



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Της φοιτήτριας Ιωάννας Καταραχιά

ΘΕΜΑ
«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, 1974-1993»

Επιβλέπων Καθηγητής:
Θεοχάρης Αθανασιάδης

Ιωάννινα 2017

Ευχαριστίες

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Θεοχάρη Αθανασιάδη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την καθοδήγηση και τις εύστοχες παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υποψήφιο διδάκτορα του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας κ. Χρήστο Παπαθανασίου για τις πολύτιμες συμβουλές του και τη διαρκή ενθάρρυνση που μου παρείχε. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αιρετό κ. Βασίλη Παληγιάννη και τη γραμματεία της Δ.Ο.Ε. για τη βοήθεια τους καθώς και το προσωπικό της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την κατανόηση που έδειξαν.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου, τον αδερφό μου και τους φίλους μου για την ουσιαστική κατανόηση και την ψυχολογική συμπαράσταση που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα.

Στους γονείς μου...

Είπαν για την αξιολόγηση των μαθητών:

«Όμως, ο δάσκαλος που αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών του, γνωρίζει ότι εργάζεται με ένα δηλητήριο. Όταν το χρησιμοποιεί σωστά, γίνεται φάρμακο, όταν το χρησιμοποιεί λανθασμένα φέρνει την καταστροφή.»

Μιχάλης Κασσωτάκης

«Φανταστείτε ένα φημισμένο για την υψηλή γαστρονομία του εστιατόριο, οι πελάτες του οποίου θα απαιτούσαν να πληροφορούνται κατά τρόπο συνεχή για την πρόοδο της προετοιμασίας του πιάτου που παρήγγειλαν. Ξαφνικά, το ήμισυ του χρόνου εργασίας των μαγείρων θα αναλωνόταν στην πληροφόρηση των πελατών, σε βάρος της ποιότητας της κουζίνας...

Παράλογο; Ναι. Κι όμως, κατ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί το σχολείο. Ένας θεσμός που δαπανά περισσότερο χρόνο στο να ανακοινώνει αυτά που ξέρουν οι μαθητές παρά στο να τους κάνει να προοδεύσουν. Ακόμη χειρότερα, ένας θεσμός που εθίστηκε στο να μη γνωρίζει για τους μαθητές παρά εκείνα μόνο για τα οποία πρέπει να μιλήσει στους γονείς τους. Σαν μια ιατρική της οποίας ο κύριος στόχος θα ήταν να εκδίδει δελτία υγείας.»

Philippe Perrenoud

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I. Η οριοθέτηση του θέματος	7
II. Το υλικό της έρευνας	10
III. Μεθοδολογικές επιλογές	11
IV. Θεωρητική αφετηρία	12
V. Η δομή της μελέτης	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Αξιολόγηση

1.1. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	19
1.2. Η ερμηνεία της αξιολόγησης ως κοινωνικό φαινόμενο	20
1.3. Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στη σύγχρονη κοινωνία	20
1.4. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα	21
1.5. Χαρακτηριστικά της αξιολόγησης του μαθητή. Αρχές, σκοποί και μέσα	22
1.6. Προβλήματα κατά την αξιολόγηση του μαθητή	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης του μαθητή στο Ελληνικό δημοτικό σχολείο

2.1. Από τη Μεταπολίτευση ως το 1981	25
2.1.1. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976	26
2.1.2. Ο αντίλογος και η κριτική στα νέα μέτρα	28
2.2. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές κατά την περίοδο 1981-1989	31
2.2.1. Κατάργηση της γραμματικής βαθμολογίας «Α, Β, Γ»	33
2.2.2. Κριτική και παρατηρήσεις για τα νέα μέτρα περί της κατάργησης	36

2.3.	1990-1993: Η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολόγησης και αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στο δημοτικό σχολείο.....	39
2.3.1.	Η «υποχρεωτική» επιβολή των νέων μέτρων οδήγησε στην «κρίση» στο σχολείο	43
2.3.2.	Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα.....	45
2.3.3.	Επισκόπηση των νέων μέτρων	48
2.3.4.	Επισημάνσεις και παρατηρήσεις για την επαναφορά της στασιμότητας.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Οι απόψεις της Δ.Ο.Ε.

3.1.	Οι απόψεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας για τις αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών τις δύο κομβικές περιόδους (1981-1989 και 1990-1993)	61
-------------	--	----

ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
------------------------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
---------------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I. Η οριοθέτηση του θέματος

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της αξιολόγησης -πιο συγκεκριμένα της βαθμολόγησης- των μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και το πώς αυτές οι αλλαγές έγιναν δεκτές τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη, γονείς και μαθητές. Συγχρόνως στοχεύει στο να αναδείξει τον τρόπο που αυτές οι αλλαγές χαιρετίστηκαν από τον επίσημο φορέα των δασκάλων, τη Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας) μέσα από το περιοδικό τους το «Διδασκαλικό Βήμα».

Η επιλογή του θέματος δεν έχει γίνει τυχαία αλλά προήλθε από την προσωπική μου εμπειρία, ως δασκάλα και ως μαθήτρια, και τους προβληματισμούς μου για το σημαντικό ρόλο που επιτελεί η βαθμολόγηση αλλά και το πώς εξελίχθηκε ιστορικά η αξιολόγηση του μαθητή. Το ενδιαφέρον αυτό δικαιολογείται κι από τις αλλεπάλληλες αλλαγές που παρατηρήθηκαν πιο έντονα από τη Μεταπολίτευση κι έπειτα, όταν οι κυβερνήσεις εναλλάσσονταν γεγονός που αποτυπωνόταν και στη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα στη μελέτη μας αποτυπώνονται οι αλλαγές, οι προσπάθειες αναθεώρησης, βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και οι αντιδράσεις, οι αντιμεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν και που δημιούργησαν αναστάτωση και ανασφάλεια σε εκείνους που εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική πράξη και οι οποίοι με τη σειρά τους γίνονταν μέρος του προβλήματος καθώς το πολιτικοποιούσαν.

Η αξιολόγηση ως όρος κατέχει σημαίνουσα θέση στην ελληνική βιβλιογραφία καθώς απασχολεί όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους μαθητές αλλά αγγίζει τους δασκάλους, τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό έργο, το εκπαιδευτικό σύστημα, την εκπαιδευτική πολιτική κτλ. Η έντονη ενασχόληση με το θέμα της αξιολόγησης δικαιολογείται από το πλήθος των συνεδρίων που πραγματοποιούνται με το θέμα αυτό, από την επιστημονική βιβλιογραφία, από τα άρθρα στον επιστημονικό και στον ημερήσιο τύπο, από το πλήθος των νόμων, των Προεδρικών Διαταγμάτων,

των εγκυκλίων που εξέδιδε το Υπουργείο Παιδείας και από τις κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Κάθε αλλαγή που επιχειρούνταν σήμανε ταυτόχρονα και «βιβλιογραφική βόμβα», καθώς ανοίγονταν ένας νέος κύκλος συζητήσεων και αντιπαραθέσεων.

Για την αξιολόγηση των μαθητών η ελληνική βιβλιογραφία περιορίζεται στο «πώς» γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών, το πώς θα πρέπει να βελτιωθούν οι τεχνικές μέτρησης και βαθμολόγησης και στα θετικά και αρνητικά του παραδοσιακού τρόπου βαθμολόγησης.¹ Από την μεριά της Παιδαγωγικής, εστιάζουμε στον κοινωνικό ρόλο των εξετάσεων και των βαθμών μιας και το σχολείο λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους και συνεπώς αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της αξιολόγησης.² Οι έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση πραγματεύονται τις απόψεις δασκάλων και μαθητών πάνω στην αξιολόγηση.³ Τέλος, η ιστορική εξέλιξη των βαθμών στο σχολείο έχει απασχολήσει επίσης κάποιους ερευνητές.⁴ Βέβαια θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε πως το θέμα της αξιολόγησης απασχόλησε και αρκετούς εκπαιδευτικούς που αρθρογράφησαν για το συγκεκριμένο θέμα στον Τύπο.⁵

Για την προσέγγιση του θέματος χρειάστηκε να επιτευχθούν οι ακόλουθοι στόχοι:

Α. Η κατανόηση της αξιολόγησης σαν έννοια και συγκεκριμένα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.

¹ Γ.Θ. Καρακατσάνης, «Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγικό-ψυχολογική άποψη» στο «Φιλολόγος», τ.88, 1997, σ.204 και Μιχάλης Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα 1981, σ.84

² Χρήστος Κάτσικας, «Η επαναφορά Εξετάσεων- βαθμολογίας: Ένα βήμα μπροστά ή πολλά πίσω;» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ.57, 1991, σ.80 και Άννα Φραγκουδάκη, «Το νέο Π.Δ. και η αξιολόγηση» στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.1, Αθήνα 1989, σ.26-29

³ Γ.Θ. Καρακατσάνης, ο.π. και Γιώργος Κοτσιπετσίδης, «Η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο» στο «Σχολείο και Ζωή», τ.1, Αθήνα 1988, σ.23-27

⁴ Σήφης Μπουζάκης, «Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών» στο «Σύγχρονη εκπαίδευση», τ.38, Αθήνα 1988, σ.30-36 και Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, «Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.39-40, 1995, σ.223-224

⁵ Νίκος Αποστολάκης, «Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο» στο «Σχολείο και ζωή», τ.5-6, 1992, σ.218, Στρατής Δούνιας, «Η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού» στο «Το σχολείο και το σπίτι», τ.2, 1994, σ.89-90, Γ. Κυριαζόπουλος, «Εξετάσεις-βαθμολογία και αξιολόγηση» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.11, Αθήνα 1988, σ. 11-22 και Δ. Παυλίδης, «Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού σχολείου» στο «Το Σχολείο και το Σπίτι», τ.4, Αθήνα 1981, σ. 177

Β. Η μελέτη και η ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της βαθμολογίας του μαθητή στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, από τη μεταπολίτευση ως το 1993.

Γ. Η μελέτη και η ανάλυση του τρόπου που τις προσέγγισε αυτές τις αλλαγές η Δ.Ο.Ε. μέσα από άρθρα στον Τύπο της εποχής.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιος ο ορισμός της αξιολόγησης;
2. Ποια η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία;
3. Πως γίνεται η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα;
4. Ποια τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης;
5. Πως εξελίχθηκε η αξιολόγηση του μαθητή από τη Μεταπολίτευση έως το 1993;
6. Ποια η κριτική που έγινε στις διάφορες αλλαγές που επιχειρήθηκαν;
7. Ποια η άποψη της Δ.Ο.Ε. για τις αλλαγές μέσα από επίσημες τοποθετήσεις;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επηρεάζουν σημαντικά τη δομή της διπλωματικής εργασίας, η οποία αποτελείται από την Εισαγωγή, τρία κεφάλαια στο κύριο μέρος και τα τελικά συμπεράσματα. Γι' αυτά θα γίνει μία λεπτομερής ανάλυση σε παρακάτω υποενότητα της Εισαγωγής.

Γενικότερα, η περίοδος που εξετάζουμε είναι μία περίοδος μεταβατική καθώς πολλές αλλαγές συμβαίνουν τόσο στην πολιτική όσο και στην κοινωνική ζωή της χώρας. Υποθέτουμε, πως και στην εκπαίδευση οι αλλαγές θα είναι πολλές και ειδικά στο σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών μέχρι να καθιερωθεί ένα ενιαίο σύστημα. Έχει ενδιαφέρον, δηλαδή, να εξετάσουμε το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο μέσα από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές του πτυχές.

II. Το υλικό της έρευνας

Το βασικό υλικό της έρευνας αποτελούν Προεδρικά Διατάγματα και Εγκύκλιοι της περιόδου 1974-1993, προκειμένου να παρουσιαστούν οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν μέσα από επίσημα έγγραφα του κράτους. Σε δεύτερη φάση, η κριτική των μέτρων που γίνεται έπειτα από κάθε μεταρρύθμιση προέκυψε από τη μελέτη, κατά κύριο λόγο, εκπαιδευτικών περιοδικών και εφημερίδων της εποχής που εξετάζουμε. Ιδιαίτερα, εξετάσαμε το περιοδικό «Διδασκαλικό Βήμα» για να δοθούν ξεκάθαρα οι επίσημες αντιδράσεις των δασκάλων στα μέτρα που προτάθηκαν τις συγκεκριμένες περιόδους που εξετάζουμε, όπως καταγράφονται στο τρίτο κεφάλαιο.

Χρειάζεται να σημειώσουμε εδώ πως η συγκέντρωση και η συλλογή του υλικού της έρευνας συνάντησε αρκετές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τα κάτωθι περιοδικά.

Διδασκαλικό Βήμα

Εκπαιδευτική Κοινότητα

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Επιστημονικό Βήμα

Νέα Παιδεία

Σύγχρονα Θέματα

Σύγχρονη Εκπαίδευση

Σχολείο και Ζωή

Τα Εκπαιδευτικά

Το Σχολείο και το Σπίτι

Φιλόλογος

III. Μεθοδολογικές επιλογές

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει μία πτυχή του εκπαιδευτικού παρελθόντος και γι' αυτό το λόγο η μέθοδος που χρησιμοποιούμε είναι η ιστορική. Αρχικά εντάξαμε το θέμα μας στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής 1976-1993 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στην κριτική των πηγών. Για τη λεπτομερή μελέτη και την ορθή αξιοποίηση των κειμένων θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ανάλυση περιεχομένου. Αν και η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές επιστήμες, εντούτοις διαπιστώνουμε ότι βρίσκει εφαρμογή και στην Ιστορία.

Όπως αναφέρεται συχνά η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ευέλικτη μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων κειμένου και μας βοηθά να βγάλουμε βάσιμα συμπεράσματα αλλά και να αναδείξουμε τα κρυμμένα νοήματα και μηνύματα των κειμένων. Κατά τον Robert Weber, η ανάλυση περιεχομένου «είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων [...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα...».⁶ Η εξαγωγή συμπεράσματος για τον αποστολέα του μηνύματος ή τις επιπτώσεις του μηνύματος είναι πιο δύσκολη σε σχέση με την εξαγωγή συμπεράσματος για το ίδιο το περιεχόμενο του μηνύματος καθόσον γίνεται συστηματική διερεύνηση του κειμένου.⁷

Αν και συχνά η ανάλυση περιεχομένου συνδυάζεται με ποσοτική μέτρηση λέξεων ή φράσεων, δεν απαγορεύεται και η ποιοτική ανάλυση η οποία μας επιτρέπει να βρούμε τα κρυφά μηνύματα ακόμα και τις αποσιωπήσεις ορισμένες φορές που έχουν εξίσου μεγάλη σημασία. Η ποιοτική ανάλυση μας βοηθά να καταγράψουμε τις αλλαγές που γίνονταν στην αξιολόγηση των μαθητών και στη συνέχεια να προβούμε στην ανάλυση τους μέσα από την εντατική μελέτη των πηγών που τις σχολίαζαν. Για την κριτική των πηγών χρησιμοποιήθηκε η λογική της μεθόδου και οι τεχνικές που προτείνονται από

⁶ Robert Weber, «Content Analysis» στο: Νότα Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ.284

⁷ ο.π., σ. 284

την κλασική μελέτη «Ιστορία και μέθοδοί της».⁸ Πιο χρήσιμη για την εργασία μας είναι η εσωτερική κριτική των πηγών κι αυτό διότι η εξωτερική κριτική των πηγών είναι περιττή μιας και όλα τα κείμενα είναι δημοσιευμένα επίσημα, με ημερομηνίες δημοσίευσης και συγγραφείς, κι έτσι η αυθεντικότητα τους δε μπορεί να αμφισβητηθεί. Μέσα από την εσωτερική κριτική των κειμένων βρίσκουμε ποιος γράφει, σε ποιον απευθύνεται, σε τι αποβλέπει κι εντός ποιου πλαισίου αναπτύσσει τα επιχειρήματά του. Μέσα από την μελέτη των κειμένων γίνεται και η διασταύρωση των πληροφοριών. Στόχος είναι να κατανοήσουμε το παρελθόν και να αξιολογήσουμε την αξία του για το παρόν και το μέλλον.

IV. Θεωρητική αφετηρία

Η παρούσα διπλωματική δεν έχει τόσο θεωρητικό όσο εμπειρικό προσανατολισμό μιας και προτεραιότητα δίνεται στο υλικό- Προεδρικά Διατάγματα, νομοθετικά κείμενα, εγκυκλίους κ.α.- και την ανάλυση του. Ωστόσο, κάθε ανάλυση για να γίνει σωστά και τεκμηριωμένα προϋποθέτει εκτός από την γνώση του ιστορικού πλαισίου και κάποιες θεωρητικές παραδοχές, οι οποίες υπάρχουν ακόμα κι όταν δεν διατυπώνονται ξεκάθαρα. Για το λόγο αυτό θεωρείται σκόπιμο να παρουσιαστεί συνοπτικά η θεωρητική αφετηρία της ανάλυσής μας, καθώς είναι επιστημονικά βέβαιο πως όταν ο ερευνητής γνωρίζει την οπτική από την οποία προσεγγίζει το υλικό κι εργάζεται πάνω σε αυτή, είναι σε θέση να εμβαθύνει πολύ περισσότερο.

Για πολλά χρόνια η ελληνική κοινωνία ήταν προσανατολισμένη προς τη φράση «Μάθε παιδί μου γράμματα». Η απόκτηση λοιπόν ενός «επίσημου χαρτιού» αποτελούσε ένα εισιτήριο για όλα τα παιδιά και κυρίως για τα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα προς την κοινωνική ανέλιξη. Η επιτυχημένη πορεία στο ελληνικό δημοτικό σχολείο κρινόταν από τις επιδόσεις που πετύχαιναν οι μαθητές κατά την αξιολόγηση. Στη σύγχρονη κοινωνία όμως, η απόκτηση ενός

⁸ Robert Marichal, «Κριτική των κειμένων» στο Charles Samaran (επιμ.), *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμ. Δ' : *Οι μαρτυρίες και η κριτική τους αξιοποίηση*, μτφρ. Χρίστος Παπάζογλου, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1980, σ. 73-248

«χαρτιού» και μόνο δεν επαρκεί, κι αυτό διότι το ένα πτυχίο είναι μεν απαραίτητο αλλά δεν επαρκεί για τον τόσο ανταγωνισμό που επικρατεί. Διαπιστώνουμε πως η εκπαίδευση είναι άμεσα επηρεασμένη από τις παγκόσμιες αλλαγές στους τομείς της οικονομίας και της τεχνολογίας. Η πρόσβαση συνεπώς στην εκπαίδευση απ' όσο το δυνατόν μεγαλύτερα κομμάτια του πληθυσμού κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση αν μια κοινωνία θέλει να ονομάζεται αναπτυσσόμενη.

Οι κοινωνικές τάξεις είναι υπαρκτές κι αρκετά διακριτές ακόμα, παρ' όλες τις αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα. Η συντήρηση όμως των υφιστάμενων κοινωνικών τάξεων εξαρτάται από τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν από το 1974 κι έπειτα μάλλον άμβλυναν το πρόβλημα, διογκώνοντας τη μεσαία τάξη. Το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε ξεκάθαρο στόχο για τις αλλαγές που προωθούσε στον τομέα της αξιολόγησης γεγονός που αποπροσανατόλιζε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αυξάνοντας τη σχολική αποτυχία. Έτσι, η αξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας καθόσον καθορίζει την εξέλιξη ολόκληρης της κοινωνίας.

Στην μελέτη μας, από τη μία έχουμε τη θεωρία του Luis Althusser, σύμφωνα με την οποία το σχολείο έχει διπλή λειτουργία διότι κατανέμει τα άτομα κατά τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και από την άλλη τους μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία θα πείσει τον κάθε πολίτη για την ορθότητα της συγκεκριμένης κατανομής. Από την άλλη έχουμε τη θεωρία του Pierre Bourdieu, όπου η παιδαγωγική πράξη είναι μια πράξη συμβολικής βίας καθώς εξασφαλίζει για τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης ευνοϊκότερη σταδιοδρομία στην κοινωνία.

Οι δύο παραπάνω θεωρίες κρίνονται κατάλληλες για την περίπτωση μας. Το σχολείο, μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης, νομιμοποιεί τις επιλογές συγκεκριμένων προσώπων για κοινωνικές θέσεις, ανάλογα με το ταλέντο τους και τις ικανότητές τους, οι οποίες διαφοροποιούν τις οικονομικές αμοιβές και το κοινωνικό κύρος. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται και νομιμοποιούνται οι κοινωνικές ιεραρχίες. Η νομιμοποίηση των επιλεκτικών διαδικασιών του σχολείου κρίνεται ως απαραίτητη καθόσον είναι ένας μηχανισμός που μπορεί να κλονίσει τη σταθερότητα των κοινωνικών τάξεων και να συμβάλλει στην παραγωγή ή αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ουσιαστικά η εκπαίδευση έχοντας ως εργαλείο την αξιολόγηση κατανέμει ρόλους ενώ δημιουργεί και νομιμοποιεί κοινωνικές ανισότητες.

A. Η αλτουσεριανή θεωρία

Ο μαρξιστής φιλόσοφος, Luis Althusser (1918-1990) πιστεύει πως η εκπαίδευση έχει αναπαραγωγική λειτουργία και σκοπός της είναι να διατηρεί και να ενισχύει τις καπιταλιστικές παραγωγές. Θεωρεί μάλιστα πως η εκπαίδευση είναι τμήμα του κρατικού μηχανισμού της καπιταλιστικής κοινωνίας. Ο κρατικός μηχανισμός χωρίζεται στον κατασταλτικό κρατικό μηχανισμό και στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. Κανένας κατασταλτικός κρατικός μηχανισμός δεν μπορεί να διατηρήσει την ηγεμονία του για πολύ χρονικό διάστημα αν δεν ασκεί έλεγχο πάνω στους ιδεολογικούς κρατικούς μηχανισμούς καθώς μόνο έτσι συντηρείται το καπιταλιστικό σύστημα εκμετάλλευσης.

Πιο συγκεκριμένα στη μελέτη του «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί μηχανισμοί του Κράτους»⁹, ο Althusser θεωρεί το κράτος ως υπεύθυνο για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μιας και διαθέτει μηχανισμούς, που ασκούν σωματική και συμβολική βία για να πετύχει τους στόχους του. Η σωματική βία εκτελείται από τους κατασταλτικούς μηχανισμούς της κυβέρνησης, όπως τη διοίκηση, την αστυνομία, τα δικαστήρια, το στρατό, τις φυλακές ενώ η συμβολική βία εφαρμόζεται μέσω του θρησκευτικού, νομικού, πολιτιστικού, οικογενειακού, οικονομικού, σχολικού θεσμού και των Μ.Μ.Ε. Από τη μία έχουμε τους καταπιεστικούς κατασταλτικούς μηχανισμούς του κράτους και από την άλλη τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (ΙΜΚ), που όμως λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας στον άλλο. Για τον Althusser η θεμελιώδης διαφορά είναι πως ο καταπιεστικός μηχανισμός του κράτους λειτουργεί με βία, ενώ οι Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους λειτουργούν με την ιδεολογία. Βέβαια, θα ήταν ορθό να επισημάνουμε πως ο καταπιεστικός μηχανισμός λειτουργεί πρωτίστως με τη βία και δευτερευόντως με την ιδεολογία ενώ ο ιδεολογικός μηχανισμός ενεργεί κατά βάση με ιδεολογία και λιγότερο με τη βία.

