

Θέμα: «Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης-Βαθμολογία-Εξετάσεις»

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα

Δασκάλα ΠΕ 70 & μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Διαπανεπιστημιακού/Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση πραγματεύεται το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, της βαθμολόγησης και των εξετάσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Το πρόβλημα της σχολικής επίδοσης δεν είναι νέο στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα το θέμα αυτό απασχόλησε πολλούς ερευνητές και κοινωνιολόγους, ενώ βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο. Βασικός σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναλυθεί από κοινωνιολογική οπτική, βάσει του δομολειτουργισμού και των θεωριών σύγκρουσης μαζί με τις υποκατηγορίες τους, το διαχρονικό και αμφιλεγόμενο φαινόμενο της αξιολόγησης-βαθμολόγησης-εξέτασης που επιδρά τόσο στο άτομο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση όπως για παράδειγμα η θέση της νοημοσύνης, οι πολιτιστικοί και οικονομικοί παράγοντες, το μορφωτικό επίπεδο, οι αξίες και στάσεις εκπαιδευτικών και γονέων.

Abstract

This proposal discusses student performance evaluation, marking and examination within the school. The issue of student performance is not unknown to the international research literature in the field. Indeed, since the early decades of the 20th century, plenty of researchers and sociologists have been ruminating on this topic, which continues to remain relevant to this day. The main aim of this study is to analyse the perennially controversial trinity of evaluation-marking-examination, which produces consequences not only for the individual but also for society as a whole. This analysis will be undertaken from a sociological perspective, on the basis of structural functionalism and conflict theory along with its subcategories. Furthermore, the proposal will be examining some of the factors that influence student performance, such as the role occupied by intellect, cultural and financial aspects as well as the level of educational attainment, the values and attitudes of teachers and parents alike.

Αξιολόγηση-Βαθμολόγηση-Εξετάσεις

Όλες οι ανθρώπινες ενέργειες με συστηματικό και οργανωμένο χαρακτήρα, ατομικές ή συλλογικές, στηρίζονται στο στάδιο του προγραμματισμού, της εφαρμογής του και της αξιολόγησης του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε. Μελετώντας το τελευταίο στάδιο, με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε την αποτίμηση του αποτελέσματος μιας προσπάθειας, δηλαδή την απόδοση συγκεκριμένης πρακτικής αξίας σε ορισμένο πρόσωπο, πράγμα, κατάσταση ή γεγονός που βασίζεται σε καθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2010:11-13). Βασικός σκοπός της είναι, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004:15) ο συστηματικός, έγκυρος, αξιόπιστος και αντικειμενικός προσδιορισμός της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής και παιδαγωγικής

δραστηριότητας σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους της αλλά και με μια ορισμένη μεθοδολογία.

Οι δυνατότητες επίδοσης των ανθρώπων, όπως γίνεται αντιληπτό ποικίλουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις του καθενός. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών, το εκτιμώμενο αποτέλεσμα της αξιολόγησης αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει κατά τη φοίτησή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Βαρύνουσας σημασίας επιπλέον στο θέμα αυτό είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η συνεργασία, αλληλεπίδραση και υποστήριξη οικογένειας-εκπαιδευτικών-σχολικής κοινότητας. Μέσω διαύλων συχνής επικοινωνίας μπορεί να προληφθούν ή έστω να επιλυθούν μεθοδευμένα και συλλογικά τυχόν προβλήματα σχετικά με την σχολική επίδοση και συμπεριφορά. Η αξιολόγηση επομένως παίρνει χαρακτήρα καθολικό (σύνδεση ατόμου-μικροσυστημάτων-μεσοσυστήματος) και αφορά όχι μόνο το ενδοσχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται ο μαθητής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009:250, 417).

Ως μέτρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο χρησιμοποιείται και σήμερα ο βαθμός, που είναι είτε αριθμός είτε σύμβολο (Μπαμπινιώτης, 2008). Είναι γεγονός ότι πολλοί μαθητές δεν διαβάζουν για να μάθουν, για να διευρύνουν τον γνωσιολογικό τους οπλισμό και τους ορίζοντές τους ούτε να καλλιεργήσουν ταυτόχρονα διάφορες δεξιότητες και πτυχές της προσωπικότητάς τους. Αντιθέτως, τα παιδιά μαθαίνουν να δίνουν μεγάλη έμφαση, όπως αρκετές φορές κάνουν και επιβάλλουν οι ίδιες οι σύγχρονες κοινωνίες των οποίων είναι δυναμικά ενεργά μέλη, στην απόκτηση και μόνο ενός μεγάλου βαθμού, ο οποίος δεν πιστοποιεί συχνά ούτε τον βαθμό/βάθος της μάθησης ούτε την συνολική μαθησιακή εικόνα του ατόμου. Έτσι, αντιμετωπίζεται χρησιμοθηρικά η γνώση, καλλιεργείται η βαθμοθηρία και αναπτύσσεται κλίμα σχολικού ανταγωνισμού.

Σε όλα τα παραπάνω μπορούν να προστεθούν και άλλα αρνητικά στοιχεία της διαδικασίας της βαθμολόγησης. Τα συναισθήματα μειονεξίας, η χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα που προκαλεί ένας χαμηλός βαθμός, το εγωκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί η διαρκής, έντονη και ίσως ακραία επιθυμία/εμμονή για επίτευξη υψηλής επίδοσης, το άγχος, ο φόβος και η αγωνία για το τελικό αποτέλεσμα των εξετάσεων στερούν από τον μαθητή τη χαρά της δημιουργίας, της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου, της ελευθερίας και αυτονομίας. Η παιδαγωγική διαδικασία καταντά μηχανοποιημένη και τυποποιημένη με προσανατολισμό άκρως εξετασιοκεντρικό, βαθμοθηρικό και ωφελμιστικό, με αποτέλεσμα να έχουμε χαμηλού επιπέδου μάθηση.

