



**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

**Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:**

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από  
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές).

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Ματούση Δήμητρας**

με

**A.M: 3032201601107**

**ΤΙΤΛΟΣ:**

«Ο ανταγωνισμός των μαθητών και η σημασία του στη διαμόρφωση  
εκπαιδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών»

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** κα Δέσποινα Τσακίρη, **Καθηγήτρια**

**Συνεπιβλέποντες καθηγητές :** κα Άννα Τσατσαρώνη, **Καθηγήτρια**  
κος Γεώργιος Μπαγάκης, **Καθηγητής**

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2019**

## Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο κρίνω απαραίτητο να ευχαριστήσω όλους όσους βρέθηκαν στο πλευρό μου και στήριξαν τις επιλογές μου. Μεταξύ αυτών, την οικογένεια μου, η οποία μου παρείχε απλόχερα συναισθηματική, ηθική αλλά και οικονομική βοήθεια, τους συναδέλφους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να επισημάνω τη συνεισφορά της επόπτριας καθηγήτριας μου, κα Δέσποινας Τσακίρη, η οποία μέσα από τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις της, με βοήθησε να σχεδιάσω και να δομήσω την παρούσα εργασία. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κα Άννα Τσατσαρώνη και τον κ. Μπαγάκη Γεώργιο.

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη .....</b>	<b>6</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>8</b>
<b>A. Θεωρητικό Μέρος .....</b>	<b>13</b>
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Η Ανταγωνιστικότητα ως Ευρωπαϊκό πρόταγμα .....	13
1.1 Ανταγωνιστικότητα ως πρόταγμα των ευρωπαϊκών πολιτικών .....	13
1.2 Η λειτουργία των Υπερεθνικών Οργανισμών .....	14
1.3 Εκπαίδευση και ανταγωνιστικότητα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό συγκείμενο .....	15
1.4 Συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από το Πρόγραμμα PISA .....	17
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικές πολιτικές και κοινωνικές ανισότητες στο θεσμό του σχολείου .....	21
2.1 Σχολείο και κοινωνικές ανισότητες.....	21
2.2 Ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου.....	22
<b>2.3 Παιδαγωγικές πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Ιστορική αναδρομή στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα στην Ελλάδα.....	24
2.3.2 Η σημασιοφορία ως μέσο προαγωγής της αριστείας στο Δημοτικό σχολείο	29
<b>B. Ερευνητικό Μέρος.....</b>	<b>32</b>
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ταυτότητα και μεθοδολογία της έρευνας.....	32
3.1 Λόγοι ενασχόλησης με το θέμα.....	32
3.2 Σκοπός της έρευνας .....	33
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	33
3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	34
3.5 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	35
3.6 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	36
3.7 Το πρωτόκολλο συνέντευξης .....	37
3.8 Περιορισμοί.....	37
3.9 Δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα.....	38
3.10 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	38
<b>Γ. Εμπειρικό Μέρος .....</b>	<b>40</b>
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων Ποιοτικών Δεδομένων .....	40

4.1 Γενικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	40
4.2 Μαθητικός ανταγωνισμός και εκπαιδευτική διαδικασία.....	41
4.3 Παιδαγωγικές πρακτικές και ανταγωνισμός.....	45
4.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνύπαρξη κοινωνικών αξιών και ανταγωνισμού μέσα το Δημοτικό Σχολείο .....	49
<b>Κεφαλαίο 5<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα- Συζήτηση- Προτάσεις .....</b>	<b>59</b>
5.1 Συζήτηση .....	59
5.2 Παιδαγωγικές πρακτικές και ανταγωνισμός.....	61
5.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνύπαρξη ανταγωνισμού και κοινωνικές αξίες: αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. ....	63
5.4 Συμπεράσματα.....	65
5.5 Προτάσεις .....	68
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>70</b>

<b>Πίνακας Συντομεύσεων</b>	
Α.Π.Σ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Ε.Π.Π.Σ	Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Ε.Ε	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ι	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΡΙΑΑC	Program for International Assessment of Adult
PISA	Program for International Student Assessment
Σ.Λ.Ε.Ε	Συνθήκη Λειτουργίας Ευρωπαϊκής Ένωσης
Υ.Α	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό την ανάδειξη των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τον μαθητικό ανταγωνισμό, καθώς επίσης και του τρόπου με τον οποίο οι εν λόγω νοηματοδοτήσεις επηρεάζουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση επιχειρείται να εντοπιστούν αν και σε ποιο βαθμό οι εν λόγω αντιλήψεις για τον ανταγωνισμό είναι εφικτό να συνυπάρξουν με κοινωνικές αξίες, όπως η σχολική και κοινωνική δικαιοσύνη, η παροχή ίσων ευκαιριών και η αλληλεγγύη. Στο πλαίσιο της εμπειρικής διερεύνησης του θέματος χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αφορούσε οχτώ (8) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ 70) που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αρκαδίας.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν σε πολλά σημεία τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από προηγούμενες έρευνες, σχετικές με το υπό - διερεύνηση θέμα. Σημείο σύγκλισης συνιστά η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία ο ανταγωνισμός αποδεικνύεται ως συμφυές στοιχείο των στόχων και της λειτουργίας όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαπίστωση αυτή εδράζεται ως επί τον πλείστον στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται εντός των σχολικών αιθουσών. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαφαίνεται ότι ο προταγματικός λόγος των Υπερεθνικών θεσμών αποτυπώνει ένα μείγμα ιδεολογικών προτύπων που στηρίζονται στις αρχές της «ανάπτυξης», της «ανταγωνιστικότητας» και της «ποιότητας» των εκπαιδευτικών θεσμών, της «αλληλεγγύης» και της «πολιτειότητας». Βασικό εύρημα της παρούσας εργασίας συνιστά η απόφαση από τους εκπαιδευτικούς της ανεπάρκειας του βαθμολογικού συστήματος στο Δημοτικό Σχολείο, με αποτέλεσμα να χάνεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολικού θεσμού και να αποθαρρύνονται οι «αδύναμοι» μαθητές. Συνάμα μέσα από τη διεργασία εκλογίκευσης υποστηρίζουν ότι, οι κοινωνικές αξίες, όπως ισότητα, αλληλεγγύη και κοινωνική δικαιοσύνη μπορούν να συνυπάρξουν με τον ανταγωνισμό, αφού σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναδιαμορφώνουν τη διδασκαλία τους. Ωστόσο, όταν ο ανταγωνισμός συνδέεται με το επίκαιρο θέμα της σημασιοφορίας δια της κληρώσεως ως κίνητρο ή αντικίνητρο για τους μαθητές, τότε αναδεικνύονται

ορισμένες συνειδητές ή ασυνείδητες πεποιθήσεις όλων των εμπλεκομένων οι οποίοι αναδύουν τις αντιφάσεις στις οποίες υποπίπτουν καθώς και τις δυσκολίες που έχουν να τις επεξεργαστούν και να τις νοηματοδοτήσουν.

*Λέξεις κλειδιά:* ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, ποιότητα, παιδαγωγικές πρακτικές, προταγματικός λόγος, κοινωνικές αξίες, ισότητα, αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η οικονομική αξία της εκπαίδευσης τίθενται στο επίκεντρο των εξελίξεων, όπως η συμβολή των Εθνικών κρατών καθώς και των Υπερεθνικών οργανισμών με σαφή προσανατολισμό στον νέο επαγγελματισμό και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, ως μέσο κοινωνικο-οικονομικής ευημερίας (Βεργίδης, 2001, σ.40). Η παραδοχή αυτή, εκφράζει και νομιμοποιεί τις σύγχρονες τάσεις των Ευρωπαϊκών και μη κοινωνιών για «περισσότερο» σχολείο, καθώς επίσης και για αέναη προσπάθεια απόκτησης πτυχίων που να αξιολογούν και να επιβεβαιώνουν το κύρος της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσακίρη, 2018, σ. 11). *«Σε αυτό το νέο Εκπαιδευτικό - Κοινωνικό πλαίσιο η δράση των Υπερεθνικών Οργανισμών, όπως Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και UNESCO, επιβεβαιώνει την παγκοσμιοποιημένη αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ευρέως γνωστή ως «διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης»* (Βρυνιώτη, 2017, σ.12).

Στην αυγή του 21<sup>ο</sup> αιώνα τα εθνικά κράτη βρίσκονται υπό τον αυστηρό έλεγχο των Υπερεθνικών Δυνάμεων με σκοπό την ανεύρεση της χρυσή τομής, που οδηγεί στο άνοιγμα των συνόρων, στην παγκόσμια αγορά εργασίας, στην απόκτηση της πολυπόθητης «πολιτειότητας» (Citizenship) και στην επαγγελματική κινητικότητα (Ζμάς, 2007, σ.1). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων είναι πρωτεύουσας σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητά της (Τσακίρη, 2018, σ.19), γεγονός που αναδεικνύει την ανταγωνιστική χροιά του εν λόγω παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την Naidoo (2016), ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό είναι ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο και ερείδεται σε αντικρουόμενα εξιδανικευμένα πρότυπα. Χαρακτηριστικά, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές προσδοκούν τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασικό πρόσταγμα την ισότητα των ευκαιριών, την υιοθέτηση αντισταθμιστικών πολιτικών και με μακροπρόθεσμο στόχο τη κοινωνική δικαιοσύνη και την άμβλυση των σχολικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τη Βρυνιώτη (2017), *«η διάχυση θεσμικών προτύπων, αρχών και εκπαιδευτικών ιδεών επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν οι κοινωνίες των χωρών που απαρτίζουν έναν*



*πολιτισμικό χώρο είναι ομοιογενείς (σ.125)». Όμως, εν αντιθέσει με την ρητορική η πραγματικότητα είναι αρκετά διαφορετική στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σκηνικό και πιο συγκεκριμένα ο θεσμός του σχολείου είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής νοημάτων, ο οποίος πραγματοποιείται με την εγχάραξη «εθών» (habitus) που διαμορφώνουν το «πολιτισμικό» και «μορφωτικό» κεφάλαιο το οποίο «διαιώνίζεται» από τον θεσμό (Bourdieu & Passeron, 2014). Επίσης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται, όπως η αξιολόγηση και οι εξετάσεις, είναι μορφές «συμβολικής βίας» πράγμα που επιβεβαιώνουν την αμφιλεγόμενη και διφορούμενη στρατηγική της σύγκλισης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι Sheeran, Brown και Baker (2007) αναφέρουν, πως ο θεσμός του σχολείου μπορεί φαινομενικά να θεωρηθεί ως μια δημοκρατική και απελευθερωτική προσπάθεια αλλά με πολύ αντίθετα αποτελέσματα.*

Συνεπώς, ο όρος παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο δίκτυο των χωρών - κοινωνιών που συμμετέχουν. Ποικίλα κοινωνικά ερωτήματα εγείρονται μέσα από αυτό, όπως για παράδειγμα: α) «μπορεί μόνο η εκπαίδευση να επηρεάζεται από αυτή τη «συνεργασία»; β) «μιλάμε για ισότητα ευκαιριών ή για απλή αναπαραγωγή των υπαρχουσών ταξικών κατηγοριοποιήσεων;», και γ) «η παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση επιδιώκει τη σύγκλιση ή την απόκλιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;». Προβληματισμοί που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των ερευνών όπως PISA και PIAAC, καθώς και την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως μια συνεχόμενη βαθμίδα. Σύμφωνα με τους Amos και συν. (2013), η προσπάθεια σύγκλισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οδήγησε στα αντίθετα αποτελέσματα από τη συνεργασία και την παράλληλη ανάπτυξη των κοινωνιών, δηλαδή στη δημιουργία οικονομικού και τεχνολογικού χάσματος, αντιθέσεων και συγκρούσεων ανάμεσα στις αναπτυγμένες και μη χώρες.

Μέσα στη δύνη όλων αυτών των μεταρρυθμίσεων και των ευρωπαϊκών πολιτικών, ο εκπαιδευτικός ως πολίτης και ως επαγγελματίας βρίσκεται αντιμέτωπος με την αβεβαιότητα του ρόλου του. Γεγονός που το επιβεβαιώνουν τόσο οι αντιφάσεις που βιώνει στη σχέση του με τον σχολικό θεσμό (Τσακίρη, 2018, σ.211), όσο και η «μετάλλαξη» του ρόλου του σχολικού θεσμού από κοινωνικοποιητικός σε αποδέκτη ποικίλων κοινωνικών αιτημάτων. Ο εκπαιδευτικός έχοντας το ρόλο του αποδέκτη αυτών των αιτημάτων καλείται να τα κατανοήσει και να τα προσαρμόσει

στη σχολική πραγματικότητα (Van Zanten, 2001, όπ. αναφ. Τσακίρη, (2018), σ.211). Επομένως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που καλούνται να υιοθετήσουν οι χώρες στο πλαίσιο της σύγκλισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και της υιοθέτησης αντισταθμιστικών πολιτικών, αποσκοπούν αφενός στην ισότιμη εκπαίδευση και προσβλέπουν αφετέρου στη δυνατότητα μελλοντικής επιτυχούς επαγγελματική πορεία του ατόμου.

Η παρούσα έρευνα είναι αποκύημα του αμφιλεγόμενου παγκοσμιοποιημένου και μη εκπαιδευτικού σκηνικού. Πολλώ δε μάλλον των αντιφατικών αποτελεσμάτων, καθώς και των «καλών» πρακτικών που υιοθετούνται από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση από την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας καλλιεργούν τον σχολικό ανταγωνισμό, προκαλώντας αντικρουόμενους σημασιοδοτικούς προσανατολισμούς στους θεσμούς και αμφιθυμικά συναισθήματα, καθώς και πρακτικές στους συμμετέχοντες (μαθητές – εκπαιδευτικούς – γονείς). Σύνθημα της εκπαίδευσης για ορισμένους είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η δημιουργία της ταξικής ισορροπίας, καθώς και η καλλιέργεια κοινωνικών αξιών άρρηκτα συνδεδεμένες με ιδέες όπως η ποιοτική Δημοκρατία, η κοινωνική ευημερία, η ανθρώπινη αλληλεγγύη και ο αγώνας για την ανακάλυψη της αλήθειας και του νοήματος της ζωής (Μολναρ, 2000). Στον αντίποδα, πολλοί ενστερνίζονται την άποψη ότι το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι ανεύρεση του «άριστου» ή του «υπέροχου» μέσο της δημιουργίας ισχυρών προτύπων επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενίσχυση των εξεταστικών δοκιμασιών (Μπαμπινιώτης, 2017). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και οργανισμοί, που έχουν ως βασικό κίνητρό τους τον ανταγωνισμό και τη σύγκριση, συνιστούν έννοιες «ακραίες» διότι συνδέονται με τον αποκλεισμό καθώς και με την εξέλιξη και την ανάπτυξη ενός ατόμου, κατ' επέκταση ενός συστήματος.

Συνοψίζοντας, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τον μαθητικό ανταγωνισμό, καθώς επίσης και του τρόπου με τον οποίο οι εν λόγω νοηματοδοτήσεις επηρεάζουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας ερείδεται στο γεγονός ότι η παρουσία του ανταγωνισμού διαπερνά όλες τις πτυχές της διδασκαλίας στο Δημοτικό σχολείο, ενώ ουσιαστικά το εξεταστικό σύστημα που εφαρμόζεται σε αυτό δεν έχει κυρωτικό

χαρακτήρα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό διακύβευμα. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και διερευνάται το εξής ζήτημα: αν και με ποιο τρόπο οι εν λόγω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ανταγωνισμό συνυπάρχουν με κοινωνικές αξίες, όπως κοινωνική δικαιοσύνη, παροχή ίσων ευκαιριών και αλληλεγγύη.

Η έρευνα στοιχειοθετείται σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συνδέεται με** τη διερεύνηση του βαθμού που ο μαθητικός ανταγωνισμός συνιστά κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με ποιο τρόπο αναπαράγονται οι κοινωνικές σημασίες, όπως η ιεράρχηση και η επιλογή. Ήδη από τον προηγούμενο αιώνα οι Wirth & Parsons (1939) έγραφαν ότι η εκπαίδευση είναι μέρος της αξιοκρατίας, καθώς και η γέφυρα ανάμεσα στο δίπτυχο οικογένεια - κοινωνία, ενώ αμφιταλαντεύονταν μεταξύ αγωνιστικού πνεύματος και ισότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο ανταγωνισμός μπορεί να αποτελεί κίνητρο για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά του διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά για τη αυτοεικόνα του μαθητή ανάλογα με τον τρόπο που εφαρμόζεται εντός της σχολικής αίθουσας (Munonz-Merino, και συν, 2014, σ.2).

Επίσης, **το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** εξετάζει ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζονται ώστε να καρποφορήσει ο μαθητικός ανταγωνισμός. Χαρακτηριστικά οι Cohen και συν (2009) αναφέρουν πόσο σημαντικό είναι το σχολικό κλίμα για τα μετέπειτα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του μαθητή, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι οι καλές πρακτικές, όπως συνεργατική μάθηση και το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές, είναι σημαντικοί παράγοντες για την κατάκτηση της «αριστείας». Αντιθέτως, οι πρακτικές όπως η επιβράβευση και η ενίσχυση της βαθμοθηρίας είναι αρνητικό κίνητρο για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ενώ αποτελεί αρνητικό ενισχυτή για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, **το τρίτο ερώτημα** διερευνά την αντίληψη των δασκάλων αναφορικά με τη συνύπαρξη ανταγωνισμού και κοινωνικών αξιών. Σύμφωνα με τον Fullan (2001), οι εκπαιδευτικές καινοτομίες/πρακτικές έχουν ως σκοπό την αλλαγή των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των αρχών όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, ως «βασικός κρίκος» του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σημασιών του σχολείου,

καθώς καλείται να συμμετάσχει σε διαδικασίες όπως η διαχείριση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αλλά και στον έλεγχο και τη βαθμολόγηση των γνώσεων των μαθητών συμβάλλοντας έτσι στη μαθησιακή τους ταυτότητα (Τσακίρη, 2010; Τσακίρη, 2007). Τέλος, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται ως επί το πλείστον στις παιδαγωγικές πρακτικές που υπαγορεύονται από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σκηνικό και τα αποτελέσματά αυτών στην εντός συνόρων σχολική πραγματικότητα.

Η δομή της εργασίας διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο Α' μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των επιρροών που ασκεί το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ιδιαίτερως, υπογραμμίζεται η λειτουργία των Υπερεθνικών Οργανισμών και πως αυτή σηματοδοτεί τις αλλαγές που συμβαίνουν τόσο στην Παγκόσμια όσο και στην εγχώρια αγορά εργασίας. Οι έννοιες που αναλύονται είναι η ανταγωνιστικότητα σε μακρό - επίπεδο και ο ανταγωνισμός σε μικρό - επίπεδο όπως αυτό υπαγορεύεται μέσα από τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επισημαίνεται ότι το σχολείο αναπαράγει εν τέλει τις κοινωνικές ανισότητες, πράγμα που είναι διαμετρικά αντίθετο με την αντισταθμιστική πολιτική που υπηρετεί. Στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι διαφορούμενες έννοιες της αξιοκρατίας και της αριστείας ως παιδαγωγικές πρακτικές, εγείροντας με αυτόν τον τρόπο ένα μεγάλο ερώτημα αναφορικά με τον σκοπό αυτών των πρακτικών. Τελικά οι εν λόγω έννοιες αποσκοπούν στην άμβλυνση ή στην ενίσχυση του ανταγωνισμού στο Δημοτικό Σχολείο; Μέσα από την επικαιρότητα αντλήθηκαν αρκετά στοιχεία αναφορικά με τη σημαία ως μέσο προαγωγής της αριστείας.

Στο Β' μέρος παραθέτονται τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνεται ο σκοπός και ο στόχος, το δείγμα και η δειγματοληψία, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τέλος τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο πλαίσιο της ποιότητας έρευνας.

Στο Γ' μέρος, γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των ερευνητικών ευρημάτων σε σχέση με τους τρεις ερευνητικούς άξονες, όπως αυτοί προέκυψαν από τη διάρθρωση του πρωτοκόλλου έρευνας. Το τελευταίο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την προσπάθεια για τη συζήτηση των ευρημάτων που προέκυψαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το θέμα του

ανταγωνισμού που ενισχύεται μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς.

## **A. Θεωρητικό Μέρος**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Η Ανταγωνιστικότητα ως Ευρωπαϊκό πρόταγμα**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το φαινόμενο του ανταγωνισμού ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό της σχολικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και των παραμέτρων του. Γίνεται αναφορά, αρχικά στο μακρό - επίπεδο δίνοντας έμφαση, στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό συγκείμενο και στη συνέχεια αναλύεται ο τρόπος επιρροής του σε μικρό - επίπεδο, στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

#### **1.1 Ανταγωνιστικότητα ως πρόταγμα των ευρωπαϊκών πολιτικών**

Η «ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» αναφέρεται σε ένα σύνολο ιδεών και αξιών που στοιχειοθετούν την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη, όπως αυτό υπαγορεύεται από την παγκοσμιοποίηση. Κομβικά σημεία στην εξελικτική πορεία αυτής της ιδέας στάθηκε η δεκαετία του '70 με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας. Στη συνέχεια, τη δεκαετία του '80 γίνεται η αναθεώρηση της Συνθήκης της Ρώμης και δημιουργείται η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), γεγονότα που σημάδεψαν το θεσμικό, πολιτικό και οικονομικό τομέα καθώς επηρέασαν και τον πολιτικό λόγο (Ιωακείμης, 1988). Η Συνθήκη Λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών – μελών, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα τους για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία» (ΣΛΕΕ, άρθρο 165).

Ακολουθεί το Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000), όπου η παγκοσμιοποίηση έχει πλέον εδραιωθεί, πράγμα που προκαλεί αλλαγές στη σύνθεση των κοινωνιών. Γίνεται πρώτη φορά λόγος για τη νέα οικονομία της γνώσης, καθοδηγώντας τη χάραξη ενός στρατηγικού πλαισίου. Ακόμα επισημαίνεται ότι η Ε.Ε αποσκοπεί στο να γίνει πιο ανταγωνιστική, πιο δυναμική η οικονομία της γνώσης της υφηλίου, ικανή για τη βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας). Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και

Κατάρτιση, 2010» θέτει ως προτεραιότητά του την εκπαίδευση, επιδιώκοντας το τρίπτυχο «ποιότητα - προσβασιμότητα - ανοιχτότητα» (Ζμάς, 2007, σ. 23). Η πρώτη επίσημη απόπειρα σχεδιασμού μιας κατευθυντήριας ενιαίας γραμμής ερείδεται στην πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης». «Τα εκπαιδευτικά προτάγματα, που προωθούνται από την Ε.Ε μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000), αποκτούν επιχειρησιακή υπόσταση από τη δημιουργία της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» (Συνθήκη της Μπολόνιας, 1999). η οποία με τη χρήση ενός ειδικού λεξιλογίου από τον χώρο του μάνατζμεντ εμποτίζει τη σχολική και πανεπιστημιακή διακυβέρνηση (Παπαδάκης, (2016). οπ. αναφ. στο Τσακίρη, (2018).

Εντούτοις, η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000) αλλά και η Συνθήκη της Μπολόνιας (1999) στοχεύουν στην «οικονομία της Γνώσης, ανταγωνιστικής και δυναμικής», υπαγορεύοντας τη σημασία της ηλεκτρονικής μάθησης (E-learning), την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και την εναρμόνιση των συστημάτων ανώτατης και δια βίου εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα «Ευρώπη 2020» αποτελεί ακολουθία της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000), το οποίο συνιστά τη νέα δεκαετή στρατηγική της Ε.Ε με βασική προτεραιότητα την εκπαίδευση και κατάρτιση, θέτοντας ως στόχο την εκπαίδευση, τη νεότητα και την κινητικότητα (Van Zanten & Rayou, 2015. οπ. αναφ. στη Τσακίρη (2018). Συνεπώς, η «ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη με σκοπό να οικοδομηθεί η Ε.Ε, πολλώ δε μάλλον και με αξίες όπως ελευθερία, ισότητα, δημοκρατία, δικαιοσύνη και αλληλεγγύη. Υποστηρίζοντας έτσι, μια πολυπολιτισμική Ευρώπη και μάλιστα μια Ευρώπη για όλους τους πολίτες με ίσες ευκαιρίες και ανταγωνιστική οικονομία (Παντίδης-Πασίας, 2003, σ.200).

## **1.2 Η λειτουργία των Υπερεθνικών Οργανισμών**

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στη λειτουργία των «Υπερεθνικών θεσμών διακυβέρνησης» και στον τρόπο που σήμερα ασκούν εκπαιδευτική πολιτική σε Παγκόσμια εμβέλεια (Μούτσιος, 2002). Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο η επιρροή των Υπερεθνικών Οργανισμών θεωρείται ως δεδομένη με επίκεντρο την Ε.Ε και τον ΟΟΣΑ. Οι οργανισμοί αυτοί κατέχουν ρυθμιστικό ρόλο με απώτερο σκοπό τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δράσεων στα κυρίαρχα εθνικά κράτη, ώστε να ενταχθούν στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σκηνικό (Τσακίρη, 2018, σ.35). Οι εν λόγω Οργανισμοί διαφοροποιούνται σε πολλά

σημεία σχετικά με τις επιδιώξεις καθώς και με τους τρόπους πραγμάτωσης των προθέσεων τους, παρόλα αυτά κοινός τόπος και των δύο είναι ο «α-συγχρονισμός» των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» (Ζμάς, 2007, σ.22).

Οι παραπάνω Υπερεθνικοί Οργανισμοί αποσκοπούν στη μέτρηση των επιτευγμάτων του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εξουσιοδοτούνται να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Βρυνιώτη, 2017). Η επέκταση της συνεργασίας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και τους Υπερεθνικούς Οργανισμούς έχει πολλά οφέλη, τόσο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, όσο και στην υιοθέτηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (European Commission/ DGEAC 2014, σ.3).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι οργανισμοί ασκούν μεγάλη επιρροή στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών, ώστε όλα τα κράτη-μέλη να συμμορφωθούν με τα εκπαιδευτικά πρότυπα (benchmarking) του «παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού σκηνικού». Με αυτόν τον τρόπο, οι διεθνείς οργανισμοί κατέχουν το ρόλο του αξιολογητή και του κριτή της εκπαίδευσης, ενώ τα εθνικά κράτη παραχωρούν την υψηλή κυριότητά τους σε αυτούς, χάνοντας έτσι τον απόλυτο έλεγχο στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2016). Εντούτοις, η αξιοποίηση των προτεινόμενων μεθοδολογικών εργαλείων από τα κράτη-μέλη, ανέδειξε τις διαφοροποιήσεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνικών καταβολών τους (Τσακίρη, 2012).

### **1.3 Εκπαίδευση και ανταγωνιστικότητα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό συγκείμενο**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Globalization). Πιο συγκεκριμένα, τα έθνη-κράτη «οφείλουν» να εναρμονιστούν στις υπαγορεύσεις-προτάσεις μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς, πράγμα που επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση ποικίλων υπερεθνικών μεταρρυθμίσεων (Διερωνίτου & Ιωαννίδου, 2014). Σύμφωνα με την Βρυνιώτη (2017), η ευρωπαϊκή ιστορία επιβεβαιώνει την ακόλουθη φράση «η εκπαίδευση ανοίγει τα μάτια των ανθρώπων», ώστε να είναι σε θέση να δεχτούν πληροφορίες και γνώσεις που θα βελτιώσουν την κατάσταση τους (σ.48). Πιο συγκεκριμένα, τα καταγεγραμμένα οφέλη της είναι η αύξηση της παραγωγικότητας

των εργαζομένων και της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών, γεγονός που είναι δηλωτικό της εξέχουσας θέσης της για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη των ανεπτυγμένων και μη κρατών.

Αρκετοί είναι οι τρόποι προσέγγισης της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την παγκοσμιοποίηση, καθώς έχει παρατηρηθεί παγκόσμια σύγκλιση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, πρακτικές και αξίες. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός «δανεισμός» και η «μεταβίβαση» παραμένουν αμέτοχοι, αφού οι εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές παραμένουν αγεφύρωτες ανάμεσα στα έθνη. Ακόμα ένα αγκάθι σε αυτή τη «σύγκλιση» παραμένει ο άξονας προτεραιότητας (επιδιωκόμενος στόχος), ο οποίος είναι η υπερεπένδυση στις μαθητικές ικανότητες έναντι της ηθικής καλλιέργειας (Jackson, 2016). Σε αυτό το σημείο, εγείρεται το ακόλουθο ερώτημα: *«η παγκοσμιοποίηση ενισχύει τη διαφορετικότητα ή μαζικοποιεί τα πλήθη; Το παραπάνω ερώτημα πηγάζει από διαφορούμενες «συζητήσεις αναφορικά με την παγκοσμιοποίηση και τα αποτελέσματα της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των χωρών»* (Ζμάς, 2007, σ.14). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος μεταλλάσσεται και μιλά πλέον για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού λόγου βασίζεται στην εδραίωση της παγκόσμιας αγοράς, στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τις Υπερεθνικές Οργανώσεις, καθώς επίσης και στην πολιτική συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999), *«η οικονομική προσέγγιση της εκπαίδευσης έχει εμπλουτιστεί και με επιχειρηματικούς όρους, όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου», «αποτελεσματικότητα», «έλεγχος κόστους-κέρδους», «αποδοτικότητα» και «ρυθμιστικότητα»* (σ.62-63).

Στην προσπάθεια να ερμηνευτεί και να διευθετηθεί το οικονομικό χάσμα μεταξύ των κρατών-μελών της Παγκόσμιας Αγοράς, διερευνήθηκε και ο παράγοντας «ανθρώπινο κεφάλαιο». Η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι η βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου πραγματοποιείται με περισσότερο εκπαίδευση, ενώ χαρακτηριστική είναι η επίδραση της επιστημονικής προόδου στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους (Βруνιώτη, 2017). Σύμφωνα με την Τσακίρη (2018), *«η επίκληση στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών συναρτάται με την επιδίωξη της «αποτελεσματικότητας» των σχολικών μονάδων». Επίσης, η επίτευξη συγκεκριμένων κριτηρίων προτύπων επιτυχίας ή αποτυχίας, επικεντρώνονται στο «αποτέλεσμα» και αδιαφορούν για την «ενεργητική διαδικασία»* (σ.46).



Εντούτοις, «τα ιδεολογικά προτάγματα του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού λόγου ενέχουν λέξεις όπως «κατάρτιση», «δεξιότητες», «δια βίου μάθηση», «απόδοση», «αποδοτικότητα» και «πιστοποιημένες επιδόσεις». Παράλληλα, η οικονομική διάσταση του προταγματικού λόγου εμποτίζεται από επιχειρησιακούς όρους, όπως «ανταγωνιστικότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα» και «ρυθμιστικότητα» (Πυργιωτάκη, 1999, σσ. 62-63). Το σύγχρονο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι διαμορφώνεται με βάση τις «πιστοποιημένες επιδόσεις» τόσο των μαθητών όσο και των αυριανών επαγγελματιών. Γεγονός που καταδεικνύει, τη λανθάνουσα «ανταγωνιστική φύση» του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας αντικρουόμενα συναισθήματα και αντιλήψεις στους εμπλεκόμενους. Χαρακτηριστικά η Τσακίρη (2018) αναφέρει ότι «οι εξεταστικές διαδικασίες και οι προκείμενες επιδόσεις των μαθητών αποτελούν αιχμή του δόρατος των επαγγελλόμενων, προτεινόμενων, επιχειρούμενων και ενίοτε εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων» (σ.11).

Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σκηνικό, διαπιστώνεται ότι οι σχολικές εξετάσεις καθώς και η βαθμολογία των μαθητών αποτελεί φλέγον κοινωνικό και οικονομικό ζήτημα, ενισχύοντας τις αρνητικές πτυχές του άδηλου ανταγωνισμού, με τις ακόλουθες λέξεις-κλειδιά όπως «εξετασιοαρχία», «βαθμοθηρία», «αριστεία», «σημαιοφορία» και «πτυχιολαγνεία». Αυτές οι έννοιες πυροδοτούν ποικίλες αντιδράσεις τόσο στα πολιτικά πεπραγμένα, όσο και στο κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενο της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, το επιχείρημα του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Γαβρόγλου ότι «οι δηλώσεις που συνδέουν την αριστεία με τη σημαία είναι κάτι βαθιά αντιδημοκρατικό» (ΒΗΜΑ, 2017) εγείρει έναν αντίλογο δια στόματος του Μπαμπινιώτη, ο οποίος επισήμανε ότι: «η υποκατάσταση της αριστείας όχι με μια «ισότητα ευκαιριών», που είναι η βάση της δημοκρατίας, αλλά με μια «ισότητα τυχειότητας», «ισότητα διά κληρώσεως», είναι ένα μήνυμα παραίτησης, ραστώνης και εφησυχασμού, με γκρι αποχρώσεις «τζόγου». Η αριστεία δεν είναι κατάσταση είναι κατάκτηση. Αυτή κατ' εξοχήν χρειάζεται αγώνα και προϋποθέσεις (MADATA, 2017).

#### 1.4 Συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από το Πρόγραμμα PISA

Στο σημείο αυτό επιχειρείται να πραγματοποιηθεί η σύνδεση των ευρωπαϊκών επιταγών, όπως αυτή εφαρμόζεται μέσα από τα προγράμματα του Program of International Student Assessment (PISA) και του Program for International Assessment of Adult (PIAAC) με την έννοια της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι η επίδοση του μαθητή του Δημοτικού σχολείου δεν αποτελεί αντικείμενο καταγραφής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στην πραγματικότητα είναι ενδεικτική της εκπαιδευτικής πορείας ενός μαθητή. Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στη σχολική επίδοση του μαθητή του Δημοτικού με την εισοδό του στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, πράγμα που είναι δηλωτικό των υποσυνείδητων απαιτήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών από το μαθητή. Η «υστεροφημία» του σχολείου σε μικρό - επίπεδο συνδυάζεται με την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε μακρό - επίπεδο, δημιουργώντας την ανάγκη για βελτίωση και για ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που καθιστούν τον σημερινό μαθητή σε αυριανό ευρωπαίου πολίτη και επαγγελματία. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων, όπως είναι το PISA και το PIAAC, αφήνουν αδήλωτες αιχμές για τη βάση των γνώσεων, δηλαδή για τη στοιχειώδη εκπαίδευση που παρέχεται στο Δημοτικό σχολείου, προτείνοντας «καλές πρακτικές» για βελτίωση και εξέλιξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.

Η υλοποίηση του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ τέθηκε σε εφαρμογή στη χώρας μας το 2000 καθώς επαναλήφθηκε έξι φορές ακόμα (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 και 2018) (Λακάσας, 2018). Ο σκοπός της εν λόγω προγράμματος διατυπώθηκε με ακρίβεια και σαφήνεια από τους Baumert et al. (2000), στην πρώτη γερμανική έκθεση για το PISA (2000). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι, «*Ο ΟΟΣΑ αντιλαμβάνεται το PISA ως έκφραση μιας εθελοντικά ανειλημμένης υποχρέωσης των κρατών μελών του να σχηματίσουν μια εικόνα της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων τους με τη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών τους, η οποία βασίζεται σε ένα κοινό διεθνές πλαίσιο ανάλυσης...*» (Baumert, και συν, 2001, σ. 16) (μτφ. Κ.Β).

Συνεπώς, το PISA αξιολογεί τη βασική κατανομή των γνωστικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Πραγματοποιεί συσχετίσεις αναφορικά με το γνωστικό

πεδίο των μαθητών και μεταβλητές όπως δημογραφικές, κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές. Αναδεικνύει εναλλακτικές μεθόδους βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων, καθώς επίσης υπογραμμίζει τη συνάφεια μεταξύ του επίπεδου των μαθητών και των διαφορετικών μεταβλητών στο μαθησιακό περιβάλλον. Εκτιμά την προετοιμασία των μαθητών στο να επιλύουν ζητήματα της καθημερινής ζωής, ενώ συνυπολογίζει τη δυνατότητα συμμετοχής με ισοτιμία στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή του τόπου. Επίσης, συγκεντρώνει στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών - μελών, με σκοπό να οριστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα των μαθητικών επιδόσεων (π.χ οικογένεια, ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον). Στη συνέχεια, ερευνά για πρακτικές αντιμετώπισης εκπαιδευτικών ελλειμμάτων στις συμμετέχουσες χώρες (OECD, 2014).

Μέσα από την ολοκλήρωση της συγκριτικής έρευνας αποκρυσταλλώνονται πολλά αντιφατικά νοήματα. Χαρακτηριστικά, διαφαίνεται η «εθελοντικότητα» του εγχειρήματος καθιστά το συγκριτικό πλαίσιο αξιολόγησης ως κοινώς αποδεκτή δέσμευση, η οποία ενέχει το στοιχείο της θεσμοθέτησης της από τις χώρες που συμμετέχουν. Επιπλέον, το αμάγαλμα προτύπων (benchmark), αξιών και εκπαιδευτικών πρακτικών στοχεύουν στον ανταγωνισμό, και κυρίως στην ομοιογενοποίηση των κρατών-μελών. Γεγονός που αποκλίνει αισθητά από τα διακυβεύματα του «παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος», περί ίσων ευκαιριών, αλληλεγγύης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Σύμφωνα με το Ζμάς (2007), *«Ο εκπαιδευτικός λόγος συστηματοποιείται μέσα από την πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», καθώς τα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς κοινούς στόχους, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα»* (σ.23).

Υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, συγκρούονται *«δύο εικόνες από τη μια το παντοδύναμο και σαδείζον κράτος και από την άλλη ένα έθνος υποχείριο και εξαρτημένο από τις Ευρωπαϊκές υπαγορεύσεις, με απώτερο σκοπό την προσαρμογή του στα κοινώς αποδεκτά πρότυπα»* (Τσακίρη, 2018, σ. 188). Ο Sahlberg (2013), υποστηρίζει ότι *«από τη στιγμή που ξεκίνησε το 2000, το PISA έχει τεράστιο αντίκτυπο στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθώς και στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές στις χώρες που συμμετέχουν σε αυτό»* (σ. 128). Η πολιτική, λοιπόν, της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» επιδιώκει την επίτευξη σύγκλισης ως προς τους

κύριους στόχους της Ε.Ε, με απώτερο σκοπό την προοδευτική ανεξαρτητοποίηση των κρατών - μελών και την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με κοινό τόπο την επιδίωξη αυτών των στόχων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, σ. 7).

Συμπερασματικά, *«ο ΟΟΣΑ μέσα από τις αξιολογικές εκθέσεις επιχειρεί να νομιμοποιήσει αμφιλεγόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο, οι στόχοι των οποίων καλύπτουν κυρίως οικονομικές ανάγκες»* (Wielemans,2000, σ. 3).

Μια δεδομένη Ευρωπαϊκή πρακτική είναι η συλλογή στατιστικών στοιχείων και η ανάλυσή τους. Τέτοια στοιχεία χαρακτηρίζονται οι δείκτες της Ευρωπαϊκής στατιστικής υπηρεσίας Eurostat, Eurydice, και Education at a Glance (Ζμάς, 2007, σ. 25). Η Τσακίρη (2018) αναφέρει ότι *«η σύγχρονη κοινωνία διέρχεται από πολλές αντιφάσεις που παραπέμπουν σε μια πραγματικότητα αριθμητική, ψηφιακή, μετρήσιμη και ελέγξιμη, συνάμα σε μια πραγματικότητα εύθραυστη και θρυμματισμένη»* (σ. 190).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικές πολιτικές και κοινωνικές ανισότητες στο θεσμό του σχολείου

### 2.1 Σχολείο και κοινωνικές ανισότητες

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει ως κύριο αντικείμενο μελέτης το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στη μαθητική κοινότητα του σχολείου (Πύργου, 2017). Με τον πολυσυζητημένο όρο «κοινωνικές ανισότητες» καταπιάστηκαν μεγάλοι κοινωνιολόγοι, όπως ο Bourdieu, ο Giddens (1984) και ο Boudon (1974), αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα της προέλευσης του μαθητή και τη στερεοτυπική αναπαραγωγή των κοινωνικών προτύπων μέσα από ένα κοινωνικό θεσμό όπως είναι το σχολείο. Ακόμα σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται από τον εκπαιδευτικό θεσμό με τη μορφή του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας. Ο ίδιος επισημαίνει τη σημασία της μετάδοσης μορφωτικών προνομίων, την εξοικείωση με την τέχνη και τις άτυπες μορφές κουλτούρας, στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των οικογενειών ανώτερου κοινωνικού «status» (Πύργου, 2017). Οι Gounias, Katsis και Limakopoulou (2012) υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό κεφάλαιο του μαθητή αποτυπώνεται μέσα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του όπως η σχολική επίδοση, που αξιολογείται και μεταμφιέζεται μέσα από την αρχή της «αξιοκρατίας». Συνεπώς, το σχολείο διδάσκει και προωθεί τη πρότυπη-κωδικοποιημένη γλώσσα που ομιλούν τα ανώτερα μορφωτικά στρώματα, καθώς και τα μεγάλα αστικά κέντρα (Φραγκουδάκη, 2007). Οι Powell & Greenhaus (2012), αναφέρουν ότι οι διακυμάνσεις στα αποτελέσματα συνδέονται με τις άνισες ικανότητες, ενώ απορρέουν από το άνισο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, στη θεωρία του Bernstein υπογραμμίζονται οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα ανάμεσα στα ανώτερα και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών στηρίζεται στο λόγο, δηλαδή τα παιδιά ωθούνται στο να αναπτύξουν συλλογισμούς, να εκφράζουν και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από αυτόν (Jones, 2013). *«Η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τουλάχιστον έναν προσανατολισμό σε έναν επεξεργασμένο κώδικα. Τα παιδιά που ήδη έχουν αυτόν τον προσανατολισμό βρίσκονται σε κατάσταση συμβολικής ανάπτυξης»* (Bernstein 1973, σ. 110).

Οι Bourdieu & Passeron (2014) μιλούν για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, που ενισχύονται εντός του σχολείου και πραγματώνονται μέσα από τη

σχέση επικοινωνίας και τον επίσημο λόγο που προωθείται από αυτό. Εντούτοις, το σχολείο αναγνωρίζει αυτές τις ικανότητες του μαθητή ως εγγενείς ιδιότητες και «φυσικά χαρίσματα», γεγονός που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση του σε «άριστο», «μέτριο» και «κακό». Χαρακτηριστική είναι η φράση του Foucault (2011) ότι «ο μαθητής θα πρέπει να μάθει τον κώδικα των σημάτων και να απαντά αυτόματα σε κάθε σήμα..» (σ. 190). Με το έργο του Bourdieu και Passeron (1976) αποδείχτηκε ότι το σχολείο ως θεσμός δεν αποτελεί ουδέτερο εργαλείο αφού αποσκοπήσει στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων, και δεν παρέχει ίσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες.

Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στα ανώτερα και τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα οδηγεί τους μαθητές και τις οικογένειές τους σε αγεφύρωτες διαφορές αναφορικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Conzalez-Sancho, 2017). Στο σχολικό θεσμό είναι προτιμότερο να υιοθετούνται εκείνες οι πρακτικές που αποβλέπουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στην εξισορρόπηση των κοινωνικών ανισοτήτων, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου που αποδέχεται το διαφορετικού.

## **2.2 Ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου**

Σύμφωνα με την Βουβουσίρα και Φάκου (2014), πλήθος ερευνών έχει ασχοληθεί στο να ερμηνεύσει τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ως προς την επίδραση των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου και στη διαμόρφωση της στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Ακόμα υπογραμμίζουν ότι η πολιτεία οφείλει να υιοθετεί τόσο πολιτικές που αφορούν την οργάνωση και την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, όσο και πρακτικές αντιμετώπισης των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών με στόχο την άμβλυνση τους. Η πολιτεία οφείλει να δημιουργεί ένα κράτος πρόνοιας με παροχές και υπηρεσίες για όλους τους πολίτες και σε όλες τις περιοχές, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων. Συνεπώς, όπως αναφέρουν οι Duru-Bellat & Kieffer (2010), χρειάζεται να εξαλειφθούν τα εκπαιδευτικά αδιέξοδα και να δοθούν ευκαιρίες για μια «μακράς διάρκειας μάθηση» η οποία θα αντισταθμίσει αργότερα τις ανισότητες στο σχολείο. Οι τελευταίες αποδεικνύονται ανθεκτικές έναντι των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, που οδηγούν σε αγεφύρωτες ανισότητες καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επιπλέον, ο Οικονομίδης (2009) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μέτρων

κοινωνικής πολιτικής επιδιώκει την εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σκηνικό διαφαίνεται η αναγκαιότητα της εντατικοποίησης του αγώνα για κατάκτηση πλεονεκτικής θέσης τόσο στην παγκόσμια οικονομία όσο και στην ενίσχυση της παγκόσμιας κινητικότητας, καθώς και η αναζήτηση της εξειδικευμένης γνώσης, που συμβάλλει σε ένα παγκόσμιο ανταγωνισμό εντός και εκτός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Nadooi, 2016). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1995), *«ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τόσο η κοινωνική συνεκπαίδευση όσο και η καλλιέργεια συνειδήσεως κοινής καταγωγής και του αισθήματος αλληλεγγύης όλων των ανθρώπων, ενώ αντιτίθεται στη ρύθμιση της σχολικής ζωής με βάση την απόλυτη αρχή των επιδόσεων»*(Καψάλη, 2004, σ. 57). Όμως η κοινωνία είναι προσανατολισμένη στον ανταγωνισμό και η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να επιβιώσουν ως «καλύτεροι» ανάμεσα στους «καλούς» Χαρακτηριστικά, ο Bourdieu προτείνει μια διαφορετική πολιτική παιδεία, η οποία θέτει σταθερά θεμέλια για τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής Ευρώπης. Το σχολείο και ο πολιτισμός είναι δύο ομόκεντροι κύκλοι, όπου ο ένας αναπτύσσεται μέσα στον άλλο. Ο θεσμός του σχολείου οφείλει να τροποποιήσει τις προτεραιότητες και τις ιεραρχήσεις του.

Ο μαθητής εισέρχεται στο σχολείο των εξετάσεων, των βαθμών, του ανταγωνισμού και του ενός και μοναδικού εγχειριδίου, μπαίνοντας αυτομάτως σε ένα πεδίο, όπου οι νόρμες «χαράσσουν δρομολόγια για τη σκέψη» και παράλληλα παράγουν έξεις και διαθέσεις» (Bourdieu, 1999). Σκοπός είναι να περάσουμε από το σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των βαθμών σε ένα σχολείο του πολιτισμού και της έρευνας. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Bourdieu, σύμφωνα με τον οποίο οι έννοιες της μετρίσιμης αποτελεσματικότητας και των βαθμών διαπερνούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Bourdieu, P. (1999). οπ. Αναφ. στο Μπέλλα & Θεριανός, 2013). Σύμφωνα με την Καλογιαννάκη (2005), *«το ίδιο το σχολείο «μετασχηματίζεται» και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ανθρώπων και των κοινωνιών»* (σ.13).

Το σχολείο λοιπόν, αποτελεί μια αντισταθμιστική πολιτική με βάσει την οποία το κράτος παρέχει κοινωνική δικαιοσύνη. Γεφυρώνοντας, με αυτό τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες και δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες σε όλους, αφού είναι

υποχρεωτική και δωρεάν (Χατζηστεφανίδου, 2008). «*Το οργανωμένο, το στελεχωμένο και το εξοπλισμένο δημόσιο σχολείο πρέπει να είναι το ζητούμενο και ο εκπαιδευτικός σκοπός κάθε κυβέρνησης και να αποτελεί πρόκληση για την εκάστοτε κυβέρνηση*» (Μπαμπινιώτης, 2017).

## **2.3 Παιδαγωγικές πρακτικές στο Δημοτικό Σχολείο**

### **2.3.1 Ιστορική αναδρομή στο εξεταστικό και βαθμολογικό σύστημα στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με τον Δημαρά (1983), οι αξιολογικές διαδικασίες και οι εξετάσεις έκαναν την εμφάνισή τους από τον 12<sup>ο</sup> αιώνα με τη ίδρυση των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, ενώ μέχρι και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα σημειώνεται η διεύρυνση στις μεσαίες και κατώτερες βαθμίδες (σ.48). Ακόμα, αναφέρει ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με τον οργανωτικό νόμο του 1834 «*περί της οργάνωσης των Δημοτικών Σχολείων*» δεν εφαρμοζόταν η βαθμολογική κλίμακα. Ένα χρόνο μετά το Υπουργείο ρυθμίζει τις δημόσιες εξαμηνιαίες εξετάσεις (Δημαράς, 1983, σ. 48). Ακόμα ο Κωνσταντίνου (2000), ο όρος αξιολόγηση στην επικρατούσα ελληνική συνείδηση συνδέεται αυτόματα και αυθορμήτως με τις εξετάσεις, τους βαθμούς και τους τίτλους σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση των μαθητών είναι συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με ολόκληρη την κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ακολουθώντας την εξελικτική πορεία της βαθμολόγησης κατανοεί κανείς την εναγώνια αναζήτηση του «άριστου» ή του «υπέροχου» (Μπαμπινιώτης, 2017). Το 1842 υποδεικνύεται η χρήση μιας τριβαθμης βαθμολογικής κλίμακας (4: άριστος, 3: μέτριος, 2: κακός), η οποία το 1867 δέχεται δριμύ κριτική σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών και υποδεικνύεται από το Υπουργείο η αποφυγή της δημοσιοποίησης των βαθμών, ενώ περιορίζονται οι δημόσιες εξετάσεις (Δημαράς, 1983, σ. 207). Με το διάταγμα του 1892 οι δημόσιες εξετάσεις στο Δημοτικό σχολείο συστηματοποιούνται και οργανώνονται πενταμελείς εξεταστικές επιτροπές ανά εξάμηνο (δύο φορές το χρόνο). Κομβικό έτος στάθηκε το 1895 με το Νόμο ΒΤΜΘ' όπου καθιερώνονται οι κατατακτήριες γραπτές εξετάσεις για τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Ένα χρόνο μετά το Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ) «περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών και της στοιχειώδους εκπαίδευσέως», ορίζεται η τετράβαθμη κλίμακα (4: Άριστα, 3: λίαν καλώς, 2: καλώς και 1: ενδεώς), και ως βάση ορίζεται το 2 (καλώς)



ενώ καθιερώνονται οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μεταβάλλονται και δημιουργείται η μεσαία τάξη γεγονός που επηρεάζει το θεσμό του σχολείου. Ακόμα, μια συνέπεια αυτών των αλλαγών ήταν η εξαιτής υποχρεωτική φοίτηση και η ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων (Χιωτάκης, 1993). Με το Β.Δ του 1912 *«Περί του χρόνου των εγγραφών των μαθητών εν τοις σχολείοις της στοιχειώδους εκπαιδύσεως.... Όπου ορίζεται η εξάβαθμη κλίμακα καθώς και οι γραπτές τρίμηνες εξετάσεις για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Ακολουθεί η μεταρρύθμιση του 1929 όπου ενισχύεται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και οι εξετάσεις υπάγονται πλέον στον πλήρη κρατικό έλεγχο όπου συστηματοποιούνται και τυποποιούνται»* (Χιωτάκης, 1993, σ. 321). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι ενώ ίσχυε η δεκαβάθμια βαθμολογική κλίμακα στην πραγματικότητα η περιγραφική χαρακτηρισμοί παραμένουν επτά, πιο συγκεκριμένα 0: Κακώς, 1-2: Μετριώτατα , 3-4: Μετρίως, 5:Σχετικά Καλώς, 6-7: Καλώς, 8-9:Λίαν καλώς και 10: Άριστος. Επίσης, οι εξετάσεις ήταν υποχρεωτικές για τα παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων, ενώ παρέμειναν οι εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Γυμνάσιο (Γρηγοράτου & Μήνας, 2005,). Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 σημειώνεται μια πρώτη τροποποίηση στο σύστημα αξιολόγησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου καταργούνται οι απολυτήριες εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 χαράσσεται μια νέα εκπαιδευτική πολιτική με γνώμονα τον «εκδημοκρατισμό» και την παροχή «ίσων ευκαιριών», γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση μέτρων χαλάρωσης του κοινωνικού ελέγχου. Το ΠΔ 483/1977 οριστικοποιεί την κατάργηση των προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, ως απόρροια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, *«το Δημοτικό σχολείο δεν χάνει τον ελεγκτικό και επιλεκτικό του χαρακτήρα διότι συνεχίζονται οι άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις στο πλαίσιο του σχολείου σε τριμηνιαία βάση»* (Δημαράς, 1983, σ. 207). *«Υπό το πνεύμα αυτό, με την εγκύκλιο Α.Π.Δ 9427/29-11-1980 καθιερώθηκε η ακώλυτη προαγωγή του μαθητή του Δημοτικού και η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, η οποία αντικαθίσταται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς Α: Πολύ καλός, Β: Καλός και Γ: Σχεδόν καλός»* (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στεργίου 2007, σ. 87). Σύμφωνα με το ΠΔ 497/81, αριθμητική βαθμολογία

εφαρμόζεται μόνο στην Ε' και Στ' τάξη ενώ ο δάσκαλος όφειλε δίπλα στους τίτλους σπουδών να περιγράψει λεκτική την αριθμητική αξιολόγηση. Το 1988 με το Νόμο 1824/88 εισάγεται η καινοτόμα εκπαιδευτική προσπάθεια του κράτους με την «ενισχυτική διδασκαλία», η οποία παρέχεται σε κάθε αδύναμο μαθητή. Την επόμενη δεκαετία με το ΠΔ 462/91 οι γραπτές εξετάσεις επανέρχονται στην Ε' και Στ' τάξη (δεν εφαρμόστηκε). Στο μεσοδιάστημα αυτό, ακμάζει η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) με την ίδρυση του τμήματος Αξιολόγησης (Ν.2083/92. αρθ.30). Σύμφωνα με το ΠΙ (2004), η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο χρησιμοποιεί ως κριτήρια τη γνωστική και ψυχοκινητική απόκτηση δεξιοτήτων.

Ακολούθως, τα ΠΔ 409/94, 8/95 και 121/95 όπου η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της άλλες παραμέτρους όπως εκείνα τα χαρακτηριστικά του μαθητή που μέχρι τότε δεν βαθμολογούνταν, πχ η προσπάθεια, η συνεργασία, η παρουσία και το ενδιαφέρον. Αξιοσημείωτο είναι δε, το γεγονός ότι αυτοαναιρείται η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης με τη εφαρμογή της αριθμητικής βαθμολογικής κλίμακας, καθώς επίσης και η μη χρήση του παιδαγωγικού ημερολογίου αλλά ούτε και η υλοποίηση των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών (Γρηγοράτου & Μήνας, 2010).

Την επόμενη δεκαετία δεν σημειώθηκαν τόσες πολλές τροποποιήσεις. Στο Φ.Ε.Κ τεύχος Β' με αριθμό φύλλου 303/13-03-03 αναφέρεται, ότι η αξιολόγηση είναι μια παιδαγωγική πράξη που διαπερνά ολόκληρη την καθημερινή διδακτική διαδικασία, διαμορφώνει τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης. Επίσης, δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με την αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή μέσα από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ, 1998) καθώς και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΥΠΕΠΘ, 2002). Η τελευταία τροποποίηση ήταν με την Υ.Α 4/12/2017 (Α.Π. Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1) με υπουργό Παιδείας τον κ. Γαβρόγλου, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της αξιολόγησης έχει ως εξής:

Α. «Στις Α' και Β' τάξεις Δημοτικού προβλέπεται μόνο προφορική περιγραφική αξιολόγηση, ενώ ο δάσκαλος της τάξης με τη λήξη κάθε τριμήνου ενημερώνει τους γονείς των μαθητών για την πρόοδό τους.

Β. «Στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα βαθμολογίας ως ακολούθως: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν καλά (Δ)».

Γ. «Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική, ως ακολούθως: Άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν καλά (<5).

Στο Ελληνικό κοινωνικό-εκπαιδευτικό συγκείμενο η έννοια της «Δημοκρατίας» (Democracy) είναι συνδεδεμένη με την έννοια της «Αξιοκρατίας» (Meritocracy). Χαρακτηριστικά ο Meroe (2008) διαχωρίζει τις παραπάνω έννοιες επισημαίνοντας τα σημασιολογικά περιθώριά τους. Πιο συγκεκριμένα, «η Δημοκρατία είναι ο «κανόνας του λαού» δηλαδή η συναινετική πλειοψηφία, ενώ η αξιοκρατία είναι ο «κανόνας του ενός-του άριστου» (Meroe, 2008, σ.485). Η αξιοκρατία σύμφωνα με τον Young (1958) είναι μια μορφή ελιτισμού (Τσακίρη, 2018, σ. 152), αφού διαιωνίζει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και κατηγοριοποιεί τους μαθητές

*«Οι πρώτες αναφορές στις έννοιες αξιοκρατία και αξία, τοποθετούνται στο έργο «Πολιτεία» του Πλάτωνα, όπου περιγράφεται η τριμερής, φθίνουσα ταξινόμηση των πολιτών σε κατηγορίες (φύλακες-παντελείς, φύλακες-επικουρικοί και δημιουργοί)» (Μανδηλαρά, 2016). Επίσης, στο έργο του Ισοκράτη «Αρεοπαγίτης» αναφέρεται ότι «η αξία οφείλει να είναι το κριτήριο με βάση το οποίο θα τιμάται και θα πράττει κάθε άνθρωπος» (Ισοκράτης, Αρεοπαγίτης, 7, σσ. 21-22 όπως αναφ. στη Τσακίρη, 2017, σ. 151). Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή της ανατολικής φιλοσοφίας στην καθιέρωση του εξεταστικού συστήματος, ως αξιοκρατικού τρόπου επιλογής του ικανότερου για την άσκηση της εξουσίας.*

*«Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση συμβάλλουν στην πλήρη αποδοχή και χρήση των εννοιών «σχολική αξία» και «αξιοκρατία» ως ιδεολογικά εργαλεία που αποσκοπούν στην ταξινόμηση και στην επιλογή του «άξιου», διαμέσου των σχολικών δοκιμασιών όπως εξετάσεις, βαθμολόγια, έπαινος κλπ» (Τσακίρη 2018, σ. 150). Ο προσανατολισμός σε μια νέα τάξη πραγμάτων, προωθεί την καλλιέργεια αξιών και στάσεων που υπερβαίνουν τις εθνικές τοπικές αξίες, καθώς το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στη θετική εικόνα και τη θέση που κατέχει η χώρα στον παγκόσμιο σκηνικό (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2005). Ειδικότερα, στόχος όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ποσοτικοποίηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Χαρακτηριστικά οι Lingard &*

Christie (2003), υπογραμμίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο συνεχίζουν να εκτίθενται στις διαδικασίες του ανταγωνισμού και του ελέγχου με απώτερο σκοπό τη δημιουργία του εκπαιδευτικού προτύπου.

Σύμφωνα με την αρχή των επιδόσεων ο ανταγωνισμός θεωρείται ως ο θεμέλιος λίθος της προόδου, ενώ ο βαθμός είναι ένας τρόπος έκφρασής της. *«Μέσα σε μια κοινωνία επιδόσεων το σχολείο δεν θα μπορούσε να μην αποδεχθεί την αρχή των επιδόσεων»* (Καψάλης, 2004, σ. 57). *«Χάρη στο συνεχή υπολογισμό της βαθμολογίας με συν και πλην, οι πειθαρχικοί μηχανισμοί ιεραρχούν τα «καλά» και τα «κακά» υποκείμενα, τα μεν σε σχέση με τα δε»* (Foucault, 2011, σ. 207). Μέσα από την ιστορική αναδρομή καταδεικνύεται ότι η βαθμολογία είναι σχεδόν σύμφυτη με το εκπαιδευτικό σύστημα. Συμπερασματικά, η διερεύνηση της αξιολόγησης οφείλει να πραγματοποιηθεί στο μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) και σε μικρό-επίπεδο (σχολική τάξη), όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με αιτήματα που επιζητούν την ενεργή δράση του σε θεσμοθετημένες διαδικασίες. Συνεπώς, αν η αξιολόγηση θεωρηθεί ως ένα κοινωνικό «πράττειν» (κοινωνικό τέχνασμα), που ταξινομεί τους μαθητές, τότε αυτή εκφράζεται μέσα από το τρίπτυχο ιεράρχηση-διάκριση-επιλογή (Τσακίρη, 2007).

Στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση αντιμετωπιζόταν ως μια τυχαία εκπαιδευτική διαδικασία κατάταξης του μαθητικού πληθυσμού, ενώ στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία ελέγχου επίτευξης ή μη των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την επιτυχέστερη μάθηση καθώς και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαϊραμίδου & Δημοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Μανώλακο (2010), η αξιολόγηση διαφοροποιείται από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες ποσοτικοποιούν την παρουσίαση του μαθητή. Δεν στηρίζεται μόνο στους βαθμούς που προκύπτουν από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά από το σύνολο εργασιών που αναλαμβάνουν, σε προφορικές και γραπτές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση καθώς και σε άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού

Συμπερασματικά, μέσα από όλες αυτές τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις ανά δεκαετία, διαφαίνεται η ανάγκη του κράτους για συνεχή έλεγχο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη ενός ανταγωνιστικού επαγγελματικού πληθυσμού. Ο Ζμάς (2007), αναφέρεται *«στην πολιτική χρήση των διεθνών ερευνητικών μαθητικών επιδόσεων, υποστηρίζοντας ότι η διεξαγωγή ερευνών*

όπως το PISA νομιμοποιούν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των πολιτικών εταίρων μέσα από απτά εμπειρικά στοιχεία. Με άλλα λόγια, αναζητούν συγκρίσιμα ποσοτικά δεδομένα που αναμένονται να συνεισφέρουν στην τεχνοκρατική άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό και διακρατικό επίπεδο» (Ζμάς, 2007, σ. 147). Επομένως, η «λογική της αξιοκρατίας επιβάλλει την ταξινόμηση των μαθητών, η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στον ανταγωνισμό, στην επιλογή και, άρα στην αποτυχία. Υπό αυτή την έννοια η αξιοκρατία συμπορεύεται με την κούρσα απόκτησης διπλωμάτων» (Duru-Bellat, 2006, σ.79 οπ. αναφ. στη Τσακίρη (2018), σ.154).

### 2.3.2 Η σημασιοφορία ως μέσο προαγωγής της αριστείας στο Δημοτικό σχολείο

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας «αριστεία», διαφαίνεται ότι η ρίζα της βρίσκεται στο Ομηρικό «αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων». Μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την άμιλλα και πιο συγκεκριμένα με τη διάκριση στην πρόκληση της άμιλλας. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2017), στην άμιλλα για αριστεία δεν υπάρχει ανταγωνισμός αλλά συναγωνισμός (κοινός αγώνας). Συνεπώς, η αριστεία επιβάλλεται με την αξιοκρατία που προϋποθέτει τη διεκδίκηση της. Ο άξιος αριστεύει και αποκτά το κοινωνικό status που του αναλογεί σύμφωνα με την Πολιτεία του Πλάτωνα. «Η Αριστεία δεν είναι κατάσταση αλλά κατάκτηση» (Μπαμπινιώτης, 2017). Στη βάση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να είναι η προώθηση αξιών όπως η αριστεία, η άμιλλα και η ισότητα των ευκαιριών. Η διεκδίκηση της αριστείας είναι η κινητήριος δύναμη για τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, κατά τον Μπαμπινιώτη (2017) «ο άξιος είναι αυτός που αριστεύει και καταξιώνεται. Καθόλου τυχαίο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι το ομηρικό υπείροχος εξελίχθηκε σημασιολογικά σε «υπέροχος», στη σημασία δηλαδή τού θαυμάσιος, έζοχος, εξάισιος» (Μπαμπινιώτης, 2017).

Στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο η αριστεία, ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, ταυτίζεται με το εθνικό σύμβολο της χώρας, δηλαδή τη σημαία. Η σημειολογία του εθνικού συμβόλου είναι ισότιμη με τις έννοιες «ελευθερία» και «εθνική ανεξαρτησία», και αποτελεί έναν θεμιτό έπαινο που επιδιώκεται μέσα από αντικειμενική άμιλλα (Μπαμπινιώτης, 2017). Στο πλαίσιο της διερεύνησης του εθνικού συμβόλου, διαπιστώθηκε ότι το κράτος έχει θεσπίσει μια σειρά νόμων και προεδρικών διαταγμάτων για τη σημαία όπως ο νόμος 48/1975 «Περί της Εθνικής

Σημαίας» και ο νόμος 851/1978. Το 1998 με το ΠΔ 201/98 αρθ.13 παρ.11 ως σημαιοφόροι ορίζονται δύο μαθητές της ΣΤ' τάξης, ο ένας για το χρονικό διάστημα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς έως 31 Ιανουαρίου, ενώ ο άλλος από 1η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Επιλέγονται αυτοί που κατά το προηγούμενο σχολικό έτος έχουν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο γενικό μέσο όρο βαθμολογίας, υπολογιζόμενο και του κλασματικού του μέρους, το οποίο αναφέρεται στον ετήσιο γενικό μέσο όρο και όχι στο μέσο όρο των επιμέρους μαθημάτων . Σε περιπτώσεις ισοβαθμίας γίνεται κλήρωση (Καλόγηρος, 2014).

Ο τρόπος επιλογής σημαιοφόρου και παραστατών για τις Εθνικές Επετείους (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου και 25<sup>η</sup> Μαρτίου) ίσχυσε για δύο δεκαετίες. Το 2017 η Κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ με το ΠΔ 79/2017 με τίτλο «*οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών σχολείων*» τροποποίησε το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με την επιλογή σημαιοφόρου και παραστατών δια της κληρώσεως. Χαρακτηριστικά αναγράφεται ότι «*η επιλογή σημαιοφόρων, παραστατών και υπεύθυνων κατάθεσης στεφάνου πραγματοποιείται με κλήρωση ανάμεσα στο σύνολο των μαθητών της τάξης*».(ΦΕΚ 109/Α/1-08-2017 αρθ.3).

Η εν λόγω τροποποίηση προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων τόσο από την αντιπολίτευση όσο και από τον επιστημονικό χώρο. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν μερικές από τις εντονότερες απόψεις, ώστε να σκιαγραφηθεί το μέγεθος της κατάστασης. Για παράδειγμα, ο καθηγητής γλωσσολογίας και Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών κος Μπαμπινιώτης, ο οποίος διατέλεσε Υπουργός Παιδείας για διάστημα δύο μηνών το 2012 (Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης, 2011) αναφέρει τα εξής: «*αυτό που με ενοχλεί προσωπικά και ως γλωσσολόγο το είπα ήδη δημόσια είναι η σύγχυση εννοιών που απορρέει μέσα από τις λέξεις: η επιχειρούμενη ταύτιση της «αριστείας» με «ανισότητα», «αντιδημοκρατικότητα», «ελιτισμό»* (Μπαμπινιώτη, 2017). Ο αντίλογος ήρθε δια στόματος τωρινού Υπουργού Παιδείας «*Αηλώσεις που συνδέουν την αριστεία με την σημαία είναι κάτι βαθιά αντιδημοκρατικό..... Για εμάς η σημαία δεν πρέπει να είναι βαθμολογικό έπαθλο. Όλοι έχουν δικαίωμα να την κρατούν, όπως και υποχρέωση να την υπερασπίζονται. Στρατό δεν πάνε μόνον οι άριστοι μαθητές, πάνε όλοι, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους*» (ΥΠΕΘ, 2/08/2017).Ακόμα μια έντονη κριτική ακούστηκε από το πολιτικό κόμμα της ΝΔ σύμφωνα με το οποίο «*Αποθεώνεται η λογική της*

*ήσσανος προσπάθειας» (Λακάσας, 2007). Η επικαιρότητα εγείρει πολλά ερωτήματα σχετικά με τον ουσιαστικό σκοπό της αριστείας και της ισότητα των ευκαιριών.*

Από την άλλη μεριά, η Ευρωπαϊκή διάσταση της αριστείας στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (European Commission, 2012). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της στρατηγικής Europe 2020, όπου αποσκοπεί στη μετατροπή της ΕΕ σε μια ανταγωνίσιμη και ενωμένη κοινωνία. Το θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων είναι η υλοποίηση του οράματος της «Ευρώπης των Πολιτών», *«στο όνομα της οποίας η προσδοκώμενη ευρωπαϊκή ενοποίηση ευελπιστεί να διασκελίζει τα στενά όρια της οικονομικής ορθολογικότητας» (Ζμάς, 2007, σ. 43).* Σύμφωνα με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2007-2013», όπως ορίστηκε από την Ευρωπαϊκή επιτροπή και εφαρμόστηκε στην Ελλάδα ο θεσμός της αριστείας και της ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων προωθεί την αριστεία απαλλαγμένη από σύμβολα και σημειολογίες.

## **B. Ερευνητικό Μέρος**

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ταυτότητα και μεθοδολογία της έρευνας**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται και αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εν λόγω έρευνας. Συγκεκριμένα παραθέτονται οι λόγοι για τους οποίους το θέμα είναι άξιο να ερευνηθεί, καθώς επίσης και οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής έρευνας. Εν συνεχεία παρουσιάζονται ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την πορεία της έρευνας. Αναλύονται η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία, το ερωτηματολόγιο και το προφίλ του δείγματος. Τέλος, εξετάζονται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

#### **3.1 Λόγοι ενασχόλησης με το θέμα**

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλου (1993), για να μπορεί να θεωρηθεί ένα θέμα άξιο προς διερεύνηση οφείλει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, πρωτοτυπία, αναφορά σε σπουδαίο πρόβλημα, εξέταση με επιστημονική ερευνητική μέθοδο, καθώς επίσης να είναι μέσα στα ερευνητικά ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητες του ερευνητή. Το θέμα της εν λόγω εργασίας αφορά «τη σημασία του μαθητικού ανταγωνισμού στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών». Ο ανταγωνισμός αποτελεί ένα φλέγον θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα έντονα, ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό, λόγω των νέων νομοθετικών ρυθμίσεων στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η τροποποίηση της υφιστάμενης κατάστασης στα Δημοτικά Σχολεία ερείδεται στις Ευρωπαϊκές υπαγορεύσεις που μιλούν για την «πολιτειοτητά» (Citizenship) και την ανταγωνιστικότητα των Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Επιπλέον, το άκρως επίκαιρο και ιδιαίτερα φλέγον θέμα της «σημαιοφορίας δια της κληρώσεως» που δίχασε την επικαιρότητα αποτελεί ένα κίνητρο για τη διερεύνηση του. Ο Robson (2010) υποστηρίζει ότι αφορμή για τη διεξαγωγή μιας έρευνας μπορεί να είναι αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών του ερευνητή, γιατί με αυτόν τον τρόπο διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον αλλά μπορεί και να ξεπεράσει ενδεχόμενες αντιξοότητες και δυσκολίες κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η έρευνα αυτή βρίσκεται μέσα στις ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας, λόγω της λανθάνουσας ύπαρξης του ανταγωνισμού μέσα στο Δημοτικό σχολείο,



παρά το γεγονός ότι θεωρητικά δεν διαφαίνεται να κυρώνεται από εξετάσεις σημαντικού κοινωνικού και εκπαιδευτικού διακυβεύματος.

### 3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αρκαδία σχετικά με τον μαθητικό ανταγωνισμό, καθώς επίσης και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση επιχειρείται να εντοπιστούν αν και σε ποιο βαθμό οι εν λόγω αντιλήψεις τους είναι εφικτό να συνυπάρξουν με κοινωνικές αξίες όπως κοινωνική δικαιοσύνη, παροχή ίσων ευκαιριών και αλληλεγγύη.

Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει το είδος του συσχετισμού ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αρκαδία αναφορικά με την έννοια του «μαθητικού ανταγωνισμού» και του τρόπου που αυτός επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους στο πλαίσιο της οργάνωσης και της υλοποίησης του μαθήματος. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στην ανάδειξη των παιδαγωγικών πρακτικών που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης με στόχο την άμβλυνση ή μη του μαθητικού ανταγωνισμού.

### 3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο Robson (2010), αναφέρει ότι δεν υπάρχει αλάνθαστος τρόπος δημιουργίας των ερευνητικών ερωτημάτων, διότι κύρια αποστολή τους είναι να προσεγγίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον σκοπό της έρευνας. Συνεπώς, τα βασικά ερωτήματα με βάση τα οποία δομήθηκαν οι άξονες της συνέντευξης είναι τα ακόλουθα:

- ✓ 1<sup>ο</sup>: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον μαθητικό ανταγωνισμό ως κίνητρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✓ 2<sup>ο</sup>: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές
- ✓ 3<sup>ο</sup>: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνύπαρξη του ανταγωνισμού και των κοινωνικών αξιών όπως αλληλεγγύη, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη

### 3.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διερεύνηση του θέματος αξιοποιήθηκε η ποιοτική τύπου μεθοδολογία. Καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή της μεθόδου αυτής ήταν η προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων μιας συγκεκριμένης ομάδας (Εκπαιδευτική Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ 70), καθώς και σε συγκεκριμένη γεωγραφική κλίμακα (Δημοτικά Σχολεία της Αρκαδίας). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), η ποιοτική προσέγγιση είναι μια συστηματική και αναστοχαστική ερμηνεία μη αριθμητικών δεδομένων. Συνεπώς, επιτρέπει την εμβάθυνση σε θέματα, όπως στον τρόπο που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον κόσμο, τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους. Η Ίσαρη και Πουρκός (2015), αναφέρουν ότι η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη διαδικασία, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο.

Σε αυτό το επίπεδο *«η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο»* (Denzin & Lincoln, 2003, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.12). Συνεπώς, *«η πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι, να διερευνηθεί σε βάθος το ζήτημα που εξετάζεται για την καλύτερη κατανόησή του και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων»* (σ.243). Η έρευνα θα διεξαχθεί εκτός του ωραρίου εργασίας των συμμετεχόντων και εκτός του χώρου εργασίας, χωρίς την απαίτηση άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας και σε ένα ευχάριστο κλίμα.

Ο Creswell (2011) υποστηρίζει ότι οι ποιοτικές συνεντεύξεις σε δειγματοληπτικές έρευνες είναι αποδοτικές γιατί παρέχει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να διατυπώσει ερωτήματα πιο λεπτά, ενώ ενισχύεται και η αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και ερευνητή. *«Οι ερευνητικές ερωτήσεις αφορούν 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, σ.111). Δεδομένης της αμεσότητας του ερευνητή με το υποκείμενο δύναται η πιθανότητα τροποποίησης του αρχικού πλάνου και περεταίρω διευκρινιστικών ερωτήσεων. Αυτό αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου. Η έρευνα διεξήχθη δια ζώσης και όπου δεν ήταν δυνατόν μέσω τηλεφώνου σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 70 που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της Αρκαδίας.

### 3.5 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

«Με τον όρο «ποιοτική συνέντευξη» χαρακτηρίζουμε τη σε βάθος συνέντευξη, η οποία αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων σε έρευνες που αφορούν τη ψυχολογία, την κοινωνιολογία και τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 96). Συγκεκριμένα, «η ημι-δομημένη συνέντευξη (*semi-structured interview*) εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης» (Ισαρη & Πορκός, 2015, σ.97). Οι Cohen, Manion και Morrison, (2008), καθώς και ο Robson, (2010), αναφέρουν ότι η συλλογή πληροφοριών στην παρούσα έρευνα έγινε με τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο. Οι τρεις (3) από τους οχτώ (8) συνεντευξιαζόμενους αδυνατούσαν να βρεθούν πρόσωπο με πρόσωπο, λόγω γεωγραφικής απόστασης και η συνέντευξη έγινε μέσω τηλεφώνου.

«Η συνέντευξη περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις (*open questions*) για να αποτυπωθεί πλησιέστερα το σκεπτικό των συμμετεχόντων χωρίς να περιοριστούν οι απόψεις τους από αυτές του ερευνητή ή από άλλες έρευνες» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 115). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένα σημαντικά μειονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης, όπως το γεγονός ότι το φιλτράρισμα των απαντήσεων του συνεντευξιαζόμενου κατηγοριοποιείται και ερμηνεύεται με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες του ερευνητή. Ακόμα, η φυσική παρουσία του ερευνητή επηρεάζει την έκβαση της συζήτησης και των απαντήσεων του συνομιλητή (Creswell, 2011). Σκόπιμο κρίνεται σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η ερευνήτρια χρειάστηκε να προσαρμόσει το πρωτόκολλο συνέντευξης ανάλογα με τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο. Ορισμένες ερωτήσεις τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, με σκοπό να αποσαφηνιστεί το υπό συζήτηση θέμα, χωρίς όμως να γίνει προσπάθεια χειραγώγησης του συνεντευξιαζόμενου (Κεδράκα, 2010).

Επίσης, «κατά τη μεταφορά των θέσεων των συνεντευξιαζόμενων από ηχητικό ντοκουμέντο σε κείμενο, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν για να ακολουθήσει η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 474; Creswell, 2010, σ. 256; Robson, 2010, σ.324). Στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα η ερευνήτρια ανέπτυξε τις θεματικές της με βάση τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμάνθηκε από 20 έως και 32

λεπτά και περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες δομήθηκαν με βάση τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να προσεγγιστεί το θέμα ολόπλευρα.

### 3.6 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Ο πληθυσμός στον οποίο αναφέρεται η παρούσα έρευνα είναι 8 (οχτώ) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της Αρκαδίας. Για την επιλογή τους υπήρξαν ορισμένα κριτήρια όπως: α) τα δημογραφικά και τα υπηρεσιακά στοιχεία και β) η ευχέρεια πρόσβασης για τη συλλογή των δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008), το δείγμα είναι ένα μέρος από τον πληθυσμό που χρησιμοποιείται ώστε να διεξαχθεί η έρευνα. Η επιλογή του δείγματος γίνεται με τη διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), προκειμένου να επιλεγθούν οι συμμετέχοντες εκείνοι που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, ώστε να εξασφαλιστεί πιο εμπειριστατωμένη πληροφόρηση σχετικά με το υπό- εξέταση θέμα (Ιωσηφίδης, 2008). Η επιλογή του δείγματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην έρευνα γιατί επηρεάζει την ποιότητα των δεδομένων όσο και την συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρης & Πουρκός, 2015, σ. 80). Στη σκόπιμη δειγματοληψία οι ερευνητές, επιλέγουν τους ερωτώμενους καθώς και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους τη διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας (Patton, 1990, όπ. αναφ. στο Creswell, 2011).

Από τα υποκείμενα της έρευνας έξι (6) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και δύο (2) αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με ελάχιστο χρόνο προϋπηρεσίας τα επτά (7), όπου εργάζονται στα Δημοτικά Σχολεία της Αρκαδίας. Στη συνέχεια παρατίθεται το προφίλ των οκτώ (8) συμμετεχόντων της έρευνας:

- ✓ Σ.1: (Δάσκαλος, ΠΕ 70) Μόνιμος εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία 15 ετών. Διορίστηκε στην Κεφαλονιά και πριν 5 χρόνια πήρε μετάθεση σε Δημοτικό σχολείο της ΠΔΕ Αρκαδίας. Έχει δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Η τάξη επιλογής του είναι η Στ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.2: (Δασκάλα, ΠΕ 70) Μόνιμη εκπαιδευτικός με 11 χρόνια προϋπηρεσία. Διορίστηκε στην Μάνη και τα τελευταία 7 χρόνια εργάζεται στο Δημοτικό σχολείο της Τρίπολης. Έχει έναν μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών. Η τάξη που εργάζεται στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου.

- ✓ Σ.3: (Δασκάλα, ΠΕ 70) μόνιμη εκπαιδευτικός με 16 χρόνια προϋπηρεσίας. Έχει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο και Μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών. Εργάζεται στην Α' Δημοτικού σχολείου. Οι τάξεις προτίμησης της είναι Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.4: (Δασκάλα, ΠΕ 70) αναπληρώτρια με 7 χρόνια προϋπηρεσίας και είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Εργάζεται σε τάξη Υποδοχής. Οι τάξεις προτίμησης της είναι Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.5: (Δασκάλα, ΠΕ 70) αναπληρώτρια με 9 χρόνια προϋπηρεσίας. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Εργάζεται στη Β' Δημοτικού σχολείου. Η τάξη προτίμησης της είναι Στ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.6: (Δασκάλα, ΠΕ 70) μόνιμη με 30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Έχει τελειώσει τη διετούς φοιτήσεως Ακαδημίας και έχει κάνει εξομοίωση. Εργάζεται στη Β' τάξη Δημοτικού σχολείου. Η τάξη επιλογής της είναι οι μικρές Α και Β' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.7: (Δασκάλα, ΠΕ.70) μόνιμη 11 χρόνια. Δεν έχει κάποιον Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Εργάζεται στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου. Οι τάξεις προτίμησης της είναι η Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓ Σ.8: (Δασκάλα, ΠΕ 70) μόνιμη με προϋπηρεσία 32 χρόνια. Κάτοχος και δεύτερου πτυχίου. Εργάζεται στην Δ' τάξη Δημοτικού σχολείου και προτιμά Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού σχολείου.
- ✓

### 3.7 Το πρωτόκολλο συνέντευξης

Το πρωτόκολλο συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, ενότητα 1.3)

### 3.8 Περιορισμοί

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας υπήρξε η δυσκολία εύρεσης μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων. Βασική αιτία είναι η φετινή υπηρεσιακή τοποθέτηση της ερευνήτριας αλλά, και η απροθυμία κάποιων συναδέλφων που ήταν διαθέσιμοι στην Τρίπολη, να συμμετέχουν στην έρευνα. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό και επιτρέπει τη διερεύνηση ενός φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2011).

### 3.9 Δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα

Σύμφωνα με τον Robson (2010), ο όρος δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες, σε συμπεριφορές και σε γενικές αρχές σχετικά με το τι επιτρέπεται κάποιος να κάνει, ενώ η ηθική αναφέρεται στο τι θεωρείται κοινώς αποδεκτό, ως σωστό ή λάθος. Πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να παρεισφρήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας είναι η προστασία της ταυτότητας του συμμετέχοντα, η διαβεβαίωση ότι στη δημοσίευση της μελέτης διατηρείται η έννοια της εχεμύθειας και η ανάληψη της πλήρους ευθύνης από τον ερευνητή σχετικά με τη γνώση που έχει αποκτήσει.

### 3.10 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η ερευνητική εγκυρότητα (validity) σχετίζεται με τον βαθμό που τα αποτελέσματα μιας έρευνας αντιστοιχίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της. Συνεπώς, είναι ο βαθμός με τον οποίο τα συλλεγόμενα δεδομένα απαντούν στον σκοπό της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 207).

Η έννοια της «αξιοπιστίας» (reliability), «είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις» (Ουζούνη & Νακάκη, 2011, σ.232). Ακόμα, η «αξιοπιστία» σχετίζεται με τον βαθμό ακρίβειας που η ερευνήτρια σχεδιάζει ενδεδειγμένα τις ερευνητικές ερωτήσεις και ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία, καθώς αναπαριστά τις αντιλήψεις και τα νοήματα των συμμετεχόντων. Επίσης, η έννοια αυτή αναφέρεται και στο βαθμό που τα ευρήματα επιτρέπουν τη γενίκευση τους και στο βαθμό που άλλοι ερευνητές χρησιμοποιήσουν τα ίδια δεδομένα οδηγώντας τους σε παρόμοια συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 273).

Οι Ουζούνη και Νακάκη (2011) αναφέρουν ότι, «ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο όταν «αντανακλά» την έννοια (μεταβλητή) που προτίθεται ότι μετράει» (σ.233). Οι Cohen, Manion και Morrison (2013), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ο πιο σίγουρος τρόπος για να αυξήσει ο ερευνητής την εγκυρότητα είναι να μειώσει τη μεροληψία (σ.205). Ακόμα αναφέρουν ότι ο τρόπος διασφάλισης της εγκυρότητας στα ποιοτικά δεδομένα πραγματοποιείται μέσα από την ειλικρίνεια και το βάθος του περιεχομένου, καθώς και επιτυγχάνεται μέσα από την ποιότητα της συμμετοχής του υποκειμένου, την έκταση της τριγωνοποίησης και την ανιδιοτέλεια του ερευνητή. Η αξιοπιστία σύμφωνα με τους ίδιους, ταυτίζεται με τις έννοιες της συνέπειας, του ρεαλισμού και της ακρίβειας, καθώς και με την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της σε ενδεχόμενη επαναδιερεύνηση όμοιου θέματος κάτω από όμοιες συνθήκες. Τέλος,

ο Robson (2010) σημειώνει πως εάν ένα μέτρο δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι έγκυρο

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτά συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των οχτώ (8) συμμετεχόντων. Η ανάλυση των ευρημάτων θα υλοποιηθεί με βάση τους τρεις άξονες σύμφωνα με τους οποίους δομήθηκε η συνέντευξη.

## Γ. Εμπειρικό Μέρος

### Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων Ποιοτικών Δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα κατά αντιστοιχία των ερευνητικών ερωτημάτων και αξόνων της έρευνας. Επιχειρήθηκε η παρουσίαση των ευρημάτων με βάση τις ομοιότητες των απαντήσεων στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό την πληρέστερη απεικόνιση και ερμηνεία τους.

#### 4.1 Γενικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι απαντήσεις στις αρχικές-γενικές ερωτήσεις αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά των οχτώ (8) συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις (3) διδάσκουν στην ΣΤ. τάξη Δημοτικού, δύο (2) στη Β' τάξη Δημοτικού, ένας (1) στην Α' τάξη Δημοτικού, ένας (1) στην Δ' τάξη Δημοτικού και ένας (1) σε Τμήμα Υποδοχής. Η σύνθεση των ερωτώμενων αποτυπώνει μια γενική εικόνα της υπηρεσιακής θέσης των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική επικράτεια. Επίσης, κοινός τόπος όλων είναι η γεωγραφική τοποθεσία διορισμού στο Νομό Αρκαδίας. Ακόμη, ένα δημογραφικό στοιχείο αποτελεί η προϋπηρεσία και το εργασιακό καθεστώς. Χαρακτηριστικά, η εργασιακή εμπειρία κυμαίνεται από εφτά (7) έως τριάντα-δύο (32)έτη, καθώς επίσης οι έξι (6) από τους οχτώ (8) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι έξι (6) στους οχτώ (8) έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, όπως μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση ή δεύτερο πτυχίο. Σε σχέση με την ερώτηση που αφορά στην προτίμηση επιλογής της τάξης σημειώθηκε μεγάλη διασπορά. Οι τέσσερις (4) επέλεξαν την ΣΤ' τάξη Δημοτικού, με αντιπροσωπευτικότερες απαντήσεις τις ακόλουθες:

*«Πιστεύω ότι μπορώ να προσφέρω καλύτερα σε αυτές τις τάξεις και νομίζω πως τα παιδιά αυτά ταιριάζουν πιο πολύ στην ιδιοσυγκρασία μου και στο γνωστικό μου επίπεδο και σε αυτά που μου αρέσει να κάνω» (Σ.1, α, ΠΕ70, 15 χρόνια, Έκτη Δημοτικού, Μόνιμος) .*

*«Προτιμώ τις μεγαλύτερες τάξεις, συνήθως ΣΤ' επειδή τα παιδιά είναι πιο ώριμα και επειδή είναι διαφορετικά τα αντικείμενα που διδάσκω» (Σ.3,γ. ΠΕ70, 16 χρόνια, Α' Δημ., μόνιμη).*



Στον αντίποδα αυτών υπάρχει ένας συμμετέχων που προτιμά την Α' τάξη Δημοτικού *«Νομίζω ότι μπορώ να προσφέρω στα παιδάκια αυτά [...]γενικότερα αγαπάω τη μικρή ηλικία. Μου αρέσουν πάρα πολύ! Νιώθω δηλαδή λίγο μαμά...»* (Σ.6,γ, ΠΕ70, 30 χρόνια, Β' Δημ., μόνιμη), ενώ ανάμεσα στους συμμετέχοντας υπήρχε και η ουδέτερη στάση αναφορικά με την προτίμηση της τάξης *«Δεν έχω κανένα πρόβλημα με τις τάξεις, απλά θέλω να συναλλάσσω γιατί δεν μου αρέσει να μένω για πολύ καιρό στην ίδια τάξη το θεωρώ μονότονο»* (Σ.2, γ, ΠΕ 70, 11 χρόνια, ΣΤ' Δημ., μόνιμη).

Συνεπώς, μέσα από τη συλλογή των ευρημάτων σκιαγραφούνται οι αποκλίσεις και οι συγκλίσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την σημασία του ανταγωνισμού στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία συνθέτουν το προφίλ των συνεντευξιζόμενων, ώστε να συντεθεί μια ολοκληρωμένη άποψη για το δείγμα της εν λόγω έρευνας.

#### **4.2 Μαθητικός ανταγωνισμός και εκπαιδευτική διαδικασία**

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (ΠΕ 70) για το θέμα του μαθητικού ανταγωνισμού και πως αυτό επηρεάζει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε με στόχο την ενίσχυση είτε την αποδυνάμωση του εντός της σχολικής τάξης.

Στην ερώτηση *«Πιστεύετε ότι στο Δημοτικό σχολείο υπάρχει ανταγωνισμός;»*. Οι οχτώ (8) συμμετέχοντες απάντησαν πως ο ανταγωνισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το σχολείο και δη με το Δημοτικό σχολείο, σημειώνοντας βέβαια τη διαφοροποίηση της έντασης του φαινομένου ανάλογα με την τάξη του Δημοτικού σχολείου. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν ότι *«Υπάρχει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις μεγαλύτερες τάξεις, όχι στις μικρότερες τόσο»* (Σ.3), παρεμφερείς απαντήσεις είναι και οι ακόλουθες: *«Ναι θεωρώ ότι υπάρχει ανταγωνισμός!»* (Σ.2), *«Σίγουρα υπάρχει ανταγωνισμός μέσα στην τάξη»* (Σ.7, γ, ΠΕ 70, 11 χρόνια, Στ' Δημ., μόνιμη). Μεταξύ των δηλώσεων των συμμετεχόντων υπήρξε και η άποψη της ύπαρξης του φαινομένου χωρίς την ακραία έκφραση του, πχ *«Σαφώς υπάρχει αλλά [...] στα χρόνια προϋπηρεσίας που δουλεύω δεν έχω παρατηρήσει κάτι τόσο έντονο!»* (Σ.5,γ, ΠΕ70, 9 χρόνια, Β' Δημ., αναπλ.). Η τοποθέτηση του Σ.1 ερμηνεύει την ενίσχυση του ανταγωνισμού *«Ναι υπάρχει... υπάρχει μεταξύ των μαθητών. Αλλάζει χρόνο με τον χρόνο και κυρίως τροφοδοτείται από κοινωνικά φαινόμενα και στα χρόνια της κρίσης*

πιστεύω ότι έχει αυξηθεί αυτό το φαινόμενο του ανταγωνισμού αρκετά.» (Σ.1). Ακόμη μια ερμηνευτική απόπειρα είναι η απάντηση της Σ.8 «*Ρώτησα τη Σύμβουλο και μου είπε: δεν φταίτε εσείς είναι η Τρίπολη ανταγωνιστική*» (Σ.8, γ, ΠΕ 70, 32 χρόνια, Δ' Δημ., Μόνιμη).

Όσον αφορά την περιγραφή του βιώματος του εκάστοτε εκπαιδευτικού με τον ανταγωνισμό, η συλλογή των δεδομένων απέδειξε ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων έχουν κοινά παραδείγματα να παραθέσουν. Για παράδειγμα, «*ΕΕΕ! Στην καθημερινή πράξη συζητάμε μες στην τάξη και τα παιδιά σηκώνουν χέρι με μανία! για να διαλέξουμε αυτά να απαντήσουν ... όχι τον συμμαθητή τους.*» (Σ.4, γ, ΠΕ 70, 7 χρόνια, Τάξη Υποδ., αναπλ.), καθώς επίσης μια ακόμη απάντηση είναι «*Τα παιδιά βιάζονται να απαντήσουν πρώτα. Ακόμα και αν δεν είναι σίγουρα ότι η απάντηση είναι σωστή. Μόνο για την πρωτιά! Επίσης, όταν απαντάει ένας από τους καλούς μαθητές λάθος, τα υπόλοιπα συνήθως οι μέτριοι μαθητές, επισημαίνουν τα λάθος.*» (Σ.7). Ο Σ.1 απάντησε «*μαθητές που ζητάνε το μπράβο μου, μαθητές που δεν αποδέχονται την καλή επίδοση του συμμαθητή/ συμμαθήτριας του [...] δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά πως γίνεται αυτό. Βλέπεις ότι τα παιδιά δεν γίνονται ομάδα, αλλά υπάρχουν μικρές ομαδούλες μέσα στην τάξη οι οποίες η μια ανταγωνίζεται την άλλη...*» (Σ.1). Επιπροσθέτως, μια ακόμα απάντηση χαρακτηριστική είναι της Σ.8 «*Πάρα πολύ ανταγωνιστικά! Θα μιλήσει το ένα και θα απαντήσουν και τα δεκαεπτά (17) παιδιά, και τα δεκαοκτώ (18), που είναι μέσα στην τάξη!*» (Σ.8).

Κοινός τόπος των περισσότερων απαντήσεων ήταν ότι, ο ανταγωνισμός εκδηλώνεται κυρίως με τη βαθμοθηρία στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, οι Σ.3, Σ.2 και Σ.5 αναφέρουν «*Στις μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει η βαθμοθηρία γενικότερα και το καταλαβαίνω κυρίως από τα διαγωνίσματα, που όλοι θέλουν το άριστα δέκα (10) και το εννιά (9), ενώ το οχτώ (8) τους φαίνεται λίγο*» (Σ.3), «*...στην ΣΤ' γράφεις αρκετά επαναληπτικά ανά ενότητα... εκεί τους ενδιαφέρει ο βαθμός και υπάρχει συναγωνισμός ποιος θα φέρει τη καλύτερη βαθμολογία και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα*» (Σ.2) και «*μέσω της βαθμολογίας, και της σύγκρισης στις δεξιότητες της Γυμναστικής, της ζωγραφικής σε όλα τα μαθήματα*» (Σ.5). Ακόμα ένα κίνητρο για την ανάπτυξη του ανταγωνισμού είναι οι προσδοκίες των γονέων, οι οποίες διαφαίνονται μέσα από την ακόλουθη απάντηση Σ.3 «*Δεν είναι μόνο οι μαθητές αλλά κυρίως οι γονείς! Ειδικά τα τελευταία χρόνια είναι πολύ έντονο*

το φαινόμενο αυτό με τους γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τους βαθμούς περισσότερο από τα παιδιά» σε αυτό καταλήγει και η απάντηση της Σ.8 «περνάει μέσα από την οικογένεια» (Σ.8).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση του ανταγωνισμού στις μικρότερες τάξεις είναι το αυτοκόλλητο και η σφραγίδα που αποτελούν ένα από τα βασικά κίνητρα για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι Σ.2 και Σ.4 απάντησε «στην προσπάθεια να ξεπεράσει ο ένας τον άλλον όταν γράφουμε, πχ στην ορθογραφία παίρνουμε κάθε τρεις συνεχόμενες φορές άριστα, αυτοκόλλητο!... όποιος κάνει καλά γράμματα παίρνει σφραγίδα!» (Σ.2) και Σ.4 «Χρησιμοποιώ πρακτικές όπως ένα αυτοκόλλητο, ένα σοκολατάκι ή ένα καλό πόντο». Η Σ.8 επισημαίνει ότι «Οι δασκάλες στις μικρές τάξεις βάζουν αυτοκόλλητα! Χορτάσανε ελατάκια σήμερα! Εγώ το «μπράβο» αν το γραπτό είναι άψογα ... όχι όμως χαρακτηρισμούς. ΠΟΤΕ!». Αντιθέτως, η Σ.5 απαντά «Δεν έχω την καλύτερη άποψη, δεν θέλω στην τάξη μου να υπάρχει αυτό το πράγμα... Εγώ θεωρώ ότι δεν βοηθάει στην τάξη αυτό..δεν πιστεύω ότι βοηθάει και επιδιώκω να μη δημιουργείται τέτοιο κλίμα κατά τη διάρκεια του δικού μου μαθήματος... Δεν του δίνω την επιβράβευση...» (Σ.5).

