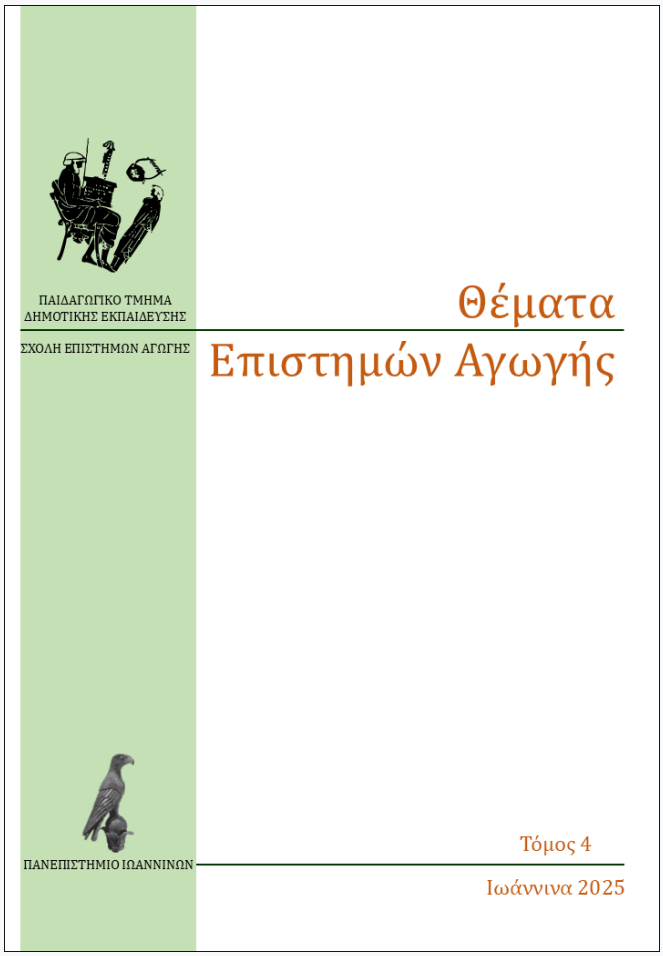
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2025)



Το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης: Οι βαθμοί ως παιδαγωγικό κίνητρο, παιδονομικό μέσο και διαπραγματευτικό κεφάλαιο

Αναστασία Γκότοβου

doi: 10.12681/thea.39050

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκότοβου Α. (2025). Το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης: Οι βαθμοί ως παιδαγωγικό κίνητρο, παιδονομικό μέσο και διαπραγματευτικό κεφάλαιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *4*(1), 43–56. https://doi.org/10.12681/thea.39050

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 11/09/2026 12:54:25

Το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης: Οι βαθμοί ως παιδαγωγικό κίνητρο, παιδονομικό μέσο και διαπραγματευτικό κεφάλαιο

Αναστασία Γκότοβου
agotovou@uoi.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη. Τα αυξανόμενα ποσοστά άριστων μαθητών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, αλλά και τα αντίστοιχα μειούμενα ποσοστά μαθητών με μέτριες και χαμηλές επιδόσεις, αποτελούν σαφείς δείκτες ότι οι βαθμοί των μαθητών και στις τρεις αυτές βαθμίδες έχουν μετατοπιστεί προς την περιοχή υψηλής βαθμολογίας της αντίστοιχης βαθμολογικής κλίμακας, χωρίς να είναι σαφές αν οι μεγαλύτεροι βαθμοί σημαίνουν και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η διερεύνηση του φαινομένου της υπερβαθμολόγησης, ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την οπτική των μαθητών. Με τη βοήθεια μιας εμπειρικής έρευνας εξετάζονται οι εμπειρίες των μαθητών από τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια και τα Λύκεια, και πιο συγκεκριμένα αν κατά την αντίληψη των μαθητών η βαθμολογία αποτελεί καθρέφτη της μάθησης, παιδαγωγικό εργαλείο ή εργαλείο διαπραγμάτευσης για την επίτευξη άλλων στόχων, πέρα από την αποτύπωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης ως υπαρκτό και θεωρούν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό συνδέεται με στρατηγικές των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν άλλα προβλήματα, πέρα από αυτό της έγκυρης και αξιόπιστης αποτύπωσης των μαθητικών επιδόσεων μέσω της βαθμολογικής κλίμακας.

Λέξεις κλειδιά: βαθμοί, υπερβαθμολόγηση, μαθητικές επιδόσεις

Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια) έχουν τη θεσμική υποχρέωση να αξιολογούν με συγκεκριμένες διαδικασίες, έτσι όπως αυτές περιγράφονται κάθε φορά στη σχετική νομοθεσία, τις επιδόσεις των μαθητών τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών συνιστά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται σκοποί, μέσα και διαδικασίες και προϋποθέτει συγκεκριμένες ικανότητες από την πλευρά του προσώπου που διενεργεί την αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2010). Συγκριτικά στοιχεία από τις βαθμολογίες μαθητών της ίδιας βαθμίδας διαφορετικών εποχών στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες (Duncan 2004˙ Felton & Koper 2005˙ Martinson 2004), δείχνουν ότι οι μεταγενέστερες βαθμολογίες εμφανίζουν μια μετατόπιση προς την ανώτερη περιοχή της βαθμολογικής κλίμακας. Το φαινόμενο αυτό έχει προκαλέσει διαχρονικά έντονες δημόσιες αντιπαραθέσεις σχετικά με το αν οι υψηλότεροι βαθμοί που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν έγκυρους δείκτες μιας πραγματικής βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων ή αν είναι δείκτες ενός «πληθωριστικού» φαινομένου στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων (Αθανασιάδης 2008˙ Βελαώρα 2018˙ Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2006). Στη δεύτερη περίπτωση οι υψηλότεροι βαθμοί παραπέμπουν σε «υπερβαθμολόγηση», δηλαδή σε πρακτικές των βαθμολογητών να αξιολογούν τις μαθητικές επιδόσεις – οι οποίες σε γενικές γραμμές συνοψίζονται σε ικανότητες και γνώσεις των μαθητών, έτσι όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης – με ελαστικότητα. Ο όρος «ελαστικότητα» στο σημείο αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τρία διαφορετικά πράγματα μεμονωμένα ή συνδυαστικά. Το πρώτο είναι μείωση των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού (και

