνωστικών στόχων επιδιώκεται με μια σειρά από ρυθμίσεις που εισάγονται με το **ΠΔ. 246/98** και όλα όσα ακολούθησαν. Πιο χαρακτηριστική από όλες η έμφαση που δίνεται σε κάθε μορφής γραπτές δοκιμασίες σε βάρος όλων των άλλων προοδευτικών και καινοτόμων – κατά τα άλλα – αξιολογικών πρακτικών, αφού ακόμα και στην ενότητα για την «Προφορική Βαθμολογία Τετραμήνων» η έμφαση δίνεται στις γραπτές δοκιμασίες με τη μορφή είτε ολιγόλεπτων είτε ωριαίων δοκιμασιών. Βέβαια, οι γραπτές αυτές δοκιμασίες προϋπήρχαν στο νομικό πλαίσιο, ιδίως μετά και την οριστική κατάργηση της ενδιάμεσης εξεταστικής του Ιανουαρίου/Φεβρουαρίου, αλλά πλέον αναδεικνύονται στην κυρίαρχη αξιολογική πρακτική μέσα στο σχολείο. Κατ' αρχάς η έμφαση σε αυτές προκύπτει από την εισαγωγή των λεγόμενων ερωτήσεων κλειστού – «αντικειμενικού» τύπου αλλά και την αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας για την αξιολόγηση των γραπτών κάθε είδους από 20-βαθμη σε 100-βαθμη. Επιπλέον, υπάρχουν μια σειρά από δευτερεύουσες ρυθμίσεις, όπως η δυνατότητα συμπληρωματικών γραπτών εξετάσεων, είτε κατά την κρίση του διδάσκοντος είτε μετά από αίτηση του ίδιου του μαθητή που επιθυμεί να βελτιώσει το βαθμό του, που ενισχύουν το ήδη υψηλό κύρος των γραπτών δοκιμασιών σε βάρος άλλων αξιολογικών πρακτικών.

Χαρακτηριστική της τάσης για περαιτέρω υποβάθμιση της αξίας της προφορικής βαθμολογίας είναι η πρόβλεψη για αυτόματη προσαρμογή του προφορικού βαθμού προς το γραπτό κατά τον υπολογισμό του βαθμού των τετραμήνων, αλλά κυρίως του τελικού βαθμού και φυσικά των βαθμών πρόσβασης για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Δηλαδή, ενώ ο προφορικός βαθμός

των μαθητών στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου συνυπολογίζεται στην τελική τους βαθμολογία, αυτός δεν πρέπει να αποκλίνει περισσότερο από τρεις βαθμούς από το γραπτό σύμφωνα με τα ΠΔ.246/98 και ΠΔ.86/01, ενώ η δυνατή απόκλιση μειώνεται στους 2 βαθμούς Στο ΠΔ.26/02. Η συγκεκριμένη ρύθμιση φαίνεται να βασίζεται και να επαναλαμβάνει το «ψυχολογικό» όριο της απόκλισης των 2-3 βαθμών, που εντοπίζεται σε νομοθετικά κείμενα παλαιότερων περιόδων και διαμορφώνει μια τάση στη συλλογική συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το πόσο πιο «επιεικής» μπορεί να είναι ο προφορικός βαθμός σε σχέση με τον βαθμό που προκύπτει από μια αντικειμενική γραπτή εξέταση. Αυτή η διαχρονική αποτύπωση στα νομικά κείμενα και συνεπώς η θεσμική νομιμοποίηση της δυνατότητας επιεικούς προφορικής βαθμολογίας, που απλώς ανεβάζει την αυστηρή και αντικειμενική γραπτή βαθμολογία κατά 2-3 βαθμούς, μπορεί να ερμηνεύσει ως ένα βαθμό τους διογκωμένους προφορικούς βαθμούς που δίνονται την τελευταία δεκαετία στα Λύκεια, δεδομένου ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ενστερνιστεί το ψυχολογικό αυτό όριο της επιτρεπτής βαθμολογικής απόκλισης από τη δική τους μαθητική εμπειρία.

Γενικότερα, αναδεικνύεται το γεγονός ότι η σύγχρονη, μάλλον νεοφιλελεύθερη, αντίληψη σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και το ρόλο της αξιολόγησης ήρθε και ενίσχυσε την παγιωμένη νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας που αντιμετώπιζε πάντοτε τις κάθε λογής επίσημες, γραπτές εξετάσεις και πολύ περισσότερο τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο ως το απόλυτο ορόσημο της συνολικής μαθησιακής προσπάθειας των Ελληνόπουλων αλλά και τη λυδία λίθο της αξιολόγησης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Στις εκπεφρασμένες προθέσεις των εισηγητών, βέβαια, ήταν να αλλάξει η συγκεκριμένη νοοτροπία και να αντιμετωπιστούν οι νέες εξετάσεις ως εσωτερικές σχολικές εξετάσεις που αποσκοπούν να ελέγξουν αν οι μαθητές έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του κάθε μαθήματος και δεν έχουν το χαρακτήρα των εξετάσεων επιλογής, όπως συνέβαινε με τις Γενικές Εξετάσεις (Κασσωτάκης:2002, σ.48-49). Όμως, κάτι τέτοιο δεν κατέστη δυνατόν και η ευθύνη δεν βαραίνει, κατά τη γνώμη μας, αποκλειστικά την ελληνική κοινωνία. Όλα τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας διεξαγωγής των εξετάσεων αυτών – το τυπικό, ο χρόνος, τα θέματα, η βαθμολόγηση κλπ – τις συνέδεαν συνειρμικά με τις Γενικές Εισαγωγικές Εξετάσεις, ώστε ήταν αναπόφευκτο να ταυτιστούν με αυτές. Άλλωστε, ο βαθμός τους συνυπολογιζόταν στο βαθμό πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο και, όπως ομολογεί ο ίδιος ο Κασσωτάκης, στόχευαν να εξοικειώσουν τα παιδιά με τις εξετάσεις αλλά και να ελαχιστοποιήσουν τον παράγοντα τύχη στη διαδικασία επιλογής.

#### ***δ) ακριβέστερη βαθμολογία***

Στο σημείο αυτό, αξίζει να εστιάσουμε λίγο περισσότερο στην αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας στις γραπτές εξετάσεις του Λυκείου που δεν είναι άσχετη με τη γενικότερη τάση για εξασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης που πρέπει να αποτυπώνεται με τη μέγιστη

δυνατή ακρίβεια. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι σχετική μελέτη του *Μολωνά (2002)* για τις διαχρονικές αλλαγές της βαθμολογικής κλίμακας στη Β΄/θμια εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος μελετητής διατυπώνει την υπόθεση ότι η βαθμολογία δεν χρησιμοποιήθηκε διαχρονικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο για την αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας και τη μέτρηση των προσκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και ως μέσο κοινωνικού ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού στα ανώτατα επίπεδα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια ως μέσο κοινωνικής κατανομής. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνει ότι σε περιόδους που παρατηρείται υπεραύξηση του αριθμού μαθητών στη Μέση Εκπαίδευση και κατά συνέπεια φοιτητών στην Ανώτατη, ενώ παράλληλα οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας δεν έχουν αυξημένη αντιστοιχία με τις προσφορές του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε αναπτύσσεται μηχανισμός συμπίεσης του μαθητικού πληθυσμού προς τα κάτω: δηλαδή πολλαπλασιάζεται ο αριθμός των εξετάσεων, αυξάνεται και δυσκολεύει η εξεταστέα ύλη, αυξάνονται οι εντολές για αυστηρότητα στις εξετάσεις και η βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης γίνεται όλο και περισσότερο αριθμητική και με περισσότερες διαβαθμίσεις (*ο.π., σ.239-240*).

Ειδικότερα η βαθμολογική κλίμακα αποτελεί χαρακτηριστικό δείκτη του φαινομένου του ελέγχου της μαθητικής ροής προς τα πάνω, όταν συντρέχουν οι λόγοι που προαναφέρθηκαν. Ο ίδιος εντοπίζει τρεις ιστορικές φάσεις εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρατηρείται μια τέτοια αλλαγή και μάλιστα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση :

- α) τη δεκαετία του 1880 η βαθμολογική κλίμακα από εξαβάθμη γίνεται δεκάβαθμη
- β) τη δεκαετία του 1930 από δεκάβαθμη γίνεται εικοσάβαθμη
- γ) τη δεκαετία του 1980 αλλάζει μόνο όσον αφορά στην αποτίμηση των εξετάσεων εισόδου στο Πανεπιστήμιο και από εικοσάβαθμη γίνεται ογδοντάβαθμη.

Κοινά χαρακτηριστικά και των τριών αυτών περιόδων είναι σημαντικές αλλαγές στο χώρο εργασίας και στις σχέσεις των κοινωνικών δυνάμεων αλλά και η διόγκωση της ροής του μαθητικού πληθυσμού, ιδίως στη Μέση Εκπαίδευση, που είναι μονόδρομη και κλασικίζουσα. Συνεπώς, ο μαθητικός πληθυσμός δεν διοχετεύεται ομαλά στην αγορά εργασίας, λόγω αναντιστοιχίας, και έτσι η διόγκωση της ροής του προκαλεί συγκουσιακές παρενέργειες και συμβάλλει στην ενεργοποίηση και παρεμβολή του μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου.

Κατά τη δεκαετία του **1880** μέσα από τις πραγματικές συνθήκες συσχέτισης σχολείου και εργασίας αναδύεται η ιδεολογία της αξιοκρατίας που υποκατέστησε εκείνη του «φωτισμού του έθνους», καθώς το σχολείο οφείλει πλέον να ανταποκρίνεται στην αγορά εργασίας και να εξασφαλίσει «εις εκάστην κοινωνική τάξιν την αυτήν αναγκαιούσαν εκπαίδευσιν» (*ο.π., σ.279*).

Προς το τέλος της δεκαετίας του **1920** και όλη τη δεκαετία του **1930** οι εξελίξεις στην οικονομία κάνουν πάλι να φανεί η αυτονόμηση του σχολικού συστήματος και η δυσκαμψία προσαρμογής του στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι μεταρρυθμίσεις του 1929 που

απέβλεπαν στην εναρμόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος προς τις νέες εξελίξεις της παραγωγικής διαδικασίας δεν πέτυχαν καθώς τα νέα σχολεία πρακτικής – επαγγελματικής κατεύθυνσης δεν πρόκοψαν, παρά τα δραστικά κρατικά μέτρα που αποσκοπούσαν στην αλλαγή του προσανατολισμού της μαθητικής ροής (κατάργηση σχολείων γενική μέσης εκπαίδευσης). Έτσι, η αύξηση των εξετάσεων και η διεύρυνση και αριθμοποίηση της βαθμολογικής κλίμακας λειτουργεί ως ένα συμπληρωματικό μέτρο για τη ρύθμιση της ροής του πληθυσμού προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις (ο.π., σ.295-296).

Στη δεκαετία του **1980**, τέλος, η διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας τείνει να στηρίζεται σε όλο και σε υψηλότερη γενική μόρφωση σε συνδυασμό με όλο και πιο συγκεκριμένη ειδική εκπαίδευση, ενώ τα ποσοστά ανεργίας τείνουν να είναι αντιστρόφως ανάλογα προς το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στις προκλήσεις αυτές το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίθηκε προσαρμόζοντας αναλόγως το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών:

- i. αύξησε τα έτη υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης και αποδιάρθρωσε όλο τον τυπικό μηχανισμό ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού μέχρι την έξοδο από το Λύκειο, ώστε να μπορεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών να λαμβάνει γενική μόρφωση
- ii. οργάνωσε σε πιο αυστηρή βάση το μηχανισμό ελέγχου στο πέρασμα από το Λύκειο στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση διερύνοντας τη βαθμολογική κλίμακα που αξιολογεί την επίδοση στις αποφασιστικές εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο (80-βαθμη),
- iii. αποδέσμευσε αυτή την κρίσιμη επιλεκτική διαδικασία από οποιεσδήποτε άλλες «επιτυχίες» μπορεί να είχαν προηγηθεί στην «εύκολη» διέλευση των μαθητών από την υποχρεωτική μέση εκπαίδευση, καθώς δεν προσμετρούνται πια οι βαθμοί της Α΄ και Β΄ Λυκείου για τον υπολογισμό του βαθμού πρόσβασης στο Παν/μιο. (ο.π., σ.305-306).

Με τη μεταρρύθμιση του **1997** έχουμε νέα διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας από την εικοσάβαθμη στην εκατοντάβαθμη κλίμακα, μια διεύρυνση που έρχεται να συμπληρώσει την προηγούμενη ανάλυση του Μυλωνά και να ενισχύσει την υπόθεσή του για τη στενή σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την οικονομία και τις εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία. Η διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας αυτή τη φορά αφορά όχι μόνο στην εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο αλλά σε όλο το Λύκειο, το οποίο διαφοροποιείται από το Γυμνάσιο, που εξακολουθεί να ανήκει στη θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, η αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας αφορά στην αξιολόγηση όλων των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές είτε πρόκειται για τις τελικές επίσημες εξετάσεις του σχολικού έτους είτε για τα πρόχειρα διαγωνίσματα και τα τεστ της τάξης που έχουν ή θα έπρεπε να έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα.

Η αλλαγή αυτή δεν μπορεί παρά να συνδέεται με τη λογική της έγκυρης και αντικειμενικής μέτρησης της αποδοτικότητας που εισέρχεται σιγά σιγά στο σχολείο πάλι μέσα από την επίδραση

της Οικονομίας, στην οποία επικρατεί πλέον η λογική της αγοράς και του ανταγωνισμού. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές για την ελεύθερη αγορά όπου η αποδοτικότητα του κάθε εργαζομένου βρίσκεται διαρκώς υπό κρίσιν και αποτελεί το κύριο αν όχι το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησής του. Οι γνώσεις είναι πλέον διαθέσιμες παντού, άρα η απομνημόνευσή τους δεν είναι το κύριο ζητούμενο από την εκπαίδευση. Επίσης, οι επιστημονικές εξελίξεις είναι τόσο ραγδαίες που οι γνώσεις αυτές καθ' αυτές τείνουν γρήγορα να γίνουν απαρχαιωμένες, ώστε η στενή επιστημονική εξειδίκευση τείνει να γίνει μειονέκτημα κι όχι προτέρημα ενός επαγγελματία. Τέλος, οι εργασιακές σχέσεις είναι πλέον τόσο ρευστές, που οι εργαζόμενοι θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι και ικανοί να αλλάξουν εργασιακό αντικείμενο ίσως και περισσότερες από μία φορές κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.

Κατά συνέπεια, δεν είναι πια οι γνώσεις αλλά οι δεξιότητες που οφείλει να καλλιεργήσει το σχολείο στους μαθητές και μελλοντικούς εργαζόμενους, δεξιότητες κοινωνικές, όπως η ομαδικότητα και η ικανότητα συνεργασίας, δεξιότητες επικοινωνιακές που στην εποχή της τεχνολογίας σχεδόν αποκλειστικά ταυτίζονται με την δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ, αλλά και δεξιότητες γνωστικές που δεν αφορούν στη συσσώρευση γνώσεων αλλά κυρίως στην ικανότητα διαρκούς ανακάλυψης νέων γνώσεων και στρατηγικών επίλυσης πρωτότυπων προβλημάτων, που τους καθιστά δημιουργικούς και ευέλικτους. Πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία-ιδεολογία που σχετίζεται με τη γνώση και ανέτειλε μαζί με τη νέα χιλιετία και αποδίδεται με το γνωστό πλέον μότο της «Δια βίου μάθησης», η οποία ενισχύεται από ένα σχολείο που κύριο στόχο έχει να μάθει τους μαθητές όχι ΤΙ αλλά ΠΩΣ να μαθαίνουν. Πρόκειται για τη νέα νομιμοποιητική ιδεολογία που καθιστά την απόκτηση της μόρφωσης ατομική υπόθεση και ανάλογη όχι τόσο των φυσικών χαρισμάτων, όσο της διαρκούς προσπάθειας του καθενός, η οποία θα είναι τόσο πιο αποτελεσματική όσο πιο ισχυρό είναι το κίνητρο εμπλοκής του σε μια διαρκή μαθησιακή διαδικασία. Το κίνητρο, βέβαια, στο αβέβαιο και ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται δεν είναι άλλο από την επαγγελματική αλλά και οικονομική του επιβίωση.

Πάντως, αφού η μόρφωση είναι μια δια βίου προσπάθεια και μια ατομική επένδυση πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν τρόποι να μετρηθεί και να αξιολογηθεί αυτή με μέσα αξιόπιστα και αντικειμενικά, όπως οι επίσημες τυπικές εξετάσεις που αποτυπώνουν στην αναλυτική βαθμολογική τους κλίμακα και τις πιο μικρές διαφοροποιήσεις τόσο της προσπάθειας, όσο και του αποτελέσματος αυτής. Και καθώς τα άτομα πρέπει να είναι προετοιμασμένα να υποβληθούν σε διαδικασίες αξιολόγησης αρκετά συχνά στον επαγγελματικό και κοινωνικό τους βίο, η εξοικείωση με αυτές τις διαδικασίες αναδεικνύεται σε έναν από τους βασικούς στόχους του σχολείου και μια επιπλέον δεξιότητα, την οποία πρέπει να καλλιεργήσουν. Με τον κίνδυνο να διατυπώσουμε ένα αυθαίρετο συμπέρασμα, θα λέγαμε ότι ο πολλαπλασιασμός των εξετάσεων και η ακριβέστερη

αποτύπωση των αποτελεσμάτων τους δεν αποσκοπεί πλέον στο να μετρήσει την επιτυχία στην κατάκτηση των γνώσεων αυτών καθ'αυτών αλλά να την ικανότητα των ατόμων να αποδίδουν κάτω από τις στρεσογόνες συνθήκες των αξιολογικών διαδικασιών. Δηλαδή οι εξετάσεις δεν μετρούν τελικά αν κάποιος είναι καλός μαθητής αλλά αν είναι καλός εξεταζόμενος-υποψήφιος και η αποδοτικότητα σε αυτές – παρά τις αντίθετες διατυπώσεις των νομικών κειμένων – αναδεικνύεται σε αυτοσκοπό και βασικό στόχο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

### ***ε) η κανονιστική λειτουργία της γραπτής εξέτασης***

Η τελευταία παρατήρηση συνδέεται με μια ακόμα διάσταση της αξιολόγησης, την πειθαρχική-κανονιστική διάσταση, που φαίνεται να προωθείται από το νομοθετικό πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου. Έτσι, το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να διευρύνει τους τομείς αξιολόγησης και να νομιμοποιεί μέσα από την αξιολογική διαδικασία ένα πλέγμα ιεραρχίας, κανονικοποίησης, επιτήρησης και ελέγχου. Οι ποικίλες μορφές και πρακτικές αξιολόγησης – *«συμμετοχή στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητα του μέσα στο σχολείο, τα αποτελέσματά του στις γραπτές δοκιμασίες, συνθετικές, δημιουργικές εργασίες, φάκελος επιδόσεων»* – στοχεύουν στην επιτήρηση του μαθητή στην τάξη αλλά και συνολικά στο χώρο του σχολείου. Το πλήθος, τα είδη και ο τρόπος των εξετάσεων (επίσημα διαγωνίσματα, τεστ, γραπτές εργασίες, τελικές εξετάσεις) καθώς και η τακτή ενημέρωση, οι τίτλοι προόδου, η σαφώς οριοθετημένη και με ακρίβεια δεκάτου βαθμολογική κλίμακα, λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε δραστηριότητα του μαθητή να υπόκειται σε επιτήρηση, αξιολόγηση και συμμόρφωση.

Σύμφωνα με το Foucault, οι εξετάσεις δεν αποσκοπούν στην αξιολόγηση της επίδοσης αλλά βρίσκονται στο κέντρο των διαδικασιών που καθιστούν το άτομο αντικείμενο εξουσίας και επιτρέπουν τον έλεγχο και την κανονικοποίηση των μαθητών. Η εξέταση αφενός συνδέει την επιβολή της εξουσίας με την πρακτική της ορατότητας και της επιτήρησης των υποκειμένων και αφετέρου συνδέει την ιδέα της ατομικότητας με την έγγραφη πιστοποίηση, καθώς ένα σύνολο γραπτών δοκιμασιών αποτελούν τεκμήρια για την ταυτοποίηση του κάθε ατόμου· παρέχει, έτσι, στο δάσκαλο μια γνώση για το μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να γίνεται αντικείμενο μελέτης, μια «περίπτωση» που μπορεί να αναλυθεί και να περιγραφεί, ένα ντοκουμέντο<sup>103</sup> που μπορεί ανά πάσα στιγμή να χρησιμοποιηθεί. Πολύ λίγες διαδικασίες συνδυάζουν με τόση σαφήνεια τις αρχές της επιτήρησης και της κανονικοποίησης, πάνω στις οποίες στηρίζονται οι διάφορες εξετάσεις. *«Η “εξέταση” συνδυάζει τις τεχνικές της ιεραρχίας που επιτηρεί και εκείνης της κύρωσης που “κανονικοποιεί”. Καθώς κάθε δραστηριότητα του – υποκειμένου μαθητή γίνεται το αντικείμενο*

---

<sup>103</sup> *«Η εξέταση είναι η τεχνική με την οποία η εξουσία αντί να εκπέμπει τα σήματα της, αντί να βάζει τη σφραγίδα της, παγιδεύει τα παιδιά σ’ ένα μηχανισμό αντικειμενοποίησης. Στην εξέταση, τα άτομα δέχονται άμεσα την έννοια της κυρίαρχης εξουσίας και δεν επιδεικνύουν παρά μόνο τα αποτελέσματά της.»* (Foucault: 1989, σ. 247, οπ. αναφ. στο Καλημερίδης: 1998).



συνεχών και αλληπάλληλων παρατηρήσεων – καταγραφών και αξιολογήσεων στα σχολικό χώρο, μπορούμε να μιλάμε για ένα είδος ‘‘πανοπτισμού’’» (Foucault: 2005, *οπ. αναφ. στο Κοτρώζου: 2008*).

Η έμφαση στις επίσημες γραπτές εξετάσεις επιτείνει αυτή την πειθαρχική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς συνδέεται άμεσα με τον απόλυτο έλεγχο του χώρου και του χρόνου που παίζουν σημαντικό ρόλο στο σύστημα πειθάρχησης του Φουκώ, γιατί είναι τα πιο βασικά στοιχεία της ανθρώπινης ζωής και η ρύθμισή τους είναι μια ιδιαίτερος αποτελεσματική στρατηγική που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και σκέπτονται οι άνθρωποι. Η σημασία του ελέγχου του χρόνου προκύπτει έμμεσα από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου, όσον αφορά τον αυστηρό προγραμματισμό των εξετάσεων κάθε είδους. Διαμορφώνεται η αντίληψη ότι κάθε τμήμα εκπαιδευτικού χρόνου, που αφιερώνεται σε διδακτικές δραστηριότητες, πρέπει να ολοκληρώνεται με μια εξέταση, που αποσκοπεί στο να διαπιστώσει αν το υποκείμενο έχει κατακτήσει το απαιτούμενο επίπεδο επιδόσεων αλλά και την αποδεκτή συμπεριφορά.

Άλλωστε, στην ουσία και αντίθετα με τη ρητορική των νομοθετικών κειμένων περί ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το βάρος φαίνεται να δίνεται στις διαδικασίες της αξιολόγησης κι όχι στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Ακόμα και η ίδια η έννοια της ανατροφοδότησης λαμβάνει διαφορετική νοηματοδότηση στο ανταγωνιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο που διαμορφώνεται. Έτσι, ένας από τους στόχους της αξιολόγησης, όπως διατυπώνεται στο άρθρο 1. των σχετικών ΠΔ είναι η «αντικειμενική πληροφόρηση των μαθητών για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους, προκειμένου να συμβάλει στην **αυτογνωσία** τους». Και μόνο από τη συγκεκριμένη διατύπωση γίνεται αντιληπτή η μεταφορά της έμφασης στην ατομική ευθύνη του μαθητή, για την πρόοδο και τις επιδόσεις του, μια αντίληψη που αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει στους μαθητές μια νοοτροπία αυτοελέγχου και αυτοπειθάρχησης στο γενικότερο ανταγωνιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο. Έτσι, η πειθάρχηση δεν επιβάλλεται πλέον εξωτερικά με ποινές αλλά επιδιώκεται από τα ίδια τα άτομα, αφού είναι προϋπόθεση διάκρισης και επιτυχίας.

#### **στ) η αντικειμενική αξιολόγηση ως μέσο «παγώματος των φιλοδοξιών» των μαθητών**

Σημαντική άλλωστε κοινωνική σημασία που επικαλείται συχνά η νεοφιλελεύθερη ρητορική, προκειμένου να νομιμοποιήσει τις ανταγωνιστικές δομές που εισάγει στην εκπαίδευση η επικυριαρχία των εξετάσεων και της μέτρησης της αποδοτικότητας είναι η «ατομική ευθύνη» για τις επιλογές που κάνει και την προσπάθεια που καταβάλει ο καθένας στη διάρκεια της σχολικής του ζωής και οι οποίες θα καθορίσουν τελικά την ακαδημαϊκή του πορεία αλλά και την κοινωνική και επαγγελματική του καταξίωση (Ball:2006). Στόχος, λοιπόν, των πολλαπλών, “αντικειμενικών και αξιόπιστων” αξιολογικών δοκιμασιών είναι η «υποβοήθηση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών», μια διατύπωση που επαληθεύει την διαπίστωση ότι ήδη στις προθέσεις των εισηγητών ήταν η χρήση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων αυτών προς την

κατεύθυνση της έμμεσης χειραγώγησης των επιλογών των μαθητών για τη συνέχιση ή όχι των σπουδών τους και γενικότερα την ταξινόμησή τους στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία.

Έτσι γίνεται φανερό ότι με το **N.2525** το ΥΠΕΠΘ επιδιώκει να αλλάξει τις προτεραιότητες του σχολείου, αναβαθμίζοντας την επιλεκτική του λειτουργία εις βάρος της μορφωτικής, αυξάνοντας σημαντικά κυρίως τη βαθμολογική κρισιμότητα των εξεταστικών του πρακτικών. Η αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου χαρακτηρίζεται *«αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, έχει ως στόχο να ελέγξει το βαθμό συγκράτησης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά κυρίως να υιοθετήσει μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί και των βασικών δεξιοτήτων, και συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων, χωρίς πρόσθετη εξεταστική επιβάρυνση.»* (άρθρο 1.9).

Η αξιολόγηση των μαθητών εντάσσεται στη διδακτική διαδικασία και η έμφαση δίνεται αφ' ενός στο συνδυασμό ποικίλων εξεταστικών πρακτικών (διαγνωστικές δοκιμασίες στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του τετραμήνου, ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις, εργασίες εμπέδωσης, συνθετικές εργασίες, γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις) και αφ' ετέρου στις τελικές εξετάσεις με σκοπό την εξασφάλιση της πολυπόθητης *«έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης γνώσεων»*. Γενικά, διαπιστώνεται μια έμφαση της προσοχής στις διαδικασίες αξιολόγησης και μάλιστα στην εξασφάλιση αντικειμενικής μέτρησης γνώσεων και επιδόσεων με ποσοτική αύξηση των εξετάσεων και εντατικοποίηση των σπουδών με έμφαση στο γνωστικό κομμάτι. Η όποια αναφορά σε δεξιότητες και ευρύτερη καλλιέργεια κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων δεν φαίνεται να ευνοείται μέσα στο ασφυκτικό εξεταστικοκεντρικό πλαίσιο.

Οι αλλαγές αυτές – άλλες από τις οποίες παγιώθηκαν και άλλες όχι – είναι προφανές ότι αποσκοπούν στην αναλυτικότερη και αυστηρότερη αποτίμηση της επίδοσης και συνδέονται με τη γενικότερη αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης, εμφατικό ζητούμενο της οποίας γίνεται η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα του αποτελέσματος. Άλλωστε, διατυπώνεται σαφώς στο σχετικό άρθρο 9.1. του **ΠΔ.246/98** ότι *«τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών αξιοποιούνται για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση του μαθητή και τη συνεχή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας»*.

Η εσωτερική αντίφαση του γενικότερου νομικού πλαισίου εντοπίζεται ακριβώς στο γεγονός ότι, εκτός από την αποτίμηση των γνώσεων των μαθητών (αρθ. 1.1, **ΠΔ.60/06**), ως σημαντικός στόχος προβάλλεται η ανατροφοδότηση τόσο των μαθητών (αρθ. 1.2) για τις επιδόσεις και τις ικανότητες με σκοπό την καλλιέργεια της αυτογνωσίας των παιδιών, όσο και των καθηγητών (αρθ. 1.3) σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που ακολούθησαν, προκειμένου να τις τροποποιήσουν και να τις βελτιώσουν. Άρα, θεωρητικά έμφαση θα έπρεπε να δίνεται στη λεγόμενη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία όμως δεν συνάδει με τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι επίσημες γραπτές εξετάσεις στο τέλος του τετραμήνου ή της σχολικής

χρονιας. Αυτή σχετίζεται με την καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών και των καθηγητών στην τάξη, τον προφορικό τους λόγο, την παρουσία και τη συμμετοχή τους στο μάθημα και την εκτέλεση δραστηριοτήτων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας. Ωστόσο, τα νομικά κείμενα που μελετάμε δεν κάνουν καμία απολύτως αναφορά σε αυτές τις διαδικασίες ούτε προσφέρουν καθοδήγηση στον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί μια τέτοια αξιολόγηση. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες της αξιολόγησης κι όχι στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Πράγματι, η έμφαση δίνεται στην αθροιστική αξιολόγηση, δεδομένης της ποσοτικής αύξησης των τελικών εξετάσεων αλλά και της ποιοτικής αύξησης της σημασίας που τους αποδίδεται μέσω της σύνδεσής τους με την πρόσβαση των μαθητών στην Γ΄/θμια εκπ/ση, η οποία πάντα αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί το κύριο διακύβευμα της όλης μαθησιακής προσπάθειας των παιδιών για την ελληνική οικογένεια και την ελληνική κοινωνία στο σύνολό της. Άμεσα σχετίζεται με την ενίσχυση αυτού του κύρους ο τρόπος υπολογισμού του βαθμού πρόσβασης στην Γ΄/θμια Εκπ/ση. Έτσι, επαναφέρεται για πολλοστή φορά ο συνυπολογισμός των προφορικών βαθμών των μαθητών στα εξεταζόμενα μαθήματα, που συναπαρτίζουν τον τελικό βαθμό πρόσβασης στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί ο ρόλος της συνολικής τους προσπάθειας στο σχολείο και να αποφευχθούν οι ενδεχόμενες αδικίες της στιγμιαίας εξέτασης. Όμως οι σχετικές ρυθμίσεις για αυτόματη προσαρμογή του προφορικού βαθμού αρχικά στις 3 και έπειτα στις 2 μονάδες από το γραπτό αμέσως ακυρώνουν την προηγούμενη πρόθεση και αναδεικνύουν τη γραπτή εξέταση σε απόλυτο ρυθμιστή της ακαδημαϊκής τύχης των μαθητών.

Αυτή η ρύθμιση δε της ακαδημαϊκής τους πορείας και της κοινωνικής τους εξέλιξης προκύπτει ως αποτέλεσμα της “αντικειμενικής” μέτρησης των δυνατοτήτων τους μέσω των έγκυρων και αδιάβλητων τυπικών εξετάσεων και οδηγεί στην υιοθέτηση εκ μέρους των ίδιων των μαθητών της νομιμοποίησης του αυτοαποκλεισμού τους από τις περαιτέρω σπουδές. Έτσι, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι παρά τις αντίθετες διαβεβαιώσεις των εισηγητών της μεταρρύθμισης, η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών και ο πολλαπλασιασμός των εξετάσεων στο ελληνικό Λύκειο σχεδιάστηκαν για να λειτουργούν, όπως όλες αυτού του τύπου εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος που υπήρχαν από δεκαετίες σε όλα τα δυτικού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα, ως εργαλείο παγώματος των φιλοδοξιών των μαθητών αλλά και ως εργαλείο ταξινόμησής τους με βάση αποκλειστικά τις επιδόσεις τους στο γνωστικό επίπεδο, στο βαθμό που να καθοδηγούνται οι περαιτέρω επιλογές τους για συνέχιση ή όχι των σπουδών τους.

Βέβαια, το πάγωμα των φιλοδοξιών για περαιτέρω επιστημονικές σπουδές και η χειραγώγηση των επιλογών των μαθητών έχει νόημα σε ένα πλαίσιο, όπου οι μαθητές έχουν και άλλες επιλογές, και συγκεκριμένα έχουν την επιλογή να στραφούν σε μια τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να επιβιώσουν, έστω και χωρίς ανώτερες

σπουδές. Όμως, στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα αφενός η υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης εκ μέρους της πολιτείας και αφετέρου το χαμηλό κοινωνικό κύρος των τεχνικών επαγγελμάτων στη συνείδηση της κοινωνίας συνθέτουν ένα φαύλο κύκλο που εγκλωβίζει τους νέους στο μονόδρομο των εξετάσεων για το Πανεπιστήμιο τροφοδοτώντας τη διαχρονική παθολογία της «ασθένειας του διπλώματος» αλλά και την πάγια «*δυσαρμονία μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αναπτυξιακών αναγκών της χώρας*», που είχε επισημάνει η έκθεση του ΟΟΣΑ από το 1996.

Έτσι, αφενός επειδή δεν έχουν άλλη επιλογή και αφετέρου λόγω της παγιωμένης αντίληψης της ελληνικής οικογένειας που επιθυμεί τα παιδιά της να σπουδάσουν, για να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον, οι μαθητές παραμένουν στο Ενιαίο Λύκειο και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις υψηλές ακαδημαϊκές του απαιτήσεις, ενώ η συμμετοχή στις Γενικές Εξετάσεις αποτελεί μονόδρομο για αυτούς που θέλουν απλώς το Απολυτήριο Λυκείου<sup>104</sup>. Μια πρώτη, λοιπόν, παράπλευρη συνέπεια της αλλαγής του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο – αντίθετα από τις προβλέψεις και τις εξαγγελίες των εισηγητών της – αποτέλεσε η κατακόρυφη αύξηση της ζήτησης για φροντιστηριακά μαθήματα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που αποτελούσαν αντικείμενο εξέτασης σε πανελλαδικό επίπεδο. Ωστόσο, παρά τη γενικευμένη εξωσχολική βοήθεια, τα στατιστικά αποτελέσματα της συμμετοχής των μαθητών στις εξετάσεις εμφανίζονται χειρότερα από ότι στο παρελθόν, καθώς είναι λογικό όλοι οι μαθητές να μην έχουν υψηλές επιδόσεις σε τόσα πολλά μαθήματα.

Από την άλλη πλευρά, δεν έχουν όλοι οι μαθητές και το ίδιο ισχυρό κίνητρο να πετύχουν υψηλές επιδόσεις, αφού δεν επιδιώκουν όλοι την εισαγωγή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση αλλά είτε αποβλέπουν σε σχολές χαμηλότερου κύρους είτε επιθυμούν απλά να αποφοιτήσουν. Κι όμως, όλοι αυτοί οι μαθητές συναγωνίζονται επί «ίσοις όροις» με θέματα – ενίοτε – εξαιρετικά αυξημένων απαιτήσεων και φυσικά επιδεικνύουν στην πλειονότητά τους χαμηλές επιδόσεις. Πάντως, η «αποτυχία» των υποψηφίων στις Πανελλήνιες Εξετάσεις σχολιάζεται κάθε χρόνο αρνητικά από τα ΜΜΕ, χωρίς να διερευνούνται οι πραγματικές της αιτίες. Παράλληλα, όπως φαίνεται, ο πολλαπλασιασμός των εξετάσεων δεν εξασφάλισε την άνοδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αντίθετα με τις προσδοκίες. Τέλος, παρατηρήθηκε η μεταφορά της όλης

---

<sup>104</sup> Σύμφωνα με την παρ. 12 του άρθρου 59 του **Ν.3966 (ΦΕΚ118Α'/24-5-2011)**, μαθητές της τελευταίας τάξης των Ημερήσιων Γενικών Λυκείων από το σχολικό έτος 2010–2011, εξετάζονται γραπτώς σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα της τελευταίας τάξης του Γενικού Λυκείου σε θέματα που ορίζονται από τον οικείο Σύλλογο Διδασκόντων και επομένως μπορούν να αποκτήσουν το απολυτήριο Γενικού Λυκείου χωρίς να συμμετάσχουν υποχρεωτικά στις πανελλαδικές εξετάσεις του έτους αποφοίτησής τους και χωρίς να διεκδικούν θέσεις σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Ο αριθμός των μαθητών αυτών εμφανίζει αύξηση τα τελευταία χρόνια, δημιουργώντας άλλα προβλήματα, όπως η συνύπαρξη στις ίδιες τάξεις μαθητών με εντελώς διαφορετικές ανάγκες και κίνητρα αλλά και ενδεχόμενες αδικίες στην τελική αποτίμηση της σχολικής επίδοσης μαθητών που έδωσαν ή δεν έδωσαν Πανελλήνιες αλλά και στη δημιουργία Απολυτηρίων Λυκείου δύο ταχυτήτων.

εξεταστικής πίεσης ήδη στην Α΄ Λυκείου, η οποία – υποτίθεται – ήταν αποδεσμευμένη από την όλη διαδικασία των εξετάσεων, αλλά ακόμα και στο Γυμνάσιο.

Συνολικά, λοιπόν, προκύπτει έντονα, αν και όχι ρητά εκπεφρασμένος, ο επιλεκτικός - ταξινομητικός στόχος της αξιολόγησης, δηλαδή η αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, που αναδεικνύεται από την υπέρμετρη έμφαση που δίνεται από το νομοθετικό πλαίσιο στις τυπικές διαδικασίες αθροιστικής αξιολόγησης, δηλαδή τις γραπτές εξετάσεις στο τέλος του τετραμήνου και του σχολικού έτους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Για να το πετύχει αυτό η διαδικασία της αξιολόγησης, προβάλλονται με κάθε τρόπο η εγκυρότητα και αντικειμενικότητα που – υποτίθεται – τη χαρακτηρίζουν. Στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο η ιδέα της αντικειμενικής και αξιοκρατικής διάγνωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών υπερτονίζεται τόσο στο επίπεδο της ρητής διατύπωσης («η αξιολόγηση συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών» Ν. 2525/1997, «στόχος της αξιολόγησης είναι η έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών», άρθρο 1.1 ΠΔ.60/2006), όσο και στο επίπεδο της υπόρρητης έμφασης που δίνεται στις τυπικές γραπτές εξετάσεις, που διεκδικούν στη συνείδηση όλων μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Bourdieu, «δεν υπάρχει ουδετερότητα ή ανεξαρτησία του σχολικού συστήματος από τη δομή των ταξικών σχέσεων. Οι εξετάσεις ... είναι ένα εργαλείο αποκλεισμού, στον οποίο επιδίδεται το σχολείο ακόμα και χωρίς τις εξετάσεις. (Bourdieu & Passeron, 1977, σ.142) «Τίποτα δεν είναι πιο καλά σχεδιασμένο από τις εξετάσεις, για να εμπνεύσει καθολική αναγνώριση της νομιμότητας των ακαδημαϊκών ετυμηγοριών της κοινωνικής ιεραρχίας που αυτές νομιμοποιούν, καθώς οδηγεί αυτούς που αποκλείστηκαν να συγκαταλέγουν τους εαυτούς τους στους αποτυχημένους, ενώ δίνει τη δυνατότητα στους λίγους επίλεκτους υποψηφίους να δουν στην επιλογή τους την απόδειξη της αξίας ή του “χαρίσματος” τους» (ο.π. σελ.162).

### **ζ) εντατικοποίηση των εξετάσεων και πτώση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας**

Ωστόσο, παρά την εμφανή τάση για εντατικοποίηση των σπουδών γενικά και των εξεταστικών δοκιμασιών ειδικότερα, το αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο δεν διατηρήθηκε αλώβητο για πολύ. Με τον επόμενο νόμο 2909/01 γίνεται η αρχή για μια σειρά από νομοθετικές τροποποιήσεις προς το ευνοϊκότερο για τους μαθητές ως ανταπόκριση στην κοινωνική πίεση που ασκήθηκε κατά του νέου συστήματος αξιολόγησης και εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Κατ' αρχάς, το αίτημα για τη μείωση του αριθμού των εξετάσεων και της εξεταστέας ύλης είχε διατυπωθεί ήδη από την αρχική

εισήγηση του νόμου το 1996 και είχε προκαλέσει τις γνωστές δυναμικές κινητοποιήσεις των μαθητών που κορυφώθηκαν κατά το σχολικό έτος 1998-99<sup>105</sup>. Κάτω από την πίεση των κινητοποιήσεων και το υψηλό ποσοστό αποτυχίας των μαθητών της Β΄ Λυκείου στις πρώτες Πανελλήνιες του 1999, η πολιτική ηγεσία οδηγήθηκε στη σύσταση επιτροπής για την Αξιολόγηση των Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (επιτροπή Καζάζη). Η έκθεση της επιτροπής ήταν γενικά θετική για το σύνολο της μεταρρύθμισης, της οποίας η κοινωνική αποδοχή σε επίπεδο αρχών, σχεδιασμού και πρώτης εφαρμογής περιγράφεται ως σχεδόν καθολική, αν και επισημαίνεται ότι προκειμένου για τις λυκειακές εξεταστικές ρυθμίσεις η μαθητική διαμαρτυρία ξεπέρασε κάθε αναμενόμενο όριο. Πάντως, η συγκεκριμένη επιτροπή, ξεκινώντας από τη θέση ότι η αποδοχή του αιτήματος των μαθητών θα έπληττε καίρια το στόχο της μεταρρύθμισης, δεν πρότεινε να μειωθούν τα εξεταζόμενα μαθήματα αλλά μόνο η εξεταστέα ύλη. Όπως σημειώνει ο **Κασσωτάκης (2002, σ.51-52)**, η μείωση των εξετάσεων δεν έγινε τότε αλλά ούτε απορρίφθηκε αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να επανεξεταστεί αργότερα. Επίσης, αποδέχεται και ο ίδιος την αναγκαιότητα βελτιώσεων, όσον αφορά τη μείωση του όγκου της ύλης και του αριθμού των εξετάσεων χωρίς όμως αυτές να πάρουν το χαρακτήρα εκπτώσεων.

Έτσι, με τον νεότερο **N.2909/01**, που εισηγήθηκε διαφορετικός Υπουργός (Ευθυμίου) της ίδιας όμως πολιτικής παράταξης, δεν έχουμε πλήρη ανατροπή της μεταρρύθμισης αλλά δευτερεύουσες ευνοϊκές τροποποιήσεις, όπως το να μην υπολογίζεται ο βαθμός της Β΄ Λυκείου στην πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο, αν αυτός είναι χειρότερος από το βαθμό της Γ΄. Το κατά πόσο οι τροποποιήσεις αυτές ήταν συμβατές με το αρχικό πνεύμα του νόμου και της συνολικής μεταρρύθμισης χρήζει ιδιαίτερης ανάλυσης, καθώς και το ποιο ήταν στο βάθος το πνεύμα και η λογική αυτής της μεταρρύθμισης. Φαίνεται δηλαδή να ήταν μια μεταρρύθμιση που παρουσίαζε μια τάση συμμόρφωσης με το νεοφιλελεύθερο πνεύμα της εντατικοποίησης των σπουδών και της έμφασης του θεσμού της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είχε επικρατήσει ήδη από την προηγούμενη δεκαετία στην Ευρώπη και την Αμερική. Καθώς όμως επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί από έναν κυβερνητικό σχηματισμό με πιο προοδευτική ιδεολογική πλατφόρμα δεν επιβλήθηκε τόσο αποφασιστικά, ενώ οι κοινωνικές αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, όσο κυρίως από τους μαθητές, φαίνεται ότι κατάφεραν να ανακόψουν την εφαρμογή αυτών των πολιτικών.

Το αξιοπρόσεκτο είναι δε ότι την ανατροπή αυτών των νεοφιλελεύθερων πολιτικών ολοκλήρωσε η διάδοχη κυβερνητική παράταξη, η οποία εκφράζει γενικά τη νεοφιλελεύθερη πτέρυγα της ελληνικής πολιτικής σκηνής με το **N.3255/04**. Αυτός, όπως προαναφέρθηκε, ορίζει ότι

---

<sup>105</sup> Χαρακτηριστικό το **ΠΔ.57/97** που αφορά στη Συμπλήρωση μαθημάτων και τη διεξαγωγή εξετάσεων στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το έτος 1996-97. Το συγκεκριμένο ΠΔ προβλέπει παράταση του διδακτικού έτους μέχρι τις 6/6, αύξηση του ημερήσιου προγράμματος κατά 1 ώρα, μαθήματα τα Σάββατα και την Μεγάλη εβδομάδα, προφανώς για να αναπληρωθούν οι χαμένες ώρες από τις εκτεταμένες καταλήψεις.

από το σχολικό έτος 2005-2006 οι Εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο με κοινά μαθήματα περιορίζονται μόνο στην Γ' τάξη (αρθ. 7.1) και τα εξεταζόμενα μαθήματα περιορίζονται σε έξι (άρθρο 7.2). Στην ουσία με την κατάργηση αυτή ανατρέπεται η απόπειρα να εισαχθούν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος κατά τα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών κρατών και επιστρέφουμε στη γνωστή και αποδεκτή για τα ελληνικά δεδομένα πραγματικότητα των Πανελλαδικών Εξετάσεων, που ρυθμίζουν αποκλειστικά την εισαγωγή στην Γ' /θμια εκπαίδευση<sup>106</sup>. Η συγκεκριμένη πρόβλεψη μείωνε αισθητά το οικονομικό και κοινωνικό κόστος της διενέργειας πολλαπλών εξετάσεων στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, ενώ παράλληλα έκανε πολύ πιο εύκολη την προαγωγή των μαθητών, καθώς θα εξετάζονταν και θα βαθμολογούνταν ενδοσχολικά στην πλειονότητα των μαθημάτων, χωρίς το άγχος και την τυπικότητα των εξωτερικών εξετάσεων.

Το θέμα είναι ότι ενώ οι εξετάσεις της Β' Λυκείου καταργήθηκαν διευκολύνοντας την προαγωγή των μαθητών, το βαθμολογικό όριο προαγωγής δεν αναπροσαρμόστηκε αλλά παρέμεινε στο **9,5**, με αποτέλεσμα να προάγονται οι μαθητές στο Λύκειο με ελάχιστη προσπάθεια και πολύ χαμηλές επιδόσεις, ανατρέποντας στην ουσία της την αρχική πρόθεση για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία θα εξασφαλιζόταν με τις πολλαπλές εξετάσεις. Η αβλεψία αυτή καταδεικνύει την ευκαιριακότητα με την οποία αντιμετωπίζονται τα εκπαιδευτικά ζητήματα στη χώρα μας και την έλλειψη προσεκτικού σχεδιασμού και συγκεκριμένης στόχευσης. Αποκαλύπτει, επίσης, μια αναποφασιστικότητα, όσον αφορά το συγκεκριμένο ιδεολογικό και θεωρητικό προσανατολισμό που επιλέγει και επιβάλλει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης, προς την κατεύθυνση της εντατικοποίησης ή της χαλάρωσης των σπουδών. Ειδικά, κατά την τελευταία 20-ετία βλέπουμε «προοδευτικές» κυβερνήσεις να υιοθετούν «συντηρητικά» μέτρα εντατικοποίησης των σπουδών και «φιλελεύθερες» κυβερνήσεις να ανατρέπουν τις προηγούμενες ρυθμίσεις, να μειώνουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και να υπονομεύουν την όποια προσπάθεια του σχολείου να εγερθεί στο ύψος των περιστάσεων που διεθνώς προσανατολίζονται προς τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υποχωρώντας στην κοινωνική πίεση και κάνοντας ευκαιριακές εκπτώσεις σε μέτρα που έχουν ληφθεί βιαστικά, χωρίς να υπάρξει πρόβλεψη για το εκπαιδευτικό και ενδεχομένως κοινωνικό κόστος που μπορεί να έχουν.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η εν λόγω κατάργηση των εξετάσεων έγινε μάλλον άκαιρα κι αψυχολόγητα μετά από 6 χρόνια εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων, όταν πια είχαν γίνει αποδεκτές από τους μαθητές, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας και είχαν

---

<sup>106</sup> Στην ουσία, με την κατάργηση αυτή το σύστημα επανήλθε στο παλαιότερο των δεσμών, όπου οι εξετάσεις περιορίζονταν σε 4 μαθήματα της Γ' Λυκείου και είχαν ως αποκλειστικό σκοπό την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Μόνες διαφορές ήταν ο τρόπος αντιστοίχισης των επιστημονικών πεδίων με τα εξεταζόμενα μαθήματα και το γεγονός ότι τώρα εξετάζονταν επιπλέον και κάποια μαθήματα που δεν υπήρχαν στην εξεταστέα ύλη στο παρελθόν, όπως η Λογοτεχνία, οι Εφαρμογές Πληροφορικής, οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης.

σιγήσει οι διαμαρτυρίες. Η άνοδος των βάσεων<sup>107</sup> εκείνη τη χρονιά σηματοδοτεί μια απότομη μείωση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, στις οποίες – καλώς ή κακώς – φαινόταν να έχει προσαρμοστεί το σχολείο, η οποία θα μπορούσε δίκαια να χαρακτηριστεί «έκπτωση» και η οποία ανέτρεψε όποια δουλειά είχε γίνει μέχρι τότε προς την κατεύθυνση της αρχικά επιθυμητής εντατικοποίησης των σπουδών στο Λύκειο και την επιδίωξη της βελτίωσης της ποιότητας, έστω κι αν αυτή νοείται μόνο στο γνωστικό επίπεδο της κατάκτησης και εμπέδωσης ακαδημαϊκών γνώσεων. Οδήγησε, λοιπόν, σε περαιτέρω άνοιγμα της ψαλίδας μεταξύ των μαθητών που πάλευαν με το άγχος της διάκρισης που μεταφράζεται σε εισαγωγή σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα υψηλού κύρους και αυτών που απλώς παρακολουθούσαν στο Λύκειο μαθήματα υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων, τα οποία δεν τους ενδιέφεραν και στα οποία δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν.

Επίσης, παρά την κατάργηση των εξετάσεων, διατηρήθηκε η αρχική διάκριση των μαθημάτων σε μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα κατεύθυνσης και στη Β΄ Λυκείου<sup>108</sup>. Η διάκριση αυτή κάθε άλλο παρά συνέβαλε στην εμπέδωση του Ενιαίου χαρακτήρα του Λυκείου ως μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που αποσκοπεί κυρίως στην παροχή γενικής παιδείας. Αντίθετα, καθώς η μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων οδήγησε στην αύξηση του βαθμού δυσκολίας των θεμάτων και την άνοδο των βάσεων και κατά συνέπεια την ένταση του ανταγωνισμού μεταξύ των υποψηφίων, ήταν φυσικό η έμφαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας να στραφεί προς την προσφορά γνώσεων και εφοδίων κατ' αρχάς για την εισαγωγή και κατά δεύτερον για τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Έτσι, έπληξε το στόχο για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με έναν ακόμα τρόπο και συγκεκριμένα με την εισαγωγή στη διδασκαλία των μαθημάτων του Λυκείου ενός έντονα φορμαλιστικού προσανατολισμού με στόχο τη μεγιστοποίηση των επιδόσεων στις τελικές εξετάσεις (*teaching to the test, Jäger et al:2012*) αλλά και την περαιτέρω αλλοτρίωση της μαθησιακής διαδικασίας επιδεινώνοντας τη διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, με κριτήριο την εξεταστική βαρύτητα.

Έτσι, όσο κι αν η ρητορική στα νομικά κείμενα τονίζει ότι ποσοτικά η έμφαση δίνεται στα μαθήματα Γενικής Παιδείας, τα οποία καταλαμβάνουν το 60% στη Β΄ Λυκείου και το 50% στη Γ΄ Λυκείου, η πραγματικότητα απέδειξε ότι η «ποσοτική» βαρύτητα δε μπόρεσε να κατανικήσει την

---

<sup>107</sup> ΠΗΓΗ <http://www.minedu.gov.gr/anazitisi-baseon-eisakteon-aei-kai-atei-2000-2010.html>

<sup>108</sup> Η διάκριση αυτή αλλά και η όλη προσπάθεια εισαγωγής του Εθνικού Απολυτηρίου θυμίζει τα ισχύοντα κατά την περίοδο 1965-1967, οπότε με το **ΝΔ.4379/64** εισήχθη ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου κατά τα πρότυπα του γαλλικού Μπακαλορεά και οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν από τη Β΄ Λυκείου έναν από τους δύο κύκλους σπουδών (Ιστορικοφιλολογικό ή Φυσικομαθηματικό) και να εξεταστούν στα ανάλογα μαθήματα, ενώ για την εισαγωγή τους στη Γ΄/θμια Εκπ/ση συνυπολογίζονταν οι βαθμοί τους στις Εξετάσεις αλλά και οι βαθμοί της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, προσαρμοσμένοι με συντελεστές. Γενικά, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα φαίνεται είτε να ανακυκλώνουν διατάξεις του παρελθόντος είτε να υιοθετούν άκριτα πρακτικές που εισάγονται από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Το μόνο που αδυνατούν να κάνουν είναι να εντοπίσουν τα πραγματικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως διαμορφώνεται από τις εκάστοτε συνθήκες, και να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα εμφανίζει αυτή με μέτρα σχεδιασμένα για τις δικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.



«ποιοτική» βαρύτητα που απέκτησαν τα μαθήματα κατεύθυνσης στη συνείδηση των μαθητών, δεδομένου ότι συνδέονταν στενότερα με την εισαγωγή τους στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Δηλαδή, επιτείνεται ο διχασμός της στοχοθεσίας της λυκειακής βαθμίδας και δημιουργείται ένα «ενιαίο» σχολείο με μαθήματα και μαθητές δύο ταχυτήτων: αφενός, τα **κύρια** μαθήματα, τα βασικά, τα σημαντικά για το Πανεπιστήμιο και τα **δευτερεύοντα**, αυτά που «δεν παίζουν ρόλο», τα μαθήματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πείσουν τους μαθητές να τα παρακολουθήσουν, να τα προσέξουν και να τα διαβάσουν, αφετέρου μαθητές που θέλουν να μουν στο Πανεπιστήμιο και μαθητές που θέλουν απλώς το απολυτήριό τους, για να βγουν στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, ενισχύεται η υλοκεντρικός και εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου και εντείνεται το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης<sup>109</sup>. Γενικά, η αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνει κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναπτύσσεται ένα παραπρόγραμμα των εξετάσεων με έμφαση στον αθροιστικό και κατακυρωτικό χαρακτήρα των επίσημων γραπτών δοκιμασιών.

#### **η) επιφανειακότητα της εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης**

Βέβαια, γίνεται εκτενής αναφορά σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες και ο ατομικός φάκελος μαθητή. Όμως, οι τρόποι αυτοί υπονομεύονται από το ίδιο το νομικό πλαίσιο, πρώτα από όλα από τον προαιρετικό χαρακτήρα που τους αποδίδει («...ατομικός φάκελος, όπου αυτός τηρείται»). Δεύτερον, οι τρόποι αυτοί δεν αναδεικνύονται ως σημαντικοί ούτε περιβάλλονται με κάποιο ιδιαίτερο κύρος, ώστε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να τους χρησιμοποιήσουν. Τρίτον, δεν παρουσιάζονται αναλυτικά, ώστε να καθοδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί στον τρόπο εφαρμογής τους. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα μπορούσε κάποιος να πει ότι δεν εμπίπτει στην ευθύνη ούτε στην ειδικότητα του νομοθέτη να δώσει μεθοδολογικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, κάτι τέτοιο γίνεται στην αναλυτικότερη παρουσίαση της μορφής και του περιεχομένου που πρέπει να έχουν οι τελικές γραπτές δοκιμασίες, μολοντί σε τέτοιου τύπου αξιολογικά εργαλεία οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη πείρα και σχετική άνεση, ενώ λείπει στην περίπτωση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, με τις οποίες οι περισσότεροι δεν είναι εξοικειωμένοι.

Πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε αυτή την εξαντλητική περιγραφή του τύπου των ερωτήσεων που πρέπει να περιλαμβάνονται σε όλες τις γραπτές δοκιμασίες, ενδιάμεσες και τελικές, καθώς και την απόλυτη ταύτιση του αριθμού, του είδους και της βαθμολογικής στάθμισής τους με

---

<sup>109</sup> **Washback-effect**: η τάση να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις απαιτήσεις των εξετάσεων, να διδάσκεται ο τύπος των ερωτήσεων και να εθίζονται οι μαθητές σε μνημοτεχνικά τρικ, για να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση του τεστ, σε βάρος μιας πιο συνολικής και ουσιαστικής προσέγγισης του περιεχομένου της διδασκαλίας και φυσικά σε βάρος κάθε μορφής αυτενεργού και δημιουργικής προσέγγισης της γνώσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται και ο όρος **παραπρόγραμμα των εξετάσεων** (Μαυρογιώργος:2010)

τις ανάλογες ερωτήσεις που δίνονται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Κατ' αρχάς, η εξαντλητική αυτή περιγραφή αποκαλύπτει την μικρή εμπιστοσύνη που επιδεικνύει το εκπαιδευτικό σύστημα στους λειτουργούς του, τους καθηγητές, ότι μπορούν να αξιολογήσουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί<sup>110</sup>. Εναλλακτικά, ίσως και να αποκαλύπτει την αμφιβολία του συστήματος για το κατά πόσο οι στόχοι που έχει θέσει είναι σαφείς, μετρήσιμοι και συναφείς με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άλλωστε, οι ερωτήσεις αυτές – και μάλιστα οι ερωτήσεις κλειστού / «αντικειμενικού» τύπου – στην πραγματικότητα δεν αξιολογούν τους μεγάλοπνοους στόχους, που τίθενται, για καλλιέργεια στάσεων, δεξιοτήτων και δημιουργικών ή κριτικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών, αλλά την απομνημόνευση αποσπασμάτων της ύλης. Αφ' ετέρου ενισχύουν στη συνείδηση μαθητών και καθηγητών την πεποίθηση ότι αξιόλογη ύλη και αξιόλογες δραστηριότητες είναι μόνο αυτές που καλλιεργούν την ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος και συνεπώς ενισχύουν το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης, δηλαδή της προσέγγισης της διδασκαλίας σαν μια μορφή “προπόνησης” για τις εξετάσεις (*Jäger et al:2012, Broadfoot:2004 κ.α.*).

Συνεπώς, η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση των εργαλείων αξιολόγησης έχει ως αποτέλεσμα την υπονόμηση των τεχνικών κατ' εξοχήν διαμορφωτικής αξιολόγησης και την ανάδειξη ως έγκυρων και σημαντικών μορφών αξιολόγησης αυτών που έχουν περισσότερο κατακυρωτικό χαρακτήρα. Γενικά, θα λέγαμε ότι το νομικό πλαίσιο στο σύνολό του υπονομεύει τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δημιουργώντας αρνητικά στερεότυπα περί χαμηλής επιστημονικής και παιδαγωγικής τους βαρύτητας. Έτσι, όμως, φαίνεται να αναπαράγει τις στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με το αυξημένο κύρος και την αντικειμενικότητα των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης μέσω γραπτών εξετάσεων, που έχουν αποδειχθεί στην πράξη αναποτελεσματικές, καθώς παραπέμπουν αποκλειστικά στην αποστήθιση και όχι στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ανάπτυξης πολλαπλών μαθησιακών δεξιοτήτων.

Πολύ χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των Συνθετικών-Δημιουργικών Εργασιών. Αυτές εισήχθησαν αρχικά στο Γυμνάσιο (**ΠΔ.409/94**), όπου η εξετατική πίεση είναι σαφώς μικρότερη και τα περιθώρια για αυτενέργεια και καλλιέργεια δεξιοτήτων μεγαλύτερα. Στο Λύκειο εισήχθησαν τέσσερα χρόνια αργότερα (**ΠΔ.246/98**) και μάλιστα με προαιρετική μορφή για την Γ' Λυκείου. Σύντομα η υλοποίησή τους ατόνησε και εγκαταλείφθηκε για πολλούς λόγους. Ένας λόγος είναι ενδεχομένως ο φόρτος εργασίας που πρόσθεταν στους καθηγητές αλλά και στους μαθητές σε συνδυασμό με το μικρό «όφελος» που προσφέρουν κατά την αντίληψη που έχει

---

<sup>110</sup> Σε πολύ παλαιότερα ΠΔ η περιγραφή του τύπου των θεμάτων των εξετάσεων ήταν λιτή και σύντομη, ενώ από τη δεκαετία του 80 και μετά όχι μόνο είναι λεπτομερέστατη αλλά αποτελεί συχνό σημείο τροποποιήσεων ιδίως για τα γλωσσικά μαθήματα. Η συγκεκριμένη επιλογή μπορεί επίσης να συνδεθεί με την εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων, η οποία προτάθηκε από την μεταρρύθμιση Αρσένη αλλά τελικά υλοποιήθηκε μετά από μια 10-ετία και μόνο για ένα σχολικό έτος (2013-2014). Η εισαγωγή ενός τέτοιου θεσμού εντείνει ακόμα περισσότερο τον κεντρικό έλεγχο του τύπου των εξετάσεων και γενικά του ΑΠ, άρα μειώνει τα περιθώρια αυτενέργειας για τους εκπαιδευτικούς και επιτείνει το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης.

παγιωθεί σε σχέση με τις εξετάσεις, όπου δεν εξετάζονται ανευρετικές και δημιουργικές ικανότητες, παρά μόνο η ικανότητα απομνημόνευσης.

Ένας άλλος λόγος είναι η βαθμολογική τους υποβάθμιση στο Λύκειο, όπου σημασία έχουν μόνο τα μαθήματα που συνεισφέρουν μόρια στο Βαθμό Πρόσβασης. Έτσι, στο ΠΔ.409/94 για το Γυμνάσιο επισημαίνεται ότι ο βαθμός της ερευνητικής εργασίας έχει αυτοτελή αξία και αναδεικνύεται ως αξιολογούμενο γνωστικό αντικείμενο, ενώ στο Λύκειο η αξία του υποβαθμίζεται, καθώς απλώς συνεισφέρει μόνο θετικά στη συνολική αξιολόγηση ενός μαθήματος. Όμως, όσο υψηλός και αν είναι ο προφορικός βαθμός ενός μαθήματος, τελικά θα προσαρμοστεί στο γραπτό. Άρα, το κίνητρο για τους μαθητές να εργαστούν περισσότερο για να τον προσαυξήσουν δεν είναι τόσο ισχυρό<sup>111</sup>. Γενικά, γίνεται φανερή η έμφαση στην τυπική παραδοσιακή αξιολόγηση που μετριέται και αξιολογείται αυστηρά και αντικειμενικά, οπότε οποιαδήποτε άλλη μορφή αξιολόγησης φαίνεται σαν μια προσθήκη που μπαίνει για να “δικαιολογήσει” τον προοδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα του νομοθετικού πλαισίου και της εισηγούμενης μεταρρύθμισης, ο οποίος όμως δεν φαίνεται να έχει πολύ γερές ρίζες.

Αλλά ακόμα και πιο παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης των μαθητών φαίνεται να υποβαθμίζονται και τελικά να ατονούν, καθώς δεν έχουν άμεση σχέση με την τυποποιημένη γραπτή εξέταση και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων που απαιτεί αυτή. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις «Εργασίες εμπέδωσης του μαθήματος», που εισάγονται στο αρ.10. του ΠΔ.246/98, υλοποιούνται κυρίως κατ’ οίκον και αποσκοπούν κυρίως «στον έλεγχο της εμπέδωσης της διδασκόμενης ύλης και της ικανότητας εφαρμογής γνώσεων που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων ή ασκήσεων», αλλά δεν αναφέρονται ξανά στα επόμενα ΠΔ. Πρόκειται για τη γνωστή κατ’ οίκον εργασία (homework), που απηχεί μεν μια πιο παραδοσιακή αντίληψη της εκπαιδευτικής πράξης αλλά έχει ένα σαφώς πιο δημιουργικό προσανατολισμό από την προετοιμασία για το επικείμενο προειδοποιημένο διαγώνισμα, που τείνει πια να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και το χρόνο που διαθέτουν για μελέτη στο σπίτι. Γενικότερα, νομίζω, έχει ατονήσει το κομμάτι της κατ’ οίκον εργασίας στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αλλαγή των παιδαγωγικών αντιλήψεων, σύμφωνα με τις οποίες η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να ολοκληρώνεται στο σχολείο και το παιδί να διαθέτει τον ελεύθερο χρόνο του σε άλλες δραστηριότητες. Από την άλλη, μπορεί να συνδεθεί με τον όγκο της διδακτέας ύλης που πρέπει να

<sup>111</sup> Όπως προαναφέρθηκε, το θέμα των συνθετικών εργασιών επανήρθε στο Λύκειο με πολύ πρόσφατο ΠΔ.48/12, ΦΕΚ.97-27.04.12 (υφυπ. Χριστοφιλοπούλου), που εισήγαγε ως ιδιαίτερο μάθημα στο Λύκειο την Ερευνητική Εργασία, που βαθμολογείται και συμμετέχει στον υπολογισμό του ΜΟ αλλά δεν εξετάζεται γραπτά, οπότε μοιραία κατατάσσεται στα δευτερεύοντα μαθήματα. Άλλωστε, και αυτή η εισήγηση εμφανίζει υποχωρητικές τάσεις, καθώς αρχικά το μάθημα διδασκόταν 3 συνεχόμενες ώρες στην Α΄ και 2 ώρες στη Β΄ Λυκείου, με την προοπτική να επεκταθεί και στην Γ΄. Αντίθετα, στο νόμο για το Νέο Λύκειο (βλ. επόμενη φάση), οι ώρες διδασκαλίας μειώνονται κατά μία στις τάξεις Α΄ και Β΄. Μάλιστα η ωριαία διδασκαλία του μαθήματος στη Β΄ Λυκείου ισοδυναμεί με ουσιαστική κατάργησή του, καθώς λόγω της φύσης του μαθήματος και των ελλείψεων υποδομής στα σχολεία η μία ώρα δεν επαρκεί για τη σωστή υλοποίηση οποιουδήποτε ερευνητικού σχεδίου.

παραδοθεί από τον καθηγητή, ώστε δεν αφήνει χρόνο να παρουσιαστούν και να συζητηθούν στην τάξη οι εργασίες που έγιναν στο σπίτι. Η δεύτερη ερμηνεία φαίνεται πιο πιθανή και επαληθεύεται από τη δική μου, τουλάχιστον, διδακτική εμπειρία από το Λύκειο. Ένας ακόμα παράγοντας είναι η γενικότερη αδιαφορία και απαξίωση των μαθητών προς το σχολείο σε συνδυασμό με το υπερφορτωμένο εξωσχολικό τους πρόγραμμα, που έχει σαν αποτέλεσμα συνήθως να μην κάνουν εργασίες που τους ανατίθενται, αν δεν βρίσκονται κάτω από την επιτήρηση του διδάσκοντα μέσα στην τάξη.

Μια ακόμα καινοτομία όσον αφορά στην αξιολόγηση, που ατόνησε πολύ γρήγορα και σήμερα δεν εφαρμόζεται στο Λύκειο, είναι ο Φάκελος Επιδόσεων του μαθητή. Πρόκειται για μια νομοθετική ρύθμιση που χωράει πολύ σχολιασμό και αποκαλύπτει την άγνοια της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης για την πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων<sup>112</sup>. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε δραστηριότητες, όπως ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και διατύπωση προτάσεων των μαθητών για τα μαθήματα και την παιδαγωγική διαδικασία εν γένει, οι οποίες ουδέποτε υπήρξαν ουσιαστικό κομμάτι της σχολικής ζωής και της πραγματικότητας των Ελλήνων μαθητών. Έτσι, είναι μάλλον άκαιρο και αναδεικνύει άγνοια της σχολικής πραγματικότητας το να θεσμοθετείται η τήρηση φακέλου επιδόσεων του μαθητή, στον οποίο θα περιλαμβάνεται η συνολική παρουσία και δράση του μαθητή στο σχολείο, τη στιγμή που δεν υπάρχουν δομές και περιθώρια για τους μαθητές να έχουν τέτοια δράση και παρουσία. Αντιθέτως, εκείνο που απορροφά τις δυνάμεις και την ενεργειά τους είναι η παρακολούθηση μιας εξαντλητικής ύλης, υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων και στενής εξειδίκευσης, η οποία ενισχύεται με τη συνεχή αύξηση των εξεταστικών δοκιμασιών και την καλλιέργεια του πνεύματος του ανταγωνισμού και των επιδόσεων.

Γενικότερα, όλες αυτές οι προοδευτικές πρακτικές αξιολόγησης φαίνονται να εισάγονται από εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού με πολύ μεγαλύτερες σχολικές μονάδες και πολύ πιο ευέλικτο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Εκεί η ποικιλία των δραστηριοτήτων και το πλήθος των μαθητών ενδεχομένως να καθιστά απαραίτητη τη συγκέντρωση όλου αυτού του υλικού και την περιγραφική αξιολόγηση του κάθε μαθητή, προκειμένου να δοθεί αντικειμενικά αλλά ψυχρά και απρόσωπα η βαθμολογία από τον εκπαιδευτικο-αξιολογητή. Εδώ, όμως, στα σχολεία των 200-300 μαθητών και των 20 καθηγητών, όπου οι σχέσεις είναι πιο άμεσες, προσωπικές και οικογενειακές, θα λέγαμε, στο βαθμό που όλοι οι καθηγητές να έχουν άμεση αντίληψη για την παρουσία και την

---

<sup>112</sup> Ακόμα και η ασάφεια και η ασυνταξία της διατύπωσης αποκαλύπτει ότι πρόκειται για μια κακομεταφρασμένη αντιγραφή από το νομοθετικό πλαίσιο κάποιου ξενου εκπαιδευτικού συστήματος: «Σκοπός της τήρησης των ως άνω φακέλων είναι όχι μόνο η σφαιρικότερη και πολύπλευρη εκτίμηση των δραστηριοτήτων των μαθητών, αλλά και η υποβοήθηση και η επικοινωνία μέσα στο σχολείο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και η παροχή έμμεσα στον μαθητή της δυνατότητας συμμετοχής του, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της διατύπωσης παρατηρήσεων και προτάσεων για τα μαθήματα, στη δική του αξιολόγηση και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης» (άρθρο 9.3.).

επίδοση όλων των μαθητών του σχολείου, είτε μπαίνουν στην τάξη τους είτε όχι, πόσο απαραίτητες και αποτελεσματικές θα ήταν αυτές οι πρακτικές; Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν ίσως σημαντικό και ενδιαφέρον αντικείμενο επιστημονικής έρευνας αλλά και προκαταρκτικής μελέτης σε επίπεδο πολιτικού και διοικητικού σχεδιασμού να διερευνηθεί το κατά πόσο αυτές οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου – το μικρό μέγεθος, οι προσωπικές σχέσεις, η εκ των ενόντων αντιμετώπιση των υλικότεχνικών και δομικών ελλείψεων – αποτελούν αδυναμίες ή συγκριτικά πλεονεκτήματά του, τα οποία θα έπρεπε να αποτελέσουν τη βάση για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις που λαμβάνουν υπ' όψιν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και όχι να επιχειρείται η αυτούσια μεταφορά πρακτικών (*policy borrowing*, **Broadfoot:2004**) από συστήματα άλλων χωρών, όπου ενδεχομένως να έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, χωρίς αυτό να αποτελεί εγγύηση ότι θα αποδειχτούν αποτελεσματικές και εδώ.

Άλλωστε, χρήζει περαιτέρω σχολιασμού και συζήτησης το κατά πόσο οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι διακρίσεις των μαθητών σε αθλητικές, πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες θα έπρεπε να αποτελούν στοιχείο ευρύτερης αξιολόγησής τους, δεδομένου ότι δεν προέρχονται ούτε υποστηρίζονται από το σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή διακρίσεις σε αθλητικούς, λογοτεχνικούς, μουσικούς και άλλους διαγωνισμούς, πώς θα αποτελέσουν αντικείμενο ενδοσχολικής αξιολόγησής, αφού μέσα στο σχολείο δεν διδάσκονται τα παιδιά μουσική, δεν προπονούνται συστηματικά σε ένα άθλημα και δεν συμμετέχουν σε πολιτιστικά και καλλιτεχνικά προγράμματα και δράσεις; Μια τέτοια δομή θα δικαίωνε τη μαρξιστική κριτική κατά του σχολείου ως οργάνου αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας με τη μορφή της επιβράβευσης του προϋπάρχοντος μορφωτικού κεφαλαίου των προνομιούχων μαθητών.

Τα παιδιά διαφορετικών τάξεων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο και διαφορετικό μορφωτικό έθος (*habitus*). Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο με ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις, ερμηνευτικά κλειδιά για την κατανόηση της τέχνης και της επιστήμης και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα) και ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην παιδεία που έχουν άμεση σχολική χρησιμότητα. Τη νομιμοποιημένη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία) ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα σε φυσικά χαρίσματα, με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων (**Φραγκουδάκη:1985, σ.168**). Στην πραγματικότητα, η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας εξυπηρετείται με τη συγκέντρωση, την καταγραφή, την αξιολόγηση και τελικά την ταξινόμηση των μαθητών ανάλογα με ικανότητες, που έχουν αποκτηθεί – υποτίθεται – από τα

προηγούμενα χρόνια φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν στοιχεία του μορφωτικού τους κεφαλαίου και του *habitus* που μεταφέρουν από την οικογένεια<sup>113</sup>.

Ανάλογη κριτική μπορεί να στοιχειοθετηθεί και από τον τρόπο που χρησιμοποιείται η Διαγνωστική Αξιολόγηση, ώστε να συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων κι όχι στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Οι διαγνωστικές δοκιμασίες στην αρχή του έτους στοχεύουν να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται ήδη οι μαθητές και να διερευνήσουν αν οι μαθητές διαθέτουν προαπαιτούμενες γνώσεις για να παρακολουθήσουν τη νέα ύλη (αρθ.6.2 ΠΔ. 60/2006). Ο έλεγχος και η ταξινόμηση του μαθητή γίνεται αμέσως μόλις εισέλθει στο Λύκειο, μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης. Η διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται εντός αυτού του πλαισίου το νόμιμο μέσο, ώστε η αποτυχία ορισμένης κατηγορίας μαθητών να ανταποκριθούν στη «διαγνωστική αρένα» να ερμηνεύεται με αναφορά στην δική τους ελλειμματικότητα και να μην ενοχοποιεί σε καμιά περίπτωση το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο τους φέρνει αντιμέτωπους με μια πραγματικότητα διαρκούς εντατικοποίησης των σπουδών, αύξησης του ανταγωνισμού και αποκλειστικού προσανατολισμού κάθε αξιολογικής διαδικασίας στην ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθητών με βάση γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες ως επί το πλείστον δεν έχουν αποκτηθεί μέσα στο σχολείο (*Κοτρόζου:2008*).

#### **4.2.6. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 2012 και εξής**

##### **4.2.6.1. Ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο**

Ο προηγούμενος **Νόμος 2525/97** και το **ΠΔ.60/06** με μικρές δευτερεύουσας σημασίας τροποποιήσεις εξακολουθούν να ισχύουν και να ρυθμίζουν τα θέματα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου. Ωστόσο, η εκπαίδευση έχει εισέλθει τα τελευταία 4 περίπου χρόνια σε μια νέα φάση μεταρρύθμισης, η οποία συνδέεται άμεσα με την οξεία οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση στο σύνολό της. Η συγκεκριμένη οικονομική κρίση έχει διαμορφώσει ένα κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που ευνοεί την περαιτέρω εφαρμογή συντηρητικών νεοφιλελεύθερων πολιτικών, καθώς η εξάντληση των δημόσιων πόρων καθιστά σχεδόν αναπόφευκτη τη στροφή στην ιδιωτική πρωτοβουλία και την λογική της αγοράς ακόμα και στον ευαίσθητο τομέα της παιδείας. Άλλωστε, τώρα περισσότερο από ποτέ η επένδυση στην εκπαίδευση γίνεται για κάθε άτομο αποφασιστικής σημασίας, αν θέλει να επιβιώσει και να διακριθεί στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας που έχει διαμορφωθεί διεθνώς. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση με

---

<sup>113</sup> «Η παραγωγικότητα του παιδαγωγικού έργου του σχολείου μετριέται με την απόσταση ανάμεσα στο *habitus* που μεταδίδει το σχολείο και στο *habitus* που μεταδόθηκε από όλες τις προηγούμενες μορφές παιδαγωγικού έργου και κυρίως αυτού της οικογένειας» (Bourdieu & Passeron: 1977).

την έννοια της αγωγής και της κοινωνικοποίησης υποχωρεί, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ευελιξίας και μιας θετικής στάσης απέναντι στην ιδέα της δια βίου μάθησης ενισχύεται. Παράλληλα, οι δομές εκπαίδευσης λαμβάνουν όλο και περισσότερο άτυπο χαρακτήρα και αποδεσμεύονται από τον κρατικό έλεγχο, ενώ δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι το κράτος ωθεί τα άτομα να απομακρυνθούν από τη δημόσια εκπαίδευση και να αναλάβουν μόνα τους την ευθύνη της περαιτέρω μόρφωσής τους επιλέγοντας δομές και φορείς που τα ίδια κρίνουν ότι θα τους παράσχουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Σε σχέση με την αξιολόγηση και τις εξετάσεις η διαμόρφωση του παραπάνω πλαισίου έχει τις ακόλουθες συνέπειες. Κατ' αρχάς, εφόσον το κράτος υποχωρεί από τον τομέα παροχής γνώσεων, πρέπει να αναπτύξει δομές αξιολόγησης και πιστοποίησης της επάρκειας των γνώσεων που παρέχονται από διάφορους μη κρατικούς φορείς, προκειμένου να αναγνωρίσει συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Ανοίγεται, λοιπόν, ένα σημαντικό πεδίο για επιστημονική έρευνα αλλά και πρακτική εφαρμογή στον τομέα αυτό, όπου αξίες όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα αναδεικνύονται σε απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός σύνθετου συστήματος κατάρτισης και επαγγελματικής αποκατάστασης που συνδέει πιο στενά από ποτέ το οικονομικό και το εκπαιδευτικό σύστημα της κοινωνίας.

Εφόσον δε η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις ελέγχου της λειτουργίας του μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, το ίδιο πρέπει να ισχύει και για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χάνει πλέον το μονοπώλιο στο πεδίο προσφοράς γνώσεων και κατάρτισης και εισέρχεται σε μια κατάσταση ανταγωνισμού με πλείστους άλλους φορείς (από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια μέχρι επιχειρήσεις) που παρέχουν τις ίδιες υπηρεσίες. Γι' αυτό διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια μια αυξημένη εστίαση στα θέματα της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Και φυσικά η αξιολόγηση αυτή δεν περιορίζεται στο να διαπιστώσει και να περιγράψει τις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών αλλά συνδέεται με την αξιολόγηση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό φορέα, είτε πρόκειται για ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε για μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είτε και για κάθε μεμονωμένο εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τώρα στους μαθητές, η αύξηση σε αριθμό και βαθμό δυσκολίας των εξεταστικών δοκιμασιών, στις οποίες υποβάλλονται πλέον μπορεί να συνδεθεί με ποικίλες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατ' αρχάς, λειτουργούν σαφώς επιλεκτικά όχι τόσο με την έννοια του εκπαιδευτικού φραγμού που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες – αν και αυτή είναι μια αναπόφευκτη συνέπεια κάθε μορφής εντατικοποίησης των σπουδών και των εξετάσεων σε κάθε σύστημα – όσο με την έννοια της ατομικής ανατροφοδότησης, της χειραγώγησης ή και του παγώματος των φιλοδοξιών των μαθητών που βλέπουν ότι δεν τα

καταφέρνουν στον ανταγωνισμό των επιδόσεων, ώστε απομακρύνονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα που οδηγεί σε ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης και αναζητούν άλλες διεξόδους κατάρτισης ή/και απασχόλησης. Εκτός αυτού, ακόμα και για τους μαθητές που παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση της επίδοσής τους λαμβάνει ένα χαρακτήρα «βαθμολογικού κεφαλαίου» το οποίο τους επιτρέπει να διερευνήσουν περισσότερες επιλογές σε μία ανοιχτή και ποικίλη αγορά μορφωτικών αγαθών (δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια, εργαστήρια ελευθέρων σπουδών, ινστιτούτα, εκπαιδευτήρια κάθε λογής στη χώρα τους ή και στο εξωτερικό), ώστε επιθυμούν και απαιτούν αυτή να διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία και να τους καθοδηγεί σε σωστές και αποδοτικές επιλογές. Τέλος, δεδομένης της αστάθειας και της μεταβλητότητας του εκπαιδευτικού αλλά και του μελλοντικού εργασιακού τοπίου, στο οποίο η αξιολόγηση είναι μια πάγια και δεδομένη πραγματικότητα, η εξοικείωση με κάθε λογής εξεταστικές και αξιολογικές διαδικασίες και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, αναδεικνύονται σε βασικό μαθησιακό στόχο, ο οποίος πρέπει να καλύπτεται από το σχολείο εξίσου, αν όχι πιο αποτελεσματικά από τους γνωστικούς.

Το παραπάνω πλαίσιο έχει διαμορφωθεί, βέβαια, διεθνώς όχι πρόσφατα αλλά τα τελευταία 20 χρόνια, ενώ ψήγματα τέτοιας πολιτικής έχουν παρεισφρήσει στην ελληνική νομοθεσία ήδη από τη μεταρρύθμιση του 1997 – αλλά και παλαιότερα, ήδη από τη δεκαετία του 1980. Στην Ελλάδα, όμως, όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση είτε αναχαιτίστηκαν από τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε δεν επιβλήθηκαν αποφασιστικά λόγω ιδεολογικής σύγκρουσης των συγκεκριμένων μέτρων με τις σοσιαλιστικού προσανατολισμού κυβερνήσεις που κυριάρχησαν στην χώρα μας την τελευταία 20-ετία. Στο τέλος όμως της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα η δύσκολη οικονομική και πολιτική συγκυρία φαίνεται ότι κάνει αναπόφευκτη και στην Ελλάδα τη στροφή προς αυτή τη νεοφιλελεύθερη πολιτική με όλες τις δυσάρεστες συνέπειες που εγκυμονεί ο συνδυασμός της έλλειψης χρημάτων και της καθυστερημένης και βιαστικής εφαρμογής των μέτρων εντατικοποίησης των σπουδών και της αξιολόγησης, όπως αποτυπώνεται στα πλέον πρόσφατα νομικά κείμενα που παρατίθενται στη συνέχεια.

Έτσι, βασικός νόμος που εισηγείται αλλαγές προς την κατεύθυνση που περιγράφηκε ανωτέρω είναι ο **Νόμος 4186/13** για την **Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**, ο οποίος συνοδεύεται και από ΠΔ σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου και του Γυμνασίου, ενώ η Μέση Εκπαίδευση είναι εν αναμονή και άλλων νομοθετικών ρυθμίσεων που θα διευκρινίζουν περαιτέρω θέματα εξετάσεων και πρόσβασης στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Σχετικό είναι τέλος και το νομικό πλαίσιο που εισάγει για δεύτερη φορά αλλά με πιο αποφασιστικό τόπο το θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (**Ν.1442/13**, για την Αρχή Διασφάλισης της ποιότητας στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση, **ΠΔ.152/13** για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση).



Η τελευταία μεταρρύθμιση για το Νέο Λύκειο εισήχθη σε «δόσεις», καθώς αλλαγές στα ΑΠ και στον τρόπο αξιολόγησης κάποιων μαθημάτων τέθηκαν σε ισχύ από το σχολικό έτος 2011-12 και η εφαρμογή του νέου τρόπου εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπ/ση μετατίθετο κάθε χρονιά για την επόμενη αλλά δεν υλοποιήθηκε λόγω κυβερνητικής μεταβολής. Μετά την επικράτηση της αριστερής κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ, κάποιες από τις ρυθμίσεις του προηγούμενου θεσμικού πλαισίου, όπως η διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας και η Τράπεζα Θεμάτων καταργήθηκαν ή τουλάχιστον πάγωσαν προσωρινά. Αντίθετα έχουν θεσμοθετηθεί παρεμβάσεις που εμφανίζουν μια «επαναστατική» οπτική, καθώς προσανατολίζονται προς τον περιορισμό των εξεταστικών δοκιμασιών. Έτσι, με το **Π.Δ.126/2016/ΦΕΚ211/2016<sup>Α</sup>, Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου** θεσμοθετήθηκε δραστικός περιορισμός των μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία), που εξετάζονται γραπτά στο τέλος της σχολικής χρονιάς και ισχύει από το τρέχον σχολικό έτος. Με το **Νόμο 4327/2015/ΦΕΚ.50<sup>Α</sup>** που έχει το τίτλο **Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις** θεσμοθετήθηκε μια ακόμα αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση, όσον αφορά τον αριθμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και την κατανομή τους σε Ομάδες Προσανατολισμού που οδηγούν σε διαφορετικά Επιστημονικά Πεδία. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται εν αναμονή ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τις εξαγγελίες των αρμόδιων Υπουργών να αναφέρονται σε πλήρη κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων και αντικατάστασή τους με άλλο σύστημα επιλογής για την Γ΄/θμια εκπαίδευση

#### **4.2.6.2. Παρουσίαση νομοθετικού πλαισίου**

##### ***α) Σκοποί και στόχοι της Β΄/θμιας Εκπ/σης***

Ο **Νόμος 4186/13** – ο νόμος για το Νέο Λύκειο, όπως έχει επικρατήσει να αποκαλείται – αποσκοπεί, όπως αποκαλύπτεται και από τον τίτλο του, στην Αναδιάρθρωση της Β΄/θμιας Εκπ/σης. Η αναδιάρθρωση αυτή, ωστόσο, φαίνεται ότι για άλλη μια φορά εστιάζει στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών και δη στις διαδικασίες εξετάσεων για την εισαγωγή των μαθητών στην Γ΄/θμια εκπαίδευση. Έτσι, τροποποιείται μερικώς το Πρόγραμμα των μαθημάτων των τριών τάξεων του Λυκείου, και κυρίως οι Ομάδες Μαθημάτων που μπορούν να επιλέξουν να εξεταστούν οι μαθητές, για να εισαχθούν στις διάφορες σχολές της Γ΄/θμιας Εκπ/σης, ενώ αυστηροποιείται το πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών ήδη από την Α΄ Λυκείου με την εισαγωγή του θεσμού της Τράπεζας θεμάτων και του συνυπολογισμού των βαθμών και των τριών τάξεων του Λυκείου στο Βαθμό Πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο.

Πάντως, συμφώνως προς την παγιωμένη ρητορική όλων των νομοθετικών κειμένων που αφορούν στην εκπαίδευση, και ο νέος νόμος διατυπώνει εμφατικά τη στοχοθεσία περί παροχής γενικής παιδείας, καλλιέργειας κοινωνικών ικανοτήτων, ηθικών αξιών και μαθησιακών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργική φαντασία. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 1 (κεφάλαιο Α΄) η έννοια και οι σκοποί του Λυκείου διατυπώνονται ως εξής:

1. Το «Γενικό Λύκειο» (Ημερήσιο και Εσπερινό) αποτελεί εκπαιδευτική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παροχής **γενικής παιδείας** και βαθμιαίας εμβάθυνσης και εξειδίκευσης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

2. Σκοποί του Γενικού Λυκείου είναι ιδίως:

α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.

γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαϊών πολιτών.

δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη.

στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο (!?), τη δημιουργία και τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην παραγωγή κοινών έργων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία μετέχουν.

ζ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων.

η) Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών και

θ) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας.

Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι στα νεότερα νομοθετικά κείμενα (Π.Δ.126/2016 σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, **Νόμος 4327/2015** σχετικά με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο) δεν υπάρχουν καθόλου αναφορές στους γενικότερους στόχους του σχολείου ούτε και της Αξιολόγησης (βλ. επόμενη ενότητα). Αντίθετα, και τα δύο κείμενα έχουν μια μάλλον τεχνοκρατική δομή και ρητορική, καθώς περιορίζονται στο να περιγράψουν τις αλλαγές στις διαδικασίες αξιολόγησης, χωρίς να συνοδεύονται από τη διατύπωση της φιλοσοφίας των αλλαγών αυτών.

### **β) Σκοπός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης**

Στο άρθρο 3 του **Νόμου 4186/13**, που αναφέρεται στην αξιολόγηση, προαγωγή και απόλυση των μαθητών του Λυκείου επισημαίνεται ότι «η αξιολόγηση στα μαθήματα και των τριών τάξεων επικεντρώνεται στην **ουσιώδη κατανόηση** των κεντρικών θεμάτων και θεμελιωδών εννοιών κάθε γνωστικού αντικειμένου και ταυτόχρονα στην κατάκτηση **ανώτερων** γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η κριτική και συνθετική σκέψη, η **αυτοαξιολόγηση**, η αξιοποίηση δεδομένων για

την παραγωγή τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατά την επίλυση προβλημάτων» (αρθ.3.1.).

Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 3.2. διευκρινίζεται ότι η αξιολόγηση βασίζεται ιδίως:

- α) στον προσδιορισμό της ανά μάθημα εξεταστέας ύλης με βάση τις θεματικές ενότητες,
- β) στην ικανότητα διασύνδεσης ουσιαστών γνώσεων που προέρχονται από ευρύτερα τμήματα της ύλης του μαθήματος,
- γ) στην κατανόηση των βασικών εννοιών ή, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονότων, διαδικασιών ή διεργασιών του κάθε γνωστικού πεδίου και
- δ) στη δυνατότητα κριτικής αξιολόγησης και ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων και τεκμηρίωσης για θέματα συναφή με την ύλη.

Γίνεται αντιληπτό ότι, στο επίπεδο της ρητορικής, η έμφαση δίνεται στην κατανόηση και όχι στην απομνημόνευση των βασικών εννοιών των γνωστικών αντικειμένων και στην καλλιέργεια γνωστικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες μάλιστα χαρακτηρίζονται ανώτερες, όπως η κριτική και συνθετική σκέψη αφενός και αφ' ετέρου η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με επινοητικότητα και πρωτοτυπία. Ωστόσο, ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που αποκαλύπτει την ανακολουθία μεταξύ στόχων και ρυθμίσεων είναι ο περιορισμός των διδακτικών ωρών που διατίθενται στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας από 3 σε 2 στην Α' Λυκείου και από 2 σε 1 στη Β' Λυκείου. Το μάθημα αυτό, το οποίο εισήχθη με τα νομοθετικά κείμενα των δύο προηγούμενων περιόδων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα αρχικά του Γυμνασίου και έπειτα του Λυκείου, ακριβώς με σκοπό να καλλιεργηθούν αυτές οι πολυφύλητες αλλά διαρκώς λανθάνουσες δεξιότητες, τώρα υπονομεύεται περαιτέρω. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στην «αυτοαξιολόγηση» ως δεξιότητα, η οποία εισάγεται για πρώτη φορά ως παιδαγωγικός στόχος στο νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Διακρίνουμε εδώ την «εξέλιξη» της χρησιμοποιούμενης ορολογίας, καθώς η έννοια της αυτοαξιολόγησης είχε συνδεθεί με το στόχο της «αυτογνωσίας» στα νομικά κείμενα της δεκαετίας του '90 (ΠΔ.429/91 και Ν.2525/97), η οποία συνδέεται με την επιβολή νεοφιλελεύθερων κοινωνικών σημασιών, όπως η ατομική ευθύνη για την πρόοδο και η ιδεολογία της επιτυχίας.

Τέλος, ως ένας από τους σκοπούς της αξιολόγησης προσδιορίζεται «η παροχή χρήσιμων πληροφοριών για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, είτε σε εθνικό επίπεδο (με τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων κ.ά.) είτε στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής πράξης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόσει διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών του» (αρθ.3.1). Το συγκεκριμένο σημείο παραπέμπει στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, αλλά και στη χρήση των δεδομένων αυτής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επανέρχεται, λοιπόν, με το παρόν νομικό πλαίσιο και μάλιστα με ειδικό Νόμο και συνοδευτικό ΠΔ, ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που δεν εφαρμόστηκε με τη μεταρρύθμιση του 1997.

Σύμφωνα με το Ν.4142/13<sup>114</sup> συγκροτείται «η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και με διεθνή ονομασία «Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education») η οποία έχει διοικητική αυτοτέλεια, εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και αποστολή της είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της η αρχή: αα) **Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου** και ββ) υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση» (αρ.1.2).

Το συνοδευτικό ΠΔ.152/13 σχετικά με την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης αναφέρει διεξοδικά τους ποιοτικούς χαρακτηρισμούς και την ποσοτική βαθμολογική τους αποτύπωση καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης και τους συντελεστές βαρύτητας του καθενός. Περιγράφει, επίσης, αναλυτικά τις ενέργειες που διαφοροποιούν τις 4 ποιοτικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών (ελλιπής – επαρκής – καλός – εξαιρετικός). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε όλες τις χώρες του κόσμου, όπου εφαρμόζεται. Η σύνδεση αυτή στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο διακρίνεται στην αναφορά των γενικών κριτηρίων αξιολόγησης<sup>115</sup> στο άρθρο 9.1. του νόμου, στα οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται και «τα μαθησιακά αποτελέσματα». Ενώ δεν διευκρινίζεται από πού προκύπτουν και πώς θα μετρηθούν αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα, η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει τη χρήση των τυπικών εξετάσεων στο τέλος μιας συγκεκριμένης μαθησιακής περιόδου ως το κύριο αν όχι μοναδικό μέσο έγκυρης αποτίμησης αυτών των αποτελεσμάτων. Το πολυνομοσχέδιο με το χαρακτηρισμό «Έκδοση 7.2» (2015), του Υπ. Παιδείας Α. Μπαλτά, στο άρθρο 45 κατήργησε στο σύνολό του το ΠΔ.152/13 και τροποποίησε το άρθ.32 του Ν.3848/2010 που αναφερόταν στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της σχολικής Μονάδας.

### **γ) Οργάνωση Πρακτικών Αξιολόγησης: τρόπος – χρόνος – δοκιμασίες – εξετάσεις**

Το ισχύον ΠΔ για την αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου είναι το ΠΔ.60/06, πάνω στο οποίο έχουν γίνει διαδοχικές τροποποιήσεις ήσσονος σημασίας κατά το διάστημα και πριν και μετά

---

<sup>114</sup> Το πρώτο νομοθετικό κείμενο αυτής της περιόδου που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο ΝΟΜΟΣ. 3848/2011 με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κα νόμων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

<sup>115</sup> Στο σύνολό τους τα αναφερόμενα κριτήρια είναι τα ακόλουθα : «αα) προκειμένου για τις σχολικές μονάδες και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, ο βαθμός ανταπόκρισης στα προγράμματα δράσης που καταρτίζονται, σύμφωνα με το άρθρο 32 του ν. 3848/2010, ββ) τα μαθησιακά αποτελέσματα, γγ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους μαθητές και τα πρόσωπα που ασκούν τη γονική τους μέριμνα, δδ) η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, εε) η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως τα σχολικά εργαστήρια και οι βιβλιοθήκες και στστ) η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών στο στρατηγικό στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής, καθώς και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας».

την ψήφιση του **N.4186/13**, όπως καταδεικνύεται και στους τίτλους των τριών ΠΔ που έχουν εκδοθεί αυτήν την περίοδο (**ΠΔ.48/12**, **ΠΔ.24/13**, **ΠΔ.68/14**). Στο πρώτο **ΠΔ.48/12** δεν σημειώνεται συνολική αλλαγή στον τρόπο και τον χρόνο διενέργειας των διαδικασιών της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ όποιες αλλαγές εισάγονται αφορούν μόνο την Α΄ Λυκείου του σχολικού έτους 2011-2012, η οποία επρόκειτο να αποφοιτήσει από το Λύκειο το σχολικό έτος 2013-14 με νέο σύστημα εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτή δεν ολοκληρώθηκε αλλά μετατέθηκε για το σχολικό έτος 2015-16. Πάντως με το συγκεκριμένο ΠΔ σημειώνονται αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων που σχετίζονται με την επικείμενη αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην Γ΄/θμια Εκπ/ση.

Έτσι, με το άρθρο 1.1. του **ΠΔ.48/12** ορίζεται ότι τα μαθήματα της Α΄ τάξης του Ημερήσιου και Α΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου κατανέμονται σε δύο ομάδες: Η ομάδα Α΄ περιλαμβάνει τα μαθήματα Γενικής Παιδείας που εξετάζονται γραπτώς. Η ομάδα Β΄ περιλαμβάνει τα μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτώς, δηλαδή την Ερευνητική Εργασία (Project) και τη Φυσική Αγωγή.». Επίσης με το άρθρο 1.2. ορίζεται ότι στην Α΄ Λυκείου τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών χωρίζονται σε κλάδους<sup>116</sup>, καθένας από τους οποίους βαθμολογείται χωριστά. Ο τελικός βαθμός για κάθε μάθημα με κλάδους είναι ο μέσος όρος των τελικών βαθμών των κλάδων του με προσέγγιση δέκατου. Η παραπάνω ομαδοποίηση των μαθημάτων σε κλάδους συνδέεται άμεσα με τον τρόπο υπολογισμού της βαθμολογίας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων προαγωγής των μαθητών.

Στο ίδιο ΠΔ εισάγονται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης των μαθημάτων της Αρχαίας Ελληνικής, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, τα οποία φαίνεται να είναι τα πιο συχνά “μεταρρυθμιζόμενα” μαθήματα. Ειδικότερα, για το μάθημα της Λογοτεχνίας ο τρόπος διδασκαλίας άλλαξε εντελώς από κειμενοκεντρικό σε θεματοκεντρικό με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας. Δηλαδή, τη σχολική χρονιά 2011-12 και έκτοτε οι φιλόλογοι που κάνουν το μάθημα δεν όφειλαν να διδάσκουν συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα αλλά να καλύψουν με κείμενα της δικής τους επιλογής θεματικές ενότητες, όπως «Τα κοινωνικά φύλα στη Λογοτεχνία» και «Συγκριτική παρουσίαση παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης». Στο κομμάτι της Νέας Ελληνικής Γλώσσας η έμφαση δόθηκε στην χρήση πολυτροπικών κειμένων και η αντικατάσταση της περίληψης με ερωτήσεις κατανόησης, ενώ για τα Αρχαία Ελληνικά η εξέταση της μετάφρασης αντικαταστάθηκε από ερωτήσεις κατανόησης, αλλαγές οι οποίες δεν διατηρήθηκαν στο σύνολό τους. Με το επόμενο **ΠΔ.24/13** επαναφέρεται η εξέταση της μετάφρασης στα Αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου, ενώ διατηρήθηκαν οι αλλαγές που

---

<sup>116</sup> Κλάδοι της Ελληνικής Γλώσσας είναι τα Αρχαία, η Έκθεση και η Λογοτεχνία, κλάδοι των Μαθηματικών είναι τα Άλγεβρα και η Γεωμετρία, κλάδοι των Φυσικών Επιστημών είναι η Φυσική, η Χημεία και η Βιολογία. Η εν λόγω τροποποίηση της οργάνωσης και της αξιολόγησης των μαθημάτων έχει ήδη ατονήσει και τα μαθήματα βαθμολογούνται ανεξάρτητα.

αφορούσαν στα Νέα Ελληνικά. Οι συγκεκριμένες αλλαγές δεν συνοδεύτηκαν από αλλαγή σχολικών βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιορίστηκε σε ευκαιριακές συνατήσεις με τους κατά τόπους σχολικούς συμβούλους και έγγραφες οδηγίες.

Το τρέχον Π.Δ.68/14, με τίτλο *«Τροποποίηση και συμπλήρωση του ΠΔ.60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (Α'65), όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει»*, δεν προσθέτει κάτι περισσότερο στο στα προηγούμενα ΠΔ. Επαναλαμβάνει αυτολεξεί την βαθμολογική κλίμακα προφορικής και γραπτής αξιολόγησης (αρ.1.2.5.), καθώς και τις προϋποθέσεις προαγωγής και απόλυσης των μαθητών (1.2.41.α' και β'). Κατά τα λοιπά, το Π.Δ. αναφέρει λεπτομερώς το πλήθος, το είδος και τη βαθμολογική αξία των ερωτήσεων που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις γραπτές δοκιμασίες ανά μάθημα στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, καθώς και το ποια από τα ζητήματα θα λαμβάνονται από την Τράπεζα Θεμάτων και ποια θα εκπονούνται από τους διδάσκοντες.

Η πιο σημαντική αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου είναι η εισαγωγή του θεσμού της Τραπέζας Θεμάτων, η οποία μάλιστα περιλαμβάνεται στο βασικό Ν.4186/13. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 3.3. του νόμου αναφέρεται ότι *«Οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στην Α' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α' και Β' Εσπερινού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και της Φυσικής Αγωγής, με κοινά θέματα για όλα τα τμήματα του ίδιου σχολείου, που ορίζονται ως εξής: α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση, από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και β) κατά ποσοστό 50%, από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα»*. Στα άρθρα 3.4. και 3.5. προβλέπεται ότι το ίδιο θα ισχύσει στο μέλλον και για την Β' και Γ' Λυκείου, προκειμένου για τα μαθήματα που θα εξετάζονται ενδοσχολικά, ενώ για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα το 50% θα μπαίνουν από την Τράπεζα Θεμάτων και το 50% από την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή (αρ.4.1). Το μέτρο εφαρμόστηκε για πρώτη και μοναδική φορά το σχολικό έτος 2013-14 και οι πρώτες αδυναμίες που διαφάνηκαν αφορούν κυρίως στο γεγονός ότι δεν έχει διασφαλιστεί η διαβαθμισμένη δυσκολία των διαθέσιμων θεμάτων, ενώ η επιλογή τους με κλήρωση δημιουργεί τυχαίες ανισότητες στη βαθμολογία από σχολείο σε σχολείο. Η Τράπεζα Θεμάτων καταργήθηκε με το άρθρο 13 του Νόμου 4326/13-5-2015 άρα δεν χρησιμοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-15 παρά μόνο ως *«προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς»* (αρθ.13.2), προκειμένου οι δεύτεροι να εκπονήσουν μόνοι τους τα θέματα των εξετάσεων του Ιουνίου.

Όσον αφορά την αξιολόγηση στο Γυμνάσιο, το σχετικό ΠΔ.39/20114, που αναφέρεται στην πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών απλώς χωρίζει τα Μαθήματα που διδάσκονται στα Γυμνάσια σε δύο Ομάδες (άρθρο 1). Αυτό που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες

μαθημάτων είναι ότι μετά τη λήξη της διδασκαλίας των μαθημάτων της Ομάδας Α΄ διεξάγονται γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 3 του π.δ. 409/94 (αρ. 3.), ενώ στα μαθήματα της Ομάδας Β΄ δεν διεξάγονται γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και ο βαθμός ετήσιας επίδοσης κάθε μαθητή υπολογίζεται σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 4 του ΠΔ.409/94 (αρ. 4). Στο ΠΔ.39/2012 τα εξεταζόμενα μαθήματα της Ομάδας Α΄ είναι 12<sup>117</sup>, ενώ η Ομάδα Β΄, τα μαθήματα της οποίας δεν εξετάζονται γραπτώς, περιλαμβάνει μόνο την Τεχνολογία, τα Καλλιτεχνικά, τη Φυσική Αγωγή, την Οικιακή Οικονομία και τις Ερευνητικές Εργασίες. Με το νεότερο Π.Δ.126/2016 τα εξεταζόμενα μαθήματα περιορίζονται σε τέσσερα, ενώ για τα υπόλοιπα ο τελικός βαθμός εξάγεται από το ΜΟ των προφορικών βαθμών των δύο τετραμήνων. Για άλλη μια φορά, πάντως, φαίνεται να ενισχύεται η διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, η οποία επικυρώνεται από την γραπτή εξέταση των πρώτων σε αντίθεση με τα δεύτερα.

#### **δ) Βαθμολογία – Προαγωγή - Απόλυση**

Σημαντική αλλαγή που εισάγεται με τον Ν.4186/13 αφορά όχι στον τρόπο βαθμολογίας των μαθητών αλλά στην αυστηροποίηση των προϋποθέσεων προαγωγής και απόλυσής τους. Έτσι, και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί: α) η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10) και β) Μ.Ο. προφορικής και γραπτής βαθμολογίας κατά διακριτό γνωστικό αντικείμενο των διαφόρων μαθημάτων: τουλάχιστον δέκα (10)<sup>118</sup> για ορισμένα «βασικά» μαθήματα, όπως η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τα μαθήματα των Ομάδων Προσανατολισμού, και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα (άρθρα 3.3, 3.4, 3.5). Το ενδιαφέρον είναι ότι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά είναι κλαδικά μαθήματα, πράγμα που σημαίνει ότι τα μαθήματα στα οποία ο κάθε μαθητής πρέπει να συγκεντρώσει τουλάχιστον 10, για να προαχθεί δεν είναι 2 αλλά 5, Έκθεση – Λογοτεχνία – Αρχαία Ελληνικά που συναπαρτίζουν την Ελληνική Γλώσσα και Άλγεβρα – Γεωμετρία που συναπαρτίζουν τα Μαθηματικά. Ο αριθμός αυτός αυξάνεται κατά 2 στη Β΄ Λυκείου, όπου προστίθενται και τα δύο μαθήματα προσανατολισμού ανάλογα με την ομάδα που θα έχουν επιλέξει οι μαθητές.

---

<sup>117</sup> 1) Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Γλωσσική Διδασκαλία, Νεοελληνική Λογοτεχνία), 2) Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση), 3) Μαθηματικά, 4) Φυσική, 5) Χημεία, 6) Βιολογία, 7) Γεωγραφία, 8) Ιστορία, 9) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, 10) Θρησκευτικά, 11) Αγγλικά, 12) Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (Γαλλικά/Γερμανικά).

<sup>118</sup> Τα όρια αυτά τροποποιήθηκαν προς το ευκολότερο δυο φορές μέσα στο καλοκαίρι του 2014, και ενώ τα αποτελέσματα προαγωγής των μαθητών είχαν ήδη εκδοθεί και τα σχολεία είχαν κλείσει, λόγω του υψηλού ποσοστού αποτυχίας των μαθητών της Α΄ Λυκείου στα βασικά μαθήματα, όπου έπρεπε να συγκεντρώσουν ΜΟ βαθμολογίας 10. Με εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ, που απεσταλη στα σχολεία στις 2-2-2015 ορίζεται η επαναφορά ως βαθμού προαγωγής των μαθητών στο Λύκειο το γενικό μέσο όρο "εννέα και πέντε δέκατα" (9,5), από το σχολικό έτος 2015-16, όπως περιγράφεται στο άρθρο 32 του Π.Δ. 60/2006.

Στο άρθρο 1.12. του ΠΔ.48/12 αναφέρεται ότι στην παράγραφο 2 του Άρθρου 32 του Π.Δ. 60/2006 μετά το εδάφιο α. εισάγεται εδάφιο β. ως εξής: «Στην περίπτωση που εξάγεται για μαθητή απορριπτικό αποτέλεσμα σε κλάδο/κλάδους μαθήματος και ο συνολικός βαθμός στο μάθημα ως μέσος όρος των βαθμών των κλάδων είναι επίσης απορριπτικός, ο μαθητής αυτός παραπέμπεται μόνο στον κλάδο/στους κλάδους του μαθήματος στον οποίον/στους οποίους υστέρησε.» Αν δηλαδή ένας μαθητής δεν συγκεντρώσει ΜΟ 10 σε καθένα από τα μαθήματα-κλάδους που συναπαρτίζουν ένα κλαδικό μάθημα (Γλώσσα ή Μαθηματικά) παραπέμπεται σε επαναληπτικές εξετάσεις στο Σεπτέμβριο μόνο στο μάθημα, στο οποίο απορρίφθηκε και όχι σε όλα τα συναφή μαθήματα<sup>119</sup>.

### **ε) Εισαγωγικές Εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο**

Ο νέος νόμος για τη Β΄/θμια Εκπ/ση σηματοδοτεί μια ακόμα μεταρρύθμιση του συστήματος εισαγωγής των μαθητών στο Πανεπιστήμιο. Έτσι, για μια ακόμη φορά τροποποιείται το Πρόγραμμα των μαθημάτων των τριών τάξεων του Λυκείου, κυρίως όσον αφορά στις Ομάδες Μαθημάτων που μπορούν να επιλέξουν και να ειδικευθούν οι μαθητές, προκειμένου να έχουν πρόσβαση στις αντίστοιχες σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η Α΄ Τάξη αποτελεί τάξη αποκλειστικά γενικής παιδείας, στην οποία εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε (35) συνολικά ωρών εβδομαδιαίως, από τις οποίες μόνο δυο διατίθενται σε ένα μάθημα επιλογής. Στη Β΄ Τάξη εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας τριάντα (30) συνολικά διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως και δύο (2) Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού, Ανθρωπιστικών και Θετικών Σπουδών, πέντε (5) συνολικά διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως έκαστη ομάδα, όπου οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη μία. Στη Γ΄ Τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου υπάρχουν 3 Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού: Ομάδα Ανθρωπιστικών, Ομάδα Θετικών και Ομάδα Οικονομικών – Πολιτικών – Κοινωνικών και Παιδαγωγικών Σπουδών, μεταξύ των οποίων οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν αυτήν της προτίμησής τους και τα μαθήματα των οποίων καταλαμβάνουν τις 20 από τις 34 ώρες του συνολικού προγράμματος (άρθρα 2.1, 2.2, 2.3). Στην Γ΄ Λυκείου καθεμία από τις ομάδες μαθημάτων οδηγεί σε ένα από 5 Επιστημονικά Πεδία Εξειδίκευσης, τα οποία περιλαμβάνουν τις σχολές και τα τμήματα στα οποία οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση ανάλογα με την ομάδα μαθημάτων που επέλεξαν, για να εξεταστούν. Άρα η εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση

---

<sup>119</sup> Στο ΠΔ.24/13 συμπεριλαμβάνεται «διευκρινιστική» τροποποίηση του τρόπου εξαγωγής του βαθμού προαγωγής από την Α΄ στη Β΄ Λυκείου με την ακόλουθη «κατατοπιστικότερη» διατύπωση: «Ο Γενικός Μέσος Όρος προκύπτει από τη διαίρεση του αθροίσματος των βαθμών ετήσιας επίδοσης των μη κλαδικών μαθημάτων και των γινομένων που προκύπτουν από τον πολλαπλασιασμό του βαθμού ετήσιας επίδοσης κάθε κλαδικού μαθήματος επί το πλήθος των κλάδων του μαθήματος, διά του πλήθους των μη κλαδικών μαθημάτων και των κλάδων των μαθημάτων.» Ούτως ή άλλως, μετά την κατάργηση της Τράπεζας Θεμάτων, η ομαδοποίηση των μαθημάτων σε κλάδους δεν είχε λόγο ύπαρξης. Έτσι, έχει ήδη ατονήσει και τα μαθήματα αξιολογούνται ξεχωριστά.



καθορίζεται από τα αποτελέσματα εξετάσεων στα 4 μαθήματα ειδίκευσης, οι οποίες οργανώνονται σε εθνικό επίπεδο, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα.

Οι διαφορές στο νέο σύστημα εισαγωγής, εκτός από τον αριθμό των μαθημάτων, που μειώνεται από 6 σε 4, την κατανομή των μαθημάτων σε ομάδες και των σχολών σε πεδία, αφορούν και στην ενεργοποίηση του θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων, που συζητείτο πολλά χρόνια αλλά δεν είχε εφαρμοστεί, αλλά και την επαναφορά του συνυπολογισμού των ΜΟ των μικρότερων τάξεων του Λυκείου στο Βαθμό Πρόσβασης στην Γ΄/θμια. Έτσι, με το νέο σύστημα εξετάσεων, όπως προαναφέρθηκε, προβλέπεται το 50% των θεμάτων να προέρχονται από Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων και το άλλο 50 % από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας (άρθρο 4.1 του Ν.4186/13). Η συγκεκριμένη πρόβλεψη δεν υλοποιήθηκε.

Σημαντικές διαφορές εισάγονται και στον τρόπο υπολογισμού των μορίων για την εισαγωγή στην Γ΄/θμια Εκπ/ση. Πιο συγκεκριμένα, συνυπολογίζονται στην εξαγωγή του Βαθμού Πρόσβασης οι βαθμοί της Α΄ και Β΄ Λυκείου, πρόβλεψη που δεν είναι άσχετη με το θεσμό της Τράπεζας Θεμάτων, η οποία υποτίθεται ότι αυξάνει την εγκυρότητα της ενδοσχολικής αξιολόγησης και σε αυτές τις τάξεις. Ωστόσο, και πάλι οι συντελεστές με τους οποίους πολλαπλασιάζονται αυτοί οι βαθμοί είναι πολύ χαμηλοί, ενώ διατηρείται η ρήτρα προσαρμογής των ενδοσχολικών βαθμών προς τα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων της Γ΄ Λυκείου και μάλιστα το όριο προσαρμογής μειώνεται από 2 σε 1 βαθμούς. Σύμφωνα με άρθρο 4.4. του Ν.4186/13

*«Για τον υπολογισμό του Βαθμού Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσμετράται και ο Βαθμός Προαγωγής και Απόλυσης (Β.Π.Α.). Για την προσμέτρηση αυτή, ο γενικός βαθμός προαγωγής της Α΄ και της Β΄ τάξης και ο γενικός βαθμός απόλυσης της Γ΄ τάξης, εφόσον έκαστος είναι μεγαλύτερος της μίας μονάδας σε σχέση με τον Μ.Ο. των τεσσάρων ανά Ομάδα Προσανατολισμού μαθημάτων, που εξετάζονται σε πανελλήνιες εξετάσεις, αναπροσαρμόζεται ώστε να μην απέχει περισσότερο από **μία** μονάδα από τον βαθμό του Μ.Ο. και στη συνέχεια ο αναπροσαρμοσμένος «προαγωγικός» βαθμός της Α΄ Λυκείου πολλαπλασιάζεται με συντελεστή 0,4, της Β΄ με συντελεστή 0,7 και ο «απολυτήριο» της Γ΄ τάξης με συντελεστή 0,9. Το άθροισμα των τριών διαιρούμενο δια δύο αποτελεί τον Β.Π.Α. Το εν λόγω πηλίκο (και μέχρι του τρίτου δεκαδικού) λογίζεται ως πέμπτος βαθμός για την εισαγωγή του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε περίπτωση που ο βαθμός προαγωγής ή απόλυσης είναι μικρότερος σε σχέση με το Μ.Ο. των τεσσάρων ανά Ομάδα Προσανατολισμού μαθημάτων, ο βαθμός αυτός αναπροσαρμόζεται προς τα άνω κατά μία το πολύ μονάδα».*

Ενώ η ανακατανομή των μαθημάτων σε Ομάδες Προσανατολισμού και Επιστημονικά Πεδία διατηρήθηκαν στο νέο Ν.4327/15, οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις για τον υπολογισμό των μορίων εισαγωγής, δεν υλοποιήθηκαν, καθώς επρόκειτο να εφαρμοστούν για πρώτη φορά για τους μαθητές που θα έφταναν στη Γ΄ Λυκείου τη σχολική χρονιά 2015-16. Εν τω μεταξύ, προέκυψε κυβερνητική αλλαγή και οι εξετάσεις εκείνης της χρονιάς διεξήχθησαν με βάση την **ΥΑ. Φ.253/193309/Α5/ΦΕΚ.2647/2015** για την **Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις Γενικού Λυκείου**, σύμφωνα με την οποία ο συνολικός αριθμός μορίων κάθε υποψηφίου για εισαγωγή στις Σχολές, τα Τμήματα και τις Εισαγωγικές Κατευθύνσεις

Τμημάτων που είναι ενταγμένα σε Επιστημονικά Πεδία<sup>120</sup> προκύπτει από το άθροισμα των γραπτών βαθμών στην εικοσάβαθμη κλίμακα με προσέγγιση δεκάτου των τεσσάρων πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων, τα οποία προβλέπονται στην Ομάδα Προσανατολισμού όπου ανήκει ο υποψήφιος για το συγκεκριμένο Επιστημονικό Πεδίο, πολλαπλασιασμένο επί δύο. Στη συνέχεια, στο γινόμενο αυτό προστίθενται τα γινόμενα των γραπτών βαθμών των δύο μαθημάτων με τους αντίστοιχους συντελεστές βαρύτητας, τα οποία προβλέπονται στην Ομάδα Προσανατολισμού όπου ανήκει ο υποψήφιος για το συγκεκριμένο Επιστημονικό Πεδίο. Το τελικό άθροισμα πολλαπλασιάζεται με το εκατό (100). Το σημαντικότερο στοιχείο της αλλαγής του υπολογισμού του βαθμού πρόσβασης στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση είναι το ότι πουθενά δεν προβλέπεται συνεκτίμηση του προφορικού βαθμού που έχει ο υποψήφιος ούτε στην Γ΄ Λυκείου, όπως ίσχυε από τη μεταρρύθμιση Αρσένη, ούτε και των τριών τάξεων του Λυκείου, όπως προέβλεπε ο **N.4186/13**.

#### 4.2.6.3. Κριτική Θεώρηση

Στο επίπεδο της ρητορικής, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα με όλα τα νομοθετικά κείμενα για την εκπαίδευση, προκρίνονται έννοιες, όπως η γενική παιδεία, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η δημιουργική προσέγγιση της γνώσης. Αυτή η ρητορική, όμως, δεν φαίνεται να επαληθεύεται στην πράξη με τις επιμέρους ρυθμίσεις των αξιολογικών πρακτικών στο σχολείο, όπως αυτές συγκεκριμενοποιούνται στα σχετικά άρθρα.

##### *α) η Τράπεζα Θεμάτων ως θεσμός αξιολόγησης που επιδιώκει την αντικειμενικότητα*

Μία πρώτη αντίφαση, πάντως, εντοπίζεται στο **N.4186/13** και αφορά αφενός στη σύνδεση του βαθμού προαγωγής της Α΄ και Β΄ Λυκείου με την πρόσβαση στη Γ΄/θμια εκπαίδευση και αφετέρου με την εφαρμογή του θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων στην Α΄ Λυκείου και την πρόθεσή γενίευσής της σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Και οι δύο αυτές ρυθμίσεις συμβάλλουν προς την εντατικοποίηση των σπουδών και αποκαλύπτουν μια νεοφιλελεύθερη αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στην ποσοτική κάλυψη της ύλης, στη στεγνή απομνημόνευση πληροφοριών, την ένταση του ανταγωνισμού – όχι μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των σχολείων – τη βαθμοθηρία και γενικότερα τον εξεταστικο-κεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης που δεν συνάδει με την πρόθεση να καλλιεργηθούν οι ομαδο-συνεργατικές και κοινωνικοπολιτισμικές ικανότητες των μαθητών.

Αντίθετα, προβάλλεται και καλλιεργείται η ιδεολογία της επιτυχίας (*achievement ideology*, **Booher-Jennings:2008**), τόσο μέσω της εντατικοποίησης των εξετασεων, όσο και μέσω της εισαγωγής της ιδέας της «αυτοαξιολόγησης», που σαφώς συνδέεται με την αντίληψη περί

---

<sup>120</sup> Η κατανομή των σχολών σε Επιστημονικά Πεδία ρυθμίζεται από την **ΥΑ. Φ.253/ 85476 /Α5/ΦΕΚ.995/2015**  
[289]

ανάληψης προσωπικής ευθύνης του μαθητή για την ατομική του πρόοδο, που εξαρτάται αποκλειστικά από τη δική του προσπάθεια. Οι κοινωνικές αυτές σημασίες ενεργοποιούνται για να νομιμοποιήσουν το νεοφιλελεύθερο<sup>121</sup> προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς επιλεκτικές διαδικασίες, ενώ αμφισβητείται στη διεθνή βιβλιογραφία ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας, καθώς φαίνεται να αποσκοπούν στην αυτοπειθάρχηση των ατόμων, την οικειοθελή προσαρμογή τους στο κλίμα ανταγωνισμού και την τελική αποδοχή της αναπαραγωγής των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου (*Ball:2006, Allen:2012, van Zanten:2005 κ.α.*).

Είναι σαφής η πρόθεση να ελεγχθεί πιο στενά η εκπαιδευτική διαδικασία και όχι τόσο να εξασφαλισθεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών με την εισαγωγή του θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων. Έτσι, οι μεν μαθητές συμμετέχουν σε μια ήπια μορφή εξωτερικών εξετάσεων που έχουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από τις παλιές ενδοσχολικές εξετάσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο από το ΑΠ και υποχρεώνονται να είναι πιο διεξοδικοί στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, δεδομένου ότι δεν θα επιλέξουν οι ίδιοι το σύνολο των θεμάτων για την τελική αξιολόγηση των μαθητών τους. Από αυτό και μόνο γίνεται φανερή η αντίφαση ανάμεσα στη ρητορική για δημιουργική προσέγγιση της γνώσης και μια πρακτική που ταυτίζει την υποχρέωση για κάλυψη μιας διδακτέας ύλης με την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Εκτός αυτού, υπάρχουν πλήθος πρακτικών προβλημάτων που διαπιστώθηκαν με την πρώτη εφαρμογή του θεσμού κατά το σχολικό έτος 2013-14. Ήδη έχουν διατυπωθεί ανησυχίες για τον παράγοντα τύχη, που μπορεί να κληρώσει ένα εύκολο θέμα σε ένα σχολείο και ένα δύσκολο θέμα σε ένα άλλο. Επιφυλάξεις διατυπώνονται και για την καταλληλότητα και την επιστημονική ακρίβεια των θεμάτων, καθώς δεν υπάρχει – ακόμα – επίσημος φορέας ελέγχου της ορθότητας, της συνάφειας με τη διδασκόμενη ύλη και της «διαβαθμισμένης δυσκολίας» των θεμάτων. Γενικά, η έννοια «διαβαθμισμένη δυσκολία» χαρακτηρίζεται ως προσπάθεια ωραιοποίησης, αφού η όλη διαδικασία γίνεται με κλήρωση και δεν υπάρχει τρόπος, για να εξασφαλισθεί αυτή η διαβάθμιση της δυσκολίας. Τέλος, τα πρώτα δείγματα θεμάτων χαρακτηρίζονται από προχειρότητα, σφάλματα, ανισότητα στο επίπεδο δυσκολίας, ενώ πολλά από αυτά απαιτούν στεγνή απομνημόνευση ημερομηνιών, γεγονότων και πληροφοριών, χωρίς καμία κριτική επεξεργασία θέτοντας ηθικά και

---

<sup>121</sup> Οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις πάγωσαν προσωρινά από την αριστερή παράταξη που έχει αναλάβει τη διακυβέρνηση της χώρας τα δύο τελευταία χρόνια. Ωστόσο, αναμένεται να επανέρθουν στις επικείμενες μεταρρυθμίσεις, καθώς αποτελούν μνημονιακές δεσμεύσεις που θα ασκηθεί πίεση να υλοποιηθούν. Η οικονομική εξάρτηση της χώρας από τα ξένα κέντρα λήψης αποφάσεων δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια αντίστασης, όπως έχει δείξει η μέχρι τώρα εμπειρία. Ενδιαφέρον θα έχει, λοιπόν, να δούμε πώς ακριβώς θα εφαρμοστούν οι δεσμεύσεις αυτές και με ποια ρητορική θα επενδυθούν από την παρούσα κυβέρνηση, προκειμένου να νομιμοποιηθούν στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

συναισθηματικά διλήμματα στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τα βαθμολογήσουν<sup>122</sup>. Άλλωστε, ο πολλαπλασιασμός των εξεταστικών δοκιμασιών και ο τρόπος εξαγωγής της βαθμολογίας ενισχύει ακόμα περισσότερο το κύρος και η βαρύτητα της επίσημης, γραπτής εξέτασης σε βάρος της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας. Είναι δεδομένο δε ότι η αύξηση αυτών των επίσημων τελικών εξετάσεων θα επηρεάζει ανάλογα τη συχνότητα και τη μορφή των γραπτών δοκιμασιών και των τεστ των τετραμήνων αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας συνολικά των μαθημάτων.

Σημειωτέον ότι πρόκειται για ένα νομικό πλαίσιο της περιόδου της κρίσης, οπότε ξεκινάει από την πρώτη εφαρμογή με μεγάλο βάρος αμφισβήτησης από το σύνολο της κοινωνίας και πολύ περισσότερο από την εκπαιδευτική κοινότητα. Κατ' αρχάς, δεδομένου του πολυδαίδαλου και του πολυέξοδου χαρακτήρα των νέων αξιολογικών διαδικασιών των μαθητών, αμφισβητείται η παγίωσή τους, ενώ υπάρχει η διάχυτη εντύπωση ότι θα αποσυρθούν μόλις εξαντληθεί η χρηματοδότηση από την ΕΕ. Επίσης, δεδομένης της γενικότερης πολιτικής κατεύθυνσης που ακολουθείται τα τελευταία δύο χρόνια, η οποία αποσκοπεί στην με κάθε τίμημα μείωση του δημόσιου τομέα, υπάρχει επίσης η διάχυτη αίσθηση ότι στη βάση της λογικής των μεταρρυθμίσεων που αφορούν στην εντατικοποίηση των σπουδών και των εξεταστικών δοκιμασιών βρίσκεται η πρόθεση να συρρικνωθεί ο μαθητικός πληθυσμός του Λυκείου – που είναι προαιρετική εκπαιδευτική βαθμίδα – ώστε να εξοικονομηθούν πόροι για το κράτος από το κλείσιμο και τη συγχώνευση σχολικών μονάδων και τη συνακόλουθη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με αυτή την κατάσταση είναι σχεδόν δεδομένη η αντίσταση της εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία, επειδή δεν μπορεί να λάβει τη μορφή δυναμικών κινητοποιήσεων λόγω οικονομικής εξάντλησης του κλάδου και αποδυνάμωσης των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, είναι πιθανόν να λάβει τη μορφή της εκ των έσω υπονόμησης και αμφισβήτησης των αλλαγών.

### ***β) η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών***

Όπως προαναφέρθηκε στην παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε όλες τις χώρες του κόσμου, όπου εφαρμόζεται. Στα πρόσφατα νομικά κείμενα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν προβλέπεται μια τέτοια διαδικασία. Ωστόσο, «τα μαθησιακά αποτελέσματα» αναφέρονται μεταξύ των γενικών κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία πώς αλλιώς θα μπορούσαν να πιστοποιηθούν παρά μέσω τυπικών, αντικειμενικών εξετάσεων στο τέλος μιας συγκεκριμένης μαθησιακής περιόδου, όπως θα μπορούσαν ενδεχομένως να

---

<sup>122</sup> Η προσωπική μου εμπειρία κατά την πρώτη και μοναδική χρονιά εφαρμογής του θεσμού ήταν η γενικευμένη τάση των εκπαιδευτικών να ανεβάσουν τις προφορικές βαθμολογίες των τετραμήνων, για να εξισορροπήσουν την ενδεχόμενη κακή βαθμολογία στα γραπτά, ώστε να αποτρέψουν την παραπομπή μεγάλου αριθμού μαθητών.

υλοποιηθούν μέσω της διεύρυνσης του θεμού της Τράπεζας Θεμάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία τέτοιου τύπου εξετάσεις χαρακτηρίζονται ως εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, δεδομένου ακριβώς του ότι δεν καθορίζουν μόνο το ακαδημαϊκό μέλλον των μαθητών αλλά συχνά συνδέονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων και (*Ball:2006 κ.α.*), ενώ τα αποτελέσματά τους και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά με τη μορφή του ασφυκτικού ελέγχου και της διαρκούς απειλής των εξετάσεων κατακρίνονται ως κάθε άλλο παρά να συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (*Ball:2006, Broadfoot:2006, Stobart & Eggen:2012 κ.α.*).

Άλλωστε, η παρούσα απόπειρα εισήγησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μετά από παλινωδίες δεκαετιών, καλύπτεται από ένα πέπλο ασάφειας και αοριστίας. Μάλιστα, από ασάφεια διακρίνεται και το πλήθος των κριτηρίων, βάσει των οποίων επρόκειτο να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, η οποία λειτουργεί περισσότερο προς την καλλιέργεια της αβεβαιότητας των αξιολογητών και της δυσπιστίας των αξιολογουμένων για το κατά πόσο θα εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αυτής της κριτικής διαδικασίας. Πέρα από την έλλειψη εμπιστοσύνης που υπάρχει διάχυτη στην Ελλάδα, όσον αφορά οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης και κρίσης, προκειμένου για την επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων στο Δημόσιο Τομέα, δεδομένης της μακροχρόνιας παράδοσης πελατειακών σχέσεων, πολιτικών εξαρτήσεων και αδιαφάνειας που έπληττε ανέκαθεν αυτό το χώρο, η δυσπιστία σε αυτή την περίπτωση προκύπτει από την ασάφεια των επιδιωκόμενων στόχων αλλά και την ελάχιστη εξοικείωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τις περιγραφόμενες ως επιθυμητές και θετικά αξιολογούμενες ενέργειες. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδαχθεί ούτε έχουν επιμορφωθεί στις καλές πρακτικές που περιγράφονται στο συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο. Ούτε όμως διαθέτουν σχετική πρακτική πείρα σχετικά, δεδομένου ότι μέχρι τώρα το ελληνικό σχολείο – και δη το Λύκειο – ήταν και παραμένει εστιασμένο στην τυπική κάλυψη της ύλης και στην καλλιέργεια παραδοσιακών ικανοτήτων, όπως η απομνημόνευση και η αναπαραγωγή τυποποιημένων απαντήσεων σε συγκεκριμένα ζητήματα, ικανότητες άλλωστε που κατεξοχήν αποτυπώνονται και αποτιμώνται με τις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις. Βέβαια, η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανακλήθηκε από τη νέα κυβέρνηση, όχι όμως οριστικά, αλλά με την πρόθεση να βελτιωθεί και να τεθεί σε διαφορετικές βάσεις.

Το ενδιαφέρον, κατά συνέπεια, αντικείμενο προς μελλοντική διερεύνηση είναι αφενός πώς θα υλοποιηθεί ο εν λόγω θεσμός και αφετέρου το πώς θα προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις οι εκπαιδευτικοί, το κατά πόσο, δηλαδή, θα ενεργοποιήσουν ίδιες δυνάμεις για να οργανώσουν και να υλοποιήσουν χωρίς καμία εξωτερική βοήθεια τις επιθυμητές καλές πρακτικές ή θα αναδιπλωθούν στις γνωστές και δεδομένες επαγγελματικές τους συνήθειες ενισχύοντας ακόμα περισσότερο τα

αντικειμενικά μετρήσιμα χαρακτηριστικά της δουλειάς τους, δηλαδή τις υψηλές επιδόσεις στις τυπικές εξετάσεις.

*γ) ασάφειες, ασυνέχειες και σύγχυση στόχων και προθέσεων στα νομικά κείμενα*

Το γεγονός ότι η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση, η ρύθμιση της οποίας προηγείται και ενίοτε συγκρούεται με τους στόχους της διδασκαλίας δημιουργώντας ασυνέχειες και σύγχυση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, γίνεται αντιληπτό από τις αλλαγές που περιγράφηκαν παραπάνω όσον αφορά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Εν προκειμένω, οι αλλαγές αυτές είναι εκ πρώτης όψεως θεμιτές και σύμφωνες με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις της διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο δίνοντας έμφαση σε μελέτη αυθεντικών κειμένων με στόχο την κριτική προσέγγιση και κατανόηση του νοήματος που μεταφέρουν.

Το αρνητικό στοιχείο εντοπίζεται αφενός στην ευκαιριακότητα και την μερικότητα των εισηγούμενων αλλαγών, που δεν αποκαλύπτουν μια ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία που να αφορά στο σύνολο των μαθημάτων, και αφετέρου στη σύνδεση των αλλαγών αυτών με την αξιολόγηση κατά βάση κι όχι με τη διδασκαλία. Δηλαδή, θα περίμενε κανείς οι συγκεκριμένες αλλαγές να εισαχθούν αρχικά και σταδιακά στον τρόπο διδασκαλίας και μάλιστα από το Γυμνάσιο, με παράλληλη ανανέωση των ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων, για να μην αναφερθούμε στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με αυτές πριν περάσουν στη μορφή και τη διάρθρωση των εξετάσεων και όχι αντίστροφα, όπως έγινε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση προκύπτει μάλιστα σημαντική ασυνέχεια και στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθημάτων κατά τη μετάβαση από την Α΄ στη Β΄ Λυκείου, όπου δεν έχουν εισαχθεί παρόμοιες αλλαγές, και φυσικά και με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων αυτών στις Πανελλήνιες εξετάσεις, όπου τόσο η περίληψη στην Έκθεση, όσο και η μετάφραση στα Αρχαία, είναι ασκήσεις με υψηλή βαθμολογική αξία.

Η ασυνέχεια αυτή οφείλεται, βέβαια, σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές εισάγονται με «δόσεις», χωρίς να έχει καταρτιστεί ένα συνολικό νομικό πλαίσιο, που να ρυθμίζει με πληρότητα και σαφήνεια όλες τις παραμέτρους της προβλεπόμενης μεταρρύθμισης, αν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τέτοια. Έτσι, και τα δυο ΠΔ που προηγήθηκαν του **N.4186/13** εισήγαγαν τροποποιήσεις στο πνεύμα του επικείμενου νόμου αλλά με σημαντική καθυστέρηση, όσον αφορά το σχολικό χρόνο. Συγκεκριμένα, το **ΠΔ.48/12**, που ίσχυσε για το σχολικό έτος 2011-12, εισήχθη τον Απρίλιο του 2012, όταν πια το κύριο και δημιουργικό κομμάτι της σχολικής χρονιάς είχε παρέλθει. Τότε, πλέον, πληροφορήθηκαν μαθητές και καθηγητές επισήμως για το πως θα γίνει η αξιολόγηση και ο προβιβασμός των μαθητών της Α΄ Λυκείου. Αλλά και το **ΠΔ.24/13**,

που ίσχυσε για το έτος 2012-13, εισήχθηκε το Μάρτιο του 2013. Είναι αρνητικό το γεγονός και ενδεικτικό προχειρότητας η εισήγηση νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου με τόσο μεγάλη καθυστέρηση. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί τα τελευταία 5-6 χρόνια βιώνουν την μετέωρη κατάσταση μιας επικείμενης μεταρρύθμισης που δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένη σε όλες τις λεπτομέρειες.

Γενικά, παρατηρείται διαχρονικά στο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση μια χαοτική κατάσταση, όπου Νόμοι εκδίδονται για δευτερεύοντα ζητήματα, ενώ σημαντικά θέματα, όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα, που λογικά πρέπει να αντανakλούν τη βαθύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης στο σχολείο, παρουσιάζονται περιστασιακά και πολυδιασπασμένα σε διάφορα Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις, των οποίων οι γενικοί τίτλοι (π.χ. Ρυθμίσεις Θεμάτων Μέσης Εκπαίδευσης) κάνουν πολύ δύσκολη την ανεύρεση και συστηματική επεξεργασία τους. Επίσης, άλλοτε ολόκληρα πολυσέλιδα νομοθετικά κείμενα (συνήθως ΠΔ) επαναλαμβάνονται τροποποιώντας και καταργώντας το ένα το άλλο, χωρίς στην ουσία να έχουν βασικές διαφορές, και άλλοτε σημαντικές τροποποιήσεις αναφέρονται παρεμπιπτόντως σε νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν ασύνδετα μεταξύ τους θέματα. Χωρίς καμία μηδενιστική ή απαξιωτική διάθεση προς το έργο των νομοθετικών οργάνων του ελληνικού Κράτους, δεν μπορούμε να μην εντοπίσουμε την προχειρότητα και την ευκαιριακότητα με την οποία δείχνουν να έχουν αντιμετωπιστεί τα θέματα ενός τόσο ευαίσθητου τομέα της κοινωνικής ζωής αλλά και της πολιτικής δραστηριότητας, όπως είναι η Παιδεία. Η δε ελλιπής πληροφόρηση και η ανασφάλεια που γεννάται σε μαθητές και γονείς πλήττει σε μεγάλο βαθμό το κύρος του σχολείου συνολικά και των εκπαιδευτικών μεμονωμένα<sup>123</sup>.

#### **4.3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ**

Η προσπάθεια περιγραφής της διαχρονικής εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τη αξιολόγηση των μαθητών στη μέση εκπαίδευση, που προηγήθηκε, έχει νόημα εφόσον μας επιτρέψει να διακρίνουμε τα ζητήματα που εγείρει η νομοθεσία σε σχέση με τους στόχους της αξιολόγησης, όπως αυτή εντάσσεται στη γενικότερη λειτουργία της μέσης εκπαίδευσης. Ο προσανατολισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι, όπως προαναφέρθηκε, συγχρονικός και μικροκοινωνιολογικός. Ωστόσο, η ιστορική επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου αποσκοπεί στο

---

<sup>123</sup> Είναι αξιοσημείωτο ότι η παρατήρηση αυτή εντοπίζεται στα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας στις συνεντεύξεις τους, όπου εκφράζουν έντονη δυασρέσκεια για την υπονόμηση της δουλειάς τους από τις συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις (βλ. Σ.32, Οικονομολόγος: «Και ξεκινάμε από το Υπουργείο και τους υψηλά ιστάμενους, οι οποίοι δεν έχουν κατασταλάξει ακόμα ποια μαθήματα θα γίνονται στο Λύκειο. Κάθε χρόνο αλλάζουν τα μαθήματα. Ποιο θα δίνουν για να μπουν, ποιο δεν θα δίνουν, σε ποια κατεύθυνση [...] Από τότε που διορίστηκα, κάθε χρόνο αλλάζουν τα μαθήματα, ιδίως στην Οικονομία. Δηλαδή κάνεις οτιδήποτε, ως Υπουργείο και ως Ελληνικό Κράτος, για να διώξεις τον πελάτη σου, το μαθητή και το γονέα, να τον στείλεις στο φροντιστήριο.»)

να καταδείξει πόσο παλιές είναι οι κοινωνικές σημασίες με τις οποίες έχει επενδυθεί στην συνείδηση των Ελλήνων – και κυρίως των εκπαιδευτικών – ο θεσμός της σχολικής αξιολόγησης και των γραπτών εξετάσεων, ώστε να ερμηνευθεί κατά το δυνατόν ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν στην οργάνωση της καθημερινότητας του σχολείου και η επίδραση που έχουν εν γένει στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Παράλληλα, προσδοκία της ανάληψης του επίπονου έργου της ιστορικής αποτύπωσης της νομοθετικής ρύθμισης της αξιολόγησης και των εξετάσεων τα τελευταία 50 χρόνια ήταν να διαπιστωθούν οι αλλαγές που ενδεχομένως προέκυψαν κατά το ίδιο διάστημα, όσον αφορά στη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία της εφαρμογής των συγκεκριμένων εξεταστικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς. Εν ολίγοις, στόχος ήταν να διαπιστωθεί τι είναι παλιό και τι είναι καινούργιο σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών στην ελληνική μέση εκπαίδευση, καθώς και το βαθμό στον οποίο το παλιό υπεισέρχεται στο καινούργιο ή το καινούργιο κατορθώνει να αποτινάξει εξ ολοκλήρου το παλιό.

Πριν περάσουμε στη συνθετική παρουσίαση των επιμέρους ενοτήτων των νομοθετικών κειμένων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, πρέπει να επισημάνουμε το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό που προκύπτει ήδη αβίαστα από την προηγούμενη περιγραφή. Έτσι, κοινό χαρακτηριστικό όλως των σύγχρονων νομοθετικών κειμένων που ρυθμίζουν θέματα αξιολόγησης των μαθητών είναι μια πρόδηλη αντίφαση ανάμεσα στην ρητορική που υιοθετείται σχετικά με τους στόχους της και τις συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογής της που επιβάλλονται. Η αντίφαση αυτή μάλιστα σχετίζεται ακριβώς με την άνιση συνύπαρξη του παλιού με το καινούργιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και κυρίως όσον αφορά στον γενικότερο προσανατολισμό και στοχοθεσία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, ενώ στο επίπεδο της ρητορικής παρατηρείται η τάση να υιοθετούνται σύγχρονες και προοδευτικές θεωρήσεις των στόχων και των λειτουργιών της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης γενικότερα, στο επίπεδο της εφαρμογής οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις που προωθούνται απλώς ανακυκλώνουν πρακτικές του παρελθόντος επιδεικνύοντας ένα συντηρητισμό και μια δυσκολία αποδέσμευσης από τις καθιερωμένες αντιλήψεις και συνήθειες.

