



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Γ΄: ΕΚΠ/ΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ & ΕΚΠ/ΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Προσωπικές θεωρίες μαθητών αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησής τους: Εμπειρική Μελέτη σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου»

Βεργιτσάκη Κυριακή

A.M.: 262

Τριμελής επιτροπή

Επόπτης: Πέλλα Καλογιαννάκη (Καθηγήτρια)
Μέλος: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Αναπληρωτής Καθηγητής)
Μέλος: Ελένη Κατσαρού (Επίκουρη Καθηγήτρια)

Ρέθυμνο,

Μάρτιος 2015

Ο δάσκαλος που αξιολογεί τις επιδόσεις των
μαθητών του, πρέπει να ξέρει ότι εργάζεται μ' ένα
δηλητήριο: όταν το χρησιμοποιεί σωστά γίνεται
φάρμακο, όταν το χρησιμοποιεί λανθασμένα φέρνει
την καταστροφή [O. Willmann]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

<i>Εισαγωγή</i>	6
<i>Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικό πλαίσιο μελέτης</i>	
1.1 Αξιολόγηση – Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	8
1.2 Αξιολόγηση μαθητή	12
1.3 Θεμελιωμένη Θεωρία	14
1.4 Προσωπικές Θεωρίες	16
<i>Κεφάλαιο 2: Αξιολόγηση μαθητή</i>	
2.1 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης	19
2.2 Λειτουργίες αξιολόγησης	21
2.2.1 Αντισταθμιστική λειτουργία	22
2.2.2 Επιλεκτική λειτουργία	32
2.3 Είδη αξιολόγησης	34
2.4 Τεχνικές αξιολόγησης	35
2.5 Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση και πορεία των μαθητών	39
2.5.1 Ατομικοί παράγοντες	39
2.5.2 Οικογενειακοί παράγοντες	43
2.5.3 Σχολικοί παράγοντες	47
2.5.4 Συνεργασία οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον	54
2.6 Επιπτώσεις αξιολόγησης	61
2.7 Νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών	78
<i>Κεφάλαιο 3: Προσωπικές θεωρίες μαθητών</i>	
3.1 Θεμελιωμένη Θεωρία	84
3.2 Προσωπικές Θεωρίες	87
3.3 Προσωπικές Θεωρίες μαθητών	90
3.4 Προσωπικές Θεωρίες μαθητών για την αξιολόγησή τους	93
<i>Κεφάλαιο 4: Προβληματική της έρευνας</i>	
4.1 Έρευνες για τις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγησή τους	98
4.2 Προβληματική της έρευνας	101
<i>Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας</i>	
5.1 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα	104
5.2 Σκοπός και Στόχοι	105
5.3 Μέθοδοι και Τεχνικές	106
5.4 Δείγμα της έρευνας	112
5.5 Άξονες συνέντευξης	113
5.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	116
5.7 Ανάλυση συνεντεύξεων	118

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Εισαγωγή	120
6.2 Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης	120
6.2.1 Το σχολείο	121
6.2.2 Οι βαθμοί	122
6.2.3 Τα τεστ	123
6.2.4 Η κατάργηση των βαθμών	124
6.3 Κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών	124
6.4 Ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών, είτε προφορικών	127
6.5 Εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο	128
6.6 Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό	130
6.7 Περιγραφική αξιολόγηση	131
6.8 Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική πορεία των μαθητών	132
6.8.1 Οικογένεια	132
6.8.2 Άγχος	136
6.8.2.1 Διαγωνίσματα	137
6.8.2.2 Βαθμοί	139
6.9 Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης	140
6.10 Αξιολόγηση και επιβράβευση	144
6.11 Μη ανταπόκριση σε ερώτηση του εκπαιδευτικού	145
6.12 Προφίλ των μαθητών	147

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

7.1 Εισαγωγή	150
7.2 Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης	150
7.2.1 Το σχολείο – Οι βαθμοί	150
7.2.2 Τα τεστ	151
7.2.3 Η κατάργηση των βαθμών	152
7.3 Κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών	153
7.4 Ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών, είτε προφορικών	155
7.5 Εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο	157
7.6 Αξιολόγησή από τον εκπαιδευτικό	159
7.7 Περιγραφική αξιολόγηση	159
7.8 Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική πορεία των μαθητών:	161
7.8.1 Οικογένεια	161
7.8.2 Άγχος	162
7.9 Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης	164
7.10 Αξιολόγηση και επιβράβευση	166
7.11 Μη ανταπόκριση σε ερώτηση του εκπαιδευτικού	169

Γενικά Συμπεράσματα - Προτάσεις

Γενικά Συμπεράσματα	170
Προτάσεις	172

<i>Επίλογος</i>	175
<i>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία</i>	177
<i>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία</i>	183
<i>Παράρτημα Α' - Επιστολή σε γονείς</i>	189
<i>Παράρτημα Β' – Πρωτόκολλο συνέντευξης</i>	192
<i>Παράρτημα Γ' – Ενδεικτικές απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις</i>	196

Εισαγωγή

Εκείνο που πάντα μου άρεσε και μου αρέσει είναι να είμαι κοντά σε μικρά παιδιά να τα ακούω, να τα συμβουλευώ, να τα φροντίζω και να «κλέβω» κι εγώ λίγη από την παιδικότητά τους, από την καλοσύνη τους, από την αγαθότητά τους και τη ζωντάνια τους. Είμαι από τους λίγους λοιπόν ανθρώπους που έχουν τη χαρά, την τύχη και την ευτυχία να ασχολούνται με αυτό που πραγματικά θέλουν.

Με το διορισμό μου έτσι σκέφτηκα πως το όνειρό μου θα γίνει πραγματικότητα. Σκέφτηκα δηλαδή πως γρήγορα θα έλθω σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και φυσικά με μαθητές. Όμως αυτό που σίγουρα δεν περίμενα ήταν να αντιμετωπίσω ένα εκπαιδευτικό σύστημα με αρκετές ελλείψεις και κενά, εκπαιδευτικούς αγχωμένους, αδιάφορους, πιεσμένους αλλά και μαθητές απομονωμένους, απορριπτόμενους, αδιάφορους... Είχα εξιδανικεύσει όλα όσα είχαν σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση. Το ροζ μου συννεφάκι όμως άρχισε σιγά – σιγά να διαλύεται. Με την είσοδο μου σε διάφορες τάξεις και γνωρίζοντας διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικές αντιδράσεις, διαφορετικό επίπεδο μαθητών και γενικότερα διαφορετικούς χαρακτήρες, συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό χρέος έχει ένας δάσκαλος απέναντι στους μαθητές του και στην κοινωνία γενικότερα. Χρέος όχι μόνο να προσφέρει στα παιδιά γνώση αλλά κυρίως να τους κάνει καλούς πολίτες. Πολίτες που θα είναι χρήσιμοι στην κοινωνία. Πολίτες που θα μπορούν να προσαρμοστούν και μελλοντικά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Πολίτες με λίγα λόγια που θα αναπτύξουν επιτυχώς τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες για τη ζωή.

Αφού λοιπόν αντιμετώπισα πολλές διαφορετικές καταστάσεις σε διάφορα σχολεία και σε διάφορες τάξεις, τα οποία μου έκοψαν αρχικά τα φτερά και με προσγείωσαν κάπως απότομα στη σχολική πραγματικότητα πήρα την απόφαση να ασχοληθώ διεξοδικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Θεωρώ ότι μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, είτε αυτή αφορά το σχολείο, είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τους μαθητές βοηθάει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι κρίσιμο θέμα που απασχολεί και πρέπει να απασχολεί εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς αλλά και όλο το σύνολο της κοινωνίας. Δεν μπορούσα λοιπόν σε καμία περίπτωση να μείνω άπραγη σε ένα τέτοιο θέμα που

χρήζει τόσο μεγάλης σημασίας. Η ευκαιρία μου δόθηκε με την εισαγωγή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα στην ειδικότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρώ πως είναι ένα ζήτημα που πρέπει και αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά γενικότερα την ακαδημαϊκή κοινότητα. Το θέμα της αξιολόγησης είναι ένα «πρόβλημα» υπαρκτό και χρίζει άμεσης προσπάθειας λύσης του φαινομένου αυτού. Δεν πρέπει να κλείνουμε τα μάτια και απλά να το αγνοούμε!

Ο στόχος μου λοιπόν και η προσδοκία μου είναι να ενημερωθώ για το θέμα της αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία και ειδικότερα πώς βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τι είναι αξιολόγηση; Πώς αξιολογείται ένας μαθητής; Πως βλέπουν οι μαθητές την αξιολόγηση; Πόσο επηρεάζει τη ζωή των μαθητών η αξιολόγηση; Ποια κριτήρια πιστεύουν οι μαθητές ότι λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση τους; Πως θα τους φαινόταν η εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό σχολείο; Οι μαθητές προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση; Αυτά είναι μερικά βασικά ερωτήματα στα οποία ευελπιστώ να βρω με τη συγγραφή της εν λόγω διπλωματικής εργασίας κάποιες απαντήσεις.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τη θεωρητική μελέτη του θέματος, η οποία εστιάζεται σε δυο κύριους άξονες: την αξιολόγηση των μαθητών και τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών, ενώ το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην έρευνα και στη διεξαγωγή της.

Ρέθυμνο 2015

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Αξιολόγηση- Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Αρχικά θα γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν εννοιολογικά ορισμένοι βασικοί όροι που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Το μη ταυτόσημο περιεχόμενο που αποδίδεται στις έννοιες:

- της αξιολόγησης
- της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- της αξιολόγησης του μαθητή

από τους μελετητές που ασχολούνται είτε ερευνητικά είτε ακαδημαϊκά με τη σχετική επιστημονική περιοχή, αποτελεί ίσως ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην τελική έκβαση της προσπάθειας, από την άλλη όμως είναι ενδεικτικό της δυναμικής που παρουσιάζει η σχετική συζήτηση (Δημητρόπουλος, 1999:27).

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει ασυμφωνία για την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση». Για την ακρίβεια ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται με τόσους διαφορετικούς τρόπους, σε τόσα διαφορετικά πλαίσια και με τόσους διαφορετικούς σκοπούς, που θα μπορούσε να σημαίνει το οτιδήποτε (Cizek, 1997:8). Ο έντονος προβληματισμός που δημιουργείται γύρω από την αποσαφήνιση της έννοιας, δείχνει σίγουρα το δυναμικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα της.

Ετυμολογικά η λέξη αξιολόγηση παραπέμπει στη λέξη αξία και η βασική της έννοια είναι «η απόδοση μιας αξίας ή μιας εκτίμησης σε κάτι ή σε κάποιον» (Wallace, 1997:181). Παρόμοιο ορισμό υιοθετεί και η Joint Committee's (1994:3) υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για «τη συστηματική εκτίμηση της αξίας ή των προσόντων ενός αντικειμένου». Περισσότερο αναλυτικός ο Δημητρόπουλος (2007:25) ορίζει την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος ή κατά μια άλλη άποψη, τη διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης μιας ενέργειας, ενός περιστατικού ή ενός ατόμου».

Ο Κασσωτάκης (2003α:14) αναφέρει ότι «δεν υπάρχει τομέας της ατομικής και κοινωνικής ζωής από τον οποίο ενδέχεται να λείπει μια μορφή αξιολόγησης είτε αυτή είναι φανερή είτε υπονοείται». Ο Κωνσταντίνου (2004:13) αντιλαμβάνεται την έννοια τη αξιολόγησης ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμά της, αποτελεί βασικό και καθοριστικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση – εφαρμογή του.

Ο Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης ορίζουν την αξιολόγηση ως την απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάτι με βάση συγκεκριμένα, σαφή και εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (αναφέρεται στο Γεωργούσης, 1999:50). Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδουμε μια αξία σε κάτι (Καψάλης, 1998:17). Η έννοια βέβαια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο και το σκοπό αξιολόγησης. Έτσι, άλλοι ορισμοί δίνονται για την αξιολόγηση προγραμμάτων, άλλοι για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, άλλοι για την αξιολόγηση των μαθητών, άλλοι για την αξιολόγηση στον τομέα της υγείας, της ψυχιατρικής κ.ά.

Η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες έννοιες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίασης του μαθητή. Η αξιολόγηση δεν στηρίζεται μόνο στους βαθμούς που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά και σε ερωτήσεις που υποβάλλονται, σε ποικίλες εργασίες που αναλαμβάνει να τελειώσει, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση του, σε άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κ.ά. Αν η απονομή των βαθμών θεωρείται ως μια διαδικασία, που είναι δυνατό να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία, γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 1998).

Ο Stufflebeam (1971) ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Ενεργεί δηλαδή η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση του. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη. Φροντίζει να εξασφαλίσει την επιτυχία του αποτελέσματος αντί να περιμένει να τη

διαπιστώσει. (Δημητρόπουλος, 1989). Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει, δυστυχώς, συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών. (Κωνσταντίνου, 2000:15).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1991: 19), ίσως έχει, σε σχέση με άλλους τομείς τη μεγαλύτερη παράδοση αλλά ταυτόχρονα και τα μεγαλύτερα και περισσότερα προβλήματα. Αν και πολλοί ταυτίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση με τη βαθμολογία των μαθητών, ωστόσο γίνονται προσπάθειες τις τελευταίες δεκαετίες να δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης.

Ο MacBeath το 2001 ισχυρίστηκε πως η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνυφασμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα (αναφέρεται στο Μαρκόπουλο και Πολυζώη, 2010:27).

Ο Ματσαγγούρας (2001:304-305) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. Συναφείς έννοιες θεωρούνται η μέτρηση και η βαθμολόγηση».

Ο Κουλαϊδής υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, συγγραφείς βιβλίων κ.ά.) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα (αναφέρεται στο Καραλή, 2006:99).

Το πρώτο και κυριότερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για ζητήματα που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, την υλοποίηση των στόχων, καθώς και της αποτίμησης των αποτελεσμάτων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεστών.

Σύμφωνα με το νόμο 2986/2002, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει διττό ρόλο, εκείνον της ελεγκτικής διαδικασίας και εκείνον της τροφοδοτικής και αναφέρει ότι «η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη δυνατότητα έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης».

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως καθιερωμένη διαδικασία συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη διακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και την εκτίμηση της συνολικής ικανότητας του μαθητή. Μέσω αυτής γίνεται η επιλογή για προαγωγή των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτελεί μέσο ενημέρωσης και ανατροφοδότησης των εμπλεκόμενων. (Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π. Αξιολόγηση του μαθητή. Διατίθεται στο <http://www.pi-schools.gr>).

Συνοψίζοντας κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με την απόφαση, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση μας επιτρέπει να αποφανθούμε αν η ίδια η δραστηριότητα ή η συγκεκριμένη υλοποίησή της αξίζει να επαναληφθεί, να απορριφθεί ή να τροποποιηθεί.

Εκπαίδευση και αξιολόγηση είναι αναμφισβήτητα έννοιες πια συνυφασμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και όπως θεωρείται φυσιολογικό και ως ένα μεγάλο βαθμό αυτονόητο, χωρίς αξιολόγηση το εκπαιδευτικό σύστημα θα βαδίζει χωρίς σημεία αναφοράς, χωρίς «πτυξίδα». Η αξιολόγηση λοιπόν είναι θετική, όχι όμως όπως εφαρμόζεται σε συντριπτικό ποσοστό στις μέρες μας, μέσα σε ένα σχολείο άκρως βαθμοθηρικό, που αναλώνεται σε ένα στείρο ανταγωνισμό και χάνει τον ουσιαστικό λόγο ύπαρξής του. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όταν συνοδεύεται από αντικειμενικές υποδείξεις και πραγματοποιείται βάσει σαφών προκαθορισμένων κριτηρίων αποτελεί σπουδαίο μέσο υποβοήθησης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρεαδάκης, 2005).

1.2 Αξιολόγηση μαθητή

Ο όρος αξιολόγηση, στις μέρες μας αποκτά επίκαιρο χαρακτήρα, κυρίως σε ότι αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και εγείρει κύμα αντιδράσεων. Όμως και η αξιολόγηση των μαθητών θα έπρεπε εκ νέου να μπει στο τραπέζι της συζήτησης μιας και ολοφάνερα παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες.

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το θέμα ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε διαρκή αναζήτηση τρόπων και μεθόδων, που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους. Η αξιολόγηση της μάθησης έχει ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει και το ρόλο του αξιολογητή της μάθησης καθώς αποτελεί ο ίδιος το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση.

Ο ρόλος της αξιολόγησης λοιπόν είναι πολύ σημαντικός, αφού παρέχει όχι μόνο πληροφορίες αναφορικά με τις γνώσεις και τα μαθησιακά επιτεύγματα του κάθε μαθητή, αλλά και ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Şaşmaz-Ören & Ormancı, 2011:3576). Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί επιπλέον πολύτιμη πηγή πληροφόρησης και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους βοηθά να εντοπίσουν τι δίδαξαν σωστά και τι χρειάζεται να βελτιώσουν στη διδασκαλία τους (Guskey, 2003:8).

Ο Παπακωνσταντίνου αναφέρει ότι η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για ένα μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών (Γεωργούσης, 1999). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό η αξιολόγηση των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για να είναι επιτυχής πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον McMillan η αξιολόγηση βοηθάει επιπλέον τους εκπαιδευτικούς, αφού μέσω αυτής μαθαίνουν πότε να προχωρούν στη διδασκαλία της νέας ύλης, πότε να δίνουν περισσότερα παραδείγματα, καθώς και πώς να απαντούν καταλληλότερα στις ερωτήσεις και στις απορίες των μαθητών (McMillan, 2000:10). Μέσω αυτής μπορούν να καθορίσουν το επίπεδο γνώσης και κατανόησης του μαθητή, ώστε να του παρέχουν την ανατροφοδότηση που έχει ανάγκη (Baroudi, 2007:39). Η αξιολόγηση κατά συνέπεια ενεργοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές και τους ενθαρρύνει στο να συμμετάσχουν περισσότερο στη διδακτική διαδικασία (Steadman, 1998:27).

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995, παρ.2-3) αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: «αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου... *Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού σχολείου.* Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου».

Οι Black και Wiliam (1998b, παρ.8) δίνοντας έναν πιο γενικό ορισμό για την αξιολόγηση του μαθητή, υποστηρίζουν ότι περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες τις οποίες αναλαμβάνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν διαγνωστικά με στόχο να αλλάξει η διδασκαλία και η μάθηση.

Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη, η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια συνεχής διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και η εν γένει συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο. Γενικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μηχανισμό για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Μαυρομάτης,2007:84).

Αποτελεί με λίγα λόγια μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν. (Παπακωνσταντίνου, 1993).

1.3 Θεμελιωμένη θεωρία

Θα ξεκινήσω διευκρινίζοντας τον όρο grounded theory στα Ελληνικά. Υπάρχουν διάφορες αποδόσεις του grounded theory, που έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται στα Ελληνικά, όπως: εμπειρική θεωρία, θεμελιακή θεωρία και εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Υπάρχουν κι άλλες αποδόσεις όπως στηριγμένη ή βασισμένη θεωρία ή θεωρία βάσης ή θεωρία εμπειρικής βάσης, για να τονιστεί ο επαγωγικός χαρακτήρας της μεθόδου. Στην εργασία όμως θα αναφέρεται ο όρος θεμελιωμένη θεωρία, ο οποίος φαίνεται και να επικρατεί ως μετάφραση στις Ελληνικές έρευνες.

Η Θεμελιωμένη θεωρία είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην ανακάλυψη μιας νέας θεωρίας που να στηρίζεται αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα (Creswell, 1998:56). Θεμελιωμένη είναι μια θεωρία όταν προκύπτει επαγωγικά από τη μελέτη των φαινομένων που ερμηνεύει (Strauss & Corbin, 1998:5). Σκοπός της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας δεν είναι να θεμελιώσει τη θεωρία, απλά να την αποκαλύψει, να τη φέρει στην επιφάνεια.

Η Θεμελιωμένη θεωρία λοιπόν είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας που δεν αφορά μόνο στο μέρος της ανάλυσης των δεδομένων αλλά και στις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, στις μεθόδους παραγωγής του ποιοτικού υλικού, στη χρήση της θεωρίας και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006:212). Αφορά κυρίως ερευνητικά ζητήματα, τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί και τα οποία διερευνώνται δίχως να διατυπώνονται από την αρχή συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις όπως γίνεται συνήθως στις ποσοτικές μεθόδους.

Η Θεμελιωμένη θεωρία είναι μια μέθοδος σταθερής σύγκρισης. Η Θεμελιωμένη θεωρία ξεκινάει με μία ερευνητική κατάσταση. Μέσα σε αυτή την κατάσταση, καθήκον του ερευνητή είναι να καταλάβει το τι συμβαίνει εκεί, και το

πώς διαχειρίζονται τους ρόλους τους οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν την κατάσταση, δηλαδή οι μαθητές. Η θεμελιωμένη θεωρία θέλει να αναδείξει μια θεωρία, η οποία υπονοείται ουσιαστικά στα δεδομένα. Δεν έχει ως στόχο να επαληθεύσει προηγούμενες θεωρίες αλλά να δημιουργήσει νέες θεωρίες. Ένα από τα χαρακτηριστικά της είναι ότι αντιλαμβάνεται τον κόσμο της γνώσης ως συνεχώς εξελισσόμενο και απέραντο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτό που διακρίνει τη Θεμελιωμένη θεωρία από τις άλλες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης είναι η έμφαση στη θεωρία ως το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας. Ενώ οι άλλες μορφές ποιοτικής ανάλυσης μπορεί να «σταματούν» στα επίπεδα της περιγραφής ή στην απλή ερμηνεία του κειμένου, ο σκοπός της εμπειρικής θεωρίας είναι η ανάπτυξη θεωρίας. Επομένως εστιάζει κυρίως σε αυτό που ονομάζεται «αναλυτική επαγωγή» (Lacey et al,2001) .

Η διαδικασία της Θεμελιωμένης θεωρίας δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αλλά αθροιστική και μπορεί να περιλαμβάνει συχνά αναψηλάφηση των δεδομένων υπό το φως νέων αναλυτικών ιδεών που προκύπτουν από τη συλλογή δεδομένων και τις τρέχουσες αναλυτικές διαδικασίες. Επιλογικά, ο πυρήνας της Θεμελιωμένης θεωρίας συνίσταται στα ακόλουθα σημεία:

- Ακολουθεί μία εμπειρική, επαναληπτική προσέγγιση στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και επανεξετάζονται με βάση τα εμπειρικά ευρήματα.

- Ακολουθεί μία σταθερά συγκριτική προσέγγιση στην ανάπτυξη μιας θεωρίας. Οι ομοιότητες μεταξύ φαινομενικά ανόμοιων παραγόντων ελέγχονται προκειμένου να διευκρινιστούν όλες οι διαστάσεις μίας κατάστασης.

Δυο λέξεις κλειδιά της Θεμελιωμένης θεωρίας είναι η σύγκριση και η σύνθεση. Επιλογικά η Θεμελιωμένη θεωρία είναι μια επαγωγική μέθοδος ανάπτυξης της θεωρίας. Προκειμένου να αποκτήσει θεωρητική αντίληψη μιας τόσο μεγάλης διαφοροποίησης στα δεδομένα, ο αναλυτής αναγκάζεται να αναπτύξει ιδέες σε ένα επίπεδο γενίκευσης περισσότερο αφηρημένο εννοιολογικά, σε σχέση με το ποιοτικό υλικό που αναλύεται (Glaser και Strauss 2007:114).

1.4 Προσωπικές θεωρίες

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η έννοια της προσωπικής θεωρίας εμφανίζεται και με τους όρους «λανθάνουσα θεωρία» (implicit theory), «διαισθητική θεωρία» (intuitive making strategies), «προσωπική, πρακτική γνώση» (personal ή practical knowledge), «υποκειμενική θεωρία» (subjective theory), «θεωρία ή απόψεις μαθητών» (student's theory perspective), «προσωπική θεωρία» (personal theorizing) (Καλαϊτζοπούλου, 2001:60).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αναφέρεται στη φύση της γνώσης, στην αποστολή του σχολείου, στη διδασκαλία, στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, στη φύση και στις δυνατότητες των μαθητών, στο ρόλο των εκπαιδευτικών, στα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α. Το περιεχόμενο αυτό βρίσκεται στην αρχή σε λανθάνουσα κατάσταση πλαισιωμένο από αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και εικόνες σε μη συστηματική μορφή (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002:20).

Ως προσωπικές θεωρίες ειδικότερα, ορίζονται τα σύνθετα εκείνα νοητικά μορφώματα υποκειμενικών και ασυστηματοποίητων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών, όχι πάντα απόλυτα συνειδητών, τα οποία επιδρούν παρόλα αυτά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η τελευταία με τη σειρά της φαίνεται να αποτελεί ταυτόχρονα, τόσο την πηγή άντλησης υλικού για την στοιχειοθέτησή τους, όσο και το πεδίο της τελικής τους συγκρότησης (Δασκολιά, 2005:25).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική θεωρία και στην προσωπική θεωρία. Από τη μια η επιστημονική θεωρία είναι δομημένη ως προς το λόγο και αναφέρεται στο γενικό και αφηρημένο με έννοιες, σχήματα και γενικεύσεις. Από την άλλη η προσωπική θεωρία δεν έχει συστηματοποιηθεί, δεν είναι ισχυρά δομημένη ως προς το λόγο και χρησιμοποιεί εικόνες, αφηγήσεις, μεταφορές για να αναφερθεί στο επιμέρους, στο συγκεκριμένο (Ματσαγγούρας, 2003:191).

Θεωρείται ότι η προσωπική θεωρία αποτελεί το χώρο σύνθεσης της «πραξιακής γνώσης», της «φιλοσοφικής γνώσης» και της «επιστημονικής γνώσης» (Ματσαγγούρας, 2003:208). Η σημαντικότητα της αλληλοϋποστήριξης επιστημονικής και προσωπικής θεωρίας έγκειται στο ότι η επιστημονική θεωρία γίνεται αντιληπτή μέσα από προσωπικά σχήματα, ενώ η προσωπική θεωρία μπορεί να

βελτιωθεί μέσα από την επιστημονική γνώση (Day, 2003:94, Ματσαγγούρας, 2003:214).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί και η σπουδαιότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Πρώτο στάδιο για την προσέγγιση της έννοιας της αναπαράστασης είναι η ίδια η λέξη. Αναπαριστώ σημαίνει αντικαθιστώ, παίρνω τη θέση κάποιου. Με αυτήν την έννοια, η αναπαράσταση είναι το νοητικό αναπαριστώμενο κάποιου προσώπου, γεγονότος ή ιδέας. Η πράξη της αναπαράστασης είναι μια πράξη σκέψης, διαμέσου της οποίας ένα υποκείμενο αναφέρεται σε ένα αντικείμενο. Από αυτό προκύπτει ότι η αναπαράσταση συγγενεύει με το σύμβολο, με το σημείο. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ένα συγκεκριμένο νοητικό περιεχόμενο μιας πράξης της σκέψης, η οποία αποδίδει συμβολικά κάτι που απουσιάζει ή πλησιάζει κάτι μακρινό (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995).

Η πολύπλοκη ωστόσο έννοια της αναπαράστασης ανήκει σε ένα ευρύτερο πεδίο κοινωνιοψυχολογικής προσέγγισης. Είναι μια έννοια πρωταρχική στη Γνωστική Ψυχολογία, αν και παραμένει αρκετά αμφιλεγόμενη και ασαφής. Για τους γνωστικούς ψυχολόγους οι αναπαραστάσεις αποτελούνται από σύμβολα ή σημεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν κάτι στον εξωτερικό κόσμο (Βοσνιάδου, 2001).

Από τη σκοπιά της η Κοινωνική Ψυχολογία προσεγγίζει τις αναπαραστάσεις ως σημείο σύγκλισης του γνωστικού με το κοινωνιολογικό. Αν και οι προσεγγίσεις είναι πολλές, διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες, έχει επιτευχθεί συμφωνία στο ότι η αναπαράσταση πρέπει να εξεταστεί ως προϊόν και ταυτόχρονα ως η διαδικασία μιας ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας (Γερογιαννάκη, 2003:24).

Ο όρος κοινωνικές αναπαραστάσεις περικλείει οτιδήποτε έχει σχέση με την κοινή σκέψη. Είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά επεξεργασμένης και κοινά αποδεκτής γνώσης. Είναι μια μετάφραση της πραγματικότητας, μια ανοικοδόμηση του αντικειμένου, με τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό σε μας και τους άλλους. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου, ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται και ιδιοποιείται τον περιβάλλοντα κόσμο. Είναι μια κοινωνική πρόσληψη που παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια διεργασία μέσα από την οποία το υποκείμενο

πλησιάζει το αντικείμενο, το οποίο μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, ένα γεγονός, μια ιδέα.

Η κοινωνική ψυχολογία εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης λόγω της ανεπάρκειας των κλασικών μοντέλων και ιδιαίτερα του μιχεβιοριστικού να κατανοήσουν τις σημαντικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τον κόσμο (Fraser, 1994). Ο Moscovici σε αντίθεση με το μιχεβιοριστικό μοντέλο ερεθίσματος-αντίδρασης, υποστηρίζει πως η κοινωνική αναπαράσταση καθορίζει και το ερέθισμα και την αντίδραση. Τόσο το ερέθισμα ,όσο και η αντίδραση αλληλεξαρτώνται από το άτομο και δεν υπάρχει ρήξη ανάμεσα στον εσωτερικό και στον εξωτερικό κόσμο αυτού του τελευταίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

2.1 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Οι λόγοι που επικαλούνται οι επικριτές της αξιολόγησης, αφορούν κυρίως τη βαθμολόγηση και συγκεκριμένα τις ανεπιθύμητες παρενέργειες των παραδοσιακών μορφών βαθμολόγησης (Παπάς, 1980). Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) εκφράζουν την άποψη ότι διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο απ' τη στιγμή που ο τελευταίος αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή. Ο Παπάς (1980) δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι εκπαιδευμένος βαθμολογητής, συνεπώς η βαθμολογία του είναι παιδαγωγικά ερασιτεχνική.

Η αξιολόγηση στηρίζεται στο συνεχή έλεγχο και στην αδιάκοπη προσπάθεια, θεσπίζονται διαδικασίες παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε εθνικό και σε περιφερειακό επίπεδο (Κασσωτάκης, 1999). Η ανατροφοδότηση και η παρώθηση που παρέχει η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργούν ως μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου (Μαυρογιώργος, 1993). Οι Rosenthal και Jacobson (1968), αναφέρουν ότι η απόσταση ανάμεσα στην ποσοτική βαθμολόγηση και στην πραγματική αξία του μαθητή είναι χαώδης. Ακόμη ο Ingenkamp (1991) αναφέρει ότι με τις εξετάσεις το κοινωνικό σύνολο ασκεί μια καταπίεση πάνω στο άτομο κι ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης. Ο Παπάς (1980) αναφέρει ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών κι ότι ακόμη οι ψυχοσωματικές παράμετροι που ισχύουν για το κάθε άτομο στην κάθε φάση της εξέλιξης του επηρεάζουν άμεσα την επίδοσή του.

Άλλοι αναφέρονται στην εγγενή δυσκολία που παρουσιάζει η απόδοση ποιοτικών διαστάσεων με ποσοτικά μεγέθη και επισημαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται οι βαθμοί δίνουν ελάχιστη πληροφόρηση για την ποιότητα και την ποσότητα της σχολικής μάθησης ενός μαθητή και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά (Ματσαγγούρας, 2004).

Η αξιολόγηση έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο διαιώνισης της διαφοράς των τάξεων και των ταξικών διακρίσεων (Ξωχέλλης, 1982 Ηλιού, 1984). Τα σχολικά τεστ δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων και η σχολική αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής (Γκότοβος, 1986). Οι εξετάσεις και τα κάθε είδους διαγωνίσματα παρά τα ψυχικά τραύματα που προκαλούν στους μαθητές συντελούν και στην αναπαραγωγή των αρνητικών γνωμών που έχουν τα παιδιά για το αδέκαστο των μεγαλύτερων (Παπάς, 1980) και παράλληλα ζητούν ένα άλλο πιο ανθρώπινο αξιολογικό σύστημα, λιγότερο ζημιογόνο της παιδικής ψυχής και περισσότερο σύμφωνο προς το σκοπό της αγωγής.

Από τη βιβλιογραφία που έχει συγκεντρωθεί μέχρι σήμερα για την αξιολόγηση είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία παίρνει θέση υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Εκείνοι που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του συστηματικού ελέγχου της προόδου των μαθητών συνήθως ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για το κοινωνικό σύστημα αλλά και για την ίδια την εκπαίδευση.

Είναι γεγονός ότι είτε το αποδεχόμαστε είτε όχι μέσα στην ίδια τη ζωή διαρκώς εξεταζόμαστε, ελεγχόμαστε, και κρινόμαστε από άλλους, φίλους, προϊσταμένους, κοινωνία και δεχόμαστε ή και αντιδρούμε στο αποτέλεσμα αυτών των αξιολογήσεων. Γι' αυτό το λόγο λοιπόν η αξιολόγηση και οι εξετάσεις είναι ένα «αναγκαίο κακό» το οποίο είναι απαραίτητο για το συμφέρον της κοινωνίας, της πολιτείας και του ίδιου του ατόμου, καθώς προάγεται έτσι η αξιοκρατία και προστατεύεται με την αξιολόγηση αυτή το κοινωνικό σύνολο από μετριότητες και ανεπάρκειες σε σημαντικούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως είναι και η εκπαίδευση.

Ο μαθητής έχει ανάγκη από αξιολόγηση για να έχει τη δυνατότητα να διαπιστώνει την πρόοδο που έχει κάνει σε κάθε προσπάθεια κατά την διαδικασία της μάθησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η γνώση από τους μαθητές των επιδόσεων τους στα μαθήματα καθώς και της εξέλιξης των εργασιών τους, ασκεί μια θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών καθώς και στην επαγγελματική τους εκπαίδευση. Έτσι, διαπιστώνεται ότι η εκτίμηση της επίδοσης είναι αναπόσπαστο μέρος της επίδοσης της διαδικασίας μάθησης, για να μπορεί να υπάρξει και η κατεύθυνση και η

διευκόλυνση της προόδου. Οι περισσότεροι λοιπόν θεωρητικοί της μάθησης πιστεύουν ότι ο μαθητής κατά την εξέλιξη του στη διαδικασία της μάθησης πρέπει να γνωρίζει και να πληροφορείται για την επίδοσή του.

Με τη διαδικασία της αξιολόγησης επιπλέον, απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές, γιατί επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, κάτι το οποίο αποτελεί μια ηθική ικανοποίηση για αυτούς. Επίσης, η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν ακόμη καλύτεροι, είτε συγκρίνοντας τους ίδιους με τους συμμαθητές τους είτε με τον ίδιο τον εαυτό τους κι έτσι να επιδιώκουν κάθε φορά τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους,

Η αυτογνωσία και η αυτοαντίληψη επίσης είναι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης, αφού ο μαθητής μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πληροφορείται για τον ίδιο τον εαυτό, μαθαίνει τα αδύνατα και τα δυνατά του στοιχεία και έπειτα έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μελλοντικό εκπαιδευτικό του προγραμματισμό. Έτσι, η γνώση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο παρώθησης των μαθητών για μάθηση, ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ακόμα επίγνωση και συναίσθηση των σκοπών των σχολικών υποχρεώσεών τους και έτσι οι βαθμοί αποτελούν ακόμα παρωθητικά στοιχεία, καθώς ωθεί τους μαθητές να εντείνουν την προσοχή τους και την προσπάθειά τους. Τέλος, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στο να γνωρίζουν και οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές τις πιθανότητες αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους και επομένως να προσανατολίζονται σωστά ως προς το μελλοντικό επάγγελμά τους.

2.2 Λειτουργίες της αξιολόγησης:

Η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Στα πλαίσια της αξιολόγησης δηλαδή ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει την βαθμολογία του μαθητή σε αναφορά προς ένα συγκεκριμένο κριτήριο, που μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο κριτήριο γνώσεων, η επίδοση μια αντιπροσωπευτικής ομάδας

μαθητών ή των μαθητών όλης της τάξης, οι δεξιότητες ή οι ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή κ.α. Μελετά επίσης στα πλαίσια της αξιολόγησης το νόημα των βαθμών του μαθητή σε συνάρτηση με την διδασκόμενη ύλη, με τις ικανότητές του, την γενική επίδοση των συμμαθητών του κ. α , για να διαπιστώσει πώς πάει ο μαθητής, πού προχωρεί καλά και πού υστερεί, ώστε να πάρει ανάλογες αποφάσεις για την παραπέρα αντιμετώπιση του μαθητή.

Η σχολική αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί ασκεί ορισμένες λειτουργίες πολύ σημαντικές για το σχολείο και την κοινωνία. Οι δυο βασικές λειτουργίες της αξιολόγησης είναι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και η αντισταθμιστική λειτουργία του σχολείου.

2.2.1 Αντισταθμιστική Λειτουργία

Αναλυτικότερα η Αντισταθμιστική εκπαίδευση είναι η προσπάθεια για την «εξομάλυνση της κοινωνικής αδικίας». Η Εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει σε παιδιά που ξεκινούν από διαφορετικές πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές αφετηρίες ερεθίσματα ικανά να τα βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην πορεία τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η αντισταθμιστική αγωγή παρέχεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σε παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χωρίς πολλά ερεθίσματα, σε παιδιά που δυσκολεύονται εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων στην επικοινωνία τους με τους άλλους και στην κοινωνικοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να μείνουν πίσω στην εκπαιδευτική τους πορεία, συνήθως σταματούν τις σπουδές τους με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά έχουν χαμηλή βαθμολογία, τείνουν να επαναλαμβάνουν την ίδια σχολική τάξη, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό σχολικής διαρροής, δεν ακολουθούν ανώτατες ή ανώτερες σπουδές και εισέρχονται στην αγορά εργασίας με περιορισμένα εφόδια (Οικονομίδης, 2003:2).

Στις δυτικές χώρες που ανέπτυξαν προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής (Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, κ. ά.) θεωρήθηκε ότι ο πληθυσμός στόχος των προγραμμάτων προέρχονταν από:

- α) φτωχές και χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου τάξεις,
- β) απομακρυσμένες/απομονωμένες εθνικές ή και θρησκευτικές μειονότητες,
- γ) μετανάστες,

δ) ομάδες που χρησιμοποιούσαν γλωσσικά ιδιώματα, διαφορετικά από την επίσημη γλώσσα του κράτους,

ε) αγροτικές ή υπανάπτυκτες αστικές περιοχές (Ζαχαρενάκης, 1996). Επομένως, η επισήμανση των ανισοτήτων που βιώνουν τα παιδιά μιας κοινωνίας και η ισχυρή επίδραση των ανισοτήτων αυτών στην περαιτέρω ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αλλά και της κοινωνίας (της οποίας αποτελούν μέλη) στο σύνολό της αποτελούν τις βασικές αφετηρίες άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή. Η ανάπτυξη αυτή είναι η βασική προϋπόθεση κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 2002:68) και η καταπολέμηση των συνθηκών που εμποδίζουν την επίτευξή της από τα «αδύναμα» μέλη της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η θετική επίδραση μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και υποστήριξης των παιδιών όταν εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα στην ηλικία και αγωγή του παιδιού.

Στις βιομηχανικές κοινωνίες θεωρείται ότι κάθε μέλος πρέπει να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να αποδώσει ως ανθρώπινη πηγή στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Flaxman, 1985). Η άποψη αυτή οδηγεί στην ανάγκη της κοινωνίας να εκπαιδεύει όλα της τα μέλη, ώστε να χρησιμοποιεί όλες τις δυνάμεις που διαθέτει για την ανάπτυξή της. Αν κάποια μέλη της δεν καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν ή να ακολουθήσουν την πορεία της κοινωνίας, σταδιακά τίθενται στο περιθώριο. Η περιθωριοποίηση μελών της κοινωνίας λόγω της μη κατάλληλης εκπαίδευσής τους και της αποτυχίας τους να συμμετέχουν στην οικονομική κυρίως, στην κοινωνική και στην πολιτική ζωή ακολούθως, αποτελεί κίνδυνο για κάθε κοινωνία, αφού όπως φαίνεται συχνά τα μέλη της που οδηγούνται στο περιθώριο στρέφονται συχνά κατά της ίδιας της κοινωνίας.

Η κοινωνία λοιπόν που θέλει να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί οφείλει να εντάσσει σε αυτή την προσπάθεια όλα τα μέλη της, ιδιαίτερα εκείνα που ζουν σε στερημένα περιβάλλοντα και να υποβοηθήει την προσωπική τους ανάπτυξη από πολύ μικρή ηλικία. Αυτή είναι και μία έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης (Κιτσαράς, 2001:48). Αντίθετα, η μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης σε παιδιά από αυτά τα περιβάλλοντα οδηγεί στην επανάληψη του φαύλου κύκλου της πενίας: παιδιά από χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου οικογένειες με περιορισμένες εμπειρίες και ερεθίσματα μάθησης οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ελλιπή κατάρτιση για την αγορά εργασίας με συνέπεια την υποαπασχόληση, την ασθενώς αμειβόμενη εργασία ή την ανεργία και με τελικό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου για την επόμενη γενιά αυτής της οικογένειας (Gregg P.& Machin S., 2000). Η λύση για να αποφευχθεί η επανάληψη του φαύλου αυτού κύκλου είναι η υποστήριξη των συγκεκριμένων παιδιών στην ανάπτυξη και τη μάθηση από την προσχολική ηλικία, ώστε να εντάσσονται στη σχολική εκπαίδευση με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις.

Οι σχεδιαστές προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα των παιδιών να επικοινωνούν στην επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η έλλειψη κατανόησης και αποτελεσματικής χρήσης της δημιουργεί εμπόδια στη σχολική πορεία του παιδιού. Το κοινωνικοπολιτισμικό και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν προσφέρουν αναγκαία γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά (Οικονομίδης, 2003:3). Θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, μειωμένη ικανότητα χρήσης αφηρημένου λόγου, φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία κατανόησης του λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολικού βιβλίου.

Τα παιδιά των οικογενειών με οικονομικές αδυναμίες και προβλήματα στερούνται πολλών και ποικίλων ερεθισμάτων και εμπειριών μάθησης, διότι εξαιτίας της περιορισμένης οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας δεν επισκέπτονται χώρους και εκδηλώσεις πολιτισμού (μουσεία, εκθέσεις, κ.ά.), δεν οργανώνουν οικογενειακές εκδρομές, δεν διαθέτουν βιβλιοθήκη ή πολλά και ποικίλα παιχνίδια στο σπίτι τους. Μάλιστα ο συνδυασμός της οικονομικής δυσχέρειας με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους οδηγεί στη μειωμένη έως ελλιπή σχέση των

παιδιών με την ανάγνωση βιβλίων και την ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια. Ακόμα, η συνήθως πολύωρη απασχόληση των γονέων στην εργασία έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της επικοινωνίας με το παιδί και της οποιασδήποτε – είτε είναι γνωστική, είτε είναι κοινωνική, είτε συναισθηματική - υποβοήθησής του (Flaxman,1985). Επομένως όσο πληθαίνουν τα ερεθίσματα των παιδιών, τόσο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας.

Για τα παιδιά των μεταναστών στα παραπάνω χαρακτηριστικά προστίθεται και η ανάγκη κοινωνικοποίησης και ένταξής τους στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, κάτι που πιέζει συναισθηματικά τα παιδιά αυτά και επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις (Δαμανάκης, 2001). Επομένως, τα παιδιά των μεταναστών με την ελλιπή γνώση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής συνιστούν έναν ακόμα από τους λόγους που οδηγούν στην εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής από την προσχολική ηλικία, ώστε να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης κατά τα χρόνια του σχολείου.

Ο κύριος λόγος σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής είναι η ρεαλιστική διαπίστωση ότι στην κοινωνία υπάρχουν παιδιά με πολιτισμικό κεφάλαιο, χαμηλότερο από εκείνο που διαθέτουν κάποια συνομήλικά τους, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά θα συνυπάρξουν μαζί τους στη σχολική τάξη και στην κοινωνία (Οικονομίδης,2003:4). Τα παιδιά στα οποία απευθύνεται η αντισταθμιστική αγωγή έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την πολιτισμική υστέρηση, υπό την έννοια ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτουν δεν είναι επαρκή και δε βοηθούν για την κοινωνικοποίηση και την πρόοδό τους στη συγκεκριμένη κοινωνία.

Τα περισσότερα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής έχουν ως κύριο σκοπό να προσφέρουν στα παιδιά παιδαγωγικά ερεθίσματα και εμπειρίες, έτσι ώστε να περιορίσουν την επίδραση των παραγόντων που οδηγούν στη διαμόρφωση μειονεκτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την παροχή άνισων παιδαγωγικών ερεθισμάτων σε παιδιά που ξεκινούν από άνισες αφετηρίες σκοπεύουν να οδηγήσουν τα παιδιά αυτά σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης ικανοτήτων και επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση με όλα τα άλλα παιδιά. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής μπορούν να αντιμετωπίσουν την αρνητική κοινωνική ανισότητα.

Η αντισταθμιστική αγωγή που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες του εξωτερικού βοηθάει τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Carter,1984:12). Ειδικότεροι στόχοι των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής που εφαρμόζονται σύμφωνα με τον Ζαχαρενάκη, τον Κυρίδη, τον Κιτσαρά και άλλους συγγραφείς είναι οι εξής:

- Η διεύρυνση του κύκλου εμπειριών του παιδιού και της ικανότητάς του να αναζητά πληροφορίες. Η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων ποικίλων ειδών (έντυπος λόγος-βιβλία, τηλεοπτικά προγράμματα-ντοκιμαντέρ, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος: πολιτισμικοί χώροι - μουσεία - βιβλιοθήκες - εκθέσεις, σε χώρους εργασίας - πυροσβεστική υπηρεσία - λιμάνι - ιατρείο, σε χώρους φυσικούς - δάσος - ακρογιαλιά κ.ά.) δίνουν τη δυνατότητα σε παιδιά που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική υστέρηση να προσλαμβάνουν ερεθίσματα και παραστάσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα να τις προλάβουν στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής ένεκα των αρνητικών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που τη διέπουν.
- Η υποστήριξη και ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ζητούμενο είναι τα ενδιαφέροντα να εντοπιστούν, να «αναγνωριστούν» και να υποστηριχθεί η εκδήλωση και η ανάπτυξή τους.
- Ο λεξιλογικός εμπλουτισμός και γενικότερα η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού στην επίσημη γλώσσα με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο του σχολείου. Το σχολείο χρησιμοποιεί στο λόγο του εκπαιδευτικού και στα σχολικά εγχειρίδια την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας που χρησιμοποιείται από τις οικογένειες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Το παιδί των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων λόγω μη επαρκούς γνώσης της επίσημης γλώσσας δυσκολεύεται να κατανοήσει το λόγο του εκπαιδευτικού, των βιβλίων και των συμμαθητών του από άλλες κοινωνικές τάξεις με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο με συνέπεια αρνητικές εξελίξεις στη σχολική του πορεία.
- Η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας από το παιδί που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και βιώνει τις δυσκολίες και τις ελλείψεις, τις οποίες επιχειρεί να αντιμετωπίσει η αντισταθμιστική αγωγή,

αποτελεί έναν βασικό στόχο της. Η αντισταθμιστική αγωγή, δηλαδή, στοχεύει στην ανάπτυξη από το παιδί θετικής αυτοεικόνας για αυτό που είναι, διότι υπάρχει ο κίνδυνος το παιδί να αποκτήσει μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Η αρνητική αυτοεικόνα επηρεάζει τη στάση του παιδιού έναντι των άλλων και τις προσπάθειες που καταβάλλει απέναντι στις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, η θετική αυτοεικόνα οδηγεί στη διαμόρφωση ισχυρής προσωπικότητας, σε μια δυναμική στάση προς τη ζωή και τους άλλους και ενδυναμώνει τις προσπάθειές του για πρόοδο και ανάπτυξη (Φλουρής, 1989). Έτσι, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίζει τα θετικά στοιχεία του μαθητή (ικανότητες, δεξιότητες π.χ. καλλιτεχνικές, αθλητικές κ.ά.), και να το βοηθάει να αντιληφθεί σε ποια σημεία είναι ικανό, ώστε να χαρεί, να πάρει δύναμη, να αναπτύξει αυτοπεποίθηση και με αυτά ως αφετηρία να προσπαθήσει να βελτιωθεί και στα σημεία όπου υστερεί.

- Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που υποβοηθούν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη είναι άλλος ένας στόχος των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής. Θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης, δημιουργίας, ομαδικότητας και συνεργασίας, καθώς έτσι όχι μόνο δεν νιώθουν αποκομμένα από τους συνομηλίκους τους, αλλά, αντίθετα, γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα μέλη σχολικών και άλλων ομάδων συνομηλίκων. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα η μάθηση μέσα σε ομάδες έχει φανεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης. Η υποβοήθηση του παιδιού να μπορεί να εκφράζεται και να συνεργάζεται με τους άλλους είναι βασική παράμετρος της ένταξής του σε μικρές ή μεγάλες ομάδες.
- Η διαμόρφωση ενός πλαισίου που παρέχει στα παιδιά δυνατότητες για επιτυχία είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός στόχος, αφού αφορά κυρίως το σχολικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου έτσι ώστε να παρέχει ευκαιρίες αλλά και υποστήριξη στα παιδιά που χρειάζονται αντισταθμιστική αγωγή. Ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο δείχνει ότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές αφετηρίες και ανάγκες των παιδιών και δεν παραμένει προσανατολισμένο στις

δυνατότητες των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα, αποδέχεται όλα τα παιδιά και υποβοηθά αυτά που έχουν ελλείψεις με διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας όπως υποστήριξη εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας και συνδυασμό τους με ομαδικές μορφές, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να υποβοηθά την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στην τάξη. Η δημιουργία υποστηρικτικών δομών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. διάθεση στα παιδιά με πολιτισμική υστέρηση παιδαγωγικού υλικού, βιβλίων, παιχνιδιών, η λειτουργία τμημάτων «ενισχυτικής διδασκαλίας» ή «απογευματινών φροντιστηρίων» για παιδιά και γονείς) προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες βελτίωσης σε σημεία όπου παρουσιάζουν ελλείψεις (π.χ. γλωσσική έκφραση, πληροφορίες), ώστε να μπορούν να συνεχίσουν με επιτυχία την πορεία τους στην εκπαίδευση.

- Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι απαραίτητα και για τους δύο: το σχολείο γνωρίζει καλύτερα τις συνιστώσες της ζωής του παιδιού (οικολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές) και μπορεί να παρεμβαίνει επιτυχώς στο παιδί μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων αντισταθμιστικών προγραμμάτων. Από την άλλη, η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα το σχολείο και το έργο του και αναπτύσσονται διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των δύο θεσμών (Σακελλαρίου, 2008). Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην αγωγή του παιδιού με ποικίλες δράσεις (π.χ. ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών στο σπίτι, παιχνίδι με το παιδί, υποβοήθηση στις σχολικές δραστηριότητες κ.ά.) αναδεικνύει και αξιοποιεί τον γονεϊκό ρόλο στην αγωγή του παιδιού. Είναι προφανές ότι για να επιτευχθεί μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων πρέπει πρώτα να διαμορφωθεί ένα καλό πλαίσιο συνεργασίας με τον φορέα ανάπτυξης και υλοποίησης του προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής (π.χ. το σχολείο), να υπάρχει αποδοχή του γονέα ως ισότιμου εταίρου στην αγωγή του παιδιού, να εκτιμάται το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να παρέχεται συνεχής υποβοήθηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση του γονέα, διότι δεν μπορεί κανείς να προσφέρει κάτι που ο ίδιος δεν κατέχει ή δεν κατανοεί.

- Η υποβοήθηση της κατανόησης του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει το παιδί και η οικογένειά του είναι ένας από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής και συνίσταται στη συστηματική προσπάθεια αναγνώρισης και κατανόηση από το παιδί και την οικογένειά του των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζουν. Η προσέγγιση ιστορικών, κοινωνικών, λαογραφικών, πολιτικών, οικονομικών, γλωσσικών και άλλων χαρακτηριστικών της κοινωνίας δεν γίνεται με σκοπό την κατήχηση των παιδιών αλλά με σκοπό την καλύτερη και ουσιαστικότερη ένταξή τους σε αυτό.
- Η υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών που προέρχονται από χαμηλού κοινωνικού επιπέδου οικογένειες είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς στις οικογένειες αυτές επικρατούν κλειστά συστήματα ελέγχου με το παιδί να μη συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, αλλά να εκτελεί τις εντολές των γονέων. Η «δημιουργία» ενός πολίτη ενεργού, δημοκρατικού και υπεύθυνου θέτει ως υποχρέωση της αντισταθμιστικής αγωγής που ασκείται μέσα στο σχολείο την ανάπτυξη κατάλληλων δράσεων και ενεργειών όπως: η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού δημοκρατικού κλίματος, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να καταθέτουν γνώμες, να διατυπώνουν απόψεις στηριγμένες σε επιχειρήματα, να θεσπίζουν τους κανόνες της τάξης, να κάνουν επιλογές και να τις υποστηρίζουν με ψηφοφορίες (Οικονομίδης,2003:8). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.
- Η δια βίου εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα όμως εκείνων που βρίσκονται σε κίνδυνο είναι βασική παράμετρος της αντισταθμιστικής αγωγής, διότι όπως έχει παρατηρηθεί για να αποδώσουν αντισταθμιστικές δράσεις και προγράμματα πρέπει να έχουν διάρκεια και να απευθύνονται σε ευρύτερα χρονικά πλαίσια της ζωής του παιδιού. Συμπερασματικά η αντισταθμιστική αγωγή μπορεί να δίνει στα παιδιά ερεθίσματα για δημιουργικές ενασχολήσεις, αλλά το χρονικό πλαίσιο δεν είναι αρκετό και χρειάζεται επέκταση των δράσεων αυτών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις πρέπει να υλοποιηθούν και στη χώρα μας προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής. Μέσα από τέτοια προγράμματα θα επιχειρηθεί η άμβλυνση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και

επηρεάζουν τη σχολική πορεία των παιδιών, ώστε όλα τα παιδιά να ξεκινούν από ίσες αφετηρίες. Αυτό θα ήταν ένα μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης προς μία από τις πλέον ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά που υφίστανται τις συνέπειες του χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογενείας τους.

Γεγονός είναι ότι διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στην επίτευξη σχολικών επιδόσεων και στην εκπαιδευτική πορεία μαθητών από αγροτικές περιοχές έναντι μαθητών από αστικές περιοχές, μαθητών από ανεπτυγμένες έναντι μαθητών από μη ανεπτυγμένες περιοχές του ίδιου αστικού κέντρου (π.χ. ορεινό χωριό Ρεθύμνου – πόλη του Ρεθύμνου). Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που δέχονται τα παιδιά είναι τόσο διαφορετικές ως προς την ποσότητα, την ποικιλία και την ποιότητά τους που επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 1992). Είναι λοιπόν καθήκον της πολιτείας να αναπτύξει δράσεις και προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που θα απευθύνονται στο παιδί της επαρχίας, του απομονωμένου νησιού και χωριού, στο παιδί της μη ανεπτυγμένης συνοικίας με τα λιγοστά γνωστικά ερεθίσματα, ώστε να το ενισχύσει συναισθηματικά, γνωστικά και γλωσσικά με σκοπό να ξεκινήσει τη σχολική του πορεία με τις λιγότερες δυνατές ελλείψεις.

Ένα ακόμη σπουδαίο θέμα που τίθεται είναι η περίπτωση των μεταναστών. Στις μέρες μας οι μετανάστες ολοένα και αυξάνονται. Είναι έκδηλη λοιπόν η ανάγκη αρμονικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική πορεία και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών. Οι αντισταθμιστικές αυτές δράσεις θα σέβονται το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών των μαθητών, θα το θεωρούν ισότιμο με αυτό των συνομηλίκων τους και δεν θα έχουν ως στόχο την αφομοίωση των εν λόγω παιδιών στο ελληνικό πολιτισμό.

Συμπερασματικά σε καμία περίπτωση η ανάπτυξη δράσεων και προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής δεν είναι εύκολη υπόθεση. Χρειάζεται πρώτα από όλα να πραγματοποιηθεί σχετική διερεύνηση και να σχεδιαστούν το πρόγραμμα και οι δράσεις. Πρέπει, δηλαδή, να συγκεκριμενοποιηθεί ο πληθυσμός στον οποίον θα απευθύνεται το πρόγραμμα, να διερευνηθεί το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει, να εντοπιστεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να ανιχνευθούν οι ανάγκες του πληθυσμού αυτού και με βάση τα παραπάνω στοιχεία να τεθούν οι

στόχοι, η εμβέλεια (πανελλαδική ή τοπική) και οι δράσεις ενός προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής (Οικονομίδης, 2003: 9).