γενικότερα, του σχολείου) προς τους μαθητές κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαιτήσεις για την ίδια βαθμίδα σε προγενέστερη περίοδο. Το δεύτερο είναι η πρακτική της «γενναιόδωρης» αντιστοίχισης των επιδόσεων των μαθητών στη βαθμολογική κλίμακα, χωρίς να έχει προηγηθεί κατ' ανάγκην μείωση των απαιτήσεων του σχολείου (ή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού) προς τους τελευταίους. Γενναιόδωρη βαθμολογία σημαίνει βαθμολογία μεγαλύτερη από εκείνη στην οποία θα αντιστοιχούσαν οι μαθητικές επιδόσεις, αν αυτές είχαν βαθμολογηθεί ανελαστικά και χωρίς διάθεση υπερβαθμολόγησης. Το τρίτο στοιχείο αφορά το τι εκτιμά ο εκπαιδευτικός όταν βαθμολογεί κάθε φορά έναν μαθητή και αν οι παράγοντες που καθορίζουν τη βαθμολογία αυτή περιλαμβάνουν συμπεριφορές και καταστάσεις του μαθητή πέρα από τις επιδόσεις του (προσπάθεια, συμπάθεια, ορθή συμπεριφορά, ενθάρρυνση κ.α.). Ειδικά ως προς το τρίτο αυτό στοιχείο, ερευνητικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο ενισχύουν την υπόθεση ότι στη βαθμολογία των εκπαιδευτικών υπεισέρχονται πολύ περισσότερα στοιχεία, πέρα από τις επιδόσεις των τελευταίων (Arrafii, 2020˙ Cheng & Sun, 2015˙ Guskey & Link, 2019˙ Lekholm & Cliffordson, 2008˙ McMillan et al, 2002˙ Sun & Cheng, 2014), με αποτέλεσμα να μην είναι σαφές τι ακριβώς αντιπροσωπεύει ο βαθμός ενός μαθητή σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά και γενικότερα η αριθμητική αποτίμηση της επίδοσής του (Guskey & Link, 2019). Αυτό σημαίνει ότι αν ένας εκπαιδευτικός πιεσθεί να αιτιολογήσει τη βαθμολογία που έχει δώσει για έναν μαθητή για το τετράμηνο, έχει πάντοτε τη δυνατότητα να αναφερθεί σε σχετικά αόριστα θεσμοθετημένα κριτήρια (συμμετοχή στο μάθημα, κριτική σκέψη, επικοινωνιακή ικανότητα, ενδιαφέρον για το μάθημα, επιμέλεια κ.λπ.) χωρίς να διατρέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί η βαθμολογία του λανθασμένη. Η θεσμική αυτή προστασία του βαθμολογητή από ενδεχόμενη εξωτερική απαίτηση να δικαιολογήσει τον βαθμό που δίνει, ανοίγει την πόρτα και για την παρεμβολή πολύ διαφορετικών παραγόντων που ενδέχεται να χρησιμοποιούνται de facto ως κριτήρια βαθμολογίας, χωρίς να σχετίζονται με εκείνα που η νομοθεσία ορίζει έστω με αόριστο τρόπο, όπως ήδη σημειώσαμε. Δημιουργούνται, συνεπώς εύλογα ερωτήματα αν η βαθμολογία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες μη σχετικούς με την επίδοση είτε με τη στενή (ως αποτέλεσμα μιας εξέτασης) είτε με την ευρεία έννοια (ως προσπάθεια, ενδιαφέρον, επιμέλεια κλπ.), όπως την ορίζει η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι παράγοντες αυτοί και, τέλος, αν η ύπαρξη και επενέργεια τέτοιου είδους παραγόντων συσχετίζεται με το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι οι αποδέκτες της βαθμολογίας είναι οι μαθητές, πρωτίστως μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε αν οι μαθητές θεωρούν ότι οι βαθμολογίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι «πληθωρισμένες», αλλά και πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι τις πρακτικές των εκπαιδευτικών να υπερβαθμολογούν. Οι «θεωρίες» των μαθητών για την υπερβαθμολόγηση αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό που αυτές από τη δική τους σκοπιά έχουν το κύρος της «αντικειμενικής» αλήθειας και επομένως καθορίζουν, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, την εικόνα που διαμορφώνουν για τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη στάση καθώς και τις βαθμολογικές απαιτήσεις τους απέναντί του.

Το ενδιαφέρον να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά οδήγησε στη διενέργεια μιας εμπειρικής έρευνας ποσοτικού τύπου, με τη μορφή επισκόπησης, στην οποία συμμετείχαν 331 πρώην μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Το πλεονέκτημα αυτού του ερευνητικού σχεδιασμού έγκειται στο ότι τα ίδια πρόσωπα αναφέρονται σε τρεις διαφορετικές περιόδους της βαθμολογικής τους «ιστορίας» ως μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Από την ανάλυση μέρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι κατανομές των βαθμολογιών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο εμφανίζουν μια θετική ασυμμετρία με υψηλές συχνότητες βαθμολογιών τοποθετημένες στην περιοχή της βαθμολογικής κλίμακας η οποία απεικονίζει πολύ καλές και άριστες επιδόσεις. Προέκυψε, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες κατά κανόνα δεν θεωρούν τους βαθμούς που είχαν σε μια σειρά μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο πληθωρισμένους, αποδεχόμενοι ότι αυτοί

αντιπροσωπεύουν με έγκυρο τρόπο τις πραγματικές γνώσεις και ικανότητες που αυτοί είχαν ως μαθητές (Γκότοβου, 2024). Η παρούσα μελέτη ασχολείται με δυο άλλες πτυχές της ίδιας έρευνας, και συγκεκριμένα (α) με το αν οι συμμετέχοντες, κρίνοντας από την εμπειρία τους ως μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και ανεξάρτητα από τη γνώμη που έχουν για τους δικούς τους βαθμούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρούν ότι οι βαθμοί των μαθητών στα Γυμνάσια και τα Λύκεια γενικά είναι μεγαλύτεροι από αυτούς που θα δικαιολογούσαν οι πραγματικές επιδόσεις τους και (β) με τα πιθανά κίνητρα των εκπαιδευτικών, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές, να δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες από εκείνες που επιτρέπουν οι πραγματικές επιδόσεις των μαθητών. Οι παραπάνω δύο πτυχές συμπυκνώνονται σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα εξής:

1. Απεικονίζουν κατά την εκτίμηση των μαθητών οι βαθμοί στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο τις πραγματικές γνώσεις και ικανότητες των μαθητών;
2. Θα ήταν κατά την εκτίμηση των μαθητών χαμηλότεροι οι βαθμοί αν οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούσαν με βάση τις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες;
3. Πώς εξηγούν οι μαθητές την τάση των καθηγητών να δίνουν μεγαλύτερους βαθμούς από αυτούς που αξίζουν πραγματικά οι μαθητές;
4. Πώς εξηγούν οι μαθητές την τάση ορισμένων καθηγητών να δίνουν χαμηλότερους βαθμούς στους μαθητές από αυτούς που θα δικαιολογούσαν οι επιδόσεις τους;