#### **4.3.1. Γενική παιδεία και ανθρωπιστική καλλιέργεια ή εξειδίκευση και προπαρασκευή για το Πανεπιστήμιο και τον επαγγελματικό στίβο;**

Όσον αφορά στους στόχους της μέσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι σταθερά και αμετακίνητα σε όλες τις περιόδους της ιστορικής εξέλιξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως πρωταρχικός στόχος της προκρίνεται η ανθρωπιστική καλλιέργεια και η παροχή γενικής παιδείας στους μαθητές, που αποσκοπούν στην ηθικοπνευματική τους ολοκλήρωση και την



ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Οι έννοιες αυτές, ωστόσο, δεν φαίνεται να έχουν πάντα το ίδιο περιεχόμενο.

Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους κυριάρχησε μια ρομαντική θεώρηση της εκπαίδευσης ως πολιτισμικού αγαθού, σύμφωνα με την οποία η παιδεία έπρεπε να υπηρετήσει το στόχο του φωτισμού του γένους, που για τόσα χρόνια ήταν υπόδουλο, ώστε αυτό να ξαναέρθει σε επαφή με την αρχαιοελληνική κληρονομιά, να ενισχύσει την εθνική του συνείδηση και να «εκπολιτιστεί» (*Κυπριανός:2004, σ.264*). Ως αποτέλεσμα αυτής της προσδοκίας, η έννοια του ανθρωπισμού ταυτίστηκε απολύτως με την ανάδειξη της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, της ιστορίας και της αρχαΐζουσας γλώσσας ως την ύψιστη μορφή αξιολογής γνώσης. Βέβαια, ο ανθρωπισμός συνδέεται άμεσα με τα ιδανικά της ηθικοπνευματικής ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας, όπως προκύπτουν από τη μελέτη της κλασικής γραμματείας, αλλά ο τρόπος που εισήχθηκε αυτός στο ελληνικό σχολείο από τη Βαυαροκρατία και τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις που ανέλαβαν την αρχική θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ουσία αλλοίωσαν το νόημά του και οδήγησαν στις παθογένειες της αρχαιολατρίας, της προγονοληξίας και της διγλωσσίας, που ταλάνισαν την ελληνική εκπαίδευση για πάνω από έναν αιώνα.

Βέβαια, οι ανάγκες και οι δυνατότητες οικονομικής ανάπτυξης του κράτους μέσα στο διεθνές πλαίσιο κατέστησαν σαφές ότι το σχολείο οφείλει να συμβάλλει και σε αυτόν τον τομέα. Όπως σημειώνει ο *Κυπριανός (ο.π.)* ήδη από το 1875 αναπτύσσεται μια νέα θεώρηση, η οποία θέλει το σχολείο θεσμό προετοιμασίας και προσαρμογής στην αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργήσει παρακολουθώντας την οικονομία με στόχο να καλύψει τις ανάγκες της. Έτσι, προκύπτει και στην Ελλάδα η ανάγκη για έναν περισσότερο τεχνοκρατικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και κυρίως της δευτεροβάθμιας, που οφείλει να επιλέγει και να προετοιμάζει τους νέους είτε για να συνεχίσουν με ανώτερες σπουδές που θα τους οδηγήσουν στην ενασχόληση με τις επιστήμες είτε για να ακολουθήσουν τεχνικούς κλάδους που θα τους οδηγήσουν ταχύτερα στον επαγγελματικό στίβο. Αυτή η αναγνώριση του προπαρασκευαστικού και υποχρεωτικά επιλεκτικού ρόλου που πρέπει να έχει η Β΄/θμια Εκπαίδευση είναι πιο σαφής και ρητά εκπεφρασμένος σε παλιότερα σχετικά νομικά κείμενα<sup>124</sup>:

Ωστόσο, στην Ελλάδα, όλες οι προσπάθειες και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη παράλληλου δικτύου τεχνικοεπαγγελματικής μέσης εκπαίδευσης, όπως φανερώνει και η σημερινή υποβαθμισμένη υπόσταση των Επαγγελματικών Λυκείων, ποτέ δεν

<sup>124</sup> «Πρωτίστως σκοπός των ελληνικών σχολείων είναι να προετοιμάζουν δια τα γυμνάσια τους παιδιά κατάλληλον, όσοι θέλουν μεταβή εις τα γυμνάσια, αλλ' από των ελληνικών σχολείων αμέσως εις τον κοινωνικόν βίον, ή εις θέσιν μη απαιτούσαν εκπαίδευσιν γυμνασίου και πανεπιστημίου» (άρθρο 2). «Σκοπός του γυμνασίου είναι η περαιτέρω ανάπτυξις της εις τα ελληνικά σχολεία προκατακτικής εκπαιδύσεως καθ'όλους τους κλάδους και κυρίως η προπαρασκευή των μαθητών, όσοι μέλλουν να σπουδάσωσιν ανωτέρας επιστήμας εις το πανεπιστήμιον» (άρθ. 64) [Διάταγμα περί κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων 31-12/12-1-1836, όπως παρατίθεται στο *Κυπριανός:2004, σ.344*]

ευοδώθηκαν. Αντίθετα, κάτω και από την επίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως η απαίτηση για ανώτερες σπουδές ως μοναδικό μέσο κοινωνικής ανόδου και η απαξίωση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ταύτιση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και οι ιδεολογικές κατευθύνσεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα για εκδημοκρατισμό και γενίκευση της εκπαίδευσης, που θεωρείται κοινωνικό αγαθό και πρέπει να παρέχεται σε όλους, διαμορφώθηκε ο ενιαίος χαρακτήρας της μέσης εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχει γενική, ανθρωπιστική παιδεία, ενώ αποποιείται σιγά σιγά τον προπαρασκευαστικό της ρόλο και θεωρεί βάρος τη σύνδεσή της με το Πανεπιστήμιο.

Σε αυτή τη φάση, η ανθρωπιστική παιδεία ταυτίζεται στο επίπεδο της ρητορικής μόνο με την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, αφού στην πράξη εξακολουθεί να υλοποιείται με την επιδίωξη της αρχαιολατρίας και της αρχαιομάθειας, ενώ κάθε συντηρητική πολιτική παράταξη που αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση φροντίζει να επαναφέρει στη στοχοθεσία της εκπαίδευσης τα εθνικιστικά και ελληνοχριστιανικά ιδεώδη που αλλοιώνουν περαιτέρω το νόημα του ανθρωπισμού. Μεταπολεμικά και μέχρι τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, κάτω από την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου που αντιμετωπίζει τη μόρφωση ως κοινωνική επένδυση και επαναφέρει την ανάγκη διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την εξυπηρέτηση των αναγκών για οικονομική πρόοδο και ανάπτυξη, ο ανθρωπισμός αρχίζει να λαμβάνει τις πραγματικές του διαστάσεις στο σχολείο, όπου βασικές επιδιώξεις αναδεικνύονται η ισότητα των ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη, και επενδύεται με μια νέα ακόμα πιο σύνθετη νοηματοδότηση, όπου επιχειρείται ο συγκερασμός του τεχνικού και του κλασικού.

Ωστόσο, οι διεθνείς εξελίξεις των τελευταίων τριών δεκαετιών φαίνεται να αλλοιώνουν για άλλη μια φορά την ουσία του. Έτσι, κάτω από την πίεση της παγκοσμιοποίησης και του διεθνούς ανταγωνισμού, της ευρωπαϊκής ενοποίησης και των συνεχών κρίσεων που διέρχεται η οικονομία αναπτύσσεται μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία που αποδυναμώνει τις προαναφερθείσες αρχές και αναδεικνύει σε κυρίαρχη αξία την αποδοτικότητα του σχολείου. Η αρχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού αμφισβητείται έντονα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και υποκαθίσταται από μια θεώρηση που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως κοινό (καταναλωτικό) αγαθό και το σχολείο ως χώρο παροχής υπηρεσιών. Υπό την έντονη επίδραση της παγκοσμιοποίησης, διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα εισηγούνται όλο και περισσότερο αλλαγή πλεύσης του σχολείου και μεγαλύτερη σύγκλιση με την αγορά, ενώ πρωταρχικός στόχος για την εκπαίδευση τίθεται η αρχή επαγγελματικά προσόντα για όλους. Το σχολείο, για να είναι αποδοτικό οφείλει να καταρτίζει τους νέους για να βρουν δουλειά και να συμβάλουν στο να ανταπεξέρθει η χώρα τους στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό. Έτσι, η Β΄/θμια Εκπ/ση μαζικοποιείται περαιτέρω αλλά και επαγγελματικοποιείται. Αυτό σημαίνει ότι τείνει να αλλάξει περιεχόμενο και από να μεταβληθεί

από φορέα γενικής παιδείας σε τόπο μαζικής κατάρτισης εξειδικευμένου προσωπικού με απώτερο στόχο την υπηρέτηση της αγοράς και την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας.

Άρα, ο ανθρωπισμός και η γενική παιδεία με την έννοια της γενικότερης ακαδημαϊκής μόρφωσης που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας φαίνεται εκ των πραγμάτων να μην έχει θέση στο Λύκειο που είναι η τελευταία εκπαιδευτική βαθμίδα πριν την έξοδο των νέων στην κοινωνία των ενηλίκων είτε ως φοιτητών είτε ως επαγγελματιών. Πράγματι, γίνεται σαφής από τη διαχρονική μελέτη των νομικών κειμένων η μετατόπιση της νοηματοδότησης της έννοιας της γνώσης από πολιτιστικό αγαθό, σε κοινωνικό αγαθό και πλέον σε καταναλωτικό αγαθό, καθώς και το γεγονός ότι η στοχοθεσία της Μέσης Εκπαίδευσης στρέφεται σαφώς προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την καλλιέργεια πρακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι ιστορικο-κοινωνικές ιδιαιτερότητες και οι πολιτικο-οικονομικές συγκυρίες της Ελλάδας σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα συνετέλεσαν, μάλιστα, ώστε η νοηματοδότηση αυτή να εμπλουτιστεί αντί να μετατοπιστεί εξ ολοκλήρου. Έτσι, η παραδοσιακή και ιστορικά καταξιωμένη κοινωνική σημασία της «ανθρωπιστικής παιδείας» δεν εγκαταλείπεται στα νομοθετικά κείμενα, ενώ έρχονται να προστεθούν οι σύγχρονες απαιτήσεις για τεχνοκρατική και εξειδικευμένη γνώση, που μπορεί να διαπιστωθεί και να αποτιμηθεί με τυποποιημένες εξεταστικές διαδικασίες.

Έτσι, ερμηνεύεται και η βασική αντινομία ανάμεσα στη ρητορική για παροχή γενικής παιδείας και στην σταθερά αυξανόμενη σε ποσότητα και αυστηρότητα θεσμοθέτηση τυπικών εξεταστικών δοκιμασιών, ενώ γίνεται αντιληπτός ο επιφανειακός και νομιμοποιητικός χαρακτήρας της διαχρονικής επίκλησης του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της μέσης εκπαίδευσης, και δη της μεταυποχρεωτικής βαθμίδας του Λυκείου, που σε όλες τις φάσεις της ιστορικής του εξέλιξης ήταν στενά συνδεδεμένο με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και τον στόχο της ταξινόμησης των ατόμων στην κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία. Ερμηνεύεται, επίσης, η αντινομία ανάμεσα στη ρητορική για καλλιέργεια κοινωνικοπολιτιστικών δεξιοτήτων αφενός και στη σταθερή εστίαση της αξιολόγησης στο γνωστικό περιεχόμενο, καθώς αυτό είναι το μόνο παιδαγωγικό προϊόν που μπορεί να μετρηθεί και να αποτυπωθεί ποσοτικά: η κατάκτηση και απομνημόνευση συγκεκριμένων αποσπασματικών πληροφοριών, όπως καθορίζονται κεντρικά μέσα από την επίσημη σχολική ύλη, που μάλιστα χαρακτηρίζεται από έντονα θεωρητικό προσανατολισμό και υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών απαιτήσεων.

Άλλωστε, το ιστορικά καταγεγραμμένο αυξημένο κύρος των γραπτών εξετάσεων ως κυρίαρχου τρόπου πιστοποίησης της κατάκτησης της σχολικής γνώσης, όπως αποτυπώνεται στα νομοθετικά κείμενα από τα πρώτα χρόνια της θέσμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενισχύεται σταδιακά από τον αυξανόμενο φορμαλισμό και την τυποποίηση των διαδικασιών και επηρεάζει τόσο τη νοηματοδότηση της ίδιας της γνώσης, όσο και τις στάσεις των υποκειμένων σε σχέση με αυτήν και τις πρακτικές τους σχετικά με την αξιολόγησή της. Με απλά λόγια, η

διαχρονική αντινομία του θεσμικού πλαισίου, που επιχειρεί να συνδυάσει την επιδίωξη της γενικής, ανθρωπιστικής παιδείας με την επιτυχία σε τυποποιημένες εξετάσεις, που απαιτούν φορμαλισμό στην προσέγγιση της σχολικής ύλης, δεν μπορεί παρά να επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν την ύλη αυτή και εξετάζουν την κατάκτησή της, με τρόπους εξίσου φορμαλιστικούς και τυποποιημένους, αλλά και τις εκλογικεύσεις που ενεργοποιούν, επικαλούμενοι την γενικότερη μορφωτική της αξία, προκειμένου να στηρίζουν τις πρακτικές τους. Έτσι, ενώ στην ουσία με την υπερεξέταση ανταποκρίνονται στην υπόρρητη απαίτηση για προπαρασκευή των μαθητών για την επιτυχία στις εξετάσεις και το Πανεπιστήμιο, με την επίκληση της κοινωνικής σημασίας της ανθρωπιστικής παιδείας νομιμοποιούν και εκλογικεύουν τον ακαδημαϊσμό της διδασκαλίας τους.

#### **4.3.2. Έλεγχος της επίδοσης ή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας;**

Στα πρώτα στάδια της αποτύπωσης της στοχοθεσίας της αξιολόγησης στα νομικά κείμενα ήταν κατηγορηματική η διατύπωση του ελεγκτικού χαρακτήρα αυτής, ενώ είναι σαφής ο γνωστικός και υλοκεντικός προσανατολισμός της, ο οποίος εξυπηρετείται επαρκώς από τη χρήση παραδοσιακών εξεταστικών πρακτικών, όπως οι επίσημες γραπτές εξετάσεις στο τέλος του τριμήνου και του σχολικού έτους. Έτσι στο **ΠΔ.420/78** ορίζεται ότι η αξιολόγηση έχει ως στόχο «τον *έλεγχον* της κατά μάθημα ή κλάδον μαθήματος *επιδόσεως* και *επιμελείας των μαθητών*» (2.1), ενώ το **ΠΔ. 465/81**, που αναφέρεται στη σκοπιμότητα της αξιολόγησης, ορίζει ότι «η *πρόοδος των μαθητών ελέγχεται* με προφορικές και γραπτές ολιγόλεπτες ή ωριαίες δοκιμασίες κατά τη διάρκεια του έτους, προκειμένου να διαπιστωθεί η *κατάρτιση των μαθητών σε κάθε μάθημα, η κριτική αφομοίωση των διδασκομένων και γενικά η επιδιωκόμενη κατά το αναλυτικό πρόγραμμα πρόοδος αυτών*». Είναι δε αυτονόητο το επίσημο πλαίσιο της αξιολόγησης που αφορά όχι μόνο στις γραπτές αλλά και στις προφορικές δοκιμασίες εντός τάξης, οι οποίες όμως σε καμιά περίπτωση δεν έχουν το κύρος και τη βαρύτητα των γραπτών τεστ.

Στα νεότερα στάδια της νομοθετικής αποτύπωσης των στόχων της αξιολόγησης – και συγκεκριμένα στο ισχύον **ΠΔ60/06** – η έμφαση εστιάζεται στην ανάπτυξη των «*δεξιοτήτων των μαθητών*» με προεξάρχουσα «*την κριτική ικανότητα και τη δημιουργική σκέψη*». Πιο αναλυτικά είναι τα **ΠΔ.392 & 393/1990**, όπου αναφέρονται διεξοδικά μεταξύ άλλων: «*η ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα εκτέλεσης συγκεκριμένων νοητικών ή πρακτικών εργασιών, η ικανότητα ανάλυσης μιας σύνθετης πραγματικότητας με συσχετισμό των επιμέρους στοιχείων, η ικανότητα προσωπικής δημιουργίας συνθετικού έργου με βάση συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, η συλλογιστική ικανότητα, η κριτική δημιουργική σκέψη, η γόνιμη περιέργεια, η αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, η οργανωτική ικανότητα κλπ.*». Παράλληλα και με αυξανόμενη έμφαση τονίζεται η σημασία της ανατροφοδοτικής

λειτουργίας της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της οποίας πρέπει να αξιοποιούνται αφενός από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους, και αφετέρου από τους μαθητές, προκειμένου να κατακτούν την αυτογνωσία και να εντείνουν τις προσπάθειές τους για καλύτερες επιδόσεις εφαρμόζοντας μια μορφή αυτοαξιολόγησης (ΠΔ.393/90, ΠΔ.392/90, ΠΔ.246/98, ΠΔ.60/06)

Η αντίφαση στις συγκεκριμένες αναφορές προκύπτει από τη σύγκριση των παραπάνω στόχων με τις συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης που επιβάλλονται από τη νομοθεσία διαχρονικά. Το σημείο αυτό είναι η πιο χαρακτηριστική ένδειξη σταθερής προσκόλλησης στο παρελθόν, καθώς τα άρθρα που περιγράφουν τους τρόπους και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών ελάχιστα έχουν αλλάξει ακόμα και από την περίοδο προ της Δικτατορίας. Εν προκειμένω, ισχύουν από τη δεκαετία του '50 τα ίδια όσον αφορά στην προφορική και γραπτή εξέταση των μαθητών με ολιγόλεπτες και ωριαίες δοκιμασίες που κατανέμονται με προσοχή στη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ τα ερωτήματα και ο τρόπος βαθμολόγησής τους περιγράφονται λεπτομερώς στο νομικό πλαίσιο. Ιδιαίτερος διεξοδικά και σταθερά επαναλαμβανόμενα με ελάχιστες τροποποιήσεις στις ενότητες της εξεταστέας ύλης είναι κυρίως τα άρθρα που αφορούν στη ρύθμιση των θεμάτων των τελικών εξετάσεων, προαγωγικών και απολυτηρίων, οι οποίες επίσης ακολουθούν το ίδιο τυπικό για πάνω από 50 χρόνια. Ακόμα και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων φαίνεται να περνούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία αρχικά ως αλλαγές στον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων κι όχι το αντίστροφο.

Μια διαφορά που προκύπτει από τη διαχρονική εξέταση της στοχοθεσίας της αξιολόγησης των μαθητών είναι η μετατόπιση της ελεγκτικής εξουσίας από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού σε απρόσωπες και τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες και στον αυστηρό κεντρικό σχεδιασμό των πρακτικών της αξιολόγησης σε όλες τις διαστάσεις: από την εκπόνηση των θεμάτων μέχρι τη βαθμολογική τους στάθμιση και τους περιορισμούς στη διαμόρφωση της βαθμολογίας. Όσο μάλιστα η παιδαγωγική επικοινωνία χαλαρώνει και η αυστηρότητα των εκπαιδευτικών υποχωρεί κάτω από τη γενικότερη τάση για διευκόλυνση της διέλευσης των μαθητών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη με την κατάργηση των εκπαιδευτικών φραγμών και τη μείωση των βαθμολογικών ορίων προαγωγής και απόλυσης, τόσο περισσότερο αυτοματοποιούνται οι βαθμολογικές πρακτικές, για να εξουδετερώσουν την όποια αλλοίωση της αντικειμενικής αποτύπωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Είναι χαρακτηριστική η ιστορική εξέλιξη του “ψυχολογικού” ορίου των +2/3 βαθμών που χωρίζουν την προφορική από τη γραπτή βαθμολογία των τετραμήνων. Έτσι, ενώ στα παλαιότερα διατάγματα η διαφορά που συνήθως έπρεπε να διορθωθεί ήταν μια χαμηλή προφορική βαθμολογία που ακυρωνόταν από την υψηλότερη γραπτή επίδοση του μαθητή (**Βασιλικόν Διάταγμα 490/68,**

**ΠΔ. 420/78)** από το 1980 και μετά εντοπίζονται σε όλα τα ΠΔ άρθρα που ορίζουν ότι ο προφορικός βαθμός του τριμήνου δεν μπορεί να ξεπερνάει πάνω από 2-3 μονάδες το ΜΟ των γραπτών, για να φτάσουμε στην αυτόματη προσαρμογή του προφορικού βαθμού προς το γραπτό, προκειμένου για τον υπολογισμό του βαθμού πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με απόκλιση 2 μονάδων στο νομοθετικό πλαίσιο του 1997 και με απόκλιση 1 μονάδας στο νομοθετικό πλαίσιο για το Νέο Λύκειο (Ν.4186/13).

Πάντως, αυτό που αναδεικνύουν όλες οι παραπάνω ρυθμίσεις είναι η αυξημένη αξιοπιστία που αποδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα στα αξιολογικά αποτελέσματα της οποιασδήποτε γραπτής δοκιμασίας, η οποία φαίνεται να έχει τόσο βαθιές ιστορικές ρίζες, στο βαθμό που θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι έχει διαμορφώσει ένα συλλογικό ασυνείδητο στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών-καθηγητών-γονέων), όσον αφορά στη βαρύτητα που αποδίδουν στα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων. Από την άλλη μεριά αποκαλύπτεται μια διαρκώς μειούμενη εμπιστοσύνη στην ικανότητα ή στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν αντικειμενικά τους μαθητές τους, καθώς η “βαθμολογική” τους εξουσία περιορίζεται διαρκώς και ο ρόλος τους στη διαδικασία της αξιολόγησης τείνει να γίνει μάλλον διεκπεραιωτικός. Η πραγματικότητα αυτή μπορεί να συνδέεται με την αναγνώριση εκ μέρους της Πολιτείας των ελλείψεων στην διδακτική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης ή στην επιστημονική τεκμηρίωση από τις Επιστήμες της Παιδαγωγικής για την αναπόφευκτη παρεμβολή υποκειμενικών παραγόντων σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, όπως η συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού με τους αξιολογούμενους μαθητές του.

Σε κάθε περίπτωση, το διαμορφούμενο θεσμικό πλαίσιο φαίνεται να μεταθέτει τον εκπαιδευτικό από τη θέση του κριτή στη θέση του κρινόμενου, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών θεωρείται ότι αποτελούν κριτήριο της αποτελεσματικότητας της δικής τους διδασκαλίας. Έτσι, σε πρώτη φάση ο ίδιος οφείλει να τα χρησιμοποιήσει για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και για τη βελτίωση των πρακτικών του, με απώτερο στόχο τη δική του αυτοβελτίωση, ενώ σε δεύτερη φάση αυτά τα «μαθησιακά αποτελέσματα» προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν ως κριτήριο για τη δική του αξιολόγηση, όταν και εφόσον αυτή θεσμοθετηθεί. Αναγνωρίζουμε εδώ τις αναφορές της ξένης βιβλιογραφίας αφενός στην επιβολή στους εκπαιδευτικούς της «*αυτορρύθμισης*», δηλαδή της οικειοθελούς συμμόρφωσης με τα επιβεβλημένα κριτήρια αποτελεσματικότητας (*Broadfoot:2007*) και αφετέρου στα προβλήματα που προκύπτουν από τον «*τρόμο της αποδοτικότητας*» (*Ball:2006*), όπως η ανάπτυξη στρατηγικών συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις για την εξασφάλιση του μετρήσιμου αποτελέσματος μέσα από καλές πρακτικές, όπου αυτό που μετράει είναι να δίνεται η υποκριτική εντύπωση της καλής

διαχείρισης κι όχι η ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*Skellton:2012*), ακόμα και μέσω της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων που αποτυπώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να «ξεγελάσουν» το σύστημα αξιολόγησης αντί να προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα των επιδόσεών τους (*Broadfoot:2004*). Η αποδοτικότητα πρέπει να επικοινωνείται, να παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα να δίνουν την καλύτερη δυνατή εντύπωση της δουλειάς τους προς τα έξω, διαμορφώνοντας μια «χαλκευμένη» εικόνα, που δεν είναι εντελώς ψευδής αλλά δεν είναι και η απόλυτη αλήθεια, δεδομένου ότι κατασκευάζεται σκόπιμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για λογοδοσία (*Ball:2006*).

Βέβαια, οι παραπάνω «κίνδυνοι» δεν είναι άμεσα ορατοί στην ελληνική πραγματικότητα, όπου δεν υπάρχουν αυστηρές δομές εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, σύμφωνα με την *Broadfoot (2007)* η αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται εξίσου, αν όχι πιο αποτελεσματικά, με την διαδικασία της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, όπου δίνεται η ψευδαίσθηση ότι έχουν ένα λόγο στη διαμόρφωση των κριτηρίων και των στόχων της διαδικασίας, τα οποία στην ουσία επιβάλλονται κεντρικά. Από την άλλη, επισημάνθηκε στην παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου των τελευταίων 20 χρόνων ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν έχει υλοποιηθεί μεν αλλά «επικρέμαται» μονίμως ως μια αόριστη και ασαφής «απειλή». Όπως σημειώνει ο *Ball (2004, σ.144)*, ο αγώνας της ορατότητας λειτουργεί πειθαρχικά. Μάλιστα, δεν είναι τόσο η βεβαιότητα της παρακολούθησης που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, όσο η αβεβαιότητα του ότι θα κριθούν με διαφορετικούς τρόπους, μέσα ή κριτές. Πρόκειται για μια διαρκή ροή απαιτήσεων και προσδοκιών που αλλάζουν συνεχώς και βάζουν τα υποκείμενα σε μια διαρκή κατάσταση λογοδοσίας και τους δημιουργούν οντολογική ανασφάλεια. Στην προσπάθειά τους να την αντιμετωπίσουν καταφεύγουν σε «τελετές» και «ρουτίνες», όπως η τήρηση αρχείων, η συγκέντρωση τεκμηρίων που αποδίδουν στους ανθρώπους τις ταυτότητες που απαιτεί η αποδοτικότητα. Η προαναφερθείσα αοριστία επιτείνεται στην ελληνική πραγματικότητα από τα αισθήματα ανασφάλειας και ενδεχομένως ανεπάρκειας που μπορεί να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, έχοντας επίγνωση της ελλιπούς κατάρτισής τους στον τομέα αυτόν, ώστε μπορεί να γίνει κατανοητή και η τάση τους να καταφεύγουν συχνά και πιεστικά στη διεξαγωγή «αντικειμενικών και έγκυρων» γραπτών τεστ, τα οποία ούτως ή άλλως περιβάλλονται με ιδιαίτερο κύρος από τη νομοθεσία, προκειμένου να εκφέρουν την τελική αξιολογική τους κρίση.

Βεβαίως, πρέπει να επισημανθεί ότι στα νομοθετικά κείμενα ιδίως κατά τη δεκαετία του '90 και μετά παρατηρείται μια σταθερά αυξανόμενη αναφορά σε νέους τρόπους αξιολόγησης, όπως οι συνθετικές – δημιουργικές εργασίες και ο φάκελος του μαθητή, που εστιάζουν ακριβώς στην αξιολόγηση δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας και της αυτογνωσίας των μαθητών. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες πρακτικές υπονομεύονται από τα ίδια τα νομοθετικά

κείμενα, ενώ η διδακτική πράξη έχει δείξει ότι συνήθως ατονούν και εγκαταλείπονται. Αντικείμενο με ερευνητικό ενδιαφέρον αποτελεί το κατά πόσο η εγκατάλειψη αυτή είναι αποτέλεσμα της υπονόμησης των πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς που δεν τις κατέχουν ή ενδεχομένως δεν τις εγκρίνουν ή της «χλιαρής» επιβολής τους από την κεντρική εξουσία, δεδομένου ότι η ρητορική περί ανατροφοδότησης αποτελεί απλώς κομμάτι μιας προσπάθειας νομιμοποίησης της έννοιας της αξιολόγησης, που στη βάση της παραμένει συντηρητική, διατηρώντας τον κατακυρωτικό της χαρακτήρα και τον επιλεκτικό/ταξινομητικό της ρόλο.

Πράγματι, ακόμα και η έννοια της ανατροφοδότησης αμφισβητείται στην πράξη καθώς υπόκειται μια στρέβλωση του πραγματικού της νοήματος στον τρόπο που νοείται και επιδιώκεται μέσα από την εντατικοποίηση των σπουδών και την αυστηροποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών. Όσον αφορά μεν τους εκπαιδευτικούς, όπως προαναφέρθηκε, αυτή συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να λειτουργεί ως ένα μέσο πίεσης και ελέγχου για αυτούς, ώστε να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, καθώς αυτές αποτελούν κριτήριο για την αποτίμηση και της δικής τους αποδοτικότητας. Για τους δε μαθητές, η έννοια της ανατροφοδότησης συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση και την ψυχρή ενημέρωση για τις επιδόσεις τους, για τις οποίες νιώθουν οι ίδιοι υπεύθυνοι και οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη να τις βελτιώσουν με ένταση των προσπαθειών τους.

#### **4.3.3. Οι Πανελλήνιες ως εξεταστικοί φραγμοί ή ως εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος;**

Αν υπάρχει, τέλος, μια διάσταση του συνολικού θεσμού της αξιολόγησης που επιβεβαιώνει τον κατακυρωτικό και επιλεκτικό της χαρακτήρα είναι ο τρόπος βαθμολόγησης αυτών των επιδόσεων που παρουσιάζει θα λέγαμε μια αντίστροφη πορεία σε σχέση με όσες προαναφέρθηκαν. Δηλαδή, ενώ, όσον αφορά στους στόχους και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η ρητορική τουλάχιστον που αναπτύσσεται στα πιο πρόσφατα νομικά κείμενα εμφανίζει μια χαλάρωση και την υιοθέτηση ενός προοδευτικού προσανατολισμού που ευνοεί τις υποκειμενικές διαφορές και αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες των ατόμων, στον τομέα της βαθμολογίας η αντικειμενικότητα αναδεικνύεται στο υπέρτατο ζητούμενο και επιδιώκεται με κάθε δυνατό μέσο. Για άλλη μια φορά ανατρέχουμε στα **ΠΛ.393** και **ΠΛ.392** του 1990, όπου ορίζεται ρητά ότι «*καθένας από τους διδάσκοντες είναι υπεύθυνος για την **ορθή και δίκαιη** αξιολόγηση της επίδοσης και επιμέλειας των μαθητών του στο μάθημα που διδάσκει*», ενώ ολόκληρη η μεταρρύθμιση του 1997 αποσκοπούσε κατ' εξοχήν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που συνδέθηκε στενά με την αντικειμενικότερη αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά στοιχεία της επιδίωξης αυτής της αντικειμενικότητας στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο είναι η ποσοτική αύξηση των εξωτερικών γραπτών εξετάσεων στο τέλος του σχολικού έτους, η εισαγωγή στα θέματα αυτών νέων ερωτήσεων κλειστού/αντικειμενικού τύπου και η υιοθέτηση της



εκατοντάβαθμης βαθμολογικής κλίμακας. Δεν είναι τυχαίο ότι όλα τα μέτρα που αποσκοπούν στην αντικειμενικότητα συνδέονται με την πρακτική των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών είτε πρόκειται για τις επίσημες τελικές εξετάσεις είτε για τις άτυπες καθημερινές γραπτές δοκιμασίες. Εδώ, το νέο ζητούμενο για αντικειμενικότερη αξιολόγηση έρχεται να επιβεβαιώσει και να υπερθεματίσει την παλιά εκπεφρασμένη εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού συστήματος στις γραπτές δοκιμασίες.

Οι εξεταστικοί φραγμοί εξέλιπταν σχετικά νωρίς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ήδη από την αρχή της δεκαετίας του 80 καταργήθηκαν οι εισιτήριες εξετάσεις για το Λύκειο), ενώ ποτέ μέχρι τώρα δεν θεσπίστηκαν Εξετάσεις Υψηλού Διακυβεύματος με το περιεχόμενο και τη λειτουργία που έχουν αυτές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Αντίθετα, οι μόνες εξετάσεις με καθοριστικές συνέπειες για τη συνέχεια της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών κατά το ίδιο χρονικό διάστημα υπήρξαν οι Πανελλήνιες Εξετάσεις που αποτελούν το κύριο μέσο επιλογής των αποφοίτων του Λυκείου για τη μετάβασή τους στην Γ΄/θμια Εκπ/ση. Ωστόσο, οι εξετάσεις αυτές αφενός έχουν υπάρξει καθοριστικές στη μέχρι τώρα οργάνωση της σχολικής ζωής στο Λύκειο και όχι μόνο και αφετέρου με τις σύγχρονες επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να λαμβάνουν όλο και περισσότερο το χαρακτήρα των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος.

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί για την «ασθένεια του διπλώματος» που ταλανίζει διαχρονικά την ελληνική κοινωνία και την μονομέρεια που ανέκαθεν χαρακτήριζε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται κατανοητός ο καίριος ρόλος που είχαν πάντα οι Πανελλήνιες εξετάσεις στο ελληνικό Λύκειο. Καθώς η μοναδική διέξοδος των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης ήταν η μαζική συμμετοχή στις εξετάσεις αυτές, ήταν λογικό να αναδειχθούν στο απόλυτο ορόσημο της όλης μαθησιακής τους προσπάθειας και το επιστέγασμα της συνολικής τους πορείας στο σχολείο. Ως τέτοιο, καθόριζε σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων αλλά και το «χρηματιστήριο» αξιών μεταξύ των μαθημάτων του ΑΠ του Λυκείου δημιουργώντας ένα «παραπρόγραμμα» (*Μαυρογιώργος: 2010*) όλα αυτά τα χρόνια, που ρύθμιζε την παιδαγωγική επικοινωνία με βάση τις απαιτήσεις των εξετάσεων. Έτσι, είναι κοινώς αποδεκτή πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο να θεωρούνται πρωτεύοντα τα εξεταζόμενα μαθήματα και οι μαθητές ήδη από την Α΄ Λυκείου – αν όχι και από το Γυμνάσιο – να εστιάζουν την προσοχή τους μόνο στα μαθήματα της ειδικότητας που σκέφτονται να ακολουθήσουν, εκμεταλλευόμενοι τις χαλαρές προϋποθέσεις προαγωγής από τάξη σε τάξη, και να αγνοούν όλα τα υπόλοιπα. Παράλληλα, ως οι μοναδικές εξωτερικές εξετάσεις που διενεργούνται τα τελευταία 30 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι Πανελλήνιες έχουν αναδειχθεί ως η απόλυτη «αντικειμενική» δοκιμασία που κρίνει την αποδοτικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη μέση εκπαίδευση.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό που υποτίθεται έχει το Λύκειο και αποκαλύπτουν τον έντονα τεχνοκρατικό του χαρακτήρα. Αν ο στόχος ήταν πραγματικά η επιδίωξη της γενικής μόρφωσης και της ανθρωπιστικής παιδείας, η αποδέσμευση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και η επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 12 χρόνια θα έπρεπε κανονικά να αποτελεί τη μόνη επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, αντίθετα με τη ρητορική περί παροχής γενικής παιδείας και ολόπλευρης καλλιέργειας της ανθρώπινης προσωπικότητας, ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας του Λυκείου εντείνεται τα τελευταία χρόνια υπακούοντας στις διεθνείς επιταγές για περαιτέρω επαγγελματοποίηση της Β΄/θμιας Εκπ/σης αλλά και της Γ΄/θμιας Εκπ/σης με απώτερο σκοπό την προσαρμογή της λειτουργίας του σχολείου στη λογική της λειτουργίας της αγοράς.

Εφόσον η μόρφωση αντιμετωπίζεται περισσότερο παρά ποτέ ως καταναλωτικό αγαθό, ως μια επένδυση για την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων – όσο ουτοπικό κι αν είναι αυτό στο άκρως ανταγωνιστικό επαγγελματικό τοπίο που αναπτύσσεται εν μέσω οικονομικής κρίσης – το σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια οργάνωση παροχής υπηρεσιών που οφείλει να είναι αποδοτικό και να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των καταναλωτών. Έτσι, η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης λαμβάνει ακόμα πιο αυτοματοποιημένο χαρακτήρα, που εξασφαλίζει υποτίθεται την αντικειμενικότητα της διαδικασίας ενώ τα αποτελέσματά της αποκτούν όλο και περισσότερο το χαρακτήρα ενός «βαθμολογικού» κεφαλαίου που θα επιτρέπουν στους κατόχους τους να τα αξιοποιήσουν ενδεχομένως ως τεκμήρια για να επιδιώξουν την περαιτέρω εκπαίδευσή τους στα πλαίσια της ανάγκης για διαρκή μετεκπαίδευση (δια βίου μάθηση), προκειμένου να επιβιώσουν επαγγελματικά.

Έτσι, στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο η σχολική αξιολόγηση και ειδικότερα οι διαδικασίες εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο τείνουν να λάβουν το χαρακτήρα εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος. Γι' αυτό βλέπουμε να τυποποιούνται όλο και περισσότερο (ερωτήσεις κλειστού τύπου), να γίνονται «εξωτερικές» της σχολικής μονάδας (θέματα από Τράπεζα Θεμάτων και βαθμολόγηση από εξωτερικούς βαθμολογητές), να επεκτείνονται σε περισσότερες τάξεις και όχι μόνο στην τελευταία του Λυκείου, να επιδιώκεται ή όσο το δυνατόν ακριβέστερη και αντικειμενικότερη βαθμολόγησή τους (διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας). Μάλιστα, ενώ στην ουσία δεν αποτελούν εκπαιδευτικούς φραγμούς, αφού τίθενται στην έξοδο των μαθητών από την Β΄/θμια Εκπ/ση και μάλιστα από την προαιρετική της βαθμίδα, λειτουργούν σαφώς επιλεκτικά, καθώς αποσκοπούν στον “προσανατολισμό” των επιλογών των μαθητών αποτρέποντας τους πιο αδύνατους από το να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Ένα ακόμα στοιχείο που ενισχύει τη νέα νοηματοδότηση των επίσημων εξετάσεων του Λυκείου ως εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος είναι η σύνδεσή τους με την εισηγούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτή εν μέρει θα κρίνεται με βάση τα «μαθησιακά αποτελέσματα».

#### 4.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παραπάνω εκτενής αναφορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία προέκυψε ως προσπάθεια καταγραφής του πλήθους και της σημασίας των νομοθετικών κειμένων για τη διαμόρφωση του οργανωτικού πλαισίου που ισχύει σήμερα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και την επίδραση των γραπτών εξετάσεων στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα αλλά και στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί.

Η ιστορική επισκόπηση του θεσμού της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα τελευταία 50 χρόνια ανέδειξε, κατ' αρχάς, την συνέχεια και τη διαχρονική αλληλεπίδραση των νομοθετικών ρυθμίσεων, παρά τις πολιτειακές, πολιτικές και κυβερνητικές αλλαγές που προέκυψαν κατά καιρούς, με σταθερή την κυρίαρχη θέση των γραπτών εξετάσεων ως βασικής αξιολογικής πρακτικής, επενδεδυμένης με ιδιαίτερο κύρος και βαρύτητα. Παράλληλα, ανέδειξε μια ενδιαφέρουσα αντινομία ανάμεσα στη σταδιακή υποβάθμιση της ουσιαστικής επίδρασης των διαδικασιών αξιολόγησης στην ακαδημαϊκή καριέρα των μαθητών (ευκολότερη μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, υποβάθμιση της αξίας του βαθμού του σχολείου, επιεικέστερες βαθμολογίες), αφενός, και στην αυξανόμενη έμφαση που δίνεται από την πολιτεία στην τυπική περιγραφή και τη νομοθετική κατοχύρωση των διαδικασιών της και κυρίως των γραπτών εξετάσεων, αφετέρου, σε ενδοσχολικό και σε εθνικό επίπεδο. Ανέδειξε, δε, την ιδιαίτερη έμφαση που έχει δοθεί στη σημασία και στις λεπτομέρειες εφαρμογής της γραπτής εξέτασης (λεπτομερέστατη καταγραφή και έλεγχος διδακτέας και εξεταστέας ύλης, συγκεκριμένες προδιαγραφές εκπόνησης και βαθμολογικής στάθμισης των γραπτών δοκιμασιών) σε αντίθεση με άλλες, όχι μόνο αξιολογικές αλλά και γενικότερα παιδαγωγικές, πρακτικές. Ανέδειξε, τέλος, μια σωρευτική λογική όσον αφορά στην επένδυση του θεσμού της αξιολόγησης και της γραπτής εξέτασης, ειδικότερα, με πλήθος κοινωνικών σημασιών που έρχονται και προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες δημιουργώντας αντιφάσεις τόσο στο ιδεολογικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής των επιβαλλόμενων πολιτικών.

Πιο συγκεκριμένα, η ιστορική ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση στη μέση εκπαίδευση αναδεικνύει μια βασική αντίφαση ανάμεσα στη ρητορική για ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και της κριτικής σκέψης αφενός και το κινήγι των επιδόσεων που οδηγούν στις παθογένειες της βαθμοθηρίας και του ανταγωνισμού αφετέρου. Στο παρελθόν, αυτή η βαθμοθηρία συνδεόταν με το γενικότερο συντηρητικό πνεύμα της εκπαίδευσης, που ενθάρρυνε τη στείρα αποστήθιση γνώσεων, η οποία χαρακτηριζόταν ως πολυμάθεια και αριστεία, ενώ ο ανταγωνισμός τρεφόταν από το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας, που επέτρεπε την κοινωνική κινητικότητα ακόμα και των μελών των κατώτερων τάξεων, εφόσον επεδείκνυαν επιμέλεια και φιλομάθεια. Σήμερα, έχουν έρθει να προστεθούν στο παραπάνω ιδεολογικό πλαίσιο και οι έννοιες

της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής οργάνωσης και των συντελεστών της (μαθητών και καθηγητών).

Κάτω από την επίδραση της λογικής της αγοράς και της σύγχρονης θεωρίας των οργανώσεων που έχει παρεισφρήσει και στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές σημασίες που αφορούν στην αξιολόγηση συνδέονται με το ακαδημαϊκό μανάτζμεντ. Με όριο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 διακρίνουμε να υπεισέρχονται και στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία όροι δανεισμένοι από την επιχειρηματική ορολογία, όπως στόχοι-μέσα-πόροι, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, (μαθησιακά) αποτελέσματα κτλ. Το γεγονός ότι κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90, που η επιχειρησιακή αυτή λογική γενικευόταν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Δύσης (Ευρώπη και Αμερική), η Ελλάδα κυβερνήθηκε από σοσιαλιστικές κυβερνήσεις ανέκοψε και καθυστέρησε ενδεχομένως την εφαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, διακρίνεται μέσα από τις αντιφάσεις των νομικών κειμένων ότι και τα ελληνικά σοσιαλιστικά κόμματα δεν μπόρεσαν να απορρίψουν τις εξωτερικές πιέσεις για μεταρρυθμίσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, λειτούργησαν μάλλον τεχνοκρατικά και διαχειριστικά επιχειρώντας να χρυσώσουν το χάπι της αναγκαστικής εισαγωγής νεοφιλελεύθερων πολιτικών επιλογών στον τομέα της εκπαίδευσης ενεργοποιώντας τη ρητορική περί ανθρωπισμού και βελτίωση της ποιότητας της γενικής παιδείας ως μέσο νομιμοποίησης των συγκεκριμένων πολιτικών.

Βέβαια, οι αντιφάσεις αυτές δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό προνόμιο αλλά απηχούν τις ενυπάρχουσες αντιφάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής που αφενός προωθεί το ιδανικό του πολυπράγμονα, ευέλικτου, ανθρωπιστή, Ευρωπαίου πολίτη, που θα μπορεί να κινείται άνετα στα ευρύτερα σύνορα της Ενωμένης Ευρώπης, συμφώνως προς το πρόταγμα για την διαρκώς λανθάνουσα πολιτική ενοποίηση, και αφετέρου επιβάλλει στο όνομα της σύγκλισης των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση και την εργασία μια σειρά από νεοφιλελεύθερες πολιτικές που αποσκοπούν στη δημιουργία ευέλικτων και αποδοτικών εργαζομένων με την επίσης λανθάνουσα, όπως φαίνεται, ελπίδα ότι θα μπορέσει να ανταπεξέρθει στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό.

Έτσι, στο συγχρονικό επίπεδο της οργάνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναπτύσσεται πλέον και στην Ελλάδα σε όλες του τις διαστάσεις το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, κατά το οποίο και το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως επιχείρηση. Εφόσον, το αγαθό της εκπαίδευσης μετατράπηκε από πολιτιστικο-κοινωνικό αγαθό σε κοινό-καταναλωτικό αγαθό, το σχολείο μετατρέπεται σε μια επιχείρηση που οφείλει να είναι αποδοτική στη διάθεση του προϊόντος της στους καταναλωτές του και να μπορεί να εγγυάται υψηλή ποιότητα παροχής υπηρεσιών. Η θέση της αξιολόγησης σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και διευρύνεται, καθώς δεν αποσκοπεί μόνο στην

μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά συνολικά στην αποτύπωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Το παλιό γραφειοκρατικό μοντέλο της “ανεύθυνης” δημοσιοϋπαλληλικής ιδιότητας δίνει τη θέση του σε ένα νέο οργανωσιακό μοντέλο όπου οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές και εκπαιδευτικοί) γίνονται αντιληπτοί ως “ανθρώπινοι πόροι”, οι οποίοι πρέπει να διαχειριστούν σωστά τη θέση και τις δυνατότητες που τους παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να ωφεληθούν ως άτομα αλλά και να είναι αποτελεσματικοί ως σύνολο.

Η ιστορική επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου περί αξιολόγησης υποδεικνύει ότι οι συνήθειες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση της γραπτής εξέτασης έχουν, σε ένα βαθμό, διαμορφωθεί από την έμφαση και το κύρος με το οποίο την έχει περιβάλει διαχρονικά το νομικό πλαίσιο της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Ερμηνεύεται, λοιπόν, με βάση την μέχρι τώρα παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου, σε μεγάλο βαθμό η αυξημένη “εμπιστοσύνη” που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε είδους γραπτές δοκιμασίες, προκειμένου να σχηματίσουν εικόνα για τις δυνατότητες κάθε παιδιού, δεδομένου ότι η αντίληψη περί αυξημένης αξιοπιστίας και εγκυρότητας αυτών έχει καλλιεργηθεί για δεκαετίες μέσα από τα νομοθετικά πλαίσια όλων των φάσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ανεξαρτήτως συντηρητικών ή προοδευτικών επιλογών της κεντρικής πολιτικής εξουσίας. Η ακλόνητη υπεροχή της γραπτής εξέτασης αναδεικνύει την επιφανειακότητα της ρητορικής περί προοδευτικών μεταρρυθμίσεων της αξιολογικής διαδικασίας και περί μεταφοράς της έμφασης από την αθροιστική αποτίμηση των απομνημονευτικών ικανοτήτων των μαθητών στη διαμορφωτική αξιολόγηση των δημιουργικών και συνθετικών τους δεξιοτήτων. Αν η στόχευση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν αυτή, οι συνθετικές εργασίες και η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών θα λάμβανε προεξάρχουσα θέση στην αξιολογική διαδικασία και δεν θα εξακολουθούσε να ιεροποιείται το κύρος της γραπτής εξέτασης συμφώνως προς την οποία πρέπει να προσαρμόζεται κάθε άλλο αξιολογικό αποτέλεσμα. Αποκαλύπτεται, λοιπόν, ότι παρά την όποια προοδευτική ρητορική, δεν είναι ο ενιαίος και ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης που επιδιώκεται αλλά ο καθαρά ταξινομητικός και επιλεκτικός, που ενισχύει τον ανταγωνισμό, τη βαθμοθηρία και την υλοκεντρική προσέγγιση της όλης μαθησιακής διαδικασίας.

### 5.1. Ερευνητικός στόχος και ερωτήματα της εμπειρικής έρευνας

Μέσα από την προηγηθείσα βιβλιογραφική και νομοθετική επισκόπηση του θέματος αφενός αναδείχθηκε η σημασία των θεσμικών, οργανωτικών και δυποκειμενικών διαστάσεων που διέπουν τις γραπτές εξετάσεις και αφετέρου επιβεβαιώθηκε η διασύνδεσή τους με το τρίπτυχο των λειτουργιών του σχολικού θεσμού, της επιλεκτικής, της γνωστικής και της κανονιστικής. Μέσα στο πλαίσιο αυτό των διαστάσεων και των λειτουργιών αναδύθηκε, επίσης, το τρίπτυχο των εννοιών, κρίση, γνώση, εξουσία, που φάνηκε να αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της θεσμικής διαδικασίας της αξιολόγησης και της πρακτικής της γραπτής εξέτασης, καθώς διατρέχουν το θέμα και να συνδέουν τις επιμέρους διαστάσεις του διαμορφώνοντας ένα σύνθετο πλέγμα. Γι' αυτό θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια ως εργαλεία για την εμπειρική μελέτη του θέματος και την ανάλυση των ευρημάτων αυτής της εργασίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη ενότητα παρουσίασης της προβληματικής, κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο και ευρύτερος στόχος της παρούσας διατριβής είναι να μελετήσουμε τις γραπτές εξετάσεις και τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών τους, όπως διαμορφώνονται στο πολυσύνθετο πλαίσιο των θεσμικών, οργανωτικών και δυποκειμενικών διαστάσεων που τις διέπουν, προκειμένου να φωτίσουμε αυτές τις διαστάσεις και να δούμε τα κοινωνικά, λειτουργικά και υποκειμενικά διακυβεύματα που συνδέονται με τη χρήση των γραπτών εξετάσεων στο Λύκειο καθώς και τις επιπτώσεις τους στους εκπαιδευτικούς ως εμπλεκόμενους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μας ενδιαφέρει, συγκεκριμένα, να καταγράψουμε τους τρόπους με τους οποίους και τους σκοπούς για τους οποίους δηλώνουν ρητά οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης στο μικροεπίπεδο της τάξης και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να εντοπίσουμε τις κοινωνικές σημασίες με βάση τις οποίες νοηματοδοτούν τις γραπτές δοκιμασίες και εκλογικεύουν τη χρήση τους, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις, τις οποίες επιχειρούν να πραγματώσουν μέσω αυτών των νοηματοδοτήσεων.

Γενικά, τα ερωτήματα της παρούσας διατριβής εστιάζουν στο τρόπο με τον οποίο οι θεσμοθετημένες λειτουργίες της γραπτής εξέτασης εσωτερικεύονται και μεταφράζονται από τα υποκείμενα (εκπαιδευτικούς) μέσα από το δικό τους *habitus* και τις κοινωνικές σημασίες που έχουν ενστερνιστεί και χρησιμοποιούνται στη συνέχεια από τα ίδια, προκειμένου όχι μόνο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά κυρίως προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες αμφισβητήσεις του κύρους και της αποτελεσματικότητάς τους. Μας ενδιαφέρουν, δηλαδή, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γραπτή εξέταση, η υποκειμενική

νοηματοδότησή της από τους ίδιους και κυρίως οι λόγοι – ρητοί ή υπόρρητοι – για τους οποίους τη χρησιμοποιούν, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν από τον πολυσύνθετο ρόλο τους και τη διάδρασή τους με τους άλλους εμπλεκόμενους (μαθητές – γονείς – συναδέλφους – εκπαιδευτικό σύστημα) στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αντιμετωπίσουν εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις που υφίστανται λόγω των απαιτήσεων του ρόλου τους, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις παθογένειές της.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσω της εμπειρικής έρευνας, μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- 1. Ποιο είναι το πλήθος και το εύρος των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών που βάζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;*
- 2. Αν και με ποιο τρόπο οι οργανωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας καθορίζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα και τη στόχευση της χρήσης των γραπτών δοκιμασιών αλλά και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται με τη σειρά τους από τις πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών;*
- 3. Ποιες ψυχοσυναισθηματικές εμπλοκές αποκαλύπτονται μέσω των νοηματοδοτήσεων της γραπτής εξέτασης και των εκλογικεύσεων που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές τους, όσον αφορά στη χρήση της, και ποιες υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις επιχειρούν να πραγματώσουν μέσω αυτών;*

## **5.2. Μεθοδολογία – σχέδιο έρευνας**

Όπως προαναφέρθηκε, ο γενικός στοχος της παρούσας διατριβής διαρθρώνεται σε σχέση με τις θεσμικές, οργανωτικές και φαντασιακές διαστάσεις της γραπτής εξέτασης ως πρακτικής που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Ως τέτοια, η συχνότητα χρήσης της καθώς και η στόχευσή της καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κύρος που έχει λάβει αυτή τη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της δικής τους ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας και των βιωμάτων τους, ώστε ενδείκνυται να διερευνηθεί στο μικροεπίπεδο της τάξης με μια ποιοτική προσέγγιση των προσωπικών επιλογών των υποκειμένων. Ως εκπαιδευτικός θεσμός, πάντως, οι εξετάσεις είτε με τη μορφή των γραπτών δοκιμασιών της τάξης είτε με τη μορφή πιο επίσημων εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, όπως οι Πανελλήνιες, διέπουν καθοριστικά το εκπαιδευτικό σύστημα και την τυπική οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε η διερεύνηση των πολλαπλών επιρροών που ασκούν στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και των κοινωνικών ρόλων των εκπαιδευτικών επιτρέπει – αν δεν επιβάλλει – και μια μακροσκοπική προσέγγιση των ζητημάτων που συνδέονται με αυτές.

Στην προσπάθειά μας, λοιπόν, να ανιχνεύσουμε αυτά τα ζητήματα και να τεκμηριώσουμε αυτές τις επιρροές επιχειρήσαμε να συνδυάσουμε μεθοδολογικά την ποσοτική και την ποιοτική εμπειρική έρευνα, προκειμένου να συγκεντρώσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα τόσο για τις ρητές παραδοχές, όσο και για τις υπόρρητες προσδοκίες, των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης. Πάντως, λόγω του θέματος και του στόχου της διατριβής, η κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων και η λογική της ανάλυσης των δεδομένων είναι στη βάση και στο σύνολό της ποιοτική.

Αναλυτικότερα, σε μια πρώτη φάση της εμπειρικής έρευνας έγινε συλλογή εμπειρικών δεδομένων από ένα εκτενέστερο δείγμα εκπαιδευτικών με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου, με βασικό στόχο να καταγραφούν ακριβώς η συχνότητα και οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη γραπτή εξέταση μέσα στην τάξη και να διερευνηθούν σε ένα πρώτο επίπεδο οι *λόγοι-εκλογικεύσεις* για τους οποίους οι ίδιοι θεωρούν ότι εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ή και υπερβαίνοντας αυτήν<sup>125</sup>.

Σε δεύτερη φάση έγινε συλλογή δεδομένων με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου επιχειρήθηκε να προκληθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αφηγήσεις ζωής να αποκαλύψουν, ενδεχομένως, υποκειμενικά βιώματα που έχουν καθορίσει τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες επενδύουν το θεσμό των εξετάσεων αλλά και τις *υποσυνείδητες / άρρητες προθέσεις και προσδοκίες* που επιδιώκουν να πραγματώσουν μέσα από αυτήν την πρακτική.

Έτσι, το αρχικό ερευνητικό μας αντικείμενο επιχειρήθηκε να διακριθεί σε δύο επιμέρους στόχους για λόγους πιο αποτελεσματικής διαχείρισης των ευρημάτων που θα προέκυπταν από το καθένα από τα δύο ερευνητικά μας εργαλεία. Ο στόχος της πρώτης φάσης της εμπειρικής έρευνας με τα ερωτηματολόγια είναι, κατ' αρχάς, να γίνει μια ποσοτική αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα και τον τρόπο που χρησιμοποιούν την πρακτική των γραπτών δοκιμασιών στην τάξη, καθώς και μια καταγραφή των στοιχείων εκείνων της θεσμικής και λειτουργικής πραγματικότητας του σχολείου τα οποία επικαλούνται, για να εκλογικεύσουν τις επιλογές τους αυτές, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από την οργανωτική λειτουργία του σχολείου αλλά και την επηρεάζουν προβαίνοντας σε μια “επιλεκτική” εφαρμογή των θεσμισμένων διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών. Ο στόχος της δεύτερης φάσης της εμπειρικής έρευνας με τις συνεντεύξεις εστιάζει κυρίως στην ανίχνευση των άρρητων-υποσυνείδητων προθέσεων και προσδοκιών, που επιχειρούν να πραγματώσουν οι εκπαιδευτικοί

---

<sup>125</sup> Από τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί προκύπτει ότι σε σημαντικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τη νομοθεσία ως προς τη συχνότητα και τη δυσκολία των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλουν τους μαθητές, τείνοντας να εκλογικεύσουν την επιλογή τους αυτή επικαλούμενοι την πίεση των Πανελληνίων εξετάσεων (επίδραση από το οργανωτικό πλαίσιο) αλλά και τη γενικότερη χρησιμότητα των γραπτών εξετάσεων για τη γενικότερη συγκρότηση των μαθητών (προσωπική αντίληψη).



μέσω των αξιολογικών πρακτικών που επιλέγουν και οι οποίες, ενδεχομένως, κρύβονται πίσω από τις εκλογικές αυτών των επιλογών, που διατυπώνουν ρητά. Οι άρρητες αυτές προσδοκίες, βέβαια, συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που έχουν ενστερνιστεί οι ίδιοι στην πορεία της δικής τους σχολικής και επαγγελματικής βιογραφίας, με τις οποίες επενδύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη γραπτή εξέταση ειδικότερα.

Από τις παραπάνω διευκρινίσεις γίνεται φανερό ότι η πρώτη φάση της εμπειρικής έρευνας αποσκοπεί κυρίως να συλλέξει δεδομένα, για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική της γραπτής εξέτασης και συνδέεται με τις οργανωτικές διαστάσεις του θέματος. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καλύπτεται εν μέρει από την πρώτη φάση της έρευνας, αφού οι περισσότερες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αφορούν ακριβώς στους λόγους, τους οποίους συνήθως επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για να αιτιολογήσουν τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν, αλλά και από την δεύτερη φάση, όπου επιχειρείται μέσω των συνεντεύξεων να ανιχνευθεί πόσο ισχυρές είναι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών οι εκλογικές των πρακτικών τους αλλά κυρίως από πού πηγάζουν αυτές. Έτσι, η δεύτερη φάση, αυτή των συνεντεύξεων, εστιάζει περισσότερο στην απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στις κοινωνικές σημασίες με τις οποίες επενδύουν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική των γραπτών δοκιμασιών και συνδέεται με τις υπόρρητες προθέσεις τους και τις φαντασιακές διαστάσεις του θέματος.

### **5.2.1. Πρώτη φάση : ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου**

#### **5.2.1.1. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν κανονικά οι εκπαιδευτικοί της Β΄/θμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, που υπηρετούν στο Λύκειο. Καθώς δεν ήταν δυνατόν λόγω πρακτικών συνθηκών να διερευνηθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, ο πληθυσμός αυτός περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια του Νομού Κορινθίας. Η επιλογή των σχολείων δεν έγινε μόνο με κριτήριο την ευκολία πρόσβασής σε αυτά (δειγματοληψία ευχέρειας), δεδομένου του γεγονότος ότι τα τελευταία 15 χρόνια ζω και εργάζομαι σε ένα από τα Λύκεια του νομού και, κατά συνέπεια, το κοινωνικό μου δίκτυο απαρτίζεται κατ' εξοχήν από εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Εκτός αυτού, ο νομός Κορινθίας συγκεντρώνει κάποια ανθρωπογεωγραφικά και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού των Λυκείων της χώρας και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά.

Μολονότι είναι ένας σχετικά μικρός νομός κοντά στην Αθήνα, περιλαμβάνει τόσο αστικές περιοχές με ευμεγέθη σχολεία, όσο και αγροτικές ή ημιαγροτικές περιοχές με μικρότερα έως πολύ

μικρά σχολεία με όλες τις ιδιαιτερότητες που διακρίνουν αυτά τόσο σε σχέση με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, όσο και σε σχέση με τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, που μας ενδιαφέρει εδώ ιδιαίτερα.

Όσον αφορά ακριβώς στο εκπαιδευτικό προσωπικό διαπιστώνεται επίσης μια ποικιλία στα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο μέρος από τους εκπαιδευτικούς αντλούν την καταγωγή τους και είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στην περιοχή του νομού. Το σχετικά μικρό μέγεθος των σχολείων αναγκάζει κάποιους από αυτούς ανάλογα και με τις συγκεκριμένες ειδικότητες να απασχολούνται σε δύο ή και τρία σχολεία, προκειμένου να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο. Ως αποτέλεσμα, συνθέτουν έναν πληθυσμό με ισχυρούς τοπικούς δεσμούς και πυκνά κοινωνικά δίκτυα, τα οποία πιθανότατα λειτουργούν ως μια μορφή κοινωνικού ελέγχου στον τρόπο που ασκούν το επάγγελμά τους. Με απλά λόγια, η διαχρονική παρουσία τους στην περιοχή και η κριτική τόσο των συναδέλφων, όσο και της τοπικής κοινωνίας, υποθέτουμε ότι μπορεί να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τον τρόπο που δουλεύουν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, προκειμένου να αναδείξουν τον επαγγελματισμό τους και να ενισχύσουν το κοινωνικό τους κύρος<sup>126</sup>.

Από την άλλη μεριά, ο νομός Κορινθίας υπήρξε τα τελευταία 10 χρόνια ένας νομός ανοιχτός σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς – σε αντίθεση με το νομό Αττικής και κυρίως τα κεντρικά σχολεία της Αθήνας – με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών χωρίς ιδιαίτερους δεσμούς με την περιοχή, οι οποίοι την επέλεξαν λόγω της τοπικής εγγύτητας με την πρωτεύουσα. Ωστόσο, δεδομένου του περιορισμού των μεταθέσεων τα τελευταία χρόνια, οι περισσότεροι από αυτούς φαίνεται να έχουν «εγκλωβιστεί» στην περιοχή. Συνεπώς, θα είχε ίσως ενδιαφέρον να διερευνηθεί αφενός πώς λειτουργεί και σε αυτούς ο κοινωνικός έλεγχος της επαγγελματικής τους υπόστασης από την τοπική κοινωνία και αφετέρου σε ποιο βαθμό έχουν οι ίδιοι αναπτύξει κάποιες συναισθηματικές σχέσεις με τον χώρο εργασίας τους και έχουν επενδύσει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους εικόνας εντός αυτού.

### **5.2.1.2. ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ**

Κατά τον αρχικό υπολογισμό του πληθυσμού, προέκυψε ένας αριθμός **397** εκπαιδευτικών της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης που απασχολούνται στα Λύκεια του νομού και αποτέλεσε το ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ της εργασίας, ενώ το ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ, το σύνολο δηλαδή των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανέρχεται στα **247** άτομα. Ο υπολογισμός του δείγματος

<sup>126</sup> Η παρατήρηση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μόνο στο βαθμό που μας ενδιαφέρει να αποτυπώσουμε τη σχέση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με την πρόθεσή τους να διαμορφώσουν και να ενισχύσουν στα μάτια των «σημαντικών άλλων» (Burger & Luckmann:1967, σ.151) μια εξιδανικευμένη εικόνα ως παιδαγωγών-αξιολογητών καθώς στόχος της εργασίας αυτής δεν είναι να μελετήσει τις ιδιόζουσες συνθήκες που δημιουργούν οι τοπικοί δεσμοί και την επίδραση αυτών στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους.

αναφοράς έγινε με βάση επίσημα στατιστικά στοιχεία που εξασφαλίστηκαν από τη Διεύθυνση Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας και επαληθεύθηκαν με την επίσκεψη των επίσημων ιστοσελίδων των Λυκείων του νομού, όπου εμφανίζονται ονομαστικά και ανά ειδικότητα οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε κάθε μονάδα.

Από την καταμέτρηση του δείγματος αναφοράς προκύπτει η αριθμητική υπεροχή των γυναικών σε ποσοστό **55% (218 γυναίκες)** έναντι **45% (179 άνδρες)** καθώς και η σημαντική υπεροχή των Φιλολόγων έναντι καθεμιάς από τις άλλες ειδικότητες σε ποσοστό **25% (99 Φιλολόγοι)**. Οι υπόλοιπες ειδικότητες κατανέμονται ως εξής: **17%** των εκπαιδευτικών του νομού ανήκουν στον κλάδο ΠΕ04 (68 Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι συνολικά), **13,3%** στον κλάδο ΠΕ03 (53 Μαθηματικοί), **8,8%** στους κλάδους ΠΕ19, ΠΕ20 (35 Πληροφορικοί), **8,3%** στους συναφείς κλάδους ΠΕ09, ΠΕ10, ΠΕ13 (33 Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι και Πολιτικοί Επιστήμονες), **8%** στους κλάδους ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (32 συνολικά καθηγητές Γαλλικής, Αγγλικής και Γερμανικής Γλώσσας), **4,2%** στον κλάδο ΠΕ01 (17 Θεολόγοι) ενώ το υπόλοιπο **15,4%** περιλαμβάνει τις υπόλοιπες ειδικότητες, που απασχολούνται ως επί το πλείστον στα ΕΠΑΛ. Στα ποσοστά αυτά δεν συμπεριλήφθηκαν οι 20 καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), καθώς δεν εμπλέκονται με τη διαδικασία της γραπτής εξέτασης και δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνάς μας. Οι στατιστικές αυτές αναλογίες αποτυπώνονται στο δικό μας τελικό δείγμα, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες.

	ΑΝΔΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ = Εκπαιδευτικοί Λυκείων Νομού Κορινθίας</b>	179	45%	218	55%	<b>397</b>
<b>ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ = Ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν</b>	96	39%	151	61%	<b>247</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ -1-**

	ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	
	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ</b>	99	25,0%	95	38,5%
<b>ΦΥΣΙΚΟΙ – ΧΗΜΙΚΟΙ – ΒΙΟΛΟΓΟΙ</b>	68	17,0%	36	14,6%
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ</b>	53	13,3%	36	14,6%
<b>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ</b>	35	8,8%	10	4,0%
<b>ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ – ΚΟΙΝΩΝΟΛΟΓΟΙ – ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ</b>	33	8,3%	16	6,5%
<b>ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ</b>	32	8,0%	24	9,7%
<b>ΘΕΟΛΟΓΟΙ</b>	17	4,2%	10	4,0%
<b>ΆΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ</b>	62	15,4%	20	8,1%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>397</b>	<b>100%</b>	<b>247</b>	<b>100%</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ -2-**

Από μία πρώτη συγκριτική εκτίμηση του δείγματος αναφοράς και του τελικού δείγματος που συγκεντρώθηκε διαπιστώνουμε μια ισχυρή εκπροσώπηση των Φιλολόγων στην έρευνα, καθώς απάντησαν σε ποσοστό **38,5%**. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι και εγώ είμαι Φιλολόγος ή στο γεγονός ότι οι Φιλολόγοι γενικά έχουν ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα θέματα σχετικά με το τις εξετάσεις και γενικότερα το γραπτό λόγο. Χαμηλή εκπροσώπηση, αντίθετα, εμφανίζουν οι Πληροφορικοί, ο μεγαλύτερος αριθμός των οποίων (23 από τους 35 εκπαιδευτικούς του νομού) εργάζεται στα ΕΠΑΛ αλλά και οι άλλες ειδικότητες που απασχολούνται αποκλειστικά σε αυτά τα Λύκεια. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη δυσκολία προσέγγισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΕΠΑΛ, κυρίως λόγω της χωροταξικής τοποθέτησης των ΕΠΑΛ εντός του νομού αλλά και στο περιορισμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί για το θέμα της έρευνας. Τέλος, ίσως αξίζει να σημειωθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών (**39,3%** δηλαδή 97 άτομα στο σύνολο των 247) που δήλωσαν ότι έχουν και άλλες σπουδές πέρα από το βασικό τους πτυχίο (μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο). Το στοιχείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στη διερεύνηση της επένδυσης των εκπαιδευτικών στη γνώση γενικά αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

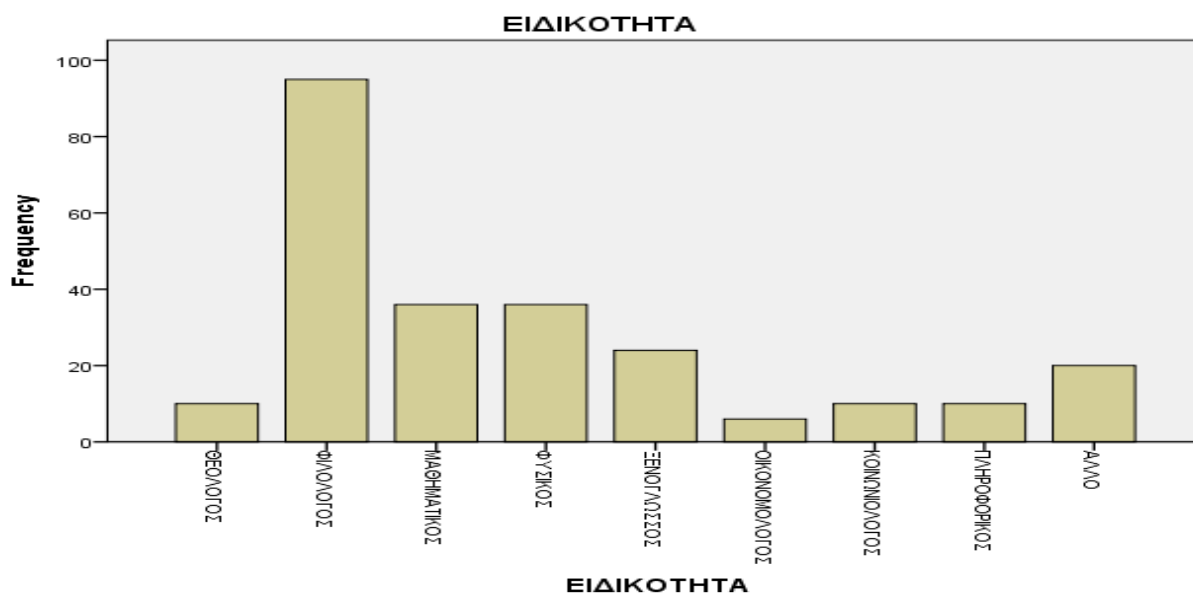
Τα ερωτηματολόγια αυτά προέρχονται από το σύνολο των Γενικών Λυκείων (17 σχολικές μονάδες) και από τρία από τα έξι ΕΠΑΛ του νομού. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 20 Μαΐου – 20 Ιουνίου 2015. Η περίοδος αυτή επελέγη, διότι είναι μια περίοδος κατά την οποία έχουν ολοκληρωθεί τα μαθήματα και διενεργούνται οι τελικές εξετάσεις των μαθητών (ενδοσχολικές και πανελλήνιες). Κατά συνέπεια, είναι η περίοδος του απολογισμού της σχολικής χρονιάς, όπου η έννοια της αξιολόγησης είναι κυρίαρχη στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εκτός αυτού, είναι μια περίοδος κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χωρίς την πίεση της καθημερινής προετοιμασίας αναμενόταν πως θα είχαν περισσότερο χρόνο να διαθέσουν στην απάντηση ενός εκτενούς και απαιτητικού ερωτηματολογίου. Επίσης, η γενικότερη κινητικότητα των εκπαιδευτικών για επιτηρήσεις εξετάσεων σε άλλα σχολεία και συμμετοχή σε βαθμολογικά κέντρα (Κόρινθος – Τρίπολη) έκανε δυνατή την άμεση, προσωπική επικοινωνία με όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως «σύνδεσμοι» και μετέφεραν έντυπα ερωτηματολόγια σε συναδέλφους τους ακόμα και σε απομακρυσμένα σχολεία. Από την άλλη μεριά, αυτή ακριβώς η κινητικότητα είχε ως αποτέλεσμα κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην είναι στις θέσεις τους κατά την πρώτη διανομή των ερωτηματολογίων και έτσι να μειωθεί κάπως ο αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν συμπληρωμένα.

Πάντως, για να μεγιστοποιηθεί ο αριθμός των επιστροφών, εκτός από τα έντυπα ερωτηματολόγια, προωθήθηκε μέσω διαδικτύου στους διευθυντές των σχολείων και ηλεκτρονική εκδοχή του ερωτηματολογίου με την παράκληση να προωθηθούν στους εκπαιδευτικούς τους. Από

το σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν τελικά τα 50 περίπου ήταν σε ηλεκτρονική μορφή, ενώ τα υπόλοιπα ήταν έντυπα. Τέλος, ελάχιστα – λιγότερα από 10 – ήταν τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν μερικώς απαντημένα και δεν συμπεριλήφθηκαν στην στατιστική επεξεργασία. Αντίθετα, συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική επεξεργασία ερωτηματολόγια – επίσης ελάχιστα στον αριθμό – που ήταν ελλιπώς απαντημένα ως προς μία ή δύο ερωτήσεις.

	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ			ΦΥΛΟ		
	Frequency	Percent	Valid Percent	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	10	4,0	4,0	6	4	<b>10</b>
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	95	38,5	38,5	15	80	<b>95</b>
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	36	14,6	14,6	26	10	<b>36</b>
ΦΥΣΙΚΟΣ	36	14,6	14,6	27	9	<b>36</b>
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΟΣ	24	9,7	9,7	4	20	<b>24</b>
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΣ	6	2,4	2,4	1	5	<b>6</b>
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ	10	4,0	4,0	2	8	<b>10</b>
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	10	4,0	4,0	8	2	<b>10</b>
ΆΛΛΟ	20	8,1	8,1	7	13	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>96</b>	<b>151</b>	<b>247</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ -3-**



**ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ -1-**

### 5.2.1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ο στόχος της πρώτης φάσης της εμπειρικής έρευνας είναι, όπως έχει προαναφερθεί, να γίνει μια ποσοτική αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα και τον τρόπο που χρησιμοποιούν την πρακτική των γραπτών δοκιμασιών στην τάξη, καθώς και μια καταγραφή των στοιχείων εκείνων της θεσμικής και λειτουργικής πραγματικότητας του σχολείου τα οποία επικαλούνται, για να εκλογικεύσουν τις επιλογές τους αυτές, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο

βαθμό επηρεάζονται από την οργανωτική λειτουργία του σχολείου αλλά και την επηρεάζουν προβαίνοντας σε μια επιλεκτική εφαρμογή των θεσμισμένων διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών υπερβαίνοντας συχνά την κείμενη νομοθεσία. Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε για την πρώτη αυτή φάση της έρευνας αποσκοπεί στο να αποτυπώσει ποσοτικά τις συχνότητες των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου όσον αφορά στη χρήση της γραπτής εξέτασης μέσα στην τάξη αλλά και να διερευνήσει, κατά το δυνατόν, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου στηριχτήκαμε σε μεγάλο βαθμό στο ερωτηματολόγιο που διαμόρφωσε η Κοτρόζου Κατερίνα υπό την επίβλεψη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας, Δέσποινας Τσακίρη, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου που υλοποιήθηκε από την κα Τσακίρη, αναφορικά τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2008). Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν οι πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Λυκειακής βαθμίδας διατηρούν και σε ποιο βαθμό τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα, ή αν λειτουργούν ως μέσο πειθάρχησης και τελικά καταλήγουν να γίνονται “αυτοσκοπός” της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι εν λόγω πρακτικές εστιάζοντας στην υποκειμενική εμπειρία των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε από τη φοίτησή τους στο σχολείο και από την επαγγελματική τους εμπειρία ως καθηγητών. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι γραπτές δοκιμασίες, ως πρακτική αξιολόγησης, είναι κυρίαρχες στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ τόσο η βαθμολόγηση όσο και οι γραπτές δοκιμασίες φαίνεται ότι εξαρτώνται από το επίπεδο σπουδών (τάξη) και τον τύπο του μαθήματος αλλά και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ο ιδιαίτερα αυξημένος αριθμός γραπτών δοκιμασιών δείχνει ότι οι πρακτικές αξιολόγησης φαίνεται να καταλήγουν σε “αυτοσκοπό” της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επηρεάζονται από παράγοντες, όπως η οικογενειακή και κοινωνική διαδρομή των εκπαιδευτικών, οι ιδεολογικές τους πεποιθήσεις και το επαγγελματικό τους περιβάλλον, καθώς και η μαθητική τους ζωή.

Η θεματική συνάφεια της συγκεκριμένης εργασίας με τη δική μου κατέστησαν το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ένα χρήσιμο οδηγό για την εκπόνηση του δικού μου ερευνητικού εργαλείου<sup>127</sup>. Συγκεκριμένα, αυτούσιες άντλησα από το δικό της ερωτηματολόγιο τις ερωτήσεις 1, 2, 7, 8, 13, 17, 18, ενώ ελαφρώς τροποποιημένες πάνω στη δική της διατύπωση είναι και οι ερωτήσεις 4, 5, 12. Οι υπόλοιπες 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν ως προς τη διατύπωση σε δεδομένα που είχα συγκεντρώσει για την πτυχιακή μου εργασία, η οποία

---

<sup>127</sup> Βλέπε Παράρτημα -1- Ερωτηματολόγιο.

εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας, Δέσποινας Τσακίρη, με τίτλο «*Οι κοινωνικές σημασίες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της Λυκειακής βαθμίδας στη γραπτή εξέταση*» (2011).

Όπως αναφέρει η Κοτρόζου στην ενότητα της παρουσίασης της μεθοδολογίας της, προκειμένου να κατασκευάσει ένα ερωτηματολόγιο αποτελεσματικό ως προς την διερεύνηση των θιγόμενων θεμάτων διενέργησε τρεις συνεντεύξεις, με στόχο να συλλέξει γνώμες, σκέψεις, απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν τρεις εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων: μια Φιλολόγος (ΠΕ01), ένας Μαθηματικός (ΠΕ03) και μια εκπαιδευτικός Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ06). Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σ' ένα πρωτόκολλο από 17 ερωτήσεις, με μέσο χρόνο διάρκειας περίπου 45 λεπτών ανά συνέντευξη. Με την ίδια μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης διενεργήθηκε και η έρευνα της δικής μου πτυχιακής, με τη διαφορά ότι οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν ήταν οκτώ με εκπαιδευτικούς σχολείων της Κορινθίας, από διάφορες ειδικότητες (2 Φιλολόγοι, 1 Φυσικός, 1 Μαθηματικός, 2 Κοινωνιολόγοι και 2 καθηγητές Ξένων Γλωσσών) και με ένα πρωτόκολλο 25 ερωτήσεων που είχαν διάρκεια από 45 λεπτά ως μια ώρα. Οι ερωτήσεις και των δύο συνεντεύξεων ήταν ανοικτού τύπου με στόχο να γίνει μια συζήτηση στην οποία ο συνεντευξιαζόμενος θα εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του, τις απόψεις του αλλά και τα συναισθήματα του.

Από το δημιουργικό συνδυασμό τόσο των ερευνητικών εργαλείων, όσο και των ευρημάτων των δύο παραπάνω εργασιών, προέκυψε το Ερωτηματολόγιο της παρούσας διατριβής, το οποίο απαρτίζεται από 20 εκτενείς ερωτήσεις ταξινομημένες σε 3 ερευνητικούς άξονες. Πριν το κύριο σώμα των ερωτήσεων προηγείται μια αρχική σελίδα που αποσκοπεί να συγκεντρώσει τα ατομικά-δημογραφικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικού καθώς και η απαραίτητη συνοδευτική επιστολή.

#### ***A. Οι γραπτές δοκιμασίες στην καθημερινή σχολική πράξη ως αξιολογική πρακτική.***

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που σχετίζονται κυρίως με την χρήση των γραπτών δοκιμασιών ως πρακτικών αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η πρώτη αυτή ομάδα ερωτήσεων συνδέεται κυρίως με τις θεσμικές-οργανωτικές διαστάσεις του θέματός μας, καθώς η διατύπωση των ερωτήσεων σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στο υπάρχον νομικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, και επιχειρούν να διερευνήσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αλλά και πως κατανοούν τις θεσμισμένες λειτουργίες των γραπτών εξετάσεων. Έτσι, υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά τη συχνότητα και τη σκοπιμότητα των γραπτών διαγωνισμάτων και των τεστ (ερωτήσεις 1,4,5) αλλά και ερωτήσεις που διερευνούν ποιες από τις θεσμισμένες λειτουργίες των εξετάσεων (διάγνωση του γνωστικού επιπέδου, αντικειμενική αξιολόγηση,

ανατροφοδότηση, κινητροφοδότηση, αναφορά στους γονείς, πειθάρχηση κ.α.) έχουν ενσωματωθεί στο παιδαγωγικό τους habitus και διέπουν τις πρακτικές εξέτασης που τελικά επιλέγουν (ερωτήσεις 2,3,6). Η τελευταία ερώτηση (7) λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο ως γέφυρα για την επόμενη ενότητα, που αναφέρεται στην υποκειμενική αξιολογική εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς διερευνά τα συναισθήματα που βιώνουν αυτοί ως αξιολογητές.

### ***B. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νόημα και τη χρησιμότητα των γραπτών δοκιμασιών.***

Η ενότητα αυτή είναι η μεγαλύτερη, καθώς περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που εστιάζουν επίσης στις θεσμικές-οργανωτικές διαστάσεις του θέματος διευρύνοντας, όμως, την οπτική πέρα από τη στενή αξιολογική διαδικασία. Έτσι, επιχειρείται να συγκεντρωθούν δεδομένα που θα απαντούν το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με την αλληλόδραση μεταξύ των οργανωτικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας αφενός και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αφετέρου σε σχέση με όλες τις επιμέρους λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού και τις έννοιες – άξονες της προβληματικής της εργασίας μας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο τμήμα αυτό της ποσοτικής έρευνας μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη γραπτή εξέταση και πώς εκλογικεύουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Το σύνολο των διατυπώσεων σε αυτές τις ερωτήσεις προέρχεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την έμφαση που αποδίδεται τις τελευταίες δεκαετίες στην έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με τα γνωστικά επιτεύγματα και την επιτυχία των μαθητών σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Για το λόγο αυτό ενσωματώθηκαν στην ενότητα αυτή ερωτήσεις που επιχειρούν να διερευνήσουν ακριβώς σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν ενστερνιστεί τη ρητορική αυτή περί λογοδοσίας (ερώτηση 14) και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (ερωτήσεις 15,16).

Στην ενότητα αυτή κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια σειρά απαντήσεων, για κάθε μία από τις οποίες οι ερωτώμενοι πρέπει να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια κλίμακα 4 επιλογών.

### ***Γ. Αναστοχασμός για την αξιολόγηση και την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού.***

Σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ποσοτικά οι ψυχοκοινωνικές και φαντασιακές διαστάσεις του θέματος. Άλλωστε, στόχος είναι αυτές να διερευνηθούν μέσω συνεντεύξεων στο ποιοτικό μέρος διεξαγωγής της έρευνας το οποίο θα ακολουθήσει. Ωστόσο, σε αυτήν την ενότητα γίνεται προσπάθεια μιας πρώτης διερεύνησης των υποκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα με το τι ισχύει θεσμικά και σε ποιο βαθμό οι πρακτικές αυτές



νομιμοποιούνται από το σύγχρονο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως αποτελεσματικής οργάνωσης (ερωτήσεις 17,18).

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις, μάλιστα, επιχειρούν να ανιχνεύσουν σε μια πρώτη φάση ποια από τα στοιχεία της ιδανικής αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού (ικανότητα αντικειμενικής κρίσης – κατοχή της επιστημονικής γνώσης – ικανότητα επιβολής της τάξης) είναι κυρίαρχα στη συνείδηση των ερωτωμένων και σε ποιο βαθμό επιχειρούν να τα επιβεβαιώσουν μέσα από τις αξιολογικές πρακτικές που επιλέγουν. Έτσι, μέσα από τις επιμέρους επιλογές των δύο τελευταίων ερωτήσεων, συμφώνως προς το τρίπτυχο των νοηματικών αξόνων της προβληματικής μας, επιχειρείται να διερευνηθεί πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη γραπτή εξέταση, προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολλαπλές διαστάσεις των ρόλων τους.

## **5.2.2. Δεύτερη φάση : ποιοτική έρευνα με χρήση συνεντεύξεων**

### **5.2.2.1. ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

Καθώς ο πληθυσμός της έρευνάς μας παραμένει ο ίδιος (οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Λύκειο), ως δείγμα για τη δεύτερη φάση της επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία του νομού Κορινθίας για τους λόγους που αναφέρθηκαν στην περιγραφή του σχεδίου της έρευνας με τα ερωτηματολόγια (δειγματοληψία ευχέρειας). Ένας ακόμα, βέβαια, λόγος για την επιλογή των εκπαιδευτικών της Κορίνθου ήταν η προσπάθεια να εξασφαλιστεί, κατά το δυνατόν η εγκυρότητα των πορισμάτων της έρευνας. Έτσι, επιδίωξή μας είναι, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν από τη χρήση των δύο ερευνητικών εργαλείων, να διαπιστωθεί συνάφεια ευρημάτων, όσον αφορά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις εκλογικές επιλογές που προβάλλουν, για να τις υποστηρίξουν αλλά και να αποκαλυφθούν οι ενδεχόμενες αντιφάσεις ανάμεσα σε όσα ομολογούν συνειδητά και σε όσα βιώνουν υποσυνείδητα.

Συγκεντρώθηκαν 40 συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων από Γενικά Λύκεια αλλά και ΕΠΑΛ, σε αναλογία με το δείγμα των εκπαιδευτικών που απάντησαν τα ερωτηματολόγια, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Υψηλή εκπροσώπηση εξακολουθούν να έχουν οι Φιλολόγοι, που ήταν και οι πιο πρόθυμοι και ομιλητικοί συνεντευξιαζόμενοι, ενώ δεν κατέστη δυνατόν να πάρουμε συνέντευξη από Θεολόγο. Χαρακτηριστικός είναι ο διπλασιασμός του ποσοστού των Κοινωνιολόγων και Οικονομολόγων που συμμετείχαν στη φάση της συλλογής συνεντεύξεων, σε σχέση με την προηγούμενη φάση της συλλογής των ερωτηματολογίων, ο οποίος δεν είναι άσχετος με την σημαντική αύξηση των μαθημάτων που διδάσκουν οι ειδικότητες αυτές στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Λυκείων τον τελευταίο χρόνο. Αντίθετα η περικοπή στις ώρες των Πληροφορικών μας δυσκόλεψε στην αναζήτηση εκπαιδευτικών αυτής της ειδικότητας. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ εμφανίζεται μόνο ένας εκπαιδευτικός στην κατηγορία ΑΛΛΕΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ που αφορά στα ΕΠΑΛ, τα Λύκεια αυτά εκπροσωπούνται στο δείγμα μας με τρεις εκπαιδευτικούς (ποσοστό 7,5%), καθώς δύο από τους Φιλολόγους που μας παραχώρησαν συνέντευξη εργάζονται σε ΕΠΑΛ, ενώ και ο Πληροφορικός συμπλήρωνε το ωράριό του σε ΕΠΑΛ. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έδωσαν τις συνεντεύξεις είχαν συμμετάσχει και στην πρώτη φάση της έρευνας συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια (28 από τους 40, ποσοστό 70%).

	ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ</b>	99	25,0%	95	38,5%	16	40,0%
<b>ΦΥΣΙΚΟΙ – ΧΗΜΙΚΟΙ – ΒΙΟΛΟΓΟΙ</b>	68	17,0%	36	14,6%	6	15,0%
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ</b>	53	13,3%	36	14,6%	6	15,0%
<b>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ</b>	35	8,8%	10	4,0%	1	2,5%
<b>ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ – ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ – ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ</b>	33	8,3%	16	6,5%	7	17,5%
<b>ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ</b>	32	8,0%	24	9,7%	3	7,5%
<b>ΘΕΟΛΟΓΟΙ</b>	17	4,2%	10	4,0%	0	0
<b>ΆΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ</b>	62	15,4%	20	8,1%	1	2,5%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>397</b>	<b>100%</b>	<b>247</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ -4-**

Αξίζει να σημειωθεί ότι ηλικιακά το δείγμα των ερωτωμένων τοποθετείται στις δεκαετίες των 40 με 50 χρόνων (21 από τους 40 ερωτωμένους, ποσοστό 52,5%) και των 50 με 60 (11 από τους 40 ερωτωμένους, ποσοστό 27,5%), ενώ μόνο 5 εκπαιδευτικοί ήταν κάτω των 40 χρόνων και μόνο 3 άνω των 60. Παρά την ηλικία τους, όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς πάνω από τους μισούς (23 από τους 40, ποσοστό 57,5%) έχουν εργαστεί στο δημόσιο σχολείο από 2 έως 15 χρόνια, 10 από τους 40 ερωτωμένους (ποσοστό 25%) έχουν 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόνο 7 (ποσοστό 17,5%) έχουν ξεπεράσει τα 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα αυτών ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι μέχρι το διορισμό τους εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα, και συγκεκριμένα σε φροντιστήρια, παραδίδοντας μαθήματα προπαρασκευαστικά για τις εξετάσεις εισαγωγής στην Γ΄/θμια εκπαίδευση. Πάντως, στο σύνολό τους έχουν αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής τους ενασχόλησης στο δημόσιο σχολείο (από τα μισά μέχρι και όλα τα χρόνια της υπηρεσίας τους) σε Λύκειο, ενώ στην εμπειρία τους στη λυκειακή βαθμίδα έρχεται να προστεθεί και η φροντιστηριακή τους προϋπηρεσία, καθώς εκεί η ζήτηση επικεντρώνεται στα μαθήματα του Λυκείου και δη στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις σχετίζονται με τον υψηλό μέσο όρο ηλικίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ο οποίος οφείλεται στο υπάρχον σύστημα διορισμών και την ανισορροπία που δημιουργείται από τη χαμηλή ζήτηση εκπαιδευτικών για τη Β΄/θμια εκπαίδευση αφενός και την «υπερπαραγωγή» πτυχιούχων από τις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές τις τελευταίες δεκαετίες, αφετέρου. Αυτή η ανισορροπία αντιμετωπίστηκε από την Ελληνική Πολιτεία με τη θέσπιση συστήματος διορισμών μέσω γραπτών εξετάσεων (ΑΣΕΠ) από το 1998 και εξής, με παράλληλη μοριοδότηση άλλων τυπικών προσόντων και τυχόν εκπαιδευτικής εμπειρίας των υποψηφίων μόνιμων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σήμερα στο δημόσιο σχολείο με προϋπηρεσία μικρότερη των 15 χρόνων να έχει περάσει από τη διαδικασία αυτών των εξετάσεων<sup>128</sup>. Αυτό το δεδομένο, λοιπόν, φαίνεται να έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γραπτές εξετάσεις ως καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας των ίδιων αλλά και των ανθρώπων γενικότερα.

Όσον αφορά στην όλη διαδικασία συλλογής των συνεντεύξεων, αυτή έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα των δύο τελευταίων μηνών του σχολικού έτους (από τις 20-5-16 ως τις 7-7-16), οπότε διενεργούνται οι τελικές γραπτές εξετάσεις σε ενδοσχολικό και πανελλήνιο επίπεδο. Ο χρόνος αυτός ήταν πρόσφορος για εμένα, καθώς είχαν τελειώσει τα μαθήματα και ήταν λιγότερος ο εργασιακός φόρτος στο σχολείο. Παράλληλα, η μετακίνηση των εκπαιδευτικών, για να καλύψουν τις ανάγκες των εξετάσεων ως μέλη λυκειακών επιτροπών ή ως επιτηρητές, διευκόλυνε την επικοινωνία και με εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολεία της ευρύτερης περιοχής, ώστε να μην περιοριστεί το δείγμα μου σε εκπαιδευτικούς του δικού μου σχολείου. Έτσι, οι μισές περίπου συνεντεύξεις (23) δόθηκαν στο χώρο του σχολείου στο νεκρό χρόνο της αναμονής μέχρι να βγουν οι εξεταζόμενοι μαθητές από τις αίθουσες, 9 συνεντεύξεις δόθηκαν στο σπίτι μου και 5 στα σπίτια των συνεντευξιαζομένων, μετά από συνεννόηση με εκείνους σε κλίμα χαλαρής και οικείας επικοινωνίας, ενώ μόνο 3 συνεντεύξεις δόθηκαν σε εξωτερικό χώρο (καφέ), όπου οι συνθήκες δεν ήταν, ομολογουμένως, ιδανικές.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, με εξέπληξε η προθυμία των εκπαιδευτικών να μιλήσουν – η οποία αποτυπώνεται στη διάρκεια των συνεντεύξεων που άγγιξε κατά μέσο όρο τα 40 λεπτά με κάποιες από αυτές να υπερβαίνουν την ώρα – και η επιθυμία τους να εκφράσουν τον προβληματισμό αλλά και να διατυπώσουν συγκεκριμένες προτάσεις για το θέμα της αξιολόγησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, εικάζω, συνέβαλε κι ο χρόνος διενέργειας των συνεντεύξεων που αποδείχθηκε πρόσφορος ως προς την ουσία της έρευνας. Δηλαδή, διανύοντας την τελική ευθεία του

---

<sup>128</sup> Έχει ενδιαφέρον αυτή η παράμετρος, καθώς βγαίνει από τις απαντήσεις ότι το κοινωνικό κλίμα που διαμορφώνεται θα είναι ένα κλίμα διαρκούς αξιολόγησης και εξέτασης, άρα η εξοικείωση με την όλη αυτή διαδικασία είναι μάλλον χρήσιμη για τους μαθητές για τη ζωή τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ διαμορφώνει μια στάση απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες και δη τις γραπτές εξετάσεις.

σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν αβίαστα να μπουν στο πνεύμα της συζήτησης, όσον αφορά στις εξετάσεις και την αξιολόγηση, και να εκφραστούν αυθόρμητα για θέματα που ενέπιπταν στον άμεσο προβληματισμό τους. Η επικυριαρχία, βέβαια, των Πανελληνίων αποδείχθηκε ισχυρή και επηρέασε την εστίαση των περισσότερων συζητήσεων απομακρύνοντάς την κάπως από το θέμα των γραπτών δοκιμασιών της τάξης. Ωστόσο, αυτό δεν αλλοιώνει, την αξία των ευρημάτων, καθώς η επικυριαρχία των Πανελληνίων σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στο Λύκειο προκύπτει από το σύνολο της έρευνας.

#### **5.2.2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ – ΗΜΙΔΙΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Αρχική φιλοδοξία της ερευνητικής προσπάθειας υπήρξε να λάβουν οι συνεντεύξεις τη μορφή «αφηγήσεων ζωής» μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν να αναδυθούν οι ατομικές-υποκειμενικές φαντασιακές διεργασίες, με βάση τις οποίες νοηματοδοτούν και εκλογικεύουν οι εκπαιδευτικοί τις επιλογές τους, όσον αφορά στη χρήση της γραπτής εξέτασης, καθώς και οι υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις που επιχειρούν να πραγματώσουν μέσω αυτών, προκειμένου να διαμορφώσουν και να επικοινωνήσουν μια εξιδανικευμένη αυτοεικόνα που θα αντιπαρέρχεται τις εξωτερικές πιέσεις και αμφισβητήσεις των αντιφατικών απαιτήσεων του ρόλου τους.

Η προσέγγιση αυτή κρίθηκε συμβατή με την μικροκοινωνιολογική – ποιοτική κατεύθυνση της παρούσας εργασίας που υιοθετεί τη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως περίπλοκης συμβολικής κατασκευής, την αναγνώριση της ικανότητας των ανθρώπων να παράγουν νόημα και να μετέχουν στη διαδικασία κατασκευής και την ανάγκη της κοινωνικής έρευνας να προσεγγίσει τα φαινόμενα, ανασυγκροτώντας τα νοηματικά πλαίσια και τα συστήματα αναφοράς των εμπλεκόμενων στα κοινωνικά πεδία δρώντων υποκειμένων. Η θεώρηση της πραγματικότητας ως περίπλοκης συμβολικής κατασκευής που παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ενεργήματα ορισμού και τις κοινωνικές διαδράσεις, προϋποθέτει την αναγνώριση των ανθρώπων ως δρώντων και δημιουργικών υποκειμένων κι όχι ως παθητικών δημιουργημάτων των κοινωνικών δομών και των αντίστοιχων αξιακών συστημάτων (Τσιώλης:2006, σ.45).

Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται η στροφή προς τη μελέτη των ιστοριών ζωής και των βιογραφικών αφηγήσεων, καθώς η βιογραφία θεωρείται ως «η βιογραφικά αποκτημένη “γνώση” και συνάμα μια ουσιαστική πηγή για τη διασφάλιση μιας εσωτερικής συνεκτικότητας εντός της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνικών κόσμων» (Hanses:2004). Οι σύγχρονες κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας χαρακτηρίζονται από διαδικασίες διαφοροποίησης που έχουν ως συνέπεια την αύξηση της πολυπλοκότητας της κοινωνικής ζωής και την εξατομίκευση της κοινωνικής σφαίρας. Από τη μια αυξάνονται οι δυνατότητες βίωσης και δράσης, ο πλουραλισμός των τρόπων ζωής και το φάσμα των επιλογών που διαθέτει το άτομο για την οργάνωση του βίου του αλλά από

την άλλη μειώνεται η σημασία της παράδοσης και ρευστοποιούνται οι σταθεροί άξονες προσανατολισμού της δράσης. Έτσι, το άτομο καλείται πολύ συχνά να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του χωρίς να διαθέτει αδιαμφισβήτητα και κοινώς αποδεκτά κριτήρια για τις επιλογές αυτές, ώστε η ζωή του καθίσταται μια ζωή «πειραματική» και «αναστοχαστική». Η αύξηση της πολυπλοκότητας των επιλογών και η αντιφατικότητα της κοινωνικής ζωής αναβαθμίζει το ρόλο του ατόμου ως κέντρου επιλογής αλλά ταυτόχρονα το επιφορτίζει με το βάρος και την ευθύνη της οικοδόμησης της ζωής του. *«Ακόμα και παραδοσιακές συνθήκες ζωής εξαρτώνται από αποφάσεις που το άτομο πρέπει να τις επιλέξει, να τις υπερασπιστεί, να τις δικαιολογήσει σε σχέση με άλλες δυναμικές επιλογές και να τις βιώσει ως προσωπικό του ρίσκο» (Beck:2000)*

Η έμφαση στην εσωτερική συνεκτικότητα, που δύναται να παρέχει στο υποκείμενο η βιογραφική αφήγηση, αναδεικνύεται εν όψει της «κρίσης ταυτότητας» που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Παλιές ταυτότητες, που σταθεροποίησαν την κοινωνία για μεγάλο χρονικό διάστημα, βρίσκονται σε παρακμή και δίνουν τη θέση τους σε νέες, κατακερματίζοντας τον σύγχρονο άνθρωπο ως ενιαίο υποκείμενο. Υπονομεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο το πλαίσιο που παρείχε στα άτομα μια σταθερή θεμελίωση στον κοινωνικό κόσμο. Έτσι, η εσωτερική ενότητα με τον εαυτό, η εαυτική ταυτότητα, έχει ολοένα και περισσότερο το χαρακτήρα μιας προσωπικής αναζήτησης. Η σταθερότητα της προσωπικής ταυτότητας μετατρέπεται σε μια υποκειμενική, ιδιωτική, κατά μία έννοια, υπόθεση και διασφαλίζεται μέσω της δημιουργίας από το ίδιο το άτομο της δικής του βιογραφίας. Μέσα από την επαναλαμβανόμενη αφηγηματική εξιστόρηση βιοϊστορικών συμβάντων και εμπειριών το υποκείμενο δημιουργεί τη βιογραφία του, μια ιδιαίτερη μορφή θεματοποίησης του εαυτού του, η οποία βασίζεται σε κοινωνικο-πολιτισμικούς κανόνες και πρότυπα, καθώς και στη σχετική αφηγηματική ικανότητα που αποκτά το υποκείμενο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του (Τσιώλης:2006, σ.127).

Στο ερώτημα *«πώς είναι δυνατόν τα άτομα να συγκροτούν και να διατηρούν την ταυτότητά τους στις νεωτερικές, λειτουργικά υπερδιαφοροποιημένες κοινωνίες, στις οποίες οφείλουν να αναλαμβάνουν πολλαπλούς, συχνά αντιφατικούς, ρόλους εντός διαφορετικών υποσυστημάτων διάδρασης και οργάνωσης με διαφορετικές λογικές κι επιταγές»* ως απάντηση δίδεται *«με το να μπορούν να παράγουν από την εκάστοτε παροντική τους οπτική μια συνεκτική περιγραφή του εαυτού τους με τη μορφή μιας βιογραφίας» (ο.π.: σ.132-133)*. Η βιογραφία αυτή ορίζεται ως η επιλεκτική αναπαράσταση βιωμένων γεγονότων της διαδρομής του βίου, που από την εκάστοτε παροντική οπτική υπόκειται στις αναγκαίες χρονολογικές τροποποιήσεις και συσχετίσεις (ο.π.: σ.134). Η τελευταία παρατήρηση είναι πολύ σημαντική, καθώς ο τρόπος βίωσης του χρόνου από το κοινωνικό υποκείμενο δεν είναι γραμμικός και η εκάστοτε βιογραφική του κατάσταση δεν κατανοείται από το ίδιο ως η τοποθέτησή του εντός μιας συνεχούς και σταθερής κλίμακας

προγενέστερων και μεταγενέστερων αμετάβλητων σημείων αλλά ενσωματώνει τα βιωθέντα γεγονότα εντός της δικής της χρονικότητας. Έτσι, η βιογραφική ταυτότητα των υποκειμένων συγκροτείται στη βάση της αυτοαναφορική ιδιοποίησης, μετασχηματισμού και μετάφρασης της κοινωνικής πολυπλοκότητας και των διαθέσιμων κοινωνικών νοηματοδοτήσεων, ενώ η προσοικείωση της κοινωνικής πολυπλοκότητας εντάσσεται σε μια βιογραφική ταυτότητα που συνδέει τις παροντικές παρατηρήσεις με παρελθούσες εμπειρίες και μελλοντικές προσδοκίες. Η συνεχής τροποποίηση των χρονικών οπτικών στο πέρασμα του βιογραφικού χρόνου αποτελεί βασικό συστατικό της βιογραφικής ταυτότητας, που παρέχει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να είναι ταυτόσημο με τον εαυτό του, παρά τον κατακερματισμό του στα διαφορετικά υποσυστήματα του κοινωνικού (α.π.: σ.135-136).

Η περιγραφείσα θεωρητική προσέγγιση κρίθηκε συμβατή με το γενικό στόχο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Είναι διαπιστωμένη από την βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος η πολυπλοκότητα και ο κατακερματισμός των ρόλων που οφείλει να αναλάβει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, η αντιφατικότητα των απαιτήσεων που προκύπτουν από αυτούς, καθώς και η ανατροπή των παραδοσιακών δεδομένων του εκπαιδευτικού θεσμού, όσον αφορά την πρακτική της εξέτασης και τη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε βασική υπόρρητη πρόθεση, πίσω από τις πρακτικές που εφαρμόζει, δεν μπορεί παρά να είναι η επιθυμία του να διατηρήσει τη συνεκτικότητα της επαγγελματικής του ταυτότητας μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο της σχολικής οργάνωσης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Τέλος, οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, με τις οποίες επενδύει τις πρακτικές που επιλέγει, προκειμένου να τις εκλογικεύσει και να τις υπερασπιστεί, είναι σίγουρα προϊόν της διαχρονικής του πορείας μέσα από όλα τα στάδια της δικής του κοινωνικοποίησης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

Κατά συνέπεια, η μέθοδος της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης φάνηκε αρχικά ως μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική επιλογή για την συγκεκριμένη έρευνα. Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη. Κατά τη διάρκειά της ο ερωτώμενος ωθείται να ενεργοποιήσει ως κύριο τρόπο παρουσίασης τον αφηγηματικό τρόπο έκθεσης, ο οποίος ενδείκνυται για τη διαχρονική προσέγγιση φαινομένων, καθώς επίσης και για την εξέταση της στάσης των υποκειμένων προς τα γεγονότα, τόσο στο χρόνο βίωσής τους, όσο και από μεταγενέστερη οπτική. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αυτού του τύπου συνέντευξης είναι ο βιογραφικός της χαρακτήρας, που εξασφαλίζει στον ερευνητή πολύτιμες πληροφορίες για το βιοματικό υπόστρωμα του ερωτώμενου (Τσιώλης:2006, σ.170-171). Από την

άλλη πλευρά, η απόλυτη ελευθερία της αφήγησης εντός μιας ευρείας θεματικής, όπως η ιστορία της ζωής του ερωτωμένου, δεν εξυπηρετούν απολύτως τους στόχους της παρούσας έρευνας που έχει ένα πιο συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο (τη γραπτή εξέταση) και ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για την καταγραφή απόψεων και γνώμων των υποκειμένων για συγκεκριμένα ζητήματα, όπως η σχολική αξιολόγηση, που αποτυπώνονται καλύτερα μέσα από περιγραφή και επιχειρηματολογία.

Έτσι, έγινε φανερό ότι η αποκλειστική χρήση της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης δεν θα ήταν αποτελεσματική ως προς τους στόχους της έρευνας και προτιμήθηκε η εναλλακτική της ημιδομημένης συνέντευξης, με ένα αρκετά ανοιχτό πρωτόκολλο ερωτήσεων, στις οποίες συμπεριλήφθηκαν και ερωτήσεις που ενθάρρυναν τους ερωτωμένους να αφηγηθούν προσωπικά βιώματα σε σχέση με τη σχολική και επαγγελματική τους βιογραφία. Έτσι, οι σαράντα συνεντεύξεις, που συγκεντρώθηκαν τελικά, έλαβαν τη μορφή ελεύθερων συζητήσεων. Ορισμένες από τις ερωτήσεις τους επανέρχονται στο θέμα των πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, προκειμένου να επαληθεύσουν τα ευρήματα των ερωτηματολογίων όσον αφορά τόσο τις επιλογές των εκπαιδευτικών, όσο και τις εκλογικές με τις οποίες τις υπερασπίζονται. Αρκετές όμως από τις ερωτήσεις λειτουργούν ως ερεθίσματα, για να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε προσωπικές αφηγήσεις ζωής, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται να αποτυπωθούν οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που αποδίδουν οι ίδιοι στις εξετάσεις, οι τρόποι με τους οποίους διαμορφώθηκαν οι προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με τους κεντρικούς ερευνητικούς άξονες του θέματος (κρίση – γνώση – εξουσία) και το πόσο συνειδητοποιούν την παρουσία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν οι ίδιοι τις επιμέρους διαστάσεις του ρόλου τους ως αξιολογητή, εκπαιδευτή και παιδονόμου.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις συντάχθηκε το Πρωτόκολλο της Συνέντευξης<sup>129</sup>, το οποίο απαρτίζεται από 17 ερωτήσεις και υποερωτήσεις ταξινομημένες σε 4 ερευνητικούς άξονες. Πριν το κύριο σώμα των ερωτήσεων προηγήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία, την προϋπηρεσία και την τρέχουσα τοποθέτηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να συλλεχθούν δημογραφικά στοιχεία και να ζεσταθεί η ατμόσφαιρα για τη συζήτηση, καθώς και μια εισαγωγική ερώτηση που θέτει την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο ως το γενικότερο πλαίσιο της έρευνας, ενώ στο τέλος, τίθενται δύο ακόμα επιλογικές ερωτήσεις.

---

<sup>129</sup> Βλ. Παράρτημα -2-, Πρωτόκολλο Συνέντευξης. Σημειώνεται ότι, εκτός από την εισαγωγική ερώτηση, οι υπόλοιπες δεν τέθηκαν με τη σειρά ούτε και πάντα με την διατύπωση με την οποία έχουν καταγραφεί στο Πρωτόκολλο. Αντίθετα, η συνέντευξη έλαβε, σκόπιμα, έναν όσο το δυνατόν ελεύθερο χαρακτήρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μιλήσουν αβίαστα. Ως εκ τούτου, κάποιες ερωτήσεις δεν καλύφθηκαν εκτενώς σε όλες τις συνεντεύξεις, ενώ προέκυψαν και θέματα που δεν είχαν προβλεφθεί στο πρωτόκολλο, όπως π.χ. εκτενείς αναφορές των εκπαιδευτικών σε προτεινόμενα μέτρα τροποποίησης του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών αλλά και η αξιολόγηση των καθηγητών και φυσικά η καταλυτική επίδραση των Πανελληνίων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση.

### ***A. Ανίχνευση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση και οι λόγοι για τους οποίους τη χρησιμοποιούν***

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην πρακτική της γραπτής εξέτασης και επιχειρεί να ανιχνεύσει τη σημασία που της αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και τους λόγους για τους οποίους τη χρησιμοποιούν. Η ομάδα αυτή συνδέεται με τις ερωτήσεις της 2<sup>ης</sup> ενότητας του ερωτηματολογίου που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους και τη χρησιμότητα των γραπτών δοκιμασιών, ώστε να επαληθεύσουμε τα ευρήματα σχετικά με το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη γραπτή εξέταση και πώς εκλογικεύουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Έτσι, στην ουσία πρόκειται για μια ερώτηση σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση, η οποία επιμερίζεται σε τρία υποερωτήματα : το πρώτο αποσκοπεί να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως εργαλεία αξιολόγησης, ως διδακτικά εργαλεία ή ως μέσα πειθάρχησης, ενώ το δεύτερο λειτουργεί συμπληρωματικά και αποσκοπεί να διακρίνει πώς επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί να εκλογικεύσουν τις επιλογές τους, επικαλούμενοι συγκεκριμένα οφέλη που έχουν οι γραπτές δοκιμασίες για τους μαθητές. Το τελευταίο ερώτημα επιχειρεί να ανιχνεύσει την ένταση με την οποία βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς το φαινόμενο του καθρέπτη, ως ένα υποσυνείδητο κίνητρο χρήσης της πρακτικής της γραπτής εξέτασης με σκοπό την επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους.

### ***B. Ανίχνευση των κριτηρίων βάσει των οποίων κρίνουν και αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και της βαρύτητας που αποδίδουν στην αντικειμενικότητα***

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια της κρίσης επιχειρώντας να συνδυάσει ερωτήσεις επιχειρηματολογίας αλλά και ερωτήσεις αφηγηματικές που εκτείνονται σε τρεις σημαντικές για το θέμα μας χρονικές περιόδους της ζωής των ερωτωμένων. Οι ερωτήσεις επιχειρηματολογίας<sup>130</sup> σχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την σημασία της αντικειμενικότητας, η οποία αναμένεται ότι θα προκύψει ως ένας από τους λόγους χρήσης της γραπτής εξέτασης ως εργαλείου αξιολόγησης, καθώς και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο της σχολικής βαθμολογίας στην πορεία των παιδιών, ώστε να διερευνηθούν πώς επηρεάζουν αυτά τα δεδομένα τις προθέσεις τους όταν λειτουργούν ως αξιολογητές-κριτές των μαθητών. Οι αφηγηματικές ερωτήσεις επιχειρούν να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προβούν στην αφήγηση προσωπικών βιωμάτων από την επαγγελματική, πανεπιστημιακή και σχολική τους βιογραφία, μέσα από τα οποία αναμένεται να προκύψουν οι παράγοντες εκείνοι που τους έχουν επηρεάσει στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους ως αξιολογητών.

---

<sup>130</sup> «Στη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη μεγαλύτερη έκταση οφείλουν να έχουν οι αφηγήσεις. Βέβαια στη ροή του λόγου ο ομιλητής ενεργοποιεί και άλλους τρόπους (περιγραφές, αξιολογήσεις, θεωρίες, επιχειρηματολογίες), οι οποίοι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων» (Τσιώλης:2006, σ.170-171)



### ***Γ. Ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα και τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης και της βαρύτητας που αποδίδουν στον ακαδημαϊσμό***

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια της γνώσης και τη σημασία του ακαδημαϊσμού, επαναλαμβάνοντας το συνδυασμό επιχειρηματολογικών και αφηγηματικών ερωτήσεων. Οι πρώτες επιχειρούν να διακρίνουν σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντική και χρήσιμη τη γνώση που παρέχει το σχολείο ανεξάρτητα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της μέτρησης της επίδοσης και αν θεωρούν ότι η γραπτή εξέταση μπορεί να έχει θετική συμβολή στην κατάκτηση αυτής της γνώσης από τους μαθητές. Παράλληλα, τίθεται το γενικότερο ερώτημα για το στόχο της εκπαίδευσης, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο αποδέχονται τον εξεταστικοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου. Οι αφηγηματικές ερωτήσεις προσπαθούν να ανιχνεύσουν πόση αξία αποδίδουν οι ίδιοι στη γνώση και στην επιστήμη την οποία σπούδασαν, πόσο συνειδητή υπήρξε η επαγγελματική τους επιλογή και ποιες πηγές ικανοποίησης<sup>131</sup> εντοπίζουν στο επάγγελμά τους, ώστε να διαφανεί αν μια από τις προθέσεις τους, όταν χρησιμοποιούν τη γραπτή εξέταση, είναι να επιβεβαιώσουν την επιστημονική τους ταυτότητα επιδιώκοντας ένα υψηλό επίπεδο μαθήματος, το οποίο εναρμονίζεται με τις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις της λυκειακής βαθμίδας. Τους ζητείται, επίσης, να ανακαλέσουν τη δική τους εικόνα ως μαθητών μέσα από μια σύγκριση με τους μαθητές τους<sup>132</sup>, όπως είναι τώρα, σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη γνώση και το σχολείο, γενικότερα.

### ***Δ. Ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών και της βαρύτητας που αποδίδουν στην πειθαρχία***

Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια της εξουσίας και τη σημασία της πειθαρχησης. Η επιχειρηματολογική ερώτηση 16 δεν δόθηκε σε β' πρόσωπο («*Αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη;*») καθώς κρίθηκε ότι μια τέτοια διατύπωση θα έβαζε τους ερωτωμένους σε αμυντική θέση και δεν θα λάμβανε ειλικρινείς απαντήσεις. Αντίθετα, ως μια ουδέτερη, «διαπιστωτική» ερώτηση σχετικά με την εικόνα και τη στάση των μαθητών στην τάξη («*Διαπιστώνονται προβλήματα με την προσοχή και την πειθαρχία των μαθητών στην τάξη;*») οδήγησε στην αφηγηματική ερώτηση 17 που συνδέει άμεσα τη λειτουργία της σχολικής αξιολόγησης με την πειθαρχηση των μαθητών και εστιάζει καθαρά στις προσωπικές επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού. Τέλος, η αφηγηματική ερώτηση 18 σχετικά με τις σχολικές αναμνήσεις των

<sup>131</sup> Να σημειωθεί ότι σε μεγάλο βαθμό η όποια ικανοποίηση συνδέθηκε με την αναγνώριση εκ μέρους μαθητών και λιγότερο των γονέων – της προσφοράς του δασκάλου τόσο στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και γενικότερα στην εξέλιξη της προσωπικότητας και της ζωής των μαθητών.

<sup>132</sup> Να σημειωθεί ότι ενώ η πρόθεση για να τεθεί αυτή η ερώτηση ήταν να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική γνώση και η αντίληψή τους για την αντίστοιχη στάση των μαθητών, οι απαντήσεις τους στράφηκαν σε μεγάλο βαθμό σε θέματα πειθαρχησης και συμπεριφοράς, κι όχι τόσο σε θέματα επένδυσης στη γνώση και την επιστήμη.

εκπαιδευτικών επιχειρεί να ανιχνεύσει την σημασία που – ενδεχομένως – έχει η εξουσία στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, καθώς προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από σχολικά περιβάλλοντα με σαφώς αυστηρότερο πλαίσιο επικοινωνίας και αδιαμφισβήτητη αναγνώριση του κύρους και της αυθεντίας του δασκάλου.

### ***Επιλογικές Ερωτήσεις***

Οι επιλογικές ερωτήσεις αποτελούν την ολοκλήρωση της συνέντευξης, όπου επιδιώκεται να συλλεχθούν καταληκτικές παρατηρήσεις για τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογητές. Η τελική ερώτηση για την κατάργηση των εξετάσεων ως αξιολογικού εργαλείου στο Λύκειο ολοκληρώνει τη συζήτηση επιστρέφοντας στο αρχικό ζητούμενο, που είναι οι γραπτές δοκιμασίες, και λειτουργεί – κατά κάποιο τρόπο – ως ερώτηση ελέγχου, για να διαφανεί πόσο έχουν ενστερνιστεί την επιλεκτική και πειθαρχική λειτουργία των εξετάσεων και σε ποιο βαθμό ενυπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα σε όσες εκλογικές επιλογές επικαλούνται για να δικαιολογήσουν τη χρήση τους και στις βαθύτερες προθέσεις που υλοποιούν με αυτήν.

Μια τελευταία επισήμανση πρέπει να γίνει όσον αφορά την προσωπική μου εμπλοκή στη διαδικασία της έρευνας λόγω επαγγελματικής σχέσης. Η ιδιότητά μου ως καθηγήτριας μού δημιούργησε από την αρχή σοβαρό προβληματισμό σχετικά με τη δυνατότητα αποστασιοποίησής μου και αντικειμενικής προσέγγισης των θεμάτων που συζητούνται. Από την άλλη μεριά πάλι, ήταν η προσωπική εμπλοκή και το άμεσο ενδιαφέρον για το υπό διερεύνηση θέμα που αποτέλεσε το έναυσμα και το κίνητρο για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία φιλοδοξεί να αποτυπώσει την πραγματικότητα αλλά και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους. Έτσι, στη φάση της συγκρότησης του μεθοδολογικού πλαισίου και της εκπόνησης των ερευνητικών εργαλείων η προσωπική εμπλοκή αποτέλεσε σημαντική βοήθεια, για τη διατύπωση ερωτήσεων που θα ανταποκρίνονταν σε αυτή την πραγματικότητα και δεν θα ενέπλεκαν ούτε θα «αποκάλυπταν» το επιστημονικό πλαίσιο της διατριβής, ώστε να μπερδέψουν ή να «ξενίσουν» τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Η αντικειμενικότητα, ωστόσο, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί με την αυστηρή δόμηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας σε σαφείς άξονες, οι οποίοι έχουν προκύψει από την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος, όπως φαίνεται στην έκθεση της προβληματικής, που παρουσιάζεται στην αρχή της παρούσας ενότητας.

Στη φάση της συγκέντρωσης των συνεντεύξεων, τώρα, η επαγγελματική μου ιδιότητα υπήρξε πολύτιμη και εγώ την εκμεταλλεύτηκα στο έπακρο. Αφενός, με βοήθησε να βρω εκπαιδευτικούς, πρόθυμους να μου δώσουν συνέντευξη, λόγω της μακροχρόνιας παρουσίας μου στο ίδιο σχολείο αλλά και της συμμετοχής μου σε δράσεις και σεμινάρια εκπαιδευτικών που άνοιξαν τον κύκλο των γνωριμιών μου. Επίσης, η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού έκανε όλες τις συνεντεύξεις να κυλήσουν σε πολύ φιλικό και ειλικρινές κλίμα, το οποίο φρόντιζα να καλλιεργώ υπενθυμίζοντας ακριβώς ότι είμαι κι εγώ εκπαιδευτικός με τα ίδια προβλήματα και προβληματισμούς κι όχι ένας εξωτερικός

παρατηρητής που ενδεχομένως έχει την πρόθεση να κρίνει και να επικρίνει τις απαντήσεις των ερωτωμένων.

Κάποιες φορές διατύπωνα τις ερωτήσεις στο α' πληθυντικό πρόσωπο («Έχουμε κατάρτιση στο θέμα της αξιολόγησης;») ή ανέφερα με συντομία δικές μου σκέψεις ή περιστατικά παρόμοια με αυτά που μου κατέθεταν οι ερωτώμενοι. Προσπάθησα έτσι να διαμορφώσω ένα κλίμα ασφάλειας, ώστε να μπορέσω να εκμαιεύσω και πράγματα που δύσκολα θα παραδεχόταν ένας εκπαιδευτικός σε κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Κατά συνέπεια, μπόρεσα να θέσω και πιο δύσκολα ερωτήματα, όπως «Χρησιμοποιείς το διαγώνισμα, για να εκβιάσεις την προσοχή των μαθητών;» ή «Χρησιμοποιείς τη βαθμολογία ως μέσο απειλής;», στα οποία πήρα ειλικρινείς απαντήσεις – ακόμα και καταφατικές – ενώ πολλές φορές οι παραδοχές αυτές προέκυψαν από μόνες τους χωρίς καν να τεθεί ερώτηση («Όχι, δεν είμαι αντικειμενικός» ή «Φταίμε εμείς που βάζουμε σε όλους 20» ή «Για λόγους συντεχνιακούς, για να έχουμε μαθητές» κλπ).

Προσπάθησα πάρα πολύ να αποφύγω την υποβολή των απαντήσεων. Το πέτυχα σε σημαντικό βαθμό, νομίζω, ακολουθώντας την πορεία της κουβέντας, όπως προέκυπτε, χωρίς να τηρώ αυστηρά την προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων, κάτι που έκανε πολύ πιο δύσκολη την κωδικοποίηση των δεδομένων. Τέλος, περιλαμβάνοντας στη συζήτηση αφηγηματικές ερωτήσεις για τις σχολικές αναμνήσεις και την πανεπιστημιακή εμπειρία των ερωτωμένων, προσπάθησα να ενσωματώσω στις συνεντεύξεις ένα προσωπικό, βιοματικό στοιχείο, καθώς το θέμα δεν επέτρεπε εξολοκλήρου τη χρήση της μεθοδολογίας των Αφηγήσεων Ζωής. Αυτό έκανε ακόμα πιο χαλαρή την κουβέντα και απομάκρυνε τον κίνδυνο των προκατασκευασμένων απαντήσεων που θα επιχειρούσαν να προβλέψουν τι θα ήθελε να ακούσει ο ερευνητής.

Πάντως, ένα πρώτο, βιοματικό συμπέρασμα που προέκυψε από την όλη διαδικασία των συνεντεύξεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ανάγκη να μιλήσουν, να εκφραστούν, να πουν τι τους προβληματίζει, να προτείνουν ιδέες και να εισακουστούν, κάτι που νιώθουν ότι δεν συμβαίνει. Δεν ξέρω τελικά αν η προθυμία με την οποία προσήλθαν στις συνεντεύξεις οφείλεται στη συμπάθεια και στην εκτίμηση που διέπουν τις σχέσεις μου με τους περισσότερους συναδέλφους, τους οποίους έχω γνωρίσει τα τελευταία 15 χρόνια που εργάζομαι στο Νομό Κορινθίας, ή στην δική τους πραγματική ανάγκη να πουν σε κάποιον αυτά που σκέφτονται είτε τους αφορούν στενά προσωπικά, όπως οι δυσκολίες που προκύπτουν για κάποιους από τις διαρκείς μετακινήσεις τους σε διάφορα σχολεία, είτε σχετίζονται με το γενικότερο τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση στη χώρα μας και τα οργανωτικά προβλήματα που έχει το σύστημα<sup>133</sup>. Σε ορισμένες συνεντεύξεις, μάλιστα, τέθηκε το ερώτημα αν τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν κάπως, ώστε τα λεγόμενά τους να εισακουστούν με κάποιο τρόπο και κάτι να αλλάξει προς το καλύτερο. Μέχρι τότε, επιδίδονται σε αυτό που ξέρουν να κάνουν, να «λυγίζουν» τους κανόνες και να κρατούν ισορροπίες ανάμεσα σε αυτό που απαιτείται και αυτό που οι ίδιοι κρίνουν ότι μπορούν ή θέλουν να δώσουν.

---

<sup>133</sup> Χαρακτηριστική ήταν η αντίδραση εκπαιδευτικού, ο οποίος, όταν τον ευχαρίστησα για τη βοήθειά του στο τέλος της συνέντευξης, μου απάντησε με τη φράση «Εγώ ευχαριστώ, που τα 'πα!»

### 5.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 5.3.1. Παρουσίαση – Ανάλυση ποσοτικών ευρημάτων

Η παρουσίαση των ποσοτικών ευρημάτων ακολουθεί τη σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο, ενώ οι συχνότητες καταγράφονται σε πίνακες, που ενσωματώνονται στο κείμενο. Για τις ερωτήσεις 1 ως 7 και 17 ως 20, οι πίνακες αποτυπώνουν τη συχνότητα επιλογής της κάθε απάντησης από τους ερωτώμενους ως 1<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> επιλογής καθώς και το σύνολο των επιλογών μιας απάντησης ανεξαρτήτως αν ήταν η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, ή 3<sup>η</sup> επιλογή των ερωτηθέντων. Η συχνότερη απάντηση, αυτή δηλαδή που έχει επιλεγεί από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα αν είναι η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, ή 3<sup>η</sup> τους επιλογή, αποτυπώνεται σε απόλυτους αριθμούς και με ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων. Είναι σαφές ότι το άθροισμα των ποσοστών αυτών υπερβαίνει το 100%, καθώς οι απαντήσεις δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες και κάθε ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να επιλέξει τρεις από τις διαθέσιμες απαντήσεις. Αποτυπώνει, όμως, τη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων στο σύνολο του δείγματος, άρα αναδεικνύει ποια είναι η συνηθέστερη πρακτική, στάση ή αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κάθε περιγραφόμενη περίπτωση. Το σκιασμένο πλαίσιο αναδεικνύει τη συχνότερη απάντηση στο σύνολο των επιλογών αλλά και τη συχνότερη απάντηση ως 1<sup>η</sup> επιλογή, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση. Στην αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων που ακολουθεί, πάντως, αναδεικνύονται και σχολιάζονται και επιλογές που μπορεί να μην εμφανίζουν την υψηλότερη συχνότητα, έχουν όμως ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Οι ερωτήσεις 8 ως 16 είναι πιο σύνθετες, καθώς για κάθε μία από τις ερωτήσεις δίνονται από 5 έως 8 απαντήσεις, με τις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να καταγράψουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Επομένως, για κάθε ερώτηση αυτής της ενότητας του ερωτηματολογίου οι πίνακες που παρατίθενται αποτυπώνουν για κάθε απάντηση τη συχνότητα επιλογής της με απόλυτους αριθμούς και με ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων. Με σκούρο χρώμα σκιάζεται η επιλογή που εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα σε κάθε ερώτηση. Με πιο ανοιχτό χρώμα σκιάζεται η επιλογή που συγκεντρώνει την πλειοψηφία των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε μία από τις δεδομένες απαντήσεις. Η πλειονότητα των επιλογών σχολιάζεται στο βαθμό που γίνεται αποδεκτή (συμφωνώ) ή απορρίπτεται (διαφωνώ) από τους εκπαιδευτικούς, ενώ επισημαίνονται τόσο οι ακραίες επιλογές (συμφωνώ απολύτως – διαφωνώ απολύτως), όσο και οι περιπτώσεις, όπου οι απόψεις των ερωτωμένων διχάζονται.

Γενικότερα, γίνεται προσπάθεια να σχολιαστούν περιγραφικά και συνδυαστικά όλες οι απαντήσεις, για να προκύψουν συνολικότερα συμπεράσματα για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και όχι απλώς να καταγραφούν οι υψηλότερες συχνότητες.

**Α. ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ**

<i><b>Ε.1. : Οι γραπτές δοκιμασίες που βάζουν οι εκπ/κοι κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.</b></i>					
<i><b>Απαντήσεις</b></i>	<i><b>1<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>2<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>3<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>Συχνότερη απάντηση</b></i>	
(α) Βάζω ένα ωριαίο διαγώνισμα στο Α΄ τετράμηνο για όλα τα μαθήματα που διδάσκω.	145	16	7	168	68%
(β) Βάζω ένα διαγώνισμα και στο Β΄ τετράμηνο, αν και δεν είναι υποχρεωτικό.	14	44	16	74	30%
(γ) Βάζω σχεδόν μια ωριαία γραπτή εξέταση κάθε μήνα.	11	9	7	27	10,9%
(δ) Στην Α΄ Λυκείου βάζω αρκετές γραπτές δοκιμασίες, κυρίως ωριαίες, γιατί δεν γνωρίζω τα παιδιά που έρχονται από το Γυμνάσιο.	13	23	21	57	76,9%
(ε) Στα μαθήματα κατεύθυνσης βάζω επαναληπτικές γραπτές δοκιμασίες σε ευρεία έκταση ύλης, σε τακτά χρον. διαστήματα.	21	60	25	106	42,9%
(στ) Μόλις ολοκληρώσω μια ενότητα, βάζω μια ωριαία γραπτή εξέταση στην ύλη που ολοκλήρωσα.	35	30	25	90	36,5%
(ζ) Βάζω λίγες ολιγόλεπτες δοκιμασίες, γιατί έχω πρόβλημα ύλης.	0	21	19	40	16,2%
(η) Κάτι άλλο ..... (π.χ. Φύλλα Εργασίας, Εκθέσεις, Ασκήσεις παραγωγής λόγου)	8	14	24	46	18,6%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -5-**

Στην **Ε.1.** συχνότερη απάντηση, τόσο ως πρώτη επιλογή, όσο και στο σύνολο είναι η **Α.1.α.** Συμφώνως προς το νομοθετικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, με μεγάλη διαφορά, δηλώνουν ότι βάζουν ένα υποχρεωτικό διαγώνισμα στο πρώτο τετράμηνο. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι η δεύτερη συχνότερη απάντηση είναι η **Α.1.ε.**, η οποία αφορά στα επαναληπτικά διαγωνίσματα σε ευρεία έκταση ύλης στα μαθήματα που εξετάζονται στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπλέον, τρίτη συχνότερη απάντηση, με μικρή απόσταση από την δεύτερη είναι η **Α.1.στ.**, σύμφωνα με την οποία επαναληπτικά ωριαία διαγωνίσματα μπαίνουν συχνά και ανεξαρτήτως αν το μάθημα είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο ή όχι. Τέλος, στην ίδια κατεύθυνση κυμαίνεται και η τέταρτη συχνότερη απάντηση **Α.1.β.**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί βάζουν και δεύτερο ωριαίο διαγώνισμα, παρά την οδηγία του νόμου.

<b>E.2. : Τρόποι αξιολόγησης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.</b>					
<b>Απαντήσεις</b>	<b>1<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>2<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>3<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>Συχνότερη απάντηση</b>	
(α) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί τα παιδιά εξετάζονται γραπτά τόσο στο τέλος της σχολικής χρονιάς αλλά και όταν θέλουν να δώσουν εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο.	78	34	22	134	54,3%
(β) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί είναι σημαντικό να ασκηθούν και στο γραπτό λόγο, που είναι πιο δύσκολος.	64	49	18	131	53%
(γ) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί θεωρώ πως είναι ο «καθρέπτης» του μαθητή.	12	23	11	46	18,6%
(δ) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί είναι πιο αντικειμενικές.	31	22	22	75	30,4%
(ε) Την προφορική εξέταση, γιατί είναι πιο άμεση.	39	54	22	115	46,6%
(στ) Τις εργασίες που βάζω για το σπίτι, γιατί δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και αναδεικνύουν την προσωπικότητά του.	17	39	52	108	43,7%
(ζ) Κάτι άλλο .....	6	3	4	13	5,3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ -6-**

Με την **E.2.** διερευνούμε τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον ένα ή τον άλλο τρόπο εξέτασης. Η γραπτή εξέταση υπερέχει της προφορικής, αν και η προφορική εξέταση ως πιο άμεση είναι η τρίτη συχνότερη απάντηση στο σύνολο. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι λόγοι για τους οποίους υπερτερεί η γραπτή εξέταση δεν είναι γιατί θεωρείται ότι αποτυπώνει ή αντανakλά τις ικανότητες των μαθητών (**A.2.γ.**) ή γιατί είναι πιο αντικειμενική (**A.2.δ.**), αλλά γιατί έτσι εξετάζονται αυτοί στις επίσημες εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς και κυρίως στις Πανελλήνιες (συχνότερη απάντηση και ως πρώτη επιλογή και στο σύνολο είναι η **A.2.α.**). Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε αυτήν σε μεγάλο βαθμό, γιατί θεωρούν ότι οφείλουν να προετοιμάσουν τους μαθητές για αυτές τις εξετάσεις εθίζοντάς τους στο να απαντούν τον τύπο των ερωτήσεων που τίθενται συνήθως (*αναδραστική επίδραση, washback effect, Rea-Dickins & Scott:2007*). Πρόκειται για τη συχνά αναφερόμενη στη βιβλιογραφία αρνητική επίπτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία της εντατικοποίησης των σπουδών και την επικυριαρχία των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος.

Η δεύτερη συχνότερη απάντηση (**A.2.β.**) ταυτίζεται με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης ότι ο γραπτός λόγος είναι στην ουσία η γλώσσα του σχολείου και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές σε αυτόν. Τέλος, και η τέταρτη συχνότερη απάντηση (**A.2.στ.**) σχετίζεται με την συστηματική καλλιέργεια του προσχεδιασμένου γραπτού λόγου, καθώς αναφέρεται στις γραπτές εργασίες που δίνονται για το σπίτι και οι οποίες θεωρούνται ότι δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις γνώσεις και να αναδείξει την προσωπικότητά του.

<i><b>Ε.3. : Σκοποί που εξυπηρετούν οι γραπτές δοκιμασίες κατά τους εκπαιδευτικούς.</b></i>					
<i><b>Απαντήσεις</b></i>	<i><b>1<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>2<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>3<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>Συχνότερη απάντηση</b></i>	
(α) Την αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.	78	34	16	128	51,8%
(β) Είναι τεκμήρια για την αιτιολόγηση της βαθμολογίας σε μαθητές και γονείς.	36	42	32	110	44,5%
(γ) Τη διάγνωση του επιπέδου των μαθητών και πρόγνωση της επίδοσης που θα έχουν στις Πανελλήνιες.	18	35	20	73	29,6%
(δ) Με βοηθούν να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών.	92	68	32	192	77,7%
(ε) Τις αξιοποιώ διδακτικά με τη διόρθωσή τους στην τάξη.	20	42	42	104	42,1%
(στ) Τις χρησιμοποιώ ως μέσο πίεσης, για να προσέξουν το μάθημα και να διαβάζουν περισσότερο.	1	11	19	31	12,6%
(ζ) Τις χρησιμοποιώ ως μέσο πειθάρχησης.	0	0	1	1	0,4%
(η) Κάτι άλλο.....	2	1	3	6	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -7-**

Με την **Ε.3.** διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η πρακτική της γραπτής εξέτασης στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι εντυπωσιακό το εύρημα ότι συχνότερη απάντηση και ως πρώτη επιλογή και στο σύνολο είναι η **Α.3.δ.**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιοποιούν τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών, για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις δυνατότητες των μαθητών τους. Μολονότι, δηλαδή, δεν χρησιμοποιείται σαφώς στη διατύπωση της ερώτησης η πρόβλεψη του νομοθετικού πλαισίου για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, διαπιστώνουμε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν την αξιολόγηση για αυτόν ακριβώς το σκοπό. Το εύρημα αυτό ενισχύεται και από την τέταρτη συχνότερη απάντηση (**Α.3.ε.**), σύμφωνα με την οποία οι γραπτές δοκιμασίες αξιοποιούνται διδακτικά στην τάξη. Αν και αυτή η επιλογή δεν συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά ως πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών, στο σύνολο των προτιμήσεων όμως δεν απέχει πολύ από τη δεύτερη και τρίτη συχνότερη απάντηση που σχετίζονται κυρίως με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών (**Α.3.α.**) και τη λογοδοσία στους γονείς (**Α.3.β.**). Αν συνεξετάσουμε τις απαντήσεις σε αυτήν και στην προηγούμενη ερώτηση, ενισχύεται η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προκρίνουν την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων που προέρχονται από μια γραπτή εξέταση. Ωστόσο, θεωρούν σημαντικό να την εντάξουν μέσα στη διδακτική διαδικασία ως έναν τρόπο «προπόνησης» των μαθητών που θα βρεθούν αντιμέτωποι με γραπτές εξετάσεις, προκειμένου να προχωρήσουν στην ακαδημαϊκή τους καριέρα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αξιοποιούν τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών για να αιτιολογήσουν τη βαθμολογία στους γονείς, που τις

θεωρούν πιο αντικειμενικές. Τέλος, ελάχιστη χρήση των γραπτών δοκιμασιών γίνεται για λόγους πειθάρχησης (Α.3.στ. και Α.3.ζ.).

<i>E.4. : Στόχοι των εκπαιδευτικών κατά τη βαθμολόγηση των διαγωνισμάτων</i>					
<i>Απαντήσεις</i>	<i>1<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>2<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>3<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>Συχνότερη απάντηση</i>	
(α) Να αποδώσετε ποσοτικά το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου.	75	17	20	112	45,3%
(β) Να βοηθήσετε το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του.	77	58	30	165	66,8%
(γ) Να επηρεάσετε θετικά το μαθητή στη γενικότερη απόδοση και παρουσία του στο σχολείο.	24	41	30	95	38,5%
(δ) Να μην αδικήσετε το μαθητή.	26	44	30	100	40,5%
(ε) Να δώσετε στο μαθητή κίνητρα βελτίωσης.	21	44	46	111	44,9%
(στ) Να ανταμείψετε το μαθητή για την προσπάθεια που κάνει.	20	28	48	96	38,9%
(ζ) Κάτι άλλο .....	2	0	1	3	1,2%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>244<sup>134</sup></b>				

ΠΙΝΑΚΑΣ -8-

<i>E.5. : Στόχοι των εκπαιδευτικών κατά τη βαθμολόγηση των τεστ</i>					
<i>Απαντήσεις</i>	<i>1<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>2<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>3<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>Συχνότερη απάντηση</i>	
(α) Να αποδώσετε ποσοτικά το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου.	64	16	21	101	40,9%
(β) Να βοηθήσετε το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του.	90	59	30	179	72,5%
(γ) Να επηρεάσετε θετικά το μαθητή στη γενικότερη απόδοση και παρουσία του στο σχολείο.	26	33	24	83	33,6%
(δ) Να μην αδικήσετε το μαθητή.	21	29	15	65	26,3%
(ε) Να δώσετε στο μαθητή κίνητρα βελτίωσης.	27	61	55	143	57,9%
(στ) Να ανταμείψετε το μαθητή για την προσπάθεια που κάνει.	16	29	43	88	35,6%
(ζ) Κάτι άλλο .....	3	0	1	4	1,6%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

ΠΙΝΑΚΑΣ -9-

Οι δύο αυτές ερωτήσεις εστιάζουν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογία που αποδίδουν στις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών τους. Και στις δύο ερωτήσεις συχνότερη είναι η απάντηση **(β)**, από την οποία προκύπτει ότι βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η

<sup>134</sup> Τρία ερωτηματολόγια δεν έχουν απάντηση σε αυτή την ερώτηση (220, 227, 244)



ανατροφοδότηση των μαθητών, όσον αφορά στις επιδόσεις και τις αδυναμίες του, κάτι που αποτυπώνεται ρητώς στο νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών.

Μάλιστα, η ανατροφοδότηση των μαθητών αναδεικνύεται πιο σημαντική στη διαδικασία βαθμολόγησης των τεστ (**72,5%** στην **A.4.β.**), τα οποία καλύπτουν περισσότερο τις προϋποθέσεις να ενταχθούν στη διαμορφωτική αξιολόγηση παρά τα επίσημα ωριαία διαγωνίσματα (**66,8%** στην **A.5.β.**), που έχουν περισσότερο κατακυρωτικό χαρακτήρα και συνδέονται κυρίως με την αθροιστική αξιολόγηση, σε επίπεδο τετραμήνου.