Για να γίνουν όλα αυτά θα πρέπει πρώτα να συμβάλει η κοινωνία, οι γονείς, αλλά φυσικά, και οι εκπαιδευτικοί. Η κοινωνία αρχικά πρέπει να δημιουργήσει υποδομές ανάπτυξης (π.χ. ιατρική φροντίδα, παροχή εκπαιδευτικών δράσεων, διευκολύνσεις συγκοινωνίας και επικοινωνίας, πολιτιστικές δράσεις κ.ά.) όλων των περιοχών, ιδιαίτερα των μη ανεπτυγμένων και έτσι να βελτιώσει το επίπεδο ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων. Με άλλα λόγια το κράτος θα πρέπει να προσπαθήσει να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένες λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες με την παροχή ολοκληρωμένης και ίδιας ποιότητας –με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες– εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός επιπλέον που έχει στην τάξη του παιδιά από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες, παιδιά μεταναστών, παιδιά με πολιτισμική στέρηση πρέπει να αντιμετωπίζει με πολλή αγάπη και κατανόηση, γνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την κοινωνικοποίησή τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να διαμορφώνει ένα ζεστό παιδαγωγικό κλίμα για όλα τα παιδιά μέσα στο οποίο όλοι θα αυτενεργούν και θα εκφράζονται ελεύθερα (Κωνσταντίνου, 1999). Η επιβράβευση των παιδιών, η συνεργασία με τους γονείς και η γνώση των συνθηκών ζωής τους αποτελούν βασικές δράσεις του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης πρέπει να ληφθούν μέτρα με σκοπό να εξομοιωθούν οι διάφορες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού ως προς τις σχολικές τους δραστηριότητες, μέσω της παροχής βοήθειας για ένα εκπαιδευτικό ξεκίνημα από την ίδια γραμμή αφετηρίας.

2.2.2 Επιλεκτική Λειτουργία

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία διαφορετικός χαρακτηρισμός και κατά επέκταση ορισμός αποδίδεται στην αξιολόγηση ανάλογα με το στόχο που αυτή επιτελεί, το χρόνο που διαδραματίζεται, με βάση το πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας που επιχειρεί να αλλάξει, με κριτήριο, τέλος, τη σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου. Επιλεκτική, ενημερωτική, συμβουλευτική, προγραμματική και κατατακτική είναι μερικοί προσδιορισμοί που αποδίδονται στον όρο αξιολόγηση ανάλογα με το στόχο που έχει. Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν θα μελετηθεί αποκλειστικά η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995, παρ.2-3) που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: «αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου... Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού σχολείου. Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου».

Αρκετοί όμως είναι οι ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν το θέμα της επιλογής και παρατήρησαν τον επιλεκτικό χαρακτήρα που ορισμένες φορές προσλαμβάνει η εκπαίδευση αλλά και η αξιολόγηση. Αρχικά, ο Παπακωνσταντίνου (1981) έκανε μια έρευνα που χρησιμοποίησε ως βάση τη σχολική επίδοση και διαπίστωσε ότι υπάρχει πράγματι εκπαιδευτική ανισότητα και ότι το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης, ότι παράγει δυο κατηγορίες μαθητών, τους «καλούς» και τους «κακούς» και ότι τέλος η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά τόσο στις σπουδές όσο και στο μορφωτική και κοινωνική εικόνα του μαθητή στο μέλλον (στο Δημητρόπουλος, 1989:22). Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα καταλήγει και ο Κασσωτάκης (1981) στην έρευνά του, ο οποίος συμπεραίνει ότι το σχολείο παρέχει

τα μορφωτικά του αγαθά κατά επιλεκτικό τρόπο (ό.π.). Η έρευνα του Δρεττάκη (1979) δείχνει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην κοινωνική τους προέλευση και εκείνη του Τομπαΐδη (1982) δείχνει ανισότητα στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών από άλλες χώρες (ό.π.).

Επομένως, η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί από την άρχουσα κοινωνική τάξη σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, σε μέσο για καταπίεση ορισμένων κατηγοριών μαθητών, σε μέσο διαίωξης της διαφοράς των τάξεων και διαίωξης των ταξικών διακρίσεων [(Ξωχέλλης 1982, Κοντογιαννοπούλου 1985, Ηλίου 1976 και 1984), (στο Δημητρόπουλος, 1989:23)].

Από τη μία η ισχύουσα ακάλυπτη προαγωγή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, ανεξάρτητα από τους λόγους καθιέρωσής της, κατά κάποιον τρόπο απαλλάσσει την αξιολόγηση από την επιλεκτική λειτουργία της, η οποία ως γνωστόν «υπαγορεύθηκε στο σχολείο απ' έξω, δηλαδή από την κοινωνία ή καλύτερα από το κοινωνικό σύστημα». Από την άλλη όμως η απόρριψη και η στασιμότητα των μαθητών υπηρετούν την επιλεκτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει λοιπόν η ελιτιστική αντίληψη, όπου απορρίπτονται περισσότεροι μαθητές με απώτερο σκοπό να μειωθεί στο ελάχιστο η πιθανότητα μελλοντικής αποτυχίας τους, πρακτική που διέπει τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Ακραίο παράδειγμα αποτελεί η Ιαπωνία. Η λαϊκιστική αντίληψη, όπου προωθούνται περισσότεροι μαθητές σε ανώτερες τάξεις και βαθμίδες με σκοπό να μειωθεί στο ελάχιστο η πιθανότητα αποκλεισμού μαθητών οι οποίοι θα μπορούσαν μελλοντικά να επιτύχουν.

Εν κατακλείδι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, την παροχή προσόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει του μαθητές του, τους οποίους και τοποθετεί ανάλογα στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, ορίζει ποιοι θα μεταβούν στην αγορά εργασίας και ποιοι θα τοποθετηθούν σε ποια θέση. Στην ουσία με το να προσδίδει την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης, απονέμει οικονομική δύναμη, κοινωνική εξουσία και κύρος.

2.3 Είδη αξιολόγησης

Ο Bloom αναφέρει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης:

α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic)

β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση (formative)

γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative) (Bloom, Hastings, Madaus, 1971).

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του. (Κωνσταντίνου, 2000). Ευνόητο είναι ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου (Anderson & Faust, 1975). Έρευνα του Ματσαγγούρα έδειξε ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να κατέχει κυρίαρχο ρόλο κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κάνοντας βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία και βάζοντας στο περιθώριο την κατάταξη των μαθητών βάση της επίδοσης.

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Η αξιολόγηση πέραν της αρχικής που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να έχει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε μαθησιακό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αν είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς.

Τα είδη της αξιολόγησης που προκύπτουν σύμφωνα με τον Ν. Ανδρεαδάκη (σημειώσεις 2005-2006 ΜΠΣ Αιγαίου) και τον Oosterhof A. (2010:40-48) είναι τα εξής:

α) Η Νορμική αξιολόγηση, πραγματοποιείται για να επιτευχθεί σύγκριση ανάμεσα στην τρέχουσα επίδοση του μαθητή και μια σειρά επιδόσεων που έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν. Σύμφωνα με αυτό το είδος της αξιολόγησης, κατά την περιγραφή της επίδοσης ενός μαθητή, οι ερμηνείες είναι περιορισμένες, καθώς δεν ορίζουν τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και τι όχι.

β) Η Κριτηριακή αξιολόγηση, κατά την οποία πραγματοποιείται σύγκριση της επίδοσης ενός μαθητή σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δεξιοτήτων. Το σημαντικό σημείο κατά την κριτηριακή αξιολόγηση είναι η ύπαρξη ενός επακριβώς ορισμένου πεδίου. Επομένως, αυτή η αξιολόγηση είναι που μας βοηθάει να αντιληφθούμε τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δεξιοτήτων.

γ) Τέλος η Αυθεντική αξιολόγηση, στην οποία επιδιώκεται να ελεγχθεί η «ατομική» πρόοδος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και γίνεται τοποθέτηση του σχεδιασμού απέναντι στον εαυτό του. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι ακόμα μια συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας - μάθησης το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του [(Vantrous, 1990. Torrance, 1995), όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2006]. Αντίθετα με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, το ενδιαφέρον εδώ επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο του μαθητή. Βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του τι πραγματικά κάνει ή μαθαίνει ο μαθητής σε διάφορες πραγματικές καταστάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τέλος το είδος αυτό της αξιολόγησης πραγματοποιείται κυρίως με αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio), ποιοτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση καθώς και αξιολόγηση βασισμένη στην παρατήρηση.

2.4 Τεχνικές αξιολόγησης

Σε κάθε κατάσταση συνειδητής αξιολόγησης υπάρχουν και χρησιμοποιούνται κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούν κάποια συγκεκριμένα

κριτήρια. Υπάρχουν οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης αλλά και οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Οι παραδοσιακές τεχνικές είναι οι εξής:

A) Προφορική αξιολόγηση. Η προφορική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση και συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στο μάθημα της ημέρας (Χάρης, 1995) ή σε ορισμένες περιπτώσεις σε αντικατάσταση των γραπτών αξιολογήσεων. Οι ερωτήσεις αποτελούν σε κάποιο βαθμό τα μέσα ελέγχου της μάθησης, από την άποψη ότι η ποιότητα της απάντησης θα υποδηλώσει στον εκπαιδευτικό σε ποιο βαθμό έχουν κατανοήσει οι μαθητές τη διδασκόμενη ύλη (Airsian, 1994). Η προφορική αξιολόγηση παρέχει όμως την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει - πέραν των γνώσεων και των γνωστικών γενικά ικανοτήτων και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή (Κασσωτάκης, 1999).

B)Εργασίες στο σπίτι. Οι εργασίες στο σπίτι ανατίθενται στους μαθητές με στόχο: την εξάσκηση και επανάληψη αυτού που έμαθαν στην τάξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για το επόμενο μάθημα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών από βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, την ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, αυτοπειθαρχίας ,διαχείρισης του χρόνου (Δαρβούδης, 2004).

Γ) Γραπτές εξετάσεις. Οι γραπτές εξετάσεις είναι το κατεξοχήν μέσο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών για χρήσεις που υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Όμως όταν οι εξετάσεις, παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού, αυτό έχει ως επακόλουθο την υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης.

Το βασικότερο πλεονέκτημα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης εστιάζεται στη δυνατότητα που δίνουν οι ερωτήσεις να εκφράζει ο κάθε μαθητής την προσωπικότητα του. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι απαντήσεις (Slavin, 2007) απαιτούν κατανόηση, οργάνωση, συνδυασμό διάφορων εννοιών, σύνθεση, έκφραση και παρουσίαση των γνώσεων. Ως αρνητικό παρατηρείται η έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολογία των μαθητών, δηλαδή το πρόβλημα της αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση των απαντήσεων ανάπτυξης θέματος και ότι η βαρύτητα στην απομνημόνευση ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση (Κασσωτάκης, 1999).

Υπάρχουν όμως και κάποιες εναλλακτικές τεχνικές – τρόποι αξιολόγησης όπως οι εξής:

A. Παρατήρηση καθημερινής εργασίας. Η απλή ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις

ποιοτικές παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειας του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Χάρης, 1995). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρομάτης, 2008). Μια πολύ σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, από την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία του (Χάρης, 1995).

Β. Αξιολόγηση project. Τα project είναι ένας τρόπος εργασίας, αξιοποιούν τη βιωματικότητα καθώς και τη δημιουργική σκέψη και δράση. Τα project προσφέρονται για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η μέθοδος αυτή αποτελεί μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης, οι διαδικασίες και τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και την εκάστοτε περίσταση. Μέσω της μεθόδου αυτής ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, οικειοποιείται βασικές αξίες και διαμορφώνεται σε δημοκρατικό και ενεργό πολίτη.

Γ. Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio). Το portfolio επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσης τους. Τα στοιχεία μπορεί να είναι: εργασίες πέραν των υποχρεωτικών, αναφορές για εργασίες και σχολικές δράσεις, επιτυχίες σε εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, παρατηρήσεις ή προτάσεις για τα μαθήματα (Μανωλάκος Π. στο www.elliepek.gr). Η αξιολόγηση με χρήση του portfolio εξυπηρετεί τη διδασκαλία και μάθηση (Solomon, 2005, Παμουκτσόγλου, 2005). Ο σκοπός της τήρησης του portfolio είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας του μαθητή, αφού μπορεί να συνεκτιμάται στον προφορικό βαθμό το περιεχόμενο του. Αποτελεί μια μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης με σημαντικές προεκτάσεις (Bransford et al., 1999).

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου είναι μια από τις σημαντικότερες μεθόδους που έχει εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι μια μέθοδος με παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Αυτό γιατί το παιδί είναι πρωταγωνιστής της αξιολόγησης αυτής, αλλά και ο «συντάκτης» της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ανδρεαδάκης, ο ατομικός φάκελος του μαθητή είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και

τον ενημερώνει ο ίδιος ο μαθητής (Ανδρεαδάκης: 2005β). Σκοπό έχει την ανάδειξη των γνώσεων που έχει κατακτήσει το παιδί και των ικανοτήτων του που έχουν να κάνουν με το βαθμό κατανόησης, αλλά και με την έμπρακτη εφαρμογή των κατανοηθέντων ως επακόλουθο βέβαια αξιολογείται και η μάθηση που λαμβάνει χώρα. Χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η αξιολόγηση βάσει φακέλου αποτελεί συστηματικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή, τουλάχιστον, στην ελληνική πραγματικότητα.

Δ. Μαθητική Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως μορφή αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο, αυτοτροποποίηση συμβάλλει ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης (Costa & Kallick,2000). Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά και κοινωνικά καλό ο κάθε μαθητής να αναλαμβάνει τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή και κάθε του αξιολογική κρίση ή αντίρρηση να είναι τεκμηριωμένη. Η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτό και ετεροαξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ε. Κλίμακα γραμμάτων. Σύμφωνα με την κλίμακα γραμμάτων, τους αριθμούς αντικαθιστούν γράμματα της αλφαβήτου.

ΣΤ. Περιγραφική αξιολόγηση. Η περιγραφική αξιολόγηση, που στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Ένα ακόμη θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχηση του σε κάποια από τις κλίμακες βαθμολόγησης.

Ζ. Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης. Μία άλλη πρόταση είναι η πρόταση της πολλαπλής βαθμολογίας (Κασσωτάκης, 2003). Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, διατηρείται η αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, αλλά βαθμολογούνται, εκτός από

την επίδοση στο μάθημα, και άλλοι παράγοντες, όπως είναι π.χ. η προσπάθεια και η συμμετοχή στο μάθημα. Έτσι ενθαρρύνεται η προσπάθεια και δίνεται η δυνατότητα και στους αδύνατους μαθητές να αποκτήσουν σχετικά υψηλούς βαθμούς (Ματσαγγούρας, 2004).

2.5 Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση και πορεία των μαθητών

Η σχολική επίδοση ενός μαθητή, η σχολική του επιτυχία ή αποτυχία δεν αποτελεί επενέργεια μεμονωμένων παραγόντων. Αντίθετα αποτελεί αποτέλεσμα συνθετικής αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού σε μόνιμη ή προσωρινή βάση. Οι παράγοντες στο σύνολό τους εντάσσονται εν γένει σε δύο κατηγορίες, στους ατομικούς και στους εξωατομικούς. Οι ατομικοί βρίσκονται στο ίδιο το άτομο και μπορεί να είναι κληρονομικοί ή επίκτητοι ενώ οι εξωατομικοί προέρχονται από την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο κ.α.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι, παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι συχνές αλλαγές σχολείων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η γεωγραφική τοποθεσία του σχολείου, η συχνή επικοινωνία ή μη της οικογένειας με το σχολείο και η στάση του εκπαιδευτικού είναι μερικοί από τους παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην επίδοση και στη γενικότερη πορεία των παιδιών.

2.5.1 Ατομικοί παράγοντες

Όπως προαναφέρθηκε και στην αρχή του εν λόγω κεφαλαίου οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και πορεία του μαθητή αποτελούν αποτέλεσμα συνθετικής αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Εκτός λοιπόν από τους εξωγενείς παράγοντες σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ατομικοί – εσωτερικοί παράγοντες, όπως τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, η ωριμότητα, η αυτοαντίληψή του και άλλα.

Αρχικά τα κληρονομικά χαρακτηριστικά είναι εκείνα τα οποία ούτε ο άνθρωπος ούτε το περιβάλλον του μπορούν να τα επηρεάσουν. Είναι κάποιες φυσικές ικανότητες όπως η σωματική διάπλαση και η κατάσταση υγείας που επηρεάζουν την πορεία ενός μαθητή. Στο σημείο αυτό βέβαια θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα δεν έχει ως στόχο τη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού. Ωστόσο θα γίνει μια απλή αναφορά μερικών εκ των χαρακτηριστικών.

Ιδιαίτερη έμφαση λοιπόν έχει δοθεί στο ρόλο που παίζει η παρώθηση στην αποτυχία του μαθητή, αφού η έλλειψη παρώθησης οδηγεί σε αρνητική προδιάθεση απέναντι στο αντικείμενο σπουδών (Δημητρόπουλος, 1984:31). Η παρώθηση επιτυγχάνεται από κάποια στοιχεία τα οποία δεν ελέγχονται από το μαθητή. Ο Γιαννικόπουλος και η Καλαντζή αναφέρονται και στην ωριμότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα έπειτα από έρευνα διαπιστώθηκε ότι παιδιά που γράφονται στην πρώτη δημοτικού σε ηλικία 5,5 ετών είτε απορρίπτονται είτε έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που εγγράφονται στην πρώτη στην ηλικία των 6 ετών.

Άλλος ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η αυτοαντίληψη του παιδιού, η εικόνα δηλαδή που έχει σχηματίσει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται και στο φύλο του μαθητή, το οποίο σύμφωνα με μια μερίδα ερευνητών διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη ενός παιδιού, ενώ σύμφωνα με μια άλλη μερίδα ερευνητών δεν έχει σημασία. Κλείνοντας κάποια ειδική περίπτωση επίδοσης που εντάσσεται και αυτή στους ατομικούς παράγοντες είναι το άγχος. Άλλωστε σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από το άγχος της καθημερινότητας πώς γίνεται να μείνουν ανεπηρέαστα τα παιδιά;

Στη ψυχαναλυτική θεωρία, το άγχος είναι μια οδυνηρή συναισθηματική εμπειρία, που αντιπροσωπεύει για το άτομο μια απειλή ή έναν κίνδυνο. Σε μια κατάσταση διάχυτου άγχους, τα άτομα είναι ανίκανα να συνδέσουν την τεταμένη ψυχολογική τους κατάσταση με ένα εξωτερικό αντικείμενο. Αντίθετα, όταν βρίσκονται σε κατάσταση φόβου, γνωρίζουν ποια είναι η πηγή της έντασης.

Ο Kelly, όπου είναι ένας εκπρόσωπος της γνωστικής θεωρίας, όρισε το άγχος (anxiety) ως εξής: Το άγχος είναι η αναγνώριση ότι τα γεγονότα που αντιμετωπίζει κανείς βρίσκονται έξω από το πεδίο καταλληλότητας του συστήματος νοητικών κατασκευών. Έχει κανείς άγχος όταν δεν έχει νοητικές κατασκευές, όταν έχει «χάσει τη δομημένη αντίληψη των γεγονότων», όταν «συλλαμβάνεται με τις νοητικές κατασκευές του νικημένες» (Lawrence – Oliver, 2001: 475).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία το αγχώδες άτομο μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στην επικείμενη καταστροφή και στην ανικανότητά του να την αντιμετωπίσει αντί να προσανατολιστεί στο τι μπορεί να γίνει για να την αντιμετωπίσει. Η αντίληψη για ανικανότητα να αντιμετωπίσει την κατάσταση ίσως στη συνέχεια να περιπλεχθεί με την αντίληψη για ανικανότητα να αντιμετωπίσει το ίδιο το άγχος – μια αντίδραση φόβου για το φόβο η οποία μπορεί να οδηγήσει στον πανικό (Lawrence – Oliver, 2001: 556).

Από την πλευρά των ψυχολόγων, ορισμένες φορές με τον όρο στρες εννοούμε την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση. Με την έννοια αυτή το στρες είναι τα σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα, που προκαλούνται από αρνητικά εξωτερικά ερεθίσματα. Άλλοτε πάλι με τον όρο στρες περιγράφονται τα ίδια τα αρνητικά ερεθίσματα (π.χ. αποτυχία στις εξετάσεις κ.λπ.), τα οποία είναι δυνατό να προκαλέσουν ανεπιθύμητες αντιδράσεις στον οργανισμό. Πληρέστερη είναι η περιγραφή της έννοιας του στρες ως το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Χατζηχρήστου, 2005:7).

Σύμφωνα με μια φαινομενολογική θεωρία εκπροσωπούμενη από το Rogers, το άγχος είναι η αντίδραση του οργανισμού ότι μια εμπειρία ασύμφωνη προς τη δομή του εαυτού μπορεί να περάσει στη συνειδητότητα και να αλλάξει έτσι την αυτοαντίληψη. Η δυσαρμονία ανάμεσα στον εαυτό μας και την εμπειρία παραμένει διαρκής πηγή έντασης και απειλής. Ένας ακόμα θιασώτης της θεωρίας αυτής, ο May αναφέρει ότι το άγχος είναι η ανησυχία που προήλθε από την απειλή κάποιας αξίας την οποία το άτομο θεωρεί ουσιώδη για την ύπαρξή του ως προσωπικότητα (Pamala, 1989:10) .

Για τους νεοσυμπεριφοριστές ο φόβος δεν είναι παρά μια εξαρτημένη αντίδραση στον πόνο, ενώ το άγχος είναι μία παρόμοια κατάσταση αντίδρασης που εκδηλώνεται όταν η πηγή του ερεθίσματος είναι ασαφής ή άγνωστη. Επίσης, θεωρείται ότι είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα τάσης, φόβου ή ακόμη και τρόμου σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Όπως και ο φόβος, έτσι και το άγχος συνοδεύεται από διέγερση του νευρικού συστήματος που εκδηλώνεται με ιδρώτα, ταχυκαρδία, τρόμο, επιτάχυνση της αναπνοής και γαστρεντερική δυσφορία (φυσιολογική διάσταση). Σ' αντίθεση όμως με τον φόβο, η πηγή του άγχους είτε είναι άγνωστη είτε έχει ελάχιστη ένταση σε σύγκριση με την ένταση

φυσιολογικής και συναισθηματικής (ψυχολογικής) αντίδρασης που προκαλεί (Pamala, 1989:10) .

Από την σκοπιά κάποιων άλλων ψυχολόγων, το άγχος (ή στρες στα αγγλικά) είναι το συναίσθημα της ανησυχίας που προκαλείται σε έναν άνθρωπο, όταν προσπαθεί επίμονα να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και του ίδιου του εαυτού του. Επίσης έχει διατυπωθεί ότι άγχος είναι ένα διάχυτο, δυσάρεστο, συχνά ασαφές συναίσθημα που εκδηλώνεται με φόβο, ένταση και ανησυχία και που τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα. Εν κατακλείδι, είναι μια συναισθηματική αντίδραση, που κινητοποιεί το άτομο για να αντιμετωπίσει τους κινδύνους, να αποτρέψει μία πραγματική ή συμβολική βλάβη και ζημία (<http://www.help-net.gr/themes/Aghos.htm>).

Ένας ορισμός ο οποίος θα συνοψίζει όλες τις πλευρές της πολυπρόσωπης αυτής λέξης είναι ότι το στρες είναι μια απαίτηση πάνω στις προσαρμοστικές δυνατότητες του πνεύματος και του σώματος. Εάν οι δυνατότητες αυτές μπορούν να ανταποκριθούν σε μια τέτοια απαίτηση, ώστε το άτομο να απολαύσει την πρόκληση αυτή, τότε το στρες είναι ευπρόσδεκτο και χρήσιμο. Όταν δεν μπορούν και θεωρούν την απαίτηση εξουθενωτική, τότε το στρες είναι ανεπιθύμητο και επιβλαβές. Ο ορισμός αυτός είναι χρήσιμος με τρεις τρόπους. Πρώτον, διευκρινίζει ότι το στρες μπορεί να είναι και καλό και κακό (ή κάπου ενδιάμεσα), αλλά και ότι, εφόσον υπάρχει μεγάλη ποικιλία πραγμάτων που μπορούν να θέσουν απαιτήσεις στο πνεύμα και στο σώμα (από τα παιδιά της γειτονιάς που χτυπούν το κουδούνι και τρέχουν έως την επαπειλούμενη κήρυξη του Γ' Παγκοσμίου Πολέμου), υπάρχει και μεγάλη ποικιλία παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν στρες (στρεσογόνοι παράγοντες, στρεσογόνα ερεθίσματα, ψυχοπιεστικοί παράγοντες). Δεύτερον, δεν είναι τόσο τα γεγονότα που καθορίζουν το βαθμό του στρες που θα νιώσει κάποιος αλλά οι αντιδράσεις του σ' αυτά. Και τρίτον, το στρες είναι μία απαίτηση που τίθεται στις δυνατότητες του σώματος. Είναι η φύση και η έκταση αυτών των δυνατοτήτων (δηλαδή κάτι μέσα μας) που καθορίζει την αντίδρασή μας στην απαίτηση. Εάν οι δυνατότητες είναι επαρκείς, αντιδρούμε καλά. Εάν δεν είναι, υποχωρούμε. (Fontana, 1993:17) .

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και πορεία του μαθητή είναι η μαθησιακή του ικανότητα, ο ρυθμός μάθησης και τα κίνητρα για επιπλέον μάθηση που κατέχει κάθε μαθητής. Σύμφωνα με έρευνες όταν οι

μαθησιακές συνθήκες δεν είναι το ίδιο ευνοϊκές για όλους τους μαθητές, ενισχύονται οι μεταξύ τους διαφορές όσον αφορά τη μαθησιακή τους ικανότητα, το ρυθμό μάθησης και την ανάπτυξη κινήτρων για περαιτέρω μάθηση.

2.5.2 Οικογενειακοί παράγοντες

Έχει αποδειχθεί, ότι ο αποκλεισμός κάποιων ομάδων του πληθυσμού από την πρόσβαση στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά μεταφράζεται σε κοινωνικό αποκλεισμό των ομάδων αυτών. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι, όσο λιγότερο δημόσιο πλούτο απορροφά κανείς, τόσο ευκολότερα διολισθαίνει σε καταστάσεις φτώχειας. Αλλά και αντίστροφα, όσο πιο φτωχός είναι κανείς, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η πρόσβαση του στα αγαθά αυτά (Τουρτούρας,2010:66). Έτσι, τα παιδιά των ομάδων που πλήττονται από φτώχεια και θεωρούνται κοινωνικά αποκλεισμένες, είναι παιδιά χωρίς ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο ή χωρίς καμία πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο ή ακόμη χειρότερα, χωρίς καμία δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτό. Τα παιδιά των ομάδων αυτών είτε αποκλείονται εξαρχής από την εκπαίδευση είτε περιθωριοποιούνται σε δεύτερη φάση μέσα στο. σχολείο, οδηγούμενα σε σχολική αποτυχία και πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους (Κογκίδου, 1997:139).

Η Τρέσσου (1998) αναφέρει, ότι είναι πολλές οι ομάδες που υφίστανται αποκλεισμό από την εκπαίδευση και είναι εξίσου πολλές οι διαδικασίες που οδηγούν διαφορετικές ομάδες σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Είναι γεγονός πάντως, ότι τα παιδιά και οι νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση στη χώρα μας, προέρχονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι δηλαδή, παιδιά φτωχών οικογενειών.

Η σχολική αποτυχία, η οποία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, αποδείχθηκε ερευνητικά πως αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών και μαθητριών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Η οποιαδήποτε μορφή στέρησης σε επίπεδο υλικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων και των οικογενειών τους, αποτελεί αιτία σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από αυτές τις οικογένειες. Έτσι, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες αγροτών, εργατών χαμηλού εισοδήματος, που ζουν μακριά από κάποιο αστικό κέντρο, παιδιά από οικογένειες με γονείς άνεργους, οικογένειες Τσιγγάνων, προσφυγών, μεταναστών, πλήττονται από

το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Σε αυτό συντελούν και οι απαιτήσεις του σχολικού συστήματος με την τυποποίηση της γνώσης και το σύστημα αξιολόγησης, που στηρίζονται στα κυρίαρχα κοινωνικά ιδεολογήματα, τα οποία αδυνατούν οι παραπάνω οικογένειες να αφομοιώσουν. Έτσι, η αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει όλα τα παιδιά, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφαση τους να το εγκαταλείψουν (Φύκαρη 2002:74).

Είναι επίσης γεγονός, ότι η εκπαίδευση κοστίζει στα άτομα αναλογικά, τόσο περισσότερο όσο ασθενέστερα οικονομικά εμφανίζονται αυτά. Είναι γνωστό, ότι οι φτωχές οικογένειες δε διατηρούν τα παιδιά τους στο σχολείο, παρά μόνον εάν πρόκειται για αποδεδειγμένα καλές περιπτώσεις μαθητών, ενώ αντίθετα, οι εύπορες οικογένειες τα ενθαρρύνουν στο να παρατείνουν τις σπουδές τους, ακόμα και όταν οι ικανότητες τους αποδεικνύονται αρκετά μειωμένες. Έτσι, μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί σχετικά γρήγορα στην εγκατάλειψη της σχολικής καριέρας τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο και για τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων (Κατσίκας & Καββαδίας, 2000).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πολλοί ερευνητές είναι αυτοί που πιστεύουν ότι τα παιδιά που βγαίνουν πρόωρα στην αγορά εργασίας, είναι συνήθως παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ή παιδιά μειονοτήτων, που βρίσκουν στο χώρο της εργασίας την ευκαιρία για κοινωνική καταξίωση και οικονομική επιτυχία. Έτσι, η εργασία αντικαθιστά συχνά τη σχολική τους φοίτηση.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης, όχι μόνο μεταξύ των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, αλλά ακόμα και μεταξύ των παιδιών των διαφόρων μειονοτικών ομάδων σε μία χώρα. Έτσι, δίγλωσσα παιδιά υψηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων έχουν καλές επιδόσεις, ενώ τα δίγλωσσα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων δεν επιδεικνύουν ανάλογα καλές επιδόσεις, παρόλο που οι επιδόσεις τους μπορεί να είναι ίδιες ή και καλύτερες από τις αντίστοιχες των μονόγλωσσων παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, εξίσου χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο μιας μεταναστευτικής ομάδας μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά που ανήκουν σ' αυτή στην εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων.

Τη σημασία των πολιτισμικών διαφορών, σχετικά με τη διαμόρφωση διαφορετικών προϋποθέσεων μάθησης στα παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και πολιτισμικών ομάδων, καταδεικνύουν και

κάποιες άλλες έρευνες. Έτσι, οι πολιτισμικά και γλωσσικά κυρίαρχες ομάδες επιβάλλουν την κουλτούρα τους στη σχολική διαδικασία, υποκαθιστούν το λόγο των μειονοτικών ομάδων και υπερτερούν σαφέστατα αυτών, αφαιρώντας τους κάθε πολιτισμικό και γλωσσικό κύρος και δύναμη. Τα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων κουβαλούν μαζί τους το πολιτισμικό εκείνο κεφάλαιο, που είναι απαραίτητο για τη σχολική τους επιτυχία, αφού είναι το ίδιο που υιοθετεί και το σχολείο. Το υπόβαθρο τους δηλαδή, αντανακλά την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα και τις νόρμες που είναι αποδεκτές από το σχολείο. Ιδιαίτεροι τρόποι συμπεριφοράς, ομιλίας, ντυσίματος, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, υιοθέτηση κατάλληλου γλωσσικού κώδικα και θετική αυτοεικόνα, είναι όλες τους παράμετροι του πολιτισμικού κεφαλαίου που στερούνται τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Ο D' Agostino (2000) με ερευνά του διαπίστωσε, ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση των παιδιών τους ' και στο ζήτημα αυτό ένα αποτελεσματικό σχολείο, ενώ καταφέρνει να σταθεροποιήσει τις διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά των διαφόρων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, δεν μπορεί να τις γεφυρώσει ή ακόμη και να τις εξαλείψει.

Συμπερασματικά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε πολλές χώρες του κόσμου τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων εμφανίζουν χειρότερες επιδόσεις από εκείνα των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων. Υπολείπονται επιπλέον καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γνωστικό και γλωσσικό τομέα (επίδοση στη γλώσσα, στο λεξιλόγιο, αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου και τη φωνητική ικανότητα). Πιθανή αιτία όλων αυτών θεωρούνται οι διαφορές ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας.

Από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει καθαρά η θετική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επίδοση και γενικότερη την πορεία των παιδιών. Έχει αποδειχθεί, ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους γνωστικούς τομείς (γραφική, ανάγνωση, μαθηματικά και γενική επίδοση), μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιτυχίες και περισσότερα χρόνια σπουδών από εκείνα που προέρχονται από στερημένα μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Ακόμη, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο υψηλότερες είναι και οι

επιδόσεις των παιδιών τους. Το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας είναι εκείνος ο παράγοντας που διαφοροποιεί οικονομικά ισοδύναμες κατά τα άλλα ομάδες ή άτομα, όσον αφορά στη γενικότερη μαθητική τους εξέλιξη. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει, μεταξύ άλλων, το λεξιλόγιο και την πληρότητα της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών τους, παράγοντες που με τη σειρά τους επηρεάζουν την περαιτέρω σχολική επιτυχία τους (Τουρτούρας,2010:73)..

Διαπιστώνεται μάλιστα, από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, που αναφέρονται τόσο στα ελληνικά όσο και στα διεθνή δεδομένα η ιδιαίτερη σημασία του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Έτσι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά σε βιβλίο του ο προαναφερόμενος συγγραφέας, η εκπαίδευση της μητέρας θεωρείται σημαντικότερη από εκείνη του πατέρα στις σύγχρονες και οικονομικά αναπτυγμένες χώρες.

Παρόλη τη σχέση του μορφωτικού παράγοντα με τη σχολική επίδοση των παιδιών, υπάρχει αμφιβολία σχετικά με το αν ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι ισχυρότερος ή όχι από τον κοινωνικοοικονομικό. Ο τελευταίος θεωρείται από κάποιους ερευνητές ως ισχυρότερος και καθοριστικότερος, όσον αφορά στη σχολική επίδοση και εξέλιξη των παιδιών. Θεωρείται μάλιστα, ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί μια επιμέρους κατηγορία του κοινωνικοοικονομικού της επιπέδου.

Από κάποιους άλλους ερευνητές τίθεται ακόμη το ερώτημα, εάν είναι δόκιμο να αναζητούμε την ερμηνεία της ανισότητας στη σχολική επιτυχία, συλλέγοντας εμπειρικά δεδομένα που να αναφέρονται αποκλειστικά στα εξωτερικά - κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το ερώτημα που τίθεται είναι, κατά πόσο οι δείκτες του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας είναι επαρκή στοιχεία πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας των παιδιών.

Κάποιοι θεωρούν πως η σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και κάποιων άλλων παραγόντων. Έτσι, διαχωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον σε τρία κυρία συστατικά μέρη:

- το οικονομικό κεφάλαιο, δηλαδή το εισόδημα της οικογένειας,
- το ανθρώπινο "κεφάλαιο, δηλαδή η εκπαίδευση των γονέων και

- τέλος το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή η παρουσία ή μη των γονέων στο σπίτι, ο χρόνος που διέθεσαν στα παιδιά, οι διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους και άλλα.

Ενώ λοιπόν, το οικονομικό κεφάλαιο μπορεί να εξασφαλίζει τα υλικά μέσα για εκπαίδευση των παιδιών και το ανθρώπινο κεφάλαιο να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που να ευνοεί τη μάθηση, δεν αρκούν ωστόσο, εάν δε διατίθεται αξιόλογος χρόνος στη διαπροσωπική επαφή γονιών και παιδιών και αν τα μέλη της οικογένειας διαχέονται σε εκτός σπιτιού απουσίες. Εάν, επίσης, δεν υπάρχει γονεϊκή υποστήριξη και ενθάρρυνση προς τα παιδιά, δεν υπάρχουν τακτικές επαφές των γονέων με το σχολείο και τους δασκάλους. Είναι εξίσου σημαντικό εάν οι γονείς βοηθούν στις σχολικές εργασίες των παιδιών, δεν επιδοκιμάζουν με συνέπεια τις επιτυχίες τους και δε συμπαραστέκονται στις αποτυχίες τους. Εάν, με λίγα λόγια, παρατηρείται έλλειψη του κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας. Σε αντίθετη περίπτωση, αρκεί η διάθεση κοινωνικού κεφαλαίου για να δημιουργήσει προϋποθέσεις μάθησης, ακόμα και όταν δεν υφίστανται οι άλλες δυο παράμετροι.

Μια σειρά ερευνών καταδεικνύει την αρνητική επίδραση που ασκούν στην επίδοση των παιδιών οι συχνές μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο. Διαπιστώνεται ακόμη, ότι η μετακίνηση των μαθητών επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση, ακόμη κι όταν πρόκειται για παιδιά με ίδιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα παιδιά αυτά επιβαρύνονται κυρίως στο μαθησιακό τομέα, εξαιτίας του αισθήματος προσωρινότητας που βιώνουν και των σχολικών απουσιών.

Επηρεάζονται πολλοί τομείς από το γεγονός των συχνών μετακινήσεων. Αρχικά διαταράσσονται οι σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρατηρείται ασυνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας και ασυμβατότητα στα μαθησιακά περιβάλλοντα των διαφόρων τάξεων και σχολείων.

2.5.3 Σχολικοί παράγοντες

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, είναι ο φορέας που έχει τη σημαντικότερη συνεχή επαφή με το παιδί. Στο χώρο του σχολείου είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού. Συγκεκριμένα τα υλικά, τα μέσα, και γενικά η υποδομή που αξιοποιεί το σχολείο, η διδακτική μεθοδολογία και πράξη που χρησιμοποιείται στο σχολείο, η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητών και

σχολείου γενικότερα, και φυσικά η συμπεριφορά όλων αυτών των ενεργών συνόλων, το γενικότερο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν το μαθητή. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, σε ατομική επίδραση ή σε συνδυασμό, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση του μαθητή και συνεπώς προκαλούν την επιτυχία ή την αποτυχία του, αφού από αυτές εξαρτάται το επίπεδο μάθησης που επιτυγχάνει ο μαθητής ή η συμπεριφορά του προς το σχολείο και τον εαυτό του, τόσο κατά τις διαδικασίες μάθησης όσο και στις καταστάσεις αξιολόγησης.

Τα υλικά, τα μέσα, και γενικότερα η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιεί το σχολείο (όπως π. χ. κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, γυμναστήρια, διδακτικά βιβλία, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κλπ.), παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του έργου του σχολείου και στη συνέχεια στην απόδοση του μαθητή.

Μέσα από την υλικοτεχνική υποδομή δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ανισότητας, η οποία εκφράζεται στην έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών Παραδείγματα συντελεστών αποτυχίας είναι οι κακές αίθουσες, η έλλειψη εργαστηρίων, τα μακρινά σχολεία και τόσα άλλα.

Η διδακτική μεθοδολογία είναι σημαντικότερος παράγοντας αφού μέσα από αυτή μεταφέρεται στο μαθητή η γνώση και το πνεύμα που η πολιτεία επιθυμεί να αποκτήσει ο μαθητής. Μέσα από τη μεθοδολογία εξασφαλίζεται ή όχι η ισότητα στις εμπειρίες μάθησης στο σχολικό χώρο, η προσαρμογή στο επίπεδο δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, η εξατομίκευση. Λανθασμένη συνεπώς διδακτική μεθοδολογία οδηγεί αναμφίβολα σε μειωμένη επίδοση του μαθητή και σε αποτυχία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το είδος του σχολείου και οι διάφορες παράμετροι που σχετίζονται με αυτό επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών. Τα σχολεία σε αγροτικές περιοχές δεν επιδρούν συνήθως θετικά στις επιδόσεις των μαθητών. Φαίνεται πως τα αστικά και ημιαστικά σχολεία υπερτερούν σημαντικά, αφού παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Welsh J.P. & Brassart J., 2002:140).

Ιδιαίτερη έμφαση όμως θα πρέπει να δοθεί στα ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία από τις έρευνες στο διεθνή χώρο προέκυψε διάσταση απόψεων, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα τους λοιπόν, συγκαταλέγεται η δημιουργία προσωπικής ατμόσφαιρας και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφού αποκτούν οικειότητα, αλληλοβοήθεια, συνεργασία, καθώς και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους

αλλά και με τους δασκάλους τους. Θεωρείται, επίσης, σημαντικός ο ρόλος τους στις μικρές αγροτικές κοινότητες όπου εδρεύουν. Πιστεύεται, ότι καλλιεργούν ευνοϊκότερες στάσεις στους μαθητές ως προς το σχολείο τους, αναπτύσσουν περισσότερο το αυτοσυναίσθημά τους, συντελούν στην καλύτερη κοινωνική τους προσαρμογή και μειώνουν το άγχος, εξαιτίας της εξάλειψης των ανταγωνιστικών συμπεριφορών. Τα παιδιά εργάζονται για μεγάλο διάστημα αυτόνομα, χωρίς την άμεση εποπτεία του δασκάλου τους και είναι ένα γεγονός το οποίο βοηθάει την ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας. Ενισχύεται παράλληλα η ετερογένεια και η πολλαπλότητα στις σχέσεις τους. Παρατηρείται συνήθως σημαντική υποστήριξη από τους γονείς και την τοπική κοινότητα στο έργο του σχολείου.

Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου προσφέρει τη δυνατότητα στα μεγαλύτερα παιδιά να βοηθήσουν τα μικρότερα στη μαθησιακή διαδικασία και να αποτελέσουν πρότυπα γλωσσικής ανάπτυξης για αυτά. Έτσι, ακόμα και για τους αδύνατους μεγαλύτερους μαθητές, η μέθοδος αυτή αποτελεί ευκαιρία για αναβάθμιση της θέσης και του ρόλου τους μέσα στην τάξη. Στα σχολεία αυτά των τοπικών κοινοτήτων τα παιδιά αναπτύσσονται ως μέρος των κοινοτήτων αυτών.

Τα ολιγοθέσια σχολεία όμως έχουν και κάποια αρνητικά. Οι επικριτές τους καταλογίζουν στα εν λόγω σχολεία το υψηλό κόστος λειτουργίας τους, το περιορισμένο πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων, την παροχή υποβαθμισμένης και ελλιπούς εκπαίδευσης, τους περιορισμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο διδακτικό χρόνο, τη μείωση κινήτρων μάθησης λόγω έλλειψης ικανού αριθμού συνομηλίκων. Επίσης, θεωρούνται ως αρνητικά στοιχεία οι πολυηλικιακές τάξεις, οι έντονοι ρυθμοί εργασίας, οι αυξημένες διδακτικές και οργανωτικές ευθύνες και η έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν. Ωστόσο, για τη συνδιδασκαλία σε πολυηλικιακές τάξεις οι απόψεις δίστανται και άλλοι ερευνητές τη θεωρούν πλεονέκτημα, αφού μέσα από αυτήν προάγεται η προσωπικότητα, ενώ άλλοι τη θεωρούν μειονέκτημα, αφού πιστεύεται, ότι η κανονική κατάταξη των παιδιών στα πολυθέσια σχολεία, με βάση την ηλικία, διασφαλίζει την αρχή της ισότητας και των ίσων ευκαιριών.

Τέλος, σχετικά με τα αποτελέσματα που αφορούν στις επιδόσεις των παιδιών που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες εκείνων των πολυθέσιων σχολείων, φαίνεται πως οι νεότερες έρευνες έρχονται να αμφισβητήσουν

την απαισιόδοξη εικόνα που παρήγαγαν οι παλαιότερες έρευνες σε βάρος των ολιγοθέσιων σχολείων. Έτσι, διαπιστώνεται κατ' επανάληψη, ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν σε μονοηλικιακές τάξεις, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα κατά τη φοίτησή τους σε ολιγοθέσια σχολεία και συνδιδασκόμενες τάξεις. Οι πρώτες αρνητικές έρευνες, όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών στα ολιγοθέσια σχολεία, κρίθηκαν ως αναξιόπιστες και με σοβαρά μεθοδολογικά σφάλματα, αφού δε λάμβαναν καθόλου υπ' όψη τους το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο και επίπεδο του περιγυρου, στον οποίο υπάγονταν τα συγκεκριμένα σχολεία. Η πλέον σημαντική έρευνα των Galton και Patrick στην Αγγλία, έδειξε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες των ολιγοθέσιων πετύχαιναν εξίσου καλές επιδόσεις με εκείνους και εκείνες που φοιτούσαν σε πολυθεσία.

Άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο αναφέρουν, ότι το μέγεθος του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και συμπεριφορών των δασκάλων και στη σχολική επίδοση των παιδιών. Βρέθηκε, ότι τα μικρά σε μέγεθος σχολεία επιδρούσαν θετικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη μάθηση των παιδιών. Αλλά και όσον αφορά στα ίδια τα παιδιά, φάνηκε πως αυτά μάθαιναν περισσότερα στα μικρά σχολεία παρά στα μεγάλα. Γεγονός είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές στα μικρά σχολεία και ενδιαφέρονται περισσότερο για τις αποτυχίες τους, παρέχουν περισσότερη βοήθεια και επενδύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων τους. Αναπτύσσεται δηλαδή, η απαραίτητη παιδαγωγικά προσωπική σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Το μέγεθος του σχολείου παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην περίπτωση των σχολείων, όπου εγγράφεται ένας μεγάλος αριθμός παιδιών από μη ευνοημένα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ιδιαίτερα στην περίπτωση των σχολείων της πόλης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι από τους πιο καθοριστικούς στη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για σχολική επιτυχία. Μια ολόκληρη σειρά ερευνών τεκμηριώνουν τη σημασία των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και των προσδοκιών που τηρούν αυτοί, όσον αφορά τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών για τη γενικότερη σχολική επίδοση και τη σχολική τους πορεία. Έχει αποδειχθεί το γεγονός, ότι οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων για τις δυνατότητες επιτυχίας κάποιων παιδιών -που συνήθως προέρχονται από κατωτέρα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή είναι

γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά- διαμορφώνουν την περαιτέρω αρνητική τους στάση προς αυτά. Η αρνητική αυτή στάση μεταφράζεται σε αρνητικές συμπεριφορές, που επηρεάζουν εξίσου αρνητικά τη μετέπειτα πορεία των παιδιών αυτών στο σχολείο. Έτσι, ακολουθείται ένας φαύλος κύκλος, που συνιστά ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Μπασέτας, 1999).

Το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ επίδοσης των μαθητών (βαθμού) και προσδοκιών των εκπαιδευτικών απ' αυτούς είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό. Έχει αποδειχθεί λοιπόν – όπως προαναφέρθηκε - ότι οι προσδοκίες των δασκάλων διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση του μαθητή. Πρόκειται για το γνωστό «Φαινόμενο Πυγμαλίων» που οδηγεί στο σφάλμα αξιολόγησης που λέγεται «σφάλμα προσδοκίας». Το χειρότερο ακόμη είναι ότι και οι προσδοκίες των ίδιων των μαθητών από τους εαυτούς τους, ιδιαίτερα των αδύνατων, διαμορφώνονται με τον ίδιο τρόπο: «αφού τόσο αποδίδω, άρα αυτές είναι οι δυνατότητες μου. Δεν προσπαθώ λοιπόν περισσότερο» (Δημητρόπουλος, 1984:52).

Η απόμακρη στάση των δασκάλων προς κάποιους μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης ή διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, αποδίδεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό χάσμα που τους χωρίζει. Σε όλα τα παραπάνω προστίθενται οι περιορισμοί που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία καθορίζουν τους κατευθυντήριους άξονες και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και δεν αφήνουν μεγάλα περιθώρια παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται αυστηρά, οριοθετείται η διδακτική μέθοδος και η εκπαίδευση επιβεβαιώνει γενικά την άποψη, ότι αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και εγχάραξης της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας (Μηλιός, 1993:87). Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια αντίδρασης, ενεργητικής συμμετοχής κι απόκλισης από τα συνήθη δεδομένα και στο σημείο αυτό έγκειται η σημασία του ρόλου που μπορεί να παίξει ένας συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός στη σχολική πορεία των μαθητών του.

Ο ρόλος και η φύση της αξιολόγησης αμφισβητήθηκαν και αμφισβητούνται μέχρι και σήμερα από πλήθος ερευνητών και εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Για πολλούς αποτελεί η αξιολόγηση παράγοντα σχολικής αποτυχίας ενός μεγάλου αριθμού παιδιών. Παρά το γεγονός αυτό όμως, η διαδικασία της αξιολόγησης έχει υιοθετηθεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συνηθέστερη πρακτική που εφαρμόζεται κατά την αξιολόγηση των παιδιών, είναι η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης τους, καθώς και του βαθμού κατάκτησης από αυτά των παρεχόμενων γνώσεων, αποδίδοντας σε κάθε περίπτωση ένα βαθμό ή ένα γράμμα. Ένα σύμβολο γενικά που θεωρείται πολύ αποτελεσματικό μέσο στο να κατατάσσει και να ιεραρχεί, εξυπηρετώντας έτσι την επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Κατά τη διαδικασία αυτή, η σχολική αποτυχία ενός αριθμού παιδιών είναι δεδομένη και αποδίδεται στα ίδια τα παιδιά, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα και οι φορείς του αποποιούνται των ευθυνών τους. Στη χώρα μας η αξιολόγηση, η επίδοση και η επιλογή ταυτίστηκαν με τη βαθμολογία.

Παίρνοντας ως γνώμονα τη σημερινή σχολική πραγματικότητα είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι η αξιολόγηση του μαθητή λαμβάνει χώρα με βάση την επίδοσή του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο δεν υφίσταται αξιολόγηση βασιζόμενη σε παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και ειδικότερα σε διάφορους τομείς, όπως είναι η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η οργάνωση, η πρωτοβουλία, η συνέπεια, η δημιουργικότητα ακόμη και το παιχνίδι. Το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει την άποψη πολλών επιστημόνων, οι οποίοι αποκάλεσαν το σχολείο «σχολείο επιδόσεων». Με τον τρόπο αυτό το σχολείο κάνει επισφαλή τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και στηρίζεται στον κοινωνικό ανταγωνισμό. Ο σκοπός του σχολείου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Σκοπός του σχολείου δεν είναι να παρέχει ποσότητα γνώσεων και δεξιοτήτων και στη συνέχεια να μετρά και να αξιολογεί το βαθμό απορρόφησης των γνώσεων αυτών από τους μαθητές με ειδικά τεστ. Ο σκοπός του σχολείου θα πρέπει να είναι φυσικά και η παροχή γνώσεων αλλά σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη, το βάθος των αποκτημένων γνώσεων και το βαθμό ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των παιδιών.

Η σχολική αξιολόγηση λοιπόν συμβάλλει σε αφάνταστα υψηλό βαθμό στον καθορισμό της επίδοσης και του ποσοστού αποτυχίας. Το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ επίδοσης του μαθητή και πρώτον πιθανότητας αποτυχίας, και δεύτερον πρακτικής της σχολικής αξιολόγησης, θα φανεί σε μεγαλύτερη έκταση, αν συζητηθούν οι διάφορες διαστάσεις της πρακτικής. Αυτές μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι η διαδικασία και μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατά τη σχολική αξιολόγηση και οι φορείς που την υλοποιούν, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη σχολική αξιολόγηση και η διαδικασία που ακολουθείται για την υλοποίηση της είναι πέρα από κάθε αμφιβολία πολύ σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση της ολικής επίδοσης του μαθητή. Όσο και αν επιμένουμε ότι «ο μαθητής που ξέρει κάτι το ξέρει ανεξάρτητα από το πώς θα του το ζητήσουμε», είναι εν τούτοις γεγονός ότι οι μαθητές, μερικοί τουλάχιστον, ίσως δεν αποδίδουν το ίδιο με τους διάφορους τρόπους αξιολόγησης (Δημητρόπουλος 1984:50).

Σημαντική είναι ακόμη και η επίδραση που έχει το είδος των ερωτήσεων στην επίδοση των μαθητών. Πέρα απ' τη μεθοδολογία την ίδια, δηλαδή την τεχνική της εξέτασης αλλά και το είδος των ερωτήσεων, ιδιαίτερα προβλήματα που δρουν σε βάρος της επίδοσης του μαθητή είναι οι αδυναμίες των τεστ, όπως η έλλειψη κύρους, η έλλειψη αξιοπιστίας, η έλλειψη περιεκτικότητας, η έλλειψη αντικειμενικότητας και άλλα.

Επιπλέον θα πρέπει να δίνεται η πρέπουσα σημασία στο θέμα της αξιολόγησης και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ερευνητές σήμερα που θεωρούν ότι η πρακτική που δεσπόζει σήμερα στο σχολείο σχετικά με την αξιολόγηση είναι η πρακτική της μίμησης των δασκάλων μας: όπως μας εξέταζαν εμάς οι δάσκαλοι μας, έτσι εξετάζουμε κι εμείς τους μαθητές μας! Πέρα από κάποιες φυσικά διαφοροποιήσεις, που δεν επιφέρουν ουσιαστική απόκλιση από την παράδοση. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εξαλειφθεί μέσα από την ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι υπάρχουν και τυχαίοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Είναι όλα εκείνα τα αστάθμητα περιστατικά τα οποία συμβαίνουν απρόοπτα και επηρεάζουν αποφασιστικά τις καταστάσεις αξιολόγησης, σε βάρος, της επίδοσης του μαθητή. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι ξαφνικές ασθένειες, αδιαθεσία κατά την εξέταση, εξεταστικό άγχος, συμπεριφορά των άλλων κλπ.

Κλείνοντας είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει κατανόηση των εννοιών σχολική επίδοση και αποτυχία. Για παράδειγμα, το να λύσεις «δύο ασκήσεις από τις πέντε» είναι «επίδοση», ενώ το να μείνεις στάσιμος είναι «αποτυχία». Σπάνια θα υπάρξει κάποιος ερευνητής που να αμφισβητήσει τη χρησιμότητα της αξιολόγησης. Όμως αυτοί που αμφισβητούν την ορθότητα της «στασιμότητας» είναι πολλοί.

2.5.4 Συνεργασία οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον

Η γνώση διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη. Ειδικότερα η δυναμική της γνώσης, την οποία πραγματεύεται η παιδεία και διαχειρίζεται η εκπαίδευση. Μέσα από την επεξεργασία αυτή της γνώσης, επιτυγχάνεται επεξεργασία ανθρώπινου δυναμικού, καθώς αναγνωρίζονται οι άνθρωποι ως φορείς γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Άρα το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται με μία διαλεκτική σχέση. Το ένα είναι σε θέση να επηρεάζει και να αναδιαμορφώνει το άλλο. Σύμφωνα με τον Τσίνα το σχολείο οργανώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες μιας χωροχρονικά οριοθετούμενης κοινωνίας, η οποία εξελίσσεται συνεχώς, δημιουργώντας καινούργιες ανάγκες, τις οποίες το σχολείο καλείται, εκ νέου, να ικανοποιήσει (Δημοπούλου Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν – Γαζεριάν Μ. , 2009: 449).

Σήμερα, μέσα σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από διαρθρωτικές αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, δημογραφικές εξελίξεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, καθολική και ραγδαία εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, ανεξέλεγκτη μετανάστευση από χώρες του χαρακτηρισμένου «τρίτου κόσμου» σε χώρες της Ευρώπης, το σχολείο φαίνεται να αναπροσανατολίζεται προς την κατάκτηση συστηματοποιημένων τρόπων μάθησης, αξιολόγησης και αυτοκαθοδήγησης.

Για να λειτουργήσει αποδοτικότερα το σχολείο σήμερα θα πρέπει να έχουν όλοι ίσο χώρο στη σχολική πραγματικότητα: μαθητές, δάσκαλοι αλλά και γονείς. Πλήθος μελετών κι ερευνών κατέδειξαν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα συνεργασίας γονέων κι εκπαιδευτικών (Δοδοντσάκης, 2000).

Εξάλλου από τη στιγμή της γέννησης έως την ενηλικίωση του, το άτομο ζει και κινείται μέσα σε δύο περιβάλλοντα που ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Αυτά είναι η οικογένεια και το σχολείο, που αποτελούν τις «δύο όψεις ενός μηχανισμού κοινωνικοποίησης» του νεαρού ατόμου (Παπάζογλου, 1984:11). Αυτονόητη, λοιπόν, θεωρείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών φορέων.

Γονείς και εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να είναι συνεργάτες με έναν κοινό σκοπό: το όφελος του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως η συνεργατική σχέση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού δεν είναι δεδομένη.

Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η επαφή και η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των δασκάλων και γενικότερα η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών, είναι ιδιαίτερες βοηθητικές στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στην ομαλή πνευματική ανάπτυξη, στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς (Στογιαννίδου, 2006:53).