Στην ακόλουθη ερώτηση η ερευνήτρια προσπαθεί να αναδείξει τον προσωπικό «κώδικα» του εκάστοτε συμμετέχοντα, με σκοπό να οριστεί από τον καθένα η έννοια του ανταγωνισμού. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συνηγορεί ότι είναι μια συνειδητή ή υποσυνείδητη δράση του ατόμου ώστε να επικρατήσει έναντι κάποιου άλλου ή άλλων, με απώτερο σκοπό τη δική του προσωπική διάκριση. Στην προκειμένη περίπτωση στο Δημοτικό σχολείο, η διάκριση επικεντρώνεται στην κατάκτηση της «αριστείας» και στη «σημαιοφορία». Αυτή η αντίληψη υποστηρίζεται από τις ακόλουθες απαντήσεις: «Το εγώ τους να προβάλλουν[...] να είναι μοναδικοί να ακολουθούν όλα τα άλλα, να προηγούνται!» (Σ.8), «Ανταγωνισμός ...στα παιδιά είναι αυτό που σου είπα ότι θέλουν να προπορεύονται έναντι του άλλου ... πχ στο θρανίο να κάτσουν αυτοί πρώτοι». (Σ.6). Ακόμα, η Σ.7 απαντά «ο ανταγωνισμός είναι η προσπάθεια να κερδίσει ο καλύτερος» (Σ.7), καθώς επίσης ο Σ.1 ορίζει «να προσπαθεί ένας μαθητής ή μαθήτρια να αποδείξει ότι είναι καλύτερος από τον άλλον και αυτό να γίνεται σκοπός και να αξιοποιεί θεμιτά και αθέμιτα μέσα κάποιες φορές για να το πετύχει αυτό...», τέλος η Σ.4 αναφέρει ότι «ο ανταγωνισμός όπως τον καταλαβαίνω εγώ είναι η προσπάθεια των παιδιών να ξεχωρίσουν από τους συμμαθητές τους να φανούν οι καλύτεροι σε κάτι, σε ότι μπορεί ο καθένας».

Μια πιο οπτιμιστική προσέγγιση είναι αυτή που αναφέρουν οι Σ.2 και Σ.7, επισημαίνοντας πως θα έπρεπε να είναι ο ανταγωνισμός στα Σχολεία και όχι αυτό που πραγματικά υφίσταται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η Σ.2 ορίζει την έννοια του ανταγωνισμού ως *«Τι θα έπρεπε να είναι, θα έπρεπε να είναι ευγενής άμιλλα, δηλ. να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δείχνουν τον καλύτερο τους εαυτό και ο καθένας με τις δικές τους δυνατότητες να φτάνει στο καλύτερο σημείο που μπορεί να φτάσει...»*, και η Σ.7 μιλά *«εγώ προτιμώ τη λέξη συναγωνισμός. Το ανταγωνισμός μου βγάζει επιθετικότητα. Η ευγενής άμιλλα[...] Το σχολείο δεν πρέπει να δημιουργεί αντιπαλότητες, όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά και όλοι ίσοι»*.

Όσον αφορά, τη «βαθμολογία» και την αξιολόγηση, το σύνολο των απαντήσεων αποδεικνύουν ομόφωνα ότι ο επικρατέστερος τρόπος αξιολόγησης και τέλος βαθμολόγησης των μαθητών είναι η σχολική επίδοση, ακολουθεί η προσπάθεια που καταβάλει, ώστε, να ξεπεράσει τα δικά του όρια, και τέλος η συμπεριφορά που αναπτύσσει στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Βέβαια, η τελική αξιολόγηση και βαθμολογία είναι το συνονθύλευμα όλων αυτών που προαναφέρθηκαν. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Σ.1 *«...Αντικειμενικά για μένα το μόνο αντικειμενικό είναι η επίδοση του... Βασικό είναι η επίδοση και από κει και πέρα έρχονται κατά καιρούς και άλλες οδηγίες...»*, επίσης η Σ.3 *«Προσπαθώ να μη βάζω τόσο πολύ τη συμπεριφορά, να βαθμολογώ με βάση τις επιδόσεις κυρίως αλλά βαθμολογώ και τη προσπάθεια του μαθητή»*. Μερικές ακόμη παράμετροι του τρόπου αξιολόγησης διαφαίνονται μέσα από τις απαντήσεις των Σ.2 και Σ.4 *«Στο Δημοτικό η βαθμολογία δεν είναι μόνο τα γραπτά, είναι και η συμμετοχή στην τάξη και η γενικότερη συμπεριφορά...Δηλ. από συμπεριφορά, συμμετοχή στην τάξη και έπειτα από τα γραπτά όλα αυτά συνυπολογίζονται και βγαίνει η βαθμολογία»* και *«Σίγουρα μετράει η επίδοση αλλά παίζει ρόλο και η προσπάθεια και το σημείο που ξεκινάει το κάθε παιδί!»* (Σ.4). Τέλος, η Σ.5 απαντά ότι *«Η συνολική εικόνα του μαθητή, η συμπεριφορά του, οι σχέσεις του με τους άλλους συμμαθητές. Δεν θα βαθμολογούσα μόνο την επίδοση τους στα μαθήματα!»*. Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη αξιολόγηση-βαθμολόγηση είναι η τάξη φοίτησης, υπάρχει μια αντιστοιχία όσο πιο μικρή τάξη τόσο χαλαρότητα ακολουθείται από τους δασκάλους, για παράδειγμα η Σ.8 αναφέρει ότι *«Γ' και Δ' τώρα που δεν υπάρχει πρόβλημα στην Ε' με τη σημαία... Εγώ είμαι Large στη βαθμολογία. Τα μαλώνω για τη συμπεριφορά...»*.

Στην ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τρεις (3) στους οχτώ (8) απάντησαν ότι προσπαθούν να τροποποιούν το μάθημα τους δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα ευνοϊκότερο και για τους «αδύναμους» μαθητές, εξατομικεύοντας το πρόγραμμα στις ενδεχόμενες αδυναμίες τους με αντιπροσωπευτικότερες απαντήσεις των Σ.5 και Σ.6: *«μέσω της αξιολόγησης αλλάζω και εγώ τον τρόπο που καταλαβαίνει και κατανοεί το κάθε παιδί το μάθημα...»*, αλλά και *«Φυσικά τροποποιώ το μάθημα μου! Προσπαθώ τουλάχιστον γιατί δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από το ΑΠΣ...»*. Από την άλλη, δύο (2) θεωρούν ότι είναι ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χαρακτηριστικά η Σ.3 λέει *«Αυτοαξιολόγησης και αναδιάρθρωσης της διαδικασίας. Μπορείς να αλλάξεις μερικά πράγματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς...»*. Εντούτοις, όλοι υποστήριξαν ότι είναι ένα πρώτο βήμα για να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών τους, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά γνωρίζουν εκ των προτέρων ποιος προηγείται βαθμολογικά. Συγκεκριμένα, η Σ.3 αναφέρει ότι *«τα παιδιά μπορούν και κρίνουν καλύτερα και ξέρουν αν τους αξίζει ο βαθμός»*.

Συμπερασματικά, λοιπόν, στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τον πρώτο ερευνητικό άξονα, διαφαίνεται ότι υπάρχουν άτυπες μορφές παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται εντός της αιθούσης είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον μαθητικό ανταγωνισμό. Μεγάλο μέρος των απαντήσεων ανέδειξε την πίεση που δέχονται τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης Δημοτικού από τις οικογένειες αυτών, στην προσπάθεια των τελευταίων να αποδείξουν την «αριστεία» των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να είναι αντικειμενικοί απέναντι στα παιδιά αλλά και στις προσδοκίες των γονιών, ακολουθούν μια κλίμακα κριτηρίων αξιολόγησης και βαθμολόγησης με σκοπό την κατάταξη τους ώστε να αναδειχθεί ο «άριστος». Επίσης, κοινός παρανομαστής όλων είναι η αδιαμφισβήτητη παρουσία του ανταγωνισμού σε όλες τις εκφάνσεις της μαθητικής ζωής, όπως παιχνίδι, φίλια, μαθήματα, αριστεία και σημαιοφορία.

#### **4.3 Παιδαγωγικές πρακτικές και ανταγωνισμός**

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας στην παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους με σκοπό την ενίσχυση του μαθητικού ανταγωνισμού.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι μια συνέχεια των προηγούμενων, με σκοπό να εντοπιστούν οι άτυπες ή τυπικές παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Οι 7 (εφτά) συμμετέχοντες στους 8 (οχτώ) υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν κάποιες συνειδητές ή ασυνείδητες πρακτικές που τις μεταφράζουν ως «κίνητρα» για μάθηση και πρόοδο. Χαρακτηριστικά η Σ.4 αναφέρει ότι *«Μπορεί να το κάνω ασυνείδητα, χωρίς να το καταλαβαίνω αλλά δεν το επιδιώκω, δεν θέλω να ξεχωρίσει κάποιος από τους υπόλοιπους»*, ο Σ.1 τονίζει *«Προσπαθώ να δώσω κίνητρα. Προσπαθώ να εμπνεύσω...»*, η Σ.7 λέει *«Προσωπικά μπορεί να το κάνω, αλλά ασυνείδητα. Πάντα κάποια παιδιά ξεχωρίζουν... όσο αντικειμενικός και να είσαι συγκρίνεις συμπεριφορές και κάνεις νοητικούς διαχωρισμούς σε καλούς και κακούς»* και η Σ.8 υποστηρίζει ότι *«Ναι το κάνουμε χωρίς να το θέλουμε, άθελα μας!»*. Επίσης, η Σ.2 αποκαλύπτει ότι *«Εκ των πραγμάτων ο κάθε εκπαιδευτικός ενισχύει τον ανταγωνισμό»*, ενώ η Σ.3 λέει *«Προσπαθώ να μην ενισχύω τον αρνητικό, τον μη υγιή ανταγωνισμό. Μόνο την ευγενή άμιλλα»*. Τέλος η Σ.6 αναφέρει *«Ναι εγώ προσπαθώ λίγο να τους μιλήσω για την ισότητα»*.

Στον αντίποδα όλων αυτών βρίσκεται η άποψη της Σ.5, η οποία με κατηγορηματικό τρόπο απαντά *«Εγώ προσωπικά όχι! Εγώ δεν το θεωρώ... Εγώ δεν το προκαλώ δεν μου αρέσει...»*. Στη συνέχεια της συνέντευξης αποκαλύφθηκε η πραγματική αιτία άρνησης της συνεντευξιαζόμενης η οποία είπε *«Σίγουρα μπορεί να βοηθήσει, αλλά εγώ ως εκπαιδευτικός δεν το έχω χρησιμοποιήσει ποτέ, γιατί έχω πολλοί κακές εμπειρίες από αυτό ως μαθήτρια. Οπότε και δεν νομίζω ότι με έχει βοηθήσει»*. Στην εν λόγω συνέντευξη, η ερευνήτρια χρειάστηκε να κάνει συμπληρωματικές ερωτήσεις, διότι η άρνηση της ήταν έντονη και αυτό που αποκαλύφθηκε ήταν ότι το σχολικό τρίπτυχο «γονείς - δάσκαλοι - συμμαθητές» επηρέασαν αρνητικά τη Σ.5 καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής της πορείας.

Ακολουθεί η παρουσίαση των βιωμάτων των δασκάλων σχετικά με την εφαρμογή των εν λόγω παιδαγωγικών πρακτικών-ενισχυτών. Η Σ.2 υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί συνειδητά πρακτικές ενίσχυσης του ανταγωνισμού, χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«Καταρχάς παίρνω μεγάλα αυτοκόλλητα που τους αρέσουν, έχω αγοράσει τις σφραγίδες που τους αρέσουν και με χαμογελάκια πάνω στο βιβλίο σημειώνω αν διάβασαν καλά ή όχι...»*, τις ίδιες πρακτικές ακολουθούν η Σ.4, η οποία τονίζει, *«Χρησιμοποιώ πρακτικές όπως ένα αυτοκόλλητο, ένα σοκολατάκι ή ένα καλό πόντο»*

και η Σ.3 επισημαίνει ότι, *«Στις μικρές τάξεις, σαν επιβράβευση όχι σαν ανταγωνισμό και τη σφραγίδα και το αυτοκόλλητο και το άριστα, στις μικρές τάξεις παίζει πολλή μεγάλη σημασία...»*.

Σε αντίθεση με τον χαμηλό ενισχυτή, που είναι η υλική επιβράβευση χρησιμοποιείται ευρέως και η λεκτική επιβράβευση, ο Σ.1 αναφέρει *«χαρακτηρίζω με έναν τρόπο τέτοιο την επίδοση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας που οι συμμαθητές του θα θέλουν και εκείνοι να επιτύχουν το αντίστοιχο... μια συμπεριφορά ή μια στάση ή μια απάντηση κάποιου από τους μαθητές μου... να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο...»*, επισημαίνει επίσης ότι *«λεκτικά... και συμβολική επιβράβευση... Γενικά αυτό βλέπω ότι πιάνει!»*. Μεταξύ άλλων η Σ.2 τονίζει *«...επαινώντας τα παιδιά, γιατί δεν επαινείς κάθε μέρα όλα τα παιδιά, στόχος είναι να επαινεθούν κάποια στιγμή όλα αλλά όχι την ίδια μέρα. Γιατί αν μοιράζουμε μπράβο δεν έχει αξία»*. Μάλιστα, η Σ.3 αναφέρει ότι *«Προσπαθώ να τους δίνω παραδείγματα ανθρώπων που έχουν προοδεύσει επειδή διαβάζουν, που είναι καλοί μαθητές όχι όμως μεταξύ των μαθητών»*.

Υποστηρίζοντας την ομαδοσυνεργατικότητα οι Σ.6 και Σ.7 μιλούν για μια προσέγγιση με γνώμονα όχι τον ανταγωνισμό αλλά τον συναγωνισμό. Δηλαδή, η Σ.7 αντιδρά στο άκουσμα της λέξης ανταγωνισμός: *«Συναγωνισμός είπαμε. Ναι χρησιμοποιώ. Μερικές φορές βάζω τους αδύναμους μαθητές δίπλα στους καλούς... τους βάζω όριο χρόνου για να τελειώσουν την εργασία. Αυτή που θα την κάνει πρώτη και σωστά μπαίνει η εργασία της στο φανελοπίνακα για μια εβδομάδα, έτσι παρακινείται και ο αδύναμος να προσπαθήσει»*. Επιπλέον, η Σ.6 λέει *«Έχουμε χωρίσει τα παιδιά... Για κάθε μέρα είναι τρία παιδιά οι βοηθοί και αυτά τα παιδάκια θα αναλάβουν να μοιράσουν τα τετράδια, να μοιράσουν τις εργασίες... τυχαία για να μην υπάρχει ανταγωνισμός, έχω ορίσει 1<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> του μήνα να αλλάζουν θέσεις, έχω φτιάξει τα θρανία «Π», όποτε θα κάτσουν όλοι με όλους...»*. Την αντίθεση της εξέφρασε η Σ.5, η οποία εκφράστηκε με δυσαρέσκεια για τη στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που υιοθετούν ανάλογες πρακτικές καταθέτοντας το δικό της βίωμα: *«Ναι το έκαναν οι εκπαιδευτικοί σε εμένα... Η μητέρα της συμμαθήτριας μου έπιασε τη μαμά μου και της έλεγε «Α! Εμείς έχουμε αυτό το βαθμό!»...και η μαμά μου με πίεζε πάρα πολύ! Έπρεπε να είμαι και εγώ σαν τους άλλους, με τους πρώτους. Κάτι τέτοιο δεν με βοήθησε ποτέ!»*.

Στην ερώτηση που ακολουθεί επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί η αντίληψη του εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με την αρνητική ή θετική συσχέτιση του

ανταγωνισμού με την κινητοποίηση των αδύναμων μαθητών. Μετά την εξέταση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες ενισχύεται η άποψη ότι οι αδύναμοι μαθητές ίσως και να μην έχουν πραγματικά οφέλη από την ενίσχυση του ανταγωνιστικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Ενδεχομένως αποτελεί ένα θετικό κίνητρο για τους «καλούς» μαθητές να ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους. Μεταξύ άλλων η Σ. 7 επικεντρώθηκε στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού και στην ιδιοσυγκρασία της οικογένειας: *«Εξαρτάται από τον χαρακτήρα του παιδιού και το οικογενειακό περιβάλλον, βέβαια. Μερικά δεν τα ενδιαφέρει καν, άλλα προσπαθούν αλλά πρέπει να τα παρακινείς συνέχεια για να δουλέψουν»*. Την ίδια άποψη εξέφρασε και ο Σ.1: *«Εξαρτάται από το παιδί... Έχω παρατηρήσει ότι μαθητές μέτριοι βελτίωσαν την επίδοσή τους με αυτή τη συμπεριφορά αλλά τις περισσότερες φορές δεν φτάνει μόνο αυτό»*.

Στη συνέχεια της ανάλυσης των ευρημάτων διαφαίνεται και η αδυναμία των δασκάλων να κατανοήσουν τη σημασία του ανταγωνισμού στη μεταβολή της προόδου του αδύναμου μαθητή. Συγκεκριμένα, οι Σ.2, Σ.8 και Σ.3 αδυνατούν να προσδιορίσουν τις συνέπειες: *«Ε..δεν ξέρω για τους αδύναμους αλλά για τους δυνατούς είναι κίνητρο»* (Σ.2), ακόμα *«Ε...το παιδάκι το αδύναμο δεν ξέρω τώρα πόσο[...]*Θα στεναχωριέται που δεν μπορεί να αποδώσει! Τι να σου πω;*»* (Σ.8), η Σ.3 *«Ε όχι δεν νομίζω ότι τον αποθαρρύνει αρκεί να γίνεται με το σωστό τρόπο...»*. Αντίθετα με τις παραπάνω απόψεις τάχτηκαν οι Σ.4 και Σ.5, οι οποίες συνηγορούν στην παρακάτω φράση *«Σίγουρα του κόβει τα φτερά!»*.

Η ερευνήτρια στην προσπάθεια να εκμαιεύσει περισσότερες λανθάνουσες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, αναδιαμόρφωσε την ερώτηση κάνοντας έτσι και μια εισαγωγή για τον τελευταίο ερευνητικό άξονα. Η ερώτηση αφορούσε τη σημαία και το κατά πόσο οι φορείς της εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι κίνητρο-έπαθλο για την εξελικτική πορεία του μαθητικού πληθυσμού. Στο σημείο αυτό, διαπιστώθηκε πόλωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, από τη μια μεριά υπήρχαν αυτοί που υποστηρίζουν τη σημειολογία της σημαίας, ενώ από την άλλη υπάρχουν αυτοί που νιώθουν ότι ποτέ δεν υπήρξε κίνητρο για τα Δημοτικά.

Στην περίπτωση των Σ.1, Σ.8, οι απαντήσεις αποδεικνύουν ότι δεν είναι θετικά προσκείμενοι στη νέα νομοθετική ρύθμιση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι *«Λειτουργούσε... Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι λειτουργούσε θετικά, δηλ. ήταν ένας στόχος των μαθητών μου να καταφέρουν να πάρουν τη σημαία...»* (Σ.1), ενώ η Σ.8



*«Μερικές φορές μπορεί να αποθαρρύνεται, άμα είναι ευαίσθητο παιδί μπορεί να στεναχωριέται που βλέπει τον άλλο να προχωράει... Δεν μου αρέσει καθόλου ο νέος νόμος» (Σ.8).*

Από την άλλη μεριά, οι έξι (6) στους οχτώ (8), υποστηρίζουν ότι η σημαία δεν υπήρξε ποτέ κίνητρο για τους μαθητές. Αντιπροσωπευτική είναι η απάντηση της Σ.7: *«Η σημαία δεν αποτελεί πλέον κίνητρο. Όλοι συμμετέχουν στην κλήρωση!»*. Ακόμα η Σ.3 λέει *«Θα μπορούσε αλλά μάλλον αρνητικό!»*, υποστηρίζει την άποψη της λέγοντας *«...αν τα βάλω «προσπαθήστε να πάρετε τη σημαία», θα απογοητεύσω το παιδί που δεν θα την πάρει.... Γι αυτό είναι καλύτερα να ενισχύουμε τα εσωτερικά κίνητρα...»*. Στην περίπτωση της Σ.2 διαφαίνεται η αρνητική θέση της για το θέμα της σημαίας, *«Όχι έχει πάψει να είναι κίνητρο η σημαία... η σημαία από τη στιγμή που τα τελευταία χρόνια παίρνουν δέκα (10) όλοι οι μαθητές, για τη σημαία μπαίνανε στην κλήρωση πάρα πολλά παιδιά. ..πχ αν ήταν 25 μαθητές οι 20 είχαν δέκα (10)» (Σ.2)*. Τέλος, η Σ.6 επισημαίνει ότι *«Η σημαία βρε μανάρι πάντα ήταν θέμα τριβείς Νομίζω [γέλιο]. Νιώθω απελευθερωμένη που γίνεται με την κλήρωση, γιατί τόσο τα παιδιά μεγαλύτερο θέμα δημιουργείται στους μεγάλους»*. Η Σ.4 κινείται σε αντίστοιχο πλαίσιο με την άποψη της Σ.5 σημειώνοντας την αντίθεση της για το θέμα: *«Όχι τους αφήνει αδιάφορους, τους ενδιαφέρει μόνο τις μέρες που είναι για να επιλέξουμε ποιος θα κρατήσει τη σημαία. Την υπόλοιπη χρονιά δεν τους νοιάζει καθόλου στο Δημοτικό. Στις μεγαλύτερες βαθμίδες δεν ξέρω τι κάνουν. Στο Δημοτικό δεν το σκέφτονται»*.

#### **4.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνύπαρξη κοινωνικών αξιών και ανταγωνισμού μέσα το Δημοτικό Σχολείο**

Στον τελευταίο ερευνητικό άξονα διερευνείται η αντίληψη των εκπαιδευτικών, για τη συνύπαρξη κοινωνικών αξιών, όπως ισότητα, αλληλεγγύη και κοινωνική δικαιοσύνη με τον ανταγωνισμό στην τάξη . Όπως διαφαίνεται από τον τίτλο, στόχος των επόμενων ερωτημάτων είναι να αναλυθεί το φλέγον θέμα της σημαιοφορίας ως κίνητρο, καθώς επίσης να αναδειχθούν οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται από τους συμμετέχοντες, ώστε να μπορούν να συνυπάρξουν ή όχι οι αντικρουόμενες έννοιες της ισότητας, της αλληλεγγύη και της κοινωνική δικαιοσύνη με τον ανταγωνισμό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η εντύπωση που δίνεται είναι ότι οι απόψεις δεν είναι ξεκάθαρες ακόμα, παρά το γεγονός ότι ο νόμος έχει

εφαρμοστεί για δύο χρόνια. Οι τρεις (3) στους οχτώ (8) απάντησαν ότι δεν είναι σε θέση να τοποθετηθούν υπέρ της μιας ή της άλλης πλευράς. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ.1 «...προσαρμοστήκαμε στα νέα δεδομένα δεν μπορώ να σας πω ξεκάθαρα τι γίνεται τώρα και πως λειτουργεί τώρα, γιατί και τώρα ακόμα προσπαθώ να καταλάβω τι γίνεται, αλλά μπορώ να πω ότι η προηγούμενη κατάσταση λειτουργούσε θετικά για τους καλούς μαθητές... Δεν ξέρω αν οι μαθητές που παίρνουν τη σημαία με κλήρωση αν βελτιώνονται...». Ακόμα η Σ.2 αναφέρει «Στο Δημοτικό όμως που ήταν τόσο πολλοί δεν κατάλαβα τη διαφορά του πριν και του μετά... Πάρα ταύτα τη σημαία έχουν δικαίωμα να τη σηκώνουν όλοι!», και η Σ.4 απαντά «... δεν συμφωνώ απόλυτα! Δεν συμφωνώ απόλυτα! Είμαι διχασμένη!..είναι ένα σύμβολο, δεν είναι βραβείο η σημαία! Δεν την παίρνει ο καλύτερος!...Από την άλλη ακούω διάφορα από την ευρύτερη κοινότητα, από τους γονείς...»

Βέβαια η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε και μια μερίδα εκπαιδευτικών που τάσσονται μαχητικά ενάντια σε αυτή τη νομοθετική ρύθμιση. Για παράδειγμα, η Σ.7 λέει «Διαφωνώ καθέτως. Και παλιά με κλήρωση γινόταν αλλά μόνο ανάμεσα στους καλούς μαθητές. Τώρα όλοι ένα! Καλοί, κακοί, προσπαθώ, αδιαφορώ, συμμετέχω όλοι στην κλήρωση». Υπέρμαχη της ίδιας άποψης είναι και η Σ.8, η οποία υποστηρίζει «Δεν μου αρέσει καθόλου ο νέος νόμος!...Γιατί θα πρέπει να αμείβεται και ο καλός μαθητής! Γιατί είναι μια παράδοση, γιατί να τη χαλάσουμε! Εγώ θα ήθελα να ξεχωρίζει!», στη συνέχεια της συνέντευξης η Σ.8 πρότεινε μια πρακτική διάκρισης και επιβράβευσης του άριστου μαθητή, όπως ο έπαινος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή «θα μπορούσαμε ας πούμε να βραβεύουμε τους άριστους μαθητές, αλλά δεν μας το επέτρεψαν».

Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης η Σ.5 σημειώνει ότι «Εγώ είμαι υπέρ! Δεν το θεωρούσα επιβράβευση και μένα μου έτυχε, επειδή είχα στο Δημοτικό μεγάλο βαθμό να πήρα τη σημαία... δεν το θεωρούσα δίκαιο... Προσπαθούσα να βελτιωθώ για να είμαι αυτό, όχι για δικιά μου επιλογή! Προς το παρόν το θεωρώ πολύ σωστό και πολύ δίκαιο αυτό που έγινε!». Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Σ.3: «Θεωρώ ότι είναι λίγο πιο δίκαιος για τους αδύναμους μαθητές... ο βίωσα και πέρυσι που είχα μεγάλη τάξη, κάποιοι μαθητές που ήταν άριστοι έλεγαν εγώ διάβασα τόσα χρόνια και τελικά δεν πήρα τη σημαία, και τελικά θα την πάρει κάποιος άλλος που δεν είναι τόσο καλός μαθητής». Τέλος, η Σ.6 τοποθετείται «Στην αρχή το θεώρησα... Λάθος! Γιατί πως θα ξεχωρίσει, γιατί να μην αμειφθεί ο καλός μαθητής... Τι να ξεχωρίσει ένα παιδάκι, τα

περισσότερα τώρα είναι στο εννέα (9) και δέκα (10), αν πούμε ότι βαθμολογούμε όχι μόνο την επίδοση αλλά και άλλα... και μετά στεναχωριούνται συν ότι μπαίνουν και οι γονείς...».

Η δεύτερη ερώτηση αφορά στην άποψη και στην εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συσχέτιση ανάμεσα στη σημαία και στην επιρροή που ασκεί στους «άριστους» ή μη μαθητές. Η επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο άριστος θα παραμείνει άριστος και ο μέτριος θα προσπαθήσει για κάτι παραπάνω χωρίς επιτυχία τις περισσότερες φορές. Ο Σ.1 υποστηρίζει ότι «...Βλέπω ότι έχασαν την ευκαιρία να φανεί προς τα έξω... Κανένας δεν μπορούσε να αμφισβητήσει ότι ο σημαιοφόρος ήταν ένας άριστος μαθητής μέχρι τώρα». Με τη σειρά της η Σ.3 τονίζει «Αν είναι πολύ αδύναμος ο μαθητής όσο και να προσπαθεί δεν νομίζω ότι καταφέρνει να φτάσει στο άριστα δέκα (10) σε όλα που χρειάζεται η σημαία, παλαιότερα δηλαδή».

Ακολουθεί η απάντηση της Σ.2 «... οι καλοί μαθητές δεν ξέρω αν θα καταφέρουν να γίνουν πολλοί καλοί, σίγουρα όμως ο πολύ καλός με τον ανταγωνισμό θα γίνει άριστος...». Ανάλογη είναι και η αντίληψη των Σ.7 και Σ.5, η οποία τονίζει ότι «Για τους καλούς θεωρώ ότι και ένα απλό μπράβο αλλά και για όλους ή ένα καλό σχόλιο στο τεστ δίπλα στον βαθμό αρκεί. Η σημαία δεν αποτελεί πλέον κίνητρο. Όλοι συμμετέχουν στην κλήρωση!...Θεωρώ ότι είναι αποκομμένο από αυτό» Οι απαντήσεις των Σ.4 και Σ.6 συγκλίνουν ως προς το θέμα: Η Σ.4 απαντά «Όχι, όσο και να προσπαθήσουν από τη στιγμή που άλλαξε ο νόμος δεν θα ξεχωρίσουν» και η απάντηση της Σ.6 έχει κοινά σημεία και με την απάντηση της Σ.7 «...από τη στιγμή που ξέρουν ότι όλοι θα μπουν στην κλήρωση δεν πιστεύω ότι το θεωρούν κίνητρο». Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρθηκαν και στον τρόπο αντίδρασης των ίδιων των παιδιών. Συγκεκριμένα οι Σ.8 και Σ.6 περιγράφουν την αντίδραση ως εξής: «Ναι δεν άρεσε! Μάλιστα υπήρχαν και παιδιά που ήταν άριστοι μαθητές και δεν ήρθαν στην παρέλαση» και «Ναι ναι έπεσε πολύ κλάμα... έπεσε πολύ κλάμα από τα παιδιά τα ίδια...».

Η τρίτη στη σειρά ερώτηση αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της κλήρωσης εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές ώστε να σκιαγραφηθεί το ομιχλώδες τοπίο των αντιδράσεων εντός του Συλλόγου Διδασκόντων, εντός του μαθητικού πληθυσμού, καθώς επίσης και εντός του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Στη συνέχεια θα παρατεθούν μερικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Για παράδειγμα η Σ.7 περιγράφει: «...Κάποιοι

από τους γονείς αντιδρούν, και δεν θέλουν καν το παιδί τους να πάρει μέρος. Φέτος η μαμά μιας μαθήτριας μου, με υπεύθυνα δήλωσε επικαλέστηκε προσωπικούς λόγους και το παιδί της εξαιρέθηκε από την κλήρωση. Δεν συμμετείχε καν στην παρέλαση», επίσης σκιαγραφεί το προφίλ της μαθήτριας «Αυτή είναι μια μέτρια μαθήτρια, αλλά είναι συνεπής, και η μαμά της πίστευε ότι η κόρη της δεν θα έπρεπε να συμμετέχει στην κλήρωση τη στιγμή που υπάρχουν καλύτεροι μαθητές» σχετικά με την αντίδραση των άριστων μαθητών αναφέρει ότι, «...πολλοί στεναχωριούνται και κλαίει στην παρέλαση, τα κορίτσια συνήθως», ενώ αναφορικά με την αντίδραση των δασκάλων «Οι δάσκαλοι το συζητήσαμε όσοι ήμασταν οι παλαιότεροι σε πηγαδάκια... Οι περισσότεροι διαφωνούσαμε, αλλά υπήρξαν και αυτοί που αδιαφόρησαν, δεν αντέδρασαν καθόλου...». Η Σ.7 ολοκληρώνει την άποψη της αναφερόμενη με την αντίδραση των γονέων ως εξής: «Εγώ γνωστούς που έχω και μιλάω, οι αντιδράσεις ήταν χαμηλόφωνες και μεμονωμένες και διαφωνούσαν μεν αλλά χωρίς άλλη αντίδραση».

Ακόμη ένα περιστατικό περιγράφει η Σ.6: «...κληρώθηκε ένα Ρομά, ένας είναι στο σχολείο και κληρώθηκε, ο οποίος δεν έρχεται και δεν φοιτά τακτικά, αλλά τέλος πάντων η τύχη είναι τύχη! Και έπεσε πολύ κλάμα... χώρα από τις παρεξηγήσεις γονέων και τις κριτικές και όλα». Στην ερώτηση της ερευνήτριας «ποια ήταν η αντίδραση των δασκάλων;» η Σ.6 απαντά «Πώς να στο πω! Πήγε αλλού το θέμα πιο πολιτικά ας πούμε!...Σου λέω κορίτσι μου εδώ μπαίνει και η πολιτική ιδεολογία μέσα» και συνεχίζει «Εντάξει στην αρχή όλοι είπαμε «αμάν και πως και γιατί» αλλά μετά είπαμε «εντάξει και τι έγινε και αυτό παιδί είναι;... Γιατί δεν είναι Πανελλαδικές, εκεί είναι απόλυτα ότι πρέπει να υπάρχει αξιοκρατία, λεπτομέρεια και όλα αυτά. Τώρα στο Δημοτικό; Τι να υπάρχει στο Δημοτικό; Όλοι ας ζήσουν τις ίδιες χαρές».