Η διαφορά αυτή αποτυπώνεται στη σύγκριση των δύο ερωτήσεων ως προς τη δεύτερη συχνότερη απάντηση. Πράγματι, η βαθμολογία των τεστ (διαμορφωτική αξιολόγηση) αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην κινητροφοδότηση των μαθητών, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (**A.5.ε.** με **143** επιλογές), ενώ η βαθμολογία των διαγωνισμάτων (αθροιστική αξιολόγηση) φαίνεται να έχει στόχο τη μέτρηση αυτών των επιδόσεων και την ποσοτική τους αποτύπωση (**A.4.α.** με **112** επιλογές). Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση των διαγωνισμάτων η δεύτερη συχνότερη απάντηση (**A.4.α.** με **112** επιλογές) για την ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης δεν απέχει παρά μόνο μια μονάδα από την τρίτη συχνότερη απάντηση (**A.4.ε.** με **111** επιλογές) για τα κίνητρα βελτίωσης στο σύνολο των καταγραφών, αν και εμφανίζεται πιο συχνά ως πρώτη επιλογή (**A.4.α.** με **75** πρώτες επιλογές – **A.4.ε.** με **21** πρώτες επιλογές).

Και στις δύο ερωτήσεις παρόμοια συχνότητα εμφανίζουν οι **A.γ.** και **A.στ.** (**95-95** στην ερώτηση για τα διαγωνίσματα και **83-88** στην ερώτηση για τα τεστ), σύμφωνα με τις οποίες βασικοί στόχοι της βαθμολογίας των γραπτών δοκιμασιών είναι να επηρεάσουν θετικά το μαθητή στην παρουσία τους στο σχολείο και να του δώσουν κίνητρα βελτίωσης. Και οι δύο αυτές διατυπώσεις των στόχων της αξιολόγησης έχουν έναν μάλλον διαμορφωτικό χαρακτήρα με έντονα παιδαγωγικό προσανατολισμό, μακριά από τη τάση μετατροπής της βαθμολογίας σε μια μορφή ελέγχου αποδοτικότητας, όπως προκύπτει τουλάχιστον από τη μελέτη της ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπου κυριαρχεί η κατακυρωτική διάσταση της αθροιστικής αξιολόγησης.

Τέλος, η διαφορετική αντίληψη της σκοπιμότητας των καθημερινών τεστ από τα επίσημα διαγωνίσματα αποτυπώνεται στην **A.δ.** και στις δύο ερωτήσεις, σύμφωνα με την οποία βασικό μέλημα της βαθμολογίας είναι να μην αδικηθεί ο μαθητής. Έτσι, όσον αφορά στη βαθμολογία των τεστ η **A.4.δ.** είναι η έκτη συχνότερη (**65** επιλογές στο σύνολο), ενώ όσον αφορά στη βαθμολογία των διαγωνισμάτων η **A.5.δ.** είναι η τέταρτη συχνότερη (**100** επιλογές στο σύνολο). Γενικότερα, τα ωριαία διαγωνίσματα φαίνεται να συνδέονται πιο στενά με το στόχο της αξιολόγησης, όπου προέχει η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση, ενώ τα τεστ έχουν ένα μάλλον διαγνωστικό χαρακτήρα που λειτουργεί ανατροφοδοτικά για μαθητές και καθηγητές.

<i><b>Ε.6. : Σε ποια μέσα καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή αξιολόγηση του κάθε μαθητή;</b></i>					
<i><b>Απαντήσεις</b></i>	<i><b>1<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>2<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>3<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>Συχνότερη απάντηση</b></i>	
(α) Στη συγκέντρωση πολλών γραπτών δοκιμασιών και τον υπολογισμό του Μέσου Όρου των βαθμών τους.	20	12	19	51	20,6%
(β) Στο συνδυασμό των γραπτών βαθμών του με την προφορική του επίδοση.	106	71	8	185	75,3%
(γ) Στη αξιολόγηση κυρίως της προφορικής επίδοσης, γιατί ο βαθμός του γραπτού μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες, όπως η τύχη, οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή η αντιγραφή.	17	24	18	59	23,9%
(δ) Στη συνεκτίμηση των γραπτών και προφορικών επιδόσεων με τη συνολική εικόνα του μαθητή.	102	82	28	212	85,8%
(ε) Στην πείρα και στη διαίσθησή μου.	2	8	21	31	12,6%
(στ) Στις γνώμες των συναδέρφων που μπαίνουν στις ίδιες τάξεις με εμένα.	0	2	22	24	9,7%
(ζ) Κάτι άλλο .....	0	1	3	4	1,6%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

***ΠΙΝΑΚΑΣ -10-***

Η **Ε.6.** εστιάζει στην έννοια της αξιολόγησης και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτό το καθήκον. Οι δύο συχνότερες απαντήσεις δεν απέχουν μεταξύ τους και καταδεικνύουν ότι η τελική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που βασίζεται στη συνεκτίμηση πολλών παραγόντων, της γραπτής επίδοσης, της προφορικής συμμετοχής αλλά και της συνολικής εικόνας του μαθητή στην οποία λογικά συμπεριλαμβάνονται και γενικότερα στοιχεία της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του. Έτσι, συχνότερη απάντηση στο σύνολο είναι η **A.6.δ.**, στην οποία καταγράφεται η συνεκτίμηση όλων των προαναφερθέντων στοιχείων. Ακολουθεί ως δεύτερη συχνότερη απάντηση η **A.6.β.**, σύμφωνα με την οποία η τελική βαθμολογία προκύπτει από τη συνεκτίμηση γραπτών και προφορικών επιδόσεων, η οποία μάλιστα εμφανίζεται ως η συχνότερη πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών, με μικρή πάντως διαφορά από την **A.6.δ.** (106 – 102).

Οι εκπαιδευτικοί δεν καταφεύγουν στη συγκέντρωση πολλών γραπτών δοκιμασιών, προκειμένου να εξασφαλίσουν μια «αντικειμενική» αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών στο Μέσο Όρο αυτών των γραπτών (η σχετική απάντηση, **A.6.α.**, είναι η τέταρτη επιλογή των εκπαιδευτικών με μικρό αριθμό επιλογών στο σύνολο: **51**). Επιπλέον, αμφισβητούν την εγκυρότητα της γραπτής αξιολόγησης, καθώς ο βαθμός της μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, όπως ή τύχη ή αντιγραφή (**A.6.γ.:** **59**, τρίτη συχνότερη απάντηση). Το εύρημα αυτό συνάδει με την τρίτη συχνότερη απάντηση της **Ε.2.**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την αμεσότητα της προφορικής εξέτασης από την «αντικειμενικότητα» της γραπτής δοκιμασίας (**115** έναντι **75** επιλογών). Και σε αυτή την ερώτηση υπάρχει συνάφεια με το νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης.

<i><b>Ε.7. :Συναισθήματα από τα οποία διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί, όταν βαθμολογούν για το τετράμηνο ή το σχολικό έτος;</b></i>					
<i><b>Απαντήσεις</b></i>	<i><b>1<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>2<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>3<sup>η</sup> επιλογή</b></i>	<i><b>Συχνότερη απάντηση</b></i>	
(α) Άγχος και αρκετές αμφιβολίες.	14	4	16	34	13,8%
(β) Συναισθήματα ευθύνης και αγωνίας.	90	62	8	160	64,8%
(γ) Βαθύ συναίσθημα απόδοσης δικαιοσύνης.	94	50	12	156	63,2%
(δ) Ψυχική και συναισθηματική φόρτιση.	13	23	21	57	23,1%
(ε) Ηρεμία, γιατί είστε απόλυτα σίγουρος για τους βαθμούς σας.	25	25	11	61	24,7%
(στ) Σχετική αδιαφορία, γιατί δεν θεωρείτε τη βαθμολόγηση ως κάτι σημαντικό.	6	2	7	15	6,1%
(ζ) Κάτι άλλο .....	4	3	2	9	3,6%
Χωρίς απάντηση	1				
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>246<sup>135</sup></b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -11-**

Όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση της μεθοδολογίας, αυτή η ερώτηση λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο ως γέφυρα για την επόμενη ενότητα, που αναφέρεται στην υποκειμενική αξιολογική εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς διερευνά τα συναισθήματα που βιώνουν αυτοί ως αξιολογητές. Οι δύο συχνότερες απαντήσεις αποκαλύπτουν την έντονη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών που εκφράζεται με την επίδοση αριθμητικής βαθμολογίας στο τέλος των τετραμήνων και του έτους.

Η συχνότερη απάντηση στη σύνολο είναι η **A.7.β.**, που καταδεικνύει ότι η πρακτική της τελικής βαθμολογίας γεννά συναισθήματα ευθύνης και αγωνίας στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί είναι με ποιους παράγοντες συνδέονται αυτά τα συναισθήματα και σε ποιο βαθμό η αγωνία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί οφείλεται στην πεποίθηση ότι η δική τους βαθμολογία θα καθορίσει σε κάποιο βαθμό το μέλλον και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών τους ή στην υποχρέωση που νιώθουν να αξιολογήσουν αντικειμενικά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της, υπό την έννοια ότι οφείλουν με ένα βαθμό να αποτυπώσουν την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών, προκειμένου να ανατροφοδοτήσουν τους ίδιους αλλά και να λογοδοτήσουν στους γονείς τους. Μάλιστα, αξίζει να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο αλληλοδιαπλέκονται όλοι αυτοί οι παράγοντες, καθώς ο ένας δεν αποκλείει τον άλλον, και ποιος από αυτούς φαίνεται να επικαθορίζει τους υπόλοιπους.

Η δεύτερη συχνότερη απάντηση στο σύνολο (**A.7.γ.**) με πολύ μικρή διαφορά από την πρώτη, η οποία μάλιστα είναι η συχνότερη πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στην κεντρική έννοια της σχολικής δικαιοσύνης και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βιώνει το ρόλο του

<sup>135</sup> Ένα ερωτηματολόγιο δεν έχει απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση

αξιολογητή. Δηλαδή, πέρα από κάθε διάθεση ψυχρής αποτίμησης των γνωστικών επιτευγμάτων των μαθητών που σχετίζονται με τις επιτυχίες στα επίσημα διαγωνίσματα και τις γραπτές εξετάσεις, η αγωνία των εκπαιδευτικών προκύπτει από την πρόθεσή τους να μην αδικήσουν τους μαθητές. Στο σημείο αυτό οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση εμφανίζουν συνάφεια με την Ε.4., όπου η προσπάθεια να μην αδικηθεί ο μαθητής κατά τη βαθμολόγηση των διαγωνισμάτων εμφανίζει σημαντικά υψηλή συχνότητα (το 40% των απαντήσεων). Όσον αφορά όμως τις τελικές βαθμολογίες, το έργο αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολο, ακριβώς επειδή στη βαθμολογία αυτή δεν αρκεί να αποτυπωθούν μόνο οι γνωστικές επιδόσεις αλλά η συνολικότερη εικόνα του κάθε μαθητή, όπου συνεκτιμάται η επιμέλεια, η προσπάθεια, η συμμετοχή και η συμπεριφορά του, όπως άλλωστε προβλέπεται και στο νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των μαθητών<sup>136</sup>. Έτσι, η επιδιωκόμενη αντικειμενικότητα δεν μπορεί να εξασφαλιστεί, δεδομένου του ότι οι παραπάνω διαστάσεις δεν μπορούν να διαγνωσθούν με τα γραπτά διαγωνίσματα.

Η τρίτη συχνότερη απάντηση (Α.7.ε.) αλλά με μεγάλη απόσταση από της δύο πρώτες αποκαλύπτει ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με ηρεμία και βεβαιότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτή η έλλειψη βεβαιότητας οφείλεται ενδεχομένως στην ελλιπή κατάρτιση των ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης ή στο πλήθος των πληροφοριών που πρέπει να αποτυπώσουν σε έναν αριθμό δυο φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι το γεγονός ότι η απάντηση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης ήταν η Α.7.στ., πράγμα που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειονότητά τους δεν απορρίπτουν την ιδέα της αξιολόγησης ούτε την πρακτική της αριθμητικής βαθμολογίας. Το στοιχείο που θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω είναι αν οι εκπαιδευτικοί θα είχαν να προτείνουν άλλους, εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση ή διαφοροποίηση της αξιολόγησης των γνωστικών επιδόσεων από άλλες διαστάσεις της μαθητικής παρουσίας, όπως η συμμετοχή και η διαγωγή.

---

<sup>136</sup> ΠΔ60/06: Η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Παράλληλα, οφείλει να πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και να ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από:

1. τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο Σχολείο.
2. τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους.
3. τις συνθετικές - δημιουργικές εργασίες και
4. από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται.

## Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

<i><b>Ε.8. : Προτάσεις που αποτυπώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης:</b></i>															
	(α) Είναι μια μέτρηση του τι γνωρίζει ο μαθητής		(β) Είναι μια σύγκριση των γνώσεων του μαθητή με τις απαιτήσεις του Α.Π.		(γ) Είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.		(δ) Είναι αξιολόγηση του μαθητή αλλά ταυτόχρονα και του καθηγητή.		(ε) Είναι αναπόσπαστο αλλά όχι σημαντικό μέρος της εκπ/κής διαδικασίας.		(στ) Εμποδίζει τη διάρκεια και την πορεία εξέλιξης της εκπ/κής διαδικασίας.		(ζ) Δυσκολεύει τη σχέση των παιδιών με τον εκπ/κό.		
	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>		<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	36	14,6%	14	5,7%	76	30,8%	65	26,3%	25	10,1%	119 50%	10	4,0%	11	4,5%
<i>Συμφωνώ</i>	176	71,3%	143	57,9%	127	51,4%	108	43,7%	94	38,1%		29	11,7%	29	11,7%
<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	28	11,3%	80	32,4%	37	15,0%	61	24,7%	91	36,8%	118 50%	115	46,6%	124	50,2%
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	6	2,4%	8	3,2%	7	2,8%	11	4,5%	37	15,0%		91	36,8%	82	33,2%
<i>Χωρίς απάντηση</i>	1		2				2							1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247			247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -12-**

Η πρώτη σε συχνότητα απάντηση στην **Ε.8.** καταδεικνύει ότι σε μεγάλο ποσοστό (**Α.8.α. 71,3%**) οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης με την μέτρηση των γνώσεων των μαθητών, δεδομένο που ενισχύεται και από τη δεύτερη δημοφιλέστερη απάντηση (**Α.8.β. 57,9%**) που τη θεωρεί σύγκριση των γνώσεων των μαθητών με τις απαιτήσεις του ΑΠ, υιοθετώντας το ρόλο του αξιολογητή που οφείλει να είναι αντικειμενικός στην κρίση του. Αυτές οι απαντήσεις αντικατοπτρίζουν – νομίζω – τον έντονο ακαδημαϊκό προσανατολισμό του Λυκείου καθώς και την έμφαση που δίνεται στις γνωστικές επιδόσεις ως προαπαιτούμενο για την πρόσβαση αλλά και την επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών στην Γ΄/θμια Εκπαίδευση.

Από την μελέτη και των υπόλοιπων απαντήσεων προκύπτει η γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών. Στην ίδια λογική εντάσσεται και το υψηλό ποσοστό θετικών επιλογών στην **Α.8.γ.** από την οποία προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας (το άθροισμα των απαντήσεων «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αγγίζουν το **82,2%**). Ομοίως, στις **Α.8.στ.** και **Α.8.ζ.** η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν εμποδίζει την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ποσοστό **83,4%** αθροιστικά για τις απαντήσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα») αλλά ούτε και δυσκολεύει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών (ποσοστό **83,4%** αθροιστικά για τις απαντήσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα»). Έτσι, αν

διακρίνουμε στην **A.8.γ.** την αποτύπωση της θεσμικής διάστασης της αξιολόγησης, ως μια επιβεβλημένη πρακτική που ρυθμίζεται από το νομικό πλαίσιο, στις **A.8.στ** και **A.8.ζ.** διακρίνουμε την υποκειμενική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία, την οποία φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί.

Ενδιαφέρον είναι, επίσης, το εύρημα που προκύπτει από την **A.8.δ.** όπου οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **70%** παραδέχονται ότι η αξιολόγηση του μαθητή είναι ταυτόχρονα και αξιολόγηση του καθηγητή. Το εύρημα αυτό χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει θεσμοθετηθεί αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ούτε συνδέεται αυτή με την αξιολόγηση των μαθητών. Ίσως να είναι για αυτόν ακριβώς το λόγο που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν εκφράζονται τόσο αρνητικά για τη διαδικασία της αξιολόγησης, όσο οι συνάδερφοί τους σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (πχ. Αγγλία, *Ball:2006*). Από την άλλη μεριά, το εύρημα αυτό παραπέμπει μάλλον στο φαντασιακό επίπεδο, όπου τα γραπτά διαγωνίσματα και τα αποτελέσματά τους φαίνεται να συνδέονται ασυνείδητα με τη δική τους αυτοαξιολόγηση, και το φαινόμενο καθρέπτη (*Τσακίρη:2007β*), που συνδέει την ενδεχόμενη επιτυχία των μαθητών με τη δική τους επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Το ενδιαφέρον σημείο αυτής της διαπίστωσης, που χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω, είναι το κατά πόσο αυτή η αντανάκλαση είναι αποτέλεσμα μιας εσωτερικής ψυχικής διεργασίας των εκπαιδευτικών ή αν συνδέεται με κοινωνικούς παράγοντες και συγκεκριμένα με την κριτική και την ενδεχόμενη πίεση που υφίστανται από τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία σε σχέση με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους αλλά και της κρίσης τους, όπως αποτυπώνεται στη βαθμολογία.

Σε μερική αντίφαση με τα παραπάνω, διχασμός των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σημασία της αξιολόγησης συνολικά αποτυπώνεται στην **A.8.ε.**, όπου οι απαντήσεις τους είναι μοιρασμένες. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει η διαπίστωση ότι η υποχρεωτικότητα και η θεσμική κατοχύρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης την επιβάλλει μεν ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας αλλά δεν την καταξιώνει συνολικά στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως ένα σημαντικό κομμάτι αυτής. Έτσι, ο διχασμός των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή αποτυπώνει μια σύγκρουση ανάμεσα στη θεσμική αναγκαιότητα των εξετάσεων που συνδέονται με το γνωστικό και επιλεκτικό προσανατολισμό του σχολείου αφενός και τον ευρύτερο και πιο ανθρωπιστικό, παιδαγωγικό προσανατολισμό του αφετέρου, ενώ ενδιαφέρον έχει να διερευνηθεί ποιος από τους δύο προσανατολισμούς εμφανίζεται να κυριαρχεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών.

<b>Ε.9.: Τρόποι με τους οποίους επηρεάζουν τους μαθητές οι συχνές γραπτές δοκιμασίες</b>														
	(α) Εντείνεται η προσοχή τους στο μάθημα.		(β) Μαθαίνουν να διαβάζουν μεθοδικά και αποτελεσματικά.		(γ) Μαθαίνουν να εκφράζονται σωστά στο γραπτό λόγο, όπου έχουν ελλείψεις.		(δ) Αναπτύσσουν αίσθηση προσωπικής ευθύνης για την πρόδοό τους.		(ε) Ωθούνται προς την επιμέλεια και την επιδίωξη της αριστείας.		(στ) Εντοπίζουν τις αδυναμίες τους για να βελτιωθούν εν όψει Πανελληνίων.		(ζ) Εξοικειώνονται γενικότερα με τη διαδικασία των εξετάσεων.	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	25	10,1%	31	12,6%	29	11,7%	33	13,4%	15	6,1%	40	16,2%	70	28,3%
<i>Συμφωνώ</i>	138	55,9%	133	53,8%	139	56,3%	164	66,4%	89	36,0%	154	62,3%	147	59,5%
<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	69	27,9%	71	28,7%	72	29,1%	37	15,0%	123	49,8%	41	16,6%	22	8,9%
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	13	5,3%	11	4,5%	4	1,6%	10	4,0%	19	7,7%	10	4,0%	4	1,6%
<i>Χωρίς απάντηση</i>	2		1		3		3		1		2		4	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -13-**

Η **Ε.9.** εστιάζει στο θέμα των γραπτών δοκιμασιών και επιχειρεί να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδεχόμενη ωφέλεια που μπορεί να έχουν αυτές για τους μαθητές τους. Στην πραγματικότητα, επιχειρεί να ανιχνεύσει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνή χρήση των γραπτών δοκιμασιών ανεξάρτητα από τη βασική στοχοθεσία τους, που είναι η συγκέντρωση τεκμηρίων για την αξιολόγηση και την τελική βαθμολογία των μαθητών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ερώτηση αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά προς την **Ε.3.** (*Τι σκοπό εξυπηρετούν για σας οι γραπτές δοκιμασίες;*) με τη διαφορά ότι η **Ε.3.** αφορά κυρίως το θεσμικό κομμάτι της αξιολόγησης των επιδόσεων για σκοπούς επιλογής και ταξινόμησης των μαθητών, ενώ η **Ε.9.** αφορά στο γενικότερο παιδαγωγικό κομμάτι και στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εντάξουν τα διαγωνίσματα στη διδακτική διαδικασία.

Η συχνότερη απάντηση (**Α.9.δ.**) επιβεβαιώνει τον ανατροφοδοτικό ρόλο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις γραπτές δοκιμασίες, καθώς σε μεγάλο ποσοστό (το άθροισμα των απαντήσεων «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αγγίζουν το **80%**) απαντούν ότι οι συχνές γραπτές δοκιμασίες υποχρεώνουν, κατά κάποιο τρόπο, τους μαθητές να αναλάβουν προσωπικά την ευθύνη για την πρόδοό τους, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις επιδόσεις τους. Αυτό που θα μπορούσαμε, πάντως, να σχολιάσουμε σε αυτήν την απάντηση είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποποιηθούν τις δικές τους ευθύνες για την πρόοδο αυτή σε αντίθεση με την απάντηση στην **Ε.3.**, όπου δήλωναν ότι αξιοποιούν τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, η ανατροφοδότηση εδώ γίνεται αντιληπτή από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι οφείλουν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα των σχολικών τεστ ως πηγές πληροφόρησης, για να εντείνουν τις προσπάθειές τους.

Γενικότερα, στην ερώτηση αυτή αποκαλύπτεται ο στενά εργαλειακός ρόλος, τον οποίον αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τα διαγωνίσματα αλλά και η στενή σύνδεση της όλης διαδικασίας της γραπτής εξέτασης με την τελική κρίση των Πανελληνίων Εξετάσεων, που διέπει και επηρεάζει καθοριστικά τη διδακτική διαδικασία σε όλη τη Β΄/θμια Εκπαίδευση και κυρίως στο Λύκειο. Έτσι, υψηλά θετικά ποσοστά συγκεντρώνουν και οι **A.9.στ.** και **A.9.ζ.**, σύμφωνα με τις οποίες τα συχνά διαγωνίσματα λειτουργούν διαγνωστικά ενόψει των Πανελληνίων εξετάσεων (**78,5%**) και βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν γενικότερα με τη διαδικασία των εξετάσεων (**87,8%**). Επαληθεύεται από αυτές τις απαντήσεις το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης, σύμφωνα με το οποίο οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να την μετατρέπουν σε μια προπόνηση για τις εξετάσεις. Πράγματι, με τα συχνά διαγωνίσματα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με τον τύπο και τις παγίδες των θεμάτων των εξετάσεων, καθώς και με τη σωστή διαχείριση του χρόνου και του άγχους της εξέτασης. Η πραγματικότητα των φροντιστηρίων επιτείνει μάλλον το φαινόμενο αυτό καθώς αυτά «προλαβαίνουν» χρονικά το σχολείο στην παρουσίαση της ύλης. Έτσι, «απαλλάσσουν» τους καθηγητές του σχολείου από την ευθύνη της επιτυχίας, στερώντας τους, όμως, παράλληλα και την επιβράβευση της επιτυχίας και τους περιορίζουν στο ρόλο της «διάγνωσης» της προόδου, που όμως προκύπτει κατά βάσιν από τη δουλειά που γίνεται στο φροντιστήριο.

Τον ίδιο εργαλειακό χαρακτήρα, αλλά με μια γενικότερη οπτική κι όχι σε τόσο στενή εξάρτηση με τις Πανελλήνιες, αποκαλύπτουν και οι τρεις πρώτες απαντήσεις, όπου οι επιλογές των καθηγητών εμφανίζονται κάπως πιο μοιρασμένες αλλά με σαφή ροπή προς τη θετική πλευρά. Έτσι, σε ποσοστό **68%** οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συχνές γραπτές εξετάσεις βοηθούν στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου, όπου τα παιδιά έχουν ελλείψεις (**A.9.γ.**), σε ποσοστό **66%** θεωρούν ότι βοηθούν τους μαθητές να διαβάζουν μεθοδικά και αποτελεσματικά (**A.9.β.**), ενώ σε ποσοστό επίσης **66%** θεωρούν ότι τους αναγκάζουν να προσέχουν περισσότερο στο μάθημα (**A.9.α.**). Όλες αυτές οι απαντήσεις αποκαλύπτουν τον έντονα ακαδημαϊκό και εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, όπου ο γραπτός λόγος κατέχει του θέση του επεξεργασμένου κώδικα (*Bernstein:1971, 1961*) και αποτελεί στην ουσία τη γλώσσα της σχολικής επικοινωνίας, οι επιδόσεις είναι μια «προσωπική υπόθεση» που εξαρτάται από το «χάρισμα» και την προσπάθεια του κάθε μαθητή, ενώ η «απειλή» της εξέτασης χρησιμοποιείται εν μέρει και για λόγους πειθάρχησης ή τουλάχιστον καταξίωσης της σχολικής ύλης στα μάτια των μαθητών, οι οποίοι διαφορετικά δεν αναγνωρίζουν καμία αξία σε αυτά που κάνουν και μαθαίνουν στο σχολείο.

Έτσι, η μόνη απάντηση όπου υπερισχύουν οι αρνητικές απαντήσεις (**57,5%**) είναι η **A.9.ε.**, που αποκαλύπτει μια απογοήτευση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμέλεια και την επιδίωξη της αριστείας από τους μαθητές τους, αφού ούτε οι εξετάσεις δε μπορούν να τους κινητροφοδοτήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, δεν είναι αμελητέο το υπόλοιπο **42,5%**, το οποίο διακρίνει μια ιδεολογική-κανονιστική λειτουργία στη διαδικασία της αξιολόγησης και θεωρεί ότι μέσω των γραπτών δοκιμασιών μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές τέτοιες αξίες.

**E.10. Σημασία και χρησιμότητα που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στις γνώσεις που παίρνουν οι νέοι στο Λύκειο.**



	(α) Αυτά που τους διδάσκουμε δεν έχουν καμία σχέση με τη ζωή, είναι μόνο για τις εξετάσεις.		(β) Τα παιδιά αποκτούν μόνο αποσπασματικές γνώσεις λόγω της υπερβολικής έμφασης στις εξετάσεις.		(γ) Το περιεχόμενο των μαθημάτων βοηθάει στην καλλιέργεια της σκέψης και της ωριμότητας παρά τον έντονο προσανατολισμό στις εξετάσεις.		(δ) Όλα τα μαθήματα είναι χρήσιμα και ενισχύουν την κριτική σκέψη αλλά υπάρχει πρόβλημα με την υποβάθμιση των μη εξεταζόμενων μαθημάτων.		(ε) Το σχολείο προσφέρει ποικιλία χρήσιμων γνώσεων αλλά υπάρχει αδιαφορία και χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης από τους μαθητές.	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	33	13,4%	75	30,4%	20	8,1%	91	36,8%	85	34,4%
<b>Συμφωνώ</b>	54	21,9%	122	49,4%	113	45,7%	120	48,6%	119	48,2%
<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	120	48,6%	40	16,2%	96	38,9%	24	9,7%	35	14,2%
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	39	15,8%	10	4,0%	17	6,9%	10	4,0%	8	3,2%
<b>Χωρίς απάντηση</b>	1				1		2			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -14-**

Η **E.10.** επικεντρώνεται ακριβώς στην αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την ποιότητα και τη χρησιμότητα των γνώσεων που παρέχει το σχολείο και ειδικά το Λύκειο σε συνέχεια της παραπάνω διαπίστωσης ότι οι μαθητές δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το περιεχόμενο των σπουδών τους, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην απειλή της εξέτασης, για να «εκβιάσουν» την προσοχή και την επιμέλειά τους στο μάθημα. Με μια ματιά προκύπτει η τάση των εκπαιδευτικών να υπερασπιστούν το περιεχόμενο των σπουδών στο σχολείο και να επιρρίψουν τις ευθύνες για τις στρεβλώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επικυριαρχία των εξετάσεων. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό **64,9%** οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται ότι το περιεχόμενο των σπουδών είναι άσχετο με τη ζωή και επικεντρωμένο στις εξετάσεις (**A.10.α.**). Σε ποσοστό **85,4%** θεωρούν ότι τα μαθήματα είναι χρήσιμα και καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών, ενώ προβλήματα προκύπτουν από την υποβάθμιση των μη εξεταζόμενων μαθημάτων (**A.10.δ.**). Σε ποσοστό **82,6%** θεωρούν ότι το σχολείο προσφέρει ποικιλία χρήσιμων γνώσεων και καταλογίζουν αδιαφορία και χρησιμοθηρική αντιμετώπιση στους μαθητές (**A.10.ε.**), οι οποίοι ακριβώς εξαντλούν το ενδιαφέρον και την επιμέλειά τους στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, καθώς είναι αυτά που θα καθορίσουν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Σε ποσοστό **79,8%** αποδίδουν επίσης στις εξετάσεις το γεγονός ότι οι μαθητές λαμβάνουν από το σχολείο αποσπασματικές γνώσεις (**A.10.β.**). Τέλος, με μικρότερο ποσοστό (**53,8%**) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων του Λυκείου βοηθάει στην καλλιέργεια της σκέψης και της ωριμότητας των μαθητών παρά τον έντονο προσανατολισμό στις εξετάσεις (**A.10.γ.**).

Η ενδιαφέρουσα αντινομία που προκύπτει από τη συσχέτιση των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση και στην προηγούμενη είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την αρνητική επίδραση των εξετάσεων στην διδακτική διαδικασία και την γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στη γνώση, καταφεύγουν τόσο στην πρακτική της γραπτής εξέτασης μέσα στην τάξη, όσο και στην επίκληση της σημασίας των Πανελληνίων, ως μέσα για να νομιμοποιήσουν στη συνείδηση των μαθητών τη γνώση αυτή που τους προσφέρει το σχολείο, την οποία οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντική και χρήσιμη.

***E.11. Πόσο δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία οι παρακάτω στάσεις των μαθητών.***

	(α) Απειθαρχία – Φασαρία – Ανυπακοή		(β) Αδιαφορία – Έλλειψη συμμετοχής στο μάθημα		(γ) “Αδιαβασία” – Αισθητή μείωση της επιμέλειας		(δ) Γενικότερη απαξίωση του σχολείου		(ε) Χαμηλό επίπεδο – Γνωστικά κενά	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<i>Πάρα Πολύ</i>	162	65,6%	126	51,0%	58	23,5%	153	61,9%	63	25,5%
<i>Αρκετά</i>	57	23,1%	96	39,3%	146	69,1%	77	31,2%	120	48,6%
<i>Λίγο</i>	21	8,5%	14	5,7%	36	14,6%	10	4,0%	55	22,3%
<i>Καθόλου</i>	7	2,8%	8	3,2%	6	2,4%	6	2,4%	8	3,2%
<i>Χωρίς Απάντηση</i>			2		1		1		1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -15-**

Η Ε.11. συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα, ώστε να διερευνηθεί στη συνέχεια σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται τα γραπτά διαγωνίσματα για λόγους πειθάρχησης αυτών. Είναι η μοναδική ερώτηση στην οποία παρατηρείται σημαντική ομοφωνία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Με την πρώτη ματιά, το σημαντικότερο πρόβλημα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η παραβατική συμπεριφορά (Α.11.α.), η φασαρία και η ανυπακοή (το 65,6% των εκπαιδευτικών προβληματίζονται από αυτή σε πολύ μεγάλο βαθμό και το ποσοστό φτάνει το 88,7% αν προσθέσουμε και τις απαντήσεις αυτών που προβληματίζονται αρκετά).

Ωστόσο, συνολικά το σημαντικότερο πρόβλημα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο συγκεντρώνει υψηλότερο ποσοστό επιλογών (93,1%) αν αθροίσουμε τις απαντήσεις αυτών που προβληματίζονται πολύ από αυτό (61,9%) και αυτών που προβληματίζονται αρκετά (31,2%) είναι η γενικότερη απαξίωση του σχολείου από τους μαθητές (Α.11.δ.).

Το δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα συνδέεται με την αδιαφορία των μαθητών και τη μειωμένη συμμετοχή τους στο μάθημα (Α.11.β.), το οποίο εκτοπίζει τη φασαρία στην τρίτη θέση, αφού συγκεντρώνει ποσοστό 90,3%, αν αθροίσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που προβληματίζονται πολύ από αυτό (51,0%) και αυτών που προβληματίζονται αρκετά (39,3%).

Το τέταρτο σημαντικότερο θέμα, το οποίο όμως προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη ένταση (το ποσοστό των εκπαιδευτικών που προβληματίζονται πάρα πολύ είναι 23,5%, ενώ αυτών που προβληματίζονται αρκετά είναι 69,1%) είναι το πρόβλημα της μείωσης της επιμέλειας των μαθητών, δηλαδή του χρόνου και του κόπου που καταβάλλουν, προκειμένου να μελετήσουν τα μαθήματά τους και να ετοιμάσουν τις εργασίες τους στο σπίτι (Α.11.γ.). Ωστόσο, αν αθροίσουμε πάλι τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών που το επισημαίνουν ως πρόβλημα παίρνουμε ένα υψηλό ποσοστό 92,6%, που το αναδεικνύει δεύτερο σε σοβαρότητα ανάμεσα στην γενική απαξίωση του σχολείου και την αδιαφορία στην τάξη.

Τέλος, σε μικρότερο ποσοστό και με μικρότερη ένταση προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς το θέμα του γνωστικού επιπέδου των μαθητών (Α.11.ε. το ποσοστό των εκπαιδευτικών που προβληματίζονται πάρα πολύ είναι **25,5%** και αυτών που προβληματίζονται αρκετά είναι **48,6%** ενώ αθροιστικά τα δύο ποσοστά ανέρχονται στο **74,1%**).

<b>E.12. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη βαθμολογία των μαθητών στο Λύκειο.</b>												
	(α) Οι βαθμοί καθορίζονται από τις επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες.		(β) Οι μαθητές που είναι ήσυχοι και προσεκτικοί παίρνουν καλούς βαθμούς.		(γ) Οι βαθμοί δεν εξαρτώνται από τη συμπεριφορά των μαθητών.		(δ) Οι βαθμοί είναι πολύ ψηλοί και δεν ανταποκρίνονται ούτε στις επιδόσεις ούτε στη συμπεριφορά των μαθητών.		(ε) Οι καλοί βαθμοί εξασφαλίζουν μια ήσυχη τάξη.		(στ) Οι αυστηροί βαθμοί εξασφαλίζουν μια ήσυχη τάξη.	
	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	21	8,5%	9	3,6%	34	13,8%	87	35,2%	8	3,2%	2	0,8%
<i>Συμφωνώ</i>	134	54,3%	112	45,3%	69	27,9%	102	41,6%	10	4,0%	31	12,6%
<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	80	32,4%	108	43,9%	113	45,7%	47	19,0%	119	48,2%	119	48,2%
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	10	4,1%	17	6,9%	29	11,7%	9	3,6%	108	43,7%	92	37,2%
<i>Χωρίς απάντηση</i>	2		1		2		2		2		3	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -16-**

Η Ε.12. διατυπώθηκε με αυτόν τον τρόπο, για να ανιχνεύσει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την κατάσταση που διαμορφώνεται στο σχολείο σχετικά με την βαθμολογία των μαθητών. Μάλιστα, δεν εστιάζει στο τι προβλέπεται από το νομικό πλαίσιο ούτε στις ατομικές επιλογές και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αλλά στο πώς βλέπουν οι ίδιοι τα αποτελέσματα των πρακτικών που υιοθετεί το σύνολο των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη βαθμολογία.

Η συχνότερη απάντηση (Α.12.α.) σε αυτή την ερώτηση είναι ότι η βαθμολογία των μαθητών καθορίζεται από τις επιδόσεις στις γραπτές εξετάσεις, αν και δεν είναι αμελητέο το ποσοστό που διαφωνεί με αυτή τη διατύπωση (σε ποσοστό **62,8%** ανέρχονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με αυτή τη διατύπωση, ενώ το υπόλοιπο **37,2%** διαφωνεί). Όπως και να 'χει, η διατύπωση αυτή αποδίδει τη σχολική πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την υποχρέωση να συγκεντρώσουν τους βαθμούς των γραπτών δοκιμασιών των τετραμήνων, προτού προβούν σε οποιαδήποτε απόπειρα αξιολόγησης των μαθητών και βαθμολογικής αποτύπωσης αυτής. Η βάση της βαθμολογίας του τετραμήνου είναι ο γραπτός βαθμός (είτε είναι μοναδικός είτε προκύπτει από τον ΜΟ περισσότερων γραπτών δοκιμασιών) πάνω στον οποίο γίνονται διάφορες αυξομειώσεις κατά περίπτωση ανάλογα με τις υποκειμενικές αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού για τη βαρύτητα που πρέπει να έχουν οι γραπτές επιδόσεις στον τελικό βαθμό και την εικόνα του κάθε μαθητή, όσον αφορά τόσο στην προσπάθεια όσο και στη συμπεριφορά του.

Όσον αφορά, τώρα, ειδικά στη συμπεριφορά των μαθητών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται μοιρασμένες. Πιο συγκεκριμένα, στην Α.12.γ., σε ποσοστό **57,4%**, οι εκπαιδευτικοί

διαφωνούν με το ότι οι βαθμοί δεν εξαρτώνται από τη συμπεριφορά, άρα ένα σημαντικό ποσοστό (**42,6%**) παραδέχονται ότι συνεκτιμούν την συμπεριφορά στην τελική βαθμολογία. Στην **A.12.β.** εμφανίζεται μεγαλύτερη ισοκατανομή των απαντήσεων, καθώς σε ποσοστό **48,9%** οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ήσυχοι μαθητές παίρνουν καλύτερους βαθμούς, ενώ το **51%** περίπου διαφωνεί. Ωστόσο, είναι συντριπτικά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν πιστεύουν ότι οι βαθμοί, είτε καλοί (**A.12.ε. 91,9%**) είτε κακοί (**A.12.στ.: 85,4%**), μπορούν να εξασφαλίσουν την ησυχία στην τάξη. Από την άλλη μεριά, παραδέχονται ότι οι βαθμοί που βάζουν είναι πολύ ψηλοί και δεν ανταποκρίνονται ούτε στις επιδόσεις ούτε στη συμπεριφορά των μαθητών (**A.12.δ.: 76,8%**).

Για να συνοψίσουμε τις διαπιστώσεις αυτές, φαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί βασίζουν τη βαθμολογία τους τόσο στις επιδόσεις όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Άρα, ακόμα κι αν προσπαθούν μέσα από τις συχνές γραπτές δοκιμασίες να προσδώσουν μια αντικειμενική διάσταση στην βαθμολογία τους, η αντικειμενικότητα αυτή υπονομεύεται από τη «συμπλήρωση» του βαθμού με την αποτύπωση σε αυτόν της συμπεριφοράς του μαθητή, για την οποία δεν υπάρχει σταθμισμένος τρόπος μέτρησης και αξιολόγησής της. Το μεγαλύτερο παράδοξο, βέβαια, συνίσταται στην παραδοχή των εκπαιδευτικών ότι οι βαθμοί που βάζουν τελικά είναι υπερβολικά υψηλοί και δεν αντικατοπτρίζουν αντικειμενικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, παρά τον κόπο και τον χρόνο που διαθέτουν για την παραγωγή των θεμάτων, την υλοποίηση των εξετάσεων και τη βαθμολόγηση των γραπτών, δεν φαίνεται να αξιοποιούν τα δεδομένα αυτά για μια αυστηρή τελική αξιολόγηση των μαθητών τους.

<b>E.13. Κάποια μέρα μπαίνετε σε μια ιδιαίτερα ανήσυχη τάξη.</b>														
<b>Θέλετε να ησυχάσουν οι μαθητές αλλά και να κερδίσετε το ενδιαφέρον τους.</b>														
	(α) Αποφασίζετε για κάποια απροειδοποίητη γραπτή εξέταση.		(β) Τους λέτε να καθίσουν ήσυχα και τους βάζετε κάποια εργασία.		(γ) Τους λέτε ότι μια τέτοια κατάσταση θα επηρεάσει αρνητικά τη βαθμολογία τους.		(δ) Τους “προειδοποιείτε” ότι τα θέματα που θα βάλετε σε ακόλουθη γραπτή εξέταση θα είναι δύσκολα.		(ε) Αποφασίζετε να μην κάνετε μάθημα αλλά μια δραστηριότητα συγγενή με το αντικείμενο του μαθήματος.		(στ) Σκέπτεστε να βάλετε κάποια γραπτή εξέταση αλλά το αποφεύγετε.		(ζ) Τους εξηγείτε ότι ο βαθμός τους δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της επίδοσης αλλά και του πόσο συνεργάσιμοι είναι.	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	6	2,4%	13	5,3%	6	2,4%	2	0,8%	53	21,5%	20	8,1%	75	30,4%
<b>Συμφωνώ</b>	18	7,3%	119	48,2%	36	14,6%	31	12,6%	123	49,8%	85	34,4%	114	46,3%
<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	83	33,6%	83	33,6%	97	39,3%	90	36,4%	46	18,6%	89	36,0%	35	14,2%
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	137	55,5%	31	12,6%	106	42,9%	122	49,4%	24	9,7%	52	21,1%	22	8,9%
<b>Χωρίς απάντηση</b>	3		1		1		2		1		1		1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -17-**

Οι απαντήσεις στην **E.13** φαίνεται να ανατρέπουν την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες σαν μια «τιμωρία» ή ως ένα τρόπο να επαναφέρουν την τάξη «στην τάξη» εκμεταλλευόμενοι ενδεχομένως το αυστηρό πλαίσιο της διαδικασίας της εξέτασης με την δυνατότητα που τους προσφέρει να επανακτήσουν τον έλεγχο του χώρου, του χρόνου, της διάταξης των μαθητών και τον περιορισμό της επικοινωνίας πάντα υπό την απειλή ενός κακού βαθμού που θα επακολουθήσει. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται κατηγορηματικά σε ποσοστό **55,5%** ότι θα έβαζαν ένα απροειδοποίητο διαγώνισμα, για να επιβάλουν την ησυχία στους μαθητές, με το ποσοστό αυτό να ανεβαίνει στο **89,1%** αν αθροίσουμε όλες τις αρνητικές απαντήσεις (**A.13.α.**).

Βέβαια, σε ποσοστό **42,5%** ομολογούν ότι σκέπτονται αυτή την επιλογή αλλά δεν την εφαρμόζουν στην πράξη (**A.13.στ.**). Ωστόσο, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ομολογούν ότι θα καταφύγουν σε μια γραπτή εργασία, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ησυχία και το ενδιαφέρον των μαθητών (**A.13.β.: συνολικό ποσοστό 53,5%**), ενώ περισσότεροι από τους μισούς (**A.13.ε.: 71,3%**) θα τους αναθέσουν μια δραστηριότητα σχετική με το αντικείμενο του μαθήματος. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις μια γραπτή δοκιμασία ή μια σχετική δραστηριότητα φαίνεται ότι χρησιμοποιείται ως μια διδακτική πρακτική κι όχι ως μια διαδικασία αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός που την επιλέγει εστιάζει στο γνωστικό και παιδαγωγικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιχειρώντας να εμπλέξει πιο ενεργά τους μαθητές σε αυτήν και όχι στο αξιολογικό και πειθαρχικό κομμάτι που σχετίζεται με τη βαθμολογία.

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται – νομίζω – από την ρητή άρνηση των εκπαιδευτικών ότι καταφεύγουν σε απειλές που σχετίζονται με τη βαθμολογία, είτε άμεσες, όπως αυτή που περιγράφεται στην **A.13.γ** (οι εκπαιδευτικοί αρνούνται σε συνολικό ποσοστό **82,2%** ότι προειδοποιούν τους μαθητές τους για τις αρνητικές επιπτώσεις της φασαρίας στη βαθμολογία τους) είτε έμμεσες, όπως η απειλή για ένα δύσκολο μελλοντικό διαγώνισμα που περιγράφεται στην **A.13.δ.** και την οποία οι εκπαιδευτικοί αρνούνται σε υψηλότερο ακόμα ποσοστό (**85,8%**). Από την άλλη μεριά, ομολογούν ότι προβαίνουν σε μια μορφή συζήτησης – συνδιαλλαγής με τους μαθητές όπου τους εξηγούν ότι η τελική βαθμολογία διαμορφώνεται από τη συνεκτίμηση των επιδόσεων και της συμπεριφοράς τους, σε μια προσπάθεια να εξασφαλίσουν τη συνεργασία τους (**A.13.ζ.: συνολικό ποσοστό 76,7%**).

<b>Ε.14. Προσδοκίες των γονέων από την αξιολόγηση των παιδιών τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.</b>												
	(α) Επιθυμούν να έχουν μια ποσοτική αποτύπωση για τη δουλειά που γίνεται καθημερινά στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών τους.		(β) Επιζητούν μια επιβεβαίωση των ικανοτήτων των παιδιών τους, καθώς συνήθως στο σχολείο έρχονται οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλές επιδόσεις.		(γ) Οι γονείς επιζητούν την αντικειμενική αξιολόγηση των παιδιών τους ως πρόγνωση της επίδοσης που θα έχουν στις Παν/νίες.		(δ) Οι γονείς επιζητούν αντικειμενική αξιολόγηση από το σχολείο, γιατί η εκτίμηση της επίδοσης από τα φροντιστήρια είναι συχνά πολύ επιεικής & παραπλανητική.		(ε) Οι γονείς εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση των φροντιστηρίων.		(στ) Οι γονείς απαιτούν υπερβολικά υψηλές βαθμολογίες	
	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>	<i>α.α.</i>	<i>ποσ.</i>
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	45	18,2%	69	27,9%	29	11,7%	11	4,5%	83	33,6%	87	35,2%
<i>Συμφωνώ</i>	123	49,8%	131	53,0%	80	32,4%	72	29,1%	106	42,9%	110	44,5%
<i>Μάλλον διαφωνώ</i>	62	25,1%	39	15,8%	106	42,6%	115	46,6%	47	19,0%	41	16,6%
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	16	6,5%	8	3,2%	29	11,7%	45	18,2%	10	4,0%	8	3,2%
<i>Χωρίς απάντηση</i>	1		0		3		4		1		1	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -18-**

Η Ε.14. συμπεριελήφθη στο ερωτηματολόγιο, για να διερευνηθεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη βαθμολογία και την αξιολόγηση ως μια μορφή λογοδοσίας προς τους γονείς των μαθητών τους αλλά και το πώς εισπράττουν οι ίδιοι την επικοινωνία με αυτούς. Η συχνότερη απάντηση στην ερώτηση καταδεικνύει μια επιφανειακότητα στην επικοινωνία αυτή, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν (σε ποσοστό **80,9%**) ότι στο σχολείο έρχονται κυρίως οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλές επιδόσεις και επιζητούν επιβεβαίωση των ικανοτήτων τους (**A.14.γ.**) και όχι οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν κάποιο πρόβλημα στην επίδοση ή στη συμπεριφορά, ώστε να ζητήσουν τη γνώμη και τη βοήθεια του σχολείου σχετικά με αυτό. Η αμέσως επόμενη σε συχνότητα απάντηση (**79,7%**), που ενισχύει την παραπάνω διατύπωση, είναι η **A.14.στ.**, σύμφωνα με την οποία οι γονείς απαιτούν υπερβολικά υψηλές βαθμολογίες, κάτι που συνδέεται με το γεγονός ότι ο προφορικός βαθμός του σχολείου συνεισφέρει ένα ποσοστό – αν και μικρό – στον υπολογισμό των μορίων εισαγωγής στην Γ΄/θμια αλλά και στον υψηλό ανταγωνισμό που αναπτύσσεται κυρίως για τις περιζήτητες σχολές<sup>137</sup>. Η γενικότερη αντίληψη ότι η αξιολόγηση στο Λύκειο αποτελεί μια προσπάθεια πρόγνωσης της επίδοσης των μαθητών αποτυπώνεται στην ερώτηση **A.14.γ.**, όπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται μοιρασμένες με μια ελαφρά υπεροχή των αρνητικών απαντήσεων στο σύνολό τους (**54,3%**). Η υπεροχή αυτή, βέβαια, νομίζω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια τα έχουν απαντήσει και εκπαιδευτικοί που δεν διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα και το ποσοστό αυτό θα ήταν πολύ διαφορετικό αν εξετάζαμε τις απαντήσεις μόνο των Φιλολόγων και των Φυσικομαθηματικών.

<sup>137</sup> Ενδιαφέρον θα έχει να διερευνηθεί κατά πόσο αυτό το φαινόμενο θα αμβλυνθεί τώρα που καταργήθηκε η συμμετοχή του προφορικού βαθμού στον υπολογισμό των μορίων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

Βέβαια, η υπεροχή των απαντήσεων σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν για την προγνωστική λειτουργία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους σχετίζεται και με τη μειωμένη εμπιστοσύνη που έχουν οι γονείς στην κρίση του σχολείου σε σχέση με αυτή του φροντιστηρίου (A.14.ε.: συνολικό ποσοστό **76,5%**). Έτσι, ενώ στους κύκλους των εκπαιδευτικών του σχολείου επικρατεί η αντίληψη ότι η δική τους αξιολόγηση είναι πιο αντικειμενική από αυτή των φροντιστηρίων, το μεγαλύτερο ποσοστό (**64,8%**) δεν συμφωνεί ότι το βλέπουν έτσι και οι γονείς (A.14.δ.).

Παρ' όλα αυτά, δεν είναι αμελητέο το ποσοστό των εκπαιδευτικών (**68%**) που απαντούν καταφατικά στην A.14.α. θεωρώντας ότι οι γονείς μέσω της σχολικής αξιολόγησης επιθυμούν να έχουν μια ποσοτική αποτύπωση για τη δουλειά που γίνεται καθημερινά στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών τους. Οι απαντήσεις αυτές φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με τις υπόλοιπες διαπιστώσεις και να αναιρούν την εντύπωση ότι οι γονείς αδιαφορούν για τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης. Ένας τρόπος, για να κατανοήσουμε αυτή την αντίφαση είναι να υποθέσουμε ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σχολική αξιολόγηση στο βαθμό που τους επιβεβαιώνει ότι έπιασαν τόπο τα λεφτά που ξοδεύουν στα φροντιστήρια. Αυτό προϋποθέτει να αγνοήσουμε τη φράση «αποτύπωση της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο» και να εστιάσουμε στη φράση «ποσοτική αποτύπωση της προόδου των παιδιών τους»<sup>138</sup>. Ένας άλλος τρόπος ερμηνείας είναι να θεωρήσουμε ότι οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν μάλλον την επιθυμία, για να μην πούμε τους «ευσεβείς πόθους» των εκπαιδευτικών, στο φαντασιακό επίπεδο, σύμφωνα με τις οποίες θα ήθελαν ενδεχομένως η αξιολόγηση και η βαθμολογία να αντικατοπτρίζει τα αποτελέσματα της δικής τους προσπάθειας, για την οποία θα ήθελαν να εισπράττουν τα εύσημα της αναγνώρισης από τους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα.

**E.15. Η διάθεσή των εκπαιδευτικών μετά τη βαθμολόγηση ενός διαγωνίσματος.**

	(α) Χαίρομαι, όταν γράφουν καλά· νιώθω ότι οι προσπάθειές μου έπιασαν τόπο.		(β) Όταν αποτυγχάνουν, νιώθω ανεπάρκεια και απογοήτευση.		(γ) Χαίρομαι να βλέπω 20-άρια. Άλλωστε δεν έχω και μεγάλες απαιτήσεις.		(δ) Η αποτυχία με βάζει σε διαδικασία αυτοελέγχου: «Μήπως έπρεπε να τα παω αλλιώς;»		(ε) Δεν με επηρεάζει, γιατί ξέρω ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει τα παιδιά. Τα τεστ έχουν καθαρά διαγνωστικό χαρακτήρα για μαθητές και γονείς.	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	154	62,3%	25	10,1%	15	6,1%	70	28,3%	7	2,8%
<b>Συμφωνώ</b>	81	32,8%	110	44,5%	26	10,5%	141	57,1%	30	12,1%
<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	8	3,2%	95	38,5%	145	58,7%	25	10,1%	99	40,1%
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	4	1,6%	15	6,1%	59	23,9%	10	4,0%	111	44,9%
<i>Χωρίς απάντηση</i>	0		2		2		1		0	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -19-**

<sup>138</sup> Διαπιστώνουμε εκ των υστέρων αδυναμίες στη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς δεν μπορούσαμε να προβλέψουμε τις πολυδιάστατες ερμηνείες που επιδέχονται οι αποτυπώσεις των αντιλήψεων των υποκειμένων.

Η τελευταία απόπειρα ερμηνείας της προηγούμενης ερώτησης θα ήταν πραγματικά εντελώς αυθαίρετη, αν δεν έρχονταν να την ενισχύσουν τα αποτελέσματα της Ε.15. Με συντριπτική πλειοψηφία (**A.15.α.: 95,1%**) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χαίρονται όταν οι μαθητές γράφουν καλά, καθώς τείνουν να αποδώσουν την επιτυχία στις δικές τους προσπάθειες (φαινόμενο καθρέπτη). Αντιστοίχως, απολύτως αρνητικές (συνολικό ποσοστό **85%**) είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην **A.15.ε.**, σύμφωνα με την οποία οι ίδιοι είναι αδιάφοροι για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δεδομένου του ότι το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά<sup>139</sup>. Αυτές οι δύο είναι μάλιστα από τις λίγες ερωτήσεις όπου το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις ακραίες διατυπώσεις («συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό **62,3% στην A.15.α.** και «διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό **44,9% στην A.15.ε**) κι όχι στις ενδιάμεσες απαντήσεις.

Οι απαντήσεις αυτές, κατά τη γνώμη μου, καταδεικνύουν ότι, έστω στο φαντασιακό επίπεδο, παρά τις αμφισβητήσεις που υφίστανται από μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία και ίσως και αντίθετα με τις πραγματικές δυνατότητες επιρροής τους στην πρόοδο των μαθητών λόγω τόσο των αντικειμενικών συνθηκών, που σχετίζονται με τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος και τα κοινωνικά δεδομένα των μαθητών, όσο και των υποκειμενικών συνθηκών, που σχετίζονται με τη δική τους επαγγελματική προσπάθεια και διδακτική επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ή θέλουν να πιστεύουν ότι η δουλειά τους έχει αποτέλεσμα και αυτό αποτυπώνεται στην αξιολόγηση. Επίσης, επιβεβαιώνει ότι την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία εντοπίστηκε και σε προηγούμενες ερωτήσεις, φαίνεται να την έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί, καθώς σε μεγάλο ποσοστό (**85,4%**) ομολογούν ότι η αποτυχία των μαθητών στα διαγωνίσματα τους βάζει σε διαδικασία αυτοελέγχου<sup>140</sup> (**A.15.α.**). Έτσι, φαίνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί για αυτούς αφορμή για αναστοχασμό σε ψυχολογικό επίπεδο.

Πράγματι, οι απαντήσεις στην **A.15.β.** αποτυπώνουν την αμηχανία των εκπαιδευτικών ενώπιον των αρνητικών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Εκεί οι απαντήσεις τους είναι μοιρασμένες. Έτσι, ενώ σχεδόν όλοι χαίρονται όταν οι μαθητές τους γράφουν καλά, είναι λιγότεροι

---

<sup>139</sup> Ωστόσο, εκ των υστέρων διαπιστώνουμε αδυναμία στη διατύπωση και αυτής της πρότασης. Σε κάποια ερωτηματολόγια μας σημείωσαν ότι η φράση «Τα τεστ έχουν καθαρά διαγνωστικό χαρακτήρα για μαθητές και γονείς» θα έπρεπε να είναι διαφορετική επιλογή.

<sup>140</sup> Από την ακόλουθη διερεύνηση του θέματος με τις συνεντεύξεις, ο αναστοχασμός και ο αυτοέλεγχος μένει στο επίπεδο του προβληματισμού, επιτείνει τα αισθήματα ανεπάρκειας και βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως ενοχή, καθώς δεν υπάρχει χρόνος για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας ούτε μεθοδολογικά εργαλεία για την τροποποίηση της ακόμα κι αν υπάρχει η διάθεση. Υπ' αυτή την έννοια, δεν υπάρχουν διαθέσιμες νόρμες για να συμμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά υπάρχει η διάχυτη αίσθηση της αναποτελεσματικότητας που τους καθιστά σε μια κατάσταση διαρκούς αυτοαμφισβήτησης και τελικά παραίτησης, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει απτός τρόπος να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους. Από την ξένη βιβλιογραφία (Ball:2006) προκύπτει ότι η όλη έμφαση στην ατομική ευθύνη έχει στόχο και αποτέλεσμα τον αυτοενεχυριασμό των ατόμων και την αναστολή της όποιας δράσης κι όχι την ουσιαστική κινητοποίησή τους για κάτι καλύτερο. Στην ουσία πρόκειται για «πάγωμα των φιλοδοξιών» των εκπαιδευτικών.



εκείνοι που χρεώνουν την αποτυχία στον εαυτό τους (54,6%). Πάντως, η αυτοκριτική αυτή εκφράζεται ως αίσθημα ανεπάρκειας και απογοήτευσης, που σημαίνει ότι έχει ψυχικό κόστος και δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ενοχής. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, φαίνεται ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι η δουλειά τους έχει αποτέλεσμα και επίδραση παρά τα αντίθετα στερεότυπα που επικρατούν περί αδιάφορων δημοσίων υπαλλήλων που προσπαθούν να διεκπεραιώσουν το υποχρεωτικό τους καθήκον όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και πιο ανώδυνα για τους ίδιους. Προς την ίδια κατεύθυνση δείχνουν και οι απαντήσεις στην **A.15.γ.**, όπου φαίνεται ότι, παρά την κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς, οι εκπαιδευτικοί δεν «χαίρονται να βάζουν 20-αρια» ούτε να μειώνουν πολύ τις απαιτήσεις τους από τους μαθητές, ίσως γιατί αυτό είναι το τελευταίο προπύργιο του κύρους και του επαγγελματισμού τους.

<b>E.16. Η σημασία που έχουν για τους εκπαιδευτικούς οι επιτυχίες στις Πανελλήνιες εξετάσεις.</b>																
	(α) Είναι μια έμμεση επιβεβαίωση των προσπαθειών μου.		(β) Μου αρέσει να είμαι μέλος μιας αποτελεσματικής ομάδας.		(γ) Το σχολείο αποκτά καλή φήμη στην τοπική κοινωνία.		(δ) Χαίρομαι, γιατί συμμερίζομαι την προσπάθεια των μαθητών μου.		(ε) Με ενοχλεί όταν η επιτυχία αποδίδεται μόνο στο φροντιστήριο.		(στ) Δεν με ενδιαφέρει τόσο, εφόσον εγώ υλοποιώ αυτά που έχω σχεδιάσει.		(ζ) Δεν με ενδιαφέρει γιατί οι επιτυχίες οφείλονται στο φροντιστήριο.		(η) Δεν με ενδιαφέρει γιατί θεωρώ ότι η επιτυχία στις Πανελλήνιες δεν είναι απόδειξη της επίτευξης των μορφωτικών στόχων του σχολείου.	
	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.	α.α.	ποσ.
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	69	27,9	82	33,2	73	29,6	127	51,4	103	41,7	13	5,3	5	2,0	11	4,5
<b>Συμφωνώ</b>	138	55,9	147	59,5	155	62,8	107	43,3	105	42,5	42	17,1	8	3,2	55	22,3
<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	35	14,2	15	6,1	16	6,5	6	2,4	31	12,6	132	53,9	86	34,8	126	51,0
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	5	2,0	1	0,4	2	0,8	5	2,0	4	1,6	58	23,7	146	59,1	53	21,5
<b>Χωρίς απάντηση</b>	0		2		1		2		4		2		2		2	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	247		247		247		247		247		247		247		247	

**ΠΙΝΑΚΑΣ -20-**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι Πανελλήνιες εξετάσεις αποτελούν κομβικό σημείο της ελληνικής εκπαίδευσης και δη του Λυκείου. Όλες οι απαντήσεις στην **E.16.** επιβεβαιώνουν το δεδομένο αυτό με υψηλά ποσοστά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στα αποτελέσματα των Πανελληνίων, κατά **πρώτο** λόγο γιατί συμμερίζονται την προσπάθεια των μαθητών τους και χαίρονται όταν αυτοί σημειώνουν επιτυχία (**A.16.δ.**: συνολικό ποσοστό **94,7%**). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτήν την απάντηση υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η ακραία απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» (**51,4%**) κι όχι η πιο ουδέτερη απάντηση «συμφωνώ» (**43,3%**) που είναι συχνότερη επιλογή στις περισσότερες ερωτήσεις. Το άλλο σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι η δημοφιλέστερη αυτή απάντηση εμφανίζει έντονη συναισθηματική εμπλοκή στην όλη διαδικασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι αυτό συχνά δεν τους αναγνωρίζεται ούτε από την ευρύτερη κοινωνία ούτε από τους μαθητές τους.

Η τρίτη σε συχνότητα εμφάνιση απάντηση (**A.16.β.** με ποσοστό **92,7%**) σχετίζεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας ανατρέποντας το στερεότυπο της αδιαφορίας των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Μια άλλη έννοια που ανακύπτει εδώ επίσης σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη για τη νοοτροπία των ελλήνων εκπαιδευτικών είναι αυτή της ομαδικότητας. Σε γενικές γραμμές η ελληνική εκπαίδευση κατηγορείται ότι είναι δασκαλοκεντρική ενώ ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί μεμονωμένα αδυνατώντας να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του της ίδιας και των άλλων ειδικοτήτων, κυρίως λόγω έλλειψης κατάρτισης σε σύγχρονες ομαδοσυνεργατικές και διεπιστημονικές μεθόδους. Τα παραπάνω δεδομένα δεν αποδεικνύουν βέβαια ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δουλεύουν ομαδικά αλλά μάλλον ότι θα ήθελαν να μπορούν να το κάνουν, καθώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια ομαδική προσπάθεια.

Σχετική με τα παραπάνω είναι και η έκτη συχνότερη απάντηση (η **A.16.α.** με ποσοστό **83,8%**), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τις επιτυχίες των μαθητών τους στις Πανελλήνιες ως μια έμμεση επιβεβαίωση των προσπαθειών τους. Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα υψηλά ποσοστά αυτών των απαντήσεων, γιατί αναγκαστικά προέρχονται και από εκπαιδευτικούς που δεν διδάσκουν τα λεγόμενα «πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα», πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια συνολική προσπάθεια και τείνουν να αποδώσουν την τελική επιτυχία στις εξετάσεις όχι μόνο στην προπόνηση σε συγκεκριμένα μαθήματα αλλά μάλλον τη θεωρούν ως ένα αθροιστικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συνεισφορά του καθενός από αυτούς.

Η τέταρτη δημοφιλέστερη απάντηση είναι η **A.16.γ** (με συνολικό ποσοστό **92,4%**), αποτελεί αξιοσημείωτο εύρημα, καθώς αναδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη καλή φήμη του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η οποία βέβαια θεωρείται ότι ενισχύεται από τις επιτυχίες στις Πανελλήνιες, αν δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από αυτές. Το εύρημα αυτό χαρακτηρίζεται ενδιαφέρον, δεδομένου του ότι, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει σε χώρες του εξωτερικού, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει στους γονείς να επιλέξουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, καθώς η κατανομή των μαθητών γίνεται αυστηρά με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Επίσης, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει σε χώρες του εξωτερικού, η οικονομική ενίσχυση του σχολείου από την κεντρική διοίκηση δεν εξαρτάται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων και το πόσο «περιζήτητο» είναι ένα σχολείο από τους γονείς-καταναλωτές των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών. Ούτε, βέβαια, εξαρτάται με κανένα τρόπο η εξέλιξη και η αμοιβή των εκπαιδευτικών από τέτοιους παράγοντες. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται πολύ για τη φήμη του σχολείου στο οποίο δουλεύουν, μολονότι πολλοί από αυτούς δεν είναι σταθεροί σε ένα σχολείο δεδομένου του ιδιόμορφου καθεστώτος των αναπληρωτών αλλά

και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε λειτουργικά κενά και αναγκάζονται να μετακινούνται από το ένα σχολείο στο άλλο, πολλές φορές και μέσα στο ίδιο σχολικό έτος.

Με βάση όλα τα παραπάνω και δεδομένης της έλλειψης θεσμικής σύνδεσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με οποιαδήποτε μορφής υλικής ανταπόδοσης ή ποινής για τους εκπαιδευτικούς μπορούμε, νομίζω, να αποδώσουμε τις απαντήσεις τους στις δύο προηγούμενες διατυπώσεις καθαρά στο φαντασιακό επίπεδο. Έτσι, τόσο η συμμετοχή σε μια αποτελεσματική ομάδα, όσο και η απασχόληση σε ένα σχολείο με καλή φήμη, φαίνεται να ικανοποιεί μια μάλλον ψυχική ανάγκη που συνδέεται περισσότερο με το γενικότερο κλίμα που επιθυμούν να επικρατεί στο χώρο εργασίας τους παρά με οποιοδήποτε ψυχρές, ποσοτικές μετρήσεις της αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, το ενδιαφέρον των ευρημάτων αυτών σχετίζεται με το γεγονός ότι σε αντίθεση με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που εφαρμόζονται εδώ και πολλά χρόνια στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων δυτικών χωρών, η επιδίωξη της αποτελεσματικότητας και του δημιουργικού κλίματος δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται μόνο με αυστηρούς ελεγκτικούς μηχανισμούς και την εφαρμογή της λογικής αμοιβών-ποινών του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από ασφυκτικούς θεσμούς ποσοτικής αξιολόγησης.

Η δεύτερη και η πέμπτη συχνότερη απάντηση σχετίζονται με την πραγματικότητα των φροντιστηρίων και τον άτυπο ανταγωνισμό που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτά και το σχολείο. Έτσι, σε ποσοστό **93,9%** οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να αποδεχτούν ότι οι επιτυχίες στις εξετάσεις οφείλονται στο φροντιστήριο (**A.16.ζ.**), ενώ σε ποσοστό **84,2%** ενοχλούνται όταν οι επιτυχίες αυτές αποδίδονται αποκλειστικά σε αυτό (**A.16.ε.**). Να σημειωθεί ότι δεν είναι στους στόχους της παρούσας έρευνας να αποδείξει ή να διαψεύσει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν δίκιο ή άδικο. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η πεποίθησή τους ότι η δική τους συνεισφορά έχει επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και κατά συνέπεια οι πρακτικές που υιοθετούν, για να το αποδείξουν. Έτσι, η επιμονή σε ένα υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων μάθημα με παραδοσιακή μεθοδολογία και οι συχνές γραπτές δοκιμασίες με έμφαση στην ποσοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων δεν μπορεί παρά να σχετίζονται με αυτή την πρόθεση.

Τέλος, οι δύο τελευταίες απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση καταδεικνύουν το πόσο βαθιά στη συνείδηση των εκπαιδευτικών έχει περάσει η σημασία των Πανελλήνιων Εξετάσεων ως βασικής παραμέτρου της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας κι όχι ως μια τυπική, επιλεκτική διαδικασία που στην ουσία αποτελεί ένα φραγμό στην πρόσβαση του συνόλου των μαθητών στην Γ'θμια Εκπαίδευση. Έτσι, μόνο το ένα τέταρτο περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει αδιαφορία για τα αποτελέσματα των Πανελληνίων, εφόσον οι ίδιοι υλοποιούν το μάθημά τους, όπως το έχουν σχεδιάσει (ποσοστό **22,3%** στην **A.16.στ.**), ή θεωρεί ότι η επιτυχία σε αυτές δεν είναι απόδειξη της επίτευξης των μορφωτικών στόχων του σχολείου (**ποσοστό 26,8% στην**

**A.16.η).** Ο σχολιασμός των απαντήσεων αυτών πρέπει – νομίζω – να συνδεθεί με τη δική τους σχολική πορεία και με το γεγονός ότι και οι ίδιοι<sup>141</sup> αποτελούν προϊόν ενός εξεταστικοκεντρικού συστήματος, στο οποίο απώτερος στόχος ήταν πάντα η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο.

## Γ. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΔΑΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

<i>E.17. Παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν.</i>					
<i>Απαντήσεις</i>	<i>1<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>2<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>3<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>Συχνότερη απάντηση</i>	
(α) Η οικογενειακή και κοινωνική σας διαδρομή.	60	29	16	105	42,5%
(β) Η μαθητική σας εκπαίδευση.	38	54	16	108	43,7%
(γ) Η εκπαίδευση που είχατε ως φοιτητές.	34	43	24	101	40,9%
(δ) Το επαγγελματικό σας περιβάλλον.	57	46	42	145	58,7%
(ε) Οι ιδεολογικές σας πεποιθήσεις.	39	27	31	97	39,3%
(στ) Κάτι άλλο	15	2	2	19	7,7%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>243</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -21-**

<i>E.18. Παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.</i>					
<i>Απαντήσεις</i>	<i>1<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>2<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>3<sup>η</sup> επιλογή</i>	<i>Συχνότερη απάντηση</i>	
(α) Τη βασική σας κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα από το Πανεπιστήμιο.	40	25	19	84	34,0%
(β) Την εμπειρία σας στη σχολική τάξη.	151	57	18	226	91,5%
(γ) Τη γνώση του θεσμικού πλαισίου.	30	42	26	98	39,7%
(δ) Την επιμόρφωση που έχετε λάβει ως εκπαιδευτικός.	15	53	39	107	43,3%
(ε) Τις συζητήσεις με άλλους καθηγητές.	3	37	53	93	37,7%
(στ) Την υποκειμενική σας σχολική εμπειρία.	4	22	36	62	25,1%
(ζ) Κάτι άλλο	2	0	2	4	1,6%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>245</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -22-**

<sup>141</sup> Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα στο σχολείο υπήρξαν υποψήφιοι εξετάσεων, που με ελάχιστες διαφορές και περιστασιακές, διαδοχικές τροποποιήσεις είχαν τη μορφή και, σε κάποια μαθήματα, την εξεταστέα ύλη που έχουν ακόμη και σήμερα. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν από το Λύκειο από τη δεκαετία του 1980 και εξής και είναι σήμερα από 50 ετών περίπου ή νεώτεροι.

Όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση της Μεθοδολογίας, σε αυτήν την ενότητα και ειδικότερα στις ερωτήσεις **E.17.** και **E.18.** γίνεται προσπάθεια μιας πρώτης διερεύνησης των υποκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αξιολογικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα με το τι επιβάλλεται θεσμικά και σε ποιο βαθμό οι επιλογές αυτές νομιμοποιούνται από το σύγχρονο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως αποτελεσματικής οργάνωσης. Οι δύο ερωτήσεις μπορούν να συσχετισθούν.

Η συχνότερη απάντηση στην **E.17.** είναι η **A.17.δ.** με **145** απαντήσεις στο σύνολο εκ των οποίων οι **57** αποτελούν πρώτη επιλογή. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι όσον αφορά στις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν επηρεάζονται από το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Ωστόσο, οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση εμφανίζονται μάλλον μοιρασμένες, χωρίς μεγάλες αποκλίσεις. Έτσι, παρόμοια επίδραση έχουν η οικογενειακή και κοινωνική τους διαδρομή (**105**), η μαθητική (**108**) και η φοιτητική τους εκπαίδευση (**101**). Μάλιστα, αν κρίνουμε από την έλλειψη ειδικών μαθημάτων σχετικά με την αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και όσοι αναφέρονται στην φοιτητική τους εκπαίδευση, μάλλον εννοούν τις εμπειρίες τους ως φοιτητές και αξιολογούμενοι κι όχι ως εκπαιδευόμενοι αξιολογητές. Συνολικά, δηλαδή, οι αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι μάλλον εμπειρικές και διαισθητικές, καθώς περιορίζονται στις επιδράσεις που δέχονται από τους συναδέλφους τους (επαγγελματικό περιβάλλον) αλλά και στις συνήθειες που έχουν διαμορφώσει κατά τη διάρκεια της δικής τους μαθητείας και κοινωνικοποίησης.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην **E.18.**, σχετικά με τις πηγές διαμόρφωσης των αξιολογικών τους πρακτικών, ενισχύουν το παραπάνω συμπέρασμα, καθώς η συχνότερη απάντηση εδώ τόσο ως πρώτη επιλογή (**151**), όσο και στο σύνολο των προτιμήσεων (**226**), είναι η **A.18.β.**, που αφορά στην εμπειρία τους από την τάξη. Δεύτερη σε συχνότητα απάντηση είναι η **A.18.δ.**, που αναφέρεται στην επιμόρφωση που έλαβαν ως εκπαιδευτικοί, ενώ με μικρή διαφορά μεταξύ τους αναφέρονται η γνώση του θεσμικού πλαισίου και η συζήτηση με συναδέλφους. Η πανεπιστημιακή κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα (**A.18.α.**) δεν φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση (μόνο **84** εκπαιδευτικοί την επιλέγουν συνολικά). Ασυμβατότητα με την προηγούμενη ερώτηση εμφανίζουν τα χαμηλά ποσοστά της **A.18.στ.**, όπου μόνο **62** εκπαιδευτικοί συνολικά επιλέγουν την υποκειμενική σχολική τους εμπειρία ως πηγή διαμόρφωσης των αξιολογικών τους πρακτικών.

<b>E.19. Σημαντικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού.</b>					
<b>Απαντήσεις</b>	<b>1<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>2<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>3<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>Συχνότερη απάντηση</b>	
(α) Καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου.	82	35	34	151	61,1%
(β) Διάθεση για διαρκή ενημέρωση πάνω στην επιστήμη του.	23	42	31	96	38,9%
(γ) Ικανότητα να εμπνέει στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση.	95	74	28	197	79,8%
(δ) Διδακτική κατάρτιση και προθυμία να εφαρμόζει ποικιλία καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	15	32	47	94	38,1%
(ε) Αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών.	0	7	22	29	11,7%
(στ) Αποτελεσματικότητα στο να μεγιστοποιεί τις επιδόσεις των μαθητών του στις επίσημες εξετάσεις.	0	2	8	10	4,0%
(ζ) Ικανότητα να εμπνέει στους μαθητές του σημαντικές αξίες και ιδανικά.	26	44	45	115	46,6%
(η) Ικανότητα να πειθαρχεί τους μαθητές του και να επιβάλλει την τάξη.	4	6	28	38	15,4%
(θ) Κάτι άλλο	2	0	0	2	0,8%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -23-**

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις επιχειρούν να διαγνώσουν ποια από τα στοιχεία του καλού εκπαιδευτικού (ικανότητα αντικειμενικής κρίσης – κατοχή της επιστημονικής γνώσης – ικανότητα επιβολής της τάξης) είναι κυρίαρχα στη συνείδηση των ερωτωμένων και σε ποιο βαθμό επιχειρούν να τα επιβεβαιώσουν μέσα από τις αξιολογικές πρακτικές που επιλέγουν.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος, φαίνεται να κυριαρχεί η έννοια της επιστημονικής γνώσης, καθώς συχνότερη απάντηση στην **E.19.** με σημαντική διαφορά, και ως πρώτη επιλογή (**95**) και στο σύνολο (**197**), είναι η **A.19.γ.**, σύμφωνα με την οποία βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα να εμπνέει στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση. Και η δεύτερη σε συχνότητα απάντηση (**82** απαντήσεις ως πρώτη επιλογή και **151** στο σύνολο) αναδεικνύει ως σημαντική την ίδια έννοια, καθώς αφορά στην καλή γνώση του επιστημονικού του αντικειμένου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (**A.19.α.**). Τρίτη σε συχνότητα απάντηση (**115** απαντήσεις στο σύνολο) είναι η ικανότητά του να εμπνέει στους μαθητές του σημαντικές αξίες και ιδανικά (**A.19.ζ.**), ενώ πολύ κοντά είναι οι δύο επόμενες που σχετίζονται με την επιστημονική (**A.19.β.** με **96** επιλογές) και παιδαγωγική του κατάρτιση (**A.19.δ.** με **94**). Αντίθετα, πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται τόσο η έννοια της αντικειμενικής αξιολόγησης (**A.19.ε.** με **29** επιλογές), όσο και η ιδέα της πειθάρχησης και της επιβολής της εξουσίας τους (**A.19.η.** με **38** επιλογές). Εντύπωση, τέλος, προκαλεί η χαμηλή θέση στην οποία τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί την **A.19.στ.**, που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να μεγιστοποιεί τις επιδόσεις των μαθητών του στις επίσημες εξετάσεις. Το εύρημα αυτό έρχεται φαινομενικά σε αντίθεση με τα ευρήματα της **E.16**, όπου αναδείχθηκε η μεγάλη έμφαση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα αποτελέσματα των επίσημων εξετάσεων και δη των Πανελληνίων.

<b>E.20. Χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που μπορούν να αναδειχθούν μέσω των γραπτών δοκιμασιών;</b>					
<b>Απαντήσεις</b>	<b>1<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>2<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>3<sup>η</sup> επιλογή</b>	<b>Συχνότερη απάντηση</b>	
(α) Με την παραγωγή των θεμάτων ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δημιουργικά τη σχολική ύλη.	59	30	20	109	<b>44,1%</b>
(β) Με την παραγωγή των θεμάτων ο εκπαιδευτικός αναδεικνύει την επιστημονική του επάρκεια.	10	11	5	26	<b>10,5%</b>
(γ) Με θέματα κριτικής προσέγγισης της ύλης μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επιστημονική γνώση.	90	50	25	165	<b>66,8%</b>
(δ) Με τη διδακτική αξιοποίηση των γραπτών μπορεί να εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης των μαθητών.	52	58	29	139	<b>56,3%</b>
(ε) Με τις γραπτές δοκιμασίες εξασφαλίζει αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών.	18	47	32	97	<b>39,3%</b>
(στ) Με τις γραπτές δοκιμασίες ασκεί τους μαθητές του στις δεξιότητες που απαιτούνται για να έχουν επιτυχίες σε επίσημες εξετάσεις, όπως οι Πανελλήνιες.	7	19	34	60	<b>24,3%</b>
(ζ) Η αμοιβή της επιμέλειας και της προσπάθειας μέσα από τη βαθμολόγηση των γραπτών καλλιεργεί στους μαθητές τον υγιή συναγωνισμό και την επιδίωξη της αριστείας.	8	18	46	72	<b>29,1%</b>
(η) Το αυστηρό πλαίσιο της γραπτής εξέτασης αποκαθιστά την ησυχία στην τάξη και ευνοεί τη συγκέντρωση των μαθητών στο μάθημα.	1	2	3	4	<b>1,6%</b>
(θ) Κάτι άλλο	2	0	0	2	<b>0,8%</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>247</b>				

**ΠΙΝΑΚΑΣ -24-**

Με την τελευταία αυτή ερώτηση επιχειρήσαμε να επανέλθουμε στο κεντρικό θέμα της εργασίας μας που είναι οι γραπτές δοκιμασίες σε συνδυασμό όμως με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού, όπως τα φαντάζονται και ενδεχομένως τα αποδίδουν στον εαυτό τους οι ερωτώμενοι. Έτσι, επανέρχεται το βασικό ερώτημα: «*Αν η αξιολόγηση και η αντικειμενική βαθμολογία δεν είναι κυρίαρχα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, για ποιο λόγο επιμένουν να υποβάλλουν τόσο συχνά τους μαθητές τους στη δοκιμασία μιας γραπτής εξέτασης;*» Η απάντηση που διερευνάται εδώ είναι: «*Μήπως γιατί θεωρούν ότι μέσω των γραπτών δοκιμασιών μπορούν να αναδείξουν ακριβώς ότι διαθέτουν και οι ίδιοι αυτά τα χαρακτηριστικά και να επιβεβαιώσουν έτσι στα μάτια πρώτα τα δικά τους και έπειτα των άλλων την επαγγελματική τους ικανότητα και αξία;*»

Η συχνότερη απάντηση στην **E.20.** είναι η **A.20.γ.**, σύμφωνα με την οποία, μέσα από τα γραπτά διαγωνίσματα, μπορεί ο εκπαιδευτικός εκπονώντας θέματα κριτικής προσέγγισης της ύλης να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επιστημονική γνώση (**165** επιλογές στο σύνολο και **90** ως πρώτη επιλογή). Η νοηματική συνάφεια με τη δημοφιλέστερη απάντηση της προηγούμενης ερώτησης μας επιτρέπει – νομίζω – να κάνουμε τη σχετική σύνδεση. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντικότερο προσόν, που οφείλουν να έχουν, την ικανότητα να

εμπνέουν στους μαθητές τους την αγάπη για τη γνώση και παράλληλα θεωρούν ότι ένας τρόπος να το πετύχουν αυτό είναι με το να τους εξετάζουν γραπτά με «ψαγμένα» θέματα.

Προς την ίδια κατεύθυνση, της ανάδειξης δηλαδή της αξίας της επιστημονικής γνώσης ως βασικής τους προτεραιότητας, οδηγεί και η δεύτερη σε συχνότητα απάντηση των εκπαιδευτικών ως πρώτη επιλογή (**59** επιλογές), η οποία επίσης εμφανίζει νοηματική συνάφεια με την δεύτερη συνηθέστερη απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση. Πρόκειται για την **A.20.α.**, σύμφωνα με την οποία με την παραγωγή των θεμάτων ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δημιουργικά τη σχολική ύλη. Ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο και τη σχολική ύλη, πράγμα που φαίνεται από την ευελιξία και τη δημιουργικότητα με την οποία τη χειρίζεται, προκειμένου να την μετατρέψει σε εξεταστική δοκιμασία. Απώτερος στόχος δεν είναι τόσο να εξετάσει τον μαθητή, όσο να του δείξει το δρόμο μέσω του οποίου θα προσεγγίσει κι εκείνος τη γνώση δημιουργικά και θα μπει στη διαδικασία να εμπλακεί με τις δυσκολίες και τα αινίγματά της, προκειμένου να την κατακτήσει<sup>142</sup>.

Η απάντηση αυτή, τώρα, είναι η τρίτη συχνότερη στο σύνολο των επιλογών, ενώ τη δεύτερη θέση στο σύνολο με αρκετά υψηλό ποσοστό (**139** επιλογές με τις **52** από αυτές να είναι πρώτη επιλογή) κατέχει η **A.20.δ.**, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη διδακτική αξιοποίηση των γραπτών να εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης των μαθητών. Η απάντηση αυτή εμφανίζει συνάφεια με την **A.3.ε.**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες διδακτικά με τη διόρθωσή τους στην τάξη (εκεί ήταν η τέταρτη συχνότερη απάντηση με **104** επιλογές). Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένες απαντήσεις ενισχύουν περισσότερο το προφίλ του δασκάλου-παιδαγωγού παρά του κριτή-αξιολογητή, καθώς φαίνεται ότι τα γραπτά διαγωνίσματα αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς μάλλον ως διδακτικές παρά ως αξιολογικές πρακτικές.

Ωστόσο, αντίθετα με την προηγούμενη ερώτηση, η απάντηση που αφορά στην αντικειμενική αξιολόγηση (**A.20.ε.**) συγκεντρώνει εδώ **97** επιλογές στο σύνολο καταλαμβάνοντας την τέταρτη θέση καθιστώντας σαφές ότι αυτή είναι ένα από τα ζητούμενα της εφαρμογής της πρακτικής των συχνών διαγωνισμάτων, αν και όχι η πρωταρχική (ελάχιστοι εκπαιδευτικοί θέτουν την αντικειμενική αξιολόγηση ως πρώτη επιλογή σε αυτή την ερώτηση).

Για άλλη μια φορά, διαψεύδεται δε η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως μέσο πειθάρχησης και αποκατάστασης της ησυχίας στην τάξη, καθώς η σχετική απάντηση (**A.20.η.**) συγκεντρώνει ελάχιστες από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (μόλις **4** στο

---

<sup>142</sup> Δεν ξέρω αν φταίει η ιδιότητα του Φιλολόγου, αλλά σε αυτό το σχήμα αναγνωρίζω την πλατωνική αλληγορία του σπηλαίου και την κοπιώδη ανάβαση του μαθητή από το σκοτάδι της πλάνης και της άγνοιας στο φώς της γνώσης και της αλήθειας, στη θέαση του αγαθού, που εκτός από διανοητική έχει και ηθικοπλαστική επίδραση σε όποιον έχει την επιμονή και την αντοχή να την πραγματοποιήσει.



σύνολο). Μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών (**72** στο σύνολο) που αναγνωρίζει ότι μέσω της βαθμολογίας των διαγωνισμάτων καλλιεργούνται στους μαθητές οι αξίες του υγιούς συναγωνισμού και της αριστείας (**A.20.ζ.**).

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στην **A.20.στ.**, σύμφωνα με την οποία οι γραπτές δοκιμασίες ασκούν τους μαθητές σε δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχία στις Πανελλήνιες και η οποία συγκεντρώνει **60** επιλογές στο σύνολο. Ανάλογη απάντηση με πολύ υψηλότερο αριθμό επιλογών (ήταν η συχνότερη απάντηση με **134** επιλογές στο σύνολο) έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην **E.2.**, όπου αιτιολογούν την προτίμησή τους για τις γραπτές δοκιμασίες ως μέσο αξιολόγησης με την αναφορά στις επίσημες τελικές εξετάσεις και τις Πανελλήνιες. Οι δύο απαντήσεις επαληθεύουν το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης, όσον αφορά την υποχρέωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Το γεγονός ότι η **A.20.στ.** εμφανίζει σημαντική διαφοροποίηση από την αντίστοιχή της **A.19.στ** μπορεί να αποδοθεί ακριβώς στο ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτή την προπόνηση για τις εξετάσεις ως υποχρέωση που προκύπτει από το εξεταστικοκεντρικό θεσμικό πλαίσιο του Λυκείου και όχι ως ένα αξιολογικό καθήκον του παιδαγωγικού τους έργου.

### **5.3.2. Συζήτηση – Ερμηνεία ευρημάτων ποσοτικής έρευνας**

#### **A. Οι γραπτές δοκιμασίες στην καθημερινή σχολική πράξη ως αξιολογική πρακτική**

Από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί μέχρι τώρα **προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπερβαίνουν τα προβλεπόμενα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των μαθητών, όσον αφορά στο πλήθος και το εύρος των γραπτών δοκιμασιών που βάζουν στους μαθητές (1ο ερευνητικό ερώτημα).** Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει, βέβαια, ότι συμμορφώνεται με το νομικό πλαίσιο και βάζει ένα υποχρεωτικό διαγώνισμα στο πρώτο τετράμηνο. Ωστόσο, υψηλά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επαναλαμβάνουν τα γραπτά διαγωνίσματα σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνήθως με την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας κυρίως δε όταν πρόκειται για πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βάζει ωριαίο διαγώνισμα και στο δεύτερο τετράμηνο, παρά την οδηγία του νόμου, ενώ ο εξεταστικός φόρτος εντείνεται με τα συχνά ολιγόλεπτα τεστ αλλά και κάθε είδους άλλες γραπτές ασκήσεις στην τάξη (εκθέσεις, φύλλα εργασίας κλπ). Συνεπώς προκύπτει ότι, μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεκτιμούν στην τελική βαθμολογία και τις προφορικές επιδόσεις των μαθητών, η γραπτή εξέταση (διαγωνίσματα και τεστ) αποτελεί βασική αξιολογική πρακτική που κυριαρχεί στην καθημερινή σχολική πράξη.

Ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στα βαθύτερα αίτια αυτής της επιλογής, που ανιχνεύονται αφενός στις επιδράσεις του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου στις εκλογικεύσεις των προθέσεών τους με βάση ατομικές φαντασιακές διεργασίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

### ***B. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νόημα και τη χρησιμότητα των γραπτών δοκιμασιών***

Σε σχέση, λοιπόν, με τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ***τη συχνότητα και τη στόχευση της χρήσης της γραπτής εξέτασης, διαπιστώνεται έντονη επίδραση του θεσμικού πλαισίου, το οποίο φαίνεται να το γνωρίζουν και να το επικαλούνται, καθώς και τάση τους να ανταποκριθούν στις οργανωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας (2ο ερευνητικό ερώτημα)***, επιχειρώντας παράλληλα να την υπερασπιστούν ως σημαντική και χρήσιμη για τους μαθητές. Φαίνεται, δηλαδή, ότι την αντιμετωπίζουν μεν ως βασική πρακτική αξιολόγησης, καθώς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, αλλά αναζητούν σε αυτήν επιπλέον νόημα, καθώς δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν και ως διδακτικό εργαλείο, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών αλλά – έστω και με μια επιφύλαξη – ως μέσο πειθάρχησης, κυρίως για να εξασφαλίσουν την προσοχή των μαθητών.

#### ***a) Η γραπτή εξέταση ως πρακτική αξιολόγησης – επιλεκτική λειτουργία***

Το πρώτο δεδομένο που προκύπτει είναι η στενή σχέση των γραπτών δοκιμασιών με το θεσμό των Πανελληνίων Εξετάσεων και τον καθοριστικό τους ρόλο στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ομολογούν ότι εξετάζουν συχνότερα από ότι προβλέπεται τα μαθήματα κατεύθυνσης, τα μαθήματα δηλαδή που αποτελούν τον βασικό κορμό της εξεταστέας ύλης των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ομολογεί ότι προτιμά τη γραπτή εξέταση ως βασικό τρόπο αξιολόγησης, γιατί έτσι αξιολογούνται τα παιδιά στις Πανελλήνιες, που θα καθορίσουν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και γιατί οι γραπτές δοκιμασίες βοηθούν τους μαθητές να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, να βελτιωθούν ενόψει Πανελληνίων και να εξοικειωθούν γενικότερα με τη διαδικασία των εξετάσεων. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει έντονα ότι ισχύει και στην Ελλάδα το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης (*Rea-Dickins & Scott:2007, Jäger et all:2012*), κατά το οποίο οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος ασκούν τόσο έντονη επικυριαρχία στη διδακτική πράξη, ώστε αυτή να καταντά «προπόνηση» για τις εξετάσεις (*Torrance:2007*). Υπ' αυτή την έννοια, πάντως, οι γραπτές δοκιμασίες μετατρέπονται μάλλον σε διδακτική πρακτική και συνδέονται με τη γνωστική σχολική λειτουργία, καθώς αποσκοπούν στο να μεγιστοποιήσουν την

κατάκτηση της διδακτέας-εξεταστέας ύλης αλλά και να εξοικειώσουν τους μαθητές με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για την επιτυχή αντιμετώπιση των επίσημων εξετάσεων (ορθή κατανόηση και αποτελεσματική απάντηση των ερωτήσεων, διαχείριση του χρόνου, του εξεταστικού άγχους κλπ).

Η «προπόνηση» αυτή, βέβαια, στο βαθμό που συνεισφέρει στην τελική επιτυχία στις Πανελλήνιες σχετίζεται και με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Εκτός αυτού, καθώς η σχολική βαθμολογία συνεισφέρει ένα μικρό ποσοστό στο βαθμό εισαγωγής των υποψηφίων, επηρεάζει τον τρόπο που βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι τους βάζει στη διαδικασία, αφενός να βαθμολογούν πολύ επιεικώς στα τετράμηνα και αφετέρου να «τσεκάρουν» το πόσο καλοί και οξυδερκείς βαθμολογητές είναι προσπαθώντας οι δικοί τους βαθμοί στα διαγωνίσματα να μην αποκλίνουν από την «αντικειμενική» βαθμολογία που θα λάβουν οι μαθητές από τις Πανελλήνιες. Βέβαια, η ανάγκη αυτή για βαθμολογία που συνδυάζει την επιείκεια με την αντικειμενικότητα συνδέεται με τις απαιτήσεις των γονέων, που αφενός επιζητούν από τη σχολική αξιολόγηση να λειτουργεί ως πρόγνωση της επίδοσης στις Πανελλήνιες και αφετέρου ασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς για μεγάλους βαθμούς<sup>143</sup>, προκειμένου να μην ζημιωθούν τα παιδιά τους στον ανταγωνισμό για τη διεκδίκηση μιας θέσης σε περιζήτητες σχολές. Αυτό που μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω είναι σε ποιο βαθμό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δική τους βαθμολογία μπορεί να καθορίσει το ακαδημαϊκό και κοινωνικό μέλλον των μαθητών τους, ώστε να προκύπτει για αυτούς κάποιο ιδιαίτερο άγχος, ή αν εκτιμούν ως υπερβολική την ανησυχία και τις πιέσεις εκ μέρους των γονέων.

Γενικότερα, τώρα, όσον αφορά στη χρήση των γραπτών εξετάσεων ως αξιολογικής πρακτικής, τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί εμφανίζουν αναδεικνύουν πολλές αντιφάσεις στο λόγο των ερωτώμενων. Η συχνότητα και το πλήθος των γραπτών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλουν τους μαθητές δικαιολογείται από το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι βαθμοί των μαθητών καθορίζονται από τις επιδόσεις σε αυτές. Συναφές είναι και το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που ταυτίζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης με την μέτρηση των γνώσεων των μαθητών ή τη θεωρεί σύγκριση των γνώσεων των μαθητών με τις απαιτήσεις του ΑΠ. Αυτές οι απαντήσεις δημιουργούν την εικόνα ενός σχολείου με έντονο ακαδημαϊκό προσανατολισμό, όπου δίνεται μεγάλη έμφαση στις γνωστικές επιδόσεις και την αντικειμενική αξιολόγηση αυτών.

---

<sup>143</sup> Με βάση τα τελευταία δεδομένα για την εισαγωγή στην Γ' /θμια (**Νόμος 4186/2013** (ΦΕΚ 193 Α'/2013), Άρθρο 3. Τρόπος υπολογισμού μορίων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), οι προφορικοί βαθμοί δεν έχουν πια καμία συμμετοχή στο βαθμό πρόσβασης. Εφόσον διατηρηθεί αυτή η αλλαγή, έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν θα αλλάξει κάτι στον τόπο που εξετάζουν και βαθμολογούν τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου.

Αντίθετα, όμως, από ότι θα ήταν συμβατό με τα παραπάνω, η αντικειμενικότητα αυτή δεν φαίνεται να θεωρείται ότι εξασφαλίζεται με τη χρήση των γραπτών δοκιμασιών, όπως φαίνεται από το σχετικά χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που τις επιλέγουν ως βασικό μέσο ενδοσχολικής αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από το χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιλέγουν τις γραπτές δοκιμασίες ως πρακτική αξιολόγησης, γιατί τις θεωρούν πιο αντικειμενικές και το ακόμα χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι καταφεύγουν στη συγκέντρωση πολλών γραπτών δοκιμασιών και τον υπολογισμό του ΜΟ των βαθμών, προκειμένου να αξιολογήσουν αντικειμενικά τον κάθε μαθητή. Αντίθετα, φαίνεται να προτιμούν την αμεσότητα της προφορικής εξέτασης, καθώς αναγνωρίζουν ότι οι γραπτές επιδόσεις μπορεί να επηρεαστούν από την τύχη, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες, την αντιγραφή και άλλους παράγοντες. Γι' αυτό, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι βασίζεται στο συνδυασμό γραπτών και προφορικών επιδόσεων, για να αξιολογήσει καλύτερα τον κάθε μαθητή, ενώ στη συντριπτική τους πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεκτιμούν τις γραπτές και προφορικές επιδόσεις με τη συνολική εικόνα του μαθητή. Αυτό που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση είναι πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αντικειμενικότητας και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι μπορούν να την εξασφαλίσουν ως αξιολογητές .

### ***β) Η γραπτή εξέταση ως διδακτική πρακτική – γνωστική λειτουργία***

Ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών του Λυκείου και κυρίως τη στόχευση αυτών αποτελεί η μεγάλη έμφαση που φαίνεται να αποδίδουν στην ανατροφοδοτική λειτουργία που πρέπει να έχουν αυτές. Έτσι, ιδιαίτερος εντυπωσιακός είναι το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι αξιοποιούν τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών, για να διαγνώσουν τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Το εύρημα αυτό σχετικά με την ανατροφοδοτική χρήση των γραπτών δοκιμασιών ενισχύεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με τον στόχο της βαθμολογίας τους στα διαγωνίσματα και στα τεστ, όπου προκρίνουν με μεγάλη διαφορά την υποχρέωση να βοηθήσουν το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του. Σημαντικά ποσοστά λαμβάνουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι στόχοι της κινητροφοδότησης των μαθητών, η καλλιέργεια μιας γενικότερης θετικής διάθεσης για το σχολείο καθώς και η ανταμοιβή της όποιας προσπάθειας. Στην ίδια λογική κινούνται και οι παραδοχές ότι εξαιτίας των συχνών γραπτών δοκιμασιών οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν μεθοδικά και αποτελεσματικά αλλά και αναπτύσσουν μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης για την πρόδοό τους.

Συνολικά, διακρίνουμε την τάση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία της εξέτασης και της βαθμολόγησης με μια σαφή ροπή προς την κατεύθυνση της διαμορφωτικής

αξιολόγησης, η οποία φαίνεται να λαμβάνει τριπλό προσανατολισμό: κατ' αρχάς λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τους ίδιους, ώστε να προσαρμόζουν το μάθημά τους στις δυνατότητες της τάξης, δεύτερον λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τους μαθητές, ώστε να έχουν οι ίδιοι μια εικόνα για τις επιδόσεις τους και να εντείνουν την προσπάθειά τους, και τέλος, λειτουργεί κινητροφοδοτικά προς τους μαθητές με την έννοια της αμοιβής της προσπάθειας κι όχι αυτής καθ' αυτής της επίδοσης (*Harris & Brown:2009, Brown:2004*). Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε το γεγονός ότι η έμφαση της ανατροφοδότησης και το βάρος της αξιοποίησής της πέφτει κυρίως στους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια τάση να αποποιηθούν τις ευθύνες τους για την πρόοδο των μαθητών, οι επιδόσεις των οποίων αποδίδονται στο χάρισμα και την προσπάθεια του καθενός.

Πάντως, φαίνεται πώς, πέρα από κάθε πρόθεση ψυχρής και αντικειμενικής αποτίμησης των όποιων επιδόσεων, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μέσα από τη βαθμολογία τους να τονώσουν το ηθικό και να ανταμείψουν κυρίως την προσπάθεια των μαθητών τους. Αυτή η αποτύπωση συνάδει με την – κατά δική τους ομολογία<sup>144</sup> – επιεική βαθμολογία που δίνουν συνήθως στους μαθητές διαπιστώνοντας με απογοήτευση μείωση του ενδιαφέροντος και της επιμέλειάς τους στα μαθήματα. Μια διαφορετική ανάγνωση του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να είναι, βέβαια, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να «φιλοτιμήσουν» τους μαθητές αξιολογώντας γενναιόδωρα και την παραμικρή προσπάθεια, καθώς η κοινωνική πίεση κάνει απαγορευτικές τις χαμηλές βαθμολογίες, οι οποίες μπορεί να φέρουν και τα αντίθετα αποτελέσματα απόλυτης απαξίωσης και άρνησης του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, η έμφαση των εκπαιδευτικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση (*Black:2001, Black & William:1998*) και την ανατροφοδοτική διάσταση της βαθμολογίας αποκαλύπτει ότι σε κάποιο βαθμό οι συχνές γραπτές δοκιμασίες χρησιμοποιούνται και ως διδακτική πρακτική. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύεται από το σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι αξιοποιεί διδακτικά τις γραπτές δοκιμασίες με τη διόρθωσή τους στην τάξη. Σχετική είναι και όλη η προαναφερθείσα επιχειρηματολογία όσον αφορά στην υποχρέωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη δοκιμασία των Πανελλαδικών εξετάσεων επενδύοντας στην κατάκτηση της εξεταστέας ύλης αλλά και στην καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων.

Μια σημαντική δεξιότητα που είναι χρήσιμη όχι μόνο για την αντιμετώπιση των εξετάσεων αλλά θεωρείται πρωταρχικός στόχος της μέσης εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της γλώσσας και κυρίως του γραπτού λόγου. Πράγματι, ο διδακτικός στόχος της κατάκτησης του γραπτού λόγου προκύπτει από διάφορα σημεία του ερωτηματολογίου και φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στόχο,

---

<sup>144</sup> Με βάση τα ευρήματα της πτυχιακής μου αλλά και με βάση την **A.12.δ.**, όπου ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών ομολογεί ότι οι βαθμοί που βάζουν είναι πολύ υψηλοί και δεν ανταποκρίνονται ούτε στις επιδόσεις ούτε στη συμπεριφορά των μαθητών.

που επιχειρείται να επιτευχθεί με την συχνή γραπτή εξέταση σε όλα τα μαθήματα. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών προτιμούν τις γραπτές δοκιμασίες ως τρόπο αξιολόγησης, γιατί θεωρούν σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, που είναι πιο δύσκολος, ενώ μεγαλύτερο ακόμα ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι γραπτές δοκιμασίες ωφελούν τους μαθητές, καθώς μέσα από αυτές μαθαίνουν να εκφράζονται καλύτερα στο γραπτό λόγο, όπου εμφανίζουν ελλείψεις. Η γενικότερη αποδοχή της καλλιέργειας του γραπτού λόγου ως σημαντικού διδακτικού στόχου φαίνεται από το γεγονός ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τον αναγνωρίζουν μεταξύ των βασικών προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας υπερβαίνουν κατά πολύ το 38% των Φιλολόγων που συνθέτουν το δείγμα της έρευνάς μας.

### *γ) Η γραπτή εξέταση ως μέσο πειθάρχησης – κανονιστική λειτουργία*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν συγκεκριμένες παραδοχές των εκπαιδευτικών που αποκαλύπτουν μια σύνδεση ανάμεσα στη διδακτική και την πειθαρχική χρήση των γραπτών δοκιμασιών. Βέβαια, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί δεν ομολογούν ρητά ότι χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως μέσο πειθάρχησης. Ωστόσο, ένα έστω μικρό ποσοστό παραδέχεται ότι τις χρησιμοποιεί ως μέσο πίεσης, για να προσέχουν οι μαθητές στο μάθημα και να διαβάζουν περισσότερο. Είναι, όμως, πολύ υψηλότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι με τις συχνές γραπτές δοκιμασίες εντείνεται η προσοχή των μαθητών στο μάθημα, δηλαδή επιδιώκουν μέσω των γραπτών τεστ και διαγωνισμάτων να μεγιστοποιήσουν τα γνωστικά αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το εύρημα ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί ομολογούν ότι καταφεύγουν σε μια γραπτή εργασία, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ησυχία και το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ ακόμα περισσότεροι αναθέτουν σε ανήσυχες τάξεις μια γραπτή δραστηριότητα σχετική με το αντικείμενο του μαθήματος. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις η γραπτή δοκιμασία ή δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μια διδακτική πρακτική κι όχι ως μια διαδικασία αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός που την επιλέγει εστιάζει στο γνωστικό και παιδαγωγικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιχειρώντας να εμπλέξει πιο ενεργά τους μαθητές σε αυτήν και όχι στο αξιολογικό και πειθαρχικό κομμάτι που σχετίζεται με τη βαθμολογία.

Η πειθαρχική - πειθαναγκαστική χρήση των γραπτών διαγωνισμάτων θα μπορούσε να εφαρμοστεί με δύο τρόπους: είτε με την τιμωρητική χρήση ενός απροειδοποίητου τεστ είτε με την απειλή της κακής βαθμολογίας από ένα δύσκολο διαγώνισμα.

Όσον αφορά στην πρώτη, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ρητά ότι χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως τιμωρία, για να επιβάλουν την ησυχία, ενώ, ακόμα κι αν σκεφτούν κάτι τέτοιο, δεν το πραγματοποιούν. Οι απαντήσεις αυτές μπορούν να αξιολογηθούν ως ειλικρινείς, πρώτον γιατί η προετοιμασία και η βαθμολογική στάθμιση μιας γραπτής δοκιμασίας είναι συνήθως ένα χρονοβόρο

και απαιτητικό έργο που δεν μπορεί να υλοποιηθεί στο πόδι και δεύτερον γιατί υπάρχουν κανονισμοί σχετικά με τον αριθμό των ημερήσιων και εβδομαδιαίων τεστ<sup>145</sup> που είναι γνωστοί και απαιτητοί από τους μαθητές, ώστε μια απροειδοποίητη εξέταση μπορεί να ξεσηκώσει αντιδράσεις και να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά στην αντιμετώπιση της φασαρίας.

Όσον αφορά στη δεύτερη, οι εκπαιδευτικοί επίσης αρνούνται ότι απειλούν τους μαθητές τους με χαμηλή βαθμολογία ή με δύσκολο διαγώνισμα που θα έχει ως επακόλουθο χαμηλότερη βαθμολογία. Παραδέχονται, ωστόσο, ότι μπαίνουν σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής υπενθυμίζοντάς τους ότι η συμπεριφορά συνεκτιμάται στη βαθμολογία. Οι απαντήσεις αυτές επίσης αξιολογούνται ως ειλικρινείς, γιατί η συνεκτίμηση της προσπάθειας και της συμπεριφοράς στην τελική αξιολόγηση του μαθητή προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο, ώστε οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούνται να την επικαλεστούν, όπως γίνεται φανερό και στο υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το ομολογούν. Πάντως, σε κάθε περίπτωση ο βαθμός φαίνεται να μην λειτουργεί πια ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης εκ των προτέρων, παρά μόνο σαν μια εκ των υστέρων ποινή ή ανταμοιβή της όποιας εικόνας του μαθητή, καθώς κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ούτε οι καλοί ούτε οι κακοί βαθμοί μπορούν να λειτουργήσουν ως απειλή ή ως δέλεαρ αντιστοίχως, προκειμένου να εξασφαλίσουν μια ήσυχη τάξη. Αυτό φαίνεται λογικό, ειδικά στη λυκειακή βαθμίδα, όπου η πρώτη επίσημη βαθμολογία κατατίθεται στο τέλος Ιανουαρίου, όταν το μεγαλύτερο μέρος ωφέλιμου διδακτικού έτους έχει παρέλθει και οποιαδήποτε «συμμόρφωση» του μαθητή για το υπόλοιπο της χρονιάς δεν θα έχει μεγάλο αποτέλεσμα στη βελτίωση της συμπεριφοράς αλλά και της επίδοσής του.

Σε σχέση, πάντως, με το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι εκείνο που προβληματίζει τους καθηγητές δεν είναι τόσο η αναμενόμενη μαθητική φασαρία αλλά μια στάση απαξίωσης που εμφανίζουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο και στο μάθημα, η οποία εκδηλώνεται με την απροθυμία τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης αλλά και να μελετήσουν στο σπίτι. Η εύκολη απάντηση για την αιτία αυτού του φαινομένου, ειδικά όσον αφορά στο Λύκειο, είναι η ύπαρξη του φροντιστηρίου, το οποίο αναλαμβάνει το μεγαλύτερο βάρος της προετοιμασίας των μαθητών για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, γεγονός που μονοπωλεί το ενδιαφέρον και την όποια προσπάθεια των μαθητών, όταν πια φτάσουν στη λυκειακή βαθμίδα. Ωστόσο, αυτή και μόνο η ερώτηση θα μπορούσε να αποτελέσει μια ξεχωριστή έρευνα όσον αφορά στο περιεχόμενο, τις απαιτήσεις και τους στόχους του ΑΠ του Λυκείου, τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (δασκαλοκεντρική προσέγγιση με ακαδημαϊκό προσανατολισμό), το χρόνο που διαθέτουν οι μαθητές για να μελετήσουν, δεδομένου του όγκου των εξωσχολικών τους υποχρεώσεων, την περιορισμένη εμπιστοσύνη των γονέων προς

---

<sup>145</sup> Δεν επιτρέπεται οι μαθητές να γράφουν πάνω από 2 διαγωνίσματα την ίδια μέρα και πάνω από 3 την εβδομάδα.

το δημόσιο σχολείο και ένα πλήθος άλλων παραγόντων που έχουν διαμορφώσει μια ευρύτερη παθογένεια στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας.

Σε σχέση με το θέμα των γραπτών διαγωνισμάτων, που μας ενδιαφέρει εδώ, εκείνο που ήδη έχει διαφανεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν τα χρησιμοποιούν τόσο με την επιδίωξη να επιβάλουν την παραδοσιακή πειθαρχία και την χωρική και αξιολογική ταξινόμηση των μαθητών για λόγους επιτήρησης και ελέγχου (Φουκώ:2005, Σολομών:2004), αλλά περισσότερο για να «εκβιάσουν» κατά κάποιο τρόπο την προσοχή, τη συμμετοχή και τη μελέτη των μαθητών. Δηλαδή μέσα από τη χρήση των συχνών γραπτών δοκιμασιών κάθε είδους (τεστ, διαγωνίσματα, φύλλα εργασίας) προσπαθούν να επανενεργοποιήσουν την τάξη τους και να αναζωπυρώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μια ύλη που τους έχει ήδη παρουσιαστεί άρα δεν αποτελεί για αυτούς κάτι καινούργιο. Περαιτέρω διερεύνηση χρήζει το ερώτημα κατά πόσο η διαφαινόμενη αυτή τάση «χειριστικής» χρήσης της γραπτής εξέτασης ως κινήτρου για μελέτη αποτελεί την εκπεφρασμένη εκλογίκευση της υποσυνείδητης πρόθεσης των εκπαιδευτικών να επανακτήσουν τον έλεγχο της τάξης.

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις συμπληρώνουν την αντιφατική εικόνα του ελληνικού σχολείου και δη του Λυκείου, που από τη μια πλευρά είναι έντονα ακαδημαϊκό και απόλυτα προσανατολισμένο στις εξετάσεις, ενώ από την άλλη πλευρά δεν είναι ένα αυστηρό σχολείο ούτε στον τομέα της πειθαρχίας ούτε στον τομέα της αξιολόγησης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον που προκύπτει από εδώ είναι σε πιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αυτήν την κατάσταση ή την απορρίπτουν, σε ποιους παράγοντες την αποδίδουν και σε ποιο βαθμό συνειδητοποιούν ή αναγνωρίζουν τη δική τους συμμετοχή στη διαμόρφωση του κλίματος αυτού. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, οι διαπιστώσεις αυτές ενισχύουν την αρχική μας υπόθεση ότι η χρήση των συχνών γραπτών δοκιμασιών λίγο συνδέεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς πέρα από τις θεσμικές τους υποχρεώσεις για πιο προσωπικούς και υποκειμενικούς λόγους.

### ***Γ. Αναστοχασμός για την αξιολόγηση και την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού***

Εκτός από τις επιδράσεις του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου της σχολικής αξιολόγησης εστιάζουμε στην προσπάθεια εκλογίκευσης της συχνής χρήσης της γραπτής εξέτασης από τους εκπαιδευτικούς στις ***κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που τις αποδίδουν προκειμένου να να πραγματώσουν υπόρρητες προθέσεις που συνδέονται με τις πιέσεις που υφίστανται κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο ρόλο του αξιολογητή και του εκπαιδευτικού, γενικότερα (3ο ερευνητικό ερώτημα).*** Ο συγκεκριμένος ερευνητικός άξονας βασίζεται στη διασύνδεση των επιμέρους ρόλων τους οποίους αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του διδακτικού τους



έργου (αξιολογητής – εκπαιδευτής – παιδονόμος), όπως προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (*Hargreaves:1975, Λαμνίας:2002*) και των εννοιών κρίση, γνώση, εξουσία, που αναδείχθηκαν σε βασικά συστατικά της διαδικασίας της σχολικής αξιολόγησης, ώστε να επισημανθούν οι συγκεκριμένες κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, με τις οποίες επενδύουν τις γραπτές εξετάσεις, προκειμένου να τις νοηματοδοτήσουν. Έτσι, στο διυποκειμενικό επίπεδο επιχειρούννα εκλογικεύσουν τη χρήση της γραπτής εξέτασης, που ενώ αποτελεί για τους ίδιους εργαλείο διαχείρισης των κρίσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην τάξη επενδύεται με μια σειρά κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, οι οποίες την καθιστούν «χρήσιμη» για την εκπαιδευτική διαδικασία και «ωφέλιμη» για τους μαθητές.

#### *α) Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής και η σημασία της αντικειμενικότητας*

Όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική και κυρίως τη νομοθετική επισκόπηση του θέματος, η γραπτή εξέταση έχει ταυτιστεί διεθνώς και διαχρονικά με την επιδίωξη της αντικειμενικής και έγκυρης αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών, πολύ περισσότερο δε καθώς αυτές οι επιδόσεις αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή και γενικότερη κοινωνική τους εξέλιξη. Πολύ περισσότερο, τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου – και λιγότερο στην Ελλάδα – έχει επιδοθεί σε μια κούρσα αύξησης των τυποποιημένων εξεταστικών δοκιμασιών, παρά τα επιστημονικά πορίσματα τόσο της Παιδαγωγικής, όσο και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, για το ανέφικτο της εξασφάλισης της απόλυτης εγκυρότητας και ακρίβειας της αξιολόγησης ανθρώπινων δραστηριοτήτων, όπως η εκπαίδευση (*Black et all:2010, 2011*). Πάντως, η σημασία της αντικειμενικότητας παραμένει κεντρική στην πολιτική ρητορική, όπως αποτυπώνεται και στα ελληνικά νομοθετικά κείμενα, και έχει νομιμοποιήσει στη συνείδηση της κοινωνίας την αναγκαιότητα των εξετάσεων ως βασικών εργαλείων της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

Ως μέλη αυτής της κοινωνίας, κατ' αρχάς δημιουργήματα και τώρα λειτουργοί του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να διατυπώνουν με έμφαση την άποψη ότι μέσω των γραπτών εξετάσεων εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της αξιολογικής τους κρίσης και ανταποκρίνονται στο κομμάτι του ρόλου τους ως αξιολογητών. Ωστόσο, όσον αφορά στην έννοια της αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση, το συμπέρασμα που άχισε να διαμορφώνεται ήδη από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια είναι ότι αυτή δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα στη συνείδησή τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από τις απαντήσεις τους, συγκεκριμένα, στις δύο τελευταίες ερωτήσεις. Έτσι, ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό θεωρεί ότι με τις γραπτές δοκιμασίες εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών, ενώ ακόμα μικρότερο ποσοστό συμπεριλαμβάνει την αντικειμενική αξιολόγηση στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του

καλού εκπαιδευτικού. Στη θέση της αντικειμενικότητας η έννοια που αναδύεται πιο σημαντική για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτή της δικαιοσύνης, μια έννοια καθαρά υποκειμενική που υποδηλώνει την πρόθεσή τους να αποτυπώσουν στη βαθμολογία τους όχι μόνο τις γνωστικές επιδόσεις αλλά και στοιχεία της προσπάθειας, ίσως της κοινωνικής προέλευσης ή ακόμα και της προσωπικότητας των μαθητών<sup>146</sup>. Άλλωστε, και στο νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης προβλέπονται ως παράμετροι που πρέπει να αποτυπωθούν στη βαθμολογία η επιμέλεια, η συμμετοχή και η προσπάθεια.

Από την άλλη πλευρά, η επιδίωξη της όποιας αντικειμενικότητας φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τις έννοιες της ανατροφοδότησης προς τους μαθητές και της λογοδοσίας προς τους γονείς, αφού οι γραπτές δοκιμασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτών χρησιμοποιούνται ως τεκμήρια αιτιολόγησης της τελικής βαθμολογίας. Πράγματι, από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς την αξιολόγηση των παιδιών τους αναδύεται η εντύπωση της περιορισμένης εμπιστοσύνης των γονέων στην αποτελεσματικότητα του δημόσιου σχολείου γενικότερα και της διάχυτης αμφισβήτησης των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών, πράγμα που τους τοποθετεί σε θέση αμυντική και τους βάζει σε διαδικασία να τις τεκμηριώνουν με τα γραπτά των μαθητών.

Συνολικά, η αξιολόγηση αναδεικνύεται σε μια συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι μεγάλο το ποσοστό που βιώνει συναισθήματα ευθύνης και αγωνίας, όταν καλείται να καταθέσει τη βαθμολογία του, ενώ είναι μάλλον χαμηλό το ποσοστό που βαθμολογεί με ηρεμία και σιγουριά. Η διαφαινόμενη ανασφάλεια που αποκαλύπτεται στα συγκεκριμένα δεδομένα θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω σε σχέση και με την ελλιπή κατάρτιση των ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Στις σχετικές ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καταφεύγουν μάλλον σε διαισθητικές και εμπειρικές τεχνικές, όταν αξιολογούν, όπως οι συζητήσεις με συναδέλφους και η γενικότερη επαγγελματική τους εμπειρία, ενώ ομολογούν ότι ως αξιολογητές επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από συγκυριακά ή υποκειμενικά στοιχεία, όπως το επαγγελματικό τους περιβάλλον οι δικές τους μαθητικές εμπειρίες και οι ιδεολογικές τους πεποιθήσεις.

Γενικότερα, ενώ η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας και δεν θεωρείται ότι την εμποδίζει ούτε δυσκολεύει τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών ο ρόλος του αξιολογητή φαίνεται ότι δεν είναι ένας ρόλος που υιοθετείται πρόθυμα από τους εκπαιδευτικούς. Ερμηνεία αυτού του δεδομένου μπορεί να αναζητηθεί στην ταύτιση της

---

<sup>146</sup> Ο προβληματισμός αυτός καθώς και η αναζήτηση της δικαιοσύνης, δεν φαίνεται να είναι, βέβαια, αποκλειστικό χαρακτηριστικό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς εμφανίζεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία : Lokan, Adams, & Doig:1999, «Broadening Assessment, Improving Fairness?», Stobart & Eggen: 2012, «High-stakes testing – value, fairness and consequences»

αξιολόγησης του μαθητή με αυτήν του καθηγητή, την οποία αποδέχονται σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί, μολονότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει θεσμοθετηθεί αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ούτε συνδέεται αυτή με την αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι, το εύρημα αυτό παραπέμπει μάλλον στο φαντασιακό επίπεδο, όπου τα αποτελέσματα των γραπτών διαγωνισμάτων φαίνεται να συνδέονται υποσυνείδητα με τη δική τους αυτοαξιολόγηση (φαινόμενο καθρέπτη). Όταν τα αποτελέσματα αυτά είναι θετικά, συνοδεύονται από αισθήματα ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης («Χαίρομαι όταν γράφουν καλά. Νιώθω ότι οι προσπάθειές μου έπιασαν τόπο»). Όταν όμως είναι αρνητικά, συνοδεύονται από αισθήματα απογοήτευσης και ανεπάρκειας και συνήθως τους βάζουν σε διαδικασία αυτοκριτικής.

Η τελευταία αυτή διαπίστωση εναρμονίζεται με τα υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που στο θεσμικό - οργανωτικό επίπεδο φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης και δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τα γραπτά διαγωνίσματα, για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους προχωρώντας σε μια μορφή δημιουργικού αναστοχασμού. Το στοιχείο που θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάρτιση, την ευελιξία αλλά και το χρόνο να επαναλάβουν ή να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές. Με άλλα λόγια αν η αναστοχαστική διαδικασία μπορεί να εξελιχθεί σε διδακτική πρακτική ή αν παραμένει απλώς μια διαπίστωση ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας που καταρρακώνει τον εκπαιδευτικό και καθηλώνει τη διδακτική και αξιολογική πρακτική στο επίπεδο της διάγνωσης.

### ***β) Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας – εκπαιδευτής και η σημασία του ακαδημαϊσμού***

Με την τελευταία παρατήρηση αλλά και με την όλη αναφορά στην ανατροφοδοτική και αναστοχαστική χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης περνάμε στο ρόλο του επιστήμονα-εκπαιδευτή που επιβεβαιώνει την δική του επαγγελματική επάρκεια μέσα από τα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών και επιχειρεί να καταξιώσει το μάθημα και τη δουλειά του επιδιώκοντας έναν αυξημένο βαθμό ακαδημαϊσμού, που αρμόζει στο επιστημονικό του αντικείμενο, το οποίο παρέχει στους μαθητές σημαντικές γνώσεις.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο κορυφαίος θεσμός όπου κρίνονται αυτά τα γνωστικά επιτεύγματα είναι οι Πανελλήνιες εξετάσεις. Στη συνείδηση της κοινωνίας αποτελούν την ύστατη δοκιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς κρίνουν αποφασιστικά την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των νέων, και το απόλυτο τεκμήριο της αποτελεσματικότητας – ή μάλλον της αναποτελεσματικότητάς του, καθώς κάθε χρόνο παρουσιάζονται και σχολιάζονται έντονα τα

απογοητευτικά αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών. Στο οργανωτικό επίπεδο, διαπερνούν κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, από το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ως την ίδια τη διδακτική διαδικασία, που συχνά κατακυρώνεται μόνο στο βαθμό που αποτελεί επιτυχή προπόνηση για τις εξετάσεις (*Rea-Dickins & Scott:2007, Jäger et all:2012*), αλλά και την αξιολόγηση, η αντικειμενικότητα της οποίας κρίνεται αποκλειστικά με βάση τις αποκλίσεις της από τη βαθμολογία που θα συγκεντρώσουν οι μαθητές στις Πανελλήνιες. Έτσι, αναδεικνύονται ως το απόλυτο ελληνικό παράδειγμα εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, μολονότι – σε θεσμικό επίπεδο τουλάχιστον – δεν έχουν επιπτώσεις στην επαγγελματική υπόσταση των εκπαιδευτικών και την οικονομική επιβίωση του σχολείου. Στο φαντασιακό επίπεδο, όμως, φαίνεται πως στη συνείδηση των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελούν την απόλυτη Λυδία Λίθο για την τελική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των όποιων προσπαθειών τους, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό γι' αυτούς να αποτυπώνεται με κάποιο τρόπο, μολονότι αυτό δεν προβλέπεται θεσμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της απουσίας των δομών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα αντινομία που προκύπτει από τα μέχρι τώρα ευρήματά μας σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της γνώσης και του δικού τους ρόλου ως διαχειριστών και θεματοφυλάκων της (*Oliver & Kettleby:2010*) σχετίζεται ακριβώς με την επίδραση των Πανελληνίων στη σχολική ζωή. Από τη μια πλευρά, το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαμορφώνει μια εικόνα αποδοχής της σπουδαιότητας των εξετάσεων αυτών, η επιτυχία στις οποίες φαίνεται να καταξιώνει την όποια προσπάθεια καταβάλλεται στο επίπεδο κατάκτησης της γνώσης τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο ατόμων ή και σχολικής μονάδας. Από την άλλη, όμως, προκύπτει η τάση των εκπαιδευτικών να αποδώσουν τα προβλήματα της απαξίωσης και της χρησιμοθηρικής αντιμετώπισης της σχολικής γνώσης – που στο σύνολό της κρίνεται ως χρήσιμη και ενδιαφέρουσα – στην αρνητική επικυριαρχία των εξετάσεων αυτών. Το παράδοξο, λοιπόν, που προκύπτει από την μέχρι τώρα επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω είναι η προσπάθειά τους να καταξιώσουν και να επιβάλλουν στη συνείδηση των μαθητών τους τη σχολική γνώση μέσω των γραπτών εξετάσεων, τη στιγμή που οι ίδιοι παραδέχονται ότι είναι ακριβώς οι εξετάσεις που την απαξιώνουν και οδηγούν τους μαθητές σε χρησιμοθηρική αντιμετώπισή της, στερώντας τους την ευκαιρία να ωφεληθούν από την ποικιλία και τη χρησιμότητά της.

Πάντως, το πόσο σημαντική είναι η ιδιότητα του επιστήμονα για την εικόνα των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στις απαντήσεις που δίνουν στις δύο τελευταίες ερωτήσεις. Εκεί αναδεικνύεται ότι στη συνείδηση των ίδιων σημαντικότερο χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού είναι η ικανότητά του να εμπνέει στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση, ενώ ακόμα και τα γραπτά διαγωνίσματα φαίνεται να χρησιμοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίθετα, ελάχιστα δηλώνουν να τους απασχολεί η αποτελεσματικότητα στο να μεγιστοποιούν τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, αν και αναγνωρίζουν ως σημαντικό το στόχο των γραπτών δοκιμασιών την εξάσκηση και την προετοιμασία των μαθητών για αυτές. Στο σημείο αυτό, νομίζω, αναδεικνύεται η διαφορετική αντίληψη του εκπαιδευτικού που δεν έχει βρεθεί ποτέ μέχρι τώρα αντιμετώπος με την υποχρεωτικότητα της ποσοτικής αποτίμησης των γνωστικών κατακτήσεων των μαθητών του και δεν έχει αντιμετωπίσει το άγχος του να αποδείξει την αποτελεσματικότητα της δικής του δουλειάς μέσω αυστηρών εξεταστικών δοκιμασιών. Έτσι, η κατοχή της γνώσης, με την έννοια της επιστημονικής επάρκειας αλλά και της διδακτικής κατάρτισης είναι μεν σημαντικά για την αυτοεικόνα του, αλλά δεν αντιμετωπίζονται ως χρηστικά εργαλεία για την μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών του. Εκείνο που προέχει στη συνείδησή του σε σχέση με τους μαθητές είναι να τους μεταδώσει αξίες και ιδανικά, μεταξύ των οποίων και η γνώση, στην οποία αποδίδει προεξάρχουσα θέση.

### ***γ) Ο εκπαιδευτικός ως παιδονόμος και η σημασία της πειθαρχίας***

Η τελευταία αυτή παρατήρηση μεταφέρει τη συζήτηση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδονόμου που επιδιώκει να επιβάλει την πειθαρχία δημιουργώντας μια αποστασιοποίηση ανάμεσα στον εαυτό του και τους μαθητές με αφορμή την τυπικότητα της εξέτασης και να διεκδικήσει τη θέση εξουσίας που θα ήθελε ή θα όφειλε να έχει έναντι των μαθητών του, σύμφωνα με το στερεότυπο του αυστηρού δασκάλου που έχει τον έλεγχο της τάξης του. Ωστόσο, σε σχέση με τη σημασία της πειθαρχίας, εκείνο που αναδεικνύεται με αξιοσημείωτη συνέπεια από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις είναι ότι αυτοί δεν επιδιώκουν να επιβάλλουν την όποια εξουσία τους επί των μαθητών τους ούτε υιοθετούν με προθυμία το ρόλο του παιδονόμου. Έτσι, πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν βασικό στοιχείο του καλού εκπαιδευτικού την ικανότητα να πειθαρχεί τους μαθητές του. Ακόμα χαμηλότερο είναι το ποσοστό που θεωρεί ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την τιμωρητική χρήση μιας γραπτής δοκιμασίας, διαπίστωση η οποία επαληθεύει την προηγούμενη δήλωση των εκπαιδευτικών ότι δεν

βάζουν απροειδοποίητα τεστ στις φασαριόζικες τάξεις, καθώς έχουν αποδεχτεί το ότι δεν είναι οι καλοί ή οι κακοί βαθμοί που εξασφαλίζουν την ησυχία.

Σε ότι αφορά στο ιδεολογικό-κανονιστικό επίπεδο, φαίνεται ότι πιο σημαντική από την επιβολή της πειθαρχίας και την επικράτηση του εκπαιδευτικού έναντι των μαθητών στο παιχνίδι της εξουσίας που διέπει όλες τις ανθρώπινες σχέσεις (*Crozier & Friedberg:1980*) και δη την παιδαγωγική επικοινωνία (η οποία χαρακτηρίζεται ως «ασύμμετρη σχέση» από τον *Bernstein:1998*) είναι η καθοδηγητική-παιδαγωγική επίδραση που θα ήθελαν να έχουν οι δάσκαλοι πάνω στα παιδιά. Έτσι, σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού την ικανότητά του να εμπνέει στους μαθητές του σημαντικές αξίες και ιδανικά, μία από τις οποίες είναι, όπως προαναφέρθηκε, η ίδια η γνώση, η οποία φαίνεται να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως αυταξία και όχι ως προϊόν ή ως «νόμισμα» που θα εξαργυρωθεί απλά για την εισαγωγή στην Γ'θμια Εκπαίδευση ή για την επιτυχημένη ένταξη στην αγορά εργασίας.

Ζητήματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση θα μπορούσαν να είναι ποιες είναι οι αξίες που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντικές και σε ποιο βαθμό συγκαταλέγονται σε αυτές οι έννοιες της πειθαρχίας, της συμμόρφωσης με τις κοινωνικές νόρμες και της αποδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας. Από τις υπάρχουσες ερωτήσεις προκύπτει έμμεσα η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της σημασίας της επιμέλειας, του συναγωνισμού και της αριστείας, οι οποίες σαφώς συνδέονται με τα θέματα της αξιολόγησης και των επίσημων εξετάσεων αλλά και προβάλλουν έντονα στη σύγχρονη βιβλιογραφία σε σχέση με την επικράτηση διεθνώς ενός πνεύματος ανταγωνισμού και ατομικής ευθύνης για την ακαδημαϊκή και κατ' επέκταση την επαγγελματική πρόοδο των νέων ατόμων (*Ball:2006*). Η αξία αυτή της προσωπικής ευθύνης φαίνεται να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, που τείνουν να αποδώσουν στους μαθητές την ευθύνη για τις δυσλειτουργίες και την αναποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αφού οι μαθητές κατηγορούνται για αδιαφορία, μείωση της επιμέλειας, χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης και γενικότερη απαξίωση του σχολείου. Όσον αφορά, τέλος, ειδικά στην έννοια της Εξουσίας που ασκούν στους μαθητές, μια ενδιαφέρουσα παράμετρος προς διερεύνηση είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν παραιτηθεί από αυτήν, επειδή αποδέχονται ή συμβιβάζονται με τη γενικότερη χαλάρωση της πειθαρχίας στο σύγχρονο σχολείο ή αν χρησιμοποιούν άλλους, πλάγιους τρόπους να την επιβάλλουν, δεδομένων των παραδοσιακών στερεοτύπων του αυστηρού δασκάλου που κρατάει την τάξη του πειθαρχημένη, προκειμένου να επιτύχει τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

### 5.3.3. Παρουσίαση – Ανάλυση ποιοτικών ευρημάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο γενικός στόχος της παρούσας διατριβής διαρθρώνεται σε σχέση με τις θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές διαστάσεις της πρακτικής της γραπτής εξέτασης, ως προς τη συχνότητα χρήσης της καθώς και τη στόχευσή της, που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κύρος που έχει λάβει αυτή τη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της δικής τους ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας και των βιωμάτων τους. Στην προσπάθειά μας να ανιχνεύσουμε αυτά τα ζητήματα και να τεκμηριώσουμε αυτές τις επιρροές επιχειρήσαμε να συνδυάσουμε μεθοδολογικά την ποσοτική και την ποιοτική εμπειρική έρευνα, προκειμένου να συγκεντρώσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα για τις ρητές παραδοχές και για τις υπόρρητες προσδοκίες, των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης.

Στη δεύτερη φάση της ποιοτικής εμπειρικής έρευνας έγινε συλλογή δεδομένων με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης, όπου επιχειρήθηκε να προκληθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αφηγήσεις ζωής να αποκαλύψουν υποκειμενικά **βιώματα** που έχουν καθορίσει τις **κοινωνικές φαντασιακές σημασίες** με τις οποίες επενδύουν το θεσμό των εξετάσεων αλλά και τις **υποσυνείδητες/άρρητες προθέσεις και προσδοκίες** που επιδιώκουν να πραγματώσουν μέσα από αυτήν την πρακτική. Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες και οι κεντρικές έννοιες που αποτέλεσαν τη βάση ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως άξονες για τη σύνταξη του Πρωτόκολλου Συνέντευξης<sup>147</sup>, το οποίο απαρτίζεται από 20 ερωτήσεις. Μετά την εισαγωγική ερώτηση που θέτει γενικά την αξιολόγηση ως το γενικό πλαίσιο της έρευνας ακολουθούν ερωτήσεις για τη χρήση της γραπτής εξέτασης και τη σημασία που της αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί (1<sup>ος</sup> άξονας), ερωτήσεις σχετικά με την έννοια κρίση και τη σημασία της αντικειμενικότητας (2<sup>ος</sup> άξονας), ερωτήσεις σχετικά με την έννοια γνώση και τη σημασία του ακαδημαϊσμού (3<sup>ος</sup> άξονας), ερωτήσεις σχετικά με την έννοια εξουσία και τη σημασία της πειθάρχησης (4<sup>ος</sup> άξονας) και δύο επιλογικές ερωτήσεις σχετικά με τη συνολική θεώρηση της αξιολόγησης και της αναγκαιότητας της πρακτικής της γραπτής εξέτασης.

Ακολουθεί η κωδικοποιημένη παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, μέσα από την ελεύθερη συζήτηση που διεξήχθη πάνω στη βάση του πρωτοκόλλου αλλά χωρίς την τήρηση μιας αυστηρά τυποποιημένης διατύπωσης των ερωτήσεων ή μια συγκεκριμένης σειράς στην εισαγωγή των θεμάτων προς συζήτηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο αβίαστη και ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων της έρευνας. Η φαινομενικά «απροσχεδιάστη» δομή του πρωτοκόλλου συνέντευξης υπηρετεί την επιδίωξη της συλλογής κατά το δυνατόν αυθόρμητων δεδομένων και πολλαπλασιάζει τη δυσκολία κωδικοποίησης και επεξεργασίας αυτών.

<sup>147</sup> Βλ. παράρτημα II. Στο πρωτόκολλο δίνονται οι ερωτήσεις ως σημεία προς συζήτηση, ενώ στο κύριο σώμα της εργασίας τα σημεία αυτά διατυπώνονται και ερωτηματικά, όπως τέθηκαν στη συνέντευξη.

**Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα λέγατε ότι η αξιολόγηση λαμβάνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στο Λύκειο;

Το σύνολο των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση επικεντρώθηκε στη στόχευση που έχει ή θα έπρεπε να είχε η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο, ενώ δεν εκφράστηκε ρητά κάποια διαφοροποίηση της αξιολόγησης στο Λύκειο από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Την υψηλότερη συχνότητα εμφανίζουν απαντήσεις [Σ.1,2,3,4,7,11,14,17,19,20,26,27,30,32,36] που εστιάζουν στον παιδαγωγικό προσανατολισμό που πρέπει να έχει η αξιολόγηση λειτουργώντας ως ένα θετικό κίνητρο, για να ενθαρρύνει τους μαθητές [Σ.20], ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους [Σ.17], να αγαπήσουν το μάθημα [Σ.19] ή να τονώσει γενικά την ψυχολογία τους δημιουργώντας ένα «θετικό κλίμα στην τάξη» [Σ.9], χωρίς να «τσαλακώσει» την προσωπικότητά τους [Σ.2]. Στην πλειονότητά τους οι απαντήσεις αυτές αφήνουν να εννοηθεί η διάθεση των εκπαιδευτικών να είναι επιεικείς στη βαθμολογία τους, είτε για να μην απογοητεύσουν τα παιδιά, ιδίως αν το μάθημά τους είναι από τα δύσκολα μαθήματα [Σ.20 «τα Μαθηματικά είναι δύσκολα»] είτε γιατί διακρίνουν χαμηλό επίπεδο στις γνώσεις των μαθητών [Σ.36 «πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε με επιείκεια στο γνωστικό, γιατί υπάρχει ημιμάθεια»], χωρίς όμως να λείπουν και οι απαντήσεις που θεωρούν ότι ο παιδαγωγικός στόχος της αξιολόγησης επιτυγχάνεται με την πιο αυστηρή βαθμολογία [Σ.14,17,26]. Μάλιστα, μια Φιλολόγος [Σ.4] που αναγνωρίζει ως σημαντικό τον κοινωνικοποιητικό στόχο του σχολείου, επισημαίνει ότι το ίδιο το νομικό πλαίσιο ευνοεί την υπερβολική επιείκεια, παρέχοντας κακή υπηρεσία στους μαθητές, μια επισήμανση που επαληθεύεται από τη διαπίστωση μιας Μαθηματικού [Σ.19] ότι η ευκολία με την οποία προβιβάζονται οι μαθητές του Λυκείου λόγω του σχετικού νομικού πλαισίου καθιστά τους ίδιους αδιάφορους και την αξιολόγηση ανίσχυρο όπλο του εκπαιδευτικού.

*«Οι δε νόμοι της αξιολόγησης στο Λύκειο είναι να περνάνε οι πάντες υπό κάθε προϋπόθεση. Άρα, δηλαδή, για μένα η λέξη “αξιολόγηση” είναι πλασματική. - Το πλαίσιο είναι “βάλτε βαθμούς να τελειώνουμε, περάστε τους να τελειώνουμε”». [Φιλολόγος, Σ.4]*

*«Στο Λύκειο έχει χαθεί το παιχνίδι. Αν τα παιδιά δεν έχουν μάθει να διαβάζουν Μαθηματικά από το Γυμνάσιο, στο Λύκειο δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα και δεν τους ενδιαφέρει, γιατί έτσι όπως είναι το σύστημα τώρα και 2 να έχουν στα Μαθηματικά περνάνε. Δεν τους νοιάζει πια ο βαθμός. [...] Όταν το παιδί καταλάβει ότι στο Λύκειο δεν κόβεται, πια δεν διαβάζει κιόλας. Στα Μαθήματα που δυσκολεύεται δεν κάνει καμία προσπάθεια, γιατί ξέρει ότι θα περάσει από τα υπόλοιπα.» [Μαθηματικός, Σ.19]*

Από την άλλη πλευρά, υψηλή συχνότητα [Σ.8,15,16,18,21,23,25,29,31,34,35,38] εμφανίζουν και οι απαντήσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης ως ενός μέσου αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών και ελέγχου εμπέδωσης της γνώσης. Παράλληλα, στις απαντήσεις αυτές αναδεικνύεται ως σημαντική και η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, με την έννοια της ανάγκης του καθηγητή να διακρίνει πιθανές αδυναμίες στη διδασκαλία του, τις οποίες



μπορεί να διορθώσει, αν και από κάποιους εκπαιδευτικούς η ανατροφοδότηση παρουσιάζεται μάλλον ως ένα ιδανικό, που δεν επιτυγχάνεται απολύτως λόγω εγγενών προβλημάτων του συστήματος, όπως η πίεση της ύλης και η έλλειψη χρόνου [Σ.1,7,15,21,25].

*«Προσπαθούμε μέσα από αυτά να δούμε κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τα παιδιά τη διδαχθείσα ύλη, να δω, ας πούμε, αν υπάρχουν κάποια θέματα που δεν έχουν κατανοηθεί από τα παιδιά και να γίνει μια ανατροφοδότηση. Ο στόχος δηλαδή είναι αυτός: έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης. Ωραία, είναι λοιπόν ο έλεγχος της κατάκτησης της γνώσης και η ανατροφοδότηση. Και του μαθητή αλλά και εμένα, να δω μήπως χρειάζεται κάποια άλλη στρατηγική να ακολουθησώ; Να επιμείνω σε κάτι, να παρακάμψω κάτι άλλο;» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*«Είναι μια υπεύθυνη διαδικασία, είναι μια επιβεβλημένη διαδικασία, γιατί πρέπει να υπάρχουν διαβαθμίσεις και τσεκαρίσματα στο πόσο αποδίδει και στο πόσο προσλαμβάνει πρωτίστως – πέρα από το αποτέλεσμα – την πληροφορία και τη διαδικασία της μάθησης ο εκπαιδευόμενος. Και είναι μια διαδραστική διαδικασία. Τσεκάρουμε τον εαυτό μας και το μαθητή συγχρόνως μέσα από αυτήν, για το πώς θα γίνουμε καλύτεροι εμείς, τι μεθόδους θα χρησιμοποιήσουμε, για να εισπράξει το παιδί περισσότερα πράγματα και να αυτενεργεί περισσότερο.»[Σ.31, Οικονομολόγος]*

*«Με τον τρόπο που γίνεται, όχι (η αξιολόγηση δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο στόχο). [...] Γιατί δεν την κάνουμε, για να δούμε αν πιάνουμε τους στόχους του μαθήματος, πιο πολύ είναι τα παιδιά να τα ξεχωρίσουμε μεταξύ τους, να τα ταξινομήσουμε κατά κάποιο τρόπο. [...] δεν μπορούμε να πούμε ότι βάζουμε στόχο κάθε φορά, που αν δεν τον πετύχουμε θα ξαναχρησιμοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά για να τον πετύχουμε. [...] θα έπρεπε να ισχύει αυτό, δηλαδή η αξιολόγηση να έχει στόχο την ανατροφοδότηση του μαθήματος αλλά δεν γίνεται αυτό. Γιατί; ... Ε, και εμείς και απογοήτευση και απ' όλα.» [Σ.25, Φυσικός]*

Συμπληρωματικά στοιχεία ως απάντηση σε αυτή την ερώτηση, ωστόσο, προέκυψαν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων και σε διαφορετικά σημεία αυτών. Έτσι, η συντριπτική πλειονότητα των συνεντεύξεων αποκαλύπτει ως πραγματική ιδιαιτερότητα της αξιολόγησης στο Λύκειο τις Πανελλαδικές εξετάσεις, η καταλυτική επίδραση των οποίων στην σχολική πραγματικότητα του Λυκείου εντοπίζεται τόσο στον τομέα της αξιολόγησης, όσο και γενικότερα στη διδακτική πράξη. Η χρήση των γραπτών δοκιμασιών, τεστ και διαγωνισμάτων, καθ' υπέρβαση του νομοθετικού πλαισίου αποσκοπεί στο να προετοιμάσει πολλαπλώς τους μαθητές για τις τελικές εξετάσεις.

