



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά προγράμματα και Υλικό:

Τυπική, Άτυπη & από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική Εργασία με Θέμα:

**«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση
και το νόημα της αξιολογίας στο πλαίσιο
του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Δέσποινα Τσακίρη,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τριμελής Επιτροπή:
κα Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
κα Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια
κος Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Φωτεινή Βοϊδήλα

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, Φεβρουάριος, 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°:

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ («MERITOCRACY»).....	16
1.2.ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΘΕΣΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙΣΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΕΞΕΛΙΞΗ.....	17
1.3.ΑΝΤΙΜΑΧΟΜΕΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ, ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ & Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΡΗΤΟΡΕΙΑ ΤΗΣ.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°:

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ

2.1.:Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ.....	21
2.2.:Η ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΟΙ ΕΛΠΙΔΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΩΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΑΨΕΥΣΗ ΤΟΥΣ	22
2.3.:ΜΙΑ « ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ» ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΤΩΝ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΦΥΣΙΚΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ.....	23
2.4.:Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	25
2.5.Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°:

ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

3.1.:ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ.....	31
3.2.:ΤΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ («EQUAL OPPORTUNITY») ΚΑΙ ΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΜΕ ΠΡΟΤΑΓΜΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1.:Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	36
4.2.:Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	38

4.2.1. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ.....	40
4.3.:Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ Ή ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ (INTERACTIONISM).....	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°:

ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ - ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

5.1.:ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ: ΠΟΥ ΕΝΤΑΣΣΕΤΑΙ ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ;.....	49
5.2.:ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ & Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	50
5.3.:Ο ΑΜΦΙΣΒΗΤΟΥΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΥΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°:

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

6.1.:ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ, ΔΙΧΟΓΝΩΜΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΥΝΑΤΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΛΥΣΕΙΣΜΕΣΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΛΕΓΧΟΥ.....	59
6.2.:ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	61

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°:

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1.ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	64
7.1.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
7.1.2.ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
7.1.3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	65
7.2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	65
7.2.1.ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ.....	65
7.2.2.ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	66
7.2.3.ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ.....	66
7.2.4.ΤΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	67
7.2.5.ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ.....	67
7.2.6.ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68

Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	70
8.1.ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.....	71
8.2.Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ-ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	80
8.3.ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΤΟΥΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ.....	100
8.4.ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ-ΕΠΙΠΕΔΟ.....	110

Δ. ΜΕΡΟΣ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο:

9.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	120
9.2.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	130
9.3.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	134
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	147

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αμέτρητα ευχαριστώ:

Στην οικογένειά μου και σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα που με στήριξαν και πίστεψαν σε μένα σε μια από τις πιο δύσκολες περιόδους της ζωής μου (και της δικής τους!),

Στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου για τη βοήθειά της, τη συναισθηματική και επιστημονική, κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της εργασίας και σε όλους τους καθηγητές του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τους νέους ορίζοντες γνώσεων και τρόπου σκέψης, τούς απρόσμενα ενδιαφέροντες κι ελκυστικούς, που άνοιξαν για εμάς σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα,

Στους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν χωρίς δεύτερη σκέψη να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καταθέσουν την εμπειρία τους για ένα ιδιαίτερα «ευαίσθητο» θέμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,

Ευχαριστώ όλους που συνέβαλαν ώστε ένα όνειρο να γίνει πραγματικότητα όταν οι συνθήκες συνηγορούσαν υπέρ του αντιθέτου...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την «αξιοκρατία» στο Δημοτικό ως μια αξιακή αρχή και τον τρόπο με τον οποίο τη συνδέουν με το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της εν λόγω βαθμίδας. Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει το είδος συσχέτισης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της αξιοκρατίας και στον τρόπο που αυτές ενδεχομένως επηρεάζουν τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους, στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της σχολικής διαδικασίας και πραγματικότητας κι αν τελικά αυτή η τελευταία όπως διαμορφώνεται υπηρετεί την αξιοκρατία ή την επιλεκτική και ιεραρχική λειτουργία του σχολείου και δη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν: (α) τη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «αξιοκρατία» και τη θεώρησή τους για τη σπουδαιότητά της στον χώρο της εκπαίδευσης, (β) το κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα συνιστά την ασφαλιστική δικλείδα για την επικράτηση της αξιοκρατίας στο σχολείο και πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση, (γ) τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη θεώρηση πως η εξασφάλιση της σχολικής αξιοκρατίας επηρεάζεται κι από άλλους παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με το σχολείο, οι οποίοι βρίσκουν την έκφραση της επιρροής τους μέσα από τις εξετάσεις και τους βαθμούς και (δ) το πώς νομίζουν οι ίδιοι ότι η ιδέα της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχυθεί ώστε να γίνει πιο ουσιαστική. Στο πλαίσιο της εμπειρικής διερεύνησης του θέματος χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αφορούσε 12 εκπαιδευτικούς από πέντε (5) Δημοτικά Σχολεία του νομού Κορινθίας.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα και τις τοποθετήσεις σχετικών μελετών τα οποία συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η αξιοκρατία βρισκόμενη υπό αμφισβήτηση για θεμιτούς λόγους δεν αποτελεί παρά ένα ιδεολόγημα κι έναν μύθο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα είναι ανεπαρκές για την αντιστάθμιση των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών, αναχαιτιστικό ως προς την επίδοση των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και με στοιχεία ετικετοποίησης προς αυτά αλλά και σε αντίθετη κατεύθυνση με την προώθηση των «ίσων ευκαιριών» και τη βελτίωση της προόδου όλων των μαθητών μέσα από μια σωστή ανατροφοδότηση. Επίσης, βρισκόμενο σε συσχέτιση με την ανάπτυξη της απομνημόνευσης κι όχι της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης, είναι αδιάφορο ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και αντιθέτως ιδιαίτερα στρεσογόνο. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προβληματισμένοι και διχασμένοι για τον σωστό τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης καθώς και στην προσπάθειά τους για την εξισορρόπηση μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων του συστήματος, αποφασισμένοι για τη δική τους παρέμβαση στη διαμόρφωση ενός πιο ήπιου συστήματος για τους μη ευνοημένους μαθητές, αλλά υπό την

πίεση των γονέων για τις εξετάσεις και ιδιαίτερα τη βαθμολογία, προτείνουν τα εξής για την ενίσχυση της αξιοκρατίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: (α) επικράτηση της περιγραφικής έναντι της αριθμητικής αξιολόγησης με διευρυμένη κλίμακα αξιολόγησης, (β) αυτοαξιολογητική μέθοδο με «portfolio» σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μέσα από την πραγματοποίηση «project», (γ) ενισχυτική διδασκαλία και αξιολόγηση καθώς και μετάθεση της βαθμολόγησης για μεταγενέστερο στάδιο, (δ) συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και διαμόρφωση ορίων και κόκκινων γραμμών από τους εκπαιδευτικούς και τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στους γονείς, (ε) απαγκίστρωση από την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο = γενικότερη και ουσιαστική αλλαγή στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις, κλειδιά: εκπαιδευτικό σύστημα, εξετάσεις και βαθμοί, αξιοκρατία, ισότητα ευκαιριών, κοινωνικοοικονομική προέλευση, κοινωνική κινητικότητα, πολιτισμικό κεφάλαιο, σχολική επίδοση, εκπαιδευτικές ανισότητες, σχολική αποτυχία.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the perceptions of teachers of Primary Education in Greece on the way in which they interpret the "meritocracy" in the primary school as a value-principle and the way which they connect it with the testing and grading system of the said/ specified step. The research aims to highlight the kind of correlation between the teachers' perceptions regarding the concept of meritocracy and the way in which these may affect their attitudes and behaviors in the context of the examination and grading system, the interactions that take place in the school field process and reality and if eventually the latter formed serves the meritocracy or the selective and hierarchical function of the school and thus the Primary Education. The research questions concern: (a) The teachers' interpret concerning the term "meritocracy" and their consideration for its importance in education, (b) whether teachers believe that the current examination and grading system is the safeguard of the prevalence of meritocracy in school and whether they consider that this affects the formation of children's attitude toward knowledge and learning, (c) the teachers' opinion for the conception that the assurance of the school meritocracy is influenced also by other factors which have nothing to do with the school and which they find the expression of their influence through the examinations and the grades and (d) how they by themselves think that the idea of meritocracy in education could be strengthened to become more effective. In the empirical investigation of the matter standard quality methodology was used with the tool of semi structured interview in order data to be collected. The sample involved 12 teachers from five (5) Primary Schools in the prefecture of Corinthia. The findings of the research confirm the conclusions and attitudes of related studies that coincide to the conclusion that the meritocracy in question being found on legitimate grounds is only an ideology and a legend.

According to teachers the examination and grading system is insufficient to offset the socio-cultural differences, interceptor on the children's performance from low social classes and with elements of labeling to those in the opposite direction to the promotion of 'equal opportunities' and the improvement of the progress of all students through a proper feedback. Also, being in correlation with the development of memorization rather than critical and divergent thinking, it is indifferent as to the student's emotional development and on the contrary particularly stressful.

They themselves puzzled and divided on the correct way of viewing and scoring as well in trying to balance the disadvantages and advantages of the system, determined for their own involvement in the shaping of a more mild scheme for disadvantaged students, but under the pressure of parents for the exams and particularly the rating suggested the following to enhance meritocracy in Greek Elementary School:

(a) prevalence of descriptive versus numerical evaluation with expanded rating scale, (b) a self assessment method with «portfolio» in a team/ group framework through making «project», (c) enhancing teaching and assessment and transfer of scoring to a later stage as well, (d) not only ongoing teacher's training and updating but also configuration limits and red lines of teachers and the Training Department to parents, (e) disengagement from the introduction to University = general and substantial changes in the structure of the education system.

Keywords: educational system, examinations and degrees, meritocracy, equal opportunities, socio-economic background (S.E.S.), social mobility, cultural capital, school performance, educational inequalities, school failure

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να αναδείξει τις αναπαραστάσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοκρατία στο Δημοτικό σχολείο σήμερα και τον τρόπο με τον οποίο τη συνδέουν με το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνάται το ζήτημα του πώς ο εκπαιδευτικός ως υποκείμενο νοηματοδοτεί την αξιοκρατία και πώς αυτός ως συντελεστής της εκπαιδευτικής λειτουργίας και ως φορέας του εκπαιδευτικού συστήματος συμμετέχει στην αναπαραγωγή ή τη μετατροπή και διαμόρφωση των κοινωνικών σημασιών στο σχολείο (Τσακίρη, 2010). Είναι σημαντικό ερώτημα προς εξέταση το εάν το Δημόσιο Σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έτσι όπως λειτουργεί, δηλαδή με εξετάσεις και βαθμολογήσεις, είναι πράγματι αρωγός της αξιοκρατίας σε επίπεδο αρχών-αντιλήψεων αλλά και διαδικαστικό και πώς η αξιοκρατία λαμβάνει σάρκα και οστά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το εάν μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αυτή προωθείται ή αντιθέτως αναχαιτίζεται. Βέβαια, τα διακυβεύματα στο Δημοτικό σχολείο αναφορικά με το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα στερούνται της βαρύνουσας σημασίας που κατά κύριο λόγο διαθέτουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα στο Λύκειο, συμβάλλουν ωστόσο στη διαμόρφωση των σχολικών ταυτοτήτων κι ως εκ τούτου συνδέονται και με τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση σε αυτήν την πρώιμη ηλικία και την πρόκληση άγχους και αγωνίας αλλά και ανταγωνισμού-εχθρικότητας στις μεταξύ τους σχέσεις. Συσχετίζονται κατ' επέκταση με κοινωνικά κατεστημένα καθώς και με τη διατήρηση αλλά και διαιώνισή τους. Κατά συνέπεια, τίθενται ερωτήματα που συνδέονται με το κατά πόσο είναι το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα ικανό από μόνο του να χαρακτηρίσει το σχολείο ως φορέα και συντελεστή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιοκρατίας αν αυτή σε γενικότερο επίπεδο ξεπερνά τα σχολικά όρια με εμπλεκόμενους παράγοντες κοινωνικού χαρακτήρα. Αντικείμενο της διερεύνησης αποτελεί το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εξαντλούνται στο σχολείο αυτά που συνθέτουν την αξιοκρατία ή δεν είναι μόνο υπόθεση του σχολείου και τελικά αν οι συγκρίσεις των μαθητικών επιδόσεων μέσω των εξετάσεων και των βαθμολογιών είναι σε θέση να αποτελέσουν θέσφατο και πανάκεια ώστε να υπηρετήσουν την αρχή της αξιοκρατίας σε μικρο-επίπεδο και σε μακρο-επίπεδο ή αν συνδράμουν στο αντίθετο αποτέλεσμα δηλαδή στην ενίσχυση της αποδυνάμωσής της. Τέλος, ενδιαφέρον ζήτημα αποτελεί το πώς οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται την ιδέα μιας «αξιοκρατίας» στην εκπαίδευση μέσω ευρύτερων εναλλακτικών λύσεων και διαρθρωτικών αλλαγών στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα.

Στο Α' μέρος και στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια για εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της αξιοκρατίας ή «meritocracy» κι έπειτα μια αναφορά στην κοινωνικοιστορική διαδικασία κατά την οποία αναδείχθηκε και επικράτησε στο διεθνές ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό σκηνικό καθώς και στις αντιτιθέμενες απόψεις και την κοινωνιολογική κριτική που υφίσταται κατά καιρούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο και στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης του σχολείου ως θεσμού με τη νομιμοποίηση της ιδέας της αξιοκρατίας μετά τη διεύρυνση της εκπαίδευσης συζητείται η ιδεολογική υπόσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, του προγράμματος σπουδών και του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος και η σύνδεση εν τέλει της αρχής της αξιοκρατίας με τη σχολική αποτυχία.

Το πώς το σύνθημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση προβάλλεται στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και το πώς συσχετίζεται με την αξιοκρατία γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο τρίτο κεφάλαιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ανιχνεύουμε την ιδέα της αξιοκρατίας στις κύριες κοινωνιολογικές θεωρήσεις και στις επιμέρους προσεγγίσεις της θεωρίας των συγκρούσεων ενώ στο επόμενο ασχολούμαστε περισσότερο εστιασμένα με το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα στην εκπαίδευση, με το αν ανήκει στην κατηγορία της αξιολόγησης ή του ελέγχου, με το νομοθετικό πλαίσió του από το 1834 (όταν και η θέσπιση της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης) έως και σήμερα σε μια κοινωνικοιστορική θεώρηση, με τη λειτουργική σημασία του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερα με την αμφισβήτηση που υφίσταται σχετικά με τη συμβολή του στην προώθηση της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και με την κοινή διαπίστωση -μέσα από την ερευνητική εμπειρία- που αφορά τη συμμετοχή του στη διαιώνιση της αναπαραγωγής του κοινωνικού και ταξικού κατεστημένου.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση του ζητήματος της αξιοκρατίας του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος με το εθνικό και ευρύτερο κοινωνικοϊδεολογικό πεδίο ης παγκοσμιοποίησης.

Ακολουθεί το Β' μέρος και το έβδομο κεφάλαιο που αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα και την ταυτότητά της (σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα) καθώς και τη μεθοδολογία της (ερευνητική μέθοδος, εργαλείο συλλογής δεδομένων, το δείγμα και ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας).

Στο Γ' μέρος, το εμπειρικό: στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τους τέσσερις ερευνητικούς άξονες ενώ στο ένατο κεφάλαιο η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την προσπάθεια για συζήτηση των ιδεών που προκύπτουν από την επεξεργασία του συλλεχθέντος υλικού, για εξαγωγή συμπερασμάτων και διαμόρφωση προτάσεων για τη δυνατότητα ενίσχυσης της αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ

(«MERITOCRACY»)

Η Αξιοκρατία ή Meritocracy (merit από το λατινικό: mereō: "κερδίζω" και -cracy από το αρχαίο ελληνικό κράτος: kratos: "δύναμη, εξουσία") είναι μια πολιτική φιλοσοφία που πρεσβεύει ότι η εξουσία θα πρέπει να δίνεται στα άτομα αποκλειστικά σύμφωνα με την αξία τους. Ο όρος αξιοκρατία γενικότερα δηλώνει την αρχή σύμφωνα με την οποία η ανάληψη αξιωμάτων και θέσεων δημοσίων ή μη, η αναγνώριση και η επιβράβευση προσπαθειών γίνονται με βάση την προσωπική αξία του καθενός, χωρίς να επηρεάζονται απ' την καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, την πολιτική ιδεολογία ή την κοινωνική του θέση. Ο πιο κοινός ορισμός της αξιοκρατίας περιλαμβάνει την έννοια της αξίας κυρίως όπως μετράται με τα προτυποποιημένα τεστ επίδοσης. Η αξιοκρατία στην ευρύτερη έννοιά της δύναται να είναι κάθε γενική πράξη κρίσεως στη βάση των διαφορετικών αξιών που επιτυγχάνονται σαν επιδόσεις ενώ ως αξία ή merit ορίζεται η ικανότητα να είναι κάποιος τόσο «καλός» σε έναν τομέα ώστε να αξίζει έπαινο ή ανταμοιβή (Oxford Dictionaries, <http://www.oxforddictionaries.com/>).

Αιώνες πριν, ο Ισοκράτης ανέφερε: «Σύμφωνα με την αξία του πρέπει να πράττει και να τιμάται ο κάθε άνθρωπος» (Ισοκράτης, Αρεοπαγитικός, 7:21-22). Στη ρητορική, η αξία συνδέεται με τον Αριστοτελικό όρο «έθος». Η αριστοτελική αντίληψη της αξιοκρατίας βασίζεται σε αριστοκρατικές ή ολιγαρχικές δομές (θεωρητικά) πολύ περισσότερο από ό,τι στο πλαίσιο του σύγχρονου κράτους. Για να έχει κάποιος αξία σε κάποιο αντικείμενο οφείλει να κατέχει την ανάλογη γνώση -που έρχεται μέσω της επαναληπτικής δυναμικής του έθους και φυσικά της επιλογής ή προαίρεσης (Αριστοτέλης, 351 π.Χ., Πολιτικά, IV). Ο Πλάτωνας επίσης υποστήριξε την ιδέα της αξιοκρατίας. Στην Πολιτεία τόνισε ότι οι πιο σοφοί θα έπρεπε να κυβερνούν κι επομένως οι κυβερνώντες θα έπρεπε να είναι και φιλόσοφοι (Πλάτωνας, Πολιτεία, Ζ' 519c-d).

Σύμφωνα με τη Merloe (2008) ο ίδιος ο ορισμός της αξίας αποτελεί ένα ρευστό ιστορικό φαινόμενο που οικοδομείται κοινωνικά για να αντικατοπτρίσει τις αξίες και τα ενδιαφέροντα εκείνων που έχουν τη δύναμη να θεσμοθετούν συγκεκριμένες ιδέες. Μολονότι η αξιοκρατία ως όρος είναι μια λέξη που επινοήθηκε σχετικά πρόσφατα, η ιδέα υπάρχει εδώ και αιώνες. Η έννοια της διακυβέρνησης στη βάση των τυποποιημένων εξετάσεων προέρχεται από τα έργα του Κομφούκιου ο οποίος εφηύρε την ιδέα ότι αυτοί που κυβερνούν θα έπρεπε να το κάνουν με βάση την αξία κι όχι την κληρονομικότητα. Η πρώτη υλοποίηση της ιδέας της αξιοκρατίας πραγματοποιήθηκε κατά τον δεύτερο αιώνα π.Χ., από τη δυναστεία των Χαν, που εισήγαγε εξετάσεις αξιολογώντας την «αξία» των

υπαλλήλων. Η αξιοκρατία ως ιδέα εξαπλώθηκε από την Κίνα προς την Βρετανική Ινδία κατά τη διάρκεια του δέκατου έβδομου αιώνα, στη συνέχεια στην ηπειρωτική Ευρώπη και κατά τον 19^ο αι. στις Ηνωμένες Πολιτείες. Με τη μετάφραση των κειμένων του Κομφούκιου κατά τον Διαφωτισμό, η έννοια της αξιοκρατίας έφτασε στους διανοούμενους στη Δύση, που την είδαν ως μια εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή βασιλεία της Ευρώπης. Η πιο κοινή μορφή της αξιοκρατικής διαλογής που υφίσταται σήμερα είναι το πτυχίο Πανεπιστημίου. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα συνεχές αλλά ατελές αξιοκρατικό σύστημα για διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη πρόσβασης αφού κάποιοι ταλαντούχοι άνθρωποι ποτέ δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν λόγω του κόστους, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, ή η σχολική διαρροή στην πορεία για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Sadonnik, 2007). Η γενική παραδοχή είναι ότι όλοι οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο και αρχίζουν από το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο επιτυχίας και ευκαιριών. Η έννοια της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση σημαίνει ότι οι μαθητές που έχουν ταλέντο και καταβάλλουν σκληρή δουλειά θα λάβουν την υψηλότερη βαθμολογία και θα επιτύχουν τον συγκεκριμένο σκοπό. Συχνά αγνοούνται οι διαφορές στο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Το πιο σημαντικό είναι η επικράτηση του εξεταστικού συστήματος και η θεώρησή του σαν κύριο αξιολογικό και αξιοκρατικό μέσο. Σήμερα, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βρίσκεται σε ένα κομβικό σημείο αφού θα πρέπει να συμβάλλει στην κατανόηση του εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα ιδιαίτερα σε σχέση με το εξεταστικό και βαθμολογικό τους σύστημα παρέχουν ευκαιρίες για όλα τα παιδιά ώστε να προοδεύσουν με βάση την αξία τους ή αν αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Επίσης, οφείλει να βοηθήσει στη μείωση του διαχωριστικού μεταξύ θεωρίας, έρευνας και πρακτικής με στόχο την κατανόηση του γιατί μαθητές από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποτυγχάνουν στο σχολείο αλλά και να δώσει ρεαλιστικές συστάσεις πολιτικής για την επιτυχή σχολική μεταρρύθμιση και τη μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις (Sadonnik, 2007). Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι ήδη ξεκινούν να έχουν ερείσματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από το εξεταστικό και βαθμολογικό της σύστημα. Είναι άραγε το επίπεδο στο οποίο εξυπηρετούν την αξιοκρατία ικανοποιητικό ώστε να συζητάμε για ύπαρξη αξιοκρατίας; Άραγε μετριέται σε «λιγότερο» και «περισσότερο» η ιδέα αυτή;

1.2. ΑΝΑΛΕΙΞΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΘΕΣΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΪΣΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΕΞΕΛΙΞΗ

Για τον Young (1958), που επινόησε τον όρο «meritocracy» ως μέρος μιας κοινωνικής κριτικής και φαντάστηκε το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένο στη μέτρηση του IQ που είχε εμφανιστεί από τα χρόνια του πολέμου -και συνεχίζεται ως πρότυπο αξιολόγησης- η αξιοκρατία προοριζόταν πάντα να υποδηλώνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαφώς άδικο. Το «The Rise of Meritocracy» γράφτηκε το 1958, ωστόσο τα ζητήματα που θέτει είναι διαχρονικά. Ο Young προσπάθησε να δείξει ότι η αξιοκρατία από μόνη της δε θα διαμορφώσει μια κοινωνία που εκτιμά κάθε άτομο εξίσου. Θα αντικαταστήσει τη μια μορφή προνομίου με μια άλλη. Είδε πως η έννοιά της στην πράξη δεν είναι παρά μια άλλη μορφή ελιτισμού. Ο ίδιος υποστήριξε πως στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, οι πλούσιοι και ισχυροί αξιοκράτες έχουν φροντίσει για την εξασφάλιση της θέσης τους (Young, 2001, όπ. αναφ στο Nahai, 2013). Θεώρησε την αξιοκρατία σαν επιχείρηση, σαν αυξανόμενη ανισότητα, γιατί οι αξιοκράτες ενθαρρύνονται να πιστεύουν ότι έφθασαν στο σημείο όπου είναι με την αξία τους, έτσι ώστε να έχουν την ηθική με το

μέρος τους. Αυτό τροφοδοτεί την αίσθηση του περαιτέρω χάσματος μεταξύ των εχόντων και των μη εχόντων («haves-have nots»). Μια πλουραλιστική κοινωνία θα μπορούσε να είναι μια ανεκτική κοινωνία, όπου οι ατομικές διαφορές θα ενθαρρύνονται ενεργά, στην οποία το πλήρες νόημα θα δοθεί στο τέλος στην αξιοπρέπεια του ανθρώπινου είδους. Κάθε ανθρώπινο ον θα είχε τότε ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει τις δικές του ικανότητες για μια ποιοτική ζωή σε όφελος των άλλων όπως και του εαυτού του (Radnor, Koshy & Taylor, 2007).

Κατά τον Daunton(2005), οYoung προειδοποιώντας για τους κινδύνους μιας «αξιοκρατικής» κοινωνίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι παρέχει μια επιβεβαίωση των υφιστάμενων ανισοτήτων των εκπαιδευτικών συστημάτων (σ.286-287). Στην πορεία η σαρκαστική αξιοκρατία του Young χειροκροτήθηκε σαν ένας θετικός όρος για ανταμοιβή σε μια υποθετική αξία του ατόμου. Η αισιόδοξη κοινωνιολογία του 20^{ου} αιώνα θεώρησε την αξιοκρατία όχι απλά πιθανή στην επίτευξή της σαν ιδανικό αλλά επίσης ανταγωνιστική ως προς την αυστηρή ισονομία. Η κρυμμένη υπόθεση αφορούσε την ιδέα πως οι ίσες ευκαιρίες θα οδηγούσαν στην αληθινή αξιοκρατία που θα ισοδυναμούσε με αληθινή ισοπολιτεία. Αλλά στα τέλη του 20ου αι. και στις αρχές του 21ου αι. οι θεωρητικοί απέφυγαν την πρόκληση της συσχέτισης και συμφιλίωσης των αντικρουόμενων ιδεών και αντ' αυτού υιοθέτησαν σκόπιμες αποσιωπήσεις. Τα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως η πολιτική εξουσία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η κοινή γνώμη αλλά και η ακαδημαϊκή κοινότητα συνεχίζουν να μεταφέρουν αβεβαιότητα σχετικά με τι ακριβώς είναι η αξιοκρατία (Celarent, 2009).

Σύμφωνα με τον Nahai (2013), η δυσκολία ορισμού της ιδέας μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από την εγγενή εμπλοκή της με την πολιτική φιλοσοφία. Όπως ο Sen (1999) επιχειρηματολογεί (όπ. αναφ. στο Nahai, 2013), η αξία -στην οποία βασίζεται η αξιοκρατία για να λειτουργήσει- συνδέεται με τις αντιλήψεις μας για μια καλή κοινωνία. Η αξιοκρατία για να είναι λειτουργική απαιτεί τον σαφή προσδιορισμό των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται. Η φύση της συζήτησης για την αξιοκρατία σήμερα, με εστίαση στην ισότητα και τη δικαιοσύνη, έχει μετακινηθεί από τις βασικές αρχές της ιδέας τόσο που δε θα συζητάμε πλέον για αξιοκρατία. Ποια είναι η διαδρομή των θεωρήσεων για την αξιοκρατία; Η προσπάθεια για ορισμό της αξιοκρατίας έχει μακρά ιστορία, όπως αναφέρει ο Daniels (1978, όπ. αναφ. στο Nahai, 2013), μεταφέροντας εγγενή την πεποίθηση ότι θα πρέπει να εξελίσσεται παράλληλα με τις αλλαγές στις κοινωνικές αξίες. Ο Soares (1999), στη μελέτη του για τον μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης από θύλακα προνομίων σε έναν αξιοκρατικό ίδρυμα, σκιαγραφεί τρεις κοινωνικές προοπτικές στην οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις του Πανεπιστημίου οι οποίες έλαβαν χώρα στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Οι κατηγορίες αυτές εξακολουθούν να είναι πολύτιμες σήμερα για τη συμβολή τους στην κατανόηση της εννοιολογικής ασάφειας της έννοιας «αξιοκρατία» καθώς και του εάν είναι πράγματι η αξιοκρατία αυτή που τελικά αναζητάμε. Υπάρχουν τρεις ενδεικτικές θεωρήσεις για την αξιοκρατία: Η θεώρηση του Οργανικού συντηρητισμού (Organic conservatism): Ο συντηρητισμός ως πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία προωθεί τη διατήρηση των παραδοσιακών κοινωνικών θεσμών στο πλαίσιο της κουλτούρας και του πολιτισμού. Ορισμένοι «συντηρητικοί» επικεντρώνονται στη διατήρηση των πραγμάτων όπως είναι, με έμφαση στην έννοια της σταθερότητας και της συνέχειας, ενώ άλλοι, που ονομάζονται «αντιδραστικοί», αντιτάσσονται σθεναρά στον μοντερνισμό και επιδιώκουν την επιστροφή στον τρόπο που τα πράγματα ήταν. Τις βάσεις στη συγκεκριμένη θεώρηση έθεσε ο

φιλόσοφος Michael Oakeshott (1901 –1990). Σε αυτήν την αντίληψη η κοινωνική ανισότητα θεωρήθηκε ως η φυσική τάξη των πραγμάτων. Ο οργανικός συντηρητισμός υπερασπίστηκε τα κοινωνικά προνόμια και υποστήριξε τις ταξικές προκαταλήψεις. 2. Η θεώρηση του Δημοκρατικού ελιτισμού (Democratic elitism): Η εν λόγω θεώρηση δανείστηκε τον όρο «meritocracy» από την κριτική σάτιρα του Young (1958). Η αξιοκρατία εδώ αναφέρεται σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου η επιτυχία-επίδοση και όχι οι κοινωνικές ρίζες καθορίζει την πρόοδο κάποιου στη ζωή. Σε αυτό το μοντέλο ο ελιτισμός δικαιώνεται στη βάση του ότι ένα άτομο κερδίζει τη θέση του μέσα από το ταλέντο του, την εξυπνάδα του και την ενέργειά του. Η ατομική επιτυχία βρίσκεται πάνω από τον οικογενειακό τίτλο (αριστοκρατία) ή τον πλούτο (αστική τάξη). Στη συγκεκριμένη θεωρία έχει γίνει κριτική για άνισα σημεία εκκίνησης στα κοινωνικά προνόμια και για το ότι έδωσε έμφαση στις ίσες διαδικασίες επιλογής περισσότερο από τα ίσα αποτελέσματα. 3. Η Σοσιαλδημοκρατική θεώρηση (Social democracy), η οποία υποστηρίζει τη διάδοση του πολιτισμού ανάμεσα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Όλοι έχουν δικαίωμα στον πολιτισμό, σε μια διεύρυνση συμμετοχής και μια εκπαίδευση για όλους. Αυτές οι πρωτοβουλίες πίστευαν στην ανύψωση του γενικού επιπέδου διαβίωσης, όπως και στην προώθηση των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναγνωρίζοντας τα άνισα σημεία εκκίνησης που αναδύονται από τα ταξικά προνόμια, οι σοσιαλδημοκράτες έκριναν πρωτίστως την επιτυχία των προσπαθειών στη βάση των ίσων αποτελεσμάτων παρά των ίσων διαδικασιών (Nahai, 2013). Όσο όμως θολό και συγκεχυμένο ήταν το τοπίο της διαδικασίας ανάδειξης της σαφούς σημασίας του όρου τόσο διαφορετικές -κατά αναλογία ενδεχομένως- ήταν και οι αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν σχετικά με τα ιδεολογικά και ρητορικά της ερείσματα.

1.3. ΑΝΤΙΜΑΧΟΜΕΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ, ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ & Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΡΗΤΟΡΕΙΑ ΤΗΣ

Ο Allen (2011) θεωρεί ότι η λέξη «αξιοκρατία», που επινοήθηκε και χρησιμοποιήθηκε από τον Young σαν μια υποτιμητική έννοια, σήμερα αποτελεί ένα θετικό ιδανικό με βάση το οποίο μετράμε το επίπεδο δικαιοσύνης των θεσμικών μας οργάνων και οι βασικές της αρχές έχουν αλλάξει. Η αξιοκρατία έχει γίνει κυρίαρχη ως ένα αφηρημένο πρότυπο αποτελώντας επίσης το μέτρο της προόδου. Προηγμένες κοινωνίες θεωρούνται εκείνες που είναι πιο αξιοκρατικές. Μερικές φορές η αξιοκρατία χρησιμοποιείται ως μέτρο της διαφθοράς όταν οι διεφθαρμένες κοινωνίες ή οι διεφθαρμένοι θεσμοί φαίνεται να είναι εκείνοι που παραβιάζουν τον τύπο: αξία = δυνατότητα + προσπάθεια. Η αξιοκρατία επίσης συνεισφέρει σημαντικά στην ιδέα ότι η κοινωνία είναι μια δημοκρατία. Συνεπώς ως αξιοκρατικές κοινωνίες αναγνωρίζονται οι «ανοιχτές και δίκαιες» και ως μη αξιοκρατικές οι «σκοτεινές και ύπουλες». Η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνοχή, η πρόοδος, η διαφάνεια, είναι διαχρονικά ιδανικά που θεωρείται ότι βασίζονται στην αξιοκρατία. Η θέση του ατόμου στην κοινωνία είναι μια δίκαιη έκφραση του τι αξίζει (Allen, 2011).

Στην κοινή αντίληψη η αξιοκρατία συνδέεται με τη δικαιοσύνη. Με ποιού είδους όμως διασύνδεση; Το ερώτημα που αναδύεται σε μια βαθιά άνιση κοινωνία, όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται με το οικογενειακό «status» και την κοινωνική τάξη, είναι εάν η ίδια αποτελεί ένα ικανοποιητικό πλαίσιο για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια (Nahai, 2013). Ο Stephenson αναφέρει ότι κανένα θέμα δεν είναι πιο ευαίσθητο σήμερα από τη

δομή της ευκαιρίας -που είναι ο τρόπος που ταξινομούμε τους εαυτούς μας στον αγώνα για την επιτυχία (Stephenson, 1995, όπ. αναφ. στο Nahai, 2013). Η αξιοκρατία είναι ένα περίπλοκο πρότυπο, δύσκολο να επιτευχθεί, δεδομένων των εδραιωμένων διαρθρωτικών ανισοτήτων στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Περαιτέρω, ανάλογα με τα πολιτικά κίνητρα εκείνων που διατυπώνουν τον ορισμό της, η δικαιοσύνη σαν αξιοκρατία μπορεί εφικτά να καταλήξει σε ξεχωριστή αδικία. Η αξιοκρατία παραμένει ελιτίστικη στο βαθμό που δίνει προτεραιότητα στην αριστεία σε βάρος της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο ενός συστήματος όπου θεωρείται ότι ο μόνος τρόπος για να επιτύχεις την αλλαγή και να εξασφαλίσεις την αξία είναι μέσα από αυστηρά στοχευόμενες δραστηριότητες επικεντρωμένες σε σαφώς μετρήσιμα αποτελέσματα. Σήμερα η αξιοκρατία εγγυάται τη δικαιοσύνη στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο ή πιο καλά: η αξιοκρατία στο σχολείο εγγυάται τη δικαιοσύνη στην κοινωνία. Η ιδέα ότι τα σχολεία δίκαια ανταμείβουν την ικανότητα και τη σκληρή δουλειά είναι απαραίτητη για την πεποίθηση ότι η κοινωνία σαν ολότητα κάνει το ίδιο με δικαιοσύνη, έτσι ώστε η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία να αποτελεί μια δίκαιη έκφραση του τι πραγματικά αξίζει. Οι μαθητές επιβραβεύονται σύμφωνα με την ικανότητά τους και όχι κατά τύχη ή κατά το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο {SES (Socio-Economic Status)}, τις προσωπικές διασυνδέσεις κ.τ.λ.. Έτσι, εάν η αξιοκρατία στο σχολείο είναι ένας μύθος, τότε η κοινωνία σαν ολότητα υποφέρει από έλλειψη νομιμότητας (Powell, 2012).

Ο Khen Lampert (2012) υποστηρίζει ότι η αξιοκρατία δεν είναι τίποτα άλλο από τη σύγχρονη εκδοχή του Κοινωνικού Δαρβινισμού (Social-Darwinism), της θεωρίας που πρεσβεύει ότι το μοντέλο του Δαρβίνου για την εξέλιξη με βάση τη φυσική επιλογή ισχύει όχι μόνο για τη βιολογική ανάπτυξη σε έναν πληθυσμό αλλά και σαν εφαρμογή σε κοινωνικά ιδρύματα και θεσμούς. Ο Khen Lampert τονίζει ότι η αρχή της αξιοκρατίας υπηρετεί τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού που προωθεί την επιθετικότητα και τον ανταγωνισμό.

Η κύρια κριτική στην αξιοκρατία αφορά στην ασάφεια του ορισμού της έννοιας της «αξίας». Διαφορετικοί άνθρωποι έχουν συχνά τα δικά τους πρότυπα για την αξία, εγείροντας έτσι το ερώτημα ποια αξία είναι η καλύτερη σαν πρότυπο (Arrow, Bowles & Durlauf, 2000). Μια άλλη ανησυχία αφορά στην αξιοπιστία των ανθρώπων που μετρούν την αξία. Για παράδειγμα, οι ακαδημαϊκοί βαθμοί δίνονται από ανθρώπους που έχουν διαφορετικές-υποκειμενικές απόψεις και ενδέχεται να είναι μεροληπτικοί. Η αξιοκρατία έχει επικριθεί ως απλός μύθος, που υπηρετεί τη νομιμοποίηση του «status quo» με την έμφαση που δίνει στην ισότητα (Duffy, 2004).

Σαφώς, είναι αδύνατο να καταργηθεί το μοντέλο της δικαιοσύνης με βάση την αξία για θεμελιώδεις λόγους. Σε μια δημοκρατική κοινωνία όπου όλα τα άτομα είναι καταρχήν ίσα αλλά και όπου οι πραγματικές κοινωνικές θέσεις δεν είναι ίσες, η προσωπική αξία εμφανίζεται σαν ο μόνος τρόπος να κατασκευάσουμε δίκαιες ανισότητες, νόμιμες, δεδομένου του ότι οι ανισότητες που συνδέονται με τη γέννηση είναι μη αποδεκτές επειδή αντιτίθενται στο αξίωμα της ισότητας. Έτσι, η μόνη επιλογή που έχουμε είναι να τελειοποιήσουμε το μοντέλο της αξιοκρατίας στρεφόμενοι σε άλλες δίκαιες αρχές (Dubet & Duru-Bellat, 2004, όπ. αναφ στο Duru-Bellat, 2008) ενώ μιλώντας για την αξιοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορούμε παρά να τη συσχετίσουμε με την υφιστάμενη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση με κοινωνικές παραμέτρους.

2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ

Ο επίσημος «λόγος» (discourse) καθώς και ο καθημερινός για το σχολείο, εν γένει, διχάζεται καθώς από τη μια διαφαίνεται η ανάγκη υπεράσπισης της συμβολής του στη δημόσια «ευταξία» θέτοντας το πρόταγμα της αξίας του ως φορέα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων θεσμοθετημένο με αδιαμφισβήτητο χαρακτήρα και ως θεμελιώδη θεσμό κοινωνικοποίησης και από την άλλη η τάση που συχνά γίνεται αίτημα για αλλαγή ή ανατροπή του που ωστόσο δεν περαιώνεται λόγω φόβου απώλειας θεσμικών κεκτημένων ή της ίδιας της ταυτότητάς του, με αποτέλεσμα την υπόθαλψη της θεσμικής του ακαμψίας (Τσακίρη, 2010). Έτσι πάντα μιλώντας για τη μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Δημαράς, 1983) η συζήτηση για μεταβολή περιορίζεται σε θέματα σχολικής οργάνωσης, προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικών ως συντελεστών της σχολικής διαδικασίας θεωρώντας τους μέσα από μια, αποστασιοποιημένη από την υποκειμενικότητά τους, οπτική γωνία στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Εξάλλου, το ίδιο το ελληνικό Σύνταγμα με το άρθρο 16 και 2 κάνει λόγο για το ότι: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Σύμφωνα με την Τσακίρη (2010) πρόκειται για έναν θεσμό που συγκεντρώνει μια συνθετότητα σημασιών, οι οποίες εκφράζουν το κοινωνικό φαντασιακό της ελληνικής κοινωνίας. Κατά τον Καστοριάδη, «...τα εργαλεία και τα όργανα μιας κοινωνίας είναι σημασίες, είναι η «υλοποίηση», μέσα στην ταυτιστική και λειτουργική διάσταση, των φαντασιακών σημασιών της συγκεκριμένης κοινωνίας. Μια αλυσίδα κατασκευής ή συναρμολόγησης «είναι» (...), «υλοποίηση» ενός πλήθους κεντρικών φαντασιακών σημασιών του καπιταλισμού (Καστοριάδης, 1985, σ.501)» ενώ τονίζει πως «Η θέσμιση της κοινωνίας είναι κάθε φορά θέσμιση ενός μάγματος κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, που μπορούμε και πρέπει να καλέσουμε κόσμο σημασιών» (Καστοριάδης, 1985, σ.499).

Παρ' ότι η εκπαίδευση γενικά εκλαμβάνεται ως θετικό στοιχείο σε μια κοινωνία επειδή παρέχει πρόσβαση σε άλλα κοινωνικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών αγαθών, πρακτικές διαφιλονικήσεις υφίστανται ως προς το κατά πόσο και γιατί λειτουργεί θετικά ποικιλοτρόπως για άτομα με διαφορετική κοινωνική προέλευση και συνδέεται ευρύτερα με την εξουσία και την κοινωνική ανισότητα. Όπως οι Bourdieu και Boltanski (1981, σ. 220-1) σημειώνουν: «Η αγορά της εκπαίδευσης έχει γίνει ένα από τα πιο σημαντικά σημεία της ταξικής πάλης» (όπ. αναφ στο Ball, 1997, σ.16). Αν και η γνώση και η εξουσία συσχετίζονται με στενούς δεσμούς, η εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέσο ανατροπής των κυρίαρχων πρακτικών κι όχι αναπαραγωγής τους (Gewirtz & Cribb, 2011). Από τις αρχές του 1960 τέθηκε υπό αμφισβήτηση από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ουδετερότητα και η αξιοκρατία του σχολείου ενώ ονομάστηκαν ως φορείς της σχολικής επιλογής και ανισότητας ιδιαίτερα οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί μηχανισμοί (Τσακίρη, 2010). Εξάλλου, καίριας σημασίας ζήτημα αναδείχθηκε η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης κατόπιν της επέκτασης της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της πρόσβασης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην τριτοβάθμια.

Οι διαφορές στη σχολική επίδοση καθώς και η μαθητική διαρροή οδήγησαν στη θεώρηση του σχολείου ως ολότητας και ως σύνθεσης μονάδων με πολυπαραγοντικές συνιστώσες όπως: «...σύνθεση του εκπαιδευτικού σώματος, κοινωνική προέλευση των μαθητών, γεωγραφική τοποθέτησή τους, ανάγκες της αγοράς εργασίας» (Van Zanten, 2000, 2001a, όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2010) ενώ αναντιστοιχία παρατηρήθηκε ανάμεσα στη διεύρυνση της εκπαίδευσης και τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην σχολική πορεία των μαθητών, τη λεγόμενη ακαδημαϊκή επιτυχία που αποδείχτηκε μάλλον αποτυχία.

2.2. Η ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΟΙ ΕΛΠΙΔΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΩΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΑΨΕΥΣΗ ΤΟΥΣ

Η Dugu-Bellat (1996) αναφέρει ότι το άνοιγμα του σχολείου (1970-85) σε όλο και περισσότερους μαθητές έχει πάντα θεωρηθεί σαν ο μοναδικός και καλύτερος δρόμος για την προαγωγή της ισότητας στη σχολική παρακολούθηση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Παρ' όλα αυτά μια απογοήτευση ακολούθησε τη διάψευση από τα μέσα των 80s της συγκεκριμένης θέσης.

Το ερώτημα της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή ο 20^{ος} αιώνας και ιδιαίτερα τα 30 τελευταία χρόνια έχουν οδηγήσει σε ευρείες εκπαιδευτικές επεκτάσεις. Αντί να οδηγήσει σε δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης η εκπαιδευτική διεύρυνση έχει παραμείνει ισχυρά συνδεδεμένη με το SES των μαθητών (Dugu-Bellat & Kieffer, 2000). Παντού η εκπαιδευτική επέκταση έχει επιταχυνθεί, ωστόσο, αυτό έχει συνδυαστεί με τα πρότυπα των επίμονων ανισοτήτων. Υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ αυτής και της κοινωνικής κινητικότητας καθώς και μια σχέση μεταξύ αυτής και της κοινωνικής αναπαραγωγής (Dugu-Bellat, 2008). Η προσφορά περισσότερης εκπαίδευσης όπως έχει επικρατήσει φέρει περισσότερα οικονομικά πλεονεκτήματα στο μικρο-επίπεδο αφού για τα άτομα η περισσότερη εκπαίδευση σημαίνει θετικά οικονομικά ανταλλάγματα. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι μεταδίδει περισσότερη αξιοκρατία και συνεπώς περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, ενισχύει τις ίσες ευκαιρίες, τον πολιτισμό, την κοινωνική συνοχή, την πολιτική συμμετοχή, την ένταξη: τα πιο μορφωμένα άτομα απολαμβάνουν όλα εκείνα τα πλεονεκτήματα της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Στο μακρο-επίπεδο όμως τα συλλεγόμενα οφέλη είναι περισσότερα στη θεωρία παρά στην πράξη (Dugu-Bellat, 2008). Τα γεγονότα, όπως και η ανάλυση των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, δείχνουν ότι όσο οι ανισότητες θα διατηρούνται μέσα στην κοινωνία με άνισες οικογένειες να προσπαθούν για άνισες θέσεις τόσο οι ανισότητες στην εκπαίδευση θα συνεχίζονται. Η ισότητα ευκαιριών υπόσχεται συμμετοχή στον αγώνα για την επιτυχία όχι ισότητα στα αποτελέσματα. Φαίνεται γενναιόδωρη η διεύρυνση μα πάντα προέρχεται από μια πολιτική που πρέπει να τεθεί υπό αμφισβήτηση, κατά την Dugu-Bellat (2008). Η εκπαίδευση είναι μόνο ένα κομμάτι στο όλο πλαίσιο όπου οι ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται κι αυτό οδηγεί σε σχετικοποίηση του ρόλου του σχολείου. Η εκπαιδευτική επέκταση δε μπορεί να είναι η απάντηση σε όλα τα κοινωνικά προβλήματα και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δε θα πρέπει να λειτουργεί σαν υποκατάστατο της άμεσης κοινωνικής αλλαγής (Dugu-Bellat, 2008). Οι εκπαιδευτικές επιλογές καθορίζονται από τις κοινωνικές ρίζες πέρα και πάνω από τις ανισότητες στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Αν

θέλουμε περισσότερη ισότητα ή κοινωνική συνοχή, η εκπαίδευση δε μπορεί να είναι ο μόνος χώρος για βιώσιμη πολιτική και η δημόσια παρέμβαση δε μπορεί να περιοριστεί στις εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και σε άλλες ευρύτερα κοινωνικές π.χ. πολιτικές στέγασης και απασχόλησης (Dubet & Duru-Bellat, 2004, όπ. αναφ. στο Duru-Bellat, 2008). Η σπουδαιότητα του ρόλου των σχολείων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δε σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να ιδωθεί σαν πολιτικό υποκατάστατο των άμεσα αναγκαίων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων (Moore, 1996, όπ. αναφ. στο Duru-Bellat, 2008).

Κατά τη Duru-Bellat (2008) στη σύγχρονη κοινωνιολογική πραγματικότητα υφίστανται δύο αντίθετες προβλέψεις. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η θέση που πρεσβεύει την επέκταση της επιλογής με βάση την αξία (ή η υπόθεση του εκσυγχρονισμού, Bell 1973), προβλέποντας μια ανοδική τάση της αξιοκρατίας της βασισμένης στην εκπαίδευση (Goldthorpe & Jackson 2005). Σύμφωνα με αυτήν, θα υπάρξει μια παγκόσμια τάση προς μεγαλύτερη κοινωνική διαφάνεια και το μορφωτικό επίπεδο θα είναι όλο και πιο συχνά ο κύριος διαμεσολαβητικός παράγοντας στην ταξική κινητικότητα. Έτσι, η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο θα μειώνεται και ο συσχετισμός μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και του επιπέδου της απασχόλησης που επιτυγχάνεται θα δυναμώνει. Αυτό θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα μια ροή της κοινωνικής κινητικότητας. Από την άλλη πλευρά, η υπόθεση της αναπαραγωγής αναφέρει ότι οι ανισότητες, ακόμη κι αν μπορούν να μειωθούν σε ορισμένα σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναβάλλονται μόνο για περαιτέρω στάδια, έτσι ώστε, τα διπλώματα να διατηρούν το ρόλο τους ως φύλακες της κοινωνικής (μη) κινητικότητας. Το ερώτημα είναι πού βρίσκεται ακριβώς η πραγματικότητα ανάμεσα στις υποσχέσεις της εκπαίδευσης ότι θα είναι φορέας της κοινωνικής κινητικότητας και της αξιοκρατίας-δικαιοσύνης και στις προγνώσεις των κοινωνιολόγων, όπως οι Bourdieu & Passeron (1976), σύμφωνα με τους οποίους η εκπαίδευση είναι φορέας της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Πλέον η συζήτηση γίνεται για το «αντιδημοκρατικό σχολείο» («Undemocratic schooling»): «Αν το σχολείο έχει γίνει ένα μαζικό σύστημα βρίσκεται μακριά από το να είναι και δημοκρατικό συνάμα» υπογραμμίζουν οι Teese και Polesel (Teese & Polesel, 2003, σ.12, όπ. αναφ στο Reid, 2006, σ.553). Η εκπαίδευση καθορίζεται από τη δομή ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων (Reid, 2006). Ποιος ο τρόπος που νομιμοποιείται η όλη διαδικασία;

2.3. ΜΙΑ « ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ» ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΤΩΝ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ ΦΥΣΙΚΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ

Ο Lim (2014) υπογραμμίζει ότι, όπως ο Apple (2006), ο Bourdieu (1984) και ο Bernstein (1977, 1990) έχουν υποστηρίξει σε μεγάλο βαθμό, τις τελευταίες δεκαετίες η άνοδος της «νέας» μεσαίας τάξης συνέβαλε στην παγιοποίηση των συγκεκριμένων μορφών της συλλογιστικής που επικρατεί στο εκπαιδευτικό πεδίο ως πλήρες συστατικό του ορθολογισμού. Ο Lim επεκτείνοντας την ουσία του θέματος θεωρεί ότι ενώ η έμφαση στη διδασκαλία των δεξιοτήτων σκέψης και της κριτικής σκέψης έχει για πολύ καιρό καταλάβει κεντρική θέση σε όλες τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις δεσμεύσεις, ένα μεγάλο μέρος αυτής έχει επικεντρωθεί αποκλειστικά σε δύο ζητήματα. Το πρώτο αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση ερεισμάτων του υποκειμένου: Ποια είναι η φύση της κριτικής

σκέψης; Το δεύτερο έχει να κάνει με μια σειρά από παιδαγωγικά ζητήματα: Πώς διδάσκουμε τις δεξιότητες σκέψης;

Ο Apple (1995, όπ. αναφ. στο Lim, 2014) υποστηρίζει ότι οι ικανότητες κριτικής σκέψης απαιτούνται για να κρατήσουν την κοινωνία μας δυναμική και, ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει να διδάσκουν τους μαθητές αυτόν τον τρόπο σκέψης. Πέρα από αυτό, οι κριτικές ικανότητες μπορεί να αμφισβητήσουν το «κεφάλαιο». Αυτό δεν είναι μια αφηρημένη ιδέα. Οι ιδεολογικές συγκρούσεις διαπερνούν τα εκπαιδευτικά μας ιδρύματα και διαδραματίζονται κάθε μέρα σε αυτά. Χρειάζεται ανάλυση του πώς πολιτικές και ταξικές προκαταλήψεις αναπαράγονται στις μορφές σκέψης που έχουν αξία στην τάξη. Αυτό που αναδύεται ως ερώτημα είναι πώς τέτοια ιδανικά ορθολογισμού μπορούν, και το πετυχαίνουν, να υπηρετούν τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού και να διευκολύνουν την κοινωνική αναπαραγωγή της μεσαίας τάξης.

Έχει σημασία να καταλάβουμε πώς ο «λόγος» κατασκευάζει συστηματικά και τοποθετεί τα θέματα στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας και πώς η εκπαιδευτική γνώση και τα προγράμματα σπουδών συμβάλλουν στην διαφορική παραγωγή της εξουσίας και της υποκειμενικότητας (Apple, 2000, 2006; Fairclough, 1995, 2001; Luke, 1995/96; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui, & Joseph, 2005, όπ. αναφ. στο Lim, 2014). Οι λέξεις κατά τον Lim (2014), υπάρχουν μόνο όταν είναι πρώτα ενσωματωμένες σε δίκτυα ιδεών και νοημάτων με τη δική τους ιστορική και ιδεολογική χροιά. Ο Apple (2000, 2010, όπ. αναφ. στο Lim, 2014) σημειώνει ότι οι έννοιες συχνά δεν αντιστοιχούν σε ουδέτερες λέξεις αλλά αποτελούν ιδεολογικές και πολιτικές έννοιες που νομιμοποιούν, μέσα από το πρόγραμμα και τους άλλους μηχανισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται κι οι βαθμολογικοί και εξεταστικοί, το πολιτισμικό κεφάλαιο συγκεκριμένων ομάδων της κοινωνίας σαν επίσημη γνώση.

Κατά τον Apple (2005):

Δύο ανομολόγητες προϋποθέσεις φαίνονται να κυριαρχούν στη διδασκαλία και στα αναλυτικά προγράμματα: Η πρώτη κεντρώνεται γύρω από την αρνητική θέση για τη φύση και τις χρήσεις της σύγκρουσης. Η δεύτερη εστιάζεται στους ανθρώπους σαν φορείς αξιών και θεσμών, όχι σαν δημιουργούς και αναδημιουργούς αξιών και θεσμών. Αυτές οι προϋποθέσεις ενεργούν σαν βασικές κατευθυντήριες γραμμές που επιτάσσουν και τις ανάλογες εμπειρίες. (σ. 177)

Όπως ο Barthes (1972) σημειώνει, η «ιδεολογική επιχείρηση» περιλαμβάνει τη μετατροπή των ιδεών των κυρίαρχων ομάδων σε φυσικούς νόμους και σε φυσικούς τρόπους κοινωνικής πρακτικής. Αυτό δίνει στις ιδέες την αίσθηση της δημόσιας αυθεντίας και της αντικειμενικότητας. Στο βαθμό που αυτό μπορεί να επιτευχθεί, δηλαδή, κάτω από τις συνθήκες της ηγεμονίας και της «συναίνεσης», το ιδεολογικό σύστημα αποτελεί το μόνο λογικό, καθολικά έγκυρο για τα μέλη της κοινωνίας (Gramsci, 1971). Λειτουργεί ως η φυσική πραγματικότητα της καθημερινής ζωής (...). Η «φυσικοποίηση» (naturalization), ο Fairclough (2001, σ.76) γράφει, είναι ο «βασιλικός» δρόμος για την κοινή λογική και αυτό που αποτελεί την κοινή λογική είναι αποφασισμένο, σε μεγάλο βαθμό, από όσους ασκούν εξουσία και κυριαρχία επί των δημοσίων θεσμών και της κοινωνίας (...). Η ιδεολογία περιλαμβάνει ό, τι ο Bourdieu (1984) αποκαλεί παραγνώριση (misrecognition), τη διαδικασία δηλαδή με την οποία οι άνθρωποι αποτυγχάνουν στο να δουν τις κοινωνικές ρίζες των κοινωνικών και γνωστικών κατηγοριών -συμπεριλαμβανομένων (...) και των προεξοχουσών μορφών σκέψης και συλλογισμών (όπ. αναφ. στο Lim, 2014, σ.62).

Πρόκειται για αυτό που ο Chong (2014) αναφέρει ως «τις κρυμμένες αφηγήσεις μιας επιτυχημένης ιστορίας» («hidden narratives of a success story», σ. 645).

2.4. Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τον Reid (2006), στο κέντρο της ανάλυσής των Teese και Polesel («Undemocratic schooling», 2003) τοποθετείται η κυρίαρχη γραμματική του προγράμματος σπουδών, δηλαδή το πώς υφίσταται μια επίμονη δομή του προγράμματος σπουδών η οποία συντηρείται μέσα από περιόδους αναταραχών εξαιτίας των μεταρρυθμίσεων που γίνονται στο όνομα της ισότητας και της διαφορετικότητας. Πρόκειται για έναν «κάθετο» χαρακτήρα», όπου τα πιο θεωρητικά και αφηρημένα μαθήματα «ελκύνουν» τους πιο «ικανούς» μαθητές και τα πιο πρακτικά και συγκεκριμένα θέματα «ελκύνουν» τους ακαδημαϊκά πιο αδύναμους μαθητές. Το κεντρικό σημείο, ωστόσο, είναι ότι τα μαθήματα τα θεωρούμενα πως έχουν μεγαλύτερο κύρος, «τα high status ‘academic’ subjects», αντικατοπτρίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της μεσαίας τάξης και δίνουν στα παιδιά της ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας ενισχύοντας έτσι περαιτέρω τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας τους. Με αυτόν τον τρόπο η δομή του προγράμματος σπουδών καθορίζει το ποιος παίρνει τα μέγιστα οφέλη από την ολοκλήρωση της φοίτησης. Είναι το πρόγραμμα που παρέχει τον μηχανισμό από τον οποίο οι προνομιούχες οικογένειες είναι σε θέση να ελέγχουν τις πηγές του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου για να εξασφαλίσουν το ότι το παιδί τους θα είναι επιτυχημένο στο όλο σύστημα. Ο ανταγωνισμός παραμένει ο χρυσός κανόνας (Connell, 1997, όπ. αναφ. στο Reid, 2006). Στο πρόγραμμα σπουδών γίνεται μετάφραση της κοινωνικής δύναμης σε ακαδημαϊκή αξία κι έτσι διατηρείται η ευρύτερη κοινωνική δομή κατά τους Teese και Polesel (2003). Οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι όσοι αφήνουν το σχολείο νωρίς είναι οι λιγότερο επιτυχημένοι κι αυτοί προέρχονται από τα λιγότερα προνομιούχα περιβάλλοντα. Βρίσκοντας μικρή σύνδεση με ένα απόμακρο και πολιτισμικά ξένο πρόγραμμα σπουδών δε βλέπουν καμιά σημασία στην παραμονή τους στο σχολείο.

Ενώ θεωρητικά ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει τη δημοκρατία, οι Teese και Polesel (2003) (όπ. αναφ. στο Reid, 2006) υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δουλεύουν με τρόπους βαθύτατα αντιδημοκρατικούς που εδραιώνουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Η παροχή εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία αποτελεί τόσο ηθική όσο και πρακτική επιτακτική ανάγκη. Δεν έχει νόημα να υφίσταται μια δημοκρατία που δεν εκπαιδεύει πλήρως το σύνολο των πολιτών της για ενεργό ρόλο και πλήρη συμμετοχή στη ζωή και την κοινωνία. Πρόκειται για ένα έργο που δε μπορεί να αφηθεί στην τύχη ή να κατανεμηθεί άνισα. Όπως αναφέρουν οι Teese και Polesel (2003) όλοι οι νέοι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δικαιούνται μιας παιδείας που να αναπτύσσει τις δημοκρατικές τους δυνατότητες στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η αρχή αυτή απαιτεί ένα πρόγραμμα σπουδών κατάλληλο για όλους τους μαθητές, όχι ένα που να είναι διαμορφωμένο για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών από συγκεκριμένες κοινωνικές, εθνικές, ή πολιτιστικές ομάδες και είναι ασυμβίβαστο με το κοινωνικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες πολλών άλλων. Μια δημοκρατική κοινωνία απαιτεί οι πολίτες της να διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες για να συμμετέχουν με σεβασμό σε ένα

δημόσιο αιτιολογημένο διάλογο. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί η δημοκρατία να επεκταθεί πέρα από την τρέχουσα περιορισμένη μορφή της. Ο Harnett (1996, όπ. αναφ. στο Reid, 2006) υποστηρίζει ότι δυστυχώς η σύγχρονη ρεαλιστική όψη της δημοκρατίας θεωρείται ότι ευδοκιμεί καλύτερα σε μια εξατομικευμένη κοινωνία με μια ανταγωνιστική αγορά, με ελάχιστη κρατική παρέμβαση, μια πολιτικά παθητική αίσθηση του πολίτη και μια ενεργό «elite» ηγεσίας. Η γνώση ότι η εκπαιδευτική επιτυχία έχει μια τέτοια βαθιά ριζωμένη κοινωνική προσωποποίηση μπορεί να παράγει έναν πεσιμισμό, μπορεί να φανεί ντετερμινιστική, διαμορφωμένη από κοινωνικές δυνάμεις που είναι πέρα από το σχολείο κι έτσι να κάνει την εκπαιδευτική μεταμόρφωση μια μάλλον μάταιη δραστηριότητα.

Στα '70ς σαν μια απάντηση στις δυσοίωνες ερμηνείες, πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές άρχισαν να μετατοπίζουν το βλέμμα από τη μακρο- στη μικρο-κοινωνιολογία στα σχολεία. Έτσι άρχισαν να εστιάζουν στο τι τα σχολεία μπορούν να κάνουν για να επηρεάσουν τη μαθητική επιτυχία συμπεραίνοντας ότι παρ' όλο που οι μεταβλητές που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών είναι σημαντικές, τα σχολεία μπορούν να έχουν μια σημαντική επίδραση (Mortimore, 1993, όπ. αναφ. στο Reid, 2006). Το κίνημα «school effectiveness» είχε να κάνει με τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της επιτυχίας των μαθητών. Ήταν χρήσιμη η έρευνα αυτή αλλά με πολλούς και σημαντικούς περιορισμούς: θεώρηση των χαμηλών επιπέδων συμμετοχής κι επιτυχίας σαν λάθη των δασκάλων και σχολείων, αγνόηση της τάξης και απόσπαση της προσοχής από κρίσιμους παράγοντες που προκαλούν εκπαιδευτικές ανισότητες (Reid, 2006).

Το ερώτημα είναι ποια είναι η κοινωνική κατασκευή της πολιτισμικής ομοιομορφίας στον τομέα της εκπαίδευσης και ποιο το φάσμα των αξιών, κανόνων και καθημερινών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον πολλαπλό διαχωρισμό σε τυπικό πλαίσιο. Οι μαθητές που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες αντιμετωπίζουν πολλαπλές πηγές ανισοτήτων που καθορίζουν τις ευκαιρίες και το χτίσιμο της ταυτότητας και της ικανότητάς τους (Verhoeven, 2011).

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει δομές τέτοιες ώστε να καθυστερήσουν τη στιγμή που οι επιλογές θα γίνουν σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η πρόωγη κοινωνική διαφοροποίηση. Έχει αποδειχθεί, για παράδειγμα, ότι αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί η μεταφορά της επιλογής σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, ώστε να γίνονται επιλογές λιγότερο αμετάβλητες, για την εξάλειψη των αδιεξόδων και για την ανάπτυξη εναλλακτικών διαδρομών για να φτάσουν τα παιδιά στο ίδιο τελικό επίπεδο. Οι πιο επιτυχημένες αλλαγές, όσο αφορά τον εκδημοκρατισμό, θα μπορούσαν να είναι εκείνες που κατευθύνονται προς τη θεσμική συγκρότηση του σχολικού συστήματος, ειδικά της επιλεκτικής δομής (Dugu-Bellat & Kieffer, 2000).

Σύμφωνα με τον Karabel (1972) που επίσης υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρά το ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μετάδοση της κοινωνικής ανισότητας από γενιά σε γενιά συνεχίζει να θεωρείται σαν μια εξισωτική δύναμη, η κρίσιμη μεταβλητή στο πλέγμα των αλληλεπιδράσεων όπου εμπλέκεται ο μαθητής στο σχολείο είναι η προστιθέμενη αξία της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Ένας επιτυχημένος θεσμός περισσότερο θα ενδιαφερόταν να αλλάξει το επίπεδο επίδοσης του μαθητή παρά θα διασφάλιζε το δικό του κύρος με την επιλογή «νικητή» μέσα από μια αυστηρή διαδικασία επιλογής. Αυτό που μια πολιτική επιλογής κάνει είναι -χωρίς ιδιαίτερο εκπαιδευτικό λόγο- να εκπαιδεύει τους μαθητές που ήδη έχουν αποκτήσει υψηλά επίπεδα γνωστικής και μη ανάπτυξης ενώ αποκλείει ακριβώς εκείνους που θα επωφελούνταν περισσότερο από τη συμμετοχή στο σχολείο κατά την προστιθέμενη αξία. Επομένως πρόκειται για μια πολιτική

κι όχι εκπαιδευτική υπόθεση. Μια αξιοκρατική κοινωνία απαιτεί πιστοποιήσεις με τη μορφή βαθμών, διπλωμάτων, αποτελεσμάτων, δοκιμασιών κ.τ.λ.. Αυτά αντανακλούν γνωστικά επιτεύγματα και είναι οιωνοί επαγγελματικής αποκατάστασης. Το πρόγραμμα σπουδών είναι στενά συνδεδεμένο με το εξεταστικό σύστημα για πανεπιστημιακές σπουδές παρά με την παραγωγική μάθηση. Η θεώρηση της αξιοκρατίας με την εμπιστοσύνη στην ακαδημαϊκή επίδοση αγνοεί άλλες ανθρώπινες ικανότητες που ενδεχομένως να είναι χρήσιμες σε πολλές θέσεις εργασίας ενώ η έμφαση στις πιστοποιήσεις διαμορφώνει ένα πρόσθετο εμπόδιο στην πρόοδο των παιδιών των φτωχών και των μειονοτήτων.

Το κίνημα των εξετάσεων έχει θεωρηθεί ως επιτυχημένο δεδομένου του ότι η επιτυχία εξαρτάται από τα συνήθη κριτήρια του μεγέθους, της επιρροής και της ικανότητας για κέρδος. Είναι σημάδι οπισθοδρόμησης το να μην υφίσταται το «testing» σε ένα σχολείο. Τα «test» έχουν τρομακτική δύναμη στη ζωή των νέων ανθρώπων: χαρακτηρίζουν μερικούς από αυτούς σαν προσοντούχους (qualified) κι άλλους σαν λιγότερο κατάλληλους (McClelland, 1973, σ.1). Η τάση για ευθύνη-λογοδοσία (accountability) παραμένει το πιο ισχυρό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Moran, 2000).