Όταν μιλούν για γονεϊκή εμπλοκή, ο Pelco και οι συνεργάτες του (2000) την ορίζουν ως τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, τις δραστηριότητες, δηλαδή, εκείνες που στοχεύουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο φορέων προκειμένου να βοηθήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Όμως, γενικά είναι δύσκολο να οριστεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ποιες διαστάσεις της ερευνώνται ή ποια μεθοδολογία ακολουθείται σε κάθε έρευνα.

Σύμφωνα με τους Grolnick και Slowiaczek, οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως γονεϊκή εμπλοκή μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στο πλαίσιο του σχολείου. Τέτοιοι τρόποι μπορεί να είναι η εθελοντική εργασία στο πλαίσιο του σχολείου ή η παρουσία στις γονεϊκές συγκεντρώσεις που οργανώνονται από το δάσκαλο ή το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Άλλος τρόπος είναι η επικοινωνία με το δάσκαλο των παιδιών που βοηθάει αναμφίβολα στην καλύτερη μεταξύ τους συνεργασία. Τέλος, στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η συμμετοχή του γονέα στη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση και την οργάνωση του σχολικού πλαισίου (Στογιαννίδου, 2006:54).

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη γονεϊκή ενασχόληση με τη ζωή του παιδιού ως μαθητή. Αυτή εκφράζεται κατά κύριο λόγο μέσα από τη βοήθεια που παρέχεται στο παιδί με τα μαθήματα στο σπίτι. Από την άλλη, έχουμε την επίβλεψη των σχολικών καθηκόντων. Η επίβλεψη αυτή θεωρείται απαραίτητη και αυτονόητη. Η επίβλεψη όμως αυτή δε θα πρέπει να παίρνει τη μορφή αυστηρού ελέγχου διότι τότε έχει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα: χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και έλλειψη εσωτερικών κινήτρων (Γεωργίου, 2000α).

Σύμφωνα με έρευνα των Hoover –Dempsey, Bassler & Burow (1995), οι γονείς στην πλειοψηφία τους όχι μόνο θεωρούν φυσικό επακόλουθο του ρόλου τους και υποχρέωση τους την παροχή βοήθειας στα σχολικά καθήκοντα του παιδιού τους, αλλά επιπλέον θέλουν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του. Δυστυχώς, όμως, ευρήματα της ίδιας έρευνας αποδεικνύουν ότι η επίβλεψη και η

βοήθεια στα μαθήματα αποτελεί μια πολύπλοκη «αρμοδιότητα» για τους γονείς, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν είτε εξαιτίας περιορισμών στο γνωστικό τους πεδίο είτε λόγω των απαιτήσεων της καθημερινής ζωής που απορροφά μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειας τους.

Η κατάσταση αυτή αναπόφευκτα δημιουργεί στους γονείς το αίσθημα της αποτυχίας και της αναποτελεσματικότητας και τους παρεμποδίζει από το να βιώσουν ικανοποίηση από το ρόλο τους. Θεωρούν πως οι επιτυχημένες προσπάθειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα σχολικά τους καθήκοντα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του να είναι «καλοί γονείς». Αντίστοιχα, η αποτυχία τους στον τομέα αυτό τους δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με τη γονεϊκή τους ικανότητα.

Για το λόγο αυτό η συνεργασία και η επαφή με τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα πολύτιμη. Οι γονείς έχουν φανερά ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια. Θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους αλλά τις περισσότερες φορές δεν ξέρουν τον σωστό και αποτελεσματικό τρόπο. Η ανταπόκριση και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού να ακούσει το γονέα και τις ανάγκες του σε σχέση με το παιδί του βελτιώνουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής βοήθειας και συνεπώς την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (Hoover Dempsey, Bassler & Burow 1995).

Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι τρόποι με τους οποίους μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες ενισχύονται οι γνωστικές και διανοητικές δεξιότητες του παιδιού. Παραδείγματα τέτοιων τρόπων είναι η ύπαρξη εξωσχολικών βιβλίων στο σπίτι, η ενασχόληση με εκπαιδευτικής φύσης παιχνίδια σε συνεργασία με τους γονείς κ.λπ.

Συμπερασματικά, η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη. Υπάρχουν όμως κάποια εμπόδια που συναντιούνται. Μεταξύ των λόγων που συζητούνται για τη δυσκολία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι και οι μεγάλες αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στη μορφή της οικογένειας, κυρίως στις μεγάλες πόλεις. Ο αυξανόμενος αριθμός διαζυγίων, οι μονογονεϊκές και διπυρηνικές οικογένειες, το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών που απασχολούνται σήμερα εκτός σπιτιού είναι μερικές μόνο από τις αλλαγές που χαρακτηρίζουν την οικογένεια τα τελευταία χρόνια. Οι λόγοι αυτοί συνδέονται με πρακτικές δυσκολίες που σημαίνουν λιγότερο χρόνο από την πλευρά του γονέα, αλλά είναι σαφές ότι υπάρχουν και λόγοι που σχετίζονται με τη γενικότερη στάση γονέων και εκπαιδευτικών (Στογιαννίδου, 2006:73).

Με τα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και με μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη σχέση οικογένειας - σχολείου, διαπιστώνει κανείς πως στο πέρασμα της ιστορίας, οι γονείς ήταν αποκλειστικοί υπεύθυνοι για τη μόρφωση των παιδιών τους, για να αντικατασταθούν αργότερα από την εκκλησία και τους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά τον Μεσαίωνα, ενώ στη σημερινή εποχή αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και υποχρέωση τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η πορεία αυτής της σχέσης ακολουθήθηκε σε όλον το δυτικό κόσμο και στην Ελλάδα, ανάλογα βέβαια και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας.

Δεν μπορεί να θεωρηθεί η σχέση σχολείου - οικογένειας ανεξάρτητη από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Κι αυτό το κοινωνικό πλαίσιο τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής. Καταρχήν, η ταυτότητα και η μορφή της οικογένειας αλλάζει. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον να κάνουν με μαθητές ιδιαιτέρως ανομοιογενείς όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα διαζύγια, οι μονογονεϊκές και οι διπυρηνικές οικογένειες όπως προαναφέρθηκε ανατρέπουν τις παλαιότερες παραδοσιακές αξίες και τα νέα δεδομένα επηρεάζουν αναπόφευκτα και τη σχέση και επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους των παιδιών τους. Σύμφωνα με έρευνα της Χατζηχρήστου (1999), αποδείχτηκε πως τα παιδιά χωρισμένων γονέων που μεγαλώνουν με έναν από τους δύο γονείς τους αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής και επίδοσης συγκριτικά με συνομηλίκους τους που μεγαλώνουν σε παραδοσιακές πυρηνικές οικογένειες. Το πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας καταρρέει και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να φανούν ευπροσάρμοστοι και να ανακαλύψουν νέους τρόπους προσέγγισης της οικογένειας.

Από την άλλη πλευρά, η ολοένα αυξανόμενη είσοδος στην Ελλάδα οικονομικών και πολιτικών μεταναστών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την επαφή γονέων - εκπαιδευτικά). Η διαφορετική γλώσσα, οι διαφορετικές στάσεις, αξίες, η διαφορετική θεώρηση. Των σχέσεων μεταξύ των ατόμων και γενικότερα η διαφορετική κουλτούρα υψώνει ένα τείχος που χωρίζει την οικογένεια από το σχολείο. Μάλιστα, στην περίπτωση αυτή των αλλοδαπών παιδιών είναι, σαφές πως η μεταξύ των γονέων και του δασκάλου επικοινωνία και συνεργασία είναι θεμελιώδης γιατί τα παιδιά αυτά εκτός από την ακαδημαϊκή τους πρόοδο έχουν να αντιμετωπίσουν και το δύσκολο έργο της ομαλής ένταξης και προσαρμογής σε ένα

κοινωνικό περιβάλλον άγνωστο και σε αρκετές περιπτώσεις απειλητικό. Καθήκον λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους γονείς να ξεπεράσουν τους φόβους τους προωθώντας μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους.

Στην πλειονότητα, οι μητέρες, σε σχέση με τους πατέρες, υπερέχουν ως προς την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο όταν αυτή παίρνει τη μορφή βοήθειας με τα μαθήματα στο σπίτι, όσο κι όταν αφορά την επικοινωνία και συνεργασία με το δάσκαλο. Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή και του πατέρα στη μαθητική ζωή του παιδιού.

Σύμφωνα με έρευνες η σχολική επίδοση είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικοψυχολογικό περιβάλλον και την πνευματική παρακίνηση από το σπίτι. Ακόμη, τα συμπεράσματα ερευνητικών προσεγγίσεων, στο τέλος της δεκαετίας του '70, τείνουν να τεκμηριώσουν την ύπαρξη μιας αξιοπρόσεκτης σχέσης μεταξύ λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στους γονείς των μαθητών με επιτυχημένη σχολική επίδοση:

- Είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους,
- Είχαν τακτική επαφή με τους δασκάλους,
- Έδειχναν να εμπιστεύονται την κρίση των παιδιών τους,
- Έλεγχαν συστηματικά την εργασία των παιδιών τους στο σπίτι,
- Είχαν ενεργό συμμετοχή στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους,
- Πίστευαν στην εκπαίδευση ως αξία και όχι ως μέσο για κοινωνική άνοδο,
- Διατηρούσαν μεγάλη οικογενειακή συνοχή.

Αντίθετα οι γονείς των μαθητών που παρουσίαζαν προβλήματα στην επίδοση τους στο σχολείο:

- Χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας (σωματικές τιμωρίες, ειρωνεία, προσβολές, απόρριψη),
- Δεν πίστευαν στην εκπαίδευση ως αξία αλλά ως μέσο για κοινωνική άνοδο,
- Έριχναν στα παιδιά την αποκλειστική ευθύνη για την αποτυχία τους,
- Δε συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους,
- Χαρακτηρίζονταν από απουσία διαλογικής μορφής επικοινωνίας.

Τελικά, η ανάπτυξη ικανοτήτων που έχουν διαφορετικά παιδιά, δεν είναι αποτέλεσμα κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά αποτέλεσμα της συνολικής, ως τότε, διαμόρφωσης της προσωπικότητας τους μέσα σε διαφοροποιημένα, κοινωνικά προσδιορισμένα, οικογενειακά περιβάλλοντα (Καΐλα, 1999 Κατσίκας, 1995 στους Δημοπούλου Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν – Γαζεριάν Μ. , 2009:451). Μέσα στην οικογένεια το παιδί αποκτά μία περισσότερο αντικειμενική βάση δεδομένων, από την οποία θα αντλήσει στοιχεία προκειμένου να διαμορφώσει την αυτοεκτίμηση των δυνατοτήτων του. Τα παιδιά, μέσα από τις μεθόδους ανατροφής τους, των πεποιθήσεων και των στάσεων των γονέων τους, αναπτύσσουν ορισμένες κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες και δεξιότητες, η δράση των οποίων μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει τη μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς τη σχολική πορεία του μαθητή. Εφοδιάζονται με αξίες, τρόπους σκέψης και συμπεριφορές.

Ακόμη, η γνώμη των παιδιών της σχολικής ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για θέματα που τους αφορούν άμεσα, όσο μικρή και αν θεωρείται ότι είναι η ηλικία τους, στο πλαίσιο ενός δημοκρατικά οργανωμένου σχολείου (Δημοπούλου Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν Γαζεριάν Μ. , 2009: 451). Θέματα όπως είναι η αξιολόγηση και η διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν είναι και δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε αγωγή παρέχει η εκπαίδευση, χωρίς τη συμπαράσταση και την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας (Παντίδης, 1995). Στο μοντέλο της Κοπεγχάγης όπως και στο μοντέλο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Αγγλίας, οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συμμετοχοί, οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να ομιλούν και να εκφράζονται σχετικά με τη λειτουργία και την ανάπτυξη του σχολείου.

Στον ελληνικό χώρο, οι σχέσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ή των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αφού δυστυχώς αρκετοί δάσκαλοι και γονείς αντιλαμβάνονται λανθασμένα τη σχολική πραγματικότητα των μαθητών και παιδιών τους. Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής, ενώ αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον μέσα από συγκεκριμένα, μη τυχαία και μη αυθαίρετα, πλέγματα προσδοκιών πολλές φορές, παρατηρείται μία δυσλειτουργία στην αναδίπλωση αυτής της παιδαγωγικής σχέσης, ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, η οποία, ενδεχομένως, να γίνεται περισσότερο επιζήμια όταν αυτή η σχεσιοδυναμική

αποτελεί βασικό παράγοντα επικοινωνίας, αξιολόγησης και ανέλιξης του μαθητή και του δασκάλου στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα στην τάξη.

Θα πρέπει λοιπόν να κατανοηθεί από τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και από τους γονείς ότι, όχι μόνο η ποσότητα, αλλά και η ποιότητα της γονεϊκής βοήθειας στο σπίτι σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδοση. Συνεπώς, είναι σημαντική η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην αγωγή του παιδιού γενικά και στην εξέλιξη της γνωστικής του ικανότητας και τη διαμόρφωση της σχολικής του επίδοσης ειδικότερα. (Φλουρής, 2000).

Οι προσδοκίες επιπλέον που έχουν οι γονείς σχετικά με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους φαίνεται ότι σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, μέσω ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που παρέχουν (Jeynes,2005). Σύμφωνα με έρευνες οι γονείς που θέλουν το παιδί τους να επιτύχει στην επαγγελματική του ζωή εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή και είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στον εντοπισμό των δυσκολιών τους. Αναμφισβήτητα η ενασχόληση των γονέων με τη σχολική ζωή των παιδιών τους φαίνεται να έχει οφέλη για τα παιδιά. Επιπλέον οι γονείς που δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους μπορούν να αναγνωρίσουν ευκολότερα προβλήματα μάθησης στο παιδί τους και να αναζητήσουν πιο πρόθυμα βοήθεια από τους ειδικούς.

Τελικά οι πράξεις των γονέων, οι παραλήψεις τους, οι σχέσεις που έχουν με το παιδί, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για την εκπαίδευση του, η παρακίνηση, η επιδοκιμασία, η συμπαράσταση, η ενθάρρυνση, η διατήρηση ατμόσφαιρας ηρεμίας στο σπίτι, οι ενέργειες, η συμπεριφορά και τα λόγια των γονέων, η χρήση διαλόγου, η συνεργασία με το παιδί αξιολογούνται ως σημαντικοί παράγοντες της πορείας του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Τσίνα Ε. είχε ως στόχο τη σκιαγράφηση, μέσα από διαδικασίες εκτιμήσεων επιδόσεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων, της εικόνας που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, εκείνου που αξιολογεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ο δάσκαλος, με εξωσχολικό, εξίσου όμως σημαντικό, παράγοντα το γονέα, στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων. Στοιχείο διερεύνησης αποτέλεσε και η επίδραση που ασκεί ο καθένας ξεχωριστά (δάσκαλος και γονέας) στη διαμόρφωση της εικόνας που έχει ο μαθητής, τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους ίδιους (Δημοπούλου Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν Γαζεριάν Μ. , 2009: 453).

Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, αφού ο δάσκαλος ακολουθεί αυστηρά αναλυτικά προγράμματα και συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Ενώ από την πλευρά τους οι γονείς μετέχουν σε διαδικασίες σχολικού ενδιαφέροντος κυρίως, μέσα από θεσμοθετημένα όργανα, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και σχολικές επιτροπές. Δεν εστιάζουν με λίγα λόγια ούτε οι εκπαιδευτικοί αλλά ούτε και οι γονείς στο τι πραγματικά έχουν ανάγκη οι μαθητές, πως θέλουν να αντιμετωπιστούν, να αξιολογηθούν. Γεγονός επιζήμιο για τη παιδαγωγική διαδικασία.

Από όλα όσα προαναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι υπάρχει ανάγκη σύμπραξης των οικογενειών με τα σχολεία. Πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα αποθέματα, με στόχο την επίτευξη από την πλευρά των παιδιών σημαντικών ακαδημαϊκών στόχων (Connors & Epstein, 1995:63).

Αναντίρρητα η επίδοση του μαθητή εξαρτάται από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά ψυχοκινητικά), από τα οικογενειακά γνωρίσματά του (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες), από το κοινωνικό περίγυρο (συνομήλικοι, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, κλίμα τάξης αυταρχικό, ανταγωνιστικό συνεργατικό, διδακτικά και εκπαιδευτικά μέσα).

2.6 Επιπτώσεις αξιολόγησης:

Ο μαθητής αξιολογείται σε καθημερινή βάση όχι μόνο από τους δασκάλους του στο σχολείο αλλά και από τους συμμαθητές του, από την οικογένειά του και από το στενότερο περιβάλλον του. Οι βαθμοί όμως από τους εκπαιδευτικούς και οι εξετάσεις αποτελούν σήμερα την κυριότερη από τις μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση λοιπόν είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία έχει επιπτώσεις στους μαθητές κυρίως σε γνωστικό και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί η αξιολόγηση να ασκήσει. Από τη μια, πολύτιμη αποδεικνύεται η αξιολόγηση, κυρίως η περιγραφική, για τους μαθητές και κυρίως για τους γονείς των μαθητών, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να ενημερώνονται

αναφορικά με τις δυνατότητες ή τις κλίσεις των παιδιών τους, καθώς και για τις πιθανές αδυναμίες τους. Έρευνα μάλιστα των Shepard και Bliem (1995:27) έδειξε πως οι γονείς θεωρούσαν την προφορική ενημέρωση του εκπαιδευτικού και τα βαθμολογημένα γραπτά ως τις πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Εξίσου αξιολογία όμως ήταν για αυτούς και τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης, καθώς πίστευαν ότι με βάση αυτά μπορούσαν να κρίνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Crooks (1984:443-444) η αξιολόγηση επηρεάζει τους μαθητές τόσο κατά ένα βραχυπρόθεσμο όσο και κατά ένα μακροπρόθεσμο τρόπο. Στην πρώτη περίπτωση (βραχυπρόθεσμο) η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να ενεργοποιήσουν ή να σταθεροποιήσουν προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις πριν από τη διδασκαλία νέου διδακτικού υλικού. Επιπλέον τους βοηθάει να εστιάσουν την προσοχή τους στα σημαντικά σημεία της διδακτέας ύλης, στο να αποκτήσουν ενεργητικές στρατηγικές μάθησης και να εξασκήσουν τις διάφορες δεξιότητές τους. Μπορούν ακόμη να πληροφορηθούν για τα αποτελέσματα της μάθησης και να λάβουν διορθωτική ανατροφοδότηση. Μπορούν να παρακολουθήσουν την προσωπική τους πρόοδο και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης. Τέλος μέσω αυτής μπορεί να νιώσουν ένα αίσθημα επιτυχίας.

Στη δεύτερη περίπτωση (μακροπρόθεσμο) η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν και να εφαρμόσουν με διάφορους τρόπους την ύλη που έχουν ήδη μάθει. Μέσω της αξιολόγησης επιπλέον μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες μάθησης και να διατηρήσουν τα κίνητρα επίδοσής τους σχετικά με συγκεκριμένα αλλά και γενικά αντικείμενα. Τέλος η αξιολόγηση συμβάλλει στο να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη που έχουν.

Από την άλλη όμως, οι αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης και τα δυσμενή επακόλουθα που μπορεί να έχει στην προσωπικότητα των μαθητών, σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο είναι αρκετά και σημαντικά για την προσωπικότητα του παιδιού. Σύμφωνα με τον Glasser, όπου υπάρχει αξιολόγηση, υπάρχει και αποτυχία. Αποτυχία σημαίνει ματαιώση, συμπλέγματα και αρνητικές καταστάσεις για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού (Glasser). Οι Owings & Kaplan αναφέρουν ότι η λανθασμένη αξιολόγηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, την καθοδική τάση της επίδοσης, προβλήματα προσαρμογής,

επικοινωνίας αλλά και προβλήματα επιβίωσης στο σχολικό περιβάλλον (<http://paroutsas.jmc.gr/>).

Μια ακόμη από τις αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης του μαθητή είναι και η στασιμότητα του μαθητή στην ίδια τάξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές που απορρίφθηκαν δεν έχουν ποτέ καλύτερες επιδόσεις ούτε στα μαθήματα, ούτε στα τεστ νοημοσύνης απ' αυτούς που προήχθησαν (K. Ingenkamp 1977, S.E. Peterson, 1987). Εμπειρικές έρευνες μάλιστα συγκλίνουν στη μη αποτελεσματικότητα της στασιμότητας, ως συνέπεια της αποτυχίας, τονίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις στο μαθητή, στην οικογένεια, στο σχολείο και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

Επιπλέον τα παιδιά που επαναλαμβάνουν την τάξη εμφανίζουν προβλήματα στην προσωπική και κοινωνική προσαρμογή, στο αυτοσυναίσθημα και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο (L. Nicklason, 1987 και C.Holmes, K.M. Matthews). Ο μαθητής αποκόπτεται ακόμη από την ομάδα, χάνει την κοινωνιομετρική θέση του, στιγματίζεται και δύσκολα τον αποδέχεται μια νέα ομάδα. Συνέπεια αυτών είναι η ελάττωση της διάθεσης για μάθηση. Σύμφωνα με τον Dawson και τους συνεργάτες του (1990) η «επανάληψη μιας σχολικής χρονιάς» είναι και αυτό ένα αποτέλεσμα της αξιολόγησης, το οποίο αδυνατεί να αντισταθμίσει τη χαμηλή επίδοση ενός μαθητή, συμβάλλει ελάχιστα στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη και στη στάση του απέναντι στο σχολείο (Hassan, 1999:9).

Αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι και η συνεχής σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους, η οποία ενισχύει τον ανταγωνισμό και τη διάκριση, δημιουργώντας αναπόφευκτα επιτυχημένους και αποτυχημένους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου, 1993:127). Ο διαχωρισμός των μαθητών σε «άριστους», «καλούς» και «κακούς» ελλοχεύει κινδύνους, καθώς οδηγεί σε αναφορές και γενικεύσεις που σχετίζονται με τη γενικότερη προσωπικότητα του μαθητή. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2002:32) υπάρχουν «άριστες», «καλές» ή «κακές» επιδόσεις, οι οποίες όμως δεν επιτρέπεται να σχετίζονται με την προσωπικότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Skill Development Model) η αυτοαντίληψη των μαθητών, το σύνολο δηλαδή των αντιλήψεων που έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Φλουρής, 1989:17) επηρεάζεται άμεσα από τις εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας που θα βιώσουν στο σχολείο. Η αξιολόγηση

πάντως αποτελεί ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική πραγματικότητα που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς.

Πρέπει επιπλέον να αναρωτηθούμε πώς αισθάνονται οι ίδιοι οι μαθητές και ποια πιστεύουν ότι μπορεί να είναι τα βασικά αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με έρευνα της Κατσαμάγκου τα βασικότερα αίτια των μαθητών είναι:

- Η δυσκολία των μαθημάτων.
- Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων.
- Το μειωμένο ενδιαφέρον που έχουν για ορισμένα μαθήματα.
- Η συμπεριφορά των δασκάλων προς τους μαθητές.
- Η ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων από το σπίτι. Εδώ συγκαταλέγεται η έλλειψη βοήθειας από τους γονείς και η έλλειψη κινήτρων από την ίδια την οικογένεια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές αποποιούνται των ευθυνών τους, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να προστατεύσουν την αυτοεικόνα τους. Ταυτόχρονα όμως αναφέρονται και στον εαυτό τους καταλογίζοντας ένα μέρος ευθύνης τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Κατσαμάγκου, 51/2011:124-125).

Μια άλλη έρευνα του Peter και των συνεργατών του το 2012 έδειξε πόσο σημαντική είναι η συμπεριφορά του δασκάλου για την πρόοδο και την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα έδειξε πως όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι απέναντί τους, τόσο υψηλότερες είναι οι βαθμολογίες που παίρνουν και τόσο πιο θετικά ανταποκρίνονται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η ύπαρξη δηλαδή δικαιοσύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί κλειδί-παράγοντα για ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον. Αντίθετα, μαθητές που βιώνουν ως άδικη τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, είναι πιθανό να χάσουν την πίστη τους σε ένα δίκαιο κόσμο, να μειωθούν τα κίνητρα επίδοσής τους και να αναπτύξουν σχολικό άγχος και άρνηση απέναντι στην αξιολόγηση. Ο Steele το 1992 υποστήριξε πως μαθητές που αισθάνονται «στιγματισμένοι» και αδικημένοι βαθμολογικά έχουν λιγότερες άμυνες ενάντια στην αποτυχία.

Μαθητές λοιπόν που αισθάνονται υποστηριγμένοι από τους δασκάλους τους, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, είναι περισσότερο πρόθυμοι να ευχαριστήσουν

τους εκπαιδευτικούς τους και έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση. Η ύπαρξη λοιπόν μιας προσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό είναι σημαντική καθώς, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται και ενδιαφέρεται για αυτούς, αντιδρούν πιο θετικά τόσο απέναντι στον ίδιο όσο και στο μάθημα.

Ένα επακόλουθο της αξιολόγησης είναι η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας είναι τόσο παλιό όσο και τα οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το ενδιαφέρον για μελέτη και αντιμετώπιση του εν λόγω προβλήματος εμφανίζεται από την εποχή που τίθεται το ερώτημα γιατί μερικοί μαθητές αποτυγχάνουν και άλλοι επιτυγχάνουν.

Στην ιστορική τους διαδρομή οι οργανωμένες κοινωνίες έχουν αναπτύξει ένα σύστημα κοινωνικών και παραγωγικών στόχων με διαβαθμισμένη πολιτισμική αξία και με συγκεκριμένο ατομικό και συλλογικό ενδιαφέρον. Οι στόχοι αυτοί προκύπτουν ή προβάλλονται στα μέλη της κοινωνίας και στους μαθητές ως αγαθά τα οποία δύνανται και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις οφείλουν να γίνουν αντικείμενο διεκδίκησης. Από την ιεραρχημένη διάταξη των κοινωνικών στόχων προκύπτει μια προοδευτική σπανιότητα, η οποία παραπέμπει σε διαδικασίες ανταγωνιστικής διεκδίκησης τους. Οι προσεγγίσεις εξάλλου των κοινωνικών και παραγωγικών στόχων, ως αξιολογημένα αποτελέσματα, διαμορφώνονται διαβαθμισμένα σε τρόπο που να ιεραρχούν τα μέλη της κοινωνίας. Έτσι, οι πολυσυζητημένες και πολυπόθητες ίσες ευκαιρίες στην περίπτωση αυτή αναιρούνται και τα αγαθά που υποτίθεται ότι είναι για όλους γίνονται αγαθά για ορισμένους (Δήμου, 1999:33).

Η σπανιότητα των κοινωνικών στόχων, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της διεκδίκησης τους και η διαβαθμισμένη προσέγγιση τους προσδιορίζουν με σαφή τρόπο τους όρους και την πιθανότητα τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας. Η επιτυχία και η αποτυχία είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής. Συνεπώς, η κοινωνική και η παραγωγική δραστηριοποίηση των μαθητών εμπεριέχει ως ένα συγκεκριμένο βαθμό το ρίσκο της αποτυχίας. Οι προσεγγίσεις επίσης των εκπαιδευτικών σχολικών στόχων εμπεριέχουν και αυτές σ' ένα μεγάλο βαθμό την πιθανότητα αποτυχίας. Και όταν συμβαίνει αυτό πρόκειται για σχολική αποτυχία.

Από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, αντιμετωπίζεται σχετικά ενιαία. Σχεδόν όλες οι απόψεις και σύμφωνα με τα πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, την επιμέλεια του οποίου είχαν οι

Κωνσταντίνου Χ.- Πλειός Γ., συμφωνούν στη θέση ότι η σχολική αποτυχία περιγράφει μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας.

Σύμφωνα με τον Δήμου η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο προκύπτει από τον συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων. Με τον τρόπο και τη βαρύτητα που αυτοί συνδυάζονται και λειτουργούν μας δίνουν και αντίστοιχα αιτιολογικά αποτελέσματα (Δήμου Γ.,1999:33).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία δεν εξαρτώνται μόνο από τις δομές του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά εξαρτώνται και από τη διδακτική κουλτούρα που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα. Εξαρτώνται επίσης και από τις σχέσεις και τη θέση του μαθητή στη μαθητική ομάδα.

Αναμφισβήτητα κάθε κατάσταση αξιολόγησης μπορεί να περιέχει επιπτώσεις ή συνέπειες αποτυχίας. Η αποτυχία μπορεί να είναι «άμεση», όπως η απόρριψη ενός μαθητή, ή να είναι «έμμεση», όπως η αδυναμία κατάληψης μιας θέσης από ένα ενήλικα. Επίσημη αποτυχία δεν υπάρχει, υπάρχουν όμως μερικοί ανεπίσημοι χαρακτηρισμοί των παιδιών (Άριστα, Μπράβο, Πολύ Καλά κ.α.), οι οποίοι θεωρητικά παραμένουν μεταξύ των μαθητών αλλά ουσιαστικά επεκτείνονται στους γονείς και στους δασκάλους και συνεπώς ακολουθούν το παιδί.

Οι ψυχοκινητικές επιπτώσεις που έχει η αποτυχία στο παιδί είναι πολύ μεγάλες, τόσο στην ατομική ψυχολογική του ανάπτυξη όσο και στη συμπεριφορά του στο περιβάλλον. Η ομαλή ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Για να «δημιουργηθεί» μια σωστή προσωπικότητα παίζουν σπουδαίο ρόλο πολλές μεταβλητές, για να καταλήξει όμως ο μαθητής σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα πρέπει να εξασφαλιστούν ευνοϊκές συνθήκες. Φυσικό είναι οι διάφορες καταστάσεις αποτυχίας να μη δρουν παρωθητικά. Αντίθετα η αποτυχία δρα ανασταλτικά, αφού σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα, οδηγεί στην αποθάρρυνση από κάθε προσπάθεια και πολλές φορές στην απομόνωση και στο περιθώριο.

Η αποτυχία γενικά οδηγεί στην αποτυχία. Σύμφωνα μάλιστα με τον Wrightsman ανακοίνωση προηγούμενης επιτυχίας αυξάνει το ποσοστό και το επίπεδο

επιτυχίας, ενώ αντίθετα ανακοίνωση αποτυχίας αυξάνει το ποσοστό και επίπεδο αποτυχίας. Η αποτυχία του μαθητή δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις μόνο στο μαθητή αλλά και σε ολόκληρο το περιβάλλον του. Έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις στην ίδια την προσωπικότητα του παιδιού, στη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους μαθητές, στους γονείς του, στους δασκάλους του, στους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός του.

Είναι προφανές ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί μια αρνητική κατάσταση για το μαθητή, η οποία οριοθετεί ένα πεδίο περιορισμένων δυνατοτήτων και ευκαιριών για παραπέρα διεκδικήσεις. Η σχολική αποτυχία εκφράζει παράλληλα ένα αθροιστικό αποτέλεσμα επιμέρους αποτυχημένων προσεγγίσεων των μαθησιακών και διδακτικών στόχων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σχολικά έτη. Ο όρος σχολική αποτυχία παραπέμπει συγχρόνως σε μια αλληλουχία διαδικασιών αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται με αποκλειστικά κοινωνικούς όρους και η οποία στα πλαίσια του σχολείου έχει θεσμικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου Χ.-Πλειός Γ.,1997:34). Τέλος, η σχολική αποτυχία είναι αυτή η οποία περιορίζει στο μαθητή τον ορίζοντα της κοινωνικής συμμετοχής και διεκδίκησης.

Η σχολική αποτυχία όμως συνδέεται άρρηκτα και με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Η προσέγγιση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός στη σχετική βιβλιογραφία επιχειρείται με περιγραφές όπως: «*κοινωνικό αποκλεισμό έχουμε όταν άτομα ή κοινωνικές ομάδες αποκλείονται από...*» ή με απλές αναφορές στο αυτονόητο της σαφήνειας του όρου που γίνεται στα πλαίσια της περιγραφής ή της ανάλυσης συγκεκριμένων τύπων αποκλεισμού ή περιπτώσεων αποκλεισμένων ατόμων (π.χ. «ο τυφλός είναι ένα άτομο κοινωνικά αποκλεισμένο» ή «η αναπηρία είναι μια περίπτωση που το άτομο αποκλείεται κοινωνικά»).

Καταρχήν ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός είναι κατά κάποιο τρόπο μία θεσμικά διαρθρωμένη διαδικασία των κοινωνικών διεκδικήσεων, η οποία σε πολλές περιπτώσεις διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη στεγανοποίηση της κοινωνικής κινητικότητας. Το θεσμικό κριτήριο παρά την πρωταρχική του σημασία δεν αρκεί από μόνο του να περιγράψει με πληρότητα και σαφήνεια το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις προσδιορισμένων διαδικασιών και προϋποθέσεων, οι οποίες συστηματικά αποκλείουν άτομα από συγκεκριμένες κοινωνικές διεκδικήσεις χωρίς αυτά να καταγράφονται στην κοινωνική συνείδηση ως αποκλεισμένα.

Δύο κριτήρια είναι αυτά που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πρώτον το κριτήριο της κοινωνικής υποβάθμισης και δεύτερον το κριτήριο της αποδοχής του υποβαθμισμένου κοινωνικού ρόλου. Η κοινωνική υποβάθμιση περιγράφει μια διαδικασία και μια κατάσταση κοινωνικής απαξίωσης του ατόμου ή της κοινωνικής ομάδας, έτσι ώστε να περιορίζει σημαντικά το πεδίο για κοινωνική συμμετοχή και δράση. Είναι γνωστό ότι στη διαβαθμισμένη δομή μιας κοινωνίας, η θέση στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αξιολογείται στην κοινωνική συνείδηση «αρνητικά». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη των συγκεκριμένων στρωμάτων, σύμφωνα με την ευρύτερη κοινωνική αντίληψη να κατανοούνται και να λειτουργούν υποβαθμισμένα. Στις περιπτώσεις αυτές λόγω της κοινωνικοποίησης των υποκειμένων, η ταύτιση με το κοινωνικό τους στρώμα είναι σχετικά υψηλή και διαμορφώνει μια γενικού τύπου υποβάθμιση.

Η κοινωνική καθαίρεση αντίθετα, περιγράφει μια διαδικασία κοινωνικού αφοπλισμού του ατόμου και μία κατάσταση κοινωνικής απαξίωσης. Συνήθως συμβαίνει ατομικά και βασίζεται σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή της φυσιογνωμίας του ατόμου. Το κριτήριο της κατανομής και της αποδοχής ενός υποβαθμισμένου κοινωνικού ρόλου πραγματοποιείται μέσω αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου αρνητικού κλίματος και περιγράφει ουσιαστικά το επίπεδο και το βαθμό ταύτισης του ατόμου με τη συγκεκριμένη αρνητική κατάσταση. Η αποδοχή λοιπόν και η άσκηση ενός υποβαθμισμένου κοινωνικού ρόλου είναι το στοιχείο εκείνο που περιορίζει αισθητά τον προσανατολισμό των διεκδικήσεων του και που μειώνει σημαντικά τη διαπραγματευτική ικανότητα του. Η ταύτιση αυτή δεν επιτρέπει να οργανώσει ατομικά ή συλλογικά την ανατροπή της αρνητικής κατάστασης και να διεκδικήσει με ευνοϊκότερους όρους τη συμμετοχή του στο κοινωνικά αγαθά. Έτσι παραμένει ένα άτομο με συγκεκριμένες προδιαγραφές οι οποίες το καθιστούν κοινωνικά ευάλωτο στον κοινωνικό αποκλεισμό (Δήμου Γ.,1999:36).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός πραγματοποιείται μέσω του ρυθμιστικού μας συστήματος και συμβαίνει σε άτομα ή σε ομάδες ατόμων τα οποία έχουν υποβαθμιστεί στη συνείδηση της κοινωνίας και στα οποία έχει κατανεμηθεί και γίνει αποδεκτός ένας κοινωνικός ρόλος που μειώνει σε μεγάλο βαθμό τη διαπραγματευτική και διεκδικητική τους ικανότητα. Η σχολική αποτυχία προφανώς αποτελεί μια ειδική και αυτοτελή κατηγορία κοινωνικού αποκλεισμού.

Η σχολική αποτυχία λοιπόν προκύπτει από διαδικασίες και αποφάσεις, οι οποίες περιγράφουν μια αρνητικά αξιολογημένη κατάσταση για το μαθητή και τη σταδιοδρομία του. Όμως όλες οι περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας δε διαμορφώνουν όρους κοινωνικής προγραφής, ούτε λειτουργούν ως κοινωνικός αποκλεισμός. Σύμφωνα με πληθώρα συγγραφέων η σχολική αποτυχία ταυτίζεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού μόνο στις περιπτώσεις που αυτή συνδυάζεται και λειτουργεί με τα κριτήρια της κοινωνικής υποβάθμισης και με τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή στην υποβάθμιση.

Ειδικότερα ορισμένοι μαθητές από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές ομάδες ανήκουν στην κατηγορία υψηλού κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό, αφού αυτοί στα πλαίσια της κοινωνικής τους ομάδας ή του κοινωνικού τους στρώματος αποκτούν και δημοσιοποιούν μια κοινωνική ταυτότητα με εμφανή τα χαρακτηριστικά της υποβάθμισης. Ορισμένοι μαθητές λοιπόν, πολύ πριν επισκεφθούν το σχολείο έχουν ήδη αξιολογηθεί κοινωνικά. Στην περίπτωση αυτή η σχολική αποτυχία είναι το αποτέλεσμα που επικυρώνει την κοινωνική τους υποβάθμιση και που ενεργοποιεί τους μηχανισμούς του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Αντίθετα στα πλαίσια της κοινωνικής καθαίρεσης, η σχολική αποτυχία αποτελεί το στοιχείο με το οποίο πραγματοποιείται ο ηθικός και κοινωνικός αφοπλισμός του μαθητή με συνέπεια να ταξινομείται στα κατώτερα επίπεδα της κοινωνικής ιεραρχίας. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες, οδηγείται στην αποδοχή και άσκηση ενός υποβαθμισμένου αρνητικού ρόλου.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών διαδραματίζει δύο διαφορετικούς ρόλους, έναν επικυρωτικό και ένα διαμορφωτικό, οι οποίοι όμως καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στο κεφάλαιο όμως αυτό θα αναφερθεί και το φαινόμενο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, διότι η σχολική αποτυχία συσχετίζεται και με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Η σχολική αποτυχία σύμφωνα με πολλούς θεωρείται η αδυναμία κάποιων μαθητών να φτάσουν στο αναμενόμενο – επιθυμητό επίπεδο γνώσεων. Η αδυναμία αυτή πολλές φορές οδηγεί στην επανάληψη της τάξης ή στην εγκατάλειψη του σχολείου. Σχολική αποτυχία θεωρείται και η χαμηλή επίδοση των παιδιών. Αλλά ας δούμε τους τρεις δείκτες σχολικού αποκλεισμού.

Συγκεκριμένα η σχολική αποτυχία μεταφράζεται σε τρεις επιμέρους καταστάσεις, που είναι εξίσου σημαντικές για την πορεία ενός μαθητή. Αποτελούν τρεις από τους βασικούς δείκτες με τους οποίους μετριέται ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός. Οι δείκτες αυτοί είναι: α) η κακή σχολική επίδοση β) η στασιμότητα και γ) η σχολική ή μαθητική διαρροή (Τουρτούρας, 2010:49).

1) Η σχολική επίδοση αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η βαθμολογία αποτελεί για τους «κακούς» μαθητές μέσο επιλογής, τιμωρίας και διάκρισης, ενώ για τους «καλούς» μαθητές αποτελεί κίνητρο ενίσχυσης των προσπαθειών τους. Σύμφωνα με την Καϊλα (1998) η βαθμολογία αντιμετωπίζεται ως δόγμα και μέσο πρόγνωσης του σχολικού μέλλοντος των παιδιών, μετασχηματίζοντας έτσι τη δημοκρατική αρχή της καθολικής εκπαίδευσης όλου του πληθυσμού σε μια ελιτιστική άποψη, που περιορίζει την παροχή του μορφωτικού αγαθού μόνο στα πιο ικανά παιδιά.

Είναι γεγονός βέβαια ότι, όταν άτομα παρεμποδίζονται στην ισότιμη συμμετοχή σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος είναι αποτέλεσμα ισχυρών ιδεολογιών και βέβαια έλλειψης πολιτικής βούλησης για απαραίτητες μεταρρυθμίσεις (Τσιάκαλος, 1998:60-61). Όσοι αποκλείονται, είτε εξαρχής από τη φοίτησή τους στο σχολείο είτε περιθωριοποιούνται σε δεύτερη φάση μέσα σ' αυτό, επειδή έχουν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες επιτυχίας, βιώνουν τη σχολική αποτυχία και οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια κατάσταση που εντάσσεται σ' ένα φαύλο κύκλο αιτιακών διεργασιών, που τον αναπαράγουν, αφού συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο οδηγεί συνήθως στη φτώχεια και την περιθωριοποίηση κι αυτές με τη σειρά τους κλείνουν τον κύκλο που τον διαιωνίζει.

Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή στις υποβαθμισμένες περιοχές τους). Είναι φανερό, ότι η αδυναμία του σχολείου να υποστηρίξει ποικιλότητα τη μάθηση και τη συστηματική τους φοίτηση, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Κυρίδης, 1996).

Το σχολείο, όσο δεν εξαλείφει ή δε γεφυρώνει τουλάχιστον την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα που μεταδίδει από την κουλτούρα των χαμηλότερων

κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων τόσο συμβάλλει στη διαιώνιση των εκπαιδευτικών-κοινωνικών ανισοτήτων (Hanafin & Lynch, 2002). Η κοινωνικοοικονομική προέλευση αποτελεί παράγοντα, που προδιαγράφει εξίσου το σχολικό μέλλον, όχι μόνο των παιδιών της πλειονότητας αλλά και εκείνων από διάφορες μειονοτικές ομάδες (Λιάμπας & Τουρτούρας 2007).

Είναι, επίσης, γεγονός, ότι μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη της σχολικής τους σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με εκείνα των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία ενθαρρύνονται από τις οικογένειές τους στο να παραμείνουν στο σχολείο, ακόμα και όταν οι επιτυχίες τους είναι περιορισμένες (Κάτσικας & Καββαδίας 2000).

2) Εκτενής είναι η βιβλιογραφία που αναφέρεται στις απώλειες, αλλά και στα πιθανά κέρδη της απόρριψης σε μια τάξη και της επανάληψης αυτής κατά την επόμενη χρονιά, σχετικά με την περαιτέρω σχολική πορεία των παιδιών που τη βιώνουν. Έχει διερευνηθεί επαρκώς και η επίδραση μιας επαναλαμβανόμενης στασιμότητας στη μετέπειτα σχολική πορεία, αλλά και η επίδραση της όταν συμβαίνει σε μικρότερες ή σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Θεωρείται γενικά, ότι η στασιμότητα στην εκπαίδευση δεν προωθεί τη σχολική επιτυχία, ούτε φυσικά ευνοεί τη σχολική επίδοση, αλλά αντίθετα, αυξάνει συχνά τα ποσοστά της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης (Horn, 2003). Σύμφωνα με έρευνες τα φτωχά παιδιά, που χάνουν κάποια χρονιά στο Δημοτικό, δεν επαναλαμβάνουν κατά κανόνα την τάξη και εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο.

Οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε αυτήν, εξαιτίας των προηγούμενων χαμηλών σχολικών τους επιδόσεων, των πολλαπλών και ολοένα αυστηρότερων αξιολογήσεων και των συχνών απουσιών. Επίσης, συνδέεται στενά με το φύλο (περισσότερα αγόρια μένουν στάσιμα), με την εθνικότητα και τη φυλή.

Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών ή φτωχών οικογενειών, που αντιμετωπίζουν άμεσα το πρόβλημα της επιβίωσης, αποτελεί αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ένταξής τους στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα (Χρυσάκης 2005).

Ο Κατσίκας (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι οι περισσότεροι Πόντιοι μαθητές από την πρώην ΕΣΣΔ, που φοιτούσαν στα Εσπερινά Γυμνάσια της Καλλιθέας και του Μοσχάτου, κατέληξαν να φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία, ύστερα από μία σειρά αποκλεισμών και απορρίψεων στα Δημοτικά και τα ημερήσια

Γυμνάσια. Σχεδόν οι περισσότεροι είχαν απορριφθεί περισσότερες από μία φορές κατά την προηγούμενη σχολική τους πορεία γενικότερα.

Ο Παπακωνσταντίνου (2000), παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της διδακτορικής του διατριβής, αναφέρει μεταξύ άλλων, ότι τα περισσότερα παιδιά που παραμένουν στάσιμα εμφανίζουν εκ νέου χαμηλές βαθμολογίες κατά την επανάληψη της τάξης. Έτσι, ο ρόλος της σχολικής απόρριψης είναι τελείως διαφορετικός από ότι λέγεται ότι εξυπηρετεί παιδαγωγικά, αφού φέρνει το παιδί σε μειονεκτική σχολική κατάσταση. Συμπερασματικά η στασιμότητα βρέθηκε να μην έχει θετικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των παιδιών που τη βίωσαν σε κάποια τάξη και ότι παιδιά που, ενώ είχε αρχικά αποφασιστεί να απορριφθούν τελικά προήχθησαν, είχαν στη συνέχεια καλύτερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ από παιδιά που, κάτω από τις ίδιες προϋποθέσεις, είχαν μείνει στάσιμα (Τουρτούρας,2010:57).

Ιδιαίτερα αρνητικά είναι τα αποτελέσματα της στασιμότητας στα κίνητρα για μάθηση, αφού η συσσώρευση χαμηλών σχολικών επιδόσεων και βιωμάτων αποτυχίας, εξαιτίας της απόρριψης και της επανάληψης μιας τάξης, δεν μπορεί να μην επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναισθήμα των απορριπτόμενων μαθητών. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα και άρνηση από τους νέους συμμαθητές τους κατά την επανάληψη της τάξης, γεγονός που τα οδηγεί σε επιδείνωση των σχολικών τους επιδόσεων, ακόμα και σε μαθήματα όπου δεν είχαν κανένα πρόβλημα. Η νέα αυτή σχολική αποτυχία διαιωνίζει ένα φαύλο κύκλο σχολικής απόρριψης, αρνητικού στιγματισμού και περαιτέρω εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η στασιμότητα είναι ένας από τους ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής διαρροής. Δεν επιφέρει κανένα κέρδος στα παιδιά που τη βιώνουν και, αντίθετα, αυξάνει την πιθανότητα να εγκαταλείψουν το σχολείο παρά να συνεχίσουν παραπέρα τη φοίτηση τους. Τέλος, επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους, την προσαρμογή τους στην κοινωνία όπως και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Κάθε εκπαιδευτική αποτυχία συνδέεται άμεσα με μια επαγγελματική αποτυχία στο μέλλον και είναι ανυπολόγιστο το κοινωνικό κόστος της στασιμότητας. Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν και ερευνητές οι οποίοι δίνουν αντίθετα αποτελέσματα σχετικά με το όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά, που παραμένουν στάσιμα σε μια ή περισσότερες τάξεις. Συγκεκριμένα

αναφέρεται, ότι μαθητές κατά την επανάληψη της τάξης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση, όπως φάνηκε από τη βαθμολογία τους κατά την επόμενη χρονιά. Η επίδοση τους μετά τη στασιμότητα ήταν φανερά πιο βελτιωμένη σε σχέση με εκείνη της χρονιάς που προηγήθηκε της στασιμότητας. Ωστόσο, αμφισβητείται έντονα η ύπαρξη κάποιου έγκυρου, αξιόπιστου και αντικειμενικού μεθοδολογικού εργαλείου, που να μετρά τα κέρδη στην επίδοση που ενδέχεται να αποκομίζουν με τη στασιμότητα τους τα παιδιά.

3) Έχει οριστεί ως σχολική διαρροή ή εγκατάλειψη το ποσοστό των μαθητών που είτε δεν ολοκληρώνει τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -που θεωρείται υποχρεωτικός- είτε το ολοκληρώνει, αλλά δεν αποκτά τυπικά προσόντα, ούτε συνεχίζει την εκπαίδευση και την επαγγελματική του κατάρτιση (Τουρτούρας,2010:61).

Στη βιβλιογραφία η σχολική διαρροή θεωρείται άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική αποτυχία και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Στη χώρα μας σήμερα, παρά την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά το 1976, τα ποσοστά διαρροής των παιδιών από το σχολείο συνεχίζουν να υφίστανται στα ίδια περίπου επίπεδα, γεγονός που είναι πολύ ανησυχητικό.

Από πλήθος ερευνών φάνηκε, ότι το φαινόμενο αυτό της διαρροής προκαλείται από ένα πλήθος παραγόντων που σχετίζονται με την ίδια τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από την ιδιαίτερη σχέση του με την αγορά εργασίας. Ο Βουιδάσκης (1999) θεωρεί, ότι τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές σε σχολική διαρροή είναι πολλά και σύνθετα όπως ο παράγοντας φύλο (περισσότερα αγόρια διαρρέουν παρά κορίτσια), ο γεωγραφικός παράγοντας (μεγαλύτερη διαρροή εμφανίζουν τα γυμνάσια των ορεινών παρά των αστικών και πεδινών περιοχών), η στάση των ίδιων των γονιών απέναντι στο σχολείο, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό, το μορφωτικό και το πολιτισμικό επίπεδο των οικογενειών των παιδιών, η προηγούμενη κακή σχολική πορεία, η έλλειψη δυνατότητας για φροντιστηριακά μαθήματα, η φοίτηση σε ολιγοθέσια σχολεία και άλλα (Βουιδάσκης, 1999:260).

Η Κοσσυβάκη (1999) με τη σειρά της θεωρεί, ότι ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου κυριαρχούν διαδικασίες ίσης μεταχείρισης άνισων μαθητών με πολλές ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές και η αδυναμία

του να τους βοηθήσει αποτελεσματικά, συμβάλλει στην απόφαση τους να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο.

Επίσης οι παράγοντες που θεωρούνται επικίνδυνοι να οδηγήσουν σε σχολική διαρροή, είναι η καθυστέρηση της φοίτησης, οι χρόνιες απουσίες, οι διακοπές στη φοίτηση, η στασιμότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Άλλοι παράγοντες είναι η μετανάστευση ως επιβαρυντικό γεγονός, οι συχνές μετακινήσεις, οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, η αίσθηση αποξένωσης από τη σχολική πραγματικότητα, η φτώχη αποδοχή από τους συνομηλίκους, η συχνή εργασία των παιδιών μετά το σχολείο (πάνω από 3 ώρες τη μέρα), η χρήση ουσιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η μη αποδοχή από τους συνομηλίκους και η άσκηση πίεσης από μέρος τους για εγκατάλειψη του σχολείου, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το σχολικό μέλλον των μαθητών τους και άλλα.

Στο κεφάλαιο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ακόμη και μια άλλη κατηγορία μαθητών, που δυστυχώς στην πλειονότητά τους, εκλαμβάνουν τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Δεν είναι άλλη από τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές. Η αλήθεια είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική κοινωνία γενικότερα αλλά και στην ελληνική εκπαίδευση ειδικότερα έχουν παρατηρηθεί σημαντικές αλλαγές, όσον αφορά την εθνοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού. Οι σχολικές τάξεις, αντανακλώνοντας την πολυπολιτισμική σύνθεση της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας, χαρακτηρίζονται από έντονη εθνοπολιτισμική ετερογένεια, αφού ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δεν ανήκει στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική κατηγορία. Από τις πληθυσμιακές ομάδες των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, κρίνω αναγκαίο να αναφερθώ περιεκτικά στην περίπτωση των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών τόσο λόγω της ευρείας γεωγραφικής παρουσίας τους σε ολόκληρο τον ελληνικό χώρο, όσο και γιατί αποτελούν την αριθμητικά μεγαλύτερη ομάδα, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

Είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί και εμένα ως εκπαιδευτικό και πολλούς συναδέλφους. *«Το τρένο της ζωής μου ένα πρωινό τρέχοντας θα βγει από την ομίχλη. Μπροστά τότε ένας ατελείωτος ορίζοντας με ήλιο φως και λουλούδια. Μια μαγευτική άνοιξη»*. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το βιβλίο Ε, φίλε: Εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες ή παλινοστούντες (2004:16). Λόγια ενός αλλοδαπού παιδιού που φοιτά σ' ένα

ελληνικό σχολείο. Ενός παιδιού που προσδοκά να φύγει η ομίχλη και αναμένει να έρθει η άνοιξη.

Παρά την έλλειψη συστηματικών δεδομένων για τον ακριβή αριθμό των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, γεγονός που οφείλεται τόσο στη σχετική κινητικότητα του συγκεκριμένου πληθυσμού, όσο και στη μη συστηματική καταγραφή τους, το ποσοστό των παραπάνω μαθητών φαίνεται να προσεγγίζει, σύμφωνα με τον Μάγο Κ. το 10% του συνόλου του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού (Δημοπούλου –Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν – Γαζεριάν Μ. , 2009: 104). Το ποσοστό αυτό αφορά ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, ενώ αν μελετήσει κανείς τα ποσοστά σε επιμέρους περιοχές, θα συναντούσε σχολεία όπου οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές υπερβαίνουν το 50% του συνόλου των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι στην ελληνική επαρχία υπάρχουν δημοτικά σχολεία όπου ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών προσεγγίζει το 100% των μαθητών του σχολείου, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό και τη συνέχεια της λειτουργίας του σχολείου.

Όπως συμβαίνει με τον ακριβή αριθμό των αλλοδαπών μαθητών, αντίστοιχα δεν υπάρχουν ακριβή ερευνητικά δεδομένα για τη σχολική τους επίδοση (Τριανταφυλλίδη, 2006). Έρευνες, που έχουν γίνει σε περιορισμένο δείγμα και αφορούν συγκεκριμένες περιοχές, αναδεικνύουν χαμηλότερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με εκείνη των ημεδαπών, γεγονός αναμενόμενο άλλωστε, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι παραπάνω μαθητές στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Τα ίδια εμπόδια αποτελούν και τη βασική αιτία της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών, για την οποία επίσης απουσιάζουν ακριβή ερευνητικά δεδομένα. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών συνδέεται άμεσα με το φαινόμενο της παράνομης παιδικής εργασίας, καθώς και εκείνο των παιδιών του δρόμου, τα οποία αυξάνονται με ταχύτατους ρυθμούς .

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών είναι το πρόβλημα της γλώσσας. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο όχι τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, όσο σε εκείνους που έρχονται στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας. Για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών αυτών, τα ελληνικά αποτελούν εντελώς ξένη γλώσσα, την οποία είναι αναγκασμένοι να μάθουν όσο γρηγορότερα γίνεται,

προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν έστω και στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, σε αντίθεση με τις μεγάλες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη που δέχονται οι αλλοδαποί μαθητές από το ίδιο το σύστημα είναι μικρή.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν, έχουν δείξει ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών βλέπουν τους αλλοδαπούς μαθητές σαν ένα επιπλέον «βάρος» στις τάξεις τους. Συχνά οι μαθητές αυτοί φοιτούν, ύστερα από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε άλλες τάξεις από την ηλικία τους, το γεγονός αυτό δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων στους εκπαιδευτικούς των τάξεων αυτών αλλά κυρίως στους εν λόγω μαθητές. Οι μαθητές μην έχοντας κανένα σχεδόν κοινό σημείο με τους ηλικιακά μικρότερους συμμαθητές τους, κλείνονται στον εαυτό τους, χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και αποδέχονται μία πολύ χαμηλότερη των πραγματικών δυνατοτήτων τους αυτοεικόνα και αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και από τους συμμαθητές τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν αρνητικές συνθήκες για την παραίτηση των μαθητών από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, την περιθωριοποίηση και εντέλει τη σχολική διαρροή.

Επιλογικά οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές σε συνδυασμό με τις αναποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά και ένα μεγάλο αριθμό άλλων εμποδίων και δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν οι παραπάνω μαθητές, όπως η κοινωνία, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και άλλα λειτουργούν αρνητικά στη σχολική τους πρόοδο.

Στο σημείο αυτό και πριν ολοκληρώσω το κεφάλαιο αξίζει να παραθέσω ένα ακόμη μικρό απόσπασμα από το κείμενο του μαθητή Ιβάν Σαπόζνικ, το οποίο βρίσκεται στο βιβλίο Ε, φίλε: Εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες ή παλλινοστούντες (2004:27-28).