*«Οι Πανελλήνιες επηρεάζουν πολύ τη στόχευση της αξιολόγησης στο Λύκειο. Τα θέματα είναι προσαρμοσμένα στον τύπο των εξετάσεων και η βαθμολογία αποσκοπεί στο να δουν τα παιδιά τις δυνατότητές τους εν όψει Πανελληνίων. Τα γραπτά βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα θέματα των εξετάσεων.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Όλα γίνονται με γνώμονα τις Πανελλήνιες από την Α' Λυκείου, δηλαδή ο στόχος... τα θέματα... οι εξετάσεις από την Α' Λυκείου έχουν μια φιλοσοφία του πώς θα βοηθήσουμε το παιδί να πάει να γράψει καλά στις Πανελλήνιες, είναι καθαρά στοχευμένα δηλαδή όλα τα γραπτά στις εξετάσεις.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

*«Είναι ασκησιολογία. Αφού υπάρχουν οι Πανελλήνιες, δεν μπορείς να κάνεις αλλιώς.» [Σ.25, Φυσικός]*

*Αναγκαστικά όλη η σχολική χρονιά είναι μια διαδικασία προσομοίωσης των εξετάσεων. Είναι κατά κάποιον τρόπο σαν προετοιμασία για ένα μεγάλο τελικό κάποιου αγώνα, ας πούμε. Έχει αυτή τη λογική. [...] Στην πράξη ακολουθούμε μια προοδευτική τυπική διαδικασία συγκεκριμένων τεστ και*

δοκιμασιών οι οποίες έχουν να κάνουν καθαρά με το να είναι έτοιμος να δώσει Πανελλήνιες αργότερα. [Σ.30, Οικονομολόγος]

Σε σχέση με αυτές επισημάνθηκε μια σειρά από αρνητικές επιδράσεις στη διαδικασία της αξιολόγησης, από τις πιο «ανώδυνες» [«φορμαλιστική διάσταση της αξιολόγησης», Σ.5] ως τις πιο σοβαρές [«βαθμοθηρία και κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς», Σ.3, Σ.13, Σ.23] αλλά και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές του Λυκείου θεωρούν σημαντικά μόνο τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, αδιαφορώντας για όλα τα υπόλοιπα, ήδη από την Α΄ τάξη αυτής της βαθμίδας. Έτσι, υποβαθμίζεται συνολικά ο στόχος της γενικής καλλιέργειας των μαθητών [«Πού είναι η εγκύκλιος παιδείας;» Σ.2], καθώς αυτοί προσέχουν και μελετούν επιλεκτικά τα μαθήματα που τους «ενδιαφέρουν» [Σ.12, Σ.28, Σ.31, Σ.36], ενώ ενισχύεται η «παπαγαλία» [Σ.27] και κυριαρχεί το άγχος της κάλυψης της ύλης [Σ.9], που δεν αφήνει χώρο και χρόνο για εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις [Σ.6].

#### ***A. Ανίχνευση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση και οι λόγοι για τους οποίους τη χρησιμοποιούν***

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει πιο συγκεκριμένα στην πρακτική της γραπτής εξέτασης και επιχειρεί να ανιχνεύσει τη σημασία που της αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και τους λόγους για τους οποίους τη χρησιμοποιούν. Έτσι, η αρχική ερώτηση σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση επιμερίζεται σε τρία υπο-ερωτήματα: το πρώτο αποσκοπεί να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως εργαλεία αξιολόγησης, ως διδακτικά εργαλεία ή ως μέσα πειθάρχησης, το δεύτερο αποσκοπεί να διακρίνει ακριβώς πώς επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί να εκλογικεύσουν την επιλογή της υπερεξέτασης, επικαλούμενοι συγκεκριμένα οφέλη που έχουν οι γραπτές δοκιμασίες για τους μαθητές και το τρίτο επιχειρεί να ανιχνεύσει την ένταση με την οποία βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς το φαινόμενο του καθρέπτη, ως ένα υποσυνείδητο κίνητρο χρήσης της πρακτικής της γραπτής εξέτασης με σκοπό την αυτοεπιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

#### **2. Η γραπτή εξέταση ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Θεωρείτε ότι η γραπτή εξέταση είναι σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για ποιους λόγους;»**

Το ¼ των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση ήταν αρνητικό [Σ.1,4,5,13,14,33,36,37,39,40]. Δέκα από τους 40 ερωτηθέντες απάντησαν ότι δεν θεωρούν σημαντική τη γραπτή εξέταση είτε γιατί τη βλέπουν ως μια «τυποποιημένη διαδικασία που βάζει σε καλούπια τη σκέψη» [Σ.14] είτε γιατί «το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στην τύχη, την ατυχία ή την αντιγραφή» [Σ.36] είτε γιατί προτιμούν

να στηρίζονται στην καθημερινή, προφορική συμμετοχή των μαθητών [Σ.4,33] είτε γιατί δεν εγκρίνουν την παντοδυναμία του γραπτού βαθμού που υπονομεύει την ουσία της διδασκαλίας [Σ.1, Σ.5] είτε λόγω ειδικότητας [Πληροφορικός, Σ.40].

Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες εστίασαν, όπως και στην εισαγωγική ερώτηση, στην αναγκαιότητα ύπαρξης της γραπτής εξέτασης ως ενός μέσου αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών τονίζοντας ότι μέσω αυτής μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις γνώσεις των μαθητών [Σ.11,15,16,22,32,35] αλλά και να εξασφαλίσει την αντικειμενική βαθμολόγηση αυτών [Σ.6,8,11,19,20,23,25,29]. Ως σημαντική συνεισφορά της γραπτής εξέτασης αναφέρεται για μια ακόμη φορά η εξοικείωση με τη διαδικασία της τυπικής εξέτασης αλλά και η ανατροφοδότηση των μαθητών, που «από την προφορική τους παρουσία έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους από ότι ισχύει» [Σ.12].

*«Είναι μια μορφή ανατροφοδότησης, δηλαδή μπορώ να καταλάβω μέσα από κει αν κάτι έχω πει σωστά ή αν δεν το έχω πει, πού πρέπει να δώσω βάση και τι να διορθώσω, με βοηθάνε να καταλάβω καλύτερα το επίπεδο των παιδιών και να βαθμολογήσω ίσως και πιο αντικειμενικά, να καταλάβω ποια κομμάτια της ύλης δεν έχουν εμπειρωθεί πολύ καλά από τα παιδιά και πρέπει να επιμείνουμε ίσως περισσότερο και πολλές φορές, ας πούμε έχω και έκπληξη: άλλοι μαθητές που είναι πολύ καλοί στα προφορικά βλέπεις ότι δεν ανταποκρίνονται γραπτά και το αντίστροφο. Οπότε κι αυτό βοηθάει στην αξιολόγηση.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Πολύ σημαντική γιατί έτσι αποκτάς μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή από ότι με την προφορική εξέταση. Μπορείς να τον αξιολογήσεις πιο λεπτομερώς, να δεις το περιεχόμενο, την κριτική, τη διατύπωση. Σα φιλόλογος που είμαι δίνω μεγάλη σημασία στη γλώσσα και την έκφραση, είναι άλλωστε ένα από τα πράγματα που πρέπει να βαθμολογήσουμε στα γραπτά των παιδιών. Και τα παιδιά είναι πιο προσεκτικά στο γραπτό λόγο... έχουν το χρόνο να το σκεφτούν να το διορθώσουν... δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους... και έτσι καταφέρνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις.» [Σ.16, Φιλολόγος]*

*«Είναι απροειδοποίητα τα τεστ, στο μάθημα της ημέρας. Βάζω 4-5 τεστ τη χρονιά, 2 στο 1<sup>ο</sup> και 2 στο 2<sup>ο</sup> 4-μηνου, και τα διαγωνισματάκια τους και στο 1<sup>ο</sup> και στο 2<sup>ο</sup>, αν και δεν προβλέπεται. .... Για να μην χαλαρώνουνε. [...] Και να δώσω και την ευκαιρία σε αυτούς που δεν πήγανε καλά και δεν πιστεύανε ότι δεν θα τουςβάλω καλό βαθμό, αν δεν προσπαθήσουν [...] να τους δοθεί η ευκαιρία να μου αποδείξουνε ότι το κατέχουνε κι ότι μπορούνε. Κι όπως μου το αποδείξανε, δηλαδή, φέτος. Από το 11 τους έβαλα 19. Στη Χ... , διάβαζε, διάβαζε, κάθε μέρα μου έλεγε μάθημα ... και στο 2<sup>ο</sup> διαγώνισμα μου έγραψε 17.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις που διατυπώνονται από δύο Φιλολόγους, σύμφωνα με τις οποίες οι γραπτές δοκιμασίες αποκαλούνται έτσι γιατί «δοκιμάζουν» την ψυχή των μαθητών και τους μαθαίνουν να παλεύουν και διαμορφώνουν μια δυνατή και δυναμική προσωπικότητα [Σ.2,3]. Τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η γραπτή εξέταση βοηθάει τους ντροπαλούς μαθητές να δείξουν τις ικανότητές τους [Σ.9,11,26], ενώ μία ακόμα ομολογεί ότι η δική της ιδιοσυγκρασία εκφράζεται καλύτερα μέσω του γραπτού λόγου [Σ.34].

*«Μαθαίνει στη ζωή του να παλεύει. Γιατί σήμερα είναι να τελειώσει το Λύκειο με ένα καλό απολυτήριο και να περάσει στο Πανεπιστήμιο, αύριο θα είναι στη δουλειά του το να διακριθεί, να*

προσπαθήσει κάτι στη ζωή του. Νομίζω ότι – γι' αυτό και το σχολείο είναι σημαντικό – δεν είναι μόνο οι γνώσεις, είναι ότι διαμορφώνεις μια προσωπικότητα. Άρα, αποφοιτώντας αυτά τα παιδιά, τι έχουμε διαμορφώσει; Έχουμε διαμορφώσει ανθρώπους που τους βαθμολογούμε με επιείκεια και κάθονται, έχουν μάθει στα εύκολα; Έχουμε διαμορφώσει ανθρώπους που λένε ότι ό,τι και να κάνω, δεν θα τα καταφέρω, ως εκεί είμαι άρα “Μετρίως μέτριος και πάντα μετρημένος”; Έχουμε διαμορφώσει ανθρώπους που έχουν μάθει να παλεύουν; [...] Νομίζω ότι είναι κίνητρο, αν τις χειριστούμε κατάλληλα βοηθούν σε αυτήν την κατεύθυνση.» [Σ.2, Φιλολόγος]

**2.α) Οι γραπτές δοκιμασίες και οι χρήσεις τους απο τους εκπαιδευτικούς:** «Πώς χρησιμοποιείτε τις γραπτές δοκιμασίες στο παιδαγωγικό σας έργο;»

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς [Σ.3,4,5,7,8,9,11,14,15,16,21,22,25,26,27,29,34,35,36, 37,38,39] που ερωτήθηκαν αναφέρουν τη χρήση των γραπτών δοκιμασιών ως βασικό μέσο αξιολόγησης, αν και δεν δίνουν όλοι την ίδια έμφαση στην εξασφάλιση της αντικειμενικότητας μέσω αυτής. Όσοι εστιάζουν στην αντικειμενικότητα την συνδέουν με έναν αυξημένο αριθμό γραπτών που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές αλλά και για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του καθένα ξεχωριστά.

«Βάζω πολλά τεστ εκτός από το επίσημο διαγώνισμα, γιατί από μια αξιολόγηση δεν μπορείς να βγάλεις ασφαλές συμπέρασμα για το μαθητή, άρα χρειάζονται τεστ περισσότερα [Σ.11, Φιλολόγος]

«Μετά με ρώτησαν μια φορά, «γιατί κυρία βάζετε τόσα πολλά τεστ;» τους λέω «Βρε παιδιά, για να είμαι πιο σωστή στην εικόνα του μαθητή.» [Σ.26, Βιολόγος]

Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μεν τις γραπτές δοκιμασίες ως μέσο αξιολόγησης χωρίς να επενδύουν ιδιαίτερα σε αυτήν [Σ.5], κυρίως γιατί αυτό απαιτείται από το θεσμικό πλαίσιο κι όχι γιατί θεωρούν ότι είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την αποτύπωση της εικόνας του μαθητή [Σ.27]. Άλλωστε, διατυπώνονται επιφυλάξεις σχετικά με την έμφαση στην αποτύπωση της επίδοσης σε αντίθεση με το γενικότερο κοινωνικοποιητικό προσανατολισμό που θα έπρεπε να έχει το σχολείο από τη μια και την διαμορφωμένη κατάσταση μιας υπερβολικά επιεικούς βαθμολογίας που καθιστά ανούσια την όλη διαδικασία.

«Αυτού του τύπου η αξιολόγηση εξετάζει μόνο την επίδοση. Δεν είναι αρκετό, γιατί ο άνθρωπος είναι ενιαίος και στόχος του σχολείου η κοινωνικοποίηση όχι μόνο η επίδοση. Ούτως η άλλως η τελική βαθμολογία είναι πολύ επιεικής και διαψεύδεται από το γραπτά και της χρονιάς και του Ιουνίου.» [Σ.4, Φιλολόγος]

Τέλος, όσον αφορά ειδικά στην αξιολόγηση των μαθητών, 9 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ρητά ότι χρησιμοποιούν τα γραπτά ως τεκμήρια, για να στηρίξουν τη βαθμολογία που θα παραδώσουν στο τέλος του τετραμήνου και να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες αμφισβητήσεις από μαθητές [Σ.9,35], γονείς [Σ.10,26,32], ακόμα και φροντιστήρια [Σ.20,22].

«Καλό θα ήταν να 'ταν περισσότερα. Εεε... για να μην έχει κανείς παράπονο ότι δεν έχει αξιολογηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα. [...] Τώρα, νομίζω πως όταν λέω πιο πολλά μάλλον έχω περισσότερο το

φόβο ότι κάποιος μαθητής μπορεί να παραπονεθεί, άρα αν είναι πολλά τα γραπτά και πάνω κάτω οι βαθμοί είναι ίδιοι, τότε δεν υπάρχει περιθώριο μεγάλο... [Σ.9, Φιλολόγος]

«Ε, τώρα, εντάξει, στα πλαίσια που λειτουργεί το σύστημα, πρέπει να έχεις ένα γραπτό στα χέρια σου, γιατί άμα έρθει ο γονιός... να μπορείς να του πεις «να τι γράφει το παιδί σου». Δεν χρειάζεται κι αυτό; [Σ.10, Φιλολόγος]

«Εμένα προσωπικά δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο (να αμφισβητήσουν οι γονείς το βαθμό). Γι' αυτό έχουμε και τα γραπτά... γιατί τους το λένε τα ίδια τα παιδιά ότι «έχει πολλά γραπτά»... επομένως... Δηλαδή κατοχυρώνεσαι κι εσύ. Τι να κάνουμε; Πώς να κατοχυρωθούμε αλλιώς; Είναι δύσκολα τα πράγματα. [Σ.26, Βιολόγος]

«Δωσ' το στο φροντιστή να καταλάβει πού δυσκολεύεται ο μαθητής.» [Σ.20, Μαθηματικός]

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών [Σ.6,10,14,25,26,28,32,33,34,37,38,39] τονίζει ότι τα γραπτά τεστ και διαγωνίσματα χρησιμεύουν ως κίνητρο, για να διαβάζουν οι μαθητές περισσότερο και πιο αποτελεσματικά, καθώς διαφαίνεται γενικώς μια απογοήτευση από το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλουν οι μαθητές, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και μια ανησυχία για τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν σε αυτές.

«Δεν διαβάζουνε, μωρέ» [Φιλολόγος, Σ.14]

«Οι εξετάσεις κάνουν και καλό. Δεν θα υπήρχε κανένα ενδιαφέρον. Τα παιδιά έχουν ξεκαθαρίσει από την Α' Λυκείου σε ποια κατεύθυνση θέλουν να πάνε. Αν δεν υπήρχαν και οι εξετάσεις να θέλουν ένα βαθμό και τα παιδιά που θα πάνε στη Θεωρητική, δεν θα υπήρχε και κανένα νόημα.» [Φυσικός, Σ.25]

«Για να μην χαλαρώνουνε. [...] Μόλις δούνε το 11-αρι και το 12-αρι στο 1<sup>ο</sup> 4-μηνο, να τους δοθεί η ευκαιρία να μου αποδείξουνε ότι το κατέχουνε κι ότι μπορούνε. Κι όπως μου το αποδείξανε, δηλαδή, φέτος. Από το 11 τους έβαλα 19. Στη Χ..., διάβαζε, διάβαζε, κάθε μέρα μου έλεγε το μάθημα και στο 2<sup>ο</sup> διαγώνισμα μου έγραψε 17.» [Οικονομολόγος, Σ.34]

«Εντάξει, στην Α' και Β' Λυκείου θεωρώ ότι βασικός στόχος είναι να μπορέσουν τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να διαβάσουν λίγο παραπάνω. Και να διαβάσουν και πιο σωστά, γιατί αυτό που διαπιστώνω και από μαθητές που είναι καλοί και δείχνουν προθυμία και να μάθουν και να διαβάσουν... διαβάζουν στην καλύτερη περίπτωση και δεν ξέρουν τι διαβάζουν. [...] Οπότε θεωρώ ότι η γραπτή εξέταση χρειάζεται, για να βάλουμε τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία της αφαιρετικής σκέψης και του στοχευμένου λόγου. Αν αυτό το πετύχουν στην Α' και Β' Λυκείου, τους διευκολύνει πάρα πολύ στη Γ' Λυκείου. Τότε η αξιολόγηση έχει να κάνει με το αν το διάβασμα που κάνανε ήταν το συστηματικό και το μεθοδικό και το απαραίτητο για να πάνε καλά στις Πανελλήνιες, γιατί – κακά τα ψέματα – αυτός είναι ο στόχος τους.» [Φιλολόγος, Σ.10]

Σχετικές με αυτό το στόχο που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη χρήση της γραπτής εξέτασης και ανάλογης συχνότητας [Σ.1,2,6,8,15,19,20,22,24,29,30,33] είναι και οι επισημάνσεις του ανατροφοδοτικού της ρόλου. Μάλιστα, η ανάγκη αυτή για ενημέρωση του μαθητή σχετικά με το επίπεδο των επιδόσεών του συνδέεται σαφώς, ρητά ή άρρητα, με τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Έτσι, συχνές είναι διατυπώσεις όπως «να τους βοηθήσω να καταλάβουν τις αδυναμίες τους» [Σ.1], «να συνειδητοποιήσει ο μαθητής σε ποια κατάσταση βρίσκεται» [Σ.2], «για να δουν τα παιδιά τι ξέρουν» [Σ.19], «για να καταλάβει τι ξέρει και τι δεν ξέρει, αν έχει κενά από τις προηγούμενες τάξεις που του δημιουργούν πρόβλημα στις Πανελλήνιες» [Σ.20]. Η ανατροφοδότηση όμως δεν αφορά μόνο τους

[380]

μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς 12 ερωτώμενοι [Σ.6,8,11,15,16,18,19, 21,23,25,33,34] δηλώνουν πως χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών, για να διαπιστώσουν το βαθμό επιτυχίας της δικής τους διδακτικής προσπάθειας, ενώ κάποιιοι διατυπώνουν έντονα ενοχικά συναισθήματα.

*«Αν τους βάλεις μια ερώτηση και δεν την απαντάει κανένας σημαίνει ότι δε κατάφερες μέσα στην τάξη να την περάσεις, τελικά. Γιατί, εφόσον φτιάχνω εγώ τα θέματα με βάση αυτά που έχω διδάξει, άρα περιμένω κάποιιοι ότι θα μου τα απαντήσουν. [...] Εγώ φταίω, σαφώς. Έχουμε μεγάλες ευθύνες. Ότι έχουμε, εντάξει, δεν το συζητώ.» [Σ.8, Φιλολόγος]*

Ως σημαντικό μειονέκτημα της όλης διαδικασίας, πάντως, προκύπτει το ότι η ανατροφοδοτική προσπάθεια μένει στο επίπεδο της διάγνωσης, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα διορθωτικής παρέμβασης στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

*«Γιατί εμείς, ως ένα βαθμό, παίρνουμε μια ανατροφοδότηση, από αυτά που καταφέρνουν ή δεν καταφέρνουν οι μαθητές αλλά τους δίνουμε μόνο το βαθμό που γράψανε. Νομίζω ότι τα παιδιά δεν εισπράττουνε αυτά που πρέπει να εισπράξουνε. Εμείς καταλαβαίνουμε εν μέρει αν περάσαμε αυτό που θέλαμε στα παιδιά – καμιά φορά απογοητευόμαστε κιόλας, γιατί λες “έκανα το ‘να τ’ άλλο και δεν τα κατάφεραν να γράψουνε καλά” αλλά δεν είμαι σίγουρη για εκείνα τι σημαίνει αυτό.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Η αλήθεια είναι ότι το σκέφτομαι καμιά φορά: τους βάζουμε ένα διαγώνισμα και μερικοί δεν γράφουν καθόλου καλά. Και μένουμε εκεί. Θα μπορούσαμε να τους πούμε “θέλω να διαβάσεις και να ξαναγράψεις, για να το διορθώσεις αυτό”. Να τους δίνουμε ένα κίνητρο. Δεν το κάνουμε αυτό.» [Σ.8, Φιλολόγος]*

Από την άλλη μεριά, εμφανίζεται σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών [Σ.1,2,10,12,29,31,32,26, 27,39,40] που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες για διδακτικούς σκοπούς με ποικίλους τρόπους: άλλοι μέσα από τη διόρθωση των λαθών στην τάξη [Σ.32,39] βάζοντας τους μαθητές σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης [Σ.37], επιχειρώντας να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η γραπτή έκφραση [Σ.2] ή η αφαιρετική σκέψη [Σ.10] και φυσικά να τους εξοικειώσουν με τις διαδικασίες της γραπτής εξέτασης εν όψει Πανελληνίων [Σ.10,12,40]. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν κάποιες αναφορές σύμφωνα με τις οποίες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μετέρχονται κάθε μέσου, προκειμένου να μεταδώσουν αυτό που οι ίδιοι θεωρούν ως σημαντικό, ακόμα και μέσα από τη διαδικασία των γραπτών δοκιμασιών.

*«Μαθαίνουν τα παιδιά, τους μένουνε, τα λάθη που κάνουνε τους μένουνε και η διόρθωση που θα τους κάνεις. Και πιο πολύ αυτό με ενδιαφέρει. Και τώρα εμείς που τους βοηθάμε και τους δίνουμε τα κείμενα – τα κείμενα τους δίνουμε μόνο – είναι ένα μάθημα, γιατί κάθονται και σε ακούνε εκεί. Επειδή είναι για τις εξετάσεις, κάθονται και σε ακούνε. Κατάλαβες, σε ακούνε παραπάνω. Ενώ άλλες φορές πρέπει να τους κυνηγάς, εκεί κάθονται και σε ακούνε. Και είναι ευκαιρία, κάποια καλά κείμενα και κάποια πράγματα που θες να τους δώσεις, να τα βάλεις στις εξετάσεις.» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Δηλαδή χρησιμοποιώ και το διαγώνισμα για στόχους διδακτικούς, να βοηθήσω και τους άλλους, τουλάχιστον, ό,τι πάρουνε. Και μπορώ να πω ότι κάτι παίρνουνε. Δηλαδή υπάρχουνε και μαθητές, έστω από αυτή την αντιγραφή οι οποίοι κάτι θα πάρουν από εκεί.» [Σ.12, Φιλολόγος]*

«Και το διαγώνισμα το δικό μου δεν είναι Σ/Λ. Είμαι υπέρ των ανοιχτών ερωτήσεων. Πάντα τους ρωτάω στο τέλος “Γράψτε σε 15 σειρές τι μάθατε από όλο το μάθημα φέτος”. Να βάλουν το μυαλό τους να δουλέψει και να συμπυκνώσουν το μάθημα, για να δω ότι κάτι τους έμεινε. Όλοι θα γράψουν κάτι.» [Σ.31, Οικονομολόγος]

Τέλος, προκύπτουν 13 αναφορές [Σ.1,6,7,14,15,17,20,29,33,34,35,38,39] που συνδέουν, λιγότερο ή περισσότερο ρητά, τη γραπτή αξιολόγηση με την πειθάρχηση των μαθητών και την εξασφάλιση της συμμετοχής και της ησυχίας στην τάξη. Έτσι, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που παραδέχονται ότι σε κάποιες, σπάνιες, περιπτώσεις χρησιμοποιούν την απειλή του διαγωνίσματος ή του κακού βαθμού, για να αντιμετωπίσουν την απείθαρχη συμπεριφορά [Σ.7,20,35,38,39], που διαπιστώνουν ότι «μπορεί κάποιος να σου κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη, εφόσον ξέρουν ότι δεν θα αξιολογηθούν» [Σ.33] ή που δυσανασχετούν για την αποδυνάμωση του «όπλου» της βαθμολογίας, η οποία λειτουργούσε ως «άμυνα του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή» [Σ.15]. Ενδιαφέρουσες είναι οι αναφορές εκπαιδευτικών, από τις οποίες διαφαίνεται η διάθεσή τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών [Σ.17, 38] ή να προβούν σε μια μορφή «συνδιαλλαγής», προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους [Σ.6] ή να βελτιώσουν την αποτύπωση της επίδοσής τους [Σ.34] ή να χειριστούν γενικότερα τις αντιδράσεις τους [Σ.14].

«Άρα όταν αξιολογώ εγώ δεν σκέφτομαι το αν θα πετύχω το βαθμό για τις Πανελλαδικές αλλά μήπως με το βαθμό μου κάνω κάποιον καλύτερο. Να του κόψω λίγο τη φλυαρία ή να του δώσω κίνητρα να προσπαθήσει περισσότερο, επειδή θα θεωρήσει ότι ο καθηγητής με εκτιμάει.» [Μαθηματικός, Σ.17]

«Κάποιος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, σε κάποιον πρέπει να του «κόψεις λίγο τα φτεράκια», γιατί τον πάνε παραπέρα από εκεί που θέλουμε.» [Αγγλικός, Σ.38]

«Ποιο είναι το παραπάνω, όμως. Μπορεί να είναι και το παρακάτω. [...] Εντάξει, διαφοροποιούμαστε ο καθένας. Ναι, και αυτό ίσως με απώτερο στόχο να τα προσεγγίζουμε να ασχοληθούνε με αυτό που πρέπει να ασχοληθούνε. Αλλά ναι είναι πιο δύσκολα τα σημερινά παιδιά.» [Φιλολόγος, Σ.6]

«Την αξιολόγηση τη διακρίνω σε δυο είδη: είναι η τυπική, του Κράτους, που δεν μπορεί να ξεφύγει από το πλαίσιο, επί ίσους όρους, γιατί τα παιδιά πρέπει να πάρουν ένα βαθμό, και δεν μπορώ να το κάνω διαφορετικά, αλλά έχω και την άτυπη αξιολόγηση, με την έννοια ότι θα βάλω ένα τεστάκι λίγο πιο ψαγμένο. [...] Έτσι, λοιπόν, έχω δύο είδη τεστ, τα τυπικά και τα «δικά μου». [...] Το τυπικό κομμάτι είναι για να μη στερήσω το βαθμό από τον καλό μαθητή που διαβάζει αλλά έχω και το άτυπο για όλους, για να δω κι αυτοί τι έχουν καταλάβει, για να πάρουν ένα βαθμό και να μην με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά ότι βάζω το 20-αρι τσάμπα. [...] Για να πάρουν όλα τα παιδιά έναν αξιοπρεπή βαθμό. Το πρώτο. Το δεύτερο είναι για να μην έχω αντιδράσεις εκ μέρους των παιδιών.» [Κοινωνιολόγος, Σ.34]

«Τα κόβω, αλλά από 3 θα βάλω το 8. Αυτή την αυστηρότητα την περνάω από το α' 4-μηνο και έτσι δεν έχω παράπονα γιατί πάντα περιμένουν κάτι λιγότερο από αυτό που βάζω κι έτσι είμαστε όλοι ευχαριστημένοι. Είναι μια τεχνική αυτή. Σε ένα μετρήσιμο τεστ ή διαγώνισμα φαίνεται τι αξίζουν ο καθένας, ο καλός φαίνεται, οπότε ξεκαθαρίζει η ήρα με το σάρι. Ξέρουν από εκεί ότι δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες, τους βοηθάς και λίγο και είμαστε όλοι ευχαριστημένοι. [...] Εγώ βλέπω ότι με την αυστηρή βαθμολογία στο α' 4-μηνο τα παιδιά κινητοποιούνται στο β' 4-μηνο, γιατί κανένα δεν

θέλει να κοπεί. Όσοι τους βάζουν τη βάση στο α', αυτά εφησυχάζουν και επαναπαύονται.  
[Φιλολόγος, Σ.14]

**2.β) Οι γραπτές δοκιμασίες και τα οφέλη για τους μαθητές:** «Με ποιον τρόπο/ποιους τρόπους ωφελούν τους μαθητές οι γραπτές δοκιμασίες;»

Λίγες αναφορές [Σ.4,5,14,28,40] των εκπαιδευτικών στις γραπτές δοκιμασίες έχουν εντελώς αρνητικό πρόσημο και φαίνεται να απευθύνονται κυρίως στον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας κι όχι συνολικά στην εξέταση. Έτσι, επισημαίνονται ως αρνητικές διαστάσεις της γραπτής εξέτασης η «βαθμοθηρία» [Σ.4], «ο φερεγγισμός που αφαιρεί τον αυθορμητισμό του μαθήματος» [Σ.5], η τυποποίηση και η παπαγαλία που δεν ευνοούν την ουσιαστική γνώση [Σ.14,28,40]. Αντιθέτως, εντοπίζονται 10 αναφορές [Σ.6,10,11,16,17,21,31,36,37,39], σύμφωνα με τις οποίες οι γραπτές εξετάσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις επιδόσεις τους γενικά και στη γλωσσική έκφραση ειδικότερα. Ενδιαφέρον έχει μια αναφορά [Σ.6] στη δυνατότητα που δίνεται στις γραπτές εξετάσεις να καλλιεργηθεί η αυτενέργεια των μαθητών, κάτι όμως που δεν επιτυγχάνεται μάλλον λόγω της γενικότερης τυποποίησης που έχει επικρατήσει.

*«Ε, βέβαια. Είναι αποδεδειγμένο αυτό. Η γραπτή εξέταση, γιατί προετοιμάζεται ο άλλος. [...] Τον βοηθάει, γιατί καταλαβαίνει ο ίδιος τις δυνάμεις του, τον εαυτό του, και τον βάζει σε μια τάξη, βάζει το μυαλό του σε μια τάξη, έχοντας κάποιους στόχους και βοηθιέται πολύ. Το διαγώνισμα δεν έχει το νόημα της αξιολόγησης. Και δεν ενδιαφέρει κανέναν αυτό, ούτε αυτόν, ούτε εμένα. Αλλά άμα τον κάνει καλύτερο, αυτό με ενδιαφέρει. Τον κάνει καλύτερο, γιατί τον βάζει σε διαδικασία να διαβάσει, να προετοιμαστεί ή εκείνη τη στιγμή που γράφει ενεργοποιεί κάποιες δεξιότητες.» [Σ.17, Μαθηματικός]*

*«Τα παιδιά στο φροντιστήριο κυρίως στο δικό μας το μάθημα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις ασκήσεις γρήγορα, επομένως δεν μαθαίνουν να διατυπώνουν τι σκεπτικό τους. Εάν στο διαγώνισμα τους απαιτείς να κάνουν αυτό το πράγμα, μαθαίνουνε τουλάχιστον αυτό που δεν έχουν το χρόνο να κάνουν το απόγευμα. Είναι ένας τρόπος να είναι διαρκώς σε κίνηση το μυαλό τους...» [Σ.21, Μαθηματικός]*

*«Στα παιδιά προσφέρει μια πειθαρχία και να λειτουργήσει το μυαλό τους και στο γραπτό λόγο που είναι απαραίτητο στοιχείο. [...]Θέλει πιο πολλή δουλειά. Θέλει πιο δομημένη σκέψη και πιο πολλή συγκέντρωση. Το προφορικό είναι πιο free και το παιδί δεν πιέζεται τόσο όσο στο γραπτό. Ακόμα και η προσπάθεια που κάνεις, για τα ορθογραφικά λάθη, για τα σημεία στίξης, ακόμα και για τα γράμματα που θα κάνεις είναι άλλες δεσμεύσεις, που πρέπει κι αυτές να τις τηρήσεις. Άρα, το γραπτό είναι πιο μεγάλη δοκιμασία. Δεν είναι «έπεα πτερόεντα». [Σ.31, Οικονομολόγος]*

*«Ναι, αν τα μαθαίνουμε – γιατί δε είμαι σίγουρη γι'αυτό – ότι πρώτα από όλα, ακόμη και στις εξετάσεις να κάνουν το καλύτερο δυνατό και αυτενεργώντας λίγο, ακόμα κι αν δεν έχουνε διαβάσει πάρα πολύ καλά... εγώ βλέπω τα παιδιά πολύ συχνά που διαβάζουν την ερώτηση “Δεν θυμάμαι” ή “Δεν το έχω διαβάσει”. Δεν θα γράψουν τίποτα σε αυτή την ερώτηση, δεν θα προσπαθήσουν να γράψουν κάτι απλώς με το να σκεφτούν, γιατί πολύ συχνά τα θέματά μας, στα δικά μας μαθήματα, βγαίνουν με κάποιο τρόπο για ένα παιδί που έχει μάθει να σκέφτεται.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

Επιπλέον αναλαμβάνεται και σε αυτό το υποερώτημα, η ανατροφοδοτική λειτουργία της γραπτής αξιολόγησης, όσον αφορά στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις αδυναμίες και τα γνωστικά κενά, εν όψει Πανελληνίων εξετάσεων και δεδομένου του ότι συνήθως υπερεκτιμούν τις



δυνατότητές τους. Ενδιαφέρον είναι ότι οι 13 αναφορές στην ανατροφοδότηση αυτού του ερωτήματος [Σ.2,6,10,11,12,17,18,20,22,25,31,35,39] συμπίπτουν με 4 μόνο από τις 12 αναφορές στο ίδιο θέμα του προηγούμενου ερωτήματος [Σ.1,2,6,8,15,19,20,22,24,29,30,33], ώστε το σύνολο των διαφορετικών αναφορών στην ανατροφοδότηση από τα δύο υποερωτήματα ανέρχεται στα 21.

Όπως και στο προηγούμενο υποερώτημα, επισημαίνεται και εδώ από αρκετούς εκπαιδευτικούς [Σ.10,11,14,16,22,28,26,34] η λειτουργία των γραπτών δοκιμασιών ως κινήτρου που αναγκάζει τους μαθητές να προσέξουν στο μάθημα και να διαβάσουν περισσότερο [Σ.11], έστω και με μια βαθμοθηρική λογική [Σ.14,28], που δεν τους αφήνει να επαναπαυθούν [Σ.16]. Εκφράζεται η άποψη ότι οι μαθητές «θέλουν πίεση, για να ασχοληθούν» [Σ.26] καθώς και ότι «θέλουν να αξιολογούνται, αλλά ανταποκρίνονται καλύτερα σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης» [Σ.34]. Επίσης, επισημαίνεται ότι η κινητροφοδότηση δεν ταυτίζεται πάντα με τον εξαναγκασμό αλλά προκύπτει και από τη θετική ενίσχυση της επιτυχίας.

*«Όχι μόνο τα κενά αλλά και να επιβραβεύσουμε κάποιον που δεν έχει κενά, έτσι; Δηλαδή δεν είναι στόχος μας να δείξουμε ότι δεν ξέρει ο άλλος, στόχος μας είναι να δείξουμε τι ξέρει. Κάποιος μπορεί να ξέρει, απλά συμβαίνει να είναι λίγα τα παιδιά. Αλλ' όμως πρέπει να του πούμε ότι "ναι, πας καλά" σ' αυτό το παιδί.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

Μια ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα κατηγορία απαντήσεων με υψηλή συχνότητα εμφάνισης [Σ.1,3,8,10,12,13,16,17,19,21,26,29,31,32,38,39] είναι αυτή στην οποία το όφελος από τις γραπτές δοκιμασίες φαίνεται να λαμβάνει μια ευρύτερη παιδαγωγική διάσταση, τόσο με πρακτικές προεκτάσεις (*recipe knowledge*, *Berger & Luckmann:1967, σ.57*), όσο και με ηθικές προεκτάσεις που παραπέμπουν στον κανονιστική λειτουργία (*Φουκώ:2005*). Πιο συγκεκριμένα, επανέρχεται συχνά η άποψη ότι οι γραπτές δοκιμασίες έχουν το πλεονέκτημα ότι εξοικειώνουν τους μαθητές με τις εξετάσεις και με τη διαδικασία της αξιολόγησης γενικότερα. Από αυτές μόνο οι 4 αναφορές συνδέονται κυρίως με την προετοιμασία για τις Πανελλήνιες [Σ.1,8,21,29]. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη διαρκή αύξηση του ανταγωνισμού [Σ.26] στη σημερινή κοινωνία καθώς και το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον [Σ.13] που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές αργότερα και θεωρούν ότι οι γραπτές δοκιμασίες είναι μια διαδικασία που τους προετοιμάζει για τις κρίσεις και τις αξιολογήσεις στις οποίες θα χρειαστεί να υποβληθούν στη ζωή τους, καθώς τους «ενδυναμώνουν ψυχικά» [Σ.3] και «τους ωριμάζουν σαν ανθρώπους» [Σ.39]

*«Ναι, και στη ζωή υπάρχει αυστηρή κριτική γενικώς. Σε οτιδήποτε κι αν κάνεις πρέπει να είσαι προετοιμασμένος για αυτό.» [Σ.8, Φιλολόγος]*

*«Στη ζωή όταν βγούμε έξω ως επαγγελματίες, είτε ελεύθεροι είναι είτε όχι, θα έχουμε εξετάσεις καθημερινά μπροστά τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Δεν μπορείς να τους πεις ότι "Ξέρεις, σε ετοιμάζω σε ένα γυάλινο περιβάλλον, πήγαινε έξω και δεξ κάτι άλλο"». [Σ.21, Μαθηματικός]*

*«Ναι, όλη η ζωή είναι μια αξιολόγηση. Από τον εργοδότη, το γείτονα. Αφού θα αλλάξουν επάγγελμα 10 φορές στη ζωή τους. Αφού αλλάζουμε εμείς, αφού αλλάζουμε αντικείμενα και τρόπους διδασκαλίας; Θα τη βρει μπροστά του αργότερα και πολύ πιο αυστηρή. Πρέπει να τους πούμε ότι*

στην αγορά εργασίας θα βρουν πολλούς να διεκδικούν την ίδια θέση με πολλά προσόντα και αξιολογικές διαβαθμίσεις “Άρα, πρέπει να είσαι ευέλικτος και πρέπει να ξέρεις ότι θα αξιολογηθείς και πρέπει να έχεις πολλά πεδία και ενδιαφέροντα, να δεις τι σου ταιριάζει και πώς θα εξελίσεσαι ανάλογα με την αξιολόγηση σου και την προσπάθειά σου”». [Σ.31, Οικονομολόγος]

Επίσης, αναδεικνύεται ως σημαντικό όφελος από τη διαδικασία των εξετάσεων και της συνακόλουθης βαθμολόγησης των γραπτών η καλλιέργεια στη συνείδηση των παιδιών της αντίληψης ότι τίποτα σε αυτή τη ζωή δεν είναι δωρεάν και καμιά αμοιβή δεν εξασφαλίζεται χωρίς προσπάθεια, τη στιγμή μάλιστα που συχνά η οικογένεια με το προστατευτικό και ελαστικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργεί δεν φροντίζει να μεταδώσει αυτό το μήνυμα.

«Ναι. Για να καταλάβει ότι όσο δουλεύει, όσο προσπαθεί τόσο θα είναι και η αμοιβή του. Γιατί αυτό θα το συναντήσει και αργότερα έξω στη ζωή. Δεν θα του έρχονται όλα εύκολα.» [Σ.19, Μαθηματικός]

«Ναι, ναι, πάρα πολύ, να κατανοούν ότι δεν γίνεται να ξεπερνάω και να προσπερνάω καταστάσεις εύκολα: «πέρασα από το Λύκειο χωρίς να κάνω τίποτα» Δεν μου αρέσει να μου το λένε αυτό, γιατί δεν είναι έτσι η ζωή, ρε παιδί μου, δεν περνάς πουθενά... τέλος πάντων, συνήθως δεν περνάς πουθενά χωρίς να κάνεις τίποτα, δεν τη βγάζεις καθαρή.» [Σ.38, Αγγλικός]

«Έτσι μαθαίνουν και τα παιδιά, στην ευκολία, που τους έχουν μάθει οι γονείς... να μη στερηθεί τίποτα το παιδί. Ναι, να μη στερηθεί, όντως! Αλλά όχι να του μεταδίδεις και ότι η υπόλοιπη κοινωνία θα είναι έτσι, θα τον λυπηθεί, θα τον αγαπάει όλη η κοινωνία. Είναι αντιμετώπος με την κοινωνία, κι από μικρή ηλικία κιόλας. [...] Εντάξει, να του τα παρέχεις όλα του παιδιού – όσα περισσότερα μπορείς – αλλά μην του δίνεις την εντύπωση ότι είναι έτσι και έξω.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

## **2.γ) Οι γραπτές επιδόσεις των μαθητών και ο αντίκτυπος για τους εκπαιδευτικούς: «Πώς σας επηρεάζουν οι επιδόσεις των μαθητών σας στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις;»**

Από το σύνολο των ερωτηθέντων μόνο 2 εκπαιδευτικοί [Σ.22,35] δήλωσαν ότι δεν τους ενδιαφέρουν οι επιδόσεις των μαθητών τους τόσο στα διαγωνίσματα της τάξης, όσο και στις Πανελλήνιες, καθώς θεωρούν αντιεπαγγελματική τη συναισθηματική εμπλοκή με αυτά τα αποτελέσματα, μετριάζοντας τη δική τους συμβολή σε αυτά. Αντίθετα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι επηρεάζονται πολύ από τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων και των Πανελληνίων. Όσον αφορά τις επιτυχίες των μαθητών στις Πανελλήνιες 18 εκπαιδευτικοί [Σ.2,4,5,9,10,11,13,14,16,19,20,21,24,28,29,36,37,38] αναφέρουν ότι τους χαροποιούν πάρα πολύ – μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικοί που δεν διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα – ενώ κάποιοι εκφράζουν την πικρία τους που η επιτυχία αποδίδεται κυρίως στο φροντιστήριο, καθώς θεωρούν ότι έχουν συνεισφέρει και οι ίδιοι σε αυτήν [Σ.4,5,11,13,14].

«Με την επιτυχία στις Πανελλήνιες τρελαίνεσαι από τη χαρά σου. Το είχα ζήσει μια χρονιά, σε 16 παιδιά τα 6-7 να γράψουν πάνω από 19 στην κατεύθυνση και ήτανε μια από τις καλύτερες στιγμές της ζωής μου...» [Σ.21, Μαθηματικός]

«Και βέβαια με ενδιαφέρει να εμφανίζει το σχολείο μας επιτυχίες στις Πανελλήνιες και για το σχολείο και για τα παιδιά. Εγώ είμαι γέννημα θρέμμα εδώ και τα περισσότερα παιδιά τα γνωρίζω

και προσωπικά. Είτε από τη γειτονιά είτε γιατί τα είχα παλιά στο φροντιστήριο. Οπότε θέλω να ακούω ότι τα καταφέρνουν.» [Σ.37, Γαλλικός]

«Εγώ πάντως από τους συναδέλφους βλέπω ότι θέλουνε (ενν. την αναγνώριση της συνεισφοράς) αλλά το φροντιστήριο δίπλα που λειτουργεί, τη χρεώνεται αυτό, οπότε δουλεύουνε ως αφανείς ήρωες» [Σ.5, Φιλολογος]

«Εγώ στην Έκθεση δεν πήγα να του πω ψέματα ότι είσαι αστέρι, εγώ στην Έκθεση τον τσεκούρωσα. Αυτό τον έκανε να δει την πραγματικότητα, να ταρακουνηθεί και φέτος έγραψε Έκθεση 17 στις Πανελλήνιες. Πήγε φροντιστήριο και έξω αλλά πραγματικά ξέρει ότι το οφείλει σε εμένα και ότι ερχόταν και τον βοήθαγα πώς να σκεφτεί και πώς να δουλέψει, γιατί αυτός παπαγάλιζε.» [Σ.14, Φιλολογος]

Ακόμα περισσότεροι εκπαιδευτικοί [Σ.6,7,8,9,10,11,13,16,17,18,19,20,21,23,25,27,29,30,31,32, 37,38,39] στο σύνολο των ερωτηθέντων αναφέρθηκαν στην επίδραση που έχουν πάνω τους τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων της τάξης. Οι μισοί σχεδόν [10] από αυτούς εστιάζουν μόνο στην ικανοποίηση που βιώνουν από τα επιτυχή αποτελέσματα, καθώς θεωρούν ότι έχουν αποτέλεσμα οι προσπάθειές τους [Σ.16,27,37] και αντλούν κουράγιο, για να συνεχίσουν [Σ.39]. Λίγο περισσότερες [13] είναι συνολικά οι αναφορές στα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλεί η αποτυχία των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες. Οι διατυπώσεις μάλιστα που χρησιμοποιούν, ως επί το πλείστον, είναι έντονα φορτισμένες και αποκαλύπτουν μια προσωπική, συναισθηματική εμπλοκή που υπερβαίνει το χαρακτήρα της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και της αυτοαξιολόγησης.

«Εμένα τα γραπτά μου είναι δίκην αυτοαξιολόγησης, δηλαδή αν όλοι οι μαθητές μου δεν γράψουν καλά τότε φταίω εγώ, δεν φταίνε οι μαθητές.» [Σ.23, Φυσικός]

«Ναι, κι όταν γράφουν καλά χαίρομαι. Ναι, ίσως και γι' αυτό το ψάχνω τόσο πολύ όταν τους βάζω κάτι, επειδή αισθάνομαι ότι θα με πληγώσει άμα δεν γράψουν. Δηλαδή θα με πλήγωνε αν έγραφαν κάτω από 10. Κατάλαβες τι εννοώ. Όλη η τάξη. Νομίζω ότι θα έχω αποτύχει εγώ. Δηλαδή ότι δεν τους προσέγκυσα, ότι δεν ενδιαφέρθηκαν, ούτε διάβασαν ούτε τους άρεσε. Δηλαδή το θεωρώ άκυρο. Αποτυχία. Και τη χρεώνω στον εαυτό μου. Αποφεύγω να μου συμβεί, γιατί σου λέω το ψάχνω.» [Σ.7, Φιλολογος]

Όταν ένας μαθητής, που περιμένω να γράψει καλά, τα καταφέρει χαίρομαι, και όταν δεν γράφει καλά και έχω προσπαθήσει εγώ πάρα πολύ με ενοχλεί αφάνταστα. Το θεωρώ σαν προσωπική αποτυχία, κατά κάποιον τρόπο. Και προφανώς ψάχνεις να βρεις τι δεν κάνεις. Απλώς, δυστυχώς, δεν μπορώ να πάρω απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα. [...] δεν μπορείς να ευλογείς τα γένια σου, ότι τα κάνεις όλα τέλεια και ότι άρα εγώ δεν φταίω. Προφανώς και κάτι δεν κάνω καλά είτε να θες από κούραση είτε θες από μη ανταπόκριση είτε θες κι από ανικανότητα. Σαφώς. Αλλά νομίζω από την άλλη, όλες οι άλλες συνθήκες με ξεπερνάνε. Νιώθω εγώ ότι δεν μπορώ να αντιμετωπίσω την αδιαφορία μεγάλου μέρους των παιδιών για ένα σύστημα που κι εκείνα με τη σειρά τους νιώθουν ότι δεν τους δίνει τίποτα με την αξιολόγηση. [Σ.13, Φιλολογος]

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν οι απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών που με ιδιαίτερα έντονο λεξιλόγιο εκφράζουν την ικανοποίηση που τους προκαλεί η γενικότερη «επιτυχία» των μαθητών τους στη ζωή και όχι μόνο στις εξετάσεις.

*«Η επιτυχία των παιδιών για εμάς απίστευτη προσωπική επιτυχία. Και επιτυχία δεν θεωρώ το να μπει στην γκράντε σχολή αλλά επιτυχία είναι η πορεία σου και η ευελιξία σου στον κοινωνικό στίβο χωρίς ψυχολογικά, χωρίς χάπια...» [Σ.31, Οικονομολόγος]*

*«Εννοείται. Εννοείται. Έχω ακούσει ένα σωρό ανθρώπους που λένε για υπερηφάνεια, την ελληνική σημαία κλπ. Εμένα όσο με κάνουν περήφανο τα παιδιά που πετυχαίνουν στη ζωή τους, τίποτα άλλο δεν με κάνει περήφανο.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

## **B. Ανίχνευση των κριτηρίων βάσει των οποίων κρίνουν και αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και της βαρύτητας που αποδίδουν στην αντικειμενικότητα**

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια της επιχειρώντας να συνδυάσει ερωτήσεις επιχειρηματολογίας και ερωτήσεις αφηγηματικές που εκτείνονται σε σημαντικές χρονικές περιόδους της ζωής των ερωτωμένων. Οι επιχειρηματολογικές ερωτήσεις σχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αντικειμενικότητας, η οποία έχει προκύψει ως ένας από τους λόγους χρήσης της γραπτής εξέτασης ως εργαλείου αξιολόγησης, καθώς και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο της σχολικής βαθμολογίας στην πορεία των παιδιών, ώστε να διερευνηθούν πώς επηρεάζουν αυτά τα δεδομένα τις προθέσεις τους, όταν λειτουργούν ως αξιολογητές-κριτές των μαθητών. Οι αφηγηματικές ερωτήσεις επιχειρούν να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προβούν στην αφήγηση προσωπικών βιωμάτων από την επαγγελματική, πανεπιστημιακή και σχολική τους βιογραφία, μέσα από τα οποία αναμένεται να προκύψουν οι παράγοντες εκείνοι που τους έχουν επηρεάσει στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους ως αξιολογητών.

### **3. Παράγοντες / Κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών: «Ποια κριτήρια χρησιμοποιείτε, για να αξιολογήσετε συνολικά τους μαθητές σας;»**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν συνολικά ως κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών και κατά σειρά συχνότητας αναφορών τα ακόλουθα: η επίδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες [26 αναφορές], η προσπάθεια και η συνολική παρουσία τους στην τάξη [25 αναφορές], η συμπεριφορά τους στην τάξη [19 αναφορές], η επίδοσή τους στην προφορική εξέταση [12 αναφορές], τα κοινωνικά χαρακτηριστικά [11 αναφορές] και οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες [4 αναφορές]. Πρέπει να σημειωθεί, βεβαίως, ότι οι αναφορές αυτές δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες, καθώς στις περισσότερες συνεντεύξεις αναφέρονται περισσότερα από ένα κριτήρια, ενώ σε λίγες εμφανίζονται όλα αυτά με διαφορά στην προτεραιότητα που αποδίδει στο καθένα ο κάθε εκπαιδευτικός. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η γνώση του νομοθετικού πλαισίου, που συμπεριλαμβάνει όλα αυτά τα κριτήρια, το οποίο επικαλούνται, για να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

«Τι άλλο... αυτά που λέει και η νομοθεσία, την κίνηση στην τάξη, τη συμπεριφορά του μαθητή, τη γενικότερη παρουσία του και ως ανθρώπου και ως μαθητή.» [Σ.40, Πληροφορικός]

«Ο νόμος του Αρσένη τότε έλεγε ότι ο προφορικός βαθμός των τετραμήνων προκύπτει από συνεκτίμηση που περιλαμβάνει τα πάντα, τη συνολική εικόνα [...] Σε πολλές περιπτώσεις, λοιπόν, και στις άλλες τάξεις, όταν βάζουμε μια βαθμολογία υψηλότερη από αυτήν που βγαίνει από τα γραπτά έχει να κάνει με όλα αυτά. Ακόμα και με κάτι που δεν αξιολογείται, βέβαια, βαθμολογικά – αυτό είναι λάθος – ακόμα και η προσωπικότητα του παιδιού.» [Σ.13, Φιλόλογος]

Όσον αφορά στην επίδοση, αυτή αξιολογείται κατ' εξοχήν μέσω των γραπτών δοκιμασιών (διαγωνισμάτων, τεστ, εκθέσεων και φύλλων εργασίας) αλλά και μέσα από την καθημερινή προφορική εξέταση. Χαρακτηριστικό είναι ότι 26 ερωτώμενοι αναφέρουν ρητά τις γραπτές επιδόσεις των μαθητών ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης, ενώ μόνο 12 από αυτούς αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν και προφορικές εξετάσεις, για να τους αξιολογήσουν. Βέβαια, δεδομένου ακριβώς του νομοθετικού πλαισίου, που επιβάλλει την γραπτή εξέταση των μαθητών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το κριτήριο των γραπτών επιδόσεων είναι γενικό και αφορά το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Έτσι, έστω κι αν δεν αναφέρεται ρητά υπάρχει και παίζει ρόλο στην τελική αξιολόγηση των μαθητών για όλους τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό το δεδομένο, έχει περισσότερο ενδιαφέρον να σχολιάσουμε το πόσο σημαντικό ρόλο του αποδίδουν οι ίδιοι. Το γεγονός ότι 14 από τους ερωτηθέντες δεν το αναφέρουν ρητά στις απαντήσεις τους, ενώ επιλέγουν να εστιάσουν σε άλλα κριτήρια, φαίνεται να περιορίζει τη σημασία του, στο τυπικό κομμάτι της αξιολόγησης, όπως καθορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο. Από τους 26 ερωτηθέντες που το αναφέρουν μόνο οι 7 του αποδίδουν αυξημένη σημασία:

«Ε, συνδυαστικά, ίσως 60-40 σε σχέση με τα προφορικά.» [Σ.8, Φιλόλογος]

«Το διαγώνισμα είναι πιο καθοριστικό για την τελική βαθμολογία. [...] Περισσότερο στηρίζομαι στο γραπτό, στο επίσημο διαγώνισμα. ...έχει κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί είναι συγκεντρωτική η εξέταση, η ύλη είναι εκτενέστερη, και πιστεύω ότι, όταν έχει γίνει όλη αυτή η προεργασία πριν, κι έχουμε φτάσει σε αυτό, κάτι ο άλλος έχει μάθει. Αποτυπώνει καλύτερα δηλαδή την εικόνα του μαθητή.» [Σ.15, Φιλόλογος]

«Στην κατεύθυνση μετράω το γραπτό στο μεγαλύτερο βαθμό, γιατί δεν υπάρχει χρόνος για προφορική εξέταση.» [Σ.16, Φιλόλογος]

«Και στο προφορικό και στο γραπτό, με πολλά διαγωνίσματα, με πολλά φυλλάδια αξιολόγησης.» [Σ.24, Φυσικός]

«Σίγουρα το γραπτό μετράει. Για μένα προσωπικά... το λαμβάνω σοβαρά υπόψη πώς θα κατατάξω τα παιδιά. Σίγουρα όμως είναι και η εικόνα μέσα στην τάξη στο πόσο θα βελτιωθεί ο καθένας γιατί μπορεί να είχε και μια άτυχη στιγμή, γι' αυτό θα τους βάλω κι ένα δεύτερο ή το παιδί που μου δείχνει καλή εικόνα στην τάξη και δεν μου έχει γράψει καλά θα το σηκώσω πιο πολλές φορές στην τάξη, για να δω τι γίνεται, όπως και τον άλλον μήπως έχει γίνει καμιά αντιγραφή.» [Σ.25, Φυσικός]

«Στη βαθμολογία έχει μεγαλύτερη βαρύτητα το γραπτό από το προφορικό αναγκαστικά γιατί οι επίσημες εξετάσεις είναι γραπτές. Αναγκάζομαι, εφόσον οι εξετάσεις είναι γραπτές, όπου και να πάνε. Η τελική αξιολόγηση εξαρτάται και από τη γενική τους παρουσία μες την τάξη, από τα άλλα γραπτά. Όταν όλα τα γραπτά είναι χαμηλά, εντάξει, κάπου εκεί θα πάει ...» [Σ.29, Φυσικός]

*Βασικά η επίδοση στα γραπτά τεστ και διαγωνίσματα [...] γιατί είναι έτσι δομημένο το σύστημα – και δεν αποποιούμαι την προσωπική μου ευθύνη – αλλά είναι έτσι δομημένο το σύστημα που δεν μου αφήνει περιθώρια, νομίζω σε κανέναν μας δεν αφήνει περιθώρια, έτσι; [...] Σε καθαρά βαθμολογικό επίπεδο ο τρόπος βαθμολόγησης είναι συγχερά πάνω-κάτω ο τρόπος βαθμολόγησης των Πανελληνίων, έτσι; Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες οδηγίες που από την εμπειρία μας όλοι τις γνωρίζουμε. [...] Το σύστημα δηλαδή απαιτεί μια ψυχρή, αντικειμενική αποτύπωση της επίδοσης. Νομίζω ότι όλοι οι συνάδερφοι κρίνουμε τους μαθητές καθαρά μαθησιακά στο Λύκειο και στο Γυμνάσιο. Αυτός είναι ο παράγοντας.[Σ.30, Οικονομολόγος]*

Πάντως, δεν είναι άσχετο το γεγονός ότι πρόκειται για καθηγητές (3 Φιλολόγοι, 3 Φυσικοί και 1 Οικονομολόγος) που διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα και υφίστανται την πίεση των εξετάσεων τόσο σε σχέση με την αξιολόγηση, όσο και σε σχέση με την ολοκλήρωση της ύλης. Αντίθετα, στις περισσότερες αναφορές φαίνεται να υποβαθμίζεται η σημασία της επίδοσης των μαθητών στα γραπτά και να προκρίνονται οι προφορικές τους επιδόσεις και η συνολική παρουσία τους στην τάξη. Μάλιστα, όσοι μιλούν για τη συνολική εικόνα και την προσπάθεια των μαθητών αναφέρονται στην προθυμία τους να διαβάζουν σε καθημερινή βάση [Σ.9, Σ.11], να συμμετέχουν στο μάθημα [Σ.14], να είναι συνεπείς κι επιμελείς με τις εργασίες που τους ανατίθενται [Σ.10,27] να είναι εργατικοί [Σ.17] και συνεργάσιμοι [Σ.12] και να «βοηθούν με τη στάση τους το μάθημα» [Σ.19,35], παρατηρήσεις που αφήνουν να διαφανεί μια γενικότερη απογοήτευση για το επίπεδο της προσπάθειας και της επίδοσης των μαθητών αλλά και της στάσης τους απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα. Υπάρχουν κάποιες αναφορές που αφήνουν να εννοηθεί ότι οι μαθητές ή αδυνατούν να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του Λυκείου ή είναι απαξιωτικοί προς το σχολείο.

*«Αμα στηριζότανε (η αξιολόγηση μόνο στα γραπτά), θα 'πρεπε τα παιδιά να παίρνουν πολύ χαμηλή βαθμολογία, ίσως και πολύ πιο κάτω από 7, 6 σε πολλές περιπτώσεις εεε... πράγμα που θα υπήρχε κοινωνικό πρόβλημα, οπότε στην αξιολόγηση δίνουμε κάποιες μονάδες λόγω της συμπεριφοράς του μαθητή, εεε... βαθμολογώ την παρουσία στην τάξη ... για να μπορέσουμε, ξέρω 'γω, να βάλουμε ένα βαθμό αξιοπρεπή, γιατί δυστυχώς, αν μέναμε μόνο στο γραπτό θα 'χαμε στενοχώριες και κοινωνικά προβλήματα.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

*«Προσπαθώ να κάνω μια σύνθεση από τα γραπτά και την προφορική τους εικόνα και να τα ενισχύσω με τη βαθμολογία μου.» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]*

*«Γιατί αν πρέπει να αξιολογήσω με τα κριτήρια που πρέπει να αξιολογήσω ο περισσότερος κόσμος θα είναι κάτω από τη βάση, δηλαδή θα μπω σε μια διαδικασία που τη θεωρώ άχρηστη για κάτι που θα μπορούσε να είναι τόσο δημιουργικό.» [Σ.37, Γαλλικός]*

*«Τη συμμετοχή των παιδιών κυρίως στην παράδοση, το ενδιαφέρον τους, δηλαδή. Περισσότερο αυτό με ενδιαφέρει. Γιατί κάποιος μπορεί να διαβάζει στο σπίτι, μπορεί να έχει ικανότητες αλλά όταν αδιαφορεί μέσα στην τάξη εμένα αυτό με επηρεάζει αρνητικά. Και θα εκτιμήσω περισσότερο κάποιον ο οποίος μπορεί να μη μου γράφει άριστα αλλά συμμετέχει, βοηθάει στη διεξαγωγή του μαθήματος... έτσι; Κι εμένα με διευκολύνει. Το λαμβάνω υποψη, όχι μόνο επειδή διευκολύνει εμένα αλλά επειδή διακρίνω κι άλλα χαρακτηριστικά στο παιδί: φιλότιμο, ενδιαφέρον για το μάθημα και για το σχολείο. Ενώ απ' την άλλη μεριά βλέπω κάποιους ότι απαξιώνουνε το σχολείο, το μάθημα, εμένα σε δεύτερη φάση... και θεωρώ ότι και αυτό πρέπει να αξιολογηθεί σε κάποιον άνθρωπο... πέρα από τη στενή έννοια του κάθονται, διαβάζω, το γράφω και μετά "τον γράφω"». [Σ.35, Οικονομολόγος]*

Σχετική με τα παραπάνω είναι, βέβαια, και η σαφής και ρητή αναφορά από σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά των μαθητών ως βασικού κριτηρίου για την αξιολόγησή τους, το οποίο μερικές φορές θεωρείται σημαντικότερο και από την επίδοση [Σ.39]. Ενδιαφέρον έχει ο τρόπος που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεκτιμούν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τελική τους αξιολόγηση. Έτσι, αρνούνται ότι η βαθμολογία τους αντιμετωπίζει «τιμωρητικά» την απειθαρχία ή την παραβατικότητα [Σ.6,16] αλλά αντίθετα ότι πριμοδοτούν την καλή συμπεριφορά, προκειμένου να «ανεβάσουν» έναν αδύνατο μαθητή [Σ.13,15,16,19,20,22]. Επίσης, ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι αξιολογούν την συμπεριφορά εκφράζουν αμφιβολία για το αν πρέπει να το κάνουν και θεωρούν ότι αυτό υπονομεύει την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας τους [Σ.6, 11, 16].

*«Δεν μπορείς να πεις “μου κάνει τη ζωή δύσκολη, γι’ αυτό δεν μπορούσα να τουβάλω παραπάνω”. Είναι κι αυτό λίγο. Εε... δεν ξέρω ή από την άλλη θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι της συμπεριφοράς δεν θα έπρεπε να αξιολογείται αριθμητικά έτσι κι αλλιώς.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Τώρα για να μαι ειλικρινής ακόμα και το χαρακτήρα του, ακόμα και την ιδιοσυγκρασία του, την προσωπικότητά του... με επηρεάζει ως ένα βαθμό – που δεν θα ‘πρεπε νομίζω – αλλά εμένα με επηρεάζει. Το ενδιαφέρον του για το μάθημα, η συμπεριφορά του γενικότερα. Όλα αυτά είναι ένα πακέτο που μπαίνουνε μέσα στο βαθμό.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Δεν την αποτυπώνω στη βαθμολογία (τη συμπεριφορά). Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι αν και με πρέπει να ομολογήσω ότι με επηρεάζει λιγάκι. Δηλαδή το κάτι παραπάνω για την προσπάθεια θα τοβάλω πιο εύκολα σε ένα ήσυχο παιδί αλλά δεν θα τιμωρήσω με τη βαθμολογία ένα μαθητή που είναι καλός, επειδή κάνει φασαρία.» [Σ.16, Φιλολόγος]*

Αντιθέτως, άλλοι το θεωρούν σωστό, απαραίτητο και σημαντικότερο ίσως από την ψυχρή αποτύπωση των γνωστικών επιδόσεων, αναγνωρίζοντας ως βασική διάσταση του παιδαγωγικού τους ρόλου τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, κάτι που παρεμποδίζεται από το εξετασιοκεντρικό σύστημα [Σ.4, 8, 9, 13, 30, 32].

*«Εγώ νομίζω ότι ΟΦΕΙΛΟΥΜΕ να αξιολογούμε και την επίδοση και τη συμπεριφορά, γιατί ο άνθρωπος είναι ενιαίος. Δεν μπορώ να σε διασπάσω μόνο στο τι γράφεις. Δηλαδή εσύ μπορεί να γράφεις πολύ καλά και να ξέρεις πολύ καλή γραμματική, όταν όμως είσαι ένα άτομο που παραβιάζει συστηματικά και με κακοήθεια το σχολικό κανονισμό, αυτό εγώ δεν πρέπει να το δω; [...] Γιατί θεωρώ εγώ ότι παραβιάζει τον κανονισμό και ενοχλεί τους άλλους που θέλουν να μάθουν και δίνει λάθος παράδειγμα και δεν δείχνει σεβασμό στον εκπαιδευτικό.» [Σ.4, Φιλολόγος]*

*«Για να είμαι αντικειμενικός στη βαθμολογία μου, βαθμολογώ και την επίδοση και την προσπάθεια και το χαρακτήρα. Αν και μου το λένε πολλοί, και τα παιδιά και οι γονείς αντιδρούνε. “Είσατε καθηγητές, δεν βαθμολογείτε το χαρακτήρα αλλά τη γνώση.” Λέω: “Δεν είμαι μόνο καθηγητής, είμαι εκπαιδευτικός, και πρώτα με ενδιαφέρει να βγάλω καλό άνθρωπο και ύστερα επιστήμονα. Γιατί, να σας πω κάτι, κι ο Μέγγελε – όσοι τον ξέρουν τον Μέγγελε – επιστήμονας ήτανε αλλά τους ανθρώπους είχε κάνει πειραματόζωα.” Κι αυτός επιστήμονας ήτανε, κι από τους καλούς κιόλας, και βρήκανε πάνω στις θεωρίες του πολλά πράγματα αλλά... τι χρησιμοποίησε για να γίνει αυτός επιστήμονας.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

Τέλος, λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που συνεκτιμούν στη βαθμολογία τους κοινωνικούς παράγοντες, όπως το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας [11 αναφορές], ή τις

μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών [4 αναφορές], είτε γιατί δεν υπάρχει δυνατότητα να τις γνωρίζουν [Σ.21,31] είτε γιατί θεωρούν ότι και αυτό θα υπονόμει την αντικειμενικότητα της κρίσης τους [Σ.2] και θα προκαλούσε τις αντιδράσεις άλλων μαθητών [Σ.5].

*«Όταν ξέρεις τα οικογενειακά θέματα του καθενός δεν ξέρω πόσο αυτό σε αφήνει ανεπηρέαστο στην αξιολόγηση, δηλαδή αυτό που λέμε κοινωνικοί λόγοι. Ξέρω ότι αυτό το παιδί αντιμετωπίζει αυτό το πρόβλημα, η οικογένεια έχει αυτό το ζήτημα άρα η δική του προσπάθεια θα ανταμειφθεί περισσότερο από την προσπάθεια ενός παιδιού που δεν έχει τα ίδια προβλήματα. Νομίζω ότι και χωρίς να το συνειδητοποιώ τα συνεκτιμώ στην αξιολόγηση. Νομίζω ότι δεν το ελέγχω όσο θα ήθελα. Θα 'θελα να μη συμβαίνει. Δεν εννοώ ότι πρέπει να είμαστε ψυχροί, όχι, αλλά η αντικειμενικότητα είναι αντικειμενικότητα. Νομίζω ότι όσο και να το ελέγχω υπάρχει αυτό μέσα μας. Δηλαδή η προσπάθεια του ενός είναι μεγαλύτερη από την προσπάθεια του άλλου και αυτό τελικά πρέπει κάπου να φανεί.»[Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Με επηρεάζουν οι ιδιαιτερότητες του παιδιού, είτε μαθησιακές είτε οικογενειακές. Αυτό δεν ξέρω αν είναι καλό ή κακό, αλλά επηρεάζομαι. Όταν ξέρω, δηλαδή, την οικογενειακή κατάσταση... την οικονομική κατάσταση, ξέρω δηλαδή ότι ένα παιδί δεν μπορεί να έχει βοήθεια, συγκριτικά με άλλα παιδιά που έχουν βοήθεια. Δεν θα τιμωρήσω αυτόν που έχει την οικονομική δυνατότητα και έχει βοήθεια, εντάξει, δηλαδή δεν θα βάλω σε αυτόν που δεν έχει βοήθεια μεγαλύτερο βαθμό, να είμαι στον άλλον που έχει δίκαιη και σε αυτόν που δεν έχει επιεικής... Ε, προσπαθώ έτσι λιγάκι να ενισχύσω τη βαθμολογία και να ενθαρρύνω.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*Οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπαίνουν καμιά φορά στην αξιολόγηση. Πρέπει πρώτα να τους δεις ότι υπάρχουν, για να αποφασίσεις ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει, αν και σε αυτές τις περιπτώσεις μπαίνει θέμα δικαιοσύνης... εκεί θα πρέπει να επηρεαστούν και οι υπόλοιποι από αυτό, δηλαδή αν κάποιος για κοινωνικούς λόγους θα πρέπει να κριθεί επιεικώς, θα πρέπει αυτό να συμβεί και στους άλλους, να αλλάξει η κλίμακα όλη. [Σ.21, Μαθηματικός]*

#### **4. Μέσα εξασφάλισης της αντικειμενικής αξιολόγησης:** «Σε ποια μέσα καταφεύγετε για να εξασφαλίσετε την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών σας;»

Με βάση τις πρώτες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σημαντικός στόχος της όλης διαδικασίας της αξιολόγησης και δη της γραπτής εξέτασης είναι η ανατροφοδότηση των μαθητών, όσον αφορά στο επίπεδο των γνώσεων και των δυνατοτήτων τους, κυρίως εν όψει των καθοριστικών για τη ζωή τους Πανελλαδικών Εξετάσεων στο τέλος του Λυκείου. Αυτό και μόνο το στοιχείο αναδεικνύει τη σημασία της αντικειμενικότητας στη βαθμολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, παρ' όλο που δεν διατυπώθηκε ρητά από τους ίδιους ως προτεραιότητα.

Πάντως, στην παραπάνω ερώτηση όλοι οι ερωτηθέντες έδειξαν ότι καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια να σχηματίσουν μια πλήρη και τεκμηριωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή. Έτσι, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δηλώνουν ότι καταφεύγουν στη συγκέντρωση πολλών γραπτών τεκμηρίων, προκειμένου να μπορέσουν να αξιολογήσουν αντικειμενικά τους μαθητές τους. Εκτός από το υποχρεωτικό επίσημο διαγώνισμα, βάζουν αρκετά τεστ, συγκεντρώνουν φύλλα εργασίας αλλά και τα τετράδια με τις κατ' οίκων εργασίες, ενώ αναθέτουν και άλλες γραπτές εργασίες που παρουσιάζονται στην τάξη. Όλα τα βαθμολογικά τεκμήρια, που προκύπτουν από τις γραπτές



δοκιμασίες αλλά και από την προφορική εξέταση καταγράφονται αναλυτικά είτε στον παραδοσιακό κατάλογο [Σ.3] είτε σε αρχεία excel και συνεκτιμώνται κατά την κρίση του κάθε καθηγητή με διαφορετική βαρύτητα κατά περίπτωση. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζουν τυχόν αλλοιώσεις του βαθμολογικού αποτελέσματος που μπορεί να οφείλονται στην τύχη, την αντιγραφή ή τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών [Σ.2, 5, 7, 21, 26, 33, 34, 35, 38] .

*«Τώρα δεν έχω μπλοκάκι αλλά έχω ένα τετραδιάκι πολύχρωμο. Τους λέω “εδώ είστε γραμμένοι όλοι, εδώ θα είναι η συμπεριφορά σας, η εξέτασή σας η προφορική – παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κι αυτή – και τα γραπτά σας”. Ε, και βάζω γραπτά, βάζω αρκετά... μπορεί να βάλω και 4 γραπτά στο 4-μηνο.» [Σ.7, Φιλολόγος]*

*«Γιατί κοιτάζω να ξαναγράψω εγώ το κάθε διαγώνισμα κι όχι να ξεμπερδεύω με ένα βαθμό, τους σημειώνω τα σωστά σα να είναι το καθένα δικό μου και κρατάω σημειώσεις για το κάθε ερώτημα ξεχωριστά, τι λάθη έκαναν και τι βαθμό παίρνουν στο καθένα από αυτά. Με διευκολύνει. Έχω πολύ καλύτερη εικόνα όταν έχω βαθμολόγηση σε κάθε θέμα, αν το έχει γράψει, τι έχει γράψει παρά ένα βαθμό για όλο το γραπτό. Εκείνο που με βοηθάει εμένα περισσότερο είναι για να έχω καλύτερη εικόνα για το μαθητή, γιατί ένας βαθμός μόνο δε λέει τίποτα αλλά τι έχει κάνει στο καθένα και συνήθως βλέποντας το βαθμό ξέρεις τι έχει ξεχάσει τι όχι είναι σημαντικό για το τι έχει μάθει ο μαθητής.» [Σ.21, Μαθηματικός]*

*«Η προφορική παρουσία έχει ποσοστό περίπου 30% στην αξιολόγησή τους, διότι η προφορική παρουσία των παιδιών, οι συζητήσεις που γίνονται μες την τάξη ενίοτε τις σπρώχνω... όχι σε συμβατικά θέματα, οπότε δεν μπορώ να κρίνω. Θέλω να δω τις απόψεις τους έστω κι αν είναι αντισυμβατικές ή... πολύ ελεύθερες, ας το πούμε. Από κει κι ύστερα, δεν μπορώ να το πάρω αυτό σα μέτρο. Τα αφήνω να λένε, αν θέλεις, ό,τι νομίζουνε ότι θέλουνε να πούνε. Το γραπτό είναι πιο μετρήσιμο, πιο ελέγξιμο και πάνω στην ύλη. Την εξασφαλίζει (την αντικειμενικότητα) εεε... υπάρχει μια σειρά βαθμών, η οποία βλέπεις ότι, αν δεν διαφοροποιείται, είναι ο βαθμός που του αξίζει να πάρει. [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

*«Το καθένα γραπτό τεστάκι μπαίνει στην αξιολόγηση της ημέρας, δηλαδή σήμερα έγραψες τόσο στο τεστ, δηλαδή στο excel που φτιάχνω και βγάζω το ΜΟ στο τέλος του 4-μηνου έχει τις ημερομηνίες – σήμερα ήταν έτσι η απόδοση του παιδιού – παραπέρα έχει τις στήλες με τα γραπτά, δηλαδή τα τεστάκια κι έχει και μια στήλη που είναι το τελικό διαγώνισμα, το οποίο άντε να το πολλαπλασιάσω επί 2. Έχει δηλαδή το ένα “τοσοδοστό” από το σύνολο. [...] Όχι (δεν βασίζομαι κυρίως στο γραπτό) κρατάω γραπτές σημειώσεις για την καθημερινή παρουσία των παιδιών στην τάξη και συχνά ο βαθμός μου απέχει πολύ από το διαγώνισμα, τον οποίον μπορώ και να τον τεκμηριώσω, γιατί τα παιδιά μπορούν να δουν τις σημειώσεις μου. [Σ.38, Αγγλικός]*

*«Εγώ νομίζω ότι για να είμαστε αντικειμενικοί, πρέπει να παρακολουθούμε τι κάνει το παιδί. Τώρα αυτό προϋποθέτει όχι μόνο γραπτά, κατά τη γνώμη μου, γιατί στα γραπτά υστερούν τα περισσότερα παιδιά. Τα περισσότερα γραπτά που έχω βάλει βλέπω το εξής: παιδάκια που έχουν πρόβλημα στην έκφραση και δεν θα σηκώσουν χέρι είναι διαβασμένα αλλά δεν θα σηκώσουν χέρι και έτσι όταν εσύ εξετάζεις προφορικά θα μηδενιστούν. Κι αυτό το έκανα και το παρακολούθησα. Έβλεπα επομένως ότι όταν εξέταζα προφορικά, σήκωναν χέρι μόνο 4-5. Ή αν ρώταγα μόνη μου κάποιον από αυτούς που δεν σήκωναν χέρι, αρνιόταν, μου έλεγε δεν έχω διαβάσει.» [Σ.26, Βιολόγος]*

Όσον αφορά ειδικότερα στα γραπτά διαγωνίσματα και τεστ, αυτά αυξάνονται σε αριθμό, καθώς προχωράμε προς την Γ΄ Λυκείου και για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Παράλληλα, εκπονούνται, σταθμίζονται και βαθμολογούνται, όπως ορίζει το θεσμικό πλαίσιο και κατά τα πρότυπα των Πανελληνίων [Σ.8,12,20,22,24,25,30,36,39,40], κατά το δυνατόν χωρίς

συναισθηματισμούς [Σ.2,30], ενώ ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη διατύπωση των ίδιων των θεμάτων, ώστε να είναι σαφή και μέσα στα πλαίσια της ύλης, άλλοτε προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών και βατά [Σ.1,7], άλλοτε με αυξημένο επίπεδο δυσκολίας [Σ.24]. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διατύπωση ενός εκπαιδευτικού, που νιώθει την ανάγκη να δικαιολογηθεί για την φθίνουσα συχνότητα των γραπτών δοκιμασιών που βάζει στους μαθητές του. Αναφερόμενος στην προϋπηρεσία του σε φροντιστήριο αναφέρει ότι εκεί η αξιολόγηση ήταν αντικειμενική, γιατί εστίαζε αποκλειστικά στη μέτρηση της επίδοσης και την πρόβλεψη, με την ελάχιστη δυνατή απόκλιση, του βαθμού που θα έγραφε ο μαθητής στις Πανελλήνιες, κάτι που επιτυγχανόταν με τα συχνά επαναληπτικά διαγωνίσματα. Αυτή την πρακτική προσπάθησε να εφαρμόσει και στο σχολείο με φθίνουσα όμως ένταση, γιατί δεν υπάρχει εκ μέρους των μαθητών το ανάλογο ενδιαφέρον.

*«Τα προηγούμενα χρόνια, ναι, σχεδόν συστηματικά... δηλαδή συχνότερα. Τα τελευταία χρόνια είναι φθίνουσα η πορεία – το λμώ να το πω – καθώς δεν υπάρχει το υλικό από κάτω [...] δεν μου έχουν δείξει, όταν θα μπω στην τάξη πώς θα κινησω το ενδιαφέρον ενός μαθητή, ο οποίος κοιμάται, ο οποίος θέλει να πάει να γίνει ποδοσφαιριστής... εγώ δεν το ξέρω πώς θα μιλήσω για τον Αριστοτέλη ή κάτι άλλο και να ενδιαφέρεται, ενώ στο μυαλό της είναι πώς θα γίνει αισθητικός η κοπέλα. Λοιπόν, παλιότερα ήταν συστηματικό, δηλαδή φροντιστηριακά σχεδόν, τελειώναμε ενότητα και διαγώνισμα. Τώρα τα έχω ελαχιστοποιήσει.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες διατυπώσεις που ελαχιστοποιούν τη σημασία της γραπτής εξέτασης αλλά και της αντικειμενικής αξιολόγησης αυτής καθ' αυτής έναντι της ανάγκης για θετική ενίσχυση της προσπάθειας των παιδιών ή της παιδαγωγικής χρήσης της βαθμολογίας με σκοπό την εξισορρόπηση των μορφωτικών ανισοτήτων. Ενδιαφέρον έχει, επίσης, η διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμασιών και την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών από το σύνολο της παρουσίας τους στο σχολείο.

*«Γιατί ξαναλέω ότι το θέμα μας στο διαγώνισμα δεν είναι η αξιολόγηση, είναι πώς θα το βελτιώσεις (το παιδί). Σε ορισμένα παιδιά χρειάζεται να βάλεις παραπάνω βαθμό από ότι αξίζει, γιατί το βαθμό το βλέπει “Με εκτιμά ο καθηγητής μου και μου έβαλε παραπάνω από ότι αξίζω. Θα προσπαθήσω περισσότερο”. Σε άλλο παιδί τυχαίνει να βάλω και παρακάτω (γράφει 15 και του βάζω 13), γιατί είναι υπερόπτης, υπερεκτιμά τον εαυτό του και τις δυνατότητές του – και δεν τις έχει, του ‘τυχε και το ‘γραψε – θα τον κατεβάσω πιο κάτω από ότι έχει γράψει. Με τη λογική πάντα να τον βελτιώσεις, όχι να τον αξιολογήσεις. Εδώ δεν είναι χρηματιστήριο. Αυτή είναι η λογική μου.» [Σ.17, Μαθηματικός]*

*«Βέβαια, προσπαθώ να τω συνδυάσω και με ένα ποιοτικότερο κριτήριο, να στραφώ δηλαδή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, και πέρα από τα λάθη, τα στεγνά υπολογιστικά ή οποιαδήποτε άλλα λάθη μπορεί να έχει στο γραπτό του, να μπω στη διαδικασία να αναλύσω για ποιο λόγο κάνει αυτά τα λάθη. Μήπως τον επηρεάζει η ψυχολογία του, ας πούμε, ο χαρακτήρας του ίσως. Υπάρχουν άνθρωποι, ας πούμε, που έχουν υπερεμπιστοσύνη στον εαυτό τους και έχουν μια τάση να είναι πιο τσαπατσούληδες. Υπάρχουν κάποιοι άλλοι που θέλουν κάποια ένεση αυτοπεποίθησης, που, ενώ γνωρίζουν κάτι, από ανασφάλεια δεν μπαίνουν στη διαδικασία να το τολμήσουν. Προσπαθώ λοιπόν να σκιαγραφήσω την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και να τους δώσω κάποιες κατευθύνσεις, πέρα από το μεθοδολογικό κομμάτι του να βρούμε τις σωστές απαντήσεις.» [Σ.30, Οικονομολόγος]*

*«Όχι, δεν θεωρώ ότι είναι αντικειμενικά. Έτσι είναι ίσως πιο μετρήσιμα τα πράγματα και πιο εύκολα.» [Σ.27, Φυσικός]*

«Αντικειμενική σημαίνει ότι κρίνω αυτόν σε σχέση με τους άλλους. Μπορεί, δηλαδή, να είμαι σε ένα χωριό, όπως είμαι φέτος, το επίπεδο να είναι πολύ χαμηλό, και επομένως ένας μαθητής ο οποίος προσπαθεί, να ανταμειφθεί αρκετά [...] να τον αξιολογήσω καλύτερα από ότι θα τον αξιολογούσα εδώ, σε μια πόλη για παράδειγμα που θα υπήρχαν φροντιστήρια. ... Θα τον κρίνω σε σχέση με το επίπεδο της τάξης.[...] Ναι, δεν έχει τόση βοήθεια, δεν έχει το οικογενειακό υπόβαθρο. Και μπορεί να βαθμολογήσω καλύτερα αυτόν τον μαθητή. [...] Τα κοινωνικά, ναι. Δηλαδή, ένα παιδί για το οποίο ξέρω ότι είναι από μια οικογένεια κτηνοτρόφων, για παράδειγμα κλπ, δεν θα το αφήσω στην ίδια τάξη, γιατί πρέπει να κοινωνικοποιηθεί το παιδί και όχι απλά να τουβάλουμε ένα βαθμό να μάθει κάποια πράγματα. Πρέπει να τελειώσει το σχολείο, τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]

«Εγώ νομίζω ότι βαθμολογώ αντικειμενικότερα. Έχωβάλει τις μονάδες στο διαγώνισμα και στο τεστ πόσο πιάνει το κάθε πράγμα, οπότε είτε το δώσω σε σένα να το βαθμολογήσεις είτε στην διευθύντρια ο ίδιος βαθμός θα μπει. Άρα, λοιπόν, εγώ έχω κάνει αντικειμενικά τη βαθμολόγηση σε αυτό που βλέπω. Το θέμα όμως δεν είναι... ο βαθμός ενός ανθρώπου, δεν βγαίνει μόνο από εκεί. Γι' αυτό και βγαίνει πολύ μεγαλύτερος ο βαθμός στο τέλος.» [Σ.40, Πληροφορικός]

#### **4.α) Δυνατότητα εξασφάλισης της αντικειμενικότητας:** «Τελικά πιστεύετε ότι η αντικειμενικότητα επιτυγχάνεται και σε ποιο βαθμό;»

Στην συντριπτική τους πλειονότητα οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα είναι αρνητικές. Σε γενικές γραμμές η αντικειμενικότητα επιδιώκεται και επιτυγχάνεται με τη συσσώρευση βαθμών από τις γραπτές δοκιμασίες, οι οποίοι όμως δεν φαίνεται να αξιοποιούνται για την τελική αξιολόγηση των μαθητών.

«Είναι κάποια πράγματα που δεν μπορεί να μην είναι μετρήσιμα. [...] Τα διαγωνίσματα είναι πολλά και διορθωμένα αναλυτικά για όποιον ενδιαφέρεται. Η αντικειμενικότητα βρίσκεται, ναι, στα γραπτά διαγωνίσματα και προς... το... τέλος.» [Σ.2, Φιλολόγος]

«... ένας μέσος όρος από δέκα τεστ σου βγάζει ένα αποτέλεσμα: αυτοί που γράφουν καλά μπορεί μια δυο φορές να μην γράψουν καλά αλλά η συνισταμένη είναι θετική, ενώ αυτός που μια φορά θα τύχει να γράψει καλά και τις άλλες θα γράψει χάλια, τον ένα καλό βαθμό τα άλλα γραπτά θα τον κατεβάσουν. [...] Εγώ θεωρώ ότι είναι βαθμοί μου δίκαιοι και ανταποκρίνονται σ' αυτά που γράφουν τα παιδιά, αλλά γενικώς η τάση είναι: Τι έγραψε το παιδί, να του δώσουμε και 5 μονάδες παραπάνω.» [Σ.35, Οικονομολόγος]

Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι έχει διαμορφωθεί μια «νοοτροπία» [Σ.9] υπερβολικής επιείκειας, ειδικά στο Λύκειο, η οποία αποδίδεται σε μια σειρά από ψυχολογικούς αλλά και οργανωτικούς παράγοντες. Όσον αφορά στους πρώτους, επισημαίνεται από πολλούς ερωτηθέντες ότι η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητών και μαθητών δεν επιτρέπει την ψυχρή αποτύπωση των επιδόσεων στη βαθμολογία με τρόπο απολύτως αντικειμενικό [Σ.2,4,12,13,15, 34,38]. Έτσι, εκτός από την επίδοση θεωρούν ότι πρέπει να αποτυπώσουν στη βαθμολογία τους και την προσπάθεια των μαθητών [Σ.6,8,12,16,25] αλλά και τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν λόγω του κοινωνικού και οικογενειακού τους υπόβαθρου [Σ.1,2,5,9,26,38,40]. Άλλωστε, η απολύτως αντικειμενική αξιολόγηση θεωρείται μάλλον ανέφικτη [Σ.38], ακόμα και στις

Πανελλήνιες [Σ.2], αφού τίθενται θέματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας στα διαφορετικά μαθήματα [Σ.8, 10, 12] αλλά και στα διαφορετικά θέματα από χρονιά σε χρονιά [Σ.13].

*«...ακόμα κι ο προσωπικός παράγοντας, κι η προσωπική σχέση με το παιδί, που έχεις. Εγώ δεν πιστεύω ότι, αν είμαστε ειλικρινείς, μας αφήνει αδιάφορους. Δεν είναι ότι είμαστε χαριστικοί αλλά με άλλους ανθρώπους έχεις μια άλλη σχέση, με άλλους ανθρώπους έχεις άλλη σχέση. Αυτό το κριτήριο εγώ θεωρώ ότι μπαίνει, έστω και χωρίς να το καταλαβαίνουμε ενδεχομένως, και μας επηρεάζει.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*Δεν μπορώ να πω... ακόμα και στη βαθμολόγηση του γραπτού δεν είμαι απόλυτα αντικειμενική, γιατί πάντα έχω την εικόνα του παιδιού στο μυαλό μου, τι ικανότητες, τι δυνατότητες έχει αυτό το παιδί... ε, κι όταν βλέπεις ότι υπερβαίνει τις δυνατότητές του μερικές φορές, ότι προσπαθεί πολύ, θα το επιβραβεύσεις.» [Σ.8, Φιλολόγος]*

*«Από τη στιγμή που εδώ και πάρα πολλά χρόνια είμαστε επιεικείς με τους πολύ αδύνατους μαθητές, σπρώχνονται τα πράγματα προς τα πάνω. Την κατάσταση αυτή την έχει διαμορφώσει, για μένα, ότι παιδιά που θεωρούσα τεμπέληδες και αδιάφορους, διαπιστώνω ότι προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, που έχουν συσσωρεύσει κενά, τα οποία όσο κι αν προσπαθούν δεν μπορούν να τα καλύψουν. Αυτά τα παιδιά τα λυπάμαι και τους βάζω κάτι παραπάνω, για να μην τους δώσω μια και τα αποτελειώσω. Ένας άλλος λόγος... ξέρω'γω... ότι φοβάμαι να γίνω κακιά;» [Σ.9, Φιλολόγος]*

*«100% όχι, (δεν μπορεί να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα) σε κανένα σύμπαν, ακόμα και με ένα καθαρά μετρήσιμο multiple choice.» [Σ.38, Αγγλικός]*

*«Εγώ επηρεάζομαι ακόμα κι από τον γραφικό χαρακτήρα. [...] Είμαστε άνθρωποι.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Ειδικά τα φιλολογικά μαθήματα έχουν όλα λόγο. Οπότε διαβάζεις ένα ολόκληρο κατεβατό και προσπαθείς να μπεις στο μυαλό του παιδιού. Γιατί αν δεν το έχει δώσει με ξεκάθαρο τρόπο, λες "αυτός κάτι έχει καταλάβει. Για να προσπαθήσω να καταλάβω τι έχει καταλάβει, για να του δώσω λίγα μόρια" έτσι; Ενώ σε άλλα μαθήματα, Φυσική, Χημεία, που είναι τύποι, νούμερα, ο άλλος βλέπει αν έχει σωστά τα νούμερα, αν έχει κάνει σωστές τις πράξεις, τελείωσε. Είναι ή σωστό ή λάθος. Σε εμάς δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Υπάρχει ένα πολύ μεγάλο περιθώριο γκρίζας ζώνης, στην οποία προσπαθείς να αντλήσεις στοιχεία» [Σ.10, Φιλολόγος]*

*«Από την άλλη, βέβαια, τα πιο μετρήσιμα στοιχεία και αυτά πάλι δεν ξέρω αν είναι απολύτως αντικειμενικά, δηλαδή ο βαθμός δυσκολίας, ας πούμε, όπως και στις Πανελλαδικές. Λέμε ένα παιδί φέτος, τα θέματα ήταν εύκολα, έγραψε 19000 μονάδες. Του χρόνου ο ίδιος μαθητής με δυσκολότερα θέματα πόσο θα γράψει; Θα γράψει 17. Άρα είναι καλός ή δεν είναι καλός, εν τέλει; Και είναι καλός του 19 ή είναι καλός του 17;» [Σ.13, Φιλολόγος]*

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι παραπάνω αναφορές προέρχονται από καθηγητές μαθημάτων του ανθρωπιστικού πεδίου (Φιλολόγοι, Κοινωνιολόγοι, Καθηγητές Ξένων Γλωσσών) και όχι του θετικού πεδίου (Μαθηματικοί, Φυσικοί), όπου η μέτρηση αυστηρά των επιδόσεων φαίνεται να είναι ευκολότερη.

*«Ειδικά τα φιλολογικά μαθήματα έχουν όλα λόγο. Οπότε διαβάζεις ένα ολόκληρο κατεβατό και προσπαθείς να μπεις στο μυαλό του παιδιού. Γιατί αν δεν το έχει δώσει με ξεκάθαρο τρόπο, λες "αυτός κάτι έχει καταλάβει. Για να προσπαθήσω να καταλάβω τι έχει καταλάβει, για να του δώσω λίγα μόρια", έτσι; Ενώ σε άλλα μαθήματα, Φυσική, Χημεία, που είναι τύποι, νούμερα, ο άλλος βλέπει αν έχει σωστά τα νούμερα, αν έχει κάνει σωστές τις πράξεις, τελείωσε. Είναι ή σωστό ή λάθος. Σε εμάς δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Υπάρχει ένα πολύ μεγάλο περιθώριο γκρίζας ζώνης, στην οποία προσπαθείς να αντλήσεις στοιχεία ότι "να, μωρέ, αυτό το κατάλαβε, εκείνο το έθιξε, το 'πιασε κι εκείνο εκεί αλλά..." Σε αυτή την προσπάθεια, λοιπόν, να δω αυτό το παιδάκι τι έχει καταλάβει, μην το αδικήσω, μην πω ότι δεν έχει καταλάβει τίποτα, αγχώνομαι.» [Σ.10, Φιλολόγος]*

«Εδώ τώρα θα έλεγα ότι είναι μια τεράστια κουβέντα αυτή. Εξαρτάται πώς το προσεγγίζει ο καθένας. Αν το πάρουμε στα πλαίσια μιας αυστηρής βαθμολογίας ενός αυστηρώς καθορισμένου τεστ, ναι, είναι αντικειμενική. Το σωστό είναι σωστό και το λάθος είναι λάθος. Είναι εύκολη η θέση η δικιά μου και άλλων συναδέλφων που τα μαθήματά μας έχουν σε ένα μεγάλο ποσοστό μεθοδολογικό υπόβαθρο. Νομίζω ότι είναι πραγματικός πονοκέφαλος, πχ, για έναν Φιλολόγο» [Σ.30, **Οικονομολόγος**]

Όσον αφορά στους οργανωτικούς παράγοντες αυτοί συνδέονται με το θεσμικό πλαίσιο, που κάνει πολύ εύκολη την προαγωγή από τη μια τάξη στην άλλη, ειδικά στο Λύκειο, καθιστώντας άνευ αξίας την αυστηρή βαθμολόγηση, που στο γενικότερο πλαίσιο της χαλαρότητας ταυτίζεται με την αντικειμενική βαθμολόγηση [Σ.18, 19, 20, 33, 40]. Από την άλλη πλευρά, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου που εξωθεί τους μαθητές στην στείρα αποστήθιση θεωρείται ότι υπονομεύει την ουσιαστική αντικειμενικότητα της αξιολόγησης [Σ.26, 27]. Άλλωστε, ένας αριθμός εκπαιδευτικών διαπιστώνει γενικότερα χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, που φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του Λυκείου, οπότε καταφεύγουν στην υπερβαθμολόγηση, για να μην τους αποθαρρύνουν είτε για να αποφύγουν την κοινωνική πίεση και τις συγκρούσεις με τις προσδοκίες των γονιών [Σ.12, 22, 23, 28, 33, 37, 39, 40].

«Και να μπορούμε (να βαθμολογήσουμε αντικειμενικά), δεν έχει και νόημα έτσι όπως είναι το όλο σύστημα. Γιατί και η βαθμολογία μας τι αντίκτυπο έχει. Και Μαθηματικά, σιγά... αφού περνάνε και με τον Μέσο Όρο. Δηλαδή, γιατί να δώσουν βάρος;» [Σ.18, **Μαθηματικός**]

«Αφού το ίδιο το κράτος δεν μας βοηθάει να είναι η βαθμολογία μας αντικειμενική. Την έχουν ξεφτιλίσει με το 9,5. Οπότε ποιος ο λόγος εγώ να σκοτώνομαι;» [Σ.20, **Μαθηματικός**]

«Φταίμε, γιατί όταν μας λέει το βιβλίο αυτολεξεί, εμείς βάζουμε 20. Αυτό δεν είναι αντικειμενικό. (Θα έπρεπε να υπάρχουν) περισσότερες ερωτήσεις κρίσεως, έτσι δεν είναι; Τώρα δυστυχώς κρίσεις είναι μόνο το 4<sup>ο</sup> θέμα, σε όλα τα άλλα ζητάμε το βιβλίο, δεν ζητάμε;» [Σ.27, **Φυσικός**]

«Γιατί... είναι οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν θέλεις να έρθεις σε σύγκρουσή με τους μαθητές, με τους γονείς. Δεν θέλεις να βγάλεις, ίσως, και τις δικές σου αδυναμίες, το ότι ίσως δεν έχεις συμπληρώσει την ύλη, δεν δίνεις σημειώσεις στους μαθητές, δεν έχουνε καταλάβει... και περνάς ένα βαθμό, ώστε να μείνουν όλοι ευχαριστημένοι και να μην αντιμετωπίσουμε... θέματα. [...] Και αυτό νομίζω είναι στο γενικότερο πλαίσιο, που το κάνουν όλοι οι καθηγητές. Δηλαδή δεν μπορείς εσύ σε ένα σχολείο να έχεις χαμηλά τους βαθμούς σου, όταν όλοι οι άλλοι κυμαίνονται σχετικά υψηλά. [...] Επομένως, εφόσον είναι γενική (αυτή η κατάσταση) δεν μπορείς να την αλλάξεις. Όπως και ο (ελάχιστος) αριθμός των μαθητών που κόβονται και επαναλαμβάνουν την τάξη λόγω μαθημάτων ... είναι στο πλαίσιο αυτό της ελαστικότητας.» [Σ.33, **Κοινωνιολόγος**]

Επίσης, ένας σημαντικός οργανωτικός παράγοντας, σχετικός με τον εξετασιοκεντρισμό, που έχει διαμορφώσει την κατάσταση της υπερβαθμολόγησης στο Λύκειο, είναι η σύνδεση του βαθμού του απολυτηρίου με την εισαγωγή στην Γ'θμια Εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία ο προφορικός βαθμός του σχολείου συνεισέφερε ένα ποσοστό στο Βαθμό Πρόσβασης για το Πανεπιστήμιο. Αυτό το δεδομένο οδηγούσε τους καθηγητές να πριμοδοτούν τους μαθητές τους βαθμολογικά, για να μην τους στερήσουν πολύτιμα μόρια από το βαθμό πρόσβασης στο

Πανεπιστήμιο. Αν και η συγκεκριμένη πρόβλεψη καταργήθηκε το σχολικό έτος 2015-16<sup>148</sup>, η πρακτική της επιείκειας φαίνεται να έχει παγιωθεί μετά τα 15 χρόνια συνεχούς εφαρμογής της και πλέον συνεχίζει να υφίσταται με το πρόσχημα της ψυχολογικής τόνωσης των μαθητών εν όψει των εξετάσεων.

*«Για την Γ' Λυκείου (είμαι αντικειμενική) σε ένα ποσοστό 70 – 80%, γιατί η βαθμολογία μου επηρεάζεται από την προοπτική του κάθε μαθητή. Δηλαδή έχω έναν αντικειμενικό βαθμό που προκύπτει από τα γραπτά και πριμοδοτώ αυτόν, γιατί δεν ήθελα να στερήσω από κανένα παιδί το βαθμό που θα του χρειαστεί για το βαθμό πρόσβασης, αν τύχει και γράψει καλά στις Πανελλήνιες. Βέβαια, αυτό δεν ισχύει πια αλλά έχει παγιωθεί σα συνήθεια. Νομίζω ότι στο μέλλον θα περιορίσω αυτή την πριμοδότηση που τώρα έχει μόνο το στόχο της ψυχολογικής στήριξης. Άλλωστε, δεν μπορείς να ξέρεις αν θα ξανα-αλλάξει το σύστημα και σε ποια κατεύθυνση.» [Σ.16, Φιλολόγος]*

Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει, πάντως, μια μεμονωμένη αναφορά που αποδίδει την επιείκεια της βαθμολόγησης σε «συντεχνιακούς» παράγοντες.

*«Εγώ πιστεύω ότι δεν είναι αντικειμενική η βαθμολογία, καθαρά αντικειμενική, γιατί τότε θα έπρεπε να βάλουμε πολύ χαμηλούς βαθμούς, να ξεκινήσουμε από 3 και αυτό παρασέρνει όλη την ομάδα. Δηλαδή αν σε αυτόν που είναι για 2 και 3 του βάλω 8, σε αυτόν που είναι για 13 να μην του βάλω ένα 14 και αυτός που είναι για 17 να μην του βάλω ένα 18; Κι εγώ έχω θέμα με αυτό. Δεν ξέρω αν τους κάνουμε καλό. Θεωρώ ότι ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης στην κατάντια του εκπαιδευτικού συστήματος τη φέρουμε αποκλειστικά εμείς οι εκπαιδευτικοί και με τον τρόπο αυτό, που για τους χ-ψ λόγους που συνήθως είναι συντεχνιακοί – εμείς για να έχουμε μαθητές της ειδικότητας, τα ΓΕΛ για να έχουν μαθητές, να μη φύγουν για τα ΕΠΑΛ, αντίστοιχα τα Γυμνάσια να μη φύγει ο Μαθηματικός, ο Φιλολόγος κλπ – τι κάνουμε; Γενιές αγραμμάτων βγάζουμε, δηλαδή βγαίνουν με απολυτήρια 17 και 18 και τα παιδιά δεν ξέρουν τίποτα. Άρα είναι τεράστιο κομμάτι για μένα αυτό.» [Σ.28, Βιολόγος]*

Ωστόσο, εντοπίζονται αναφορές που θεωρούν ότι η συνεκτίμηση υποκειμενικών παραγόντων στη βαθμολογία ή έστω και η επιεικής αξιολόγηση των μαθητών δεν υπονομεύουν την αντικειμενικότητά της [Σ.3,10,11,13], αρκεί να υπάρχει η απαραίτητη διαβάθμιση μεταξύ των μαθητών, ώστε να εξασφαλίζεται μια συγκριτική αποτύπωση των διαφορών στην προσπάθεια και την επίδοσή τους, η οποία από άλλους ταυτίζεται με αντικειμενικότητα [Σ.3,5,7,8,10,13,17,19,25,26,33] αλλά από μερικούς απορρίπτεται ως «κανονιστική» κι όχι κανονική αξιολόγηση [Σ.23].

*«Ως προς το γνωστικό κομμάτι υπάρχουν σταθερές (που εξασφαλίζουν την αντικειμενική βαθμολόγηση) δηλαδή φαίνεται η προσωπική δουλειά, η κατάκτηση του καθενός, γιατί έχουμε κι εμείς τα δικά μας στάνταρ, αυτά που έχουμε δώσει, αυτά που βλέπουμε να έχει πάρει απ' έξω. Από κει και πέρα είναι και θέμα παιδιού, πώς θα τα δώσει αυτό το υλικό, είναι θέμα γενικότερης θεώρησης των πραγμάτων, καλλιέργειας, ο τρόπος γραφής είναι κάτι εντελώς προσωπικό. Μπορείς να δεις την προσωπική χροιά να υπεισέρχεται και αν ξέρεις λίγο και από αυτά που κουβαλούν, γιατί έχουμε και ιδιαίτερες περιπτώσεις. Δηλαδή, το υποκειμενικό κομμάτι, η έφεση και η προσωπικότητα, δεν πρέπει να αφαιρεθεί από την όλη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεν υπονομεύει σε κάτι την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας. Εγώ τα λαμβάνω υπ' όψιν.» [Σ.3, Φιλολόγος]*

<sup>148</sup> Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193 Α'/2013), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το με Αρ.Πρωτ.Φ.253/193309/Α5/27-11-2015/ΥΠΠΕ (ΦΕΚ 2647/2015)

«Δηλαδή θέλω να πω ότι η αντικειμενικότητα εξασφαλίζεται, όταν υπάρχουνε σταθερά κριτήρια. Οπότε το να κυνηγάμε την αντικειμενικότητα με την έννοια του μπακάλη, στο ζύγι, στην εκπαίδευση νομίζω δεν γίνεται και μοιραία υπάρχει και η απόκλιση και η διαφοροποίηση, που δεν είναι κακό πράγμα. Όπως και στη βαθμολόγηση (των Πανελληνίων), τον περίφημο μπαμπούλα των αναβαθμολογήσεων. [...] Είναι διαφορετική εκτίμηση και δεν σημαίνει ότι ο άλλος συνάδερφος είναι κακός καθηγητής ή κακός βαθμολογητής – στα δικά μας τα μαθήματα, τουλάχιστον – η εκτίμηση διαφοροποιείται από άνθρωπο σε άνθρωπο. Και αυτό, νομίζω, δεν μπορεί να βγει έξω από την αξιολόγηση.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Είναι αντικειμενική η αξιολόγηση, απλά έχει ανέβει το επίπεδο βαθμολόγησης, έχουμε ανέβει σκαλοπάτια στο ποσό του βαθμού. Παραμένει η αντικειμενικότητα, γιατί υπάρχει η διαβάθμιση. Απλά ο μέτριος μαθητής του 14 και ο κακός του 12 έχει ανέβει στο 16 και στο 14, αντίστοιχα.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]

«Είμαστε υποχρεωμένοι να βαθμολογήσουμε κανονιστικά, δηλαδή να αποφασίσουμε σε τι βαθμίδα θα τοποθετήσουμε έναν μαθητή που είναι αδύνατος, για προσωπικούς, υποκειμενικούς και οικογενειακούς του λόγους και πόσο τον άριστο μαθητή και η βαθμολογία μας θα κυμαίνεται εκεί. Αυτή είναι μια κανονιστική μέθοδος βαθμολογίας κι όχι μια κανονική και αντικειμενική μέθοδος βαθμολογίας.» [Σ.23, Φυσικός]

#### **4.β) Αναγκαιότητα εξασφάλισης της αντικειμενικότητας: «Είναι απαραίτητη η αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών και γιατί;»**

Όσο κι αν είναι δύσκολη η απόλυτη αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητο να εξασφαλίζεται αυτή, έστω και με τρόπο σχετικό μέσω της κανονιστικής ταξινόμησης των μαθητών σε μια αξιολογική κλίμακα, έστω κι αν οι βαθμίδες αυτής είναι τοποθετημένες πιο ψηλά από το επίπεδο των πραγματικών επιδόσεών τους. Μάλιστα, η διαβάθμιση αυτή επιδιώκεται κατ' απαίτηση των ίδιων των μαθητών και ταυτίζεται με απόδοση δικαιοσύνης εκ μέρους του καθηγητή [Σ.3, 5, 7, 8, 10, 13, 17, 19, 25, 26, 33].

«Αυτό που ξέρω είναι για τα παιδιά. Δεν τους πειράζει αν είναι μεγάλοι ή χαμηλοί οι βαθμοί, απλώς να υπάρχει η διαβάθμιση που έχουν στο μυαλό τους για τα παιδιά της τάξης. Δεν πειράζει αν ξεκινήσεις... δηλαδή όλα τα χρόνια που ξεκινάω από 18 στο α' 4-μηνο, δεν μου είπε κανείς "γιατί δεν έβαλες 20", αρκεί να μην είναι και ο διπλανός στο 18, που έχει γράψει λίγο λιγότερο και κατά τη γνώμη τους είναι πιο κάτω. Αυτό έχω διαπιστώσει. Έχουν κάνει κατανομή αυτοί μέσα στην τάξη ποιος είναι 1<sup>ος</sup>, ποιος 2<sup>ος</sup>, ποιος 3<sup>ος</sup>. Τη σειρά μην τους χαλάσεις.» [Σ.25, Φυσικός]

«Οι μαθητές έχουνε την απαίτηση από εμάς να είμαστε δίκαιοι μέσα στην τάξη, δηλαδή τους ενδιαφέρει η αξιολογική σειρά με την οποία θα τους βάλουμε. Αν τους βάλεις σωστά, είτε ξεκινήσεις από 20 είτε από 18 είτε από 15, μπορεί να γκρινιάξουνε ότι είσαι κακός, σκληρός το ένα το άλλο, αλλά θα τους νοιάζει ποια είναι η σειρά τους, ξέρουνε άμα είναι 3<sup>οι</sup>, 5<sup>οι</sup>, 10<sup>οι</sup>. Άρα την ώρα που εσύ τα αξιολογείς, αξιολογείς από εκείνα πώς τα αξιολογείς. Και πρέπει να το λάβεις υπόψη σου αυτό. Και αν σε πιάσουν κατά τη γνώμη τους να τα αξιολογείς άδικο, τότε καταστρέφεις όποια σχέση χτίζεις μέσα στην τάξη, η οποία, για μένα, είναι και το πιο ιερό πράγμα που έχεις.» [Σ.5, Φιλολόγος]

Η επιδίωξη της αντικειμενικότητας, λοιπόν, συνδέεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών τους και στο πρότυπο του δίκαιου κριτή [Σ.3, 5, 21, 24, 26, 33, 35, 37], ενώ παράλληλα νιώθουν ότι βρίσκονται διαρκώς και οι ίδιοι υπό κρίση από τα παιδιά αλλά και την ευρύτερη κοινότητα [Σ.24, 26, 29]. Άλλωστε, η δίκαιη αξιολόγηση είναι [398]

συνήθως ένας τρόπος να εξασφαλίζεται το ήρεμο κλίμα [Σ.11, 21, 29] στην τάξη και κινητοποίηση των μαθητών μέσω της επιβράβευσης των προσπαθειών τους [Σ.16, 21, 35, 36, 38].

*«Είμαστε εκτεθειμένοι καθημερινά και από το μικρό, τη λεπτομέρεια το παιδί καταλαβαίνει. Τα πάντα, ακόμα και την αλήθεια του καθενός μας, και το πραγματικό ενδιαφέρον, και τη δικαιοσύνη, την ενιαία γραμμή ως προς τη συμπεριφορά και την αξιολόγηση. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει μια διαβάθμιση, για να μπορείς τη διαφορά αυτή να τη στηρίξεις, για να μην εισπράξει το αίσθημα αδικίας.» [Σ.3, Φιλολόγος]*

*«Και πιστεύω ότι τα παιδιά έχουν σωστό κριτήριο και καταλαβαίνουν ποιοι καθηγητές βαθμολογούν σωστά και ποιοι όχι.» [Σ.37, Γαλλικός]*

*«Σε παρακολουθεί το παιδί και σε σχολιάζει έξω και σε βγάζει άδικο.» [Σ.26, Φυσικός]*

*«Πάντα αμφισβητούμαστε όλοι από όλους, επομένως θα πρέπει να δίνεις πράγματα στο μαθητή, ικανά ώστε να σε αξιολογεί θετικά, δηλαδή να του δίνεις υλικό και για να δουλέψει και να τον εξετάζει, όχι επιδερμικά αλλά σε βάθος, να τον αξιολογείς δηλαδή, ώστε να καταλάβει ο μαθητής ότι ενδιαφέρεσαι γι' αυτόν. Δεν είναι να του χαριστείς δηλαδή...» [Σ.24, Φυσικός]*

*«Είναι απαραίτητο, γιατί, αν αισθανθεί ο μαθητής ότι αδικείται, παραιτείται ή έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στο δάσκαλο, πράγμα που ζημιώνει τον ίδιο (το μαθητή) βασικά περισσότερο ...εεε... αλλά δυσκολεύει και το μάθημα, βέβαια.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Το να είσαι αντικειμενικός μέσα στην τάξη είναι αυτό που λέμε ότι αποδέχονται τα παιδιά την άποψή σου και είναι ήσυχα ότι δεν υπάρχει περίπτωση να αδικηθούν, οπότε εάν έχουν τέτοια ψυχολογία μέσα στην τάξη, έχουν τη διάθεση και να βελτιωθούν, γιατί αυτό που ακούν ως γνώμη από εσένα θεωρούν ότι είναι σωστή, οπότε δεν έχουν κανένα λόγο να την αμφισβητήσουν.» [Σ.21, Μαθηματικός]*

Σε κάποιες απαντήσεις η αναγκαιότητα της αντικειμενικής αξιολόγησης συνδέεται πάλι με τους σκοπούς της ανατροφοδότησης των μαθητών [Σ.4,10,16,18,19,26,36], οι οποίοι συχνά δεν έχουν σωστή αντίληψη των δυνατοτήτων τους [Σ.10,16,18] και χρειάζονται την καθοδηγητική κρίση των καθηγητών τους.

*«Είναι ένα μέτρο των δυνατοτήτων τους. Να τους μετρήσει κάποιος άλλος. Το θεωρούν πιο αντικειμενικό, πιστεύω. Θα μου πεις, ξέρουν κι οι ίδιοι τι κάνουν αλλά περιμένουν κι από σένα. [...] Βλέπω και παιδιά... άλλα νομίζουν ότι αξίζουν περισσότερο, ενώ δεν αξίζουν και άλλα το αντίθετο. Υποτιμούν, υπερτιμούν τις δυνάμεις τους, όπως κι εμείς. Άρα η αντικειμενικότητα τελικά είναι ένα ζητούμενο.» [Σ.18, Μαθηματικός]*

Μάλιστα, η ανατροφοδότηση αυτή δεν περιορίζεται στις γνωστικές τους ικανότητες αλλά επεκτείνεται και σε «μαθήματα ζωής» που οφείλει να μεταδίδει το σχολείο σε σχέση με τη συνέπεια και την εργατικότητα [Σ.9,15,28,38].

*«Νομίζω ότι δεν τα βοηθάει (η μη αντικειμενική βαθμολόγηση) και δεν τα βοηθάει και σε επίπεδο ανθρώπου, να μάθουν να παλεύουν στη ζωή για να κατακτούν το οτιδήποτε. Όταν τους έρχεται έτσι απλόχερα, δηλαδή όταν περνάνε παιδιά που δεν έχουν κάνει το παραμικρό, δεν έχουν φέρει ποτέ τετράδιο, βιβλίο, και βγάζουν 11 και 12 τι διδάσκουμε σε αυτά τα παιδιά; Ότι η ζωή έξω είναι έτσι, ότι προχώρα παιδί μου και όλα θα σου χαριστούν, γιατί είσαι όμορφος και καλό παιδί; Είναι πολύ έντονος ο προβληματισμός μου γι' αυτό.» [Σ.28, Βιολόγος]*

*«Με ενδιαφέρει πάρα πολύ η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, σε καμιά περίπτωση δεν θα ήθελα να αδικήσω κανένα παιδί. [...] Ναι, για λόγους ψυχολογικούς, να μη νιώσει το παιδί ότι*



κοροΐδεψε ή κοροΐδεύτηκε, έτσι; [...] Είναι και για λόγους ενημέρωσης του πώς έχει η ζωή, κάτι που θεωρώ επίσης πολύ σημαντικό. Δηλαδή τους το λέω και αυτό πολύ συχνά: “Δεν γίνεται να μην κάνεις τίποτα και να ανταμείβεσαι!!! Γίνεται πολύ λίγο – πρέπει να ‘σαι πολιτικός, ας πούμε. Είναι δύσκολο να φτάσεις εκεί πάνω χωρίς να τα έχεις πάει καλά στο σχολείο. Δεν γίνεται να παίρνεις, να παίρνεις χωρίς να έχεις δώσει σε κάποιο επίπεδο”.» [Σ.38, Αγγλικός]

Τέλος, τρεις [Σ.2,6,34] από το σύνολο των ερωτηθέντων φαίνονται να υποβαθμίζουν την αναγκαιότητα της αντικειμενικότητας προκρίνοντας τον παιδαγωγικό – ανθρωπιστικό στόχο της αξιολόγησης, ειδικότερα σε σχέση με την εφηβική ηλικία και την ανωριμότητα των μαθητών, που μπορεί και να μην ωφελούνται από την ψυχρή μέτρηση των επιδόσεών τους. Αντίθετα, επισημαίνουν τη σχετικότητα και της βαθμολογίας και θεωρούν ότι πιο χρήσιμη από αυτήν θα ήταν η συζήτηση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με περιγραφική αξιολόγηση<sup>149</sup>.

«Εγώ δεν νομίζω ότι στη Δευτεροβάθμια είναι τόσο μεγάλα τα παιδιά ώστε να αφήσουμε τον ανθρώπινο παράγοντα. Μιλάμε για παιδιά. Είναι ακόμα υπό διαμόρφωση. Και να υπήρχε τρόπος να είμαστε εντελώς αντικειμενικοί – που εγώ δεν νομίζω ότι θα μπορούσα – δεν ξέρω κατά πόσο θα βοηθούσε τα ίδια τα παιδιά. [...] Δηλαδή τι να το κάνω εγώ να τσαλακώσεις τελείως μια προσωπικότητα... το κάθε παιδί έχει τη δική του ψυχοσύνθεση. Και θα του πεις “Ωραία, είσαι στο 12”. Για τον ένα το 12 μπορεί να είναι κίνητρο να γίνει 14, ενώ για τον άλλον το 12 μπορεί να είναι αποθάρρυνση και να γίνει 10.» [Σ.2, Φιλολόγος]

«Ένα 13 ως βαθμός από μόνος του είναι ένας κακός βαθμός. Για ένα παιδί όμως που στο 1<sup>ο</sup> 4-μηνο ή σε προηγούμενα χρόνια αδιαφορούσε πλήρως και είχε 8-9-10 και του βάλεις 13-14, επειδή είδες ότι κάτι προσπαθεί, μπορεί κάτι να του πει. Θέλω να πω ότι είναι πολύ σχετικό για κάθε παιδί, το καλό και το κακό. Και ο βαθμός από μόνος του δεν το δείχνει ευρύτερα. Το ίδιο μπορεί να το έχει καταλάβει. Πάντως το 13 είναι κακό. Πιο πολύ θα μετρήσει να του πεις “Μπράβο που ασχολήθηκες. Συνέχισε έτσι. Είδα διαφορά.”» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Προσωπικά δεν με αφορά, δηλαδή θέλω το σχολείο να απελευθερώσει τα παιδιά από στερεότυπα, προκαταλήψεις, ενοχές και φόβους. Αν αυτό γίνει με τον οποιοδήποτε τρόπο, έστω και με την ανυπαρξία αξιολόγησης, δεν έχω πρόβλημα. [...] Αντιλαμβάνομαι ότι πρέπει να εφαρμοστούν αντικειμενικά κριτήρια κατά το σύστημα εισαγωγής από τη Β’/θμια στη Γ’/θμια αλλά όσο τα παιδιά είναι μέσα σε σχολεία λαϊκά δεν χρειάζεται να μурλαινόμεστε. Μπορούμε δηλαδή να λειτουργήσουμε και σε συνθήκες λιγότερης αντικειμενικότητας και περισσότερης ανθρωπιάς και ομαδικότητας. Και ο καλός μαθητής και ο κακός μαθητής ξέρει πολύ καλά ότι η ώρα της αλήθειας είναι η ώρα των Πανελληνίων. Εκεί δεν παίζουμε, εκεί θα λειτουργήσει το σύστημα αντικειμενικά. Αν θέλει το παλεύει, αν όχι ... Αλλά δεν μπορεί να μурλαινόμεστε 3 χρόνια για αυτό το στόχο.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

Η βαθμολογική κρίση των εκπαιδευτικών του σχολείου φαίνεται να έχει στη συνείδησή τους περιορισμένο αντίκτυπο στο μέλλον των μαθητών τους, αφού το απολυτήριο Λυκείου δεν έχει μεγάλη αξία στην αγορά εργασίας [Σ.12, 23, 27], ο βαθμός του σχολείου δεν έχει πλέον καμία επίδραση στην εισαγωγή τους στην Γ’/θμια Εκπαίδευση [Σ.11,13] αλλά και η βαθμολογία είναι τόσο επιεικής που δεν αγγίζει τα παιδιά [Σ.15,18,27,38]. Ακόμα και αυτοί που δηλώνουν πως αναγνωρίζουν μια επίδραση του βαθμού τους στο μέλλον και στις επιλογές των μαθητών τους,

<sup>149</sup> Πολλοί εκπαιδευτικοί πρότειναν ως εναλλακτικό σύστημα την περιγραφική αξιολόγηση, παρ’ όλο που είναι πολύ πιο κουραστικό και απαιτητικό από το να αποδίδεις ένα βαθμό [Σ.2,4,5,6,7,26,30,31,32,38].

διευκρινίζουν ότι αυτή η επίδραση περιορίζεται στο ψυχολογικό κομμάτι [Σ.18] της ενίσχυσης της προσπάθειάς του μέσω της επιβράβευσης του καλού βαθμού [Σ.26] ή της τιμωρίας του κακού βαθμού [Σ.32]. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δύο από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι οι βαθμοί τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών τους ήταν εκπαιδευτικοί του ΕΠΑΛ, που έχουν τη δυνατότητα να στερήσουν με τη βαθμολογία τους το πτυχίο της ειδικότητας, πράγμα που τους δημιουργεί αυξημένο αίσθημα ευθύνης ως βαθμολογητών [Σ.14, 28].

*«Στο δικό μου το κομμάτι τα επηρεάζει, επειδή δεν θα πάρει πτυχίο – επειδή στο ΕΠΑΛ παίρνουν και απολυτήριο και πτυχίο. Πάρα πολλοί μαθητές μου δεν έχουν πάρει πτυχίο, γιατί πρέπει να κοπιάσεις για να το πάρεις, έχει ένα αντίκρισμα. Θα πας και θα πεις είμαι Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής, έτσι; Δεν ξέρεις πώς λειτουργεί η φωτοσύνθεση; Όχι αρνούμαι να στο δώσω. Παίρνει γενικό απολυτήριο που ανεβαίνει ο ΜΟ από τα άλλα μαθήματα αλλά δεν παίρνει το πτυχίο της ειδικότητας, αν δεν έχει πάνω από 8 σε όλα τα μαθήματα ειδικότητας. Κάθε χρόνο υπάρχουν μαθητές που παίρνουν απολυτήριο αλλά δεν παίρνουν πτυχίο. Γιατί ακριβώς δεν το αξίζουν, οπότε πιστεύεις ότι δεν πρέπει να του το χαρίσεις. Όχι.» [Σ.28, Βιολόγος]*

Η περιορισμένη αυτή αξία της βαθμολογικής τους κρίσης φαίνεται να «ανακουφίζει» τους εκπαιδευτικούς από το βάρος του να αναλάβουν την ευθύνη του να καθορίσουν το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών τους [Σ.6, 7, 11, 12, 13, 20, 38], χωρίς όμως να λείπουν και οι αναφορές που δείχνουν ένα προβληματισμό για την έλλειψη μεγαλύτερης υπευθυνότητας στην αντιμετώπιση του ρόλου του αξιολογητή, που εκφράζεται με την υπερβολική επιείκεια [Σ.5, 15, 23, 32, 37].

*«Κοίταξε, εμένα προσωπικά με ανακουφίζει, γιατί αν ήταν να σκέφτομαι ότι με το δικό μου το βαθμό θα πάει κάποιος σε ένα υπουργείο ή σε μια εφορία ή σε μια τράπεζα χωρίς καμία άλλη αξιολόγηση, μπορεί να ήμουνα πιο αυστηρή και να φοβόμουνα μήπως αδικήσω κάποιο άλλο παιδάκι, που μπορεί να του έχωβάλει βαθμό τον ίδιο με τον άλλον αλλά λόγω πολιτικού μέσου να βρεθεί σε μία άλλη θέση. Λοιπόν, για θέμα εξουσίας δεν με ενδιαφέρει, εμένα προσωπικά.» [Σ.12, Φιλολόγος]*

*«Ναι, εν μέρει μας βολεύει, γιατί όχι. Γιατί αν ο βαθμός μας έχει αξία πραγματική, θα πρέπει κι εμείς να γίνουμε... να μην πω πιο σοβαροί... πιο συστηματικοί και μετρημένοι και να δουλέψουμε περισσότερο, ναι. Εγώ θεωρώ ότι μπαίνει με ευκολία, λέω για τον εαυτό μου, δεν λέω για μας. Το βάζω με ευκολία “ε, και τι έγινε, βάλτο”. Αν ήξερα μας ότι θα είχε μια ανταπόκριση σημαντική παραέξω, δεν θα συμπεριφερόμουν έτσι, και οποιοσδήποτε συνάδελφος.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«... βέβαια είχα ρωτήσει πάρα πολύ καλά αν υπάρχει περίπτωση ο βαθμός ο κακός των Αγγλικών να μετρήσει στις Πανελλήνιες. Δεν ξέρω πώς θα λειτουργούσα αν μέτραγε στις Πανελλήνιες και κάποιος επέμενε να αδιαφορεί, δεν ξέρω αν θα το έκανα (ενν. να τουβάλει χαμηλό προφορικό βαθμό). Έχω την αίσθηση ότι θα το έκανα αλλά θα φρόντιζα να ενημερώσω. Αν ο βαθμός μου μέτραγε σε κάτι που αφορά τη ζωή του παιδιού θα ενημέρωνα το παιδί πολύ καλά και αν έβλεπα ότι δεν το καταλάβαινε θα ενημέρωνα τους γονείς ότι εγώ θα κάνω αυτό.» [Σ.38, Αγγλικός]*

*«Ε, άμα θες να αποποιηθείς την ευθύνη της κρίσης σου, μη γίνεις καθηγητής. Γίνε ένας ανεύθυνος... κάτι. Εεε... εντάξει.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

**5. Η ιδιότητα του βαθμολογητή:** *«Πώς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως βαθμολογητή, αυστηρό, επιεική, αντικειμενικό; Θα ήθελα να μου αναφέρετε ένα – δυο περιστατικά από την επαγγελματική σας πορεία που να καταδεικνύουν πώς λειτουργείτε ως αξιολογητής.»*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών περιγράφουν τους εαυτούς τους ως επιεικείς βαθμολογητές. Γενικά διαπιστώνεται μια τάση για μείωση των απαιτήσεων και αύξηση της βαθμολογίας, στην οποία άλλοι προσαρμόζονται οικειοθελώς, γιατί απορρίπτουν το πρότυπο ενός αυστηρού σχολείου [Σ.34] και αναγνωρίζουν τους περιορισμούς της ανθρώπινης δυνατότητας για απόλυτη αντικειμενικότητα [Σ.2], και άλλοι συμβιβάζονται αναγκαστικά, γιατί δεν βρίσκουν ερείσματα στο θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο [Σ.15, 18, 19, 20, 33, 40], για να υποστηρίξουν μια αυστηρότερη βαθμολογία, ή γιατί δεν θέλουν να έρθουν σε σύγκρουση με γονείς και μαθητές [Σ.20]

*«Παλιά φοβόμουν, να μη λένε οι άλλοι ότι είμαι “λίγη”. Πολλά χρόνια έκανα να το ξεπεράσω και την πληρώναν τα παιδιά. Ναι, γιατί γινόμουν υπερβολικά απαιτητική σε ένα μάθημα που δεν απαιτείτο να είμαι. Όταν πια σταμάτησα να νοιάζομαι για το τι λένε οι άλλοι για το άτομό μου και αποφάσισα να σταματήσω να βασανίζω τον εαυτό μου, σταμάτησα να βασανίζω και τα παιδιά. Κυρίως οι παλιοί συνάδερφοι, που... βέβαια... το στυλ αυτών των συναδέλφων δεν υπάρχει τώρα στα σχολεία... τότε όμως υπήρχαν “πάνσοφοι” συνάδερφοι, οι οποίοι δεν έκαναν τίποτε άλλο παρά να σε κρίνουν, για το αν ακούγονται φωνές από την τάξη σου ή αν βάζεις διαγωνίσματα... δηλαδή κριτήρια πολύ τυπικά και συντηρητικά. Όταν σε μια περιφερειακή ειδικότητα και προσπαθώντας να φτάσω τις “γκράντε” ειδικότητες έχω κάνει και λάθη, το ομολογώ, με την έννοια ότι έβαζα απαιτητικά διαγωνίσματα και τα βαθμολογούσα πολύ αυστηρά να γράφανε Μαθηματικά. Μέχρι που είδα ότι οι βαθμοί στην Κοινωνιολογία ήταν χαμηλότεροι από τη Φυσική και είπα “κάτι δεν πάει καλά εδώ”. Ναι, εντάξει, δεν θα την πληρώσουν τα παιδιά τη δική μου ανασφάλεια. Κάποτε οι συνάδερφοι ήταν “βροντόσαυροι”, φοβόσουν να τους μιλήσεις, δεν δίναν σημειώσεις, ούτε συμβουλές. Μία ήταν η συμβουλή: “Τσάκισέ τα!”» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

*«Άρα είμαι εγώ η ίδια που έχω αλλαγές και μεταβολές. Αν ήμουν εγώ η ίδια πιο μετρήσιμη. Τι με κάνει εμένα πέρσι να σκέτομαι έτσι και φέτος αλλιώς για τα ίδια παιδιά...;» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Προσαρμοζόμαστε κι εμείς κι αυτό είναι κακό. Δεν φταίμε εμείς, δηλαδή. Δεν μας στηρίζει και κανείς. [...] Από την Πολιτεία, βεβαίως ναι. Και από τους συμβούλους περισσότερο, να είναι δίπλα, να μας μαθαίνουν πράγματα... να μπουνε μέσα στην τάξη... όχι να με ελέγξουν, να με αξιολογήσουν αν κάνω μάθημα – και αυτό – αλλά πρώτα μια εκπαίδευση πάνω σε αυτό.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*«Όταν όμως σου λέει το Υπουργείο πρέπει να περάσουν αυτοί οι άνθρωποι και πρέπει να φύγουν από σένα, πρέπει να φύγουν.» [Σ.40, Πληροφορικός]*

*«Γιατί να γίνομαι εγώ η κακιά;» [Σ.20, Μαθηματικός]*

Η επιεικής βαθμολογία είναι μια πρακτική την οποία φαίνεται να υιοθετούν προοδευτικά, καθώς περνούν τα χρόνια που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, επηρεαζόμενοι από το γενικότερο κλίμα [Σ.4,6,11,13,34,40] ή προσωπικές εμπειρίες, όπως η απόκτηση παιδιού [Σ.4,9,11], ενώ κατά την προϋπηρεσία τους στα φροντιστήρια [Σ.7,11,13,23], ήταν πολύ πιο αυστηροί.

*«Δεν ήμουν πάντα επιεικής. Όταν πρωτομπήκα στο σχολείο ήμουν πολύ πιο αυστηρή και αντικειμενική στη βαθμολογία. Με τον καιρό έχω γίνει πολύ πιο επιεικής από τις “κακες*

συναναστροφές”. Νομίζω με επηρέασαν κάποιοι συνάδερφοι, άνθρωποι που έχω μιλήσει μαζί τους αλλά ίσως και η εμπειρία με έχει κάνει να αλλάξω λίγο στάση. Αρχικά είχα το στυλ του φροντιστηρίου. Επίσης, είχα στο κεφάλι μου ότι το σχολείο πρέπει να είναι αυστηρό και αντικειμενικό. Εντωμεταξύ, άρχισαν να μεγαλώνουν και τα παιδιά μου και να καταλαβαίνω πόσο δύσκολο είναι να ανταπεξέλθει κάποιος. Οπότε κι αυτό με επηρέασε στο να βλέπω με μεγαλύτερη συμπάθεια τα άλλα παιδιά.» [Σ.11, Φιλολόγος]

Οι περισσότεροι από αυτούς δηλώνουν ότι πριμοδοτούν την προσπάθεια [Σ.1,2,10] ιδίως των μαθητών που αντιμετωπίζουν κοινωνικά ή οικογενειακά προβλήματα [Σ.11,23], για να κινητοποιήσουν τους μαθητές [Σ.3,12,16,21], να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους [Σ.31,34], να τους δώσουν θάρρος [Σ.20,21], να τους κάνουν να αγαπήσουν το μάθημα [Σ.12,19]. Κάποιοι αναφέρουν ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες [Σ.12], καθώς διαπιστώνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι τόσο χαμηλές που η αντικειμενική βαθμολογία θα ισοδυναμούσε με πολύ χαμηλούς βαθμούς [Σ.22,36,37,39], ενώ σημαντικό πρόβλημα είναι για τους εκπαιδευτικούς η πιθανότητα να παραπεμφθεί ένας μαθητής λόγω βαθμολογίας [Σ.5,25,36,39]. Το να κοπεί ένας μαθητής είναι από μία από τις λίγες περιπτώσεις όπου η βαθμολογία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και τους δημιουργεί συνειδησιακά προβλήματα. Έτσι, ενώ από τη μια παραπονούνται, γιατί το θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει την εύκολη προαγωγή από τη μία τάξη στην άλλη [Σ.17, 18, 19, 20, 33, 40], που «απαξιώνει» τη βαθμολογία τους [Σ.20], από την άλλη φαίνεται να μην θέλουν να αναλάβουν το βάρος της απόρριψης ενός μαθητή. Το βάρος αυτό πολλαπλασιάζεται, όταν σχετίζεται με την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο [Σ.28].

«Εγώ πάντα, όταν βλέπω ότι κάποιος δεν τα έχει καταφέρει, τον βοηθάω περισσότερο. Δεν τηρώ τον κανόνα. Προσπαθώ να βρω τρόπους, να δώσω από εδώ, να δώσω από εκεί. Ειδικά σε εμάς, όταν κάποιος παλεύει, το θεωρώ άδικο να τον κόψω στην Έκθεση, επειδή είναι ανορθόγραφος ή επειδή δεν χωρίζει παραγράφους, εγώ να τον τσακίσω τελείως. Γι’ αυτό ακριβώς το λόγο εγώ δεν τα μετράω καθόλου αυτά.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Αν δεν κοβόντουσαν οι μαθητές, αν δεν είχανε καμία επίπτωση από τη βαθμολογία κι εσύ ερχόσουν και έβαζες το βαθμό που το παιδί πρέπει να πάρει. Δηλαδή έχουμε τη Χ μαθήτρια που παίρνει άσο. Ας πουμε ότι έπαιρνε απολυτήριο με 3 και 7/12. Εγώ σου λέω ότι αυτή ήταν η απόδοση του παιδιού, δεν θέλω ούτε να κοπεί. Η αποτελεσματικότητά του είναι αυτή. Να συζητήσουμε γιατί, να βρούμε μια άλλη λύση να το βοηθήσουμε.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Κι έπειτα δεν αφήνω ποτέ μαθητή στην ίδια τάξη. ... Συνειδησιακά, δεν μπορώ να το κάνω αυτό. Τώρα δεν το έχω σκεφτεί γιατί. Δεν μπορώ, δηλαδή,... μου φαίνεται πολύ βαρύ για ένα παιδί αυτό το πράγμα... εεε... πιστεύω ότι, αν θέλω, μπορώ να βρω τρόπους και να μάθει λίγα πράγματα και να συμμετέχει και κάτι να γράφει. Μόνο με τη συμμετοχή του μες την τάξη. Δεν χρειάζεται να φτάσουμε σε σημείο ένα παιδί να μένει στην ίδια τάξη, δηλαδή, όσο και... άσχετο να είναι με ένα μάθημα, μπορούμε να βρούμε τρόπους να το κάνουμε λίγο σχετικό μέσα στη χρονιά... έτσι ώστε να μπορέσει να πάει στην επόμενη.» [Σ.39, Αγγλικός]

«Γιατι έχει συμβεί με ένα μαθητή είχα νιώσει πολύ άσχημα γιατί δεν πέρασε ήταν κομμένος στο σχολείο και βγήκαν οι βαθμοί τον Πανελληνίων και με τις περσινές βάσεις έμπεινε σε ΤΕΙ. Και λες τώρα το παίρνω στην πλάτη μου να μην του δώσω απολυτήριο ενώ περνάει; Εκεί υπήρξε μια σύγκρουση συναισθηματική και ο καθένας με τον εαυτό του και μεταξύ συναδέρφων. Κι απ’την άλλη όμως αυτό γιατί μεταφέρθηκε στην πλάτη τη δική μας; Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν έκανε την προσπάθειά της άρα θα έπρεπε να μην το πάρει για να καταλάβει ότι πρέπει να δουλέψει όχι ότι δεν έγινε και τίποτα ,

το πήρες άντε και προχώρα. Δεν μπήκε τελικά γιατί ανέθηκαν πολύ οι βάσεις αλλά είμασταν 2 μέρες της βάζω – δεν της βάζω παραπάνω. Και δεν ήταν λίγο παραπάνω, το 6 έπρεπε να το κάνω 10.» [Σ.28, Βιολόγος]

Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η επιείκεια αυτή κυρίως αφορά την προφορική βαθμολογία του τετραμήνου ή και του έτους συνολικά αλλά όχι των γραπτών διαγωνισμάτων και των τελικών εξετάσεων, όπου η βαθμολογία είναι αντικειμενική, για να έχουν οι μαθητές σωστή εικόνα των επιδόσεών τους, κυρίως στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Σε γενικές γραμμές η απόκλιση κινείται από 2 μέχρι 5 μονάδες<sup>150</sup> προς τα πάνω σε σχέση με το ΜΟ των γραπτών, με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις να σημειώνονται στους πιο αδύναμους μαθητές που χρειάζονται μεγαλύτερη πριμοδότηση, για να περάσουν την τάξη ή στα «δευτερεύοντα» μαθήματα.

«Απλά εκεί που ήτανε ναβάλω 10, έβαζα 12-13, με αυτή την έννοια, έτσι; Αλλά... στα προφορικά, και όταν ήμουν στο Γυμνάσιο, τα πρώτα χρόνια, ήθελα να τουβάλω 12-13. Στο τέλος, στα γραπτά θα του έβαζα το 6 που έγραψε, δεν θα του έβαζα 12-13, παραπάνω στο γραπτό.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Στην τελική βαθμολογία επιεικής. Στα γραπτά είμαι αντικειμενική, όχι αυστηρή. Γι' αυτό μπορεί να έχει και πολύ μικρό βαθμό. Το τι θαβάλω εγώ στο 4-μηνο είναι άλλη υπόθεση.» [Σ.29, Φυσικός]

«Στη Λογοτεχνία, στη Φιλοσοφία, μπορεί να σαςβάλω και δυο βαθμούς πιο πάνω, βρε αδερφέ, δεν έγινε και τίποτε. Στην Έκθεση θα σαςβάλω αυτό που βλέπω ότι γράφετε. Είστε Β' Λυκείου. Δεν μπορώ εγώ να σαςλέω: α, είσαι για 16-17 και να μου γράφεις 13-14» [Σ.10, Φιλολόγος]

Άλλωστε, βασικός παράγοντας στον οποίο αποδίδεται η επιείκεια στην προφορική βαθμολογία είναι το γενικότερο κλίμα που έχει διαμορφωθεί στο Λύκειο ακριβώς λόγω της μακροχρόνιας σύνδεσής της με την πρόσβαση στην Γ' /θμια Εκπαίδευση και της κοινωνικής πίεσης των μαθητών και των γονιών για υψηλότερες βαθμολογίες.