Η εξέταση, με βασικές μορφές/κατηγορίες την γραπτή και προφορική εξέταση/τεστ, χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Αν και τα τεστ αποτελούν ομολογουμένως μια μέθοδο/ένα εργαλείο της επιστημονικής έρευνας και χρησιμοποιούνται ευρέως σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού πεδίου, αρκετοί έχουν διατυπώσει σχετικές επιφυλάξεις.

Σχολική επίδοση

Η συστηματική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ευρύτερα, με τον όρο επίδοση εννοούμε το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας είτε σωματικής είτε πνευματικής. Λογικό επομένως, όπως υποστηρίζουν μερικοί, είναι οι δυνατότητες επίδοσης των ανθρώπων να ποικίλουν ανάλογα με τις προϋποθέσεις του καθενός. Τα παιδιά κάθε άλλο παρά ίδια είναι,

έχοντας άλλες ικανότητες και διαφορετικό υπόβαθρο για τη βελτίωσή τους. Η σχολική τους επίδοση μάλιστα, σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (2014:106) είναι αυτή που από τη μία θα καθορίσει το βαθμό επιτυχίας τους στους σκοπούς της μάθησης όπως ορίζονται κάθε φορά από τους αρμόδιους φορείς και από την άλλη είναι εκείνη που θα αποτελέσει αιτία κινητοποίησης μηχανισμών και διαμόρφωσης ρόλων, στάσεων και συμπεριφορών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στο σχολικό χώρο και όχι μόνο. Παράλληλα, από κοινωνικής πλευράς αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σχολική επίδοση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσαρμοστικότητα και ένταξη του μαθητή στο σχολικό χώρο και στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων καθώς επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τους συμμαθητές (π.χ. σχολική αποτυχία-χαμηλές επιδόσεις → παραβατική, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά) αλλά και τον δάσκαλο.

Παράγοντες που αφορούν τη σχολική επίδοση

Σχετικά με το θέμα της σχολικής επίδοσης, της αξιολόγησής της και το κατά πόσο παρατηρούνται κοινωνικές ανισότητες στη σχολική καθημερινότητα έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες συναινετικού και συγκρουσιακού χαρακτήρα. Οι πρώτες ερμηνεύουν την κοινωνική ανισότητα ως απόρροια των ατομικών χαρακτηριστικών και γενετικών παραγόντων (π.χ. δείκτης νοημοσύνης) ενώ οι δεύτερες ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών-οικογενειακών-κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων που θα αναλυθούν παρακάτω.

➤ Η θέση της Νοημοσύνης

Η συντηρητική και συνήθως «αξιοκρατική» αντίληψη θεωρεί ότι οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις οφείλονται σε γενετικές διαφορές γνωστικών ικανοτήτων (Νταλάκας, 1982:175). Ο βασικότερος εκπρόσωπος της άποψης αυτής, ο Herstein, υποστήριξε ότι ο δείκτης νοημοσύνης και γενικότερα οι γενετικοί παράγοντες είναι κομβικής σημασίας για την κατάληψη υψηλών κοινωνικών θέσεων. Ως εκ τούτου, οι διαφορές επιτυχίας και απόδοσης οφείλονται, σύμφωνα με αυτόν, στους διαφορετικούς δείκτες νοημοσύνης, όπου οι προνομιούχες κοινωνικές τάξεις υπερτερούν. Όπως τονίζει μάλιστα και η Φραγκουδάκη (1985:42,43) η κοινή λογική γενικότερα αντιμετωπίζει την άνιση επίδοση σαν αυτονόητη και φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών, σαν αναπόδραστη απόρροια των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση που είναι έμφυτες στο άτομο από τότε που γεννιέται. Με άλλα λόγια η κλίση για τα γράμματα παρουσιάζεται σαν ένα «δώρο» της μοίρας, που ευνοεί τους «προικισμένους» από τη φύση τους και αντιμετωπίζει μειονεκτικά εκείνους που «υστερούν» εν γένει στο μορφωτικό επίπεδο.

Η θεωρία αυτή δε γίνεται αποδεκτή σύμφωνα με τους επικριτές της. Πρώτα από όλα προβάλλεται ως επιχείρημα η αδυναμία διάκρισης μεταξύ γενετικών (έμφυτων) και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το άτομο προικίζεται γενετικά με δυνατότητες για ανάπτυξη της νοημοσύνης αλλά το επίπεδο στο οποίο θα φτάσει συναρτάται και με περιβαλλοντικούς παράγοντες, συνδέεται δηλαδή άμεσα και με πολιτιστικά στοιχεία. Επομένως όπως υποστηρίζουν οι πολέμοι της θεωρίας του Herstein, η διαφορά επίδοσης εκφράζει περισσότερο περιβαλλοντικές διαφορές παρά έμφυτες. Σύμφωνα και με τη Φραγκουδάκη (1985:112), η ευφυΐα έχει κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, στην ανάπτυξη της οποίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι μορφωτικές επιδράσεις και η εκπαίδευση. Πολυάριθμες έρευνες μάλιστα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η άνιση σχολική επίδοση δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων (Φραγκουδάκη, 1985:41).