Η Σ.4 πάλι ως εξωτερικός παρατηρητής περιγράφει ένα περιστατικό που διεξήχθη στο δικό της σχολείο: «Άκουγα να λένε στο γραφείο «πω πω είναι αυτό», γενικότερα για την ομάδα παραστατών «ενώ έπρεπε να είναι εκείνοι». Ακόμα, αναφερόμενη στην αντίδραση των παιδιών σημειώνει «χάρηκαν αυτοί που την πήραν και στεναχωρήθηκαν αυτοί που δεν την πήραν είτε ήταν άριστοι είτε δεν ήταν!» και προσθέτει ότι δεν γνώριζε την αντίδραση των γονέων :«Δεν ξέρω! Δεν έχω επαφή με γονείς! Δεν άκουσα κάτι». Παρομοίως, η Σ.5 μιλά για τη δική της εμπειρία: «Ναι έτυχε, υπήρξαν αντιδράσεις από τους γονείς... Δηλ. είχε έρθει από το σύλλογο Γονέων μια μητέρα και έκανα παράπονα ότι έδωσαν σε ένα παιδί που είχε πολλές απουσίες και

δεν διαβάξει... Μέχρι εκεί έγινε στήσιμο με τα χαρτάκια για το ποιος θα πάρει τη σημαία, κάναμε αλλαγή σε άλλη ημερομηνία. Εγώ δεν ήμουν σύμφωνη σε τίποτα. Για να μην την πάρει εκείνο το παιδί. Τελικά την πήρε και εκείνο το παιδί και κανόνισαν το δικό της το παιδί να το κρατάει στην επόμενη παρέλαση». Στην ερώτηση της ερευνήτριας «αν οι υπόλοιποι γονείς ήταν σύμφωνοι με αυτό;» η Σ.5 απαντά: «Δεν ξέρω, πάντως στο Σύλλογο Διδασκόντων ήταν όλοι σύμφωνοι και έλεγαν όλοι ναί πρέπει να γίνει έτσι γιατί είναι η καλύτερη μαθήτριά! Εγώ μόνο ήμουν αρνητική και δεν είχαν και σωστή στάση απέναντί μου επειδή δεν συμφώνησα». Ακόμα και στην ερώτηση για την αντίδραση των υπόλοιπων παιδιών η Σ.5 λέει ότι «Δεν αντέδρασαν! Η παρέλαση η επόμενη έγινε όπως την ήθελαν για να μην μιλάει κανείς! Βολεύτηκαν και τα άλλα παιδιά σαν παραστάτες και έτσι. Μπροστά μου!».

Η Σ.2 παραθέτει και αυτή τη δική της εμπειρία: «Δεν υπήρχαν αντιδράσεις... Φέτος έτυχε να μου μπει στη σημαία μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, όχι σημαιοφόρος αλλά στη σημαία με αποτέλεσμα ο σημαιοφόρος που δεν του άρεσε που μπήκε σημαία, δεν ήθελε να κρατήσει τη σημαία... Μόλις κληρώθηκε είπε -Δεν θέλω κυρία τώρα, πως μπήκαμε όλοι μέσα έτσι». Η παρέμβαση της ίδιας και της μητέρας του παιδιού υπήρξε καταλυτική στην αλλαγή της στάσης του μαθητή. Επιπλέον, η Σ.2 αναλύει ένα ακόμα γεγονός που διαδραματίστηκε στο διπλανό τμήμα «...κληρώθηκε μαθητής που είναι αλλοεθνής και είπε από την πρώτη στιγμή -δεν θέλω να συμμετάσχω, βγάλτε με από την κλήρωση, δεν θέλω να μπω στη σημαία-... είπε -δεν θα έρθω και η θέση έμεινε κενή και θα βάζαμε αντικαταστάτη...». Αναφορικά με τις αντιδράσεις του Συλλόγου Διδασκόντων επισημαίνει «Ναι, ναι είναι αρνητικοί για τον τρόπο, πλειοψηφία θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να συμβεί αυτό αλλά υπάρχουν και φωνές που λένε «γιατί και πριν που βάζαμε σε όλους δέκα (10) και κληρώνονταν», απλά απέφυγες κραυγαλέες περιπτώσεις».

Η Σ.8 αποκαλύπτει ότι «Μάλιστα υπήρχαν παιδιά που ήταν άριστα και δεν ήρθαν στην παρέλαση!... Εντάζει το δέχτηκαν αφού ήταν νόμος δεν αντέδρασαν... Δεν ανακατεύτηκαν σε τίποτα», ενώ και η αντίδραση του Συλλόγου Διδασκόντων ήταν ομόφωνη «Μας έλυσε τα χέρια για το που θα βάλουμε το δέκα (10) και το εννιά (9)». Μεταξύ των εμπειριών των εκπαιδευτικών υπήρξε και ο Σ.1 που αναφέρει «Επίσημες αντιδράσεις δεν υπήρχαν, ανεπίσημες μέσα στο πλαίσιο συζητήσεων που κουβεντιάσαμε... δεν εξέφρασα ανοιχτά την άποψη, γιατί και εγώ θεώρησα ότι είμαι δημόσιος λειτουργός οπότε οφείλω να λειτουργήσω μέσα σε αυτό το πλαίσιο και από τη

*στιγμή που η πολιτεία έχει ξεκάθαρα ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο... οφείλω να ακολουθήσω...».*

Στην τέταρτη ερώτηση διερευνώνται οι κοινωνικές αξίες (όπως αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα) που διαπερνούν την εκπαιδευτική διαδικασία του εκάστοτε συμμετέχοντα. Μεταξύ άλλων η Σ.2 επισημαίνει ότι *«θεωρώ ότι προσπαθώ αλλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό γίνεται εφικτό! Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο πιο δύσκολο είναι να επηρεάσεις... γιατί έχει σχηματιστεί ο χαρακτήρας τους πλέον είναι αρκετά αντιδραστικά... Όσο μεγαλώνουν δε τους ακολουθούν τόσο και ίσως σταδιακά ξεχνούν τι είναι σωστό... μπαίνουν και στη προ-εφηβεία και έχουν έξαρση στον χαρακτήρα τους»*, καταλήγοντας είπε *«παλεύω για την αλληλεγγύη αρκετά και για τον σεβασμό, αρκετά και για τον τρόπο που πρέπει να μιλάμε μέσα από πολλή κουβέντα και συζήτηση...»*. Μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης η Σ.2 αναρωτιέται τελικά αν αυτό που πρεσβεύει είναι το γενικό σωστό *«...έχω σκεφτεί πολλές φορές ότι μήπως στην προσπάθειά μου να εντάξω μαθητές στην τάξη καταπιέζω άλλους. Πάρα ταύτα προσπαθώ ακόμα να τους εντάξω... και λες «είναι αυτό σωστό να καταπιέζω ένα μαθητή να ανέχεται μια παραβατική συμπεριφορά ενός άλλου;»*. Το τελικό συμπέρασμα της ήταν: *«Φίλοι δεν θα γίνουμε, με κάποιους φίλοι δεν θα γίνουμε, μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε. Αυτός είναι ο στόχος!»*.

Η άποψη του Σ.1 ήταν η ακόλουθη: *«Η σχολική τάξη είναι ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας μας, θεωρώ ότι κάνω ό, τι μπορώ για να αναπτύξω την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών μου, το ομαδοσυνεργατικό κλίμα δηλ. βάζω τους μαθητές να δουλεύουν στο πλαίσιο της ομάδας και μάλιστα τις περισσότερες φορές με τυχαίο τρόπο... μπορώ να πω ότι σε αυτό το κομμάτι έχει γίνει καλή δουλειά στα Δημοτικά και βλέπεις τα παιδιά μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους»*. Αντίστοιχη είναι και η άποψη του Σ.3: *«Ναι το νιώθω και προσπαθώ να περνάω μέσα στα παιδιά από το παράδειγμα μου και από τον τρόπο που συμπεριφέρομαι μέσα στην τάξη και όταν έχω και ευκαιρία και επιλέγω μαθήματα πέρα από την Ύλη, προσπαθώ να επιλέγω κάποια κείμενα τέτοιου τύπου για να μπορώ να δείξω την αλληλεγγύη, την ισότητα και κυρίως την κοινωνική δικαιοσύνη!»*. Παρόμοια η Σ.5 λέει *«Εννοείται δεν κάνω καθόλου διακρίσεις των παιδιών, μου έχει τύχει να έχω μες στην τάξη μου και ειδικές περιπτώσεις μαθητών και παιδιά ξένα από Αλβανία ή Ρομά... Προσπαθώ να μην ξεχωρίζω καθόλου τα παιδιά, προσπαθώ να μην δίνω σαν στόχο τη βαθμολογία αλλά την κατανόηση του μαθήματος και την εξέλιξη τους μόνο μαθησιακά και ανθρωπιστικά*

σε αξίες όπως ισότητα, κατά του ρατσισμού και η αρχή μου είναι η ομαδοσυνεργατικότητα»

Από την άλλη πλευρά, η Σ.6 αναφέρει ότι, «Για να υπάρξει ισότητα, προσπαθώ το θέμα του ανταγωνισμού να το καταλάβουν με την έννοια της ισότητας και της φιλίας και λέμε μέσα στη τάξη «Αγάπη, Συνεργασία, Ομόνοια», το οποίο υποτίθεται ότι έχουμε ψηφίσει ότι αυτό θα έχουμε μέσα στην τάξη μας». Επίσης, σημειώνει ότι «... Αυτό είναι θέμα χαρακτήρα του καθενός [...] Νομίζω είναι θέμα του κάθε εκπαιδευτικού, γιατί εντάζει βλέπουμε διάφορα... προσπαθούμε να φτιάξουμε ήρεμα παιδιά, ήρεμους χαρακτήρες, παιδιά με αξίες τέλος πάντων, με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με αγάπη, με δοτικότητα... Νομίζω ότι τους λείπει αγάπη!».

Η απάντηση της Σ.7 εστιάζει κυρίως στο θέμα της αλληλεγγύης. Χαρακτηριστικά αναφέρει «Τώρα αναφορικά με την αλληλεγγύη προσπαθώ αλλά δεν διακρίνω να σας πω αυτό το αίσθημα της ενότητας στα παιδιά. Ότι όλοι είμαστε μαζί μια τάξη, μια ομάδα που έχουμε έναν κοινό στόχο. Να μάθουμε πράγματα. Αναφέρω συνέχεια παραδείγματα καθημερινότητας για την ισότητα, αλλά πάλι τα παιδιά ανάλογα με το θέμα θα πετάζουν και στερεότυπα παλιάς εποχής όπως ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες, για τους Αλβανούς, για τους Πακιστανούς. Ότι ήρθαν και παίρνουν τη δουλειά των γονιών μου. Και άλλα τέτοια». Τελειώνοντας η Σ.8 επισημαίνει τη σημασία της οικογένειας στην υιοθέτηση όλων αυτών των κοινωνικών αξιών: «Σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, να κουβεντιάζουν με τα παιδιά όσο και να τα ακούν από εμάς...».

Έπειτα, ακολουθεί η πέμπτη ερώτηση, αναφορικά με την συνύπαρξη των κοινωνικών αξιών και του ανταγωνισμού μέσα στην εκπαιδευτική ζωή. Το σύνολο των απαντήσεων απέδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων υποστηρίζουν την αρμονική συνύπαρξη αυτών των εννοιών υπό την προϋπόθεση της ευγενούς άμιλλα. Συγκεκριμένα, οι πέντε (5) από τους οχτώ (8), έδωσαν καταφατική απάντηση. Οι Σ.2, υποστήριξε ότι «ναι θεωρώ ότι μπορούν να ταιριάζουν γιατί θα είναι υγιής ο ανταγωνισμός αν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες. Αν δεν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες, πάει ο ανταγωνισμός να είναι υγιής και αποκτά άλλη διάσταση!». Η Σ.3 υποστηρίζει ότι «...μπορούν αρκεί να υπάρξει ο ευγενής ανταγωνισμός. Ως ευγενής άμιλλα! Και όχι για να γίνω καλύτερος από τον άλλον ή να μηδενίσω τον άλλον». Επίσης, η Σ.6 υποστηρίζει ότι «Φυσικά και μπορούν, δηλ. δεν μπορούμε να έχουμε μια τάξη χωρίς στόχους, άρα θα έχουμε και ανταγωνισμό... δίνοντας στα παιδιά τη

*δυνατότητα να βγάλουν συναισθήματα άλλα...». Ακόμα η αντίληψη του Σ.1 είναι ότι «Συνυπάρχουν αλλά όταν υπάρχει κάποιο πώς να το πω... κάποιο ζήτημα». Σε αντίθεση με τους παραπάνω η Σ.4 δήλωσε έντονα «Όχι βέβαια[γέλιο]είναι το απόλυτο όχι! Δεν γίνεται!».*

*Στην ερώτηση «αν τελικά ο ανταγωνισμός επηρεάζει την επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη τους;», τα ευρήματα απέδειξαν ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Για παράδειγμα, η Σ.2 έδωσε καταφατική απάντηση: «Ναι θεωρώ ότι τις επηρεάζει... Νομίζω ότι όλα αυτά είναι αλληλένδετα, δεν μπορεί να μην τις επηρεάζει, δηλ. όπως βλέπω τα παιδιά χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τις πρακτικές αυτές, ακολουθώ και εγώ». Επιπλέον, η Σ.6 καταθέτει ότι «Όπωςδήποτε το κάνουμε ανά πάσα ώρα και εγώ το σκέφτομαι αυτό. Ότι τα παιδιά πρέπει να είναι ανταγωνίσιμα... προσαρμόζεσαι και στις αρχές του σχολείου έχει και ένα στόχο: είμαστε καλό σχολείο, πρέπει να βγάζουμε καλούς μαθητές, άρα ακόμα και όταν φτάσουμε στις Πανελλαδικές ακούγεται ότι αυτό το παιδί πήγαινε σε αυτό το σχολείο... Ο ανταγωνισμός είναι ακόμα και μέσα σε μας».*

*Η Σ.7 παρουσιάζει την άποψη ότι «Εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον. Στον ιδιωτικό τομέα, που έχω συναδέλφους, ο ανταγωνισμός επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς οι δάσκαλοι κωμολογούν τα παιδιά για τα αποτελέσματα. Στο δημόσιο δεν νομίζω ότι ισχύει το ίδιο. Εγώ αλλάζω τις εκπαιδευτικές πρακτικές ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη και όχι να ανταγωνιστούν τα παιδιά μεταξύ τους...». Μια διαφορετική προσέγγιση της επιλογής των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι αυτή της Σ.4, η οποία υποστηρίζει ότι «τις επηρεάζει, τις επηρεάζει γιατί προσπαθώ να τις εξαλείψω [γέλιο]δεν θέλω εγώ τον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη μου γιατί δεν με βολεύει». Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες απόψεις η Σ.5 είναι αρνητική έναντι της επιρροής του ανταγωνισμού στις παιδαγωγικές πρακτικές και συγκεκριμένα αναφέρει ότι «Όχι δεν επηρεάζει καθόλου, δεν το χρησιμοποιώ σαν κίνητρο. Εγώ θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει να περνάνε πρώτα καλά ψυχολογικά στο μάθημα και μετά να αποδίδουν».*

*Η τελευταία ερώτηση ερευνά την αντίληψη των δασκάλων για την επιρροή που ασκεί ο ανταγωνισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν αντιστέκονται ή όχι. Σύμφωνα με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ότι ο ανταγωνισμός είναι σύμφυτος με τη σχολική πραγματικότητα. Όλο το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα ερείδεται σε αυτή τη λογική, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί*



ως φορείς δεν μπορούν να αντισταθούν σθεναρά έναντι αυτής της παγιωμένης κατάστασης. Οι περισσότεροι εκφράζουν τις ακόλουθες αντιλήψεις. Για παράδειγμα ο Σ.1 αναφέρει ότι *«Η Κοινωνία γενικά! Από το μικρό πάμε στο μεγάλο, δηλ. πολλές συμπεριφορές καθορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά... κρίνω δεν χρειάζεται αντίσταση γενικά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζεται στους μαθητές του και στις ανάγκες και στις συνθήκες.... Και να αξιολογούν πότε χρειάζεται ο ανταγωνισμός και πότε η αλληλεγγύη! Πότε δηλαδή φτάνουμε στην ευγενή άμιλλα και πότε στην αλληλεγγύη»*.

Επίσης, η Σ.2 τονίζει ότι *«Εφόσον επιφέρει θετικά αποτελέσματα γιατί για να κρίνω αν ο ανταγωνισμός είναι επιτυχής ή όχι, θα πρέπει να δω στο σύνολο της τάξης, αν το παρομοιάζα σαν ένα αερόστατό, ποιοι μπορούν να το ανεβάσουν ψηλά. Εφόσον στην πλειοψηφία αποδίδει και εφόσον το εκπαιδευτικό μας Σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο. Γιατί θα πάνε σε ένα Γυμνάσιο και σε ένα Λύκειο, που είναι καθαρά βαθμοθηρικό το θέμα! Μέσω της βαθμολογία σου κρίνεσαι αν θα περάσεις σε ένα Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να μην υπάρχει ο ανταγωνισμός! γιατί θα πρέπει να έχεις θέσει τα παιδιά σε μια διαδικασία να ξέρουν ότι η ζωή μετά είναι μια κούρσα μέχρι να τελειώσουν στο Λύκειο... εεε! Πρέπει να τους μάθεις να τρέχουν. Εδώ μες στη ζωή και η απλή επιβίωση μας είναι δύσκολη»*.

Με τη σειρά της η Σ.3 αναφέρει ότι *«θεωρώ ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντισταθούν αλλά όταν προσπαθούν και βρίσκουν πάρα πολλούς τοίχους και πολλά εμπόδια, απογοητεύονται. Ειδικά με τα πολλά χρόνια υπηρεσίας, μπορεί να απογοητευτούν, κουράζονται και λένε «δεν μπορώ να το αλλάξω εγώ τώρα, φταίνε οι γονείς» συνήθως οι δάσκαλοι λένε φταίνε οι γονείς και οι γονείς λένε φταίνε οι δάσκαλοι και έχουν ένα φαύλο κύκλο!»*. Η Σ.5 απαντά :*«Ναι και νομίζω ότι είμαι η μόνη. Δεν ξέρω. Βλέπω πολύ άλλο κλίμα από τους άλλους εκπαιδευτικούς, με επιβραβεύσεις, με καλέσματα γονιών, με επαίνους, με το ποιος θα ξεκινήσει την γιορτή, σε όλα»*.

Από αντίθετη σκοπιά το αντιμετωπίζει η Σ.7, η οποία επισημαίνει ότι *«Δεν νομίζω ότι αντιστέκεται κανείς. Και εμείς μέρος του συστήματος είμαστε. Νομίζω ότι στο δημόσιο δεν έχεις κανένα λόγο να ενισχύσεις τον ανταγωνισμό. Για μένα δεν αποτελεί κίνητρο ότι τα παιδιά θα κάνουν κάτι καλύτερο αν τα βάλω το ένα απέναντι στο άλλο. Δεν ξέρω δεν νομίζω!..Άρα τι να ενισχύσεις εκεί και τι να αποτρέψεις; και*

*πως να διαμορφώσεις εκπαιδευτικές πρακτικές σε κάτι που είναι απαρχαιωμένο και το βλέπουμε όλοι».*

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα- Συζήτηση- Προτάσεις

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ακολουθεί το τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Στο Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης των συμπερασμάτων, όπως αυτά στοιχειοθετήθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων, που αφορούν την εμφανή ύπαρξη του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, τα κίνητρα που ενισχύουν την υφιστάμενη κατάσταση, ακόμα και τη συνύπαρξη του φαινομένου με κοινωνικές αξίες όπως αλληλεγγύη, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη.

### 5.1 Συζήτηση

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί η συσχέτιση των ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς επίσης και με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ανταγωνισμό και στον βαθμό που αυτός επηρεάζει την επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα υλοποιηθεί με βάση τον αρχικό σχεδιασμό σε άξονες.

#### 5.1.1 Συμπεράσματα για τον μαθητικό ανταγωνισμό και την εκπαιδευτική διαδικασία

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, προκύπτει ένα ευρύ φάσμα συμπερασμάτων. Αυτά αφορούν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον ανταγωνισμό ο οποίος αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, παρά το γεγονός ότι η βαθμολογία και το εξεταστικό σύστημα τυπικά δεν επηρεάζουν την εισαγωγή στην Τριτοβάθμιας εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο με την άποψη του Ζμάς (2007) σύμφωνα με τον οποίο *«ο ανταγωνισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που ασυνείδητα νομιμοποιείται από τους φορείς της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα, της «αποδοτικότητας», της απόκτησης «δεξιοτήτων» και «στάνταρντ» εθνικής και διεθνούς εμβέλειας περιορίζεται ο ρόλος του δασκάλου και γίνεται απλός λειτουργός των Ευρωπαϊκών υπαγορεύσεων»* (σ. 17).

Επίσης, οι συνεντευξιζόμενοι νοηματοδοτούν και περιγράφουν την έννοια του ανταγωνισμού, παραθέτοντας το δικό τους βίωμα. Η πλειοψηφία αυτών ανέδειξε τη λανθάνουσα ανάγκη τους για «ευγενής άμιλλα», απαξιώνοντας τη σημασία των σύγχρονων τάσεων για «ταξινόμηση» και «αξιοκρατία». Η Duru-Bellat, (2006), αναφέρει ότι *«η λογική της αξιοκρατίας επιβάλλει την ταξινόμηση των μαθητών, η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στον ανταγωνισμό, στην επιλογή και άρα στην αποτυχία»* (Τσακίρη, 2018, σ.79). Από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας που έρχεται να επιβεβαιώσει τη σχέση ανάμεσα στην ανταγωνιστικότητα και στην αναξιοκρατία, είναι η συνεχόμενη εμπλοκή των γονέων στη βαθμολόγηση. Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπερθεμάτισαν στο ζήτημα της αναξιοκρατίας και της βαθμολογίας στο Δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη συναισθηματική αδυναμία τους, ώστε να είναι αντικειμενικοί έναντι των πραγματικών σχολικών επιδόσεων των μαθητών τους. Καταλυτικό ρόλο σε αυτό, σύμφωνα με την εμπειρία τους, παίζει η συναισθηματική πίεση που ασκείται από τους γονείς, καθώς και η «υστεροφημία» της σχολικής μονάδας. Γεγονός που επιβεβαιώνει, ότι η εκπαίδευση είναι η γέφυρα ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινωνία, ενώ αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο αγωνιστικό πνεύμα και στην ισότητα (Wirth & Parsons, 1939).

Ακόμη μια αξιοσημείωτη διαπίστωση είναι το ομιχλώδες τοπίο αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί την ακαδημαϊκή επίδοση ως βασικό συντελεστή βαθμολόγησης, ενώ ορισμένοι συνυπολογίζουν και άλλα στοιχεία, όπως η συμμετοχή στην τάξη, η γενικότερη συμπεριφορά, και την προθυμία. Η άποψη των εκπαιδευτικών ταυτίζεται και με τη θέση της Tomlinson (2010) ότι η αξιολόγηση δεν αξιοποιείται ως μέσο για να διαπιστωθεί το τι έμαθαν οι μαθητές αλλά ως μέσο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο θα διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Συνεπώς, *«το σχολείο χάνει πλέον τον εξισωτικό του χαρακτήρα και αντικαθίσταται από την πολιτική ίσων ευκαιριών όπου η σχολική αξία και η αξιοκρατία γίνονται ιδεολογικά εργαλεία που θα νομιμοποιήσουν τον ταξινομητικό, επιλεκτικό και κατακυρωτικό χαρακτήρα των σχολικών δοκιμασιών»* (Τσακίρη, 2018, σ. 150). Μίλησαν ακόμα και για την αδυναμία εξατομίκευσης της διδασκαλίας στηριζόμενη στα εκπαιδευτικά ελλείμματα των μαθητών τους, δηλώνοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής της στην καθημερινή πράξη και επισημαίνοντας τον χρονικό περιορισμό της Διδακτέας Ύλης. Η θέση αυτή ταυτίζεται με τη θέση της Tomlinson (2010), για

τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που προσαρμόζεται στο εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μέσα από την εν λόγω έρευνα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, διαφαίνεται η σύγκλιση των αποτελεσμάτων. Χαρακτηριστικά, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο ανταγωνισμός αποτελεί κίνητρο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά τα αποτελέσματα του διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά για την αυτοεικόνα του μαθητή και εξαρτάται από τον τρόπο που υφίσταται μέσα στην τάξη (Munoz-Merino, και συν, 2014). Ανάλογη ήταν και η θέση των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο ανταγωνισμός είναι κίνητρο, που αρκετές φορές συνειδητά ή ασυνείδητα τον ενισχύουν και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, υπογραμμίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν το θέμα «αξιοκρατία» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ με αυτή τη τοποθέτηση συνδέεται η θέση του Lampert (2012) ότι η αρχή της αξιοκρατίας που θεωρητικά υφίσταται και στην εκπαίδευση υπηρετεί τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού που προωθεί την επιθετικότητα και τον ανταγωνισμό.

## 5.2 Παιδαγωγικές πρακτικές και ανταγωνισμός

Σε συνέχεια των παραπάνω συμπερασμάτων προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται και ενισχύει τον ανταγωνισμό. Σύμφωνα με την Τσακίρη (2018), το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα σε μακρό - επίπεδο, καθοδηγεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μικρό - επίπεδο, να επωμισθεί την αξιολόγηση του μαθητή, να την εντάξει στη λειτουργία του και να παράγει εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες υποδηλώνουν εξιδανικευμένα εκπαιδευτικά πρότυπα ανταγωνισμού, θέτοντας την αξιολόγηση σε εξέχουσα προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σ.19). Συνυπολογίζοντας τα δεδομένα από την παρούσα έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο ανταγωνισμός είναι λανθάνων σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ορισμένων συμμετεχόντων σύμφωνα με τους οποίους ο ανταγωνισμός είναι πανταχού παρών, στο παιχνίδι, στη Γυμναστική, στα μαθήματα, στη ζωγραφική και σε οποιαδήποτε άλλη ελεύθερη ή οργανωμένη δράση της σχολικής ζωής.

Η επισήμανση όλων των συμμετεχόντων είναι ότι ο ανταγωνισμός ακολουθεί μια εξελικτική πορεία με το πέρασ των τάξεων, που κορυφώνεται στην Ε΄

και στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Οι ίδιοι υποστήριξαν ότι αυτό έγκειται στις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις από τα παιδιά, καθώς και στη διεκδίκηση της αριστείας που επιτυγχάνεται μέσα από την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν ότι τις περισσότερες φορές συνειδητά ενισχύουν το ανταγωνιστικό κλίμα στην τάξη τους, ως κίνητρο για τους μαθητές να συμμετέχουν αλλά και να καταβάλουν προσπάθεια. Επικρατέστερα παραδείγματα ενισχυτών είναι τα αυτοκόλλητα, οι φατσούλες, η ανταλλαγή ρόλων καθώς και η λεκτική επιβράβευση το «Μπράβο».

Ένα ακόμη κίνητρο για τους μαθητές αποτελεί η σημαιοφορία, όπου το εθνικό σύμβολο «μεταφράζεται» σε βραβείο και σε κοινωνική καταξίωση των ίδιων και των οικογενειών τους. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2017), η σημαία είναι ισότιμη με τις έννοιες της ελευθερίας και της εθνικής ανεξαρτησίας, και αποτελεί έναν θεμιτό έπαινο που επιδιώκεται μέσα από την αντικειμενική άμιλλα. Οι τρεις στους οχτώ συμμετέχοντες υποστηρίζουν την ίδια άποψη, υπογραμμίζοντας την αδιαμφισβήτητη σύνδεση της αριστείας με τη σημαιοφορία. Χαρακτήρισαν δε τη σημαία, ως το μοναδικό τρόπο ανάδειξης του άριστου μαθητή. Στον αντίποδα αυτής της άποψης, βρίσκεται η άποψη των υπόλοιπων πέντε (5) εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η σημαία στην πραγματικότητα επιλέγονταν πάντα μέσα από κλήρωση, άρα δεν υπήρξε ποτέ αντιπροσωπευτική της αριστείας. Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη με την αντίληψη του Υπουργού Παιδείας κ. Γαβρόγλου (2017), ο οποίος μέσα από ΠΔ 79/2017 αποσκοπούσε στο να εμφυσήσει τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας των ευκαιριών και της αλληλεγγύης. *«Έννοιες που στο σημερινό συγκείμενο αποτελούν αντικείμενο σφετερισμού από όλα τα προτάγματα»* (Τσακίρη, 2018, σ. 150). Χαρακτηριστικά, ο Duffy (2004) αναφέρει ότι η αξιοκρατία έχει κατηγορηθεί ως μύθος, που υπηρετεί την νομιμοποίηση του κοινωνικού status με έμφαση στην ισότητα.

Επιπλέον, περιγράφουν τις εμπειρίες για τον τρόπο που εκδηλώνεται το φαινόμενο μέσα στην τάξη, καθώς τονίζουν την ψυχική αδυναμία που επιδεικνύουν ορισμένα παιδιά στο να αποδεχτούν την «υπεροχή» των άλλων. Παρεμπιπτόντως, στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι το φύλο παίζει ρόλο στην ανεκτικότητα έναντι του ανταγωνιστικού κλίματος. Για παράδειγμα, τρεις (3) στους οχτώ (8) συμμετέχοντες επισήμαναν ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν συχνότερα από τα αγόρια ψυχική αδυναμία αποδοχής του άλλου, ιδιαίτερα σε σύγκριση με το ίδιο φύλο, γεγονός που ισχυροποιεί

τη προαναφερθείσα θέση για την επίδραση του ανταγωνισμού στην αυτοεικόνα του μαθητή/τριας. Επιπροσθέτως, εντοπίστηκε ότι η παροχή κινήτρων από τη μεριά των εκπαιδευτικών δεν τροποποιεί σημαντικά τη σχολική πορεία ενός μαθητή, είτε αδύναμου είτε «καλού», πράγμα που καταδεικνύει ότι το κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών συνεχίζει να αναπαράγεται καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής και μη πορείας του ανθρώπου (Bourdieu & Passeron, 2014).

Καταλήγοντας, λοιπόν, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός ότι υπάρχει συσχέτιση των παιδαγωγικών πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς και της ενίσχυσης ή μη του μαθητικού ανταγωνισμού. Γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας άλλα και των Cohen et al. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα επιδρά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Συνεπώς, οι πρακτικές όπως επιβράβευση, ενίσχυση της βαθμοθηρίας, και αναζήτηση της αριστείας επιδρούν με τρόπο αναχαιτιστικό στην ατομική ανέλιξη του ατόμου.

### **5.3 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνύπαρξη ανταγωνισμού και κοινωνικές αξίες: αλληλεγγύη, κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.**

Σε συνέχεια της ποιοτικής ανάλυσης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνύπαρξη των κοινωνικών αξιών και του ανταγωνισμού στη διδασκαλία τους, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων υποστηρίζει ότι συνυπάρχουν υπό προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, ορισμένοι αντικαθιστούν τον όρο «ανταγωνισμό» με «συναγωνισμό» και «ευγενής άμιλλα». Ο εννοιολογικός διαχωρισμός τους έγκειται στην ειδοποιό διαφορά του κινήτρου. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2017), το σχολείο οφείλει να ενισχύει τον συν - αγωνισμό, που υποδηλώνει την ανάγκη για διάκριση χωρίς έκδηλη την επιθυμία του υποκειμένου να κατατροπώσει τον συναγωνιστή του. Όλα τα παραπάνω συνδέονται με τα εσωτερικά κίνητρα, αυτά που οφείλει το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός να ενισχύει. Στην προσπάθεια ισχυροποίησης της παραπάνω θέσης γίνεται μια εξίσωση ανάμεσα στην αρχαιότητα με το στεφάνι ελιάς και στο σήμερα με τη σημαία.