«Μία μονάδα μεταφράζεται από 40 σε 66 μόρια. Η δική μας κόρη για μία μονάδα έχασε το Βιολογικό της Πάτρας. Τα προφορικά δηλαδή σε συνδυασμό με τα γραπτά, όπως ήταν με την προσαρμογή είχανε βαρύτητα. Και με το σκεπτικό αυτό και από τα φροντιστήρια ενδεχομένως οι γονείς, εμμέσως πιέζανε “Βάλ' του ένα βαθμό, μπορεί να γράψει”. Εγώ το βίωσα, οι περισσότεροι νομίζω το έχουνε βιώσει.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Πριν αρκετά χρόνια, όταν έδιναν Πανελλήνιες και στη Β' Λυκείου, είχα την Αντιγόνη και, ενώ εγώ είχαβάλει “κρατημένη” βαθμολογία, αρκετοί μαθητές πήγαν και έγραψαν καλύτερα στις εξετάσεις, δηλαδή εγώ είχαβάλει 18 – πόσο ναβάλω, Αρχαία ήτανε – κι έφεραν 18,8 ας πούμε. Όπως καταλαβαίνεις, αυτό ήταν πρόβλημα.» [Σ.16, Φιλολόγος]

«Ένα πρόβλημα που είχα πέρσι με έναν μαθητή ήταν ότι κατόπιν της αξιολόγησης και του μέσου όρου που έβγαζαν τα τεστ και τα διαγωνίσματα, εγώ θεώρησα ότι έπρεπε να τουβάλω το βαθμό αυτό και λίγο αυξημένο, μία μονάδα παραπάνω. Αυτός θεωρούσε ότι έπρεπε να τουβάλω περισσότερες μονάδες από αυτό που άξιζε, γιατί ήτανε πανελλαδικώς εξεταζόμενο το μάθημα. Έχει περάσει αυτή η εικόνα στα παιδιά ότι θα πρέπει να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό.» [Σ.35, Οικονομολόγος]

<sup>150</sup> Αυτό δεν μπορεί να είναι άσχετο με το νομοθετικό πλαίσιο «αιώνων» που ορίζει την επιτρεπτή απόκλιση γραπτών – προφορικών στις 2-3 μονάδες

Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να υιοθετήσουν ένα αυστηρό προφίλ [Σ.4,5,14,17,28,32,35] αναλαμβάνοντας το σχετικό τίμημα των παραπόνων [Σ.4 «Εγώ δεν τους βάζω παραπάνω αλλά εγώ είμαι η κακιά της υπόθεσης»]. Ωστόσο, το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που αυτοπροσδιορίζονται ως «αντικειμενικοί» ή «αυστηροί» κατά την τρέχουσα αντίληψη περί αξιολόγησης καταφέρνουν να γίνουν αποδεκτοί από τους μαθητές τους φροντίζοντας αφενός να τους ενημερώσουν εκ των προτέρων για την τακτική τους και αφετέρου να κλιμακώνουν σωστά τη βαθμολογία τους, εξασφαλίζοντας τη δίκαιη κατάταξη των μαθητών.

*«Εμένα η εμπειρία μου μου λει αυτό, δεν μου έχουνε γκρινιάξει ποτέ “γιατί μου βάλατε χαμηλό”, μπορεί να μου γκρινιάξει – που δεν μου έχει συμβει – ότι κάποιον τον αδίκησα σε σχέση με τον άλλο. Τέλος πάντων, έχω καταλάβει ότι κάπου εκεί πάει. Έρχονται μου λένε “είστε αυστηρός” και τέρμα. Δεν δυσαρεστούνται, έχω καλές σχέσεις, που σημαίνει ότι δεν τα νοιάζει.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«Εγώ τους εξηγώ από την αρχή για τη βαθμολογία μου και κανένα δεν είναι δυσαρεστημένο. Θεωρώ ότι είμαι αυστηρή προσπαθώντας να είμαι αντικειμενική γιατί έχω και μια αρχή ειδικά σε αυτό το σχολείο, επειδή μπαίνουν με μια τέτοια νοοτροπία, ότι είναι το ΕΠΑΛ και είναι εύκολο και δεν θα κάνω τίποτα. Εξηγώ λοιπόν στα παιδιά ότι αν δεν εργαστείς δε θα πληρωθείς, γιατί έτσι είναι η ζωή και συμφωνούν. Και με την έννοια ότι κάποιον καλό τον αδικώ, γιατί αν εσένα από το 3 πρέπει να σε πάω στο 10 πρέπει και τον άλλον από το 20 να τον πάω στο 27 και δεν μπορώ να το κάνω αυτό και είναι άδικο.» [Σ.14, Φιλολόγος]*

*«Κοίτα τα παιδιά θέλουν δικαιοσύνη. Τα παιδιά δεν θέλουν απαραίτητα ψηλούς βαθμούς. Εγώ ξεκινάω από 8. Έχω βάλει και 7. Δεν μου είπε κανείς τίποτα. Τα παιδιά θέλουν δικαιοσύνη, θέλουν αυτός που αξίζει για 8 να του βάλεις 8. Το χαίρονται.» [Σ.17, Μαθηματικός]*

*Ξέρουν πολύ καλά τα παιδιά τι αξίζουν, έχουν ένστικτο απίστευτο. Απλά σου το λένε “Είστε αυστηρή”. Η κριτική τους είναι αυτό, αλλά δίκαια αυστηρή. Δεν έχω πρόβλημα γιατί βάζω τα παιδιά να με κρίνουνε, μετά τους βαθμούς του α’ 4-μηνου τα βάζω και βαθμολογούν κι εμένα και παίρνω πολλά πράγματα από αυτό. Προτιμώ να με λένε αυστηρή παρά να βάζω 17-αρια και 18-αρια, που έχω δει άλλους συναδέλφους και λες τώρα γιατί να το κάνεις αυτό το πράγμα, πού ανταποκρίνεται αφού και τα παιδιά ξέρουν ότι δεν το αξίζουν.» [Σ.28, Βιολόγος]*

*«Στη βαθμολογία προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός, όχι κακός, όπως λένε πολλοί, ή αυστηρός. Αντικειμενικός. Και τους το λέω από την αρχή. “Κύριε, πώς βαθμολογείτε; - Πώς βαθμολογώ; Όπως βαθμολογεί κάθε φυσιολογικός άνθρωπος: δεν διαβάζεις, παίρνεις 0· διαβάζεις, παίρνεις 20.” [...] Ήμουν ο επιεικέστατος καθηγητής. Ήμουν ο καθηγητής, ο λάθος, ο οποίος σε αυτόν που δεν διάβαζε του έβαζε 17, γιατί “Έλα μωρέ τώρα... και το παιδί... είναι Γ’ Λυκείου... και δεν διάβασε... και εντάξει... και μπορεί να διαβάσει... και δεν ξέρεις τι μπορεί να δώσει στις Πανελλήνιες...” και του έβαζα 17 χωρίς να αξίζει ούτε για 7. Οι περισσότεροι καθηγητές έτσι βαθμολογούσαν, γιατί ήμασταν πολλοί νέοι στην Πάτμο. Και ήμασταν όλοι με αυτή τη νοοτροπία. Δεν ήθελα να βαθμολογήσω άσχημα το παιδί. Λάθος. Ιδίως τον αδιάβαστο και τον τεμπέλη.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

*«Εγώ θεωρώ ότι είναι βαθμοί δίκαιοι και ανταποκρίνονται σ’ αυτά που γράφουν τα παιδιά, αλλά επειδή γενικώς η τάση είναι “Τι έγγραψε το παιδί, να του δώσουμε και 5 μονάδες παραπάνω”, ίσως γι’ αυτό το λόγο φαίνομαι αυστηρός. Αλλά προβλήματα, όχι, δεν είχα ποτέ για αυτόν ακριβώς το λόγο που σου λέω: πρώτον, κάθε φορά που γράφουν τους δείχνω το γραπτό και τα ρωτάω αν έχουν απορίες, ερωτήσεις, αν αμφισβητούν αυτό με το οποίο έχουν βαθμολογηθεί, οπότε λύνεται εκεί το θέμα... στη συνέχεια όταν κάνω σούμα όλα τα γραπτά, όλα έχουν περάσει από τη διαδικασία της κουβέντας, οπότε δεν υπάρχει διαμαρτυρία.» [Σ.35, Οικονομολόγος]*

**6. Επικοινωνία με τους γονείς (πιέσεις – αιτήματα – αμφισβητήσεις):** «Ποια μορφή λαμβάνει η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών; Έχετε δεχτεί συγκεκριμένα αιτήματα για τη βαθμολογία ή αμφισβητήσεις της αξιολογικής σας κρίσης;»

Από την άλλη μεριά, προβλήματα με την αποδοχή μιας αυστηρής αξιολόγησης φαίνεται να έχουν με τους γονείς των μαθητών, όταν βέβαια αυτοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πράγματι, μόνο 2 από τους 40 εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι οι γονείς απαιτούν από το σχολείο να αξιολογεί αντικειμενικά τα παιδιά τους [Σ.4,8], ενώ 15 από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι γονείς ζητούν υψηλές βαθμολογίες και ευνοϊκή αντιμετώπιση των παιδιών τους ακόμα και σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς [Σ. 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 20, 22, 26, 28, 32, 33, 36], ενώ δεν έχουν σωστή αντίληψη για τις δυνατότητες ούτε για τη διαγωγή τους.

*«Υπάρχουν από γονείς παράπονα, γκρίνιες για ένα βαθμό, ακόμα και για τον τρόπο αντιμετώπισης ή συμπεριφοράς.» [Σ.3, Φιλολόγος]*

*«Οι γονείς δεν ανήκουν μέσα στο χώρο. Νομίζουν. Έχουν απαιτήσεις και όχι μόνο, κουβαλάνε τις μνήμες τους, και τα απωθημένα τους και αυτά τα βγάζουν και τα εκφράζουν και στο σχολείο. Εκφράζουν τις επιθυμίες και τα θέλω τους, τα κόμπλεξ τους και τις ανάγκες τους, τυχαίνουν δηλαδή γονείς που θέλουν να αυτοεπιβεβαιωθούν μέσω των παιδιών τους και το κυριότερο έρχονται απέξω προς τα μέσα και έχουν απαιτήσεις που ξεπερνάνε πολλές φορές τα όρια. Για καλό βαθμό και όχι μόνο, να κάνεις τα στραβά μάτια σε απουσίες.... Και έχω παρατηρήσει ότι πολλές φορές ένας γονιός μπορεί να αιφνιδιάζεται από το τι του λέει ο καθηγητής για το παιδί του ενώ το παιδί δεν αιφνιδιάζεται.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«Αλλά καμιά φορά σε θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο και αν παρεκτραπούν και τους κάνεις παρατήρηση και τα μαλώσεις και συζητήσεις με το γονέα, βλέπεις ότι ο γονέας τα δικαιολογεί όλα.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Κοίταξε... τα παιδιά εκτιμούν αυτόν που τους αξιολογεί αντικειμενικά αλλά θέλουν να βλέπουν την υπερβάλλουσα. Γιατί υπάρχει από πίσω ένα οικογενειακό περιβάλλον, που τα πιέζει. Εγώ νομίζω εκεί οφείλεται. Αν είχες να κάνεις μόνο με τα παιδιά... Όταν στα παιδιά εξηγείς ακριβώς και είσαι βέβαια και συνεπής σε αυτό που τους εξηγείς, έτσι; Τους λες ότι εγώ θα βαθμολογώ και θα αξιολογώ αυτό κι αυτό κι αυτό και το κάνεις αυτό το πράγμα... δεν έχω ποτέ πρόβλημα με τα παιδιά, με τους γονείς έχεις πρόβλημα.» [Σ.10, Φιλολόγος]*

*«Γιατί το απαιτούσαν οι γονείς. Μου έχει τύχει γονιός, ας πούμε, είχα βάλει 18 στο παιδί Έκθεση στη Γ' Λυκείου – το παιδί δεν συμμετείχε, είχε πραγματικά μια δυσκολία, έκανε μια προσπάθεια – και όταν ήρθε να πάρει τους βαθμούς μου είπε γιατί δεν έχει 20 το παιδί. Εξηγώ γιατί δεν έχει 20 το παιδί και η μητέρα έκανε παρατήρηση, ότι το παιδί τον χρειάζεται τον βαθμό και “πού ξέρεις εσύ αν θα γράψει στο τέλος;” κτλ, κτλ... Αναγκάστηκα στο επόμενο και έβαλα το 20, για να ξεμπερδεύω κι εγώ γιατί οι πιέσεις ήταν πολλές [...] Έχουν έρθει πολλοί γονείς και έχουν κάνει παρατηρήσεις, πραγματικά, σε συναδέλφους με πολύ άσχημο τρόπο, προσβλητικό δηλαδή. Βέβαια, εμείς ως συνάδερφοι πάντα στηριζόμαστε, γιατί ξέρουμε την κατάσταση, ξέρουμε την εικόνα των παιδιών, ο γονιός πάντα διεκδικεί, αλλά όμως έχουμε πρόβλημα. [Σ.15, Φιλολόγος]*

Πάντως, οι μισοί ακριβώς από τους ερωτηθέντες διαπιστώνουν ελλιπή ως μηδενική διάθεση των γονιών για επικοινωνία με το σχολείο, την οποία στην πλειονότητά τους εκλαμβάνουν ως απαξίωση προς τους ίδιους και την κρίση τους [Σ.10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39]. Αντιθέτως, παρατηρούν ότι οι γονείς δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην

κρίση του φροντιστηρίου, ενώ τείνουν να αμφισβητήσουν τη δική τους βαθμολογία, συχνά με προσβλητικό τρόπο.

*«Βλέπω και γονείς που δεν απαξιώνουν το σχολείο, τα παιδιά τους ενδιαφέρονται και συμμετέχουν και, τέλος πάντων, τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο, αλλά συναντώντας και γονείς που έρχονται στο σχολείο με επιθετική, πολλές φορές, διάθεση ότι το παιδί τους αδικείται κλπ, βλέπεις ότι πίσω από αυτούς τους γονείς κρύβονται παιδιά με προβλήματα στη συμπεριφορά τους.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Κοιτα να δεις, τα τελευταία χρόνια – να πω τη μαύρη αλήθεια – βλέπω ελάχιστους γονείς. Φέτος, Β΄ και Γ΄ Λυκείου, δηλαδή σε σύνολο 40 παιδιών, πρέπει να είδα 5-6 γονείς. Δεν ξέρω αν απαξιώνουνε την κρίση μου προσωπικά ή γενικά του σχολείου. Είναι πολύ πιθανόν. Πάνε στο φροντιστήριο ενδεχομένως.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«Είναι σημαντικό το να επικοινωνείς με τους γονείς, για να μπορούν να ξέρουν τι συμβαίνει στο σχολείο και στο παιδί τους. Μόνο που δεν υπάρχει αυτή. Ελάχιστες φορές έρχονται στο σχολείο. Και δεν είναι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά γενικά στα σχολεία οι γονείς δύσκολα έρχονται. Και είναι κάποιοι γονείς που έρχονται αρκετά συχνά κι ευχαριστιέσαι και άλλοι που δεν εμφανίζονται ακόμα κι όταν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα. Δεν ξέρω γιατί. Ίσως θεωρούν ότι έχουν εκπληρώσει τις υποχρεώσεις τους στέλνοντας τα παιδιά τους στο φροντιστήριο. Είναι πιο βαρύνουσα γνώμη, γιατί πληρώνουν εκεί, εδώ όχι.» [Σ.21, Φιλολόγος]*

*«Γιατί κι ο γονέας έχει την εντύπωση ότι αν το πάει στο φροντιστήριο, ο φροντιστής θα του κάνει μεταφύτευση εγκεφάλου. Σου λέει “Στο ‘φερα. Είσαι υποχρεωμένος να μου το κάνεις μαθητή του 19.” Δεν εξαρτάται από την προσπάθεια του παιδιού του! Ακόμα και σ’ αυτό είναι κακός γονέας. Δεν βάζει το παιδί του, να του πει “Διάβασε! Προσπάθησε!” Έχει την εντύπωση ότι ο φροντιστής θα του τα μεταφυτέψει, και θα τον κάνει αμέσως του 19-20. Σου λέει “πληρώνω 50 ευρώ την ώρα, άρα θα πάρει 19-20.” Κι εκεί είναι η αδιαφορία των γονέων, κατάλαβες;» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

*«Οι γονείς δεν ενδιαφέρονται. Είναι και η φύση του μαθήματος. Οι γονείς είναι λίγο κολλημένοι με τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα, μιας και μιλάμε για Λύκειο. Εγώ την Κοινωνιολογία την κάνω στη Γ΄ Λυκείου, που είναι γενικής παιδείας, οπότε δεν έρχεται κανένας γονέας να με ρωτήσει. Μόνο για τα Πανελλαδικά και αν τουςβάλεις κανένα βαθμό, πολύ χαμηλό, τότε μπορεί να έρθουν όχι για να ρωτήσουν γιατί και πώς αλλά μόνο για να σου δείξουνε ότι κάτι παραπάνω να τουβάλεις στο επόμενο 4-μηνο. Κάπως έτσι.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]*

Ενδιαφέρον έχει η ανάλυση μιας Κοινωνιολόγου για την φαινομενική αδιαφορία των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο, που φαίνεται να ενισχύεται από τα λεγόμενα μιας Φιλολόγου.

*«Ναι, πιο πολύ στο παρελθόν που οι επισκέψεις των γονιών ήταν συχνότερες. Τώρα, όχι. [...] Υπάρχουν δύο κατηγορίες γονέων: είναι οι γονείς των καλών μαθητών, οι οποίοι έρχονται και συχνότερα και ρωτάνε, γιατί ξέρουν ότι θα ακούσουνε καλές πληροφορίες και τις αντέχουν, οπότε μ’ αυτούς δεν έχεις κανένα απολύτως πρόβλημα. Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία γονιών, η οποία ξέρει τι θα ακούσει και επειδή δεν μπορεί να αντέξει το βάρος της απόρριψης, δεν έρχεται να ρωτήσει καθόλου, δηλαδή είναι γονείς, οι οποίοι δεν έρχονται, για μένα, όχι επειδή αδιαφορούν αλλά επειδή δεν αντέχουν άλλες απορριπτικές κριτικές για τα παιδιά τους, και το κατανοώ αυτό. Ε, και σου λέει “άσ’ το, κουτσά στραβά να το βγάλει κι ο Θεός βοηθός” [...] Τι να σου πω; Δεν φαίνεται και να τους νοιάζει πολύ η γνώμη του σχολείου. Δεν τους νοιάζει, έχουν τις δικές τους απόψεις. Πάντοτε οι γονείς σε σχέση με τους καθηγητές ήξεραν κάτι παραπάνω. Από τη δεκαετία του 60 και μετά που άρχισε να ανεβαίνει το μορφωτικό τους επίπεδο, θεωρούν εαυτούς πολύ καλύτερους.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*



«Κοίταξε, οι γονείς πιστεύω ότι δεν θέλουν πολλές φορές να ξέρουν την αλήθεια, δηλαδή ίσως στενοχωριούνται όταν τους λες ότι “Ξέρεις κάτι, το παιδί δεν μπορεί να γράψει” ή “Δεν θα γράψει καλά”». [Σ.12, Φιλολόγος]

**7. Φροντιστήριο:** *«Πως επηρεάζει η πραγματικότητα του φροντιστηρίου τη δική σας δουλειά ως αξιολογητή; Έχετε δεχθεί αμφισβήτηση της αξιολογικής σας κρίσης λόγω φροντιστηρίου;»*

Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αρνητικά σχόλια για το φροντιστήριο, μολονότι έχουν περάσει αρκετό κομμάτι της επαγγελματικής τους ζωής σε αυτό, πριν διοριστούν στο δημόσιο σχολείο, και συχνά επικαλούνται αυτήν την προϋπηρεσία, για να κατακυρώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους.

*«Εγώ έχω 25 χρόνια στην εκπαίδευση, 17 στο σχολείο και τα 8 πού τα έκανα; Δεν γεννιέμαι 48 χρονών φιλόλογος, φέτος για να κάνω μάθημα. Έχω γεννηθεί και παλιότερα, ξεκίνησα από τα 24, έχω 24-25 χρόνια που δουλεύω. Έχω κάνει σε φροντιστήριο. Όταν ξεκίνησα σε 2 φροντιστήρια, το πρώτο μου μάθημα ήταν Έκθεση και Ιστορία Γ' Λυκείου και Κοινωνιολογία 4<sup>ης</sup> δέσμης.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία την πραγματικότητα των φροντιστηρίων [Σ.2,3,11,16,17,18,19,21,22,24], αναγνωρίζοντας ότι η συνεισφορά τους στην επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι μεγαλύτερη από αυτήν του σχολείου ή έστω ότι σχολείο και φροντιστήριο έχουν το καθένα το ρόλο του, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν βιώνουν ανταγωνισμό από το φροντιστήριο, απλώς τον αντιπαρέχονται τηρώντας ουδέτερη στάση.

*«Όχι, όχι, όχι. Δεν νομίζω ότι είναι ανταγωνιστικό. Έχω περάσει τη μισή επαγγελματική μου ζωή δουλεύοντας στην ιδιωτική εκπαίδευση, στα φροντιστήρια. Ο καθένας έχει το ρόλο του, ο καθένας έχει την πλευρά του, η γνώση είναι γνώση από όπου κι αν την πάρεις. Στόχος είναι το παιδί να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, δεν με ενδιαφέρει από πού θα τις πάρει. Δεν είναι καν ανάλογα τα ποσά. Εγώ είμαι σήμερα 47 χρονών και δουλεύω 20 χρόνια και το παιδί είναι σε ένα φροντιστήριο και του κάνει μια κοπέλα 25 χρονών και δουλεύει 3 χρόνια, σκεφτόμαστε με τελείως διαφορετικό τρόπο. Δεν σημαίνει ότι εγώ σκέφτομαι καλύτερα κι εκείνη χειρότερα, απλά σκεφτόμαστε τελείως διαφορετικά.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Τα φροντιστήρια παρεμβαίνουν κυρίως στη Γ' Λυκείου, άλλα πιο διακριτικά λόγω ποιότητας της δουλειάς τους και άλλα πιο ... έντονα, σα να προσπαθούν να αναδειχτούν... Δημιουργείται δηλαδή ένας άτυπος ανταγωνισμός με το σχολείο, για να πείσουν ότι αυτοί μόνο κάνουν καλή δουλειά και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Εγώ αυτόν τον ανταγωνισμό τον εξαλείφω αναγνωρίζοντας την προσφορά του φροντιστηρίου, δηλαδή λέω καμιά φορά “ξέρω ότι πάτε φροντιστήριο και καλά κάνετε, είναι δική σας επιλογή. Τα φροντιστήρια κάνουν τη δουλειά τους και εγώ τη δικιά μου”.» [Σ.16, Φιλολόγος]*

*«Το φροντιστήριο κάνει τη σοβαρότερη δουλειά στο Λύκειο, δηλαδή εκείνο τραβάει κουπί, εκείνο είναι που οδηγεί, απλά στην καλύτερη περίπτωση λέμε να μη μπλέξει το σχολείο το μαθητή, αν είναι δυνατόν να συμπληρώσει και κάποια πράγματα στο φροντιστήριο και ένα πράγμα που πρέπει να γίνει είναι να πάρει θέση με αντικειμενικά γραπτά, για να ξέρει και το παιδί τι δουλειά κάνει στο φροντιστήριο.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

Οι περισσότεροι, λοιπόν, εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν έναν άτυπο ανταγωνισμό από τα φροντιστήρια, τα οποία «προσπαθούν να απομειώσουν το δημόσιο σχολείο», για να αναδείξουν τη δική τους προσφορά ως επιχειρήσεις που έχουν σκοπό το κέρδος [Σ.18, 24]. Είναι δε ακριβώς αυτή η «καταναλωτική» σχέση, στην οποία αποδίδουν οι περισσότεροι την αυξημένη εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν οι γονείς – και κατ' επέκταση και οι μαθητές – στην κρίση και γενικότερα στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει το φροντιστήριο απαξιώνοντας το σχολείο [Σ.1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 37].

*«Έτσι κι αλλιώς νομίζω ότι οι γονείς δίνουν περισσότερη προσοχή στο φροντιστήριο, γιατί το πληρώνουν, είναι επιλογή τους, και λιγότερο στο σχολείο. Υπάρχει απαξίωση του σχολείου. Απλώς νομίζω ότι αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό στη μεγαλούπολη από ότι στις μικρές πόλεις. Στη μεγαλούπολη είναι πολύ δύσκολο να ξέρεις τι κάνει ο καθένας στη δουλειά του, ο γονιός δεν ξέρει ποιος είναι ο κάθε καθηγητής, ποια είναι η δουλειά του, ποια είναι η ποιότητά του, γιατί τον βλέπει πολύ λίγο. Στα μικρά μέρη ο καθένας έχει ήδη αξιολογηθεί από την κοινωνία.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Αυτή είναι η κοινή αντίληψη, η “καταναλωτική” λογική, ότι επειδή στο φροντιστήριο πληρώνουν, αυτό σημαίνει ότι είναι καλύτερη η ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας ... εγώ δεν το πιστεύω αυτό. Θεωρώ ότι κατά 90% στην επιτυχία συμβάλλει το σχολείο... το φροντιστήριο απλά αναπαράγει το σχολείο... άλλωστε η πνευματική συγκρότηση του μαθητή καλλιεργείται σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, ενώ το φροντιστήριο επιδρά μόνο στα τελευταία χρόνια του Λυκείου, δίνει κάποιες τεχνικές-στρατηγικές για τις εξετάσεις... το σχολείο είναι αυτό που διαμορφώνει τη στάση των παιδιών απέναντι στη γνώση... και αυτή είναι που καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία στις Εισαγωγικές Εξετάσεις αλλά και στις σπουδές στο Πανεπιστήμιο.» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]*

Αξιοσημείωτη είναι η τελευταία παρατήρηση που δείχνει τους εκπαιδευτικούς να διεκδικούν μερίδιο στην επιτυχία των μαθητών τους στην εισαγωγή στην Γ' /θμια Εκπαίδευση και στη γενικότερη ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πρόοδο. Έτσι, αφενός εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους, όταν αυτή δεν τους αναγνωρίζεται υπέρ του φροντιστηρίου και αφετέρου αναζητούν αιτιολογίες για τον περιορισμένο αντίκτυπο του σχολείου στη συνείδηση και το ενδιαφέρον των μαθητών [Σ.5,9,13,17,19,20,32,35,36,37]. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών από ΕΠΑΛ που αναφέρουν ως ιδιαίτερα θετικό στοιχείο την έλλειψη ανταγωνισμού από το φροντιστήριο και την ικανοποίηση της προσφοράς στους μαθητές τους [Σ.14,28]

*«Το ξέρω ότι αποδίδεται στο φροντιστήριο αλλά εγώ νιώθω ικανοποίηση μέσα μου γιατί ξέρω ότι έχουμε βοηθήσει κι εμείς οι καθηγητές του σχολείου και ίσως και περισσότερο από τους φροντιστές. Ακόμη κι αν δεν το καταλαβαίνουν τώρα, αργότερα το καταλαβαίνουν όμως οι μαθητές. Εγώ είμαι σίγουρη γι' αυτό.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

*«Εγώ πάντως από τους συναδέλφους βλέπω ότι θέλουνε (να αναγνωριστεί η συνεισφορά τους στην επιτυχία των μαθητών) αλλά το φροντιστήριο δίπλα που λειτουργεί, τις χρεώνει αυτό, οπότε δουλεύουνε ως αφανείς ήρωες, ας πούμε. Η αποτυχία χρεώνεται στον εκπαιδευτικό του σχολείου, ενώ η επιτυχία αποδίδεται στο φροντιστήριο. Μου έχει κάνει εντύπωση εμένα το εξής: ήμουν στο Λύκειο Χ. και βγάλανε στον πίνακα ανακοινώσεων θέματα που πιάσαμε και η θεωρητική και η θετική κατεύθυνση, που τα κάναμε. Δεν ήρθε ένας μαθητής να πει “Μπράβο, ρε δάσκαλε, το πιάσαμε.”» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«Με το ότι πάει στο φροντιστήριο (το Μάιο) εμένα με ακυρώνει. Πολλά πράγματα, που θα ήθελα να κάνω στις επαναλήψεις δεν τα έχω κάνει ποτέ. Και θέματα που μπαίνουν στις Πανελλαδικές.*

Εντάξει, οπότε μετά, αφού το παιδί λείπει 1,5 μήνα από το σχολείο, τον τελευταίο, στο μυαλό του τι βαραίνει; Το φροντιστήριο που πήγαινε. Η τελική εντύπωση είναι το φροντιστήριο. Κι εκεί νιώθει ακυρωμένος.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Άλλος ο λόγος του καθηγητή κι άλλος ο λόγος του φροντιστηρίου. Ο καθηγητής έχει να πει 5 πράγματα σε πολύ λίγο χρόνο γιατί το μάθημα είναι 30λεπτο, ενώ στο φροντιστήριο είναι 50λεπτο. [...] Το σχολείο κάνει και τη θεωρία και εξετάζει τα παιδιά, ενώ στο φροντιστήριο κάνουν μόνο τις ασκήσεις. Δηλαδή διπλάσια ώρα για το 1/3 της ύλης, αυτό πάει 6 φορές περισσότερο, κι έτσι φαίνεται ότι το φροντιστήριο έχει πιο πολύ έργο. [...] Ε, στο φροντιστήριο όταν έχουν 4 παιδιά κι εγώ έχω 24 είναι λογικό ότι οι φροντιστές τους έχουν πιο μεγάλο ρόλο στην επίδοσή τους.» [Σ.17, Μαθηματικός]

«Το ΕΠΑΛ μου προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άποψη ότι βοηθάς παιδιά, δεν έχεις το φροντιστήριο ανταγωνισμό και αντίπαλο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί ό,τι πάρουν το παίρνουν από εσένα. Ακόμα κι αν κάποια παιδιά καταφύγουν σε φροντιστήριο – κι αυτά είναι μεμονωμένα, 5 στα 80 παιδιά της Γ' – κι αυτό στη Γ' μόνο, δηλαδή δεν κάνουν φροντιστήριο.» [Σ.14, Φιλολόγος]

«Αντλώ ικανοποίηση όταν βοηθάω παιδιά που ξέρω ότι δεν έχουν άλλη επιλογή... φέτος που βγήκαν οι βαθμοί των Πανελλαδικών και έγραψαν κάποια παιδάκια που δεν είχαν τη δυνατότητα για φροντιστήριο, αυτό ήταν μεγάλη ικανοποίηση για μένα.» [Σ.28, Βιολόγος]

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες επισημαίνουν ότι τα φροντιστήρια πολλαπλασιάζουν την κόπωση των μαθητών με τις πολλές ώρες διδασκαλίας και υπερβολικά δύσκολα θέματα, με στόχο τον εντυπωσιασμό, ενώ καλλιεργούν μια χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης [Σ.8,9,13,36].

«Από την άλλη πλευρά εγώ βλέπω παιδιά στην κατεύθυνση που πολλά πρωινά κοιμούνται στην καρέκλα, δεν αντέχουνε, είναι όλη μέρα στο πόδι. Δεν την έχει διαμορφώσει ο φροντιστηριούχος αυτή την κατάσταση αλλά δεν μπορείς να κάνεις ότι δεν το βλέπεις. Δηλαδή ένα παιδί που θα μπορούσε να παρακολουθήσει, δεν μπορεί να παρακολουθήσει εξ αιτίας της μεγάλης κούρασης.» [Σ.9, Φιλολόγος]

«Παιδιά, αν θέλετε να κάτσετε σπίτι σαν να διαβάσετε, το καταλαβαίνω. Και τα δικά μου παιδιά το κάνανε αυτό. Με γεια σας με χαρά σας. Αλλά να κάτσω σπίτι να διαβάσω 8:30-2:00. Αν το κάνατε αυτό επί 1,5 μήνα έπρεπε να αριστεύσετε όλοι στις εξετάσεις. Το ζήτημα δεν είναι να μην έρθετε σχολείο και να πάτε 3 ώρες φροντιστήριο. Να χαζεύεται στα λεωφορεία από δω από κει και αν χάσετε όλη τη μέρα. Είχαμε μια μαθήτριά πριν χρόνια που την εβδομάδα του Πάσχα τους είχε στο φροντιστήριο 8-2 και 3-6. Μου το είχε πει η μαμά, δεν έχω λόγο να μην την πιστέψω και σοβαρή μαθήτριά η κοπέλα. Και λέω “Με συγχωρείτε, πότε θα διαβάσει;” Μου λέει “Δεν διαβάζει, πηγαίνει φροντιστήριο” Δεν κατηγορώ πάλι, τα παιδιά μπαίνουν στον ανταγωνισμό των φροντιστηρίων. Βάζει μία ώρα το ένα, να βάλει και το άλλο, να μην κάνει λιγότερες ώρες. Και τα τραβάνε τα παιδιά – εγώ θεωρώ ότι είναι λάθος αυτό – από το σχολείο στο φροντιστήριο.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Νομίζω ότι επειδή υπάρχει πλέον μεγάλος ανταγωνισμός στα φροντιστήρια, υπερφορτώνουνε τα παιδιά με πράγματα τα οποία δεν είναι πάντα απαραίτητα – μιλάω τώρα για τις θεωρητικές, δεν ξέρω για τη Φυσική και τα Μαθηματικά – εγώ θυμάμαι συγκεκριμένα πόσα πολλά πράγματα κάναμε στο φροντιστήριο, τα οποία τελικά δεν ήταν καθόλου απαραίτητα για τις Πανελλήνιες. Οι καθηγητές στο σχολείο μας το λέγανε και τους κοροϊδεύαμε, λέγαμε ότι αυτοί δεν ξέρουνε και γι' αυτό μας τα λένε αυτά αλλά τελικά πιστεύω ότι ένας μαθητής της θεωρητικής μπορεί να πετύχει και χωρίς φροντιστήριο, αν τον χρόνο αυτό τον αφιερώσει στο διάβασμά του.» [Σ.8, Φιλολόγος]

«Το σχολείο είναι αυτό που διαμορφώνει τη στάση των παιδιών απέναντι στη γνώση... και αυτή είναι που καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία στις Εισαγωγικές Εξετάσεις αλλά και στις σπουδές στο Πανεπιστήμιο. [...] Δεν επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της σωστής στάσης απέναντι στη γνώση. Αντίθετα, τα παιδιά μεταφέρουν στο Πανεπιστήμιο την κακή νοοτροπία του φροντιστηρίου... να μάθουμε αυτά που είναι απολύτως απαραίτητα για να περάσουμε τις

εξετάσεις... ή αν είναι δυνατόν να περάσουμε χωρίς καν διάβασμα αλλά με άλλους πλάγιους τρόπους. Έτσι, όμως, δεν γίνεται επιστήμη ούτε έχουμε παιδεία.» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]

Αντιθέτως, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δική τους ευθύνη για τη μειωμένη γνωστική αλλά και ψυχολογική υποστήριξη του δημόσιου σχολείου στους μαθητές [Σ.22,32,35].

«Φταίνε οι καθηγητές, λιγότερο, θα έλεγα, τα παιδιά, φταίει γενικότερα ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι γονείς και τα παιδιά το σχολείο και τα φροντιστήρια. Αλλά εγώ περισσότερο θα έριχνα το βάρος στη δική μας μεριά, και του κράτους αλλά και των καθηγητών, οι οποίοι σιγά σιγά και σταδιακά έχουν απαξιώσει το σχολείο... ίσως δίνοντας σημασία και οι ίδιοι στα ιδιαίτερα, στα φροντιστήρια που κάνουν, ίσως επαναπαυόμενοι στο ότι είναι στο δημόσιο και δεν χρειάζεται να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και σιγά σιγά καθώς και τα φροντιστήρια άρχισαν να αναπτύσσονται περισσότερο και μετά επαναπαύονται στο ότι θα τα μάθουν στα φροντιστήρια τα παιδιά. Αυτό τρέφει, δηλαδή, και την απαξίωση του σχολείου και αυξάνει έτσι το ενδιαφέρον των παιδιών προς τα φροντιστήρια.» [Σ.35, Οικονομολόγος]

«Τα παιδιά εμπιστεύονται το φροντιστήριο περισσότερο και γιατί οι φροντιστές μιλάνε με τα παιδιά κατά μέσο όρο πιο πολύ από ότι μιλάει ο δημόσιος καθηγητής. Ξέρω εγώ που μιλάω με παιδιά τι λένε και με τους καθηγητές που κάνουν ιδιαίτερα και με τους φροντιστές. Λένε πολλά πιο πολλά πράγματα από ότι λένε με τους καθηγητές. ... Και για τα προσωπικά και για το μάθημα και για το ενδιαφέρον τους για τα πάντα. Βρίσκουν δηλαδή ψυχολογική στήριξη εκεί .... Ναι. Δεν τα λένε με τους καθηγητές. Εκτός από εμένα, που τα λέμε, γι' αυτό άλλωστε και τα ξέρω. Έρχεται ο άλλος και μου λέει τι του είπε ο καθηγητής που του κάνει ιδιαίτερα και του λέω και τη δική μου άποψη. Έρχομαι και συζητώ με τα παιδιά, και για το μάθημα και για την προσωπικότητά του και για την ψυχολογία του και για τα πάντα. Δεν το κάνουν οι καθηγητές. Δεν αναλώνουν το χρόνο τους με τα παιδιά. Ούτε στο διάλειμμα ούτε στην τάξη μέσα.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Σε επίπεδο Λυκείου το φροντιστήριο κάνει τη δουλειά. Εμείς εδώ πέρα ή κοροϊδεύουμε και μας βγαίνει η ώρα και τελειώνουμε [...] Δυστυχώς, υπάρχει κι εδώ στο χώρο της εκπαίδευσης ότι κυνηγάνε οι καθηγητές φροντιστήρια από μέσα, με αποτέλεσμα να κάνω εγώ εργασίες, δουλειές που να φαίνεται ότι το φροντιστήριο δεν καλύπτει, να δημιουργήσουμε ανασφάλεια στο μαθητή με αποτέλεσμα να κερδίσει κάποιος ένα μάθημα. Αυτά δεν είναι έντιμα πράγματα αλλά γίνεται στο χώρο μας. Από κει και πέρα επαφίεται στη συνείδηση του καθενός – εντάξει;» [Σ.22, Μαθηματικός]

Ειδικότερα τώρα σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών, αρκετοί από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι έχουν βιώσει αμφισβήτηση της κρίσης τους από τους γονείς κυρίως λόγω της σύγκρουσης με την επίπλαστη, θετική εικόνα που δίνει το φροντιστήριο, πάντα για λόγους οικονομικού κέρδους [Σ.4,7,9,10,13,15,16, 20,21,32].

«Στη Γ' Λυκείου, οι γονείς εμπιστεύονται την αξιολόγηση του φροντιστηρίου. Αν και στο φροντιστήριο – εγώ έχω δουλέψει πολλά χρόνια σε φροντιστήριο – μας έλεγαν να το χρυσώνουμε το χάπι. Δηλαδή είχαμε τα γραπτά, τα οποία ήταν βαθμολογημένα αυστηρά. [...] Γιατί ο άλλος έπρεπε να βλέπει και να προσπαθεί, να βλέπει όλα του τα λάθη και όλες τις ελλείψεις. [...] Αλλά βέβαια χρύσωνες και το χάπι “Το παιδί σας έχει τις δυνατότητες. Αμα προσπαθήσει, θα το βοηθήσουμε κι εμείς. Θα τα καταφέρει” ... Ε, ναι, ο πελάτης έχει πάντα δίκιο.» [Σ.7, Φιλολόγος]

«Λοιπόν, έφερε την καθηγήτρια – εγώ δεν ήξερα τι ήταν η κοπέλα – και μου λέει “κυρία, θέλω να δω το γραπτό μου, γιατί πιστεύω ότι έχω γράψει καλά.” Αρχαία, Β' Λυκείου. Και λέω “Η κοπέλα ποια είναι; -Μου κάνει φροντιστήριο”. Αλλά εγώ τότε ήμουν δεύτερο χρόνο στο σχολείο και δεν είχα πολλή άνεση. Κάπου αιφνιδιάστηκα κιόλας. Όντως, άνοιξα το γραπτό και το έλεγε η μαθήτριά με την καθηγήτρια. Βέβαια, εγώ παραπάνω της είχαβάλει της μαθήτριάς, δηλαδή δυο μονάδες την είχα πριμοδοτήσει ούτως ή άλλως. Ζήτησε... όχι δεν ζήτησε συγγνώμη, με ευχαριστήσανε,

καταλάβαινε ότι αυτή ήταν η βαθμολογία και ήταν και διογκωμένη και τελείωσε εκεί. Δεν μου έχει ξανατύχει πάλι.» [Σ.15, Φιλολόγος]

«Βέβαια, ο φροντιστής τι θα πει, ότι δεν πάει καλά; Θα πρέπει να δικαιολογήσουν τα χρήματα που παίρνουνε, οπότε θα παινέψουνε το μαθητή, για να συνεχίσει» [Σ.20, Μαθηματικός]

«Εκεί παίζει μεγάλο ρόλο και ο εξωδιδασκτικός παράγοντας, δηλαδή τα φροντιστήρια. Επίσης έχω βρεθεί σε μεγάλες αντιπαραθέσεις με γονείς που εγώ τους λέω ότι το παιδί δεν θα γράψει στις Πανελλήνιες. “Μα τι λέτε; Ο φροντιστής του έχει 19 και 20 και του λέει ότι θα γράψει...”, “Έχετε αντιμετώπιση εμένα και το φροντιστή. Όταν έρθουν οι Πανελλήνιες, θα τα ξανασυζητήσουμε”. Ποτέ δεν έχουν έρθει. 8 χρόνια που κάνω το μάθημα, ποτέ δεν τα έχουμε ξανασυζητήσει. Δεν είμαι τρελός να βάλω... και δεν έχω κανένα συμφέρον να βάλω 9 στο Γιώργο, 10 στο Γιώργο ή 20 στο Γιώργο. Ο φροντιστής έχει συμφέρον να πει ότι ο Γιώργος είναι του 19 ή του 20, γιατί αν πει ότι είναι του 9 ή του 10, αυτόματα θα πει ο γονιός “Τι σε φέρνω;”». [Σ.32, Οικονομολόγος]

#### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: β) πανεπιστημιακή εκπαίδευση

**8. Κατάρτιση στον τομέα της αξιολόγησης:** «Πώς μάθατε να αξιολογείτε; Θα λέγατε ότι έχετε επαρκή κατάρτιση στον τομέα της αξιολόγησης;»

Το σύνολο των ερωτηθέντων περιγράφει γλαφυρά και με έμφαση την πραγματικότητα της ελάχιστης κατάρτισης που έχει λάβει κατά τις πανεπιστημιακές σπουδές και προκρίνει την αξία της εμπειρίας και της προσωπικής προσπάθειας για κατάρτιση στον τομέα της αξιολόγησης και της διδακτικής γενικότερα.

«Από τις πανεπιστημιακές σπουδές; Καμία σχέση. Εντάξει, έχουμε κάνει κάποια θεωρητικά εκεί πέρα αλλά στην πράξη είναι δύσκολο να τα εφαρμόσεις, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Να κάθεσαι να μοιράζεις τις ασκήσεις και ποιοι είναι οι στόχοι, να αξιολογήσεις τι και πώς στην κάθε ερώτηση, ας πούμε.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Τίποτα, τίποτα. Θα μπορούσαν να ήτανε διαφορετικά. Να είχαμε κάνει ... ίσως κάποια Παιδαγωγικά, που ήταν επιλογής – δεν τα επέλεξα ποτέ... Πήγα, παρακολούθησα ένα μάθημα, μου φάνηκε ο καθηγητής περίεργος, δεν ξαναπήγα ποτέ. [...] Αυτός ο καθηγητής ο συγκεκριμένος ήταν απαξιωτικός προς τους Μαθηματικούς. Δηλαδή έκανε μάθημα στους Δασκάλους. Παίρναμε εμείς το μάθημά του, πηγαίναμε μέσα και μας μιλούσε με πολύ απαξιωτικό τρόπο. Μια φορά πήγα στο μάθημα. Δεν το πήρα. Ήταν επιλογής.» [Σ.19, Μαθηματικός]

«Όχι από το Πανεπιστήμιο. Θα ήταν χρήσιμο το να είχαμε μπει στην τάξη και να είχαμε κάποια εμπειρία στο Πανεπιστήμιο.» [Σ.11, Φιλολόγος]

Ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχουν ωφεληθεί από τις σπουδές τους σε αυτό τον τομέα. Πρόκειται για δύο Φιλολόγους και έναν Φυσικό, που έχουν αποφοιτήσει εδώ και χρόνια (είναι και οι τρεις 50-ρηδες) από το Πανεπιστήμιο. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μιας εκπαιδευτικού που έχει κάνει τις σπουδές της στο εξωτερικό και έχει μια εντελώς διαφορετική εμπειρία, καθώς και μιας καθηγήτριας Αγγλικών που διαπιστώνει το έμπρακτο ενδιαφέρον ξένων Πανεπιστημίων, που διοργανώνουν εξετάσεις γλωσσομάθειας, για την αξιολόγηση των μαθητών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που τους προετοιμάζουν γι' αυτές.

«Είναι ένα όλον, δεν είναι ένα πράγμα. Ένα σύνολο ερεθισμάτων κι εμπειριών κυρίως στο Πανεπιστήμιο. [...] Γιατί ήμουν σε επαρχιακό Πανεπιστήμιο με λίγους φοιτητές (45 στο έτος) και ο καθηγητής είχε πάντα την άνεση να μας ελέγχει.» [Σ.24, Φυσικός]

«Εγώ τελείωσα στη Φιλοσοφική της Κρήτης – τότε δεν υπήρχανε στην Αθήνα που είχα ρωτήσει συναδέλφους, ούτε καν στη Θεσσαλονίκη – είχαμε εξαιρετικά μαθήματα Παιδαγωγικά, για τη δεκαετία του 80 που σπούδασα εγώ πολύ προχωρημένα. Εγώ έχω βοηθηθεί πολύ από συγκεκριμένους καθηγητές μας στα Παιδαγωγικά, που από τότε είχανε επίγνωση αυτών των πραγμάτων. [Σ.4, Φιλολόγος]

«Στο Πανεπιστήμιο, το μόνο που είχα κάνει ήταν Διδακτική Έκθεσης. Εκεί μόνο μπορώ να πω ότι μάθαμε κάποια πράγματα και για τη διδασκαλία και για την αξιολόγηση. Στα άλλα, όχι.» [Σ.15, Φιλολόγος]

«Ε, δεν έχουμε αρκετή κατάρτιση θα έλεγα. Ενώ στο εξωτερικό υπάρχει άλλος θεσμός. Ένας πρωτοδιόριστος έχει έναν μέντορα, ο οποίος δεν είναι κακός, καθόλου, δεν σε αξιολογεί μετά αν είσαι κατάλληλος για την εκπαίδευση ή όχι, απλώς 2 χρόνια σε ακολουθεί, είναι κοντά σου, σε εκπαιδεύει, σε βοηθάει, είναι δίπλα σου, δεν έχει όμως τιμωρητικό χαρακτήρα. [...] Σύν στο Πανεπιστήμιο κάναμε Διδακτική ένα μήνα στο σχολείο, δηλαδή να παρακολουθούμε, να κάνουμε κι εμείς μάθημα, και να μας παρακολουθούν. Εγώ στην πρακτική δεν ήμουν ποτέ μόνη μου στην τάξη, με καθηγητές, με συμβούλους... έκανα ένα μήνα ζωή μέσα στο σχολείο. Δεν πήγαινες Πανεπιστήμιο καθόλου» [Σ.27, Φυσικός]

«Όσον αφορά στην αξιολόγηση, δεν... δεν υπάρχει θεωρητική κατάρτιση. Θεωρητική κατάρτιση υπάρχει εκ μέρους των Πανεπιστημίων που διοργανώνουν τις εξετάσεις για τα διάφορα πτυχία για την ενημέρωση πώς αξιολογούν αυτοί και τι πρέπει να ψάχνουμε να βρούμε στον καθένα. Σε ότι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο δεν ξέρω αν θα έπρεπε να γνωρίζω κάτι το οποίο δεν το γνωρίζω.» [Σ.38, Αγγλικός]

Μάλιστα, το όφελος που περιγράφεται από τον Φυσικό δεν συνδέεται με τη σκόπιμη και εντός αναλυτικού προγράμματος προβλεπόμενη παιδαγωγική κατάρτιση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός στο Πανεπιστήμιο, όσο με την προσωπική του εμπειρία ως αξιολογούμενος από τους καθηγητές του. Αυτή η προσωπική εμπειρία του αξιολογούμενου από τα φοιτητικά ή και μαθητικά του χρόνια είναι ένας παράγοντας που φαίνεται να έχει καθορίσει τον τρόπο που βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί [Σ.6,10,12,15,20,34,37]. Από αυτούς που επηρεάστηκαν από τις δικές τους φοιτητικές και μαθητικές αναμνήσεις, άλλοι τείνουν να είναι πιο αυστηροί κι άλλοι πιο επιεικείς στη δική τους βαθμολογία.

«Κοίταξε, δεν έχουμε μάθει ουσιαστικά... δεν μας έμαθε κάποιος να βαθμολογούμε. Μέσα από την εμπειρία που έχουμε όλα αυτά τα χρόνια από μαθητές, φοιτητές, έτσι; Πώς την υποστήκαμε δηλαδή τη βαθμολογία ως μαθητές, ως φοιτητές, οπότε λειτουργούμε ...αναλογικά.» [Σ.15, Φιλολόγος]

Στα πρώτα μου χρόνια από τη δική μου εμπειρία ως μαθήτρια πώς με αξιολογούσαν, τι έπρεπε να κάνω για να είμαι άριστη, τι περίμεναν από μένα ή τι ένιωθα εγώ ότι περιμένουν από εμένα για να είμαι άριστη, οπότε ήμουν και πολύ αυστηρή στα πρώτα χρόνια. Επειδή είχα εγώ μια τελειομανία ως μαθήτρια την περίμενα και από τους μαθητές.» [Σ.6, Φιλολόγος]

«...ίσως και από το δικό μου, δηλαδή από τη δική μου εμπειρία, εγώ τι θα έγραφα στην ηλικία τους, ας πούμε. Όχι τι θα γράφω τώρα που είμαι 50 χρονών και έχω άλλο μυαλό κι άλλη ψυχοσύνθεση, ας πούμε. Εγώ εκείνα τα χρόνια τι θα έγραφα;» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Από πουθενά. Από μόνη μου. Απλά είδα ότι κάτι δεν πάει καλά εδώ. Και να σου πω κάτι. Το κάθε κράτος βάζει ένα νομικό πλαίσιο. Δεν μπορεί να ξέρει τις ανάγκες της κάθε τάξης. Από την άλλη είχα

και πολύ σοβαρές προσωπικές εμπειρίες... Ομολογουμένως κατά τη διάρκεια και των 12 χρόνων που ήμουν στο σχολείο λειτουργούσα στην περιφέρεια του κύκλου. Κανείς δεν με πρόσεξε, επειδή δεν σήκωνα χέρι, δεν ήμουνα γλωσσού. Πήγαινα στη Γ' Λυκείου και είχα Αρχαία Κατεύθυνσης 11, επειδή ακριβώς γράψαμε ένα και μοναδικό διαγώνισμα, έτυχε κι έκανα λάθος κι αυτό το 11 με κυνήγαγε μέχρι να αποφοιτήσω. Πολύ με πίκρανε, γιατί έγραψα 16-17 στο τέλος. Ήξερα πού πατάω. Ήτανε ένα και μοναδικό πράγμα. Με ξέχασαν οι καθηγήτριάς μου και τέλειωσε. Αυτό που έχω μέσα στο μυαλό μου είναι "Μην ξεχνάς κανέναν". Όπως ξεχάστηκα, δεν θέλω να ξεχάσω κανέναν.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη σχέση των σπουδών τους με την εκπαίδευση και την επιστήμη. Εκεί διαφαίνεται ότι επικρατεί μια διάκριση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ανάμεσα στο επιστημονικό περιεχόμενο των σπουδών τους και στις παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου. Τόσο στις παραδοσιακές καθηγητικές σχολές, όσο και σε σχολές για νεότερες ειδικότητες (Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι, Πληροφορικοί), διαπιστώνεται μια έλλειψη διδακτικής κατάρτισης, ειδικά όσον αφορά σε πρακτικά θέματα, όπως η αξιολόγηση.

«Από την άλλη, βέβαια, λείπει αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης. ... Λείπει από τις καθηγητικές σχολές, κανείς δεν το έχει διδαχθεί. Πώς θα βαθμολογήσεις; Τι θα βαθμολογείς; Πώς να μοιράσεις τις μονάδες; Αυτό δεν το έχουμε διδαχθεί κανέναν. Όλοι με την εμπειρία.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Θεωρούμε ότι οι σχολές μας είναι καθηγητικές και δεν κάνουμε καμία παιδαγωγική προσέγγιση και μια άσκηση. Δεν θα έπρεπε εκεί να μας μαθαίνουν κάποια πράγματα σχετικά με το πολύ σοβαρό αυτό θέμα της αξιολόγησης;» [Σ.37, Γαλλικός]

Το ενδιαφέρον είναι ότι οι εκπαιδευτικοί το αποδέχονται αυτό ως φυσιολογικό, αφού θεωρούν ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές έχουν στόχο να «φτιάξουν επιστήμονες» κι όχι να καταρτίσουν επαγγελματίες δασκάλους. Η αντίληψη που διαφαίνεται να έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί για τις πανεπιστημιακές σπουδές είναι ότι έχουν – ως όφειλαν να έχουν – μια θεωρητική, ακαδημαϊκή προσέγγιση των πραγμάτων, χωρίς απαραίτητα να προετοιμάζουν τους αποφοίτους τους για την επαγγελματική τους ενασχόληση με την εκπαίδευση.

«Το Πανεπιστήμιο είναι κάτι πολύ ξένο με την εκπαίδευση, δεν έχει σχέση το Πανεπιστήμιο με την εκπαίδευση, το Πανεπιστήμιο είναι μια γνώση κι από κει και πέρα ο καθένας τη διαχειρίζεται, όπως νομίζει. Άλλος μπορεί να γίνει ασφαλιστής, άλλος μπορεί ν' ανοίξει ένα σουπερ μάρκετ.» [Σ.22, Μαθηματικός]

«Μολονότι (στο Πανεπιστήμιο) κάναμε 1002 άλλα πράγματα που ήταν πολύ προοδευτικά για την εποχή τους, που και σήμερα εξακολουθούν να είναι, με αυτό δεν ασχοληθήκαμε ποτέ. Ίσως γιατί το Πανεπιστήμιο προετοιμάζει επιστήμονες, δεν προετοιμάζει καθηγητές.» [Σ.13, Φιλολόγος]

Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οφείλουν να αναζητήσουν μόνοι τους γνώσεις σε σχέση με τη διδακτική των γνωστικών τους αντικειμένων και συγκεκριμένα με την αξιολόγηση των μαθητών, καταφεύγοντας σε βιβλία, σεμινάρια ή μεταπτυχιακές σπουδές, τα οποία είναι πιο εύκολα διαθέσιμα τώρα σε σχέση με το παρελθόν [Σ.2,4,7,9,13,14,18,19,26,28,36,37]. Διατυπώνονται, μάλιστα, παρατηρήσεις σύμφωνα με τις οποίες οι σημερινοί εκπαιδευτικοί είναι πιο κατηρτισμένοι από τους δικούς τους δασκάλους, όταν ήταν μαθητές και σε θεωρητικό αλλά και

σε παιδαγωγικό επίπεδο [Σ.2,5]. Για τον ίδιο λόγο, επιδιώκουν να εργαστούν ως βαθμολογητές στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, προκειμένου να αποκτήσουν εμπειρία στην αξιολόγηση [Σ.6,18,22,26,27].

*«Νομίζω ότι εμείς ως δάσκαλοι δουλεύουμε περισσότερο από τους δασκάλους μας, προσέχουμε περισσότερο... κατ' αρχάς ζούμε στην εποχή της δια βίου μάθησης. Εκείνοι παίρναν ένα πτυχίο, την εποχή που το παίρνανε δεν νομίζω ότι υπήρχαν ανατροφοδοτήσεις, έναν επιθεωρητή είχαν που τον φοβόντουσαν που στα χρόνια τα δικά μου καταργήθηκε κιόλας οπότε ησυχάσανε, αλλά δεν είχαν ούτε σεμινάρια, ούτε ανατροφοδοτήσεις ούτε μεταπτυχιακά ούτε ούτε...» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Βοηθάει πολύ το να προσπαθούμε τον λίγο ελεύθερο χρόνο μας όσο μπορούμε να αποκτήσουμε εμείς περισσότερες γνώσεις πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο εεε... και βοηθάει πολύ το να σκεφτόμαστε και εμείς ότι, παρότι ενήλικες, κι εμείς ωριμάζουμε, κι εμείς πρέπει να γίνουμε καλύτεροι, πιο ώριμοι.» [Σ.9, Φιλολόγος]*

*«Από το Πανεπιστήμιο όχι... εγώ προσπαθώ να ενημερώνομαι από διαβάσματα και διάφορα σεμινάρια... αλλά κυρίως εμπιστεύομαι το ένστικτο και την πείρα μου.» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]*

*«Από πουθενά. Ακριβώς. Προσπάθησα μόνη μου. Γι' αυτό πήγαίνα σε Πανελλήνιες, ξέρεις, που βαθμολογούσα κι έβλεπα αν έχω διαφορές. Μας έδειχναν στην Αθήνα. Κι αυτό είναι σημαντικό.» [Σ.18, Μαθηματικός]*

*«Επίσης, με βοήθησε πολύ που μπήκα στο βαθμολογικό κέντρο των Πανελληνίων και είδα πώς βαθμολογούν εκεί... εξέτασα φυσικώς αδυνάτους... είδα πώς γίνεται... είναι πάρα πολύ σημαντικό για έναν καθηγητή να το κάνει αυτό, για να είναι δίκαιος. Ή όταν πας να βαθμολογήσεις μαθητές, επειδή μπαίνει και το υποκειμενικό στοιχείο, και ξέρεις τα πρόσωπα, καλύπτεις τα ονόματα. Είναι πάρα πολύ διαφορετική η βαθμολόγηση. Είσαι πιο ψυχρός βαθμολογητής. Δεν έχει να κάνει με το πρόσωπο.» [Σ.26, Βιολόγος]*

Άλλωστε, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν τα τελευταία 15 χρόνια χρειάστηκε να διαβάσουν, για να περάσουν τη διαδικασία του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ [Σ.7,14,18,19,28,33,35]. Βέβαια, για κάποιους από αυτούς η όλη διαδικασία ήταν μια κουραστική και ανούσια προσπάθεια να αποστηθίσουν θεωρητικές γνώσεις χωρίς πρακτικό αντίκρισμα στην εκπαίδευση, ενώ για άλλους μια ευκαιρία να μελετήσουν μόνοι τους για να έχουν μια θεωρητική, έστω, ενημέρωση σε θέματα διδακτικής. Μια Μαθηματικός, μάλιστα, μεγαλύτερης ηλικίας, που είχε διοριστεί πριν τον ΑΣΕΠ το θεωρεί σαν μια έλλειψη, την οποία προσπάθησε να αναπληρώσει μόνη της με προσωπικό διάβασμα [Σ.18].

*«Ένα ολόκληρο βιβλίο αγόρασα για τον ΑΣΕΠ, για την αξιολόγηση... ΒΛΑΚΕΙΕΣ. Εγώ να σου πω, το μόνο που κράτησα από όλα αυτά τα πράγματα που διάβασα είναι για τον ΑΣΕΠ είναι να τους λέω ένα καλό λόγο. Τίποτα άλλο. Ότι είναι ένα καλό παιδί... μόνο αυτό.» [Σ.14, Φιλολόγος]*

*«Όχι, ιδιαίτερη, γιατί τελείωσα μια σχολή που δεν είχε ούτε ένα παιδαγωγικό μάθημα. Η μόνη μου επαφή με τα παιδαγωγικά είναι αυτά που διάβασα για να περάσω στον ΑΣΕΠ.» [Σ.35, Οικονομολόγος]*

*«Από πουθενά. Ακριβώς. Προσπάθησα μόνη μου. [...] Και στο Πανεπιστήμιο δεν κάναμε τίποτα. Ούτε καν Παιδαγωγικά. Τα είχα πάρει προαιρετικά. Θέλουμε γενικότερα περισσότερη βοήθεια στο πώς να διδάσκουμε. Ότι κάναμε τώρα τα τελευταία χρόνια με την επιμόρφωση β' επιπέδου. Τα προηγούμενα χρόνια δεν είχαμε απολύτως τίποτα. Είχα πάρει μόνη μου κάτι Ψυχολογίες, κάτι Παιδαγωγικά... μετά όταν είχα τελειώσει. Μόνη μου, βιβλία και διάβαζα. Διδακτικές Μαθηματικών, για να προσανατολιστώ, γιατί πώς... Γιατί εγώ δεν έδωσα ΑΣΕΠ, ήμουν παλιά, και πήρα μόνη μου βιβλία και διάβαζα.» [Σ.18, Μαθηματικός]*



Γενικότερα παρατηρείται μια σύγκρουση σε σχέση με την επιμόρφωση και τη βοήθεια που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να επιτελέσουν το καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο. Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι θα ήθελαν περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και καλύτερη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, γιατί νιώθουν ακάλυπτοι στο μεθοδολογικό επίπεδο. Αντιθέτως, κάποιοι εκφράζουν μια απαξιωτική άποψη για την υπάρχουσα επιμόρφωση, γιατί διαπιστώνουν ότι οι παρεχόμενες κατευθύνσεις είναι μάλλον ανεδαφικές και άσχετες με τις καθημερινές ανάγκες και απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, ενώ προκρίνουν την αξία της καθημερινής επαφής με την τάξη και της συνείδησης του δασκάλου [Σ.1,3,4,7,11, 15,34,37] .

*«Εγώ νομίζω πως η τάξη σε διδάσκει πώς θα κινηθείς και τα παιδιά που έχεις κάθε φορά να προσαρμόσεις το μάθημά σου. Δεν βοηθάει το σχολείο και δεν μας βοηθάνε και σε τίποτα. Μόνο βγάζουνε συνέχεια αυτά τα καινούργια, τους τρόπους τους καινούργιους και δεν υπάρχει καμία ουσιαστική βοήθεια.» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Και από σεμινάρια εμένα δεν έχει πέσει κάτι σχετικό στην αντίληψή μου. Είσαι καθαρά ξεκρέμαστος.» [Σ.37, Γαλλικός]*

*«Δεν έχω επηρεαστεί ή βοηθηθεί από συμβούλους καθόλου, γιατί κάποιοι από αυτούς μπορεί και να μην έχουν εξοικειωθεί καθόλου με αυτό που λέμε σχολική πραγματικότητα. Άδεια στην άδεια, άδεια στην άδεια, απέχω από το σχολείο και στο τέλος κινούμαι θεωρητικά, “θα έλεγα να το κάνετε έτσι έτσι” και τελειώσαμε. Για μένα είναι καθημερινή η πάλη, να έρχεσαι κάθε μέρα αντιμέτωπος με τη σχολική πραγματικότητα. Τότε μόνο είσαι γνώστης και μπορείς να βοηθήσεις και κάποιον άλλον, να είσαι μάχιμος δηλαδή. Δεν τους εμπιστεύομαι αυτούς.» [Σ.3, Φιλολόγος]*

*«Η κατάρτιση, λοιπόν, αντί να είναι στους υπολογιστές, σε κάποιες ιδεοληψίες τύπου και καλά διαθεματικότητας, για τις οποίες δεν υπάρχουν υποδομές, πες μου, πώς μπορώ να κάνω περιγραφική αξιολόγηση στηριγμένος σε στοιχεία, όχι να λέω μαγείες. Δηλαδή, θέλω να πω ότι αυτή η κατάρτιση που υποτίθεται ότι μας γίνεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς με σεμινάρια κι αυτά δεν είναι προσανατολισμένη σε πρακτικά θέματα, που μας είναι χρήσιμα... είναι σε άλλα θέματα, που κι αυτά χρειάζονται. Δηλαδή αυτό που λένε επιμόρφωση του εκπαιδευτικού το αφιερώνουν σε ιδεολογήματα, σε προγράμματα που προφανώς χρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ και όχι σε αυτό (ενν. την αξιολόγηση). Γιατί να μην είναι αυτό θέμα της επιμόρφωσης;» [Σ.4, Φιλολόγος]*

*«Από πουθενά. Από μόνη μου. Απλά είδα ότι κάτι δεν πάει καλά εδώ. Και να σου πω κάτι. Το κάθε κράτος βάζει ένα νομικό πλαίσιο. Δεν μπορεί να ξέρει τις ανάγκες της κάθε τάξης. [...] Μάλλον δεν μου είναι απαραίτητη, δηλαδή η μόνη κατάρτιση που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός είναι ότι “κάτι πρέπει να κάνω με αυτά τα παιδιά”» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

Όπως προαναφέρθηκε, λοιπόν, στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες παραδέχονται ότι οι αξιολογικές τους πρακτικές έχουν διαμορφωθεί καθαρά από την εμπειρία τους στην τάξη με τη μελέτη της νομοθεσίας [Σ.16,31,40] και τις επιρροές που δέχονται από την επαφή με τους συναδέλφους τους [Σ.3,6,7,8,9,11,15,18,20,21,26,32,35,40] και τους μαθητές [Σ.1,9,11,33,36]. Ωστόσο, όσο κι αν αυτή η πρακτική γνώση προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο αποτελεσματική και ουσιαστική από τη θεωρητική κατάρτιση που ενδεχομένως τους έχουν προσφέρει οι προπτυχιακές σπουδές και οι διάφορες επιμορφώσεις, στις απαντήσεις τους λανθάνει ένα αίσθημα ελλείμματος, ανεπάρκειας, ακόμη και ενοχής για το γεγονός ότι δεν μπορούν να επικαλεστούν στέρεες επιστημονικές βάσεις για την αξιολόγηση που κάνουν στους μαθητές τους.

«Ναι. Θυμάμαι ότι το ένιωσα όταν με κάλεσαν να πάω στους Φυσικώς Αδυνάτους, στη Χίο ήμουν τότε. Πήγα με πάρα πολύ άγχος. Δεν ήξερα κιόλας ούτε καν το πλαίσιο. Αν επιτρέπεται να μιλήσουμε με τους συναδέλφους, να συνηγορήσουμε λίγο.» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Στου κασίδη το κεφάλι» [Σ.14, Φιλολόγος]

«Είναι αυτό που λέμε “στου κασίδη το κεφάλι”. Ναι, γιατί έτσι κι αλλιώς, Παιδαγωγικά δεν μάθαμε ποτέ στο Πανεπιστήμιο, οπότε με δοκιμές από την αρχή μέχρι εδώ, με την εμπειρία...» [Σ.21, Μαθηματικός]

«Ήτανε μια εμπειρική διαδικασία σφάλματος και βελτίωσης. Όσο σκληρό κι αν ακούγεται, δυστυχώς, να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους. Μαθαίνεις απάνω στα παιδιά.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

«Εξ ορισμού όχι. Ότι έχει κάνει ο καθένας μετά το Πανεπιστήμιο, αν του έχει τραβήξει το ενδιαφέρον αυτός ο τομέας. Εγώ δεν έχω επιμορφωθεί ποτέ σχετικά. Στο Πανεπιστήμιο είχαμε κάποια μαθήματα διδακτικής, αλλά για την αξιολόγηση τίποτα. Από την προσωπική μου αναζήτηση και ευαισθησία, δυστυχώς, και ενστικτωδώς. Δηλαδή επιστημονική κατάρτιση και βάση και τρόπους αξιολόγησης by the book δεν έχω. [...] Ναι, τώρα που με ρωτάς αυτό νιώθω ανεπαρκής εγώ. Και είναι κάτι που αν βρω χρόνο, στο άμεσο μέλλον θα το ψάξω. Εντάξει, δεδομένου του context στο οποίο λειτουργώ θεωρώ ότι είμαι σε ένα δίκαιο επίπεδο και συναισθηματικά επαρκές. Δεν νιώθω, δηλαδή, ότι κάνω κάτι κακό με την αξιολόγηση.» [Σ.38, Αγγλικός]

#### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: γ) σχολική βιογραφία

### 9. Προσωπική βίωση των εξετάσεων και της αξιολόγησης: «Πώς βιώσατε τη διαδικασία των εξετάσεων και της αξιολόγησης ως μαθητής στο σχολείο;»

Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση, μεγάλη επίδραση στον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους έχουν οι δικές τους αναμνήσεις από τη μαθητική τους ζωή και τον τρόπο που αξιολογήθηκαν από τους δασκάλους τους. Η πρώτη αντίδραση των περισσότερων εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση ήταν να αυτοχαρακτηριστούν ως «καλοί μαθητές» που δεν είχαν ιδιαίτερο πρόβλημα με την αξιολόγηση, καθώς έπαιρναν καλούς βαθμούς, ειδικά στα μαθήματα της προτίμησής τους, τα οποία καθόρισαν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία [Σ.1,2,3,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,20, 22,23,25,26,27,28,30,32,34,37,40]. Μία Φιλολόγος [Σ.7] αναφέρει δε ότι θα ήθελε να έχει υποστεί πιο χαμηλή αξιολόγηση ως μαθήτρια, για να έχει εμπειρία του πώς νιώθουν οι δικοί της μαθητές.

«Θα ήθελα όμως να είχα... Μου λείπει δηλαδή αυτό, να έπαιρνα κι εγώ ένα 15-16. Να μη διάβαζα συνέχεια και να είχα εμπειρία σε αυτό, να την αξιοποιήσω για τη δουλειά μου. Γιατί ήμουν πάντα πολύ καλή, δεν είχα αισθανθεί αδικία. Θα ήθελα να δω πώς είναι αυτό, να μην έχεις διαβάσει, να σου κάνουν παρατήρηση.» [Σ.7, Φιλολόγος]

Οι περισσότεροι, μάλιστα, από αυτούς αναφέρουν ότι δεν κατέβαλαν πολύ μεγάλη προσπάθεια για να έχουν καλές επιδόσεις, ενώ θεωρούν ότι βίωσαν λιγότερη πίεση από αυτήν που βιώνουν τώρα οι μαθητές και τα παιδιά τους.

«Από βαθμολόγηση δεν είχα παράπονο κι από τους περισσότερους οι αναμνήσεις είναι καλές. Είχα περάσει και από αυτό το σχολείο ως μαθητής 2 χρόνια.» [Σ.25, Φυσικός]

«Εγώ ήμουν καλή μαθήτρια. Δεν είχα κανένα τέτοιο θέμα. Είχα γράψει μόνο μια φορά στη Β' Λυκείου ένα 5-άρι στις εξετάσεις στο τέλος. Η Φυσική δεν μου άρεσε καθόλου αλλά επειδή ήμουν πολύ καλή, είχα γράψει καλά σε κανά δυο τεστ και μας είχε και Χημεία που ήμουν καλύτερη, μου είχε καλούς βαθμούς και δεν με είχε επηρεάσει. Γενικά όμως δεν είχα ποτέ θέμα με τα διαγωνίσματα. Ούτε είχε χρειαστεί ποτέ να διαβάσω πολύ, εκτός των Πανελλαδικών δηλαδή. Δεν είχα ποτέ τέτοια θέματα.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Ναι, ναι. Αλλά ήμουν καλή μαθήτρια μέχρι τη Β' Λυκείου, χωρίς να διαβάζω υπερβολικά. Ούτε ξενύχτησα ποτέ να διαβάζω. Μου 'βγαине άνετα, πώς να σου πω; Εντάξει, στη Γ' Λυκείου εννοείται ότι διάβασα πολύ αλλά είναι το είδος του διαβάσματος που έκανα αυτό που με κούρασε, η παπαγαλία δηλαδή.» [Σ.10, Φιλολόγος]

«Όχι τόσο αγχογόνα όπως για τα σημερινά παιδιά, γιατί η δικιά μου η γενιά δεν ήταν τόσο πιεσμένη με τα φροντιστήρια.» [Σ.9, Φιλολόγος]

Μόνο τρεις από τους ερωτηθέντες [Σ.8,32,34] αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία με το διάβασμα και τα διαγωνίσματα του σχολείου, την οποία όμως κατάφεραν να ξεπεράσουν με προσωπική προσπάθεια ή λόγω της απόφασής τους να διακριθούν στις Πανελλήνιες.

«Πολλές φορές σκέφτομαι τον εαυτό μου ως μαθήτρια, ότι ήταν λίγα τα μαθήματα που παρακολουθούσα με ενδιαφέρον. Τις περισσότερες φορές ήμουν αφηρημένη. Δεν ήμουν από τα παιδιά που είχαν υψηλή ικανότητα συγκέντρωσης. [...] Εγώ δυσκολευόμουν, ειδικά στα Μαθηματικά δεν μπορούσα να παρακολουθήσω καθόλου. Ήμουν μονίμως χαμένη σε αυτά τα μαθήματα. Επειδή δεν ήμουν συγκεντρωμένη στο μάθημα, διάβαζα ατέλειωτες ώρες, ήμουν πάρα πολύ επιμελής και κουράστηκα εξαιρετικά με τις εξετάσεις. Και πάντα κουραζόμουν. Κατάφερα βέβαια πάντα να γράφω γιατί το διάβασμα το μέτριο για μένα ήταν υπερβολικό για τους άλλους, διάβαζα πολύ, διάβαζα πολλές ώρες.» [Σ.8, Φιλολόγος]

«Εμένα δεν με χώνευε, γιατί ήμουν από το άλλο τμήμα, είχα και την ταμπέλα του αλήτη, γιατί είχα φάει πολλές αποβολές. Δεν ήμουν καλός μαθητής ούτε σε απόδοση ούτε σε διαγωγή. Στην Γ' Λυκείου ήρθε η επιφώτηση, έγινα το "φυτό" της Γ' Λυκείου. Ενόψει των Πανελληνίων. Είπαμε, είμαι εγωιστής. Πίστευα στον εαυτό μου. Ήθελα να πετύχω και πέτυχα.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Στο Λύκειο καταπιέστηκα πάρα πολύ, γιατί είχα ένα συγκεκριμένο στόχο, να περάσω στο Πανεπιστήμιο, οπότε, ακόμα κι αν δεν με βασάνισαν οι καθηγητές μου, αυτό-βασανίστηκα μόνη μου, δηλαδή βρήκα φόρμουλες που να βασανιστώ έως θανάτου, να γράφω οπωσδήποτε αυτά που λέω, να εμβαθύνω, αλλά σώθηκα όμως ...εεε... έγγραφα σελίδες, διάβαζα κι αυτό που διάβαζα και το μάθαινα απ' έξω θεωρούσα ότι έπρεπε να καταγραφεί ...εεε... προκειμένου να έχω μια βεβαιότητα για το αποτέλεσμα, μια σιγουριά. Και πάλι ήταν και ψυχολογικό, έλεγα ότι έκανα ό,τι ήταν δυνατόν να κάνω, με στήριζε κι αυτή η σκέψη. Πιέστηκα πάρα πολύ.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

Βέβαια, κανένας από τους καθηγητές δεν αναπολεί με θετικά συναισθήματα τις Πανελλήνιες εξετάσεις και το άγχος που τις συνόδευε, ακόμα κι αν είχαν – ομολογουμένως – θετική έκβαση για τους περισσότερους, δεδομένου ότι πέρασαν σε σχολές της προτίμησής τους [Σ.1,2,8,9,10,12,13,25, 31,34,37,38].

«Στο σχολείο ήμουν πάντα ένα παιδί που αγχωνόταν με τις εξετάσεις αλλά όχι σε σημείο που να... Στην τελευταία τάξη, ναι, είχα αγχωθεί παραπάνω. Η μάνα μου μού έδινε αγχολυτικά πριν από τις Πανελλαδικές.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Σίγουρα ήταν θετικές οι Πανελλήνιες σε μένα. Δεν θα θελα να το ξαναζήσω, αλλά το γεγονός ότι είχε τα αποτελέσματα που είχε έτσι όπως τα είχε ήταν κάτι θετικό. Οπότε όταν το θυμάμαι, θυμάμαι το αποτέλεσμα, δεν θυμάμαι πως πέρασε αυτή η χρονιά. Θυμάμαι όμως τότε ότι έλεγα ότι αν δεν περάσω με την πρώτη δεν ξέρω αν έχω κουράγιο να το ξαναζήσω αυτό και να ξαναδώσω. [...] Νομίζω ότι η πλειονότητά μας – παρόλο που είμαστε άνθρωποι που πετύχαμε, που πήραμε πτυχία κλπ δεν το θυμάται ως θετικό. Εγώ τουλάχιστον δεν βλέπω όταν μιλάω με συναδέλφους να θέλει κανείς να ξαναζήσει τη Γ' Λυκείου, την 5-ημερη θέλουν να ξαναζήσουν από την Γ' Λυκείου όλη.» [Σ.2, Φιλολόγος]

«...διάβαζα ατέλειωτες ώρες, ήμουν πάρα πολύ επιμελής και κουράστηκα εξαιρετικά με τις εξετάσεις. Και πάντα κουραζόμουν. [...] Η κούραση, είχα πάρει 15 κιλά, τα χείλη μου είχανε σκάσει σε βαθμό να βγάζουν αίμα από το άγχος. Ήταν μια πολύ αρνητική εμπειρία.» [Σ.8, Φιλολόγος]

«Από όλες μου τις εξετάσεις μόνο Πανελλήνιες δεν θα ξαναέδινα, γιατί ήταν τόσο καθοριστικό και τόσο έντονα κάποια συναισθήματα. Ας πούμε ότι είχα γράψει μια πολύ καλή έκθεση στο πρόχειρο και δεν μπόρεσα να την γράψω όλη στο καθαρό, ήταν φοβερό σοκ, ας πούμε. Ήτανε ίσως η μοναδική κρίσιμη εξέταση της ζωής μου, γιατί σχετιζόταν με το αν θα φύγω από εδώ ή όχι. Πάντα εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες. Πάντως, γενικά με τις εξετάσεις δεν είχα ιδιαίτερο άγχος. ... Ναι, συνήθως στο τέλος ο μικρότερος βαθμός που θα έγραφα ήταν 17-18.» [Σ.37, Γαλλικός]

«Και οι Πανελλαδικές ήταν μια τραυματική εμπειρία, με το άγχος ότι θα καθορίσουν τη ζωή σου. Στο τέλος σε καλό μου βγήκαν οι δόλιες, με την έννοια ότι τελικά κατέληξα ευτυχισμένη.» [Σ.38, Αγγλικός]

Από την άλλη μεριά, εντοπίζονται λίγες [5] αλλά ενδιαφέρουσες αναφορές που αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία στη διαδικασία των ενδοσχολικών εξετάσεων, ενώ μόνο μια εντελώς απορριπτική άποψη διατυπώνεται από μια Φιλολόγο. Δηλαδή, τρεις από τους ερωτηθέντες [Σ.3,23,30] συνδέουν την εμπειρία των γραπτών εξετάσεων με την αυτοαξιολόγηση και την απόκτηση αυτογνωσίας σε σχέση με τις επιδόσεις τους, η οποία μάλιστα σε μια περίπτωση είχε θετικό πρόσημο, με την έννοια ότι τόνωσε την αυτοπεποίθηση του ως μαθητή, καθώς ήταν μάλλον αυστηρός με τον εαυτό του. Από τους άλλους δύο η μία αναφορά [Σ.6] χαρακτηρίζει ανακουφιστική την αποστασιοποίηση της γραπτής εξέτασης, ενώ η άλλη [Σ.5] συνδέει τη διαδικασία των εξετάσεων με την καλλιέργεια της μαχητικότητας και της ψυχολογίας του «αθλητή», χωρίς όμως να τους αποδίδει γνωστική αξία. Σε αυτό ενισχύει την αρνητική αναφορά της Φιλολόγου [Σ.14], σύμφωνα με την οποία οι γραπτές εξετάσεις καλλιεργούσαν την αποστήθιση και δεν είχαν να προσφέρουν τίποτα στο γνωστικό επίπεδο. Τέλος, δύο από τους εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία από σπουδές στο εξωτερικό – ο ένας στο πανεπιστημιακό και η άλλη στο σχολικό και στο πανεπιστημιακό επίπεδο – διαπιστώνουν ότι η έλλειψη των υπερβολικών εξετάσεων μείωνε το άγχος τους ως μαθητών και τους έδινε τη δυνατότητα για ουσιαστική βελτίωση των επιδόσεών τους [Σ.27, Σ.40].

«Αυτό που λέμε επίταση άγχους υπάρχει, γιατί είναι και θέμα χαρακτήρα. [...] εμένα, ναι, με βοήθησαν. Στο να μην έχω ούτε εκείνους τους ακροβατισμούς τους τρελούς, αυτό που λέμε χιμαιρική αναζήτηση, να είμαι προσγειωμένη, ρεαλίστρια, όχι να καθηλωθώ, αλλά να μην υπερεκτιμήσω πράγματα» [Σ.3, Φιλολόγος]

«Εγώ έχω δώσει εξετάσεις για να πετύχω στο Γυμνάσιο, έχω δώσει εξετάσεις για να πετύχω στο Λύκειο, έγγραφα από την Ε' Δημοτικού και Φεβρουάριο διαγωνισμούς και Ιούνιο και δεν είχαμε

φροντιστήριο... και μάθαμε πάρα πολλά πράγματα. Και μπαίνοντας στο Πανεπιστήμιο ξέραμε πάρα πολλά πράγματα. [...] Δεν πρέπει και να αυτοαξιολογούμεθα; Λοιπόν, αυτό ήταν ένα είδος αυτοαξιολόγησης. Μέσα από τις εξετάσεις στο σχολείο, έβλεπα αν έχω διαβάσει ικανοποιητικά, αν έχω τις επαρκείς γνώσεις για να συνεχίσω στο επόμενο στάδιο, και τη βαθμολογία την εποχή εκείνη τη θεωρούσαμε σαν ηθική αμοιβή. Και ήταν αντικειμενική.» [Σ.23, Φυσικός]

«Πολλές φορές, αρχικά, είχες πολύ λάθος κρίση για το τι έχεις πραγματικά γράψει και το τι συμβαίνει στην ουσία, είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω, ανάλογα με το χαρακτήρα του καθενός. Εγώ προσωπικά έπεφτα πάντα έξω ανάποδα. Ήμουν υπερσυντηρητικός, μαζεμένος. Έλεγα ότι έχω γράψει 12 και έπαιρνα 14-15, ας πούμε.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

«Είναι καλό, γιατί είναι κάτι μυστικό – την ώρα που γράφεις εννοώ – δεν έχεις το άγχος της αλληλεπίδρασης με αυτόν που σε εξετάζει, όπως είναι στα προφορικά – για μένα ως χαρακτήρα λέμε τώρα – μπορώ ελεύθερα εκείνη την ώρα να κινηθώ, να γράψω – και στο Πανεπιστήμιο το θυμάμαι αυτό και στον ΑΣΕΠ – χωρίς να νιώθω ότι κρίνομαι εκείνη τη στιγμή, άμεσα, οπότε μου φεύγει το άγχος. Θα γράψω ότι καλύτερο μπορώ και μετά δεν με είδατε δεν με ξέρετε [...χαχαχα...] Θέλω να πω με απελευθερώνει λιγάκι το θέμα των γραπτών εξετάσεων αλλά αυτό έχει να κάνει με το χαρακτήρα μου. Δεν ξέρω για το κάθε παιδί, τελικά, τι είναι το καλύτερο.» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Εγώ επειδή έπαιζα μπάσκετ είχα αναπτύξει έναν τρομερά μαχητικό τρόπο αντιμετώπισης των εξετάσεων. Τις έβλεπα σαν ένα σκληρό αγώνα που ποτέ δεν έπρεπε να εγκαταλείψω την προσπάθεια. Δεν σκεφτόμουνα τη νίκη ή την ήττα αλλά να μην εγκαταλείψω την προσπάθεια. Γενικά ήμουν πάντα πολύ “σκληροτράχηλος”. Το αντιμετώπιζα με μαχητικότητα. Έμπαινα μέσα, καλό φόκους, αυτοσυγκέντρωση και αυτό. Αλλά δεν τις εκτιμούσα, ειδικά στο σχολείο. Στο Πανεπιστήμιο δεν είχα πρόβλημα. Στο σχολείο πίστευα ότι ήταν γελοιότητες και λίγο προκάτ και πολλά άλλα πράγματα. Δεν αποδίδανε και τις πραγματικές σου ικανότητες. Νομίζω ότι κάπου κλέβεις στο σχολείο με τις εξετάσεις.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Εγώ που ήμουν πολύ αστεράτη και τα 'παιρνα όλα από την προφορική παράδοση. Δεν διάβαζα. Οπότε στο μάθημα της ημέρας ήμουν πάρα πολύ καλή. Στις εξετάσεις, όμως, του Ιουνίου που ήθελε επανάληψη δεν ήμουν καλή, πχ στη Χημεία τώρα που θυμάμαι έλυνα τις ασκήσεις αλλά δεν έγραφα τη θεωρία. Ενώ είχα πολύ ψηλά τετράμηνα προφορικής επίδοσης, μείωνα το βαθμό μου με τα γραπτά του Ιουνίου στο Λύκειο – γιατί στο Γυμνάσιο δεν είχαμε εξετάσεις εμείς. [...] Γιατί δεν είδα εγώ καμία διαφορά στο Γυμνάσιο που δεν είχαμε εξετάσεις συγκριτικά με το Λύκειο, δηλαδή εμένα δεν με κάταναν καλύτερη οι εξετάσεις του Λυκείου... Εγώ είμαι παράδειγμα που σου είπα πριν για τη θεωρία με τις τυποποιημένες εξετάσεις. Αφού λύνω τις ασκήσεις ξέρω τη θεωρία αλλά δεν την έχω μάθει παπαγαλία ο βαθμός των εξετάσεων με αδικεί.» [Σ.14, Φιλολόγος]

«Ήμουν καλή μαθήτριά. Δεν είχα πρόβλημα με τους βαθμούς και τις εξετάσεις, γιατί έχω σπουδάσει στο εξωτερικό, είναι άλλη η φιλοσοφία εκεί, τελείως, δεν υπάρχει ο σημασιόφορος, ο καλύτερος μαθητής του σχολείου, δεν είχαμε βαθμοθηρία. Υπάρχει αξιολόγηση, εντάξει. Αλλά υπάρχει μικρότερη κλίμακα. Είναι το 5 το άριστα, με το 2 κόβεσαι άρα είναι 3,4,5, μόνο τρεις βαθμοί. [...] Είναι καλύτερο αυτό το σύστημα, γιατί εδώ με τα δέκατα και τούτα κι εκείνα είναι χειρότερα. Εκεί 3 είναι το καλός, 2 είναι λίαν καλώς και 5 είναι το άριστα. [...] Είχαμε λίγες εξετάσεις ως καθόλου, γιατί δεν ήταν εκεί επικεντρωμένο το σύστημα. Εξετάσεις δεν υπήρχαν, μόνο Α' και Γ' Λυκείου και στο Γυμνάσιο καθόλου. [Σ.27, Φυσικός]

«Θα πω ότι ήμουν ένας μέτριος μαθητής εδώ στην Ελλάδα και εκεί ήμουν ένας από τους κορυφαίους μαθητές. Και το εντυπωσιακό ήταν ότι όταν γυρνούσα και έρχονταν οι γονείς μου να με πάρουν από το αεροδρόμιο, πάντα με ρωτούσαν με άγχος αν πέρασα τα μαθήματα και πως πήγα κι, όταν τους έδειχνα τι βαθμούς έχω, δεν το πίστευαν, μέναν έκπληκτοι. Είχαν απορήσει πώς τα κατάφερα. Και νομίζω ότι αυτό γίνεται, γιατί υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των πραγμάτων. Δεν υπάρχει αυτό το άγχος. Σημειωτέον ότι υπάρχει πολλή εργασία. Δηλαδή αυτό το μοντέλο που κάνω με τα παιδιά ήταν εκεί. Το κάνω από την πρώτη χρονιά που διορίστηκα. Κι όταν άκουσα ότι θα μπει ένα καινοτόμο μάθημα, το πρότζεκτ, γέλαγα...» [Σ.40, Πληροφορικός]

Η όποια ευκολία, πάντως, στην αντιμετώπιση των εξετάσεων και τα υψηλά αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν υπονοούν σε καμιά περίπτωση ότι οι βαθμοί δίνονταν πιο εύκολα στο παρελθόν, αλλά μάλλον το αντίθετο. Επισημαίνεται από πολλούς εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη αυστηρότητα και ενίοτε και αδικίες με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Από την άλλη μεριά, αυτή την αυστηρότητα την εκτιμούν εκ των υστέρων, διαπιστώνοντας ότι οι τότε αυστηροί βαθμοί είχαν μεγαλύτερη αξία από αυτούς που απλόχερα δίνουν οι ίδιοι. Κατά συνέπεια, κρίνουν τους εαυτούς τους ως καλύτερους μαθητές από τους μαθητές τους, όχι τόσο λόγω ικανοτήτων, όσο λόγω της μεγαλύτερης προσπάθειας που έπρεπε να καταβάλουν [Σ.11,12,13,15,20,23,26,33,40].

*«Στα δικά μας χρόνια ήταν πιο αυστηρά τα πράγματα με τη βαθμολογία και πιο αντικειμενικά. Αλλά ήταν όλα πιο αυστηρά στο σχολείο, η σχέση με τους καθηγητές πιο απρόσωπη. [...] Ένα σχετικό άγχος το είχα στις εξετάσεις, όχι τρελά πράγματα. Ήμουν καλή μαθήτριά, διάβαζα, γιατί αυτό ήξερα να κάνω, δεν είχα και πολλές επιλογές. [...] Γενικότερα δεν θυμάμαι να είχα δυσκολευτεί πολύ στο σχολείο ή ότι είχα τραυματικές εμπειρίες από τα διαγωνίσματα. 20-αρία δεν είχα, γιατί δεν μπαίνανε τόσο εύκολα τότε. Το 18 ήταν άριστος βαθμός για το σχολείο. Είχα αποτυχίες σε Μαθηματικά, Φυσική προσπαθούσα όμως μετά και κάλυπτα τα κενά μου. Άλλωστε έπαιζε και ρόλο ο βαθμός του σχολείου για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο οπότε διάβαζα πολύ περισσότερο τα θετικά μαθήματα για να έχω κι εκεί έναν αξιοπρεπή βαθμό.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Μάλλον τα 'παιρνα τα γράμματα [...χαχαχα...] αλλά δεν έπαιρνα τίποτα τζάμπα. Ναι, δηλαδή εμείς στην Αθήνα ήμασταν πιο αυστηρά από την επαρχία. Εν συγκρίσει, η βαθμολογία στην Αθήνα ήταν πάντα πολύ πιο αυστηρή από ότι στην επαρχία. [...] Θέλω να σου πω ότι εγώ το βίωσα πολύ άσχημα το σχολείο. Γι' αυτό και λέω στα παιδιά πολλές φορές ...εεε... δεν θέλω να ξαναπάω σχολείο. Με την έννοια ότι εμείς που φύγαμε δεν ξαναγυρίσαμε ποτέ στο σχολείο. Ενώ αυτά έρχονται, μας βλέπουνε...» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«Φυσικά. Κατ' αρχάς, από ότι θυμάμαι πάνω από 18 δεν παίρναμε. Το 20 ήταν του Θεού, το 19 του καθηγητή, άντε να πάρεις στην καλή περίπτωση ένα 18.» [Σ.26, Βιολόγος]*

*«Το πιο τραγικό που είχα δει, επειδή ήμουν σε μια μικροαστική πόλη, ημιαγροτική, έπαιζε ρόλο τίνος είσαι. Υπήρχε τρομερή ταξικότητα στην αξιολόγηση, το παιδί του καθηγητή, του δικηγόρου, του γιατρού έπαιρνε οπωσδήποτε καλύτερο βαθμό από το παιδί του αγρότη, ήταν δεδομένο αυτό, τουλάχιστον στο σχολείο που ήμουν εγώ.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«...και τη βαθμολογία την εποχή εκείνη τη θεωρούσαμε σαν ηθική αμοιβή. Και ήταν αντικειμενική. Δεν είχαμε τότε τόσοσους αριστούχους. Ο πρώτος μαθητής του σχολείου μου, που πήρε απολυτήριο με 17, είναι αντιπρύτανης στο Πολυτεχνείο σήμερα. Πιστεύω ότι το επίπεδο γνώσης ήταν παρα πολύ υψηλότερο.» [Σ.23, Φυσικός]*

*«Πάντα σκεφτόμουν εγώ τι βαθμούς έπαιρνα όταν ήμουν μαθήτριά. Διαπιστώνω ότι σε σύγκριση με τα 20-αρία που βάζω τώρα στους μαθητές εγώ έπρεπε να παίρνω 30 και 40 τότε. Αν βαθμολογούσα σήμερα με βάση τους βαθμούς που παίρναμε όταν εγώ ήμουν μαθήτριά, με αυτό το σκεπτικό οι μισοί μαθητές σήμερα θα έπρεπε να έχουν αρνητικούς βαθμούς.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

Πράγματι, σε διάφορες απαντήσεις τονίζεται η διάσταση της μεγαλύτερης προσπάθειας εκ μέρους των ιδίων ως μαθητών, την οποία την κατέβαλαν είτε γιατί τους άρεσε η μελέτη είτε γιατί δεν ήθελαν να απογοητεύσουν τους καθηγητές και να διαψεύσουν την καλή εικόνα που είχαν αποτυπώσει για αυτούς στη βαθμολογία τους.

«Εντάξει, μου άρεσε να διαβάζω, δηλαδή ευχαριστιόμουν και πολλά πράγματα μέσα από το σχολείο και ευρύτερα αλλά νομίζω ότι είχα και το άγχος ότι πρέπει να προετοιμαστώ και για τις εξετάσεις και για όλα. Αλλά και για πράγματα που δεν είχαν σχέση με τις εξετάσεις, ντρεπόμουν να μην ανταποκριθώ – από φιλότιμο δηλαδή – στον καθηγητή που μας έκανε το τάδε μάθημα, και στα μαθήματα κορμού που είχαμε, θυμάσαι. [...] Ένωθα ότι κι εκείνος έκανε την προσπάθειά του αλλά κι εγώ πρέπει να ανταποκριθώ ως ένα βαθμό... κάπως έτσι...» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Καλά ήμουν φυτό, ήμουν η καλύτερη μαθήτρια. Διάβαζα πολύ. Δεν με άγχωναν ιδιαίτερα, ούτε στο Πανεπιστήμιο, κι αυτά... Διάβαζα πολύ, γιατί μου άρεσε ... επειδή είχα διάφορα οικογενειακά θέματα, ήταν η διέξοδός μου το διάβασμα. Δεν θα ήθελα, βέβαια, να είναι έτσι για τα παιδιά, θα ήθελα να τους αρέσει. [...] Ναι, απέδιδα, δηλαδή έγγραφα. Προσπαθούσα, όμως, προσπαθούσα...» [Σ. 7, Φιλολόγος]

«Εγώ διάβαζα στο σχολείο, δεν ήμουν κλασικό παράδειγμα φυτού αλλά ήμουν πολύ μεθοδική. Πάντα θυμάμαι τον εαυτό μου να έχει χρόνο για παιχνίδι, για βόλτα, δεν ήμουν νυχθημερόν πάνω από ένα βιβλίο αλλά διάβαζα. Δεν ήθελα να απογοητεύσω ... δεν ήθελα να βρεθεί καθηγητής να μου πει ότι δεν μου έγραψες ενώ σου είχαβάλει καλό βαθμό. Λειτουργούσε ο εγωισμός. Υπήρχε όμως... εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου “Εγώ έχω διαγώνισμα αύριο”, τα τεστ δεν μας τα λέγανε, καταλάβαινες άμα σου κάναν επανάληψη “ως κάτι παίζει αύριο”, οπότε το είχα στο νου μου να διαβάσω, για να γράψω καλά.» [Σ.28, Βιολόγος]

«Για μένα ήταν μια πρόκληση απέναντι στον εαυτό μου και ήθελα να αποδείξω στους δασκάλους μου ότι άξιζα αυτό που μου βάλανε. Για μένα ήταν θέμα αξιοπρέπειας να πάω να γράψω καλά. Πέρανα σε όλα τα μαθήματα, μείον έπρεπε να γράψω, για να κοπώ αλλά ήταν θέμα τιμής και αξιοπρέπειας. Κάτι που τα παιδιά δύσκολα το έχουν τώρα [...] Όσον αφορά στις εξετάσεις μου δημιουργούσαν πάντα μια ένταση – όχι ιδιαίτερα αρνητική – και ήταν μια κόντρα που είχα με τον εαυτό μου, να αποδείξω την αξία μου. [Σ.37, Γαλλικός]

**10. Αναμνήσεις από καθηγητές:** «Θα ήθελα να ανακαλέσετε αναμνήσεις από δικούς σας καθηγητές που σας έχουν μείνει αξέχαστοι είτε ως θετικά είτε ως αρνητικά παραδείγματα.»

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η εικόνα της επίδρασης των σχολικών τους αναμνήσεων στον τρόπο που εξετάζουν και βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί, τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν θετικά και αρνητικά πρότυπα δικών τους καθηγητών. Ενίοτε δεν χρειάστηκε καν να τεθεί η ερώτηση, καθώς τα ίδια τα υποκείμενα κατέφευγαν στην αναφορά των αναμνήσεών τους και τη σύγκριση των δικών τους καθηγητών με τους εαυτούς τους. Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι οι αναφορές αυτές δεν περιορίζονταν στο θέμα των γραπτών εξετάσεων και της αξιολόγησης αλλά ενέπλεκαν τη γενικότερη εικόνα των καθηγητών του τότε ως δασκάλων σε σχέση με την κατοχή και την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και την γενικότερη παιδαγωγική συμπεριφορά. Οι συγκεκριμένες αναφορές δεν εξαιρέθηκαν από την επεξεργασία των ευρημάτων, καθώς σχετίζονται με τους ερμηνευτικούς άξονες της γνώσης και της πειθάρχησης σε σχέση με τις γραπτές εξετάσεις.

Όσον αφορά ακριβώς το γνωστικό κομμάτι, τα θετικά παραδείγματα παλαιών καθηγητών επιλέγονται κυρίως για την άριστη κατοχή του αντικειμένου τους [Σ.1,4,19,23,24,25,33,34,38,40], τη μεταδοτικότητα και την αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων [Σ.5,9,10,15,33], την προσπάθειά τους να

εμφυσήσουν στους μαθητές την αγάπη για το μάθημά τους και τη γνώση [Σ.15,17,19,27,38,40] με την ελεύθερη συζήτηση και την παροχή ερεθισμάτων [Σ.1,3,4,6,9,10].

«Αυτός είχε καταλάβει τι έλεγαν οι αρχαίοι και το έκανε πράξη στη ζωή, δεν ήταν δηλαδή αυτά που έλεγε σε πλήρη αντίθεση με αυτά που έκανε. Ήταν ένας ανθρωπιστής που είχε σπουδάσει κλασική φιλολογία και φαινότανε στη ζωή του.» [Σ.4, Φιλολόγος]

«Είχα καθηγητές που τους λάτρεψα και τους θαύμασα και τους θυμάμαι και που θέλω να έχω στοιχεία τους και έχω. Μία τέτοια ήταν η καθηγήτριά μου των Αρχαίων στην Α΄ Λυκείου, ας πούμε, την οποία αγάπησα και ήμουν πάρα πολύ καλή στα Αρχαία, ενώ δεν διάβαζα, γιατί το είχα αγαπήσει το μάθημα από εκεί. Και μία Φυσικό, της έβγαζα το καπέλο.» [Σ.38, Αγγλικός]

«Μου είχε κάνει εντύπωση όταν ήμουνα στη Β΄ Λυκείου, αυτός έκανε ένα καταπληκτικό πράγμα – τώρα αμφιβάλω αν βοήθησε όλους τους υπόλοιπους αλλά εμένα μου άρεσε – μας έβαζε να διαλέξουμε μια θέση: π.χ. κάναμε Αντιγόνη, “είσαι με την Αντιγόνη ή με τον Κρέοντα; Ωραία, με τον Κρέοντα. Αύριο υποστηρίζεις την Αντιγόνη και το ανάποδο.” Έπρεπε να υποστηρίξεις το ανάποδο από αυτό που ήθελες. Έτσι, σε έβαζε σε μια διαδικασία συζήτησης έντονης κι αυτό ήταν καλό. Ήταν προχωρημένο για την εποχή του. Αλλά έκανε το ίδιο μέχρι προχτές που πήρε σύνταξη κι έχω την εντύπωση ότι κάπου έπαιζε και γλίτωνε το μάθημα. Μετά έγινε συνάδερφος και απομυθοποιήθηκε πλήρως, κατάλαβα ότι ήτανε τεμπέλης.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Στην Α΄ Λυκείου πάλι μας έτυχε μια άλλη Φιλολόγος – μας έκανε Γλώσσα και Λογοτεχνία – και μας χώρισε σε ομάδες και κάναμε ομαδοσυνεργατική το 84-85, παρακαλώ.» [Σ.10, Φιλολόγος]

«Μια φιλολόγισσα που ως προς το σωματότυπο στην αρχή μου είχα φανεί “λιγούτσικη” κι έλεγα “μα τι θα μας δώσει αυτή στη Β΄ και στη Γ΄ Λυκείου;” Ήταν όμως τόσο μεγάλη σε όλα τα όλα που τελικά θεώρησα ότι έκανα λάθος στην εκτίμησή μου. Και με είχε ιδιαίτερα συνεπάρει αυτό το ξεχωριστό, το διαφορετικό ως προς την κοσμοαντίληψη, το άνοιγμα του μυαλού. Ξέφευγε από τα τετριμμένα και σου έδινε έναυσμα για να δουλέψει το μυαλό σου, να ανοίξει. Αυτό προσπαθώ να κάνω. Προσπαθώ πολύ να τη μιμηθώ. Να μην τα βλέπουν στενά. Με ενδιαφέρει το άνοιγμα του μυαλού.» [Σ.3, Φιλολόγος]

Αντιθέτως, στα αρνητικά παραδείγματα επισημαίνεται η έλλειψη γνώσεων, την οποία μάλιστα οι παλιοί καθηγητές προσπαθούσαν να καλύψουν πίσω από ένα προσωπίδιο αυθεντίας, που όμως γινόταν αντιληπτό από τους μαθητές τους [Σ.2,5,8,11,15,23,32,40].

«Αρνητικό πρότυπο ήταν ένας Μαθηματικός που ήταν πολύ ειρωνικός, έκανε τα παιδιά να κλαίνε όταν τα σήκωνε στον πίνακα να εξεταστούν. Ολόκληρα αγόρια έκλαιγαν, γιατί τους ειρωνευόταν, όταν δεν ήξεραν να λύσουν την άσκηση. Και ο ίδιος – θυμάμαι το σχολιάζαμε ως μαθητές – όταν ήταν να λύσει ένα θεώρημα στον πίνακα, πηγαινοερχόταν στην έδρα που ήταν το βιβλίο και το κοιτούσε.» [Σ.11, Φιλολόγος]

«Μαθηματικοί, πάρα πολύ αυστηροί, ειρωνικοί, απαιτητικοί πάρα πολύ, εεε... και με διακρίσεις. Από Φιλολόγους, μπορεί κάποιος να είχαν γνώσεις αλλά θεωρούσαν τον εαυτό τους αυθεντία, με αποτέλεσμα να γίνονται αντιπαθείς προς τους μαθητές και να φτάνουν σε ακραίες καταστάσεις, να είναι προσβλητικοί, ας πούμε, ή να φορτώνουνε πάρα πολύ τα παιδιά, χωρίς ουσία, δηλαδή να σου βάζει 60 ασκήσεις, έτσι για να μάθεις τον Αόριστο β΄. Ήταν υπερβολή αυτό, δεν χρειαζόταν τόσο πολύ.» [Σ.15, Φιλολόγος]

«Οι γνώσεις μου, δηλαδή, ως μαθητής ήταν περισσότερες από του καθηγητή που μας έκανε Πληροφορική στο σχολείο, ο οποίος δεν ήταν και Πληροφορικός. Ήταν Μαθηματικός ή Θεολόγος.» [Σ.40, Πληροφορικός]



Όσον αφορά την παιδαγωγική συμπεριφορά και την διαχείριση της τάξης, ως σημαντική θετική παράμετρος αναφέρεται η προσήνεια, η φιλική επικοινωνία με τους μαθητές και η ικανότητά τους να επιβάλλονται με την παρουσία τους και όχι με αυταρχισμό [Σ.1,7,11,17,20,30]. Αντιθέτως, πολύ έντονες είναι οι αναφορές στην αυταρχική συμπεριφορά και την ειρωνεία ορισμένων καθηγητών, οι οποίοι λειτουργούν για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ως ισχυρά παραδείγματα προς αποφυγή [Σ.3,6,11,13,15,24,38].

*«Σαν πρότυπό μου έχω μια καθηγήτρια Φιλόλογο. Ήταν ο μοναδικός άνθρωπος όλα τα χρόνια που ήμουν στο σχολείο που μπήκε μέσα και από την πρώτη στιγμή μας πλησίασε. Στα διαλείμματα καθόταν και κουβέντιαζε μαζί μας και μας έλεγε “εγώ μπορώ να σας βοηθήσω ακόμα και στα Μαθηματικά”. Πρώτη φορά είχα ακούσει καθηγήτρια να λέει “Μπορώ να σας βοηθήσω σε ότι χρειάζεστε”. Αυτή είναι το πρότυπό μου, προσπαθώ να της μοιάσω, κάθομαι στα διαλείμματα, βοηθάω τα παιδιά και στο τέλος για τις εξετάσεις, γιατί έχω σαν πρότυπο αυτήν.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

*«Ο αγαπημένος μου καθηγητής... ναι... λοιπόν, ήταν ένας χαλαρός άνθρωπος, ο οποίος το μάθημα που δίδασκε ήταν δευτερεύον, οπότε μπορεί στο μυαλό μου, ειδικά στα χρόνια του Λυκείου, να τον είχα συνδυάσει με την αποσυμπίεση. Με βοηθούσε να ξεχαστώ, να ξεφύγω. Δεν ήταν ο καθηγητής όπου απαραίτητα είχα τους καλύτερους βαθμούς ή έπαιρνα τη μεγαλύτερη επιβράβευση. Ήταν καθαρά το επικοινωνιακό κομμάτι που με κέρδιζε σε αυτόν. Και χωρίς να είμαι ιδιαίτερα θρησκευόμενος άνθρωπος, ήταν ο Θρησκευτικός. Ήταν ένας αντισυμβατικός, αντικομοφορμιστικός τύπος, για Θρησκευτικός. Αυτό που μου προκαλούσε εντύπωση ήταν η αμεσότητα και η επικοινωνία που είχε, ήτανε φοβερή! Έδινε μεγάλη σημασία στο ανθρώπινο παράγοντα, σε έκανε να γελάς, πράγματα που για την εποχή και το μάθημα των Θρησκευτικών ήτανε πρωτόγνωρα! Παίζαμε μαζί μπάσκετ, ας πούμε, και αυτός φόραγε τα ράσα.» [Σ.30, Οικονομολόγος]*

*«Και ένας Θεολόγος ήταν έτσι καλός. Μας καθήλωνε, δηλαδή. Έμπαινε μέσα και σωμαίναν τα πάντα, δεν υπήρχε κανείς να κάνει φασαρία. Ήτανε φοβερός, με την παρουσία του μόνο...» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Υπήρχαν κάποιοι αντιδραστικοί που κυκλοφορούσαν με χάρακα, όχι για να κάνουν γραμμές, για να ξυλοφορτώνουν τα παιδιά.» [Σ.24, Φυσικός]*

*«Εγώ τους λέω ότι εδώ στο σχολείο, περνάτε καλά. Δεν σας σηκώνει κανείς στον πίνακα να σας ξεφτιλίσει. Εγώ το βίωσα αυτό το πράγμα: στον πίνακα σειρά, 4-5, “λέγε, λέγε, λέγε εσύ, εσύ, εσύ” και να σε ξεφτιλίζει ο καθηγητής, άμα δεν ξέρεις. [...] Εμείς, εγώ θυμάμαι, και όχι μόνο εγώ, άλλοι μαθητές που ήτανε οι πιο κακοί σε όλα γενικά τους είχανε του κλώτσου και του μπάτσου, κι ευθέως οι καθηγητές. Δεν υπήρχε περίπτωση να τους χαϊδέψει, τι θα πει ο κόσμος, θα ‘ρθει ο μπαμπάς τους να κάνει παράπονα. Ζήσαμε – εγώ τουλάχιστον – σε ένα πολύ αυστηρό σχολείο, για να μην πάω στο Δημοτικό που το ξύλο πήγαινε αβέρτα. Έχω φάει και πολύ ξύλο.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

Όσον αφορά στην αξιολόγηση ως θετικό στοιχείο αναφέρεται η αντικειμενικότητα, καθώς η επιεικής βαθμολογία, που ήταν σπάνια στο παρελθόν, δεν ήταν χαριστική και σκόπευε να δώσει θάρρος στους φιλότιμους μαθητές [Σ.6,10,11,12,13,15,17,19,25,26,28]. Αντιθέτως, ως αρνητικά στοιχεία αναφέρονται η υπερβολική αυστηρότητα [Σ.13,15,19,23,28,32,34,38], η χρήση του διαγωνίσματος και του βαθμού ως τιμωρία ή απειλή [Σ.4,6,33,37] και η αδικία στη βαθμολογία ιδίως όταν συνδεόταν με την κοινωνική προέλευση των μαθητών [Σ.5,6,12,14,15,20].

*«Εγώ θυμάμαι Α΄ Λυκείου είχα μια άλλη Φιλόλογο που μας έκανε Αρχαία [...] Και στο τέλος, λοιπόν, τον Ιούνιο, η καλύτερή μου φίλη για μία μονάδα έμεινε στο μάθημά της, μόνο Αρχαία, δεν έμεινε σε*

άλλο μάθημα. Κι όταν πήγε να δει το γραπτό της, της το έδειξε η καθηγήτρια και της είπε “μια μονάδα παραπάνω να μου έγραφε, θα είχες περάσει” [...] Και θυμάμαι ότι τότε, που ήμασταν παιδιά και της το είπε ξεκάθαρα ότι έμεινε για μια μονάδα, ούτε που το σκεφτήκαμε να πούμε “μωρέ, γιατί δεν χάρισε μια μονάδα να περάσει;” Δεν το σκεφτήκαμε. Καθίσαμε όλο το καλοκαίρι και την βοήθησα να διαβάσει και πέρασε μετά με 16. Έγραψε το Σεπτέμβρη. Για μία μονάδα! Όχι, το θεωρούσαμε δεδομένο ότι θα αξιολογηθούμε με βάση αυτό που γράψαμε. Ούτε να μας χαρίσουνε βαθμό ούτε τίποτα. Σε αντίθεση με αυτό που κάνουν τώρα τα παιδιά.» [Σ.10, Φιλολόγος]

«Όχι από άδικο, αυστηρό αλλά δίκαιο που με έκανε να γίνω καλύτερη. Δηλαδή εγώ έχω λατρεία στα Μαθηματικά και στο Γυμνάσιο ο καλύτερος βαθμός μου ήταν 17. Και κάποια στιγμή τόλμησα να του πω “Μα κύριε, γιατί 17;” και μου λέει: “Δεν είναι μεγάλος βαθμός το 17! Εγώ που είμαι καθηγητής στον εαυτό μου βάζω 18.” Και αυτό με έκανε να προσπαθήσω περισσότερο και έμαθα πράγματα. Αυτός ήταν αυστηρός αλλά δίκαιος και του χρωστάω πολλά, να είναι καλά!» [Σ.28, Βιολόγος]

«Κι επειδή είχαμε μια πάρα πολύ καλή Φιλολόγο στην Α΄ Λυκείου – θα την έλεγα αυστηρή στη δουλειά της – μας είχε εξηγήσει ότι τα Αρχαία επειδή είναι καινούργιο μάθημα θέλει τρεις ώρες την ημέρα διάβασμα, γιατί προχωράνε πολύ γρήγορα οι ενότητες κι αν δεν έχεις προλάβει να το εμπεδώσεις πάει το χασες. Αλλά ήταν πάρα πολύ δίκαιη στη βαθμολογία της. Δίκαιη, θα μου πεις, αυστηρή; Όχι, επειδή ήταν καινούργιο το αντικείμενο μας έβαζε και βαθμούς πιο πάνω, όχι στα γραπτά, στα προφορικά... Ναι, στα προφορικά λίγο πιο πάνω από ότι έπρεπε, ίσως για να μας δώσει λίγο θάρρος, όπως έλεγε, για τα διαγωνίσματα. Στο γραπτό δεν χάριζε βαθμούς αλλά στα προφορικά, επειδή ήταν καινούργιο το αντικείμενο, για να μας ενισχύσει και να μας ενθαρρύνει. Για μένα ήταν καταλυτική. Κι έτσι στη Β΄ Λυκείου, ενώ με περιμένανε στην 1<sup>η</sup> Δέσμη πήγα στην 3<sup>η</sup>, κι έγινα Φιλολόγος.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Έχω όμως και άδικη εμπειρία. Το μοναδικό 9-αρι της ζωής μου απο το δάσκαλο της ζωγραφικής, στα Καλλιτεχνικά. Μετά από αυτό έβαζα Χ στο σχολείο. Μου έβαλε 9 γιατί δεν ζωγράφιζα καλά. Το διαγώνισμα ήταν να ζωγραφίσουμε το δάσκαλο της ζωγραφικής. Όντως δεν ζωγραφίζω καλά αλλά 9 σε ένα παιδάκι 2ας Γυμνασίου;!» [Σ.28, Βιολόγος]

«Από κει και πέρα θυμάμαι μόνο μια φορά που είχα διαμαρτυρηθεί για διαγώνισμα κι αυτό γιατί μας είχε πει ο καθηγητής ότι δεν θα βάλει και τελικά μπήκε μέσα στην τάξη και μας είπε “βγάλτε μια κόλλα χαρτί”, γιατί έτσι γούσταρε, χωρίς να έχουμε κάνει κάτι και μολονότι τον είχαμε παρακαλέσει να μη βάλει γιατί εκείνη τη μέρα είχαμε γράψει ήδη 3 διαγωνίσματα.» [Σ.37, Γαλλικός]

«Οι παλιοί μου δάσκαλοι με επηρέασαν στο ότι εγώ ήμουν ένα παιδί από χωριό. Δεν ήμουν η κόρη ούτε του δασκάλου ούτε του γιατρού ούτε τίποτα. Λοιπόν. Παρόλο που στα Μαθηματικά ήμουν μακράν η καλύτερη από όλους στο σχολείο, ποτέ δεν είχα τον καλύτερο βαθμό. Ποτέ, ποτέ, γιατί δεν ήμουν το παιδί κανενός... Ναι βέβαια, κι εγώ έλεγα πραγματικά θα στενοχωρηθώ πολύ αν έρθει κάποιο παιδί και μου πει “Γιατί βάλατε στον τάδε μεγαλύτερο βαθμό επειδή είναι γιος της φίλης σου ή της συναδέλφου σου ή του γιατρού ή οτιδήποτε...”» [Σ.20, Μαθηματικός]

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες φαίνεται να έχουν επηρεαστεί βαθιά από αυτές τις εμπειρίες είτε το αναφέρουν ρητά [Σ.3,8,9,10,11,12,13,20,23,27,31,34,38] είτε όχι. Η προηγούμενη τελευταία αναφορά είναι μια από τις λίγες [Σ.8,20,31,34,38] αλλά πολύ ενδιαφέρουσες αναφορές σε αρνητικά παραδείγματα, η αποφυγή των οποίων γίνεται συνειδητά από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά, όσον αφορά την αξιολόγηση, η συγκριτική αποτίμηση φαίνεται να κλίνει υπέρ των παλαιών καθηγητών ως προς την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης αλλά υπέρ των τωρινών καθηγητών ως προς τη δικαιοσύνη, καθώς μπορεί να καταλογίζουν στους εαυτούς τους υπερβολική επιείκεια αλλά αποφεύγουν με κάθε τρόπο τις διακρίσεις και την απειλητική χρήση της βαθμολογίας. Ακόμα κι

όσοι δηλώνουν ότι δεν επηρεάστηκαν από τους δασκάλους τους, είναι φανερό ότι αποφεύγουν τις συμπεριφορές που πλήγωσαν τους ίδιους, όταν ήταν μαθητές.

*«Δεν θυμάσαι κάποιον καθηγητή που να με επηρέασε από τη μαθητική ζωή. [...] Αρνητικό, εντάξει, έχω, ανθρώπους δηλαδή που δεν θα ήθελα να κάνω κάτι αντίστοιχο.» [Σ. 8, Φιλολόγος]*

*«Αυτό που έχω μέσα στο μυαλό μου είναι “Μην ξεχνάς κανέναν”. Όπως ξεχάστηκα, δεν θέλω να ξεχάσω κανέναν. Είναι τραυματική εμπειρία, δεν είναι απλά αρνητική. Όλοι είχαν την ίδια κοψιά. Έκανα μεγάλη προσπάθεια για να πω “Είμαι κι εγώ εδώ”. Και κοιτάω αυτούς που ντρέπονται να το δείξουν αλλά θέλουν να τους προσέξεις. Οι καλοί μαθητές ξέρουν, πορεύονται μια χαρά στο δρόμο τους. Όταν βλέπουν ότι ο καθηγητής προσέχει περισσότερο τα πιο αδύναμα παιδιά δεν σκοτίζονται. [...] Κανένα θετικό παράδειγμα από καθηγητές δεν έχω να θυμηθώ. Ευτυχώς δεν με επηρέασαν. Το μόνο που θυμάμαι είναι ότι έλεγα, “Αν ποτέ γίνω καθηγήτρια, να μην κάνω τα λάθη που κάνανε και να μην τρομάζω τον κόσμο, όπως με έκαναν να τρομάζω εγώ”». [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι συγκριτικές αναφορές στον επιστημονικό εξοπλισμό και στην παιδαγωγική συμπεριφορά των τωρινών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους δασκάλους τους. Εκεί διατυπώνεται ρητά η υπεροχή των τωρινών εκπαιδευτικών, καθώς όχι μόνο έχουν στη διάθεσή τους περισσότερα μέσα διαρκούς επιμόρφωσης, αλλά επιδεικνύουν και μια μεγαλύτερη ευσυνειδησία στη δουλειά τους, καθώς έχουν απολέσει την αυτόκλητη θέση της αυθεντίας και ενδιαφέρονται περισσότερο για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους [Σ.2,5,8,33].

*«Δεν νομίζω ότι ο σημερινός εκπαιδευτικός είναι χειρότερος από τον εκπαιδευτικό εκείνης της εποχής. Νομίζω ότι εμείς ως δάσκαλοι δουλεύουμε περισσότερο από τους δασκάλους μας, προσέχουμε περισσότερο... Κατ’ αρχάς ζούμε στην εποχή της δια βίου μάθησης. Εκείνοι παίρναν ένα πτυχίο, την εποχή που το παίρνανε δεν νομίζω ότι υπήρχαν ανατροφοδοτήσεις, έναν επιθεωρητή είχαν που τον φοβόντουσαν που στα χρόνια τα δικά μου καταργήθηκε κιόλας οπότε ησυχάσανε, αλλά δεν είχαν ούτε σεμινάρια, ούτε ανατροφοδοτήσεις ούτε μεταπτυχιακά ούτε ούτε... Δεν είναι λοιπόν ότι τώρα ένας εκπαιδευτικός ξέρει λιγότερο ή δουλεύει λιγότερο. Ίσα ίσα πιστεύω ότι δουλεύει πολύ περισσότερο.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Οι καθηγητές οι δικοί μου με τους τωρινούς είναι η μέρα με τη νύχτα. Οι τότε καθηγητές μέσα σε αυτό το σχολείο δεν στέκονταν, θα τους είχε ξεράσει η τάξη. Και στο επίπεδο του αντικειμένου, δηλαδή νομίζω ότι οι τωρινοί συνάδερφοι, ειδικά οι Φιλολόγοι, έχουν ξεφύγει στο αντικείμενό τους. Παλιότερα το δόγμα ήταν ότι μπαίνει μέσα ο καθηγητής, ο μαθητής είναι εκεί για να μάθει, ο καθηγητής είναι ο διεκπεραιωτής, το ‘πε, τέλος. Δικό σου πρόβλημα, του μαθητή. Σε εμάς το δόγμα είναι ότι αν δεν πηγαίνει καλά η τάξη φταίμε εμείς, οπότε κάνουμε πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια, δίνουμε πολύ μεγαλύτερη δύναμη για να κάνουμε μάθημα. Παλιότερα δεν γινόταν αυτό. Ο καθηγητής ήταν στην έδρα. [...] Υπήρχε τρομερή ταξικότητα στην αξιολόγηση, το παιδί του καθηγητή, του δικηγόρου, του γιατρού έπαιρνε οπωσδήποτε καλύτερο βαθμό από το παιδί του αγρότη. Εγώ όσα χρόνια έχω δεν έχω συναντήσει συναδέλφους να κάνουν τέτοιες διακρίσεις. [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«...αδιαφορούσαν για το ίδιο το αντικείμενό τους, δεν το γνωρίζανε καλά. Νομίζω, δεν ξέρω τώρα, επειδή είμαστε κι εμείς μέσα στο σύστημα και το βλέπουμε διαφορετικά... νομίζω ότι είναι πολύ καλύτεροι πλέον οι καθηγητές σε σχέση με παλιότερα... Νομίζω, ναι. Ότι έχει ανέβει το επίπεδο και έχουν τη διάθεση να προσφέρουν πολύ περισσότερα. Ίσως και το γεγονός ότι αισθανόμαστε τώρα συνέχεια μια ανασφάλεια μας κάνει να είμαστε πιο πολύ ευσυνείδητοι... Παλιότερα κάπου είχαν εφησυχάσει κάποιοι, δεν προσπαθούσαν αρκετά.» [Σ.8, Φιλολόγος]*

*«Είχα έναν καθηγητή που μας έβαζε εργασίες και κάναμε και τις παρουσιάζαμε εμείς. Αυτό μου έχει μείνει. Από τον κλασικό που έγραφε στον πίνακα, ρώταγε και σε ανέβαζε στον πίνακα για να σε*

εξετάσει. Αυτά είναι που κάνουν οι περισσότεροι καθηγητές τώρα. Νομίζω όλοι οι συνάδερφοι έχουν τη διάθεση να δουλέψουν έτσι και νομίζω ότι όλοι δουλεύουν έτσι. Δεν μπορείς πια να προσαρμοστείς με το παλιό στυλ. [...] Για τότε ξεχώριζε. Τώρα δεν νομίζω ότι θα ξεχώριζε, γιατί αυτό, όπως είπαμε, το κάνουμε όλοι πια.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]

### ***Γ. Ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα και τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης και της βαρύτητας που αποδίδουν στον ακαδημαϊσμό***

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια γνώση και τη σημασία του ακαδημαϊσμού. Η αρχική ερώτηση με τα υποερωτήματα επιχειρούν να ανιχνεύσουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γνώση και το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι αυτή υπηρετείται από τη θεσμοθετημένη σχολική αξιολόγηση μέσω της γραπτής εξέτασης, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται το γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθεί αν αποδέχονται τον εξεταστικοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου. Οι αφηγηματικές ερωτήσεις προσπαθούν να ανιχνεύσουν πόση αξία αποδίδουν οι ίδιοι στη γνώση και στην επιστήμη την οποία σπούδασαν, πόσο συνειδητή υπήρξε η επαγγελματική τους επιλογή, και ποια ικανοποίηση αντλούν από το επάγγελμά τους, προκειμένου να προβούν σε μια περιγραφή της εικόνας του εαυτού τους που προβάλλουν πάνω στο επάγγελμά τους, ώστε να διαφανεί αν μια από τις προθέσεις τους, όταν χρησιμοποιούν τη γραπτή εξέταση, είναι να επιβεβαιώσουν την επιστημονική τους ταυτότητα επιδιώκοντας ένα υψηλό επίπεδο μαθήματος. Τους ζητείται, επίσης, να ανακαλέσουν τη δική τους εικόνα ως μαθητών μέσα από μια σύγκριση με τους μαθητές τους<sup>151</sup>, όπως είναι τώρα, σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη γνώση και το σχολείο, γενικότερα.

### ***II. Αξιολόγηση και εκπαιδευτικό σύστημα: «Πόσο μεγάλη βαρύτητα έχουν, κατά τη γνώμη σας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εξετάσεις και η αξιολόγηση;»***

Το σύνολο των αναφορών σε αυτή την ερώτηση εστιάζει, όπως ήταν αναμενόμενο, στις Πανελλήνιες εξετάσεις και στη διαβρωτική τους επίδραση στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης και αξιολόγησης στο Λύκειο, που χαρακτηρίζεται «ένα υποχέριο των εξετάσεων, η πιο αποτυχημένη εκπαιδευτική βαθμίδα, έτσι όπως λειτουργεί τα τελευταία 35 χρόνια» [Σ.4].

Όσον αφορά την αξιολόγηση, αυτή γίνεται «τυποποιημένη και άνευ φαντασίας» [Σ.30,38], καθώς «το σχολείο δίνει κυρίως βάρος στην αξιολόγηση της επίδοσης» [Σ.1,30], επιδιώκοντας μια «επίπλαστη αντικειμενικότητα που δημιουργεί αδικίες, ενώ αγνοεί τις πραγματικές ικανότητες των παιδιών» [Σ.14] ή γελοιοποιείται με την υπερβολική επιείκεια που έχει επικρατήσει, «καθώς δεν

<sup>151</sup> Να σημειωθεί ότι, ενώ η πρόθεση για να τεθεί αυτή η ερώτηση ήταν να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική γνώση και η αντίληψή τους για την αντίστοιχη στάση των μαθητών, οι απαντήσεις τους στράφηκαν σε μεγάλο βαθμό σε θέματα πειθάρχησης και συμπεριφοράς, κι όχι τόσο σε θέματα επένδυσης στη γνώση και την επιστήμη.

έχει καμία πραγματική βάση» [Σ.4]. Κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμβιβάζονται με τα δεδομένα της τυποποιημένης αξιολόγησης της επίδοσης [Σ.30], κάποιοι αντιδρούν έντονα και υπερασπίζονται τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της αξιολόγησης [Σ.32], ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αποδέχονται τον επιλεκτικό ρόλο της σχολικής αξιολόγησης και προσπαθούν να συνδυάσουν τους δύο στόχους [Σ.34]

*«Από τη στιγμή που το σχολείο, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί τα πράγματα, είναι ένα μέσο για να πάνε τα παιδιά σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, ίσως πρέπει να αξιολογηθούν, πώς θα γίνει; Αν το σχολείο δεν είχε κανένα συσχετισμό με το Πανεπιστήμιο, ας κάναμε ό,τι θέλαμε. Αλλά τώρα πρέπει να υπάρχει ένας καλός, καλύτερος και τα βοηθάει, οπωσδήποτε, να πάρουν κι άλλες ατραπούς, καταλαβαίνει ο άλλος όταν δεν έχει καλό βαθμό ότι πρέπει να στραφεί προς άλλα πανεπιστημιακά τμήματα ή προς άλλες επαγγελματικές επιλογές. [...] Ο ρόλος μας είναι διπλός. Ασχολείσαι και με αυτούς που βλέπεις ότι έχουν ένα μέλλον και προσπαθείς να τους στηρίξεις για την πορεία τους στο Πανεπιστήμιο αλλά βλέπεις και τον άλλον που πρέπει να μάθει τα απαραίτητα για να ζει καλά και να μη βλάπτει τους άλλους. Άρα, η αξιολόγηση πρέπει να έχει δυο τύπους: πρέπει να φροντίζεις να στηρίξεις και αυτόν που είναι καλός για να μη χαθεί μέσα στη μάζα αλλά και τον αδύνατο, για να μάθει κάτι. Γι' αυτό βάζω και τα απαιτητικά τεστ αλλά βάζω κι άλλα. Αυτό απαιτεί δουλειά στο σπίτι αλλά δεν πρέπει να μείνει κανείς απ' έξω. Ούτε στον καλό μαθητή να του στερήσεις τη δυνατότητα να δει ότι τα βγάζει πέρα σε ένα απαιτητικό διαγώνισμα. Αφού αυτό θα κάνει στο Πανεπιστήμιο. Και δεν μπορείς να χαμηλώνεις τον πήχη συνέχεια.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

Όσον αφορά στη γνώση, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη γραφειοκρατική εμμονή του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης στην επιφανειακή κάλυψη της ύλης [Σ.1,23,36], που «περιχαράκωνει τα παιδιά μέσα σε κάποια πλαίσια και τους λέει αυτό κι αυτό θα παπαγαλίσετε, έτσι θα μπειτε στο Πανεπιστήμιο» [Σ.35], διαμορφώνει στους μαθητές ένα «χρησιμοθηρικό» τρόπο αντιμετώπισης της γνώσης [Σ.3,11,15,27,35], χάνοντας την ουσία της μέσα στο φορμαλισμό των εξετάσεων [Σ.5,14] και καθιστώντας την «εκτός εποχής» [Σ.3] και αδιάφορη στο βαθμό που δεν σχετίζεται άμεσα με την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο [Σ.4,6,15].

*«Δηλαδή εξαρχής έχουμε μια κατεύθυνση, εγώ πάω εκεί και δεν με ενδιαφέρει τίποτε άλλο – και αυτό το λέμε όλοι οι συνάδερφοι και οι παλιότεροι και οι νεότεροι, βιώνουμε απίστευτη αδιαφορία από αυτούς που δεν θα επιλέξουν τα δικά σου, έχουμε μπει στη λογική των φροντιστηρίων από πολύ μικροί, ότι πουνε, ακόμα και μια απορία είναι φροντιστηριακού τύπου, δεν μπορείς να κάνεις το μάθημα της γενικής παιδείας, της πραγματικής που πρέπει να έχει το Λύκειο.» [Σ.4, Φιλολόγος]*

*«Ειδικά στο Λύκειο κυριαρχούν οι Πανελλήνιες σε ότι κάνουμε ακόμα και στην Α' Λυκείου, ακόμα και στα μη πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Και αυτό μας το φέρνουνε τα ίδια τα παιδιά ως μήνυμα, βέβαια, με το άγχος και την προετοιμασία τους και εκτός σχολείου, πια. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα προς τα εκεί μας σπρώχνει περισσότερο και έχει περάσει και στα παιδιά αυτό οπότε αντιστέκονται στην προσπάθειά σου να κάνεις κάτι διαφορετικό.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Δηλαδή, όταν κάνουμε μαθήματα γενικής παιδείας ακόμα και στην Α' Λυκείου – που δεν είναι αυτός ο στόχος – και στη Β', θέλουν τα παιδιά κάτι άλλο εντελώς, για να τους προσελκύσεις το ενδιαφέρον, το οποίο όμως δεν έχεις πάντα τη δυνατότητα να το κάνεις. Δηλαδή, Ιστορία, ας πούμε, είναι άγραφη πλάκα. Μέσα στην Ιστορία, αν θα συμμετέχει ένα παιδί, δύο παιδιά, τα οποία έχουν ένα απόθεμα ίσως από την οικογένεια, έχουν προσλαμβάνουσες από το οικογενειακό περιβάλλον, αυτοί θα συμμετέχουν στο μάθημα. Οι υπόλοιποι, όχι.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

Εντός αυτού του πλαισίου, κάποιοι εκπαιδευτικοί «προσαρμόζονται» [Σ.3] στις απαιτήσεις του συστήματος για τυποποίηση της διδασκαλίας [Σ.1,23] αλλά και των μαθητών για «καθαρά φροντιστηριακό τύπο» μαθήματος [Σ.15], ενίοτε αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, μολονότι δεν θεωρούν ότι αυτό είναι σωστό [Σ.7,19], ενώ άλλοι πιστεύουν ότι μπορούν, αν θέλουν, να εισαγάγουν τη δική τους θεώρηση των γνωστικών στόχων της δουλειάς τους [Σ.3,39]

*«Δεν μπορείς να κάνεις διαφορετικά. Όταν υποχρεώνεσαι κάθε τέλος του μήνα να γράφεις την ύλη που έχεις κάνει και να λέει κάποιος κύριος διοικητικός υπάλληλος “έχεις μείνει πίσω ή είσαι προχωρημένος”, με ποια κριτήρια δεν μπορώ να καταλάβω, αφού εγώ αυτή τη δουλειά την κάνω 40 χρόνια. Θα μου υποδείξει κάποιος αν θα τελειώσω την ύλη;» [Σ.23, Φυσικός]*

*«Και να έρχεται ο Ιανουάριος στην ύλη και να είμαι εγώ στην σελίδα 51, στην Παιδεία, κάπου. Με παίρνει η Σύμβουλος τηλέφωνο και μου λέει “Έχετε ξαναδιδάξει;” Και της λέω “Ναι, έχω ξαναδιδάξει;” Θεώρησα ότι δεν άξιζε τον κόπο να της εξηγήσω καν τι γινότανε. “Γιατί” μου λέει “στο τάδε σχολείο είναι στη σελίδα 278 και εσείς είσατε ακόμα εκεί. Να γίνει αλλαγή προγράμματος” – κι ο μαθηματικός μαζί – “Ναι, βεβαίως” λέω “θα κάνουμε, μην ανησυχείτε” Άρχισα κι εγώ να τρέχω κανονικά, γράφοντας τα πάντα, κι όποιος μπορούσε κι όποιος δεν μπορούσε. Είναι καθαρά ποσοτικά τα κριτήρια. Αυτό έχω καταλάβει εγώ. Πάρτε αυτά, βγάλτε αυτή την ύλη, στην τάδε σελίδα, στην άλλη σελίδα, το τι έχουν καταλάβει οι άλλοι, στα παλιά μας τα παπούτσια.» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Εμείς τα κάνουμε λίγο πιο σύνθετα, χωρίς λόγο, έχω την εντύπωση. Και δεν νομίζω ότι μαθαίνουν έτσι, κάνοντάς τα πιο σύνθετα [...] Δηλαδή και τώρα αυτό που κάνουμε και μαθαίνουν απ’ έξω όλα τα εκφραστικά μέσα και δεν έχουν καταλάβει ότι τα εκφραστικά μέσα τι θέλουν; Να τονίσουν κάποια πράγματα. Και δεν το έχουν καταλάβει, το έχουν μάθει έτσι, στεγνά.» [Σ.7, Φιλολόγος]*

*«Ψάχνουμε να βρούμε ασκήσεις και δεν μένουμε σε άλλα, βασικά πράγματα, που πρέπει να δούμε, τη θεωρία, που πρέπει να αναλύσουμε παραπάνω. Απλώς πάμε να λύσουμε ασκήσεις και ασκήσεις. Δεν έχει νόημα. Καλύτερα θα ήταν να ήταν τα πράγματα πιο απλά. Και με ένα ερώτημα ξεχωρίζει ο καλός.» [Σ.19, Μαθηματικός]*

*«Αυτό εντάξει, εξυπακούεται. Είναι το χρησιμοθηρικό, τι να κάνουμε. Πρέπει να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις. Το να ανοιχτούμε όμως και λίγο δεν βλάπτει. Αυτό το υπηρετούμε, πρέπει. Υπάρχει τρόπος να ανοίξουμε λίγο το μάθημα με έναν προβληματισμό, με ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Τα γραπτά είναι πάρα πολύ προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις των Πανελλήνιων, όπως και το κυνήγι της ύλης, να την τελειώσεις νωρίς, να έχει περιθώρια για επαναλήψεις, κάθε τέλος του μήνα να πεις ακριβώς τη σελίδα... είναι αυτό που λέμε “γίνεσαι γρανάζι της μηχανής” αλλά δεν πρέπει να στέκεσαι μόνο εκεί. Άνοιξέ το και λίγο, αν έχεις τα περιθώρια. Αυτό θα έπρεπε να είναι ο στόχος του σχολείου. [...] Εγώ έχω αυτή την άποψη. Μην υποβοηθάς εσύ αυτό, προσπάθησε να το αναχαιτίσεις. Μπορείς; Βέβαια, μπορείς. [Σ.3, Φιλολόγος]*

**11.α) Προσωπικές επιδιώξεις για το στόχο της εκπαίδευσης:** *«Ποιος θα έπρεπε να είναι, κατά τη γνώμη σας, ο βασικό στόχος της εκπαίδευσης; Εσείς τι επιδιώκετε να πετύχετε γενικά αλλά και μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης συγκεκριμένα;*

Σαφέστερα προκύπτει σε αυτή την ερώτηση η απάντηση για το ποιον δεν θεωρούν ως βασικό στόχο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί: τη στεγνή μετάδοση γνώσεων και την ψυχρή αποτίμηση της κατάκτησής τους, με απώτερο στόχο την επιτυχία στις Πανελλήνιες:

*«Πάντα επανέρχομαι στο ίδιο σημείο: στόχος του σχολείου δεν είναι μόνο οι επιτυχίες και οι εισαγωγές στις πανεπιστημιακές σχολές αλλά και πόσο μπορείς να βοηθήσεις ένα παιδί να γίνει*

καλύτερο, να το νιώθει οικείο το σχολείο, να σε νιώθει δικό του άνθρωπο. Πιστεύω ότι το σχολείο βοηθάει το παιδί γενικά στη ζωή του κι όχι μόνο για να μπει στο Πανεπιστήμιο.» [Σ.9, Φιλολόγος]

«Δεν μας ενδιαφέρει απλά να μεταδώσουμε μια γνώση και να μετρήσουμε την κατάκτησή της... Όχι. Γιατί τη γνώση τα παιδιά που την θέλουνε θα την επιδιώξουν και θα την βρουνε. Όχι ότι δεν πρέπει να τους έχουμε δώσει τις σωστές κατευθύνσεις και τον τρόπο και τη μέθοδο; Σίγουρα. Θα την μάθουν όμως και στο Πανεπιστήμιο.» [Σ.10, Φιλολόγος]

«Δεν με νοιάζει το γνωστικό, όσο με ενδιαφέρει σαν άνθρωποι, πώς αντιμετωπίζουν τη ζωή, πώς συμπεριφέρονται.» [Σ.14, Φιλολόγος]

Ούτε αποδέχονται για τον εαυτό τους το ρόλο και το χαρακτηρισμό του «σοφού καθηγητή», του «προπονητή», του «προγυμναστή» [Σ.12] που θα βάλει τα παιδιά στο Πανεπιστήμιο, καθώς αυτό θα έδινε μια «πελαταιακή» διάσταση στη σχέση τους με τους μαθητές τους [Σ.40].

«Γι' αυτό διαφέρουμε από τα ιδιωτικά σχολεία και τα φροντιστήρια. Δεν θέλω να πληρώνομαι από παιδιά για να τους κάνω μάθημα. Ο ρόλος του φροντιστηρίου, από ότι έχω καταλάβει – γιατί έκανα κι εγώ ως μαθητής φροντιστήριο στην Γ' Λυκείου – είναι να προετοιμάσουνε τα άλογα να πάνε να τρέξουν σε έναν αγώνα. Εγώ δεν το θεωρώ αυτό το πράγμα σωστό. Δεν μου πάει εμένα. Εγώ δεν θέλω να κάνω αυτό το πράγμα. Εγώ θέλω να είμαι στα παιδιά, να παίζω με τα παιδιά, να τους χαλαρώνω όταν χρειάζονται χαλάρωση, να τους πρεσάρω όταν πρέπει να πρεσαριστούν, να νομίζουν ότι μπορώ να τους πω και να τους βοηθήσω σε κάτι. Εννοείται ότι πρέπει να πεις και 10 πράγματα, που θα τους μείνουν τα 2 από αυτά. Νομίζω ότι αυτός είναι ο σκοπός του σχολείου. Δεν ξέρω αν όλοι έχουν την ίδια άποψη και δεν ξέρω αν το Υπουργείο έχει την ίδια άποψη, επίσης.» [Σ.40, Πληροφορικός]

Αντίθετα, αυτό που προκρίνουν ως στόχο είναι η διαμόρφωση ενός θετικού, παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη [Σ.1,7,9,13,31,34,40] που θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών [Σ.4,6,7,12,13,15,18,19,23,27,39] και θα τους κάνει να αγαπήσουν το μάθημα και να αποδεχτούν τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό και καθοδηγητή [Σ.4,5,17,24], με απώτερο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή [Σ.19,21,24,29,32,33,35,36] και τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας [Σ.2,3,10,11,14,17,26,28,30,38].