2.5. Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Η αποτυχία στο σχολείο θεωρήθηκε τελικά ως ένα σύνθετο θέμα αφού από κοινού ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες αποδείχθηκε ότι την επηρεάζουν και η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση είναι χρήσιμη για την ανάλυση των παραγόντων της. Οι ενδογενείς είναι αυτοί που εξαρτώνται από εκπαιδευτικές νόρμες και κανονισμούς, υποκειμενικές αξιολογικές διαδικασίες για την απόκτηση πτυχίων, περιεχόμενα προγράμματος σπουδών και τη σχέση τους με τον αριθμό ετών που χρειάζονται για τον κάθε κύκλο σπουδών. Οι εξωγενείς παράγοντες έχουν τις ρίζες τους στο κοινωνικό πλαίσιο και για παράδειγμα είναι οι κοινωνικές συνθήκες, το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών, το φύλο, η εθνικότητα, οι γεωγραφικές διαφορές. (Vallejo & Dooly, 2013).

Σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο (εξωγενείς παράγοντες), έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μια συσχετιζόμενη χαμηλή προσδοκία από τη σχολική ζωή για τους μαθητές της εργατικής τάξης μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση φαίνεται να αντικατοπτρίζει περισσότερο παρά να μετασηματίζει τη μειονεκτική θέση των μαθητών της εργατικής τάξης στην κοινωνία (Vallejo & Dooly, 2013). Στη βιβλιογραφία συχνά σαν σχολική επιρροή ή «school effect» ή «institutional habitus», ορίζεται η συνέπεια της διαμόρφωσης διαδικασιών στο σχολείο που αντικατοπτρίζουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου (Ball, Davies, David & Reay, 2002). Κατά τους Vallejo και Dooly (2013): «Υπάρχει μια αυξανόμενη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι το ακαδημαϊκή κίνητρο δεν είναι απομονωμένο, αλλά μάλλον αναπτύσσεται και είναι ενσωματωμένο μέσα σε ένα σύνθετο πλέγμα των περιβαλλοντικών και κοινωνικών επιρροών» (σ.392). Από μια άλλη οπτική, ένα θέμα που αντιτίθεται στην εργατική τάξη και την εθνική μειονότητα είναι το τι μετράει σαν εξυπνάδα σε μια κοινωνική κατασκευή. Ο Henderson (1976, όπ. αναφ. στο Radnor, Koshy & Taylor, 2007) υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των μαθητών από τις εργατικές τάξεις και τις εθνικές μειονότητες έχουν μια κουλτούρα και μια παράδοση που περιθωριοποιούνται και υποτιμούνται στην καλύτερη περίπτωση και αγνοούνται ή δεν αναγνωρίζονται στη χειρότερη. Η Reay (2004) συζητά για ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η εκπαίδευση της εργατικής τάξης εξυπηρετεί τα

συμφέροντα της μεσαίας τάξης και παραθέτει τη θέση της Brewer (2000) ότι κάθε διαδοχική γενιά παιδιών εργατικής τάξης θεωρείται ως μια απειλή αλλά και μια ελπίδα για τη διαμόρφωση μιας δίκαιης κοινωνίας. Είναι, όπως οι Bourdieu και Passeron (1976) το θέτουν: «οι λιγότερο υπο-προνομιούχοι/μειονεκτούντες από τους περισσότερο υπο-προνομιούχους/μειονεκτούντες». Για την πλειοψηφία των νέων της εργατικής τάξης, το να μη φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο είναι μέρος μιας κανονικής βιογραφίας. Είναι μια «μη-απόφαση» (non-decision)» (Ball, Davies, David, & Reay, 2002, σ.54). Για αυτούς το να έρθουν στο σχολείο είναι ισότιμο με την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, αν θέλουν να συναγωνιστούν τους άλλους. Πρέπει να μάθουν τους κανόνες του παιχνιδιού ενώ οι μαθητές της μεσαίας τάξης έχουν γίνει ήδη μέρος του παιχνιδιού από την «κούνια» τους, ξέρουν τους κανόνες τόσο καλά που δε χρειάζεται ούτε καν να πείσουν τους εαυτούς τους ότι παίζουν ένα παιχνίδι. Σε αυτούς η επιτακτική ανάγκη να διατηρηθεί και να αναπαραχθεί η τάξη τους και το αστικό επαγγελματικό «status» τους, τους επιφυλάσσει μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Walkerline et al., 2001, όπ. αναφ. στο Radnor, Koshy & Taylor, 2007).

Οι Black και Wiliam (1998) τοποθετούνται απέναντι στο θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιολόγησης ως εξής: θεωρούν ότι οι παρούσες εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να μεταχειρίζονται την τάξη σαν ένα μαύρο κουτί. Με εισερχόμενα σε αυτό τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κανόνες διαχείρισης, τις αγωνίες των γονέων-τις πιέσεις για υψηλή βαθμολογία και ούτω καθεξής, μερικά εξερχόμενα που ακολουθούν θεωρητικά είναι το ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης των παιδιών, τα αποτελέσματα των εξετάσεων, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων κ.ά.. Αλλά τι συμβαίνει στο εσωτερικό του κουτιού εν τω μεταξύ; Πώς μπορεί κανείς να είναι σίγουρος ότι ένα συγκεκριμένο σύνολο των νέων εισροών θα παράγουν καλύτερα αποτελέσματα, αν δεν μελετήσει τουλάχιστον αυτό που συμβαίνει μέσα; Η απάντηση συνήθως που δίνεται είναι ότι εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς η ευθύνη για την αποτελεσματική εργασία που οφείλει να πραγματοποιείται στο εσωτερικό του κουτιού. Οι Black και Wiliam (1998) ισχυρίζονται πως πρώτον, είναι τουλάχιστον πιθανό ότι κάποιες αλλαγές στα εισερχόμενα μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές, καθιστώντας δυσκολότερη για τους δασκάλους τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τα πρότυπα. Δεύτερον, φαίνεται παράξενο, ακόμα και άδικο, να αφηθεί το πιο δύσκολο κομμάτι εκείνο της αποτελεσματικότητας εξ ολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που χρειάζεται είναι να «αξιοποιηθεί» το πολιτισμικό πρότυπο της επιτυχίας υποστηριζόμενο από την πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο από το να επιρρίπτεται η ευθύνη για την αυξανόμενη επιδίωξη της αποδοτικότητας στους εκπαιδευτικούς. «Υπό το πρίσμα αυτό, είναι προφανές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα -πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί- και όλοι όσοι εμπλέκονται στην κατάρτιση, έχουν κεντρικό ρόλο να παίζουν» (White Paper, 1995, σ.2).

Είναι κρίσιμος ο ρόλος των πρακτικών σύγκρισης σαν ένας τύπος ευελιξίας που αναμορφώνει τον ατομικό και συλλογικό παράγοντα. Έχουμε γίνει οι πολίτες ενός κράτους ελέγχου και η διακυβέρνησή μας γίνεται πλέον με τους αριθμούς (Grek et al., 2009). Η αφετηρία της διαδικασίας αυτής μπορεί να είναι η διακυβέρνηση (governmentality) του Foucault (1991) και το τέλος η επιτακτική ανάγκη για νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση όπου σημασία έχουν οι ευκίνητοι-ευέλικτοι φορείς και το άτομο ως επιχείρηση (Gillies, 2011). Για την εκάστοτε κυβέρνηση πρόκειται για μια αυταπόδεικτη αλήθεια: αν ένα ποσοστό μαθητών αποτύχει στους στόχους του, τότε θα πρέπει να είναι είτε γιατί δε διαθέτουν τα

προσόντα ή την επιθυμία για δουλειά είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν εξασκούν σωστά το επάγγελμά τους. Έτσι, οι τελευταίοι δεν έχουν παρά να συμμορφωθούν και να υιοθετήσουν στρατηγικές στα πλαίσια του συστήματος για να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να ευημερήσουν κι αυτό έχει να κάνει με ό, τι ο McDonald (1999) ονομάζει αγώνα για την υποκειμενικότητα (struggles for subjectivity), παρά το ότι ο σπουδαιότερος καθοριστικός παράγοντας για την επίδοση των μαθητών βρίσκεται έξω από τον έλεγχό τους. «Επομένως, το άτομο είναι μαζί “αιτία και αποτέλεσμα”, μαζί “υποκείμενο και υποκειμενοποιημένο”» (Ball, Maguire & MacRae, 2000, σ.281). Από την άλλη μεριά, εάν συμφωνηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πάψουν να θεωρούνται ως μη σκεπτόμενοι εργάτες («unthinking operatives») που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας προαποφασισμένης ιδέας για το τι η σχολική εκπαίδευση είναι, στη συνέχεια θα πρέπει να βρεθούν τρόποι για την αντιμετώπιση αυτών των βασικών θεμάτων κυρίως με ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Η συνέχιση και προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε κάλλιστα να είναι μια αποτελεσματική στην εφαρμογή της προοπτική (White, 2013, όπ. αναφ στο Ball, 2013, σ.34).

Εάν επιχειρούσαμε μια σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με το καθεστώς της αναξιοκρατίας θα λέγαμε ότι στη βιβλιογραφία εμφανώς καταδεικνύεται το γεγονός ότι οι πολιτικές για την απόκτηση προσόντων χρειάζεται να επαναπροσδιορισθούν και ότι η εγκατάλειψη των μαθητών κοστίζει στην κοινωνία και δε βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντίθετα στιγματίζει τους μαθητές και είναι από τα πρώτα συμπτώματα περιθωριοποίησης. Η ανάγκη για επανεξέταση του πιστοποιητικού συστήματος της εκπαίδευσης (με αντικειμενικά, δίκαια και εξωτερικά κριτήρια) και για αξιολόγηση και αναγνώριση των απαιτούμενων στην εκπαίδευση για εκείνους που δεν αποκτούν το δίπλωμα προβάλλει επιτακτική (Fernández et al., 2010; OECD, 2012b; Tiana, 2011b, όπ. αναφ. στο Vallejo & Dooly, 2013). Κατά τους Bédoué και Germe (2004) είναι πιθανό ότι ένα διαφορετικό μοντέλο όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν καίριο ρόλο στη διανομή των προσόντων και των πιστοποιήσεων θα συμπλήρωνε αποτελεσματικά μια προσεγγμένη βασική εκπαίδευση. Στα εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα σημειώνεται μείωση των ποσοστών της κοινωνικής κινητικότητας, γεγονός που διαψεύδει την πρόσοψη της αξιοκρατίας. Χρειάζεται η παροχή μεγαλύτερης υποστήριξης σε μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ο Bynner (2012) προειδοποιεί για τους κινδύνους της αποδοχής της σχολικής αποτυχίας σαν ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα της φυσικής κοινωνικής επιλογής: «π.χ. μερικά άτομα είναι γεννημένα για να επιτυχάνουν, ενώ άλλα είναι προορισμένα για ανειδίκευτη εργασία ή ανεργία» (σ.49, όπ. αναφ. στο Vallejo & Dooly, 2013, σ.400). Οι συνέπειες της παθητικής αποδοχής του «status quo» δεν είναι πρόβλημα μόνο των νέων ατόμων και των οικογενειών τους αλλά όλης της κοινωνίας (περιθωριοποίηση-αποκλεισμός) (Vallejo & Dooly, 2013). Η Brine (2006) συμφωνεί πως η σχολική αποτυχία δύναται να χρησιμοποιηθεί σαν απόδειξη για μια έμφυτη χαμηλή ευφυΐα των παιδιών από τις εργατικές τάξεις.

Ο Souto Otero (2010) μιλάει για τα σαθρά θεμέλια της αξιοκρατίας που έχει χρησιμοποιηθεί για να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ της ατομικής προσπάθειας και της επίτευξης των στόχων με διαμεσολαβητή την εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή είναι αμφίβολη στην καλύτερη περίπτωση καθώς οι ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν εξαρτώνται μόνο από την προσπάθεια. Το μορφωτικό επίπεδο εξακολουθεί να είναι βασισμένο στην

κοινωνική καταγωγή. Ο Marks (2007) υπογραμμίζει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο πράγματι έχει επίδραση στην επίδοση των μαθητών αφού οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μην τελειώσουν το σχολείο. Σύμφωνα με τους Goux και Maurin (1997) οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους τα κοινωνικά «status» μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά στην Ευρώπη έχουν να παρουσιάσουν μια υψηλή σταθερότητα. Η συζήτηση για την αξιοκρατία λοιπόν φαίνεται να παραβλέπει ένα κρίσιμο σημείο. Προκειμένου να αποφευχθεί η «πολιτογράφηση της ανισότητας» (Ball, 2003) θα πρέπει να εντοπίσουμε τη συζήτηση για την αξία, την ισότητα των ευκαιριών και την εκπαίδευση εν γένει σε έναν πιο προοδευτικό διάλογο για την κοινωνική δικαιοσύνη (Themelis, 2008).

Η σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού μειονεκτήματος είναι πολυδιάστατη. Η σχολική αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί και σαν δείκτης εκπαιδευτικής ανισότητας και σαν αιτία κοινωνικού ή και εκπαιδευτικού μειονεκτήματος (Ross, 2009; Ross et al., 2012, όπ. αναφ. στο Vallejo & Dooly, 2013). Σαν αιτία κοινωνικού μειονεκτήματος η έλλειψη πρόσβασης στις «ίσες» ευκαιρίες έχει αποδειχθεί ότι έχει επιρροή στη μελλοντική απασχόληση.

3.1. ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ

Η ισότητα των ευκαιριών είναι ένας όρος που αφορά τη θεώρηση ότι οι προσπάθειες όλων προς έναν στόχο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με παρόμοιο τρόπο και να μην παρεμποδίζονται από τεχνητά εμπόδια ή προκαταλήψεις και προτιμήσεις, εκτός εάν οι ειδικές διακρίσεις μπορούν να αιτιολογούνται ρητά. Με βάση την Stanford Encyclopedia of Philosophy, η ιδέα πίσω από αυτήν την πολύπλοκη και αμφισβητούμενη έννοια είναι ότι οι σημαντικές θέσεις αντιστοιχούν στα άτομα με τα «περισσότερα προσόντα» ανεξάρτητα από θρησκεία, φύλο, εθνικότητα, φυλή, κάστα, ή ακούσια προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο. Οι πιθανότητες για πρόοδο πρέπει να είναι ανοικτές σε όλους τους ενδιαφερομένους έτσι ώστε να έχουν ίσες προοπτικές για ανταγωνισμό μέσα σε ένα πλαίσιο στόχων και σε ένα πλέγμα εδραιωμένων κανόνων (Gardner, 1984). Τα άτομα πρέπει να επιτυγχάνουν ή να αποτυγχάνουν με βάση τις δικές τους προσπάθειες και όχι εξωγενείς παράγοντες όπως το SES. Η ιδέα των ίσων ευκαιριών βρίσκεται σε διαμετρική αντίθεση με το νεποτισμό -που σημαίνει την εκμετάλλευση από κάποιον του αξιώματος ή της θέσης που κατέχει για να προωθήσει συγγενικά ή άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του σε θέσεις κι αξιώματα χωρίς αξιοκρατικά κριτήρια- και παίζει ρόλο στο κατά πόσο μια κοινωνική δομή θεωρείται νόμιμη (Conley, 2003). Η τυπική ισότητα ευκαιριών (Formal Equality of Opportunity-Τυπική ισότητα ευκαιριών) σημαίνει ότι οι θέσεις που παρέχουν ανώτερα πλεονεκτήματα θα πρέπει να είναι ανοικτές σε όλους αυτούς που αξιολογούνται με βάση την αξία τους. Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι η πραγματική ή ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών (Substantive Equality of Opportunity-Ουσιαστική ισότητα ευκαιριών) προϋποθέτει ότι όλοι έχουν μια πραγματική ευκαιρία να αποκτήσουν προσόντα. Τα μέλη της κοινωνίας όμως εξακολουθούν να έχουν άνισες ευκαιρίες για την τυπική ισότητα των ευκαιριών. Ακολουθώντας ως το όριο την ιδέα της μείωσης των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων που παρέχουν ευνοϊκές συνθήκες σε ορισμένα άτομα, φτάνει κανείς στο ιδανικό που ο John Rawls έχει αποκαλέσει «ισότητα της δίκαιης ευκαιρίας» (Rawls, 1999, 2001) ή δίκαιη ισότητα ευκαιριών (Fair Equality of Opportunity), η οποία ικανοποιείται στην κοινωνία στην περίπτωση που όλα τα άτομα που έχουν το ίδιο φυσικό ταλέντο και τις ίδιες φιλοδοξίες θα έχουν τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας στους διαγωνισμούς που ορίζουν το ποιος θα καταλάβει συγκεκριμένες θέσεις. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση στην οποία έχει γεννηθεί κάποιος δεν έχει καμία επίπτωση στις προοπτικές του. Η ιδέα αυτή αρθρώνει το ιδανικό μιας αταξικής κοινωνίας (Schaar, 1967; Galston, 1986). Επικρατεί ισότητα των ευκαιριών σε μια κοινωνία μόνο όταν όλοι ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να ανταμειφθούν. Όσο μεγαλύτερο είναι το εύρος των ικανοτήτων που μια κοινωνία ενισχύει τόσο μεγαλύτερη είναι η έκταση στην ισότητα των ευκαιριών που επιτυγχάνει. Υπάρχει συμφωνία στο ότι η έννοια της ισότητας των ευκαιριών δεν διαθέτει ακριβή ορισμό. Ενώ γενικά περιγράφει έναν «ανοικτό και θεμιτό ανταγωνισμό» με ίσες πιθανότητες για την επίτευξη περιζήτητων θέσεων εργασίας ή αξιωμάτων καθώς και έλλειψη διακρίσεων, η έννοια είναι αόριστη με ένα ευρύ φάσμα νοημάτων (Cavanagh, 2002). Έχουν γίνει διάφορες επικρίσεις τόσο στην

τυπική όσο και στην ουσιαστική προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών για το ότι νομιμοποιούν τις ανισότητες στον πλούτο και το εισόδημα. Υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των όρων «αξιοκρατία» και «ισότητα ευκαιριών» με την αξιοκρατία να περιγράφει ένα διαχειριστικό σύστημα που ανταμείβει την ευφυΐα, τα πιστοποιητικά, τη μόρφωση, την ηθική, τη γνώση, ή άλλα κριτήρια που θεωρούνται ότι προσδίδουν αξία. Κρίνουμε τα πρόσωπα και τις πράξεις ως αξιόλογα όταν παράγουν αποτελέσματα που εμείς αξιολογούμε ως θετικά στην κοινωνία μας. Οι άνθρωποι επιτυγχάνουν σύμφωνα με την ικανότητά τους να ικανοποιούν τις επιθυμίες των άλλων. Αυτό είναι ό,τι αποκαλούμε «αξία» κατά τον Strauss (1992). Η ισότητα των ευκαιριών συχνά θεωρείται ως ένα σημαντικό μέρος της αξιοκρατίας (Arneson, 2008) και περισσότερο επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει πριν από τον «αγώνα». Η αξιοκρατία είναι περισσότερο εστιασμένη στη δικαιοσύνη κατά τη διάρκεια του ανταγωνισμού. Εξάλλου, ο όρος αξιοκρατία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αρνητική έννοια για να αναφερθεί σε ένα σύστημα όπου μια ελίτ προσπαθεί να κρατήσει την εξουσία ελέγχοντας την πρόσβαση στην αξία (μέσω της πρόσβασης στην εκπαίδευση, την εμπειρία ή τη μεροληψία στην εκτίμηση ή στην κρίση). Ο όρος «αξιοκρατία» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια κοινωνία που πληροί τυπικά και ουσιαστικά τους κανόνες της ισότητας ευκαιριών. Σύμφωνα με το ιδανικό της αξιοκρατίας, η ισότητα των ευκαιριών είναι αναγκαία αν πρόκειται για την υπόθεση ότι τα άτομα πραγματικά λαμβάνουν αυτό που τους αξίζει. Η ισότητα των ευκαιριών είναι είτε ένα μέσο για αξιοκρατία είτε εν μέρει συστατικό της. Σε μια κοινωνία τάξεων, η θέση των ατόμων στην κοινωνική ιεραρχία καθορίζεται από τη γέννηση. Το παιδί αποκτά την κοινωνική κατάσταση των γονέων του. Η κοινωνική κινητικότητα μπορεί να είναι δυνατή σε μια τέτοια κοινωνία των τάξεων, αλλά η διαδικασία με την οποία ένα άτομο γίνεται δεκτό σε ένα διαφορετικό επίπεδο της ιεραρχίας είναι ανοιχτή μόνο σε ορισμένα άτομα ανάλογα με την αρχική κοινωνική τους θέση. Αντίθετα, όταν η ισότητα των ευκαιριών επικρατεί, η ανάληψη θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία καθορίζεται από κάποια μορφή ανταγωνιστικής διαδικασίας και όλα τα μέλη της κοινωνίας είναι επιλέξιμα να ανταγωνίζονται επί ίσοις όροις. Οι Swift και Marshall (1997) καταλήγουν στο ότι η υπεράσπιση της ιδέας της αξιοκρατικής αλλά άνισης κοινωνίας δείχνει μια αντίληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης που είναι συνεπής με τη διαρκή κοινωνική ανισότητα, με βάση τη διαφορά στην κατοχή των ικανοτήτων, διαφορά που δε μπορεί να υποστεί έλεγχο ή κριτική. Οι έννοιες της αξιοκρατίας και της ισότητας των ευκαιριών αποτελούν παράγωγα και μεταβλητά στοιχεία, όχι θεμελιώδεις ιδέες κι αυτό διότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη ικανότητας και επίδοσης αλλά δεν κρίνονται εξίσου το ίδιο. Το σύνθημα «ισότητα των ευκαιριών» απαιτεί την ευρεία συμφωνία μεταξύ των μελών των σύγχρονων κοινωνιών. Η ισότητα ευκαιριών χωρίζεται σε πολλές διαφορετικές ιδέες, μερικές από τις οποίες είναι αντικρουόμενες. Είναι αμφιλεγόμενο ποιό από αυτά τα ιδανικά είναι αποδεκτά ηθικά σαν αξίες και ποιά θα έπρεπε να επιβληθούν σαν απαίτηση της δικαιοσύνης (Cavanagh 2002, [Stanford Encyclopedia of Philosophy](#)). Ας εξετάσουμε περισσότερο εστιασμένα το θέμα: «ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση».

3.2. ΤΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ («EQUAL OPPORTUNITY») ΚΑΙ ΟΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΜΕ ΠΡΟΤΑΓΜΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ «ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ»

Δύο ανάμεσα σε πολλές διαμετρικά αντίθετες απόψεις σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση είναι και οι παρακάτω:

από τη μια: «... Η ίδια η ιδέα της επιλογής προϋποθέτει ένα είδος τυπικής ισότητας που συσκοτίζει τα αποτελέσματα της πραγματικής ανισότητας...» (Ball, Davies, David, & Reay, 2002, σ.51) και «...Η επιλογή αποτελεί βασικό μηχανισμό στην άνιση συσσώρευση και αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης» (Ball, 1997, σ.1),

ενώ από την απέναντι πλευρά: «Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών, συμπεριλαμβανομένων των θετικών διακρίσεων υπέρ των ατόμων σε μειονεκτική θέση, προκειμένου να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία» (White Paper, 1995, σ.22).

Όταν θεωρητικά ισχυριζόμαστε ότι δίνουμε στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για να αναπτύξουν και να επιδείξουν τα ταλέντα τους και τις ικανότητές τους, αναπόφευκτα προϋποθέτουμε μια σειρά ταλέντων και ικανοτήτων για τα οποία τους εκπαιδεύουμε και τα οποία αναζητάμε: διαφορετικά κάθε φορά και σε κάθε χωρόχρονο ανάλογα με τις διάφορες πολιτικές ιδεολογίες, πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές επιταγές (Harding, 1979; Schaar, 1997, όπ. αναφ στο Tannock, 2009). Όπως ο Sen (2000, ό.π., σ.209) υποστηρίζει, απλά δεν υπάρχει «φυσική τάξη» της «αξίας» που να είναι ανεξάρτητη από το σύστημα αξιών μας -και το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την ισότητα των ευκαιριών. Κατά τον Strauss, (1992), δυστυχώς, η επικρατούσα αντίληψη πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες και το τι θα κάνουν με αυτές είναι δική τους υπόθεση και δική τους ευθύνη. Η ισότητα ευκαιριών απαιτεί την εξάλειψη των αυθαίρετων εμποδίων στην πρόοδο. Απαιτεί μεγάλης κλίμακας ανακατανομή των πηγών. Τα ταλέντα, οι ικανότητες και τα προσόντα που ιδανικά είναι υπεύθυνα για τις ανισότητες στα αποτελέσματα είναι επίσης αυθαίρετα. Τα άτομα θα έπρεπε να εκπαιδεύονται διαφορετικά για να ελαχιστοποιήσουν τις ανισότητες στα προσόντα. Η εκπαίδευση δηλαδή θα έπρεπε να είναι διαφοροποιημένη για τις ανάγκες της κάθε κατηγορίας ατόμων. Έτσι, θα γινόταν μια γενίκευση της ιδέας των ειδικών αναγκών (Strauss, 1992). Σχετικά με τις ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες θεωρείται ότι αυτές έχουν να κάνουν άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες (Duru-Bellat & Kieffer, 2000).

Η εκπαίδευση, ωστόσο, συνεχίζει να θεωρείται μέσο και κρίσιμο εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας (Lim, 2013). Η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που δημοσιεύτηκε το 1995 αποτελεί προσπάθεια διαμόρφωσης του νέου πλαισίου για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση στον χώρο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει στρατηγική σημασία για την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αρχική διαπίστωση ότι: «...οι τρέχουσες αλλαγές έχουν αυξήσει τις ευκαιρίες πρόσβασης όλων των ατόμων στην πληροφορία και τη γνώση» και ότι «Η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία θα καθορίζεται όλο και περισσότερο από τις γνώσεις που έχει καταφέρει να αποκτήσει. Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία που θα μπορεί να επενδύει στην ευφυΐα, μια κοινωνία όπου ο κόσμος θα διδάσκει και θα μαθαίνει, όπου ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα. Με άλλα λόγια μια κοινωνία της γνώσης...» σηματοδοτούν με ιδεολογική

χροιά τη νοοτροπία που είναι κυρίαρχη στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο (White Paper, σ.5). Η Λευκή Βίβλος αναφέρεται σε τρεις μεγάλες τάσεις, όπως έχουν διαμορφωθεί στο παγκόσμιο σκηνικό και δη στο ευρωπαϊκό: α. την παγκοσμιοποίηση β. την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και γ. την επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνικής επανάστασης (Γρόλλιος, 2005) και κάνει λόγο για την επιδίωξη ενός νέου εκπαιδευτικού ιδανικού που δεν είναι παρά ο συνδυασμός μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας με την αποκλειστική έμφαση στην ευθύνη του κάθε ατόμου για την ένταξή του στην κοινωνία της γνώσης. «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα γίνεται όλο και περισσότερο ένα από τα κύρια μέσα για την αυτογνωσία, την αίσθηση του «ανήκειν», την πρόοδο και την αυτοπραγμάτωση. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση παραμένουν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ισότητα των ευκαιριών» (White Paper, 1995, σ.2). Το βάρος δίνεται στην «εκμάθηση της αυτονομίας», σαν προϋπόθεση αλλά και ουσιαστικά ως σημείο εκκίνησης για το τέλος του κράτους πρόνοιας από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές της Ε.Ε.. Η έννοια της γνώσης είναι συνώνυμη με την πληροφορία και επομένως ποσοτικοποιήσιμη. Η ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και «τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση» εμφανίζονται ως ακρογωνιαίοι λίθοι της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της ομαλής λειτουργίας της, όμως με προβληματικό τρόπο. Η επίμονη αναφορά στο άτομο, στην ατομική πρωτοβουλία και στην ηθική της προσωπικής ευθύνης δέχεται σιωπηρά την οικονομική και κοινωνική ανισότητα ενάντια «στον πολιτισμό της εξάρτησης», δηλαδή το σύνολο των κοινωνικών δικαιωμάτων που έχουν συλλογικά συγκροτηθεί. «Είναι σαφές ότι οι νέες ευκαιρίες που προσφέρονται στους ανθρώπους απαιτούν προσπάθεια από τον καθένα να προσαρμοστεί ιδιαίτερα στη συναρμολόγηση των δικών του προσόντων βάσει των «δομικών στοιχείων» των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διάφορες καταστάσεις» και «Δεν υπάρχει κανένα σχέδιο για όλους για να το να ακολουθήσουν στη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής τους. Ο καθένας πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες του για τη βελτίωση της κοινωνίας και για την προσωπική ολοκλήρωση, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο» (White Paper, 1995, σ.2-3). Πρόκειται για τη «λογική της επιχείρησης», σύμφωνα με την οποία τα άτομα οφείλουν να προωθήσουν την προσωπική ευημερία τους, ενώ η επέμβαση του κράτους περιορίζεται στη φιλανθρωπία (Marshall & Bottomore, 1997). Ούτε βεβαίως προϋποτίθεται η εκπαίδευση ως δημόσιο και δωρεάν αγαθό. Η ανυπαρξία της έννοιας του «συλλογικού υποκειμένου» ως μοχλού της ιστορίας είναι η άλλη όψη του «ατόμου» ως πρωταγωνιστή της προόδου. Η ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων είναι πολύ σημαντικό θεμέλιο της ιδιότητας του πολίτη. Η υπογράμμιση της δεξιότητας της αμφισβήτησης ισοδυναμεί με υποκρισία όταν η ανάπτυξη της κρίσης έχει περιορισθεί τελικά στο σχολείο, όπως διαπιστώνεται από την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών στο ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, η ιδιότητα του «ενεργού πολίτη» προϋποθέτει το δικαίωμα στην ελευθερία του λόγου. Όπως όμως έχουν πει οι Marshall & Bottomore (1997) η ελευθερία της έκφρασης δεν έχει κανένα νόημα αν λόγω έλλειψης μόρφωσης δεν έχεις τίποτα αξιόλογο να πεις και κυρίως κανένα μέσο να ακουστείς όταν τελικά το λες.

Παρ' όλη λοιπόν την επαναλαμβανόμενη έμφαση της Λευκής Βίβλου στον καθοριστικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνική ενσωμάτωση: «Φυσικά, όλα αρχίζουν στο σχολείο, όπου η κοινωνία της γνώσης έχει τις ρίζες της » (σ.27) είναι ενδιαφέροντα και πρωτεύουσας σημασίας η έμφαση του κειμένου στο ρόλο των ατόμων σαν κύριων πρωταγωνιστών της κοινωνίας, μέσα από τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και τη

«δίψας» για γνώση, που θα τους καταστήσει ικανούς να αναλάβουν το βάρος του δικού τους μέλλοντος, κι ας κάνει λόγο απλά για τον ισχυρισμό ότι αυτή η έμφαση δεν είναι παρά ένας τρόπος να υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα του σχολείου στην όλη διαδικασία, που παραμένει το αναντικατάστατο εργαλείο για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Η Ozga (2011) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια αυξανόμενη τάση για μεταβίβαση της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείρισή τους στα άτομα παρά στους θεσμούς.

Σύμφωνα με το «World education report» (2000) η πρώτη αναφορά στις ίσες ευκαιρίες έγινε στη διεθνή συνάντηση για την εκπαίδευση στο προοίμιο του Συντάγματος της UNESCO («τα συμβαλλόμενα κράτη σε αυτό το Σύνταγμα, πιστεύοντας στην πλήρη ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους...»). Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου κηρύττει κάτι ανάλογο (αλλά με ελαφρώς διαφορετικό νόημα), δηλαδή ότι: «Η ανώτερη εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εξίσου διαθέσιμη σε όλους με βάση την αξία του καθενός». Αυτή η έκφραση σημαίνει κατ' ουσία «εξίσου σε όλους βάσει της ατομικής ικανότητας», όπως διευκρινίστηκε αργότερα από τη Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (UNESCO, 2000, 65-66).

Η κοινωνική δικαιοσύνη και ο αποκλεισμός αποτελούν περιπλεκόμενους και ανταγωνιστικούς όρους που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική ρητορική, την εθνική και την παγκόσμια. Το τελευταίο «Global Monitor Report» της Unesco (2014) τονίζει ότι υπάρχει πρόοδος στην εκπλήρωση των στόχων που το 2000 είχαν τεθεί κάτω από το σύνθημα «Education For All» με τον σκοπό της επίτευξης της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά μέχρι το 2015. Η αντίληψη που διαπερνά την προσπάθεια αυτή είναι ότι η προοπτική των τυποποιημένων συστημάτων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης για την υποστήριξη των αδύναμων μαθητών θα φέρει την ισότητα για όλους (Unesco, 2014). Ο Connell (2012, όπ. αναφ. στο Bhopal & Shain, 2014) θεωρεί πως η μορφή και η κατεύθυνση της εκπαίδευσης δεν είναι ποτέ ουδέτερη αλλά δομημένη με βάση την κυρίαρχη λογική που ενισχύει τα προνόμια και τις ανισότητες. Οι Bhopal και Shain αναρωτιούνται για το τι δύνανται να σημαίνουν οι έννοιες κοινωνική δικαιοσύνη και αποκλεισμός σε εκπαιδευτικά συστήματα που διακρίνονται από τον ανταγωνισμό και τη διάκριση και πώς ένα εύρος από ασαφείς έννοιες όπως «συμμετοχή», «ενδυνάμωση» και «εμπλοκή» έχουν εμφανιστεί και κυριαρχούν μέσα από την ιδεολογική τους υπόσταση στο εκπαιδευτικό πεδίο (Bhopal & Shain, 2014). Για τους Wilson και Martinussen (1999) η έννοια της ισότητας -ότι ο καθένας απολαμβάνει της ίσης μεταχείρισης επειδή όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο- χρειάζεται να επανεξεταστεί και να αντικατασταθεί με μια άποψη της ισότητας που θα αντιμετωπίζει τα άτομα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πορεία της κοινωνιολογίας που αναπτύχθηκε στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, μέσα από τις υποσχέσεις και τα προβλήματα της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης, είχε μια αναπτυσσόμενη πίστη στις δυνατότητες της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, όλο και περισσότερα παιδιά άρχισαν να πηγαίνουν στο σχολείο και οι κοινωνιολόγοι άρχισαν να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας. Καθώς η εκπαίδευση έγινε περισσότερο διαθέσιμη, πολλοί πίστευαν ότι τα σχολεία θα διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη σύγχρονη εποχή κι ότι η αξία, το ταλέντο και η προσπάθεια θα αντικαταστήσει το προνόμιο και την κληρονομικότητα ως παράγοντες για την κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα. Στη συνέχεια όμως φάνηκε πως μια φαινομενικά απελευθερωτική και δημοκρατική προσπάθεια δύναται να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Sheeran, Brown, Baker, 2007). Πράγματι, αρχίζοντας τη δεκαετία του 1960, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης άρχισαν να αμφιβάλλουν για το ότι τα σχολεία, από μόνα τους, θα μπορούσαν να λύσουν τα κοινωνικά προβλήματα, ειδικά τα προβλήματα της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας. Η φονξιοναλιστική θεωρία ήταν το κυρίαρχο παράδειγμα θεώρησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στον τομέα της κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μέχρι τη δεκαετία του 1960. Στη δεκαετία του 1960, η θεωρία των συγκρούσεων αναδείχθηκε ως μια σημαντική κριτική στη λειτουργικότητα και μια δυνατή εναλλακτική λύση στους προβληματισμούς της κοινωνιολογίας και δη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενώ εν τω μεταξύ η θεωρία της αλληλόδρασης ή διαντίδρασης ανέπτυξε τη δική της οπτική απέναντι στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα.

4.1.Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Η φονξιοναλιστική θεώρηση για την εκπαίδευση έχει να κάνει με μια προοπτική συναίνεσης: οι κοινωνιολόγοι της εξετάζουν την κοινωνία από την άποψη του πώς συντηρείται για το κοινό καλό. Η κοινωνία διαμορφώνει τα άτομα και το κατορθώνει εν μέρει μέσα από την προώθηση μιας κοινής σειράς αξιών, την οποία ο Durkheim ονομάζει «συλλογική ή κοινή συνείδηση» (όπ. αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011). Ο λειτουργισμός δίνει έμφαση στις θετικές πτυχές των σχολείων, όπως στην κοινωνικοποίηση, την εκμάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τη μύηση σε κανόνες-οικουμενικά πρότυπα. Η εκπαίδευση βοηθά στη διατήρηση της κοινωνίας με την κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων στην επίτευξη των αξιών, του ανταγωνισμού και της ισότητας των ευκαιριών. Στο σχολείο επίσης πραγματοποιείται και η κατανομή των ρόλων: η εκπαίδευση τοποθετεί τους ανθρώπους στις πιο κατάλληλες θέσεις εργασίας ανάλογα με τα ταλέντα τους, χρησιμοποιώντας τις εξετάσεις. Η κοινωνία αποτελείται από αλληλοεξαρτώμενα και αλληλένδετα μέρη και η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική και επωφελής για τη διατήρηση και την προώθηση της συνοχής αυτών των μερών. Αυτή η θεωρία πρεσβεύει ότι υφίσταται η αξιοκρατία στην εκπαίδευση και ότι υπάρχει αποτελεσματική πρακτική μέσα στα σχολεία. Τα σχολεία λειτουργούν για να αξιολογήσουν και να ταξινομήσουν τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους, ενώ δίνεται μεγαλύτερη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού

για την επίτευξη των καλών αποτελεσμάτων (<http://www.historylearningsite.co.uk/>). Οι φονξιοναλιστές υποστηρίζουν ότι η ανισότητα είναι λειτουργική και απαραίτητη σε όλες τις κοινωνίες, διότι διασφαλίζει την κάλυψη των λειτουργικά πιο σημαντικών θέσεων από τα πιο ταλαντούχα άτομα. Αρχής γενομένης από τον Durkheim, ο οποίος βλέπει την εκπαίδευση ως μια οντότητα που δημιουργεί την κοινωνική αλληλεγγύη και σταθερότητα μέσα από τη σύσταση της κοινότητας και τη συνεργασία, στον φονξιοναλισμό, η εκπαίδευση θεωρείται ότι μεταδίδει τον πολιτισμό: κοινές πεποιθήσεις και αξίες. Τα σχολεία είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου υφίσταται η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, ο καταμερισμός της εργασίας. Ο Parsons (1968) θεωρεί την εκπαίδευση ως μέρος της αξιοκρατίας. Η εκπαίδευση είναι ένας δευτερεύων παράγοντας της κοινωνικοποίησης - γέφυρα ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινωνία. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενσταλάζει αξίες του αγωνιστικού πνεύματος και της ισότητας. Σε μια αξιοκρατία ο καθένας έχει την δυνατότητα συμμετοχής στο αγαθό της ισότητας των ευκαιριών. Τα επιτεύγματα και τα οφέλη βασίζονται στην προσπάθεια και την ικανότητα και οδηγούν σε ένα επιτυχημένο επίπεδο (status). Ο Parsons υποστηρίζεται σε αυτές τις απόψεις από τους Blau και Duncan -status attainment theory (1967)- που πιστεύουν ότι μια σύγχρονη οικονομία εξαρτάται για την ευημερία της από τη χρήση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, των εργαζομένων και των δεξιοτήτων τους. Ένα αξιοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αξιοποίηση αυτού με τον καλύτερο τρόπο. Οι Davis και Moore -«Davis-Moore hypothesis» (1945)- εξετάζουν την κατανομή ρόλων και θεωρούν ότι η εκπαίδευση επιλέγει ταλαντούχα άτομα και τα κατανέμει στους πιο σημαντικούς ρόλους στην κοινωνία. Οι υψηλότερες αμοιβές για τις θέσεις εργασίας ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό. Κατά τους ίδιους, η εκπαίδευση διωλίζει και κατηγοριοποιεί ανάλογα με την ικανότητα (Gewirtz & Cribb, 2011).

Σύμφωνα με τον Parsons (1961), τα παιδιά καθώς προχωρούν στο Δημοτικό σχολείο, διαφοροποιούνται με βάση την ικανότητα τους να ενεργούν σύμφωνα με τις κοινωνικές αξίες κι αυτή η διαφοροποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της θέσης του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του. Η άνιση επιβράβευση αντιπροσωπεύει ωστόσο μια «πηγή πίεσης» στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας εν γένει, η οποία όμως παρακάμπτεται λόγω της ύπαρξης μιας κοινής σειράς αξιών που μοιράζονται το σχολείο και η οικογένεια ως προς τη δέσμευση απέναντι στην αξία της επίδοσης και την αρχή της αξιοκρατίας. Οι κοινές αυτές αρχές, κατά τον Parsons, επιτελούν μια καίρια λειτουργία ενσωμάτωσης για λογαριασμό του συστήματος (Gewirtz & Cribb, 2011).

Πρόκειται για

...την άποψη που θέλει να εξηγήσει τόσο την ύπαρξη του θεσμού, όσο και τα χαρακτηριστικά του (ιδεατά ως τις παραμικρές λεπτομέρειες) με βάση τη λειτουργία που ο θεσμός εκπληροί στη δεδομένη κοινωνία και στις δεδομένες περιστάσεις, τον ρόλο του μέσα στη συνολική οικονομία της κοινωνικής ζωής... (Καστοριάδης, 1985, σ.172)

4.2. Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Ο Levi - Strauss θεωρεί πως «...Το ότι μια κοινωνία λειτουργεί είναι μια κοινοτοπία, ότι όμως το παν σε μια κοινωνία λειτουργεί είναι παραλογισμός» (Levi - Strauss, Παρίσι, 1958, όπ. αναφ. στο Καστοριάδης, 1985, σ.203). Ο Καστοριάδης τονίζει: «Αμφισβητούμε τη λειτουργική άποψη, κυρίως λόγω του κενού που παρουσιάζει στο σημείο που θα έπρεπε να είναι για αυτήν το «κεντρικό»: ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες μιας κοινωνίας, τις οποίες οι θεσμοί υποτίθεται ότι δεν υπάρχουν παρά για να εξυπηρετούν;» (Καστοριάδης, 1985, σ.173). Οι επικριτές της λειτουργικότητας υποστηρίζουν ότι η θεωρία αυτή, τονίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι δίκαιη και ότι ανταμείβει το καλύτερο, αγνοεί τις κοινωνικές ανισότητες που μπορεί να περιορίσουν την προώθηση της αξιοκρατίας. Οι θεωρητικοί των συγκρούσεων ως επικριτές της λειτουργικότητας υποστηρίζουν ότι τα σχολεία λειτουργούν προς όφελος των κυρίαρχων ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, ενώ τα σχολεία θα πρέπει να είναι δημοκρατικά και αξιοκρατικά, τα εμπειρικά στοιχεία δεν υποστηρίζουν τον ισχυρισμό των λειτουργιστών ότι είναι, ούτε ως προς τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων και των θέσεων εργασίας, ούτε ως προς τον ρόλο των σχολείων στην παροχή ίσων ευκαιριών, ενώ μεγάλης κλίμακας εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης φέρουν σημαντική αμφιβολία σχετικά με τον ισχυρισμό του λειτουργισμού ότι η επέκταση της εκπαίδευσης συνεπάγεται μια όλο και πιο δίκαιη και αξιοκρατική κοινωνία (Sadovnik, 2007).

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης αυτής της θεώρησης δεν πιστεύουν ότι η κοινωνία συγκρατείται από κοινές αξίες και συλλογικές συμβάσεις μόνο, αλλά μάλλον από την ικανότητα των κυρίαρχων ομάδων να επιβάλουν τη θέλησή τους σε υποδεέστερες ομάδες μέσω της δύναμης και της χειραγώγησης. Η «συνοχή» της κοινωνίας επιτυγχάνεται με την οικονομική, πολιτική, πολιτισμική και στρατιωτική δύναμη. Οι ιδεολογίες ή πνευματικές δικαιολογίες που διαμορφώνονται έχουν σκοπό την ενίσχυση των θέσεων των ισχυρών, νομιμοποιώντας την ανισότητα και την άνιση κατανομή των υλικών και πολιτιστικών αγαθών. Οι κοινωνιολόγοι της θεωρίας των συγκρούσεων βλέπουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας ως προβληματική. Σε αντιδιαστολή με την έμφαση των λειτουργιστών στη συνοχή της κοινωνίας, οι ίδιοι τονίζουν το στοιχείο του αγώνα των κοινωνικών τάξεων. Το σχολείο σύμφωνα με αυτούς μοιάζει με το κοινωνικό πεδίο των συγκρούσεων. Η κατάταξη των μαθητών στο σχολείο υποτίθεται πως γίνεται σύμφωνα με τις ικανότητές τους κι όχι την κοινωνική τους θέση αλλά, στην πραγματικότητα, η ιδεολογία αυτή συγκαλύπτει τις «πραγματικές» σχέσεις εξουσίας μέσα στο σχολείο, οι οποίες, με τη σειρά τους, αντανakλούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (Sadovnik, 2007).

Η θεωρία των συγκρούσεων είναι στενά συνδεδεμένη με τη μαρξιστική φιλοσοφία και αντιλαμβάνεται τα σχολεία ως παράγοντες της κοινωνικής αναπαραγωγής. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα για τους μαθητές βασίζεται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους (SES) και όχι στην προσπάθεια που καταβάλλουν στα μαθήματα του σχολείου τους. Ο μαρξισμός εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στην οικονομία και την κοινωνία και πιο συγκεκριμένα στο πώς οι σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τις αναγκαίες για τη διατήρηση της καπιταλιστικής οικονομίας, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται σε μη οικονομικούς στίβους,

συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων (Gewirtz & Cribb, 2011). Θεωρεί ότι η εκπαίδευση διδάσκει τις αξίες και τους κανόνες της αστικής τάξης. Η μαρξιστική άποψη για την εκπαιδευτική επιτυχία έχει επηρεαστεί σημαντικά από τη θεώρηση για την ταξική θέση στην κοινωνία (social class background). Η εκπαίδευση, κατά την ίδια, μεταδίδει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, βλέπει τους μαθητές σαν μαριονέτες -ότι οι μαθητές δέχονται παθητικά και ποτέ δεν απορρίπτουν τις αξίες του σχολείου τους- ενώ το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προετοιμάσει τους νέους επαρκώς για την εργασία. Παρά το γεγονός ότι ο Marx δεν έγραψε πολλά για την εκπαίδευση, είναι ο πνευματικός ιδρυτής της θεωρίας των συγκρούσεων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο Marx πίστευε ότι το ταξικό σύστημα έκανε την ταξική πάλη αναπόφευκτη. Η έννοια «τάξη» όπως έχει διαμορφωθεί αποτελεί μια σύνθεση νοημάτων από τον Marx και τον Weber. Για τον πρώτο η τάξη ορίζεται σε σχέση με την κατοχή των πόρων, των υλικών συμφερόντων και του πλούτου, ενώ για τον τελευταίο έχει τη χροιά της συμβολικής ύλης και της υποκειμενικής διάθεσης (Wright 2008; Gaztambide-Fernández, 2009, όπ. αναφ. στο Koh, 2014).

Στη δεκαετία του 1970, οι πολιτικοί οικονομολόγοι Bowles και Gintis χρησιμοποίησαν μια νεο-μαρξιστική προοπτική για την εξέταση της ανάπτυξης του αμερικανικού δημόσιου σχολείου. Θεώρησαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο τη νομιμοποίηση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και την παραγωγή εργατικού δυναμικού που θα εξυπηρετεί την καπιταλιστική συσσώρευση.

Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν εργαζόμενοι μέσω μιας αντιστοιχίας μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης. Όπως ο καταμερισμός της εργασίας στην καπιταλιστική επιχείρηση, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια τέλεια διαβαθμισμένη ιεραρχία εξουσίας και ελέγχου, στην οποία τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων καθορίζει ο ανταγωνισμός παρά η συνεργασία την ίδια στιγμή που ένα εξωτερικό σύστημα αμοιβών -μισθοί στην περίπτωση της οικονομίας και βαθμοί στην περίπτωση του σχολείου- κρατά την κυριαρχία (Bowles & Gintis, 1976, σ. 46-47, όπ. αναφ. στο Ζαμπέτα, 1994).

Ανέπτυξαν την ιδέα της «αρχής της αντιστοιχίας» ως μέσο ερμηνείας της σύνδεσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία κατά την οποία υφίσταται μια αντιστοιχία ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις της καπιταλιστικής οικονομίας και τις κοινωνικές σχέσεις της σχολικής εκπαίδευσης. «Τα σχολεία παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην παραγωγή της διαστρωματωμένης εργατικής δύναμης και του εύρους των τεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, τάσεων και μορφών αυτοπαρουσίασης και συνείδησης που η καπιταλιστική επιχείρηση απαιτεί από τους εργαζομένους της» (Gewirtz & Cribb, 2011, σ.52). Το διαστρωμένο αυτό σύστημα και οι επιδράσεις του, όπως τόνισαν οι Bowles και Gintis, νομιμοποιούνται μέσω της προώθησης της ιδεολογίας της αξιοκρατίας, που καθιστά αποδεκτή την οικονομική ανισότητα μέσα από την προώθηση της πεποίθησης ότι η φτώχεια αποτελεί απόρροια «εγγενών προσωπικών ανεπαρκειών» (Gewirtz & Cribb, 2011, σ.53). Υποστήριξαν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην οργάνωση των σχολείων και την οργάνωση της κοινωνίας και έως ότου η κοινωνία αλλάξει ριζικά, υπάρχει μικρή ελπίδα πραγματικής μεταρρύθμισης στο σχολείο. Άλλοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο παραδοσιακός μαρξισμός είναι πολύ ντετερμινιστικός, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις ανεξάρτητες επιδράσεις της οικονομίας και όχι αρκετή στις επιπτώσεις των πολιτιστικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων. Η κριτική που έχει ασκηθεί στο έργο τους συνδέεται με το ότι παρά το γεγονός πως οι Bowles και Gintis

υποστηρίζουν ότι η αλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί με συλλογική κοινωνική δράση και την ανάπτυξη ενός κινήματος αντικαθεστωτικών εκπαιδευτικών, υιοθετώντας μια αφηρημένη, μακροσκοπική θεωρητική προσέγγιση, η οπτική τους απεικονίζει παθητικούς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με τις πράξεις τους, να καθορίζονται από τις δομές και τις απαιτήσεις του «κεφαλαίου» (Sarup, 1978; Giroux, 1983, όπ. αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011, σ.54). Η συγκεκριμένη παθητική διάσταση έχει αμφισβητηθεί από όσους εργάζονται εντός της πολιτισμικής μαρξιστικής παράδοσης, οι οποίοι αντλώντας από τις μεθοδολογίες που σχετίζονται με τη διαντίδραση, χαρακτηρίζουν τους μαθητές ως ενεργούς δημιουργούς νοήματος, παρόλο που δρουν μέσα σε αναγνωρίσιμους δομικούς περιορισμούς.

Ένας από τους πρώτους κοινωνιολόγους της συγκρουσιακής θεωρίας που ακολούθησε έναν ελαφρώς διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό ήταν ο Weber. Όπως ο Marx, ο Weber ήταν πεπεισμένος για τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κυρίαρχων και δευτερευόντων ομάδων στις δομημένες κοινωνίες, αλλά σε αντίθεση με τον Marx, ο Weber πίστευε ότι οι ταξικές διαφορές από μόνες τους δε θα μπορούσαν να αποτυπώσουν τους περίπλοκους τρόπους συστημάτων, σχέσεων και πεποιθήσεων που κάνουν αυτές τις ιεραρχίες να φαίνονται απλές και αναπόφευκτες. Η Βεμπεριανή προσέγγιση στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας έχει εξελιχθεί μέσω της κοινωνιολογικής έρευνας. Οι ερευνητές σε αυτήν την παράδοση τείνουν να χρησιμοποιούν για την ανάλυση των σχολικών οργανισμών και των διαδικασιών την άποψη της οργανωτικής φύσης της κοινωνίας. Ένας από τους πρώτους αμερικανούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν αυτές τις έννοιες ήταν ο Waller. Ο Waller (1932) απεικόνισε τα σχολεία ως αυταρχικά σε μια κατάσταση αστάθειας. Χωρίς συνεχή επαγρύπνηση, τα σχολεία, θεώρησε ότι, θα οδηγήσουν σε αναρχία, επειδή οι μαθητές ουσιαστικά πάνε στο σχολείο παρά τη θέλησή τους ενώ τα ορθολογικά μοντέλα της σχολικής οργάνωσης συγκαλύπτουν την ένταση που διαπερνά και επιδρά στη διαδικασία εκπαίδευσης. Την προοπτική Waller συμμερίζονται πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί των συγκρούσεων που βλέπουν τα σχολεία ως καταπιεστικά και ταπεινωτικά και τη μη συμμόρφωση των μαθητών ως μια μορφή αντίστασης (Sadovnik, 2007).

4.2.1. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ

Η σύγχρονη θεωρία σύγκρουσης περιλαμβάνει έναν αριθμό από σημαντικές προσεγγίσεις. Πρώτον, μια σημαντική ερευνητική παράδοση που έχει προκύψει από την Βεμπεριανή σχολή σκέψης αντιπροσωπεύεται από τον Collins που ισχυρίζεται ότι τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, όπως τα πτυχία Πανεπιστημίων, είναι κατά κύριο λόγο τα σύμβολα του καθεστώτος και όχι οι δείκτες των πραγματικών επιτευγμάτων των μαθητών. Η άνοδος της «διαπιστευτικότητας» δε σημαίνει ότι η κοινωνία γίνεται όλο και πιο αξιοκρατική, αλλά ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τις κυρίαρχες ομάδες για να εξασφαλίσει πιο συμφέρουσες θέσεις στην επαγγελματική και κοινωνική δομή για τους ίδιους και τα παιδιά τους. Θεωρείται ένας από τους κορυφαίους μη-μαρξιστές θεωρητικούς των συγκρούσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες και έχει αναπτύξει μια ριζοσπαστική μικρο-κοινωνιολογία (Sadovnik, 2007).

Μια δεύτερη οπτική της θεωρίας των συγκρούσεων αντιπροσωπεύει αυτή του Meyer που υποστηρίζει ότι η επέκταση της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο δεν οφείλεται

σε λειτουργικές απαιτήσεις ή τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά μάλλον στην παγκόσμια διαδικασία της προώθησης της ιδιότητας του πολίτη και την πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη είναι απαίτηση της κοινωνίας των πολιτών. Όπως και ο Collins, ο Meyer δεν πιστεύει ότι μια τέτοια επέκταση είναι μια απόδειξη της δημοκρατίας. Η θεωρία των θεσμών (sociological institutionalism ή neo-institutionalism ή institutional theory, Meyer, 1977, όπ. αναφ στο Sadovnik, 2007), είναι μια από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη κοινωνιολογία της οποίας οι ιδέες έχουν αναπτυχθεί σε όλη την κοινωνιολογία, συμπεριλαμβανομένης της οργανωτικής της έρευνας, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της πολιτικής κοινωνιολογίας. Η έρευνα σχετικά με την παγκοσμιοποίηση έχει αναπτυχθεί υπό τις ετικέτες της θεωρίας: «world polity theory or world society theory», η οποία αναφέρεται σε ταυτότητες διαμορφωμένες στο ευρύτερο και πλέον παγκόσμιο πολιτισμικό πλαίσιο. Το βασικό χαρακτηριστικό της «θεσμικής θεωρίας» που εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 είναι το ότι επικεντρώνεται στο εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι ενσωματωμένοι οι κοινωνικοί φορείς. Οι θεωρητικοί της ποικίλουν, ωστόσο, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τους φορείς. Ορισμένοι θεωρούν τα ιδρύματα ως εύθραυστες δομές που μόνο περιστασιακά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των κοινωνικών δρώντων. Άλλοι βλέπουν τους δρώντες (actors) στην κοινωνία ως δυναμικά σχηματιζόμενους από τα θεσμικά όργανα υποδηλώνοντας ότι οι κοινωνικοί φορείς είναι βαθιά διαμορφωμένοι από το ευρύτερο περιβάλλον τους, που όχι μόνο οδηγεί τη συμπεριφορά τους αλλά και την διαποτίζει με συγκεκριμένα στοιχεία ταυτότητας, ενδιαφερόντων και δυναμικών δράσης (Berger & Luckmann, 1966, <https://worldpolity.wordpress.com/institutional-theory-resources/>).

Τρίτον, μια παραλλαγή της θεωρίας των συγκρούσεων ξεκίνησε στη Γαλλία και την Αγγλία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Ιδιαίτερα η γαλλική κοινωνιολογία πολύ πειστικά κατήγγειλε απότομες και επίμονες ανισότητες τόσο στην πρόσβαση σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης όσο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία ιδωμένη περισσότερο στενά. Η εκπαιδευτική ανισότητα έγινε ένα θέμα έντονης ανησυχίας στις περισσότερες δημοκρατικές χώρες δεδομένου του ότι η κοινωνία στηρίζεται στα σχολεία για να αξιολογήσουν τα επίπεδα δεξιοτήτων όλων των μαθητών και σε αυτή τη βάση να τους καθοδηγήσουν στην απασχόληση κατά τρόπο αμερόληπτο και ανεξάρτητο από την κοινωνική τους προέλευση. Αντίθετα με τους περισσότερους μαρξιστές, οι οποίοι τείνουν να επικεντρώνονται στην οικονομική δομή της κοινωνίας, θεωρητικοί της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως οι Bourdieu και Bernstein, εξέτασαν το πώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες της εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνίας (Sadovnik, 2007).

Ο Bernstein υποστήριξε στο έργο του «Κοινωνική τάξη, Κώδικες και Έλεγχος» (1971) ότι τα πρότυπα ομιλίας αντανakλούν συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα των μαθητών και πώς οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στο σχολικό περιβάλλον επειδή τα σχολεία είναι οι οργανώσεις της μεσαίας τάξης. Στο κέντρο του ενδιαφέροντός του είναι οι σχέσεις ανάμεσα σε τρία στοιχεία: (α) «τις δομές εξουσίας και τις αρχές ελέγχου» της κοινωνίας, (β) την εκπαιδευτική γνώση και (γ) «τις μορφές εμπειρίας, ταυτότητας και σχέσης που διαμορφώνονται από την επίσημη μετάδοση της γνώσης» (Bernstein, 1971, σ.47,67, όπ. αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011, σ.61). Το πρώιμο έργο του Bernstein για τις διαφορές των κοινωνικών τάξεων ως προς τη γλώσσα αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ του περιορισμένου κώδικα επικοινωνίας της εργατικής τάξης και του επεξεργασμένου κώδικα

της μεσαίας τάξης. Αργότερα το έργο του Bernstein εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στους κώδικες επικοινωνίας και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και πώς αυτή συμμετέχει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Sadovnik, 2007).

Από την άλλη μεριά, αυτή η κριτική πήρε τη μορφή μιας γενικής θεωρίας, που υποβλήθηκε από τους Bourdieu και Passeron το 1970 στην «Αναπαραγωγή» (*«Reproduction»*), η οποία προσδιόρισε τις κοινωνικές ανισότητες ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα σχολικά συστήματα. Η θέση για την αναπαραγωγή αποδείχθηκε ότι είναι πολύ ισχυρή στην επιρροή, όχι μόνο μεταξύ των κοινωνιολόγων, αλλά πολύ ευρύτερα και συνέβαλε ακόμα και στην ανάπτυξη ενός είδους μοιρολατρίας χάρη στο επιχείρημά της ότι η ίδια η λειτουργία του σχολείου είναι να αναπαραχθεί και να νομιμοποιηθεί η κοινωνική ανισότητα (Duru-Bellat, 2007). Η θεωρία αυτή, όπως προαναφέρθηκε, έχει τεράστια απήχηση στο εκπαιδευτικό και όχι μόνο πεδίο. Το έργο του Bourdieu μπορεί να εξεταστεί στο πλαίσιο τόσο της συζήτησης για τις ταξικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό επίπεδο όσο κι εκείνης για τα ευρύτερα ζητήματα της αναπαραγωγής των τάξεων στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα εκπαιδευτικά συστήματα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να νομιμοποιούν τις ταξικές ανισότητες. Η επιτυχία στον τομέα των εκπαιδευτικών συστημάτων διευκολύνεται από την κατοχή τόσο του πολιτισμικού κεφαλαίου όσο και του «habitus» των ανώτερων τάξεων (Sullivan, 2003). Οι Bourdieu και Passeron με την έννοια του «habitus» αναφέρονται στα ανθεκτικά «σχήματα σκέψης, αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης» (Bourdieu & Passeron, 1977, σ.40, όπ. αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011, σ.64), που αποτελούν «το ισοδύναμο, στην πολιτισμική τάξη, του γενετικού κεφαλαίου στη βιολογική τάξη» (ό.π. σ.32) και αποκτώνται μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες. Οι μαθητές των κατώτερων τάξεων εν γένει, δεν έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά κι έτσι η αποτυχία της πλειοψηφίας των μαθητών αυτών είναι αναπόφευκτη. Αυτό εξηγεί τις ταξικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Ωστόσο, η επιτυχία και η αποτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται σαν να οφείλεται στην κατοχή ατομικών ταλέντων (ή σε έλλειψη αυτών). Ως εκ τούτου, για τον Bourdieu, τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια βοηθούν ώστε να αναπαράγουν και να νομιμοποιούν τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς τα άτομα από τις υψηλότερες τάξεις φαίνεται να αξίζουν τη θέση τους στην κοινωνική δομή (Sullivan, 2003).

Κατά τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο (συγκεκριμένες μορφές του πολιτισμού, όπως είναι η γνώση της μουσικής, της τέχνης και λογοτεχνίας) μεταβιβάζεται από τις οικογένειες και τα σχολεία. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι σημαντική, διότι δείχνει ότι, στην κατανόηση της μετάδοσης των ανισοτήτων, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων και των ομάδων είναι σημαντικοί δείκτες του κοινωνικού επιπέδου και της ταξικής θέσης. Υπάρχει ένα αυξανόμενο σώμα της βιβλιογραφίας που υποδεικνύει ότι τα σχολεία διαβιβάζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες που είτε ενισχύουν είτε εμποδίζουν τις πιθανότητες ανέλιξης της ζωής των μαθητών (Sadovnik, 2007). Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελείται από τη σχέση με τον κυρίαρχο πολιτισμό σε μια κοινωνία και ειδικά την ικανότητα για κατανόηση και προσαρμογή στις απαιτήσεις του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τις αξίες της μεσαίας τάξης. Ο Bourdieu αναφέρει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει να κάνει με την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα σε μια κοινωνία και ιδιαίτερα την ικανότητα κατανόησης και χρήσης της γλώσσας των μορφωμένων («educated» language). Η κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική τάξη, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα

υποθέτει την κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου που λίγοι μαθητές έχουν στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια μεγάλη αναποτελεσματικότητα στην «παιδαγωγική μετάδοση». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές απλά δεν καταλαβαίνουν τι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταδώσουν. Έτσι καθίσταται πολύ δύσκολο για τους μαθητές των κατώτερων τάξεων να επιτύχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. «Αυτό (το πολιτισμικό κεφάλαιο) αποτελείται κυρίως από τη γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια και εκείνη τη σχέση εξοικείωσης με τον πολιτισμό που μπορεί να παραχθεί μόνο από την οικογενειακή ανατροφή όταν μεταδίδει την κυρίαρχη κουλτούρα» (Bourdieu, 1977α, σ. 494, όπ. αναφ στο Sullivan, 2003, σ.2). Όμως, παρά το γεγονός ότι μαθητές των κατώτερων τάξεων βρίσκονται σε σημαντικά μειονεκτική θέση στον ανταγωνισμό για τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, τα αποτελέσματα του διαγωνισμού θεωρούνται αξιοκρατικά και ως εκ τούτου, νόμιμα. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διατήρηση του κατεστημένου στο σχολείο και την κοινωνία (status quo).

Ο Bourdieu (1974) θεωρεί πως:

. . . [Η εκπαίδευση] είναι στην πραγματικότητα ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα στη διαίωση του υπάρχοντος κοινωνικού μοτίβου, δεδομένου ότι, αφενός, παρέχει μια προφανή δικαιολογία για τις κοινωνικές ανισότητες και αφετέρου δίνει αναγνώριση στην πολιτιστική κληρονομιά, δηλαδή, σε ένα κοινωνικό δώρο που αντιμετωπίζεται ως φυσικό. (Bourdieu, 1974, σ. 32, όπ. αναφ στο Sullivan, 2003, σ.3)

Φυσικά, κάποια κατώτερης τάξης άτομα θα πετύχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά περισσότερο από την αποδυνάμωση του συστήματος μάλλον θα το ενισχύσουν, συμβάλλοντας στην προώθηση της ιδέας της «αξιοκρατίας». Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά πρότυπα που περιγράφονται από τον Bourdieu είναι αυθαίρετα. Για παράδειγμα, ο Bourdieu ισχυρίζεται ότι οι μαθητές χαμηλότερων τάξεων που επιτυγχάνουν ένα βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας με τη δύναμη της σκληρής δουλειάς, αντιμετωπίζουν το εμπόδιο ότι η επίτευξή τους μπορεί να θεωρηθεί ότι κερδήθηκε πάρα πολύ σκληρά, και όχι αρκετά φυσικά ή εξαιτίας του «ταλέντου» τους (Bourdieu, 1974, όπ. αναφ στο Sullivan, 2003).

Η «αξία» είναι συμπλεκόμενη με τα διαπιστευτήρια ενός ατόμου που αποκτήθηκαν στην τυπική εκπαίδευση και αποτελεί την έκφανση ενός από τα αξιοκρατικά χαρακτηριστικά τα επιθυμητά από τους εργοδότες (Themelis, 2007, σ.428). Για τον Kingsley (2012), οι προνομιούχοι είναι βέβαιο ότι θα είναι σε θέση να παρέχουν πλεονεκτήματα για τα παιδιά τους, καταστρέφοντας έτσι την αξιοκρατία (Giddens, 1998), κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αξιοκρατία θα μπορούσε πράγματι να δημιουργήσει μια διαδικασία παραγωγής ανισότητας (Lister, 2006), που χρησιμοποιείται από τη μεσαία τάξη για την επίτευξη και διατήρηση της θητείας των ταξικών «status», ενώ θολώνει το τοπίο για τις ταξικές ανισότητες: «...η κρυφή και πιο ειδική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συνίσταται στην απόκρυψη της σχέσης του με την ταξική δομή» (Bourdieu, 1977, σ.208, όπ. αναφ στο Kingsley, 2012, σ.16).