Η έρευνα

Το παρόν άρθρο βασίζεται στα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από αντίστοιχη ποσοτικού τύπου έρευνα - επισκόπηση (Cresswell, 2014) και που προέρχονται από τη συμμετοχή 331 προσώπων (44 φοιτητών και 287 φοιτητριών) ενός μεσαίου μεγέθους ελληνικού πανεπιστημίου σε αντίστοιχα ανώνυμα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σ' αυτούς κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2018/2019 μετά από πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου σε προγενέστερη φάση (Γκότοβου, 2024). Πρόκειται για δειγματοληψία σκοπιμότητας (convenience sampling) με δείγμα όμως που καλύπτει 67 διαφορετικές πόλεις ή κωμοπόλεις της χώρας, κατανεμημένες σε 47 νομούς (περιφερειακές ενότητες) και 13 περιφέρειες, περιλαμβάνοντας τόσο αστικές όσο και ημιαστικές περιοχές, στοιχείο που περιορίζει την πιθανότητα ερευνητικά δυσμενούς επιρροής παραγόντων όπως η τοπικότητα, η αστικότητα και η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των συμμετεχόντων στο είδος των εμπειριών τους σχετικά με τις βαθμολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Από τις δεκαεννέα απλές και σύνθετες ερωτήσεις που περιείχε το ερωτηματολόγιο, οι περισσότερες ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση διαβαθμίσεις συμφωνίας/διαφωνίας ή ορθότητας/μη ορθότητας ενός ισχυρισμού διατυπωμένου σε κλίμακα τύπου Likert. Εκτός από τις ερωτήσεις γύρω από τις σπουδές, τον τόπο κατοικίας των γονέων, την οικογενειακή κατάσταση, την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάσταση και τη χώρα προέλευσης των γονέων, το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις γύρω από τους βαθμούς των συμμετεχόντων στο Δημοτικό καθώς και τους αντίστοιχους σε έξι μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, και συγκεκριμένα στα μαθήματα Γλώσσα, Μαθηματικά, Αρχαία Ελληνικά, Φυσική/Χημεία/Βιολογία, Γυμναστική και Ξένη Γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης ερωτήσεις γύρω από τα πιθανά κίνητρα των εκπαιδευτικών να δίνουν στους μαθητές υψηλές βαθμολογίες, καθώς και στα αντίστοιχα κίνητρα εκείνων που βαθμολογούν με αυστηρότητα. Οι ερωτήσεις αυτές δεν είναι ερωτήσεις με τη γραμματική έννοια του όρου, αλλά δηλώσεις (statements) πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να τοποθετηθούν ως προς τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με το περιεχόμενό τους. Υπήρχε, τέλος, και μια δέσμη ερωτήσεων γύρω από το ζήτημα του πληθωρισμού των βαθμών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις που έχουν για τις δικές τους βαθμολογίες ως μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου. Η ανωνυμία της έρευνας, η

κάλυψη όλου του φάσματος των περιόδων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), η σαφής διατύπωση των ερωτήσεων-δηλώσεων, η κατανομή του δείγματος σε όλη σχεδόν την επικράτεια καθώς και η προγενέστερη πιλοτική δοκιμή του ερευνητικού εργαλείου διασφαλίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Βαθμολογικές πρακτικές του «γενναιόδωρου» καθηγητή

Από τη σκοπιά των μαθητών «γενναιόδωρος» είναι ο εκπαιδευτικός που βαθμολογεί τις επιδόσεις τους προσθέτοντας κάτι παραπάνω σε αυτό που αξίζουν πραγματικά. Οι λόγοι για τη «γενναιοδωρία» αυτή ποικίλλουν. Ορισμένοι από αυτούς σχετίζονται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οικοδομήσει θετικές για το πρόσωπό του δημόσιες σχέσεις με γονείς και μαθητές, άλλοι σχετίζονται με την ανάγκη του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την πίεση που του ασκείται από διάφορες πλευρές για τη υψηλότερη βαθμολογία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως παιδαγωγικό κίνητρο που θα ωθήσει τους μαθητές να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μαθητές συνδέουν την χαριστική υψηλή βαθμολογία με άλλες παραμέτρους της εκπαίδευσης ή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να ανιχνευθούν τα μοτίβα με τα οποία εξηγούν οι μαθητές τη βαθμολογική πρακτική που καταλήγει στην απονομή υψηλής βαθμολογίας, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένη βαθμίδα (Γυμνάσιο ή Λύκειο), συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο δεκαπέντε επί μέρους ερωτήσεις ως εκφράσεις μιας γενικής ερώτησης που είναι διατυπωμένη ως εξής: «Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βάζουν στους μαθητές μεγαλύτερους βαθμούς από αυτούς που θα έπαιρναν με βάση αντικειμενικά κριτήρια. Αξιολόγησε κάθε μια από τις παρακάτω απόψεις γύρω από αυτό το θέμα ως προς την ορθότητά της με βάση τη δική σου εμπειρία. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας στο τετραγωνάκι απέναντι από την ερώτηση τον αριθμό που σε εκφράζει περισσότερο. (1 = ισχύει , 2 = μάλλον ισχύει, 3 = δεν είναι βέβαιο αν ισχύει ή όχι, 4 = μάλλον δεν ισχύει, 5 = δεν ισχύει)». Οι ερωτήσεις αυτές ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που «βλέπουν» οι μαθητές πίσω από τις υψηλές βαθμολογίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τέσσερις ερωτήσεις που συσχετίζουν την υψηλή βαθμολογία με τις δημόσιες σχέσεις που επιχειρεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, πάντοτε κατά την αντίληψη των συμμετεχόντων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις και συνδέει τη συγκεκριμένη βαθμολογική πρακτική με τη διαχείριση της πίεσης που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από γονείς και μαθητές, η τρίτη αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και ερμηνεύει την απονομή υψηλών βαθμών ως κίνητρο μάθησης, ενώ η τέταρτη κατηγορία αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και συσχετίζει τη «γενναιοδωρία» με άλλες παραμέτρους. Για την παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις-δηλώσεις που ακολουθούν προκρίθηκε η τεχνική της κατανομής των ποσοστών ανά κατηγορία της κλίμακας καθώς πρόκειται για μια ανιχνευτικού τύπου εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα στην οποία δεν χρησιμοποιούνται σταθμισμένες κλίμακες μέτρησης.

Υψηλοί βαθμοί και δημόσιες σχέσεις

Οι τέσσερις ερωτήσεις με τις οποίες ανιχνεύεται αν κατά την αντίληψη των μαθητών οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλους βαθμούς για να οικοδομήσουν καλές δημόσιες σχέσεις με γονείς και μαθητές, έχουν την εξής διατύπωση:

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ’ ό,τι πρέπει για να μην στεναχωρήσουν τους μαθητές

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει για να μην στεναχωρήσουν τους γονείς των μαθητών
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει για να έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει για να έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς

Ο Πίνακας 1 καταγράφει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις.

Πίνακας 1. Υψηλές βαθμολογίες και καλλιέργεια δημοσίων σχέσεων

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	**μάλλον ισχύει**	**ισχύει και δεν ισχύει**	**μάλλον δεν ισχύει**	**δεν ισχύει**
Να μην στεναχωρήσουν τους μαθητές	10.0%	21.5%	39.0%	18.7%	10.9%
Να μην στεναχωρήσουν τους γονείς	4.5%	15.7%	26.3%	27.2%	26.3%
Καλές σχέσεις με μαθητές	3.0%	15.4%	32.9%	28.1%	20.5%
Καλές σχέσεις με γονείς	6.3%	14.2%	23.9%	31.1%	24.5%

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι υψηλά ποσοστά των συμμετεχόντων τοποθετούνται στο ουδέτερο σημείο της κλίμακας (ισχύει και δεν ισχύει), εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό την αμφισημία της τοποθέτησής τους. Αν συγκρίνουμε όμως το άθροισμα των δύο τελευταίων προς τα δεξιά στηλών του πίνακα με το αντίστοιχο άθροισμα των δύο πρώτων στηλών προς τα αριστερά, διαπιστώνουμε ότι η δεσπόζουσα τάση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι ότι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει δημόσιες σχέσεις μάλλον δεν εξηγεί την υψηλή βαθμολογία.