«Εμένα με ενδιαφέρει στο σχολείο και τα παιδιά και εμείς να περνάμε καλά, αυτό με ενδιαφέρει. Το σχολείο να προσελκύει τα παιδιά, να θέλουν να έρχονται στο σχολείο, δηλαδή το μάθημα να μην είναι αυτό που σου λέει κάποιος και εσύ πρέπει να τον ακούς και πρέπει κάπως να απαντήσεις. Θέλω να αισθάνεται άνετα, ότι είναι ανοιχτός ο άλλος κι ότι αυτός επίσης μπορεί να ανοιχτεί, χωρίς να φοβάται ούτε την τιμωρία ούτε τον κακό βαθμό.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Το σχολείο πρέπει να δίνει στα παιδιά την αίσθηση ότι είναι το σπίτι τους, αλλά το σπίτι τους όχι με την εννοια του να τα κάνουμε ίσωμα, όπως τα κάνουμε στο σπίτι μας αλλά ένα περιβάλλον όπου βρίσκουμε κατανόηση, μπορούμε να κάνουμε πράγματα που μας ενδιαφέρουν, μπορούμε να αναπτυχθούμε σαν άνθρωποι... ε, αυτό το πράγμα δεν το έχουμε κατορθώσει.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Για μένα αυτό είναι, αυτό θα ήθελα να είναι. Δηλαδή εμένα μου αρέσει όταν μου λένε οι μαθητές "Μας κάνετε και μας αρέσει η Ιστορία, να τη διαβάζουμε". Εγώ εκεί αισθάνομαι καλά. Αν ένας μαθητής και καθηγητής έχουν καλή παιδαγωγική σχέση μεταξύ τους, εάν προσπαθούν – ο καθηγητής πρέπει κυρίως να προσπαθεί να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και... να αρέσει. Δηλαδή κάνουμε το μάθημα αλλά να δημιουργούμε ενδιαφέρον, να τους προσελκύουμε το ενδιαφέρον. Αν όλο αυτό γίνεται, μπορεί να αποτυπωθεί (και στη βαθμολογία), μπορεί να ενεργοποιήσεις το μαθητή.» [Σ.7, Φιλολόγος]

«Μπορούμε να τα πείσουμε ότι νοιαζόμαστε πάρα πολύ γι' αυτά και το νοιάξιμό μας γίνεται μέσω του μαθήματος και τότε δικαιώνουμε το μάθημά μας. Είναι έμμεση διαδικασία. Σου λέει, "Τι μου χρειάζονται τα Αρχαία;". Αν προσπαθείς να τα πείσεις ότι τους χρειάζονται τα Αρχαία, δεν έχει νόημα. Εκείνο που έχει νόημα είναι να του πεις ότι εγώ νοιάζομαι πάρα πολύ για σένα και ο τρόπος να σου το δείξω είναι μαθαίνοντας σου Αρχαία.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Κι εγώ με τη σειρά μου προσπαθώ να τους κάνω καλούς ανθρώπους και να τους μάθω να σκέφτονται, να μην πιάνονται κορόιδα. Γιατί μετά στη ζωή τους περιμένουνε πολλοί "εξυπνάκηδες". Να είναι αυτοί οι εξυπνάκηδες, αυτό με ενδιαφέρει περισσότερο.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Το ήθος, όμως, πού θα το βρούνε; Δίνω πολύ μεγάλη σημασία. Το βρίσκουνε μέσα από τα μαθήματά μας. Σε όλα τα μαθήματα. Δεν υπάρχει μάθημα... δηλαδή ό,τι και να πεις... όποιο μάθημα... είναι Γλώσσα; είναι Λογοτεχνία; είναι Φιλοσοφία; είναι Αρχαία; Πού; Πού δεν θα βρεθεί το ήθος; [...] Και η διαδικασία των εξετάσεων τους μαθαίνει κάποιες αξίες. [...] Ναι, εγώ θεωρώ το γεγονός ότι μαθαίνεις, ότι θα καταβάλεις έναν κόπο, θα διαβάσεις. Λίγο, πολύ, πάρα πολύ. Ωραία! Με βάση αυτό το διάβασμά σου... το κάθε παιδί θα νιώσει μια ηθική ικανοποίηση, που με βάση το διάβασμά του κατάφερε να φτάσει εκεί.» [Σ.10, Φιλολόγος]

Η τελευταία αναφορά καταδεικνύει μια γενικότερη τάση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εξέταση και την αξιολόγηση που συνδέεται πιο καθαρά με τον κανονιστικό στόχο του σχολείου [Σ.2,4,7,17,19,23,26,27,31,32,34,35,38]. Έτσι, υποβαθμίζεται η έμφαση στην επιδίωξη της επιστημονικής γνώσης υπέρ της ηθικοπαιδαγωγικής αποστολής του σχολείου («Δεν είμαι μόνο καθηγητής, είμαι εκπαιδευτικός, και πρώτα με ενδιαφέρει να βγάλω καλό άνθρωπο και ύστερα επιστήμονα.» [Σ.32], «Πρέπει να βγει άνθρωπος από εδώ, δεν πρέπει να βγει επιστήμονας.» [Σ.34]), ενώ τονίζεται η υποχρέωση του καθηγητή να αποτελεί κυρίως πρότυπο συμπεριφοράς κι όχι ψυχρό βαθμολογητή («Σημασία δεν έχει ο βαθμός που βάζει ο καθηγητής αλλά το πρότυπο της προσωπικότητας που δημιουργεί.» [Σ.4]) και να «διδάσκει» ακόμα και με το βαθμό του [Σ.17]. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που παραδέχονται ότι εφαρμόζουν μια μάλλον χειριστική χρήση της εξέτασης και της βαθμολογίας καθαρά για παιδαγωγικούς λόγους ακόμα και σε βάρος της αντικειμενικότητας.

«Γιατί ξαναλέω ότι το θέμα μας στο διαγώνισμα δεν είναι η αξιολόγηση, είναι πώς θα το βελτιώσεις. Σε ορισμένα παιδιά χρειάζεται να βάλεις παραπάνω βαθμό από ότι αξίζει, γιατί το βαθμό το βλέπει "Με εκτιμά ο καθηγητής μου και μου έβαλε παραπάνω από ότι αξίζω. Θα προσπαθήσω περισσότερο." Σε άλλο παιδί τυχαίνει να βάλω και παρακάτω, γιατί είναι υπερόπτης, υπερεκτιμά τον εαυτό του. [...] Με τη λογική πάντα να τον βελτιώσεις, όχι να τον αξιολογήσεις. Εδώ δεν είναι χρηματιστήριο. Αυτή είναι η λογική μου.» [Σ.17, Μαθηματικός]

«Κάποιος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, σε κάποιον πρέπει να του "κόψεις λίγο τα φτεράκια", γιατί τον πάνε παραπέρα από εκεί που θέλουμε.» [Σ.38, Αγγλικός]

Παράλληλα, διαφαίνεται η σύνδεση των εξετάσεων με επιθυμητές αρετές, όπως η εργατικότητα («Του μαθαίνεις να δουλεύει και για μένα αυτό είναι το σημαντικό» [Σ.2]), η επιμονή, («η αξιολόγηση πρέπει να ωθεί το παιδί να προσπαθήσει περισσότερο στα όρια των δυνατοτήτων του, ... ώστε να τους δημιουργεί αυτοπεποίθηση και να μην εγκαταλείπουν... «Δεν τα καταφέρνω, δεν είμαι για τίποτα άρα τα παρατάω». Ψάχνουν αφορμή και για να τα παρατήσουν... Αφού μπορείς, σπρώξ' το λίγο περισσότερο» [Σ.2]), η προσπάθεια για αυτοβελτίωση («Βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να



βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τον εαυτό τους» [Σ.17]), η αυτοπεποίθηση και η αξιοπρέπεια («Να καταλάβουν ότι και κάποιος που δεν ξέρει Μαθηματικά, μπορεί να τα καταφέρει. Δεν θα πάει να γράψει 20 αλλά το 12, το 13 μπορεί να ο κερδίσει μόνος του χωρίς να του χαριστεί» [Σ.19]), αν και υπάρχουν αναφορές και σε μη επιθυμητές ιδιότητες που καλλιεργούν οι εξετάσεις με τον τρόπο που υλοποιούνται στο παρόν σύστημα, όπως ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία [Σ.26,27,35].

Πάντως, η ηθικο-παιδαγωγική αυτή λειτουργία της αξιολόγησης φαίνεται να επιδιώκεται μάλλον με την επιεική βαθμολογία, που έχει επικρατήσει και συνδέεται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών με την υποχρέωσή τους να «κινητοποιούν τα παιδιά» [Σ.7], να τα «επιβραβεύουν» να είναι «παρηγορητικοί», να είναι «εμφυχωτές» [Σ.31] και να μην «περιθωριοποιούν τους μαθητές» [Σ.34], κι όχι με την αυστηρή, απειλητική, πειθαναγκαστική προσέγγιση των καθηγητών του παρελθόντος που τρομοκρατούσαν τους μαθητές με τη βαθμολογία. Δεν λείπουν, όμως, και κάποιες αυτοενοχοποιητικές διατυπώσεις που αποκαλύπτουν την αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί ότι θέλουν να μεταδώσουν και αυτό που τελικά μεταδίδουν με τις πρακτικές τους.

*«Πρέπει να μάθεις ότι για να πάρεις πρέπει να δουλέψεις, με κάποιο τρόπο, με όποιο τρόπο μπορείς. Δεν γίνεται αλλιώς. Σας δουλεύουμε τόσο χρόνια που σας βάζουμε τους βαθμούς έτσι. Σας λέμε ψέματα, γιατί δεν είναι έτσι η ζωή. Πολύ συχνά το συζητάμε.» [Σ.38, Αγγλικός]*

### **11.β) Η σημασία της σχολικής γνώσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές: «Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις σχολικές γνώσεις και πως τις αντιμετωπίζουν οι μαθητές;»**

Η βασική αντίθεση που προκύπτει από αυτή την ερώτηση είναι η απόλυτη υποστήριξη της αξίας της σχολικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς σε αντιδιαστολή με τη γενικευμένη αδιαφορία που εισπράττουν από τους μαθητές για το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Η αδιαφορία αυτή συνδέεται άμεσα και σχεδόν αποκλειστικά με το εξεταστικο-κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που κάνει το μαθητή «επαγγελματία υποψήφιο Πανελληνίων» [Σ.30], με χαρακτηριστικά τη «βαθμοθηρία» [Σ.27], την «χρησιμοθηρία» [Σ.12], τον «ωφελιμισμό» [Σ.18], αφού ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τα εξεταζόμενα μαθήματα, που θα τον βάλουν στο Πανεπιστήμιο [Σ.1,5,6,20,23,25,30] και θα του εξασφαλίσουν «επαγγελματική αποκατάσταση» [Σ.4] και «οικονομικό κέρδος» [Σ.13].

Πάντως, ο προσανατολισμός αυτός προς το Πανεπιστήμιο, δεν σημαίνει ότι υπάρχει απαίτηση για επιστημονικού επιπέδου σπουδές και υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αλλά μάλλον το αντίθετο. Εκείνο που χρειάζονται οι εξετάσεις είναι η στείρα αποστήθιση πληροφοριών [Σ.27] και η εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών για την προσπέλαση των συγκεκριμένων θεμάτων [Σ.5], που αποβαίνει σε βάρος της ουσίας της γνώσης και της μάθησης, καθώς τα γραπτά τεστ δεν αντιμετωπίζονται από τους μαθητές, όπως θα έπρεπε, ως πραγματικές γνωστικές δοκιμασίες, αλλά

ως ευκαιρίες για την εκ του ασφαλούς ανάκληση αυτών των πληροφοριών και των τεχνικών [Σ.6]. Αυτός ο προσανατολισμός δεν είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς αλλά απαιτείται από τους μαθητές και τους γονείς τους, και αναδεικνύει – κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών – τη γενικότερη απαξίωση της επιστημονικής γνώσης [Σ.20].

*«Γιατί κι εδώ η πρώτη μαθήτριά που έχουμε, παπαγαλίζει το βιβλίο, μου τα λέει κατά λέξη. Τι να το κάνω αυτό. Όταν εγώ την κάλεσα να έρθει να διαβάσουμε μαζί, να προετοιμαστούμε για το διαγωνισμό, δεν ήθελε για να μη χάσει χρόνο από την παπαγαλία, για να πετύχει το απόλυτο 20. Ενώ είχαμε τόσο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουμε, δεν ήρθε. Δηλαδή μου έκανε εντύπωση: ο μαθητής που ενδιαφέρεται για τις θετικές επιστήμες να μην έρθει να κάνει κάτι εργαστηριακό, κάτι παραπάνω; Αυτό μου κάνει εντύπωση.» [Σ.27, Φυσικός]*

*«Χαρακτηριστική περίπτωση μαθήτριας Γ' Λυκείου που μου είπε "Δάσκαλε, μην προσπαθείς να μου πεις πώς να το κάνω, πες μου τι πρέπει να κάνω και θα το κάνω". Δεν θέλουν να μάθουν. Τελείως στεγνά, την τεχνική για το τεστ. "Πες μου όταν έχω έκθεση αυτό να πάρω αυτά, όταν έχω εκείνο αυτά, εκείνο αυτά κοκ. Αν μου τα πεις όλα εγώ θα το κάνω". Αυτά είναι συνταγές όμως, δεν είναι γνώση. Αν αλλάξεις τη συνταγή, πάπαλα... Γι' αυτό βλέπεις ότι τους βάζεις εύκολο θέμα αλλά λίγο το πειράζεις, δεν γράφουν τίποτα, γιατί υπάρχει φόρμα. Γίνεται δηλαδή πολύ τεχνικό το ζήτημα: "αν σου δώσουν αυτό κάνε εκείνο, αν σου δώσουν το άλλο κάνε το άλλο". Υπάρχει ένας φορμαλισμός κι όχι μια ανάγκη να μάθω για να αρχίσω να λειτουργώ.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«Και καμιά φορά βλέπεις το οξύμωρο, βλέπεις κακούς μαθητές να γράφουν καλά στη Λογοτεχνία, πχ. και καλούς μαθητές να μη γράψουν τίποτα, επειδή θεώρησαν ότι "Ωχ, δεν το έχω διαβάσει αυτό", επειδή τα έχασαν, επειδή δεν το διάβασαν καλά από πριν. Εεε... αν λοιπόν είχαν μάθει να τη χρησιμοποιούν λίγο πιο ελεύθερα... εγώ το έχω νιώσει αυτό σε γραπτές εξετάσεις, ότι θα κάνω ότι καλύτερο μπορώ λειτουργώντας εκείνη τη στιγμή σαν να μην υπάρχει κάτι που προετοίμασα από πριν. Αυτό δεν το έχουμε μάθει πολύ στα παιδιά, νομίζω, θέλουν το έτοιμο. Κι εμείς καμιά φορά μπορεί να ζητάμε το έτοιμο, αυτό που γράφει το βιβλίο, είναι κι έτσι οι απαιτήσεις στις εξετάσεις.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο, μόνο και μόνο για να περάσουν στις Πανελλήνιες, δεν τους ενδιαφέρει να μάθουνε... όχι μόνο τα παιδιά αλλά ούτε και τους γονείς... κι οι γονείς... δηλαδή το έχω ζήσει εγώ, έχω ακούσει μητέρα να λέει ότι "αφού τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν να μην κάνουν Θρησκευτικά, θα του πω εγώ του παιδιού μου να μην κάνει". Και της λέω «Είσαι καλά; Τα Θρησκευτικά είναι ένα φιλοσοφικό μάθημα, είναι μια επιστήμη". Όλα περιστρέφονται γύρω από τις Πανελλήνιες και αυτό είναι σε βάρος της μόρφωσης.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

Οι εκπαιδευτικοί, αντίθετα, υπερασπίζονται ένθερμα την ποιότητα των σχολικών γνώσεων σε όλα τα μαθήματα και τη χρησιμότητά τους για την καθημερινή ζωή, εκτός λίγων εξαιρέσεων που ασκούν κριτική στον περιττό ακαδημαϊσμό ορισμένων μαθημάτων κυρίως λόγω της επιλογής ορισμένων ενοτήτων και τύπων ασκήσεων που ορίζονται από το Υπουργείο ως εξεταστέα ύλη για τις Πανελλήνιες. Οι περισσότεροι εκφράζονται με ενθουσιώδη λόγια για τα μαθήματα της ειδικότητάς τους και όχι μόνο, καθώς θεωρούν ότι όλα τα μαθήματα μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές.

*«Πάρα πολύ σημαντική. Και νομίζω ότι είμαι πολύ τυχερή που είμαι Φιλολόγος. Μερικές φορές, δηλαδή, μου αρέσει τόσο πολύ αυτό που διαβάζω και κάνω στα παιδιά... Θεωρώ ότι είναι τόσο ωραίο να έρθουν σε επαφή με τέτοιες ιδέες, που αργότερα μπορεί να μην ακούσουν καθόλου τέτοια πράγματα, δηλαδή κάνουμε ωραία αντικείμενα, με πολύ ενδιαφέρον, που έχουν να κάνουν με τη σκέψη τους, με την ωριμότητά τους, με τη ζωή τους γενικότερα, έχει ενδιαφέρον για όλους. Η*

Λογοτεχνία: πόσα πράγματα μπορείς να συζητήσεις και πολλές φορές έχει τύχει απλά και μόνο με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου να είναι τόσο απορροφημένα τα παιδιά που να χτυπήσει το κουδούνι και να πουν “ήταν ανάγκη τώρα να χτυπήσει;” Μόνο στη Λογοτεχνία μου έχει συμβεί αυτό. Η Έκθεση: πόσο σημαντικό είναι όλοι οι άνθρωποι να γράφουνε ένα λόγο που να έχει μια δομή και μια συνοχή! Η Ιστορία: τόσο πολύ τη μισούν αλλά πόσα πράγματα μπορεί να σου μάθει, να σε βοηθήσει να καταλάβεις το σήμερα. [...] Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η γνώση που έχει να προσφέρει το σχολείο. Κι όχι μόνο τα φιλολογικά, νομίζω ότι όλα τα μαθήματα έχουν να τους προσφέρουν πράγματα. [Σ.8, Φιλολόγος]

«Είμαι τόσο πεπεισμένη ότι το περιεχόμενο των σπουδών του Λυκείου είναι ουσιαστικό για την ποιοτική αναβάθμιση της ζωής τους που πρέπει να τα μάθουν αυτά. Είμαι απολύτως πεπεισμένη ότι είναι σοφό και απαιτείται, για να ερμηνεύσει την πραγματικότητα, για να ζήσει καλά και να μην βλάψει τους άλλους. Στη Βιολογία πρέπει να μάθει τότε ο ιός μπαίνει μέσα του και μολύνεται, για να μην μολύνει αύριο την οικογένειά του. Δεν μπορεί να πει δεν το κατάλαβα ή δεν θέλω να το μάθω. Είναι ΑΠΟΛΥΤΩΣ, ΤΕΛΕΙΩΣ χρήσιμη δηλαδή η γνώση του Λυκείου. [...] Δεν μπορεί να έχει τελειώσει το σχολείο και να μην ξέρει τι είναι Δημοκρατικό Πολίτευμα, κάνει κακό στον άλλον, είναι δυσλειτουργικός πολίτης στο κοινωνικό σύνολο. [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

Όσοι δεν μιλούν για το συγκεκριμένο περιεχόμενο του Α.Π. αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του να μελετούν οι μαθητές, για να καλλιεργήσουν τη σκέψη και την ικανότητά τους να παίρνουν αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα, ακόμα και να εκφράζονται σωστά προφορικά ή γραπτά.

«Η διεργασία του να μαθαίνεις πράγματα και να ξέρεις να μαθαίνεις πράγματα είναι σημαντική ανεξάρτητα αν το αντικείμενο αυτό θα το χρησιμοποιήσεις αργότερα στη ζωή σου ή όχι. Επομένως μόνο και αυτό είναι αρκετό. Τώρα κάποιοι από αυτούς προφανώς θα σπουδάσουν και θα το χρησιμοποιήσουν για την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά κυρίως αυτό: αν καταλάβουν το ότι μπορείς να μαθαίνεις πράγματα και να είσαι καλός σε αυτό που κάνεις θα σε βοηθήσει στη ζωή σου με ό,τι και να ασχοληθείς.» [Σ.21, Μαθηματικός]

Απίστευτα, απίστευτα. Επιμένω. Τα βιβλία μας είναι ονειρεμένα. Ακόμα και οι Θεματικοί Κύκλοι για την Έκθεση, που έχω δει, έχει καταπληκτικά κείμενα μέσα – κάποια είναι κάπως βαριά, βέβαια – αλλά δεν τα προλαβαίνουμε, λόγω της εξειδίκευσης. Εσείς, οι Φιλολόγοι, έχετε μεγάλη δύναμη, λόγω αντικειμένων και ποσότητας ωρών. Πρέπει να δώσουμε στα παιδιά μεγαλύτερα φτερά, για να βγουν έξω, να δώσουμε στα παιδιά περισσότερη γνώση. Να πάρουν τις ιδέες από περισσότερα κείμενα. Η εξειδίκευση μπορεί να αρχίσει αργότερα, ώστε να είναι τα παιδιά πιο ώριμα. Ακόμα και στο να χειριστούν τη γλώσσα. Τώρα τους δίνουμε μια ερώτηση στην απλή Ελληνική και δεν καταλαβαίνουν.» [Σ.31, Κοινωνιολόγος]

Σε όποια περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κάποια αρνητική γνώμη, αυτή συνδέεται με την εξειδίκευση [Σ.2,18,31], τον κατακερματισμό της σχολικής γνώσης [Σ.19,29], την «παπαγαλία» [Σ.14,27,28] και το «φορμαλισμό» [Σ.5] με τον οποίο προσεγγίζεται αυτή εξαιτίας της επικυριαρχίας των Πανελλήνιων εξετάσεων στη διδασκαλία τόσο λόγω των κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας, όσο και λόγω των απαιτήσεων των μαθητών. Ακόμα και οι υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, όπου εντοπίζονται, αποδίδονται στο εξεταστικοκεντρικό σύστημα.

«Αυτό το ανέφερα, για παράδειγμα, για τα Αρχαία. Όταν διδάσκεις φαινόμενα του Συντακτικού ή τους Υποθετικούς, που έκανα εγώ σήμερα, αναρωτιόμουν κι η ίδια τι χρησιμότητα έχει αυτό το να τους πιέσω να αποστηθίσουν τους Υποθετικούς των Αρχαίων Ελληνικών. Αν εξαιρέσεις ότι σε κάποιους θα χρειαστούν, γιατί θα δώσουν Πανελλήνιες στη Θεωρητική κατεύθυνση, ναι, αλλά όλους τους υπόλοιπους τους είναι παντελώς αδιάφοροι. Κάποια πράγματα, δηλαδή, που

διδάσκουμε στο Λύκειο τελικά ωφελούν μόνο πρακτικά συγκεκριμένο αριθμό μαθητών που θα εξεταστεί σ' αυτά. [...] Έτσι πως έχει γίνει τώρα το Λύκειο που έχει την κατεύθυνση προς το Πανεπιστήμιο, έχει χαθεί αυτό που λέμε Παιδεία για την Παιδεία.» [Σ.11, Φιλολόγος]

«Η ύλη, όπως είναι, δεν είναι χρήσιμη πουθενά, παρά σε ελάχιστα πράγματα. [...] Ψάχνουμε να βρούμε ασκήσεις και δεν μένουμε σε άλλα, βασικά πράγματα, που πρέπει να δούμε, τη θεωρία, που πρέπει να αναλύσουμε παραπάνω. Απλώς πάμε να λύσουμε ασκήσεις και ασκήσεις. Δεν έχει νόημα. Καλύτερα θα ήταν να ήταν τα πράγματα πιο απλά. Και με ένα ερώτημα ξεχωρίζει ο καλός. Θα μπορούσε το μάθημα να είναι πιο ουσιαστικό, δηλαδή να τους κάνουν πράγματα χρήσιμα για τη ζωή. [...] Μπορείς να βρεις εφαρμογές των Μαθηματικών στην καθημερινότητα, ειδικά στη Γεωμετρία. Και στην Άλγεβρα. Να κάνουν προβλήματα. Τα προβλήματα δεν υπάρχουν πια στην ύλη, δεν προλαβαίνεις να κάνουν προβλήματα. Τα παιδιά αντιδρούν. Πώς να κάνουν πρόβλημα; Τα παιδιά θεωρούν σημαντικό μόνο ότι εξετάζεται στις Πανελλήνιες.» [Σ.19, Μαθηματικός]

Πάντως, οι ίδιοι δηλώνουν ότι μειώνουν πολύ τις απαιτήσεις τους και ρίχνουν το επίπεδο της διδασκαλίας τους, εφαρμόζοντας διάφορες εναλλακτικές τεχνικές [Σ.5,7,10,33] στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εμπλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερους στο μάθημα, αλλιώς αντιμετωπίζουν την άρνηση ή την αδυναμία τους να παρακολουθήσουν. Κάποιοι το επιχειρούν με ανακούφιση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας όπου νιώθουν λιγότερη πίεση [Σ.2,33,35], και άλλοι και στα πρωτεύοντα μαθήματα, έστω και με κάποια αισθήματα ενοχής, καθώς βλέπουν ότι το επίπεδο των μαθητών δεν τους επιτρέπει να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις [Σ.12]. Σε καμιά περίπτωση δεν ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες ως μέσο για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη γνώση, καθώς το θεωρούν ως αδυναμία του συστήματος [Σ.1], ενώ αντιθέτως επιδιώκουν να τους φιλοτιμήσουν [Σ.12] βαθμολογώντας τους με επιείκεια [Σ.6].

«Από την άλλη όμως, αν κρατήσω πολύ υψηλά το επίπεδο, και δεν τους βάλω και αυτούς στη διαδικασία του παιχνιδιού... στα Ρητορικά Κείμενα, ας πούμε, αν δεν τους βάλω στη διαδικασία να κάνουμε ένα δικαστήριο μεταξύ μας [...] το ξέρω ότι εκείνη την ώρα ρίχνω το μάθημα... το ρίχνω με την έννοια δεν το κρατάω στα πλαίσια του Ρητορικού Λόγου και της υψηλής επιστήμης αλλά από την άλλη όμως, εγώ κάνω τη δουλειά μου.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Εγώ νομίζω θα έπρεπε άλλα κίνητρα να δίνονται στα παιδιά. Εεε.. να μάθουν να αγαπάνε τη γνώση όχι για να πάνε καλά στις εξετάσεις. Εγώ αυτό το θεωρώ μεγάλη αδυναμία αυτού του συστήματος: ότι ο σκοπός τους είναι αυτός (ενν. οι εξετάσεις)» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Ναι, και αυτό ίσως (δηλαδή ο μεγάλος βαθμός δίνεται) με απώτερο στόχο να τα προσεγγίζουμε να ασχοληθούν με αυτό που πρέπει να ασχοληθούνε. Αλλά ναι είναι πιο δύσκολα τα σημερινά παιδιά.» [Σ.6, Φιλολόγος]

Ωστόσο, τα γραπτά διαγωνίσματα συνδέονται με την ανάγκη να εξασκηθούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο που θεωρείται βασική γνωστική δεξιότητα όχι μόνο για τις εξετάσεις αλλά και για τη ζωή γενικότερα [Σ.10,11]. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα έκφρασης και κατανόησης κυρίως στο γραπτό λόγο [Σ.1,2,12,31] πράγμα που το αποδίδουν στην κυριαρχία της εικόνας μέσω των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας [Σ.2] και «στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μελέτη, το διάβασμα» [Σ.15]. Θεωρούν δε ότι το σχολείο οφείλει

να αναπληρώσει αυτό το κενό με τα δικά του μέσα [Σ.16,31], καθώς δεν μπορεί να προλάβει ούτε καν να ακολουθήσει τα παιδιά στην εξοικείωση με την τεχνολογία, η οποία θεωρείται ότι μάλλον χαμηλώνει το επίπεδο του μαθήματος αντί να το αναβαθμίζει [Σ.13].

*«Η γλώσσα. Είναι παντού. Εδώ ακόμα και στα Μαθηματικά είναι η γλώσσα. Αν δεν μπορούν να διατυπώσουν έναν ορισμό σωστά... και μάλιστα όταν έκανε ο γιος μου Μαθηματικά, τότε κατάλαβα κι εγώ ότι και τα Μαθηματικά λόγος είναι. Πάρα πολύ λόγος, γιατί μια λεξούλα να βάλεις λάθος ή σε λάθος σημείο έχεις χαλάσει όλο τον ορισμό. [...] Όσο να πεις, μέσα από την γραπτή εξέταση καλλιεργείται και η γλώσσα, ως εργαλείο απαραίτητο. Μα είναι αλληλένδετα, έτσι δεν είναι; Όσο περισσότερο τον βάλεις τον άλλο να σκεφτεί, τόσο περισσότερες ευκαιρίες του δίνεις να βρει λέξεις και να το κάνει λόγο. Όσο περισσότερο θα σκέφτεται, τόσο καλύτερα θα γράφει, όσο περισσότερο θα γράφει, τόσο καλύτερα θα σκέφτεται. Μπορεί ξεχωριστά; Για μας τους φιλόλογους είναι σημαντικό να καλλιεργήσουν και τη γλώσσα και το πετυχαίνουν και μέσα από τη γραπτή εξέταση. Αμα δεν γράψουνε, πώς θα γίνει;» [Σ.10, Φιλολόγος]*

*«Ο λόγος αποτυπώνει τον τρόπο που σκεπτόμαστε, καλλιεργώντας το λόγο καλλιεργείς και τη σκέψη τους, τα βάζεις στη διαδικασία να πιεστούν να γράψουν και να διατυπώσουν το λόγο τους. Νομίζω η εξάσκηση είναι σημαντική. Για μας είναι σημαντικό να αξιολογήσεις και τη γλωσσική έκφραση.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Για παιδιά που έχουν μεγαλώσει με την εικόνα δεν είναι όπως εμείς, που ήμασταν με ένα βιβλίο. Γιατί Φτάνουν Γ' Λυκείου και δεν καταλαβαίνουν το Άρθρο; Δεν καταλαβαίνουν κείμενα. Αν παρατηρήσεις δεν υπάρχουν μεγάλα άρθρα ούτε στις εφημερίδες ούτε στα περιοδικά.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Αλλά όταν έρχεται η στιγμή του γραπτού, που μπαίνει μετά και η ορολογία, μπαίνει η σύνθεση, η ακριβολογία, η σαφήνεια εκεί τα παιδιά χωλαίνουν, οπότε φυσικά τα γραπτά είναι πολύ πιο κάτω.» [Σ.12, Φιλολόγος]*

*«Πολύ σημαντική η γραπτή εξέταση. Σα φιλόλογος που είμαι δίνω μεγάλη σημασία στη γλώσσα και την έκφραση, είναι άλλωστε ένα από τα πράγματα που πρέπει να βαθμολογήσουμε στα γραπτά των παιδιών. Και τα παιδιά είναι πιο προσεκτικά στο γραπτό λόγο... έχουν το χρόνο να το σκεφτούν να το διορθώσουν... δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους... και έτσι καταφέρνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις.» [Σ.16, Φιλολόγος]*

*«Η οποία παρέμβαση πρέπει να είναι ως επί το πλείστον διανοητική. Είναι σε επίπεδο κουλτούρας, δεν είναι σε επίπεδο τεχνικών μέσων. Για να μη σου πω ότι έχουμε υπερεκτιμήσει τα μέσα σε σχέση με το στόχο, δηλαδή έχουμε αποθεώσει τα μέσα. Άσε που τα παιδιά και η τεχνολογία η εξωσχολική είναι πάντα ένα βήμα πιο μπροστά. Δεν τον εντυπωσιάζει η τεχνολογία “Ααα, βλέπουμε τώρα την αναπαράσταση της Μάχης του Μαραθώνα”, γιατί τα έχουν παίξει αυτά ήδη στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. [...] Και από την άλλη, έχουμε και το άλλο πρόβλημα, την εικονοποίηση της πραγματικότητας. Η αφαιρετική σκέψη δεν λειτουργεί. Φτάσαμε να εικονοποιούμε την πραγματικότητα, να μιλάμε με εικονίτσες κι άμα πάμε να συνδυάσουμε τις εικόνες και να βγάλουμε ένα συμπέρασμα, δεν μπορούμε.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι τέτοιες απόψεις δεν εκφράζονται μόνο από Φιλολόγους – οι οποίοι φαίνονται να έχουν ρίζες ακόμα και στη γλώσσα το επίπεδο των προσδοκιών τους [Σ.1,2] – αλλά και από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων που αναγνωρίζουν προεξάρχουσα θέση στη σωστή κατοχή της γλώσσας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προσπέλαση οποιασδήποτε επιστήμης [Σ.21,31,36] αλλά και ως απόδειξη κατοχής της κουλτούρας και του πολιτισμού [Σ.23].

«Ειδικά σε εμάς, όταν κάποιος παλεύει, το θεωρώ άδικο να τον κόψω στην Έκθεση, επειδή είναι ανορθόγραφος ή επειδή δεν χωρίζει παραγράφους, εγώ να τον τσακίσω τελείως. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο εγώ δεν τα μετράω καθόλου αυτά.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Εάν τα παιδιά δεν μάθουν να διατυπώνουν τη σκέψη τους, δεν μπορούν να μάθουν Μαθηματικά, δεν υπάρχει περίπτωση. Έχει σημασία δηλαδή η γλώσσα. Και είναι ένας τρόπος τα γραπτά διαγωνίσματα που την καλλιεργούν τη γραπτή γλώσσα. Βασικά χρειάζεται να διατυπώνουν καλά τη σκέψη τους, εάν αυτό δεν το καταφέρουν, τότε έχουν πρόβλημα όχι μόνο στα Μαθηματικά αλλά σε όλα τα μαθήματα.» [Σ.21, Μαθηματικός]

«Ναι, οι γραπτές δοκιμασίες βοηθούν στην καλλιέργεια της γλώσσας γιατί τα παιδιά έχουν σοβαρό πρόβλημα στη γλώσσα, δεν γνωρίζουν τις έννοιες... και η γλώσσα είναι πολύ σημαντική στο δικό μου μάθημα, που έχει πολλές σημαντικές έννοιες που δεν τις γνωρίζουν με το σωστό περιεχόμενο. [...] Τα γραπτά διαγωνίσματα βοηθούν στη σωστή χρήση της γλώσσας.» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]

«Βασικά, πρέπει να υπάρχουν και γραπτές εξετάσεις. Τη γραφή έκανε κάποιες δεκάδες χιλιάδες χρόνια ο άνθρωπος να τη βρει και θα την αφήσουμε; Άλλα τόσα χρόνια έκανε ο άνθρωπος να βρει τα φωνήεντα και τώρα γράφουν οι μαθητές στα ηλεκτρονικά μέσα «ππ». Είναι ένα πρόβλημα. Και κυρίως να αγαπήσουν τη γλώσσα τους, τη μητρική τους γλώσσα. Ο γραπτός λόγος συνδέεται με την κουλτούρα και τον πολιτισμό κάθε κράτους. [...] Να μην μπορείς να γράψεις αυτό που λες προφορικά; Αν και η σημερινή νεολαία, ούτε προφορικά. Το λεξιλόγιό της είναι πάρα πολύ φτωχό.» [Σ.23, Φυσικός]

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις δύο εκπαιδευτικών [Σ.13,23] – από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία – οι οποίοι, ενώ δεν το ομολογούν ανοιχτά, φαίνεται να αποδίδουν υψηλή αξία στην έννοια της επιστήμης, γενικά, αλλά και της συγκεκριμένης επιστήμης που σπούδασε ο καθένας, και να διεκδικούν για τον εαυτό τους την ιδιότητα του επιστήμονα. Επίσης, φαίνεται να αναπολούν τα δικά τους μαθητικά χρόνια, όταν η γνώση είχε μεγαλύτερο κύρος και η κατάκτησή της ήταν κεντρικό κοινωνικό πρόταγμα. Υπολανθάνουν δε στις απαντήσεις τους έμμεσες αιτιάσεις για τη γραμμή της Πολιτείας προς μείωση απαιτήσεων, τις οποίες συμερίζονται και άλλοι – νεότεροι – εκπαιδευτικοί [Σ.33]

«Για μένα οι μαθητές που περνάνε από απουσίες, περνάνε και την τάξη κι αυτό φαίνεται από τις αδυναμίες τους μετά... τελειώνεις ένα Λύκειο και κάνεις ορθογραφικά λάθη, δεν έχεις βασικές γνώσεις... είναι στο πλαίσιο αυτό της ελαστικότητας. [...] Αυτό είναι θέμα αυτών που φτιάχνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτών που αποφασίζουν για το πώς εγώ θα δουλέψω... Δεν είναι τόσο στα χέρια μας.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]

«Όλο το περιβάλλον τους οδηγεί να μην σκέφτονται. Δηλαδή τα ερεθίσματα που έχουν από το περιβάλλον δεν είναι σαν τα δικά μας που έλεγε “Μάθε, παιδί μου, γράμματα”, “Πήγαινε στο σχολείο να γίνεις άνθρωπος”, “Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο”. Αυτή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν υπάρχει η ίδια που υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια, το κίνητρο, το σπρώξιμο “πήγαινε στο σχολείο, να κάνεις κάτι”. [...] Πριν μερικά χρόνια ακούσαμε, στο Διαρκές Σεμινάριο των Συμβούλων – εμένα με ενόχλησε πάρα πολύ – ότι “ο μαθητής στο σχολείο πρέπει να είναι χαρούμενος, πρέπει να περνάει καλά”. Βέβαια, δεν είχαμε το χρόνο να μας το εξηγήσουνε τι θα πει να περνάει καλά και πώς ο μαθητής θα περνάει καλά όταν αγωνίζεται να κατακτήσει τη γνώση. Γιατί η γνώση, κατά τον Πλάτωνα, είναι “τόκος”, είναι “γέννα”. Πώς μπορεί η γέννα να είναι ευχάριστη; Η γέννα έχει πόνο. Εγώ δεν το καταλαβαίνω αυτό το πράγμα. [...] Εγώ νομίζω ότι είναι μια λαϊκίστικη ...εεε... πώς να πουμε... οδηγία της Πολιτείας που την περνάει με διάφορους τρόπους, μια ισοπέδωση – που την βλέπεις και στην κοινωνία, βέβαια. [...] Εμείς κοιτάμε να γίνουμε αρεστοί σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές, γιατί μας το επιβάλλει το σύστημα, εμμέσως πλην σαφώς. Δηλαδή

όλο το περιβάλλον είναι να είμαστε, βρε παιδί μου, μια ευχάριστη ατμόσφαιρα το σχολείο. Να μην πιεστούμε και πολύ, να μην στενοχωρήσουμε το μαθητή.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Δεν υπάρχει γνώση. Όταν οι μαθητές από την Α΄ Λυκείου ξέρουν ότι αυτό που διδάσκονται σήμερα δεν χρειάζεται στην Γ΄ Λυκείου και τις Πανελλαδικές, γιατί εκεί στοχεύει το εκπαιδευτικό σύστημα, ότι και να λένε στο Υπουργείο. [...] Όποιο μάθημα δεν ενδιαφέρει για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, αδιαφορούν οι μαθητές άρα το επίπεδο σε αυτό το μάθημα είναι χαμηλό. Επίσης, με τη νοοτροπία να μην κουράζονται οι μαθητές, έχουμε μειώσει τόσο πολύ την ύλη, στη Φυσική τουλάχιστον, με αποτέλεσμα πολλοί συνάδερφοι καθηγητές Πανεπιστημίου να μας παραπονούνται εμάς της Μέσης Εκπαίδευσης ότι στέλνουμε τα παιδιά αγράμματα στο Πανεπιστήμιο. Οι γνώσεις είναι πολύ περισσότερες, δεν μπορούν στο Πανεπιστήμιο να αρχίσουν από το μηδέν.» [Σ.23, Φυσικός]

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η τοποθέτηση μιας Βιολόγου που φαίνεται να θέτει το όλο ζήτημα σε μάλλον ρεαλιστικές βάσεις αποκαλύπτοντας το βαθμό συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών τόσο στην εμμονή του σχολείου με την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο, όσο και στην καταξίωση της γνώσης μέσω των εξεταστικών δοκιμασιών κάθε είδους. Έτσι, διαπιστώνει ότι και οι εκπαιδευτικοί, όπως η ευρύτερη κοινωνία και φυσικά οι γονείς, ταυτίζουν την κοινωνική επιτυχία με τις ανώτατες σπουδές, οδηγώντας τα παιδιά στο μονόδρομο της Γ΄/θμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, καταθέτει την προσωπική της μαρτυρία, σύμφωνα με την οποία μαθητές συμμετείχαν με προθυμία σε μάθημα γενικής παιδείας, μη πανελλαδικώς εξεταζόμενο, αποδίδοντας την ευθύνη για τον εκφοβισμό και τον εκβιασμό της προσοχής τους μέσω των εξετάσεων στο μυαλό, και ενδεχομένως, στην ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζει δε στον κάθε μαθητή το δικαίωμα να «έχει επιλογή στη γνώση», ακόμα κι αν επιλέξει «το λάθος» [Σ.26, Βιολόγος]

«Εμείς οι καθηγητές έχουμε... μια ανησυχία... όλοι πρέπει, όλοι πρέπει να σπουδάσουν. Δεν θέλουν όμως οι μαθητές όλοι. [...] Εγώ νομίζω ότι προέρχεται και από την κοινωνική κατάσταση. Πώς θα βγει ένα παιδί χωρίς γνώσεις έξω; Πρέπει να είναι καταρτισμένο σε πολλά πράγματα, για να αντιμετωπίσει τους κινδύνους. Νομίζω εμείς σα μεγαλύτεροι το βλέπουμε αυτό. Κι επειδή είμαστε ευαίσθητοι με τα παιδιά, θεωρούμε ότι πρέπει να τα προστατεύσουμε, να τα συμβουλέψουμε. Αλλά αγνοούμε κάτι: την προσωπική τους επιλογή. “Δεν θέλω να κάνω αυτό. Θέλω να κάνω το λάθος. Έχω δικαίωμα στο λάθος.” Άρα, θα τα πάμε μέχρι εκεί που μπορούμε. [...] Φέτος είχα Βιολογία γενικής παιδείας, που δεν έδιναν πολλά παιδιά. Έκανα το καλύτερο μάθημα... χωρίς άγχος, με τα παιδιά, με εργασίες, παρόλο που ήταν Γ΄ Λυκείου, παρόλο που δεν το έδιναν. [...] Νομίζω ότι είναι στο μυαλό το δικό μας... πρέπει να διαβαστεί το μάθημα με φόβο, με φόβο. [...] Θεωρώ ότι ο μαθητής έχει επιλογή στη γνώση. Όποιον καθηγητή κι αν έχεις, αν δεν θέλεις να μάθεις εσύ τελείωσε... δεν μπορείς εσύ να τον κάνεις να μάθει. Θεωρώ ότι υπάρχει προσωπική άποψη. Υπάρχει μαθητής που δεν μπορείς να τον κερδίσεις. Δεν θέλει. Άρα πρέπει να μείνει εκεί που θέλει.»

#### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: α) σχολική βιογραφία

**12. Μαθητές και Γνώση, τότε και τώρα:** «Πόσο διαφορετικά αντιμετωπίζατε τη γνώση εσείς ως μαθητής σε σύγκριση με τους μαθητές που έχετε τώρα;»

Η συγκριτική αναφορά στους μαθητές σήμερα σε σχέση με τις αναμνήσεις των εκπαιδευτικών από τη δική τους μαθητική ζωή είχε σκοπό να εστιάσει ακριβώς στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι μεν και οι δε τη σχολική γνώση και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την

αξιολόγησή της μέσω των γραπτών δοκιμασιών. Σε συνέχεια των προηγούμενων παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν με απογοήτευση τον περιορισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γνώση που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου και τη σημαντική μείωση της επιμέλειας και της προσπάθειάς τους για αυτά [Σ.1,2,4,5,6,9,11,13,23,24,28,34,40]. Κάποιοι εκφράζονται απαξιωτικά για την αδιαφορία της νεολαίας για τη σχολική γνώση και νοσταλγούν τις αυστηρές εξετάσεις που λειτουργούσαν ως δικλείδες εξασφάλισης υψηλού επιπέδου μαθητών για την Β΄/θμια εκπαίδευση [Σ.13,23], ενώ άλλοι φαίνεται να την κατανοούν και να την ερμηνεύουν [Σ.11,34]

*«Εεε... αλλά η γνώση σίγουρα είχε μια αξία. Μάθαμε κάτι. Να το κοινοποιήσουμε στον άλλον που το μάθαμε το κάτι. Εντυπωσιαζόταν ο άλλος που το άκουγε το κάτι. Και μαθητές όχι που θα λέγαμε σήμερα... καλά οι συμμαθητές οι δικοί μου σήμερα, που δεν περάσανε τότε με τις Δέσμες, σήμερα θα είχανε περάσει με τα τέσσερα στις σχολές, έτσι; Δηλαδή αυτοί που λέγαμε τότε μέτριοι μαθητές είναι οι σημερινοί άριστοι ουσιαστικά μαθητές, κατά τη γνώμη μου. Και συζητάγαμε διάφορα θέματα και μας εντυπωσίαζε αυτό που άκουγε ο ένας από τον άλλον, που είχε διαβάσει, που είχε κάνει, που είχε δει κλπ. Σήμερα τα παιδιά δεν τους ενδιαφέρει να μεταδώσουν γνώση ουσιαστική. Γνώση επιπέδου κουτσομπολιού, ηλεκτρονικού, ναι. Αλλά γνώση σε επίπεδο αυτό που μας περιβάλλει, που έχει να μας πει κάτι, έχει να μας δώσει 5 πράγματα. Εκεί δεν νομίζω ότι υπάρχει ανταπόκριση από τη σημερινή μαθητική κοινότητα.» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«Εγώ έχω δώσει εξετάσεις για να πετύχω στο Γυμνάσιο, έχω δώσει εξετάσεις για να πετύχω στο Λύκειο, έγγραφα από την Ε΄ Δημοτικού και Φεβρουάριο διαγωνισμούς και Ιούνιο και δεν είχαμε φροντιστήριο... και μάθαμε πάρα πολλά πράγματα. Και μπαίνοντας στο Πανεπιστήμιο ξέραμε πάρα πολλά πράγματα. [...] Δεν είχαμε τότε τόσους αριστούχους. Ο πρώτος μαθητής του σχολείου μου, που πήρε απολυτήριο με 17, είναι αντιπρύτανης στο Πολυτεχνείο σήμερα. Πιστεύω ότι το επίπεδο γνώσης ήταν πάρα πολύ υψηλότερο. [...] Ένας σημαντικός παράγοντας για την αξιολόγηση και το επίπεδο σπουδών, για να κάνουμε σύγκριση με την παλιά εποχή, ήταν ότι τότε από το Δημοτικό έμεναν πολλοί μαθητές στην ίδια τάξη. Επομένως, χρόνο με το χρόνο το επίπεδο σε κάθε τάξη ανέβαινε. Και φτάναμε στην Γ΄ Λυκείου να έχουμε αρκετά υψηλό επίπεδο, γι' αυτό θα ακούσεις πολλούς παλιούς να λένε ότι στο τμήμα μας ήμαστε 32 παιδιά και οι 30 πετύχαμε στο Πανεπιστήμιο. Η διαλογή είχε γίνει πιο πριν μέσω των συνεχών εξετάσεων και της κανονικής κι όχι κανονιστικής βαθμολογίας.» [Σ.23, Φυσικός]*

*«Ναι, έχει μειωθεί πάρα πολύ η προσοχή, η επιμέλεια, η πειθαρχία των παιδιών μέσα στην τάξη σε σχέση με τη δική μου εμπειρία, όταν ήμουνα μαθήτρια. Υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά και νομίζω ότι με τα χρόνια είναι όλο και μικρότερη η προσοχή των μαθητών. Έχω προβληματιστεί... Νομίζω ένας λόγος είναι ότι οι γνώσεις που τους παρέχουμε δεν έχουν καμία σχέση με τη ζωή, κι αυτά τα παιδιά έχουνε ανάγκη να συνδέεται η γνώση πρακτικά με τη ζωή, κι επειδή αυτά που τους διδάσκουμε εμείς δεν έχουν σχέση, αδιαφορούν. Ο άλλος λόγος είναι ότι έχουν μάθει στην εικόνα, στη γρήγορη εναλλαγή εικόνας-ήχου και το μάθημά μας είναι πολύ βαρετό. Εεε... είναι και η γενικότερη απαξίωση από το οικογενειακό περιβάλλον που το σχολείο δεν το σέβονται, γιατί στην οικογένεια υπάρχει αυτό το κλίμα. Εεεε... Υπάρχουν και αρκετοί καθηγητές στο χώρο μας, για να τα λέμε όλα, που... Τα παιδιά έχουν πολύ... πώς το λένε... έντονο κριτικό πνεύμα και αξιολογούν. Και ίσως έχουν και σωστό κριτήριο πολλές φορές, οπότε απαξιώνουν κάποιους δασκάλους για τη συμπεριφορά τους ή για την ανεπάρκειά τους σε διάφορους τομείς ...εεε... και γι' αυτό είναι απείθαρχα και ανήσυχα και αδιάφορα.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Ναι, εμείς δεν αναρωτιόμασταν. Αυτά περιμένουμε ένα σχολείο, το οποίο να τους λύσει κάποια θέματά τους ή προβλήματά τους. Περιμένουμε να ερμηνεύσουνε τη συμπεριφορά τους και των υπολοίπων. Εμείς δεν αναρωτιόμασταν. Αυτά περιμένουν κάτι το οποίο δεν έρχεται ή δεν είναι σύμφωνο με τις προσδοκίες τους. Γι' αυτό και εκνευρίζονται.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*



Έτσι, αποδίδουν αυτή την κριτική στάση στο γεγονός ότι τα σημερινά παιδιά έχουν πολλαπλή πληροφόρηση [Σ.31], είναι πιο «σοβαρά» [Σ.37], και έχουν περισσότερες απαιτήσεις από το σχολείο [Σ.34], γι' αυτό πιο εύκολα ξεπερνούν την αυθεντία των καθηγητών, ιδίως όταν διακρίνουν σε αυτούς κάποια «ανεπάρκεια» [Σ.11], αναγκάζοντάς τους να είναι μονίμως σε εγρήγορση, για να αποδεικνύουν την αξία τους και τη σημασία της γνώσης που προσφέρουν [Σ.1,9,11,24,31,34,37]. Παράλληλα, εκφράζουν την κατανόησή τους για τη «χρησιμοθηρική» αντιμετώπιση της γνώσης από τους μαθητές, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν την οικονομική κρίση και τον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας, οπότε δεν έχουν την πολυτέλεια της ρομαντικής επιδίωξης της ακαδημαϊκής γνώσης, που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και φοιτητές [Σ.1,2].

*«Εντάξει, μου αρέσει που πρέπει να κερδίσουμε το σεβασμό τους. Δεν είμαστε οι παλαιού τύπου καθηγητές που έμπαιναν στη τάξη και ήταν Θεός! Με αυτό το σύστημα πρέπει να τους πείθεις κάθε μέρα, να τους αποδεικνύεις ότι η Λογοτεχνία πχ δεν είναι άχρηστη.» [Σ.9, Φιλολόγος]*

*«Εεε, αυτά τα παιδιά είναι πιο πολύ μέσα στη ζωή, δηλαδή ξέρουν τι γίνεται γύρω, ενώ εμείς δεν ξέραμε. Εμείς όμως ξέραμε τι θέλουμε, ξέραμε τι μας αρέσει, αυτοί δεν ξέρουν τι τους αρέσει. Εμείς όταν διαλέγαμε τι θέλουμε να κάνουμε λέγαμε, ας πούμε “Θέλω να γίνω Φιλολόγος, να γίνω Αρχαιολόγος, να γίνω Μαθηματικός”, γιατί μας άρεσε. Τώρα κοιτάζουν πού θα έχει επαγγελματική αποκατάσταση, πού θα βρουν δουλειά και διαλέγουν έτσι τα παιδιά. Είναι δηλαδή πιο πραγματιστικά τα κριτήρια. Βλέπεις παιδιά που είναι στις κατευθύνσεις και τη θεωρητική και τη θετική, δεν ξέρουνε καλά το αντικείμενο, δεν ξέρουν Αρχαία, δεν ξέρουνε Μαθηματικά. Μα, λέει, δεν τους ενδιαφέρει, δεν έχουνε την “πετριά”. Αυτοί θέλουνε να περάσουνε κάπου. Έτσι είναι. Και πάρα πολλά παιδιά – εξαιρετικοί μαθητές – πηγαίνουνε στη σχολή Αξιωματικών της Αστυνομίας, γιατί θα είχανε πάρα πολύ καλή επαγγελματική αποκατάσταση.» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Η στάση των παιδιών απέναντι στη γνώση έχει αλλάξει, γιατί τη δική μου εποχή ήμασταν μια γενιά που ακόμα συντηρούσε το όνειρο, δηλαδή εμείς λέγαμε ότι θα περάσουμε στο Πανεπιστήμιο, θα βρούμε δουλειά μόλις τελειώσουμε και θα αλλάξουμε τον κόσμο. Αυτά εδώ είναι παιδιά μεγαλωμένα μέσα στην κρίση και σε μια νοοτροπία “γείωσης”, δηλαδή σου λένε “ό,τι και να κάνω θα είμαι άνεργος”. Είναι αποθαρρυσμένα πολύ νωρίς σε αυτό τον τομέα και το βλέπουν γύρω τους, τη ζουν την ανεργία. ... Εμείς λέγαμε θα μπω στο Πανεπιστήμιο σε 4 χρόνια θα βγω και θα με περιμένει η δουλειά στην πόρτα, άσχετο αν μέχρι να βγούμε αυτό άλλαξε. Τελειώνοντας όμως το Λυκείο και τα πρώτα φοιτητικά χρόνια υπήρχε το όνειρο. Με άλλο πάθος έκανες αυτό που έκανες.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

Με αποδοκιμαστικό, πάντως, ύφος και μια μικρή δόση φθόνου παρατηρούν ότι οι βαθμοί που έπαιρναν αυτοί ως μαθητές ήταν πιο αυστηροί για περισσότερη προσπάθεια σε σχέση με τους επιεικείς βαθμούς που δίνουν οι ίδιοι στους μαθητές τους για την ελάχιστη προσπάθεια που καταβάλουν [Σ.7,10,13,20,23,28,30,33,40].

*«Πάντα σκεφτόμουνα εγώ τι βαθμούς έπαιρνα όταν ήμουνα μαθήτρια. Διαπιστώνω ότι σε σύγκριση με τα 20-άρια που βάζω τώρα στους μαθητές εγώ έπρεπε να παίρνω 30 και 40 τότε. Αν βαθμολογούσα σήμερα με βάση τους βαθμούς που παίρναμε όταν εγώ ήμουν μαθήτρια, με αυτό το σκεπτικό οι μισοί μαθητές σήμερα θα έπρεπε να έχουν αρνητικούς βαθμούς.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

*«Τα μαθητικά μου χρόνια ήταν όλα εδώ στην επαρχία. [...] Ήταν εποχές που αν κάποιος έπρεπε να μείνει στην ίδια τάξη, έμενε στην ίδια τάξη. Υπήρχε ένας πιο έντονος διαχωρισμός του μέτριου από τον καλό και τον κακό μαθητή. Παρατηρώ σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σήμερα μια μεγάλη ομοιογένεια βαθμών. Είναι σχεδόν αδύνατο από τους βαθμούς να ξεχωρίσεις τον καλό μαθητή από*

τον κακό και πάει λέγοντας. Το καταλαβαίνεις μέσα στην τάξη, δυστυχώς το καταλαβαίνεις τη μέρα που θα πάει να δώσει Πανελλήνιες. Δεν μου προκαλούσε, λοιπόν, άγχος αυτή η διαδικασία αν και θεωρώ ότι τότε ήταν πιο αυστηρά τα πράγματα. Είχα συμμαθητές ας πούμε σε αυτό το σχολείο οι οποίοι επαναλάμβαναν την Α΄ Γυμνασίου ξανά και ξανά, μία και δύο φορές. Ήταν αρκετά κοινό για κάποιον να κόβεται σε μαθήματα και να τα δίνει το Σεπτέμβριο. Είχα αποβάλει το άγχος από επάνω μου.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

«Δεν είναι άδικο, όταν πριν 15-20 χρόνια έλεγες κάποιος είναι μαθητής του 17 και σήμερα ένας μαθητής του 20 δεν έχει καμία σχέση με εκείνον; [...] Ότι ήταν πιο αυστηρές οι βαθμολογήσεις, είναι σίγουρο. [...] Δηλαδή βλέποντας έναν μαθητή σήμερα του 19 και του 20 και αν έβαζες δίπλα τους δικούς μου βαθμούς, αν πηγαίναμε μαζί σήμερα σε μια εταιρεία να προσληφθούμε θα έπαιρναν εκείνον του 20. Αλλά θεωρώ ότι δεν έχουμε το ίδιο υπόβαθρο.» [Σ.40, Πληροφορικός]

Παράλληλα, νιώθουν ότι κρίνονται αυστηρά από τους μαθητές τους, μολονότι προσφέρουν σε αυτούς περισσότερα από όσα έλαβαν οι ίδιοι από τους δικούς τους δασκάλους, τους οποίους αντιμετώπιζαν με περισσότερο σεβασμό και σχεδόν μηδενική διάθεση αμφισβήτησης, τόσο της γνώσης, όσο και της κρίσης τους [Σ.5,6,9,10,11,14,19,24,25,28,34].

«Παλιότερα το δόγμα ήταν ότι μπαίνει μέσα ο καθηγητής, ο μαθητής είναι εκεί για να μάθει, ο καθηγητής είναι ο διεκπεραιωτής, το 'πε, τέλος. Δικό σου πρόβλημα, του μαθητή. Σε εμάς το δόγμα είναι ότι αν δεν πηγαίνει καλά η τάξη φταιμε εμείς, οπότε κάνουμε πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια, δίνουμε πολύ μεγαλύτερη δύναμη, για να κάνουμε μάθημα. Δεν λέω ότι κι εμείς δεν εγκαταλείπουμε κάποια στιγμή, αλλά πολλοί εξ ημών – δε λέω όλοι – βγάζουμε πολλή δουλειά με τους αδύνατους μαθητές, προσπαθούμε να πάμε από πάνω, να κάνουμε ασκήσεις δηλαδή κάνουμε τεράστια προσπάθεια να μαζέψουμε τους αδύνατους. Παλιότερα δεν γινόταν αυτό. Ο καθηγητής ήταν στην έδρα.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Ήταν σαφώς χειρότερη αλλά εμείς δεν είχαμε μεγάλες απαιτήσεις. [...] Τότε δεν είχες τόσο μεγάλη πρόσβαση σε υλικό, δεν υπήρχαν βιβλία ή αυτά που υπήρχαν δεν ήταν σε γνώση μας, ώστε να βρούμε πηγές και ήμασταν αναγκασμένοι να ασχολούμαστε μόνο με το σχολείο, δηλαδή δεν είχαμε τρόπους να βρούμε πηγές άλλες. [...] Ήσουν αναγκασμένος να δεχτείς μόνο αυτό που έλεγε ο καθηγητής δεν μπορούσες να το αμφισβητήσεις.» [Σ.25, Φυσικός]

«Και θυμάμαι ότι τότε, που ήμασταν παιδιά και της το είπε ξεκάθαρα ότι έμεινε για μια μονάδα, ούτε που το σκεφτήκαμε να πούμε "μωρέ, γιατί δεν χάρισε μια μονάδα να περάσει;" Δεν το σκεφτήκαμε. Καθίσαμε όλο το καλοκαίρι και την βοήθησα να διαβάσει και πέρασε μετά με 16. Έγραψε το Σεπτέμβρη. Για μία μονάδα! Όχι, το θεωρούσαμε δεδομένο ότι θα αξιολογηθούμε με βάση αυτό που γράψαμε. Ούτε να μας χαρίσουνε βαθμό ούτε τίποτα. Σε αντίθεση με αυτό που κάνουν τώρα τα παιδιά... Και να σου ζητάνε, δηλαδή, τέτοια... πλειοδοσία, ας πούμε. Να τους δώσεις, να τους δώσεις...» [Σ.10, Φιλολόγος]

Μια σχετική σύγχυση εκφράζεται, ωστόσο, σε όσα αναφέρουν για το αίσθημα φόβου που βίωναν οι ίδιοι ως μαθητές και το οποίο αποτελούσε εν πολλοίς το κίνητρο για να σέβονται τους καθηγητές και να διαβάζουν τα μαθήματά τους. Μία εκπαιδευτικός δηλώνει απερίφραστα [Σ.31], ότι προτιμά τη σημερινή κριτική στάση των παιδιών, που είναι απαλλαγμένα από το φόβο της αυθεντίας και του κακού βαθμού, που χαρακτήριζε τη δική τους σχολική ζωή. Στις υπόλοιπες αναφορές ανιχνεύονται ανάμεικτα συναισθήματα [Σ.9,12,13,19,33], καθώς εμμέσως πλην σαφώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν την άποψη ότι «ο φόβος φυλάει τα έρημα», όσον αφορά τη δημιουργία κινήτρων για την κατάκτηση των σχολικών γνώσεων. Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός

[Σ.28] ομολογεί ότι θα ήθελε οι τωρινοί μαθητές της να είχαν το επίπεδο προσπάθειας και συμμετοχής των μαθητών της εποχής της και να αναγνωρίζουν κύρος στο σχολείο και στον καθηγητή.

*«Κοίταξε να δεις... είναι τα παιδιά πολύ πιο ελεύθερα και αυτό μου αρέσει. [...] Τώρα τα παιδιά λειτουργούν χωρίς το φόβο που εμάς... εμείς από φόβο κι από πίεση ήμασταν Παναγίες. Θέλω από μόνα τους, με φραγμούς που θα βάλουν οι ίδιοι να είναι ήσυχοι. Είχε πολλά καλά τότε αλλά τα παιδιά ήμασταν πιο φοβισμένα και πολύ πιο κουμπωμένα κι από την οικογένεια κι από το σχολείο. Μου αρέσει που τα παιδιά τώρα ξέρουν απίστευτα πολλά πράγματα και δεν φοβούνται τόσο όσο εμείς.» [Σ.31, Οικονομολόγος]*

*«Κι αυτό τώρα με προβληματίζει και δεν έχω κατασταλάξει. Ήτανε καλύτερα τότε που εγώ πήγαινα να γράψω Α' και Β' Λυκείου και σφιγγόταν το στομάχι μου ή περίμενα στην Α' Γυμνασίου να βγουν τα αποτελέσματα να δω αν έχω περάσει ή τώρα που έρχονται οι μαθητές τόσο χαλαροί; Δεν έχω κατασταλάξει εκεί. Βέβαια, κι αυτή η χαλαρότητα δεν είναι καλή. Εντάξει, δεν είναι και το σχολείο στρατός αλλά δεν παύει να είναι μια δοκιμασία..» [Σ.12, Φιλολόγος]*

*«Θα μου πεις ο φόβος δεν μπορεί να είναι κίνητρο, δεν είναι υγιές κίνητρο. Και στη εποχή μου, τουλάχιστον, που είμαστε πιο μεγάλοι, σίγουρα ο φόβος ήτανε ένα κίνητρο. Δεν ξέρω αυτό τελικά αν μας έκανε καλό ή κακό. Δεν θεωρώ ότι ο φόβος μας έκανε καλό. Δεν νομίζω ότι ο φόβος είναι το ενδεδειγμένο κίνητρο. Θεωρώ ότι, μάλιστα, ο φόβος ταιριάζει στους δούλους, δεν ταιριάζει σε ελεύθερους ανθρώπους. Λοιπόν,... αλλά εμείς τουλάχιστον μάθαμε και με το φόβο... Όταν με δύο μαθήματα κύρια έμενες στον τόπο – εμείς είμαστε οι τελευταίοι που προλάβαμε αυτή τη φάση... Τώρα χάνεις 7,8,9 μαθήματα, δεν μένεις. Άρα, δεν υπάρχει ούτε ο φόβος ως κίνητρο για τα παιδιά. Δεν υπάρχει το ενδιαφέρον από τη μια, δεν υπάρχει και ο φόβος που θα μπορούσε “να σώσει την κατάσταση”, από την άλλη. [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«Όχι. Φοβόμαστε χωρίς λόγο. Εγώ στην τάξη μου φοβόμουν να πω και την απορία μου στην καθηγήτρια. Τώρα τα παιδιά έχουν άλλο θάρρος. Όχι στο σχολείο απαραίτητα. Έχει αλλάξει η νοοτροπία και η κοινωνία. Τα παιδιά αποκτούν περισσότερο θάρρος από ότι είχαμε εμείς.» [Σ.19, Μαθηματικός]*

*«Ξέρεις τι θα θελα; Θα θελα το επίπεδο των μαθητών εκείνης της εποχής. Θεωρώ ότι ήμασταν καλύτεροι, προσπαθούσαμε περισσότερο. Εννοείται ότι δεν ήμασταν πιο έξυπνοι. Δεν είχαμε άλλες πηγές και άλλες επιλογές. Είχε το σχολείο ένα κύρος που δεν έχει τώρα. Δηλαδή ο γονιός τώρα θα πει “γιατί να σπουδάσει το παιδί;” Κι ο καθηγητής είχε κύρος.» [Σ.28, Βιολόγος]*

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο σε σχέση με αυτή την ερώτηση είναι ότι, μολονότι η εστίασή της ήταν στη γνώση και στην ενδεχόμενη διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι σε αυτήν και του επιπέδου αριστείας που επιδιώκεται από το σχολείο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν πιο πολύ προς το θέμα της συμπεριφοράς. Αυτό καταδεικνύει ότι είναι ισχυρή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η σχέση της αξιολόγησης με την πειθάρχηση, που θα διερευνηθεί αναλυτικότερα στην επόμενη ομάδα των ερωτήσεων που επιδιώκουν ακριβώς να ανιχνεύσουν το βαθμό που καταφεύγουν στη συχνή χρήση των γραπτών δοκιμασιών για λόγους πειθάρχησης.

**13.α) Επιλογή σπουδών – Επιστήμη:** *Εσείς πώς επιλέξατε την επιστήμη που σπουδάσατε;*

Οι «βιογραφικές» ερωτήσεις σχετικά με την επιλογή του αντικειμένου σπουδών σε συνδυασμό με την τελική επαγγελματική επιλογή της εκπαίδευσης είχαν ως στόχο να ανιχνεύσουν το βαθμό προσωπικής επένδυσης των ερωτηθέντων στην επιστήμη τους αλλά και στο βαθμό που αποδίδουν επιστημονική διάσταση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Με απλά λόγια, σκοπός ήταν να διαφανεί αν οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν την επιστημονικότητα του επαγγέλματός τους ή αν βλέπουν την επαγγελματική τους κατάληξη ως μια λύση ανάγκης που ισοδυναμεί με εγκατάλειψη της επιστημονικής τους ιδιότητας.

Όσον αφορά, λοιπόν, στην επιλογή των σπουδών, διαπιστώνεται από την πλειονότητα των απαντήσεων ότι αυτή έγινε συνειδητά, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ήταν μεταξύ των πρώτων, αν όχι η απόλυτη πρώτη τους επιλογή, όταν κι εκείνοι βρίσκονταν στη θέση του υποψηφίου Πανελληνίων [Σ.1,2,3,4,5,6,7,10,11,13,14,15,19,22,23,24,25,26,27,28,32,33,35,38,39,40]. Αρκετοί, μάλιστα, εκφράζουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το αντικείμενο των σπουδών τους, ακόμα κι αν δεν ήταν ο πρωταρχικός τους στόχος ή ακόμα κι αν τους πρόέκυψε με αποκλεισμό άλλων.

*«Εγώ ήθελα Αρχαιολογία, αλλά και μετά που πέρασα ΦΠΨ μου άρεσε. Εγώ την έβρισκα πάρα πού με τα Αρχαία, πάρα πολύ αλλά και το διάβασμα πάντα μου άρεσε και η Λογοτεχνία πάντα μου άρεσε πάρα πολύ. Δεν βρέθηκα τυχαία εκεί. Και η Ψυχολογία που κάναμε στο ΦΠΨ. Διάλεξα μεν τη Φιλοσοφία αλλά κάναμε πολλά Παιδαγωγικά και Ψυχολογία και μου άρεσαν πάρα πολύ αυτά.» [Σ.1, Φιλόλογος]*

*«Διάλεξα να πάω θεωρητική κατεύθυνση, διάλεξα να πάω Ιστορικό, γιατί δεν ήθελα Κλασικό, ήμουν τεμπέλης, δεν ήθελα να διαβάζω σαν τρελός. Δεν ήθελα να διαβάζω πράγματα που μου φαινόταν αδιάφορα, δηλαδή όπως Αρχαία ή Λατινικά, ειδικά τα Λατινικά που τα σιχαινόμουν. Νομίζω ότι η επιλογή του Ιστορικού για μένα ήταν τέλεια, μου ταίριαζε σε όλο μου το χαρακτήρα. Ήταν εξαιρετική επιλογή, κατά λάθος. Ενστικτωδώς κινήθηκα δια της εις άτοπον απαγωγής, απορρίπτοντας Νομικές, Κλασικό, ΦΠΨ» [Σ.5, Φιλόλογος]*

*«Ναι, ήταν η πρώτη μου επιλογή και η μοναδική, δεν είχα δηλώσει τίποτε άλλο, δηλαδή το αντικείμενο της κλασικής φιλολογίας, που επέλεξα και μετά. Νομίζω ότι αυτό που κάναμε στο αδιδακτο, η κατανόηση του κειμένου μέσα από το συντακτικό μου άρεσε αλλά και τα κείμενα μου άρεσαν, οι σκέψεις που διάβαζα στα συγγράμματα που μελετήσαμε από το σχολείο. Πόσο μάλλον που μετά σου ανοίγονται και άλλα κείμενα στο πανεπιστήμιο, που μπορείς να διαβάσεις. Κι ακόμα εξακολουθώ έτσι να λειτουργώ, με ενθουσιάζουν πάρα πολύ τα βιβλία και πολύ δύσκολα θα θεωρήσω ένα βιβλίο κακό, ακόμα κι αν το διαβάζεις και διαφωνείς με αυτό. Γενικά με ενδιαφέρει πάρα πολύ να διαβάζω τι σκέφτεται ο άλλος, πώς του ήρθε να γράψει κάτι, ακόμα κι αν πρόκειται για μυθοπλασία.» [Σ.6, Φιλόλογος]*

*«Βασικά στο σχολείο ήμουν καλός στα Μαθηματικά και το επέλεξα. [...] Ναι, ναι και άμα ξαναέδινα εξετάσεις, πάλι Μαθηματικός θα γινόμουν.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

*«Ήταν από τις πρώτες μου επιλογές. Δεν άλλαξα με τίποτα. Ήμουν από μικρή έτσι. Κι όσο κι αν προσπάθησαν να μου πούνε... – ήμουν πολύ καλή σε όλα τα μαθήματα – ...μου λέγανε οι Φιλόλογοι “πρέπει να έρθεις στο δικό μας τμήμα”, “Όχι με εμάς” μου λέγανε οι Μαθηματικοί. Εγώ πήγα 2<sup>η</sup> δέσμη, γιατί μου άρεσε η Βιολογία... ούτε καν Ιατρική, ήθελα μόνο Βιολογία και δεν το έχω μετανιώσει.» [Σ.26, Βιολόγος]*

«Στο Οικονομικό της Νομικής στο Καποδιστριακό. Τότε που ήθελες 17 για να μπεις. Τώρα με 13, κι αν... [...] Ήθελα Πληροφορική-Οικονομικά, ήθελα να κάνω. Τότε πρωτο-φτιάχτηκε και το τμήμα Πληροφορικής στην ΑΣΟΕΕ και είχα δηλώσει 1<sup>ο</sup> το Οικονομικό και 2<sup>η</sup> την Πληροφορική, και μπήκα στο 1<sup>ο</sup>.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Την Αγγλική Φιλολογία τη διάλεξα δεν μου προέκυψε. Ήταν η φάση που δε πέρασα την 1<sup>η</sup> φορά που είχα δηλώσει Νομικές και πέρασα τη 2<sup>η</sup> που είχα δηλώσει Αγγλική Φιλολογία. Τρεις σχολές είχε το μηχανογραφικό μου, Αγγλική, Αγγλική και μία Νομική για τους γονείς. Δεν είχα βάλει ούτε άλλες Φιλολογίες ούτε Νοσηλευτικές ούτε τίποτα. Μου αρέσει.» [Σ.38, Αγγλικός]

### **13.β) Επιλογή Επαγγέλματος:** «Πώς προέκυψε η ενασχόλησή σας με την εκπαίδευση;»

Αν και είναι κάπως λιγότεροι οι ερωτηθέντες που επέλεξαν τις σπουδές τους με πρόθεση να εργαστούν στην εκπαίδευση [Σ.1,2,4,5,7,10,11,13,14,15,19,22,23,25,27,28,32,33,35,38,39,40], οι πιο πολλοί υποστηρίζουν ένθερμα την επιλογή τους. Από την άλλη μεριά, ένας σημαντικός αριθμός δεν είχαν την επιθυμία να γίνουν εκπαιδευτικοί αλλά σχεδίαζαν να ασχοληθούν με την «επιστήμη» ή με την «έρευνα» [Σ.3,7,8,13,24,37]. Κάποιοι χαρακτηρίζουν την επιλογή της εκπαίδευσης ως «μονόδρομο» [Σ.7,25], ενώ άλλοι εκφράζουν πικρία για τις «συνθήκες της ζωής» και τις «βιοποριστικές ανάγκες» που τους οδήγησαν εκεί [Σ.3,13,24,26,33]. Κάποιοι δεν είχαν σκεφτεί αρχικά την εκπαίδευση ως επαγγελματική προοπτική λόγω ειδικότητας, καθώς οι σπουδές τους (κυρίως στα Οικονομικά, την Πληροφορική ή τις Φυσικές Επιστήμες) τους έδιναν τη δυνατότητα για άλλη επαγγελματική κατεύθυνση [Σ.26,28,32,35,40]. Όλοι, πάντως, σπεύδουν να επισημάνουν ότι στην πορεία αγάπησαν αυτή τη δουλειά κυρίως λόγω της επαφής με τα παιδιά, που τους προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση [Σ.3,8,9,13,24,25,26,27,30,31,32,35].

«Οι γονείς μου ήταν δάσκαλοι και το σχολείο ήταν πάντα σαν το σπίτι μου. Και μου άρεσε πάρα πολύ το σχολείο, η μυρωδιά του σχολείου, η κιμωλία. Οπότε ήταν μια συνειδητή επιλογή. Ναι, το ήθελα, το ήθελα, το ήθελα αυτό.» [Σ.1, Φιλολόγος]

«Ναι, ναι, μου αρέσει, με αναζωογονεί. Δηλαδή... να σου πω κάτι... τώρα ανοίγομαι... δεν θα το πιστέψεις... το βλέπω σαν παράσταση, αλήθεια σου λέω, ειλικρινά. Δηλαδή λέω "Τώρα θα πας να δώσεις μια παράσταση, θα έχεις και το κοινό, θα είναι ενεργητικό το κοινό" και το βλέπω έτσι. Κάθε φορά τους λέω "Πού θα σας πάω ταξιδάκι σήμερα; Θα σας πάω, ξέρω 'γω, Μυκήνες". Το βλέπω σαν παράσταση, ναι, μου αρέσει.» [Σ.7, Φιλολόγος]

«Ναι, Φιλολογικό... Με στόχο την εκπαίδευση... Όταν πήγαινα Δημοτικό έλεγα "θα γίνω δασκάλα". Μόλις πήγα Α' Γυμνασίου, είπα θα γίνω Φιλολόγος. Δεν αμφιταλαντεύτηκα ποτέ.» [Σ.10, Φιλολόγος]

«Αυτό μου άρεσε. Όχι απαραίτητα τα Μαθηματικά σα Μαθηματικά όσο η διαδικασία να κάνεις μάθημα σε παιδιά και να είναι Μαθηματικά.» [Σ.19, Μαθηματικός]

«Ναι, ναι. Εγώ ήθελα να γίνω Φυσικός συγκεκριμένα, σε σχολείο, να διδάξω.» [Σ.27, Φυσικός]

«Μου αρέσει η γλώσσα. Μου άρεσε η εκπαίδευση. Από μικρό έλεγα ότι θα γίνω δασκάλα, να δασκαλεύω τα παιδάκια.» [Σ.38, Αγγλικός]

«Το έκανα για βιοποριστικούς λόγους. Έκανα μαθήματα ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο και πήγα αναγκαστικά εκεί, γιατί έπρεπε να βγάλω τα δικά μου λεφτά. Μετά πήγα σε φροντιστήριο, μπήκα μέσα στην τάξη, κατάλαβα ότι μου αρέσουν τα παιδιά. Τι άλλο κατάλαβα. Όταν μπαίνω στην τάξη ξεχνάω τα δικά μου προβλήματα. Όταν βγαίνω από την τάξη τα έχω λύσει. Που σημαίνει ότι όσο

*ασχολούμαι με τα παιδιά, αυτό δουλεύει ακατάπαυστα. Ψυχοθεραπεία το θεωρώ. Κι ας είναι κάποιιοι καθηγητές που λένε ότι “δεν μπορώ μέσα σε μια τάξη”... εμένα μ’ αρέσει.» [Σ.26, Βιολόγος]*

Η ενδιαφέρουσα σύγκρουση ανάμεσα στις δύο διαστάσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αυτή του επιστήμονα, που φαίνεται να αμφισβητείται ακόμα κι από τον ίδιο, και αυτή του δασκάλου, που οφείλει περισσότερο να διαχειριστεί τους μαθητές του παρά να τους μυήσει στην επιστήμη του, αποκαλύπτεται στα λεγόμενα δύο εκπαιδευτικών, μιας Φιλολόγου σε ΓΕΛ και μιας Βιολόγου σε ΕΠΑΛ, οι οποίες, παρά τις διαφορές στην ειδικότητα και στο επαγγελματικό πλαίσιο, ταυτίζονται ως προς την απογοήτευση και τη ματαίωση που βιώνουν στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν τις δύο αυτές ασύμβατες διαστάσεις του ρόλου τους.

*«Με απογοητεύει μερικές φορές που τα παιδιά βαριούνται μαθήματα που για μένα ήταν αγαπημένα, όπως τα Αρχαία και η Λογοτεχνία αλλά προσπαθώ να τους αφαιρέσω το άγχος του βαθμού σε μερικά μαθήματα γενικής παιδείας στη Β΄ Λυκείου, π.χ. και να τους πείσω ότι με ενδιαφέρει να μάθουν 5 πράγματα και να αγαπήσουν τη Λογοτεχνία ή την Ιστορία, να μη φύγουν από το σχολείο τελείως αγράμματα. Και νομίζω ότι ανταποκρίνονται θετικά αν τα κερδίσω με ένα τρόπο – με θετική στάση και καλή συμπεριφορά – μπορεί να κάτσουν και να ακούσουν. Τους λες “εγώ θέλω την προσοχή σας αυτό το 45-λεπτο που είστε στην τάξη” και δεν τους φορτώνεις με πολλή δουλειά για το σπίτι.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Για μένα είναι πολύ σημαντικό να μεταδώσω τη γνώση μου στα παιδιά. Δεν ξέρω αν καταφέρνω να πείσω και τα παιδιά ότι είναι σημαντικό. Δεν ξέρω κατά πόσο είμαι καλή σε αυτό. Προσπαθώ να το κάνω με διάφορους τρόπους και εμείς στα ΕΠΑΛ έχουμε ένα μεγάλο πλεονέκτημα, το εργαστηριακό κομμάτι. Οπότε αυτό που θα πεις στη θεωρία θα το δει και στην πράξη και αυτό θα του μείνει. Και γι’ αυτό βλέπεις και διαφορές μεγάλες. Βλέπεις παιδιά που δεν διαβάζουν καθόλου... μέσα στην τάξη, στη θεωρία σου λέει “Βαριέμαι, δασκάλα” και πας στο εργαστήριο και σκοτώνονται ποιος θα κάνει τις εργασίες.» [Σ.28, Βιολόγος]*

#### **ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: γ) επαγγελματική εμπειρία**

**14. Ικανοποίηση από το επάγγελμα:** *«Σας ικανοποιεί η επαγγελματική σας επιλογή; Ποιες πηγές ικανοποίησης εντοπίζετε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;*

Η ερώτηση αυτή προέκυψε σχεδόν απροσχεδίαστα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, από την προηγούμενη σχετικά με τους λόγους που καθόρισαν την επαγγελματική επιλογή των ερωτηθέντων. Ωστόσο, η σκοπιμότητα της ανάλυσης των απαντήσεων συνδέεται με το ζητούμενο της βίωσης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και όχι μόνο. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των υποκειμένων διαφαίνεται σε ποια από τις διαστάσεις του ρόλου τους επενδύουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, σε αυτή του επιστήμονα-μεταδότη γνώσεων, αυτή του κριτή-αξιολογητή ή αυτή του παιδαγωγού-παιδονόμου, και πόσο έντονα βιώνουν το ρόλο του αξιολογητή κατά τη χρήση της γραπτής εξέτασης και της βαθμολογίας.

Το σύνολο των ερωτηθέντων – ακόμα και αυτοί που δεν είχαν την εκπαίδευση ως πρώτη προτεραιότητα στα επαγγελματικά τους σχέδια – απάντησαν καταφατικά σε αυτή την ερώτηση με ιδιαίτερως ενθουσιώδη σχόλια και έντονα συναισθηματικά φορτισμένες διατυπώσεις. Κατ’ αρχάς,

κάποιοι σπεύδουν να αντικρούσουν το στερεότυπο του «εύκολου» εκπαιδευτικού επαγγέλματος [Σ.2,5,22,28,29,30,38,40], δηλώνοντας μάλιστα ότι το διάλεξαν, ενώ θα μπορούσαν να κάνουν κάτι πιο εύκολο ή ενδεχομένως πιο προσοδοφόρο [Σ.2,32,28,40].

*«Και βέβαια, διαφορετικά θα ήμουν σε μια δημόσια εφημερίδα και θα έβαζα σφραγίδες. Διαλέξαμε έναν τομέα που έχει απέναντί του ανθρώπους. Θα μπορούσαμε να διαλέξουμε ένα τομέα με λιγότερη ευθύνη και με ένα αντικείμενο λιγότερο κουραστικό. Γιατί, δεν ξέρω τι λένε οι άλλοι απ' έξω, "δουλεύουμε λίγες ώρες κτλ"... Την ενέργεια, το χαμόγελο, το κέφι και ότι πρέπει να έχεις πάντα αυτό που λέμε "απόθεμα ψυχής"... ας έρθουν να το κάνουν κι εκείνοι.» [Σ.2, Φιλολόγος]*

*«Είναι ένα επάγγελμα που με γεμίζει, μου αρέσει. Χάρηκα που δεν είχα το Lower και δεν με πήρανε στα Δικαστήρια, όπως την αδερφή μου. Θα είχα διοριστεί εκεί το 2000 κι όχι στην εκπαίδευση.» [Σ.14, Φιλολόγος]*

*«Μου αρέσει τρελά η τάξη, τα παιδιά, όλο αυτό, το "δούναι και λαβείν" μου αρέσει πάρα πολύ. Δεν είχα συνειδητοποιήσει πόσο ψυχοφθόρο επάγγελμα είναι και ότι θά'ναι και τόσο κακοπληρωμένο. Η τάξη, το ότι έχω να κάνω με παιδιά, ότι καμία μέρα δεν είναι ίδια με την προηγούμενη, δεν ξέρω, το απολαμβάνω. Τώρα αν μου έδινες επιλογή και μου έλεγες "Θέλεις να πας στο Υπουργείο;" θα πήγαινα μόνο αν ήταν διπλάσιος ο μισθός μου. Δεν θα πήγαινα με τα ίδια λεφτά.» [Σ.28, Βιολόγος]*

*«Δεν θα έλεγα ότι η νοοτροπία των καθηγητών έχει πρόβλημα... όλοι θέλουν να προσφέρουν αλλά δεν έχουν κοινό ... έχουνε και γνώσεις και θέλουν να προσφέρουν ... η εικόνα που βγαίνει για τον καθηγητή προς τα έξω, ότι είναι ο αδιάφορος δημόσιος υπάλληλος που κοιτάει το ρολόι για να φύγει μια ώρα αρχύτερα από το σχολείο αφορά ελάχιστες περιπτώσεις εκπαιδευτικών ... οι περισσότεροι που έχω γνωρίσει τόσα χρόνια είναι και καθηρισμένοι και υπεύθυνοι.» [Σ.29, Φυσικός]*

*«Ναι, η εκπαίδευση είναι φόρτος, είναι κάτι δύσκολο. Εεε..., η εικόνα που βγάζουμε προς τα έξω συνολικά ως εκπαιδευτικοί προς τους άλλους είναι ότι, για μερικούς, δεν εργαζόμαστε καν, ότι πληρωνόμαστε μόνο και μόνο για να συνυπάρχουμε με τα παιδιά και να κάνουμε 2-3 πράγματα. Στην πραγματικότητα (και δεν το λέω για να μας δικαιολογήσω) υπάρχουνε πολλές και σημαντικές παράμετροι, ευαίσθητες παράμετροι, οπότε είναι μια φορτική δουλειά.» [Σ.30, Οικονομολόγος]*

*«Εγώ παίρνω 850 ευρώ και τα 400 τα δίνω στη βενζίνη, έτσι; Είναι χόμπυ το σκηνικό αυτό πλέον. Θα μπορούσα να παίρνω μια άδεια αναρρωτική ή μια άδεια ανατροφής και να κάθομαι σπίτι μου ή να παραιτηθώ. Δηλαδή, μπαίνω μέσα κάνοντας αυτό το πράγμα. Δηλαδή τα λεφτά που έβγαζα, όταν δούλευα στο εξωτερικό δεν είχαν καμία σχέση. Εκεί έβγαζα το μήνα όσα βγάζω εδώ το χρόνο. Και δεν θέλω να πάω. Ούτε εδώ θέλω να πάω να δουλέψω έξω. Θέλω το σχολείο.» [Σ.40, Πληροφορικός]*

Ήδη από τα ανωτέρω παραθέματα προκύπτει ότι μια σημαντική πηγή ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για ένα σημαντικό αριθμό ερωτηθέντων [Σ.1,2,3,5,6,7,8,11,19,23, 28,31] είναι η συνύπαρξη [Σ.3], η «επικοινωνία», η «επαφή» [Σ.1,2,23] με τους νεαρούς μαθητές που είναι το «μέλλον και η ζωή» [Σ.31]. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την επαφή με τα παιδιά και την «ενέργεια» που αντλούν από αυτά [Σ.1,2,11] αλλά και την «αγάπη» που εισπράττουν από μερικούς μαθητές τους [Σ.5,6].

*«Το ότι είμαι με τα παιδιά μόνο μου φτάνει.» [Σ.3, Φιλολόγος]*

*«Τελικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, εντάξει, σου δίνουνε πράγματα. Βέβαια, και στενοχώριες και άγχη αλλά και θετικά. Έχω νιώσει... υπάρχουν παιδιάκια που με έχουν αγαπήσει πραγματικά, δεν το έκαναν μόνο για να τουςβάλω καλό βαθμό, χαχαχα... Και εγώ θέλω να δείξω με κάποιο τρόπο το τι αισθάνομαι για ένα μαθητή, δεν εννοώ – αυτό είναι λίγο δύσκολο το κομμάτι, δεν ξέρω πώς να το πω – δεν θέλω να φαίνεται ότι κάνω διακρίσεις. Νομίζω ότι βρίσκω ευκαιρίες αν*

υπάρχουν παιδιά που τα θεωρώ φιλότιμα ή δείχνουν πολύ καλή προσπάθεια και καλή συμπεριφορά με καλό αποτέλεσμα θέλω να τους το δείξω ότι το έχω καταλάβει και να τους το πω το μπράβο, ίσως γιατί είναι και τα λιγότερα, νιώθεις ότι ξεχωρίζουν και θέλεις να τα επιβραβεύσεις.» [Σ.6, Φιλολόγος]

Πολύ περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί [Σ.2,6,7,12,14,16,17,22,23,24,28,29,30,32,34,38,40] που αναφέρουν ως πηγή ικανοποίησης τη δυνατότητα που έχουν να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές τους και να τους βοηθήσουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία, που συνδέεται κυρίως με την επιτυχία στις Πανελλήνιες και όχι μόνο [Σ.12,14,22,24,28,29,30,38,40].

«Το ΕΠΑΛ μου προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άποψη ότι βοηθάς παιδιά, δεν έχεις το φροντιστήριο ανταγωνισμό και αντίπαλο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί ό,τι πάρουν το παίρνουν από εσένα... και νιώθεις ότι τελικά κοίτα να δεις κάτι πέτυχες, κάτι πήρανε, τα βοήθησες, πήγανε λίγο παραπάνω.» [Σ.14, Φιλολόγος]

«Κατ' αρχήν την ικανοποίηση ότι έχεις ζωντανό υλικό, γιατί συνεργάζεσαι με παιδιά, τα οποία θέλουν να μάθουν... έχεις την ικανοποίηση ότι, τέλος πάντων, βοήθησες κι εσύ να προχωρήσει όλη αυτή η ιστορία. Κι όταν βλέπεις και τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών, στο τέλος διαπιστώνεις ότι αντλείς μια ικανοποίηση ηθική, ότι κάπου συνέβαλες κι εσύ σε αυτό.» [Σ.24, Φυσικός]

«Έχουν επανέρθει μαθητές που με βρίζανε 3 χρόνια στο Λύκειο, για να με ευχαριστήσουνε, γιατί μπορέσανε να ανταπεξέρθουνε στα Αγγλικά ειδικότητας στη σχολή τους, γιατί τα κρατήσανε σε καλή φόρμα στο σχολείο και δεν τους άφησα στην ησυχία τους με τα Proficiency τους. Έχει γίνει αυτό.» [Σ.38, Αγγλικός]

«Εντάξει, αυτό είναι ο λόγος ύπαρξής μας στο χώρο. Να μάθει κάτι κάποιος από σένα. Είναι εξαιρετικό συναίσθημα. [...] Δηλαδή πολλές φορές αναρωτιέμαι, "τι μάθανε σήμερα, τι έγινε, τι θα κρατήσουν τα παιδιά από όλο αυτό που κάναμε;" Και πάντα θέλω να μένει ένα απόσταγμα, κάτι.» [Σ.40, Πληροφορικός]

Δεν είναι, όμως, μόνο το κομμάτι της μετάδοσης γνώσης που αφορά τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, αλλά και η επιρροή που δύνανται να έχουν στην τελική διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών, που θα τα βοηθήσει στη μετέπειτα εξέλιξή τους στη ζωή [Σ.2,6,9,16,17,22,23,32,34,38].

«Σίγουρα αυτό και, βέβαια, το να δώσεις σ' ένα τμήμα με 20 παιδιά, στην καλύτερη περίπτωση, να τα δημιουργήσεις και να πεις ότι από εδώ πέρα θα βγάλω γιατρούς, θα βγάλω δικηγόρους, θα βγάλω πολιτικούς μηχανικούς, θα βγάλω τέτοια ώριμα παιδιά, που να βοηθήσουν και να προσδεύσει η κοινωνία.» [Σ.22, Μαθηματικός]

«Όχι, μου αρέσει, μου αρέσει. Εντάξει, πολλές φορές είναι κουραστική και ψυχοφθόρα αλλά μου αρέσει. [...] Τα παιδιά. Παρ' όλο που είναι... δυστυχώς... η ελληνική κοινωνία... σαν κοινωνία είμαστε χάλια... και οι μεγάλοι είναι χάλια... για κλώτσους και για μπάτσους ο Νεοέλληνας, και κάνει και το παιδί του σαν τα μούτρα του... αλλά, εντάξει, μπορείς να το κάνεις μαριονέτα το παιδί. [...] Όχι με την κακή έννοια. Να το κάνεις... και τα χειρότερα να του έχει μάθει ο άλλος, εσύ μπορείς να το κάνεις το καλύτερο, μπορείς να το αλλάξεις, ναι, ναι. Θα έρθεις σε σύγκρουση με το παιδί, βέβαια, και με το γονέα του, [...] κι επειδή, έχω καταλάβει, εμείς περνάμε περισσότερες ώρες με τα παιδιά τους παρά οι ίδιοι οι γονείς, το παιδί ακούει πιο πολύ τον καθηγητή, άμα καθίσει ο καθηγητής να ασχοληθεί μαζί του. [...] Και σου ανοίγεται κιάλας, και μπορείς να το επηρεάσεις. Αν έχεις τη διάθεση να ασχοληθείς, μπορείς να του αλλάξεις την κακή νοοτροπία του Νεοέλληνα που στο 80% του έχει μάθει ο Νεοέλληνας γονέας. Και το κάνεις αυτό με τη διδασκαλία σου και με τη βαθμολογία σου.» [Σ.32, Οικονομολόγος]



«Το οτιδήποτε μπορώ να τους πω για τη ζωή γενικότερα... κι εκεί παίζει η εδραίωση σεβασμού, όταν κάνεις κουβέντες εκτός μαθήματος, που εγώ – δόξα τω Θεώ – έχω τη δυνατότητα, δεν με πιέζει τίποτα, μπορώ να κάνω όσες κουβέντες θέλω. Κι όσο μεγαλώνουνε, κάνουμε με τα παιδιά κουβέντες ζωής και εκεί βλέπεις ότι υποκλίνονται μερικές φορές στον τρόπο σκέψης που τους προτείνω και τονώνεται ο σεβασμός. [...] Επειδή, ειλικρινά, με νοιάζουμε και προσπαθώ. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι για μένα, δεν αδιαφορώ. Δεν τα βλέπω μόνο εδώ, τα παίρνω μαζί μου σπίτι, τα σκέφτομαι, τα ξενυχτάω, προβληματίζομαι, τι χρειάζεται αυτός, γιατί είναι έτσι.» [Σ.38, Αγγλικός]

Η ικανοποίηση που προκύπτει από αυτή τη δυνατότητα ενισχύεται, όταν συνοδεύεται από την αντίστοιχη αναγνώριση της όποιας προσφοράς τους από μαθητές και γονείς [Σ.3,4,5,9,11,13,20, 23,28,30,35,38]. Και είναι κυρίως για αυτή την καθοδηγητική επίδραση που χαίρονται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την αναγνώριση των μαθητών τους κι όχι τόσο για την όποια συνεισφορά τους στην επιτυχία στις εξετάσεις [Σ.12,14,16,24,29] καθώς όπως φαίνεται, έχουν συμβιβαστεί με την πραγματικότητα ότι εκεί έχουν “ηττηθεί” από το φροντιστήριο [Σ.3,5,12,29] αλλά και γιατί θεωρούν ότι «Αυτά που προσφέρει το σχολείο είναι περισσότερα από προετοιμασία για τις Πανελλήνιες. Νομίζω ότι στο πίσω μέρος του μυαλού τους τα αξιολογούν τα παιδιά αλλά, επειδή είναι στη φάση των Πανελληνίων, δίνουν έμφαση στο φροντιστήριο. Στην πορεία της ζωής τους γυρίζοντας πίσω νομίζω θα εκτιμήσουν και αυτά που πήραν από το σχολείο.» [Σ.11, Φιλολόγος]

«Εγώ νομίζω νόημα έχει να δεις τι υπάρχει μεγαλύτερο. Μου έχει κάνει εντύπωση ο μαθητής που στην αρχή της χρονιάς δεν σου μιλάει ποτέ και φτάνει στο τέλος και σου απαντάει μόνος του κάτι. Λάθος, αλλά απαντάει. Ξεκινάει βουβός και πετάγεται και σου μιλάει. [...] Ναι, εμένα μου έχει τύχει να έρθει μάννα και να μου πει “Ευχαριστώ για ότι έκανες για το παιδί μου”. Δεν έκανα τίποτα. Τι έχω κάνει; Μετά καταλαβαίνω ότι το παιδί, που ήταν κλειστό, μαζί μου δεν φοβότανε, ότι άρχισε να γελάει, να διασκεδάζει, κι ότι ευχαριστιότανε να πηγαίνει στο σχολείο.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Τι καλύτερο πράγμα από αυτό και να σε βλέπει ο άλλος μετά από 2-3-χρόνια στο δρόμο και να σου λέει “γεια σου, δασκάλα”». [Σ.28, Βιολόγος]

«Θέλω να είμαι κι εγώ σημαντική αντίστοιχα γι’ αυτούς. [...] Μου είναι εξίσου σημαντικό όταν μου πει ένα παιδί: “Κυρία, τόσα χρόνια δεν είχα καταλάβει την ώρα και την έμαθα σε 5 λεπτά, όπως μου την είπες” και όταν μου είπαν ότι “Ήσουν από τις καλύτερες καθηγήτριες που είχα ποτέ και με έκανες να αλλάξω τρόπο σκέψης”». [Σ.38, Αγγλικός]

«Οπότε εκεί είναι η αμοιβή τελικά, η θετική αξιολόγηση που φαίνεται στην ανταπόκριση των παιδιών. Έτσι νομίζω ότι πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός. Γι’ αυτό επιμένω στο σχολείο. Είναι διαφορετικό το σχολείο από το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο. Το σχολείο είναι αυτό και αυτός είναι ο ρόλος του και αυτή είναι η μαγεία του και αυτό είναι το ωραίο του πράγματος της εκπαίδευσης. Και γι’ αυτό την κάνουμε αυτή τη δουλειά.» [Σ.40, Πληροφορικός]

«Υπάρχουν παιδιά που αναγνωρίζουνε αυτά που τους προσφέρει το σχολείο στο θέμα των εξετάσεων και στις Πανελλαδικές. Υπάρχουν παιδιά που μπορεί να σε απαξιώνουνε και να σου λέει “Όχι, εμένα θα μου τα μάθουνε στο φροντιστήριο”. Όχι, εγώ δεν έχω γνωρίσει την πλήρη απαξίωση. Και έχουν έρθει και παιδιά και φέτος και πέρσι και με έχουν ευχαριστήσει: “Κυρία, μας τα είπατε.” “Κυρία, η αξιολόγηση που κάνατε είχατε δίκιο. 12-13 γράψαμε” “Κυρία, είχατε δίκιο που μας λέγατε κι αυτό το θέμα της έκθεσης προσέχετε το ή αυτό το κείμενο. Δεν εξαιρούμε τίποτα από την εξεταστέα ύλη” ... Μπορώ να πω ότι το αναγνωρίζουνε τα παιδιά. [Σ.12, Φιλολόγος]

«Κατ’ αρχήν την ικανοποίηση ότι έχεις ζωντανό υλικό, γιατί συνεργάζεσαι με παιδιά, τα οποία θέλουν να μάθουν... έχεις την ικανοποίηση ότι, τέλος πάντων, βοήθησες κι εσύ να προχωρήσει όλη αυτή η ιστορία. Κι όταν βλέπεις και τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών, στο τέλος διαπιστώνεις ότι

αντλείς μια ικανοποίηση ηθική, ότι κάπου συνέβαλες κι εσύ σε αυτό. Ενώ σε άλλες δραστηριότητες δεν το έχεις αυτό.» [Σ.24, Φυσικός]

«Το γεγονός ότι αυτή την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο δεν την αποδίδουν στο σχολείο αλλά στο φροντιστήριο δεν με πειράζει, δεν το παίρνω προσωπικά, δεν με ενοχλεί. Ας το αποδίδουν όπου θέλουν, τέλος πάντων, αρκεί να έχω βάλει κι εγώ ένα πετραδάκι.» [Σ.29, Φυσικός]

Συνειδητοποιούν, βέβαια, ότι δεν πρόκειται να λάβουν ρητή έκφραση οποιασδήποτε μορφής ευγνωμοσύνης αλλά, όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει, το καταγράφουν ως μια πολύ σημαντική πηγή ικανοποίησης που τους παρέχει το επάγγελμά τους [Σ.3,11,13,25].

«Μπορεί να μη σου λένε ευχαριστώ αλλά βλέπεις τη συμπεριφορά τους και αυτή είναι η μόνη μας ανταμοιβή.» [Σ.11, Φιλολόγος]

«Μπορεί να μην το καταλάβουν άμεσα ότι βοηθιούνται αλλά όλα αυτά κάποια στιγμή αθροιστικά θα τους βγουν. Και ξέρεις εκτιμούν όταν τελειώσουν το σχολείο, η προσφορά δεν φαίνεται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Μετράει πολύ για εμένα η ανταπόκριση από τα παιδιά. Το γέμισμα το δικό μου, το εσωτερικό το εισπράττω έντονα. Το εξωτερικεύουν μετά από χρόνια. Κατά τη διάρκεια των 3 ετών ίσως και να μην μπορούν να το καταλάβουν, αλλά στο τέλος φαίνεται.» [Σ.3, Φιλολόγος]

Παράλληλα, όμως, βιώνουν έντονα το γεγονός ότι, όσο κρίνουν και αξιολογούν αυτοί τους μαθητές τους, άλλο τόσο και ίσως αυστηρότερα κρίνονται και αξιολογούνται οι ίδιοι από εκείνους [Σ.3,5,8,17,19,25,26,31,40].

«Κοίταξε να δεις. Μην κρυβόμαστε. Όλοι αξιολογούμαστε. Όλοι οι εκπαιδευτικοί. Η πρώτη αξιολόγηση γίνεται από τους μαθητές του. Είναι αμφίδρομη η κίνηση. Όπως εγώ αξιολογώ αυτούς – λανθασμένα – έτσι αξιολογούν κι αυτοί εμένα – σωστά – εντάξει; Εγώ λάθος, αυτοί σωστά. Και χωρίς κανένα κίνητρο και χωρίς τίποτα. Αυτοί δεν θα χάσουν τη δουλειά τους ούτε θα κερδίσουν κάτι. Παρ' όλα αυτά σε έχουν αξιολογήσει, πολλές φορές, από την πρώτη μέχρι την τελευταία μέρα.» [Σ.40, Πληροφορικός]

«Είναι αυστηροί κριτές αλλά είναι σωστοί. Εμένα προσωπικά με ενδιαφέρει πολύ η κρίση των παιδιών και τη θεωρώ αλάθητη. Εγώ βασίζομαι πολύ πάνω τους. Θεωρώ ότι σε καθημερινή βάση ακόμα κι από τα πολύ μικρά μπαίνουμε σε διαδικασία κριτικής. Είμαστε εκτεθειμένοι καθημερινά και από το μικρό, τη λεπτομέρεια το παιδί καταλαβαίνει. Είμαστε εκτεθειμένοι καθημερινά και από το μικρό, τη λεπτομέρεια το παιδί καταλαβαίνει. Τα πάντα, ακόμα και την αλήθεια του καθηνός μας, και το πραγματικό ενδιαφέρον, και τη δικαιοσύνη, την ενιαία γραμμή ως προς τη συμπεριφορά και την αξιολόγηση. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει μια διαβάθμιση, για να μπορείς τη διαφορά αυτή να τη στηρίξεις, για να μην εισπράξει το αίσθημα αδικίας.» [Σ.3, Φιλολόγος]

Κρίνονται δε όχι μόνο για τη γνωστική τους επάρκεια και για τη δικαιοσύνη της κρίσης τους αλλά και για το σύνολο της παρουσίας και της συμπεριφοράς τους, που οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές τους [Σ.17].

«Όχι με την έννοια της αξιολόγησης της αυστηρής. Γιατί δεν είμαστε εδώ πέρα Κορυδαλλός, είμαστε δάσκαλοι. Και ο βαθμός πρέπει να διδάσκει. Ότι κάνουμε πρέπει να διδάσκει. Από τον τρόπο που κινούμαι, από τον τρόπο που φέρομαι, από τον τρόπο που ντύνομαι. Η εμφάνιση του καθηγητή και η συμπεριφορά του είναι μέρος της διδασκαλίας. Δεν μπορώ να το ξεπεράσω αυτό. Δεν μπορώ να πάω στο σχολείο με τις σαγιονάρες και το κοντό παντελόνι. Δεν μπορώ να πηγαίνω αξύριστος. Δεν μπορώ να λέω βλακείες. Είναι κάποια πράγματα που δεν μπορώ να τα κάνω. Όλα αυτά μετράνε στη διαδικασία. Και το πόσο σε σέβονται τα παιδιά και σε αγαπάνε είναι πολύ σοβαρό στοιχείο, μη σου πω το σοβαρότερο. Και μετά το μάθημα και η δικαιοσύνη κι όλα αυτά.» [Σ.17, Μαθηματικός]

Περιέργως πως, αυτή η κριτική, αντί να τους αγχώνει, φαίνεται να τους δικαιώνει και να αποτελεί γι' αυτούς πηγή ικανοποίησης, καθώς δείχνουν να εμπιστεύονται την κρίση των μαθητών τους και να την προτιμούν από οποιαδήποτε εξωτερική αξιολόγηση.

*«Απόλυτα... κρίνεσαι. Αν επέτρεπα μια αξιολόγηση... – εγώ είμαι αρνητικός στην εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή ένας ξένος να με αξιολογήσει στην τάξη μου. Γιατί; Θα διαταράξει τη σχέση μου με την τάξη. Κι από την ώρα που θα την διαταράξει τη σχέση, δεν μπορεί να με αξιολογήσει – Θα επέτρεπα όμως, θα δεχόμουν ευχαρίστως να με αξιολογήσουν οι μαθητές μου.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

*«Βέβαια, το παιδί είναι ο καλύτερος ψυχολόγος. Αν θέλεις να μάθεις ποια είσαι, ρώτα τα παιδιά. Και μας κρίνουνε δηλαδή πολύ αυστηρά. Αυτά μας αξιολογούν πολύ αυστηρότερα από ότι εμείς. Γιατί εμείς τα αγαπάμε, λέμε "είναι παιδιά". Αυτά δεν έχουν. Είναι ψυχροί. Είναι αυτός, είναι έτσι, τέλος. Αν θες να μάθεις κάτι, μην πας σε ψυχολόγο... ρώτα τα παιδιά. Και λένε και την αλήθεια. Που δεν την ξέρει ούτε η μάνα σου. Και μας ενδιαφέρει η κρίση των παιδιών πολύ. Είναι το σημαντικότερο πράγμα. Γι' αυτό λέγαμε για την αξιολόγηση των καθηγητών. Γιατί; Να με αξιολογήσει εμένα, ποιος; Όχι εμένα, τον οποιονδήποτε από εμάς. Με αξιολογούν κάθε ώρα που περνάει. Ό,τι πεις ζυγίζεται. Να πεις κάτι; Έγινε την άλλη μερά βούκινο. Το 'πε αυτός έτσι.» [Σ.17, Μαθηματικός]*

Αν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θα αποδέχονταν, ίσως, την εξωτερική αξιολόγηση [Σ.3,28], προκειμένου να αποδειχθεί με κάποιο τρόπο η προσπάθεια και η προσφορά τους, το «ότι παράγεις κοινωνικό έργο, ότι παρέχεις εκπαίδευση, παρέχεις ένα πάρα, πάρα, πάρα πολύ σημαντικό αγαθό» που δεν καταγράφεται επισήμως πουθενά παρά μόνο στο «στο χαμόγελο των μαθητών, όσο κοινότυπο και να ακούγεται αυτό.» [Σ.30, Οικονομολόγος]. Ωστόσο, ακόμα και χωρίς θεσμική αξιολόγηση υπάρχει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών έντονη η αίσθηση της ευθύνης που τους αποδίδεται για την επίδοση και τη γενικότερη πρόοδο των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο ξέσπασμα ενός από τους ερωτηθέντες.

*«Αυτό συμβαίνει με ολόκληρη την κοινωνία. Επειδή όλοι περνάμε από το σχολείο, έχουμε την άποψη ότι ξέρουμε, ενώ δεν είναι έτσι. [...] Έχουμε αποδεχθεί ότι, όταν δεν πάει καλά ο μαθητής, φταίμε εμείς και είμαστε λίγο ενοχικοί. Γιατί έχουμε δεχτεί τεράστια πίεση ως κλάδος απ' έξω, ότι έχουμε έξτρα προνόμια κτλ. Συν ότι ολόκληρη η κοινωνία, επειδή έχει περάσει από την τάξη, νομίζει ότι έχει άποψη και σε κρίνει με τα δικά της κριτήρια που μπορεί να είναι τελειώς άσχετα. [...] Γιατί δεν μπορεί να έχεις εσύ την πλήρη ευθύνη για την αδυναμία ενός μαθητή ή για τον τρόπο που κινείται. Θα πρέπει να αποδεχθούμε ότι το σύστημα είναι άψογο, για να μεταφερθεί σε σένα η ευθύνη. Όταν λοιπόν ένας Φιλολόγος πάει να κάνει Έκθεση με 25 παιδιά, σε μια μικρή τάξη, όπου τα παιδιά δεν έχουν χώρο, με κάποια παιδιά να μην έχουνε διαβάσει, να μην έχουνε υπόβαθρο, με ένα κάρο άλλες δραστηριότητες, με πολλή ύλη, με περιορισμένο χρόνο, με ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα, τότε δεν φταίει μόνο αυτός. Μάλλον είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης. Αλλά βιώνουμε το ενοχικό συναίσθημα, γιατί αναλαμβάνουμε την ευθύνη για όλο αυτό το πακέτο. [...] Ναι, γιατί πάμε πάλι στη λογική ότι φταις εσύ. Αλλά πρέπει να πάμε στη λογική ότι μπορεί να μη φταις εσύ. Αν δεν φταις εσύ [...] τότε τι γίνεται; Δεν θα βρούμε λύση; Έχουμε βρει την εύκολη λύση, φταίει ο καθηγητής. Δεν είναι έτσι. [...] "Σχολείο δεν πήγατε, δεν σας μάθανε;" Τι να τους πρωτομάθεις; Τα ρήματα, να τους μάθεις τις μετοχές, τ'όνα, τ'άλλο, να τους μάθεις τρόπους, να τα κάνεις όλα, να τους αξιολογήσει, πώς θα τα κάνεις όλα αυτά; Υπάρχουν ένα κάρο παράγοντες, υπάρχουνε γονείς, κοινωνικό περιβάλλον, φροντιστήρια, τηλεόραση, πολιτική, σύστημα, ιδεολογίες και ψυχολογικοί παράγοντες. Ένα πακέτο.» [Σ.5, Φιλολόγος]*

**15.Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών:** *«Θα ήθελα να μου αναφέρετε περιστατικά από την επαγγελματική σας πορεία που να καταδεικνύουν πόσο απαιτητικοί είστε στο μάθημά σας και στα γραπτά διαγωνίσματα.»*

Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν έχει να κάνει με την αυστηρότητα ή την επιείκεια που δείχνουν οι καθηγητές στη βαθμολογία, αλλά με το ακαδημαϊκό επίπεδο που επιδιώκουν ενδεχομένως να προσδώσουν στο μάθημά τους μέσα από τον τρόπο που διδάσκουν αλλά κυρίως μέσα από τον τρόπο που εξετάζουν τα παιδιά με τις γραπτές δοκιμασίες. Η παράμετρος αυτή τέθηκε προς διερεύνηση, γιατί το νομικό πλαίσιο είναι πολύ αυστηρό και λεπτομερές, όσον αφορά τον τύπο, το περιεχόμενο και τη βαθμολογική στάθμιση των επίσημων γραπτών διαγωνισμάτων, τα τελευταία χρόνια, κάτι που δεν υπήρχε σε παλαιότερα νομικά κείμενα, όπου δινόταν στον καθηγητή μεγαλύτερη ελευθερία. Μάλιστα, ο τύπος αυτός των γραπτών διαγωνισμάτων στο Λύκειο προσομοιάζει πολύ με τον τελικό τύπο των θεμάτων των Πανελληνίων εξετάσεων. Εκτός αυτού, οι κατά τόπους σχολικοί σύμβουλοι συγκεντρώνουν κάθε χρόνο τα θέματα των επίσημων διαγωνισμάτων του α' τετραμήνου και των τελικών εξετάσεων του Ιουνίου από όλα τα σχολεία της ευθύνης τους. Έτσι, στόχος της ήταν να ανιχνεύσει κατά πόσο οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις των γραπτών δοκιμασιών είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί το βιώνουν ως άνωθεν επιβαλλόμενη πολιτική, από την οποία τείνουν να διαφοροποιηθούν, ή αντανακλούν την υποκειμενική τους πρόθεση να προσδώσουν στο μάθημά τους βαρύτητα και να ενισχύσουν το δικό τους επιστημονικό κύρος.

Η γενικότερη εντύπωση που προκύπτει από τις απαντήσεις τους – η οποία διαφάνηκε στην παρουσίαση των ευρημάτων της ερώτησης **11.β** – είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά χαμηλές προσδοκίες από τις επιδόσεις των μαθητών τους, καθώς διαπιστώνουν αισθητή πτώση στο επίπεδο όχι της διανοητικής τους ικανότητας αλλά της επένδυσής τους στο σχολείο και της συνακόλουθης προσπάθειας που καταβάλουν για να διακριθούν σε αυτό.

*«Δεν διαβάζουν» [Σ.14, Φιλολογος]*

*«Ναι, λοιπόν, αν λειτουργούσε σωστά, για μένα είναι μια προετοιμασία ότι σε κάθε είδους εξετάσεις, προσπαθώ να δώσω το καλύτερο που μπορώ. Ενώ ο άλλος έρχεται “Κυρία, χρειάζομαι 5 για να περάσω”, κάθεται απαντάει τη μια ερώτηση και σηκώνεται, φεύγει. Ε, δεν λειτουργούνε συχνά έτσι; Εντάξει, είναι γελοίο αυτό, είναι χαμένη διαδικασία, αν λειτουργεί έτσι.» [Σ.6, Φιλολογος]*

Βέβαια, επανέρχεται κι εδώ η σύνδεση των αυξημένων απαιτήσεων με το εξετασιοκεντρικό σύστημα και τον στενό προσανατολισμό του Λυκείου στις Πανελλήνιες εξετάσεις, που όμως αποβαίνει σε βάρος της εμβάθυνσης στην ουσιαστική γνώση [Σ.24], στις επιστημονικές μεθόδους [Σ.27], στη σύνδεση των σχολικών γνώσεων με την πραγματικότητα [Σ.2,6,7,10,12,18,19,26,28, 32]. Έτσι, τα βιβλία χαρακτηρίζονται δύσκολα [Σ.31] και κακογραμμένα [Σ.33], τα ΑΠ «ουτοπικά» με

«στόχους πολύ αισιόδοξους κι ελπιδοφόρους» [Σ.15] με κατεύθυνση πολύ «θεωρητική, τελείως ακαδημαϊκή» [Σ.32, 27], «αυστηρά επιστημονική» [Σ.26], με έμφαση στην «ασκησιολογία» [Σ.25].

Οι ρητές απαντήσεις τους φαίνεται να αποδοκιμάζουν τον ακαδημαϊσμό και να προκρίνουν τη γενική, την «εγκύκλιο παιδεία» [Σ.2,6] καθώς συνιστούν «η επιλογή να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών και του δασκάλου αλλά και να ανταποκρίνεται και στην κοινωνία» [Σ.15] και θεωρούν ότι η επιστημονική εξειδίκευση είναι κάτι που θα έπρεπε να αποκτηθεί αργότερα, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών [Σ.6,26,27,31,34,36].

*«Εντάξει, εγώ θα ήθελα να είναι κάπως αλλιώς, να είναι προσανατολισμένο προς τη γενικότερη παιδεία. Πιστεύω ότι υπάρχει χρόνος λίγο μετά το παιδί να εξειδικευθεί εκεί που θα επιλέξει έχοντας προετοιμαστεί ως πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα πριν. Και πιστεύω ότι στα 15 -16 τους τα παιδιά πρέπει να πάρουν άλλα πράγματα από το σχολείο.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Τι κάνει η Β' Λυκείου; Προετοιμάζει τον Θετικό για την κατεύθυνση. Είναι αυστηρά επιστημονική. Δεν βοηθάει όμως, είναι γενικής παιδείας το μάθημα, υποτίθεται. [...] Αυτός ο ακαδημαϊσμός και οι υψηλές απαιτήσεις με δυσκολεύει. Θεωρώ καμιά φορά γιατί να τα μαθαίνουν όλα αυτά τα παιδιά, μπορούν να πάνε στο τμήμα (ενν. στο Πανεπιστήμιο) να τα μάθουν.» [Σ.26, Βιολόγος]*

Από την άλλη πλευρά, όμως, διαφαίνεται να έχουν ενστερνιστεί τη σπουδαιότητα των Πανελληνίων και να αποδέχονται τον ακαδημαϊσμό που προσδίδει στο Λύκειο η ανάγκη να προετοιμάσει τους μαθητές του για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα [Σ.2,10,12,13,22,23,24, 25,34]. Κάποιοι “αυτολογοκρίνονται” στην αναφορά των Πανελληνίων [Σ.2], ...

*«Οι γνώσεις του Γυμνασίου δεν αφομοιώνονται με κάποιο τρόπο ή δεν είναι τόσο ποιοτικές. Δηλαδή εγώ το βλέπω ότι έρχονται στο Λύκειο και ήδη έχουν πολλά κενά που δεν έχουν καμιά διάθεση να τα καλύψουν [...] γενικά νομίζω ότι το Γυμνάσιο χάνει πάρα πολύ χρόνο και δίνει λίγες γνώσεις. Δηλαδή αν είχε μια άλλη... δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό, γιατί δεν πιστεύω ότι το Γυμνάσιο πρέπει να δίνει μόνο γνώσεις. Είμαι υπερ των εκδρομών και των δραστηριοτήτων, γιατί τότε τα παιδιά μπορούν να κάνουν κι άλλα πράγματα πέρα από το διάβασμά τους που στο Λύκειο, λόγω των Πανελληνίων δεν θα έχουν το χρόνο. (Βλέπεις ότι μπαίνουμε κατ' ευθείαν: το Λύκειο τι είναι; Πανελλήνιες, δεν υπάρχουν άλλες τάξεις).» [Σ.2, Φιλολόγος]*

...κάποιοι προσπαθούν να επιτύχουν τη δύσκολη ισορροπία ανάμεσα στη γενική παιδεία που χρειάζεται το σύνολο των μαθητών και την εξειδίκευση που απαιτούν όσοι έχουν στόχο τις ανώτατες σπουδές [Σ.34], ...

*«Ναι, ως ένα σημείο, γιατί αντιλήφθηκα ότι το Παν/μιο περιμένει έτοιμα παιδιά και πρέπει να τα ετοιμάσουμε και για αυτό. Είναι αναγκαίο να ετοιμαστούν και για το πιο ακαδημαϊκό κομμάτι, γιατί το Πανεπιστήμιο δεν θα τα πιάσει τα παιδιά από την αρχή. Είναι όντως δύσκολο να καλύψεις και τις δύο ανάγκες, και τη γενική παιδεία και την εξειδίκευση, θέλει πολλή δουλειά. Ο ρόλος μας είναι διπλός. Ασχολείσαι και με αυτούς που βλέπεις ότι έχουν ένα μέλλον και προσπαθείς να τους στηρίξεις για την πορεία τους στο Πανεπιστήμιο αλλά βλέπεις και τον άλλον που πρέπει να μάθει τα απαραίτητα για να ζει καλά και να μη βλάπτει τους άλλους.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

...κάποιοι παραδέχονται ότι ο φορμαλιστικός ακαδημαϊσμός της προετοιμασίας για τις εξετάσεις είναι η εύκολη λύση για τον καθηγητή, για να στηρίξει το μάθημά του, μολονότι αναγνωρίζουν ότι αυτό δεν συμβάλλει στην ουσιαστική γνώση [Σ.5], ...

«Κοίταξε να δεις – να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους – είναι πολύ πιο εύκολο για τον καθηγητή. Δηλαδή – κακά τα ψέματα – ο φορμαλισμός είναι εύκολος. Και στηρίζεις και το μάθημά σου. Μπορείς να στηρίξεις σε αυτόν το άξονα το μάθημά σου. Δηλαδή στη Γ' Λυκείου είναι εύκολο. Μπορείς να πεις “Προσέξτε, θα σας δείξω αυτό που πρέπει να κάνετε”, οπότε όλοι είναι πάνω σου. Αλλά δεν είναι σωστός. Γιατί στην πραγματικότητα δεν σου επιτρέπει να ανοίξεις το μάθημά σου στο άλλο επίπεδο. Παραμένεις μόνο στη γνώση, δεν πας στη μεταγνώση, δεν πας σε τίποτα. Δεν βελτιώνεις τίποτα, δεν πας στα επόμενα πεδία και θα έλεγα ότι χάνει κι ένα μεγάλο μέρος του αυθορμητισμού του. Δηλαδή και ο τρόπος με τον οποίο κάνεις μάθημα αλλοιώνεται. Μένεις πολύ στη φόρμα και χάνεις τον αυθορμητισμό.» [Σ.5, Φιλολόγος]

...κάποιοι χαρακτηρίζουν «έκπτωση» στην επιστήμη τους την επιλογή να εφαρμόσουν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την προσοχή των παιδιών [Σ.12]

«κοίταξε μπορεί να είναι έτσι αλλά στην πράξη δεν είναι, δηλαδή αυτό που λέμε “η επιστήμη” δεν υπάρχει, έτσι; Και όλοι έχουμε κάνει εκπτώσεις. Δηλαδή την επιστήμη που σπουδάσαμε, στην προσπάθειά μας να τους τη δώσουμε δεν θέλουν και να την πάρουν. Οπότε ή παραμένεις και κρατάς πολύ υψηλά το επίπεδο της επιστήμης, της γνώσης, οπότε δεν ξέρω αν θα σε παρακολουθεί κανένας, οπότε η τάξη δεν θα είναι καθόλου διαχειρίσιμη, θα υπάρχει και φασαρία.[...] Μπαίνοντας λοιπόν στη θέση των παιδιών, γίνονται εκπτώσεις. [...] κερδίζω την αποδοχή των μαθητών, αγαπάνε το μάθημα, ενεργοποιούνται, γιατί νιώθουν ότι το καταλαβαίνουν, ενώ αν το κρατήσω πολύ υψηλό στα πλαίσια πανεπιστημιακής κι ακαδημαϊκής διάλεξης, νομίζω ότι θα τους χάσω, νομίζω. Η ακαδημαϊκή διάλεξη μπορεί να κρατούσε ψηλά το επίπεδο και να αισθανόμουν κι εγώ επιστήμονας αλλά αν δεν έχω κερδίσει το κοινό τι θα κάνω;» [Σ.12, Φιλολόγος]

...και, τέλος, κάποιοι φαίνεται να αποδέχονται τον ακαδημαϊσμό των Πανελληνίων ως ένδειξη υψηλής ποιότητας διδασκαλίας που δίνει αξία στο Λύκειο [Σ.22,23,24,25], η οποία δεν είναι μια βαθμίδα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

«Επειδή η γνώση στο ελληνικό σχολείο, στα Μαθηματικά επάνω είναι απίστευτα διευρυμένη, θα έλεγα, σε σχέση με άλλες χώρες, εάν κανείς μείνει σε αυτό, από την παιδεία αποκτά ένα πολύ καλό επίπεδο σκέψης και ωριμότητας, να μείνει σ' αυτό. Δεν έχει και τη δυνατότητα να εμβαθύνει πιο πολύ, διότι χρειάζεται τριπλάσιες ώρες διδασκαλίας, κάτι που δεν γίνεται.» [Σ.22, Μαθηματικός]

«Για μένα το Λύκειο θα ήταν πιο απαιτητικό. Δηλαδή θεωρώ ότι την εποχή που οι μαθητές έδιναν πανελλαδικές εξετάσεις με το σύστημα των Δεσμών, είχαμε και υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Επίσης, με τη νοοτροπία να μην κουράζονται οι μαθητές, έχουμε μειώσει τόσο πολύ την ύλη, στη Φυσική τουλάχιστον, με αποτέλεσμα πολλοί συνάδερφοι καθηγητές Πανεπιστημίου να μας παραπονοούνται εμάς της Μέσης Εκπαίδευσης ότι στέλνουμε τα παιδιά αγράμματα στο Πανεπιστήμιο. Οι γνώσεις είναι πολύ περισσότερες, δεν μπορούν στο Πανεπιστήμιο να αρχίσουν από το μηδέν.» [Σ.23, Φυσικός]

«Εγώ αυτή την αντίληψη έχω για τη δημόσια παιδεία, ότι πρέπει να είναι υψηλού επιπέδου. [...] Σημαίνει απαιτητικά διαγωνίσματα, προσαρμοσμένα στο επίπεδο των Πανελλαδικών. Δηλαδή, έναν μαθητή δεν μπορεί να του έχεις μάθει ποδήλατο και κάποια στιγμή να του ζητάνε να οδηγήσει Φεράρι. [...] Εντάξει, το σύστημα μπορεί να είναι εξεταστικοκεντρικό αλλά το ζήτημα της παιδείας είναι γενικότερο, εγώ πιστεύω, πέρα από τις εξετάσεις, γι' αυτό πρέπει τα παιδιά σε όλο το λύκειο από την Α' Λυκείου ξεκινώντας να είναι μπασμένα σε βάθος, να βλέπουν τα ζητήματα σε βάθος, όχι επιφανειακά ούτε με αποστήθιση αλλά να έχουν και αξιολογηθεί και σε πιο δύσκολα θέματα από ότι προβλέπεται, από αυτά που ζητάει το Υπουργείο, για να αποκτήσουν εμπειρία. [Σ.24, Φυσικός]

«Ναι, είναι ασκησιολογία. Αφού υπάρχουν οι Πανελλήνιες, δεν μπορείς να κάνεις αλλιώς. Αν και ένα κομμάτι στο Λύκειο πρέπει να γίνει. Δεν μπορεί να μην... Προσωπική μου γνώμη είναι αυτή. Ένα κομμάτι πρέπει να γίνει. Και στο Πανεπιστήμιο που πάνε τα θέματα είναι ασκήσεις. Δεν περιμένεις να βρεις κάτι διαφορετικό. Οι βαθμίδες έχουν ξεκινήσει, έχει φύγει από το Γυμνάσιο το παιδί,

τουλάχιστον στη Β' Λυκείου δεν μπορείς να μην τα πεις... σίγουρα υπάρχουν κι άλλα πράγματα που τους τραβάνε την προσοχή αλλά ο σκοπός τους...; Είναι οι Πανελλήνιες. [...] Θεωρητικά δεν μπορούν να φτάσουν όλα τα παιδιά στο Λύκειο, δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Τώρα από κει και πέρα πρέπει να γίνουν Τεχνικά Λύκεια και να δουλέψουν πιο σοβαρά, για να ξεκαθαρίσουν τα πράγματα. Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να έρθουν εδώ. Όση προσπάθεια και να κάνουν έχουν τόσο τεράστια κενά που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. [Σ.25, Φυσικός]

Ωστόσο, μολονότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δεσμεύονται από την ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις και οι ίδιοι αναγνωρίζουν ως ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα το Λύκειο, δεν φαίνεται να έχουν αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές τους και συνειδητά κρατούν χαμηλά το επίπεδο δυσκολίας των τεστ και των διαγωνισμάτων που εκπονούν για να τους αξιολογήσουν [Σ.7,11,25,31].

«Φτιάχνω δηλαδή έτσι τα θέματα ώστε από όλο αυτό που έχουμε δουλέψει, τι έχει γίνει, τι τους άρεσε περισσότερο ή τι δουλέψαμε μαζί περισσότερο και στοχεύω εκεί και γι' αυτό γράφουν. Μερικές φορές μου λένε "Μα γιατί έγραψαν; Τόσο καλά έγραψαν σε εσένα;" Λογοτεχνία ας πούμε. [...] Ακολουθώ το τυπικό, αυτό που λέει για την αξιολόγηση αλλά λίγο το βελτιώνω.» [Σ.7, Φιλολόγος]

«Απλά προσπαθώ να είναι κατανοητά στα παιδιά, να είναι έτσι οι διατυπώσεις, ώστε να τα βοηθάνε να βρουν τις απαντήσεις, να έχουν μέσα τις απαντήσεις, που άμα μπορεί κάποιος να διαβάσει να μπορεί να τις βρει και πιο πολύ να τους ωθήσει, να τους δώσει ένα κίνητρο να βγάλουνε προς τα έξω αυτά που έχουνε μέσα στο κεφάλι τους.» [Σ.11, Φιλολόγος]

«Το να είσαι ελαστικός γίνεται είτε με τα θέματα, να κατεβάζεις δηλαδή αυτό που ζητάς, είτε όταν διορθώνεις αξιολογείς πιο πολύ την προσπάθεια από ότι το αποτέλεσμα.» [Σ.25, Φυσικός]

«Έτσι και στην αξιολόγηση μπορούμε να συγκεντρώνουμε πολλά μικρά γραπτά στοιχεία, για το πώς εισέπραξαν κάτι τα παιδιά κι όχι πολλές λέξεις, για να διορθώνουμε ευκολότερα, για να έχουμε την ευχέρεια να δουλέψουμε περισσότερα και τα παιδιά θα έχουν περισσότερα ερεθίσματα.» [Σ.31, Οικονομολόγος]

#### ***Δ. Ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών και της βαρύτητας που αποδίδουν στην πειθαρχία***

Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στην έννοια εξουσία και τη σημασία της πειθαρχησης. Καθώς η διαχείριση της τάξης είναι ένα πολύ ευαίσθητο θέμα για τους εκπαιδευτικούς η πρώτη ερώτηση αυτής της ομάδας δεν διατυπώθηκε σε β' πρόσωπο («Αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη;») γιατί κρίθηκε ότι μια τέτοια διατύπωση θα έβαζε τους ερωτωμένους σε αμυντική θέση και δεν θα λάμβανε ειλικρινείς απαντήσεις. Αντίθετα, ως μια ουδέτερη, διαπιστωτική ερώτηση σχετικά με την εικόνα και τη στάση των μαθητών στην τάξη οδήγησε στην επόμενη ερώτηση που συνδέει άμεσα τη λειτουργία της σχολικής αξιολόγησης με την πειθαρχηση των μαθητών και εστιάζει καθαρά στις προσωπικές επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού. Τέλος, η αφηγηματική ερώτηση σχετικά με τις σχολικές αναμνήσεις των εκπαιδευτικών επιχειρεί να ανιχνεύσει την σημασία που – ενδεχομένως – έχει η εξουσία στη συνείδησή τους, καθώς προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από σχολικά

περιβάλλοντα με σαφώς αυστηρότερο πλαίσιο επικοινωνίας και αδιαμφισβήτητη αναγνώριση του κύρους και της αυθεντίας του δασκάλου.

**16. Προβλήματα διαχείρισης τάξης:** *«Διαπιστώνονται προβλήματα με την παρουσία και τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και πώς τα αντιμετωπίζετε;»*

Όπως προαναφέρθηκε, ένας από τους στόχους της έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη χρήση των γραπτών δοκιμασιών για λόγους πειθάρχησης των μαθητών τους. Είναι κοινό μυστικό ότι υπάρχουν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς στο σύγχρονο σχολείο λόγω του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου που διέπει τη συμπεριφορά των νέων αλλά και λόγω της υποχώρησης της αυστηρότητας στην παιδαγωγική επικοινωνία. Και το σύνολο των εκπαιδευτικών παραπονείται για την έλλειψη σεβασμού που επιδεικνύουν οι μαθητές στο σχολείο. Ωστόσο, το θέμα της πειθαρχίας τάξης είναι ένα δύσκολο και ευαίσθητο θέμα για κάθε εκπαιδευτικό, που δύσκολα θα παραδεχτεί ανοιχτά ότι προσωπικά αντιμετωπίζει πρόβλημα στο επίπεδο διαχείρισης της τάξης. Η ουδέτερη και «απρόσωπη» ερώτηση συγκέντρωσε απαντήσεις πλούσιες σε περιεχόμενο, αν και δεν περιορίστηκαν σε προβλήματα συμπεριφοράς με την παραδοσιακή έννοια της απειθαρχίας ή της φασαρίας, αλλά εστιάστηκαν σε μια αίσθηση αδιαφορίας των μαθητών για τα μαθήματα και παραίτησης από τη μαθησιακή προσπάθεια, που γενικότερα εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί.

*«Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζω μέσα στην τάξη δεν είναι η παραβατικότητα αλλά το πώς θα τους κινήσω το ενδιαφέρον για αυτό που προσπαθώ να κάνω» [Σ.37, Γαλλικός].*

Κατά συνέπεια, ήταν δύσκολο να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις τους καθώς προέκυψε μια διάχυση των ευρημάτων ανάμεσα στην προηγούμενη ενότητα ερωτήσεων με άξονα τη γνώση σε αυτή την ενότητα ερωτήσεων με άξονα την εξουσία. Πράγματι, κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ανοιχτά ότι αντιμετωπίζει ο ίδιος προβλήματα απειθαρχίας ή φασαρίας στην τάξη [*«όχι φασαρία, αυτά είναι αστεία πράγματα»*, Σ.13]. Ωστόσο, από τα λεγόμενά τους αναδύεται μια διάχυτη δυσκολία στην επικοινωνία τους με ένα σημαντικό αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη, η οποία δημιουργεί έντονα συναισθήματα ανεπάρκειας, άγχους, ματαιώσης και απαξίωσης στο πρόσωπό τους, στο μάθημά τους και γενικά στο σχολείο.

*«Εγώ είμαι υπέρ του πλησιάζματος, απλώς θέλω να υπάρχει το όριο του σεβασμού. Μ' αρέσει το παιδί να εκφράζει τη διαφωνία του και τη διαμαρτυρία του, ο τρόπος με αφορά. Θέλω να μου πει "κάνεις λάθος, σκέφτομαι κάτι διαφορετικό" αλλά θέλω να μου το πει με ένα τρόπο που δείχνει αξιοπρέπεια και με ένα τρόπο που δεν καταστρατηγεί το σεβασμό. Όπως εγώ σε σέβομαι και δεν σε βρίζω θέλω κι εσύ να μου μιλήσεις με τρόπο ανάλογο.» [Σ.2, Φιλόλογος]*

*«Το Λύκειο φυτοζωεί εδώ και 10-ετίες [...] εμένα μου φαίνονται πολλές φορές χαμένες ώρες λόγω της ψυχολογίας των παιδιών που έχουν έρθει έτοιμα να μην με ακούσουν, δεν πα να είσαι εσύ η*



καλύτερη και πιο προετοιμασμένη καθηγήτρια. Κι αυτό απογοητεύει και τον εκπαιδευτικό, έτσι; Γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι κανένα ρομπότ που του λένε αυτό έτσι... έχει συναισθήματα, νιώθει ματαιώση, νιώθει στενοχώρια, νιώθει ανεπάρκεια πολλές φορές και λέει «γιατί»;». Αν είναι λοιπόν να καθίσω εγώ μέχρι τα 67 μου, πώς θα περάσουν αυτά τα χρόνια, ας πούμε, με αυτά τα άδεια μάτια; Από πολύ λίγα παιδιά παίρνεις πίσω αυτό που δίνεις;» [Σ.4, Φιλολόγος]

«Το άλλο είναι – που δεν μας κολακεύει και πολύ – να περνάει το παιδί απλά ευχάριστα στο σχολείο, χωρίς να πετυχαίνει κάτι... να το έχουμε αφήσει χαλαρά, δεν το “ενοχλούμε”... που και αυτό το κάνουμε με μερικούς μαθητές. Εγώ νομίζω ότι όλοι έχουμε βρεθεί στη θέση να έχουμε μαθητές μέσα στην τάξη, που να λες “Εντάξει, ας το βουλώσει” – δεν είναι σωστή αυτή η λέξη – “να μην με ενοχλεί” και τον αφήνεις τελικά έτσι... παραιτείσαι δηλαδή από την προσπάθεια να τον βάλεις να κάνει κάτι.» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Αυτό που μου λείπει είναι να είμαι ψαρωτική. Ποτέ δεν ήμουν ούτε θα το καταφέρω. Δηλαδή ορισμένες φορές πιάνω τον εαυτό μου και λέω “Θα ήθελα να μπαίνω στην τάξη και να με φοβούνται”. Δεν το κατάφερα ποτέ. Βέβαια, μπορώ να πω ότι κατάφερα να με σέβονται, να με εκτιμούν... πιστεύω, έτσι;... να μη γίνεται... να κρατάω την τάξη... σε λογικά πλαίσια, ας πούμε, διαχειρίσιμη.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Τον δάσκαλο, ας πούμε, τον καθηγητή στο σχολείο, ή τη γνώση – να το πω πιο γενικά – τη βλέπουνε υποτιμητικά, θεωρούν ότι το σχολείο δεν τους δίνει πολλά πράγματα... “εντάξει, μωρέ, πάμε στο σχολείο, να περάσουμε μερικές ώρες και να φύγουμε”. Και αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι από το Μάρτιο δεν πατάνε καν τα παιδιά στο σχολείο, όσο κι αν έχεις προσπαθήσει εσύ να τους δώσεις. Ή εν ώρα μαθήματος, βγάζουν άλλο μάθημα να διαβάσουνε. Και κάνουνε εσύ την παρατήρηση και σε αγνοεί.» [Σ.15, Φιλολόγος]

«Κάποιες φορές, ενώ προσπαθώ να τους εξηγήσω, βλέπω ότι χαζεύουνε, δεν έχουν σεβασμό προς το σχολείο. Όλο το σύστημα τα τελευταία χρόνια, νομίζω, έχει χαλαρώσει πάρα πολύ και οι καταλήψεις... και τα φροντιστήρια. Σου λέει το παιδί “γιατί να παρακολουθήσω, άσε να χαζέψω, να περάσω καλά, θα πάω το απόγευμα θα τ’ ακούσω και στο φροντιστήριο.» [Σ.20, Μαθηματικός]

«Δηλαδή ο λόγος είναι ότι τα παιδιά δεν ασχολούνται με τα μαθήματα γενικής παιδείας και τα μη πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Επομένως, είναι διακοσμητική η παρουσία του συναδέρφου που κάνει το μάθημα, γιατί οι μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον, και είναι γενικά δύσκολη η διαδικασία του να διδάξεις.» [Σ.25, Φυσικός]

«Ναι, υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με την αδιαφορία στο μάθημα... έχουμε καταντήσει να αναλωνόμαστε σε διαπραγματεύσεις με τα παιδιά που δεν θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα αλλά έχουν την απαίτηση να τους επιτρέπω να διαβάζουν άλλα μαθήματα στην ώρα του μαθήματος... αυτό είναι εξευτελισμός, είναι κατάντια...» [Σ.36, Κοινωνιολόγος]

«Άμα βαριούνται στην τάξη τρελαίνομαι. Αυτό το “γιατί δεν με αφήνετε να κοιμηθώ, αφού δεν σας ενοχλώ” μου τη δίνει. Τα κυνηγάω. Αφού είστε εδώ να μάθετε κάτι. Σε οποιοδήποτε επίπεδο.» [Σ.38, Αγγλικός]

Όπως διαφαίνεται από τα προηγούμενα παραθέματα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την προβληματική αυτή κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον εξετασιοκεντρισμό του Λυκείου, που οδηγεί σε απαξίωση όλα τα μαθήματα που δεν αποτελούν αντικείμενο εξετάσεων, ενώ ο ανταγωνισμός για την επιτυχία ωθεί τους μαθητές στα φροντιστήρια που καθιστούν το σχολείο δευτερεύουσα δραστηριότητα, στο οποίο τα παιδιά έρχονται «κουρασμένα και αδιάφορα» [Σ.8,9,20,22,23,24,29,36].

Αιτιάσεις διατυπώνονται και κατά της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφ’ ενός αυξάνει και δυσκολεύει την ύλη ήδη από τις χαμηλές βαθμίδες (Δημοτικό) με αποτέλεσμα να

δημιουργούνται σοβαρά γνωστικά κενά στην πλειονότητα των μαθητών, που αποτελούν σοβαρό λόγο για την παραίτηση των μαθητών από την μαθησιακή προσπάθεια [Σ.8,15,18,21,22,23]. Αφ' ετέρου κάνει πιο εύκολη την προαγωγή των μαθητών μέσω βαθμών και απουσιών, ενώ με συνεχείς επουσιώδεις μεταρρυθμίσεις μειώνει το κύρος του σχολείου και αποστερεί τους εκπαιδευτικούς από την όποια εξουσία θα ενίσχυε τη θέση τους ενώπιον των μαθητών [Σ.13,15,22,23,25,32,33]. Σε γενικές γραμμές, όπως έχει διαφανεί και σε προηγούμενες απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απογοήτευση για το ότι νιώθουν ακάλυπτοι από το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διοίκηση, που θέτει υψηλούς, σχεδόν απρόσιτους στόχους, ενώ την ίδια στιγμή δεν προσφέρει καμία υποστήριξη στον εκπαιδευτικό ούτε στο μεθοδολογικό ούτε στο οργανωτικό επίπεδο.