Ο Bourdieu (2000) υποθέτει ότι εάν είναι αλήθεια πως οι εξετάσεις πάντα εκφράζουν, εμψυχούν και καθαγιαίνουν τις αξίες τις συνδεδεμένες με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμό, με μια συγκεκριμένη δομή του διανοητικού πεδίου και μέσα από τέτοιες μεσολαβήσεις, με την «κυρίαρχη κουλτούρα», τότε θα έπρεπε να υπάρξει έντονη αντίδραση στο κατεστημένο (σ.143). Για να φέρει σε πέρας τη λειτουργία της κοινωνικής διατήρησης το σχολικό σύστημα πρέπει να παρουσιάσει τη «στιγμή της

αλήθειας» των εξετάσεων σαν να είναι η δική του αντικειμενική πραγματικότητα. Ο διαχωρισμός σύμφωνα με τις νόρμες της εκπαιδευτικής ισότητας συγκαλύπτει την επιτέλεση της ουσιαστικής λειτουργίας του συστήματος (...) κρύβοντας έτσι τις συνδέσεις μεταξύ του σχολικού συστήματος και της δομής των ταξικών σχέσεων (σ. 159).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2002):

Γι' αυτό και πρέπει να σταθούμε σε ένα αποτέλεσμα του σχολικού θεσμού που φαίνεται να είναι το καλύτερα κρυμμένο, εκείνο το οποίο παράγει η επιβολή τίτλων, ιδιαίτερη περίπτωση του αποτελέσματος καταστατικής απονομής ιδιοτήτων, θετικής (εξευγενισμός) ή αρνητικής (στιγματισμός)...(σ. 66)

Η αλήθεια είναι ότι ο Bourdieu δεν έγραψε ρητά για την εκπαιδευτική πολιτική (Rawolle & Lingard, 2008). Παρ' όλα αυτά, ο Lingard (2003) συμφωνεί με την Van Zanten (2005) ότι οι θεωρητικές έννοιες και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του μπορούν να συμβάλουν στην έρευνα και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας αυτής (Rawolle & Lingard, 2008). Ο Bourdieu χρησιμοποίησε το βασικό του σχήμα, τη θεωρία της πρακτικής, που εδράζεται στην εννοιολογική τριάδα: έξη (habitus), κεφάλαιο (capital): οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό, πεδίο (field), για να θεωρητικολογήσει για τους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να αναπαράγουν τις ανισότητες από γενιά σε γενιά (Bourdieu, 2002, σ.15).

Ο Bourdieu (2002) τονίζει ότι:

Μέσα σ' αυτόν τον κοινωνικό χώρο του οποίου η κατασκευή θεμελιώνεται στην υπόθεση μιας ορισμένης κατάστασης σχέσεων των διαφόρων ειδών κεφαλαίου και των ποσοστών μετατροπής τους από το ένα είδος στο άλλο, τα κοινωνικά υποκείμενα και οι οικογένειές τους αγωνίζονται συνεχώς για να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη θέση τους μέσω ποικίλων στρατηγικών αναπαραγωγής και κυρίως μέσω των στρατηγικών μετατροπής των κεφαλαίων τους. Η αξία της μετατροπής των διαφόρων ειδών κεφαλαίου, η οποία ορίζεται από μια σειρά θεσμικούς μηχανισμούς (π.χ. από το σχολικό σύστημα (...)) αποτελεί ένα από τα βασικά διακυβεύματα των κοινωνικών αγώνων, αφού κάθε τάξη επιζητεί να επιβάλει ως ανώτερο στην ιεραρχία των κεφαλαίων το ισχυρότερο είδος κεφαλαίου που η ίδια διαθέτει. (σ.25-26-27)

Το επιχείρημά του είναι ότι τα σχολεία παραγνωρίζουν (misrecognize) την ασυμμετρία μεταξύ του «habitus» των μαθητών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα και του «habitus» που απορρέει από τη διδακτέα ύλη και τις παιδαγωγικές της εκπαίδευσης και βλέπουν αυτήν την έλλειψη ευκολίας στις αυθαίρετες πολιτισμικές απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης ως ενδεικτική μιας «έλλειψης ικανότητας» (Lingard & Christie, 2003, σ.324). Υπάρχει μια κοινή αρχή σε όλα αυτά κι αυτή είναι η αφάνεια της πολιτικής που είναι ενσωματωμένη στις γνωστικές ταξινομήσεις και την καθημερινή δραστηριότητα (Van Zanten, 2005). Ο Bourdieu ως αναλυτής της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού κάνει λόγο για μια «σχετική αυτονομία» στα σχολεία. Το σχολείο που, κατά την άποψη του Bourdieu, έχει αντικαταστήσει την εκκλησία, ως ο μεγαλύτερος οργανισμός για την κοινωνικοποίηση και νομιμοποίηση στις σύγχρονες κοινωνίες, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη συμβολική αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης. Προκειμένου τα σχολεία να ασκήσουν αυτήν την επιρροή, πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες μορφές της ταξινόμησης, του διαχωρισμού και της αξιολόγησης και έτσι να διαμορφώσουν μια σχετική αυτονομία. (Wacquant, 1997, όπ. αναφ. στο Van Zanten, 2005). Βάση για τη σχολική αυτονομία δίνει η αρχή του Durkheim (1938) ότι τα σχολεία έχουν «μια δική τους ζωή».

Μια σημαντική ιδέα εδώ είναι η «αδράνεια» ή ο «συντηρητισμός», η τάση των σχολείων, όπως και όλων των κοινωνικών θεσμών να παραμένουν τα ίδια και να επαναμεταφράζουν τις εξωτερικές επιρροές σε παραδοσιακές μορφές (Van Zanten, 2005). Στην έκφραση του Bourdieu (1990) «The national doxa of meritocracy», ο όρος ‘doxa’ χρησιμοποιείται για την αναφορά σε μια σειρά βασικών αξιών και λόγων που θεωρούνται εγγενώς αληθινά και απαραίτητα (όπ. αναφ. στο Koh, 2014, σ.204). Κατά την άποψη του Bourdieu, αυτό το είδος της εκπαίδευσης είναι που βοηθά στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των αναγκών των προνομιούχων τάξεων και υπονομεύει το ιδανικό της αξιοκρατίας. Χάρη στο έργο του Bourdieu καθώς κι εκείνο των Bourdieu και Passeron (1976), μια πολύ συστηματική προσπάθεια για τον εντοπισμό των πολιτιστικών πηγών των σχολικών ανισοτήτων και για να αποφευχθεί η οικονομική αιτιοκρατία των προηγούμενων «ριζοσπαστικών» θεωριών κατέστη δυνατή. Το έργο αυτό είχε επιρροή στον τρόπο αντίληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αφού διαχέεται σε μεγάλο βαθμό από την ιδέα ότι υπάρχουν ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Ουσιαστικά αυτό γκρέμισε τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής για τη θέση του σχολείου ως ενός ουδέτερου εργαλείου για τον χρυσό εκσυγχρονισμό και μιας απελευθερωτικής δύναμης για τους μαθητές της εργατικής τάξης (Van Zanten, 2005).

Οι Gounias, Katsis και Limakoroulou (2012) πιστεύουν ότι η εμπλοκή του οικογενειακού κεφαλαίου (οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού) που εκφράζεται μέσα από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η σχολική επίδοση, είναι απόδειξη των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών διαφορών που συχνά μεταμφιέζονται υπό την κοινά αποδεκτή αρχή της «αξιοκρατίας» (σ.129). Σύμφωνα με τους ίδιους, η έρευνα στη διδασκαλία και τη μάθηση δείχνει πράγματι ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών από τη νεαρή ηλικία μέχρι τα χρόνια του Πανεπιστημίου είναι ισχυρά συνδεδεμένο με το SES των γονέων και παρέχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην επίτευξη καλών βαθμών (Reay et al., 2005; Schulz 2005; Κωνσταντόπουλος 2006; Durut-Bellat, Kieffer & Reimer 2008; Reimer & Pollack, 2010). Έτσι οι γονείς με υψηλό SES περνούν το κοινωνικό προνόμιό τους στα παιδιά τους. Οι μαθητές των οποίων οι ικανότητες είναι πιο αδύναμες, που έχουν τα πιο πολλά να μάθουν, αποθαρρύνονται από τους κακούς βαθμούς και απομακρύνονται από το να μάθουν κι άλλα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές μεταφράζουν το πολιτισμικό κεφάλαιό τους -την πρακτική γνώση του πώς να λειτουργούν σε πολιτισμικά πλαίσια- σε συμβολικό κεφάλαιο, δηλαδή στην πιστοποίηση ενός επιπέδου, καλών βαθμών, υποτροφιών κ.ά.. Από τη στιγμή που το πολιτισμικό κεφάλαιο προέρχεται εν μέρει από το οικονομικό κεφάλαιο των γονέων και χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για την επίτευξη οικονομικής ευημερίας, η όλη διαδικασία μπορεί να γίνει κατανοητή σαν ένας κύκλος όπου οι οικογένειες αναπαράγουν το οικονομικό κεφάλαιό τους από τη μια γενιά στην άλλη (Bourdieu, 1984; Lareau, 2003, όπ. αναφ. στο Lim, 2013).

Τα άνισα αποτελέσματα συνδέονται με άνισες ικανότητες που προέρχονται από τα άνισα κοινωνικά υπόβαθρα (Powell, 2012). Η αξιοκρατία στην ουσία μεταφράζεται στην πράξη σε μια ιδεολογία της ανισότητας, μια πεποίθηση ότι μια άνιση κατανομή των πηγών μπορεί τελικά να είναι ευεργετική για τον γενικό, εάν όχι για όλον τον πληθυσμό. Η έμφαση δίνεται στην προώθηση μιας μικρής ομάδας ταλαντούχων ατόμων που τελικά θα δουλέψουν για να μεγιστοποιήσουν το συνολικό καλό επίπεδο (well-being) της κοινωνίας (Lim, 2013). Οι μαθητές της εργατικής τάξης που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να επιτύχουν στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της εκπαίδευσης και συνεπώς σε υψηλότερο

επιπέδου δουλειές (white collar jobs). Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις διάφορες χώρες συνεχίζουν να εκτίθενται στις διαδικασίες του ελέγχου και του ανταγωνισμού, με στόχο την οδήγηση σε εκπαιδευτικά πρότυπα (Lingard & Christie, 2003). Ωστόσο, όπως έχει τεκμηριωθεί ευρέως, τέτοιες κινήσεις ωφελούν εκείνους που ήδη ευνοούνται (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996). Η «φυλή», το φύλο και η κοινωνική τάξη συνεχίζει να έχει αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το οικογενειακό υπόβαθρο εξακολουθεί να είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης του επιπέδου εκπαιδευτικής επίδοσης.

Η Mills (2008) τονίζει πως οι καθημερινές πρακτικές συνδέονται κατά τον Bourdieu όχι μόνο με το habitus αλλά και με το πεδίο (field) όπου οι σχέσεις των δρώντων καθορίζονται από τη διανομή του «κεφαλαίου». Οι καταστάσεις ρήξης και μεταμόρφωσης συμβαίνουν όταν δεν υπάρχει πλέον η αποδοχή των κανόνων του παιχνιδιού και των στόχων που προτείνονται από την κυρίαρχη τάξη. Αφήνοντας οι εκπαιδευτικοί τους περιθωριοποιημένους μαθητές να μπουν σε ένα παιχνίδι το οποίο διαμορφώνουν από κοινού οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, μπορούν να εμπλακούν στον μετασχηματισμό πεδίου και όχι στη διατήρηση του κατεστημένου. Όπως ο Bourdieu υποστηρίζει αυτό είναι ό,τι συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναλάβουν έναν αγώνα που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε επαναστατικό καθώς σκοπεύει να εγκαταστήσει εναλλακτικούς στόχους και να επαναπροσδιορίσει το παιχνίδι και τις κινήσεις που επιτρέπουν σε κάποιον να νικήσει (Bourdieu, 1988). Στα σχολικά πλαίσια για να βρεθεί ο δρόμος για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των περιθωριοποιημένων μαθητών τέτοιες επαναστατικές προσπάθειες χρειάζονται. Η σύνδεση της παιδαγωγικής με την κοινωνική αλλαγή, συσχετίζοντας την κριτική σκέψη και μάθηση με τις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη και εμπλέκοντας το σχολείο σαν έναν χώρο διαμαρτυρίας, αντίστασης και πιθανότητας μπορεί να οδηγήσει σε τέτοιο μετασχηματισμό (Giroux, 2003, όπ. αναφ. στο Mills, 2008).

Ο Bourdieu (2002) όταν μιλάει για μια «εξαπατημένη» γενεά, θεωρεί ότι υφίσταται μια:

... συλλογική διάλυση των ψευδαισθήσεων που απορρέει από το δομικό χάσμα ανάμεσα στις βλέψεις και στις προοπτικές, ανάμεσα στην κοινωνική ταυτότητα την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υπόσχεται (...) και στην κοινωνική ταυτότητα την οποία προσφέρει πραγματικά (...) είναι η υποκείμενη αρχή (...) των εκδηλώσεων άρνησης της σχολικής τελεολογίας...(σ.191)

4.3. Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ Ή ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ («INTERACTIONISM»)

Η συγκεκριμένη θεωρία για τη σχέση του σχολείου και της κοινωνίας είναι μια σύνθεση, κριτική και επέκταση των δύο παραπάνω θεωριών. Η κριτική προκύπτει από την παρατήρηση ότι ο λειτουργισμός και η σύγκρουση των θεωριών είναι πολύ αφηρημένες σαν θεωρητικές οπτικές και τονίζουν τη δομή και τη διαδικασία σε κοινωνικό επίπεδο ανάλυσης. Οι μακρο-κοινωνιολογικές θεωρίες σπάνια μας παρέχουν μια ερμηνεύσιμη εικόνα του πώς είναι τα σχολεία στο καθημερινό επίπεδο. Τι πραγματικά κάνουν στο σχολείο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί; Η θεωρία της αλληλοσυσχέτισης θέτει σε αμφισβήτηση το δεδομένο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και κάτω από το μικροσκόπιο της κοινωνιολογικής μελέτης. Εκείνο

που ενδεχομένως είναι το πιο προβληματικό για τους θεωρητικούς της διαντίδρασης, είναι αυτό που κοινώς δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση. Εξετάζοντας τις μικρο- κοινωνιολογικές ή αλληλεπιδραστικές οπτικές της σχολικής ζωής, είναι πιθανό να παράγουμε θεωρήσεις με ουσιαστικό περιεχόμενο (Sadovnik, 2007). Οι θεωρητικοί της ερευνούν τις ενέργειες ατόμων και τις προοπτικές ατόμων και ομάδων που ζουν κι εργάζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, δίνοντας σημασία ιδιαίτερα στα συστήματα νοήματος μέσα από τα οποία ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και τον κόσμο και τα οποία παράγονται μέσα από την κοινωνική διαντίδραση. Η θεωρία της διαντίδρασης αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι υποκειμενικότητες όχι μόνο συμβάλλουν μέσα από τις διαντιδράσεις τους στη διαμόρφωση του κοινωνικού κόσμου αλλά αποτελούν και σημαντικό μέρος του. Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στην μικροκλίμακα και στις μικρολεπτομέρειες της καθημερινότητας των ανθρώπων (Gewirtz & Cribb, 2011).

Η θεωρία της αλληλόδρασης έχει τις ρίζες της στο έργο του Becker, σημαντικού κοινωνιολόγου της «Σχολής του Σικάγου», ο οποίος ανέπτυξε δράση τη δεκαετία του 1950, στην κοινωνική ψυχολογία των Mead και Cooley και στη βιογραφική κοινωνιολογία του Thomas. Ο Becker εξάλλου ασχολήθηκε με τον ρόλο και τη σταδιοδρομία του δασκάλου στα δημόσια σχολεία του Σικάγου (Becker, 1952a, 1952b, 1953) και το σύστημα μέσω του οποίου διατηρείται η εξουσία κι ως εκ τούτου η σταθερότητα μέσα στον κοινωνικό θεσμό του σχολείου. Ενδιαφέρθηκε για τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα εξουσίας αναπαράγονται ενεργά και διατηρούνται μέσα από διαντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των άλλων κεντρικών φορέων, ενώ προσδιόρισε τους θεσμούς ως «μορφές συλλογικής δράσης, οι οποίες είναι μάλλον ακλόνητα εδραιωμένες» (Becker, 1953, σ.128, όπ. αναφ. στο Gewirtz & Cribb, 2011). Αυτή η θεωρητική σχολή, η συμβολική διαντίδραση, είδε το άτομο σαν κοινωνική κατασκευή σε σχέση με τις κοινωνικές δυνάμεις και σαν το προϊόν μιας συνεχούς διαπραγματεύσεως νοημάτων. Έτσι ο κοινωνικός εαυτός θεωρείται ότι είναι ένα ενεργητικό προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας παρά ένα παθητικό προϊόν της κοινωνικής δομής. Ο κοινωνιολόγος αυτής της θεώρησης με τη μεγαλύτερη επιρροή είναι ο Goffman (1959), που ασχολήθηκε με το πώς καθημερινές και θεωρημένες ως δεδομένες αλληλοσυσχετίσεις υπηρετούν τη συνοχή της κοινωνίας, ενώ μιλώντας για τη θεωρία της ετικέτας (ετικετοποίησης) βοήθησε στη μελέτη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Sadovnik, 2007).

Ο Rist (1970) έχει επίσης δραστηριοποιηθεί στο πώς οι σχολικές διαδικασίες επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση και πώς πρακτικές όπως η ετικετοποίηση και η ομαδοποίηση συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αντικατοπτρίζοντας τη δομή της κοινωνίας. Κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση παράγει το αντίθετο των δεδηλωμένων προθέσεών της: αντί της κατάργησης των εμποδίων, διαιωνίζει τις ανισότητες. Ο Rist συμπέρανε ότι η κοινωνική τάξη συμβάλλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και αποτελεί έναν οριζόντιο της ακαδημαϊκής τους πορείας. Η μελέτη που έκανε για τη σχέση μεταξύ του SES των παιδιών και της εκπαιδευτικής τους εξέλιξης έδειξε ότι το σχολικό ταξίδι των παιδιών καθορίστηκε από τις ταμπέλες που δόθηκαν στα παιδιά ακόμα από το νηπιαγωγείο οι οποίες μπορεί να επηρέασαν την υπόλοιπη ζωή τους. Αυτός ο τύπος της ασυνείδητης αξιολόγησης δύναται να οδηγήσει στην υποτίμηση των ικανοτήτων ενός φτωχού παιδιού (Sadovnik, 2007).

Σύγχρονα, ο Bressoux, καθηγητής Παιδαγωγικής, στις μελέτες του στοχεύει στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος στη μαθητική επίδοση. Οι έρευνές του είναι προσανατολισμένες στη βάση τριών κυρίων αρχών: 1) τη μελέτη της εξέλιξης των βαθμών των μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα για τον εντοπισμό του βαθμολογικού προφίλ τους, των περιόδων διαφοροποίησης μεταξύ ομάδων μαθητών, της αλλαγής επιπέδου ή συνέχειας 2) την εκτίμηση της ιδιαιτερότητας του περιεχομένου στη διδασκαλία και των γνωστικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την απόκτησή του και 3) την ενσωμάτωση κινητήριων μετασχηματιστικών και βελτιωτικών δυνάμεων, όπως η μεσολάβηση διαδικασιών που παρεμβαίνουν μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και της εκμάθησης των φοιτητών. Η δουλειά του στοχεύει, επομένως, στην κατανόηση του ποιες είναι οι γνωστικές και κοινωνικο-γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση των παιδιών και ποιες είναι οι πρακτικές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Ο Bressoux ασχολείται με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, τα αποτελέσματά τους στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών αλλά και γενικότερα με την επιρροή των πεποιθήσεων και του πλαισίου καθώς και με τον στιγματισμό στην αυτοεικόνα και τις συνέπειες αυτού στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/>).

5.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ: ΠΟΥ ΕΝΤΑΣΣΕΤΑΙ ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ;

Κατά τον Ardoino (1993), «αξιολογώ» στα πλαίσια αυθόρμητων πρακτικών αξιολόγησης, παρατηρούμενων στο επίπεδο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σημαίνει εν τέλει «κρίνω, έχοντας υιοθετήσει μια οπτική γωνία και εισάγοντας μια ή περισσότερες αξίες ως παραμέτρους της διερεύνησης, προκειμένου να εκτιμήσω μια κατάσταση, ένα αντικείμενο, μια ενέργεια κ.λ.π.» (Ardoino, 1993, σ.1-7). Η αξιολόγηση όμως σε θεσμικό επίπεδο είτε μέσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων, είτε των επιχειρήσεων, των κυβερνητικών υπηρεσιών και της διοίκησης ή ακόμη και των διεθνών οργανισμών έχει να κάνει με σχεδιασμένες εκ των προτέρων πρακτικές, σχετικά εργαλειοποιημένες, οι οποίες θέτουν υπό εξέταση επιδόσεις, αλλά και προϋπάρχον, ενδεχομένως, δυναμικό που αναμένεται να συμβάλλει στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Όλα αυτά στη βάση κριτηρίων που να επιτρέπουν τον καθορισμό δεικτών, καταλήγοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού ερευνητικού - εργαλειακού πλαισίου (dispositive) που θα αξιοποιεί τις κατάλληλες ερευνητικές διαδικασίες.

Ο Ardoino συζητάει για δύο μεθοδολογικούς τύπους ερωτηματικής (ανιχνευτικής) διερεύνησης κι αξιολόγησης με δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ τους.

Ο ένας τύπος εστιάζει κυρίως στη διαπίστωση στηριγμένος σε συγκρίσεις μεταξύ της παρούσας πραγματικότητας (των αποτελεσμάτων των υπό παρατήρηση φαινομένων) και του επιθυμητού επιπέδου (της νόρμας). Εδώ η πορεία της διερεύνησης ακολουθεί μια υποθετικο-επαγωγική λογική.

Ο άλλος τύπος

...εγγράφεται, λίγο πολύ ρητά, σε πλαίσια χρονικότητας, πριμοδοτώντας την αναζήτηση του νοήματος και περιλαμβάνοντας πολλαπλά ερωτήματα, καθώς η υπό ανάλυση πραγματικότητα θεωρείται ρητά ως συγκροτούμενη από δεδομένα σύνθετα, μη διαχωριζόμενα (κάτι που στην αντίθετη περίπτωση επέτρεπε την αναγωγή τους σε απλούστερα στοιχεία), ετερογενή μεταξύ τους. (σ.1-7)

Ο πρώτος μεθοδολογικός τύπος αντιστοιχεί σε αυτό που ονομάζουμε έλεγχο ή επαλήθευση, ενώ ο δεύτερος σε ό, τι χαρακτηρίζει την αξιολόγηση με την πιο ακριβή σημασία του όρου. Ενώ, δηλαδή, ο έλεγχος και η επαλήθευση περιορίζονται σε διαδικασίες με τη μορφή κλειστών, διαδοχικών φάσεων ανεπηρέαστων από την διάρκεια, η αξιολόγηση είναι μια συνολικότερη προσέγγιση, ένα παιχνίδι φάσεων και διαδικασιών που, ταυτόχρονα, εντάσσονται αλλά και συγκροτούνται μέσα σε μια διάρκεια. Στην τελευταία περίπτωση βρισκόμαστε, λοιπόν, στο πεδίο μιας ερμηνευτικής και πολυεπίπεδης προσέγγισης. Η αξιολόγηση εμπεριέχει επίσης τον έλεγχο με τη διάσταση τόσο της πρόθεσης για μέτρηση όσο και της δυνατότητας μέτρησης ως ένα από τα μέσα που έχει στη διάθεση της. Το αντίστροφο δε διαπιστώνεται.

Στο σημερινό αξιολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η αξιοκρατία παραπέμπει εμμέσως πλην σαφώς σε διαδικασίες ελέγχου κι όχι στη λογική της αξιολόγησης, μέσω της οποίας δύναται να επιτευχθεί μια αξιοδότηση λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική αφετηρία, τον προσωπικό χρόνο, τους ιδιαίτερους ρυθμούς ανάπτυξης και

τις δεξιότητες του κάθε μαθητή. Επομένως, η ιδεολογία της αξιοκρατίας βρίσκει νομιμοποίηση στις διαδικασίες ελέγχου μέσα από μια δίοδο σύγκρισης σε σχέση με μια προκαθορισμένη νόρμα. Απουσιάζει το ενδιαφέρον για τα λάθη, τη διαφορετικότητα, τον ρυθμό των μαθητών, κάτι που θα συνέβαινε σε συνθήκες ουσιαστικής αξιολόγησης.

Αν θεωρήσουμε την αξιολογική διαδικασία με τη στενή έννοια του ελέγχου, ως ένα κοινωνικό «πράττειν», ειδικά ως κοινωνικό τέχνασμα, μέσα από το οποίο ερμηνεύονται οι διαδικασίες ταξινόμησης των μαθητών στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών θεσμών, τότε θα καταλήξουμε στο ότι η συγκεκριμένη εκφράζει κοινωνικές σημασίες όπως: ιεράρχηση, διάκριση, επιλογή (Τσακίρη, 2007). Οι κοινωνικές σημασίες γίνονται αντιληπτές ως οι αποκρίσεις της κοινωνίας σε ερωτήματα που η ίδια υπόρρητα ή άρρητα θέτει και αφορούν την ταυτότητα, τον προσανατολισμό και τους στόχους της. Η διαμόρφωση όμως της ανάλογης αντίληψης και νοοτροπίας, των γνωστικών σχημάτων και των στάσεων σχετικά με την αξιοκρατία στο σχολείο, συνδέεται με το ότι οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες πρέπει να βρουν στήριξη στο ασυνείδητο των ατόμων και στην ικανότητα μετουσίωσης, συμβολισμού και αναζήτησης νοήματος (Τσακίρη, 1999).

5.2. ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ & Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στην Ευρώπη η καθιέρωση των εξετάσεων στη δομή της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της επιστημονικής επαγγελματικοποίησης (professionalisation), δηλαδή της διαδικασίας μεταβολής του προσωπικού (κληρονομικού) δικαιώματος άσκησης της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας σε επιστημονική εξειδίκευση και επάγγελμα. Οι εξετάσεις εμφανίστηκαν με τη δημιουργία των Πανεπιστημίων το 12^ο και 13^ο αιώνα, ενώ τον 19^ο και 20^ο αιώνα επεκτάθηκαν και στις μεσαίες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες που διαμορφώθηκαν στο μεταξύ. Η λειτουργία που περισσότερο επιτελούσαν είχε να κάνει με τον κοινωνικό έλεγχο επί της προσωπικότητας και έπειτα επί της επίδοσης των μαθητών (Χιωτάκης, 1993).

Σχετικά με την εξέλιξη των εξετάσεων και της βαθμολογικής κλίμακας της Δημοτικής Εκπαίδευσης ισχύουν τα εξής: ο Οργανωτικός νόμος του 1834 για τη Δημοτική Εκπαίδευση δεν προέβλεπε βαθμολογική κλίμακα (Μυλωνάς, 1990, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993). Ένα χρόνο αργότερα με εγκύκλιο το υπουργείο ρυθμίζει τις εξετάσεις στα Δημοτικά Σχολεία (Εγκ. 7538/28 Ιανουαρ. 1835 «Περί εξετάσεων των Δημοτικών σχολείων») και καθιερώνει δημόσιες εξαμηνιαίες εξετάσεις. Το 1842 ο Νέος Οδηγός υποδεικνύει τη χρήση μιας τριβαθμης κλίμακας βαθμολογίας όπου το 4 ήταν το «άριστα», το 3 το «καλά» και το 2 το «μέτρια». Το 1867 με έγγραφο του Υπουργού Παιδείας υποδεικνύεται η αποφυγή της δημοσιοποίησης των βαθμών των μαθητών σε συνδυασμό με τον περιορισμό των δημοσίων εξετάσεων, προκειμένου να προστατευθούν οι μαθητές από τις αρνητικές επιδράσεις (Δημαράς, 1983, σ. 207). Με διάταγμα που εκδόθηκε το 1892 οι εξετάσεις στο Δημοτικό σχολείο συστηματοποιούνται και γίνονται ενώπιον πενταμελούς εξεταστικής επιτροπής δυο φορές τον χρόνο. Στα 1895 συντάσσεται από τον Πετρίδη ο Νόμος ΒΤΜΘ', που μετά από 60 χρόνια λειτουργίας του θεσμού της Δημοτικής

Εκπαίδευσης επιχειρεί να τον εκσυγχρονίσει με συστηματικό τρόπο ενώ καθιερώνονται γραπτές κατατακτήριες εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Τον επόμενο χρόνο δημοσιεύεται η συμπλήρωση αυτού του Νόμου με το Β.Δ. (Βασιλικό Διάταγμα): «Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης». Με το άρθρο 16 του Νόμου ορίζονται τέσσερις βαθμοί: το «άριστα» (4), το «λίαν καλώς» (3), το «καλώς» (2) και το «ενδεώς» (1) ενώ με το άρθρο 17 ως βάση ορίζεται το «καλώς» και καθιερώνονται γραπτές και προφορικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Με το Β.Δ. του 1912 «Περί του χρόνου των εγγραφών των μαθητών εν τοις σχολείοις της στοιχειώδους εκπαίδευσης...» και το άρθρο 11 αυτού, ορίζεται νέα εξάβαθμη κλίμακα: άριστα (6), λίαν καλώς (5), καλώς (4), μετρίως (3), μετριώτατα (2), κακώς (1) ενώ ορίζονται και γραπτές τρίμηνες εξετάσεις για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Οι εσωτερικές εξετάσεις του Δημοτικού καθορίζονται για πρώτη φορά με σαφή και ελεγχόμενο από την «εξουσία» τρόπο στα πλαίσια της μεγάλης μεταρρύθμισης με το διάταγμα της 21 Νοεμβρίου του 1929: «Περί εγγραφών, εξετάσεων... εν τοις σχολείοις της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης» (Μυλωνάς, 1990, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993, σ.321) το οποίο αφιερώνει για τις ρυθμίσεις των εξετάσεων περίπου 1580 λέξεις ενώ τα παλαιότερα νομοθετήματα αφιέρωναν περίπου 400. Η εξάβαθμη περισσότερο λεκτική κλίμακα που ίσχυε από το 1912 αλλάζει και κυρίαρχη γίνεται η δεκάβαθμη κλίμακα μάλλον αριθμητική καθώς οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί μένουν επτά αλλά οι αριθμοί γίνονται δέκα: Κακώς 0, Μετριώτατα 1-2, Μετρίως, 3-4, Σχ. Καλώς 5, Καλώς 6-7, Λ. Καλώς 8-9, Άριστα 10, με τον καθορισμό των απόλυτων συνοδευόμενων λεπτομερειών. Το γενικό πνεύμα της αρχής δεν είναι άλλο από το ότι: «Έκαστος να μείνει εφ'ω και εκεί που ετάχθη». Άρα, πρόκειται για την έκδηλη πολιτική βούληση οι μαθητές των χωριών να μη συνεχίσουν και για μια τάση ελέγχου ροής και κινητικότητας στο Δημοτικό (Μυλωνάς, 1990, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993). Η μεταρρύθμιση του 1929 ενσωματώνει στην εκπαίδευση τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει με την εδραίωση της αστικής τάξης στην Ελλάδα. Συνέπεια των αλλαγών αυτών είναι η εξαετής υποχρεωτική φοίτηση και η ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων. Κάθε δυο μήνες οι μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου υπόκεινται σε εξαμηνιαίες εξετάσεις. Διατηρούνται οι εξετάσεις για τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (Γυμνάσιο) και αυτές γίνονται δυσκολότερες με σκοπό να στρέψουν όσους αποτυγχάνουν στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές, οι οποίες οδηγούν αποκλειστικά στην αγορά εργασίας (Μπουζάκης, 1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993). Το 1964 καταργούνται οι εξετάσεις για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, σαν συνέπεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964). Έπειτα από τη μεταπολίτευση (1974) η νέα εκπαιδευτική πολιτική ενισχυμένη από την ιδεολογία του «εκδημοκρατισμού» και των «ίσων ευκαιριών» και βασισμένη στις «νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις» προχωρά σε μέτρα χαλάρωσης των στοιχείων του κοινωνικού ελέγχου. Ο Μπουζάκης (1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993) αναφέρει πως η αξιολόγηση για δεκαετίες ταυτιζόταν με τη βαθμολογία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς αυτό λειτουργούσε επηρεασμένο από την Ερβαρτιανή Παιδαγωγική και τη Σκιννερική Ψυχολογία ενώ χαρακτηριζόταν από τη βαθμοθηρία. Η πρώτη ανακαινιστική προσπάθεια σημειώνεται στα πλαίσια του αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του 1976. Το 1976-77 και μετά την εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας συνεχίζονται και ολοκληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του

Δημοτικού υφίσταται πολλές αλλαγές. Με το Προεδρικό Διάταγμα 483/11ουνίου 1977 καταργούνται οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των δυο τελευταίων τάξεων, ενώ οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται με άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις κάθε τρίμηνο. Το άρθρο 13 φέρνει τις πρώτες δειλές αλλαγές όχι στο εύρος της κλίμακας αλλά στη μορφή της: προστίθενται οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί στην αριθμητική βαθμολογική κλίμακα. Για τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί και μόνο στις δυο τελευταίες τάξεις Ε' και Στ' παραμένει η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα συνοδευόμενη όμως με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. άριστα 10). Με την εγκύκλιο Α.Π.Δ./9425/29-11-80 του Υφυπουργού Παιδείας καθιερώνεται η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού και η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, η οποία αντικαθίσταται από τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β) και Σχεδόν Καλά (Γ). Η πλήρης αλλαγή της δεκάβαθμης αριθμητικής κυρίως κλίμακας γίνεται τέσσερα χρόνια μετά με το άρθρο 7 του Π.Δ. 497/25 Μαΐου 1981 με το οποίο τροποποιείται το άρθρο 13 του Π.Δ. 483/1977 σχετικά με την «προαγωγή και απόλυση των μαθητών» του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, καταργείται εντελώς η αριθμητική βαθμολογία. Με το ίδιο Π.Δ. καταργούνται οι γραπτές εξετάσεις των μαθητών στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου καθώς και η επανάληψη της τάξης για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση. Βασική έκφραση των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων αυτής της επόμενης περιόδου είναι ο νόμος 1566/1985 που με μικρές τροποποιήσεις ισχύει και σήμερα. Ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει σειρά Προεδρικών Διαταγμάτων που θα οδηγούσαν στη μεταρρύθμιση του σχολείου μέσα από τον εκδημοκρατισμό του, τη λαϊκή συμμετοχή και την προσπάθεια περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τα οποία όμως -εκτός από έναν μικρό αριθμό- δεν εκδόθηκαν ποτέ (Γρηγοράτου, Μήνας, 2010, Οκτώβριος). Εν τω μεταξύ, έντονη εκδηλώνεται η αντίθεση των γονέων και η διαμόρφωση δύο μετώπων αναφορικά με τη βαθμολόγηση των μαθητών:

- ✚ Επιστροφή στο παλιό σύστημα βαθμολόγησης.
- ✚ Υπέρβαση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης τουλάχιστον στο Δημοτικό: κατάργηση βαθμών, καθιέρωση χαρακτηρισμών (Α, Β, ...Ε: Ενισχυτική), ακώλυτη προαγωγή μαθητών κατά την 9χρονη εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1984), περιγραφική-αναλυτική αξιολόγηση (Μπουζάκης, 1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993).

Το 1990 με το Π.Δ. 390 επανεισάγονται στο Δημοτικό σχολείο (Ε' και Στ') οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου -που όμως δε διεξήχθησαν ποτέ- καθώς και η αριθμητική βαθμολογία. Στην Α' και Β' Δημοτικού εισάγεται κλίμακα με τα γράμματα Α, Β, Γ και Δ ενώ στις 4 επόμενες τάξεις επανέρχεται η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα. Εισάγονται επίσης ο διατομικός και ο ενδοατομικός βαθμός. Ο πρώτος αναφέρεται στην επίδοση του μαθητή σε σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και σε σύγκριση με τους συμμαθητές του (Νόρμα κοινωνική και κριτηρίων μάθησης) και ο δεύτερος αναφέρεται στην προσπάθεια και των επίδοση του μαθητή σε σχέση με τις δυνατότητές του και τις ικανότητές του (Νόρμα ατομική) (Γρηγοράτου, Μήνας, 2010, Οκτώβριος). Με το Π.Δ. 462/91 εισάγονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί στις βαθμολογικές κλίμακες και καταργείται η ενδοατομική βαθμολογία. Επίσης εισάγεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Από το 1992 την παρακολούθηση και τον σχεδιασμό της μαθητικής αξιολόγησης αναλαμβάνει το Τμήμα Αξιολόγησης που ιδρύεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 2083/92, άρθρο 30). Η

τελευταία νομοθετική παρέμβαση στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών γίνεται με το Π.Δ. 8/95 αλλά και με τις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 που εμπλουτίζουν την αξιολόγηση με ποιοτικό περιεχόμενο, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο.

Με το συγκεκριμένο Π.Δ. (άρθρο 3) καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, που περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια του όρου καθώς και τις δραστηριότητες του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου. Στις τάξεις Α' και Β' γίνεται μόνο Περιγραφική αξιολόγηση ενώ στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Προβλέπονται επίσης προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και βαθμολογούνται με «Σχεδόν Καλά». Όπως αναφέρθηκε τα Π.Δ. 8/1995 και 121/1995 αποτελούν το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή σήμερα στη Ελλάδα. Τα πρώτα άρθρα του Π.Δ. 8/1995 δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης και αναφέρονται στη μη επιλεκτική λειτουργία αυτής. Στη συνέχεια όμως τα στοιχεία αυτά αναιρούνται με τη χρήση των βαθμολογικών κλιμάκων, έστω και αν οι εκπαιδευτικοί ουδέποτε έκαναν χρήση των χαμηλών βαθμολογιών που προβλέπονται. Επίσης η μη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, η μη εφαρμογή του παιδαγωγικού ημερολογίου καθώς και η μη εφαρμογή στην πράξη των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών (για τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης), αφαίρεσαν από το νέο πλαίσιο τα καινοτομικά στοιχεία που επιχειρήθηκε να εισαχθούν (Γρηγοράτου, Μήνας, 2010, Οκτώβριος).

Συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή δίνονται επίσης στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ. 1998), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2002) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο από 24/2/2012 έχει αντικατασταθεί από το ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.), σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011).

Για την αξιολόγηση των μαθητών και την επανάληψη τάξης στο Δημοτικό σχολείο ισχύουν -πέρα από όσα προβλέπονται από τα Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3, τ.Α') & Π.Δ. 121/1995 (ΦΕΚ 75, τ. Α')- και όσα προβλέπονται από τη με αριθμ. Φ.7/228/Γ1/1561/15-11-1996 εγκύκλιο του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., όπως συμπληρώθηκε με τα εδάφια β και γ της παρ. 5 της με αριθμ. Φ.3/716/Γ1/825/27-7-1998 εγκυκλίου του ΥΠΠΕΘ.

Σύμφωνα με ορισμό της Unesco στην Ηλιού (1991, σ.58, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993, σ.48) η τυπική αξιολόγηση του μαθητή γίνεται συγχρόνως ένα «εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν από τη μία οι δραστηριότητες (...) και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων».

Η αξιολόγηση θεωρείται εξίσου σημαντική τόσο για την εξακρίβωση του βαθμού αποτελεσματικής κάλυψης των αναγκών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των ομάδων-στόχων όσο και για την αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση της σχολικής αποτυχίας, την ένταξη στην επαγγελματική ζωή και στην επαγγελματικής επανεκπαίδευση. Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη διακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και την εκτίμηση της συνολικής ικανότητας του μαθητή ενώ μέσα από αυτήν επιδιώκεται ανάμεσα στα άλλα και η ανατροφοδότηση και η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Οι νόρμες αναφοράς σύμφωνα με τις οποίες συγκρίνεται η επίδοση των μαθητών είναι οι εξής:

- ✚ Κοινωνικές: η επίδοση συγκρίνεται με βάση το επίπεδο της τάξης.
- ✚ Εξατομικευμένες: η επίδοση συγκρίνεται με βάση το επίπεδο του μαθητή.
- ✚ Πραγματοκεντρικές: η επίδοση συγκρίνεται με τους στόχους του προγράμματος.

Στην αξιολογική προσπάθεια από τους δασκάλους της επίδοσης του μαθητή συνήθως εφαρμόζεται μια σύνθεση των τριών κατηγοριών αλλά στη σύνθεση αυτή κυριαρχεί η μία κατηγορία με κριτήρια συνήθως εμπειρικά (Χιωτάκης, 1993).

Οι εξετάσεις και οι βαθμοί εκπληρώνουν διαφορετικές λειτουργίες σε διάφορα επίπεδα που μόνο στη θεωρία βέβαια δύνανται να χωρισθούν ενώ στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα εμπλέκονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Για παράδειγμα στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης θεωρείται ότι παρακινούν και καθοδηγούν προς επίδοση, ότι διαθέτουν έναν διαγνωστικό και προγνωστικό χαρακτήρα καθώς και ταξινομητικές-επιλεκτικές λειτουργίες. Ακόμα στο επίπεδο της οργάνωσης αποτελούν ένα κατευθυντήριο όργανο καθώς με βάση αυτές ορίζονται η συνεχόμενη ακολουθία της μαθησιακής διαδικασίας, το πέρασμα των μαθητών από τη μια τάξη στην άλλη, επηρεάζονται η χρονική ακολουθία της διδασκαλίας και της μάθησης...Το κράμα των λειτουργιών του σημερινού αξιολογικού συστήματος κάνει τις αλλαγές σε αυτό δύσκολες όπως και τα συσσωρευμένα ιστορικά αποκρυσταλλώματα καθώς οι εξετάσεις και οι βαθμοί έχουν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια μεγάλων ιστορικών περιόδων με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφώσει αντίστοιχες ψυχικές δομές και νοοτροπίες που δύσκολα δύνανται να αλλάξουν. Μόνο η ενδελεχής έρευνα και η επιχειρηματολογία θα μπορούσαν να νομιμοποιήσουν την αλλαγή (Prah1, 1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993, σ.21).

5.3. Ο ΑΜΦΙΣΒΗΤΟΥΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΥΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2006) υφίσταται η ανάγκη διεύρυνσης του νοήματος που αποδίδεται στην έννοια της εσωτερικής αξιολόγησης ως παιδαγωγικού δικαιώματος στη μάθηση και την προαγωγή, για την εξασφάλιση του οποίου απαιτείται διαρκής μέριμνα. Η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή θα πρέπει να εστιάζει στην ικανότητά του σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων, κατά τον Πασιαρδή (2006), ενώ οφείλει να πραγματοποιείται με πολλαπλούς και διαφορετικούς τρόπους, γραπτούς και προφορικούς.

Είναι αλήθεια ότι η ανατροφοδότηση (feedback) στους μαθητές έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντικός παράγοντας για ενίσχυση της περαιτέρω μάθησης (Hattie, 2009, όπ. αναφ στο Klapp, Cliffordson, & Gustafsson, 2014). Οι βαθμοί υπηρετούν πολλές λειτουργίες όπως η πιστοποίηση και η παροχή βάσης για επιλογή των μαθητών σε υψηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμένεται ότι ενισχύουν την περαιτέρω μάθηση μέσα από κινητροδότηση των μαθητών ώστε να αυξήσουν την προσπάθειά τους για να μάθουν περισσότερα και να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία. Επίσης, παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές, γονείς και δασκάλους για το επίπεδο και την πρόοδο της σχολικής επίδοσης.

Σε έρευνα όμως των Klapp, Cliffordson και Gustafsson (2014) για το πώς η βαθμολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό επηρεάζει την επιτυχία μετρημένη με βαθμούς ένα χρόνο μετά και πώς το αποτέλεσμα διαφέρει σαν μια λειτουργία της γνωστικής ικανότητας, του φύλου ή του SES, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βαθμολογημένοι μαθητές με χαμηλή γνωστική ικανότητα έλαβαν χαμηλότερους βαθμούς αργότερα. Στην ίδια μελέτη, οι Harlen και Deakin Crick, (2002), παρατηρούν ότι τα αποτελέσματα της συνολικής αξιολόγησης του μαθητικού κινήτρου, της επίδοσης και της μάθησης είναι σύνθετα. Η εξέταση (testing) και η βαθμολόγηση (grading) φαίνεται να έχουν αρνητική επιρροή και κινητροδότηση για τη μάθηση και την επιτυχία στους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Η εξέταση προκαλεί επίσης στους μαθητές αγωνία, επηρεάζει την αυτοαντίληψή τους αρνητικά και τους οδηγεί στο να υιοθετήσουν έναν αθέμιτο προσανατολισμό απέναντι στη μάθηση (Alexander, 2010; Crooks, 1988, όπ. αναφ. στο Klapp, Cliffordson & Gustafsson, 2014).

Τα συμπεράσματα των Klapp, Cliffordson και Gustafsson (2014) ενισχύουν και οι παρακάτω έρευνες που οι ίδιοι αναφέρουν στη μελέτη τους: Έρευνες που δείχνουν ότι οι βαθμοί έχουν περιορισμούς σαν ανατροφοδοτικά εργαλεία εξαιτίας της μικρής ποσότητας πληροφοριών που δίνουν (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) και άλλες που καταλήγουν στο ότι το αποτελεσματικό «feedback» χρειάζεται να παρέχει πληροφορίες σχετικές με την εργασία ή τη διαδικασία μάθησης και να περιέχει συμβουλές προόδου για το πώς να προχωρήσει κάποιος, οι οποίες να μειώνουν το χάσμα μεταξύ του τι καταλαβαίνουν οι μαθητές και του τι πρέπει να μάθουν (Brookhart, 2011; William, 2011). Έχει αποδειχθεί ότι η ανατροφοδότηση που εστιάζει στην εργασία προς πραγμάτωση (task-focused feedback) είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ενώ εκείνη που επικεντρώνεται στην ατομική αξιολόγηση (ego-

focused feedback), όπως ο έπαινος, τα βραβεία και οι τιμωρίες, έχει αδύναμα θετική ή και αρνητική επιρροή στη μάθηση (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Οι Black και Wiliam (1998) σημειώνουν πως τα σχόλια σε κάθε μαθητή θα πρέπει να γίνονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής του εργασίας, με συμβουλές για το τι αυτός ή αυτή μπορεί να κάνει για να βελτιωθεί ενώ θα πρέπει να αποφεύγονται συγκρίσεις με άλλους μαθητές. Για να είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση παραγωγική, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στην αυτοαξιολόγηση, έτσι ώστε να μπορούν να καταλάβουν ποιοι είναι κάθε φορά οι κύριοι στόχοι της μάθησής τους και έτσι να κατανοούν τι πρέπει να κάνουν για να πετύχουν. Ευκαιρίες για τους μαθητές ώστε να εκφράσουν το επίπεδο της κατανόησής τους θα πρέπει να προβλέπονται και να σχεδιάζονται σε οποιοδήποτε σημείο της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους ίδιους, από τη μια μεριά υπάρχει η άποψη για έναν «σταθερό IQ», η πεποίθηση ότι κάθε μαθητής έχει μια σταθερή κληρονομημένη ευφυΐα, έτσι ώστε λίγα μπορούν να γίνουν, εκτός από την αποδοχή ότι ορισμένοι μπορούν να μάθουν γρήγορα και άλλοι μπορούν να μάθουν με δυσκολία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η θέση που αναφέρεται στο «αναξιοποίητο δυναμικό», η οποία ξεκινά από την υπόθεση ότι λεγόμενη «ικανότητα» είναι ένα συγκρότημα των δεξιοτήτων που μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Εδώ, η υποκείμενη πεποίθηση είναι ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικά, αν μπορεί κανείς να άρει, με κατάλληλο χειρισμό, τα εμπόδια από τις προηγούμενες δυσκολίες, είτε πρόκειται για την απουσία διάγνωσης στις γνωστικές ανεπάρκειες, ή την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή έναν συνδυασμό τους. Είναι σαφές ότι η αλήθεια βρίσκεται μεταξύ αυτών των δύο ακραίων τοποθετήσεων, όπως επίσης και το ότι οι τρόποι διαχείρισης της διαμορφωτικής αξιολόγησης που ασπάζονται τις παραδοχές του μη αξιοποιημένου δυναμικού βοηθούν ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Black & Wiliam, 1998).

Ο Χιωτάκης (1993) αναφέρεται σε απόψεις θεωρητικών σχετικά με την αξιολόγηση που πρεσβεύουν ότι υπηρετούν οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί μηχανισμοί, όπως εκείνες του Κουζέλη που υποστηρίζει πως οι τεχνικές που συνθέτουν τη σχολική αξιολόγηση αποτελούν τον βασικό υλικό ιστό του εκπαιδευτικού οικοδομήματος ως μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και προκαθορίζουν τον τύπο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενώ συντηρούν έναν πολύ συγκεκριμένο «εκπαιδευτικό λόγο» ο οποίος άλλωστε τις επέβαλε. Αυτές οι μέθοδοι εξετάσεων και βαθμολόγησης κατοχυρώνουν μορφές και εκφάνσεις γνώσης που διέπουν όλη την εκπαιδευτική λειτουργία και τη σύνδεση σχολείου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά τον Weber (1976) η εξέταση αποτελεί μια τεχνική που εκφράζει και αναπαράγει με ακρίβεια την κοινωνική ιεραρχία ενός σύγχρονου γραφειοκρατικού ή μάλλον «αξιοκρατικού» κράτους. Ο Foucault (1979) κάνει λόγο για την ανάλυση της τεχνικής της εξέτασης ως εκείνης της πρακτικής της εξουσίας που συντελεί στη συγκρότηση και εκμετάλλευση της ατομικότητας από τα μέλη της εξουσίας. Η ιδεολογία που, σύμφωνα με τον Bourdieu (1979), οικοδομεί μια αλυσίδα καθορισμών που ξεκινάει από την εξέταση και τη βαθμολογία για να στηρίξει καταρχήν την ιεραρχημένη διαφοροποίηση ή αξιολόγηση της ατομικότητας, καταλήγει

στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων κατά τη διανομή του εκπαιδευτικού, πολιτιστικού και οικονομικού κεφαλαίου.

Η σχολική γνώση συγκροτείται αρχικά ως ενιαίο πεδίο κι αυτήν ακριβώς την ενιαιοποίηση επικαλείται η υποτιθέμενα καθολική αρχή των «ίσων ευκαιριών». Οι συνέπειες αυτού κατά τους Bourdieu και Passeron (1971) αφορούν την παραγνώριση των διαφορών μεταξύ των μαθητών ενώ κατά την εξέταση των μαθητών η επίκληση της «ισότητας των ευκαιριών» αποτελεί προϋπόθεση ανάδειξης θεμιτών διακρίσεων. Το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές να κατέχουν αυτήν την κατάρτιση που δεν παρέχει (Bourdieu & Passeron, 1971, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993). Τα καθολικά πρότυπα του σχολείου για εργασία και επίδοση σύμφωνα με τους ρυθμούς της κάθε τάξης αφήνουν πολλούς από τους μαθητές αδιάφορους και τους σπρώχνουν στο περιθώριο.

Ο Χιωτάκης (1993) θεωρεί πως οι γνωστικές και εκφραστικές ικανότητες που αξιολογούνται από το σχολείο μέσα από τις εξετάσεις οι οποίες, μαζί με τους βαθμούς, αποτελούν τις κυριότερες μεθόδους τυπικής αξιολόγησης, απορρέουν κυρίως από τα πολιτισμικά και κοινωνικά «αυτονόητα» των ανωτέρων και μεσαίων κοινωνικών τάξεων ενώ η καθιέρωσή τους ως κριτηρίων αξιολόγησης διαθέτει έναν, a priori, επιλεκτικό κοινωνικά χαρακτήρα που αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Από την άλλη μεριά, στην πιο εύθραυστη ηλικιακά περίοδο της ζωής τους τα παιδιά διακατέχονται από το πνεύμα του εγωισμού και του ανταγωνισμού σε βάρος του αισθήματος αλληλεγγύης με αποτέλεσμα όσα προέρχονται από τις εργατικές τάξεις να στιγματίζονται με την ετικέτα του αποτυχημένου. Η τάση για μετατροπή του βαθμού σε φετίχ και αυτοσκοπό οδηγεί σε μια μηχανική και τυφλή απομνημόνευση ενάντια στη δημιουργική και παραγωγική γνώση. Σύμφυτη ακολουθεί και η ψευδαίσθηση μιας αξιοκρατίας καθώς και εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας των εξετάσεων και βαθμών. Τα σημεία-κλειδιά της κριτικής κατά των εξετάσεων αφορούν το γεγονός ότι επιστημονικά πληρούν ελάχιστα τις τρεις κεντρικές διαστάσεις της θεωρίας της μέτρησης. Σχετικά με την εγκυρότητα, δε μετρούν αυτό που ισχυρίζονται πως μετρούν και συχνά οι διαστάσεις που υποτίθεται πως μετρούν δε λαμβάνονται καν υπόψη, όσο για την αξιοπιστία, αυτή αμφισβητείται αφού διαφορετικοί εξεταστές αξιολογούν την ίδια επίδοση διαφορετικά, ενώ η αντικειμενικότητα δεν υφίσταται καθώς πάντα θα προσκρούει στην αδυναμία των εξεταστών για αποβολή κρίσεων άσχετων με την επίδοση, όπως είναι οι προκαταλήψεις (Αυτοεκπληρούμενη προφητεία – φαινόμενο Pygmalion, Rossental & Jacobson, 1968), η κούραση, η ρουτίνα, με αποτέλεσμα την παραμόρφωση της τελικής αξιολόγησης (Hans-Werner, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993). Κατά τη Rubie-Davis (2010), εξάλλου, μελέτες κοινωνιολογικές που έχουν γίνει σε κανονικές συνθήκες σχολικής αξιολόγησης έχουν δείξει ότι και τα παρακάτω δύνανται να συγκαταλέγονται σε τέτοιου είδους παράγοντες: το φύλο, η φυσική ελκυστικότητα, η προσωπικότητα, το στυλ γλώσσας, τα ονόματα, το κοινωνικό υπόβαθρο, ο τύπος του σχολείου, η ευκολία ή δυσκολία στην οργάνωση, η ετοιμότητα ή μη, τα θετικά ή τα αρνητικά σχόλια άλλων, η εθνικότητα, η φυλή, η συμπεριφορά στο σχολείο, οι ξεπερασμένες ή όχι θεωρίες, το Halo Effect (η πρώτη εντύπωση).

Στα πλαίσια της δοκιμιολογίας που μελετά τους τρόπους για πιο αποτελεσματικές μεθόδους εκτίμησης της σχολικής επίδοσης και πιστοποίησης, η ιδέα της σχολικής αξιολόγησης ερευνήθηκε μέσα από ψυχομετρικές μελέτες με σκοπό τη μείωση των διαφορών στα κριτήρια βαθμολόγησης. Οι διακυμάνσεις ανάμεσα στους βαθμολογητές ή και στον ίδιο έγιναν αντικείμενο διερεύνησης επιστημονικής και, χωρίς πάντως την αμφισβήτηση της κατανομητικής λειτουργίας του σχολείου με βάση την κοινωνική ιεραρχία, η δοκιμιολογία προσανατολίστηκε στην εύρεση τεχνικών πιο «αντικειμενικών» για την εξασφάλιση της «σχολικής δικαιοσύνης». Κοινό στοιχείο αυτών των προσπαθειών και των αποτελεσμάτων τους ήταν ότι για την απόδοση ενός «σωστού» βαθμού σ' ένα διαγώνισμα απαιτείται η συμβολή ενός μεγάλου αριθμού εξεταστών. Υπάρχει δυσκολία των δασκάλων στη σχετικοποίηση της σημασίας του σχολικού ελέγχου και αποστασιοποίησής τους από αυτόν. Μια ενδεχόμενη λύση θα ήταν η δημιουργία συλλογικών μορφών οργάνωσης που επιτρέπουν τον αναστοχασμό πάνω στην αξιολογική πρακτική (Τσακίρη, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:

ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

6.1. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ, ΔΙΧΟΓΝΩΜΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΥΝΑΤΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΛΥΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

Σύμφωνα με τους Ξανθάκου, Ανδρεαδάκη και Καΐλα (όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993, σ.149) μέσα στο οριοθετημένο a priori με αυστηρότητα πλαίσιο μιας ιδιαίτερα κανονιστικής οργάνωσης της σχολικής ζωής, ερήμην των ενδιαφερομένων (μαθητών και δασκάλων) σε κάθε επίπεδο: στόχων, μαθημάτων, χρηστικών χώρων, ρόλων, με τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου να κινούνται πάνω σε μια εύθραυστη ισορροπία δυνάμεων με βασικό στοιχείο την απαγόρευση κι όχι τη συνάντηση θεωρείται δεδομένη η αξιοκρατία ως σταθερά. Το σχολείο, κατά τους ίδιους, αξιολογεί, βαθμολογεί, διαφοροποιεί, μυσταγωγεί στο κοινωνικό παιχνίδι όπου ο καθένας θα λάβει τη θέση που του «αξίζει» αξιοκρατικά και σύμφωνα με τους νόμους της ευφυΐας και της εργατικότητας, ενώ οι μαθητές που «δεν επέλεξαν σωστά τους γονείς τους» κρίνονται ως άνομοι, τεμπέληδες, κακοί και υφίστανται ένα είδος «σχολικού διωγμού» με μορφή ποινής ή αδιαφορίας που αποτελεί τη χειρότερη ποινή για το παιδί, με ικανές προεκτάσεις για την προσωπική και κοινωνική ανέλιξή του. Το σχολείο έχει και κατέχει τον ρόλο του διαχωρισμού της ήρας από το στάρι, της μεταγραφής των κοινωνικών κριτηρίων σε σχολικά. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει αποδείξει τη συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνικο-μορφωτική προικοδότηση των ατόμων και τα πρότυπα της αριστείας στο σχολείο. Η υπερτίμηση των ήδη ευνοημένων συνυπάρχει με την υποτίμηση των ήδη αδικημένων. Το +1 ή αλλιώς η «προστιθέμενη αξία» της όλης διαδικασίας δεν είναι άλλη από τη μείωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την υπονόμηση του μέλλοντός τους.

Για τους Francis και Mills (2012) χρειάζεται να ανανεωθεί ο διάλογος σχετικά με τις αρχές και τη μορφή ενός κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Braun, Maguire και Ball (2010) θεωρούν ότι η επιτυχής εισαγωγή των βελτιωτικών πολιτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από την «ευαισθησία» του σχολικού συστήματος απέναντι στο πώς οι διαφορετικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες αλλάζουν αρμονικά και συν-διαμορφώνονται με αποτελεσματικό τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο εργασίας.

Ο Becker (1983, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993) διαπιστώνει πως οι εξετάσεις αποτελούν ακατάλληλο μέσο για τη μέτρηση αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα των επιδόσεων των μαθητών με σκοπό να τις ταξινομήσουμε αλλά αποτελούν συνάμα στις σημερινές κοινωνικές κι εκπαιδευτικές συνθήκες ένα αναγκαίο κακό. Συχνά ακούγεται η άποψη πως έστω κι αυτή η προώθηση του μύθου ότι τα πάντα στην προσωπική ανέλιξη του ατόμου εξαρτώνται από την προσωπική «ευφυΐα» και επιμέλεια, συμβάλλει άθελά της στην παρότρυνση για σπουδές παιδιών που στερούνται των

μορφωσιογόνων δυνατοτήτων από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Όσο άνισες κι αν είναι οι ευκαιρίες στο παιχνίδι αυτό, συντελείται μια κοινωνική κινητικότητα. Ο καλός βαθμός παρακινώντας τον μαθητή προάγει τη διαδικασία μάθησης. Πώς όμως επιδρά ο κακός βαθμός στον μαθητή;

Σημαντικές και συχνές αποτυχίες μειώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή και επιθέτουν, κατά τη Φραγκουδάκη, τη σφραγίδα της ανικανότητας στο παιδί από αγροτικές και εργατικές οικογένειες με αρνητικές επιπτώσεις για τη σχολική και εξωσχολική πορεία (Φραγκουδάκη, 1985). Αρα, τα κίνητρα μάθησης οφείλουν να γίνουν όσο το δυνατόν εσωτερικά και μόνο όσο είναι αναγκαίο εξωτερικά. Λάθος διαγνώσεις για τη σχολική πορεία του μαθητή δύνανται να οδηγήσουν σε μοιραίες επιπτώσεις στα υπερευαίσθητα χρόνια για την περαιτέρω εξέλιξη από ό, τι στα μετέπειτα.

Η Μαρία Ηλιού (1991) υποστηρίζει ότι η βαθμολογία είναι ένας ιδιαίτερα αμφιλεγόμενος τρόπος αξιολόγησης αλλά η κατάργησή της όταν δε συνοδεύεται από αντικατάστασή της με άλλον, προσφορότερο τρόπο αξιολόγησης, θα επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα των ήδη υπαρχόντων. Ο απεμπολισμός τους δεν ενδείκνυται αλλά η απομυθοποίηση της υποτιθέμενης βεβαιότητας ότι μετράνε την επίδοση των μαθητών. Ο Hurrelmann (1977, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993) τονίζει ότι η κατάργηση των βαθμών θα πρέπει να είναι απόρροια αλλαγών κι όχι μια εκ των άνω παρέμβαση σε ένα σχολείο που διατηρεί τις παλιές δομές κι ενδεχομένως θα χάσει την όποια αποτελεσματικότητα έχει. Το Δημοτικό εξάλλου δίνει την εντύπωση «ευπαθούς φυτώριου» που βρίσκεται μακριά από τη σκληρή πραγματικότητα της επιλογής για τον καταμερισμό εργασίας κι έτσι μπορεί να επιτρέπει την πολυτέλεια της κατάργησης των εξετάσεων περισσότερο από άλλες βαθμίδες. Εξάλλου, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει εν δυνάμει τον χώρο για παρέμβαση προς την κατεύθυνση μείωσης της αναξιοκρατίας λόγω του ότι η τελευταία βρίσκεται στο πρώιμο στάδιο εκκίνησής της κι η όλη εκπαιδευτική διαδικασία επιδέχεται αλλαγές. Η προσπάθεια για άμβλυνση των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο, χρειάζεται «να εστιάζει άμεσα στο στάδιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν το χάσμα βρίσκεται στο μικρότερο άνοιγμα» (Lee & Burkam, 2002, όπ. αναφ. στο Lim 2013, σ.7). Πώς όμως θα δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς τυποποίηση και συγκρισιμότητα αλλά εξατομίκευση και χωρίς αναχαίτιση της θέλησης για επίδοση και μάθηση των παιδιών; Αν δε μπορεί να καταργηθεί η βαθμολογία τότε θα πρέπει να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των βαθμών με την επιβράδυνσή τους χρονικά και τη δραστηριοποίησή τους αργότερα στη σταδιοδρομία του μαθητή (Lutgert, 1989, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993).

Από το 1976 η Dore (όπ. αναφ. στο Duru-Bellat, 2008) περιγράφει αυτό που ονομάζεται «νόσος διπλώματος», το «diploma disease», σε πολλές ήδη αναπτυσσόμενες χώρες. Ξεκινώντας με την παρατήρηση του πληθωρισμού των βαθμών και την άνοδο της αξίας τους σαν ένα εν δυνάμει αγαθό για τους εργοδότες, σημειώνει ότι αυτή η κατάσταση οδηγεί σε ένα σχολείο προσανατολισμένο στις εξετάσεις, με δυσάρεστα αποτελέσματα στην ποιότητα της μάθησης όπως και σε συνακόλουθες αρνητικές στάσεις για τη μάθηση: τυπολατρία και κανένα ενδιαφέρον για τη γνώση. Μια κοινωνία όπου διατίθενται οι θέσεις με βάση τα «προσόντα» δεν

είναι τέλεια. Ομοίως, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι το γεγονός ότι τα πτυχία έχουν γίνει όλο και πιο αναγκαία για ατομική εξέλιξη όχι μόνο δεν οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία, αλλά στιγματίζει σταδιακά το περιεχόμενο της ίδιας της εκπαίδευσης: η ίδια καταντά ένα εργαλείο, περισσότερο από ό, τι ένα περιεχόμενο, τόσο αναγκαία αλλά και εγγενώς τρομακτική τελικά, ένα αναγκαίο κακό. Εξάλλου, μπορεί κανείς να κάνει την υπόθεση ότι το αυξανόμενο χάσμα μεταξύ των πτυχίων και των θέσεων εργασίας που προκύπτει μπορεί να θέσει σε αμφιβολία τον αξιοκρατικό τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το όλο σύστημα (Duru-Bellat, 2008).

Πέρα από αυτό αλλά και σε συνέχειά του, ένα πλαίσιο όχι μόνο εθνικής αλλά διεθνούς συγκριτικής διαδικασίας έχει επεκταθεί και διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής, και εκπαιδευτικής ζωής. Η τάση για προβολή και η πολιτική εκμετάλλευση της παγκόσμιας κατάταξης ανέδειξαν την ιδέα των συγκριτικών μελετών και στον τομέα της εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ανάλογη θεωρητική ανάπτυξη στο πεδίο. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναδεικνύεται ως μέσο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης και ως προς αυτό ισχυρή είναι η επιρροή διεθνών οργανισμών όπως του OECD που με τον διαγωνισμό PISA αναδεικνύει προβληματισμούς και καταδεικνύει αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών. Η συγκριτική εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι πάσχει από σοβαρά μεθοδολογικά ελλείμματα και από υπο-θεωρητικοποίηση έχει ταυτόχρονα μεγαλύτερο πολιτικό και επικοινωνιακό βάρος από ποτέ (Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Simola, 2009; Simola, Varjo & Rinne, 2011, όπ. αναφ. στο Simola, Rinne, Varjo & Kauko, 2013).

6.2. ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συγκριτική έρευνα (OECD, 2004; 2007; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Woessmann, 2009, όπ. αναφ. στο Nicaise, 2012), έχει δείξει σαφώς ότι συστήματα στρωματοποιημένης εκπαίδευσης παράγουν περισσότερο (κοινωνικά) άνισα αποτελέσματα. Η διαστρωμάτωση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως είναι ο βαθμός ή η (πρώιμη) παρακολούθηση (early tracking). Η Oakes (1985) μάλιστα τονίζει πως το αποτέλεσμα αυτών είναι να διογκώνονται οι αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών αντί να παρέχονται τα μέσα για να μειώνονται, ενώ συμπεραίνει πως τα σχολεία φαίνεται να έχουν κλειδωθεί σε μια δομή που μπορεί να αγοράζει άσκοπα την επιτυχία των λίγων εις βάρος των πολλών. Κατά τον Dupriez (2012) οι κοινωνικές ανισότητες στα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ισχυρότερες σε συστήματα που χαρακτηρίζονται από πρώιμη διαφοροποίηση.