«Εμένα με λένε Ιβάν, στα ελληνικά με φωνάζουν Ιωάννη, είμαι δώδεκα χρονών κι έρχομαι από την Ουκρανία. Βρίσκομαι στην Ελλάδα περίπου τρία χρόνια. Ήρθαμε εδώ για μια καλύτερη ζωή στο μέλλον, γιατί στην Ουκρανία δε θα 'λεγα πως θα 'ταν καλύτερη. Τώρα που πάω να γράψω όσα περάσαμε και τα ξαναθυμάμαι με πιάνει μια λύπη. Πόσες δυσκολίες και πόσα εμπόδια, μικρά και μεγάλα συνάντησα στο δρόμο μου! Από την άλλη πάλι χαίρομαι γιατί κατάφερα να φτάσω μέχρις εδώ που είμαι τώρα.[...]. Εγώ πήγα στο σχολείο της γειτονιάς. Πόσο δύσκολα ήταν τα πράγματα στην αρχή! Δεν ήξερα να μιλάω καθόλου ελληνικά, δεν καταλάβαινα τίποτα και νόμιζα ότι όλοι με

κορόιδευαν και γελούσαν μαζί μου. Ένιωθα σαν να με είχαν κλείσει στο κλουβί. Ούτε τα μάτια μου δε σήκωνα να κοιτάζω κάποιον. Μέσα μου υπήρχε ένας φόβος».

Το παραπάνω κείμενο αποτελεί χαρακτηριστικό απόσπασμα της αφήγησης ενός αλλοδαπού μαθητή. Περιγράφει συνοπτικά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν στο δρόμο τους οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές. Το μεγαλύτερο φυσικά εμπόδιο είναι εκείνο της απουσίας ενός υποστηρικτικού συστήματος για τη σχολική ένταξη των μαθητών. Η έλλειψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και οι ανεπαρκείς μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, είναι μερικά ακόμη εμπόδια που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία οι αλλοδαποί μαθητές. Συχνά δεν είναι μόνο αυτά τα εμπόδια τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπίσουν αλλά και προβλήματα ανεργίας των γονιών, ανυπαρξία κατάλληλης στέγης, προβλήματα νομιμότητας εγγράφων, ανυπαρξία ιατρικής περίθαλψης και ασφάλειας κ.ά. αποτελούν και αυτά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία έχουν άμεσες επιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή, επομένως και στην εκπαίδευσή τους. οι δυσκολίες αυτές αποτελούν πηγή μόνιμου άγχους για αρκετούς αλλοδαπούς μαθητές που, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζει αρνητικά και τη σχολική τους επίδοση.

Υπάρχουν βέβαια παιδιά που επιτυγχάνουν και καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και να προχωρήσουν. Αυτό οφείλεται στο ισχυρό κίνητρο και στην προσπάθεια των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους. Οι αλλοδαποί μαθητές καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να ανταποκριθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός από τα γενικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και συνδέονται συχνά άμεσα με ζητήματα επιβίωσης, έχουν να αντιμετωπίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στην πλειονότητα του αντιμετωπίζει τον ξένο και το διαφορετικό ως απειλή.

Παρά τη γενικότερη συζήτηση που έχει ξεκινήσει να γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, συνεχίζει να επικρατεί η λογική της αφομοίωσης για πολλούς εκπαιδευτικούς. Για να μπορέσει η διάσταση αυτή να είναι αποτελεσματική και να μην μείνει λόγος άνευ ουσιαστικού περιεχομένου, είναι απαραίτητο να αντανακλάται σε όλους τους σημαντικούς άξονες του. Η διδασκαλία έχει αποτέλεσμα αν πραγματοποιείται με εξειδικευμένο υλικό, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον είναι εξίσου σημαντική και η ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα από τη συνεργασία του σχολείου με εξειδικευμένους επιστήμονες. Η υποστήριξη αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές στην κοινωνική και σχολική τους ένταξη. Η σύνδεση τέλος, του σχολείου με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, με θετικές συνέπειες στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας των μαθητών αυτών.

Όπως δύναται λοιπόν κανείς να αντιληφθεί από τα παραπάνω η σχολική διαρροή, δηλαδή η μη φοίτηση ή η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, στοιχειοθετεί από μόνη της κοινωνικό αποκλεισμό. Στη χώρα μας σήμερα, η διαρροή ξεκινά από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, ενώ επεκτείνεται και κατά το πέρασμα στο Γυμνάσιο και μετέπειτα στο Λύκειο. Ως βασική της αιτία θεωρείται η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία. Στην πραγματικότητα όμως ο σχολικός μηχανισμός είναι εκείνος που "κατασκευάζει" τη συγκεκριμένη αιτία, καθώς με τις άκαμπτες και συγκεντρωτικές του δομές αντιμετωπίζει μαθητές με διαφορετικές ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές με τον ίδιο τρόπο (Bourdieu, 1977).

2.7 Νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών

Στην εκπαίδευση οι αξιολογικές διαδικασίες κάνουν την εμφάνισή τους μαζί με τη δημιουργία των πρώτων μαζικών σχολικών ιδρυμάτων και αφορούν τόσο τον έλεγχο όσο και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Σολομών, 1999: 6).

Το ίδιο συμβαίνει και στο νεοσύστατο (1828) ελληνικό κράτος. Με το διάταγμα του 1834 για την οργάνωση των Δημοτικών σχολείων καθιερώνονται δημόσιες εξαμηνιαίες εξετάσεις (Δημαράς, 1983: 48). Το 1842 εκδόθηκε «ο νέος οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου», όπου προτείνεται στους δασκάλους η χρήση μιας τρίβαθμης βαθμολογικής κλίμακας (4, 3, 2), όπου το 4 σήμαινε άριστος, το 3 καλός και το 2 μέτριος (Δημαράς, 1983: 92). Το 1867 με έγγραφο του Υπουργού Παιδείας υποδεικνύεται η αποφυγή της δημοσιοποίησης των βαθμών των μαθητών σε συνδυασμό με τον περιορισμό των δημοσίων εξετάσεων, προκειμένου να προστατευθούν οι μαθητές από τις αρνητικές επιδράσεις (Δημαράς, 1983: 207). Κατά

τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οι εξετάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν κυρίως προφορικές με δημόσιο και εορταστικό χαρακτήρα που είχαν ως στόχο την επιβράβευση των μαθητών. Γινόταν χρήση μικρών βαθμολογικών κλιμάκων από το δάσκαλο και για την περίοδο αυτή δεν τίθεται θέμα επιλεκτικής λειτουργίας των εξετάσεων και των βαθμών (Χανιωτάκης, 1999: 188).

Με διάταγμα όμως που εκδόθηκε το 1892 οι εξετάσεις στο Δημοτικό σχολείο γίνονται πια συστηματικές και ενώπιον πενταμελούς εξεταστικής επιτροπής δυο φορές το χρόνο. Στη συνέχεια με νόμο του 1895 καθιερώνονται γραπτές κατατακτήριες εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Δημαράς, 1983). Το 1896 εισάγεται η τετράβαθμη αριθμητική κλίμακα (4, 3, 2, 1) και καθιερώνονται γραπτές και προφορικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Γρηγοράτου Ε., Μήνας Α., στο www.12dim-n-irakl.gr).

Το 1912 καθιερώνεται εξάβαθμη βαθμολογική κλίμακα στο Δημοτικό σχολείο (6 έως 1) καθώς και γραπτές τρίμηνες εξετάσεις για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Κανάκης, 1988). Η μεταρρύθμιση του 1929 ενσωματώνει στην εκπαίδευση τις κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει με την εδραίωση της αστικής τάξης στην Ελλάδα. Οι αλλαγές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την εξαετή υποχρεωτική φοίτηση, την ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, την προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες της χώρας και γενικότερα το άνοιγμα του σχολείου σε όλα τα κοινωνικά στρώματα (Μπουζάκης, 1994). Συγχρόνως με τη μεταρρύθμιση του 1929 ενισχύεται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου καθώς οι εξεταστικές δοκιμασίες ανήκουν πλέον στον πλήρη κρατικό έλεγχο, συστηματοποιούνται και τυποποιούνται (Κασσωτάκης, 1995). Κάπως έτσι εισάγεται η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα (1 έως 10). Καθιερώνεται ειδικός έλεγχος προόδου και διαγωγής. Κάθε δυο μήνες οι μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου υπόκεινται σε εξαμηνιαίες εξετάσεις. Διατηρούνται οι εξετάσεις για τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (Γυμνάσιο) και αυτές γίνονται ακόμη πιο δύσκολες με σκοπό να στρέψουν όσους αποτυγχάνουν στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές, οι οποίες οδηγούν αποκλειστικά στην αγορά εργασίας (Κανάκης, 1988).

Στην περίοδο μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και μετά τον εμφύλιο πόλεμο (1949-1977), έμφαση δίνεται στην ιδεολογικοπολιτική λειτουργία του σχολείου, παρά στις σημαντικές αλλαγές που σημειώνονται στο οικονομικό πεδίο (Μπουζάκης,

1994). Το 1964, επιχειρήθηκαν σπουδαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συνακόλουθα η επέκταση του σχολικού δικτύου με την κατάργηση των οικονομικών φραγμών για τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το σύστημα αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όμως δεν υφίσταται σημαντικές αλλαγές εκτός της κατάργησης των εξετάσεων για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, που ήταν συνέπεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964).

Το 1976-77 συνεχίζονται και ολοκληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, οι οποίες δεν είχαν επιτευχθεί εξαιτίας της δικτατορίας (Παναγιωτάκης, 1995). Το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού υφίσταται πολλές αλλαγές. Με το Προεδρικό Διάταγμα 483/1977 καταργούνται οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των δυο τελευταίων τάξεων, ενώ οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται με άτυπες γραπτές και 3 προφορικές εξετάσεις κάθε τρίμηνο. Για τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί και μόνο στις δυο τελευταίες τάξεις παραμένει η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα συνοδευόμενη όμως με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. άριστα 10).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 καταργείται εντελώς η αριθμητική βαθμολογία καθώς και η επανάληψη της τάξης για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση. Με την υπ' Αριθ. 9425/29-11-80 Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ η αριθμητική βαθμολογία αντικαθίσταται από λεκτικούς χαρακτηρισμούς που συμβολίζονται με τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και είναι οι παρακάτω: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β), Σχεδόν Καλά (Γ). Το 1981 σημειώθηκε στην Ελλάδα κυβερνητική αλλαγή με την εκλογή στην κυβέρνηση της κεντροαριστερής παράταξης. Βασική έκφραση των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων αυτής της περιόδου ήταν ο νόμος 1566/1985 που με μικρές τροποποιήσεις ισχύει και σήμερα. Ο συγκεκριμένος νόμος προέβλεπε σειρά Προεδρικών Διαταγμάτων, τα οποία θα οδηγούσαν στη μεταρρύθμιση του σχολείου μέσα από τον εκδημοκρατισμό του, τη λαϊκή συμμετοχή και την προσπάθεια περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Την ίδια περίοδο εκδόθηκαν νέα προγράμματα και βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο. Η αξιολόγηση των μαθητών πλέον αφορούσε και τη διόρθωση των σχολικών εργασιών του μαθητή με την ενεργητική συμμετοχή του στην αναγνώριση

και αποκατάσταση των λαθών του (Βουγιούκας, 1989). Άρχισαν να μειώνονται οι κατ' οίκον εργασίες και καθορίζεται ο τρόπος διόρθωσης των γραπτών εργασιών με κατεύθυνση την ανατροφοδοτική λειτουργία μέσω επανορθωτικών ασκήσεων. Καθιερώνονται «κριτήρια αξιολόγησης» που είναι ενταγμένα στο βιβλίο του μαθητή με σκοπό την εμπέδωση των βασικών σημείων όσων διδάχτηκε ο μαθητής αλλά και την πληροφόρηση του δασκάλου σχετικά με το βαθμό κατάκτησης της μάθησης από τους μαθητές.

Το 1991 με το Π.Δ. 390 ξαναεμφανίζονται στο Δημοτικό σχολείο οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου καθώς και η αριθμητική βαθμολογία. Στην Α' και Β' Δημοτικού εισάγεται κλίμακα με τα γράμματα Α, Β, Γ και Δ ενώ στις 4 επόμενες τάξεις επανέρχεται η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα. Εισάγονται επίσης ο διατομικός και ο ενδοατομικός βαθμός. Ο πρώτος αναφέρεται στην επίδοση του μαθητή σε σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και σε σύγκριση με τους συμμαθητές του και ο δεύτερος αναφέρεται στην προσπάθεια και την επίδοση του μαθητή σε σχέση με τις δυνατότητές του και τις ικανότητές του.

Με το Π.Δ. 462/91 εισάγονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί στις βαθμολογικές κλίμακες και καταργείται η ενδοατομική βαθμολογία, ενώ καθιερώνονται «ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τριμήνου» σε όλα τα μαθήματα των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Το νεοφιλελεύθερο πνεύμα αυτών των διατάξεων εστιάζουν το εκπαιδευτικό έργο στην οργάνωση των προβλεπόμενων εξεταστικών διαδικασιών, στην ανάγκη, πλέον, κατάταξης και ιεράρχησης της επίδοσης των μαθητών και στην τεχνολογία των κάθε είδους εξετάσεων (Παπακωνσταντίνου, 2002). Η επανάληψη της τάξης, σύμφωνα με το Π.Δ. 462/91, προβλέπεται μόνο σε περίπτωση σύμφωνης γνώμης του γονέα μετά από πρόταση του δασκάλου και συζήτηση με το Διευθυντή του σχολείου. Επίσης εισάγεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Η τελευταία νομοθετική παρέμβαση στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών έγινε με το Π.Δ. 8/1995. Η πρώτη παράγραφος αναφέρεται γενικά στην έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης ως «τη διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους». Στη συνέχεια

και στην ίδια παράγραφο του ίδιου άρθρου ορίζεται η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης ως «η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκομένων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων». Αναφέρεται επίσης ότι η αξιολόγηση «μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση».

Στο άρθρο 1, § 2 του Π.Δ. 8/1995 ορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή. Σύμφωνα με αυτό «η αξιολόγηση είναι μια συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησής του, προσδιορίζονται τα αποτελέσματά της και εκτιμώνται παράλληλα άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας...» με στόχο τη «...συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους». Στην παράγραφο 3 διευκρινίζεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι αυτοσκοπός, δεν προσλαμβάνει ανταγωνιστικό χαρακτήρα και αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθητή όπως η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τη δημιουργικότητά του, τη συνεργασία με άλλα άτομα καθώς και το σεβασμό των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.

Το άρθρο 2 του Π.Δ. 8/1995 καθορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους και στηρίζεται στην καθημερινή προφορική εξέταση, στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης που ήταν ενσωματωμένα στο βιβλίο του μαθητή ή παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ ως μέρος του διδακτικού υλικού και ήταν κοινά ανά τάξη για όλους τους μαθητές των ελληνικών σχολείων, στα αποτελέσματα των εργασιών τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή το σπίτι καθώς και σε πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης που δημιουργεί ο δάσκαλος και εντάσσονται στη φυσική ροή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Με το άρθρο 3 καθιερώθηκε ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών όλων των τάξεων του δημοτικού καθώς και η τήρηση παιδαγωγικού ημερολογίου από το δάσκαλο της τάξης, σύμφωνα με οδηγίες που θα δίνονταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση προβλέπεται και η

χρήση τετράβαθμης κλίμακας βαθμολογίας για τους μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης, που προσδιορίζεται με τα γράμματα του αλφαβήτου ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν Καλά (Δ). Για τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιείται η δεκάβαθμη αριθμητική κλίμακα με λεκτικό προσδιορισμό, ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6) και Σχεδόν Καλά (1-4). Προβλέπονται επίσης προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Γρηγοράτου, Μήνας:5).

Με το άρθρο 5 καθορίζονται τακτικές παιδαγωγικές συσκέψεις του διδακτικού προσωπικού του σχολείου με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και την αλληλοενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιολόγησης, τη λήψη μέτρων για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας καθώς και την εκτίμηση της προόδου των μαθητών σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Καθορίζεται επίσης η διαδικασία ενημέρωσης των γονέων των μαθητών και προβλέπεται η χορήγηση «ελέγχου προόδου» των μαθητών στο τέλος κάθε τριμήνου.

Με το Π.Δ. 121/1995, που εκδόθηκε λίγο αργότερα καθορίζονται οι περιπτώσεις επανάληψης της τάξης. Σύμφωνα με αυτό, αν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στα στοιχεία της αξιολόγησης κατά την κρίση του δασκάλου, επαναλαμβάνει την τάξη. Επίσης όταν ο μαθητής απουσιάζει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο “από το μισό του διδακτικού έτους” και δεν επιτύχει στις εξετάσεις που καλείται να δώσει στο τέλος του διδακτικού έτους και με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, επαναλαμβάνει την τάξη. Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή σήμερα στην Ελλάδα αποτελούν τα **Π.Δ. 8/1995** και **121/1995**.

Όπως δύναται λοιπόν κανείς να αντιληφθεί από τα παραπάνω η αξιολόγηση των μαθητών απασχόλησε αρκετά στο παρελθόν την εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση είτε αυτή αφορά το σχολείο, είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τους μαθητές βοηθάει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση των μαθητών και πώς ουσιαστικά βλέπουν οι μαθητές την αξιολόγησή τους είναι θέμα που θα πρέπει να διερευνηθεί διεξοδικά έτσι ώστε να βοηθηθούν εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς αλλά και γενικότερα η ακαδημαϊκή κοινότητα. Το θέμα της αξιολόγησης είναι ένα «πρόβλημα» υπαρκτό και χρίζει άμεσης προσπάθειας λύσης του φαινομένου αυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1 Θεμελιωμένη θεωρία

Η Θεμελιωμένη θεωρία είναι μια μεθοδολογία, η οποία δε βασίζεται εξ' αρχής σε κάποια προκαθορισμένη θεωρία. Η θεωρία γεννιέται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας και θεμελιώνεται προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1994:273). Η Θεμελιωμένη θεωρία έρχεται να ανακαλύψει αφηρημένα θεωρητικά σχήματα, τα οποία εξηγούν ένα κοινωνικό φαινόμενο. Η πρωτοτυπία της βρίσκεται στη θεμελίωση της θεωρίας, η οποία κατασκευάζεται από τα δεδομένα, δεν προϋπάρχει. Η θεωρία «αναδύεται» σταδιακά μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα και υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών θέσεων και κατασκευών και εμπειρικών ευρημάτων στο ερευνητικό πεδίο (Κυριαζή, 1999:).

Η εφαρμογή της Θεμελιωμένης θεωρίας στην ποιοτική έρευνα είναι πολύ σημαντική αφού η θεωρία αυτή ενδείκνυται σε περιπτώσεις ζητημάτων, η διερεύνηση των οποίων είναι σε πρώιμο στάδιο ή είναι ελλιπής, όπως στην προκειμένη περίπτωση στις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση. Η Θεμελιωμένη θεωρία είναι μια μέθοδος η οποία βασίζεται στα εμπειρικά δεδομένα, ενώ οι προηγούμενες πεποιθήσεις και τα στερεότυπα του ερευνητή επηρεάζουν λιγότερο τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Οι Glaser και Strauss αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση στη θεωρία ως διεργασία · δηλαδή η θεωρία αντιμετωπίζεται ως μια συνεχώς αναπτυσσόμενη οντότητα, όχι ως ένα τελειοποιημένο προϊόν (Glaser και Strauss 2007:32). Η θεωρία χτίζεται σταδιακά (theory building) μέσα από τη διαδικασία συλλογής του υλικού και παίρνει μορφή κατά τα τελικά στάδια της έρευνας.

Είναι η κοινωνική θεωρία που διαμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται συστηματικά επί τόπου στο χώρο του κοινωνικού φαινομένου το οποίο ερευνάται. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να είναι συζητήσεις ή συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, φωτογραφίες ή βιντεοσκοπήσεις, άρθρα ή βιβλία ή εργασίες αλλά και

οτιδήποτε υλικό μπορεί να συλλέξει ο ερευνητής που να σχετίζεται με το ερευνητικό του αντικείμενο (Τριανταφύλλου Χρ., 2010:66).

Σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη θεωρία ο ερευνητής που εφαρμόζει τις αρχές αυτής της θεωρίας θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις λεπτές αποχρώσεις των νοημάτων των δεδομένων, να έχει τη δυνατότητα να καταλαβαίνει τι είναι σημαντικό και να το ξεχωρίζει (Strauss & Corbin, 1998:48). Για την απόκτηση του συγκεκριμένου προσόντος θα πρέπει να ανατρέχει σε διάφορες πηγές, μεταξύ των οποίων είναι: η σχετική βιβλιογραφία, η επαγγελματική του εμπειρία, το γενικότερο επιστημονικό του υπόβαθρο, οι προσωπικές του εμπειρίες καθώς και η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1990:41-43).

Σε αυτή τη μέθοδο η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και η θεωρία βρίσκονται σε άμεση σχέση η μία με την άλλη. Ο ερευνητής δεν ξεκινά την έρευνα έχοντας μια θεωρία ή μια υπόθεση εργασίας στο μυαλό του αλλά με μια περιοχή την οποία μελετά και του επιτρέπει να αναδείξει τη θεωρία του από τα δεδομένα. Η θεωρία που θα αναδυθεί από τα δεδομένα είναι πιθανότερο να βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα από τις θεωρίες που έχουν ως βάση μια σειρά ιδεών βασισμένων σε εμπειρίες ή σε προβληματισμούς, διότι προσφέρουν διορατικότητα, ενισχύουν την κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου και παρέχουν ένα γεμάτο νόημα οδηγό για δράση. Αν και το κυριότερο συστατικό της μεθόδου είναι η ανάδυση της θεωρίας από τα δεδομένα δεν θα πρέπει να τονιστεί πως και η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο (Strauss & Corbin, 1998:11-12).

Το γεγονός επιπλέον ότι δεν υπάρχει εξαρχής θεωρία αλλά κατασκευάζεται στη συνέχεια δεν σημαίνει πως απουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, αντίθετα η Θεμελιωμένη θεωρία προσφέρει τη δυνατότητα θεωρητικής ευελιξίας παράλληλα με την ανάδυση της θεωρίας από τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mason εκείνο που ενδιαφέρει είναι η διατύπωση θεωρίας από τα εμπειρικά δεδομένα και όχι η επιβεβαίωση ή η διάψευση ήδη διατυπωμένων θεωριών, ξεκινώντας με την διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (research questions), τα οποία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και εξειδικεύουν τον ευρύτερο ερευνητικό στόχο ή καλύτερα αποσκοπούν στη «λύση» του εκάστοτε νοητικού «γρίφου» (Ιωσηφίδης, 2006: 213).

Ο Ιωσηφίδης διακρίνει τέσσερα χαρακτηριστικά της Θεμελιωμένης θεωρίας (Ιωσηφίδης, 2008: 155):

➤ Η απουσία θεωρητικού πλαισίου είναι σχετική καθώς ο ερευνητής είναι αδύνατο να απαλλαγεί από προηγούμενες θεωρητικές τοποθετήσεις και απόψεις.

➤ Η κατασκευή της θεωρίας αρχίζει με τη δημιουργία εννοιολογικών κατηγοριών, οι οποίες στη συνέχεια εμπλουτίζονται, ανασχεδιάζονται, αναδιατυπώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους, ενώ παράλληλα αλληλεπιδρούν με τα νέα ερευνητικά δεδομένα.

➤ Οι προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή της Θεμελιωμένης θεωρίας είναι: η επιλογή του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου έρευνας, ο πλούτος και το βάθος των δεδομένων, η μεθοδολογική συνέπεια και ένα τελικό πλαίσιο αξιολόγησης.

➤ Η θεωρία που κατασκευάζεται αφορά την ερμηνεία συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων, διαδικασιών, φαινομένων και περιπτώσεων.

Υπάρχουν φυσικά πληθώρα στρατηγικών και πρακτικών ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, οι οποίες έχουν κεντρικό ρόλο στη Θεμελιωμένη θεωρία, όπως: η συνεχής σύγκριση (constant comparison) και η διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων (coding procedures).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης έχει ως πρωταρχικό στόχο την παραγωγή θεωρίας (theory building) και θεωρητικών υποθέσεων και διατρέχει όλες τις φάσεις μιας ποιοτικής έρευνας που επηρεάζεται από τη θεμελιωμένη οπτική. Στο στάδιο της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης λαμβάνει χώρα παράλληλα με τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:157). Η εν λόγω στρατηγική έχει δυο βασικές όψεις. Η πρώτη σχετίζεται με τη συνεχή σύγκριση περιστατικών, γεγονότων, διαδικασιών και ιδεών μεταξύ τους με σκοπό τη σταδιακή τους ένταξη σε ξεχωριστές κατηγορίες. Η δεύτερη όψη της μεθόδου συνίσταται στη σύγκριση των περιστατικών, των γεγονότων, των διαδικασιών και των ιδεών με τις διαφορετικές διαστάσεις των κατηγοριών με στόχο την ένταξη τους σε κάποια από αυτές. Ο τελικός σκοπός της μεθόδου της συνεχούς σύγκρισης είναι η σταδιακή διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που να βασίζεται στα ποιοτικά δεδομένα και να συμβάλλει στην κατανόηση και ερμηνεία του εκάστοτε νοητικού γρίφου της έρευνας.

Όσον αφορά τη διαδικασία της κωδικοποίησης είναι ίσως η κεντρικότερη αναλυτική, αφού καταλήγει στην παραγωγή και διατύπωση θεωρητικών προτάσεων

και υποθέσεων που βασίζονται στα ποιοτικά δεδομένα. Γενικά, κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση ιδιότητας ή νοήματος στα δεδομένα και για την περίπτωση της θεμελιωμένης θεωρίας σε τμήματα των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:158). Υπάρχουν τρία είδη κωδικοποίησης. Η ανοιχτή κωδικοποίηση, η κωδικοποίηση άξονα και η επιλεκτική κωδικοποίηση.

Συνοψίζοντας η θεμελιωμένη θεωρία είναι μια αρκετά ενδιαφέρουσα και περίπλοκη μεθοδολογία, η οποία έχει εφαρμοστεί σε πληθώρα ερευνών στο διεθνή χώρο και σε περιορισμένο αριθμό ερευνών στον ελλαδικό χώρο. Ενδεικτικά θα αναφέρω ένα παράδειγμα εφαρμογής της θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2002-2003 και είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση της κοινωνικής ζωής των ατόμων με αναπηρίες στη Λέσβο και στη Χίο. Δεν υπάρχουν όμως έρευνες, στον ελλαδικό τουλάχιστον χώρο, σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

3.2 Προσωπικές θεωρίες

Οι προσωπικές θεωρίες αποτελούν σύγχρονα εννοιολογικά σχήματα, γι' αυτό και η διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσής τους και ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους αποτέλεσε ένα από τα θέματα που απασχόλησαν την επιστημονική έρευνα στις μέρες μας.

Η άποψη ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά έχουν είτε σταθερό είτε ευμετάβλητο χαρακτήρα θεωρείται μια βασική υπόθεση, καθοριστική για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τη σχολική πραγματικότητα και όχι μόνο (κοινωνική). Έτσι κατά τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών, αυτές νοούνται ως βασικές υποθέσεις, οι οποίες δεν υπαγορεύουν τη συμπεριφορά των ατόμων με μια αυστηρά καθοριστική έννοια, αλλά διαμορφώνουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο, βάσει του οποίου αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται σύμφωνα με αυτό κρίσεις και αντιδράσεις (Dweck, Chiu & Hong, 1995:268).

Οι Argyris και Schon υποστηρίζουν ότι οι προσωπικές θεωρίες διαχωρίζονται ανάμεσα στις θεωρίες που χρησιμοποιούμε (theories in use) και στις θεωρίες που έχουμε ασπαστεί (espoused theories). Οι θεωρίες που χρησιμοποιούμε

είναι αυτές που τελικά κατευθύνουν τις πράξεις μας. Υπάρχει πιθανότητα όμως να έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρίες που έχουμε ασπαστεί, και ίσως να μην το έχουμε συνειδητοποιήσει, επειδή μεσολαβούν διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες (Πολύζου Α. στο Πουρκός Μ. – Δαφέρμος Μ., 2010:575).

Σύμφωνα με τις προσωπικές θεωρίες σχετικά με τη φύση και την ποιότητα διαφόρων ατομικών χαρακτηριστικών δομούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν και αντιδρούν στις ανθρώπινες πράξεις. Οι προσωπικές θεωρίες δηλαδή επηρεάζουν τις κρίσεις, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν και τις αντιδράσεις τους, κυρίως όταν έχουν να αντιμετωπίσουν αρνητικά γεγονότα (Dweck, Chiu & Hong, 1995:267).

Δεν υπάρχουν «σωστές» και «λανθασμένες» θεωρίες. Αντίθετα η κάθε θεωρία προκρίνει διαφορετικούς τρόπους δόμησης της πραγματικότητας. Οι προσωπικές θεωρίες δεν αποτελούν με λίγα λόγια ένα γενικευμένης ισχύος γνωστικό στυλ.

Δεδομένου ότι οι προσωπικές θεωρίες των ατόμων είναι σε μεγάλο βαθμό λανθάνουσες και ασυστηματοποίητες, χρειάστηκε συστηματική επιστημονική προσπάθεια για την αναγνώρισή τους και τη χαρτογράφηση των αποτελεσμάτων τους. το ερευνητικό ενδιαφέρον της Dweck και των συνεργατών της επικεντρώθηκε στην αναγνώριση των βασικών εννοιολογικών κατευθύνσεων των προσωπικών πεποιθήσεων των ατόμων (implicit beliefs) και στον καθορισμό της σχέσης και σημασίας τους για τον τρόπο επεξεργασίας και κατανόησης των κοινωνικών πληροφοριών (Dweck, Chiu & Hong, 1995:267).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια (Ματσαγγούρας, 2000:188).

Η υιοθέτηση διαφορετικών προσωπικών θεωριών συνεπάγεται την υιοθέτηση διαφορετικών γνωστικών σχημάτων και την εκδήλωση διαφορετικών συμπεριφορών (Dweck, Chiu & Hong, 1995:268). Το μοντέλο των προσωπικών θεωριών έχει διερευνηθεί και ελεγχθεί κυρίως σε μαθησιακά περιβάλλοντα συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι προσωπικές θεωρίες των

μαθητών επηρεάζουν την προσπάθεια που κατά βάλλουν για την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο, καθώς, και τον τρόπο διαχείρισης των σχετικών αποτυχιών. Τα εν λόγω δεδομένα στηρίζονται τόσο σε εργαστηριακές έρευνες, στις οποίες τα άτομα κατευθύνονται αρχικά προς την υιοθέτηση στόχων επίδοσης ή μαθησιακών και ακολούθως διερευνώνται διαφοροποιήσεις στον τρόπο διαχείρισης αποτυχιών, όσο και σε έρευνες πεδίου, οπότε διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι ήδη διαμορφωμένοι στα άτομα στόχοι επιδρούν στην υιοθέτηση διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς σε προβληματικές καταστάσεις (Dweck C.S. & Leggett E. L.,1988: 262-263).

Σύμφωνα με το άρθρο των Β. Παπαδοπούλου, Α. Χόνδρα και Ε. Τσακίριδου υπάρχει μία βασική παραδοχή: πως η προσωπική θεωρία ως σύστημα γνώσης αξιακά προσανατολισμένης και συναισθηματικά φορτισμένης αντλεί τις θεμελιώδεις αρχές της από ευρύτερα φιλοσοφικά ρεύματα. Οι θέσεις κάθε μαθητή γύρω από σημαντικά ζητήματα παιδείας και εκπαίδευσης δεν είναι τυχαίες, αλλά σε μεγάλο βαθμό συγκροτούν μία συνεκτική ολότητα (Β. Παπαδοπούλου, Α. Χόνδρα και Ε. Τσακίριδου 51/2011: 159).

Στο ίδιο άρθρο παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την προσπάθεια των ερευνητών να αντιστοιχήσουν τις προσωπικές θεωρίες σε τρεις διακριτές σχολές φιλοσοφίας της παιδείας και της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα την Παραδοσιарχία - Ιδεαλισμό , τον Προοδευτισμό-Πραγματισμό και τον Ανασυγκροτισμό -Κριτική Θεωρία , χρησιμοποιώντας ένα σταθμισμένο εργαλείο. Σύμφωνα λοιπόν με τους τρεις φιλοσοφικό-παιδαγωγικούς προσανατολισμούς έχουμε:

α) Παραδοσιарχία – Ιδεαλισμός (Traditionalism): Θεωρείται ως ένας συνδυασμός ιδεαλισμού-ρεαλισμού, κατά τον οποίο η εκπαίδευση έχει έναν αναπαραγωγικό ρόλο και πρέπει να συντελεί στη διαίωνιση των υπαρκτών «αιώνιων αληθειών».

β) Προοδευτισμός – Πραγματισμός (Progressivism): Παραδέχεται τη μεταρρυθμιστική προοπτική με βασική αρχή τη βαθμιαία «βελτίωση και πρόοδο της κοινωνίας».

γ) Ανασυγκροτισμός -Κριτική Θεωρία (Reconstructionalism) : Συνδυάζει θέσεις αναδομιστικές, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση είναι φορέας βασικών αλλαγών στην κοινωνία, με θέσεις της κριτικής θεωρίας σύμφωνα με την οποία

ρόλος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική χειραφέτηση του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Βούλγαρης& Ματσαγγούρας, 2005: 149).

Η ερευνητική λοιπόν προσπάθεια των Β. Παπαδοπούλου, Α. Χόνδρα και Ε. Τσακιρίδου προστέθηκε σε μία ερευνητική παράδοση που ξεκίνησε στην Αγγλία, έχει όμως προσπορίσει ερευνητικά δεδομένα και στον ελληνικό χώρο, καθώς το βασικό εργαλείο που χρησιμοποίησαν, το Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας, έχει σταθμιστεί και εφαρμοστεί για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα από τους Βούλγαρη και Ματσαγγούρα.

Συμπερασματικά έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες για την προσωπικότητα (personality) και την κοινωνική συμπεριφορά (social behavior), εννοιολογική αφηρησία των οποίων αποτέλεσαν οι στόχοι που θέτουν οι μαθητές. Οι θεωρίες αυτές καταδεικνύουν τους τρόπους, με τους οποίους οι στόχοι των ατόμων συντελούν στη διαμόρφωση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των πράξεών τους, οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στη δυνατότητα επίτευξης θετικών αποτελεσμάτων, καθώς και στη διαμόρφωση των σχέσεών τους (Dweck, 1999:141).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα επιχειρεί να καθορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη φύση των προσωπικών θεωριών των ατόμων, να διερευνήσει δηλαδή εάν υφίστανται ποσοτικά ή ποιοτικά διαφορετικές εκδοχές των θεωριών (Dweck C.S. & Leggett E. L.,1988: 263).

3.3 Προσωπικές θεωρίες μαθητών

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να υπάρχει ενδιαφέρον για τη μελέτη των προσωπικών θεωριών. Οι προτεραιότητες στο σχολικό πλαίσιο αρχίζουν να αντιμετωπίζονται μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται πλέον στις στατικές δομικές μεταβλητές, όπως η επίδοση και οι απουσίες, αλλά σε «συναισθηματικού τύπου μεταβλητές», όπως οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο γενικά αλλά και στην αξιολόγηση ειδικά. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για την «ψυχολογική σύνδεση» των μαθητών με το σχολείο τους (Τουρτούρας, :52).

Όταν μιλούμε για «ψυχολογική σύνδεση» εννοούμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις του μαθητή απέναντι στο σχολείο ή αλλιώς το προσωπικό νόημα που αποδίδει ο μαθητής ως συμμετοχος της διαδικασίας της μάθησης σε ένα

συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κάθε μαθητής «κουβαλάει» μαζί του ένα ολόκληρο φορτίο προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών «αποσκευών» (Κάτσικας – Καββαδίας – Θεριανός, 2007: 13).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών είναι σχετικά πρόσφατο και όχι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο (Δασκολιά 2005:2). Ειδικότερα η έρευνα για τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών είναι εξαιρετικά ατροφική, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Οι λίγες αναφορές στο θέμα, έχουν γίνει σε έρευνες που στόχο τους είχαν τη διερεύνηση επί μέρους θεμάτων που συνδέονται με τις απόψεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών και όχι των μαθητών και αφορούσαν συστατικά μέρη των προσωπικών θεωριών.

Αρκετοί ερευνητές (Stenhouse, 1975, Schön, 1987, Ματσαγγούρας, 2003) αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών αλλά και του πλαισίου εντός του οποίου αυτή διαμορφώνεται. Η έννοια της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού εμφανίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία από τη δεκαετία του '80. Αυτό συμβαίνει επειδή α) οι επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών βασίζονται σε προσωπικές πρακτικές θεωρίες, αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και εμπειρίες και β) η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών συνδέεται άμεσα με την κατανόηση των εκπαιδευτικών θεμάτων όπως αυτά βιώνονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και άλλα (Μαγγόπουλος, 2005:33). Ενώ υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια έλλειψη - αδυναμία όσον αφορά τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών.

Ωστόσο με την εμφάνιση της Γνωστικής Ψυχολογίας στο επιστημονικό στερέωμα κατά τη δεκαετία του '70, σταμάτησε να αποτελεί στόχο μόνο η διερεύνηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών και η συσχέτισή της με τη σχολική επιτυχία. Το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στον τρόπο σκέψης των μαθητών, στις πεποιθήσεις τους καθώς και στις διαδικασίες οργανωτικού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων (Fang, 1996:47). Χαρακτηριστική άλλωστε ήταν η φράση του Albert Ellis, ο οποίος υποστήριξε πως «ο τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά μας» (Νέστορος, 1996:276).

Προκειμένου λοιπόν να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν διάφορα θέματα είναι αναγκαίο να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τις πεποιθήσεις και τις αρχές με τις οποίες λειτουργούν. Μόνο έτσι θα φέρουμε στο φως «τα πλαίσια αναφοράς μέσω των οποίων οι μαθητές αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες» και θα αντλήσουμε πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική διαδικασία (Aguirre & Speer, 2000:328).

Οι προσωπικές θεωρίες ενός μαθητή είναι σημαντικές καθώς, όταν αυτές βρίσκονται σε ένα συνειδητό επίπεδο ο μαθητής αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις διδακτικές καταστάσεις, στοιχείο προαπαιτούμενο της εκπαιδευτικής του πορείας. Όταν οι προσωπικές θεωρίες βρίσκονται σε ασυνείδητο επίπεδο έχουν αρνητικές επίπτώσεις, καθώς δρουν ως αντίσταση του μαθητή σε διάφορες θεωρητικές προτάσεις (Payne & Hickey, 1997). Ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται σε συνειδητή κατάσταση ή όχι, οι προσωπικές θεωρίες είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές και δεν αλλάζουν εύκολα (Tatto, 1999). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998: 177) η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη των προσωπικών θεωριών έχουν μεγάλη σημασία για τον ίδιο το μαθητή, διότι, μαζί με τη γενικότερη ιδεολογία και κοσμοθεωρία του για τη ζωή, απαρτίζουν το θεωρητικό πλαίσιο, που συνέχει και συνθέτει τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της ατομικότητάς του σε ενιαία προσωπικότητα.

Οι αντίληψεις και οι πεποιθήσεις του μαθητή, βάσει των οποίων συγκροτείται η προσωπική θεωρία του, εμπεριέχουν πληροφορίες και απόψεις που ο ίδιος έχει διαμορφώσει σχετικά με ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός αντικειμένου. Το αντικείμενο για το οποίο διαμορφώνεται μια αντίληψη μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων, ένας θεσμός, μια μορφή συμπεριφοράς ή ένα συμβάν.

Οι προσωπικές θεωρίες είναι ένα εσωτερικό θεωρητικό σύστημα αναφοράς που καθοδηγούν και επηρεάζουν δυναμικά τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων. Οι Sanders και McCutcheon (1986: 54-55) αναφερόμενοι στις προσωπικές θεωρίες υποστηρίζουν πως πρόκειται «για τις εννοιολογικές δομές και τα οράματα που παρέχουν στους μαθητές ερμηνείες για τον τρόπο που ενεργούν». Επιπλέον, δεν έχουν ισχυρά δομημένο λόγο και χρησιμοποιούν εικόνες, αφηγήσεις, μεταφορές για να αναφερθούν στο επιμέρους, στο συγκεκριμένο. Θεωρείται μάλιστα ότι αποτελούν το χώρο σύνθεσης της «πραξιακής», της «φιλοσοφικής» και της «επιστημονικής» γνώσης (Μαγγόπουλος, 2005:34).

Μέσα από τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών δεν παρουσιάζεται μόνο η εξωτερική εξέλιξη γεγονότων – καταστάσεων, που έχουν βιώσει οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά εκτίθενται και οι εσωτερικές αντιδράσεις, ο τρόπος βίωσης κάποιων γεγονότων και η ερμηνευτική επεξεργασία τους από τα ίδια τα υποκείμενα - παιδιά. Η προσωπική θεωρία του μαθητή αφορά πολλές διαστάσεις – όχι μόνο της αξιολόγησης- και εμπεριέχει ένα σύνολο πεποιθήσεων, το οποίο δεν έχει συστηματοποιηθεί, αλλά ενυπάρχει σε λανθάνουσα μορφή. Ο κάθε μαθητής καλείται σε καθημερινή βάση να λάβει πολλές αποφάσεις και να απαντήσει σε ποικίλα ερωτήματα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, χωρίς να έχει κάθε φορά τον απαιτούμενο χρόνο να επεξεργαστεί και να αναλύσει τα δεδομένα και τα ζητούμενα που έχει στη διάθεσή του. Η προσωπική του θεωρία τελικά είναι εκείνη που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή (Ματσαγγούρας, 2005:17).

Επιλογικά η μελέτη των προσωπικών θεωριών των μαθητών δεν είναι καθόλου εύκολη διεργασία αν αναλογιστεί κάποιος ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να εκθέσουν τις προσωπικές τους θεωρίες για ένα αντικείμενο. Η αδυναμία βέβαια αυτή ίσως να οφείλεται στις λιγοστές ευκαιρίες που τους δίνονται να προβληματιστούν. Άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας στη μελέτη των προσωπικών θεωριών των μαθητών είναι ότι πολλές προσωπικές θεωρίες τις ασπάζονται οι μαθητές και τις ανακοινώνουν στους τρίτους, και κάποιες άλλες, δεν τις αντιλαμβάνονται.

3.4 Προσωπικές θεωρίες μαθητών για την αξιολόγησή τους

Γεγονός είναι ότι ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με διάφορες καταστάσεις στο σχολείο – αξιολόγησης ή μη - στις οποίες πρέπει να πάρει θέση και να συμπεριφερθεί κατάλληλα. Ανάλογα λοιπόν με τις προσωπικές του θεωρίες και απόψεις καθορίζεται και η συμπεριφορά του. Υπάρχουν ποικίλες απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Υπάρχουν όμως ελάχιστες απόψεις μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ο κάθε μαθητής στηρίζεται στην προσωπική θεωρία που έχει ο καθένας του διαμορφώσει, γύρω από την έννοια, τους σκοπούς και τις διαστάσεις της αξιολόγησης.

Εύκολο λοιπόν είναι να κατανοήσει κανείς πως κάθε μαθητής, ως μοναδική προσωπικότητα, με ιδιαίτερα βιώματα και εμπειρίες, έχει διαμορφώσει τη δική του προσωπική θεωρία αναφορικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση. Μπορεί οι απόψεις του να συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία με αυτές που έχουν διαμορφώσει οι συμμαθητές του, αυτό όμως δεν αναιρεί τον πρωτότυπο και ανεπανάληπτο χαρακτήρα της δικιάς του θεωρίας.

Ενώ λοιπόν οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση είναι κομβικό σημείο για την εκπαιδευτική διαδικασία επομένως και για τη βελτίωση του σχολείου, έχουν διερευνηθεί πολύ λίγο και στον ελληνικό και στο διεθνές χώρο. Δεν έχουν δηλαδή πραγματοποιηθεί έρευνες πάνω στο εν λόγω αντικείμενο. Υπάρχουν όμως αρκετές έρευνες και δεδομένα σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Γι' αυτό λοιπόν και στη συνέχεια θα αναφερθώ στις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εγκαθιδρύουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία, στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Μέσα από αυτές τα άτομα διαβάζουν, αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995).

Η ανάλυση και η λειτουργία τους προϋποθέτουν πάντα μια διπλή άποψη, μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται ως κοινωνιογνωστική, η οποία ενσωματώνει τους δύο συνθέτες της αναπαράστασης. Αναλυτικότερα, η αναπαράσταση προϋποθέτει ένα ενεργό υποκείμενο και έτσι έχει, από αυτήν την άποψη, μια ψυχολογική υφή, απ' όπου επίσης απορρέει το γεγονός ότι διέπεται από κανόνες, οι οποίοι χειρίζονται γνωστικές διεργασίες. Από την άλλη, η χρησιμοποίηση αυτών των γνωστικών διεργασιών καθορίζεται άμεσα από τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα από τις οποίες μια αναπαράσταση εξελίσσεται ή μεταδίδεται. Αυτή η κοινωνική διάσταση διέπεται από κανόνες που μπορεί να είναι πολύ διαφορετικοί από τη γνωστική λογική. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν, λοιπόν, αυτό το χαρακτηριστικό που τις κάνει να υπόκεινται σε μια διπλή λογική: τη γνωστική και την κοινωνική λογική. Μπορούν να οριστούν ως κοινωνιογνωστικά οικοδομήματα καθοριζόμενα από δικούς τους κανόνες (Κατερέλος, 1996).

Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα η αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο (Moscovici,1988). Στην προκειμένη περίπτωση πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η πραγματικότητα αναπαρίσταται, αφομοιώνεται από το άτομο, ανακατασκευάζεται από το γνωστικό του σύστημα, γίνεται ολοκληρωμένο μέρος του συστήματος των αξιών του. Αυτή η αναπαράσταση κατασκευάζει την πραγματικότητα για να επιτρέψει, τόσο την αφομοίωση χαρακτηριστικών του αντικείμενου των προηγούμενων εμπειριών του υποκειμένου, όσο και του συστήματος στάσεων και κανόνων. Αυτό επιτρέπει τον ορισμό της κοινωνικής αναπαράστασης ως μιας λειτουργικής άποψης του κόσμου, η οποία επιτρέπει στο άτομο να δώσει μια έννοια στη συμπεριφορά του και να καταλάβει την πραγματικότητα διαμέσου ενός εσωτερικευμένου συστήματος αναφοράς, ώστε να προσαρμόζεται και να καθορίζει τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τον Moscovici, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μία παθητική και μία ενεργητική. Η πρώτη συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μια φωτογραφία, μια εικόνα που κατοικεί στον εγκέφαλο. Η δεύτερη, σε μια αναπαραγωγή των ερεθισμάτων που βρίσκονται σε συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών με το οποίο βρίσκονται αλληλέγγυα (Moscovici,1988).

Αναφορικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για την αξιολόγηση, γεγονός είναι ότι από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα παιδιά ζώντας σε μια κοινωνία γεμάτη βαθμούς και κριτήρια, οικοδομούν ένα ευρύ φάσμα αναπαραστάσεων για το τι είναι και πως λειτουργεί η αξιολόγηση.

Οι αναπαραστάσεις διαμορφώνονται με την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, των αντιλήψεων των ενηλίκων, των δασκάλων, την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, τη διδασκαλία ,τα σχολικά εγχειρίδια και άλλα. Το παιδί δε μιμείται απλώς όσα βλέπει και ακούει, αλλά αναλύει, επεξεργάζεται τα δεδομένα του περιβάλλοντος, εξερευνά τον όρο της αξιολόγησης μέσα από καθημερινές διαδικασίες, πειραματίζεται και εξάγει τα δικά του συμπεράσματα.

Η οικοδόμηση των αναπαραστάσεων ξεκινά από τη στιγμή που η αξιολόγηση αποκτά, έστω και κάποιο ελάχιστο, νόημα για το παιδί. Αρχίζει έτσι να προβληματίζεται, να συγκεντρώνει στοιχεία, να ερευνά γύρω του, συχνά ασυνείδητα, και να φέρνει στη

σκέψη του προηγούμενες εμπειρίες προσπαθώντας να κατανοήσει τα νέα δεδομένα (Βάμβουκας,1991).

Αν και κάθε παιδί κατασκευάζει τις αναπαραστάσεις του για την αξιολόγηση εσωτερικά, μεγάλη είναι η υποστήριξη που παρέχεται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι θετικές ή αρνητικές δηλώσεις των ενηλίκων για την αξιολόγηση, η ευχαρίστηση ή οι δυσκολίες που πηγάζουν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των μαθητών. Οι ιδέες των μαθητών για την αξιολόγηση ομαδοποιούνται και συγκροτούν ερμηνευτικά πρότυπα που περιλαμβάνουν πληροφορίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για να δώσουν απάντηση σε προβλήματα που το ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον θέτει. Οι αναπαραστάσεις περνούν μέσα από μια σειρά ανακατασκευών καθώς προσαρμόζονται σε ευρύτερες εμπειρίες.

Τα παιδιά διαθέτουν ποικιλία ιδεών για τη διαδικασία της αξιολόγησης που συχνά μπορεί να είναι ασαφής και ασυμβίβαστες μεταξύ τους. Παρά τις ατέλειες τους έχουν γενικότητα και διαχρονική ισχύ και πολλές φορές παρουσιάζουν αξιοσημείωτη αντίσταση στην αλλαγή. Ωστόσο, μερικές από αυτές διαφοροποιούνται με την ανάπτυξη του μαθητή ή τη διδασκαλία, ενώ κάποιες άλλες παραμένουν ανεπηρέαστες.

Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά δομούν αναπαραστάσεις που αργότερα ίσως απορρίψουν. Οι μαθητές δεν έχουν συνήθως συνείδηση των αναπαραστάσεων τους, γιατί για αυτούς αποτελούν εξηγήσεις των γεγονότων και γι' αυτό δεν τους προβληματίζουν. Με αυτήν την έννοια οι αναπαραστάσεις είναι αυτοδύναμα σχήματα που ερμηνεύουν τα φαινόμενα και ασκούν ισχυρή επιρροή στη μεταγενέστερη μάθηση.

Οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν σημαντικό δεδομένο για την μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών σε σχέση με την αξιολόγηση είναι ένας τομέας που χρειάζεται να γίνει αντικείμενο επισταμένης έρευνας ώστε να «φωτιστούν» τα τεκταινόμενα. Συμπερασματικά η προσωπική θεωρία που έχει ο κάθε μαθητής διαμορφώσει, γύρω από την έννοια, τους σκοπούς και τις διαστάσεις της αξιολόγησης είναι μια θεωρία ιδιοσυγκρασιακή, λανθάνουσα ως προς τη φύση της και αρκετά δυναμική, ώστε να καθοδηγεί τις αποφάσεις του και να κατευθύνει τις συμπεριφορές του.

Έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση του σχολείου και την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αναρωτηθεί, πόσο μάλλον στις μέρες μας, «τι αξιολογείται όταν

αξιολογείται το σχολείο;». Επιπλέον έχουν αναρωτηθεί «τι αξιολογεί ο εκπαιδευτικός όταν αξιολογεί ένα μαθητή: τις μορφωτικές ευκαιρίες που έχει, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση, το οικογενειακό του περιβάλλον, τις δυνατότητές του, το χαρακτήρα του, την προσπάθεια που καταβάλλει...;». Πόσοι όμως εκπαιδευτικού έχουν αναρωτηθεί «τι άποψη έχουν οι μαθητές μου για την αξιολόγησή τους;».

Η εξέταση λοιπόν και η ανάδειξη των προσωπικών θεωριών των μαθητών γύρω από έναν τόσο νευραλγικό τομέα, όπως είναι η αξιολόγηση του μαθητή, έχει ιδιαίτερη θεωρητική αξία και πρακτική σημασία. Η γνώση των θεωρητικών αυτών πλαισίων αναφοράς μπορεί να συνδράμει τόσο στην ανάδειξη των διαφορετικών τάσεων που επικρατούν στη σχολική πρακτική όσο και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1 Έρευνες για τις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγησή τους

Ο 20ός αιώνας χαρακτηρίστηκε ως ο «αιώνας του παιδιού». Η ιδεολογία της παιδοκεντρικής κοινωνίας βάζει «το παιδί» και «τα συμφέροντα του παιδιού» σε προεξέχοντα χώρο στην πολιτική και στις δράσεις των νομικών, ιατρικών, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και πλαισίων φροντίδας του παιδιού.

Όπως αναφέρει η Μακρυνιώτη (2003), στις νεωτερικές κοινωνίες η έννοια του παιδιού διαχέεται σε ένα λόγο συναισθηματικά φορτισμένο με επίκεντρο τη βιολογική και κοινωνική του υστέρηση. Το παιδί υπάρχει και νοηματοδοτείται σε σχέση με τον ενήλικο, οριοθετεί ένα χώρο γνώριμο και οικείο και ταυτόχρονα ξένο και απρόσιτο. Το παιδί ως φορέας αντιφάσεων προκαλεί και συντηρεί έναν επιστημονικό λόγο που εστιάζεται:

- στην ιδιαιτερότητα και την ιδιομορφία του,
- στην αναγκαιότητα της ένταξης του στην κοινωνία των ενηλίκων και
- στις παρεκκλίσεις από το θεωρούμενο κανονικό και αναμενόμενο.

Από τις αρχές λοιπόν του 20^{ου} αιώνα, όλο και περισσότεροι ερευνητές άρχισαν να απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες όλων των ηλικιών με στόχο να διερευνήσουν τη σκοπιά των μαθητών απέναντι στον ιδανικό εκπαιδευτικό. Οι πρώτες λοιπόν έρευνες που «πλησιάζουν» τους μαθητές εξετάζουν την άποψή τους για τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τον κατάλληλο εκπαιδευτικό και ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες εντοπίζονται και σχετικά εύκολα στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο έχουν γίνει λίγες έρευνες σχετικά με το τι πιστεύουν οι μαθητές για την αξιολόγησή τους. Έπειτα από μια βιβλιογραφική αναζήτηση εντόπισα μόνο μια έρευνα που να αναφέρεται στις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα με έρευνα που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό.

Η έρευνα αυτή αφορούσε «την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008. Σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, στα πλαίσια αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική έρευνα από τους Ι. Μαυρομμάτη, Α. Σκούρα, Α. Ζουγανέλη, Ε. Φρυδά και Σ. Λουκά.

Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ποιότητας της αξιολόγησης του μαθητή και εξετάζει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από πλευράς εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι σκοποί για τους οποίους αξιολογούν τους μαθητές, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που αξιολογούνται, οι τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών, οι μορφές έκφρασης και οι χρήσεις του αξιολογικού αποτελέσματος, η επάρκεια των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση. Επιπλέον διερευνήθηκε ο βαθμός εμπιστοσύνης μαθητών και γονέων στις διαδικασίες και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Οι μαθητές στη συγκεκριμένη έρευνα ερωτήθηκαν με ποιους τρόπους θα προτιμούσαν να αξιολογούνται. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φάνηκε ότι οι μαθητές όλων των βαθμίδων προτιμούν κατά σειρά προτεραιότητας την αριθμητική βαθμολογία και έπειτα τα λεπτομερή γραπτά σχόλια, δηλαδή την περιγραφική αξιολόγηση. Ωστόσο, από την έρευνα φάνηκε ότι η περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την αριθμητική, κατά την οποία η περιφραστική περιγραφή θα αιτιολογεί το βαθμό, είναι πιο επιθυμητή από τους μαθητές.

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων της έρευνας φάνηκε επίσης ότι υπάρχει μια τάση μετατόπισης από την αξιολόγηση γνώσεων, στην αξιολόγηση και ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως η προσπάθεια και η συμπεριφορά τους. Είναι ενδιαφέρον ακόμα ότι σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές όλων των βαθμίδων δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και αξιολογούν αρχικά τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και έπειτα τη συμπεριφορά και τις γνώσεις των μαθητών. Τέλος, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών, ώστε να διαμορφώσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους και για να συζητήσουν μαζί τους, και τελικά για να τους ταξινομήσουν.

Η αλήθεια είναι ότι οι μαθητές στις μέρες μας νιώθουν πεισμένοι κυρίως από τους γονείς και από τους δασκάλους για να πάρουν υψηλές βαθμολογίες. Και είναι πολύ σημαντικό να καταγραφεί το πώς αισθάνονται οι μαθητές για την αξιολόγηση, είτε αυτή έχει σχέση με τη βαθμολογία είτε όχι.

Για την ακρίβεια έρευνα του Peter και των συνεργατών του το 2012 έδειξε πως, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι απέναντί τους, τόσο υψηλότερες είναι οι βαθμολογίες που παίρνουν. Η ύπαρξη δηλαδή δικαιοσύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον. Αντίθετα, μαθητές που βιώνουν ως άδικη τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, είναι πιθανό να χάσουν την πίστη τους σε ένα δίκαιο κόσμο, να μειωθούν τα κίνητρα επίδοσής τους και να αναπτύξουν σχολικό άγχος. Ο Steele το 1992 υποστήριξε πως μαθητές που αισθάνονται «στιγματισμένοι» και αδικημένοι βαθμολογικά έχουν λιγότερες άμυνες ενάντια στην αποτυχία.