Η Κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ υπερασπίζεται την απαγκίστρωση του συμβόλου με την «αριστεία» και με την επιβράβευση, με το σύνθημα «όλοι είμαστε ίσοι». Ο αντίλογος σε αυτό έρχεται δια στόματος της Σ.7 ότι «...όλοι ίσοι αλλά όχι

*ίδιοι*» και των κοινωνιολόγων Bourdieu & Passeron «ότι οι μαθητές είναι εκ του δικαίου ίσου (de jure) αλλά άνισοι εκ των πραγμάτων (de facto)» (Bourdieu & Passeron, (1970), όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2018, σ.154) Κάτι που επιβεβαιώνεται από την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία δηλώνει ότι «η σύγχυση των εννοιών που απορρέει μέσα από τις λέξεις: η επιχειρούμενη ταύτιση της «αριστείας» με την «ανισότητα», την «αντιδημοκρατικότητα» και τον «ελιτισμό» (Μπαμπινιώτης, 2017). Συνεπώς, για το φλέγον θέμα της σημαιοφορίας δια της κληρώσεως, οι απόψεις δίστανται δημιουργώντας πόλωση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην εν λόγω έρευνα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε διστακτικά για τη νέα νομοθετική ρύθμιση. Βασική δικαιολογία όλων ήταν ότι δεν είναι απόλυτα βέβαιοι για την αποτελεσματικότητα του μέτρου. Σύμφωνα με την Τσακίρη (2018), *«οι πολιτικές αυτές προσβλέπουν στη σύζευξη και στρατολόγηση του σχολικού θεσμού υπέρ εξιδανικευμένων εκπαιδευτικών προτύπων ανταγωνισμού με την υπεράσπιση εντός του σχολικού πλαισίου της αρχής της ισότητας των ευκαιριών, την άμβλυνση των σχολικών και κοινωνικών ανισοτήτων και την κοινωνική δικαιοσύνη»* (σ. 19).

Σχετικά με την «αναξιοπιστία» του μέτρου, υπάρχουν μαρτυρίες που καταδεικνύουν την αδυναμία αλλαγής της στάσης ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την κλήρωση, καθώς επιβεβαιώνουν την ενίσχυση των πελατειακών σχέσεων ανάμεσα στο δίπτυχο οικογένεια - σχολείο. Όπως αυτό υποστηρίζεται από την Τσακίρη (2018), *«στο σημερινό συγκείμενο η αξιοκρατία εμφανίζεται ως ρυθμιστικός παράγοντας μιας κοινωνίας η οποία έχει πληγεί από την πελατοκρατία με βάση τη διαπλοκή ατομικών και ομαδικών συμφερόντων»* (σ.150). Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι η μαρτυρία της Σ.5 για το «μαγείρεμα» των αποτελεσμάτων της κλήρωσης, υπογραμμίζοντας τα «ημι-μέτρα» που γίνονται εντός της Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και κατ' επέκταση της Ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου διέπεται από αρχές και αξίες όπως κοινωνική δικαιοσύνη, αλληλεγγύη και ισότητα, γεγονός που διαφαίνεται μέσα από την ελευθερία επιλογής των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζουν στις τάξεις του, για παράδειγμα την «Ομαδοσυνεργατικότητα» και την Ευέλικτη Ζώνη. Η έρευνα της Fullan (2001), αναφέρει στη μελέτη της ότι, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες έχουν ως βασικό σκοπό τους την αλλαγή των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και αρχών



όλων των εμπλεκομένων. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί η άποψη των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων που η εκάστοτε οικογένεια εκπροσωπεί σχετικά με τη συμπεριφορά που φέρουν τα παιδιά εντός της σχολικής αίθουσας. Σημειώνοντας δε, την αντίληψη ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν πραγματικά στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών τους.

Τέλος, ένα ακόμα φλέγον ζήτημα που προκύπτει από τη διερεύνηση του άξονα είναι η αντίσταση που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση του μαθητικού ανταγωνισμού. Οι πλειοψηφία απάντησε ότι δεν αντιστέκονται, αντιθέτως θεωρούν ότι τον «εκμεταλλεύονται» αντλώντας τις καλές πτυχές του, όπως τη δημιουργία ενός κινήτρου για αυτοβελτίωση και εξέλιξη ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Μια νεοφιλελεύθερη άποψη πρεσβεύει ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων και άρα της βαθμοθηρίας προς επίτευξη ενός κοινωνικά κατασκευασμένου σκορ επιτυχίας (Τσακίρη, 2018, σ. 47). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενδεχομένως να εξιδανίκευσαν την κατάσταση εξαιτίας της αρνητικής χροιάς που φέρει η λέξη «ανταγωνισμός», όμως στη συνέχεια των λόγων τους φάνηκε να μην αντιστέκονται σε αυτόν.

#### **5.4 Συμπεράσματα**

Στο πλαίσιο της συλλογής και της ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των συμπερασμάτων μιας κοινωνικής προσέγγισης αναφορικά με το θέμα του ανταγωνισμού και των κινήτρων που ενισχύουν την ύπαρξη του φαινομένου. Η εν λόγω προσέγγιση αποδεχόμενη την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης σκέψης (Morin, 2015, όπ. αναφ. Τσακίρη, 2018, σ. 225) επιχειρεί να διερευνήσει το θέμα αναζητώντας τις θεμελιώσεις του. Κοινός τόπος όλων των συνεντευξιαζόμενων είναι η φανερή παρουσία του ανταγωνισμού σε όλες τις εκφάνσεις της σχολική ζωής, γεγονός που επηρεάζει ολόκληρη τη λειτουργία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συγκείμενου. Η ανταγωνιστικότητα αποτελεί πρόταγμα των Ευρωπαϊκών υπαγορεύσεων που ερείδεται στο άνοιγμα των συνόρων της εργασιακής αγοράς από τοπική σε παγκόσμια κλίμακα. Το Παγκοσμιοποιημένο αυτό

Εκπαιδευτικό σκηνικό επιβάλλει τους «άγραφους» κανόνες συνεχούς πάλης και διεκδίκησης της πρωτιάς (Τσακίρη, 2018).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο στην προσπάθεια αναζήτησης της χρυσής τομής ανάμεσα στους αξιακούς κώδικες της αλληλεγγύης, της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις υπαγορεύσεις της Διεθνούς Διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (Βρυνιώτη, 2017), υιοθετεί εκπαιδευτικές πολιτικές εξάλειψης του μαθητικού ανταγωνισμού ιδιαίτερα στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόστηκε από την Κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ με το ΠΔ 79/2017 «οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών σχολείων», με το οποίο ενισχύεται η λογική της περιγραφικής αξιολόγησης. Απόφαση που προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, το σύμβολο της σημαίας αποτελούσε μέχρι το εγγύς παρελθόν μια απόδειξη της «αριστείας» στα Δημοτικά σχολεία και ο μοναδικός τρόπος επιβράβευσης του άριστου. Η νέα νομοθετική ρύθμιση είναι απόρροια των αρχών που διέπουν τη θεωρία του Bourdieu και του Bernstein, του κοινωνικού κεφαλαίου και του κώδικα του εκάστοτε μαθητή. Αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας είναι η προσπάθεια που καταβάλλει το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ώστε να κρατηθεί η ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που πρεσβεύει το αξιοκρατικό σύστημα και σε αυτό που τελικά ακολουθεί. Αναφορικά με το φλέγον ζήτημα της σηματοφορίας, οι ερωτώμενοι δυσκολεύτηκαν να δώσουν μια σαφή και ξεκάθαρη απάντηση, παρ' όλα αυτά υπήρξε και η μερίδα των εκπαιδευτικών που τελικά εναπόθεσαν το ηθικό και ψυχολογικό τους δίλημμα στην αξεπέραστη δύναμη του νόμου, απενεχοποιημένοι από το δικαίωμα του «αξιολογείν».

Επίσης, το βαθμολογικό και εξεταστικό σύστημα θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς περισσότερο «αναξιοκρατικό» παρά «αξιοκρατικό», αφού σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν τη αδυναμία τους να δράσουν ελεύθεροι, απαλλαγμένοι από τις πιέσεις που τους ασκούνται από γονείς και διευθυντές. Γεγονός που αποδεικνύει τον αναχαιτιστικό ρόλο και υποδηλώνει τη λανθάνουσα λειτουργία της κατηγοριοποίησης των μαθητών σύμφωνα με τις επιδόσεις και τις προσδοκίες των ευρύτερου περιβάλλοντος. Συνεπώς, η λειτουργία του σχολείου μεταβάλλεται από φορέα ισότητας και αξιοκρατίας σε φορέα σχολικής επιλογής και ανισότητας, κάτι που καταστρατηγεί την ουδετερότητα και την αξιοκρατικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Τσακίρη, 2010). Το

σύγχρονο εκπαιδευτικό σκηνικό συνεχίζει να γαλουχεί γενιές με την απαρχαιωμένη λογική του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης (OECD, 2012).

Ένα ακόμα ενδιαφέρον ζήτημα που αναδύεται μέσα από την έρευνα είναι η υποσυνείδητη σύνδεση της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο με τη μελλοντική επιτυχία ή αποτυχία του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, η υπαγόρευση της Ε.Ε, μέσω των προγραμμάτων PISA και PIAAC, αφορά στους όρους αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνει τον ηλικιακό πληθυσμό του Δημοτικού σχολείου. Η σύνδεση, λοιπόν, έγκειται σε μια λανθάνουσα αντίληψη ότι το Δημοτικό σχολείο είναι η βάση για τη μετέπειτα πορεία. Άρα, το ενδιαφέρον της πολιτείας στρέφεται στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών που θα δώσουν το κλειδί για την επιτυχία του ίδιου ως Ευρωπαίου πολίτη και του συστήματος ως μια μετρήσιμη δύναμη στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρότειναν την αναγκαιότητα εκπαιδευτικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων με σκοπό την αποδυνάμωση της αναξιοκρατίας στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με την Duru - Bella (2008), η εκπαίδευση είναι ένα μόνο κομμάτι στο ευρύτερο πλαίσιο όπου αναπαράγονται οι ανισότητες και αυτό μοιραία οδηγεί σε σχετικοποίηση του ρόλου του σχολείου. Η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα διεκδικεί την απαλλαγή των μαθητών του Δημοτικού σχολείου από το εξεταστικό σύστημα, το οποίο εφαρμόζεται αρκετά χρόνια. Θέτουν ως βασική προτεραιότητα του πρώτα τη σχολική και μετά τη μαθησιακή ετοιμότητα των μικρών μαθητών. Ένα ισχυρό επιχείρημα είναι ότι το εξεταστικό σύστημα ενισχύει τα ανταγωνιστικά αισθήματα, απενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και καταλύει τις κοινωνικές αξίες που υπηρετεί η Δημοκρατία.

Όλες αυτές οι «καλές» πρακτικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται από το ελληνικό σχολείο αποσκοπούν στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους χωρίς όμως να συνυπολογίζουν εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά στην ευαίσθητη αυτή ηλικία. Χαρακτηριστική είναι η φράση της Σ.6, η οποία αναφέρει ότι προτιμά τις μικρές τάξεις διότι διαπιστώνει με τα χρόνια ότι υπάρχει έλλειψη αγάπης, συναισθηματική πίεση και αναδιαμόρφωση του οικογενειακού μοντέλου και σχέσεων. Έτσι, λοιπόν, αίτημα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων οφείλει να είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η ταξική ισορροπία και η ανθρώπινη αλληλεγγύη (Μολναρ, 2000).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διαπιστώνεται η αδυναμία τους να αλλάξουν τις εδραιωμένες συμπεριφορές, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν τα παιδιά από τις οικογένειες τους, επιβεβαιώνοντας το δύσκολο έργο που καλούνται να διαδραματίσουν, χωρίς τη συμπαράσταση της Πολιτείας.

Αναφορικά με την επιρροή που ασκεί ο ανταγωνισμός στην επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών, διαφαίνεται ότι ενδόμυχα όλοι ανταγωνίζονται με όλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι επηρεάζονται από την κριτική που θα τους ασκηθεί από τον συνάδελφο για τον τρόπο διδασκαλίας, την περάτωση της ύλης και για τη συμπεριφορά του τμήματος. Γεγονός που αναφέρθηκε από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες οι οποίοι προσπαθούν να ακολουθούν το ΑΠΣ και την διδακτέα Ύλη της συγκεκριμένης τάξης, διότι δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από τα δεδομένα. Σημειώθηκε, ακόμα ότι, η οικονομική και κοινωνική κρίση που υπάρχει στη σημερινή κοινωνία επηρεάζει την επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, αναφερόμενοι στην αριστεία για την ασφαλέστερη και σιγουρότερη επαγγελματική αποκατάσταση των μελλοντικών πολιτών και αποκλείοντας τη συναισθηματική ανωριμότητα και την παιδικότητα της ηλικίας τους, παράγοντες που οφείλουν να συνυπολογίσουν.

Συμπερασματικά λοιπόν αναφέρεται ότι, το σχολείο είναι ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας, που οφείλουν όλοι να το αντιμετωπίζουν ως τέτοιο και όχι να το απομονώνουν από αυτό. Συνεπώς, στους κόλπους του σχολείου εδράζεται ο ανταγωνισμός που παρακινεί όλα τα μέρη του να τον υπηρετούν και να τον ενισχύουν. Επηρεάζοντας, συνειδητά ή ασυνείδητα τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό. Η αξιοκρατία θυσιάζεται στο βωμό της αναζήτησης της «αριστείας» και τα εθνικά σύμβολα όπως η σημαία μπορούν να εξυπηρετήσουν σκοπός «επιβράβευσης», δηλαδή κινήτρου για την αναζωπύρωση του ανταγωνιστικού πνεύματος που επικρατεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

## 5.5 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αναμένεται να αποτελέσει ένα κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλογιστούν και να συνειδητοποιήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τους καθημερινότητα. Επίσης, να αναζητήσουν καινοτόμες προσεγγίσεις που να στηρίζονται στις αρχές της ευγενούς άμιλλας και του συναγωνισμού, και όχι στη σφετεριστική χρήση κοινωνικών αξιών όπως ίσες ευκαιρίες για όλους και αλληλεγγύης. Προτείνεται η συνέχεια της

συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα, που να βρίσκεται σε διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα, ώστε να επιτευχθεί μια περισσότερο αντιπροσωπευτική απεικόνιση της υφιστάμενης κατάστασης.

Συνοπλοποιώντας ότι η σημαία αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα που εγείρει συγκρούσεις και διχογνωμίες, προτείνεται να υλοποιηθεί μια ανάλογη έρευνα σε βάθος χρόνο, με σκοπό να αξιολογηθεί η αρνητική ή η θετική επίδραση της απουσίας του συμβόλου-βραβείου στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Μια ακόμη πρόταση είναι να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα στους άμεσα εμπλεκόμενους όπως γονείς και μαθητές, με απώτερο σκοπό να παρουσιαστεί ολόπλευρα και να φωτιστούν οι ενδόμυχες σκέψεις και προσδοκίες όλων των συμμετεχόντων.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Amos, S. K., Schmid, J., Schrader, J., & Thiel, A. (Hrsg.) (2013). *Kultur-Ökonomie-Globalisierung: Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik*. Baden-Baden: Nomos.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., & Weiss, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen Von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control* Volume 1: Theoretical studies towards sociology of language. St Albans: Paladin.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley
- Cohen, J., Maccabe, M. E., Michelli, M.N. & Pickeral, T. (2009). School climate Research and Educational Policy. *Teachers College Report*. 111(1). σσ. 180-213
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge
- Duffy, K. (2004). *Failing students-Should you give the benefits of the doubt*. London : NMC
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers?. *Journal of Education Policy*, 15(3), σσ.333-352.
- European Commission, SWD, (2012). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. Brussels: European Union. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/research/bioeconomy/pdf/official-strategy\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/bioeconomy/pdf/official-strategy_en.pdf)
- European Commission, DGEAE, (2014). Evaluation of the European Commission's Traineeship Programme. Luxembourg: European Union. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/>

- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3rd. ed. New York: Teachers College Press
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society*. Cambridge: Polity Press
- Gouvias, 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), σσ.125-145.
- Jackson, L. (2016) *Globalization and Education*. Oxford Research Encyclopedias
- Jones, E., P. (2013) Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Languages and Education*, 27(2), σσ. 166-179. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2012.760587>
- Lampert, K. (2012). *Meritocratic education and Social Worthlessness*. Διαθέσιμο στο Δικτυακό στο τόπο: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7soWDBdy7twC&oi=fnd&pg=P1&ots=jz5dz9HT6x&sig=MKvUm0QRbwo-jpW\\_VR8ELeXyHpg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7soWDBdy7twC&oi=fnd&pg=P1&ots=jz5dz9HT6x&sig=MKvUm0QRbwo-jpW_VR8ELeXyHpg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Lingard, B. & Christine, P.(2003). Leading Theory: Bourdieu and the field of educational leadership - an introduction and overview of these special issues. *International Journal of Leadership of Education*, 6(4), σσ. 317-333.
- Monuz-Merino, J. P., Molina, F.M., Monuz-Organero, M. & Kloss, D. C. (2014) Motivation and Emotions in Competition Systems for Education: An Empirical Study, *Journal and Magazine*. 57(4), σσ. 182-187.
- Naidoo, R. (2016). The competition Fetish in higher education: varieties, animators and consequences. *British journal of Sociology of Education*, σσ.1-10.
- Powell, G.N. & Greenhaus, J.H. (2012). When family considerations influence work decisions: Decision-making processes. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3), σσ. 322-329.
- Sahlberg, P. (2013). Teachers as leaders in Finland. *European Leadership*. 71. σσ. 36-40.

- Sheeran, Yan., Brown, B.J. & Baker, S. (2007). Conflicting philosophies of Inclusion: Condensation of Knowledge in Widening Participations. *London Review of Education*. 5(3), σσ. 249 - 263.
- Wielemans, W.(2000). «European Educational Policy on Shifting Sand» *European Journal for Educational Law and Policy*, 4(1), σσ.21-34.
- Wirth, L. & Parsons, T. (1939). the Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers. *American Social Review*, 4(3), σσ. 399.

## Ελληνόγλωσση

- Βαϊραμίδου, Σ. & Δημοπούλου (2001). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των θρησκευτικών. *Επιθ. Κοιν.Ερευνων*.104-105, σσ. 89-119.
- Βαλιαντή, Στ. & Κουτσελίνη, Μ. (2005). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *10<sup>ο</sup> Συνέδριου Παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου*.
- Βρυνιώτη, Κ. Π. (2017) *ΔΙΕΘΝΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Όραμα και πραγματικότητα Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Εκδ: GUTENBERG
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (2014) *Η Αναπαραγωγή-Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. ΑΘΗΝΑ: Μεταίχμιο
- Cresswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ/ ΕΛΛΗΝ
- Γρηγοράτου, Ευδ., Μήνας, Αθ. (2010). Το Νομοθετικό Πλαίσιο της Αξιολόγησης του μαθητή. *12ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ. Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε.Τ. Χίος*.
- Δημαράς Α. (1983). «*Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*», τόμος Α, «*Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων*». Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.



- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2002). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Elliott, N.S., Kratochwill, R.T., Littlefield Cook, J. & Travers, F.J. (2000). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*. Τάσος Μπετζέλος (μτφ). Εκδ: ΠΛΕΘΡΟΝ
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλογιαννάκη, Π. (2005). *Ο κόσμος της εκπαίδευσης, Μια όψη του σύγχρονου συγκριτικού παιδαγωγικού λόγου στα τέλη του 20<sup>ο</sup> και στις αρχές του 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι
- Καψάλης, Γ.,Α. (2004). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κληρίδης, Ε., & Ρουσσάκης, Γ. (2016). *Ισορροπώντας ανάμεσα από «υποεθνικούς», «εθνικούς» και «υπερεθνικούς» περιορισμούς, προσανατολισμούς και πιέσεις συμφερόντων: Μια ανάλυση πρότασης του νέου ωρολογίου προγράμματος των γυμνασίων της Κύπρου*. Στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμένη, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 614-638). Τμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση στην Κύπρο μετά την ένταξη*, στο Α. Κ Αιμιλιανίδης (επιμ.), *Προτάσεις πολιτικής: Η Κύπρος μετά την ένταξη*. Λευκωσία: Power Publishing, σσ . 185-212.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. *Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)*. Τεύχος (1).
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Αικ., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του Μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.13. σσ84-98
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 50(2), σσ 231-239.
- Παντίδης, Σ. & Πασίας Γ.Κ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τομ.α και β). Αθήνα: του ίδιου
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Sahlberg, P. (2013), *Φινλανδικά Μαθήματα*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη
- Tomilnson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τσακίρη, Δ. (2018) Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσακίρη, Δ. κ.α (2012). «Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης της αποτίμησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Η μετάβαση από τον προταγματικό λόγο στην εκπαιδευτική στρατηγική και στην εκπαιδευτική πρακτική». Πρακτικά συνεδρίου με θέμα Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2012. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ.752-772.
- Τσακίρη, Δ. (2010). *Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολικό θεσμό*. Στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ) Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική (σελ 225- 269), Αθήνα: Μεταίχμιο

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποικιλότητα και Συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης παιδαγωγικές και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής, Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές Αντιλήψεις-Πρακτικές ανατροφής-Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι το 19ο αιώνα. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χιωτάκης, Σ. (1993). *Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## Ηλεκτρονικές πηγές

- Βουβουσίρα, Σ., & Φάκου, Α. (2014). Εκδοχές Παιδικής Ηλικίας στο Νηπιαγωγείο: Πολιτισμικό Κεφάλαιο και σχέση με το σχολείο. *Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Πλατφόρμας Τηλεκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*:  
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD163/%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%87%CE%B5%CF%82%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%82%20.pdf>.
- Conzalez - Sancho, C. (2017). Social inequalities in education are not set in stone. Education and skill today. *Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο*:  
<http://oecdeducationtoday.blogspot.com/>
- Διερωνίτου, Ε., Ιωαννίδου, Κ. (2014). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη σχέση της Δημοκρατίας και Παγκοσμιοποίησης. Παιδαγωγική επιθεώρηση. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο:  
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8579/8629>

European Commission, DGEAC (2014). Education and training. Supporting Education and training in Europe and beyond. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/education/policy/school\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school_en)

Λακασάς, Απ. (06/03/2018). Εναρκτήριο λάκτισμα για το PISA. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΛΛΑΔΑ. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kathimerini.gr/952172/article/epikairothta/ellada/enarkthrio-laktisma-gia-pisa>

Meroe, A.S. (2014) "Democracy, meritocracy and the uses of education". The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education. Journal of Negro Education, Fall 2014, Vol.83 (No 4), σσ. 485-498. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

Μούτσιος, Σ. (2002). Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «Εκπαιδευτικός Δανεισμός». Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Ντούμα, Μ., & Βορριά, Π. (2013). Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία: Ο ρόλος της αστικότητας της περιοχής διαμονής.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: <http://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/view/4271/4352>.

Οικονομίδη, Β. (2009). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?language=el\\_gr&section=985&page706=2&itemid706=1057](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?language=el_gr&section=985&page706=2&itemid706=1057).

OECD (2014), "PISA 2012 Results: What students know and Can Do – Students Performance in Mathematics, Reading and Science", (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>

[European Commission](#)

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο:

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el\\_el.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf)

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52001IE0242>

## Εφημερίδες

Άγνωστος. (2017, Αύγουστος 2). ΝΔ για σηματοφόρους: «αποθεώνεται η λογική της ήσσονος προσπάθειας». *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

Γαβρόγλου, Κ. (2017, Αύγουστος 2). Δηλώσεις Υπουργού παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το νέο ΠΔ και την επιλογή σηματοφόρου. *ΥΠΕΠΘ*.

Γαβρόγλου, Κ. (2017, Αύγουστος 2) Απάντηση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στον τομεάρχη Παιδείας της ΝΔ. *ΥΠΕΠΘ*

Γαβρόγλου, Κ. (2017, Αύγουστος 3). Σάλος για τους σηματοφόρους με κλήρωση-Γαβρόγλου: Στοπ στη βαθμοθηρία για τη σημαία. *MADATA*.

Λακάσα, Απ. (2017, Δεκέμβριος 30). Η βαθμοθηρία στιγματίζει τους μαθητές. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.

Μανδηλαρά, Π. (2016, Οκτώβριος 23). Αξιοκρατία: Μια έννοια που πέθανε στον τόπο που γεννήθηκε;. *HUFFPOST*.

Μολнар, Α. (2000, Οκτωβρίου 19) Συνέντευξη στο περιοδικό Corporate Watch, όπως αναδημοσιεύεται στο «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» αφιέρωμα στην εφημερίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», τεύχος 84.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2017, Αύγουστος 19). «Αριστεία»= «άρση της ισότητας»; Σύγκριση εννοιών. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

Πύργου, Αντ. (2017, Φεβρουάριος 20). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο: η σχέση τους με τους κανόνες του σχολείου. *SOCIAL POLICY*.

## **Ελληνική Νομοθεσία**

Νόμος ΒΤΜΘ' (1895)

ΝΔ 4979/1964

ΠΔ 483/1974

ΠΔ 48/1975 «Περί Εθνικής Σημαίας»

Νόμος 851/1978

ΑΠΔ 9427/29-11-1980

Νόμος 1824/88

ΠΔ 462/91

Νόμος 2083/92, αρθ.30

ΠΔ 409/94

ΠΔ 121/95

ΕΠΠΣ (1998)

ΠΔ 201/98, αρθ.13, Παρ.1

ΦΕΚ 303/13-03-03

ΥΑ 4/12/2017

ΑΠ (Φ.7 Α/ ΦΜ/212191/Δ1)

ΦΕΚ 109/Α/1-08-2017, αρθ.3

## **Ευρωπαϊκή Νομοθεσία**

Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) (2007-2013 και 2014-2020)

Στρατηγική «Ευρώπη 2020»

Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000)

Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000)

Συνθήκη λειτουργίας Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ)

Συνθήκη της Μπολόνιας (1999)

Συνθήκη της Ρώμης (1957)

«Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» στο Συνθήκη της Μπολόνιας (1999)

## Παράρτημα Α

### 1.1 Πίνακας στοιχείων συνεντεύξεων

A/A	Συνεντευξιαζόμενοι	Ημερ.	Ωρα	Περιοχή	Τρόπους έρευνας
1	Σ.1	7/12/2018	14:00	Τρίπολη	Δια ζώσης
2	Σ.2	13/12/2018	17:00	Τρίπολη	Δια ζώσης
3	Σ.3	13/12/2018	18:30	Τρίπολη	Τηλεφωνική
4	Σ.4	16/12/2018	15:30	Τρίπολη	Δια ζώσης
5	Σ.5	18/12/2018	18:30	Βυτίνα	Δια ζώσης
6	Σ.6	18/12/2018	19:30	Βαλτεσινικό	Δια ζώσης
7	Σ.7	19/12/2018	18:30	Τρίπολη	Τηλεφωνική
8	Σ.8	19/12/2018	19:30	Τρίπολη	Τηλεφωνική

Πίνακας 1. Στοιχεία Διεξαγωγής των συνεντεύξεων

### 1.2 Πίνακας Δημογραφικών στοιχείων

Συνεντευξιαζόμενος	Φύλο	Έτη προϋπηρεσίας	Εργασιακό Καθεστώς	Σπουδές
Σ.1	Ανδρας	15	Μόνιμος	Δύο Μεταπτυχιακά
Σ.2	Γυναίκα	11	Μόνιμη	Μεταπτυχιακό
Σ.3	Γυναίκα	16	Μόνιμη	Μεταπτυχιακό & Διδασκαλείο
Σ.4	Γυναίκα	7	Αναπληρώτρια	Μεταπτυχιακό Σε εξέλιξη
Σ.5	Γυναίκα	9	Αναπληρώτρια	Μεταπτυχιακό
Σ.6	Γυναίκα	30	Μόνιμη	Εξομοίωση
Σ.7	Γυναίκα	11	Μόνιμη	-
Σ.8	Γυναίκα	32	Μόνιμη	Ένα ακόμα προπτυχιακό στο Πάντειο Παν.

Πίνακας 2: Δημογραφικός Πίνακας των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell, 2011: 295).



### 1.3 Πρωτότυπο ημι-δομημένης Συνέντευξης

Στο παράτημα Α παραθέτεται το Πρωτόκολλο συνέντευξης όπως αυτό αρχικά δομήθηκε με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Εισαγωγικές Ερωτήσεις
✓ Είσαστε μόνιμος/η;
✓ Πόσα χρόνια δουλεύετε;
✓ Έχετε κάποιες επιπλέον σπουδές πέρα από το προπτυχιακό σας;
✓ Ποιά τάξη του Δημοτικού έχετε φέτος;
✓ Ποια τάξη προτιμάτε και γιατί;
<b>1<sup>ο</sup> Ερευνητικός Άξονας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον μαθητικό ανταγωνισμό ως κίνητρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</b>
✓ Πιστεύετε ότι στο Δημοτικό σχολείο υπάρχει ανταγωνισμός; Εάν ναι πως αυτό γίνεται αντιληπτό στην καθημερινότητα μπορείτε να μου περιγράψετε;
✓ Εάν όχι πως αυτό γίνεται αντιληπτό στην καθημερινότητα μπορείτε να μου πείτε να μου περιγράψετε μια κατάσταση;
✓ Τι είναι για εσάς ανταγωνισμός;
✓ Με ποιο τρόπο αξιολογείτε και τέλος βαθμολογείτε ένα μαθητή; Για παράδειγμα μόνο μέσα από τις επιδόσεις του ή όχι;
✓ Με ποίο τρόπο αξιοποιείτε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τον εκάστοτε μαθητή; Για π.χ τροποποιείτε το μάθημα σας, ενημερώνετε τους γονείς ή τον βαθμολογείτε ώστε να γνωρίζει την ιεραρχία του σε σύγκριση με τους άλλους;
<b>2<sup>ο</sup> Ερευνητικός Άξονας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές;</b>
✓ Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός ενισχύετε τον μαθητικό ανταγωνισμό μέσα στην τάξη σας; Και αν ναι με ποιο τρόπο περιγράψετε;
✓ Χρησιμοποιείτε κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές ώστε να ενισχύετε τον ανταγωνισμό; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
✓ Πιστεύετε ότι είναι παραγωγικός ο ανταγωνισμός; Δηλαδή δίνει κίνητρο και στον αδύναμο μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο ή τον αποθαρρύνει από τη διεκδίκηση του «επάθλου όπως να κρατήσει τη σημαία κατά τις μαθητικές παρελάσεις»;
<b>3<sup>ο</sup> Ερευνητικός Άξονας: Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συνύπαρξη του ανταγωνισμού και των κοινωνικών αξιών όπως αλληλεγγύη, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη;</b>
✓ Ποια είναι η γνώμη σας για τον φλέγον θέμα της σημαιοφορίας δια της κληρώσεως;
✓ Θεωρείτε ότι με τη νέα νομοθετική ρύθμιση της λειτουργεί ως κίνητρο για τους μαθητές που δεν είναι «άριστοι»
✓ Πιστεύετε ότι με αυτή την πρακτική πλήττονται οι «άριστοι» μαθητές; Και αν με ποιο τρόπο ή αν όχι γιατί;
✓ Μήπως από την πρόσφατη εμπειρία σας έχετε κάποιο να μου μιλήσετε για μια περίπτωση που να «έτυχε» η σημαία σε ένα μαθητή μέτριας ή χαμηλής επίδοσης;
✓ Και αν ναι ποια ήταν η αντίδραση συστήματος ( <b>μαθητών η αντίδραση των δασκάλων και η αντίδραση των γονέων</b> );
✓ Πιστεύετε λοιπόν ότι εσείς ως εκπαιδευτικός που ακολουθείτε το ΑΠ του Δημοτικού Σχολείου προωθείτε κοινωνικές αξίες, όπως αλληλεγγύη, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, μέσα από τη διδασκαλία σας;
✓ Και αν ναι θεωρείτε ότι μπορούν να συνυπάρξουν με τον ανταγωνισμό;
✓ Πως νιώθετε εσείς ως βασικός συντελεστής του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ανταγωνισμός επηρεάζει εκπαιδευτικές πρακτικές; Αν και σε ποιο βαθμό
✓ Αν όχι γιατί;
✓ Θεωρείτε ότι η επιρροή της λογικής του ανταγωνισμού είναι πολύ ισχυρή ώστε να διαμορφώνει τελικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές; Αν ναι κρίνεται σκόπιμο να αντισταθείτε και με ποιο τρόπο;
✓ Αν όχι με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται;

#### 1.4 Γραπτή επικοινωνία με τους συνεντευξιζόμενους

##### **Γραπτή επικοινωνία πριν τη συνέντευξη μέσω e-mail**

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Αυτή η συνέντευξη εξυπηρετεί τη διενέργεια έρευνας στα πλαίσια της Διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και υλικό» που παρακολουθώ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σκοπός της είναι να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις αντιλήψεις των δασκάλων αναφορικά με τον μαθητικό ανταγωνισμό που βιώνουν μέσα στην τάξη και ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιούν για την ενίσχυση ή μη του ανταγωνισμού. Απευθύνεται σε δασκάλους που εργάζονται σε οποιαδήποτε τάξη του Δημοτικού Σχολείου στην Αρκαδία. Εκτός από κάποια δημογραφικά στοιχεία, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, επειδή ο καθένας έχει τις δικές του εμπειρίες και απόψεις.