Το σχολείο ως ένας αυτόνομος Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους, συνιστά έναν χώρο ταξικής μάχης. Για τον Althusser ο Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους που φαίνεται να κυριαρχεί στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι σίγουρα ο σχολικός Ιδεολογικός Μηχανισμός, κι αυτό διότι ως θεσμός έχει ένα σίγουρο

⁹ Luis Althusser, *Θέσεις (1964-1975)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σ.85

ακροατήριο. Πρόκειται για ένα ακροατήριο παιδιών απ' όλες τις κοινωνικές τάξεις, που περνούν πολλές ώρες της ημέρας στο σχολείο και για πολλά συνεχόμενα έτη. Τα παιδιά είναι «εύπλαστα» υποκείμενα και συνεπώς το σχολείο αναλαμβάνει να μεταδώσει την κυρίαρχη ιδεολογία. Σταδιακά λοιπόν και με βάση τις επιδόσεις τους τα παιδιά αρχίζουν να καταλαμβάνουν την κοινωνική τους θέση. Συγκεκριμένα, μια μερίδα παιδιών εγκαταλείπει το σχολείο στην ηλικία των 16, κι εντάσσεται στην παραγωγή αποτελώντας την εργατική τάξη. Αυτά τα παιδιά έχουν λάβει ήδη τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται για να παίξουν τον κοινωνικό ρόλο που τους δόθηκε. Τα υπόλοιπα παιδιά που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο θα στελεχωθούν μία άλλη κοινωνική τάξη, που θα είναι αυτή που θα συντονίζει τους εργάτες και θα έχει τη θέση του «αρχηγού» και του ιδεολόγου. Αυτά τα παιδιά θα γίνουν μικρά ή μεσαία στελέχη, υπάλληλοι, κρατικοί λειτουργοί, δάσκαλοι, στρατιωτικοί, αστυνομικοί, πολιτικοί κ.α.¹⁰

B. Η θεωρία του Pierre Bourdieu

Ο Γάλλος φιλόσοφος Pierre Bourdieu (1930-2002), ανέπτυξε τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου. Με την έννοια «πολιτιστικό κεφάλαιο» νοεί «*τις συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους, πράξεις και εκφράσεις*».¹¹ Εργαζόμενος στην ίδια μαρξιστική κατεύθυνση, εμβάθυνε λίγο περισσότερο και κατέδειξε τις πολιτιστικές ανισότητες ως εκείνο το χαρακτηριστικό που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, εντούτοις όμως αγνοείται ή προσπερνιέται από το σχολείο και συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες. Υπάρχουν συνεπώς μέσα σε μία σχολική τάξη τα ευνοημένα και τα μη ευνοημένα παιδιά. Ο τίτλος τα ευνοημένα και μη εξαρτάται από την καλλιέργεια που έχουν λάβει τα άτομα μέσα από την οικογένεια τους, έτσι στη μία εντάσσονται τα παιδιά της αστικής τάξης όπου οι γονείς δαπανούν

¹⁰ Ιωσήφ Σολομών, *Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις* στο Θεόδωρος Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης: Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα 1997, σ. 93

¹¹ Θεόδωρος Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αρμός, Αθήνα 1996, σ. 211

χρόνο και χρήμα προκειμένου να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με κάθε λογής γνώση. Στον αντίποδα, βρίσκονται τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι λιγότερο ευνοημένοι, που με κύρια πηγή γνώσης το σχολείο προσπαθούν να εξισωθούν με τα παιδιά που έχουν καλύτερη γνωστική αφετηρία στην κούρσα του ανταγωνισμού.¹²

Στη μελέτη μας διακρίνουμε πολλά στοιχεία απ' όσα αναφέρονται πιο πάνω. Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της κατάργησης της βαθμολογίας κάνουν λόγο για τάξεις «δύο ταχυτήτων» και για κατάφορη αδικία των παιδιών που με ελλิปές ή λιγότερο εμπλουτισμένο πολιτιστικό κεφάλαιο καλούνται να απαντήσουν στα ίδια κριτήρια αξιολόγησης και να βαθμολογηθούν σ' αυτά, με παιδιά που έχουν ένα ήδη διευρυμένο μορφωτικό υπόβαθρο. Θεωρούν πως η κατάργηση της βαθμολογίας θα αποδεσμεύσει τα μη ευνοημένα παιδιά από το άγχος ενώ παράλληλα θα δώσει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ξεκινούν από την ίδια βάση και να εξελίσσονται ανάλογα.

Μετά το πολιτιστικό κεφάλαιο, ο Boride μαζί με τον Passeron έκαναν λόγο για το ταξικό habitus, «τον όρο του είναι, διάθεση- προδιάθεση- τάση, τον τρόπο του πράττειν που έχει σχηματισθεί από την επανάληψη των αυτών πράξεων (ένα είδος συνήθειας-έξης-τάσης) ή των σχημάτων πράξης, και που είναι διαρκής και μεταβιβάσιμος».¹³ Η κάθε κοινωνική τάξη λοιπόν ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας, επηρεασμένο από ένα κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, κρίσεων και γνώσεων, το οποίο εφαρμόζεται αδιάκοπα και αδιάλειπτα στα άτομα που αποτελούν στα άτομα που αποτελούν τα μέλη της κάθε κοινωνικής τάξης. Αφού λοιπόν η κάθε τάξη λειτουργεί αυτόνομα και δίχως να επηρεάζεται η μία τάξη από την άλλη είναι δεδομένο πως δεν σημειώνονται και αλλαγές. Με βάση τα παραπάνω τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν αυτονόητες τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο ενώ αντιθέτως τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων με αρκετό κόπο προσπαθούν να φτάσουν όσο πιο ψηλά μπορούν.¹⁴

Το πολιτιστικό κεφάλαιο και το ταξικό habitus λειτουργούν μέσω του σχολείου, καθόσον με κύριο μηχανισμό την αξιολόγηση γίνεται η «νόμιμη» κοινωνική αναπαραγωγή. Το σχολείο ουσιαστικά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες στο

¹² Νίκος Παναγιωτόπουλος, *Εισαγωγή στο «Οι Κληρονόμοι» των Pierre Bourdieu, J. Cl. Passeron*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996, σ.33

¹³ Θεόδωρος Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σ.214

¹⁴ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ.165

όνομα των ίσων ευκαιριών. Θέτει συγκεκριμένες ικανότητες, ταλέντα και γνώσεις προκειμένου μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης να αναδειχθούν οι «καλοί» και οι «κακοί» μαθητές. Υπό το πρίσμα της δίκαιης κατανομής των μαθητών με βάση τις επιδόσεις τους, το σχολείο κρύβεται και αρνείται πως αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις στο πέρασμα των ετών. Το σχολείο ασκεί «βία» και με κύριο μηχανισμό την αξιολόγηση, που γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επικρατεί η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, διατηρούνται ανέγγιχτες οι κοινωνικές τάξεις. Μέσα λοιπόν στο σχολείο επιτελείται ένας καλά κεκαλυμμένος ρατσισμός, που διαιωνίζεται όσο τα μέλη της κατώτερης κοινωνικής τάξης τα δέχονται όλα αδήριτα θεωρώντας πως αυτή είναι η προσωπική τους μοίρα. Απεναντίας, «οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, είτε γίνονται πιο φανατικοί οπαδοί της ιδεολογίας του φυσικού χαρίσματος, είτε πιστεύουν πιο έντονα στο δικό τους χάρισμα.»¹⁵ Προσβάλει, λοιπόν ο Bourdieu τις εξετάσεις του σχολείου θεωρώντας τες κοινωνικό κατασκεύασμα της κυρίαρχης τάξης που προσδοκά και να διατηρηθεί.

Στην εργασία μας, οι υποστηρικτές της κατάργησης της βαθμολογίας θεωρούν πως η κατάργηση αποτελεί μια γενναία μεταρρύθμιση που θα δίνει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης και πολιτιστικού κεφαλαίου, αρκεί να υπάρχουν ουδέτερα και δίκαια κριτήρια αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν, ενώ όλες οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα την περίοδο που εξετάζουμε αποσκοπούσαν στην παροχή ίσων ευκαιριών, το μοναδικό πράγμα που κατάφεραν ήταν η αντικατάσταση κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων εξέτασης με ατομικά μέσα διαλογής, όπως το μυαλό, η θέληση και η καθημερινή προσπάθεια.

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι κοινωνικές ανισότητες, που προκρίνονται μέσω του σχολείου με το μηχανισμό της αξιολόγησης, αντιμετωπίζονται σαν μια φυσική κατάσταση, αφού ουδέτερα κριτήρια κοινωνικής κατάταξης δεν υπάρχουν και θεωρείται μάλλον απίθανο να υπάρξουν μελλοντικά. Ακόμα όμως κι αν υπάρξουν δεν θα οδηγήσουν στην κοινωνική ισότητα αφού αυτή αποτελεί ταυτόχρονα και προαπαιτούμενο, μιας και κοινωνίες με κοινωνική ισότητα είναι ανούσιο να ζητούν ισότητα ευκαιριών.

¹⁵ Νίκος Παναγιωτόπουλος, ο.π., σ.66

V. Η δομή της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από την Εισαγωγή, τρία κεφάλαια και τα Συμπεράσματα. Η Εισαγωγή αποτελείται από υποενότητες που αφορούν την οριοθέτηση του θέματος, το υλικό της έρευνας, τις μεθοδολογικές επιλογές και τη θεωρητική αφετηρία.

Τα τρία κεφάλαια, συγκροτούν το κύριο μέρος της διπλωματικής. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η αποσαφήνιση του βασικού όρου της αξιολόγησης σε όλες τις μορφές της. Αρχικά, η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ως κοινωνικό φαινόμενο, η διάσταση που έχει πάρει η αξιολόγηση στη σύγχρονη κοινωνία και η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη βάση δίνεται και στα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που αφορά αρχές, σκοπούς και μέσα αξιολόγησης προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα του τι είναι και πως γίνεται η αξιολόγηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης, συγκεκριμένα της βαθμολόγησης, των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην περίοδο από τη Μεταπολίτευση έως το 1993 διότι εκείνη την περίοδο το Υπουργείο προχώρησε σε αρκετές και σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές προσεγγίζονται και προσπαθούν να ερμηνευτούν, δίνοντας όμως κάθε φορά κριτική και απόψεις πάνω στα νέα μέτρα από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων της διδασκαλικής ομοσπονδίας και ο σχολιασμός αυτών των απόψεων για το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών τις δυο κομβικές περιόδους 1981-1989 και 1990-1993. Οι απόψεις αυτές αντλήθηκαν από τον τύπο της εποχής και συγκεκριμένα μέσα από τα περιοδικά «Διδασκαλικό Βήμα» και «Επιστημονικό Βήμα».

Στο τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνοψη και τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την διεξοδική ανάλυση και μελέτη των ευρημάτων που αναδύθηκαν από την παρούσα διπλωματική εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Αξιολόγηση

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Ο όρος «αξιολόγηση» κατά κανόνα σημαίνει την απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση. Γενικά, η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό κάθε σχεδιασμένης προσπάθειας, που ακολουθεί συνήθως τα βήματα του προγραμματισμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, ώστε να βρεθεί αν οι αρχικές επιλογές στον τρόπο διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές ή όχι. Η αξιολόγηση δεν είναι μια «ουδέτερη» διαδικασία αλλά προσδιορίζεται από τις ιδέες εκείνων που την υλοποιούν.¹⁶

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μία έννοια πολυσήμαντη. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ένας και μόνο ορισμός που να γίνεται κοινά αποδεκτός. Η σημασία του όρου μάλιστα συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση κ.α.¹⁷

Με βάση την εκπαιδευτική πραγματικότητα και από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος αξιολόγηση συνδέεται με την πολυδιάστατη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η αξιολόγηση έχει στο επίκεντρο της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και συνεπώς ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.¹⁸

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενο της, τι ή ποιον πρόκειται να αξιολογήσει. Μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα οργανωθεί έχει και το υποκείμενο της, ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν και κυρίως ποια η σχέση με το υποκείμενο της αξιολόγησης.¹⁹

¹⁶ Δημήτρης Φοινικιανάκης, «Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον» στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ.14, Αθήνα, 2010, σ. 207

¹⁷ Ελένη Κατσαρού-Μαρίνα Δεδούλη, *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 2008, σ. 115

¹⁸ Δημήτρης Φοινικιανάκης, *ό.π.*

¹⁹ Ελένη Κατσαρού-Μαρίνα Δεδούλη, *ό.π.*

1.2 Η ερμηνεία της αξιολόγησης ως κοινωνικό φαινόμενο

Γενικότερα θα υποστηρίξουμε πως δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας χωρίς τη διαδικασία της αξιολόγησης, είτε σε τυπική είτε σε άτυπη μορφή, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Η αξιολόγηση λοιπόν είναι «ένα ακατανόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της και αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα απ' την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν αν υπάρχουν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του».²⁰

Αξιολόγηση δεχόμαστε σε κάθε μας δραστηριότητα και ο κάθε άνθρωπος αξιολογεί και αξιολογείται καθημερινά. Οι αξιολογήσεις όμως που γίνονται με «απλό» τρόπο, αυθόρμητα και αυθαίρετα δεν τηρούν τις προϋποθέσεις της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας.²¹ Από την άλλη, οι αξιολογήσεις που γίνονται και έχουν επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, γίνονται συστηματικά, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους.²²

1.3 Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στη σύγχρονη κοινωνία

Μέσα στο υπάρχον κοινωνικό-πολιτισμικό σύστημα ο ρόλος του σχολείου και συνεπώς της αξιολόγησης κατέχει περίοπτη θέση. Στη μελέτη εργασίας του Φοινικιανάκη παρατίθεται η άποψη του Κάτσικα και άλλων πως ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει να “βιομηχανοποιήσει” το σχολείο προσδίδοντας του χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης. Οι επιδόσεις των μαθητών και των

²⁰ Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, *Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 13

²¹ *ό.π.*

²² *ό.π.*, σ. 14

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιούνται ως μονάδες μέτρησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ορισμένων σχολείων της Βρετανίας, τα οποία χρησιμοποιούν το διεθνές εμποροβιομηχανικό πρότυπο ISO9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας, για την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές πελάτες.²³

1.4 Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του μαθητή στην Ελλάδα παραμένει παραδοσιακή παρ' ότι γίνονται προσπάθειες να εκσυγχρονιστεί. Συγκεκριμένα, στο δημοτικό σχολείο, όπου το θεσμικό πλαίσιο ορίζει πως οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να είναι κυρίως γνωστικοί και ψυχοκινητικοί, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν διαφορετικά, αξιολογώντας πρωτίστως τη συμπεριφορά των μαθητών, έπειτα τη συμμετοχή τους στο μάθημα, και ελέγχουν περισσότερο τις γνώσεις που απομνημόνευσαν οι μαθητές και λιγότερο την κριτική σκέψη τους, τη δημιουργικότητα και τα άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από αυτό.²⁴

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νομού 2525 της 23/9/1995, η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και έχει ως στόχο να ελέγξει το βαθμό συγκράτησης από την πλευρά των μαθητών πληροφοριών και γνώσεων που δέχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Κυρίως έχει ως στόχο να υιοθετήσει μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και των βασικών δεξιοτήτων και να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, προωθείται ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών, με στόχο οι μαθητές να αναπτύσσουν τη δημιουργική και συνθετική τους ικανότητα και δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας.²⁵

²³ Δημήτρης Φοινικιανάκης, *ό.π.*, σ.208-209

²⁴ Ιωάννης Μαυρομάτης κ.α., «*Η αξιολόγηση του μαθητή*» στο «*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*», τ.13, Αθήνα 2007, σ. 84-89

²⁵ Άρθρο 1, Νόμος 2525, 23/9/1995

Πουθενά δεν αναφέρεται στον ορισμό ο τρόπος αξιολόγησης και οι λέξεις «βαθμοί επίδοσης», άρα εύκολα κάποιος μπορεί να σκεφτεί πως δεν είναι απαραίτητοι στη διαδικασία αξιολόγησης. Η ουσία όμως είναι πως η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και η μάθηση σημαίνει «μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ατόμου που προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας και άσκησης» και αυτή η αλλαγή στο μαθητή μπορεί να παρατηρηθεί και να «μετρηθεί».²⁶

1.5 Χαρακτηριστικά της αξιολόγησης του μαθητή.

Αρχές, σκοποί και μέσα

Αρχές αξιολόγησης

Η αξία της αξιολόγησης του μαθητή στηρίζεται σε κάποιους όρους, προϋποθέσεις και αρχές. Οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Η εγκυρότητα είναι το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας και λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Η αξιοπιστία είναι μια διαδικασία αξιολόγησης και θεωρείται αξιόπιστη αν όσες φορές επαναληφθεί δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Τέλος, η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η συμπάθεια, η ψυχολογική κατάσταση του αξιολογητή κ.α.²⁷

Σκοποί Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης, στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών με στόχο τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων, στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, στην

²⁶ Αχιλλέας Καψάλης, «Παιδαγωγική Ψυχολογία», Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ.219-222 και 549-551

²⁷ Προκόπης Μανωλάκος, Η αξιολόγηση του μαθητή, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, τ.1, 2010, σ. 2

ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και τέλος στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησης.²⁸

Μέσα αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι μεμονωμένο και στιγμιαίο γεγονός αλλά συνδέεται άρρηκτα με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.

Ως μέσα αξιολόγησης μπορεί να επιλέγονται κατά περίπτωση τα εξής: Γραπτές δοκιμασίες, προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου, ερωτήσεις σύντομης απάντησης με ορισμό μέγιστου αριθμού λέξεων, θέματα ανάπτυξης περιεχομένου, ερωτήσεις κρίσης, συνθετικές- δημιουργικές εργασίες. Συνίσταται η τήρηση ατομικού φακέλου που θα περιέχει τις εργασίες κάθε μαθητή και μαθήτριας σε όλη τη διάρκεια του έτους.²⁹

Υπάρχουν ωστόσο και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα όπως η περιγραφική αξιολόγηση, το «portfolio», η αξιολόγηση μαθητή από μαθητή κ.α.

1.6 Προβλήματα κατά την αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι μία πρόχειρη διαδικασία που γίνεται με απλό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, σκέψη και σωστή προετοιμασία από πριν. Εμπόδιο στην αξιολόγηση παίζουν κατά κύριο λόγο η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, η ελλιπής επιμόρφωση επιτελικών φορέων και στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, βιβλιοθήκες κ.ο.κ.). Παράλληλα πρόβλημα αποτελεί η περιορισμένη χρήση και αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

²⁸ Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 303, Τεύχος 2^ο, 13/03/2003, σ. 3743 (<http://users.sch.gr/olpaizi/autosch/joomla15/index.php/enimerosh/nomothesia/398-upourgikes-apofaseis/3732-diathematiko-eniaio-plaisio-programmatos-spoudon-depps-kai-analytika-programmata-spoudon-aps-dimotikoy-gymnasiou-fek-303-t-v-13-03-2003>)

²⁹ ό.π.

Προβλήματα διαπιστώνονται κατά την εφαρμογή των ήδη θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης και η δυσλειτουργία του συστήματος αξιολόγησης λόγω ανεπαρκειών του διοικητικού πλαισίου. Έχει διαπιστωθεί ακόμα καταστρατήγηση και στρέβλωση του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης ενώ και η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι ανύπαρκτη μιας και δεν έχει θεσμοθετηθεί. επίδραση των αρνητικών χαρακτηριστικών των γενικών εξετάσεων (σε εθνικό επίπεδο) στην ενδοσχολική αξιολόγηση με συνέπεια την υπερβολική τυποποίηση, την έμφαση στην απομνημόνευση, καθώς και το μειωμένο ενδιαφέρον- ή ακόμα και την αδιαφορία- των μαθητών για τα μαθήματα της γενικής παιδείας.

Τέλος, δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση κυρίως γνωστικών στόχων, και όχι στόχων όπως η διάπλαση ανθρώπων ικανών να κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη παγκοσμιοποίηση και πολυπολιτισμική κοινωνία, να συμμετέχουν δημιουργικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κόσμο, να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής υπεύθυνες και επωφελείς τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο και να αναπτύσσουν δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.³⁰

³⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του Διαλόγου για την Παιδεία, *Αξιολόγηση μαθητών*, σ. 2-3 (http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/aksilogisi.pdf)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

2.1 Από τη Μεταπολίτευση ως το 1981

Κατά τη Μεταπολίτευση και πιο συγκεκριμένα κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1974, η εκπαιδευτική πολιτική ήταν επηρεασμένη από την τάση για τον εκδημοκρατισμό και των ίσων ευκαιριών, θα πάρει μέτρα μείωσης του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο, ο οποίος ασκείται κυρίως από τον επιλεκτικό ρόλο της αξιολόγησης.

Τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης χαρακτηρίζονται από την ομαλοποίηση του πολιτικού βίου, ύστερα από το ταραχώδες παρελθόν και τα γεγονότα που συνέβησαν, με την καθιέρωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, την κατάρρευση της παλιάς τάξης πραγμάτων και τις ραγδαίες μεταβολές στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό και πολιτικό τομέα. Χαρακτηριστικά της περιόδου, ήταν η κυριαρχία του αιτήματος για ισότητα, η ουσιαστική εφαρμογή της έννοιας της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς επίσης και η άσκηση πίεσης ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει πιο αποδοτικό και κατά συνέπεια πιο αποτελεσματικό.³¹

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η κατάργηση των φραγμών στη μόρφωση αποτελούν αιτήματα της εποχής. Η μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1976/1977 και ολοκληρώθηκε, αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το ρήμα αυτό, το 1981 από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, στόχευσε στην αναδιοργάνωση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσπάθεια επίλυσης των πολλών εκπαιδευτικών προβλημάτων, που είχαν αυξηθεί το διάστημα της δικτατορίας.

Κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, οι μεταρρυθμίσεις ήρθαν σαν συνέχεια των μεταρρυθμίσεων που επιδιώχθηκαν το 1964³². Σύμφωνα με τα νέα μέτρα έχουμε:

Εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση: εξαετές δημοτικό και αυτόνομο τριετές γυμνάσιο (εισαγωγή χωρίς εξετάσεις).

³¹ Σήφης Μπουζάκης, *ό.π.*, σ. 26-27

³² *ό.π.*, σ. 28

Τριετές λύκειο (εισαγωγή με εξετάσεις) με πρόσβαση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις-δηλαδή).

Επιλογή των υποψηφίων για την ανώτατη παιδεία «εις τους κόλπους του Λυκείου με προοπτική καταργήσεως από το 1980 των εισιτηρίων εξετάσεων» για τις ανώτατες σχολές.

Τριετής Τεχνική-Επαγγελματική σχολή με πρόσβαση σε ανώτερες τεχνικοεπαγγελματικές σχολές.

Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Διδασκαλία των αρχαίων κειμένων αποκλειστικά από μεταφράσεις στο Γυμνάσιο.[...]

Μερική ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων.³³

Οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις ωστόσο δεν κρίνονται ως ιδιαίτερα επιτυχημένες καθώςον υπήρχε αρχικά μεγάλη μαθητική διαρροή κυρίως από το δημοτικό στο Γυμνάσιο, πράγμα που εμπόδιζε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, αδυναμία να στραφεί ο μαθητικός πληθυσμός προς την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και να αρθεί η απαξίωση της σε σχέση με τη Γενική και αδυναμία να ενοποιηθούν τα προγράμματα και οι σκοποί της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.³⁴

Τα μέτρα αυτά παρ' ότι «μη επιτυχημένα», εντούτοις αποτέλεσαν βάση για τη μεταρρύθμιση του 1976, όπου και έγινε μια πρώτη προσπάθεια να αλλάξει ο τρόπος λειτουργία.

2.1.1 Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976

Από το 1976/1977 και μετά την εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας συνεχίζονται και ολοκληρώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιδιώξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, οι οποίες δεν είχαν επιτευχθεί εξαιτίας της δικτατορίας.

³³ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. «Το ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σ.266-267

³⁴ Εύη Ζαμπέτα, *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα 1995, σ.130

Το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου υφίσταται πολλές αλλαγές. Με το Προεδρικό Διάταγμα 483/1977³⁵ καταργούνται οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, ενώ οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται με άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις κάθε τρίμηνο. Για τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' δημοτικού προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί και μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις παραμένει η δεκάβαθμη βαθμολογική κλίμακα συνοδευόμενη όμως από λεκτικούς χαρακτηρισμούς. Οι βαθμοί αυτοί είναι: «Άριστα» (10), «Πολύ Καλά» (8-9), «Καλά» (6-7), «Σχεδόν Καλά» (5) και «Ανεπαρκώς»(1-4). Η συμπεριφορά του μαθητή αξιολογείται με τους χαρακτηρισμούς «Κοσμιωτάτη», «Κόσμια» και «Καλή».