Υψηλοί Βαθμοί και διαχείριση πίεσης

Το ότι υπάρχουν γονείς που άμεσα ή έμμεσα ασκούν πιέσεις στους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσει με επιείκεια το παιδί τους ή, όπως διαφορετικά διατυπώνεται το αίτημα, να μην το «αδικήσει», δεν είναι κάτι καινούριο στην ελληνική εκπαίδευση, και όχι μόνο σ' αυτή. Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, το φαινόμενο γονείς να πιέζουν για τη βαθμολογία με τρόπους που υπερβαίνουν την έκφραση μιας παράκλησης ή υποβολής ενός αιτήματος επανεξέτασης των γραπτών ενός διαγωνίσματος. Εκτός από τους γονείς, υπάρχει το ενδεχόμενο οι πιέσεις να προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές, είτε σε ατομική είτε σε συλλογική βάση, ιδιαίτερα όταν το σύνολο μιας τάξης βαθμολογείται με χαμηλούς βαθμούς (Marcos, 2022). Πίεση μπορεί να ασκηθεί στον εκπαιδευτικό από τους μαθητές και με άλλους τρόπους, όπως λ.χ. η αποδιοργάνωση της διδασκαλίας μέσα από ενοχλητικές συμπεριφορές (φασαρία, επεισόδια κ.α.). Η υποχώρηση του εκπαιδευτικού μπροστά σε τέτοιους είδους πιέσεις, είτε προληπτικά, πριν αυτές εκδηλωθούν, είτε διορθωτικά, μετά την εκδήλωσή τους, θα μπορούσε κάτω από ορισμένες συνθήκες να τον οδηγήσει να παραβιάσει τη δεοντολογία και να βαθμολογήσει τις επιδόσεις με μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που αξίζει ο μαθητής. Προκειμένου να ανιχνευθούν τέτοιου είδους κίνητρα του εκπαιδευτικού για τη χορήγηση υψηλών βαθμών, ενσωματώθηκαν στην ενότητα αυτή πέντε επί μέρους ερωτήσεις με της εξής διατύπωση:

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή αγχώνονται από τις πιέσεις των μαθητών για καλούς βαθμούς.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή αγχώνονται από τις πιέσεις των γονέων για καλούς βαθμούς.

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή αγχώνονται από τις πιέσεις των συναδέλφων που έχουν τα παιδιά τους στο σχολείο για καλούς βαθμούς.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή δεν θέλουν να έχουν συνέχεια φασαρίες και μπελάδες με τους μαθητές τους.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή δεν θέλουν να έχουν συνέχεια φασαρίες και μπελάδες με τους γονείς.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις παραπάνω ερωτήσεις απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Υψηλοί βαθμοί και διαχείριση πίεσης

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	δεν ισχύει
Πιέσεις μαθητών	4.8%	19.3%	27.5%	26.6%	21.8%
Πιέσεις γονέων	4.8%	20.2%	25.7%	26.3%	23.0%
Πιέσεις συναδέλφων	6.3%	21.5%	31.7%	25.1%	15.4%
Φασαρίες με μαθητές	8.2%	25.1%	30.8%	21.8%	14.2%
Φασαρίες με γονείς	9.7%	25.4%	25.1%	21.8%	18.1%

Σε γενικές γραμμές η εικόνα που δίνει ο Πίνακας 2 για το αν οι πιέσεις που ασκούνται στους εκπαιδευτικούς οδηγούν σε υψηλές βαθμολογίες εκ μέρους τους, είναι παρόμοια με την αντίστοιχη εικόνα του Πίνακα 1. Η δεσπόζουσα τάση και εδώ είναι ότι η υψηλή βαθμολογία δεν είναι αποτέλεσμα μιας στρατηγικής των εκπαιδευτικών να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν πιέσεις από μαθητές, γονείς ή συναδέλφους. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δίνουν μια επαμφοτερίζουσα απάντηση είναι αρκετά υψηλά και κυμαίνονται από το 25.1% μέχρι το 31.7%. Ωστόσο κατά προσέγγιση ο ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες δέχεται ότι η υψηλή βαθμολογία σχετίζεται με διαχείριση πιέσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η τάση αυτή μπορεί να μην είναι η δεσπόζουσα, αλλά δεν είναι αμελητέα.

Υψηλοί βαθμοί ως θετικό κίνητρο μάθησης

Δεδομένα από παλαιότερες έρευνες (Brookhart, 1994), αλλά ακόμη και από πιο πρόσφατες (Gray & Bunte, 2022), δείχνουν ότι οι βαθμοί ενδέχεται να έχουν κάποιον θετικό αντίκτυπο, όταν χρησιμοποιούνται ως κίνητρο μάθησης. Προκειμένου να ανιχνευθεί αν οι μαθητές εκτιμούν ότι η υψηλή βαθμολογία χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ως κίνητρο μάθησης, ενσωματώθηκαν στην ενότητα αυτή τρεις ερωτήσεις με την πιο κάτω διατύπωση:

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή πιστεύουν ότι οι καλοί βαθμοί θα αγγίξουν το φιλότιμο των μαθητών που έτσι θα προσπαθήσουν να ανταποκριθούν περισσότερο στις απαιτήσεις του σχολείου.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή ενώ θα μπορούσαν να βάλουν δύσκολα θέματα στις εξετάσεις και τα τεστ, βάζουν εύκολα για να γράψουν όλοι οι μαθητές καλά.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή γνωρίζουν ότι οι μεγάλοι βαθμοί δεν προσφέρουν κάποιο σημαντικό πλεονέκτημα στους μαθητές, πέρα από τη χαρά ότι πήραν μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 3. Υψηλή βαθμολογία ως κίνητρο μάθησης

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	δεν ισχύει
Φιλότιμο των μαθητών	15.4%	34.4%	32.0%	12.7%	5.4%
Επιλογή εύκολων θεμάτων	9.7%	29.0%	32.3%	16.3%	12.7%
Σχετικοποίηση της αξίας	8.8%	21.8%	36.6%	20.5%	12.4%

Αν εξαιρέσει κανείς το γεγονός των συγκεντρώσεων σχετικά υψηλών ποσοστών στο ουδέτερο σημείο της κλίμακας, ο πίνακας δείχνει ότι οι μαθητές συσχετίζουν τις υψηλές βαθμολογίες με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τη μάθηση, χρησιμοποιώντας τη βαθμολογία ως θετικό κίνητρο (φιλότιμο). Το ποσοστό όσων απορρίπτουν την υπόθεση αυτή (18.1%) είναι από τα χαμηλότερα που παρατηρούνται ως ποσοστά απόρριψης της ορθότητας των 23 ισχυρισμών που διατυπώνονται στην ενότητα αυτή ως υποθέσεις γύρω από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είτε για «γενναιόδωρη» είτε για «φειδωλή» βαθμολογία.

Υψηλοί βαθμοί και άλλες συνδέσεις

Η υποενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις επί μέρους ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχεται αν οι συμμετέχοντες υιοθετούν υποθέσεις γύρω από την υπερβαθμολόγηση που την συνδέουν με παράγοντες όπως η απουσία ελέγχου των βαθμολογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, η τάση για αυτοπροβολή, με τις υψηλές βαθμολογίες να εκφράζουν τα καλά αποτελέσματα που έχει επιτύχει ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του, και η τάση για προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού στις υπάρχουσες βαθμολογικές πρακτικές των συναδέλφων του.

- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή κανείς δεν ελέγχει αν βαθμολογούν αντικειμενικά ή χαριστικά.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει επειδή βλέπουν τους υπόλοιπους συναδέλφους τους να βάζουν μεγάλους βαθμούς και δεν θέλουν να είναι οι «κακοί» της υπόθεσης.
- Οι εκπαιδευτικοί βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι πρέπει για να δείξουν ότι στο μάθημα που διδάσκουν έχουν καλά αποτελέσματα.

Πίνακας 4. Υψηλοί βαθμοί, απουσία ελέγχου, αυτοπροβολή και τάση προσαρμογής

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	δεν ισχύει
Καλά αποτελέσματα	10.6%	29.9%	36.0%	14.2%	9.4%
Απουσία ελέγχου	27.2%	24.2%	24.2%	15.7%	8.8%
Προσαρμογή	10.0%	18.7%	35.3%	22.4%	13.6%

Ο ένας στους τρεις μαθητές δεν βλέπει να κρύβεται πίσω από την υπερβαθμολόγηση το κίνητρο του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τις βαθμολογικές του πρακτικές σε εκείνες των συναδέλφων του στο ίδιο σχολείο, παρότι το 35.3% δεν αποκλείει ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Αντιθέτως, ποσοστό 51.4% θεωρούν ότι η υψηλή βαθμολογία σχετίζεται με την απουσία ελέγχου των εκπαιδευτικών από κάποια προϊσταμένη αρχή για το πώς βαθμολογούν, ενώ ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (40.5%) εκτιμά ότι πίσω από την υψηλή βαθμολογία κρύβεται μια τάση αυτοπροβολής του εκπαιδευτικού. Το ποσοστό των μαθητών που απορρίπτουν την υπόθεση της αυτοπροβολής κυμαίνεται στο 23.6%, ενώ ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (36%) απαντά στο ερώτημα με αμφισημία.

Βαθμολογικές πρακτικές του «φειδωλού» καθηγητή

Από τη σκοπιά των μαθητών «φειδωλός» είναι ο εκπαιδευτικός που βαθμολογεί τις επιδόσεις τους με «φειδώ», είτε επειδή με τον τρόπο αυτόν επιχειρεί να ασκήσει παιδαγωγική εξουσία, είτε επειδή βλέπει τη βαθμολογία ως παιδονομικό εργαλείο, είτε από επαγγελματισμό, είτε για άλλους λόγους. Μέσω μιας σύνθετης ερώτησης που περιλαμβάνει οκτώ επί μέρους ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα του βαθμολογικά «φειδωλού» καθηγητή επιχειρήθηκε να αντληθούν πληροφορίες γύρω από την εμπειρία των μαθητών με εκπαιδευτικούς που δεν ανήκουν στην κατηγορία των «γενναιόδωρων» καθηγητών. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επεξεργασία αυτών των πληροφοριών. Η γενική διατύπωση της σύνθετης ερώτησης είναι η εξής: «Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές απ' ό,τι θα έπρεπε, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που έχουν αντίθετη άποψη και βαθμολογούν τους μαθητές με χαμηλούς βαθμούς. Ποια είναι η γνώμη σου για τους καθηγητές που ήταν «τσιγκούνηδες» στη βαθμολογία, δίνοντας κατά κανόνα χαμηλούς βαθμούς στους περισσότερους μαθητές(απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις βάζοντας στον κουτάκι τον αριθμό που σε εκφράζει περισσότερο, 1 = ισχύει , 2 = μάλλον ισχύει, 3 = δεν είναι βέβαιο αν ισχύει ή όχι, 4 = μάλλον δεν ισχύει, 5 = δεν ισχύει)». Η κλίμακα που εκφράζει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την ορθότητα του ισχυρισμού που περιέχουν οι οκτώ επί μέρους ερωτήσεις είναι τύπου Likert με πέντε διαβαθμίσεις.

Χαμηλοί βαθμοί και «παιδαγωγική εξουσία»

Από τις οκτώ ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών για τα κίνητρα του εκπαιδευτικού που συνηθίζει να δίνει χαμηλές βαθμολογίες, τρεις αναφέρονται σε πιθανά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που τους οδηγούν στη συγκεκριμένη βαθμολογική πρακτική και είναι οι εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή ήθελαν να ασκήσουν εξουσία.
- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή τους άρεσε να βλέπουν τους μαθητές να στεναχωριούνται.
- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν για εκδίκηση.

Πίνακας 5. Χαμηλή βαθμολογία και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	δεν ισχύει
Να ασκήσουν εξουσία	10.9%	21.8%	31.7%	22.4%	13.3%
Σαδιστική στάση	1.2%	5.7%	11.8%	29.9%	51.4%
Εκδίκηση	5.4%	5.4%	23.0%	26.6%	39.6%

Οι μαθητές που «βλέπουν» αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (σαδισμός) πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία είναι ιδιαίτερα χαμηλά, κινούμενα κάτω του 10%. Το ίδιο ισχύει και για το ποσοστό των μαθητών που τοποθετούνται με αμφισημία πάνω στο ζήτημα αυτό, καθώς το 11.8% που βρίσκεται στο ουδέτερο σημείο της κλίμακας είναι το χαμηλότερο αντίστοιχο ποσοστό σε όλες της ερωτήσεις αυτής, αλλά και της προηγούμενης ενότητας. Έτσι το ενδεχόμενο να κρύβεται σαδιστική διάθεση πίσω από την υποβαθμολόγηση απορρίπτεται με ποσοστό 84.3%. Χαμηλότερο όμως είναι το ποσοστό με το οποίο απορρίπτεται η τάση για εκδίκηση ως κίνητρο πίσω από την αυστηρή βαθμολογία, ενώ το

ποσοστό όσων εκφράζονται με αμφισημία πάνω στο ζήτημα αυτό, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να συμβαίνει κάτι τέτοιο, ανεβαίνει στο 23%. Σε ό,τι αφορά το ενδεχόμενο η αυστηρή βαθμολόγηση να συνδέεται με την άσκηση «εξουσίας» από την πλευρά του εκπαιδευτικού, το 32.7% των μαθητών υιοθετούν αυτή την υπόθεση, ενώ παρόμοια είναι τα ποσοστά όσων την απορρίπτουν, αλλά και όσων τοποθετούνται με αμφισημία.

Χαμηλοί βαθμοί και συμμόρφωση

Ένα από τα κίνητρα του εκπαιδευτικού που βαθμολογεί υπερβολικά αυστηρά, σύμφωνα με όσα κυκλοφορούν στους μαθητικούς κύκλους, είναι είτε να τιμωρήσει έμμεσα συγκεκριμένα πρόσωπα ή μια τάξη ολόκληρη για αντικανονικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε να προλάβει κάτι τέτοιο. Στην περίπτωση αυτή ο βαθμός λειτουργεί (ή, μάλλον, ελπίζεται εκ μέρους του εκπαιδευτικού ότι θα λειτουργήσει) ως παιδονομικό εργαλείο. Η ερώτηση που ενσωματώθηκε στην παρούσα ενότητα και αφορά την εκτίμηση των μαθητών για την ορθότητα της συγκεκριμένης υπόθεσης έχει την εξής διατύπωση:

- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή με τον τρόπο αυτό ήθελαν να εμπνέουν το φόβο στους μαθητές να μην κάνουν φασαρία στο μάθημα.