Οι μαθητές που αισθάνονται υποστηριγμένοι από τους εκπαιδευτικούς τους, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, είναι περισσότερο πρόθυμοι να ευχαριστήσουν τους εκπαιδευτικούς τους και έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση. Η ύπαρξη μιας προσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό είναι σημαντική, καθώς σύμφωνα με έρευνες, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται και ενδιαφέρεται για αυτούς, αντιδρούν πιο θετικά τόσο απέναντι στον ίδιο όσο και στο μάθημα.

Εν κατακλείδι θεωρητική αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η θέση ότι: η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην εξέλιξη των ατόμων και της κοινωνίας με γνώμονα τις παρακάτω αρχές (Ξωχέλλης, 2000:46).

Πρώτον επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες οι στάσεις και οι προσδοκίες των μαθητών, οι οποίοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο είδος της εκπαίδευσης που θα πάρουν. Στο πλαίσιο αυτό η θέση του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζεται από μια νέα σκοπιά: Ο μαθητής επιβάλλεται να παίζει ενεργό ρόλο όχι μόνο στη διαδικασία μάθησης αλλά και στη διαμόρφωση των σκοπών και των μέσων αγωγής.

Δεύτερον δίνεται έμφαση και στους δύο φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικό και μαθητή και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα άτομα τα οποία έχουν επιφορτιστεί με υποχρεώσεις και δικαιώματα που απορρέουν από το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απρόσωπα όργανα, εντολοδόχοι να εκτελέσουν κάποια καθήκοντα που ορίζονται εκ των «άνω». Οι μαθητές από την άλλη μεριά δεν είναι απλοί δέκτες της διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί

και μαθητές είναι άτομα διαφορετικά το ένα από το άλλο με προσωπικές απόψεις, κίνητρα, αξίες και στάσεις που επηρεάζουν την απόδοσή τους στο έργο τους.

4.2 Προβληματική της έρευνας

Η αξιολόγηση είναι ένα θέμα το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό και έχει απασχολήσει αρκετά και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό συμβαίνει διότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος με τον οποίο ο μαθητής ενημερώνεται για την πρόοδό του, αντιλαμβάνεται τις ικανότητες και τις κλίσεις του ενώ έχει τη δυνατότητα να διορθώσει τυχόν αδυναμίες του.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζονται στο θέμα της αξιολόγησης. Παρατηρήθηκε όμως ότι οι έρευνες αυτές ενδιαφέρονται μόνο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης. Καμία έρευνα δεν έχει πραγματοποιηθεί που να αφορά τις απόψεις των μαθητών · εκτός από μια που αφορούσε «την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η οποία πραγματοποιήθηκε από το τότε Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008. Ακόμα και αυτή όμως η έρευνα του Υπουργείου Παιδείας δεν ασχολείται σε βάθος με τις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση, πέρα από δύο ερωτήματα που τους τίθενται.

Η προσωπική στάση και εικόνα των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική, αφού έχει άμεσα αντίκτυπο στην αποτελεσματική ή μη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές λοιπόν, παρόλο που διαδραματίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην εκπαίδευση, αφού είναι αυτοί που επηρεάζουν τη συνολική πορεία και την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, δεν έχουν «ερωτηθεί» για το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησής τους.

Κατά τη γνώμη μου, το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών σε μία έρευνα έχει κομβική σημασία. Συνήθως, οι μαθητές αποτελούν απλώς μία πηγή άντλησης δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, στην καλύτερη περίπτωση, μόνον ακούν τους μαθητές τους. Πρέπει όμως να προβληματίσει όλους τους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι μία τόσο σημαντική φωνή, όπως αυτή των μαθητών, αξιοποιείται σε μικρό βαθμό ή και καθόλου. Οι μαθητές, ως οι βασικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, θα πρέπει να θεωρηθούν συνεργάτες της ερευνητικής διαδικασίας. Οι «φωνές» όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συμβάλουν στη χειραφέτηση τους από τους περιορισμούς που τους δεσμεύουν. Επιπλέον, όταν οι μαθητές διερευνούν πλευρές της δικής τους κουλτούρας, προσφέρουν πολύτιμες οπτικές (Κατσαρού Ε. στο Πουρκός Μ. – Δαφέρμος Μ., 2010: 563).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι ενίσχυσης της φωνής των μαθητών (pupil's voice) μέσα από τους οποίους οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε μία συζήτηση και, στη συνέχεια, στη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την αξιολόγησή τους, ώστε ο ρόλος τους να αλλάξει και από παθητικά αντικείμενα της έρευνας να μετατραπούν σε ενεργούς συμμετέχοντες. Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται αρκετές έρευνες που περιγράφουν πώς οι ίδιοι οι μαθητές εντόπισαν ζητήματα που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικά από την καθημερινή τους εμπειρία στο σχολείο, όπως και το θέμα της αξιολόγησής τους, και με την υποστήριξη των δασκάλων τους, συγκέντρωσαν δεδομένα, τα ερμήνευσαν και διαμόρφωσαν σχετικές προτάσεις για αλλαγή (βλ., ενδεικτικά Educational Action Research, 1998 κ.α.).

Για να αναπτυχθούν βέβαια τέτοιες δράσεις από την πλευρά των μαθητών χρειάζονται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως είναι: οι σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, το ειλικρινές ενδιαφέρον από κάθε πλευρά να ακούσει την άλλη, οι δεξιότητες διαλόγου και διαπραγμάτευσης του νοήματος, οι ερευνητικές δεξιότητες κ.ά. Γι' αυτό είναι καλό να ακουστούν οι μαθητές σε θέματα διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και γενικότερα σε όλα τα θέματα στα οποία τους αφορούν και σχετίζονται άμεσα.

Οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών λοιπόν για την αξιολόγησή τους θα πρέπει να απασχολεί όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, δυστυχώς όμως – όπως προείπα – δεν έχει αποτελέσει μέχρι σήμερα σύνηθες αντικείμενο συστηματικών ερευνητικών προσπαθειών στον ελληνικό χώρο. Αντ' αυτού έρευνες εστιάζονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων ή στο πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές. Μέσα λοιπόν από την παρούσα ποιοτική μελέτη των αντιλήψεων που φέρουν οι μαθητές αναφορικά με την αξιολόγησή τους επιχειρείται τόσο η κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου όσο και η δημιουργία νέων προβληματισμών-κινήτρων για περαιτέρω μελέτη.

Αποφάσισα να ασχοληθώ με το θέμα αυτό, επειδή θεωρώ απαραίτητη διαδικασία την αξιολόγηση και επειδή θέλω πραγματικά να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για τη γνώμη που έχουν οι μαθητές για την αξιολόγηση τους. Είναι φυσικά απαραίτητο να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες για τη διαδικασία της αξιολόγησης, γιατί ακούγοντας τις απόψεις εκείνων που εμπλέκονται σε αυτή, τότε ίσως να καταφέρουμε να διατυπώσουμε αποτελεσματικές παρατηρήσεις και να προχωρήσουμε έπειτα σε διαρθρωτικές αλλαγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

5.1 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα

Έπειτα από τη θεωρητική ανάλυση καθώς και την αναφορά στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, είναι φανερό ότι η αξιολόγηση είναι ένα θέμα το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό και έχει απασχολήσει αρκετά, και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση είναι μια λειτουργία πολύ σημαντική και για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει γιατί με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του, μπορεί να τους βοηθήσει να εντοπίσουν τις ικανότητες τους ή και να διορθώσουν τις αδυναμίες τους, ενώ το πιο σημαντικό είναι ότι δημιουργείται μια αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση, αφού ο εκπαιδευτικός μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών του προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών και επιλέγει τα κατάλληλα μέσα. Επίσης, η αξιολόγηση είναι αρκετά σημαντική και για τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Πέρα από όσα αναφέρονται παραπάνω, η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι ασχολείται με τους μαθητές και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο τι πιστεύουν και στο τι έχουν ανάγκη οι ίδιοι οι μαθητές, για τους οποίους τελικά πραγματοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης. Γι' αυτό το λόγο, ελπίζω η παρούσα μελέτη, να συμβάλλει, έστω και με ελάχιστο τρόπο, στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση, και τελικά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων που ενδεχομένως να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά βήματα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την αξιολόγηση. Δεν έχουν όμως ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα, ώστε η αξιολόγηση στην εκπαίδευση να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, στον ελλαδικό τουλάχιστον χώρο, αναφέρονται μόνο στις απόψεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Δεν υπάρχουν έρευνες οι οποίες να ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση.

Η αλήθεια είναι ότι η συνολική εκτίμηση της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν τις απόψεις και των δυο διαδρώντων μερών που αλληλεπιδρούν, δηλαδή και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι μαθητές όμως είναι αυτοί που αποτελούν το σημαντικότερο κρίκο της μαθησιακής διαδικασίας. Επέλεξα την ενασχόλησή μου με τους μαθητές, αφού είναι αυτοί που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς μαθητές δεν υφίσταται ούτε σχολείο ούτε εκπαιδευτικοί.

Είναι λοιπόν σημαντικό να δημιουργείται στους μαθητές η αίσθηση ότι οι απόψεις τους ενδιαφέρουν, είναι σημαντικές και εισακούγονται, παρά να ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να κάνουν υποθέσεις για λογαριασμό εκείνων. Χάρη στη συμβολή των μαθητών λοιπόν σε έρευνες η ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης μπορεί να βελτιώνεται σημαντικά και διαρκώς. Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητας της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ενδιαφέρεται για τους μαθητές και το τι γνώμη έχουν οι ίδιοι για την αξιολόγησή τους. Ευελπιστώ επίσης ότι η παρούσα μελέτη, θα συμβάλλει, έστω και με ελάχιστο τρόπο, στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση, και τελικά στην λήψη σημαντικών αποφάσεων ώστε να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση.

5.2 Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ο σκοπός δηλαδή της εν λόγω έρευνας είναι να υπάρξει ενημέρωση και να εξαχθούν συμπεράσματα για την αξιολόγηση των μαθητών μέσα από «τη ματιά» των ίδιων των μαθητών.

Οι στόχοι της εργασίας αυτής είναι:

- 1) να διερευνηθούν διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης (σχολείο, βαθμοί, τεστ και κατάργηση βαθμών),
- 2) να εντοπιστούν τα κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών,

- 3) να εξεταστεί η ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών είτε προφορικών,
- 4) να ερευνηθεί η πρόταση εισαγωγής εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο,
- 5) να εξεταστεί το πώς βλέπουν οι μαθητές την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό,
- 6) να μελετηθούν οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση,
- 7) να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική πορεία των μαθητών (οικογένεια, άγχος από διαγωνίσματα και βαθμούς),
- 8) να εντοπιστούν τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής τους,
- 9) να εξεταστεί πώς συνδέεται η αξιολόγηση του μαθητή με την επιβράβευσή του και
- 10) να ερευνηθεί η αξιολόγηση και η μη ανταπόκριση του μαθητή σε ερώτηση του εκπαιδευτικού.

5.3 Μέθοδοι και Τεχνικές

Η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (Βάμβουκας, 2000:167). Η επιλογή και υλοποίηση των μεθόδων που θα επιλέξει ο ερευνητής αποτελούν μια δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία ο ίδιος θα πρέπει να μελετήσει πάρα πολύ καλά, ώστε να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα (Ρουμπέση, 2009:32).

Η επιστημονική γνώση προάγεται μέσω συστηματικής έρευνας και το βασικό χαρακτηριστικό της επιστημονικής έρευνας είναι η επιστημονική μέθοδος. Η επιστημονική μέθοδος αφορά περισσότερο στην ακολουθούμενη προσέγγιση στην έρευνα και λιγότερο στο περιεχόμενο της έρευνας αυτό καθαυτό (Καρασαββίδης Η. στο Πουρκός Μ. – Δαφέρμος Μ., 2010:638).

Ως ερευνήτρια θα εφαρμόσω ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη, γιατί η εργασία έχει ως ερευνητικό στόχο τη σε βάθος μελέτη του κοινωνικού φαινομένου, αξιολόγηση, μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008:59). Το ενδιαφέρον μας δηλαδή επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις που έχουν οι μαθητές γύρω από την αξιολόγησή τους, καθώς και στην ανάδειξη αυτών (Ιωσηφίδης, 2008:27).

Σύμφωνα με τους Crossley και Vulliamy οι ποιοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα εμφανίστηκαν σε αντιπαράθεση με τις θετικιστικές και τις μεταθετικιστικές προσεγγίσεις που κυριαρχούσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής τη μεταπολεμική περίοδο (αναφέρεται στο Πουρκός Μ. – Δαφέρμος Μ., 2010:38). Η ποιοτική έρευνα απαιτεί την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση του ερευνητή. Οι ερευνητές δεν πρέπει να είναι ουδέτεροι ή αποστασιοποιημένοι από τη γνώση και τα στοιχεία που παράγει η έρευνά τους (Mason J.2003:24).

Σύμφωνα με τον Freebody η ποιοτική έρευνα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Παρέχει μια πιο ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας σε αντίθεση με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία.
- Παρουσιάζει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στο χαρακτήρα της έρευνας.
- Προτιμάει τις φυσικές πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων.
- Δείχνει ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, τη ζωή τους, τις απόψεις τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους.
- Τέλος, έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Freebody, 2003).

Έτσι η ποιοτική έρευνα παρόλο που απαρτίζει ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες θεωρητικές καταβολές, χαρακτηρίζεται ως ανθρωποκεντρική, αφηγηματική και γενικά προσανατολισμένη στα ερμηνευτικά πλαίσια των ίδιων των υποκειμένων, δηλαδή των μαθητών.

Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτοτελώς ή συμπληρωματικά προς τις ποσοτικές, κατά τις διάφορες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Η εν λόγω έρευνα όμως ασχολήθηκε αποκλειστικά με τις ποιοτικές μεθόδους. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι ότι παρέχουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης και εκλέπτυνσης ποικίλων διαστάσεων. Τα

δεδομένα που φέρνουν στο φως απεικονίζουν τη σκοπιά του υποκειμένου και δημιουργούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Βεβαίως στην παρούσα έρευνα δεν φιλοδοξείται να εντοπιστούν γενικές στάσεις και ομοιομορφίες στα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την εν λόγω έρευνα, αλλά οι στάσεις του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι εστιάζει την προσοχή στη ζωή των υποκειμένων, παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες προοπτικές τους και να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους, που πολλές φορές μπορεί να είναι καταπιεσμένες.

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αναφέρεται συνήθως στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημιδομημένες ή στις χαλαρά δομημένες μορφές συνέντευξης. Ο Burgess τις αποκαλεί «συζητήσεις με κάποιο σκοπό» (Burgess, 1984: 102). Αυτά τα είδη συνέντευξης χαρακτηρίζονται από σχετικά ανεπίσημο ύφος που μοιάζει, για παράδειγμα, με μια κουβέντα ή συζήτηση παρά με ένα σχήμα ερωτήσεων-απαντήσεων επίσημου χαρακτήρα.

Οι συνεντεύξεις σύμφωνα με τον Burgess είναι «συζητήσεις με κάποιο σκοπό». Για ορισμένους ερευνητές η συνέντευξη είναι πάντα και απαραίτητα ημιδομημένη ή χαλαρά δομημένη, ενώ για άλλους έχει ως βάση τις ανοιχτές ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε ένα δομημένο κατά τα άλλα πλάνο συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Γι' αυτόν κάποιος ερευνητής υποθέτουν ότι η μελέτη τους θα συμπεριλάβει μερικές συνεντεύξεις, χωρίς να χάνουν χρόνο σκεπτόμενοι γιατί θα πρέπει να κάνουν κάτι τέτοιο, για ποιο λόγο θέλουν να χρησιμοποιήσουν ποιοτικές συνεντεύξεις και τι περιμένουν να αποσπάσουν από αυτές. (Mason J., 2011: 77). Κάτι τέτοιο φυσικά είναι λανθασμένο αφού κάθε ερευνητής θα πρέπει να θέτει στον εαυτό του ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει.

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο έχει τρία βασικά είδη. Αρχικά μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη (structured interview), δηλαδή βασισμένη σ' ένα δομημένο σχέδιο συνέντευξης, μπορεί να είναι ημιδομημένη (semi-structured interview) ή τέλος μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση

του περιεχομένου ανάλογα με τον ερωτώμενο και τέλος ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων (Ιωσηφίδης,2003: 40). Θεωρήσαμε λοιπόν πως μόνο μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης θα δινόταν η ευκαιρία στους μαθητές να αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικής τους θεωρίας, να διατυπώσουν έννοιες και αρχές που έχουν διαμορφώσει γύρω από την έννοια της αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές επιτρέποντας στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους στα ερωτήματα που απασχολούν τη συγκεκριμένη έρευνα. Η όλη διαδικασία έχει μαγνητοφωνηθεί έτσι ώστε να υπάρχει ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης χωρίς διακοπές (Βάμβουκας,2000:243). Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι πριν από τις συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές συνεντεύξεις (προέρευνα), προκειμένου να ελεγχθούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτήσεων, καθώς και η επισήμανση και η αποσαφήνιση των όψεων και διαστάσεων του προβλήματος (Βάμβουκας, 2000: 83).

Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται με τις ποιοτικές μεθόδους προσέγγισης σκιαγραφούν γεγονότα, στάσεις και απόψεις. Εξίσου σημαντικά χαρακτηριστικά των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι η πλαστικότητα και η ευκαμψία της συλλογής υλικού, η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα και η μορφή των στοιχείων τα οποία καλύπτουν όλη την κλίμακα της ανθρώπινης επικοινωνίας (λόγος, στίξη, σιωπή, κ.λ.π.). Γι' αυτό λοιπόν και η τρέχουσα έρευνα στηρίχθηκε σε αρχές, κριτήρια και διαδικασίες ενός ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Συγκεκριμένα ως μέθοδο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, όπως προείπα. Συνέντευξη ορίζεται «η σκόπιμη συζήτηση στην οποία ένα άτομο (συνεντευξιαστής) θέτει προκατασκευασμένες ερωτήσεις και το άλλο άτομο απαντά» (Frey & Oishi, 1995). Είναι μια από τις πιο σημαντικές και χρήσιμες μεθόδους ερευνητικής διαδικασίας. Επειδή όμως η ερευνήτρια μπορεί να αποκομίσει πολλά οφέλη , γίνεται επιτακτική η ανάγκη να λαμβάνονται πολλά μέτρα υπόψη και να απαιτεί συγκεκριμένη και ορισμένη συμπεριφορά. Είναι δηλαδή ένα είδος έρευνας για το οποίο απαιτείται αρκετή μελέτη προκειμένου ένας υποψήφιος ερευνητής να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα - σε διαφορετική περίπτωση τα αποτελέσματα της συνέντευξης δεν θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Οι συνεντεύξεις είναι αυτές που ουσιαστικά προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, τι του αρέσει και τι όχι στην αξιολόγησή του και κυρίως τι σκέφτεται. Ποιες είναι ουσιαστικά οι απόψεις του για την αξιολόγηση που υφίσταται καθημερινά από τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή της συνέντευξης δεν είναι φυσικά τυχαία, αφού η άμεση επαφή και η προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές, εξασφαλίζει κάποια σαφή πλεονεκτήματα:

1. Η συνέντευξη είναι ευέλικτη. Από αυτή την άποψη, η ερευνήτρια μπορεί να τροποποιήσει την ερώτηση, αν το απαιτήσει η περίπτωση. Δηλαδή, στην περίπτωση που η απάντηση που έχει δώσει κάποιος δεν αγγίζει το περιεχόμενο της ερώτησης, υπάρχει δυνατότητα για άλλη πιο διευκρινιστική ερώτηση (Δημητρόπουλος, 1994:79).

2. Επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνώμενο πρόβλημα σε βάθος. Αυτό οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι είναι περισσότερο πρόθυμοι να μιλούν παρά να γράφουν: ευκολότερα δέχονται να συζητήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους προφορικά παρά γραπτά (Παρασκευόπουλος, 1993:128). Πόσο μάλλον λοιπόν τα παιδιά, τα οποία προτιμούν να μιλήσουν, ειδικά αν η ερευνήτρια, τους «κερδίσει» με τον τρόπο της.

3. Είναι ο μόνος τρόπος να συλλεχθούν πληροφορίες για ορισμένα θέματα. Είναι γεγονός ότι ορισμένα θέματα μπορούν να αναλυθούν μόνο «ενώπιος ενωπίω», και όχι γραπτώς. Σε αυτά τα θέματα πρέπει να παρατηρούμε παράλληλα και τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις, τον τόνο της φωνής, το βλέμμα, τις κινήσεις. Είναι λοιπόν αντιδράσεις οι οποίες θα πρέπει να σημειωθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και στη συνέχεια να αναλυθούν.

4. Η προσωπική επαφή επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων. Στην απρόσωπη, έντυπη επικοινωνία είμαστε υποχρεωμένοι να έχουμε προκαθορίσει σαφώς, βήμα προς βήμα την όλη διαδικασία, ενώ στην συνέντευξη έχουμε μεγαλύτερη ελευθερία χειρισμού της σειράς των ερωτήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993:128).

5. Η συνέντευξη είναι το καταλληλότερο όργανο έρευνας μεταξύ μικρών παιδιών. Είναι γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται ή και αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας ερώτησης, όταν τους δίνεται γραπτά, και κατ' επέκταση η απάντηση δεν θα ανταποκρίνεται πλήρως προς την πραγματικότητα. Η προφορική συνέντευξη λοιπόν, διευκολύνει τα παιδιά να εκφράσουν την πραγματικότητα όπως τη νιώθουν.

6. Αυξάνει το ποσοστό των απαντήσεων. Έχει αποδειχθεί ότι μεγαλύτερος αριθμός ατόμων απαντούν ένα προφορικό παρά ένα γραπτό ερωτηματολόγιο-αποτέλεσμα είναι η αύξηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

7. Η χρησιμοποίηση μαγνητοφώνου. Αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς αποδίδεται πλήρως όλη η ατμόσφαιρα της συνέντευξης. Το μαγνητοφωνημένο αρχείο επίσης, μπορεί να ακουστεί πολλές φορές και να αποδοθεί το νόημα της απάντησης κατά τον καλύτερο τρόπο.

8. Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κόσμο και τα φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα μάτια των υποκειμένων.

Ωστόσο η συνέντευξη έχει και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία σαφώς ο κάθε ερευνητής θα πρέπει να τα έχει υπόψη του. Μερικά από τα βασικότερα μειονεκτήματα σύμφωνα με τους Stewart και Cash είναι τα ακόλουθα:

1. Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος που είναι εξαιρετικά χρονοβόρα όχι μόνο ως προς την υλοποίηση της αλλά και ως προς τη φάση του σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους.

2. Η μέθοδος προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα από την πλευρά του ερευνητή, ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία.

3. Πολλές φορές ένα σημαντικό τμήμα της πληροφορίας που προκύπτει μέσα από συνεντεύξεις δεν είναι απαραίτητο ή τελικά δεν γίνεται αντικείμενο ανάλυσης (αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008: 113).

Ο ερευνητής, όμως, χρειάζεται να διαθέτει, για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας ιδιότητες και τεχνικές συνέντευξης. Μερικές από αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο βιβλίο της Πηγιάκη (Πηγιάκη, 1994).

Συμπερασματικά οι πρακτικές της ποιοτικής έρευνας διέπονται από αρχές όπως η αμοιβαία αποδοχή, ο σεβασμός στο άτομο, η εντιμότητα, η διασφάλιση του απορρήτου, οι οποίες ενεργούν ως ασφαλείς ηθικές δικλίδες της έρευνας (Πηγιάκη, 1994: 72). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές τις διαδικασίες της κωδικοποίησης των δεδομένων, τη διαδικασία του σχολιασμού - καταγραφής προβληματισμών από τον ερευνητή, ακολουθεί η ενδελεχής μελέτη του υλικού, η επεξεργασία κατηγοριών και γενικεύσεων και τέλος η επανεπεξεργασία του υλικού, η εξαγωγή συμπερασμάτων

και η διαμόρφωση θεωριών. Σ' αυτές λοιπόν τις διαδικασίες θα στηριχθεί και η εν λόγω ερευνήτρια για την ανάλυση των δεδομένων της.

Η επιστημολογική μου θέση υποδεικνύει ότι ένας νομιμοποιημένος τρόπος για να παράγω δεδομένα σχετικά με οντολογικές ιδιότητες είναι να εμπλακώ σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, να τους μιλήσω, να τους ακούσω και να αποκτήσω πρόσβαση σε αυτό που έχουν να αφηγηθούν ή να διατυπώσουν. Παρ' όλα αυτά, και για τον ίδιο ακριβώς λόγο γνώριζα τις επιστημολογικές αδυναμίες της συνέντευξης.

Η συνέντευξη σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη ότι η συνέντευξη είναι απλώς κάτι περισσότερο από καθημερινή συζήτηση την οποία «θα μπορούσε να κάνει οποιοσδήποτε» (Mason J., 2011: 109). Αν και η συνέντευξη μπορεί να ανταμείβει και να γοητεύει τους ερευνητές, η μέθοδος της ποιοτικής συνέντευξης είναι δύσκολη από διανοητική, πρακτική, κοινωνική και δεοντολογική άποψη. Όλοι οι ερευνητές πρέπει να έχουν επίγνωση του είδους της πρόκλησης που αποδέχονται όταν επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη μέθοδο, αφού απαιτεί υψηλή δέσμευση δεξιοτήτων, χρόνου και προσπάθειας.

Επιλογικά έχουν λεχθεί πολλά και διάφορα αρνητικά για τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων. Οι επικριτές του, το έχουν «στολίσει» με διάφορα επίθετα (πρόχειρο, αναξιόπιστο, επιφανειακό κτλ.), ωστόσο η κριτική αυτή είναι σαφώς υπερβολική και άδικη. Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής πληροφοριών δεν παύει να έχει αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία και δεν θα πρέπει να παραγκωνίζουμε.

5.4 Δείγμα της έρευνας

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας είναι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα άτομα της έρευνας πάρθηκαν από την Κρήτη και συγκεκριμένα από το Ν. Ρεθύμνης. Πάρθηκαν 24 συνεντεύξεις συνολικά από μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν μαθητές από δυο τμήματα της Ε' και δύο τμήματα της ΣΤ' Δημοτικού. Επιλέχθηκαν λοιπόν τέσσερα τμήματα από δύο διαφορετικά σχολεία. Ένα σχολείο στην πόλη του Ρεθύμνου και ένα σχολείο στον ορεινό όγκο του νομού. Από κάθε τάξη επιλέχθηκαν 6 μαθητές. Δυο Άριστοι στα μαθήματα, δυο μέτριοι και δυο αδύναμοι.

5.5 Άξονες Συνέντευξης:

Προκαταρκτικές ερωτήσεις (ενδεχομένως να μη χρειαστεί να ερωτηθούν οι μαθητές αλλά να συμπληρωθεί από τον συνεντευξιαστή):

- Τάξη
- Φύλο
- Βαθμός στη Γλώσσα
- Βαθμός στα Μαθηματικά
- Αγαπημένο μάθημα (Γιατί;)
- Χειρότερο μάθημα (Γιατί;)

A) Ο άξονας A σχετίζεται με τις *απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση*:

1. Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις:
 - Το σχολείο...
 - Οι βαθμοί...
 - Τα τεστ...
 - Η κατάργηση των βαθμών...
2. Όταν σας βαθμολογεί ο δάσκαλός σου σε τι νομίζεις ότι δίνει βάρος;
3. Υπάρχει κάτι που νομίζεις ότι δεν βαθμολογεί ή δεν δίνει μεγάλη σημασία ο δάσκαλός σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;
4. Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι:
 - Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.
5. Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε ότι:
 - Από φέτος, θα γράφετε εξετάσεις τον Ιούνιο για να περάσετε στην επόμενη τάξη, όπως γίνεται και στο γυμνάσιο.

6. Πώς θα ένιωθες και πώς θα αντιδρούσες εάν η δασκάλα σου σου έβαζε ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζεις και προσπαθείς πολύ.
7. Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο; (Γιατί;)

B) Παράγοντας *οικογένεια και αξιολόγηση*:

8. Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει.
Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι.
Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;
9. Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς.
Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί.
Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;
10. Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους;
Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.
 - Τι κάνει η δική σου η μαμά;
 - Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;
 - Μιλάει με άλλους γονείς;
 - Συγκρίνουν τους βαθμούς

Γ) *Συναισθήματα* παιδιών και αξιολόγηση:

11. Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό; Τι σου λένε οι γονείς σου;
12. Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό; Τι σου λένε οι γονείς σου;
13. Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;
14. Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς.
Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο; (Γιατί;)
15. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:
«Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!»
- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
 - Πόσο συχνά;
 - Πώς ένιωσες;
16. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:
Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.
- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
 - Πόσο συχνά;
 - Πώς ένιωσες; (Γιατί πιστεύεις ότι σου συνέβηκε αυτό;)

5.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η καλή ποιοτική συνέντευξη απαιτεί σκληρή και δημιουργική εργασία. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων είναι ένα πολύ πιο περίπλοκο και εξαντλητικό έργο από ότι, για παράδειγμα, η ανάπτυξη και η χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου που θα θέτει μια σειρά προκαθορισμένες ερωτήσεις (Mason J., 2011:83).

Κατ' αρχάς, οι ποιοτικές συνεντεύξεις απαιτούν μεγάλης έκτασης σχεδιασμό. Αρχικά τα ερωτήματα σχετικά με το ποιοι θα είναι αυτοί που θα αποτελέσουν τα υποκείμενα των συνεντεύξεων, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα αποκτήσει ο ερευνητής πρόσβαση σε αυτούς. Το γεγονός ότι η συνέντευξη είναι ημιδομημένη δε σημαίνει ότι απαλλάσσετε ο ερευνητής από την υποχρέωση να κάνει ένα λεπτομερή και αυστηρό σχεδιασμό. Ο ερευνητής που ασχολείται με την ποιοτική συνέντευξη είναι υποχρεωμένος να εργάζεται ιδιαίτερα σκληρά πάνω στο θέμα της δομής και της ροής της.

Η διαδικασία της συνέντευξης είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία αν αναλογιστεί κανείς το άγχος του ερευνητή για το αν επιτυγχάνει τη διαδραστική επικοινωνία στο πλαίσιο της συνέντευξης. Αν δηλαδή παράγει πράγματι στοιχεία που είναι σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης ένας συνεντευξιαστής πρέπει να είναι έτοιμος να παίρνει επιτόπου αποφάσεις για το περιεχόμενο και την ακολουθία της συνέντευξης, καθώς αυτή βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη. Και φυσικά δεν είναι τα μόνα ερωτήματα – εμπόδια τα οποία θα πρέπει να ξεπεράσει ένας ερευνητής ο οποίος στηρίζεται σε αρχές, κριτήρια και διαδικασίες ενός ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Όσον αφορά λοιπόν τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων - συνεντεύξεων της εν λόγω έρευνας έπαιξε σπουδαίο ρόλο η ερευνήτρια, αφού ο ρόλος της ήταν φυσικός. Εγώ η ίδια δηλαδή πήρα τις συνεντεύξεις και συνέλεξα τα δεδομένα. Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη η ερευνήτρια είχε την υποχρέωση να προστατεύει τους ερωτώμενους και να μεριμνά για την τήρηση δεοντολογικά ορθής ερευνητικής πρακτικής σύμφωνα με τη νομοθεσία, τους διεθνείς κανόνες που απορρέουν από διεθνείς συμφωνίες ή από αποφάσεις διεθνών οργανισμών στους οποίους συμμετέχει η χώρα μας. Η ερευνήτρια λοιπόν είχε την υποχρέωση να λάβει τη συγκατάθεση από όλους τους συμμετέχοντες στη μελέτη. Στην προκειμένη

περίπτωση επειδή τα άτομα ήταν ανήλικα υπήρξε επιστολή (βλ. Παρ. Α') προς τους γονείς, με την οποία ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τι ακριβώς ήθελε η ερευνήτρια από τους μαθητές. Έπρεπε επιπλέον να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στη μελέτη.

Αναφορικά με το χρόνο συλλογής των δεδομένων αυτά συλλέχθηκαν τον Μάιο του 2014. Η περίοδος αυτή ήταν η καταλληλότερη αφού οι συνεντεύξεις δεν πάρθηκαν ούτε στην αρχή του σχολικού έτους, όπου η οργάνωση των ελληνικών σχολείων δεν είναι άρτια, αλλά ούτε τις τελευταίες μέρες της σχολικής χρονιάς, όπου τα παιδιά αναμένουν με μεγάλη αγωνία τις καλοκαιρινές τους διακοπές και ενδεχομένως να μην ενδιαφέρονταν τόσο για έρευνες και συνεντεύξεις. Επιπλέον είχαν μελετηθεί διεξοδικά τα ερωτήματα που τέθηκαν και το εργαλείο είχε ολοκληρωθεί. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν μέσα στο σχολείο και η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ποικίλει. Δε διήρκεσε πολύ ώρα, αν αναλογιστεί κανείς ότι η έρευνα απευθυνόταν σε μικρούς μαθητές.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνέντευξη ξεκίνησε με κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις. Τα παιδιά ερωτήθηκαν ποιο είναι το αγαπημένο μάθημά τους και ποιο το χειρότερο. Οι απαντήσεις ποικίλλουν. Η αδιαφορία και η άρνηση που επιδεικνύουν οι μαθητές σε κάποια μαθήματα οφείλονται ενδεχομένως είτε στη μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, είτε στο ότι δεν θεωρούν το συγκεκριμένο μάθημα χρήσιμο, είτε σε κάποιο άλλο λόγο όπως ακαταλληλότητα σχολικών εγχειριδίων, οικογενειακοί λόγοι και άλλα. Οι εν λόγω ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διευκολύνουν το πεδίο της έρευνας και την επαφή μας με τα παιδιά. Δημιουργήθηκε με αυτόν τον τρόπο ένα πιο οικείο, πιο φιλικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές ήταν ανοιχτοί στο να μιλήσουν και να μας πουν τις απόψεις τους.

5.7 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στις αρχές και στις διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες απόδοσης νοήματος, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, τον έλεγχο των τυχόν ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και δράσεων (Ιωσηφίδης, 2008:172).

Σε ότι αφορά την ποιοτική προσέγγιση της μεθοδολογίας με βάση τις προσωπικές θεωρίες και άλλοι ερευνητές την έχουν επιχειρήσει μέσα από περιγραφές των εμπειριών και απόψεων των μαθητών και από ανάλυση των προβληματισμών και ανασφαλειών τους μέσα και έξω από το σχολείο (Fottland, 2004: 642). Έτσι και εμείς στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήσαμε μεθόδους που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν σε βάθος την προσωπική θεωρία των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν περισσότερο τις απόψεις τους και να αφηγηθούν στον ερευνητή τις προσωπικές τους ιστορίες (Brien and Schillaci, 2002: 30). Τέτοιες προσωπικές ιστορίες έχουν τη μορφή μικρών αυτοβιογραφιών (students' autobiographies), όπου οι μαθητές αναφέρουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Πιο συγκεκριμένα για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηριχτήκαμε στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Αντίθετα με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει το δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Πρόκειται για μια τυποποιημένη μέθοδο που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και ως εκ τούτου, αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Με την ανάλυση περιεχομένου το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά. Επιπλέον οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές. Τέλος τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, έτσι ώστε να

μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Ιωαννίδη – Καπόλου Ε. http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CEkQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.nsph.gr%2Ffiles%2F006_Koinoniologias%2FResearch_Stages.doc&ei=0fnVVOiDA5HcaoPtgZAD&usg=AFQjCNEEhoAA4UkjyOU0Gw-kISRzEW3mOOQ&sig2=wognmjEgviSXvUX-OcXLEw).

Σε ένα πρώτο στάδιο λοιπόν απομαγνητοφωνήθηκε με προσοχή το ερευνητικό υλικό, ώστε να αποδοθεί όσο πιο πιστά γίνεται ο λόγος των υποκειμένων. Στη συνέχεια ακολούθησαν πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να εξοικειωθούμε με το προς ανάλυση υλικό. Ως στρατηγική για την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η *διασταύρωση των περιπτώσεων*, δηλαδή η συγκέντρωση, συσχέτιση των απαντήσεων όλων των υποκειμένων ανά ερευνητικό ερώτημα (Δασκολιά, 2005:78) και η μετέπειτα ένταξή τους σε θεματικούς άξονες ή κατηγορίες (τυπολογική ανάλυση).

Στο κεφάλαιο που έπεται επιχειρούμε την οριζόντια ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στα διάφορα ερωτήματα που τους τέθηκαν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Ακολουθώντας ως στρατηγική ανάλυσης περιεχομένου τη *διασταύρωση περιπτώσεων*, συγκεντρώσαμε και συσχέτισαμε όλες τις απαντήσεις τους ανά θεματική κατηγορία. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν το πρώτο πλαίσιο ανάλυσης και περιγραφής, ενώ κατά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προέκυψαν και νέες θεματικές κατηγορίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης των αποτελεσμάτων όπως και η κεφαλαιοποίησή τους είναι αντίστοιχη με τη λογική σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις στη συνέντευξη και με τους στόχους που είχαν τεθεί στη μεθοδολογία της έρευνάς μας.

Αρχικά, εμφανίζονται οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης (σχολείο, βαθμοί, τεστ και κατάργηση βαθμών). Αμέσως μετά ακολουθούν οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις απόψεις που έχουν οι μαθητές για τα κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια εμφανίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών είτε προφορικών. Ακολουθεί η εξέταση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των μαθητών στην εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο. Εξετάζεται, ακόμη το πώς βλέπουν οι μαθητές την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνέχεια στη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση. Ακολουθούν οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική πορεία των μαθητών (οικογένεια, άγχος από διαγωνίσματα και βαθμούς) και εντοπίζονται τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής τους. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με το πώς συνδέεται η αξιολόγηση του μαθητή με την επιβράβευσή του και με το θέμα της αξιολόγησης και μη ανταπόκρισης του μαθητή σε ερώτηση του εκπαιδευτικού.

6.2 Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησής τους. Θέλοντας να συλλέξουμε αυθεντικές αναπαραστάσεις των μαθητών γύρω από τη

συγκεκριμένη θεματική, χορηγήσαμε δοκιμασίες, οι οποίες ήταν σχετικά γρήγορες κατά την εκτέλεση τους και δεν απαιτούσαν πολλή σκέψη και προβληματισμό. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω ότι η ερευνήτρια τόνιζε σε κάθε συνεντευξιαζόμενο πριν την έναρξη της συνέντευξης ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι ορθές.

Για το σκοπό αυτό κρίναμε ως πιο κατάλληλη την ερώτηση 1 (βλ. Παρ.): «Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις». Στο πλαίσιο αυτής της δοκιμασίας, ζητούσαμε από τους μαθητές να συνεχίσουν την πρόταση, αφού άκουγαν την αρχή της και να την ολοκληρώσουν με την πρώτη λέξη ή φράση που τους δημιουργούνταν συνειρμικά στο μυαλό. Ο χρόνος δε μας περιόριζε, αφού είχαμε στο μυαλό μας ότι απευθυνόμαστε σε μαθητές του Δημοτικού και μια γρήγορη απάντηση δεν ήταν από όλους τους μαθητές εφικτή.

Οι λέξεις – ερεθίσματα που επιλέχτηκαν ως αρχικό μέρος των προτάσεων σχετιζόνταν άμεσα με την αξιολόγηση του μαθητή και ήταν οι εξής: α) το σχολείο β) οι βαθμοί γ) τα τεστ και δ) η κατάργηση των βαθμών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων.

6.2.1 Το σχολείο

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι σχεδόν το σύνολο των μαθητών θεωρεί το σχολείο ως ελκυστικό χώρο. Συγκεκριμένα οι μαθητές επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα θεωρούν το σχολείο ωραίο. Κάποιοι αναφέρουν ως επιχείρημα τη χρησιμότητα του σχολείου, όπως οι: Σ4: *Το σχολείο... άμα δεν υπήρχε δε θα γινόσουν άνθρωπος με λίγα λόγια. Σε βοηθάει σε διάφορα μαθήματα να μπορείς όταν μεγαλώσεις... για παράδειγμα τα μαθηματικά άμα ανοίξεις δηλαδή κάποιο μαγαζί να ξέρεις πως θα κάνεις πράξεις κι αυτά.* Σ7: *Το σχολείο... είναι η ασχολία όλων των παιδιών.* Σ16: *Το σχολείο... είναι χώρος που μαθαίνω πληροφορίες, μαθήματα.* Σ17: *Το σχολείο... είναι όμορφο, γιατί μαθαίνουμε πολλά πράγματα και έχει και να ζωγραφίζουμε.* Σ10: *Το σχολείο... είναι ένα εκπαιδευτικό κτίριο, στο οποίο μαθαίνουμε πώς να συμπεριφερόμαστε στην κοινωνία.*

Κάποιοι άλλοι αναφέρουν τη συντροφιά με τους συμμαθητές τους, όπως οι: Σ3: *Το σχολείο... μου είναι ωραίο. Τα πάντα είναι ωραία. Οι συμμαθητές μου που είναι καλοί, οι δάσκαλοι, ο χώρος.* Σ8: *Το σχολείο... είναι ωραίο. Τα μαθήματα, τα διαλείμματα που παίζω με τους φίλους μου.* Σ18: *Το σχολείο... είναι καλό επειδή έχω φίλους και παίζω.* Υπάρχουν βέβαια και μαθητές που θεωρούν το σχολείο ωραίο την ώρα του διαλλείματος, όπως οι: Σ19: *Το σχολείο... είναι πολύ ωραίο όταν κάνω διάλειμμα.* Σ21: *Το σχολείο... είναι όμορφο. Όχι είναι ωραίο... μου αρέσει το διάλειμμα και να παίζω με τους συμμαθητές μου.*

Εξαιρέση αποτελεί μονάχα ένας μαθητής ο οποίος θεωρεί το σχολείο βαρετό αφού χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «*Το σχολείο... είναι βαρετό. Κάνεις πολλά πράγματα αλλά παρόλα αυτά είναι βαρετό*» (Σ6). Συμπερασματικά ακούστηκαν πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις που συμπλήρωναν την έννοια του σχολείου και όλες σχεδόν προσέδιδαν μια θετική στάση απέναντι στην έννοια του σχολείου.

6.2.2 Οι βαθμοί

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές με το άκουσμα της λέξης «βαθμοί» αμέσως συνδύασαν τη λέξη με τους δικούς τους βαθμούς. Επικαλούμενοι τους βαθμούς τους ανέφεραν ότι είναι είτε καλοί, είτε κακοί, είτε μέτριοι. Ειδικότερα ανέφεραν: Σ1: *Οι βαθμοί... μου είναι καλοί.* Σ2: *Οι βαθμοί... μου είναι πολύ καλοί γιατί τα έχω όλα 10.* Σ6: *Οι βαθμοί... μου είναι μέτριοι.* Σ10: *Οι βαθμοί... μου είναι δίκαιοι, γιατί ότι γίνεται στην τάξη ανάλογα με βαθμολογούν.* Σ14: *Οι βαθμοί... προσπαθώ να τους κρατήσω ψηλά.* Σ16: *Οι βαθμοί... μου είναι δίκαιοι και μου προκαλούν λίγο ευτυχία.* Σ19: *Οι βαθμοί... χαίρομαι όταν τους παίρνω.* Σ20: *Οι βαθμοί... είναι καλοί γιατί συνήθως παίρνω σε όλα 10 μόνο στη Γυμναστική που παίρνω 8 ή 9.*

Υπήρξαν όμως και οι μαθητές που με το άκουσμα του όρου βαθμοί ανέλυσαν γενικά τι είναι οι βαθμοί για αυτούς. Έτσι ανέφεραν ότι οι βαθμοί είναι αυτοί που ξεχωρίζουν ένα παιδί πόσο καλός είναι στα μαθήματα και πόσο δεν είναι (Σ4,) ότι οι βαθμοί καμιά φορά πληγώνουν τους μαθητές (Σ7), ότι οι βαθμοί δείχνουν πόσο καλά τα πηγαίνει κάποιος μαθητής (Σ9), ότι οι βαθμοί είναι αυτοί που κρίνουν τον εαυτό μας (Σ11) και ότι οι βαθμοί είναι το πόσο παίρνω στα μαθήματα (Σ24).

Τέλος, υπήρξε μια κατηγορία η οποία βλέπει τους βαθμούς ως ένα παράγοντα άγχους στο σχολείο. Αξίζει να αναφέρω τους μαθητές οι οποίοι στο άκουσμα της λέξης βαθμοί ανέφεραν ότι: «οι βαθμοί είναι αυτοί που με αγχώνουν» (Σ8, Σ13, Σ15, Σ22) όπως και την περίπτωση κάποιου παιδιού που δε συμπλήρωσε την πρόταση και απλά μου είπε: *Οι βαθμοί... ωχ!!!* (Σ18).

6.2.3 Τα τεστ

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις (3) βασικές ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) θεωρούν τα τεστ εύκολα και δεν έχουν κάποια αντίρρηση στο να γράψουν κάποιο τεστ. Ενδεικτικά ανέφεραν: [Σ10: *Τα τεστ είναι πολλά και εύκολα.* Σ12: *Τα τεστ μου αρέσουν πάρα πολύ.*].

β) θεωρούν τα τεστ δύσκολα και τους προκαλούν άγχος στο άκουσμα και μόνο της λέξης. Κάποιοι τόνισαν: [Σ15: *Τα τεστ είναι πολύ δύσκολα γιατί είναι όλα τα μαθήματα μαζί.* Σ13: *Τα τεστ με αγχώνουν, γιατί μπορεί να είναι κάποια ερώτηση ή κάτι που δεν ξέρεις.* Σ21: *Τα τεστ δε μου αρέσουν, γιατί αν έχει μια δύσκολή άσκηση αγχώνομαι.* Σ7: *Τα τεστ για όλα τα παιδιά είναι δυσκολούτσικα.*]

γ) θεωρούν άλλα τεστ εύκολα και άλλα δύσκολα. Μερικοί μαθητές είπαν: [Σ4: *Τα τεστ μερικές φορές είναι εύκολα μερικές δύσκολα και αυτά βοηθάνε την κυρία να βάλει τους βαθμούς στο τρίμηνο.* Σ5: *Τα τεστ είναι ευκο... ε... και δύσκολα και με αγχώνουν.* Σ6: *Τα τεστ είναι άλλα δύσκολα και άλλα εύκολα.*]

Θα πρέπει να τονίσω βέβαια ότι υπήρξαν και μαθητές που δεν εντάσσονται σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες. Μαθητές που απλώς ανέφεραν την οριοθέτηση της έννοιας του τεστ [Σ9: *Τα τεστ είναι για να βλέπουμε τι ξέρουμε.* Σ23: *Τα τεστ μου δείχνουν πόσο καλός είμαι στα μαθήματα και αν τα πάω κακά προσπαθώ να γίνω καλύτερος.*] Υπήρξαν τέλος και μαθητές οι οποίοι βλέπουν τα τεστ ως μια βαρετή διαδικασία [Σ19: *Τα τεστ βαρετά.* Σ20: *Τα τεστ είναι βαρετά γιατί πρέπει να διαβάξεις όλες τις ενότητες.*]

6.2.4 Η κατάργηση των βαθμών

Οι συμμετέχοντες-μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους θα μπορούσαν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες. Σε αυτούς που:

α) είναι θετικοί στο ενδεχόμενο κατάργησης των βαθμών γιατί τους προκαλούν έντονο άγχος. Θεωρούν δηλαδή την κατάργηση των βαθμών απόλυτα θεμιτή. Λένε χαρακτηριστικά: [Σ3: Η κατάργηση των βαθμών... συμφωνώ απολύτως!!! Σ5: Η κατάργηση των βαθμών... είναι πολύ καλό γιατί δε μας αγχώνουν. Σ6: Η κατάργηση των βαθμών... θα ήταν πολύ καλή για τους μαθητές, επειδή πες ένας χειρότερος μαθητής πάρει για παράδειγμα 8 στο τρίμηνο και άμα δεν πάρει βαθμούς τον περνούνε έτσι στην τάξη του. Σ21: Η κατάργηση των βαθμών... θα ήταν ωραίο, γιατί αν πάρω κακό βαθμό ενώ έχω διαβάσει δε μου αρέσει.]

β) είναι αρνητικοί στο ενδεχόμενο κατάργησης των βαθμών, γιατί με τους βαθμούς ξέρουν οι ίδιοι, αλλά και οι γονείς τους, πόσο καλοί είναι και γενικότερα πώς τα πηγαίνουν στα μαθήματα. Αναφέρουν κάποια παιδιά: [Σ1: Η κατάργηση των βαθμών... δεν μου αρέσει, γιατί με τους βαθμούς ξέρω πόσο καλή είμαι. Σ7: Η κατάργηση των βαθμών... θα ήταν το χειρότερο για όλους, γιατί τότε δε θα ξέρεις αν είσαι καλός μαθητής ή κακός. Σ12: Η κατάργηση των βαθμών... δε θα ήταν ωραίο γιατί δε θα ήξεραν οι γονείς μας τι αξίζουμε. Σ24: Η κατάργηση των βαθμών... δε θα μου άρεσε, γιατί δε θα ξέρω πόσο παίρνω στα μαθήματα.]

γ) δεν είναι ούτε θετικοί ούτε αρνητικοί στην κατάργηση των βαθμών. Αμφιταλαντεύονται θα λέγαμε στο αν συμφωνούν ή όχι. Ένας μαθητής αναφέρει συγκεκριμένα: [Σ22: Η κατάργηση των βαθμών... θα ήταν ευχαρίστηση για εμένα αλλά και πάλι δε θα ήξερα πως τα πάω. Αν τα πάω καλά ή κακά ενώ τώρα ξέρω εκεί πρέπει να τα καταφέρω πιο πολύ. Ε...]

6.3 Κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να διερευνήσουμε πώς βλέπουν οι μαθητές τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα ποια πιστεύουν ότι είναι αυτά τα κριτήρια που

δίνουν σημασία οι εκπαιδευτικοί, όταν τους αξιολογούν και σε ποια δε δίνουν σημασία, ενώ οι ίδιοι θα ήθελαν να δώσουν. Για το λόγο αυτό τέθηκαν στους μαθητές δυο ερωτήματα. Πρώτον όταν βαθμολογεί ο εκπαιδευτικός σε τι νομίζουν ότι δίνει βάρος και δεύτερο σε τι πιστεύουν ότι δε δίνει σημασία ο δάσκαλος και θα ήθελαν να δώσει περισσότερη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους λαμβάνουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες όταν τους βαθμολογούν. Για την ακρίβεια πέρα από την επίδοση του μαθητή, αν γράφει δηλαδή καλά στα διαγωνίσματα και στα τεστ και αν λέει προφορικά το μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός τους ρωτήσει, εκτιμούν ακόμη τη συμμετοχή στο μάθημα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους όπως και τη συμπεριφορά. Ειδικότερα όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο εκπαιδευτικός τους βαθμολογεί την επίδοσή τους (Σ1 – Σ24). Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες απαντήσεις όπως π.χ. Σ14: *Ο δάσκαλος βαθμολογεί την προφορική και τη γραπτή εξέταση* και του Σ23: *Ο δάσκαλος βαθμολογεί πόσο καλοί είμαστε. Αν είμαστε δηλαδή καλοί στα μαθήματα, στα τεστ, αν έχουμε διαβάσει καλά ή κακά.*

Σημασία έχει ακόμη η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν χαρακτηριστικά: Σ1: *Ο δάσκαλος βαθμολογεί το αν προσέχουμε στο μάθημα, αν συμμετέχουμε και αν διαβάζουμε.* Σ22: *Ο δάσκαλος βαθμολογεί τη συμμετοχή και την προσπάθεια.* Σ15: *Βαθμολογεί το αν προσέχουμε στο μάθημα και τα προφορικά.*

Σύμφωνα με ένα μαθητή ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία και στη συνεργασία. Ενδεικτικά αναφέρει: Σ7: *Ο δάσκαλος δίνει σημασία στο πόσο συμμετέχουμε στο μάθημα, στη συνεργασία, στην προσπάθεια και στο πόσο διαβάζουμε.* Τέλος, κάποιοι μαθητές θεωρούν σημαντική και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Σ6: *Και στη συμπεριφορά και στα μαθήματα. Δηλαδή επειδή δεν προσέχω μου αφαιρεί.* Σ8: *Στη συμπεριφορά μας, αν κάνουμε τις ασκήσεις μας κάθε μέρα, αν διαβάσαμε τα μαθήματα.* Σ24: *Στα τεστ, στην ορθογραφία και στη συμπεριφορά.*

Αφού λοιπόν μελετήσαμε τα κριτήρια που πιστεύουν τα παιδιά ότι δίνουν σημασία οι εκπαιδευτικοί όταν τους βαθμολογούν, στη συνέχεια θέλαμε να μελετήσουμε σε ποια κριτήρια δε δίνουν σημασία οι εκπαιδευτικοί και θα ήθελαν οι μαθητές να δώσουν. Γι' αυτό λοιπόν και θέσαμε την εξής ερώτηση: Υπάρχει κάτι που

νομίζεις ότι δε βαθμολογεί ή δε δίνει μεγάλη σημασία ο/η δάσκαλός/α σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν σε όλα σημασία. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις μαθητών που ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός δε δίνει σημασία στη γραπτή και προφορική εξέταση, όπως: Σ22: *Πιστεύω ότι μπορεί να μη δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ότι π.χ. σε ένα διαγώνισμα έγραψα 10 αλλά στο επόμενο πήρα πιο χαμηλά. Μπορεί να μη δώσει σημασία στο 10 δηλαδή.* Σ5: *Όταν κάποιος κάνουν τις ασκήσεις και κάποιος δεν τις κάνουν βάζει τους ίδιους βαθμούς.* Σ20: *Στα προφορικά.*

Μια άλλη κατηγορία μαθητών εκφράζει έντονα το παράπονό της. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι: Σ21: *Κάποιες φορές όταν σηκώνω το χέρι μου δε με λείει... βλέπει αλλού και νευριάζω.* Σ23: *Ότι ενώ σηκώνω χέρι συνέχεια τους άλλους σηκώνει. Μια φορά εμένα σηκώνει και τους άλλους 15- 20.* Σ16: *Όχι... ε... Το ποδόσφαιρο. Ένας μαθητής θα ήθελε να δίνει περισσότερη σημασία η κυρία στη συμπεριφορά των συμμαθητών του. Συγκεκριμένα είπε με παράπονο: Σ14: Στη συμπεριφορά των παιδιών. Θα ήθελα να δίνει λίγο παραπάνω.*

Τέλος υπάρχει και ένας μαθητής ο οποίος θέλει να αναφέρει κάτι που δε θέλει να δίνει σημασία η κυρία του. Παραθέτω το διάλογο:

- Σ3: *Κυρία μπορώ να πω κάτι που θα ήθελα να μην βαθμολογεί η κυρία;*
- Ερωτών: *Ναι.*
- Σ3: *Ε... να, δε θα ήθελα να βαθμολογεί τη συμπεριφορά. Γιατί πολλές φορές δεν έχω και την καλύτερη συμπεριφορά εγώ.*
- Ερωτών: *Τι αταξίες κάνεις δηλαδή Σ3;*
- Σ3: *Βρίζω, λέω κακές λέξεις, όχι βέβαια κακές κακές λέξεις, βαριές και δέρνω καμιά φορά.*
- Ερωτών: *Γιατί βρε;*
- Σ3: *Ε... έτσι.*

6.4 Ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών, είτε προφορικών

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Στόχος λοιπόν της εν λόγω δοκιμασίας ήταν να ερευνησουμε αν οι μαθητές είναι υπέρ ή κατά αυτής της αξιολόγησής. Για το σκοπό αυτό θέσαμε το εξής ερώτημα:

➤ Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι: Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις (3) ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) θεωρούν την κατάργηση των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών απόλυτα θεμιτή. Οι μαθητές επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα όπως το άγχος που τους προκαλούν οι γραπτές και προφορικές δοκιμασίες τίθενται υπέρ της κατάργησης. Συγκεκριμένα αναφέρουν: Σ2: *Τέλεια γιατί αν δεν γράφεις τεστ δεν έχεις βάρος. Βάρος γιατί κάνω δυο ξένες γλώσσες και αν έχω τεστ και μια από τις ξένες γλώσσες ζορίζομαι και αργώ να τελειώσω το διάβασμά μου το βράδυ.* Σ5: *Χαρούμενη και θα σκεφτώ ότι ευτυχώς δε θα ξανά αγχωθώ. Δε θα πρέπει να διαβάζω συνέχεια και ότι όταν τα διαβάζω μετά αγχώνομαι, τα ξεχνάω και μετά γράφω σκατά!* Άλλο ένα επιχειρήμα των παιδιών ήταν ο ελεύθερος χρόνος. Με την κατάργηση λοιπόν των δοκιμασιών θα είχαν περισσότερο χρόνο για ξεκούραση και παιχνίδι. Συγκεκριμένα αναφέρουν: Σ6: *Ου ου... εγώ θα είχα πετάξει από τη χαρά μου, επειδή δε θα διάβαζα για τα τεστ και δε θα μας βάζανε οι γονείς μας για να διαβάσουμε με τις ώρες στα δωμάτιά μας και να μη βγαίνουμε καθόλου έξω για να παίζουμε.* Σ8: *Ωραία, θα μου άρεσε γιατί δε θα είχαμε να διαβάσουμε για τα τεστ. Θα έπαιζα με τους φίλους μου, θα έβγαينا βόλτες.* Σ11: *Θα ένιωθα όμορφα γιατί δε θα ξαναγράφαμε τεστ, δε θα είχαμε τόσα πολλά διαβάσματα και θα μπορούσαμε να έχουμε πιο πολύ ελεύθερο χρόνο, για να παίζουμε με τους φίλους μας.*

β) είναι αρνητικοί απέναντι στην κατάργηση των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών, γιατί σύμφωνα πάντα με τους μαθητές είναι ένας τρόπος για να δει ο εκπαιδευτικός ποιος διαβάζει και ποιος όχι. Ειδικότερα αναφέρουν χαρακτηριστικά: Σ1: *Δε θα μου άρεσε, γιατί έτσι η κυρία καταλαβαίνει αν διαβάζουμε και αν είμαστε καλοί μαθητές. Η κυρία βλέπει έτσι ποιος έχει διαβάσει.* Σ4: *Εμένα μου αρέσουν τα*

τεστ γενικά, αν δεν υπήρχαν τα τεστ δε θα μπορούσες να προχωρήσεις στα άλλα μαθήματα. Δε θα ήμουν χαρούμενη αν μου έλεγε η κυρία ότι δε θα ξαναγράψουμε τεστ γιατί θέλω να βλέπω και πως τα πηγαίνω στα μαθήματα. Σ7: Δε θα ένιωθα και πολύ καλά γιατί έτσι δε θα εξεταζόμασταν από το δάσκαλο μας. Και με την εξέταση μπορώ να δω αν έχω μάθει καλά το μάθημα, αν πρόσεχα την ώρα που έλεγε η δασκάλα το μάθημα. Σ12: Λυπημένος, γιατί εγώ θέλω να είμαι συνεπής στα μαθήματά μου και να βλέπει η μαμά μου την αξιολόγηση. Σ13: Και πώς θα μπουν οι βαθμοί; Δε θα μου άρεσε. Σ20: Χάλια γιατί μου αρέσει να λέω προφορικά ή να γράφω τεστ.

γ) αμφιταλαντεύονται προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα. Συγκεκριμένα: Σ3: Θα ένιωθα και ωραία και κακά, γιατί σε μερικά μαθήματα μου αρέσουν τα τεστ. Στα μαθήματα που πηγαίνω καλά να κάνει η κυρία τεστ και στα μαθήματα που δεν τα πηγαίνω καλά, όπως στη Γλώσσα, όχι τεστ. Σ14: Από τη μια μεριά άσχημα γιατί μου αρέσει να γράφω τεστ αλλά από την άλλη ωραία γιατί δεν είμαι τόσο καλός στα προφορικά. Σ22: Ε... και θα μου άρεσε και όχι. Αν είναι εύκολα τα διαγωνίσματα και έχω διαβάσει δεν έχω πρόβλημα αλλά αν είναι δύσκολο το διαγώνισμα και δε γράφω καλά δε θα μου άρεσε. Σ23: Καλά από τη μια πλευρά γιατί δε θα αγχωνόμασταν αν είχαμε κάτι ξεχάσει αλλά από την άλλη κακά γιατί αν θέλαμε να πάρουμε κάποια δουλειά που θέλει μυαλό τότε πώς θα διαλέγανε.

6.5 Εισαγωγή εξετάσεων στον Δημοτικό Σχολείο

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών του δείγματός μας αναφορικά με την εισαγωγή εξετάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο αυτοί συμφωνούν ή διαφωνούν με την ενδεχόμενη εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό.

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους χωρίζονται τρεις (3) ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) τίθενται ενάντια στην εισαγωγή εξετάσεων στο δημοτικό, καθώς πιστεύουν ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα τους επιβάρυνε ακόμη περισσότερο και θα τους άγχωνε. Είναι μάλιστα αρκετοί οι μαθητές που το συναίσθημα που θα ένιωθαν σε περίπτωση εισαγωγής εξετάσεων στο Δημοτικό είναι η στενοχώρια! Ειδικότερα: Σ3: Ε... δε θα

μου άρεσε γιατί ξέρω ότι πάντα απ' ότι έχω ακούσει από τα αδέρφια μου, που είναι μεγαλύτεροι, οι εξετάσεις είναι ας πούμε στο ένα μάθημα ένα ολόκληρο βιβλίο, είναι δηλαδή πάρα πολλά. Πιστεύω ότι δε θα με βοηθήσει κάπου αν γίνει αυτό. Σ4: Δε θα ήταν δίκαιο γιατί κάποια παιδιά μπορεί εκείνη τη στιγμή να έχουν άγχος και να κάνουν κάποιο λάθος, να πάρουν κάποιο κακό βαθμό και μετά να μείνουν στην ίδια τάξη ενώ θα τα έχουν καταλάβει όλη τη χρονιά. Σ6: Θα μου φαινόταν λίγο δύσκολο επειδή δεν έχω ξαναγράψει και θα είχα και άγχος. Θα μου φαινόταν δύσκολο επειδή γράφεις γράφεις και δεν ξέρεις αν είναι σωστά Σ8: Θα είχα αγχωθεί και δε θα μου άρεσε, γιατί στις εξετάσεις πρέπει να διαβάσεις πολύ για να τα μάθεις και να περάσεις, οπότε πολύ διάβασμα και καθόλου ελεύθερος χρόνος. Σ11: Θα ένιωθα... πώς να το πω τώρα... θα ήθελα να κάτσω να διαβάσω για να περάσω τις εξετάσεις. Θα ένιωθα στενοχώρια, γιατί άμα δεν περνούσαμε θα έπρεπε να ξαναγράφαμε και μετά πάλι την ίδια τάξη... Σ15: Στενοχώρια, γιατί άμα δεν τα πήγαινα καλά θα έμενα στην ίδια τάξη, δε θα μπορούσα να προχωρήσω παρακάτω και θα αργούσα. Σ20: (Ανησυχητικό βλέμμα...) Δε θα μου άρεσε γιατί αυτό το κάνουν μόνο στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Δε θα μου άρεσε γιατί θα έπρεπε να τα διαβάσεις όλα και θα είχε πολύ διάβασμα και θα έχανα ώρες από το παιχνίδι. Σ22: Δε θα ήταν ωραίο, γιατί το καλοκαίρι τώρα δεν είναι για να αρχίζουμε να διαβάζουμε. Τώρα πρέπει να χαρούμε το δημοτικό, να αρχίσουμε από το Γυμνάσιο. Είναι λίγο κουφό δηλαδή να αρχίσουμε από τώρα.

β) συμφωνούν με την εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό με κύριο επιχείρημα ότι θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα σχολική τους πορεία. Συγκεκριμένα: Σ2: Δε θα είχα πρόβλημα γιατί μου αρέσει να γράφω εξετάσεις. Σ7: Καλό, γιατί έτσι θα εξεταζόμασταν να δούμε αν θυμόμαστε κάποια άλλα. Όταν μας δίνουν την ύλη να πούμε ας πούμε στον καθηγητή μας ή στο δάσκαλό μας να μας το εξηγήσει για να το καταλάβουμε. Σ12: Θα ένιωθα υπέροχα γιατί η μαμά μου θα ήταν πολύ χαρούμενη από τις εξετάσεις μου. Σκέφτομαι τη μαμά μου, τον αδερφό μου και όλη μου την οικογένεια που θα ήταν χαρούμενη. Σ23: Κουραστικά αλλά θα γινόμασταν πάρα πολύ έξυπνοι, γιατί θα μαθαίναμε πολλά πράγματα και καινούριες λέξεις για το λεξιλόγιό μας, τις οποίες τώρα δεν τις μαθαίνουμε αλλά αν ήταν για τις εξετάσεις θα τις μαθαίναμε.

γ) δεν γνωρίζουν αν η εισαγωγή των εξετάσεων είναι κάτι το επιθυμητό για αυτούς ή όχι. Βέβαια στην εν λόγω κατηγορία μαθητών αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι παρά την επιφυλακτική τους στάση βλέπουν τη χρησιμότητα των εξετάσεων στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Ειδικότερα: Σ13: Το καλό είναι ότι θα έμπαινες και σε

ένα πρόγραμμα για να συνηθίσεις το Γυμνάσιο. Το κακό είναι ότι δε θα ήταν ωραίο να διαβάξεις όλο τον Ιούνιο. Σ14: Από τη μια μεριά άσχημα, γιατί θα ήταν πολύ δύσκολο αλλά από την άλλη μεριά θα είναι ωραίο, γιατί θα είναι πολύ πιο εύκολο να δώσω πανελλήνιες. Θα είμαι πιο έτοιμος.

6.6 Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερ. 6^ο, βλ. Παρ.) ήταν να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν οι μαθητές και πως θα ένιωθαν εάν οι εκπαιδευτικοί τους βαθμολογούσαν με ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζουν και προσπαθούν πολύ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όλοι οι μαθητές θα αισθάνονταν άσχημα και θα είχαν στενοχωρηθεί είτε για τον ίδιο τους τον εαυτό είτε για τους γονείς τους. Ενδεικτικά αναφέρει ένας μαθητής: *Θα ένιωθα άσχημα, γιατί αυτό το βαθμό μπορεί να τον έβλεπε ο πατέρας μου ή η μητέρα μου και να μου φώναζαν (Σ18). Θα στενοχωριόμουν γιατί αφού προσπαθούσα γιατί να μου το βάλει (Σ7).*

Εκεί που διαφέρουν είναι στο πως θα αντιδρούσαν σε μια τέτοια κατάσταση. Συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να τους χωρίσουμε σε δυο κατηγορίες. Σε αυτούς:

α) που θα αντιδρούσαν και θα μιλούσαν είτε στην κυρία τους είτε στους γονείς τους. Έτσι μας απαντούν ότι: Σ1: *Θα ένιωθα άσχημα. Θα ένιωθα ότι η κυρία με έχει αδικήσει. Θα τη ρωτούσα γιατί μου έβαλε αυτό το βαθμό και θα της εξηγούσα ότι εγώ διαβάζω συνέχεια. Σ2: Όχι πολύ καλά, γιατί ήξερα ότι έχω διαβάσει και παίρνω κακό βαθμό. Θα το έλεγα στη μαμά μου, θα μου το υπέγραφε, θα μου φώναζε και αυτό. Σ3: Δε θα ένιωθα ωραία. Θα της το έλεγα κιόλας αφού κυρία εγώ προσπαθώ, διαβάζω. Θα αντιδρούσα λίγο απότομα, δηλαδή θα την έβριζα από μέσα μου. Σ4: Δε θα ένιωθα καλά γιατί θα της είχα εξηγήσει ότι δεν τα καταλάβαινα αλλά αυτή μάλλον θα ήθελε να προσπαθήσω περισσότερο και θα ήθελε να με εκδικηθεί γι αυτό. Η μπορεί να της είχα κάνει κάτι. Δηλαδή από εκδίκηση να μου έβαλε κακό βαθμό ενώ είχα διαβάσει και είχα προσπαθήσει. Αμα μου έκανε αυτό θα μιλούσα στη μαμά. Θα το έλεγα βέβαια και στη δασκάλα να μου εξηγούσε για ποιο λόγο το έκανε και δε μου έβαλε καλό βαθμό. Σ22: Και θα είχα νευριάσει λίγο αλλά και από την άλλη θα έλεγα ότι στο επόμενο τεστ θα προσπαθήσω να πάω καλύτερα. Θα έλεγα στην κυρία... κυρία γιατί βάλατε αυτό το*

βαθμό τώρα, εγώ είχα προσπαθήσει πάρα πολύ αλλά εντάξει θα προσπαθήσω πιο πολύ την άλλη φορά. Δε θα έκανα κάτι άλλο. Σ24: Άσχημα. Θα έβλεπα τα λάθη μου και θα προσπαθούσα περισσότερο. Θα το έλεγα στη μαμά και στον μπαμπά.

β) που δε θα αντιδρούσαν. Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν μαθητές που δεν θα αντιδρούσαν αλλά θα προσπαθούσαν ακόμη περισσότερο την επόμενη φορά. Αναφέρουν λοιπόν: Σ5: Θα ένιωθα άσχημα και θα πρέπει την επόμενη φορά να διαβάσω πιο πολύ για να τα πάω πιο καλά. Θα έλεγα ότι την άλλη φορά θα βάλω στόχο για να τα πάω πιο καλά. Σ6: Αυτό που θα έκανα είναι πρώτον δε θα το έδειχνα στη μαμά μου, γιατί θα φωνάζει... δε θα σου πάρω κινητό, θα σου κόψω τις βόλτες και δεύτερο θα προσπαθούσα και άλλο και θα έδειχνα πιο καλή συμπεριφορά. Σ10: Θα ένιωθα αδικημένος. Δε θα έδινα σημασία και θα γινόμουν ακόμη καλύτερος.

6.7 Περιγραφική αξιολόγηση

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών για την αντικατάσταση των βαθμών με την αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση και αν συμφωνούν με την πλήρη κατάργηση των βαθμών. Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου θέσαμε το εξής ερώτημα:

➤ Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο;

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) είναι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης είτε επειδή με αυτό τον τρόπο κατανοούν τα λάθη τους, είτε επειδή έτσι είναι πιο ξεκάθαρο το πώς τα έχουν πάει στο εκάστοτε μάθημα. Ενθουσιάζονται δηλαδή στην ιδέα να καταργηθούν οι βαθμοί και στη θέση τους να γράφει αναλυτικά ο εκπαιδευτικός πώς τα πήγαν στα μαθήματα. Ειδικότερα: Σ1: Θα το προτιμούσα γιατί θα καταλάβαινα ποια είναι τα λάθη μου και θα τα βελτιώνα. Σ6: Ναι, επειδής καλιά είναι να σου γράφει με λέξεις παρά να σου γράφει με βαθμούς. Μαθηματικά δηλαδή είναι καλύτερο να σου γράφει είναι λάθος και στη Γλώσσα Άριστα ας πούμε από το να βάζει βαθμούς. Σ11: Ναι, θα μου άρεσε γιατί

δε θα είχαμε άγχος. Σ17: Θα ένιωθα χαρά γιατί σε κάποια μαθήματα παίρνω κακούς βαθμούς. Έτσι ο μπαμπάς και η μαμά δε θα μου φώναζαν επειδή πήρα κακούς βαθμούς. Σ18: Προτιμάω αναλυτικά γιατί οι βαθμοί... τα 5, 6, 7 δε μου αρέσουν. Είναι κακοί. Σ19: Ναι θα μου άρεσε γιατί θα μας εξηγούσε αν είμαστε καλοί ή κακοί ενώ στους βαθμούς μας βάζει ένα 9 ή 10 χωρίς να μας πει γιατί.

β) είναι κατά της περιγραφικής αξιολόγησης. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα, δε θέλουν την κατάργηση των βαθμών. Υπάρχουν λοιπόν μαθητές που προτιμούν τη βαθμολογία, αφού είναι πιο ξεκάθαρη από τους βαθμούς. Χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποια παιδιά: Σ2: Δεν έχω πρόβλημα ότι και να είναι. Λίγο καλύτεροι είναι οι βαθμοί γιατί αν σου λέει ότι στα μαθηματικά είσαι πολύ καλός μπορεί να εννοεί και με 9. Σ7: Θα μου άρεσε αλλά καλύτερα οι βαθμοί. Γιατί έτσι καταλαβαίνεις πόσο σου αξίζει, ενώ με το Άριστα, Πολύ Καλά δεν καταλαβαίνεις. Γιατί το Άριστα μπορεί να είναι και 9. Σ23: Προτιμάω τους βαθμούς γιατί μας δείχνουν πόσο καλοί είμαστε. Γιατί με λέξεις μπορεί να έχεις πάρει 8 και να σου πουν πως είναι καλός, ενώ το 8 είναι μέτριο για εμένα.

Άλλοι μαθητές προτιμούν τη βαθμολογία σκεπτόμενοι τους γονείς τους και όχι τους ίδιους. Όπως αναφέρουν: Σ4: Όχι, γιατί θα τα ανέλυε πολύ και έτσι θα έδιναν και οι γονείς περισσότερη σημασία αν τα έγραφε αναλυτικά. Σ12: Προτιμώ τους βαθμούς, γιατί η μαμά βλέπει με τους βαθμούς τον κόπο ενώ στα άλλα εντάξει μπορεί να πει ότι αυτά δεν είναι πολύ καλά.

6.8 Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική πορεία των μαθητών

6.8.1 Οικογένεια

Σκοπός του ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε πόσο επηρεάζεται η ζωή των μαθητών με την αξιολόγηση και πόσο σπουδαία είναι για την οικογένεια των παιδιών και για τα ίδια τα παιδιά η αξιολόγησή τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θέσαμε στους μαθητές τρία διαφορετικά ερωτήματα (ερ. 8^ο, 9^ο και 10^ο, βλ. Παρ.). Για την ακρίβεια με το πρώτο ερώτημα οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με το εξής δίλημμα:

➤ Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει. Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι. Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές συμφωνούν με την Ελένη. Είναι αρκετοί οι μαθητές που όχι απλά συμφωνούν αλλά δίνουν και ιδιαίτερη έμφαση στο πόσο σημαντική είναι για τους ίδιους η οικογένειά τους. Είναι αυτή λοιπόν που έχει μεγαλύτερη σημασία και όχι το να κάνουν ότι θέλουν. Συγκεκριμένα: Σ2: *Συμφωνώ με την Ελένη, γιατί και εγώ διαβάζω από μόνος μου αλλά και η μαμά μου με βοήθησε πολύ από τότε που ξεκίνησα το δημοτικό. Οι κόποι κυρίως της μαμάς να μην πηγαίνουν χαμένοι.* Σ3: *Με την Ελένη γιατί προσπαθεί και φαίνεται ενώ ο Γιώργος προσπαθεί μόνο και μόνο για να πάρει ας πούμε ένα δώρο. Εγώίσταρος...* Σ5: *Με την Ελένη, γιατί όταν γράφεις καλά νιώθεις πιο ωραία, βοηθάς τους γονείς σου να μην είναι θλιμμένοι όταν παίρνουν τους βαθμούς σου. Να είναι δηλαδή χαρούμενοι οι γονείς.* Σ13: *Με την Ελένη γιατί εντάξει να κάνεις τόσα φροντιστήρια... και οι γονείς θα είναι και οι αυτοί ευχαριστημένοι αφού πληρώνουν τόσα για τα φροντιστήρια.* Σ22: *Με την Ελένη γιατί δεν είναι ότι πρέπει να διαβάζουμε καλά για να κάνουμε κάτι. Πιστεύω ότι οι βαθμοί δεν είναι παιχνίδι είναι για να δούμε πώς τα πήγαμε όλη τη χρονιά.*

Με το δεύτερο ερώτημα θέλαμε να διερευνήσουμε αν οι γονείς ικανοποιούνται μόνο με τους καλούς βαθμούς των παιδιών τους ή τους αρκεί η προσπάθεια που καταβάλουν. Γι' αυτό και θέσαμε το εξής ερώτημα:

➤ Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς. Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί. Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών οι γονείς των περισσότερων παιδιών θέλουν να τα βλέπουν να προσπαθούν. Συγκεκριμένα αναφέρουν: Σ4: *Με τους γονείς του Κώστα. Αυτό που τους ενδιαφέρει πρώτα είναι η συμπεριφορά μου, δεν τους ενδιαφέρει τόσο ο βαθμός γιατί κάποια στιγμή όλα τα παιδιά κάνουν ένα λάθος και αν τα μαλώνουν συνέχεια για κάποιο πράγμα γίνονται χειρότερα. Τους ενδιαφέρει βέβαια πολύ και η προσπάθεια.* Σ10: *Με του Κώστα, γιατί τους νοιάζει η συμπεριφορά που θα*

έχω, τα διαβάσματά μου, η προσπάθεια. Όταν δηλαδή με βλέπουν και δεν προσπαθώ μου λένε καλά σου έκανε η κυρία και σου έβαλε 8. Σ14: Με του Κώστα, γιατί άμα προσπαθήσεις, αυτό πάντα το έλεγαν και στον αδερφό μου και σε εμένα, άμα έχεις κάτσει και έχεις διαβάσει και πάρεις ένα κακό βαθμό είτε από ατυχία είτε από άγχος δε θα σου πουν τίποτα. Σ19: Με του Κώστα. Τους αρέσει να παίρνω άριστα αλλά δεν με πιέζουν κιόλας να πάρω. Θέλουν να προσπαθώ. Σ20: Με του Κώστα αρκεί να βλέπουν ότι προσπαθώ.

Υπάρχουν βέβαια και γονείς όπου ενδιαφέρονται περισσότερο για τους βαθμούς των παιδιών και λιγότερο για την προσπάθεια που καταβάλουν, σύμφωνα τουλάχιστον με τις απαντήσεις των μαθητών. Ειδικότερα: Σ3: Κοίτα... οι γονείς μου θέλουν το πρώτο αλλά εγώ θα έλεγα καλύτερα το δεύτερο. Θα ήθελα δηλαδή να μοιάζουν περισσότερο με το δεύτερο, να βλέπουν ότι προσπαθώ. Σ6: Με της Ζωής γιατί όποτε πάρω κακούς βαθμούς μου λέει ο πατέρας μου πάει το play station... έσπασε, δε θα ξαναπαίζω δηλαδή. Σ7: Με της Ζωής. Εντάξει τους νοιάζει και η προσπάθειά μου αλλά λίγο περισσότερο να είναι καλοί οι βαθμοί, γιατί έτσι ξέρουν πως προσέχω τη δασκάλα μου, δε μιλάω όταν μιλάει αυτή...

Υπάρχουν τέλος παιδιά που αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στις δυο περιπτώσεις. Δεν μπορούν δηλαδή να προσδιορίσουν αν οι γονείς τους ενδιαφέρονται περισσότερο για τους βαθμούς ή για την προσπάθεια που καταβάλουν. Αυτά τα παιδιά αναφέρουν: Σ2: Και με τους δυο. Θέλουν και να προσπαθώ αλλά και όταν παίρνω καλούς βαθμούς είναι ευχαριστημένοι. Σ18: Και με τους δυο συνήθως. Θέλουν να παίρνω άριστα αλλά βλέπουν και την προσπάθεια.

Με το τρίτο ερώτημα θέλαμε να διερευνήσουμε την αντίδραση των γονέων όταν πάρουν τους βαθμούς των παιδιών τους. Ποια είναι δηλαδή η αντίδρασή τους και αν συγκρίνουν τους βαθμούς με άλλων συμμαθητών τους. Έτσι θέσαμε την εξής ερώτηση- προβληματισμό:

➤ Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους; Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.

- Τι κάνει η δική σου η μαμά;
- Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;
- Μιλάει με άλλους γονείς;
- Συγκρίνουν τους βαθμούς σας;

Μελετώντας τις απαντήσεις των παιδιών συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν δυο ειδών «προφίλ γονέων». Οι γονείς που παίρνουν τους βαθμούς των παιδιών τους και:

α) συζητάνε με τους άλλους γονείς τους βαθμούς και συγκρίνουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εδώ παρατηρείται στο τι πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές για το λόγο που οι γονείς συγκρίνουν τους βαθμούς τους με τους βαθμούς των συμμαθητών τους. Η πλειονότητα λοιπόν θεωρεί ότι οι γονείς τους συγκρίνουν για να δουν αν τα παιδιά τους είναι καλύτερα από τα άλλα. Συγκεκριμένα: Σ1: Συγκρίνει τους βαθμούς, γιατί θέλει να δείξει ότι είμαι καλύτερη από τους άλλους και τέτοια. Σ3: Γιατί θέλει να δει αν προσπαθούν οι άλλοι πιο πολύ από εμένα, αν προσπαθούν στο σπίτι. Σ5: Ναι, οτι και καλά επειδή η μια είναι καλή μαθήτρια ενώ η άλλη δεν είναι. Ότι και καλά η μια διαβάζει και η άλλη δε διαβάζει... γι' αυτό. Σ7: Συγκρίνουν για να μάθουν τι πήραν οι άλλοι. Για να δουν ποιος είναι καλύτερος μαθητής από τα παιδιά τους. Σ19: Πιστεύω ότι τους αρέσει να ξέρουν ότι ο γιος τους είναι καλύτερος από κάποιον άλλον και να αισθάνονται υπερηφάνεια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι υπάρχει ένας μικρός αριθμός παιδιών που δεν μπορούν να εξηγήσουν το λόγο που οι γονείς τους μπαίνουν σε αυτή τη σύγκριση. Έτσι οι μαθητές αναφέρουν γεμάτοι απορία: Συγκρίνει τους βαθμούς μου αλλά, δεν ξέρω γιατί[Σ2, Σ6].

β) δε συζητάνε με άλλους γονείς ούτε συγκρίνουν τους βαθμούς των παιδιών τους. [Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ16, Σ17, Σ21]. Υπάρχει τέλος ένας μαθητής ο οποίος δε θεωρεί ότι οι γονείς είναι αυτοί που συγκρίνουν τους βαθμούς αλλά οι μαθητές. Έτσι αναφέρει χαρακτηριστικά: Σ14: Τα παιδιά συγκρίνουν όχι οι γονείς. Ρωτάνε δηλαδή τι βαθμό πήρε, γιατί θέλουν να κουτσομπολέψουν.

Με το εν λόγω ερώτημα είχαμε ως στόχο να μελετήσουμε και τις αντιδράσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους μόλις πάρουν τους βαθμούς. Έτσι σύμφωνα με τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι γονείς επιβραβεύουν τα παιδιά τους. Η επιβράβευση είναι είτε λεκτική (Σ2: Μου λένε μπράβο και ότι τα πήγα πολύ καλά, προσπάθησα και τα κατάφερα.) είτε υλική (Σ2: Μου λέει Μπράβο μου και μου παίρνει και δώρο. Σ12: Τα πήγες πολύ καλά και καμιά φορά μου παίρνει δώρα. Ας πούμε στην τρίτη τάξη μου είχε πάρει ένα laptop.) Είναι πολλοί μάλιστα οι γονείς που δίνουν έμφαση στην προσπάθεια. Έτσι λένε στα παιδιά μόλις πάρουν τους βαθμούς: Σ5: Την επόμενη φορά να προσπαθήσεις περισσότερο, να μου διαβάζεις. Σ6: Εντάξει προσπάθησες απλά στο επόμενο τρίμηνο θα τα πας ακόμη καλύτερα.

Υπάρχουν βέβαια και λίγοι γονείς – σύμφωνα πάντα με το δείγμα μας - που δεν επιβραβεύουν τα παιδιά αλλά αντιθέτως βρίσκουν κάτι για να τα «τιμωρήσουν». Έτσι αναφέρουν: Σ10: *Αν πάρω καλούς βαθμούς μου λέει μπράβο Σ10 έτσι να συνεχίσεις, αλλά αν δεν πάρω καλούς βαθμούς μου λέει ας πούμε αυτό το Σαββατοκύριακο δε θα βγεις να πας να παίζεις. Σ18: Μου λέει ότι δε θα ξαναβγεις από το σπίτι. Λένε και άλλα δηλαδή αλλά δεν τα θυμάμαι.*

Τέλος υπάρχει μια μαθήτρια που οι γονείς της ούτε την επιβραβεύουν ούτε όμως της φωνάζουν. Συγκεκριμένα παραθέτω το διάλογο με τη μαθήτρια:

Ερωτών: Τι κάνει η δική σου η μαμά όταν πάρει τους βαθμούς σου;

Σ13: Τους ανοίγει, δε μου τους λέει... ναι πρέπει να έχω εγώ αγωνία μέχρι το σπίτι εεεε... μετά αν είναι καλοί δεν το δείχνει ότι είναι καλοί γιατί πάντα η κυρία θα πει και κάτι κακό και θα κρατήσει πιο πολύ το κακό.

Ερωτών: Γιατί δεν το δείχνει πιστεύεις;

Σ13: Ίσως για να μην πάρω αέρα... είναι και ο μικρός μου αδερφός... είναι καλός και αυτός αλλάαα... αν πει μπράβο μόνο

Σ13: Μετά θα στενοχωρηθεί ο αδερφός μου.

6.8.2 Άγχος

Ένας άλλος παράγοντας που θέλαμε να μελετήσουμε είναι αυτός του άγχους. Πόσο αγχώνονται δηλαδή οι μαθητές για τις γραπτές δοκιμασίες και για τους βαθμούς που είναι να πάρουν. Γι αυτό και θέσαμε δύο ερωτήματα- προβληματισμούς που έπρεπε να απαντήσουν. Το πρώτο είχε σχέση με το άγχος των μαθητών όταν είναι να γράψουν κάποιο διαγώνισμα και το δεύτερο όταν είναι να πάρουν τους βαθμούς τους.

6.8.2.1. Διαγωνίσματα

Για την επίτευξη του πρώτου στόχου θέσαμε το εξής ερώτημα:

➤ Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν χωρίζονται σε δύο ομάδες. Συγκεκριμένα είναι οι μαθητές οι οποίοι:

α) Αγχώνονται όταν είναι να γράψουν κάποιο διαγώνισμα ή τεστ. Η πλειονότητα μάλιστα δηλώνει άγχος σε επικείμενο διαγώνισμα. Ενδιαφέρον βέβαια έχει και η αιτιολόγηση του άγχους των παιδιών. Είναι αρκετά λοιπόν αυτά που αγχώνονται για το βαθμό που θα πάρουν στο διαγώνισμα και για το τι θα πουν στην οικογένειά τους αν δε γράψουν καλά. Ειδικότερα παραθέτω μερικές απαντήσεις των παιδιών: *Ναι γιατί άμα δεν τα πάω καλά μπορεί να κατέβει ο βαθμός από αυτό το τεστ. Σ13: Πολύ γιατί μπορεί να είναι κάτι που δεν το έχω διαβάσει. Γενικότερα πάντα το είχα το άγχος αλλά τώρα ένα περισσότερο γιατί τελειώνουμε το Δημοτικό και πρέπει να είμαστε καλοί για να προχωρήσουμε. Σ14: Ναι μερικές φορές, γιατί προσπαθώ να αντιμετωπίσω το κάθε τεστ σαν ένα διαφορετικό και το κάθε τεστ το επόμενο και πιο δύσκολο. Αγχώνομαι γιατί δε μου αρέσει η μαμά μου να μου λέει γιατί δε διάβασες. Σ18: Ναι ανησυχώ για να δω αν είναι εύκολα ή δύσκολα. Σ19: Ναι, αγχώνομαι για το τι θα γράψω, αν θα τα καταφέρω. Θέλω να τα πάω καλά για να κάνω και τη μαμά μου να χαρεί. Σ20: Ναι, γιατί θέλω να τελειώσω και να έχω μετά τον ελεύθερο χρόνο μου. Αξιοσημείωτος είναι και ο διάλογος που πραγματοποιήθηκε με ορισμένους μαθητές όπως:*

Σ5: Ναι, βλέπω τις ερωτήσεις και τα ξεχνάω όλα. Βλέπω το τεστ και λέω πρέπει να γράψω καλά, πρέπει να γράψω καλά...

Ερωτών: Γιατί πρέπει; Γιατί πρέπει; Είναι κάποιος στο διαγώνισμα και σου λέει κάτω με συννεφάκι πρέπει να γράψεις καλά, πρέπει να γράψεις καλά;

Σ5: Όχι για να πάρω καλούς βαθμούς και να περάσω με καλό βαθμό την τάξη. Με αγχώνουν οι βαθμοί δηλαδή.

Σ6: Ναι έχω, επειδή άμα διαβάσω, θέλω να τα πάω καλά αλλά όταν γράφω τεστ τα ξεχνάω όλα από το άγχος μου.

Ερωτών: Γιατί έχεις άγχος; Τι σκέφτεσαι;

Σ6: Θέλω να τα πάω καλά για να δω πιο ενθουσιασμένη τη μάνα μου, τον πατέρα μου, τον παππού, τη γιαγιά.

Ερωτών: Τον εαυτό σου δεν το σκέφτεσαι;

Σ6: Εμένα αν μου βάλει καλό βαθμό ή κακό δε με νοιάζει.

β) Άλλες φορές αγχώνονται και άλλες φορές δεν αγχώνονται όταν είναι να γράψουν κάποιο διαγώνισμα ή τεστ. Αναλόγως λοιπόν είτε το μάθημα, είτε το πόσο έχουν διαβάσει οι εν λόγω μαθητές θα αγχωθούν ή δε θα αγχωθούν καθόλου. Σ4: Αναλόγως το μάθημα. Στην ιστορία έχω άγχος, ενώ στη Γλώσσα δεν έχω γιατί τα ξέρω πολύ καλά. Ενώ στην ιστορία δεν λέω ότι δε διαβάζω διαβάζω αλλά μερικές φορές μπορεί να ξεχάσω κάτι σημαντικό. Σ15: Όχι... ε... λίγο γιατί μπορεί να βάλει κάποια πράγματα που δεν έχω διαβάσει ή κάτι πιο δύσκολο που δεν το περίμενα. Σ16: Όταν έχω διαβάσει δεν έχω άγχος αλλά όταν δεν έχω διαβάσει έχω άγχος. Μεταφέρουμε και ένα απόσπασμα της συνομιλίας μας με ένα παιδί:

Σ3: Είναι αναλόγως το διαγώνισμα. Υπάρχουν μερικά διαγωνίσματα που δεν αγχώνομαι καθόλου αλλά υπάρχουν και διαγωνίσματα που αγχώνομαι αρκετά.

Ερωτών: Σ' αυτά που αγχώνεσαι γιατί πιστεύεις ότι αγχώνεσαι;

Σ3: Γιατί δεν τα πάω καλά... δεν μπορώ να τα θυμάμαι, είναι δύσκολα και έχω άγχος και για το βαθμό, τι δηλαδή θα πάρω. Ξέρω δηλαδή ότι αποκλείεται... δε γίνεται να πάρω πάνω από 8,5.

Ερωτών: Το έχεις δηλαδή δεδομένο στο μυαλό σου;

Σ3: Ναι. Δε γίνεται να πάρω πάνω από 8,5.

Ερωτών: Γιατί όμως Σ3 δε γίνεται να πάρεις πάνω από 8,5;

Σ3: Ε... έτσι! Ας πούμε δεν μπορώ τη Γλώσσα.

Όπως δύναται λοιπόν κανείς να αντιληφθεί από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι βαθμοί προκαλούν αρκετό άγχος στους μαθητές, ενώ ακόμα τα τεστ και η γνώμη που έχουν οι γονείς τους για την επίδοσή τους έχει μεγάλη σημασία για αυτούς.

6.8.2.2. Βαθμοί

Για την επίτευξη του δεύτερου στόχου, το κατά πόσο δηλαδή αγχώνονται- ανησυχούν οι μαθητές όταν είναι να πάρουν τους βαθμούς του τριμήνου θέσαμε το εξής ερώτημα - προβληματισμό:

➤ Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς. Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο;

Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν χωρίζονται σε δύο (2) βασικές ομάδες. Για την ακρίβεια είναι αυτοί που:

α) ανησυχούν αρκετά και αγχώνονται πολύ όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς, γιατί δε ξέρουν πώς θα αντιδράσουν οι γονείς τους και γιατί καταλαβαίνουν ότι έχουν προσπαθήσει αρκετά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα παραθέτω μερικές απαντήσεις των παιδιών: Σ1: *Φοβάμαι αλλά ξέρω αν προσπαθήσω θα πάρω καλούς βαθμούς.* Σ3: *Ανησυχώ σ' ένα μάθημα μόνο. Στη Γλώσσα γιατί ξέρω ότι δεν τα έχω πάει καλά αλλά προσπαθώ.* Σ15: *Πολύ γιατί οι γονείς μου θα φωνάζουνε θα μου λένε γιατί δε διάβαζες τόσο καιρό, γιατί δεν έκανες τις ασκήσεις σου. Τόσο χαμηλοί βαθμοί.* Σ17: *Νιώθω πολύ αγχωμένος, γιατί δεν ξέρω τι θα πάρω και μπορεί κάποιος βαθμός να είναι κάτω από 5 και η μαμά μου θα μου πει κάτι.* Σ21: *Λέω ωχ.... Τι θα έχω πάρει και αν έχω πάρει κακό βαθμό... ανησυχώ.* Σ24: *Ανησυχώ όπως ο Στέλιος γιατί θέλω να δω πόσο έχω πάρει στους βαθμούς και θέλω να τα έχω πάει καλά.*

Σ18: *Ανησυχώ γιατί άμα τους δείξω σε κάποιο κοπέλι.. τους βαθμούς που έχω πάρει θα με κοροϊδέψει...*

Ερωτών: Δηλαδή τι μπορεί να σου πει να σε κοροϊδέψει;

Σ18: *Μπορεί να μου πει χαχα αυτός πήρε 5... και τέτοια.*

Σ19: *Μοιάζω με τον Στέλιο, ανησυχώ γιατί αν δεν τα πάω καλά θα στενοχωρήσω τη μάνα μου και δε θα περνάμε ωραία.*

Ερωτών: Γιατί δε θα περνάτε ωραία;

Σ19: *Όχι δε θα περνάμε ωραία αλλά ναααα... δε θέλω να στενοχωριέται η μάνα μου και γι' αυτό.*

Ερωτών: Μόνο τη μαμά σκέφτεσαι δηλαδή;

Σ19: Ε... και τον μπαμπά;

Ερωτών: Εσένα;

Σ19: Ε... εντάξει εμένα δε με νοιάζει τι θα πάρω. Εμένα με νοιάζει τι θα κάνουν οι γονείς μου.

β) δεν ανησυχούν και τόσο και δεν αγχώνονται πολύ όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς τους, γιατί η πλειονότητα είναι σίγουρη για τον εαυτό της. Μάλιστα αναφέρουν: Σ2: *Δε θα αγχωθώ πολύ.* Σ22: *Από τη μια αγχώνομαι λίγο αλλά από την άλλη έχω και μια ευχαρίστηση για να δω εγώ τα πήγα καλά στο διαγώνισμα θέλω να δω αν θα μετρήσει στους βαθμούς ή όχι.]*

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή αξίζει να τονίσουμε ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα όλοι οι μαθητές αγχώνονται για τα διαγωνίσματα και για τους βαθμούς αλλά μερικοί αγχώνονται πολύ και μερικοί αγχώνονται και ανησυχούν πιο λίγο.

6.9 Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε τα συναισθήματα των μαθητών κατά την αξιολόγηση τους από τον εκπαιδευτικό. Θέλαμε λοιπόν να ερευνήσουμε πώς νιώθουν οι μαθητές όταν πάρουν ένα καλό βαθμό και πώς νιώθουν όταν πάρουν ένα κακό βαθμό. Επιπλέον να δούμε τι αντίδραση έχουν οι γονείς τους στην κάθε περίπτωση.

Για να μελετήσουμε το πρώτο σκέλος ρωτήσαμε τα παιδιά πώς αισθάνονται όταν πάρουν ένα καλό βαθμό και τι τους λένε οι γονείς τους (ερ. 11°, βλ. Παρ.). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως νιώθουν μεγάλη χαρά όταν πάρουν ένα καλό βαθμό. Συγκεκριμένα λένε με ενθουσιασμό: Σ1: *Νιώθω υπέροχα.* Σ2: *Νιώθω χαρά.* Σ4: *Καταλαβαίνω τις προσπάθειές μου και αισθάνομαι ανακουφισμένη και νιώθω ωραία. Ξέρω ότι προσπάθησα σε αυτό το συγκεκριμένο μάθημα και πήρα καλό βαθμό.* Σ8: *Ευχαρίστηση, νιώθω πάρα πολύ ωραία.* Σ11: *Υπερήφανος.* Σ13: *Χαίρομαι γιατί τα έχω πάει καλά και θα γυρίσω με ένα καλό βαθμό στο σπίτι.* Σ16: *Ευτυχισμένος.* Σ21: *Ενθουσιάζομαι. Διάβασα και το πήρα.*

Υπήρξε βέβαια και ένας μαθητής που απάντησε κάπως διστακτικά ότι αισθάνεται ωραία όταν παίρνει καλούς βαθμούς. Ήταν προβληματισμένος γιατί όταν τα παίρνει όλα 10 φοβάται μήπως οι συμμαθητές του τον κοροϊδέσουν και τον πουν

«φυτό», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Παραθέτω το διάλογο ο οποίος έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

- *Ερωτών: Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό;*
- *Σ3: Ωραία... αλλά και λίγο κακά γιατί αν πάρω 10 οι άλλοι μπορεί να με θεωρούν φυτό. Ας πούμε πολλοί λένε τον Σ2 φυτό.*
- *Ερωτών: Γιατί;*
- *Σ3: Γιατί είναι καλός μαθητής.*
- *Ερωτών: Δεν είναι καλό να είσαι καλός μαθητής;*
- *Σ3: Ναι αλλά τα κάνει περιληπτικάαααααα και εμείς ε... μερικοί τον λένε φυτό.*
- *Ερωτών: Άρα δεν τα θες όλα 10 για να μη σε πουν φυτό;*
- *Σ3: Όχι τα θέλω όλα 10...*
- *Ερωτών: Ε... με μπερδεψες λίγο βρε Σ3.*
- *Σ3: Εντάξει τα θέλω όλα Άριστα.*

Αξιίζει να υπογραμμίσουμε ακόμη ότι μερικοί μαθητές αισθάνονται χαρά όχι τόσο για τον ίδιο τους τον εαυτό όσο για τους γονείς τους. Αναφέρω ενδεικτικά:

Σ12: Νιώθω πολύ χαρούμενος γιατί ο μπαμπάς μου όταν το βλέπει χαίρεται.

Ερωτών: Δηλαδή για το μπαμπά πιο πολύ χαίρεσαι;

Σ12: Ναι και για τη μαμά μου.

Σ19: Τέλεια γιατί πρώτον δικαιώνω τη μαμά μου που προσπαθεί να με διαβάσει δεύτερο γιατί και εγώ προσπαθώ να τον πάρω τον καλό βαθμό και είναι ωραίο.

Η αντίδραση των γονέων δεν ποικίλλει. Οι περισσότεροι γονείς επιβραβεύουν τα παιδιά λέγοντάς τους: *Σ1: Μου λένε μπράβο και ότι τα πήγα πολύ καλά, προσπάθησα και τα κατάφερα. Σ4: Μου λένε έτσι να συνεχίσεις, να μην κατεβάσεις τους βαθμούς σου, να συνεχίσεις έτσι και αν μπορείς να τα πας ακόμη καλύτερα. Σ9: Μπράβο και άμα συνεχίσεις έτσι θα σου πάρουμε ότι θέλεις. Σ13: Μου λένε μπράβο... είναι ευχαριστημένοι μαζί μου.*

Σ6: Ο πατέρας μου μου λέει πάρε 10 και θα σου πάρουμε μια κάρτα SIM. Και η μαμά μου λέει μπράβο και αύριο θα δεις.

Ερωτών: Και τι βλέπεις την επόμενη μέρα;

Σ6: Διάφορα... μου φτιάχνει το αγαπημένο μου φαί, μικιός μου έπαιρνε και κανένα αμαζάκι.

Για να μελετήσουμε στη συνέχεια το δεύτερο σκέλος ρωτήσαμε τα παιδιά πώς αισθάνονται όταν πάρουν ένα κακό βαθμό και τι τους λένε οι γονείς τους (ερ. 12^ο, βλ. Παρ.). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως είναι στενοχωρημένα όταν πάρουν ένα κακό βαθμό. Συγκεκριμένα λένε με λύπη: Σ1: *Όχι πολύ καλά, στενοχωριέμαι.* Σ2: *Νιώθω αμήχανα μου έχει τύχει εγώ να μην τα πάω και τόσο καλά και ένας άλλος συμμαθητής μου που αυτός σε άλλα τεστ δεν τα πηγαίνει τόσο καλά και εγώ τα πηγαίνω, να με περάσει.* Σ5: *Αισθάνομαι άσχημα και λέω πως πάλι αγχώθηκα, καθόμουν και διάβαζα και δεν τα πήγα καλά.* Σ9: *Στενοχωριέμαι αλλά πιστεύω ότι στο επόμενο τρίμηνο θα τα πάω καλύτερα γιατί θα προσπαθήσω.* Σ12: *Αυτημένος, επειδή οι γονείς μου θα μου μιλάνε συνέχεια για το τι έκανες στο μάθημα.* Σ15: *Λύπη.* Σ16: *Δυσανεστημένος.* Σ22: *Στενοχωρημένη, λίγο απελπισμένη, γιατί αν όλοι είχαν πάρει καλό βαθμό και ήμουν η μόνη που είχε πάρει κακό βαθμό θα είχα στενοχωρηθεί και θα είχα αγχωθεί αλλά και πάλι θα έβαζα στόχο να έπαιρνα καλύτερο βαθμό την επόμενη φορά.*

Μερικοί μαθητές τονίζουν ότι αισθάνονται άσχημα κυρίως για το τι θα δείξουν και τι θα πουν στους γονείς τους. Είναι μάλιστα η βία αυτή που τους τρομοκρατεί και τους κάνει να στενοχωριούνται ακόμη περισσότερο. Φοβούνται ότι μόλις το μάθουν οι γονείς τους θα τους δείρουν. Έτσι αναφέρουν: Σ2: *Οι γονείς μου φωνάζουν και μου παίζουν και καμιά σφαλιάρα, η μάνα μου δηλαδή.* Σ6: *Το πρώτο που σκέφτομαι είναι οι κόποι της μάνας μου. Γιατί ο πατέρας μου δεν ασχολείται τόσο με τα μαθήματα. Η μάνα μου δε μου κάνει πράμα... δε με δέρνει για τους βαθμούς αλλά ο πατέρας μου, του τα δείχνω και μου λέει να προσπαθήσεις για να μη σε δείρω. Αν πάρεις κακό βαθμό θα σε δείρω.* Σ17: *Χάλια, σκέφτομαι τους γονείς μου. Τι θα μου πουν;* Σ18: *Άσχημα, γιατί άμα το δείξω της μάνας μου θα με δείρει.* Σ20: *Χάλια γιατί μπορεί να μην έχω διαβάσει να πάω σπίτι να το πω της μαμάς και να φάω ζύλο.*

Τέλος υπάρχει ένας μαθητής ο οποίος δε στενοχωριέται και τόσο όσο νευριάζει και έχει κάπως ακραία συμπεριφορά θα λέγαμε. Συγκεκριμένα:

- *Ερωτών: Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό;*
- *Σ3: Νιώθω νευριασμένος και ρωτάω την κυρία γιατί...*
- *Ερωτών: Άρα πιστεύεις ότι φταίει η κυρία;*
- *Σ3: Ε... Να αν μου πει ας πούμε δεν προσπάθησες εκεί και εκεί γι' αυτό σου έβαλα το βαθμό αυτό εντάξει αλλιώς αρχίζω και τη βρίζω.*

- Ερωτών: Έχεις κάποια άλλη ακραία αντίδραση όταν πάρεις κάποιο κακό βαθμό;
- Σ3: Ναι έχω..
- Ερωτών: Για πες μου...
- Σ3: Να την κάνω;
- Ερωτών: Όχι να μου την πεις. Τι είχες κάνει;
- Σ3: Τι έκανα ή τι έσπασα; Ε... νευρίασα. Πρώτα ρώτησα την κυρία γιατί μου έβαλε αυτό τον κακό βαθμό.
- Ερωτών: Ναι, και μετά τι έσπασες;
- Σ3: Όχι κυρία έτσι το είπα.

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των γονέων όταν τα παιδιά τους πάρουν ένα κακό βαθμό μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες. Στους γονείς που:

α) Δε φωνάζουν στα παιδιά ούτε τα δέρνουν. Αντιθέτως τα παροτρύνουν να προσπαθήσουν περισσότερο και την επόμενη φορά να καταφέρουν να πάρουν έναν πιο καλό βαθμό. Συγκεκριμένα: Σ1: Μου είπαν ότι δεν πειράζει και την επόμενη φορά θα τα πάω καλύτερα. Σ4: Να συνεχίσω να διαβάζω όπως διάβαζα αλλά αν δεν μπορείς να το ανεβάσεις κράτησέ το. Δεν με πιέζουν όμως. Σ10: Οι γονείς μου μου λένε Σ10 προσπάθησε, προσπάθησε, προσπάθησε. Αφού διάβασες έτσι κακά έτσι θα είναι και ο βαθμός. Σ14: Άμα έχω διαβάσει μου λένε εντάξει δεν πειράζει. Αν δεν έχω διαβάσει θα μου πουν κάτι. Σ19: Που δυσκολεύτηκες; Προσπαθούν να με βοηθήσουν για να τα πάω καλύτερα στο επόμενο. Σ21: Επειδή η μαμά μου με εξετάζει και ξέρει ότι είχα διαβάσει μου λέει εσύ διάβασες και δεν πειράζει. Σ23: Να προσπαθήσεις πιο πολύ και όχι να περάσεις μόνο αυτό το βαθμό αλλά και τον καλύτερό σου. Σ24: Να πω στην κυρία να μου το ξαναβάλει το τεστ αλλά δεν το ξαναγράφο τελικά.

β) φωνάζουν στα παιδιά και μπορεί μέχρι και να χρησιμοποιήσουν βία πάνω τους. Συγκεκριμένα: Σ2: Οι γονείς μου φωνάζουν και μου παίζουν και καμιά σφαλιάρα, η μάνα μου δηλαδή. Σ3: Ε... δε με δέρνουν. Εγώ θέλω να παίρνει ο μπαμπάς μου τους βαθμούς γιατί ο μπαμπάς μου είναι καλύτερος από τη μαμά. Η μαμά μπορεί να μου φωνάζει ο μπαμπάς δε μου λέει τίποτα, γιατί μου λέει ότι και εγώ στο δημοτικό δεν τα έπαιρνα τα γράμματα. Σ15: Γιατί δε διάβασα; Κάποιες φορές φωνάζουν. Σ18: Άσχημα, γιατί άμα το δείξω της μάνας μου θα με δείρει. Σ20: Ε... θα μου φωνάζουν.

Μεταφέρουμε και ένα απόσπασμα της συνομιλίας μας με ένα παιδί:

Σ22: Προσπαθώ να το πω στη μητέρα μου με τρόπο για να μη με φορτώσει.

Ερωτών: Πως πιστεύεις θα σε φορτώσει;

Σ22: Πιστεύω ότι όταν διαβάζω θα έρχεται συνέχεια μαζί μου και θα μου λείει: «Κάνε αυτό, κάνε εκείνο», που αυτό δεν το θέλω. Προτιμώ να διαβάζω μόνη μου και μετά να με ελέγχει η μητέρα μου.

6.10 Αξιολόγηση και επιβράβευση

Ένας ακόμη στόχος ήταν να διερευνήσουμε το κατά πόσο επιβραβεύουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους και πώς αισθάνονται τα παιδιά με αυτή την επιβράβευση. Θέλαμε λοιπόν να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη φραστική διατύπωση (μπράβο, πολύ καλά κ.ά.) προκειμένου να διατυπώσουν τις αξιολογικές τους κρίσεις για τους μαθητές τους κατά την καθημερινή πρακτική. Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου θέσαμε τον εξής προβληματισμό:

➤ Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει: «Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!».

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
- Πόσο συχνά;
- Πώς ένιωσες;

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις βλέπουμε πως όλοι οι μαθητές της έρευνας έχουν επιβραβευτεί από κάποιον εκπαιδευτικό είτε φέτος είτε κάποια άλλη σχολική χρονιά. Εκεί που υπάρχει διαφοροποίηση είναι στο πόσο συχνά ακούν την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα υπάρχουν δυο κατηγορίες.

α) Οι μαθητές που επιβραβεύονται σχεδόν καθημερινά. Όπως π.χ. Σ1: Πολλές φορές, 2-3 φορές την εβδομάδα. Σ2: Συχνά σχεδόν κάθε φορά που θα σηκωθώ στον πίνακα. Σ4: Συχνά χθες ας πούμε στη γλώσσα. Σ14: Ναι. Και σε εκδρομές έχει γίνει που περιγράφω τα πάντα πριν να τα πει ο ξεναγός.

β) Οι μαθητές που δεν επιβραβεύονται συχνά. Μάλιστα όχι μόνο δεν επιβραβεύονται συχνά αλλά άργησαν να θυμηθούν το πότε επιβραβεύτηκαν έστω και για μια φορά. Όπως π.χ. Σ15: Όχι. Ε... Πέρυσι. Παλιά. Σ19: Όχι πολύ συχνά. Μια

φορά την εβδομάδα... ούτε. Σ23: *Μια δυο φορές. Όχι συχνά. Η πρώτη φορά ήταν όταν πήγαινα τετάρτη τάξη και η δεύτερη πάλι στην τετάρτη τάξη. Φέτος δεν έχει τύχει.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρατηρείται στην απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος ενώ στο παρελθόν άκουγε θετικά σχόλια από τον εκπαιδευτικό τώρα δεν επιβραβεύεται. Συγκεκριμένα αναφέρει: «*Στο παλιό μου σχολείο κάθε μέρα. Εδώ σ' αυτό το σχολείο σπάνια..*»

Τα συναισθήματα των παιδιών με το άκουσμα του επαίνου από τον εκπαιδευτικό ήταν πολύ ευχάριστα. Ενθουσιάστηκαν στο άκουσμα και δεν ήταν λίγα και αυτά που ένιωσαν υπερηφάνεια για τον εαυτό τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν: Σ1: *Πολύ καλά, χάρηκα.* Σ5: *Πολύ ωραία και ότι μου άρεσε αυτό, ότι και καλά τώρα το έκανα σωστά και μου είπε μπράβο και μου άρεσε.* Σ7: *Πολύ ενθουσιασμένη.* Σ11: *Υπερήφανος για αυτό που μπορώ να κάνω στο μάθημα, έξυπνος, όμορφα.* Σ12: *Χαρούμενος, γιατί θα το έλεγε στη μαμά μου και θα ήταν και η μαμά μου χαρούμενη.* Σ13: *Σκέφτηκα ότι εντάξει καλά έκανα και διάβασα το μάθημα.* Σ22: *Πολύ μεγάλη χαρά γιατί λέω μπράβο μου και σε εμένα γιατί διάβασα σε αυτό το σημείο και τα κατάφερα. Ένιωσα ενθουσιασμό.* Σ23: *Πολύ καλά, γιατί νιώθω ότι τα έχω πάει πολύ καλά σε αυτό το μάθημα.* Σ24: *Καλά, χαρά, γιατί η κυρία μου είπε ότι το έκανα σωστά και σκέφτηκα τη μαμά ότι θα χαρεί.* Υπήρξε βέβαια και ένας μαθητής που δεν ένιωσε κάτι, αφού σύμφωνα με τα λεγόμενά του έχει συνηθίσει πλέον. Σ2: *Δεν ένιωσα κάτι, δεν ήταν κάτι περίεργο. Έχω συνηθίσει.*

6.11 Μη ανταπόκριση σε ερώτηση του εκπαιδευτικού

Ένας ακόμη στόχος ήταν να διερευνήσουμε αν έχει τύχει στο εν λόγω δείγμα της έρευνας να μην απαντήσουν σωστά σε κάποια ερώτηση του εκπαιδευτικού, πώς ένιωσαν και γιατί πιστεύουν ότι συνέβηκε αυτό. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου θέσαμε το εξής ερώτημα:

➤ Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει: Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.

➤ Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;

➤ Πόσο συχνά;

- Πώς ένιωσες;
- Γιατί πιστεύεις ότι σου συνέβηκε αυτό;

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις βλέπουμε πως όλοι οι μαθητές της έρευνας έχει τύχει να μην απαντήσουν κάποια στιγμή στην ερώτηση του δασκάλου τους. Εξαιρεση αποτελεί μονάχα ένας μαθητής ο οποίος αναφέρει: *Όχι δε μου έχει συμβεί ποτέ και ελπίζω να μη μου συμβεί»* (Σ14). Το σύνολο λοιπόν του δείγματος έχει έρθει στη δύσκολη θέση να μην απαντήσει τίποτα είτε φέτος είτε κάποια άλλη σχολική χρονιά στην ερώτηση του δασκάλου τους, υπάρχουν όμως θα λέγαμε δυο κατηγορίες μαθητών. Αυτοί που:

α) σπάνια δε γνωρίζουν την απάντηση. Είναι οι μαθητές που συμπλήρωσαν ότι δε συμβαίνει συχνά. Συγκεκριμένα: Σ1: *Λίγες φορές έχει τύχει να απαντήσω λίγα σωστά.* Σ3: *Μόνο στη γλώσσα, πάντα διαβάζω σε όλα μου τα μαθήματα. Δε συμβαίνει συχνά.* Σ7: *Ποτέ. Ε... Καμιά φορά.* Σπάνια. Σ8: *Όχι συνέχεια, σπάνια.* Σ9: *Σπάνια.* Σ10: *Σπάνια συμβαίνει. Μια φορά το μήνα μπορεί να έχει γίνει.* Σ11: *Σχεδόν ποτέ.* Σ13: *Δε μου έχει τύχει απλά... Μόνο μια φορά όταν είχα μπερδευτεί στην Ιστορία φέτος με ένα προηγούμενο μάθημα.* Σ24: *Μια δυο φορές την εβδομάδα.*

β) συχνά δε γνωρίζουν την απάντηση. Είναι οι μαθητές στο δείγμα που σχεδόν καθημερινά δεν απαντούν στο δάσκαλό τους. Όπως π. χ. Σ17: *Ναι, πολλές φορές. Σχεδόν κάθε μέρα.* Σ21: *Ναι, συχνά.*

Τα συναισθήματα των παιδιών με το να μη γνωρίζουν την απάντηση ή με το να απαντούν λάθος ήταν δυσάρεστα. Απογοητεύτηκαν και δεν ήταν λίγα αυτά που ντράπηκαν και αισθάνθηκαν άβολα. Συγκεκριμένα αναφέρουν: Σ1: *Ένιωσα άσχημα.* Σ7: *Στενοχωριόμουν πολύ γιατί ενώ τα είχε πει η δασκάλα εγώ δε τα θυμόμουν.* Σ9: *Ντράπηκα, κοκκίνισα γιατί δεν το ήξερα.* Σ10: *Ένιωσα ότι δεν είχα διαβάσει καλά και χρειάζεται περισσότερο διάβασμα. Ήμουν λυπημένος γιατί δεν τα είπα και τόσο καλά.* Σ23: *Ε... όχι και τόσο καλά γιατί είχα διαβάσει, είχα κάνει κόπο και τα είχα ξεχάσει. Ένιωσα λύπη αλλά έμαθα από τα λάθη μου και είπα αφού έμαθα από τα λάθη μου την άλλη φορά θα τα πάω καλύτερα.* Σ22: *Λίγο απελπισία, λίγο σαν να λέω μέσα μου... δεν έδωσα προσοχή σε αυτό το σημείο και δεν τα πήγα καλά.*

Τα παιδιά απογοητεύτηκαν και δεν ήταν λίγα αυτά που ντράπηκαν και αισθάνθηκαν άβολα, αφού σκέφτηκαν εκείνη τη στιγμή:

α) τι θα πουν οι συμμαθητές τους. Σ5: *Άσχημα και ντράπηκα τα παιδιά. Σ6: Ένιωσα άβολα, γιατί κάποιιοι συμμαθητές μου μπορεί να με κορόιδευαν. Σ15: Αμήχανα γιατί οι συμμαθητές μου με είδαν και λέω τι θα λένε τώρα.*

β) τι θα πουν οι γονείς τους. Σ3: *Αισθάνομαι άγχος, άβολα, γιατί σκέφτομαι τους βαθμούς εκείνη τη στιγμή, τι θα μου βάλει θα μου χαμηλώσει το βαθμό. Ε... θα σκεφτώ και τη μαμά. Δε θέλω να είμαι σαν πολλούς άλλους που δεν ξέρουν να απαντήσουν τίποτα. Σ20 Χάλια, γιατί δε θέλω να με μαλώσει η μαμά.*

γ) τι θα πει η κυρία τους. Σ16: *Άγχος για το τι θα πει η κυρία.*

δ) τι θα πει ο σύμβουλος. Υπήρχε λοιπόν ένας μαθητής που αισθάνθηκε άβολα κι αυτό επειδή ήταν ένας σχολικός σύμβουλος στην τάξη. Σ13: *Πολύ άσχημα γιατί ήταν και ο σύμβουλος εκείνη την ημέρα.*

Το τελευταίο που θέλαμε να εξετάσουμε ήταν ποιος είναι ο λόγος που θεωρούν οι μαθητές ότι δεν απάντησαν σωστά στην ερώτηση του δασκάλου τους. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι δεν είχαν διαβάσει καλά το μάθημα. Ενδεικτικά αναφέρω: Σ8: *Μάλλον δεν είχα καταλάβει το μάθημα και δεν μπορούσα να απαντήσω. Μπορεί να είναι μεγάλο το μάθημα όπως στην ιστορία και δεν μπορώ να το μάθω όλο. Και δεν τα θυμόμουν όλα καλά και δεν μπορούσα να απαντήσω. Σ13: Δεν είχα διαβάσει καλά το μάθημα. Σ19: Γιατί τα είχα ξεχάσει ή δεν τα είχα διαβάσει.*

Υπάρχουν όμως και μαθητές που είτε λόγω άγχους δεν απάντησαν σωστά π.χ. Σ7: *Γιατί είχα πολύ άγχος, είτε λόγω απροσεξίας π.χ. Σ11: Μήπως δεν είχα προσέξει στο μάθημα, ή μήπως μου μιλούσε αυτός που κάθεται δίπλα μου, επειδή πάει στο τμήμα ένταξης και δε γράφει τίποτα και ασχολείται μόνο με εμένα και μου μιλάει συνέχεια. Σ12: Γιατί ήμουν αφηρημένος. Σ22: Δεν έδωσα προσοχή. Έλεγα ότι αυτό δε θα το βάλει μη δώσω προσοχή και τελικά το έβαλε.*

6.12 Προφίλ των μαθητών

Μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αναδύθηκαν και αναγνωρίστηκαν συγκεκριμένα προφίλ των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα οι μαθητές φαίνεται να έχουν συγκεκριμένες απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε, σύμφωνα πάντα με τις

απαντήσεις, τρία χαρακτηριστικά προφίλ μαθητών. Στους μαθητές που είναι:

- θετικά διακείμενοι σε απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση,
- αρνητικά διακείμενοι και
- «ενδιάμεσοι».

Η πρώτη ομάδα θεωρεί τα τεστ μια εύκολη διαδικασία και τάσσεται ενάντια στην κατάργηση των βαθμών, αφού μέσω αυτών ξέρουν οι ίδιοι αλλά και οι γονείς τους πόσο καλοί είναι. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μαθητών του δείγματος που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι ότι δε θέλουν να καταργηθούν οι δοκιμασίες, είτε αυτές είναι προφορικές, είτε γραπτές, αφού, σύμφωνα με τους ίδιους, έτσι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί ποιος διαβάζει και ποιος όχι. Οι εν λόγω μαθητές ακόμη συμφωνούν απόλυτα με την εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο τονίζοντας ότι θα τους βοηθήσει στη μελλοντική τους σχολική πορεία. Οι μαθητές αυτοί είναι που επιβραβεύονται από τους γονείς τους είτε λεκτικά, είτε υλικά. Η επιβράβευσή τους βέβαια προέρχεται και από τους εκπαιδευτικούς τους. Κλείνοντας η ομάδα αυτών των μαθητών σπάνια δεν γνωρίζει την απάντηση σε κάποια ερώτηση του δασκάλου τους.

Η δεύτερη ομάδα μαθητών είναι αρνητικά διακείμενη σε απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα θεωρούν τα τεστ δύσκολα και θα επιθυμούσαν άμεσα την κατάργηση των βαθμών από το σχολείο, για ποικίλους λόγους. Είναι αυτοί ακόμη, που προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα, τάσσονται υπέρ της κατάργησης των δοκιμασιών, είτε προφορικών, είτε γραπτών. Δυσανασχετούν και μόνο στην ιδέα της εισαγωγής εξετάσεων στο Δημοτικό σχολείο, αφού δε θα έχουν ελεύθερο χρόνο και θα πρέπει να αυξηθεί κατά πολύ το διάβασμά τους. Είναι αυτή η κατηγορία μαθητών επίσης που δεν επιβραβεύεται από τους γονείς τους, αντιθέτως τιμωρούνται. Η επιβράβευση όμως δεν είναι συχνή και από τους δασκάλους τους. Τέλος τα παιδιά αυτής της ομάδας συχνά δεν γνωρίζουν την απάντηση σε ερώτηση του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών σκιαγραφείται ένα ακόμη προφίλ μαθητών. Η τρίτη και τελευταία ομάδα υιοθετεί μια «ενδιάμεση» στάση απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησης. Οι μαθητές αυτοί αμφιταλαντεύονται στην πλειονότητα των απαντήσεών τους. Άλλοτε λοιπόν θεωρούν τα τεστ εύκολα και άλλοτε δύσκολα. Δεν τάσσονται ούτε υπέρ, αλλά ούτε κατά, της κατάργησης των βαθμών. Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την κατάργηση των δοκιμασιών

μέσα στην τάξη, είτε αυτές είναι προφορικές, είτε είναι γραπτές. Δεν γνωρίζουν ακόμη αν η εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό σχολείο από τη μια τάξη στην άλλη είναι επιθυμητή ή όχι. Αυτούς τους μαθητές θα τους χαρακτηρίζαμε ως αναποφάσιστους με ανάμικτα αισθήματα και απόψεις.

Συμπερασματικά η κωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών και η παρουσίαση των απαντήσεων φαίνεται να προσφέρει μια πιο σαφή και εμπειριστατωμένη εικόνα διαφορετικών προφίλ μαθητών, που απεικονίζει τις διαφορετικές προσεγγίσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

7.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού ολοκληρώσαμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, επιχειρούμε τη συζήτησή τους αξιοποιώντας και τη σύγκρισή τους με αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα από το διεθνή και ελληνικό επιστημονικό χώρο. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που τοποθετήθηκαν τα ερωτήματα στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να συνδυαστούν τα αποτελέσματα ώστε να παρουσιαστεί το νόημα των πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων της έρευνας.

7.2 Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ολοκλήρωσαν τις φράσεις στη λεκτική δοκιμασία «Συνέχισε την πρόταση». Οι λέξεις – ερεθίσματα που επιλέχτηκαν ως αρχικό μέρος των προτάσεων σχετίζονταν άμεσα με την αξιολόγηση του μαθητή και ήταν οι εξής: α) Το σχολείο β) Οι βαθμοί γ) Τα τεστ και δ) Η κατάργηση των βαθμών.

7.2.1. Το σχολείο – Οι βαθμοί

Οι μαθητές με βάση τον τρόπο που συνέχισαν τη φράση «Το σχολείο» συμπεραίνουμε ότι προσπαθούν να προσεγγίσουν εννοιολογικά και να περιγράψουν το συγκεκριμένο όρο. Με το ερώτημα αυτό η πλειονότητα των μαθητών περιέγραψε τι είναι το σχολείο για τους ίδιους. Τόνισε πως το σχολείο είναι ωραίο και πως είναι η ασχολία των παιδιών. Πιστεύαμε πως μέσα από τις απαντήσεις τους θα αντλούσαμε πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με την έννοια του σχολείου και το ρόλο του.

Δυστυχώς δεν υπήρχε ποικιλία απαντήσεων, αφού σχεδόν το σύνολο του δείγματος απάντησε το ίδιο... ότι το σχολείο τους είναι ωραίο!

Όσον αφορά τους βαθμούς το σύνολο των μαθητών απάντησε για τους δικούς του βαθμούς. Το σύνολο δηλαδή του δείγματος μας είπε αν οι βαθμοί του είναι καλοί ή κακοί. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η απάντηση ενός μαθητή που στο άκουσμα της λέξης αμέσως χρησιμοποίησε το επιφώνημα ΩΧ!!! Ο συμμετέχων αυτός με βάση τα λεγόμενά του είναι πιθανό να ανήκει στη μερίδα εκείνων των μαθητών που αισθάνονται άβολα με την αξιολόγηση και ειδικότερα με τη βαθμολόγηση θεωρώντας την ελάχιστα δελεαστική διαδικασία (Barnes, 1985, στο Brookhart, 1993:140). Το επιφώνημα «ωχ» που χρησιμοποιεί είναι φανερά φορτισμένο αρνητικά και υποδηλώνει ξεκάθαρα την έλλειψη θετικής στάσης του ίδιου απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησής του. Την επιφυλακτική αυτή στάση απέναντι στην αξιολόγηση φαίνεται να υιοθετούν και εκπαιδευτικοί καθώς πιστεύουν πως η αξιολόγηση του μαθητή είναι ανακριβής, αναξιόπιστη και με λάθη μέτρησης (Segers και Tillema: 2011).

7.2.2 Τα τεστ

Τα τεστ κατασκευάζονται από τους εκπαιδευτικούς (teacher-constructed tests) και ανήκουν στην κατηγορία των αντικειμενικών τεστ επίδοσης. Μπορούν να γίνουν από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και χρησιμοποιούνται συνήθως για την εξέταση μαθητών ορισμένης τάξης (Κασσωτάκης, 2003:31). Καθιερώνουν το είδος της γνώσης που είναι αποδεκτό και λειτουργούν ως όχημα με τη βοήθεια του οποίου ο εκπαιδευτικός υπολογίζει την απόδοση του μαθητή, διαμορφώνει κρίσεις και «διανέμει» τη γνώση σε όλους τους μαθητές για τους οποίους είναι υπεύθυνος (Hunter et al., 2006:43). Όταν κατασκευάζονται ορθά, μπορούν να θεωρηθούν εξίσου έγκυρα από τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης. Χαρακτηρίζονται βέβαια από προβλήματα και αδυναμίες λόγω έλλειψης χρόνου, πηγών και κατάλληλης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά το σχεδιασμό τους (Coniam, 2009:227).

Σήμερα παρατηρείται έντονη διαμάχη, η οποία περιστρέφεται γύρω από τις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Οι Leu και Kinzer αναφορικά με τη συγκεκριμένη διαμάχη ισχυρίζονται πως «κάποιοι εκπαιδευτικοί, διευθυντές και γονείς αισθάνονται πως δαπανάται πολύς χρόνος στις εξετάσεις και νιώθουν απογοητευμένοι με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Άλλοι πάλι πιστεύουν πως τα παραδοσιακά, τυπικά τεστ αξιολόγησης είναι αναγκαία, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεχής εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή». (Leu και Kinzer , 1999:453)

Τι γνώμη έχουν όμως οι μαθητές για τα τεστ; Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών μπορούμε να κατατάξουμε τους μαθητές σε τρεις (3) κατηγορίες. Συγκεκριμένα σε αυτούς που:

α) θεωρούν τα τεστ εύκολα και δεν έχουν κάποια αντίρρηση στο να γράψουν κάποιο τεστ,

β) θεωρούν τα τεστ δύσκολα και τους προκαλούν άγχος στο άκουσμα και μόνο της λέξης. Το άγχος που προκαλείται στους μαθητές από τα τεστ που πραγματοποιούνται στο σχολείο φαίνεται από πολλές δηλώσεις τους.

γ) θεωρούν άλλα τεστ εύκολα και άλλα δύσκολα.

7.2.3 Η κατάργηση των βαθμών

Οι μαθητές με βάση τα λεγόμενά τους ως προς το ενδεχόμενο κατάργησης των βαθμών θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις (3) κατηγορίες. Για την ακρίβεια είναι αυτοί που:

α) θεωρούν απόλυτα θεμιτή την κατάργηση των βαθμών,

β) τίθενται αρνητικά απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, και

γ) αμφιταλαντεύονται.

Η αποβολή του άγχους είναι το πιο τρανταχτό επιχείρημα των μαθητών της πρώτης ομάδας που τηρούν θετική στάση απέναντι στο ενδεχόμενο κατάργησης των βαθμών. Ο Terwilliger (2012:177), υποστηρίζει πως «λίγες πλευρές της διδακτικής διαδικασίας είναι περισσότερο προσβλητικές από τη βαθμολόγηση των μαθητών». Παρόμοια οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης το 1979 έκαναν λόγο για διαταραχή της σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή από τη στιγμή που

ο πρώτος αναλαμβάνει το ρόλο του ελεγκτή και βαθμολογητή (αναφέρεται στο Μανωλάκος, χχ:3).

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν όλοι οι μαθητές που τηρούν αρνητική στάση απέναντι στην κατάργηση της βαθμολογικής διαδικασίας. Ο Moon το 2002 υποστήριξε πως «η βαθμολόγηση... παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, επειδή οι μαθητές θέλουν να γνωρίζουν πώς τα πηγαίνουν και όχι απλά εάν έχουν πετύχει ή όχι» (αναφέρεται στο Donaldson & Gray, 2012:103). Οι Goltermann και Doelker, από την άλλη πλευρά, υπέρμαχοι και αυτοί της βαθμολογικής διαδικασίας θεωρούν πως είναι απολύτως απαραίτητο να υπάρξει κάποιου είδους μέτρηση της επίδοσης του ατόμου στην κοινωνία και οι βαθμοί αποτελούν το καλύτερο δείκτη αυτής της επίδοσης (Goltermann & Doelker, 1975:5).

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν όλοι εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι προβάλλοντας διαφορετικά επιχειρήματα, διχάζονται για το αν θα πρέπει να καταργηθεί η βαθμολόγηση. Τον προβληματισμό της εκδηλώνει και η Ηλιού διαπιστώνοντας ότι: «Η βαθμολογία είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενος τρόπος αξιολόγησης. Αλλά η κατάργησή της, όταν δε συνοδεύεται από αντικατάστασή της με άλλο, προσφορότερο τρόπο αξιολόγησης, (...) πλήττει ιδιαίτερα τους λιγότερο προνομιούχους μαθητές» (αναφέρεται στο Χιωτάκης, 1999: 69). Αυτό που προέχει είναι να διερευνηθεί, εάν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η πλήρης έλλειψη εξετάσεων και βαθμών ως κινήτρων για μάθηση, θα είχε ως αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη και διακοπή των σπουδών και τη δραματική αύξηση των λειτουργικά αναλφάβητων (Χιωτάκης, 1999:69).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι για τους περισσότερους μαθητές δεν είναι θεμιτή η κατάργηση των βαθμών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

7.3 Κριτήρια βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να διερευνήσουμε πώς βλέπουν οι μαθητές τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα ποια πιστεύουν ότι είναι αυτά τα κριτήρια που δίνουν σημασία οι εκπαιδευτικοί, όταν τους αξιολογούν και σε ποια δε δίνουν σημασία και θα ήθελαν να δώσουν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι δάσκαλοί τους λαμβάνουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες όταν τους βαθμολογούν. Ειδικότερα όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο δάσκαλός τους βαθμολογεί την επίδοσή τους. Πέρα όμως από την επίδοση του μαθητή, αν γράφει δηλαδή καλά στα διαγωνίσματα και στα τεστ και αν λέει προφορικά το μάθημα όταν ο δάσκαλός τους ρωτήσει, εκτιμούν ακόμη τη συμμετοχή στο μάθημα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους όπως και τη συμπεριφορά. Εύκολα γίνεται αντιληπτό από την ποσοτική εκτίμηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πως οι παράγοντες που λαμβάνονται πιο συχνά υπόψη κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών είναι η σχολική τους επίδοση, η στάση και συμπεριφορά που επιδεικνύουν στην τάξη και τέλος η συμμετοχή τους στο μάθημα.

Όπως βλέπουμε λοιπόν η επίδοση των μαθητών, η ικανότητά τους δηλαδή να ανταπεξέρχονται επιτυχώς στους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί, δεν είναι το μοναδικό κριτήριο που υπολογίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χορήγηση της βαθμολογίας τους. Πολύ σοβαρά λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα πάντα με τους μαθητές του δείγματος, και ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (π.χ. συνεργασία, προσπάθεια κ.ά.). Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις στα κριτήρια αυτά δίνεται ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα συγκριτικά με την επίδοση.

Παρόμοια οι Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά μετά από σχετική έρευνα που διεξήγαγαν το 2008 σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πολλούς παράγοντες υπόψη κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών τους. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές εκείνης της έρευνας θεωρούν τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως τον σημαντικότερο παράγοντα που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό. Είναι ενδιαφέρον πως οι μαθητές δείχνουν ότι η συμπεριφορά τους είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό (μαζί με τις γραπτές εξετάσεις και τις γνώσεις τους). Σε αντίθεση με την εν λόγω έρευνα στην οποία οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους αξιολογούν πρώτα και κύρια για την επίδοσή τους, δηλαδή τις γραπτές εξετάσεις και τις γνώσεις τους, και έπειτα για τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή στο μάθημα.

Συσχετίζοντας τα ανωτέρω ευρήματα με τις προτάσεις των οδηγιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ, των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την αξιολόγηση του μαθητή, όπου η συμπεριφορά του μαθητή αμυδρώς αναφέρεται ως αξιολογήσιμη στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και στις οδηγίες του Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994), σύμφωνα με τα παραπάνω ποιοτικά ευρήματα στο σχολείο η συμπεριφορά του μαθητή αξιολογείται. Οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η αξιολόγηση γι' αυτούς. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αυτό ως ένα σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγησή τους.

7.4 Ενδεχόμενη κατάργηση των δοκιμασιών, είτε γραπτών, είτε προφορικών

Οι εξετάσεις είναι ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα θέματα της εποχής μας. Αυτό εξηγείται εύκολα αφού οι εξετάσεις δεν είναι κάτι που απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και την κοινωνία γενικότερα και φυσικά και τους μαθητές, αφού αποτελεί μια καθημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις (3) ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) είναι θετικοί απέναντι στην κατάργηση των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών, για διάφορους λόγους,

β) είναι αρνητικοί απέναντι στην κατάργηση των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών και

γ) αμφιταλαντεύονται προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η ομάδα των μαθητών που θεωρούν την κατάργηση των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών απόλυτα θεμιτή. Επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα υπερασπίζονται την άποψή τους. Μάλιστα μαθητής ανέφερε ότι θα έκανε πάρτι, αν γίνει κάτι τέτοιο, αφού δεν μπορεί καθόλου τα τεστ. Το περίεργο βέβαια ήταν η αιτία που δεν θέλει τα τεστ. Η αιτία είναι ένας συμμαθητής του, ο οποίος κάνει φασαρία και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για να γράψει. Με αφορμή αυτό το μαθητή αξίζει να τονίσουμε τη σπουδαιότητα του κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη. Η διατήρηση της ηρεμίας και της ησυχίας

μέσα στην αίθουσα σύμφωνα και με τη Βαλσαμάκη – Ράλλη είναι σημαντικός παράγοντας που βοηθάει τους μαθητές να συγκεντρωθούν στο έργο τους και να αποδώσουν καλύτερα (Βαλσαμάκη - Ράλλη Η., 1979:141).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών αναφέρει ότι αγχώνεται κατά τη διαδικασία της εξέτασης είτε αυτή είναι γραπτή είτε είναι προφορική. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές οι οποίοι θεωρούν ότι οι εξετάσεις δημιουργούν ένα φράγμα στη δημιουργική εξέλιξη του ατόμου και ζημιώνονται οι μαθητές ουσιαστικά ενώ σκοπός είναι να ωφεληθούν. Το εξεταστικό άγχος ακόμα, προκαλεί ψυχική ένταση, αναστάτωση στους μαθητές και κόπωση που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με τα θετικά στοιχεία που παρέχει η αξιολόγηση. Ο Δημητρόπουλος αναφερόμενος στην έρευνες του Heinerth, που έδειξε ότι το εξεταστικό άγχος των μαθητών φτάνει σε ακραία σημεία νευρωτικών καταστάσεων, αναρωτιέται αν οι ωφέλειες απ' την εξέταση είναι ικανές να αντισταθμίσουν τις καταστάσεις αυτές (στο Δημητρόπουλος, 1989:21). Ο Βάμβουκας (1978) επίσης, σε μια έρευνα του διαπίστωσε ότι ένας από τους συχνότερους φόβους των εφήβων είναι αυτός που σχετίζεται με τις εξετάσεις (στο Δημητρόπουλος, ό.π.).

Ο Sambell και οι συνεργάτες του (1997:357) μετά τη διεξαγωγή έρευνας συμπέραναν ότι οι εξετάσεις εκλαμβάνονται συχνά ως απειλή για τους μαθητές, καθώς τους δημιουργούν άγχος, το οποίο παρακωλύει την ικανότητά τους να κατανοούν τις διδασκόμενες έννοιες. Παρόμοια τάχθηκε και ο Hembree το 1988 ισχυριζόμενος πως οι εξετάσεις αποτελούν μια από τις πιο απειλητικές και αγχογόνες μαθησιακές εμπειρίες. Όταν οι μαθητές φοβούνται υπερβολικά πως θα αποτύχουν σε μια εξέταση, βιώνουν το λεγόμενο «άγχος των εξετάσεων» (test anxiety). Ψυχολογικό στρες, χαμηλή σχολική επίδοση, ακαδημαϊκή αποτυχία και ανασφάλεια έχει βρεθεί ότι σχετίζονται ισχυρά με τη συγκεκριμένη μορφή άγχους (αναφέρεται στο Harris & Coy, 2003:2).

Πιο αναλυτικός ο Zeidner το 1998 υποστήριξε πως το «άγχος των εξετάσεων» εκδηλώνεται σε τρία επίπεδα: 1) στο γνωστικό επίπεδο: με αρνητικές σκέψεις και υποτιμητικές αυτοδηλώσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, 2) στο συναισθηματικό επίπεδο: με ένταση, σφιχτούς μύες, τρεμούλιασμα, υψηλή εφίδρωση, κρύα χέρια κ.ά. και, τέλος, 3) στο συμπεριφορικό: με τάσεις αποφυγής, μειωμένο ενδιαφέρον και αναβλητικότητα στη μελέτη (αναφέρεται στο Putwain, 2008:1026-1027).

Τέλος σύμφωνα με τους Λεονταρή και Γιαλαμά το άγχος των εξετάσεων είναι μια ειδική περίπτωση γενικευμένου άγχους, που αναφέρεται στις φαινομενολογικές αντιδράσεις και τη συμπεριφορά που συνοδεύει την ανησυχία για μια πιθανή αποτυχία (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος απάντησε θετικά σχετικά με την κατάργηση των δοκιμασιών είτε γραπτών είτε προφορικών. Από την άλλη πλευρά ένα πολύ μικρότερο ποσοστό μαθητών, δήλωσε τη διαφωνία του ως προς την κατάργηση των δοκιμασιών. Υπήρξαν βέβαια και ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι αμφιταλαντεύονται στο αν επιθυμούν την κατάργηση των τεστ και της προφορικής εξέτασης ή όχι. Φαίνεται πάντως ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος επιθυμούν την κατάργησή των εξετάσεων και των τεστ αφού προβάλλουν ως κύρια αιτία την πρόκληση έντονου άγχους.

7.5 Εισαγωγή εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο

Ο προβληματισμός-ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές ήταν κατά πόσο συμφωνούσαν ή όχι με την εισαγωγή εξετάσεων στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να αποφασιστεί ότι ένας μαθητής διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να μεταβεί στην επόμενη τάξη του σχολείου.

Με βάση τα αποτελέσματα οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις (3) κατηγορίες. Ειδικότερα είναι οι μαθητές, που: α) τίθενται ενάντια στην εισαγωγή εξετάσεων, καθώς πιστεύουν ότι μια τέτοια κατάσταση θα τους επιβάρυνε και θα τους δημιουργούσε ακόμη μεγαλύτερο άγχος, β) συμφωνούν με την εισαγωγή εξετάσεων στο δημοτικό αφού θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα σχολική τους πορεία και, γ) δεν γνωρίζουν αν η εισαγωγή των εξετάσεων είναι κάτι το επιθυμητό για αυτούς ή όχι.

Στην πρώτη ομάδα, ανήκει η πλειονότητα των μαθητών, οι οποίοι απορρίπτουν την ιδέα εισαγωγής εξετάσεων στο δημοτικό, καθώς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε επιβαρυντικά για τους ίδιους. Αδυνατούν με λίγα λόγια να χειριστούν το άγχος που οι εξετάσεις προκαλούν. Με τις απόψεις αυτές των μαθητών συμφωνούν και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε ο Sambell και οι συνεργάτες του το 1997 σύμφωνα με τα οποία οι εξετάσεις εκλαμβάνονται συχνά ως

απειλή για τους μαθητές, καθώς τους δημιουργούν άγχος, το οποίο με τη σειρά του παρακωλύει την ικανότητά τους να κατανοούν τις διδασκόμενες έννοιες (Sambell et al., 1997:357). Παρόμοια ο Donaldson και οι συνεργάτες του το 2002 υποστήριξαν πως «η εμπειρία της αξιολόγησης ή της κριτικής από άλλα άτομα, συμβάλλει συχνά στη δημιουργία συναισθημάτων αβεβαιότητας, ανησυχίας και άγχους» (Donaldson et al., 2002:261), ενώ σύμφωνα με τους Jindal-Snape και Miller (2008) οι εξετάσεις αποτελούν μια από τις πιο στρεσογόνες εμπειρίες της ζωής των μαθητών (αναφέρεται στο Bagana et al., 2011:1331). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι εξετάσεις δημιουργούν ένα φράγμα στη δημιουργική εξέλιξη του ατόμου και ζημιώνονται οι μαθητές ουσιαστικά ενώ σκοπός είναι να ωφεληθούν. Το εξεταστικό άγχος ακόμα, προκαλεί ψυχική ένταση, αναστάτωση και κόπωση στους μαθητές που δεν συγκρίνεται με τα θετικά στοιχεία που παρέχει η αξιολόγηση.

Στη δεύτερη ομάδα, υπάρχουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι συμφωνούν με την εισαγωγή εξετάσεων στο δημοτικό αφού θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα σχολική τους πορεία. Η αυτογνωσία λοιπόν και η αυτοαντίληψη είναι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης και των εξετάσεων, αφού ο μαθητής μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πληροφορείται για τον ίδιο του τον εαυτό, μαθαίνει τα αδύνατα και τα δυνατά του στοιχεία και έπειτα έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το μελλοντικό εκπαιδευτικό του προγραμματισμό. Οι μαθητές αυτοί λοιπόν συμφωνούν με τους υποστηρικτές των εξετάσεων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σύστημα των εξετάσεων επιτρέπει στον μαθητή κατά την εξέτασή του να πραγματοποιεί μια σύνθεση των γνώσεων του και να εργαστεί δημιουργικά.

Τέλος στην τρίτη ομάδα ανήκουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν αν η εισαγωγή των εξετάσεων είναι κάτι το επιθυμητό για αυτούς ή όχι. Από τη μια αναφέρουν ότι μπαίνεις σε ένα πρόγραμμα και είσαι προετοιμασμένος για τη μετέπειτα σχολική σου πορεία, από την άλλη δε θα ήταν μια ευχάριστη διαδικασία το διάβασμα το καλοκαίρι.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απορρίπτει την εισαγωγή εξετάσεων στο δημοτικό, καθώς τη θεωρεί ιδιαίτερα επιβαρυντικό - αγχωτικό παράγοντα. Πολλές φορές υποστηρίζεται από αρκετούς μελετητές ότι το κοινωνικό σύνολο ασκεί μια καταπίεση πάνω στο άτομο

με τις εξετάσεις και ότι με αυτό τον τρόπο υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης.

7.6 Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν οι μαθητές και πως θα ένιωθαν εάν οι εκπαιδευτικοί τους βαθμολογούσαν με ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζουν και προσπαθούν πολύ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όλοι οι μαθητές θα αισθάνονταν άσχημα και θα είχαν στενοχωρηθεί. Εκεί που διαφέρουν είναι στο πως θα αντιδρούσαν σε μια τέτοια κατάσταση. Κάποιοι δε θα αντιδρούσαν καθόλου ενώ αντίθετα κάποιοι θα μιλούσαν είτε στην κυρία τους είτε στους γονείς τους.

7.7 Περιγραφική αξιολόγηση

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών για την αντικατάσταση των βαθμών με αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση και αν συμφωνούν με την πλήρη κατάργηση των βαθμών. Οι μαθητές με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που:

α) είναι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης. Ενθουσιάζονται δηλαδή στην ιδέα να καταργηθούν οι βαθμοί και στη θέση τους να γράφει αναλυτικά ο εκπαιδευτικός πώς τα πήγαν στα μαθήματα. Θεωρούν δηλαδή πολύτιμη την περιγραφική αξιολόγηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενημερώνονται αναφορικά με τις δυνατότητες ή τις κλίσεις τους, καθώς και για τις πιθανές αδυναμίες τους. Η μορφή αυτή αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστερα τόσο το μαθητή όσο και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο, για τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, καθώς και για τις ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες σε ορισμένους τομείς (Π.Δ 8/95, αρ.3, παρ.1). Δεν είναι λοιπόν λίγοι αυτοί οι

μαθητές που αναφέρουν ότι με την περιγραφική αξιολόγηση κατανοούν καλύτερα τα λάθη τους και τα βελτιώνουν.

Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια αρκετά μεγάλη υπέρβαση για την παραδοσιακή αξιολόγηση και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Η περιγραφική αξιολόγηση προσφέρει τις λειτουργίες της επανατροφοδότησης, της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, τα οποία δεν παρέχει η παραδοσιακή βαθμολόγηση. Είναι γεγονός όμως ότι για να εφαρμοστεί και να ενταχθεί στα ελληνικά σχολεία χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και προετοιμασία (Καψάλης Α., 1998:114).

β) είναι κατά της περιγραφικής αξιολόγησης. Υπήρξαν μαθητές οι οποίοι προβάλλοντας διάφορα επιχειρήματα, δε θα ήθελαν την κατάργηση των βαθμών. Αυτό επιβεβαιώνει ότι οι βαθμοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν μεγάλη σημασία και δύναμη. Αυτό συμβαίνει γιατί με βάση τους βαθμούς τους οι μαθητές προάγονται ή όχι στην επόμενη τάξη, λαμβάνουν υποτροφίες, διπλώματα και τιμητικές διακρίσεις, ενώ ακόμα είναι πολύ σημαντικοί για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και για τις αποφάσεις της σταδιοδρομίας τους.

Οι εν λόγω μαθητές λοιπόν συμφωνούν με κάποιους ειδικούς που υποστηρίζουν ότι το σύστημα αυτό μπορεί να έχει κάποιες ατέλειες, όμως όσα χρόνια εφαρμόζεται δεν εμπόδισε τον πολιτισμό και την επιστήμη να προοδεύσουν. Με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι με αυτό το σύστημα αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε ο εντοπισμός των ατόμων που είχαν τις ικανότητες και τις δυνατότητες να προοδεύσουν και να οδηγήσουν τον πολιτισμό και την επιστήμη σε μεγάλη άνθηση. Επίσης, οι υποστηρικτές της βαθμολογίας που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα ισχυρίζονται ότι το σύστημα αυτό δημιουργεί ένα πνεύμα συναγωνισμού μεταξύ των μαθητών και μια αγωνία και ένταση για την ζωή, με αποτέλεσμα να επικρατεί ο αμείλικτος συναγωνισμός και η συνεχής προσπάθεια.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζεται μεγάλη διαφορά στις απόψεις των μαθητών και ότι η τοποθέτηση για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι διχασμένη. Φαίνεται λοιπόν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές του δείγματος συμφωνούν με την αντικατάσταση των βαθμών από την περιγραφική αξιολόγηση ενώ περίπου οι άλλοι μισοί διαφωνούν. Ωστόσο, αναφορικά πάντα με το δείγμα της έρευνας υπάρχει μια μεγαλύτερη συμμετοχή στην αρνητική απάντηση παρά στη θετική. Από τις απαντήσεις λοιπόν των ερωτηθέντων φάνηκε ότι οι μαθητές

προτιμούν (με μικρή διαφορά βέβαια) την αριθμητική βαθμολογία και έπειτα τα λεπτομερή γραπτά σχόλια, δηλαδή την περιγραφική αξιολόγηση.

Παρόμοια οι Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά μετά από σχετική έρευνα που διεξήγαγαν για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα πως οι μαθητές προτιμούν την αριθμητική βαθμολογία και ύστερα τα λεπτομερή γραπτά σχόλια, δηλαδή την περιγραφική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα αυτή οι μαθητές προτιμούν να αξιολογούνται με βάση την αριθμητική κλίμακα σε μεγάλο ποσοστό. Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στη σαφή εικόνα που τους δίνει αυτός ο τρόπος και στην αναπόφευκτη ανταγωνιστικότητα που καλλιεργείται εν όψει των εξετάσεων (Μαυρομάτης Ι., Ζουγανέλη, Φρυδά Ε., Λουκά Σ., 2008:261).

7.8 Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική πορεία των μαθητών

7.8.1 Οικογένεια

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια, ενώ θεωρητικά βρίσκεται «έξω» από το σχολείο, είναι πάντοτε παρούσα μέσα σ' αυτό, σαν μια πραγματικότητα αναπόσπαστα συνδεδεμένη μαζί του και με τις συνθήκες μάθησης των παιδιών (Μυλωνάκου – Κεκέ Η. 2009:57). Γι' αυτό θελήσαμε λοιπόν να μελετήσουμε πόσο σπουδαία θεωρούν οι μαθητές ότι είναι για την οικογένειά τους η αξιολόγηση.

Αυτό που θέλαμε να διερευνήσουμε είναι αν οι γονείς ικανοποιούνται μόνο με τους καλούς βαθμούς των παιδιών τους ή τους αρκεί η προσπάθεια που καταβάλουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών οι γονείς των περισσότερων παιδιών θέλουν να τα βλέπουν να προσπαθούν. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι οι γονείς τους πιστεύουν ότι ενδιαφέρονται για την προσπάθεια που καταβάλλουν και όχι τόσο για το βαθμό. Σύμφωνα και με την έρευνα των Hoover – Dempsey & Sandler, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2005 σε μαθητές, έδειξε ότι η πλειονότητα των παιδιών πιστεύει ότι η οικογένειά τους ενδιαφέρεται κυρίως για την προσπάθειά τους (αναφέρεται στο Μυλωνάκου – Κεκέ Η. 2009:320).

Υπήρχε βέβαια και ένα ποσοστό μαθητών, οι οποίοι δήλωσαν ότι πιέζονται από τους γονείς τους για ακόμη μεγαλύτερους βαθμούς, πράγμα που τους δημιουργεί

έντονο άγχος. Γενικά, οι περισσότεροι δείχνουν ότι έχουν μπει στη λογική του ανταγωνισμού μεταξύ τους, με σκοπό την απόκτηση συνεχώς μεγαλύτερων βαθμών, συχνά υπό την πίεση των γονέων τους. Το κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα είναι σίγουρα η βαθμολογία που λαμβάνουν στα γραπτά διαγωνίσματα και που αποτελεί δείκτη γύρω από τον οποίο θα κινηθεί η βαθμολόγηση τριμήνου. Επειδή λοιπόν η επίδοσή τους στα γραπτά διαγωνίσματα καθορίζει και την τελική βαθμολογία τριμήνου αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ζητούν, οι μαθητές του δείγματος, τη διεξαγωγή συχνότερων γραπτών τεστ, ώστε να έχουν την ευκαιρία να διορθώσουν μια κακή επίδοση.

Οι μαθητές δηλώνουν επιπλέον ότι εξαιτίας των βαθμών οι γονείς πιέζουν ψυχολογικά τους μαθητές. Το γεγονός αυτό γίνεται φανερό με διάφορες εκφράσεις των μαθητών που συμφωνούν με την κατάργηση των βαθμών, όπως για παράδειγμα: «Ναι, γιατί δεν θέλω να βλέπω κακούς βαθμούς επειδή οι γονείς μου μου φωνάζουν».

Εν κατακλείδι όπως και στην έρευνα των Ι. Μαυρομμάτη, Α. Σκούρα, Α. Ζουγανέλη, Ε. Φρυδά και Σ. Λουκά έτσι και στην εν λόγω έρευνα τεκμηριώνεται μια τάση σκληρού ανταγωνισμού μεταξύ τους, ενώ η βαθμοθηρία, που ενισχύεται από τους γονείς, φαίνεται να έχει μετατραπεί σε αυτοσκοπό για τους μαθητές.

7.8.2 Άγχος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρχαν δυο κατηγορίες μαθητών. Αυτοί που:

α) Αγχώνονται όταν είναι να γράψουν κάποιο διαγώνισμα ή τεστ. Η πλειονότητα δηλώνει άγχος σε επικείμενο διαγώνισμα.

β) Άλλες φορές αγχώνονται και άλλες φορές δεν αγχώνονται όταν είναι να γράψουν κάποιο διαγώνισμα ή τεστ. Αναλόγως λοιπόν είτε το μάθημα, είτε το πόσο έχουν διαβάσει οι εν λόγω μαθητές θα αγχωθούν ή δε θα αγχωθούν καθόλου. Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχαν μαθητές που να μην αγχώνονται ποτέ και καθόλου.

Οι ενήλικες έχουν την τάση να πιστεύουν ότι τα παιδιά ζουν σ' έναν κόσμο ανέμελο, απαλλαγμένο από άγχος και στενοχώριες. Στην πραγματικότητα συμβαίνει συχνά το αντίθετο. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά αισθάνονται συχνά άγχος και

ανησυχούν για πολλούς λόγους, άλλα σε μικρότερο κι άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό κι ένταση.

Το άγχος είναι το συνδυασμένο αποτέλεσμα των απαιτήσεων που ασκούνται πάνω στο άτομο και της ικανότητάς του να ανταποκριθεί σ' αυτές ικανοποιητικά. Οι παράγοντες που προκαλούν τέτοιες πιέσεις-απαιτήσεις μπορεί να προέρχονται τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον (δηλ. την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο), όσο κι από τον ίδιο τον εαυτό. Μάλιστα, οι πιέσεις που δέχεται το παιδί από τον εαυτό του μπορεί να είναι και οι πιο σημαντικές.

Ενώ τα ίδια τα άτομα θέτουν τους κανόνες σύμφωνα με τους οποίους θέλουν να ζήσουν, συχνά συμβαίνει εκείνο που νομίζουν ότι πρέπει να κάνουν – για να ανταποκριθούν σ' αυτούς τους κανόνες – να μην συμβαδίζει μ' αυτό που μπορούν πραγματικά να κάνουν στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι δημιουργείται μέσα τους η εσωτερική σύγκρουση που προκαλεί το άγχος.

Το άγχος θεωρείται ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο που εκδηλώνεται σε διάφορα επίπεδα, όπως το συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το φυσιολογικό. Είναι κάτι το υποκειμενικό και εμπειρικό, κάτι που άνθρωπος αισθάνεται. Με το άγχος ασχολήθηκαν επιστήμονες διαφόρων απόψεων και ειδικοτήτων, όπως ψυχαναλυτές, ψυχολόγοι και άλλοι. Η ποικιλία αυτή των προσεγγίσεων είχε σαν αποτέλεσμα διαφορετικούς κάθε φορά ορισμούς του φαινομένου (Pamala, 1989:10).

Οι Hill και Eaton τόνισαν τη σπουδαιότητα που έχουν τα συναισθήματα άγχους στα βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο. Σε διάφορες αξιολογικές καταστάσεις μαθητές με χαμηλά επίπεδα άγχους βιώνουν επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Οι θετικές εμπειρίες αξιολόγησης συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη ισχυρού κινήτρου μέσα τους για μάθηση. Αντίθετα, η ιστορία ζωής παιδιών με υψηλά επίπεδα άγχους κυριαρχείται από εμπειρίες αποτυχίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του φόβου της αποτυχίας (Hodapp, 1989:302). Τα παιδιά αυτά τείνουν να αποφεύγουν καταστάσεις αξιολόγησης και η εκτίμηση της δικής τους επίδοσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή που θα έχουν τόσο από τους γονείς τους όσο και από τους δασκάλους τους.

7.9 Συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης

Ένας ακόμη στόχος μας ήταν να μελετήσουμε τα συναισθήματα των μαθητών κατά την αξιολόγηση τους από τον εκπαιδευτικό. Το παιδί, όταν έρχεται στο σχολείο, είναι ασυνείδητα φορέας διαπροσωπικών εμπειριών που είχε μέσα στην οικογένεια. Διακατέχεται από συναισθήματα, συμπεριφορές, ιδέες και γεγονότα από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, έχει υιοθετήσει αξίες και έναν κοινωνικό ορίζοντα προοπτικών (Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Καίλα Μ. , 1997:39).

Ο καθοριστικός ρόλος των συναισθημάτων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση υπογραμμίζεται και από το αξίωμα της επικοινωνίας που επισημαίνει ότι κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από τις διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου. Με άλλα λόγια όπου τα άτομα επικοινωνούν υπάρχει και η αντίστοιχη σχέση η οποία αποτελεί και «το κλειδί» για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, του περιεχομένου. Όταν η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή φορτίζεται με αρνητικά συναισθήματα (λόγω για παράδειγμα ειρωνικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγηση) τότε διαταράσσεται η επικοινωνία και ακολουθεί απόρριψη και του περιεχομένου της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2004).

Ωστόσο, ενώ τα συναισθήματα αποδεδειγμένα διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και κατ' επέκταση και την ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση, συστηματικά αγνοούνται και περιθωριοποιούνται από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Συμβαίνει μάλιστα το εξής παράδοξο: οι εκπαιδευτικοί «νομιμοποιούνται» στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ενώ οι μαθητές που λόγω ηλικιακού επιπέδου και ανωριμότητας δικαιολογούνται να δρουν και να λειτουργούν μέσω συναισθήματος, στιγματίζονται, επιπλήττονται και κατακεραυνώνονται πολλές φορές ως ατίθασοι και απείθαρχοι στην εκδήλωση των όποιων συναισθημάτων τους (είτε ευχάριστων, είτε δυσάρεστων).

Η σημασία των συναισθημάτων των μαθητών, σε ότι αφορά την επιτυχία τους στο χώρο του σχολείου, υπογραμμίζεται από όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι κάθε προσπάθειας για εκσυγχρονισμό. Είναι γενική εκτίμηση ότι τα συναισθήματα των μαθητών αποτελούν σημαντική παράμετρο στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση του μαθητή του δημιουργεί κάποιο συναίσθημα. Ανάλογα με το συναίσθημα που δημιουργείται, αυξάνεται ή μειώνεται αντίστοιχα η επίδοση του μαθητή και νιώθει ικανοποίηση και ενθουσιασμό ή αγωνία και φόβο. Στις μεγαλύτερες τάξεις μάλιστα σημαντικό και καθοριστικό ρόλο παίζουν οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες είναι φορτισμένες συναισθηματικά. Αν τα ήδη υπάρχοντα συναισθήματα των παιδιών είναι αρνητικά, τότε δεν έχουν κίνητρο για προχωρήσουν.(Φιλίππου Γ., Χρίστου Κ.,1997: 96)

Για τους «καλούς» μαθητές, η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο εξάσκησης των ικανοτήτων τους, συναίσθημα ευφορίας ότι οι κόποι τους δεν πήγαν χαμένοι, αφετηρία μείζονος ανταγωνισμού που προκαλεί και κάποια αισθήματα φθόνου από το στρατόπεδο των ηττημένων. Για τους «κακούς», η βαθμολογία νοείται ως μέσο επιλογής, διάκρισης και τιμωρίας

Σύμφωνα με έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Καίλα ο καλός βαθμός αρέσει σ' όλους ανεξαιρέτως, ενώ ο κακός βαθμός λειτουργεί αρνητικά. Μόνο οι «καλοί» μαθητές επιμαρτυρούν άμεση επανατροφοδότηση και ενίσχυση από το καλό αποτέλεσμα, κίνητρο για επανάληψη της προσπάθειας. Ο καλός βαθμός γι' αυτούς γεμίζει το σακούλι της επιτυχίας, ενώ για τον «κακό» μαθητή κάτω από συνθήκες επιρροής αρνητικών κοινωνικών παραμέτρων αποτελεί μόνο θεμιτή στιγμή, χωρίς ιδιαίτερο αντίκρισμα και χωρίς απόπειρα να διαιωνιστεί. Οι κοινωνικές δυνάμεις λοιπόν του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι ισχυρότατες: με τη δύναμη της αμοιβής (ενίσχυση, χαμόγελο, επιδοκιμασία, ενδιαφέρον, επιβράβευση), με τη δύναμη του εξαναγκασμού (αποβολή, χαμηλοί βαθμοί, αποδοκιμασία, αδιαφορία), με τη νόμιμη δύναμη (χαίρει κύρους παραδοσιακά ως θεματοφύλακας ηθικών και πολιτιστικών αξιών), τη δύναμη γνώσης και κυρίως τη δύναμη αναφοράς (ταύτιση των μαθητών) ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει αντιπαλότητες και συμμαχίες μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης. Οι «καλοί» μαθητές υποστηρίζουν: «ο δάσκαλος σ' όλους φέρεται το ίδιο», ενώ οι «κακοί» μαθητές αντιλέγουν: «ο δάσκαλος ξεσπάει σε μας» (Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Καίλα Μ. , 1997:50).

7.10 Αξιολόγηση και επιβράβευση

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές του δείγματος δέχονται επιβράβευση από τους εκπαιδευτικούς τους, αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη φραστική διατύπωση - επιβράβευση (μπράβο, πολύ καλά κ.ά.) προκειμένου να διατυπώσουν τις αξιολογικές τους κρίσεις για τους μαθητές τους κατά την καθημερινή πρακτική. Η επιβράβευση είναι ένα στοιχείο το οποίο βοηθάει στο κατάλληλο σχολικό κλίμα. Σύμφωνα και με τις απαντήσεις των παιδιών υπάρχουν δυο κατηγορίες μαθητών. Αυτοί που:

α) επιβραβεύονται σχεδόν καθημερινά και

β) δεν επιβραβεύονται συχνά.

Σύμφωνα πάντως με τη βιβλιογραφία η επιβράβευση και η ανατροφοδότηση έχουν σαφώς αποτελεσματικότερη επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών από την κριτική και τον έλεγχο. Άποψη των μαθητών επιπλέον είναι ότι με την επιβράβευση διαμορφώνεται και καλό κλίμα μέσα στην τάξη. Το κλίμα χαρακτηρίζεται είτε θερμό και ανοικτό είτε ψυχρό και κλειστό αντίστοιχα. Το μαθησιακό κλίμα αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την υπευθυνότητα με την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις προθέσεις των μαθητών, τη σημασία που αποδίδει στα κίνητρα και τους στόχους της συμπεριφοράς τους. Οι αντιδράσεις των μαθητών στη στάση του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν να είναι απάθεια, αδιαφορία, αβεβαιότητα, παραίτηση ή υπευθυνότητα, εγρήγορση, αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρον και άλλα.

Οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ανοιχτού κλίματος είναι ουσιαστικά πέντε. Αρχικά η ειλικρίνεια στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διατυπώνει ελεύθερα τη γνώμη του και να επανεξετάζει τις απόψεις των άλλων, όπως ακριβώς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να πράττουν και οι μαθητές. Οι διαφορές των απόψεων και η όποια κριτική είναι θεμιτή, μόνο όταν διεξάγεται σε κλίμα δημιουργικής αναζήτησης, μέσα από την οποία επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός των γνώσεων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραδέχεται την άγνοιά του σε κάποιο θέμα ενώπιον των μαθητών του, αρκεί να δεσμεύεται ότι θα μεριμνήσει να ενημερωθεί επαρκώς για το θέμα που δεν έχει υπόψη του. Η ευθύτητα και η ειλικρίνεια των προθέσεων ή των στόχων του εκπαιδευτικού είναι ένα καίριας σημασίας στοιχείο του χαρακτήρα του, το οποίο μπορεί να τον καταστήσει αποδεκτό από την ομάδα των μαθητών.

Μια ακόμη προϋπόθεση είναι οι σαφείς και ευέλικτοι κανόνες της μάθησης. Οι κανόνες της μάθησης, όπως η τήρηση του σχεδίου μαθήματος της προγραμματισμένης ύλης, η τήρηση του χρόνου της διδασκαλίας και της εκπόνησης των εργασιών, η χρήση των χώρων διδασκαλίας και του εξοπλισμού, οι μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οφείλουν να είναι διατυπωμένοι με ακρίβεια, βάσει και των αναγκών ή του ρυθμού των μαθητών. Εκπαιδευτικός και μαθητές είναι χρήσιμο να έχουν συμφωνήσει για την τήρηση των κανόνων εξαρχής, ενώ όποτε ανακύπτει η ανάγκη, θα πρέπει να κρίνεται επιβεβλημένη η τροποποίηση των κανόνων αυτών.

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητά του να καταλαβαίνει τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών του, και να κατανοεί τους βαθύτερους λόγους που ευθύνονται για τις συμπεριφορές αυτών, είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά τους μαθητές που αισθάνονται ότι εκείνος μπορεί να τους παράσχει υποστήριξη και σε ψυχολογικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά και οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν ότι αναγνωρίζονται ως ξεχωριστές προσωπικότητες από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποδέχεται τα προτερήματά τους και συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, ώστε να μπορέσουν εκείνοι να διορθώσουν τις αδυναμίες τους. Υπό τις συνθήκες αυτές αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση, η αμοιβαιότητα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Απαραίτητα συστατικά σε μια σχολική αίθουσα.

Μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση είναι η επιβράβευση των προσπαθειών των μαθητών, όπως προαναφέρθηκε. Μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης ενισχύεται σημαντικά η αυτοπεποίθηση του ίδιου του μαθητή. Η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύεται ιδιαίτερα από την κατάλληλη αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών και από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και ασκήσεων που ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους τους και να επιβραβεύεται η προσπάθειά τους.

Τέλος σπουδαίο ρόλο στο κατάλληλο μαθησιακό κλίμα διαδραματίζει και ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού απέναντι στο αντικείμενο που διδάσκει. Με τον κατάλληλο ενθουσιασμό μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές του και να τους παράσχει σπουδαία κίνητρα μάθησης και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Επιπρόσθετα, η οργανωτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η αποτελεσματικότητά του στον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται μια κατάσταση ή μια σύγκρουση μπορεί να παράσχει αίσθημα

ασφάλειας στους μαθητές, καθώς και την αίσθηση ότι αξίζει να συμμετάσχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι δεν χάνουν άσκοπα τον χρόνο τους κατά την ώρα του μαθήματος. (http://axiologisi1.blogspot.gr/2013/12/blog-post_6285.html)

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν έρευνες, που ασχολήθηκαν με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του κατά περίπτωση (Πυργιωτάκης Ι.,2000:303). Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι οι προσδοκίες-προβλέψεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την πρόοδο, προσαρμογή, συμπεριφορά του μαθητή, στηριζόμενος στη βιογραφία, την προηγούμενη σχολική του επίδοση και σε άλλα δεδομένα, επιφυλάσσουν στο μαθητή την ανάλογη μεταχείριση. Τα πιο χαρακτηριστικά πορίσματα των ερευνών που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για κάθε μαθητή είναι τα εξής:

α) Η επιβράβευση και η αποδοκιμασία κατανέμεται με άνισο και άδικο τρόπο στους μαθητές, υπέρ των καλών. Οι δάσκαλοι είναι φειδωλοί στην επιβράβευση των αδύνατων μαθητών, ακόμη και όταν απαντούν σωστά, ενώ τον ψόγο και την αποδοκιμασία τα προσφέρουν με μεγάλη ευχέρεια στους ίδιους μαθητές.

β) Δίνουν λιγότερο χρόνο στους αδύνατους μαθητές να απαντήσουν σε μια ερώτηση απ' ότι στους καλούς, όπως επίσης δείχνουν μεγαλύτερη υπομονή στο να εξηγήσουν την ερώτηση στους καλούς μαθητές όταν προκύψουν δυσκολίες στην κατανόηση ή στο να τους υποβοηθούν να βρουν τη σωστή απάντηση (Πυργιωτάκης Ι.,2000: 308-309).

Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης αναφέρονται στην αμοιβή ή στην αποφυγή τιμωρίας. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι μαθητές θέλουν την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό για τη συνέχιση των προσπαθειών τους.

7.11 Μη ανταπόκριση σε ερώτηση του εκπαιδευτικού

Ένας ακόμη στόχος ήταν να διερευνήσουμε αν έχει τύχει στο εν λόγω δείγμα της έρευνας να μην απαντήσουν σωστά σε κάποια ερώτηση του εκπαιδευτικού, πώς ένιωσαν και γιατί πιστεύουν ότι συνέβηκε αυτό. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές ένιωσαν άσχημα με την άγνοια του θέματος. Διακρίναμε όμως τους μαθητές σε:

- α) αυτούς που συχνά δεν απαντούν στις ερωτήσεις του δασκάλου τους και
- β) σε αυτούς που σπάνια δεν απαντούν.

Η αιτία για τους περισσότερους ήταν ότι δεν είχαν δώσει τόση έμφαση στο συγκεκριμένο ερώτημα με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν την απάντηση. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι πολλοί ήταν οι μαθητές που στην άγνοια της απάντησης αισθάνθηκαν αμηχανία και ντροπή για τον ίδιο τους τον εαυτό αλλά και για τους συμμαθητές τους. Κανένας μαθητής δε θέλει την επίπληξη και την αποτυχία πόσο μάλλον μπροστά στους συμμαθητές του.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γενικά συμπεράσματα

Έπειτα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων μπορούμε να προχωρήσουμε στην εξαγωγή ορισμένων γενικών συμπερασμάτων. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα συμπεράσματα αυτά δε θεωρούνται αντιπροσωπευτικά διότι το δείγμα είναι σχετικά μικρό, όμως ακόμα και αυτές οι πληροφορίες μπορεί να είναι μια μικρή αρχή για να προβληματιστούμε πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στη συνέντευξη σχετικά με την αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή η πολυμορφία που υπάρχει στο χώρο της εκπαίδευσης, ως προς τη στάση, τις αξίες και τις αρχές του κάθε μαθητή. Η μέθοδος αξιολόγησης που επιθυμεί ο κάθε μαθητής και το πώς βλέπει τη διαδικασία αυτή δεν οφείλεται μόνο στο μαθητή αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό και στις περιβαλλοντικές καταβολές του καθενός. Με την παρούσα έρευνα προβαίνουμε στις εξής διαπιστώσεις:

1. Αναφορικά με το δείγμα, οι περισσότεροι από τους μαθητές θεωρούν την κατάργηση των εξετάσεων είτε προφορικών, είτε γραπτών απόλυτα θεμιτή. Δεν αποτελούν όμως τη συντριπτική πλειοψηφία αυτοί που υπερασπίζονται την κατάργηση των βαθμών, έναντι των μαθητών που υπερασπίζονται τις γραπτές και προφορικές δοκιμασίες.

2. Οι μαθητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες όταν βαθμολογούν. Αξιολογούν με βάση την καθημερινή συμμετοχή στο μάθημα, τις γνώσεις τους, τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, το χαρακτήρα τους αλλά και με βάση τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, την εξυπνάδα τους και την επίδοσή τους στα γραπτά και στα προφορικά.

3. Αναφορικά, με τους βαθμούς οι μαθητές φαίνεται ότι χαίρονται όταν παίρνουν έναν καλό βαθμό και η πλειοψηφία δεν επαναπαύεται με αυτόν αλλά συνεχίζει να προσπαθεί. Αρκετοί είναι αυτοί που ακόμα και αν πάρουν έναν κακό βαθμό μπορεί να στεναχωριούνται αλλά δεν σταματούν την προσπάθεια.

4. Οι περισσότεροι γονείς φαίνεται ότι είναι αρκετά υποστηρικτικοί, αφού οι μαθητές αναφέρουν ότι τους στηρίζουν όταν δεν παίρνουν έναν καλό βαθμό ή ότι τους τονίζουν ότι δεν μετράνε οι βαθμοί αλλά η προσπάθεια.

5. Επίσης, φανερό είναι ότι οι βαθμοί προκαλούν αρκετό άγχος στους μαθητές, ενώ ακόμα τα τεστ και η γνώμη που έχουν οι γονείς τους για την επίδοσή τους έχει μεγάλη σημασία για αυτούς.

6. Οι μισοί περίπου μαθητές διαφωνούν με την αντικατάσταση των βαθμών με περιγραφική αξιολόγηση, ενώ οι άλλοι μισοί συμφωνούν με την αντικατάσταση αυτή. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι πρέπει να καταργηθεί αναφέρουν ότι είναι άδικο να αξιολογούνται οι μαθητές μόνο με έναν αριθμό και ότι με αυτόν τον τρόπο θα ξέρουν ακριβώς τις επιδόσεις τους, ώστε να μπορούν να βελτιωθούν. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές που δεν επιθυμούν την αντικατάσταση των βαθμών υποστηρίζουν ότι δεν είναι όμορφο να σχολιάζει κάποιος την επίδοσή τους, ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι δεν επιθυμούν αυτή την αντικατάσταση γιατί τους αρέσει καλύτερα το σύστημα της αριθμητικής βαθμολογίας, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ξέρουν έτσι ακριβώς πόσο αξίζουν.

7. Εντύπωση μπορεί να προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές σε ερώτηση που αφορούσε την πλήρη κατάργηση των βαθμών, διαφωνούν κατά μεγάλη πλειοψηφία με την κατάργηση των βαθμών, ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι μαθητές που συμφώνησαν με την πρόταση αυτή. Οι μαθητές που αντιδρούν στην κατάργηση των βαθμών υποστηρίζουν κυρίως ότι αν δεν υπήρχαν οι βαθμοί δεν θα ήξεραν την πρόοδο τους στα μαθήματα και ότι χωρίς τους βαθμούς δε θα μπορούσαν να ενημερωθούν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά όσοι συμφωνούν με την κατάργηση των βαθμών θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο δεν θα είχαν άγχος, ότι δεν θα υπήρχε ανταγωνισμός, ότι θα ξέφευγαν από την κριτική και την πίεση των γονιών τους, θα είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και επομένως χρόνο για παιχνίδι, ενώ ακόμα πιστεύουν ότι δεν είναι σωστό να αξιολογείται ένας μαθητής με ένα αριθμητικό σύμβολο.

Όπως δύναται λοιπόν κανείς να αντιληφθεί από την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα συνάγεται ότι οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών αποτελούν μια σημαντική παράμετρο η οποία επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Τα συμπεράσματα που αναφέραμε παραπάνω αποτελούν μια γενικότερη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Καταφέραμε να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με σημαντικά ζητήματα που απασχολούν το μαθητή αλλά και γενικότερα για πολύ σημαντικά θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό που ελπίζουμε και φιλοδοξούμε είναι τα συμπεράσματα αυτά να αποτελέσουν ένα ακόμα λιθαράκι που θα βοηθήσει στη συνέχιση των ερευνών, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά στην λήψη αντίστοιχων αποφάσεων και μέτρων στο οικοδόμημα που ονομάζεται Σχολείο - Εκπαίδευση.

Προτάσεις

Όπως είναι φυσικό τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα τόσο λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα τους όσο και λόγω των περιορισμών που ενέχει η ίδια η φύση της έρευνας δεν προσμένουμε να έχουν γενική ισχύ. Επιπλέον ως ανασταλτικό παράγοντα κατά τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας θεωρείται και το γεγονός ότι δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία, κυρίως ελληνική, σχετικά με τις προσωπικές θεωρίες των μαθητών για την αξιολόγησή τους. Τα εμπόδια όμως αυτά δε μειώνουν σε τίποτα την αξία της έρευνας και τη δυναμική συμβολή της στην κατανόηση των προσωπικών θεωριών που αναπτύσσουν οι μαθητές στην Ελλάδα γύρω από την αξιολόγηση τους.

Από τους περιορισμούς αλλά και τα συμπεράσματα λοιπόν που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, προκύπτουν περιοχές με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Μια πρόταση για μελέτη είναι η διεξαγωγή της έρευνας μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης. Μέσα στο ζωντανό πεδίο της τάξης μπορούν να συλλεχθούν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και αντιδρούν οι μαθητές απέναντι στην αξιολόγηση.

Το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά και επαρκώς, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα. Χρειάζεται λοιπόν έρευνα που να εξετάζει τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες των μαθητών. Μια τέτοια έρευνα αποκτά σημασία λόγω της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει η μόρφωση στις αξίες της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ήταν ότι το δείγμα προερχόταν από σχολεία της περιοχής του Ρεθύμνου. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί και να συμπεριλάβει μαθητές και από άλλες περιοχές της Κρήτης ή ακόμα και της υπόλοιπης Ελλάδας για να διαπιστωθεί εάν οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση ταυτίζονται .

Η έρευνα επιπλέον επικεντρωνόταν σε μαθητές Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού. Συγκριτικές μελέτες με μαθητές Γυμνασίων ή και Λυκείων θα πρόσφεραν την ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα γενικεύοντας έτσι τα δεδομένα από τις αντιλήψεις των μαθητών.

Είναι ακόμη επιτακτική η ανάγκη να μάθουν οι δάσκαλοι την τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων, τη δεξιότητα δηλαδή χειρισμού των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων, που είναι βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι το προσόν που χρειάζεται ο δάσκαλος για να πλησιάσει τους μαθητές, να κατανοήσει τις ανάγκες τους και με αφετηρία αυτές να τους βοηθήσει να εξελιχθούν, να ωριμάσουν συναισθηματικά, να λάβουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν ικανούς να χειρίζονται με ευελιξία τα προβλήματα και τις αντιξοότητες της ζωής, να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να ξεπερνούν με ευκολία τις ματαιώσεις και τις απογοητεύσεις. Οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι θα καταστήσουν και τα παιδιά τους συναισθηματικά υγιή, θα τα δουν να ξεχωρίζουν στην επαγγελματική τους ζωή, να πετυχαίνουν στην προσωπική και τελικά να προοδεύουν.

Πρωταρχικό μέλημα όλων μας θα πρέπει να είναι τα παιδιά και πώς μπορούμε εμείς να τα βοηθήσουμε να μάθουν. Τα παιδιά με τη σειρά τους θα πρέπει να μάθουν να λειτουργούν και να σκέφτονται διαφορετικά. Όταν διακατέχονται από το άγχος του βαθμού, που αυτόματα διαμορφώνει το κοινωνικό τους προφίλ, έχουν απευθείας στερηθεί την απόλαυση της μάθησης. Η αξιολόγηση λοιπόν των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζει στην ουσία και όχι μόνο στο τυπικό αποτέλεσμα.

Το παιδί επιπλέον πρέπει να μάθει να αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό όσο και να αξιολογείται από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του με έναν τρόπο που αυτό να συμβάλλει όχι μόνο στη σχολική όσο και στην προσωπική του πρόοδο. Αυτό θα γίνει μόνο μέσα από το συνδυασμό των θετικών στοιχείων των διαφόρων παιδαγωγικών θεωριών και ιδεών μέσα σε ένα πλαίσιο ρεαλιστικής πρακτικής μέσα στην τάξη. Η επιμονή σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική τάση, όποια και αν είναι

αυτή, δεν έχει φέρει ούτε θα φέρει αποτελέσματα. Προϋπόθεση όλων αυτών όμως είναι η ανάπτυξη ενός νέου οράματος για την Παιδεία γενικά, της οποίας η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι. Κι αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει σαφώς την επιμόρφωση και την επαρκή κατάρτιση των βασικών φορέων αξιολόγησης, των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Το σημαντικό βέβαια δεν είναι να εκπονηθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών που θα εξυπηρετεί μόνο τους σκοπούς της μάθησης και της διδασκαλίας, αλλά ένα πλαίσιο αξιολόγησης που θα είναι έτσι «κατασκευασμένο» που θα έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και θα εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες - ως ένα βαθμό φυσικά - των μαθητών.

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών πάντως μπορούν να επιτευχθούν πολλαπλοί στόχοι για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ένας εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να επιδιώκει μόνο τη συστηματική εντολή της αξιολόγησης των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης αλλά και να δίνει έμφαση στην ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης. Κάποια επιπρόσθετα στοιχεία που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι η μεταφορά του κέντρου βάρους στην προγνωστική - αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση και να μη δίνεται έμφαση μόνο στην τελική αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές καθώς είναι πρόσφατα και αρκετά αντιπροσωπευτικά της περιοχής του Ρεθύμνου. Στο πλαίσιο αυτό τα ευρήματα θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να αναπτύξουν εκείνες τις διδακτικές προσεγγίσεις που απαιτούνται για να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα που θα διευκολύνει τη μάθηση και τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, επειδή σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους, τα συμπεράσματα που αναδεικνύονται από τα ερευνητικά δεδομένα θα βοηθήσουν ακόμη και τους σχολικούς συμβούλους να διοργανώσουν επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία θα επικεντρώνονται στις ανάγκες των μαθητών με βάση τις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξειδικευθούν στο θεωρητικό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Πρέπει να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους τις δυνατότητες και το περιβάλλον των μαθητών προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές αδικίες.

Επίλογος

Πριν φτάσουμε στο τέλος της έρευνας μας για την αξιολόγηση των μαθητών, κρίνεται απαραίτητο να κάνουμε μια σύντομη επισκόπηση, προκειμένου να κωδικοποιήσουμε κάποιους βασικούς άξονες της εργασίας, αλλά και για να θυμηθούμε ξανά από πού ξεκινήσαμε, πως προχωρήσαμε και που καταλήξαμε.

Κυρίαρχο θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν πώς βλέπουν οι μαθητές την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας, που διαιρείται σε τέσσερα κεφάλαια, επιχειρήθηκε να καταγραφεί το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, καταγράφηκαν ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση του μαθητή, όπως οι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη σχολική επίδοση και πορεία των μαθητών, οι επιπτώσεις και οι λειτουργίες της αξιολόγησης και άλλα. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφηκαν οι προσωπικές θεωρίες των μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Αναμφισβήτητα, η εύρεση κυρίως αλλά και η καταγραφή των θεωριών υπήρξε μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία, αφού δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία στο εν λόγω κομμάτι. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατέθηκε η προβληματική της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο αναπτύχθηκε η μεθοδολογία της έρευνας μου ενώ στο έκτο και στο έβδομο κεφάλαιο της διπλωματικής παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Η μεταπτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με γενικές διαπιστώσεις και προτάσεις.

Αναμφισβήτητα η αξιολόγηση των μαθητών, απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς, γιατί σχετίζεται με τους στόχους και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και κυρίως, γιατί σχετίζεται με το σχολικό, παιδαγωγικό και διδακτικό κλίμα. Η αξιολόγηση που οδηγεί σε ανατροφοδότηση, οδηγεί στη βελτίωση και ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών, αλλά και του ευρύτερου παραγόμενου έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση των μαθητών λοιπόν είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η εφαρμογή της οποίας επηρεάζεται καθοριστικά και από την προσέγγιση του εκπαιδευτικού, παρά τις κοινές κρατικές οδηγίες (Π.Δ., Εγκυκλίους, Π.Ι. κλπ.) που απευθύνονται οριζόντια σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του μαθητή είναι επιβεβλημένη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και στη συνέχεια η ανάλυση και η αξιολόγηση τους, για να αποτελέσουν σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης. Η σχολική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με την εξέταση, με την απόρριψη, με την επιλογή. Στο σημερινό βέβαια κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα η σωστή και πλήρης αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία.

Ο στόχος μου ήταν να αποτελέσει η παρούσα εργασία ένα δημιουργικό εφαλτήριο αξιοποίησης, τεκμηρίωσης και περαιτέρω έρευνας για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Είναι χρέος μου - μας να γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι για τα παιδιά μας με υπομονή και όραμα. Εν κατακλείδι δε γνωρίζω αν η διπλωματική μου εργασία είναι καλή ή κακή, πρωτότυπη ή κλασική αλλά σίγουρα γνωρίζω πως όλα όσα έμαθα, μαθαίνω και θα συνεχίζω να μαθαίνω κατά τη συγγραφή της θα μου μείνουν αξέχαστα και θα με βοηθήσουν μελλοντικά. Θα με βοηθήσουν αφού αναμφισβήτητα θα τα εφαρμόσω και θα μου μείνουν αξέχαστα αφού αποτελούν τις πρώτες μου γνώσεις - εμπειρίες, η βάση στο οικοδόμημα που προσπαθώ να χτίσω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Ανδρεαδάκης Ν., Καΐλα Μ., Ξανθάκου Γ., *Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο*, στο: Η σχολική αποτυχία, επιμ.: Μ. Καΐλα, Γ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2005α). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης Ν. (2005β), *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακ. Έτος 2005-2006, Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης Ν. (2005-2006). *Μεθοδολογικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων*, [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις], Παρουσίαση Powerpoint, Δημοσίευση του μαθήματος: Μέθοδοι και Τεχνικές μελέτης και Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Π.Μ.Σ., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαλσαμάκη – Ράλλη Η. (1979) *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα: εκδ. ιδ.
- Βάμβουκας Μ. (2000) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα :Γρηγόρης.
- Βάμβουκας Μ. (1991) *Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές αναπαραστάσεις των μαθητών* στο Τα εκπαιδευτικά, 24, 76-102.
- Βοσνιάδου Στ. (2001) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βουγιούκας Α. (1989) *Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία (συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων)*. Τα εκπαιδευτικά, Τεύχος 16.
- Βουιδάσκης Β. (1999) *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Γερογιαννάκη Α. (2003). *Οι αναπαραστάσεις των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και η επίδρασή τους στην αναγνωστική δεξιότητα*, Ρέθυμνο.
- Γκότοβος, Α.Ε.(1986) *Η λογική του υπαρκτικού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράτου Ε., Μήνας Α. Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή στο www.12dim-n-irakl.gr.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά Μ. (2005) *Θεωρία και Πράξη στην Π.Ε. :οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαρβούδης, Α. (2004) *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δημαράς Α. (1983) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», τόμος Α, «Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα. Εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημητρόπουλος Ε. (1984) *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*. Θεσ/νίκη: Γλάρος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Ε. (1991) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Τόμος Α΄. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος Ε.(2001) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Τόμος Β΄ - Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, Πράξη, Προβλήματα*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημοπούλου –Λαγωνικά Μ, Κατσίκη Γ, Μαρντικιάν – Γαζεριάν Μ. , (2009) *Η οικογένεια και το σχολείο – Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*, Αθήνα: Appleprint.
- Δήμου Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις*. Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαβλανός Μ. (2003) *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ιωσηφίδης Θ., Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, (2003) *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής έρευνας*, Μυτιλήνη.

- Ιωσηφίδης Θ., (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης Θ. & Σπυριδάκης Μ. (2006) *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαιτζοπούλου Μ. (2001): *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανάκης Ι.(1988) *Η παραδοσιακή και σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Σχολείο και ζωή*, τόμος 10.
- Καραλής Θ. (2006). *Τυπολογίες αξιολόγησης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής*. Νέα Παιδεία, 120, 98-108.
- Κασσωτάκης Μ.(1995) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.
- Κασσωτάκης Μ. (2003)*Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατερέλος Γ. (1996) *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσαμάγγου Μ. (2003). *Που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Περιοδική έκδοση. 35. Ατραπός: 115-130.
- Κάσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (2000) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (1998) *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κογκίδου Δ., Τρέσσου – Μυλωνά Ευ., Τσιάκαλος Γ. (1997) *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη*, στο Ε. Σκούρτου *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999) *Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη*, στο: *Σχολική Αποτυχία και*

Κοινωνικός Αποκλεισμός: Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 169-180.

- Κυριαζή Ν. (1999) Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωνσταντίνου Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντάρη, Α., & Γιαλαμάς, Β., (1996). *Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση*. *Ψυχολογία*, 3(2), 20-39.
- Μαγγόπουλος Γ. (2005). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο.
- Μανωλάκος Π. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) Τεύχος 1.
- Μανωλάκος, Π. (χχ). Η αξιολόγηση του μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1. Διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolagos_Efarmpaid.pdf.
- Μαρκαντώνης & Κασσωτάκης Ι. (1979) *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως*, Αθήνα.
- Μαρκόπουλος Ι. και Πολυζώης Λ. (2010) *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα, 14.
- Ματσαγγούρας Η. (1998) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β'.* *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2005) *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος Α', Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομμάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Καύκα Δ., Στεργίου Π. (2007). *Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 13.
- Μαυρομμάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά Ε., Λουκά Σ. (2008) *Αξιολόγηση του μαθητή στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι., 240-280.
- Μπασέτας Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μπουζάκης Σ. (1994), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, τόμος Α΄, Μεταρρυθμιστικές προτάσεις 1913-1929*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ. (1999) *Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση: προβληματική, διεθνείς εμπειρίες-τάσεις, συγκριτική θεώρηση*, στο Χιωτάκης Σ.: *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάκου – Κεκέ Η. (2009) *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας* Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: εκδ. ιδ.
- Ξωχέλλης, (1982) *Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου*. Νέα Παιδεία. 22.
- Οικομίδης Β. (2003) *Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2003. Ρέθυμνο.
- Παναγιωτάκης Ι. (1995) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα* στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος .
- Παπαδοπούλου Β., Χόνδρας Α., Τσακιρίδου Ε. (2011) *Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Περιοδική έκδοση. 51. Διάδραση:159-179.
- Παπακωνσταντίνου Π. (2004) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1993) *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπάς Α. (1980) *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδεράς.
- Παπαστάμου & Μαντόγλου (επιμ.) (1995) *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία, Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πηγιάκη Π., (1994) *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σολομών Ι. (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα, Εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Σπυροπούλου Ε. (2012) *Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών*. Ρόδος.
- Τριανταφύλλου Χρ. (2010) *Τα μαθηματικά στο χώρο εργασίας και η σύνδεσή τους με την τυπική εκπαίδευση*, Πάτρα, Διδακτορική Διατριβή.
- Τριλιανός Θ. (1998) *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία*, στο: Κασιμάτη, Κ., (Επιμέλεια), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουρβάκας Γ. Ε. (1997) *Ποιοτική Έρευνα: οι Εφαρμογές της στη Μελέτη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα . Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Φλουρής Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φύκαρης Ι. (2002) *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χανιωτάκης Ν. (1999) *Η περιγραφική Αξιολόγηση των μαθητών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ρέθυμνο.
- Χάρης Τ. (1995) *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Χατζηχρήστου Χ. (2005) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*, τεύχος 4, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χιωτάκης Στ. (1999) *Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας; Ανοιχτοί παράγοντες της ανοιχτής κοινωνίας στο Επιστήμη και Κοινωνία*.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aguirre J. & Speer N. M. (2000) *Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice*. Journal of Mathematical behavior.
- Anderson R. & Faust G. (1975) *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*, Dodd, Mead & Co. New York.
 - Bagana, E., Raci, A. & Lupu, L. (2011). Self esteem, optimism and exams' anxiety among high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30, 1331-1338.
- Baroudi Z.M. (2007). *Formative Assessment: Definition, Elements and Role in Instructional Practice*. Post – Script: Postgraduate Journal of Education Research, 37-48.
- Black P. & Wiliam D. (1998) *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7-74.
- Bloom S. Hastings T. & Madaus G. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill. New York.
- Bourdieu P. (1977) *Cultural reproduction and social reproduction* in Karabel J. & Haley A.H. (eds) *Power and ideology in education*, Oxford University Press: New York.
- Brien, L. M. & Schillaci, M. (2002). Why do I want to teach, anyway? Utilizing autobiography in teacher education, *Teaching Education*, 13, 1, 25-40.
- Burgess, R. G. (1984) *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen and Unwin.
- Carter, L. (1984). The sustaining effects of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Cizek G.J. (1997) *Learning, Achievement and Assessment: Constructs at a Crossroads. Assessment Perspectives and Theory*. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment, and Achievement*. USA: Academic Press.
- Costa A. L. & Kallick B. Assessing the habits on mind. In: Costa, A. L, & Kallick, B.(eds), (2000) *Assessing and reporting on habits of mind*. Alexandria, VA: ASCD, 29-51.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Dalbert C. , Schneidewing, U. & Saalbach, A. (2007). *Justice judgements concerning grading in school*. Contemporary Educational Psychology, 32, 420-433.
- Dweck, C.S. & Chiu C. & Hong Y. (1995) *Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives*, Psychological inquiry, 6(4), 267-285.
- Dweck C.S. & Leggett E. L.,(1988) *A social- cognitive approach to motivation and personality*, Psychological Review, 95 (2), 256-273.
- Dweck, C. S. (1999) *Self Theories. Their role in motivation, personality and development*, Sussex, Philadelphia: Psychology Press.
- Donaldson, S.I., Gooler, L.E. & Scriven, M. (2002). *Strategies for Managing Evaluation Anxiety: Toward a Psychology of Programm Evaluation*. American Journal of Evaluation, 23(3), 261-273.
- Donaldson, J.H. & Gray, M. (2012). *Systematic review of grading practice: Is there evidence of grade inflation?* Nurse Education in Practice, 12, 101-114.
- Flaxman E. (1985) *Compensatory Education*. In Husen T. & Postlethwaite T. (Edc.) *The International Encyclopedia of Education*. New York Pergamon:887 – 897.
- Fottland, H. (2004). *Memories of a fledging teacher: a beginning teacher's autobiography*, *Teachers and Teaching: theory and practice*. 10, 6, 639-662.
- Freebody, P. (2003), *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*, London: Sage.
- Gagne R.M., Bridges L.J. (1979) *Principles of instructional design* Holt, Reinehart and Winston, New York.
- Glaser B. & Strauss A. L. (2007) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Gregg P.& Machin S., (2000) *Childhood experiences, educational attainment and adult labour market performance*. In Vleminckx, K. & Smeeding, T. (Eds.), *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What we Know?* Bristol: The Policy Press, 129 -150.
- Guskey T.R. (2003) *How classroom assessments improve learning*. *Educational leadership*, 6-11.

- Harris, H.L. & Coy, D.R. (2003). Helping Students Cope with Test Anxiety. ERIC Digest. *ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse*, 1-6.
- Hassan K. E. (1999) *A survey of teachers and principals views on grade retention*. The E.R.C. Journal, 16, 9-26.
- Hanafin J. & Lynch A. (2002) *Peripheral voices parental involvement, social class and educational disadvantage*, British Journal Sociology of Education, vol.23.
- Hodapp, V. (1989). Anxiety, Fear of failure and achievement: Two path-analytical models. *Anxiety research*, 1, 301-312. Available at <http://www.ericdigests.org/2005-2/anxiety.html>
- Hunter, D., Mayenga, C. & Gambell, T. (2006). *Classroom assessment tools and uses: Canadian English teachers' practices for writing*. *Assessing Writing*, 11, 42-65.
- Jeynes W.H. (2005) *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. *Urban Education*, 40, 237 – 269.
- Lawrence A. Pervin – `Oliver P. John. (2001) *Θεωρίες της προσωπικότητας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Leu, D.J., Jr. & Kinzer, C.K. (1999). *Effective literacy instruction (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mason Jennifer (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McMillan, J.H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). Available at <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8>.
- Mager R.F. (1975) *Preparing objectives for instruction*, Fearon Belmont.
- Pamala Byrd Cemen (1989) *Το άγχος για τα μαθηματικά: Μια περιγραφική μελέτη της φύσης και των γεννητικών παραγόντων του άγχους για τα μαθηματικά*, Αθήνα: Παρουσία.
- Putwain, D. (2008). *Examination stress and test anxiety*. *The Psychologist*, 21(12), 1026-1029. Available at www.thepsychologist.org.uk.
- Sanders D. & McCutcheon G. (1986). *The development of practical theories of teaching*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2.

- Sambell, K., McDavell, L. & Brown, S. (1997). *“But is it fair? : An explanatory study of student perceptions of the consequential validity of assessment.* Studies in Educational Evaluation, 23(4), 349-371.
- Şaşmaz-Ören F. & Ormaci Ü. (2011). *Teacher candidate levels of familiarity with the methods, techniques and tools composing the alternative assessment approaches.* Procedia Social and Behavioral Sciences, 15.
- Shepard & Bliem, C.L. (1995). *Parents’ Thinking about Standardized Tests and performance Assessments.* Educational Researcher, 24(8), 25-32.
- Slavin, R. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Steadman M. (1998). *Using classroom assessment to change both teaching and learning.* New directions for teaching and learning, 23-35.
- Strauss A. & Corbin (1990) *Basics of qualitative research :Grounded theory procedures and techniques,* London: Sage publications.
- Strauss A. & Corbin (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded theory,* London: Sage publications.
- Strauss A. & Corbin J. *Grounded Theory Methodology,* In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualilitative Research,* London, Sage Publications.
- Tatto, M.T. (1999). *The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers Beliefs about Instructional Choice, Teachers and Teaching,*
- Wallace, M.J. (1997) *Action research for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Welsh J.P. & Brassart J. (2002). *Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille.* International Journal of Inclusive Education.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16.
2. Ν. 1566/1985.
3. Ν. 2986/2002.
4. Προεδρικό Διάταγμα 483/1977.
5. Προεδρικό Διάταγμα 497/1981
6. Προεδρικό Διάταγμα 390/1991.
7. Προεδρικό Διάταγμα 462/1991.
8. Προεδρικό Διάταγμα 8/1995.
9. Προεδρικό Διάταγμα 121/1995.
10. Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με Αριθμό Πρωτοκόλλου 9425/29-11-80.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Βεργιτσάκη Κυριακή και είμαι δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου. Είμαι παράλληλα μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Προσωπικές θεωρίες μαθητών σχετικά με την αξιολόγησή τους: Εμπειρική μελέτη περίπτωσης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου» διεξάγω μια έρευνα. Θα χαρώ πολύ αν έχω τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην εν λόγω έρευνα. Συγκεκριμένα θα παρθούν ενδεικτικά κάποιες συνεντεύξεις.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι το θέμα της έρευνας αφορά αποκλειστικά και μόνο στις απόψεις των μαθητών για την αξιολόγησή τους και δεν θίγεται κανένα απολύτως προσωπικό ενδοοικογενειακό ζήτημα. Επίσης, αυτό που ζητείται είναι οι απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση και συνεπώς όλες οι απόψεις είναι σεβαστές. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις των παιδιών. Σας διαβεβαιώνω, ακόμη, ότι οι συνεντεύξεις είναι εμπιστευτικές και προορίζονται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Ούτε θα καταγράψουμε αλλά ούτε και μας ενδιαφέρει το ονοματεπώνυμο του παιδιού σας.

Αν είστε λοιπόν σύμφωνοι το παιδί σας να συμμετάσχει στην έρευνα παρακαλώ συμπληρώστε και επιστρέψτε το έγγραφο όσο το δυνατόν πιο σύντομα. Η συνεργασία σας θα είναι πολύτιμη. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Όνομα παιδιού:

Τάξη/Τμήμα:

Υπογραφή:

Με εκτίμηση

Βεργιτσάκη Κυριακή

Τηλ. επικ.: 2831035373

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στοιχεία εξεταζόμενου

Κωδικός:

- Τάξη
- Φύλο
- Βαθμός στη Γλώσσα
- Βαθμός στα Μαθηματικά
- Αγαπημένο μάθημα (Γιατί;)
- Χειρότερο μάθημα (Γιατί;)

Ερωτήματα

A) Απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση:

1. Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις:
 - Το σχολείο...
 - Οι βαθμοί...
 - Τα τεστ...
 - Η κατάργηση των βαθμών...
2. Όταν σας βαθμολογεί ο δάσκαλός σου σε τι νομίζεις ότι δίνει βάρος;
3. Υπάρχει κάτι που νομίζεις ότι δεν βαθμολογεί ή δεν δίνει μεγάλη σημασία ο δάσκαλός σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;
4. Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι:
 - Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.

5. Πώς θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε ότι:
- Από φέτος, θα γράφετε εξετάσεις τον Ιούνιο για να περάσετε στην επόμενη τάξη, όπως γίνεται και στο γυμνάσιο.
6. Πώς θα ένιωθες και πώς θα αντιδρούσες εάν η δασκάλα σου σου έβαζε ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζεις και προσπαθείς πολύ.
7. Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο; (Γιατί;)

B) Παράγοντας *οικογένεια και αξιολόγηση*:

8. Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει.
Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι.
Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;
9. Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς.
Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί.
Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;
10. Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους;
Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.
- Τι κάνει η δική σου η μαμά;
 - Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;
 - Μιλάει με άλλους γονείς;

- Συγκρίνουν τους βαθμούς σας;

Γ) **Συναισθήματα** παιδιών και αξιολόγηση:

11. Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό; Τι σου λένε οι γονείς σου;
12. Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό; Τι σου λένε οι γονείς σου;
13. Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;
14. Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς.
Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο; (Γιατί;)
15. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:
«Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!»
- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
 - Πόσο συχνά;
 - Πώς ένιωσες;
16. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:
Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.
- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
 - Πόσο συχνά;
 - Πώς ένιωσες; (Γιατί πιστεύεις ότι σου συνέβηκε αυτό;)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη 3

Κωδ.Σ3

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

- Τάξη ΣΤ'
- Φύλο Αγόρι
- Βαθμός στη Γλώσσα 8
- Βαθμός στα Μαθηματικά 9
- Αγαπημένο μάθημα Ιστορία, γιατί τα λέει ακριβώς τι γίνονται τα γεγονότα στο παρελθόν και τα μαθαίνω εύκολα.
- Χειρότερο μάθημα
 - Γλώσσα, γιατί δε μου αρέσει τίποτα από τη Γλώσσα.
 - Τι είναι αυτό που δε σ' αρέσει στη Γλώσσα;
 - Δε μου αρέσει η έκθεση, η περίληψη και είναι λίγο δύσκολα, δε μου αρέσουν!

A) Ο άξονας A σχετίζεται με τις *απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση*:

- 1 Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις:
 - Το σχολείο... μου είναι ωραίο. Τα πάντα είναι ωραία. Οι συμμαθητές μου που είναι καλοί, οι δάσκαλοι, ο χώρος.
 - Οι βαθμοί... μου ήταν σχετικά καλοί.
 - Τα τεστ... μου αρέσουν μόνο στην Ιστορία.
 - Η κατάργηση των βαθμών... συμφωνώ απολύτως!!!
- 2 Όταν σας βαθμολογεί ο δάσκαλός σου σε τι νομίζεις ότι δίνει βάρος;
Στα τεστ και στο μάθημα της ημέρας.
3. Υπάρχει κάτι που νομίζεις ότι δεν βαθμολογεί ή δεν δίνει μεγάλη σημασία ο δάσκαλός σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;

- Μπορώ να πω κάτι που θα ήθελα να μην βαθμολογεί η κυρία; Δε θα ήθελα να βαθμολογεί τη συμπεριφορά. Γιατί πολλές φορές δεν έχω και την καλύτερη συμπεριφορά εγώ.
- Τι αταξίες κάνεις δηλαδή Σ3;
- Βρίζω, λέω κακές λέξεις, όχι βέβαια κακές κακές λέξεις, βαριές και δέρνω καμιά φορά.
- Γιατί βρε;
- Ε... έτσι.

4. Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι:

- Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.

Θα ένιωθα και ωραία και κακά, γιατί σε μερικά μαθήματα μου αρέσουν τα τεστ. Στα μαθήματα που πηγαίνω καλά να κάνει η κυρία τεστ και στα μαθήματα που δεν τα πηγαίνω καλά, όπως στη Γλώσσα, όχι τεστ.

5. Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε ότι:

- Από φέτος, θα γράφετε εξετάσεις τον Ιούνιο για να περάσετε στην επόμενη τάξη, όπως γίνεται και στο γυμνάσιο.

Ε... δε θα μου άρεσε γιατί ξέρω ότι πάντα απ' ότι έχω ακούσει από τα αδέρφια μου, που είναι πολύ μεγαλύτεροι, οι εξετάσεις είναι ας πούμε στο ένα μάθημα ένα ολόκληρο βιβλίο, είναι δηλαδή πάρα πολλά. Πιστεύω ότι δε θα με βοηθήσει κάπου αν γίνει αυτό.

(Με το πάσο σας κυρία αργήστε λίγο...)

6. Πώς θα ένιωθες και πώς θα αντιδρούσες εάν η δασκάλα σου σου έβαζε ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζεις και προσπαθείς πολύ.

- Όχι ωραία. Θα της το έλεγα κιόλας αφού κυρία εγώ προσπαθώ, διαβάζω. Θα αντιδρούσα λίγο απότομα.
- Δηλαδή τι θα έκανες;
- Θα την έβριζα από μέσα μου.

7. Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο; (Γιατί;) Θα προτιμούσα καλύτερα να μου τα γράφει αναλυτικά, γιατί ξέρω γιατί πήρα αυτό το βαθμό.

B) Παράγοντας *οικογένεια και αξιολόγηση*:

8. Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει.

Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι.

Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;

Με την Ελένη γιατί προσπαθεί και φαίνεται ενώ ο Γιώργος προσπαθεί μόνο και μόνο για να πάρει ας πούμε ένα δώρο. Εγωίσταρος...

9. Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς.

Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί.

Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;

Κοίτα... οι γονείς μου θέλουν το πρώτο αλλά εγώ θα έλεγα καλύτερα το δεύτερο. Θα ήθελα δηλαδή να μοιάζουν περισσότερο με το δεύτερο, να βλέπουν ότι προσπαθώ.

10. Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους;

Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.

- Τι κάνει η δική σου η μαμά;
- Πάει κανονικά σπίτι, δεν τρέχει, τίποτα, γιατί την ρωτάνε κιόλας.
- Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;

- Μου λέει Σ3 τα πήγες καλά αλλά να προσπαθήσεις περισσότερο για να τα πάρεις όλα 10.
- Μιλάει με άλλους γονείς;
- Ναι, αλλά όχι μόνο από την τάξη μου.
- Συγκρίνουν τους βαθμούς σας;
- Περίπου, ας πούμε η μάνα μου δεν παινεύεται τόσο πολύ δε λέει πήρα 10,πήρα 10.
- Γενικά δηλαδή συγκρίνει;
- Όχι απλά ρωτάει ας πούμε τι πήρε ο γιος σου;
- Γιατί πιστεύεις ρωτάνε;
- Γιατί θέλει να δει αν προσπαθούν οι άλλοι πιο πολύ από εμένα, αν προσπαθούν στο σπίτι.

- Πάμε στην επόμενη ερώτηση;
- Αυτή δηλαδή είναι η τελευταία;
- Όχι βρε έχουμε κι άλλες.
- Αχ ωραία, γιατί εγώ θέλω να χάσω μάθημα.

Γ) **Συναισθήματα** παιδιών και αξιολόγηση:

11.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό;
- Ωραία... αλλά και λίγο κακά γιατί αν πάρω 10 οι άλλοι μπορεί να με θεωρούν φυτό. Ας πούμε πολλοί λένε τον Σ2 φυτό.
- Γιατί;
- Γιατί είναι καλός μαθητής.
- Δεν είναι καλό να είσαι καλός μαθητής;

- Ναι αλλά τα κάνει περιληπτικάαααααα και εμείς ε... μερικοί τον λένε φυτό.
- Άρα δεν τα θες όλα 10 για να μη σε πουν φυτό;
- Όχι τα θέλω όλα 10...
- Ε... με μπέρδεψες λίγο βρε Σ3.

- Εντάξει τα θέλω όλα Άριστα.
- Τι σου λένε οι γονείς σου όταν πάρεις ένα καλό βαθμό;
- Μπράβο και αν είναι Χριστούγεννα θα μου πάρουν ότι δώρο θέλω εγώ.
- Οπότε προσπαθείς περισσότερο τότε;
- Όχι αλλά προσπαθώ *και για εμένα*.

12.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό;
- Νευριασμένος, ρωτάω την κυρία γιατί...
- Άρα πιστεύεις ότι φταίει η κυρία;
- Ε... Να αν μου πει ας πούμε δεν προσπάθησες εκεί και εκεί γι' αυτό σου έβαλα το βαθμό αυτό εντάξει αλλιώς αρχίζω και τη βρίζω.
- Έχεις κάποια άλλη ακραία αντίδραση όταν πάρεις κάποιο κακό βαθμό;
- Ναι έχω..
- Για πες μου...
- Να την κάνω;
- Όχι να μου την πεις. Τι είχες κάνει;
- Τι έκανα ή τι έσπασα; Ε... νευρίασα. Πρώτα ρώτησα την κυρία γιατί μου έβαλε αυτό τον κακό βαθμό.
- Ναι, και μετά τι έσπασες;
- Όχι κυρία έτσι το είπα.
- Τι σου λένε οι γονείς σου όταν πάρεις ένα κακό βαθμό;
- Να προσπαθήσω πιο πολύ.
- Σου λένε κάτι άλλο;
- Όχι... και δε με δέρνουν. Εγώ θέλω να παίρνει ο μπαμπάς μου τους βαθμούς γιατί *ο μπαμπάς μου είναι καλύτερος από τη μαμά*. Η μαμά μπορεί να μου φωνάζει ο μπαμπάς δε μου λέει τίποτα, γιατί μου λέει ότι και εγώ στο δημοτικό δεν τα έπαιρνα τα γράμματα.
- Οπότε το μόνο που σου λένε είναι να προσπαθήσεις πιο πολύ.
- Ναι και γίνονται και πιο πιεστικοί.

13. Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;

- Είναι αναλόγως το διαγώνισμα.
Υπάρχουν μερικά διαγωνίσματα που δεν αγχώνομαι καθόλου αλλά υπάρχουν και διαγωνίσματα που αγχώνομαι αρκετά.
- Σ' αυτά που αγχώνεσαι γιατί πιστεύεις ότι αγχώνεσαι;
- Γιατί δεν τα πάω καλά... δεν μπορώ να τα θυμάμαι, είναι δύσκολα και έχω άγχος και για το βαθμό, τι δηλαδή θα πάρω. Ξέρω δηλαδή ότι αποκλείεται... δε γίνεται να πάρω πάνω από 8,5.
- Το έχεις δηλαδή δεδομένο στο μυαλό σου;
- Ναι. Δε γίνεται να πάρω πάνω από 8,5.
- Γιατί όμως Σ3 δε γίνεται να πάρεις πάνω από 8,5;
- Ε... έτσι! Ας πούμε δεν μπορώ τη Γλώσσα.

14. Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς.

Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο; (Γιατί;)

Ανησυχώ σ' ένα μάθημα μόνο. Στη Γλώσσα γιατί ξέρω ότι δεν τα έχω πάει καλά αλλά προσπαθώ.

15. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

«Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!»

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
- Ναι αρκετές φορές.
- Πόσο συχνά;
- 5 φορές την εβδομάδα...(γέλια)
- Κάθε μέρα δηλαδή;
- Όχι εντάξει, τη βδομάδα 2 φορές το πολύ.
- Πώς ένιωσες;

- Κανονικά. Δεν ένιωσα τίποτα αλλά ένιωσα λίγο υπερήφανος για τον εαυτό μου.

16. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
- Μόνο στη γλώσσα πάντα διαβάζω σε όλα μου τα μαθήματα.
- Πόσο συχνά;
- Δε συμβαίνει συχνά.
- Πώς ένιωσες; Τι έκανες;
- Όταν συμβαίνει προσπαθώ να βρω δικαιολογία. Αισθάνομαι άγχος, άβολα.
- Γιατί;
- Σκέφτομαι τους βαθμούς εκείνη τη στιγμή, τι θα μου βάλει θα μου χαμηλώσει το βαθμό. Ε... θα σκεφτώ και τη μαμά. Δε θέλω να είμαι σαν πολλούς άλλους που δεν ξέρουν να απαντήσουν τίποτα.

Συνέντευξη 6

Κωδ.Σ6

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

- Τάξη ΣΤ'
- Φύλο Αγόρι
- Βαθμός στη Γλώσσα 8
- Βαθμός στα Μαθηματικά 8
- Αγαπημένο μάθημα Ιστορία , επειδή μαθαίνεις πιο πολλά πράγματα.
- Χειρότερο μάθημα Μαθηματικά, επειδή δυσκολεύομαι.

A) Ο άξονας A σχετίζεται με τις *απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση*:

1. Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις:
 - Το σχολείο... είναι βαρετό. Κάνεις πολλά πράγματα αλλά παρόλα αυτά είναι βαρετό.
 - Οι βαθμοί... μου είναι μέτριοι.
 - Τα τεστ... είναι άλλα δύσκολα και άλλα εύκολα.
 - Η κατάργηση των βαθμών... θα ήταν πολύ καλή για τους μαθητές, επειδή πες ένας χειρότερος μαθητής πάρει για παράδειγμα 8 στο τρίμηνο και άμα δεν πάρει βαθμούς τον περνούνε έτσι στην τάξη του.
2. Όταν σας βαθμολογεί ο δάσκαλός σου σε τι νομίζεις ότι δίνει βάρος;
Και στη συμπεριφορά και στα μαθήματα. Δηλαδή επειδή δεν προσέχω μου αφαιρεί.
3. Υπάρχει κάτι που νομίζεις ότι δεν βαθμολογεί ή δεν δίνει μεγάλη σημασία ο δάσκαλός σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;
Όχι.

- 4.
- Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι: Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.
 - Ου ου... εγώ θα είχα πετάξει από τη χαρά μου, επειδής δε θα διάβαζα για τα τεστ και δε θα μας βάζανε οι γονείς μας για να διαβάσουμε με τις ώρες στα δωμάτιά μας και να μη βγαίνουμε καθόλου έξω για να παίζουμε.
- 5.
- Πως θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε ότι: Από φέτος, θα γράφετε εξετάσεις τον Ιούνιο για να περάσετε στην επόμενη τάξη, όπως γίνεται και στο γυμνάσιο.
 - Θα μου φαινόταν λίγο δύσκολο επειδής δεν έχω ξαναγράψει και θα είχα και άγχος. Θα μου φαινόταν δύσκολο επειδής γράφεις γράφεις και δεν ξέρεις αν είναι σωστά.
- 6.
- Πώς θα ένιωθες και πώς θα αντιδρούσες εάν η δασκάλα σου σου έβαζε ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζεις και προσπαθείς πολύ.
 - Και καλά και κακά γιατί εγώ πιστεύω πως προσπαθώ και αυτή μου βάνει κακό βαθμό. Αυτό που θα έκανα είναι πρώτον δε θα το έδειχνα στη μαμά μου.
 - Γιατί;
 - Γιατί θα φωνάζει... δε θα σου πάρω κινητό, θα σου κόψω τις βόλτες. Και δεύτερο θα προσπαθούσα και άλλο και θα έδειχνα πιο καλή συμπεριφορά.
7. Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο; (Γιατί;)
- Ναι, επειδής καλιά είναι να σου γράφει με λέξεις παρά να σου γράφει με βαθμούς. Μαθηματικά δηλαδή είναι καλύτερο να σου γράφει είναι λάθος και στη Γλώσσα Άριστα ας πούμε από το να βάζει βαθμούς.

B) Παράγοντας **οικογένεια και αξιολόγηση:**

8. Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει.
Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι.
Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;
Με την Ελένη, γιατί η Ελένη προσπαθεί και δε θέλει να χάσει τους κόπους της.
9. Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς.
Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί.
Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;
Με της Ζωής γιατί όποτε πάρω κακούς βαθμούς μου λέει ο πατέρας μου πάει το play station... έσπασε, δε θα ξαναπαίξω δηλαδή.
10. Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους;
Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.
- Τι κάνει η δική σου η μαμά;
 - Ενημερώνει πρώτα τη νονά μου και της λέει ας πούμε τα πήγε καλά και θα του πάρω ένα ποδήλατο.
 - Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;
 - Εντάξει προσπάθησες απλά στο επόμενο τρίμηνο θα τα πας ακόμη καλύτερα.
 - Μιλάει με άλλους γονείς;
 - Μιλάει.
 - Συγκρίνουν τους βαθμούς σας;
 - Και συγκρίνουν αλλά μιλάνε και για άλλα θέματα.

- Γιατί πιστεύεις συγκρίνουν;
- Για να δουν ποιος μαθητής είναι καλύτερος.
- Και τι θα καταλάβουν μόλις το δουν αυτό;
- Αυτό αναρωτιέμαι και εγώ.

Γ) **Συναισθήματα** παιδιών και αξιολόγηση:

11.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό;
- Καλά...
- Τι σου λένε οι γονείς σου;
- Ο πατέρας μου μου λέει πάρε 10 και θα σου πάρουμε μια κάρτα SIM. Και η μαμά μου λέει μπράβο και αύριο θα δεις.
- Και τι βλέπεις την επόμενη μέρα;
- Διάφορα... μου φτιάχνει το αγαπημένο μου φαί, μικιός μου έπαιρνε και κανένα αμαξάκι.

12.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό; Τι σου λένε οι γονείς σου;
- Το πρώτο που σκέφτομαι είναι οι κόποι της μάνας μου. Γιατί ο πατέρας μου δεν ασχολείται τόσο με τα μαθήματα. Η μάνα μου δε μου κάνει πράμα... δε με δέρνει για τους βαθμούς αλλά ο πατέρας μου του τα δείχνω και μου λέει να προσπαθήσεις για να μη σε δείρω. Αν πάρεις κακό βαθμό θα σε δείρω.

13.

- Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;
- Λίγο, επειδή άμα διαβάσω, θέλω να τα πάω καλά αλλά όταν γράφω τεστ τα ξεχνάω όλα από το άγχος μου.
- Γιατί έχεις άγχος; Τι σκέφτεσαι;

- Θέλω να τα πάω καλά για να δω πιο ενθουσιασμένη τη μάνα μου, τον πατέρα μου, τον παππού, τη γιαγιά.
- Τον εαυτό σου δεν το σκέφτεσαι;
- Εμένα αν μου βάλει καλό βαθμό ή κακό δε με νοιάζει.

14. Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς.

Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο; (Γιατί;)

Μου λέει η μάνα μου τα πήγες καλά; Εγώ λέω ναι και δεν αγχώνομαι.

15. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

«Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!»

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο; Στο παλιό μου σχολείο κάθε μέρα. Εδώ σ' αυτό το σχολείο σπάνια.
- Πώς ένιωσες; Εεε... καλά. Χάρηκα.

16. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο; Ναι, πολλές φορές.
- Πώς ένιωσες; Ένιωσα άβολα, γιατί κάποιοι συμμαθητές μου μπορεί να με κορόιδευαν.

Συνέντευξη 14

Κωδ. Σ14

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

- Τάξη ΣΤ'
- Φύλο Αγόρι
- Βαθμός στη Γλώσσα 10
- Βαθμός στα Μαθηματικά 10
- Αγαπημένο μάθημα Μαθηματικά, γιατί έχω κλίση με τους αριθμούς και Ιστορία γιατί μου αρέσει να μαθαίνω για τα παλαιά γεγονότα. Η φετινή Ιστορία είναι η καλύτερή μου γιατί τώρα μαθαίνουμε για τα νεότερα χρόνια.
- Χειρότερο μάθημα Γλώσσα, γιατί με δυσκολεύει πολύ η γραμματική.

A) Ο άξονας A σχετίζεται με τις **απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση:**

1. Θα σου λέω την πρώτη λέξη μιας πρότασης κι εσύ θα πρέπει να μου την τελειώσεις:
 - Το σχολείο... είναι πολύ καλό, γιατί μου αρέσει να έρχομαι και να βλέπω τους φίλους μου.
 - Οι βαθμοί... προσπαθώ να τους κρατήσω ψηλά.
 - Τα τεστ... είναι λίγο δύσκολα αλλά μπορώ να τα τελειώσω.
 - Η κατάργηση των βαθμών... δεν είναι τόσο καλό πράγμα.
2. Όταν σας βαθμολογεί ο δάσκαλός σου σε τι νομίζεις ότι δίνει βάρος;
Στην προφορική και στη γραπτή εξέταση.
3. Υπάρχει κάτι που νομίζεις ότι δεν βαθμολογεί ή δεν δίνει μεγάλη σημασία ο δάσκαλός σου και εσύ θα ήθελες να βαθμολογεί ή να δίνει σημασία;
Στη συμπεριφορά των παιδιών. Θα ήθελα να δίνει λίγο παραπάνω.

4. Πώς θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε στην τάξη ότι:
- Δε θα ξαναγράψετε τεστ, ούτε θα εξεταστείτε προφορικά ξανά στα μαθήματα.
- Από τη μια μεριά άσχημα γιατί μου αρέσει να γράφω τεστ αλλά από την άλλη ωραία γιατί δεν είμαι τόσο καλός στα προφορικά.
5. Πώς θα ένιωθες εσύ εάν μια μέρα η δασκάλα σας ανακοίνωνε ότι:
- Από φέτος, θα γράφετε εξετάσεις τον Ιούνιο για να περάσετε στην επόμενη τάξη, όπως γίνεται και στο γυμνάσιο.
- Από τη μια μεριά άσχημα γιατί θα ήταν πολύ δύσκολο αλλά από την άλλη μεριά θα είναι ωραίο γιατί θα είναι πολύ πιο εύκολο να δώσω πανελλήνιες. Θα είμαι πιο έτοιμος.
6. Πώς θα ένιωθες και πώς θα αντιδρούσες εάν η δασκάλα σου σου έβαζε ένα κακό βαθμό σε ένα μάθημα που όμως και διαβάζεις και προσπαθείς πολύ.
- Δε θα ένιωθα τόσο ωραία, γιατί άμα έχεις προσπαθήσει και μπορεί να είναι η ατυχία, το άγχος...
7. Φαντάσου μια μέρα τη δασκάλα σου να σας ανακοινώνει ότι καταργούνται πια οι βαθμοί και στη θέση τους θα σας γράφει με λέξεις αναλυτικά πώς τα πήγατε στα μαθήματα. Εσένα, θα σου άρεσε να γίνει κάτι τέτοιο; (Γιατί;)
- Οι βαθμοί μου αρέσουν καλύτερα γιατί είναι λίγο μεγάλο να το διαβάζεις ενώ στους βαθμούς είναι και πιο ξεκάθαρο.

B) Παράγοντας *οικογένεια και αξιολόγηση*:

8. Ο Γιώργος πιστεύει ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί όταν παίρνει καλούς βαθμούς οι γονείς του πάντα τον αφήνουν να κάνει ότι θέλει.
- Η Ελένη θεωρεί ότι οι βαθμοί είναι πολύ σημαντικοί, γιατί της αρέσει οι κόποι της αλλά και των γονιών της να μην πηγαίνουν χαμένοι.
- Εσύ, με ποιον από τους δυο μαθητές συμφωνείς περισσότερο;

Με την Ελένη γιατί να κάνω ότι θέλω εντάξει δεν είναι εφικτό αλλά με την Ελένη γιατί κόπους κάνουμε σε όλη μας τη ζωή.

9. Οι γονείς της Ζωής είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν η Ζωή πάρει άριστους βαθμούς.

Οι γονείς του Κώστα δεν ενδιαφέρονται για το τι βαθμούς θα πάρει ο Κώστας αρκεί να τον βλέπουν να προσπαθεί.

Οι δικοί σου γονείς μοιάζουν με τους γονείς της Ζωής ή με τους γονείς του Κώστα;

Με του Κώστα, γιατί άμα προσπαθήσεις, αυτό πάντα το έλεγαν και στον αδερφό μου και σε εμένα, άμα έχεις κάτσει και έχεις διαβάσει και πάρεις ένα κακό βαθμό είτε από ατυχία είτε από άγχος δε θα σου πουν τίποτα.

10. Η μαμά του Βαγγέλη μόλις πάρει τους βαθμούς του γιού της ρωτάει τις άλλες μαμάδες πώς τα πήγαν τα παιδιά τους;

Αντίθετα η μαμά της Κατερίνας μόλις πάρει τους βαθμούς της φεύγει «τρέχοντας» για το σπίτι.

- Τι κάνει η δική σου η μαμά;
- Παίρνει τους βαθμούς, συζητάει με την κυρία και στη συνέχεια πάει ήρεμα ήρεμα στο σπίτι.
- Ποια είναι η αντίδρασή της απέναντί σου;
- Καλή γιατί προσπαθώ και παίρνω και καλούς βαθμούς. Θα έχω και κάποια ανταμοιβή αλλά όχι και να κάνω ότι θέλω
- Ποια είναι συνήθως η ανταμοιβή σου;
- Μια βόλτα, μια έξοδος.
- Ποια θα ήθελες εσύ να ήταν η ανταμοιβή σου;
- Μια βόλτα σε ένα εμπορικό.
- Μιλάει με άλλους γονείς;
- Μιλάει αλλά όχι για τους βαθμούς.
- Συγκρίνουν τους βαθμούς σας;
- Τα παιδιά συγκρίνουν όχι οι γονείς. Ρωτάνε δηλαδή τι βαθμό πήρε;
- Γιατί πιστεύεις ότι το κάνουν;
- Γιατί θέλουν να κουτσομπολέψουν.

Γ) *Συναισθήματα* παιδιών και αξιολόγηση:

11.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα καλό βαθμό;
- Ωραία.
- Τι σου λένε οι γονείς σου;
- Μπράβο Σ14 που προσπάθησες.

12.

- Πώς νιώθεις όταν πάρεις ένα κακό βαθμό;
- Δε μου αρέσει και τόσο. Γιατί εγώ προσπαθώ να κρατάω ψηλά τους βαθμούς μου.
- Τι σου λένε οι γονείς σου;
- Άμα έχω διαβάσει μου λένε εντάξει δεν πειράζει. Αν δεν έχω διαβάσει θα μου πουν κάτι.

13. Η Γεωργία έχει άγχος για το διαγώνισμα που έχουν αύριο, ενώ ο Θωμάς δεν αγχώνεται καθόλου. Εσύ έχεις άγχος, όταν είναι να γράψετε διαγώνισμα;
Ναι μερικές φορές, γιατί προσπαθώ να αντιμετωπίσω το κάθε τεστ σαν ένα διαφορετικό και το κάθε τεστ το επόμενο και πιο δύσκολο. Αγχώνομαι γιατί δε μου αρέσει η μαμά μου να μου λέει γιατί δε διάβασες.

14. Ο Στέλιος όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρουν τους βαθμούς ανησυχεί πολύ για το πώς τα έχει πάει. Η Σταυρούλα από την άλλη δεν ανησυχεί καθόλου για το πώς τα έχει πάει στους βαθμούς.

Εσύ πόσο ανησυχείς όταν πλησιάζουν οι μέρες για να πάρεις τους βαθμούς του τριμήνου στο σχολείο; (Γιατί;)

Αρκετά ανησυχώ αλλά ελπίζω ότι θα τα έχω πάει καλά. Ανησυχώ γιατί δεν τα δίνω όλα τόσο στα προφορικά όσο στα γραπτά.

15. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

«Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και απάντησα σε όλα σωστά!». Η κυρία τότε μου είπε: «Μπράβο, είσαι αστέρι!»

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
- Ναι. Σε εκδρομές έχει γίνει που περιγράφω τα πάντα πριν να τα πει ο ξεναγός.
- Πόσο συχνά;
- Λίγες φορές όμως μέσα στην τάξη.
- Πώς ένιωσες;
- Ένιωσα ωραία, ικανοποίηση.

16. Φαντάσου να έρθει ένας φίλος σου που πηγαίνει σε ένα άλλο σχολείο και να σου πει:

Σήμερα με σήκωσε η δασκάλα μου στο μάθημα και δεν απάντησα τίποτα σωστά.

- Εσένα, σου έχει συμβεί κάτι τέτοιο;
 - Όχι και ελπίζω να μη μου συμβεί.
 - Πώς πιστεύεις θα ένιωθες αν σου συνέβαινε;
 - Άσχημα αρκετά, δε θα ένιωθα ωραία. Θα στενοχωριόμουν πολύ.
-
- Έχεις κάτι άλλο να μου πεις; Να μου προσθέσεις;
 - Μου αρέσει πολύ το σχολείο!