Σύμφωνα με το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα³⁶, εισήχθηκε και το «δελτίο ατομικότητας» του μαθητή, μέσα στο οποίο ο δάσκαλος θα κατέγραφε πληροφορίες για την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, τις επιδόσεις, την οικογενειακή κατάσταση, τη σωματική κατάσταση, τη συμπεριφορά του στο παιχνίδι, τις δραστηριότητες εκτός σχολείου και τη νοημοσύνη του, έτσι ώστε να έχει μια σφαιρική εικόνα για τους μαθητές του. Στο «δελτίο ατομικότητας» ωστόσο ασκήθηκε έντονη κριτική, μιας και θεωρήθηκε ως «φακέλωμα» του μαθητή, το οποίο θα μπορούσε να δημοσιοποιηθεί και να θίξει τους μαθητές. Έτσι, το «δελτίο ατομικότητας», λόγω των αντιδράσεων, δεν εφαρμόστηκε ποτέ.³⁷

Το σχολικό έτος 1980-1981 καταργείται η αριθμητική βαθμολογία στο δημοτικό και η επανάληψη της ίδιας τάξης. Το 1980 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγκύκλιο με τον αριθμό 9425/29-11-1980, η οποία θα αντικατασταθεί στη συνέχεια από το Προεδρικό Διάταγμα 497/81, με θέμα «Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών από το δημοτικού σχολείου και κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας αυτών». Πιο συγκεκριμένα, στην εγκύκλιο αναφέρονται τα εξής:

1. Επειδή έχει διαπιστωθεί ότι η στασιμότητα του μαθητή στην ίδια τάξη προκαλεί κατά κανόνα τραυματικές καταστάσεις χωρίς να εξασφαλίζει βελτίωση στην απόδοση του, από τη φετινή σχολική χρονιά οι μαθητές των Δημοτικών σχολείων θα προάγονται κανονικά από τάξη σε τάξη χωρίς να απορρίπτεται κανένας. Θα καταβληθεί κάθε

³⁵ Προεδρικό Διάταγμα 483/1977, «Περί οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης»

³⁶ ό.π.

³⁷ Αριστείδης Βουγιούκας κ.κ., 1986, σελ.57 –Χάρης Κώστας , 1995, σελ. 63 στο Νίκος Χανιωτάκης, *Η περιγραφική αξιολόγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*, Ρέθυμνο 1999, σ. 190

προσπάθεια το μέτρο αυτό να συνδυαστεί με την εξατομίκευση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και ιδιαίτερη υποβοήθηση των αδύνατων μαθητών από τώρα, ώστε ως τον Ιούνιο να έχουν αξιοποιηθεί όλες οι μορφωτικές τους δυνατότητες και να είναι δυνατόν να παρακολουθήσουν κατά το επόμενο σχολικό έτος τα μαθήματα με όσο το δυνατόν μικρότερη δυσκολία.

2. Η αριθμητική βαθμολογία των μαθητών καταργείται και αντικαθίσταται με τρεις γενικούς λεκτικούς χαρακτηρισμούς που θα απεικονίζουν τη στάθμη της μαθητικής προόδου. Οι λεκτικοί αυτοί χαρακτηρισμοί είναι οι ακόλουθοι: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β) και Σχεδόν Καλά (Γ), και συμβολίζονται αντίστοιχα με τα αναγραφόμενα εντός των παρενθέσεων γράμματα του Αλφαβήτου μας. Ο τελικός βαθμός τριμήνου προκύπτει από το μέσο όρο των τριών γραμματικών βαθμών.³⁸

Στη συνέχεια, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγκυκλίους προκειμένου να υποστηρίξει τις μεταρρυθμίσεις του. Εξήγησε τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποίησε την τρίβαθμη γραμματική κλίμακα. Πρότεινε μάλιστα στους δασκάλους να αποφεύγουν το συσχετισμό των γραμματικών βαθμών με αριθμούς, να μη βγάζουν μέσους όρους αλλά να αξιολογούν σε βάση την συνολική τους εκτίμηση για τον μαθητή.³⁹

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, πως με το Προεδρικό Διάταγμα 497/81, γίνεται προσπάθεια να καταργηθεί ο επιλεκτικός χαρακτήρας που υπήρχε στο Δημοτικό, αφού καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο Γυμνάσιο, κι ανοίγεται ο δρόμος για την εννιάχρονη, υποχρεωτική, “ουσιαστική” εκπαίδευση.

2.1.2 Ο αντίλογος και η κριτική στα νέα μέτρα

Τα νέα μέτρα της περιόδου 1977-1981, κάτι που γίνεται και με οτιδήποτε νέο, φέρνουν όπως ήταν φυσικό συζητήσεις και κριτικές που επικεντρώνονται κατά βάση στην ακώλυτη προαγωγή από τάξη σε τάξη και στην κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας. Υπήρχαν δύο τάσεις, οι υποστηρικτές των νέων μέτρων και οι πολέμιοί τους.

³⁸ Γ./9425/29-11-1980

³⁹ Γ/4280/185-81 στο Νίκος Χανιωτάκης, σ.191

Το μέτρο για την ακώλυτη προαγωγή των μαθητών από τάξη σε τάξη ουσιαστικά κατοχυρώθηκε και τυπικά, μιας και ανεπίσημα εφαρμοζόταν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία εδώ και κάποια χρόνια. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι ήταν αυτοί που άτυπα το εφάρμοζαν προάγοντας την πλειοψηφία των αδύναμων μαθητών στην επόμενη τάξη. Παρ' όλα αυτά, η τυπικά κατοχυρωμένη ακώλυτη προαγωγή των μαθητών επιδοκιμάστηκε από κάποιους και αποδοκιμάστηκε από άλλους.⁴⁰

Η ακώλυτη προαγωγή, σύμφωνα με τον Κυνηγό, «χαιρετίστηκε» θετικά, μιας και θεωρήθηκε ως ένα αναγκαίο παιδαγωγικό μέτρο, αφού «ελευθέρωσε το δημοτικό από τον εφιάλτη της απόρριψης». Με την κατάργηση της απόρριψης καταργήθηκε και «η σφραγίδα του φόβου, της απειλής και του καταναγκασμού». ⁴¹. Άλλωστε και σε έρευνες που είχαν γίνει το 1972 και 1977 από τον γερμανό καθηγητή K. Ingenkamp είχε διαπιστωθεί πως οι μαθητές που απορρίφθηκαν σε κάποια τάξη του δημοτικού δεν είχαν καλύτερες επιδόσεις από αυτούς που προήχθησαν κανονικά. Έτσι, η στασιμότητα δεν είχε καμία θετική επίδραση ούτε ως προς τις σχολικές επιδόσεις αλλά ούτε και ως προς την κοινωνική και προσωπική τους ζωή.⁴² Ουσιαστικά λοιπόν, η ακώλυτη προαγωγή έσωσε αρκετούς μαθητές από το χαρακτηρισμό τους ως «αποτυχημένοι μαθητές».⁴³

Στο σημείο αυτό όμως, θα πρέπει να σημειώσουμε πως τα μέτρα που πάρθηκαν, όσο παιδαγωγικά κι αν ήταν, ήταν ημιτελή. Πράγματα αυτονόητα παραμελήθηκαν, όπως η ειδική φροντίδα για μαθητές που ναι μεν δεν απορρίπτονται, αλλά από την άλλη δεν ήταν και έτοιμοι να παρακολουθήσουν την επόμενη τάξη, αφού ακόμα το αναλυτικό πρόγραμμα είχε τη μορφή της «σκάλας», που σημαίνει πως για την απόκτηση της νέας γνώσης απαιτείται η κατάκτηση της παλιάς. Καμία ενέργεια υποστήριξης των αδύναμων μαθητών δεν έγινε, παρά την ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας (Γ./9425/29-11-1980) περί υλοποίησης παράλληλων υποστηρικτικών και βοηθητικών μέτρων, για την βελτίωση της κατάστασης. Το δημοτικό σχολείο μπορεί να έγινε πιο προσιτό αφού πλέον ήταν λιγότερο «καταπιεστικό και εκφοβιστικό», παρ' όλα

⁴⁰ Νίκος Χανιωτάκης, *ό.π.*, σ.191

⁴¹ Μ. Κυνηγός, «Ο χαρακτήρας του Δημοτικού σχολείου και οι αλλαγές του στη δεκαετία 74-84», στο «Σύγχρονα Θέματα», τ.25, Αθήνα 1985, σ.11-16

⁴² Αχιλλέας Καψάλης, *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 97-101

⁴³ *ό.π.*, σ. 103

αυτά ο χαρακτήρας που απέκτησε έτεινε στην αδιαφορία και την ψυχρότητα απέναντι στους πιο αδύναμους μαθητές.⁴⁴

Οι επικριτές των νέων μέτρων, υποστήριξαν πως τα λανθασμένα, ασύνδετα ή αναποτελεσματικά μέτρα που κατά καιρούς πάρθηκαν[...], πάρθηκαν χωρίς να προηγηθεί σοβαρή επιστημονική μελέτη της εφαρμογής τους [...]. Έτσι, προκάλεσαν ανεπιθύμητες παρενέργειες και επιπτώσεις που κι οι ίδιες έγιναν νέα προβλήματα (π.χ. κατακόρυφη αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού, υποβάθμιση του επιπέδου και της προσφοράς των σχολείων και ιδρυμάτων, αύξηση της ανεργίας των νέων, κτλ.), που μένουν να λυθούν μαζί με τα παλιά.⁴⁵

Το θέμα της αύξησης του λειτουργικού αναλφαβητισμού πυροδότησε την ήδη έκρυθμη κατάσταση. Κάποιοι ισχυρίστηκαν πως, ο αναλφαβητισμός υπήρχε ήδη, πριν την κατάργηση της στασιμότητας.⁴⁶ Από την άλλη όμως, δεν είναι λίγοι αυτοί που συνδέουν την εμφάνιση του αναλφαβητισμού με την ακώλυτη προαγωγή και την αλλαγή στον τρόπο βαθμολόγησης. Σε άρθρο του στο περιοδικό «Το Σχολείο και το Σπίτι», ο δάσκαλος Παυλίδης Δ., υποστηρίζει πως προβιάζοντας ανεξαιρέτως όλους τους μαθητές, δημιουργούμε πρόβλημα στα παιδιά που δεν έχουν κατανοήσει την ύλη της τάξης, προβλήματα που διαιωνίζονται για όλες τις επόμενες τάξεις. Θεωρεί επίσης, πως ο μόνος αρμόδιος για να αποφασίσει ποιος θα προαχθεί και ποιος όχι, είναι μόνο ο δάσκαλος αφού με βάση την εμπειρία του και την επιστημονική του κατάρτιση είναι ο αρμόδιος κριτής. Αυτό που προτείνει στην πολιτεία είναι να δώσει στον δάσκαλο καλύτερα εφόδια, με τετραετή επιστημονική μόρφωση, έτσι ώστε να προσφέρει ακόμα περισσότερο στο «ενδοψυχοπλαστικό έργο» του.⁴⁷

Αν σταθούμε μεμονωμένα στην αντικατάσταση της αριθμητικής βαθμολογίας από τα γράμματα Α, Β, Γ, μπορούμε να πούμε πως αποτέλεσε ένα πιο ανθρώπινο τρόπο βαθμολόγησης καθώς την κάνει πιο «ευρύχωρη και ελαστική» και αποδυναμώνει τη «νοοτροπία της παλιάς, παντοδύναμης αριθμητικής βαθμολογίας». Ωστόσο, οι δάσκαλοι ανήμποροι να χρησιμοποιήσουν ορθά τη νέα βαθμολογική κλίμακα

⁴⁴ Μ. Κυνηγός, *ό.π.*, σ. 13

⁴⁵ Στάθης Δημητρώπουλος, «20 χρόνια εκπαιδευτική αξιολόγηση» στο «Νέα Παιδεία: 20 χρόνια Νέα Παιδεία-1977-1997», τ.81, Αθήνα 1997, σ.103

⁴⁶ Ηλίας Κανακάκης, «Η αμφισβήτηση του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών» στην Εφημ. Ελευθεροτυπία, Αθήνα 21/12/1987

⁴⁷ Δ. Παυλίδης, «Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού σχολείου» στο «Το Σχολείο και το Σπίτι», τ.4, Αθήνα 1981, σ. 177

προσπαθούν να την παραλληλίσουν με την αριθμητική.⁴⁸ Άλλωστε, και με βάση ακόμα την προσωπική τους εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί της εποχής αυτής έχουν μεγαλώσει με την αριθμητική κλίμακα κι επομένως τους είναι δύσκολο να αποτινάξουν αυτόν τον τρόπο σκέψης. Οι υποστηρικτές της αριθμητικής κλίμακας θεωρούν πως το «Α, Β, Γ» είναι ένα «χονδροειδές όργανο». Θεωρούν πως οι βαθμοί αποτελούν κίνητρα μάθησης και είναι πιο επιστημονικοί και έγκυροι ενώ οι γραμματικοί όχι.⁴⁹

Ενδεχομένως, λοιπόν για όλες αυτές τις αντιδράσεις, ένα χρόνο μετά από την εισαγωγή του μέτρου και την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού το Υπουργείο Παιδείας κατήργησε τη γραμματική βαθμολόγηση. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται κι από τον Αριστείδη Βουγιούκα, επίτιμο σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος σε άρθρο του δήλωνε πως η τρίβαθμη αριθμητική κλίμακα αν και πιο παιδαγωγική από τη δεκάβαθμη, δεν παύει να είναι και αυτή βαθμολογία, η οποία προωθεί τον ανταγωνισμό και τις διακρίσεις των μαθητών καταλήγοντας ωστόσο πως η χρησιμοποίηση της γραμματικής κλίμακας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βήμα για την οριστική κατάργηση της βαθμολογίας.⁵⁰

2.2 Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές κατά την περίοδο 1981-1989

Από το 1981, η διακυβέρνηση της χώρας αλλάζει «χέρια» και στην κυβέρνηση έχουμε το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα. Το βασικό χαρακτηριστικό των πρώτων χρόνων διακυβέρνησης από το ΠΑ.ΣΟ.Κ ήταν η προσπάθεια να κάνει τις προγραμματικές του δηλώσεις πράξεις. Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. εμφανίζεται από την αρχή να έχει διαφορετικούς στόχους. Σύμφωνα με τις προεκλογικές διακηρύξεις του κινήματος «η παιδεία θα παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία προς τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό και την «Αλλαγή».⁵¹

⁴⁸ ~~Αριστείδης Βουγιούκας, «Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία (συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.16, Αθήνα 1989, σ. 101~~

⁴⁹ Νίκος Λιόλιος, «Βαθμοί και έλεγχοι» στο «Σχολείο και Ζωή», τ.7/8/9, Αθήνα 1985, σ. 277 και Μ. Κυνηγός, *ό.π.*, σ. 16

⁵⁰ Αριστείδης Βουγιούκας στο *Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.)*, πράξη 17/1981 από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1981

⁵¹ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ. 283

Σκοπός του σχολείου είναι να «αμβλύνει τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών». Αναγνωρίζεται συνεπώς αυτό που παλιότερα είχε αγνοηθεί, ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να λειτουργεί ως ένα μέσο για να μειώνονται οι ανισότητες στην κοινωνία. Αυτή η άποψη για την εκπαιδευτική πολιτική είχε αρχίσει ήδη να εφαρμόζεται στη Βρετανία από το 1967, όπου η έκθεση της Επιτροπής Powden είχε δείξει την ανάγκη για μια πολιτική «θετικής μεροληψίας» για περιοχές οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένες, όπου παρατηρούνταν μια σημαντική εκπαιδευτική υστέρηση.⁵² Ουσιαστικά λοιπόν, η εκπαίδευση την εποχή αυτή θεωρείται ως επενδυτικό αγαθό, ως αυτοσκοπός για τον άνθρωπο και ταυτόχρονα ως θεμέλιο αλλαγής των κοινωνικών διαδικασιών.⁵³

Οι μεταρρυθμίσεις που δρομολογήθηκαν είχαν γενικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Τα μέτρα που πάρθηκαν ήταν τα εξής:

Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας

Κατάργηση της ποδιάς

Γενίκευση-επιβολή-της μεικτής φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες

Χαλάρωση των πειθαρχικών κανόνων

Αμβλυνση της σημασίας των βαθμών

Οι επιθεωρητές αντικαθίστανται από τους σχολικούς συμβούλους

Επανήλθε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πήρε τη θέση του Κ.Ε.Μ.Ε.

Κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων προς το Λύκειο

Θεσμοθέτηση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων

Αναβάθμιση της εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών με την ίδρυση αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων

Ο εκσυγχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων

Η εισαγωγή νέων μαθημάτων (π.χ. Κοινωνιολογία, Πολιτική Οικονομία)

Πρόβλεψη διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η αύξηση των αριθμών των εισακτέων σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

Η πειραματική εισαγωγή του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας και των προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης μαθητών- παιδιών, εργαζομένων- γονέων (Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.)

⁵² ό.π.

⁵³ Σήφης Μπουζάκης, ό.π., σ. 33

Η αναδιάταξη των ισορροπιών στο Πανεπιστήμιο με την κατάργηση της καθηγητικής έδρας και τη θέσπιση διαδικασιών συμμετοχής των φοιτητών στη διοίκηση των Α.Ε.Ι.

Η ουσιαστική κατάργηση των γραμματικών βαθμών στο Δημοτικό σχολείο και άλλες μεταβολές του συστήματος αξιολόγησης⁵⁴

Το βασικό πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων αυτής της περιόδου εκφράστηκε με τον Ν. 1566/85⁵⁵, ο οποίος επρόκειτο να υλοποιηθεί με τα υπό έκδοση προεδρικά διατάγματα. Ωστόσο, πολλά από τα Προεδρικά Διατάγματα που προβλεπόταν δεν εκδόθηκαν ποτέ, όπως: η αποκέντρωση και η λαϊκή συμμετοχή, τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, η ενισχυτική διδασκαλία, τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης και η εκπόνηση ενιαίου αναλυτικού προγράμματος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης το οποίο τελικά παρέμεινε ως προβληματισμός.⁵⁶

Σύμφωνα με τον Χρήστο Δούκα η υπονόμηση πολλών καινοτομιών της δεκαετίας του '80 έγινε λόγω της επίμονης στον συγκεντρωτισμό και στον κεντρικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιδείνωση των οικονομικών προβλημάτων και την εφαρμογή του σταθεροποιητικού προγράμματος '85-'89 που συντασσόταν με την κυρίαρχη πολιτική κουλτούρα. Οι ρυθμίσεις μπορεί να μην υλοποιήθηκαν ποτέ μιας και τις πρόλαβαν οι πολιτικές εξελίξεις, ωστόσο έθεταν τις βάσεις για ουσιαστική βελτίωση της εκπαίδευσης.⁵⁷

2.2.1 Κατάργηση της γραμματικής βαθμολόγησης «Α,Β,Γ»

Τα τρία πρώτα χρόνια η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., και μέχρι να ετοιμαστεί το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, αντιμετώπισε θέματα υλικοτεχνικής

⁵⁴ Ε. Ζαμπέτα, 1995, σ. 132 κ.κ., Σ. Μπουζάκης, 1992, σ.240 κ.κ., Γ. Σαλβαράς, 1997, σ.106 στο Νίκος Χανιωτάκης, ό.π., σ. 205

⁵⁵ Ν. 1566/85, http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

⁵⁶ Νίκος Χανιωτάκης, ό.π., σ. 199

⁵⁷ Ανδρέας Καζαμίας, Μιχάλης Κασσωτάκης, *Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης* στο Ανδρέας Καζαμίας, Μιχάλης Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995, σ.15

υποδομής και στελέχωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όμως προχώρησε στην αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.⁵⁸

Με το νόμο 1304/82, η εκπαιδευτική διαίρεση της χώρας ήταν ίδια με τη διοικητική. Εισήχθη με επιτυχία ο θεσμός του σχολικού συμβούλου το σχολικό έτος 1983-1984. Μάλιστα οι σχολικοί σύμβουλοι έγιναν πλήρως αποδεκτοί. Επίσης, δημιουργήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για το δημοτικό, νέα σχολικά βιβλία για τον μαθητή που συνοδεύονταν κι από το βιβλίο του δασκάλου, καθιερώθηκαν νέα βιβλία και προγράμματα, όπως ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός, η θεατρική παιδεία, η μουσική και η φυσική αγωγή.⁵⁹ Οι αλλαγές αυτές που επιχειρούνται στα θέματα διάρθρωσης του σχολείου, στην αξιολόγηση και στη βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο παίρνουν τη μορφή «εσωτερικής μεταρρύθμισης».⁶⁰

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία, όμως προσαρμόστηκαν την ελληνική νοοτροπία και τα ελληνικά πρότυπα χωρίς να μιμηθούν απλώς τα ξένα πρότυπα. Το Σεπτέμβριο του '82 εισήχθησαν τα νέα βιβλία στο δημοτικό σχολείο, δυστυχώς όμως δίχως να περάσουν από ένα πρώτο πειραματικό στάδιο.⁶¹ Παράλληλα, καινοτομία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί η διόρθωση και η αξιολόγηση των μαθητικών εργασιών. Οι εργασίες για το σπίτι περιορίζονται και η διόρθωση τους γίνεται μέσα στην τάξη. Εισάγεται η έννοια της αυτοδιόρθωσης, όπου με βοηθό τον εκπαιδευτικό διορθώνονται άμεσα τα κυριότερα λάθη από τους ίδιους τους μαθητές. Κύριο στοιχείο αυτού του νέου τρόπου διόρθωσης ήταν η απουσία της βαθμολογίας, αφού βαθμοί δε έμπαιναν κι έτσι «τα παιδιά δεν αισθάνονται πια μειωμένα με την προβολή των λαθών τους και αυτό τα διευκολύνει να κάνουν δική τους υπόθεση τη διόρθωση και να επωφεληθούν άμεσα και ουσιαστικά από αυτή». Οι κατ' οίκον εργασίες λοιπόν περιορίζονται για δύο λόγους: α) για να μην τις κάνουν οι γονείς και β) για να μειωθούν οι ανισότητες κατά την πρόσβαση στη γνώση.⁶²

⁵⁸ Σήφης Μπουζάκης, *ό.π.*, σ. 270

⁵⁹ *ό.π.*, σ. 272

⁶⁰ Αριστείδης Βουγιούκας, *ό.π.*, σ. 98

⁶¹ Σήφης Μπουζάκης, *ό.π.*, σ. 279

⁶² Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, «*Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους*» στο «*Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*» ειδική έκδοση, τ.6, Αθήνα 1984/85, σ. 57

Γίνεται λοιπόν μία προσπάθεια για κατάργηση της βαθμολογίας που ξεκινά από τις καθημερινές εργασίες. Η βαθμολογία των εργασιών χαρακτηρίστηκε από τον Βουγιούκα Α., ως περιττή μιας και η δημοσιοποίηση της αξίας ή της απαξίας κάθε μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, που γίνεται με τη βαθμολογία, καταστρέφει την παιδαγωγική διάσταση που πρέπει να έχει η διόρθωση.⁶³ Έτσι λοιπόν και οι σχολικοί σύμβουλοι και οι οδηγίες των νέων βιβλίων προωθούν την κατάργηση της βαθμολογίας καθώς μέσα στη νέα αντίληψη για τη σχολική μάθηση, που εισάγεται με τα νέα Α.Π. και βιβλία, η βαθμολογία δεν έχει θέση.⁶⁴ Όπως είδαμε και σε πιο πάνω κεφάλαιο ο Βουγιούκας είχε προχωρήσει και ένα βήμα παραπάνω δηλώνοντας: *Μετά την αντικατάσταση της αριθμητικής βαθμολογίας με γράμματα πριν από μερικά χρόνια, το επόμενο βήμα πρέπει να είναι η οριστική κατάργηση της στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.*⁶⁵

Σταδιακά καταργήθηκε και η απονομή «ελέγχων» της τρίμηνης προόδου των μαθητών, ενώ οι βαθμοί εξακολουθούσαν να καταχωρούνται στα έντυπα του σχολείου και στα ενδεικτικά των μαθητών. Από το 1986 καταργούνται τα ενδεικτικά και τα απολυτήρια και τη θέση τους παίρνουν οι τίτλοι προόδου και σπουδών. Σύμφωνα με τις εγκυκλίους που εκδόθηκαν (Γ1/1901/14-4-1986 και Γ1/231/30-4-1986), στους νέους τίτλους δε θα αναγράφονται πια οι γραμματικοί βαθμοί Α,Β,Γ, αλλά απλά η ένδειξη «προάγεται». Ωστόσο, οι δάσκαλοι συνέχιζαν να βαθμολογούν τις επιδόσεις των μαθητών με Α,Β,Γ, μετά το πέρας κάθε τριμήνου, να τις καταχωρούν στα «φύλλα ελέγχου» των μαθητών κι έπειτα στο επίσημο «Βιβλίο προόδου και μητρώου». Έτσι λοιπόν, οι γονείς μπορούσαν να ζητούν και να βλέπουν τη βαθμολογία των παιδιών τους.⁶⁶

Αξίζει να αναφέρουμε σ' αυτό το σημείο, πως για μεγάλο χρονικό διάστημα το μέτρο της μη βαθμολόγησης των γραπτών εργασιών δεν δημιούργησε αντιδράσεις αλλά αντιθέτως έφερε ανακούφιση και ικανοποίηση στους άμεσα εμπλεκόμενους. Οι αντιδράσεις ήρθαν, όταν το 1986 εξαγγέλθηκε και εφαρμόστηκε επίσημα πια η κατάργηση της βαθμολογίας στους τίτλους σπουδών.