➤ Πολιτιστικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Bourdieu και Passeron (Λάμνιαν, 2001:154), η εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και σχέσεων μέσα από την νομιμοποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών και ειδικότερα σχολικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu μιλώντας για ασυμβατότητα στην κουλτούρα των μαθητών, η οποία προκαλεί τα άνισα σχολικά αποτελέσματα, υποστηρίζει ότι υπάρχει ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση

Πιο αναλυτικά, για τον **Bourdieu** η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το **πολιτιστικό κεφάλαιο**/μεταβιβαζόμενη κουλτούρα (π.χ. καλλιέργεια των κοινωνικών γνώσεων, των τρόπων πράξης και έκφρασης, της ευαισθησίας, των αξιών) που αποκτά κάθε παιδί από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσής του. Αναγνωρίζει μάλιστα τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου: α) την εγγενή/εσωτερικευμένη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου (μόνιμες συνήθειες, στάσεις, αξίες) που επέρχεται από την κοινωνικοποίηση μέσω της οικογένειας και συνδέεται με το *habitus*, ένα σύστημα προδιαθέσεων (Λάμνιαν, 2001:157), β) την εξωτερικευμένη μορφή που αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης ή και κατοχή ορατών πολιτιστικών αγαθών από το άτομο και προϋποθέτει την εγγενή μορφή και γ) τη θεσμοποιημένη μορφή με τη μορφή τίτλων σπουδών και πιστοποιήσεων που αποκτά το άτομο από το εκπαιδευτικό σύστημα (Δασκαλάκης, 2014:115) του οποίου αποτελεί μέρος.

Οι οικογένειες των ανώτερων/κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων φέρνουν σε επαφή τα παιδιά τους με ποικιλία μορφωτικών αγαθών, με αποτέλεσμα την καλύτερη επίδοση τους στο σχολείο. Η μεταβίβαση του πολιτιστικού κεφαλαίου σε αυτά τα παιδιά γίνεται εύκολα και αβίαστα, συμβαδίζει με τη σχολική κουλτούρα («κυρίαρχη» σχολική κουλτούρα) και γι αυτό έχουν υψηλότερες επιδόσεις και μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου.

Γίνεται αντιληπτό το γεγονός λοιπόν ότι το σχολείο λειτουργεί ως σύστημα επιλογής που ευνοεί τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε βάρος των κατώτερων. Τα παιδιά που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις δεν έχουν ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά και προσπαθούν με κόπο να έρθουν σε επαφή με αυτά και να τα αποκτήσουν εφόσον δεν είναι εξοικειωμένα από το οικογενειακό περιβάλλον με τα πνευματικά στοιχεία των κυρίαρχων στρωμάτων και της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας.

Η εκπαιδευτική πρακτική, όπως τονίζει και ο Δασκαλάκης (2014:117), καθίσταται μια πράξη επιβολής εξουσίας με στόχο την παραγωγή των σχέσεων δύναμης που τη δημιουργούν. Πρόκειται για μια μορφή λανθάνουσας κυριαρχίας και πίεσης που επιβάλλεται από όσους κατέχουν οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική εξουσία. Κάτω επομένως από την ψευδαίσθηση των «χαρισμάτων», νομιμοποιείται ο στιγματισμός και παραγκωνισμός των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων με το επιχείρημα ότι αιτία του προβλήματος είναι η έλλειψη έμφυτων ικανοτήτων που παρατηρείται στα άτομα που τα απαρτίζουν. Το σχολείο με άλλα λόγια καθιστά ως κριτήρια για την ετικέτα του «καλού» μαθητή αυθαίρετα τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κουλτούρας των προνομιούχων ασκώντας «συμβολική βία». Με τη «συμβολική βία» μέσω της οποίας ασκείται έμμεσα η εξουσία από το σχολείο, η κουλτούρα που υιοθετεί η ανώτερη κυρίαρχη τάξη εμπεδώνεται ως η αυτονόητη και η κοινωνικά κανονική (Δασκαλάκης, 2009:446).

Οι Bourdieu και Passeron θεωρούν ειδικότερα ως βασικό στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου τη **γλώσσα** (Λάμνιαν, 2001:161,162) μια συγκεκριμένη μορφή της οποίας νομιμοποιεί το σχολείο. Είναι γνωστό βέβαια ότι η νομιμοποιημένη γλώσσα του σχολείου αντιπροσωπεύει αυτό που ο Bernstein αποκαλεί

«επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας», τον οποίο έχουν κληρονομήσει τα παιδιά μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Σαφέστερα, το είδος αυτού του κώδικα έχει επιβληθεί ως επίσημη γλώσσα του σχολείου και απαιτείται η χρήση του από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Με άλλα λόγια, το ελεγχόμενο από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες σχολικό σύστημα θεωρεί ή υπονοεί ότι οι προνομιούχοι μαθητές που έχουν το νομιμοποιημένο *habitus* διαθέτουν την ικανότητα και ετοιμότητα να προχωρήσουν, να αποκτήσουν ευκολότερα τις απαιτούμενες σχολικές γνώσεις και να πετύχουν υψηλές επιδόσεις, σε αντίθεση με τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που αντιμετωπίζονται με δυσπιστία εκ των προτέρων και με τη «βεβαιότητα» ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις.