Όπως αναφέρει ο Nicaise, (2012), η εκτεταμένη χρήση του βαθμού για τις ευάλωτες ομάδες λειτουργεί δυσανάλογα, όχι μόνο λόγω των άνισων ευκαιριών, αλλά και επειδή τα τεστ για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές έχουν αποκτήσει τα αναγκαία προσόντα είναι σχεδόν πάντα κοινωνικά μεροληπτικά. Υπάρχουν άνισες ευκαιρίες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σε όλες τις χώρες και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ανάλογα με τον βαθμό της ανισότητας στην κοινωνία στο σύνολό της.

Ωστόσο, ορισμένα συστήματα τείνουν να ενισχύουν αυτά τα μέσα, ενώ άλλα πετυχαίνουν τον μετριασμό τους. Ο αγώνας για την εξάλειψη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο θέμα αντίληψης ή γνώσης των αιτιών τους αλλά και θέμα πολιτικής θέλησης προς αυτήν την κατεύθυνση. Η «αξιοκρατική» άποψη, η οποία επικρατεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απορρίπτει τις άνισες ευκαιρίες, αλλά τείνει να αποδεχθεί ή ακόμη και να γαλουχήσει άνισα τα ταλέντα και τα επιτεύγματα: η κουλτούρα των προσόντων (που ορίζεται ως ο συνδυασμός της προσωπικής προσπάθειας και των ταλέντων) χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει την επιλεκτική διαδικασία στα σχολεία και ως εκ τούτου ενισχύει τις ανισότητες. Από την αντίθετη πλευρά η θεωρία της ισοτιμίας, συνδέει το δικαίωμα στην εκπαίδευση με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ανεξάρτητα από τα ταλέντα, και ως εκ τούτου, υποστηρίζει ακόμη και τη χρήση θετικών διακρίσεων για να αντισταθμίσει τις ανισότητες στην αρχή (Demeuse et al., 2008; Nicaise, 2010; Lynch & Baker, 2005, όπ. αναφ. στο Nicaise, 2012). Οι μεταρρυθμίσεις είναι αποτελεσματικές αν η αξία-προσόν-ταλέντο είναι μια αντικειμενική κατηγορία, εάν οι ικανότητες των ατόμων είναι ανεπηρέαστες από οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς (Seddon, 1990).

Ο παγκόσμιος πόλεμος ταλέντων, που απορρίπτει ένα μοντέλο παγκόσμιας αξιοκρατίας όπου οι εκπαιδευτικές επιτυχίες επιβραβεύονται εναλλακτικά, προωθεί μια φόρμα παγκόσμιας υπερ-αξιοκρατίας (hyper-meritocracy) που χαρακτηρίζεται από το σύνθημα: «the winner-takes-all». Η ισότητα των ευκαιριών που προωθείται από την ιδεολογία της αξιοκρατίας είναι ένα φτωχό υποκατάστατο της πολιτικής για κοινωνική και οικονομική ισότητα στο πλαίσιο μιας «προοδευτικής πολιτικής» (Frank & Cook, 1995; Dench 2006; Halsey, 2007; Harding 1979; Schaar, 1997, όπ. αναφ. στο Brown & Tannock, 2009, σ.384-389).

Πρόκειται για μια ρητορική της αξιοκρατίας που προωθεί την κανονικοποίηση του ελιτισμού και την αποδοχή του σαν κάτι αναπόφευκτο. Στο πλαίσιο αυτό, όπως οι Mauzy και Miln, (2002) αναγνωρίζουν: «...ο ελιτισμός συχνά εμφανίζεται...κάτω από την επικεφαλίδα της αξιοκρατίας... Αξιοκρατία και ελιτισμός μερικές φορές περιγράφονται ως οι περισσότερο και λιγότερο αποδεκτές όψεις του ίδιου νομίσματος» (σ.55, όπ. αναφ στο Koh, 2014, σ.205). Ο Koh (2014) αναφέρει ότι το κρίσιμο ζήτημα της αξιοκρατίας βρίσκεται υπό αμφισβήτηση και πώς αλλιώς, όταν ένα αξιοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δήθεν δεν κάνει διακρίσεις αλλά δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους και ένα σύστημα ανταμοιβής βασισμένο στην αξία, αναπαράγει τη διαμάχη για την «πάλη» των τάξεων και τον ελιτισμό (σ.204).

Οι Grek και Ozga (2008) υποστηρίζουν ότι στην Ευρώπη έχει υπάρξει μία έκρηξη από ποσότητα δεδομένων σχολικής επίδοσης, που φαινομενικά βοηθούν στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο πολλαπλασιασμός των εθνικών και παγκόσμιων εξετάσεων και βαθμολογήσεων έχει αλλάξει ακόμα περισσότερο το τι μετράει σαν αξιοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση έχει μετατραπεί πλέον σε πεδίο μετρήσεων και συγκρίσεων και το αποτέλεσμα είναι να μιλούν πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές για «νέες τεχνολογίες της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση» (Lingard, Sellar, & Savage, 2014, σ.712). Η δικαιοσύνη έχει αποτελέσει συνώνυμο της δύναμης της σχέσης μεταξύ

μαθητικού κοινωνικού υπόβαθρου και εξετάσεων επίδοσης (Lingard, Sellar, & Savage, 2014).

Ουσιαστικά οι διαδικασίες διακυβέρνησης, τονίζουν οι Grek et al. (2009), στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ευρωπαϊκοποίησης είναι αδιαφανείς και τα φαινόμενα απατούν. Οι κανονιστικές πρακτικές βελτίωσης της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και η συνδεδεμένη ανάπτυξη των μετρήσεων επίδοσης πρέπει να ιδωθούν σαν μια νέα μορφή διακυβέρνησης στο τοπίο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαμόρφωση πολιτικής μέσα από τα δεδομένα και η συνεχής σύγκριση για τη βελτίωση, έχει αποτελέσει ένα πρότυπο από το οποίο τα δημόσια συστήματα κρίνονται (Neave, 1998). Επίσης, η ανάπτυξη των αξιολογητικών πρακτικών σαν μορφή διακυβέρνησης παρουσιάζεται ως εξίσου σημαντική (Ball, 2006; Lawn, 2003). Η ισότητα, η κριτική σκέψη και η ανεξαρτησία αποτελούν χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να αποτελούν δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση. Όμως λόγω της δυσκολίας μέτρησης τους αντικαθίστανται από χαρακτηριστικά συσχετιζόμενα με οικονομικά οφέλη.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παραθέτουμε τα στοιχεία που σχετίζονται με το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την πορεία διεξαγωγής της έρευνάς μας καθώς και την τεκμηρίωση της επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογίας και του εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Παρουσιάζεται το πρωτόκολλο συνέντευξης καθώς και θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

7.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

7.1.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας επικεντρώνεται στη διερεύνηση των νοσηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με την Αξιοκρατία ως μια αξιακή αρχή, στην εξέταση των σημασιών και στερεοτυπικών στοιχείων που ενδέχεται η εν λόγω έννοια να έχει καθώς και στην ανάδειξη των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τη συνδέουν με το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση με κοινωνικούς παράγοντες.

7.1.2. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει το είδος συσχέτισης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της αξιοκρατίας και στον τρόπο που αυτές ενδεχομένως επηρεάζουν τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της σχολικής διαδικασίας και πραγματικότητας, κι αν τελικά αυτή η τελευταία όπως διαμορφώνεται υπηρετεί την αξιοκρατία ή την επιλεκτική και ιεραρχική λειτουργία του σχολείου και δη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην κοινωνία.

7.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Ποιά η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «αξιοκρατία» και ποιά η θεώρησή τους για τη σπουδαιότητά της στον χώρο της εκπαίδευσης?

2^ο Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα συνιστά την ασφαλιστική δικλείδα για την επικράτηση της αξιοκρατίας στο σχολείο και πόσο θεωρούν ότι επηρεάζει τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση?

3^ο Ποιά είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη θεώρηση πως η εξασφάλιση της σχολικής αξιοκρατίας επηρεάζεται κι από άλλους παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με το σχολείο, οι οποίοι βρίσκουν την έκφραση της επιρροής τους μέσα από τις εξετάσεις και στους βαθμούς?

4^ο Πώς νομίζουν οι ίδιοι ότι η ιδέα της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχυθεί ώστε να γίνει πιο ουσιαστική?

7.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

7.2.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν σχετικά μικρής κλίμακας και αφορούσε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία κοινωνικών καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» καθώς και στην ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν (Ιωσηφίδης, 2001, όπ. αναφ στο Ιωσηφίδης, 2008).

Η αμεσότητα, το βάθος της έρευνας, η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωματική εμπειρία, στα νοήματα, στις αναπαραστάσεις αποτελούν ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά και πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας που συνδέονται και με τις επιδιώξεις της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Οι ερευνητικές ερωτήσεις στην ποιοτική κοινωνική έρευνα οδηγούν στον περιορισμό της γενικής ερευνητικής περιοχής σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα ή σύμφωνα με τη Mason (2003) σε έναν νοητικό γρίφο προς επίλυση (όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008). Οι ερωτήσεις στην έρευνα αφορούν κυρίως τις μη μετρήσιμες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας, την εμβάθυνση σε ένα κοινωνικό φαινόμενο ή διαδικασία (Hay, 2000; Miles & Huberman 1994, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008). Πώς λοιπόν τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τον κοινωνικό κόσμο και πώς αυτή η σημασιοδότηση συνδέεται με το κοινωνικό «πράττειν»; Ένα ισχυρό πλεονέκτημα της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι η πιθανότητα και δυνατότητα τροποποίησης και συμπλήρωσης των ερευνητικών ερωτημάτων κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, λόγω του ότι η άμεση εμπλοκή του ερευνητή στην κοινωνική ζωή των κοινωνικών υποκειμένων ενέχει το στοιχείο του αναπάντεχου.

7.2.2. Επιλογή εργαλείου συλλογής δεδομένων

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής υλικού στην ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview) όπου ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε ουσιαστικά σημεία του θέματος ενώ ο τελευταίος αναπτύσσει ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις του με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός πλούσιου αριθμού και εύρους δεδομένων σχετικά με τις αναπαραστάσεις και σημασιοδοτήσεις των υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ.112). Τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων έχουν να κάνουν με την παροχή μέσω αυτών χρήσιμων πληροφοριών που δεν είναι εύκολα παρατηρήσιμες και προκύπτουν από την έκφραση προσωπικών στοιχείων με λεπτομέρεια. Τα μειονεκτήματα συνδέονται με το φιλτράρισμα των πληροφοριών μέσα από τις απόψεις και την ερευνητική αναφορά του συνεντευκτή αλλά και με το παραπλανητικό στοιχείο στις πληροφορίες που δίνουν οι συνεντευξιζόμενοι για να δοθεί ίσως η γνώμη που ο ερευνητής θέλει να ακούσει. Ο τρόπος απάντησης επηρεάζεται από την παρουσία του ερευνητή και οι απαντήσεις δεν είναι πάντοτε σαφείς και κατανοητές (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) που χαρακτηρίζεται από τον προκαθορισμό ορισμένων βασικών ερωτήσεων παράλληλα με την ευελιξία ως προς τη δυνατότητα αλλαγής της σειράς των ερωτήσεων, τροποποίησής τους αλλά και προσθαφαίρεσής τους, επιτρέπει την σε βάθος συλλογή δεδομένων αλλά και την ανάδειξη διαστάσεων του θέματος που δεν είχαν προβλεφθεί (Ιωσηφίδης, 2008, σ.112).

Η μέθοδος της ποιοτικής συνέντευξης είναι δύσκολη από διανοητική, πρακτική, κοινωνική και δεοντολογική άποψη αλλά και άπληστη ως προς την έκταση του χρόνου, της προσπάθειας και των δεξιοτήτων που απαιτεί κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και την ανάλυση των παραγόμενων στοιχείων (Mason, 2003).

Η γνώση αντιμετωπίζεται ως προϊόν των συμμετεχόντων το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή δεδομένων κι όχι «θεσφάτων». Άρα, η συνέντευξη δε μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά ως αντικειμενική ή υποκειμενική αλλά ως διυποκειμενική (Lainig, 1967). Αποτελεί στην ουσία μέρος της ζωής κι ο επηρεασμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόφευκτος (ό.π., σελ. 449, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη συνέντευξη, ήταν ανοιχτές ερωτήσεις (open questions), οι οποίες «αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο ν' αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς» (Ιωσηφίδης, 2008, σ.115). Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας 45 λεπτών κατά μέσο όρο και πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα από τις 5/5/2015 έως και τις 19/6/2015.

7.2.3. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Η έρευνά μας στοχεύει στην καταγραφή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της αξιοκρατίας στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με τις εξετάσεις και τους βαθμούς.

Επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) κατά την οποία επιλέγονται οι συμμετέχοντες έτσι ώστε να διευκολύνουν την ερευνητική διαδικασία σε

συνάρτηση με τους στόχους και τον σκοπό της έρευνας, με κριτήριο δηλαδή το κατά πόσο συνάδουν ως υποκείμενα με το χαρακτήρα της εμπειρικής μελέτης (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 64).

Στη σκόπιμη δειγματοληψία οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες προκειμένου για τη γνώση και κατανόηση μιας ιδέας ή μιας κατάστασης με βάση το κριτήριο της εξασφάλισης ενός «πλούτου» πληροφοριών (Patton, 1990, όπ. αναφ. στο Creswell, 2011).

Το δείγμα αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς από πέντε (5) Δημοτικά Σχολεία του νομού Κορινθίας.

7.2.4. Το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β)

7.2.5. Δεοντολογικά Ζητήματα και Ζητήματα Ηθικής

Κατά τη Mason (2003), το κλειδί των δεοντολογικών ζητημάτων βρίσκεται στο να υπάρχει μια λογική πάνω στην οποία να βασίζεται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου στο συγκεκριμένο θέμα υπό διερεύνηση, που να είναι στηριγμένη σε στέρεες επιστημολογικές αρχές (σ. 131). Σύμφωνα με τον Robson (2010) τα συγκεκριμένα ζητήματα θα μπορούσαν να συνυπολογιστούν με τον χρόνο και την προσπάθεια ως κόστος διεξαγωγής της διερεύνησης, που αντιτίθεται στο όφελος που περιλαμβάνει τη γνώση που θα αποκομίσει ο ερευνητής, με τη δυνητική διάσταση βελτιωτικής αλλαγής στα πράγματα. Η δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες συμπεριφοράς και στη συμμόρφωση με έναν κώδικα ή σύνολο αρχών (Reynolds, 1979, όπ. αναφ. στο Robson, 2010).

Αν και η δεοντολογία και η ηθική ασχολούνται με το τι είναι καλό ή κακό και τι σωστό ή λάθος συχνά διαχωρίζονται με λεπτές διακρίσεις. Η δεοντολογία θεωρείται ότι αναφέρεται σε γενικές αρχές για το τι πρέπει κάποιος να κάνει ενώ η ηθική στο εάν μια συγκεκριμένη πράξη συνάδει με την αποδεκτή κοινώς έννοια του σωστού-λάθους (Robson, 2010). Προβλήματα που δύνανται να διεισδύσουν στο σύνολο της μελέτης ενδέχεται να αφορούν: την προστασία των συμμετεχόντων όχι μόνο από άμεσες επιδράσεις της παρέμβασης αλλά κι από τον ίδιο τον ερευνητή. Η διαβεβαίωσή του ότι η δημοσιοποίηση της έρευνας εγγυάται την εχεμύθεια και την ανάληψη της ευθύνης από τον ερευνητή σχετικά με τη γνώση που έχει αποκτήσει είναι απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Εξάλλου, ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ανάμεσα στους δυνητικούς κινδύνους της κοινωνικής έρευνας, την πιθανή εμπλοκή του ερευνητή σε μια εν δυνάμει επικίνδυνη κατάσταση με κατηγορίες εναντίον του για ανάρμοστη συμπεριφορά (Craig κ.ά., 2000, όπ. αναφ. στο Robson, 2010).

Ο Patton (2002, όπ. αναφ. στο Creswell, 2011) αναφέρει ως ζητήματα ηθικής την αμοιβαιότητα, την αξιολόγηση του κινδύνου, την εμπιστευτικότητα, τη συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης, την πρόσβαση και την ιδιοκτησία δεδομένων. Εξάλλου, οι συμμετέχοντες σε μια συνέντευξη ενδέχεται να εμπλακούν σε μια συναισθηματική αναστάτωση μετά την αποκάλυψη πληροφοριών (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις κατά τους Cohen, Manion, & Morrison, (2008) έχοντας μια δεοντολογική διάσταση καθώς αφορούν μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση, είναι δυνατόν να άπτονται τριών

κατηγοριών δεοντολογικών ζητημάτων, εκείνων της συνειδητής συναίνεσης, της εμπιστευτικότητας και των συνεπειών των συνεντεύξεων.

7.2.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Η έννοια της ερευνητικής «εγκυρότητας» (validity) έχει να κάνει με τον βαθμό αντιστοίχισης των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο η ανάλυση των παραγόμενων δεδομένων απαντά στον σκοπό της όλης ερευνητικής προσπάθειας (Berg & Mansvelt, 2000, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008, σ.270).

Ο όρος «αξιοπιστία» (reliability) στην ποιοτική έρευνα συνδέεται με τον βαθμό ακρίβειας του τρόπου που ο ερευνητής σχεδιάζει λεπτομερώς και πλήρως τις ερευνητικές ερωτήσεις και την ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της αλλά και αναπαριστά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, τον βαθμό που τα αποτελέσματα έχουν αξία γενίκευσης, τον βαθμό κατά τον οποίο άλλοι ερευνητές χρησιμοποιώντας τα ίδια δεδομένα καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2008, σ.273).

Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) υποδεικνύουν την ανάγκη απόκλισης από τη μονοδιάστατη θεώρηση της εγκυρότητας σαν εξακρίβωση της μέτρησης με το συγκεκριμένο ερευνητικό όργανο αυτού που επιδιώκει να μετρήσει. Στα ποιοτικά δεδομένα θεωρείται πως η εγκυρότητα διασφαλίζεται μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων καθώς και μέσα από την ποιότητα της συμμετοχής των υποκειμένων, την έκταση της τριγωνοποίησης και την ανιδιοτέλεια του ερευνητή. Η εγκυρότητα δύναται να ιδωθεί ως ένα θέμα που σχετίζεται με το επίπεδο βαθμού παρά με μια απόλυτη κατάσταση (Gronlund, 1981, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Άρα, αυτό που πρέπει να γίνει είναι η μείωση των επιπέδων μη εγκυρότητας και η αύξηση των επιπέδων εγκυρότητας σε μια απλή σχηματοποίηση αλλά ρεαλιστική. Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion & Morrison, (2008): «Ίσως ο πιο πρακτικός τρόπος να επιτύχει κάποιος μεγαλύτερη εγκυρότητα είναι να ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μεροληψία» (σ.205).

Κατά τους ίδιους η αξιοπιστία αποτελεί συνώνυμο της συνέπειας, της ακρίβειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων σε ενδεχόμενη παρόμοια ερευνητική προσπάθεια. Μια ερευνητική μελέτη λοιπόν θα μπορούσε να ονομαστεί αξιόπιστη στην περίπτωση που μπορεί να αποδείξει ότι στην επανάληψή της από παρόμοια ομάδα απαντούντων σε παρόμοιο περιβάλλον και παρόμοιες συνθήκες θα παράγονταν τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙ ΑΣ
Εκ 1	ΓΥΝΑΙΚΑ	40	ΠΤΔΕ	15
Εκ 2	ΓΥΝΑΙΚΑ	48	Παιδαγωγική Ακαδημία	23
Εκ 3	ΓΥΝΑΙΚΑ	44	ΠΤΔΕ	17
Εκ 4	ΓΥΝΑΙΚΑ	28	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	6
Εκ 5	ΓΥΝΑΙΚΑ	51	Παιδαγωγική Ακαδημία- Εξομοίωση- Μετεκπαίδευση	29
Εκ 6	ΓΥΝΑΙΚΑ	48	ΠΤΔΕ	20
Εκ 7	ΓΥΝΑΙΚΑ	39	ΠΤΔΕ	15
Εκ 8	ΑΝΔΡΑΣ	32	ΠΤΔΕ-Μεταπτυχιακό στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα	9
Εκ 9	ΓΥΝΑΙΚΑ	42	ΠΤΔΕ	15
Εκ 10	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	Παιδαγωγική Ακαδημία- Εξομοίωση	20
Εκ 11	ΓΥΝΑΙΚΑ	40	Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής	15
Εκ 12	ΑΝΔΡΑΣ	40	ΠΤΔΕ	13

Πίνακας 1:

Δείγμα εκπαιδευτικών έρευνας

(ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°: **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

{8.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της αξιοκρατίας στο Δημοτικό

8.2. Η σύνδεση του εξεταστικού-βαθμολογικού συστήματος με την αξιοκρατία στο Δημοτικό καθώς και με τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση

8.3. Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπλοκότητα της σύνδεσης της αξιοκρατίας με το SES και την έκφραση αυτού μέσα από τις εξετάσεις και τους βαθμούς με το υποκειμενικό τους στοιχείο

8.4. Σκέψεις για την απόδοση νοήματος στην ιδέα της αξιοκρατίας στο Δημοτικό σε μακρο- και μικρο- επίπεδο}

Από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν τα εξής ενδιαφέροντα ευρήματα:

8.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιδέα της αξιοκρατίας στο Δημοτικό:

➤ Στην ερώτηση σχετικά με την άποψή τους για την ύπαρξη αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό της αίσθησης αμφισβήτησης της ιδέας της αξιοκρατίας το ότι οι περισσότεροι είτε πιστεύουν πως δεν υφίσταται η αξιοκρατία στο Δημοτικό είτε αμφιταλαντεύονται μεταξύ της ύπαρξής της ή μη. Οι ίδιοι επικαλούνται την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσουν εξαιτίας του μικρού της ηλικίας των παιδιών μιλώντας για την προσπάθειά τους για αξιοκρατία και για ενίσχυση των παιδιών που μειονεκτούν.

Εκ. 1: «...οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουμε με τα παιδιά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο που τα αξιολογούμε...»

Εκ. 2: «...είναι πιο αξιοκρατική σαν βαθμίδα εκπαίδευσης γιατί οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και δασκάλων είναι πολύ πιο στενές...»

Εκ. 3: «...Βαθμολογείς και ξεχωριστά το κάθε παιδί. Το αντιμετωπίζεις σαν ξεχωριστή προσωπικότητα, βλέπεις την προσπάθειά του κι έτσι κάνεις τα ανάλογα (...) βοηθάμε τα αδύνατα για να τους δώσουμε ένα κίνητρο, μια ώθηση για να πάνε καλύτερα...»

Εκ. 6: «...ο δάσκαλος που ουσιαστικά είναι αυτός που ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη τα παιδιά τα αντιμετωπίζει ως ένα, εξίσου δηλαδή σε μεγάλο βαθμό. Άρα ένα είναι αυτό, το άλλο είναι ότι όπου εντοπίζει δυσκολίες φροντίζει να ενισχύει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έτσι κάπως προσπαθεί να καλύψει κενά και να υπάρχει μια ίση εξισορρόπηση των αδυναμιών και των διαφορών σε ένα μεγάλο βαθμό...»

➤ **Εξάλλου, υπάρχει η άποψη πως η ύπαρξη της αξιοκρατίας είναι αλληλένδετη με το κατά πόσο η προσπάθεια γίνεται σωστά ή σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.**

Εκ. 5: «...αν η αξιολόγηση γίνει σωστά βοηθάει. Σύμφωνα με τις οδηγίες που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα...»

➤ Από την αρχή της συζήτησης κι από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς εισάγεται στη συζήτηση σαν αναπόσπαστο στοιχείο αναξιοκρατίας η συνειδητή εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών.

Εκ. 6: «...Βέβαια θα πω ότι αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι κυρίως γονείς από υψηλό μορφωτικό κοινωνικό οικονομικό «status» πιέζουν με τον τρόπο τους ώστε «de facto» τα παιδιά τους να ξεχωρίζουν άσχετα από το εάν πράγματι το αξίζουν ή όχι...»

Εκ. 9: «...Υπάρχουν και αστάθμητοι παράγοντες εξωγενείς όπως η πίεση των γονέων και ειδικά αν είμαστε σε κλειστό κοινωνικό περιβάλλον, ο γνωστός του γνωστού, οι κάποιες συμπάθειες που μπορεί να έχουμε σε κάποιο παιδί εξαιτίας και του χαρακτήρα του, της προσπάθειάς του...»

Εκ. 10: «...οι γονείς ενδιαφέρονται πάρα πολύ να πάρουν καλούς βαθμούς τα παιδιά τους χωρίς στην ουσία να φροντίζουν τα ίδια τα παιδιά να θέλουν να πάρουν καλούς βαθμούς, τα κυνηγάνε από πίσω ιδιαίτερα από την πρώτη Δημοτικού, όσο κι αν αυτό φαίνεται παράξενο, είτε γιατί η μαμά δουλεύει είτε γιατί δεν έχουν την υπομονή είτε γιατί θέλουν την τελειότητα. Έχουμε λοιπόν ένα σύστημα στο Δημοτικό όπου πάρα πολλά παιδιά κάνουν ιδιαίτερο στο σπίτι για να παίρνουν αυτό το «Άριστα»...»

➤ **Πέρα από τα παραπάνω επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς ο ρόλος που διαδραματίζουν οι συντηρητικές ιδέες που έχουν απομείνει από το πρόσφατο εκπαιδευτικό παρελθόν.**

Εκ. 11: «...όσο αφορά τη βαθμολογία εξακολουθούν να υπάρχουν αυτά τα παραδοσιακά κατάλοιπα ιδιαίτερα στους μεγάλους δασκάλους...»

➤ **Ο εκ των πραγμάτων αυτονόητος υποκειμενικός χαρακτήρας της βαθμολόγησης και η σχετικότητα της έννοιας-ιδέας της αξιοκρατίας τονίζεται στον προσδιορισμό της κάθε φορά ανάλογα με τους εκάστοτε δρώντες και τις εκάστοτε συνθήκες**

Εκ. 1: «...Απόλυτα δίκαιο δε μπορεί να είναι το σχολείο. Υπάρχουν υποκειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση του μαθητή...»

Εκ. 4: «...οπότε δεν υπάρχει αξιοκρατία, δε μπορείς να βαθμολογήσεις πάντα με ένα κριτήριο, είναι πολλά τα κριτήρια...»

Εκ. 12: «...Το τι εννοεί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι προσωπική του άποψη για το τι είναι αξιοκρατία και την αντιστοιχίζει μόνος του. Το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογεί διαφορετικά το τι είναι αξιοκρατία και επίσης η κάθε σχολική μονάδα έχει διαφορετική αξιοκρατία άρα, όχι δεν υπάρχει αξιοκρατία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα...»

➤ **Συχνά γίνεται επίσης αναφορά στην κοινωνική διαφορά των μαθητών η οποία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επίδοση κι άρα την αξιολόγηση των μαθητών.**

Εκ. 8: «...Υπάρχει μερική αξιοκρατία εντός εισαγωγικών. Σίγουρα από το σύστημα όπως είναι αυτή τη στιγμή ευνοούνται οι πιο «δυνατοί» εντός εισαγωγικών μαθητές και οι πιο αδύναμοι μαθητές μειονεκτούν και κυρίως μειονεκτούν οι μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες, που είναι δίγλωσσοι, από ομάδες ρομά, γενικά όποιοι δεν έχουν από πίσω βοήθεια από το σπίτι. Είναι κυρίως βαθμοθηρικό το

σύστημα έτσι όπως έχει επικρατήσει στο Δημοτικό Σχολείο και τα προετοιμάζει τα παιδιά στην ουσία για αυτό που θα ακολουθήσει στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο...»

➤ **Όσο αφορά τη διαδικασία διαμόρφωσης των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι την αξιοκρατία στο Δημοτικό και τον ρόλο που διαδραμάτισαν τα σχολικά βιώματα που είχαν σε αυτή τη διαμόρφωση καθώς και στον τρόπο που οι ίδιοι λειτουργούν στη δική τους εκπαιδευτική καθημερινότητα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι σήμερα είναι περισσότερο υποψιασμένοι και λιγότερο μεροληπτικοί από παλιότερα όταν οι προσωπικές σχέσεις δασκάλου-γονέων ή και η κοινωνικο-οικονομική καταγωγή του παιδιού επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση του μαθητή.**

Εκ. 1: «...Τότε γίνονταν πολλά πράγματα στα χρόνια τα δικά μου. Ας πούμε οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και γονιών επηρέαζαν σημαντικά και την αξιολόγηση του μαθητή στην πορεία. Ήξερα περιπτώσεις παιδιών που επειδή ο δάσκαλος γνώριζε προσωπικά τους γονείς τους είχαν διάφορα αλισβερίσια, όχι χρηματικά προς Θεού. Όπως παρατηρούνταν συχνά, τα παιδιά που προέρχονταν από πλούσιες οικογένειες και κοινωνικά ανώτερες τα ευνοούσαν περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά που ήταν πιο φτωχά...»

Εκ. 2: «...οι σχέσεις παιδιών και δασκάλων ήταν ανάλογες με τις διαπροσωπικές σχέσεις των δασκάλων με τις οικογένειες, θυμάμαι ότι μαθητές στο σχολείο που δεν είχαν τις δυνατότητες είχαν τα πρωτεία, ήταν σημαιοφόροι κ.τ.λ. μόνο και μόνο γιατί οι δάσκαλοι γνώριζαν τους γονείς και απεδείχθη στη συνέχεια ότι δεν τα κατάφεραν. Αυτό στο Δημοτικό πλέον δεν ισχύει, γι' αυτό και δεν παίρνουμε σαν μαθητές μας παιδιά που είναι συγγενικά μας πρόσωπα, βαφτιστήρια κτλ...»

Εκ. 3: «...Σχετικά αξιοκρατικό ήταν, τώρα ίσως να υπήρχαν κάποια μεμονωμένα περιστατικά και να γίνονταν κάποιες διακρίσεις. Αλλά δε με επηρέαζαν εμένα προσωπικά ιδιαίτερα σαν μαθήτρια. Αργότερα που ακούω κι από άλλους συναδέλφους (...) ότι αισθανόταν ότι υπήρχε αυτή η διάκριση. Ίσως πάλι παίζει ρόλο ο δάσκαλος, η προσωπικότητα του καθενός, ο χαρακτήρας του καθενός. Παίζει ρόλο σίγουρα, πάντως προσωπικά με επηρέασε θετικά το σχολείο...»

Εκ. 11.: «...Η αλήθεια είναι ότι έχω τέτοια βιώματα ιδιαίτερα από το Γυμνάσιο και το Λύκειο όπου πράγματι οι καθηγητές έκαναν διακρίσεις ανάλογα με το επάγγελμα των γονέων, το κοινωνικό υπόβαθρο δηλαδή την κοινωνική τάξη και συμπεριφέρονταν διαφορετικά σε παιδιά που οι γονείς τους ήταν μορφωμένοι και διαφορετικά σε παιδιά από στερητικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον κι αυτός είναι ένας λόγος που στα χρόνια της επαγγελματικής μου ζωής προσπαθώ αυτό να μην το λαμβάνω υπόψη μου. Να αντιμετωπίζω τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο...»

➤ **Το τιμωρητικό στοιχείο ήταν παλιότερα ιδιαίτερα έντονο στο Δημοτικό χωρίς να αποκλείουν την ύπαρξή του στις σημερινές εκπαιδευτικές αξιολογικές συνθήκες.**

Εκ. 4: «...Αν υπήρχε κάποια δυσκολία ή αν ο χαρακτήρας τους δεν ήταν καλός η βαθμολογία ήταν αρνητική δηλαδή ήταν σαν να ήταν τιμωρητική η βαθμολογία ενώ η βαθμολογία θα έπρεπε να αυξάνει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, την αυτοαντίληψη του. Πολλές φορές λέμε ακόμα κι εμείς στο Δημοτικό -βέβαια πιο δύσκολα το λέμε- αν συνεχίσεις να έχεις αυτήν τη συμπεριφορά...»

Εκ. 8: «...Βέβαια πολλοί συνάδελφοι έχουν εμμονές με τους βαθμούς, με το να τιμωρήσουν κάποιους μαθητές που είναι αδιάφοροι. Στην ουσία τα κίνητρα πηγάζουν από την οικογένεια, από τα κεφάλαια του μαθητή, δε σημαίνει ότι ο βαθμός θα τον καλυτερεύσει ή αν του βάλεις ένα 5 ή 6 θα προσπαθήσει περισσότερο. Πιστεύω ότι είναι λάθος όλο αυτό το σύστημα της βαθμοθηρίας που υπάρχει στο Δημοτικό όπως και της τιμωρητικής διάθεσης πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους μέσω του βαθμού. Θα έπρεπε να είναι περισσότερο περιγραφικό...»

➤ **Αδιαμφισβήτητη σχέση επηρεασμού και αλληλεπίδρασης περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στα δικά τους σχολικά βιώματα και την προσωπική αλλά και επαγγελματική τους ζωή. Τα σχολικά βιώματά τους τους επηρέασαν θετικά είτε επειδή ήταν βιώματα αξιοκρατίας είτε επειδή στην αντίθετη περίπτωση ήθελαν να μην επαναλάβουν την αναξιοκρατία που έζησαν.**

Εκ. 1: «...Ναι με έχει επηρεάσει γιατί εγώ γενικά είχα πολύ καλές σχέσεις με όλους τους δασκάλους και θα ήθελα τις ίδιες σχέσεις να έχω τώρα με τους μαθητές μου, οπότε σίγουρα έπαιξε σημαντικό ρόλο η φοίτησή μου στο σχολείο...»

Εκ. 2: «...Θεωρώ ότι πολλά έχουν αλλάξει από τα δικά μου μαθητικά χρόνια. Δε θα ήθελα να τα θυμάμαι, επέλεξα να γίνω δασκάλα για να κάνω κάτι διαφορετικό, να κάνω την υπέρβαση όσο μπορούσα...»

Εκ. 3: «...Εγώ προσωπικά είχα πολύ καλά βιώματα κι αυτό με έχει επηρεάσει για να γίνω αυτό που έγινα, στην αντιμετώπισή μου προς τα παιδιά. Ήμουν ευχαριστημένη από το σχολείο, δεν ήθελα να λείπω από το σχολείο χωρίς να είμαι ο τύπος «το σπασικλάκι» (...). Ίσως πάλι παίζει ρόλο ο δάσκαλος, η προσωπικότητα του καθενός ο χαρακτήρας του καθενός. Παίζει ρόλο, σίγουρα πάντως με επηρέασε θετικά το σχολείο (...). Ξέρω κι άλλους δασκάλους φίλους μου που λένε ότι είχαν αρνητική εμπειρία από δάσκαλο κι αυτό το πράγμα έχει επηρεάσει αρνητικά την πορεία τους, που ακόμα τον θυμούνται. Όταν ακόμα το θυμάσαι... ειδικά τον δάσκαλό σου στις μικρές τάξεις τον θυμάσαι για πάντα... πόσο επηρεάζει τη ζωή μας...»

Εκ. 5: «...Στο Δημοτικό και γενικά σε όλη τη ζωή μου την εκπαιδευτική δεν είχα ποτέ αδικηθεί, αντίθετα με είχαν ευνοήσει, με είχαν ενθαρρύνει, όχι ευνοήσει. Δεν είχα αδικηθεί ποτέ... και δε θα ήθελα κι εγώ ποτέ να αδικήσω...»

Εκ. 6: «...Στο Δημοτικό ξεκίνησα ως ένα ευνοημένο παιδί γιατί η δασκάλα στην πρώτη Δημοτικού ήταν συγγενής κι επειδή ήμουν ένα έξυπνο παιδάκι με

αντιμετώπιζε θετικά κι αυτό με βοηθούσε στο να προσπαθώ. Από τη Δευτέρα και μετά όταν χρειάστηκε, γιατί δυσκολεύτηκα σε κάποια σημεία και δεν είχα την απαραίτητη βοήθεια από τους γονείς όχι γιατί αδιαφορούσαν αλλά γιατί αδυνατούσαν να βοηθήσουν, δεν είχα την ενίσχυση των δασκάλων, αυτό μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού...»

Εκ. 7: «...Στο σχολείο πέρασα πάρα πολύ καλά, είχα καλούς δασκάλους και δεν ένιωσα καμία διαφορά, (...) δεν ένιωσα ότι κάποιος με προσπερνάει για κοινωνικά κριτήρια, ήταν πολύ ωραία τα χρόνια τα σχολικά...»

Εκ. 8: «...Υπήρξε ομαλή, σαν μαθητής δεν κινητροδοτήθηκα για να κυνηγήσω τον βαθμό ούτε από τους γονείς ούτε από τους δασκάλους μου. Πάντα με συμβούλευαν να κατευθυνθώ προς τη γνώση όχι απλά να πετύχω έναν τέλειο βαθμό στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα ή στη Φυσική ...»

Εκ. 9: «...είχα βιώσει αναξιοκρατία. Θυμάμαι περιπτώσεις συμμαθητών μου... η μια που η μητέρα του ήταν συνέχεια στην προσευχή και χαϊδολόγαγε το παιδί της, ήταν ο άριστος μαθητής (...). Αυτό μου είχε κάνει πολύ άσχημη εντύπωση και έχω μια ιδιαίτερη συμπάθεια στα παιδιά που δυσκολεύονται μαθησιακά, που δεν είναι πολύ κοινωνικά και χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση (...). Ναι, προσπαθώ τις πιο ευπαθείς ομάδες να τις βοηθώ (...) και παιδιά που ενώ προσπαθούν δεν προβάλλεται πολύ η προσπάθειά τους να τα ενεργοποιώ περισσότερο και να τα ενισχύω περισσότερο. Βαθμολογικά ο μαθητής του Α θα είναι πάντα Α, οι άλλοι θέλουν βοήθεια... »

Εκ. 12: «...Εγώ θεωρώ ότι δεν κρίθηκα ποτέ αξιοκρατικά, για παράδειγμα οι βαθμοί μου ήταν πάντα χαμηλότεροι από εκείνους στις εξετάσεις, πάντοτε ήμουν καλύτερος, άρα δεν υπάρχει τρόπος να μετρηθεί αξιοκρατικά η προσπάθεια ενός μαθητή (...). Σαφέστατα ένας άνθρωπος που ένιωθε συνέχεια αδικημένος προσπαθεί να μην αδικεί από κει και πέρα είμαι και ένας άνθρωπος που ασυνείδητα έχει καταρρίψει την έννοια της αξιολόγησης έτσι όπως γίνεται με αυτήν τη βαθμονόμηση...»

➤ **Για δασκάλους που υπηρετούσαν την αξιοκρατία και ενίσχυσαν παιδιά που το είχαν ανάγκη κάνουν λόγο πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τους ώθησαν προς την ίδια κατεύθυνση στη δική τους εκπαιδευτική καριέρα.**

Εκ. 5: «...Ναι πάρα πολύ και η δασκάλα η συγκεκριμένη που είχα 5 χρόνια με διαμόρφωσε πάρα πολύ (...). Ήταν σε ένα ανώτερο επίπεδο από ό,τι ήταν η περιοχή που ζούσα κι αυτό με έκανε να τη βλέπω πολύ ψηλά (...) σαν πρότυπο. Σε πολλά επίπεδα. Με την οποία έχω κι ακόμα σχέσεις...»

Εκ. 6: «...Στην Έκτη έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη ζωή μου και στον τρόπο που κι εγώ δουλεύω ως δασκάλα σήμερα ένας δάσκαλος ο οποίος διέκρινε κάποια καλά στοιχεία σε μένα και τα ενίσχυσε δηλαδή μου έδειξε ότι εγώ πιστεύω σε σένα και

πιστεύω ότι μπορείς να τα καταφέρεις ακόμα καλύτερα. Και με τη δική του βοήθεια προσπάθησα κι εγώ περισσότερο, πίστεψα στον εαυτό μου...»

«...Αυτό έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που κι εγώ δουλεύω σήμερα. Προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να πιστεύουν στον εαυτό τους, ότι μπορούν να δώσουν πράγματα σε όποιο επίπεδο κι αν βρίσκονται κι ότι δε χρειάζεται να φτάσουμε όλοι στο 10...»

Εκ. 7: «...και για το ότι διάλεξα να γίνω δασκάλα με επηρέασε μια δασκάλα, (...) που με προέτρεπε να αγοράζω βιβλία...»

➤ **Σχετικά με την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι είχαν θεωρητικές προσλαμβάνουσες για το θέμα της αξιοκρατίας ειδικότερα σε συνάρτηση με το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.**

Εκ. 2: «...Όχι τόσο πολύ, αλλά κάναμε μαθήματα ψυχολογίας, για την ψυχολογία των παιδιών, τη συμπεριφορά τους, τις δυσκολίες τους, από κει και πέρα όμως με βοήθησε το τι διάβαζα εγώ και κυρίως η εμπειρία μου...»

Εκ. 3: «...Δεν είχαμε κάνει κάτι τόσο εξειδικευμένο (...). Βέβαια είχαμε όσον αφορά τη βαθμολογία, όχι σχετικά με την αξιοκρατία στη βαθμολογία αλλά γενικότερα, δηλαδή τι ρόλο παίζει η βαθμολογία, είχαμε κάποια πράγματα πάνω σε αυτό να (...) για το αν η βαθμολογία είναι κίνητρο για να προχωρήσει παραπέρα ή λειτουργεί ανασταλτικά όταν αυτή δεν είναι καλή, που το βλέπουμε και σήμερα ότι ισχύει από την εμπειρία μας...»

Εκ. 4: «...Δε μπορώ να θυμηθώ, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, νομίζω ότι ήταν σε αυτά τα μαθήματα (...). Όχι σε σχέση με βαθμούς, σε σχέση με το πώς πρέπει να αξιολογείς τα παιδιά στο σχολείο, βέβαια αυτά ήταν πολύ θεωρητικά και δεν εφαρμόζονταν στο σχολείο αν και θα έπρεπε (...). Αυτά που έλεγε ήταν σωστά. Ότι πρέπει να υπάρχει η προώθηση της αυτοαντίληψης του παιδιού, να ανεβάσουμε την αυτοπεποίθηση των παιδιών (...) τον ψυχοκοινωνικό τομέα να κοιτάξουμε κι όχι μόνο τον γνωστικό (...) να αναδειξουμε τις κλίσεις του, τα χαρίσματά του γιατί δεν είναι όλα τα παιδιά στον γνωστικό τομέα καλά, θα πρέπει να κοιτάμε να βαθμολογούμε κι άλλα πράγματα...»

Εκ. 6: «...Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και κατά πόσο η κοινωνικομορφωτική οικονομική διαστρωμάτωση επηρεάζει και το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρχαν κάποια μαθήματα σχετικά που με βοήθησαν και θεωρητικά να κατανοήσω κάποια πράγματα...»

Εκ. 7: «...Είχαμε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θυμάμαι και το χρωστούσαμε όλοι από εξάμηνο σε εξάμηνο, ήταν παπαγαλία, μαθαίναμε τους όρους των

παιδαγωγών, δεν έγινε κάτι (...) πάνω κάτω πώς να βαθμολογούμε τους μαθητές αλλά τότε δεν υπήρχε 9 ή 10, μέτρια, καλά, σχετικά καλά, αυτή η κλίμακα υπήρχε το 96-97 που είχα κάνει αυτά τα μαθήματα...»

Εκ. 9: «...Κοινωνιολογικά δε θυμάμαι να είχαμε κάνει κάτι...»

Εκ. 10: «...Όχι (...) ήταν πολύ μεγάλη πίκρα γιατί τα μαθήματα εμάς δε μας προσέφεραν τίποτα, φαντάζομαι ότι στο Πανεπιστήμιο τα μαθήματα, ψυχολογίες και τέτοια, θα είναι πολύ πιο καλά, όχι πολύ μεγάλη απογοήτευση...»

Εκ. 11: «...Είχαμε και ιδιαίτερα όσο αφορά τα φύλα, τη διάκριση σε σχέση με τα φύλα, όχι όσο αφορά την κοινωνική προέλευση...»

Εκ. 12: «...Ναι, αλλά ήταν μαθήματα επιλογής και δεν τα έχω πάρει οπότε δε μπορώ να σου πω σχετικά. Μέσα στην εκπαίδευση είχαμε γενικά μάθει κάποια πράγματα για την αξιολόγηση...»

➤ **Στην ερώτηση για την περιγραφή από τους δασκάλους καταστάσεων όπου λειτουργούν με γνώμονα την αξιοκρατία ή όπου αμφιβάλλουν για αυτό, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την προσπάθειά τους να είναι σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοκρατικοί στην αξιολόγηση των μαθητών. Γενικά η συχνότερη απάντηση έχει να κάνει με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για εφαρμογή μιας αξιοκρατικής αξιολόγησης των μαθητών.**

Εκ. 3: «...Σε όλη τη διάρκεια της ημέρας λειτουργώ έτσι, προσπαθώ να είμαι αντικειμενική όσο γίνεται γιατί δε θα αφήσω κανέναν πίσω και κυρίως τον αδύναμο αυτόν που θα κοροϊδέψουν, θα σταματήσω το μάθημα για να μιλήσω πάνω σε αυτό το θέμα και στους μαθητές μου λέω ότι: προτιμώ να είσαι λιγότερο καλός μαθητής στα μαθήματά σου αλλά να είσαι καλύτερος στη συμπεριφορά σου σαν άνθρωπος, σαν μαθητής κι απέναντι στους φίλους σου και στους μεγαλύτερούς σου παρά να μου λύσεις μια άσκηση σωστά.

Εκ. 8: «...Εγώ δεν επικεντρώνομαι προσωπικά απόλυτα στον βαθμό που θα πάρει κάποιος μαθητής, είναι κάτι θεωρώ καθαρά υποκειμενικό κι ένας βαθμός δε μπορεί να περιγράψει την προσωπικότητα ενός μαθητή, ούτε το ταλέντο του σε κάτι, είναι απόλυτα υποκειμενικός, αφορά τον γνωστικό τομέα και μόνο...»

Εκ. 11: «...προσωπικά εγώ όμως δεν το εφαρμόζω αυτό, προσπαθώ τα παιδιά να τα αντιμετωπίζω με τον ίδιο τρόπο και συχνά το κάνω και ασυνείδητα...»

➤ **Θίγεται ακόμα το θέμα της ανισότητας των ευκαιριών πριν δοθεί σαν ερώτηση.**

Εκ. 4: «...εγώ στα παιδιά προσπαθώ να εφαρμόσω, βέβαια είναι δύσκολο, αυτό που λένε: ότι κανένα παιδί δεν είναι ίδιο και δε μπορείς να ξεκινάς σε όλα το ίδιο (...). Κι ούτε την ίδια ύλη μπορείς να βάζεις σε όλα τα παιδιά...»

➤ **Έχει σημασία η δήλωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επαγγελματικά τους βιώματα σε σχέση με την αξιοκρατία που συνάδει με την παρατήρηση για την ελαστικότητα κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στην πίεση των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.**

Εκ. 5: «...Ναι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ελαστικοί. Και δύσκολα θα πουν στον γονιό μια παρατήρηση: το παιδί σου εδώ θέλει προσοχή. Αυτό το βλέπω όλο και περισσότερο και δε μου αρέσει καθόλου. Δε φέρνουν τη ρήξη, ούτε την υποψία ρήξης. Δηλαδή να μην πουν ότι το παιδί σου θέλει πιο πολύ αυτενέργεια, θέλει πιο πολύ εκείνο, δεν το λένε, αυτή είναι η αλήθεια (...). Γιατί τώρα; Τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση είναι πιο έντονο αυτό. Γιατί δε θέλει ο άλλος να μπει καθόλου στη διαδικασία, γιατί είναι πολύ ψυχοφθόρο αυτό. Κι αν ο χαρακτήρας σου είναι λίγο ευαίσθητος, ελαστικός, δεν κάνω τη δυνατή αλλά σε αυτά που πιστεύω είμαι απόλυτη. Δεν κάνω πίσω, δηλαδή δεν πας να με πας όπου θέλεις να με πας. Και σου λέει πάρε εκεί πέρα ένα 10 και τελείωσε (...).Κι έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, γι' αυτό και έχουμε φτάσει στο σημείο να βλέπεις υποψήφιοι για τη σημαία να είναι 7 και 10 παιδιά. Αυτό το έχω δει έντονο. Να μου πεις εσύ τι κάνεις, επιλέγεις έναν – δύο; Όχι αλλά πρέπει να το κερδίσει το παιδί αν πάρει ένα 9 (...), αφού έχουμε τη βαθμολογία, μακάρι να μην είχαμε. Για να βελτιωθεί. Ας ήταν περιγραφική, εγώ δε θα είχα πρόβλημα, μακάρι να ήταν περιγραφική...».

Εκ. 8: «...και υπάρχουν πολλά παραδείγματα από γονείς που κυνηγούν καθαρά τον βαθμό, γίνονται συστάσεις: γιατί έβαλες τόσο στο παιδί μου ή σε κάποιο τεστ έχουν υπάρξει διαφωνίες σχετικά με τον βαθμό, το περνάμε αυτό που λέμε από κόσκινο. Γιατί επικεντρώνονται καθαρά στον βαθμό...»

➤ **Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν τις τάξεις με αριθμητική αξιολόγηση ενώ δηλώνουν ότι η προσπάθειά τους για συζήτηση για την ουσιαστική πορεία των παιδιών προσκρούει συχνά στην αδιαφορία των γονέων.**

Εκ. 10: «...Να σου πω την αλήθεια δεν ξέρω πολλά γιατί εγώ πάντα επιλέγω Πρώτη και Δευτέρα επειδή δε μου αρέσουν οι εξετάσεις και οι βαθμοί κι όποτε έχω δουλέψει ο μεγάλος μου ο καημός ήταν πως θα βάλω έναν βαθμό σε ένα παιδί με βαριά καρδιά γιατί το κρίνεις εκείνη την ώρα και δεν ξέρεις στη μετέπειτα ζωή του πως θα εξελιχθεί. Πώς θα το κρίνω με ένα γραπτό: το ένα έχει 10 φροντιστές πίσω του και το άλλο δεν έχει κανέναν, ποιος είναι πιο άξιος; (...) απλά εγώ αυτό που φροντίζω να κάνω με τους γονείς που δεν το κάνουν κι οι ίδιοι οι γονείς και λυπάμαι που το λέω, είναι να τους λέω: είμαι εδώ ελάτε όποτε θέλετε, γιατί παλιά ήτανε 1 ώρα το μήνα η επαφή με τους γονείς, τώρα το έχουν κάνει μια φορά την εβδομάδα, μια μέρα. Δεν

έρχονται Φωτεινή, κανόνιζα ραντεβού με τους γονείς σήμερα εσύ, αύριο εσύ και σε πληροφορώ ότι έτρωγα και στησίματα: το ξέχασα.... Α, δε μπορούμε να δουλέψουμε έτσι, οι περισσότεροι στο πόδι το πρωί που έρχονται πώς τα πάει το παιδί; -Καλά, - Καλά. Δε γίνονται συζητήσεις. Έτσι υπάρχει μια αδιαφορία, τους ενδιαφέρει μόνο να δούνε τον βαθμό κι αν δε δουν αυτό που θέλουν μετά γίνεται ένας χαμός αλλά πριν δεν έχουν φροντίσει να ενδιαφερθούν...»

➤ **Από την άλλη μεριά επισημαίνεται πάλι η περίπτωση δασκάλων που παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακά κατάλοιπα αξιολόγησης.**

Εκ. 11: «...Οι δάσκαλοι όταν είναι μεγάλοι σε ηλικία και έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις καταστάσεις χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά το ίδιο αλλά παρ' όλα αυτά υπάρχουν παραδοσιακά κατάλοιπα...»

➤ **Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σαν βελτιωτική παράμετρο για την προώθηση της αξιοκρατίας και τον παραμερισμό προσωπικών στοιχείων στην αξιολόγηση των μαθητών, τις σπουδές, τη συνεχή επιμόρφωση και τη νομοθεσία.**

Εκ. 1: «...Καταρχήν έχουν διαφορετική νοοτροπία και οι εκπαιδευτικοί σήμερα. Με τις σπουδές έχουν αποκτήσει διαφορετικά εργαλεία, έχουν μάθει να λειτουργούν διαφορετικά, έχουν κάνει στην άκρη τις προσωπικές σχέσεις, οι περισσότεροι, σε πολύ μεγάλο βαθμό, κι αυτό εκ των πραγμάτων τους κάνει και πιο δίκαιους (...) και μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί και μέσα από την νομοθεσία βάζουν κάποια όρια. Δεν είναι σωστό να παίρνεις το παιδί σου για παράδειγμα αφού με τίποτα δε μπορείς να είσαι αντικειμενικός (...) και προσπαθούν να αποφύγουν γενικά να έχουν μαθητές συγγενικά τους πρόσωπα, είναι κι αυτό καλό...»

➤ **Για έμφαση στην φροντίδα τους για την ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών κάνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης για βοήθεια σε παιδιά που μειονεκτούν «de facto» και για γενναιοδωρία απέναντι σε αυτά από μέρους των εκπαιδευτικών.**

Εκ. 2: «...Ναι, είμαστε περισσότερο αποστασιοποιημένοι, λειτουργούμε περισσότερο σαν γονείς, τα αγκαλιάζουμε, δείχνουμε την αγάπη μας, το ενδιαφέρον μας, δουλεύουμε τα συναισθήματα, οπότε το παιδί και κάτι άσχημο να παίρνει από το σπίτι, στο σχολείο θα βρει το κάτι διαφορετικό, κι αυτό μπορεί να είναι το κίνητρο...»

Εκ. 7: «...Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευαισθησίες και ως επί το πλείστον αγαπούν αυτό που κάνουν, νομίζω ότι αυτό το περνάει και στα παιδιά και προσπαθούν όλοι μαζί, από κει και πέρα όταν μια οικογένεια δεν έχει και είναι θέμα βιοποριστικό το να πάει το παιδί στο σχολείο (...) εκεί μπαίνουν άλλοι παράγοντες (...). Στο σχολείο, τουλάχιστον το δικό μου, γίνεται πολύ καλή δουλειά και είναι πάνω στα

παιδιά και τα αναδεικνύουν, κι αυτά τα παιδιά που δεν έχουν κάτι, κάτι θα τους κάνουμε να αναπτύξουν, στον χορό, στη μουσική, στη ζωγραφική...»

Εκ. 8: «...Εγώ τους μαθητές που προσπαθούν (...) τους επιβραβεύω τους βάζω πάντα κάτι παραπάνω μόνο για την προσπάθεια, ο καλός ο μαθητής ούτως ή άλλως θα περπατήσει και θα πάει παραπέρα όταν έχει από πίσω το υπόβαθρο, δεν έχει ανάγκη, το θέμα είναι να στηρίξουμε λιγάκι τους πιο αδύναμους μαθητές οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τον βαθμό με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι...»

Εκ. 9: «...Ο πιο φιλότιμος κλάδος ως προς τη διαχείριση και των μαθητών και της διδακτικής ύλης και των βαθμολογιών θεωρώ ότι είναι οι δάσκαλοι, υπάρχουν δάσκαλοι στο σχολείο μου που είναι πάρα πολύ αντικειμενικοί...»

Εκ. 12: «...Είμαι σε ένα τετραθέσιο σχολείο, έχω μια μαθήτριά που μόλις έχει έρθει στην Ελλάδα με πολλά γνωστικά προβλήματα μαθησιακά και κινητικά, πάει στην Πέμπτη, δε μπορεί καν να κάνει ανάγνωση όταν ξεκινάμε και τελειώνοντας τη σχολική χρονιά κατακτά την ανάγνωση και την αντιγραφή πλέον, σημειωτέον ότι δυσκολευόταν να πιάσει το μολύβι λόγω των κινητικών της προβλημάτων. Ε, αυτή αξιολογήθηκε με 10. Οι συμμαθητές της νιώσανε αδικημένοι. Αυτό πώς να το εξηγήσεις σε ένα 10χρονο παιδί, 11χρονο, 12χρονο γιατί αξιολογήθηκε αυτή η μαθήτριά με 10, είναι και η Πέμπτη που δίνει τη σημαία και είναι συγκρουσιακό για τους υπόλοιπους γονείς, πώς να εξηγήσεις στους υπόλοιπους γιατί έβαλες 10 σε αυτήν τη μαθήτριά, όταν κατάφερες στο τέλος της χρονιάς και διάβασε ένα ολόκληρο βιβλίο της Αγγελικής Βαρελά κι έφτιαξε περίληψη (...). Προφανώς αν αυτόν τον μαθητή δεν τον αξιολογήσεις μετά από μια τέτοια προσπάθεια με 10 ποιόν θα αξιολογήσεις, αυτό όμως δεν το χώραγε το μυαλό του τέλειου μαθητή που ήταν να πάρει τη σημαία ούτε του μαθητή που πήρε 9 και ήταν επίσης καλύτερος από αυτήν (...). Υπήρξε σύγκρουση με κάποιους γονείς...».

8.2. Η σύνδεση του εξεταστικού-βαθμολογικού συστήματος με την αξιοκρατία στο Δημοτικό καθώς και με τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση:

➤ Το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα παρουσιάζεται από τους δασκάλους ότι είναι μέρος της αξιολογικής προσπάθειας των ίδιων για τη διαμόρφωση μιας εικόνας για το μαθητή και της δικής τους ανατροφοδότησης σχετικά με την προσπάθεια και την επίδοση του μαθητή ενώ απαξιώνεται με την εμπλοκή των γονέων και τη διαστρέβλωση της σημασίας του. Κι εδώ δίνεται βάρος στη θέληση των εκπαιδευτικών για αλλαγή του συστήματος προς την κατεύθυνση της δικαιότερης αξιολόγησης με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των παιδιών.

Εκ.1: «...Βοηθάνε να έχουμε μια γενική εικόνα του μαθητή, να δούμε αν προοδεύει, αν έχει κατακτήσει την καινούργια γνώση, αυτό είναι καλό, είναι ένα εργαλείο, ένα πολύ βασικό εργαλείο αλλά δε στεκόμαστε μόνο εκεί (...).

Εκ. 3: «...Λοιπόν καλό είναι κάποια τεστ να γίνονται για δικό μας έλεγχο δηλαδή να δούμε κατά πόσο οι μαθητές έχουν καταλάβει κάποια πράγματα (...). Πρέπει να γίνεται κάποιο τεστ, κάποιος έλεγχος να δούμε κατά πόσο τα παιδιά έχουν κατανοήσει, να μπορούμε εμείς να ξανακάνουμε κάποια πράγματα που δεν έχουν καταλάβει, είναι κι αυτό σε καθημερινή βάση ακόμα και στις μικρές τάξεις όχι μόνο στις μεγάλες, ό, τι δεν έχουν καταλάβει το βλέπουμε μέσα από τα γραπτά τους κι έτσι μπαίνουμε στη διαδικασία να κάνουμε μια επανάληψη (...). Τώρα όσο για τον βαθμό καλό είναι να είμαστε λίγο συγκρατημένοι στους πολύ καλούς μαθητές, βέβαια να τους επιβραβεύουμε αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό έτσι ώστε να παρασύρονται και να επαναπαύονται ενώ τους πιο αδύναμους να τους ενισχύουμε λίγο περισσότερο. Πιστεύω ότι παίζει ρόλο όχι μόνο ο γραπτός βαθμός που θα είναι μία στις τόσες αλλά κι ο προφορικός βαθμός κι όχι μόνο ο προφορικός βαθμός στα γραπτά τους αλλά και σε ό, τι κάνουν, γιατί μπορεί ένα παιδί να το ενισχύσεις άμα του πεις ότι είσαι σε μια ομάδα, φτιάχνεις κάτι, ζωγραφίζεις, μπράβο είναι υπέροχο γιατί ολοκλήρωσες την εργασία. Το ενισχύεις πάρα πολύ ακόμα και στα μαθήματά του μετά, κάπως έτσι το βλέπω...»

Εκ. 4: «...Είναι αγχωτικό από την άποψη ότι πρέπει να κρίνεις με βάση όλα αυτά κι ας προσπαθείς να το κάνεις πιο δίκαιο, πιο αντικειμενικό, σίγουρα δε γίνεται αντικειμενικό 100% για όλα τα παιδιά, πάντα θα αδικείς κάποιον. Είμαι της άποψης ότι οι βαθμοί θα πρέπει να είναι θετικοί, να μην έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα, όλα μετράνε: τα γραπτά τα προφορικά, τα γραπτά όχι τόσο πολύ, πιο πολύ η διάθεση, η συμμετοχή, η παρακολούθηση...»

Εκ. 9: «...Όλα αυτά είναι εργαλεία για το δάσκαλο. Σημασία έχει η σωστή διαχείριση από τον ίδιο, δηλαδή ένας μαθητής που γράφει χαμηλά και συνεχώς βελτιώνεται, αυτό είναι πρόοδος σημαντική κι αξιολογείται ανάλογα. Κάποιες εργασίες φυσικά πρέπει να γίνονται συνέχεια, όμως είναι λίγο δύσκολο να χωρέσουν μέσα σε ένα Α Β Γ (...). Προσπαθώ να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Οι άριστοι μαθητές προσπαθούν να γράφουν πάντοτε άριστα. Σε κάποια τεστ που ήταν μέτρια με κάποιες δυσκολίες λίγο αυξημένες ήταν οι 5 μαθητές που έπαιρναν πάντα άριστα. Όταν άρχισα να διαμορφώνω διαφορετική κλίμακα να προσπαθώ το 6 να το πιάνουν περισσότεροι μαθητές είδα και αναπτέρωση του ηθικού και καλύτερα αποτελέσματα δηλαδή το 6 να είναι βατό προς όλους, ένα 60%, κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ, έχει να κάνει με την ποιότητα της γραπτής αξιολόγησης, πώς χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο και φυσικά να μην περνάει στα παιδιά ότι γράφουμε διαγώνισμα και πρέπει να γράψεις καλά, σε άλλο θα γράψεις καλά, σε άλλο καλύτερα, σε άλλο χειρότερα...»

➤ **Οι απόψεις για την αξιοκρατική υπόσταση του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος δίστανται:**

- **Είναι σχετικά αξιοκρατικό, κίνητρο για τους μαθητές και για την προώθηση της εκμάθησης αυτοαξιολόγησή τους ενώ η αποτελεσματική λειτουργία του προϋποθέτει τη σωστή ενημέρωση των γονέων καθώς έχει και συμβολικό χαρακτήρα.**

Εκ. 2: «...Ναι σε κάποιο βαθμό (...). Το 9 και το 10 είναι συμβολικά πλέον... Είναι όμως το κίνητρο για το παιδί... Και πρέπει να υπάρξει συζήτηση με τους γονείς. Συγκεντρωνόμαστε στην αρχή της χρονιάς και των τριμήνων να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι ο βαθμός είναι το λιγότερο που μετράει, δείχνει το που βαδίζει το παιδί (...). Υπάρχουν παιδιά που παίρνουν στο Δημοτικό 9 και 10 και πάνε στο Γυμνάσιο και δε μπορούν να χτυπήσουν πάνω από 17 οπότε η απογοήτευση για αυτά είναι μεγάλη, απογοητεύονται. Αν όμως έχουν μάθει ότι αυτό δε μετράει, είναι συμβολικό, δείχνει τις ικανότητές του, τις δυνατότητες και τίποτε περισσότερο, να στηρίζονται περισσότερο στον εαυτό τους...»

Εκ. 5: «...Με τον βαθμό θέλω να ανακαλύψει τον εαυτό του, το επίπεδό του στις γνώσεις και να κάνει αυτοαξιολόγηση. Αυτό με ενδιαφέρει εμένα πιο πολύ, δηλαδή πήρες 8 γιατί; Πήρες 8 για αυτό κι αυτό. Τι φταίει; Να βελτιωθεί. Αν το χειρίζεται ο εκπαιδευτικός σωστά βοηθάει. Αυτή είναι η γνώμη μου (...) είναι ανατροφοδότηση αλλά θέλει πολλή δουλειά από τον εκπαιδευτικό. Αν του πεις πήρες ένα 8 ή ένα 9 δε λέει τίποτα αυτό το πράγμα. Γιατί το πήρες αυτό; Την επόμενη φορά τι θα κάνεις, να το δουλέψεις, δηλαδή να το δουλέψεις και προφορικά, να το συζητήσεις. Εγώ το εφαρμόζω πάντα στα τεστ και δε δείχνω ποτέ τη βαθμολογία, ο καθένας έχει τη δική του...»

Εκ. 12: «...Ας το πάρουμε πιο γενικά το θέμα, η αξιολόγηση που γίνεται στο Δημοτικό ακολουθεί σε όλη του την πορεία του μαθητή, αν ο γονιός ακούσει πραγματικά αυτά που θα του πει ο εκπαιδευτικός ακολουθούν πραγματικά τα βήματα μέχρι το τέλος που τελειώνει τη σχολική του ζωή. Το ζήτημα είναι ότι οι γονείς δεν ακούνε αυτά που τους λένε οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνουν με απόλυτο τρόπο τον βαθμό που γράφει η καρτέλα που δε λέει την αλήθεια...»

- **Δεν είναι αξιοκρατικό και μάλιστα λειτουργεί προς την αντίθετη κατεύθυνση**

Εκ 2: «...Δεν υπάρχει αξιοκρατία στις εξετάσεις και στους βαθμούς, από ποια πλευρά, επειδή έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, είναι λίγο άδικο, δηλαδή αν είχαμε το ίδιο επίπεδο θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα...»