Πίνακας 6. Χαμηλοί βαθμοί ως παιδονομικό μέσο

Ερώτηση	Απαντήσεις				
	ισχύει	**μάλλον ισχύει**	**ισχύει και δεν ισχύει**	**μάλλον δεν ισχύει**	**δεν ισχύει**
Παιδονομικό μέσο	5.4%	21.1%	31.4%	24.2%	17.8%

Ο ένας στους τέσσερις μαθητές φαίνεται να υιοθετεί την υπόθεση ότι πίσω από την αυστηρή βαθμολογία κρύβεται η πρακτική του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει αντικανονικές συμπεριφορές των μαθητών, αλλά το ποσοστό όσων απορρίπτουν αυτή την υπόθεση είναι υψηλότερο (42%). Ωστόσο το 31.4% των συμμετεχόντων δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός που βαθμολογεί αυστηρά να επιδιώκει τη χρήση του βαθμού ως παιδονομικού μέσου.

Χαμηλοί βαθμοί και επαγγελματισμός

Δύο από τις οκτώ ερωτήσεις αυτής της ενότητας αναφέρονται σε κίνητρα του εκπαιδευτικού που δίνει χαμηλές βαθμολογίες συνδεόμενα με την επαγγελματική του συνείδηση, με την έννοια ότι πράττει αυτό που ένας καλός επαγγελματίας επιβάλλεται να κάνει: να βαθμολογήσει λαμβάνοντας υπόψη και αξιολογώντας αντικειμενικά μόνο τις επιδόσεις των μαθητών. Οι σχετικές ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή ήθελαν να είναι αντικειμενικοί.
- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή δεν θεωρούσαν σωστό να βάζουν ψεύτικους βαθμούς.

Πίνακας 7. Χαμηλή βαθμολογία και επαγγελματική συνείδηση

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	Δεν ισχύει
Αντικειμενικότητα	23.0%	40.5%	23.3%	9.4%	3.9%
Ζήτημα αρχής	29.3%	45.0%	19.9%	1.8%	3.9%

Μια πιο θετική αξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς που βαθμολογούν αυστηρά προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο επί μέρους ερωτήσεις που εξετάζουν τη σύνθεση της υποβαθμολόγησης με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά των μαθητών που υιοθετούν ως ορθή την υπόθεση ότι η αυστηρή βαθμολογία συνδέεται με τη βούληση του εκπαιδευτικού να είναι αντικειμενικός και συνεπής με τις αρχές του κινούνται πάνω από το 60%, εκφράζοντας έτσι την δεσπόζουσα τάση ως προς την υιοθέτηση αυτής της υπόθεσης. Ωστόσο και εδώ τα ποσοστά των μαθητών που εκφράζονται με αμφισημία ως προς την ορθότητα της παραπάνω υπόθεσης δεν είναι χαμηλά, όπως ίσως θα ανέμενε κανείς από μια ξεκάθαρη τοποθέτηση.

Χαμηλοί βαθμοί και άλλες συνδέσεις

Οι δύο από τις οκτώ ερωτήσεις της ενότητας αυτής επιχειρούν να ανιχνεύσουν αν οι μαθητές υιοθετούν δύο πρόσθετες υποθέσεις σχετικά με τα κίνητρα του εκπαιδευτικού να βαθμολογούν με αυστηρότητα. Η πρώτη συνδέει τη χαμηλή βαθμολογία με το σχέδιο του εκπαιδευτικού να ασκήσει πίεση στους μαθητές να είναι πιο επιμελείς, ενώ η δεύτερη τη συνδέει με το φόβο του εκπαιδευτικού να εκτεθεί σε περίπτωση τυχόν ελέγχου των βαθμολογιών, ο οποίος θα αποκάλυπτε ότι η βαθμολογία του είναι υπερβολικά επιεικής. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν επειδή φοβούνταν μήπως τους ελέγξει κάποιος ανώτερός τους για χαριστική βαθμολογία, αν με κάποιο τεστ αποδεικνύονταν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν τις γνώσεις που δείχνουν οι εικονικοί βαθμοί που είχαν πάρει
- Οι εκπαιδευτικοί που έδιναν χαμηλούς βαθμούς το έκαναν για να αναγκάσουν τους μαθητές να διαβάσουν

Πίνακας 8. Χαμηλή βαθμολογία και άλλες συνδέσεις

Ερωτήσεις	Απαντήσεις				
	ισχύει	μάλλον ισχύει	ισχύει και δεν ισχύει	μάλλον δεν ισχύει	δεν ισχύει
Για να διαβάζουν οι μαθητές	24.5%	40.9%	22.1%	8.8%	3.6%
Φόβος ελέγχου	9.4%	31.4%	33.2%	16.3%	9.7%

Αν εξαιρέσουμε τα ποσοστά των αμφίσημων τοποθετήσεων των μαθητών, που και εδώ είναι σημαντικά, διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των μαθητών που υιοθετούν και στις δύο περιπτώσεις την ορθότητα της υπόθεσης είναι υψηλότερα από εκείνα όσων τις απορρίπτουν (65.4% έναντι 12.4% και 40.8% έναντι 26%).

Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το αν όντως, πέρα από τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των μαθητών, υφίσταται ή όχι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις αλλεπάλληλες θεσμικές μεταβολές των κανόνων αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων μια

τάση για ελαστικότερη βαθμολογία και συνεπώς αντίστοιχη αύξηση του ποσοστού των μαθητών με επιδόσεις που τοποθετούνται στις υψηλότερες βαθμίδες των κλιμάκων αξιολόγησης (άριστα), όπως προκύπτει από προηγούμενες έρευνες (Αθανασιάδης, 2008˙ Μαράτου-Αλιπράντη, 2006), απαιτεί πρόσθετη έρευνα και τεκμηρίωση με δεδομένα βαθμολογιών εθνικής κλίμακας από τις βαθμίδες αυτές και ακολούθως μια πολύπλοκη ανάλυσή τους, παρόμοια με εκείνες που έχουν γίνει για την απάντηση συναφών ερωτημάτων σε άλλες χώρες (Bachan 2017˙ Cluskey et al., 1997˙ Jefcote et al., 2021˙ Kezim et al, 2005˙ Müller-Benedict & Gaens, 2020˙ Walsh, 2010). Ενδείξεις, όμως, για το ότι μια τέτοια τάση υφίσταται υπάρχουν ήδη και είναι ισχυρές (Βούγιας, 2022˙ «Νέα εκτόξευση αριστούχων», 2021). Το μεγάλο χάσμα ανάμεσα στον γενικό βαθμό απολυτηρίου του Λυκείου και τη βαθμολογία στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς και ο υπερβολικός αριθμός αριστούχων που βραβεύονται τα τελευταία χρόνια λόγω των επιδόσεών τους, είναι μόνο κάποιοι από τους δείκτες αυτούς (Νιβολιανίτης, 2019). Οι ανοδικές τάσεις στο βαθμού πτυχίου των αποφοίτων ελληνικών ΑΕΙ, ιδιαίτερα σε ορισμένα Τμήματα (Γκότοβου & Γκότοβος, 2018), είναι ένας πρόσθετος δείκτης ότι η τάση αυτή δεν περιορίζεται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμολογία των μεταπτυχιακών και των διδακτορικών διατριβών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν τρίτο δείκτη, αν γινόταν σχετική έρευνα σε βάθος χρόνου σχετικά με την υψηλή συχνότητα του βαθμού «άριστα» σε επίπεδο μεταπτυχιακών τίτλων.