*«Ναι, υπάρχει πρόβλημα, υπάρχει πρόβλημα με τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα. Οφείλεται στο ότι το Υπουργείο Παιδείας στο Δημοτικό έχει... στα δικά μας αντικείμενα, τα Μαθηματικά, δηλαδή, κάνει μια πολύ κακή δουλειά, πιστεύω συνειδητά, για να μείνουν τα παιδιά αγράμματα, με αποτέλεσμα όταν το παιδί φτάσει στο Γυμνάσιο, ενώ θέλουμε σε πρώτη φάση να ξέρει τις 4 πράξεις, να μην ξέρει ούτε τις 4 πράξεις. Να μπαίνει στην Α' τάξη Γυμνασίου, να του λες πόσο κάνει 6Χ8 και να σου λέει πολλά νούμερα μέχρι να καταλήξει στο 48 κι όμως του 'χει κάνει μέσα τα μαλλιοκέφαλά του. Ναι, υπάρχει πρόβλημα, το πρόβλημα δεν το έχουν οι δάσκαλοι, το πρόβλημα το έχει το Υπουργείο Παιδείας με την ύλη που δίνει να διδάξουν οι δάσκαλοι.» [Σ.22, Μαθηματικός]*

*«Ναι. Και εδώ νομίζω ότι το πράγμα αρχίζει να χωλαίνει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, που τα παιδιά ως την Δ' τάξη δεν παίρνουν βαθμούς. Μόνο Α, Β, Γ, που είναι εντελώς υποκειμενικό, τυπικό καλύτερα, θα πω... δεν έχουν μάθει στην αξιολόγηση καθόλου... στην Ε' και ΣΤ' τάξη μπαίνουν στην αξιολόγηση, αλλά και οι δάσκαλοι, επειδή δέχονται πιέσεις – και πολλοί τώρα επικαλούνται διάφορους λόγους, ψυχολογικούς, ξέρω 'γω, υγείας, δυσλεξίας – εεε... πρέπει να είμαστε πολύ επιεικείς. Και νομίζω ότι το σύστημα επενδύει πάνω σε αυτό, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να έχει δεμένα τα χέρια. [...] Θεωρώ ότι πρέπει να είναι έτσι (εννοεί αυστηρά) αλλά αυτό δεν μπορείς να το εφαρμόσεις στο Λύκειο, ξαφνικά. Δεν γίνεται. Είναι ξαφνικός θάνατος αυτός. [...] Βέβαια, και πάλι έρχομαι και λέω ότι αυτό το σύστημα που δικαιολογεί 164 απουσίες στο μαθητή, ή και περισσότερες για όποιον αρρώστησε από τη γρίπη... Τότε ας μην πατήσσει και καθόλου στο σχολείο ο μαθητής. Άρα με ακυρώνει εμένα ως εκπαιδευτικό.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*«Βέβαια, το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι. Και ξεκινάμε από το Υπουργείο και τους υψηλά ιστάμενους, οι οποίοι δεν έχουν κατασταλάξει ακόμα ποια μαθήματα θα γίνονται στο Λύκειο. Κάθε χρόνο αλλάζουν τα μαθήματα. Ποιο θα δίνουν για να μπου, ποιο δεν θα δίνουν, σε ποια κατεύθυνση κλπ. Μπαίνει η συντεχνία των Φυσικών, θέλω αυτό το μάθημα. Μπαίνει η συντεχνία των Οικονομολόγων, θέλω αυτό το μάθημα. Και γίνεται αχταρμάς. Από τότε που διορίστηκα, κάθε χρόνο αλλάζουν τα μαθήματα, ιδίως στην Οικονομία. Δηλαδή κάνεις οτιδήποτε, ως Υπουργείο και ως Ελληνικό Κράτος, για να διώξεις τον πελάτη σου, το μαθητή και το γονέα, να τον στείλεις στο φροντιστήριο. Κάνεις το οτιδήποτε.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

Ενδιαφέρον έχουν κάποιες αναφορές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί με μια διάθεση αυτοκριτικής, αποδίδουν ευθύνες σε συναδέλφους τους, που ενεργούν διεκπεραιωτικά επιδιώκοντας να ικανοποιήσουν ατομικά ή συντεχνιακά συμφέροντα και να καλύψουν τις δικές τους ανεπάρκειες πίσω από μια αρνητική και αδιάφορη στάση για τις ανάγκες των μαθητών τους [Σ.3,4,11,17,22,28,32,34,35].

*«Αυτό το αρνητικό που βγάζουν τα παιδιά για το σχολείο εξαρτάται όμως και από εμάς τους ίδιους, τους καθηγητές. Γιατί αν ήμασταν πιο σωστοί ως καθηγητές, δεν θα είχαν αυτή την αρνητική [457]*

αντίληψη για το σχολείο. [...] Πιο σωστοί και στη διδασκαλία μας και στην αντικειμενικότητα των βαθμών μας και στο ενδιαφέρον που δείχνουμε στα παιδιά. [...] Εγώ νομίζω ότι ο Μέσος Όρος δεν το δείχνει. Δεν είναι λίγοι, είναι πολλοί αυτοί που δεν δείχνουν το σωστό ενδιαφέρον. Το βλέπω, άλλωστε. Κάθε χρονιά πηγαίνω σε δύο και τρία σχολεία, λόγω ειδικότητας. Βλέπω, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι καθηγητές λένε “σχολάω 2:00, δύο παρά πέντε έφυγα”. Οι τελευταίες ώρες γίνονται 20-λεπτες. Όλοι αφήνουν τα τμήματα να φύγουν πιο νωρίς. [...] Όταν τα παιδιά βλέπουν εσένα να απαξιώνεις το επάγγελμά σου, αυτά τι θα κάνουν;» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Έχει απαξιωθεί το σχολείο. Φταίνε οι καθηγητές και λιγότερο θα έλεγα τα παιδιά. Φταίει γενικότερα ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι γονείς και τα παιδιά το σχολείο και τα φροντιστήρια. Αλλά εγώ περισσότερο θα έριχνα το βάρος στη δική μας μεριά, και του Κράτους αλλά και των καθηγητών, οι οποίοι σιγά σιγά και σταδιακά έχουν απαξιώσει το σχολείο... ίσως δίνοντας σημασία και οι ίδιοι στα ιδιαίτερα, στα φροντιστήρια που κάνουν, ίσως επαναπαυόμενοι στο ότι είναι στο δημόσιο και δεν χρειάζεται να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και σιγά σιγά καθώς και τα φροντιστήρια άρχισαν να αναπτύσσονται περισσότερο και μετά επαναπαύονται στο ότι θα τα μάθουν στα φροντιστήρια τα παιδιά. Αυτό τρέφει, δηλαδή, και την απαξίωση του σχολείου και αυξάνει έτσι το ενδιαφέρον των παιδιών προς τα φροντιστήρια.» [Σ.35, Οικονομολόγος]

Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποποιούνται κάθε προσπάθεια επιβολής της εξουσίας τους [Σ.34,37] μέσω του φόβου, της απειλής, της ειρωνείας και της σκαιότητας, καθώς αναφέρουν ως σπάνια παραδείγματα προς αποφυγή τέτοιες συμπεριφορές συναδέρφων τους [Σ.6,7], ενώ μόνο μια εκπαιδευτικός παραδέχεται απερίφραστα ότι «ασκώ την εξουσία, παρ’ όλο που δεν υπάρχει έδρα, παρ’ όλο που το μάθημα γίνεται σε πολύ φιλικό επίπεδο» [Σ.28]. Αντίθετα, καταφεύγουν σε άλλες προσεγγίσεις, όπως η συζήτηση και οι «συμβουλές» [Σ.7,16,23], η «διαπραγμάτευση» [Σ.36], οι «λεπτοί χειρισμοί» [Σ.3], η υποχώρηση σε κάποιες από τις απαιτήσεις των παιδιών [Σ.31] και κυρίως η προσπάθεια να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους και να εμπνεύσουν το σεβασμό με τις γνώσεις και τη γενικότερη στάση τους [Σ.9,10,11,12,17,19,23,24,30,37].

«Είμαι εξουσία, το σιχαίνομαι που είμαι εξουσία, δεν μ’ αρέσει η έννοια της εξουσίας, βρε παιδί μου. Μη με αναγκάσετε να την ασκήσω. Είμαστε εδώ για να κάνουμε μια δουλειά.» [Σ.37, Γαλλικός]

«Το μόνο που δεν με ενδιαφέρει, πλέον, είναι να επιβάλω την εξουσία μου. Παλιά φοβόμουν, να μη λένε οι άλλοι ότι είμαι “λίγη”. Πολλά χρόνια έκανα να το ξεπεράσω και την πλήρωναν τα παιδιά. Ναι, γιατί γινόμουν υπερβολικά απαιτητική σε ένα μάθημα που δεν απαιτείτο να είμαι. Όταν πια σταμάτησα να νοιάζομαι για το τι λένε οι άλλοι για το άτομό μου και αποφάσισα να σταματήσω να βασανίζω τον εαυτό μου, σταμάτησα να βασανίζω και τα παιδιά.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

«Κι εγώ ζηλεύω καμιά φορά τους καθηγητές που μπαίνουν μέσα στην τάξη και δεν κουνιέται φύλλο. Όχι τον φοβούνται ακριβώς αλλά επιβάλλεται, δεν το έχω αυτό, αλλά δεν θα ‘θελα και να με φοβούνται.» [Σ.6, Φιλολόγος]

«Δεν μου αρέσει κι αυτό. Όχι, έχω δει ανθρώπους που βρίζουν τα παιδιά ή τους φωνάζουν πάρα πολύ. Δεν θα ‘θελα να είμαι έτσι. Το λέω. Το παλεύω όμως με την πειθαρχία. Δηλαδή σου είπα αυτόν τον τρόπο πριν στην αξιολόγηση. Τους λέω ότι για μένα παίζει ρόλο και η συμπεριφορά [...] Στο θέμα της πειθαρχίας αν δω κάποιος ότι ξεφεύγει του κάνω παρατήρηση. Παλιά έβλεπα 2-3 περιστατικά, τα προσπέρναγα και μετά γινότανε... επεκτεινότανε. Τώρα σταματάω, ασχολούμαι με αυτό ή μπορεί να πιάσω κάποιον κατ’ ιδίαν, αν μου δημιουργήσει θέμα, να του πω “γιατί το κάνεις αυτό” [...] Τα πειθαρχικά τα παλεύω. Δεν νομίζω ότι τα έχω κατακτήσει. [Σ.7, Φιλολόγος]

«Δεν εμφανίζονται φαινόμενα απειθαρχίας και φασαρίας σε μένα προσωπικά, ποτέ. [...] Ελέγχω την κατάσταση και τα κινώ τα νήματα εκεί που θέλω εγώ αλλά είναι τόσο λεπτοί οι χειρισμοί μου που φαίνεται ότι τηρώ πλήρως τις δημοκρατικές διαδικασίες. Δεν το βιώνουν ως καταπίεση. Είναι μια μαεστρία, αν θέλεις, που κατακτήθηκε με την πείρα, θεωρώ από τα πολλά χρόνια.» [Σ.3, Φιλολόγος]

«Εγώ σαν λύση βρίσκω μερικές φορές να τα βγάζω έξω για 5 λεπτά ή αλλαγή θέσης ή τα αφήνω να ασχοληθούν με κάτι άλλο που να αφορά το σχολείο, δηλαδή ένα άλλο μάθημα της αρεσκείας του.» [Σ.31, Οικονομολόγος]

«Το θέμα είναι από πού πηγάζει η εξουσία. Υπάρχει μεν το θεσμικό κομμάτι από όπου πηγάζει εξουσία, γιατί εμείς είμαστε καθηγητές και αυτοί είναι μαθητές και τελείωσε. [...] Υπάρχει, λοιπόν, η δύναμη επιρροής, να σε φέρω στα νερά μου, να σε κάνω να αφήσεις τα δικά σου και να έρθεις στα δικά μου, το οποίο μπορώ να σου το επιβάλω τυπικά, θεσμικά, βάσει κανονισμών, όπου εκεί πιστεύω θα είναι και βραχυχρόνια η επιβολή τη εξουσίας, δεν θα διαρκέσει πολύ. Και μετά υπάρχει ο παραδειγματικός τρόπος, ας πούμε. Να εμπνέεις τον άλλον λόγω των γνώσεών σου, των ικανοτήτων σου, της εξειδίκευσής σου, της κατάρτισής σου, του ήθους σου, του χαρακτήρα σου.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

«Εγώ την έχω την εξουσία με την έννοια του σεβασμού και της αναγνώρισης. Εγώ αυτό το “απολαμβάνω”, βλέπω ότι οι μαθητές μου με εκτιμούν και τη δουλειά που κάνω, αυτά που τους προσφέρω, στην πλειοψηφία τους, τουλάχιστον. Και κυρίως το πώς συζητάμε και βρισκόμαστε μετά από μερικά χρόνια.» [Σ.23, Φυσικός]

Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στο σημείο αυτό ότι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως μέσο διαχείρισης της τάξης [4,7,13,15,25] και αντιμετώπισης της αδιαφορίας [«Παρατηρείται αδιαφορία από μερικούς, η οποία αξιολογείται» Σ.21], μολονότι στην 3<sup>η</sup> ερώτηση η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στην τάξη αναφέρθηκαν ως το δεύτερο και τρίτο πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης, αντίστοιχα. Η διαφορά βρίσκεται, νομίζω, στο ότι όταν η συμπεριφορά αναφέρεται ως κριτήριο αξιολόγησης, υπονοείται ότι λειτουργεί υπέρ του μαθητή, ως ένα στοιχείο που θα χρησιμοποιηθεί για να ανεβάσει μια χαμηλή, βάσει επιδόσεων, βαθμολογία, κι όχι ως μία παράμετρος που θ’ αξιολογηθεί αρνητικά, ώστε να λειτουργήσει ως μέσο απειλής και πειθαναγκασμού. Άλλωστε, δεδομένης της ελαστικότητας του τρόπου αξιολόγησης στο Λύκειο και της εύκολης προαγωγής των μαθητών, που περιγράφεται από πολλούς ερωτηθέντες, ο βαθμός δεν φαίνεται να λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές.

«Δηλαδή τι να αξιολογήσω, αφού ένα παιδί είναι στο Λύκειο ωσεί παρόν. Δηλαδή δεν είναι ότι κουράζεται, κοπιάζει, έχει προβλήματα, να το παλέψουμε μαζί, να δούμε τι θα κάνουμε, κι από ένα σημείο να αξιολογήσουμε την πρόδοό μας. Αυτό όμως δεν γίνεται καθόλου, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν το ενδιαφέρει. Έρχεται στο σχολείο, επειδή δεν μπορεί να πάει πουθενά αλλού. [...] Επειδή έχεις 9,5 βάση. Άμα βάλεις κάτω σε κάθε σχολείο πόσοι μαθητές περνάνε με το 9,8! Εάν η βάση ήταν το 10 αυτοί οι μαθητές, θα κοβόντουσαν. Με νούμερα αν το βάλεις κάτω, δεν θα περνάγανε. Πολύ απλά.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Από τη μια τον θέλουν τον βαθμό, γιατί υπάρχει ο ανταγωνισμός και ζούμε σε μια κοινωνία και σε μια εποχή πάρα πολύ ανταγωνιστική, έστω κι αν είναι επίπλαστη η εικόνα όλη αυτή που υπάρχει, από την άλλη όμως βλέπεις ότι ο μαθητής σου λέει “Εντάξει, και τι έγινε τώρα, κι άμα δεν μου τον βάλεις το βαθμό!” Είναι και η θρασύτητα που υπάρχει. Ναι. Είναι λίγο δύσκολο αυτό. Αντιφατικό.» [Σ.15, Φιλολόγος]

**17. Οι γραπτές δοκιμασίες ως μέσο πειθάρχησης:** «Έχετε βρεθεί στη θέση να χρησιμοποιήσετε τις γραπτές δοκιμασίες ή τη βαθμολογία ως μέσο πειθάρχησης ή έστω ως μέσο για να “εκβιάσετε” την προσοχή των μαθητών σας;»

Η τελευταία διαπίστωση ενισχύεται από τις απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση όσον αφορά τη βαθμολογία, καθώς μόνο 8 από τους 40 ερωτηθέντες δηλώνουν ότι την εξαρτούν από τη συμπεριφορά και την προσοχή των μαθητών στην τάξη [Σ.3,4,7,9,11,14,15,39]. Μερικοί από αυτούς εκδηλώνουν μια απολογητική διάθεση για αυτή την πρακτική [Σ.15,9] ή υποβαθμίζουν τη σημασία της [Σ.11], ενώ οι υπόλοιποι διευκρινίζουν ότι αυτό που κάνουν είναι να ανεβάσουν βαθμό στους ήσυχους μαθητές κι όχι να κατεβάσουν βαθμό στους απείθαρχους [Σ.4,14]. Έτσι, χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως ένα μέσο συνδιαλλαγής, άρρητης ή και ρητής μερικές φορές, για να εξασφαλίσουν τη συνεργασία τους [Σ.3], μολονότι αυτή η εξαρχής συμφωνία δεν έχει πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα [Σ.7], αφού η απειλή του κακού βαθμού «δεν πείθει» [Σ.39].

*«Πολλές φορές, δυστυχώς, λυπάμαι που το λέω, συμβαίνει και αυτό. Όχι, βέβαια, τόσο πολύ κυνικά, κάπως καλυμμένα, αλλά, ναι, υφίσταται και αυτό.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*«Με την απειλή του κακού βαθμού, ναι. Δηλαδή όχι “τώρα που με εκνευρίσατε βγάλτε μια κόλλα χαρτί να γράψετε διαγώνισμα” αλλά το βαθμό ως απειλή τον έχω χρησιμοποιήσει. Θα ήθελα να πιστεύω ότι δεν έκανα κατάχρηση εξουσίας, δηλαδή το μήνυμα που ήθελα να τους περάσω δεν ήταν ότι “εγώ κάνω κουμάντο εδώ μέσα άρα θα κάνετε ό,τι πω εγώ” αλλά το μήνυμα που ήθελα να περάσω ήταν το ότι ο βαθμός είναι μια τυπική επιβράβευση, ανταποκρίνεται όχι μόνο στο δείκτη νοημοσύνης σας, στο πόσο καλά πήγατε στο διαγώνισμα, ανταποκρίνεται στη συνολική σας παρουσία. Άρα, αν βάλω κακό βαθμό, αφού παρουσιάζετε αυτή την κακή εικόνα, δικαίως θα το κάνω, άρα δεν σας απειλώ, σας ξεκαθαρίζω πώς έχουν τα πράγματα.» [Σ.9, Φιλολόγος]*

*«Την απειλή του βαθμού, ναι. Αν είναι απειλή, ας πούμε, ότι αν δεν συμμετέχετε και δεν προσπαθείτε δεν θα έχετε βαθμό, ναι. Αλλά όχι θα σου χαμηλώσω το βαθμό, επειδή δεν κάθισα ήσυχα.» [Σ.11, Φιλολόγος]*

*«Παλιά ήτανε πιο αυστηρά και χρησιμοποιούσανε τη βαθμολογία για τιμωρία του παιδιού. Ενώ τώρα κάνουμε το αντίθετο. Και τα βρίσκω και τα δύο λάθος. Διότι δεν υπάρχει ισορροπία και μέση λύση.» [Σ.4, Φιλολόγος]*

*«Όχι τα γραπτά τέστ αλλά τη βαθμολογία... Οπότε παίζει κι αυτό ρόλο ... αν είναι εντάξει μέσα στην τάξη με την έννοια της συμπεριφοράς. Εμείς έχουμε διάφορες τέτοιες περιπτώσεις με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο βαθμός είναι μια... απειλή, ας πούμε, για να συμμορφωθεί. [...] Τι εννοώ με τη συμπεριφορά ... εεε ... σίγουρα μπορεί να έχω ένα παιδί που είναι προκλητικό αλλά – λέμε τώρα – αν γράφει καλά δεν θα το αδικήσω για τη συμπεριφορά, γιατί δεν γίνεται. Αλλά ένας που είναι αδιάφορος, δεν φέρνει βιβλίο και το παίζει και νταής δεν θα τον λυπηθώ και να τον βοηθήσω, με αυτή την έννοια. Όχι για τη συμπεριφορά του θα τον χαμηλώσω, αλλά για τη συμπεριφορά του δεν θα τον βοηθήσω. Από αυτή την άποψη θα μετρήσω τη συμπεριφορά. Όχι για να τον εκδικηθώ, απλά η συμπεριφορά του δεν θα με ωθήσει να βάλω ένα καλύτερο βαθμό. Εκεί που θα έλεγα “άντε μωρέ, καλό παιδάκι είναι”». [Σ.14, Φιλολόγος]*

*«...στη μεταξύ μας σχέση, επειδή υπάρχει αλληλοσεβασμός, τηρούνται άλλες διαδικασίες. Υπάρχει αντίκρισμα. Δηλαδή το έχουν καταλάβει ότι πρόκειται για σχέση αμοιβαιότητας. Είναι αυτό που τους έχω πει από την αρχή, είναι ένα παιχνίδι, που για να έχει επιτυχία πρέπει να δώσουν και οι δυο πλευρές. Είναι «δούναι και λαβείν»: δίνω εγώ, πριμοδοτώ εγώ, βοηθώ με ένα τρόπο...; Δηλαδή, εγώ*

δεν το αρνούμαι, δυο μοναδίτσες θα μπουν παραπάνω, όχι γιατί της βάζουν οι άλλοι, γιατί έτσι θεωρώ εγώ. Από κει και πέρα όμως θέλω κι εγώ το αντίκρισμά μου. Να μην το ακούσω το “ευχαριστώ” αλλά σε εκείνο το λίγο που έχω ζητήσει θέλω να ανταποκριθείς. Και υπάρχει ανταπόκριση, αυτό που λέω φιλότιμο.» [Σ.3, Φιλολόγος]

«Εγώ αξιολογώ τα πάντα, όλα αυτά τα μετράω, τα σημειώνω. Τους το δείχνω από την αρχή. Τώρα πια ναι, για να μη χάσω τον έλεγχο της τάξης. [...] Καλά δεν πιάνει πάντα. Στη Γ' Λυκείου, στα μαθήματα Γενικής Παιδείας δεν πιάνει. Δεν με προσέχει κανείς. Το'χω πάρει απόφαση. Εκτός αν κάνουμε συζήτηση.» [Σ.7, Φιλολόγος]

Περισσότεροι είναι εκείνοι που αρνούνται κατηγορηματικά ότι χρησιμοποιούν τη βαθμολογία για λόγους πειθάρχησης δίνοντας λόγους συναφείς με όσα προαναφέρθηκαν. Έτσι, κάποιιο φαίνεται ότι το αποφεύγουν, γιατί το θεωρούν «αντιπαιδαγωγικό» [Σ.6], «αναχρονιστικό και αυταρχικό» [Σ.24], καθώς «δεν είναι η τιμωρία στόχος της αξιολόγησης» [Σ.27], ή αναποτελεσματικό [Σ.28] και προτιμούν συνειδητά την επιεική βαθμολογία για τη συμπεριφορά [Σ.8,21]. Από την άλλη, όμως, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διαπιστώνουν μάλλον με απογοήτευση ότι η χρήση της βαθμολογίας ως μέσο πίεσης για οποιοδήποτε στόχο έχει χάσει την επιρροή του πάνω στους μαθητές μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της επιείκειας που έχει διαμορφωθεί [Σ.13,19,25,40].

«Δεν είναι η απειλή του βαθμού που κρατάει την τάξη, άλλα πράγματα κρατάνε την τάξη κι άλλες απειλές, αν θέλεις.» [Σ.28, Βιολόγος]

«Δεν νομίζω ότι βοηθάει και πάρα πολύ αυτό, ναι, το να φοβούνται την κακή βαθμολογία. Νομίζω πιο πολύ είναι μια σχέση άμα καταφέρεις να τα πείσεις ότι τα συμπαθείς, ότι θες να τα βοηθήσεις, το εκτιμούνε περισσότερο. Παρά να προσπαθείς να είσαι πάρα πολύ αυστηρός και να τα απειλείς. [...] Στη γενιά αυτή δεν έχει αποτέλεσμα, γιατί ξέρουν κιόλας ότι οι απειλές αυτές πολλές φορές δεν είναι πραγματικές. Δηλαδή βλέπουν ότι περνάνε όλοι, επομένως δεν τους πείθεις. Ενώ αν προσπαθήσεις να τους πεις ότι εγώ είμαι εδώ για να σε βοηθήσω, ότι ενδιαφέρομαι, για σένα, ότι σε αγαπάω, αν το νιώσουνε, αν καταφέρεις να τους περάσεις αυτό το συναίσθημα, νομίζω ότι βγαίνεις νικητής.» [Σ.8, Φιλολόγος]

«Δεν τους συγκινεί η χαμηλή βαθμολογία – κι εγώ είμαι κατά αυτής της λογικής, δεν είναι τιμωρητική η βαθμολογία – αλλά ακόμα και στη λογική της τιμωρητικής βαθμολογίας, δεν νομίζω ότι ιδρώνει και πολύ το αυτί τους. Γιατί όπως είναι το σύστημα δομημένο δεν μένει κανείς στο σχολείο. Δεν υπάρχει αυτός ο κίνδυνος. Εγώ, επειδή είμαι και λίγο «αρχαίος», έχω πάντα την εικόνα εκεί που πάει ο Παπαμιχαήλ στο «Ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο» να τοιχοκολλήσει τα αποτελέσματα, κι έχουν πέσει επάνω του, αγωνία, τι θα γίνει τώρα... Σε πληροφορώ βγάλαμε αποτελέσματα. Το 10% αν πάτησε, ζήτημα είναι. [...] Λέω λοιπόν ότι με αυτόν τον τρόπο η αυστηροποίηση της βαθμολογίας δεν έχει κανένα νόημα αλλά φτάνουμε σε ένα σημείο να κοροϊδευόμαστε. Εγώ το θεωρώ γελοιοποίηση. Καλύτερα να μην υπήρχε βαθμολογία. Έτσι γελοιοποιούμαστε.» [Σ.13, Φιλολόγος]

«Όχι. Τι να πεις; “Θα κάνεις ησυχία, για να σουβάλω 10.” Δεν το έχω κάνει ποτέ. Δεν έχει νόημα. Ούτως ή άλλως θαβάλω 10. Δεν κάνεις συμφωνίες τέτοιου τύπου, εντάξει...» [Σ.19, Μαθηματικός]

«Δεν ξέρω αν ισχύει σε άλλους συναδέλφους. Μπορεί και να ισχύει, αλλά δεν νομίζω. Σε μένα, τουλάχιστον, δεν ισχύει. Τι να απειλήσεις ένα μαθητή, αφού τους βάζεις 20; Τι να τον απειλήσεις; “Θα σουβάλω 19”; Θα είχε νόημα αν τα πράγματα ήταν πιο αυστηρά.» [Σ.40, Πληροφορικός]

Κάπως μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ερωτηθέντων [10 αναφορές] που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τις γραπτές δοκιμασίες, για να διαχειριστούν με κάποιο τρόπο τους μαθητές, σπανιότερα ως ευκαιριακή τιμωρία για μια απείθαρχη τάξη [Σ.7,30,35] και συχνότερα, για να τους

εμπλέξουν με το μάθημα και να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία τους γι' αυτό [Σ.1,20,29,32,34,37,38]. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί εκλογικεύουν την επιλογή τους αυτή, διατυπώνοντας σε όλους τους τόνους ότι η χρήση του τεστ δεν έχει τιμωρητικό ή εκδικητικό χαρακτήρα ούτε αποσκοπεί στο να πιάσει αδιάβαστους τους μαθητές, ώστε να τους απειλήσει με το ενδεχόμενο μιας κακής βαθμολογίας, αλλά να τους συνετίσει όσον αφορά τη στάση που πρέπει να υιοθετήσουν σε σχέση με το σχολείο και τις υποχρεώσεις τους σε αυτό, άρα αποδίδουν έναν «ηθικοπαιδαγωγικό» ή «κανονιστικό» χαρακτήρα σε αυτήν.

*«Ναι, το 'χω κάνει κανά-δυο φορές. "Τώρα θα γράψετε τεστ". Σε κάτι Αρχαία. Αλλά αρχίζουν "Ελάτε κυρία, δεν θα το ξανακάνουμε" και το αποσύρω. Εντάξει, σε μερικές περιπτώσεις βάζουμε και την απειλή. Εμένα, προσωπικά, δεν μου αρέσει αλλά βλέπω ότι αυτοί που το χρησιμοποιούν... πιάνει πολύ.» [Σ.7, Φιλολόγος]*

*«Εεε..., ναι το κάνω σε μαθήματα επιλογής αλλά όχι με τρόπο αυστηρό, τιμωρητικό. Γίνεται αιφνιδιαστικά, πέρα από τα πλαίσια της φασαρίας που μπορεί να επικρατεί – γιατί εγώ δεν αντιμετωπίζω τέτοια προβλήματα, γενικά. [...] Καλά στην ΑΟΘ δεν το συζητάμε, είναι σχεδόν φροντιστηριακού χαρακτήρα το μάθημα. Διδάσκω παράλληλα και τη Διοίκηση επιχειρήσεων που είναι μάθημα επιλογής, που κανονικά πρέπει να είναι η ώρα του παιδιού, καθώς τα παιδιά έρχονται από όλες τις κατευθύνσεις. Υπάρχουν στιγμές που θα μιλήσουν λίγο παραπάνω, δείχνω κάποια κατανόηση, αλλά η ψυχρολουσία έρχεται όταν θα τουςβάλω ένα αιφνιδιαστικό διαγώνισμα. Δεν θα τους τιμωρήσω, επειδή έκαναν φασαρία στο μάθημα αλλά για να καταλάβουν ότι είναι κι αυτό ένα μάθημα που μετά θα πρέπει να το δώσουν στις ενδοσχολικές, ας πούμε. Τίποτε δεν σου δίνεται δωρεάν, ότι αυτή η υπερβολική χαλαρότητα θα σου βγει εναντίον σου. Πρέπει να το δώσεις και να το περάσεις αυτό το μάθημα με το σπαθί σου, για να πάρεις απολυτήριο Λυκείου. Στο τέλος δεν υπάρχουν υπεκφυγές. Οπότε τους δίνω να καταλάβουν ότι κι εγώ αν κάτσω στην άκρη του γραφείου κι αρχίσω να λύνω σταυρόλεξα, αυτοί δεν θα μάθουν ούτε μια λέξη από το βιβλίο. Θα τους δώσω μια διδακτέα ύλη και δεν θα μπορούν να γράψουν τίποτα το καλοκαίρι. Τι περιμένουν, λοιπόν, να πάρω το 0 και να το κάνω 20, για να περάσει ο άλλος;» [Σ.30, Οικονομολόγος]*

*«Με τα διαγώνισματά κάθονται και σε ακούνε. [...] Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, δεν είναι όμως όλοι οι μαθητές αυτού του τύπου. Για μένα το πιο σημαντικό είναι να έχεις ενδιαφέροντα πράγματα να τους πεις, να τους κεντρίσεις, έτσι κι αλλιώς την περιέργεια, να είσαι ανοιχτός να τους ακούσεις, γιατί αυτό θέλουν πάρα πολύ.» [Σ.1, Φιλολόγος]*

*«Ε, πώς! Μπαίνουνε, για να τους "ξυπνήσουνε". Είναι απροειδοποίητα τα τεστ, στο μάθημα της ημέρας.[...] Για να μην χαλαρώνουνε.» [Σ.32, Οικονομολόγος]*

*«Ναι, ναι, πιο πολύ ναι, κάποιες φορές ενώ προσπαθώ να τους εξηγήσω και βλέπω ότι χαζεύουνε, για να τους αποδείξω ότι κάνουνε μεγάλο λάθος – το 'κανα και προχθές – λοιπόν, ενώ είχα λύσει την άσκηση, την ήδη λυμένη άσκηση, τη σβήνω και λέω γράφτε την τεστ, για να τους δώσω να καταλάβουν ότι κάνουνε κακό στον εαυτό τους. Το κάνω αρκετά συχνά... αρκετά συχνά!!! Όταν δίνεται η ευκαιρία, όταν βλέπω ότι εγώ κουράζομαι να τους εξηγήσω και παραπάνω από τους μισούς χαζεύουν.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

*«Αν έχω τάξεις, οι οποίες κατανοούν ότι πρέπει να δουλέψουν, για να ανταμειφθούν βαθμολογικά, μειώνεται ο όγκος των γραπτών που θα τουςβάλω, αν έχω τάξεις που δυσκολεύονται να το κατανοήσουν αυτό, είμαι ικανή να βάζω τεστ κάθε μέρα. Και το έχω κάνει... Τεστάκια 10-λεπτα. Αυτό. Δηλαδή ακόμη κι όταν βλέπω ότι [...] δεν το κατανοούν, θα σταματήσουμε το μάθημα και θα κάνουμε τις ερωτήσεις "ΟΚ, την 4, την 5 και την 6, τις θέλω γραπτά, σε μορφή τεστ και θα πάρετε βαθμό γι' αυτό. Γράφτε το, λοιπόν, αφού δεν θέλετε να το πούμε ωραία και καλά συνεργατικά όλοι μαζί εδώ μέσα". Σ' αυτό το στυλ, δηλαδή είμαι ικανή να έχω σε κάθε συνάντησή μου γραπτή αξιολόγηση των παιδιών μικρής έκτασης. [...] Όχι ακριβώς για να τους πειθαρχήσω. Για να τους κάνω*

να καταλάβουν ότι εννοώ αυτό που λέω, επειδή δυσκολεύονται να το καταλάβουν και δεν μ' αρέσει να έρχονται προ εκπλήξεων στους βαθμούς.[...] Το ζητούμενό μου δεν είναι ακριβώς να τους εκβιάσω, είναι να τους ταρακουνήσω και να τους κάνω να μην πηγαίνει χαμένος ο χρόνος που περνάμε μαζί.[...] Στο δικό τους το μυαλό λειτουργεί, από ότι καταλαβαίνω, ως απειλή του βαθμού. Η δικιά μου η πρόθεση είναι να τους βοηθήσω να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει αντίκρισμα καθημερινά στην τελική τους βαθμολογία, παίζει ρόλο η καθημερινή παρουσία, το τι κάνουν κάθε μέρα, κάθε στιγμή μέσα στην τάξη. [Σ.38, Αγγλικός]

Όσοι αρνούνται ρητά [15 αναφορές] ότι χρησιμοποιούν τα γραπτά τεστ για λόγους πειθάρχησης επίσης αναφέρουν ότι το θεωρούν αντιπαιδαγωγικό [Σ.9,10,11,12,15,16,24,26,31,33] ή αναποτελεσματικό [Σ.13,14,21,25,39] και δηλώνουν ότι προσπαθούν να «τα κερδίσουν» [Σ.26] και να «τα εμπνεύσουν μέσα από τον τρόπο που κάνουν το μάθημα» [Σ.10] καταφεύγοντας σε άλλες πρακτικές, όπως η ανοχή, οι συμβουλές και το χιούμορ [Σ.16] ή διάφορα άλλα κίνητρα [Σ.12,21].

«Όχι, ποτέ. Δεν είναι της ιδιοσυγκρασίας μου. Δηλαδή, ακόμα κι όταν ήμουν στο Γυμνάσιο, αλλά και στο Λύκειο, δεν θα έμπαινα ποτέ... ίσως από τη δική μου εμπειρία, αυτό το “βγάλτε μια κόλλα χαρτί” που δεν το χώνεψα ποτέ γιατί με ψυχοπλάκωνε... οπότε θα πρέπει να βρω άλλους τρόπους για να τους μαζέψω, να τουςβάλω πάλι στη διαδικασία να με ακούσουν.» [Σ.12, Φιλολόγος]

«Όχι ποτέ, θα το θεωρούσα προσωπική μου αποτυχία. Δεν μου αρέσει να χρησιμοποιώ τέτοια μέσα, ούτε απειλές ούτε παροχές, για να έχω την ησυχία των παιδιών. Γενικά δεν έχω προβλήματα με την πειθαρχία... και αν προκύψει κάτι το αντιμετωπίζω με άλλους τρόπους... ή το ανέχομαι, αν είναι ασήμαντο, ή κάνω κάποια παρατήρηση ή προσπαθώ να εξομαλύνω την κατάσταση με συμβουλές ή το χιούμορ.» [Σ.16, Φιλολόγος]

«Όχι με τίποτα. Γιατί δεν είμαι εγώ έτσι, να σου πω. Δεν θέλω να στιγματίζεται το μάθημα. Το μάθημα είναι ενδιαφέρον, αλλά είναι δύσκολο να το εξηγήσεις στα παιδιά γιατί είναι ιατρικά πράγματα αυτά, είναι ορολογία. Επομένως, δεν θέλω να τα αποτρέψω από το μάθημα που ήδη ενδιαφέρονται. Απλώς τους λέω ότι πρέπει να αναλάβουν τις ευθύνες τους. Το διάβασμά τους είναι δική τους υπόθεση. Αν δεν καταλάβουν κάτι, είναι δική μου υπόθεση, αλλά το διάβασμα είναι δική τους. Μπορείς να τα κερδίσεις τελικά. Αλλά δεν θα τα κερδίσεις με την απειλή του διαγωνίσματος και των εξετάσεων. Όχι και δεν νομίζω ότι αυτό είναι και σωστό και για μας.» [Σ.26, Βιολόγος]

«Όχι, δεν μπορείς να επαναφέρεις στην τάξη τους αδιάφορους με το διαγώνισμα. Ποτέ δεν χρησιμοποιώ την απειλή του τεστ για πειθάρχηση. Δεν μας χρειάζεται, νομίζω» [Σ.39, Αγγλικός]

#### ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ: β) σχολική βιογραφία

### 18. Καθηγητές και Εξουσία – τότε και τώρα: «Θα θέλατε να είστε καθηγητής στο σχολείο την εποχή που ήσασταν μαθητής;»

Σε προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τις αναμνήσεις τους από τους δικούς τους καθηγητές, οι ερωτηθέντες ανέφεραν πολλά παραδείγματα αυταρχικής και άδικης συμπεριφοράς τόσο στη βαθμολογία, όσο και στο γενικότερο τρόπο που οι παλιοί εκπαιδευτικοί τους αντιμετώπιζαν, όταν ήταν μαθητές. Η αρνητική αυτή εικόνα ενισχύεται από τις απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση, καθώς κανένας από τους ερωτηθέντες δεν έδωσε ολοκληρωτικά καταφατική απάντηση. Έτσι, παρά τα προβλήματα απειθαρχίας και αδιαφορίας που διαφάνηκε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους επικοινωνία με τους μαθητές στην τάξη, δεν έδειξαν να νοσταλγούν την εξουσία



των δικών τους καθηγητών που τους έδινε τη δυνατότητα να επιβάλουν την παρουσία τους στηριγμένοι στο φόβο [Σ.2,6,12,15,19,31,33,38] και όχι στον ειλικρινή σεβασμό και την αγάπη που τώρα νιώθουν ότι εισπράττουν οι ίδιοι από τους μαθητές τους [Σ.5]. Έτσι, αναφέρουν ότι απολαμβάνουν τη φιλική επικοινωνία με τους μαθητές [Σ.6,11,20] ακόμα κι όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν την κριτική και την αμφισβήτησή τους [Σ.31]. Επίσης, δεν τους ζηλεύουν «παρ' όλο που ήταν πολύ πιο εύκολη η δουλειά τους» [Σ.12], ενώ υπερηφανεύονται για το γεγονός ότι αυτοί προσφέρουν στους μαθητές τους σε όλα τα επίπεδα περισσότερα από ότι έλαβαν ως μαθητές από τους δασκάλους τους [Σ.2,5,8,12,13 (βλ.ερωτ.10γ)], καθώς και το γενικότερο πλαίσιο είναι πιο ελεύθερο και τους το επιτρέπει [Σ.33].

*«Καθόλου. Τώρα τα παιδιά λειτουργούν χωρίς το φόβο που εμάς... εμείς από φόβο κι από πίεση ήμασταν Παναγιές. Θέλω από μόνα τους, με φραγμούς που θα βάλουν οι ίδιοι να είναι ήσυχοι. Είχε πολλά καλά τότε αλλά τα παιδιά ήμασταν πιο φοβισμένα και πολύ πιο κουμπωμένα κι από την οικογένεια κι από το σχολείο. Μου αρέσει που τα παιδιά τώρα ξέρουν απίστευτα πολλά πράγματα και δεν φοβούνται τόσο όσο εμείς. [...] Δεν πειράζει. Είναι φυσιολογικό αυτό... η αμφισβήτηση είναι κάτι υγιές και ας δέχεσαι βολές και πυρά. Πρέπει να είσαι πείσμων, γιατί αργότερα αυτοί που σε λιθοβολούσαν όταν μεστώσει το μυαλό τους και δουν πράγματα θα καταλάβουν γιατί το έκανες. Δεν πρέπει να μένουμε δηλαδή στο ότι “Με έβρισε το παιδί, με έκανε το παιδί, τσακωθήκαμε κλπ” Πρέπει να είμαστε λίγο πιο σοφοί. Πρέπει να γυρίζουμε λίγο... και το άλλο μάγουλο. Έτσι, νομίζω.»*  
**[Σ.31, Οικονομολόγος]**

*«Δε νομίζω. Εντάξει, σου δίνει περισσότερη ελευθερία εδώ, αρκεί να το εκμεταλλευτείς. Πιστεύω ότι τώρα οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα από τους καθηγητές, οι καθηγητές είναι πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν από αυτούς που είχαμε εμείς. Δεν ξέρω αν ο καθένας είναι πιο κατηρτισμένος αλλά έχει τη διάθεση μια απορία να σου λύσει, να κάνει κάτι παραπάνω... Απλά τώρα ζητάει κι από τους μαθητές να ενδιαφερθούν κι εκεί λίγο πρέπει να το δουλέψει. Πρέπει να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον. Ενώ παλιά οι μαθητές προσέχανε θέλανε δε θέλανε. Ο καθηγητής παλιά ενέπνεε φόβο περισσότερο παρά ότι είχε κύρος. Ήτανε το κύρος μέσω του φόβου. Εγώ προτιμώ τώρα, γιατί έχω περισσότερες ευκαιρίες να πω κάποια πράγματα, όπως τα θέλω εγώ. Όπως και ο μαθητής έχει περισσότερες ευκαιρίες τώρα και να αντιδράσει και να πει ότι κάτι δεν το κατάλαβε. Εγώ δεν μπορούσα να πω “Δεν το κατάλαβα, κύριε”. Φοβόμουνα. Τώρα ο μαθητής μπορεί να ρωτήσει και πιο φιλικός είναι... και μου αρέσει αυτό.»*  
**[Σ.33, Κοινωνιολόγος]**

*«Α,πα πα πα, όχι. Μπορεί να σκέφτομαι, ενδεχομένως, ότι αυτοί είχαν πιο ξεκάθαρη άποψη, δηλαδή δεν χρειάζονταν κάθε μέρα να κάνουν αυτοκριτική και να λένε “Εγώ σήμερα τι έκανα λάθος; Γιατί η τάξη δεν με βοήθησε; Γιατί δεν το παρακολούθησε; Γιατί την τάξη την έχασα, τι συνέβη;” Οι παλαιότεροι δεν το είχαν αυτό. Μπαίνανε μέσα και λέγανε “Είμαι τέλειος; Φτου φτου μάτια μου, τι ωραίος καθηγητής που είσαι; Είσαι αυθεντία” Έτσι; Δουλεύεις με τους τρεις και τους άλλους τους έχεις πεταμένους. Εγώ δεν μπορώ να το κάνω αυτό. Δηλαδή νομίζω ότι αν δεν κινητοποιήσω το μεγαλύτερο μέρος της τάξης να με παρακολουθήσουνε, έχω πρόβλημα. Αλλά σε εκείνα τα χρόνια, όχι, δεν θα 'θελα να γυρίσω. Παρόλο που ήταν πολύ πιο εύκολη η δουλειά τους, όχι, δεν θα 'θελα. Γιατί πιστεύω ότι πολλούς από αυτούς τους σεβόμασταν όχι γιατί τους αγαπούσαμε αλλά γιατί υπήρχε ο φόβος.»*  
**[Σ.12, Φιλολόγος]**

Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να νοσταλγούν όχι την εξουσία αλλά το κύρος που έδινε στον καθηγητή το γεγονός ότι αυτός ήταν η μοναδική πηγή γνώσης [Σ.14,15,23,26,28], καθώς μιλούν για μια «μέση λύση» ανάμεσα στην υπερβολική αυστηρότητα του παρελθόντος και την απόλυτη χαλαρότητα του σημερινού σχολείου [Σ.13,15,23,25]. Όσον αφορά

τώρα την αξιολόγηση, μόνο ένας από τους ερωτηθέντες κάνει αναφορά στην υπερβολική επιείκεια της αξιολόγησης στο σημερινό σχολείο [Σ.15], ενώ άλλη μία εκπαιδευτικός νοσταλγεί «το επίπεδο των μαθητών εκείνης της εποχής», που προσπαθούσαν περισσότερο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου [Σ.28]

*«Όχι, θα σου πω, ούτε στο ένα ούτε στο άλλο. Θεωρώ ότι έχουμε φτάσει από το ένα άκρο στο άλλο. Όχι, είμαι κατά της βίας και στο σχολείο θεωρώ απαράδεκτη τη βία. Έχω φάει πολύ ξύλο ο ίδιος, στο Δημοτικό. [...] Την αυστηροποίηση του σχολείου, τον εξευτελισμό του μαθητή το θεωρώ απαράδεκτο και δεν μου αρέσει αυτό το πράγμα να το κάνω και δεν το έχω κάνει σε κανέναν προσωπικά. [...] Από την άλλη όμως θεωρώ απαράδεκτο αυτό το χάλι που υπάρχει σήμερα στο σχολείο, δηλαδή δεν μπορώ να καταλάβω πώς φτάνουμε από το ένα άκρο στο άλλο. Δηλαδή θεωρώ ότι δεν μπορεί να υπάρχει ανταμοιβή χωρίς κόπο, όπως δεν μπορεί να υπάρχει και προσπάθεια χωρίς ανταμοιβή κάποιου είδους, έτσι;» [Σ.13, Φιλολόγος]*

*«Εεε..., δεν ξέρω αν θα ήθελα να ήμουν καθηγήτρια τότε. Θα ήθελα τώρα απλώς να ήταν διαφορετική η διδακτική, ας πούμε. Κάπου στη μέση: “ούτε τύραννοι των χυδαίων ούτε δούλοι της χυδαιότητας αυτών”. Εγώ είμαι γενικά της μέσης οδού, κάπου πρέπει να βρεθεί μια μέση λύση. [...] Θα το ήθελα το κύρος που είχαν οι καθηγητές μας. Αυτό το νοσταλγώ. Αλλά εκείνοι τότε το ενέπνεαν με το φόβο, όχι με την αγάπη στη μάθηση, έτσι; [...] Θέλω να μπαίνω μέσα στην τάξη και να έχω μια ανθρώπινη επικοινωνία, ... αλλά θέλω... πρέπει να υπάρχει ένα διακριτό όριο ανάμεσα στο μαθητή και τον καθηγητή.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

*«Τώρα με ένα σύστημα που θα είχε πολλά στοιχεία από το προηγούμενο. [...] Ο καθηγητής κι ο δάσκαλος ήταν κοινωνικά αξιωμένοι. Σήμερα είναι απαξιωμένοι.» [Σ.23, Φυσικός]*

*«Όχι όχι. Ξέρεις τι θα θελα; Θα θελα το επίπεδο των μαθητών εκείνης της εποχής. Θεωρώ ότι ήμασταν καλύτεροι, προσπαθούσαμε περισσότερο. Το κύρος θα ήθελα όχι την εξουσία. Ήταν ο δάσκαλος η μόνη πηγή γνώσης, επειδή οι άλλοι δεν ήταν μορφωμένοι.» [Σ.28, Βιολόγος]*

## Επιλογικές Ερωτήσεις

**19.** Πόσο σας προβληματίζει συνολικά η διαδικασία της αξιολόγησης ως κομμάτι των διδακτικών σας καθηκόντων; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;

Η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ανακεφαλαιωτική ερώτηση, που επιδιώκει να ανιχνεύσει πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του αξιολογητή. Συνδέεται με τις εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης στο Λύκειο και τη δυνατότητα εξασφάλισης της αντικειμενικότητας μέσω της χρήσης των γραπτών δοκιμασιών αλλά εστιάζει κυρίως στα συναισθήματα που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η υποχρέωσή τους να λειτουργούν ως αξιολογητές των μαθητών τους. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στη συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσαν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές, όπου αποτυπώνεται το εύρος των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως πραγματοποιείται στο Λύκειο, και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί αυτή.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ					ΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ	
A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Z
Είναι δύσκολη και προξενεί άγχος, γιατί δεν μπορεί να είναι αντικειμενική	Είναι δύσκολη αλλά σημαντική, εφόσον έχει παιδαγωγικό στόχο	Είναι δύσκολη αλλά αναποτελεσματική, γιατί είναι ψυχρή και ποσοτική	Είναι μια υποχρεωτική αλλά όχι σημαντική, τυπική διαδικασία	Είναι μάλλον περιττή, όπως γίνεται, γιατί είναι επιφανειακή και πολύ επιεικής	Είναι σχετικά εύκολη, αν και προβληματίζει η εφαρμογή της, ως προς τα αποτελέσματα	Είναι χρήσιμη, για τους μαθητές και εύκολη για τους εκπαιδευτικούς
5,10,15,18,19,24,26	3,9,12,16,32	2,6,7,30,31,34,36,37,38	1,4,17,27,29	13,23,33,40	8,11,21,25,39	14,20,22,28,35
7	5	9	5	4	5	5
<b>30</b>					<b>10</b>	

*Πίνακας -25-*

Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς θα μπορούσαν να τοποθετηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι η όλη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως γίνεται στο Λύκειο με τη μορφή της αριθμητικής βαθμολογίας, τους δημιουργεί μεγάλο άγχος, γιατί είναι πολύ δύσκολο να αποτυπωθούν αντικειμενικά όλες οι ιδιαιτερότητες της επίδοσης και της προσπάθειας των μαθητών. Η αναγνώριση της δυσκολίας και τα αγχογόνα συναισθήματα που πηγάζουν από αυτήν αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι, οι ερωτηθέντες της πρώτης ομάδας δηλώνουν με έμφαση ότι βιώνουν αισθήματα «άγχους» [όλοι], «πίεσης, που πηγάζουν από την αγωνία να είναι αντικειμενικοί» [Σ.15,18] και «να μην αδικήσουν» [όλοι] ή «να μην στενοχωρήσουν» [Σ.5] τους μαθητές ή και τους γονείς τους.

Πράγματι, δεν φαίνεται να είναι τόσο η αντικειμενική αποτύπωση της περιστασιακής επίδοσης που φορτίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς, όσο το γεγονός ότι ο εκάστοτε βαθμός λαμβάνει σχεδόν ηθικές προεκτάσεις στη συνείδηση μαθητών και γονέων. Ο βαθμός εμφανίζεται αποκομμένος από το στόχο του, που θα έπρεπε να είναι ακριβώς μια ψυχρή και ψύχραιμη αποτύπωση της επίδοσης σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, η ανατροφοδότηση της διδακτικής και μαθησιακής προσπάθειας από τον καθηγητή και το μαθητή αντίστοιχα κατά τη φάση ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού κύκλου. Αντίθετα, γίνεται μια μορφή επιβράβευσης ή τιμωρίας που στιγματίζει συνολικά την προσωπικότητα του μαθητή και συνακόλουθα εκθέτει γονείς και εκπαιδευτικούς, που δεν κατάφεραν να τον εκπαιδεύσουν, να τον καθοδηγήσουν, να τον διαπαιδαγωγήσουν σωστά. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός εκπαιδευτικού που περιγράφει το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο σε σχέση με το εξωτερικό, και ενισχύεται και από την παρατήρηση άλλης εκπαιδευτικού που έχει προσωπική εμπειρία από εκπαιδευτικό σύστημα του εξωτερικού.

*«...τρομερή. Εμένα..., όταν δώσω τη βαθμολογία στο 1<sup>ο</sup> τετράμηνο, με το που γυρνάω σπίτι μου, λέω στη γυναίκα μου “τέλος η χρονιά” – που δεν πάει να έχει πίσω ό,τι θες. Αφού δεν θέλω να πάω στο Γυμνάσιο, γιατί έχει 3 τρίμηνα. Περιέργως, ενώ δεν έχω δεχτεί ποτέ καμία αρνητική κριτική από κανέναν γονιό [...] έχω ένα άγχος. Και έχω το άγχος ότι με βάση και αυτό το σύστημα θα έχω*

αδικήσει – όχι αδικήσει – ότι θα στενοχωρήσω τα παιδιά. Δηλαδή μπαίνουμε σε μια διαδικασία να μη στενοχωρήσουμε τα παιδιά. Δεν έχουμε μπει στη διαδικασία να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι όλη αυτή η αξιολόγηση δεν γίνεται, για να τα τιμωρήσεις. Ότι δεν του βάζεις 7, για να το τιμωρήσεις, το βάζεις, για να του δείξεις ποια ήταν η απόδοσή του για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Θυμάμαι μια ιστορία, μου έλεγε μια συνάδερφος, Ελληνίδα μάνα, που πήγε στο Βέλγιο να κάνει μεταπτυχιακά και είχε και το γιο της. Πρώτο τρίμηνο: 17, δεύτερο τρίμηνο: 3. Λέει: “Αφού γλίτωσα το εγκεφαλικό ως γνήσια Ελληνίδα μάνα,... ενώ όλες οι άλλες γύρω οι Φλαμανδές στα παλιά τους τα παπούτσια». Πήγε σε μια κατάσταση σοκ στο σχολείο. Και της λέει ο καθηγητής: “Γιατί αγχώνεστε; Ποιο είναι το πρόβλημά σας; Λογικό είναι. Σε αυτό το τρίμηνο, μπορεί να ερωτεύτηκε. Ε, το 3 δείχνει ότι σε αυτό το αντικείμενο, αυτό το χρονικό διάστημα, από εδώ μέχρι εκεί, η απόδοσή του ήταν χαμηλή. Πρέπει ο ίδιος να κατανοήσει ότι αυτό το κομμάτι του λείπει» Τόσο απλό. Εμείς δεν το έχουμε αυτό.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Κανονικά θα έπρεπε να ήταν χαρά, γιατί η αξιολόγηση είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ολοκληρώνεται ένας κύκλος μάθησης, αποκομίζεις κάτι και με την αξιολόγηση αναδεικνύεις τη γνώση. Κανονικά θα έπρεπε να ήταν χαρά και γιορτή, να έχει έναν τέτοιο χαρακτήρα, καθόλου τιμωρητικό, καθόλου στενοχώρια. Το παιδί έπρεπε να ξέρει ότι ολοκληρώνεται ένας κύκλος μάθησης και η γνώση σου αποκτά μια σφαιρικότητα. Δεν θα ‘πρεπε να ήταν αγχωτικό.» [Σ.27, Φυσικός]

Τον ίδιο «ηθικοπαιδαγωγικό» προσανατολισμό της αξιολόγησης εντοπίζουμε και στη δεύτερη ομάδα απαντήσεων, όπου η αξιολόγηση δεν συνδέεται ρητά με αγχογόνα συναισθήματα αλλά δεν παύει να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, που ακολουθείται από συναισθηματική φόρτιση, ενώ περιγράφεται γλαφυρά με έντονη χρήση συνυποδηλωτικής γλώσσας ο ρόλος του αξιολογητή, τον οποίο αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί, παρά το βάρος του, ακριβώς επειδή κρίνουν σημαντική την «ηθικοπαιδαγωγική» του διάσταση.

«Είναι εκ των πραγμάτων βαρύς ο ρόλος του κριτή, αλλά πρέπει να τον κάνεις. Όπως και ο ρόλος του δικαστή είναι βαρύς ρόλος, αλλά κάποιος πρέπει να τον κάνει. Όπως και του νεκροθάφτη είναι βαρύς ο ρόλος. Αλλά πρέπει να ανοίξεις το λάκκο και να τον βάλεις μέσα. Θα τον αφήσεις να βρωμήσει; Έτσι και το παιδί, θα το αφήσεις να βρωμήσει; Πρέπει στο παιδί να δείξεις ότι είσαι τέτοιος και πρέπει να πάρεις τόσο. Άμα θες γίνει καθαρός. Αλλιώς μείνε βρώμικος. Και πρέπει να το μάθει όσο είναι παιδί, γιατί άμα γίνει μεγάλος... δεν αλλάζει.» [Σ.32, Οικονομολόγος]

«Αυτό που λέω εγώ “δύσκολος ο ρόλος του δικαστή” αλλά ε..., είναι μέσα στα πλαίσια της ιδιότητάς μας και θα πρέπει. Μήπως δεν είμαστε και παιδαγωγοί; Γιατί δεν συμεριζόμαστε αυτό που λέω εγώ “ανθρώπινη ψυχή”; Πολλές φορές ξεχνάμε και τα δικά μας και γινόμαστε μόνο εμείς οι αυστηροί κριτές ή ενεργούμε με βάση το φαίνεσθαι κι όχι το είναι. Πολλές φορές βγάζουμε κι ένα διαφορετικό πρόσωπο, δηλαδή για να φανώ ότι είμαι αυτή που είμαι ή για να καλύψω και την ανεπάρκειά μου πρέπει να είμαι ή φοβερά αυστηρή κερδίζοντας έτσι την Χ εικόνα ή άπλετα να χορηγώ βαθμούς, οπότε θα είμαι και αγαπητή.» [Σ.3, Φιλολόγος]

Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης φαίνεται να υποβαθμίζεται στην τρίτη ομάδα απαντήσεων, ακριβώς γιατί λειτουργεί διασπαστικά στον διαπαιδαγωγικό ρόλο της διδασκαλίας. Αυτό που τις συνδέει είναι η επαναλαμβανόμενη διατύπωση της άποψης ότι θα ήταν προτιμότερο να έλειπε από την εκπαίδευση η αξιολόγηση («θα ήθελα πάρα πολύ να μην υπάρχει η αξιολόγηση με βαθμό» [Σ.2] «Ναι, θα προτιμούσα να μην υπάρχει» [Σ.6] «όταν φτάνω να βάλω βαθμούς, θα προτιμούσα να λείπει αυτό το κομμάτι» [Σ.7] «Αγαπάω ένα σχολείο που δεν θα υπήρχε βαθμολογία, αξιολόγηση, τίποτα» [Σ.34]

«Εγώ θα ήμουν παντελώς ευτυχής, αν μπορούσα να κολλάω στον τοίχο τα excel-άκια μου με τις σημειώσεις μου, για να δουν την εικόνα τους, και δεν είχα να βάλω βαθμό» [Σ.38]). Αυτό που εντοπίζεται ως το μεγαλύτερο μειονέκτημά της είναι το ότι δεν αποτυπώνει τα διάφορα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι οποίοι εξομοιώνονται, καθώς ταξινομούνται σε μια περιορισμένη αριθμητική κλίμακα [Σ.2,30,31], ενώ για κάποιους εκπαιδευτικούς καταστρέφει την παιδαγωγική σχέση που έχουν καταφέρει ή που θέλουν να χτίσουν με τους μαθητές [Σ.34, 37].

«...θα ήθελα πάρα πολύ να μην υπάρχει η αξιολόγηση με βαθμό [...] γιατί είναι πολύ σχετικό αυτό που γίνεται με ένα νούμερο. Ας πούμε ότι έχουμε ένα φυσιολογικό τμήμα των 25 παιδιών που ξεκινάμε από το 8 μέχρι το 20. Μπορείς πολύ εύκολα να κρίνεις το μαθητή του 8 και του 18+. Όταν πάμε εκεί στο 14 με 16 τι γίνεται; Αυτά τα ενδιάμεσα. Είναι στο 14 με 16 η μεγάλη μάζα, ο κορμός: ο ένας γιατί η φύση τον έκανε λίγο πιο αδύνατο και διαβάζει, σκοτώνεται αλλά ως εκεί μπορεί – ο άλλος πάλι πιάνει πουλιά στον αέρα, δεν έχει ανοίξει ποτέ του βιβλίο και είναι εκεί γιατί ακούει τι του λέω εγώ στην τάξη – ο τρίτος έχει διάσπαση προσοχής και διαβάζει 8 ώρες το βράδυ στο σπίτι και πιέζεται για να είναι εντάξει την άλλη μέρα – ο τέταρτος ζωγραφίζει όση ώρα μιλάω... Γιατί όλοι αυτοί είναι το ίδιο;» [Σ.2, Φιλολόγος βλ. και Σ.18, Μαθηματικός]

«Θέλω να πω ότι η ιδέα του να κρίνεις μαθησιακά και μόνο κάποιον, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και με μια απολύτως τυποποιημένη διαδικασία ακούγεται εκ φύσεως λάθος. Αντιλαμβάνομαι βέβαια το λόγο ύπαρξής της αλλά ακούγεται λάθος. Γιατί δεν λαμβάνει υπ' όψιν σημαντικές παραμέτρους, όπως είναι η ψυχολογία του μαθητή, οι προτιμήσεις του, το κοινωνικό του περιβάλλον, η ανατροφή του... Δίνει έμφαση στον ποσοτικό παράγοντα αγνοώντας τον ποιοτικό παράγοντα και κρίνει με αυστηρά τυποποιημένα κριτήρια τη μαθησιακή απόδοση και μόνο κάποιου. Το σχολείο υποτίθεται ότι είναι κάτι πολύ παραπάνω από την παροχή εκπαίδευσης με την έννοια των γνώσεων, έτσι;» [Σ.30, Οικονομολόγος]

Και όταν έρχεται η ώρα να βάλω βαθμούς με εκνευρίζει πάρα πολύ, νομίζω ότι αναιρείται όλη η δουλειά που έχουμε κάνει [...] Όταν έρχεται η ώρα της βαθμολογίας και της αξιολόγησης σαν να δίνεται μια κλωτσιά και καταστρέφεται η λεπτή ισορροπία και η σχέση που έχει αναπτυχθεί με τους μαθητές. Αγαπάω, δηλαδή, ένα σχολείο που δεν θα υπήρχε βαθμολογία, αξιολόγηση, τίποτα. Η αξιολόγηση, ας πούμε, η βαθμολόγηση είναι μια διαδικασία που με στενοχωρεί, τη θεωρώ περιττή, με κουράζει. Είναι αναγκαίο, βέβαια αλλά δεν με καλύπτει καθόλου ως προσωπικότητα. Και δεν βοηθάει καθόλου την εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι όπως την κάνω εγώ.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]

«Έτσι όπως είναι δομημένο το σύστημα έχει αρνητικό πρόσημο, γιατί πρέπει να δίνουμε ένα βαθμό αλλά δεν βαθμολογούμε τις δεξιότητες. Υπάρχει ένας αδύνατος μαθητής. Το ευκολότερο πράγμα είναι να τον κόψω. Το ζήτημα είναι τι μπορώ να του δώσω. Ίσως από εκπαιδευτικής απόψεως (ενν. στον γνωστικό τομέα) να μην μπορεί να πάρει τίποτα για τον ένα ή τον άλλο λόγο. Αν δεν του δώσω κάτι και από παιδαγωγικής απόψεως, έχω λόγο ύπαρξης; Ή αν προσπαθήσω να του δώσω κάτι από παιδαγωγικής άποψης, μήπως κατά τύχη του τσιγκλήσω και το ενδιαφέρον για να κάνει κάποια πράγματα όσον αφορά στο αντικείμενο; Αν τον δω καθαρά στο πλαίσιο της αξιολόγησης αυτής, δεν του δίνω καμία ευκαιρία και δεν δίνω και στον εαυτό μου καμία ευκαιρία.» [Σ.37, Γαλλικός]

Στην τέταρτη ομάδα εντάσσονται λίγες απαντήσεις εκπαιδευτικών που υιοθετούν μια μάλλον αδιάφορη στάση προς την αξιολόγηση, εστιάζοντας κυρίως στον υποχρεωτικό της χαρακτήρα. Οι ίδιοι υποβαθμίζουν τη σημασία της αξιολόγησης σε σύγκριση με την διαπαιδαγωγική αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού, που οφείλει να δημιουργεί θετικό κλίμα συνεργασίας κι επικοινωνίας με τους μαθητές κι όχι απλώς να μεταδίδει γνώσεις και να αξιολογεί την κατάκτησή τους. Ως προς αυτό το στοιχείο, οι απαντήσεις προσεγγίζουν αρκετά εκείνες της δεύτερης ομάδας,

με μόνη τη διαφορά ότι εκεί υπήρχε ισχυρότερη σύνδεση της αξιολόγησης με αρνητικά συναισθήματα και δυσκολία εφαρμογής της, ενώ εδώ η αντιμετώπισή της φαίνεται πιο εύκολη και ψυχραιμη. Παράλληλα, στις απαντήσεις της δεύτερης ομάδας η δυσκολία της αξιολόγησης πηγάζει από τον παιδαγωγική σκοπιμότητα που της αποδίδουν, ενώ σε αυτή την ομάδα η ευκολία της αξιολόγησης προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς από το γεγονός ότι διαφοροποιούν το καθήκον της ψυχρής αξιολογικής κρίσης από το καθαρά παιδαγωγικό τους έργο. Πολύ χαρακτηριστικός είναι ο αφορισμός «Ο δάσκαλος δεν είναι αξιολογητής» [Σ.17], με τον οποίο απορρίπτεται εντελώς ο ρόλος του ψυχρού κριτή επιδόσεων, που, αντιθέτως, υιοθετούσαν με σχετική προθυμία οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας, ακριβώς επειδή του απέδιδαν «ηθικοπαιδαγωγικές» διαστάσεις.

*Δεν μου είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο. Απλά προσπαθώ [...] πιο πολύ να τους ωθήσει, να τους δώσει ένα κίνητρο να βγάλουνε προς τα έξω αυτά που έχουνε μέσα στο κεφάλι τους. Πάντα κάνω αυτό. Όταν συστήνομαι στα παιδιά και γνωριζόμαστε για πρώτη φορά τους λέω: “Κοιτάξτε, παιδιά, εγώ κάποια στιγμή θα χρειαστεί να σας βάλω βαθμό. Να ξέρετε ότι αυτό δεν έχει καμία σχέση με την άποψη που έχω για σας. Είμαι υποχρεωμένη να σας βάλω κάποιο βαθμό. Αυτός που θα πάρει 9 ή θα πάρει 10, δεν σημαίνει ότι τον αγαπάω λιγότερο ή ότι είναι λιγότερο καλό παιδί από εκείνον που θα πάρει 15. Είμαστε υποχρεωμένοι να λειτουργήσουμε έτσι, μας αναγκάζει ο νόμος. Είναι ένα κομμάτι που είμαστε υποχρεωμένοι να το εφαρμόσουμε αλλά δεν έχει να κάνει με τίποτα με το πώς σας βλέπω, πώς σας σέβομαι.” Το ξεκαθαρίζω αυτό.» [Σ.1, Φιλόλογος]*

*«Είπαμε είναι σημαντικό αλλά δεν είναι το πρώτο. Ο δάσκαλος δεν είναι αξιολογητής. Είναι ένα μικρό κομμάτι του έργου του, πολύ μικρό. Είναι, ξέρω 'γω, το βάψιμο του σπιτιού, ενώ μιλάμε για όλη την πολυκατοικία. Έρχεται στο τέλος. Και ο βασικός της στόχος είναι να γνωρίσει τον εαυτό του, να μάθει να δουλεύει με τον εαυτό, να τον κάνει καλύτερο. [...] Σου ξαναλέω, η αξιολόγηση έρχεται πολύ πίσω. Εκείνο που έχει σημασία για τον καθηγητή είναι πώς θα κινητοποιήσει τα παιδιά, πώς θα τα κάνει να συμμετέχουν όλα στην τάξη. Και ο τελευταίος, με το ρυθμό του, και ο πρώτος. Κι αυτό είναι επιτυχία.» [Σ.17, Μαθηματικός]*

Στην πέμπτη ομάδα απαντήσεων τοποθετούνται απόψεις εκπαιδευτικών που επίσης υιοθετούν απορριπτική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά για τους αντίθετους ακριβώς λόγους. Εδώ διαφαίνεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να αποτυπώσουν τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών με τρόπο, όσο γίνεται αντικειμενικό. Έτσι, αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συνεκτίμηση άλλων διαστάσεων, όπως η συμπεριφορά και η – υπαρκτή ή ανύπαρκτη – προσπάθεια οδηγεί στην υπερβολική επιείκεια με την οποία εφαρμόζεται η αξιολόγηση στο Λύκειο, ώστε την καθιστά αναποτελεσματική και περιττή.

*«Η αξιολόγηση είναι κάτι αδιάφορο. Γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα ούτε στην πορεία των παιδιών ούτε και είναι αντικειμενική η βαθμολόγηση έτσι όπως γίνεται. Είναι πολύ παραπάνω από την πραγματική αξία των παιδιών, πράγμα που εγώ το τονίζω και στους γονείς όταν έρχονται. Πάντα τα γραπτά τους είναι πολύ πιο κάτω.» [Σ.4, Φιλόλογος]*

*«Και στα γραπτά και στα προφορικά οι βαθμοί είναι υπερεκτιμημένοι, πάνω από 3 μονάδες κατά περίπτωση. Και ξεκινάει αυτό από χαμηλά. Δηλαδή ο μαθητής ο οποίος μέσα στην τάξη κοιμάται... Λοιπόν, τι να του βάλεις; Θα του βάλεις, λοιπόν, 13 αυτού του μαθητή, και σου γράφει 1 στο τέλος ή δεν σου γράφει τίποτα. Τι να πριμοδοτήσω δηλαδή; Άμα ανταμείψω εσένα και την λευκή κόλλα στην*

κάνω 7, ο άλλος που έχει γράψει 12 θα του το κάνω 20. Καλύτερα να μην υπήρχε βαθμολογία. Έτσι γελοιοποιούμαστε. Μάλλον το θεωρώ μια διαδικασία όχι ουσιαστική.» [Σ.13, Φιλόλογος]

«Είναι μια προβληματική διαδικασία, γιατί δεν έχει νόημα και αξία ο βαθμός. [...] Γιατί δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα οι βαθμοί που έχουν τα παιδιά. [...] Είναι άδικοι οι βαθμοί.» [Σ.40, Πληροφορικός]

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το αίσθημα ενοχής που εκφράζει ένας εκπαιδευτικός που δηλώνει ότι έχει αποτύχει ως αξιολογητής, καθώς παραβιάζει τις αρχές του, όταν συμβιβάζεται με το γενικότερο κλίμα επιεικούς βαθμολόγησης, το οποίο δεν εγκρίνει. Ανάλογη έκφραση ηθικού διλήμματος διατυπώνεται και από εκπαιδευτικό της πρώτης ομάδας απαντήσεων [Σ.15]

«Κανονιστικά βαθμολογούμε και με επιείκεια, γιατί υπάρχει η συναδερφική και κοινωνική πίεση. [...] Δεν είμαι καλός αξιολογητής γιατί δεν εφαρμόζω αυτό το οποίο πιστεύω και τον τρόπο που εγώ θεωρώ ότι θα γινόταν καλύτερη αξιολόγηση, όταν στο ίδιο σχολείο ο συνάδερφος που διδάσκει το ίδιο μάθημα στο διπλανό τμήμα αξιολογεί τελείως διαφορετικά. Σε αυτό έχω αποτύχει.» [Σ.23, Φυσικός]

«Είναι ένα δύσκολο εγχείρημα αυτό. [...] Ναι μου δημιουργεί άγχος και πίεση [...] η οποία πηγάζει από την αγωνία να είμαι αντικειμενική στα πλαίσια που μπορώ, να μη είμαι ούτε αυστηρή ούτε πολύ επιεικής. Αναγκάζομαι, όμως, να ξεφύγω πολλές φορές από αυτό που θέλω. Υπάρχει μια σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που θέλω και αυτό που πρέπει. Και δεν είμαι ευχαριστημένη από αυτό που γίνεται. [...] Δεν μου αρέσει όλη αυτή η κατάσταση της επιείκειας, όχι.» [Σ.15, Φιλόλογος]

Οι δύο τελευταίες ομάδες απαντήσεων είναι οι πιο θετικές σε σχέση με την αξιολόγηση – αν μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε έτσι. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν τους δημιουργεί ιδιαίτερο πρόβλημα, καθώς με το πέρασμα των χρόνων και τη συσσώρευση εμπειρίας έχουν εξοικειωθεί με τη όλη διαδικασία και έχουν βρει τρόπους να ανταποκρίνονται σε αυτή. Πάντως, αυτό που έχουν κοινό και οι δέκα απαντήσεις των δύο αυτών ομάδων είναι ότι φαίνεται να επικεντρώνουν την αξιολόγηση πιο καθαρά στον άξονα της κρίσης και της αντικειμενικής αξιολόγησης της επίδοσης και να απομακρύνονται από την «κανονιστική», «ηθικοπαιδαγωγική» διάσταση που της αποδίδουν οι υπόλοιποι ερωτηθέντες. Έτσι, οι 3 από τις 5 απαντήσεις της έκτης ομάδας αναφέρουν ως βασικό στόχο της αξιολόγησης την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, ο οποίος δεν επιτυγχάνεται επαρκώς, ενώ οι άλλες 2 δίνουν μεγάλη έμφαση στην «καταλληλότητα των θεμάτων» [Σ.8] και στην αντικειμενική αξιολόγηση των επιδόσεων, «για να μη δημιουργούν αυταπάτες στα παιδιά που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο βαθμό» [Σ.11] .

Οι υπόλοιπες πέντε απαντήσεις της έβδομης ομάδας δίνονται από εκπαιδευτικούς που φαίνεται να μην έχουν πρόβλημα με τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς δηλώνουν τα εξής: «σχηματίζω εύκολα εικόνα από τη συμμετοχή των μαθητών ήδη από το 1<sup>ο</sup> τετράμηνο» [Σ.20], «έχω αυτοπεποίθηση στη βαθμολογία που δίνω» [Σ.22], «έχω κάποια αντικειμενικά κριτήρια που ακολουθώ σταθερά» [Σ.28] και «δεν με αγχώνει καθόλου η αξιολόγηση, καθώς βασίζομαι σε καθημερινές, μικρές γραπτές δοκιμασίες, ώστε να έχω μια εικόνα πολύ συγκεκριμένη, που είναι εύκολο να αποτυπωθεί με ένα

βαθμό» [Σ.35]. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση μιας εκπαιδευτικού από ΕΠΑΛ που νιώθει να βιώνει λιγότερο άγχος με την αξιολόγηση, ακριβώς επειδή βρίσκεται σε ένα σχολείο, όπου δεν υπάρχει κοινωνική πίεση πάνω σε αυτό το θέμα.

*«Στο ΕΠΑΛ δεν υπάρχει κοινωνική πίεση για τη βαθμολογία. Εμείς δεν έχουμε το παιδί του γιατρού και του δικηγόρου ή του δημάρχου, που το έχουμε αντιμετωπίσει αλλού. Σε κάνει και πιο χαλαρό να βαθμολογήσεις. Εγώ έχω διαφορά να βαθμολογήσω στο ΓΕΛ από ότι στο ΕΠΑΛ. Στο ΓΕΛ με ενοχλούσε πολύ περισσότερο. Κι ανάλογα και τι μάθημα είχα. Αν ήταν γενικής παιδείας ήταν αλλιώς, αν ήταν κατεύθυνσης ήτανε βάσανο, ας πούμε. Επειδή ζητάνε τα παιδιά βαθμούς και όχι μόνο. Σου τρωγε πολύ πράγμα από τη ζωή σου. Σε αδειάζει αυτό.» [Σ.14, Φιλολόγος]*

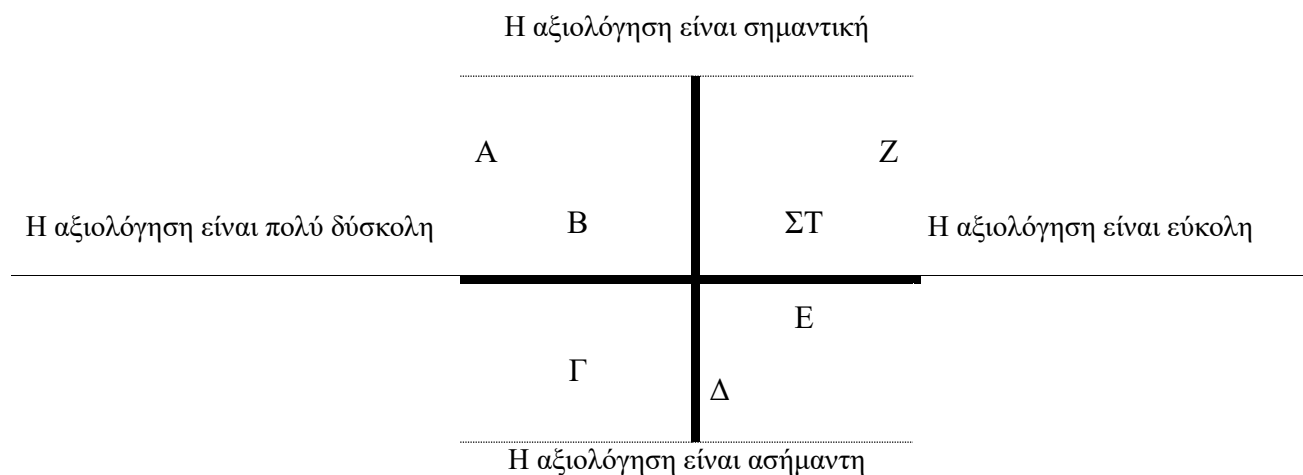
Σε μια συνολική θεώρηση όλων των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι, με κριτήριο την ευκολία-δυσκολία και τα αγχογόνα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, η τάση απέναντι στη διαδικασία κλίνει περισσότερο προς την υιοθέτηση αρνητικής στάσης, αφού μόνο 10 από τους 40 ερωτηθέντες δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην εφαρμογή της. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (30) φαίνεται να την απορρίπτουν, όπως υλοποιείται επί του παρόντος, είτε γιατί είναι πολύ δύσκολη είτε γιατί είναι εύκολη μεν, αλλά ανούσια ως πολύ τυπική ή πολύ επιεικής. Όμως, η διάκριση αυτή φαίνεται να τροποποιείται, αν συνεξεταστεί ως κριτήριο ομαδοποίησης και η πρόθεση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολογική διαδικασία και το οριζόντιο συνεχές αντικατασταθεί από ένα πιο σύνθετο πίνακα δύο αξόνων: ενός οριζοντίου, που αποτυπώνει το συνεχές ΕΥΚΟΛΙΑ – ΔΥΣΚΟΛΙΑ για τους καθηγητές και ενός κατακόρυφου, που αποτυπώνεται το συνεχές της ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑΣ της αξιολόγησης για τους μαθητές και τη διδασκαλία συνολικά.

Έτσι, κρίνεται εύκολη και σημαντική η αξιολόγηση ως μέτρηση της επίδοσης (ομάδες ΣΤ και Ζ), που μπορεί να διαπιστωθεί αντικειμενικά με μια σειρά από γραπτά τεστ και να αποτυπωθεί αριθμητικά με τη χρήση της υπάρχουσας αριθμητικής κλίμακας [Σ.35], με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιεί και την ανάγκη-επιθυμία των μαθητών για συγκριτική αποτίμηση και ταξινόμηση των επιτευγμάτων τους και να λειτουργεί ως κίνητρο για τους ίδιους και ως ανατροφοδότηση της διδασκαλίας για τους καθηγητές. Παραλλήλως, η αξιολόγηση είναι εύκολη αλλά δευτερεύουσας σημασίας για όσους προτίθενται να αποτυπώσουν αντικειμενικά την επίδοση, καθώς αυτό δεν γίνεται λόγω του γενικότερου κλίματος χαλάρωσης της διαδικασίας υπέρ μιας υπερβολικής επιείκειας (ομάδα Ε), αλλά και για κάποιους που προτίθενται να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά την αξιολόγηση, επειδή κατά τη γνώμη τους το πλαίσιο είναι μάλλον ανούσια τυπικό, προσανατολισμένο στην ψυχρή αποτίμηση των επιδόσεων, καθώς λειτουργεί εντός ενός ευρύτερου εξετασιοκεντρικού συστήματος (ομάδα Δ).

Από την άλλη πλευρά, κρίνεται πολύ δύσκολη αλλά σημαντική η αξιολόγηση, από τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να αποτυπώσουν σε αυτή τη συνολική εικόνα του κάθε μαθητή συνεκτιμώντας τόσο την προσπάθεια που καταβάλει ο καθένας με βάση υποκειμενικά δεδομένα



(μαθησιακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες, δυσκολία μαθήματος κτλ), όσο και τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας (ομάδα Α), με στόχο όχι μόνο να τον ενημερώσουν για την επίδοσή του αλλά κυρίως να τον καθοδηγήσουν στην ευρύτερη διαπαιδαγωγική-κοινωνικοποιητική διαδικασία, δίνοντας του κίνητρα και ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ολοκλήρωση (ομάδα Β). Αντιθέτως, δύσκολη αλλά και αναποτελεσματική είναι η αξιολόγηση, που εστιάζει στην αριθμητική αποτύπωση των επιδόσεων αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και, συνεπώς, υπηρετώντας πλημμελώς τον παιδαγωγικό στόχο του σχολείου (ομάδα Γ).



**Πίνακας -26-**

Μια τελευταία παρατήρηση σχετικά με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση μπορεί να γίνει ακριβώς με κριτήριο αποκλειστικά την έμφαση που δίνουν στο στόχο που θα ήθελαν να έχει αυτή. Έτσι, διακρίνουμε τις πρώτες 4 ομάδες (Α, Β, Γ, Δ = 26 εκπαιδευτικοί) να εστιάζουν στη χρήση της αξιολόγησης για τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, ενώ τις τρεις τελευταίες (Ε, ΣΤ, Ζ = 14 εκπαιδευτικοί) να εστιάζουν στην αποτύπωση των γνωστικών επιδόσεων. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από μια σειρά από προτάσεις των εκπαιδευτικών των πρώτων 4 ομάδων [16 από τους 26] για αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης στο Λύκειο – που αναφέρθηκαν μάλιστα αυθόρμητα, χωρίς να τεθεί σχετική ερώτηση – οι οποίες προκρίνουν εναλλακτικούς, πιο ποιοτικούς τρόπους αξιολόγησης. Έτσι, 11 από τους 26 εκπαιδευτικούς προτείνουν την αντικατάσταση της αριθμητικής από περιγραφική αξιολόγηση [Σ.2,4,5,6,7, 26,27,30,31,32,38], που θα μπορούσε να αποτυπώσει τις διαφορές των παιδιών, να αναδείξει τα στοιχεία του χαρακτήρα του και να λειτουργήσει κινητροφοδοτικά. Παράλληλα, προτείνεται η μείωση της βαθμολογικής αξίας των γραπτών [Σ.1] και δη των τυποποιημένων τεστ υπέρ των ανοιχτών ερωτήσεων και των ποιοτικών κριτηρίων [Σ.30], η χρήση μιας πιο περιορισμένης βαθμολογικής κλίμακας [Σ.27,31], η αύξηση της ύλης ή ακόμα και των εξετάσεων αλλά με παράλληλη μείωση της δυσκολίας και της εξειδίκευσης των μαθημάτων [Σ.25,26], η υλοποίηση

ομαδικών εργασιών με αλληλοαξιολόγηση [Σ.6,7,37], η κατάργηση της βάσης προβιβασμού [Σ.5] και φυσικά η αποδέσμευση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο και η καθιέρωση μιας μεταλυκειακής τάξης που να προετοιμάζει τους μαθητές για αυτό [Σ.15,24,29,31].

«Θα προτιμούσα ένα πολύ πιο ανοιχτό σύστημα αξιολόγησης που θα μετράει όλες τις πιθανές δεξιότητες ενός παιδιού, πέρα από το ακαδημαϊκό, πέρα από το τελικό παραγόμενο, που θα μετράει την προσπάθεια, θα μετράει... εεε... αλλά δεν το έχουμε αυτό. [...] Θα προτιμούσα κάτι πιο περιγραφικό, όπως αυτά τα ωραία που ακούμε τώρα, για το φάκελο του μαθητή, που λόγω ειδικότητας τα είχα από παλιά σκεφτεί και επεξεργαστεί. Τα βρίσκω πολύ πιο χρήσιμα και για το μαθητή και για το δάσκαλο.» [Σ.38, Αγγλικός]

«Και θα έπρεπε να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση σε ποιοτικά κριτήρια. Το παλιό μοτίβο των ερωτήσεων ανάπτυξης, για εμένα, είναι πολύ σπουδαίο. Θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση σε αυτό. Γιατί δε είναι τυποποιημένο. Κάνει, βέβαια, πολύ πιο δύσκολη τη δικιά μας τη δουλειά σε πολλά επίπεδα, βαθμολογικά, αξιολογικά, αλλά νομίζω ότι είναι πολύ καλύτερο μοντέλο.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

«Εγώ δεν συμφωνώ και με τις εξετάσεις στο τέλος. Δεν θέλω όλο μαζί πακέτο. Καλύτερα να γινόταν στο 1<sup>ο</sup> τετράμηνο μισή ύλη και μισή στο 2<sup>ο</sup>. Δεν μπορούν. Είναι κι άλλα μαθήματα και πολλά. Και είναι και δύσκολα. [...] Και να είναι και λίγο χαλαρό το παιδί, να μην είναι έτσι σφιγμένο. Τι σημασία έχει το 19 και το 20. Να σου πω, καλύτερα να καταργούνταν και να 'μπαινε ένα άλλο σύστημα αξιολόγησης, περιγραφικό. Σαν αυτό που λένε ότι θα κάνουν τώρα. [...] Είναι πιο καλό. Πρέπει να το δοκιμάσουμε. Να μιλήσουμε για στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού για πράγματα που κάνει μέσα στην τάξη, για τις εργασίες, για τη φιλοτιμία. Δεν πρέπει να τονώσουμε αυτά; Δηλαδή μόνο το μαθαίνω απέξω Βιολογία και τη λέω;» [Σ.26, Βιολόγος]

«Ναι, δεν θέλω εξετάσεις, δεν θέλω εξετάσεις τόσες με τόσο αυστηρό τρόπο βαθμολόγησης. Θέλω κύμανση στη βαθμολογία, δηλαδή από τόσο μέχρι τόσο: Καλά – Σχεδόν Καλά – Άριστα. Έτσι θέλω να είναι και οι βαθμοί στο σχολείο. Αυτό θα έδινε φτερά σε πάρα πολλούς μαθητές. [...] Και είμαι υπέρ μιας μεταλυκειακής τάξης, που θα κάνει τα ειδικά μαθήματα, αφού θα έχει κατασταλαξει το παιδί. Τότε το παιδί θα κάνει φουλ Λατινικά και Αρχαία ή Βιολογία και Φυσική ανάλογα με τη σχολή που θέλει. Θέλω να πάνε πιο κατασταλαγμένα σε σχολές.» [Σ.31, Οικονομολόγος]

«Και μάλιστα τις ομαδικές εργασίες τις διαβάζουμε μετά και βαθμολογούν τα ίδια τα παιδιά, έχουνε δικαίωμα ψήφου τα παιδιά και βγάζουμε την καλύτερη.» [Σ.7, Φιλολόγος]

«Αν δεν κοβόντουσαν οι μαθητές, αν δεν είχανε καμία επίπτωση από τη βαθμολογία κι εσύ ερχόσουν και έβαζες το βαθμό που το παιδί πρέπει να πάρει. Δηλαδή έχουμε τη Χ μαθήτρια που παίρνει άσο. Ας πουμε ότι έπαιρνε απολυτήριο με 3 και 7/12. Δεν έχει σημασία... ας μπει και σε ΤΕΙ, βάλ' την στο Πολυτεχνείο, αλλά με 3 & 7/12, είναι δικιά σου ευθύνη, δηλαδή εννοώ της Πολιτείας. Εγώ σου λέω ότι αυτή ήταν η απόδοση του παιδιού, δεν θέλω ούτε να κοπεί. Ήταν εδώ, γιατί να κοπεί; Ήρθε, παρακολούθησε, τόσο ήταν η απόδοσή της, τι να κάνουμε; Σα να λες ότι κάποιος πήγε να κόψει βερύκοκα και οι άλλοι κατεβάσανε 10 κιβώτια κι αυτός 1. Τι να κάνουμε; Σε τελευταία ανάλυση δωσ' του λιγότερα λεφτά. Η αποτελεσματικότητά του είναι αυτή. Να συζητήσουμε γιατί, να βρούμε μια άλλη λύση να το βοηθήσουμε; Ναι. Όταν όμως εμείς το παίρνουμε το 3 και το κάνουμε 11 ή 12, τι κάνουμε; Ουσιαστικά δεν αξιολογούμε. Κοροϊδεύουμε το σύστημα, για να το κάνουμε να λειτουργήσει, σώνει και καλά.» [Σ.5, Φιλολόγος]

**20.** Νομίζετε ότι θα ήταν εφικτό / σκόπιμο να καταργηθούν οι γραπτές εξετάσεις ως μέθοδος αξιολόγησης στο Λύκειο;

Η τελική ερώτηση για την κατάργηση των εξετάσεων ως αξιολογικού εργαλείου στο Λύκειο ολοκληρώνει τη συζήτηση επιστρέφοντας στο αρχικό ζητούμενο που είναι οι γραπτές δοκιμασίες

και λειτουργεί – κατά κάποιο τρόπο – ως ερώτηση ελέγχου, για να διαφανεί πόσο έχουν ενστερνιστεί την επιλεκτική και πειθαρχική λειτουργία των εξετάσεων και σε ποιο βαθμό ενυπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα σε όσες εκλογικεύσεις επικαλούνται, για να δικαιολογήσουν τη χρήση τους και στις βαθύτερες προθέσεις που υλοποιούν με αυτήν.

Λίγες απαντήσεις [7] είναι απερίφραστα υπέρ της κατάργησης των γραπτών εξετάσεων και για διαφορετικούς μάλιστα λόγους. Οι πιο έντονες απαντήσεις βρίσκουν τις εξετάσεις αντίθετες με τον ανθρωπιστικό στόχο του σχολείου [Σ.34], καθώς είναι υπερβολικά αυστηρές και επιτείνουν το άγχος των παιδιών [Σ.31,6]. Υπάρχουν όμως και απαντήσεις που απορρίπτουν τις γραπτές δοκιμασίες λόγω της στενής τους σύνδεσης με τις Πανελλήνιες που αλλοτριώνουν τον παιδαγωγικό στόχο του Λυκείου [Σ.4] και ωθούν τους μαθητές στην παπαγαλία και την ανούσια λεπτομέρεια [Σ.27,40], ενώ δεν εξασφαλίζουν την κατάκτηση της γνώσης [Σ.14].

*«Απόλυτα. Απόλυτα. [...] Ας το δοκιμάσουμε (ένα σχολείο χωρίς εξετάσεις). Το θέμα είναι ποιο είναι το ζητούμενο. Τι θες από το σχολείο; Θες ανθρώπους, θέλεις επιστήμονες; Δεν μπορείς να παίζεις επί ίσοις όροις. Δηλαδή ο δάσκαλος θα πρέπει να σκέφτεται πολλά διαφορετικά πράγματα, να κάνει πολλές διαφορετικές αξιολογήσεις και να αντιμετωπίζει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους τα παιδιά, γιατί το κάθε παιδί είναι μια μοναδικότητα. Κάποιες φορές έχει χρειαστεί να βάλω ένα τεστ για έναν μόνο, για να γράψει καλά. Το έχω κάνει. Για να νιώσει καλά.» [Σ.34, Κοινωνιολόγος]*

*«...ναι, χωρίς εξετάσεις με την αυστηρή έννοια και το πλαίσιο που υπάρχει σήμερα νομίζω ότι θα μπορούσε να υπάρξει (το σχολείο). Δεν θα υπήρχε στα παιδιά άγχος και η καλλιέργεια αυτής της νοστορπίας ότι βαθμολογούμαστε πολύ αυστηρά και αυτό προκαθορίζει τη μετέπειτα πορεία μας.» [Σ.6, Φιλολόγος]*

*«Μήπως και τώρα (με τις εξετάσεις); Το Λύκειο φυτοζωεί εδώ και 10-ετίες [...] εμένα μου φαίνονται πολλές φορές χαμένες ώρες λόγω της ψυχολογίας των παιδιών που έχουν έρθει έτοιμα να μην με ακούσουν, δεν πα να είσαι εσύ η καλύτερη και πιο προετοιμασμένη καθηγήτρια.» [Σ.4, Φιλολόγος]*

*«Εγω διαφωνώ με τις εξετάσεις, γιατί έτσι όπως είναι παπαγαλία θέλουνε, την τυποποιημένη θεωρία στη σελίδα τάδε. Κι εμείς που δεν είχαμε εξετάσεις στο Γυμνάσιο έχουμε αρκετές γνώσεις, πάντως όχι λιγότερες από εκείνες του Λυκείου, που γράφαμε εξετάσεις [...] δηλαδή εμένα δεν με κάνουν καλύτερη οι εξετάσεις του Λυκείου. Αυτό θέλω να πω στη γνώση δεν προσφέρει κάτι ειδικά έτσι όπως παπαγαλίζουνε. [...] Πάντως εγώ που παρακολούθησα ένα νοκιμαντερ για τη Φινλανδία, που έχει το πιο επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα, έλεγε ότι κάνουν 20 ώρες την εβδομάδα, δεν έχουν δουλειά για το σπίτι και δεν έχουν τις τυποποιημένες εξετάσεις πολλαπλής επιλογής. Το παιδί δεν πας να το μάθεις να απαντάει πώς θα είναι στις Πανελλήνιες, να μάθουμε να απαντάμε τέτοιες ερωτήσεις. Καταντάει το μάθημα προπόνηση, δηλαδή, σε βάρος της γενικής παιδείας και της ουσιαστικής γνώσης. Έτσι τα παιδιά δεν σκέφτονται, μαθαίνουν να λύνουν ασκησούλες σε αυτό τον τύπο. Δες τα Λατινικά, μια αλλαγή να κάνουν ή να το βάλλουν κάπως διαφορετικά δεν μπορεί να γράψει κανείς τίποτα. [Σ.4, Φιλολόγος]*

Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις διατυπώνονται κατ' αρχάς αποφαστικά, αν και υπάρχει μια διαβάθμιση στην ένταση των διατυπώσεων, οι οποίες έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν στις κατηγορίες αλλά και στη σειρά αναφοράς τους στον παρακάτω πίνακα. Έτσι, από τους 33 εκπαιδευτικούς που αρνούνται την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων οι 21 διατυπώνουν κατηγορηματικά την άποψή τους, ενώ 12 μετριάζουν την άρνηση μιλώντας πιο διαλλακτικά και αναφέροντας προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες θα συζητούσαν μια τέτοια προοπτική.

ΝΑΙ	Μάλλον ΟΧΙ...			ΟΧΙ		
Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Ζ
	...εκτός αν αλλάξει το σύστημα αξιολόγησης	...εκτός αν αλλάξει η στάση των μαθητών	...γιατί είναι απαραίτητες, αν και θέλουν συμπλήρωση	Είναι χρήσιμη εξοικείωση με τη δια βίου αξιολόγηση	Εξασφαλίζουν την αξιολογική κρίση των μαθητών	Εξασφαλίζουν την προσοχή των μαθητών
34,31,6,4,2 7,40,14	38,37, 16,7	5,17, 25,21,35	1,30,36	28,13,18, 19,3,11	9,10,23,26, 24,12,8,22,2	29,39,32, 33, 20,15,
7	4	5	3	6	9	6
	12			21		

### Πίνακας -27-

Από τις 12 μετριοπαθείς διατυπώσεις οι 4 αναφέρουν ως προϋπόθεση την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος [Σ.38,37], ως προς την αξιολόγηση γενικότερα [Σ.16] και ειδικότερα όσον αφορά την επιλογή για τη μετάβαση στην Γ΄/θια εκπαίδευση [Σ.7].

*«Ναι αμέ, αν αλλάξουμε τελείως πλαίσιο λειτουργίας όμως. Αυτό: βρες από μικρό πού μπορεί να ανθίσει αυτός ο ανθρωπάκος και βοήθα τον να το κυνηγήσει.» [Σ.38, Αγγλικός]*

*«Όπως είναι το σύστημα όχι. Εγώ, προσωπικά, μπορώ να αξιολογήσω τους μαθητές μου από την προφορική τους εικόνα και, όπως σου είπα, το κάνω σε μεγάλο βαθμό. Αλλά αυτό δεν μπορεί να γίνει σε όλα τα μαθήματα.» [Σ.37, Γαλλικός]*

*«Κάτι τέτοιο θα με έκανε να νιώθω ανασφάλεια. Δεν νομίζω ότι αρκούν τα προφορικά για να γίνει αντικειμενική αξιολόγηση στο σχολείο. Δεν θα υπήρχε αξιοπιστία στην αξιολόγηση. Εκτός πια αν άλλαξε τελείως το σύστημα και δεν μας ενδιέφερε η αξιολόγηση των μαθητών. Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο.» [Σ.16, Φιλόλογος]*

*«Νομίζω ότι για να γίνει αυτό που λένε, να εισάγονται μόνο από εμάς, με το βαθμό του σχολείου, πρέπει να γίνει προεργασία, να γίνει δουλειά, όχι έτσι. Κι εμάς να μας πουν, να μας δώσουν τις τεχνικές, να μας επιμορφώσουν σε αυτό λίγο και να έχουν αναδιαμορφώσει τους στόχους γενικά της εκπαίδευσης. Θέλει δουλειά αυτό.» [Σ.7, Φιλόλογος]*

Οι επόμενες 5 συνδέουν την αναγκαιότητα των γραπτών εξετάσεων με τη νοοτροπία που έχει αναπτυχθεί στους μαθητές από τον έντονα εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου. Έτσι, δύο εκπαιδευτικοί [Σ.5,17] διαπιστώνουν ότι η διεκπεραίωση της γραπτής εξέτασης και η εξασφάλιση ενός μετρήσιμου αποτελέσματος είναι πρωταρχικό ζητούμενο όχι τόσο των ίδιων, όσο των παιδιών, πράγμα που τους δεσμεύει και στην αξιολόγηση αλλά και στην οργάνωση της διδασκαλίας τους. Με κλιμακούμενη ένταση και σε κάποιες περιπτώσεις με ένα μάλλον δηκτικό ύφος [Σ.21,35] οι υπόλοιποι 3 εκπαιδευτικοί<sup>152</sup> αιτιολογούν την αναγκαιότητα των γραπτών δοκιμασιών με βάση τη νοοτροπία των μαθητών, που φαίνεται να ανταποκρίνονται μόνο στην εξεταστική πίεση, προκειμένου να εκπληρώσουν τις μαθητικές τους υποχρεώσεις.

*«Όταν φεύγεις προς τον αυθορμητισμό, έχεις δυσκολία να επιστρέψεις στο ζήτημα της αξιολόγησης. [...] Γιατί και τα παιδιά έχοντας μάθει στο φορμαλισμό έρχονται και σου λένε “όπα, τι θα γίνει;”*

<sup>152</sup> Οι τρεις αυτές απαντήσεις θα μπορούσαν να ενταχθούν στην τελευταία ομάδα απαντήσεων όπου τονίζεται η μάλλον «πειθαρχική» χρήση των γραπτών. Ωστόσο, η διατύπωση αυτών των απαντήσεων είναι αρκετά πιο μετριοπαθής σε σχέση με αυτές της τελευταίας ομάδας και γι' αυτό διαφοροποιήθηκαν στην ταξινόμηση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε μένα είναι η Φιλοσοφία, που ενώ εγώ προσπαθώ να την ανοίξω, η πρώτη ερώτηση των παιδιών και η μεγάλη τους αγωνία ειδικά στο 1<sup>ο</sup> τετράμηνο είναι: “Πώς στο καλό είναι το διαγώνισμα που θα γράψουμε;” Κι όσο και να τους λέω εγώ “μην ασχολείστε, αφήστε να κάνουμε μάθημα”, τόσο αυξάνεται το ερώτημα και πολλαπλασιάζεται από όλους τους μαθητές, καλούς και κακούς.» [Σ.5, Φιλολόγος]

«Πρέπει να υπάρχει μια επικοινωνία, μεταξύ μαθητή και δασκάλου, πρέπει δηλαδή ο μαθητής να βλέπει μέσα στα μάτια του δασκάλου πώς τον βλέπει ο δάσκαλος. Αν αυτό μπορεί να συμβεί με κάποιον άλλο τρόπο, δεν ξέρω... Ο καθηγητής δεν χρειάζεται... ας πούμε εγώ ξέρω τα παιδιά μου τι ξέρουν, δεν χρειάζεται να μου γράψουν, αλλά πρέπει και το παιδί να καταλάβει πως τον βλέπει ο δάσκαλος.» [Σ.17, Μαθηματικός]

«Για να καταργηθούν οι εξετάσεις σημαίνει ότι δεν τις έχουμε ανάγκη, άρα υπάρχει καλή διάθεση από όλους μας για αυτό που κάνουμε. Θα ήταν ευχής έργο να υπάρχει καλή διάθεση από όλους και να μην είναι αναγκαία η εξέταση. Είναι αναγκαία η εξέταση, γιατί συνήθως τα παιδιά θέλουνε να χαλαρώνουν, να μην πιέζονται, οπότε αν δεν υπάρχει η εξέταση, ποιος θα τους πει ότι δεν πήγες καλά ή κάτι τέτοιο. Αν είναι τόσο συνειδητοποιημένα που ξέρουν ότι δεν έχουν πάει καλά, όντως δεν χρειάζεται εξέταση. Μακάρι να γίνει έτσι, αλλά δε νομίζω.» [Σ.21, Μαθηματικός]

«Θα ήταν το ιδανικό, αλλά για να γίνει κάτι τέτοιο, πρέπει να είναι κατάλληλο και το υλικό που θα το εφαρμόσεις. Αφενός, λουπόν, από τη μεριά μου δεν θα υπήρχε πρόβλημα αλλά θα υπήρχε πρόβλημα από την μεριά των μαθητών αν θα μπορούσαν να δεχτούν ένα τόσο δημοκρατικό και φιλελεύθερο τρόπο εκπαίδευσης. [...] Μην έχοντας το φόβο του γραπτού, προφανώς και θα χαλάρωναν και δεν θα σε άφηναν να κάνεις το μάθημά σου. Θα ήταν μία πρόκληση πάντως. Δεν ξέρω πώς θα το αντιμετωπίζαμε. Μπορεί ένας κατάλληλος εκπαιδευτικός να έπιανε το σφυγμό των παιδιών και να γινόταν πολύ καλύτερα το μάθημα.» [Σ.35, Οικονομολόγος]

Οι επόμενες τρεις απαντήσεις είναι ακόμα πιο κατηγορηματικές για την αναγκαιότητα των γραπτών δοκιμασιών, ωστόσο, σπεύδουν να τονίσουν ότι πρέπει να «συμπληρωθούν με κάτι άλλο» [Σ.1], όπως με «προφορική εξέταση εφ’ όλης της ύλης», προκειμένου «να αξιολογούμε πραγματικές γνώσεις» [Σ.36], και με «ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ανάπτυξης και ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης», ώστε να αποφεύγουμε την «παπαγαλία» και το φορμαλισμό [Σ.30].

«Νομίζω ότι είναι λάθος να μην υπάρχουνε καθόλου εξετάσεις αλλά θα μπορούσαμε να αποφύγουμε τις τυποποιημένες διαδικασίες – πολύ σημαντικό για μένα αυτό. Ουσιαστικά μαθαίνεις τον άλλον πώς να “κλέψει” ένα τυποποιημένο σύστημα. Δεν επιβραβεύεις τη γνώση αλλά τον άνθρωπο που καταφέρνει να πιάσει την ψυχολογία αυτού του συστήματος και να το κλέψει από μέσα.» [Σ.30, Οικονομολόγος]

Οι 21 από τους 40 ερωτηθέντες είναι ρητά υπέρ της διατήρησης των γραπτών εξετάσεων, κυρίως γιατί είναι ένας ασφαλής τρόπος εξασφάλισης της αντικειμενικής αξιολόγησης και αξιοκρατικής επιλογής των μαθητών για την Γ’/θμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν 7 απαντήσεις που συνδέουν την αναγκαιότητα διατήρησης της γραπτής εξέτασης με το γεγονός ότι προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την ίδια την ιδέα της τυπικής αξιολόγησης, καθώς «αξιολογούμαστε για τα πάντα στη ζωή» [Σ.28], ενώ πολύ πιο έντονα θα το βιώσουν αυτό οι σύγχρονες γενιές σε σχέση με τις παλιότερες [Σ.13]. Οι απαντήσεις αυτές καταδεικνύουν πόσο στενά συνδεδεμένη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών είναι η γραπτή εξέταση με κάθε είδους επίσημη και καθοριστική αξιολογική διαδικασία, ενώ λαμβάνει πάλι μια

«ηθικοπαιδαγωγική» διάσταση, καθώς μαθαίνει στα παιδιά μόνο πώς να διαβάζουν αλλά γενικότερα «πώς να αγωνίζονται» [Σ.3] και να «ξεπερνούν τον εαυτό τους» στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων τους [Σ.19].

*«Παντού υπάρχει η αξιολόγηση στη ζωή και είναι ένα κίνητρο για όλους μας. Να βάζουν τον εαυτό τους στη διαδικασία μιας δοκιμασίας και να βλέπουν τις δυνάμεις τους. Δεν πρέπει να καταρτηθούν οι εξετάσεις γιατί, εφόσον και στη ζωή πάντα υπάρχουν εξετάσεις και στο μέλλον θα συναντήσουν εξετάσεις, το σχολείο οφείλει να τα προετοιμάσει γι' αυτό, δηλαδή για τον ανταγωνισμό της κοινωνίας, τον οποίο θα υποστούν.» [Σ.11, Φιλολογος]*

Η ομάδα με τις περισσότερες απαντήσεις είναι αυτή που συνδέει τις γραπτές εξετάσεις με την εξασφάλιση της αντικειμενικής και αξιοκρατικής αξιολόγησης. Σε μεγάλο βαθμό η επιδίωξη αυτή της αξιοκρατίας είναι συνδεδεμένη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών με την ανάγκη επιλογής για την πρόσβαση στην Γ'θμια εκπαίδευση [Σ.24,12,8,22,2], στην οποία αναγνωρίζουν μάλιστα μια δυνατότητα αποκατάστασης των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Ωστόσο, σε κάποιες απαντήσεις φαίνεται να λαμβάνει μια ευρύτερη νοηματοδότηση και να ταυτίζεται με την επιβράβευση της αριστείας, πού είναι ή θα έπρεπε να είναι μια σημαντική κοινωνική αξία [Σ.9,10,23,26].

*«Δεν νομίζω, διότι τελικά θα υπάρχει ένας τρόπος αξιολόγησης. Το σύστημα αυτό εγώ το θεωρώ επιτυχημένο, όχι απόλυτα, αλλά επιτυχημένο. Όπως και να έχει η αξιολόγηση με κάποιο τρόπο πρέπει να γίνει. Δεν πιστεύω ότι μπορεί να εισαχθεί σε ΑΕΙ/ΤΕΙ κάποιος χωρίς αξιολόγηση, διότι δεν υπάρχουν υποδομές και υλικοτεχνικές και σε έμψυχο υλικό. Τα Πανεπιστήμια δεν μπορούν να δεχτούν τους πάντες.» [Σ.24, Φυσικός]*

*«Όχι, είναι το μοναδικό που δεν πρόκειται. Ίσα-ίσα θα έπρεπε να μπόυνε κι από το Δημοτικό, για να πας στο Γυμνάσιο, για να περάσει το παιδί στο Πανεπιστήμιο πρέπει να υπάρχει μια μορφή Πανελληνίων εξετάσεων. Το να πει το παιδί ότι περνάω μέσα σε μια σχολή και από κει και πέρα δίνω εξετάσεις νομίζω ότι δεν είναι εφικτό. 2<sup>ο</sup>, εδώ υπάρχει πελατειακή σχέση, δηλαδή ο πλούσιος γιατρός θα πληρώσει, για να γίνει το παιδί του γιατρός, ενώ παιδιά που δεν θα έχουν την οικονομική δυνατότητα – επειδή ζούμε στην Ελλάδα – δεν θα μπορούν να γίνουν γιατροί. Οι Πανελλήνιες πρέπει να συνεχίσουν ως μορφή και να καθορίζουν πού θα πάνε τα παιδιά» [Σ.22, Μαθηματικός]*

*«Νομίζω ότι θα ήταν έτσι πιο επιεικές, πιο ελαστικό, ότι τα παιδιά θα είχαν λιγότερο άγχος, οπωσδήποτε, αλλά δεν ξέρω αν θα θγαίνανε κερδισμένα. [...] Νομίζω ότι πρέπει να εξασκηθούν, να το μάθουν κι αυτό. Γιατί διαφορετικά, ίσως χάνεται κι αυτή η αντικειμενικότητα τελείως πια. Πώς θα κρίνεις τον άλλον; Και οι Πανελλήνιες, όσο δύσκολο κι αν είναι ως σύστημα, δεν μπορεί κανείς να πει ότι είναι άδικο. Γιατί τελικά βλέπεις ότι μπορεί ο πιο πλούσιος να μην καταφέρει να περάσει και το πιο φτωχό παιδί, με τα λιγότερα φροντιστήρια, επειδή προσπάθησε πολύ, να πάρει μια πολύ καλή βαθμολογία και να βελτιώσει αργότερα τη ζωή του.» [Σ.8, Φιλολογος]*

*«Να καταρτηθούν οι εξετάσεις ίσως όχι, γιατί δεν είναι κακό να ξεχωρίζουν, κατ' αρχήν, οι άριστοι από τους μέτριους κι από τους αδύνατους, αρκεί να πάψει αυτό να είναι ρετσινιά. Δηλαδή, να μην υπάρχει κόμπλεξ κατωτερότητας ή ανωτερότητας. Αλλά αν θέλουμε αξιοκρατία, για να λειτουργήσει η Δημοκρατία, δεν πρέπει να τους βάζουμε όλους στο ίδιο τσουβάλι, άρα πρέπει να διακρίνονται οι άριστοι. Πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι δεν είμαστε όλοι οι ίδιοι και ότι χρειάζονται οι άριστοι. Να αφήνουμε δρόμο στο καλύτερο. Αρκεί να ζούμε σε μια κοινωνία που τον μεσαίο και τον αδύνατο δεν τον θάβει και δεν κάνει αλαζονικό τον δυνατό. Και να είναι σίγουρα τα παιδιά ότι στην ψυχή μας δεν κάνουμε διακρίσεις. Άλλο η προσωπικότητα και άλλο η επίδοση.» [Σ.9, Φιλολογος]*

Λιγότερες αλλά με ιδιαίτερη έμφαση διατυπωμένες ήταν οι απαντήσεις που απορρίπτουν την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων, γιατί είναι ο μόνος τρόπος που εξασφαλίζει την προσοχή των μαθητών και τους υποχρεώνει να διαβάζουν [Σ.29,39,33,32,20,15]. Οι απαντήσεις αυτές κατατείνουν προς την πειθαρχική χρήση της αξιολόγησης και δη της γραπτής εξέτασης, όχι τόσο με τη λογική της αυστηρής εκ των υστέρων τιμωρίας μιας παραβατικής συμπεριφοράς αλλά ως αντίδοτο στη γενικότερη απαξίωση των παιδιών προς το σχολείο και ως μιας μορφής καταπιεστικό κίνητρο για να διαβάζουν και να προσέχουν στο μάθημα [Σ.32,33]. Έντονος είναι κι εδώ ο κανονιστικός προσανατολισμός που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση [Σ.29,39], ενώ αναδεικνύεται η εργαλειακή χρήση των γραπτών δοκιμασιών όχι ως μέσου μέτρησης της επίδοσης, αλλά ως όπλου για τη χειραγώγηση της συμπεριφοράς των μαθητών [Σ.15,20].

*«Όχι, δεν πρέπει να καταργηθούν. Βέβαια, γιατί κι εμείς στη ζωή μας, όταν δεν μας βάζουν όρια, θα κάνουμε ό,τι θέλουμε. Γιατί χρειάζονται... ψυχολογικά χρειάζονται τα όρια. Οπότε και τα παιδιά πρέπει να ξέρουν ότι, αν δεν κάνουν αυτό κι αυτό, θα έχουν αυτές τις συνέπειες.» [Σ.39, Αγγλικός]*

*«Νομίζω θα ήταν λίγο πιο δύσκολο. [...] Διότι δεν ξέρω πόσο θα μας προσέχανε και αν θα μας υπολογίζανε. Φοβάμαι λίγο, να σου πω την αλήθεια. Μου εμπνέει ένα φόβο. Είναι, όπως να πούμε, θα καταργήσουμε τις απουσίες. Άμα καταργήσουμε τις απουσίες, θα έρχεται κανένας; [...] Οι εξετάσεις κάπως κρατάνε το μαθητή να διαβάσει αλλά έχουνε χάσει κι αυτές τώρα τη δυναμική τους. Γιατί περνάνε όλοι οι μαθητές. Και ο να σου γράψουν θα περάσουν. Είναι μέσα στο πλαίσιο του μπαχάλου που ζούμε στην ελληνική κοινωνία.» [Σ.33, Κοινωνιολόγος]*

*«Όχι, γιατί άμα καταργηθούν οι γραπτές εξετάσεις, αν τα παιδιά δεν ξέρουν ότι θα γράψουν ένα τεστ, θα αποθρασυνθούν, δεν θα προσέχουν καθόλου μες την τάξη. Έστω και με την πίεση ότι θα γράψουν ένα τεστ, ένα διαγώνισμα, τα πιέζει λίγο να παρακολουθούν, να κάνουν ησυχία. Δεν νομίζω ότι θα βοηθήσει άμα καταργηθούν τελείως.» [Σ.20, Μαθηματικός]*

*«Απαράδεκτο, εντελώς απαράδεκτο. Τότε τι κοινωνία θα έχουμε; Μια ζούγκλα. Θεωρώ ότι το σχολείο πρέπει να έχει την αξιολόγηση και σε μεγαλύτερη εκτίμηση... να ήταν δηλαδή πιο αυστηρή. Αλλά τώρα είναι πολύ πιο δύσκολο, γιατί έχουνε βγει γενιές και γενιές, έτσι και δεν μπορείς ξαφνικά... Πρέπει να γίνει σταδιακά αλλά να έχουμε κι εμείς κάπου στήριγμα.» [Σ.15, Φιλολόγος]*

#### **5.3.4. Συζήτηση – Ερμηνεία ευρημάτων ποιοτικής έρευνας**

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων, που προηγήθηκε, επαληθεύεται η διαπίστωση της ποσοτικής έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα προβλεπόμενα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των μαθητών. Δεν καταγράφηκαν, βέβαια, στις συνεντεύξεις αριθμητικά δεδομένα όσον αφορά στο πλήθος και τη συχνότητα των γραπτών δοκιμασιών, αλλά αποτυπώνεται σαφώς η αυξημένη βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση ως αξιολογική πρακτική και όχι μόνο, καθώς αναδύονται οι πολλαπλές προθέσεις που οι ίδιοι υλοποιούν με την εφαρμογή της, στο βαθμό που να απορρίπτουν έντονα την περίπτωση να καταργηθεί αυτή από το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, όπως δηλώνουν στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης. Έτσι, η δεύτερη φάση της ποιοτικής έρευνας λειτουργώντας

παραπληρωματικά προς την πρώτη ποσοτική διερεύνηση του θέματος αναδεικνύει περισσότερα και πιο ενδιαφέροντα ευρήματα για το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το *ποιες ψυχοσυναισθηματικές εμπλοκές αποκαλύπτονται μέσω των νοηματοδοτήσεων της γραπτής εξέτασης και των εκλογικεύσεων που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές τους όσον αφορά στη χρήση της, και ποιες υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις επιχειρούν να πραγματοποιήσουν μέσω αυτών.*

Τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν στη δεύτερη φάση της έρευνας με τις συνεντεύξεις ολοκληρώνουν τη σκιαγράφηση των βαθύτερων προθέσεων των εκπαιδευτικών, καθώς αποτυπώνουν όχι μόνο το τι κάνουν οι σε σχέση με τις γραπτές δοκιμασίες, αλλά κυρίως γιατί το κάνουν. Αναδεικνύεται, λοιπόν, ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις θεσμισμένες οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου αφενός και τις υπόρρητες προθέσεις των δρώντων εκπαιδευτικών αφετέρου, που διαμορφώνει και καθορίζει τελικά τις πρακτικές που υιοθετούν οι τελευταίοι, όσον αφορά τη χρήση της γραπτής εξέτασης στην εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών. Το πλέγμα αυτό διαμορφώνεται από τις οργανωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας (επιλεκτική, γνωστική, κανονιστική) και τις βασικές έννοιες που διέπουν τη διαδικασία της αξιολόγησης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού (κρίση – γνώση – εξουσία), μια διαδικασία που φαίνεται να εντείνει τη βίωση των ρόλων τους ως εκπαιδευτικών (αξιολογητής, επιστήμων-εκπαιδευτής, παιδονόμος), καθώς στην προσπάθειά τους να επιβεβαιώσουν αυτούς τους ρόλους και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους, επενδύουν τις πρακτικές τους, και συγκεκριμένα τη γραπτή εξέταση, με μια σειρά από κοινωνικές φαντασιακές σημασίες (αντικειμενικότητα, ακαδημαϊσμός, πειθαρχία), τις οποίες ακόμα κι όταν ρητά τις αποποιούνται, υπόρρητα δείχνουν να τις έχουν ενστερνιστεί.

#### ***α) Η επιδίωξη της αντικειμενικότητας ως μέσο μείωσης του άγχους της κρίσης***

Κατ' αρχάς, σε σχέση με την έννοια της κρίσης, στο επίπεδο του εκπεφρασμένου λόγου τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να την αναγνωρίζουν και να την υιοθετούν ως βασικό στόχο της αξιολόγησης μέσω των γραπτών δοκιμασιών, όπως αυτή αποτυπώνεται στο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο επικαλούνται συχνά, προκειμένου να στηρίξουν τις πρακτικές τους, όσον αφορά την εξέταση και τη βαθμολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καθημερινή επαγγελματική τους εμπειρία προκύπτουν μια σειρά από αντιφάσεις που καταδεικνύουν ότι στη συνείδησή τους οι θεσμικές προβλέψεις δεν δύνανται να εφαρμοστούν, και στην πράξη οι ίδιοι ενεργούν διασπαστικά προς το οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο απορρίπτουν σε κάποιο βαθμό, είτε ως πολύ απαιτητικό, κυρίως σε σχέση με την ποσότητα της ύλης και το ακαδημαϊκό επίπεδο των θεμάτων, είτε ως εξαιρετικά χαλαρό, κυρίως σε σχέση με τις βαθμολογικές προϋποθέσεις προαγωγής των μαθητών.



Έτσι, δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε την επίδραση του οργανωτικού - θεσμικού πλαισίου στην συχνή αναφορά της ανατροφοδότησης των μαθητών και της διδασκαλίας, ως βασικού στόχου της αξιολόγησης μέσω των γραπτών δοκιμασιών και της αποτύπωσης της κρίσης τους στη βαθμολογία. Κατά τα λεγόμενά τους, μέσα από τις συχνές γραπτές δοκιμασίες μπορούν οι μαθητές – που συνήθως δεν έχουν σωστή εικόνα των δυνατοτήτων τους – να αντιληφθούν τις γνωστικές ελλείψεις τους, αλλά και οι ίδιοι να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος των παιδιών, κυρίως εν όψει Πανελληνίων, που αποτελούν το μοναδικό παράδειγμα εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος και την ύψιστη επιλεκτική διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία θα κρίνει καθοριστικά την ακαδημαϊκή πορεία και επαγγελματική εξέλιξη των νέων ατόμων. Με απώτερο στόχο, πάντα, τις Πανελλήνιες και όπως προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο, επιδιώκεται μέσω των συχνών γραπτών δοκιμασιών να εξασφαλιστεί η αντικειμενική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, καθώς μόνο τα γραπτά «δίνουν ολοκληρωμένη εικόνα» για το βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τη σχολική ύλη που προβλέπεται από το ΑΠ και μπορούν να ανταποκριθούν στον τύπο και στο επίπεδο δυσκολίας των θεμάτων, τα οποία επίσης περιγράφονται λεπτομερώς στο νομοθετικό πλαίσιο.

Από την άλλη πλευρά, όμως, σε σχέση με την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την αδυναμία δικής τους παρέμβασης στην πορεία και τον τρόπο παρουσίασης της σχολικής ύλης, εν μέρει λόγω της ελλιπούς διδακτικής τους κατάρτισης, αλλά κυρίως λόγω του ασφυκτικού κεντρικού σχεδιασμού και ελέγχου, ώστε η όποια αποτύπωση των μαθησιακών ελλείψεων των παιδιών παραμένει στο επίπεδο της διάγνωσης, προκειμένου να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη της έκβασης των προσπαθειών τους στην ύστατη δοκιμασία των Πανελληνίων. Κατά συνέπεια, η όποια ανατροφοδοτική και αναστοχαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παραμένει απλώς μια διαπίστωση των ελλειμμάτων των μαθητών και της δικής τους αναποτελεσματικότητας, που ενισχύει τα αισθήματα ανεπάρκειας και ενοχής, καταρρακώνοντας την ψυχολογία τους και επιδεινώνοντας την ανασφάλεια που προκαλείται από την εξωτερική αμφισβήτηση που υφίστανται. Άλλωστε, εκφράζουν έντονα τη δυσαρέσκειά τους για την αμφισβήτηση της δικής τους αξιολογικής κρίσης από τους μαθητές και κυρίως τους γονείς, που εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση των φροντιστηρίων, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι αυτή μπορεί να υπονομεύεται από την οικονομική σχέση που αναπτύσσεται εκεί, ενώ απουσιάζει στο δημόσιο σχολείο. Συνεπώς, αυτό που οι εκπαιδευτικοί αποκαλούν ανατροφοδότηση, καταλήγει να είναι μια εργαλειακή αξιοποίηση εκ μέρους τους των γραπτών ως αδιαμφισβήτητων τεκμηρίων, για να αντιμετωπίσουν την αμφισβήτηση της κρίσης τους κυρίως από τους γονείς που επενδύουν πάνω στα παιδιά τις δικές τους υπερβολικές προσδοκίες, ενισχυμένες από την επίπλαστη εικόνα των

φροντιστηρίων, που λειτουργούν ανταγωνιστικά προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν με κάθε τρόπο να υπονομεύσουν την αξία της δουλειάς τους, όπως το αντιλαμβάνονται και το βιώνουν οι ίδιοι.

Έτσι, μολονότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι συγκεντρώνουν πλήθος γραπτών τεκμηρίων επίδοσης, υποβαθμίζουν στα λεγόμενά τους τη σπουδαιότητα των γραπτών δοκιμασιών, ως επιβεβλημένων από το νομοθετικό πλαίσιο, προκρίνοντας τη συνολική παρουσία των μαθητών στην τάξη, την οποία οι ίδιοι είναι σε θέση να αξιολογήσουν στην καθημερινή διαπροσωπική επαφή ενεργοποιώντας διαισθητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, σε μια προσπάθεια να αναδείξουν ακριβώς την ανωτερότητα της δικής τους ικανότητας ως αξιολογητών. Παράλληλα, μολονότι παραδέχονται ότι δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση, για να ανταπεξέρθουν σε κάτι τέτοιο, εισηγούνται την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης προτείνοντας την υιοθέτηση καινοτομιών, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία θα ήταν σαφώς πιο κατατοπιστική και αποτελεσματική στον ανατροφοδοτικό της ρόλο, δεδομένου ότι η ποσοτική αποτύπωση με ένα βαθμό συσκοτίζει τις πραγματικές δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών.

Η τελευταία αναφορά στα κριτήρια αξιολόγησης και στην ενδεχόμενη αποδοχή της περιγραφικής αξιολόγησης μεταφέρει τη συζήτηση στο θέμα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αντικειμενικότητα και επιδιώκουν να την αποτυπώσουν στη βαθμολογία τους. Κατ' αρχάς, γίνεται σαφές από τις απαντήσεις τους ότι θεωρούν πως η αντικειμενική αξιολόγηση εξασφαλίζεται ακριβώς με τη λεπτομερή βαθμολογική στάθμιση των γραπτών δοκιμασιών, συμφώνως προς το νομοθετικό πλαίσιο και με τρόπους που να ποσοτικοποιούν ακόμα και μαθήματα του ανθρωπιστικού προσανατολισμού, όπως η Έκθεση και η Ιστορία, που σε γενικές γραμμές, θεωρούνται ότι έχουν αυξημένη δυσκολία στη βαθμολόγηση. Εκεί, υποστηρίζουν ότι βαθμολογούν αντικειμενικά και ενίοτε αυστηρά, όταν μάλιστα πρόκειται για μαθήματα πανελλαδικώς εξεταζόμενα, ώστε να πληροφορήσουν σωστά τους μαθητές για το επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Πολλοί, μάλιστα, εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν οι βαθμοί τους στα γραπτά διαγωνίσματα επαληθεύονται από τα αποτελέσματα των Πανελληνίων, γιατί θεωρούν ότι έτσι καταδεικνύεται το οξυμένο βαθμολογικό τους κριτήριο και την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας τους, που μπορεί να προβλέψει την τελική επίδοση των μαθητών στις κρίσιμες για το μέλλον των μαθητών τους εξετάσεις. Έτσι, συνδέουν την αντικειμενικότητα με την αυστηρή και τυπική μέτρηση της επίδοσης, η οποία ταυτίζεται με την αποτύπωση στα γραπτά των μαθητών του βαθμού κατάκτησης της προβλεπόμενης ύλης με την έννοια της παραδοσιακής απομνημόνευσης και πιστής απόδοσης του βιβλίου, που επιβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο εξέτασης στις Πανελλήνιες. Δεν λείπει, πάντως, στα λεγόμενα πολλών εκπαιδευτικών η έκφραση έντονου προβληματισμού για τη σκοπιμότητα αυτού του είδους της αξιολόγησης, που εστιάζει στη μέτρηση

των γνώσεων εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα κι όχι στην αποτύπωση – ακόμα και στην καλλιέργεια μέσω της διδασκαλίας γενικά αλλά και των εξετάσεων ειδικότερα – δεξιοτήτων για την προσπέλαση της γνώσης και την επίλυση προβλημάτων.

Αυτή η ρητορική, βέβαια, περί αξιολόγησης δεξιοτήτων εμφανίζεται στο σχετικό νομοθετικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την απόπειρα υιοθέτησης νέων τρόπων αξιολόγησης, όπως οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, που δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη λόγω αντίδρασης των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το κόστος του εργασιακού φόρτου, που θα απαιτείτο από αυτούς, αλλά και της αδράνειας της Πολιτείας να τους επιβάλει με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα. Η επίκληση της δυσκολίας αντικειμενικής αξιολόγησης τέτοιων δοκιμασιών σε συνδυασμό με το γενικότερο χαμηλό επίπεδο των μαθητών σε γνώσεις και προθυμία, αλλά και το μεθοδολογικό έλλειμμα που ομολογούν ότι έχουν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τις κύριες εκλογικεύσεις, τις οποίες ενεργοποιούν οι ίδιοι, προκειμένου να συνεχίσουν να εφαρμόζουν την παγιωμένη πρακτική της γραπτής δοκιμασίας. Σε ορισμένες συνεντεύξεις αναδεικνύεται, έμμεσα, ότι αυτός ο τρόπος αξιολόγησης, μολονότι δεν είναι πιο αντικειμενικός ούτε πιο αποτελεσματικός, αφού δεν αποτυπώνει τις δεξιότητες των παιδιών αλλά ακολουθεί ένα στείρο φορμαλισμό, επιδεινώνοντας το πρόβλημα της βαθμοθηρίας που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο, εξακολουθεί να εφαρμόζεται, γιατί είναι πιο εύκολος για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μάλιστα αποτελεί μια πάγια τακτική που έχει διαμορφωθεί από την περίοδο της επαγγελματικής δραστηριοποίησης της πλειονότητας αυτών στα φροντιστήρια, ενώ παράλληλα τους καταξιώνει στα μάτια των μαθητών και των γονέων, που εκτιμούν ως περισσότερο αποτελεσματικές τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτά.

Η ανίχνευση αυτής της πρόθεσης μπορεί να τεκμηριωθεί και από το γεγονός ότι, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, αφιερώνουν πολύ κόπο και χρόνο στην εκπόνηση των γραπτών δοκιμασιών προσέχοντας ιδιαίτερα τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να προσομοιάζουν αυτές των επίσημων εξετάσεων, για να εξοικειωθούν μαζί τους οι μαθητές, μολονότι ο χρόνος που διαθέτουν για να απαντήσουν στις ενδοσχολικές δοκιμασίες εντός του σχολικού ωραρίου είναι το ένα τρίτο του χρόνου που έχουν στις Πανελλήνιες, πράγμα που αυξάνει κατακόρυφα τη δυσκολία των εν λόγω δοκιμασιών, μειώνοντας αντίστοιχα το βαθμό αντικειμενικότητας της αξιολόγησης που θα προκύψει από τη διόρθωσή τους. Από την άλλη, διαπιστώνοντας με απογοήτευση ότι οι μαθητές δεν διαβάζουν πια τόσο, καθώς γενικά παρατηρείται μια αισθητή πτώση στο επίπεδο των επιδόσεων και της γενικότερης επιμέλειάς τους στο σχολείο, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσαρμόζουν τη δυσκολία των διαγωνισμάτων τους προς τα κάτω, για να εξασφαλίσουν τη σχετική επιτυχία των μαθητών τους σε αυτά.

Έτσι, η όποια αντικειμενικότητα των γραπτών εξετάσεων φαίνεται να υπονομεύεται πολλαπλώς από τον τρόπο που εφαρμόζονται αυτές στην πράξη δημιουργώντας μια ιδιότυπη

κατάσταση χάλκευσης της όλης διαδικασίας (*Ball:2006, σ.151.*), η οποία δεν επιβάλλεται από το οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν εδώ δομές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που να εξαρτάται από τις επιτυχίες των μαθητών, όπως συμβαίνει σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Αντίθετα, φαίνεται να προκύπτει από την ανάγκη των ίδιων των εκπαιδευτικών να αναδείξουν και να καταξιώσουν τη δουλειά τους λειτουργώντας αμυντικά προς τον εξωσχολικό χώρο εντός ενός πλαισίου ευρύτερης απαξίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης και λειτουργώντας διασπαστικά προς το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται να το αμφισβητούν έντονα.

Συνεπώς, προκειμένου να εκλογικεύσουν την πρακτική της υπερεξέτασης, που αντιτίθεται στο οργανωτικό πλαίσιο του σχολικού θεσμού, επικαλούνται την έννοια της αντικειμενικότητας αποσιωπώντας το γεγονός ότι αυτή υπονομεύεται πολλαπλώς από τον τρόπο με τον οποίο την εφαρμόζουν. Άλλωστε, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνειδητοποιούν το γεγονός ότι ο υποκειμενισμός, μπορεί κάλλιστα να παρεισφρήσει στην αξιολόγηση (*Bonniol & Vial:2004*) ακόμα και γραπτών τεστ, ακόμα και στο τυπικό πλαίσιο των Πανελληνίων εξετάσεων<sup>153</sup>. Έτσι, λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται ρητά στην αδυναμία του καθηγητή να βαθμολογήσει ψυχρά και αντικειμενικά ένα γραπτό, αδυναμία που μπορεί να συνδέεται με την συναισθηματική κατάσταση, την κούραση, τις προσωπικές προτιμήσεις, τις συμπάθειες ή αντιπάθειες του βαθμολογητή, το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, τη δική του διάθεση να αυτοεπιβεβαιωθεί μέσα από τα βαθμολογικά αποτελέσματα των μαθητών του (*Postic:1998*).

Περαιτέρω, η ισχυρή νοηματοδότηση της αντικειμενικότητας υποχωρεί σταθερά, όσο οι αναφορές απομακρύνονται από τη βαθμολόγηση συγκεκριμένων γραπτών δοκιμασιών προς την υποχρέωση της αξιολόγησης των μαθητών για το σύνολο της μαθησιακής τους προσπάθειας. Εκεί οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν, όπως προαναφέρθηκε, έντονο προβληματισμό για την ανάγκη και τη δυνατότητα αποτίμησης όλων των παραμέτρων της αξιολόγησης, όπως η επιμέλεια, η συμμετοχή, η προσπάθεια, η συμπεριφορά και η εν γένει παρουσία του μαθητή, που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο περί αξιολόγησης, το οποίο γνωρίζουν και συχνά το επικαλούνται. Παράλληλα, εκφράζουν έντονο προβληματισμό για το βαθμό στον οποίο επιτρέπουν να τους επηρεάσουν οι προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές και η επίγνωση των κοινωνικών και μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων που συνοδεύουν τον καθένα από αυτούς, χαρακτηριστικά που δεν προβλέπονται στο θεσμικό πλαίσιο και γίνονται αντιληπτά ως υποκειμενικοί παράγοντες που αλλοιώνουν την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας. Συνολικά, η αντίφαση που εντοπίζεται σε αυτό το σημείο αφορά στο πλήθος των γραπτών δοκιμασιών που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία απαιτούν σημαντικό χρόνο και κόπο για να εκπονηθούν και να βαθμολογηθούν, σε

<sup>153</sup> Μια Φιλολόγος ομολογεί ότι επηρεάζεται μέχρι και από το γραφικό χαρακτήρα, ενώ ένας άλλος δικαιολογεί ως «ανθρώπινες» τις βαθμολογικές αποκλίσεις στις Πανελλήνιες.

συνδυασμό με την χαμηλή βαρύτητα που τελικά αποδίδουν σε όλα αυτά τα βαθμολογικά τεκμήρια, όταν πρόκειται να παραδώσουν την τελική αξιολόγηση των μαθητών τους στο τετράμηνο ή στο τέλος της χρονιάς. Εκεί αναδύεται ως πολύ σημαντική κοινωνική σημασία αυτή της επιείκειας, η οποία μάλιστα εμφανίζεται επενδυμένη με ακραίες θετικές και αρνητικές συνδηλώσεις ταυτόχρονα, στα λεγόμενα του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας.

Η επιείκεια αυτή λαμβάνει τη μορφή της πριμοδοτημένης προφορικής βαθμολογίας που παραδίδουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές που δεν έχουν υψηλές επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες, ακόμα κι αν αυτοί δεν επιδεικνύουν προθυμία και επιμέλεια στην υπόλοιπη παρουσία τους στην τάξη, ώστε να εξισορροπήσουν τις χαμηλές γραπτές τους επιδόσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών προβαίνει σε μια μάλλον ελαστική ερμηνεία της πρόβλεψης του νομοθετικού πλαισίου που επαναλαμβάνεται διαχρονικά σε όλα τα διατάγματα περί αξιολόγησης των τελευταίων 50 χρόνων, σύμφωνα με την οποία ο προφορικός βαθμός<sup>154</sup> δεν μπορεί να είναι μικρότερος ή μεγαλύτερος του γραπτού βαθμού του μαθητή κατά 2 ή 3 μονάδες. Η ελαστική ερμηνεία του νόμου εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ως τα άκρα εφαρμογή της ευχέρειας που τους παρέχει να κλιμακώσουν προς τα πάνω την βαθμολογία τους, ενώ αντιθέτως είναι, κατά τα λεγόμενά τους, σπάνιο ως απαγορευτικό να δώσουν πορφορική βαθμολογία μικρότερη από το βαθμό του επίσημου γραπτού διαγωνίσματος, παρόλο που ο νόμος το επιτρέπει.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αρνητική νοηματοδότηση στην επικρατούσα νοοτροπία που έχει διαμορφωθεί και επιβάλλει την επιείκεια στην αξιολόγηση, όπως γίνεται στο Λύκειο, καθώς θεωρούν ότι απαξιώνει συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία, αποστερεί τους εκπαιδευτικούς από το κύρος που θα έπρεπε να έχουν και ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την αδιαφορία των μαθητών για το σχολείο. Οι περισσότεροι την συνδέουν με την κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς που έχει διαμορφωθεί, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του προφορικού βαθμού στο βαθμό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και της τάσης των γονέων να μεταβιβάσουν στα παιδιά τους τα δικά τους απωθημένα για ακαδημαϊκή και κοινωνική άνοδο. Λιγότεροι την συνδέουν με τη γενικότερη τάση χαλάρωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και την αντιλαμβάνονται ως σκόπιμη και «ύποπτη» πρόθεση της κεντρικής εξουσίας, που επιδιώκει την απαξίωση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος άλλων συμφερόντων. Κάποιοι την αποδίδουν στη γενικότερη απορρύθμιση της ελληνικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από μια σειρά από παθογένειες, όπως η αναξιοκρατία, ο νεποτισμός, η έλλειψη σοβαρότητας και ευσυνειδησίας. Παρ' όλα αυτά δεν

<sup>154</sup> Η πρόβλεψη αυτή στα παλαιότερα ΠΔ περί αξιολόγησης αφορά στην ενδοσχολική βαθμολογία, ενώ στα πιο σύγχρονα έχει περιοριστεί στη προσαρμογή του προφορικού βαθμού προς το γραπτό στην περίπτωση υπολογισμού του βαθμού πρόσβασης στην Γ'/θμια Εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό, πάντως, αναγνωρίζεται η αυξημένη βαρύτητα που αποδίδει το θεσμικό πλαίσιο στην γραπτή εξέταση ως το πιο κατακυρωμένο μέσο αξιολόγησης, ανεξάρτητα από οποιοδήποτε άλλες μεθόδους που έχουν προταθεί κατά καιρούς.

επιδεικνύουν διάθεση να αντισταθούν σε αυτή την τάση, ενώ ομολογούν ότι συμβιβάζονται, εκόντες-άκοντες, με την γενικότερη τάση επιείκειας, επειδή δεν διακρίνουν καμία θεσμική υποστήριξη στη δική τους επιδίωξη για αντικειμενικότητα και αξιοκρατία.

Όσοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν θετική συνδήλωση στην επιείκεια σπεύδουν, προκειμένου να την δικαιολογήσουν, να τη συνδέσουν με την αναπόφευκτη παρεμβολή υποκειμενικών στοιχείων στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών λόγω κοινωνικής προέλευσης, οικογενειακών συνθηκών, ψυχολογικών και μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων, οι σχέσεις οικειότητας που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω του γενικότερου χαλαρού πλαισίου επικοινωνίας που έχει επικρατήσει στο σχολείο και η κοινωνική πίεση που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί για υψηλούς βαθμούς λόγω του ότι αυτοί καθόριζαν μέχρι πρόσφατα τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών στην Γ΄θμια Εκπαίδευση. Σταθερή επωδός και συνεκτικός κρίκος όλων αυτών των παραγόντων είναι η συνακόλουθη αποκήρυξη της ψυχρής αντικειμενικότητας, βασισμένη στη θέση ότι η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο δεν περιορίζεται στην αποτύπωση της επίδοσης αλλά εκτείνεται στην επιβράβευση της συνολικής προσωπικότητας. Η αντικειμενικότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την τυπική αξιολόγηση μετρήσιμων γνωστικών στόχων. Ο στόχος του σχολείου, όμως, και των διδακτικών διαδικασιών στο σύνολό τους πρέπει, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να είναι ευρύτερος και να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες για ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια της αυτογνωσίας, πράγματα που δεν είναι μετρήσιμα και δεν μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά.

Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζονται απολογητικά για τον εξοβελισμό από την αξιολόγηση των μαθητών τους της οποίας αντικειμενικότητας είχε εξασφαλιστεί με την κωδικοποιημένη συγκέντρωση πλήθους γραπτών βαθμολογικών τεκμηρίων, ενώ άλλοι την εκλογικεύουν με την επίκληση στην ανθρώπινη διάσταση της επικοινωνίας στην τάξη και τον παιδαγωγικό-κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, που δεν εστιάζει – ή τουλάχιστον δεν θα έπρεπε να εστιάζει – μόνο στη μετάδοση γνώσης και την επιλογή των μαθητών για ακαδημαϊκή εξέλιξη με βάση αυτήν. Αυτή η έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν την επιεική βαθμολογία ως ένα είδος θετικής κινητροφοδότησης που θα «φιλοτιμήσει» τα παιδιά να διαβάσουν ή να τα προστατέψουν από το άγχος και την πίεση των εξετάσεων την οποία είχαν βιώσει οι ίδιοι ως μαθητές, δεδομένου ότι φοίτησαν σε ένα πολύ πιο αυταρχικό και απαιτητικό σχολείο και είχαν υποστεί από τους δικούς τους καθηγητές υπερβολική αυστηρότητα και βαθμολογικές αδικίες.