Ο **Bernstein** πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από την διαπίστωση ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν δυσκολίες επικοινωνίας στη σχολική αίθουσα διατύπωσε τη θεωρία δυο διαφορετικών κωδίκων (Νταλάκας, 1982: 176-178). Ο πρώτος κώδικας, ο περιορισμένος που είναι απλός, περιγραφικός και περισσότερο αφηγηματικός, αντιπροσωπεύει μια γλώσσα που δίνει σημασία στο συγκεκριμένο και το αυθαίρετο και είναι ένα είδος λαϊκής ανεπίσημης γλώσσας. Ο εξελιγμένος από την άλλη, αντιπροσωπεύει μια γλώσσα ακριβή, αφηρημένη και κατάλληλη για έκφραση λεπτών σημασιολογικών αποχρώσεων. Οι κώδικες αυτοί διαφέρουν στη γραμματικοσυντακτική δομή του λόγου και στο λεξιλόγιο, πράγμα που αντανakλά κοινωνικές διαφορές. Το κοινωνικό περιβάλλον της εργατικής τάξης ευνοεί τη χρήση του περιορισμένου κώδικα ενώ εκείνο των προνομιούχων τάξεων ευνοεί την καλλιέργεια του εξελιγμένου.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γλωσσικοί κώδικες αντικατοπτρίζουν και ενισχύουν διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις. Ο περιορισμένος αντανakλά μια εικόνα ατόμου που αποδέχεται παθητικά, ενώ ο εξελιγμένος μια πιο ενεργητική στάση του που μπορεί να αλλάζει και να μεταβάλλει τα στοιχεία γύρω του. Οι κώδικες δεν αναφέρονται τόσο στη γνώση αλλά στη χρήση της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών τάξεων τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο στο σχολείο τον περιορισμένο κώδικα με τον οποίο έχουν εξοικειωθεί στο οικογενειακό περιβάλλον όχι επειδή αγνοούν τον εξελιγμένο, αλλά επειδή δεν έρχονται συχνά σε επαφή με αυτόν. Παρόλα αυτά όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες, οι γλωσσικοί κώδικες δεν χαρακτηρίζονται από εγγενή ανωτερότητα ή κατωτερότητα αλλά συναρτώνται άμεσα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε για την αξιολόγησή τους.

Επιπλέον, κυρίαρχο στοιχείο της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί η **κλίμακα αξιών**, που διαμορφώνει τη γνωστική και κοινωνικοποιητική ύλη που προάγει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Κυρίδης, 2011:80,81). Η σπουδαιότητα του στοιχείου αυτού βασίζεται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού προσδιορισμού που ενέχει υποκειμενικότητα.. Δημιουργείται εύκολα ο κίνδυνος επομένως οι «κυρίαρχοι» να προσδιορίσουν μονομερώς τις γνώσεις και αξίες που το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαχειρίζεται και θα προάγει. Ως εκ τούτου καλούνται όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ως ενιαίο τυποποιημένο σύνολο πρακτικώς όμως ετερογενές με σημαντικές κοινωνικές διαφοροποιήσεις, να οικειοποιηθούν αυτήν την κουλτούρα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων στην επίτευξη σχολικών στόχων που αντικατοπτρίζεται στην αξιολόγηση και αποτυπώνεται στην επίδοσή τους. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις κυρίως οι μαθητές των κυρίαρχων τάξεων που γνωρίζουν τα πολιτισμικά στοιχεία της σχολικής κουλτούρας εκπληρώνοντας τους στόχους που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει

για όλους τους μαθητές και με βάση αυτούς τους αξιολογεί. Επομένως, η σχολική επίδοση είναι κοινωνικά προσδιορίσιμη και διαμορφώνεται από τους σχεδιαστές των σχολικών μηχανισμών.

Άλλοι σημαντικοί επιμέρους παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική επίδοση σύμφωνα με έρευνες στον τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

▪ **Οικονομική κατάσταση της οικογένειας/φτώχεια**

Συγκεκριμένα υπάρχουν ενδείξεις ότι η «φτώχεια» παρακωλύει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική ανέλιξη των μαθητών (Δασκαλάκης, 2014:34). Οικογένειες με αρκετά περιορισμένο οικονομικό κεφάλαιο, δεν είναι συχνά σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να προσφέρουν στα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια για τη σχολική τους επιτυχία. Είναι γεγονός ότι η κακή διατροφή, τα προβλήματα στη στέγαση με τον ανεπαρκή εξοπλισμό του σπιτιού και τη στενότητα χώρου, η μη παροχή βασικών υπηρεσιών υγείας (π.χ. ο εμβολιασμός των παιδιών) καθώς και οι γενικότερες δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης όπως για παράδειγμα η πλήρης πολιτιστική και μορφωτική ανέχεια που ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά (Φραγκουδάκη, 1985:50) δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν αρνητικά, άμεσα ή έμμεσα τη σχολική επίδοση.

▪ **Μορφωτικό επίπεδο (χρήση γλώσσας/κώδικα), κοινωνική προέλευση (επάγγελμα, εισόδημα εκπαίδευση) γονέων**

Το πνευματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί επιδρά σύμφωνα με μερικούς ειδικούς πιο πολύ ακόμη και από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των φιλοδοξιών, αντιλήψεων και των γενικότερων πλάνων του για το μέλλον. Η μόρφωση του παιδιού επηρεάζεται θετικά από ένα καλλιεργημένο και υψηλό μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον όπου μέσα σε αυτό του δίνεται η ευκαιρία να ακούει τους άλλους, να εκφράζεται, να εμπλουτίζει συνεχώς τις γνώσεις του, να λύνει τις απορίες του, να ζει με αυτοδυναμία και ανεξαρτησία μέσα από την παράλληλη καλλιέργεια ταλέντων και δεξιοτήτων του. Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων θεωρούν τη σχολική αποτυχία φυσιολογική σε αντίθεση με τους προνομιούχους μαθητές που είναι εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα μορφωτικά αγαθά που τους επιτρέπουν να αποδίδουν τα μέγιστα και να προσβλέπουν σε μια καταξιωμένη επαγγελματική σταδιοδρομία (Δασκαλάκης, 2014:33,35,36).

Όσον αφορά την κοινωνική προέλευση των γονέων (που συμπεριλαμβάνει το επάγγελμα, το εισόδημα και την εκπαίδευσή τους) ειδικά στις βιομηχανικές χώρες, επηρεάζει εξίσου σημαντικά τη σχολική επίδοση και σταδιοδρομία των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985:47,58,59). Στις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης-τη βαθμολογία, την επιτυχία στα διαγωνίσματα ή τις εξετάσεις- επιδρά σημαντικά η κοινωνική κατηγορία της οικογένειας των μαθητών. Παρόλα αυτά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών αγροτών και εργατών που κατέλαβαν θέσεις στα μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας πράγμα που αποδεικνύει τη δυνατότητα σχετικής κινητικότητας στην ελληνική κοινωνία.