Οι αιτίες που βρίσκονται πίσω από το φαινόμενο αυτό κινούνται σε πολλά επίπεδα, αλλά όλες καταλήγουν στο να επηρεάζουν τις βαθμολογικές πρακτικές των διδασκόντων και στις τρεις βαθμίδες. Οι διάφορες μορφές ανταλλακτικής αξίας του βαθμού (από την προβολή κοινωνικού στάτους μέχρι την αξιοποίησή του σε ποικίλες εξετάσεις και διαγωνισμούς) αυξάνουν τη ζήτηση υψηλών βαθμών, ενώ οι θεσμοθετημένες επιβραβεύσεις στοχεύουν στη δημιουργία μια κουλτούρας αριστείας (Benincasa, 2010). Παράλληλα αυξάνουν τις προσδοκίες και τις πιέσεις των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς για υψηλούς βαθμούς με στόχο να «αριστεύσει» το παιδί τους, κάτι όμως που στο τέλος αυτο-υπονομεύεται από το γεγονός της πληθώρας των «αρίστων» που προκύπτουν από τις ελαστικές βαθμολογικές πρακτικές. Εκτός από τους εξωγενείς παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο, δεν θα έπρεπε να παραγνωρίσει κανείς και θεσμικού τύπου παρεμβάσεις, οι οποίες επίσης το ενισχύουν, όταν ορίζουν ότι αντικείμενο αξιολόγησης δεν είναι μόνον το μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και μια σειρά από άλλους παράγοντες όπως η προσπάθεια του μαθητή, ο ρυθμός βελτίωσης της μάθησης, η συμμετοχή στη διδασκαλία, το ενδιαφέρον για το μάθημα, η επιμέλεια, η επικοινωνιακή του ικανότητα κ.α. με αποτέλεσμα να μην είναι σαφές τι ακριβώς αντιπροσωπεύει ένας βαθμός.

Πέρα όμως από την ύπαρξη ή όχι του ίδιου του φαινομένου, έχει σημασία τόσο για το παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο, όσο και για την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του μαθητή η *πρόσληψη* της πραγματικότητας εκ μέρους του, αν δηλαδή αντιλαμβάνεται ότι όντως υπάρχει υπερβαθμολόγηση και ποιες θεωρεί ότι είναι οι αιτίες της, ειδικά αν πίσω από τις αιτίες «βλέπει» χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τα οποία ταξινομεί ως αρνητικά γνωρίσματα, κάτι που θα υπονόμευε την παιδαγωγική σχέση ως σχέση εμπιστοσύνης και θα νομιμοποιούσε προσδοκίες εκ μέρους των μαθητών για επιβράβευση, χωρίς να υπάρχει το αντίστοιχο μαθησιακό αντίκρισμα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, σημαντικά ποσοστά μαθητών δέχονται ότι οι βαθμοί δεν απεικονίζουν την πραγματικότητα και ότι αυτοί θα ήταν χαμηλότεροι, αν οι καθηγητές βαθμολογούσαν με βάση τις πραγματικές επιδόσεις. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που σε υψηλά ποσοστά δέχονται ότι αυτό συμβαίνει, φαίνεται να μην συμφωνούν ότι η εν λόγω τάση αφορά τους δικούς τους βαθμούς στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Σε όλες τις περιπτώσεις το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνούν ότι και οι δικές τους βαθμολογίες στο Γυμνάσιο και το Λύκειο ήταν «πληθωρισμένες» είναι πολύ μικρότερο από το ποσοστό με το οποίο δηλώνουν ότι υφίσταται πληθωρισμός βαθμών στα Δημοτικά, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια.

Ως προς το ερώτημα τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε υπερβαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν είναι ξεκάθαρες. Ένα σημαντικό τμήμα των ερωτηθέντων που εκπροσωπείται με ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ του 22.1% και 39% δηλώνουν επαμφοτερίζουσα τοποθέτηση σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν τα εικαζόμενα εκ μέρους τους κίνητρα του εκπαιδευτικού είτε για υπερβαθμολόγηση, είτε για υποβαθμολόγηση. Μόνο σε δύο από τις 23 σχετικές ερωτήσεις τα ποσοστά επαμφοτερίζουσας τοποθέτησης κινούνται κάτω του 20%. Για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών η οικοδόμηση δημόσιων σχέσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να συνδέεται με την υπερβαθμολόγηση, το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση των πιέσεων που ασκείται από μαθητές και γονείς για υψηλούς βαθμούς, όπου όμως η μειοψηφούσα αντίθετη τάση κινείται μεταξύ του 25% και του 35%. Ως προς τη χρήση του υψηλού βαθμού ως θετικού κινήτρου για μάθηση, ο ένας στους δύο μαθητές δέχεται ότι μια τέτοια σύνδεση υφίσταται. Παρόμοια είναι η εικόνα και σε ό,τι αφορά τη σύνδεση μεταξύ υψηλής βαθμολογίας και απουσίας ελέγχου των εκπαιδευτικών για τις βαθμολογικές τους πρακτικές, καθώς ό ένας στους δύο μαθητές δέχεται ότι ο υψηλός βαθμός σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει έλεγχος για το πώς βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί τις επιδόσεις των μαθητών.

Ως προς τα κίνητρα του βαθμολογικά «φειδωλού» εκπαιδευτικού, οι μαθητές που απορρίπτουν την υπόθεση ότι πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία βρίσκονται αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθηγητή (σαδισμός, εκδικητικότητα, εξουσιομανία) εκφράζουν τη δεσπόζουσα τάση, αν και ένα ποσοστό της τάξεως του 32.7% δέχονται ότι πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία κρύβεται πρόθεση για άσκηση «εξουσίας». Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό το γεγονός ότι ένα ποσοστό επίσης της τάξεως του 31.7% δεν αποκλείουν την περίπτωση πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία να βρίσκεται πρόθεση για άσκηση «εξουσίας» καθώς και ότι ένα αντίστοιχο ποσοστό (γύρω στο 33%) των ερωτώμενων είτε δέχονται ότι υπάρχει, είτε δεν αποκλείουν να βρίσκεται κάποια μορφή εκδικητικότητας πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία. Στα τρία περίπου είναι μοιρασμένοι και οι μαθητές που δέχονται ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν χαμηλή βαθμολογία το κάνουν για «παιδονομικούς» λόγους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν αντικανονικές συμπεριφορές των μαθητών. Οι δύο περιπτώσεις όπου η εικόνα είναι ξεκάθαρη ως προς τα κίνητρα που «βλέπουν» οι μαθητές πίσω από τη χαμηλή βαθμολογία – παρά το ότι και εδώ τα ποσοστά των συμμετεχόντων που τοποθετούνται στο ουδέτερο σημείο της κλίμακας δεν είναι ασήμαντα – είναι (α) η τοποθέτηση των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν με αυστηρότητα το κάνουν από επαγγελματική συνέπεια (εδώ τα ποσοστά κινούνται πάνω από το 60%), και (β) η αντίστοιχη τοποθέτηση ότι οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν με αυστηρότητα το κάνουν για να αναγκάσουν τους μαθητές να διαβάζουν περισσότερο (65.45). Είναι ενδιαφέρον πάντως ότι οι μαθητές συνδέουν τόσο τη «γενναιόδωρη», όσο και τη «φειδωλή» βαθμολογία με την πρόθεση του εκπαιδευτικού να προωθήσει τη μάθηση είτε μέσω παροχής ικανοποίησης (θετικό κίνητρο), είτε μέσω πρόκλησης φόβου (αρνητικό κίνητρο).