Σας διαβεβαιώνω ότι δεν θα δημοσιευτούν τα στοιχεία σας. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν μόνο για εκπόνηση της εργασίας. Εάν συμφωνείτε και είσαστε έτοιμος/η μπορούμε να επικοινωνήσουμε τηλεφωνικώς για να ορίσουμε την ημερομηνία και την ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης μας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση

## 1.5 Πρωτόκολλο συνέντευξης

### Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Στο πλαίσιο εκπόνησης Εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό» διενεργήθηκε έρευνα με θέμα τον μαθητικό ανταγωνισμό και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι/ες στην Τάξη τους.

Ωρα Συνέντευξης: 14:00

Ημερομηνία: 7/12/2018

Τόπος: Αρκαδία

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη: Ερευνήτρια

Άτομο που Δίνει τη Συνέντευξη: Δάσκαλος ΠΕ 70

Φύλο: Άνδρας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων αναφορικά με τον μαθητικό ανταγωνισμού και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν ώστε να ενισχύσουν ή μη αυτόν. Δεσμευόμαστε για την εξασφάλιση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα. Το όνομα σας δεν θα συσχετιστεί κατά κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Αν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά της ώρας και θα ηχογραφηθεί. Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη πριν συμμετάσχετε σε αυτή ή κατά τη διάρκεια της. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο το θελήσετε.

Παρακαλώ αν συμφωνείτε να συμμετάσχετε υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή

Ημερομηνία

7/12/2018

## Παράρτημα Β

HMI-ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΑ 2 <sup>η</sup>
<p>Για την υλοποίηση της συνέντευξης εστάλη ηλεκτρονικό μήνυμα, ώστε να ενημερωθεί η Συμμετέχουσα 2 σχετικά με τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Μετά την συγκατάθεση του Σ.2 υπήρξε μια τηλεφωνική επικοινωνία για να οριστούν το μέρος και η ώρα. Έτσι λοιπόν αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί την Πέμπτη 13/12/2018 και ώρα 17:00 μμ σε μέρος που εξυπηρετούσε τις ανάγκες του συμμετέχοντα. Στη συνέχεια παραθέτετε η ημι-δομημένη συνέντευξη που διήρκησε 30 λεπτά και 16 δευτερόλεπτα.</p>
<p>Ημι-δομημένη Συνέντευξη</p>
<p>Ερ: Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη. Θέλετε να ξεκινήσουμε;</p>
<p>Σ.2: Ναι βεβαίως. Πάμε</p>
<p>Ερ: Είσατε μόνιμη ή αναπληρώτρια;</p>
<p>Σ.2: μόνιμη!</p>
<p>Ερ: Πόσα χρόνια Δουλεύετε;</p>
<p>Σ.2: Έντεκα (11)</p>
<p>Ερ: Έχετε κάτι ακόμα πέρα από το Προπτυχιακό σας;</p>
<p>Σ.2: Μεταπτυχιακό</p>
<p>Ερ: Ποια τάξη του Δημοτικού έχετε φέτος;</p>
<p>Σ.2: Έκτη</p>
<p>Ερ: Ποια τάξη προτιμάτε;</p>
<p>Σ.2: Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με τις τάξεις, απλά θέλω να συναλλάσω γιατί δεν μου αρέσει να μένω για πολύ καιρό στην ίδια τάξη το θεωρώ μονότονο.</p>
<p>Ερ: Δεν έχετε κάποια προτίμηση στις μεγαλύτερες;</p>
<p>Σ.2: Όχι!</p>
<p>Ερ: Πιστεύετε ότι στο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει ανταγωνισμός;</p>
<p>Σ.2: Ναι θεωρώ ότι υπάρχει ανταγωνισμός!</p>
<p>Ερ: Πώς γίνεται αυτό αντιληπτό σε σας μέσα στην καθημερινότητα σας;</p>
<p>Σ.2: Τον ανταγωνισμό σε σχέση με τους μαθητές;</p>
<p>Ερ: Ναι ναι ναι</p>
<p>Σ.2: Εεε..στην προσπάθεια τους ο ένας να ξεπεράσει τον άλλον όταν γράφουμε πχ</p>

ορθογραφία παίρνουμε κάθε τρείς συνεχόμενες άριστες, αυτοκόλλητο! Οπότε προσπαθούν μετά να συγκρίνουν ποιος έχει πάρει τα περισσότερα αυτοκόλλητα. Όποιος κάνει καλά γράμματα παίρνει σφραγίδα, οπότε βελτιώνονται στον τρόπο που γράφουνε ακόμα και άτομα/παιδιά που δεν μπορούσαν να γράψουν πολύ καλά έχουν βελτιωθεί πάρα πολύ, με το σκεπτικό ότι θα κερδίσουν τη σφραγίδα! Βέβαια υπάρχουν και στα διαγωνίσματα, γιατί στην Έκτη γράφεις αρκετά επαναληπτικά ανά Ενότητα, με στόχο αν έχει κατακτηθεί η γνώση της Ενότητας που έχει διδαχθεί, οπου εκεί τους ενδιαφέρει ο βαθμός και υπάρχει συναγωνίζονται ποιος θα φέρει την καλύτερη βαθμολογία και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα.

Ερ: Τι είναι για εσάς ο μαθητικός ανταγωνισμός;

Σ.2: Εεε. Τώρα είναι τι θα έπρεπε να είναι, θα έπρεπε να είναι η ευγενής άμιλλα δηλαδή να δίνετε η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δείχνουν τον καλύτερό τους εαυτό και ο καθένας με τις δικές τους δυνατότητες να φτάνει στο καλύτερο σημείο που μπορεί να φτάσει αλλά τελικά στην πράξη δεν είναι από την πλειοψηφία των μαθητών αυτό..δεν πετυχαίνεται αυτό από την πλειοψηφία των μαθητών, δηλ. υπάρχουν μαθητές κυρίως οι άριστοι, οι οποίοι θα το θεωρήσουν κυρίως σαν κίνητρο μια ενδεχόμενη αποτυχία τους και θα δουν ότι οι φίλοι τους είναι πολύ καλύτεροι μαθητές και θα προσπαθήσουν να βελτιωθούν και την αποτυχία να την ανατρέψουν. Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που μονίμως είναι παρατημένοι από την προσπάθεια όπου αυτού τους δημιουργεί αντίθετα συναισθήματα... αποθαρρύνονται!

Ερ: Με ποίο τρόπο αξιολογείτε και τέλος βαθμολογείτε τους μαθητές σας;

Σ.2: Στο Δημοτικό η βαθμολογία δεν είναι μόνο τα γραπτά, είναι και η συμμετοχή στην τάξη και η γενικότερη συμπεριφορά. Εεε! Δηλ. από συμπεριφορά, συμμετοχή στην τάξη και έπειτα τα γραπτά όλα αυτά συνυπολογίζονται και βγαίνει η βαθμολογία.

Ερ: Δεν υπάρχει κάποιο ποσοστό ας πούμε...

Σ.2: Όχι και δεν υπάρχει ούτε κάποιος τρόπος να λέει πως θα βαθμολογήσει ο καθένας, γι' αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός βαθμολογεί με το δικό του τρόπο και παρόλο που λέμε ότι η βαθμολογία είναι ανοιχτή και πιάνει όλη την κλίμακα, κάποιιοι λένε ξεκινάω από επτά (7), κάποιιοι από οκτώ (8), εγώ που τα τελευταία χρόνια είμαι σε μεγάλες τάξεις λένε οι δάσκαλοι για να υπάρχουν δύο ή τρία τμήματα σε μια Σχολική Μονάδα, λένε ξεκινάμε από οκτώ (8). Οπότε προσπαθείς να κάνεις τη διαβάθμιση με το να διαμοιράσεις εννιάρια (9), να ξεχωρίσεις τους άριστους. Διαμοιράζεις εννιάρια

(9), διαμοιράζεις οχτάρια (8).

Ερ: Και για ποιο λόγο γίνεται αυτό;

Σ.2: ΑΑΑ... Για ποιο λόγο είναι πάνω από επτά (7);

Ερ: Δηλαδή, και από πέντε (5) είναι ένας βαθμός

Σ.2: Ναι, Όχι είναι βαθμοί διότι θεωρείται ότι αποθαρρύνονται τελείως τα παιδιά και δεν υπάρχει λόγος στο Δημοτικό να έχεις στιγματίσει τόσο τη ψυχή του παιδιού [...] Βέβαια δεν ξέρω πόσο καλό είναι και από την άλλη γιατί αναμετρώνται οι δυνατοί και οι άριστοι με άλλους που είναι πολύ κατώτεροι τους. Όμως έτσι πάει και γι' αυτό φτάσαμε σε ένα σημείο στη σημαία, φτάσαμε μάλλον σε ένα σημείο στο Δημοτικό να βγαίνουν όλοι με δέκα (10). Και όμως αυτό συμβαίνει, γιατί λένε στο Δημοτικό δεν έχει σημασία, γιατί άντε τώρα θα πάρει το βαθμό, γιατί θέλω να ενθαρρύνω το παιδί, δεν θέλω ποτέ να νιώσει ότι είναι λιγότερο ικανό από το συμμαθητή του, να θέλει να προσπαθεί, να επιδιώκει το καλύτερο... Αυτό είναι ένα σκεπτικό! αλλά τελικά ο βαθμός έχασε την αξία του!

Ερ: Εσείς όμως με ποιόν τρόπο τον αξιοποιείται τα αποτελέσματα της δικής σας αξιολόγησης στην τάξη, για τον κάθε μαθητή; Δηλαδή το χρησιμοποιείται ώστε να εξατομικεύετε, να κάθεστε να...

Σ.2: Ισχύει αυτό! Στο επίπεδο του γραπτού λόγου στην Έκτη Δημοτικού που είναι πιο καθαρό, στο γραπτό μπορώ να καταλάβω τι κατέκτησε ο μαθητής και τι δεν έχει κατακτήσει; Άρα πρέπει να επιμείνω περισσότερο, και αυτό γίνεται στην πλειοψηφία της τάξης όταν έχει τελειώσει η μια ενότητα το διαγώνισμα δεν μπαίνει μόνο για να ελέγξω τι κερδίσανε ή τι κατανόησαν; Είναι για να δω αν κάτι δεν έχει γίνει αντιληπτό να το επαναλάβω οπότε τουλάχιστον να κατανοήσουν το φαινόμενο και προχωρήσουμε παρακάτω!

Ερ: Άρα βελτιώνεται και η δική σας εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ.2: Ναι, η αλήθεια είναι όταν δεν είναι πολλά τα παιδιά και ειδικά όταν οι μαθητές είναι μεγάλοι δεν μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη. Όταν είχα Πρώτη και Δευτέρα και υπήρξαν μαθητές με δυσκολίες εκεί έκανα ξεκάθαρα εξατομικευμένη, αλλά είναι πολύ εύκολο να κάνεις. Στην Έκτη Δημοτικού που έχουν περάσει σε άλλο επίπεδο που είναι πάρα πολλά τα μαθήματα, δηλ. δεν είναι μόνο Γλώσσα, ενώ την Πρώτη και Δευτέρα είναι Γλώσσα και Μαθηματικά, οπότε ναι του κάνω εξατομικευμένη! Στη Έκτη που είναι Γλώσσα, Φυσικά, Ιστορία... κάνω εξατομικευμένη σε αυτούς που έχουν αδυναμία στη Γλώσσα, διαβάζουν λιγότερο ή έχουν συγκεκριμένη ορθογραφία

αλλά δεν μπορώ να κάνω εξατομικευμένη στα άλλα μαθήματα. Όποτε αυτό χάνει..δεν μπορώ να το δουλέψω με εξατομικευμένη εξολοκλήρου.

Ερ: Χρησιμοποιείτε κάποιες πρακτικές ώστε να ενισχύσετε ή όχι τον ανταγωνισμό μες στην τάξη σας;

Σ.2: Ποιο πολύ αυτό που ανέφερα με τα αυτοκόλλητα

Ερ: Και πιάνει και σε μεγάλες τάξεις αυτό με τα αυτοκόλλητα;

Σ.2: Ναι, γιατί... Καταρχάς παίρνω μεγάλα αυτοκόλλητα (γέλια). Παίρνω μεγάλα αυτοκόλλητα οπότε γίνεται μάχη. Δεν παίρνω μικρά αυτοκολλητάκια γιατί μου κάνουν και παρατήρηση πλέον... Δέχομαι! Και με κριτικάρουν για τα αυτοκόλλητα που παίρνω, οπότε έχω πάρει τα αυτοκόλλητα που τους αρέσουν, έχω αγοράσει τις σφραγίδες που τους αρέσουν και στην ανάγνωση παρόλο που είναι μεγάλα δουλεύω πάνω στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, ενώ θα μπορούσα να μην το έκανα αυτό αλλά υπάρχουν δυσκολίες και θέλω να τις ξεπεράσω στην ανάγνωση με χαμογελάκια σημειώνω αν διάβασαν καλά ή όχι, το χαμόγελο είναι διάβασες καλά, δυστυχημένο μπορούσες περισσότερο και το μέτριο ότι θα μπορούσες λίγο ακόμα. Οπότε όλα αυτά τους ενδιαφέρουνε γιατί στο βιβλίο πάνω φαίνεται και έχει αντίκτυπο το βλέπει και ο γονέας θέλουν να είναι τυπικοί.

Ερ: και το βλέπουν και οι άλλοι συμμαθητές του;

Σ.2: Ναι, ναι το βλέπει γιατί είναι πάνω στο μάθημα, στη σελίδα του βιβλίου οπότε φαίνεται και το βλέπει και ο διπλανός.

Ερ: Δεν έχει υπάρξει κάποια κριτική ώστε να αποθαρρύνει κάποιο παιδί;

Σ.2: Όχι γιατί έχουν συνειδητοποιήσει ότι όταν διαβάζουν και κερδίζουν το χαμόγελο είναι πλέον συνειδητοποιημένοι ότι όταν προσπαθούν κερδίζουν αυτό που πρέπει οπότε δεν έχει υπάρξει κάποια αντίδραση. Πιο παλιά όμως, που είχα πάλι Έκτη πριν από τρία χρόνια, είχα δουλέψει το εξής πρόγραμμα έβαζα στο τέλος κάθε εβδομάδας σημείωνα με προσωπάκια, ποιος ήταν αυτός που είχε τέλεια συμπεριφορά γιατί είχα αρκετά παραβατικούς μαθητές. Οπότε είχα κάνει ένα πίνακα, τον οποίο τον είχαμε βάλει πίσω από την πόρτα και σημείωνα φατσούλες, χαμογελάκια και όποιος έπαιρνε τα περισσότερα είχε ένα κέρασμα. Δύο εβδομάδες άντεξε γιατί τα παιδάκια μου σκιστήκανε κοντέψανε να δημιουργηθούν μεγαλύτερα προβλήματα από κάθε άλλη φορά, ενώ απορώ γιατί μου το είχαν προτείνει και μάλιστα σε προγράμματα που είχα πάει και ενημερωτικά ότι είναι ένας τρόπος ότι είναι κίνητρο και έτσι κάνουν οι γονείς, στην πράξη σφαχτήκαν τα παιδιά μου! Και είπα ότι μάλλον θα δημιουργούσα

μεγαλύτερο πρόβλημα απ' ότι πριν και πραγματικά το σταμάτησα και ηρέμησαν γιατί «όχι εγώ θα το πάρω, μα όχι δεν το είπα εγώ». ΜΑΧΗ. Δόθηκε μάχη! Οπότε το κατήγγησα δεν έπιασε, δεν ξέρω αν φταίγανε τα δικά μου παιδάκια ή αν έφταιγε ο τρόπος που το έκανα αλλά δεν έπιασε.

Ερ: Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός ενισχύετε τον μαθητικό ανταγωνισμό;

Σ.2: Εκ των πραγμάτων ο κάθε εκπαιδευτικός ενισχύει τον ανταγωνισμό είτε λέγοντας ένα καλό λόγο σε ένα παιδί που μια μέρα είναι άριστος σε όλα, επαινώντας τα παιδιά, γιατί δεν επαινείς κάθε μέρα όλα τα παιδιά στόχος είναι να επαινεθούν κάποια στιγμή όλα αλλά όχι την ίδια μέρα. Γιατί αν μοιράζαμε μπράβο δεν θα είχε αξία, οπότε έμμεσα και ας μην το καταλαβαίνουν θεωρώ ότι δημιουργείται ο ανταγωνισμός, απλά δεν δημιουργείται ελέγχουμε πάντα να μην ξεφύγει από τα όρια και χάσει και γίνει επικίνδυνος και γίνει εντέλει εμμονή.

Ερ: Από τα δυο παραδείγματα που μου δώσατε κατάλαβα ότι έχετε και τις δύο πλευρές του ανταγωνισμού και τον παραγωγικό και τον μη παραγωγικό. Εσείς εντέλει πιστεύετε ότι είναι παραγωγικός όμως; Από τα χρόνια εμπειρία σας, δηλ. αν δίνει κίνητρο;

Σ.2: θεωρώ ότι...για τους αδύναμους είναι λίγο δύσκολο δεν ξέρω αν στους αδύναμους δίνει κίνητρο! Αλλά ο αδύναμος δεν ξέρω πόσο θα μπορέσει... ε να ενισχύσει τις δυνατότητες του, σίγουρα όμως βοηθάει τους δυνατούς, οι οποίοι οι πιο δυνατοί θα το παλέψουν να φτάσουν το άριστα. Δεν ξέρω αν ο μέτριος θα φτάσει να είναι λίγο πάνω από το μέτριος με τον ανταγωνισμό, σίγουρα όμως τον καλό θα τον κάνει άριστο.

Ερ: Ενώ τον άριστο;

Σ.2: τον καλό δεν ξέρω αν θα τον πάει στο... τον μέτριο δεν ξέρω αν θα τον πάει στο... Αν θα τον ανεβάσει

Ερ: εεεε! Θεωρείτε ότι η σημαία να είναι ένα κίνητρο;

Σ.2: Όχι έχει πάψει να είναι κίνητρο η σημαία, η σημαία από τη στιγμή που τα τελευταία χρόνια παίρνουνε δέκα (10) όλοι οι μαθητές, για τη σημαία μπαίνανε στην κλήρωση πάρα πολλά παιδιά. Βέβαια γινόταν με ένα τρόπο, π.χ αν ήταν 25 μαθητές, οι είκοσι (20) είχαν δέκα (10). Και αυτόματα αν ήταν δύο ή τρία τα Τμήματα του Σχολείου μπαίνανε στην κλήρωση πάρα πολλά παιδιά. Σίγουρα βέβαια, δεν θα μπαίνανε στην κλήρωση πολλοί αδύναμοι μαθητές ή οι μαθητές που είναι στα σχολεία και έχουν πολλές σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και όχι μόνο!



Ερ: Ποια είναι η γνώμη σας για το φλέγον θέμα της σηματοφορίας δια της κληρώσεως; Μου λέτε βεβαία ότι γενικά είχε καθιερωθεί άτυπα
Σ.2: Άτυπα μπαίνανε όλοι απλά προστατεύονταν λίγο οι πιο αδύναμες..προστατεύονταν;
Ερ: Δεν μπαίνανε σε αυτή τη διαδικασία!
Σ.2: Δεν συμμετείχαν στη διαδικασία της κλήρωσης οι πιο αδύναμοι... εεε!
Ερ: Ποια είναι η γνώμη σας;
Σ.2: Είναι δύσκολο να πεις καλή! Δηλαδή θεωρούσα ίσως όπως γίνεται στο Γυμνάσιο, Λύκειο που είναι καθαρά οι άριστοι να έχει κάποια αξία. Στο Δημοτικό όμως που ήταν τόσοι πολλοί δεν κατάλαβα τη διαφορά του πριν με το μετά. Απλά υπάρχει ο κίνδυνός να... Κίνδυνος, δεν υπάρχει κίνδυνος! Υπάρχει η περίπτωση να μπει κάποιος ο οποίος όχι απλά δεν είναι άριστος, ίσως οριακά περνάει την Τάξη, γιατί στο Δημοτικό την περνάς την Τάξη δεν θα μείνεις. Παραταύτα τη σημαία έχουν το δικαίωμα να την σηκώνουν όλοι! Άρα με γνώμονα αυτό είναι δικαίωμα του καθενός να τη σηκώσει εφόσον κληρωθεί.
Ερ: Θα έπρεπε να είναι έπαθλο; Να είναι για τον άριστο ή πρέπει να είναι για όλους; Ήταν καλύτερο το προηγούμενο που μπαίνανε έστω στην κλήρωση οι δέκα (10), οι είκοσι (20) καλοί μαθητές ή είναι καλύτερα τώρα που έχουν το δικαίωμα όλοι;
Σ.2: Θεωρώ ότι η σημαία δεν θα έπρεπε να θεωρείται σαν έπαθλο είναι κάτι ιερό για εμάς. Οπότε ας έχουν τη δύναμη όλοι! Γιατί είναι όλοι ίσοι απέναντι στη σημαία. Η σημαία σαν σημαία ας υπάρξει κάτι άλλο σαν στόχος ή κάτι άλλο σαν έπαθλο. Η σημαία είναι τόσο, είναι σύμβολο και δεν θέλω να χάσει την υπόσταση του ως σύμβολο οπότε δικαίωμα θα πρέπει να έχουν όλοι να τη σηκώσουν.
Ερ: Άρα λοιπόν μου είπατε πριν ότι οι αδύναμοι μαθητές να μην μπορούν να φτάσουν, ενδεχομένως να μην τους δώσει ένα κίνητρο η σημαία να φτάσουν πιο πάνω όσον αφορά την επίδοση τους.
Σ.2: Ναι αυτό ήθελα να πω και πριν, ότι οι καλοί μαθητές δεν ξέρω αν θα καταφέρουν να γίνουν πολλοί καλοί, σίγουρα όμως ο πολύ καλός με τον ανταγωνισμό θα γίνει άριστος! Οι πολλοί καλοί θα παλέψουν για το άριστα, κάποιιοι από τους καλούς θα παραμείνουν στο καλοί και μερικοί θα πάνε στο πολύ καλό. Δεν θα πάνε στο άριστα, αλλά σίγουρα
Ερ: Είχατε κάποια εμπειρία πέρυσι που έγινε αυτός ο ντόρος με την σηματοφορία δια της κληρώσεως; Εεε! Σας έτυχε να το πάρει κάποιος μαθητής ο οποίος ...

Σ.2: ναι μου έτυχε φέτος, κληρώθηκε μια σημαία. Χωρίζεται από την αρχή του έτους μέχρι 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου παίρνει το ένα Τμήμα μπαίνουν σημαιοφόροι, σημαιοφόροι και παραστάτες, και από 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς το δεύτερο Τμήμα, τα έξι άτομα που κληρώθηκαν για τη σημαία ως σημαιοφόροι και παραστάτες ήταν όλοι μέτριοι μαθητές.

Ερ: Πως αντέδρασαν;

Σ.2: Δεν τους πείραξε νομίζω ότι ήταν αρκετά συνειδητοποιημένοι και από πέρυσι που έγινε αυτό με τη κλήρωση, που ήταν συνειδητοποιημένοι. Δεν υπήρχαν αντιδράσεις!

Ερ: Ούτε από γονείς; Δηλ. εγώ πιστεύω ότι περισσότερο από γονείς θα περίμενα αντιδράσεις.

Σ.2: Επειδή βγήκε σαν νόμος και ήταν κάτι τετελεσμένο δεν έπαιρνε, και αντιδράσεις να υπήρχαν θα ήταν σε πηγαδάκια έξω από το σχολείο. Δεν ήταν ότι έκανε κάτι λάθος το σχολείο και θα έμπαιναν μέσα οι γονείς να αντιδράσουν, ή να διεκδικήσουν κάτι. Διεκδικούν όταν θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να αλλάξει κάτι, το σχολείο δεν μπορούσε να αλλάξει το σχολείο ήταν στο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ) και ίσχυε Πανελλαδικά για όλους. Εεε! Φέτος έτυχε να μου μπει στη σημαία μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες, όχι σημαιοφόρος αλλά στη σημαία με αποτέλεσμα ο σημαιοφόρος που δεν του άρεσε που μπήκε στη σημαία, δεν ήθελε να κρατήσει τη σημαία.

Ερ: Δεν ήθελε εε;

Σ.2: Όχι, και τον πίεσε, τον έπεισε η μητέρα του, τον κατάλαβα ότι δεν του άρεσε μόλις κληρώθηκε γιατί μου είπε: « Δεν θέλω κυρία τώρα, πως μπήκαμε όλοι μέσα έτσι» , του είπα: «Έλα, έλα τώρα αφού είναι κλήρωση όλοι θα μπαίναμε» και μου είπε και η μητέρα του ότι του μίλησε στο σπίτι, ότι είναι τιμή να κρατάς τη σημαία και είσαι πολύ τυχερός που σου έτυχε , που σου κληρώθηκε και όντως ...στην παρέλαση κύλησαν όλα ομαλά και την κράτησε και ήταν όλα...

Ερ: Το ίδιο το παιδί, ο μέτριος μαθητής είχε κάποια αντίδραση; Μπορεί να μην ήθελε, να ένιωθε ντροπή, να ένιωθε ότι δεν του άξιζε αυτό που του συμβαίνει;

Σ.2: Όχι, γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής είναι με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν θα καταλάβαινε, δεν θα έφτανε στο σημείο... Είναι στο σχολείο, αλλά κανονικά ήθελε Παράλληλη Στήριξη εξαρχής, τώρα είναι μεγάλος και δεν δέχεται παράλληλη στήριξη. Δεν θα καταλάβαινε! Ίσως είναι μια ευκαιρία και ένιωσε και ευτυχισμένος

που ήταν στη σημαία, δηλ. αν το δούμε από τη θετική του πλευρά αυτό το παιδί κέρδισε κάτι παραπάνω με αυτόν τον τρόπο. Βέβαια ήρθε στη μια παρέλαση στην άλλη δεν ήρθε.

Ερ: Οι γονείς του;

Σ.2: Είναι παιδί χωρισμένων γονιών, είναι λίγο δύσκολες οι συνθήκες της συγκεκριμένης οικογένειας. Και η μητέρα χάρηκε στο μέτρο που μπορούσε να το αντιληφθεί και η ίδια!

Ερ: Αυτό;

Σ.2: Βέβαια συνέβη στο άλλο τμήμα, κληρώθηκε μαθητής που είναι αλλοεθνής και είτε από την πρώτη στιγμή «δεν θέλω να συμμετάσχω, βγάλτε με από την κλήρωση, δεν θέλω να μπω στη σημαία», αλλά επειδή δεν προβλεπόταν δεν μπορούσαμε να τον βγάλουμε από την κλήρωση και κληρώθηκε... ναι και είτε δεν θα έρθω και η θέση έμενε κενή και θα βάζαμε αντικαταστάτη ούτος άλλως υπάρχει ένας, κληρώνεται ένας αντικαταστάτης.

Ερ: Συμβαίνει και αυτό ε;

Σ.2: Ναι δεν ήθελε!

Ερ: ούτε οι γονείς των άριστων μαθητών έβγαλαν κάποια αντίδραση

Σ.2: Όχι και η σημαία μου, τα έξι (6) άτομα που κληρώθηκαν από την τάξη μου και ήταν μέτριοι μαθητές, υπήρξαν αλλοεθνείς...

Ερ: Ναι ε;; Μάλλον είναι μεγάλα τα ποσοστά;

Σ.2: Πλέον είναι και τα ποσοστά δεν το συζητώ... όμως το σύνολο των είκοσι δύο μαθητών (22) που έχω μες στη τάξη μου είναι περίπου πέντε (5) με έξι (6) αλλοεθνείς. Αλλά κανένας άριστος!

Ερ: εντάξει νομίζω ότι παίζει λίγο το κοινωνικό-οικονομικό ε;

Σ.2: Ναι τα πάντα

Ερ: Είναι εδώ είναι εργάτες οι γονείς, έχουν δουλειές;

Σ.2: Ναι εργάτες και νομίζω ότι επειδή είμαστε σε επαρχία είναι πιο ευνοϊκές οι συνθήκες, εξαιρετικά παιδιά και πολλοί καλά παιδιά και αθόρυβα και πολύ συνεσταλμένα και μάλιστα ήταν και πολλοί σοβαροί στην παρέλαση. Θεωρώ ότι γινόμαστε ίσως αρνητικοί και δεν έχουμε αποδεχτεί κάτι στην πορεία όταν το βλέπουμε πως εξελίσσεται ίσως βλέπουμε και την θετική ματιά των πραγμάτων. Πραγματικά θεωρώ ότι, ενδεχομένως από ελληνόπουλα και από τους άριστους μπορεί αυτά τα παιδιά να ικανοποιήθηκαν πιο πολύ.

Ερ: Ναι εε; Οι Εκπαιδευτικοί στο Σύλλογο Διδασκόντων υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις;

Σ.2: Ναι, ναι είναι αρνητικοί για τον τρόπο, πλειοψηφικά θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να συμβεί αυτό αλλά υπάρχουν και οι φωνές που λένε «γιατί και πριν που βάζαμε σε όλους δέκα και κληρώνονταν, απλά απέφευγες κραυγαλέες περιπτώσεις. Όπως του δικού μου μαθητή που υπήρχαν σοβαρά προβλήματα και εφόσον η βαθμολογία ήταν πολλή χαμηλή, γιατί δεν μπορούσε να αποδώσει όχι γιατί το έκανε εσκεμμένα, δεν έμπαινε στην κλήρωση. Τουλάχιστον δεν θα συμμετείχε, αλλά τώρα εντυπωσιάστηκα πραγματικά γιατί ήταν πολύ χαρούμενος και που θα φορούσε παραδοσιακή στολή, είχε χαρά το συγκεκριμένο παιδί και τα πήγε πολύ καλά.

Ερ: Δηλαδή ο Νόμος απαγορεύει να αποκλειστεί κάποιο παιδί, ακόμα και αν επιθυμεί και Υπεύθυνη Δήλωση ο γονιός να μην συμ...

Σ.2: Δεν το αφήνει ο Νόμος αυτό σαν παραθυράκι, γιατί λέει ότι να μπουν στη κλήρωση οι μαθητές της Έκτης Τάξης, δεν λέει κάτι, οπότε εκεί είσαι λίγο μετέωρος και δεν ξέρεις τι ευθύνη να πάρεις, δεν την παίρνεις και εφόσον μπορεί να μπει αντικαταστάτης, τελείωσε! Δηλ. έτσι έκρινε ο Διευθυντής και έτσι έπραξε.