⁶³ Αριστείδης Βουγιούκας, *ό.π.*, σ. 94

⁶⁴ Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, *ό.π.*, σ. 61

⁶⁵ *ό.π.*, σ.61-62

⁶⁶ Νίκος Χανιωτάκης, *ό.π.*, σ. 200

2.2.2 Κριτική και παρατηρήσεις για τα νέα μέτρα περί της κατάργησης

Καμία αλλαγή και καμία μεταβολή μίας παγιωμένης κατάστασης χρόνων δε χαιρετίζεται μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά, πάντα ξεκινά μία δημόσια διαμάχη με τους εμπλεκομένους να έχουν ο καθένας τα δικά τους επιχειρήματα. Η κατάργηση της βαθμολογίας το 1986 δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα μιας και αφορούσε ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας και επιχειρούσε να «ξεριζώσει» μία νοοτροπία χρόνων. Έτσι λοιπόν κι εδώ υπήρξαν οι υποστηρικτές του νέου μέτρου αλλά και οι εχθροί του.

Αυτοί που υποστηρίζουν την κατάργηση της βαθμολογίας θεωρούν πως η παλιά αυταρχική αντίληψη πως «η μάθηση επιτυγχάνεται με το στρίμωγμα», κι όπου στρίμωγμα εννοούνταν οι βαθμοί, έχει ή θα πρέπει να ξεπεραστεί. Κι αυτό διότι η απόκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων αποτελεί κοινωνική επιταγή. Υποστηρίζουν ακόμα πως η βαθμολογία ενισχύει την επιλεκτική μάθηση, κι ότι θα πρέπει η εκπαίδευση να μπει σε νέα βάση, όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν όταν κάτι τους ενδιαφέρει κι έτσι η γνώση αποτελεί πηγή χαράς. Συνεπώς οι βαθμοί αποπροσανατολίζουν τα παιδιά, τα γεμίζουν άγχος και τους στερούν την ικανότητα να σκέφτονται και να τα βγάλουν πέρα στη ζωή τους. Τέλος, επισημαίνουν πως βαθμοί και αξιολόγηση συντηρούν μία ήδη διευρυμένη κοινωνική ανισότητα αντί να βοηθούν για τη μείωση της, καθόσον «οι άνθρωποι δε γεννιούνται καλοί και κακοί από μόνοι τους, γίνονται, γιατί είναι προϊόντα αυτής της κοινωνίας που τους διαμορφώνει, καλούς, κακούς και άξιους».⁶⁷

Σε ένα ιδιαίτερα χιουμοριστικό άρθρο, ο Φαίδων Χατζηδημητρίου εκθειάζει τα αρνητικά που προκαλούνται από τους βαθμούς. Κριτικάρει εντόνως τις συμπεριφορές καθηγητών που χρησιμοποιούν τους «καλούς» βαθμούς για να «εκβιάζουν» τους γονείς, κάνοντας φροντιστήρια. Επισημαίνει ακόμα τα «κακώς κείμενα» για τους μαθητές, αφού ο φόβος του βαθμού τους κάνει να «τρέμουν το δάσκαλο», να φοβούνται μήπως μείνουν στην ίδια τάξη κι εκεί έρθουν σε ρήξη με την οικογένεια τους ή μήπως συγκριθούν με άλλους συμμαθητές τους και βγουν οι ίδιοι χειρότεροι. Έτσι οι βαθμοί το μόνο που καταφέρνουν είναι να δημιουργούν στην τάξη

⁶⁷ Γ. Παπαλεωνίδα κ.α., «Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ.56, Αθήνα 1991, σ. 82-83

«ανταγωνισμό, μίσος, αντιπάθεια και φαγωμάρα» απομακρύνοντας τους εμπλεκόμενους από το στόχο, ο οποίος είναι η γνώση για όλους.⁶⁸

Στις απόψεις υπέρ της κατάργησης της βαθμολογίας δε θα μπορούσε να λείπει και το επιχείρημα σχετικά με την έλλειψη κάποιας επιστημονικής έρευνας που να επικυρώνει κάποια θετικά στοιχεία της βαθμολογίας. Αναφέρουν παραδείγματα ευρωπαϊκών χωρών, όπως της Γερμανίας που χρησιμοποιούν λεκτικούς βαθμούς και την περιγραφική μέθοδο για την καταγραφή της κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής συμπεριφοράς του μαθητή. Καταλήγουν δε, στην άποψη πως ορθώς καταργήθηκε η βαθμολόγηση- η βαθμοδοσία- κι ότι αν θέλουμε να κάνουμε λόγο για αξιολόγηση θα πρέπει να μιλάμε για αξιολόγηση ολόκληρου του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και για δημιουργία γνήσιας και ουσιαστικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.⁶⁹

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η μελέτη εργασίας του Νίκου Ντρέγκα, που αποτυπώνει με μία φράση την ουσία της άποψής του ότι «το σύστημα βαθμολογίας που ισχύει σήμερα δεν εξυπηρετεί το έργο του σχολείου». Αυτός ο τρόπος βαθμολογίας, όπου η πλειονότητα των μαθητών λαμβάνει βαθμούς «Α» και «Β» μειώνει το κίνητρο των καλών μαθητών για ανώτερη απόδοση. Για μία ακόμη φορά επισημαίνεται εντόνως η άποψη, πως οι βαθμοί δημιουργούν άγχος στο μαθητή κι έτσι καθίστανται μη αναγκαίοι. Προτείνει, λοιπόν, μόνο ορθές υποδείξεις και συμβουλές προς τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίες να δίνονται την κατάλληλη στιγμή αντί για τους βαθμούς.⁷⁰

Στον αντίποδα, υπήρξαν κι αυτοί που δυσανεστήθηκαν με την κατάργηση της βαθμολογίας και υποστήριξαν μια σειρά από επιχειρήματα για την επαναφορά τους. Θεωρούσαν πως η βαθμολογία δεν αποτελούσε μέσο φόβου και πίεσης για τα παιδιά αλλά τους έδινε κίνητρο για μάθηση. Τα επιχειρήματά τους ξεκινούν από απλοϊκές σκέψεις, ότι οι βαθμοί δίνουν μία εικόνα στους γονείς για το τι κάνουν τα παιδιά στο σχολείο και φτάνουν μέχρι την άποψη πως με την κατάργηση τους, καταργείται και ο τρόπος επιβράβευσης των κόπων και προσπαθειών μιας ολόκληρης χρονιάς.

⁶⁸ Φ. Χατζηδημητρίου, «Ζήτησαν η βαθμολογία και τα διαγωνίσματα στο Δημοτικό σχολείο» στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.15, Αθήνα 1992, σ. 10

⁶⁹ Θ. Τελόπουλος, «Αξιολόγηση ή βαθμοδοσία;» στο «Σχολείο και Ζωή», τ.2, Αθήνα 1992, σ. 91-92

⁷⁰ Νίκος Ντρέγκας, «Προτάσεις για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών δημοτικού» στο «Σχολείο και Ζωή», τ.3, Αθήνα 1984, σ. 140-141

Δε διστάζουν να παρομοιάσουν την κατάργηση των βαθμών με το λαϊκό ρητό «πονάει μάτι βγάζει μάτι». Προτάσσουν το επιχείρημα της μελλοντικής ζωής των παιδιών μιας και όλη τους η ζωή θα στηρίζεται σε αξίες οι οποίες αξιολογούνται και δίνουν στο κάθε άτομο τη θέση που του αξίζει στην κοινωνία. Αναφέρουν ακόμα, πως η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο αγάπης για τη μελέτη και τη γνώση.⁷¹

Εκτός αυτών, η βαθμολογία μπορεί να δώσει ουσιαστικά στοιχεία για τον τρόπο διδασκαλίας κι αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι σκοποί και οι στόχοι που τέθηκαν για το μάθημα. Η μάθηση λένε πρέπει να στηρίζεται στα εσωτερικά κίνητρα, που είναι ισχυρότερα από τα εξωτερικά. Έτσι λοιπόν, η βαθμολογία είναι αναγκαίο μέσο για την βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και τη δημιουργία εξατομικευμένης βοήθειας για κάθε μαθητή.⁷²

Η Μαρία Ηλιού διαπιστώνει πως, *η βαθμολογία είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενος τρόπος αξιολόγησης. Αλλά η κατάργηση της όταν δε συνοδεύεται από αντικατάσταση της με άλλο προσφορότερο τρόπο αξιολόγησης, πλήττει ιδιαίτερα τους λιγότερο προνομιούχους μαθητές*. Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Χιωτάκης Σ. που θεωρεί πως *η κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό μπορεί να αποδειχθεί ο πιο προοδευτικός και έξυπνος τρόπος που μπορεί να αναχαιτίσει την εκπαιδευτική έκρηξη προς τις ανώτατες σπουδές*.⁷³

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως και οι δύο απόψεις της κριτικής που ακούστηκαν περί κατάργησης των βαθμών έχουν σε κάποιο βαθμό δίκιο.

Από τη μία, οι υποστηρικτές της βαθμολογίας προτάσσουν τα επιχειρήματα: της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας των βαθμών, της άποψης πως ο κόσμος δεν είναι παράδεισος, ότι τα παιδιά πρέπει να προετοιμάζονται διότι στη μέση εκπαίδευση υπάρχουν βαθμοί, που μάλιστα κρίνουν και την πορεία τους στο χώρο της εκπαίδευσης, και πως η έλλειψη βαθμών και εξετάσεων οδηγεί σταδιακά στην αύξηση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Από την άλλη, οι πολέμιοι των βαθμών πιστεύουν πως οι παραπάνω απόψεις δημιουργούν μια στρεβλή αντίληψη της πραγματικότητας καθώς

⁷¹ Γιώργος Κοτσιπετσιδης, «Η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο» στο «Σχολείο και Ζωή», τ.1, Αθήνα 1988, σ.23-27

⁷² Γ. Κυριαζόπουλος, «Εξετάσεις-βαθμολογία και αξιολόγηση» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.11, Αθήνα 1988, σ. 11-22

⁷³ Στέλιος Χιωτάκης, *Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο στο Στέλιος Χιωτάκης (επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993, σ. 55-79

βασική αρχή του σχολείου είναι να συμβάλλει μέσω της αγωγής στην αλλαγή και βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας κι όχι τη διαιώνιση της ήδη υπάρχουσας κακής πραγματικότητας. Επίσης, το άγχος που δημιουργείται στα παιδιά αλλά και στους γονείς των παιδιών εξαλείφεται, δημιουργώντας έτσι εσωτερικά κίνητρα μάθησης, χωρίς το φόβο των βαθμών.

Η κάθε άποψη είναι σωστή από τη δική της οπτική. Σωστό και λάθος δεν υπάρχει, υπάρχουν μόνο σωστοί χειρισμοί είτε με βαθμολογία είτε χωρίς. Η ουσία είναι πως τα μέτρα κατάργησης θα έπρεπε να συνοδεύονται από επιπρόσθετα μέτρα, όπως ενισχυτική διδασκαλία, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία προκειμένου να βελτιωθεί τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση. Θα έπρεπε να έχει προβλεφθεί με αντίστοιχα μέτρα η επαφή και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την ουσιαστική πρόοδο των μαθητών κι όχι συντήρηση της τυπικής επαφής που υπήρχε μέχρι τότε και συντηρούσε την απόσταση των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

2.3 1990-1993: Η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολόγησης και αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στο δημοτικό σχολείο

Στις 11 Απριλίου 1990 την κυβέρνηση αναλαμβάνει το κόμμα της Ν.Δ. με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη και στην εκπαιδευτική πολιτική παρατηρούμε για μία ακόμα φορά αλλαγή πλεύσης.

Η κυβέρνηση της Ν.Δ. είχε να αντιμετωπίσει έντονα εκπαιδευτικά προβλήματα σε ένα δύσκολο κλίμα λόγω των πολιτικοκοινωνικών συνθηκών που επικρατούσαν τότε. Ο πρώτος υπουργός Παιδείας, Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, είχε διαμηνύσει πως οι κυβερνητικοί εκπαιδευτικοί στόχοι είχαν «κύριο χαρακτηριστικό την αποδοχή της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη μη ανατροπή όσων θέσεων [των προκατόχων της] ήταν σωστές». ⁷⁴ Έτσι λοιπόν, υπέβαλλε το Δεκέμβριο του 1990 ένα υπόμνημα, το οποίο εγκρίθηκε από τον Πρωθυπουργό, για τον «Εκσυγχρονισμό και τον αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος». Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως η

⁷⁴ Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, *Παιδεία- Εκσυγχρονισμός υπό αναστολή*, Αθήνα: Gutenberg, 1991, σ.26 στο Αλέξης Δημαράς, ο.π., σ.277

κυβέρνηση δεν ανέτρεψε τα όσα είχαν γίνει από την προηγούμενη κυβέρνηση, αλλά προσπάθησε να κωδικοποιήσει τις προηγούμενες ρυθμίσεις.

Η συντηρητική στροφή στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, εκφράστηκε με δύο Προεδρικά Διατάγματα. Οι νέες αυτές διατάξεις ήταν ουσιαστικά παλιές, αφού κάποιες ίσχυαν από το 1995, αλλά είχαν ατονήσει ή και ξεχαστεί λόγω των πολλών νόμων και διατάξεων. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν διατάξεις για την αξιολόγηση των μαθητών, τις απουσίες και τη διαγωγή τους με τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς του μαθητή σε «κοσμιωτάτη», «κόσμια», «επίμεμπτη», την εμφάνιση τους, τον εκκλησιασμό, την πρωινή προσευχή, την έπαρση και την υποστολή της σημαίας, αλλά και την μετατροπή του σχολείου σε εξεταστικό κέντρο καθώς και την επαναφορά της στασιμότητας.

Προέβλεπαν ακόμα και μια μικρή αύξηση των ημερών λειτουργίας του σχολείου.⁷⁵

Πιο συγκεκριμένα για το δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με το Π.Δ. 390/1990 εισάγονται οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου και η αριθμητική βαθμολογία. Παράλληλα, αποσύρεται η τρίβαθμη γραμματική κλίμακα Α, Β, Γ. Για την Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη έχουμε την επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας: «Άριστα»(10), «Πολύ Καλά»(8-9), «Καλά»(6-7), «Σχεδόν Καλά»(5), «Ελλιπώς»(1-4). Για τις δύο μικρότερες τάξεις εισάγεται η τετράβαθμη κλίμακα με τα γράμματα Α, Β, Γ, και Δ. Η καινοτομία στις ρυθμίσεις αυτές ήταν η εισαγωγή διατομικού και ενδοατομικού βαθμού. Ο πρώτος αναφέρεται ως βαθμός επίδοσης και δείχνει το επίπεδο κατάκτησης από τον μαθητή των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Ο δεύτερος θεωρούνταν ως βαθμός προσπάθειας, που προκύπτει από το κατά πόσο ο μαθητής αξιοποίησε τις δυνατότητες και τις ικανότητες του στις μαθησιακές ευκαιρίες που του δόθηκαν καθώς επίσης και τη βελτίωση που επέδειξε. Οι μαθητές παραλάμβαναν κάθε τρίμηνο τους ελέγχους προόδου.⁷⁶

Τα παραπάνω λοιπόν αποτελούσαν κατά τον Α. Δημαρά την εξωτερική εικόνα που όμως ήταν σαφέστατα συντηρητική. Σύμφωνα μάλιστα με τον ίδιο: «Τα διατάγματα απέβλεπαν, κατά τη διατύπωση των εισηγητών τους, στην καταπολέμηση των φαινομένων χαλάρωσης, ισοπέδωσης και “ήσσονος προσπάθειας που ενδημούν

⁷⁵ Προεδρικό Διάταγμα 390/1990, «Οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων», 392/1990, «Οργάνωση και λειτουργία λυκείων», 393/1990, «Οργάνωση και λειτουργία γυμνασίων» όπως δημοσιεύθηκαν στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως 21/11/1990

⁷⁶ Προεδρικό Διάταγμα 390/1990, «Οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων», 21/11/1990

σήμερα [το 1990] στα σχολεία μας'', με υπόρρητη απόρριψη αντίστοιχων μέτρων της προηγούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής του ΠΑ.ΣΟ.Κ». ⁷⁷

Με τη δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 390/1990, σημειώθηκαν οξύτατες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και οι οποίες δεν εξομαλύνθηκαν ούτε από την υπόσχεση εκ μέρους του υπουργείου για τροποποιήσεις μέσα από ανοιχτή συζήτηση. Το κύμα των μαθητικών καταλήψεων σε Γυμνάσια και Λύκεια διήρκησε 3 μήνες με αποκορύφωμα το θάνατο του Νίκου Τεμπονέρα, καθηγητή στην Πάτρα. Το συμβάν αυτό οδήγησε σε παραίτηση τον Υπουργό Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλο και την απόσυρση των ήδη δημοσιευμένων Προεδρικών Διαταγμάτων. ⁷⁸

Διάδοχος του Κοντογιαννόπουλου στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ήταν ο Γεώργιος Σουφλιάς, η θητεία του οποίου διήρκησε ως τις εκλογές του 1993. Η θητεία του χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του να εξομαλυνθεί η κατάσταση και να βρεθούν λύσεις κοινά αποδεκτές. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε η τακτική του «Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία», μία τακτική που είχε εγκαινιάσει ο παλιότερος υπουργός παιδείας του ΠΑ.ΣΟ.Κ., Αντώνης Τρίτσης, το 1987. Αξίζει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο πως παρ' ότι η αρχική διακήρυξη έκανε λόγο για ζητήματα που θα συζητηθούν από «μηδενική βάση», σύμφωνα με τον Δημαρά ο «Εθνικός Διάλογος» στηρίχτηκε κατά βάση σε θέσεις που είχαν δημιουργηθεί σε κυβερνητικό επίπεδο. Από την άλλη, ακόμα και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στα ερωτηματολόγια επηρεάστηκαν από «κομματικούς και συνδικαλιστικούς» παράγοντες και δεν αντανakλούσαν τις προσωπικές τους απόψεις. ⁷⁹

Στα ερωτηματολόγια αυτά, κεντρικό θέμα είχε η αξιολόγηση. Έτσι, οι προτάσεις που κατέθεσε για την αξιολόγηση το Υπουργείο στηρίχθηκαν κατά βάση στα αποτελέσματα του «εθνικού διαλόγου» για την Παιδεία. Η κατεύθυνση των νομοθετημάτων πάντως δε διέφερε από τις προηγούμενες, δηλαδή είχε ως στόχο την «καταπολέμηση των φαινομένων χαλάρωσης». ⁸⁰

Ουσιαστικά, θεσμοθετήθηκαν ή οριστικοποιήθηκαν στο δημοτικό Σχολείο παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά «προοδευτικές» λύσεις, όπως η κατάργηση της αριθμητικής

⁷⁷ Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, ο.π., σ. 124-125 στο Αλέξης Δημαράς, ο.π., σ. 278

⁷⁸ [https://el.wikipedia.org/wiki/Μαθητικές_κινητοποιήσεις_στην_Ελλάδα_\(1990-1991\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Μαθητικές_κινητοποιήσεις_στην_Ελλάδα_(1990-1991))

⁷⁹ Αλέξης Δημαράς, ο.π., σ.280

⁸⁰ ο.π.

βαθμολογίας, η «ακώλυτη» προαγωγή από τη μία τάξη στην επόμενη και ο περιορισμός των εργασιών στο σπίτι.

Με τις νέες ρυθμίσεις διαμορφώνεται ένα σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου το οποίο καθορίστηκε με το Π.Δ. 462/91. Ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή αναφέρεται:

«α. η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, β. η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει και γ. η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του δημοτικού Σχολείου. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Γίνεται κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, καθώς και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Γίνεται κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας καθώς και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας γενικών ενοτήτων ή περιοχών γνώσεων [...]. Για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι και τεχνικές, όπως είναι: η προφορική εξέταση, οι γραπτές εργασίες και οι γραπτές δοκιμασίες [...]. Κατά την αξιολόγηση δίνεται έμφαση κατά κύριο λόγο στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατά δεύτερο λόγο στην απόδοση γνωστικών στοιχείων.»⁸¹

Εισάγονται οι αριθμητικοί βαθμοί και οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ': «Άριστα»(9-10), «Πολύ Καλά»(7-8), «Καλά»(5-6), «Σχεδόν Καλά» χωρίς κάποιο βαθμό. Καταργείται, όπως διαπιστώνουμε, το «ανεπαρκώς» (1-4). Στις τάξεις Α' και Β' υπάρχουν οι ακόλουθοι χαρακτηρισμοί: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν Καλά (Δ). Οι βαθμοί δίνονται στους ελέγχους προόδου, που παραλαμβάνονται στο τέλος κάθε τριμήνου από τους γονείς και στους τίτλους προόδου και σπουδών που δίνονται στο τέλος της χρονιάς. Πουθενά δεν αναφέρεται η ενδοατομική βαθμολογία και άρα καταργείται. Παράλληλα, εισάγονται οι «ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τριμήνου» για την Ε' και ΣΤ' τάξη σε όλα τα μαθήματα πλην της Αισθητικής

⁸¹ Προεδρικό Διάταγμα 462/91, άρθρα 1 και 2, 11/01/1990)

αγωγής, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής.⁸² Στους τίτλους σπουδών των μαθητών Α' και Β' τάξης αναγράφεται η ένδειξη προάγεται μαζί με το λεκτικό χαρακτηρισμό, ενώ για τις εναπομείνουσες τάξεις, μαζί με το «προάγεται», αναγράφεται ο γενικός μέσος όρος της αριθμητικής βαθμολογίας και ο λεκτικός χαρακτηρισμός.⁸³

Το μέτρο της ακώλυτης προαγωγής από τάξη σε τάξη εξακολουθεί να υφίσταται, παρά τις προτάσεις του Γ. Μπαμπινιώτη και της επιτροπής ειδικών για την επαναφορά της στασιμότητας στο Δημοτικό σχολείο.⁸⁴ Προάγονται στην επόμενη τάξη οι μαθητές που φοίτησαν για παραπάνω από το μισό διδακτικό χρόνο. Η επανάληψη της τάξης προβλέπεται μόνο σε περίπτωση σύμφωνης γνώμης γονέα, εκπαιδευτικού και διευθυντή του σχολείου.⁸⁵ Τέλος, σύμφωνα πάντα με το ίδιο Π.Δ., εισάγεται για πρώτη φορά η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές που εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.⁸⁶

Για την ενίσχυση των νέων μέτρων, το Υπουργείο Παιδείας κάλεσε όλους τους σχολικούς συμβούλους στην Αθήνα προκειμένου να ενημερωθούν σωστά για τη «νέα τάξη πραγμάτων» και να ενημερώσουν με τη σειρά τους, τους εκπαιδευτικούς. Επικράτησε, λοιπόν, μια γενική σύγχυση καθόσον οι σχολικοί σύμβουλοι που μέχρι τότε μάχονταν κατά των βαθμών, τώρα όφειλαν να γίνουν «οπαδοί» τους.⁸⁷

2.3.1 Η «υποχρεωτική» επιβολή των νέων μέτρων οδήγησε στην «κρίση» στο σχολείο

Τα νέα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση κι όχι μόνο, επιβλήθηκαν κατά κάποιο τρόπο από τις γενικότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο. Όπως είναι λογικό η Ελλάδα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τα νέα δεδομένα.

⁸² ο.π.

⁸³ ο.π., άρθρο 2

⁸⁴ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, «Σχολείο χωρίς εξετάσεις;» στο «Το Βήμα», Αθήνα, 4/9/1994, σ.38 στο: Νίκος Χανιωτάκης, ο.π., σ.225

⁸⁵ Π.Δ. 462/91, άρθρο 4

⁸⁶ ο.π., άρθρο 5

⁸⁷ Αντώνης Τσικαλίδης, «Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας», Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1995, σ.117

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αλλά και ο εκσυγχρονισμός των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, μιας και παρατηρείται εγκατάλειψη των αυταρχικών μέσων αγωγής με τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, κατάργηση των βαθμών και της στασιμότητας κ.α., οδήγησαν σε αμφισβήτησή των βαθμών, με τη δημιουργία στις αρχές της δεκαετίας του '80 ενός κινήματος του εκπαιδευτικού νεοσυντηρισμού, ο οποίος ξεκίνησε από τις Η.Π.Α., την Αγγλία και τη Γαλλία.⁸⁸

Τι ώθησε όμως τη δημιουργία αυτού του κινήματος; Απαντώντας στο ερώτημα αυτό θα μπορούσαμε να πούμε πως το κίνημα αυτό δημιουργήθηκε έπειτα από τις μεταβολές που έγιναν σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, με κύρια χαρακτηριστικά: α) την κυριαρχία της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, β) την υιοθέτηση ενός ανταγωνιστικού τεχνοκρατικού-οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης μέσα από την ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιωτική πρωτοβουλία και την από-οικοδόμηση του Κράτους-πρόνοιας, γ) τη διεθνοποίηση της αγοράς, δ) την εμφάνιση της λεγόμενης κοινωνίας των 2/3 («νεόπτωχοι»), ε) τη ραγδαία αύξηση των ποσοστών ανεργίας, στ) τον περιορισμό της σημασίας των ακαδημαϊκών τίτλων και ζ) την εμφάνιση κοινωνικών φαινομένων όπως ο απομονωτισμός, ο ατομικισμός και η ιδιώτευση».⁸⁹ Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για κρίση στο σχολείο. Αν όμως το μεταφράσουμε σωστά θα διαπιστώσουμε πως ουσιαστικά πρόκειται για μία κρίση της κοινωνίας που αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό σύστημα.⁹⁰ Το κίνημα συντηρητισμού, ανοίγει στις αρχές του '80 ένα νέο κύκλο συζητήσεων περιγράφοντας μία όχι και τόσο καλή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κάνει λόγο για α)οξυμένη κρίση και γενικότερη χαμηλή απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος (...), β)αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, γ)χαμηλές αποδόσεις και λειτουργικός αναλφαβητισμός, δ)χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας στα σχολεία, στ)διάψευση των προσδοκιών για τον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος να συμβάλλει τόσο στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών (κοινωνική

⁸⁸ Σήφης Μπουζάκης, «Σύγχρονες τάσεις στην διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση στο Σήφης Μπουζάκης «Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση», Gutenberg, Αθήνα 1993, σ.94

⁸⁹ Α. Καζαμίας, 1992, σ.85κ.κ., Ρ. Ντάρεντορφ, 1997, σ.26, Μιχάλης Κασσωτάκης, 1990, σ.107 στο Νίκος Χανιωτάκης, ο.π., σ.226

⁹⁰ Τ. Husen, «Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες» (μετάφραση Χατζηπαντελή), Προτάσεις, Αθήνα 1991, σ.36

δικαιοσύνη όσο και στην οικονομική ανάπτυξη (οικονομική αναποτελεσματικότητα).⁹¹ Όλα τα παραπάνω, κατά τον Husen, προκύπτουν από την απουσία κινήτρων λόγω έλλειψης βαθμών και εξετάσεων αλλά και από την έμφαση που δίνεται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κι όχι στην ανάπτυξη γνώσεων.⁹²

Αυτό που αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, είναι πως το σχολείο παρουσιάζεται ως «λυτρωτής» της κοινωνίας σε διεθνές επίπεδο αφού οποιεσδήποτε αλλαγές σε αυτό θα οδηγούσαν σε αντιμετώπιση και των υπολοίπων προβλημάτων που μαστίζουν την κοινωνία.

Η παραπάνω άποψη φαίνεται πως υιοθετήθηκε και από την ελληνική κυβέρνηση. Χαρακτηριστική η δήλωση του τότε Υπ. Παιδείας, Γεωργίου Σουφλιά, στο Ζάππειο, είναι βέβαιο ότι μόνο μέσα από την παιδεία μπορούμε να ξεπεράσουμε τη βαθύτερη κρίση, που μαστίζει την ελληνική κοινωνία και να σφυρηλατήσουμε τη συνοχή της.⁹³ Ακόμα και η λογική του ΥΠΕΠΘ κινείται στην άποψη πως, «πρέπει επιτέλους, σ' αυτόν τον τόπο να αξιοποιηθεί το κύριο κεφάλαιο που διαθέτουμε: ο άνθρωπος παράγοντας, το ανθρώπινο δυναμικό. Είναι η τελευταία ευκαιρία που έχουμε...».⁹⁴

2.3.2 Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από την διεθνή κρίση και συνεπώς και στη χώρα μας δημιουργήθηκε ένα κίνημα νεοσυντηρισμού στην εκπαίδευση, όπου κύριος στόχος ήταν η επιστροφή του σχολείου σε μια πιο συντηρητική μορφή όπου θέση θα είχαν οι αυστηρότερες εξετάσεις, με χρήση της παραδοσιακής μορφής αξιολόγησης, με τη χρήση βαθμών, με την επαναφορά της στασιμότητας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση των περιεχομένων των βασικών μαθημάτων και γενικότερη τη διεύρυνση του παιδαγωγικού προσανατολι-

⁹¹ T. Husen, 1991, σ. 40, Μιχάλης Κασσωτάκης, 1990, σ. 107, Σήφης Μπουζάκης, 1993, σ.82-83, Ανδρέας Καζαμίας, 1992, σ. 85 κ.κ. στο Νίκος Χανιωτάκης, ο.π., σ.227

⁹² T. Husen, ο.π., σ.40

⁹³ ΥΠΕΠΘ, «Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Ομιλία του υπουργού Γεωργίου Σουφλιά στο Ζάππειο», Αθήνα 1991, σ.3

⁹⁴ ο.π.

σμού στην εκπαίδευση.⁹⁵ Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας υιοθέτησε τα επιχειρήματα των συντηρητικών κυβερνήσεων κι έτσι επέστρεψε σε πιο παραδοσιακά κι ενδεχομένως έως και ξεπερασμένα μέτρα και πρακτικές. Τα νέα μέτρα που πάρθηκαν, ουσιαστικά κρίθηκαν αναγκαία δεδομένου των «προβλημάτων»* που δημιούργησαν τα προοδευτικά μέτρα της προηγούμενης κυβέρνησης. Τα φαινόμενα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το ΥΠΕΠΘ ήταν, α) η βία και η απειθαρχία των μαθητών, β) η πτώση του επιπέδου σπουδών, γ) η αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού, δ) η λεξιπενία, ε) η αποφυγή της «ήσσοнос προσπάθειας» και στ) τα φαινόμενα χαλάρωσης.⁹⁶

Ας δούμε λοιπόν κατά πόσο τα προβλήματα που ισχυρίστηκε η Ν.Δ. ήταν υπαρκτά ή όχι. Αρχικά, τα φαινόμενα χαλάρωσης, βίας και απειθαρχίας θεωρήθηκε πως αυξήθηκαν έπειτα από την κατάργηση της βαθμολογίας. Ωστόσο, παραβλέφθηκε το γεγονός πως οι σχέσεις μαθητών και δασκάλων καλυτέρευσαν αφού ο δάσκαλος πλέον ήταν πιο προσιτός και δεν είχε το ρόλο της αυθεντίας μέσα στην τάξη.⁹⁷ Όσον αφορά την πτώση του επιπέδου σπουδών, την αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού και τη λεξιπενία υπάρχουν αντιφάσεις σχετικά με την πραγματική ύπαρξη και το μέγεθος του προβλήματος. Η αλήθεια βέβαια είναι πως το πρόβλημα υπήρχε, ωστόσο: «Το γεγονός, ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός δεν είναι μετρήσιμος και τα στατιστικά στοιχεία δεν είναι ακριβή, ώστε να μπορεί να οριοθετηθεί το πρόβλημα, καθιστούν την έκταση του προβλήματος, ουσιαστικά άγνωστη».⁹⁸

Κάνοντας μια γρήγορη αναδρομή στο παρελθόν θα διαπιστώσουμε πως ο αναλφαβητισμός και η λεξιπενία απασχολούσαν την εκπαιδευτική κοινότητα προτού καταργηθεί η βαθμολογία. Πιο συγκεκριμένα, από το 1928 ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεώργιος Ματθαίοπουλος, διαπιστώνει πως στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης επικρατεί «τρομακτική ανορθογραφία, ασυνταξία,

⁹⁵ Σήφης Μπουζάκης, ο.π., σ.79, Δημήτρης Ματθαίου, «Νέες πολιτικές εισαγωγής στην Αγγλική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργικός εκσυγχρονισμός ή συντηρητική ανασύνταξη;», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 1996, σ.70, Χρήστος Ρέππας, «Αξιολόγηση και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης» στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.46, Αθήνα 1998, σ.20-21, Μπάμπης Νούτσος, «Οι ρυθμίσεις του Υπουργού για την αξιολόγηση. Συνέντευξή του στην Εκπαιδευτική Κοινότητα» στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.14, Αθήνα 1991, σ.8 στο Νίκος Χανιωτάκης, ο.π., σ.228

⁹⁶ ΥΠΕΠΘ, 1991, ο.π., Βασίλης Κοντογιαννόπουλος στην «Καθημερινή», 16/09/1990

⁹⁷ Αχιλλέας Καψάλης, «Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο», Art of text, Θεσσαλονίκη 1993, σ.21

⁹⁸ Ζαμπέλ Μουρατιάν, «Λειτουργικός αναλφαβητισμός και νεοελληνική εκπαίδευση» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ.58, Αθήνα 1991, σ.62-63

ασυναρτησία...» και οι μαθητές «δεν έχουν σαφή αντίληψη των εννοιών», προβλήματα που ξεκινούν από το δημοτικό σχολείο. Το 1958, η κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή είχε κάνει λόγο στην ειδική επιτροπή Παιδείας περί «πτώσις της στάθμης των σπουδών εις τον τομέα της μέσης εκπαίδευσως εις επικίνδυνον βαθμόν». Αλλά και το 1963 ο τότε Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαπιστώνει πως οι πιο πολλοί απόφοιτοι των Γυμνασίων είναι «αδύνατοι, απaráσκευοι ή αγράμματοι».⁹⁹ Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό πως το επιχείρημα περί συσχέτισης αναλφαβητισμού και κατάργησης της βαθμολογίας καταρρέει.

Οι επικρίσεις στα προβληματικά μέτρα της προηγούμενης κυβέρνησης θα μπορούσαμε να πούμε πως ήταν πλασματικές αφού εάν κάποιος μελετήσει προσεκτικά τις απόψεις και τις κρίσεις έπειτα από την αλλαγή των κομμάτων στην κυβέρνηση θα διαπιστώσει πως συμβαίνουν σκοπίμως. Τα προβλήματα αυτά καθ' αυτά υπήρχαν, βέβαια παρουσιάστηκαν μεμονωμένα, για να νομιμοποιήσουν ή ακόμα και για να χαρακτηρίσουν αναγκαία τα μέτρα που πήρε η νέα κυβέρνηση, κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης.

Παρά τις έντονες αντιδράσεις, τις επικρίσεις και τις προσπάθειες να γυρίσει η εκπαίδευση σε πιο παραδοσιακές μεθόδους φαίνεται πως η πορεία προς την εκπαιδευτική ανανέωση είχε ήδη αρχίσει και τίποτα δε θα μπορούσε να την ανακόψει. Η γενική βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου καταδεικνύεται και από μελέτες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας τη δεκαετία '81-'91, όπως αυτή δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα Ελευθεροτυπία. Πιο συγκεκριμένα, περιορίστηκε ο αναλφαβητισμός, αυξήθηκαν οι απόφοιτοι της μέσης εκπαίδευσης και των ανώτατων σχολών ενώ ελαττώθηκαν και τα ποσοστά διαρροής από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.¹⁰⁰

Ο Ιωάννης Πυργιωτάκης μάλιστα, αναφέρει πως η ελληνική εκπαίδευση δεν περνά κρίση αλλά αντιθέτως διαπιστώνονται πολύ θετικές εξελίξεις αφού οι εκπαιδευτικές ανισότητες αμβλύνονται αισθητά.¹⁰¹

⁹⁹ Αλέξης Δημαράς, «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας). Τόμος Α(1821-1894) και Τόμος Β(1895-1967)», Ερμής, Αθήνα 1988, σ.158-159,236,256-257

¹⁰⁰ Γεώργιος Σουφλιάς, «Νοοτροπία ή σsonος προσπάθειας» στην «Ελευθεροτυπία», 7/10/1994, σ.4

¹⁰¹ Ιωάννης Πυργιωτάκης, «Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική. Διαπιστώσεις για την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.12, Αθήνα 1988, σ.197

Ανακεφαλαιωτικά λοιπόν, προβλήματα υπήρχαν αλλά όχι στο βαθμό που θέλησε να τα παρουσιάσει η νέα κυβέρνηση. Άλλωστε το σχολείο δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν την εποχή αυτή.

*Τη λέξη προβλήματα τη βάζουμε σε εισαγωγικά διότι αυτός ήταν ο ισχυρισμός της νέας κυβέρνησης για τα θέματα που υπήρχαν στην εκπαίδευση.

2.3.3. Επισκόπηση των νέων μέτρων

Τα πλεονεκτήματα της αριθμητικής βαθμολογικής αξιολόγησης των μαθητών

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων διαμορφώθηκαν απόψεις υπέρ και κατά της επαναφοράς της βαθμολογίας. Η κριτική που ασκήθηκε, θετική ή αρνητική, δεν ήταν επιφανειακή αλλά αντιθέτως αφορούσε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ειδικότερα. Επιχειρήματα υπέρ και κατά της επαναφοράς των βαθμών εκφράστηκαν και από την οπτική της ψυχολογίας και από την οπτική της παιδαγωγικής.

Είμαστε σε θέση να πούμε, πως όσοι υποστήριζαν την επαναφορά των βαθμών δεν είχαν άδικο μιας και κατά γενική ομολογία η κατάργηση δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των εισηγητών της. Αυτό, βέβαια, οφείλεται στο ότι το μέτρο από μόνο του δε θα μπορούσε να ανταποκριθεί αλλά έπρεπε να πλαισιωθεί κι από άλλες ενέργειες και μέτρα, όπως ενίσχυση των αδύναμων μαθητών, ενισχυτική διδασκαλία, επανεκπαίδευση με σεμινάρια των δασκάλων και εξατομικευμένη μάθηση (κ.α.)¹⁰² Ένα ορθό μέτρο δεν αξιοποιήθηκε όπως έπρεπε κι έτσι η κατάργησή του δεν βρήκε υποστηρικτές, όταν μάλιστα αυτό αντικαταστάθηκε με ένα μέτρο που ίσχυε χρόνια.

¹⁰² Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.32-33

- Θετικά του νέου μέτρου από τη σκοπιά της επιστήμης της Ψυχολογίας

Η επαναφορά της βαθμολογίας στο δημοτικό σχολείο, τόσο από το Υπουργείο όσο και από εκπαιδευτικούς και γονείς, βρίσκει επιχειρήματα που πηγάζουν από την Ψυχολογία της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα δίνει κίνητρα για μάθηση και επίσης ανταμείβει συναισθηματικά τους κόπους και τις προσπάθειες των καλών μαθητών.

Οι βαθμοί αποτελούν, σύμφωνα και με την Ψυχολογία, έναν «συμβολικό ενισχυτή», που επηρεάζει τη μάθηση καθότι πρόκειται για μία δίκαιη αμοιβή για τους καλούς μαθητές κι έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν κίνητρα μάθησης. Επιπρόσθετα, οι βαθμοί συμβάλλουν στην επανατροφοδότηση αφού μεταφέρουν πληροφορίες προς όλους του εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, οι μαθητές ικανοποιούνται με τους καλούς βαθμούς ενώ και οι «κακοί» βαθμοί αποκαλύπτουν αδυναμίες, σχετικά με το που θα πρέπει να εστιάσουν. Οι δάσκαλοι από τη μεριά τους παρατηρώντας βαθμούς αναγνωρίζουν τα σωστά της διαδικασίας μάθησης, τα λάθη ή τις παραλείψεις τους κι έτσι προβαίνουν σε ουσιαστικές διορθώσεις βελτιώνοντας την ποιότητα διδασκαλίας τους.¹⁰³

Εξετάζοντας και την άποψη του Καρακατσάνη σε σχετικό άρθρο, ερχόμαστε στο συμπέρασμα πως η βαθμολογία είναι ευεργετική εφόσον η εξωτερική επιβράβευση που λαμβάνουν με τους βαθμούς επιδρά θετικά αφού και μέσα από τις επιτυχίες ο μαθητής μπορεί να παρακινηθεί από το δάσκαλο να προσπαθήσει περισσότερο, κι έτσι η αποτυχία να γίνει την επόμενη φορά μια μικρή επιτυχία κι κατ' αυτόν τον τρόπο να συνεχιστεί. Δομείται συνεπώς η αγάπη και η χαρά για μάθηση κι εξέλιξη.¹⁰⁴

Τέλος, θετικά εκλαμβάνονται οι βαθμοί και από τους γονείς καθώς ενημερώνονται για τις επιδόσεις των παιδιών τους και κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Καλοί βαθμοί ισούνται με θετική ενίσχυση ενώ από την άλλη κακοί βαθμοί «καμπανάκι κινδύνου» για περισσότερη προσπάθεια ή και βοήθεια. Άλλωστε, όπως ομολογούν οι υποστηρικτές της βαθμολογίας, οι γονείς είναι αυτοί που έχουν προσδώσει στους βαθμούς τόση σημασία

¹⁰³ ο.π., σ.19-26

¹⁰⁴ Γ.Θ. Καρακατσάνης, «Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγικό-ψυχολογική άποψη» στο «Φιλόλογος», τ.88, 1997, σ.204

και κατά κάποιο τρόπο οι βαθμοί αποτελούν τον καθημερινό διάλογο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού.¹⁰⁵

- Θετικά του νέου μέτρου από τη σκοπιά της επιστήμης της Παιδαγωγικής

Ανατρέχοντας στην αρθρογραφία της εποχής, θα διαπιστώσουμε πως οι υποστηρικτές της βαθμολογίας εισηγήθηκαν υπέρ αυτής χρησιμοποιώντας και παιδαγωγικά επιχειρήματα.

Η επαναφορά της βαθμολογίας, σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ήρθε προκειμένου να «βάλουν επιτέλους ένα φρένο στον κατήφορο της δημόσιας εκπαίδευσης που παραπαίει». Βασικό επιχείρημα των ανθρώπων που τάχθηκαν υπέρ της νέας τάξης πραγμάτων ήταν πως θα σταματήσει η «ασυδοσία διδασκόντων και διδασκομένων» και επιπρόσθετα θα αναβαθμιστεί το σχολείο. Τέλος, οι υποστηρικτές πιστεύουν πως οι εξετάσεις, α) είναι χρήσιμες διότι ξεχωρίζουν οι πιο ικανοί μαθητές, β) προετοιμάζονται για τη ζωή και γ) κατατάσσονται σχετικά δίκαια οι μαθητές.¹⁰⁶

Αρχικά, σύμφωνα με τον Στρατή Δούνια, η αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνει υπόψη της τους παράγοντες μάθησης και τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιτυγχάνονται με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και κατάλληλους τρόπους εξετάσεων. Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, κάνουν την αξιολόγηση αντικειμενικότερη, δικαιότερη και κυρίως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ενθαρρυντικά προς τη μάθηση. Μέσω της αξιολόγησης και της απόδοσης βαθμολογίας στους μαθητές έρχονται στην επιφάνεια αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και δυνατότητες βελτίωσής του. Τέλος καταλήγει πως, βελτιώνοντας τη μάθηση, βελτιώνονται οι μαθητές και συνεπώς, το πνευματικό επίπεδο μιας ολόκληρης κοινωνίας.¹⁰⁷

Στο ίδιο μήκος κύματος πορεύονται και άλλοι οπαδοί των βαθμών, που με την είδηση της επαναφοράς τους έσπευσαν να υπερθεματίσουν την επιλογή του

¹⁰⁵ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.15

¹⁰⁶ Χρήστος Κάτσικας, «Η επαναφορά Εξετάσεων- βαθμολογίας: Ένα βήμα μπροστά ή πολλά πίσω;» στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ.57, 1991, σ.80

¹⁰⁷ Στρατής Δούνιας, «Η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού» στο «Το σχολείο και το σπίτι», τ.2, 1994, σ.89-90

Υπουργείου. Έχοντας σαν αφετηρία τις τρεις βασικές λειτουργίες της βαθμολογίας (βλ. παραπάνω) από την παιδαγωγική σκοπιά, προχώρησαν σε επιμέρους ανάλυσή τους.

Κατά πρώτο λόγο, η βαθμολογία, όπως αναφέρθηκε ήδη εξυπηρετεί τη «λειτουργία του προσανατολισμού και της ενημέρωσης» όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση. Έπειτα, εξυπηρετείται «η λειτουργία της επιλογής ή εξουσιοδότησης» κατά την οποία στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο βαθμός καθορίζει αν θα προαχθεί στην επόμενη τάξη ή όχι ο μαθητής. Τέλος, η βαθμολογία ανταποκρίνεται στην πλέον παιδαγωγική λειτουργία, δηλαδή της «ενίσχυσης των κινήτρων μάθησης». Μέσω αυτής, ο μαθητής αναγνωρίζει δυνατότητες και αδυναμίες, αποκτά αυτογνωσία και εμπιστοσύνη για τον εαυτό του.¹⁰⁸

Σε συνέχεια των παραπάνω, υποστηρίχθηκαν ακόμη περισσότερο οι βαθμοί καθώς η απουσία τους συνδέθηκε με «τα κακώς κείμενα» του σχολείου. Κρούσματα απειθαρχίας και απαξίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας έκαναν εντονότερα την εμφάνιση τους.¹⁰⁹ Η κατάργηση της βαθμολογίας οδήγησε, σύμφωνα πάντα με τους υποστηρικτές της, σε υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου, σε προβλήματα κατά την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και γι' αυτό το λόγο γονείς και μαθητές εμφανίζονται ανακουφισμένοι με την επαναφορά τους.¹¹⁰ Έτσι λοιπόν, οι βαθμοί εισάγονται ξανά για να λειτουργήσουν ως μέτρο εκφοβισμού και φρονηματισμού και παράλληλα ως μέσο ψυχικής σκληραγώγησης των παιδιών.

Τέλος, οι «οπαδοί» των βαθμών προβάλλουν ακόμα και το επιχείρημα πως, με τους βαθμούς καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η συνθετική ικανότητα των παιδιών¹¹¹ και ακόμα εξασφαλίζεται μέσω της μάθησης η άμιλλα και η συνειδητοποίηση της αξίας τους από τους ίδιους τους μαθητές.¹¹²

¹⁰⁸ Γ.Θ. Καρακατσάνης, ο.π., σ.200

¹⁰⁹ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.32-33

¹¹⁰ Ανώνυμο ολοσέλιδο σημείωμα στο «Διδασκαλικό Βήμα», τ.190, Ιούνιος 1987, σ.28 στο Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το «Ανακοπτόμενο Άλμα» Τάσεις και Αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1883-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σ.281

¹¹¹ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.31

¹¹² Γεώργιος Κατσάνος, «Η βαθμολογία στο Δημοτικό» στο «Το σχολείο και το σπίτι», τ.8, 1995, σ.453-454

Τα αρνητικά της βαθμολογικής αξιολόγησης των μαθητών

Κατά κοινή ομολογία και με βάση όσα μελετήθηκαν, η επαναφορά της βαθμολογίας δε χαιρετήθηκε θετικά από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου. Αυτή η στροφή στο παλιό και για κάποιους έως και ξεπερασμένο τρόπο αξιολόγησης, αποτέλεσε «κόκκινο πανί», με σκληρή κριτική για τα νέα μέτρα. Τα επιχειρήματα των επικριτών ήταν τόσο από ψυχολογική άποψη όσο κι από παιδαγωγική. Οι περισσότεροι επικριτές στάθηκαν στο γεγονός πως έγιναν βήματα προς τα πίσω με αυτή την επαναφορά, αφού τόσα χρόνια κριτικής στους βαθμούς δικαιώθηκαν για λίγο με την κατάργησή τους και τώρα επανήλθαν εκ νέου.

Αξίζει να σημειώσουμε κάποια εισαγωγικά μεν αλλά βασικά στοιχεία για την καλύτερη επίρρωση όσων θα ακολουθήσουν. Αρχικά, το μέτρο για την επαναφορά βαθμών και εξετάσεων είχε προαναγγελθεί ήδη όσο η Νέα Δημοκρατία ήταν αντιπολίτευση. Το οξύμωρο ήταν πως ο Κοντογιαννόπουλος το 1981 είχε καταργήσει τη βαθμολογία εντούτοις ο ίδιος 10 χρόνια μετά την επαναφέρει.

- Ψυχολογικές επιπτώσεις της βαθμολογίας

Οι κοινωνίες με το πέρασμα των χρόνων, υιοθέτησαν την «αρχή της επίδοσης», συνεπώς η κοινωνία μετατράπηκε σε «κοινωνία επιδόσεων» κι έτσι το σχολείο μετατράπηκε με τη σειρά του σε «σχολείο επιδόσεων». Έτσι λοιπόν, ο καθένας παίρνει όσο του αξίζει ανάλογα με το πόσο και το τι παρήγαγε. Η παραπάνω άποψη είναι κάπως ισοπεδωτική, αν αναλογιστεί κανείς πως το τι παρήγαγε ο κάθε μαθητής αφορά την επίδοση και συνεπώς αποδίδεται με τη βαθμολογία. Με βάση λοιπόν, την «αρχή της επίδοσης», ο μαθητής που παίρνει κακούς βαθμούς θεωρείται «αποτυχημένος» για τον ίδιο, για το σχολείο αλλά και για το περιβάλλον του. Φυσικό επακόλουθο του χαρακτηρισμού «κακός μαθητής» είναι οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του μαθητή.¹¹³

¹¹³ Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, «Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο» στο «Τα Εκπαιδευτικά», τ.39-40, 1995, σ.223-224

Με τη χρήση της βαθμολογίας, ο μαθητής αντί να συγκρίνεται με τον εαυτό του, συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, δημιουργώντας του έντονα αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλή βαθμολογία. Η βαθμοθηρία, λοιπόν, έχει γίνει αυτοσκοπός για μαθητές και γονείς. Οι τελευταίοι μάλιστα αποδεδειγμένα, ενδιαφέρονται πρωτίστως για το τι βαθμό έχουν πάρει τα παιδιά τους και στη συνέχεια ρωτούν τι έμαθαν, που χρειάζεται να προσπαθήσουν περισσότερο ή τι θα έπρεπε να έχουν μάθει. Εξαιτίας αυτών, παραγκωνίζεται η σωστή μάθηση και εκπαίδευση του μαθητή, χάνεται η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέα και τη θέση τους παίρνουν ο φόβος της αποτυχίας και η βαθμοθηρία.¹¹⁴

Στα αρνητικά της βαθμολογίας έρχεται να προστεθεί και ο τρόπος που ενισχύει τη μάθηση. Η βαθμολογία δυστυχώς, λειτουργεί ως εξωτερικός ενισχυτής της μάθησης ενώ οι δάσκαλοι θα πρέπει να στηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης σε εσωτερικά κίνητρα. Σ' αυτό το σημείο, η Ψυχολογία της μάθησης έρχεται να μας πληροφορήσει πως πρέπει «να στηρίζουμε τη μάθηση σε θετικές ενισχύσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές». Ακόμα και τα βιώματα των παιδιών είναι ευχάριστα μόνο όταν παίρνουν καλούς βαθμούς ενώ οι κακοί βαθμοί προκαλούν φόβο, άγχος, στεναχώρια ακόμα και άρνηση για μάθηση.¹¹⁵ Όπως παρατηρεί ο Γεώργιος Κατσάνος, οι κακοί μαθητές θλίβονται και φεύγουν απογοητευμένοι όταν παίρνουν τους βαθμούς τριμήνου.¹¹⁶

Σύμφωνα με τους επικριτές του νέου μέτρου, οι βαθμοί πολλές φορές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως έσχατη μορφή πίεσης προκειμένου να μάθουν. Αυτή η όχι και τόσο έσχατη λύση πίεσης, δημιουργεί «φόβο» και είναι γνωστό πως όποιος μαθαίνει από φόβο ξεχνάει γρήγορα διότι μαθαίνει επιφανειακά προκειμένου να ξεχάσει το λόγο που του δημιούργησε φόβο.¹¹⁷ Οι βαθμοί παράλληλα με την καταστροφή της ψυχολογίας του παιδιού, καταστρέφουν την «όρεξη για μάθηση που έχει από του φυσικού του ο μαθητής». Του καταστρέφουν τα κίνητρα για μάθηση, με το άγχος που του δημιουργείται, το λεγόμενο «σχολικό άγχος».¹¹⁸ Τα τελευταία χρόνια το σχολικό άγχος έχει αυξητικές τάσεις και αυτό σχετίζεται άμεσα με τις «συνθήκες εργασίας» στο σχολείο. Το σχολικό άγχος διαδίδεται όλο και περισσότερο,

¹¹⁴ ο.π., σ.235-23

¹¹⁵ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.19-21

¹¹⁶ Γεώργιος Κατσάνος, ο.π., σ.454

¹¹⁷ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.23

¹¹⁸ ο.π., σ.24

όσο κοινωνικά άγχη βρίσκουν ανοιχτή την είσοδο του σχολείου.¹¹⁹ Οι παιδίατροι μάλιστα, διαπιστώνουν σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό διαταραχές στην υγεία και τη συμπεριφορά των παιδιών, οι οποίες οφείλονται στη σχολική ένταση.¹²⁰ Οι κακοί βαθμοί, δε γεμίζουν φόβο και άγχος τα παιδιά μόνο εντός της τάξεως αλλά επεκτείνονται αυτά τα συναισθήματα και μέσα στην οικογένεια, αφού καλούνται από τους γονείς να εξηγήσουν τι συνέβη. Πολλές φορές, οι κακοί μαθητές αποθαρρύνονται τόσο που χάνουν την αυτοπεποίθησή τους, απομακρύνονται από τις ομάδες συνομηλίκων τους ή ακόμα και απομονώνονται απ' όλους, αφού το «κυνήγι του 10» δεν αφήνει περιθώρια για παιχνίδι ή φιλίες.¹²¹

Επιπρόσθετα, η χρήση βαθμών κάποιες φορές αγνοεί την συνύπαρξη καλών και κακών μαθητών μέσα στην ίδια την τάξη. Αν και η ευγενής άμιλλα, όπως προτάσσουν οι υποστηρικτές των βαθμών είναι θεμιτή, εντούτοις με τη βαθμολογία καλλιεργείται ο ατομικισμός, ο εγωισμός στους άριστους, το μίσος και η ζήλεια στους υπόλοιπους μαθητές.¹²² Ουσιαστικά, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τη χρήση των βαθμών δε βοηθά τους κακούς μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους αφού τους εγκλωβίζει στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η «κακή» βαθμολογία.¹²³ Βέβαια, όπως μας πληροφορεί ο Νίκος Αποστολάκης σε άρθρο του, όταν η αξιολόγηση ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με το γνωστικό κομμάτι είναι λογικό να δημιουργούνται αδικίες κι ανισότητες. Αυτό που δεν είναι λογικό είναι το γεγονός πως κανείς δεν προσπαθεί να τις αμβλύνει ενώ βλέπουν πως αυτοί που απογοητεύονται περισσότερο είναι οι αδύναμοι μαθητές. Βλάπτονται λοιπόν οι μαθητές εκείνοι για τους οποίους οι βαθμοί θα έπρεπε να λειτουργήσουν επικουρικά προς την βελτίωσή τους. Κοινό σημείο αναφοράς των εχθρών των βαθμών είναι, πως αφού ομολογουμένως δεν συνδράμουν στη βελτίωση κάποιου μαθητή για ποιο λόγο να χρησιμοποιούνται.¹²⁴

Οι επικριτές τέλος, δεν αφήνουν ασχολίαστο ούτε το οικογενειακό περιβάλλον των απογοητευμένων μαθητών. Άλλωστε μεγάλο ρόλο στο πόσο επηρεάζεται ο μαθητής από τη βαθμολογία παίζει και το στενό περιβάλλον και το πόση σημασία δίνεται στους

¹¹⁹ R. Winkel, 1989, σ.468 στο Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.24

¹²⁰ ο.π., σ.25

¹²¹ Γεώργιος Κατσάνος, ο.π., σ.453-454

¹²² ο.π., σ.453

¹²³ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.21

¹²⁴ Νίκος Αποστολάκης, «Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο» στο «Σχολείο και ζωή», τ.5-6, 1992, σ.218

βαθμούς. Όταν ολόκληρη η οικογένεια επηρεάζεται ψυχολογικά από τους βαθμούς τότε λογικό να επηρεάζονται και τα παιδιά.¹²⁵ Μερίδιο λοιπόν ευθύνης έχουν και οι γονείς οι οποίοι λανθασμένα εστιάζουν στους βαθμούς πιέζοντας τα παιδιά τους, αγνοώντας τον ουσιαστικό λόγο ύπαρξης των βαθμών.

- Οι επιπτώσεις της επαναφοράς βαθμολογίας στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου

Ο σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 462/91, έχει παιδαγωγική διάσταση. Όπως αναφέρεται στο προαναφερθέν Προεδρικό Διάταγμα, σκοπός της αξιολόγησης είναι: «η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού», «η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του», «η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης» ενώ τονίζεται πως «η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός». Οι παραπάνω σκοποί, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, αποτελούν παιδαγωγικά γνωρίσματα της αξιολόγησης και ταυτίζονται «άρτια» με θεωρητικές και επιστημονικές γνώμες πάνω στο θέμα. Με βάση όλα τα παραπάνω κανένας άμεσα εμπλεκόμενος στην εκπαίδευση, γονέας, μαθητής και εκπαιδευτικός, δεν θα είχε καμία αντίρρηση να εφαρμόζεται η αξιολόγηση, αφού εξελίσσεται ο μαθητής σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.¹²⁶ Παρ' όλα αυτά, η ηγεσία του Υπουργείου δε φαίνεται να «εναρμονίζεται» με τους σκοπούς της αξιολόγησης, αφού επανέφερε τις ανακεφαλαιωτικές γραπτές εξετάσεις τριμήνου στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού όπως και τη βαθμολογία. Οι αντίπαλοι των βαθμών, υποστηρίζουν πως η επαναφορά της βαθμολογίας θα οδηγήσει σε υποβάθμιση του παιδαγωγικού και κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου καθώς και των διαδικασιών μάθησης.¹²⁷

Εύλογα, οι πολέμιοι των βαθμών θέτουν την ρητορική ερώτηση πως μπορεί ένα τόσο σκληρό και αρκετά προβληματικό σύστημα μέτρησης της επίδοσης να υιοθετείται σε έναν παιδαγωγικό μηχανισμό, όπως το σχολείο. Άλλωστε, όπως και στην κοινωνία έτσι και στην επίδοση του μαθητή, συμβολή για το τελικό αποτέλεσμα δεν έχει μόνο ο

¹²⁵ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.23

¹²⁶ Χάραλαμπος Κωνσταντίνου, ο.π., σ.297

¹²⁷ ο.π., σ.238

μαθητής αλλά συμβάλλουν και διάφοροι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο εκπαιδευτικός, οι συμμαθητές, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.α.¹²⁸

Το σχολείο με την εισαγωγή των βαθμών, χάνει τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και μετατρέπεται σταδιακά σε «σχολείο επιδόσεων». Υπάρχουν πολλές πιέσεις για υψηλές επιδόσεις καθόσον οι «κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις ενισχύουν το ρόλο του (σχολείου) ως κατανεμητή κοινωνικών θέσεων».¹²⁹ Ο Καψάλης θεωρεί πως από την πλευρά της Παιδαγωγικής, η αρχή των επιδόσεων πρέπει να αντικατασταθεί ή τουλάχιστον να συμπληρωθεί με την αρχή της ικανοποίησης των μορφωτικών αναγκών όλων των μαθητών.¹³⁰ Θα πρέπει, δηλαδή να εξασφαλίζει τουλάχιστον ίσες ευκαιρίες αφετηρίας για όλους,¹³¹ να βοηθά τα παιδιά να εισέρχονται στην εκπαιδευτική κοινότητα ισότιμα. Οι εξετάσεις κατά τον Κάτσικα, «δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες αφού προωθούνται τα παιδιά ορισμένων τάξεων και αποκλείονται τα παιδιά των εργατικών, αγροτικών και μικρών υπαλληλικών στρωμάτων». Είναι ολοφάνερος ο επιλεκτικός μηχανισμός του σχολείου εις βάρος των λαϊκών στρωμάτων. Για να γίνει περισσότερο αντιληπτός αυτός ο επιλεκτικός μηχανισμός αρκεί να αποδεσμεύσουμε τη σκέψη μας από τη φαινομενική ουδετερότητα του σχολικού συστήματος. Τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης διαγωνίζονται πάνω στα ίδια θέματα εξετάσεων. Όμως, δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια πρόσβαση στη μάθηση. Τα παιδιά ανώτερων στρωμάτων μπορούν πιο εύκολα να έχουν πρόσβαση στη μάθηση. Συνεπώς, η αποτυχία στις εξετάσεις δεν εξαρτάται από τις ικανότητες ή τη μελέτη των μαθητών αλλά κυρίως εξαρτάται από τους ταξικούς φραγμούς και τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν και εμποδίζουν πολλούς μαθητές από το να επιτύχουν. Η βαθμολόγηση λοιπόν, προσδίδει τον τίτλο του «έξυπνου- χαζού, καλού-κακού, εργατικού- τεμπέλη, προσεκτικού- απρόσεκτου κλπ».¹³²

Ο αποκλεισμός των μη προνομιούχων μαθητών, όπως περιγράφηκε πιο πάνω έχει και πολιτική διάσταση. Η επαναφορά της βαθμολόγησης οδηγεί μακροπρόθεσμα στον επιλεκτισμό κι έτσι στην εγκατάλειψη του σχολείου από μαθητές που δυσκολεύονται, και οι οποίοι κατά βάση προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα.¹³³

¹²⁸ ο.π., σ.224-225

¹²⁹ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.35

¹³⁰ ο.π., σ.42

¹³¹ ο.π., σ.43

¹³² Χρήστος Κάτσικας, ο.π., σ.81-82

¹³³ ο.π.

Οι επικριτές των βαθμών, επισημαίνουν ακόμα μία αδυναμία της βαθμολογίας, ως τρόπου αξιολόγησης, αυτό του ανταγωνισμού που καλλιεργείται. Δυστυχώς, ο ανταγωνισμός θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος της προόδου. Έτσι και το σχολείο που εναρμονίζεται με το πιο πάνω συλλογισμό δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια του ανταγωνισμού για την καλύτερη επίδοση.¹³⁴ Σύμφωνα μάλιστα με την άποψη του M.Deutsch όπως αυτή εκφράζεται στο βιβλίο του Καψάλη, «ο ανταγωνισμός των βαθμών δεν εμπεριέχει κανένα εσωτερικό κίνητρο μάθησης, που να οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις».¹³⁵ Οι βαθμοί διαταράσσουν την «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» που θα πρέπει να επικρατεί σε κάθε τάξη. Λείπουν η άνεση και η χαλαρότητα στην επικοινωνία. Οι βαθμοί σε συνδυασμό με το ανταγωνιστικό πνεύμα οδηγούν στη βαθμοθηρία, που αποβαίνει μοιραία για τη μάθηση.¹³⁶ Αυτή η αγωνιώδης προσπάθεια για βαθμούς οδηγεί στην ισοπέδωση και δεν αφήνει περιθώρια στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη κλίσεων και ικανοτήτων από μεριάς των μαθητών που χαρακτηρίζουν την πλουραλιστική κοινωνία.¹³⁷

Καθώς προχωράμε στην καταγραφή των επιχειρημάτων όσων αντιτίθενται στην επαναφορά των βαθμών συναντάμε δύο απόψεις ακόμα. Ο Χρήστος Φράγκος αναφέρει πως «απαράβατος παιδαγωγικός κανόνας είναι να αλλάζει το εξεταστικό σύστημα κατά το μέτρο και την αναλογία που αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας και οι μέθοδοι μάθησης. Είναι απαράδεκτο να αλλάζουμε τις εξεταστικές φόρμες και δομές, χωρίς να έχουν γίνει προηγουμένως αντίστοιχες αλλαγές και προσαρμογές στο σύστημα διδασκαλίας».¹³⁸ Και ο Ξωχέλλης όμως εκφράζει την άποψη πως «είναι επιστημονικώς ανεπίτρεπτο να αποχωρίζεται και να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά και μεμονωμένα ένα δομικό στοιχείο [η αξιολόγηση], που αποτελεί μάλιστα τον τελευταίο κρίκο στο σύνολο μιας ευρύτερης, σύνθετης και ενιαίας διαδικασίας της διδασκαλίας».¹³⁹

Κριτική ακόμα ασκείται και στο λανθασμένο τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν την έννοια και τη σημασία των βαθμών στους μαθητές. Αυτοί είναι οι

¹³⁴ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.47

¹³⁵ M. Deutche, «Education and Distributive Justice, Some reflections on grading systems» στο «American Psychologist», τ.34, 1979, 5, σ.391-401 στο Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.56

¹³⁶ Μιχάλης Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα 1981, σ.84

¹³⁷ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.28

¹³⁸ Χρήστος Φράγκος, *Επίκαιρα Θέματα παιδείας*, Gutenberg, Αθήνα 1986, σ.124 στο Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.27

¹³⁹ Πέτρος Ξωχέλλης, «Ο νέος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο» στο «Θεσσαλονίκη», 22/2/1992 στο Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.27

ρυθμιστές της βαθμολογίας καλής και κακής, και συνεπώς αυτοί μπορούν να περιορίσουν τον ανταγωνισμό που δημιουργείται.¹⁴⁰ Αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σωστά τους βαθμούς, αυτοί θα βοηθούσαν με τη σειρά τους στην αναβάθμιση της ποιότητας μάθησης κι έτσι θα ήταν κοινά αποδεκτοί.

- Προβλήματα στην ίδια τη φύση της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Προβλήματα, εντοπίζουν οι επικριτές της βαθμολογίας και στην ίδια τη φύση των βαθμών. Οι βαθμοί στηρίζονται σε κάπως «σαθρές» βάσεις, ώστε να δικαιολογούν μια αξιόπιστη και ακριβής αξιολόγηση. Γι' αυτό άλλωστε, όπως επισημαίνουν, δε συζητήθηκε ποτέ η εικοσάβαθμη κλίμακα στο Δημοτικό, αφού κανένας δάσκαλος «δεν είναι τόσο ακριβοδίκαιος, ώστε να ανταποκριθεί στη διακριτικότητα που απαιτεί μια τέτοια πολύβαθμη κλίμακα».¹⁴¹

Στο άρθρο του Νίκου Αποστολάκη αναφέρεται η άποψη του Πετρουλάκη, όπου «Τα δεδομένα της εξετάσεως δε μπορούν να μετρηθούν ακριβώς με μέτρα αριθμητικής δομής, αλλά μόνο με περιγραφική εκτίμηση. Γι' αυτό είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται η λέξη εκτίμηση, αντί της λέξεως μέτρησης».¹⁴²

Η αξιολόγηση είναι βασικός μηχανισμός κοινωνικής επιλογής, αφού μέσω αυτής πραγματώνεται η ταξική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού διευρυμένης αναπαραγωγής των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων. «Η αξιολόγηση καθώς ενσωματώνεται στο διττό σύστημα ανταμοιβής-κύρωσης, λειτουργεί ως διαδικασία εκγύμνασης αλλά και επανόρθωσης. Η διηνεκής, μόνιμη και σταθερή απειλή της αξιολόγησης ελέγχει ακατάπαυστα, συγκρίνει, διαχωρίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει και αποκλείει».¹⁴³

Τέλος, άλλοι μεταξύ των οποίων και ο Γεώργιος Κατσάνος σε άρθρο του, εκφράζουν τα διαρκή ερωτήματα για την αξιολόγηση, «Ποιος είναι εκείνος που βαθμολογεί; Βαθμολογεί αντικειμενικά; Ποιος θα μπορέσει να μπει στα άδυτα της ψυχής του μαθητή; Ποιος γνωρίζει το οικογενειακό περιβάλλον και τον κοινωνικό περίγυρο του καθενός; Με ποια μαγική ζυγαριά θα μπει 9 αντί του 10 ή το 8 αντί του

¹⁴⁰ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.56

¹⁴¹ ο.π., σ.62

¹⁴² Νίκος Αποστολάκης, ο.π., σ.216

¹⁴³ Χρήστος Ρέππας, «Αξιολόγηση και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης» στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.46, 1998, σ.18-21

9;». Όλα αυτά τα θέματα-ερωτήματα ακολουθούν την αξιολόγηση και τη χρήση της βαθμολογίας από την πρώτη στιγμή που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση και αποτελούν ισχυρό άλλοθι για τους επικριτές της.¹⁴⁴

Συμπερασματικά ανάγεται το εξής, πως και οι δύο απόψεις με τον τρόπο που εκφράστηκαν και με βάση τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν έχουν από την πλευρά τους δίκιο. Ουσιαστικό αυτό που μπορεί να συμπεράνει κανείς είναι πως η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση και πως ο συγκερασμός αυτών των δύο απόψεων θα οδηγούσε προς τη σωστή κατεύθυνση πάνω στο θέμα της επαναφοράς των βαθμών ή όχι. Η επαναφορά της βαθμολογίας θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί εάν η κατάργηση της βαθμολογίας συνοδευόταν από επιπρόσθετα βοηθητικά μέτρα που θα στήριζαν σταθερά αυτή την καινοτομία, μιας και πρόκειται περί καινοτομίας αφού άλλαζε όλη τη νοοτροπία του σχολείου και των εμπλεκομένων σε αυτό. Ωστόσο, και η βαθμολογία δεν φέρνει τόσα δεινά από μόνη της, η λάθος χρήση της είναι αυτή που οδηγεί στο φόβο των παιδιών και στην επιφανειακή μάθηση. Η βαθμολογία λοιπόν απαιτεί τέτοια χρήση ώστε να εμπνέει τους μαθητές για εξέλιξη κι όχι να τους αποθαρρύνει.

2.3.4 Επισημάνσεις και παρατηρήσεις για την επαναφορά της στασιμότητας

Ανάμεσα στις άλλες αλλαγές στην εκπαίδευση ήρθε και η επαναφορά της στασιμότητας, το 1990, μέσα σε ένα πολυνομοσχέδιο που τελικά αποσύρθηκε. Συγκεκριμένα, η επιτροπή που συγκροτήθηκε από το Υπουργείο πρότεινε να επαναλαμβάνεται η τάξη από την Α' ως τη Δ' τάξη του δημοτικού, με σύμφωνη γνώμη γονέα.¹⁴⁵ Μάλιστα και ο Γ. Μπαμπινιώτης, ως πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είχε προτείνει «όλοι οι μαθητές... να προάγονται μόνος εφόσον αποδείξουν ότι κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο».¹⁴⁶ Καμία γνώμη δεν εισακούστηκε. Μάλιστα η πρόταση περί στασιμότητας στις δύο τελευταίες τάξεις, δεν είχε κανένα νόημα, αφού η

¹⁴⁴ Γεώργιος Κατσάνος, ο.π., σ.453

¹⁴⁵ ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Προτάσεις της επιτροπής Ειδικών*, 1991, σ.21 στο Καψάλης, σ.77

¹⁴⁶ «Το Βήμα», 28/10/1990, σ.30 στο ο.π., σ.77

στασιμότητα θα έπρεπε να υφίσταται σε μικρότερες τάξεις, εκεί όπου οι συναισθηματικές επιπτώσεις είναι λιγότερες.¹⁴⁷

Με τη στασιμότητα δεν επιτεύχθηκε ούτε βελτίωση των επιδόσεων του στάσιμου ούτε εξασφαλίζεται η ομοιογένεια της τάξης. Επηρεάζεται και η συναισθηματική ζωή του παιδιού που μένει στάσιμο, αφού ουσιαστικά χάνει τις παρέες του και πρέπει να αναπτύξουν καινούριες κοινωνικές επαφές. Στιγματίζεται συνεπώς ως αποτυχημένος. Διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχουν επιχειρήματα ούτε παιδαγωγικά ούτε άλλα που να νομιμοποιούν τη στασιμότητα. Την μόνη νομιμοποίηση τη βρίσκει το σύστημα των τάξεων σε οργανωτικούς και τεχνικούς λόγους.¹⁴⁸

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η στασιμότητα κρίνεται θετικά μόνον εφόσον υπάρχουν σοβαρά κενά στη μάθηση και να γίνεται όσο το δυνατόν πιο νωρίς στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία του παιδιού για να στεφθεί με επιτυχία.¹⁴⁹

¹⁴⁷ J. Sandaval και P. Fitzgerald, 1985 και C. Cardigan et. Al. 1988 στο Καψάλης, ο.π., σ.92

¹⁴⁸ Αχιλλέας Καψάλης, ο.π., σ.88-89

¹⁴⁹ ο.π., σ.92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Οι απόψεις της Δ.Ο.Ε.

3.1 Οι απόψεις της διδασκαλικής ομοσπονδίας για τις αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών τις δύο κομβικές περιόδους (1981-1989 και 1990-1993)

Από τα πρώτα χρόνια κιόλας της Μεταπολίτευσης το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώθηκε σε θέματα γύρω από την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο. Η απομάκρυνση από τον εξετασιοκεντρικό βαθμοθηρικό χαρακτήρα, ο οποίος κυριαρχούσε επί δεκαετίες στο δημοτικό σχολείο, ξεκίνησε πιο αποφασιστικά το 1981 με την κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και των γραμματικών βαθμών. Όμως, αυτό το μέτρο δεν «εισήχθη» δυναμικά στην εκπαιδευτική πράξη και γι' αυτό το λόγο η ηγεσία του Υπουργείου αποφάσισε την περίοδο 1990-1993 να επαναφέρει την αριθμητική βαθμολογία και τις εξετάσεις, και να αποσύρει την «τρίβαθμη» γραμματική κλίμακα. Οι αλλαγές αυτές που επιχειρήθηκαν είχαν ως σκοπό να αναβαθμίσουν την εκπαίδευση στην Ελλάδα και να εισάγουν καινοτομίες που θα οδηγούσαν προς αυτή την κατεύθυνση. Βέβαια όπως συμβαίνει με κάθε αλλαγή έτσι και η συγκεκριμένη αλλαγή έφερε ποικίλα σχόλια και αντιδράσεις μιας και το σχολείο έχει αρκετούς εμπλεκομένους είτε άμεσα είτε έμμεσα. Έτσι λοιπόν, αυτές οι δύο κομβικές αποφάσεις για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο δε θα μπορούσαν να περάσουν απαρατήρητες από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία, το επίσημο όργανο των δασκάλων, η οποία μέσα από τα έντυπα της, εξέφρασε πλήρη άποψη πάνω στις δύο σημαντικές αλλαγές που επιχείρησε το Υπουργείο.

Πάγια θέση της Δ.Ο.Ε. ήταν η παραμονή της αριθμητικής βαθμολογίας στο δημοτικό Σχολείο και μάλιστα σε διευρυμένη κλίμακα και έχοντας σταθερά επιχειρήματα υποστήριξε ότι, η βαθμολογία «είναι συστατικό στοιχείο της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης, ότι είναι «ένα από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά μέσα στα χέρια του εκπαιδευτικού» και ότι αποτελεί «κίνητρο για την καλλιέργεια της αγάπης για τη μελέτη και τη γνώση». Μάλιστα, τα όποια μειονεκτήματα της βαθμολογίας (βαθμοθηρία, υποκειμενισμός, μέσω επιβολής τιμωρίας) καθόλου δεν πρέπει να μας οδηγήσουν στην

κατάργηση της¹⁵⁰ και ότι η κατάργηση της βαθμολογίας θεωρούνταν «συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου».¹⁵¹

Ύστερα από διεξοδική μελέτη, φαίνεται πως η Δ.Ο.Ε. στις μεγάλες αλλαγές που προωθήθηκαν για την αξιολόγηση των μαθητών δήλωνε παρόν και εξέφραζε ξεκάθαρη άποψη με όποιο τρόπο μπορούσε. Τόσο το 1984-1987 και το 1990-1993 ασχολήθηκε με το θέμα. Μάλιστα το '84/85 κυκλοφόρησε μία πολυσέλιδη ειδική έκδοση για τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία. Ειδικά την περίοδο που το Υπουργείο προχώρησε στην κατάργηση της βαθμολογίας, η Δ.Ο.Ε. είχε αντιδράσει έντονα στην απόφαση αυτή και αρκετοί εκπαιδευτικοί αρθρογραφούσαν στα εκπαιδευτικά περιοδικά για το θέμα αυτό.

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα κάποια άρθρα που δημοσιεύθηκαν στο Διδασκαλικό Βήμα και στο Επιστημονικό Βήμα.

Θα ξεκινήσουμε την ανασκόπηση μας, εξετάζοντας την περίοδο της πρώτης μεγάλης αλλαγής από το 1981 έως το 1989, όπου ο διδασκαλικός κόσμος εξέφρασε την άποψη του πάνω στις καινοτομίες που επιχειρήθηκαν. Έτσι λοιπόν, το 1984/85 από το Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου δημοσιεύθηκε μια ειδική έκδοση με τίτλο «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους». Το περιοδικό άνοιγε διάλογο με τέσσερις ανθρώπους που συμμετείχαν ενεργά στην διαμόρφωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων εκείνη την περίοδο και οι οποίοι εξέφρασαν άποψη και για την αξιολόγηση των μαθητών. Πρόκειται για τους Αριστοτέλη Βουγιούκα, Αντώνη Μπενέκο και Γιάννη Σαλβαρά, οι οποίοι ήταν ειδικοί σύμβουλοι του ΚΕΜΕ και εξέφρασαν άποψη για τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος αντίστοιχα.

Όταν ο Α. Βουγιούκας ρωτήθηκε στη συνέντευξη που παραχώρησε σχετικά με τη διόρθωση και βαθμολόγηση των γραπτών εργασιών. Αρχικά, τόνισε πως δεν καταργούνται οι εργασίες, δίνοντας απάντηση σε όσους από την μεριά της αντιπολίτευσης βιάστηκαν να μιλήσουν για κατάργηση. Έπειτα, ξεκαθάρισε πως στα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, «η βαθμολογία δεν έχει θέση» ενώ τόνισε πως η βαθμολογία λειτουργεί ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά για τους μαθητές οι οποίοι το εκλάμβαναν σαν ποινή ή αμοιβή. Επισήμανε μάλιστα, πως παρ' ότι τυπικά η

¹⁵⁰ Δ.Ο.Ε., «Η κατάργηση της βαθμολογίας. Συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου.», *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.990, Ιούνιος 1987, σελ. 28

¹⁵¹ Ο.π.

βαθμολογία δεν έχει καταργηθεί επίσημα, εντούτοις είναι θέμα χρόνου μιας και είχε ήδη αντικατασταθεί η αριθμητική βαθμολογία με γράμματα. Όλες του οι απαντήσεις για το θέμα της αξιολόγησης απέπνεαν μια σιγουριά πως τα πράγματα έμπαιναν στο σωστό δρόμο. Σχολίασε επίσης και την ακώλυτη προαγωγή των μαθητών επισημαίνοντας πως «είναι ορθό από κοινωνιολογική άποψη, αλλά δεν αρκεί από μόνο του για να μεταμορφώσει ως εκ θαύματος τους απόκληρους του σχολείου σε αποδεκτά μέλη της μαθητικής κοινότητας». Η συνέντευξη του Βουγιούκα αντανakλά την έντονη πεποίθηση και της κυβέρνησης πως τα νέα μέτρα όδευαν προς τη σωστή κατεύθυνση για ριζικές αλλαγές στον πολύπαθο χώρο της εκπαίδευσης.

Το ίδιο θετικό κλίμα αλλαγής διακρίνουμε και στη συνέντευξη του Σαλβαρά για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθηματικών. Η αυτοδιόρθωση και η εύρεση αδυναμιών από τους ίδιους τους μαθητές βρισκόταν ψηλά στη λίστα των αλλαγών αφού αυτός ο τρόπος αξιολόγησης λειτουργεί ενθαρρυντικά για όλους τους μαθητές μιας και δεν έχει αποδεικτικό χαρακτήρα προς ένα τρίτο άτομο αλλά παίρνει το χαρακτήρα της εσωτερικής ανατροφοδότησης, δίνοντας τροφή για σκέψη στον ίδιο το μαθητή.

Θα ήταν σκόπιμο να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο, πως μέσα από την έκτακτη αυτή έκδοση μας δημιουργείται η αίσθηση πως οι ομιλητές είχαν έναν χαρακτήρα «απολογητικό» μιας και προσπαθούσαν να αναλύσουν οποιαδήποτε πτυχή του θέματος μη θέλοντας να αφήσουν περιθώρια αμφισβήτησης στο «νέο» που μπαίνει στην εκπαιδευτική πράξη. Μια αμφισβήτηση που όντως υπήρχε από τα αντιπολιτευτικά μέσα της εποχής και που δε δίστασε να αναφέρει ο Βουγιούκας στη συνέντευξη του, προκειμένου να σταματήσουν οι παρερμηνείες.¹⁵² Οι παραπάνω δηλώσεις υποστήριξης των βαθμών ειπώθηκαν από μέλη του Υπουργείου και φιλοξενήθηκαν από το Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, ωστόσο δεν βρήκαν υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό κόσμο, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

Το άρθρο που δημοσιεύθηκε το 1987 από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία με τίτλο «Η κατάργηση της βαθμολογίας. Συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου», εκφράζει ξεκάθαρα την αντίδραση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας απέναντι στην κατάργηση της βαθμολογίας, κάτι που γίνεται αντιληπτό και από τον τίτλο του άρθρου.

¹⁵² Δ.Ο.Ε.: «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους.», Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, ειδική έκδοση, τ.6, 1984/85, σελ.55-67

Αρχικά, επισημαίνονται τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν εξαιτίας των νέων μέτρων με κύριο επιχείρημα πως ελλοχεύουν κίνδυνοι που αφορούν την ενδεχόμενη προβληματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και που θα οδηγούσε στην υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου. Καυτηριάζουν έντονα το γεγονός πως τα νέα μέτρα δεν εφαρμόζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση αλλά μόνο στη δημόσια, «στα σχολεία του λαού» όπως αναφέρουν και τονίζουν πως αυτή η επιλεκτική εφαρμογή των νέων μέτρων γίνεται με σκοπιμότητα, προκειμένου να δημιουργηθεί εν μέσω κρίσης, μια ελίτ μορφωμένη ενώ ο υπόλοιπος πληθυσμός να αποτελείται από *ανειδίκευτους και μισομορφωμένους* εργαζόμενους. Μάλιστα, κινδυνολογούν, φοβούμενοι πως αυτά τα μέτρα θα οδηγήσουν στην αύξηση του αναλφαβητισμού όπως συνέβη στη Δυτική Ευρώπη και στις Η.Π.Α., όπου εκεί αντίστοιχα μέτρα έφεραν αύξηση του αναλφαβητισμού.

Οι δάσκαλοι εκείνης της περιόδου φαίνεται να είναι θερμοί υποστηρικτές της ορθής αξιολόγησης και της απόδοσης βαθμολογίας αφού το βρίσκουν σαν ένα στοιχείο «διδασκτικής και παιδαγωγικής πράξης». Θεωρούν πως η ορθή χρήση της βαθμολογίας προάγει τις ικανότητες των μαθητών και βοηθά στην καλλιέργεια της αγάπης για γνώση, μελέτη και μάθηση αρκεί όμως οι εκπαιδευτικοί να έχουν λάβει τη σωστή εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση, που θα αφορούσε ζητήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας προκειμένου να πάνε να λύνουν με βάση τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες τα προβλήματα που προκύπτουν. Τέλος, στο άρθρο αναφέρεται και η αντίδραση των γονέων αλλά και των μαθητών στα νέα μέτρα χαρακτηρίζοντας την ως αντίδραση δικαιολογημένη, ταυτίζοντας έτσι και τη δική τους άποψη με αυτή των γονέων.¹⁵³

Μάλιστα το 1988, συγκλήθηκε η 57^η Τακτική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε. όπου και συζητήθηκαν τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και στη συνέχεια προχώρησαν σε δημοσίευση δύο άρθρων, το ένα το Μάρτιο του 1988, με θέμα τα όσα συζητήθηκαν και το άλλο τον Ιούλιο-Αύγουστο του ίδιου έτους με θέμα τις αποφάσεις που πάρθηκαν στη Συνέλευση. Στο πρώτο άρθρο του 1988, η Δ.Ο.Ε., εκφράζει πιο στοχευμένα και με επιχειρήματα την αντίθεση της στις αλλαγές, θεωρώντας πως οι κατευθύνσεις που

¹⁵³ Δ.Ο.Ε., «Η κατάργηση της βαθμολογίας. Συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου», *Διδακταλικό Βήμα*, φ.990, Ιούνιος 1987, σελ. 28

δόθηκαν από το υπουργείο να μη βαθμολογούνται οι μαθητές, να μη βαθμολογούνται οι εργασίες τους, να μη διορθώνονται τα λάθη τους και να μη δίνεται δουλειά στο σπίτι, δε βοηθούν την ανάπτυξη και προαγωγή του μαθητή. Για μια ακόμα φορά, κάνουν λόγο για προσπάθεια υποβάθμισης της δημόσιας παιδείας μιας και τέτοιες πρακτικές εφαρμόζονται μόνο στο δημόσιο σχολείο κι όχι στο ιδιωτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να υπάρχει μια διευρυμένη κλίμακα βαθμολόγησης, με τη διόρθωση λαθών και εργασιών στο σπίτι χωρίς φόρτο εργασίας προκειμένου να γίνεται σωστή εμπέδωση και παράλληλα να δίνεται κίνητρο στους μαθητές έτσι ώστε να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενός σκεπτόμενου κι ελεύθερου πολίτη με κριτική σκέψη, βλ. β.11, σελ.6.

Στη συνέχεια του ίδιου άρθρου, βλ. β.14,σελ.7, γίνεται λόγος για την εσωσχολική βοήθεια των αδύνατων μαθητών. Χαρακτηρίζουν «βολικό και αναίμακτο» το μέτρο της ακώλυτης προαγωγής και της κατάργησης της βαθμολογίας που ωστόσο δε βοηθά επί της ουσίας τους αδύνατους μαθητές. Η πρόταση που καταθέτει η Δ.Ο.Ε. είναι ο διορισμός επιπρόσθετου διδακτικού προσωπικού για «την ουσιαστική προαγωγή της γνώσης κι όχι για την τυπική προαγωγή τους από τάξη σε τάξη που θα οδηγήσει στη διόγκωση του λειτουργικού αναλφαβητισμού».¹⁵⁴

Ενδεικτικό του κλίματος που δημιουργήθηκε στην Παιδεία ήταν ότι συγκλήθηκε Γενικό Συμβούλιο του κλάδου 22-25 Ιούνη 1988, προκειμένου να συζητηθούν τα προβλήματα του κλάδου και να γίνουν συγκεκριμένες προτάσεις προς το Υπουργείο. Το θέμα του αναλφαβητισμού και της αξιολόγησης τους απασχόλησε μεταξύ άλλων θεμάτων. Για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού προτάθηκε η εσωσχολική βοήθεια και η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή, τη διόρθωση λαθών και τις εργασίες για το σπίτι, η άποψη τους συνοψίστηκε λιτά και περιεκτικά στη φράση «και βαθμολογία να υπάρχει(σε διευρυμένη κλίμακα) και διόρθωση λαθών να γίνεται και δουλειά στο σπίτι με μέτρο να γίνεται».

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα για τη στάση που κράτησε η Δ.Ο.Ε. τη συγκεκριμένη περίοδο. Στήριξε τις θεσμικές μεταβολές οι οποίες άλλωστε αποτελούσαν και αιτήματα του παρελθόντος, όπως η κατάργηση των επιθεωρητών, η ανωτατοποίηση της βασικής κατάρτισης των δασκάλων και των

¹⁵⁴ Δ.Ο.Ε., «57^η Τακτική Συνέλευση (14^η Μεταδιδακτορική)», *Διδακταλικό Βήμα*, φ.990, Μάρτης 1988, σελ. 6-7

νηπιαγωγών και η αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων. Ωστόσο πουθενά δεν φαίνεται να στηρίζει την κατάργηση της βαθμολογίας και μάλιστα είναι ένα μέτρο που το επέκρινε. Αυτή η απόφαση περί κατάργησης της βαθμολογίας αιφνιδίασε τη Δ.Ο.Ε., που έχοντας ως πρώτη προτεραιότητα την καλυτέρευση των οικονομικών αντέδρασε συντηρητικά. Τα επιχειρήματά της Δ.Ο.Ε. εκφράζουν μια συντηρητική, παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη η οποία απέχει από τα επιστημονικά δεδομένα που θα έπρεπε να προβάλει και να χρησιμοποιεί για να εκφράσει την αντίθεση της τεκμηριωμένα και ορθά.¹⁵⁵ Εύλογα λοιπόν γεννάται το ερώτημα αν όντως οι εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι στα νέα μέτρα ή απλά ήταν λάτρεις του παλιού και πολυχρησιμοποιημένου τρόπου αξιολόγησης και μη έχοντας τη διάθεση να «ψαχτούν» και να δοκιμάσουν τα νέα μέτρα αντιδρούσαν σε αυτά; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα προφανώς και βρίσκεται κάπου στη μέση, μιας και οι εκπαιδευτικοί της εποχής δεν είχαν τη διάθεση αλλά και τα μέσα για να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τον νέο τρόπο σκέψης.

Το αμέσως επόμενο διάστημα και πριν προλάβουν καλά καλά να εφαρμοστούν τα νέα μέτρα, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές κι έτσι για μία ακόμα φορά, την περίοδο 1990-1993 αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αφού το Υπουργείο πρότεινε την επαναφορά της βαθμολογίας. Και σε αυτή τη νέα αλλαγή το επίσημο όργανο των δασκάλων πήρε θέση απέναντι στις νέες ρυθμίσεις που προωθούνταν κρατώντας μία ξεκάθαρη στάση μέσα από τα επίσημα έντυπά της. Από τη μελέτη των δημοσιευμένων κειμένων, βλέπουμε πως η Δ.Ο.Ε. εξέφρασε την έντονη αντίδραση της στον εθνικό διάλογο που πρότεινε ο τότε Υπουργός Παιδείας Σουφλιάς και τον κατηγόρησε για προσπάθεια διεξαγωγής ενός «ψεύτικου εθνικού διαλόγου». Μάλιστα σε μία ενδεικτική κίνηση προχώρησαν σε συμβολικό κάψιμο του ερωτηματολογίου που είχε στείλει το Υπουργείο Παιδείας.

Ξεκινώντας λοιπόν τη μελέτη των άρθρων, τον Σεπτέμβριο του 1991, στο Διδασκαλικό Βήμα, η Δ.Ο.Ε. δημοσίευσε ένα άρθρο όπου γνωστοποιούσε τις προτάσεις του κ. Σουφλιά κι έπειτα ακολουθούσε η κριτική της Δ.Ο.Ε. και στη συνέχεια η δική της πρόταση επί του θέματος. Για την αξιολόγηση των μαθητών η Δ.Ο.Ε. απορρίπτει

¹⁵⁵ Δ.Ο.Ε., «Οι αποφάσεις που πάρθηκαν από την 57^η Γενική Συνέλευση του κλάδου», *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1004, Ιούλιος- Αύγουστος 1988, σελ.55-58

την αξιολόγηση με γραπτές εξετάσεις διότι πιστεύουν πως έτσι δεν αναβαθμίζεται η ενισχυτική διδασκαλία του σχολείου. Μάλιστα, κάνουν λόγο για «τόνωση της παραπαιδείας», για «φόβητρο για έναν αριθμό παιδιών και πλήττει βάνουσα την προσωπικότητα τους» ενώ παράλληλα θεωρούν πως πλήττεται το «κατοχυρωμένο συνταγματικό δικαίωμα για εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο». Τονίζουν πως με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η απομνημόνευση του μαθητή για να πάρει βαθμό κι όχι για ουσιαστική γνώση, ενώ χάνεται ένα 20ήμερο ανά τρίμηνο για τις ανακεφαλαιωτικές γραπτές εξετάσεις.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία καταθέτει τις δικές της προτάσεις λέγοντας *«ΝΑΙ στην αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του καθημερινού μαθήματος»*, θεωρεί *προϋπόθεση δίκαιης αξιολόγησης την καθιέρωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, του εφοδιασμού των σχολείων με τα απαιτούμενα μέσα, την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων με στόχο, όχι την επιβολή κυρώσεων, αλλά τη βελτίωση και την ενθάρρυνση του μαθητή, του σχολείου και του έργου του*. Ακόμη, η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει την εφαρμογή κατάλληλων επιστημονικά καταρτισμένων τεστ, ενώ απορρίπτει το μεικτό σύστημα βαθμολόγησης που προτείνεται, θεωρώντας πως «καλλιεργεί σύγχυση», και αντ' αυτού προτείνει «διευρυμένη αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας» που θα προκύψει ύστερα από συζήτηση των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση.¹⁵⁶

Καθώς προχωρούσαμε στη μελέτη κειμένων βρήκαμε ότι τον Οκτώβριο του 1994 στο Διδασκαλικό Βήμα σε ένα νέο άρθρο γίνεται μία συνολική κριτική στις προτάσεις της ομάδας εργασίας του Υπουργείου για την αξιολόγηση του μαθητή. Για μια ακόμα φορά η Δ.Ο.Ε. κατακρίνει το γεγονός ότι οι προτάσεις είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα και συνεπώς καλλιεργείται ο ανταγωνισμός, μιας και οι μαθητές διαχωρίζονται σε καλούς και κακούς και οδηγεί σταδιακά σε περιθωριοποίηση μεγάλου τμήματος του μαθητικού πληθυσμού. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών οι αλλαγές θα έπρεπε να αφορούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και να οδεύουν προς το γενικότερο εκσυγχρονισμό του και όχι να γίνονται αποσπασματικές αλλαγές.

Παράλληλα με την κριτική που ασκούν στα νέα μέτρα εκφράζουν και τις προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιηθούν έτσι ώστε να είναι αποδοτικότεροι οι

¹⁵⁶ Δ.Ο.Ε., Η κριτική και οι προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για τις «επείγουσες ρυθμίσεις» του κ. Σουφλιά, *Διδασκαλικό Βήμα*, Σεπτέμβριος 1991, σελ.13.

εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους δηλώνοντας πως οφείλει η πολιτεία να τους μεταχειρίζεται σωστά προκειμένου να μην αναγκάζονται να κάνουν άλλες δουλειές. Ουσιαστικά θέτουν ως βασικό τους αίτημα την οικονομική τους ενίσχυση. Μέσα σ' αυτό το άρθρο καταδεικνύεται η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η αξιολόγηση ως βελτίωση της μάθησης ενιαία κι όχι αποσπασματική και για τις δύο βαθμίδες της Γενικής Εκπαίδευσης κι έτσι, να αντιμετωπίζονται και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων *ενιαία και με πνεύμα ισότιμης μεταχείρισης*. Η Δ.Ο.Ε. ζητά επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των δασκάλων με ουσιαστικό περιεχόμενο, δηλαδή *«ολοκλήρωση της διαδικασίας εξομοίωσης, που με ευθύνη της επίσημης πολιτείας έχει τελματωθεί, εξαιτίας της καταστρατήγησης των διατάξεων του Π.Δ. 130/1990»*. Υποστηρίζουν πως πρέπει να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ώρες που θα χρειάζονται για να κάνουν σωστά την περιγραφική αξιολόγηση. Ακόμα και η δικαιότερη αναλογία μαθητή ανά δάσκαλο και η μείωση του διδακτικού ωραρίου θα βοηθούσε ώστε οι δάσκαλοι να κάνουν πιο σωστά τη δουλειά τους και συνεπώς να κάνουν σωστότερη αξιολόγηση. Αξίζει να σημειώσουμε, πως το άρθρο καταλήγει στην άποψη πως τα όσα προτείνει η ομάδα εργασίας του Υπουργείου βαδίζουν σε καλό δρόμο, όμως θέτουν ως βασική προϋπόθεση να υλοποιηθούν τα αιτήματά τους.

Αυτό που εντοπίσαμε στο συγκεκριμένο άρθρο και μας έκανε εντύπωση είναι πως η Δ.Ο.Ε. σε ανύποπτο σημείο εκφράζει την άποψη της σχετικά με την απουσία της αξιολόγησης στην Α' δημοτικού. Ένα θέμα που ελάχιστα έως καθόλου είχε απασχολήσει τον εκπαιδευτικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει, *« Στο σημείο αυτό το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. υπογραμμίζει, για μία ακόμα φορά, τον ενιαίο χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας σε όλη τη διάρκεια της Γενικής Εκπαίδευσης. Και όπως γίνεται παραδεκτό ότι όσο συγκλονιστική είναι η διαδικασία διδασκαλίας του Επιταφίου του Περικλή, το ίδιο συγκλονιστική είναι και η διαδικασία της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, με βάση πάντα τις ψυχοπαιδαγωγικές ιδιαιτερότητες των μαθητών της Α' δημοτικού, με την ίδια λογική και η διαδικασία της αξιολόγησης, παρά τις ιδιαιτερότητές της ανάλογα με την ηλικία είναι το ίδιο σημαντική σ' όλες τις βαθμίδες της Γενικής Εκπαίδευσης»*.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Δ.Ο.Ε., Αξιολόγηση του μαθητή- Οι θέσεις του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., σχετικά με τις προτάσεις της Ο.Ε., *Διδακταλικό Βήμα*, φ.1070, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 1994, σελ. 19

Παρ' ότι στη συνέχεια, δεν υπήρξαν τομές στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών εντούτοις το θέμα συνέχιζε να απασχολεί και να προβληματίζει τον κλάδο των δασκάλων. Προς αυτή την κατεύθυνση συνυπογράφει και το άρθρο με τίτλο «Αν δεν ισχύσουν οι προϋποθέσεις που προτείνει ο κλάδος, τα νέα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή θα αποτύχουν», άρθρο που απευθύνεται στον Υπουργό και Υφυπουργό Παιδείας και κάνει λόγο για μια ακόμα φορά, για τα απαιτούμενα που πρέπει να υλοποιηθούν προκειμένου οι προτάσεις για την αλλαγή στην αξιολόγηση των μαθητών να γίνουν σωστά και να στεφθούν με επιτυχία, κι όχι να αποκτήσουν ένα «διεκπεραιωτικό χαρακτήρα» που δε θα έχει καμία σχέση με τις αρχικές φιλοδοξίες των ανθρώπων που τις «εμπνεύστηκαν» και τις υλοποίησαν. Οι προϋποθέσεις κι αυτή την περίοδο ήταν οι ίδιες με τα προηγούμενα χρόνια, η ουσιαστική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, η πραγματική αν και δοκιμαστική εφαρμογή του μέτρου, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών του εκπαιδευτικού και η μείωση του ωραρίου διδασκαλίας. Μπορεί κανείς να συμπεράνει πως τα αιτήματα αυτά δεν ικανοποιήθηκαν και γι' αυτό η Δ.Ο.Ε. με δημοσιεύματα τα επαναφέρει.¹⁵⁸

Συνοψίζοντας λοιπόν, η αρχικά θετική στάση της Δ.Ο.Ε. απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης, την περίοδο 1990-1993, επαναπροσδιορίζεται ως προς τη δυνατότητα υλοποίησής του έχοντας όμως ως σημείο αναφοράς τις απαιτήσεις του κλάδου. Μάλιστα, ο διδασκαλικός κλάδος κάθε φορά που έπαιρνε θέση για τις εξελίξεις γνωστοποιούσε πάντα τα αιτήματά του και κατέληγε να προειδοποιεί πως αν δεν ικανοποιηθούν τα αιτήματά του τότε αυτή η νέα προσπάθεια θα γίνει μια τυπική γραφειοκρατική διαδικασία που θα εξυπηρετεί απλά και τυπικά τις νέες ρυθμίσεις και ουσιαστικά δεν θα οδηγεί σε καμία βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η Δ.Ο.Ε. μάλιστα κάλεσε το Υπουργείο Παιδείας να μην προχωρήσει στην υλοποίηση του Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση, θεωρώντας πως συντάχθηκε χωρίς να προηγηθεί διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα και χωρίς να υλοποιηθούν τα οικονομικά και εργασιακά αιτήματα που είχαν θέσει. Έτσι λοιπόν, η άρνηση της ομοσπονδίας να συνεργαστεί έστω και για την πειραματική εφαρμογή των νέων μέτρων δείχνει την πρόθεση της να παραμείνουν τα πράγματα ως έχουν και μας

¹⁵⁸ Δ.Ο.Ε., Αν δεν ισχύσουν οι προϋποθέσεις που προτείνει ο κλάδος, τα νέα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή θα αποτύχουν, *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1092, Ιανουάριος 1995, σελ.5

δίνει την εντύπωση πως οι δάσκαλοι της εποχής ήταν ανενημέρωτοι με τάση να στρέφονται μόνο σε ό, τι είναι γνώριμο και κοινώς αποδεκτό χωρίς διάθεση για αλλαγή.

ΣΥΝΟΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Από τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης και συγκεκριμένα από το 1974 κι έπειτα, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση στο σχολείο. Ωστόσο, παρά τις εξαγγελίες για αξιολόγηση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουμε πως το θέμα της αξιολόγησης αγγίζει μόνο τους δασκάλους και τους μαθητές.
2. Η κατάργηση των εξετάσεων ξεκίνησε το 1977, συνεχίζεται το 1981 με την κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και ολοκληρώνεται το 1986 με την κατάργηση και της γραμματικής βαθμολογίας. Τα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή μέτρα κινούνται προς μία νέα παιδαγωγική κατεύθυνση, με τάση προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της ισότητας των ευκαιριών. Οι ρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν επιδιώκουν σε ένα μεγάλο βαθμό να απεγκλωβιστεί το σχολείο από τον εξετασιοκεντρικό του χαρακτήρα, να το απαλλάξουν από τον επιλεκτικό του ρόλο και συνεπώς να συνδράμουν προς τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας.
 - κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο (1976)
 - κατάργηση προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων στο δημοτικό σχολείο (1977)
 - καθιέρωση της ακώλυτης προαγωγής στο δημοτικό σχολείο (1981)
 - κατάργηση των αριθμητικών βαθμών στο δημοτικό σχολείο και αντικατάσταση τους με γραμματικούς βαθμούς «Α,Β,Γ,» (1981)
 - ουσιαστική κατάργηση και των γραμματικών βαθμών στο δημοτικό σχολείο (1986)
3. Στα Προεδρικά Διατάγματα και τα νομοθετικά κείμενα το Υπουργείο δείχνει να αλλάζει τη φρασεολογία του και πλέον να μην αναφέρει τις λέξεις «βαθμολογία, εξέταση, έλεγχος» αλλά να προσανατολίζεται σε έναν πιο παιδαγωγικό όρο, αυτόν της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση λαμβάνει, έστω τυπικά, σύμφωνα πάντα με το Υπουργείο ένα πιο διευρυμένο ρόλο καθόσον λειτουργεί σαν μια διαδικασία όπου ενημερώνει σφαιρικά τους γονείς και τους μαθητές έτσι ώστε να ενισχυθούν οι προσπάθειες τους και να βελτιωθεί η απόδοση τους.

4. Τα μέτρα όμως που επιχειρούνται να εφαρμοστούν αυτή την περίοδο χαρακτηρίζονται από προχειρότητα και αποσπασματικότητα μιας και δεν πλαισιώνονται από παράλληλες υποστηρικτικές κινήσεις, όπως βοήθεια στους αδύναμους μαθητές, επιμόρφωση δασκάλων και ορθή ενημέρωση των γονέων. Ουσιαστικά και το Υπουργείο φάνηκε να μην μπορεί να απαγκιστρωθεί από την παραδοσιακή Παιδαγωγική.
5. Η μελέτη των πηγών μας έδειξε πως και η εκπαιδευτική κοινότητα δε μπόρεσε να απαλλαχθεί από τον παλιό τρόπο διδασκαλίας, όπου κυριαρχούσε ο βερμπαλισμός του δασκάλου, η παθητική στάση του μαθητή την ώρα διδασκαλίας, η έμφαση στη στείρα απομνημόνευση χωρίς κριτική σκέψη και η οποία ενδυναμώνεται και από τον τρόπο αξιολόγησης. Έτσι, οι μαθητές δεν απαλλάχθηκαν από τις ταμπέλες του επιτυχημένου ή αποτυχημένου καθώς η ευθύνη του αποτελέσματος, κυρίως της αποτυχίας, βάραινε τους ίδιους, οι οποίοι κατηγορούνταν για τεμπελιά, αδιαφορία ακόμα και για ανικανότητα. Κανείς δεν εμβάθυνε στην κριτική του έτσι ώστε να αποδώσει την αποτυχία στη σωστή της βάση και να δώσει εξίσου έμφαση στην ανεπάρκεια των διδασκόντων, τα ακατάλληλα βιβλία, τη μέθοδο διδασκαλίας και το χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο του μαθητή, την εξάντλησή του κ.α.
6. Ο διδασκαλικός κλάδος αν και στήριξε ορισμένες θεσμικές μεταβολές οι οποίες αποτελούσαν και αιτήματα τους, όπως η κατάργηση των επιθεωρητών και η ανωτατοποίηση τους, στον αντίποδα όμως δεν στήριξε την κατάργηση της βαθμολογίας. Οι δάσκαλοι κράτησαν μία συντηρητική στάση μένοντας «κολλημένοι» στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας αφού έβαζαν τα συμφέροντα τους, κατά κύριο λόγο οικονομικά, πάνω από την εκπαιδευτική ανανέωση. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι υποστήριξαν πως θα έπρεπε οι αλλαγές να αγγίζουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έθεσαν ως βασική προϋπόθεση την βελτίωση των οικονομικών τους για να μην αναγκάζονται να ασκούν και δεύτερο επάγγελμα, προκειμένου να έχουν χρόνο και διάθεση να προσαρμοστούν στις νέες ανάγκες και αλλαγές που εισήγαγε το Υπουργείο και εν τέλει να τις υιοθετήσουν.
7. Τα μέτρα σχετικά με την κατάργηση της βαθμολογίας δε βρήκαν τον χώρο να «ανθίσουν» μιας και η ατολμία του Υπουργείου Παιδείας σε συνδυασμό με την

ήττα της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και την επάνοδο στην εξουσία της Νέας Δημοκρατίας, έστρεψαν την εκπαίδευση προς την παλιά συντηρητική κατεύθυνση. Οι βαθμοί και οι εξετάσεις επανήλθαν το 1990, δίχως όμως να ληφθούν μέτρα για την βελτίωση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας.

8. Εν κατακλείδι, ως απόσταγμα των όσων μελετήσαμε αναδεικνύεται ότι οι παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, η σιγουριά της πεπατημένης και η δύναμη της συνήθειας λειτουργούν ως τροχοπέδη όταν γίνονται καινοτόμες προσπάθειες στον «πολύπαθο» χώρο της εκπαίδευσης. Η παλιά νοοτροπία και σκέψη όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δασκάλων, μαθητών και γονέων, είναι δύσκολο να αλλάξει απλά με ένα νόμο ή ένα Προεδρικό Διάταγμα. Συνεπώς οι ευθύνες της πολιτείας είναι σημαντικές όπως επίσης και μόνο με σωστή ενημέρωση και διαρκή επιμόρφωση οι δάσκαλοι, που είναι και οι βασικοί αρωγοί τέτοιων προσπαθειών, θα καταφέρουν να απαλλαχθούν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που δεσπόζουν στο ελληνικό σχολείο και να βάλουν ένα «λιθαράκι» για το νέο που οικοδομούνταν.

«Ο κακός μαθητής»

Λέει όχι με το κεφάλι Μα
λέει ναι με την καρδιά
Λέει ναι σε όσους αγαπά
Λέει όχι στον καθηγητή
Είναι όρθιος
Τον ρωτούν
Και όλα τα προβλήματα έχουν δοθεί
Ξαφνικά τον πιάνουν ακατάσχετα γέλια
Και τα σβήνει όλα
Τα ψηφία και τις λέξεις
Τις ημερομηνίες και τα ονόματα
Τι φράσεις και τους γρίφους
Και παρά τις φοβέρες του καθηγητή
Κάτω από τα γιουχαίσματα των καλών μαθητών
Με κιμωλίες όλων των χρωμάτων
Πάνω στον μαυροπίνακα της δυστυχίας
Ζωγραφίζει το πρόσωπο της ευτυχίας.

Ζακ Πρεβέρ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνόγλωσση

Αποστολάκης, Ν., Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, *Σχολείο και Ζωή*, τ.5-6, 1992.

Βουγιούκας, Α., Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία (συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων). *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.16, 1989.

Δημαράς, Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)* Τόμος Α' (1821-1894) και Τόμος Β' (1895-1967), Ερμής, Αθήνα 1988.

Δημαράς, Α., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. «Το ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013.

Δημητρόπουλος, Σ., 20 χρόνια "Νέα Παιδεία", 20 χρόνια εκπαιδευτική αξιολόγηση (1977-1997), *Νέα Παιδεία*, τ.81, 1997.

Δούκας, Χ., *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997.

Δούνιας, Σ., Η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.2, 1994.

Ζαμπέτα, Ε., *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974-1989*. Θεμέλιο, Αθήνα 1995.

Καζαμίας Α., Κασσωτάκης, Μ., Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Σείριος, Αθήνα 1995.

Κανακάκης, Η., Η αμφισβήτηση του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών. Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 21/12/1987.

Καρακατσάνης, Γ. Θ., Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγικό-ψυχολογική άποψη, *Φιλόλογος*, τ.88, 1997.

Κασσωτάκης, Μ., *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα 1981.

Κατσάνος, Γ., Η βαθμολογία στο Δημοτικό, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.8, 1995.

Κατσαρού, Ε. , Δεδούλη, Μ., *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ, Αθήνα 2008.

- Κάτσικας, Χ.**, Η επαναφορά Εξετάσεων-βαθμολογίας: Ένα βήμα μπροστά ή πολλά πίσω;, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.57, 1991.
- Καψάλης, Αχ.**, *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Art of Text, Θεσσαλονίκη 1993.
- Καψάλης, Αχ.**, *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο.* , Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Καψάλης, Αχ.**, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003.
- Κοτσιπετσιδής, Γ.**, Η βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο, *Σχολείο και ζωή*, τ.1, 1988.
- Κυνηγός, Μ.**, Ο χαρακτήρας του Δημοτικού σχολείου και οι αλλαγές του στη δεκαετία 74-84, *Σύγχρονα θέματα*, τ.25, 1985.
- Κυριαζή, Ν.**, *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Κυριαζόπουλος, Γ.**, Εξετάσεις - Βαθμολογία και αξιολόγηση, *Τα Εκπαιδευτικά*,τ.11, 1988.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως «θεραπευτικό» παιδαγωγικό μέσο, *Τα Εκπαιδευτικά*,τ.39/40, 1995.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, *Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Λιόλιος, Ν.**, Βαθμοί και έλεγχοι, *Σχολείο και ζωή*, τ.7/8/9, 1985.
- Μανωλάκος, Π.**, *Η αξιολόγηση του μαθητή*, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.),(1), 2010 Ανάκτηση από http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf .
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καύκα, Δ., Στεργίου, Π.**, Αξιολόγηση του μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, 2007.
- Μουρατιάν, Ζ.**, Λειτουργικός αναλφαριθμητισμός και νεοελληνική εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.58, 1991.
- Μπαμπινιώτης, Γ.**, Σχολείο χωρίς εξετάσεις;. Εφημ. "*Το Βήμα*", 4/9/1994.
- Μπουζάκης, Σ.**, Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.38, Αθήνα 1988.
- Μπουζάκης, Σ.**, *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1993.

- Μπουζάκης, Σ.,** *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Τόμος Β΄: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959- 1964- 1976/77- 1985*, Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Μυλωνάς, Θ.,** *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο*, Αρμός, Αθήνα 1996.
- Μυλωνάς, Θ.,** *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης: Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα 1997.
- Μυλωνάς, Θ.,** *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Ντρέγκας, Ν.,** Προτάσεις για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών δημοτικού σχολείου, *Σχολείο και ζωή*, τ.3, 1984.
- Παναγιωτόπουλος, Ν.,** *Εισαγωγή στο «Οι Κληρονόμοι» των Pierre Bourdieu, J. Cl. Passeron*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996.
- Παπαλεωνίδα, Γ. κ.ά.,** Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.56, 1991.
- Παυλίδης, Δ.,** Ακόλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.4, 1981.
- Πυργιωτάκης, Ι.,** Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική. Διαπιστώσεις για την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.12, 1988.
- Ρέππας, Χ.,** Αξιολόγηση και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.46, 1998.
- Σουφλιάς, Γ.,** Νοοτροπία ή σσονος προσπάθειας. Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 7/10/1994.
- Τελόπουλος, Θ.,** Αξιολόγηση ή βαθμοδοσία;, *Σχολείο και ζωή*, τ.2, 1992.
- Τσακαλίδης, Α.,** *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1995.
- Φοινικιανάκης, Δ. ,** Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, *Επιστημονικό Βήμα* , τ.14, 2010.
- Φραγκουδάκη, Α.,** Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα 1979.
- Φραγκουδάκη, Α.,** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα 1985.
- Φραγκουδάκη, Α.,** Το νέο Π.Δ. και η αξιολόγηση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.1, 1989.
- Χανιωτάκης, Ν.,** *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο 1999.

Χαρίσης, Α., Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και ΔΕΠΠΣ, στο: Κάκανα Δ. κ.α., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2006.

Χατζηδημητρίου, Φ., Ζήτησαν η βαθμολογία και τα διαγωνίσματα στο Δημοτικό σχολείο, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ.15, 1992.

Χιωτάκης, Στ., Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993.

2. Ξενόγλωσση

Althusser, L., *Θέσεις (1964-1975)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999.

Husen, T., *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μτφρ. Χατζηπαντελή Π.), Προτάσεις, Αθήνα 1991.

Marichal, R., «Κριτική των κειμένων», στο: Charles Samaran (επιμ.), *Ιστορία και οι μέθοδοι της. Οι μαρτυρίες και η κριτική τους αξιοποίηση*, μτφρ. Χρίστος Παπάζογλου, τόμ. Δ', Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα 1980.

Perrenoud, P., Η αξιολόγηση των μαθητών: ρυθμιστικό εργαλείο ή ασπίδα κατά του άγχους;, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, μτφρ. Χάρης Παπαδόπουλος, Αθήνα Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2008-Ιανουάριος 2009.

Πηγές (Προεδρικά Διατάγματα, Εγκύκλιοι κ.λπ.)

Δ.Ο.Ε., Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, ειδική έκδοση, τ.6,1984/85.

Δ.Ο.Ε., Η κατάργηση της βαθμολογίας. Συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου. Διδασκαλικό Βήμα, Φ. 990, Ιούνιος 1987.

Δ.Ο.Ε., 57^η Τακτική Συνέλευση (14^η Μεταδιδακτορική), Διδασκαλικό Βήμα, Φ. 990, Μάρτιος 1988.

Δ.Ο.Ε., Οι αποφάσεις που πάρθηκαν από την 57^η Γενική Συνέλευση του κλάδου, Διδασκαλικό Βήμα, Φ. 1004, Αύγουστος 1988.

Δ.Ο.Ε., Η κριτική και οι προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για τις «επείγουσες ρυθμίσεις» του κ. Σουφλιά, Διδασκαλικό Βήμα, Σεπτέμβριος 1991.

Δ.Ο.Ε., Αξιολόγηση του μαθητή – Οι θέσεις του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., σχετικά με τις προτάσεις της Ο.Ε. , Διδασκαλικό Βήμα, φ. 1070, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1994.

Δ.Ο.Ε., Αν δεν ισχύσουν οι προϋποθέσεις που προτείνει ο κλάδος, τα νέα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή θα αποτύχουν, Διδασκαλικό Βήμα, Φ.1092, Ιανουάριος 1995.

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ/9425/29-11-1980 "Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατάργηση αριθμητικής βαθμολογίας αυτών".

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ1/231/30-4-1986 "Τίτλος για την προαγωγή των μαθητών".

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, Αξιολόγηση μαθητών πρόταση στο πλαίσιο αναμόρφωσης του Λυκείου. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/aksiologisi.pdf .

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, τομ. Α', ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 2002.

Προεδρικό Διάταγμα 483/1977 "Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως".

Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 "Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και αντικαταστάσεως διατάξεων του Π.Δ.483/1977" (ΦΕΚ 134Α', 25-5-1981).

Προεδρικό Διάταγμα 390/1990 "Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων", 21/11/1990.

Προεδρικό Διάταγμα 392/1990 "Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων", 21/11/1990 .

Προεδρικό Διάταγμα 393/1990 "Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων ", 21/11/1990.

Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 "Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου", 11/01/1990.

ΥΠΕΠΘ: Πράξη 17/1981 του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), 1981.

ΥΠΕΠΘ: Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία. Ομιλία του Γεωργίου Σουφλιά στο Ζάππειο, Αθήνα 1991.

Ηλεκτρονικές πηγές

[https://el.wikipedia.org/wiki/Μαθητικές_κινητοποιήσεις_στην_Ελλάδα_\(1990-1991\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Μαθητικές_κινητοποιήσεις_στην_Ελλάδα_(1990-1991))