Εκ. 4: «...Δε θεωρώ ότι είναι αξιοκρατικός αυτός ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών σε ένα μεγάλο ποσοστό, δε βοηθάει τα παιδιά όλα, βοηθά τους καλούς μαθητές που τους ενθαρρύνει περισσότερο και τους βοηθάει και το περιβάλλον, είναι οι καλοί μαθητές και τους ανταμείβεις, νιώθουν μια χαρά, μια αυτοπεποίθηση ότι

μπορούν να συνεχίσουν κι άλλο, τα παιδιά όμως που δυσκολεύονται κι αν θα τα κρίνεις με το ίδιο κριτήριο που θα κρίνεις και τους καλούς μαθητές αναγκαστικά θα πάρουν πιο μικρούς βαθμούς (...). Δεν είναι αξιοκρατικό, δε μπορείς να κρίνεις παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα: το ένα έχει μαθησιακές δυσκολίες και το άλλο δεν έχει, το άλλο να είναι καλός και το άλλο καλύτερος και να προσπαθεί να το φτάσει αλλά να μη μπορεί να το φτάσει το άλλο (...). Πρέπει όλα να τα κρίνεις, αξιοκρατικό δεν είναι δυστυχώς... θα έπρεπε να είναι και να προωθεί πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που ήδη κάνει, δεν πετυχαίνει τον στόχο του που θα έπρεπε να πετυχαίνει ειδικά στο Δημοτικό που δε θα έπρεπε να παίζει και τόσο μεγάλο ρόλο η βαθμολογία...»

Εκ. 8: «Όχι δεν την ενισχύουν την αξιοκρατία οι εξετάσεις και οι βαθμοί και αμβλύνουν και τις αντιθέσεις ίσα-ίσα. Επίσης, δε λαμβάνουν υπόψη την προσωπική κατάσταση του μαθητή, τι επικρατεί στην οικογένειά του, γιατί για κάποιο διάστημα μπορεί να μην αποδίδει καλά μέσα στην τάξη. Ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, στην ουσία κολλάνε ετικέτες στα παιδιά: ο καλός, ο κακός, εγώ είμαι πιο έξυπνος, εσύ είσαι πιο χαζός, δυστυχώς γίνεται αυτό το πράγμα. Η αλήθεια είναι ότι αντικατοπτρίζουν μερικώς την εικόνα του μαθητή ως προς το γνωστικό του επίπεδο γιατί κάποιος μαθητής μπορεί απλά να διαβάζει αυτά τα 5 πράγματα που του βάζει ο δάσκαλός του και τα μαθαίνει παπαγαλία (...). Οπότε τώρα το να μιλάμε για την αξιοκρατία, για το αν το βαθμολογικό σύστημα όπως εφαρμόζεται είναι σωστό δεν υφίσταται. Απλά δίνει στους γονείς την εντύπωση ότι είναι οριζόντιο ότι είναι για όλους το ίδιο, μέσα από ένα τεστ όλοι θα κριθούν το ίδιο. Κι έτσι στην ουσία μπορούν να τεστάρουν τα παιδιά τους και να τα συγκρίνουν...»

➤ **Γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στη βαθμολογία των εξετάσεων και των γραπτών και σε εκείνη των τριμήνων με ερωτηματικό και πάλι για τον αξιοκρατικό χαρακτήρα της όλης αξιολογικής προσπάθειας.**

Εκ. 6: «...Θα ήθελα να διαχωρίσω τη βαθμολογία στα τεστ-διαγωνίσματα και τη βαθμολογία των τριμήνων και γιατί θεωρώ ότι είναι διαφορετικός κι ο ρόλος τους και διαφορετικός κι ο τρόπος που εμείς οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούμε στο μεν και στο δε. Δηλαδή εάν έχουμε διδάξει ένα αντικείμενο ή μια ενότητα και θέλουμε να ελέγξουμε, να δούμε το επίπεδο που έχει κατακτήσει το κάθε παιδί, τη γνώση που έχει διδαχθεί, βαθμολογούμε λίγο πιο αντικειμενικά και εντός εισαγωγικών πιο αυστηρά, θέλοντας εμείς να έχουμε την ακριβή εικόνα σε αυτό που έχει διδαχθεί το παιδί. Όμως αυτά τα διαγωνίσματα και τα τεστ μετράνε μόνο αυτό: τον βαθμό της κατάκτησης της γνώσης που έχει διδαχθεί. Το κάθε παιδί όμως έχει κι άλλες δεξιότητες, ικανότητες που δε μετριούνται με τα τεστ που μετρούν το βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Φθάνοντας λοιπόν στο να βαθμολογήσουμε στο τρίμηνο εκεί βαθμολογούμε διαφορετικά με πολύ μεγαλύτερη επιείκεια γιατί εκεί λαμβάνουμε υπόψη το σύνολο του μαθητή και την προσωπικότητά του και τη συμπεριφορά του και την προσπάθειά του και τις δεξιότητες, ικανότητες (...).»

«...Τώρα κατά πόσο είναι αξιοκρατικό και κατά πόσο αντιμετωπίζει ισότιμα όλα τα παιδιά: από τη στιγμή που όλα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο δεν έρχονται κουβαλώντας το ίδιο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, από τη στιγμή που τους δίνουμε ένα βιβλίο και πρέπει να τα μετρήσουμε με τα ίδια μετρήσιμα εργαλεία που έχουμε, διαγωνίσματα τεστ και λοιπά, αυτόματα η γνώμη μου είναι ότι αναπαράγουμε την ανισότητα που κουβαλάνε από το σπίτι και από το περιβάλλον τους με τη βαθμολογία μας...»

➤ **Αλλά και διαχωρισμός ανάμεσα στα γραπτά και τους βαθμούς**

Εκ. 9: «...Βοηθάει κι εξοικειώνονται και τα παιδιά δε φοβούνται να πουν α, σήμερα γράφω διαγώνισμα. Εντάξει στο 1^ο τρίμηνο δυσκολεύτηκαν, μετά τους έγινε ρουτίνα και πολλές φορές το επεδίωκαν κι έλεγαν: κυρία δε θα γράψουμε; Ξέρουν όμως τι θα γράψουν από πριν, πώς θα είναι η βαθμολογία τους και κατανόησαν αφού γράφτηκαν τόσα πολλά τεστ ότι δεν είναι στόχος μας ο βαθμός, είναι να μάθουν να αξιολογούν και τα ίδια το γραπτό τους, να μάθουν να γράφουν και αφού υπάρχει κι αυτό το αντικειμενικό... το θέμα είναι να υπάρχουν γραπτά αντικειμενικής αξιολόγησης, δηλαδή να ξέρει το παιδί ότι η άσκηση αυτή έχει 5 κενά λέξεων, θα βαθμολογηθεί με 5, κάθε λέξη στερεί κάποιους βαθμούς, όμως θα υπάρξει άλλη για να συμπληρώσει κάποια άλλα κενά. Είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα γραπτά στην αξιολόγηση και όσο περισσότερα τόσο καλύτερα κατά τη γνώμη μου (...). Τα γραπτά όχι οι βαθμοί ενισχύουν την αξιοκρατία, η γραπτή αξιολόγηση, μετά κι εμείς δυσκολευόμαστε γιατί το εργαλείο αυτό των βαθμών δεν είναι το καλύτερο, θέλει μεγαλύτερη γκάμα, περιγραφικότερη, (...) να ξέρουν τα παιδιά που δυσκολεύονται κι οι γονείς τους να τους δώσουν ενίσχυση...»

➤ **Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου κάνουν διάκριση ανάμεσα στη βαθμολόγηση και την αξιολόγηση**

Εκ. 11: «...Ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις δεν υπάρχει βαθμολογία με την έννοια την αριθμητική υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση, στις δε άλλες τάξεις από Τρίτη και πάνω υπάρχει η έννοια της αξιολόγησης και με γραμματικά σύμβολα και με αριθμούς στις τελευταίες τάξεις, αυτός όμως ο τρόπος αξιολόγησης δεν προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αν σταθούμε σαν εκπαιδευτικοί στην απλή αριθμητική απόδοση της αξίας του μαθητή δεν επιτυγχάνουμε ουσιαστικά το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης που θα αφορά ολόπλευρα το μαθητή. Το κυνήγι των βαθμών είναι κάτι που θα πρέπει και από τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα από τους γονείς να πάψει να υπάρχει γιατί εγκλωβίζομαστε σε αυτό και δε βλέπουμε ότι ο μαθητής στην ουσία κυνηγάει το Α Β Γ και δεν πρέπει, το 8, το 9. Θα πρέπει να δούμε το δυναμικό του παιδιού και να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε ολόπλευρα την προσωπικότητά του, δεν είναι μόνο αν πέτυχε ή όχι στο τεστ, είναι το τι συμπεριφορά έχεις στο σχολείο, στην τάξη, αν συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου. Πρέπει ως εκπαιδευτικοί να ωθήσουμε τα παιδιά στη συνεργασία, να δουλέψουμε σε ομάδες και να μη δίνουμε τόση έμφαση,

ναι, μπορεί ένα τεστ να είναι άριστα ή αποτυχία αλλά αυτό δεν πρέπει να σηματοδοτεί τις ικανότητες του παιδιού. Να ψάξουμε βαθύτερα... με λίγα λόγια αυτό το σύστημα της βαθμολογίας δεν προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών...»

➤ **Τον πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό χαρακτήρα μιας αξιολόγησης υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί.**

Εκ. 10: «...Νομίζω ότι είναι δίκαιο μαχαίρι υπάρχουν μαθητές που το αξίζουν και λες μπράβο του, 10 και μπορεί να το χαρεί το παιδί -γιατί όχι, ναι υπάρχουν και τέτοια παιδιά- σαν επιβράβευση και να νιώσει και κείνος ότι ναι οι κόποι μου ανταμείφθηκαν, από την άλλη πάλι λες στους άλλους είναι δίκαιο αυτό; Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω καλοκαταλάβει κι εγώ τι πρέπει να γίνει: νομίζω ότι για την Τρίτη, Τετάρτη είναι καλό αυτό το περιγραφικό ΑΒΓ (...). Νομίζω ότι καλά το κάνουνε, να ξέρει και το παιδί τη θέση του, είναι αυτό που είπαμε πριν ότι το παιδί δεν ξέρει, γιατί υπάρχει η ταυτοποίηση με τους γονείς από πίσω (...). Είναι πολλοί παράγοντες που παίζουν ρόλο, δε θα έπρεπε να βασίζονται μόνο στους βαθμούς και είναι και το πόσο καλά κάνει και ο δάσκαλος τη δουλειά του, δηλαδή τα διαγωνίσματα δεν είναι για να δει το παιδί αν είναι καλός μαθητής, είναι για να δει ο δάσκαλος αν έχει κάνει καλά τη δουλειά του, αν κάνει κάποιες ερωτήσεις και δει ότι τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει ή δεν έχουν γράψει καλά τα 9 στα 10 για παράδειγμα, δεν είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν διαβάσει, απλά ο δάσκαλος δεν έχει κάνει καλά τη δουλειά του...»

Εκ. 12: «...Έτσι δεν είναι ο αληθινός και αντιπροσωπευτικός δείκτης, στην Πρώτη και τη Δευτέρα δεν υπάρχει καν αξιολόγηση γιατί η περιγραφική που λέμε δεν είναι καν αξιολόγηση, γιατί οι γονείς δεν ακούνε, δεν υπάρχει ένας φάκελος που να ακολουθεί τον μαθητή και να τους λέει συγκεκριμένα τα προβλήματα της αξιολόγησής του. Δηλαδή έχουμε έναν μαθητή της Πρώτης Δημοτικού, ποιοι ήταν οι στόχοι μας, να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να ορθογραφεί και δύο βασικούς γραμματικούς κανόνες, τι από όλα αυτά πέτυχε, τι όχι και τι αξιολογείται από όλα αυτά; Δε γίνεται. Στα Μαθηματικά είχε να μάθει την πρόσθεση, την αφαίρεση, τους αριθμούς μέχρι το 100 να τους μάθει να τους αναγνωρίζει να τους γράφει, μέχρι πού έφτασε το τάδε παιδί; Δεν υπάρχει αυτή η περιγραφική αξιολόγηση άρα είναι περιγραφική αξιολόγηση στα λόγια όχι στην ουσία. Η βαθμονόμηση τώρα που γίνεται στην Τρίτη, Τετάρτη, στην Πέμπτη και στην Έκτη έχει καταργήσει την κλίμακα από μόνη της, δε βάζουμε Δ, δε βάζουμε Ε, δε βάζουμε 2,3,4 και καλώς δεν τα βάζουμε, εγώ προσωπικά χρησιμοποίησά ακόμα μικρότερη κλίμακα, χρησιμοποίησά Α Β Γ και το Γ δεν το βάζω σχεδόν ποτέ και στις μεγάλες τάξεις χρησιμοποίησά 7 8 9 10 και το 7 πάρα πολύ σπάνια. Θεωρώ ότι το σχολείο δεν πρέπει να απορρίπτει τους μαθητές, πρέπει να τους ενθαρρύνει και όταν τους βάλεις 2 και τους εξηγήσεις ότι είσαι τόσο χάλια δεν υπάρχει ενθάρρυνση. Τα παιδιά είναι πάρα πολύ μικρά για να πρέπει να νιώσουν την απόρριψη από αυτήν την ηλικία, άρα όλο το σύστημα νοσεί...»

➤ **Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο θέμα της Πέμπτης τάξης και στο ζήτημα της σημαίας.**

Εκ. 5: «...Κι έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, για αυτό και έχουμε φτάσει στο σημείο να βλέπεις υποψήφιοι για τη σημαία να είναι 7 και 10 παιδιά. Αυτό το έχω δει έντονο. Να μου πεις εσύ τι κάνεις, επιλέγεις έναν-δύο; Όχι αλλά πρέπει να το κερδίσει το παιδί αν πάρει ένα 9 (...) αφού έχουμε τη βαθμολογία μακάρι να μην είχαμε. Για να βελτιωθεί. Ας ήταν περιγραφική, εγώ δε θα είχα πρόβλημα, μακάρι να ήταν περιγραφική...»

Εκ. 9: «...είναι παιδιά πολύ γνωστών οικογενειών κάποιων συναδέλφων (...) υπάρχει γκρίνια ειδικά στην Πέμπτη Δημοτικού που υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός προκειμένου να βγάλουν κάποιους να ξεχωρίσουν για να μην έχουν θέματα με τη σημαία...»

«...Ναι, δε μπορείς να βάλεις από το 1^ο τρίμηνο στην Πέμπτη Δημοτικού 10 σε όλα κι όμως συμβαίνει, εγώ δυσκολεύομαι να φανταστώ τον εαυτό μου ότι μπορώ ναβάλω 10 και για αυτό δε θέλω να πάρω την Πέμπτη λόγω της βαθμολογίας...»

Εκ. 10: «...ειδικά στην Πέμπτη Δημοτικού όπου γίνεται σκοτωμός Κυρίου γιατί έχουμε αυτό το θέμα της σημαίας που ποτέ δεν το κατάλαβα: στην Έκτη Δημοτικού ένα παιδί να πάρει μια σημαία. Ένα παιδί του 10 είναι άριστο κι ένα παιδί του 9 δεν είναι, κι αυτό που έχω πει πάρα πολλές φορές: ότι αυτό που μετράει, θα έπρεπε μάλλον να μετράει, είναι η προσπάθεια του παιδιού δηλαδή πολύ περισσότερο αξίζει ένα παιδί που προσπαθεί μόνο του κι ας είναι μαθητής του 7 και του 8 αλλά ξέρει ότι αυτή είναι η αξία του παρά ένα παιδί που το κυνηγάει η μαμά του από πίσω. Με το ζόρι το παιδί πάει στο σχολείο διαβασμένο βέβαια, νομίζει ότι είναι καλός μαθητής γιατί γράφει καλά γιατί παίρνει άριστα γιατί γιατί γιατί, στην ουσία όμως δεν είναι (...). Ένας λόγος που προτιμώ την πρώτη είναι γιατί οι γονείς σε κοιτάζουν στα μάτια και είναι ό,τι πει ο δάσκαλος, ανεβαίνοντας λοιπόν τη σκάλα του Δημοτικού οι γονείς αποκτούν όλο και περισσότερο -εγώ θα το έλεγα- θράσος και φτάνουν στην Πέμπτη που είναι το χειρότερο σημείο και απαιτούν πια, γιατί έχουν την έγνοια της σημαίας, για να πάει το παιδί με ένα καλό απολυτήριο στο Γυμνάσιο, πιστεύω ότι πιέζουν πάρα πολύ οι γονείς (...). Είναι ένας λόγος για τον οποίο έχουν απομακρυνθεί πάρα πολύ ενώ θα έπρεπε να υπάρχει μια συνεργασία δασκάλου και γονιού, δεν υπάρχει αυτό το πράγμα, γιατί οι γονείς πλέον απαιτούν πολλά πράγματα που δεν είναι φυσιολογικά, οι γονείς τα έχουν πολύ μεγάλη έγνοια, ποτέ δεν το κατάλαβα αυτό με το τι βγήκες και τι πήρες...»

Εκ. 11: Άρα προωθείται η κακή έννοια του ανταγωνισμού (...). Και όχι η ευγενής άμιλλα (...). Και ιδιαίτερα στην Πέμπτη τάξη με τη σημαία της Έκτης μπλέκονται και οι γονείς και παρεμβαίνουν ακριβώς επειδή θέλουν να δουν το παιδί τους στη σημαία, δεν αντιλαμβάνονται όμως ότι εντάξει είναι μια επιβράβευση, δεν είναι αυτοσκοπός όμως η σημαία. Βλέπουμε το δέντρο και χάνουμε το δάσος στην ουσία...(...). Και δεν υπάρχει και το αίσθημα της αλληλεγγύης που θα μπορούσε να υπάρξει.

Εκ. 12: «...Θεωρώ ότι οι γονείς δεν έχουν μεγάλο πρόβλημα με τους βαθμούς αν τους εξηγήσεις έγκαιρα το θέμα, είναι με την Πέμπτη που δίνει ως αποκορύφωμα και βραβείο την ελληνική τη σημαία, θεωρώ ότι πρέπει να κοπεί η ελληνική σημαία από την επιβράβευση του καλύτερου μαθητή, είναι λάθος και εγκληματικό το σύμβολο της πατρίδας και των ιερών αγώνων του έθνους μας να αποτελεί επιβράβευση του καλύτερου μαθητή που μπορεί να μην είναι το καλύτερο παιδί (...). Έτσι νομίζω ότι είναι όλη η αξιολόγηση του μαθητή στημένη λάθος και τελικά και το βραβείο που δίνεται είναι λάθος...»

➤ **Διαφορετικός ο ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών για τους καλούς και τους άλλους μαθητές πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι είναι αυτοί που υποχρεώνονται να βαθμολογήσουν αλλά προσπαθώντας να εξομαλύνουν τις συνέπειες μιας αρνητικής βαθμολογίας στους μη ευνοημένους μαθητές.**

Εκ. 3: «...Στους καλούς μαθητές είναι κάτι που το αναμένουν με αγωνία και το θέλουν, και οι λιγότερο καλοί το θέλουν αλλά δεν το έχουν. Απλά όταν δουν ένα καλύτερο βαθμό τους λες: είδες τώρα που διάβασες; Είδες που κόπιασες και πήρες βαθμό; Προσπάθησε και την άλλη φορά να έχεις πάλι τον ίδιο βαθμό. Μερικές φορές φοβάται ότι δε θα έχει καλό βαθμό και είναι αρνητικός πάνω σε αυτό που έχει να κάνει κι ίσως κάποια στιγμή το παρατήσει. Πρέπει να ενισχύουμε περισσότερο τους λιγότερο καλούς (...). Θα λειτουργήσει ανασταλτικά, ναι, γιατί θα θεωρήσει ότι θα απογοητευτεί κι ότι δεν αξίζει, κι αυτό τον καταρρακώνει. Δε μπορεί να τον κάνει να ανέβει, μπορεί να τον κάνει να ανέβει όποια φορά πάει καλά για να το τονίσουμε περισσότερο αυτό... να αισθανθεί καλύτερα, να προσπαθήσει περισσότερο (...). Μπορεί να μην είναι βαθμός και να είναι λόγια τα οποία να είναι ναι μεν αλλά, έτσι ώστε το παιδί να μην πάρει μόνο το αρνητικό από το βαθμό, να πεις ότι προσπάθησες, προσπάθησε λίγο ακόμα μπορείς να γίνεις καλύτερος. Όταν του πεις κάτι τέτοιο θα λειτουργήσει καλύτερα από έναν βαθμό γιατί κι ο βαθμός στις μεγάλες τάξεις όταν πρέπει να βάλεις ας πούμε ένα 6, πώς θα το βάλεις; Όχι. Γιατί το παιδί θα απογοητευθεί υπερβολικά (...). Το ωραιοποιούμε (...). Όταν όμως ένα παιδί δεν προσπαθεί, πρέπει να του δείξεις ότι κάτι πρέπει να κάνει, άρα τώρα αυτός ο βαθμός του δεν είναι καλός αλλά μπορείς να μου δείξεις ότι βασίζομαι στις δυνατότητές σου, άρα δείξε μου την επόμενη φορά ότι είσαι καλύτερος ...»

➤ **Αναφορικά με το αν οι εξετάσεις και οι βαθμοί είναι ο μόνος τρόπος για να υπάρξει μια αξιοκρατική επιλογή ώστε τα παιδιά να προχωρήσουν ακαδημαϊκά, από ένα μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζεται η άποψη ότι θα μπορούσε να είναι ο μόνος τρόπος αφού βοηθούν τους καλούς μαθητές, δίνουν κίνητρο και στους αδύναμους, ενώ από άλλους θεωρείται ότι το portfolio θα μπορούσε να συμπληρώσει αποτελεσματικά και περισσότερο αξιοκρατικά την αξιολογική διαδικασία.**

Εκ. 1: «...Για τους καλούς σίγουρα είναι μια μεγάλη επιβράβευση κι αυτό τα ωθεί ώστε να κρατήσουν αυτήν την καλή εικόνα που έχουν σαν μαθητές, για τους

λιγότερο καλούς μαθητές, κάποιους από αυτούς, ναι, τους βοηθάει να προσπαθήσουν περισσότερο. Κάποια παιδιά που είναι από την αρχή η συμπεριφορά τους αυτή δεν τα ενδιαφέρει, δε θέλουν, δεν προσπαθούν ό,τι βαθμό και να τους βάλεις δε νομίζω ότι θα τα βοηθήσει ιδιαίτερα...»

Εκ. 2: «...Ναι αλλά είναι καθαρά όσο αφορά εμάς τους εκπαιδευτικούς περισσότερο σε σχέση με το παιδί αν έχει πετύχει τους στόχους του, για να ανεβάσει το επίπεδό του σε κάποιο βαθμό και φυσικά είναι ενημερωτικό προς τους γονείς αλλά δεν μπορούν να το καταλάβουν τόσο πολύ αυτοί (...). Θεωρώ πως ναι βοηθάει εμάς για να βοηθήσουμε το παιδί, για να θυμόμαστε καταγράφουμε σε ένα χαρτί ότι την τάδε μέρα πήγε πολύ καλά, την επόμενη δυσκολεύτηκε...»

Εκ. 11: «...Και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όχι μόνο βαθμοί (...). Πιστεύω και στο portfolio σαν εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών. Δειγματοληπτικά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της χρονιάς μπορεί με τη βοήθεια του μαθητή να επιλέξει κάποιες εργασίες από ζωγραφική μέχρι έκθεση και μαθηματικά, οτιδήποτε και να τα προσθέσει στον φάκελο του μαθητή, μπορεί και μόνος του ο μαθητής να το κάνει, βέβαια αυτό χρειάζεται κι ένα επίπεδο αυτογνωσίας για να το κάνει. Εγώ που είχα μικρή τάξη δε μπόρεσα να το επιτύχω αυτό (...) δηλαδή, βλέπουμε πράγματα και βέβαια μπορεί και να αυτοαξιολογηθεί, αν έχει το απαιτούμενο υπόβαθρο στις μεγάλες τάξεις κυρίως...»

➤ **Από άλλους εκπαιδευτικούς το υπάρχον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα κατηγορηματικά απορρίπτεται ενώ προτείνεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ευρύτερη κλίμακα αξιολόγησης και με την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό σε συνεργατικό πλαίσιο με τους άλλους μαθητές.**

Εκ. 3: «...Χρειάζεται κάτι διαφορετικό (...). Ο βαθμός θα έπρεπε να πιάνει πιο γενικά, να είναι πιο πλατιασμένος, είναι πολύ στενός για να δείξει, μας περιορίζει αφάνταστα πάρα πολύ μας πιέζει (...). Άρα πάλι κι εκεί πιστεύω ότι ο βαθμός δεν είναι, θα προτιμούσα μια κλίμακα προόδου για τον μαθητή παρά μια βαθμολογία, ένα νούμερο, δεν κάνει το νούμερο (...). Χρειάζεται κάποιες άλλες γνώσεις...χρειάζεται πάντως άλλος τρόπος να γίνουν οι εξετάσεις, δεν είναι αξιοκρατικές...»

Εκ. 4: «...Σίγουρα δεν είναι οι βαθμοί, τώρα άλλο που θα μπορούσε να υπάρξει... Σίγουρα δεν είναι οι βαθμοί που θα μπορούσε να τους βάλει ο δάσκαλος μόνος του (...). Τα γραπτά τα οποία είναι πάρα πολλά για ένα παιδί αυτής της ηλικίας και το στρες κι όλα αυτά που περνάει ειδικά για τα αδύναμα παιδιά (...). Θεωρώ ότι θα μπορούσε να υπάρχει μια διαδικασία -βέβαια είναι ουτοπικό λίγο αυτό- τα παιδιά να ενταχθούν μέσα στο αξιολογικό σύστημα και μαζί με τους δασκάλους να αξιολογούν την επίδοσή τους να δουν σε ποιο σημείο υστερούν κι οι δάσκαλοι να βοηθούν το παιδί ακριβώς εκεί που υστερεί και μέσα από ομάδες (...). Συνεργατική, ομαδική μάθηση, βέβαια είναι δύσκολο θα πρέπει να αλλάξουμε όλο το σύστημα από την αρχή (...). Σε

καμία περίπτωση δεν είναι αξιοκρατικό, γιατί υπάρχουν και παιδιά που είναι πολύ καλά, μπορούν να μάθουν να κατακτήσουν γνώσεις αλλά δεν είναι τόσο καλά στα γραπτά, δε σημαίνει ότι δεν είναι και καλοί μαθητές, μπορεί να είναι κι άλλες δυσκολίες από πίσω (...), δε μπορείς να τα κρίνεις όλα με το γραπτό και με τη βαθμολογία που μπαίνει στα γραπτά τους, είναι πολλά που πρέπει να κρίνεις (...). Είναι πολλοί οι παράγοντες που συμβάλλουν (...). Ακόμα κι αν δεν είναι παιδιά στα οποία υπάρχει έλλειψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, που είναι από άλλες χώρες ή υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ καλά αλλά στα γραπτά δεν πετυχαίνουν, πρέπει να βρεθεί ένας άλλος τρόπος, να μπορούμε να προσαρμόζουμε...»

➤ **Για τη δυσκολία της εξατομικευμένης διδασκαλίας αλλά και την ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία μιλούν άλλοι και με παραδείγματα για το πώς μια δική τους προσπάθεια τέτοιου είδους έπεσε στο κενό εξαιτίας της παρέμβασης των γονέων.**

Εκ. 6: «...Η εμπειρία μου έχει δείξει ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα από την τάξη από το δάσκαλο είναι έως αδύνατη γιατί το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια πληθώρα ύλης που για να βγει στο δεδομένο χρονικό πλαίσιο που έχουμε έχοντας μέσα στην ίδια τάξη μαθητές από ένα επίπεδο Α μέχρι ένα επίπεδο Κ -είναι πολύ μεγάλη η διαστροφμάτωση μέσα στην τάξη- για να μπορέσεις να το κάνεις αυτό και να κάνεις και εξατομικευμένη διδασκαλία είναι σαν να κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας. Δε γίνεται. Χρειάζεται συγκεκριμένος εκπαιδευτικός που θα παίρνει αυτά τα παιδάκια και θα εστιάσει σε αυτές τις αδυναμίες που έχουνε για να μπορούν να ανέβουν ένα σκαλάκι παραπάνω, για να μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη. Διαφορετικά όσο χρησιμοποιούμε τα ίδια εργαλεία αναπαράγουμε την ανισότητα. Και μετά από προτροπές σχολικών συμβούλων έχουμε δοκιμάσει κάποιοι συνάδελφοι και εγώ τα διαγωνίσματα και τα τεστ να έχουν μια διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές. Να βάλουμε κάποια πιο εύκολα θέματα ώστε οι αδύνατοι μαθητές να μπορούν κι αυτοί να έχουν μια καλύτερη βαθμολογία. Έτσι ώστε να μη βαθμολογούνται συνέχεια χαμηλά και απογοητεύονται. Θα σου πω ότι αντέδρασαν γονείς σε αυτό. Δεν το περίμενα ...»

➤ **Η σπουδαιότητα των εργασιών ατομικών ή και ομαδικών τονίζεται επίσης. Εξάλλου γίνεται λόγος από τους εκπαιδευτικούς για την ανάγκη διαμόρφωσης μιας διευρυμένης και πιο περιγραφικής γκάμας γραπτής εξέτασης-βαθμονόμησης-αξιολόγησης.**

Εκ. 7: «...Είμαι υπέρ των εργασιών δηλαδή μια βιβλιοπαρουσίαση, να εργαστούν κατά ομάδες ή κατά μόνος κάθε παιδί, να το παρουσιάσει κι από κει να κρίνουμε κατά πόσο έχει ασχοληθεί, πόσο τον έχει βοηθήσει και ποιες πηγές έψαξε. Δεν είναι μόνο μονόδρομος ένα βιβλίο και τελείωσε, μια συγκεκριμένη ύλη. Να διευρύνει τις γνώσεις του...»

Εκ. 9: «...Απλά στα τεστ όταν υπάρχουν κλιμακούμενης δυσκολίας και υπάρχει και ποσοστό είναι καλύτερα. Εγώ το εφαρμόζω στην Τετάρτη, έχω 10 ερωτήσεις με βαθμό και κάθε ένα παιδί ξέρει ότι ο βαθμός είναι 98 στα 100. Βέβαια αυτό το μετατρέπω σε Α Β Γ γιατί έτσι είναι το σύστημα, όμως ξέρουν τα ίδια ότι το Α είναι από 85% μέχρι το 100% (...). Βοηθάει (...) πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα γραπτά στην αξιολόγηση και όσο περισσότερα τόσο καλύτερα γνώμη μου (...). Τα γραπτά όχι οι βαθμοί, η γραπτή αξιολόγηση, μετά κι εμείς δυσκολευόμαστε γιατί το εργαλείο αυτό των βαθμών δεν είναι το καλύτερο, θέλει μεγαλύτερη γκάμα περιγραφικότερη...»

Εκ. 10: «...Για παράδειγμα δίνω στα παιδιά από την αρχή κάποιες ερωτήσεις που τα παιδιά έχουν ένα τρίμηνο, τετράμηνο, πεντάμηνο να το ψάξουν, να πάνε στη βιβλιοθήκη, να μπουν στο διαδίκτυο, να βγάλουν φωτογραφίες, να ζωγραφίσουν, να δουλέψουν ομαδικά που το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό και στο Δημοτικό δεν το έχουμε αυτό (...). Και φθάνουν στο τέλος και κάνουν μια πολύ ωραία εργασία με όλη την ύλη της ιστορίας του σχολείου. Βλέποντας τα παιδιά τις ερωτήσεις στην αρχή δεν καταλαβαίνουν πάρα πολλά πράγματα γιατί δεν τα έχουμε κάνει ακόμα αλλά προχωρώντας την ύλη, αυτή η ερώτηση είναι εδώ, εκείνη η ερώτηση είναι εκεί, ζωγραφίστε αυτό, να παίξετε εκείνο, ακροστιχίδα το άλλο, όχι ερωτήσεις - απαντήσεις (...), οπότε το μαθαίνουν εμπειρικά και μπορεί να έχουν μια άποψη για το θέμα...»

Εκ. 12: «...Περιγραφική και όχι αριθμητική αξιολόγηση πρώτον, δεύτερον να είναι σύμφωνα με τους στόχους, να τίθενται εξαρχής οι στόχοι ότι φέτος θα μάθουμε στην Έκτη να αναγνωρίζουμε προτάσεις -σε γονείς και εκπαιδευτικούς- τη Γραμματική, τα μέρη του λόγου, να γράφουμε ένα κείμενο ορθογραφημένο χωρίς συντακτικά λάθη 120 λέξεων μίνιμουμ. Αν αυτά ήταν πιο συγκεκριμένα μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα έλεγες στη Γραμματική δεν έχεις μάθει και τα 10 μέρη του λόγου, τα 8 στις αντωνυμίες, έχεις αδυναμία άρα δεν παίρνεις 10, στο συντακτικό δεν έχεις μάθει να αναγνωρίζεις καμία πρόταση, άρα θα πάρεις 0, ένα κείμενο 120 λέξεων μπορείς να το δομήσεις αλλά δε μπορείς να το ορθογραφήσεις, άρα θα πάρεις 9 και θα είναι όλα πολύ πιο κατανοητά (...). Υποκατηγορίες, ναι δεν είναι μετρήσιμο αυτό που αξιολογούμε είναι εντελώς γενικό και προσωπικό του καθενός και είναι αδιάφορο το πώς επιτυγχάνεται αυτό (...). Όχι μόνο η γνώση να έχει σημασία, θα έπρεπε να υπάρχει μια άλλη βαθμολογία για τη συμπεριφορά του μαθητή, την κοινωνική του υπόσταση, τις δεξιότητες, τις κλίσεις του και θα έπρεπε να υπάρχουν και ειδικές κατηγορίες για την αξιολόγηση σαν το παράδειγμα που είπα πριν με τη μαθήτριά που είχε τόσα πολλά προβλήματα και έπρεπε να αξιολογηθεί με διαφορετικές κλίμακες...»

➤ **Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θεωρία περί ετικετοποίησης των μαθητών σε μια εύθραυστη ηλικία των παιδιών.**

Εκ. 1: «...Να μην μπαίνει ταμπέλα, γιατί έχω ακούσει συχνά να λένε οι γονείς: αυτός είναι του άριστα...»

Εκ. 2: «...Ναι οι ταμπέλες που βάζουν (...). Είναι από κάποια παιδιά, δεν είναι από όλα τα παιδιά αυτός ο αρνητικός ανταγωνισμός, δεν είναι ευγενής άμιλλα αλλά είναι ένας ανταγωνισμός να σε ξεπεράσω...(…). Θεωρώ ότι αυτό έχει να κάνει καθαρά με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, πώς έχει αναπτυχθεί στην οικογένειά του, τι μηνύματα του έχουν περάσει...»

Εκ. 3: «...Σίγουρα μπαίνει ετικέτα και είναι και στο χέρι μας να το διαγράψουμε. Γιατί δε μπορείς να πεις σε κάποιον ότι ναι μεν εσύ είσαι καλός μαθητής αλλά μην κοιτάς τον άλλον χωρίς να κοιτάξεις τον εαυτό σου, κάπως τους φαίνεται, αυτό που λέγαμε πριν για τη συμπεριφορά. Εμείς προσπαθούμε να του την ξεκολλήσουμε την ετικέτα με αυτόν τον τρόπο και στο παιδάκι αυτό αλλά και στους υπόλοιπους να καταλάβουν ότι δεν πρέπει να τη χρησιμοποιούν αυτήν την ετικέτα, να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν: αν εγώ είμαι σωστός... και μετά απαγορεύεται να κατηγορείς τον άλλον (...) σε κάποιον θα μιλήσεις πιο αυστηρά σε κάποιον πιο ήπια ανάλογα με τον χαρακτήρα του και ...προσπαθείς αυτή η ετικέτα να μην κολλήσει (...). Να μην κολλάνε ετικέτες στο παιδί –αυτό είναι το χειρότερο-γιατί κάποια στιγμή θα το πιστέψει και θα πει αφού είμαι τέτοιος τεμπέλης ή δεν ξέρω κι εγώ τι, δε χρειάζεται να προσπαθήσω, μια ζωή εγώ έτσι θα είμαι...»

Εκ. 4: «...τους ρίχνει σε έναν βαθμό την αυτοπεποίθησή τους ακόμα κι αν έχουν προσπαθήσει αλλά βλέπουν ότι δε μπορούν να φθάσουν, απευθείας θα χάσουν αυτό το κίνητρο, αυτήν τη διάθεση να πουν α, λίγο τα καταφέρνω στα Μαθηματικά (...). Αν πας και το βαθμολογήσεις, κατευθείαν καταστρέφεις την αυτοεκτίμησή του που είναι πολύ σημαντικό για την ψυχολογία του παιδιού. Όσο μεγαλώνει αν δεν έχει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, δε θα μπορεί να κάνει τίποτα στη ζωή του. Δε μπορείς να τα κρίνεις το ίδιο, θα ξεκινάς ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού κι ανάλογα με την προσπάθεια που κάνει κι αν δεις ότι έχει μια μικρή βελτίωση σε έναν τομέα, σε όποιον τομέα μπορεί να γίνει βελτίωση, πρέπει να το βοηθήσεις ακόμα περισσότερο...»

Εκ. 7: «...Είναι μαθητές άριστοι που προσπαθούν με επιμονή, τους αρέσει το διάβασμα και η οικογένεια βοηθάει σε αυτό και θέλουν (...). Κάποια άλλα παιδάκια το κάνουν αναγκαστικά επειδή πιέζονται. Γιατί κάτι πρέπει να κάνουν. Δηλαδή είναι το σχολείο με τους βαθμούς, πρέπει να δείξω να ευχαριστήσω τους γονείς μου να εδραιωθώ στην τάξη, ότι εγώ είμαι ο καλός μαθητής κι όχι ο τελευταίος, να μην έχουμε αυτές τις ετικέτες. Είναι σχετικό...»

Εκ. 8: «...Ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, στην ουσία κολλάνε ετικέτες στα παιδιά: ο καλός ο κακός, εγώ είμαι πιο έξυπνος, εσύ είσαι πιο χαζός, δυστυχώς γίνεται αυτό το πράγμα...»

Εκ. 11: «... Εγώ πραγματικά στη διδακτική μου σταδιοδρομία προσπαθώ ακόμα και τον αδύνατο μαθητή να τον επιβραβεύσω για το παραμικρό που μπορεί να επιτύχει, προσπαθώ να του αναθέτω εργασίες που μπορεί να επιτύχει ώστε να καταλάβει ότι

μπορεί όχι στο μέτρο που μπορούν οι άριστοι μαθητές... και μην ξεχνάμε ότι μπορεί να αποτυγχάνει εκεί αλλά να επιτυγχάνει κάπου αλλά που δεν το κάνει ο άριστος. Δηλαδή ο κάθε μαθητής έχει το δικό του δυναμικό και είναι πολύ άσχημο να ετικετοποιείται ο μαθητής πίσω από έναν βαθμό γιατί στην κοινωνία που θα βγουν οι μαθητές για να είναι οι αυριανοί πολίτες πρέπει να είναι χρήσιμοι και δε σημαίνει ότι ένας μαθητής που έχει χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο δε θα είναι επιτυχημένος στη ζωή του αργότερα. Μπορεί να είναι πολύ περισσότερο επιτυχημένος από κάποιον αριστούχο, άρα είναι λάθος και από τους διδάσκοντες να αντιμετωπίζουν τα παιδιά που είναι αδύναμα γνωστικά και να τα ετικετοποιούν πίσω από έναν βαθμό.

➤ **Άλλοι πιστεύουν πως είναι θέμα χειρισμού από τη μεριά του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να μην κατεβαίνει πολύ χαμηλά στη βαθμολογική κλίμακα.**

Εκ. 5: «...Εγώ σε αυτό έχω εφαρμόσει το εξής σύστημα: στην αριθμητική βαθμολογία βαθμολογώ μέχρι το 7 ή βάζω 7 με ; που μπορεί να είναι 5, 4 και το παιδί δεν το ξέρει (...). Το κάνω έτσι, είμαι αντικειμενική ποτέ δε θα βάλω τέτοιο βαθμό για να είμαι ήσυχη με τη συνείδηση μου, αυτό το 6 και το 5 χτυπάει πολύ άσχημα, τα τελευταία χρόνια φτάνω μέχρι εκεί. Θα βοηθήσω όμως και τον αδύνατο και τον πολύ καλό ως προς την ελαστικότητα, το ίδιο πράγμα είναι, αλλά μέχρι εκεί βαθμολογώ (...).

Εκ. 11: «Σε κάτι άλλο σημαντικό πάλι θα αναφερθώ: στις δικές μου πρακτικές όταν ένας μαθητής είναι αδύναμος ποτέ δε θα του βάλω 6 5 4 θα του βάλω 7, δε θα πέσω χαμηλά στους βαθμούς: 7 γιατί να του βάλεις 6, 5, 4; Παίζει ρόλο και η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτά τα παιδιά...»

Εκ. 12: «Η βαθμονόμηση τώρα που γίνεται στην Τρίτη, Τετάρτη, στην Πέμπτη και στην Έκτη έχει καταργήσει την κλίμακα από μόνη της, δε βάζουμε Δ, δε βάζουμε Ε, δε βάζουμε 2,3,4 και καλώς δεν τα βάζουμε, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ ακόμα μικρότερη κλίμακα, χρησιμοποιώ Α Β Γ και το Γ δεν το βάζω σχεδόν ποτέ και στις μεγάλες τάξεις χρησιμοποιώ 7 8 9 10 και το 7 πάρα πολύ σπάνια. Θεωρώ ότι το σχολείο δεν πρέπει να απορρίπτει τους μαθητές, πρέπει να τους ενθαρρύνει και όταν τους βάλεις 2 και τους εξηγήσεις ότι είσαι τόσο χάλια δεν υπάρχει ενθάρρυνση, τα παιδιά είναι πάρα πολύ μικρά για να πρέπει να νιώσουν την απόρριψη από αυτήν την ηλικία...»

➤ **Συμφωνούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με την αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στις εξετάσεις και στους βαθμούς και την ανάπτυξη απομνημόνευσης αλλά και αρνητικής στάσης απέναντι στη μάθηση.**

Ερ. 1: «...Σίγουρα καταλήγουν στην απομνημόνευση, δεν το κάνουν επειδή το αγαπούν αλλά το κάνουν για έναν σκοπό και για να ευχαριστήσουν τους γονείς τους, είναι πολύ σημαντικό αυτό για κάποια παιδιά και δεν ξέρουμε και τι συνθήκες επικρατούν στην οικογένεια, μέσα από αυτό προσπαθούν να καλύψουν ίσως άλλες ελλείψεις που υπάρχουν στο σπίτι. Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των παιδιών,

την αγάπη των γονιών, την επιβράβευση των γονιών που ίσως να μην την έχει διαφορετικά, να υπάρχουν κι άλλα προβλήματα κι είναι ένας τρόπος για να πουν στους γονείς τους και να τους δείξουν ότι κοιτάζετε εγώ αξίζω...»

Ερ. 3: «...Είμαι άνθρωπος που δε μου αρέσει η παπαγαλία και τώρα οι βαθμοί και οι εξετάσεις απαιτούν παπαγαλίες και οι παπαγαλίες δε φτιάχνουν ανθρώπους με κριτική σκέψη (...). Επομένως όταν πας παραπέρα αφού έχεις τελειώσει τις σπουδές σου με παπαγαλία τι θα έχεις κατακτήσει;...»

Εκ. 4: «...Αυτό θεωρώ ότι είναι το χειρότερο που έχει καταφέρει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αυτό ήταν από όταν έδινα κι εγώ εξετάσεις, ότι δεν υπάρχει πλέον παραγωγική γνώση, η γνώση δε σου αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη σύνθετη σκέψη, την επικοινωνία, τη συζήτηση ό, τι θετικό που υπάρχει σε ξένες χώρες και θα έπρεπε να υπάρχει και σε εμάς. Σε μικρές και σε μεγαλύτερες τάξεις και στο Λύκειο πλέον τα παιδιά απομνημονεύουν τεράστιο όγκο γνώσεων και δε μένει τίποτα. Είναι ο πιο άχρηστος τρόπος απόκτησης γνώσης, καταρχάς είναι η μεταγνώση, να μπορείς να καταλάβεις τι έχεις μάθει, αν δε μπορείς να το κάνεις αυτό, να διαπιστώσεις σε ποιο βαθμό είναι οι γνώσεις σου, έχεις αποτύχει και σαν δάσκαλος και τα παιδιά τα ίδια δε θα έχουν καμία σημαντική πρόοδο. Για μένα δεν έχει σημασία να μάθεις έναν τεράστιο όγκο γνώσεων αλλά ουσιαστικές γνώσεις και την κριτική σκέψη, να βγεις στην κοινωνία και να μπορείς να καταλαβαίνεις. Μιλάμε τώρα στα παιδιά και δε μπορούν να αντιληφθούν απλά πράγματα, να δομήσουν ένα απλό κειμενάκι κι αν τους βάλεις να γράψουν ένα τεστ σε ένα μάθημα θα σου γράψουν ένα τεράστιο κείμενο. Για μένα είναι σημαντικό να μπορείς να δομήσεις μια σύνθετη σκέψη χωρίς αυτό να το έχεις μάθει παπαγαλία, για τη μετέπειτα ζωή τους αυτό είναι σημαντικό αφού υποτίθεται ότι για αυτό τα ετοιμάζουμε όχι για να γράψουν σε ένα τεστ απέξω αυτά που έχουν μάθει...»

Εκ. 6: «Μα εδώ τους ζητάμε μόνο να απομνημονεύουν σήμερα, το απομνημονεύουν και άμα τους το ζητήσεις μετά από 5 μέρες έχουν κάνει «delete», έχουν περάσει στο επόμενο. Το προηγούμενο «delete». Πού είναι η κατάκτηση της γνώσης πάνω στην οποία θα δομήσουν όλα τα υπόλοιπα; Τίποτα, χάνονται όλα μέσα σε ένα κυνήγι μαγισσών και αυτά κουράζονται και ταλαιπωρούνται. Κυνηγάμε τι, έναν όγκο ύλης και γνώσης που δεν προλαβαίνω να εμπεδώσω και να κατακτήσω. Ποιο το όφελος; Είναι στρεβλή η διαδικασία που ακολουθούμε, ως εκπαιδευτικό σύστημα είναι στρεβλό...»

Εκ. 7: «...Πιστεύω ότι οδηγεί στην παπαγαλία, δεν ενισχύει την κριτική σκέψη και τη φαντασία...»

Εκ. 8: «...κάποιος μαθητής μπορεί απλά να διαβάζει αυτά τα 5 πράγματα που του βάζει ο δάσκαλός του και τα μαθαίνει παπαγαλία. Γιατί δυστυχώς τα παιδιά μαθαίνουν από το Δημοτικό να αποστηθίζουν, γιατί δε γίνεται διαφορετικά γιατί αν τους το αλλάξεις θα βρεθούν ξαφνικά στο Γυμνάσιο στο κενό γιατί οι καθηγητές

απαιτούν να κάνουν αποστήθιση τα παιδιά ξεκάθαρα. Πρέπει να αλλάξει το σύστημα εκ βάθρων...»

«...Την επηρεάζουν πάρα πολύ άσχημα γιατί στη ουσία το παιδί μαθαίνει να αποστηθίζει, να λέει ποιηματάκια. Γιατί ξέρει ότι αν γράψει ακριβώς σαν απάντηση, θα πάρει μεγαλύτερο βαθμό. Αν τους κάνεις μια πιο σύνθετη ερώτηση όπου θα πρέπει να εκφράσουν την άποψή τους και να συνδυάσουν στο μυαλό τους αυτά που έχουν διαβάσει, τα περισσότερα αποτυγχάνουν. Κι όλα αυτά τα αποτελέσματα που βλέπουμε μετά και στο Pisa που κάνουνε στο τεστ στο Γυμνάσιο... αλλά όλο αυτό οφείλεται στο ότι διαιώνίζεται η κατάσταση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με την αποστήθιση. Αυτό θα πρέπει να αλλάξει και να αλλάξει γενικά όλο το σύστημα από το Δημοτικό, να δοθεί στα παιδιά ελευθερία να μπορούν τις γνώσεις που παίρνουν να τις διαχειρίζονται καλύτερα και να μην πρέπει απλά να τις αποστηθίσουν (...) το κάνουν κατόπιν πίεσεως δεν έχουν κάτσει να σκεφτούν και για αυτό δεν έχουν γνώσεις, στην ουσία ούτε αναπτύσσουν δεξιότητες σε κάτι...»

Εκ. 9: «...Δυστυχώς έτσι είναι γιατί όταν βάζεις μια ερώτηση κρίσεως εκεί βλέπεις τι πραγματικά συμβαίνει, εκεί κι από πολύ καλούς μαθητές απογοητεύεσαι: γιατί ονομάστηκε ο Αλέξανδρος Μέγας; Έχει γίνει και κάποια αναφορά στην τάξη αλλά δε βάζουν το μυαλό τους να γράψουν και πέντε πράγματα δικά τους. Είναι ένα παράδειγμα, έχουν να κάνουν με πολλά: από τους γονείς τα ερεθίσματα που έχουν από το σπίτι και δυστυχώς είναι και πολύ στερημένα από το σπίτι ως προς τη σπουδή που πρέπει να έχουν από τους γονείς τους. Η εύκολη λύση: οι περισσότεροι αποβλακώνονται στην τηλεόραση, το βιβλίο λείπει, τα ερεθίσματα λείπουν, μια επίσκεψη στην Αρχαία Κόρινθο να τα πάνε να δουν πέντε πράγματα, ούτε τα απλά, το μυαλό τους είναι εγκιβωτισμένο και οι καλοί μαθητές θα παπαγαλίσουν, θα προσπαθήσουν να θυμηθούν τι είχαμε πει εμείς, δεν είναι βιωματικά, είναι πολύ λίγα τα παιδιά στην τάξη μου που έχω 24, 1 ή 2 είναι αυτά που τα βλέπεις ότι θα πουν και το κάτι παραπάνω, που θα βάλουν το μυαλό τους να σκεφτεί, έχει να κάνει με την οικογένεια, δεν αφορά μόνο το σχολείο...»

Εκ. 11: «...Δε θεωρώ ότι το κунήγι του βαθμού οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης, οι μαθητές εγκλωβίζονται στη στείρα απομνημόνευση κι αυτό το βλέπουμε κυρίως στις μεγάλες τάξεις ενώ αν ήταν διαφορετικό το εκπαιδευτικό μας σύστημα και δεν ωθούσε τα παιδιά προς αυτήν την κατεύθυνση, τα παιδιά θα ανέπτυσαν περισσότερο το δυναμικό τους. Βλέπουμε παιδιά ακριβώς επειδή κунηγούν τους βαθμούς και τους επιτυγχάνουν να είναι υπεροπτικά, είναι εγωιστές, είναι υποτιμητικοί σε σχέση με κάποιους συμμαθητές που δεν τα καταφέρνουν τόσο...»

Εκ. 12: «...Πάρα πολύ, ένα παιδί που απορρίπτεται από το σχολείο από τη συμπεριφορά του δασκάλου ή την αξιολόγησή του, απορρίπτει το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, το εξεταστικό σύστημα, απορρίπτει τη γνώση, μισεί το σχολείο, αδιαφορεί για αυτό, θεωρεί ότι το σχολείο δεν τον αγαπάει και έχει την αντίστοιχη στάση, πρέπει να είναι πολύ ισχυρός χαρακτήρας, το παιδί και η οικογένεια, για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί και συγκρουσιακά και κόντρα στο σύστημα αυτό

(...). Δεν αξιολογείται η γνώση αλλά το μάθημα της ημέρας κι εκεί χάνεται το αίσθημα της αξιολόγησης γιατί αφού εγώ ήξερα τόσα πολλά και απάντησα τόσα στον δάσκαλο γιατί μου έβαλε 7 και 8 9, αφού είμαι καλύτερος από τον Παναγιώτη αλλά ο Παναγιώτης λέει κάθε μέρα το μάθημα της ημέρας που εσύ δεν το λες. Τα λέει παπαγαλία...»

➤ Σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναδιατυπώνουν το ζήτημα κάποιοι εκπαιδευτικοί επικρίνοντας και τον ρόλο της πληθώρας της ύλης που τα παιδιά καλούνται να μάθουν αλλά και τον μακροπρόθεσμο στόχο της εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο για την ευθύνη τους στην ανάπτυξη της τάσης των μαθητών για απομνημόνευση.

Εκ. 6: «...Πιστεύω ότι καθοριστικό ρόλο παίζουν οι βαθμοί αλλά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η πληθώρα της ύλης και το ότι τα παιδιά καλούνται σε μια εβδομάδα, σε μια ενότητα είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, στα κύρια μαθήματα, να γνωρίσουν πάρα πολλά φαινόμενα είτε γραμματικά είτε στα μαθηματικά, χωρίς να έχουν το χρονικό περιθώριο να τα εμπεδώσουν, να τα χρησιμοποιήσουν και να τα κάνουν κτήμα τους. Μέσα στην ίδια μέρα το ίδιο μάθημα μπορεί να έχει 3 με 4 φαινόμενα και ουσιαστικά. Παίρνουν μια μυρωδιά, δεν κατακτούν. Για να κατακτήσουν πρέπει να ματώσει ο δάσκαλος, γιατί δεν έχει αυτό το περιθώριο το χρονικό και είναι αυτή η πληθώρα της ύλης. Νομίζω ότι είναι η βαθμολογία που τα ωθεί στην απομνημόνευση αλλά και οι γονείς που έχουν πίσω τους μια εμπειρία από πανελλαδικές εξετάσεις που έχουν δώσει οι ίδιοι ή οι γνωστοί τους. Πιστεύουν και ξέρουν ότι το παιδί πρέπει να απομνημονεύσει μεγαλώνοντας, για να περάσει στις εξετάσεις και ωθούν τα παιδιά ακόμα και στις μικρές ηλικίες να μάθουν να λειτουργούν έτσι με αποτέλεσμα συχνά να κάνουμε μια ερώτηση σε ένα παιδάκι και όταν το σταματήσεις και του κάνεις μια ερώτηση κρίσης, συνδυαστική, να σκεφτεί... ένα απόλυτο τίποτα. Σε κοιτάζει και χάνεται. Δεν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα. Πάλι θα πω ότι είναι οι γονείς. Γιατί εμείς μέσα στο σχολείο είναι λίγοι οι δάσκαλοι που δουλεύουμε με απομνημόνευση. Οι περισσότεροι προσπαθούν να δώσουν πιο σφαιρική γνώση (...). Θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολύ καλά πράγματα, το παιδί να αποκτήσει γνώση, κριτική σκέψη, δεξιότητες και τα λοιπά. Εφόσον όμως δεν υπάρχει αυτή η πίεση από το σπίτι...»

➤ Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τον ρόλο που μπορεί να παίξει και ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Εκ. 3: «...Είναι ενδιαφέρον να είναι κι ο εκπαιδευτικός σε μια τέτοια θέση που να προωθεί την κριτική σκέψη του παιδιού (...). Να μάθει το παιδί να δουλεύει ή να ακολουθεί οδηγίες. Δε μπορεί, λέω πήγαινε δεύτερη παράγραφο, τρίτη σειρά και βρες αυτή τη λέξη -επίτηδες το κάνω βέβαια- είναι μικρά παιδάκια αλλά και στα μεγάλα και μία οδηγία συχνά να του δώσεις δεν ξέρει να την ακολουθήσει, πολύ βασικό...»

➤ **Όταν η συζήτηση πλησιάζει στο κυνήγι των βαθμών ή «κυνήγι μαγισσών» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, είναι αξιοσημείωτο το ότι οι περισσότεροι τονίζουν τον ρόλο της παρέμβασης των γονέων.**

Εκ. 1: «...Αυτό ξεκινάει από τους γονείς και το μεταφέρουν και στα παιδιά...(...). Δε βοηθάει τα παιδιά, δεν την αγαπάνε τη μάθηση έτσι, αγαπάνε τη βαθμοθηρία και το να ξεχωρίζουν. Ουσιαστικά σιγά-σιγά μεγαλώνουν ένα παιδί και καταλήγει αυτό το παιδί να γίνει ένας εγωιστής και ανταγωνιστικός και πολύ συχνά δυστυχώς αυτά τα παιδιά δεν τα πάνε καλά με τα άλλα παιδιά και δημιουργούνται άλλα προβλήματα. Το έχουμε δει πάρα πολλές φορές να παρατηρείται ότι το παιδί θέλει συνέχεια να φαίνεται να είναι ο πρώτος, διεκδικεί συνέχεια την πρωτιά, τα υπόλοιπα παιδιά τον κάνουν στην άκρη (...). Ναι, όταν θα έρθει ένα παιδάκι και θα του πει μου δίνεις να δω αυτήν την άσκηση, θα του πει όχι δε στη δίνω, όχι δε σε βοηθάω (...). Μετά κι αυτό θα μεταφερθεί και στην ώρα του διαλείμματος και στην εκδρομή και στη γυμναστική, σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου...»

Εκ. 3: «...Πιστεύω ότι αυτό το κυνήγι των βαθμών αγχώνει περισσότερο τα παιδιά τα κάνει πιο ανταγωνιστικά, χαλάει τις σχέσεις μεταξύ τους οπότε προχωράει και σε άλλα αποτελέσματα αρνητικά, το πώς είναι απέναντι στους άλλους, κλείνεται στον εαυτό του και λέει εγώ θα προσπαθήσω εμένα, δε με νοιάζει, σε πατάω, σε σπρώχνω, σε διώχνω προκειμένου εγώ να βγω μπροστά (...) βέβαια και σίγουρα είναι αρνητικό...»

Εκ. 4: «...Εγώ θέλω να τονίσω ότι οι γονείς κυρίως κυνηγούν τους βαθμούς και κρίνουν πολύ άσχημα τα παιδιά τους αν δεν καταφέρουν να πάρουν αυτούς τους βαθμούς που οι ίδιοι θεωρούν ότι θα έπρεπε να πάρουν τα παιδιά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι από τους γονείς ξεκινάει το όλο θέμα γιατί στα παιδιά άμα δεν τους το έχουν περάσει αυτό από μικρά, σίγουρα μπορείς να το προσαρμόσεις μέσα στην τάξη. Όταν το παιδί σου κυνηγάει βαθμούς και όταν δεν τους πετυχαίνει, το ρίχνεις στη δασκάλα αντί να κοιτάξεις το ίδιο το πρόβλημα, χάνεις τον σκοπό της εκπαίδευσης και τα παιδιά φυσικά δε μπορούν να λειτουργούν με αλληλεγγύη, να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά. Τα βλέπουν ανταγωνιστικά λένε εσύ είσαι χειρότερος από μένα, εγώ είμαι καλύτερος από σένα, κατευθείαν κόβεται η σχέση, δε μπορείς να τα βάλεις να δουλέψουν όλα μαζί. Ο καλύτερος μαθητής δε βοηθάει τον άλλον (...) γιατί θέλει να παίρνει αυτός καλύτερους πάντα βαθμούς και να λένε συνέχεια εγώ εγώ εγώ...»

Εκ.6: Δε μπορούν να το κάνουν. Συμφωνώ απόλυτα. Έτσι είναι. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν την εικόνα τους, όταν η αυτοεικόνα τους είναι ταυτόσημη με τη βαθμολογία που θα πάρουν, αυτόματα και ανταγωνισμός υπάρχει αθέμιτος κι όχι θεμιτός. Και με το παραμικρό αισθάνονται αποτυχημένα και δίνουμε μάχη για να τους εξηγήσουμε ότι «εντάξει δεν έγραψες καλά σε αυτό το τεστ, δε σημαίνει ότι δεν είσαι καλός μαθητής, επειδή σε αυτό το τεστ είχες μια αποτυχία, είναι ένα μεμονωμένο γεγονός». Τα παιδιά φοβούνται, και χρησιμοποιώ τη λέξη φόβος μετά λόγου γνώσεως, να πάνε στο σπίτι πολλές φορές και να δείξουν το τεστ που δεν έχει καλή βαθμολογία,

γιατί πιθανά ν' ακούσουν «μα γιατί δεν τα κατάφερες; είσαι αποτυχημένος». Εισπράττουν ένα τέτοιο μήνυμα και προσπαθούν με άγχος να τα καταφέρουν, γιατί περνάει η εικόνα ότι, αν είσαι άριστος μαθητής είσαι και άριστο παιδί, ξεχωρίζεις. Ίσως να παίρνουν και περισσότερη αγάπη, αν τα έχουν καταφέρει και λιγότερη αν όχι. Κάποια τέτοια μηνύματα έχω πάρει από μαθητές μου. Έχω δουλέψει με γονείς που μου ζητούν τη βοήθειά μου να βοηθήσω τα παιδιά τους να αποβάλλουν το άγχος και στο τέλος αποδεικνύεται ότι οι ίδιοι οι γονείς αγχώνουν τα παιδιά. Χωρίς και να το κάνουν συνειδητά ίσως. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν τον εαυτό τους γι' αυτό που είναι πραγματικά, όταν τους μαθαίνουμε ότι όλοι δε μπορούμε να φθάσουμε στο ίδιο επίπεδο, είναι αποδεκτό και το χαμηλότερο επίπεδο. Αν δε μπορώ να το καταφέρω σήμερα, πιθανά να το καταφέρω αργότερα. Αλλά σήμερα, αν μπορώ να φτάσω μέχρι το βαθμό Β, δε σημαίνει ότι είμαι αποτυχημένος. Μπορώ να καταφέρω χίλια δύο άλλα πράγματα και αξίζω την αγάπη ούτως ή άλλως είτε πάρω 10 είτε πάρω 8. Αν αυτό το μήνυμα το εισπράττουν τα παιδιά, βλέπω ότι μέσα στην τάξη ανθίζουν πραγματικά. Προσπαθούν, θέλουν χαμογελούν είναι αλλιώς αν αυτό γίνεται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και γίνεται και μέσα στο σπίτι από τον γονιό...»

«...Γονείς που δεν ακολουθούν μια βαθμοθηρία, τα παιδιά τους έχουν μια ευρύτερη γνώση, έχουν περισσότερη κριτική σκέψη. Όσο τα παιδιά τα πιέζουμε για άριστα αποτελέσματα είναι λογικό ότι αγχώνονται, κουράζονται...»

Εκ. 7: «...Οι γονείς προσπαθούν θεωρώ ίσως από υπερβολική αγάπη ή ίσως και για να κατακτήσουν όσα αυτοί δεν έκαναν στην παιδική τους ηλικία, να δείξουν αυτό το δρόμο αλλά το διασφαλίζουν με λάθος τρόπο. Εξάλλου δε μπορούμε όλοι να γίνουμε επιστήμονες, χρειαζόμαστε και τον εργάτη και τον πλακατζή και όλους και στην εποχή που ζούμε δεν είναι τι είσαι αλλά πόσα βγάζεις...»

Εκ. 8: «...Εγώ το έχω παρατηρήσει πολύ μέσα στην τάξη γιατί κινητροδοτούνται από το σπίτι τους για το βαθμό και: να βγεις ο καλύτερος θα σου πάρω ένα «playstation», θα σου πάρω καινούριο ποδήλατο και πρέπει να είσαι ο καλύτερος και πρέπει να πάρεις 10. Όλο αυτό γίνεται καθαρά για να μοστραριστούν οι γονείς τους έξω στην κοινωνία και δυστυχώς το περνάνε στα παιδιά τους, χαλάνε τις σχέσεις μεταξύ τους, βλέπεις παιδάκια στην Πέμπτη και στην Έκτη στην ουσία να μην είναι φίλοι και να κοντράρονται για το βαθμό, εγώ πήρα 10, εσύ είσαι χαζός και πήρες 9 χωρίς να υπάρχει λόγος στην ουσία...»

Εκ. 9: «...Στην Πέμπτη είδα παιδιά που, ενώ στο πρώτο τρίμηνο ήσαν φίλοι, άρχισαν να μαλώνουν, είναι τρομερό, μακάρι να υπήρχε εκεί ένας βαθμός, να ήταν και διαχειρίσιμος από τα παιδιά. Θεωρώ βέβαια ότι καλλιεργείται και από το σπίτι κι όταν σου λέει ότι πρέπει να πάρεις 10 για να πας στη σημαία ή για να γίνεις σημαιοφόρος... Δυστυχώς το ακούμε και από συναδέλφους επειδή είναι παιδιά συναδέλφων πρέπει να είναι και άριστα (...). Ναι, θέλουν τα μεγαλύτερα αποτελέσματα με τη λιγότερη προσπάθεια. Κάλεσα μια μητέρα να της πω ότι έπεσε στα γραπτά και την ενημέρωσα σχετικά για να δω αν συμβαίνει κάτι και το πρώτο πράγμα που με ρώτησε: δηλαδή δε θα πάρει Α στο 2^ο τρίμηνο; Λέω, αυτός είναι ο στόχος; Το λέω από την αρχή ότι θα τα

πάρει όλα Α αλλά σας λέω ότι εντόπισα μια αδυναμία, μήπως κάτι συμβαίνει στο σπίτι, δε διαβάξει όπως πρέπει. Όχι λέει, απλά είναι κουρασμένη από τα πολλά τεστ κι επειδή έχει πολλές δραστηριότητες. Στα τεστ που ήταν κάποια καθαρά γνωσιολογικά κι εκεί άρχισαν να φαίνονται κάποιες ελλείψεις του παιδιού...εγώ το έκανα ενημερωτικά...»

➤ **Κάποιοι δηλώνουν πως δεν το έχουν παρατηρήσει σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό ή ότι οι γονείς χρησιμοποιούν το «μέσο» των βαθμών για μια σχέση ανταλλαγής με τα παιδιά επειδή αυτό δίνεται από το σύστημα.**

Ερ. 2: «...Δεν το έχω διαπιστώσει αυτό από την εμπειρία μου. Ναι μεν μπορεί να νιώθουν λίγο παγωμένα στην αρχή με την πρώτη βαθμολογία αλλά όταν θα δουν ότι επιβραβεύονται και τα βοηθάμε και τα στηρίζουμε, είναι κίνητρο για να απαιτήσουν κάτι παραπάνω για αυτά (...). Ναι, η βαθμοθηρία που είπα πριν και προέρχεται από το σπίτι. Θα πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς...»

Εκ. 12: «...Είναι πολυσύνθετη ερώτηση κοινωνιολογικού επιπέδου (...). Οι γονείς πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν άλλη μέθοδο για να δείξουν στα παιδιά ποιο είναι το σημάδι επιβράβευσης, δεν τους δίνεται κάτι άλλο από το σχολείο και την εκπαίδευση (...). Σε κάποια παιδιά σαφέστατα υπάρχει άγχος...»