▪ **Αξίες, προσδοκίες γονέων και κατ' επέκταση των παιδιών**

Ειδικότερα, η οικογένεια είναι εκείνη που θα ενθαρρύνει το παιδί για μόρφωση, μάθηση και προσπάθεια, θα τροφοδοτήσει τα όνειρά του και θα το καθοδηγήσει σωστά μέσα από τις αξίες και τα πρότυπα που η ίδια του προβάλλει. Η υποστήριξη σε όλους τους τομείς, η αποδοχή και η γενικότερη οικογενειακή κουλτούρα

αποτελούν θεμέλια για την καλή μαθησιακή πορεία του παιδιού και τη σχολική επιτυχία του. Τα παιδιά που αποτυγχάνουν τις περισσότερες φορές προέρχονται από αποστερημένο οικογενειακό πολιτισμικό περιβάλλον (π.χ. παιδιά μεταναστών) που δεν τα βοηθά να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (Δασκαλάκης, 2014:172). Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται μάλιστα από χαμηλή αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα.

Πλήθος ερευνητικών δεδομένων γενικότερα αποδεικνύουν ότι οι αξίες και στάσεις των γονέων συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τη σχολική επίδοση (Νταλάκας, 1982:178,179). Χαμηλή σχολική επίδοση ίσως οφείλεται εκ μέρους των γονέων σε μειωμένο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους, σε σπάνιες επισκέψεις τους στο σχολικό χώρο και μη τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για τη μαθησιακή πορεία/εξέλιξη/επίδοση του παιδιού τους, στη μειωμένη αφιέρωση χρόνου από την πλευρά τους, την χαμηλή ιδέα για την παιδεία/μόρφωση και τις μειωμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες τους για το παιδί τους.

▪ Προσδοκίες, στάσεις του εκπαιδευτικού για την πορεία του μαθητή

Ο παιδαγωγός είναι το φερέφωνο μιας δεδομένης κοινωνίας (Σακελλαρίου και Τσέρτος, χ.χ:114), είναι ο θεματοφύλακας των αξιών αυτής. Ανάλογα με τις προσδοκίες της κοινωνίας από τα παιδιά για την διαίωνηση της κοινωνικής σταθερότητας-συνοχής και των αξιών της ή όχι, επηρεάζεται σε ένα βαθμό και ο ίδιος στον τρόπο που θα αντιμετωπίζει τους μαθητές, στον τρόπο που θα τους αξιολογεί και θα τους συμπεριφέρεται (κοινωνικές διακρίσεις, ρατσισμός ή αντικειμενικότητα, ισότιμη συμπεριφορά/αντιμετώπιση). Ο ρόλος του δασκάλου στην παρώθηση και την πρόοδο του μαθητή είναι αναμφισβήτητος επομένως (Δασκαλάκης, 2014: 174). Η γενικότερη λοιπόν συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή επιδρά στην εικόνα που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τον εαυτό του, στην έφεση και στα κίνητρά του για μάθηση (Φραγκουδάκη, 1985:154).

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για τη σχολική επίδοση και το θεσμό της αξιολόγησης

Εκκινώντας την ανάλυσή μας για το πώς το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, αξίζει να τονιστεί ότι τα κοινωνικά ζητήματα έχουν διπλή όψη. Αδιαμφισβήτητες σαφώς είναι οι κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου του σχολείου (Κασσωτάκης, 1994:23). Ειδικότερα, η σημασία του θεσμού της αξιολόγησης είναι σπουδαία διότι μέσω αυτής επιτελείται ένα σημαντικό μέρος του κοινωνικού ρόλου του σχολείου. Η μαθητική επίδοση αξιολογείται από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μαθαίνοντας το επίπεδο των μαθητών προχωρά στην επιλογή των εκπαιδευόμενων που θα συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία (Κυρίδης, 2011:80).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γενικής συμφωνίας/συναίνεσης, που υπάγεται στην **Δομική Κοινωνιολογία** (Νταλάκας, 1982:66), όλες οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις-συμπεριλαμβανομένης και εκείνης της επίδοσης- γίνονται αποδεκτές και νομιμοποιούνται καθώς τα μέλη της κοινωνίας υιοθετούν έναν κοινό αξιακό πυρήνα. Στο σχολείο πιο αναλυτικά γίνεται αποδεκτή η διαφοροποίηση της επίδοσης διότι οικογένεια και σχολείο θεωρούν ως δίκαιη την κατανομή αμοιβών συναρτήσει του βαθμού επίδοσης. Η κοινωνία αντιμετωπίζεται ως σύστημα που απαρτίζεται από συστήματα-τμήματα λειτουργικά αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα γι αυτό και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα άτομα, ως μέλη της κοινωνίας, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την υπάρχουσα κοινωνική

δομή.

Ουσιαστικά οι **δομολειτουργιστές** στην προσπάθειά τους για κοινωνική ευταξία, συνοχή και ισορροπία αξιοποιούν τόσο τις κοινωνικοποιητικές όσο και τις επιλεκτικές λειτουργίες που διαδραματίζει η εκπαίδευση μέσω των διάφορων θεσμών της συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζουν ότι είναι κομβικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας η αξιοκρατική επιλογή των ικανών και ταλαντούχων για την κατάληψη στο μέλλον θέσεων κύρους. Παράλληλα, βασιζόμενοι στην αλληλεξάρτηση των δομών του κοινωνικού συστήματος, συνδέουν τη αναγκαιότητα επιλογής των ταλαντούχων μαθητών με την οικονομική ανάπτυξη ταυτίζοντας την κοινωνική ευημερία με την επιτυχημένη πορεία του ατόμου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπογραμμίζουν με άλλα λόγια ότι κίνητρο μάθησης υψηλής σημασίας αποτελεί η οικονομική ανέλιξη (Λάμνιαν, 2001:93).