Όποιες και αν είναι οι αντικειμενικές αιτίες του φαινομένου της υπερβαθμολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η βαθμολογική επιείκεια συνδέεται με χαμηλή αξιοπιστία του βαθμού (Millet, 2018) και τροφοδοτεί μια διαρκή συζήτηση για την αναγκαιότητα των βαθμών στο σχολείο (Χιωτάκης, 2004). Περαιτέρω έρευνα με βάση πραγματικά βαθμολογικά στοιχεία που διαθέτουν σχολικές μονάδες και οργανισμοί σε βάθος χρόνου και για τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι απαραίτητη προκειμένου να διαπιστωθεί η έναρξη, η πορεία και η ένταση του «κύματος» πληθωρισμού των βαθμών και στις τρεις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Παράλληλα κρίνεται ως χρήσιμη μια αντιπροσωπευτική ως προς τις ειδικότητες και τις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) έρευνα με αντικείμενο τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις βαθμολογικές πρακτικές μέσα στα σχολεία, ώστε να διαπιστωθεί αν αυτό που για τον εξωτερικό παρατηρητή, αλλά και για τους μαθητές, φαίνεται ως υπερβαθμολόγηση, γίνεται αντιληπτό ως τέτοιο και από τους ίδιους

τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης ποιες είναι κατά τη δική τους εκτίμηση οι αιτίες του φαινομένου. Η διενέργεια αυτών των δύο τύπων έρευνας για το ίδιο θέμα θα μπορούσε να άρει και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας στους δύο αυτούς τομείς.

Αναφορές

Αθανασιάδης, Η. (2008). Η επίδοση των μαθητών και των μαθητριών της Β' Γυμνασίου και της Β' Γενικού Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *154*, 39-52.

Αργυρόπουλος, Κ. (2019). Μετρώντας τα ποσοστά των αριστούχων μαθητών των Γυμνασίων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ανά τάξη για τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17. Μια Παιδαγωγική Ερμηνεία. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1548/2297

Arrafii, M. A. (2020). Grades and grade inflation: Exploring teachers' grading practices in Indonesian EFL secondary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, *28*(3), 477-499. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1663246

Bachan, R. (2017) Grade inflation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, *42*(8), 1580-1600. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1019450

Benincasa, L. (2010). In praise of irrationality: Self, "East" and" West" in Greek teachers' speeches on national day commemorations. *Qualitative Report*, *15*(5), 1145-1163.

Βελαώρα, Α. (2018). *Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις της λυκειακής εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2016–2017* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49847

Βούγιας, Β. (2021). *Αριστεία προόδου, βραβεία προόδου, έπαινοι προσωπικής βελτίωσης και ειδικοί έπαινοι σχολικού έτους 2021–2022*. https://www.especial.gr/eggrafo-aristeia-proodou-brabeia-proodou-epainoi-proswpikhs-veltiwshs-eidikoi-epainoi-2021-22/

Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education, 7*(4), 279-301. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2

Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Teachers' grading decision making: Multiple influencing factors and methods. *Language Assessment Quarterly*, 12(2), 213-233. https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1010726

Cluskey, G. R, Jr., Griffin, N., & Ehlen, C. (1997). Accounting grade inflation. *Journal of Education for Business*, 72(5), 273-277. https://doi.org/10.1080/08832323.1997.10118321

Cresswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Duncan, K. A. (2004). Grade inflation: A crisis in college education. *The American Statistician*, *58*(3), 259. https://doi.org/10.1198/000313004X775

Γκότοβου, Α., & Γκότοβος, Α. (2018). Η «κοινωνική» αξιολόγηση των επιδόσεων: το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τόμος 2, τεύχος 3 (2017) & τεύχος 4 (2018), 93-116.

Γκότοβου, Α. (2024). Οι βαθμοί στο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών: Ρεαλιστική ή ωραιοποιημένη εικόνα γνώσεων και ικανοτήτων; Στο Παπακωνσταντίνου, Α. & Κολυμπάρη, Τ. (επιμ.) *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα* (σσ. 151-171). Gutenberg.

Gray, Th., & Bunte, J. (2022). The effect of grades on student performance: Evidence from a Quasi-Experiment. *College Teaching*, *70*(1), 15-28, https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1865865

Guskey, T. R., & Link, L. J. (2019). Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *26*(3), 303-320. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1555515

Felton, J., & Koper, P. T. (2005). Nominal GPA and Real GPA: A simple adjustment that compensates for grade inflation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *30*(6), 561-569. https://doi.org/10.1080/02602930500260571

Jephcote, C., Medland, E., & Lygo-Baker, S. (2021). Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(4), 547-571. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1795617

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Γρηγόρη.

Kezim, B., Pariseau, S. E., & Quinn, F. (2005). Is grade inflation related to faculty status? *Journal of Education for Business*, *80*(6), 358-364. https://doi.org/10.3200/JOEB.80.6.358-364

Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, *14*(2), 181-199. https://doi.org/10.1080/13803610801956663

Marcos, C. M. (2022, October 6). New York University professor fired after students say his class was too hard. The Guardian. https://www.theguardian.com/us-news/2022/oct/06/nyu-professor-fired-maitland-jones-jr-student-petition

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τσίγκανου, Ι., & Τεπέρογλου, Α. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Gutenberg.

Martinson, D. L. (2004). A perhaps "Politically Incorrect" solution to the very real problem of grade inflation. *College Teaching*, *52*(2), 47-51. https://doi.org/10.3200/CTCH.52.2.47-51

McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, *95*(4), 203-213. https://doi.org/10.1080/00220670209596593

Müller-Benedict, V., & Gaens, T. (2020). A new explanation for grade inflation: the long-term development of German university grades. *European Journal of Higher Education*, *10*(2), 181-201. https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1718516

Νέα εκτόξευση αριστούχων στα Γυμνάσια και Λύκεια. (2021, Οκτωβρίου 10). *Νέα «εκτόξευση» αριστούχων στα Γυμνάσια και Λύκεια – 248.150.* https://www.esos.gr/arthra/77578/nea-ektoxeysi-aristoyhon-sta-gymnasia-kai-lykeia-248150

Νιβολιανίτης, Μ. (2019, Σεπτεμβρίου 1). Εκατοντάδες αριστούχοι δεν κατάφεραν να μπουν στις σχολές πρώτης προτίμησης. Τα Νέα. https://www.tanea.gr/2019/09/01/greece/education/ekatontades-aristouxoi-den-kataferan-na-mpoun-stis-sxoles-protis-protimisis/

Sun, Y., & Cheng, L. (2014). Teachers' grading practices: meaning and values assigned. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(3), 326-343. https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.768207

Χιωτάκης, Σ. (επιμ.) (2004). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Γρηγόρη.

Walsh, P. (2010). Does competition among schools encourage grade inflation? *Journal of School Choice*, *4*(2), 149-173. https://doi.org/10.1080/15582159.2010.483918

Αναφορά στο άρθρο ως: Γκότοβου, Α. (2025). Το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης: Οι βαθμοί ως παιδαγωγικό κίνητρο, παιδονομικό μέσο και διαπραγματευτικό κεφάλαιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 4(1), 43-56.

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea