

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Δέσποινα Αγγελοπούλου

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά από τις επανειλημμένα επιχειρούμενες αλλαγές του συστήματος αξιολόγησης και τις τελευταίες ρυθμίσεις του 1996 (ΥΠΕΠΘ Φ.7/228Γ1/1961, 15/11/1996), καθώς και να αποτυπώσει πώς εφαρμόζεται η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στην πράξη.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που ασχολούνται με το θέμα αυτό (Βάμβουκας & Τρούλης, 1987· Κυριαζίδης, 1996). Και όμως οι εκπαιδευτικοί, ως άτομα και ως οργανωμένες συνδικαλιστικές ομάδες, παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Έχει διαπιστωθεί ότι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες οι οποίες αγνοούν τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι εκ των προτέρων καταδικασμένες σε αποτυχία (Jürgens 1999: 44).

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. «Πατί» αξιολογούν οι δάσκαλοι τη σχολική επίδοση των μαθητών τους;
2. «Πώς» γίνεται η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στην πράξη;
- 2.1. Ποιες νόρμες¹ χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση;
- 2.2. Ποιες τεχνικές και ποια «εργαλεία» χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο;
- 2.3. Ποιος τρόπος έκφρασης της αξιολογικής κρίσης είναι κατά τη γνώμη τους προτιμότερος;
3. «Τι» αξιολογείται; Ποια στοιχεία της σχολικής επίδοσης αξιολογούνται;
4. Σε ποιους παράγοντες αποδίδεται η χαμηλή σχολική επίδοση;
5. Ποια προσωπικά προβλήματα του μαθητή οδηγούν το δάσκαλο σε επιεικέστερη αξιολόγηση;
6. Ποια ενισχυτικά μέτρα λαμβάνονται μετά την αξιολόγηση και ποια θα έπρεπε να λαμβάνονται;

1. Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο

Αποτελείται από 26 συνολικά ερωτήσεις, κλειστού και ανοιχτού τύπου. Ο έλεγχος της δομής, του περιεχομένου και της διατύπωσης των ερωτήσεων έγινε με πιλοτική έρευνα.

Οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις καταγράφονται σε κλίμακα τεσσάρων σημείων: «πολύ» ή «πάντοτε», «λίγο» ή «συχνά», «ελάχιστα» ή «σπάνια», «καθόλου» ή «ποτέ».

Επελέγη τετράβαθμη κλίμακα, προκειμένου να αποφευχθεί το παρατηρούμενο σφάλμα «κεντρικής τάσης», δηλ. οι ερωτώμενοι επιλέγουν το κεντρικό σημείο της κλίμακας εκφράζοντας έτσι μια ουδέτερη στάση.

Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως το Μάιο του 2000 σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Ο νομός Αττικής χρησιμοποιείται και σε άλλες έρευνες για την επιλογή ερευνητικού δείγματος (Καβούρη 1996· Κουλουμπιάρη 1994· Φρειδερίζου-Φολέρου 1991 κ.ά.), γιατί περισσότερο από το 1/3 των κατοίκων της Ελλάδας ζει στην Αττική αλλά και γιατί ο πληθυσμός της αποτελείται από διάφορες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις (ΟΑΣΑ, 1980· Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, 1989).

Κριτήριο επιλογής του δείγματος αποτέλεσε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής του σχολείου. Η κατάταξη του πληθυσμού σε κοινωνικο-οικονομικές τάξεις έγινε με βάση το επάγγελμα (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, 1989). Με βάση το επάγγελμα ο πληθυσμός διαρείται στις ακόλουθες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις:

Ανώτερη μέση τάξη: Διοικητές επιχειρήσεων, επιστήμονες, πολιτικοί, γενικά άτομα υψηλής εκπαίδευσης και μεγάλου εισοδήματος.

Μέση Τάξη: Τραπεζικοί υπάλληλοι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, γενικά άτομα με καλή εκπαίδευση και ικανοποιητικό εισόδημα.

Κατώτερη τάξη: Αγρότες, ανεκδιέυκτοι εργάτες, γενικά άτομα με φτώχη μόρφωση και μικρό εισόδημα.

Οι τάξεις αυτές μπορούν να συμπεκνωθούν σε δυο κατηγορίες (Κουλουμπιάρη, 1994· Καβούρη, 1996):

Ομάδα Α': Ανώτερη μέση και Μέση τάξη

Ομάδα Β': Κατώτερη τάξη

Ποσοστό 66% του συνολικού πληθυσμού της Αττικής ανήκει στην Ομάδα Α' και 34% ανήκει στην Ομάδα Β'.

Πίνακας 1

Κατανομή των σχολείων ως προς την κοινωνική ομάδα προέλευσης

	Σύνολο Δημοτικών Σχολείων Αττικής (Πληθυσμός)	Δημοτικά Σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα (Δείγμα)
Κοινωνική Ομάδα Α'	677 (66%)	67 (66%)
Κοινωνική Ομάδα Β'	349 (34%)	34 (34%)
Σύνολο	1026 (100%)	101 (100%)

Περιορισμοί γενίκευσης των πορισμάτων

Περιορισμοί προκύπτουν τόσο από το μέγεθος του δείγματος όσο και από το αντικείμενο μελέτης. Οι στάσεις και οι απόψεις των ατόμων έχουν λανθάνουσα μορφή και ως εκ τούτου δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Συνάγονται απλά από εκδηλώσεις συμπεριφοράς, που δεν είναι εύκολο να αναλυθούν (Χιωτάκης, 1997: 224).

Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων διακρίνεται σε δύο επίπεδα.

Σ' ένα πρώτο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης τα δεδομένα οργανώνονται σε πίνακες συχνοτήτων και στη συνέχεια ομαδοποιούνται, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ώστε να αντιστοιχούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο συσχετίσεων επισημαίνονται διαφοροποιήσεις, σε συνάρτηση με επιλεγμένες μεταβλητές και εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (κριτήριο χ^2).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

II. Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

1. «Γιατί» αξιολογούν οι δάσκαλοι τη σχολική επίδοση των μαθητών τους;

Πίνακας 2
Σκοποί της αξιολόγησης

Αξιολογώ τη σχολική επίδοση	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Για να εντοπίσω μαθησιακές δυσκολίες	285 57,8%	137 27,8%	65 13,2%	6 1,2%	493 100%
Για να διαπιστώσω το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων	252 51,1%	155 31,4%	82 16,7%	4 0,8%	493 100%
Για να ελέγξω την αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας	227 46,0%	172 34,9%	88 17,9%	6 1,2%	493 100%
Για να ενημερώσω τους γονείς	211 42,8%	146 29,6%	124 25,2%	12 2,4%	493 100%
Για να ενημερώσω τους μαθητές	191 38,7%	176 35,7%	116 23,6%	10 2,0%	493 100%
Για να δώσω κίνητρα μάθησης	177 35,9%	171 34,7%	121 24,5%	24 4,9%	493 100%
Για να καλλιεργήσω την άμυνα	173 35,1%	89 18,0%	186 37,8%	45 9,1%	493 100%
Για να διαπιστώσω ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις	137 27,8%	195 39,6%	149 30,2%	12 2,4%	493 100%
Για να εντοπίσω αδυναμίες των σχολικών βιβλίων και των Λ.Π.	76 15,4%	140 28,4%	207 42,0%	70 14,2%	493 100%
Για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου	41 8,3%	137 27,8%	216 43,8%	99 20,1%	493 100%
Για να καλλιεργήσω την πειθαρχία	25 5,1%	46 9,3%	94 19,1%	328 66,5%	493 100%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά=85,6%) αξιολογεί τη σχολική επίδοση των μαθητών με σκοπό να εντοπίσει τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Μεγάλο ποσοστό (Πολύ+Αρκετά=82,5%) ενδιαφέρεται να διαπιστώσει κατά πόσο κατέκτησαν οι μαθητές τους διδακτικούς στόχους, ώστε να προχωρήσουν με επιτυχία στους επόμενους.

Υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (Πολύ+Αρκετά=80,9%) ελέγχει με την αξιολόγηση την αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας.

Σε μικρότερο ποσοστό (Πολύ+Αρκετά=67,4%) αξιολογούν οι δάσκαλοι τη σχολική επίδοση, για να διαπιστώσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις των μαθητών τους.

Μεγάλα ποσοστά των ερωτηθέντων θεωρούν σημαντικό σκοπό της αξιολόγησης την ενημέρωση μαθητών (Πολύ+Αρκετά=74,4%) και γονέων (Πολύ+Αρκετά=72,4%). Οι μαθητές χρειάζονται την αξιολόγηση και ως επιβεβαίωση της προσωπικής τους προσπάθειας και ως διαπίστωση δυσκολιών και αδυναμιών, που αφορούν στην ατομική μαθησιακή τους πορεία. Οι γονείς πρέπει επίσης να γνωρίζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν και να τους παρέχουν την ανάλογη υποστήριξη.

Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Πολύ+Αρκετά=70,6%) χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως κίνητρο μάθησης. Η άποψη αυτή εκφράζεται και σε εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ: «Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης κατά την παιδαγωγική διαδικασία είναι η ενίσχυση και η προαγωγή των κινήτρων επίδοσης και μάθησης» (Γ1/686/1402/20-11-1991). Πότε όμως η αξιολόγηση ενισχύει και προάγει τα κίνητρα μάθησης; Γενικά οι δάσκαλοι συμφωνούν πως η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο μόνο για τους καλούς μαθητές. Αντίθετα η χαμηλή βαθμολογία αποθαρρύνει τους «αδύνατους», ανακόπτοντας έτσι τη διάθεσή τους για περαιτέρω προσπάθεια και μάθηση.²

Περισσότεροι από τους μισούς των συμμετεχόντων (Πολύ+Αρκετά=53,1%) θεωρούν απαραίτητη την άμιλλα των μαθητών, πιστεύοντας ότι οδηγεί σε υψηλές σχολικές επιδόσεις. Γι' αυτό και προσπαθούν να την καλλιεργήσουν, μέσω της αξιολόγησης.

Η επιλογή όμως κοινών στόχων διδασκαλίας, ο μονομερής τρόπος διδακτικής τους προσέγγισης και η αξιολόγηση της επίτευξής τους με βάση την κοινωνική νόρμα οδηγούν περιορισμένο μόνο αριθμό μαθητών σε υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ αποκλείουν από αυτές τους περισσότερους. Ο ανταγωνισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο βρίσκεται ακόμη σε υψηλά επίπεδα (Τριλιανός, 1997: 75· Μатσαγγούρας, 2000: 193-194). Η προαγωγή επι-

κοινωνιακών-βιοματικών μορφών κοινωνικής προσέγγισης της γνώσης θα βοηθήσει στη μείωση του ανταγωνισμού και στην προαγωγή του ομαδικού-συνεργατικού κλίματος στη σχολική τάξη.

Μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά= 43,8%) θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης τον εντοπισμό των αδυναμιών των σχολικών βιβλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εξάλλου κατά τη συγγραφή, την αναμόρφωση και την αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων σπάνια ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών.

Ακόμη μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πολύ+Αρκετά =36,1%) θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και του δασκάλου. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο χρησιμοποιείται ως δείκτης αποτελεσματικότητας των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Μιας τέτοιας μορφής «εξωτερική αξιολόγηση» δεν εφορμάζεται στη χώρα μας.

Τέλος, ένα ποσοστό δασκάλων (Πολύ+Αρκετά=14,4%) θεωρεί την αξιολόγηση ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί:

- Στον ανταρχικό τρόπο διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης που βίωσαν οι ίδιοι, ιδιαίτερα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, ο. οποίοι κυρίως υποστηρίζουν τη θέση αυτή.
- Στη νεοσυντηρητική άποψη, σύμφωνα με την οποία η κατάργηση των βαθμών συνδέεται με μια αναμεισβήτητα έξαρση προβλημάτων πειθαρχίας στο σημερινό σχολείο (Husen, 1991: 40· Κασσωτάκης, 1990: 107 κ.κ.: Μπουζάκης, 1993: 82-83· Κοζαμίας, 1992: 182).

2. «Πως» γίνεται η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Δημοτικό

2.1. Ποιες νόρμες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση;

Το μεγαλύτερο ποσοστό (Πολύ+Αρκετά=84,4%) των ερωτηθέντων προτιμά την ατομική νόρμα. Αξιολογώντας με βάση την ατομική νόρμα, διαπιστώνουμε και τη μικρότερη πρόοδο στη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή και την επιβραβεύουμε. Έτσι και οι «αδύνατοι» μαθητές βιώνουν την επιτυχία. Τα κίνητρα μάθησης και το αυτοσυναισθημά τους τονώνονται. Η ατομική νόρμα αποτελεί παιδαγωγικό μέτρο σύγκρισης και ανταποκρίνεται στους βασικούς σκοπούς του Δημοτικού Σχολείου (Bartnitzky & Christiani, 1987: 21).

Την αντικειμενική νόρμα προτιμά επίσης μεγάλο ποσοστό (Πολύ+Αρκετά=70,6%) των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται τόσο για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους όσο και για τη μελλοντική πορεία μά-

θησης των μαθητών τους. Η μη επίτευξη ορισμένων βασικών διδακτικών στόχων δημιουργεί μαθησιακά κενά, που αν δεν συμπληρωθούν έγκαιρα, οδηγούν σε αποτυχία και παραίτηση από κάθε προσπάθεια.

Πίνακας 3
Νόρμες αναφοράς κατά την αξιολόγηση

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Ατομική νόρμα	217 44,0%	199 40,4%	59 12,0%	18 3,6%	493 100%
Αντικειμενική νόρμα	203 41,2%	145 29,4%	96 19,5%	49 9,9%	493 100%
Κοινωνική νόρμα	34 6,9%	144 29,2%	141 28,6%	174 35,3%	493 100%

Μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά=31,1%) προτιμά την κοινωνική νόρμα. Η χρήση της βαθμολογίας και το ανταγωνιστικό κλίμα, που εξακολουθεί να επικρατεί και στην Α/βάθμια εκπαίδευση, απολογούν την προτίμηση αυτή (Ματσαγγούρας, 2000: 193). Η κοινωνική νόρμα καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, είναι αντιπαιδαγωγική και δεν συμβαδίζει με τους σκοπούς του Δημοτικού Σχολείου (Bartnitzky & Christiani, 1987: 22).

2. 2. Ποιες τεχνικές και ποια «εργαλεία» χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την αξιολόγηση;

Πίνακας 4
Τεχνικές αξιολόγησης

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Προφορική εξέταση	280 56,8%	174 35,3%	36 7,3%	3 0,6%	493 100%
Αντικειμενική νόρμα	263 53,4%	181 36,7%	49 9,9%	0 0%	493 100%
Γραπτή εξέταση	247 50,1%	193 39,1%	52 10,6%	1 0,2%	493 100%

Εδώ τα ποσοστά προτιμήσεων δεν διαφέρουν σημαντικά. Οι δάσκαλοι δεν επικεντρώνονται σε συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης. Κάθε τεχνική έχει τα πλεονεκτήματά και τα μειονεκτήματά της.

Η προφορική εξέταση, όπως συνήθως γίνεται, καλλιεργεί κυρίως την απομνημόνευση (Κωνσταντίνου, 2000: 81-82).

Όσον αφορά τη συμμετοχή στο μάθημα, είναι γνωστό ότι όλοι οι μαθητές δεν συμμετέχουν το ίδιο. Κατά κανόνα οι δάσκαλοι ατενίζουν το λόγο συχνότερα στους «καλούς» μαθητές, αντιμετωπίζουν επιεικέστερα τις λαθεμένες τους απαντήσεις, τους βοηθούν και τους δίνουν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν και να απαντήσουν κ.λπ. Γενικά οι δάσκαλοι έχουν πυκνότερη και θετικότερη επικοινωνία με τους «καλούς» μαθητές σε σχέση με τους «αδύνατους» (Ματσαγγούρας, 2000: 145· Μαυρογιώργος, 1997: 28).

Η γραπτή εξέταση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, εξειδικευμένες ικανότητες και πολύ χρόνο.

Πίνακας 5
«Εργαλεία» γραπτής εξέτασης

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Αυτοσχέδια τεστ	120 24,4%	297 60,2%	53 10,7%	23 4,7%	493 100%
Κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων	181 36,7%	199 40,4%	63 12,8%	50 10,1%	493 100%
Κριτήρια αξιολόγησης άλλων βοηθητικών βιβλίων	12 2,4%	100 20,3%	158 32,1%	223 45,2%	493 100%

Τα αυτοσχέδια τεστ συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό προτίμησης (Πολύ+Αρκετά=84,6%). Όμως για τη σύνταξη τους απαιτούνται ειδικές ικανότητες, καθώς και πολύς χρόνος. Για το λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη η σχετική κατάρτιση και άσκηση των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 1998: 90).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων χρησιμοποιούνται από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (Πολύ+Αρκετά=71,1%). Αποτελούν εύκολο και γρήγορο εργαλείο και πολλοί γονείς πιέζουν τους δασκάλους να τα χρησιμοποιούν.

Τα κριτήρια αξιολόγησης άλλων βοηθητικών βιβλίων προτιμούνται από μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (Πολύ + Αρκετά = 22,7%), γιατί θεωρούνται αμφιβόλου ποιότητας και γιατί ορισμένοι μαθητές προετοιμάζονται για τη συμπλήρωσή τους από το σπίτι³.

2. 3. Τρόποι έκφρασης της αξιολογικής κρίσης

Πίνακας 6

Τρόποι έκφρασης της αξιολογικής κρίσης κατά ζεύγος τάξεων

	Τάξεις Α' - Β'	Τάξεις Γ' - Δ'	Τάξεις Ε' - ΣΤ'
Περιγραφική αξιολόγηση	64,7%	30,7%	17,1%
Γράμματα και χαρακτηρισμούς	28,8%	35,7%	15,1%
Βαθμολογία (Κλίμακα 1-10)	6,1%	31,5%	62,2%

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν:

Α' και Β' τάξεις: περιγραφική αξιολόγηση

Β' και Γ' τάξεις: γράμματα με χαρακτηρισμούς

Ε' και Στ' τάξεις: βαθμολογία με κλίμακα 1-10

Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι προτείνουν περιγραφική αξιολόγηση για τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων, αντιμετωπίζουν όμως με επιφύλαξη τη γενίκευσή της στις υπόλοιπες τάξεις. Οι επιφυλάξεις τους ξεκινούν από έλλειψη σχετικής ενημέρωσης και μέσων που θα βοηθούσαν στην πρακτική της εφαρμογή. Όσον αφορά στην εφαρμογή περιγραφικής αξιολόγησης στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, εκφράζεται ο εξής φόβος: «Πηγαίνοντας οι μαθητές στο Γυμνάσιο, θα αλλάξουν σύστημα αξιολόγησης και θα δυσκολευτούν να προσαρμοστούν»³.

3. «Τι» αξιολογείται;

Πίνακας 7

Στοιχεία της σχολικής επίδοσης που αξιολογούνται

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Γνώσεις	265 53,8%	156 31,6%	70 14,2%	2 0,4%	493 100%
Συμπεριφορά μάθησης (υπευθυνότητα, μεθοδικότητα, ενεργή συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική ικανότητα κ.λπ.)	85 17,2%	140 28,4%	246 49,9%	22 4,5%	493 100%
Κοινωνική συμπεριφορά (ικανότητα συνεργασίας, κοινωνικών επαφών, σεβασμός κανονισμών του σχολείου κ.λπ.)	62 12,6%	120 24,3%	223 45,2%	88 17,9%	493 100%

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να αξιολογούνται και άλλοι τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών. Επικεντρώνονται όμως στην αξιολόγηση γνώσεων, γιατί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η απόκτηση γνώσεων αποτελεί τον κύριο στόχο και γιατί δεν γνωρίζουν πώς να αξιολογήσουν τους άλλους τομείς συμπεριφοράς³.

4. Σε ποιους παράγοντες αποδίδεται η χαμηλή σχολική επίδοση;

Πίνακας 8

Παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Οικογενειακά προβλήματα	04 2,1%	324 65,7%	38 7,7%	27 5,5%	493 100%
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας	35 7,1%	339 68,8%	76 15,4%	43 8,7%	493 100%

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ⁴	28 5,7%	297 60,2%	111 22,5%	57 11,6%	493 100%
Αρνητικό «σχολικό κλίμα»	30 6,1%	238 48,3%	139 28,2%	86 17,4%	493 100%
Ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας	28 5,7%	221 44,8%	169 34,3%	75 15,2%	493 100%
Ακατάλληλα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά βιβλία	34 6,9%	215 43,6%	178 36,1%	66 13,4%	493 100%
Ανεπαρκή μέσα διδασκαλίας	31 6,3%	209 42,4%	218 44,2%	35 7,1%	493 100%
Χαμηλές νοητικές ικανότητες των μαθητών	43 8,7%	190 38,6%	204 41,3%	56 11,4%	493 100%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά=86,8%) αποδίδει τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών σε οικογενειακά προβλήματα. Η οικογένεια αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την καλή φυσική υγεία του παιδιού και για την αρμονική πνευματική και ψυχική του ανάπτυξη. Τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα έχουν αρνητικές επιδράσεις στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητα και φυσικά και στη σχολική επίδοση (Kemmler, 1970: 71· Schmid u.a., 1983: 9-45· Δημητρόπουλος, 1984: 40· Δημητράκοπουλος, 1994: 77-78).

Πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Πολύ+Αρκετά=75,9%) και στο χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Πολύ+Αρκετά=65,9%). Σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών εμπειρικών ερευνών, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αυτό οφείλεται:

- Στα περιορισμένα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά (Zielinski, 1998: 58).
- Στη χρήση διαφορετικού και περιορισμένου λεξιλογίου (Bernstein, 1961: 271-276).
- Στις χαμηλές απαιτήσεις και προσδοκίες των γονέων (Helmke et al., 1991: 1-22).
- Στο αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης. Οι αρνητικές κυρώσεις που

επιβάλλουν οι γονείς στα παιδιά, όταν αυτά παίρνουν χαμηλούς βαθμούς, τους προκαλούν φόβο για επίδοση. Η κατάσταση επιδεινώνεται, όταν η στοργή και η αγάπη των γονέων φαίνεται στα μάτια των παιδιών να εξαρτάται από τις καλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Zilienski, 1998: 58).

- Στις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές ξεκινούν το σχολείο με διαφορετικές προϋποθέσεις και εφοδία. Αυτό γίνεται αιτία να έχουν, στη συνέχεια, και διαφορετικό βαθμό σχολικής επιτυχίας.

Η σχέση μορφωτικού επιπέδου γονέων και σχολικής επίδοσης είναι συνέπεια και του τρόπου διδασκαλίας. Όταν η μαθησιακή διαδικασία δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, οι γονείς αναγκάζονται να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Γονείς όμως με χαμηλή μόρφωση αδυνατούν να προσφέρουν τέτοιου είδους βοήθεια. Αυτό επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Zilienski, 1998: 157).

Οι αρνητικές επιδράσεις του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στη σχολική επιτυχία των παιδιών έχουν επιβεβαιωθεί από πολλές εμπειρικές έρευνες, σε διεθνές επίπεδο (Krapp, 1973· Kemmle, 1976· Schwarzer, 1976· Παπακωνσταντίνου, 1981· Κασσωτάκης, 1981· Κεφαλά, 1981· Τζάνη, 1983· Φραγκουδάκη, 1985 κ.λπ.).

Περισσότεροι από τους μισούς των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά=54,5%) αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση στο αρνητικό κλίμα του σχολείου. Την επίδραση του ψυχολογικού κλίματος στη σχολική επίδοση βελιώνουν και άλλες ερευνητικές προσπάθειες. Το θετικό σχολικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση και βελτιώνει τη σχολική επίδοση (Schwarzer, 1983: 129-148· Ματσαγγούρας, 2000: 189· Καβούρη, 1996: 302-304). Αντίθετα το αρνητικό σχολικό κλίμα επιδρά αρνητικά στα κίνητρα μάθησης, στον αυτοέλεγχο, στο ενδιαφέρον και στην ετοιμότητα για μάθηση και συνεργασία (Zielinski, 1998: 54).

Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (Πολύ+Αρκετά=50,5%) αποδίδει τη χαμηλή σχολική επίδοση στις ακατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει προβληματισμό και διάθεση για αναμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας. Εξάλλου η ίδια μέθοδος ούτε για όλες τις μορφές μάθησης ούτε για όλους τους μαθητές είναι το ίδιο αποτελεσματική (Fend, 1980: 308).

Εξίσου σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (Πολύ+Αρκετά=50,5%) αποδίδει τη χαμηλή σχολική επίδοση στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία. Η πληθώρα διδακτέας ύλης, καθώς και ο τρόπος οργάνω-

σης και προσέγγισής της, οδηγούν σε υπερφόρτωση των μαθητών με πληθώρα γνώσεων και πληροφοριών, σε περιορισμό του διαθέσιμου χρόνου για εμπέδωση και εφαρμογή της αποκτώμενης γνώσης, σε άγχος, σε μαθησιακά κενά και σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Πολλοί εκπαιδευτικοί (Πολύ+Αρκετά=48,7%) θεωρούν τα ανεπαρκή μέσα διδασκαλίας υπεύθυνα για τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών. Απαιτείται ανανέωση και εξοπλισμός των σχολείων με περισσότερα και σύγχρονα διδακτικά μέσα, αλλά και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους.³

Σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (Πολύ+Αρκετά=47,3%) αποδίδει τη χαμηλή σχολική επίδοση στις χαμηλές νοητικές ικανότητες των μαθητών. Σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών ερευνών, η νοημοσύνη συνδέεται στενά με τη σχολική επιτυχία (Kühn, 1983: 19).

Νεότερες όμως πολυπαραγοντικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη δεν είναι ούτε μία ούτε ενιαία. Σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner, υπάρχουν οκτώ είδη νοημοσύνης (λογικομαθηματική, γλωσσική, σωματική-κινηστική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική). Η νοημοσύνη αποτελεί «ένα αμάλγαμα από νοητικές ικανότητες, που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι μόνο καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα» (Ματσαγγούρας, 2003: 285). Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί και τους οκτώ τύπους νοημοσύνης, υποβοηθώντας τον κάθε μαθητή να αναπτύξει τον προσωπικό του μοναδικό συνδυασμό και δίνοντάς του παράλληλα την ευκαιρία να γνωρίσει τη σχολική επιτυχία και την επιβράβευση.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι η απόδοση της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών στις ανεπαρκείς νοητικές τους ικανότητες έχει συνήθως αρνητική επίδραση στο αυτοσυναισθήμα και στα κίνητρα μάθησης. Δάσκαλοι που αποδίδουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών σε θεωρούμενους «σταθερούς» παράγοντες, όπως η νοημοσύνη, έχουν μικρές προσδοκίες από τους μαθητές αυτούς. Οι μαθητές, στη συνέχεια, επηρεασμένοι από την άποψη και τις προσδοκίες του δασκάλου, εναρμονίζονται προς αυτές (Ματσαγγούρας, 2000: 144). Η αποανάληψη, τα κίνητρα μάθησης και γενικά η μαθησιακή τους συμπεριφορά επηρεάζονται αρνητικά. Αποδέχονται ότι η αποτυχία οφείλεται στις χαμηλές νοητικές τους ικανότητες. Άρα η κατάσταση δύσκολα μπορεί να αλλάξει. Έτσι η διάθεσή τους για προσπάθεια ατονεί και η σχολική τους επίδοση παραμένει σταθερά χαμηλή (Olechowski & Persy, 1987: 94-95).

5. Ποια προσωπικά προβλήματα του μαθητή οδηγούν το δάσκαλο σε επεικέστερη αξιολόγηση;

Πίνακας 9

Προβλήματα του μαθητή που οδηγούν το δάσκαλο σε επεικέστερη αξιολόγηση

	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου	Σύνολο
Σοβαρά προβλήματα υγείας	215 43,6%	234 47,5%	38 7,7%	6 1,2%	493 100%
Οικογενειακά προβλήματα	191 38,8%	250 50,7%	47 9,5%	5 1%	493 100%
Χαμηλές νοητικές ικανότητες	196 39,8%	231 46,8%	58 11,8%	8 1,6%	493 100%
Μεγάλα μαθησιακά κενά, που είναι αδύνατο να συμπληρωθούν	159 32,3%	255 51,7%	72 14,6%	7 1,4%	493 100%
Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	190 38,6%	219 44,4%	61 12,4%	23 4,6%	493 100%

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιολογούν επεικέστερα τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα. Για τα προβλήματα αυτά οι ίδιοι οι μαθητές δεν φέρουν, συνήθως, καμία ευθύνη. Είναι θύματα συνκυριών, συνθηκών ή κληρονομικότητας. Αξιολογούνται, λοιπόν, επεικέστερα, για να μην αποθαρρυνθούν ή απλά από οίκτο και συμπόνια!³ Η επεικής αυτή αξιολόγηση προκαλεί συχνά τις διαμαρτυρίες των άλλων μαθητών. Αλλά και οι ίδιοι οι επεικώς αξιολογούμενοι νιώθουν άσχημα. Πολλοί θεωρούν την επεική αξιολόγηση ως πράξη συμπόνιας (Sacher, 1996: 50). Εκείνο που χρειάζονται τα παιδιά αυτά είναι να βοηθηθούν, να νιώσουν την επιτυχία, να τονωθεί το αυτοσυναισθημά τους. Αυτό προϋποθέτει διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των απαιτήσεων, άμεση και αποτελεσματική υποστήριξη και χρήση κατά την αξιολόγηση κυρίως της ατομικής νόρμας (Olechowski & Persy, 1987: 87).

6. Ποια ενισχυτικά μέτρα λαμβάνονται μετά την αξιολόγηση και ποια θα έπρεπε να λαμβάνονται;

Πίνακας 10

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενισχυτική διδασκαλία

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Είναι απαραίτητη	465	94,3%
Δεν απαντώ - Δεν έχω γνώμη	25	5,1%
Δεν είναι απαραίτητη	3	0,6%

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94,3%) τίθεται ανεπιφύλακτα υπέρ της ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, που αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα μαθησιακών κενών και χαμηλής σχολικής επίδοσης, πιστεύουν ότι με την ενισχυτική διδασκαλία πολλά προβλήματα θα μπορούσαν να μειωθούν ή και να λυθούν.

Πίνακας 11

Εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Δεν εφαρμόζεται ενισχυτική διδασκαλία στην τάξη μου	389	78,9%
Εφαρμόζεται ενισχυτική διδασκαλία στην τάξη μου	90	18,3%
Δεν απαντώ	14	2,8%

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στην τάξη τους δεν εφαρμόζεται το υποστηρικτικό αυτό μέτρο. Και όμως 10%-15% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων των σχολικών συμβούλων ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1999-2000: 14). Πώς θα βοηθηθούν οι μαθητές αυτοί, σε πληθωρικές τάξεις και με το δάσκαλο να πιέζεται για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης;

Συνοψίσεις:

Το φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας:

- Δάσκαλοι με 0-5 χρόνια υπηρεσίας είναι επιφυλακτικοί στη χρήση αυτοσχέδιων γραπτών τεστ. Προτιμούν την αξιολόγηση με «Γράμματα και χαρακτηρισμούς», η οποία και την αυστηρότητα της βαθμολογίας προσπαθεί να αλοφίγει και ευκολότερη, σε σχέση με την περιγραφική, είναι. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διαθέτει σχετικά μικρότερη εμπειρία και επιμόρφωση.
- Εκπαιδευτικοί με 6-15 χρόνια υπηρεσίας είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης. Χρησιμοποιούν περισσότερο αυτοσχέδια γραπτά τεστ. Γενικά είναι πιο ανοιχτοί στην υιοθέτηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Καβούρη, 1996: 324).
- Δάσκαλοι με περισσότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, προτιμούν τη βαθμολογία και ορισμένοι από αυτούς θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσο πειθαρχίας. Παγιωμένες συνήθειες τους οδηγούν, προφανώς, σε τέτοιου είδους θέσεις και πρακτικές.

Ιδιαίτερα σημαντική αποδεικνύεται η επίδραση προτίμησης σε συγκεκριμένη νόρμα αναφοράς.

- Εκπαιδευτικοί που προτιμούν την κοινωνική νόρμα αποδίδουν περισσότερο τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών στο σταθερό παράγοντα «χαμηλή νοημοσύνη», σε σχέση με εκπαιδευτικούς που προτιμούν την ατομική νόρμα. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που προτιμούν την ατομική νόρμα, αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση περισσότερο σε μη σταθερούς παράγοντες (π.χ. ανεπαρκή μέσα διδασκαλίας, ακατάλληλες διδακτικές μεθόδους, Αναλυτικά Προγράμματα, σχολικά βιβλία, αρνητικό σχολικό κλίμα κ.λπ.).
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες σχολικής αποτυχίας επιδρούν στα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Γενικά εκπαιδευτικοί της δεύτερης κατηγορίας φαίνεται να ενθαρρύνουν περισσότερο τους αδύνατους μαθητές και να τονώνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση απ' ό,τι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας (Reinberg, 1987, στο: Olechowski - Rieder, 1990: 32).

Συνοπτικά από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει:

- Οι δάσκαλοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στους παιδαγωγικούς στο-

πούς της αξιολόγησης, δηλώνοντας έτσι την πρόθεσή τους να τη χρησιμοποιήσουν σφιστά, προς όφελος των μαθητών τους.

- Κατά την αξιολόγηση χρησιμοποιούν εναλλακτικά διάφορες τεχνικές (προφορική εξέταση, συμμετοχή στο μάθημα, γραπτή εξέταση). Η γραπτή εξέταση γίνεται κυρίως με αυτοσχέδια τεστ, με τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και λιγότερο με τεστ βοηθητικών βιβλίων.
- Συμφωνούν ότι εκτός από τις γνώσεις πρέπει να αξιολογούνται και άλλοι τομείς συμπεριφοράς, αλλά δεν γνωρίζουν πώς και με ποια κριτήρια να τους αξιολογήσουν. Προτιμούν την ατομική νόρμα, αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν και τις υπόλοιπες.
- Αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση κυρίως σε κοινωνικο-οικονομικούς και οικογενειακούς παράγοντες, σε παράγοντες που αφορούν στη σχολική οργάνωση και τη διδακτική πράξη, χωρίς να αποκλείουν και τον παράγοντα «νοημοσύνη».
- Ορισμένα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα των μαθητών (π.χ. προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, οικογενειακά προβλήματα, χαμηλή νοημοσύνη, μεγάλα και δυσαναπλήρωτα μαθησιακά κενά κ.λπ.) τους οδηγούν σε επεικέστερη αξιολόγηση.
- Σχεδόν όλοι υποστηρίζουν ότι οι «αδύνατοι» μαθητές πρέπει να βοηθούνται με ενισχυτική διδασκαλία. Ωστόσο το μέτρο αυτό δεν λειτουργεί στην πράξη επαρκώς και αποδοτικά.
- Οι περισσότεροι συμφωνούν με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, διστάζουν όμως να αποδεχθούν τη γενίκευσή της.
- Οι απόψεις ανδρών και γυναικών σε θέματα αξιολόγησης ελάχιστα διαφοροποιούνται. Σημαντικότερη διαφοροποίηση των απόψεών τους παρατηρείται σε σχέση με τα χρόνια που είναι στην υπηρεσία. Ιδιαίτερα σημαντική εμφανίζεται και η επίδραση της προτίμησής τους σε συγκεκριμένη νόρμα αναφοράς.
- Για τη βελτίωση της παρούσας κατάστασης προτείνουν και απαιτούν κυρίως σταθερό και μακροχρόνιο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ουσιαστική επιμόρφωση.³

Στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες πολλές αλλαγές, που αφορούν τον τρόπο έκφρασης της αξιολογικής κρίσης (π.χ. βαθμοί, γράμματα, περιγραφική αξιολόγηση) και όχι την όλη διαδικασία αξιολόγησης και την

ένταξή της στη διδακτική πράξη. Με τις αλλαγές αυτές υπήρχε πάντα η ελπίδα για ανανέωση, βελτίωση και εκσυγχρονισμό. Η αλλαγή όμως του συστήματος αξιολόγησης δεν αποτελεί πανάκεια όλων των κακών της εκπαίδευσης. *Διδασκαλία και αξιολόγηση* αποτελούν ενιαίο σύνολο και όχι ανεξάρτητες και αποκομμένες διαδικασίες. Θα πρέπει να βελτιωθεί συνολικά η εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία και να ενταχθεί και η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης σ' αυτή. Έτσι η αξιολόγηση θα λειτουργήσει θετικά, υπηρετώντας τις παιδαγωγικές της λειτουργίες (Ξωχέλλης, 1992: 26).

Πρόσφατα ξεκίνησε προσπάθεια βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων. Αυτό θα πρέπει να συνδυαστεί με εξατομικευμένους τρόπους περιγραφικής αξιολόγησης, γιατί διδασκαλία και αξιολόγηση βρίσκονται σε στενή σχέση και αλληλέξαρτη.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Κατά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιούνται τρία μέτρα σύγκρισης, που ονομάζονται νόρμες αναφοράς. Η ατομική νόρμα συγκρίνει την επίδοση του μαθητή με προηγούμενες επιδόσεις του. Η κοινωνική νόρμα συγκρίνει την επίδοση του μαθητή με το μέσο όρο επίδοσης της τάξης. Η ανακεντρωμένη συγκρίνει την επίδοση του μαθητή με το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων (Χασιωτάκης, 1999: 4· Sacher, 1996: 45· Schröder, 1997: 12').
2. Προκύπτει από την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και από συζητήσεις στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων.
3. Προκύπτουν από απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικές ανοιχτές ερωτήσεις.
4. Ως κριτήρια προσδιορισμού του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας μπορεί να χρησιμοποιηθούν το επάγγελμα, το εισόδημα και ο βαθμός εκπαίδευσης των γονέων. Αγρότες, ανειδίκευτοι εργάτες και γενικά άτομα με ιτωχή μόρφωση και χαμηλό εισόδημα κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βέμβουκας, Μ. & Τρούλης, Γ. (1993). «Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών», στο Χιωτάκης, Στ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητριάδου, Δ. (1994). *Η σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με το διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον*. Αθήνα.
- Δημητριάδου, Ευκ. (1984). *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση - αποτυχία - απόρριψη στο σχολείο. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας*. Αθήνα: Γλάρος.

- Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου* / μετ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Προτάσεις.
- Καζαμιάς, Α. (1992). «Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». στο Πιρργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καυσωτάκης, Μ. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Ε.Π.Π.
- Καυσωτάκης, Μ. (1990). *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρητισμό*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Καυφίλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεφαλά, Μ. (1981). «Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση». *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 39-40.
- Κυριακίδης, Α. (1996). «Οι αντιλήψεις των Κυπρίων δασκάλων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματασουργούρας, Π. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματασουργούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογνώρος, Γ. (1997). «"Σημειοτοχή" των μαθητών στο μάθημα. Άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο», στο Χιωτάκης, Στ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Π. (1992). «Ο νέος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο: Σχόλια και ερωτήματα», *Δελτίο Ο.Δ.Μ.Ε.*, 633.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). «Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση», *Ο Πολίτης*, 44.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Παράδοση*. Αθήνα: Λύχνος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1) Γ1/686/1402/20-11-1991 «Οδηγίες για την τριμηνιαία αξιολόγηση των μαθητών».
- (2) «Αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων των σχολικών συμβουλίων Α/θμιας
- (3) Φ.7/228Γ1/1961, 15/11/1996
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Διδακτορική διατριβή.
- Χιωτάκης, Στ. (1997). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενογλωσση

- Bartnitzky, H. & Christiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Schule*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Bernstein, B. (1961). "Language and social class", *Brit. Journ. Sociol.*, II.

- Couloubarisi, A. (1994). *The Systems model to the evaluation of state textbooks and curriculum implementation in Greek primary school history*. Doctoral dissertation, University of Cardiff, Wales.
- Ferd, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Beltz.
- Helmke, A., Schrader, F. W. & Lehneis-Klepper, G.O. (1991). "Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder", *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23.
- Jürgens, E. (1999). *Zeugnisse ohne Noten*. Braunschweig: Westermann.
- Kavouri, P. (1996). *Innovationen in curriculum and administration, school climate and other factors in greek primary schools: their relationship and impact on student's outcomes*. Doctoral dissertation, University of Cardiff, Wales.
- Kemmler, L. (1970). *Erfolg und Versagen in der Grundschule – Empirische Untersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kemmler, L. (1976). *Schulerfolg und Schulversagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1977). "Bedingungsfaktoren der Schulleistung", *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23.
- Kähr, R. (1983). "Welche Vorhersage des Schülerfolgs ermöglichen Intelligenztest?", in Horn, H., Ingenkamp, K.H. & Jäger, R. (eds) *Tests und Trends*. Weinheim: Beltz.
- Olechowski, R. & Persy, E. (1987). *Fördernde Leistungsbeurteilung*. Wien-München: Jugend und Volk.
- Rheinberg, F. (1987). "Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr- Lernsituationen", in Olechowski, R. & Persy, E. (eds) *Fördernde Leistungsbeurteilung*. Wien-München: Jugend und Volk.
- Sacher, W. (1996). *Prüfen - Beurteilen - Benoten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, W. u.a. (1983). "Genetische, medizinische und psychosoziale Faktoren bei der Lernbehinderung eines Jahrgangs von Elfjährigen", *Acta Paedopsychiatrica*, 49.
- Schröder, H. (1997). *Leistung in der Schule*. München: M. Arnold.
- Schwarzer, Chr. (1976). *Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit. Kognitive Stile und Sozialschicht als Einflußgrößen für die Beurteilung bei Schulbeginn*. München.
- Schwarzer, R. (1983). "Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung für Selbstkonzeptentwicklung", *Unterrichtswissenschaft*, 11.
- Zielinski, W. (1998). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart-Berlin-Köln: Kohlhammer.

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist festzustellen, unter welchen Aspekten die Grundschullehrerinnen und -lehrer die Schülerbeurteilung betrachten, wie sie das Bewertungssystem aufnehmen und wie sie es praktisch anwenden. Die Angaben der vorliegenden Arbeit stammen ausschliesslich aus dem Verwaltungsbezirk Attika.

In einem ersten Schritt der statistischen Analyse wurden die Ansichten der Probanden nach den speziellen Fragestellungen der Untersuchung

zugeordnet. Dann wurden Prozentwerte berechnet. Der nachfolgende Teil zur Datenauswertung bezieht sich auf die Frage, ob die Antworten der Befragten je nach Geschlecht, Dienstalter, Fortbildung, spezieller Ausbildung zur Schülerbeurteilung und Bezugsnormorientierung in eine bestimmte Richtung weisen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Dienstalter und Bezugsnormorientierung der Befragten einen gewissen Einfluss auf ihre Ansichten und ihre Schulpraktiken zur Leistungsbeurteilung haben.

Δέσποινα Αγγελοπούλου
Σχολική Σύμβουλος 11ης Περ. Π.Ε. Πειραιά
3ο Γραφείο Π.Ε. Πειραιά
Σκουζέ 1, 18535 Πειραιάς
Τηλ: 210-9881660
e-mail: desaggel@in.gr