Στο σημείο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τους υποστηρικτές του δομολειτουργισμού στην επιλεκτική, προπαρασκευαστική και επιμεριστική/κατανομική λειτουργία του σχολείου, στην οποία συμφωνούν. Ο **Parsons** συμφωνεί για παράδειγμα με τον **Durkheim** για τις δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου, την κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Δασκαλάκης, 2014:59) προσθέτοντας ότι η σχολική τάξη είναι ο μεσάζων για την κατανομή του «εργατικού δυναμικού» (Φραγκουδάκη, 1985:252). Ειδικότερα μιλώντας όμως, μέσω μιας σειράς εξετάσεων και διαγωνισμών, το σχολείο εκπληρώνει τη λειτουργία πρόωθησης ενός μέρους του πληθυσμού προς κοινωνικά ανώτερες θέσεις υψηλών αξιώσεων. Κατά κάποιο τρόπο εντοπίζει εκείνους που θεωρούνται κατάλληλοι και ικανοί για διάφορα επαγγέλματα και τους δίνει τα απαραίτητα εφόδια κάθε φύσης-γνωστικής, κοινωνικής, πολιτιστικής κλπ. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατή η τοποθέτηση σε όλα τα επίπεδα των ατόμων ώστε να καλύπτονται όλες οι αναγκαίες λειτουργίες του οικονομικοκοινωνικού συστήματος με απώτερο σκοπό τη συντήρηση και ανάπτυξη του τελευταίου. Επομένως, η εκπλήρωση τέτοιων λειτουργιών στο πλαίσιο του οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και των θεσμών του συνιστά παράγοντα διατήρησης των εξουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού statusquo μέσω της προσπάθειας ένταξης των παιδιών σε ένα προκαταβολικά ιεραρχημένο κοινωνικό σύστημα. Η αξιολόγηση με άλλα λόγια λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας (Χιωτάκης, 1993:9) και διαστρωμάτωσης παρ' όλες τις διακηρύξεις σχετικά με ισότιμη μεταχείριση στο σχολείο. Πρόκειται για την ίδια μεταχείριση δύο άνισων καταστάσεων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή ή και ενίσχυση της ανισότητας (Δασκαλάκης, 2014:24) εφόσον δημιουργείται πρακτικά ένα σχολείο «ίσο» για παιδιά άνισα.

Όπως υποστηρίζουν οι **Davis** και **Moore** (Λάμνιαν, 2001:94-96) το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και οι παρεπόμενες κοινωνικές ανισότητες που αναπαράγονται γενικότερα στο σχολείο αποτελούν «λειτουργική αναγκαιότητα» για την ίδια την κοινωνία και τη διατήρησή της. Μέσω του επιλεκτικού ρόλου που επιτελεί το σχολείο με το θεσμό της αξιολόγησης δημιουργούνται, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται κοινωνικές ιεραρχίες, όπως συμφωνούν οι **Turner** και **Hopper**, εφόσον επιλέγονται συγκεκριμένα πρόσωπα για κοινωνικές θέσεις και διαφορετικούς ρόλους, αμοιβές και θέσεις κύρους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, με βασικό επιχείρημα τη διατήρηση συνοχής και ισορροπίας των κοινωνικών πραγμάτων και όχι την εμφάνιση κοινωνικών συγκρούσεων και αποσταθεροποίησης, ο εκπαιδευτικός ως η μοναδική πηγή αξιολογήσεων νομιμοποιείται να κρίνει με την αξιολόγηση αν έμαθε ο κάθε μαθητής

ό,τι έπρεπε να μάθει ή όχι. Η όλη αυτή διαδικασία υπηρετεί τη λογική του συστήματος. Οποιαδήποτε λοιπόν ανάληψη πρωτοβουλίας, ατομική δράση και ενεργοποίηση από την πλευρά του ατόμου δεν συνάδει με την παραπάνω θεωρία που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως παθητικό αποδέκτη των γνώσεων αποδίδοντάς του ρόλο υπακοής και παθητικής συμμόρφωσης με το υπάρχον σύστημα.

Ο **Weber**, στη δική του θεωρία, αναφέρεται στον τεχνικό προσανατολισμό που διέπει τον τρόπο οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών. Επιδιωκόμενος στόχος είναι η αποτελεσματικότητα και η απόδοση της οικονομίας. Στο πλαίσιο της τυπικής λογικής, η οποία τείνει να επικρατήσει και στο χώρο του σχολείου των εκσυγχρονισμένων δυτικών κοινωνιών λόγω της εξάρτησης της εκπαίδευσης από το πεδίο παραγωγής και την ανάγκη για αποτελεσματικότητα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση παραβλέπει την μετάδοση αξιών στους μαθητές ενώ εξυπηρετεί τις ανάγκες του πεδίου της εργασίας και αγοράς. Ειδικότερα, βασικός σκοπός της αξιολόγησης, όπως προβάλλεται (Λάμνιαν, 2001:110), είναι η αξιοκρατική κατανομή των κοινωνικών θέσεων, που σύμφωνα με την δομολειτουργική θεωρία, είναι ανάγκη της παραγωγικής διαδικασίας και συνάδει με την εργαλειακή λογική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών μέσα από μια διαδικασία κατηγοριοποίησης.

Τέλος, η δομολειτουργική κατεύθυνση της κοινωνίας που τάσσεται υπέρ στην αξιοκρατική κατανομή των κοινωνικών θέσεων νομιμοποιώντας την τακτική της επιλογής θεωρεί ότι εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Ειδικότερα, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης αποδίδεται στον καθένα αυτό που αντικειμενικά αξίζει χωρίς να υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας της διόρθωσης. Πλήθος όμως ερευνών έχει δείξει ότι κάτι τέτοιο κάνει ακριβώς το αντίθετο, λειτουργώντας μεροληπτικά και δημιουργώντας δύσκολα αναστρέψιμες επιπτώσεις για ορισμένες κατηγορίες μαθητών αναπαράγοντας και διευρύνοντας την κοινωνικά διαμορφωμένη ανισότητα της αφετηρίας (Λάμνιαν, 2001:111,112).

Οι **επικρίσεις** από την άλλη πλευρά που δέχτηκε τα τελευταία χρόνια η δομολειτουργική θεωρία συνοψίζονται σε τρία βασικά σημεία όπως αναφέρει ο Νταλάκας (1982:67). Πρώτα από όλα το επιχείρημα ότι το κοινό αξιολογικό σύστημα εξασφαλίζει ενότητα και σταθερότητα στην κοινωνία φαίνεται να παραβλέπει τις κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις που επέρχονται και παραβλέπει τη ροπή για κοινωνική μεταβολή και γενικότερο μετασχηματισμό της κοινωνίας. Επιπλέον, η κοινωνία και οι θεσμοί της λαμβάνουν υπόσταση στη δομολειτουργική θεωρία ενώ στην πραγματικότητα είναι αφηρημένα εννοιολογικά δημιουργήματα. Παράλληλα παραβλέπεται και υποτιμάται ο ενεργητικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα άτομα στη διαμόρφωση της κοινωνίας και των δομών της.

Οι **θεωρίες σύγκρουσης**, με βασικότερη εκείνη του **Μαρξ**, που αναφέρεται σε ταξική διαστρωμάτωση και σύγκρουση της κοινωνίας ανάλογα με τις διαφοροποιημένες σχέσεις των κοινωνικών ομάδων με τα μέσα παραγωγής, υποστηρίζουν ότι η κοινωνία υπάρχει για να εξυπηρετεί συμφέροντα κοινωνικών ομάδων. Επόμενο είναι να προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ αυτών των ομάδων έχοντας ως βάση τις διαφορές πρόσβασης των ατόμων στα διάφορα αγαθά όπως τη δύναμη, τις γνώσεις, το κύρος κ.ά. δεδομένου ότι οι ομάδες που ασκούν τον έλεγχο ή διαθέτουν δύναμη επιβάλλουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τις δικές τους αξίες στην υπόλοιπη κοινωνία. Μάλιστα ο **Dahrendorf** υποστήριξε ότι πηγή σύγκρουσης αποτελεί η διαφορετική ικανότητα των ατόμων να επιβάλλουν τη θέλησή τους βάσει της δύναμης/εξουσίας που κατέχουν (Νταλάκας, 1982:67). Με παρόμοιο τρόπο λοιπόν λειτουργούν το σχολείο και οι θεσμοί του που κατοχυρώνονται ως «νόμιμοι»

από την άρχουσα τάξη με σκοπό την εξυπηρέτηση των δικών της συμφερόντων. Νομιμοποιείται δηλαδή και γίνεται αποδεκτή μέσω του σχολείου η «αναπόφευκτη» κοινωνική μοιρασιά και ο καταμερισμός της εργασίας που αδικούν τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην ταξικά διαστρωματωμένη βιομηχανική κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985:170). Ακόμη το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός μέσω του οποίου γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, αποτρέπει οποιαδήποτε ανεπιθύμητη για την κοινωνία αμφισβήτηση της υπάρχουσας/ισχύουσας κοινωνικής δομής και ιεραρχίας που θα αποσταθεροποιούσε τη λειτουργία της και επομένως και επομένως και τη λειτουργία της ίδιας της εκπαίδευσης.

Η **μαρξιστική** προσέγγιση όμως αντιμετωπίζει το μηχανισμό της σχολικής επιλογής, που γίνεται μέσω της αξιολόγησης, της βαθμολόγησης και των εξετάσεων, αντιστρέψιμο. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων που γίνεται μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί μέσω της σύγκρουσης και της ταξικής πάλης ώστε να αποφευχθεί η διαιώνιση της κυρίαρχης κοινωνικής δομής που συμφέρει τους προνομιούχους (καλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, πλούσιο μορφωτικό-πολιτιστικό κεφάλαιο κλπ.)

Όπως αναφέρει και ο Δασκαλάκης (2014:25) οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι προτάσσουν τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου. Ο **Althusser** (Λάμνιαν, 2001:133), θεωρεί όπως και η δομική συγκρουσιακή θεωρία ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένας ιδεολογικός μηχανισμός που ελέγχεται από το ίδιο το κράτος και την οικονομική υποδομή του για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης. Οι αμερικανοί ριζοσπάστες στηριγμένοι στην μαρξιστική αυτή οπτική **Bowles** και **Gintis** (Λάμνιαν, 2001:144,145) συμπληρώνουν ότι η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, που γίνεται μέσω της εκπαίδευσης και οφείλεται στο καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα, θα αλλάξει ουσιαστικά μόνο με τον επαναστατικό μετασχηματισμό της οικονομικής ζωής. Η αλλαγή αυτή καθίσταται σημαντική καθώς τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό αναγκάζονται να αποστηθίζουν γνώσεις με το κίνητρο της βαθμολογίας και έτσι αποξενώνονται από τη δημιουργική μάθηση και συμμετοχή. Προετοιμάζονται παράλληλα να αποδεχθούν χωρίς καμία αντίδραση κατ' επέκταση και την μελλοντική αποξένωση από την παραγωγική διαδικασία, από το παραγόμενο προϊόν και τη χαρά της δημιουργίας. Μοναδικό κίνητρο για όλα γίνεται το εξωτερικό κίνητρο της «αμοιβής», που στη συγκεκριμένη περίπτωση στη σχολική τάξη είναι ο βαθμός.