➤ **Άλλοι εκτιμούν τον εξαρχής καθορισμό του πλαισίου εφαρμογής ως σπουδαία παράμετρο ευόδωσης των προσπαθειών για περισσότερη αξιοκρατία στο Δημοτικό.**

Ερ. 5: «...Αυτό πάλι ισχύει αλλά αν ο εκπαιδευτικός στην αρχή της χρονιάς τους εξηγήσει το πλαίσιο θα είναι λιγότεροι οι γονείς που θα το αισθανθούν αυτό. Εγώ σε αυτήν την τάξη επειδή κι εγώ με τα χρόνια βελτιώνομαι σαν εκπαιδευτικός πιστεύω ότι εξαρτάται από το πώς το παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Θα παρουσιαστούν μια-δύο περιπτώσεις. Η πλειοψηφία όμως δε θα είναι έτσι (...). Οι γονείς ναι, όταν όμως υπάρχει κι ο σεβασμός στον εκπαιδευτικό θα τον ακούσουν τι θα τους πει. Ότι το 9 ή το 7 δε χάλασε ο κόσμος αν το πάρουν, θα πάρουν την άλλη φορά κάτι. Την άλλη φορά ο εκπαιδευτικός θα βάλει κι ένα εύκολο θέμα για να πάρει κι ένα 9 ή 10 το παιδί. Εγώ το τηρώ αυτό. Κάποιες φορές είμαι πιο ελαστική για να το ενθαρρύνω, γι' αυτό λέω ότι είναι πώς το χειρίζεται ο εκπαιδευτικός...»

➤ **Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση γέφυρα κάνουν νύξη για τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν το θέμα αξιοκρατία στην Πρωτοβάθμια. Έτσι μιλούν για την επιρροή που συχνά ασκεί στους ίδιους η κοινωνικο-οικονομική προέλευση του παιδιού ή και για το γεγονός πως οι γονείς πιέζουν για βαθμούς αλλά έχουν και την οικονομική δυνατότητα να βοηθούν τα παιδιά με φροντιστήριο. Ευθύνη όμως επιρρίπτουν και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.**

Εκ. 3: «...Όπως είπαμε το κοινωνικό υπόβαθρο του παιδιού έχουμε δει ότι επηρεάζει πάρα πολύ τουλάχιστον σε κλειστό περιβάλλον. Κάποιος που γνωρίζει ότι το παιδί είναι γιος γιατρού, γιος του τάδε γνωστού μπορεί να επηρεαστεί και στον βαθμό, κάτι το οποίο εγώ προσωπικά δεν το ασπάζομαι με τίποτα. Είχα τάξη που μέσα είχα οδοντίατρο, είχα γιατρό, κι όμως ήμουν εντελώς αντικειμενική, δε θεωρούσα με τίποτα ότι θα αντιμετωπίσω διαφορετικά τα παιδιά, έτσι είναι σωστό να κάνουμε. Ένα είναι αυτό, δεύτερο οι γονείς που επηρεάζουν τα παιδιά ασκούν πίεση (...) πάνε τα παιδιά φροντιστήρια για να γίνουν καλύτερα (...) το σύστημα σπρώχνει προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα άλλα παιδιά παραμένουν πίσω, δεν έχουν βοήθεια από τους γονείς, είναι ένα σοβαρό θέμα...»

Εκ. 4: «...Φυσικά και δεν είναι μόνο το σχολείο αυτό που στερεί την αξιοκρατία από το σύστημα, είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που εμπλέκονται...»

Εκ. 7: «...Σχετικό, κάποιος μπορεί να έχουν κάποια δεδομένα και σύμφωνα με αυτά να αξιολογούν και κάποιος να επηρεάζονται από κάποιους λόγους...»

Εκ. 8: «...Στην ουσία το σύστημα αυτό βολεύει τους γονείς γιατί τους εξασφαλίζει κάποια αντικειμενικότητα, να φαίνεται οριζόντιο, ικανοποιούνται ότι όλα τα παιδιά θα γράψουν το ίδιο τεστ, θα κριθούν σε μια συγκεκριμένη γνώση οπότε όποιος έχει καταφέρει να αποστηθίσει, έχει καλύτερη μνήμη, θα γράψει καλύτερα και θα είναι ο καλύτερος, οπότε όλοι βολεύονται πίσω από αυτό γιατί άμα αλλάξει και γίνει περιγραφικό μετά θα υπάρχουν ενστάσεις. Γιατί το αξιολόγησες έτσι, γιατί πιστεύεις ότι το άλλο παιδί είναι καλύτερο από το δικό μου και πώς μπόρεσες να προάγεις αυτόν. Είναι και στη μέση η σημαία βέβαια αφού έχει επικρατήσει ότι ο καλύτερος παίρνει τη σημαία, οπότε φαντάσου τι θα γίνει αν δώσουμε σημαία περιγραφικά. Θα γίνει χαμός...»

➤ **Η προσπάθεια των μαθητών και των οικογενειών τους από χαμηλές κοινωνικά τάξεις για να αποτινάξουν από πάνω τους το κοινωνικό πεπρωμένο επίσης τονίζεται, με τους δασκάλους συχνά αρωγούς.**

Εκ. 10: «...Ξεκινάνε, τα βασικά τα ξέρουν, από κει και πέρα σιγά σιγά αρχίζει η απόκλιση, υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που το έχουν στο DNA τους, φτωχά ή και αλλοδαπά που κάνουν φοβερό αγώνα, έρχονται διαβασμένα, έχουν μυαλό, με κοιτάνε στα μάτια (...). Βλέπω ότι τα αλλοδαπά είναι καλά παιδιά, καλοί μαθητές έχουν σεβασμό τα περισσότερα από αυτά. Κάνουν μεγάλο αγώνα, μπορεί να μην παίρνουν 10 αλλά πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα δικαιωθούν στη ζωή τους, μπορεί να μην πάνε στο Πανεπιστήμιο μα ό,τι και να κάνουν θα το κάνουν καλά. Υπάρχουν άλλα που κάνουν τα φροντιστήριά τους, παίρνουν το μπράβο, έχουν τη μαμά από πίσω (...). Εγώ φροντίζω μέσα στην τάξη να έχω πάρα πολλά εξωσχολικά βιβλία, τα δανείζω και στο σπίτι και βλέπεις ότι τα παίρνουν περισσότερο τα αλλοδαπά παρά τα ελληνόπουλα,

αυτά έχουν το τάμπλετ, την τηλεόραση, το παιχνίδι. Το φτωχό παιδάκι δεν τα έχει αυτά και αρπάζεται από το σχολείο...»

➤ **Επίσης, με απόλυτο τρόπο συζητούν για το ότι χάνεται η ευκαιρία στο σχολείο με το δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα να αναδειχθούν τα ταλέντα, οι δεξιότητες και οι κλίσεις του κάθε παιδιού μέσα από μια «στείρα» αξιολόγηση.**

Εκ. 12: «...Όχι δεν εξαντλείται τίποτα στο σχολείο. Στο σχολείο δε μπορούμε να καταλάβουμε αν ένα παιδί έχει κλίση προς τη μουσική και να πρέπει να δουλεύει 8 ώρες τη μέρα μουσική και μισή ώρα γλώσσα, δε μπορούμε να ανακαλύψουμε τα ταλέντα των αθλητών, των καλλιτεχνών και πολλών άλλων ανθρώπων, ταλέντα που χάνονται άρα (...). Δεν εξαντλείται τίποτα στην αξιολόγηση, κάνουμε μια στείρα αξιολόγηση στο μάθημα της ημέρας...»

8.3. Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπλοκότητα της σύνδεσης της αξιοκρατίας με το SES και την έκφραση αυτού μέσα από τις εξετάσεις και τους βαθμούς με το υποκειμενικό τους στοιχείο:

➤ **Το φαινομενικό στοιχείο του συνθήματος «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στη διαφορετική κοινωνική αφετηρία των μαθητών που επηρεάζει την επίδοσή τους και είναι πέρα από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών με τους ίδιους να δίνουν το δικό τους αγώνα για την εξισορρόπηση των διαφορών.**

Εκ. 1: «...Μπορεί να έχουν ίσες ευκαιρίες αλλά όπως είπα και πριν το κάθε παιδί προέρχεται από διαφορετικό υπόβαθρο και προσωπικό και κοινωνικό, οικογενειακό. Υπάρχουν παιδιά που και ηλικιακά και νοητικά δεν είναι έτοιμα να έρθουν στο σχολείο, που έχουν αναπτυξιακές δυσκολίες κι αυτά παίζουν το ρόλο τους και θέλουν διαφορετική μεταχείριση, θέλουν εξατομικευμένη διδασκαλία, θέλουν ειδική τάξη (...). Το κοινωνικό, οικογενειακό υπόβαθρο, καλά δε μιλάμε για ομάδες παιδιών όπως είναι οι Ρομά, υπάρχουν παιδάκια αλλοδαπά που το οικογενειακό περιβάλλον δε βοηθά καθόλου, παιδιά που στο σπίτι είναι όλη τη μέρα στην τηλεόραση και δεν κάνουν τίποτε άλλο. Αυτό δε βοηθάει στην εκπαίδευση του παιδιού. Είναι και παιδιά που από μικρά οι γονείς τους διαβάζουν, τα πάνε εκδρομές, έχουν διαφορετικές παραστάσεις στη ζωή τους, συζητούν με τους γονείς κι αυτό είναι πολύ σημαντικό στον προφορικό λόγο και κατ' επέκταση και στο γραπτό λόγο, έτσι η εξέλιξη αυτού του παιδιού θα είναι πολύ διαφορετική από τα άλλα παιδιά. Τέλος, υπάρχουν και παιδιά που στο σπίτι αντιμετωπίζουν προβλήματα κι αυτά τα μεταφέρουν και στο σχολείο, τις ανασφάλειες, τους φόβους τους, κι όταν ένα παιδάκι φοβάται θα κοιτάξει να καλύψει τον φόβο του και δε θα έχει το μυαλό του να ασχοληθεί με το σχολείο τόσο όσο χρειάζεται, το απασχολούν άλλα πράγματα: οι φοβίες του και τα προβλήματα στο σπίτι...»

Εκ. 2: «...Στο Δημοτικό σχολείο σήμερα προσπαθούμε να τα εντάξουμε τα παιδιά όλων των ομάδων όσο γίνεται, όχι μόνο αυτά που έχουν οι γονείς τους τη

δυνατότητα να τα βοηθήσουν (...). Να είμαστε περισσότερο αποστασιοποιημένοι, λειτουργούμε περισσότερο σαν γονείς, τα αγκαλιάζουμε, δείχνουμε την αγάπη μας (...). Δε μπορούν να τα βοηθήσουν οι γονείς τους (...) ο αγώνας που κάνουν είναι πιο πολύ δικός τους...»

Εκ. 3: «...Με βάση αυτό που είπαμε και πριν ίσες ευκαιρίες δεν έχουν όλοι, όταν ένα παιδί έχει ξεκινήσει μέσα από την οικογένεια ακόμα και από το νήπιο ή πρώτη Δημοτικού που θα έρθουν τα παιδιά... κάποια ήδη έχουν αρκετά εφόδια και κάποια άλλα όχι. Ήδη ξεκίνησε από πριν και συνεχίζεται... κάποιο αισθάνεται ανώτερο με την άνεσή του την οικονομική, κάποιο κατώτερο. Μετά γίνονται οι διακρίσεις μέσα στο σχολείο θέλοντας και μη και οι κατηγοριοποιήσεις (...). Κι αυτό το πράγμα... πάλι βάζει μια ετικέτα... άλλο που εμείς από τη μεριά μας ό, τι μπορούμε κάνουμε και βέβαια το παιδί του πλούσιου -δεν είναι μόνο του πλούσιου αλλά και του μορφωμένου- θα έχει καλύτερα εφόδια αν ο γονέας του είναι μορφωμένος ενώ ο άλλος που είναι εργάτης (...). Στα παιδιά που δεν έχουν αυτά τα εφόδια -και τα παιδιά είναι οι καθρέπτες των γονιών τους- βλέπουμε πώς συμπεριφέρονται και πώς αντιμετωπίζουν είτε τα γράμματα είτε τη γενικότερη σχολική ζωή (...). Αυτό που ονομάζουμε πολιτισμικό κεφάλαιο αυτό επηρεάζει (...). Αυτό που φέρνει από το σπίτι του ακριβώς παίζει μεγάλο ρόλο...»

Εκ. 4: «...Δεν είμαστε ίδιοι κι εμείς πρέπει να το προσαρμόσουμε αυτό πάνω τους... τα παιδιά έρχονται με αυτό που είναι, αν καταφέρεις τα παιδιά να είναι στο ίδιο επίπεδο τότε αυτό είναι το καλύτερο (...). Έχουν μεγαλώσει διαφορετικά δεν είναι μόνο τα ερεθίσματα, είναι και η ψυχολογία, είναι πολλά που μπορεί να έχει κάθε παιδί διαφορετικό, μπορεί να είναι πιο κλειστό... Είναι πολύ σημαντικό το ψυχοκοινωνικό (...) πρέπει να προσαρμόζεσαι ιδίως στις μικρές τάξεις (...). Υπάρχουν παιδιά που οι γονείς τους δε μπορούν να τα βοηθήσουν κι είναι εξαιρετικά κι άλλα που δε μπορούν να συνεχίσουν... Σίγουρα οι εξετάσεις και οι βαθμοί ευνοούν αυτούς που μπορεί να τους βοηθήσουν και οι γονείς, που έχουν περισσότερα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Άλλα παιδιά που είναι από χαμηλότερα κοινωνικά περιβάλλοντα δε μπορούν να βοηθηθούν το ίδιο...»

Ερ. 5: «...Ότι δεν έρχονται όλοι με τις ίδιες ευκαιρίες το πιστεύω, ότι υπάρχει μια ανισότητα στην εκπαίδευση το πιστεύω. Για διάφορους λόγους και σε διάφορα επίπεδα. Εξαρτάται από το κοινωνικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών αν και νομίζω ότι είναι το πολιτισμικό επίπεδο, αν η οικογένεια ενδιαφέρεται (...), αν υπάρχει κάποιο ενδιαφέρον τα παιδιά θα πάνε και καλά στο σχολείο. Δεν είναι μόνο η μόρφωση των γονιών γιατί έχω δει και μορφωμένους γονείς που τα παιδιά τους δεν τα πάνε καλά σαν προσωπικότητες μαθητή (...). Το ενδιαφέρον των γονιών πιστεύω πως είναι μεγάλο πράγμα. Το οποίο οι νέοι γονείς όλο και λιγότερο το έχουν πιστεύω εγώ ή το έχουν σε άλλα επίπεδα δεν το εστιάζουν εκεί που πρέπει...»

Εκ. 7: «...Θεωρώ ότι κάθε παιδί έχει το διαμαντάκι του και εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό ή να το θάψει ή να το αναδείξει, παίζει βασικό ρόλο ο εκπαιδευτικός.

Τώρα ως προς τις γνώσεις παίζει βασικό ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό (...). Όχι, κατηγορηματικά όχι. Δεν ξεκινάνε τα παιδιά από την ίδια βάση καταρχήν για να λέμε ότι έχουν και τις ίσες ευκαιρίες γιατί το κάθε παιδί όταν έρχεται στην Πρώτη έχει διαφορετικά βιώματα: ένα παιδί μπορεί να έχει κάνει πάρα πολλά ταξίδια, να έχει οξυμμένη τη φαντασία του και να έχει μια ευφράδεια λόγου και να έχει μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον άλφα κι ένα παιδάκι που δεν έχει βγει έξω από το σπίτι του γιατί δεν έχει την οικονομική δυνατότητα ή δουλεύουν οι γονείς από το πρωί μέχρι το βράδυ και ζει με τον παππού και τη γιαγιά, τι εικόνες να έχει; Άρα, δεν ξεκινάνε από την ίδια βάση, στο σχολείο ο εκπαιδευτικός θεωρώ ότι του δίνει τα ερεθίσματα, από κει και πέρα...»

Εκ. 8: «...Το μόνο που είναι ίδιο είναι το βιβλίο, τώρα αν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών αυτό δεν το εξετάζει κανένας. Να έχεις παιδάκια τσιγγανάκια που μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι, έχουν τη διάλεκτό τους, έρχονται στο σχολείο και στην ουσία τα κάνουν τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα, δεν ασχολείται κανένας να τα διαβάσει, πώς να πάνε και να προχωρήσουν; (...). Ισχύει αυτό: όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες. Μου έχει τύχει μαθητές άλλος να έχει χωρίσει, άλλος να μην ξέρει τη γλώσσα. Σίγουρα όλα τα παιδιά θέλουν να μάθουν απλά όπως είπαμε δεν ξεκινούν από τη ίδια βάση, κάθε παιδί χρήζει διαφορετικής μεταχείρισης, αυτό δεν το λαμβάνει κανένας υπόψη του. Φταίει σίγουρα και το σύστημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι πασχίζουν και προσπαθούν. Όταν υπάρχουν άλλα προβλήματα από πίσω που δε μπορεί να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός, τι να του πει μέσα στην τάξη αν το παιδί σκέφτεται άλλα όλη τη μέρα, αν του λείπουν άλλα πράγματα, έχει κενά που δε μπορεί να τα αναπληρώσει, σίγουρα δε θα έχει καμιά διάθεση να μάθει ...Οπότε όλο αυτό πέφτει στο κενό (...). Όχι εννοείται πως δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες γιατί είναι από πίσω και το κεφάλαιο του κάθε παιδιού, η οικονομική κατάσταση του γονέα, το μορφωτικό του επίπεδο, η γλώσσα αν είναι από άλλη χώρα, όλα παίζουν το ρόλο τους (...), δε γίνεται όλα τα παιδιά να ξεκινήσουν από την ίδια βάση, κάποια παιδιά θα μειονεκτούν και δυστυχώς αυτά τα παιδιά μένουν πίσω γιατί όταν οριζόντια εσύ βάζεις να σου γράψουν το ίδιο, μοιραία κάποια παιδιά δε μπορούν να το κάνουν...»

Εκ. 9: «... Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια δεν έχει σχέση με αναξιοκρατία, αυτό εγώ προσωπικά δεν το έχω σκεφτεί ποτέ. Όλα τα παιδιά είναι ίσα και προσπαθώ αυτά να ενισχύω περισσότερο: τα παιδιά από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ή κάποια που δεν έχουν τη δυνατότητα οι γονείς τους να τα προσέξουν και με εξατομικευμένη διδασκαλία και με ενθάρρυνση προσπαθώ να τα ενεργοποιώ, απλά εκ των πραγμάτων οι γονείς δε μπορούν να τα βοηθήσουν κι εκείνα χάνουν τις δυνάμεις τους...»

Εκ. 10: «...Ξεκινάνε αλλά πολύ γρήγορα ξεχωρίζει η ήρα από το στάρι...»

Εκ. 11: «...Δεν υπάρχουν παρά το ότι θα θέλαμε. Εκ των πραγμάτων δε γίνεται γιατί πέρα από το γεγονός ότι δεν προέρχονται όλοι οι μαθητές από το ίδιο

κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κάποιιοι έρχονται με διαφορετικό δυναμικό σε σχέση με κάποιους άλλους που οι γονείς τους είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Άρα έχουμε από την αρχή μια γνωστική διαφορά όταν έρχονται στο σχολείο. Επίσης και τα σχολεία δε βρίσκονται στον ίδιο κοινωνικό περίγυρο, υπάρχουν σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές και σχολεία σε αναβαθμισμένες περιοχές, οπότε εκ των πραγμάτων διαφορετική λειτουργία θα έχει το κάθε είδος σχολείου, άρα δε μπορούμε να μιλήσουμε για ιδανικό σχολείο και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ούτως ή άλλως. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί κάνουν αυτό που μπορούν, εγώ δε μπορώ να πιστέψω ότι υπάρχει εκπαιδευτικός που δε θα δώσει τον εαυτό του στην τάξη, που δε θα κάνει το παν για να βοηθήσει τα παιδιά, είναι όμως κι άλλοι παράγοντες που υπεισέρχονται...»

➤ **Συχνά οι εκπαιδευτικοί γίνονται ιδιαίτερα παραστατικοί στο λόγο τους στην προσπάθεια να τονίσουν την ανυπαρξία ισότητας ευκαιριών ενώ δεν αποκλείουν την ενισχυτική διδασκαλία ως έναν τρόπο κάλυψης κενών για τους μαθητές.**

Εκ. 6: «...Δεν ξέρω αν μπορώ να μεταφέρω με τα λόγια μια πάρα πολύ ωραία εικόνα που είχα δει στο Ιντερνέτ όπου έδειχνε τρία παιδάκια με διαφορετικό ύψος, ένα χαμηλό, ένα μεσαίο κι ένα πολύ ψηλό, τα οποία ήθελαν να παρακολουθήσουν τον ίδιο ποδοσφαιρικό αγώνα πίσω από μία μάντρα και η μια εικόνα τα έδειχνε να έχουν ανέβει και τα τρία πάνω στο ίδιο σκαλοπάτι, οπότε επόμενο ήταν ο κοντός να μη μπορεί να δει, δεν έφτανε στη μάντρα. Ο μεσαίος ίσα που έβλεπε και ο ψηλός μια χαρά έβλεπε. Κι είχε μετά μια άλλη εικόνα όπου ο κοντός ήταν σε ένα ψηλότερο σκαλί κι έβλεπε, ο μεσαίος το ίδιο κι ο ψηλός έβλεπε κι έβλεπαν κι οι τρεις. Δεν ξέρω αν το μεταφέρω καλά με τα λόγια αλλά αυτό πιστεύω, γιατί από τη στιγμή που εξ αντικειμένου τα παιδιά δεν έρχονται με τα ίδια εφόδια εμείς θα πρέπει να δώσουμε στο καθένα, σύμφωνα με τις ανάγκες του, σύμφωνα με το επίπεδο που βρίσκεται. Βέβαια ένας δάσκαλος με την ίδια ώρα μέσα στην ίδια τάξη δεν μπορεί να το κάνει αυτό. Υπάρχουν όμως τρόποι, όπως η ενισχυτική διδασκαλία που λέγαμε πριν, που μπορούν να καλυφθούν κενά και να ενισχυθούν παιδιά. Δίνουμε σε όλα τα παιδιά το ίδιο μέσα στην τάξη αλλά φροντίζοντας να καλύπτουμε κενά στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του. Αλλά η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη επιμένω ότι δε βγαίνει στην πράξη...»

Εκ. 9: «...Ναι, και δεν είναι μόνο η μόρφωση, το πολιτισμικό κεφάλαιο γιατί και σε πολύ μορφωμένους δεν είναι το πολιτισμικό πλαίσιο το ίδιο. Κάποιοι γονείς μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί και ψάχνουν να γίνουν τα παιδιά τους οι καλύτεροι μαθητές κι άλλοι πραγματικά ενδιαφέρονται για την ουσία (...), το κοινωνικό καθεστώς αναιρεί τις ίσες ευκαιρίες.

➤ **Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σύνθημα των ίσων ευκαιριών περιορίζεται στο ένα βιβλίο για όλους καθώς και στα ίδια «εργαλεία» αξιολόγησης.**

Εκ. 6: «Κατά πόσο είναι αξιοκρατικό και κατά πόσο αντιμετωπίζει ισότιμα όλα τα παιδιά. Από τη στιγμή που όλα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο δεν έρχονται κουβαλώντας το ίδιο επίπεδο γνώσεων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, από τη στιγμή που τους δίνουμε ένα βιβλίο και πρέπει να τα μετρήσουμε με τα ίδια μετρήσιμα εργαλεία που έχουμε, διαγωνίσματα, τεστ και λοιπά, αυτόματα η γνώμη μου είναι ότι αναπαράγουμε την ανισότητα που κουβαλάνε από το σπίτι και από το περιβάλλον τους με τη βαθμολογία μας...»

Εκ. 8: «... Το μόνο που είναι ίδιο είναι το βιβλίο τώρα αν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών αυτό δεν το εξετάζει κανένας...»

➤ **Με δεδομένη τη διαφορετικότητα των διαθέσιμων στους γονείς σχολείων, την ύπαρξη της δυνατότητας φροντιστηριακής βοήθειας από κάποιους γονείς στα παιδιά τους ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την απαξίωση των εκπαιδευτικών πρώτα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που ακυρώνει τη δυνατότητα που έχουν να πιέσουν το κοινωνικό «status» για κάποια ευαίσθητα θέματα που αφορούν τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την αδυναμία τους να μιλήσουν για ίσες ευκαιρίες και αξιοκρατία στο Δημοτικό.**

Εκ. 12: «...Ότι όλη αυτή η θεώρηση είναι λάθος: καταρχήν δεν έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες από τη στιγμή που έχουμε μονοθέσια διθέσια τετραθέσια εξαθέσια σχολεία, σχολεία με κλασικό και με ΕΑΕΠ πρόγραμμα και εξαρτάται η εκπαίδευση που θα πάρεις από τη γειτονιά που μένεις, δεν έχουμε ίσες ευκαιρίες, δεν επιλέγεις εσύ το σχολείο, σε επιλέγει το σχολείο, σου επιβάλλει ένα πρόγραμμα ανάλογα με τη γειτονιά που μένεις και αυτό δεν είναι ίσες ευκαιρίες (...). Για να μιλήσουμε για τα κοινωνικά φαινόμενα σχετικά με την κάθε οικογένεια και το από πού προέρχεται με αποτέλεσμα να μην το συνυπολογίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, άρα πάλι δεν έχουμε ίσες ευκαιρίες και τέλος δεν έχουμε ίσες ευκαιρίες γιατί ένας μαθητής δε μένει στη γνώση και την αξιολόγηση του σχολείου αλλά πάει στο φροντιστήριο που επιλέγει ο ίδιος για να έχει την ίση ευκαιρία απέναντι στον άλλον, άρα επιλέγει τον καλύτερο δάσκαλο που νομίζει αυτός, πολλές φορές γίνεται και στο Δημοτικό με τα ιδιαίτερα (...). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κάνει τίποτα για αυτό, δεν του δίνει καμία δεύτερη ευκαιρία (...). Ποτέ σε καμιά περίπτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ξεκινάνε οι μαθητές από την ίδια βάση (...). Και δίνουμε το ίδιο βιβλίο, την ίδια γνώση σαν να είναι το ίδιο τα παιδιά αλλά είναι το καθένα μια διαφορετική προσωπικότητα, με διαφορετική αφετηρία (...)

➤ **Στην πλέον ευαίσθητη ερώτηση για τον επηρεασμό της αξιολογικής κρίσης των δασκάλων από τις σχέσεις με τους γονείς, από τους Συλλόγους Γονέων, από έναν άλλο συνάδελφο, από προσωπικές ευαισθησίες, από κοινωνικο-ιδεολογικές αντιλήψεις αλλά και για το είδος της αντίδρασής τους σε αυτήν την δύσκολη περίπτωση, κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει τέτοιο ζήτημα αλλά έχουν ζήσει το γεγονός με συναδέλφους.**

Εκ. 2: «...Αυτό προσωπικά δεν το βιώνουμε, εγώ προσωπικά δεν το έχω βιώσει, από γονείς, ποτέ δεν έχει υπάρξει τέτοιο θέμα...»

Εκ. 12: «...Όχι δεν είχα ποτέ εγώ προσωπικά δεν έχω δεχθεί παρέμβαση από γονείς για βαθμό (...) θεωρώ όμως βλέποντας καταστάσεις μέσα στα σχολεία ότι παιδιά από οικογένειες υψηλού κύρους βαθμολογούνται με μεγαλύτερη ανοχή από τους εκπαιδευτικούς, δε θέλουν οι εκπαιδευτικοί να μπλέξουν με τέτοιες οικογένειες, έχουν φόβο απέναντι στις οικογένειες των γιατρών, των δικηγόρων και έχουν διαφορετική αντιμετώπιση χωρίς να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είναι καλοί μαθητές αλλά υπάρχει μια μεγαλύτερη ανοχή απέναντι σε αυτούς τους μαθητές...»

➤ **Οι περισσότεροι όμως επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του φαινομένου και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό που φτάνει σε εκείνον του επηρεασμού απόλυτα της αξιολογίας στην αξιολογική προσπάθεια.**

Εκ. 3: «...Καλό είναι να υπάρχουν καλές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών για βοήθεια του παιδιού όχι όμως για να προσπαθεί το δικό του παιδί να βγαίνει μπροστά γιατί υπάρχουν πολλές περιπτώσεις οι οποίες είναι παράλογες (...). Όταν ήμουν σε ένα σχολείο (...) είχα μαθητές που τους έκανα ένα μάθημα Θρησκευτικά σε ένα χωριό που οι άλλες δασκάλες γνώριζαν τους γονείς τα προηγούμενα χρόνια. Τα Θρησκευτικά δεν τα θεωρούσαν σημαντικό μάθημα σε σχέση με τα υπόλοιπα. Όμως επειδή θα πήγαιναν πρώτη Γυμνασίου όταν τους έβαζα ένα τεστ τους το έβαζα σαν να έγραφαν ένα τεστ στο Γυμνάσιο, σαν να τους προετοίμαζα για το Γυμνάσιο. Έπρεπε να αντιμετωπίζουν την ερώτηση, να είναι σαφείς, να είναι συγκεκριμένοι όπως απαιτεί ένα διαγώνισμα. Κι έτσι δουλεύαμε το μάθημα, κι όταν ήρθαν οι πρώτοι βαθμοί, σε ένα παιδί είχα βάλει 9 και σε άλλο 10 ανάλογα με τη βαθμολογία τους. Με φώναξε ο Διευθυντής και μου λέει «έξω έχουμε κλάματα» (...). Έρχεται η μητέρα και μου έκανε παράπονα (...). Της λέω κοιτάξτε πήρε 9 γιατί δε μπορούσε να πάρει 10 κι αν έπαιρνε 10 δε θα ερχόσασταν να με ρωτήσετε. Δεν υπάρχει πρόβλημα με το παιδί σας. Ίσως με τις προηγούμενες δασκάλες να είχαν καλές σχέσεις και να του έβαζαν τον παραπάνω βαθμό. Την επόμενη χρονιά το παιδί πήγε Γυμνάσιο και τα βρήκε δύσκολα γιατί: Θρησκευτικά 9... και στα άλλα θα έπρεπε να πάρει παρακάτω, ήμουν σίγουρη. Λοιπόν και μετά ήρθε ξανά η μαμά (...). Πόσο δίκιο είχες πόσο διαφορετικά είναι τα πράγματα εκεί και πόσο μεγάλες είναι οι απαιτήσεις...»

Εκ. 4: «...Καλά, είναι το κυριότερο που τους νοιάζει τους γονείς, δηλαδή μπορείς να τους φωνάξεις να τους πεις ότι το παιδί έχει άσχημη συμπεριφορά, δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ όσο τους ενδιαφέρει να τους πεις ότι το παιδί σου πήρε Άριστα σε αυτό. Αν τους πεις ότι το παιδί σου πήρε Β θα σου πουν γιατί του έβαλες Β. Το έχω ακούσει από άλλη δασκάλα που της έλεγε ο γονιός γιατί έβαλες Β στο παιδί μου ή γιατί έβαλες 8 ή 9. Φτάσαμε στο σημείο να απολογούμαστε. Υπάρχουν κάποια κριτήρια. Αξιοκρατικό δεν είναι αλλά αυτό είναι το σύστημα, σίγουρα δεν είναι και οι δάσκαλοι δίκαιοι, αξιολογικοί αφού δε μπορούν, αφού είναι έτσι το σύστημα (...). Πολύ συχνά οι δάσκαλοι βαθμολογούν με βάση το τι θα πουν οι γονείς κυρίως όταν ξέρουν ότι

υπάρχει μια περίπτωση προβληματική ή όταν βαθμολογούν με βάση τέτοιες συνθήκες: το τι θα πει ο διευθυντής ...τι παράπονα θα κάνει ο ένας κι ο άλλος...»

Εκ. 7: «...Ναι, κάποιους γονείς τους βλέπω περισσότερο να επισκέπτονται και τους δασκάλους και το γραφείο του Διευθυντή, να υπάρχουν παράπονα, να ασχολούνται όχι με το δικό τους παιδί και την πρόοδό του αλλά με το τι πήρε ο διπλανός, το παιδί του δασκάλου και λέω ότι αν πραγματικά ο καθένας κοιτούσε το δικό του παιδί, όλα θα ήταν καλύτερα πραγματικά. Αν υστερεί προσπάθησε να το κάνεις να γίνει πιο δυνατό, γιατί να ασχοληθείς με το άλλο; Γιατί είναι και χάσιμο χρόνου και ψυχοφθόρο για τον ίδιο τον γονιό, γιατί είναι κρίμα να συμβαίνει αυτό και θεωρώ ότι στις επαρχίες περισσότερο συμβαίνει αυτό και όχι στις πόλεις...»

Εκ. 8: «...και υπάρχουν πολλά παραδείγματα από γονείς που κυνηγούν καθαρά τον βαθμό, γίνονται συστάσεις γιατί έβαλες τόσο στο παιδί μου ή σε κάποιο τεστ έχουν υπάρξει διαφωνίες σχετικά με τον βαθμό, το περνάμε αυτό που λέμε από κόσκινο. Γιατί επικεντρώνονται καθαρά στο βαθμό (...) και σε μένα το ίδιο έχει συμβεί, να έρθουν γονείς και να μου κάνουν παρατήρηση για τους βαθμούς γιατί δεν τους ικανοποιούσε ο βαθμός που πήρε στο τεστ ο γιος τους ή η κόρη τους και απαιτούσαν να είναι μεγαλύτερος και δήθεν εγώ δεν είχα λάβει σωστά την απάντηση υπόψη και θα έπρεπε να την είχα αξιολογήσει διαφορετικά. Γενικά υπάρχει μια πίεση από τους γονείς, υπάρχει αυτός ο ανταγωνισμός, θέλουν το δικό τους το παιδί να είναι το καλύτερο και ο μόνος τρόπος δυστυχώς για να το αποδείξουν στην κοινωνία γύρω είναι οι βαθμοί. Είναι ο καθρέφτης τους. Οπότε μοιραία πιέζουν κι εμάς για βαθμούς (...). Υπάρχουν ορισμένοι που θέλουν μόνο τον βαθμό, το μόνο που τους νοιάζει είναι να πάρει το παιδί τους τη σημαία ή να βγει πρώτο με 10 και να κορορεύεται στο καφενείο ο πατέρας ότι ο γιος μου είναι ο πρώτος. Ξεζουμίζουν και τα ίδια τα παιδιά τους, δηλαδή τα βάζουν να κάνουν τρελή αποστήθιση, να μαθαίνουν μέχρι και κόμματα όπως δηλαδή σου απαγγέλλουν. Τους κάνουν μια ερώτηση στη Φυσική και σου απαγγέλλουν ολόκληρη παράγραφο μέσα από το βιβλίο λες και το διαβάζεις από μέσα, σταματάνε και στο κόμμα, το έχουν μάθει φωτογραφικά τελείως το κείμενο...»

Εκ. 9: «...Μαθητής που ήταν αδύναμος στα Μαθηματικά και το είχαν αντιμετωπίσει και οι γονείς αλλά δεν είχαν δεχθεί ότι θα έπαιρνε Β στο τρίμηνο έκαναν ολόκληρο θέμα ότι έχουν και στο σπίτι βοήθεια από Μαθηματικό, Τετάρτη Δημοτικού παιδί: «είναι άριστος μαθητής γιατί πρέπει να πάρει Β;» Είχε γράψει στα τεστ Β, φυσικά ήταν άξιο παιδί, δε θα έπαιρνε στο τρίμηνο Β, η προσπάθειά του ήταν σοβαρή και υπήρχε και πολύ πίεση από το σπίτι αλλά ήταν ένα παιδί τοπαρισμένο. Βέβαια εγώ ούτως η άλλως θα έβαζα Α αλλά όλο αυτό γύρω μου με είχε επηρεάσει πάρα πολύ αρνητικά (...). Ένιωσα ότι αμφισβητείται η παιδαγωγικότητά μου ακόμα και οι γνώσεις μου (...). Εγώ αισθάνθηκα πάρα πολύ άσχημα γιατί ένιωθα σαν να αμφισβητούμαι (...). Τετάρτη Δημοτικού, φαντάσου να ήταν Πέμπτη, απλά δε ήθελαν να δουν το Β στο τρίμηνο...»

Εκ. 10: «Έχει τύχει μπροστά μου γονιός να παίρνει τηλέφωνο στο σχολείο τη δασκάλα για να τη ρωτήσει τι θα βάλει αύριο η δασκάλα στο διαγώνισμα Ιστορία για να μπορέσει η μαμά να προετοιμάσει την κόρη. Της λέει η δασκάλα ότι αυτό το πράγμα δεν επιτρέπεται κι ότι θα πρέπει να διαβάσει το παιδί. Από το άγχος της μην τυχόν – στρατιωτικός ο μπαμπάς δε σου λέω τίποτε άλλο- και το παιδί δεν πάρει 10, να ξέρει η μαμά τις ερωτήσεις, «δε θα τις πω εγώ τις ερωτήσεις» -λέει- «απλά να ξέρω για να προετοιμάσω κατάλληλα το παιδί». Πού φτάνουμε τώρα, το έχω ζήσει κι αυτό ναι, ή με το που έγραψε το παιδί κατευθείαν να έρθει η μαμά να πει πώς πήγε το παιδί, τι έγραψε, αυτό το άγχος ντε και καλά να πάρει 10...»

➤ **Ακόμα και για περιστατικά που δυσκόλεψαν ιδιαίτερα τη δουλειά τους μιλούν οι εκπαιδευτικοί.**

Εκ. 5: «...Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισα τεράστιο ήταν πέρυσι με έναν γονιό που επειδή έβαλα δύο 9 στο πρώτο τρίμηνο μου έκανε τέτοιο πόλεμο, τέτοιες καταγγελίες, τέτοια ανώνυμα τηλεφωνήματα (...). Αλλά είναι ο χαρακτήρας μου έτσι που δεν πτοήθηκα γιατί είχα ήσυχη τη συνείδησή μου. Και δεν είχα τη συμπαράσταση που έπρεπε από τον Διευθυντή μου. Αλλά αυτό δε με ενόχλησε καθόλου. Μέχρι και στον περιφερειακό διευθυντή θα με πήγαινε (...). Ένας γονιός ο οποίος επηρέασε δυο-τρεις άλλους... αλλά πιστεύω ότι το χειρίστηκα σωστά. Αν και στεναχωρήθηκα πάρα πολύ, πάρα πολύ και έκλαψα για αυτό το θέμα. Αλλά μετά γύρισαν όλα ανάποδα και είπα: ένας γονιός είναι, δύο, εγώ θα είμαι σταθερή σε αυτό που πιστεύω και θα αποδειχθεί το σωστό και αποδείχθηκε τελικά και θα αποδειχθεί και στο μέλλον. Βγήκα πιο δυνατή, από τους συναδέλφους μου είχα περισσότερη αποδοχή μετά και τελικά τώρα που το σκέφτομαι, καλύτερα που το έκανα γιατί είμαι πιο ήσυχη με τη συνείδησή μου (...) αλλά πέρασα δύο-τρεις μήνες δύσκολα γιατί υπήρχαν εδώ βολές, δηλαδή συκοφαντία, το ψέμα που το απεχθάνομαι (...). Και το βλέπω έντονο και στο Δημοτικό, ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να έρθουν σε ρήξη με τον γονιό για να μην έχουν προβλήματα. Είναι ψυχοφθόρο γιατί αν στην τάξη με 20 παιδιά βρεθεί ένας γονιός είναι για όλη τη χρονιά πρόβλημα, δεν ξεπερνιέται αυτό είναι δύσκολο (...). Είναι ο γονιός που προκαλεί προβλήματα. Μπορεί να λέει ψέματα, να ανακατεύει γιατί βλέπω και στις άλλες τάξεις προβλήματα αρκετά. Και προσπαθεί να τον αποφύγει με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος...»

Εκ. 8: «...Είμαι κι εγώ απογοητευμένος γιατί τα βλέπω στο σχολείο κάθε μέρα και μας στεναχωρούν κι εμάς αλλά είναι κάτι απλό που μπορεί να γίνει σχετικά εύκολα (...). Θέλεις να επιβραβεύσεις έναν μαθητή που προσπαθεί και είναι αδύναμος και βάζοντάς του ένα 8 το παιδί στην ουσία είναι του 5, έχουν γίνει επιθέσεις από γονείς γιατί ο τάδε πήρε 8, τα παιδιά πάνε στο σπίτι και λένε: ο συμμαθητής μου έγραψε τόσο, ο άλλος συμμαθητής μου έγραψε τόσο, αυτόν του έκανε ο δάσκαλος παρατήρηση εκεί, οπότε μοιραία έρχονται οι γονείς κι έχουν κάνει επίθεση στους δασκάλους γιατί έβαλες στο τάδε παιδί 8, το δικό μου το παιδί έγραψε σε όλα 10 και είναι ο καλύτερος, πρέπει να πάρει 7 και 6, μπαίνουν κι αυτά που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο τη δουλειά μας, πρέπει να προάγουν τις εργασίες στους μαθητές κι έτσι τις καταποντίζουν...»

➤ **Ονοματίζουν εξάλλου την προέλευση των γονέων που πιέζουν προς αυτή την κατεύθυνση ενώ παραδέχονται πως υποχωρούν στις πιέσεις των γονέων αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους προκειμένου να «έχουν το κεφάλι τους ήσυχο».**

Εκ. 6: «...Εμμέσως πλην σαφώς ναι. Ευθέως όχι. Και πάντα από γονείς υψηλού μορφωτικού οικονομικού - κοινωνικού επιπέδου, ποτέ από γονείς χαμηλότερου επιπέδου. Αυτοί πάντα είναι ευγνώμονες για ό, τι δίνεις στο παιδί τους. Έχουν μια συναίσθηση ότι «το παιδί μου είναι αδύναμο και σε ευχαριστώ που το βοηθάς να πάει λίγο παραπέρα». Οι γονείς από μέσο και πάνω επίπεδο έχουν την απαίτηση το παιδί τους να είναι ο καθρέφτης τους. Σου δείχνουν ξεκάθαρα ότι το παιδί τους πρέπει να είναι παιδί του 10. Κάνουν μια ταύτιση, μάλλον ταυτίζουν την επιτυχία του παιδιού ότι θα είναι και η δική τους επιτυχία και ότι τα παιδί πρέπει να ακολουθεί έτσι. Θεμιτό όταν έτσι γίνεται όταν όμως το παιδί έχει εν γένει κάποιες αδυναμίες, τότε δε θέλουν να βλέπουν, εθελουφλούν, δε θέλουν να το παραδεχτούν και εμμέσως πλην σαφώς πιέζουν. Υπάρχει το κλασσικό που είναι σαν ανέκδοτο σε εμάς, μεταξύ μας, «μα το παιδί στο σπίτι τα λέει, τα ξέρει τα κάνει όλα και μόνο του» κι αυτό το έχω ακούσει από γονείς που ξέρω πολύ καλά και διασταυρωμένα ότι κάνουν ιδιαίτερο στο παιδί τους. Εγώ τους λυπάμαι αυτούς τους γονείς. Πρώτα αυτούς και μετά τα παιδιά τους, που αν δεν τα απελευθερώσουν, να προσπαθήσουν μόνο τους, να βγάλουν αυτό που τους αρέσει και μπορούν, θα είναι δυστυχισμένα παιδάκια. Και για να πάρω κι εγώ το μερίδιο της ευθύνης που μου αναλογεί, ναι τον προσφέρω τον βαθμό που μου ζητάνε, γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα με τέτοιου είδους ανθρώπους να έρθεις σε ρήξη, να τους έχεις απέναντί σου. Ότι δεν έχω να κερδίσω ούτε εγώ ούτε τα παιδιά τίποτα από μια ρήξη μαζί τους. Θα έρθει η ώρα που δε θα μπορούν να παρέμβουν...»

➤ **Δεν παραλείπουν να σημειώσουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παραμένουν ανεπηρέαστοι από τους γονείς.**

Εκ. 7: «...Υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρώ ότι είναι αδέκαστοι, είναι συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν και με βάση τα αποτελέσματα που βλέπουν αξιολογούν και βαθμολογούν και είναι και άλλοι που μπορεί να είναι περισσότερο ελαστικοί. Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό...»

Εκ. 9: «...υπάρχουν δάσκαλοι στο σχολείο μου που είναι πάρα πολύ αντικειμενικοί...»

➤ **Αλλού αναφέρονται στο μεγάλο άγχος των γονέων για τους βαθμούς που το μεταφέρουν βέβαια και στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς**

Εκ. 3: «...Δεν είναι απαραίτητο ειδικά στις μικρές τάξεις να πεις ότι αυτό είναι τεστ για να μην επηρεαστεί ο μαθητής, ακόμα και σε μεγαλύτερες μπορείς να πεις ότι θα ελέγξω λιγάκι κατά πόσο έχετε καταλάβει κάποια πράγματα έτσι ώστε τα παιδιά να μην αγχώνονται γιατί τους αγχώνει και ο βαθμός. Αυτό βέβαια έχει υπόβαθρο από τους

γονείς άμα γίνονται ανταγωνιστικοί, ενώ ένα παιδί που δεν έχει από το γονιό του τέτοια απαίτηση δεν θα αγχωθεί ιδιαίτερα πιστεύω (...). Ναι, είναι βασικό το άγχος από το σπίτι κι από τους γονείς για τη βαθμολογία. Όπως είναι βασικό το άγχος που προκαλούν σε εμάς οι εξετάσεις και οι βαθμοί...»

Εκ. 11: «...Φέτος είχα τέτοιους γονείς και μάλιστα όταν ξεκίνησα στην αρχή ήταν χωρισμένα τα τμήματα, μετά έφυγαν κάποια παιδιά κι ενώθηκαν τα τμήματα, ήρθαν γονείς αγχωμένοι για το ποια θα είναι η συνέχεια, αν θα τα καταφέρουμε. Ήταν και πολλά τα παιδιά και υπήρχαν γονείς οι οποίοι πριν περάσει ένα διάστημα και γράψουμε κάποια τεστ να δούμε στην τάξη την παρουσία των παιδιών, τη συμμετοχή, αγχώνονταν για την επίδοση του παιδιού τους. Υπήρξε γονέας που ήρθε και μου είπε: «το δικό μου το παιδί είναι άριστο». Βέβαια το παιδάκι ήταν ένα γλυκύτατο πλάσμα κι εγώ δεν είχα προλάβει να το δω, η μητέρα όμως ήρθε να μου πει από την πρώτη στιγμή ότι εμένα το παιδί μου είναι άριστο και κάθε φορά που ερχόταν να ρωτήσει να με συμβουλευτεί ήταν πάντα με αυτή τη διάθεση: «εμείς είμαστε πολύ καλοί και κάνουμε το καλύτερο και είμαστε άριστοι» και παρά το ότι της έλεγα ότι ναι, το παιδάκι είναι σωστό στην παρουσία του και προσπαθούσα να της επισημάνω κάποια αδύνατα σημεία, ουσιαστικά παρά το ότι με άκουγε, δε με άκουγε, είχε στο μυαλό της αυτό που είχε, άρα οι γονείς όχι όλοι αλλά υπάρχουν γονείς που το κάνουν αυτό, εγκλωβίζονται στη βαθμοθηρία, να δουν όλα στον έλεγχο Α κάτω κάτω, αυτό όμως συμβάλλει και στο άγχος του παιδιού, Φωτεινή, γιατί το συγκεκριμένο παιδί ήταν συνέχεια αγχωμένο μέσα στην τάξη: «κυρία τα πήγα καλά στο τεστ, πώς τα πήγα, είπα ωραία το μάθημα, πώς είναι η ζωγραφιά μου; κοιτάζτε την... ένα μόνιμο άγχος (...). Προσπαθούσα να κάνω το παιδάκι να νιώσει ήρεμα μέσα στην τάξη, να του τονώσω την αυτοπεποίθηση, να μπορέσει να αντιμετωπίσει την επιτυχία ή την αποτυχία σε ένα τεστ σαν κάτι φυσιολογικό, γιατί άνθρωποι είμαστε και θα επιτύχουμε και θα αποτύχουμε και από την άλλη πλευρά να της έχω μια ανάλογη αντιμετώπιση με την έννοια του ότι δε χρειάζεται να είμαστε τόσο αυστηροί, τόσο από πάνω στο παιδί, να το αφήσουμε να αυτενεργήσει ό, τι μπορεί, να μην το αφήσουμε να είναι αγχωμένο γιατί αυτό κάνει κακό στη συνέχεια στο Δημοτικό: να ξεκινούν έτσι και να έχουν μπροστά τόσες πολλές τάξεις, τόση πολύ πίεση. Πάνω από όλα είναι η ψυχική υγεία του παιδιού από κει και πέρα όλα έρχονται μόνα τους. Το κάθε παιδί θα ανθίσει ανάλογα με το περιβάλλον που θα βρεθεί και τις δικές του ικανότητες και στο βαθμό που μπορεί. Δε χρειάζεται να είμαστε πιεστικοί, τα παιδιά πρέπει να έρχονται χωρίς άγχος στο σχολείο και οι γονείς να είναι σε συνεργασία με το δάσκαλο, το σχολείο να είναι ανοιχτό προς την κοινωνία, παίζει όμως ρόλο στον κοινωνικό περίγυρο να φανεί ότι το παιδί μας είναι πρώτο και πήρε τη σημαία...»

➤ **Τέλος δεν είναι χωρίς σπουδαιότητα και το φαινόμενο της τιμωρητικής χροιάς των βαθμών όταν πρόκειται για επίδειξη άσχημης συμπεριφοράς από τους μαθητές ή και αλληλένδετα από τους γονείς μιας και δεν υπάρχει αξιολογικός κώδικας για αυτήν**

Εκ. 12: «...Από τους γονείς επηρεάστηκα δύο φορές στη ζωή μου και οι δύο αρνητικά, δηλαδή αξιολόγησα την επίδοσή τους στα μαθήματα χαμηλότερα λόγω της κακής συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία προερχόταν από τη κακή συμπεριφορά των γονέων και την απαξίωση του σχολείου. Δε μου ήταν δυνατόν να θεωρηθεί άριστος ένας μαθητής - κακό παιδί και με άσχημη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του, δε μπορεί να είναι πρότυπο αυτός ο μαθητής όσο καλός και αλάνθαστος να είναι, δε μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τη ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο ο μαθητής που συμπεριφέρεται άσχημα, ζηλοφθονεί, κακολογεί, κακοτροπεί απέναντι στους συμμαθητές του, βρίζει τους δασκάλους του (...). Δεν υπάρχει ένας κώδικας για την αξιολόγηση αυτής της συμπεριφοράς (...). Μετά οι γονείς δημιούργησαν επεισόδιο (...). Τον έναν τον κατεύνασα πολύ εύκολα γιατί όταν κάτσαμε κάτω και του εξήγησα ότι η συμπεριφορά του γιού του ήταν η προσωπική του συμπεριφορά που τη μετέφερε στο σχολείο είχε το επίπεδο να καταλάβει το τι του έλεγα, το αποδέχτηκε σχετικά, δε νομίζω απόλυτα αλλά φοβήθηκε για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού του και το πήρε πιο ζεστά, ο δεύτερος ήθελε να μου κάνει αναφορά στη Διεύθυνση και να με καταγγείλει και στη Χρυσή Αυγή, δεν είχα τέτοιους φόβους πάντως να σου πω την αλήθεια...»

8.4. Σκέψεις για την απόδοση νοήματος στην ιδέα της αξιοκρατίας στο Δημοτικό σε μακρο- και μικρο- επίπεδο:

➤ **Η κατάργηση της βαθμολογίας είναι αυτή που προτείνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ενώ κάνοντας σύγκριση ανάμεσα στην περιγραφική και την αριθμητική, θεωρούν ότι υπερτερεί η πρώτη.**

Εκ. 1: «...Θεωρώ ότι θα μπορούσε να καταργηθεί η βαθμολογία, να γίνεται μια προφορική ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού και όλης της τάξης και να κρατάει απλά ο δάσκαλος τα δικά του δεδομένα για την επίδοση του κάθε παιδιού και την πρόοδό του αλλά να μην μπαίνουν στη διαδικασία τα παιδιά και οι γονείς να κυνηγούν τους βαθμούς. Θα γινόταν απλά πιο εύκολα η δουλειά μας. Μια απλή αναφορά από τους εκπαιδευτικούς με καθόλου χαρακτηρισμούς: το παιδί παρουσιάζει πρόοδο ή δυσκολία σε αυτούς τους τομείς, κάνει προσπάθεια εκεί, θέλει περισσότερη προσπάθεια αλλού και να μην μπαίνει καθόλου βαθμός. Να μην μπαίνει ταμπέλα, γιατί έχω ακούσει συχνά να λένε οι γονείς: αυτός είναι του άριστα. Τα παιδιά θα έρχονταν στο σχολείο με διαφορετική όθηση, θα λειτουργούσαν διαφορετικά τα παιδιά...»

Εκ. 2: «...Η περιγραφική αξιολόγηση είναι καθαρά ενημερωτική για τους γονείς για να ξέρουν που βαδίζουν, πόσο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, τι δυνατότητες έχουν, τι δυσκολίες παρουσιάζουν για να τα λύσουμε μαζί, από κοινού. Θεωρώ ότι δεν είναι κακή η περιγραφική σαν αξιολόγηση, βέβαια σε αυτές τις μικρές τάξεις βάζουμε τεστ -στην Πρώτη όχι τόσο πολύ αλλά στη Δευτέρα- για να δούμε, αξιολογούμε τις επιδόσεις των μαθητών στις ενότητες και χρησιμοποιούμε πιο πολύ το portfolio, το καθένα έχει το δικό του φάκελο ατομικό φάκελο αξιολόγησης, οπότε βάζουμε κάποια τεστ σαν ερωτηματολόγιο για να δούμε πάνω στο μάθημα, αν το εμπέδωσαν, αν

κατάλαβαν. Στην πορεία θα κάνουμε κάποιο άλλο τεστ, σε κάποια άλλη ενότητα, με αντίστοιχες παρεμφερείς παρατηρήσεις για να δούμε την εξέλιξη (...). Για τη βαθμολογία των μεγάλων τάξεων: θα μου άρεσε να ήταν περιγραφική και στις μεγάλες τάξεις (...). Να αντικατασταθούν οι βαθμοί ίσως...»

Εκ. 4: «...Η περιγραφική είναι καλή αν μπορείς να τη διαχειριστείς γιατί είναι ανοιχτό το όριο του «Άριστα», περικλείει πολλά που μπορεί να είναι άριστα. Οι βαθμοί είναι πιο ξεκάθαροι αλλά πρέπει να κοιτάς πολλά πράγματα (...). Η κατάργηση θα ήταν καλή αν θα μπορούσε να συνεχιστεί και στις επόμενες βαθμίδες με κάποιο τρόπο αρμονικό, αν θα συνδυαζόταν με αλλαγή και στο Γυμνάσιο. Ο σκοπός είναι ότι τα εντάσεις στην Πέμπτη και στην Έκτη για να μπορούν να ανταποκριθούν. Η κατάργηση θα μου άρεσε αν μπορούσαμε μετά να το συνδέσουμε κατάλληλα (...). Η περιγραφική, όχι να πεις Άριστα, Πολύ Καλά αλλά να μπορείς να εξηγήσεις (...) στη Γλώσσα ήταν σε αυτό το σημείο και έχει φτάσει σε αυτό και θα θέλαμε να φτάσουμε σε αυτό το επίπεδο, τι είναι το Άριστα ή το Πολύ Καλά, ήμασταν σε αυτό το σημείο, υπήρξε πρόοδος σε αυτή τη δυσκολία και καταφέραμε να την ξεπεράσουμε. Το κάθε παιδί θέλει διαφορετική αντιμετώπιση αλλά με τόσα παιδιά είναι δύσκολο, άρα θέλει μια γενικότερη αλλαγή...»

Εκ. 6: Όσον αφορά τη βαθμολογία θεωρώ ότι αυτή στα τρίμηνα και στο τέλος δεν έχει να δώσει κάτι. Είναι άνευ σπουδαιότητας και σημασίας (...).

Εκ. 7: «...Να μην έχουμε βαθμολογίες, είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης μέχρι την Έκτη τάξη, νομίζω πως στο Δημοτικό επειδή έχουμε να κάνουμε με παιδικές ψυχές και με διάπλαση χαρακτήρων πάντα ο κακός μαθητής στιγματίζεται ενώ μπορεί να είναι πολύ καλός και να έχει το δικό του διαμαντάκι. Αλλά το Γ, το 6-7 θα σε στιγματίσει και στις παρέες σου και στις επιλογές σου και στον τρόπο που θα σταθείς στην τάξη, θα το παίζεις νταής για να επιβληθείς. Θεωρώ ότι δεν πρέπει να υπάρχει αυτή η βαθμολογία και μάλιστα η Τετάρτη που είναι Α Β Γ σε πετάει στην Πέμπτη με 6 7 8 9 10, νομίζω ότι εκεί πέφτουν από τα ψηλά στα χαμηλά. Πέφτουν από τα σύννεφα και οι γονείς και τα παιδιά, δεν είμαι υπέρ της βαθμολογίας, οι εργασίες που θα δείξει όλη τη χρονιά, ένας έπαινος και η περιγραφική βοηθάει το κάθε παιδί ακόμα και τον πιο «κακό» μαθητή...»

Εκ. 10: «...Ναι, περιγραφική για να σου καταλήξω γιατί είναι πιο λεπτομερής, ξέρει ο γονιός πού υστερεί το παιδί...»

Εκ. 11: «...Πιστεύω ότι χρειάζεται συνδυασμός περιγραφικής και αριθμητικής με όλο το πλαίσιο που είπα προηγουμένως, να υπάρχει μια άψογη συνεργασία, άψογη δε μπορεί, ένας καλός διάλογος επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια αλλά πρώτα πρέπει να αλλάξει η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος αξιολόγησης. Βέβαια όταν τα παιδιά βλέπουν ότι στο Λύκειο η απομνημόνευση είναι ο μόνος τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια, είναι δύσκολο να αλλάξει αυτό στο Δημοτικό, πρέπει να αλλάξει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως βλέπει τα πράγματα...»

➤ **Επίσης θεωρούν ότι ένα είδος φόρμας αξιολόγησης θα μπορούσε να βοηθήσει.**

Εκ. 3: «...Κάποιες φόρμες αξιολόγησης θα μπορούσαν να βοηθούν πρώτα τον δάσκαλο για να ξέρει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ο μαθητής του (...). Για να μπορέσει να τον ενισχύσει κι όχι να πούμε: εσύ είσαι του 9, εσύ είσαι του 8, εσύ είσαι του 6 και τελειώσαμε (...). Δηλαδή να υπάρχει μια κλίμακα προόδου, να βλέπεις κατά πόσο το παιδί προχωράει, αν κάποια τον βοηθούν, αν τον αφήνουν πίσω (...). Δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσε να υπάρχει, να υπάρχει με βάση αυτά που θα έπρεπε να έχει κατακτήσει αυτή τη χρονιά, τι έχει πετύχει το παιδί, νομίζω ότι αυτή η αξιολόγηση η γενικότερη τον καλύπτει κι όχι ένας βαθμός δηλαδή αναλυτικότερα τι έχει καταφέρει το παιδί μέσα σε έναν πίνακα πραγμάτων, κατά πόσο το έχει κατακτήσει και να είναι αυτή η γενικότερη εικόνα του κι όχι ένας βαθμός (...). Αν έχεις αυτή τη φόρμα σαν δείκτη για τον μαθητή σου δε σου χρειάζεται ο βαθμός (...). Ο βαθμός είναι περιττός και άχρηστος έτσι θεωρώ, γιατί με την εικόνα αυτή έχεις καταλάβει πού βρίσκεται το παιδί ενώ με ένα 9 που θα ακούσεις... σε τι 9; στη Μελέτη, στη Γλώσσα πού (...). Θεωρώ ότι είναι καλύτερη αυτή η αξιολόγηση, η έμμεση από την άμεση, τα τεστ και τα διαγωνίσματα, γιατί όπως έχω παρατηρήσει στην έμμεση τα παιδιά τα πάνε καλύτερα από την άλλη όπου έχουν κοπιάσει περισσότερο κι έχουν αγχωθεί περισσότερο από τους γονείς ενώ όταν αβίαστα κάνουν κάποια φόρμουλα την καταλαβαίνουν καλύτερα....»

➤ **Ακόμα, αναφέρονται σε σκέψεις τους για διαμόρφωση της τάξης σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και σε ενισχυτική βοήθεια από άλλους εκπαιδευτικούς δεδομένης της ύπαρξης παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα. Δίνουν λοιπόν σημασία στην ανάγκη για ενισχυτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και για εξατομικευμένη αξιολόγηση. Η έλλειψη χρόνου συχνά λειτουργεί ανασταλτικά όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά που έχουν ανάγκη.**

Εκ. 3: «...Περισσότερο εξατομικευμένη αξιολόγηση (...). Είναι βέβαια δύσκολο αλλά γίνεται όμως κάθε μέρα (...). Αυτό κάνουμε...»

Εκ. 5: «...Πιστεύω ότι το πώς είναι δομημένη η τάξη τώρα μπορεί να μη μπορεί να βοηθήσει το κάθε παιδί, όταν έχεις 20 παιδιά υποκριτικά θα κάνεις πάνω σε ένα πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ εάν μπορούσες να βοηθήσεις, να ήταν δηλαδή χωρισμένα τα παιδιά σε επίπεδα, θα μπορούσε καλύτερα ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το κάθε παιδί και πιο αξιοκρατικά. Να χωριζόταν σε τρεις ομάδες η τάξη. Τώρα δε μπορείς να το κάνεις αυτό ειδικά εάν έχεις τμήματα δύσκολα, δε μπορείς να πεις ότι τώρα βοηθάω τους αδύνατους, τώρα τους μεσαίους, τώρα... είναι δύσκολο αυτό το βλέπω κι εγώ ότι αδικούνται πάνω σε αυτό το θέμα. Εγώ προσπαθώ να έρχομαι πίσω στην ύλη, να μη βιάζομαι για να μπορώ να καλύπτω αυτές τις διαφορές. Αλλά δε μπορείς να το κάνεις, είναι παιδιά που είναι αδύναμα θέλουν μια βδομάδα πάνω στο θέμα, θα πρέπει και κάτι άλλο (...). Αρα είναι πράγματα πέρα από το σχολείο (...). Ίσως

αν υπήρχε κάποια άλλη μορφή, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, άλλη ώρα σαν ενισχυτική. Είναι απαραίτητο. Όχι κατά άτομο αλλά κατά ομάδα. Έκανα επανάληψη τα κλάσματα και κάποια παιδιά δεν τα έχουν καταλάβει, θα έπρεπε να πάρω αυτά τα 4-5 παιδιά και ξανά. Άρα, δεν τους προσφέρει το σύστημα όσο και να θέλει ο εκπαιδευτικός, δε μπορείς, το βλέπω κι εγώ και με στεναχωρεί (...). Εν τω μεταξύ, τώρα μπορεί να έχεις και τάξη με παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, με οικογενειακά προβλήματα κι εκεί είναι ακόμα μεγαλύτερο το πρόβλημα. Εκεί θα κοιτάξεις την ψυχολογία και άλλα πράγματα Την ενσωμάτωση στην τάξη. Η γνώση θα πάει τελευταία φυσικά (...). Δεν έχεις χειρισμό του χρόνου, δεν είναι όλη τη μέρα με τον δάσκαλο, να μπορώ να κουμαντάρω την κατάσταση. Παλιά είχα πιο πολύ τον έλεγχο, τώρα δε μπορώ. Και βλέπω ότι κάποια παιδιά αδικούνται, σίγουρα δεν είναι αξιοκρατικό αυτό, ως προς τις γνώσεις μιλάω τώρα...»

Εκ. 6: «...Θα επιμείνω στην ενισχυτική διδασκαλία που μπορεί να δουλέψει μέσα στα σχολεία και κακά τα ψέματα στη σημερινή εποχή την ενισχυτική διδασκαλία την αναλαμβάνουν πολλοί γονείς από μόνοι τους κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα στα παιδιά τους. Νομίζω ότι καιρός είναι και η πολιτεία να σταματήσει να κρύβεται και να φροντίσει να προσφέρει την ενισχυτική διδασκαλία δωρεάν στα σχολεία τοποθετώντας εκπαιδευτικούς που θα καλύπτουν αυτά τα κενά και να μη χρειάζεται ο γονιός να βάζει το χέρι στην τσέπη, όχι γιατί ο δάσκαλος είναι ανίκανος να βοηθήσει το παιδί του αλλά γιατί εξ αντικειμένου η διδασκαλία που γίνεται μέσα σε ένα 40λεπτο μέσα στην τάξη 20 παιδιών διαφορετικών επιπέδων είναι δύσκολη υπόθεση. Η πολιτεία έχει τρόπους αν θέλει να βοηθήσει. Κι έχει φανεί αυτό...»

Εκ. 12: «...Δε μπορεί του ζητάνε να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία. Στη σύγχρονη τάξη που έχεις πολλούς μαθητές να μάθουν μια συγκεκριμένη ύλη που σου δίνει τη δυνατότητα να αφαιρέσεις το 25% και ταυτόχρονα να θέλεις να εντάξεις κάτι άλλο αλλά να μη μπορείς να εντάξεις τίποτα και παράλληλα να ασχοληθείς με τον μαθητή που έχει τα προβλήματα και σε καμία τάξη δεν είναι μόνο ένας. Από μελέτες και μόνο, πάνω από το 10% αντιμετωπίζει κάποια διαφοροποίηση. Σε 20 παιδιά έχεις τουλάχιστον 2 που έχουν πρόβλημα διαφορετικό και έχεις και μια ολόκληρη τάξη, κάποιος από τους κανονικούς κάποια μέρα θα απουσιάζει άρα θα πρέπει να του κάνεις εξατομικευμένη και κάποια μέρα δε θα μπορέσει να ανταποκριθεί, θα χαζεύει γιατί είναι παιδί, άρα έχεις 4 εξατομικευμένες διδασκαλίες την ημέρα και μια γενική. Είναι αδύνατο να το καταφέρεις, δεν υπάρχει ο χρόνος, δεν κάνει τίποτα ο εκπαιδευτικός για αυτό, κάνει μόνο αν βρει μια περίπτωση που τον αγγίζει στον συναισθηματισμό του, μόνο σε εκείνη την περίπτωση κάνει γιατί υπερβάλλει εαυτόν και υπερβάλλει στον χρόνο...»

➤ **Ξανά γίνεται σχόλιο για την πληθώρα των αντικειμένων και της εκάστοτε ύλης τους αλλά και τη μονοδιάστατη κατεύθυνση του σχολείου ως προς τη γνώση και την αγνόηση των δεξιοτήτων των παιδιών ενώ όπου προβλέπεται από το αναλυτικό ακυρώνεται από το φόβο των εκπαιδευτικών απέναντι στους**

γονείς που θα τους κρίνουν αρνητικά ότι δηλαδή γιατί δεν προχωρούν στην ύλη ή γιατί δε βάζουν διαγωνίσματα.

Εκ. 5: «...Πιστεύω ότι είναι πολλά και τα αντικείμενα στην ύλη (...). Έπρεπε να ήταν λιγότερα για την ηλικία των παιδιών. Ωραία είναι αυτά που λέει το αναλυτικό αλλά είναι πάρα πολλά τα αντικείμενα. Αφαίρεση αντικειμένων χρειάζεται. Εγώ (...) κάθε φορά αφαιρώ, συνοψίζω δύο κεφάλαια μαζί να βγει η ουσία. Γίνεται ένας βομβαρδισμός. Σου λέει κάνε και επιλογή αλλά εμείς δεν το εφαρμόζουμε. Σου δίνει αυτήν την ευχέρεια. Και επιμένει στις δεξιότητες, δε σου λέει τόσο στη γνώση. Τα βιβλία έχουν μια διαφορά από το αναλυτικό. Αλλά φοβούνται τους γονείς, γιατί κρίνονται από αυτούς: γιατί δεν έκανες αυτό το κεφάλαιο, το άλλο. Πρέπει από την αρχή της χρονιάς (...).

«... Δύσκολο τα παιδάκια που μένουν τώρα παραπίσω να έχουν πιθανότητες να προχωρήσουν, ακόμα κι ένα ΤΕΙ να πιάσουν δύσκολα θα το τελειώσουν... ακόμα και το Γυμνάσιο έχει πολλές απαιτήσεις. Μπορεί να είναι σε κάτι άλλο καλά (...). Ναι μπορεί να μην είναι σε αυτόν τον δρόμο, άλλο αν το σχολείο δεν έχει όλους τους δρόμους, το παιδί κάποιον τομέα έχει όπου είναι καλύτερο αλλά αυτοί εξαφανίζονται και υπάρχει μόνο η γνώση...»

Εκ. 12: «...Στο σχολείο δε μπορούμε να καταλάβουμε αν ένα παιδί έχει κλίση προς τη μουσική και να πρέπει να δουλεύει 8 ώρες τη μέρα μουσική και μισή ώρα γλώσσα, δε μπορούμε να ανακαλύψουμε τα ταλέντα των αθλητών, των καλλιτεχνών και πολλών άλλων ανθρώπων, ταλέντα που χάνονται άρα...»

➤ **Η ομαδοσυνεργατική μάθηση και το portfolio θεωρούνται ακόμα σαν μια λύση αξιολογική.**

Εκ. 8: «...Δεν έχουμε ομαδοσυνεργατική μάθηση γιατί οι μαθητές ανταγωνίζονται και δε θέλει να βοηθήσει ο ένας τον άλλον γιατί θέλει να βγει πρώτος... στην ουσία γίνονται παρτάκηδες: γιατί να βοηθήσω τον άλλον αφού εγώ πρέπει να είμαι ο καλύτερος, να πάω στη μάνα μου να της πω ότι εγώ είμαι ο καλύτερος και όλοι οι άλλοι πήραν 9. Θα πρέπει να γίνει καθαρά περιγραφικό γιατί συντάσσοντας ένα κείμενο που θα πάρει στο σπίτι ο μαθητής -κάποια λόγια- θα δει ότι προσπαθεί, έναν έπαινο από τον δάσκαλό του, ενώ άμα τους βάζεις έναν βαθμό, έγραψες στο τεστ 5 άρα πρέπει να σου βάλω 6, αρχίζει και απογοητεύεται και κανένας δε λαμβάνει υπόψη του ότι αυτό το παιδί μπορεί να έχει προσπαθήσει, να έχει κοπιάσει για να πάρει αυτό το 5 και δυστυχώς απογοητεύονται οι μαθητές μέσα από αυτό οι αδύναμοι (...).

Εκ. 9: «...Θα ήθελα να υπάρχει περιγραφική αποτίμηση της επίδοσης και προσπάθειας του μαθητή, να υπάρχει όμως έγγραφη. Όχι η περιγραφική: τα λέω, αλλά να υπάρχει κατάλογος με διαμορφούμενη κλίμακα ξεκινώντας από το καλά, αρκετά καλά, πολύ καλά, εξαιρετικά και να υπάρχει ένα ποσοστό με διαβάθμιση από 50 μέχρι 100 και αυτό να δίνεται ανά μαθητή αλλά να δίνεται και αξιολογικό χαρτί, να υπάρχει

ένας φάκελος (...). Σαν portfolio (...) με εργασίες των παιδιών, να μην είναι μόνο ένα χαρτί με Α Β Γ και 6 7 8, (...) είναι πολύ σημαντικό, απλά απαιτεί πολύ χρόνο και από εμάς να το συμπληρώσουμε, να έχουμε έναν φάκελο με εργασίες ομαδικές ή ατομικές.(...) απλά θα πρέπει να μας δώσουν κάποιες κατευθύνσεις να μην καθόμαστε μόνοι μας και παιδευόμαστε: να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές να γίνονται ανά τακτά διαστήματα και ανατροφοδοτικά σεμινάρια. Μας έχουν διαλύσει, μας ζητάνε πράγματα χωρίς να προσφέρουν τίποτα, ούτε ανατροφοδοτικά, ούτε παιδαγωγικά εργαλεία, να μας δώσουν κάποιες φόρμουλες...»

➤ **Ριζοσπαστικές ιδέες προβάλλονται εξάλλου είτε αναφορικά με τη διαμόρφωση αξόνων αξιολόγησης δηλαδή ενός περισσότερο διευρυμένου αξιολογικού συστήματος είτε με τη διαμόρφωση μεγάλων σχολικών κέντρων, τη δημιουργία ενός πιο αποκεντρωτικού, πιο ανοιχτού και πιο ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος.**

Εκ. 12: «...Πρώτα το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να προσδιορίσει άξονες αξιολόγησης, δε μπορείς να πεις αξιολογώ τη Γλώσσα, αυτό κάναμε παλιά στις Πανελλήνιες που έβαζαν μια Έκθεση και έτσι αξιολογούσαν τη Γλώσσα και είδαν μετά από πολλά χρόνια ότι αυτό το μοντέλο δεν επαρκεί και βάλανε και κείμενο και Γραμματική και Συντακτικό και είδαν ότι στις Πανελλήνιες για να περάσει στο Πανεπιστήμιο ένας άνθρωπος πρέπει να ξέρει περισσότερα από ένα πράγμα για να τον αξιολογήσουν. Αυτό το λέω σαν παράδειγμα για να δούμε ότι πρέπει να έχουμε άξονες αξιολόγησης που να είναι πολύπλευροι και μετρήσιμοι, αυτοί πρέπει να είναι γενικοί άξονες. Όμως επειδή η κάθε τάξη δεν είναι ίδια πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να βάζει τους δικούς της κανόνες μέσα σε ένα πλαίσιο π.χ. για την Πέμπτη το κείμενο που γράφει ένα παιδί να αξιολογείται σε αριθμό λέξεων με αρίθμηση ενός όγκου 120 λέξεων με ορθογραφία και σύνταξη: αν εγώ έχω μια πολύ κακή Πέμπτη θα έπρεπε να μου δίνεται η δυνατότητα να βάζω χαμηλότερα τον πήχη ή αν έχω μια πολύ καλύτερη Πέμπτη να βάλω υψηλότερα τον πήχη όταν όλοι μπορούν να πιάσουν τις 120 λέξεις, γιατί μπορεί να τις έχουν πιάσει από την Τετάρτη. Αυτό πρέπει να έχει μια ελαστικότητα που θα κρίνεται από τη σχολική μονάδα και θα αιτιολογείται γιατί αλλάζουμε τους κανόνες αλλά οι κανόνες θα έχουν μπει γενικά στα σχολεία όλα και θα είναι μετρήσιμοι και μετά θα έρχεται ο κάθε εκπαιδευτικός και θα λέει: αυτή η βαθμονόμηση που μου δίνετε δεν είναι επαρκής. Επίσης, θα έχουμε χωρίσει τους άξονες σε 4 ή 5 ανάλογα με το μάθημα αλλά ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να βάλει και τον δικό του άξονα, όχι ο εκπαιδευτικός, η σχολική μονάδα, ότι σε αυτήν την τάξη μας παίρνει να αξιολογήσουμε και αυτό το πράγμα, να βαθμολογήσουμε διαφορετικά αλλά θα το έχει μετρήσιμο αυτό το διαφορετικό. Τότε η αξιολόγηση θα περάσει σε καλύτερο επίπεδο, σε καλύτερη αντιμετώπιση, ο κάθε γονιός θα αντιλαμβάνεται τα λάθη και τις αδυναμίες του παιδιού του πολύ πιο συγκεκριμένα (...). Για αυτό και πιστεύω στις μεγάλες σχολικές μονάδες, είμαι θιασώτης αυτών, να υπάρχει ένας σύλλογος εκπαιδευτικών ικανός επαρκής που να μπορεί να πει: εσείς θα αναλάβετε πώς θα αξιολογήσουμε αυτές τις τάξεις, εσείς τις άλλες, έτσι θα υπάρχει μια συλλογικότητα, μια ανατροφοδότηση, μια σκέψη πιο ολοκληρωμένη...»

➤ Σε **καίριο ζήτημα αναδεικνύεται η ανάγκη να τεθούν από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των Δημοτικών και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας τα όρια στους γονείς, οι κόκκινες γραμμές.**

Εκ. 7: «...Ναι, κάποιους γονείς τους βλέπω περισσότερο να επισκέπτονται και τους δασκάλους και το γραφείο του Διευθυντή, να υπάρχουν παράπονα...»

«...Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί, οι Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων και η Διεύθυνση πρέπει να βάλουν όρια στους γονείς. Ο εκπαιδευτικός να ξέρει τι θέλει από την αρχή της χρονιάς με τις συναντήσεις που κάνει κατά διαστήματα, οπότε αν κάποιος περάσει τη γραμμή του νομίζω ότι είναι δύσκολο να υπάρχουν αυτές οι πιέσεις. Τώρα αν κάποιος εκπαιδευτικός μπαίνουν στο τρυπάκι να πιέζονται από τους γονείς και να δέχονται αυτές τις πιέσεις και να μη μπορούν να το διαχειριστούν, νομίζω ότι έχουν αφήσει δίοδο για να γίνει κάτι τέτοιο ή μπορεί να πουν ας βάλω έναν βαθμό για να μην τον έχω από πάνω μου όλη τη χρονιά, το έχω ακούσει πάρα πολλές φορές. Η άποψή μου είναι (...) ότι τον γονιό πρέπει να μην τον παραμυθιάζουμε αλλά να λέμε τα πράγματα όπως έχουν. Ξεκινάμε βέβαια από το ότι μπορεί να είναι καλό παιδί αλλά ως προς τα μαθήματα υπάρχουν αυτές οι κόκκινες γραμμές και αν το δώσεις στον γονιό με τον σωστό τρόπο να το καταλάβει, θα υπάρχει συνεργασία (...). Νομίζω ότι πρέπει να βρούμε μια μέση λύση, να υπάρχουν κάποιες ισορροπίες, εξαρτάται όμως από τον εκπαιδευτικό και τον χαρακτήρα που έχει, δεν είμαστε όλοι το ίδιο...»

➤ Σε **γενικότερο επίπεδο, εκείνο της επίτευξης αξιοκρατίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θέτουν σε προτεραιότητα την ανάγκη απαγκίστρωσης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον αγώνα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.**

Εκ.6: «... Είναι το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων που μας μπερδεύει και βάζουμε εμείς ως γονείς τα παιδιά μας σε αυτόν το δρόμο από τις τρυφερές ηλικίες. Αυτό είναι το λάθος. Θα έπρεπε να αφήνουμε σε αυτές τις τρυφερές ηλικίες τα παιδιά πιο χαλαρά, να φτιάξουν μια ωραία προσωπικότητα με δομή όσο γίνεται υγιή και πάνω εκεί να πάνε μεγαλώνοντας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο να προσπαθήσουν. Αλλά, δυστυχώς, εμείς τα πιέζουμε από την τρυφερή ηλικία, από νωρίς...»

Εκ. 8: «...Το κυριότερο είναι ότι δεν ενδιαφερόμαστε για την ψυχική ισορροπία των παιδιών (...) οι γονείς θέλουν να περάσει στο Πανεπιστήμιο να γίνει γιατρός... ε δε μπορούμε όλοι να γίνουμε γιατροί. (...). Ούτε και πρέπει (...). Να υπάρχει μια ισορροπία. (...). Το σύστημα αυτό που καταλήγει στις πανελλήνιες, στα μάτια του γονέα φαίνεται αξιοκρατικό γιατί και το παιδί του γιατρού, του δικηγόρου, του αγρότη, του εργάτη θα διαβάσει, θα δώσει με το ίδιο σύστημα εξετάσεις, θα δώσει τα ίδια θέματα στο ίδιο σχολείο οπότε στα μάτια τους φαίνεται ίσο, στην πραγματικότητα όμως δεν είναι ίσο γιατί οι ίδιοι δεν έχουν κάτσει να σκεφτούν ότι ο γονέας ο δικηγόρος έχει ένα διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο από τον εργάτη, διαφορετικά μπορεί να κάτσει να βοηθήσει το παιδί του να του αναπληρώσει κάποιες γνώσεις που δεν πήρε

από το σχολείο είτε λόγω παράλειψης του εκπαιδευτικού είτε επειδή το παιδί δε θυμήθηκε κάποια πράγματα. Θα του προσφέρει τα περισσότερα όσο αφορά τα φροντιστήρια γιατί δυστυχώς το σύστημά μας λειτουργεί φροντιστηριακά και εκεί είναι που θα πρέπει να γίνει η μεγάλη αναμόρφωση. Θα πρέπει να γίνουν πιο μικρά τα τμήματα σε γκρουπάκια των 10 ατόμων και να υπάρχει η σχέση δασκάλου μαθητή όπως υπάρχει στο φροντιστήριο, να δουλεύουν ομαδικά και να υπάρχει εμπιστοσύνη. Το σύστημα καλλιεργεί αυτό όλο (...). Είναι έκτρωμα αυτό που συμβαίνει αυτή τη στιγμή: αντί να στραφεί και να κοιτάξει όλους αυτούς που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στην παραεκπαίδευση, να τους προωθήσει μέσα στα σχολεία και να προσπαθήσει να βελτιώσει όλο το σύστημα, συνεχίζει να το συντηρεί για να έχουμε όλοι δουλειά. Δεν ξεκινάνε όλοι από την ίδια βάση, ο δικηγόρος που έχει λεφτά θα προσλάβει τον καλύτερο φροντιστή και πως θα τον ανταγωνιστεί το άλλο παιδάκι και πάει λέγοντας, οπότε εντάξει στο Λύκειο δε μπορεί να γίνει περιγραφικό αλλά στο Δημοτικό θα έπρεπε να ήταν καθαρά...»

Εκ. 10: «...Πιστεύω ότι ο μόνος τρόπος θα ήταν να απαγκιστρωθεί το γενικότερο σύστημα από το Πανεπιστήμιο να μην έχει το άγχος το παιδί για να μπει στο Πανεπιστήμιο. Να είμαι καλός γιατί θέλω να έχω τις γνώσεις από κει και πέρα το παιδί όπως είναι και στο εξωτερικό να περνάει χωρίς εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο αλλά μετά να στρώνεται να διαβάσει και να περνάει. Αυτό το πράγμα το να μπαίνουμε τόσο δύσκολα στο Πανεπιστήμιο και να βγαίνουμε τόσο εύκολα με τους αιώνιους φοιτητές για μένα δε στέκει...)

➤ **Την ανάγκη για αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ενδεχομένως για κοινωνική αλλαγή τονίζουν οι εκπαιδευτικοί που θα μπορούσε κατά τους ίδιους να αποτελέσει λύση για την ύπαρξη της αναξιοκρατίας στο Δημοτικό σχολείο σήμερα.**

Εκ. 4: «...Μακάρι να μπορούσε, δύσκολο σίγουρα, υπάρχει ένας τρόπος, δεν ξέρω αν χρειάζεται να αναδομήσουμε όλο το σύστημα να αλλάξουν πολλά πράγματα αλλά δε μπορούμε να πούμε ότι δε γίνεται να χάσουμε την ελπίδα μας. Πάντως κάτι μπορούμε να κάνουμε και μέσα στην τάξη να το αλλάξουμε εμείς οι ίδιοι. Θέλει προσπάθεια, διάθεση, αλλαγή κοινωνική (...). Κοινωνική αναδιάρθρωση. Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα είναι αλληλένδετα (...). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ανταποκρίνεται στην κοινωνία, στο παιδί σαν παιδί (...). Σίγουρα ούτε ξεκινάει, ούτε τελειώνει το θέμα με το σχολείο (...). Είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία είναι όλα αλληλένδετα...»

Εκ. 11: «...Καταρχήν θα πρέπει να αλλάξει η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος αξιολόγησης, να υιοθετηθούν αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και να μη δίνεται τόση σημασία - βαρύτητα στην έννοια των συμβόλων είτε γραμματικών είτε αριθμητικών (...). Ένας μαθητής δεν είναι μόνο μυαλό αλλά και καρδιά και χέρι όπως λέει η ψυχολογία και δεν πρέπει να στοχεύουμε μόνο στις γνώσεις

αλλά και στις στάσεις και στις δεξιότητες... όλα αυτά θα πρέπει να τα αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα...»

➤ **Τέλος μιλούν για την αναγκαιότητα απογύμνωσης της Πρωτοβάθμιας από εξετάσεις και βαθμούς προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή και υγιής ψυχολογική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών**

Εκ. 6: «...Εγώ πιστεύω κάθε πράγμα στον καιρό του. Θεωρώ ότι οι τρυφερές ηλικίες του Δημοτικού φτιάχνουν, δομούν προσωπικότητες, βγάζουν στην επιφάνεια δεξιότητες, ικανότητες και κυρίως πίστη στον εαυτό. Από κει και πέρα στο Γυμνάσιο θα έρθει η ώρα και η ωριμότητα και λόγω ηλικίας να πάρουν έναν δρόμο πιο «ακαδημαϊκό», να ασχοληθούν περισσότερο με το να «μαθαίνω και βαθμολογούμαι ξεχωρίζω ή επιτυγχάνω» (...). Δυστυχώς, εμείς το βλέπουμε έτσι και ωθούμε και τα παιδιά έτσι και τα αγχώνουμε από πάρα πολύ μικρά. Και βλέπεις παιδιά που είναι άξια και ικανά για πάρα πολλά πράγματα να μπλοκάρουν, να μη μπορούν να σου δώσουν...»

Δ. ΜΕΡΟΣ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο:

9.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- Στο σημείο αυτό, θα επιχειρηθεί η συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα σε σύνδεση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα καθώς και με το θεωρητικό πλαίσιο που έχουμε θέσει. Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ή όχι αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια που έχει να κάνει με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαφαίνονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα εξής:

✚ Υπογραμμίζεται η σχετικότητα στον προσδιορισμό της έννοιας-ιδέας της αξιοκρατίας αλλά και η υποκειμενική χροιά που λαμβάνει κάθε προσπάθεια για εξασφάλιση της αξιοκρατίας όταν εξαρτάται από προσωπικές ευαισθησίες και συμπάθειες, από ύπαρξη παραδοσιακών συντηρητικών αντιλήψεων αλλά και από τον επηρεασμό από εξωγενείς παράγοντες όπως οι γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Πράγματι, η κύρια κριτική στην αξιοκρατία αφορά στην ασάφεια του ορισμού της έννοιας της «αξίας». Διαφορετικοί άνθρωποι έχουν ο καθένας τα δικά του πρότυπα για την αξία, με αποτέλεσμα να προκύπτει το ερώτημα ποια αξία είναι η καλύτερη σαν ιδανικό (Arrow, Bowles & Durlauf, 1999). Εξάλλου, οι βαθμοί δίνονται από ανθρώπους που έχουν υποκειμενικές απόψεις και μπορεί να είναι μεροληπτικοί. Για την απόδοση ενός «σωστού» βαθμού σ' ένα διαγώνισμα απαιτείται η συμβολή ενός μεγάλου αριθμού εξεταστών. Υπάρχει δυσκολία των δασκάλων στη σχετικοποίηση της σημασίας του σχολικού ελέγχου και αποστασιοποίησής τους από αυτόν. Μια ενδεχόμενη λύση θα ήταν η δημιουργία συλλογικών μορφών οργάνωσης που επιτρέπουν τον αναστοχασμό πάνω στην αξιολογική πρακτική (Τσακίρη Δ., 2007). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η αντικειμενικότητα στην αξιολογική διαδικασία δεν υφίσταται καθώς πάντα θα προσκρούει στην αδυναμία των εξεταστών για αποβολή κρίσεων άσχετων με την επίδοση, όπως είναι οι προκαταλήψεις (Αυτοεκπληρούμενη προφητεία-φαινόμενο Pygmalion, Rossental & Jacobson, 1968), η κούραση, η ρουτίνα, με αποτέλεσμα την παραμόρφωση της τελικής αξιολόγησης (Hans-Werner, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993).

✚ Από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας που έρχονται να επαυξήσουν την τοποθέτηση για αναξιοκρατία στο σχολείου εν γένει θεωρούμε πως είναι η απροκάλυπτη συχνά εμπλοκή του γονεϊκού παράγοντα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών και η παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να έχουν λόγο στην αξιολογική προσπάθεια. Η συσκότιση και η

πλάνη που προκαλούν οι βαθμοί στους γονείς και σαν αποτέλεσμα έχει δυστυχώς την απομάκρυνση από το ενδιαφέρον για την ουσιαστική συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού είναι αξιοσημείωτη εδώ. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Bourdieu (2002) θεωρεί πως:

Μέσα σ' αυτόν τον κοινωνικό χώρο του οποίου η κατασκευή θεμελιώνεται στην υπόθεση μιας ορισμένης κατάστασης σχέσεων των διαφόρων ειδών κεφαλαίου και των ποσοστών μετατροπής τους από το ένα είδος στο άλλο, τα κοινωνικά υποκείμενα και οι οικογένειές τους αγωνίζονται συνεχώς για να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη θέση τους μέσω ποικίλων στρατηγικών αναπαραγωγής και κυρίως μέσω των στρατηγικών μετατροπής των κεφαλαίων τους. Η αξία της μετατροπής των διαφόρων ειδών κεφαλαίου, η οποία ορίζεται από μια σειρά θεσμικούς μηχανισμούς (π.χ. από το σχολικό σύστημα...) αποτελεί ένα από τα βασικά διακυβεύματα των κοινωνικών αγώνων, αφού κάθε τάξη επιζητεί να επιβάλει ως ανώτερο στην ιεραρχία των κεφαλαίων το ισχυρότερο είδος κεφαλαίου που η ίδια διαθέτει. (σ.25-26-27).

Με δεδομένο λοιπόν ένα αξιολογικό σύστημα πρόσφορο σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις και μέσα στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο θα μπορούσαν να ιδωθούν και οι πιέσεις των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εξέταση και βαθμολόγηση των παιδιών τους.

✚ Το στοιχείο της γονεϊκής εμπλοκής στην αξιολογική διαδικασία που συμβάλλει ώστε τα παιδιά από τα χαμηλά όσον αφορά το SES στρώματα να στερούνται του δικαιώματος στην εκπαίδευση και των ίσων ευκαιριών σε αυτήν, προστίθεται στην κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική διαφορά των μαθητών που θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επίδοση και άρα την αξιολόγηση των μαθητών και τοποθετεί τα παιδιά με εφόδια από υψηλά κοινωνικά στρώματα σε μια *a priori* πλεονεκτική θέση. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την επίγνωση από μέρους τους της εκ των προτέρων ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές καθώς και την προσπάθειά τους για εξισορρόπηση των διαφορών. Είναι σημαντική η τάση των εκπαιδευτικών λόγω του μικρού της ηλικίας των παιδιών για ενίσχυση εκείνων με μειονεκτήματα στο οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον που ωστόσο δε φθάνει για να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των παιδιών αυτών. Αν κάνουμε αναφορά στη θεωρητική βάση της έρευνας σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο (εξωγενείς παράγοντες), έχει αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση φαίνεται να αντικατοπτρίζει περισσότερο παρά να μετασχηματίζει τη μειονεκτική θέση των μαθητών της εργατικής τάξης στην κοινωνία (Vallejo & Dooly, 2013). Στη θεωρία του Bourdieu αναφέρεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα σε μια κοινωνία και ιδιαίτερα την ικανότητα κατανόησης και χρήσης της γλώσσας των μορφωμένων («educated» language). Η κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική τάξη, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα υποθέτει την κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου από όλους τους μαθητές, αν και λίγοι μαθητές το έχουν στην

πραγματικότητα, επομένως υπάρχει μια μεγάλη δόση αναποτελεσματικότητας στην «παιδαγωγική μετάδοση». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές απλά δεν καταλαβαίνουν τι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταδώσουν (Bourdieu & Passeron, 1990, όπ. αναφ. στο Sullivan, 2003).

✚ Σε σχέση με τα σχολικά βιώματά τους οι εκπαιδευτικοί διατείνονται πως σήμερα το σχολείο έχει κάνει βήματα αναφορικά με την αξιοκρατία μιας και παλιότερα ήταν περισσότερο έντονο το στοιχείο της ευνοϊκής αξιολογικής διάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά από συγγενικά-φιλικά ή πλούσια σπίτια ή και της τιμωρητικής χροιάς στη χρήση των εξετάσεων και των βαθμών. Παρ' ότι τα βιώματα αναξιοκρατίας που τους έγιναν παραδείγματα προς αποφυγή υπερέχουν, για φωτισμένους δασκάλους που άγγιξαν την ψυχή τους και συνέβαλαν στη συγκρότηση της προσωπικότητας και του συστήματος αξιών τους κάνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τους παρακίνησαν προς την ίδια κατεύθυνση στη δική τους καριέρα. Επίσης σημαντικό και αξιοσημείωτο είναι το ότι λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση θεωρητικές προσλαμβάνουσες σε σχέση με την αξιοκρατία του αξιολογικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια ή και γενικότερα στην εκπαίδευση.

✚ Στην εκ των πραγμάτων ευαίσθητη και δύσκολη ερώτηση της περιγραφής προσωπικών ή και συναδελφικών περιστατικών αξιοκρατίας ή μη, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη συμβολή των σπουδών, των επιμορφώσεων αλλά και της νομοθεσίας στην εξασφάλιση ενός μεγαλύτερου ποσοστού αξιοκρατίας ενώ έμφαση δίνουν πάλι στην ανισότητα των ευκαιριών για τα παιδιά που μειονεκτούν εκ των προτέρων, στα παραδοσιακά συντηρητικά κατάλοιπα του παρελθόντος σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και στην παρέμβαση των γονέων και την αναχαιτίση της προσπάθειας από μέρους τους για ουσιαστική συζήτηση για την πορεία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την προσπάθειά τους να είναι σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοκρατικοί στην αξιολόγηση των μαθητών αν και δεν παραλείπουν να παραδεχτούν τις περιπτώσεις συναδέλφων τους που επηρεάζονται από την κοινωνικοοικονομική προέλευση του παιδιού αλλά και τη δική τους υπαναχώρηση στην πίεση των γονέων για επικράτηση των παιδιών τους στη βαθμολόγηση. Αυτό αποτελεί αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας.

- **Ερχόμενοι στον δεύτερο ερευνητικό άξονα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα σε σύνδεση με την αξιοκρατία καθώς και με τη διαμόρφωση της στάσης των παιδιών απέναντι στη γνώση και τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι:**

✚ Δεν είναι άνευ σπουδαιότητας ο ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών στη διαμόρφωση μιας εικόνας για τον μαθητή ενώ συμβάλλει στην

προσπάθειά τους για την ανατροφοδότηση που πρέπει να παρέχουν σε αυτόν, απαξιώνεται ωστόσο με την εμπλοκή των γονέων και τη διαστρέβλωση της σημασίας του. Διαπιστώνεται εξάλλου η θέληση των εκπαιδευτικών για αλλαγή από μέρους τους του συστήματος προς την κατεύθυνση της δικαιότερης αξιολόγησης με βάση την κοινωνικοοικονομική και μορφωτική προέλευση των παιδιών. Βέβαιη ακόμα είναι η διάσταση των απόψεων σχετικά με την αξιοκρατική υπόσταση του βαθμολογικού και εξεταστικού συστήματος όπως λειτουργεί στο σημερινό πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της αξιολόγησης υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί με κάποιους από αυτούς να υποστηρίζουν τη δυνατότητα που παρέχει για κινητροδότηση των μαθητών με προϋπόθεση την οριοθέτηση και σωστή ενημέρωση των γονέων για τον απλό συμβολικό χαρακτήρα του. Είναι αλήθεια ότι η ανατροφοδότηση (feedback) στους μαθητές έχει αποδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας για ενίσχυση της περαιτέρω μάθησης (Hattie, 2009 όπ. αναφ. στο Klapp, Cliffordson, & Gustafsson, 2014). Οι βαθμοί υπηρετούν πολλές λειτουργίες όπως η πιστοποίηση και η παροχή βάσης για επιλογή των μαθητών σε υψηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμένεται ότι ενισχύουν την περαιτέρω μάθηση μέσα από κινητροδότηση των μαθητών κι έτσι αυξάνουν την προσπάθειά τους για να μάθουν περισσότερα και να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία. Επίσης παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές, γονείς και δασκάλους για το επίπεδο και την πρόοδο της σχολικής επίδοσης. Άλλοι εκπαιδευτικοί όμως υποστηρίζουν πως το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα όχι μόνο δεν είναι αξιοκρατικό αλλά μάλλον ενισχύει την αναξιοκρατία του σχολείου με διαφορετικό ρόλο καταρχήν να διαδραματίζει για τους καλούς (κίνητρο-επιβράβευση) και τους «άλλους» μαθητές, στους οποίους λειτουργεί ανασταλτικά και αναχαιτιστικά. Από τις αρχές του 1960 τέθηκε υπό αμφισβήτηση από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ουδετερότητα και η αξιοκρατία του σχολείου ενώ ονομάστηκαν ως φορείς της σχολικής επιλογής και ανισότητας ιδιαίτερα οι εξεταστικοί και βαθμολογικοί μηχανισμοί (Τσακίρη, 2010). Σε έρευνα των Klapp, Cliffordson και Gustafsson (2014) για το πώς η βαθμολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο επηρεάζει την επιτυχία μετρημένη με βαθμούς ένα χρόνο μετά και πώς το αποτέλεσμα διαφέρει σαν μια λειτουργία της γνωστικής ικανότητας, του φύλου ή του SES, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές οι βαθμολογημένοι με χαμηλή γνωστική ικανότητα έλαβαν χαμηλότερους βαθμούς αργότερα. Στην ίδια μελέτη, αναφέρεται ότι η εξέταση προκαλεί επίσης στους μαθητές αγωνία, επηρεάζει την αυτοαντίληψή τους αρνητικά και τους οδηγεί στο να υιοθετήσουν έναν αθέμιτο προσανατολισμό απέναντι στη μάθηση (Alexander, 2010; Crooks, 1988).

✚ Επίσης ενδιαφέρον είναι το ότι επιχειρείται ένας διαχωρισμός από τους εκπαιδευτικούς ανάμεσα στην εξέταση και τη βαθμολογία στα τεστ και σε εκείνη του τριμήνου που λαμβάνει υπόψη το σύνολο του μαθητή και είναι πιο επιεικής. Θεωρούν τα γραπτά περισσότερο αξιοκρατικά από τους

βαθμούς που όπως βεβαιώνουν δεν είναι ο αληθινός και αντιπροσωπευτικός δείκτης της επίδοσης και της προσπάθειας του παιδιού. Εξάλλου γίνεται λόγος για την ανάγκη επιβολής περισσότερων γραπτών εξετάσεων και με διευρυμένη γκάμα βαθμονόμησης-αξιολόγησης. Επαναλαμβάνεται η επισήμανση από τους εκπαιδευτικούς συχνά στις συνεντεύξεις ότι οι ίδιοι είναι αυτοί που βρίσκονται στη δύσκολη θέση να υποχρεώνονται να εξετάσουν και να βαθμολογήσουν αλλά προσπαθώντας να εξομαλύνουν τις συνέπειες μιας αρνητικής βαθμολογίας στους μη ευνοημένους μαθητές.

✚ Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το portfolio σαν εν δυνάμει αποτελεσματικό και αξιοκρατικό αξιολογικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και γενικότερα αναγκαία μια αυτοαξιολογική προσπάθεια στα πλαίσια καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό και συνεργασίας με τους συμμαθητές μέσα από ατομικές και ομαδικές εργασίες (project). Οι παρακάτω έρευνες που οι Klapp, Cliffordson και Gustafsson (2014) αναφέρουν στη μελέτη τους δείχνουν ότι οι βαθμοί έχουν περιορισμούς σαν ανατροφοδοτικά εργαλεία εξαιτίας της μικρής ποσότητας πληροφοριών που δίνουν (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) ενώ άλλες καταλήγουν στο ότι το αποτελεσματικό «feedback» χρειάζεται να παρέχει πληροφορίες σχετικά με την εργασία ή τη διαδικασία μάθησης και να περιέχει συμβουλές προόδου και οδηγίες για το πώς να προχωρήσει κάποιος, οι οποίες να μειώνουν το χάσμα μεταξύ του τι καταλαβαίνουν οι μαθητές και του τι πρέπει να μάθουν (Brookhart, 2011; Wiliam, 2011). Έχει αποδειχθεί ότι η ανατροφοδότηση που εστιάζει στην εργασία προς πραγμάτωση (task-focused feedback) είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ενώ εκείνη που επικεντρώνεται στην ατομική αξιολόγηση (ego-focused feedback) όπως ο έπαινος, τα βραβεία και οι τιμωρίες, έχει αδύναμα θετική ή και αρνητική επιρροή στη μάθηση (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Οι Black και Wiliam (1998) σημειώνουν πως τα σχόλια σε κάθε μαθητή θα πρέπει να γίνονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής του εργασίας, με συμβουλές για το τι αυτή ή αυτός μπορεί να κάνει για να βελτιωθεί ενώ θα πρέπει να αποφεύγονται συγκρίσεις με άλλους μαθητές. Για να είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση παραγωγική, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στην αυτοαξιολόγηση, έτσι ώστε να μπορούν να καταλάβουν ποιοι είναι κάθε φορά οι κύριοι στόχοι της μάθησής τους και έτσι να κατανοούν τι πρέπει να κάνουν για να πετύχουν. Ευκαιρίες για τους μαθητές ώστε να εκφράσουν το επίπεδο της κατανόησής τους θα πρέπει να προβλέπονται και να σχεδιάζονται σε οποιοδήποτε σημείο της διδασκαλίας.

✚ Για τη δυσκολία της εξατομικευμένης διδασκαλίας, παρότι η προσπάθεια για αυτήν είναι κατά κάποιον τρόπο αυτό που χαρακτηρίζει τον καθημερινό αγώνα των εκπαιδευτικών για να εξισορροπήσουν ελλείμματα και πλεονάσματα στο σχολείο αλλά και την ανάγκη παρέμβασης με επιπλέον εκπαιδευτικούς για ενισχυτική μίλησαν άλλοι θεωρώντας την ενισχυτική ως έναν τρόπο για αντιστάθμιση των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών ανάμεσα

στα παιδιά. Η θέση αυτή των εκπαιδευτικών συνάδει με εκείνη του Strauss (1992) ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι διαφοροποιημένη για τις ανάγκες και τα ταλέντα της κάθε κατηγορίας ατόμων. Έτσι, θα γινόταν μια γενίκευση της ιδέας των ειδικών αναγκών.

✚ Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συμφωνούν με τη θεωρία περί ετικετοποίησης των μαθητών σε μια εύθραυστη ηλικία των παιδιών μέσα από τις εξετάσεις και τη βαθμολόγησή τους. Θεωρούν ότι το σύστημα αυτό στιγματίζει τους μαθητές και οδηγεί στα πρώτα συμπτώματα περιθωριοποίησης (Fernández et al., 2010; OECD, 2012b; Tiana 2011b, όπ. αναφ. στο Vallejo & Dooly, 2013). Αυτό έχει υποστηρίξει και ο Goffman (1959) που μιλώντας για τη θεωρία της ετικέτας βοήθησε στη μελέτη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, ο Rist (1970) που έχει επίσης δραστηριοποιηθεί στο πώς οι σχολικές διαδικασίες επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση και πώς πρακτικές όπως η ταμπελοποίηση και η ομαδοποίηση συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων αντικατοπτρίζοντας τη δομή της κοινωνίας αλλά και σύγχρονα ο καθηγητής Παιδαγωγικής Bressoux, ο οποίος στις μελέτες του στοχεύει στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος στη μαθητική επίδοση.

✚ Αναφορικά με τη σχέση βαθμών και ανάπτυξης απομνημόνευσης ή κριτικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν ότι πράγματι το σύστημα βοηθάει στην αποστήθιση και όχι την αποκλίνουσα σκέψη, σε συνδυασμό με την πληθώρα της ύλης. Ήδη από το 1976 η Dore (όπ. αναφ. στο Dugu-Bellat, 2008) περιγράφει αυτό που ονομάζεται «νόσος διπλώματος», το «diploma disease», σε πολλές ήδη αναπτυσσόμενες χώρες. Ξεκινώντας με την παρατήρηση του πληθωρισμού των βαθμών και την άνοδο της αξίας τους σαν ένα εν δυνάμει αγαθό για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημειώνει ότι αυτή η κατάσταση οδηγεί σε ένα σχολείο προσανατολισμένο στις εξετάσεις, με δυσάρεστα αποτελέσματα στην ποιότητα της μάθησης όπως και σε συνακόλουθες αρνητικές στάσεις για τη μάθηση: τυπολατρία και κανένα ενδιαφέρον για τη γνώση. Η τάση για μετατροπή του βαθμού σε φετίχ και αυτοσκοπό οδηγεί σε μια μηχανική και τυφλή απομνημόνευση ενάντια στη δημιουργική και παραγωγική γνώση (Χιωτάκης, 1993).

✚ Μέσα από αυτή τη διαδικασία του κυνηγιού των βαθμών κατά την οποία τα παιδιά διακατέχονται από το πνεύμα του άγχους, του εγωισμού και του ανταγωνισμού σε βάρος του αισθήματος αλληλεγγύης καθώς και της αγάπης για τη μάθηση οι εκπαιδευτικοί χρωματίζουν τον παράγοντα γονέα ως υπεύθυνο για την κατάσταση. Αλλού αναφέρονται στο μεγάλο άγχος των γονέων για τους βαθμούς που το μεταφέρουν βέβαια και στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς και εκτιμούν τον εξαρχής καθορισμό του πλαισίου εφαρμογής

ως σπουδαία παράμετρο ευόδωσης των προσπαθειών για θετικά και θεμιτά αποτελέσματα. Ακόμα, μιλούν για την επιρροή που συχνά ασκεί η κοινωνικο-οικονομική προέλευση του παιδιού ή και για το γεγονός πως οι γονείς με την οικονομική δυνατότητα βοηθούν τα παιδιά τους με φροντιστήριο. Η προσπάθεια των μαθητών και των οικογενειών τους από χαμηλές κοινωνικά τάξεις να αποτινάξουν από πάνω τους το κοινωνικό πεπρωμένο επίσης τονίζεται, με τους δασκάλους συχνά αρωγούς στο να αποκαλύψουν την κατ'επίφαση οριζόντια υπόσταση του αξιολογικού συστήματος που «βολεύει» κάποιους γονείς αλλά δημιουργεί και την ψευδαίσθηση μιας αντικειμενικότητας, ότι δηλαδή όλα τα παιδιά θα γράψουν το ίδιο τεστ και θα αξιολογηθούν στην ίδια γνώση. Ευθύνες επιρρίπτονται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που στερεί την ευκαιρία να αναδειχθούν τα ταλέντα, οι δεξιότητες και οι κλίσεις του κάθε παιδιού οδηγώντας μέσα από μια «στείρα» αξιολόγηση τα παιδιά στην απόκτηση άγχους νωρίς στη ζωή τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν κάνουν νύξη για τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν το θέμα «αξιοκρατία» στην Πρωτοβάθμια ενώ με τη θέση τους σχετίζεται η τοποθέτηση του Lampert ότι η αρχή της αξιοκρατίας που θεωρητικά υφίσταται και στην εκπαίδευση υπηρετεί τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού που προωθεί την επιθετικότητα και τον ανταγωνισμό (Lampert, 2012).

- **Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αναπαραστάσεις τους για την πολυπλοκότητα της σύνδεσης της αξιοκρατίας με το SES και την έκφραση αυτού μέσα από τις εξετάσεις και τους βαθμούς με το υποκειμενικό τους στοιχείο, τεκμαίρεται ότι:**

✚ Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι μόνο κατ'όνομα υφίστανται οι «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» αναφερόμενοι στη διαφορετική κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική αφετηρία των μαθητών καθώς και στο ένα βιβλίο για όλους, τα ίδια εργαλεία (εξετάσεις, βαθμοί) μέτρησης της επίδοσης και τα σχετικά αυτών επακόλουθα που περιορίζουν τις πραγματικές δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες και αδιαφορούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Πράγματι η αξιοκρατία έχει κατά καιρούς επικριθεί ως απλός μύθος, που υπηρετεί τη νομιμοποίηση του «status quo» με την έμφαση που δίνει στην ισότητα (Duffy, 2004). Όταν θεωρητικά ισχυριζόμαστε ότι δίνουμε στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για να αναπτύξουν και να επιδείξουν τα ταλέντα τους και τις ικανότητές τους, αναπόφευκτα προϋποθέτουμε μια σειρά ταλέντων και ικανοτήτων για τα οποία τους εκπαιδεύουμε και τα οποία αναζητάμε: διαφορετικά κάθε φορά και σε κάθε χωρόχρονο ανάλογα με τις διάφορες πολιτικές ιδεολογίες, πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές επιταγές (Harding, 1979; Schaar, 1997, όπ. αναφ στο Tannock, 2009). Για τους Wilson και Martinussen (1999) η έννοια της ισότητας -ότι ο καθένας απολαμβάνει της ίσης μεταχείρισης επειδή όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο- χρειάζεται

να επανεξεταστεί και να αντικατασταθεί με μια άποψη της ισότητας που θα αντιμετώπιζε τα άτομα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους.

✚ Σχετικά με την ιδιαίτερα δύσκολη και ευαίσθητη ερώτηση του επηρεασμού της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του φαινομένου και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό που φτάνει σε εκείνον της συμβολής στη νόθευση του επιπέδου της αξιοκρατίας στην αξιολογική προσπάθεια μιλώντας ακόμα και για περιστατικά ιδιαίτερης πίεσης προς αυτούς. Προσδιορίζουν εξάλλου την κοινωνικοοικονομική προέλευση των γονέων που πιέζουν προς αυτή την κατεύθυνση (Εκ. 6: «Βέβαια θα πω ότι αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι, κυρίως γονείς από υψηλό μορφωτικό κοινωνικό οικονομικό status, πιέζουν με τον τρόπο τους, ώστε de facto τα παιδιά τους να ξεχωρίζουν, άσχετα από το εάν πράγματι το αξίζουν ή όχι») ενώ αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους παραδέχονται πως υποχωρούν στις παρεμβάσεις των γονέων προκειμένου να «έχουν το κεφάλι τους ήσυχο» και δείχνοντας τον δρόμο εμμέσως πλην σαφώς για διερεύνηση των αιτίων της κατάστασης προς τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μικρο-επίπεδο ή και σε μακρο-επίπεδο. Δεν παραλείπουν να σημειώσουν την ύπαρξη μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών που παραμένουν ανεπηρέαστοι από τους γονείς.

➤ **Σκέψεις των εκπαιδευτικών για την απόδοση νοήματος στην ιδέα της αξιοκρατίας στο Δημοτικό σε μακρο- και μικρο- επίπεδο:**

✚ Σαν πρώτη λύση για την ενίσχυση της αξιοκρατίας στο αξιολογικό σύστημα τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί την κατάργηση της βαθμολογίας ενώ κάνοντας σύγκριση ανάμεσα στην περιγραφική και την αριθμητική δηλώνουν την προτίμησή τους για την πρώτη ως περισσότερο δίκαιη αλλά και αποτελεσματική για την πρόοδο της επίδοσης του παιδιού. Σημαντικές και συχνές αποτυχίες μειώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή και επιθέτουν, κατά τη Φραγκουδάκη, τη σφραγίδα της ανικανότητας στο παιδί από αγροτικές και εργατικές οικογένειες με αρνητικές επιπτώσεις για την περαιτέρω σχολική και εξωσχολική πορεία (Φραγκουδάκη, 1987). Επομένως, τα κίνητρα μάθησης οφείλουν να γίνουν όσο το δυνατόν εσωτερικά και μόνο όσο είναι αναγκαίο εξωτερικά. Λάθος διαγνώσεις για τη σχολική πορεία του μαθητή δύνανται να οδηγήσουν σε μοιραίες επιπτώσεις στα υπερευαίσθητα αυτά χρόνια για την περαιτέρω εξέλιξη από ό, τι αν θα γίνονταν στα μετέπειτα. Η Μαρία Ηλιού (1991) υποστηρίζει ότι η βαθμολογία είναι ένας ιδιαίτερα αμφιλεγόμενος τρόπος αξιολόγησης αλλά η κατάργηση της όταν δε συνοδεύεται από αντικατάστασή τους με άλλον, προσφορότερο τρόπο αξιολόγησης, θα επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα των ήδη υπάρχοντων. Ο απεμπολισμός τους δεν ενδείκνυται αλλά η απομυθοποίηση της υποτιθέμενης βεβαιότητας ότι μετράνε την επίδοση των μαθητών. Ο Hurrelmann (1977, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993) τονίζει ότι η κατάργηση των βαθμών θα πρέπει να είναι απόρροια αλλαγών κι όχι μια εκ των άνω παρέμβαση σε ένα σχολείο που

διατηρεί τις παλιές δομές κι ενδεχομένως θα χάσει την όποια αποτελεσματικότητα έχει.

✚ Πέρα από αυτό σαν άλλα αξιολογικά μέτρα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαμόρφωση της τάξης σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και την ενισχυτική βοήθεια στους μαθητές από άλλους εκπαιδευτικούς, κάτι που λόγω έλλειψης χρόνου και σε συνδυασμό με την πληθώρα της ύλης που πρέπει να καλυφθεί είναι ακατόρθωτο να επιτευχθεί από τους ίδιους σε καθημερινή βάση. Το portfolio και οι φόρμες αξιολόγησης, τα project και η ομαδοσυνεργατική μάθηση και αξιολόγηση προτείνονται επίσης σαν λύση για μια δικαιότερη εκπαίδευση. Κατακριτέα θεωρείται από τους δασκάλους και η μονοδιάστατη κατεύθυνση του σχολείου προς τη γνώση και η αγνόηση των δεξιοτήτων των παιδιών ενώ όπου προβλέπεται από το αναλυτικό ακυρώνεται από το φόβο των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς που θα τους κρίνουν γιατί δεν προχωρούν στην ύλη ή στα διαγωνίσματα. Σύμφωνα με τον McClelland (1973), γενικά θεωρείται ως σημάδι οπισθοδρόμησης το να μην υφίσταται το «testing» σε ένα σχολείο. Τα «test» έχουν τρομακτική δύναμη στη ζωή των νέων ανθρώπων: χαρακτηρίζουν μερικούς από αυτούς σαν προσοντούχους (qualified) κι άλλους σαν λιγότερο κατάλληλους (σ. 1). Η τάση για ευθύνη-λογοδοσία (accountability) παραμένει το πιο ισχυρό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (Morgan, 2000). Οι Black και Wiliam (1998) θεωρούν ότι οι παρούσες εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να μεταχειρίζονται την τάξη σαν ένα μαύρο κουτί με εισερχόμενα σε αυτό τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κανόνες διαχείρισης, τις γονεϊκές αγωνίες, τις εξετάσεις με πιέσεις για υψηλή βαθμολογία και ούτω καθεξής. Μερικά εξερχόμενα που ακολουθούν, θεωρητικά, είναι το ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης των παιδιών, τα αποτελέσματα των εξετάσεων, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων κ.ά.. Αλλά τι συμβαίνει στο εσωτερικό του «κουτιού»; Πώς μπορεί κανείς να είναι σίγουρος ότι ένα συγκεκριμένο σύνολο των νέων εισροών θα παράγουν καλύτερα αποτελέσματα, αν δεν μελετήσει τουλάχιστον αυτό που συμβαίνει μέσα; Η απάντηση συνήθως που δίνεται είναι ότι εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς η ευθύνη για την αποτελεσματικότερη εργασία που οφείλει να γίνει στο εσωτερικό του κουτιού. Οι Black και Wiliam (1998) ισχυρίζονται πως πρώτον, είναι τουλάχιστον πιθανό ότι κάποιες αλλαγές στα εισερχόμενα μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές, καθιστώντας δυσκολότερη για τους δασκάλους τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τα πρότυπα. Δεύτερον, φαίνεται παράξενο, ακόμα και άδικο, να αφηθεί το πιο δύσκολο κομμάτι εκείνο της αποτελεσματικότητας εξ ολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς. Για τους ίδιους είναι ανάγκη να «αξιοποιηθεί» το πολιτισμικό πρότυπο της επιτυχίας, που να υποστηρίζεται από την πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο.

✚ Εξάλλου, σε σκέψη αλλά και σε απόγνωση ακόμα βρισκόμενοι οι δάσκαλοι ως προς το θέμα της αξιολόγησης και της αξιοκρατίας προβάλλουν ριζοσπαστικές ιδέες είτε αναφορικά με τη διαμόρφωση αξόνων αξιολόγησης δηλαδή ενός περισσότερο διευρυμένου αξιολογικού συστήματος, είτε με τη δημιουργία μεγάλων σχολικών κέντρων και την ανάπτυξη ενός πιο αποκεντρωτικού, πιο ανοιχτού και πιο ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε σημαίνουσας αξίας θέμα αναδεικνύεται η ανάγκη να τεθούν από τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας τα όρια ή αλλιώς «οι κόκκινες γραμμές» στους γονείς.

✚ Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα που τίγεται ως εξωτερική πηγή αναξιοκρατίας είναι η σύνδεση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την προσπάθεια για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και το βάρος που δίνει η ελληνική οικογένεια σε αυτό το θέμα. Η ανάγκη για απαγκίστρωση από τον αγώνα για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο παραπέμπει σε αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Με δεδομένο το ένα βιβλίο για όλους και τα σχετικά αυτού επακόλουθα που περιορίζουν τις πραγματικές δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες, τη διαφορετικότητα των διαθέσιμων στους γονείς σχολείων, την ύπαρξη της δυνατότητας φροντιστηριακής βοήθειας από κάποιους γονείς στα παιδιά τους, την απαξίωση των εκπαιδευτικών πρώτα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα -όταν έχουν στα χέρια τους την ευκαιρία να πιέσουν το κοινωνικό status για κάποια θέματα και όμως δε διαθέτουν τα ανάλογα εργαλεία για αυτό- είναι δύσκολο να μιλήσουν για αξιοκρατία ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί. Η ανάγκη για ευρύτερη και ουσιαστικότερη εκπαιδευτική αλλαγή αλλά και κοινωνική αλλαγή τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς σαν λύση για την ύπαρξη της αναξιοκρατίας στο Δημοτικό σχολείο σήμερα. Σύμφωνα με τη Duru-Bellat (2008), η εκπαίδευση είναι μόνο ένα κομμάτι στο όλο πλαίσιο όπου οι ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται κι αυτό οδηγεί σε σχετικοποίηση του ρόλου του σχολείου. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δε θα πρέπει να ιδωθεί σαν πολιτικό υποκατάστατο των άμεσα αναγκαίων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων (Moore, 1996, όπ. αναφ στο Duru-Bellat, 2008). Σύμφωνα με τον Karabel (1972) που επίσης υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρά το ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μετάδοση της κοινωνικής ανισότητας από γενιά σε γενιά συνεχίζει να θεωρείται σαν μια εξισωτική δύναμη, η κρίσιμη μεταβλητή στο πλέγμα των αλληλεπιδράσεων όπου εμπλέκεται ο μαθητής στο σχολείο είναι η προστιθέμενη αξία της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Ένας επιτυχημένος θεσμός περισσότερο θα ενδιαφερόταν να αλλάξει το επίπεδο επίδοσης του μαθητή παρά θα διασφάλιζε το δικό του κύρος με την επιλογή «νικητή» μέσα από μια αυστηρή διαδικασία επιλογής (...). Αυτό που μια πολιτική επιλογής κάνει, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι να εκπαιδεύει τους μαθητές που ήδη έχουν αποκτήσει υψηλά επίπεδα γνωστικής και μη ανάπτυξης ενώ αποκλείει ακριβώς εκείνους που θα επωφελούνταν περισσότερο από τη συμμετοχή στο σχολείο κατά την προστιθέμενη αξία. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάγκη απογύμνωσης της

Πρωτοβάθμιας από εξετάσεις και βαθμούς προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή και υγιής ψυχολογική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό που απαιτείται είναι να μην ταυτίζεται η αξιολόγηση της οποίας η αναγκαιότητα δεν αμφισβητείται με τη βαθμολογία. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς τυποποίηση και συγκρισιμότητα αλλά με εξατομίκευση και χωρίς αναχαίτιση της θέλησης για μάθηση των παιδιών και αν δε μπορεί να καταργηθεί η βαθμολογία, θα πρέπει να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των βαθμών με την επιβράδυνσή τους χρονικά και τη δραστηριοποίησή τους αργότερα στη σταδιοδρομία του μαθητή (Lutgert, 1989, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993), λύση που περιλαμβάνεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

✚ Εν τω μεταξύ η ανάγκη για ενημέρωση, κινητοποίηση και εκπαίδευση των δασκάλων προς την κατεύθυνση της προσπάθειας για αλλαγή των κατεστημένων στην Πρωτοβάθμια υπογραμμίζεται και από τους ίδιους. Εάν συμφωνηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πάνγουν να θεωρούνται ως μη σκεπτόμενοι εργάτες (unthinking operatives) που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας προαποφασισμένης ιδέας για το τι η σχολική εκπαίδευση είναι, στη συνέχεια θα πρέπει να βρεθούν τρόποι για την αντιμετώπιση αυτών των βασικών θεμάτων κυρίως με ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Η συνέχιση και προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε κάλλιστα να είναι μια αποτελεσματική στην εφαρμογή της προοπτική (White, 2013, όπ. αναφ στο Ball, 2013, σ.34).

9.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προβληματισμένοι σχετικά με το θέμα της αξιοκρατίας σε σύνδεση με τις εξετάσεις και τους βαθμούς παρουσιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και αγχωμένοι ιδιαίτερα με το ζήτημα της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαπίστωση της πλειοψηφίας αυτών αποτελεί το ότι το εξεταστικό και ιδιαίτερα το βαθμολογικό σύστημα δεν βοηθά ούτε και ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ουσιαστικής αξιολογικής διαδικασίας τέτοιας που να αντισταθμίζει στο μέγιστο δυνατό επίπεδο τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών αλλά και κατάλληλα να προωθεί την πρόοδο της επίδοσης των μαθητών με σωστή ανατροφοδότηση αναφορικά με τις ελλείψεις του κάθε παιδιού στον εκάστοτε γνωστικό τομέα. Εκείνο που προβάλλεται με έντονο χρωματισμό είναι η συναισθηματική φόρτιση των παιδιών αλλά και των ίδιων, το άγχος που χαρακτηρίζει τη σχολική διαδρομή στο Δημοτικό και που προκαλείται από τα διαγωνίσματα-τεστ, και από τους βαθμούς, ιδιαίτερα καθώς ανεβαίνουμε σε τάξεις και φθάνοντας στο αποκορύφωμα της Πέμπτης και Έκτης, τάξεις στις οποίες πέρα από την αριθμητική βαθμολογία που εισάγεται στην αξιολόγηση των μαθητών προστίθεται και το «ακανθώδες» ζήτημα της σημαίας.

Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την προσπάθειά τους να διαχειριστούν την αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που πρεσβεύει το αξιολογικό σύστημα και στην πραγματική του λειτουργία, να είναι σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

αξιοκρατικοί στην αξιολόγηση των μαθητών αν και δεν παραλείπουν να παραδεχτούν την ύπαρξη περιπτώσεων συναδέλφων τους που επηρεάζονται από την κοινωνικοοικονομική προέλευση του παιδιού αλλά και την δική τους υπαναχώρηση στην πίεση των γονέων για επικράτηση των παιδιών τους στη βαθμολόγηση. Το στοιχείο αυτό αποτελεί αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας. Τονίζουν την επίγνωση από μέρους τους της εκ των προτέρων ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές καθώς και την προσπάθειά τους για εξισορρόπηση των διαφορών. Συμφωνούν με τη θέση ότι η κοινωνικοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίδοση και άρα την αξιολόγηση των μαθητών που τοποθετεί τα παιδιά με εφόδια από υψηλά κοινωνικά στρώματα σε μια αργιόφιλο πλεονεκτική θέση. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκόμενοι ανάμεσα στα «πρέπει» της αξιολόγησης των μαθητών μέσα από το δεδομένο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα και στα «πρέπει» που τους υπαγορεύει η συνείδησή τους ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά που το ίδιο το σύστημα καταρρακώνει και αφήνει, νόμιμα κιάλας, πίσω, διατείνονται πως προσπαθώντας να εξομαλύνουν τις συνέπειες μιας αρνητικής βαθμολογίας στους μη ευνοημένους μαθητές έχουν καταργήσει στην κλίμακα βαθμολογίας της Γ' και Δ' τάξης με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, το Δ αλλά συχνά και το Γ, ενώ στις τάξεις Ε' και ΣΤ' όπου χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική, πέρα από το Καλά (5-6) και βέβαια το Σχεδόν Καλά (1-4) έχουν αγνοήσει ακόμα και το 7 από το Πολύ Καλά (7-8). Είναι αξιοσημείωτο εξάλλου το ότι παρόλο που στο Π.Δ.8/1995 προβλέπεται η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού αλλά και στις υπόλοιπες παράλληλα με τους λεκτικούς και αριθμητικούς συμβολισμούς, η περιγραφική στην ουσία υφίσταται μόνο θεωρητικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί: (Εκ.12) «...ο βαθμός δεν είναι ο αληθινός και αντιπροσωπευτικός δείκτης (...), η περιγραφική που λέμε δεν είναι καν αξιολόγηση, γιατί οι γονείς δεν ακούνε, δεν υπάρχει ένας φάκελος που να ακολουθεί τον μαθητή και να τους λέει συγκεκριμένα τα προβλήματα της αξιολόγησής του (...). Δεν υπάρχει αυτή η περιγραφική αξιολόγηση, άρα είναι περιγραφική αξιολόγηση στα λόγια όχι στην ουσία...». Επιπρόσθετα, είναι τέτοια η πρόκληση ανταγωνιστικής διάθεσης εξαιτίας των εξετάσεων και των βαθμών που παρά και την παράβλεψη της χαμηλότερης κλίμακας της αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έχει επικρατήσει το στοιχείο ειδικά του βαθμού κυρίαρχο και μονοδιάστατο στο πεδίο της αξιολόγησης και πολύ περισσότερο στην αντίληψη των γονέων και των μαθητών.

Ο αποπροσανατολιστικός και παροδηγητικός ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών ιδιαίτερα προς τους γονείς και τα παιδιά που σαν αποτέλεσμα έχει δυστυχώς την απομάκρυνση από το ενδιαφέρον για την ουσιαστική συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού προβάλλεται έντονα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει έναν κύριο παράγοντα παρέμβασης στο επίπεδο της αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια. Πέρα από τα άριστα σημεία εκκίνησης των μαθητών και το φαινομενικό στοιχείο της παροχής ίσων ευκαιριών που περιορίζονται στα ίδια βιβλία, στα ίδια εργαλεία αξιολόγησης (εξετάσεις - βαθμοί) και στην ίδια πληθώρα ύλης για όλα τα παιδιά αγνοώντας τις ατομικές τους διαφορές, η γονεϊκή εμπλοκή στο θέμα «αξιολόγηση» έρχεται να επαυξήσει το αναξιοκρατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος στο Δημοτικό σχολείο.

Αυτό καθ' αυτό το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς πως όχι μόνο δεν είναι αξιοκρατικό αλλά μάλλον ενισχύει την αναξιοκρατία του σχολείου με διαφορετικό ρόλο καταρχήν να διαδραματίζει για τους καλούς (κίνητρο-επιβράβευση) και τους «άλλους» μαθητές, στους οποίους λειτουργεί αναχαιτιστικά καθώς και με διάθεση ετικετοποίησης και προκαθορισμού της μελλοντικής ακαδημαϊκής πορείας τους. Επομένως, καθίσταται φορέας σχολικής επιλογής και ανισότητας θέτοντας σε αμφισβήτηση την ουδετερότητα και την αξιοκρατία του σχολείου (Τσακίρη, 2010) ενώ επηρεάζει την αυτοαντίληψη των μαθητών αρνητικά και τους οδηγεί στο να υιοθετήσουν έναν μη θεμιτό προσανατολισμό απέναντι στη μάθηση ιδιαίτερα μέσα από την αποστήθιση που απαιτεί (Alexander, 2010, Crooks, 1988, όπ. αναφ. στο Klapp, Cliffordson & Gustafsson, 2014). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συμφωνούν με τη θεωρία περί ετικετοποίησης των μαθητών σε μια εύθραυστη ηλικία των παιδιών μέσα από τις εξετάσεις και τη βαθμολόγησή τους. Το σύστημα αυτό στιγματίζει τους μαθητές και οδηγεί στα πρώτα συμπτώματα περιθωριοποίησης (Fernández et al., 2010; OECD, 2012b; Tiana, 2011b, όπ. αναφ. στο Vallejo & Dooly, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου επιχειρούν έναν διαχωρισμό ανάμεσα στην εξέταση και τη βαθμολόγηση στα τεστ και σε εκείνη του τριμήνου που λαμβάνει υπόψη το σύνολο του μαθητή και είναι πιο επιεικής. Ακόμα θεωρούν τα γραπτά περισσότερο αξιοκρατικά από τους βαθμούς που όπως βεβαιώνουν δεν είναι ο αληθινός και αντιπροσωπευτικός δείκτης της επίδοσης και της προσπάθειας του παιδιού. Επίσης, γίνεται λόγος για την ανάγκη μιας διευρυμένης γκάμας βαθμονόμησης-αξιολόγησης με χαρακτήρα αυτοαξιολόγησης (portfolio) μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Είναι πάντως σίγουροι για την υπεροχή της περιγραφικής αξιολόγησης σε σχέση με τις εκείνη των λεκτικών ή πολύ περισσότερο των αριθμητικών χαρακτηρισμών.

Πέρα από αυτό, οι δάσκαλοι προβάλλουν την ανάγκη για τη διαμόρφωση μεγάλων σχολικών κέντρων και ενός πιο αποκεντρωτικού, πιο ανοιχτού και πιο ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενισχυτική διδασκαλία κρίνεται από τους ίδιους απαραίτητη για την προώθηση της αξιοκρατίας του σχολείου. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται η αναγνώριση της ανομοιογένειας και διαφορετικότητας στην τάξη μαθητών μιας συγκεκριμένης ηλικίας και η ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων με προτεραιότητα στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, όπως ο Strauss (1992) θεωρεί ότι θα έπρεπε να υπάρχει για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών, της ετοιμότητας και των ενδιαφερόντων της κάθε κατηγορίας ατόμων. Έτσι, θα γινόταν μια γενίκευση της ιδέας των ειδικών αναγκών.

Σε σημαίνουσας αξίας θέμα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να τεθούν από τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές των Δημοτικών και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας τα όρια στους γονείς σε σχέση με τα τεστ και τους βαθμούς κι ένα τέρμα στην απαξίωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια.

Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα που τίγεται είναι η ανάγκη για απαγκίστρωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον αγώνα για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο η οποία συνεπάγεται την ανάγκη για αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγκαιότητα ευρύτερης αλλαγής στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και

κοινωνικής αλλαγής τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς σαν λύση στην ύπαρξη της αναξιοκρατίας στο Δημοτικό σχολείο σήμερα. Όπως υποστηρίζει η (Duru-Bellat, 2008), η εκπαίδευση είναι μόνο ένα κομμάτι στο όλο πλαίσιο όπου οι ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται κι αυτό οδηγεί σε σχετικοποίηση του ρόλου του σχολείου. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάγκη απογύμνωσης της Πρωτοβάθμιας από εξετάσεις και βαθμούς προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή και υγιής ψυχολογική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό που χρειάζεται είναι να μην ταυτίζεται η αξιολόγηση της οποίας η αναγκαιότητα δεν αμφισβητείται με τη βαθμολογία. Εν τω μεταξύ η απαίτηση για ενημέρωση, κινητοποίηση και εκπαίδευση-επιμόρφωση των δασκάλων προς την κατεύθυνση της προσπάθειας για ευαισθητοποίηση και αμφισβήτηση των κατεστημένων στην Πρωτοβάθμια προβάλλεται από τους ίδιους. Οι εξετάσεις και οι βαθμοί χαρακτηρίζονται από μια πολυλειτουργική διάσταση. Το κράμα των λειτουργιών του αξιολογικού συστήματος κάνει τις αλλαγές στο σύστημα των εξετάσεων και βαθμών δύσκολο όπως και τα συσσωρευμένα ιστορικά αποκρυσταλλώματα καθώς οι εξετάσεις και οι βαθμοί έχουν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια μεγάλων ιστορικών περιόδων με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφώσει αντίστοιχες ψυχικές δομές και νοοτροπίες που δύσκολα δύνανται να αλλάξουν. Μόνο ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματά του, η ενδεδειγμένη έρευνα και η επιχειρηματολογία θα μπορούσαν να νομιμοποιήσουν την αλλαγή (Prahl, 1993, όπ. αναφ. στο Χιωτάκης, 1993, σ.21).

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει δομές τέτοιες ώστε να καθυστερήσουν τη στιγμή που οι επιλογές θα γίνουν σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η πρόωρη κοινωνική διαφοροποίηση. Έχει αποδειχθεί για παράδειγμα ότι αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί η μεταφορά της επιλογής σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, ώστε να γίνονται επιλογές λιγότερο αμετάβλητες μέσα από εναλλακτικές διαδρομές ως προς την αξιολογική διαδικασία για την εξάλειψη των αδιεξόδων. Συγκριτική έρευνα (OECD, 2004; 2007; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Woessmann, 2009, όπ. αναφ. στο Nicaise, 2012), έχει δείξει σαφώς ότι συστήματα στρωματοποιημένης εκπαίδευσης παράγουν περισσότερο (κοινωνικά) άνισα αποτελέσματα. Η Oakes (1985) μάλιστα τονίζει πως το αποτέλεσμα αυτής είναι να διογκώνονται οι αρχικές διαφορές μεταξύ των μαθητών αντί να παρέχονται τα μέσα για να μειώνονται, ενώ συμπεραίνει πως τα σχολεία φαίνεται να έχουν κλειδωθεί σε μια δομή που μπορεί να εξαγοράζει άσκοπα την επιτυχία των λίγων εις βάρος των πολλών. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Dupriez (2012) που επισημαίνει ότι οι κοινωνικές ανισότητες στα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ισχυρότερες σε συστήματα που χαρακτηρίζονται από πρόωμη διαφοροποίηση. Η Πρωτοβάθμια θα μπορούσε να αποτελέσει εν δυνάμει τον χώρο για παρέμβαση προς την κατεύθυνση μείωσης της αναξιοκρατίας λόγω του ότι η τελευταία βρίσκεται στο πρώιμο στάδιο εκκίνησής της κι η όλη εκπαιδευτική διαδικασία επιδέχεται αλλαγές. Ο Lim (2013) εξηγεί παραθέτοντας την άποψη των V. E. Lee & Burkam (2002) ότι μια τέτοια παρέμβαση θα αποσκοπούσε «...στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό επίτευγμα, εστιάζοντας άμεσα στο στάδιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν το χάσμα είναι στο μικρότερο του άνοιγμα...» (Lim 2013, σ.7).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι όσο δεδομένη θεωρείται η δυσκολία στην προσέγγιση της ιδέας της αξιοκρατίας, τόσο αδιαμφισβήτητο αποδεικνύεται το γεγονός ότι το εξεταστικό-βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέχει παρασάγγας από το να προσδίδει στην έννοια της αξιοκρατίας στο Δημοτικό το βάρος που της αναλογεί ή θα έπρεπε να της αναλογεί, όσο κι αν θεωρητικά αναγορεύεται και νοείται ως «αξιοκρατικό»... Συζητάμε λοιπόν για μια αξιοκρατία-φενάκη αφού οι διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες καθώς και οι συνθήκες φοίτησης και αξιολόγησης κάνουν ώστε η ιδέα αυτή να βρίσκεται υπό αμφισβήτηση.

Ένα αξιολογικό σύστημα που παραπαίει καθώς ταλαντεύεται ανάμεσα στην οικειοποίησή του παρερμηνευμένα από τους γονείς και τους μαθητές με αθέμιτο τρόπο και στην διαμόρφωσή του από τους εκπαιδευτικούς σε ένα περισσότερο ευνοϊκό σύστημα για τους μαθητές ιδιαίτερα τους κοινωνικά μειονεκτούντες, δε μπορεί παρά να αναζητάει την αλλαγή όχι με μεταρρυθμιστική χροιά αλλά με διάθεση για ουσιαστική παρέμβαση για καινοτομία στα της Πρωτοβάθμιας και γενικότερα στα εκπαιδευτικά πράγματα, με χαρακτήρα κοινωνικής υποστήριξης και ενίσχυσης.

9.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ

Ελπίζοντας η παρούσα εργασία να συνέβαλε στον περαιτέρω προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιοκρατίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και προχωρώντας σε αναζήτηση μελλοντικών προοπτικών για συνέχιση της διερεύνησης, θα προτείναμε την πραγματοποίηση έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για τη διεξαγωγή ερευνών προς την κατεύθυνση της ανεύρεσης νέων προοδευτικών προσανατολισμών στην αξιολογική διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα απολαμβάνουν του δικαιώματος της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση σε ένα σχολικό περιβάλλον που θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα προωθεί την ισότητα μέσα σε ένα κλίμα ενθάρρυνσης, επιβράβευσης αλλά και ευγενούς άμιλλας όπου η ακαδημαϊκή πορεία θα συμβαδίζει με την εξασφάλιση της ομαλής συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στα ευαίσθητα χρόνια του Δημοτικού σχολείου.

Σχετική έρευνα θα ήταν δυνατό να ασχοληθεί με την ανίχνευση της άποψης για το θέμα των γονέων αλλά των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας, των Διευθυντών Εκπαίδευσης ή και των Σχολικών Συμβούλων.

Οι απαντήσεις με διαφοροποιήσεις και με ομοιότητες συγκλίνουν προς τις εξής κατευθύνσεις:

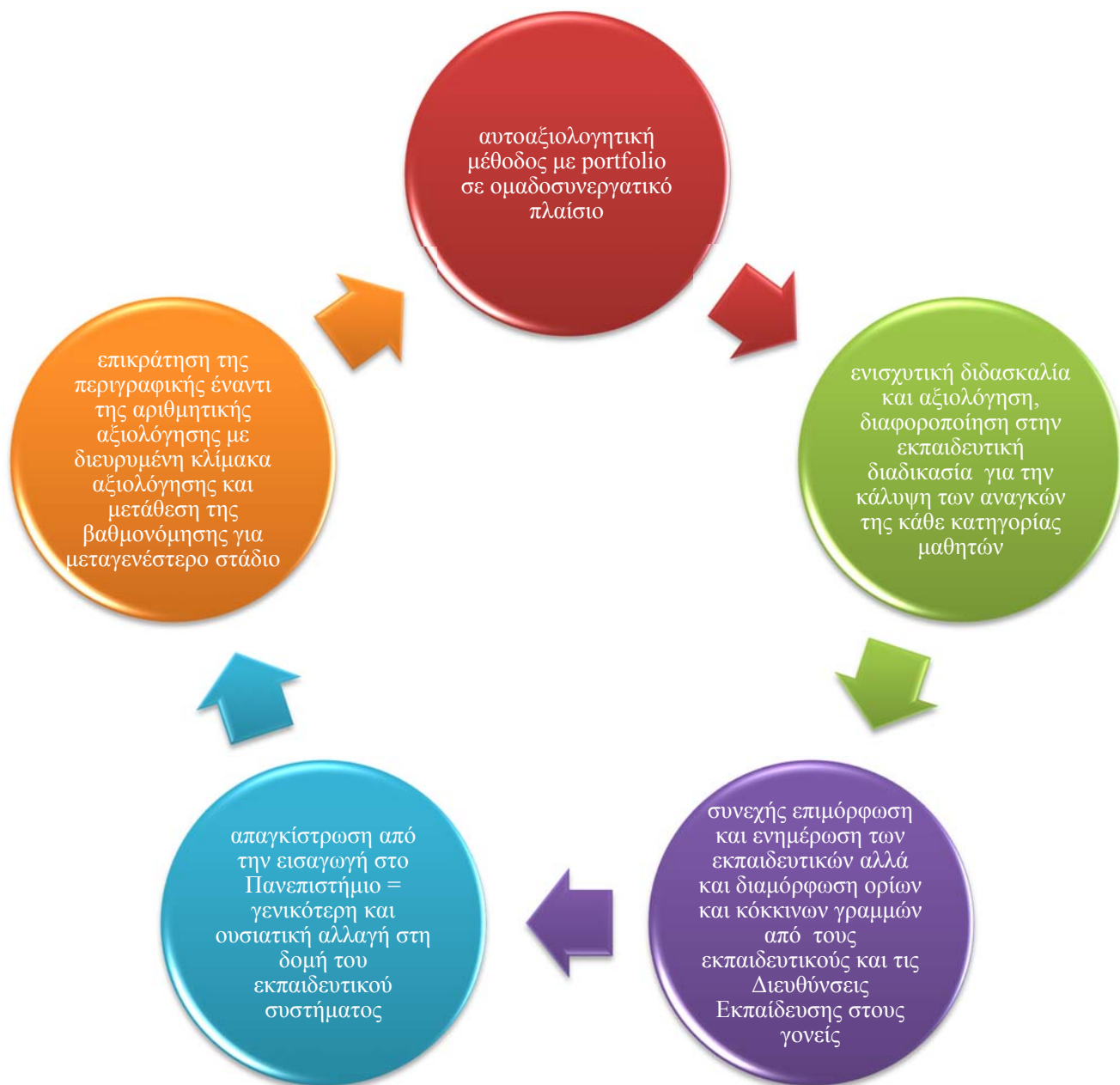
➤ Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν για το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα ότι είναι:



➤ Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται μέσα από την έκφραση της άποψής τους για την αξιοκρατία στο εκπαιδευτικό αξιολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας ως εξής:



➤ Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι για την ενίσχυση της αξιοκρατίας του συστήματος χρειάζεται:



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, A. (2011). *Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique* University of Sheffield, *British Journal of Educational Studies* 59(4), 367-382
- Apple, M. W. (2005). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα / μετάφραση Δαρβέρης Τάσος · κείμενα Apple Michael W. - Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο- 334σ.*
- Ardoino, J. (1993). Evaluer contrôler in *Se Former +. Pratiques et apprentissages de l'Education*, (Τσακίρη Δ. μετ.) No 28, p.1-7
- Arrow, K., S. Bowles & S. Durlauf (eds.). (2000). *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ball, S.J., Bowe R. & Gewirtz S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11:1, 89-112. DOI: 10.1080/0268093960110105
- Ball B. J. (1997). On the cusp: parents choosing between state and private schools in the UK: action within an economy of symbolic goods, *International Journal of Inclusive Education*, 1:1, 1-17. DOI: 10.1080/1360311970010102
- Ball S. J., Maguire M. & MacRae S. (2000). Space, Work and the 'New Urban Economies', *Journal of Youth Studies*, 3:3, 279-300. DOI: 10.1080/713684377
- Ball B. J., Davies J, David M. & Reay D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education, *British Journal of Sociology of Education*, 23:1, 51-72. DOI: 10.1080/01425690120102854
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S.J. (2006). The Necessity and Violence of Theory, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27:1, 3-10. DOI: 10.1080/01596300500510211
- Ball, S.J. (2013). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. *Policy Paper. Center for Labour and Social Studies*
- Bédoué C., Germe J.-F. (2004). Raising the Levels of Education in France: from growth to stabilisation. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 119-132.
- Bhopal K. & Shain F. (2014). Educational inclusion: towards a social justice agenda?, *British Journal of Sociology of Education*, 35:5, 645-649. DOI:10.1080/01425692.2014.938937
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom. Assessment*, London: School of Education, King's College, London.
- Bourdieu, P. and Passeron, J – C. (c1977, 2000 ανατ.). *Reproduction in Education, Society and Culture*, - (Theory, culture & society), London: Sage Publications.

- Bourdieu, P. (2002). «*Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*». Μετάφραση: Κική Καψαμπέλη, Πρόλογος: Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη .
- Braun, A., Maguire M. & Ball S.J. (2010). Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 581-583. DOI: 10.1080/01596306.2011.601554
- BrineJ.(2006).The everyday classificatory practices of selective schooling:afifty-year retrospective, *International Studies in Sociology of Education*,16:1,37-55. DOI:10.1080/19620210600804269
- British & World English*. Oxford Dictionaries. *Oxford University Press*.
Ανακτήθηκε από: <http://www.oxforddictionaries.com/>
- Brown P. & Tannock S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24:4, 377-392. DOI: 10.1080/02680930802669938
- Celarent, B. (2009). The Rise of the Meritocracy, 1870–2033 by Michael Young
Author(s): *Source: American Journal of Sociology*, Vol. 115, No. 1, pp. 322-326. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/605763>
- Chong T. (2014.) Vocational education in Singapore: meritocracy and hidden narratives, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:5, 637-648. DOI: 10.1080/01596306.2014.927165
- Cohen, L. F., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Coleman,J.(1966).*Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Collins, R. (2009). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, vol.36(no.6).pp.1002–1019. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.2307/2093761>
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μετ. Νάνσυ Κουβαράκου · επιμ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Έλλην
- Daunton M. (2005). Michael Young and Meritocracy, *Contemporary British History*, 19:3,285-291
- Duffy, J. (2004, November 23). The rise of the meritocracy. BBC News. Ανακτήθηκε από: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4035181.stm
- Dupriez V., Monseur C., Van Campenhoudt M. & Lafontaine D.(2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations : influence of social background, school composition and institutional context. après apprentissage, *European Journal of Psychology of Education*, V(4), 517-531
- Duru-Bellat M. (1996). Social Inequalities in French Secondary Schools: from figures to theories, *British Journal of Sociology of Education*, 17:3, 341-350. DOI:10.1080/0142569960170307
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers?, *Journal of Education Policy*, 15:3, 333-352. DOI:10.1080/02680930050030464

- Duru-Bellat M. (2007). Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues*. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. pp 337-356
- Duru-Bellat M. (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited?, *Journal of Education Policy*, 23:1, 81-95. DOI: 10.1080/0268093070175410 "Equality of Opportunity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Ανακτήθηκε από: <http://plato.stanford.edu/entries/equality-of-opportunity>
- Francis B. & Mills M. (2012). What would a socially just education system look like? *Journal of Education Policy*, 27:5, 577-585. DOI:10.1080/02680939.2012.710014
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*. 39 (5): 825 - 853
- Gouviás D., Katsis A. & Limakopoulou A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship, *International Studies in Sociology of Education*, 22:2, 125-145. DOI:10.1080/09620214.2012.700186
- Goux, D. & Maurin, E. (1997). Meritocracy and Social Heredity in France: Some Aspects and Trends. *European Sociological Review* 13: 159-178
- Grek, S. & Ozga, J. (2008). Governing by Numbers? Shaping Education through data. *CES Briefing No. 44*, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. & Varjo, J. (2009). North by Northwest: quality assurance processes in European schooling, *Journal of Education Policy (Special Issue)*, 24(2), pp.121-133
- Karabel J. (1972). Open Admissions: Toward Meritocracy or Democracy? Source' *Change*, Vol 4, No.4(May, 1972), pp.38-43. Published by 'Taylor & Francis, Ltd. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/40161456>
- Kingsley, J. (2012). *Meritocracy-Broken Britain's Social mobility*, Sociology 8201 Social Stratification and Mobility (Spring 2004).
- Klapp A., Cliffordson C. & Gustafsson J.-E. (2014). The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. DOI:10.1080/01443410.2014.933176
- Koh A. (2014). Doing class analysis in Singapore's elite education: unraveling the smokescreen of 'meritocratic talk', Globalisation, *Societies and Education*, 12:2, 196-210. DOI:10.1080/14767724.2014.888308
- Lampert, K. (2013). *Meritocratic education and social worthlessness*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Lawn, M. (2003). "The 'Usefulness' of Learning: The Struggle Over Governance, Meaning and the European Education Space," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(3), 325-336
- Lim L. (2013). Meritocracy, elitism, and egalitarianism: a preliminary and provisional assessment of Singapore's primary education review, *Asia Pacific Journal of Education*, 33:1, 1-14. DOI: 10.1080/02188791.2012.711294
- Lim L. (2014). Ideology, rationality and reproduction in education: a critical discourse analysis, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:1, 61-76. DOI: 10.1080/01596306.2012.739467
- Lingard B. & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6:4, 317-333
- Lingard B., Sellar S. & Savage G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures, *British Journal of Sociology of Education*, 35:5, 710-730. DOI: 10.1080/01425692.2014.919846
- Marks G. N. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18:4, 429-450. DOI: 10.1080/09243450701712528
- Marshall, T. H., Bottomore, T. (1997). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη* (εισ.-μετ. Όλγα Στασινοπούλου), Αθήνα, εκδ. Gutenberg
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο. επιμέλεια Νότα Κυριαζή · μετάφραση Ελένη Δημητριάδου · επιμέλεια σειράς Νότα Κυριαζή. - Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003. - 396σ. · 21x14εκ. - (Θεωρία και Έρευνα στην Κοινωνιολογία)
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, Vol 28(1), Jan, 1-14. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Meroe A. S. (2008). Democracy, Meritocracy and the Uses of Education, The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, p.240. *Journal of Negro Education*. Fall 2014, Vol. 83 Issue 4, p485-498. 14p.
- Mills C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu, *British Journal of Sociology of Education*, 29:1, 79-89. DOI: 10.1080/01425690701737481
- Moran, R.F. (2000). *Sorting and reforming: High-stakes testing in the public schools*. *Akron Law Review*, 34(1), 107—135
- Nahai R. N. (2013). Is meritocracy fair? A qualitative case study of admissions at the University of Oxford, *Oxford Review of Education*, 39:5, 681-701. DOI: 10.1080/03054985.2013.843447
- Neave G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση

- Nicaise I. (2012). A Smart Social Inclusion Policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2. Ανακτήθηκε από: <http://online.library.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2012.01528.x/epdf>
- Oakes J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press
- Ozga J. (2011). "Governing Narratives: 'Local' Meanings and Globalising Education Policy." *Education Inquiry* 2 (2): 305–318
- Powell Ch. (2012). *The myth of meritocracy*. Ανακτήθηκε από: <http://practical.theorist.wordpress.com/2012/11/14/the-myth-of-meritocracy-part-i-cultural-capital/>
- Radnor H., Koshy V. & Taylor A. (2007). Gifts, talents and meritocracy, *Journal of Education Policy*, 22:3, 283-299. DOI: 10.1080/02680930701269186
- Rawolle S. & Lingard B. (2008.) The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy, *Journal of Education Policy*, 23:6, 729-741. DOI: 10.1080/02680930802262700
- Reid A. (2006). Democracy, Social Justice, and Senior Secondary Education: Reflections on Undemocratic Schooling, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27:4, 551-562. DOI: 10.1080/01596300600988903
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα : Gutenberg.
- Rubie-Davies, C. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), pp.121-135. DOI: 10.1348/000709909X466334
- Sadovnik, A. R. (Ed.). (1995). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex
- Seddon T. (1990). SOCIAL JUSTICE IN HARD TIMES: From 'Equality of Opportunity' to 'Fairness and Efficiency', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 11:1, 21-42. DOI:10.1080/01596309001110103
- Sheeran Y., Brown B. J. & Baker S. (2007). Conflicting philosophies of inclusion: the contestation of knowledge in widening participation, *London Review of Education*, 5:3, 249-263
- Simola, H., Rinne R., Varjo J. & Kauko J. (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind, *Journal of Education Policy*, 28:5, 612-633. DOI: 10.1080/02680939.2012.758832
- Souto Otero M. (2010). Education, meritocracy and redistribution, *Journal of Education Policy*, 25:3, 397-413. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903576396>
- Sullivan, A.(2003). Cultural Capital, Rational. Choice and Educational Inequalities, vol.35, no,4.
- Strauss, D. (1992). *The Illusory Distinction Between Equality of Opportunity and Equality of Result*, 34, Wm. & Mary L. Rev. 171. Ανακτήθηκε από: <http://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol34/iss1/10>

- Swift A. & Marshall G. (1997). Meritocratic equality of opportunity: Economic efficiency, social justice, or both?, *Policy Studies*, 18:1,35-48. DOI:10.1080/01442879708423720
- Tannock S. (2009). Global meritocracy, nationalism and the question of whom we must treat equally for educational opportunity to be equal, *Critical Studies in Education*, 50:2,201-211. Ανακτήθηκε από: DOI: 10.1080/17508480902859466
- Themelis S. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination, *British Journal of Sociology of Education*, 29:5,427-438. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690802263601>
- Vallejo C. & Dooly M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa *European Journal of Education*, Vol. 48, No. 3
- Van Zanten A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy, *Journal of Education Policy*, 20:6,671-686. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500238887>
- Verhoeven M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration, *European Educational Research Journal*, 10(2), 189-203
- Wilson, R. J. & Martinussen, R.L. (1999). Factors affecting the assessment of student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 45(3), 267-277. GU.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βελισσαρίου, Α. (2005). Η Λευκή Βίβλος: ένα "κλασικό" κείμενο, Ανακοίνωση σε ημερίδα του Τμήματος Αγγλικών Σπουδών του ΕΚΠΑ "Παγκοσμιοποίηση και Ανθρωπιστικές Σπουδές". Ανακτήθηκε από: <http://glotta.ntua.gr/posdep/>
- Βουλή των Ελλήνων (2010). *Σύνταγμα της Ελλάδος*, όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων
- Γρηγοράτου Ε. & Μήνας Α. (2010, Οκτώβριος). Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή. Ανακοίνωση στο πρόγραμμα συνεδρίου «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον». Δράμα
- Γρόλλιος, Γ. (2004). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημαράς Α. (1983). « Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», τόμος Α, «Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων», Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 414
- Ηλιού, Μ. (1991). «Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών», Σύγχρονη εκπαίδευση, 57, σσ.58-63
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Κέδρος

- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τσακίρη Δ. (1999). «Το φανταστικό διακύβευμα στον σχολικό έλεγχο : σκιαγράφηση μιας Προσέγγισης», *Νέα Παιδεία*, 92 : 64 -78
- Τσακίρη Δ. (2007). «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. (2010). *Κανονιστική ενταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό*. Στο: Κουλαϊδής Β. & Τσατσαρώνη Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 225-269), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσατσαρώνη, Α. (2005). *Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές*. Στο Μπαγάκης Γ. *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Χιωτάκης, Σ. (επιμ.) (2004). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*, Αθήνα: Γρηγόρης

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων-Το Σύνταγμα της Ελλάδας

<http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>

Ιστοσελίδα του EUR-Lex για την Πρόσβαση στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

<http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=el>

Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

<http://www.pi-schools.gr/>

Ιστοσελίδα της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO

<http://unesco-hellas.org/>

<http://www.unesco.org/education/information/wer/>

UNESCO. 2014. Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.

<http://en.unesco.org/gem-report/#sthash.eMznhkwX.dpbs>

<https://efareport.wordpress.com/2014/01/29/4067/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

Γ. Νομοθετικό πλαίσιο

1. Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16
2. Ν. 1566/1985
3. Προεδρικό Διάταγμα 483/1977
4. Προεδρικό Διάταγμα 497/1981
5. Προεδρικό Διάταγμα 390/1990
6. Προεδρικό Διάταγμα 462/1991
7. Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 pd8-1995
8. Προεδρικό Διάταγμα 121/1995
9. Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με Αριθμό Πρωτοκόλλου 9425/29-11-80.

Προεδρικό Διάταγμα 483, άρθρο 8, παρ. 9, 10 (Φ.Ε.Κ. 149 τ.Α'/1-6-77)
Περί οργανώσεως και λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως - εγγραφές μαθητών ξένων σχολείων σε αντίστοιχες τάξεις στην Ελλάδα και εγγραφές αθίγανων μαθητών στην Α' τάξη

Προεδρικό Διάταγμα 497, άρθρο 4, παρ. 10-12 (Φ.Ε.Κ. 134 τ.Α'/25-5-81)
Περί τροποποίησης, συμπλήρωσεως και αντικατάστασεως διατάξεων του Π.Δ. 483/1977, περί οργανώσεως και λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως

ΠΔ 462/1991 - ΦΕΚ 171/1991

Περί αξιολόγησης και ενισχυτικής διδασκαλίας μαθητών Δημοτικού Σχολείου

Π.Δ. 8/1995 ή ΦΕΚ 3^Α

Π.Δ. 121/1995 ή ΦΕΚ 75^Α

Φ.7/228/Γ1/1561/15-11-1996

Π.Δ.8/1995 με συμπληρωματικές διατάξεις στο Π.Δ.121/95:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Π.Δ8/1995:

(με πλάγια γράμματα αναγράφονται οι τροποποιήσεις και συμπληρώσεις από το Άρθρο 4 του Π.Δ. 121/95 που ακολουθεί)

Άρθρο3

Περιγραφική Αξιολόγηση

1. Καθιερώνεται ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, η οποία περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την ευρύτερη έννοια του όρου, καθώς και τις δραστηριότητες του μαθητή στα πλαίσια του σχολείου.

Άρθρο4

Κλίμακα βαθμολογίας

1. Στις τάξεις Α' και Β' γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση.
2. Στις τάξεις Γ' και Δ' εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με το "Σχεδόν Καλά (Δ)" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α', ή Β' ή Γ' ή Δ'.

2. Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική και έχει ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν Καλά (1-4). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου η βαθμολογία καταχωρίζεται με αριθμητικό σύμβολο. Με "Σχεδόν Καλά" βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑ: Η Αξιοκρατία στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 30-5-2015

ΦΥΛΟ: Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 48

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΠΡΟΣΟΝΤΑ: Πτυχίο ΠΤΔΕ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 20

ΕΚΦΩΝΗΣΗ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου για το θέμα της αξιοκρατίας στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έχετε την απόλυτη διαβεβαίωσή μου ότι τα στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα και σας παρακαλώ να εκφράσετε ελεύθερα τις αντιλήψεις σας για το κεντρικό θέμα και τα επιμέρους ζητήματά του καθώς και να καταθέσετε την εμπειρία σας ώστε να συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας.

Ο τύπος της συνέντευξης θα είναι εκείνος της ημιδομημένης και θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση του συλλεχθέντος υλικού. Η διάρκειά της θα κυμανθεί από 30 έως 45 λεπτά.

Ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ – ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ - (INTRODUCTORY QUESTION) :

1. Ποιά είναι η γνώμη σας για την αξιοκρατία στο Δημοτικό σχολείο σήμερα;

1^{ος} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2. Πιστεύετε ότι στο Δημοτικό σχολείο υπάρχει αξιοκρατία;
 - ✚ αν ναι, μπορείτε να αναφερθείτε σε κάποιες διαδικασίες της;
 - ✚ αν όχι, μπορείτε να πείτε γιατί συμβαίνει αυτό;
3. Πώς διαμορφώθηκαν οι αναπαραστάσεις σας για την αξιοκρατία;
 - Ποια σχολικά βιώματα είχατε σχετικά και πώς πιστεύετε ότι επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβάνεστε την αξιοκρατία και λειτουργείτε στο σχολείο σήμερα;
 - Ποια βιώματα ακαδημαϊκής εκπαίδευσης είχατε σχετικά;
4. Παρακαλώ περιγράψτε καθημερινές καταστάσεις της επαγγελματικής ζωής όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργείτε με γνώμονα την αξιοκρατία. {Αυτό που κάνετε υπηρετεί την αξιοκρατία;}
5. Παρακαλώ περιγράψτε περιστατικά όπου αμφιβάλατε για την στάση σας σε σχέση με την αρχή της αξιοκρατίας. {Περίπτωση μεροληψίας}

2^{ος} α. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

6. Κατά πόσο το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα προσδίδει στο Δημοτικό σχολείο έναν αξιοκρατικό χαρακτήρα;
7. Πιστεύετε ότι οι εξετάσεις και οι βαθμοί είναι ο μόνος τρόπος για να υπάρξει μια αξιοκρατική επιλογή ώστε τα παιδιά να προχωρήσουν ακαδημαϊκά; Γιατί;
8. Ποιος ο ρόλος για τους «καλούς» και τους «άλλους» μαθητές, όταν σε μια εύθραυστη ηλικία συχνά θεωρείται πως μπαίνει η ετικέτα του αποτυχημένου.

2^{ος} β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΠΙΟ ΕΙΔΙΚΑ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

9. Κατά πόσο συμφωνείτε ή όχι με τη θεώρηση ότι η τάση για μετατροπή του βαθμού σε αυτοσκοπό οδηγεί σε μια μηχανική και τυφλή απομνημόνευση ενάντια στη δημιουργική γνώση και την αποκλίνουσα σκέψη;
10. (Σενάριο:) Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς και τα παιδιά να «κυνηγούν» την απόλυτη επιτυχία στα τεστ και την απόκτηση βαθμών μέσα από μια αγχωτική και ανταγωνιστική διαδικασία.. Πώς το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα βοηθά τα παιδιά ώστε να επενδύσουν στη γνώση και να αγαπήσουν τη μάθηση;

ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΕΦΥΡΑ-(BRIDGE QUESTION)

11. Εξαντλούνται στο σχολείο αυτά που συνθέτουν την αξιοκρατία ή δεν είναι μόνο υπόθεση του σχολείου, κι αν συμβαίνει αυτό, ποιοι είναι οι παράγοντες που συνδράμουν στην κατοχύρωσή της ή στην ενίσχυση της αποδυνάμωσής της;

3^{ος} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΤΟΥΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ

12. Γενική παραδοχή αποτελεί η θεώρηση ότι πηγαίνοντας όλοι οι μαθητές στο σχολείο βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ευκαιριών («ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση») κι έπειτα αναμένεται ότι όσοι έχουν ταλέντο και δουλέψουν θα επιτύχουν στις εξετάσεις και θα λάβουν υψηλή βαθμολογία. Ποια είναι η γνώμη σας;
13. (Σενάριο:) Βρεθήκατε σαν εκπαιδευτικοί σε μια ευάλωτη στιγμή όταν η λήψη αποφάσεων για την αξιολόγηση ενός μαθητή μέσα από εξετάσεις και η βαθμολόγησή του επηρεάστηκαν από τις σχέσεις σας με τους γονείς, από τους Συλλόγους Γονέων, από έναν άλλο συνάδελφο, από προσωπικές ευαισθησίες ή από κοινωνικο-ιδεολογικές αντιλήψεις σας και πώς αντιδράσατε σε αυτήν τη δύσκολη θέση; (Υποκειμενικότητα

βαθμολόγησης-θεωρία μέτρησης: εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα).

4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ

14. Πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσε το Δημοτικό σχολείο να αποτελέσει σε μια κοινωνία αναξιοκρατίας (συντεχνίες, διαπλοκές, πελατειακά συστήματα) μια νησίδα ελπίδας προς την αντίθετη κατεύθυνση (σε επίπεδο εκπαιδευτικών, γονέων, παιδιών);

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-(CONCLUSIVE QUESTIONS)

15. Πώς θα μπορούσε να είναι εφικτή η ιδέα μιας ουσιαστικής «αξιοκρατίας» στην εκπαίδευση αν θα θέλαμε να καταλήξουμε στη διερεύνηση των μελλοντικών προοπτικών και στην εκπόνηση κάποιων προτάσεων;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑ: Η Αξιοκρατία στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 30-5-2015

ΦΥΛΟ: Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 48

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΠΡΟΣΟΝΤΑ: Πτυχίο ΠΤΔΕ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 20

ΕΚΦΩΝΗΣΗ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου για το θέμα της αξιοκρατίας στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έχετε την απόλυτη διαβεβαίωσή μου ότι τα στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα και σας παρακαλώ να εκφράσετε ελεύθερα τις αντιλήψεις σας για το κεντρικό θέμα και τα επιμέρους ζητήματά του καθώς και να καταθέσετε την εμπειρία σας ώστε να συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας.

Ο τύπος της συνέντευξης θα είναι εκείνος της ημιδομημένης και θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση του συλλεχθέντος υλικού. Η διάρκειά της θα κυμανθεί από 30 έως 45 λεπτά.

Ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ-ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ - (INTRODUCTORY QUESTION) :

Συν.: Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιοκρατία στο Δημοτικό σχολείο σήμερα;

Εκ.6: Δεν υπάρχει αξιοκρατία παρά μόνο μέχρι κάποιο επίπεδο.

1^{ος} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συν: Πιστεύετε ότι στο Δημοτικό σχολείο υπάρχει αξιοκρατία;

Εκ.6: Πιστεύω ότι ο δάσκαλος που ουσιαστικά είναι αυτός που ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη, τα παιδιά τα αντιμετωπίζει ως ένα, εξίσου δηλαδή σε μεγάλο βαθμό. Άρα ένα είναι αυτό, το άλλο είναι ότι όπου εντοπίζει δυσκολίες φροντίζει να ενισχύει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έτσι κάπως προσπαθεί να καλύψει κενά και να υπάρχει μια ίση εξισορρόπηση των αδυναμιών και των διαφορών σε ένα μεγάλο βαθμό, ναι. Βέβαια θα πω ότι αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι κυρίως γονείς από υψηλό μορφωτικό κοινωνικό οικονομικό «status» πιέζουν με τον τρόπο τους ώστε «de facto» τα παιδιά τους να ξεχωρίζουν άσχετα από το εάν πράγματι το αξίζουν ή όχι.

Συν.: Αυτό που λέτε είναι ιδιαίτερα σημαντικό και θα ήθελα να το αναλύσουμε αμέσως παρακάτω. Μπορείτε να μου πείτε πώς διαμορφώθηκαν οι αναπαραστάσεις σας για την αξιοκρατία; Ποια σχολικά βιώματα είχατε σχετικά. Όταν ήσασταν στο Δημοτικό πώς ήταν η σχολική σας φοίτηση; Ήταν το σχολείο δίκαιο, πώς συμπεριφέρονταν οι δάσκαλοι απέναντι στους μαθητές, γίνονταν διακρίσεις;

Εκ.6: Με πας πολλά χρόνια πίσω. Στο Δημοτικό ξεκίνησα ως ένα ευνοημένο παιδί γιατί η δασκάλα στην πρώτη Δημοτικού ήταν συγγενής κι επειδή ήμουν ένα έξυπνο παιδάκι με αντιμετώπιζε θετικά κι αυτό με βοηθούσε στο να προσπαθώ. Από τη Δευτέρα και μετά όταν χρειάστηκε, γιατί δυσκολεύτηκα σε κάποια σημεία και δεν είχα την απαραίτητη βοήθεια από τους γονείς όχι γιατί αδιαφορούσαν αλλά γιατί αδυνατούσαν να βοηθήσουν, δεν είχα την ενίσχυση των δασκάλων. Αυτό μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού. Στην Έκτη έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη ζωή μου και στον τρόπο που κι εγώ δουλεύω ως δασκάλα σήμερα ένας δάσκαλος ο οποίος διέκρινε κάποια καλά στοιχεία σε μένα και τα ενίσχυσε δηλαδή μου έδειξε ότι εγώ πιστεύω σε σένα και πιστεύω ότι μπορείς να τα καταφέρεις ακόμα καλύτερα. Και με τη δική του βοήθεια προσπάθησα κι εγώ περισσότερο, πίστεψα στον εαυτό μου.

Συν.: Πιστεύετε ότι τα σχολικά σας βιώματα επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβάνεστε την αξιοκρατία και λειτουργείτε στο σχολείο;...

Εκ.6: Σίγουρα. Αυτό έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που κι εγώ δουλεύω σήμερα. Προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να πιστεύουν στον εαυτό τους, ότι μπορούν να δώσουν πράγματα σε όποιο επίπεδο κι αν βρίσκονται κι ότι δε χρειάζεται να φτάσουμε όλοι στο 10.

Συν.: Ποια βιώματα ακαδημαϊκής εκπαίδευσης είχατε σχετικά; Είχατε στο Πανεπιστήμιο κάποια σχετικά με την αξιοκρατία μαθήματα;

Εκ.6: Ναι, κάναμε Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και κατά πόσο η κοινωνικομορφωτική και οικονομική διαστρωμάτωση επηρεάζει και το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπήρχαν κάποια μαθήματα σχετικά που με βοήθησαν και θεωρητικά να κατανοήσω κάποια πράγματα.

Συν.: Θα μπορούσατε παρακαλώ να περιγράψτε καθημερινές καταστάσεις της επαγγελματικής ζωής όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργείτε με γνώμονα την αξιοκρατία. {Αυτό που κάνετε υπηρετεί την αξιοκρατία;}

Εκ.6: Αυτό που συνηθίζω είναι το ότι δε λέω ποτέ ότι αυτό το παιδί δε θα τα καταφέρει, σε όποιο επίπεδο κι αν βρίσκεται προσπαθώ να του δώσω να καταλάβει ότι εγώ πιστεύω ότι μπορεί να κάνει περισσότερα πράγματα, για να πιστέψει στον εαυτό του το κάθε παιδάκι και να προσπαθήσει για το καλύτερο. Δεύτερο, ότι δεν είναι απαραίτητο όλοι να φθάνουμε σε ένα ταβάνι απόλυτα άριστο. Είναι αποδεκτό και το λιγότερο αποτέλεσμα, αρκεί να έχει προηγηθεί μια προσπάθεια, μια θέληση, μια πίστη στον εαυτό.

Συν.: Παρακαλώ περιγράψτε περιστατικά όπου αμφιβάλατε για την στάση σας σε σχέση με την αρχή της αξιοκρατίας. {Περίπτωση μεροληψίας}

Εκ.6: Θα μπορούσα να αναφέρω γενικά την υποχώρηση των δασκάλων στις πιέσεις γονέων όπως σου είπα και πριν.

2^{ος} α. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Συν.: Κατά πόσο το ισχύον εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα προσδίδει στο Δημοτικό σχολείο έναν αξιοκρατικό χαρακτήρα;

Εκ.6: Θα ήθελα να διαχωρίσω τη βαθμολογία στα τεστ - διαγωνίσματα και τη βαθμολογία των τριμήνων και γιατί θεωρώ ότι είναι διαφορετικός κι ο ρόλος τους και διαφορετικός κι ο τρόπος που εμείς οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούμε στα μεν και στα δε. Δηλαδή, εάν έχουμε διδάξει ένα αντικείμενο ή μια ενότητα και θέλουμε να ελέγξουμε - δούμε το επίπεδο που έχει κατακτήσει το κάθε παιδί, τη γνώση που έχει διδαχθεί, βαθμολογούμε λίγο πιο αντικειμενικά και εντός εισαγωγικών πιο αυστηρά θέλοντας εμείς να έχουμε την ακριβή εικόνα σε αυτό που έχει διδαχθεί το παιδί. Όμως αυτά τα διαγωνίσματα και τα τεστ μετράνε μόνο αυτό τον βαθμό της κατάκτησης της γνώσης που έχει διδαχθεί. Το κάθε παιδί έχει κι άλλες δεξιότητες, ικανότητες που δε

μετριούνται με τα τεστ, που μετρούν τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Φθάνοντας λοιπόν στο να βαθμολογήσουμε στο τρίμηνο, εκεί βαθμολογούμε διαφορετικά με πολύ μεγαλύτερη επιείκεια, γιατί εκεί λαμβάνουμε υπόψη το σύνολο του μαθητή και την προσωπικότητά του και τη συμπεριφορά του και την προσπάθειά του και τις δεξιότητες, ικανότητες. Όλα αυτά παίζουν ρόλο, οπότε μπορεί ένας μαθητής να μην έχει γράψει πολύ καλά στα διαγωνίσματα αλλά να πάρει μια σχετικά καλή βαθμολογία στο τρίμηνο, γιατί έχουν εμπλακεί κι όλοι οι άλλοι παράμετροι (...). Είναι λίγο διαφορετικό από τη δευτεροβάθμια. Νομίζω ότι εκεί στηρίζονται περισσότερο στα διαγωνίσματα και στα τεστ, για να βγάλουν και τη βαθμολογία του τριμήνου, ενώ εμείς, που είμαστε καταρχήν πολλές ώρες καθημερινά μαζί με το παιδί, διαμορφώνουμε μια άλλη σχέση και το γνωρίζουμε πιο σφαιρικά. Άρα, στο τρίμηνο η βαθμολογία είναι πιο γενική, δεν αντικατοπτρίζει μόνο την κατάκτηση της σχολικής γνώσης.

Συν.: Πιστεύετε ότι οι εξετάσεις και οι βαθμοί είναι ο μόνος τρόπος για να υπάρξει μια αξιοκρατική επιλογή ώστε τα παιδιά να προχωρήσουν ακαδημαϊκά; Γιατί;

Εκ.6. Χρειάζεται συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, που θα παίρνει τα παιδάκια που μένουν πίσω και θα εστιάσει σε αυτές τις αδυναμίες που έχουνε, για να μπορούν να ανέβουν ένα σκαλάκι παραπάνω, για να μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη. Διαφορετικά, όσο χρησιμοποιούμε τα ίδια εργαλεία αναπαράγουμε την ανισότητα. Η εμπειρία μου έχει δείξει ότι και η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα από την τάξη, από το δάσκαλο είναι έως αδύνατη, γιατί το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια πληθώρα ύλης, που για να βγει στο δεδομένο χρονικό πλαίσιο που έχουμε, έχοντας μέσα στην ίδια τάξη μαθητές από ένα επίπεδο Α μέχρι ένα επίπεδο Κ, είναι πολύ μεγάλη η διαστρωμάτωση μέσα στην τάξη για να μπορέσεις να το κάνεις αυτό και να κάνεις και εξατομικευμένη διδασκαλία. Είναι σα να κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας. Δε γίνεται. Και μετά από προτροπές σχολικών συμβούλων έχουμε δοκιμάσει κάποιοι συνάδελφοι και εγώ τα διαγωνίσματα και τα τεστ να έχουν μια διαφοροποίηση, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές. Να βάλουμε κάποια πιο εύκολα θέματα, ώστε οι αδύνατοι μαθητές να μπορούν κι αυτοί να έχουν μια καλύτερη βαθμολογία. Έτσι ώστε να μη βαθμολογούνται συνέχεια χαμηλά και απογοητεύονται. Θα σου πω ότι αντέδρασαν γονείς σε αυτό. Δεν το περίμενα.

Συν. Αντέδρασαν;

Εκ.6: Ναι. Οι γονείς που έχουν ένα καλό μορφωτικό οικονομικό κοινωνικό περιβάλλον θεώρησαν ότι θίχτηκαν γιατί το παιδί τους απάντησε σε ένα πιο εύκολο τεστ κι όχι στο κανονικό τεστ της τάξης, ζημιώθηκε και μειώθηκε το παιδί, γιατί εθελοτυφλούν και δε βλέπουν τις πραγματικές ικανότητες που έχει στη δεδομένη στιγμή το παιδί τους με αποτέλεσμα να λένε ότι το παιδί μου θέλει να διαγωνίζεται με το κανονικό τεστ και διαγώνισμα και δε θέλω να το διαφοροποιείτε προς τα κάτω. Το παιδί όμως δε μπορεί να ανταπεξέλθει και παίρνει άσχημη βαθμολογία σε αυτό. Και είναι ένας φαύλος κύκλος, τροφοδοτείται η χαμηλή του αυτοεκτίμηση και πάμε πάλι στα ίδια. Όμως οι γονείς είναι που δεν το θέλουν και αντιδρούν, γιατί τους ενδιαφέρει

η εικόνα προς τα έξω. Να μη μαθευτεί ότι ο τάδε μαθητής έγραψε πιο εύκολο διαγώνισμα, δυστυχώς...

Συν.: Ποιος ο ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών για τους «καλούς» και τους «άλλους» μαθητές, όταν σε μια εύθραυστη ηλικία συχνά θεωρείται πως μπαίνει η ετικέτα του αποτυχημένου.

Εκ.6: Θεωρώ ότι δεν πρέπει από την αρχή να βάζουμε μια ταμπέλα στο παιδί. Ότι αυτό το παιδί μπορεί μέχρι εκεί. Αλλά όταν δείχνεις στο παιδί ότι το αγαπάς και το αποδέχεσαι για αυτό που είναι, περιμένεις από αυτό να σου δώσει πραγματάκια. Γιατί μπορεί να σου δώσει, το πιστεύει και αυτό και τελικά σου δίνει. Όσον αφορά τη βαθμολογία του τριμήνου θα συμφωνήσω με αυτά που λες, αλλά όσον αφορά τον έλεγχο σε ποιο βαθμό έχει το παιδί κατακτήσει και τα τεστ και τα διαγωνίσματα βοηθάει και το δάσκαλο να έχει μια ξεκάθαρη μια εικόνα του. Δεύτερον, δίνει τη δυνατότητα να κάνει επανορθωτική διδασκαλία, εκεί που βλέπει ότι υπάρχει δυσκολία, τα παιδιά δεν το κατέκτησαν πάρα πολύ καλά και τρίτον, θεωρώ ότι είναι και κίνητρο για το παιδί να καθίσει να διαβάσει το συγκεκριμένο μάθημα, γιατί αύριο θα γράψουμε τεστ και θέλω να τα πάω καλά. Αυτό είναι τελείως διαφορετικό από τη βαθμολογία στα τρίμηνα. Ακριβώς γιατί η βαθμολογία στα τρίμηνα και στο τέλος δεν είναι αντικειμενική. Δεν αντικατοπτρίζει ακριβώς το επίπεδο του παιδιού. Ναι, αναπαράγει μια ανισότητα. Και δεν έχει και να προσφέρει τίποτα στο παιδί.

2^{ος} Β.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΠΙΟ ΕΙΔΙΚΑ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Συν.: Κατά πόσο συμφωνείτε ή όχι με τη θεώρηση ότι η τάση για μετατροπή του βαθμού σε αυτοσκοπό οδηγεί σε μια μηχανική και τυφλή απομνημόνευση ενάντια στη δημιουργική γνώση και την αποκλίνουσα σκέψη;

Εκ.6: Πιστεύω ότι καθοριστικό ρόλο παίζουν οι βαθμοί αλλά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η πληθώρα της ύλης και το ότι τα παιδιά καλούνται σε μια εβδομάδα, σε μια ενότητα είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, στα κύρια μαθήματα, να γνωρίσουν πάρα πολλά φαινόμενα είτε γραμματικά είτε στα μαθηματικά, χωρίς να έχουν το χρονικό περιθώριο να τα εμπεδώσουν, να τα χρησιμοποιήσουν και να τα κάνουν κτήμα τους. Μέσα στην ίδια μέρα το ίδιο μάθημα μπορεί να έχει 3 με 4 φαινόμενα και ουσιαστικά. Παίρνουν μια μυρωδιά, δεν κατακτούν. Για να κατακτήσουν πρέπει να ματώσει ο δάσκαλος, γιατί δεν έχει αυτό το περιθώριο το χρονικό και είναι αυτή η πληθώρα της ύλης. Νομίζω ότι είναι η βαθμολογία που τα ωθεί στην απομνημόνευση αλλά και οι γονείς που έχουν πίσω τους μια εμπειρία από πανελλαδικές εξετάσεις που έχουν δώσει οι ίδιοι ή οι γνωστοί τους. Πιστεύουν και

ξέρουν ότι το παιδί πρέπει να απομνημονεύσει μεγαλώνοντας, για να περάσει στις εξετάσεις και ωθούν τα παιδιά ακόμα και στις μικρές ηλικίες να μάθουν να λειτουργούν έτσι με αποτέλεσμα συχνά να κάνουμε μια ερώτηση σε ένα παιδάκι και όταν το σταματήσεις και του κάνεις μια ερώτηση κρίσης, συνδυαστική, να σκεφτεί... ένα απόλυτο τίποτα. Σε κοιτάζει και χάνεται. Δεν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα. Πάλι θα πω ότι είναι οι γονείς. Γιατί εμείς μέσα στο σχολείο είναι λίγοι οι δάσκαλοι που δουλεύουμε με απομνημόνευση. Οι περισσότεροι προσπαθούν να δώσουν πιο σφαιρική γνώση (...). Θα μπορούσαν να γίνουν πάρα πολύ καλά πράγματα, το παιδί να αποκτήσει γνώση, κριτική σκέψη, δεξιότητες και τα λοιπά. Εφόσον όμως δεν υπάρχει αυτή η πίεση από το σπίτι.

Συν.: (Σενάριο:) Αυτά που λέτε συνδέονται με την επόμενη ερώτηση που θέλω να σας απευθύνω. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς και τα παιδιά να «κυνηγούν» την απόλυτη επιτυχία στα τεστ και την απόκτηση βαθμών μέσα από μια αγχωτική και ανταγωνιστική διαδικασία.. Πώς το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα βοηθά τα παιδιά ώστε να επενδύσουν στη γνώση και να αγαπήσουν τη μάθηση;

Εκ.6: Δε μπορούν να το κάνουν. Συμφωνώ απόλυτα. Έτσι είναι. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν την εικόνα τους, όταν η αυτοεικόνα τους είναι ταυτόσημη με τη βαθμολογία που θα πάρουν, αυτόματα και ανταγωνισμός υπάρχει αθέμιτος κι όχι θεμιτός. Και με το παραμικρό αισθάνονται αποτυχημένα και δίνουν μάχη για να τους εξηγήσουμε ότι «εντάξει δεν έγραψες καλά σε αυτό το τεστ, δε σημαίνει ότι δεν είσαι καλός μαθητής, επειδή σε αυτό το τεστ είχες μια αποτυχία, είναι ένα μεμονωμένο γεγονός». Τα παιδιά φοβούνται, και χρησιμοποιώ τη λέξη φόβος μετά λόγου γνώσεως, να πάνε στο σπίτι πολλές φορές και να δείξουν το τεστ που δεν έχει καλή βαθμολογία, γιατί πιθανά ν' ακούσουν «μα γιατί δεν τα κατάφερες; είσαι αποτυχημένος». Εισπράττουν ένα τέτοιο μήνυμα και προσπαθούν με άγχος να τα καταφέρουν, γιατί περνάει η εικόνα ότι, αν είσαι άριστος μαθητής είσαι και άριστο παιδί, ξεχωρίζεις. Ίσως να παίρνουν και περισσότερη αγάπη, αν τα έχουν καταφέρει και λιγότερη αν όχι. Κάποια τέτοια μηνύματα έχω πάρει από μαθητές μου. Έχω δουλέψει με γονείς που μου ζητούν τη βοήθειά μου να βοηθήσω τα παιδιά τους να αποβάλλουν το άγχος και στο τέλος αποδεικνύεται ότι οι ίδιοι οι γονείς αγχώνουν τα παιδιά. Χωρίς και να το κάνουν συνειδητά ίσως. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν τον εαυτό τους γι' αυτό που είναι πραγματικά, όταν τους μαθαίνουμε ότι όλοι δε μπορούμε να φθάσουμε στο ίδιο επίπεδο, είναι αποδεκτό και το χαμηλότερο επίπεδο. Αν δε μπορώ να το καταφέρω σήμερα, πιθανά να το καταφέρω αργότερα. Αλλά σήμερα, αν μπορώ να φτάσω μέχρι το βαθμό Β, δε σημαίνει ότι είμαι αποτυχημένος. Μπορώ να καταφέρω χίλια δύο άλλα πράγματα και αξίζω την αγάπη ούτως ή άλλως είτε πάρω 10 είτε πάρω 8. Αν αυτό το μήνυμα το εισπράττουν τα παιδιά, βλέπω ότι μέσα στην τάξη ανθίζουν πραγματικά. Προσπαθούν, θέλουν χαμογελούν είναι αλλιώς αν αυτό γίνεται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και γίνεται και μέσα στο σπίτι από τον γονιό.

Συν.: Να υπάρχει κάποια συνέχεια...

Εκ.6: Ναι, γιατί συχνά αυτό που κτίζουμε εμείς το πρωί στο σχολείο γκρεμίζεται το απόγευμα στο σπίτι. Όταν οι γονείς δεν ακολουθούν μια βαθμοθηρία τα παιδιά τους έχουν μια ευρύτερη γνώση, έχουν περισσότερη κριτική σκέψη. Όσο τα παιδιά τα πιέζουμε για άριστα αποτελέσματα είναι λογικό ότι αγχώνονται, κουράζονται.

Συν.: Γιατί θεωρείτε ότι οι γονείς προσλαμβάνουν με τέτοιο ως μονοδιάστατο τρόπο το εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα;

Εκ.6: Είναι το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων που μας μπερδεύει και βάζουμε εμείς ως γονείς τα παιδιά μας σε αυτόν το δρόμο από τις τρυφερές ηλικίες. Αυτό είναι το λάθος. Θα έπρεπε να αφήνουμε σε αυτές τις τρυφερές ηλικίες τα παιδιά πιο χαλαρά, να φτιάξουν μια ωραία προσωπικότητα με δομή όσο γίνεται υγιή και πάνω εκεί να πάνε μεγαλώνοντας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο να προσπαθήσουν. Αλλά, δυστυχώς, εμείς τα πιέζουμε από την τρυφερή ηλικία, από νωρίς.

Συν.: Κάποιοι πιστεύουν ότι προετοιμάζει τα παιδιά για το τι θα ακολουθήσει. Ποια η άποψή σας;

Εκ.6: Εγώ πιστεύω κάθε πράγμα στον καιρό του. Θεωρώ ότι οι τρυφερές ηλικίες του Δημοτικού φτιάχνουν, δομούν προσωπικότητες, βγάζουν στην επιφάνεια δεξιότητες, ικανότητες και κυρίως πίστη στον εαυτό. Από κει και πέρα στο Γυμνάσιο θα έρθει η ώρα και η ωριμότητα και λόγω ηλικίας να πάρουν έναν δρόμο πιο «ακαδημαϊκό», να ασχοληθούν περισσότερο με το να «μαθαίνω και βαθμολογούμαι ξεχωρίζω ή επιτυγχάνω» αλλά δεν είναι μονόδρομος. Μόνο το Πανεπιστήμιο. Δυστυχώς, εμείς το βλέπουμε έτσι και ωθούμε και τα παιδιά έτσι και τα αγχώνουμε από πάρα πολύ μικρά. Και βλέπεις παιδιά που είναι άξια και ικανά για πάρα πολλά πράγματα να μπλοκάρουν, να μη μπορούν να σου δώσουν, γιατί στο μυαλό τους είναι «πω πω Ιστορία έγγραφα χαμηλά». Κι αυτό το θεωρούν φοβερή αποτυχία.

Συν: Απογοητεύονται...

Εκ.6: Ναι. Και μένα συνάδελφοι μου λένε ότι αν δε μάθει τώρα να αποστηθίσει ιστορία πώς θα πάει στο Γυμνάσιο να δώσει διαγώνισμα με 10 σελίδες. Το παιδί που θα πάει στο Γυμνάσιο είναι 13 ετών, το παιδί στην Τετάρτη είναι 10 ετών κι αυτή η διαφορά είναι τεράστια. Μέσα σε αυτή τη διαφορά ηλικίας το παιδί έχει αποκτήσει άλλες ικανότητες. Ας έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τι διαβάζει και θα φθάσει στην ώρα που θα απομνημονεύσει κιόλας έναν όγκο γνώσεων. Μα εδώ τους ζητάμε μόνο να απομνημονεύουν σήμερα. Το απομνημονεύουνε και άμα τους το ζητήσεις μετά από 5 μέρες έχουν κάνει «delete», έχουν περάσει στο επόμενο. Το προηγούμενο «delete». Πού είναι η κατάκτηση της γνώσης πάνω στην οποία θα δομήσουν όλα τα υπόλοιπα; Τίποτα. Χάνονται όλα μέσα σε ένα κυνήγι μαγισσών και αυτά κουράζονται

και ταλαιπωρούνται. Κυνηγάμε τι; Έναν όγκο ύλης και γνώσης που δεν προλαβαίνω να εμπεδώσω και να κατακτήσω. Ποιο το όφελος; Είναι στρεβλή η διαδικασία που ακολουθούμε. Ως εκπαιδευτικό σύστημα είναι λίγο στρεβλό. Το παιδί δε μπορεί να σκεφτεί...

Συν. Δηλαδή να μπορεί να κατανοήσει αυτό που έχει μάθει και να εκφράσει μια κριτική άποψη για αυτό.

Εκ.6: Κι όταν μετά από ένα μήνα επανέλθεις σε αυτό, ίσως να μη μπορεί να το πει αυτολεξεί αλλά θα μπορεί να το χρησιμοποιήσει.

Συν.: Μιλάμε για μεταγνώση.

Εκ.6: Ακριβώς. Κι αυτό είναι το ζητούμενο: να μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γνώση. Να τη συνδέσει με τη ζωή. Όλα τα παιδιά δε θα γίνουν πανεπιστήμονες. Θα βγει κι ο υδραυλικός κι ο χτίστης κι η κομμώτρια κι όλα σεβαστά κι όλα απαραίτητα στην κοινωνία που ζούμε. Γιατί δηλαδή κι αυτοί να μην έχουν ένα εύρος γνώσεων που θα έχουν πάρει από το σχολείο, μια ικανότητα σκέψης, κατανόησης. Γιατί να βγαίνει από το σχολείο λειτουργικά αναλφάβητος; Γιατί του ζητάνε να απομνημονεύσει 5 πράγματα, το κάνει και μετά δεν ξέρει τίποτα. Δυστυχώς αυτό είναι το θέμα. Παίρνω την ευκαιρία και όπου βρεθώ το λέω ότι αυτά τα βιβλία των τελευταίων 10 χρόνων είναι καταστροφικά ακριβώς γιατί έχουν πληθώρα φαινομένων που πρέπει να διδαχθούν μέσα σε μια ή δύο διδακτικές ώρες, πράγμα αδύνατο. Ειδικά στα σχολεία τα ΕΑΕΠ κάνεις Γλώσσα, μετά το παιδί έχει ειδικότητες, μπαίνεις μέσα έπειτα για να συνεχίσεις τι; το γραμματικό φαινόμενο; Έχει φύγει η συγκέντρωση του παιδιού...

ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΕΦΥΡΑ-(BRIDGE QUESTION)

Συν.: Εξαντλούνται, θεωρείτε, στο σχολείο αυτά που συνθέτουν την αξιοκρατία ή μήπως δεν είναι μόνο υπόθεση του σχολείου, κι αν συμβαίνει αυτό, ποιοι είναι οι παράγοντες που συνδράμουν στην κατοχύρωσή της ή στην ενίσχυση της αποδυνάμωσής της;

Εκ.6: Δεν ξέρω αν μπορώ να μεταφέρω με τα λόγια μια πάρα πολύ ωραία εικόνα που είχα δει στο Ιντερνέτ όπου έδειχνε τρία παιδάκια με διαφορετικό ύψος, ένα χαμηλό, ένα μεσαίο κι ένα πολύ ψηλό, τα οποία ήθελαν να παρακολουθήσουν τον ίδιο ποδοσφαιρικό αγώνα πίσω από μία μάντρα και η μια εικόνα τα έδειχνε να έχουν ανέβει και τα τρία πάνω στο ίδιο σκαλοπάτι, οπότε επόμενο ήταν ο κοντός να μη μπορεί να δει, δεν έφτανε στη μάντρα. Ο μεσαίος ίσα που έβλεπε και ο ψηλός μια χαρά έβλεπε. Κι είχε μετά μια άλλη εικόνα όπου ο κοντός ήταν σε ένα ψηλότερο σκαλί κι έβλεπε, ο μεσαίος το ίδιο κι ο ψηλός έβλεπε κι έβλεπαν κι οι τρεις. Δεν ξέρω αν το μεταφέρω καλά με τα λόγια αλλά αυτό πιστεύω, γιατί από τη στιγμή που εξ αντικειμένου τα παιδιά

δεν έρχονται με τα ίδια εφόδια εμείς θα πρέπει να δώσουμε στο καθένα, σύμφωνα με τις ανάγκες του, σύμφωνα με το επίπεδο που βρίσκεται. Βέβαια ένας δάσκαλος με την ίδια ώρα μέσα στην ίδια τάξη δεν μπορεί να το κάνει αυτό. Υπάρχουν όμως τρόποι, όπως η ενισχυτική διδασκαλία που λέγαμε πριν, που μπορούν να καλυφθούν κενά και να ενισχυθούν παιδιά. Δίνουμε σε όλα τα παιδιά το ίδιο μέσα στην τάξη αλλά φροντίζοντας να καλύπτουμε κενά στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του. Αλλά η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη επιμένω ότι δε βγαίνει στην πράξη.

3^{ος} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣΜΕ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΤΟΥΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ

Συν.: Γενική παραδοχή αποτελεί η θεώρηση ότι πηγαίνοντας όλοι οι μαθητές στο σχολείο βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ευκαιριών («ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση») κι έπειτα αναμένεται ότι όσοι έχουν ταλέντο και δουλέψουν θα επιτύχουν στις εξετάσεις και θα λάβουν υψηλή βαθμολογία. Ποια είναι η γνώμη σας;

Εκ.6: Δηλαδή κατά πόσο είναι αξιοκρατικό και κατά πόσο αντιμετωπίζει ισότιμα όλα τα παιδιά... Από τη στιγμή που όλα τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο δεν έρχονται κουβαλώντας το ίδιο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, από τη στιγμή που έχουμε να τα μετρήσουμε με τα ίδια μετρήσιμα εργαλεία που έχουμε, διαγωνίσματα, τεστ και λοιπά, αυτόματα η γνώμη μου είναι ότι αναπαράγουμε την ανισότητα που κουβαλάνε από το σπίτι και από το περιβάλλον τους με τη βαθμολογία μας.

Συν.: Βρεθήκατε σαν εκπαιδευτικοί σε μια ευάλωτη στιγμή όταν η λήψη αποφάσεων για την αξιολόγηση ενός μαθητή μέσα από εξετάσεις και η βαθμολόγησή του επηρεάστηκαν από τις σχέσεις σας με τους γονείς, από τους Συλλόγους Γονέων, από έναν άλλο συνάδελφο, από προσωπικές ευαισθησίες ή από κοινωνικο-ιδεολογικές αντιλήψεις σας και πώς αντιδράσατε σε αυτήν τη δύσκολη θέση; (Υποκειμενικότητα βαθμολόγησης-θεωρία μέτρησης: εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα).

Εκ.6: Εμμέσως πλην σαφώς ναι. Ευθέως όχι. Και πάντα από γονείς υψηλού μορφωτικού οικονομικού - κοινωνικού επιπέδου, ποτέ από γονείς χαμηλότερου επιπέδου. Αυτοί πάντα είναι ευγνώμονες για ό,τι δίνεις στο παιδί τους. Έχουν μια συναίσθηση ότι «το παιδί μου είναι αδύναμο και σε ευχαριστώ που το βοηθάς να πάει λίγο παραπέρα». Οι γονείς από μέσο και πάνω επίπεδο έχουν την απαίτηση το παιδί τους να είναι ο καθρέφτης τους. Σου δείχνουν ξεκάθαρα ότι το παιδί τους πρέπει να είναι παιδί του 10. Κάνουν μια ταύτιση, μάλλον ταυτίζουν την επιτυχία του παιδιού ότι

θα είναι και η δική τους επιτυχία και ότι τα παιδιά πρέπει να ακολουθεί έτσι. Θεμιτό όταν έτσι γίνεται όταν όμως το παιδί έχει εν γένει κάποιες αδυναμίες, τότε δε θέλουν να βλέπουν, εθελουφυλούν, δε θέλουν να το παραδεχτούν και εμμέσως πλην σαφώς πιέζουν. Υπάρχει το κλασσικό που είναι σαν ανέκδοτο σε εμάς, μεταξύ μας, «μα το παιδί στο σπίτι τα λέει, τα ξέρει τα κάνει όλα και μόνο του» κι αυτό το έχω ακούσει από γονείς που ξέρω πολύ καλά και διασταυρωμένα ότι κάνουν ιδιαίτερο στο παιδί τους. Εγώ τους λυπάμαι αυτούς τους γονείς. Πρώτα αυτούς και μετά τα παιδιά τους, που αν δεν τα απελευθερώσουν, να προσπαθήσουν μόνα τους, να βγάλουν αυτό που τους αρέσει και μπορούν, θα είναι δυστυχημένα παιδάκια. Και για να πάρω κι εγώ το μερίδιο της ευθύνης που μου αναλογεί, να τον προσφέρω τον βαθμό που μου ζητάνε, γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα με τέτοιου είδους ανθρώπους να έρθεις σε ρήξη, να τους έχεις απέναντί σου. Ότι δεν έχω να κερδίσω ούτε εγώ ούτε τα παιδιά τίποτα από μια ρήξη μαζί τους. Θα έρθει η ώρα που δε θα μπορούν να παρέμβουν.

4^{ος} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ

Συν.: Πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσε το Δημοτικό σχολείο να αποτελέσει σε μια κοινωνία αναξιοκρατίας (συντεχνίες, διαπλοκές, πελατειακά συστήματα) μια νησίδα ελπίδας προς την αντίθετη κατεύθυνση (σε επίπεδο εκπαιδευτικών, γονέων, παιδιών);

Εκ.6: Όσον αφορά τη βαθμολογία, θεωρώ ότι αυτή στα τρίμηνα και στο τέλος δεν έχει να δώσει κάτι. Είναι άνευ σπουδαιότητας και σημασίας. Θα επιμείνω στην ενισχυτική διδασκαλία που μπορεί να δουλέψει μέσα στα σχολεία, και κακά τα ψέματα, στη σημερινή εποχή την ενισχυτική διδασκαλία την αναλαμβάνουν πολλοί γονείς από μόνοι τους κάνοντας ιδιαίτερα στα παιδιά του. Νομίζω ότι καιρός είναι και η πολιτεία να σταματήσει να κρύβεται και να φροντίσει να προσφέρει την ενισχυτική διδασκαλία δωρεάν στα σχολεία τοποθετώντας εκπαιδευτικούς που θα καλύπτουν αυτά τα κενά και να μη χρειάζεται ο γονιός να βάζει το χέρι στην τσέπη όχι γιατί ο δάσκαλος είναι ανίκανος να βοηθήσει το παιδί του αλλά γιατί εξ αντικειμένου η διδασκαλία που γίνεται μέσα σε ένα 40λεπτο μέσα στην τάξη 20 παιδιών διαφορετικών επιπέδων δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών. Η πολιτεία έχει τρόπους αν θέλει να βοηθήσει. Κι έχει φανεί αυτό. Για παράδειγμα, θα πω ότι εμείς φέτος ήμασταν πάρα πολύ τυχεροί, ως μητέρα μιλάω τώρα, το παιδί μου έπρεπε να κάνει 2^η ξένη γλώσσα. Οικονομικά δεν είχαμε τη δύναμη να του κάνουμε φροντιστήριο και στη 2^η ξένη γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται, την αντιπάθησε μάλιστα τη γλώσσα, του έφταιγε η γλώσσα, επειδή δυσκολευόταν. Ήμασταν πολύ τυχεροί, επειδή η εκπαιδευτικός θέλησε να βοηθήσει τα παιδιά και ενισχυτικά και πράγματι είχε το χρονικό περιθώριο να

δουλέψει πάνω σε απορίες κενά των παιδιών χωρίς να πιέζεται από το μάθημα που έπρεπε να προχωρήσει. Πράγματι το παιδί μετά από λίγο διάστημα αναθάρρησε και είπε «μπορώ να τα καταφέρω». Κι έγινε με μια επιπλέον ώρα όχι πάνω στο μάθημα της ημέρας αλλά πάνω στα κενά και τις δυσκολίες ανά 15 μέρες. Κι εγώ προσωπικά είδα στο παιδί μου μεγάλη διαφορά. Θέλω να πω και είμαι ευγνωμονούσα απέναντι στη συναδέλφισσα και της το έχω εκφράσει κιόλας που το έκανε αφιλοκερδώς μέσα από το μεράκι της, γιατί η ελληνική εκπαίδευση βασίζεται στο φιλότιμο του έλληνα δασκάλου. Όχι, θεοί δε μπορούμε να γίνουμε αλλά όσοι. Το αγαπάμε και το έχουμε μεράκι. Κάνουμε ό, τι μπορούμε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-(CONCLUSIVE QUESTIONS)

Συν.: Πώς θα μπορούσε να είναι εφικτή η ιδέα μιας ουσιαστικής «αξιοκρατίας» στην εκπαίδευση, αν θα θέλαμε να καταλήξουμε στη διερεύνηση των μελλοντικών προοπτικών και στην εκπόνηση κάποιων προτάσεων;

Εκ.6: Δε μπορεί, επιμένω, έχω καταλήξει ότι μόνο ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βοηθάει ενισχυτικά τους μαθητές που εμφανίζουν κάποιες χ ψ αδυναμίες, μόνο τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για αξιοκρατία...

Thank you!