Κάποιοι, μάλιστα, δηλώνουν ότι την επιλέγουν συνειδητά, καθώς διακρίνουν την αδυναμία των μαθητών από ελλειμματικά κοινωνικά περιβάλλοντα να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Προκύπτει η ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν

ανακαλύψει και εφαρμόζουν μια δικιά τους ιδιότυπη «θεραπεία» για τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Μια που, όπως διαπιστώνεται, το σχολείο δεν μπορεί να αναπληρώσει τα μορφωτικά κενά των παιδιών με φτωχό *habitus* και να αντιμετωπίσει ουσιαστικά τις κοινωνικές ανισότητες που εισέρχονται στο σχολείο και πολλαπλασιάζονται εντός αυτού (*Bourdieu & Passeron:1977*), επιχειρούν στην πράξη με τις επιεικείς τους βαθμολογίες να εξισορροπήσουν τα πράγματα πριμοδοτώντας βαθμολογικά τους μειονεκτούντες μαθητές. Δηλαδή ό,τι τους λείπει σε γνώση και δεξιότητες, τους το δίνουν σε βαθμούς. Βέβαια, η συγκεκριμένη πρακτική δεν είναι συνειδητή ούτε εμπρόθετη και μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι προκύπτει από τις εγγενείς υποκειμενικότητες της διαδικασίας της αξιολόγησης, με την έννοια ότι αυτή προκύπτει πάντα συγκριτικά (*Bonniol & Vial:2004*). Δηλαδή το άριστο, το μέτριο και το κακό καθορίζονται από το σύνολο των γραπτών ή και γενικότερα των επιδόσεων που αξιολογούνται. Έτσι, σε μια τάξη ή ένα σχολείο με χαμηλό επίπεδο οι βαθμοί είναι αυτόματα πιο επιεικείς από ότι σε ένα σχολείο με περισσότερους καλούς μαθητές, όπου ο ανταγωνισμός είναι υψηλότερος. Από την άλλη πλευρά, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες με τον εκδημοκρατισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτήν η αξία του απολυτηρίου Λυκείου έχει ουσιαστικά εκμηδενιστεί για την αγορά εργασίας, όπως παρατηρούν και αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς, αυτή η ιδιότυπη αναπλήρωση δεν έχει πια και μεγάλη σημασία.

Η τελευταία αυτή παρατήρηση συνδέεται με την παράμετρο του αντίκτυπου που μπορεί να έχει η σχολική αξιολόγηση στη ζωή και την μελλοντική πορεία των μαθητών και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι ή όχι να επωμιστούν το βάρος της ευθύνης του ρόλου του κριτή και της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση, που τέθηκε στις συνεντεύξεις, είναι σαφώς αρνητική, καθώς οι εκπαιδευτικοί ομολογούν ανοιχτά ότι τους ανακουφίζει το γεγονός ότι ο δικός τους βαθμός δεν παίζει πλέον καθοριστικό ρόλο στην πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο και γενικότερα στο μέλλον των παιδιών, ενώ περιγράφουν παραδείγματα διλημματικών καταστάσεων που υπήρξαν πηγή άγχους για αυτούς, όσο διάστημα αυτό ίσχυε. Η παραδοχή αυτή σε μεγάλο βαθμό εξηγεί την επικράτηση των επιεικών βαθμών, παρά την υπερβολική προσπάθεια εξασφάλισης της αντικειμενικότητας μέσω των γραπτών δοκιμασιών και παρά το γεγονός της οικειοθελούς εξουδετέρωσης του τελευταίου όπλου τους που λέγεται «βαθμός» και συνοδεύεται από την αποποίηση οποιασδήποτε μορφής εξουσία τους προσδίδει αυτός.

Χαρακτηριστική είναι η στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την μοναδική παράμετρο της αξιολόγησης που φαίνεται να επηρεάζει ακόμα την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους, τη δυνατότητα να παραπέμψουν ένα μαθητή λόγω βαθμολογίας. Από το σύνολο των συνεντεύξεων διαπιστώνεται ότι, ακόμα και όταν μιλούν για «αυστηρή» ή «χαμηλή» βαθμολογία,

οι εκπαιδευτικοί εννοούν βαθμούς κοντά στη βάση προαγωγής, από το 9 ως το 12, ενώ κανείς δεν θεωρεί ότι μπορεί να βάλει 7 ή 5, ακόμα κι αν τα γραπτά του μαθητή είναι πολύ χαμηλά. Έτσι, βάζουν βαθμούς τόσο χαμηλούς, όσο να διαφοροποιηθούν τα παιδιά που αδιαφορούν εντελώς από τα άλλα που προσπαθούν, αλλά τόσο υψηλούς, ώστε να μην κοπούν και επαναλάβουν την τάξη. Στη ουσία έχουν συρρικνώσει τη βαθμολογική κλίμακα από 20 βαθμούς σε 10. Επιδιώκουν να είναι αντικειμενικοί στην αποτύπωση στις επίδοσης στα γραπτά, ώστε να δίνουν στο παιδί την πραγματική εικόνα των δυνατοτήτων του – αν κι αυτό είναι σχετικό, όπως προαναφέρθηκε, γιατί τα θέματα είναι συνήθως δουλεμένα και προσαρμοσμένα ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να γράψουν καλά. Όμως, δεν αναλαμβάνουν το βάρος της ευθύνης να «κόψουν» ένα παιδί, προκαλώντας συνέπειες στην ακαδημαϊκή του πορεία. Εκεί ενεργοποιούν μια σειρά από εκλογικεύσεις, όπως ότι θέλουν να του τονώσουν την ψυχολογία και την αγάπη για το μάθημα ή ότι συνεκτιμούν την προσπάθεια και τις δύσκολες κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες, τις οποίες ενδεχομένως αντιμετωπίζει, ή ότι θα περάσει ούτω ή άλλως λόγω του ελαστικού νομοθετικού πλαισίου, οπότε η δική τους αυστηρή βαθμολογία δεν έχει σημασία.

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται, λοιπόν, ότι η αντικειμενικότητα έχει να κάνει με την αποτύπωση της επίδοσης που μπορεί να αριθμητικοποιηθεί και να αποδοθεί με έναν βαθμό αλλά ότι η αξιολόγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό πρέπει να καλύπτει περισσότερα πράγματα, όπως η προσπάθεια, οι δυνατότητες αλλά και τα περιστασιακά δεδομένα που μπορεί να επηρεάζουν την απόδοσή του κατά καιρούς. Από τη μια ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει συνολική εικόνα του μαθητή, αλλά έτσι επηρεάζεται από τα προσωπικά του προβλήματα και παρεισφρεί υποκειμενικότητα στην αξιολόγησή του, κι από την άλλη κρίνεται, αν δεν είναι αντικειμενικός από παιδιά και γονείς και χάνει την αποδοχή και το κύρος του. Η αξιολόγηση, έτσι, γίνεται μια αγχωτική διαδικασία, γιατί, αντί να αποτυπώσει την αποτελεσματικότητα της δουλειάς μαθητών και καθηγητών, γίνεται μια προσπάθεια να μην «στενοχωρηθούν» οι μαθητές αλλά και οι γονείς που επενδύουν τα δικά τους απωθημένα στα παιδιά τους και γενικά έχουν υπερβολικές προσδοκίες για τις ικανότητές τους. Το άγχος επιτείνεται, γιατί με διάφορους τρόπους οι εκπαιδευτικοί έχουν περιέλθει στη θέση να επωμίζονται όλη την ευθύνη για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα η ενοχή και η ανασφάλεια σε συνδυασμό με τη συναισθηματική πίεση από τις αντιφατικές απαιτήσεις αφ' ενός των αξιολογούμενων και αφ' ετέρου του θεσμικού πλαισίου τους κάνει ιδιαίτερος επιεικείς στην τελική τους αξιολόγηση, σε μια προσπάθεια να απαλλάξουν τον εαυτό τους από το άγχος της κρίσης που αντανάκλα τη δική τους αποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτικών (*Postic:1998*).

Τα γραπτά είναι συχνά και αρκετά τυποποιημένα, κατ' απαίτηση του συστήματος για αντικειμενική βαθμολογία, ώστε να αποδεικνύουν στα παιδιά τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους,



για τις οποίες είναι υπεύθυνα είτε τα ίδια είτε οι προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι προφορικοί βαθμοί, όμως, είναι αρκετά πιο πάνω από αυτή την αντικειμενική καταγραφή, αφού ο καθηγητής κρατά για τον εαυτό του το ρόλο του μεγαλόψυχου κριτή, που αναγνωρίζει ελαφρυντικά και ανταμείβει και την παραμικρή προσπάθεια, και του παιδαγωγού που δεν θέλει να επιβαρύνει την ψυχολογία του παιδιού με μια αρνητική, οριστική κρίση. Έτσι, η αντικειμενικότητα μετονομάζεται σε δικαιοσύνη και από απόλυτη αποτύπωση των γνωστικών επιτευγμάτων των μαθητών γίνεται μια σχετική ταξινόμηση σε μια βαθμολογική κλίμακα μισή από τη διαθέσιμη, με μια υπερβαθμολόγηση της ελάχιστης προσπάθειας που τον απαλλάσσει από το βάρος της απόρριψης του μαθητή. Αυτή η στάση σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται κάθε εξουσία που τους εξασφαλίζει το όπλο του βαθμού, κάτι που συγκρούεται με την ρητή ή υπόρρητη επιθυμία τους για το κύρος που απολάμβαναν οι δικοί τους καθηγητές, οι οποίοι ήταν – κατά τις δηλώσεις τους – στην πλειονότητά τους πιο αυστηροί αλλά πιο αντικειμενικοί από τους ίδιους. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι αρνητικές αναμνήσεις από τις περιπτώσεις αυστηρής έως άδικης αξιολόγησης που είχαν υποστεί οι ίδιοι ως μαθητές δεν είναι άσχετες από την επιλογή τους να είναι πιο επιεικείς. Δηλαδή, ενώ έχουν την εξουσία του βαθμού, αρνούνται να την ασκήσουν, για να μην γίνουν σαν τους αυταρχικούς καθηγητές των μαθητικών τους χρόνων.

### ***β) Η επιδίωξη του ακαδημαϊσμού ως μέσο μύησης στην επιστημονική γνώση***

Σε σχέση με την έννοια της γνώσης, όλες οι ρητές δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας προκρίνουν με έμφαση τον ανθρωπιστικό-κοινωνικοποιητικό προσανατολισμό που πρέπει να έχει αυτή σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμα και στο Λύκειο, το οποίο αν και δεν είναι υποχρεωτική βαθμίδα με βάση το νομοθετικό πλαίσιο, στην πράξη λειτουργεί ως τέτοια, δεδομένης της ευκολίας πρόσβασης σε αυτό ελλείψει εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο, που μειώνει αισθητά το ποσοστό μαθητικής διαρροής μεταξύ των δύο βαθμίδων αλλά και της απουσίας άλλων εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών διεξόδων για τους νέους. Έτσι, η γνώση ταυτίζεται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών με την γενική, «εγκύκλιο» παιδεία και γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικό αγαθό που πρέπει να παρέχεται στο σύνολο του νεανικού πληθυσμού της επικράτειας (*Husen:1991*), καθώς μπορεί να συμβάλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων.

Η νοηματοδότηση αυτή απηχεί, βέβαια, το νομοθετικό πλαίσιο και την επίσημη πολιτική ρητορική περί ανθρωπιστικής παιδείας που πάγια επανέρχεται σε όλες τις θεσμικές διατυπώσεις για το στόχο του σχολείου, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι εισηγούμενες πολιτικές κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση της εντατικοποίησης των σπουδών και της αύξησης των εξεταστικών δοκιμασιών, συμφώνως προς τα ευρωπαϊκά και διεθνή προτάγματα για τον προσανατολισμό της

εκπαίδευσης προς τον ανταγωνισμό και την επιδίωξη της αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της λογικής της αγοράς και της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, πάνω στις παλιές κοινωνικές σημασίες της ανθρωποποιητικής και κοινωνικοποιητικής αποστολής του σχολείου, που επιτυγχάνεται με την μεταβίβαση του νομιμοποιημένου *habitus* και πιστοποιείται με την επιδίωξη της αριστείας στις παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμασίες (γραπτές εξετάσεις με ανοικτού τύπου ερωτήσεις), έρχονται να προστεθούν νέες, όπως η καλλιέργεια του ανταγωνισμού και δεξιοτήτων κατάλληλων για την αποτελεσματική διαχείριση ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και εργασιακού περιβάλλοντος, που πιστοποιούνται μέσω της διάκρισης σε σύγχρονες, πιο τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες (**Ball:2006, Broadfoot:2004, Maguire:2002**).

Σε κάθε περίπτωση, ο σύνθετος τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτείται η γνώση αντανακλάται και στον τρόπο με τον οποίον υλοποιείται η αξιολόγηση, κυρίως μέσω των επίσημων γραπτών εξετάσεων, που στη συνείδηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν τη θεσμικά νομιμοποιημένη και παραδοσιακά κατακυρωμένη διαδικασία πιστοποίησης της κατάκτησης αυτής της αξιολογής γνώσης καθώς και μια τελετή μετάβασης από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, η οποία σηματοδοτεί και τη σταδιακή μύηση σε ανώτερα επίπεδα της επιστήμης (**Berger & Luckmann:1967**), με ύστατο στόχο αυτόν της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, αναγνωρίζουν το Λύκειο ως μια εκπαιδευτική βαθμίδα που συνδέεται με την επιστημονική γνώση και οφείλει να διατηρεί ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊσμού, καθώς πρέπει να προετοιμάσει τα παιδιά για το Πανεπιστήμιο, αλλά από την άλλη απορρίπτουν την εξειδίκευση και την τυποποίηση που επιβάλλει στην αξιολόγηση και συνολικά στη διδασκαλία η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, καθώς στερεί από το σύνολο των μαθητών την ευεργετική επίδραση της επαφής με την αξιολογη γνώση που κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου, το οποίο χαρακτηρίζουν χρήσιμο και προωθημένο. Η παραπάνω αντίφαση αντανακλά, βέβαια, την ασάφεια της θεσμικής στοχοθεσίας της λυκειακής βαθμίδας, που ιστορικά καλείται να συνδυάσει την γενική παιδεία με την εξειδίκευση και την προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο, δημιουργώντας μια αξιακή σύγχυση στους εκπαιδευτικούς η οποία εκφράζεται στους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν να εκλογικεύσουν τις πρακτικές τους. Αυτή η σύγχυση, μολονότι δεν θα μπορούσε να εξισωθεί με την «αξιακή σχιζοφρένεια» (**Ball:2006, σ.149**) που βιώνουν εκπαιδευτικοί του αγγλοσαξονικού συστήματος, όπου οι εξεταστικές επιδόσεις των μαθητών έχουν ισχυρότατη επίδραση στην αξιολόγηση και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων, εκδηλώνεται στις αντιφατικές διατυπώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που, ενώ δεν βιώνουν θετικά την όλη εξεταστική πίεση, φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί την κοινωνική σημασία των Πανελλαδικών εξετάσεων και κατ' επέκταση όλων των τυπικών εξεταστικών δοκιμασιών αυτού του τύπου, ώστε να μην μπορούν να διανοηθούν την ύπαρξη του σχολείου χωρίς αυτές.

Έτσι, από τη μια καταγράφονται πλήθος απαξιωτικών σχολίων για το εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, που αλλοτριώνει την εκπαιδευτική διαδικασία – ήδη από το Γυμνάσιο και με αυξανόμενη ένταση καθώς προχωρά προς το τέλος τους Λυκείου – δημιουργώντας μια σειρά από παθολογίες, όπως η βαθμοθηρία και η κοινωνική πίεση για υψηλές βαθμολογίες, η χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης και η αδιαφορία των μαθητών για τα μη πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, η καταλυτική επίδραση των φροντιστηρίων στην επικοινωνία μαθητών - καθηγητών, η επιβολή του κατακερματισμού της γνώσης και της φορμαλιστικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης και, βέβαια, η επίταση του άγχους και των ψυχολογικών προβλημάτων των μαθητών. Επισημαίνουν μετ' επιτάσεως ότι η ουσία της επιστημονικής γνώσης ακυρώνεται από την εξεταστική εμμονή που καλλιεργείται τόσο από το θεσμικό πλαίσιο, όσο και από τη νοοτροπία της ευρύτερης κοινωνίας, όπου ακόμα είναι ισχυρό το στερεότυπο της προσδοκίας για κοινωνική και οικονομική επιτυχία μέσω της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης («το φαινόμενο του πτυχίου»), ενώ παραπονούνται ότι οι όποιες δικές τους προσπάθειες να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, για την επιστήμη, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία πέφτουν στο κενό ή τουλάχιστον δεν έχουν την ανταπόκριση και τα αποτελέσματα που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι.

Από την άλλη, όμως, πάντα καταφεύγουν στις εξετάσεις, προκειμένου να κατακυρώσουν το μάθημά τους και να νομιμοποιήσουν την αξία της σχολικής γνώσης στη συνείδηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η πιο συχνή απάντηση σχετικά με την αναγκαιότητα των συχνών γραπτών τεστ στο Λύκειο είναι ακριβώς η εξοικείωση με τον τύπο των θεμάτων στις Πανελλήνιες και η ανάπτυξη τεχνικών για την αντιμετώπισή τους, ενώ γενικότερα ο τρόπος διδασκαλίας φαίνεται να προσαρμόζεται στη λογική και τις απαιτήσεις των εξετάσεων δημιουργώντας το φαινόμενο της αναδραστικής επίδρασης (*Rea-Dickins & Scott:2007*) και διαμορφώνοντας ένα «παραπρόγραμμα των εξετάσεων» (*Μαυρογιώργος:2010*), που εφαρμόζεται σε βάρος του ΑΠ και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά. Επιπλέον, συχνές είναι οι αναφορές εκπαιδευτικών που, ενώ δεν διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, επικαλούνται το γεγονός ότι το περιεχόμενο των δικών τους μαθημάτων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στις κρίσιμες εξετάσεις. Τέλος, εκφράζεται έντονα – αν και όχι από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών – η άποψη ότι η σταδιακή μείωση των γραπτών εξεταστικών δοκιμασιών σηματοδοτεί τη γενικότερη πτώση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς ωθεί τους μαθητές στην μείωση της επιμέλειας και της προσπάθειας για το σχολείο, σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου οι πολλές και αυστηρές σχολικές εξετάσεις κρατούσαν ψηλά το επίπεδο της παιδείας στην κοινωνία. Σχετική με αυτή την διάσταση είναι και η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων στο θέμα της επίσημης, γραπτής γλώσσας, που

αντιμετωπίζεται ως μια δεξιότητα απαραίτητη για την επιτυχία στην ύστατη εξεταστική δοκιμασία, η οποία βέβαια καλλιεργείται μόνο μέσα από τη συχνή γραπτή εξάσκηση.

Σε έντονη αντίθεση, όμως, με την πρακτική της υπερεξέτασης και της αναδραστικής επίδρασης που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας ως καθημερινή πραγματικότητα, όσον αφορά τη διαχείριση της γνώσης και της σχολικής ύλης εντός του Λυκείου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ρητά απορρίπτουν το ρόλο του «προγυμναστή», του «προπονητή», που ως κύριο μέλημά του έχει να προετοιμάσει τους μαθητές του «σαν άλογα κούρσας» για τις εξετάσεις, εξοικειώνοντάς τους μόνο με τις κατάλληλες φορμαλιστικές τεχνικές, μολονότι αυτή είναι η απαίτηση των μαθητών και μολονότι κάτι τέτοιο θα ήταν εύκολο και για τους ίδιους, δεδομένης της προϋπηρεσίας τους στον ιδιωτικό τομέα των φροντιστηρίων. Έχοντας πια βρεθεί στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης και απαλλαγμένοι από το άγχος της σύνδεσης της δικής τους αξιολόγησης με τις επιδόσεις των μαθητών τους, αποποιούνται το ρόλο του τεχνοκράτη εκπαιδευτή, που επιδιώκει τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα, η οποία αποτυπώνεται στις επιτυχίες στις εξετάσεις.

Αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι δεν θα ήθελαν να απολαύσουν την αναγνώριση για τη συνεισφορά τους σε αυτές τις επιτυχίες. Το αντίθετο μάλιστα ισχύει, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τα «ευχαριστώ» των μαθητών τους και την απογοήτευσή τους για την απόδοση της επιτυχίας αποκλειστικά στα φροντιστήρια. Ωστόσο, η συνεισφορά αυτή είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη, λόγω των αντικειμενικών συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς ο όγκος της ύλης, το μέγεθος των τμημάτων και η απώλεια διδακτικών ωρών είναι δεδομένα της οργανωσιακής πραγματικότητας του δημόσιου σχολείου, τα οποία δεν είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να τα αντιμετωπίσουν και τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στο να υπολείπεται σταθερά το σχολείο του φροντιστηρίου στην κούρσα των εξετάσεων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται την πραγματικότητα αυτή, κάποιοι την αποδέχονται και κάποιοι με διάθεση αυτοκριτικής καταλογίζουν στους εαυτούς τους ιδιοτέλεια και αδιαφορία, συνδεδεμένη με τη δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα, που μειώνει ακόμα περισσότερο την αποτελεσματική συνεισφορά του σχολείου στις εξεταστικές επιδόσεις.

Σε κάθε περίπτωση, η υπεροχή του φροντιστηρίου σε αυτόν τον τομέα βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως μια φαντασική απειλή για την επαγγελματική και επιστημονική τους υπόσταση. Αυτήν προσπαθούν ακριβώς να ξορκίσουν, υποβαθμίζοντας την αξία της «προπόνησης» για τις εξετάσεις, που δεν συνάδει με τους πολλαπλούς κοινωνικοποιητικούς στόχους του σχολείου, και διεκδικώντας μερίδιο στην πολύ σημαντικότερη προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή και στην ευρύτερη καλλιέργεια του πνεύματος και της προσωπικότητάς τους. Έτσι, αποποιούνται το ρόλο του τεχνοκράτη-εκπαιδευτή, όπου δοκιμάζουν έντονο ανταγωνισμό από άλλους «διαχειριστές του γνωστικού αποθέματος» (*Berger & Luckmann:1966, σ.163*) δηλαδή τους φροντιστές, και διεκδικούν

το ρόλο του ανθρωπιστή-επιστήμονα, του θεματοφύλακα της γνώσης, την οποία αντιμετωπίζουν ως αυταξία με ουμανιστικές διαστάσεις και ανθρωποποιητικά οφέλη για τους νέους που θα προσπαθήσουν να την κατακτήσουν. Αναγνωρίζουν δε στο δημόσιο σχολείο και στη γνώση που παρέχει, εφόσον κάποιος την προσεγγίσει με δημιουργική διάθεση, όχι απλά χειραφετητική λειτουργία αλλά μια δυναμική αντίσταση στο γενικότερο πνεύμα της χαλαρότητας και της ευκολίας, που προωθεί την ημιμάθεια στις μάζες, ώστε να είναι αυτές χειραγωγήσιμες και ελεγχόμενες.

Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να συνδέουν τις γραπτές δοκιμασίες περισσότερο με το κατεξοχήν διδακτικό έργο και λιγότερο ίσως με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στις ρητές τους δηλώσεις δεν διεκδικούν το ρόλο του επιστήμονα, τον οποίο μάλιστα αντιπαραθέτουν με αυτόν του δασκάλου, καθώς ταυτίζουν το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο<sup>155</sup> με την τεχνοκρατική εξειδίκευση που επιβάλλεται από τις τυπικές εξετάσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν μεν τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο αλλά αλλοτριώνουν τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης, που είναι η «*αγάπη για τη γνώση*». Η διαπίστωση αυτή αναδύεται έντονα από τις προσωπικές αφηγήσεις των αναμνησέων τους από τη δική τους σχολική βιογραφία. Συγκρίνοντας τους εαυτούς τους ως μαθητές με τους δικούς τους μαθητές, αναγνωρίζουν στους δεύτερους αυξημένη αντιληπτική ικανότητα, ευρύτερη ενημέρωση και ώριμο προβληματισμό συνδυασμένα όμως με μια μάλλον ψυχρή, έντονα ωφελιμιστική και συχνά αδιάφορη στάση για την επιστημονική γνώση, την οποία οι ίδιοι είχαν προσεγγίσει στην ηλικία τους με μεγαλύτερο ρομαντισμό και συναισθηματική επένδυση. Η βιοματική φόρτιση με την οποία ανακαλούν τα δικά τους μαθητικά χρόνια σκιαγραφεί, όσον αφορά τους εαυτούς τους, την εξιδανικευμένη εικόνα των μαθητών που είχαν πάθος για τη γνώση και την επιστήμη που επέλεξαν, διέθεταν καλές γνωστικές βάσεις, λόγω του αυστηρού πλαισίου στο οποίο είχαν διαπαιδαγωγηθεί και αξιολογηθεί, και ικανότητες αυτόνομης και δημιουργικής προσπέλασης της σχολικής ύλης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολλαπλές εξεταστικές δοκιμασίες.

Αντίθετα, οι μαθητές τους αποζητούν μόνο τη φορμαλιστική εξάσκηση πάνω στην κατακερματισμένη ύλη, πράγμα που αποβαίνει σε βάρος της ουσιαστικής και σε βάθος επαφής με την επιστήμη και την «*αποκαλυπτική*» γνώση που παρέχει το σχολείο και δη το Λύκειο. Έτσι, μολονότι και οι ίδιοι παραδέχονται ότι ο εξεταστικός φόρτος δεν είναι το κατάλληλο μέσον να κάνουν τους μαθητές «*να αγαπήσουν τη γνώση*», ομολογούν ωστόσο ότι επιδιώκουν μέσα από τις γραπτές δοκιμασίες να περάσουν στους μαθητές γνώσεις και ιδέες που οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντικές, αφού μόνο στο πλαίσιο του γραπτού διαγωνίσματος, που τους προετοιμάζει για τις τελικές εξετάσεις, θα έχουν το αμέριστο ενδιαφέρον τους και το μέγιστο της πνευματικής τους

---

<sup>155</sup> Βέβαια, η σύνδεση του Λυκείου με το Πανεπιστήμιο είναι στενή στη συνείδησή τους και κάποιοι από τους ερωτηθέντες εκφράζουν την άποψη ότι θα έπρεπε να υπάρχουν αυστηρότερες επιλεκτικές διαδικασίες, που να εξαιρούν κάποιους μαθητές από αυτό.

εργήγορης. Έτσι, οι γραπτές δοκιμασίες πολύ περισσότερο από μια διαδικασία αξιολόγησης, γίνονται ένα διδακτικό εργαλείο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλευόμενοι την αλλοτριωμένη σχέση των μαθητών με την επιστημονική γνώση, επιδιώκουν να τους υποχρεώσουν να διαβάσουν και να δώσουν την απαραίτητη προσοχή σε αυτά που έχουν να τους πουν. Παράλληλα, φαίνεται να ελπίζουν ότι μέσα από τις γραπτές δοκιμασίες, στις οποίες τους υποβάλλουν οι ίδιοι καταβάλλοντας κόπο και χρόνο για να τις διαμορφώσουν κατάλληλα, οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια και η κριτική αντιμετώπιση ποικίλων γνωστικών προβλημάτων κι όχι απλά τις φορμαλιστικές δεξιότητες της αποστήθισης και της τυφλής αναπαραγωγής αναφομοιωτών γνώσεων, στις οποίες – κατά τη γνώμη τους – τους εθίζει το φροντιστήριο, υποκόπτοντας στην καταναλωτική θεώρηση του μορφωτικού αγαθού.

Μια ακόμα αντίφαση που αναδύεται στο σημείο αυτό έγκειται στην απροθυμία τους να υιοθετήσουν νεωτεριστικές διδακτικές και αξιολογικές τεχνικές, όπως οι ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες, οι οποίες κατεξοχήν θα μπορούσαν να επιδιώξουν τους παραπάνω στόχους, αν οι κατά καιρούς προσπάθειες για ουσιαστική εφαρμογή τους δεν είχαν προσκρούσει στην αντίδραση των εκπαιδευτικών και τη χλιαρή επιβολή τους από την πολιτεία, που οδήγησε στο να ατονήσουν και να εγκαταλειφθούν. Η αντίφαση αυτή δεν είναι άσχετη με τα αισθήματα ανεπάρκειας που εκφράζουν σχετικά με τη διδακτική και μεθοδολογική τους κατάρτιση και την ιδιότυπη βίωση της επιστημονικής τους ταυτότητας. Ενώ, λοιπόν, δεν αυτοχαρακτηρίζονται ως «επιστήμονες», η έμμεση διεκδίκηση της επιστημονικότητας διαφαίνεται από τις έντονα φορτισμένες αναφορές τους στην επιλογή του γνωστικού τους αντικειμένου και στην προσωπική επένδυση στις σπουδές τους, η οποία ματαιώνεται έντονα από την αδιαφορία των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ένας από τους ερωτηθέντες, *«Το πανεπιστήμιο προετοιμάζει επιστήμονες – δεν προετοιμάζει καθηγητές»*. Η διατύπωση αυτή μπορεί να έχει δύο αναγνώσεις, οι οποίες δεν είναι αντιφατικές αλλά μάλλον συμπληρωματικές μεταξύ τους διαμορφώνοντας το στερεότυπο της άρνησης της επιστημονικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Έτσι, μπορεί να εκληφθεί υπό την έννοια ότι η δουλειά του καθηγητή δεν είναι επιστημονική δουλειά αλλά κάτι κατώτερο, αλλά και υπό την έννοια ότι ο καθηγητής έχει λάβει μεν μια επιστημονική εξειδίκευση, την οποία όμως δεν μπορεί να αξιοποιήσει στην επαγγελματική του δραστηριότητα, καθώς η σχολική ύλη αλλά και οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις του μαθητικού κοινού δεν εγείρουν υψηλές επιστημονικές αξιώσεις από τον ίδιο. Η πρώτη ανάγνωση φαίνεται να κυριαρχεί στην εκτός σχολείου ευρύτερη κοινωνία, όπως αποκαλύπτουν τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αμφισβήτηση που υφίστανται έξωθεν και κυρίως από τους γονείς των μαθητών. Η δεύτερη ανάγνωση φαίνεται να λανθάνει στη συνείδηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, πολλοί από

τους οποίους εκφράζουν την απογοήτευσή τους που δεν κατάφεραν να ακολουθήσουν την «επιστημονική» καριέρα που ονειρεύονταν και αναγκάστηκαν να συμβιβαστούν με τη διδασκαλία για λόγους βιοποριστικούς.

Από την άλλη μεριά, όντας πια μέσα στο σχολείο, ομολογούν ότι νιώθουν ανεπαρκείς όσον αφορά στη διδακτική τους κατάρτιση. Έτσι, ενώ αξιολογούν ως σημαντική την επιστημονική διάσταση του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους, διαπιστώνουν ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο και δεν μπορεί να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Εκ παραλλήλου, ομολογούν με αισθήματα ενοχής ότι δεν έχουν εφοδιαστεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με τα κατάλληλα πρακτικά εργαλεία (διδακτικές και αξιολογικές τεχνικές), για να καταστήσουν προσιτό και ενδιαφέρον αυτό το αντικείμενο στους μαθητές, ώστε αναγκάζονται να καταφεύγουν σε πρόχειρες λύσεις δικής τους εμπνεύσεως, εμπειρικές εναλλακτικές προσεγγίσεις, που δεν έχουν στήριξη σε συγκεκριμένες μαθησιακές θεωρίες, και οι οποίες, πολύ γλαφυρά, χαρακτηρίζονται ως «εκπτώσεις» στο επιστημονικό επίπεδο του μαθήματος, από μία Φιλολόγο. Κατά συνέπεια, και οι υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οι εισηγούμενες από την κεντρική ηγεσία καινοτομίες τους δημιουργούν ανασφάλεια και τους θέτουν σε αμυντική θέση, γιατί αναγνωρίζουν ότι δεν έχουν την απαραίτητη διδακτική κατάρτιση, για να τις υποστηρίξουν.

Από τα λεγόμενά τους σχετικά με το διδακτικό έλλειμμα που βιώνουν, γίνεται εμφανές ότι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης όχι μόνο στερεί από τους εκπαιδευτικούς χρήσιμα διδακτικά εργαλεία αλλά διαστρεβλώνει και την εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και τη δουλειά τους. Η αδυναμία τους να πραγματοποιούν πανεπιστημιακές παραδόσεις σε ένα βουβό ακροατήριο εκλαμβάνεται ως δική τους αποτυχία που τους δημιουργεί ενοχές, τις οποίες προσπαθούν να αποποιηθούν αποδίδοντάς την στην αδιαφορία των μαθητών, ενώ η ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από εναλλακτικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζεται «έκπτωση», ακριβώς γιατί δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι αυτό ακριβώς είναι το επιστημονικό τους έργο ως Επιστημόνων – Εκπαιδευτικών και όχι ως Επιστημόνων – Φιλολόγων, Μαθηματικών ή οτιδήποτε. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποτιμούν το αποτέλεσμα της διδακτικής τους προσπάθειας, ακριβώς γιατί δεν είναι σαφές στη συνείδησή τους ότι και η ίδια η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα η οποία βασίζεται σε επιστημονική γνώση και πραγματοποιείται με επιστημονικές μεθόδους.

Από την άλλη, όμως, είναι εμφανής και η ενστικτώδης δημιουργικότητα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκδηλώνουν την ευελιξία να αξιοποιήσουν το επιστημονικό τους οπλοστάσιο, για να εφεύρουν εναλλακτικές προσεγγίσεις, στις οποίες δεν έχουν εκπαιδευτεί συστηματικά, προκειμένου να «ανοίξουν» το μάθημα. Ως μία από αυτές τις «εναλλακτικές» προσεγγίσεις θα μπορούσαμε να κάνουμε αποδεκτή και την διαδικασία της συχνής γραπτής εξέτασης των μαθητών με τη μορφή διαγωνισμάτων, τεστ και φύλλων εργασίας, τα οποία οι ίδιοι

ομολογούν ότι χρησιμοποιούν συχνά όχι με στόχο να τα βαθμολογήσουν και να τα αξιολογήσουν ως τεκμήρια αξιολόγησης αλλά με στόχο να περάσουν μέσα από αυτά χρήσιμα και ενδιαφέροντα, κατά τη γνώμη τους, κομμάτια της ύλης, «εκβιάζοντας» ως ένα σημείο την προσοχή και την προσπάθεια των μαθητών, κάτω από το κάλυμμα της τυπικότητας της εξέτασης και της αόριστης απειλής της βαθμολογίας. Έτσι, ο όρος «εναλλακτικός» δεν χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια «καινοτόμος» ή «προοδευτικός», καθώς δεν υπάρχει τίποτα καινοτόμο στο παραδοσιακό διαγωνισμό ούτε βέβαια στην προσταγή «βγάλτε μια κόλλα χαρτί» που και οι ίδιοι ανακαλούν με αποστροφή ως μια αρνητική ανάμνηση συνδεδεμένη με τους πλέον αυταρχικούς δασκάλους τους. Ο όρος «εναλλακτικός» σε ότι αφορά τις γραπτές δοκιμασίες έχει την έννοια ακριβώς ότι αυτές εισάγονται στη διδακτική διαδικασία ως ένας διαφορετικός τρόπος προσπέλασης της σχολικής ύλης – διαφορετικός από την παραδοσιακή από καθέδρας διδασκαλία και την αυταρχική προφορική εξέταση με τον κατάλογο – που αποσκοπεί στο να ενεργοποιήσει τους ειδιάλλως αδιάφορους μαθητές, περισώζοντας παράλληλα τη σοβαρότητα και το ακαδημαϊκό επίπεδο που οφείλει να έχει το μάθημα της λυκειακής βαθμίδας.

Τέλος, μπορούμε να εντοπίσουμε στη χρήση των γραπτών δοκιμασιών μια ακόμα διάσταση σε σχέση με την έννοια της γνώσης, όχι με την έννοια της αξιολόγησης γνώσης και του κυρίαρχου μορφωτικού κεφαλαίου (*Bourdieu & Passeron:1977*), που παραδοσιακά αναλαμβάνει να ενσταλάξει στους μαθητές το σχολείο, αλλά με την έννοια του κοινωνικού γνωστικού αποθέματος (*Berger & Luckman:1967*), με το οποίο οφείλει να εφοδιάσει τα νεαρά άτομα, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά εντός της κοινωνίας. Έτσι, οι συχνές γραπτές δοκιμασίες είναι χρήσιμες, κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών όχι μόνο ως μέσω εξοικείωσης με τον τύπο και τη δυσκολία των θεμάτων των Πανελληνίων, αλλά με την ίδια τη διαδικασία της εξέτασης και της αξιολόγησης γενικότερα, η οποία αναδεικνύεται σε μια πολύ χρήσιμη κοινωνική γνώση στο ολοένα και πιο ανταγωνιστικό επαγγελματικό περιβάλλον που διαμορφώνεται για το μέλλον. Βέβαια, η συγκεκριμένη αναφορά δεν γίνεται πειστική ως αιτιολόγηση της αναγκαιότητας της συχνής γραπτής εξέτασης αλλά μάλλον ως προσπάθεια εκλογίκευσης της συγκεκριμένης πρακτικής, αφού η γραπτή εξέταση δεν είναι μια συνηθισμένη μέθοδος αξιολόγησης στον επαγγελματικό και ευρύτερο κοινωνικό στίβο. Από την άλλη μεριά, βέβαια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έχουν στελεχώσει τη δημόσια εκπαίδευση τα τελευταία 15 χρόνια επιλέχθηκαν μέσω γραπτού διαγωνισμού (ΑΣΕΠ), γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει την αυξημένη σημασία και την θετική νοηματοδότηση που αποδίδουν σε αυτή τη διαδικασία ως ενός αξιοκρατικού και κατακυρωμένου θεσμού επιλογής, καθώς την έχουν συνδέσει στη συνείδησή τους με τη δική τους αξία και επαγγελματική αποκατάσταση.



### *γ) Η επιδίωξη της πειθαρχίας ως μέσο ανάκτησης μιας «ανεπιθύμητης» εξουσίας*

Διευρύνοντας ακόμα περισσότερο την επιχειρηματολογία υπέρ της γραπτής εξέτασης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε αυτήν όχι μόνο πρακτική ωφέλεια στο χρηστικό επίπεδο της αντιμετώπισης των αξιολογικών δοκιμασιών, με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι οι μαθητές στην ενήλικη ζωή τους, αλλά και μια ευρύτερη κοινωνικοποιητική επίδραση που μεταφέρει τη συζήτηση στην ιδεολογική-κανονιστική λειτουργία του σχολείου και στην έννοια της εξουσίας. Η τελευταία αυτή έννοια είναι ίσως και η πιο δύσκολη να προσδιοριστεί και να περιγραφεί ως προς τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται από τους εκπαιδευτικούς, ακριβώς γιατί έχει πολύ έντονα φορτιστεί με αντίθετα και αντιφατικά βιώματα στην πορεία της σχολικής και επαγγελματικής τους βιογραφίας. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών<sup>156</sup> διαπιστώνουν σαφή μείωση της καθηγητικής αυθεντίας και περιορισμό της εξουσίας που κατείχαν οι δικοί τους δάσκαλοι, πράγμα που συνδέεται με τη σημαντική χαλάρωση της πειθαρχίας των μαθητών και το βαθμό του ελέγχου της συμπεριφοράς τους, τον οποίο μπορούν να ασκήσουν οι ίδιοι. Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι αυτός ο περιορισμός είναι κάτι αναπόφευκτο στο σύγχρονο δημοκρατικό και φιλελεύθερο κοινωνικό πλαίσιο, δεδομένων των αλλαγών στη δομή της οικογένειας και του τρόπου που μεγαλώνουν οι νέοι άνθρωποι, ενώ κατακρίνουν έντονα τον αυταρχισμό και την κατάχρηση εξουσίας που βίωσαν οι ίδιοι. Έτσι, ενώ δεν νοσταλγούν αυτή την κακώς ασκούμενη εξουσία ούτε ζηλεύουν τους δικούς τους δασκάλους που την απολάμβαναν, αναγνωρίζουν όμως ότι η πειθαρχία που αυτή εξασφάλιζε στην τάξη ήταν απαραίτητη τόσο για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και την επίτευξη των γνωστικών στόχων της διδασκαλίας, όσο και για την σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, καθώς φαίνεται να την έχουν ενστερνιστεί οι ίδιοι ως μια κοινωνική σημασία που οφείλουν με τη σειρά τους να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους, προκειμένου να επιτελέσουν σωστά το έργο της ηθικής τους διαπαιδαγώγησης.

Σε όλες τους, λοιπόν, τις αναφορές στην έννοια της εξουσίας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να την αποποιούνται, ενώ αρνούνται κατηγορηματικά ότι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση και τη βαθμολογία, για να επιβάλλουν την εξουσία τους στους μαθητές και να τους πειθαρχήσουν, κάτι που είχε ήδη αναδειχθεί σαφώς από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Η χρήση των γραπτών και της βαθμολογίας ως μέσου πειθαρχίας χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως αντιπαιδαγωγική και η στυγνή επιβολή της καθηγητικής εξουσίας μέσω αυτής απορρίπτεται ρητά.

---

<sup>156</sup> Το ενδιαφέρον, πάντως, στοιχείο είναι η ομοφωνία της διαπίστωσης αυτής που προέρχεται ακόμα και από τους νεότερους εκπαιδευτικούς που ήταν μαθητές Λυκείου στην όχι και τόσο μακρινή δεκαετία του 1990. Αυτή η ηλικιακή ομάδα δεν αναφέρει βέβαια ξυλοδαρμούς και προσβολές από τους καθηγητές της, όπως οι πενηνταπεντάρηδες συνάδερφοί τους, αλλά μια μάλλον πιο ανθρώπινη και παιδαγωγική προσέγγιση από μεμονωμένα έστω παραδείγματα καθηγητών, που ωστόσο δεν ταυτιζόταν με την απώλεια της εξουσίας τους ούτε επέτρεπε στους μαθητές να ξεπεράσουν τα όρια της κοσμιότητας και του σεβασμού, κάτι το οποίο οι ίδιοι βιώνουν έντονα σήμερα από τους μαθητές τους, χωρίς να τους αξίζει, όπως παρατηρούν.

Η ίδια η έννοια της εξουσίας φαίνεται να είναι μια στιγματισμένη έννοια στη συνείδησή τους, καθώς ανακινεί τις πιο αρνητικές αναμνήσεις από δικούς τους αυταρχικούς καθηγητές, που τρομοκρατούσαν και προσέβαλλαν τους μαθητές κατά τη διαδικασία της γραπτής ή και προφορικής εξέτασης και εξαντλούσαν όλη τους την αυστηρότητα στον τρόπο που βαθμολογούσαν αλλά και από παλαιάς κοπής συναδέλφους που υποτιμούσαν τις προσπάθειες εφαρμογής καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων με βάση το διάλογο και όχι το φόβο. Αντίθετα, οι ίδιοι ως καθηγητές δηλώνουν ότι βιώνουν με χαρά μια πιο ουσιαστική σχέση με τους μαθητές τους, καθώς μοιράζονται ευχάριστες και δημιουργικές εμπειρίες μέσα από τις δυνατότητες που παρέχει το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου για υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συμμετοχή σε βιωματικές δράσεις και εκδρομές, η οποία όμως τους απομακρύνει από το να νιώθουν ότι είναι σε θέση ισχύος απέναντί τους. Έτσι, δηλώνουν απερίφραστα ότι δεν νοσταλγούν την εξουσία που απολάμβαναν οι καθηγητές στο παρελθόν, ενώ αναγνωρίζουν ότι οι αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο είναι τέτοιες που δεν θα μπορούσε να τελεσφορήσει μια εκ μέρους τους προσπάθεια να ασκήσουν την εξουσία με όπλο την εξέταση και τη βαθμολογία. Επιπλέον, η χρήση τους για λόγους πειθάρχησης κρίνεται, επίσης, αναποτελεσματική, καθώς στο γενικότερο πλαίσιο της βαθμολογικής επιείκειας που έχει επικρατήσει κάθε χρήση της απειλής του διαγωνίσματος ή του κακού βαθμού έχει ήδη αυτοακυρωθεί και τέτοιες απειλές μόνο πλήγμα στην αξιοπιστία και στο κύρος του εκπαιδευτικού μπορούν να επιφέρουν, καθώς κάτω από την γενικότερη πίεση για καλούς βαθμούς δεν πρόκειται να τις υλοποιήσει.

Άλλωστε, ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες φαίνεται να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως φορείς εξουσίας, την οποία αποδίδουν κυρίως στο άνωθεν επιβεβλημένο θεσμικό πλαίσιο και την απρόσωπη διοικητική ιεραρχία, που αποφασίζει ερήμην των εκπαιδευτικών υποτιμώντας τη γνώση και τη γνώμη τους για τον τρόπο που θα μπορούσε το σχολείο να λειτουργήσει καλύτερα και να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές. Έτσι, ενώ οι ρητές τους αναφορές συναιρούνται στην άρνησή τους να ασκήσουν εξουσία πάνω στους μαθητές τους από δική τους επιλογή, οι υπόρρητες προθέσεις τους αναδεικνύουν την απογοήτευσή τους για την αδυναμία τους να το κάνουν λόγω της αποστέρησης του ρόλου τους από την εξουσία, με την οποία θα έπρεπε να περιβάλλεται αυτός, που όχι μόνο θα διευκόλυνε το έργο τους αλλά θα τους έδινε τη δυνατότητα να αποδείξουν την παιδαγωγική τους ικανότητα και ευσυνειδησία, καθώς θα απέφευγαν να κάνουν κατάχρηση εξουσίας, όπως αυτή που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές. Ωστόσο, στην παρούσα κατάσταση βιώνουν έντονα την αντίφαση ανάμεσα σε ένα εξαιρετικά επιεικές θεσμικό πλαίσιο που αναγνωρίζει μόνο δικαιώματα στους μαθητές και συνεπώς διαμορφώνει ένα εξαιρετικά χαλαρό οργανωτικό πλαίσιο, όσον αφορά στην αξιολόγηση και γενικότερα τη διαχείριση των μαθητών και των προβλημάτων που προκύπτουν εντός του σχολείου, και στην παραδοσιακά επιβεβλημένη και κοινωνικά απαιτητή

από αυτούς υποχρέωση να «ελέγχουν» στους μαθητές και να ανταποκρίνονται στο στερεότυπο του αυστηρού δασκάλου που υποχρεούται και καταφέρνει να επιβάλει την τάξη προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας και της κοινωνικοποιητικής αποστολής του σχολείου.

Στην προσπάθειά τους να συμβιβάσουν τις αντιφατικές αυτές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα νιώθουν ότι βρίσκονται υπό διαρκή κρίση και αμφισβήτηση που προέρχεται από κάθε κατεύθυνση (διοίκηση – μαθητές – γονείς – φροντιστήρια) και εκφράζεται ποικιλοτρόπως, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι καταφεύγουν σε χειριστικές τεχνικές ή σε διαπραγμάτευση με τους μαθητές αξιοποιώντας το όπλο της βαθμολογίας με πιο εύσημους τρόπους. Έτσι, τα δύσκολα και συχνά διαγωνίσματα που βαθμολογούνται αυστηρά και αντικειμενικά υπάρχουν μεν και καταγράφονται ως τεκμήρια της ελλιπούς προσπάθειας και της χαμηλής επίδοσης των μαθητών (διαμορφωτική αξιολόγηση) αλλά δεν αποτυπώνονται στον τελικό βαθμό (αθροιστική αξιολόγηση), που έχει κατακυρωτική βαρύτητα και θα μπορούσε να στιγματίσει το μαθητή ψυχολογικά αλλά και κοινωνικά επηρεάζοντας αρνητικά την ακαδημαϊκή του πορεία. Άλλωστε, μέσα στη γενικότερη χαλάρωση του οργανωτικού πλαισίου και τη θεσμικά κατοχυρωμένη μείωση των απαιτήσεων για υψηλές επιδόσεις (βάση προαγωγής το 9,5), μια αυστηρή τελική βαθμολογία θα μπορούσε να εγείρει τις αντιδράσεις των μαθητών και να επιδεινώσει αντί να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα διαχείρισης της τάξης ανακύπτουν. Αντί, λοιπόν, για την «τιμωρητική - εκδικητική» χρήση του διαγωνίσματος και του βαθμού, που η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αρνείται ότι χρησιμοποιεί, επιλέγεται η τακτική της επεικούς βαθμολογίας ως αποτέλεσμα μιας άρρητης διαπραγμάτευσης και συμφωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή που, δεδομένης της καταγεγραμμένης και τεκμηριωμένης «αποτυχίας» του δεύτερου στις γραπτές δοκιμασίες, θα μετριάσει την αντίδραση και την παραβατικότητά του, καθώς γίνεται αντιληπτή ως προσπάθεια θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης εκ μέρους του καθηγητή της όποιας – έστω και ελάχιστης – διάθεσης για συμμετοχή και προσπάθεια του μαθητή, και θα αποτελέσει μια μορφή πειθάρχησης ανεκτή από το μαθητή και συμβατή με την πρόθεση του καθηγητή να μην αποκλίνει από τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής και του θεσμικού πλαισίου.

Άλλωστε, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν εγκαταλείψει το αυστηρό προφίλ του παιδονόμου, του καθηγητή δηλαδή που επιβάλλει την τάξη και διεκπεραιώνει το μάθημα σε συνθήκες απόλυτου ελέγχου της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των μαθητών, επιδιώκουν να επιβληθούν με το γνωστικό προφίλ του επιστήμονα, που κατέχει σε βάθος το αντικείμενό του και είναι σε θέση να διαχειρίζεται την ύλη με ευκολία και δημιουργικότητα, πράγμα που μπορούν να το αποδείξουν μέσα από τα γραπτά διαγωνίσματα, τα οποία χρησιμοποιούν ως μια μορφή «εκβιαστικής» κινητροφοδότησης. Όπως προκύπτει τόσο από τα ερωτηματολόγια, όσο και από τις συνεντεύξεις, το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι τόσο η απειθαρχία και η παραβατικότητα, όσο η αδιαφορία για το μάθημα και η

απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, γεννάται ένα ισχυρό αίσθημα ματαίωσης που πλήττει αφενός την επιστημονική διάσταση του ρόλου τους, καθώς οι μαθητές απορρίπτουν το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο οι ίδιοι έχουν επενδύσει και το αξιολογούν ως σημαντικό, αλλά και την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εξασφαλίσουν την προσοχή και την ενεργή παρουσία στο μάθημά τους, με αποτέλεσμα να προκύπτουν και πειθαρχικά ζητήματα. Αφού, λοιπόν, το ενδιαφέρον των μαθητών αποδεδειγμένα κορυφώνεται μόνο σε σχέση με τις εξεταστικές δοκιμασίες, τα γραπτά διαγωνίσματα αναδεικνύονται σε μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς αφ' ενός με να επιβεβαιώσουν την αυθεντία και την επιστημονική τους υπόσταση μέσα από τα δουλεμένα θέματα και αφ' ετέρου να εξασφαλίσουν την ησυχία και να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών τους για όσα σημαντικά έχουν να τους μεταβιβάσουν στο γνωστικό επίπεδο.

Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνδέει την αξιολόγηση με μια σειρά από θετικές αξίες - κοινωνικές σημασίες, όπως η εργατικότητα, η μεθοδικότητα, η προσπάθεια, η επιμέλεια, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, οι οποίες καλλιεργούνται και ενισχύονται μέσα από τις γραπτές εξετάσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια Φιλόλογος, τα γραπτά διαγωνίσματα είναι «δοκιμασίες», όχι μόνο στο επίπεδο της μέτρησης των γνωστικών επιδόσεων, αλλά ψυχικές δοκιμασίες που, με το μικρό συγκριτικά κόστος της προσπάθειας και του περιστασιακού άγχους, προσφέρουν το μεγάλο όφελος της αυτογνωσίας και της ψυχικής ενδυνάμωσης απέναντι στις κάθε λογής δοκιμασίες και αγχογόνες καταστάσεις της ζωής. Έτσι, ενώ η εξουσία και η αυστηρότητα απορρίπτονται ως έννοιες δασκαλοκεντρικές, αυταρχικές και ασύμβατες με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου, η πειθαρχία που απαιτεί η προετοιμασία και η συμμετοχή σε μια εξεταστική δοκιμασία και η αυτογνωσία που προκύπτει στη συνέχεια αναδεικνύονται ως τα μέγιστα οφέλη της όλης διαδικασίας με κέντρο το μαθητή και στόχο την ηθική του ολοκλήρωση.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί ότι ο ανταγωνισμός δεν αναδεικνύεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ως μια από τις αποδεκτές κοινωνικές σημασίες που πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές μέσω της σχολικής αξιολόγησης αλλά μάλλον ως μία από τις αλλοτριωτικές επιδράσεις του υπάρχοντος συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των Πανελληνίων εξετάσεων. Αντίθετα, η έμφαση αποδίδεται στην ανάληψη ατομικής ευθύνης (*Ball:2006, Broadfoot:2004, Brown, Duru-Bellat & van Zanten:2010*) για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών, η οποία καλλιεργείται μέσα από την εξοικείωση με τις αξιολογικές διαδικασίες, που θα τους φανεί χρήσιμη στη μελλοντική ζωή τους. Εμμέσως, πλην σαφώς, πάντως το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας καταλήγει στην εξοικείωση των μαθητών με την ιδέα ότι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας και ευθύνης, καθώς το σχολείο και οι θεσμισμένες διαδικασίες του αναδεικνύονται ως αδιάβλητες και αντικειμενικές και άρα η κοινωνική ανισότητα είναι μια αναπόφευκτη πραγματικότητα.

#### 5.4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας σχετικά με *τη συχνότητα της χρήσης της γραπτής εξέτασης* από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου απαντήθηκε με τα ποσοτικά δεδομένα της πρώτης φάσης της έρευνας με τα ερωτηματολόγια και ενισχύθηκε από τις βιοματικές τους αφηγήσεις στη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί – και περισσότερο αυτοί που διδάσκουν τα «πρωτεύοντα» μαθήματα που αποτελούν γνωστικό αντικείμενο εξέτασης στις Πανελλήνιες εξετάσεις – βάζουν στους μαθητές περισσότερα από ένα γραπτά διαγωνίσματα μέσα στη σχολική χρονιά, τα οποία κατακυρώνουν αποδίδοντας τους αυξημένη βαθμολογική βαρύτητα για την τελική αξιολόγηση των μαθητών. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι τόσο από τα ερωτηματολόγια, όσο και από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι ίδιοι δεν θεωρούν ούτε τις γραπτές εξετάσεις ούτε την αριθμητική βαθμολόγηση κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης, καθώς δεν αποτυπώνουν – όπως διαπιστώνουν – όλα τα προς αξιολόγηση χαρακτηριστικά των μαθητών. Έτσι, μολονότι συγκεντρώνουν πλήθος βαθμολογικών τεκμηρίων από τις γραπτές δοκιμασίες, στο τέλος καταφεύγουν σε μια μάλλον διαισθητική αποτίμηση της συνολικής εικόνας των μαθητών συνεκτιμώντας ποικίλα δεδομένα, λιγότερο ή περισσότερο αντικειμενικά, για να τους αξιολογήσουν, με βασικό χαρακτηριστικό της τελικής τους κρίσης την «*υπερβολική*» – όπως τη χαρακτηρίζουν οι ίδιοι – επιείκεια.

Στην προσπάθεια, λοιπόν, να διερευνήσουμε τις αιτίες αυτής της γενικευμένης αυτής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε *πώς διαμορφώνεται αυτή με βάση το βαθμό της αλληλεπίδρασης των οργανωτικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας και των πρακτικών των εκπαιδευτικών*, που αποτελεί και το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων ήδη προέκυψαν μια σειρά από εκλογικεύσεις στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική τόσο της υπερεξέτασης, όσο και της υπερβαθμολόγησης, και οι οποίες επαληθεύθηκαν και ενισχύθηκαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, όπως παρουσιάστηκαν ανωτέρω. Συνοπτικά, επαναλαμβάνουμε την ανατροφοδοτική και διδακτική αξιοποίηση των γραπτών δοκιμασιών, την καταλυτική επιρροή των Πανελληνίων Εξετάσεων στον τρόπο αξιολόγησης και διδασκαλίας, τις εξωτερικές κοινωνικές πιέσεις, την αλλαγή του πλαισίου επικοινωνίας εντός του σχολείου λόγω της γενικότερης χαλάρωσης της αυστηρότητας και της απώλειας της καθηγητικής αυθεντίας, η οποία προωθείται – κακώς – από την οργανωτική διοίκηση και το θεσμικό πλαίσιο, που απογυμνώνει το ρόλο τους και υπονομεύει τις προσπάθειές τους.

Ειδικότερα, σε σχέση με την αλληλεπίδραση οργανωτικού πλαισίου και πρακτικών των εκπαιδευτικών, μπορούμε από τα ευρήματα των συνεντεύξεων να συμπληρώσουμε τον προβληματισμό που ανέκυψε από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων σχετικά με το οργανωσιακό προφίλ του ελληνικού Λυκείου και το βαθμό στον οποίο συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί το μερίδιο της συμμετοχής τους στη διαμόρφωσή του ως δρώντων υποκειμένων

εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά την παρουσίαση, δηλαδή, των ευρημάτων της ποσοτικής φάσης της έρευνας διαπιστώθηκε μια αντιφατική εικόνα του ελληνικού Λυκείου, που από τη μια πλευρά εμφανίζεται έντονα ακαδημαϊκό και προσανατολισμένο στις ανταγωνιστικές Πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ από την άλλη πλευρά δεν λειτουργεί ως ένα αυστηρό σχολείο ούτε στον τομέα της πειθάρχησης ούτε στον τομέα της αξιολόγησης. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα αυτή την αντίφαση, για την οποία όμως αποποιούνται κάθε ευθύνη και την επιρρίπτουν στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα και στην παθογενή πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί.

Έτσι, αποδοκιμάζουν τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου τον οποίο ταυτίζουν με μια αλλοτριωμένη εκδοχή της επιστημονικότητας. Θεωρούν δε ότι αυτός επιβάλλεται από την εξετασιοκεντρική εμμονή αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου της ελληνικής κοινωνίας, που λειτουργεί υπό το κράτος του φαινομένου του πτυχίου, στην προσπάθειά της να αποκαταστήσει επαγγελματικά τα παιδιά της με όρους που ίσχυαν τον προηγούμενο αιώνα και με μια καταναλωτική λογική που απαξιώνει τη μόρφωση και ασκεί πιέσεις για μεγάλους βαθμούς και πιστοποιητικά γνώσεων χωρίς αντίκρισμα. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι αντιστέκονται σε αυτή την κατάσταση προσπαθώντας να εκλαϊκεύσουν την επιστήμη και να την προσφέρουν στους μαθητές όχι ως κεφάλαιο που θα εξαργηθεί με τη μορφή κοινωνικών, επαγγελματικών και οικονομικών απολαβών, αλλά ως πνευματικό αγαθό που θα συμβάλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους αποσιωπώντας, όμως, την ίδια στιγμή την απροθυμία τους να εμπλακούν ενεργά στην υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης και ενεργώντας διασπαστικά προς το θεσμικό πλαίσιο, όταν η πολιτεία επιχειρεί μέσω αυτού να τις εισηγηθεί. Παράλληλα, αποδοκιμάζουν έντονα το κλίμα υπερβολικής επιείκειας στην αξιολόγηση και τη διαπαιδαγώγηση, γενικότερα, των μαθητών για το οποίο εκφράζουν, ομολογουμένως, κάποια αισθήματα ενοχής, καθώς καταλογίζουν ένα ποσοστό ευθύνης στους εαυτούς τους για τις «υπερτιμημένες» προφορικές τους βαθμολογίες. Ωστόσο, εκλογικεύουν και αυτή τους τη στάση συνδέοντάς την με το χαλαρό θεσμικό πλαίσιο, που αποδυναμώνει το όπλο της βαθμολογίας, την κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς και κυρίως την ψυχοσυναισθηματική τους εμπλοκή με τους μαθητές τους, τους οποίους δυσκολεύονται να κρίνουν και να βαθμολογήσουν αυστηρά, ενώ υποστηρίζουν ότι μέσα από την επιεική βαθμολογία επιχειρούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές με θετική ενίσχυση και όχι τιμωρητική αξιολόγηση.

Και στις δύο περιπτώσεις, μεταφέρουν την ευθύνη στο θεσμικό-οργανωτικό πλαίσιο το οποίο εκλαμβάνουν ως εμπόδιο στις δικές τους παιδαγωγικές προθέσεις και ως φορέα εξουσία που τους δεσμεύει και υπονομεύει την θέση και το κύρος τους. Αντίθετα, δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι στην ουσία είναι αυτοί που ερμηνεύουν με μεγάλη ελευθερία το θεσμικό πλαίσιο, όσον αφορά τον τρόπο που εφαρμόζουν την πρακτική της γραπτής εξέτασης αλλά και τον τρόπο που βαθμολογούν τους μαθητές ασκώντας την αυτονομία που τους εξασφαλίζει το γεγονός της

παντελούς έλλειψης δομών δικής τους αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του οργανωσιακού πλαισίου της σχολικής μονάδας. Έτσι, οι πρακτικές που εφαρμόζουν για την εξέταση και την αξιολόγηση των μαθητών φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κυρίως εσωτερικών διαπραγματεύσεων με τους μαθητές και τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και λιγότερο πιστή εφαρμογή του επιβεβλημένου νομοθετικού πλαισίου. Επιπλέον, οι πρακτικές και οι επιλογές αυτές φαίνεται να διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα και το προφίλ της σχολικής μονάδας (αυστηρό ή επιεικές σχολείο, καλό ή κακό σχολείο, σχολείο με πολλές ή λίγες επιτυχίες) στην τοπική κοινωνία – πράγμα το οποίο δεν είναι αδιάφορο<sup>157</sup>, τουλάχιστον, για τα επαρχιακά σχολεία που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας – και κατά συνέπεια να επηρεάζουν καθοριστικά την υπόσταση, τη σύνθεση ακόμα και το μέγεθος και τη βιωσιμότητα της κάθε σχολικής μονάδας, καθώς η βαθμολογική επιείκεια είναι ένα σημαντικό κίνητρο για την επιλογή<sup>158</sup> ενός σχολείου ή την αποφυγή της διαρροής μαθητών προς τα Επαγγελματικά Λύκεια, πράγμα που θα μπορούσε να μειώσει τις διαθέσιμες ώρες και τις οργανικές θέσεις καθηγητών σε ένα σχολείο, όπως αναφέρει μια καθηγήτρια που έχει εμπειρία και από τα δύο είδη σχολείων.

Πάντως, η συνολική εικόνα που διαγράφεται όσον αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανωσιακού πλαισίου της σχολικής μονάδας και της δράσης των υποκειμένων εντός αυτής αποκαλύπτει ένα σύνθετο πλέγμα αντίρροπων δυνάμεων που, δυστυχώς, ενεργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρούν την αδράνεια ενός συστήματος με ελάχιστη αξιοπιστία και πολλές παθογένειες, που αντί να εξομαλύνονται, επιδεινώνονται με κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που συγκεντρώνει τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών, καθώς πλήττει τις δομές που τους παρέχουν την ασφάλεια μιας γνώριμης κατάστασης και ενεργοποιεί ένα πλήθος από φαντασιακές απειλές, που τους βάζουν σε αμυντική θέση.

Έτσι, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα εντοπίζεται ένα πλήθος από *ψυχοσυναισθηματικές εμπλοκές των εκπαιδευτικών στο θέμα της γραπτής εξέτασης και της αξιολόγησης γενικότερα, ενώ οι εκλογικεύσεις των πρακτικών που εφαρμόζουν υποκρύπτουν μια σειρά από υπόρρητες προσδοκίες και προθέσεις που σχετίζονται με την προσπάθειά τους να ενισχύσουν και να επιβεβαιώσουν το ρόλο τους τόσο στην επικοινωνία τους με τη σχολική και ευρύτερη κοινότητα όσο και στην ίδια τους τη συνείδηση.*

---

<sup>157</sup> Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ως βασικό τους μέλημα το να έχουν την αποδοχή των μαθητών, των γονιών και της τοπικής κοινωνίας και να εργάζονται σε ένα σχολείο με καλή φήμη.

<sup>158</sup> Αν και το νομοθετικό πλαίσιο δεν δίνει στους γονείς τη δυνατότητα να επιλέγουν τη σχολική μονάδα, πολλοί από αυτούς καταφεύγουν σε διάφορα τεχνάσματα, προκειμένου να φοιτήσει το παιδί τους σε ένα Λύκειο, όπου το πλαίσιο είναι σχετικά χαλαρό, ώστε να ελαχιστοποιείται η ψυχολογική πίεση και να μεγιστοποιείται η «βαθμολογική» βοήθεια ενόψει Πανελληνίων, αλλά και αρκετά ελεγχόμενο, ώστε να μην υπάρχουν σοβαρά προβλήματα παραβατικότητας αλλά δείγματα επιτυχημένης συμμετοχής στις εξετάσεις.

Κατ' αρχάς, πρέπει να αναγνωρίσουμε στους εκπαιδευτικούς την αυξημένη συναισθηματική επένδυση στη δουλειά τους, μια επένδυση που ακόμα κι αν δεν ήταν έντονη στην αρχή, καθώς για πολλούς το εκπαιδευτικό επάγγελμα ήταν μια λύση ανάγκης, προέκυψε στην πορεία της επαγγελματικής τους εξέλιξης είτε ως παράπλευρη ωφέλεια είτε ως συνειδητή επιλογή, προκειμένου να δώσει νόημα και περιεχόμενο σε μια ενασχόληση που λόγω της ψυχοκοινωνικής της διάστασης δεν αντιμετωπίζεται με όρους ψυχρού επαγγελματισμού και αποστασιοποίησης. Έτσι, στη συντριπτική τους πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απερίφραστα ότι αντλούν μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση από το επάγγελμά τους λόγω της επικοινωνίας με νέους ανθρώπους αλλά κυρίως λόγω της δυνατότητας που τους δίνεται – στο βαθμό που τους δίνεται – να ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Όσο κι αν αποδοκιμάζουν την απαξιωτική στάση των μαθητών για το σχολείο και τη χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης, σπεύδουν να τους υπερασπιστούν αποδίδοντας τις ευθύνες στις κοινωνικές παθογένειες, ενώ κατά βάθος πιστεύουν ότι μπορούν να τους επηρεάσουν θετικά με τη γνώση, την κρίση και τη στάση τους.

Κατά συνέπεια, στο επίπεδο του εκπεφρασμένου λόγου τους προκύπτει ότι βιώνουν έντονα συναισθήματα ευθύνης και αγωνίας για τον τρόπο που ασκούν το λειτούργημά τους, κυρίως σε σχέση με την αξιολόγηση, δεδομένου του ότι από όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αυτή με τις πλέον ορατές συνέπειες, αν όχι στην εξέλιξη, σίγουρα στην ψυχολογία των μαθητών. Κατ' επέκταση, το συναίσθημα που άρρητα αλλά έντονα αναδεικνύεται από όσα μπορούν να συναχθούν από τα λεγόμενα της πλειονότητας των ερωτηθέντων είναι μάλλον η ενοχή. Διαφαίνεται ότι, χωρίς να το ομολογούν, τείνουν να αναλάβουν την ευθύνη για όλες τις αποτυχίες του σχολείου, που στις ρητές τους διατυπώσεις σπεύδουν να τις αποδώσουν στο σύστημα ή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, επωμίζονται το βάρος για την υπερεπιεκτική βαθμολόγηση, που δημιουργεί αδικίες και ψευδαισθήσεις στου μαθητές για τις ικανότητές τους αλλά και για τη ζωή γενικότερα, για την πτώση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης, καθώς κάνουν «εκπτώσεις» στο επίπεδο του μαθήματος, προσπαθώντας να κερδίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, για την αναποτελεσματική διαπαιδαγώγηση των νέων, που προκύπτει ως αποτέλεσμα δικού τους συμβιβασμού με την ηθική χαλαρότητα της εποχής, ακόμα και για την ελλιπή τους κατάρτιση, που τους στερεί εργαλεία για να ανταπεξέρθουν σε όλες τις παραπάνω απαιτήσεις του ρόλου τους.

Έτσι, το φαινόμενο του «καθρέπτη» φαίνεται να λαμβάνει πολύ ευρύτερη παρουσία από την αντανάκλαση της ικανότητας των καθηγητών στα αποτελέσματα των γραπτών διαγωνισμάτων των μαθητών τους (Τσακίρη:2003, 2007, Postic:1998). Με κίνδυνο να προβούμε σε μια αυθαίρετη ερμηνεία των ευρημάτων, που εκτείνεται σε μεγαλύτερο πεδίο από τη στενή πρακτική της γραπτής εξέτασης, θα τολμήσουμε να πούμε ότι η συνολική εικόνα της δημόσιας εκπαίδευσης φαίνεται να



αντανακλά στη συνείδηση του εκπαιδευτικού τη δική του εικόνα, η οποία εμφανίζεται υποβαθμισμένη, απαξιωμένη και αναποτελεσματική σε όλα τα επίπεδα της δράσης της. Κατά συνέπεια, στο φαντασιακό επίπεδο και στο πλαίσιο της ατομικής ευθύνης για την επαγγελματική και κοινωνική του καταξίωση επιχειρεί μέσα από τις πρακτικές του να διαφοροποιηθεί και να αναδείξει μια εξιδανικευμένη αυτοεικόνα, άλλοτε συμμορφούμενος κι άλλοτε απομακρυνόμενος από τα κοινωνικά στερεότυπα, ακόμα και από τα θεσμικά επιβεβλημένα του καθήκοντα, προσαρμόζοντας τις επιμέρους διαστάσεις του ρόλου του, που έχει ενστερνιστεί στην πορεία της σχολικής, πανεπιστημιακής και επαγγελματικής του βιογραφίας επηρεασμένος από παράγοντες, όπως το δικό του *habitus*, η εκπαίδευση που έλαβε, το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο αλλά και οι κοινωνικές και επαγγελματικές του συναναστροφές.

Αν θέλουμε, λοιπόν, να μιλήσουμε με όρους σχετικούς με τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε ότι σε μεγάλο βαθμό αποποιούνται το ρόλο του *αξιολογητή* και την εμπλοκή τους στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Η στάση αυτή ενδεχομένως προέρχεται από μια υποσυνείδητη αναγνώριση της αδυναμίας εξασφάλισης της απόλυτα αντικειμενικής βαθμολογίας, ενώ δεν είναι άσχετη με την αναγνώριση εκ μέρους τους της ελλιπούς κατάρτισης σχετικά με το θέμα αυτό αλλά και την απροθυμία τους να εναντιωθούν στη γενικευμένη κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς. Άλλωστε, φαίνεται να αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων που δεν μπορούν να ανατρέψουν με τη δική τους παρέμβαση στο επίπεδο της διδασκαλίας, παρά μόνο ίσως να εξισορροπήσουν κάπως με την επιεική βαθμολογία. Το ανταγωνιστικό πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας φαίνεται, μάλιστα, να εντείνεται ο φόβος τους να αναλάβουν το ρόλο του κριτή (*Τσακίρη:2003, 2007*), και η απροθυμία τους να επηρεάσουν με την κρίση τους καθοριστικά την εξέλιξη των μαθητών, προτιμώντας να αφήσουν αυτό το ρόλο σε απρόσωπες και αδιάβλητες διαδικασίες, όπως οι Πανελλήνιες, που έχουν επενδυθεί και λόγω των δικών τους βιωμάτων με το κύρος της αντικειμενικής και αξιοκρατικής διαδικασίας επιλογής.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η έννοια της αντικειμενικότητας και ο ρόλος του αξιολογητή φαίνεται να λαμβάνουν δευτερεύουσα σημασία στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικότερη κι από την *αντικειμενικότητα* αναδεικνύεται η κοινωνική σημασία της *δικαιοσύνης*. Έτσι, στην πρώτη αποδίδεται μια μάλλον ψυχρή, τεχνοκρατική νοηματοδότηση, που συνδέεται με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και τα δεδομένα του θεσμικού-οργανωτικού πλαισίου, που τα βιώνουν, όπως προαναφέρθηκε, ως εχθρικά προς το ρόλο και την υπόστασή τους, ενώ στη δεύτερη αποδίδεται μια θερμή, ανθρωπιστική νοηματοδότηση, που συνδέεται με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου και τα ζητούμενα της ίδιας της σχολικής κοινότητας, όπως αναδύονται στην διαπροσωπική σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων της παιδαγωγικής επικοινωνίας (καθηγητές – μαθητές – γονείς).

Ο ρόλος του *παιδονόμου*, αυτού δηλαδή που θα επιβάλει την τάξη και θα πειθαρχήσει τους μαθητές, φαίνεται να απορρίπτεται συλλήβδην από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέεται με ένα φάσμα αναμνήσεων από τη μαθητική τους ζωή, που κυμαίνεται από την αρνητική βίωση βαθμολογικών αδικιών μέχρι τις τραυματικές εμπειρίες προσβολών και ξυλοδαρμών από τους δικούς τους καθηγητές. Εξού και στις ρητές τους αναφορές φαίνεται να απεκδύονται το ρόλο του παιδονόμου με ικανοποίηση και να μη νοσταλγούν την εξουσία που απολάμβαναν οι δικοί τους δάσκαλοι απέναντί τους. Άρρητα, ωστόσο, η κοινωνική σημασία της *πειθαρχίας* παραμένει αρκετά σημαντική στη συνείδησή τους, καθώς την έχουν ενστερνιστεί κατά τη διαδικασία της δικής τους κοινωνικοποίησης και την αναγνωρίζουν ως σημαντική αξία της σύγχρονης κοινωνίας, αν και στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν από τα αυταρχικά αντιπαράδειγματα των αναμνήσεών τους επικαλούνται στη θέση της την κοινωνική σημασία του *σεβασμού*, τον οποίο διεκδικούν μέσα από το κοινωνικό και επιστημονικό τους προφίλ.

Άλλωστε, οι ρητές τους δηλώσεις ότι επιδιώκουν να μεταδώσουν στους μαθητές αξίες και ιδανικά παραπέμπουν απ' ευθείας στην κανονιστική λειτουργία του σχολείου και στην προσπάθειά τους να ενσταλάξουν στους μαθητές τις κοινωνικές νόρμες της συμμόρφωσης, της υπακοής και της αποδοχής της κοινωνικής ιεραρχίας. Έτσι, αν και αποδέχονται τη γενικότερη χαλάρωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και την επικράτηση προοδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών που βασίζονται στο δημοκρατικό διάλογο και όχι στην επιβολή της θέλησης του δασκάλου, καθώς διαβλέπουν αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο και στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, που δεν επιτρέπουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων με τιμωρητικές παρεμβάσεις εκ μέρους του σχολείου, έμμεσα δυσανασχετούν για την αποστέρηση του ρόλου τους από την αυθεντία που τη συνόδευε στο παρελθόν. Επίσης, μολονότι αρνούνται ότι χρησιμοποιούν το όπλο της βαθμολογίας τιμωρητικά, για να πειθαρχήσουν τους μαθητές, δεν αρνούνται ότι χρησιμοποιούν κάθε λογής γραπτές δοκιμασίες, για να «εκβιάσουν» την προσοχή τους στο μάθημα, ενισχύοντας το κομμάτι εκείνο της αυθεντίας τους που συνδέεται όχι τόσο με το εξουσιαστικό, όσο με το γνωστικό τους προφίλ.

Η τελευταία παρατήρηση μεταφέρει τη συζήτηση στο ρόλο του *επιστήμονα - εκπαιδευτή*, που εγείρει αντιφατικές αντιδράσεις από τα υποκείμενα της έρευνας. Δηλαδή, ενώ από τη μια διεκδικούν μερίδιο στις επιτυχίες των μαθητών, από την άλλη αποποιούνται το ρόλο του προγυμναστή-προπονητή των μαθητών-διαγωνιζομένων, με απώτερο στόχο την επιτυχία στις εξετάσεις. Ενώ από τη μια κατακυρώνουν την αξία του γνωστικού τους αντικειμένου με βάση το βαθμό συνεισφοράς που θα έχει στην επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στις Πανελλήνιες, από την άλλη κατηγορούν τις εξετάσεις αυτές για ένα πλήθος παθογένειες του Λυκείου. Ενώ από τη μια αναγνωρίζουν υψηλή γνωστική αξία στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του

ελληνικού Λυκείου, από την άλλη καταδικάζουν τον ακαδημαϊσμό και την εξειδίκευση που επιβάλει η στενή σύνδεσή του με την ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι αντιφάσεις αυτές ερμηνεύονται, αν διακρίνουμε την εξιδανικευμένη εικόνα της δικής τους σχέσης με τη γνώση αλλά και τη βαρύτητα που έχει λάβει στη συνείδησή τους η διαδικασία των εξετάσεων κατά τη διάρκεια της δικής τους μαθητικής και επαγγελματικής πορείας, ως διαδικασία καταξίωσης των δικών τους προσπαθειών και απόδειξης της δικής τους αξίας και ανωτερότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν τη γνώση ως μια ανθρωποποιητική αυταξία αναβιβάζοντάς την στη σφαίρα των ιδανικών, τα οποία οφείλουν οι μαθητές να κατακτήσουν ως αποτέλεσμα της ευρύτερης παιδαγωγικής-κοινωνικοποιητικής προσπάθειας του σχολείου κι όχι ως ένα χρηστικό, γνωστικό απόθεμα που θα το εξαργυρώσουν είτε για να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είτε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους εκεί είτε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης. Κατά συνέπεια, απορρίπτουν το στείο *ακαδημαϊσμό* και στη θέση του προκρίνουν την κοινωνική σημασία της *ανθρωπιστικής παιδείας* και της γενικής μόρφωσης.

Η εξιδανικευμένη αυτή αντίληψη της γνώσης μπορεί μάλιστα να αποδοθεί σε δύο παράγοντες. Από τη μια, είναι το προαναφερθέν προνόμιο των εκπαιδευτικών που δεν αντιμετώπισαν ποτέ μέχρι τώρα το άγχος της σύνδεσης της δικής τους αποτελεσματικότητας με την ποσοτική αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών τους, ελλείπει δομών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, διατηρούν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τη γνώση ως μορφωτικό και κοινωνικό αγαθό, το οποίο πρέπει να διαμοιραστεί εξίσου σε όλους τους μαθητές, προκειμένου να εξασφαλίσει για αυτούς την ψυχοκοινωνική ολοκλήρωση και μια στοιχειώδη ποιότητα ζωής που δεν συνδέεται μόνο με τις υλικές συνθήκες επιβίωσης, και όχι ως καταναλωτικό προϊόν, το οποίο οφείλουν να πουλήσουν στους πελάτες τους, που θα το χρειαστούν, για να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή ευμάρεια στην ανταγωνιστική Κοινωνία της Γνώσης – ή μάλλον της Πληροφορίας. Από την άλλη, όμως, είναι και το πρόβλημα του επαγγελματία-επιστήμονα, που στερείται τη δυνατότητα να «πουλήσει» το προϊόν του, τη γνώση αυτή στην οποία ο ίδιος έχει επενδύσει μεγάλο μέρος του χρόνου και των προσπαθειών του, με όρους που θέτει ο ίδιος, όπως μπορούν να το κάνουν άλλοι επαγγελματίες-επιστήμονες. Η στέρηση αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα της δημοσιοϋπαλληλικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηριστικά που υπάρχουν και σε άλλες χώρες, αλλά ενισχύεται και από το ιδιόμορφο καθεστώς της λειτουργίας των φροντιστηρίων, που φαίνεται να είναι ελληνική ιδιομορφία. Στην ελληνική περίπτωση, ακόμα και να ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να «πουλήσουν» το προϊόν τους και να αξιολογηθούν για το πόσο αποτελεσματικά τα κατάφεραν να βάλουν τους μαθητές τους στο Πανεπιστήμιο, δεν μπορούν να το κάνουν, γιατί το προϊόν τους έχει προπωληθεί από άλλους και τα εύσημα της όποιας επιτυχίας δεν τα εισπράττουν αυτοί.

Έτσι, διαμορφώνεται μια ιδιόμορφη κατάσταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται ή επιλέγουν να αποποιηθούν το ρόλο του εκπαιδευτή. Αφενός αναγκάζονται, λόγω της παγιωμένης εδώ και πολλές δεκαετίες πραγματικότητας των φροντιστηρίων, αφετέρου επιλέγουν, καθώς αυτό τους απαλλάσσει από το άγχος της επιδίωξης της επιτυχίας και της οποιασδήποτε συνακόλουθης θεσμικής αξιολόγησης του έργου τους. Ωστόσο, δεν παύει να υφίσταται η άτυπη αξιολόγηση που προέρχεται από την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, συναδέλφους, γονείς) αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (τοπική κοινότητα, ΜΜΕ). Αυτή η αξιολόγηση, που είναι συνήθως αυστηρή και τους χρεώνει το βάρος των αποτυχιών κι όχι την αναγνώριση των όποιων επιτυχιών, επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και τους βάζει σε αμυντική θέση, ώστε να διεκδικούν μερίδιο συμμετοχής στην επιτυχία των μαθητών τους στις Πανελλήνιες μέσω των γραπτών δοκιμασιών που αναδεικνύουν την επιστημονική τους επάρκεια. Έτσι, με την εκπόνηση συχνών γραπτών δοκιμασιών ασκούν τους μαθητές στις απαραίτητες τεχνικές και δεξιότητες για τις εξετάσεις αλλά παράλληλα αποδεικνύουν τη δική τους ικανότητά να διαχειρίζονται δημιουργικά την ύλη, ενώ διορθώνοντας τα γραπτά προβαίνουν συνήθως σε «προγνωστικές» κρίσεις, που ενισχύουν το επιστημονικό τους κύρος.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα της όλης αυτής ερευνητικής προσπάθειας επαληθεύεται η αρχική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταφεύγουν στην χρήση της γραπτής εξέτασης μόνο στα πλαίσια της θεσμικής τους υποχρέωσης να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, αλλά τη χρησιμοποιούν ευρύτερα για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά κυρίως προκειμένου να ενισχύσουν και να επιβεβαιώσουν τον ρόλο αυτό, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες αμφισβητήσεις του επιστημονικού τους κύρους και της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας. Η ιδανική εικόνα αυτού του ρόλου συναιρεί στοιχεία, όπως η ικανότητα αντικειμενικής κρίσης (αξιολογητής), η κατοχή της επιστημονικής γνώσης (επιστήμων-εκπαιδευτής) και η ικανότητα επιβολής της τάξης (παιδονόμος).

Σε σχέση με το ρόλο του αξιολογητή, η χρήση της γραπτής εξέτασης συνδέεται με τη θεσμική απαίτηση για εξασφάλιση της αντικειμενικότητας, η οποία όμως ταυτίζεται με μια ψυχρή και τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση και την αξιολόγηση. Έτσι, στην τελική αξιολόγηση των μαθητών υιοθετείται μια στάση επιείκειας που στην ουσία καθιστά περιττή τη συγκέντρωση όλων των αντικειμενικών βαθμολογικών τεκμηρίων. Η επιείκεια αυτή αποτελεί έκφραση της εξιδανικευμένης εικόνας του εκπαιδευτικού που δεν είναι αυστηρός και τιμωρητικός κριτής, αλλά ένας συνετός και δίκαιος παιδαγωγός, ενώ ταυτόχρονα τον απαλλάσσει από το βάρος της ευθύνης να καθορίσει το μέλλον των μαθητών του.

Σε σχέση με το ρόλο του επιστήμονα-εκπαιδευτή, η χρήση της γραπτής εξέτασης αναδεικνύεται σε τμήμα της αμυντικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις φαντασιακές

αμφισβητήσεις της επαγγελματικής τους ικανότητας. Με τα γραπτά διαγωνίσματα διεκδικούν το μερίδιο που τους αναλογεί στην προετοιμασία των μαθητών για την ύστατη δοκιμασία των Πανελληνίων, αποδεικνύουν την επιστημονική τους επάρκεια και τεκμηριώνουν την αξιολογική τους κρίση που συχνά αμφισβητείται. Παράλληλα, συμπληρώνουν την εξιδανικευμένη εικόνα του εκπαιδευτικού που δεν λειτουργεί ως ένας τεχνοκράτης-προπονητής αλλά ως ένας ανθρωπιστής παιδαγωγός, που επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει την επιστήμη στους μαθητές, ώστε να ωφεληθούν από την ευεργετική, ανθρωποποιητική της επίδραση.

Σε σχέση με το ρόλο του παιδονόμου, η γραπτή εξέταση λειτουργεί ως ένα μέσο διευθέτησης της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και ως ένα κανονιστικό εργαλείο που ενσταλάσσει στους μαθητές αποδεκτές κοινωνικές νόρμες και γενικότερα την αποδοχή της ιεράρχησης ως μέσο κοινωνικής προσαρμογής. Από την άλλη, όμως, ο κανονιστικός αυτός έλεγχος επιδιώκεται με εύσημους και διαλλακτικούς τρόπους ολοκληρώνοντας την εξιδανικευμένη εικόνα του εκπαιδευτικού που αποφεύγει τις αυταρχικές μεθόδους και την κατάχρηση της εξουσίας του βαθμού και λειτουργεί ως ηθικός και πνευματικός καθοδηγητής στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται από την προηγηθείσα παρουσίαση των ευρημάτων τόσο της ποσοτικής, όσο και της ποιοτικής ερευνητικής προσπάθειας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται μάλλον να αποποιούνται παρά να υιοθετούν τις παραπάνω διαστάσεις του ρόλου τους, καθώς τις έχουν συνδέσει με μια σειρά από αρνητικά προσωπικά βιώματα και φαντασιακές απειλές, ενώ ενεργοποιούν την πρακτική της γραπτής εξέτασης ερμηνεύοντας ελεύθερα το θεσμικό πλαίσιο και εξαντλώντας όλα τα περιθώρια αυτονομίας που τους παρέχει, προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν. Καθώς, λοιπόν, δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν για τον εαυτό τους το ρόλο του αυστηρού κριτή, του τεχνοκράτη εκπαιδευτή ούτε του αυταρχικού παιδονόμου, αναζητούν έναν άλλο ρόλο, που ανταποκρίνεται καλύτερα και αποδίδει συνολικά την εξιδανικευμένη εικόνα του καλού δασκάλου, που φαίνεται να έχουν διαμορφώσει στο δικό τους φαντασιακό με βάση τις μαθητικές τους εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, και τις απαιτήσεις που εγείρει από αυτούς η πραγματικότητα της επαγγελματικής τους ζωής.

Ο ρόλος αυτός βρίσκει ισχυρά ερείσματα στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, καθώς αποποιείται κάθε αρνητική ή αγχογόνα διάσταση της δουλειάς τους και συναιρεί όλες τις ευχάριστες, δημιουργικές και χρήσιμες πτυχές της. Από τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας προκύπτει ο όρος **παιδαγωγός**, για να περιγράψει αυτό το ρόλο, ένας όρος που ενισχύεται από τον επιστημονικό και θεσμικό λόγο, τον οποίο γνωρίζουν και επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εκλογικεύσουν και να νομιμοποιήσουν τις πρακτικές τους. Έτσι, ο παιδαγωγός είναι ένας κατηρτισμένος επιστήμονας, που ταυτίζει την αξία της επιστημονικής του γνώσης όχι με

τα μετρήσιμα αποτελέσματα οποιασδήποτε εξεταστικής διαδικασίας αλλά με την διαμορφωτική επίδραση που μπορεί να έχει αυτή στο χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών του. Είναι ένας μέντορας, ένας καθοδηγητής των νέων παιδιών στο δύσκολο δρόμο της γνώσης και της επιστήμης, η οποία θα τους εξασφαλίσει την ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους, την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και το ευ ζην. Οι όποιες επιτυχίες σε εξεταστικές δοκιμασίες αλλά και στον επαγγελματικό και κοινωνικό στίβο θα προέρθουν από αυτή τη διαδικασία μύησης και ψυχοπνευματικής ολοκλήρωσης, για την οποία δικαιούται και ο ίδιος ένα μερίδιο – αν όχι το μεγαλύτερο – της αναγνώρισης.

### **5.5. Περιορισμοί της έρευνας – Προοπτικές για περαιτέρω μελέτη**

Κλείνοντας την παρουσίαση του συνόλου της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε για μια φορά ακόμη φορά τις πολυσύνθετες διαστάσεις του θέματος της γραπτής εξέτασης και τις ποικίλες παραμέτρους που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της θεωρητικής και εμπειρικής της διερεύνησης, εντείνοντας τη δυσκολία προσπέλασης του θέματος και διαχείρισης των ευρημάτων που προέκυψαν. Ο σύνθετος αυτός και πολυδιάστατος χαρακτήρας καθιστούν άλλωστε το θέμα μόνο μερικώς επικαλυμμένο από τα όποια πορίσματα προέκυψαν μέχρι τώρα από την παρούσα έρευνα και αφήνουν περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση.

Κατ' αρχάς, μια διάσταση που παρέχει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω μελέτη, η οποία μάλιστα επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών, όσον αφορά στην ενδοσχολική τους αξιολόγηση και στη χρήση των γραπτών εξετάσεων από τους καθηγητές τους. Επιπλέον, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας στο μεθοδολογικό επίπεδο είχε να κάνει με την επιλογή του δείγματος τόσο της ποσοτικής, όσο και της ποιοτικής έρευνας, μόνο από το νομό Κορινθίας. Η μεθοδολογική επιλογή της δειγματοληψίας ευχέρειας ήταν μονόδρομος, καθώς η εκπόνηση της διατριβής αυτής έγινε με παράλληλη πλήρη επαγγελματική απασχόληση της συντάκτριας, που δεν επέτρεπε πιο φιλόδοξο ερευνητικό σχεδιασμό. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα σχολεία που μελετήθηκαν συγκεντρώνουν κάποια «επαρχιακά» χαρακτηριστικά, με την έννοια ότι πρόκειται για μικρά σχετικά σχολεία, με στενούς δεσμούς των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινότητα, που δημιουργούν εντονότερο κοινωνικό έλεγχο και ενδεχομένως επηρεάζουν τις στάσεις και τις πρακτικές τους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Έτσι, μια ανάλογη έρευνα σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων και η συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της θα απέφερε, κατά τη γνώμη μας, χρήσιμα ευρήματα. Τέλος, δεδομένης της γενικευμένης συζήτησης για κατάργηση των τυπικών εξετάσεων και δη των Πανελληνίων, ενδιαφέρον θα είχε μια διεπιστημονική μελέτη, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allen, A. (2012) Cultivating the myopic learner: the shared project of highstakes and low-stakes assessment, *British Journal of Sociology of Education*, 33:5, 641-659
- Au, Wayne W. (2008) Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education, *British Journal of Sociology of Education*, 29:6, 639–651
- Baird, J.A. (2010) Beliefs and practice in teacher assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:1, 1-5
- Ball, S. (2008) *The education debate*, The Policy Press: University of Bristol
- Ball, S. (2006) *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*, Routledge
- Ball, S. (2004) “Performativities and Fabrications in the Education Economy” στο *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, London & New York: RoutledgeFalmer
- Ball, S. (1994) *Education Reform, A critical post-structural approach*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press,
- Beck, J. & Young, M.F.D. (2005): The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 26:2, 183-197
- Bennett, R.E. (2011) Formative assessment: a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, 5-25
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*, Allen Lane
- Biggs, J. (1998) Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 103-110
- Black, P. et all. (2011) Can teachers’ summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 451-469
- Black, P. et all. (2010): Validity in teachers’ summative assessments, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, 215-232
- Black, P. (2001) Dreams, Strategies and Systems: Portraits of assessment past, present and future, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8:1, 65-85
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74

- Bloxham, S. & Boyd, P. (2012) Accountability in grading student work: securing academic standards in a twenty-first century quality assurance context, *British Educational Research Journal*, 38:4, 615-634
- Booher-Jennings, J. (2008) Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing, *British Journal of Sociology of Education*, 29:2, 149-160
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Broadfoot, P. (2007) “Changing patterns of educational accountability in England and France” στο Crossley, Broadfoot, Schweisfurth (eds) *Changing Educational Contexts, Issues and Identities (40 years of comparative education)*, Education Heritage Series, Routledge, London & New York
- Broadfoot, P. & Black, P. (2004) Redefining assessment? The first ten years of assessment in education , *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11:1, 7-26
- Broadfoot, P. (1996) *Education, Assessment and Society*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press
- Brookhart, S.M. (2012) The use of teacher judgement for summative assessment in the USA, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*
- Brown, G.T.L. (2004) Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11:3, 301-318
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004), **PROGRESS TOWARDS THE COMMON OBJECTIVES IN EDUCATION AND TRAINING, INDICATORS AND BENCHMARKS**, Brussels, (21.1.2004)
- Connolly, S., Klenowski, Wyatt-Smith, C. (2012) Moderation and consistency of teacher judgement: teachers' views, *British Educational Research Journal*, 38:4, 593-614
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1980) *Actors & Systems. The Politics of Collective Action*, Chicago: The University of Chicago Press
- Gee, J.P. (2003) Opportunity to Learn: A language-based perspective on assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:1, 27-46
- Hanses, A. (2004) *Biographie und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Hargreaves, D. (1975) *Interpersonal Relations and Education*, London: Routledge & Kegan Paul
- Harlen, W. & James, M. (1997): Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4:3, 365-379



- Harris, L.R. & Brown, G.L.T. (2009) The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16:3, 365-381
- Hilferty, F. (2008) Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power, *British Journal of Sociology of Education*, 29:2, 161-173
- Jäger, D.J. et al. (2012) Statewide low-stakes tests and a teaching to the test effect? An analysis of teacher survey data from two German states, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:4, 451-467
- Karlsen Bæck, U.D. (2010) 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school, *British Journal of Sociology of Education*, 31:3, 323-335
- Koch, M.J. & DeLuca, C. (2012) Rethinking validation in complex high-stakes assessment contexts, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:1, 99-116
- Lamprianou, I. (2012) Unintended consequences of forced policymaking in high stakes examinations: the case of the Republic of Cyprus, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:1, 27-44
- Leighton, J.P. et al. (2010) Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:1, 7-21
- Lemke, J.L. (1995) *Textual Policy Discourse and Social Dynamics*, Taylor & Francis
- Lokan, J., Adams, R. & Doig, B. (1999): Broadening Assessment, Improving Fairness? Some examples from school science, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:1, 83-99
- Maguire, M. Ball, S. & Braun, A. (2010) Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school, *International Studies in Sociology of Education*, 28:2, pages 153-170
- Maguire, M. (2002) Globalisation, education policy and the teacher, *International Studies in Sociology of Education*, 12:3, 261-276
- Maier, U. (2009) Towards state-mandated testing in Germany: how do teachers assess the pedagogical relevance of performance feedback information?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16:2, 205-226
- Middleton, S. (2008) Research assessment as a pedagogical device: Bernstein, professional identity and Education in New Zealand, *British Journal of Sociology of Education*, 29:2, 125-136
- Murphy, M. (2009) Bureaucracy and its limits: accountability and rationality in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 30:6, 683-695

- Oliver, C. & Kettley, N. (2010) Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on students' applications to elite universities, *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, 737-753
- Price, A., Mansfield, C. & McConney, A. (2012): Considering 'teacher resilience' from critical discourse and labour process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33:1, 81-95
- Rea-Dickins, P. & Scott, C. (2007): Washback from language tests on teaching, learning and policy: evidence from diverse settings, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:1, 1-7
- Scott, C. (2007): Stakeholder perceptions of test impact, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:1, 27-49
- Shalem, Y. & Slonimsky, L. (2010) Seeing epistemic order: construction and transmission of evaluative criteria, *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, 755-778
- Shohamy, E. (2007) Language tests as language policy tools, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:1, 117-130
- Shuttleworth, D. (2003) School management in transition, *Schooling on the edge*, Routledge Falmer
- Skelton, A. (2012): Colonised by quality? Teacher identities in a research-led institution, *British Journal of Sociology of Education*, 33:6, 793-811
- Stobart, G. & Eggen, T. (2012) High-stakes testing – value, fairness and consequences, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:1, 1-6
- Swaffield, S. (2011): Getting to the heart of authentic Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 433-449
- Torrance, H. (2007) Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. , *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:3, 281-294
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998) *Teaching, learning and assessment in the classroom*, Buckingham-Philadelphia : Open University Press
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004): Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11:1, 49-65
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010) The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:1, 59-75

- Wyatt-Smith, C. (1999): Reading for Assessment: How teachers ascribe meaning and value to student writing, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6:2, 195-223
- Vanderstraeten, R. (2007): Professions in organizations, professional work in education, *British Journal of Sociology of Education*, 28:5, 621-635
- van Rijn, P.W., Béguin, A.A. & Verstralen, H.H.F.M. (2012) Educational measurement issues and implications of high stakes decision making in final examinations in secondary education in the Netherlands, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19:1, 117-136
- Vinson, K.D & Ross, W.E. (2003) «Controlling Images. The Power of High-stakes Testing», στο Saltman, K.J & Gabbard, D.A. (eds) *Education as enforcement : the militarization and corporisation of schools*, New York : Routledge Falmer
- Vongalis-Macrow, A. (2007) I, Teacher: re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education, *British Journal of Sociology of Education*, 28:4, 425-439

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Apple, M. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής
- Apple, M. (2001) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα : Εξάντας
- Beck U. (2000) «Η ξένη δική μας ζωή – παγκοσμιοποίηση και πολιτικοποίηση του τρόπου ζωής, στο U.Beck & U.Erdmann Ziegler, *Μια ζωή δική μας. Περιηγήσεις στην άγνωστη κοινωνία που ζούμε*, Αθήνα, εκδ.: Νήσος
- Bernstein, B. (1998) «Παιδαγωγική, Ταυτότητες, Σύνορα: μιλώντας για μια θεωρία του συμβολικού ελέγχου», *Σύγχρονα Θέματα*, 66, 125-134. Συνέντευξη του B. Bernstein με τον Ιωσήφ Σολομών
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια
- Bernstein, B. (1971) «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση» στο Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση
- Bernstein, B. (1961) «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» στο Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα : Μεταίχμιο
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2004) *Τα μοντέλα της αξιολόγησης, Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*, Αθήνα : Μεταίχμιο

- Boutet, J. (1984) Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Charlot, B. (1992) Το σχολείο αλλάζει, Αθήνα, εκδ. προτάσεις.
- Γκανάκας, Ι. (2005) «Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου» στο Α. Καψάλης [επιμ.] Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων, Θεσ/νικη, εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ.195-212
- Γκοτοβος, Α. (2003) Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος,Γ. και Παπακωνσταντίνου Π. (1983) «Κρατική Διδακτική και εκπαιδευτική πράξη: ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας» Επιστημονική Σκέψη, τ.12, σσ. 51-66
- Γράβαρης, Δ. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2005) Ελληνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς, Αθήνα : εκδ. Σαββάλας (6 άρθρα)
- Δερβίσης, Σ. (1985) Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα, Θεσσαλονίκη
- Δημαράς, Α. [επιμ.] (2005) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια ιστορίας), Τόμοι Α' & Β', Αθήνα : Εστία
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994) Εξετάσεις για την Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Προκλήσεις, Αμφισβητήσεις, Αδιέξοδα, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984) Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, τ. Β', Αθήνα
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2002), *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Ζμας, Α. (2007) Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο
- Husén, T. (1991) Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. προτάσεις
- Jamati, V.I (1976) «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», στο Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση
- Καμαριανός, Ι. (2002) *Εξουσία, ΜΜΕ κι Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Καρακατσάνης, Γ. (1994) *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, Αθήνα : The Art of Text
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Η μεταρρύθμιση «Αρσένη». Ιστορική αναφορά στην προετοιμασία της και την πρώτη εφαρμογή της», στο Σ. Μπουζάκης [επιμ.] *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Gutenberg, σελ. 25 - 53
- Κασσωτάκης, Μ. (2001) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρης
- Καστοριάδης, Κ. (1981) *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας*, Αθήνα : Κέρδος

- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα : εκδ. Σαββάλα
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση, Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα : Gutenberg.
- Κηρίδης, Α. (1999) *Η Πειθαρχία στο Σχολείο, Θεωρία και Έρευνα*, Αθήνα : Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου -Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης. Τόμος Ι : Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, Αθήνα : Gutenberg
- Κοντογιαννοπούλου -Πολυδωρίδη, Γ. (1996) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης. Τόμος ΙΙ : Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εξετάσεις*, Αθήνα : Gutenberg
- Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Βιβλιογραμμή
- Κυπριανός, Π. (2002) «Αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου», στο Σ. Μπουζάκης [επιμ.] *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Gutenberg, σελ. 105-119
- Κυριαζή, Ν. (1998) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις
- Κυρίδης, Α. (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα : Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα : Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001) *Η πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*, Αθήνα : Gutenberg
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα : Μεταίχιμο
- Λάμνιαν, Κ. (1997) «*Η αξιολόγηση του μαθητή ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 26, σελ. 7-36
- Maisonneuve, J. (2001) *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία*, Αθήνα : Τυπωθήτω
- Martinet, A. (1987) *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του ΑΠΘ
- Mauco, G. (1997) *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, Αθήνα : εκδ. Καστανιώτη
- Mounin, G. (1988) *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μουζέλης, Ν. (2005) «*Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα*» στο Δ.Γράβαρης & Ν.Παπαδάκης [επιμ.] *Ελληνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα : εκδ. Σαββάλας

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1986) *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ. (2006) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα : Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2005) «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς», στο Δ.Γράβαρης & Ν.Παπαδάκης [επιμ.] *Ελληνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα : εκδ. Σαββάλας
- Μπουζάκης Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τόμος Β', Αθήνα : Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (2002α) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (2002β) «Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Επιστημολογικές διαπλοκές» στο Σ. Μπουζάκης [επιμ.] *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Gutenberg, σελ. 83-91
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν. & Καΐλα, Μ. (2004) «Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες “βαθμολογίας” – ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό», στο Σ. Χιωτάκης [επιμ.], *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα : Γρηγόρης, σσ. 149-161
- Ξωχέλλης, Π. (2006) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος του και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα : Τυπωθήτω
- Ong, W.J. (1997) *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη, Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Postic, M. (1998) *Η Μορφωτική Σχέση*, Αθήνα : Gutenberg
- Παγκάκης, Γ. (1993) *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική*, Τόμος Α', Αθήνα – Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003) *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1991) «Ανακεφαλαιωτικές Εξετάσεις και Εκπαιδευτική Πολιτική» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.60, σσ. 23-28
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988) «Οι “κρυφές θεωρίες” των εκπαιδευτικών και το πρόβλημα της κατάρτισής τους» *Βασική Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση Καθηγητών*, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, 825 σ., σσ. 777-787
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1985) «Τα ιδεολογήματα για τη σχολική επίδοση και ο (πραγματικός) ρόλος του σχολείου» στο Χ. Φράγκος κ.α. *Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση : πραγματώσεις και προοπτικές*, Κατερίνη, εκδ. Επιτροπή Παιδείας Νομαρχιακού Συμβουλίου Πιερίας, σσ. 131-128

- Παπαδάκης, Ν. (2002) «Χαρισματική Ιδεολογία και Διαδικασίες Μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Μεταρρύθμισης του '29», στο Σ. Μπουζάκης [επιμ.] *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Gutenberg, σελ. 591-637
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα : Τυπωθήτω
- Παπαστάμου, Σ. (1989) Ψυχολογιοποίηση, Επιπτώσεις των ψυχολογικών ερμηνειών σε φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980) *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα, Κριτική Ανάλυση και Αξιολόγηση των Ιδεολογικών και Γνωστικών Λειτουργιών του Σχολικού Συστήματος 1950-1975* Τόμος Α', Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη
- Πούλος, Π. (1996) *Περί κατασκευής*, Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα
- Queiroz, de, J.M. (2000) *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2006) *Η Διατριβή στις Κοινωνικές Επιστήμες, από το σχεδιασμό στην Υλοποίηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σολομών,Ι. (2004) Η αρχιτεκτονική της Αξιολόγησης: μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης, στο Σ. Χιωτάκης [επιμ.], *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα : Γρηγόρης, σσ. 166-175
- Τσακίρη, Δ. (2010α) «Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό», στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. *«Παιδαγωγικές πρακτικές, έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική»*, Αθήνα : Μεταίχμιο, σσ. 225-269
- Τσακίρη, Δ. (2010β) «Θεσμός, υποκείμενο, παιδεία : Μια ιχνογραφία της καστοριαδικής συμβολής» στο Α. Αποστολόπουλος, *Κορνήλιος Καστοριάδης - ο στοχαστής της αυτονομίας*, Αθήνα : Σύγχρονη Δελφική Αμφικτιονία: 17-36
- Τσακίρη, Δ. (2009) «Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στην εκπαίδευση: η περίπτωση της διαμόρφωσης του χωρικού χάρτη φοίτησης των μαθητών» στο Μ. Σπυριδάκης [επιμ.] *Μετασχηματισμοί του χώρου, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, εκδ. νήσος, Αθήνα
- Τσακίρη, Δ. (2007α) «Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία» *Δελτίο (αφιέρωμα στην αξιολόγηση των μαθητών): 39:19-22*
- Τσακίρη, Δ. (2007β) «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές» *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμογών Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*, Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007

- Τσακίρη, Δ. (2004) «Η παιδεία ως διαδικασία αμοιβαίου ερείσματος του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας ενός αυτόνομου υποκειμένου: ο στοχασμός του Κορνήλιου Καστοριάδη», *Νέα Παιδεία*, τ.110, σσ.127-136
- Τσακίρη, Δ. (2003) «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οι ιδιαιτερότητές του: Ψυχοκοινωνική προσέγγιση ενός «αδύνατου» επαγγέλματος», Πρακτικά διημερίδας του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων με θέμα : «*Τεχνικές διδακτικής αναπαράστασης και ο ρόλος του κοινωνιολόγου εκπαιδευτικού*», Πάντειο Παν/μιο, σσ.111-118
- Τσακίρη, Δ. (1999) «Το φαντασιακό διακύβευμα στο σχολικό έλεγχο», *Νέα Παιδεία*, τ.92, σσ.64-78
- Τσακίρη, Δ., Κοτρόζου, Α. (2011). Η έρευνα για την σχολική αξιολόγηση και η ανάλυση των αξιολογικών πρακτικών: δυο πραγματικότητες που αλληλοδιαπλέκονται. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού*. (σελ. 190-211) Αθήνα: Πεδίο
- Τσιβάκου, Ι. [επιμ.] (1995) *Δράση και σύστημα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Αθήνα : Θεμέλιο
- Τσιώλης, Γ. (2006) *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*, Αθήνα : εκδ. Κριτική
- Τσουκαλάς, Κ. (2006) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα : εκδ. Θεμέλιο
- ΥΠΕΠΘ. - Π.Ι. (2008) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*
- Φραγκουδάκη, Α. (1987) *Γλώσσα και Ιδεολογία, Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα : Παπαζήση
- Φουκώ, Μ. (2005) *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Αθήνα : εκδ. Ράππα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005) «*Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός*», στο Α. Καψάλης, [επιμ.] *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.31-73
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα
- Χιωτάκης, Σ. (2004) *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα : Γρηγόρης
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003) *Ελληνική Παιδεία, Μια σύγχρονη τραγωδία*, Αθήνα : Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής



## ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Brown P., Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2010) « La méritocratie scolaire. » Un modèle de justice à l'épreuve du marché, *Sociologie*, 2010/1 Vol. 1, p. 161-175  
<http://www.cairn.info/revue-sociologie-2010-1-page-161.htm> (25-3-2015)
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2011) « Le diplôme contre l'égalité », *La Vie des idées*, <http://www.laviedesidees.fr/Le-diplome-contre-l-egalite.html> (26-3-2015)
- Dubet, F. (2008) «L'avenir de l'école est-il derrière nous ?» Études 2008/5 (Tome 408), p.616-627 <http://www.cairn.info/revue-etudes-2008-5-page-616.htm> (19-4-2013)
- Dubet, F. (2001) «Plus d'école» et après?» *Enfances & Psy* 2001/4 (n°16), p.21-26,  
[http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=EP\\_016\\_0021](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_016_0021) (19-4-2013)
- Duru-Bellat, M. & Tenret, E. (2009) « L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité?», *Revue française de sociologie*, 2009/2 Vol. 50, p. 229-258.  
<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2009-2-page-229.htm> (25-3-2015)
- Duru-Bellat, M. (2007) « L'économie de la connaissance à l'épreuve du recrutement », *La Vie des idées*, <http://www.laviedesidees.fr/L-economie-de-la-connaissance-a-l.html> (26-3-2015)
- Duru-Bellat Marie *et al.*, (2004) « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 2004/3 Vol. 45, p. 441-468.  
<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-3-page-441.htm> (25-3-2015)
- Duru-Bellat, M. & Jarousse J.P. (2001) « Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats », *Education et sociétés*, 2001/2 no 8, p. 97-109.  
<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-97.htm> (25-3-2015)
- Καλημερίδης, Γ. (1998) «Μισέλ Φουκώ: Πειθαρχία και Σχολείο», *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998  
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Youngs/Kalimeridis.html> (26-04-2010)
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010) «Αναλυτικά Προγράμματα και το «παραπρόγραμμα» των εξετάσεων»,  
[http://www.alfavita.gr/artra/art3\\_1\\_10\\_0128.php](http://www.alfavita.gr/artra/art3_1_10_0128.php) (03-01-2010)
- Merle, P. (χ.χ.) Éducation prioritaire, Cinq principes pour une refondation, *La Vie des idées*,  
<http://www.laviedesidees.fr/Education-prioritaire.html> (28-3-2013)
- Merle, P. (χ.χ.) À qui profitent les dépenses éducatives ?, *La Vie des idées*,  
<http://www.laviedesidees.fr/A-qui-profitent-les-depenses.html> (28-3-2013)
- Van Zanten, A. (2005) New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, 4:3, 155-169 <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.1> (28-3-2013)

## ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

### ΝΟΜΟΙ

**Ν. 309, ΦΕΚ 100 - 30.04.1976:** ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

**Ν. 1035, ΦΕΚ 60 - 15.03.1980:** ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΕΙΣ ΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ, ΤΑΣ ΣΧΟΛΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΑΣ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΣΧΟΛΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΤΙΝΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ

**Ν. 1304/1982** ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΕΣΗ ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 1351, ΦΕΚ 56 - 26.04.1983:** ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 1566, ΦΕΚ 167 - 30.09.1985:** ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 1824, ΦΕΚ 296 - 30.12.1988:** ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 2525, ΦΕΚ 188 - 23.09.1997:** ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ, ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 2909, ΦΕΚ 90 - 02.05.2001 στις 04.05.2001:** ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 3255, ΦΕΚ 138 - 22.07.2004 στις 26.07.2004:** ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ

**Ν. 4186, ΦΕΚ 193 - 17.09.2013 στις 17.09.2013:** ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΛΟΙΠΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Ν. 4326, ΦΕΚ 49 - 13.05. 2015:** ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ → κατάργηση Τράπεζας Θεμάτων

**Ν. 4327, ΦΕΚ 50 - 14.05.2015:** ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ΘΜΙΑ, Β΄ΘΜΙΑ ΚΑΙ Γ΄ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

### ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

**ΠΔ. 503, ΦΕΚ 158 - 07.06.1977:** ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΙΣΙΤΗΡΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

**ΠΔ. 508, ΦΕΚ 161 - 09.06.1977:** ΠΕΡΙ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

**ΠΔ. 831, ΦΕΚ 270 - 20.09.1977:** ΠΕΡΙ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΩΝ Α' ΚΑΙ Β' ΤΑΞΕΩΝ ΑΥΤΟΥ

**ΠΔ. 420, ΦΕΚ 86 - 30.05.1978:** ΠΕΡΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΩΝ ΤΙΝΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΡΥΘΜΙΖΟΥΣΩΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

**ΠΔ 419, ΦΕΚ 85 - 29.05.1978:** ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΙΣΙΤΗΡΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΓΕΝ.ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΩΣ

**ΠΔ. 339, ΦΕΚ 107 - 10.05.1979:** ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

- ΠΔ. 380, ΦΕΚ 117 - 24.05.1979** : ΠΕΡΙ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
- ΠΔ. 298, ΦΕΚ 82 - 14.04.1980** : ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΕΩΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΙΝΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
- ΠΔ. 294, ΦΕΚ 81 - 12.04.1980** : ΠΕΡΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΩΣ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΙΝΩΝ, ΡΥΘΜΙΖΟΥΣΩΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
- ΠΔ. 298, ΦΕΚ 87 - 06.04.1981** : ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ
- ΠΔ. 465, ΦΕΚ 129 - 15.05.1981** : ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ, ΑΠΟΛΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ
- ΠΔ. 452, ΦΕΚ 124 - 08.05.1981** : ΠΕΡΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΣ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΙΝΩΝ ΡΥΘΜΙΖΟΥΣΩΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
- ΠΔ. 249, ΦΕΚ 40 - 31.03.1982** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ Π. Δ/ΤΟΣ 298/1981 (ΦΕΚ 87, ΤΕΥΧΟΣ Α' 6.4.1981) «ΠΕΡΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ»
- ΠΔ 268, ΦΕΚ 47 - 13.04.1982** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
- ΠΔ. 83, ΦΕΚ 36 - 23.03.1983** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 182, ΦΕΚ 60 - 08.05.1984** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 413, ΦΕΚ 146 - 27.09.1984** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 184, ΦΕΚ 74 - 26.04.1985** : ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΛΥΚΕΙΩΝ
- ΠΔ. 188, ΦΕΚ 75 - 26.04.1985** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 438, ΦΕΚ 158 - 19.09.1985** : ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ
- ΠΔ. 479, ΦΕΚ 170 - 07.10.1985** : ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΥΚΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 102, ΦΕΚ 36 - 31.03.1986** : ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΛΥΚΕΙΩΝ
- ΠΔ. 108, ΦΕΚ 63 - 12.05.1987** : «ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΕΝΙΑΙΩΝ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ»
- ΠΔ. 205, ΦΕΚ 94 - 18.06.1987** : ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ, ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΝΙΑΙΩΝ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ
- ΠΔ. 21, ΦΕΚ 8 - 15.01.1988** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 238, ΦΕΚ 103 - 25.05.1988** : ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ, ΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ. 101, ΦΕΚ 44 - 08.02.1989** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΠΔ 11, ΦΕΚ 5 - 22.01.1990** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ 196, στο ΦΕΚ 75 - 18.05.1990** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ Π.Δ/ΤΟΣ 123/87 (ΦΕΚ 68/Τ.Α /87) ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΛΗΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 392, ΦΕΚ 155 - 21.11.1990** : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΛΥΚΕΙΩΝ

**ΠΔ, 393, ΦΕΚ 156 - 21.11.1990** : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ

**ΠΔ. 429, ΦΕΚ 156 - 11.10.1991** : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

**ΠΔ. 198, ΦΕΚ 73 - 20.05.1993** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**ΠΔ. 447, ΦΕΚ 185 - 07.10.1993** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**Π Δ. 174, ΦΕΚ 113 - 06.07.1994** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 409, ΦΕΚ 226 - 22.12.1994** : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

**ΠΔ. 360, ΦΕΚ 198 - 25.11.1994** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ 420, ΦΕΚ 240 - 30.12.1994** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 128, ΦΕΚ 77 - 26.04.1995** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 446, ΦΕΚ 260 - 22.12.1995** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 15, ΦΕΚ 9 - 18.01.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 44, ΦΕΚ 31 - 28.02.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Π Δ. 117, ΦΕΚ 87 - 24.05.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 368, ΦΕΚ 238 - 20.09.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ.369, ΦΕΚ 239 - 20.09.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 370, ΦΕΚ 240 - 20.09.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 371, ΦΕΚ 241 - 20.09.1996** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ. 57, ΦΕΚ 52 - 11.04.1997** : ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1996-97

**ΠΔ 246, ΦΕΚ 183 - 31.07.1998** : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

**ΠΔ. 153, ΦΕΚ 131 - 24.05.2000 στις 02.06.2000** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΔ 246/1998 (ΦΕΚ 183 Α/31.7.1998) "ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ" ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

**ΠΔ. 86, ΦΕΚ 73 - 12.04.2001 στις 20.04.2001** : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

**Π Δ. 26, ΦΕΚ 21 - 12.02.2002 στις 15.02.2002** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ. 86/2001 (ΦΕΚ 73 Α ) «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ»

**ΠΔ. 80, ΦΕΚ 77 - 02.04.2003 στις 08.04.2003** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΔ 86/2001 ΦΕΚ 73Α ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

**ΠΔ. 128, ΦΕΚ 96 - 12.05.2004 στις 12.05.2004** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΔ 86/2001 "ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ" (ΦΕΚ 73Α')

**ΠΔ. 60, ΦΕΚ 65 - 30.03.2006 στις 05.04.2006** : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

**Π Δ. 105, ΦΕΚ 102 - 24.05.2006 στις 29.05.2006** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ.60/2006 (Α 65) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

**ΠΔ. 36, ΦΕΚ 61 - 10.04.2008 στις 14.04.2008** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΔ 60/2006 « ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ» ( ΦΕΚ 65 Α')

**ΠΔ. 12, ΦΕΚ 22 - 13.02.2009 στις 16.02.2009** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ. 60/2006 « ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ» (ΦΕΚ 65 Α')

**Π Δ. 21, ΦΕΚ 72 - 07.04.2011 στις 08.04.2011** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ. 60/2006 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ» (ΦΕΚ Α' 65)

**ΠΔ. 48, ΦΕΚ 97 - 27.04.2012 στις 02.05.2012** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ. 60/2006 (Α' 65) "ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ"

**ΠΔ. 24, ΦΕΚ 55 - 06.03.2013 στις 07.03.2013** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ Π.Δ/ΤΟΣ 48/2012 «ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Π.Δ. 60/2006 "ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ" (Α' 65)» (Α' 97)

**ΠΔ. 170, ΦΕΚ 274 - 16.12.2013 στις 16.12.2013** : ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΠΟΥ ΡΥΘΜΙΖΟΥΝ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΔ.126, ΦΕΚ211 - 11.11. 2016** : ΠΕΡΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΛΥΚΕΙΟΥ

Προς τους εκπαιδευτικούς

Προκειμένου να εκπονήσω τη διδακτορική μου διατριβή στο **Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**, διεξάγω μια εμπειρική έρευνα μέσω του παρόντος ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων και των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών των Λυκείων όσον αφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Απώτερος στόχος είναι η καταγραφή και η κατανόηση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αξιολόγηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μαρία Καλλιμάνη

Μαρία Καλλιμάνη  
Βέλο Κορινθίας  
20002  
Τηλ.οικ.: 2742034097  
Κιν.: 6974376206  
E-mail: [mkallimani@sch.gr](mailto:mkallimani@sch.gr)

# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

## Γενικές Πληροφορίες

### **Φύλο :**

- Άντρας
- Γυναίκα

### **Ηλικία :**

- ... – 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- 50 – ...

### **Χρόνια υπηρεσίας :**

- ... – 15
- 16 – 20
- 21 – ...

### **Τύπος Λυκείου:**

- Γενικό
- ΕΠΑΛ

### **Ειδικότητα :**

- Θεολόγος [ΠΕ01]
- Φιλολόγος [ΠΕ02]
- Μαθηματικός [ΠΕ03]
- Φυσικός – Βιολόγος [ΠΕ04]
- Καθ. Ξένης Γλώσσας [ΠΕ05, 06, 07]
- Οικονομολόγος [ΠΕ09]
- Κοινωνιολόγος [ΠΕ10]
- Πληροφορικός [ΠΕ019/20]
- Άλλη Ειδικότητα

.....

### **Περαιτέρω σπουδές:**

- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Δεύτερο πτυχίο
- Άλλο: .....

## **A. Οι γραπτές δοκιμασίες στην καθημερινή σχολική πράξη ως αξιολογική πρακτική**

### **1. Πόσες γραπτές δοκιμασίες βάζετε στα παιδιά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Βάζω ένα ωριαίο διαγώνισμα στο Α' τετράμηνο για όλα τα μαθήματα που διδάσκω.
  - (β) Βάζω ένα διαγώνισμα και στο Β' τετράμηνο, αν και δεν είναι υποχρεωτικό.
  - (γ) Βάζω σχεδόν μια ωριαία γραπτή εξέταση κάθε μήνα.
  - (δ) Στην Α' Λυκείου βάζω αρκετές γραπτές δοκιμασίες, κυρίως ωριαίες, γιατί δεν γνωρίζω τα παιδιά που έρχονται από το Γυμνάσιο.
  - (ε) Στα μαθήματα κατεύθυνσης βάζω επαναληπτικές γραπτές δοκιμασίες σε ευρεία έκταση ύλης, σε τακτά χρονικά διαστήματα.
  - (στ) Μόλις ολοκληρώσω μια ενότητα, βάζω μια ωριαία γραπτή εξέταση στην ύλη που ολοκλήρωσα.
  - (ζ) Βάζω λίγες ολιγόλεπτες δοκιμασίες, γιατί έχω πρόβλημα ύλης.
  - (η) Κάτι άλλο .....
- (π.χ. Φύλλα Εργασίας, Εκθέσεις, Ασκήσεις παραγωγής λόγου)

### **2. Ποιον τρόπο αξιολόγησης προτιμάτε και γιατί;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί τα παιδιά εξετάζονται γραπτά τόσο στο τέλος της σχολικής χρονιάς αλλά και όταν θέλουν να δώσουν εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο.
- (β) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί είναι σημαντικό να ασκηθούν και στο γραπτό λόγο, που είναι πιο δύσκολος.
- (γ) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί θεωρώ πως είναι ο «καθρέπτης» του μαθητή.
- (δ) Τις γραπτές δοκιμασίες, γιατί είναι πιο αντικειμενικές.
- (ε) Την προφορική εξέταση, γιατί είναι πιο άμεση.
- (στ) Τις εργασίες που βάζω για το σπίτι, γιατί δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις γνώσεις του και αναδεικνύουν την προσωπικότητά του.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

### **3. Τι σκοπό εξυπηρετούν για εσάς οι γραπτές δοκιμασίες;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Την αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.
- (β) Είναι τεκμήρια για την αιτιολόγηση της βαθμολογίας σε μαθητές και γονείς.
- (γ) Τη διάγνωση του επιπέδου των μαθητών και πρόγνωση της επίδοσης που θα έχουν στις Πανελλήνιες.
- (δ) Με βοηθούν να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών.
- (ε) Τις αξιοποιώ διδακτικά με τη διόρθωσή τους στην τάξη.



- (στ) Τις χρησιμοποιώ ως μέσο πίεσης, για να προσέξουν το μάθημα και να διαβάζουν περισσότερο.
- (ζ) Τις χρησιμοποιώ ως μέσο πειθάρχησης.
- (η) Κάτι άλλο.....

**4. Όταν βαθμολογείτε τα διαγωνίσματα των μαθητών ο στόχος σας είναι:**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Να αποδώσετε ποσοτικά το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου.
- (β) Να βοηθήσετε το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του.
- (γ) Να επηρεάσετε θετικά το μαθητή στη γενικότερη απόδοση και παρουσία του στο σχολείο.
- (δ) Να μην αδικήσετε το μαθητή.
- (ε) Να δώσετε στο μαθητή κίνητρα βελτίωσης.
- (στ) Να ανταμείψετε το μαθητή για την προσπάθεια που κάνει.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

**5. Όταν βαθμολογείτε τα τεστ των μαθητών, ο στόχος σας είναι:**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Να αποδώσετε ποσοτικά το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου.
- (β) Να βοηθήσετε το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του.
- (γ) Να επηρεάσετε θετικά το μαθητή στη γενικότερη απόδοση και παρουσία του στο σχολείο.
- (δ) Να μην αδικήσετε το μαθητή.
- (ε) Να δώσετε στο μαθητή κίνητρα βελτίωσης.
- (στ) Να ανταμείψετε το μαθητή για την προσπάθεια που κάνει.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

**6. Σε ποια μέσα καταφεύγετε, προκειμένου να εξασφαλίσετε την καλύτερη δυνατή αξιολόγηση του κάθε μαθητή;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Στη συγκέντρωση πολλών γραπτών δοκιμασιών και τον υπολογισμό του Μέσου Όρου των βαθμών τους.
- (β) Στο συνδυασμό των γραπτών βαθμών του με την προφορική του επίδοση.
- (γ) Στην αξιολόγηση κυρίως της προφορικής επίδοσης, γιατί ο βαθμός του γραπτού μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες, όπως η τύχη, οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή η αντιγραφή.
- (δ) Στη συνεκτίμηση των γραπτών και προφορικών επιδόσεων με τη συνολική εικόνα του μαθητή.

- (ε) Στην πείρα και στη διαίθησή μου.
- (στ) Στις γνώμες των συναδέρφων που μπαίνουν στις ίδιες τάξεις με εμένα.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

**7. Από ποια συναισθήματα διακατέχεστε όταν βαθμολογείτε για το τετράμηνο ή το σχολικό έτος;**  
*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωσηή σας*

- (α) Άγχος και αρκετές αμφιβολίες.
- (β) Συναισθήματα ευθύνης και αγωνίας.
- (γ) Βαθύ συναίσθημα απόδοσης δικαιοσύνης.
- (δ) Ψυχική και συναισθηματική φόρτιση.
- (ε) Ηρεμία, γιατί είστε απόλυτα σίγουρος για τους βαθμούς σας.
- (στ) Σχετική αδιαφορία, γιατί δεν θεωρείτε τη βαθμολόγηση ως κάτι σημαντικό.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

**Β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το νόημα και τη χρησιμότητα των γραπτών δοκιμασιών**

**8. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις πιστεύετε ότι αποτυπώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης;**  
*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:*

(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα

(α) Είναι μια μέτρηση του τι γνωρίζει ο μαθητής.	1	2	3	4
(β) Είναι μια σύγκριση των γνώσεων του μαθητή με τις απαιτήσεις του Α.Π.	1	2	3	4
(γ) Είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.	1	2	3	4
(δ) Είναι αξιολόγηση του μαθητή αλλά ταυτόχρονα και του καθηγητή.	1	2	3	4
(ε) Είναι αναπόσπαστο αλλά όχι σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	1	2	3	4
(στ) Εμποδίζει τη διάρκεια και την πορεία εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	1	2	3	4
(ζ) Δυσκολεύει τη σχέση των παιδιών με τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4

**9. Με ποιους τρόπους επηρεάζουν τους μαθητές οι συχνές γραπτές δοκιμασίες;**

*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:*

(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα

(α) Εντείνεται η προσοχή τους στο μάθημα.	1	2	3	4
(β) Μαθαίνουν να διαβάζουν μεθοδικά και αποτελεσματικά.	1	2	3	4
(γ) Μαθαίνουν να εκφράζονται σωστά στο γραπτό λόγο, όπου έχουν ελλείψεις.	1	2	3	4
(δ) Αναπτύσσουν αίσθηση προσωπικής ευθύνης για την πρόοδό τους.	1	2	3	4
(ε) Ωθούνται προς την επιμέλεια και την επιδίωξη της αριστείας.	1	2	3	4
(στ) Εντοπίζουν τις αδυναμίες τους για να βελτιωθούν εν όψει Πανελληνίων.	1	2	3	4
(ζ) Εξοικειώνονται γενικότερα με τη διαδικασία των εξετάσεων.	1	2	3	4

## 10. Πόσο σημαντικές και χρήσιμες νομίζετε ότι είναι οι γνώσεις που παίρνουν οι νέοι στο Λύκειο;

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:

(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα

(α) Αυτά που τους διδάσκουμε δεν έχουν καμία σχέση με τη ζωή, είναι μόνο για τις εξετάσεις.	1	2	3	4
(β) Τα παιδιά αποκτούν μόνο αποσπασματικές γνώσεις λόγω της υπερβολικής έμφασης στις εξετάσεις.	1	2	3	4
(γ) Το περιεχόμενο των μαθημάτων βοηθάει στην καλλιέργεια της σκέψης και της ωριμότητας παρά τον έντονο προσανατολισμό στις εξετάσεις.	1	2	3	4
(δ) Όλα τα μαθήματα είναι χρήσιμα και ενισχύουν την κριτική σκέψη αλλά υπάρχει πρόβλημα με την υποβάθμιση των μη εξεταζομένων μαθημάτων.	1	2	3	4
(ε) Το σχολείο προσφέρει ποικιλία χρήσιμων γνώσεων αλλά υπάρχει αδιαφορία και χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης από τους μαθητές.	1	2	3	4

## 11. Πόσο δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία οι παρακάτω στάσεις των μαθητών;

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:

(1) = Πάρα πολύ (2) = Αρκετά (3) = Λίγο (4) = Καθόλου

(α) Απειθαρχία – Φασαρία – Ανυπακοή	1	2	3	4
(β) Αδιαφορία – Έλλειψη συμμετοχής στο μάθημα	1	2	3	4
(γ) “Αδιαβασία” – Αισθητή μείωση της επιμέλειας	1	2	3	4
(δ) Γενικότερη απαξίωση του σχολείου	1	2	3	4
(ε) Χαμηλό επίπεδο – Γνωστικά κενά	1	2	3	4

## 12. Τι, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει πιο συχνά στο Λύκειο με τη βαθμολογία των μαθητών;

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:

(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα

(α) Οι βαθμοί καθορίζονται από τις επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες.	1	2	3	4
(β) Οι μαθητές που είναι ήσυχoi και προσεκτικοί παίρνουν καλούς βαθμούς.	1	2	3	4
(γ) Οι βαθμοί δεν εξαρτώνται από τη συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4
(δ) Οι βαθμοί είναι υπερβολικά υψηλοί και δεν ανταποκρίνονται ούτε στις επιδόσεις ούτε στη συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4
(ε) Οι καλοί βαθμοί εξασφαλίζουν μια ήσυχη τάξη.	1	2	3	4
(στ) Οι αυστηροί βαθμοί εξασφαλίζουν μια ήσυχη τάξη.	1	2	3	4

**13. Κάποια μέρα μπαίνετε σε μια ιδιαίτερα ανήσυχη τάξη. Θέλετε να ησυχάσουν οι μαθητές αλλά και να κερδίσετε το ενδιαφέρον τους.**

*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει με τις δικές σας απόψεις ως εξής:*

*(1)=Συμφωνώ απόλυτα, (2)=Συμφωνώ, (3)=Μάλλον διαφωνώ, (4)=Διαφωνώ απόλυτα.*

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| (α) Αποφασίζετε για κάποια απροειδοποίητη γραπτή εξέταση.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (β) Τους λέτε να καθίσουν ήσυχα και τους βάζετε κάποια εργασία.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (γ) Τους λέτε ότι μια τέτοια κατάσταση θα επηρεάσει αρνητικά τη βαθμολογία τους.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (δ) Τους “προειδοποιείτε” ότι τα θέματα που θα βάλετε σε γραπτή εξέταση που θα ακολουθήσει θα είναι δύσκολα.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (ε) Αποφασίζετε να μην κάνετε το προκαθορισμένο μάθημα αλλά μια δραστηριότητα συγγενή με το αντικείμενο του μαθήματος.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (στ) Σκέπτεστε να βάλετε κάποια γραπτή εξέταση αλλά το αποφεύγετε.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (ζ) Συζητάτε μαζί τους. Τους εξηγείτε ότι ο βαθμός τους δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της επίδοσης τους αλλά και του πόσο συνεργάσιμοι είναι με τους συμμαθητές τους και μαζί σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |

**14. Πώς αντιλαμβάνονται, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς την αξιολόγηση των παιδιών τους;**

*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:*

*(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα*

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| (α) Επιθυμούν να έχουν μια ποσοτική αποτύπωση για τη δουλειά που γίνεται καθημερινά στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών τους.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (β) Επιζητούν μια επιβεβαίωση των ικανοτήτων των παιδιών τους, καθώς συνήθως στο σχολείο έρχονται οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλές επιδόσεις.                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (γ) Οι γονείς επιζητούν την αντικειμενική αξιολόγηση των παιδιών τους ως πρόγνωση της επίδοσης που θα έχουν στις Πανελλήνιες.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (δ) Οι γονείς επιζητούν την αντικειμενική αξιολόγηση από το σχολείο, γιατί η εκτίμηση για την επίδοση των μαθητών από τα φροντιστήρια είναι συχνά πολύ επιεικής και παραπλανητική. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (ε) Οι γονείς εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση των φροντιστηρίων.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (στ) Οι γονείς απαιτούν υπερβολικά υψηλές βαθμολογίες.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

**15. Ποια είναι η διάθεσή σας μετά τη βαθμολόγηση ενός διαγωνίσματος;**

*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:*

*(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα*

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| (α) Χαίρομαι, όταν γράφουν καλά· νιώθω ότι οι προσπάθειές μου έπιασαν τόπο.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (β) Όταν αποτυγχάνουν, νιώθω ανεπάρκεια και απογοήτευση.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (γ) Χαίρομαι να βάζω 20-αρια. Άλλωστε δεν έχω και μεγάλες απαιτήσεις.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (δ) Η αποτυχία με βάζει σε διαδικασία αυτοελέγχου: Μήπως έπρεπε να τα πω αλλιώς;  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (ε) Δεν με επηρεάζει, γιατί ξέρω ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά για να βοηθήσει τα παιδιά. Τα τεστ έχουν καθαρά διαγνωστικό χαρακτήρα για μαθητές και γονείς. | 1 | 2 | 3 | 4 |

**16. Τι σημαίνει για εσάς να εμφανίζεται το σχολείο σας επιτυχίες στις Πανελλήνιες εξετάσεις;**

*Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στις δικές σας απόψεις ως εξής:*

*(1) = Συμφωνώ απόλυτα (2) = Συμφωνώ (3) = Μάλλον διαφωνώ (4) = Διαφωνώ απόλυτα*

(α) Είναι μια έμμεση επιβεβαίωση των προσπαθειών μου.	1	2	3	4
(β) Μου αρέσει να είμαι μέλος μιας αποτελεσματικής ομάδας.	1	2	3	4
(γ) Το σχολείο αποκτά καλή φήμη στην τοπική κοινωνία.	1	2	3	4
(δ) Χαίρομαι, γιατί συμερίζομαι την προσπάθεια των μαθητών μου.	1	2	3	4
(ε) Με ενοχλεί όταν η επιτυχία αποδίδεται μόνο στο φροντιστήριο.	1	2	3	4
(στ) Δεν με ενδιαφέρει τόσο, εφόσον εγώ υλοποιώ αυτά που έχω σχεδιάσει.	1	2	3	4
(ζ) Δεν με ενδιαφέρει γιατί οι επιτυχίες οφείλονται στο φροντιστήριο.	1	2	3	4
(η) Δεν με ενδιαφέρει γιατί θεωρώ ότι η επιτυχία στις Πανελλήνιες δεν είναι απόδειξη της επίτευξης των μορφωτικών στόχων του σχολείου.	1	2	3	4

**Γ. Αναστοχασμός για την αξιολόγηση και την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού**

**17. Θεωρείτε ότι κάποιοι από τους παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζετε;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Η οικογενειακή και κοινωνική σας διαδρομή.
- (β) Η μαθητική σας εκπαίδευση.
- (γ) Η εκπαίδευση που είχατε ως φοιτητές.
- (δ) Το επαγγελματικό σας περιβάλλον.
- (ε) Οι ιδεολογικές σας πεποιθήσεις.
- (στ) Κάτι άλλο .....

**18. Οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζετε, πιστεύετε ότι προκύπτουν περισσότερο από:**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι τρία τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Τη βασική σας κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα από το Πανεπιστήμιο.
- (β) Την εμπειρία σας στη σχολική τάξη.
- (γ) Τη γνώση του θεσμικού πλαισίου.
- (δ) Την επιμόρφωση που έχετε λάβει ως εκπαιδευτικός.
- (ε) Τις συζητήσεις με άλλους καθηγητές.
- (στ) Την υποκειμενική σας σχολική εμπειρία.
- (ζ) Κάτι άλλο .....

**19. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού θεωρείτε ως πιο σημαντικά;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι 3 τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου.
- (β) Διάθεση για διαρκή ενημέρωση πάνω στην επιστήμη του.
- (γ) Ικανότητα να εμπνέει στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση.
- (δ) Διδακτική κατάρτιση και προθυμία να εφαρμόζει ποικιλία καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.
- (ε) Αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών.
- (στ) Αποτελεσματικότητα στο να μεγιστοποιεί τις επιδόσεις των μαθητών του στις επίσημες εξετάσεις.
- (ζ) Ικανότητα να εμπνέει στους μαθητές του σημαντικές αξίες και ιδανικά.
- (η) Ικανότητα να πειθαρχεί τους μαθητές του και να επιβάλλει την τάξη.
- (θ) Κάτι άλλο:.....

**20. Ποια από τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού νομίζετε ότι μπορούν να αναδειχθούν μέσω των γραπτών δοκιμασιών;**

*Αριθμήστε ιεραρχικά μέχρι 3 τετράγωνα τις απαντήσεις που ανταποκρίνονται στην περίπτωση σας*

- (α) Με την παραγωγή των θεμάτων ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί δημιουργικά τη σχολική ύλη.
- (β) Με την παραγωγή των θεμάτων ο εκπαιδευτικός αναδεικνύει την επιστημονική του επάρκεια.
- (γ) Με θέματα κριτικής προσέγγισης της ύλης μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επιστημονική γνώση.
- (δ) Με τη διδακτική αξιοποίηση των γραπτών μπορεί να εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης των μαθητών.
- (ε) Με τις γραπτές δοκιμασίες εξασφαλίζει αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των μαθητών.
- (στ) Με τις γραπτές δοκιμασίες ασκεί τους μαθητές του στις δεξιότητες που απαιτούνται για να έχουν επιτυχίες σε επίσημες εξετάσεις, όπως οι Πανελλήνιες.
- (ζ) Η αμοιβή της επιμέλειας και της προσπάθειας μέσα από τη βαθμολόγηση των γραπτών καλλιεργεί στους μαθητές τον υγιή συναγωνισμό και την επιδίωξη της αριστείας.
- (η) Το αυστηρό πλαίσιο της γραπτής εξέτασης αποκαθιστά την ησυχία στην τάξη και ευνοεί τη συγκέντρωση των μαθητών στο μάθημα.
- (θ) Κάτι άλλο:.....

Σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας στην έρευνά μου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ

1. Θα λέγατε ότι η αξιολόγηση λαμβάνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στο Λύκειο;  
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ / ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή ποιοι θα λέγατε ότι είναι οι στόχοι της;

#### *A. Ανίχνευση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη γραπτή εξέταση και οι λόγοι για τους οποίους την χρησιμοποιούν*

2. Η γραπτή εξέταση ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας

2.α) Οι γραπτές δοκιμασίες και οι χρήσεις τους από τους εκπαιδευτικούς

2.β) Οι γραπτές δοκιμασίες και τα «οφέλη» τους για τους μαθητές (εκλογικεύσεις)

2.γ) Οι γραπτές επιδόσεις των μαθητών και ο αντίκτυπός τους για τους καθηγητές

#### *B. Ανίχνευση των κριτηρίων βάσει των οποίων αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί και της βαρύτητας που αποδίδουν στην αντικειμενικότητα*

3. Κριτήρια / Παράγοντες αξιολόγησης των μαθητών συνολικά

4. Μέσα εξασφάλισης της αντικειμενικής αξιολόγησης

4.α) Δυνατότητα εξασφάλισης της αντικειμενικότητας

4.β) Αναγκαιότητα εξασφάλισης της αντικειμενικότητας

#### *ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ : Α) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ*

5. Η ιδιότητα του βαθμολογητή (περιστατικά από την επαγγελματική πορεία)

6. Η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών (πιέσεις – αιτήματα – αμφισβητήσεις)

7. Η πραγματικότητα του φροντιστηρίου (αμφισβήτηση αξιολογικών κρίσεων)

#### *Β) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

8. Κατάρτιση στον τομέα της αξιολόγησης;

#### *Γ) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ*

9. Προσωπική βίωση της διαδικασίας των εξετάσεων και της αξιολόγησης

10. Αναμνήσεις από καθηγητές (θετικά και αρνητικά παραδείγματα)

**Γ. Ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα και τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης και της βαρύτητας που αποδίδουν στον ακαδημαϊσμό**

**11.** Η βαρύτητα των εξετάσεων και της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

**11.α)** Ποιος θα έπρεπε να είναι ο βασικό στόχος της εκπαίδευσης – προσωπικές επιδιώξεις

**11.β)** Σχολική γνώση : η σημασία της για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

*ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ :*     **A) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**12.** Μαθητές και Γνώση: τότε και τώρα

*B) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

**13.α)** Επιλογή σπουδών – Επιστήμη

**13.β)** Επιλογή επαγγέλματος – Ενασχόληση με την εκπαίδευση

*Γ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ*

**14.** Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

**15.** Οι απαιτήσεις των καθηγητών (περιστατικά από την επαγγελματική πορεία)

**Δ. Ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά των μαθητών και της βαρύτητας που αποδίδουν στην πειθαρχία**

**16.** Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών – η σημασία της πειθαρχίας

*ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ :*     **A) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

**17.** Οι γραπτές δοκιμασίες και η βαθμολογία ως μέσο πειθάρχησης

*B) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ*

**18.** Καθηγητές και Εξουσία : τότε και τώρα

**ΕΠΙΛΟΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

**19.** Πόσο σας προβληματίζει συνολικά η διαδικασία της αξιολόγησης ως κομμάτι των διδακτικών σας καθηκόντων; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;

**20.** Νομίζετε ότι θα ήταν εφικτό ή σκόπιμο να καταργηθούν οι γραπτές εξετάσεις ως μέθοδος αξιολόγησης στο Λύκειο;

**Σας ευχαριστώ !!!**