Ο **Bernstein** αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η επίσημη σχολική γνώση κατασκευάζεται για την εξυπηρέτηση των αναγκών του πεδίου παραγωγής το οποίο απαιτεί συγκεκριμένη μορφή γνώσης από τους μαθητές (Λάμνιαν, 2001:115). Οι τελευταίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εξειδίκευσης βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Οι σκληροί όροι ανταγωνισμού λοιπόν που προκύπτουν στη σχολική αίθουσα επιβάλλουν σκληρές και αυστηρές διαδικασίες και δοκιμασίες αξιολόγησης που ελέγχουν κάθε φορά αν μεταδόθηκε η απαραίτητη γνώση που έχει προκαθοριστεί. Ο μαθητής αναπαράγει έτσι μια γνώση που άλλοι αποφάσισαν και επέλεξαν να του τη μεταδώσουν με συγκεκριμένο τρόπο.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Σακελλαρίου και Τσέρτο (χ.χ.:115), το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός είναι μια μικρογραφία της ίδιας της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το σχολείο να παρουσιάζει δομικά και λειτουργικά γνωρίσματα αντίστοιχα με εκείνα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται. Η ανταγωνιστικότητα επομένως του κοινωνικού χώρου μεταφέρεται και στο σχολικό χώρο με τη μορφή αξιολογήσεων στην τάξη που προβάλλουν την ανταγωνιστική όψη της σχολικής ζωής. Κριτήρια αξιολόγησης είναι

η «παραγωγικότητα» και η «αποτελεσματικότητα». Δίνεται μάλιστα ιδιαίτερο βάρος όπως τονίζει ο Γκίβαλος (2005:271,272,274) στα διαγωνίσματα, στη λογοδότηση/accountability και στην αξιολόγηση σε τομείς που έχουν άμεση σχέση με τεχνικό-παραγωγικό πεδίο της γνώσης και εφαρμογής με σκοπό την απορρόφηση των μελλοντικών επαγγελματιών από την ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Με την παραπάνω άποψη/διαπίστωση φαίνεται να συμφωνούν ο Κάτσικας και Θεριανός (2008:93,95). Η εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης, η επιλεκτική λειτουργία της σε βάρος της μορφωτικής και κοινωνικοποιητικής και η εξετασιομανία του σχολικού προγράμματος φαντάζουν πλέον καθημερινότητα για τα ελληνικά δεδομένα. Σαφέστερα όπως υποστηρίζουν, η διδασκαλία και επικοινωνία μέσα στην σχολική αίθουσα υποτάσσονται δήθεν με αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο στον νέο «θεό», στο μέτρημα (δηλαδή την απόδοση ενός αριθμού σε ένα αντικείμενο ή γεγονός βάσει κάποιου κανόνα λογικά αποδεκτού) (Παπαναουμ-Τζίκα, 1985:16) του αποτελέσματος μιας τυποποιημένης και μηχανιστικής εκπαιδευτικής πράξης που δρα ομοιόμορφα και ισοπεδωτικά. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή των μαθητών σε ένα σύστημα που προβαίνει συνεχώς σε σύγκριση επιδόσεων καλλιεργώντας τη βαθμοθηρία και πρακτικές αδυσώπητου ανταγωνισμού προκαλούν συνθήκες περιθωριοποίησης για την πραγματική παιδαγωγική διαδικασία εκτοπίζοντας αξίες όπως τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ευγενή άμιλλα.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι εξετάσεις σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνουν τις διάφορες σχέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τις διαμορφώνουν όμως με τρόπο παρόμοιο με εκείνον που το χρήμα διαμορφώνει τις σχέσεις στην κοινωνία και μάλιστα με τα ίδια αποκτηνωτικά αποτελέσματα (Κάτσικας και Θεριανός, 2008:107) επιδρώντας σε όλο το φάσμα της ζωής του ατόμου. Το σχολείο επομένως, όπως υποστηρίζει και ο Φράγκος (Δασκαλάκης, 2014:346), οφείλει να τοποθετηθεί ενάντια στη κοινωνία.

Το δίλημμα λοιπόν που προκύπτει είναι το εξής: να ακολουθεί το σχολείο την κοινωνία υπηρετώντας την πιστά και αναπαράγοντάς την ή από την άλλη να επιδιώκει να την αλλάζει βελτιώνοντάς την; Το θέμα αυτό όπως κάθε κοινωνικό ζήτημα δύσκολα απαντάται (η απάντηση μάλιστα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από ορθότητα ή όχι) καθώς έχει δύο όψεις οι οποίες παρουσιάστηκαν στην παραπάνω μελέτη βάσει των αναλύσεων διάφορων Κοινωνιολόγων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα:Νήσος.

Δασκαλάκης, Δ. (2009).*Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Κασσωτάκης, Μ. (χ.χ.). Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και φιλελεύθερο –δημοκρατικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ.79, 23-33.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Πρακτικές*. (Νέα έκδοση επαυξημένη και βελτιωμένη). Αθήνα:Γρηγόρης.

Κάτσικας, Χ. &Θεριανός, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. (Γ' έκδοση). Αθήνα:Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική ανισότητα*. Αθήνα:Κυριακίδης Α.Ε.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα:Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Βαθμός. Στο *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* (σσ.177-1263) (Β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα:Παπαζήσης.

Νταλάκας, Θ. (1982). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. (Β' έκδοση συμπληρωμένη). Ιωάννινα: εκδόσειςΑΦΩΝ ΚΑΜΗΝΑ.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης-Δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Σακελλαρίου, Κ. & Τσέρτος, Δ. (χ.χ.). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΤΕΛΕΘΡΙΟΝ.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα:Παπαζήσης

Χιωτάκης, Σ. (1993). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και Βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα:Γρηγόρης.