Ερ: Ε η λογική λέει αυτό. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που ακολουθείτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου προωθείτε μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές σας κοινωνικές αξίες, όπως αλληλεγγύη, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη;

Σ.2: Θεωρώ ότι προσπαθώ αλλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό γίνεται εφικτό! Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο πιο δύσκολο είναι να τα επηρεάσεις ή να τους πεις τι πρέπει να κάνουν, γιατί έχει σχηματιστεί ο χαρακτήρας τους και πλέον είναι αρκετά αντιδραστικά. Θεωρώ ότι μέχρι Δευτέρα, Τρίτη τα παιδιά ακούν πιο εύκολα τον δάσκαλο και ακολουθούν κανόνες, βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, συμβίωσης στην τάξη. Όσο μεγαλώνουν δεν τους ακολουθούν τόσο και ίσως σταδιακά ξεχνούν τι είναι το σωστό, τυχαίνει και έχω φέτος Πέμπτη και επειδή τα τελευταία χρόνια τυχαίνει και έχω Πέμπτες, Έκτες, τα παιδιά ήδη μπαίνουν σε Προεφηβεία και έχουν έξαρση στον χαρακτήρα τους και είναι έντονη η παραβατική τους συμπεριφορά, η βία στους συμμαθητές τους συμπεριφορά. Δημιουργούν εντάσεις, εμπλέκονται γονείς, έχουμε πολλές συγκρούσεις των παιδιών, όχι εγώ με τα παιδιά ή εγώ με γονείς ...παλεύω για την αλληλεγγύη αρκετά και για το σεβασμό αρκετά και για τον τρόπο που πρέπει να μιλάμε μέσα από πολλή κουβέντα, πολύ διάλογο και κυρίως μέσα

από το να τους δείξω ότι το κάνω εγώ, ενώ στην προσωπική μου ζωή είμαι θεωρώ πιο χαλαρή, εντάξει και επειδή τώρα έχουμε μεγαλώσει θεωρώ ότι ίσως δεν τα τηρείς τόσο πολύ κι όμως στην τάξη προσπαθώ τόσο πολύ και να ξεχνάω γρήγορα και να γυρνάω μια απάντηση και ένα μάλωμα σε χιούμορ και να ..δεν το συζητώ το να συγχωρούμε και να δίνουμε ευκαιρίες. Βέβαια από τις πολλές ευκαιρίες, καταλήγω και στο συμπέρασμα μερικές φορές να σκέφτομαι ότι πρέπει να τους μαθαίνω να δίνουν τόσες πολλές ευκαιρίες ή θα καταλήξουν να γίνουν βάρος σε κάποιους άλλους..Έχω σκεφτεί πολλές φορές ότι μήπως στην προσπάθειά μου να εντάξω μαθητές στην τάξη καταπιέζω άλλους. Παραταύτα προσπαθώ ακόμα να τους εντάξω, θεωρώ δεύτερη χρονιά επειδή έχω την ίδια τάξη, ειδικά ένα μαθητή ο οποίος δεν εντασσόταν με τίποτα, φέτος θεωρώ ότι τα έχει καταφέρει, όχι απόλυτα αλλά από κει που εν τον ήθελε κανένας έχει καταφέρει και επικοινωνεί με δύο τρεις, είναι πολύ δύσκολες οι ανθρώπινες σχέσεις, είναι πολύ αυστηροί κριτές τα παιδιά, δεν συγχωρούν και περιμένουνε , θέλουνε πολλή αγάπη και αγκαλιά να τους δώσεις για να μπορέσουν να δώσουν αλλά αυτό απαιτεί χρόνο και κόπο, τον οποίο τον διαθέτω αλλά δεν είμαι ποτέ σίγουρη αν αυτό θα έχει τα αποτελέσματα που εγώ θέλω!

Ερ: Όλοι οι εκπαιδευτικοί πέφτουμε σε αυτή την παγίδα! Είναι μεγάλο το ηθικό δίλλημα!

Σ.2: ναι είναι μεγάλο γιατί κάθε φορά λες, με χτύπησε, με έβρισε, με έκανε και λες ναι εντάξει δώσε του μια ευκαιρία ακόμα, πόσες; Μα όχι έλα προσπαθούμε και θα είναι πιο ευγενικός και έλα προσπάθησε και συ λίγο! Και μετά λες : «είναι αυτό σωστό να καταπιέζω ένα μαθητή να ανέχεται μια παραβατική συμπεριφορά ενός άλλου;» Δηλ. πάντα σκέφτομαι φτάνεις μέχρι ένα σημείο επιπλήτεις και τον άλλον και να πω ότι το νομοθετικό πλαίσιο στο Δημοτικό, δηλ. το παιδί θεωρεί ότι όταν κάποιος κάνει κάτι περιμένει την ικανοποίηση του στυλ δηλαδή να το βουτήξει ο δάσκαλος να το δείρει ή να το διαπομπεύσει! Μιλάμε αυτό περιμένει το παιδί. Πως κάνει η μάνα στο σπίτι, θα το βουτήξει από το αφτί..κάτι το οποίο δεν γίνεται για κανέναν λόγο! Επίσης, το νομοθετικό πλαίσιο του Δημοτικού δεν έχει καμία επίπληξη, δηλ. δεν μαλώνεις (καλά δεν το συζητώ..δεν μαλώνεις) αλλά εδώ και προφορικά μπορεί να επιπλήξεις κάτι και να προσβληθεί και τη επόμενη μέρα να σου ρθει κάποιος και να σου πει: «καλά γιατί το είπες αυτό; Πως το πες; Και τι έγινε;» Δεν το συζητώ ότι δεν μπορείς να βάλεις τιμωρία. Δεν υπάρχουν τιμωρίες, απαγορεύεται, ότι δεν μπορείς να βγάλεις μαθητή έξω, άρα τελικά στα μάτια των

μαθητών μου είμαι τι; Αφού δεν μπορώ να κάνω τίποτα, αφού ξέρουν και τι θα κάνετε ρε κυρία, πάλι τα ίδια, αφού δεν γίνεται τίποτα. Ναι αλλά είμαστε μεγάλοι άνθρωποι έχουμε μεγάλη καρδιά και δίνουμε ευκαιρίες και μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε. Φίλοι δεν θα γίνουμε, με κάποιους φίλοι δεν θα γίνουμε, μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε. Αυτός είναι ο στόχος!

Ερ: Πολύ ωραία! Πιστεύετε ότι αυτές οι κοινωνικές αξίες μπορούν να συνυπάρξουν με τον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη;

Σ.2: Ναι θεωρώ ότι μπορούν να ταιριάζουν γιατί θα είναι υγιής ο ανταγωνισμός αν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες. Αν δεν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες, παύει ο ανταγωνισμός να είναι υγιής και να αποκτά άλλη διάσταση! Στην πορεία διαπίστωσα ότι οι δύσκολες σχέσεις των παιδιών, που τα τελευταία χρόνια είναι σύνηθες φαινόμενο, οφείλονται στις μη καλές σχέσεις των γονέων. Δεν το περίμενα αλλά πραγματικά όταν άρχισα να καλώ γονείς, κατ' ιδιάν και μου λέγε ο ένας για τον άλλον εκεί κατάλαβα γιατί είναι τεταμένο το κλίμα σε αυτή την τάξη, γιατί και στο σπίτι επιβραβεύει ο πατέρας τη συμπεριφορά του παιδιού ή του λέει πώς να φερθεί-μη γνωρίζοντας βέβαια πάντα ο γονέας την ακριβή εικόνα του συμβάντος, γιατί το παιδί είναι αρκετά έξυπνο να πει το περιστατικό μέχρι το σημείο που δεν θα έχει συνέπειες για το ίδιο γιατί πάντα τα παιδιά είτε κάνουν κάτι το ένα είτε κάνει κάτι το άλλο. Αν υπάρξει μια μέση λύση και πει ο γονέας μην το ξανακάνεις και συ ή μίλα λίγο καλύτερα ή δώστου μια ευκαιρία, τότε σίγουρα θα δουν μεγάλη διαφορά στη συμπεριφορά. Όταν εγώ κάλεσα λοιπόν τους γονείς και ζήτησα από τους γονείς βοήθεια και μάλιστα είχα και γω αντίδραση από γονέα που μου είπε: «γιατί μου λέτε συνέχεια για τον Παναγιώτη, για τη συμπεριφορά του, για το ένα για το άλλο, -γιατί εκείνη την ημέρα τον είχαν πιάσει και άλλοι συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων και του είχαν κάνει παράπονα – γιατί δεν με καλούσατε νωρίτερα;», του λέω «και γω τώρα μπορούσα να σας καλέσω γιατί και γω ακολουθώ πρώτα κάποιες παιδαγωγικές μεθόδους, δίνω ευκαιρία, τα καταγράφω όλα, καταγράφω συμπεριφορές και ήρθε η ώρα να βάλω και τους γονείς στο παιχνίδι», μου λέει: «εντάξει» εκεί το κατάλαβε λίγο και η αλήθεια είναι ότι επειδή τους κάλεσα όλους και αυτόν που εμπλέκονταν σε ακραία περιστατικά αλλά και όσων έριχναν λάδι στη φωτιά, γιατί υπάρχουν και οι περιπτώσεις μαθητών που να μην είναι άριστοι αλλά είναι αυτοί που ρίχνουν λάδι στη φωτιά όταν συμμετείχαν οι γονείς σε αυτό οι σχέσεις έγιναν πολλοί καλύτερες, διαφορά μεγάλη δεν το περίμενα και μάλιστα τότε αντιλήφθηκα ότι ίσως να μπαίνουν

και να τους ενημερώνουμε πιο συστηματικά, γιατί οι γονείς δεν έρχονται! Οι γονείς δεν έρχονται τη μέρα που έχει οριστεί για συνάντηση, είτε έχουν δουλειές, είτε θεωρούν ότι δεν υπάρχει πρόβλημα. Σπάνια από τους είκοσι γονείς, από τους σαράντα γιατί είναι πατέρας και μάνα... θα έρθουν οι πέντε (5) ή οι τρεις (3) και μετά κανένας. Οπότε έφτασα στο σημείο να κλείνω ραντεβού και να τους καλώ, αυτό βοήθησε λίγο και δημιουργήθηκαν καλύτερες σχέσεις.

Ερ: Αφού βρήκατε τον τρόπο! Τελικά ο ανταγωνισμός επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη;

Σ.2: Ναι θεωρώ ότι τις επηρεάζει... Νομίζω ότι όλα αυτά είναι αλληλένδετα, δεν μπορεί να μην τις επηρεάζει, δηλ. όπως βλέπω τα παιδιά χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τις πρακτικές αυτές, ακολουθώ και γω! Αν δω ότι τους βγαίνει σε αρνητισμό ή υπάρχουν εντάσεις και συγκρούσεις, τότε αλλάζω και γω τον τρόπο που θα χειριστώ ή θα αξιολογήσω για να αποφύγω τις συγκρούσεις.

Ερ: Όπως μας είπατε πριν και το παράδειγμα!

Σ.2: Προσπαθώ να προσαρμόζομαι στα παιδιά, δηλ. δεν μπορώ να ζητάω απ' τα παιδιά να αλλάξουν, προσπαθώ να μπω εγώ πρώτα στα παιδιά για να φέρω την αλλαγή. Γιατί αλλιώς σε νιώθουν απέναντι και εχθρό, ενώ όταν μπω από μέσα και το παλέψουμε μαζί και θεωρούν ότι συμπλέουμε, θεωρώ ότι είναι πιο συνεργάσιμα.

Ερ: Θεωρείτε ότι η επιρροή του ανταγωνισμού είναι ισχυρή μέσα στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται εντέλει οι εκπαιδευτικές πρακτικές που μας είπατε ότι εφαρμόζετε, εσείς ως εκπαιδευτικός κρίνεται σκόπιμο να αντισταθείτε σε αυτή τη λογική του ανταγωνισμού ή όχι;

Σ.2: Εφόσον επιφέρει θετικά αποτελέσματα γιατί για να κρίνω αν ο ανταγωνισμός είναι επιτυχής ή όχι, θα πρέπει να δω στο σύνολο της τάξης, αν το παρομοιάζα σαν ένα αερόστατό, ποιοι μπορούν να το ανεβάσουν ψηλά. Εφόσον στην πλειοψηφία αποδίδει και εφόσον το εκπαιδευτικό μας Σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο, γιατί θα πάνε σε ένα Γυμνάσιο και σε ένα Λύκειο, που είναι καθαρά βαθμοθηρικό το θέμα μέσω της βαθμολογία σου κρίνεται αν θα περάσεις σε ένα Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να μην υπάρχει ο ανταγωνισμός γιατί θα πρέπει να έχεις θέσει τα παιδιά σε μια διαδικασία να ξέρουν ότι η ζωή μετά είναι μια κούρσα μέχρι να τελειώσουν στο Λύκειο... εεε! Πρέπει να τους μάθεις να τρέχουν. Εδώ μες στη ζωή και η απλή επιβίωση μας είναι δύσκολη..

Ερ: έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Σ.2: Όχι όχι! Νομίζω τα είπα όλα...
Ερ:Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας
Σ.2: Τίποτα!!

## 2.2 Συγκεντρωτικοί πίνακες κωδικοποίησης ποιοτικών δεδομένων της ημιδομημένης συνέντευξης της Σ.2.

1<sup>ος</sup> Άξονας: Μαθητικός ανταγωνισμός και εκπαιδευτική διαδικασία

Κώδικες- Ανταγωνισμός	Ημι-δομημένη Συνέντευξη
Ορισμός	<p>Σ.2: προσπάθεια τους ο ένας να ξεπεράσει τον άλλον</p> <p>Σ.2: Τώρα είναι τι θα έπρεπε να είναι, θα έπρεπε να είναι η ευγενής άμιλλα δηλαδή να δίνετε η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δείχνουν τον καλύτερό τους εαυτό και ο καθένας με τις δικές τους δυνατότητες να φτάνει στο καλύτερο σημείο που μπορεί να φτάσει</p>
Τρόποι εκδήλωσης	<p>Σ.2: όταν γράφουμε πχ ορθογραφία παίρνουμε κάθε τρεις συνεχόμενες άριστες, αυτοκόλλητο! Οπότε προσπαθούν μετά να συγκρίνουν ποιος έχει πάρει τα περισσότερα αυτοκόλλητα. Όποιος κάνει καλά γράμματα παίρνει σφραγίδα, οπότε βελτιώνονται στον τρόπο που γράφουνε ακόμα και άτομα/παιδιά που δεν μπορούσαν να γράψουν πολύ καλά έχουν βελτιωθεί πάρα πολύ, με το σκεπτικό ότι θα κερδίσουν τη σφραγίδα!</p> <p>Σ.2: Βέβαια υπάρχουν και στα διαγωνίσματα, γιατί στην Έκτη γράφεις αρκετά επαναληπτικά ανά Ενότητα, με στόχο αν έχει κατακτηθεί η γνώση της Ενότητας που έχει διδαχθεί, οπότε εκεί τους ενδιαφέρει ο βαθμός και υπάρχει συναγωνίζονται ποιος θα φέρει την καλύτερη βαθμολογία και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα.</p>
Κίνητρα	<p>Σ.2: Οπότε προσπαθούν μετά να συγκρίνουν ποιος έχει πάρει τα περισσότερα αυτοκόλλητα. Όποιος κάνει καλά γράμματα παίρνει σφραγίδα, οπότε</p>



	<p>βελτιώνονται στον τρόπο που γράφουνε ακόμα και άτομα/παιδιά που δεν μπορούσαν να γράψουν πολύ καλά έχουν βελτιωθεί πάρα πολύ, με το σκεπτικό ότι θα κερδίσουν τη σφραγίδα!</p> <p>Σ.2: Καταρχάς παίρνω μεγάλα αυτοκόλλητα (γέλια). Παίρνω μεγάλα αυτοκόλλητα οπότε γίνεται μάχη. Δεν παίρνω μικρά αυτοκολλητάκια γιατί μου κάνουν και παρατήρηση πλέον... Δέχομαι! Και με κριτικάρουν για τα αυτοκόλλητα που παίρνω, οπότε έχω πάρει τα αυτοκόλλητα που τους αρέσουν.</p> <p>Σ.2: έχω αγοράσει τις σφραγίδες που τους αρέσουν και στην ανάγνωση</p> <p>Σ.2: χαμογελάκια σημειώνω αν διάβασαν καλά ή όχι, το χαμόγελο είναι διάβασες καλά, δυστυχισμένο μπορούσες περισσότερο και το μέτριο ότι θα μπορούσες λίγο ακόμα.</p> <p>Σ.2: Οπότε είχα κάνει ένα πίνακα, τον οποίο τον είχαμε βάλει πίσω από την πόρτα και σημείωνα φατσούλες, χαμογελάκια και όποιος έπαιρνε τα περισσότερα είχε ένα κέρασμα.</p>
Αντίκτυπο κινήτρων	<p>Σ.2: Οπότε όλα αυτά τους ενδιαφέρουνε γιατί στο βιβλίο πάνω φαίνεται και έχει αντίκτυπο το βλέπει και ο γονέας θέλουν να είναι τυπικοί.</p> <p>Σ.2: υπάρχουν μαθητές κυρίως οι άριστοι, οι οποίοι θα το θεωρήσουν κυρίως σαν κίνητρο μια ενδεχόμενη αποτυχία τους και θα δουν ότι οι φίλοι τους είναι πολύ καλύτεροι μαθητές και θα προσπαθήσουν να βελτιωθούν και την αποτυχία να την ανατρέψουν.</p> <p>Σ.2: Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που μονίμως είναι παρατημένοι από την προσπάθεια όπου αυτού τους δημιουργεί αντίθετα συναισθήματα... αποθαρρύνονται!</p>
Κριτήρια Αξιολόγησης- Βαθμολόγησης	<p>Σ.2: Στο Δημοτικό η βαθμολογία δεν είναι μόνο τα γραπτά, είναι και η συμμετοχή στην τάξη και η γενικότερη συμπεριφορά.</p> <p>Σ.2: από συμπεριφορά, συμμετοχή στην τάξη και έπειτα τα γραπτά όλα αυτά συνυπολογίζονται και βγαίνει η βαθμολογία.</p>

	<p>Σ.2: η βαθμολογία είναι ανοιχτή και πιάνει όλη την κλίμακα, κάποιιοι λένε ξεκινάω από επτά (7), κάποιιοι από οκτώ (8),</p>
Αντικίνητρο	<p>Σ.2: Όχι είναι βαθμοί διότι θεωρείται ότι αποθαρρύνονται τελείως τα παιδιά και δεν υπάρχει λόγος στο Δημοτικό να έχεις στιγματίσει τόσο τη ψυχή του παιδιού</p> <p>Σ.2: γιατί λένε στο Δημοτικό δεν έχει σημασία, γιατί άντε τώρα θα πάρει το βαθμό, γιατί θέλω να ενθαρρύνω το παιδί, δεν θέλω ποτέ να νιώσει ότι είναι λιγότερο ικανό από το συμμαθητή του, να θέλει να προσπαθεί, να επιδιώκει το καλύτερο... Αυτό είναι ένα σκεπτικό! αλλά τελικά ο βαθμός έχασε την αξία του!</p> <p>Σ.2: Όχι έχει πάψει να είναι κίνητρο η σημαία</p> <p>Σ.2: Θεωρώ ότι η σημαία δεν θα έπρεπε να θεωρείται σαν έπαθλο είναι κάτι ιερό για εμάς.</p>
Αξιοποίηση βαθμολογίας	<p>Σ.2: Είναι για να δω αν κάτι δεν έχει γίνει αντιληπτό να το επαναλάβω οπότε τουλάχιστον να κατανοήσουν το φαινόμενο και προχωρήσουμε παρακάτω!</p> <p>Σ.2: κάνω εξατομικευμένη σε αυτούς που έχουν αδυναμία στη Γλώσσα, διαβάζουν λιγότερο ή έχουν συγκεκριμένη ορθογραφία.</p>

2<sup>ος</sup> Άξονας: Μαθητικός ανταγωνισμός και εκπαιδευτική διαδικασία

Κώδικες- Εκπαίδευση & ανταγωνισμός	Ημιδομημένη Συνέντευξη
Αρνητικές συνέπειες ανταγωνισμού	<p>Σ.2: Ναι, ναι το βλέπει γιατί είναι πάνω στο μάθημα, στη σελίδα του βιβλίου οπότε φαίνεται και το βλέπει και ο διπλανός.</p> <p>Σ.2: τα παιδάκια μου σκιστήκανε κοντέψανε να δημιουργηθούν μεγαλύτερα προβλήματα από κάθε άλλη φορά,</p> <p>Σ.2: στην πράξη σφαχτήκαν τα παιδιά μου!</p> <p>Σ.2: ΜΑΧΗ. Δόθηκε μάχη!</p>
Θετικές συνέπειες ανταγωνισμού	<p>Σ.2: έχουν συνειδητοποιήσει ότι όταν διαβάζουν και κερδίζουν το χαμόγελο</p>

	<p>είναι πλέον συνειδητοποιημένοι ότι όταν προσπαθούν κερδίζουν αυτό που πρέπει οπότε δεν έχει υπάρξει κάποια αντίδραση</p> <p>Σ.2: Εφόσον επιφέρει θετικά αποτελέσματα γιατί για να κρίνω αν ο ανταγωνισμός είναι επιτυχής ή όχι, θα πρέπει να δω στο σύνολο της τάξης, αν το παρομοιάζω σαν ένα αερόστατο, ποιοι μπορούν να το ανεβάσουν ψηλά.</p>
<p>Αντιμετώπιση</p>	<p>Σ.2: Και είπα ότι μάλλον θα δημιουργούσα μεγαλύτερο πρόβλημα απ' ότι πριν και πραγματικά το σταμάτησα και ηρέμησαν γιατί «όχι εγώ θα το πάρω, μα όχι δεν το είπα εγώ»</p> <p>Σ.2: Οπότε το κατήγησα δεν έπιασε, δεν ξέρω αν φταίγανε τα δικά μου παιδάκια ή αν έφταιγε ο τρόπος που το έκανα αλλά δεν έπιασε.</p>
<p>Αντίληψη</p>	<p>Σ.2: Εκ των πραγμάτων ο κάθε εκπαιδευτικός ενισχύει τον ανταγωνισμό είτε λέγοντας ένα καλό λόγο σε ένα παιδί που μια μέρα είναι άριστος σε όλα, επαινώντας τα παιδιά, γιατί δεν επαινείς κάθε μέρα όλα τα παιδιά στόχος είναι να επαινεθούν κάποια στιγμή όλα αλλά όχι την ίδια μέρα.</p> <p>Σ.2: θεωρώ ότι για τους αδύναμους είναι λίγο δύσκολο δεν ξέρω αν στους αδύναμους δίνει κίνητρο!</p> <p>Σ.2: Δεν ξέρω αν ο μέτριος θα φτάσει να είναι λίγο πάνω από το μέτριος με τον ανταγωνισμό, σίγουρα όμως τον καλό θα τον κάνει άριστο.</p> <p>Σ.2: τον καλό δεν ξέρω αν θα τον πάει στο... τον μέτριο δεν ξέρω αν θα τον πάει στο... Αν θα τον ανεβάσει</p> <p>Σ.2: Οι πολλοί καλοί θα παλέψουν για το άριστα, κάποιοι από τους καλούς θα παραμείνουν στο καλοί και μερικοί θα πάνε στο πολύ καλό. Δεν θα πάνε στο άριστα, αλλά σίγουρα</p> <p>Σ.2: Εφόσον στην πλειοψηφία αποδίδει και εφόσον το εκπαιδευτικό μας Σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο, γιατί θα πάνε σε ένα Γυμνάσιο και σε ένα Λύκειο, που είναι καθαρά βαθμοθηρικό το θέμα μέσω της βαθμολογία σου κρίνεσαι αν θα περάσεις σε ένα Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να μην υπάρχει ο ανταγωνισμός</p> <p>Σ.2: γιατί θα πρέπει να έχεις θέσει τα</p>

	<p>παιδιά σε μια διαδικασία να ξέρουν ότι η ζωή μετά είναι μια κούρσα μέχρι να τελειώσουν στο Λύκειο... εεε! Πρέπει να τους μάθεις να τρέχουν. Εδώ μες στη ζωή και η απλή επιβίωση μας είναι δύσκολη..</p>
--	--

3<sup>ος</sup> Άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνύπαρξη κοινωνικών αξιών και ανταγωνισμού μέσα στο Δημοτικό Σχολείο

<p>Κώδικές –κοινωνικές αξίες Vs Ανταγωνισμός</p>	
<p>Αντίληψη για τη νομοθετική ρύθμιση</p>	<p>Σ.2: θεωρούσα ίσως όπως γίνεται στο Γυμνάσιο, Λύκειο που είναι καθαρά οι άριστοι να έχει κάποια αξία. Στο Δημοτικό όμως που ήταν τόσο πολλοί δεν κατάλαβα τη διαφορά του πριν με το μετά.</p> <p>Σ.2: Η σημαία είναι τόσο, είναι σύμβολο και δεν θέλω να χάσει την υπόσταση του ως σύμβολο οπότε δικαίωμα θα πρέπει να έχουν όλοι να τη σηκώσουν.</p> <p>Σ.2: Ίσως είναι μια ευκαιρία και ένιωσα και ευτυχισμένος που ήταν στη σημαία, δηλ. αν το δούμε από τη θετική του πλευρά αυτό το παιδί κέρδισε κάτι παραπάνω με αυτόν τον τρόπο</p>
<p>Περιορισμοί</p>	<p>Σ.2: Απλά υπάρχει ο κίνδυνός να... Κίνδυνος, δεν υπάρχει κίνδυνος! Υπάρχει η περίπτωση να μπει κάποιος ο οποίος όχι απλά δεν είναι άριστος, ίσως οριακά περνάει την Τάξη.</p>
<p>Συμπέρασμα</p>	<p>Σ.2: Παραταύτα τη σημαία έχουν το δικαίωμα να την σηκώνουν όλοι! Άρα με γνώμονα αυτό είναι δικαίωμα του καθενός να τη σηκώσει εφόσον</p>

	<p>κληρωθεί.</p> <p>Σ.2: Οπότε ας έχουν τη δύναμη όλοι! Γιατί είναι όλοι ίσοι απέναντι στη σημαία. Η σημαία σαν σημαία ας υπάρξει κάτι άλλο σαν στόχος ή κάτι άλλο σαν έπαθλο.</p>
Αντιδράσεις γονέων για τη νομοθετική ρύθμιση	<p>Σ.2: Επειδή βγήκε σαν νόμος και ήταν κάτι τετελεσμένο δεν έπαιρνε, και αντιδράσεις να υπήρχαν θα ήταν σε πηγαδάκια έξω από το σχολείο</p> <p>Σ.2: η μητέρα του του μίλησε στο σπίτι, ότι είναι τιμή να κρατάς τη σημαία και είσαι πολύ τυχερός που σου έτυχε, που σου κληρώθηκε και όντως... στην παρέλαση κύλησαν όλα ομαλά και την κράτησε και ήταν όλα...</p> <p>Σ.2: Και η μητέρα χάρηκε στο μέτρο που μπορούσε να το αντιληφθεί και η ίδια!</p>
Ισότητα ευκαιριών δια της κληρώσεως	<p>Σ.2: Εεε! Φέτος έτυχε να μου μπει στη σημαία μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες, όχι σημαιοφόρος</p> <p>Σ.2: Βέβαια συνέβη στο άλλο τμήμα, κληρώθηκε μαθητής που είναι αλλοεθνής</p>
Αντιδράσεις μαθητών	<p>Σ.2: με αποτέλεσμα ο σημαιοφόρος που δεν του άρεσε που μπήκε στη σημαία, δεν ήθελε να κρατήσει τη σημαία.</p> <p>Σ.2: «Δεν θέλω κυρία τώρα, πως μπήκαμε όλοι μέσα έτσι»</p> <p>Σ.2: είπε από την πρώτη στιγμή «δεν θέλω να συμμετάσχω, βγάλτε με από την κλήρωση, δεν θέλω να μπω στη σημαία», αλλά επειδή δεν προβλεπόταν δεν μπορούσαμε να τον βγάλουμε από την</p>

	<p>κλήρωση και κληρώθηκε</p> <p>Σ.2: γιατί ήταν πολύ χαρούμενος και που θα φορούσε παραδοσιακή στολή, είχε χαρά το συγκεκριμένο παιδί και τα πήγε πολύ καλά.</p>
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	<p><b>Σ.2:</b> Ναι, ναι είναι αρνητικοί για τον τρόπο, πλειοψηφικά θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να συμβεί αυτό αλλά υπάρχουν και οι φωνές που λένε «γιατί και πριν που βάζαμε σε όλους δέκα και κληρώνονταν, απλά απέφυγες κραυγαλέες περιπτώσεις.</p>
Πεποίθηση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τις κοινωνικές αξίες	<p><b>Σ.2:</b> Θεωρώ ότι προσπαθώ αλλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό γίνεται εφικτό!.</p> <p>Σ.2: Θεωρώ ότι μέχρι Δευτέρα, Τρίτη τα παιδιά ακούν πιο εύκολα τον δάσκαλο και ακολουθούν κανόνες, βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, συμβίωσης στην τάξη.</p> <p>Σ.2: παλεύω για την αλληλεγγύη αρκετά και για το σεβασμό αρκετά και για τον τρόπο που πρέπει να μιλάμε μέσα από πολλή κουβέντα, πολύ διάλογο και κυριότερα μέσα από το να τους δείξω ότι το κάνω εγώ,</p> <p>Σ.2: μερικές φορές να σκέφτομαι ότι πρέπει να τους μαθαίνω να δίνουν τόσες πολλές ευκαιρίες ή θα καταλήξουν να γίνουν βάρος σε κάποιους άλλους..</p> <p>Σ.2: Έχω σκεφτεί πολλές φορές ότι μήπως στην προσπάθεια μου να εντάξω μαθητές στην τάξη καταπιέζω άλλους. Παραταύτα προσπαθώ ακόμα να τους εντάξω,</p>

	<p>Σ.2: είναι πολύ δύσκολες οι ανθρώπινες σχέσεις, είναι πολύ αυστηροί κριτές τα παιδιά, δεν συγχωρούν και περιμένουν , θέλουνε πολλή αγάπη και αγκαλιά να τους δώσεις για να μπορέσουν να δώσουν αλλά αυτό απαιτεί χρόνο και κόπο, τον οποίο τον διαθέτω αλλά δεν είμαι ποτέ σίγουρη αν αυτό θα έχει τα αποτελέσματα που εγώ θέλω!</p>
<p>Τρόποι εφαρμογής στην τάξη</p>	<p>Σ.2: δεν το συζητώ το να συγχωρούμε και να δίνουμε ευκαιρίες.  Σ.2: Ναι αλλά είμαστε μεγάλοι άνθρωποι έχουμε μεγάλη καρδιά και δίνουμε ευκαιρίες και μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε. Φίλοι δεν θα γίνουμε, με κάποιους φίλοι δεν θα γίνουμε , μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε. Αυτός είναι ο στόχος!</p>
<p>Περιορισμοί</p>	<p>Σ.2: Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο πιο δύσκολο είναι να τα επηρεάσεις ή να τους πεις τι πρέπει να κάνουν, γιατί έχει σχηματιστεί ο χαρακτήρας τους και πλέον είναι αρκετά αντιδραστικά.  Σ.2: Όσο μεγαλώνουν δεν τους ακολουθούν τόσο και ίσως σταδιακά ξεχνούν τι είναι το σωστό,  Σ.2: τα παιδιά ήδη μπαίνουν σε Προεφηβεία και έχουν έξαρση στον χαρακτήρα τους και είναι έντονη η παραβατική τους συμπεριφορά, η βίαιη στους συμμαθητές τους συμπεριφορά  Σ.2: Δημιουργούν εντάσεις, εμπλέκονται γονείς, έχουμε πολλές συγκρούσεις των</p>

	παιδιών, όχι εγώ με τα παιδιά ή εγώ με γονείς
Ηθικά Διλήμματα	<b>Σ.2:</b> και λες ναι εντάξει δώσε του μια ευκαιρία ακόμα, πόσες; Μα όχι έλα προσπαθούμε και θα είναι πιο ευγενικός και έλα προσπάθησε και συ λίγο! Και μετά λες : «είναι αυτό σωστό να καταπιέζω ένα μαθητή να ανέχεται μια παραβατική συμπεριφορά ενός άλλου;»
Συνύπαρξη	<b>Σ.2:</b> Ναι θεωρώ ότι μπορούν να ταιριάζουν γιατί θα είναι υγιής ο ανταγωνισμός αν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες. <b>Σ.2:</b> Αν δεν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες, παύει ο ανταγωνισμός να είναι υγιής και να αποκτά άλλη διάσταση!
Διαπίστωση	<b>Σ.2:</b> Στην πορεία διαπίστωσα ότι οι δύσκολες σχέσεις των παιδιών, που τα τελευταία χρόνια είναι σύνηθες φαινόμενο, οφείλονται στις μη καλές σχέσεις των γονέων.
Εκπαιδευτικές πρακτικές και ανταγωνισμός	<b>Σ.2:</b> Ναι θεωρώ ότι τις επηρεάζει... Νομίζω ότι όλα αυτά είναι αλληλένδετα, δεν μπορεί να μην τις επηρεάζει